



KU Leuven
Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen
Onderzoekseenheid Gezins- en Orthopedagogiek

Katholieke Hogeschool Leuven
Departement Lerarenopleiding

GON en ION anno 2012 (OBPWO 10.01) Beleidssamenvatting

In opdracht van het
Vlaams Ministerie voor Onderwijs en Vorming

**Prof. Dr. K. Petry, Prof. Dr. P. Ghesquière, Mevr. D. Jansen,
KU Leuven
Mevr. L. Vanhelmont,
Katholieke Hogeschool Leuven**

Januari 2013

Deze beleidssamenvatting bespreekt de resultaten van een OBPWO-onderzoek over de stand van zaken met betrekking tot GON en ION anno 2012. Deze samenvatting opent met de probleemstelling, de onderzoeksvragen en het opzet van het onderzoek. Vervolgens geven we per onderzoeksvraag een samenvatting van de belangrijkste bevindingen met daarbij een duiding vanuit de literatuur. We ronden dit hoofdstuk af met een bespreking van de beperkingen van het onderzoek en suggesties voor vervolgonderzoek.

1. Probleemstelling en onderzoeksvragen

Het onderwijs aan kinderen en jongeren met specifieke leer- en zorgbehoeften is de afgelopen decennia sterk geëvolueerd en bediscussieerd. Na jaren van segregatie speelt inclusie momenteel een centrale rol (Van Rompu et al., 2007). Wereldwijd ondersteunt men de idee dat elk kind recht heeft op inclusief, kwaliteitsvol onderwijs dat oog heeft voor zijn mogelijkheden en beperkingen. Vlaanderen heeft de laatste decennia op dit vlak heel wat inspanningen geleverd hetgeen haar niet alleen een stevige reputatie van kwaliteit bezorgde maar desondanks ook één van de hoogste percentages van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften in gesegregeerde settings (OECD, 2005).

Toch werd ook werk gemaakt van de opvang van deze leerlingen in reguliere settings. Zo creëerde men in de jaren '80 met het geïntegreerd onderwijs (GON) een samenwerking tussen het gewoon en het buitengewoon onderwijs, bedoeld om leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften de lessen of activiteiten te laten volgen in een gewone school (Borrey et al., 2005). Het aantal leerlingen dat op deze manier school loopt is gedurende de dertig jaar dat GON van kracht is vertienvoudigd. Het GON stamt echter uit een tijd waarin de vraag hoe men het kind aan de school kan aanpassen (integratie) centraal stond en niet hoe men de school kan aanpassen aan de specifieke noden van elk kind (inclusie) (De Geyter, 2004). GON komt momenteel niet tegemoet gekomen aan de specifieke noden van elk kind. Leerlingen met een (bijkomende) verstandelijke beperking, worden bijvoorbeeld uitgesloten van GON-ondersteuning. Leerlingen met gedrags- en emotionele beperkingen of met leerstoornissen krijgen slechts een beperkte ondersteuning in functie van reïntegratie. De duur van de ondersteuning is daarenboven vaak niet aangepast aan de specifieke noden van de leerling en is veelal gericht op het kind en niet op expertisebevordering van het schoolteam (Maes & Gadeyne, 1997). Daarenboven zijn er een aantal bedenkingen met betrekking tot het

profiel en het statuut van GON-begeleiders (bv. aantal begeleide scholen, arbeidsvoorwaarden, prestatieregeling).

Met het Inclusief Onderwijs-project (ION) zette de overheid een stap dichterbij in de richting van inclusief onderwijs. Via ION kunnen kinderen met speciale noden, voornamelijk kinderen met een matige handicap (type 2-attest), sedert schooljaar 2003-2004 structureel schoollopen in het gewoon onderwijs. Toch blijkt uit wetenschappelijk onderzoek dat ook hier een aantal knelpunten ervaren worden. Zo wijzen leerkrachten op een gebrek aan expertise, te weinig ondersteuning en de nood aan coaching (Mortier et al., 2008).

Deze knelpunten met betrekking tot GON en ION, de internationale druk naar meer inclusief onderwijs en de stijgende vraag naar ondersteuning van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften maken hervormingen van het Vlaamse onderwijsbeleid inzake onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften noodzakelijk. Om passende hervormingen te kunnen opzetten en uitvoeren is het echter belangrijk zicht te krijgen op diverse aspecten van de huidige situatie inzake GON en ION, zoals onder andere het profiel van de kernactoren, de geboden ondersteuning en het functioneren van de leerling. Actuele informatie over deze aspecten is momenteel immers niet beschikbaar. De laatste grootschalige wetenschappelijke studie over GON dateert van eind jaren '90. ION kwam totnogtoe zeer weinig aan bod in wetenschappelijk onderzoek. Hieronder geven we de onderzoeksvragen weer die we met dit onderzoeksproject beantwoord werden. Gezien de verschillen tussen GON en ION inzake finaliteit, doelgroep en geboden ondersteuning werden verschillende onderzoeksvragen gesteld ten aanzien van deze onderwijsvormen.

Onderzoeksvragen m.b.t. GON:

1. Wat is het profiel van de leerlingen met GON-begeleiding? Hoe functioneert de leerling met GON-begeleiding op school?
2. Wat is het profiel van de GON-begeleiders?
3. Wat houdt de GON-begeleiding concreet in? Op wie richt de begeleiding zich? Door wie wordt deze begeleiding geboden? Hoe intensief is de begeleiding? Wie wordt betrokken bij de GON-begeleiding?
4. Wat zijn kritieke factoren om tot een succesvolle inclusie te komen?

5. Wat zijn de ervaringen en verwachtingen van ouders, GON-begeleiders en scholen die in een GON-project betrokken zijn?

Onderzoeksvragen m.b.t. ION:

1. Wat is het profiel van de leerlingen met ION-begeleiding? Hoe functioneert de leerling met ION-begeleiding op school? Hoe verloopt de schoolloopbaan van leerlingen met een ION-begeleiding?
2. Wat is het profiel van de ION-begeleiders?
3. Wat houdt de ION-begeleiding concreet in? Op wie richt de begeleiding zich? Door wie wordt deze begeleiding geboden? Hoe intensief is de begeleiding? Wie wordt betrokken bij de ION-begeleiding?
4. Wat zijn kritieke factoren om tot een succesvolle inclusie te komen?
5. Wat zijn de ervaringen en verwachtingen van ouders, ION-begeleiders en scholen die in een ION-project betrokken zijn?

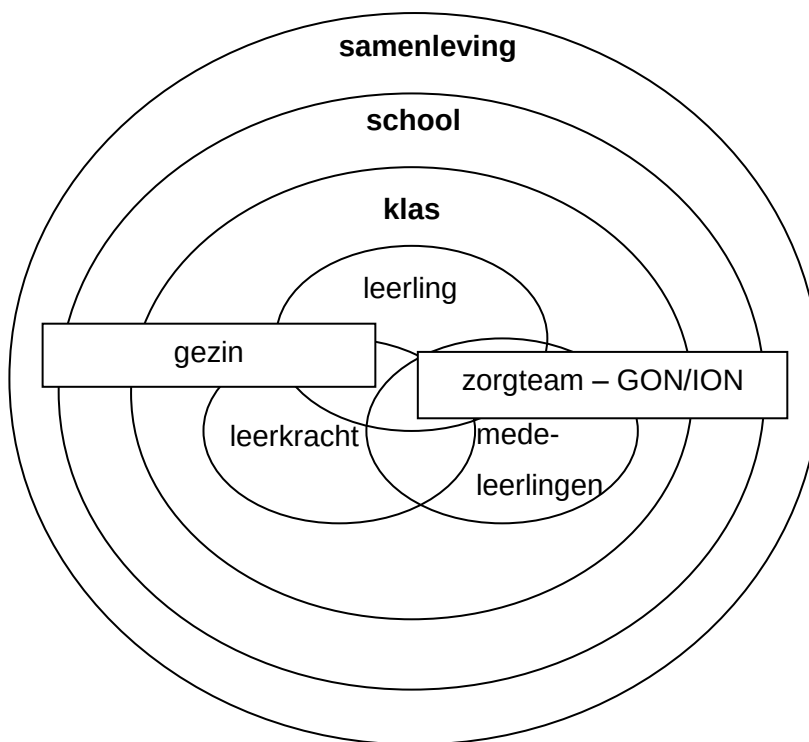
2. Theoretisch kader

Inclusief onderwijs in een ecologisch ontwikkelingskader is het theoretisch kader dat de basis vormt voor voorliggend onderzoeksproject. Leren en ontwikkelen zijn dynamische, niet-lineaire processen die tot stand komen in nauwe relatie met een complexe omgeving waarbinnen zich veelvuldige interacties afspelen. Steeds complexere interacties tussen het kind en de personen, objecten en symbolen in zijn directe omgeving (proximale processen) zijn de sleutel tot ontwikkeling. Maar ook minder nabije omgevingsfactoren hebben een invloed op de ontwikkeling van het kind, omdat ze op hun beurt de kwaliteit of impact van de proximale processen beïnvloeden (Bronfenbrenner, 1977). Specifieke onderwijsbehoeften bestaan in deze optiek uit veel meer dan persoonlijke factoren. Zij zijn het gevolg van een wisselwerking tussen de leerling en zijn omgeving (Slee, 2001).

Een eerste niveau dat onderscheiden wordt is het microniveau dat bestaat uit de activiteiten en de interactiepatronen in de onmiddellijke omgeving van de persoon in ontwikkeling (Berk, 2004). Het microniveau in het theoretisch kader van dit onderzoek heeft betrekking op de onderwijsleersituatie in de *klas*, waarbij we de klas niet zozeer zien als een locatie, maar als

een sociale eenheid. Leerkrachten, klasgenoten en de leerling zelf zijn op dit niveau de belangrijkste actoren met ieder een eigen profiel en een eigen visie ten aanzien van inclusief onderwijs. Belangrijke randvoorwaarden op dit niveau zijn onder meer curriculumdifferentiatie (Dymond, 2007), planmatig werken (Thomson, Bachor & Thomson, 2002), didactische aanpassingen (Mastropieri, 2004) en klasmanagement (Bond & Castagnera, 2005). Deze voorwaarden bepalen mee hoe een leerling op academisch maar evenzeer op sociaal vlak functioneert. Sociale participatie is immers één van de belangrijkste doelen van inclusief onderwijs (Flem & Keller, 2000). Op het mesoniveau of in dit geval het niveau van de *school* bevinden zich verbindingen tussen de microsystemen (Berk, 2004). Op dit niveau spelen in de eerste plaats directie en leerkrachten een rol naast (externe) begeleidingsteams, ouders en de leerlingen zelf. Iedere school ontwikkelt een bepaalde visie ten aanzien van inclusie (Carrington & Elkins, 2002). Deze visie vertaalt zich in een beleid en een schoolpraktijk. Belangrijke randvoorwaarden voor inclusief onderwijs op dit niveau zijn ondermeer leiderschap, samenwerkende teams (Mastropieri, 2005), middelen, materialen en de toegankelijkheid van lokalen (Skårbrevik, 2005). Het meest distale niveau of het macro-niveau is het niveau van de *samenleving*. Hierin bevindt zich zowel de ruimere visie van de samenleving ten aanzien van inclusie als het beleid dat hieromtrent gevoerd wordt en de praktische uitwerking ervan. Deze factor beïnvloedt alle andere factoren binnen het kader. Andere belangrijke actoren die meespelen in het inclusieverhaal zijn het ondersteuningsteam en het gezin waartoe de leerling met specifieke onderwijsbehoeften behoort. Een ondersteuningsteam kan bestaan uit mensen die intern aan de school verbonden zijn en veel met de specifieke leerling in contact komen, maar ook GON- of ION-begeleiders die ondersteuning bieden vanuit een school voor buitengewoon onderwijs en vrijwilligers kunnen tot het kernteam behoren. Ook binnen dit team en binnen het gezin heerst een bepaalde visie ten aanzien van inclusie, een specifiek beleid en een eigen manier om dit in praktijk te brengen. Figuur 1 geeft de niveaus die in dit onderzoek onderscheiden worden weer.

Het ecologisch kader van Bronfenbrenner (1977) laat ons in dit onderzoek toe alle actoren binnen GON en ION met hun eigen perspectief en profiel en alle randvoorwaarden op zowel distale als proximale niveaus en hun onderlinge communicatie en ondersteuning in beeld te brengen. Aldus krijgen we een zicht op de praktijk van GON en ION waarbinnen de leerling met specifieke onderwijsbehoeften zowel op academisch als op sociaal vlak functioneert.



Figuur 1. Ecologisch kader (Devroey & Roelants, 2008)

3. Onderzoeksopzet

De algemene doelstelling van dit onderzoek was een actueel beeld geven van de situatie met betrekking tot GON en ION. Meer specifiek wilden we het profiel van de actoren, het functioneren van de leerling, de geboden ondersteuning en de randvoorwaarden op klas- en op schoolniveau in kaart brengen opdat passende beleidshervormingen op niveau van de samenleving doorgevoerd kunnen worden. Aangezien recent onderzoek op dit domein erg schaars is, kozen we voor een descriptief-explorerende benadering.

Om bovenstaande onderzoeksvragen te beantwoorden werden diverse kernactoren bevraagd, met name: 177 leden van de directie/zorgteam van het gewoon onderwijs, 138 leden van de directie/zorgteam van het buitengewoon onderwijs, 117 medewerkers van het CLB, 728 GON-begeleiders, 28 ION-begeleiders, 456 leerkrachten, 681 ouders en 182 leerlingen. In totaal namen er 368 verschillende scholen voor gewoon onderwijs deel aan dit onderzoek. Van deze 368 scholen zijn er 234 scholen voor basisonderwijs (63,4%) en 134 scholen voor secundair onderwijs (36,4%). Wat scholen voor buitengewoon onderwijs betreft, namen er

140 verschillende scholen deel aan dit onderzoek, waarvan 106 scholen voor basisonderwijs (75,7%) en 34 scholen voor secundair onderwijs (24,3%). In totaal namen daarenboven 52 verschillende Centra voor Leerlingenbegeleiding (CLB) in Vlaanderen deel aan het onderzoek. Er werden, tot slot, gegevens verzameld over minstens 2827 GON-leerlingen en minstens 43 ION-leerlingen. De totale steekproef evenals de steekproeven per respondentgroep bleken voldoende groot te zijn om resultaten met een betrouwbaarheidsniveau van 95% en een foutenmarge van 5% te presenteren. De steekproeven zijn eveneens representatief met betrekking tot provincie, onderwijsnet, onderwijstype en opleidingsvorm.

Deze respondenten werden bevraagd door middel van een aantal zelfgeconstrueerde vragenlijsten die online ter beschikking gesteld werden met behulp van Limesurvey. Op deze manier konden we snel en gestandaardiseerd een grote groep respondenten bevragen over een groot aantal variabelen. In het kader van dit onderzoek werden zeven vragenlijsten opgesteld die verdeeld werden onder de verschillende respondenten en waarin één of meerdere thema's aan bod kwamen. Tevens werden twee bestaande, psychometrisch goede vragenlijsten afgenomen met name de vragenlijst "professionele cultuur van basisscholen" (Staessens, 1991) en de vragenlijst "onderwijsoriëntatie" (Centrum voor Onderwijsbeleid en – vernieuwing, 1990). Al deze vragenlijsten werden voorgelegd aan de belangrijke stakeholders en actoren in het Vlaamse onderwijslandschap en werden met deze personen zorgvuldig besproken en becommentarieerd. Aan de hand van hun opmerkingen en suggesties werden de online vragenlijsten afgewerkt en door middel van een pilootstudie getest bij de informanten. Na de pilootstudie werden de vragenlijsten online ingevuld door de respondenten en nadien verwerkt. Verdere informatie over het onderzoeksopzet staat beschreven in hoofdstuk 1 van het eindrapport.

4. Resultaten

In dit deel van de beleidssamenvatting worden de resultaten van het onderzoek besproken. Eerst worden de resultaten met betrekking tot GON toegelicht, vervolgens deze met betrekking tot ION. Binnen ieder deel belichten we achtereenvolgens het profiel van de leerling, het profiel van de GON/ION-begeleiders, de geboden ondersteuning, de kritische

succesfactoren en de ervaringen, tevredenheid en knelpunten. Met betrekking tot deze onderzoeksvragen worden enkel de belangrijkste resultaten besproken. Om de grote hoeveelheid aan data vanuit verschillende perspectieven zo compact mogelijk weer te geven, vertrekken we vanuit algemeen perspectief. Dit algemeen perspectief geeft bij open vragen de algemene teneur over de verschillende respondentgroepen heen weer. Bij cijfermateriaal is het algemeen perspectief het gemiddelde van de gegevens van de verschillende respondentgroepen. Waar de respondentgroepen onderling van mening verschillen of unieke informatie bieden, worden de verschillende perspectieven wel afzonderlijk besproken. Hierbij wordt steeds vermeld over wiens perspectief het gaat.

4.1. Onderzoeksvragen m.b.t. GON:

4.1.1. Onderzoeksvraag 1: Wat is het profiel van de leerlingen met GON-begeleiding? Hoe functioneert de leerling met GON-begeleiding op school?

De groep GON-leerlingen waarover de GON-begeleiders, ouders en leerkrachten rapporteren heeft een gemiddelde leeftijd van 11 jaar en bestaat voor drie kwart uit jongens.

Op basis van de bevraging van de ouders stellen we vast dat de meeste gezinnen van kinderen met GON-begeleiding twee-oudergezinnen (88,1%) zijn waarvan de grootste groep bestaat uit twee biologische ouders en hun kinderen (77,8%). Deze cijfers zijn nagenoeg vergelijkbaar met de cijfers uit een rapport van Kind en Gezin (2011). Zij stellen vast dat het percentage kinderen op lagere schoolleeftijd dat in een eenoudergezin woont in Vlaanderen 14,7% bedraagt. Gemiddeld zijn er in dit onderzoek twee kinderen in het gezin. Opmerkelijk is dat op de vraag of er in het gezin een kind met een type-attest aanwezig is, bijna de helft van de ouders (46,1%) aangeven dat er in hun gezin geen kind met een type-attest is. Nochtans is een type-attest een wettelijke vereiste om in aanmerking te komen voor GON-begeleiding. Blijkbaar zijn ouders hiervan onvoldoende op de hoogte. In 45% van de gevallen is het kind met GON-begeleiding waarvoor men de vragenlijst invult volgens de ouders het enige kind met een type-attest in het gezin. In 9,0% van de gezinnen zijn er twee of meer kinderen met een type-attest in het gezin. Wat betreft nationaliteit stellen we vast dat 97,5% van de ouders van deze GON-leerlingen de Belgische nationaliteit hebben. Het aantal GON-leerlingen van vreemde nationaliteit ligt in dit onderzoek dan ook aanzienlijk lager dan het Vlaamse gemiddelde van 7,2% in het gewoon onderwijs en 9,7% in het buitengewoon onderwijs

(Statistisch jaarboek 2010-2011). Met betrekking tot hun beroepssituatie geeft bijna de helft van de ouders die de vragenlijst invulden (48,4%) aan voltijds betaald werk, 43,4% deeltijds betaald werk en 8,1% van de ouders geen betaald werk te hebben. Hun partners hebben in 86,9% van de gevallen voltijds betaald werk, in 10,5% deeltijds betaald werk en in 2,6% geen betaald werk. Het percentage ouders dat betaald werk heeft, ligt in deze steekproef hoger dan in de populatie. Volgens data van Eurostat (2012) bedraagt de activiteitsgraad van de leeftijdsgroep 20-54 jaar in Vlaanderen gemiddeld 80,3%. Zowel bij de ouders die de vragenlijst invulden als bij hun partners is de ruime meerderheid tewerkgesteld als bediende. Wanneer we het hoogst behaalde diploma van de ouders en hun partner samen bekijken, stellen we vast dat in bijna de helft van de gevallen (48,4%) beiden een diploma hoger onderwijs hebben. In 21,7% van gevallen heeft geen van beiden een diploma hoger onderwijs. De scholingsgraad van de ouders in dit onderzoek ligt eveneens aanzienlijk hoger dan in de rest van het land. Volgens data van Eurostat (2012) had in België in 2011 19,6% van de volwassen werkenden hoogstens een diploma van lager secundair onderwijs; 38,8% had hoogstens een diploma van hoger secundair onderwijs en 41,6% had een diploma van een hoger niveau.

Als we kijken naar het percentage leerlingen dat voldoet aan minstens één GOK-criterium, zien we dat voor de scholen die GON-begeleiding aanbieden dit percentage gemiddeld 24,2% bedraagt met een minimum van 0% en een maximum van 99,9%. Voor de groep GON-leerlingen zelf ligt dit percentage met een gemiddelde van 14,1% significant lager met een spreiding van 0 tot 100%.

Wanneer we de lijst met functiebeperkingen bestuderen die GON-leerlingen volgens hun ouders hebben, stellen een grote verscheidenheid aan beperkingen vast. De grootste groep zijn de leerlingen met een ontwikkelingsstoornis (n=361) en dan meer specifiek leerlingen met een autismespectrumstoornis (ASS). De meerderheid van de GON-leerlingen (verschillende respondentgroepen rapporteren cijfers tussen 55,7% en 66,0%) waarover in dit onderzoek gerapporteerd wordt heeft ASS. De andere groepen functiebeperkingen zijn motorische beperkingen (n=138), gedragsproblemen (n=85), leerstoornissen (n=78), auditieve beperkingen (n=44), visuele beperkingen (n=23) en medische aandoeningen. Hierbij dient opgemerkt te worden dat bij meer dan een kwart van de leerlingen (28,5%) meer dan één van bovenstaande functiebeperking werd vermeld met een maximum van vijf functiebeperkingen per leerling. Ook betreft het hier in een aantal gevallen ernstige beperkingen. Met betrekking

tot het intellectueel functioneren stellen we een scheve verdeling vast in de rapportering door de ouders waarbij leerlingen met een IQ-score boven het gemiddelde sterker vertegenwoordigd zijn dan in de normale populatie. Wanneer we de omschrijving van de functiebeperking van de leerling vergelijken met het type attest dat toegekend werd, stellen we vast dat er weinig overlap is tussen beide. Deze bevinding is in lijn met de bevindingen uit eerder onderzoek (Lebeer et al., 2008)

Wat betreft onderwijsniveau, gaat 13,4% van de GON-leerlingen uit onze steekproef naar het kleuteronderwijs, 42,1% naar het lager onderwijs en 44,5% naar het secundair onderwijs. Binnen het kleuteronderwijs, stellen we vast dat bijna de helft van de GON-leerlingen (47,0%) in de derde kleuterklas zit. Op niveau van het lager onderwijs, zijn de leerjaren met de meeste GON-leerlingen het eerste (20,4%), het vijfde (20,6%) en het zesde leerjaar (18,1%). Op niveau van het secundair onderwijs, vormen de leerlingen in het eerste jaar (24,6%) de grootste groep. Wat betreft de onderwijsvorm, vinden we 35,4% van de GON-leerlingen terug in het ASO, 36,1% in het TSO, 25,8% in het BSO, 2,2% in het KSO en 0,5% in het DBSO. Deze verdeling komt in grote lijnen overeen met de algemene verdeling in het Vlaamse secundair onderwijs waarbij ASO een aandeel heeft van 40,0%, TSO van 31,5%, KSO van 2,2% en BSO van 26,3% (Statistisch jaarboek, 2010-2011).

Wat betreft de aard van de integratie, zien we dat in de steekproef van de GON-leerlingen volgens de GON-begeleiders 96,9% van de GON-leerlingen voltijds permanent geïntegreerd is, 0,9% deeltijds permanent geïntegreerd is, 1,4% voltijds tijdelijk geïntegreerd is en 0,7% deeltijds tijdelijk geïntegreerd is in het gewoon onderwijs.

Wat betreft schoolloopbaan, stellen we vast dat gemiddeld slechts 11,8% van de GON-leerlingen in het verleden school gelopen heeft in een school voor buitengewoon onderwijs. De meerderheid van de GON-leerlingen stappen dus in het GON via integratie en niet via reïntegratie. Leerlingen uit het secundair onderwijs hebben volgens de ouders en de GON-begeleiders significant vaker schoolgelopen in een school voor buitengewoon onderwijs dan leerlingen in het basisonderwijs. Onderwijstype vertoont volgens de GON-begeleiders eveneens een significante samenhang met een schooltraject in het buitengewoon onderwijs. Leerlingen uit type 3 en 8 hebben nagenoeg allemaal schoolgelopen in het buitengewoon onderwijs. Dit is te verklaren vanuit de regelgeving die stelt dat leerlingen met een attest type 1, 3 en 8 minimum 9 maanden schoolgelopen moeten hebben in het buitengewoon onderwijs

om in aanmerking te komen voor GON (GD/2003/05). Daarnaast stellen we vast dat leerlingen uit onderwijstype 4 significant minder vaak schoollopen in het buitengewoon onderwijs dan leerlingen uit onderwijstype 7. Met betrekking tot het aantal jaren dat men schoolgelopen heeft in het buitengewoon onderwijs blijkt dat leerlingen uit onderwijstype 8 significant minder lang schoollopen in het buitengewoon onderwijs dan leerlingen uit de overige onderwijstypes. Tot slot geven ouders aan dat 25,5% van de GON-leerlingen een schooljaar overgedaan heeft. In de meerderheid van de gevallen heeft de leerling één jaar schoolse vertraging opgelopen (88,8%). In enkele gevallen (11,2%) bedraagt de schoolse vertraging twee jaar. Deze percentages zijn vergelijkbaar met de globale cijfers over schoolse achterstand in België. Op basis van de PISA-data (2009) kunnen we vaststellen 35% van de leerlingen op de leeftijd van 15 jaar minimaal 1 jaar schoolse achterstand heeft opgelopen. Dertien procent van deze leerlingen heeft een schoolse achterstand van minimaal 1 jaar opgelopen in het basisonderwijs.

Wat betreft het academisch functioneren van de GON-leerling, kunnen we concluderen dat de GON-begeleiders bijna 23% van de GON-leerlingen positioneert in het eerste kwartiel ten opzichte van de klasgenoten. Bijna een derde (31,49%) positioneert de leerling in het tweede kwartiel, 28,42% in het derde kwartiel en 17,15% in het vierde kwartiel. Bij de leerkrachten zien we een gelijkaardige verdeling waarbij ze 25,6% van de GON-leerlingen bij de eerste 25% van de klas, 39,1% tussen de 25% besten en 25% zwaksten van de klas en 35,3% bij de laatste 25% van de klas positioneren. De meerderheid van de ouders beschouwt het functioneren van hun kind als gemiddeld of bovengemiddeld. De vakken waar de GON-leerlingen het vaakst bovengemiddeld scoren zijn wiskunde en wetenschappen. Sport en creatieve vakken zijn dan weer de vakken waar GON-leerlingen het vaakst benedengemiddeld scoren. Wanneer we tot slot kijken naar de beoordeling van de GON-leerling zelf over zijn academisch functioneren dan stellen we vast dat 46,2% van de GON-leerlingen akkoord of helemaal akkoord is met de stelling dat zij het moeilijker hebben dan hun klasgenoten om te volgen in de les, 32,2% van deze leerlingen is niet akkoord of helemaal niet akkoord met deze stelling en 21,6% staat neutraal tegenover deze stelling.

Er blijkt een significante samenhang tussen onderwijstype en academisch functioneren te zijn. Volgens de leerkrachten functioneren leerlingen uit type 3 en type 6 het best op academisch vlak. Volgens de ouders functioneren leerlingen uit type 7 het best op het vlak van wiskunde en wetenschappen. De groep van leerlingen met een attest type 7 bestaat voornamelijk uit

leerlingen met ASS en onderzoek heeft een positief verband tussen ASS en wiskundeprestaties aangetoond (Baron-Cohen, Wheelwright, Burtenshaw & Hobson, 2007). Een opmerkelijke vaststelling is dat het academisch functioneren niet blijkt samen te hangen met de aard van integratie, een verleden in het buitengewoon onderwijs, de onderwijsvorm, het aantal uren GON-begeleiding en het aantal jaren GON-begeleiding en de indicatie of de beperking van de GON-leerling matig of ernstig is (in het geval van type 4, 6 of 7). Alleen bij de leerlingen stellen we vast dat leerlingen uit TSO en BSO vaker akkoord gaan met de stelling dat ze het moeilijker hebben dan klasgenoten om te volgen in de klas hetgeen kan wijzen op een laag academisch zelfbeeld. Nochtans heeft onderzoek aangetoond jongeren die overgaan naar academisch minder sterke onderwijsvormen, een hoger academisch zelfbeeld krijgen. Bij de jongeren die in dezelfde onderwijsvorm blijven, daalt hun academisch zelfbeeld met de jaren langzaam (Wouters, 2011). Het aanbieden van STICORDI-maatregelen blijkt wel significant samen te hangen met het academisch functioneren van de GON-leerling. Het academisch functioneren van leerlingen met STICORDI-maatregelen wordt lager beoordeeld dan dat van leerlingen zonder STICORDI-maatregelen. Deze bevinding geldt voor stimulerende, differentiërende, remediërende en voor dispenserende maatregelen maar niet voor compenserende maatregelen. Met andere woorden, STICORDI-maatregelen worden, zoals bedoeld, ingezet voor leerlingen die moeilijkheden hebben op academisch vlak.

Wat betreft de sociale participatie van de GON-leerling, maken we een opdeling in aanvaard zijn, vrienden hebben, zich eenzaam voelen en gepest worden. Met betrekking tot aanvaard zijn, kunnen we stellen dat de GON-leerlingen volgens de GON-begeleider, leerkrachten en ouders even aanvaard zijn als hun klasgenoten. Toch zijn, in het huidige onderzoek, gemiddeld genomen 17,6% van de GON-leerlingen minder en 8,0% veel minder aanvaard dan hun klasgenoten. Met betrekking tot het hebben van vrienden zijn de respondenten minder positief. Gemiddeld genomen heeft 22,9% minder en 15,8% veel minder vrienden dan zijn klasgenoten. Met betrekking tot gepest worden, geven de GON-begeleiders aan dat 12,7% van de GON-leerlingen meer en 3,5% veel meer zou gepest worden dan zijn klasgenoten. Met betrekking tot eenzaamheid stellen we vast dat 17,5% van de GON-leerlingen zich meer en 5,6% van de GON-leerlingen zich veel meer eenzaam voelt dan zijn klasgenoten. Ouders geven over het algemeen aan dat hun kind zich in 67,3% van de gevallen goed tot zeer goed en 10% van de gevallen niet goed voelt op school. Ouders zijn over het algemeen het minst positief over de sociale participatie, leerkrachten het meest positief.

Deze resultaten komen grotendeels overeen met bevindingen uit eerder onderzoek. Uit Vlaamse en internationaal onderzoek blijkt dat leerlingen met beperkingen in het gewone onderwijs, op basis van sociometrische bevindingen, vaak minder aanvaard worden en minder vrienden hebben dan hun klasgenoten (e.g., Bossaert, 2012; Pijl, Frostad, & Flem, 2008; Pijl, Skaalvik, & Skaalvik, 2010). Precieze cijfers melden dat ongeveer 14 % - 24% van de leerlingen met beperkingen in het gewoon onderwijs niet aanvaard worden door zijn/haar klasgenoten, en dat 20% - 25% van deze leerlingen geen vrienden heeft, in vergelijking met respectievelijk 4% en 8% van de leerlingen zonder beperkingen (Frostad & Pijl, 2007). Verder blijkt uit internationaal onderzoek dat leerlingen met beperkingen, en voornamelijk leerlingen met ASS, in het gewone onderwijs vaker het slachtoffer zijn van pesten dan andere leerlingen (e.g., Humphrey & Symes, 2010; Rowley et al., 2012; Wainscot, Naylor, Sutcliffe, Tantam, & Williams, 2008). Eerder internationaal onderzoek bevestigde al dat leerlingen met beperkingen in inclusieve settings zich vaker eenzaam voelen (Pijl et al., 2010). Tenslotte worden de gegevens in verband met eenzaamheid ook gedeeltelijk bevestigd door recent onderzoek in Vlaanderen, waaruit blijkt dat leerlingen met ASS in het gewoon onderwijs zich twee keer vaker eenzaam voelen in vergelijking met hun klasgenoten zonder beperkingen (Bossaert, Colpin, Pijl, & Petry, 2012). In ditzelfde onderzoek werden echter geen verschillen gevonden tussen leerlingen met fysieke beperkingen en leerlingen zonder beperkingen wat betreft eenzaamheid (Bossaert et al., 2012). Ook werden er eerder al verschillen in de meningen van verschillende betrokkenen over de sociale situatie van leerlingen met beperkingen in het gewone onderwijs gevonden. Uit dit onderzoek bleek echter, in tegenstelling tot het huidige onderzoek, dat vooral ouders van leerlingen met beperkingen, samen met leerkrachten, en in mindere mate externe leerkrachten zoals GON-begeleiders, een positief beeld hebben over de sociale participatie van leerlingen met beperkingen in het gewone onderwijs (Koster, Pijl, van Houten, & Nakken, 2007).

GON-leerlingen in het basisonderwijs zijn volgens ouders en GON-begeleiders significant meer aanvaard, hebben meer vrienden, worden minder gepest en voelen zich minder eenzaam dan GON-leerlingen in het secundair onderwijs. Tevens doen meisjes het volgens GON-begeleiders op alle vlakken van sociale participatie beter dan jongens. GON-leerlingen met een diagnose ASS doen het volgens GON-begeleiders, leerkrachten en ouders dan weer minder goed op vlak van sociale participatie dan GON-leerlingen die deze diagnose niet hebben. Onderwijstype hangt volgens de GON-begeleiders en ouders eveneens significant samen met de sociale participatie van GON-leerlingen. GON-leerlingen uit type 2, 3 en 7

worden het minst aanvaard, hebben minder vrienden en worden het vaakst gepest. GON-leerlingen uit type 4, 6 en 8 scoren dan weer het best op vlak van sociale participatie. GON-leerlingen uit type 2 en type 7 blijken zich het meest eenzaam te voelen. Verder zien we dat GON-leerlingen met de indicatie dat hun beperking ernstig is significant beter scoren op vlak van sociale participatie dan GON-leerlingen met de indicatie dat hun beperking matig is. Er werd geen statistisch significante samenhang gevonden met onderwijsvorm, een verleden in het buitengewoon onderwijs, aantal uren GON-begeleiding.

Uit internationaal onderzoek is weinig bekend over de vergelijking van de sociale situatie van leerlingen met beperkingen uit het secundair en het basisonderwijs. Desalniettemin lijkt het erop dat naarmate leerlingen met beperkingen ouder worden, ze ook minder aanvaard worden door hun klasgenoten en minder vrienden hebben (Frostad & Pijl, 2007). Ook is er tot nu toe weinig onderzoek verricht naar eventuele geslachtsverschillen op het vlak van sociale participatie. Desalniettemin wijzen de schaarse resultaten tot nu toe er eerder op dat vooral jongens met beperkingen minder sociale problemen ondervinden in het gewone basis- en secundaire onderwijs dan meisjes met beperkingen (Avramidis, 2010; Bossaert, Colpin, Pijl, & Petry, 2013). Ook werd in eerder onderzoek al meermaals bevestigd dat er verschillen zijn in de sociale participatie van leerlingen met verschillende type beperkingen. Leerlingen met ASS, gedrags- en communicatieproblemen ervaren de meeste sociale problemen, gevolgd door leerlingen met verstandelijke beperkingen en leerproblemen (Bossaert, 2012; Humphrey & Symes, 2010; Pijl et al., 2008). De sociale situatie van leerlingen met motorische en/of sensorische beperkingen verschilt, gemiddeld gezien, niet veel van de sociale situatie van leerlingen zonder beperkingen (Bossaert, 2012; Pijl et al., 2008). Deze bevindingen komen min of meer overeen met de resultaten van dit onderzoek. Ook het feit dat leerlingen met een ernstige beperking vaak beter scoren op het vlak van sociale participatie in vergelijking met leerlingen met een mildere beperking, werd al eerder gerapporteerd in internationaal onderzoek (e.g., Rowley et al., 2012).

4.1.2. Onderzoeksvraag 2: Wat is het profiel van de GON-begeleiders?

Aan het onderzoek namen 728 GON-begeleiders deel waarvan de meerderheid vrouwen (91,3%) zijn. De gemiddelde leeftijd van de GON-begeleiders is 38 jaar. De meeste GON-begeleiders hebben als basisopleiding een Bachelor kleuter, lager of secundair onderwijs (47,8%) of een Bachelor of Master in de logopedie en audiologie (20,7%). Master in de

Pedagogische Wetenschappen, Bachelor in de orthopedagogie, Bachelor sociaal werk, Bachelor ergotherapie en Bachelor kinesitherapie zijn andere vaak voorkomende basisopleidingen. Naast deze basisopleiding volgde 69% van de GON-begeleiders een extra opleiding. De meest voorkomende extra opleidingen zijn de Bachelor na bachelor buitengewoon onderwijs (43,3%) en de Specifieke lerarenopleiding (21,3%). Het is opmerkelijk dat minder dan de helft van GON-begeleiders een bijkomende opleiding gevolgd heeft die hen specifiek voorbereid op hun taak als GON-begeleider.

Wat betreft het aantal jaar ervaring, stellen we vast dat de GON-begeleiders die deelnamen aan het onderzoek gemiddeld 12 jaar ervaring in het onderwijs, 9 jaar ervaring in het buitengewoon onderwijs en 6 jaar ervaring als GON-begeleider hebben. GON-begeleiders die enkel in het basisonderwijs leerlingen ondersteunen hebben significant meer ervaring in het gewoon en in het buitengewoon onderwijs dan GON-begeleiders in het secundair onderwijs. Opmerkelijk is dat bijna een derde van de onderzoeksgroep (30,6%) geen onderriservaring had alvorens de functie van GON-begeleider aan te vatten. Daarenboven had meer dan de helft (53,3%) van de GON-begeleiders geen onderriservaring in het buitengewoon onderwijs en iets minder dan de helft (43,4%) geen onderriservaring in het gewoon onderwijs alvorens aan hun functie te beginnen.

Het meest voorkomende ambt waarbinnen de GON-begeleiders de leerlingen begeleiden is het ambt van leerkracht (68,0%). De overige GON-begeleiders zijn werkzaam als logopedist (18,4%), ergotherapeut (5,0%), kinesitherapeut (4,6%), psycholoog (3,3%), orthopedagoog (1,7%) of maatschappelijk werker (0,5%).

Uit het onderzoek halen we dat de verdeling voltijds-deeltijds tewerkgesteld ongeveer gelijk verdeeld is. Van de deeltijds tewerkgestelde GON-begeleiders combineert 58,4% deze betrekking met een andere job. Bijna drie kwart daarvan (74%) heeft een bijkomende job binnen het onderwijs, in de meeste gevallen een andere functie binnen dezelfde school voor buitengewoon onderwijs. De GON-begeleiders met een bijkomende job buiten het onderwijs werken daar veelal als kinesist, logopedist of orthopedagoog.

De GON-begeleiders ondersteunen elk tussen de 1 en 24 leerlingen, met een gemiddelde van 9 leerlingen per GON-begeleider. Een voltijds tewerkgestelde GON-begeleider ondersteunt gemiddeld 11 leerlingen terwijl een deeltijds tewerkgestelde GON-begeleider gemiddeld 6

leerlingen ondersteunt. Toch stellen we vast dat er voltijds tewerkgestelde GON-begeleiders zijn die slechts 1 GON-leerlingen ondersteunen en deeltijds tewerkgestelde GON-begeleiders die 20 GON-leerlingen ondersteunen. Het aantal leerlingen per GON-begeleider blijkt niet samen te hangen met onderwijsniveau maar wel met onderwijstype. GON-begeleiders van scholen uit Groep C (T1/8) begeleiden minder leerlingen dan hun collega's van scholen uit Groep B (T4/6/7/+2+A) en Groep D (T1/8+3). GON-begeleiders van scholen uit Groep G (T2) begeleiden gemiddeld het minst aantal leerlingen, met name 5 leerlingen. De resultaten van Groep C en Groep G zijn mogelijk te verklaren vanuit het feit dat er nauwelijks leerlingen met een type 1 attest of een type 2 attest zijn die GON-begeleiding krijgen.

De GON-begeleiders begeleiden leerlingen in gemiddeld 5 verschillende scholen met een maximum van 20 scholen. GON-begeleiders die enkel leerlingen in het basisonderwijs begeleiden zijn betrokken bij significant meer scholen voor gewoon onderwijs dan hun collega's in het secundair onderwijs. Een verklaring hiervoor ligt wellicht in het feit dat GON-leerlingen in het secundair onderwijs verspreid over een kleiner aantal scholen met een groter leerlingenaantal dan in het basisonderwijs. GON-begeleiders die voltijds tewerkgesteld zijn begeleiden eveneens significant meer scholen dan deeltijdse GON-begeleiders. Tenslotte, GON-begeleiders uit scholen van Groep F (T1/8+23) zijn betrokken in meer scholen dan hun collega's uit scholen van Groep C (T1/8) en Groep D (T1/8+3). GON-begeleiders uit Groep D (T1/8+3) begeleiden eveneens minder scholen dan hun collega's uit Groep A (T4/6/7/-2+A).

GON-begeleiders besteden wekelijks gemiddeld 4u55min aan de ritten van en naar de verschillende scholen voor gewoon onderwijs met een maximum van 30 uur. GON-begeleiders die enkel basisschoolleerlingen begeleiden spenderen evenveel tijd aan verplaatsingen als hun collega's in het secundair onderwijs. GON-begeleiders die voltijds tewerkgesteld zijn besteden wekelijks significant meer tijd aan verplaatsingen dan hun deeltijdse collega's. De wekelijkse verplaatsingstijd hangt eveneens samen met het onderwijstype dat de dienstverlenende school aanbiedt. Echter, alleen het verschil tussen Groep A scholen (T4/6/7/-2+A) en Groep C scholen (T1/8) is statistische significant, met gemiddeld meer verplaatsingstijd voor de 'integratie' types (4/6/7) dan voor de 're-integratie' types (1 en 8). Een verklaring hiervoor ligt in het feit dat er aanzienlijk meer scholen voor buitengewoon onderwijs zijn die type 1 of 8 aanbieden dan scholen die type 4, 6 of 7 aanbieden. Zo hebben scholen voor gewoon onderwijs in de meeste gevallen een

dienstverlenende school type 1 of type 8 in de nabije omgeving en zijn de verplaatsingstijden voor GON-begeleiders aanzienlijk kleiner.

GON-begeleiders leggen tussen 0 en 200 kilometer af per school voor gewoon onderwijs die ze bezoeken in het kader van de GON-begeleiding met een gemiddelde afstand van 25 kilometer. Deze afstand is significant hoger voor het secundair onderwijs dan voor het basisonderwijs. GON-begeleiders van scholen voor type 4, 6 of 7 hebben duidelijk de langste afstanden per school af te leggen (zeker als er geen type 2 aangeboden wordt) (Cluster A). Het aantal kilometers dat ze wekelijks afleggen in functie van GON-begeleidingen varieert tussen 13 en 650 kilometer met een gemiddelde van 237 kilometer.

Bij verplaatsingen naar de school voor gewoon onderwijs in het kader van de GON-begeleiding, rekent men de kilometervergoeding in 63,0% van de gevallen vanuit de school voor buitengewoon onderwijs en in 37,0% van de gevallen vanuit de woonplaats van de GON-begeleider. In de meerderheid van de gevallen (83%) vertrekken de GON-begeleiders bij verplaatsingen naar de school voor gewoon onderwijs vanuit hun woonplaats. De rest van de tijd vertrekken ze vanuit de school voor buitengewoon onderwijs of vanuit de school voor gewoon onderwijs waar zij een andere begeleiding hebben.

Daarnaast kunnen we uit ons onderzoek besluiten dat slechts voor 8,3% van de GON-begeleiders de duur van het vervoer van en naar de scholen voor gewoon onderwijs meegerekend wordt in de arbeidstijd. Voor GON-begeleiders die leerlingen in het secundair onderwijs begeleiden wordt de verplaatsingstijd significant vaker opgenomen in de arbeidstijd dan voor hun collega's in het basisonderwijs.

De school voor buitengewoon onderwijs biedt in meer dan de helft van de gevallen (64,8%) een omniumverzekering voor verplaatsingen met de eigen wagen aan. Voor GON-begeleiders die leerlingen in het secundair onderwijs begeleiden wordt dit significant vaker voorzien dan voor hun collega's in het basisonderwijs. Tot slot geeft 41% van de GON-begeleiders aan dat er, naast de kilometervergoeding, nog andere onkosten door de dienstverlenende school vergoed worden zoals aankopen van materiaal, een fietsvergoeding, parkeertickets, telefoonrekeningen en bijscholingen. Zoals vastgelegd in CAO IX dienen extra kosten die een personeelslid in het kader van zijn opdracht maakt, door de inrichtende macht te worden vergoed, als de directeur vooraf toestemming heeft gegeven om die kosten te maken. Tevens

hebben personeelsleden die in opdracht van de inrichtende macht verplaatsingen maken met hun eigen wagen, moto of bromfiets hebben recht op de kilometervergoeding gelijk aan het bedrag dat jaarlijks bepaald wordt voor de federale ambtenaren. Dit bedrag kan door de inrichtende macht met maximum 10 % worden verminderd, indien ze daarnaast een omniumverzekering heeft afgesloten voor dienstverplaatsingen.

4.1.3. Onderzoeksvraag 3: Wat houdt de GON-begeleiding concreet in? Op wie richt de begeleiding zich? Door wie wordt deze begeleiding geboden? Hoe intensief is de begeleiding? Wie wordt betrokken bij de GON-begeleiding?

4.1.3.1. Van aanmelding tot toekenning

Uit de vragenlijst gericht aan de CLB-medewerkers halen we dat de aanvraag tot GON-begeleiding voornamelijk komt van de ouders (77,8%), de school voor gewoon onderwijs (72,7%), het CLB dat het gewoon onderwijs ondersteunt (70,7%) en een externe partner (55,6%). De meerderheid van de ouders (56,8%) geeft aan dat ze zelf initiatief namen om de GON-begeleiding op te starten voor hun kind. Er ligt met andere woorden een belangrijke rol voor het opstarten van GON bij de ouders. Dit maakt dat het voornamelijk hoog opgeleide ouders zijn die op de hoogte zijn van de mogelijkheden tot GON die het initiatief nemen tot GON. Minder dan de helft van de ouders (36,8%) koos ervoor hun kind te betrekken in de aanvraag tot GON-begeleiding. De belangrijke reden om GON-begeleiding aan te vragen is voor bijna alle ouders (94,1%) de ondersteuning die hun kind hierdoor krijgt op school en dan voornamelijk de ondersteuning op academisch vlak wordt hierbij het vaakst aangehaald. Verder zien we dat 16,9% van de ouders aangeeft GON-begeleiding te willen zodat hun kind in het gewoon onderwijs kan blijven. Opmerkelijk is dat sociale participatie in een reguliere schoolcontext slechts door een minderheid van de ouders als reden wordt aangehaald, terwijl dit in internationaal onderzoek naar voren komt als het belangrijkste motief in de keuze voor gewoon onderwijs (Scheepstra, Nakken & Pijl, 1999).

Bij de aanvraag tot GON-begeleiding geven de CLB-medewerkers aan altijd een intakegesprek met de ouders en de huidige school te voeren. Daarnaast geven ze aan dat er soms tot vaak handelingsgericht diagnostisch onderzoek wordt uitgevoerd om de onderwijsbehoeften van het kind en het onderwijsleeraanbod van de school in kaart te brengen, er classificerend diagnostisch onderzoek gebeurt om de functiebeperking van het

kind te bepalen en er vaak tot soms gezorgd wordt voor een eventuele doorverwijzing voor classificerend onderzoek. In de toekenning van GON brengen de CLB-medewerkers volgende elementen op niveau van de leerling vaak of altijd in kaart: de aard en de ernst van de stoornis en de specifieke onderwijsbehoeften van de leerling, het ingeschatte effect van GON op de leerling, het cognitief functioneren en het sociaal functioneren. Op niveau van het gezin wordt voornamelijk gefocust op de openheid en de draagkracht van het gezin, het geloof in de mogelijkheden van het kind, het ingeschatte effect van GON op het gezin, de vastberadenheid en de schoolbetrokkenheid. Opmerkelijk is dat een aantal CLB-medewerkers aangeven ook de taal die in het gezin gesproken wordt en de sociaal-economische status in rekening te brengen bij de toekenning van GON. Op niveau van de school voor gewoon onderwijs worden de integratiebereidheid, de draagkracht en het zorgbeleid van de school voor gewoon onderwijs, net als naar het ingeschatte effect van GON op de school en de nood aan expertise vanuit het buitengewoon onderwijs in rekening gebracht bij een schoolkeuze. Op niveau van de school voor buitengewoon onderwijs zijn dit volgende elementen: de expertise van het buitengewoon onderwijs in het bieden van de begeleiding, de voorkeur van de ouders en regionale afspraken.

Bij de opstart van GON-begeleiding neemt het CLB in de meeste gevallen een coördinerende rol op zich. De GON-begeleiders krijgen bij de opstart van de begeleiding veelal informatie over de GON-leerling van de ouders en/of het CLB. De leerkrachten geven aan dat ze weinig impact hebben op het hele toekenningsproces van GON-begeleiding. De meeste leerkrachten worden aan het einde van het vorig schooljaar of aan het begin van het nieuwe schooljaar geïnformeerd over de komst van een GON-leerling in hun klas. De leerlingen zelf worden eveneens weinig betrokken in de opstart van de GON-begeleiding. Nochtans toont onderzoek aan dat betrokkenheid en inspraak van alle partijen, dus ook van de leerkracht en de leerling, belangrijke succesfactoren zijn voor inclusief onderwijs (Buultjens et al., 2005; Mastropieri, 2005). De meerderheid van de leerlingen geeft aan dat hun ouders hen ingelicht hebben over de opstart van de GON-begeleiding.

Bij de opmaak, opvolging en evaluatie van het integratieplan worden de ouders en het CLB dat het gewoon onderwijs ondersteunt bijna altijd betrokken. Ook het zorgteam van het gewoon basisonderwijs, de GON-begeleider, de leerkracht basisonderwijs van de GON-leerling en de interne leerlingenbegeleider nemen in drie kwart van de gevallen deel aan het overleg over dit integratieplan. De directie van het buitengewoon onderwijs en het CLB dat

het buitengewoon onderwijs ondersteunt worden zelden betrokken. Dit komt grotendeels overeen met de regelgeving die stelt dat het integratieplan bij consensus tot stand komt na gemeenschappelijk overleg binnen het integratieteam bestaande uit de leerling en/of zijn ouders, de directeur van de school voor gewoon onderwijs of zijn afgevaardigde, de directeur van het C.L.B. dat de leerling begeleidt in de school voor gewoon onderwijs of zijn afgevaardigde, de directeur van de dienstverlenende school of zijn afgevaardigde en bij reïntegratie de directeur van het CLB van de begeleidende BO-school of zijn afgevaardigde (GD/2003/05).

Het onderzoek leert ons dat er zowel formeel als informeel overleg over de GON-leerling gepleegd wordt. Zo wordt de GON-leerling volgens de school voor buitengewoon onderwijs in 84,2% van de gevallen besproken tijdens de informele overlegmomenten tussen de verschillende partijen. Naast informeel overleg vinden er ook heel wat formele vergaderingen plaats over de GON-leerling. Zo wordt de leerling regelmatig besproken op overlegmomenten tussen leerkrachten, klassenraden, multidisciplinair overleg met het CLB, multidisciplinair overleg met de school voor buitengewoon onderwijs en oudercontacten. Deze overlegmomenten vinden gemiddeld drie keer per jaar plaats. Toch vindt er in een aantal gevallen geen overleg plaats hoewel het belang van goede communicatie en overleg in de literatuur sterk naar voren komt als cruciaal voor het welslagen van inclusie (Thomson et al., 2002). Bijna 95% van de ouders geeft daarnaast aan dat ze de GON-begeleider op elk moment kunnen bereiken als dit nodig is. Toch zijn er ook ouders die geen contact hebben met de GON-begeleider van hun zoon of dochter

4.1.3.2. De eigenlijke ondersteuning

Op basis van de bevraging van de GON-begeleiders, leerkrachten en ouders stellen we vast dat GON-leerlingen gemiddeld twee uur GON-begeleiding krijgen met een minimum van nul uur en een maximum van tien uur hetgeen wijst op een flexibele inzet van de beschikbare GON-eenheden. Er is geen samenhang tussen het aantal uren GON-ondersteuning en het onderwijsniveau, het leerjaar en de onderwijsvorm. Het aantal uren GON-begeleiding verschilt wel significant tussen de onderwijstypes. Leerlingen met een attest type 6 en leerlingen met een attest type 7 krijgen het meeste uren GON-begeleiding. Leerlingen met een attest type 3, 4 en 8 krijgen het minste uren GON-begeleiding. Dit komt in grote lijnen overeen met het voorziene aantal eenheden dat een GON-leerling uit een bepaald

onderwijstype of met een bepaald type handicap genereert. Leerlingen met een categorisatie 'ernstig' krijgen, zoals in de regelgeving voorzien, significant meer uren GON-begeleiding in onderwijstype 7 dan leerlingen met een categorisatie 'matig'. Met betrekking tot onderwijstype 6 stellen we wel een significant verschil vast tussen leerlingen met een categorisatie 'ernstig' en leerlingen met een categorisatie 'matig' op basis van de gegevens uit de bevraging van de GON-begeleiders maar niet op basis van de gegevens uit de bevraging van de leerkrachten. Met betrekking tot onderwijstype 4 stellen we geen significant verschil vast tussen leerlingen met een categorisatie 'ernstig' en leerlingen met een categorisatie 'matig' hetgeen eveneens overeenkomt met de regelgeving hieromtrent.

De ondersteuning die de GON-begeleider biedt kan zich richten op de leerling, de leerkracht, de klasgroep, het schoolteam en de ouders. Toch stellen we vast dat gemiddeld 66% van de beschikbare tijd in de GON-begeleiding gaat naar leerlinggerichte ondersteuning met uitschieters tot 100%. Enkele GON-begeleiders geven aan geen leerlinggerichte ondersteuning te bieden. Vervolgens wordt er het meeste tijd geïnvesteerd in leerkrachtgerichte ondersteuning met een gemiddelde van 14,5%. De oudergerichte ondersteuning staat op de derde plaats met gemiddeld ongeveer 10,1% van de tijd. Het ondersteunen van de klasgroep en het ondersteunen van het schoolteam krijgt het minste tijd toebedeeld met beide een gemiddelde van 5,4%. Opmerkelijk is dat er voor alle vormen van ondersteuning minstens een bereik is van 0% tot 90% wat wijst op grote verschillen in de invulling van de GON-begeleiding. De nadruk op leerlinggerichte ondersteuning werd reeds in 1997 vastgesteld in een onderzoek naar geïntegreerd onderwijs van Vandenberghe et al. Onderzoek waarin aangetoond wordt dat andere vormen van ondersteuning minstens even belangrijk zijn heeft in de afgelopen 15 jaar geen grote verschuiving teweeggebracht (Flem & Keller, 2000).

Wanneer we de samenhang tussen de verdeling van de GON-ondersteuning en de onderwijsvorm bestuderen, merken we dat GON-begeleiders in het secundair onderwijs meer tijd besteden aan de ondersteuning van de ouders en van het schoolteam dan hun collega's in het basisonderwijs. Verder zien we een aantal significante verschillen tussen de onderwijstypes. We stellen vast dat GON-begeleiders van scholen uit Groep B (T4/6/7+2+A) en Groep H (T3) significant minder tijd besteden aan deze leerlinggerichte ondersteuning maar significant meer tijd aan klasgroepgerichte ondersteuning dan GON-begeleiders van scholen uit de andere clusters.

Wanneer we de concrete invulling van de leerlinggerichte ondersteuning bestuderen, stellen we vast dat deze volgens alle respondenten uitgezonderd de ouders voornamelijk gericht is op onderwijskundige hulp (30,1%-41,4%). Ook deze bevinding komt overeen met de situatie in 1997 zoals onderzocht door Vandenberghe et al.. In de tweede plaats focussen GON-begeleiders zich op sociaal-emotionele aspecten (22,9%-32,2%). Deze lage percentages zijn opmerkelijk gezien (1) de problemen die GON-leerlingen op vlak van sociale participatie ervaren zoals gepest worden, minder vrienden, eenzaamheid en (2) de specifieke onderwijsbehoeften die bepaalde GON-leerlingen (bv. leerlingen met ASS) op sociaal-emotioneel vlak hebben. Op de derde plaats richten GON-begeleiders zich op het aanbieden en leren werken met hulpmiddelen (12,5%-20,5%). De groep van ouders verschilt op dit punt sterk van mening met de overige respondenten. Zij stellen dat de leerlinggerichte ondersteuning zich in de eerste plaats richt op sociaal-emotionele aspecten (84,5%) en vervolgens op onderwijskundige hulp (74,7%), aanreiken en leren omgaan met hulpmiddelen (61,7%), informatie verschaffen over GON en de beperking van de leerling (47,2%) en het schoolgebeuren zoals bijvoorbeeld uitstappen (45,7%).

Ook hier merken we verschillen tussen de onderwijsniveaus en tussen de onderwijstypes. Zo stellen we vast dat GON-begeleiders in het basisonderwijs significant meer tijd besteden aan het aanbrengen van en leren werken met hulpmiddelen en aan onderwijskundige ondersteuning en significant minder aan paramedische begeleiding dan GON-begeleiders in het secundair onderwijs. Verder besteden GON-begeleiders van scholen die behoren tot Groep H (T3) meer tijd aan het aanbrengen van hulpmiddelen, GON-begeleiders van scholen uit Groep A (T4/6/7/-2+A) meer tijd aan de onderwijskundige hulp van de leerlingen en scholen uit Groep B (T4/6/7+2+A) meer tijd aan de paramedische begeleiding in functie van het onderwijsleeraanbod. GON-begeleiders van scholen behorend tot Groep G (T2) besteden minder tijd aan het informeren van de leerling en GON-begeleiders uit scholen behorend tot Groep A (T4/6/7/-2+A) en G (T2) minder tijd aan sociaal-emotionele aspecten.

De ondersteuning gericht op de leerling gebeurt volgens alle respondenten voornamelijk individueel (79,3%-89,5%) en klasextern (73,1%-82,7%). Verder zien we dat de begeleiders in het basisonderwijs significant meer klasintern en meer in groep te werk gaan dan in het secundair onderwijs. Daarnaast zien we dat GON-begeleiders van scholen uit groep G (T2) significant meer klasintern werken dan hun collega's van scholen uit de andere groepen. Scholen uit Groep D (T1/8+3) werken het minst klasintern. GON-begeleiders van scholen uit

Groep E (T1/8+2) werken significant vaker in groep dan hun collega's van scholen uit Groep C (T1/8) en Groep D (T1/8+3). Deze resultaten zijn in strijd met recente onderzoeksbevindingen waaruit blijkt dat individuele, klasexterne ondersteuning minder effectief is en door leerlingen als meer negatief beleefd wordt dan groepsgerichte, klasinterne ondersteuning (Buultjens et al., 2002; Norwich & Kelly, 2004). Daarnaast wijzen heel wat onderzoekers wezen reeds op het mogelijke stigma dat ontstaat wanneer leerlingen teveel omringd worden door ondersteunende volwassenen zoals GON-begeleiders of herhaaldelijk in een één-één situatie onderwijs aangeboden krijgen (Giangreco, 2001; Broer & Giangreco, 2005).

Wanneer we de concrete invulling van de leerkrachtgerichte ondersteuning bestuderen, stellen we vast dat hierin heel wat aspecten frequent voorkomen, met name informeren van de leerkracht over GON en de leerling (27,53%-42,48%), ondersteuning in het aanpassen van het didactische proces (18,11%-21,47%), ondersteuning op pedagogisch vlak (9,16%-17,06%), informeren over hulpmiddelen en leren werken met deze middelen (14,14%-19,75%) en sociaal-emotionele ondersteuning van de leerkracht (6,84%-16,20%). Volgende aspecten komen nauwelijks aan bod: klasmanagement (3,68%-6,54%) en klasgroepsamenstelling (0,86%-3,34%). Wanneer we de samenhang tussen de invulling van de leerlinggerichte ondersteuning en het onderwijsniveau onderzoeken, dan zien we dat de GON-begeleiders in het basisonderwijs significant meer tijd besteden aan het aanbrengen van en leren werken met hulpmiddelen en aan emotionele ondersteuning en minder tijd aan informatie over GON en de leerling dan in het secundair onderwijs. Opmerkelijk is dat ondersteuning in het aanpassen van het didactisch proces relatief weinig aandacht krijgt. Nochtans leert onderzoek ons dat leerkrachten specifieke ondersteuning nodig hebben bij het aanpassen van het curriculum en het didactisch proces. Zo kan de GON-begeleider 'universal design for learning', dat principes aanreikt om met alle leerlingen rekening te houden bij het lesgeven, als oplossing voor curriculumaanpassingen aan de leerkracht voorstellen (Dymond, 2007).

Wanneer we de concrete invulling van de klasgroepgerichte ondersteuning bestuderen, stellen we vast dat de meeste tijd gaat naar informeren van de klas over GON en de leerling (22,25%-42,46%) en de sociaal-emotionele ondersteuning van de leerling in bijvoorbeeld zijn relaties met klasgenoten (34,40%-47,82%). Hulpmiddelen aanbrengen in de klas krijgt aanzienlijk minder tijd (15,94%-21,08%). De GON-begeleiders in het basisonderwijs bieden meer klasgroepgerichte ondersteuning over hulpmiddelen en meer sociaal-emotionele

ondersteuning van de leerlingen maar informeren de klasgenoten minder vaak dan hun collega's in het secundair onderwijs. GON-begeleiders van scholen uit Groep A (T4/6/7/-2+A), D (T1/8+3) en E (T1/8+2) besteden het meest tijd aan het informeren van de klasgroep. GON-begeleiders van scholen uit Groep A (T4/6/7/-2+A) en D (T1/8+3) besteden dan weer minder tijd besteden aan sociaal-emotionele ondersteuning van de klasgroep.

Wanneer we de concrete invulling van de schoolteamgerichte ondersteuning bestuderen, stellen we vast dat de helft van de tijd gaat naar informatie voorzien over GON en de leerling (50,38%-60,85%). De andere helft wordt benut voor ondersteuning in de uitbouw van een zorgbeleid (15,70%-25,57%) en materiële aspecten (20,62%-21,52%). Het informeren van het schoolteam over GON en de leerling gebeurt significant vaker door GON-begeleiders die leerlingen begeleiden in het secundair onderwijs dan door hun collega's in het basisonderwijs. GON-begeleiders die leerlingen in het basisonderwijs ondersteunen voorzien dan weer meer tijd in de schoolteamgerichte ondersteuning voor materiële aspecten dan hun collega's in het secundair onderwijs.

Wanneer we de concrete invulling van de oudergerichte ondersteuning bestuderen, stellen we, tot slot, vast dat de tijd ongeveer gelijk verdeeld is over volgende vier aspecten: het verschaffen van informatie rond GON en handicap (29,55%-33,19%), pedagogisch advies (23,13%-28,14%), de sociaal-emotionele ondersteuning van het gezin (21,59%-24,78%) en het aanbrengen en leren werken met specifieke hulpmiddelen (17,39%-20,61%). GON-begeleiders in het basisonderwijs besteden significant meer tijd aan het aanbrengen en leren werken met hulpmiddelen en aan het informeren van de ouders over GON en handicap maar minder tijd aan de pedagogische en de sociaal-emotionele ondersteuning van de ouders dan hun collega's in het secundair onderwijs. Wat betreft het aanbrengen en leren werken met hulpmiddelen stellen we vast dat GON-begeleiders van scholen uit Groep G (T2) hieraan het meest tijd besteden. Verder zien we dat GON-begeleiders van scholen uit Groep H (T3) het meest tijd besteden aan de sociaal-emotionele ondersteuning van het gezin.

Naast GON-begeleiding wordt er aan GON-leerlingen ook heel wat andere ondersteuning geboden zowel tijdens als na de schooluren. De inzet van STICORDI-maatregelen is hiervan een voorbeeld. Hierover stellen we vast dat volgens de GON-begeleiders bij minder dan de helft van de GON-leerlingen en volgens de leerkrachten bij een derde van de GON-leerlingen (34,8%) STICORDI-maatregelen genomen worden. STICORDI-maatregelen blijken met

andere woorden minder frequent ingezet te worden dan zou verwacht kunnen worden op grond van het recht op redelijke aanpassingen om op voet van gelijkheid met anderen te kunnen participeren dat vastgelegd is in recente juridische teksten zoals het Vlaamse gelijke kansen- en gelijke behandelingsbeleid en het VN-Verdrag. Nochtans blijkt dat de STICORDI-maatregelen voor leerlingen belangrijk zijn om drempels in het onderwijs te voorkomen en om hen het diploma te laten halen waar ze eigenlijk toe in staat zijn (Ceulemans et al., 2012). Dispenserende maatregelen worden het minst frequent genomen. Alle STICORDI-maatregelen worden vaker ingezet in het secundair onderwijs dan in het basisonderwijs. In het secundair onderwijs worden het vaakst compenserende en stimulerende maatregelen ingezet, terwijl in het basisonderwijs het vaakst differentiërende, stimulerende en remediërende maatregelen ingezet worden. Daarenboven worden STICORDI-maatregelen over het algemeen vaker ingezet worden voor GON-leerlingen in het algemeen secundair onderwijs (ASO) en in het technisch secundair onderwijs (TSO), en minder in het beroepssecundair onderwijs (BSO). STICORDI-maatregelen worden het minst vaakst ingezet voor GON-leerlingen met een attest type 3.

Ongeveer 18% van de ouders geeft aan dat hun zoon/dochter, naast de GON-begeleiding, extra ondersteuning krijgt tijdens de schooluren en dit 1 à 2 keer per week met een maximum van 5 keer per week. Deze extra ondersteuning wordt veelal geboden door professionelen (75,7%), de leerkracht of zorgleerkracht (18,0%), de ouders (8,1%) of vrijwilligers (3,6%) en is gericht op het verwerken van de leerstof uit de klas (46,8%), paramedische ondersteuning (36,0%) en hulp bij het gebruiken en installeren van hulpmiddelen (20,7%). GON-leerlingen in het kleuteronderwijs ontvangen significant meer extra ondersteuning tijdens de schooluren dan GON-leerlingen in het lager en in het secundair onderwijs. We zien echter geen significante samenhang met het leerjaar, de onderwijsvorm en het onderwijstype van de GON-leerling.

Naast deze extra ondersteuning tijdens de lesuren en de GON-begeleiding, krijgt bijna 42% van de GON-leerlingen extra ondersteuning na de schooluren en dit eveneens gemiddeld 2 keer per week met een maximum van 10 keer per week. Deze ondersteuning wordt het vaakst geboden door professionelen (93,7%), de ouders (26,8%) en vrijwilligers (2,4%) en is gericht op paramedische ondersteuning (52,8%), ondersteuning bij sociaal-emotionele aspecten (46,5%) en hulp bij de verwerking van de leerstof (39,4%). Ook zien we hier opnieuw dat de GON-leerlingen in het kleuter en in het lager vaker ondersteund worden na de schooluren dan

GON-leerlingen in het secundair onderwijs. Daarenboven zien we dat de GON-leerlingen met een attest type 4 en 8 het vaakst extra begeleid worden na de schooluren.

4.1.4. Onderzoeksvraag 4: Wat zijn kritieke factoren om tot een succesvolle inclusie te komen?

In de literatuur zijn heel wat factoren bekend die bijdragen tot het welslagen van inclusief onderwijs. Deze succesfactoren kunnen ingedeeld worden in de drie dimensies van schoolontwikkeling (i.e. cultuur, beleid en praktijk) (Booth & Ainscow, 2007).

Belangrijke succesfactoren met betrekking tot de **cultuur van inclusief onderwijs** zijn onder andere de schoolcultuur, de visieontwikkeling van de school hierover en de openheid voor interventies om de sociale participatie van de leerlingen te verhogen (Devroey & Roelandts, 2008). Wat betreft schoolcultuur maken we in dit onderzoek een onderscheid tussen ondersteunend leiderschap, overeenkomst in doelmatigheid, professionele relaties tussen leerkrachten en de aanwezigheid van een intern netwerk van professionele steun. Deze indeling is gebaseerd op de subschalen van de vragenlijst ‘professionele cultuur van basisscholen’, een vragenlijst die op een betrouwbare en valide manier schoolcultuur meet (Staessens, 1991). Wat betreft ondersteunend leiderschap zijn de leerkrachten positief over de duidelijke mening van de directie en de stimulans van de directie om te blijven evolueren. Wat betreft overeenkomst in doelmatigheid geven de leerkrachten aan dat er binnen het team al eens een verschil in mening bestaat over wat belangrijk is voor de school. Wat betreft professionele relaties tussen leerkrachten zijn de leerkrachten heel positief over de steun en de belangstelling van hun collega leerkrachten. De meerderheid van de directie/zorgteam van de scholen voor gewoon onderwijs (60,3%) en de meerderheid van de GON-begeleiders (69,7%) geven ook expliciet aan dat het schoolteam positieve ervaringen omtrent GON uitwisselt. Opvallend is echter dat de leerkrachten minder positief staan ten aanzien van deze stelling. Slechts 45,5% van de leerkrachten geeft aan dat het schoolteam positieve ervaringen uitwisselt omtrent GON. Wat betreft aanwezigheid van een intern netwerk van professionele steun geven leerkrachten aan dat ze zich al eens geremd voelen om zelf iets naar voren te brengen.

Uit de literatuur blijkt dat schoolcultuur een zeer belangrijke factor is. Een inclusieve schoolcultuur is een cultuur waarin samenwerking berust op goede afspraken, ondersteuning vanwege het schoolbeleid en een goede communicatie (Salend, 1999). Daarnaast blijken ondersteunend leiderschap en samenwerkende teams evenzeer belangrijk (Sindelar, 2006). De directie kan niet alleen de flexibiliteit van de organisatie stimuleren door bijvoorbeeld planningstijd in te roosteren, klassen te hergroeperen of werkgroepen en teams aan te duiden, zij kan ook keuzes maken met betrekking tot het inzetten van middelen en administratieve ondersteuning voorzien bij goed draaiende procedures. De directie kan ook factoren als groepsgrootte en draaglast binnen een klasgroep mee bewaken. Minstens even belangrijk echter is de morele ondersteuning die van de directie verwacht wordt bij vernieuwingsprocessen (Ahl, 2004). Leerkrachten geven daarbij aan nood te hebben aan communicatie omtrent ervaren veranderingen en beleidsmaatregelen, uitwisseling omtrent aanpak en begeleiding bij reflecties over de eigen aanpak (Hussain, 2007).

GON-begeleiders ondersteunen heel wat scholen voor gewoon onderwijs en worden geconfronteerd met heel wat verschillende schoolculturen. Desondanks geeft de meerderheid van de GON-begeleiders (81,5%) aan dat ze geen moeite te hebben met de aanpassing aan de verschillende schoolculturen. De GON-begeleiders respecteren volgens de meerderheid van de respondenten uit de groep directie/zorgteam van de scholen voor gewoon en buitengewoon en van de leerkrachten de schoolcultuur van de school voor gewoon onderwijs. Dit is positief want een goede samenwerking berust immers op een kritische reflectie over ieders rol, de complementariteit van ieders competenties, de gecombineerde expertise, wederzijds vertrouwen, vrijwilligheid en behoud van eigenheid (Hines, 2001)

Wat betreft houding en visie van de school voor gewoon onderwijs ten aanzien van GON, stellen we vast dat GON in 7,2 tot 15,4% van de scholen frequent in vraag gesteld wordt. De leerkrachten verwachten volgens 30,3% van de directie/zorgteam van het gewoon onderwijs dat de begeleiding van GON-leerlingen voornamelijk door externen wordt opgenomen. Bijna de helft van de GON-begeleiders (45,3%) en meer dan de helft van de directie/zorgteam van de scholen voor buitengewoon onderwijs (55,4%) gaan hiermee akkoord. Dit is opmerkelijk aangezien heel wat respondenten aanhalen meer leerkracht- en schoolteamgerichte ondersteuning te willen. Hiermee samenhangend stellen we vast dat volgens 36,9% van de directie/zorgteam van het gewoon onderwijs de leerkrachten de begeleiding van GON-leerlingen zien als een extra belasting van hun opdracht. Deze resultaten wijzen bij een

aanzienlijk deel van de leerkrachten op een negatieve attitude ten aanzien van inclusie en op een doorschuiven van de verantwoordelijkheid voor deze leerlingen naar externen.

Met betrekking tot de openheid voor interventies om de sociale participatie van alle leerlingen inclusief GON-leerlingen te verhogen stellen we vast dat de leerkrachten over het algemeen zeer positief zijn. Leerkrachten zijn het meest positief over hun eigen interventies om de sociale participatie te verhogen, de interventies van de school om te werken aan het klasklimaat en de interventies van de school om leerlingen elkaar te laten helpen. Opmerkelijk is de leerkrachten het minst positief zijn over de bijdrage van de GON-begeleiders om de sociale contacten te stimuleren. Uit de analyse van de inhoud van de GON-ondersteuning blijkt immers dat er weinig tijd gaat naar leerlinggerichte en klasgroepgerichte ondersteuning op sociaal-emotioneel vlak.

Belangrijke succesfactoren met betrekking tot het **beleid van inclusief onderwijs** zijn onder andere toelatingsbeleid, klassamenstelling, onderwijsoriëntatie, evaluatie en flexibele zorg- en ondersteuningsmaatregelen. Een aantal van deze aspecten werden reeds besproken in onderzoeksvraag 3.

Een belangrijke succesfactor voor inclusief onderwijs is de brede toegankelijkheid van de school. Deze brede toegankelijkheid wordt grotendeels bepaald door het inschrijvingsbeleid van de school. Hierover stellen we vast dat bijna 22 % van de scholen voor gewoon onderwijs in het verleden leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften weigerden en 5% van de leerlingen met GON-begeleiding en 7 leerlingen met ION-begeleiding een weigering in een school voor gewoon onderwijs opliepen. De voornaamste redenen voor weigering zijn problemen met mobiliteit, met zelfredzaamheid, met sociaal-emotioneel functioneren, met gezondheid en op vlak van cognitief functioneren van de leerling . Het is opmerkelijk dat bijna een kwart van de scholen die zich reeds hebben opengesteld voor GON- of ION-leerlingen in het verleden toch een leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften weigerde.

Wat betreft klassamenstelling, stellen we vast dat de aanwezigheid van een GON- of ION-leerling in een school geen effect heeft op de algemene manier van samenstellen van klasgroepen maar in een kwart van de gevallen wel op de klasgrootte. Op basis van de bevraging van de leerkrachten, stellen we vast dat de klasgrootte varieert tussen de 4 en 56 leerlingen per klas. De gemiddelde klasgrootte bedraagt 19 leerlingen per klas. Het aantal

leerlingen met GON-begeleiding varieert tussen de 1 en 5 leerlingen per klas. Uit onderzoek blijkt dat leerkrachten vooral wanneer het gaat om leerlingen met ernstige leerproblemen, emotionele problemen of een verstandelijke beperking duidelijke criteria in verband met klasgrootte vooropstellen. Ze vragen meer specifiek een klasgroep waarin men maximum 1/3 (Cole & McLeskey, 1997) of zelfs 1/4 (Hines, 2001) leerlingen met specifieke leerbehoeften opneemt. Men wijst hierbij op de draagkracht van de leerkrachten en verwacht een duidelijke spreiding van de leerlingen met de meest ernstige ondersteuningsvragen. Een andere mogelijkheid stelt zich in het beperken van de totale groep: veel leerkrachten vragen kleinere klasgroepen, waardoor de begeleiding kwalitatief kan verbeteren. Skarbrevik (2005) toont immers een verband aan tussen de kwaliteit van de aanpassingen van het curriculum en de klasgrootte.

Met betrekking tot de onderwijsoriëntatie, stellen we vast dat de leerkrachten over het algemeen akkoord tot helemaal akkoord gaan met de principes van een leerlinggerichte onderwijsoriëntatie. Leerkrachten zijn het meest positief over stellingen als “Aansluiten bij de belangstelling van de leerlingen is absoluut noodzakelijk” en “Kinderen zijn van nature uit nieuwsgierig naar het hoe en waarom van de dingen”. De leerkrachten gaan het minst akkoord met de stelling over “Leerlingen zijn zeer creatief in het zoeken naar oplossingen voor een probleem.” ($M = 3,78$; $SD = 0,91$). Opmerkelijk is dat er bij alle items een maximaal bereik is van 1 tot 5 hetgeen wijst op belangrijke verschillen tussen leerkrachten in onderwijsoriëntatie en dit terwijl een leerlinggerichte onderwijsoriëntatie een belangrijke succesfactor is voor het welslagen van inclusief onderwijs (Cole & McLeskey, 1997).

De evaluatie van de leerlingen is eveneens een belangrijk element voor de brede toegankelijkheid van een school. Uit het onderzoek blijkt dat GON-leerlingen bijna altijd (98%) recht hebben op een aangepaste evaluatie. Meestal wordt de vorm van het examen aangepast, krijgen de leerlingen meer tijd, mogen de leerlingen hulpmiddelen gebruiken of gebeurt de evaluatie volgens individuele doelen.

Belangrijke succesfactoren met betrekking tot de **praktijk van inclusief onderwijs** zijn onder andere toegankelijkheid van het curriculum, professionalisering van het team en samenwerkende teams (Devroey & Roelandts, 2008). Met betrekking tot de toegankelijkheid van het curriculum blijkt dat 79% van de scholen voor gewoon onderwijs flexibel omgaan

met het curriculum van GON-leerlingen en dit op verschillende manieren: het invoeren van STICORDI-maatregelen, aanpassen van de lesinhouden, stageplaatsen, lessenrooster, lestechnieken enz. Men neemt deze maatregelen in het belang van de leerlingen na overleg met CLB, de ouders, de leerkracht of titularis. Men overlegt ook op regelmatige basis over de haalbaarheid van het handelingsplan.

Met betrekking tot de professionalisering van het team stellen we vast dat slechts 12,4% van de scholen voor gewoon onderwijs aangeven gespecialiseerd te zijn in het onderwijzen van leerlingen met een specifieke problematiek. Veel van deze scholen zijn gespecialiseerd in het onderwijzen van leerlingen met ASS, leerstoornissen, ADHD en motorische beperkingen. Alle leden van het team investeren heel wat in vorming inzake onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. De meerderheid van de respondenten doet dit aan de hand van zelfstudie. Maar ook collegiale consultatie zowel intern als extern en vormingen georganiseerd door de school zelf, door het CLB en door externen worden frequent gevolgd. Het feit dat er heel wat middelen geïnvesteerd worden in professionalisering is zowel voor het gewoon onderwijs als het buitengewoon onderwijs positief. Uit dit onderzoek blijkt immers dat minder dan de helft van de GON-begeleiders een bijkomende opleiding gevolgd heeft die hun voorbereid op hun taak. Ook de leerkrachten geven aan nood te hebben aan professionalisering.

Tot slot zijn ook samenwerkende teams een belangrijke succesfactor voor inclusief onderwijs. Uit het onderzoek blijkt dat heel wat hulpverleners uit verschillende disciplines maar ook ouders en in mindere mate de leerling zelf betrokken worden in de organisatie, uitvoering en evaluatie van GON (zie ook onderzoeksvraag 3). Deze hulpverleners werken frequent samen in de vorm van collegiale consultatie. Volgens ongeveer drie kwart van de leden van de directie/zorgteam van de scholen voor gewoon en buitengewoon onderwijs en van de leerkrachten werken deze laatsten samen met de GON-begeleiders in het onderwijzen van leerlingen met specifieke noden. Bijna alle leerkrachten geven daarenboven aan dat ze openstaan voor tips en ondersteuning van de GON-begeleiders. Vanuit de scholen voor buitengewoon onderwijs staat men iets minder positief ten aanzien van deze stelling. Over het feit of GON-begeleiders aanzien worden als lid van het schoolteam van de school voor gewoon onderwijs zijn de meningen echter verdeeld en stellen we vast dat de GON-begeleider vaak als een buitenstaander beschouwd wordt.

4.1.5. Onderzoeksvraag 5: Wat zijn de ervaringen en verwachtingen van ouders, GON-begeleiders, scholen en CLB die in een GON-project betrokken zijn?

4.1.5.1. Ervaringen en verwachtingen ten aanzien van de inhoud, de kwaliteit en de intensiteit van de GON-begeleiding

Over het algemeen zijn de respondenten tevreden tot zeer tevreden over de inhoud van de GON-begeleiding. De directie/zorgteam van het buitengewoon onderwijs is het meest positief. Bijna alle respondenten van de directie/zorgteam van het buitengewoon onderwijs (97,8%) is tevreden of zeer tevreden over de inhoud van de GON-begeleiding. De ouders (87,5), de GON-begeleiders (85,5%) en de leerlingen zelf (82,6%) zijn eveneens in grote mate tevreden of zeer tevreden over de inhoud van de GON-begeleiding. De directie gewoon onderwijs (77,7%) en de leerkrachten (73%) zijn in drie kwart van de gevallen tevreden of zeer tevreden over de inhoud van de GON-begeleiding. Het CLB heeft eerder een neutrale opstelling over de evaluatie van de GON-begeleiding. Zo stellen een heel aantal CLB-medewerkers (65,5%) zich neutraal op ten aanzien van de inhoud van de GON-begeleiding. Over de kwaliteit van de GON-begeleiding zijn de respondenten eveneens zeer positief. De directie van het buitengewoon onderwijs (93,2%), de ouders (87,3%) en de GON-begeleiders (85,3%) zijn bijna allemaal tevreden of zeer tevreden over de kwaliteit van de GON-begeleiding. De directie van het gewoon onderwijs en de leerkrachten staan in een kwart van de gevallen zeer ontevreden, ontevreden of neutraal ten opzichte van de kwaliteit van de GON-begeleiding. De medewerkers van het CLB staan ook hier grotendeels neutraal (n=53, 63,9%).

Ondanks deze positieve beoordeling van de inhoud en kwaliteit van de GON-begeleiding, worden er heel wat knelpunten en suggesties hierover geformuleerd. Zo vinden alle respondenten dat de ondersteuning te leerlinggericht is en te weinig oog heeft voor het leerkrachtondersteunend en schoolteamondersteunend werken. Binnen de leerlinggerichte ondersteuning zou teveel nadruk liggen op schoolse vaardigheden en te weinig op sociaal-emotionele aspecten. Dit knelpunt ligt in de lijn van de bevindingen uit recent onderzoek waarin het belang van ondersteuning op sociaal-emotioneel vlak benadrukt wordt (Bossaert, Pijl, Colpin & Petry, 2012). Daarenboven geven enkele respondenten aan dat de inhoud van de begeleiding vaak teveel afgestemd wordt op de stoornis van het kind en niet op zijn specifieke onderwijsbehoeften. Ze pleiten met andere woorden voor een meer handelingsgerichte manier van werken. Verder kaarten enkele CLB-medewerkers aan dat de

inhoud en de kwaliteit van de begeleiding te sterk afhankelijk is van de persoon van de GON-begeleider. Tot slot, de GON-leerlingen zelf zijn vrij tevreden over de inhoud van de GON-begeleiding en willen het liefst de uitleg en de hulp van de GON-begeleider behouden. Ook uit onderzoek blijkt dat de leerlingen zelf de aanwezigheid van ondersteunende leerkrachten belangrijk vinden als hulpbron waar ze vanuit de school op kunnen rekenen (Norwich & Kelly, 2004). Vooral het werken aan de studiehouding wordt door veel leerlingen geapprecieerd. Daarnaast zien we heel wat leerlingen meer tijd in de begeleiding willen voor het trainen van de executieve functies en voor sociale en emotionele ondersteuning.

Heel wat respondenten halen ook knelpunten aan met betrekking tot de organisatie van de GON-begeleiding. Zo is het moment van de GON-begeleiding volgens de leerkrachten, ouders, GON-begeleiders en leerlingen vaak niet ideaal. Ouders en leerkrachten halen aan dat leerlingen hierdoor soms belangrijke lessen missen en deze opnieuw moeten inhalen op een later tijdstip. Enkele GON-begeleiders geven aan dat de middagpauze geen geschikt alternatief is omdat vele van deze leerlingen deze pauze nodig hebben om ‘de batterijen terug op te laden’ en goed te starten in de namiddag. De leerlingen op hun beurt missen liever geen leuke lessen zoals turnen, creatieve vakken zoals tekenen en muziek. Wanneer we de perspectieven samenvoegen, blijkt er geen ideaal moment te zijn waarop klasexterne GON-begeleiding geboden kan worden. De GON-begeleidingsmomenten vallen soms ook weg door omstandigheden (bv. de school voor gewoon onderwijs heeft die dag een uitstap gepland, ziekte van de leerling en de GON-begeleider). De planning van de uren maakt dat de GON-begeleiding niet altijd kan inspelen op de noden van het moment. Respondenten halen ook aan dat de begeleiding te vaak klasextern gebeurt. Enkele leerlingen willen dat de GON-begeleider eveneens andere kinderen betreft waardoor ze niet meer alleen in de begeleiding aanwezig zijn terwijl enkele andere leerlingen net de individuele werking waarderen. Enkele leden van de directie en het zorgteam uit het gewoon onderwijs halen tot slot aan dat het plannen van de GON-uren, het vergaderen tijdens de GON-begeleiding en de versnippering van de uren volgens hen de grootste knelpunten zijn.

4.1.5.2. Ervaringen en verwachtingen ten aanzien van de huidige GON-reglementering

Over de huidige GON-reglementering bestaat er heel wat ontevredenheid. Vooral de directie/zorgteam buitengewoon onderwijs (43,8%), de CLB-medewerkers (37,3%), de GON-

begeleiders (36,8%) en een belangrijk deel van de ouders (35,5%) zijn hierover ontevreden tot zeer ontevreden. Leerkrachten (36,7%) en een deel van de ouders (36,1%) zijn hierover het vaakst tevreden tot zeer tevreden.

Over de huidige GON-reglementering worden door de meeste respondenten knelpunten aangehaald en zijn de respondenten eensgezind. Zo vindt een grote groep respondenten de reglementering niet helder en transparant en voor interpretatie vatbaar hetgeen uniformiteit belemmert.

De meningen over het aantal uren GON-begeleiding zijn bij alle respondenten eerder verdeeld. Zo is de directie van de school voor gewoon onderwijs in 30,9% van de gevallen tevreden en in 26,6% van de gevallen ontevreden over het aantal uren GON-begeleiding. Ook de directie van het buitengewoon onderwijs is deels tevreden (34,8%), deels ontevreden (31,5%) over het aantal uren. In de rubriek over de knelpunten vinden we wel heel wat negatieve signalen terug over het aantal uren en jaren GON-begeleiding. Vele respondenten uit alle respondentgroepen kaarten aan dat deze uren en jaren niet afgestemd zijn op de noden en behoeften van de GON-leerlingen. Heel wat leerlingen willen het aantal uren en het aantal jaren GON-begeleiding veranderen en willen meerdere keren per week contact met de GON-begeleider. De GON-begeleiders suggereren dat het aantal uren GON-begeleiding eerder afhankelijk zou moeten zijn van de individuele noden dan van de diagnose of het type-attest van de leerling. Naast de intensiteit van GON-begeleiding worden er ook vragen gesteld over de flexibiliteit ervan. Heel wat GON-begeleiders zouden de GON-eenheden liever flexibel inzetten om zo beter tegemoet te komen aan de noden van hun leerlingen. De leerlingen delen deze bekommernis en geven aan dat het mogelijk moet zijn dat de GON-begeleider kan komen wanneer er zich problemen voordoen of wanneer zij daar nood aan hebben. Nochtans is het flexibel inzetten van het GON-pakket voorzien in de regelgeving.

Er worden ook door heel wat respondenten knelpunten aangehaald over de doelgroep waarop de GON-reglementering zich richt. Vele respondenten klagen aan dat een diagnose een voldoende voorwaarde is om GON-begeleiding te krijgen zonder te kijken naar de specifieke onderwijsbehoeften van de leerling. Hierdoor wordt er soms GON toegekend aan een leerling die dit eigenlijk niet nodig heeft en vallen andere groepen leerlingen uit de boot. Nochtans geven nagenoeg alle CLB-medewerkers aan steeds de specifieke onderwijsbehoeften van de leerlingen in rekening te brengen bij het toekennen van GON-ondersteuning. Daarnaast wordt

ook de opdeling tussen een matige en een ernstige beperking beschouwd als erg arbitrair en wordt bijgevolg in vraag gesteld.

De administratie en coördinatie van de GON-begeleiding wordt door heel wat respondenten uit het buitengewoon onderwijs als knelpunt aangehaald. Bijna de helft van de directie/zorgteam van het buitengewoon onderwijs (45,5%) is zeer ontevreden over het aantal uren administratie en coördinatie die ze toebedeeld krijgen om deze GON-begeleiding waar te maken. Deze nemen veel tijd in beslag en verhogen de werklast maar zitten momenteel niet vervat in de uren van het GON-pakket. De respondenten pleiten enerzijds voor een administratieve en procedurele vereenvoudiging en anderzijds voor het voorzien van een aantal uren in het GON-pakket om deze administratie coördinatie uit te voeren. Daarnaast vragen de scholen voor buitengewoon onderwijs een uitbreiding van de middelen om de onkosten van de GON-begeleiders te vergoeden. Vanuit de regelgeving zijn ze immers verplicht om alle onkosten die personeelsleden in het kader van hun opdracht maken te vergoeden.

Tot slot wordt het statuut van de GON-begeleider aangehaald als knelpunt. De verschillen tussen de ambten van waaruit een GON-begeleider kan werken en de ongelijkheid in prestatie-uren tussen de verschillende ambten die daarmee gepaard gaat, is volgens de respondenten niet realistisch en correct. Ze pleiten daarom voor het installeren van een GON-statuuut waaronder alle GON-begeleiders ressorteren.

4.1.5.3. Ervaringen en verwachtingen ten aanzien van de GON-begeleider

Uit het onderzoek halen we dat 85% van de leerlingen en 90,3% van de ouders tevreden tot zeer tevreden zijn over de samenwerking met de GON-begeleiders. De leerlingen waarderen het persoonlijk contact en de gesprekken met de GON-begeleider.

Een knelpunt dat door alle respondenten aangehaald wordt is dat de expertise en de ervaring van de GON-begeleider niet altijd groot genoeg is om een kwaliteitsvolle ondersteuning te kunnen bieden. Dit hangt wellicht samen met de vaststelling dat heel wat GON-begeleiders noch ervaring in het onderwijs noch een bijkomende specifieke opleiding heeft alvorens aan hun opdracht te beginnen. Het feit dat het snelle verloop van GON-begeleiders zorgt voor discontinuïteit in de begeleiding, komt in het onderzoek meermaals naar voren. Ook uit

internationaal onderzoek blijkt dat zowel leerkrachten, leerlingen als ouders een wisseling van ondersteunende begeleider als negatief ervaren (Hines, 2001)

De grote reistijden en afstanden van en naar de scholen voor gewoon onderwijs wordt door heel wat respondenten aangehaald als knelpunt. Het feit dat deze reistijd niet steeds verrekend wordt in de arbeidstijd, dat het bedrag van de kilometervergoeding niet alle onkosten dekt en dat andere kosten die gemaakt worden in het kader van de GON-begeleiding niet steeds terugbetaald worden, worden voornamelijk door de GON-begeleiders zelf als knelpunt aangehaald.

4.1.5.4. Ervaringen en verwachtingen ten aanzien van de school voor buitengewoon onderwijs

Over de samenwerking met de school voor buitengewoon onderwijs zijn de GON-begeleiders (81,4%), de school voor gewoon onderwijs (74,1%) en de leerkrachten (64,5%) tevreden tot zeer tevreden terwijl de CLB-medewerkers (65,1%) en de ouders (41,9%) noch tevreden, noch ontevreden zijn over deze samenwerking. Een knelpunt dat door een aantal GON-begeleiders aangehaald worden is dat ze door zeer vaak op verplaatsing te zijn en minder opdrachten te hebben binnen de eigen school voor buitengewoon onderwijs, weinig contact hebben met collega's en andere GON-begeleiders. Hierdoor missen ze soms de noodzakelijke en nuttige ervaringsuitwisseling met deze collega's. Enkele scholen voor gewoon onderwijs geven aan dat het contact met het buitengewoon onderwijs buiten de GON-begeleiding niet of zeer weinig tot stand komt, waardoor de scholen voor gewoon onderwijs vaak geen zicht hebben op de visie en werking van de school voor buitengewoon onderwijs.

4.1.5.5. Ervaringen en verwachtingen ten aanzien van de school voor gewoon onderwijs

Zowel de directie van het buitengewoon onderwijs (73%) als de GON-begeleiders (59,8%) zijn eerder tevreden over de samenwerking met de school voor gewoon onderwijs terwijl de leerlingen (83,8%), leerkrachten (70,7%) en de ouders (69,4%) allen tevreden tot zeer tevreden zijn over de samenwerking met de directie van de school voor gewoon onderwijs. Daarnaast zijn de leerlingen (76,0%) en de ouders (68,7%) tevreden tot zeer tevreden over de samenwerking met de leerkracht van de GON-leerling. Verder zijn 61,9% van de scholen

voor gewoon onderwijs tevreden en 23,7% zeer tevreden over de inhoud en 54,0% tevreden en 21,6% zeer tevreden over de kwaliteit van het zorgbeleid van hun school voor gewoon onderwijs ten aanzien van leerlingen met specifieke noden.

Een eerste knelpunt dat door verschillende respondentgroepen wordt aangehaald, is dat GON-begeleiders vaak aanzien worden als externe hulpverlener in de school voor gewoon onderwijs en waardoor het voor hen moeilijk is aansluiting te vinden met de schoolcultuur en het schoolteam. Daarnaast halen enkele ouders aan dat de leerkrachten en/of de school voor gewoon onderwijs niet gemotiveerd zijn en niet openstaan voor de tips van de GON-begeleider. Verder is er niet altijd een goede afstemming tussen de school voor gewoon onderwijs en de GON-begeleider. Tot slot wordt volgens sommigen de draagkracht van de school voor gewoon onderwijs vaak overschreden door de grote vraag naar overleg en samenwerking in het kader van GON.

4.1.5.6. Ervaringen en verwachtingen ten aanzien van het CLB

Wat betreft de samenwerking met het CLB zien we dat de GON-begeleiders (80,8%), de directie van het buitengewoon onderwijs (73,0%), de ouders (60,1%) en de leerkrachten (60,0%) tevreden tot neutraal is over deze samenwerking. Ongeveer 74% van de directie van het gewoon onderwijs is tevreden tot zeer tevreden over de samenwerking tussen hen en het CLB over de GON-leerlingen. Verder halen we uit het onderzoek dat 35,3% van de CLB-medewerker noch tevreden, noch ontevreden en 32,9% medewerker tevreden zijn over de rol die het CLB toebedeeld krijgt in de totstandkoming, uitvoering en evaluatie van het integratieplan. Over de rol die het CLB krijgt in het advies en de toekenning van GON zijn de meningen meer verdeeld: 32,9% van de medewerkers is hierover noch positief, noch negatief, 27,1% is tevreden met deze rol en 21 medewerkers zijn eerder ontevreden met de rol die het CLB inneemt.

4.1.5.7. Ervaringen en verwachtingen ten aanzien van de samenwerking met alle betrokken partijen

Met betrekking tot de samenwerking en communicatie met alle betrokken partijen, wordt door alle respondentgroepen aangehaald dat dit niet altijd vlot verloopt. De leden van de directie en het zorgteam uit het buitengewoon onderwijs geven aan dat meer multidisciplinair overleg

nodig is om deze communicatie en samenwerking te optimaliseren. Toch zorgt dit multidisciplinair overleg voor een aantal praktische problemen, namelijk het plannen van een overleg is moeilijk als er veel partijen betrokken zijn en de haalbaarheid van deze overlegmomenten tijdens de schooluren wordt in vraag gesteld. De GON-begeleiders kaarten aan dat ze vaak te weinig tijd hebben voor overlegmomenten en dat er te weinig informeel overlegd wordt tussen de verschillende partijen wat de informatieoverdracht belemmert.

4.2. Onderzoeksvragen m.b.t. ION:

4.2.1. Onderzoeksvraag 1: Wat is het profiel van de leerlingen met ION-begeleiding? Hoe functioneert de leerling met ION-begeleiding op school? Hoe verloopt de schoolloopbaan van leerlingen met een ION-begeleiding?

De groep ION-leerlingen waarover de ION-begeleiders, ouders en leerkrachten rapporteren heeft een gemiddelde leeftijd van 11 jaar. De groep leerlingen met ION-begeleiding, waarover door de ION-begeleiders gerapporteerd wordt, bestaat uit 21 meisjes en 22 jongens. De groep leerlingen waarover de leerkrachten rapporteren bestaat voor de meerderheid uit meisjes (n = 9; jongens: n = 4) terwijl de groep leerlingen waarover de ouders (jongens: n = 21; meisjes: n = 7) en de leerlingen zelf (jongens: n = 5; meisjes: n = 1) rapporteren voor de meerderheid bestaat uit jongens.

Op basis van de bevraging van de ouders stellen we vast dat de meeste gezinnen van kinderen met ION-begeleiding twee-oudergezinnen (81,3%) zijn waarvan de grootste groep bestaat uit de twee biologische ouders (56,3%). Deze cijfers zijn net zoals de cijfers over de GON-leerlingen nagenoeg vergelijkbaar met de cijfers uit een rapport van Kind en Gezin (2011). Opmerkelijk is dat een derde van de ouders (34,4%) op de vraag of er in het gezin een kind met een type-attest aanwezig is, aangeeft dat er in hun gezin geen kind met een type-attest is. Nochtans is een type-attest een wettelijke vereiste om in aanmerking te komen voor ION-begeleiding. Blijkbaar zijn ouders hiervan onvoldoende op de hoogte. In de overige gevallen is het kind met ION-begeleiding waarvoor men de vragenlijst invult het enige kind met een type-attest in het gezin. Wat betreft nationaliteit stellen we vast dat alle ouders van deze ION-leerlingen de Belgische nationaliteit hebben. Het aantal ION-leerlingen van vreemde nationaliteit ligt in dit onderzoek dan ook aanzienlijk lager dan het Vlaamse gemiddelde van

7,2% in het gewoon onderwijs en 9,7% in het buitengewoon onderwijs (Statistisch jaarboek 2010-2011). Met betrekking tot de beroepssituatie geeft meer dan de helft van de ouders die de vragenlijst invulden (66,1%) aan voltijds betaald werk te hebben, 22,0% deeltijds betaald werk te hebben en 11,9% van de ouders geen betaald werk te hebben. Van de 52 ouders die werken, zijn er 46 aan de slag als bediende, 2 ouders zijn arbeider, 2 zijn zelfstandig ondernemer (met 0 tot 5 werknemers) en 2 werken als ondernemingsleider. Het percentage ouders dat betaald werk heeft, ligt in deze steekproef net als in de steekproef van de GON-leerlingen hoger dan in de populatie. Volgens data van Eurostat (2012) bedraagt de activiteitsgraad van de leeftijdsgroep 20-54 jaar in Vlaanderen gemiddeld 80,3%. Wanneer we het hoogst behaalde diploma van de ouders bekijken, stellen we vast dat 61,0% van de ouders een diploma hoger onderwijs hebben. De scholingsgraad van de ouders ligt hier net als bij de GON-leerlingen eveneens aanzienlijk hoger dan in de rest van het land. Volgens data van Eurostat (2012) had in België in 2011 19,6% van de volwassen werkenden hoogstens een diploma van lager secundair onderwijs; 38,8% had hoogstens een diploma van hoger secundair onderwijs en 41,6% had een diploma van een hoger niveau.

Van de 26 leerlingen waarvan de ouders de functiebeperking vermeld hebben, hebben 13 leerlingen een autismespectrumstoornis en 1 ION-leerling het syndroom van Asperger. Verder hebben 5 ION-leerlingen het Downsyndroom, 4 hebben een algemene ontwikkelingsstoornis of een mentale beperking. De overige leerlingen hebben een meervoudige beperking ($n = 2$), DCD ($n = 2$), een auditieve beperking ($n = 1$) en dyslexie ($n = 1$). Met betrekking tot het intellectueel functioneren stellen we vast dat de ION-leerlingen gemiddeld een IQ-score hebben tussen 80 en 90. Deze vaststelling is zeer opmerkelijk aangezien ION volgens de regelgeving bedoeld is voor leerlingen met een matige of ernstige verstandelijke beperking ($IQ < 50/55$).

In scholen die ION-begeleiding aanbieden, bedraagt het percentage leerlingen die voldoen aan minstens één GOK-criterium gemiddeld 31,4% met een spreiding van 0 tot 98%. Voor de groep ION-leerlingen ligt dit percentage ongeveer even hoog ($M = 31,8\%$) met een spreiding van 0 tot 100%. Wanneer we scholen die ervaring hebben met ION vergelijken met scholen zonder ervaring met ION stellen we vast dat scholen met ION ervaring een significant hoger percentage leerlingen die voldoen aan minstens één GOK-criterium hebben dan scholen zonder ION-ervaring. Op leerlingniveau geven 4 leerkrachten aan dat de ION-leerling voldoet

aan één of meerdere GOK-criteria, terwijl vier ION-leerlingen niet voldoen. De overige 2 leerkrachten geven aan dit niet te weten.

Wat betreft onderwijsniveau, lopen er van de groep leerlingen met ION-begeleiding, waarover door de ION-begeleiders gerapporteerd wordt, 3 school in het kleuteronderwijs, 28 in het lager onderwijs en 12 in het secundair onderwijs (1 TSO, 11 BSO). De groep leerlingen waarover de leerkrachten rapporteren bestaat uit 2 leerlingen uit het kleuteronderwijs, 9 leerlingen uit het lager onderwijs en 2 leerlingen uit het secundair onderwijs (1 ASO, 1 BSO). Van de groep leerlingen waarover de ouders rapporteren gaan er 3 naar het kleuteronderwijs, 13 leerlingen naar het lager onderwijs en 11 naar het secundair onderwijs (4 ASO, 3 TSO, 4 BSO). De groep leerlingen die zelf een vragenlijst invulden bestaat uit 3 leerlingen uit het lagere onderwijs en 3 leerlingen uit het secundair onderwijs. Van de 11 leerlingen waarvan de studierichting vermeld is door de ouders, volgen 3 leerlingen moderne, 2 hout- en bouwkunde terwijl telkens 1 leerling elektro-mechanica, lassen, Latijn, organisatiehulp, restaurant-keuken of sociaal-techniek kozen als studierichting in het secundair onderwijs.

Wat betreft schoolloopbaan, vermelden de ION-begeleiders dat 3 ION-leerlingen in het verleden school gelopen hebben in een school voor buitengewoon onderwijs, met een gemiddelde van 4 jaar per leerling en een maximum van 8 jaar. De leerkrachten geven aan dat geen van de ION-leerlingen in het verleden in een school voor buitengewoon onderwijs les volgde, terwijl 3 ouders aangeven dat hun kind school gelopen heeft in het buitengewoon onderwijs, met een gemiddelde van 5,5 jaar per leerling en een maximum van negen jaar. Net als bij de GON-leerlingen gaat het hier dus ook voornamelijk over integratie in plaats van reïntegratie. Daarnaast geven 13 van de 28 ouders aan dat hun kind in het verleden van school veranderd is, met een gemiddelde van 2 veranderingen per ION-leerling. Tot slot geven 15 ouders (53,6%) aan dat hun kind een schooljaar overgedaan heeft, met een gemiddelde van 1 schooljaar per ION-leerling ($M = 1,27$; $SD = 0,46$; range 1-2). Dit percentage ligt hoger dan de globale cijfers over schoolse achterstand in België. Op basis van de PISA-data (2009) kunnen we vaststellen 35% van de leerlingen op de leeftijd van 15 jaar minimaal 1 jaar schoolse achterstand heeft opgelopen. Dertien procent van deze leerlingen heeft een schoolse achterstand van minimaal 1 jaar opgelopen in het basisonderwijs.

Wat betreft het academisch functioneren van de ION-leerling, stellen we vast dat de leerkrachten alle ION-leerlingen uitgezonderd twee leerlingen bij de 25% zwakste leerlingen

positioneren. De ouders beoordelen het academisch functioneren van hun kind gemiddeld in 18,9% van de gevallen als boven het gemiddelde, 35,6% als gemiddeld en 45,5% als beneden het gemiddelde. Algemeen kunnen we stellen dat het academisch functioneren van de ION-leerling zwakker beoordeeld wordt dan dat van de GON-leerlingen. De vakken waar de ION-leerlingen het vaakst beneden gemiddeld scoren zijn wiskunde en sport. De vakken waar de ION-leerlingen het minst vaak beneden gemiddeld scoren zijn taal, wetenschappen en creatieve vakken. Bij de ION-begeleiders en de leerkrachten zien we geen significante verschillen tussen het academisch functioneren en het geslacht, het krijgen van STICORDI-maatregelen, het aantal uren ION-begeleiding en het onderwijsniveau van de ION-leerling. In de steekproef waarover de ouders rapporteren blijkt er wel een significante samenhang te zijn tussen onderwijsniveau en academisch functioneren. Hier zien we dat ION-leerlingen in het basisonderwijs significant lager scoren voor wetenschappen dan ION-leerlingen in het secundair onderwijs. Ook stellen we hier een significante samenhang vast tussen het academisch functioneren en het aantal uren ION-begeleiding. Zo zien we dat ION-leerlingen met 5,5 tot 6u begeleiding significant minder goed presteren voor wiskunde en voor creatieve vakken dan ION-leerlingen met minder uren ION-begeleiding. De ION-begeleider heeft volgens de ouders een invloed op de prestaties, de sociale participatie en het welbevinden van de ION-leerling.

Wat betreft de sociale participatie van de ION-leerling, maken we een opdeling in aanvaard zijn, vrienden hebben, zich eenzaam voelen en gepest worden. We stellen vast dat er over de sociale participatie van ION-leerlingen een verschil in mening is tussen ION-begeleiders, leerkrachten en ouders waarbij leerkrachten het meest positief en ouders het minst positief zijn. Een vergelijkbaar verschil in perspectief merkten we op bij de GON-leerlingen. Met betrekking tot aanvaard zijn, geven de ION-begeleiders aan dat de meerderheid van de ION-leerlingen (83%) evenveel, meer of veel meer aanvaard is dan de klasgenoten. Geen enkele leerkracht gaf aan dat de ION-leerling minder of veel minder aanvaard is dan de klasgenoten. Volgens de ouders is iets meer dan een kwart van de ION-leerlingen (27,8%) minder of veel minder aanvaard dan de klasgenoten. Met betrekking tot het hebben van vrienden, geven de ION-begeleiders aan dat iets minder dan een derde van de ION-leerlingen (31,7%) minder of veel minder vrienden heeft dan de klasgenoten. Volgens de leerkrachten hebben slechts twee ION-leerlingen minder of veel minder vrienden dan de klasgenoten. De ouders geven op hun beurt aan dat de meerderheid van de ION-leerlingen (38,9%) minder vrienden heeft dan de klasgenoten. Met betrekking tot het aantal vrienden in de klas, antwoordden 5 van de 6 ION-

leerlingen zelf dat ze helemaal akkoord waren met de stelling 'Ik heb veel vriendjes in de klas'. Eén ION-leerling was eerder niet akkoord met deze stelling. Met betrekking tot het aantal vrienden op de speelplaats, antwoordden 4 ION-leerlingen dat ze helemaal akkoord waren met de stelling 'Ik heb veel vriendjes op de speelplaats'. Eén ION-leerling was eerder niet akkoord met deze stelling, en één ION-leerling antwoordde neutraal. Wat betreft pesten, wordt volgens de ION-begeleiders slechts een minderheid van de ION-leerlingen (14,6%) meer of veel meer gepest dan de klasgenoten. De leerkrachten gaven slechts voor één ION-leerling aan dat dit het geval was. Geen enkele ouder gaf aan dat een ION-leerling veel meer gepest wordt dan de klasgenoten. Met betrekking tot eenzaamheid, tot slot, vermelden de ION-begeleiders dat een minderheid van de ION-leerlingen (20,9%) zich meer of veel meer eenzaam voelen dan de klasgenoten. Voor drie ION-leerlingen gaf de leerkracht aan dat de leerling meer eenzaam was dan de klasgenoten. De ouders, tot slot, geven aan dat de meerderheid van de ION-leerlingen zich vaker (38,9%) eenzaam voelt dan de klasgenoten.

Deze resultaten komen grotendeels overeen met bevindingen uit eerder onderzoek. Uit Vlaamse en internationaal onderzoek blijkt dat leerlingen met beperkingen in het gewone onderwijs, op basis van sociometrische bevindingen, vaak minder aanvaard worden en minder vrienden hebben dan hun klasgenoten (e.g., Bossaert, 2012; Pijl, Frostad, & Flem, 2008; Pijl, Skaalvik, & Skaalvik, 2010). Precieze cijfers melden dat ongeveer 14 % - 24% van de leerlingen met beperkingen in het gewoon onderwijs niet aanvaard worden door zijn/haar klasgenoten, en dat 20% - 25% van deze leerlingen geen vrienden heeft, in vergelijking met respectievelijk 4% en 8% van de leerlingen zonder beperkingen (Frostad & Pijl, 2007). Verder blijkt uit internationaal onderzoek dat leerlingen met beperkingen, en voornamelijk leerlingen met ASS, in het gewone onderwijs vaker het slachtoffer zijn van pesten dan andere leerlingen (e.g., Humphrey & Symes, 2010; Rowley et al., 2012; Wainscot, Naylor, Sutcliffe, Tantam, & Williams, 2008). Eerder internationaal onderzoek bevestigde al dat leerlingen met beperkingen in inclusieve settings zich vaker eenzaam voelen (Pijl et al., 2010). Tenslotte worden de gegevens in verband met eenzaamheid ook gedeeltelijk bevestigd door recent onderzoek in Vlaanderen, waaruit blijkt dat leerlingen met ASS in het gewoon onderwijs zich twee keer vaker eenzaam voelen in vergelijking met hun klasgenoten zonder beperkingen (Bossaert, Colpin, Pijl, & Petry, 2012). In ditzelfde onderzoek werden echter geen verschillen gevonden tussen leerlingen met fysieke beperkingen en leerlingen zonder beperkingen wat betreft eenzaamheid (Bossaert et al., 2012). Ook werden er eerder al verschillen in de meningen van verschillende betrokkenen over de sociale situatie van leerlingen met

beperkingen in het gewone onderwijs gevonden. Uit dit onderzoek bleek echter, in tegenstelling tot het huidige onderzoek, dat vooral ouders van leerlingen met beperkingen, samen met leerkrachten, en in mindere mate externe leerkrachten zoals ION-begeleiders, een positief beeld hebben over de sociale participatie van leerlingen met beperkingen in het gewone onderwijs (Koster, Pijl, van Houten, & Nakken, 2007).

Wat betreft welbevinden op school, geeft de meerderheid van de ouders (77,8%) aan dat de ION-leerling zich goed tot zeer goed voelt op school. Twee ouders geven aan dat hun kind zich noch goed, noch slecht voelt op school terwijl één leerling zich niet goed voelt en één zich helemaal niet goed voelt op school volgens de ouders.

Er is geen statistisch significante samenhang met geslacht, een verleden in het buitengewoon onderwijs, aantal uren ION-begeleiding, het ontvangen van STICORDI-maatregelen in het algemeen of specifieke STICORDI-maatregelen en de sociale participatie van ION-leerlingen. Over de samenhang met onderwijsniveau blijkt er geen eenduidigheid te zijn. In de steekproef van de ION-begeleiders is er een indicatie dat ION-leerlingen in het basisonderwijs meer aanvaard zijn dan ION-leerlingen in het secundair onderwijs. In de steekproef van de leerkrachten toont echter het tegenovergestelde.

4.2.2. Onderzoeksvraag 2: Wat is het profiel van de ION-begeleiders?

Aan het onderzoek namen 28 ION-begeleiders deel waarvan 26 vrouwen. De gemiddelde leeftijd is 35 jaar. Hiervan zijn 16 ION-begeleiders enkel werkzaam in het basisonderwijs, 4 enkel in het secundair onderwijs en 8 zowel het basis- als in het secundair onderwijs. De meeste ION-begeleiders hebben als basisopleiding een Bachelor kleuter, lager of secundair onderwijs (92,9%). De overige twee ION-begeleiders zijn in het bezit van een Masterdiploma. Naast deze basisopleiding volgde 86% van de ION-begeleiders een extra opleiding, in de meeste gevallen de Bachelor na Bachelor buitengewoon onderwijs. Dit percentage ligt hoger dan bij de GON-begeleiders. Slechts 43,3% van de GON-begeleiders volgde de Bachelor na Bachelor buitengewoon onderwijs. Verder geven alle ION-begeleiders aan werkzaam te zijn binnen het ambt van leerkracht. Dit komt overeen met de regelgeving waarin staat dat de ondersteuning enkel kan aangewend worden voor de oprichting van een betrekking in een ambt van onderwijzend personeel (NO/2008/05).

De ION-begeleiders hebben gemiddeld 12 jaar ervaring in het onderwijs, 6 jaar ervaring in het buitengewoon onderwijs en 3 jaar als ION-begeleider. Iets meer dan 10% (14,3%) van de ION-begeleiders had geen onderwijservaring alvorens aan hun functie te beginnen. Dit percentage ligt lager dan bij de GON-begeleiders waar 30,6% geen onderwijservaring had alvorens de functie van GON-begeleider aan te vatten. Daarenboven heeft 32% van de ION-begeleiders geen onderwijservaring in het buitengewoon onderwijs en 36% geen ervaring in het gewoon onderwijs alvorens aan hun functie te beginnen.

Uit het onderzoek halen we dat een kwart van de ION-begeleiders voltijds en drie vierden deeltijds in die functie tewerkgesteld is. Bijna alle deeltijds tewerkgestelde ION-begeleiders combineren deze betrekking met een andere job binnen het onderwijs, in de meeste gevallen een andere functie binnen dezelfde school voor buitengewoon onderwijs (91%). De meeste van deze ION-begeleiders voeren een bijkomende job uit als GON-begeleider (67%). Verder combineren 6 ION-begeleiders deze betrekking met een job als leerkracht en één biedt aanvullende ondersteuning aan de ION-leerling na de uren als ION-begeleider.

De ION-begeleiders ondersteunen elk tussen de één en vijf leerlingen, met een gemiddelde van twee leerlingen per ION-begeleider. Er is geen statistisch significant verschil tussen basisonderwijs en secundair onderwijs. Een voltijds tewerkgestelde ION-begeleider ondersteunt gemiddeld 3 leerlingen, een deeltijds tewerkgestelde ION-begeleider 1 leerling. De ION-begeleiders begeleiden leerlingen in gemiddeld 2 verschillende scholen voor gewoon onderwijs met een maximum van vijf verschillende scholen. ION-begeleiders die voltijds tewerkgesteld zijn begeleiden significant meer scholen dan deeltijdse ION-begeleiders.

ION-begeleiders besteden wekelijks gemiddeld ongeveer 3u50 aan de rit van en naar de verschillende scholen voor gewoon onderwijs met een maximum van 10 uur. ION-begeleiders leggen tussen 0 en 200 kilometer af per school voor gewoon onderwijs die ze bezoeken in het kader van de ION-begeleiding. De afstand tussen de school voor gewoon onderwijs en de dienstverlenende school bedraagt gemiddeld 20 kilometer. Er is op dit vlak geen verschil tussen het basisonderwijs en het secundair onderwijs.

Bij verplaatsingen naar de school voor gewoon onderwijs in het kader van de ION-begeleiding, rekent men de kilometervergoeding in de helft van de gevallen (53%) vanuit de woonplaats van de ION-begeleider en in 47% vanuit de school voor buitengewoon onderwijs.

De ION-begeleiders geven aan dat ze in 85% van de tijd bij verplaatsingen naar de school voor gewoon onderwijs vertrekken vanuit hun woonplaats, terwijl ze slechts in gemiddeld 3% van de gevallen vertrekken vanuit de school voor buitengewoon onderwijs. De rest van de tijd vertrekken ze vanuit de school voor gewoon onderwijs waar zij een andere begeleiding hebben. Daarnaast kunnen we uit ons onderzoek besluiten dat voor alle ION-begeleiders de duur van het vervoer van en naar de school voor gewoon onderwijs niet meegerekend wordt in de arbeidstijd.

De school voor buitengewoon onderwijs biedt in 58% van de gevallen een omniumverzekering voor verplaatsingen met de eigen wagen. Tot slot geven 2 ION-begeleiders aan dat er, naast de kilometervergoeding, nog andere onkosten door de dienstverlenende school vergoed worden zoals een fietsvergoeding en kosten voor materiaal. Zoals vastgelegd in CAO IX dienen extra kosten die een personeelslid in het kader van zijn opdracht maakt, door de inrichtende macht te worden vergoed, als de directeur vooraf toestemming heeft gegeven om die kosten te maken.

4.2.3. Onderzoeksvraag 3: Wat houdt de ION-ondersteuning concreet in? Op wie richt de ondersteuning zich? Door wie wordt deze ondersteuning geboden? Hoe intensief is de ondersteuning? Wie wordt betrokken bij de ION-ondersteuning?

4.2.3.1. Van aanmelding tot toekenning

Van de 28 CLB-medewerkers, geven er 23 aan dat de aanvraag tot ION-begeleiding voornamelijk komt vanuit de ouders (82,1%), 18 vernoemen eveneens het CLB dat de school voor gewoon onderwijs ondersteunt (64,3%) en 14 de school voor gewoon onderwijs (50,0%). Verder halen we uit het onderzoek dat 17 van de 26 ouders aangeven dat ze zelf initiatief namen om de ION-begeleiding voor hun kind op te starten. De school voor buitengewoon onderwijs en het CLB dat het buitengewoon onderwijs ondersteunt, nemen het minst vaak initiatief om ION-begeleiding op te starten volgens de ouders. Er ligt met andere woorden een belangrijke rol voor het opstarten van ION bij de ouders. Van de 24 ouders kiezen er 11 voor ION omwille van de extra ondersteuning die geboden wordt aan de ION-leerling. Daarnaast geven 11 ouders aan voor ION te kiezen omdat ze inclusie een belangrijk iets vinden. Ze vinden het belangrijk dat hun kind in het gewoon onderwijs les kan volgen en zo kan

opgroeien in een normale omgeving. Opmerkelijk is dat inclusie slechts door de helft van de ouders als reden wordt aangehaald, terwijl dit uiteindelijk de finaliteit van ION is. Van de 25 ouders, kozen 8 ouders ervoor hun kind te betrekken in de beslissing rond het installeren van ION-begeleiding.

Bij de aanvraag van ION voeren de CLB-medewerkers altijd een intakegesprek met de ouders en de huidige en de toekomstige school. Daarnaast geven ze aan dat er altijd tot vaak een handelingsgericht diagnostisch onderzoek wordt uitgevoerd om de onderwijsbehoeften van het kind in kaart te brengen, terwijl er altijd tot soms een handelingsgericht diagnostisch onderzoek wordt gedaan om het onderwijsleeraanbod van de school in kaart te brengen. Daarnaast zien we dat er over het algemeen vaak tot soms classificerend diagnostisch onderzoek gebeurt om de functiebeperking van het kind te bepalen en een eventuele doorverwijzing voor classificerend onderzoek wordt gegeven.

Bij het toekennen van ION worden door het CLB volgende elementen op niveau van de leerling vaak of altijd in kaart gebracht: de aard en de ernst van de stoornis, de specifieke onderwijsbehoeften van de leerling, de zelfredzaamheid, het ingeschatte effect van ION op de leerling, het motorisch en sociaal functioneren, de communicatieve vaardigheden, het zelfvertrouwen en weerbaarheid en het werktempo. Opmerkelijk is dat het cognitief functioneren door veel CLB-medewerkers als toekenningscriterium wordt gehanteerd terwijl ION net bedoeld is voor leerlingen met een matige of ernstige verstandelijke beperking. Op niveau van het gezin worden de draagkracht van het gezin, het geloof in de mogelijkheden van het kind, het ingeschatte effect van ION op het gezin, de schoolbetrokkenheid en de openheid van het gezin altijd tot vaak in het kader van de aanvraag tot ION-begeleiding geëvalueerd. Op niveau van de school voor gewoon onderwijs spelen de integratiebereidheid van de school, het ingeschatte effect van ION op de school, de nood aan expertise vanuit het buitengewoon onderwijs en de draagkracht van de school een belangrijke rol bij de schoolkeuze. Op niveau van de school voor buitengewoon onderwijs zijn dat de expertise van het buitengewoon onderwijs over onderwijs aan leerlingen met een attest type 2, de voorkeur van de ouders en de bekendheid van de school voor gewoon onderwijs met de school voor buitengewoon onderwijs.

Wat betreft het advies rond ION, geven 21 van de 27 CLB-medewerkers aan dat er altijd een overleg gepland wordt over de toelichting van het advies rond ION. Daarnaast zien we dat het

CLB bij de opstart van ION-begeleiding over het algemeen altijd (36,0%), vaak (28,0%) of soms (24,0%) een coördinerende rol op zich neemt. Voor de ION-begeleidingen zien we dat 11 van de 19 ION-begeleiders aangeven de informatie over de ION-leerling bij de opstart van ION verkregen wordt door de vorige ION-begeleider, 10 geven aan dat dit gebeurde door de ION-coördinator. De leerkrachten geven aan dat ze weinig impact hebben in het hele toekenningsproces van GON-begeleiding. De meeste leerkrachten worden aan het einde van het vorig schooljaar (n = 9 van 11) geïnformeerd over de komst van een ION-leerling in hun klas. Nochtans toont onderzoek aan dat betrokkenheid en inspraak van alle partijen, dus ook van de leerkracht, belangrijke succesfactoren zijn voor inclusief onderwijs (Buultjens et al., 2005; Mastropieri, 2005).

Bij de opmaak van het integratieplan, zijn de ouders, het CLB dat het gewoon onderwijs ondersteunt, het zorgteam van de school voor gewoon onderwijs, de leerkracht en de directie van het gewoon onderwijs meestal betrokken. De ION-begeleider wordt tot slot eveneens regelmatig vernoemt als betrokkene tijdens het overleg over het integratieplan. Opmerkelijk is dat de respondenten aangeven dat de school voor buitengewoon onderwijs niet altijd betrokken is bij de opmaak van het integratieplan. Nochtans stelt de regelgeving dat het integratieplan bij consensus tot stand komt na gemeenschappelijk overleg binnen het integratieteam bestaande uit de leerling en/of zijn ouders, de directeur van de school voor gewoon onderwijs of zijn afgevaardigde, de directeur van het C.L.B. dat de leerling begeleidt in de school voor gewoon onderwijs of zijn afgevaardigde, de directeur van de dienstverlenende school of zijn afgevaardigde en bij reïntegratie de directeur van het CLB van de begeleidende BO-school of zijn afgevaardigde (NO/2008/05).

Het opzetten, uitvoeren, evalueren en bijsturen van een ION-begeleiding vergt eveneens heel wat samenwerking en overleg. Het onderzoek leert ons dat er zowel formeel als informeel overleg over de ION-leerling gepleegd wordt. De ION-leerlingen worden besproken tijdens overleg tussen leerkrachten. Ook vormen informeel overleg en oudercontacten een belangrijk moment om het functioneren van de ION-leerling door te nemen. De ION-leerling wordt minder vaak besproken tijdens klassenraden, multidisciplinair overleg met de school voor buitengewoon onderwijs en multidisciplinair overleg met het CLB. Bovendien zien we dat 25 van de 27 scholen voor gewoon onderwijs het multidisciplinair overleg met het CLB het vaakst benutten om het functioneren van de ION-leerling te bespreken. Over het algemeen

vindt er één keer per schooljaar tot wekelijks een formeel overlegmoment plaats tussen de betrokkenen.

4.2.3.2. De eigenlijke ondersteuning

Uit de vragenlijst van de ION-begeleiders leren we dat de meerderheid van de ION-leerlingen 5,5 uur ondersteuning per week krijgt met een minimum van 3 uur per week en een maximum van 6 uur per week. Dit komt grotendeels overeen met de regelgeving waarin 5,5 aanvullende lestijden of lesuren ondersteuning per week voorzien wordt (NO/2008/05). Uit de vragenlijst van de ouders kunnen we afleiden dat de helft van de ION-leerlingen 2 uur ION-ondersteuning per week krijgt en de andere helft 5,5 uur per week met minimum van 1 uur en een maximum van 6 uur. Van deze ION-uren wordt er, volgens 8 ouders, 1 uur aangewend voor individuele ondersteuning van de ION-leerling. In 4 gevallen zijn er volgens de ouders 2 uur individuele ION-begeleiding voorzien. De overige ouders geven aan dat er 3, 4, 5 of 5,5 uur ION-begeleiding wordt besteed aan de leerlinggerichte ondersteuning (allen $n = 1$). Opmerkelijk is dat ook 4 ouders aangeven dat geen van deze uren aangewend wordt voor de individuele ondersteuning van de leerling.

Wat betreft de opdeling van de beschikbare tijd in de ION-begeleiding, stellen we vast dat gemiddeld 67% van de tijd besteed wordt aan leerlinggerichte ondersteuning. Vervolgens wordt er gemiddeld 14,5% van de tijd geïnvesteerd in leerkrachtgerichte ondersteuning. Aan oudergerichte, klasgroepgerichte en schoolteamgerichte begeleiding wordt respectievelijk gemiddeld 9,1%, 6,9% en 4,8% van de tijd besteed. Nochtans stelt de regelgeving dat er enkel onderwijskundige ondersteuning dient voorzien te worden (NO/2008/05).

Wanneer we de concrete invulling van de leerlinggerichte ondersteuning bestuderen, stellen we vast dat deze volgens alle respondenten uitgezonderd de ouders voornamelijk gericht is op onderwijskundige hulp (37,14%-51,39%). Opmerkelijk is dat deze onderwijskundige hulp maximaal de helft van de beschikbare ondersteuningstijd uitmaakt terwijl dit de enige vorm van ondersteuning is die de regelgeving voorziet (NO/2008/05). In de tweede plaats focussen ION-begeleiders zich in de leerlinggerichte ondersteuning op het aanbieden en leren werken met hulpmiddelen (14,72%-25,36%) en in de derde plaats op sociaal-emotionele aspecten (15,39%-21,00%). De inhoud van de leerlinggerichte ION-begeleiding is volgens de 22

ouders voornamelijk gericht op sociaal-emotionele aspecten (n = 16), onderwijskundige hulp (n = 13), aanreiken en leren omgaan met hulpmiddelen (n = 11), informatie verschaffen over ION en de beperking van de leerling (n = 6) en het schoolgebeuren zoals bijvoorbeeld uitstappen (n = 9). ION-begeleiders die ondersteuning bieden aan leerlingen in het secundair onderwijs, investeren significant meer tijd in het schoolgebeuren en minder tijd in de onderwijskundige ondersteuning dan hun collega's in het basisonderwijs. De leerlinggerichte ondersteuning gebeurt volgens alle respondenten voornamelijk individueel (62,06%-82,00%) en minder in groep (18,00%-37,94%). Ook stellen we vast dat de ION-begeleiding volgens alle respondenten meer klasintern (65,43%-73,20%) en minder klasextern (18,00%-34,57%) gebeurt. Dit is een verschil met de GON-begeleiding die voornamelijk klasextern aangeboden wordt.

Wanneer we de concrete invulling van de leerkrachtgerichte ondersteuning bestuderen, stellen we vast dat hierin heel wat aspecten frequent voorkomen, met name ondersteuning in het aanpassen van het didactische proces (27,12%-40,63%), aanbrengen en leren werken met hulpmiddelen (17,50%-23,85%), informeren van de leerkracht over ION en de leerling (14,38%-23,86%), ondersteuning op pedagogisch vlak (5,13%-14,04%), en sociaal-emotionele ondersteuning van de leerkracht (5,00%-13,25%). Volgende aspecten komen nauwelijks aan bod: klasmanagement (1,25%-5,44%) en klasgroepsamenstelling (0,77%-1,56%). ION-begeleiders in het basisonderwijs besteden significant meer tijd aan het aanbrengen van en leren werken met hulpmiddelen dan in het secundair onderwijs.

Wanneer we de concrete invulling van de klasgroepgerichte ondersteuning bestuderen, stellen we vast dat de meeste tijd gaat naar de sociaal-emotionele ondersteuning van de leerling in bijvoorbeeld zijn relaties met klasgenoten (22,00%-45,43%), het aanbrengen van hulpmiddelen in de klas (24,29%-32,39%) en het informeren van de klas over ION en de leerling (4,00%-25,36%). ION-begeleiders uit het basisonderwijs besteden significant minder tijd aan het informeren van de klasgroep dan ION-begeleiders in het secundair onderwijs.

Wanneer we de concrete invulling van de schoolteamgerichte ondersteuning bestuderen, stellen we vast dat iets meer dan de helft van de tijd gaat naar informatie voorzien over ION en de leerling (53,21%-59,76%). De andere helft wordt benut voor materiële aspecten (12,76%-37,22%) en ondersteuning in de uitbouw van een zorgbeleid (8,00%-26,76%). ION-begeleiders die leerlingen begeleiden in het secundair onderwijs besteden significant meer tijd

aan het informeren van het schoolteam over GON en de leerling en significant minder tijd aan ondersteuning voor materiële aspecten dan hun collega's in het basisonderwijs.

Wanneer we de concrete invulling van de oudergerichte ondersteuning bestuderen, stellen we tot slot vast dat de tijd ongeveer gelijk verdeeld is over volgende vier aspecten: pedagogisch advies (22,67%-32,25%), het aanbrengen en leren werken met specifieke hulpmiddelen (20,00%-36,00%), de sociaal-emotionele ondersteuning van het gezin (15,00%-24,00%) en het verschaffen van informatie rond GON en handicap (4,38%-20,48%). ION-begeleiders in het basisonderwijs besteden significant meer tijd besteden aan hulpmiddelen dan hun collega's in het secundair onderwijs.

Wat betreft de inzet van STICORDI-maatregelen, geven ION-begeleiders aan dat deze bij ongeveer twee derde van de ION-leerlingen (n = 28 van 43) ingezet worden. Het meest frequent worden stimulerende, differentiërende en compenserende maatregelen ingezet. Dispenserende maatregelen (n = 5) worden het minst vaak genomen. Mogelijk hebben heel wat ION-leerlingen een individueel curriculum hetgeen niet aanzien wordt als een dispenserende maatregel. We zien geen significante samenhang tussen het inzetten van deze STICORDI-maatregelen en het geslacht van de ION-leerling, het onderwijsniveau, de onderwijsvorm, een verleden in het buitengewoon onderwijs en de aard van de integratie van de ION-leerling.

Van de 21 ouders geven er 8 (38,1%) aan dat hun zoon/dochter, naast de ION-begeleiding, extra ondersteuning krijgt tijdens de schooluren en dit gemiddeld 4 uur per ION-leerling per week met een maximum van 8 uur. Dit percentage ligt hoger dan bij de GON-leerlingen waar 18% van de ouders aangeeft dat hun zoon/dochter, naast de GON-begeleiding, extra ondersteuning krijgt tijdens de schooluren. Deze extra ondersteuning wordt geboden door professionelen (n = 5), vrijwilligers (n = 8) of ouders (n = 2) en is gericht op het verwerken van de leerstof uit de klas (n = 5), ondersteuning bij sociaal-emotionele aspecten (n = 5), paramedische ondersteuning (n = 2) en hulp bij het gebruiken en installeren van hulpmiddelen (n = 2). Opmerkelijk is de grote rol die vrijwilligers hierin opnemen. Bij GON-leerlingen is dit nauwelijks het geval. Naast deze extra ondersteuning tijdens de lessen en de ION-begeleiding krijgen eveneens 8 van deze leerlingen (38,1%) extra ondersteuning na de schooluren en dit gemiddeld 1 uur met een maximum van 2 uur. Dit percentage is nagenoeg even hoog als bij de GON-leerlingen (42%). Deze ondersteuning wordt het vaakst geboden door professionelen (n = 7) en is over het algemeen gericht op paramedische ondersteuning

(n = 6), hulp bij het verwerken van de leerstof (n = 2) en ondersteuning bij sociaal-emotionele aspecten (n = 2).

4.2.4. Onderzoeksvraag 4: Wat zijn kritieke factoren om tot een succesvolle inclusie te komen?

Het antwoord op deze onderzoeksvraag is grotendeels hetzelfde als het antwoord op deze vraag voor de GON-leerlingen. Kritieke succesfactoren hebben hier eveneens betrekking tot de **cultuur, het beleid en de praktijk van inclusief onderwijs**. Voor een uitgebreid verslag verwijzen we dan ook naar de beschrijving van onderzoeksvraag 4 voor de GON-leerlingen. In deze paragraaf halen we enkel aspecten aan die specifiek zijn voor ION.

De resultaten met betrekking tot de schoolcultuur zijn iets minder positief voor ION. Bijna de helft van de directie/zorgteam van de scholen voor gewoon onderwijs (48,1%) staan neutraal ten aanzien van de stelling dat het schoolteam positieve ervaringen uitwisselt omtrent ION. Slechts 6 van hen beantwoorden deze vraag positief. Toch geven bijna alle leerkrachten aan dat ze openstaan voor tips en ondersteuning van de ION-begeleiders. Ook bijna alle ION-begeleiders (n = 17) en 12 van de 17 leden van de directie/het zorgteam van de school voor buitengewoon onderwijs gaan akkoord met deze stelling. ION-begeleiders ondersteunen heel wat scholen voor gewoon onderwijs en worden geconfronteerd met heel wat verschillende schoolculturen. Desondanks geeft de meerderheid van de ION-begeleiders aan dat geen moeite te hebben met de aanpassing aan de verschillende schoolculturen. De ION-begeleiders respecteren volgens de meerderheid van de respondenten uit de groep directie/zorgteam van de scholen voor gewoon en buitengewoon en van de leerkrachten de schoolcultuur van de school voor gewoon onderwijs.

Wat betreft houding en visie van de school voor gewoon onderwijs ten aanzien van ION, stellen we vast dat ION vaker in vraag gesteld wordt dan GON. De leerkrachten verwachten daarenboven volgens 37% van de directie/zorgteam van het gewoon onderwijs dat de begeleiding van ION-leerlingen voornamelijk door externen wordt opgenomen. Bij de leerkrachten zijn de meningen hierover verdeeld. Vier leerkrachten verwachten niet dat externen de begeleiding van ION-leerlingen op zich nemen en 3 leerkrachten verwachten dit wel. Tien van de 19 ION-begeleiders en 10 van de 17 respondenten uit het buitengewoon onderwijs verwachten dat de begeleiding voornamelijk opgenomen wordt door externen.

Hiermee samenhangend stellen we vast dat volgens 51,9% van de directie/zorgteam van het gewoon onderwijs de leerkrachten de begeleiding van ION-leerlingen zien als een extra belasting van hun opdracht.

Met betrekking tot de openheid voor interventies om de sociale participatie van alle leerlingen inclusief ION-leerlingen te verhogen stellen we vast dat de leerkrachten over het algemeen zeer positief zijn. Leerkrachten zijn het meest positief over hun eigen interventies om de sociale participatie te verhogen, de interventies van de school om te werken aan het klasklimaat en de interventies van de school om leerlingen elkaar te laten helpen. Ze zijn eveneens positief over de bijdrage van de ION-begeleiders om de sociale contacten te stimuleren.

4.2.5. Onderzoeksvraag 5: Wat zijn de ervaringen en verwachtingen van ouders, ION-begeleiders, scholen en CLB die in een ION-project betrokken zijn?

4.2.5.1. Ervaringen en verwachtingen ten aanzien van de inhoud, de kwaliteit en de intensiteit ION-begeleiding

Over het algemeen zijn de respondenten tevreden tot zeer tevreden over de inhoud van de ION-begeleiding. De meeste respondenten uit het gewoon (n=16) en buitengewoon onderwijs (n=11) en alle leerkrachten (n=9) zijn tevreden tot zeer tevreden over de inhoud van de ION-begeleiding. De ION-begeleiders, de ouders en de CLB-medewerkers zijn vaker ontevreden of zeer ontevreden over deze inhoud. Over de kwaliteit van de ION-begeleiding zijn de respondenten eerder positief. De directie van het buitengewoon onderwijs (n=17), de CLB-medewerkers (n=20) en de ION-begeleiders (n=14) zijn tevreden tot neutraal over de kwaliteit van de ION-begeleiding. Verder zien we dat de leerkrachten (n=9) allen tevreden tot zeer tevreden zijn over de kwaliteit van deze begeleiding. De meningen van de directie van het buitengewoon onderwijs en de ouders zijn meer verdeeld.

Respondenten uit verschillende respondentgroepen halen als knelpunt aan dat de ION-begeleiding te leerlinggericht en te weinig leerkracht- en schoolteamondersteunend is. Binnen het leerlinggericht werken ligt de focus volgens enkele CLB-medewerkers teveel op leerstofverwerking en te weinig op sociale participatie en zelfredzaamheid, hoewel enkel dit eerste vanuit de regelgeving voorzien wordt. Enkele scholen voor buitengewoon onderwijs

vermelden dat de ION-begeleiding soms niet aangepast wordt aan de leerling maar aan de verwachtingen ten aanzien van de leerling. Verder vinden enkele ION-begeleiders dat de inhoud van de begeleiding en dan specifiek de aanpassingen in het materiaal moeilijker worden naarmate de kloof tussen de ION-leerling en zijn klasgenoten op cognitief en sociaal-emotioneel vlak groter wordt. Tot slot kaarten enkele scholen voor gewoon onderwijs aan dat de uren ION-begeleiding beter gespreid over heel de week kunnen plaatsvinden in plaats van op één moment.

4.2.5.2. Ervaringen en verwachtingen ten aanzien van de ION-reglementering

De leden van de directie/zorgteam van de scholen voor gewoon en de scholen voor buitengewoon onderwijs en de leerkrachten staan eerder neutraal tegenover de huidige ION-reglementering. De CLB-medewerkers zijn hierover het meest tevreden. Ten slotte zien we dat de mening van de ouders en de ION-begeleiders over deze reglementering eerder verdeeld is.

Het knelpunt dat op vlak van ION-reglementering het vaakst aangehaald wordt is het aantal uren ION-begeleiding. De meningen hierover zijn echter eerder verdeeld. Van de 24 directieleden van de school voor gewoon onderwijs zijn er 9 noch tevreden, noch ontevreden en 7 eerder tevreden over het aantal uren ION-begeleiding. Daarnaast geven de directie van het buitengewoon onderwijs (n=8), het CLB (n=11) en de leerkrachten (n=3) aan eerder tevreden te zijn over het aantal uren ION-begeleiding. De mening van de ION-begeleiders is meer negatief. Hier zien we dat 7 van de 19 begeleiders zeer ontevreden zijn over het aantal uren ION-begeleiding terwijl 6 van hen hierover eerder tevreden zijn. De scholen voor gewoon onderwijs geven aan dat ze stagiaires, vrijwilligers en extra personeel inzetten om inclusief onderwijs voor die leerlingen mogelijk te maken.

Scholen voor buitengewoon onderwijs kaarten aan dat het aantal uren voor administratie en coördinatie niet voorzien wordt en de financiële middelen die de scholen voor buitengewoon onderwijs ter beschikking gesteld krijgen ontoereikend zijn. Ze zijn eveneens van mening dat ION-begeleiding ook zou moeten kunnen vanuit een ambt als paramedicus. Scholen voor gewoon onderwijs vermelden eveneens het tekort aan middelen om de begeleiding te installeren als knelpunt. Enkele ION-begeleiders vinden de huidige ION-reglementering voor

interpretatie vatbaar en ook de vage taakomschrijving van de ION-begeleiders zorgt volgens hen voor onduidelijkheid in de scholen voor gewoon onderwijs.

Met betrekking tot de doelgroep vindt één CLB-medewerker dat ION-begeleiding ook mogelijk zou moeten gemaakt worden voor kleuters. Daarnaast kaarten drie respondenten de beperking van het aantal leerlingen die in één schooljaar beroep kunnen doen op het ION-project aan als knelpunt. Vanuit de regelgeving kunnen slechts 100 leerlingen per schooljaar beroep doen op ION.

4.2.5.3. Ervaringen en verwachtingen over de ION-begeleider

Over de samenwerking met de ION-begeleider is de meerderheid van de ouders tevreden tot zeer tevreden. Slechts twee ouders zijn hierover zeer ontevreden. Knelpunten die ouders over de ION-begeleiders aanhalen zijn het snelle verloop van ION-begeleiders en het gebrek aan expertise van de begeleider. Ook respondenten uit andere disciplines vermelden dat een specifieke opleiding en meer expertise voor de ION-begeleiders ervoor kunnen zorgen dat de ION-begeleiding vlotter verloopt en een positievere uitkomst kent.

4.2.5.4. Ervaringen en verwachtingen over het buitengewoon onderwijs

Over de samenwerking met de school voor buitengewoon onderwijs zijn de ION-begeleiders en de respondenten van de school voor gewoon onderwijs het meest tevreden. De mening van de CLB-medewerkers hierover is eerder verdeeld. De leerkrachten staan neutraal tegenover de samenwerking met de school voor buitengewoon onderwijs. Opmerkelijk is dat de ouders hierover het meest ontevreden zijn.

4.2.5.5. Ervaringen en verwachtingen over het gewoon onderwijs

Uit het onderzoek blijkt dat de directie van het buitengewoon onderwijs ($n = 13$) eerder tevreden tot neutraal is over de samenwerking met de school voor gewoon onderwijs terwijl de ION-begeleiders ($n = 17$) hierover tevreden tot zeer tevreden zijn. Verder zijn 4 van de 9 leerkrachten noch tevreden, noch ontevreden en 8 van de 18 ouders zeer tevreden over de samenwerking met de directie van de school voor gewoon onderwijs. Tot slot zien we dat de ION-begeleiders ($n = 15$) en de ouders ($n = 13$) tevreden tot zeer tevreden zijn over de

samenwerking met de leerkracht van de ION-leerling. De scholen voor gewoon onderwijs zijn tevreden tot zeer tevreden over de inhoud en de kwaliteit van hun zorgbeleid ten aanzien van leerlingen met specifieke noden.

Een knelpunt dat door enkele ouders, scholen voor buitengewoon onderwijs en scholen voor gewoon onderwijs aangehaald wordt is de motivatie van de leerkrachten uit het gewoon onderwijs om ION-leerlingen te onderwijzen. Soms verdwijnt de motivatie ook tijdens het schooljaar ($n = 2$). Respondenten uit scholen voor gewoon onderwijs en CLB-medewerkers merken hierbij op dat scholen voor gewoon onderwijs soms onvoldoende betrokken worden in de keuze voor ION.

4.2.5.6. Ervaringen en verwachtingen over het CLB

Wat betreft de samenwerking met het CLB zien we dat de directie/zorgteam van het gewoon onderwijs het meest tevreden zijn over deze samenwerking. De directie/zorgteam van het buitengewoon onderwijs staat hier veelal neutraal tegenover. De meningen van de ION-begeleiders en de ouders is eerder verdeeld. Leerkrachten zijn hierover het vaakst ontevreden. De CLB-medewerkers die ION-leerlingen ondersteunen, zijn eerder neutraal of tevreden over de rol die het CLB toebedeeld kreeg in de totstandkoming, uitvoering en evaluatie van het integratieplan terwijl ze meer verdeeld zijn over de rol die ze kregen in verband met advies en toekenning van ION. Ze vinden de beslissing of ION een goed alternatief is voor het buitengewoon onderwijs vaak moeilijk te nemen en arbitrair.

4.2.5.7. Ervaringen en verwachtingen over de ouders

Over de samenwerking met de ouders zijn de leerkrachten tevreden tot zeer tevreden. De mening van de ION-begeleiders is hierover eerder verdeeld. Meer dan de helft zijn hierover tevreden tot zeer tevreden maar ook enkele ION-begeleiders zijn hierover zeer ontevreden.

4.2.5.8. Ervaringen en verwachtingen over de samenwerking met alle betrokken partijen

Met betrekking tot de samenwerking en communicatie met alle betrokken partijen, wordt door alle respondentengroepen aangehaald dat dit niet altijd vlot verloopt. Het plannen van

overlegmomenten is moeilijk omdat er veel partijen bij de ION-begeleiding betrokken zijn. Ook het afstemmen van de verwachtingen en doelen van alle betrokken partijen kan soms een uitdaging kan vormen in deze ondersteuningsvorm. Daarenboven wordt ook onvoldoende kennis van alle betrokken partijen over ION en handicapspecifiek onderwijs, gebrek aan informatie voor ouders en de noodzaak van bijscholing en het uitwisselen van ervaringen door enkele respondenten aangehaald bij de knelpunten rond ION.

Opmerkelijk is ook dat alle respondentgroepen behalve de ouders de haalbaarheid van ION in vraag stellen. Zo geeft een school voor gewoon onderwijs aan dat ze niet altijd kan tegemoet komen aan de vragen en noden van de ION-leerling. Hierdoor krijgen ze het gevoel dat het buitengewoon onderwijs beter geplaatst is voor sommige van deze leerlingen. ION-begeleiders stellen een grote kloof vast tussen de ION-leerling en zijn klasgenoten zowel op vlak van cognitief als sociaal en emotioneel functioneren. Deze kloof wordt groter naarmate de leerling ouder wordt, wat moeilijkheden met zich meebrengt op vlak van sociale participatie.

5. Beperkingen van het onderzoek en suggesties voor vervolgonderzoek

In dit laatste deel van de beleidssamenvatting belichten we de beperkingen van het onderzoek en formuleren we suggesties voor vervolgonderzoek.

5.1. Beperkingen van het onderzoek

Het voorliggend onderzoek mag uniek genoemd worden omdat het een grootschalig onderzoek betreft waarbij de perspectieven van alle relevante betrokkenen belicht worden. Op deze manier bieden de resultaten een grondig overzicht van het hedendaagse profiel van de leerling, het profiel van de begeleider, de geboden ondersteuning, de kritische succesfactoren en de ervaringen en tevredenheid met GON/ION. Hoewel de gevonden resultaten geleid hebben tot vele nieuwe inzichten en stof bieden om beleidsrelevante beslissingen te nemen, moet er bij de interpretatie van de gegevens rekening gehouden worden met enkele beperkingen van het onderzoek.

Eerst en vooral moet rekening worden gehouden met het feit dat gewerkt werd met een grootschalige bevraging. Dit heeft als voordeel dat we op korte tijd heel wat informatie konden verzamelen bij heel wat respondenten. Toch heeft deze manier van werken ook enkele nadelen. Ten eerste, kan er met een survey niet diepgaand ingegaan worden op bepaalde thema's. Zo weten we bijvoorbeeld op basis van deze bevraging in het algemeen welk soort ondersteuning er geboden wordt aan GON/ION-leerlingen maar we weten dit niet op niveau van de individuele leerling. Om deze beperkingen te overkomen, kunnen interviews, observaties en documentanalyse een beter alternatief zijn. Ten tweede, verzamelt men met behulp van vragenlijsten enkel de mening of het perspectief van de respondent en geen objectieve informatie. Mogelijk antwoorden respondenten op bepaalde vragen sociaal wenselijk en zijn bepaalde resultaten een over- of onderschatting van de werkelijkheid. Ondanks deze beperking van het onderzoeksdesign, dient in rekening gebracht worden dat door de huidige onderzoeksstrategie er een substantieel grotere groep betrokkenen bevroegd kon worden wat de representativiteit van de data enkel ten goede komt. Bovendien, dankzij de multi-informant benadering kon ook worden geobserveerd dat de perspectieven van de verschillende betrokkenen consistent zijn, wat niet alleen suggereert dat de data valide zijn, maar ook suggereert dat de data enkele fundamentele ervaringen en visies over GON/ION in kaart hebben gebracht. Ten derde, hebben we vastgesteld dat, ondanks onze inspanningen om de items zo eenduidig mogelijk te formuleren en ondanks de pilootstudie, er toch enkele items verkeerd geïnterpreteerd werden door de respondenten. Dit is een nadeel van het werken met zelfgeconstrueerde vragenlijsten die voor de eerste maal op grote schaal worden afgenomen. Ten vierde heeft het werken met online vragenlijsten mogelijk als nadeel dat respondenten zonder computer of zonder internettoegang niet deelnemen aan het onderzoek. We hebben dit trachten te voorkomen door aan alle respondenten de mogelijkheid te bieden om een papieren exemplaar van de vragenlijst te bekomen. Heel wat van de respondenten hebben van deze mogelijkheid gebruik gemaakt.

Vervolgens kunnen er wellicht kanttekeningen gemaakt worden bij de representativiteit van de steekproef. Ten eerste hebben we er in eerste instantie voor gekozen om via de scholen andere respondentgroepen aan te spreken. De scholen voor gewoon onderwijs werden aangespoord om zoveel mogelijk leerkrachten en ouders op te roepen om deel te nemen. Hetzelfde werd aan de scholen voor buitengewoon onderwijs gevraagd met betrekking tot de GON/ION-begeleiders. Deze manier van werken heeft als voordeel dat men gericht leerkrachten, ouders en GON/ION-begeleiders kan bereiken en dat deze personen sneller

bereid zullen zijn mee te werken als de directie/zorgteam hen dit vraagt. Een nadeel van deze werkwijze houdt in dat we geen zicht hebben op de selectie die de scholen mogelijk maakten in het aanspreken van GON/ION-begeleiders, leerkrachten en ouders. Omwille van de aanvankelijk geringe respons op de uitnodiging om mee te werken, werd in tweede instantie beslist om een extra oproep te lanceren via de onderwijskoepels en de onderwijsvakbonden. Het gevolg hiervan is dat bij bepaalde scholen slechts één perspectief werd bevraagd. Zo hebben we voor enkele scholen enkel de antwoorden van de leerkrachten. Desalniettemin is niet alleen de grootte van de totale steekproef als van de steekproeven per respondentgroep voldoende groot genoeg om uitspraken te doen over de verzamelde gegevens met een betrouwbaarheidsniveau van 95% en een foutenmarge van 5%. Tot slot, blijft enige voorzichtigheid aangewezen bij het interpreteren van de resultaten van kleine groepen. Het gaat hier meer specifiek om resultaten die enkel betrekking hebben op de scholen voor buitengewoon secundair onderwijs, de scholen voor buitengewoon onderwijs type 4 en type 6, de scholen van het officieel gesubsidieerde net en de steekproef over ION. Verder onderzoek naar deze groepen is wenselijk.

5.2. Suggesties voor vervolgonderzoek

Uit dit onderzoek komt heel wat relevante informatie naar voor over GON/ION die meer diepgaand onderzoek vereist. We lijsten hier enkele voorbeelden op. Ten eerste, zou het zinvol zijn om vanuit meerdere perspectieven meer informatie te verzamelen op niveau van de individuele GON/ION-leerling met behulp van interviews, observaties en documentanalyse. Op deze manier kan men de specifieke onderwijsbehoeften op niveau van de leerling in kaart brengen en koppelen aan de ondersteuning die hij krijgt. Zo kan men bijvoorbeeld nagaan of de inhoud van de ondersteuning voor een individuele GON/ION-leerling afgestemd is op zijn behoeften en wie in welke behoeften voorziet, de school voor gewoon of de school voor buitengewoon onderwijs. Krijgt bijvoorbeeld een leerling met dyslexie van de GON-begeleider voornamelijk ondersteuning op vlak van lezen en spellen of ook op sociaal-emotioneel vlak of op vlak van wiskunde en welke ondersteuning neemt de school voor gewoon onderwijs op?

Ten tweede, is het aan te raden om een meer diepgaand onderzoek te doen naar bepaalde kleine groepen zoals leerlingen met sensorische beperkingen wiens perspectief in dit onderzoek mogelijk onvoldoende aan bod komt. Hetzelfde is ook aangewezen met betrekking tot de groep van leerlingen met verstandelijke beperkingen. We stelden namelijk vast dat heel wat van de ION-leerlingen in dit onderzoek normaal begaafd zijn. Dit roept enerzijds de vraag op of deze leerlingen verkeerdelijk in de steekproef terecht zijn gekomen of dat het hier gaat om een oneigenlijk gebruik van ION. Anderzijds heeft dit als gevolg dat het perspectief van leerlingen met verstandelijke beperkingen in dit onderzoek mogelijk onvoldoende aan bod komt.

Ten derde, is diepgaand onderzoek naar de inhoud van het takenpakket en de tijdsbesteding van de GON/ION-begeleiders door middel van interviews en tijdsmeting noodzakelijk. In het kader van dit onderzoek werd daartoe reeds een bijdrage geleverd door aan de GON/ION-begeleiders te vragen om gedurende een volledige week per uur te registreren welke taak ze uitgevoerd hebben, waar ze die uitgevoerd hebben en wie daarbij betrokken was. Een honderdtal GON/ION-begeleiders hebben deze tijdsregistratie uitgevoerd. In de loop van 2013-2014 zullen deze data geanalyseerd worden en zal hierover gerapporteerd worden.

Tot slot, is het aan te raden een onderzoek te doen naar de GON-begeleiding in het hoger onderwijs. Dit onderzoek richtte zich op GON in het basis- en secundair onderwijs. Toch nemen ook heel wat scholen voor buitengewoon onderwijs de GON-begeleiding van studenten in het hoger onderwijs op. Om een volledig beeld te krijgen van de impact van GON op de scholen voor buitengewoon onderwijs is het noodzakelijk om ook hun taken met betrekking tot GON in het hoger onderwijs in rekening te brengen.