



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

Katholieke Hogeschool Leuven
Departement Lerarenopleiding

GON en ION anno 2012 (OBPWO 10.01)

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



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

Katholieke Hogeschool Leuven
Departement lerarenopleiding

GON en ION anno 2012 (OBPWO 10.01)

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

INHOUDSOPGAVE

HOOFDSTUK 1: Probleemstelling en Onderzoeksopzet	9
1. Probleemstelling	9
2. Theoretisch kader	11
3. Doelstelling en onderzoeksvragen.....	13
3.1. Hoe ziet het profiel van de kernactoren eruit?.....	14
3.2. Wat zijn de verwachtingen en ervaringen van de kernactoren?	15
3.3. Wat houdt de GON-ondersteuning en ION-ondersteuning concreet in?.....	15
3.4. Hoe functioneert de GON-leerling en de ION-leerling op school?	16
3.5. Wat zijn kritische factoren om tot een succesvolle inclusie van GON-leerlingen en ION-leerlingen te komen?	16
4. Onderzoeksgroepen	16
4.1. Steekproeftrekking	16
4.2. Beschrijving van de totale respondentgroep.....	19
4.3. Beschrijving van de respondentgroep ‘directie/zorgteam van het gewoon onderwijs’	24
4.4. Beschrijving van de respondentgroep ‘directie/zorgteam buitengewoon onderwijs’	27
4.5. Beschrijving van de respondentgroep ‘Centra voor leerlingenbegeleiding’	30
4.6. Beschrijving van de respondentgroep ‘GON-begeleiders en ION-begeleiders’	32
4.7. Beschrijving van de respondentgroep ‘leerkrachten’	35
4.8. Beschrijving van de onderzoeksgroep ‘ouders en leerlingen’	37
5. Onderzoeksmethode	37
6. Verloop van het onderzoek.....	42
7. Analyse.....	43
HOOFDSTUK 2: Profiel van de GON- en ION-begeleiders	44
1. Profiel van de GON-begeleiders	44
2. Profiel van de ION-begeleider.....	55
HOOFDSTUK 3: Profiel van de GON- en de ION-leerling	60
1. Profiel van de GON-leerling	60
1.1. Kenmerken van de GON-leerling.....	60
1.2. Functioneren.....	90
2. Profiel van de ION-leerling.....	116
2.1. Kenmerken van de ION-leerling	116

2.2. Functioneren	128
HOOFDSTUK 4: Profiel van de School	138
1. Kenmerken van de scholen voor gewoon onderwijs	138
2. Kenmerken van de scholen voor buitengewoon onderwijs	141
2.1. Houding en verwachtingen ten aanzien van GON	143
2.2. Houding en verwachtingen ten aanzien van ION	147
HOOFDSTUK 5: GON- ondersteuning en ION-ondersteuning	151
1. Van aanmelding tot toekenning	151
1.2. Advies en voorbereiding van de ondersteuning	162
1.3. Integratieplan: opmaak, opvolging en evaluatie	165
1.4. Samenwerking en communicatie	169
1.5. Eigenlijke GON-ondersteuning	175
2. Van aanmelding tot toekenning ION	199
2.1. Initiatief voor aanvraag tot ION-begeleiding	199
2.2. Keuze voor ION-begeleiding	200
2.3. Onderzoeksfase	201
2.4. Advies en voorbereiding van de ondersteuning	208
2.5. Integratieplan: opmaak, opvolging en evaluatie	210
2.6. Samenwerking en communicatie	213
2.7. Eigenlijke ION-ondersteuning	219
HOOFDSTUK 6: Kritische succesfactoren	232
1. Succesfactoren met betrekking tot de cultuur van inclusief onderwijs	232
1.1. Schoolklimaat	232
1.2. Openheid voor interventies om de sociale participatie te verhogen	237
2. Succesfactoren met betrekking tot het beleid van inclusief onderwijs	238
2.1. Toelating van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften	238
2.2. Klassamenstelling	240
2.3. Onderwijsoriëntatie	240
2.4. Evaluatie	241
3. Succesfactoren met betrekking tot de praktijk van inclusief onderwijs	242
3.1. Toegankelijkheid van het curriculum	242
3.2. Professionalisering van het team	243
HOOFDSTUK 7: Ervaringen en verwachtingen	250

1.	Ervaringen en verwachtingen ten aanzien van GON.....	250
1.1.	Ervaringen en verwachtingen van de respondenten uit het gewoon onderwijs.....	250
1.2.	Ervaringen en verwachtingen van de respondenten uit het buitengewoon onderwijs.....	251
1.3.	Ervaringen en verwachtingen van de CLB-medewerkers	252
1.4.	Ervaringen en verwachtingen van de GON-begeleider	253
1.5.	Ervaringen en verwachtingen van de leerkrachten.....	254
1.6.	Ervaringen en verwachtingen van de ouders.....	255
1.7.	Ervaringen en verwachtingen van de leerlingen.....	256
1.8.	Ervaringen en verwachtingen ten aanzien van GON van alle respondenten	257
2.	Ervaringen en verwachtingen ten aanzien van ION	270
2.1.	Ervaringen en verwachtingen van de respondenten uit het gewoon onderwijs.....	270
2.2.	Ervaringen en verwachtingen van de respondenten uit het buitengewoon onderwijs.....	271
2.3.	Ervaringen en verwachtingen van de CLB-medewerkers	272
2.4.	Ervaringen en verwachtingen van de ION-begeleiders	273
2.5.	Ervaringen en verwachtingen van de leerkrachten.....	274
2.6.	Ervaringen en verwachtingen van de ouders.....	275
2.7.	Ervaringen en verwachtingen ten aanzien van ION van alle respondenten	276
	HOOFDSTUK 8: Knelpunten en suggesties.....	288
1.	Knelpunten en suggesties ten aanzien van de GON-begeleiding en de GON-reglementering	288
1.1.	Directieleden van het gewoon onderwijs.....	288
1.2.	Directie/zorgteam van het buitengewoon onderwijs	290
1.3.	CLB-medewerkers.....	292
1.4.	De GON-begeleiders	293
1.5.	Leerkrachten.....	298
1.6.	Ouders	300
1.7.	Leerlingen.....	301
2.	Knelpunten en suggesties ten aanzien van de ION-begeleiding en ION-reglementering	302
2.1.	Directieleden gewoon onderwijs	302
2.2.	Directieleden van het buitengewoon onderwijs.....	303
2.3.	CLB-medewerkers.....	305
2.4.	ION-begeleiders	305
2.5.	Leerkrachten.....	306
2.6.	Ouders	306
	HOOFDSTUK 9: Algemene samenvatting en beleidsaanbevelingen	307

1. Probleemstelling en onderzoeksvragen	307
2. Theoretisch kader	309
3. Onderzoeksopzet	311
4. Resultaten	312
4.1. Onderzoeksvragen m.b.t. GON:	313
4.2. Onderzoeksvragen m.b.t. ION:.....	342
5. Beperkingen van het onderzoek en suggesties voor vervolgonderzoek	361
5.1. Beperkingen van het onderzoek	361
5.2. Suggesties voor vervolgonderzoek.....	363
6. Beleidsaanbevelingen.....	364
6.1. State of the art.....	364
6.2. Enkele beleidsaanbevelingen.....	367
REFERENTIES.....	375
Bijlagen	382
- Onze school	385
- Directie school gewoon onderwijs	388
- zorgteam	388
- Directie school buitengewoon onderwijs	388
- pedagogisch verantwoordelijke	388
- Directie school gewoon onderwijs	389
- zorgteam	389
- Directie school buitengewoon onderwijs	389
- Logopedist.....	401
- De school voor gewoon onderwijs	402
- De school voor buitengewoon onderwijs (bv. de GON-begeleider, de GON-coördinator)	402
- Directie school gewoon onderwijs	405
- Directie school buitengewoon onderwijs	405
- Zorgteam	405
- Directie school gewoon onderwijs	406
- Directie school buitengewoon onderwijs	406
- Zorgteam	406
Tot welk ambt behoort u?.....	426
- Leerkracht.....	426
- Logopedist.....	426

HOOFDSTUK 1: Probleemstelling en Onderzoekopzet

1. Probleemstelling

Sinds de wet van 6 juli 1970 wordt in Vlaanderen het buitengewoon onderwijs niet meer beschouwd als een deel van het gewoon onderwijs. Er werd een separaat systeem van onderwijstypes en specifieke scholen gecreëerd om kinderen met specifieke onderwijsbehoeften op te vangen (Vlaamse Onderwijsraad, 1995). Vlaanderen kent intussen een lange geschiedenis van buitengewoon onderwijs en was lange tijd één van de toonaangevende landen inzake het gespecialiseerd onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. *“De keuze in 1970 om een aparte structuur van buitengewoon onderwijs uit te bouwen, heeft Vlaanderen een stevige traditie opgeleverd voor wat het onderwijs aan kinderen en jongeren met een handicap betreft. Hun onderwijskansen zijn ontegensprekelijk verbeterd. Het buitengewoon onderwijs heeft zich in de afgelopen decennia een manier van werken eigen gemaakt die voor heel wat ouders en leerlingen een antwoord is op hun zorgen en behoeften”* (Van Rompu, et al., 2007, p. 19-20). Het resulteerde echter wel in het feit dat Vlaanderen uitgroeide tot een regio met één van de hoogste percentages van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften in gesegregeerde settings, wat steeds meer tot kritiek leidde en duidelijk in tegenspraak is met belangrijke internationale tendensen. Inclusie is immers een leidinggevend principe geworden in het denken over onderwijs aan kinderen met specifieke onderwijsbehoeften (Unesco, 1994).

Amper 10 jaar na het invoeren van de Wet op het Buitengewoon Onderwijs leidde deze kritiek op de segregatie reeds tot het creëren van het zogenaamde Geïntegreerd Onderwijs (GON). Het was een poging om de segregatie te milderen door bruggen te vormen tussen het gewoon en het buitengewoon onderwijs en de opgebouwde expertise in het buitengewoon onderwijs ook in te zetten binnen de gewone school. GON houdt in dat leerlingen met een attest buitengewoon onderwijs les volgen in een gewone school met additionele hulp vanuit een school voor buitengewoon onderwijs. Oorspronkelijk werd GON alleen georganiseerd voor normaal begaafde kinderen met een attest buitengewoon onderwijs (BuO) van het type 4, 6 en 7. Sedert september 1994 kunnen leerlingen van alle types (met uitzondering van het type 5) van geïntegreerd onderwijs genieten, weliswaar in wisselende vormen. GON type 2 is

beperkt tot het kleuteronderwijs en kan net zoals GON type 1 geen aanspraak maken op ondersteuning van leerkrachten of paramedici uit het buitengewoon onderwijs. Bovendien is GON type 1, 3 en 8 enkel mogelijk na een verblijf van minstens negen maanden in een school voor buitengewoon onderwijs en is de ondersteuning voor leerlingen met een type 3 of type 8 attest beperkt tot één jaar.

Echter, in de jaren '80 was het niet de inclusiegedachte maar het begrip integratie dat een centrale rol innam inzake onderwijs aan leerlingen met specifieke noden. Het 'aanpassen' van de leerling met specifieke onderwijsbehoeften aan de schoolse context om optimaal te kunnen genieten van onderwijs in de gewone school, stuurde heel wat van de activiteiten die in het kader van de ondersteuning door het buitengewoon onderwijs georganiseerd werden. Het werd echter stilaan duidelijk dat GON niet tegemoet kon komen aan de specifieke onderwijsbehoeften van elke leerling. Naast de wettelijke beperkingen voor specifieke doelgroepen hebben andere knelpunten in de GON-begeleiding betrekking op het profiel en het statuut van de GON-begeleider en de duur van de ondersteuning, die vaak niet aangepast is aan de specifieke noden van de leerling (Maes & Gadeyne, 1997).

Het Decreet Basisonderwijs van 25 februari 1997 is een volgend wettelijk initiatief waarmee gepoogd werd de segregatie in het Vlaamse onderwijssysteem in te dammen. Voor het eerst worden het gewoon en het buitengewoon onderwijs geïntegreerd in één kaderdecreet, waarbij het gewoon onderwijs in principe verantwoordelijk wordt *“voor het onderwijs aan alle leerlingen van bedoelde leeftijdscategorie. Het moet door blijvende aandacht en verbreding van de zorg zoveel mogelijk leerlingen blijvend begeleiden”* (artikel 8). *“Het buitengewoon basisonderwijs is het onderwijs dat op grond van een pedagogisch project aangepast onderwijs, opvoeding, verzorging en therapie verstrekt aan leerlingen waarvan de totale persoonlijkheidsontwikkeling tijdelijk of permanent, niet of onvoldoende door het gewoon onderwijs kan verzekerd worden”* (Artikel 9). De visie die hierin naar voor komt, moet gezien worden als een resultaat van de maatschappelijke discussie over inclusief onderwijs die Vlaanderen in de jaren 90 kende (Ghesquière, De Fever & Van Hove, 1996). *“Bij inclusie gaat het vooral om: (1) het erkennen en waarderen van verschillen tussen mensen; (2) het onderkennen van contextfactoren in het voorkomen van een ‘handicap’; (3) het wegnemen of verkleinen van barrières in de omgeving om de handicap te verminderen”* (Vlaamse

Onderwijsraad, 1998, p. 7). Inclusief onderwijs gaat er volgens de Vlaamse Onderwijsraad (1998) vanuit dat zoveel mogelijk (in principe alle) leerlingen kwaliteitsvol onderwijs kunnen volgen in een gewone school.

Deze discussie vormde eveneens de voedingsbodem voor het inclusie-experiment van het departement onderwijs van het Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, het zogenaamde ION-project (Mardulier, 2000). Dit project tracht een aanvulling te vormen op het GON, door leerlingen met een matig mentale handicap de mogelijkheid te geven om vanaf het schooljaar 2003-2004 school te lopen in een school voor gewoon onderwijs. Echter, bij een eerste evaluatie van dit project blijken ook hier een aantal belangrijke knelpunten aanwezig. Leerkrachten wijzen voornamelijk op een gebrek aan expertise, te weinig ondersteuning en de nood aan coaching (Mortier, et al., 2008).

De knelpunten die ervaren worden zowel bij het GON-project als bij het ION-project, samen met de internationale belangstelling voor inclusie en de vraag naar ondersteuning van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften in scholen voor gewoon onderwijs dringt een hervorming van het Vlaamse onderwijsbeleid zich op. Om deze hervormingen op te zetten en te laten aansluiten bij de actuele situatie in Vlaanderen is het zeer belangrijk zicht te krijgen op de diverse aspecten inzake GON en ION, zoals bijvoorbeeld het profiel van de kernactoren, de geboden ondersteuning en het functioneren van de leerling. Echter, actuele informatie is schaars. De laatste grootschalige wetenschappelijke studies rond GON dateren namelijk van eind jaren '90. Rond ION is er nog maar weinig wetenschappelijk onderzoek gebeurd.

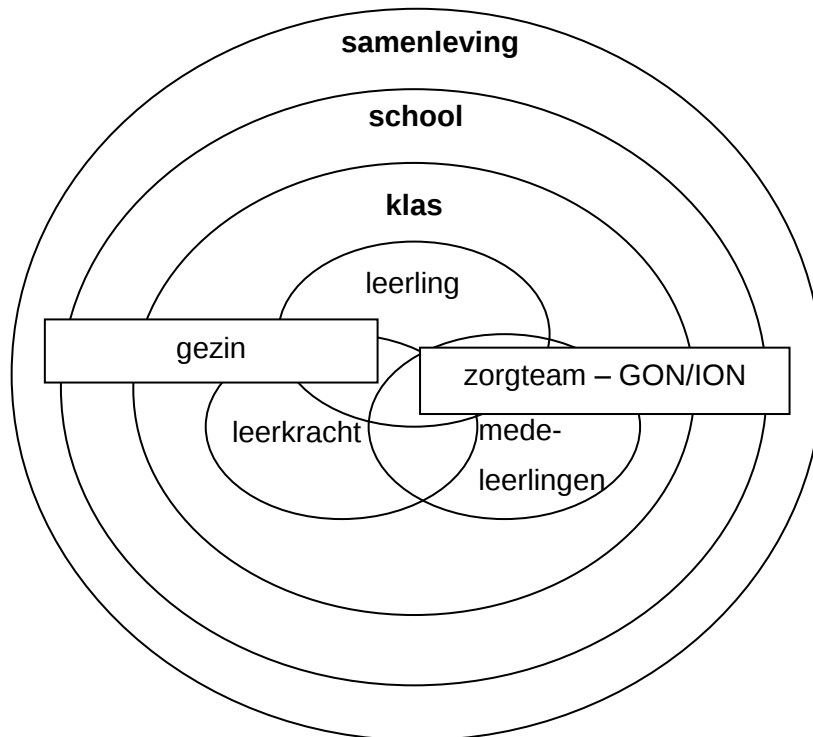
2. Theoretisch kader

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 et al., 2007), planmatig werken (Thomson et al., 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. De onderstaande figuur geeft de niveaus die in dit onderzoek onderscheiden worden weer.



Figuur 1. Ecologisch kader (De Vroey & Roelants, 2008)

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.

3. Doelstelling en onderzoeksvragen

De algemene doelstelling van dit onderzoek is een actueel beeld geven van de situatie met betrekking tot GON en ION. Meer specifiek willen 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. We besteden daarbij bijzondere aandacht aan de

ervaren knelpunten in de huidige werking van beide onderwijsprojecten. Aangezien recent onderzoek op dit domein erg schaars is, kiezen we voor een descriptief-explorerende benadering.

Gezien er een aantal elementaire verschillen zijn tussen GON en ION inzake finaliteit, doelgroep en geboden ondersteuning, hebben we er in dit onderzoek voor gekozen deze onderzoeksvragen apart op te nemen. Hieronder beschrijven we eerst de onderzoeksvragen die betrekking hebben tot GON, daarna volgen de onderzoeksvragen betreffende ION. Voor beide onderwerpen onderscheiden we vijf verschillende onderzoeksvragen.

3.1. Hoe ziet het profiel van de kernactoren eruit?

Met kernactoren wordt in ons onderzoek verwezen naar de belangrijke personen of scholen die bij het GON- of ION-project verbonden zijn. We spreken hier met andere woorden over de school voor gewoon en buitengewoon onderwijs, het centrum voor leerlingenbegeleiding (CLB), de GON- of ION-begeleider, de leerkrachten, ouders en leerlingen met een GON- of ION-attest.

Met deze onderzoeksvraag willen we een beeld krijgen van deze belangrijke personen. We willen onder andere te weten komen welke leerlingen een GON- of ION-attest hebben, wat de aard van hun beperking is, hoe hun gezin eruit ziet enzovoort. Ook het profiel van de begeleiders wordt uitgebreid bestudeerd: hoeveel leerlingen begeleiden zij, hoeveel verschillende scholen voor gewoon onderwijs bezoeken zij in het kader van deze begeleiding, hoe zien de arbeidsvoorwaarden en de vergoedingen eruit enzovoort. Daarnaast willen we ook de profielen van de scholen voor gewoon en buitengewoon onderwijs onderzoeken. Dit geeft ons een zicht op welke scholen zich engageren voor GON- of ION-begeleiding. Tot slot willen we ook nagaan welke CLB's hiertoe bijdragen.

Op basis van deze onderzoeksvraag krijgen we een duidelijk beeld hoe het profiel van alle kernactoren eruit ziet. Hiermee kunnen we eventuele hiaten ontdekken die belangrijk zijn voor de toekomstige regelgeving en mogelijke hervormingen.

3.2. Wat zijn de verwachtingen en ervaringen van de kernactoren?

Deze verwachtingen en ervaringen kunnen allereerst handelen over de begeleiding op zich: wat verwachten de kernactoren van de begeleiding alvorens deze van start ging? Verwachten ze bijvoorbeeld dat de begeleiding zich enkel richt op het kind of wordt dit breder gezien? Wat denken de kernactoren over de invulling van deze begeleiding: op welke vlakken verwachten ze ondersteuning van de GON- of ION-begeleider? Daarnaast hebben de kernactoren ook verwachtingen ten aanzien van elkaar. Zijn deze verwachtingen gelijkaardig voor alle kernactoren of zijn er belangrijke verschillen te vinden? Met deze onderzoeksvraag willen we nagaan of de kernactoren vooraf aan de GON- en ION-begeleiding een goed beeld hadden van de begeleiding. Verschillen in verwachtingen kunnen namelijk tijdens de begeleiding spanningen en frustraties opleveren die het welslagen van GON of ION in het gedrag kan brengen. Is er meer nood aan informatie vooraf aan de begeleiding of verloopt alles momenteel goed?

3.3. Wat houdt de GON-ondersteuning en ION-ondersteuning concreet in?

Op wie richt de ondersteuning zich, door wie geboden, intensiviteit, rol van school voor buitengewoon onderwijs, rol van ouders, het CLB?

Is deze ondersteuning divers genoeg, intensief genoeg? Zijn er nog delen van de ondersteuning die niet duidelijk verdeeld werden onder de verschillende kernactoren?

Zijn de kernactoren tevreden over de invulling van de begeleiding? Wat kan volgens hen beter en wat loopt volgens hen goed?

Zijn de kernactoren tevreden over de rol die ze toebedeeld krijgen in de begeleiding? Zijn de kernactoren tevreden met de inzet en de betrokkenheid van andere kernactoren in de begeleiding.

3.4. Hoe functioneert de GON-leerling en de ION-leerling op school?

Zonder de leerlingen specifiek te testen, proberen we toch een beeld te krijgen van verschillende aspecten van het functioneren van de leerling: cognitief functioneren, werktempo, sociaal functioneren, emotioneel functioneren, weerbaarheid van de leerling, zelfredzaamheid, mobiliteit, communicatieve vaardigheden, motorisch functioneren.

3.5. Wat zijn kritische factoren om tot een succesvolle inclusie van GON-leerlingen en ION-leerlingen te komen?

Bovendien peilen we bij de verschillende actoren ook naar de kritische succesfactoren voor GON of ION en dit op het vlak van onder meer samenwerking en communicatie, informatieoverdracht, professionalisering en praktische organisatie.

4. Onderzoeksgroepen

4.1. Steekproeftrekking

Om bovenstaande onderzoeksvragen te beantwoorden, kozen we voor een multi-informantbenadering. Bij het realiseren van GON en ION zijn immers diverse kernactoren betrokken die ieder een eigen perspectief kunnen inbrengen om zo een breed beeld van GON en ION te schetsen. Meer specifiek werden volgende kernactoren bevraagd: directie/zorgteam van het gewoon onderwijs, directie/zorgteam van het buitengewoon onderwijs, medewerkers van het CLB, GON-begeleiders, ION-begeleiders, leerkrachten, ouders en leerlingen. Wat het onderzoeksluik over GON betreft, betrokken we op schoolniveau de directie en/of de zorgcoördinator of leerlingbegeleider van het gewoon onderwijs en de directie en/of orthopedagoog van het buitengewoon onderwijs. Op klasniveau bevroegen we de leerkracht. Daarnaast betrokken we de GON-begeleiders, de ouders van de leerling met specifieke onderwijsbehoeften en de leerling zelf. Wat het onderzoeksluik over ION betreft, betrokken we op schoolniveau de directie en/of de zorgcoördinator of leerlingbegeleider van het gewoon onderwijs en de directie en/of orthopedagoog van het buitengewoon onderwijs. Op klasniveau bevroegen we de leerkracht. Daarnaast betrokken we de ION-begeleiders, de ouders van de leerling met specifieke onderwijsbehoeften en de leerling zelf.

Omdat we een zo volledig en duidelijk mogelijk beeld willen krijgen van de actuele situatie van GON in Vlaanderen trokken we een representatieve, aselechte steekproef van scholen voor gewoon onderwijs en dit zowel in het basis- als secundair onderwijs. Op dit ogenblik zijn er circa 14.000 GON-leerlingen en zijn ongeveer 1900 scholen voor gewoon basisonderwijs en 800 scholen voor gewoon secundair onderwijs betrokken bij het GON. Rekening houdend met een uitval van ongeveer 40%, een betrouwbaarheidsniveau van 95% en een foutenmarge van 5% werden in totaal 500 respondenten uit het gewoon basisonderwijs en 500 respondenten uit het gewoon secundair onderwijs uitgenodigd om deel te nemen aan dit onderzoek. Om de representativiteit van de steekproef te waarborgen, hielden we rekening met de verdeling van deze scholen over de provincies en de onderwijsnetten. Zo situeert ongeveer 24% van de scholen voor gewoon basisonderwijs zich in Antwerpen. Dit wil zeggen dat we at random 120 scholen voor gewoon basisonderwijs aanschrijven die zich in Antwerpen situeren. Ook behoort ongeveer 58% van de scholen voor gewoon basisonderwijs tot het vrij gesubsidieerde net. Dit wil zeggen dat ongeveer 290 scholen van onze steekproef vrij gesubsidieerde scholen zullen zijn. Deze methode werd ook voor de andere provincies en netten in Vlaanderen gebruikt.

Wat betreft ION, waren in het schooljaar 2011-2012 tussen de 50 en 100 leerlingen betrokken in een ION-project. Alle scholen waar deze leerlingen onderwijs volgen, werden gevraagd deel te nemen aan dit onderzoek. Om de onderzoeksgroep van ION-leerlingen te maximaliseren, werden daarenboven alle scholen die ooit betrokken waren in een ION-project gecontacteerd. Concreet gaat het om alle scholen voor gewoon onderwijs die vanaf schooljaar 2003-2004 ION-leerlingen begeleid hebben.

Naast scholen voor gewoon onderwijs, werden ook scholen voor buitengewoon onderwijs opgeroepen om deel te nemen aan het onderzoek. We kozen ervoor om de volledige populatie, met andere woorden alle scholen voor buitengewoon onderwijs, te contacteren aangezien dit slechts 303 scholen betreft.

De leden van de directie/zorgteam van de 1000 geselecteerde scholen voor gewoon onderwijs en van alle scholen voor buitengewoon onderwijs ontvingen in januari 2012 een e-mail met

daarin een oproep om deel te nemen aan het onderzoek en een link naar de vragenlijst voor directie/zorgteam. De onderwijskoepels kondigden daarnaast eind januari dit onderzoek aan in hun nieuwsbrief om zo de scholen voor gewoon en buitengewoon onderwijs op te roepen om deel te nemen aan ons onderzoek (zie bijlage 8). In februari werd een eerste herinneringsmail voor deelname aan het onderzoek verzonden, in maart volgde een tweede. De vragenlijsten werden begin april afgesloten.

Aan de scholen voor gewoon onderwijs die bereid waren mee te werken, werd eind maart 2012 een brief bezorgd met de vraag deze te overhandigen aan de leerkrachten en de ouders van GON- en ION-leerlingen en hen te stimuleren om deel te nemen aan het onderzoek. De scholen werden gevraagd om zoveel mogelijk leerkrachten en ouders aan te sporen 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.

Begin april werd naar de GON- en ION-begeleiders en naar de leerkrachten via e-mail een link naar de vragenlijsten verstuurd. In de loop van de maand mei en de maand juni ontvingen zij herinneringsmails hieromtrent. De ouders en leerlingen ontvingen in de loop van de maand mei een e-mail met een link naar de vragenlijsten en in de loop van de maand juni een herinneringsmail. Omdat de respons van de leerkrachten en GON- en ION-begeleiders via de geplande procedure te klein bleef ondanks vele herinneringsmails, werden in de loop van de maand juni nieuwe kanalen aangesproken om respondenten te ronselen. Meer concreet, riepen de onderwijskoepels en de onderwijsvakbonden midden juni de leerkrachten, de GON- en ION-begeleiders op om deel te nemen aan het onderzoek door middel van een brief op lerarendirect en in een nieuwsbrief. In deze documenten werd de link naar de vragenlijsten vermeld. Deze vragenlijsten werden apart aangemaakt zodat ook de leerkrachten, GON- en ION-begeleiders die geen uitnodiging hadden gekregen via een school voor gewoon of buitengewoon onderwijs, toch konden deelnemen aan het onderzoek (zie bijlage 9). Deze bijkomende oproep maakt dat er in de steekproef scholen voor gewoon of buitengewoon

onderwijs zitten waarvan enkel de leerkrachten, GON/ION-begeleiders of ouders deelnemen maar bijvoorbeeld geen leden van de directie/zorgteam. De vragenlijsten van de GON- en ION-begeleiders en de ouders werden eind juni afgesloten, die van de leerkrachten half juli.

Voor de vragenlijst die zich richtte op de Centra voor Leerlingenbegeleiding contacteerden we alle 72 centra in Vlaanderen. De CLB-medewerkers ontvingen de brieven met daarin de vraag tot medewerking evenals de link naar de vragenlijsten in de loop van februari. Eind maart ontvingen de CLB-medewerkers die nog niet deelnamen aan het onderzoek een herinneringsmail.

In onderstaande paragrafen wordt de samenstelling van de totale respondentgroep evenals de samenstelling van elke afzonderlijke respondentgroep uitvoerig beschreven.

4.2. Beschrijving van de totale respondentgroep

Gewoon onderwijs.

In totaal namen 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%). Het betreft 11,1% van het totaal aantal scholen voor gewoon onderwijs in Vlaanderen (N=3310). Op niveau van basisonderwijs, nemen 9,9% van de scholen deel aan het onderzoek. Op niveau van secundair onderwijs bereiken we 14,0% van de scholen. Zowel de totale steekproef als de steekproeven per onderwijsniveau zijn representatief met een betrouwbaarheidsniveau van 95% en een foutenmarge van maximaal 5%. Deze gegevens zijn berekend op het totaal aantal scholen in Vlaanderen. Als we enkel de scholen in rekening brengen die betrokken zijn bij het GON, zijn de deelnamepercentages hoger en de foutenmarges lager. Het betreft hier ongeveer 80% van het totaal van aantal scholen. Exacte aantallen ontbreken echter.

In tabel 1 zien we dat de meeste scholen voor gewoon onderwijs uit onze steekproef zich situeren in de provincie Antwerpen (23,4%), Vlaams-Brabant (21,5%) en Oost-Vlaanderen (21,2%). Het minst aantal scholen bevinden zich in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest (2,4%). Deze verdeling komt in grote mate overeen met de werkelijke verdeling waarbij 26,6% van de scholen voor gewoon onderwijs zich in Antwerpen bevindt, 21,4% in Oost-Vlaanderen, 18,5% in West-Vlaanderen, 14,7% in Vlaams Brabant, 13,8% in Limburg, en

4,9% in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest. Enkel scholen uit de provincie Vlaams-Brabant zijn in onze steekproef sterker vertegenwoordigd dan in de reële verdeling.

Tot slot zijn in onze steekproef 244 scholen vrij gesubsidieerd (66,3%), 76 officieel gesubsidieerd (20,7%) en 48 scholen behoren tot het Gemeenschapsonderwijs (13,0%). Dit komt overeen met de verdeling van de scholen voor gewoon onderwijs over de onderwijsnetten in Vlaanderen waarbij het vrije gesubsidieerde net een aandeel heeft van 64,4%, het officieel gesubsidieerde net een aandeel van 18,1% en het Gemeenschapsonderwijs een aandeel van 17,5%.

Buitengewoon onderwijs.

Wat de scholen voor buitengewoon onderwijs betreft, namen 140 verschillende scholen deel aan dit onderzoek, waarvan 135 scholen GON-leerlingen (96,4%) en 29 scholen ION-leerlingen begeleiden (20,7%). Van deze 140 scholen zijn er 106 scholen voor basisonderwijs (75,7%) en 34 scholen voor secundair onderwijs (24,3%). Op dit ogenblik zijn er in Vlaanderen 303 scholen voor buitengewoon onderwijs waarvan 191 scholen voor buitengewoon basisonderwijs (63,0%) en 112 scholen voor buitengewoon secundair onderwijs (37,0%). Met de steekproef van dit onderzoek bereiken we in totaal 48,8% van de scholen voor buitengewoon onderwijs. Deze steekproef is representatief en maakt het mogelijk om resultaten met een betrouwbaarheidsniveau van 95% en een foutenmarge van 5% te rapporteren. Wat betreft de scholen voor basisonderwijs, namen 55,6% van de scholen deel aan het onderzoek hetgeen eveneens een representatieve steekproef is met een betrouwbaarheidsniveau van 95% en een foutenmarge van 5%. Op niveau van het secundair onderwijs was de respons aanzienlijk kleiner en nemen 30,6% van de scholen deel aan het onderzoek. Deze steekproef heeft op een betrouwbaarheidsniveau van 95% en een foutenmarge van 12%.

Uit tabel 2 kunnen we afleiden dat de meeste scholen voor buitengewoon onderwijs in onze steekproef onderwijs bieden aan leerlingen met een type-attest 1, type-attest 8 en type-attest 2, terwijl er slechts 2 type 6-scholen participeerden aan het onderzoek. We bereiken met onze steekproef gemiddeld 29,6% van de vestigingsplaatsen van ieder onderwijstype met een minimum van 13,3% (type 6) en een maximum van 63,9% (type 7). Van de 34 scholen voor

secundair onderwijs bieden de meeste scholen in onze steekproef opleidingsvorm 1 en 3 aan, terwijl opleidingsvorm 4 het minst vaak aangeboden wordt. Dit komt overeen met de reële verdeling. We bereiken met onze steekproef gemiddeld 30,6% van de vestigingsplaatsen van iedere opleidingsvorm met een minimum van 27,3% (opleidingsvorm 3) en een maximum van 35,7% (opleidingsvorm 4). Resultaten kunnen op niveau van de onderwijstypes gerapporteerd worden met een betrouwbaarheidsniveau van 95% en een foutenmarge van ongeveer 10%. Enkel de steekproef van scholen uit type 4 en type 6 blijken een grotere foutenmarge te hebben. De gegevens over deze onderwijstypes dienen dus met de nodige voorzichtigheid geïnterpreteerd te worden. De gegevens over de verschillende opleidingsvormen hebben eveneens bij een betrouwbaarheidsniveau van 95% een grotere foutenmarge (gemiddeld 20%) en dienen dus eveneens met de nodige voorzichtigheid geïnterpreteerd te worden.

Verder zijn er 94 van de 140 deelnemende scholen vrij gesubsidieerd (67,1%), 21 officieel gesubsidieerd (15,0%), 24 scholen behoren tot het Gemeenschapsonderwijs (17,1%) en één school situeert zich in een ander net (0,7%). Dit komt overeen met de verdeling van de scholen voor buitengewoon onderwijs over de onderwijsnetten in Vlaanderen waarbij het vrije gesubsidieerde net een aandeel heeft van 65,3%, het officieel gesubsidieerde net een aandeel van 16,5% en het Gemeenschapsonderwijs een aandeel van 18,2%.

Tot slot, situeren zich de meeste van de deelnemende scholen voor buitengewoon onderwijs zich in de provincie Antwerpen (27,1%), Oost-Vlaanderen (23,6%) en West-Vlaanderen (20,0%). Opnieuw bevinden de minste scholen zich in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest (1,4%) (zie tabel 1). Deze verdeling komt eveneens overeen met de werkelijke verdeling waarbij 24,8% van de scholen voor buitengewoon onderwijs zich in Antwerpen bevinden, 23,4% in Oost-Vlaanderen, 21,1% in West-Vlaanderen, 14,9% in Limburg, 11,9% in Vlaams Brabant en 4,0% in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest.

In het verdere rapport worden de scholen voor buitengewoon onderwijs opgedeeld in 8 verschillende groepen (zie tabel 3). Deze opdeling in groepen was noodzakelijk om de samenhang tussen specifieke kenmerken van de aanbodstructuur van de school voor buitengewoon onderwijs (bv. het aanbieden van één of meerdere onderwijstypes) en bijvoorbeeld de aangeboden GON- of ION-ondersteuning te kunnen onderzoeken. De scholen voor buitengewoon onderwijs bieden immers in de meeste gevallen meerdere onderwijstypes

aan. Het nagaan van de samenhang met iedere specifieke combinatie van onderwijstypes bleek niet mogelijk gezien het grote aantal specifieke en vaak unieke combinaties. Het nagaan van de samenhang met iedere onderwijstype afzonderlijk bleek inhoudelijk moeilijk interpreteerbaar. Een haalbaar en inhoudelijk zinvol alternatief was een opdeling in 8 verschillende groepen op basis van de aanbodstructuur van de school of (de combinatie van) het type-onderwijs dat de scholen aanbieden. Bij de groepering hebben we ervoor gezorgd dat elk van de 8 groepen een behoorlijke omvang heeft en dat er rekening gehouden is met de specifieke kenmerken in de aanbodstructuur die een invloed kunnen hebben op de aangeboden GON- of ION-ondersteuning. Deze groepering is geïnspireerd op het onderzoek naar de typologie van het buitengewoon onderwijs (Ghesquière et al., 2001).

- **Groep A** omvat alle scholen voor buitengewoon onderwijs die onderwijs bieden aan leerlingen met een type-attest 4 en/of leerlingen met een type-attest 6 en/of met een type-attest 7, eventueel samengaan met het onderwijs aan leerlingen met een ander type-attest, uitgezonderd type-attest 2.
- **Groep B** bevat deze scholen die onderwijs bieden aan leerlingen met type-attest 4 en/of 6 en/of 7, eventueel samen met leerlingen die een ander type-attest verkregen, inclusief type-attest 2. De scholen uit deze groep onderscheiden zich van de vorige groep doordat ze dus ook type 2 onderwijs aanbieden.
- **Groep C** omvat de scholen voor buitengewoon onderwijs die type 1-onderwijs en/of type 8-onderwijs aanbieden, zonder onderwijs te bieden aan leerlingen met een ander type-attest. Het gaat hier door om scholen die ‘reïntegratie’-GON aanbieden.
- **Groep D** bevat de scholen die onderwijs bieden aan leerlingen met type-attest 1 en/of type-attest 8 samen met leerlingen met een type-attest 3.
- De type 1- en/of type 8-scholen die eveneens onderwijs bieden aan leerlingen met een type-attest 2 zijn ondergebracht in **groep E**.
- De type 1- en/of type 8-scholen die eveneens onderwijs bieden aan leerlingen met een type-attest 2 en 3 zijn ingedeeld in **groep F**.
- De scholen die enkel onderwijs bieden aan leerlingen met een type-attest 2, eventueel samen met leerlingen met een type-attest 3 zijn ingedeeld in **groep G**.
- De scholen voor buitengewoon onderwijs die enkel type 3-onderwijs aanbieden bevinden zich in **groep H**.

Tabel 1

Provincieverdeling van de scholen voor buitengewoon en gewoon onderwijs

	Scholen voor gewoon onderwijs		Scholen voor buitengewoon onderwijs	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Antwerpen	86	23,4	38	27,1
Vlaams Brabant	79	21,5	14	10,0
Oost-Vlaanderen	78	21,2	33	23,6
West-Vlaanderen	68	18,5	28	20,0
Limburg	48	13,0	25	17,9
Brussels Hoofdstedelijk Gewest	9	2,4	2	1,4

Tabel 2

Type-verdeling en opleidingsvorm van de scholen voor buitengewoon onderwijs

	N	%
Type 1	65	61,3
Type 2	43	40,6
Type 3	27	25,5
Type 4	14	13,2
Type 6	2	1,9
Type 7	23	21,7
Type 8	48	45,3
OV 1	22	64,7
OV 2	16	47,1

OV 3	21	61,8
OV 4	10	29,4

Tabel 3

Groepering van de scholen voor buitengewoon onderwijs

	Type-onderwijs	Eventueel bijkomend	Aantal	Omschrijving
Groep A	T4 en/of T6 en/of T7	T1, T3, T8	30	Integratie GON, zonder T2
Groep B	T4 en/of T6 en/of T7 T2	T1, T3, T8	23	Integratie GON, met T2
Groep C	T1 en/of T8	/	35	Reïntegratie GON zonder T3
Groep D	T1 en/of T8	T3	14	Reïntegratie GON met T3
Groep E	T1 en/of T8	T2	12	Reïntegratie GON met T2
Groep F	T1 en/of T8	T2, T3	9	Reïntegratie GON met T2 en T3
Groep G	T2	T3	9	GON/ION T2
Groep H	T3	/	8	GON T3

4.3. Beschrijving van de respondentgroep ‘directie/zorgteam van het gewoon onderwijs’

De vragenlijst voor de directie/het zorgteam van het gewoon onderwijs werd ingevuld door respondenten uit 177 scholen. Van deze 177 scholen zijn er 97 scholen voor basisonderwijs (54,8%) en 80 scholen voor secundair onderwijs (45,2%). Het betreft 5,3% van het totaal aantal scholen voor gewoon onderwijs in Vlaanderen (N=3310). Op niveau van basisonderwijs, nemen 4,1% van de scholen (N=2354) deel aan het onderzoek. Op niveau van secundair onderwijs bereiken we 8,4% van de scholen (N=956). De totale steekproef is

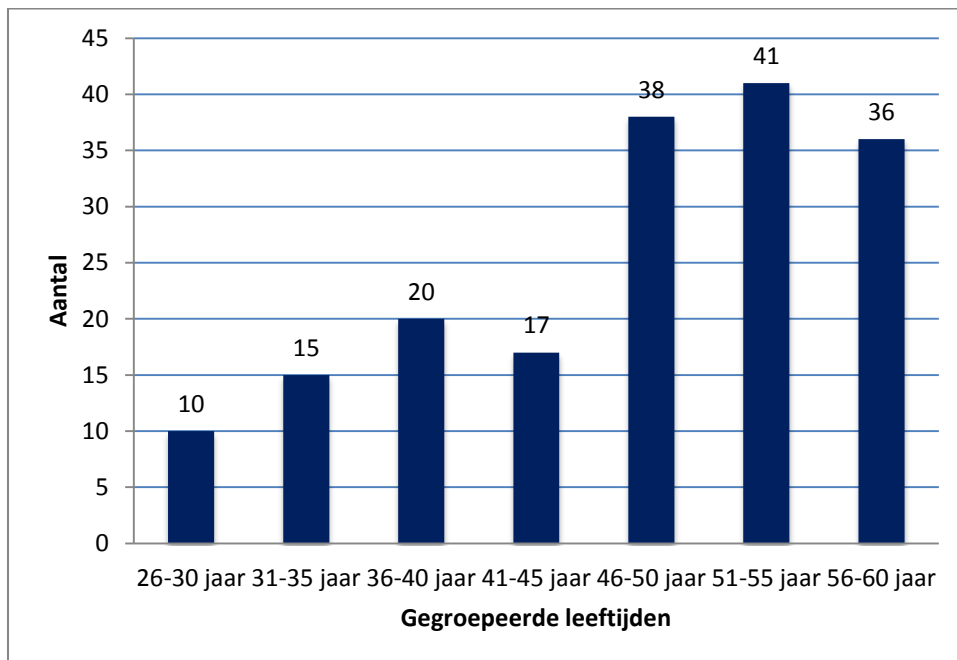
representatief met een betrouwbaarheidsniveau van 95% en een foutenmarge van 6%. Deze gegevens zijn berekend op het totaal aantal scholen in Vlaanderen. Als we enkel de scholen in rekening brengen die betrokken zijn bij het GON, zijn de deelnamepercentages hoger en de foutenmarges lager. Het betreft hier ongeveer 80% van het totaal van aantal scholen. Exacte aantallen ontbreken echter.

Daarnaast zijn 126 scholen vrij gesubsidieerd (71,2%), 8 officieel gesubsidieerd (4,5%) en 43 scholen behoren tot het Gemeenschapsonderwijs (24,3%). Dit komt in grote mate overeen met de verdeling van de scholen voor gewoon onderwijs over de onderwijsnetten in Vlaanderen waarbij het vrije gesubsidieerde net een aandeel heeft van 64,4%, het officieel gesubsidieerde net een aandeel van 18,1% en het Gemeenschapsonderwijs een aandeel van 17,5%. Enkel het aandeel van officieel gesubsidieerde scholen is ondervertegenwoordigd in deze steekproef.

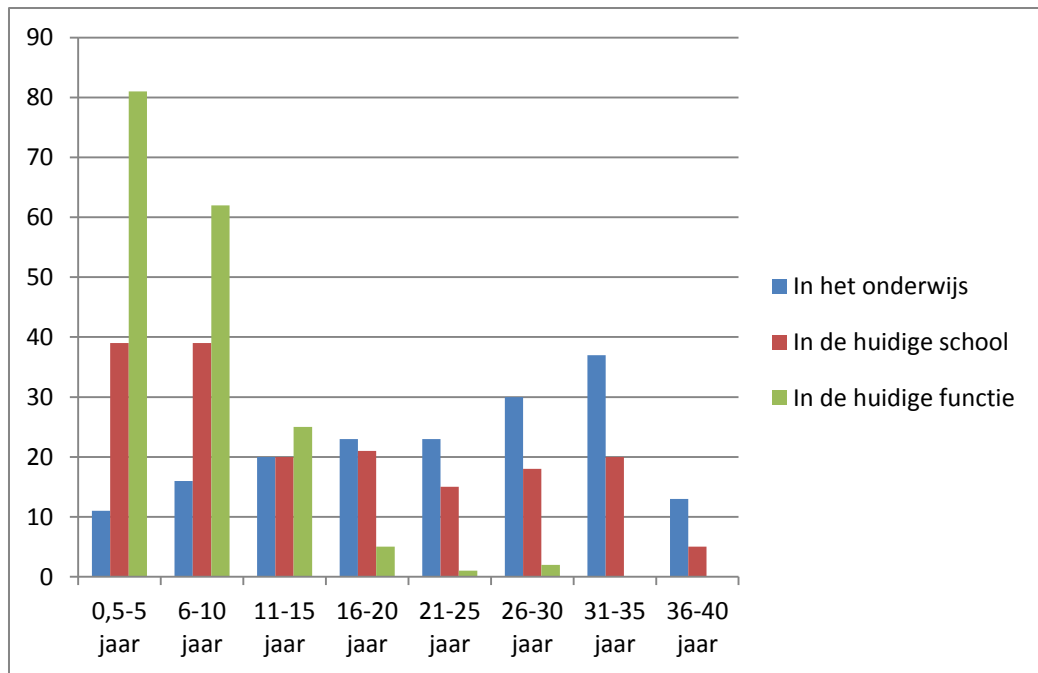
Van deze scholen geven 175 (98,9%) aan dat minstens één GON-leerling les volgt in hun school. Zevenendertig van deze 175 scholen (21,1%) geven aan daarnaast ook ervaring te hebben met ION. Twee scholen (1,1%) geven aan enkel ervaring te hebben met ION.

De respondentengroep bestaat uit 134 vrouwen (75,7%) en 43 mannen (24,3%). De gemiddelde leeftijd van de respondenten is 47 jaar ($M = 47,14$; $SD = 8,96$; range 26-60 jaar). De gegroepeerde frequentieverdeling van de leeftijden van de respondentengroep is terug te vinden in figuur 2. De respondenten zijn gemiddeld 23 jaar werkzaam in het onderwijs met een minimum van een half jaar en een maximum van 40 jaar ($M = 22,77$; $SD = 10,15$). De respondenten zijn gemiddeld 16 jaar werkzaam in hun huidige school met een minimum van een half jaar en een maximum van 39 jaar ($M = 15,70$; $SD = 10,92$). De respondenten zijn gemiddeld 7 jaar werkzaam in hun huidige functie in de school met een minimum van een half jaar en een maximum van 27 jaar ($M = 6,91$; $SD = 4,72$). De verdeling van de respondenten op basis van aantal jaren ervaring in het onderwijs, de huidige school en de huidige functie is terug te vinden in figuur 3.

In de scholen voor basisonderwijs nemen de respondenten volgende functies op: directie ($n = 64$), zorgcoördinator ($n = 38$), leerkracht ($n = 5$), GOK-leerkracht ($n = 5$) en zorgleerkracht ($n = 2$). Twaalf respondenten (12,4%) geven aan meer dan één functie te vervullen. In de scholen voor secundair onderwijs vervullen de respondenten volgende functies: directie ($n = 40$), leerlingenbegeleider ($n = 29$), graadcoördinator ($n = 10$), GOK-leerkracht ($n = 9$), vakleerkracht ($n = 7$), zorgcoördinator ($n = 5$) en klastitularis ($n = 1$). Dertien respondenten (16,3%) geven aan meer dan één functie te vervullen. Als hoogste basisopleiding heeft 1 respondent een diploma secundair onderwijs, 128 respondenten een bachelordiploma en 48 respondenten een masterdiploma.



Figuur 2. Gegroepeerde frequentieverdeling van de leeftijden van de respondenten uit het gewoon onderwijs



Figuur 3. Verdeling van de respondenten op basis van aantal jaren ervaring in het onderwijs, de huidige school en de huidige functie

4.4. Beschrijving van de respondentgroep ‘directie/zorgteam buitengewoon onderwijs’

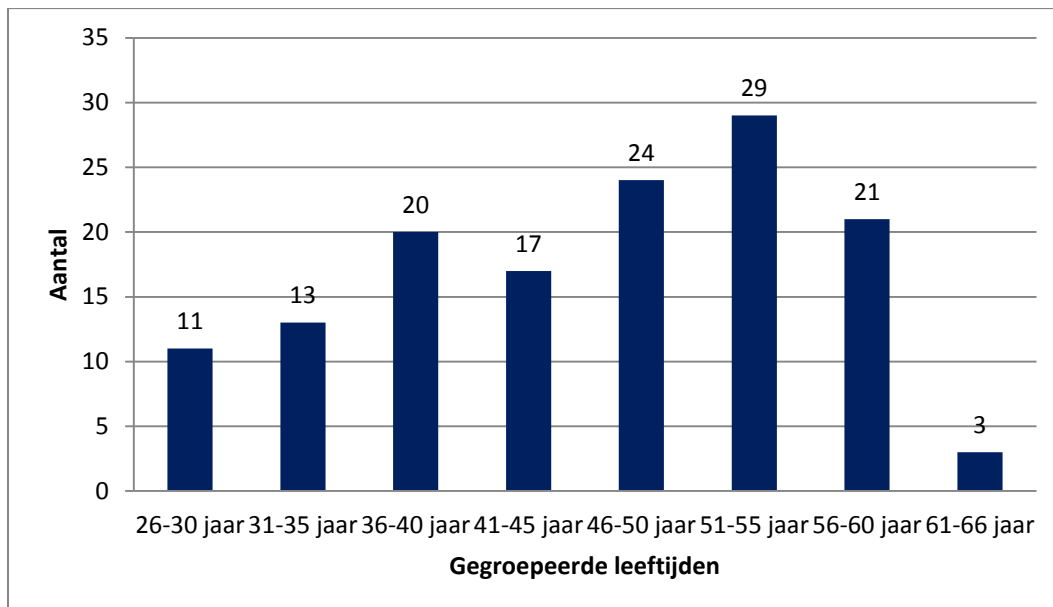
De vragenlijst voor de directie/ het zorgteam van het buitengewoon onderwijs werd ingevuld door respondenten uit 138 scholen. Van deze 138 scholen zijn er 106 scholen voor basisonderwijs (76,8%) en 32 scholen voor secundair onderwijs (23,2%). Met de steekproef van de respondentgroep directie/.zorgteam buitengewoon onderwijs bereiken we in totaal 45,5% van de scholen voor buitengewoon onderwijs. Deze steekproef is representatief met een betrouwbaarheidsniveau van 95% en een foutenmarge van 5%. Wat betreft de scholen voor basisonderwijs, namen 55,5% van de scholen deel aan het onderzoek hetgeen eveneens een representatieve steekproef is met een betrouwbaarheidsniveau van 95% en een foutenmarge van 5%. Op niveau van het secundair onderwijs was de respons aanzienlijk kleiner en nemen 28,6% van de scholen deel aan het onderzoek. Deze steekproef heeft op een betrouwbaarheidsniveau van 95% een foutenmarge van 13%. De resultaten over het buitengewoon secundair onderwijs dienen dus met de nodige voorzichtigheid geïnterpreteerd te worden.

Daarnaast behoren 32 scholen tot het Gemeenschapsonderwijs (23,2%), 99 tot het vrij gesubsidieerd onderwijs (71,7%) en 7 tot het officieel gesubsidieerd onderwijs (5,1%). Dit komt overeen met de verdeling van de scholen voor buitengewoon onderwijs over de onderwijsnetten in Vlaanderen waarbij het vrije gesubsidieerde net een aandeel heeft van 65,3%, het officieel gesubsidieerde net een aandeel van 16,5% en het Gemeenschapsonderwijs een aandeel van 18,2%. Enkel het aandeel van officieel gesubsidieerde scholen is ondervertegenwoordigd in deze steekproef.

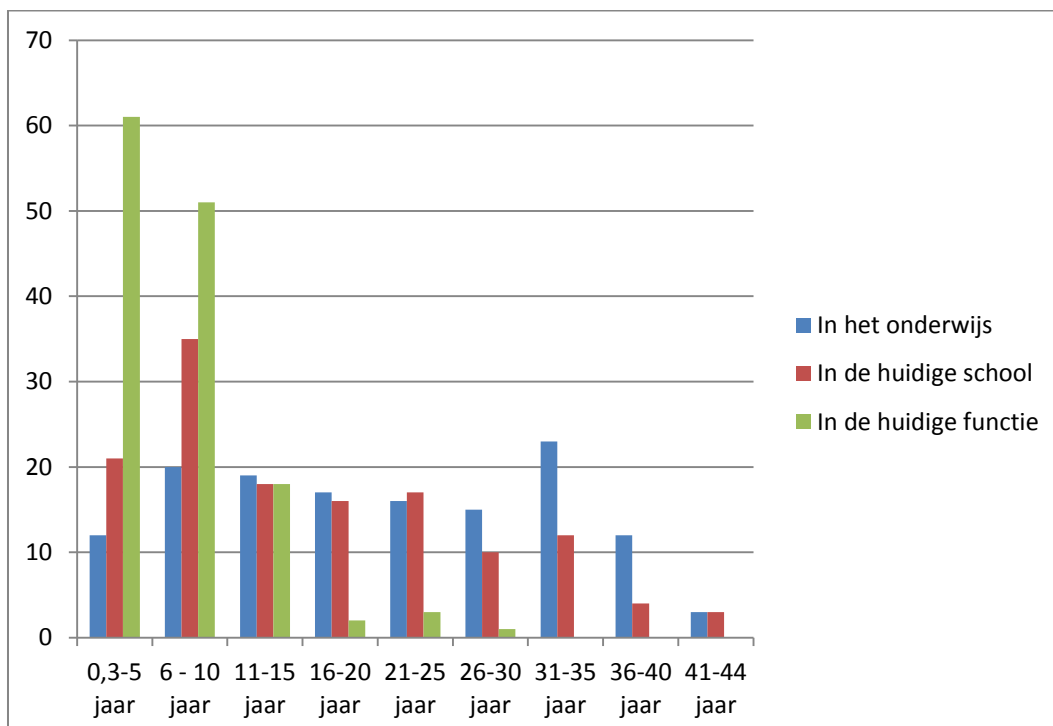
De scholen voor buitengewoon basisonderwijs bieden in 18,8% van de gevallen onderwijs aan leerlingen met een type-attest 1 ($n = 26$), 12,3% type-attest 2 ($n = 17$), 8,0% type-attest 3 ($n = 11$), 5,1% type-attest 4 ($n = 7$), 0,7% type-attest 6 ($n = 1$), 4,3% type-attest 7 ($n = 6$) en 14,5% type-attest 8 ($n = 20$). Bijna 16% van de scholen voor buitengewoon onderwijs biedt opleidingsvorm 1 aan (15,9%; $n = 22$), 8,7% OV2 ($n = 12$), 17,4% OV3 ($n = 24$) en 7,2% OV4 ($n = 10$). Van deze scholen geven 135 (97,8%) aan dat minstens één GON-leerling begeleid wordt vanuit hun school. Negenentwintig van deze 135 scholen (21,5%) geven aan daarnaast ook ervaring te hebben met ION. Drie scholen (2,2%) geven aan enkel ervaring te hebben met ION.

De respondentengroep bestaat uit 99 vrouwen (71,7%) en 39 mannen (28,3%). De oudste respondent is 66 jaar en de jongste respondent is 26 jaar. De gemiddelde leeftijd van de respondenten is 46 jaar ($M = 45,89$; $SD = 9,56$; range 26-66 jaar). De frequentieverdeling van de leeftijden van de respondenten staat weergegeven in figuur 4. De respondenten zijn gemiddeld 21 jaar werkzaam in het onderwijs met een minimum van één jaar en een maximum van 44 jaar ($M = 21,09$; $SD = 11,04$), terwijl ze gemiddeld 16 jaar werkzaam zijn in hun huidige school ($M = 16,03$; $SD = 10,71$; range 3 maanden – 44 jaar) en gemiddeld 7 jaar werkzaam zijn in hun huidige functie in de school ($M = 7,02$; $SD = 4,82$; range 3 maanden-27 jaar). In figuur 5 wordt de verdeling van de respondenten op basis van aantal jaren ervaring in het onderwijs, de huidige school en de huidige functie weergegeven. In deze scholen voor buitengewoon basisonderwijs nemen de respondenten volgende functies op: directie ($n = 77$; 55,8%), GON-coördinator ($n = 58$; 42,0%), paramedicus (9,4%; $n = 13$) waarvan 11 als orthopedagoog/psycholoog (8,0%), ION-coördinator (2,2%; $n = 3$) en leerkracht (2,9%; $n = 4$). Dertien respondenten (9,4%) geven aan meer dan één functie te

vervullen. Als hoogste basisopleiding hebben 76,8% van de respondenten ($n = 106$) een bachelordiploma en 23,2% een masterdiploma ($n = 32$).



Figuur 4. Gegroepeerde frequentieverdeling van de leeftijden van de respondenten uit het gewoon onderwijs

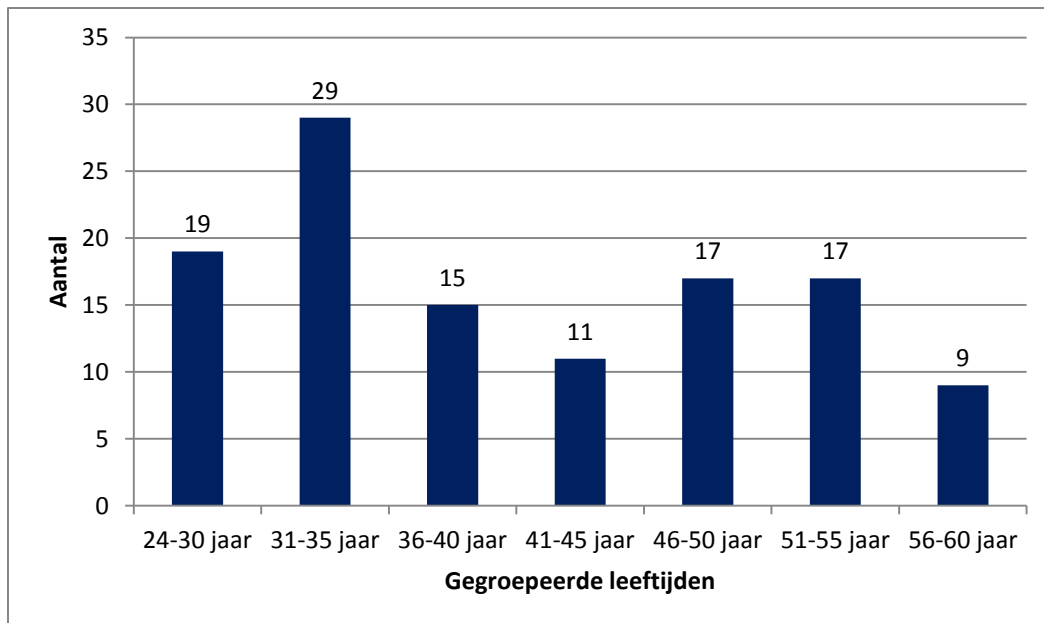


Figuur 5. Verdeling van de respondenten op basis van aantal jaren ervaring in het onderwijs, de huidige school en de huidige functie

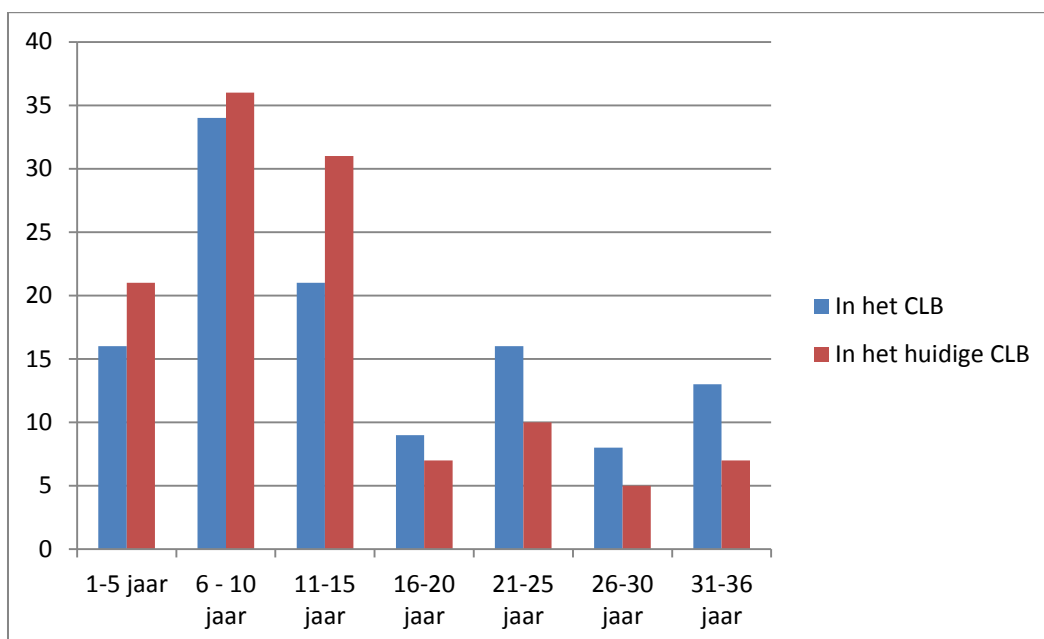
4.5. Beschrijving van de respondentengroep ‘Centra voor leerlingenbegeleiding’

In totaal namen 117 medewerkers uit 52 verschillende Centra voor Leerlingenbegeleiding (CLB) deel aan het onderzoek. Hiermee bereiken we 72,2% van de CLB's in Vlaanderen. Deze steekproef is representatief en resultaten kunnen gerapporteerd worden met een betrouwbaarheidsniveau van 95% en een foutenmarge van 5%. Van deze 52 CLB's zijn er 14 verbonden aan de koepel van het Gemeenschapsonderwijs (26,9%), 35 aan het vrij gesubsidieerd onderwijs (67,3%), 2 van OVSG (3,8%) en 1 Provinciaal CLB (1,9%). Deze verdeling komt overeen met de reële verdeling waarbij 33,3% van de CLB's verbonden is aan de koepel van het Gemeenschapsonderwijs, 59,7% aan het vrij gesubsidieerd onderwijs en 6,9% aan het officieel gesubsidieerd onderwijs. Twaalf deelnemende CLB's zijn gevestigd in Oost-Vlaanderen (23,1%) en 12 in West-Vlaanderen (23,1%), 11 zijn gevestigd in Antwerpen (21,2%), 10 in Limburg (19,2%) en 5 in Vlaams-Brabant (9,6%). De overige twee CLB's bevinden zich in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest (3,8%). Deze verdeling blijkt eveneens in grote mate overeen te komen met de werkelijkheid waar 19,4% van de CLB's gevestigd is in de provincie Antwerpen, 4,2% in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest, 18,1% in Limburg, 20,8% in Oost-Vlaanderen, 13,9% in Vlaams-Brabant en 23,6% in West-Vlaanderen.

De respondentengroep bestaat uit 101 vrouwen (86,3%) en 16 mannen (13,7%). Ze hebben een gemiddelde leeftijd van 41 jaar ($M = 40,88$; $SD = 10,12$; range 24-60). De frequentieverdeling van de leeftijden van de medewerkers staat weergegeven in figuur 6. De CLB-medewerkers hebben gemiddeld 15 jaar ervaring in een CLB ($M = 15,07$; $SD = 9,92$; range 1-36 jaar) en gemiddeld 12 jaar ervaring in het CLB waar ze nu werken ($M = 12,39$; $SD = 8,39$; range 1-36 jaar). De verdeling van de CLB-medewerkers op basis van aantal jaren ervaring in het CLB en het huidige CLB is terug te vinden in figuur 7. Bovendien begeleiden 62 van deze medewerkers (53%) voornamelijk leerlingen uit het gewoon basisonderwijs, 9 (7,7%) staan in voor het buitengewoon basisonderwijs, 45 (38,5%) voor het gewoon secundair onderwijs en ten slotte begeleidt één medewerker (0,9%) het buitengewoon secundair onderwijs. Daarnaast begeleiden 107 respondenten (91,5%) leerlingen met GON-begeleiding en 28 respondenten begeleiden ION-leerlingen (23,9%). De respondentengroep is naar functie als volgt verdeeld: 65 psychopedagogisch consulenten (55,6%), 32 psychopedagogisch werkers (27,4%), 11 maatschappelijk werkers (9,4%), 3 artsen (2,6%), 2 paramedici (1,7%), 2 directieleden (1,7%) en 2 coördinatoren (1,7%).



Figuur 6. Gegroepeerde frequentieverdeling van de leeftijden van de CLB-medewerkers



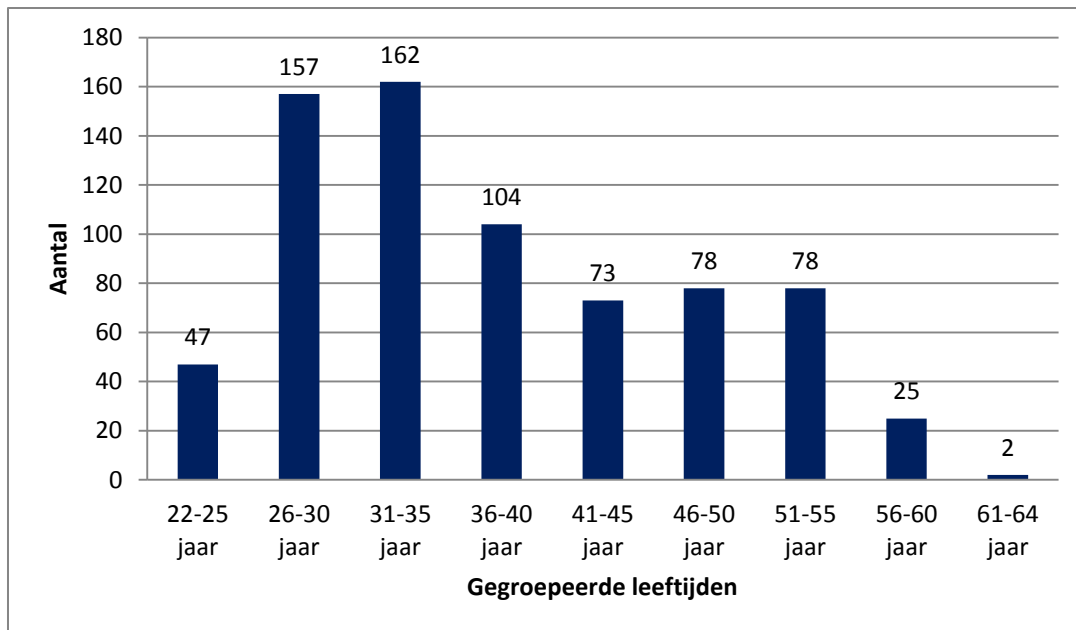
Figuur 7. Verdeling van de CLB-medewerkers op basis van aantal jaren ervaring in het CLB en in het huidige CLB

4.6. Beschrijving van de respondentgroep ‘GON-begeleiders en ION-begeleiders’

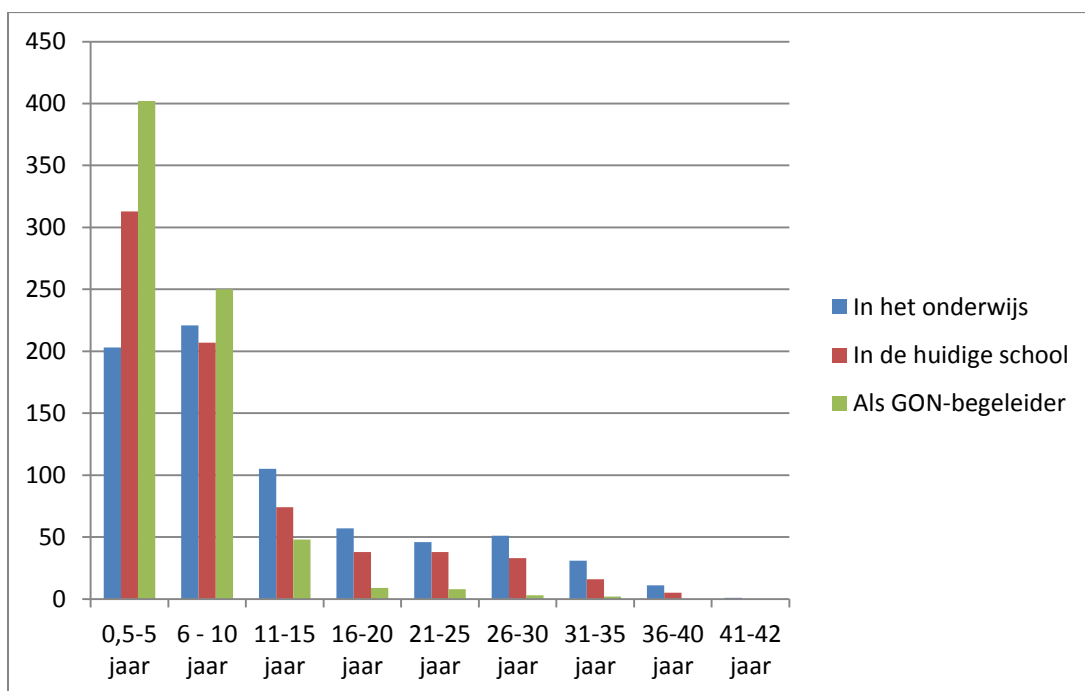
GON-begeleiders. Aan dit deel van het onderzoek namen 728 GON-begeleiders en 28 ION-begeleiders deel. Exacte gegevens betreffende de populatie van GON-begeleiders ontbreken maar een steekproefgrootte van 728 is voldoende groot om met een betrouwbaarheidsniveau van 95% en een foutenmarge van 5% te rapporteren over een populatie van minstens 100000 personen. Exacte gegevens over de populatie van ION-begeleiders ontbreken eveneens. Wanneer we rekenen aan gemiddeld 2 ION-leerlingen per ION-begeleider en 100 ION-leerlingen per schooljaar, dan zijn er ongeveer een vijftal ION-begeleiders in Vlaanderen. Met onze steekproef bereiken we iets meer dan de helft van de ION-begeleiders. Deze steekproef heeft een betrouwbaarheidsniveau van 95% en een foutenmarge van 10%.

GON-begeleiders, die een correct instellingsnummer weergaven in de vragenlijst (91,2%; $n = 664$) zijn afkomstig uit 81 verschillende scholen voor buitengewoon onderwijs. Van deze scholen biedt 71,6% ($n = 58$) onderwijs aan leerlingen in het basisonderwijs, 28,4% ($n = 23$) aan leerlingen uit het secundair onderwijs. Van deze scholen biedt 28,4% ($n = 23$) onderwijs aan leerlingen met een type-attest 1, 23,5% ($n = 19$) aan leerlingen met een type-attest 8, 18,5% ($n = 15$) aan leerlingen met een type-attest 2, 11,1% ($n = 9$) is een type-3 school. Verder is 8,6% ($n = 7$) gespecialiseerd in onderwijs aan leerlingen met een type-attest 4, 6,2% ($n = 5$) aan leerlingen met een type-attest 7 en 2,5% ($n = 2$) aan leerlingen met een type-attest 6. De secundaire scholen voor buitengewoon onderwijs bieden opleidingsvorm 1 aan in 69,6% ($n = 16$) van de gevallen, OV3 in 65,2% ($n = 15$), OV 2 in 47,8% ($n = 11$) en OV4 in 39,1% ($n = 9$) van de gevallen.

De gemiddelde leeftijd van de GON-begeleiders is 38 jaar ($M = 37,74$; $SD = 9,57$). De jongste GON-begeleider is 22 jaar, de oudste is 64 jaar. De frequentieverdeling van de leeftijden van de GON-begeleiders staat weergegeven in figuur 8. Daarnaast hebben ze gemiddeld 12 jaar ervaring in het onderwijs ($M = 12,09$; $SD = 9,34$; range 0,5–42 jaar), 9 jaar in hun huidige school voor buitengewoon onderwijs ($M = 9,18$; $SD = 8,37$; range 0,5–38 jaar) en 6 jaar ervaring als GON-begeleider ($M = 5,79$; $SD = 4,49$; range 0,5–32 jaar). De verdeling van de GON-begeleiders op basis van aantal jaren ervaring in het onderwijs, in de huidige school en het aantal jaren ervaring als GON-begeleider is terug te vinden in figuur 9.

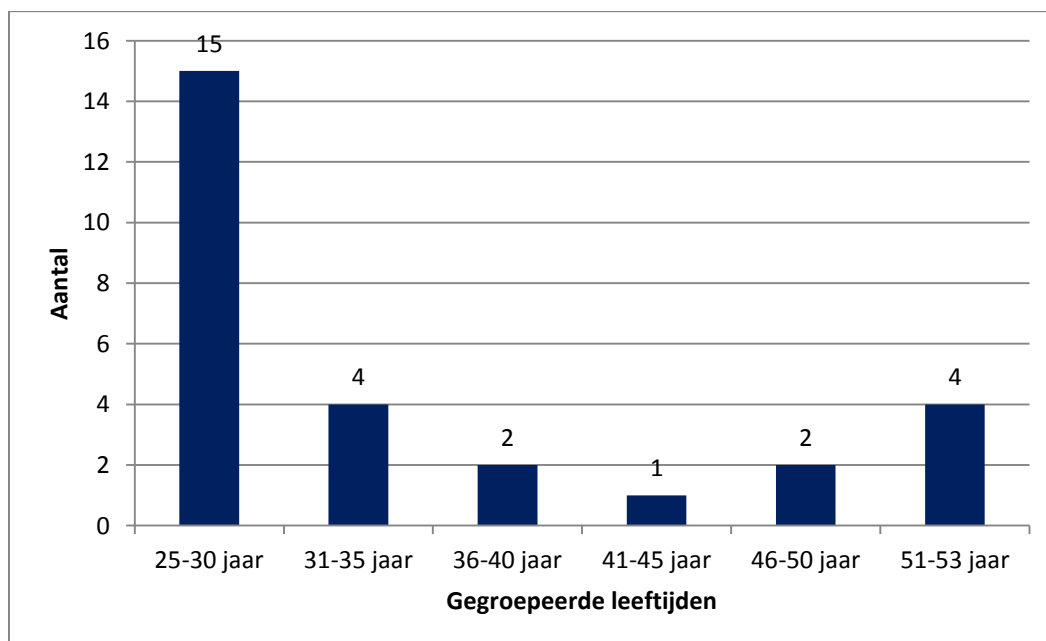


Figuur 8. Gegroepeerde frequentieverdeling van de leeftijden van de GON-begeleiders

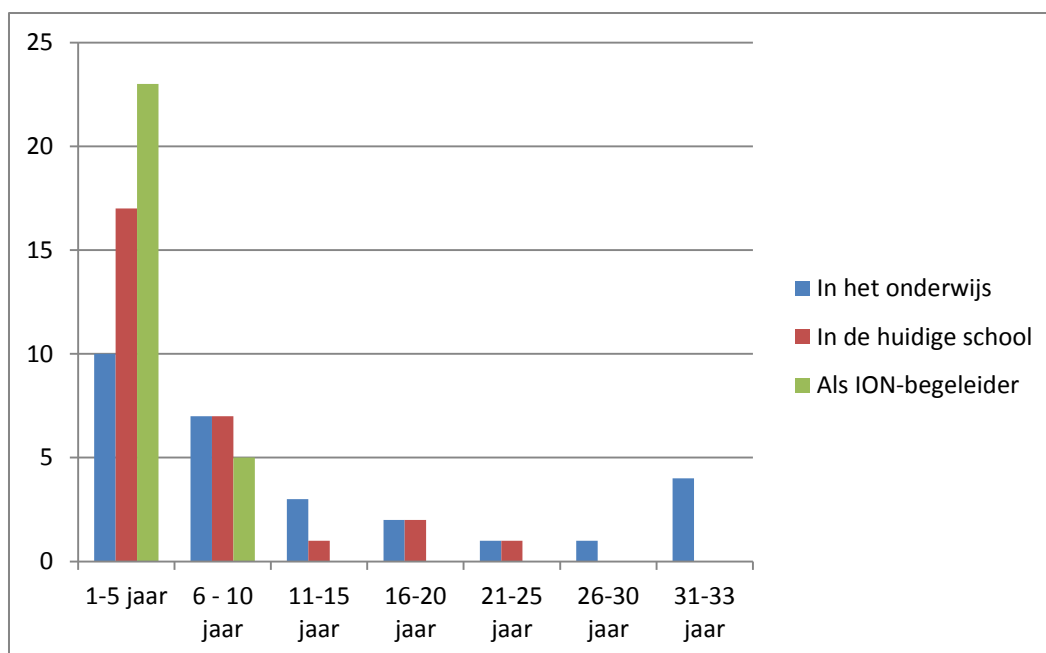


Figuur 9. Verdeling van de GON-begeleiders op basis van aantal jaren ervaring in het onderwijs, de huidige school en als GON-begeleider

ION-begeleiders. De ION-begeleiders die deelnamen aan het onderzoek en een correct instellingsnummer weergaven (89,3%; $n = 25$), zijn afkomstig uit 13 verschillende scholen voor buitengewoon onderwijs. Van deze 13 scholen voor buitengewoon onderwijs bieden er 9 scholen basisonderwijs (69,2%) aan en 4 scholen secundair onderwijs (30,8%). De gemiddelde leeftijd van de ION-begeleiders is 35 ($M = 34,75$; $SD = 9,34$). De jongste ION-begeleider is 25 jaar en de oudste ION-begeleider is 53 jaar. De frequentieverdeling van de leeftijden van de ION-begeleiders staat weergegeven in figuur 10. Ze hebben gemiddeld 12 jaar ervaring in het onderwijs ($M = 12,39$; $SD = 10,43$; range 1–33 jaar), 6 jaar in hun huidige school voor buitengewoon onderwijs ($M = 6,29$; $SD = 5,62$; range 1–24 jaar) en 3 jaar als ION-begeleider ($M = 2,89$; $SD = 2,27$; range 1–8 jaar). De verdeling van de ION-begeleiders op basis van aantal jaren ervaring in het onderwijs, in de huidige school en het aantal jaren ervaring als ION-begeleider is terug te vinden in figuur 11.



Figuur 10. Gegroepeerde frequentieverdeling van de leeftijden van de ION-begeleiders



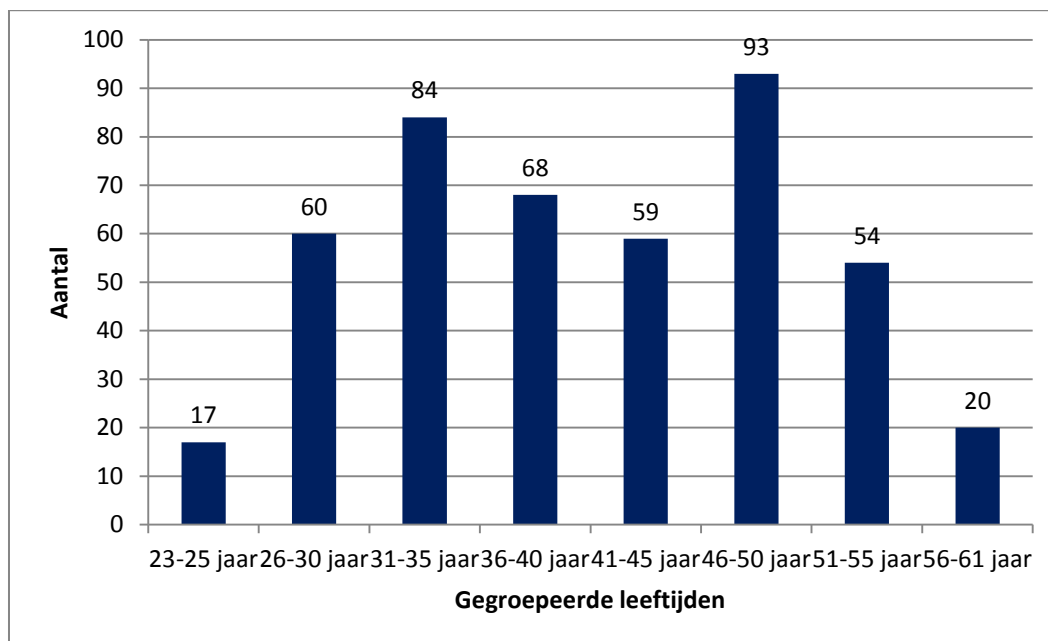
Figuur 11. Verdeling van de ION-begeleiders op basis van aantal jaren ervaring in het onderwijs, de huidige school en als ION-begeleider

4.7. Beschrijving van de respondentgroep ‘leerkrachten’

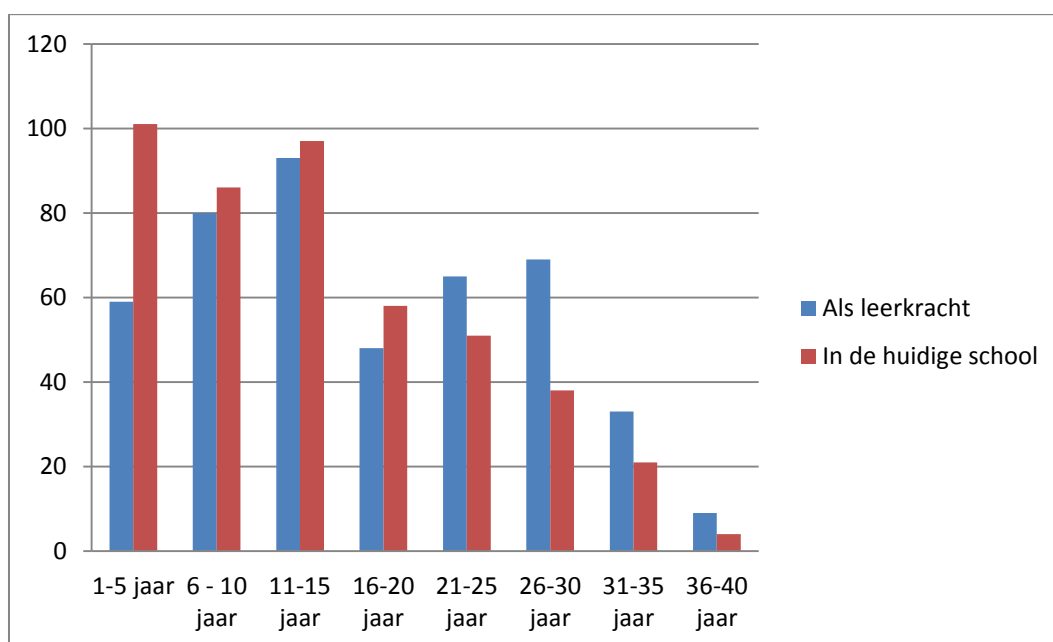
Er namen in totaal 456 leerkrachten deel aan het onderzoek. Exacte gegevens betreffende de populatie van leerkrachten die GON- en/of ION-leerlingen onderwijzen ontbreken maar een steekproefgrootte van 456 leerkrachten is voldoende groot om met een betrouwbaarheidsniveau van 95% en een foutenmarge van 5% te rapporteren over een populatie van minstens 100000 personen. De meerderheid van de leerkrachten ($n = 297$; 65,1%) werkt in het basisonderwijs. Zesenzeventig leerkrachten (16,7%) staan in het kleuteronderwijs en 221 leerkrachten (48,5%) in het lager onderwijs. 159 leerkrachten (34,9%) geven les in secundair onderwijs.

Deze respondentengroep bestond uit 376 vrouwen (82,5%) en 80 mannen (17,5%). Ze hebben een gemiddelde leeftijd van 41 jaar ($M = 40,57$; $SD = 9,26$). De jongste leerkracht was 23 jaar en de oudste leerkracht 61 jaar. De frequentieverdeling van de leeftijden van de leerkrachten staat weergegeven in figuur 12. Ze hebben gemiddeld 17 jaar ervaring in het onderwijs ($M = 17,21$; $SD = 9,76$; range 1-40 jaar) en 14 jaar ervaring in hun huidige school voor gewoon onderwijs ($M = 13,96$; $SD = 9,12$; range 6 maanden-38 jaar). De verdeling van de

leerkrachten op basis van aantal jaren ervaring als leerkracht en in de huidige school is terug te vinden in figuur 13. In de respondentengroep geven 360 leerkrachten (78,9%) in het huidige schooljaar les aan GON-leerlingen. Het aantal GON-leerlingen waaraan men in het huidige schooljaar les gaf varieerde tussen 1 en 20 leerlingen. Dertien leerkrachten (2,9%) geven in het huidige schooljaar les aan ION-leerlingen. Het aantal ION-leerlingen waaraan men in het huidige schooljaar les gaf varieerde van 1 tot 2 leerlingen. Vierendertig leerkrachten (7,5%) hadden in het verleden een ION-leerling in de klas.



Figuur 12. Gegroepeerde frequentieverdeling van de leeftijden van de leerkrachten



Figuur 13. Verdeling van de leerkrachten op basis van aantal jaren ervaring als leerkracht en in de huidige school

4.8. Beschrijving van de onderzoeksgroep ‘ouders en leerlingen’

Tot slot participeerden 681 ouders aan het onderzoek, waarvan 102 vaders (15%) en 579 moeders (85%). Uitgaande van een populatie van ongeveer 14000 GON- en ION-leerlingen in schooljaar 2011-2012, is een steekproefgrootte van 681 voldoende groot om met een betrouwbaarheidsniveau van 95% en een foutenmarge van 5% te rapporteren over de bevindingen van de ouders. De gemiddelde leeftijd van de deelnemende ouders is 43 jaar ($M = 43,12$; $SD = 5,83$; range 25-72 jaar) terwijl de gemiddelde leeftijd van de partners van deze ouders 45 jaar is ($M = 44,70$; $SD = 6,39$; range 26-73 jaar). 649 respondenten (95,3%) hebben een zoon of dochter met GON-begeleiding, 32 respondenten (4,7%) hebben een kind met ION-begeleiding.

Aan het einde van de vragenlijst voor de ouders, kregen de leerlingen, die ouder zijn dan 10 jaar, de kans ook een vragenlijst in te vullen. In totaal vulden 182 leerlingen deze vragenlijst in waarvan 176 GON-leerlingen (96,7%) en 6 ION-leerlingen (3,3%). Uitgaande van een populatie van ongeveer 7000 GON- en ION-leerlingen die ouder zijn 10, is het mogelijk om met een steekproefgrootte van 182 met een betrouwbaarheidsniveau van 95% en een foutenmarge van 6% te rapporteren over de bevindingen van de leerlingen. Van de GON-leerlingen die deelnamen aan het onderzoek, zijn 136 jongens (77,3%) en 40 meisjes (22,7%), met een gemiddelde leeftijd van 14 jaar. Bij de ION-leerlingen zijn 5 jongens (83,3%) en 1 meisje (16,7%) , met een gemiddelde leeftijd van 16 jaar.

5. Onderzoeksmethode

De doelstellingen van het onderzoek trachtten we te bereiken door middel van schriftelijke vragenlijsten. Omdat er geen bestaande vragenlijsten voorhanden waren die de aspecten uit de onderzoeksvragen in kaart brengen, hebben we zelf vragenlijsten geconstrueerd die online ter beschikking gesteld werden voor de informanten met behulp van Limesurvey, een programma

voor online surveys. Op deze manier konden we op een gestandaardiseerde manier snel een grote groep informanten bevragen over een groot aantal variabelen.

In het kader van dit onderzoek werden zeven vragenlijsten opgesteld die verdeeld werden onder de verschillende informanten (zie bijlage 1). In elke vragenlijst, uitgezonderd de vragenlijst van de leerlingen kwamen meerdere van volgende rubrieken aan bod: (1) algemene informatie, (2) profiel van de school, (3) profiel van de GON-leerling, (4) profiel van de GON/ION-begeleider, (5) geboden ondersteuning, (6) succesfactoren en (7) tevredenheid en knelpunten en dit zowel met betrekking tot GON als met betrekking tot ION.

In het opmaken van deze vragenlijsten was er aandacht voor:

(1) de verwoording van de items: Er werd gezorgd voor een heldere, eenduidige en neutrale verwoording om sociaal wenselijke antwoorden, sturende items en multi-interpreteerbare items zoveel mogelijk te vermijden.

(2) de lengte van iedere vragenlijst: Te lange vragenlijsten zorgen ervoor dat respondenten weigeren om deel te nemen of een onvolledige vragenlijst terugsturen. Daarom hebben we getracht om de balans tussen de responsgraad en het verkrijgen van de noodzakelijke informatie te optimaliseren. Om dezelfde reden werken we met een combinatie van gesloten en open vragen.

(3) de complementariteit van de vragenlijsten: Iedere respondentgroep krijgt vragen die aangepast zijn aan zijn profiel (bv. directie over profiel van de school en ouders over de gezinssamenstelling) om de betrouwbaarheid en de responsgraad te verhogen.

(4) de vergelijkbaarheid van de vragenlijsten: Daarnaast hebben we aan elke respondent een zelfde set van basisitems voorgelegd die het mogelijk maken om de verschillende perspectieven met elkaar te kunnen vergelijken.

Hieronder specificeren we per rubriek welke topics bij welke respondent bevraagd werden:

- (1) Algemene informatie: In deze rubriek kreeg iedere respondent de gelegenheid om een aantal vragen over zijn persoon te beantwoorden. Het betreft hier topics zoals: geslacht, leeftijd, jaren ervaring, opleiding, functie, ervaring met GON/ION,... Afhankelijk van het antwoord op de vraag of het GON en/of ION betrof, kreeg de respondent in de volgende rubrieken vragen met betrekking tot GON en/of ION.
- (2) Profiel van de school: In deze rubriek wordt onder andere het aantal leerlingen in de school, het aantal GOK-leerlingen, het aantal GON/ION-leerlingen, de verdeling jongens-meisjes en het inschrijvingsbeleid van de school in kaart gebracht. Deze vragen werden voornamelijk voorgelegd aan de directie/zorgteam.
- (3) Profiel van de leerling: Ouders, GON/ION-begeleiders, leerkrachten en de leerling zelf kregen heel wat vragen over het profiel van de leerling (onder andere geslacht, leeftijd, onderwijsvorm, functiebeperking, aantal uur ondersteuning, schoolloopbaan, academisch functioneren, sociaal functioneren,...). Deze vragen werden per GON-en/of ION-leerling apart ingevuld, met een maximum van vijf leerlingen per begeleider/leerkracht. Indien de GON- of ION-begeleider of de leerkracht meer dan vijf leerlingen begeleidt, mocht hij een selectie maken. De items over sociale participatie zijn overgenomen uit betrouwbare en gevalideerde vragenlijsten die in het kader van het onderzoek van Bossaert et al. (2012) werden afgenomen.
- (4) Profiel van de GON/ION-begeleider: Deze vragen over onder meer functie, ervaring, opleiding, arbeidsvoorwaarden werden voornamelijk aan de GON/ION-begeleider voorgelegd.
- (5) Geboden ondersteuning: Met betrekking tot de geboden ondersteuning vroegen we alle respondenten een verdeling te maken van het percentage tijd dat volgens hen besteed wordt aan leerlinggerichte, leerkrachtgerichte, schoolteamgerichte, klasgroepgerichte en oudergerichte ondersteuning. Hetzelfde werd gevraagd voor elke ondersteuningsvorm afzonderlijk.
- (6) Succesfactoren: De succesfactoren die uit het literatuuronderzoek van De Vroey en Roelandts (2008) naar voren kwamen, werden eveneens aan alle respondenten voorgelegd. Het ging hier onder meer over professionalisering, ondersteuning

leiderschap, schoolcultuur, onderwijsoriëntatie, samenwerking, overleg en communicatie.

- (7) Ervaringen, tevredenheid en knelpunten: Toch slot werd aan alle respondenten gevraagd hun mening te geven over de inhoud en de kwaliteit van de ondersteuning, de GON/ION-begeleider, de samenwerking met het gewoon onderwijs, de samenwerking met het buitengewoon onderwijs, de samenwerking met het CLB en over de regelgeving. Dit gebeurde op een vijfpuntsschaal. Daarnaast kregen de respondenten de ruimte om hun ervaren knelpunten en suggesties toe te lichten.

Waar mogelijk werden in de zelfgeconstrueerde vragenlijsten bestaande vragenlijsten opgenomen om specifieke aspecten te meten. Meer specifiek gebruikten we onderstaande vragenlijsten om de succesfactoren schoolcultuur en onderwijsoriëntatie te meten.

- (1) Vragenlijst Professionele Cultuur van Basisscholen (Staessens, 1991): Deze vragenlijst bestaat uit 28 items verdeeld over vier subschalen, met name: ‘Het schoolhoofd als cultuurbouwer en –drager’, ‘Overeenkomst in doelgerichtheid’, ‘Professionele relaties tussen leerkrachten’ en ‘Gebrek aan een intern netwerk van professionele steun’. Deze subschalen zijn relevant om de cultuur van een school in kaart te brengen. Deze vragenlijst werd reeds herhaaldelijk gebruikt in onderzoek (Maes, Vandenberghe & Ghesquière, 1997; Maes & Vandamme, 2006). De psychometrische eigenschappen van de vragenlijst zijn voldoende onderzocht en goed bevonden (Staessens, 1991). In dit onderzoek bedroeg de interne consistentie (Cronbach’s Alpha) voor de subschaal ‘Het schoolhoofd als cultuurbouwer en–drager’ .90, voor de subschaal ‘Overeenkomst in doelgerichtheid’ .86, voor de subschaal ‘Professionele relaties tussen leerkrachten’ .86 en voor de subschaal ‘Gebrek aan een intern netwerk van professionele steun’ .77.

- (2) Vragenlijst Onderwijsoriëntatie (Maes, Vandenberghe & Ghesquière, 1997): Deze vragenlijst gaat met behulp van twee schalen na in welke mate leerkrachten leerstof en/of leerlinggericht zijn. Leerkrachten met een sterke leerstofgerichte onderwijsoriëntatie zijn van mening dat hun taak bestaat in het overdragen van kennis. Het afwerken van het programma is primordiaal. Leerkrachten zijn eerder leerlinggericht indien ze het als hun opdracht beschouwen om leerlingen te begeleiden

en te ondersteunen. Deze vragenlijst bestaat uit 18 items waarvan 11 items betrekking hebben op de leerstofgerichte onderwijsoriëntatie en 7 items op de leerlinggerichte onderwijsoriëntatie. De items worden door de leerkrachten beoordeeld op een 5-punt likertschaal waarbij ze aangeven in welke mate ze akkoord gaan met de stelling gaande van helemaal niet akkoord tot helemaal akkoord. In dit onderzoek gebruikten we enkel items uit de subschaal leerlinggerichte onderwijsoriëntatie. De psychometrische eigenschappen van deze vragenlijst zijn goed bevonden (Maes, Vandenberghe & Ghesquière, 1997). In dit onderzoek bedraagt de interne consistentie (Cronbach's Alpha) voor de subschaal leerlinggerichte onderwijsoriëntatie .76.

Om de betrouwbaarheid en de validiteit van deze vragenlijsten te garanderen, werden deze vragenlijsten voorgelegd aan belangrijke stakeholders en actoren in het Vlaamse onderwijslandschap. Aan de hand van hun opmerkingen en suggesties werden de vragenlijsten aangepast. Vervolgens werden de vragenlijsten door middel van een pilootstudie getest bij een groep van potentiële respondenten. Deze respondenten werden geselecteerd uit de steekproef en kregen een brief toegestuurd met de vraag om te participeren aan de pilootstudie. Deze brieven zijn terug te vinden in bijlage 2. Van de scholen voor buitengewoon onderwijs die gevraagd werden te participeren aan de pilootstudie, vulde één school voor buitengewoon onderwijs, die GON-begeleiding aanbiedt, de vragenlijst in. Voor het gewoon onderwijs namen er drie respondenten deel aan de pilootstudie. Twee van hen bieden onderwijs aan minstens één GON-leerling, één biedt onderwijs aan zowel minimum één GON-leerling als één ION-leerling. Verder namen er twee CLB-medewerkers (1 van hen begeleidt minstens één GON-leerling, 1 van hen begeleidt minstens zowel één GON- als één ION-leerling), 4 GON-begeleiders, 1 ION-begeleider, 4 leerkrachten (waarbij minstens één GON-leerling aanwezig is), en 9 ouders (8 ouders van GON-leerling en 1 ouder van een ION-leerling) deel aan deze pilootstudie. Wanneer deze pilootstudie afgerond was, konden we van start gaan met de eigenlijke afname van de vragenlijsten.

6. Verloop van het onderzoek

De pilootstudie die betrekking had op de vragenlijsten voor directie/zorgteam van de scholen voor gewoon en buitengewoon onderwijs werd uitgevoerd in november 2011. De vragenlijsten werden op basis hiervan aangepast en verstuurd naar de respondenten in de loop van januari 2012. De onderwijskoepels kondigden daarnaast dit onderzoek aan in hun nieuwsbrief eind januari om zo de scholen voor gewoon en buitengewoon onderwijs op te roepen om deel te nemen aan ons onderzoek (zie bijlage 8). In februari werd een eerste herinneringsmail voor deelname aan het onderzoek verzonden, in maart volgde een tweede. De vragenlijsten werden begin april afgesloten.

De CLB-medewerkers ontvingen de brieven met daarin de vraag tot medewerking in februari. Onmiddellijk werd de pilootstudie verstuurd waarop de eigenlijke vragenlijsten eind februari naar de CLB-medewerkers verstuurd werden. Eind maart ontvingen de CLB-medewerkers die nog niet, of slechts deels, deelnamen aan het onderzoek herinnert aan de mogelijkheid dit nog te doen. De vragenlijsten werden begin april afgesloten.

Verder werden de brieven met de vraag tot medewerking van de GON- en ION-begeleiders, de leerkrachten en de ouders en leerlingen eind maart verstuurd naar de scholen voor gewoon en buitengewoon onderwijs. Begin april werden de pilootstudie van de GON- en ION-begeleiders en de pilootstudie van de leerkrachten verstuurd waarop beide vragenlijsten eind april verzonden werden. De pilootstudie van de ouders werd begin mei gehouden, de vragenlijsten werden, net als de eerste herinneringsmail voor de GON- en ION-begeleiders en de leerkrachten, eind mei verstuurd. Aan het begin van juni werd de tweede herinneringsmail verstuurd naar de GON- en ION-begeleiders en de leerkrachten terwijl midden juni de ouders een herinnering tot deelname aan het onderzoek ontvingen. Ook riepen de onderwijskoepels en de onderwijsvakbonden de GON- en ION-begeleiders, samen met de leerkrachten en de ouders extra op om deel te nemen aan het onderzoek door middel van een brief op lerarendirect en in de nieuwsbrief midden juni met de vermelding van de link waarmee men de vragenlijst kon openen. Deze vragenlijsten werden apart aangemaakt zodat ook de leerkrachten, GON- en ION-begeleiders en ouders die geen uitnodiging hadden gekregen,

toch konden deelnemen aan het onderzoek (zie bijlage 9). Tot slot kregen de leerkrachten eind juni opnieuw een derde herinneringsmail met de vraag tot deelname aan het onderzoek. De vragenlijsten van de GON- en ION-begeleiders en de ouders werden afgesloten eind juni, die van de leerkrachten half juli.

De respondenten die hun toestemming gaven voor deelname aan het onderzoek, kregen een persoonlijke code of token toegestuurd via e-mail. Deze token voorziet de toegang van de respondent naar de vragenlijst. Het online-programma zorgde er eveneens voor dat we na konden gaan wie van de informanten de vragenlijst beëindigde zodat we gerichte herinneringse-mails konden sturen naar die informanten die de vragenlijst nog niet voltooiden om hen op te roepen dit alsnog te doen. In bijlage 7 is een voorbeeld van een herinneringsmail opgenomen. Indien gewenst, kon een papieren versie van de vragenlijsten verkregen worden. De privacy van de participanten aan het onderzoek werd gerespecteerd.

7. Analyse

De data-analyse bestond uit meerdere stappen. In een eerste stap werden de bestanden die door Limesurvey gegenereerd werden gescreend op mogelijke fouten. Zo werden vragenlijsten waarbij de respondenten slechts enkele rubrieken hadden ingevuld verwijderd. Vervolgens pasten we beschrijvende statistiek toe om een algemeen gegevens over het profiel van de leerling, profiel van de school, profiel van de GON/ION-begeleider, de succesfactoren en de tevredenheid te genereren. Meer specifiek berekenden we aantallen, percentages, gemiddelden, standaarddeviaties, bereik en medianen. Om verschillen tussen groepen of de samenhang tussen variabelen te onderzoeken, gebruikten we t-toetsen, variantie-analyses, chikwadraat-toetsen en regressie-analyses. Naast het significantieniveau berekenden we eveneens de effectgrootte om een indicatie te geven van de sterkte van het effect. Indien nodig werd een correctie voor meervoudig toetsen toegepast. Op de open vragen (zoals bijvoorbeeld over de knelpunten) pasten we een inhoudsanalyse toe. Hiervoor werden alle antwoorden van de respondenten doorgenomen alvorens een rubricering te maken in categorieën. Deze rubricering maakt het mogelijk om frequenties van antwoorden op open vragen te vermelden.

HOOFDSTUK 2: Profiel van de GON- en ION-begeleiders

In dit hoofdstuk zullen we dieper ingaan op het profiel van de GON- en ION-begeleiders. Om te beginnen, beschrijven we het aantal leerlingen dat ze ondersteunen, het aantal scholen dat ze bezoeken in het kader van de GON-begeleiding, de arbeidsvoorwaarden, de verplaatsingen en vergoedingen. Vervolgens bespreken we het profiel van de ION-begeleider, eveneens gaande van het aantal leerlingen en scholen tot de arbeidsvoorwaarden, verplaatsingen en vergoedingen die ze ontvangen.

1. Profiel van de GON-begeleiders

Aan het onderzoek namen 728 GON-begeleiders deel waarvan 63 mannen (8,7%) en 665 vrouwen (91,3%). De gemiddelde leeftijd van de GON-begeleiders is 38 jaar. De oudste is 64 jaar en de jongste is 22 jaar. De meerderheid van de GON-begeleiders ($n = 491$; 67,4%) is werkzaam in het basisonderwijs. Bijna 60% ($n = 431$; 59,2%) is werkzaam in het secundair onderwijs. Ongeveer 200 GON-begeleiders ($n = 195$; 26,8%) zijn werkzaam in zowel het basis- als in het secundair onderwijs.

Ze hebben gemiddeld 12 jaar ervaring in het onderwijs ($M = 12,09$; $SD = 9,34$; range 0-42). Iets meer dan 3% ($n = 24$; 3,3%) van de GON-begeleiders geeft aan dat het huidige schooljaar het eerste jaar is dat ze in het onderwijs werkzaam zijn. GON-begeleiders die enkel in het basisonderwijs ($M = 12,63$; $SD = 9,64$) leerlingen ondersteunen hebben significant meer ervaring dan GON-begeleiders in het secundair onderwijs ($M = 10,96$; $SD = 8,58$; $t(512) = 2,36$; $p = .019$; $d = 0,21$). Het onderwijstype van de dienstverlenende school waaraan de GON-begeleiders verbonden zijn blijkt niet samen te hangen met het aantal jaar ervaring in het onderwijs.

De GON-begeleiders uit de onderzoeksgroep hebben gemiddeld 9 jaar ervaring in het buitengewoon onderwijs ($M = 9,16$; $SD = 8,35$; range 0-38). Bijna 9% ($n = 64$; 8,9%) van de GON-begeleiders geeft aan dat het huidige schooljaar het eerste jaar is dat ze in het buitengewoon onderwijs werkzaam zijn. GON-begeleiders die enkel in het basisonderwijs ($M = 9,77$; $SD = 8,81$) leerlingen ondersteunen hebben weerom significant meer ervaring dan GON-begeleiders in het secundair onderwijs ($M = 7,88$; $SD = 7,13$; $t(556) = 3,09$; $p = .002$; d

= 0,26). Het onderwijstype van de dienstverlenende school waaraan de GON-begeleiders verbonden zijn blijkt samen te hangen met het aantal jaar ervaring in het buitengewoon onderwijs ($F(7,529) = 2,41$; $p = .020$; $\eta^2 = 0,031$) (zie tabel 4). GON-begeleiders uit zuivere type 3 scholen (Groep H) hebben het meeste ervaring in het buitengewoon onderwijs en significant meer dan de GON-begeleiders uit Groep B (T4/6/7/+2+A) ($p = .002$), Groep D (T1/8+3) ($p = .01$) en Groep F (T1/8+23) ($p = .004$).

Tabel 4

Gemiddeld aantal jaren werkzaam in het buitengewoon onderwijs per onderwijstype

Onderwijstype	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>min</i>	<i>max</i>
Groep A (T4/6/7/-2+A)	276	9,21	8,20	1	38
Groep B (T4/6/7+2+A)	124	8,06	7,47	1	37
Groep C (T1/8)	54	8,87	9,20	1	36
Groep D (T1/8+3)	34	6,74	7,03	1	29
Groep E (T1/8+2)	6	10,83	11,14	1	25
Groep F (T1/8+23)	24	7,04	4,69	2	17
Groep G (T2)	3	4,00	1,73	2	5
Groep H (T3)	16	15,25	10,52	3	36

De GON-begeleiders uit de onderzoeksgroep hebben gemiddeld 6 jaar ervaring als GON-begeleider ($M = 5,79$; $SD = 4,49$; range 0-32). Meer dan 10% ($n = 75$; 10,4%) van de GON-begeleiders geeft aan dat het huidige schooljaar het eerste jaar is dat ze als GON-begeleider werkzaam zijn. Er blijkt geen significant verschil te zijn tussen GON-begeleiders die enkel in het basisonderwijs ($M = 5,75$; $SD = 4,41$) leerlingen ondersteunen en GON-begeleiders die leerlingen in het secundair onderwijs ($M = 5,89$; $SD = 4,66$) ondersteunen met betrekking tot het aantal jaar dat ze werkzaam zijn als GON-begeleider. Het onderwijstype van de dienstverlenende school waaraan de GON-begeleiders verbonden zijn blijkt wel samen te hangen met het aantal jaar ervaring als GON-begeleider ($F(7,529) = 2,51$; $p = .015$; $\eta^2 = 0,032$) (zie tabel 5).

De GON-begeleiders uit de zuivere type 2 scholen (Groep G) hebben het minste ervaring als GON-begeleider. Het gaat hier echter slechts om 3 begeleiders, waarvan we, gezien de reglementering, kunnen veronderstellen dat ze wellicht geen kinderen met een type-2 attest begeleiden, maar vanuit een type-2 school kinderen met een andere problematiek ondersteunen in een gewone school.

Tabel 5

Gemiddeld aantal jaren werkzaam als GON-begeleider per onderwijstype

Onderwijstype	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>min</i>	<i>max</i>
Groep A (T4/6/7/-2+A)	276	6,54	4,90	1	32
Groep B (T4/6/7+2+A)	124	5,57	4,12	1	25
Groep C (T1/8)	54	4,67	3,82	1	20
Groep D (T1/8+3)	34	4,34	4,62	1	28
Groep E (T1/8+2)	6	5,50	3,45	1	10
Groep F (T1/8+23)	24	6,90	4,31	1,5	17
Groep G (T2)	3	2,00	1,00	1	3
Groep H (T3)	16	5,75	3,64	1	15

Wanneer we de variabelen ‘werkzaam in onderwijs’, ‘werkzaam in buitengewoon onderwijs’ en ‘werkzaam als GON-begeleider’ met elkaar vergelijken, dan stellen we een aanzienlijke overlap vast. Voor iets minder dan de helft van de GON-begeleiders ($n = 315$; 43,4%) is het aantal jaar dat ze werkzaam zijn in het onderwijs gelijk aan het aantal jaar dat ze werkzaam zijn in het buitengewoon onderwijs. Zij hebben bijgevolg geen ondervinding in het gewoon onderwijs. Deze groep van GON-begeleiders zijn momenteel gemiddeld 9 jaar werkzaam in het gewoon en in het buitengewoon onderwijs ($M = 9,33$; $SD = 8,13$; range 0-38). Voor meer dan de helft van de GON-begeleiders ($n = 385$; 53,3%) is het aantal jaar werkzaam in het buitengewoon onderwijs gelijk aan het aantal jaar werkzaam als GON-begeleider. Deze GON-begeleiders hadden geen ondervinding in het buitengewoon onderwijs alvorens aan hun functie te beginnen. Deze groep van GON-begeleiders zijn

momenteel gemiddeld 5 jaar werkzaam in het buitengewoon onderwijs en als GON-begeleider ($M = 5,37$; $SD = 3,87$; range 0-32). Voor 211 GON-begeleiders (30,6%), tot slot, is het aantal jaar dat ze werkzaam zijn in het onderwijs hetzelfde als het aantal jaar dat ze werkzaam zijn als GON-begeleider. Bijna een derde van de onderzoeksgroep had dus geen onderwijservaring alvorens aan hun functie te beginnen. Deze groep van GON-begeleiders zijn momenteel eveneens gemiddeld 5 jaar werkzaam in het onderwijs en als GON-begeleider ($M = 5,42$; $SD = 3,53$; range 0-25).

De meeste GON-begeleiders hebben als basisopleiding een Bachelor kleuter, lager of secundair onderwijs ($n = 348$; 47,8%). Andere GON-begeleiders hebben vaak een diploma Bachelor of Master in de logopedie en audiologie ($n = 151$; 20,7%). Master in de Pedagogische Wetenschappen, Bachelor in de orthopedagogie, Bachelor sociaal werk, ergotherapie en Bachelor kinesitherapie zijn andere basisopleidingen die regelmatig aangehaald worden door de GON-begeleiders.

Naast deze basisopleiding gaf ongeveer 69% van de GON-begeleiders ($n = 503$; 69,1%) aan een extra opleiding gevolgd te hebben. De meest voorkomende extra opleiding is de Bachelor na Bachelor buitengewoon onderwijs ($n = 218$; 43,3%) of de specifieke lerarenopleiding ($n = 107$; 21,3%). Andere, veel voorkomende extra opleidingen werden gevolgd in functie van een bepaalde doelgroep, zoals bijvoorbeeld opleidingen rond autisme of kinderen met een auditieve beperking ($n = 108$; 21,5%). Ook zorgverbredend en remediërend leren werd extra gevolgd door 25 GON-begeleiders (5,0%). Daarnaast volgde een aantal GON-begeleiders een extra Bachelor opleiding ($n = 21$; 4,2%). Acht GON-begeleiders volgden bijvoorbeeld de Bachelor logopedische en audiologische wetenschappen, 9 volgden een Bachelor orthopedagogie, 3 een Bachelor psychologie en 1 een Bachelor farmacie. Verder volgden 17 van de respondenten een therapieopleiding (3,4%). Tot slot geeft een aantal GON-begeleiders aan een extra opleiding rond psychomotoriek ($n = 13$; 2,6%), remedial teaching ($n = 8$; 1,6%), Master logopedische en audiologische wetenschappen ($n = 6$; 1,2%), maatschappelijk assistent ($n = 3$; 0,6%), psychopedagogische counseling ($n = 3$; 0,6%) of rond GON en ION te hebben gevolgd ($n = 5$; 1,0%).

Het meest voorkomende ambt waarbinnen de GON-begeleiders de leerlingen begeleiden is, volgens de begeleiders zelf, het ambt van leerkracht ($n = 495$; 68,0%) of logopedist ($n = 134$; 18,4%). De directieleden uit de scholen voor buitengewoon onderwijs bevestigen dit beeld. Zij geven eveneens aan dat ongeveer 61% van de GON-begeleiders werkzaam is binnen het ambt van de leerkracht ($n = 920$; 61,3%), ongeveer 17% werkt als logopedist ($n = 257$; 17,1%). De overige GON-begeleiders zijn werkzaam als kinesitherapeut ($n = 69$; 4,6%), ergotherapeut ($n = 75$; 5,0%), psycholoog ($n = 50$; 3,3%), orthopedagoog ($n = 25$; 1,7%) en maatschappelijk werker ($n = 8$; 0,5%).

Uit het onderzoek halen we dat 54,4% van de GON-begeleiders ($n = 394$) voltijds tewerkgesteld zijn en 45,6% ($n = 330$) deeltijds. Van deze 330 deeltijds tewerkgestelde GON-begeleiders geeft 58,4% ($n = 192$) aan deze betrekking te combineren met een andere job. Bijna drie kwart daarvan ($n = 142$; 74,0%) heeft een bijkomende job binnen het onderwijs waarvan 64,1% ($n = 123$) een andere functie heeft binnen dezelfde school voor buitengewoon onderwijs en 9,9% ($n = 19$) in een andere school tewerkgesteld is. De meeste van deze GON-begeleiders zijn aan de slag als leerkracht, coach (bv. anti-coach) of GON-coördinator. De overige 26,0% ($n = 50$) voert naast de GON-begeleidingen een bijkomende job uit buiten het onderwijs. Zij hebben vaak een bijkomende job als kinesist, logopedist of orthopedagoog.

De GON-begeleiders geven aan elk tussen de één en vierentwintig leerlingen te ondersteunen, met een gemiddelde van negen leerlingen per GON-begeleider ($M = 9,06$; $SD = 3,94$). In het basisonderwijs en het secundair onderwijs is het gemiddelde aantal GON-begeleidingen respectievelijk 9,16 ($SD = 4,02$; range 1-20) en 8,86 ($SD = 3,75$; range 1-24). Dit verschil is statistisch niet significant. Een voltijds tewerkgestelde GON-begeleider ondersteunt gemiddeld 11 leerlingen ($M = 11,16$; $SD = 3,34$; range 1-24). Een deeltijds tewerkgestelde GON-begeleider ondersteunt significant minder leerlingen ($M = 6,49$; $SD = 2,95$; $t(684) = 19,17$; $p < .001$; $d = 1,47$). Toch zijn er ook deeltijds tewerkgestelde GON-begeleiders die niet minder dan 20 GON-leerlingen ondersteunen. Zoals weergegeven in tabel 6, verschillen de onderwijsnetten in het aantal GON-begeleidingen per GON-begeleider. Dit verschil is statistisch significant ($F(3,574) = 6,92$, $p < .001$). Op basis van post hoc Tukey-tests stellen we vast GON-begeleiders van GO! scholen significant meer leerlingen begeleiden dan GON-begeleiders uit het vrije ($p = .001$) en het gemeentelijke onderwijsnet ($p = .027$).

Tabel 6

Aantal GON-leerlingen per GON-begeleider per onderwijsnet

Onderwijsnet	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>min</i>	<i>max</i>
GO!	107	10,33	4,44	1	24
Vrij	375	8,69	3,73	1	19
Gemeentelijk	48	8,46	3,52	1	17
Andere	48	10,23	3,15	1	15

Wanneer we, tot slot, het aantal GON-begeleidingen per GON-begeleider per onderwijstype onderzoeken, stellen we eveneens significante verschillen vast ($F(7,523) = 4,01$; $p < .001$; $\eta^2 = 0,051$) (zie tabel 7). GON-begeleiders van scholen uit Groep B (T4/6/7/+2+A) begeleiden meer leerlingen dan hun collega's van scholen uit Groep A (T4/6/7/-2+A) ($p = .035$) of Groep C (T1/8) ($p < .001$). Begeleiders van scholen uit Groep C (T1/8) begeleiden minder leerlingen dan hun collega's van scholen uit Groep D (T1/8+3) ($p = .022$).

Tabel 7

Aantal GON-leerlingen per GON-begeleider per onderwijstype

Onderwijstype	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>min</i>	<i>max</i>
Groep A (T4/6/7-2+A)	271	8,97	3,48	1	17
Groep B (T4/6/7+2+A)	124	10,31	4,43	1	24
Groep C (T1/8)	54	7,44	4,25	1	18
Groep D (T1/8+3)	34	10,26	4,34	2	19
Groep E (T1/8+2)	6	9,17	5,35	1	14
Groep F (T1/8+23)	24	9,04	3,65	2	17
Groep G (T2)	2	5,00	4,24	2	8
Groep H (T3)	16	8,19	3,25	3	13

De GON-begeleiders begeleiden leerlingen in verschillende scholen voor gewoon onderwijs. Ze geven aan dat ze tot maximaal 20 verschillende scholen voor gewoon onderwijs bezoeken in het kader van de GON-begeleiding, met een gemiddelde van 5 scholen voor gewoon onderwijs per begeleider ($M = 5,38$; $SD = 2,83$). GON-begeleiders die enkel leerlingen in het basisonderwijs ($M = 5,95$; $SD = 2,90$; range 1-20) begeleiden zijn betrokken bij significant meer scholen voor gewoon onderwijs dan hun collega's in het secundair onderwijs ($M = 4,20$; $SD = 2,28$; range 1-10; $t(554) = 8.65$, $p < .001$, $d = 0,74$). GON-begeleiders die voltijds tewerkgesteld zijn ($M = 6.28$; $SD = 2.76$; range 1-17) begeleiden eveneens significant meer scholen dan deeltijdse GON-begeleiders ($M = 4,27$; $SD = 2,51$; range 1-20; $t(674) = 9,98$, $p < .001$, $d = 0,77$). Zoals weergegeven in tabel 8, verschillen de onderwijsnetten in het aantal scholen gewoon onderwijs per GON-begeleider. Dit verschil is statistisch significant ($F(3,574) = 10,33$, $p < .001$). Op basis van post hoc Tukey-tests stellen we vast dat GON-begeleiders van GO! scholen significant meer scholen begeleiden dan GON-begeleiders uit het vrije onderwijsnet ($p = .002$).

Tabel 8

Aantal scholen gewoon onderwijs per GON-begeleider per onderwijsnet

Onderwijsnet	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>min</i>	<i>max</i>
GO!	107	6,02	2,88	1	17
Vrij	375	4,98	2,67	1	16
Gemeentelijk	48	5,60	2,59	1	11
Andere	48	6,96	3,27	1	13

Wanneer we, tot slot, het aantal scholen gewoon onderwijs per GON-begeleider per onderwijstype onderzoeken, stellen we eveneens significante verschillen vast ($F(7,523) = 3,69$; $p = .001$; $\eta^2 = 0,047$) (zie tabel 9). GON-begeleiders uit scholen van Groep F (T1/8+23) doen begeleidingen in meer scholen dan hun collega's uit scholen van Groep C (T1/8) ($p = .025$) of Groep D (T1/8+3) ($p = .002$). GON-begeleiders uit Groep D (T1/8+3) begeleiden minder scholen dan hun collega's uit Groep A (T4/6/7/-2+A) ($p = .025$).

Tabel 9

Aantal scholen gewoon onderwijs per GON-begeleider per onderwijstype

Onderwijstype	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	min	max
Groep A (T4/6/7/-2+A)	271	5,61	2,82	1	16
Groep B (T4/6/7+2+A)	124	5,39	2,86	1	17
Groep C (T1/8)	54	4,70	2,96	1	14
Groep D (T1/8+3)	34	3,94	2,47	1	10
Groep E (T1/8+2)	6	3,83	2,48	1	7
Groep F (T1/8+23)	24	6,96	2,96	2	15
Groep G (T2)	2	4,50	3,54	2	7
Groep H (T3)	16	4,31	1,92	1	8

GON-begeleiders vermelden wekelijks gemiddeld 4u55min aan de ritten van en naar de verschillende scholen voor gewoon onderwijs te besteden. De kortste tijd per week bedraagt 15 minuten, de langste tijd 30 uur. GON-begeleiders die enkel basisschoolleerlingen begeleiden ($M = 4,93$; $SD = 3,32$; range 15 min – 30 uur) spenderen evenveel tijd aan verplaatsingen als hun collega's in het secundair onderwijs ($M = 5,01$; $SD = 3,07$; range 30 min – 14 uur). GON-begeleiders die voltijds tewerkgesteld zijn ($M = 5,78$; $SD = 2,86$; range 30 min – 14 uur) besteden wekelijks significant meer tijd aan verplaatsingen dan hun deeltijdse collega's ($M = 3,86$; $SD = 3,23$; range 15 min – 30 uur; $t(521) = 7,23$; $p < .001$;). De wekelijkse verplaatsingstijd hangt eveneens samen met het onderwijstype dat de dienstverlenende school aanbiedt ($F(7,407) = 3,17$; $p = .003$; $\eta^2 = 0,052$) (zie tabel 10). Echter, alleen het verschil tussen Groep A scholen (T4/6/7/-2+A) en Groep C scholen (T1/8) is statistisch significant ($p = .006$), met gemiddeld meer tijd voor de 'integratie' types (4/6/7) dan voor de 're-integratie' types (1 en 8).

Tabel 10

Wekelijkse verplaatsingstijd per GON-begeleider per onderwijstype

Onderwijstype	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	min	max
Groep A (T4/6/7/-2+A)	216	5,47	3,01	30 min	20u
Groep B (T4/6/7+2+A)	95	4,88	3,79	30 min	30u
Groep C (T1/8)	43	3,51	3,05	20 min	16u
Groep D (T1/8+3)	22	4,07	1,97	1u	8u 30 min
Groep E (T1/8+2)	4	3,71	1,49	2u	5u 20 min
Groep F (T1/8+23)	20	4,32	3,27	45 min	14u
Groep G (T2)	2	5,75	6,01	1u 30 min	10u
Groep H (T3)	13	3,18	1,92	1u	7u 30 min

GON-begeleiders geven aan tussen 0 en 200 kilometer af te leggen per school voor gewoon onderwijs die ze bezoeken in het kader van de GON-begeleiding. De afstand tussen de school voor gewoon onderwijs en de dienstverlenende school bedraagt gemiddeld 25,06 kilometer ($SD = 24,01$). Deze afstand bedraagt significant meer voor het secundair onderwijs ($M = 28,95$ km; $SD = 30,83$; range 0-200 km) dan voor het basisonderwijs ($M = 22,89$ km; $SD = 18,91$; range 0-120 km; $t(230) = -2,59$; $p = .024$; $d = 0,34$). De gemiddelde afstand tussen de dienstverlenende scholen en de gastscholen verschilt niet significant voor deeltijdse ($M = 23,99$ km; $SD = 23,44$; range 0-142 km) en voltijdse ($M = 25,78$ km; $SD = 24,30$; range 0-200 km) GON-begeleiders. De gemiddelde afstand blijkt wel significant samen te hangen met het onderwijstype dat aangeboden wordt door de dienstverlenende school ($F(7,350) = 4,17$; $p < .001$; $\eta^2 = 0,058$) (zie tabel 10). 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) (Groep A). Hun gemiddelde afstand tot de gastscholen is significant hoger dan die van Groep B (T4/6/7/+2+A) ($p = .040$), Groep C (T1/8) ($p = .001$) of Groep D (T1/8+3) ($p = .037$).

Tabel 10

Gemiddelde afstand tot de gastschool per onderwijstype (in km)

Onderwijstype	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	Min	Max
Groep A (T4/6/7/-2+A)	178	31,90	28,97	3,20	200
Groep B (T4/6/7+2+A)	81	21,66	15,40	0,50	80
Groep C (T1/8)	40	13,88	14,84	1	100
Groep D (T1/8+3)	20	13,78	8,07	2,50	30
Groep E (T1/8+2)	5	13,90	10,39	0	27,50
Groep F (T1/8+23)	19	27,14	33,10	3	120
Groep G (T2)	2	19,50	1,41	18,50	20,50
Groep H (T3)	13	25,22	30,37	7,50	120

Enkele GON-begeleiders ($n = 85$; 11,7%) rapporteren eveneens het aantal kilometers dat ze wekelijks afleggen in functie van GON-begeleidingen. Dit aantal varieert tussen 13 en 650 kilometer met een gemiddelde van 237,3 kilometer ($SD = 130,01$). We stellen vast dat dit gemiddeld aantal afgelegde kilometers per week weerom kleiner is in het basisonderwijs ($M = 228,45$ km; $SD = 127,01$; range 13-600 km) dan in het secundair onderwijs ($M = 286,38$ km; $SD = 140,69$; range 100-650 km). Dit verschil is echter niet statistisch significant. Het verschil in het gemiddeld aantal kilometers dat voltijdse GON-begeleiders ($M = 261,44$ km; $SD = 131,72$; range 60-650 km) en deeltijdse GON-begeleiders ($M = 190,72$ km; $SD = 114,96$; range 13-500 km) afleggen is statistisch wel significant ($t(83) = 2,44$; $p = .017$). Wanneer we kijken naar de samenhang tussen de afgelegde afstand en het onderwijstype, stellen we geen significante verschillen vast.

Bij verplaatsingen naar de school voor gewoon onderwijs in het kader van de GON-begeleiding, geven 37,0% van de GON-begeleiders ($n = 204$) aan dat men de kilometervergoeding rekent vanuit de woonplaats van de GON-begeleider en 63,0% ($n = 347$) vanuit de school voor buitengewoon onderwijs. De GON-begeleiders rapporteren dat ze in bijna 83% van de tijd bij verplaatsingen naar de school voor gewoon onderwijs in het kader

van de GON-begeleiding vertrekken vanuit hun woonplaats ($M = 82,8\%$; $SD = 26,68$; range 0-100%), terwijl ze in 17% van de gevallen vertrekken vanuit de school voor buitengewoon onderwijs ($M = 16,9\%$; $SD = 26,53$; range 0-100%). De rest van de tijd vertrekken ze vanuit een andere plaats, vaak een school voor gewoon onderwijs waar zij een andere begeleiding hebben ($M = 0,3\%$; $SD = 3,43$; range 0-50%).

Daarnaast kunnen we uit dit onderzoek besluiten dat slechts voor 8,3% ($n = 46$) van de GON-begeleiders de duur van het vervoer van en naar de scholen voor gewoon onderwijs meegerekend wordt in de arbeidstijd. De meerderheid van de GON-begeleiders ($n = 505$; 91,7%) geeft aan dat dit niet het geval is. Iets meer dan een kwart van de respondenten ($n = 225$) liet deze vraag onbeantwoord. Tabel 11 geeft informatie over de samenhang tussen de opname in de arbeidstijd enerzijds en de tijd en kilometers die de verplaatsing inhouden anderzijds. We stellen vast dat zowel de gemiddelde tijd die per week aan verplaatsingen besteed wordt als de gemiddelde afstand tussen de dienstverlenende en de gastscholen groter is wanneer de duur niet opgenomen wordt in de arbeidstijd. Deze verschillen zijn echter niet statistisch significant.

Tabel 11

Opname in arbeidstijd vs gemiddelde tijd en afstand per week

	Opname in arbeidstijd		Geen opname in arbeidstijd	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Gemiddelde tijd per week	4,36 uur	2,43	4,96 uur	3,23
Gemiddelde afstand	24,21 km	19,96	25,29 km	24,58

Of de verplaatsingstijd opgenomen is in de arbeidstijd blijkt samen te hangen met het onderwijsniveau. Voor GON-begeleiders die leerlingen in het secundair onderwijs begeleiden ($n = 43$; 11,5%) wordt de verplaatsingstijd significant vaker opgenomen in de arbeidstijd dan voor hun collega's in het basisonderwijs ($n = 3$; 1,7%; $\chi^2 = 15,09$; $p < .001$). Er blijkt aangaande deze materie eveneens een significant verschil tussen de inrichtende machten

($F(3,465) = 3,47$; $p = .016$). Het vrije onderwijsnet ($n = 34$; 11,2%) rekent de verplaatsingstijd vaker binnen de arbeidstijd dan de andere onderwijsnetten (GO!: $n = 4$; 4,6%; gemeentelijk: $n = 1$; 2,7%; andere: $n = 0$; 0%).

De meerderheid van de GON-begeleiders ($n = 357$; 64,8%) geeft aan dat de school voor buitengewoon onderwijs een omniumverzekering voor verplaatsingen met de eigen wagen aanbiedt. In 35,2% van de gevallen ($n = 194$) gebeurt dit niet. Eveneens iets meer dan een kwart van de respondenten ($n = 225$) liet deze vraag onbeantwoord. Ook hier stellen we een statistisch significant verband vast met onderwijsniveau. Voor GON-begeleiders die leerlingen in het secundair onderwijs begeleiden ($n = 134$; 75,7%) wordt significant vaker in een omniumverzekering voorzien dan voor hun collega's in het basisonderwijs ($n = 223$; 59,6%; $\chi^2 = 13,62$; $p < .001$). Er blijkt aangaande deze materie eveneens een significant verschil tussen de onderwijsnetten ($F(3,465) = 9,69$; $p < .001$). Het vrije onderwijsnet ($n = 214$; 70,6%) en de andere inrichtende macht ($n = 34$; 81,0%) voorzien vaker in een omniumverzekering dan GO! ($n = 39$; 44,8%) en het gemeentelijke onderwijsnet ($n = 19$; 51,3%).

Tot slot geeft bijna 41% van de GON-begeleiders (40,8%; $n = 225$) aan dat er, naast de kilometervergoeding, nog andere onkosten door de dienstverlenende school vergoed worden. Vaak gaat het om kosten die de GON-begeleiders maken bij het aankopen van materiaal, een fietsvergoeding, parkeertickets, telefoonrekeningen en bijscholingen die zij volgen.

2. Profiel van de ION-begeleider

Naast de GON-begeleiders namen ook 28 ION-begeleiders, waarvan 2 mannen (7,1%) en 26 vrouwen (92,9%), deel aan deze studie. De gemiddelde leeftijd van de ION-begeleiders is 35 jaar. De oudste is 53 jaar en de jongste is 25 jaar. De meerderheid van de ION-begeleiders ($n = 24$; 85,7%) is werkzaam in het basisonderwijs en bijna 43% ($n = 12$; 42,9%) in het secundair onderwijs. Acht ION-begeleiders (28,6%) zijn werkzaam in zowel het basis- als in het secundair onderwijs.

De ION-begeleiders hebben gemiddeld 12 jaar ervaring in het onderwijs ($M = 12,39$; $SD = 10,43$; range 1-33). Eén ION-begeleider (3,6%) geeft aan dat het huidige schooljaar het eerste jaar is dat ze in het onderwijs werkzaam is. ION-begeleiders die enkel in het basisonderwijs ($M = 15,34$; $SD = 11,27$) leerlingen ondersteunen geven aan meer ervaring te hebben dan ION-begeleiders in het secundair onderwijs ($M = 8,46$; $SD = 8,04$) maar dit verschil is niet significant.

De ION-begeleiders uit de onderzoeksgroep hebben gemiddeld 6 jaar ervaring in het buitengewoon onderwijs ($M = 6,29$; $SD = 5,62$; range 1-24). Drie ION-begeleiders (10,7%) geven aan dat het huidige schooljaar het eerste jaar is dat ze in het buitengewoon onderwijs werkzaam zijn. Opnieuw is de ervaring van ION-begeleiders die enkel in het basisonderwijs ($M = 6,50$; $SD = 6,08$) leerlingen ondersteunen niet significant verschillend ten opzichte van de ervaring van ION-begeleiders in het secundair onderwijs ($M = 6,00$; $SD = 5,21$).

De ION-begeleiders uit de onderzoeksgroep hebben gemiddeld 3 jaar ervaring als ION-begeleider ($M = 2,89$; $SD = 2,27$; range 1-8). Ongeveer 36% (35,7%; $n = 10$) van de ION-begeleiders geeft aan dat het huidige schooljaar het eerste jaar is dat ze als ION-begeleider werkzaam zijn. Er blijkt wederom geen significant verschil te zijn tussen ION-begeleiders die enkel in het basisonderwijs ($M = 3,00$; $SD = 2,39$) leerlingen ondersteunen en ION-begeleiders in het secundair onderwijs ($M = 2,75$; $SD = 2,18$) met betrekking tot het aantal jaar dat ze werkzaam zijn als ION-begeleider.

Wanneer we de variabelen ‘werkzaam in onderwijs’, ‘werkzaam in buitengewoon onderwijs’ en ‘werkzaam als ION-begeleider’ met elkaar vergelijken, dan stellen we een aanzienlijke overlap vast. Voor tien ION-begeleiders (35,7%) is het aantal jaar dat ze werkzaam zijn in het onderwijs gelijk aan het aantal jaar dat ze werkzaam zijn in het buitengewoon onderwijs. Zij hebben bijgevolg geen onderwijservaring in het gewoon onderwijs. Deze groep van ION-begeleiders zijn momenteel gemiddeld 7 jaar werkzaam in het gewoon onderwijs en in het buitengewoon onderwijs ($M = 7,10$; $SD = 5,26$; range 1-16). Voor iets meer dan 32% van de ION-begeleiders (32,1%; $n = 9$) is het aantal jaar werkzaam in het buitengewoon onderwijs gelijk aan het aantal jaar werkzaam als ION-begeleider. Deze ION-begeleiders hadden geen

onderwijservaring in het buitengewoon onderwijs alvorens aan hun functie te beginnen. Deze groep van ION-begeleiders zijn momenteel gemiddeld 3 jaar werkzaam in het buitengewoon onderwijs en als ION-begeleider ($M = 2,67$; $SD = 1,80$; range 1-6). Voor 4 ION-begeleiders (14,3%), tot slot, is het aantal jaar dat ze werkzaam zijn in het onderwijs hetzelfde als het aantal jaar dat ze werkzaam zijn als ION-begeleider. Deze begeleiders hadden dus geen onderwijservaring alvorens aan hun functie te beginnen. Zij zijn momenteel gemiddeld 4 jaar werkzaam in het onderwijs en als ION-begeleider ($M = 3,50$; $SD = 3,11$; range 1-8).

De meeste ION-begeleiders vermelden als basisopleiding een Bachelor kleuter, lager of secundair onderwijs (92,9%). De overige twee ION-begeleiders (7,1%) zijn in het bezit van een masterdiploma. Eén van hen is Master in de Pedagogische Wetenschappen, de andere in geschiedenis. Naast deze basisopleiding volgde 85,7% van de ION-begeleiders ($n = 24$) een extra opleiding. De meest voorkomende extra opleiding is de Bachelor na Bachelor buitengewoon onderwijs ($n = 19$). Andere extra opleidingen waren de specifieke opleiding ($n = 3$), postgraduaat autisme ($n = 1$) of niet-confessionele zedenleer ($n = 1$). Verder geven alle ION-begeleiders aan werkzaam te zijn binnen het ambt van leerkracht.

Uit het onderzoek halen we dat 21,4% van de ION-begeleiders ($n = 6$) voltijds in die functie tewerkgesteld zijn en 78,6% ($n = 22$) deeltijds. Van deze 22 deeltijds tewerkgestelde ION-begeleiders geeft 95,5% ($n = 21$) aan deze betrekking te combineren met een andere job binnen het onderwijs. Iets meer dan 90,0% van de ION-begeleiders (90,4%, $n = 19$) heeft een andere functie binnen dezelfde school voor buitengewoon onderwijs en 9,6% ($n = 2$) is in een andere school tewerkgesteld. De meeste van deze ION-begeleiders voert een bijkomende job uit als GON-begeleider (66,7%; $n = 14$). Verder combineren 6 ION-begeleiders (28,6%) deze betrekking met een job als leerkracht en één (4,8%) biedt aanvullende ondersteuning aan een ION-leerling buiten de schooluren.

De ION-begeleiders ondersteunen elk tussen de 1 en 5 leerlingen, met een gemiddelde van 2 leerlingen per ION-begeleider ($M = 1,80$; $SD = 1,19$). In het basisonderwijs en het secundair onderwijs is het gemiddelde aantal ION-begeleidingen respectievelijk 1,73 ($SD = 1,10$; range 1-4) en 1,90 ($SD = 1,37$; range 1-5). Dit verschil is statistisch niet significant. Een voltijds

tewerkgestelde ION-begeleider ondersteunt gemiddeld 3 leerlingen ($M = 3,40$; $SD = 1,52$; range 1-5). Een deeltijds tewerkgestelde ION-begeleider ondersteunt significant minder leerlingen ($M = 1,40$; $SD = 0,68$; range 1-3; $t(23) = 4,52$; $p < .001$).

De ION-begeleiders begeleiden leerlingen in verschillende scholen voor gewoon onderwijs. Ze geven aan dat ze tot maximaal 5 verschillende scholen voor gewoon onderwijs bezoeken in het kader van de ION-begeleiding, met een gemiddelde van 2 scholen voor gewoon onderwijs per begeleider ($M = 1,84$; $SD = 1,34$). ION-begeleiders die enkel leerlingen in het basisonderwijs ($M = 1,87$; $SD = 1,41$; range 1-5) begeleiden zijn betrokken bij ongeveer evenveel scholen voor gewoon onderwijs als hun collega's in het secundair onderwijs ($M = 1,80$; $SD = 1,32$; range 1-5). ION-begeleiders die voltijds tewerkgesteld zijn ($M = 4,00$; $SD = 1,41$; range 3-6) begeleiden significant meer scholen dan deeltijdse ION-begeleiders ($M = 1,30$; $SD = 0,57$; range 1-3; $t(23) = 6,87$, $p < .05$; $d = 2,90$). De onderwijsnetten verschillen niet van elkaar wat betreft het aantal scholen gewoon onderwijs per ION-begeleider.

ION-begeleiders geven aan wekelijks gemiddeld ongeveer 3u50 aan de rit van en naar de verschillende scholen voor gewoon onderwijs te besteden. De kortste tijd per week bedraagt 10 minuten, de langste tijd 10 uur. ION-begeleiders die enkel basisschoolleerlingen begeleiden ($M = 3,42$; $SD = 2,07$; range 10 min–5,5 uur) spenderen evenveel tijd aan verplaatsingen als hun collega's in het secundair onderwijs ($M = 4,31$; $SD = 2,87$; range 1 uur–10 uur). ION-begeleiders die voltijds tewerkgesteld zijn ($M = 4,50$; $SD = 0,41$; range 4 uur–5 uur) besteden wekelijks significant meer tijd aan verplaatsingen dan hun deeltijdse collega's ($M = 3,61$; $SD = 2,68$; range 10 min–10 uur; $t(17) = 0,65$; $p < .05$; $d = 0,32$).

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 20,1 kilometer ($SD = 12,95$). Er is geen statistisch significant verschil in afstand tussen het basisonderwijs ($M = 17,78$ km; $SD = 12,70$; range 5-53 km) en het secundair onderwijs ($M = 23,88$ km; $SD = 13,11$; range 11,10-50 km).

Ongeveer de helft van de ION-begeleiders ($n = 10$, 52,6%) geeft aan dat men de kilometervergoeding bij verplaatsingen naar de school voor gewoon onderwijs in het kader van de ION-begeleiding rekent vanuit de woonplaats van de ION-begeleider en in 47,4% ($n = 9$) vanuit de school voor buitengewoon onderwijs. De ION-begeleiders vermelden daarenboven dat ze in ongeveer 85% van de tijd bij verplaatsingen naar de school voor gewoon onderwijs in het kader van de ION-begeleiding vertrekken vanuit hun woonplaats ($M = 85,4\%$; $SD = 25,14$; range 20-100%), terwijl ze slechts in gemiddeld 3% van de gevallen vertrekken vanuit de school voor buitengewoon onderwijs ($M = 3,1\%$; $SD = 11,76$; range 0-50%). De rest van de tijd vertrekken ze vanuit de school voor gewoon onderwijs waar zij een andere begeleiding hebben ($M = 11,4\%$; $SD = 23,85$; range 0-80%). Daarnaast kunnen we uit ons onderzoek besluiten dat voor alle ION-begeleiders ($n = 19$) 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 57,9% ($n = 11$) van de gevallen een omniumverzekering voor verplaatsingen met de eigen wagen aan. In 42,1% van de gevallen ($n = 8$) gebeurt dit niet. We stellen geen statistisch significant verband vast met onderwijsniveau.

Tot slot geven 10,5% van de ION-begeleiders ($n = 2$) aan dat er, naast de kilometervergoeding, nog andere onkosten door de dienstverlenende school vergoed worden. Het gaat hier om een fietsvergoeding en kosten voor materiaal die de begeleiders nodig hebben tijdens de ondersteuning.

HOOFDSTUK 3: Profiel van de GON- en de ION-leerling

In dit hoofdstuk verdiepen we ons in het profiel van de GON- en ION-leerling. Allereerst beschrijven we het profiel van de GON-leerling op basis van onder andere de academische prestaties, de sociale participatie in het schoolgebeuren en de schoolloopbaan van deze GON-leerlingen. Daarna gaan we verder met het profiel van de ION-leerling dat eveneens beschreven wordt op basis van het academisch functioneren, de sociale participatie en de schoolloopbaan van deze leerlingen. Voor we van start gaan, willen we opmerken dat de informatie over deze GON en ION-leerlingen bekomen werd door bevraging van de verschillende informanten. Deze perspectieven zullen in dit hoofdstuk apart opgenomen worden.

1. Profiel van de GON-leerling

1.1. Kenmerken van de GON-leerling

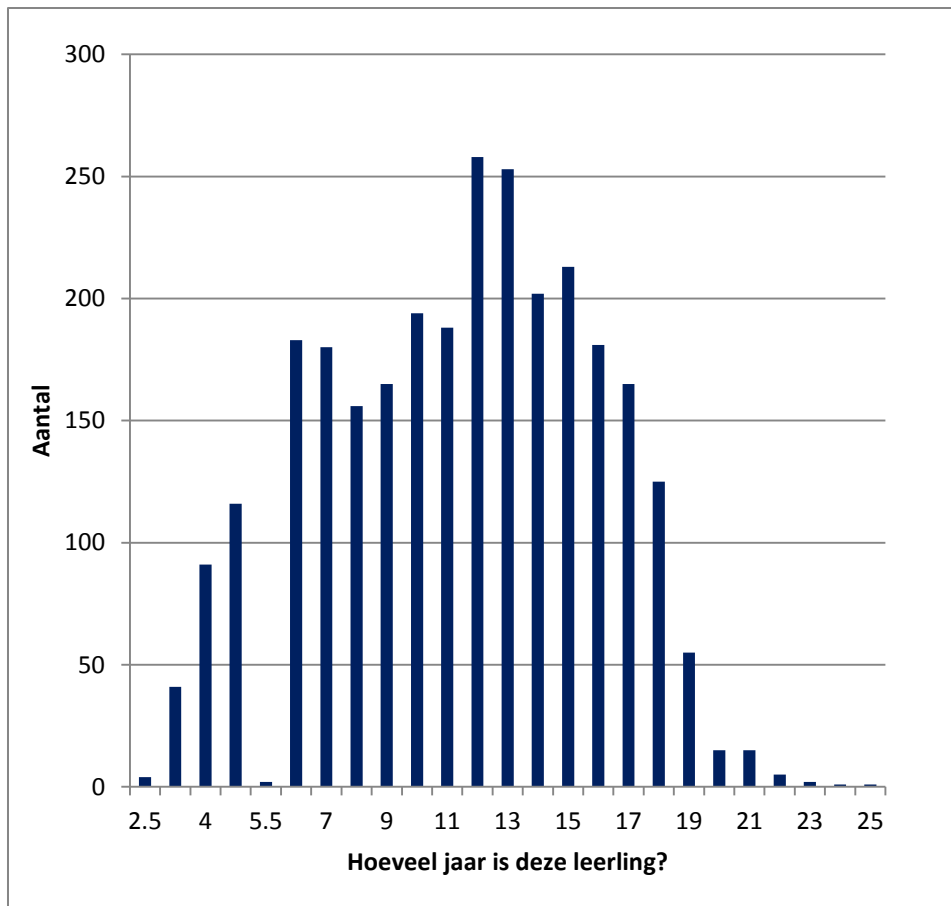
1.1.1. Leeftijd

De groep leerlingen met GON-begeleiding, waarover door de GON-begeleiders gerapporteerd wordt, heeft een gemiddelde leeftijd van 11,5 jaar, terwijl de groep leerlingen waarover de leerkrachten rapporteren een gemiddelde leeftijd van 10 jaar heeft. De gemiddelde leeftijd van de groep leerlingen waarover de ouders rapporteren, is 12 jaar en de leerlingen die deelnamen aan het onderzoek zijn gemiddeld 14 jaar oud. Voor de beschrijvende gegevens verwijzen we naar tabel 12. De leeftijdsverdeling van de GON-leerlingen volgens de GON-begeleiders, de leerkrachten, de ouders en de leerlingen zelf staan weergegeven in figuren 14, 15, 16 en 17.

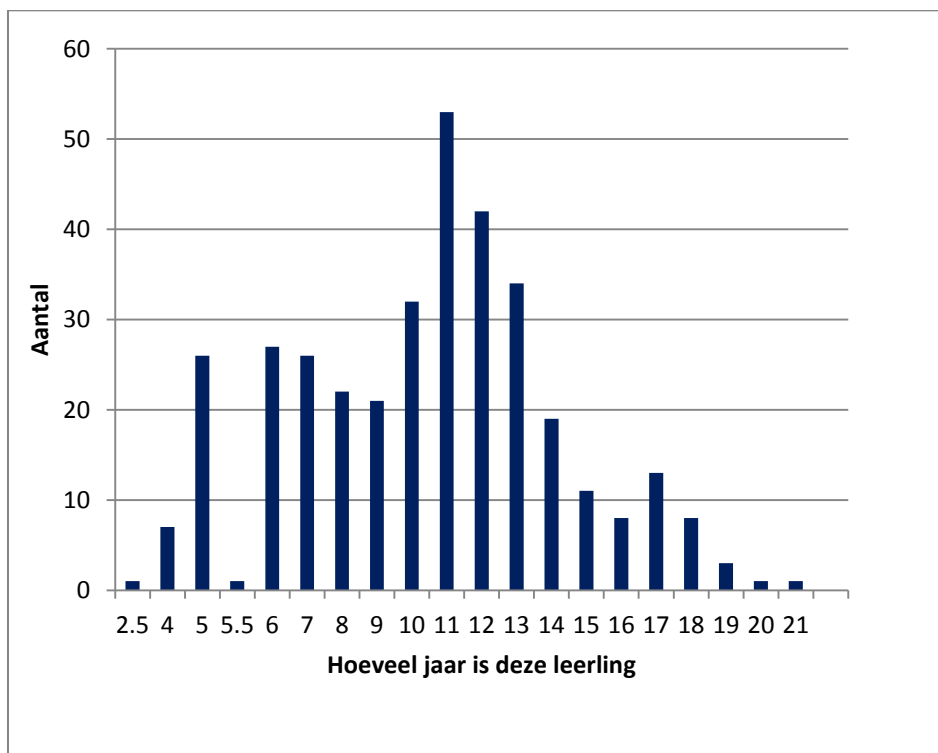
Tabel 12

Gemiddelde leeftijd van de GON-leerlingen

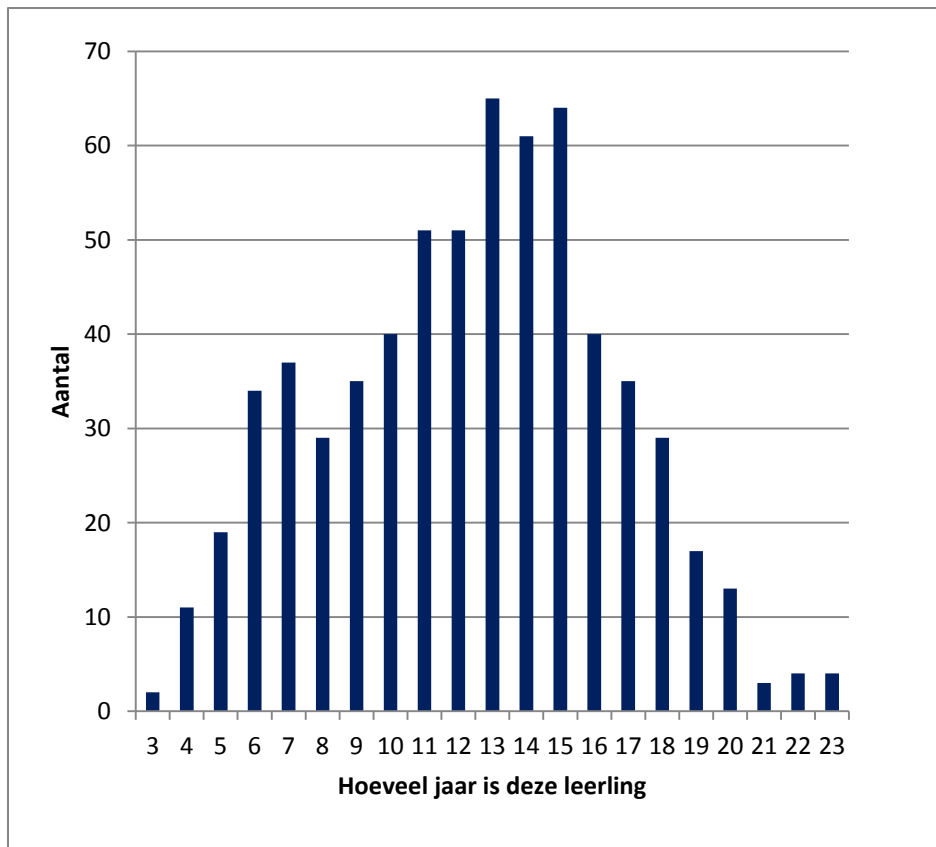
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Steekproef GON-begeleiders	11,5	4,26	2,5	25
Steekproef leerkrachten	10,2	3,64	2,5	21
Steekproef ouders	12,4	4,15	3	23
Steekproef leerling	14,2	2,57	10	22



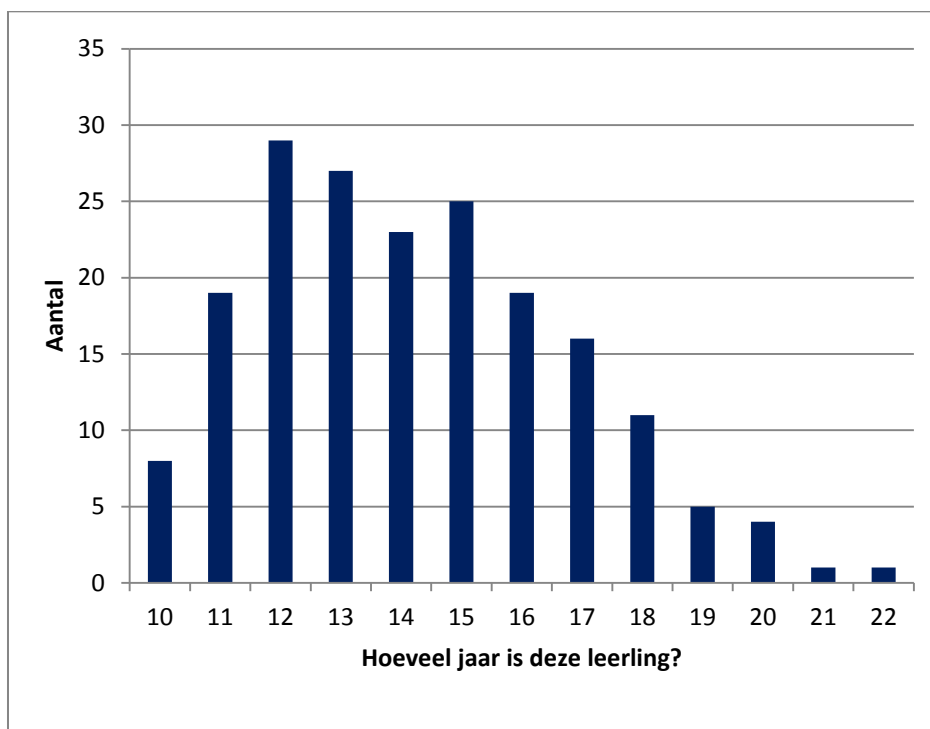
Figuur 14. Leeftijdsverdeling steekproef GON-begeleiders



Figuur 15. Leeftijdsverdeling steekproef leerkrachten



Figuur 16. Leeftijdsverdeling steekproef ouders



Figuur 17. Leeftijdsverdeling steekproef leerlingen

1.1.2. Geslacht

De groep leerlingen met GON-begeleiding, waarover door de GON-begeleiders gerapporteerd wordt, bestaat uit 740 meisjes (26,2%) en 2087 jongens ($n = 73,8\%$). De groep leerlingen waarover de leerkrachten rapporteren bestaat eveneens voor de meerderheid uit jongens ($n = 324$; 77,1%) (meisjes: $n = 96$; 22,9%). Hetzelfde geldt voor de groep leerlingen waarover de ouders (jongens: $n = 486$; 75%; meisjes: $n = 162$; 25%) en de leerlingen zelf (jongens: $n = 136$; 77,3%; meisjes: $n = 40$; 22,7%) rapporteren.

1.1.3. Onderwijsniveau

Van de groep leerlingen met GON-begeleiding, waarover door de GON-begeleiders gerapporteerd wordt, lopen er 377 (13,4%) school in het kleuteronderwijs, 1110 (39,4%) in het lager onderwijs en 1328 (47,2%) in het secundair onderwijs. De groep leerlingen waarover de leerkrachten rapporteren bestaat uit 76 leerlingen (16,7%) uit het kleuteronderwijs, 221 leerlingen (48,5%) uit het lager onderwijs en 159 leerlingen (34,9%) uit het secundair onderwijs. Van de groep leerlingen waarover de ouders rapporteren gaan er 66 (10,2%) naar het kleuteronderwijs, 248 leerlingen (38,3%) naar het lager onderwijs en 333 (51,5%) naar het secundair onderwijs. De groep leerlingen die zelf een vragenlijst invulden bestaat uit 54 leerlingen (30,7%) uit het lagere onderwijs en 122 (69,3%) leerlingen uit het secundair onderwijs. De opdeling van de GON-leerlingen, waarover GON-begeleiders, leerkrachten en ouders rapporteerden, over de verschillende jaren van het basis- en secundair onderwijs en de onderwijsvormen van het secundair onderwijs zijn terug te vinden in onderstaande tabellen 13, 14 en 15.

Tabel 13

Verdeling van de GON-leerlingen, waarover de GON-begeleiders, leerkrachten en ouders rapporteren, die school lopen in het basisonderwijs over de verschillende jaren

	Gon-begeleiders		Leerkrachten		Ouders	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
1 ^{ste} KK	80	21,2	16	21,1	15	22,7
2 ^{de} KK	116	30,8	26	34,2	18	27,3
3 ^{de} KK	181	48,0	34	42,9	33	50,0
TOTAAL KO	377	25,4	76	25,6	66	21,0
1 ^{ste} LJ	247	22,3	45	20,4	46	18,5
2 ^{de} LJ	151	13,6	28	12,7	32	12,9
3 ^{de} LJ	159	14,3	27	12,2	34	13,7
4 ^{de} LJ	169	15,2	30	13,6	36	14,5
5 ^{de} LJ	195	17,6	53	24,0	50	20,2
6 ^{de} LJ	189	17,0	38	17,2	50	20,2
TOTAAL LO	1110	74,6	221	74,4	248	79,0
TOTAAL BaO	1487	100	297	100	314	100

Tabel 14

Verdeling van de GON-leerlingen, waarover de GON-begeleiders, leerkrachten en ouders rapporteren, die school lopen in het secundair onderwijs over de verschillende jaren

	Gon-begeleiders		Leerkrachten		Ouders	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
1 ^{ste} jaar	359	27,0	34	21,4	84	25,3
2 ^{de} jaar	234	17,6	37	23,3	59	17,8
3 ^{de} jaar	208	15,7	17	10,7	63	19,0
4 ^{de} jaar	169	12,7	20	12,6	46	13,9
5 ^{de} jaar	176	13,3	28	17,6	36	10,9
6 ^{de} jaar	140	10,5	20	12,6	30	9,1
7 ^{de} jaar	31	2,3	3	1,9	9	2,7
8 ^{ste} jaar	4	0,3			1	0,3
9 ^{de} jaar	7	0,5			3	0,9
TOTAAL SO	1328	100	159	100	331	100

Tabel 15

Verdeling van de GON-leerlingen, waarover de GON-begeleiders, leerkrachten en ouders rapporteren, die school lopen in het secundair onderwijs over de verschillende onderwijsvormen

	Gon-begeleiders		Leerkrachten		Ouders	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>		<i>n</i>	%
ASO	464	35,0	51	31,9	130	39,3
TSO	422	31,8	65	40,6	119	36,0
KSO	45	3,4	1	0,6	9	2,7
BSO	388	29,2	42	26,3	72	21,8
DBSO	8	0,6	1	0,6	1	0,3
TOTAAL SO	1327	100	160	100	331	100

Van de 321 leerlingen waarvan de studierichting bekend is uit de bevraging van de ouders, volgen de meeste leerlingen Latijn ($n = 32$; 10,0%), wetenschappen ($n = 31$; 9,7%; waarvan 17 wetenschappen-wiskunde (5,3%) en 1 wetenschappen-Grieks (0,3%)), een algemeen jaar ($n = 28$; 8,7%), moderne ($n = 24$; 7,5%) of handel ($n = 24$; 7,5%). De overige studierichtingen staan weergegeven in tabel 16.

Tabel 16

Studierichting van de GON-leerlingen

Studierichting	<i>n</i>	%
Latijn	32	10,0
Wetenschappen	31	9,7
Wetenschappen-wiskunde	17	5,3
Wetenschappen-Grieks	1	0,3

Algemeen jaar	28	8,7
Moderne	24	7,5
Handel	24	7,5
Sociaal-technische wetenschappen	19	5,9
Elektriciteit	18	5,6
Industriële wetenschappen	14	4,3
Kantoor-verkoop	11	3,4
Economie	10	3,1
Voeding-verzorging	9	2,9
Hout	7	2,2
Sport	6	1,9
Humane wetenschappen	6	1,9
Publiciteit	5	1,6
Mechanica	5	1,6
Beeldende kunst	4	1,2
Hotelschool	4	1,2
Tuinbouw	3	0,9
Nijverheid	3	0,9
Muziek	3	0,9
Toerisme	2	0,6
Bouwkunde	2	0,6
Haarzorg	2	0,6
Dierenzorg	2	0,6
Gezondheids- en welzijnswetenschappen	2	0,6
Grafische vormgeving	2	0,6
Secretariaat-talen	2	0,6

Multimedia	2	0,6
Logistiek en transport	2	0,6
Metaal	2	0,6
Agro- en biotechniek	2	0,6
Milieuzorg	1	0,3
Leefgroepwerking	1	0,3
Organisatiehulp	1	0,3
Audio-visuele vorming	1	0,3
Automechanica	1	0,3
Bakkerij	1	0,3
Slagerij	1	0,3
Boekhouden-informatica	1	0,3
Vliegtuigtechnieken	1	0,3
Chemie	1	0,3
Etalage	1	0,3
Farmaceutisch technisch assistent	1	0,3
Fotografie	1	0,3
Informatica	1	0,3
Talen	1	0,3
Maritiem medewerker	1	0,3
Kinderzorg	1	0,3
Lassen	1	0,3

1.1.4. Gezinssamenstelling

Op basis van de bevraging van de ouders stellen we vast dat de meeste gezinnen van kinderen met GON-begeleiding twee-oudergezinnen zijn. Zo woont 77,8% van de GON-leerlingen (*n*

= 505) bij hun twee biologische ouders, 6,6% ($n = 43$) bij hun biologische moeder met inwonende partner en 1,8% ($n = 12$) bij hun biologische vader met partner. De overige gezinnen zijn alleenstaande moeders zonder inwonende partner ($n = 66$; 10,2%), alleenstaande vaders zonder inwonende partner ($n = 11$; 1,7%) of een andere gezinssamenstelling ($n = 12$; 1,8%) zoals bijvoorbeeld een pleeggezin of adoptiegezin. In 86,3% van de gevallen verblijven de kinderen ($n = 560$) altijd in het gezin van de ouder die deelnam aan de vragenlijst. Slechts 1,1% van deze kinderen ($n = 7$) verblijft volgens de ouders minder dan de helft van de tijd in het gezin. Gemiddeld zijn er volgens de ouders twee kinderen in het gezin ($M = 2,35$; $SD = 0,97$; range: 0-6). In 45% van de gevallen ($n = 292$) is het kind met GON-begeleiding waarvoor men de vragenlijst invult het enige kind met een type-attest in het gezin. In 7,9% van de gezinnen ($n = 51$) zijn er twee kinderen met een type-attest in het gezin en in 1,1% van de gezinnen ($n = 7$) meer dan twee kinderen met een maximum van vier kinderen met een type-attest per gezin. Opmerkelijk is dat bijna de helft van de ouders ($n = 299$; 46,1%) aangeeft dat er in hun gezin geen kind met een type-attest is.

Wat betreft nationaliteit stellen we vast dat 97,5% van de ouders van deze GON-leerlingen ($n = 1190$) de Belgische nationaliteit hebben. Daarnaast hebben 5 ouders een dubbele nationaliteit, waaronder een Belgische. Ongeveer 3,5% van de ouders is Nederlander ($n = 13$). De andere ouders zijn afkomstig uit verschillende landen, namelijk Duitsland ($n = 3$), Italië ($n = 2$), Polen ($n = 2$), Groot-Brittannië ($n = 2$), Turkije ($n = 1$), Frankrijk ($n = 1$) en Luxemburg ($n = 1$).

Met betrekking tot de beroepssituatie geven 292 ouders (48,4%) aan voltijds betaald werk te hebben, 262 ouders (43,4%) deeltijds betaald werk te hebben en 49 ouders (8,1%) geen betaald werk te hebben. Van de ouders die werken is de ruime meerderheid bediende ($n = 399$; 72,5%). Daarnaast zijn 37 ouders werkzaam als arbeider (6,7%), staan 56 ouders in het onderwijs (10,2%), oefenen 14 ouders een vrij beroep uit (2,5%), zijn 12 ouders zelfstandig ondernemer met 0 tot 5 werknemers (2,2%) en 10 ouders zelfstandig ondernemer met meer dan 5 werknemers (1,8%). Tot de restgroep (3,7%) behoren onder andere ambtenaren en militairen. De ouders die aangeven werkloos te zijn, zijn voornamelijk huismoeder of -vader zonder uitkering ($n = 27$; 58,7%), invalide ($n = 7$; 15,2%), werkloos met uitkering ($n = 9$;

19,6%) of student ($n = 3$; 6,5%). Andere redenen zijn (brug)pensioen, loopbaanonderbreking of vrijwilligerswerk.

Wanneer we de beroepssituatie van de partner van de ouder die de vragenlijst invulde bestuderen, dan stellen we vast dat 464 ouders (86,9%) voltijds betaald werk hebben, 56 ouders (10,5%) deeltijds betaald werk hebben en 14 ouders (2,6%) geen betaald werk hebben. Van de ouders die werken geeft de meerderheid aan bediende ($n = 304$; 58,7%) te zijn. Daarnaast zijn 108 ouders werkzaam als arbeider (20,8%), staan 13 ouders in het onderwijs (2,5%), oefenen 14 ouders een vrij beroep uit (2,7%), zijn 45 ouders zelfstandig ondernemer met 0 tot 5 werknemers (8,7%), 19 ouders zelfstandig ondernemer met meer dan 5 werknemers (3,7%) en 3 ouders zelfstandig land- of tuinbouwer (0,6%). Tot de restgroep (2,3%) behoren onder andere ambtenaren en militairen. De ouders die werkloos zijn, zijn voornamelijk huismoeder of –vader zonder uitkering ($n = 7$), ziek of invalide ($n = 5$), of werkloos met uitkering ($n = 1$). Andere redenen zijn (brug)pensioen, loopbaanonderbreking of vrijwilligerswerk.

Daarnaast halen we uit ons onderzoek dat de meerderheid van de ouders van GON-leerlingen een diploma hoger onderwijs heeft als hoogst behaalde diploma waarvan 313 ouders (48,2%) aangeven dit behaald te hebben aan een hogeschool en 128 (19,7%) aan een universiteit. Een kwart van de ouders heeft een diploma hoger secundair onderwijs als hoogst behaalde diploma ($n = 174$; 26,8%). Een kleine minderheid heeft een diploma lager secundair onderwijs ($n = 29$; 4,5%), een diploma lager onderwijs ($n = 4$; 0,6%) of geen diploma ($n = 1$; 0,2%).

Wanneer we het hoogst behaalde diploma van de partner van de ouder die de vragenlijst invulde bestuderen, stellen we vast dat 57,4% ($n = 328$) een diploma hoger onderwijs heeft waarvan 187 ouders (32,7%) dit behaalden aan een hogeschool en 141 (24,7%) aan een universiteit. Een kwart van de ouders heeft een diploma hoger secundair onderwijs als hoogst behaalde diploma ($n = 189$; 33,1%). Een kleine minderheid heeft een diploma lager secundair onderwijs ($n = 42$; 7,4%), een diploma lager onderwijs ($n = 5$; 0,9%) of geen diploma ($n = 7$; 1%).

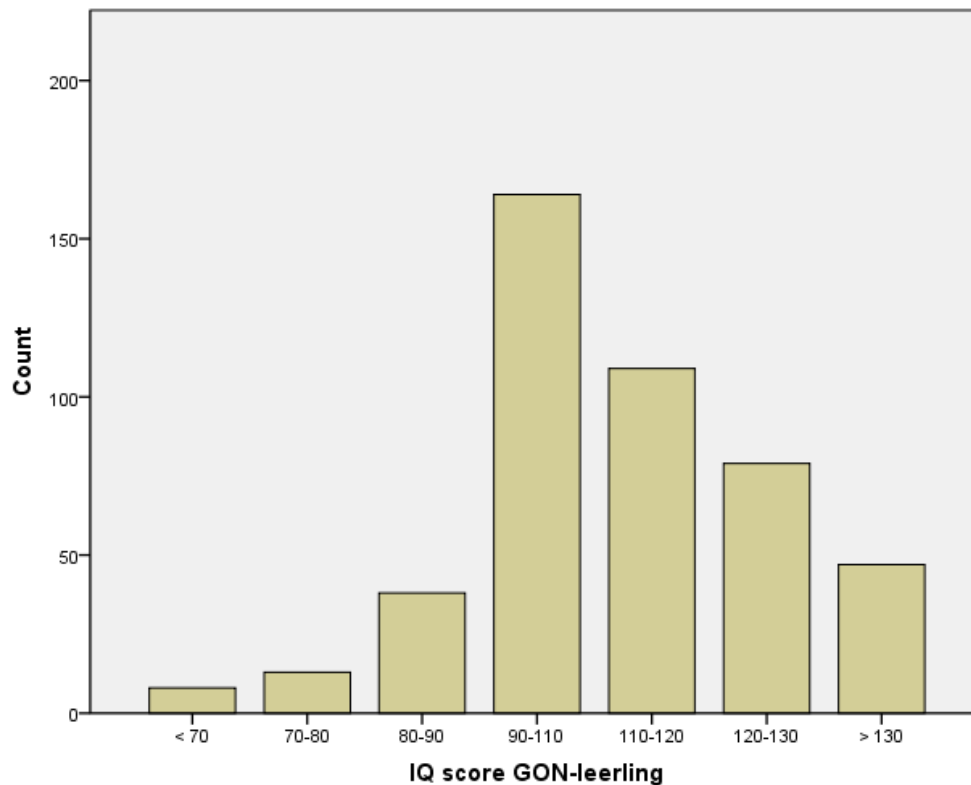
Wanneer we het hoogst behaalde diploma van de ouders en de partner samen bekijken, stellen we vast dat in 272 gevallen (48,4%) beiden een diploma hoger onderwijs hebben. In 122 gevallen (21,7%) heeft geen van beiden een diploma hoger onderwijs.

1.1.5. Functiebeperking

Wanneer we de functiebeperking(en) van de leerlingen zoals vermeld door de ouders bestuderen, stellen we een grote verscheidenheid aan beperkingen vast. De grootste groep bestaat uit leerlingen met een ontwikkelingsstoornis ($n = 361$). Deze groep omvat leerlingen met een autismespectrumstoornis ($n = 329$), leerlingen met een taalstoornis ($n = 17$), leerlingen met een ticstoornis ($n = 7$), leerlingen met een algemene ontwikkelingsachterstand ($n = 3$), leerlingen met een meervoudige complexe ontwikkelingsstoornis ($n = 4$) en leerlingen met een verstandelijke beperking ($n = 1$). De tweede grootste groep zijn leerlingen met een motorische beperking ($n = 138$), meer specifiek leerlingen met een developmental coordination disorder ($n = 74$), leerlingen met een cerebrale parese ($n = 20$), leerlingen met een spierziekte ($n = 6$), een leerling met scoliose, een leerling met reuma, een leerling met spina bifida en een leerling met osteogenesis imperfecta. De derde grootste groep zijn leerlingen met gedragsproblemen ($n = 85$) zoals onder meer ADD ($n = 24$), ADHD ($n = 57$), obsessief compulsieve stoornis ($n = 3$) en een reactieve hechtingsstoornis ($n = 1$). De vierde grootste groep zijn leerlingen met een leerstoornis ($n = 78$) waaronder leerlingen met dyslexie ($n = 53$), leerlingen met dyscalculie ($n = 14$) en leerlingen met NLD ($n = 10$). De vijfde en zesde grootste groep zijn respectievelijk leerlingen met een auditieve beperking ($n = 44$) en leerlingen met een visuele beperking ($n = 23$). Tot slot is er ook nog een groep leerlingen met medische aandoeningen zoals bijvoorbeeld epilepsie ($n = 1$), een stofwisselingsziekte ($n = 2$) en anemie ($n = 1$) en genetische syndromen zoals bijvoorbeeld het syndroom van Down ($n = 1$), het syndroom van Poland ($n = 1$) en het syndroom van Turner ($n = 1$). Hierbij dient opgemerkt te worden dat bij 176 leerlingen (28,5%) meer dan één van bovenstaande functiebeperking werd aangegeven met een maximum van vijf functiebeperkingen per leerling.

1.1.6. IQ

Op basis van de bevraging van de ouders verkregen we informatie over de IQ-score van 70,6% van de kinderen ($n = 458$). De verdeling van deze IQ-scores wordt weergegeven in figuur 18.



Figuur 18. Verdeling van de IQ-scores volgens de ouders

1.1.7. Type-attest

In de groep leerlingen waarover de GON-begeleiders rapporteren heeft de meerderheid van de leerlingen een type 7-attest (64,1%). Een type 4-attest komt eveneens vaak voor ($n = 751$; 27,0%). De groep leerlingen waarover de leerkrachten rapporteren bestaat uit vier grote groepen met name leerlingen met een type 7-attest ($n = 61$; 25,8%), leerlingen met een type 8-attest ($n = 56$; 23,7%), leerlingen met een type 3-attest ($n = 47$; 19,9%) en leerlingen met een type 4-attest ($n = 44$; 18,6%). In 43,8% van de gevallen ($n = 184$) vermeldt de leerkracht het type-attest van de leerling niet. In de groep leerlingen waarover de ouders rapporteren bevinden zich voornamelijk leerlingen met een type 7-attest ($n = 180$; 48,3%) gevolgd door leerlingen met een type 4-attest ($n = 81$; 21,7%) en leerlingen met een type 8-attest ($n = 74$;

19,8%). De meerderheid van de ouders ($n = 528$; 82,6%) gaat akkoord met deze attestering. De overige ouders geven aan niet akkoord te gaan met de indeling van leerlingen met een autismespectrumstoornis (ASS) in dit systeem van type-attestering. Velen geven aan dat ASS niet opgedeeld moet worden bij de leerlingen met een auditieve beperking ($n = 68$; 61,3%). Opvallend is dat bijna de helft van de ouders ($n = 276$; 42,5%) het type-attest van hun kind niet vermeld. Meer details over deze verdeling worden beschreven in tabel 17.

Tabel 17

Aantal leerlingen met een type-attest volgens GON-begeleiders, leerkrachten en ouders

	GON-begeleiders		Leerkrachten		Ouders	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Type 1	0	0	10	4,2	10	2,7
Type 2	2	0,1	6	2,5	5	1,3
Type 3	46	1,7	47	19,9	2	0,5
Type 4	751	27,0	44	18,6	81	21,7
Type 6	149	5,4	12	5,1	21	5,6
Type 7	1783	64,1	61	25,8	180	48,3
Type 8	49	1,8	56	23,7	74	19,8
TOTAAL	2780	100	236	100	373	100

Wanneer we de verdeling matig/ernstig voor leerlingen met een type 4-attest nader bekijken stellen we vast dat er ongeveer een gelijke verdeling is. In de groep van leerlingen met een type 6-attest heeft de meerderheid een vermelding ‘ernstig’. Voor de groep leerlingen met een type 7-attest geldt het omgekeerde (zie tabel 18).

Tabel 18

Verdeling matig/ernstige beperking voor type-attest 4, 6 en 7

	GON-begeleiders		Leerkrachten	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Type 4 matig	371	49,6	17	40,5
Type 4 ernstig	377	50,4	25	59,5
Type 6 matig	25	16,8	1	8,3
Type 6 ernstig	124	83,2	11	91,7
Type 7 matig	1405	80,7	35	61,4
Type 7 ernstig	337	19,3	22	38,6

1.1.8. Aantal leerlingen met een autismespectrumstoornis

De meerderheid van de GON-leerlingen waarover in dit onderzoek gerapporteerd wordt heeft een autismespectrumstoornis (ASS). Het percentage leerlingen met ASS varieert tussen 55,7% (op basis van de bevraging van de GON-begeleiders) en 66,0% (op basis van de bevraging van de ouders) (zie tabel 19).

Tabel 19

Aantal leerlingen met autismespectrumstoornis

	GON-begeleiders		Leerkrachten		Ouders	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
ASS	1570	55,7	238	56,9	408	66,0
TOTAAL	2817	100	418	100	618	100

1.1.9. Aard van de integratie

Wat betreft de aard van de integratie, zien we dat in de steekproef van de GON-leerlingen volgens de GON-begeleiders 96,9% ($n = 2602$) van de GON-leerlingen voltijds permanent geïntegreerd is, 0,9% ($n = 25$) deeltijds permanent geïntegreerd is, 1,4% ($n = 38$) voltijds tijdelijk geïntegreerd is en 0,7% ($n = 20$) deeltijds tijdelijk geïntegreerd is in het gewoon onderwijs. De leerkrachten geven aan dat de GON-leerlingen in hun klas het vaakst voltijds permanent geïntegreerd zijn ($n = 307$; 73,8%). De overige leerlingen zijn deeltijds permanent geïntegreerd ($n = 5$; 1,2%), voltijds tijdelijk geïntegreerd ($n = 5$; 1,2%) of deeltijds tijdelijk geïntegreerd ($n = 1$; 0,2%) in het gewoon onderwijs. Opmerkelijk is dat 23,6% ($n = 98$) van de leerkrachten aangeeft dit niet te weten.

1.1.10. Schoolloopbaan

GON-begeleiders. De GON-begeleiders geven aan dat 15,3% van de GON-leerlingen ($n = 429$) in het verleden school gelopen heeft in een school voor buitengewoon onderwijs. Leerlingen uit het secundair onderwijs ($n = 311$; 23,6%) hebben significant vaker schoolgelopen in een school voor buitengewoon onderwijs dan leerlingen in het basisonderwijs ($n = 118$; 7,9%) ($\chi^2(1) = 132,49$; $p < .001$). Onderwijstype vertoont eveneens een significante samenhang met een schooltraject in het buitengewoon onderwijs ($F(5,2765) = 111,17$; $p < .001$; $\eta^2 = 0,17$). Leerlingen uit type 3 en 8 hebben nagenoeg allemaal schoolgelopen in het buitengewoon onderwijs. GON is voor deze types immers enkel mogelijk in het kader van reïntegratie. Met betrekking tot de overige types stellen we op basis van post-hoc Tukey-tests vast dat leerlingen uit onderwijstype 4 significant minder vaak schoollopen in het buitengewoon onderwijs dan leerlingen uit onderwijstype 7 ($p < .001$). Ook het aantal jaren dat men school gelopen heeft in het buitengewoon onderwijs blijkt significant te verschillen tussen de onderwijstypes ($F(4,411) = 15,57$; $p < .001$; $\eta^2 = 0,13$). Hieruit blijkt dat leerlingen uit onderwijstype 8 significant minder lang schoollopen in het buitengewoon onderwijs dan leerlingen uit de overige onderwijstypes. In tabel 20 wordt per onderwijstype het aantal leerlingen weergegeven dat school gelopen heeft in een school voor buitengewoon onderwijs en het aantal jaren dat de leerling daar school gelopen heeft.

Tabel 20

Schoolloopbaan buitengewoon onderwijs volgens GON-begeleiders

	<i>n</i>	%	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Type 3	40	87,0	4,13	2,26	1	10
Type 4	56	8,1	3,97	2,31	<1	10
Type 6	16	12,0	2,93	2,43	1	9
Type 7	267	17,8	4,51	2,79	<1	14
Type 8	49	96,0	1,43	0,95	1	4

Leerkrachten. De leerkrachten geven aan dat 9,1% van de GON-leerlingen ($n = 38$) in het verleden school gelopen heeft in een school voor buitengewoon onderwijs. Onderwijstype vertoont in deze steekproef geen significante samenhang met een schooltraject in het buitengewoon onderwijs. Ook het aantal jaren dat men schoolgelopen heeft in het buitengewoon onderwijs blijkt niet significant te verschillen tussen de onderwijstypes. In tabel 21 wordt per onderwijstype het aantal leerlingen weergegeven dat schoolgelopen heeft in een school voor buitengewoon onderwijs en het aantal jaren dat de leerling daar schoolgelopen heeft.

Tabel 21

Schoolloopbaan buitengewoon onderwijs volgens leerkrachten

	<i>n</i>	%	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Type 1	1	10,0	2,0	-	2,0	2,0
Type 2	0	/				
Type 3	2	4,3	3,0	-	3,0	3,0
Type 4	2	4,5	3,5	3,54	1,0	6,0
Type 6	2	16,7	3,0	1,41	2,0	4,0

Type 7	12	19,4	3,2	2,18	0,5	6,0
Type 8	10	17,9	2,3	2,07	0	6,0

Ouders. De ouders geven aan dat 11% van de GON-leerlingen ($n = 71$) in het verleden school gelopen heeft in een school voor buitengewoon onderwijs. Leerlingen uit het secundair onderwijs ($n = 59$; 17,7%) hebben significant vaker school gelopen in een school voor buitengewoon onderwijs dan leerlingen in het kleuteronderwijs ($n = 2$; 3,0%) en leerlingen in het basisonderwijs ($n = 9$; 3,6%) ($F(2,644) = 17,78$; $p < .001$; $\eta^2 = 0,05$). Onderwijstype vertoont geen significante samenhang met een schooltraject in het buitengewoon onderwijs. Het aantal jaren dat men school gelopen heeft in het buitengewoon onderwijs blijkt eveneens niet significant te verschillen tussen de onderwijstypes. In tabel 22 wordt per onderwijstype het aantal leerlingen weergegeven dat school gelopen heeft in een school voor buitengewoon onderwijs en het aantal jaren dat de leerling daar school gelopen heeft.

Tabel 22

Schoolloopbaan buitengewoon onderwijs volgens ouders

	<i>n</i>	%	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Type 1	4	40,0	6,3	0,96	5	7
Type 2	1	20,0	7,0	-	7	7
Type 4	7	8,6	3,9	2,12	1	7
Type 6	1	4,8	4,0	-	4	4
Type 7	26	14,5	5,6	3,79	1	14
Type 8	14	18,9	3,7	2,59	1	10

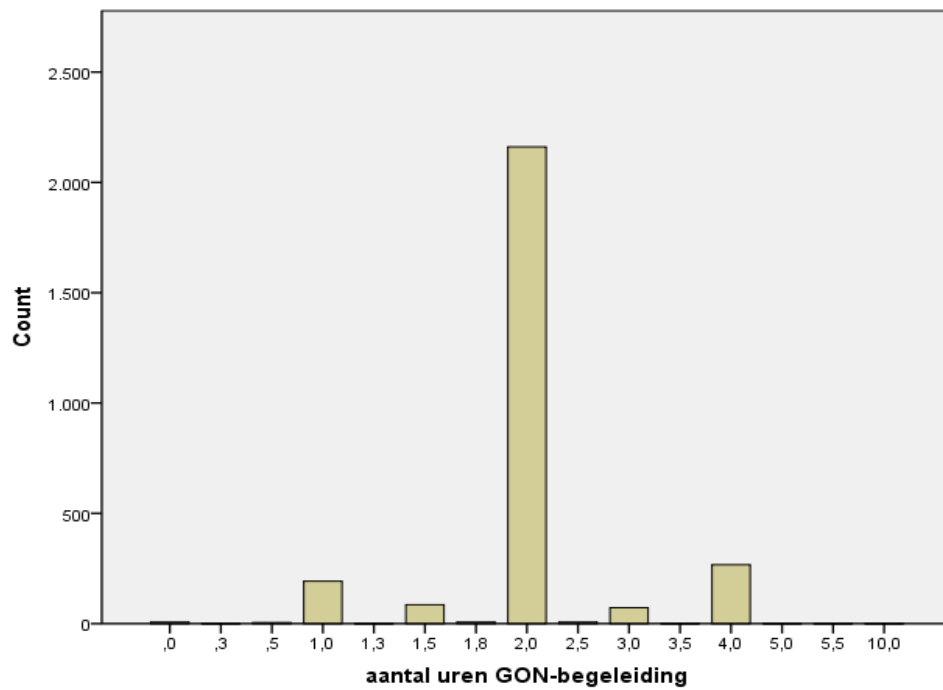
Daarnaast geven 40,7% van de ouders ($n = 263$) aan dat hun kind in het verleden van school veranderd is. Het aantal keer dat het kind van school veranderde varieert tussen de 1 en 8 keer. De redenen die het vaakst opgegeven worden voor schoolverandering zijn de overgang

van het basisonderwijs naar het secundair onderwijs, de overgang van gewoon naar buitengewoon onderwijs en een verhuizing naar een andere woonplaats.

Tot slot geven ouders aan dat 25,5% van deze leerlingen ($n = 165$) een schooljaar overgedaan heeft. In de meerderheid van de gevallen heeft de leerling één jaar schoolse vertraging opgelopen ($n = 143$; 88,8%). In enkele gevallen ($n = 18$; 11,2%) bedraagt de schoolse vertraging twee jaar.

1.1.11. Ondersteuning

GON-begeleiders. Op basis van de bevraging van de GON-begeleiders stellen we vast dat GON-leerlingen gemiddeld 2 uur GON-begeleiding krijgen met een minimum van 0 uur en een maximum van 10 uur ($M = 2,13$; $SD = 0,72$) (zie figuur 19). Leerlingen uit het lager onderwijs ($M = 2,10$; $SD = 0,61$; range 0-10). krijgen gemiddeld evenveel uren GON-begeleiding als leerlingen in het secundair onderwijs ($M = 2,16$; $SD = 0,81$; range: 0-5,5). Er is eveneens geen samenhang met het leerjaar waarin de leerling zich bevindt en dit noch voor het basisonderwijs noch voor het secundair onderwijs. Leerlingen uit het ASO ($M = 2,18$; $SD = 0,79$; range: 0-4) krijgen gemiddeld evenveel uren ondersteuning als leerlingen uit het TSO ($M = 2,14$; $SD = 0,86$; range: 0-4), leerlingen uit het BSO ($M = 2,18$; $SD = 0,80$; range: 0-5,5) en leerlingen uit het KSO ($M = 2,16$; $SD = 0,78$; range: 1-4). Leerlingen uit het DBSO krijgen minder uren GON-begeleiding ($M = 1,63$; $SD = 0,52$; range: 1-2), maar dit verschil is niet statistisch significant. Het aantal uren GON-begeleiding verschilt wel significant tussen de onderwijstypes ($F(5,2766) = 157,40$; $p < .001$). Leerlingen met een type 6 ernstig-atteest en leerlingen met een type 7 ernstig-atteest krijgen het meeste uren GON-begeleiding. Leerlingen met een atteest type 3, 4 en 8 krijgen het minste uren GON-begeleiding. Leerlingen met een categorisatie ‘ernstig’ krijgen significant meer uren GON-begeleiding in onderwijstype 6 ($t(146) = -8,89$; $p < .001$) en onderwijstype 7 ($t(355,93) = -19,51$; $p < .001$) dan leerlingen met een categorisatie ‘matig’. Dit is niet het geval voor onderwijstype 4 (zie tabel 23).



Figuur 19. Aantal uren GON-begeleiding volgens de GON-begeleider

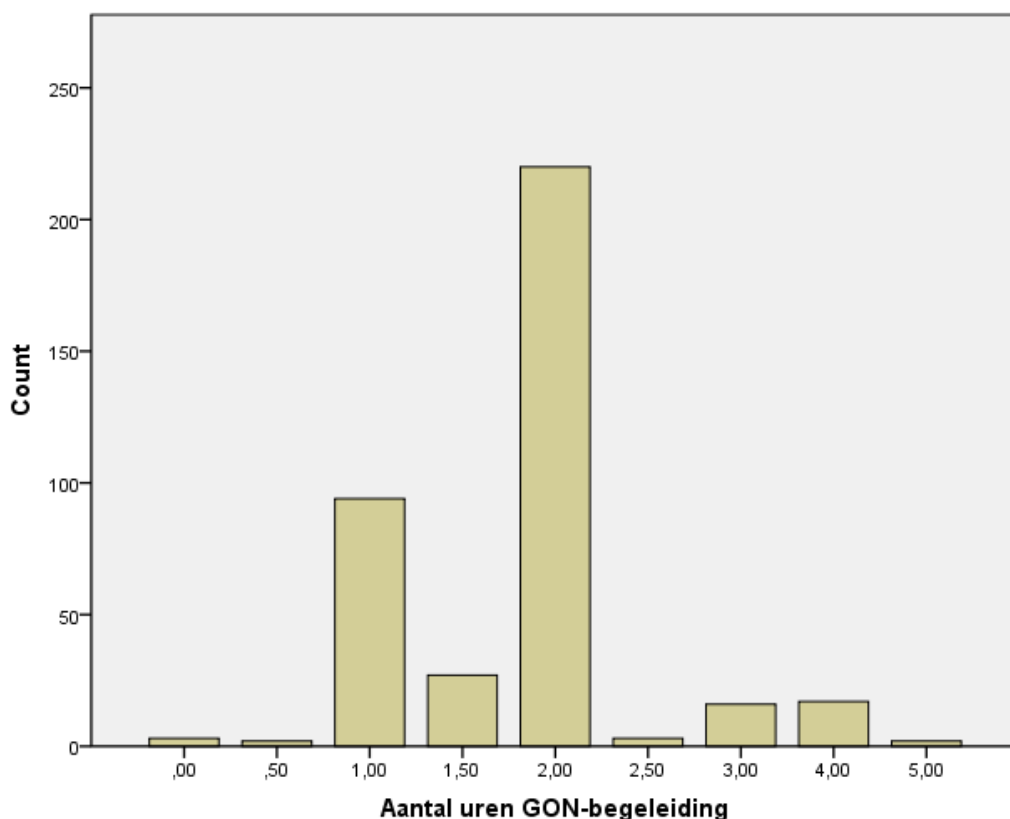
Tabel 23

Aantal uren GON-begeleiding per onderwijstype volgens de GON-begeleider

		<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Type 1		0				
Type 2		2	3,75	2,47	2	5,5
Type 3		46	1,97	0,16	1	2
Type 4	totaal	750	1,98	0,26	0	4
	matig	370	1,96	0,23	0	3
	ernstig	377	2,00	0,28	1	4
Type 6	totaal	148	3,52	0,98	1,5	10
	matig	25	2,24	0,75	1,5	4
	ernstig	123	3,79	0,80	2	10
Type 7	totaal	1777	2,09	0,71	0	4

matig	1400	1,88	0,36	0	4
ernstig	337	3,00	1,04	0	4
Type 8	49	1,98	0,14	1	2

Leerkrachten. Uit de vragenlijst voor de leerkracht kunnen we afleiden dat GON-leerlingen gemiddeld 2 uur GON-begeleiding krijgen met een minimum van 0 uur en een maximum van 5 uur ($M = 1,85$; $SD = 0,74$) (zie figuur 20). Het aantal uren GON-begeleiding verschilt ook hier significant tussen de onderwijstypes ($F(6,205) = 4,21$; $p = .001$). Leerlingen met een type 6 -attest en leerlingen met een type 7 -attest krijgen het meeste uren GON-begeleiding. Leerlingen met een attest type 3, 4 en 8 krijgen het minste uren GON-begeleiding. Leerlingen met een categorisatie ‘ernstig’ krijgen significant meer uren GON-begeleiding in onderwijstype 7 ($t(31,39) = -2,42$; $p = .02$) dan leerlingen met een categorisatie ‘matig’. Dit niet het geval is voor onderwijstype 4 en onderwijstype 6 (zie tabel 24).



Figuur 20. Aantal uren GON-begeleiding volgens de leerkracht

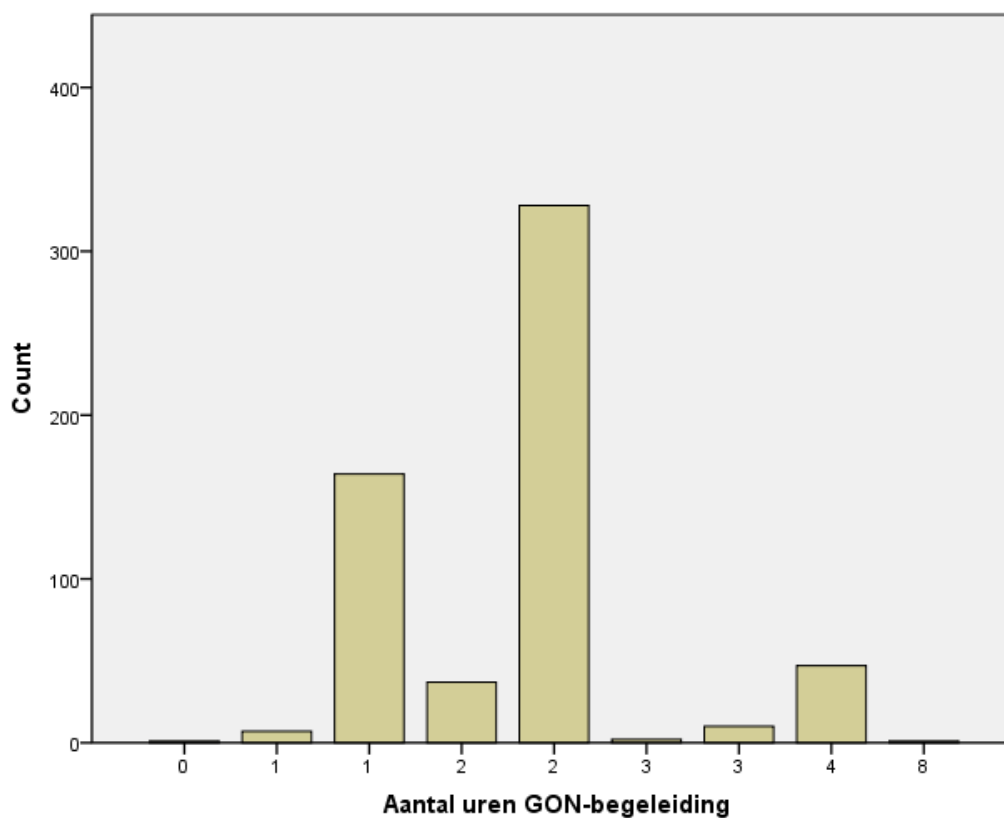
Tabel 24

Aantal uren GON-begeleiding per onderwijstype volgens de leerkracht

		<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Type 1		7	2,00	/	/	/
Type 2		2	2,00	0,71	1,50	2,50
Type 3		43	1,63	0,47	0	4
Type 4	totaal	41	1,89	0,65	1	5
	matig	17	1,76	0,44	1	2
	ernstig	23	1,98	0,78	1	5
Type 6	totaal	11	2,64	0,81	2	4
	matig	1	3,00	/	/	/
	ernstig	10	2,60	0,84	2	4
Type 7	totaal	58	2,15	0,91	1	4
	matig	34	1,97	0,71	1	4
	ernstig	21	2,60	1,04	1	4
Type 8		50	1,81	0,54	1	4

Ouders Uit de vragenlijst van de ouders kunnen we eveneens afleiden dat de meeste GON-leerlingen 2 uur GON-ondersteuning per week toegewezen krijgen met een minimum van 0 uur en een maximum van 8 uur ($M = 1,86$; $SD = 0,84$) (zie figuur 21). Leerlingen uit het lager onderwijs ($M = 1,91$; $SD = 0,74$; range 1-4). krijgen gemiddeld evenveel uren GON-begeleiding als leerlingen in het secundair onderwijs ($M = 1,82$; $SD = 0,93$; range: 0-8). Er is eveneens geen samenhang met het leerjaar waarin de leerling zich bevindt en dit noch voor het basisonderwijs noch voor het secundair onderwijs. Leerlingen uit het ASO ($M = 1,75$; $SD = 0,88$; range: 0-8) krijgen gemiddeld evenveel uren ondersteuning als leerlingen uit het TSO ($M = 1,89$; $SD = 0,91$; range: 1-4), leerlingen uit het BSO ($M = 1,85$; $SD = 0,96$; range: 1-4) en leerlingen uit het KSO ($M = 1,83$; $SD = 1,00$; range: 1-4). Het aantal uren GON-begeleiding verschilt wel significant tussen de onderwijstypes ($F(5,303) = 6,54$; $p < .001$).

Leerlingen met een type 6 ernstig-attest en leerlingen met een type 7 ernstig-attest krijgen het meeste uren GON-begeleiding (zie tabel 25).



Figuur 21: Aantal uren GON-begeleiding volgens de ouders

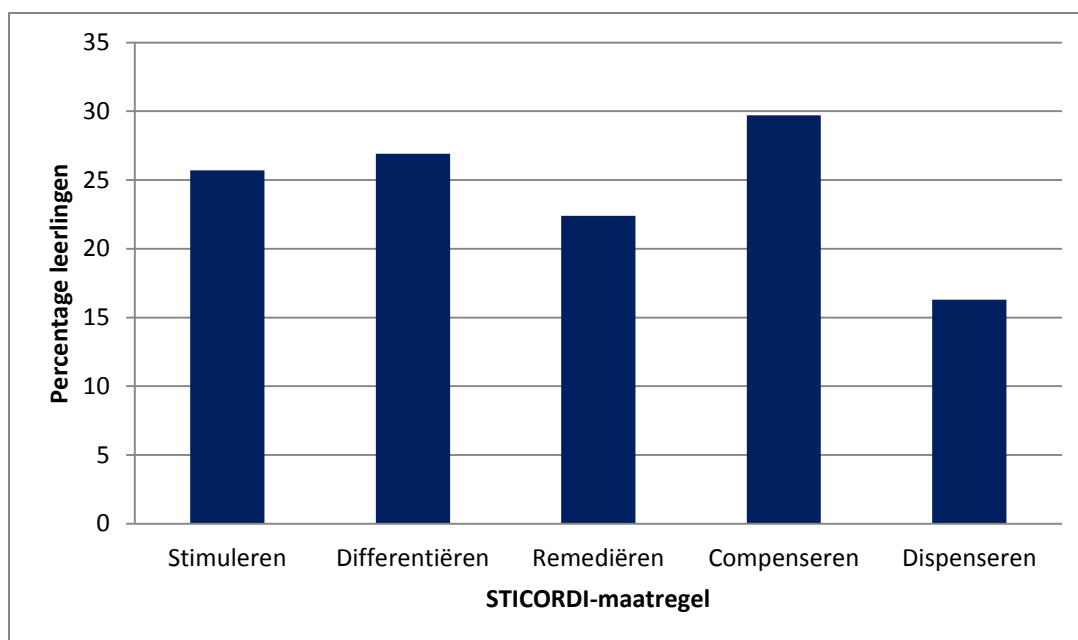
Tabel 25

Aantal uren GON-begeleiding per onderwijstype volgens de ouders

	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Type 1	9	1,28	0,57	1	2
Type 2	2	1,50	0,71	1	2
Type 4	53	1,84	0,49	1	4
Type 6	18	2,81	1,36	0	4
Type 7	158	2,14	0,93	1	4
Type 8	69	1,83	0,68	1	4

1.1.12. Gebruik van STICORDI-maatregelen

GON-begeleiders. Volgens de GON-begeleiders zet men bij minder dan de helft van de GON-leerlingen ($n = 1160$; 41,0%) STICORDI-maatregelen in. Het meest frequent worden compenserende maatregelen genomen ($n = 839$; 29,7%). Differentiërende maatregelen ($n = 761$; 26,9%), stimulerende maatregelen ($n = 727$; 25,7%) en remediërende maatregelen ($n = 634$; 22,4%) worden volgens de GON-begeleiders bij ongeveer een kwart van de GON-leerlingen ingezet. Dispenserende maatregelen ($n = 460$; 16,3%) worden het minst frequent genomen (zie figuur 22). Alle STICORDI-maatregelen worden vaker ingezet in het secundair onderwijs dan in het basisonderwijs (zie tabel 26). Zo zien we dat in totaal voor bijna de helft van de GON-leerlingen in het secundair onderwijs STICORDI-maatregelen worden geïnstalleerd, terwijl bijna 34% van de GON-leerlingen in het basisonderwijs deze maatregelen aangeboden krijgen. Daarnaast kunnen we uit de tabel afleiden dat in het secundair onderwijs het vaakst compenserende, stimulerende en differentiërende maatregelen worden ingezet, terwijl in het basisonderwijs het vaakst differentiërende, compenserende en stimulerende maatregelen worden ingezet. Daarnaast zien we in tabel 27 dat STICORDI-maatregelen over het algemeen vaker ingezet worden voor GON-leerlingen in het technisch secundair onderwijs (TSO) en in het algemeen secundair onderwijs (ASO). Tot slot wordt in tabel 28 het gebruik van STICORDI-maatregelen per onderwijstype weergegeven. Hier zien we dat deze maatregelen het vaakst worden ingezet voor GON-leerlingen met een attest type 2, 4 en 6. De 2 GON-leerlingen met attest type 2 krijgen beiden dispenserende maatregelen aangeboden. Voor GON-leerlingen met attest type 4 worden het vaakst compenserende, differentiërende en stimulerende maatregelen ingezet terwijl GON-leerlingen met attest type 6 het vaakst compenserende, differentiërende en dispenserende maatregelen aangeboden krijgen.



Figuur 22. Gebruik van STICORDI-maatregelen bij GON-leerlingen volgens de GON-begeleider

Tabel 26

Gebruik van STICORDI-maatregelen per onderwijsniveau

	Basisonderwijs	Secundair onderwijs	χ^2	<i>p</i>
	%	%		
Stimuleren	22,6	29,3	16,65	<.001
Differentiëren	25,4	28,6	3,59	.058
Remediëren	20,7	24,4	5,59	.018
Compenseren	24,2	35,8	45,24	<.001
Dispenseren	13,1	19,8	23,20	<.001
Totaal	33,9	49,5	70,05	<.001

Tabel 27

Gebruik van STICORDI-maatregelen per onderwijsvorm

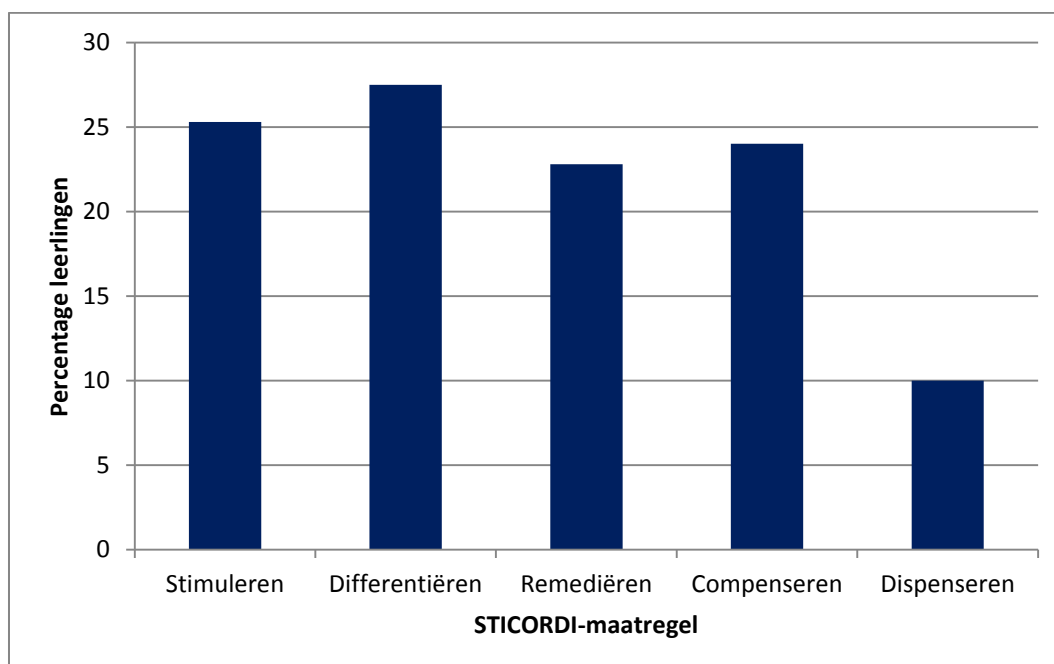
	ASO	TSO	BSO	KSO	DBSO		
	%	%	%	%	%	χ^2	<i>p</i>
	<i>n</i> = 464	<i>n</i> = 422	<i>n</i> = 388	<i>n</i> = 45	<i>n</i> = 8		
Stimuleren	32,3	32,0	25,3	13,3	12,5	13,19	.010
Differentiëren	29,3	32,2	25,3	20,0	12,5	7,60	.108
Remediëren	25,9	28,4	19,3	20,0	12,5	10,73	.030
Compenseren	36,2	41,9	29,9	31,1	12,5	15,15	.004
Dispenseren	20,7	22,3	16,8	17,8	0	6,21	.184
Totaal	51,9	55,2	42,4	37,8	12,5	21,35	<.001

Tabel 28

Gebruik van STICORDI-maatregelen per onderwijstype

Type:	2	3	4	6	7	8		
	%	%	%	%	%	%	χ^2	<i>p</i>
	<i>n</i> = 2	<i>n</i> = 46	<i>n</i> = 750	<i>n</i> = 148	<i>n</i> = 1778	<i>n</i> = 49		
Stimuleren	0	6,5	31,3	24,8	24,4	8,2	31,40	<.001
Differentiëren	0	2,2	33,7	29,5	25,2	8,5	44,23	<.001
Remediëren	0	0	27,6	21,5	21,1	12,2	29,99	<.001
Compenseren	0	6,5	37,7	41,6	26,9	10,2	60,84	<.001
Dispenseren	50,0	4,3	17,8	27,5	15,5	6,1	25,92	<.001
Totaal	50,0	6,5	49,2	48,0	39,0	16,3	61,61	<.001

Leerkrachten. Volgens de leerkrachten zet men bij ongeveer een derde van de GON-leerlingen ($n = 139$; 34,8%) STICORDI-maatregelen in. Het meest frequent worden differentiërende maatregelen genomen ($n = 110$; 27,5%). Stimulerende maatregelen ($n = 101$; 25,3%), compenserende maatregelen ($n = 96$; 24,0%) en remediërende maatregelen ($n = 91$; 22,8%) worden volgens de leerkrachten bij ongeveer een kwart van de GON-leerlingen ingezet. Dispenserende maatregelen ($n = 40$; 10,0%) worden het minst frequent ingezet (zie figuur 23). Alle STICORDI-maatregelen worden volgens de leerkrachten vaker ingezet in het secundair onderwijs dan in het basisonderwijs (zie tabel 29). Zo zien we dat in totaal voor bijna de helft van de GON-leerlingen in het secundair onderwijs STICORDI-maatregelen worden geïnstalleerd, terwijl bijna 31% van de GON-leerlingen in het basisonderwijs deze maatregelen aangeboden krijgen. Daarnaast kunnen we uit de tabel afleiden dat in het secundair onderwijs het vaakst compenserende en stimulerende maatregelen worden ingezet, terwijl in het basisonderwijs het vaakst differentiërende, stimulerende en remediërende maatregelen worden genomen. Daarnaast zien we in tabel 30 dat 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). Tot slot wordt in tabel 31 het gebruik van STICORDI-maatregelen per onderwijstype weergegeven. Hier zien we dat deze maatregelen het vaakst worden ingezet voor GON-leerlingen met een attest type 6, 8, 1 en 4.



Figuur 23. Gebruik van STICORDI-maatregelen bij GON-leerlingen volgens de leerkracht

Tabel 29

Gebruik van STICORDI-maatregelen per onderwijsniveau

	Basisonderwijs	Secundair onderwijs		
	%	%	χ^2	<i>p</i>
Stimuleren	21,8	35,3	6,07	.019
Differentiëren	26,5	30,4	0,28	.613
Remediëren	20,1	30,4	3,66	.060
Compenseren	19,5	37,3	11,46	.001
Dispenseren	7,7	16,7	6,02	.022
Totaal	30,9	46,1	15,09	.001

Tabel 30

Gebruik van STICORDI-maatregelen per onderwijsvorm

	ASO	TSO	BSO		
	%	%	%	χ^2	<i>p</i>
	<i>n</i> = 39	<i>n</i> = 33	<i>n</i> = 36		
Stimuleren	41,0	39,4	19,4	12,19	.016
Differentiëren	30,8	33,3	22,2	1,99	.738
Remediëren	30,8	36,4	19,4	7,44	.114
Compenseren	53,8	30,3	19,4	24,94	<.001
Dispenseren	28,2	9,1	8,3	16,65	.002
Totaal	53,8	51,5	25,0	30,26	<.001

Tabel 31

Gebruik van STICORDI-maatregelen per onderwijstype

Type	1	3	4	6	7	8	χ^2	<i>p</i>
	%	%	%	%	%	%		
	<i>n</i> = 8	<i>n</i> = 47	<i>n</i> = 43	<i>n</i> = 12	<i>n</i> = 60	<i>n</i> = 57		
Stimuleren	12,5	17,0	34,9	41,7	20,0	31,6	9,59	.295
Differentiëren	25,0	12,8	37,2	41,7	20,0	35,1	12,96	.113
Remediëren	25,0	12,8	25,6	33,3	21,7	28,1	5,58	.695
Compenseren	12,5	6,4	25,6	25,0	23,3	31,6	11,89	.156
Dispenseren	0,0	6,4	20,9	8,3	6,7	14,0	10,02	.264
Totaal	37,5	14,9	37,2	50,0	33,3	38,6	75,88	<.001

1.1.13. Extra ondersteuning tijdens de schooluren en na de schooluren

Ongeveer 18% van de ouders ($n = 111$, 18,3%) geeft aan dat hun zoon/dochter, naast de GON-begeleiding, extra ondersteuning krijgt tijdens de schooluren en dit 1 à 2 keer per week ($M = 1,74$; $SD = 1,12$; range 0-5 keer). Vaak wordt deze extra ondersteuning geboden door professionals (zoals bijvoorbeeld een kinesist, logopedist; $n = 84$; 75,7%), de leerkracht of zorgleerkracht ($n = 20$; 18,0%), de ouders ($n = 9$; 8,1%) of vrijwilligers ($n = 4$; 3,6%) en is gericht op het verwerken van de leerstof uit de klas ($n = 52$; 46,8%), paramedische ondersteuning ($n = 40$; 36,0%) en hulp bij het gebruiken en installeren van hulpmiddelen ($n = 23$; 20,7%). Daarnaast kan deze ondersteuning gericht zijn op het bereiken van andere doelstellingen zoals bijvoorbeeld hulp bij algemene schoolse problemen, invulling van de vrije momenten op school, leeshulp en hulp bij het afnemen van toetsen en examens ($n = 14$; 12,6%). Verder zien we dat deze extra ondersteuning tijdens de schooluren significant samenhangt met het onderwijsniveau. We zien dat GON-leerlingen in het kleuteronderwijs ($n = 29$; 48,3%) meer extra ondersteuning ontvangen tijdens de schooluren dan GON-leerlingen in het lager ($n = 42$; 22,3%) en in het secundair onderwijs ($n = 40$; 12,7%; $\chi^2 = 42,90$; $p < .001$). We zien echter geen significante samenhang tussen deze extra ondersteuning tijdens de schooluren en het leerjaar, de onderwijsvorm en het onderwijstype van de GON-leerling.

Naast deze extra ondersteuning tijdens de lesuren en de GON-begeleiding, krijgt volgens de ouders bijna 42% van de GON-leerlingen ($n = 254$; 41,9%) extra ondersteuning na de schooluren en dit eveneens gemiddeld 2 keer per week ($M = 1,85$; $SD = 1,61$; range 0-10 keer). Deze ondersteuning wordt het vaakst geboden door professionelen ($n = 238$; 93,7%) en de ouders van de leerling ($n = 68$; 26,8%). Ook vrijwilligers ($n = 6$, 2,4%) bieden deze ondersteuning na de schooluren, maar minder frequent. Daarnaast zien we dat de ondersteuning volgens de ouders het vaakst gericht is op paramedische ondersteuning ($n = 134$; 52,8%), ondersteuning bij sociaal-emotionele aspecten ($n = 118$; 46,5%) en hulp bij de verwerking van de leerstof ($n = 100$; 39,4%). Ook zien we hier opnieuw dat de GON-leerlingen in het kleuteronderwijs ($n = 34$; 56,7%) en in het lager onderwijs ($n = 125$; 54,3%) vaker ondersteund worden na de schooluren dan GON-leerlingen in het secundair onderwijs ($n = 95$; 30,1%; $\chi^2 = 38,20$; $p < .001$). Daarenboven zien we een significant verschil in de ondersteuning na de schooluren wat betreft het onderwijstype van de leerling. In tabel 32 zien we dat de GON-leerlingen met een attest type 4 ($n = 37$; 67,3%) en 8 ($n = 32$; 45,7%) het vaakst extra begeleid worden na de schooluren ($\chi^2 = 20,67$; $p = .001$). Ook kunnen we uit deze tabel afleiden dat de inhoud van deze ondersteuning verschilt per onderwijstype. Zo zien we bijvoorbeeld dat leerlingen met een attest type 4 vaker paramedische ondersteuning krijgen na de schooluren dan GON-leerlingen met een ander type-attest. Tot slot is er geen samenhang tussen de ondersteuning na de uren en het leerjaar en de onderwijsvorm van de leerling.

Tabel 32

Inhoud naschoolse ondersteuning per onderwijstype

Type	1	3	4	6	7	8	χ^2	p
	%	%	%	%	%	%		
	$n =$	$n =$	$n =$	$n =$	$n =$	$n =$		
	10	18	79	20	173	71		
Verwerken van de leerstof	10,0	11,1	19,0	25,0	14,5	29,6	10,38	.110
Paramedische ondersteuning	0,0	5,6	51,9	30,0	19,1	21,1	43,17	<.001
Hulp bij hulpmiddelen	0,0	11,1	6,3	5,0	6,4	12,7	4,75	.576

Ondersteuning bij sociaal-emotionele aspecten	10,0	16,7	17,7	20,0	22,5	18,3	3,07	.800
Totaal	20,0	33,3	68,4	45,0	38,2	46,5	27,49	<.001

1.2. Functioneren

1.2.1. Academisch functioneren

GON-begeleiders. Wat betreft het academisch functioneren van de GON-leerling, kunnen we concluderen dat de GON-begeleiders bijna 23% van de GON-leerlingen (22,93%; $n = 643$) in het eerste kwartiel positioneren ten opzichte van de klasgenoten wat betreft het academisch functioneren. Bijna een derde (31,49%; $n = 883$) positioneert de leerling in het tweede kwartiel, 28,42% ($n = 797$) in het derde kwartiel en 17,15% ($n = 481$) in het vierde kwartiel. Deze verdeling blijkt significant verschillend voor het basis- en het secundair onderwijs ($t(2788) = 2,88$; $p = .004$; $d = 0,11$) waarbij het academisch functioneren van GON-leerlingen uit het secundair onderwijs positiever beoordeeld wordt (zie tabel 33).

Tabel 33

Positie van de GON-leerling in de klas volgens de GON-begeleiders

	1 ^{ste} kwartiel		2 ^{de} kwartiel		3 ^{de} kwartiel		4 ^{de} kwartiel	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Basisonderwijs	329	22,2	450	30,3	413	27,8	292	19,7
Secundair onderwijs	314	23,8	433	32,8	384	29,1	189	14,3
Totaal	643	22,93	883	31,49	797	28,42	481	17,15

Het academisch functioneren zoals beoordeeld door de GON-begeleider blijkt echter niet samen te hangen met het geslacht van de GON-leerling, het type-attest van de GON-leerling, een diagnose ASS bij de GON-leerling en de indicatie of de beperking van de GON-leerling matig of ernstig is (in het geval van type 4, 6 of 7). Het academisch functioneren blijkt eveneens niet samen te hangen met de aard van integratie, een verleden in het buitengewoon

onderwijs, de onderwijsvorm (ASO, TSO, BSO, KSO, DBSO), het leerjaar, het aantal uren GON-begeleiding en het aantal jaren GON-begeleiding. Het inzetten van STICORDI-maatregelen met uitzondering van compenserende en dispenserende maatregelen hangt samen met zwakker academisch functioneren. Maar ook deze trend is statistisch niet significant.

Leerkrachten. De leerkrachten positioneren 25,6% van de GON-leerlingen ($n = 102$) bij de eerste 25% van de klas, 39,1% ($n = 156$) tussen de 25% besten en 25% zwaksten van de klas en 35,3% ($n = 141$) bij de laatste 25% van de klas (zie tabel 34). Er blijkt een significante samenhang tussen onderwijstype en academisch functioneren te zijn ($F(6,225) = 5,27$; $p < .001$; $\eta^2 = 0,12$). Als we de onderwijstypen één aan één met elkaar vergelijken zien we dat leerlingen uit type 1, type 2, type 4 en type 8 significant slechter functioneren op academisch vlak dan leerlingen uit type 3 (type 1 versus type 3 = $p = .005$; type 2 versus type 3 = $p = .003$; type 3 versus type 4 = $p = .011$; type 3 versus type 8 = $p = .020$). Verder zien we dat leerlingen uit type 6 significant beter functioneren op academisch vlak dan leerlingen uit type 2 (type 2 versus type 6 = $p = .040$). Naast het onderwijstype, is er eveneens een statistisch significant verband gevonden tussen academisch functioneren en een diagnose ASS bij de GON-leerling ($t(410) = -4,30$; $p < .001$; $d = 0,42$). Leerlingen met een diagnose ASS scoren significant beter dan leerlingen zonder diagnose ASS.

Tabel 34

Positie van de leerling in de klas volgens de leerkrachten

	25% beste		25% beste – 25% zwakste		25% zwakste	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Type 1	0	0	2	22,2	7	77,8
Type 2	0	0	0	0	6	100
Type 3	16	34,8	22	47,8	8	17,4
Type 4	5	11,6	18	39,1	20	43,5

Type 6	4	33,3	5	41,7	3	25,0
Type 7	13	21,3	27	44,3	21	34,4
Type 8	9	16,4	21	38,2	25	45,5
ASS	75	31,9	90	38,3	70	29,8
Geen ASS	28	15,8	67	37,9	82	46,3

Het aanbieden van STICORDI-maatregelen blijkt significant samen te hangen met het academisch functioneren van de GON-leerling ($t(409) = 2,72$; $p = .007$; $d = 0,27$). Het academisch functioneren van leerlingen met STICORDI-maatregelen wordt lager beoordeeld dan dat van leerlingen zonder STICORDI-maatregelen. Wanneer we naar de specifieke invulling kijken dan stellen we vast dat deze bevinding geldt voor stimulerende maatregelen ($t(410) = 2,75$; $p = .006$; $d = 0,27$), differentiërende maatregelen ($t(410) = 3,54$; $p < .001$; $d = 0,35$), remediërende maatregelen ($t(410) = 3,55$; $p < .001$; $d = 0,35$) en voor dispenserende maatregelen ($t(410) = 2,17$; $p = .031$; $d = 0,21$). Voor compenserende maatregelen geldt deze samenhang niet (zie tabel 35)

Tabel 35

Samenhang STICORDI-maatregelen met academisch functioneren van de GON-leerling volgens de leerkrachten

	25% beste		25% beste – 25% zwakste		25% zwakste	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Sticordi-maatregelen	24	16,3	61	41,5	62	42,2
Geen sticordi-maatregelen	79	29,9	95	36,0	90	34,1
Stimulerende maatregelen	17	16,5	43	27,6	49	32,2
Geen stimulerende maatregelen	86	83,5	113	72,4	103	67,8
Differentiërende maatregelen	15	14,6	49	31,4	54	35,5

Geen differentiërende maatregelen	88	85,4	107	68,6	98	64,5
Remediërende maatregelen	9	8,7	44	28,2	44	28,9
Geen remediërende maatregelen	94	91,3	112	71,8	108	71,1
Compenserende maatregelen	23	22,3	37	23,7	41	27,0
Geen compenserende maatregelen	80	77,7	119	76,3	111	73,0
Dispenserende maatregelen	5	4,9	19	12,2	21	13,8
Geen dispenserende maatregelen	98	95,1	137	87,8	131	86,2

Ouders. Aan de ouders werd eveneens gevraagd om een inschatting te maken van het academisch functioneren van hun kinderen. Daar stellen we algemeen vast dat de meerderheid van de ouders het functioneren van het kind als gemiddeld of bovengemiddeld beschouwd. 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. In tabel 36 worden de gegevens per vak weergegeven.

Tabel 36

Positie van de GON-leerling in de klas voor de verschillende vakken volgens de ouders

	boven het gemiddelde		gemiddeld		beneden het gemiddelde	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Wiskunde	123	35,8	252	43,2	123	21,0
Taal	160	27,3	259	44,2	167	28,5
Wetenschappen	184	31,6	310	53,2	89	15,3
Sport	98	16,8	239	41,0	246	42,2
Creatieve vakken	111	19,0	259	44,3	214	36,6

Als we het academisch functioneren volgens de ouders opsplitsen per vak, zien we dat dit eveneens niet significant samenhangt met een verleden in het buitengewoon onderwijs, de onderwijsvorm (ASO, TSO, BSO, KSO, DBSO), het leerjaar en het aantal jaren GON-begeleiding. Wel zien we een significant verschil voor onderwijsniveau wat betreft sport ($t(581) = -2,31$; $p = .021$; $d = 0,19$) en creatieve vakken ($t(582) = -3,56$; $p < .001$; $d = 0,30$). In tabel 37 zien we dat het academisch functioneren voor deze vakken over het algemeen positiever beoordeeld wordt voor leerlingen in het secundair onderwijs.

Tabel 37

Positie van de GON-leerling in de klas voor sport en creatieve vakken in het basis- en secundair onderwijs

	boven het gemiddelde		gemiddeld		beneden het gemiddelde	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Basisonderwijs						
Sport	40	14,1	111	39,2	132	46,6
Creatieve vakken	36	12,7	131	46,1	117	41,2
Secundair onderwijs						
Sport	58	19,3	128	42,7	114	38,0
Creatieve vakken	75	25,0	128	42,7	97	32,3

Verder zien we eveneens een significant verschil tussen jongens en meisjes en dit zowel voor wiskunde ($t(582) = 2,46$; $p = .014$; $d = 0,20$), taal ($t(584) = -2,03$; $p = .043$; $d = 0,17$), wetenschappen ($t(581) = 2,06$; $p = .040$; $d = 0,17$), sport ($t(581) = 2,30$; $p = .022$; $d = 0,19$) en creatieve vakken ($t(582) = -4,89$; $p < .001$; $d = 0,41$). Hier zien we dat de jongens beter presteren voor wiskunde, wetenschappen en sport terwijl de meisjes beter zijn in taal en creatieve vakken (zie tabel 38).

Tabel 38

Positie van de GON-leerling in de klas voor jongens en meisjes

	boven het gemiddelde		gemiddeld		beneden het gemiddelde	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Jongens						
Wiskunde	167	37,7	193	43,6	83	18,7
Taal	114	25,7	195	43,9	135	30,4
Wetenschappen	143	32,4	241	54,6	57	12,9
Sport	78	17,6	191	43,2	173	39,1
Creatieve vakken	68	15,4	192	43,4	182	41,2
Meisjes						
Wiskunde	42	29,8	59	41,8	40	28,4
Taal	46	32,4	64	45,1	32	22,5
Wetenschappen	41	28,9	69	48,6	32	22,5
Sport	20	14,2	48	34,0	73	51,8
Creatieve vakken	43	30,3	67	47,2	32	22,5

Daarnaast zien we eveneens een significant verschil tussen de onderwijstypen voor het academisch functioneren voor wiskunde ($F(6,353) = 3,52$; $p = .002$; $\eta^2 = 0,056$), wetenschappen ($F(6,353) = 2,27$; $p = .036$; $\eta^2 = 0,037$), sport ($F(6,352) = 3,90$; $p < .001$; $\eta^2 = 0,077$) en creatieve vakken ($F(6,353) = 2,52$; $p = .021$; $\eta^2 = 0,041$). Zo zien we onder andere in tabel 39 dat leerlingen uit type 7 significant beter presteren voor wiskunde dan leerlingen uit type 1, 4 en 8 (type 1 versus type 7 = $p = .013$; type 4 versus type 7 = $p = .001$; type 7 versus type 8 = $p = .001$) en beter presteren voor wetenschappen dan leerlingen uit type 2, 4 en 8 (type 2 versus type 7 = $p = .033$; type 4 versus type 7 = $p = .042$; type 7 versus type 8 = $p = .017$). Leerlingen uit type 7 presteren eveneens beter dan leerlingen uit type 4 en type 6 voor sport (type 1 versus type 7 = $p < .001$; type 6 versus type 7 = $p = .001$) en beter dan

leerlingen uit type 4 voor creatieve vakken ($p = .008$). Als laatste zien we dat leerlingen uit type 8 beter presteren voor creatieve vakken dan leerlingen uit type 1 en 4 (type 1 versus type 8 = $p = .030$; type 4 versus type 8 = $p = .003$) en beter presteren voor sport dan leerlingen uit type 4 en 6 (type 4 versus type 8 = $p < .001$; type 6 versus type 8 = $p = .001$).

Tabel 39

Academisch functioneren van de GON-leerling voor verschillende vakken per onderwijstype

	boven het gemiddelde		gemiddeld		beneden het gemiddelde	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Wiskunde						
Type 1	2	22,2	2	22,2	5	55,6
Type 2	1	25,0	1	25,0	2	50,0
Type 3	7	38,9	6	33,3	5	27,8
Type 4	17	22,1	41	53,2	19	24,7
Type 6	5	27,8	9	50,0	4	22,2
Type 7	72	43,6	68	41,2	25	15,2
Type 8	16	23,2	32	46,4	21	30,4
Wetenschappen						
Type 1	1	11,1	6	66,7	2	22,2
Type 2	1	25,0	0	0	3	75,0
Type 3	4	22,2	11	61,1	3	16,7
Type 4	17	22,1	50	64,9	10	13,0
Type 6	5	26,3	11	58,0	3	15,8
Type 7	68	41,5	72	43,9	24	14,6
Type 8	16	23,2	39	56,5	14	20,3

Sport						
Type 1	2	22,2	2	22,2	5	55,6
Type 2	0	0	1	25,0	3	75,0
Type 3	2	11,1	6	33,3	10	55,6
Type 4	8	10,4	16	20,8	53	68,8
Type 6	0	0	6	33,3	12	66,7
Type 7	38	23,2	59	36,0	67	40,9
Type 8	13	18,8	37	53,6	19	27,5
Creatieve vakken						
Type 1	0	0	4	44,4	5	55,6
Type 2	0	0	2	50,0	2	50,0
Type 3	3	16,7	9	50,0	6	33,3
Type 4	9	11,7	32	41,6	36	46,8
Type 6	3	15,8	7	36,8	9	47,4
Type 7	38	23,2	74	45,1	52	31,7
Type 8	18	26,1	33	47,8	18	26,1

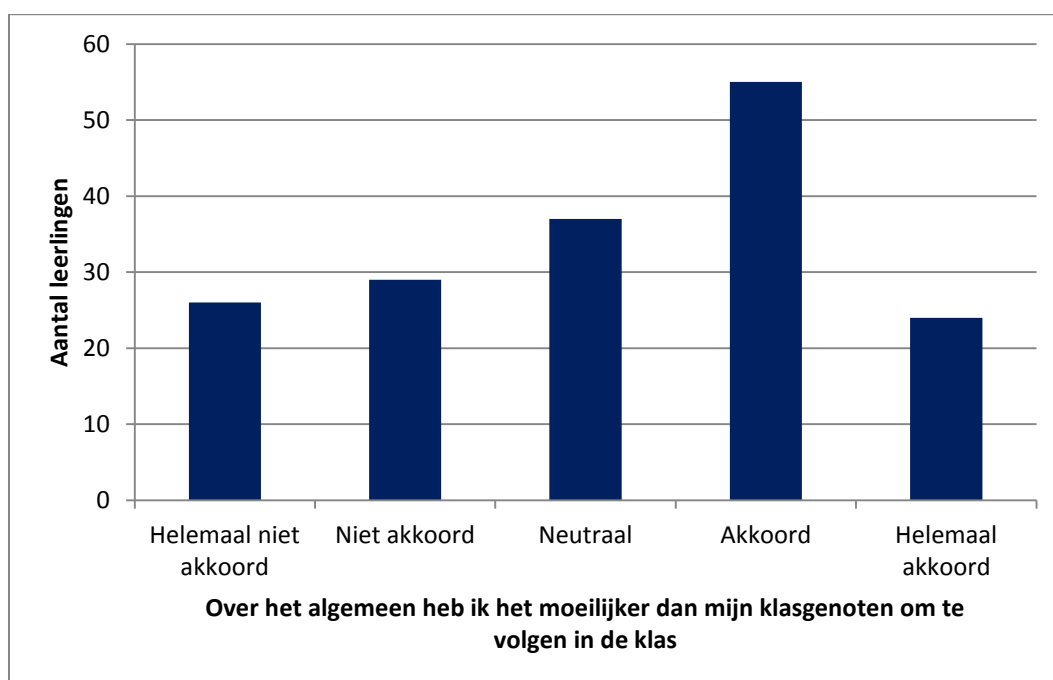
Tot slot is er eveneens een significant verband tussen het academisch functioneren voor creatieve vakken zoals tekenen ($F(2,569) = 5,07$; $p = .007$; $\eta^2 = 0,018$) en het aantal uren dat een leerling GON-begeleiding krijgt. Zo zien we in tabel 40 dat leerlingen die minder dan 1 uur of 1 uur GON-begeleiding krijgen significant beter presteren voor creatieve vakken dan leerlingen die 1,5 tot 2 uur GON-begeleiding per week krijgen ($p = .014$).

Tabel 40

Positie van de GON-leerling in de klas voor creatieve vakken per aantal uren GON-begeleiding

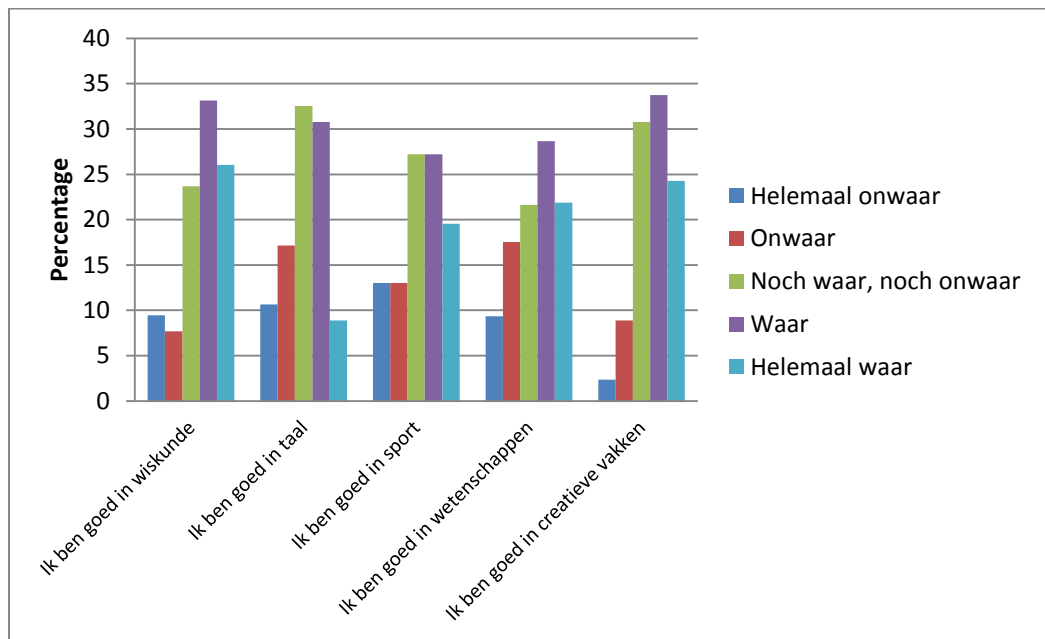
	boven het gemiddelde		gemiddeld		beneden het gemiddelde	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
0,5 - 1u begeleiding	39	24,1	73	45,1	50	30,9
1,5 – 2u begeleiding	57	16,1	157	44,2	141	39,7
Meer dan 2u begeleiding	15	26,8	23	41,1	18	32,1

Leerlingen. 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 ($n = 79$) 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 ($n = 55$) is niet akkoord of helemaal niet akkoord met deze stelling en 21,6% ($n = 37$) staat neutraal tegenover deze stelling (zie figuur 24).



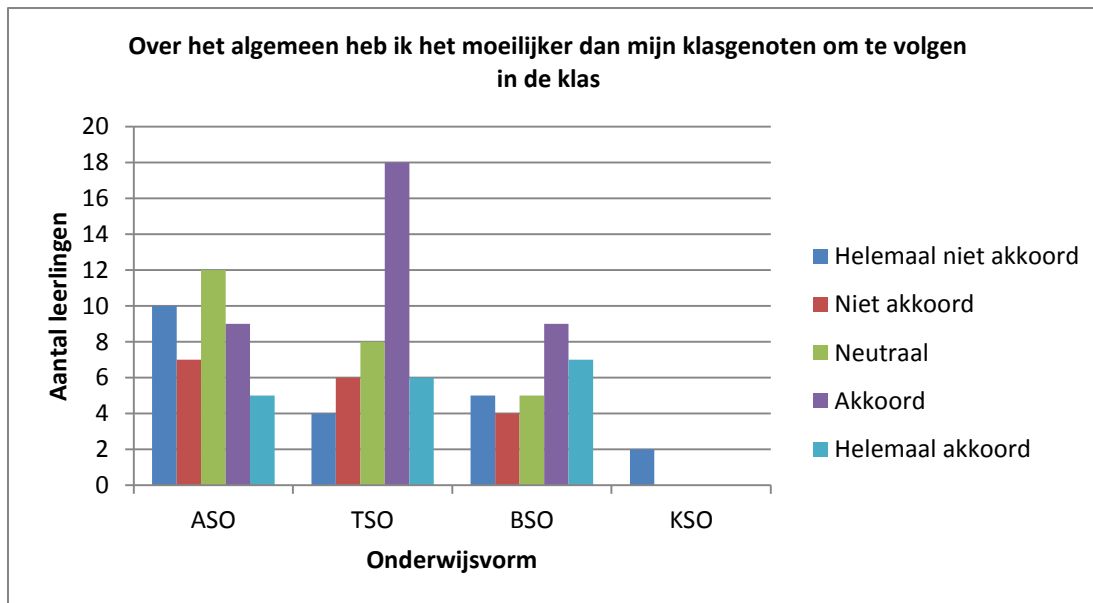
Figuur 24. Academisch functioneren volgens de leerling zelf

Toch zien we dat de meeste GON-leerlingen aangeven goed te zijn in wiskunde, wetenschappen en creatieve vakken. Volgens de leerlingen zijn ze niet goed, maar ook niet slecht in taal. De stelling ‘Ik ben goed in sport’ beantwoorden de leerlingen met noch waar, noch onwaar tot waar (zie figuur 25).



Figuur 25. Academisch functioneren voor wiskunde, taal, sport, wetenschappen en creatieve vakken volgens de leerling zelf

Er is geen statistisch significante samenhang met onderwijsniveau, type attest en een verleden in het buitengewoon onderwijs. Er blijkt wel een samenhang te zijn met onderwijsvorm ($F(3,112) = 5,22$; $p = .002$; $\omega^2 = 0,12$) (zie figuur 26). Leerlingen uit TSO ($M = 3,10$; $SD = 0,94$; range = 1-5) en BSO ($M = 3,20$; $SD = 1,10$; range = 1-5) beoordelen hun academisch functioneren zwakker dan leerlingen uit het ASO ($M = 3,79$; $SD = 0,64$; range = 2-5).



Figuur 26. Samenhang onderwijsvorm en academisch functioneren volgens de leerling

Tot slot zien we een significant verschil tussen het academisch functioneren voor wiskunde van de leerling en het onderwijstype van de leerling ($F(4,94) = 3,63$; $p = .008$; $\omega^2 = 0,13$). Als we de onderwijstypen één aan één vergelijken met elkaar, zien we dat GON-leerlingen uit type 7 significant beter presteren voor wiskunde dan GON-leerlingen uit type 4 (zie tabel 41).

Tabel 41

Samenhang onderwijstype en academisch functioneren voor de verschillende vakken volgens de leerling

	<i>M</i>	<i>SD</i>	Min	Max
Type 1	2,33	1,53	1	4
Type 4	2,72	1,36	1	5
Type 6	3,00	1,27	1	5
Type 7	3,85	1,24	1	5
Type 8	3,30	1,17	1	5

1.2.2. *Sociale participatie: aanvaard worden, vrienden hebben, gepest worden, zich eenzaam voelen*

1.2.2.1. GON-begeleiders

Wat betreft de sociale participatie van de GON-leerling, maken we een opdeling in aanvaard zijn, vrienden hebben, zich eenzaam voelen en gepest worden.

Aanvaard worden. Met betrekking tot aanvaard zijn, geven de GON-begeleiders aan dat de meerderheid van de GON-leerlingen evenveel ($n = 1145$; 40,8%), meer ($n = 700$; 24,9%) of veel meer ($n = 190$; 6,8%) aanvaard is dan zijn klasgenoten. Iets meer dan een kwart van de leerlingen is minder ($n = 564$; 20,1%) of veel minder ($n = 207$; 7,4%) aanvaard dan zijn klasgenoten. Gemiddeld genomen kunnen we stellen dat de GON-leerlingen even aanvaard zijn als hun klasgenoten ($M = 3,04$; $SD = 1,01$; range = 1-5). GON-leerlingen in het basisonderwijs ($M = 3,12$; $SD = 1,00$; range = 1-5) worden volgens de GON-begeleiders significant meer aanvaard dan GON-leerlingen in het secundair onderwijs ($M = 2,94$; $SD = 1,01$; range = 1-5) ($t(2804) = 4,86$; $p < .001$; $d = 0,18$). Tevens zijn meisjes ($M = 3,13$; $SD = 1,03$; range = 1-5) significant vaker aanvaard dan jongens ($M = 3,00$; $SD = 1,00$; range = 1-5) ($t(1254) = 3,04$; $p < .001$; $d = 0,17$). GON-leerlingen met een diagnose ASS ($M = 2,85$; $SD = 0,99$; range = 1-5) worden volgens de GON-begeleiders dan weer significant minder aanvaard dan GON-leerlingen die deze diagnose niet hebben ($M = 3,28$; $SD = 0,98$; range = 1-5) ($t(2803) = -11,56$; $p < .001$; $d = 0,44$). Onderwijstype hangt eveneens significant samen met de mate van aanvaarding van GON-leerlingen ($F(5,2762) = 13,95$; $p < .001$; $\omega^2 = 0,02$). Als we de onderwijstypes één aan één met elkaar vergelijken, zien we dat leerlingen uit type 4 en type 8 significant meer aanvaard worden dan leerlingen uit type 3 (type 4 versus type 3 = $p < .05$; type 8 versus type 3 = $p < .05$); en dat leerlingen uit type 4 significant meer aanvaard worden dan leerlingen uit type 7 ($p < .05$) (zie tabel 42).

Tabel 42

Aanvaarding van de GON-leerlingen volgens onderwijstype

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Type 2	2,50	0,71	2	3
Type 3	2,78	1,13	1	5
Type 4	3,25	1,01	1	5
Type 6	3,21	0,97	1	5
Type 7	2,93	1,00	1	5
Type 8	3,41	0,81	2	5

Verder zien we dat GON-leerlingen met de indicatie dat de beperking van de GON-leerling ernstig is ($M = 3,13$; $SD = 1,03$; range = 1-5) volgens de GON-begeleiders significant meer aanvaard worden door hun klasgenoten dan GON-leerlingen met de indicatie dat de beperking van de GON-leerling matig is ($M = 3,00$; $SD = 0,99$; range = 1-5) ($t(1567,32) = -3,12$; $p < .01$; $d = 0,16$).

Ook het ontvangen van STICORDI-maatregelen lijkt significant samen te hangen met het al dan niet aanvaard zijn van GON-leerlingen, maar de effectgrootte hiervan is erg klein. GON-leerlingen die STICORDI-maatregelen aangeboden kregen ($M = 2,99$; $SD = 0,98$; range = 1-5) worden minder aanvaard dan GON-leerlingen zonder STICORDI-maatregelen ($M = 3,07$; $SD = 1,03$; range = 1-5) ($t(2553,49) = -2,17$; $p < .05$; $d = 0,09$). Wanneer we naar de specifieke invulling kijken dan stellen we vast dat deze bevinding enkel geldt voor stimulerende maatregelen ($t(2804) = -2,67$; $p < .01$; $d = 0,10$). Voor remediërende en ($t(2804) = -2,11$; $p < .05$; $d = 0,08$) en compenserende maatregelen ($t(2804) = -2,23$; $p < .05$; $d = 0,08$) werden eveneens significante verschillen gevonden, maar de effectgrootte was weer erg klein. Voor differentiërende en dispenserende maatregelen werd geen significante samenhang gevonden met het al dan niet aanvaard zijn van GON-leerlingen. Er werd eveneens geen statistisch significante samenhang met onderwijsvorm, een verleden in het buitengewoon onderwijs, aantal uren GON-begeleiding en aanvaard worden door klasgenoten gevonden.

Vrienden hebben. Met betrekking tot het hebben van vrienden, geven de GON-begeleiders aan dat de meerderheid van de GON-leerlingen evenveel ($n = 984$; 35,0%) vrienden heeft als zijn klasgenoten. Iets meer dan een kwart van de leerlingen heeft minder ($n = 735$; 26,2%) vrienden dan zijn klasgenoten en een vijfde van de leerlingen heeft meer ($n = 568$; 20,2%) vrienden dan zijn klasgenoten. Iets meer dan een tiende van de leerlingen heeft veel minder ($n = 371$; 13,1%) vrienden dan zijn klasgenoten en slechts een vijftal procent van de leerlingen heeft veel meer ($n = 151$; 5,3%) vrienden dan zijn klasgenoten. Gemiddeld genomen kunnen we stellen dat de GON-leerlingen, volgens de GON-begeleiders, bijna evenveel vrienden hebben als hun klasgenoten ($M = 2,78$; $SD = 1,08$; range = 1-5). GON-leerlingen in het basisonderwijs ($M = 2,86$; $SD = 1,09$; range = 1-5) hebben significant meer vrienden dan GON-leerlingen in het secundair onderwijs ($M = 2,70$; $SD = 1,07$; range = 1-5) ($t(2804) = 3,89$; $p < .001$; $d = 0,15$). Tevens hebben meisjes ($M = 2,96$; $SD = 1,08$; range = 1-5) significant meer vrienden dan jongens ($M = 2,72$; $SD = 1,07$; range = 1-5) ($t(1280,10) = 5,18$; $p < .001$; $d = 0,29$). GON-leerlingen met een diagnose ASS ($M = 2,51$; $SD = 1,03$; range = 1-5) hebben volgens de GON-begeleiders dan weer significant minder vrienden dan GON-leerlingen die deze diagnose niet hebben ($M = 3,13$; $SD = 1,04$; range = 1-5) ($t(2658,82) = -15,58$; $p < .001$; $d = 0,60$). Onderwijstype hangt eveneens significant samen met de mate waarin GON-leerlingen vrienden hebben ($F(5,2762) = 20,40$; $p < .001$; $\omega^2 = 0,03$). Als we de onderwijstypes één aan één met elkaar vergelijken, zien we dat leerlingen uit type 4, type 6 en type 8 significant meer vrienden hebben dan leerlingen uit type 3 (type 4 versus type 3 = $p < .05$; type 6 versus type 3 = $p < .01$; type 8 versus type 3 = $p < .01$); en dat leerlingen uit type 4 significant meer vrienden hebben dan leerlingen uit type 7 ($p < .05$) (zie tabel 43).

Tabel 43

Het hebben van vrienden van de GON-leerling volgens onderwijstype

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Type 2	2,50	0,71	2	3
Type 3	2,50	1,09	1	5
Type 4	3,03	1,08	1	5
Type 6	3,17	1,04	1	5
Type 7	2,65	1,06	1	5

Type 8	3,27	0,95	1	5
--------	------	------	---	---

Verder zien we dat GON-leerlingen met de indicatie dat de beperking van de GON-leerling ernstig ($M = 2,91$; $SD = 1,10$; range = 1-5) volgens de GON-begeleiders significant meer vrienden hebben dan GON-leerlingen met de indicatie dat de beperking van de GON-leerling matig is ($M = 2,73$; $SD = 1,07$; range = 1-5) ($t(2626) = -3,86$; $p < .001$; $d = 0,15$). Er is geen statistisch significante samenhang tussen onderwijsvorm, een verleden in het buitengewoon onderwijs, het aantal uren GON-begeleiding, het ontvangen van STICORDI-maatregelen en het hebben van vrienden in de klas.

Gepest worden. Met betrekking tot gepest worden, geven de GON-begeleiders aan dat de meerderheid van de GON-leerlingen evenveel ($n = 1081$; 38,2%), minder ($n = 643$; 22,9%) of veel minder ($n = 613$; 21,8%) gepest worden dan zijn klasgenoten. Slechts een minderheid van de GON-leerlingen zou meer ($n = 371$, 13,1%) of veel meer ($n = 98$; 3,5%) gepest worden dan zijn klasgenoten. Gemiddeld genomen kunnen we stellen dat de GON-leerlingen, volgens de GON-begeleiders, iets minder gepest worden dan hun klasgenoten ($M = 2,54$; $SD = 1,08$; range = 1-5). GON-leerlingen in het basisonderwijs ($M = 2,48$; $SD = 1,03$; range = 1-5) worden volgens de GON-begeleiders significant minder gepest dan GON-leerlingen in het secundair onderwijs ($M = 2,60$; $SD = 1,12$; range = 1-5) ($t(2692,59) = -3.06$; $p < .010$; $d = 0,12$). Tevens worden meisjes ($M = 2,38$; $SD = 1,06$; range = 1-5) significant minder gepest dan jongens ($M = 2,59$; $SD = 1,08$; range = 1-5) ($t(2804) = -4.50$; $p < .001$; $d = 0,17$). GON-leerlingen met een diagnose ASS ($M = 2,67$; $SD = 1,08$; range = 1-5) worden dan weer significant vaker gepest dan GON-leerlingen die deze diagnose niet hebben ($M = 2,36$; $SD = 1,05$; range = 1-5) ($t(2803) = 7,73$; $p < .001$; $d = 0,29$). Onderwijstype hangt eveneens significant samen met de mate waarin GON-leerlingen gepest worden ($F(5,2762) = 8,01$; $p < .001$; $\omega^2 = 0,01$). Als we de onderwijstypes één aan één met elkaar vergelijken, zien we dat leerlingen uit type 4 en type 6 significant minder gepest worden dan leerlingen uit type 7 (type 4 versus type 7 = $p < .001$; type 6 versus type 7 = $p < .01$) (zie tabel 44).

Tabel 44

Pesten van GON-leerlingen volgens onderwijstype

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Type 2	2,50	0,71	2	3
Type 3	2,72	1,00	1	5
Type 4	2,39	1,11	1	5
Type 6	2,24	0,97	1	4
Type 7	2,62	1,07	1	5
Type 8	2,31	0,98	1	5

Verder geven de GON-begeleiders dat GON-leerlingen met de indicatie dat de beperking van de GON-leerling ernstig is ($M = 2,43$; $SD = 1,07$; range = 1-5) significant minder gepest worden dan GON-leerlingen met de indicatie dat de beperking van de GON-leerling matig is ($M = 2,58$; $SD = 1,08$; range = 1-5) ($t(2626) = 3,28$; $p < .010$; $d = 0,13$).

Ook het ontvangen van STICORDI-maatregelen lijkt significant samen te hangen met het al dan niet gepest worden van GON-leerlingen, maar de effectgrootte hiervan is erg klein. GON-leerlingen die STICORDI-maatregelen aangeboden kregen ($M = 2,60$; $SD = 1,07$; range = 1-5) worden volgens de GON-begeleiders vaker gepest dan GON-leerlingen die geen STICORDI-maatregelen aangeboden kregen ($M = 2,49$; $SD = 1,08$; range = 1-5) ($t(2804) = 2,49$; $p < .05$; $d = 0,09$). Wanneer we naar de specifieke invulling kijken dan stellen we vast dat deze bevinding voornamelijk geldt voor stimulerende maatregelen ($t(2804) = 3,50$; $p < .001$; $d = 0,13$). Voor differentiërende maatregelen ($t(2804) = 2,41$; $p < .05$; $d = 0,09$), remediërende maatregelen ($t(2804) = 2,19$; $p < .05$; $d = 0,08$), en voor compenserende maatregelen ($t(2804) = 2,16$; $p < .05$; $d = 0,08$) werden eveneens significante verschillen gevonden, maar is de effectgrootte erg klein. Voor dispenserende maatregelen werd er geen significante samenhang gevonden met de mate waarin GON-leerlingen gepest worden. Er is eveneens geen statistisch significante samenhang met onderwijsvorm, een verleden in het buitengewoon onderwijs, aantal uren GON-begeleiding en gepest worden door klasgenoten.

Eenzaam zijn. Met betrekking tot eenzaam zijn, geven de GON-begeleiders aan dat de meerderheid van de GON-leerlingen zich evenveel ($n = 1068$; 37,8%), minder ($n = 613$; 21,7%) of veel minder ($n = 491$; 17,4%) eenzaam voelt dan zijn klasgenoten. Slechts een minderheid van de GON-leerlingen zou zich volgens de GON-begeleiders meer ($n = 469$; 16,7%) of veel meer ($n = 165$; 5,8%) eenzaam voelen dan zijn klasgenoten. Gemiddeld genomen kunnen we stellen dat de GON-leerlingen zich, volgens de GON-begeleiders, iets minder eenzaam voelen als hun klasgenoten ($M = 2,74$; $SD = 1,11$; range = 1-5). GON-leerlingen in het basisonderwijs ($M = 2,65$; $SD = 1,09$; range = 1-5) voelen zich significant minder eenzaam dan GON-leerlingen in het secundair onderwijs ($M = 2,79$; $SD = 1,14$; range = 1-5) ($t(2804) = -3,18$; $p < .01$; $d = 0,12$). Tevens voelen meisjes ($M = 2,58$; $SD = 1,14$; range = 1-5) zich significant minder eenzaam dan jongens ($M = 2,77$; $SD = 1,10$; range = 1-5) ($t(1245,35) = -3,86$; $p < .001$; $d = 0,22$). GON-leerlingen met een diagnose ASS ($M = 2,88$; $SD = 1,08$; range = 1-5) voelen zich volgens de GON-begeleiders dan weer significant meer eenzaam dan GON-leerlingen die deze diagnose niet hebben ($M = 2,52$; $SD = 1,12$; range = 1-5) ($t(2623,68) = 8,59$; $p < .001$; $d = 0,34$). Onderwijstype hangt eveneens significant samen met de mate waarin GON-leerlingen gepest worden ($F(5,2762) = 10,36$; $p < .001$; $\omega^2 = 0,02$). Als we de onderwijstypes één aan één met elkaar vergelijken, zien we dat leerlingen uit type 6 en type 8 zich significant minder eenzaam voelen dan leerlingen uit type 7 (type 6 versus type 7 = $p < .05$; type 8 versus type 7 = $p < .01$) (zie tabel 45).

Tabel 45

Eenzaam zijn van de GON-leerlingen volgens onderwijstype.

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Type 2	3,00	0,00	3	3
Type 3	2,52	0,81	1	5
Type 4	2,53	1,14	1	5
Type 6	2,52	1,17	1	5
Type 7	2,82	1,09	1	5
Type 8	2,24	0,99	1	4

Verder zien we dat GON-leerlingen met de indicatie dat de beperking van de GON-leerling ernstig is ($M = 2,62$; $SD = 1,15$; range = 1-5) zich volgens de GON-begeleiders significant minder eenzaam voelen dan GON-leerlingen met de indicatie dat de beperking van de GON-leerling matig is ($M = 2,77$; $SD = 1,10$; range = 1-5) ($t(1558,36) = 3,08$; $p < .01$; $d = 0,16$). Ook het ontvangen van STICORDI-maatregelen lijkt samen te hangen met gevoelens van eenzaamheid van GON-leerlingen. GON-leerlingen die STICORDI-maatregelen aangeboden kregen ($M = 2,83$; $SD = 1,10$; range = 1-5) voelen zich, volgens de GON-begeleiders, significant vaker eenzaam dan GON-leerlingen die deze niet aangeboden kregen ($M = 2,64$; $SD = 1,11$; range = 1-5) ($t(2497,77) = 4,45$; $p < .001$; $d = 0,18$). Wanneer we naar de specifieke invulling kijken dan stellen we vast dat deze bevinding geldt voor stimulerende maatregelen ($t(1295,70) = 4,68$; $p < .001$; $d = 0,26$), differentiërende maatregelen ($t(1408,21) = 3,81$; $p < .001$; $d = 0,20$), voor compenserende maatregelen ($t(2804) = 4,08$; $p < .001$; $d = 0,15$) en voor dispenserende maatregelen ($t(2804) = 3,92$; $p < .001$; $d = 0,15$). Voor remediërende maatregelen geldt deze samenhang niet. Er werd geen statistisch significante samenhang tussen onderwijsvorm, een verleden in het buitengewoon onderwijs, het aantal uren GON-begeleiding en zich eenzaam voelen gevonden.

1.2.2.2. Leerkrachten

Aanvaard worden. Met betrekking tot aanvaard zijn, geven de leerkrachten aan dat de meerderheid van de GON-leerlingen evenveel ($n = 149$; 36,2%), meer ($n = 117$; 28,4%) of veel meer ($n = 46$; 11,2%) aanvaard is dan zijn klasgenoten. Iets minder dan een kwart van leerlingen is minder ($n = 65$; 15,8%) of veel minder ($n = 35$; 8,5%) aanvaard dan zijn klasgenoten. Gemiddeld genomen kunnen we stellen dat de GON-leerlingen volgens de leerkrachten even aanvaard zijn als hun klasgenoten ($M = 3,18$; $SD = 1,10$; range = 1-5). Er zijn geen significante verschillen gevonden op basis van het onderwijsniveau en het geslacht van de GON-leerlingen als het gaat over de mate waarin ze aanvaard worden door de klasgenoten. Wel zien we dat GON-leerlingen met een diagnose ASS ($M = 3,02$; $SD = 1,51$; range = 1-5) volgens de leerkrachten significant minder aanvaard worden dan GON-leerlingen die deze diagnose niet hebben ($M = 3,41$; $SD = 0,98$; range = 1-5) ($t(410) = -3,52$; $p < .001$; $d = 0,11$). Tot slot zien we dat het onderwijstype, een verleden in het buitengewoon onderwijs, het aantal uren GON-begeleiding en de onderwijsvorm niet significant samenhangen met de

mate van aanvaarding van GON-leerlingen. Verder zien we geen significante verschillen tussen de GON-leerlingen met de indicatie dat de beperking van de GON-leerling ernstig is ten opzichte van GON-leerlingen met de indicatie dat de beperking van de GON-leerling matig is alsook geen significant verschil tussen de GON-leerlingen die STICORDI-maatregelen aangeboden krijgen en zij die er geen aangeboden krijgen.

Vrienden hebben. Met betrekking tot het hebben van vrienden, geven de leerkrachten aan dat de meerderheid van de GON-leerlingen evenveel ($n = 141$; 34,2%) of meer ($n = 102$; 24,8%) vrienden heeft dan zijn klasgenoten. Van de 412 leerkrachten geven er 31 (7,5%) aan dat de GON-leerlingen veel meer vrienden heeft dan zijn klasgenoten. Tot slot zien we dat iets meer dan een derde van de leerlingen minder ($n = 79$; 19,2%) of veel minder ($n = 59$; 14,3%) vrienden heeft dan zijn klasgenoten. Gemiddeld genomen kunnen we stellen dat de GON-leerlingen, volgens de leerkrachten, evenveel vrienden hebben als hun klasgenoten ($M = 2,92$; $SD = 1,14$; range = 1-5). GON-leerlingen met een diagnose ASS ($M = 2,76$; $SD = 1,19$; range = 1-5) hebben dan weer significant minder vrienden dan GON-leerlingen die deze diagnose niet hebben ($M = 3,13$; $SD = 1,05$; range = 1-5) ($t(399,69) = -3,33$; $p = .001$; $d = 0,33$), terwijl het onderwijstype niet significant samenhangt met de mate waarin GON-leerlingen vrienden hebben. Verder zien we geen significant verschil tussen GON-leerlingen die STICORDI-maatregelen aangeboden krijgen tegenover GON-leerlingen die deze maatregelen niet krijgen. Er is eveneens geen statistisch significante samenhang tussen onderwijsvorm, onderwijsniveau, geslacht, de indicatie dat de beperking van een GON-leerling matig of ernstig is, een verleden in het buitengewoon onderwijs, het aantal uren GON-begeleiding en het hebben van vrienden in de klas.

Gepest worden. Met betrekking tot gepest worden, geven de leerkrachten aan dat de meerderheid van de GON-leerlingen veel minder ($n = 168$; 40,8%), minder ($n = 75$; 18,2%) of evenveel ($n = 122$; 29,6%) gepest wordt dan zijn klasgenoten. Slechts een minderheid van de GON-leerlingen zou meer ($n = 42$, 10,2%) of veel meer ($n = 5$; 1,2%) gepest worden dan zijn klasgenoten. Gemiddeld genomen kunnen we stellen dat de GON-leerlingen, volgens de leerkrachten, iets minder gepest worden dan hun klasgenoten ($M = 2,13$; $SD = 1,10$; range = 1-5). GON-leerlingen met een diagnose ASS ($M = 2,26$; $SD = 1,14$; range = 1-5) worden significant vaker gepest door klasgenoten dan GON-leerlingen die deze diagnose niet hebben

($M = 1,95$; $SD = 1,02$; range = 1-5) ($t(397,59) = 2,85$; $p = .005$; $d = 0,29$). Ook het ontvangen van STICORDI-maatregelen lijkt volgens de leerkrachten significant samen te hangen met het al dan niet gepest worden door de klasgenoten. GON-leerlingen die STICORDI-maatregelen aangeboden kregen ($M = 2,35$; $SD = 1,07$; range = 1-5) worden significant vaker gepest dan GON-leerlingen zonder STICORDI-maatregelen ($M = 2,02$; $SD = 1,10$; range = 1-5) ($t(408) = 2,98$; $p = .003$; $d = 0,30$). Wanneer we naar de specifieke invulling kijken dan stellen we vast dat deze bevinding enkel geldt voor differentiërende maatregelen ($t(410) = 2,58$; $p = .010$; $d = 0,13$) en compenserende maatregelen ($t(410) = 2,09$; $p = .037$; $d = 0,25$), hoewel de effectgrootte eerder klein is. Voor stimulerende, remediërende en dispenserende maatregelen werd er geen significante samenhang gevonden met de mate waarin GON-leerlingen gepest worden. Er is geen statistisch significante samenhang met onderwijsniveau, geslacht, onderwijsvorm, onderwijstype, de indicatie dat de beperking van een GON-leerling matig of ernstig is, een verleden in het buitengewoon onderwijs, aantal uren GON-begeleiding en gepest worden door klasgenoten.

Eenzaam zijn. Met betrekking tot eenzaam zijn, geven de leerkrachten aan dat de meerderheid van de GON-leerlingen zich evenveel ($n = 153$; 37,1%), minder ($n = 78$; 18,9%) of veel minder ($n = 90$; 21,8%) eenzaam voelt dan zijn klasgenoten. Slechts een minderheid van de GON-leerlingen zou zich meer ($n = 69$; 16,7%) of veel meer ($n = 22$; 5,3%) eenzaam voelen dan zijn klasgenoten. Gemiddeld genomen kunnen we stellen dat de GON-leerlingen zich, volgens de leerkrachten, iets minder eenzaam voelen dan hun klasgenoten ($M = 2,65$; $SD = 1,15$; range = 1-5). We zien dat meisjes ($M = 2,43$; $SD = 1,17$; range = 1-5) volgens de leerkrachten zich significant minder eenzaam voelen dan jongens ($M = 2,71$; $SD = 1,14$; range = 1-5) ($t(410) = -2,09$; $p = .038$; $d = 0,14$). Er is geen statistisch significante samenhang tussen onderwijsniveau, onderwijsvorm, onderwijstype, diagnose van ASS, indicatie dat de beperking van een GON-leerling matig of ernstig is, het aangeboden krijgen van STICORDI-maatregelen, een verleden in het buitengewoon onderwijs, aantal uren GON-begeleiding en zich eenzaam voelen.

1.2.2.3. Ouders

Aanvaard worden. Met betrekking tot aanvaard zijn, geven de ouders aan dat de meerderheid van de GON-leerlingen evenveel ($n = 249$; 42,6%) of meer ($n = 142$; 24,3%) aanvaard is dan zijn klasgenoten. Iets meer dan een kwart van leerlingen is minder ($n = 99$; 17,0%) of veel minder ($n = 48$; 8,2%) aanvaard dan zijn klasgenoten. Bijna 8% van de GON-leerlingen ($n = 46$; 7,9%) is volgens de ouders veel meer aanvaard dan zijn klasgenoten. Gemiddeld genomen kunnen we stellen dat de GON-leerlingen volgens hun ouders even aanvaard zijn als hun klasgenoten ($M = 3,07$; $SD = 1,03$; range = 1-5). GON-leerlingen in het basisonderwijs ($M = 3,22$; $SD = 1,03$; range = 1-5) zijn significant meer aanvaard dan GON-leerlingen in het secundair onderwijs ($M = 2,92$; $SD = 1,01$; range = 1-5) ($t(582) = 3,50$; $p < .001$; $d = 0,15$). Tevens zien we dat GON-leerlingen met een diagnose ASS ($M = 2,85$; $SD = 1,01$; range = 1-5) volgens hun ouders significant minder aanvaard worden dan GON-leerlingen die deze diagnose niet hebben ($M = 3,41$; $SD = 0,97$; range = 1-5) ($t(580) = -6,54$; $p < .001$; $d = 0,57$). Tot slot is er geen statistisch significante samenhang tussen de mate waarin de GON-leerling aanvaard wordt door zijn klasgenoten en het geslacht, een verleden in het buitengewoon onderwijs, het aantal uren GON-begeleiding en de onderwijsvorm.

Vrienden hebben. Met betrekking tot het hebben van vrienden, geven de ouders aan dat de meerderheid van de GON-leerlingen evenveel ($n = 184$; 31,5%), minder ($n = 136$; 23,3%) of veel minder ($n = 116$; 19,9%) vrienden heeft dan zijn klasgenoten. Een kwart van de ouders geeft aan dat de GON-leerlingen meer ($n = 110$; 18,8%) of veel meer ($n = 38$; 6,5%) vrienden heeft dan zijn klasgenoten. Gemiddeld genomen kunnen we stellen dat de GON-leerlingen, volgens de ouders, iets minder vrienden hebben dan hun klasgenoten ($M = 2,69$; $SD = 1,18$; range = 1-5). GON-leerlingen in het basisonderwijs ($M = 2,90$; $SD = 1,13$; range = 1-5) hebben volgens de ouders significant meer vrienden dan GON-leerlingen in het secundair onderwijs ($M = 2,48$; $SD = 1,18$; range = 1-5) ($t(581,97) = 4,41$; $p < .001$; $d = 0,36$). Tevens hebben GON-leerlingen met een diagnose ASS ($M = 2,35$; $SD = 1,08$; range = 1-5) significant minder vrienden dan GON-leerlingen die deze diagnose niet hebben ($M = 3,22$; $SD = 1,13$; range = 1-5) ($t(580) = -9,42$; $p < .001$; $d = 0,79$). Ook het onderwijstype hangt significant samen met de mate waarin GON-leerlingen vrienden hebben ($F(6,335) = 4,20$; $p < .001$; $\omega^2 = 0,070$). Als we de onderwijstypes één aan één met elkaar vergelijken, zien we dat leerlingen uit type 4 significant meer aanvaard worden dan leerlingen uit type 1, 3 en 7 (type 4 versus

type 1 = $p = .048$; type 4 versus type 3 = $p < .002$; type 4 versus type 7 = $p = .003$); en dat leerlingen uit type 6 significant meer aanvaard worden dan leerlingen uit type 3 ($p = .029$). Er is geen statistisch significante samenhang tussen geslacht, onderwijsvorm, een verleden in het buitengewoon onderwijs, het aantal uren GON-begeleiding en het hebben van vrienden in de klas.

Gepest worden. Met betrekking tot gepest worden, geven de ouders aan dat de meerderheid van de GON-leerlingen veel minder ($n = 182$; 31,2%), minder ($n = 107$; 18,3%) of evenveel ($n = 175$; 30,0%) gepest worden dan zijn klasgenoten. Een vijfde van de GON-leerlingen zou meer ($n = 86$, 14,7%) of veel meer ($n = 34$; 5,8%) gepest worden dan zijn klasgenoten. Gemiddeld genomen kunnen we stellen dat de GON-leerlingen, volgens de ouders, minder gepest worden dan hun klasgenoten ($M = 2,46$; $SD = 1,23$; range = 1-5). GON-leerlingen met een diagnose ASS ($M = 2,60$; $SD = 1,21$; range = 1-5) worden significant vaker gepest door hun klasgenoten dan GON-leerlingen die deze diagnose niet hebben ($M = 2,22$; $SD = 1,23$; range = 1-5) ($t(580) = 3,69$; $p < .001$; $d = 0,00$). Er is geen statistisch significante samenhang tussen onderwijsniveau, geslacht, onderwijsvorm, onderwijstype, een verleden in het buitengewoon onderwijs, aantal uren GON-begeleiding en gepest worden door klasgenoten.

Eenzaam zijn. Met betrekking tot eenzaam zijn, geven de ouders aan dat de meerderheid van de GON-leerlingen zich evenveel ($n = 185$; 31,7%) of veel minder ($n = 160$; 27,4%) eenzaam voelt dan zijn klasgenoten. Daarnaast geven 112 ouders (19,2%) aan dat de GON-leerlingen zich meer eenzaam voelen dan hun klasgenoten, terwijl 97 van hen (16,6%) aangeven dat deze leerlingen zich minder eenzaam voelen en 28 (4,8%) dat ze zich veel meer eenzaam voelen dan hun klasgenoten. Gemiddeld genomen kunnen we stellen dat de GON-leerlingen zich, volgens hun ouders, minder eenzaam voelen dan hun klasgenoten ($M = 2,57$; $SD = 1,21$; range = 1-5). GON-leerlingen met een diagnose ASS ($M = 2,81$; $SD = 1,17$; range = 1-5) zijn significant meer eenzaam dan GON-leerlingen die deze diagnose niet hebben ($M = 2,20$; $SD = 1,19$; range = 1-5) ($t(578) = 5,99$; $p < .001$; $d = 0,52$). Er is geen statistisch significante samenhang tussen geslacht, onderwijsniveau, onderwijsvorm, onderwijstype, een verleden in het buitengewoon onderwijs, aantal uren GON-begeleiding en zich eenzaam voelen.

1.2.2.4. Leerlingen

Aanvaard worden. Met betrekking tot aanvaard zijn, geeft de meerderheid van de GON-leerlingen ($n = 67$; 39,2%) aan dat ze akkoord gaan met de stelling ‘Ik word aanvaard zoals ik ben’. Iets meer dan een kwart van de GON-leerlingen ($n = 46$; 26,9%) gaat helemaal akkoord met deze stelling. Een vijfde van de GON-leerlingen ($n = 38$; 22,2%) antwoordt neutraal op deze vraag. Twaalf GON-leerlingen (7%) gaat niet akkoord met deze stelling, en acht GON-leerlingen (4,7%) zijn helemaal niet akkoord met deze uitspraak. Gemiddeld genomen kunnen we stellen dat de meeste GON-leerlingen akkoord zijn met de stelling ‘Ik word aanvaard zoals ik ben’ ($M = 3,77$; $SD = 1,07$; range = 1-5). Er is geen statistisch significante samenhang tussen het onderwijsniveau, geslacht, het hebben van een diagnose van ASS, type attest, onderwijsvorm, een verleden in het buitengewoon onderwijs, het aantal uren GON-begeleiding en de mate waarin de GON-leerling zich aanvaard voelt door zijn klasgenoten.

Vrienden hebben. Met betrekking tot het hebben van vrienden, geeft de meerderheid van de GON-leerlingen aan dat ze helemaal akkoord ($n = 76$; 44,4%) of akkoord ($n = 67$; 39,2%) gaan met de stelling ‘Ik heb één of meerdere goede vrienden op school waar ik regelmatig mee omga’. Tien GON-leerlingen (5,8%) geven aan helemaal niet akkoord te gaan, en 8 GON-leerlingen (4,7%) geven aan niet akkoord te gaan met deze stelling. Tien andere GON-leerlingen (5,7%) antwoorden neutraal op deze stelling. Gemiddeld genomen kunnen we stellen dat de meeste GON-leerlingen akkoord gaan met de stelling ‘Ik heb één of meerdere goede vrienden op school waar ik regelmatig mee omga’ ($M = 4,12$; $SD = 1,10$; range = 1-5). Er is geen statistisch significante samenhang tussen het onderwijsniveau, geslacht, het hebben van een diagnose van ASS, type attest, onderwijsvorm, een verleden in het buitengewoon onderwijs, het aantal uren GON-begeleiding en de mate waarin de GON-leerling zegt bevriend te zijn met zijn/haar klasgenoten.

Gepest worden. Met betrekking tot gepest worden, geeft de meerderheid van de GON-leerlingen aan dat ze helemaal niet akkoord ($n = 82$; 48,0%) of niet akkoord ($n = 38$; 33,3%) gaan met de stelling ‘Klasgenoten pesten mij’. Een vijftiental procent van de GON-leerlingen ($n = 27$; 15,8%) antwoordt neutraal op deze vraag, terwijl 19 GON-leerlingen (11,1%) aanduiden akkoord te gaan met deze stelling. Vijf GON-leerlingen (2,9%) is helemaal

akkoord met deze stelling. Gemiddeld genomen kunnen we stellen dat de meeste GON-leerlingen niet akkoord gaan met de stelling 'Klasgenoten pesten mij' ($M = 1,99$; $SD = 1,16$; range = 1-5). Er is geen statistisch significante samenhang tussen het onderwijsniveau, geslacht, het hebben van een diagnose van ASS, type attest, onderwijsvorm, een verleden in het buitengewoon onderwijs, het aantal uren GON-begeleiding en de mate waarin de GON-leerling zich gepest voelt door zijn klasgenoten.

Eenzaam zijn. Met betrekking tot eenzaam zijn, geeft de meerderheid van de GON-leerlingen aan dat ze helemaal niet akkoord ($n = 78$; 45,6%) of niet akkoord ($n = 48$; 28,1%) gaan met de stelling 'Ik voel mij eenzaam in de klas en op school'. Bijna vijftien procent van de GON-leerlingen ($n = 24$; 14,0%) antwoordt neutraal op deze stelling, terwijl 13 GON-leerlingen (7,6%) aanduiden akkoord te gaan met deze stelling. Acht GON-leerlingen (1,2%) is helemaal akkoord met deze stelling. Gemiddeld genomen kunnen we stellen dat de meeste GON-leerlingen niet akkoord gaan met de stelling 'Ik voel mij eenzaam in de klas en op school' ($M = 1,98$; $SD = 1,15$; range = 1-5). Er is geen statistisch significante samenhang tussen het onderwijsniveau, geslacht, het hebben van een diagnose van ASS, type attest, onderwijsvorm, een verleden in het buitengewoon onderwijs, het aantal uren GON-begeleiding en de mate waarin de GON-leerling zich eenzaam voelt.

Plezier met klasgenoten. Met betrekking tot het hebben van plezier met klasgenoten, geeft de meerderheid van de GON-leerlingen aan dat ze akkoord ($n = 63$; 36,8%) of helemaal akkoord ($n = 58$; 33,9%) gaat met de stelling 'Ik heb plezier met mijn klasgenoten'. Bijna één vijfde van de GON-leerlingen ($n = 31$; 18,1%) antwoordt neutraal op deze stelling, terwijl 9 GON-leerlingen (5,3%) aanduiden niet akkoord te gaan met deze stelling. Tien GON-leerlingen (5,8%) gaan helemaal niet akkoord met deze stelling. Gemiddeld genomen kunnen we stellen dat de meeste GON-leerlingen akkoord gaan met de stelling 'Ik heb plezier met mijn klasgenoten' ($M = 3,88$; $SD = 1,12$; range = 1-5). Er is geen statistisch significante samenhang tussen het onderwijsniveau, geslacht, het hebben van een diagnose van ASS, type attest, onderwijsvorm, een verleden in het buitengewoon onderwijs, het aantal uren GON-begeleiding en de mate waarin de GON-leerling zegt plezier te hebben met zijn/haar klasgenoten.

1.2.3. Welbevinden

Ouders. Ouders geven over het algemeen aan dat de GON-leerling zich goed ($n = 258$; 44,4%) tot zeer goed ($n = 133$; 22,9%) voelt op school. Bijna 23% van de leerlingen ($n = 132$; 22,7%) voelt zich, volgens de ouders noch goed, noch slecht op school terwijl 10,0% van de leerlingen zich niet goed voelt op school.

Leerlingen. Er werden een zestal vragen gesteld aan de leerlingen in verband met zijn/haar zelfbeeld. De antwoorden op deze vragen worden samengevat in onderstaande tabel 46. Uit de antwoorden op deze vragen kunnen we besluiten dat de meerderheid van de GON-leerlingen een eerder positief beeld heeft over zichzelf. We zien dat de meerderheid van de GON-leerlingen akkoord gaat met elke positief geformuleerde stelling en niet akkoord met de enige negatief geformuleerde stelling.

Tabel 46

Zelfbeeld van de leerlingen

	Helemaal niet akkoord	Niet akkoord	Neutraal	Akkoord	Helemaal akkoord	M	SD
Over het algemeen ben ik tevreden over mezelf.	6 (3,5%)	13 (7,60%)	31 (18,1%)	84 (49,1%)	37 (21,60%)	3,78	0,99
Ik zal nooit even goed doen dan de meeste anderen.	28 (16,4%)	45 (26,3%)	47 (27,5%)	37 (21,6%)	14 (8,2%)	2,79	1,19
Ik denk dat ik fier mag zijn op mezelf.	2 (1,2%)	13 (7,6%)	35 (20,5%)	83 (48,5%)	38 (22,2%)	3,83	0,90
Soms denk ik dat ik nergens goed voor ben en helemaal niet	35 (20,5%)	42 (24,6%)	36 (21,1%)	47 (27,5%)	11 (6,40%)	2,75	1,24

deug.							
Ik denk dat ik een aantal goede eigenschappen bezit.	2 (1,2%)	1 (0,60%)	15 (8,8%)	97 (56,7%)	56 (32,7%)	4,19	0,71
Ik ben een waardevol persoon, minstens even veel waard als anderen.	2 (1,2%)	7 (4,1%)	34 (16,6%)	68 (39,8%)	60 (35,1%)	4,04	0,91

Wat betreft de samenhang tussen deze antwoorden en enkele achtergrondvariabelen, is er voor slechts twee vragen in verband het zelfbeeld van de GON-leerlingen een bijna significante samenhang gevonden met de opleidingsvorm. Leerlingen uit het BSO ($M = 4,10$, $SD = 0,71$) scoren iets hoger op de vraag ‘Ik denk dat ik fier mag zijn op mezelf’, dan leerlingen uit het ASO ($M = 3,70$, $SD = 0,74$), leerlingen uit het TSO ($M = 3,73$, $SD = 0,92$) en leerlingen uit het KSO ($M = 3,00$, $SD = 1,41$). Deze samenhang was echter net niet significant ($F(3,112) = 2,34$; $p = .077$; $\omega^2 = 0.03$). Ook voor de vraag ‘Ik denk dat ik een aantal goede eigenschappen bezit’ werd een gelijkaardige trend opgemerkt ($F(3,112) = 2,44$; $p = .069$; $\omega^2 = 0.04$). Leerlingen uit het BSO ($M = 4,40$, $SD = 0,68$) scoren het hoogst op de vraag ‘Ik denk dat ik een aantal goede eigenschappen bezit’, gevolgd door leerlingen uit het ASO ($M = 4,23$, $SD = 0,53$), leerlingen uit het TSO ($M = 4,07$, $SD = 0,69$) en leerlingen uit het KSO ($M = 3,50$, $SD = 0,71$). Verder is er geen statistisch significante samenhang tussen het onderwijsniveau, geslacht, het hebben van een diagnose van ASS, type attest, onderwijsvorm, een verleden in het buitengewoon onderwijs, het aantal uren GON-begeleiding en de vragen die peilden naar het zelfbeeld van de GON-leerling.

1.2.4. Lotgenotencontact

Uit de vragenlijst van de leerling kunnen we concluderen dat bijna 45% van deze GON-leerlingen ($n = 77$; 44,8%) contact heeft met een andere leerling die ook GON-begeleiding krijgt. Toch geeft ongeveer 19% van de leerlingen aan dit contact belangrijk tot zeer belangrijk te vinden ($n = 33$; 19,2%). Meer dan een derde van de GON-leerlingen vinden het niet belangrijk tot helemaal niet belangrijk om contact te hebben met andere leerlingen die ook GON-begeleiding krijgen ($n = 63$; 36,6%).

1.2.5. Invloed van de GON-begeleider

De ouders van de GON-leerlingen geven aan dat de GON-begeleider een invloed heeft gehad op het academisch functioneren ($n = 527$, 90,2%), de sociale participatie ($n = 461$, 79,5%) en het welbevinden van hun kind ($n = 492$, 84,8%).

2. Profiel van de ION-leerling

2.1. Kenmerken van de ION-leerling

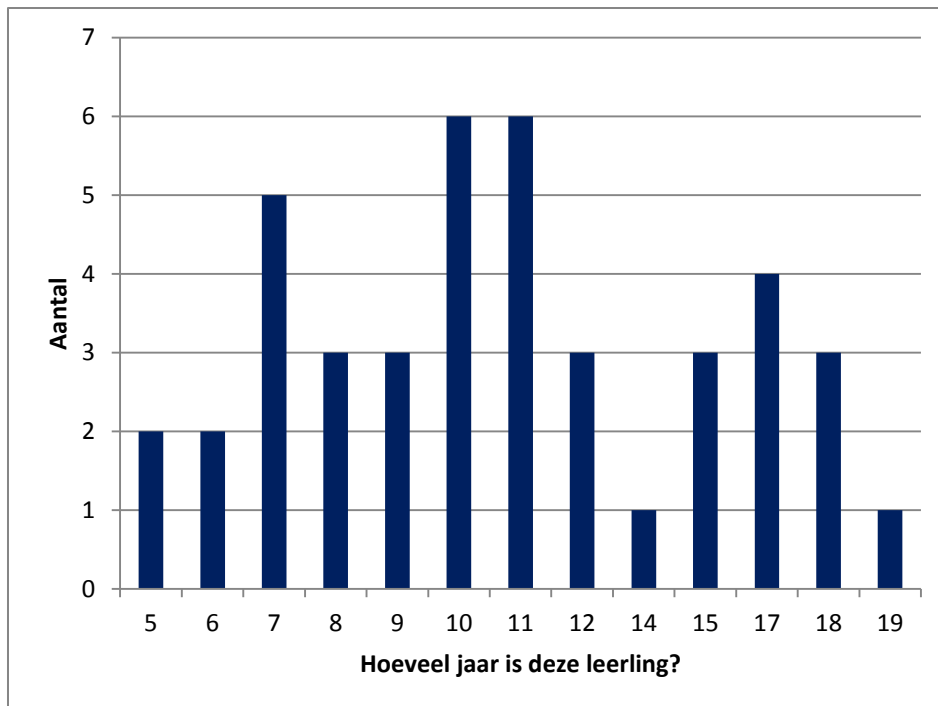
2.1.1. Leeftijd

De groep leerlingen met ION-begeleiding, waarover door de ION-begeleiders gerapporteerd wordt, heeft een gemiddelde leeftijd van 11 jaar, terwijl de groep leerlingen waarover de leerkrachten rapporteren een gemiddelde leeftijd van 10 jaar heeft. De gemiddelde leeftijd van de groep leerlingen waarover de ouders rapporteren, is 13 jaar en de leerlingen die deelnamen aan het onderzoek zijn gemiddeld 16 jaar oud. Voor de beschrijvende gegevens verwijzen we naar tabel 47. De leeftijdsverdeling per respondentgroep is terug te vinden in figuur 27, 28, 29 en 30.

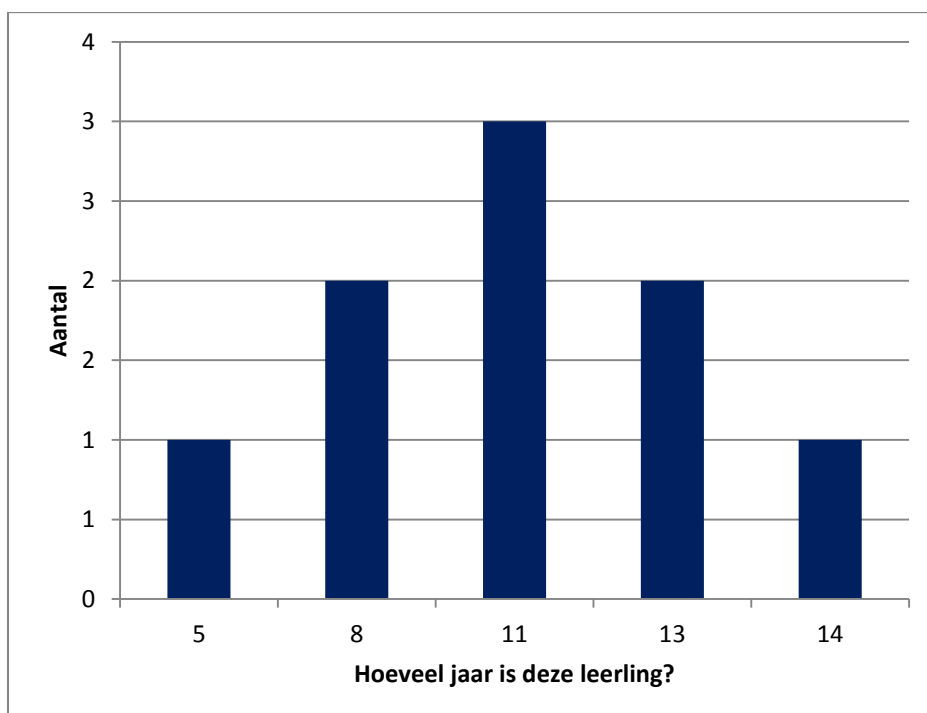
Tabel 47

Gemiddelde leeftijd van de ION-leerlingen

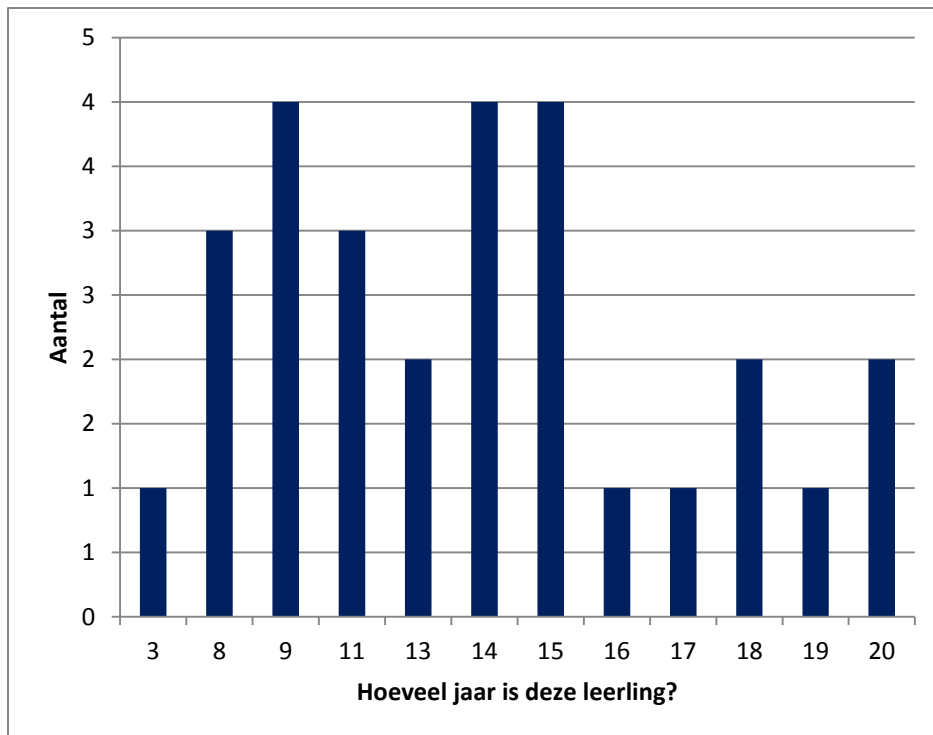
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Steekproef ION-begeleiders	11,2	3,97	5	19
Steekproef leerkrachten	10,2	2,49	5	14
Steekproef ouders	13,1	4,22	3	20
Steekproef leerling	16,3	4,41	8	20



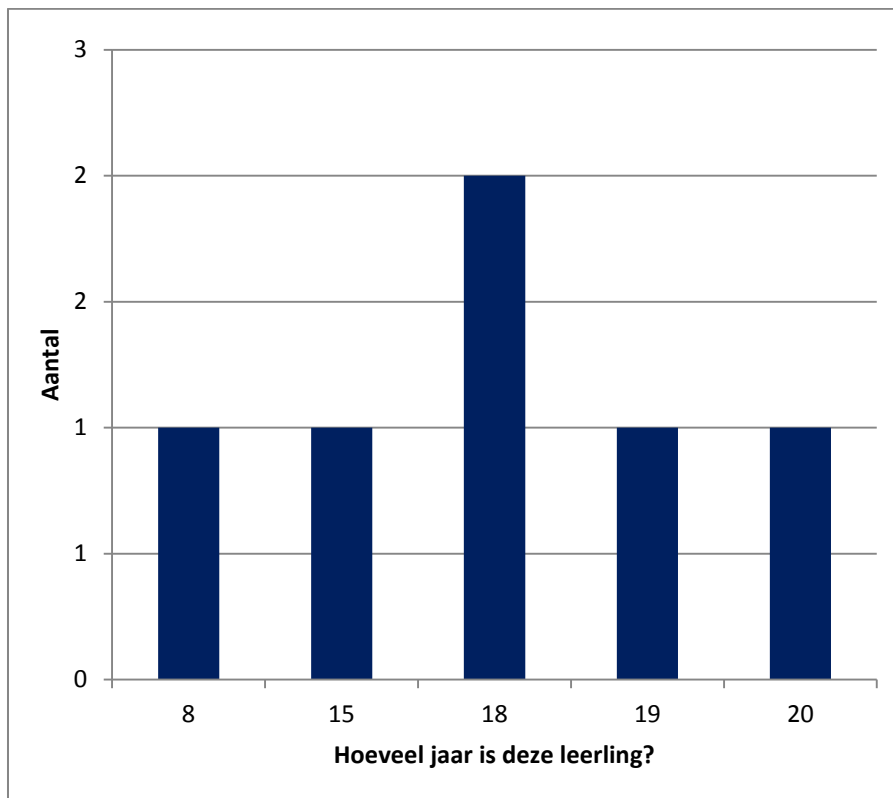
Figuur 27. Leeftijdsverdeling steekproef ION-begeleiders



Figuur 28. Leeftijdsverdeling steekproef leerkrachten



Figuur 29. Leeftijdsverdeling steekproef ouders



Figuur 30. Leeftijdsverdeling steekproef leerlingen

2.1.2. Geslacht

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.

2.1.3. Onderwijsniveau

Van de groep leerlingen met ION-begeleiding, waarover door de ION-begeleiders gerapporteerd wordt, lopen er 3 school in het kleuteronderwijs, 28 in het lager onderwijs en 12 in het secundair onderwijs. 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. 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. De groep leerlingen die zelf een vragenlijst invulden bestaat uit 3 leerlingen uit het lager onderwijs en 3 leerlingen uit het secundair onderwijs (zie tabel 48, 49 en 50).

Tabel 48

Verdeling van de ION-leerlingen, waarover de ION-begeleiders, leerkrachten en ouders rapporteren, die school lopen in het basisonderwijs over de verschillende jaren

	ION-begeleiders	Leerkrachten	Ouders
	<i>n</i>	<i>n</i>	<i>n</i>
1 ^{ste} KK	1	0	1
2 ^{de} KK	2	0	1
3 ^{de} KK	0	2	1
TOTAAL KO	3	2	3

1 ^{ste} LJ	7	3	3
2 ^{de} LJ	5	1	2
3 ^{de} LJ	3	0	3
4 ^{de} LJ	5	4	2
5 ^{de} LJ	6	1	1
6 ^{de} LJ	2	0	2
TOTAAL LO	28	9	13
TOTAAL BaO	31	11	16

Tabel 49

Verdeling van de ION-leerlingen, waarover de ION-begeleiders, leerkrachten en ouders rapporteren, die school lopen in het secundair onderwijs over de verschillende jaren

	ION-begeleiders	Leerkrachten	Ouders
	<i>n</i>	<i>n</i>	<i>n</i>
1 ^{ste} jaar	0	1	3
2 ^{de} jaar	2	1	2
3 ^{de} jaar	3	0	1
4 ^{de} jaar	4	0	2
5 ^{de} jaar	2	0	1
6 ^{de} jaar	1	0	1
7 ^{de} jaar	0	0	1
TOTAAL SO	12	2	11

Tabel 50

Verdeling van de ION-leerlingen, waarover de ION-begeleiders, leerkrachten en ouders rapporteren, die school lopen in het secundair onderwijs over de verschillende onderwijsvormen

	ION-begeleiders	Leerkrachten	Ouders
	<i>n</i>	<i>n</i>	<i>n</i>
ASO	0	1	4
TSO	1	0	3
KSO	11	1	4
TOTAAL SO	12	2	11

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 koos als studierichting in het secundair onderwijs.

2.1.4. Gezinssamenstelling

Op basis van de bevraging van de ouders stellen we vast dat de meeste gezinnen van kinderen met ION-begeleiding twee-oudergezinnen zijn. Van de 32 ION-leerlingen wonen er 18 bij hun twee biologische ouders, 6 bij hun biologische moeder met inwonende partner en 2 bij hun biologische vader met partner. De overige ION-leerlingen wonen bij hun alleenstaande moeder (zonder inwonende partner; $n = 4$), alleenstaande vader (zonder inwonende partner; $n = 1$) of in een pleeggezin ($n = 1$). In één gezin verblijven volgens de ouders gemiddeld 4 kinderen ($M = 4,17$; $SD = 3,60$; range 1-11). Deze kinderen verblijven over het algemeen altijd ($n = 22$) of meer dan de helft van de tijd ($n = 7$) in het gezin. De overige kinderen spenderen ongeveer de helft van de tijd ($n = 1$) of minder dan de helft van de tijd ($n = 1$) in het gezin. Gemiddeld is er één kind in het gezin ($M = 0,83$; $SD = 0,41$; range: 0-1) met een type-attest. Opmerkelijk is dat 11 ouders aangeven dat er in hun gezin geen kind met een type-attest is.

Wat betreft nationaliteit stellen we vast dat alle ouders ($n = 59$) de Belgische nationaliteit hebben. Daarnaast zien we dat, met betrekking tot de beroepssituatie, 52 van de 59 ouders voltijds ($n = 39$) of deeltijds ($n = 13$) tewerk gesteld zijn, terwijl 7 ouders aangeven geen betaalde arbeid te verrichten. 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. Van de 7 ouders die geen betaalde arbeid verrichten, zijn 4 ouders huismoeder of -vader (zonder uitkering), 2 zijn invalide en 1 ouder is werkloos.

Daarnaast halen we uit onze studie dat alle ouders van ION-leerlingen een diploma behaalden. De meeste ouders van ION-leerlingen hebben een diploma behaald aan de hogeschool ($n = 18$), een universitair diploma ($n = 18$) of een diploma hoger secundair onderwijs ($n = 18$). Twee ouders hebben een diploma lager onderwijs en 3 behaalden een diploma lager secundair onderwijs.

2.1.5. GOK

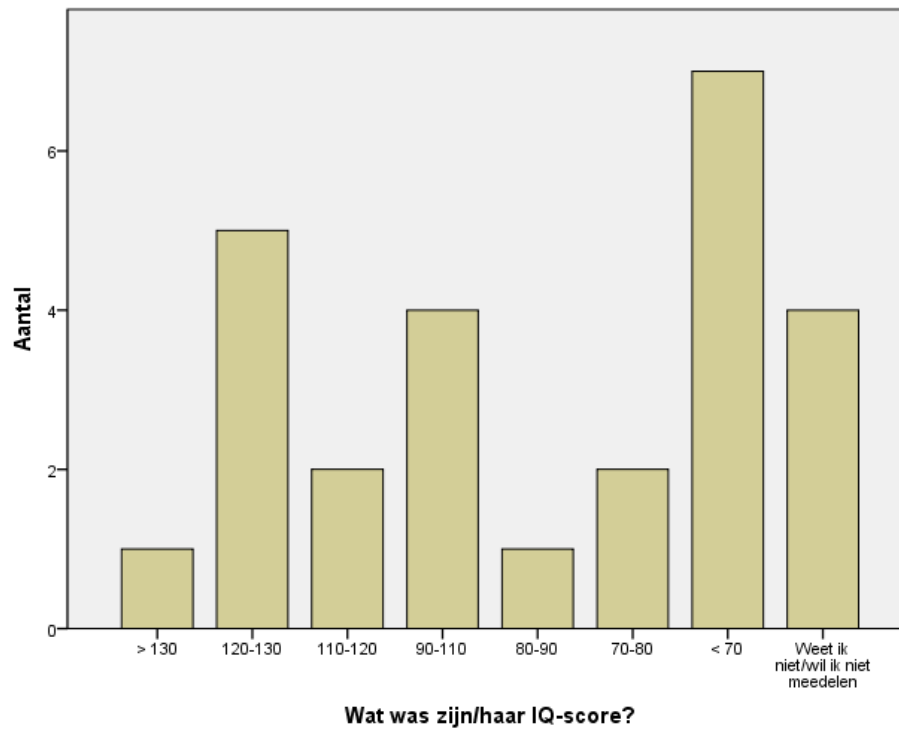
Vier leerkrachten geven aan dat de ION-leerling voldoet aan één of meerdere GOK-criteria, terwijl vier ION-leerlingen niet voldoen. De overige 2 leerkrachten geven aan dit niet te weten.

2.1.6. Functiebeperking

Van de 26 leerlingen waarvan de functiebeperking bekend is, 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 ($n = 1$) of dyslexie ($n = 1$).

2.1.7. IQ

Op basis van de bevraging van de ouders verkregen we informatie over de IQ-score van 26 van de 28 ION-leerlingen. Gemiddeld hebben de ION-leerlingen een IQ-score tussen 80 en 90 ($M = 5,05$; $SD = 2,36$). De verdeling van deze IQ-scores wordt weergegeven in figuur 31.



Figuur 31. Verdeling van de IQ-scores volgens de ouders

2.1.8. Aantal leerlingen met autismespectrumstoornis

In tabel 51 zien we dat 2 van de 13 ION-leerlingen waarover de leerkrachten rapporteren een autismespectrumstoornis heeft. Bij de ION-leerlingen waarover de ouders rapporteren, ligt dit aantal hoger, namelijk 14 van de 28 leerlingen heeft een autismespectrumstoornis.

Tabel 51

Aantal leerlingen met autismespectrumstoornis

	Leerkrachten	Ouders
	<i>n</i>	<i>n</i>
Autismespectrumstoornis	2	14
Totaal	13	28

2.1.9. Aard integratie

Wat betreft de aard van de integratie, zien we dat in de steekproef van de ION-leerlingen volgens de ION-begeleiders 39 van de 43 ION-leerlingen voltijds permanent geïntegreerd zijn. De overige 4 ION-leerlingen zijn deeltijds permanent geïntegreerd in het gewoon onderwijs. Volgens de leerkrachten zijn 11 leerlingen voltijds permanent geïntegreerd. De overige 2 leerkrachten weten dit niet.

2.1.10. Schoolloopbaan

De ION-begeleiders geven aan dat 3 ION-leerlingen in het verleden school gelopen hebben in een school voor buitengewoon onderwijs, met een gemiddelde van 4 jaar per leerling ($M = 4,0$; $SD = 3,61$; range 1-8 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 wel school gelopen heeft in het buitengewoon onderwijs, met een gemiddelde van 5,5 jaar per leerling ($M = 5,67$; $SD = 4,16$; range 1-9 jaar).

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 ($M = 2,0$; $SD = 1,08$; range 1-4). Tot slot geven 15 ouders 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).

2.1.11. Ondersteuning

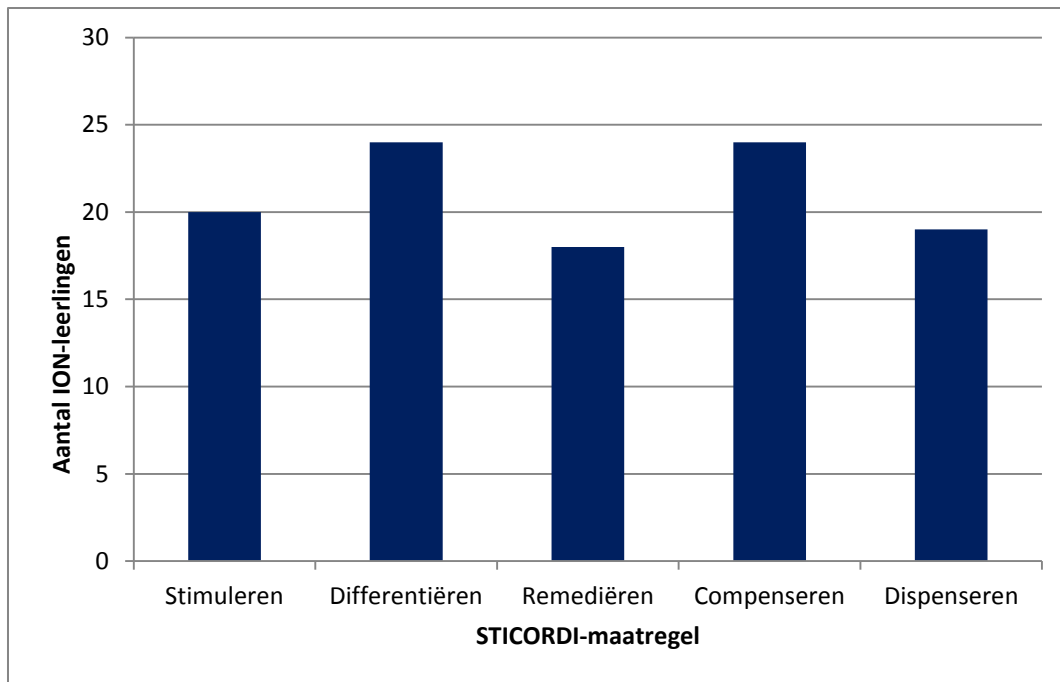
Uit de vragenlijst van de ION-begeleiders leren we dat 31 ION-leerlingen 5,5 uur ondersteuning per week krijgen, 5 krijgen 6 uur en 3 3 uur. De overige leerlingen krijgen 4 ($n = 1$) of 5 uur ($n = 1$) ION-begeleiding per week.

Uit de vragenlijst van de ouders kunnen we afleiden dat de meeste ION-leerlingen 2 uur ($n = 8$) of 5,5 uur ($n = 7$) ION-ondersteuning per week krijgen. Daarnaast krijgen 4 leerlingen 1 uur begeleiding per week. De overige ION-leerlingen hebben 6 ($n = 1$) of 4 uur ($n = 1$) ION-begeleiding toegewezen gekregen.

Acht van deze ouders geeft aan dat van deze uren ION-begeleiding 1 uur wordt aangewend voor individuele ondersteuning van de ION-leerling. In 4 gevallen zijn er 2 uur individuele ION-begeleiding voorzien en in 4 gevallen worden geen van deze uren aangewend voor de individuele ondersteuning van de leerling. De overige ouders geven aan dat er 3, 4, 5 of 5,5 uur ION-begeleiding worden besteed aan de leerlinggerichte ondersteuning (allen $n = 1$).

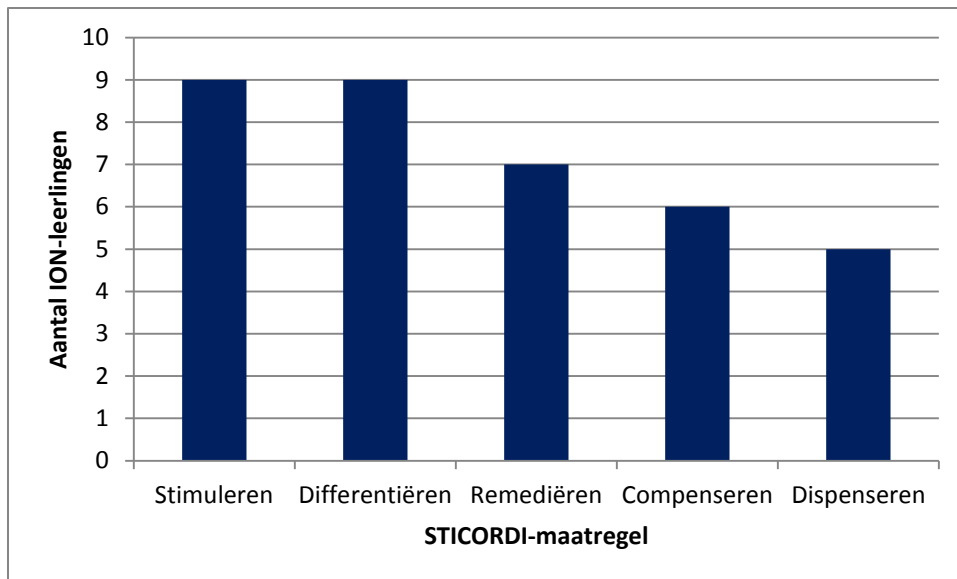
2.1.12. STICORDI-maatregelen

ION-begeleiders. Volgens de ION-begeleiders zet men bij ongeveer twee derde van de ION-leerlingen ($n = 28$ van 43) STICORDI-maatregelen in. Het meest frequent worden differentiërende ($n = 24$) en compenserende ($n = 24$) ingezet. Stimulerende ($n = 20$), dispenserende ($n = 19$) en remediërende ($n = 19$) maatregelen worden eveneens regelmatig ingezet voor ION-leerlingen (zie figuur 32). We zien geen significante verschillen tussen het inzetten van deze STICORDI-maatregelen en het onderwijsniveau, de onderwijsvorm, een verleden in het buitengewoon onderwijs en de aard van de integratie van de ION-leerling.



Figuur 32. Gebruik van STICORDI-maatregelen bij ION-leerlingen volgens de ION-begeleider

Leerkrachten. Negen leerkrachten geven aan dat de ION-leerlingen in hun klas STICORDI-maatregelen aangeboden krijgen. Voor alle leerlingen worden stimulerende ($n = 9$) en differentiërende ($n = 9$) maatregelen ingezet. Daarnaast worden ook remediërende ($n = 7$) en compenserende maatregelen ($n = 6$) genomen voor veel leerlingen. Dispenserende maatregelen ($n = 5$) worden het minst vaak ingezet. De aangeboden STICORDI-maatregelen staan weergegeven in figuur 33. We zien opnieuw geen significante verschillen tussen het inzetten van deze STICORDI-maatregelen en het onderwijsniveau van de ION-leerling.



Figuur 33. Gebruik van STICORDI-maatregelen bij ION-leerlingen volgens de leerkracht

2.1.13. Extra ondersteuning tijdens en na de schooluren

Van de 21 ouders geven er 8 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 ($M = 3,75$; $SD = 3,10$; range 1-8 uur). Deze extra ondersteuning geboden door professionelen (zoals bijvoorbeeld een kinesist, logopedist; $n = 5$), vrijwilligers (bijvoorbeeld studenten aan een hogeschool; $n = 8$) 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 ($n = 2$). Daarnaast kan deze ondersteuning gericht zijn op het bereiken van andere doelstellingen ($n = 3$) zoals bijvoorbeeld hulp bij mobiliteit.

Naast deze extra ondersteuning tijdens de lesuren en de ION-begeleiding, krijgen volgens de ouders 8 van deze leerlingen extra ondersteuning na de schooluren en dit gemiddeld 1 uur en 15 minuten per leerling ($M = 1,25$; $SD = 0,52$; range 0,75-2 uur). 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 ($n = 2$).

2.2. Functioneren

2.2.1. Academisch functioneren

ION-begeleiders. Wat betreft het functioneren van de ION-leerling, kunnen we concluderen dat de 20 ION-begeleiders de ION-leerlingen in het eerste kwartiel positioneren ten opzichte van de klasgenoten wat betreft het academisch functioneren. Acht van hen positioneren de leerling in het tweede kwartiel, 7 in het derde kwartiel en 8 in het vierde kwartiel. Het academisch functioneren zoals beoordeeld door de ION-begeleider blijkt echter niet samen te hangen met het onderwijsniveau, de aard van integratie en een verleden in het buitengewoon onderwijs. Het academisch functioneren blijkt eveneens niet samen te hangen met de onderwijsvorm (ASO, TSO, BSO, KSO, DBSO), het leerjaar en het inzetten van STICORDI-maatregelen. We zien wel een significant verschil wat betreft het academisch functioneren van de ION-leerling met betrekking tot het aantal uren ION-begeleiding ($t(7,70) = -3,03$; $p = .017$; $d = 2,18$). Zo zien we dat leerlingen die meer uren ION-begeleiding per week krijgen ($M = 1,25$; $SD = 0,50$), significant beter functioneren op academisch vlak dan leerlingen die 3 tot 5u ION-begeleiding krijgen ($M = 2,22$; $SD = 1,21$) (zie tabel 52).

Tabel 52

Positie van de ION-leerling in de klas volgens de ION-begeleider

	1 ^{ste} kwartiel	2 ^{de} kwartiel	3 ^{de} kwartiel	4 ^{de} kwartiel
	<i>n</i>	<i>n</i>	<i>n</i>	<i>n</i>
3-5u ION-begeleiding	5	1	1	0
5,5-6u ION-begeleiding	15	7	6	8
Totale groep	20	7	5	8

Leerkrachten. De leerkrachten positioneren telkens 1 van de 13 leerlingen bij de eerste 25% en tussen de 25% besten en 25% slechtsten van de klas. De overige 11 leerlingen positioneert de leerkracht bij de 25% slechtsten van de klas. We zien verder geen significante verschillen

tussen het academisch functioneren en het krijgen van STICORDI-maatregelen en het onderwijsniveau van de ION-leerling

Ouders. Aan de ouders werd eveneens gevraagd om een inschatting te maken van het academisch functioneren van hun kinderen. Daar stellen we algemeen vast dat de meerderheid van de ouders het functioneren van het kind als gemiddeld of benedengemiddeld beschouwd. De vakken waar de ION-leerlingen het vaakst benedengemiddeld scoren zijn wiskunde en sport. In tabel 53 worden de gegevens per vak weergegeven.

Tabel 53

Positie van de ION-leerling in de klas voor de verschillende vakken volgens de ouders

	Boven het gemiddelde	Gemiddeld	Beneden het gemiddelde
	<i>n</i>	<i>n</i>	<i>n</i>
Wiskunde	3	4	11
Taal	3	8	7
Wetenschappen	1	9	8
Sport	4	4	10
Creatieve vakken	3	7	8

Deze verdeling blijkt wat betreft het academisch functioneren voor wetenschappen significant verschillend voor basis en secundair onderwijs. Hier zien we dat ION-leerlingen in het basisonderwijs ($M = 1,42$; $SD = 0,67$; range 1-3) significant lager scoren voor wetenschappen dan ION-leerlingen in het secundair onderwijs ($M = 2,00$; $SD = 0,00$; $t(11,00) = -3,02$; $p = .012$; $d = 1,82$). Ook zien we een significant verschil tussen het academisch functioneren en het aantal uren ION-begeleiding. Zo zien we dat ION-leerlingen die 5,5 tot 6u begeleiding ($M = 1,13$; $SD = 0,35$) significant minder goed presteren voor wiskunde dan ION-leerlingen die minder uren ION-begeleiding krijgen ($M = 2,00$; $SD = 0,87$; $t(10,85) = 2,78$; $p = .018$; $d =$

1,69) terwijl deze laatste leerlingen ($M = 2,22$; $SD = 0,67$) eveneens significant beter presteren voor creatieve vakken dan ION-leerlingen die meer uren ION-begeleiding genieten ($M = 1,25$; $SD = 0,46$; $t(15) = 3,45$; $p = .004$; $d = 1,78$) (zie tabel 54). Verder zien we geen significant verschil tussen het academisch functioneren volgens de ouders en een verleden in het buitengewoon onderwijs, het leerjaar en de onderwijsvorm van de ION-leerling.

Tabel 54

Samenhang academisch functioneren en het aantal uren ION-begeleiding voor wiskunde en creatieve vakken volgens de ouders

	Boven het gemiddelde	Gemiddeld	Beneden het gemiddelde
	<i>n</i>	<i>n</i>	<i>n</i>
Wiskunde			
2-5u	3	3	3
5,5-6u	0	1	7
Creatieve vakken			
2-5u	3	5	1
5,5-6u	0	2	6

De ION-begeleider heeft over het algemeen een invloed op de prestaties, de sociale participatie en het welbevinden van de ION-leerling volgens de ouders ($n = 15$ van de 18).

2.2.2. Sociale participatie

Wat betreft de sociale participatie van de ION-leerling, maken we een opdeling in aanvaard zijn, vrienden hebben, zich eenzaam voelen en gepest worden.

2.2.2.1. ION-begeleiders

Aanvaard worden. Met betrekking tot aanvaard worden, geven de ION-begeleiders aan dat de meerderheid van de ION-leerlingen evenveel ($n = 9$; 22%), meer ($n = 16$; 39%) of veel meer ($n = 9$; 22%) aanvaard is dan zijn klasgenoten. Minder dan een vijfde van de leerlingen is minder ($n = 6$; 14%) of veel minder ($n = 1$; 2,3%) aanvaard dan zijn klasgenoten. Gemiddeld genomen kunnen we stellen dat de ION-leerlingen volgens de ION-begeleiders iets meer aanvaard zijn dan hun klasgenoten ($M = 3,63$; $SD = 1,07$; range = 1-5). Er is een indicatie, zij het net niet significant, dat ION-leerlingen in het basisonderwijs ($M = 3,83$; $SD = 0,97$; range = 1-5) meer aanvaard zijn dan ION-leerlingen in het secundair onderwijs ($M = 3,17$; $SD = 1,19$; range = 2-5) ($t(39) = 1,86$; $p = .07$; $d = 0,61$). 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 aanvaard worden door klasgenoten. Er was niet genoeg variatie binnen de antwoorden om een samenhang te kunnen nagaan tussen onderwijsvorm en aanvaard worden door klasgenoten.

Vrienden hebben. Met betrekking tot het hebben van vrienden, geven de ION-begeleiders aan dat de meerderheid van de ION-leerlingen evenveel ($n = 12$; 29,3%) vrienden heeft als zijn klasgenoten. Iets minder dan een derde van de ION-leerlingen heeft minder ($n = 8$; 19,5%) vrienden of veel minder vrienden ($n = 5$; 12,2%) dan zijn klasgenoten. Bijna een kwart van de ION-leerlingen heeft meer vrienden ($n = 10$; 24,4%) dan zijn klasgenoten, en een vijftiental procent van de ION-leerlingen heeft veel meer ($n = 6$; 14,6%) vrienden dan zijn klasgenoten. Gemiddeld genomen kunnen we stellen dat de ION-leerlingen, volgens de ION-begeleiders, evenveel vrienden hebben als hun klasgenoten ($M = 3,10$; $SD = 1,24$; range = 1-5). Er is een indicatie, zij het net niet significant, dat ION-leerlingen in het basisonderwijs ($M = 3,31$; $SD = 1,20$; range = 1-5) meer vrienden hebben dan ION-leerlingen in het secundair onderwijs ($M = 2,58$; $SD = 1,24$; range = 1-5) ($t(39) = 1,75$; $p = .09$; $d = 0,60$). ION-leerlingen die dispenserende STICORDI-maatregelen ontvingen ($M = 2,47$; $SD = 1,07$; range = 1-5) hebben dan weer significant minder vrienden dan ION-leerlingen zonder dispenserende STICORDI-maatregelen ($M = 3,64$; $SD = 1,14$; range = 1-5) ($t(39) = -3,35$; $p < .001$; $d = 1,06$). Er is geen statistisch significante samenhang tussen geslacht, een verleden in het buitengewoon onderwijs, het aantal uren ION-begeleiding, het ontvangen van STICORDI-

maatregelen in het algemeen, het ontvangen van stimulerende, differentiërende, remediërende, en compenserende STICORDI-maatregelen en het hebben van vrienden in de klas. Er was niet genoeg variatie binnen de antwoorden om een samenhang te kunnen nagaan tussen onderwijsvorm en het hebben van vrienden in de klas.

Gepest worden. Met betrekking tot gepest worden, geven de ION-begeleiders aan dat de meerderheid van de ION-leerlingen veel minder ($n = 16$; 39%), minder ($n = 9$; 22,0%) of evenveel ($n = 10$; 24,4%) gepest worden dan zijn klasgenoten. Slechts een minderheid van de ION-leerlingen zou meer ($n = 5$, 12,2%) of veel meer ($n = 1$; 2,4%) gepest worden dan zijn klasgenoten. Gemiddeld genomen kunnen we stellen dat de ION-leerlingen, volgens de ION-begeleiders, minder gepest worden dan hun klasgenoten ($M = 2,17$; $SD = 1,16$; range = 1-5). Er is een indicatie, zij het net niet significant, dat ION-leerlingen met meer uren ION-begeleiding vaker gepest worden dan ION-leerlingen met minder uren ION-begeleiding ($F(4,36) = 2,35$; $p = .07$; $\omega^2 = 0,12$). Er is geen statistisch significante samenhang tussen onderwijsniveau, geslacht, een verleden in het buitengewoon onderwijs, het ontvangen van STICORDI-maatregelen in het algemeen of het ontvangen van specifieke STICORDI-maatregelen en gepest worden door klasgenoten. Er was niet genoeg variatie binnen de antwoorden om een samenhang te kunnen nagaan tussen onderwijsvorm en gepest worden door klasgenoten.

Eenzaam zijn. Met betrekking tot eenzaam zijn, geven de ION-begeleiders aan dat de meerderheid van de ION-leerlingen zich veel minder ($n = 14$; 34,1%), minder ($n = 6$; 14,6%) of even ($n = 12$; 29,3%) eenzaam voelt dan zijn klasgenoten. Slechts een minderheid van de ION-leerlingen zou zich meer ($n = 6$; 14,6%) of veel meer ($n = 3$; 7,3%) eenzaam voelen dan zijn klasgenoten. Gemiddeld genomen kunnen we stellen dat de ION-leerlingen zich, volgens de ION-begeleiders, iets minder eenzaam voelen als hun klasgenoten ($M = 2,46$; $SD = 1,31$; range = 1-5). Er is geen statistisch significante samenhang tussen onderwijsniveau, geslacht, een verleden in het buitengewoon onderwijs, aantal uren ION-begeleiding, het ontvangen van STICORDI-maatregelen in het algemeen, of het ontvangen van specifieke STICORDI-maatregelen en zich eenzaam voelen. Er was niet genoeg variatie binnen de antwoorden om een samenhang te kunnen nagaan tussen onderwijsvorm en zich eenzaam voelen.

2.2.2.2. Leerkrachten

Aanvaard worden. Met betrekking tot aanvaard zijn, geven alle leerkrachten aan dat de ION-leerlingen evenveel ($n = 7$; 53,8%), meer ($n = 5$; 38,5%) of veel meer ($n = 1$; 7,7%) aanvaard zijn dan hun klasgenoten. Geen enkele leerkracht gaf aan dat de ION-leerling minder of veel minder aanvaard is dan zijn klasgenoten. Gemiddeld genomen kunnen we stellen dat de ION-leerlingen volgens de leerkrachten iets meer aanvaard zijn dan hun klasgenoten ($M = 3,54$; $SD = 0,66$; range = 3-5). Ondanks het lage aantal respondenten werden er significante verschillen gevonden in de mate van aanvaarding van ION-leerlingen naargelang het opleidingsniveau. ION-leerlingen in het secundair onderwijs ($M = 4,00$; $SD = 0,00$; range = 4) werden significant meer aanvaard dan ION-leerlingen in het basisonderwijs ($M = 3,45$; $SD = 0,69$; range = 3 - 5) ($t(10) = -2,63$; $p < .05$; $d = 1,18$). Er is geen statistisch significante samenhang tussen geslacht, het ontvangen van STICORDI-maatregelen in het algemeen, of het ontvangen van specifieke STICORDI-maatregelen en aanvaard worden door klasgenoten. Er was niet genoeg variatie binnen de antwoorden en/of antwoorden beschikbaar om een samenhang te kunnen nagaan tussen onderwijsvorm, een verleden in het buitengewoon onderwijs, aantal uren ION-begeleiding en aanvaard worden door klasgenoten.

Vrienden hebben. Met betrekking tot het hebben van vrienden, geven de leerkrachten aan dat de meerderheid van de ION-leerlingen evenveel ($n = 5$; 38,5%) of meer ($n = 3$; 23,1%) vrienden heeft dan zijn klasgenoten. Van de 13 leerkrachten geeft er 1 (7,7%) aan dat de ION-leerlingen veel meer vrienden heeft dan zijn klasgenoten, en telkens 2 (15,4%) van de leerkrachten geeft aan dat de ION-leerlingen minder of veel minder vrienden heeft dan zijn klasgenoten. Gemiddeld genomen kunnen we stellen dat de ION-leerlingen, volgens de leerkrachten, evenveel vrienden hebben als hun klasgenoten ($M = 2,92$; $SD = 1,19$; range = 1-5). Er is geen statistisch significante samenhang tussen onderwijsniveau, geslacht, het ontvangen van STICORDI-maatregelen in het algemeen, of het ontvangen van specifieke STICORDI-maatregelen en het hebben van vrienden in de klas. Er was niet genoeg variatie binnen de antwoorden en/of antwoorden beschikbaar om een samenhang te kunnen nagaan tussen onderwijsvorm, een verleden in het buitengewoon onderwijs, aantal uren ION-begeleiding en het hebben van vrienden in de klas.

Gepest worden. Met betrekking tot gepest worden, geven de leerkrachten aan dat de meerderheid van de ION-leerlingen veel minder ($n = 6$; 46,2%), minder ($n = 3$; 23,1%) of evenveel ($n = 3$; 23,1%) gepest wordt dan zijn klasgenoten. Voor slechts één ION-leerling (7,7%) gaf de leerkracht aan dat de leerling meer gepest werd dan zijn klasgenoten. Gemiddeld genomen kunnen we stellen dat de ION-leerlingen, volgens de leerkrachten, minder gepest worden dan hun klasgenoten ($M = 1,92$; $SD = 1,04$; range = 1-4). Er is geen statistisch significante samenhang tussen onderwijsniveau, geslacht, het ontvangen van STICORDI-maatregelen in het algemeen, of het ontvangen van specifieke STICORDI-maatregelen en gepest worden door klasgenoten. Er was niet genoeg variatie binnen de antwoorden en/of antwoorden beschikbaar om een samenhang te kunnen nagaan tussen onderwijsvorm, een verleden in het buitengewoon onderwijs, aantal uren ION-begeleiding en gepest worden.

Eenzaam zijn. Met betrekking tot eenzaam zijn, geven de leerkrachten aan dat de meerderheid van de ION-leerlingen zich even ($n = 4$; 30,8%), minder ($n = 4$; 30,8%) of veel minder ($n = 2$; 15,4%) eenzaam voelt dan zijn klasgenoten. Voor drie ION-leerlingen (23,3%) gaf de leerkracht aan dat de leerling meer eenzaam was dan zijn klasgenoten. Gemiddeld genomen kunnen we stellen dat de GON-leerlingen zich, volgens de leerkrachten, iets minder eenzaam voelen dan hun klasgenoten ($M = 2,61$; $SD = 1,04$; range = 1-4). Er is geen statistisch significante samenhang tussen onderwijsniveau, geslacht, het ontvangen van STICORDI-maatregelen in het algemeen, of het ontvangen van specifieke STICORDI-maatregelen en zich eenzaam voelen. Er was niet genoeg variatie binnen de antwoorden en/of antwoorden beschikbaar om een samenhang te kunnen nagaan tussen onderwijsvorm, een verleden in het buitengewoon onderwijs, aantal uren ION-begeleiding en zich eenzaam voelen.

2.2.2.3. Ouders

Aanvaard worden. Met betrekking tot aanvaard zijn, geven de ouders aan dat de meerderheid van de ION-leerlingen evenveel ($n = 5$; 27,8%) of meer ($n = 5$; 27,8%) aanvaard is dan zijn klasgenoten. Iets meer dan een kwart van ION-leerlingen is minder ($n = 3$; 16,7%) of veel minder ($n = 2$; 11,1%) aanvaard dan zijn klasgenoten. Drie ION-leerlingen (16,7%)

zijn volgens de ouders veel meer aanvaard dan hun klasgenoten. Gemiddeld genomen kunnen we stellen dat de ION-leerlingen volgens hun ouders iets meer aanvaard worden dan hun klasgenoten ($M = 3,22$; $SD = 1,26$; range = 1-5). Er is geen statistisch significante samenhang tussen onderwijsniveau, geslacht, onderwijsvorm, een verleden in het buitengewoon onderwijs, aantal uren ION-begeleiding en aanvaard worden door klasgenoten.

Vrienden hebben. Met betrekking tot het hebben van vrienden, geven de ouders aan dat de meerderheid van de ION-leerlingen minder ($n = 7$; 38,9%) vrienden heeft dan zijn klasgenoten. Voor telkens vier ION-leerlingen (22,2%) gaven ouders aan dat de leerlingen veel minder of evenveel vrienden hebben dan hun klasgenoten. Verder hebben, volgens de ouders, twee leerlingen (11,1%) meer vrienden dan hun klasgenoten en één leerling (5,6%) veel meer vrienden dan hun klasgenoten. Gemiddeld genomen kunnen we stellen dat de ION-leerlingen, volgens de ouders, minder vrienden hebben dan hun klasgenoten ($M = 2,39$; $SD = 1,15$; range = 1-5). Er is geen statistisch significante samenhang tussen onderwijsniveau, geslacht, onderwijsvorm, een verleden in het buitengewoon onderwijs, aantal uren ION-begeleiding en het hebben van vrienden in de klas.

Gepest worden. Met betrekking tot gepest worden, geven de ouders aan dat de meerderheid van de ION-leerlingen veel minder ($n = 8$; 44,4%) of minder ($n = 4$; 22,2%) gepest worden dan zijn klasgenoten. Voor telkens drie ION-leerlingen (16,7%) gaven ouders aan dat de leerlingen evenveel of meer gepest worden dan hun klasgenoten. Geen enkele ouder gaf aan dat een ION-leerling veel meer gepest wordt dan zijn/haar klasgenoten. Gemiddeld genomen kunnen we stellen dat de ION-leerlingen, volgens de ouders, minder gepest worden dan hun klasgenoten ($M = 2,78$; $SD = 1,26$; range = 1-4). Er is geen statistisch significante samenhang tussen onderwijsniveau, geslacht, onderwijsvorm, een verleden in het buitengewoon onderwijs, aantal uren ION-begeleiding en gepest worden door klasgenoten.

Eenzaam zijn. Met betrekking tot gepest worden, geven de ouders aan dat de meerderheid van de ION-leerlingen zich vaker ($n = 7$; 38,9%) eenzaam voelt dan zijn klasgenoten. Verder geven ouders aan dat meer dan een kwart van de ION-leerlingen zich minder ($n = 5$; 27,8%), of even ($n = 5$; 27,8%) eenzaam voelt dan zijn klasgenoten. Voor slecht één ION-leerling

(16,7%) geven de ouders aan dat de leerling zich minder eenzaam voelt dan hun klasgenoten. Geen enkele ouder gaf aan dat een ION-leerling zich veel meer eenzaam voelt dan zijn/haar klasgenoten. Gemiddeld genomen kunnen we stellen dat de ION-leerlingen zich, volgens de ouders, iets minder eenzaam voelen dan hun klasgenoten ($M = 2,78$; $SD = 1,26$; range = 1-4). Er is een indicatie, zij het net niet significant, dat ION-leerlingen in het basisonderwijs ($M = 2,42$; $SD = 1,17$; range = 1-4) zich minder eenzaam voelen dan ION-leerlingen in het secundair onderwijs ($M = 3,50$; $SD = 1,23$; range = 1-4). ($t(16) = -1.83$; $p = .09$; $d = 0,90$). Er is geen statistisch significante samenhang met geslacht, onderwijsvorm, een verleden in het buitengewoon onderwijs, aantal uren ION-begeleiding en zich eenzaam voelen.

2.2.2.4. Leerlingen

Vrienden in de klas. Met betrekking tot het aantal vrienden in de klas, antwoordden 5 van de 6 ION-leerlingen 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. Er werd geen statistisch significante samenhang vastgesteld tussen het onderwijsniveau, een verleden in het buitengewoon onderwijs, en het hebben van vrienden in de klas. Er was niet genoeg variatie binnen de antwoorden om een samenhang te kunnen nagaan tussen geslacht (slechts 1 meisje), het aantal uren ION-begeleiding en het hebben van vrienden in de klas.

Vrienden op de speelplaats. 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. Er werd geen statistisch significante samenhang vastgesteld tussen het onderwijsniveau, een verleden in het buitengewoon onderwijs, en het hebben van vrienden in de klas. Er was niet genoeg variatie binnen de antwoorden om een samenhang te kunnen nagaan tussen geslacht (slechts 1 meisje), het aantal uren ION-begeleiding en het hebben van vrienden in de klas.

2.2.3. Welbevinden

De meerderheid van de ouders van leerlingen met ION-begeleiding geeft aan dat de ION-leerling zich goed ($n = 6$) tot zeer goed ($n = 8$) voelt op school. Daarnaast geven 2 van de 18 ouders aan dat hun kind zich noch goed, noch slecht voelt op school terwijl 1 leerling zich niet goed voelt en 1 zich helemaal niet goed voelt op school volgens de ouders.

2.2.4. Invloed van de ION-begeleider op het functioneren

Tot slot zien we dat de ION-begeleider over het algemeen een invloed heeft op de prestaties, de sociale participatie en het welbevinden van de ION-leerling volgens de ouders ($n = 15$ van de 18).

HOOFDSTUK 4: Profiel van de School

In dit hoofdstuk behandelen we het profiel van de school voor gewoon en buitengewoon onderwijs. Om te beginnen beschrijven we het profiel van de school voor gewoon onderwijs op basis van onder andere het aantal leerlingen met GON-begeleiding of ION-begeleiding, de verdeling van de type-attesten van deze leerlingen, het aantal GON-begeleiders en het aantal ION-begeleiders alsook het percentage leerlingen dat voldoet aan de GOK-criteria. Daarnaast zal het profiel van de school voor buitengewoon onderwijs aan bod komen in dit hoofdstuk, eveneens gaande van het aantal GON- en ION-leerlingen, de verdeling van de type-attesten van deze leerlingen en het aantal GON- en ION-begeleiders tot het percentage leerlingen dat voldoet aan de GOK-criteria.

1. Kenmerken van de scholen voor gewoon onderwijs

Gewoon onderwijs. De respondenten van de directie/zorgteam van de scholen voor gewoon onderwijs bieden onderwijs aan in totaal 1157 leerlingen met een GON-atteest waarvan 1064 leerlingen tijdens het huidige schooljaar GON-begeleiding kregen. Van deze 1157 leerlingen zitten er 405 (35,0%) in het basisonderwijs en 752 (65,0%) in het secundair onderwijs. Zij geven aan dat er maximum 30 GON-leerlingen aanwezig zijn in hun school, met een gemiddelde van 6 GON-leerlingen per school voor gewoon onderwijs. In scholen voor secundair onderwijs zijn er significant meer GON-leerlingen ($M = 8,67$; $SD = 6,41$) dan in scholen voor basisonderwijs ($M = 3,99$; $SD = 3,05$; $t(107) = 5,95$, $p < .001$; $d = 1,15$).

Voor 608 leerlingen hebben de respondenten het type-atteest vermeld. De verdeling voor deze leerlingen is terug te vinden in tabel 55. Van 698 leerlingen (60,3%) geven de respondenten aan dat ze een type-atteest ASS hebben. Binnen de groep van GON-leerlingen zijn er 3 voltijds tijdelijk (0,3%), 51 gedeeltelijk permanent (4,4%) en 19 gedeeltelijk tijdelijk geïntegreerd (1,6%). De overige leerlingen zijn voltijds permanent geïntegreerd (93,7%).

Tabel 55

Verdeling van de GON-leerlingen per type-attest

	<i>n</i>	%
Type-attest 1	11	1,8
Type-attest 2	3	0,5
Type-attest 3	26	4,3
Type-attest 4	250	41,1
Matig	171	68,4
Ernstig	79	31,6
Type-attest 6	13	2,1
Matig	3	23,1
Ernstig	10	76,9
Type-attest 7	245	40,3
Matig	164	66,9
Ernstig	54	22,0
Type-attest 8	60	9,9

Gemiddeld zijn er 3 GON-begeleiders actief in een school voor gewoon onderwijs met een maximum van 13 verschillende GON-begeleiders. In basisscholen zijn significant minder GON-begeleiders actief ($M = 2,34$; $SD = 1,52$) dan in scholen voor secundair onderwijs ($M = 3,86$; $SD = 2,62$), $t(118) = 4,44$; $p < .001$; $d = 0,82$). Gemiddeld werken de participerende scholen voor gewoon onderwijs samen met 2 scholen voor buitengewoon onderwijs in het kader van GON-begeleiding met een maximum van 8 scholen voor buitengewoon onderwijs. Basisscholen werken eveneens met significant minder scholen voor buitengewoon onderwijs samen ($M = 1,76$, $SD = 1,01$) dan scholen voor secundair onderwijs ($M = 2,61$; $SD = 1,66$; $t(120) = 3,89$; $p < .001$. $d = 0,71$).

Zevenendertig van de participerende scholen geven aan naast GON ook ervaring te hebben met ION. Twee scholen geven aan enkel ervaring te hebben met ION. Dit schooljaar begeleiden 22 deelnemende scholen in totaal 25 ION-leerlingen. Het betreft 16 scholen voor basisonderwijs die in totaal 19 ION-leerlingen begeleiden en 6 scholen voor secundair onderwijs die in totaal 6 ION-leerlingen begeleiden. In scholen voor basisonderwijs zijn er significant meer ION-leerlingen ($M = 1,25$; $SD = 0,45$) dan in scholen voor secundair onderwijs ($M = 1,00$; $SD = 0,00$; $t(15) = 2,24$, $p = .041$; $d = 1,16$). Zevenentwintig leerlingen hebben in het verleden ION-begeleiding gekregen in de participerende scholen. Het betreft 11 scholen voor basisonderwijs die in totaal 18 ION-leerlingen begeleiden en 8 scholen voor secundair onderwijs die in totaal 8 ION-leerlingen begeleiden. Er volgt gemiddeld 1 ION-leerling les per school voor gewoon onderwijs met een maximum van 2 per school.

Als we kijken naar het percentage leerlingen die voldoen aan minstens één GOK-criterium, zien we dat voor de scholen die GON-begeleiding aanbieden dit percentage gemiddeld 24,2% ($SD = 21,8$) bedraagt met een minimum van 0% en een maximum van 99,9%. Voor de groep GON-leerlingen ligt dit percentage significant lager met een spreiding van 0 tot 100% ($M = 14,1\%$; $SD = 26,6$; $t(142) = 4,80$, $p < .001$; $d = 0,81$). In scholen die ION-begeleiding aanbieden, bedraagt het percentage leerlingen die voldoen aan minstens één GOK-criterium gemiddeld 31,4% ($SD = 21,1$) met een spreiding van 0 tot 98%. Voor de groep ION-leerlingen ligt dit percentage ongeveer even hoog ($M = 31,8\%$; $SD = 47,7$) 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 ($M = 31,4\%$; $SD = 21,1$) hebben dan scholen zonder ION-ervaring ($M = 22,9\%$; $SD = 21,3$; $t(151) = 1,97$, $p = .05$; $d = 0,32$).

Leerkrachten. Op basis van de bevraging van de leerkrachten, stellen we vast dat de klasgrootte varieert van 4 tot 56 leerlingen per klas. De gemiddelde klasgrootte bedraagt 19,1 ($SD = 5,51$). Het aantal leerlingen met GON-begeleiding varieert tussen de 1 en 5 leerlingen per klas. Het gemiddelde aantal leerlingen met GON-begeleiding per klas bedraagt 1 ($n = 332$; $M = 1,23$; $SD = 0,53$). Het gemiddelde aantal leerlingen met ION-begeleiding per klas bedraagt eveneens 1 ($n = 10$, $M = 1,40$; $SD = 0,70$). Bijna 63% van de leerkrachten (63,2%; n

= 158) heeft, naast de GON-leerling(en), nog andere leerlingen met een type-attest in hun klas ($M = 3,08$; $SD = 1,86$; range 1–10). Vier van de 8 leerkrachten die een ION-leerling in de klas hebben, geven aan eveneens les te geven aan andere leerlingen met een type-attest ($M = 3,00$; $SD = 1,41$; range 1–4). De leerkrachten van het secundair onderwijs, die een GON-leerling in de klas hebben, hebben in 95,0% van de gevallen ($n = 96$) in andere klassen waar de leerkracht vakleerkracht is, tussen 1 en 30 andere leerlingen met geattesteerde specifieke noden ($M = 7,43$; $SD = 7,54$). De leerkracht van het secundair onderwijs waarbij een ION-leerling in de klas aanwezig is, heeft in andere klassen waar hij vakleerkracht is eveneens acht leerlingen met een type-attest waar hij/zij les aan geeft. Tot slot hebben 2 van de 3 leerkrachten van het secundair onderwijs, die een GON- en een ION-leerling in de klas hebben, in andere klassen waar de leerkracht vakleerkracht is, tussen 5 en 40 andere leerlingen met geattesteerde specifieke noden ($M = 22,5$; $SD = 24,75$).

We stellen we vast dat 12,4% van de scholen voor gewoon onderwijs ($n = 22$) 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 ($n = 14$; 63,6%), dyslexie ($n = 9$; 40,9%), ADHD ($n = 6$; 27,3%), dyscalculie ($n = 5$; 22,7%), leerproblemen in het algemeen ($n = 5$; 22,7%), hoogbegaafdheid ($n = 2$; 9,1%) en motorische beperkingen ($n = 2$; 9,1%). Andere scholen zijn eveneens gespecialiseerd in visuele handicap, dysorthografie, dyspraxie, faalangst, dysfasie en vierdewereld problematiek (allen $n = 1$; 4,5%).

2. Kenmerken van de scholen voor buitengewoon onderwijs

De scholen voor buitengewoon onderwijs, die bevestigd werden in het kader van dit onderzoek, beschikken over gemiddeld 235 GON-eenheden (tussen 2 en 1200 eenheden) en begeleiden tussen 1 en 509 GON-leerlingen, met een gemiddelde van 110 leerlingen per school voor buitengewoon onderwijs. Voor ION-begeleidingen ligt dit tussen 1 en 10 ION-leerlingen met een gemiddelde van 3 ION-begeleidingen per school voor buitengewoon onderwijs.

De scholen voor buitengewoon onderwijs die GON-begeleidingen verzorgen, geven aan dat in ongeveer 43% van deze scholen ($n = 57$; 43,2%) extra voorzieningen aanwezig zijn voor kinderen met specifieke noden. Van de scholen voor buitengewoon onderwijs die andere voorzieningen aanbieden aan hun leerlingen, zijn de meest voorkomende voorzieningen een internaat ($n = 38$; 66,7%) en een semi-internaat ($n = 38$; 66,7%). Daarnaast geeft ongeveer 42% van de scholen ($n = 24$; 42,1%) aan dat de GON-leerlingen hiervan gebruik maken. Verder vermeldt bijna 10% van de respondenten ($n = 11$; 9,8%) in het verleden reeds begeleiding ingekocht te hebben bij een andere school voor buitengewoon onderwijs omwille van een gebrek aan expertise in verband met een bepaalde doelgroep. Slechts 1 van de scholen voor buitengewoon onderwijs die ION-begeleiding aanbieden, vermeldt dat zij als school ook een internaat aanbieden aan hun leerlingen maar hier wordt geen gebruik van gemaakt door de ION-leerlingen. Ook hebben geen van deze scholen in het verleden reeds begeleiding ingekocht omwille van een gebrek aan expertise.

De meeste scholen voor buitengewoon basisonderwijs behoren tot Groep C ($n = 17$; 37,0%) of Groep A ($n = 14$; 30,4%). De overige verdeling van deze scholen over de groepen is terug te vinden in tabel 56. Bijna 16% van de scholen voor buitengewoon secundair onderwijs biedt opleidingsvorm 1 ($n = 22$; 15,9%) aan, terwijl 8,7% OV2 ($n = 12$), 17,4% OV3 ($n = 24$) en 7,2% OV4 ($n = 10$) aanbiedt.

Tabel 56

Verdeling van de scholen voor buitengewoon basisonderwijs per groep

	<i>n</i>	<i>%</i>
Groep A	14	30,4
Groep B	1	2,2
Groep C	17	37,0
Groep D	3	6,5
Groep E	4	8,7

Groep F	3	6,5
Groep G	2	4,3
Groep H	2	4,3

In dit onderzoek werd eveneens de ervaring van de scholen voor buitengewoon onderwijs in verband met de administratie en coördinatie rond GON en ION bevraagd. Uit deze resultaten besluiten we dat gemiddeld van 6% van de uren die beschikbaar gesteld worden voor de GON-leerling ingezet worden voor administratieve en coördinerende taken ($M = 5,99\%$; $SD = 5,80$; range 0%-30%). Buiten deze beschikbare uren zetten de scholen voor buitengewoon onderwijs 0 tot 40 bijkomende uren per week extra in om deze taken te vervullen, met een gemiddelde van 5 uren per week ($M = 4,61$; $SD = 8,76$).

2.1. Houding en verwachtingen ten aanzien van GON

2.1.1. Houding ten aanzien van GON

De meerderheid van de respondenten van de vragenlijst voor directie/zorgteam van de scholen voor gewoon onderwijs ($n = 97$; 67,8%) geeft aan dat GON in hun school niet in vraag gesteld wordt. In 15,4% van de scholen ($n = 22$) wordt GON daarentegen wel frequent in vraag gesteld. De leerkrachten bevestigen dit beeld. Drie kwart van de leerkrachten ($n = 181$; 73,0%) geeft aan dat GON in hun school niet in vraag gesteld wordt en 7,2% ($n = 33$) dat dit wel het geval is.

De leerkrachten verwachten volgens 30,3% van de directie/zorgteam van het gewoon onderwijs ($n = 42$) dat de begeleiding van leerlingen die GON toegekend kregen voornamelijk door externen wordt opgenomen. Bijna de helft van de respondenten ($n = 67$; 47,2%) ontkent dit echter. Bij de leerkrachten zijn de meningen hierover verdeeld. 88 leerkrachten (35,6%) verwachten in zekere mate dat externen de begeleiding van GON-leerlingen op zich nemen en 84 leerkrachten (34%) ontkennen dit. GON-begeleiders en de directie/zorgteam van de scholen voor buitengewoon onderwijs zijn minder positief. Bijna de helft van de GON-begeleiders ($n = 244$; 45,3%) en meer dan de helft van de directie/zorgteam

($n = 51$; 55,4%) stellen dat leerkrachten verwachten dat de begeleiding voornamelijk opgenomen wordt door externen.

Hiermee samenhangend stellen we vast dat volgens 35,5% van de directie/zorgteam van het gewoon onderwijs ($n = 50$) de leerkrachten de begeleiding van leerlingen die GON toegekend kregen niet zien als een extra belasting van hun opdracht. Volgens ongeveer evenveel respondenten ($n = 52$. 36,9%) is dit echter wel het geval. Ook bij de GON-begeleiders merken we verdeeldheid over deze stelling waarbij ongeveer een derde van de GON-begeleiders de stelling bevestigt ($n = 202$; 37,5%) en een derde van de GON-begeleiders de stelling ontkent ($n = 184$; 34,2%). De leerkrachten staan positiever ten aanzien van deze stelling. Meer dan de helft van de leerkrachten ($n = 127$; 51,4%) beschouwen de begeleiding van GON-leerlingen niet als een extra belasting van hun opdracht.

Volgens de meerderheid van de directie/zorgteam van de scholen voor gewoon onderwijs ($n = 85$; 60,3%) en de meerderheid van de GON-begeleiders ($n = 375$; 69,7%) wisselt het schoolteam positieve ervaringen uit omtrent GON. De leerkrachten staan echter minder positief ten aanzien van deze stelling. Slechts 45,5% ($n = 111$) van de leerkrachten geeft aan dat het schoolteam positieve ervaringen uitwisselt omtrent GON.

De houding van de scholen voor gewoon onderwijs ten aanzien van de GON-begeleiders zelf is eveneens positief. De leerkrachten staan volgens de meerderheid van de respondenten uit de groep directie/zorgteam van de scholen voor gewoon onderwijs ($n = 121$; 85,8%) open voor tips en ondersteuning van de GON-begeleiders. De leerkrachten bevestigen dit beeld. Bijna alle leerkrachten ($n = 225$; 91,8%) geven 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. Ongeveer drie kwart van de GON-begeleiders ($n = 401$; 74,7%) en 66,3% van de leden van de directie/zorgteam ($n = 61$) gaan akkoord met de stelling.

Wanneer we kijken naar de samenwerking tussen GON-begeleiders en leerkrachten, stellen we het volgende beeld vast. Volgens ongeveer drie kwart van de leden van de directie/zorgteam van de scholen voor gewoon onderwijs ($n = 107$; 75,9%), van de leden van de directie/zorgteam van de scholen voor buitengewoon onderwijs ($n = 69$; 75%) en van de leerkrachten ($n = 180$; 73,8%) werken leerkrachten samen met de GON-begeleiders in het onderwijzen van leerlingen met specifieke noden. GON-begeleiders geven aan dat dit in 68,5% van de gevallen ($n = 368$) inderdaad klopt en in 10,3% van de gevallen ($n = 55$) niet klopt.

De GON-begeleiders van hun kant respecteren volgens 87,9% ($n = 124$) van de respondenten uit de groep directie/zorgteam van de scholen voor gewoon onderwijs, volgens 96,8% ($n = 89$) van de respondenten uit de groep directie/zorgteam van de scholen voor buitengewoon onderwijs, volgens 87,8% ($n = 215$) van de leerkrachten en volgens 95,7% ($n = 514$) van de GON-begeleiders zelf de schoolcultuur van de school voor gewoon onderwijs. De meerderheid van de GON-begeleiders ($n = 438$; 81,5%) geeft ook aan dat ze geen moeite heeft om zich aan te passen aan de verschillende schoolculturen.

Over het feit of GON-begeleiders aanzien worden als lid van het schoolteam zijn de meningen echter verdeeld. Zo geven ongeveer evenveel respondenten uit de groep directie/zorgteam van de scholen voor gewoon onderwijs aan dat GON-begeleiders aanzien worden als leden van het schoolteam ($n = 57$; 40,4%) als dat er respondenten zijn die dit ontkennen ($n = 48$; 34%). Dit is ook het geval bij de GON-begeleiders waar 34,2% ($n = 184$) de stelling bevestigt en 32,1% ($n = 173$) de stelling ontkent. Leerkrachten staan positiever ten aanzien van deze stelling en geven in 51% van de gevallen ($n = 125$) aan dat GON-begeleiders aanzien worden als lid van het schoolteam. De respondenten uit de groep directie/zorgteam van de scholen voor buitengewoon onderwijs staan het meest negatief ten aanzien van deze stelling. Slechts 5,4% ($n = 5$) gaat akkoord met de stelling en ruim 61,9% ($n = 57$) vindt dat GON-begeleiders niet aanzien worden als lid van het schoolteam van de school voor gewoon onderwijs. De meerderheid ($n = 63$; 68,5%) geeft echter aan dat GON-begeleiders wel aanzien worden als lid van het schoolteam van de eigen school.

2.1.2. Verwachtingen ten aanzien van GON

De leerkrachten hebben een aantal verwachtingen ten aanzien van de GON-begeleider aan het begin van het schooljaar. Deze verwachtingen kunnen gericht zijn op de ondersteuning van de leerlingen en de rest van het schoolteam en op de samenwerking met deze begeleider.

Allereerst verwachten de leerkrachten volgens de respondenten uit de groep directie/zorgteam van de scholen voor gewoon onderwijs ($n = 124$; 68%) en volgens de GON-begeleiders zelf ($n = 367$; 68,3%) dat de GON-begeleiding zich voornamelijk richt op de leerling. De leerkrachten ($n = 151$; 61,8%) beamen dit en verwachten dat de GON-begeleiders de leerlingen over het algemeen zullen begeleiden en ondersteunen. In het bijzonder verwachten ze dat de GON-begeleiders de leerlingen zullen bijstaan in het onder de knie krijgen van de leerstof ($n = 61$; 21,0%) alsook een ondersteuning zullen bieden gericht op de specifieke noden die deze GON-leerlingen ondervinden ($n = 29$; 10,0%). Naast deze leerlinggerichte ondersteuning, hopen de leerkrachten dat de begeleiders eveneens aandacht hebben voor de ondersteuning en begeleiding van hen als leerkracht ($n = 68$; 23,4%). Dit kan bijvoorbeeld door het geven van tips en de mogelijkheid bieden om concrete problemen te bespreken. Leerkrachten verwachten dat de GON-begeleider voor hen een aanspreekpunt zal zijn wanneer het moeilijk gaat of wanneer ze problemen ondervinden. Daarnaast vermelden de leerkrachten dat ze van de GON-begeleiders verwachten dat ze paramedische begeleiding bieden ($n = 7$; 2,4%), de leerling helpen in het sociaal functioneren ($n = 35$; 12,1%), het welbevinden van de leerling mee vergroten ($n = 21$; 7,2%) en de leerling zicht geven op zijn problemen ($n = 8$; 2,8%). Bovendien wordt van de GON-begeleiders verwacht dat ze materiaal voorzien, hulpmiddelen aanreiken en leren werken met deze hulpmiddelen ($n = 14$; 4,8%).

Ook een goede samenwerking van de GON-begeleider met de leerkracht ($n = 27$; 9,3%), de school voor gewoon onderwijs ($n = 8$; 2,8%) en de ouders ($n = 6$; 2,1%) worden genoemd als verwachtingen ten aanzien van de GON-begeleider. Tenslotte zijn er 43 leerkrachten (14,8%) die aangeven dat ze geen verwachtingen hebben ten opzichte van de GON-begeleider of reeds vertrouwd waren met de werking.

Naast de verwachtingen ten aanzien van de GON-begeleider formuleerden de leerkrachten eveneens verwachtingen ten aanzien van de leerling. Een eerste belangrijke verwachting is dat ze de leerling zien evolueren gedurende het schooljaar ($n = 65$; 22,7%) en dat deze leerling kan functioneren/meedraaien in de klas ($n = 69$; 24,1%). Daarnaast geven 21 leerkrachten (7,3%) aan het belangrijk te vinden dat de leerlingen gemotiveerd zijn als het aankomt op schoolse taken en de GON-begeleiding. Verder zien we dat de leerkrachten verwachten dat de leerling openstaat voor de begeleiding die hij zal krijgen ($n = 11$; 3,8%), dat de leerling het jaar positief kan beëindigen ($n = 6$; 2,1%) en dat hij hulp durft vragen aan de leerkracht wanneer iets niet lukt ($n = 11$; 3,8%). Daarnaast hopen 36 leerkrachten (12,6%) dat deze leerlingen zich vooral goed voelen in de klas en gesteund worden door de begeleiding. Ten slotte geven 21,3% van de leerkrachten ($n = 61$) aan dat ze negatieve verwachtingen hadden ten aanzien van de GON-leerling, terwijl anderen eerder positieve of geen verwachtingen hadden ten aanzien van deze leerlingen.

Een heel aantal van deze leerkrachten geeft aan dat hun verwachtingen ten aanzien van de GON-begeleider ($n = 256$; 88,3%) en ten aanzien van de GON-leerling ($n = 234$; 81,8%) ingelost werden.

2.2. Houding en verwachtingen ten aanzien van ION

2.2.1. Houding ten aanzien van ION

De meerderheid van de respondenten van de vragenlijst voor directie/zorgteam van de scholen voor gewoon onderwijs ($n = 15$ van de 27) geeft aan dat ION in hun school frequent in vraag gesteld wordt. In 7 scholen wordt ION daarentegen niet in vraag gesteld. De leerkrachten zijn meer verdeeld over deze stelling. Vijf van de 9 leerkrachten geven aan dat ION in hun school niet in vraag gesteld wordt terwijl dit volgens 4 leerkrachten wel het geval is.

Leerkrachten verwachten volgens 10 van de 27 leden van de directie/zorgteam van het gewoon onderwijs dat de begeleiding van leerlingen die ION toegekend kregen voornamelijk door externen wordt opgenomen. Acht respondenten ontkennen dit terwijl 9 leden van de directie/het zorgteam hierover geen mening hebben. 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 14 van de 27 respondenten van de directie/zorgteam van het gewoon onderwijs de leerkrachten de begeleiding van leerlingen die ION toegekend kregen niet zien als een extra belasting van hun opdracht. Volgens vier respondenten is dit echter wel het geval. Ook bij de ION-begeleiders zien we dat 10 van hen deze stelling bevestigt en 5 van hen de stelling ontkent. De leerkrachten daarentegen staan hier meer negatief tegenover. We zien dat 6 van de 9 leerkrachten de begeleiding van leerlingen die ION toegekend kregen zien als een extra belasting van hun opdracht.

Dertien van de 27 respondenten uit het gewoon onderwijs staan neutraal ten aanzien van de stelling dat het schoolteam positieve ervaringen uitwisselt omtrent ION. Zes van hen beantwoorden deze vraag positief. 4 van de 9 leerkrachten heeft hierover geen mening heeft.

De houding van de scholen voor gewoon onderwijs ten aanzien van de ION-begeleiders zelf is eveneens positief. De leerkrachten staan volgens 22 respondenten uit de groep directie/zorgteam van de scholen voor gewoon onderwijs open voor tips en ondersteuning van de ION-begeleiders. De leerkrachten bevestigen dit beeld. Bijna alle leerkrachten ($n = 8$) geven 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.

Wanneer we kijken naar de samenwerking tussen ION-begeleiders en leerkrachten, stellen we het volgende beeld vast. Volgens 18 leden van de directie/zorgteam van de scholen voor gewoon onderwijs, 15 van de 17 leden van de directie/zorgteam van de scholen voor buitengewoon onderwijs en alle leerkrachten ($n = 9$) werken leerkrachten samen met de ION-

begeleiders in het onderwijzen van leerlingen met specifieke noden. ION-begeleiders geven aan dat dit in 11 gevallen inderdaad klopt en in 5 gevallen niet klopt.

De ION-begeleiders van hun kant respecteren volgens 19 van de 27 respondenten uit de groep directie/zorgteam van de scholen voor gewoon onderwijs, volgens 16 van de 17 respondenten uit de groep directie/zorgteam van de scholen voor buitengewoon onderwijs, volgens 7 van de 9 leerkrachten en volgens alle ION-begeleiders zelf ($n = 19$) de schoolcultuur van de school voor gewoon onderwijs. De meerderheid van de ION-begeleiders ($n = 15$) geeft ook aan dat ze geen moeite hebben om zich aan te passen aan de verschillende schoolculturen.

Over het feit of ION-begeleiders aanzien worden als lid van het schoolteam zijn de meningen eerder verdeeld. Zo geven 13 respondenten uit de groep directie/zorgteam van de scholen voor gewoon onderwijs aan dat ION-begeleiders aanzien worden als leden van het schoolteam terwijl 7 respondenten dit ontkennen. Dit is ook het geval bij de ION-begeleiders waar 9 begeleiders de stelling bevestigen en 6 de stelling ontkennen. Ook bij de leerkrachten zien we hetzelfde beeld waarbij 5 van hen aangeven dat de ION-begeleiders aanzien worden als lid van het schoolteam en 4 dit ontkennen. De respondenten uit de groep directie/zorgteam van de scholen voor buitengewoon onderwijs staan het meest negatief ten aanzien van deze stelling. Slechts 5 respondenten vinden dat ION-begeleiders aanzien worden als lid van het schoolteam van de school voor gewoon onderwijs terwijl 10 van hen niet akkoord gaan met de stelling. Tien leden van de directie/het zorgteam van de scholen voor buitengewoon onderwijs geven echter aan dat ION-begeleiders wel aanzien worden als lid van het schoolteam van de eigen school.

2.2.2. Verwachtingen ten aanzien van ION

De leerkrachten waarbij een ION-leerling in de klas kwam, verwachten aan de start van de begeleiding dat de ION-begeleiders voornamelijk de leerlingen begeleiden ($n = 5$, van de 11), materiaal voorzien waarmee de leerlingen aan de slag kunnen ($n = 4$) en een steun en hulp kunnen betekenen voor de leerkrachten zelf (onder de vorm van tips en handvaten naar aanpak van de leerling; $n = 4$). Daarnaast zijn er een aantal leerkrachten die geen

verwachtingen had ten aanzien van de ION-begeleider of aan de start eerder negatief stonden tegenover deze ondersteuning ($n = 3$).

Ten aanzien van de leerlingen zelf verwachtten de leerkrachten een positieve evolutie te zien gedurende het schooljaar ($n = 3$) en verwachtten ze dat deze ION-leerlingen gelukkig zijn in de klas en graag naar school komen ($n = 2$). Daarnaast verwachtten ze ook dat de leerling hulp zal aanvaarden van de begeleider ($n = 1$), zij met hulp de meeste leerstof zullen kunnen volgen ($n = 1$) en de leerling gemotiveerd is in de klas ($n = 1$). Van de 11 leerkrachten hadden er 3 geen specifieke verwachtingen ten aanzien van de ION-leerling.

Negen van de 11 leerkrachten geven aan dat hun verwachtingen ten aanzien van de ION-begeleider ingelost werden terwijl 7 van hen hetzelfde aangeven over hun verwachtingen ten aanzien van de ION-leerling.

HOOFDSTUK 5: GON- ondersteuning en ION-ondersteuning

In dit hoofdstuk verdiepen we ons verder in het de GON- en ION-ondersteuning. Om te beginnen beschrijven we de GON-ondersteuning op basis van een aantal vragen, namelijk op wie richt deze ondersteuning zich, door wie wordt ze geboden en hoe intensief is deze ondersteuning. Daarnaast bekijken we eveneens de rol van de school voor buitengewoon onderwijs in deze GON-ondersteuning, wie er betrokken wordt bij de opmaak, opvolging en evaluatie van het integratieplan en wat de ouders verwachten ten aanzien van deze ondersteuning. Verder in het hoofdstuk wordt volgens dezelfde opdeling eveneens de ION-ondersteuning beschreven.

1. Van aanmelding tot toekenning

1.1.1. *Initiatief voor aanvraag tot GON-begeleiding*

Uit de vragenlijst gericht aan de CLB-medewerkers halen we dat de aanvraag tot GON-begeleiding voornamelijk komt van de ouders ($n = 77$; 77,8%), de school voor gewoon onderwijs ($n = 72$; 72,7%), het CLB dat het gewoon onderwijs ondersteunt ($n = 70$; 70,7%) en een externe partner ($n = 55$; 55,6%). Verder neemt in 16,2% van de gevallen de school voor buitengewoon onderwijs het initiatief tot aanvraag van GON ($n = 16$) en in 8,1% het CLB dat het buitengewoon onderwijs ondersteunt ($n = 8$). De externe partners die de aanvraag tot GON-begeleiding formuleren zijn onder andere een centrum voor ontwikkelingsstoornissen of andere diagnostische centra ($n = 22$; 40,0%), een kinderpsychiater ($n = 22$; 40,0%), artsen en ziekenhuizen ($n = 13$; 23,6%), een revalidatiecentrum ($n = 12$; 21,8%), zelfstandige therapeuten (kinesist, logopedist...; $n = 5$; 9,1%), een thuisbegeleidingsdienst ($n = 4$; 7,3%) en een centrum voor geestelijke gezondheidszorg ($n = 3$; 5,5%).

De meerderheid van de ouders ($n = 355$; 56,8%) geeft aan dat ze zelf initiatief namen om de GON-begeleiding op te starten voor hun kind. Daarnaast komt het initiatief volgens hen van het CLB dat het gewoon onderwijs ondersteunt ($n = 197$; 31,5%), de school voor gewoon onderwijs ($n = 150$; 24,0%) en een externe betrokkene ($n = 140$; 22,4%). De school voor buitengewoon onderwijs ($n = 32$; 5,1%) en het CLB dat het buitengewoon onderwijs ondersteunt ($n = 5$; 0,8%) nemen volgens de ouders het minst vaak initiatief om GON-begeleiding op te starten.

Minder dan de helft van de ouders ($n = 230$; 36,8%) koos ervoor hun kind de betrekken in de aanvraag tot GON-begeleiding. De ouders die ervoor kozen geven aan dat ze dit belangrijk vonden aangezien dit over de schoolloopbaan en het welbevinden van hun kind gaat. Ze willen hen daarom een stem geven en hopen op deze manier op een grotere medewerking van het kind tijdens de begeleiding ($n = 153$; 66,5%). De voornaamste reden waarom ouders ervoor kiezen hun kind niet te betrekken in deze beslissing is de leeftijd van het kind op het moment van de beslissing ($n = 298$; 75,8%). Veel van deze kinderen kregen al zeer vroeg GON-begeleiding waardoor ouders hen te jong vonden om deze beslissing mee te maken. Daarnaast zien we dat ouders hun kind niet betrekken in deze beslissing omdat het kind zijn problematiek niet inziet of geen weet heeft van zijn diagnose ($n = 31$; 7,9%). Van de 172 GON-leerlingen die participeerden aan het onderzoek, geven er 81 (47,1%) aan dat ze mee mochten kiezen of ze al dan niet GON-begeleiding wilden krijgen.

1.1.2. Keuze voor GON-begeleiding

De keuze voor GON-begeleiding voor hun kind is voor ouders ingegeven vanuit verschillende motieven. Een eerste belangrijke reden die door bijna alle ouders ($n = 586$; 94,1%) aangehaald wordt is de ondersteuning die hun kind hierdoor krijgt op school. De ondersteuning op academisch vlak wordt hierbij het vaakst aangehaald ($n = 175$; 29,9%). Zo hopen ze bijvoorbeeld dat deze ondersteuning voor hun kind structuur kan aanbrengen in de lessen, de opdrachten uit de lessen mee kan overlopen, orde kan creëren in de dagplanning en in het materiaal, individuele aandacht kan schenken of kan inspelen op specifieke noden. Bijna 10% van de ouders ($n = 55$; 9,4%) kiest daarenboven voor GON-begeleiding omwille van de ondersteuning op sociaal vlak en 5,3% ($n = 31$) om het welbevinden van hun kind te verhogen op school. Zo kan de GON-begeleider fungeren als vertrouwenspersoon waarbij het kind terecht kan als het met problemen zit. Ook het begrijpen en aanvaarden van de beperking ($n = 45$; 7,7%), het aanreiken van hulpmiddelen ($n = 30$; 5,1%), de paramedische begeleiding ($n = 12$; 2,0%) en de integratie in de klas ($n = 8$; 1,4%) vormen belangrijke redenen waarom ouders kiezen voor GON-begeleiding. Het feit dat de GON-begeleiding geen extra belasting vormt voor het kind aangezien dit tijdens de schooluren kan gegeven worden wordt door 7 ouders (1,2%) aangehaald. Daarnaast haalt 8,0% van de ouders ($n = 50$) aan dat ze hiervoor kiezen omwille van de extra begeleiding die dan geboden wordt aan de leerkrachten en de

school voor gewoon onderwijs. Zowel het informeren als het ondersteunen van deze twee betrokken partijen wordt aangehaald door deze ouders als redenen om te kiezen voor deze ondersteuningsvorm. Tot slot geeft 42,4% van de ouders ($n = 264$) andere redenen aan waarom ze deze keuze maakten. Bijna 7% ($n = 43$; 6,9%) ziet in de GON-begeleider een brug tussen de school en de ouders terwijl bijna 2% de GON-begeleider als brug ziet tussen de leerling en de leerkrachten/school voor gewoon onderwijs ($n = 11$; 1,8%). Ongeveer 4% van de ouders ($n = 27$) koos GON-begeleiding om een bepaalde overgang in de schoolcarrière van hun kind mee te begeleiden (de overgang van gewoon naar buitengewoon onderwijs, de overgang van basis- naar secundair onderwijs en de overgang van kleuter- naar lager onderwijs). Verder zien we dat 70 ouders (11,2%) aangeven dat ze voor GON-begeleiding kozen omdat hen dit werd aangeraden door een betrokkene (vb. de school, het CLB, COS, revalidatiecentrum, ziekenhuis, ...) terwijl 16,9% aangeeft ($n = 105$) GON-begeleiding te willen zodat hun kind in het gewoon onderwijs kan blijven. Tot slot kiest ongeveer 1% van de ouders ($n = 8$; 1,3%) hiervoor omdat ze vinden dat GON een recht is, uit praktische overwegingen of omdat dit de enige onmiddellijk beschikbare ondersteuning is.

Naast de motieven om te kiezen voor GON-begeleiding, werd er eveneens gepolst naar de elementen die de keuze voor een school beïnvloed hebben. Met betrekking tot deze vraag gaf het merendeel van de ouders ($n = 407$; 65,2%) aan dat deze vraag niet aan de orde was vermits hun kind al op de school voor gewoon onderwijs zat op het moment dat de GON-begeleiding werd opgestart. De voornaamste redenen waarom ouders kiezen voor een bepaalde school voor gewoon onderwijs zijn de afstand ten opzichte van thuis ($n = 261$; 41,8%), omdat de andere kinderen van het gezin hier al naar school gingen ($n = 163$; 26,1%) en de ervaring van de school met GON en kinderen met specifieke onderwijsbehoeften ($n = 157$; 25,2%). Verder zien we dat de fysieke toegankelijkheid van de school ($n = 38$; 6,1%) voor ouders minder belangrijk is in de keuze van de school. Andere criteria op basis waarvan de ouders kozen voor de huidige school voor gewoon onderwijs zijn bijvoorbeeld het aanbod van de school ($n = 165$; 26,4%), de ouders hebben er een goed gevoel bij ($n = 22$; 3,5%), geen andere keuze ($n = 37$; 5,9%) of één van de ouders werkt er ($n = 29$; 4,6%).

1.1.3. Onderzoeksfase

1.1.3.1. Stappen in de onderzoeksfase

Bij de aanvraag tot GON-begeleiding voeren de CLB-medewerkers altijd een intakegesprek met de ouders en de huidige school. 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, dat er classificierend diagnostisch onderzoek gebeurt om de functiebeperking van het kind te bepalen en dat er soms tot vaak gezorgd wordt voor een eventuele doorverwijzing voor classificierend onderzoek. Slechts af en toe gaan de medewerkers ook een intakegesprek voeren met de leerling zelf, de toekomstige school of een externe partner (zie tabel 57).

Tabel 57

Stappen in de onderzoeksfase

	Altijd		Vaak		Soms		Nooit		Weet niet	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Intakegesprek met ouders	85	85,9	11	11,1	3	3,0	0	0	0	0
Intakegesprek met leerling	15	15,2	16	16,2	46	46,5	22	22,2	0	0
Intakegesprek met de huidige school	81	81,8	12	12,1	5	5,1	1	1,0	0	0
Intakegesprek met de toekomstige school	23	23,2	16	16,2	32	32,3	22	22,2	6	6,1
Intakegesprek met een externe partner	5	5,1	19	19,2	54	54,5	16	16,2	5	5,1
Handelingsgericht diagnostisch onderzoek om de onderwijsbehoeften in kaart te brengen	20	20,2	34	34,3	42	42,4	3	3,0	0	0

Classificerend diagnostisch onderzoek om de functiebeperking te bepalen	12	12,1	23	23,2	41	41,4	19	19,2	3	3,0
Doorverwijzing naar een externe dienst voor classificerend diagnostisch onderzoek	21	21,2	46	46,5	31	31,3	1	1,0	0	0
Handelingsgericht diagnostisch onderzoek om het onderwijsleeraanbod van de school in kaart te brengen	9	9,1	22	22,2	47	47,5	17	17,2	4	4,0

1.1.4. Elementen op het niveau van de leerling

De CLB-medewerkers geven een aantal elementen aan op het niveau van de leerling die altijd, vaak, soms of nooit in kaart worden gebracht bij een aanvraag van GON (tabel 58). Uit deze tabel kunnen we afleiden dat over het algemeen de aard en de ernst van de stoornis en de specifieke onderwijsbehoeften van de leerling altijd in kaart gebracht worden bij de evaluatie van een aanvraag door de CLB's. Daarnaast zien we dat het ingeschatte effect van GON op de leerling, het cognitief functioneren en het sociaal functioneren altijd tot vaak en de communicatieve vaardigheden, samen met het werktempo over het algemeen vaak in kaart worden gebracht, terwijl zelfredzaamheid, motorisch functioneren en het zelfvertrouwen en de weerbaarheid van de leerling soms tot vaak in kaart worden gebracht. Gezondheid van de leerling is een element dat het minst vaak door het CLB geëvalueerd wordt met het oog op de toekenning van GON-begeleiding.

Tabel 58

Toekenningscriteria op het niveau van de leerling

	Altijd		Vaak		Soms		Nooit		Weet niet	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Aard van de stoornis	97	98,0	2	2,0	0	0	0	0	0	0
Ernst van de stoornis	82	82,8	16	16,2	1	1,0	0	0	0	0
Specifieke onderwijsbehoeften	76	76,7	21	21,2	2	2,0	0	0	0	0
Ingeschat effect van GON	45	45,5	30	30,3	19	19,2	3	3,0	2	2,0
Cognitief functioneren	47	47,5	46	46,5	6	6,1	0	0	0	0
Zelfredzaamheid	30	30,3	38	38,4	31	31,3	0	0	0	0
Motorisch functioneren	15	15,2	35	35,4	48	48,5	0	0	0	0
Communicatieve vaardigheden	26	26,3	51	51,5	22	22,2	0	0	0	0
Sociaal functioneren	36	36,4	51	51,5	12	12,1	0	0	0	0
Zelfvertrouwen, weerbaarheid	23	23,2	45	45,5	31	31,3	0	0	0	0
Werktempo	24	24,2	52	52,5	23	23,3	0	0	0	0
Gezondheid	30	30,3	23	23,2	45	45,5	0	0	1	1,0

Naast deze elementen vermelden een aantal CLB-medewerkers nog dat de motivatie ($n = 2$; 2,0%), de verwachtingen van de leerling ($n = 3$, 3,0%) en het algemeen functioneren van de leerling ($n = 4$, 4,0%) eveneens doorslaggevende elementen zijn die in kaart worden gebracht bij de aanvraag van GON.

Als we kijken naar de elementen die de CLB-medewerkers belangrijk vinden in de toekenning dan wel weigering van GON-begeleiding op het niveau van de leerling zien we dat een aantal

belangrijke kenmerken meespelen. Eerst en vooral moeten er volgens de meerderheid van de CLB-medewerkers ($n = 68$; 70,1%) aanwijsbare problemen of specifieke onderwijsbehoeften zijn die ervoor zorgen dat de leerling niet zonder extra begeleiding de lessen in het gewoon onderwijs kan volgen. Als de leerling functioneert zoals alle andere leerlingen, en geen extra ondersteuningsbehoefte heeft, is dit een reden om de aanvraag voor GON-begeleiding te weigeren. Daarnaast vermeldt bijna de helft van de CLB-medewerkers ($n = 46$; 47,4%) dat een diagnose belangrijk is in het overwegen van de aanvraag. Is deze diagnose gesteld, kijken ze verder naar een aantal andere cruciale aspecten voor het toekennen van GON. Heeft de leerling echter geen diagnose, kunnen ze de GON-begeleiding niet toekennen en wordt de aanvraag geweigerd. Verder zien we dat de ernst van de stoornis door de respondenten ($n = 22$; 22,7%) als een belangrijk element wordt aanzien in het al dan niet toekennen van GON. Tot slot zien we dat de medewerkers evalueren of de GON-ondersteuning een verschil zal maken en deze dus nodig is en een meerwaarde zal bieden voor het kind ($n = 32$; 33,0%).

1.1.5. Elementen op het niveau van het gezin

Naast deze elementen op kindniveau, zijn er een aantal elementen op het niveau van het gezin die in kaart worden gebracht bij de aanvraag van GON. In tabel 59 zien we dat de openheid van het gezin altijd tot vaak in kaart wordt gebracht, terwijl de CLB-medewerkers 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 vaak tot soms evalueren in het kader van de aanvraag tot GON-begeleiding. De taal die gesproken wordt in het gezin wordt soms in kaart gebracht. De sociaal-economische status en de afstand van het gezin tot de school voor gewoon en buitengewoon onderwijs worden soms tot nooit in kaart gebracht volgens de CLB-medewerkers.

Tabel 59

Toekenningscriteria op het niveau van het gezin

	Altijd		Vaak		Soms		Nooit		Weet niet	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Draagkracht van het gezin	26	26,8	41	42,3	32	33,0	0	0	0	0
Geloof in de mogelijkheden van het kind	24	24,7	42	43,3	28	28,9	3	3,1	2	2,1
Ingeschat effect van GON	12	12,4	30	30,9	48	49,5	7	7,2	2	2,1
Openheid	35	36,1	39	40,2	22	22,7	2	2,1	1	1,0
Vastberadenheid	7	7,2	21	21,6	40	41,2	7	7,2	22	22,7
Schoolbetrokkenheid	28	28,9	35	35,4	22	22,7	7	7,2	6	6,2
Sociaal-economische status	10	10,3	18	18,2	42	43,3	27	27,8	1	1,0
Taal die in het gezin gesproken wordt	25	25,8	22	22,7	31	32,0	18	18,6	3	3,1
Afstand tot de school voor gewoon onderwijs	5	5,2	8	8,2	28	28,9	50	51,5	6	6,2
Afstand tot de school voor buitengewoon onderwijs	2	2,1	6	6,2	34	35,1	49	50,5	6	6,2

Als we kijken naar de elementen die de CLB-medewerkers belangrijk vinden in de toekenning dan wel weigering van GON-begeleiding op het niveau van het gezin zien we dat voornamelijk de bereidheid van de ouders tot samenwerking en openheid ($n = 48$; 49,5%), de wil en motivatie van de ouders ($n = 32$; 33,0%) en de draagkracht van het gezin ($n = 26$; 26,8%) belangrijke criteria zijn waarop de GON-begeleiding toegekend dan wel geweigerd kan worden. Ook de hulpvraag van het gezin ($n = 14$; 14,4%), de schoolbetrokkenheid ($n = 20$; 20,6%) en de aanvaarding van de functiebeperking van de leerling ($n = 12$; 12,4%) worden door de medewerkers aangegeven als elementen die geëvalueerd worden bij de aanvraag van GON-begeleiding. Tenslotte zien we dat 33,0% van de respondenten ($n = 32$)

aangeeft dat deze gezinskenmerken minder belangrijk zijn of zelfs geen impact hebben op de toekenning of weigering van GON-begeleiding.

1.1.6. Elementen op het niveau van de school voor gewoon onderwijs

Als we kijken naar de elementen op het niveau van de school voor gewoon onderwijs die in kaart gebracht worden bij de aanvraag van GON-begeleiding, zien we in tabel 60 dat de CLB-medewerkers altijd tot vaak kijken naar 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. De ervaring van de school voor gewoon onderwijs met GON wordt soms tot vaak in kaart gebracht terwijl de fysieke toegankelijkheid slechts in een aantal gevallen geëvalueerd wordt bij een aanvraag tot GON.

Tabel 60

Toekenningscriteria op het niveau van de school voor gewoon onderwijs

	Altijd		Vaak		Soms		Nooit		Weet niet	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Ervaring met GON	21	21,9	25	26,0	35	36,5	14	14,6	1	1,0
Integratiebereidheid	35	36,5	30	31,3	23	24,0	5	5,2	3	3,1
Ingeschat effect van GON	27	28,1	43	44,8	19	19,8	5	5,2	2	2,1
Nood aan expertise vanuit het buitengewoon onderwijs	46	47,9	38	39,6	9	9,4	2	2,1	1	1,0
Draagkracht van de school	43	44,8	39	40,6	10	10,4	4	4,2	0	0
Fysieke toegankelijkheid	7	7,3	9	9,4	59	61,5	11	11,5	9	9,4
Zorgbeleid	31	32,3	36	37,5	22	22,9	5	5,2	2	2,1

De deelnemende CLB-medewerkers formuleerden vervolgens een aantal cruciale elementen op schoolniveau op basis waarvan een school voor gewoon onderwijs gekozen wordt. Als belangrijkste elementen schuiven ze de bereidheid van de leerkrachten en de school deze leerling op te vangen en samen te werken met de GON-begeleider ($n = 48$; 49,5%) en de draagkracht van de school ($n = 40$; 41,2%) naar voren. Daarnaast zien we dat de hulpvraag van de school samen met de nood aan expertise van de school ($n = 35$; 36,1%) belangrijke keuzecriteria zijn. Als de hulpvraag van de scholen voor gewoon onderwijs bijvoorbeeld enkel gericht is op het wegwerken van de achterstand van de leerling wordt de GON-begeleiding in deze school op basis hiervan meestal geweigerd. Ook wanneer de school voor gewoon onderwijs aangeeft nog niet alle expertise die ze zelf hebben aangewend te hebben om deze leerling vooruit te helpen ($n = 9$; 9,3%) zal de GON-begeleiding in deze school geweigerd worden. Verder brengen de respondenten eveneens het ingeschatte effect van GON op de school ($n = 14$; 14,4%) en de visie en het zorgaanbod van de school ($n = 13$; 13,4%) in kaart bij een aanvraag van GON-begeleiding. Twintig medewerkers (20,6%) geven tot slot aan dat de elementen op niveau van de school voor gewoon onderwijs niet doorslaggevend zijn in het toekennen van GON-begeleiding.

1.1.7. Elementen op het niveau van de school voor buitengewoon onderwijs

Op niveau van de school voor buitengewoon onderwijs, zal het CLB eveneens een aantal elementen in kaart brengen op basis waarvan ze aan de ouders van de GON-leerlingen een school voor buitengewoon onderwijs adviseren van waaruit de begeleiding zal plaatsvinden. De elementen die voor de opstart van een GON-begeleiding van belang zijn bij dit advies, en dus altijd of vaak in rekening worden gebracht, zijn de expertise van het buitengewoon onderwijs in het bieden van de begeleiding ($n = 85$; 88,5%), voorkeur van de ouders ($n = 62$; 64,6%), regionale afspraken ($n = 57$; 59,4%) en de voorkeur van de ouders. De bekendheid van de school voor gewoon onderwijs met de school voor buitengewoon onderwijs ($n = 65$; 67,7%), de afstand ten opzichte van de school voor gewoon onderwijs ($n = 58$; 60,4%) en het scholennet ($n = 56$; 58,3%) worden vaak tot soms in kaart gebracht. Tot slot zien we dat de expertise van het buitengewoon onderwijs over onderwijs aan leerlingen met een type-attest volgens 30 respondenten (31,3%) soms of nooit in rekening gebracht en geëvalueerd wordt terwijl 35 van hen (36,5%) aangeven dit niet te weten (zie tabel 61).

Tabel 61

Toekenningscriteria op het niveau van de school voor buitengewoon onderwijs

			Altijd		Vaak		Soms		Nooit		Weet niet	
			<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Expertise van het buitengewoon onderwijs over onderwijs aan leerlingen met een type-attest			23	24,0	8	8,3	13	13,5	17	17,7	35	36,5
Expertise van het buitengewoon onderwijs in het bieden van GON-begeleiding			52	54,2	33	34,4	4	4,2	4	4,2	3	3,1
Afstand ten opzichte van de school voor gewoon onderwijs			14	14,6	36	37,5	22	22,9	21	21,9	3	3,1
Bekendheid van de school voor gewoon onderwijs met de school voor buitengewoon onderwijs			15	15,6	41	42,7	24	25,0	13	13,5	3	3,1
Regionale afspraken			31	32,3	26	27,1	17	17,7	7	7,3	15	15,6
Het scholennet			4	4,2	28	29,2	28	29,2	33	34,4	2	2,1
Voorkeur van de ouders			39	40,6	23	24,0	25	26,0	8	8,3	1	1,0

In het onderzoek werd, tot slot, gepolst naar elementen die meespelen in de bepaling van de ernst van de stoornis bij de attesten type 4, 6 en 7. De medewerkers geven over het algemeen aan dat de wettelijke aspecten ($n = 83$; 86,5% voor type-attest 4; $n = 83$; 86,5% voor type-attest 6 en $n = 82$; 85,4% voor type-attest 7) op dit vlak belangrijker zijn dan de specifieke onderwijsbehoeften ($n = 76$; 79,2% voor type-attest 4; $n = 66$; 68,8% voor type-attest 6 en n

= 71; 74,0% voor type-atteest 7) en de draagkracht ($n = 47$; 49,0% voor type-atteest 4; $n = 37$; 38,5% voor type-atteest 6 en $n = 45$; 46,9% voor type-atteest 7).

1.2. Advies en voorbereiding van de ondersteuning

Centra voor leerlingenbegeleiding. Wat betreft het advies, geeft meer dan de helft van de CLB-medewerkers die deze vraag beantwoordden ($n = 60$; 62,5%) aan dat er altijd een overleg gepland wordt over de toelichting van het advies rond GON. Volgens 18 medewerkers is dit vaak het geval (18,8%), terwijl 7 medewerkers aangeven soms een overleg te plannen over de toelichting van dit advies (7,3%). In 12,5% van de gevallen ($n = 12$) wordt er nooit een overleg gepland.

Als we kijken naar wie altijd tot vaak betrokken wordt bij dit overleg, zien we dat de ouders in 98,8% van de gevallen ($n = 83$) en het CLB dat het gewoon onderwijs ondersteunt in 96,4% van de gevallen ($n = 81$) aanwezig is op dit overleg. Verder zijn ook de leerlingenbegeleider ($n = 69$; 82,1%), de GON-begeleider ($n = 47$; 79,7%), het zorgteam uit het basisonderwijs ($n = 67$; 78,8%), de leerkracht basisonderwijs ($n = 66$; 77,6%), de klastitularis ($n = 63$; 75,0%) en het zorgteam uit het secundair onderwijs ($n = 62$; 73,8%) altijd tot vaak aanwezig op het overleg over de toelichting van het advies rond GON. Daarnaast zijn de directie van het gewoon basisonderwijs ($n = 62$; 72,9%), de GON-coördinator ($n = 62$; 72,9%) en de directie van het gewoon secundair onderwijs ($n = 59$; 70,2%) soms tot vaak aanwezig terwijl de directie van het buitengewoon onderwijs ($n = 54$; 91,5%), het CLB dat het buitengewoon onderwijs ondersteunt ($n = 75$; 89,3%), een externe partner ($n = 68$; 81,0%) en de leerling ($n = 68$; 81,0%) soms tot nooit uitgenodigd wordt op dit overleg (zie tabel 62).

Daarnaast zien we dat het CLB bij de opstart van GON-begeleiding over het algemeen soms ($n = 9$; 20,0%), vaak ($n = 21$; 46,7%) of altijd ($n = 15$; 33,3%) een coördinerende rol op zich neemt. Van de CLB-medewerkers die GON-leerlingen ondersteunen, geeft 28,9% aan dat hun CLB een leerlinggericht aanbod voor deze GON-leerlingen heeft ($n = 13$), terwijl 28,9% van de respondenten hier geen zicht op heeft ($n = 13$). Daarnaast geven 16 medewerkers (35,6%)

aan dat hun CLB een leerkrachtgerichte ondersteuning, 6 een klasgroepgerichte begeleiding (13,3%), 13 een schoolteamgerichte (28,9%) en tot slot 17 die in hun CLB een oudergerichte begeleiding bieden ten aanzien van leerlingen met GON-begeleiding (37,8%).

GON-begeleiders. De GON-begeleiders krijgen bij de opstart van de begeleiding veelal informatie over de GON-leerling van de ouders ($n = 285$; 69,6%) en/of het CLB ($n = 298$; 53,9%). Daarnaast krijgt ongeveer 47,2% informatie van de school voor gewoon onderwijs ($n = 261$) en 28,0% van de vorige leerkracht van de leerling ($n = 155$). Ook de GON-coördinator ($n = 141$; 25,5%), een externe betrokkene ($n = 120$, 21,7%), de vorige GON-begeleiders ($n = 116$; 21,0%) en de leerling zelf ($n = 58$; 10,5%) zijn betrokkenen die aan de opstart van de begeleiding informatie verschaffen over de leerling. Tot slot geven de GON-begeleiders aan dat ze deze informatie verkrijgen van de zorgleerkracht of leerlingenbegeleider van de leerling ($n = 38$; 6,9%), de zorgcoördinator ($n = 36$; 6,5%) en de school voor buitengewoon onderwijs ($n = 35$; 6,3%).

Leerkrachten. De leerkrachten geven aan dat ze weinig impact hebben in het hele toekenningsproces van GON-begeleiding. Van de leerkrachten die deelnamen aan het onderzoek gaven 62 leerkrachten (21,2%) aan dat ze een impact hadden op de toelating van een GON-leerling in hun klas. Iets meer dan een kwart van de leerkrachten ($n = 84$; 28,7%) is zeer ontevreden over deze gang van zaken. De meerderheid van de leerkrachten is echter tevreden ($n = 104$; 35,5%) of zeer tevreden ($n = 92$; 31,4%) over hun impact op deze toelating. De meeste leerkrachten worden aan het einde van het vorig schooljaar ($n = 132$; 45,4%) of aan het begin van het nieuwe schooljaar ($n = 114$; 39,2%) geïnformeerd over de komst van een GON-leerling in hun klas. De overige leerkrachten weten onmiddellijk wanneer de leerling aanmeldt wordt op de school, dat ze een leerling met GON-begeleiding in hun klas zullen hebben een aantal jaren later ($n = 28$; 9,6%). Het is ook mogelijk dat de leerling reeds in de klas van de leerkracht zat toen GON-begeleiding werd toegekend, of de leerkrachten niet geïnformeerd werden over de komst ($n = 8$, 2,7%). Verder geven 99 leerkrachten (34,1%) aan dat ze geïnformeerd werden door de directie van hun school, 63 werden geïnformeerd door de vorige leerkracht (21,7%) en 42 door de zorg-coördinator (14,5%). De overige leerkrachten geven aan dat de GOK-leerkracht of zorgleerkracht ($n = 23$; 7,9%), de GON-begeleider van de leerling ($n = 21$; 7,2%), de leerlingenbegeleider ($n = 19$;

6,6%), de ouders ($n = 12$; 4,1%) of de graadcoördinator ($n = 8$; 2,8%) hen ingelicht heeft over de komst van de GON-leerling.

De meeste leerkrachten bereidden zich voor op de komst van een GON-leerling door een gesprek met de GON-begeleider ($n = 216$; 74,0%), met de vorige leerkracht ($n = 189$; 64,7%) of met de ouders ($n = 178$; 61,0%) te hebben. Daarnaast zocht 17,1% van de leerkrachten informatie op rond GON en volgde 4,8% een opleiding als voorbereiding op de komst van een leerling met GON-begeleiding in hun klas.

GON-leerlingen. Zoals hierboven reeds genoemd, zien we dat de meeste leerlingen zelf zelden tot nooit uitgenodigd worden op het overleg over het advies. De meerderheid van de leerlingen ($n = 145$; 84,3%) geeft aan dat hun moeder hen ingelicht heeft over de opstart van de GON-begeleiding die ze dit schooljaar zullen krijgen. Daarnaast worden de leerlingen vaak ingelicht door de GON-begeleider ($n = 68$; 39,5%), door hun vader ($n = 54$; 31,4%), door het CLB ($n = 13$; 7,6%) of door de leerkracht ($n = 9$; 5,3%).

Tabel 62

Betrokkenen bij het overleg over de toelichting van het advies rond GON volgens het CLB

Betrokkene	Altijd	Vaak	Soms	Nooit	N
School voor gewoon onderwijs	70	10	5	1	86
Directie BaO	19	42	20	4	85
Directie SO	19	37	22	6	84
Zorgteam BaO	51	16	8	10	85
Zorgteam SO	45	17	10	12	84
Leerlingenbegeleider	48	21	6	9	84
Leerkracht (BaO)	38	28	18	1	85
Klastitularis	36	27	18	3	84
Vakleerkracht	8	10	45	21	84

School voor buitengewoon onderwijs	31	7	21	25	84
Directie	3	2	17	37	59
GON-coördinator	11	12	31	5	59
GON-begeleider	35	12	11	1	59
CLB dat het gewoon onderwijs ondersteunt	73	8	1	2	84
CLB dat het buitengewoon onderwijs ondersteunt	3	6	21	54	84
Ouders	79	4	1	0	84
Leerling	3	13	35	33	84
Externe partner	2	14	50	18	84

1.3. Integratieplan: opmaak, opvolging en evaluatie

Gewoon onderwijs. De respondenten uit het gewoon onderwijs geven aan dat de ouders ($n = 143$; 94,7%) en het CLB dat het gewoon onderwijs ondersteunt ($n = 143$; 94,7%) het meest betrokken worden bij het integratieplan van de GON-leerling. De directieleden en leden van het zorgteam geven daarnaast aan dat het zorgteam van het gewoon basisonderwijs ($n = 61$; 78,2), de GON-begeleider ($n = 115$; 76,2%), de leerkracht basisonderwijs van de GON-leerling ($n = 57$; 73,1%) en de interne leerlingenbegeleider ($n = 53$, 72,6%) over het algemeen deelnemen aan het overleg over dit integratieplan. De directie van het buitengewoon onderwijs ($n = 15$; 9,9%) en het CLB dat het buitengewoon onderwijs ondersteunt ($n = 25$; 16,6%) worden het minst betrokken (zie tabel 63).

Buitengewoon onderwijs. De respondenten uit het buitengewoon onderwijs schetsen een gelijkaardig beeld. Zo zien we dat, volgens deze informanten, het zorgteam van het gewoon basisonderwijs ($n = 70$; 97,2%) en de ouders ($n = 94$; 96,9%) het meest betrokken worden bij het integratieplan van de GON-leerling, net als het CLB dat het gewoon onderwijs ondersteunt ($n = 93$; 95,9%), de leerkracht basisonderwijs ($n = 67$; 93,1%) en de interne leerlingenbegeleider ($n = 23$; 92,0%) (zie tabel 63).

Centra voor leerlingenbegeleiding. Uit tabel 64 kunnen we afleiden dat de ouders ($n = 43$ van de 45), de GON-begeleider ($n = 43$) en het CLB dat het gewoon onderwijs ondersteunt ($n = 42$) over het algemeen altijd tot vaak betrokken worden bij de opmaak, opvolging en evaluatie van het integratieplan. Daarnaast halen de CLB-medewerkers aan dat de leerkracht basisonderwijs van de GON-leerling ($n = 24$), het zorgteam uit het basisonderwijs ($n = 20$), de interne leerlingenbegeleider ($n = 20$) en de directie van het gewoon basisonderwijs ($n = 20$) altijd tot vaak aanwezig zijn bij het overleg omtrent het integratieplan terwijl in het secundair onderwijs het zorgteam ($n = 17$) vaak tot altijd betrokken worden bij het integratieplan van de GON-leerling.

Leerkrachten. Wat betreft de leerkrachten, zien we dat 177 van hen (68,9%) aangeven betrokken te worden bij de opmaak en 206 bij de opvolging en evaluatie van het integratieplan (80,2%). De meeste leerkrachten zijn zeer tevreden ($n = 78$; 30,4%), 109 leerkrachten zijn tevreden (42,4%) en 65 noch tevreden, noch ontevreden (25,3%) over hun betrokkenheid bij de opmaak terwijl 33,9% van de leerkrachten ($n = 87$) zeer tevreden, 40,9% tevreden ($n = 105$) en 22,6% noch tevreden, noch ontevreden ($=58$) is over hun betrokkenheid bij de opvolging en de evaluatie van het integratieplan.

Ouders. Tot slot geven 523 ouders aan dat ze betrokken worden bij de opmaak (87,9%) en 555 ouders bij de opvolging en evaluatie (93,3%) van het integratieplan van hun kind.

Tabel 63

Betrokkenen bij het integratieplan volgens de respondenten uit het gewoon en buitengewoon onderwijs

	Gewoon onderwijs		Buitengewoon onderwijs	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
School voor gewoon onderwijs	123	81,5	94	96,9
Directie BaO	49	62,8	61	84,7
Directie SO	38	52,1	21	84,0
Zorgteam BaO	61	78,2	70	97,2
Leerlingenbegeleider	53	72,6	23	92,0
Leerkracht (BaO)	57	73,1	67	93,1
Klastitularis	37	50,7	18	72,0
Vakleerkracht	8	11,0	7	28,0
School voor buitengewoon onderwijs	119	78,8	93	95,9
Directie	15	9,9	27	27,8
GON-coördinator	75	49,7	74	90,7
GON-begeleider	115	76,2	88	76,3
CLB dat het gewoon onderwijs ondersteunt	143	94,7	93	95,9
CLB dat het buitengewoon onderwijs ondersteunt	25	16,6	51	52,6
Ouders	143	94,7	94	96,9
Leerling	44	29,1	45	46,4
Externe partner	42	27,8	47	48,5

Tabel 64

Betrokkenen bij het integratieplan volgens de CLB-medewerkers

Betrokkene	Altijd	Vaak	Soms	Nooit	N
School voor gewoon onderwijs	42	1	1	1	45
Directie BaO	6	14	5	1	26
Directie SO	3	4	10	1	18
Zorgteam BaO	14	6	4	2	26
Zorgteam SO	11	6	1	0	18
Leerlingenbegeleider	17	3	2	4	26
Leerkracht (BaO)	19	5	2	0	26
Klastitularis	5	7	6	0	18
Vakleerkracht	0	6	9	4	18
School voor buitengewoon onderwijs	38	3	2	2	45
Directie	3	3	9	29	44
GON-coördinator	12	12	17	3	44
GON-begeleider	38	5	1	0	44
CLB dat het gewoon onderwijs ondersteunt	37	5	2	1	45
CLB dat het buitengewoon onderwijs ondersteunt	4	1	14	26	45
Ouders	40	3	1	1	45
Leerling	7	8	20	10	45
Externe partner	1	2	27	15	45

1.4. Samenwerking en communicatie

1.4.1. *Moment van samenwerking en overleg*

Het opzetten, uitvoeren, evalueren en bijsturen van een GON-begeleiding vergt heel wat samenwerking en overleg. 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 ($n = 80$) besproken tijdens de informele overlegmomenten tussen de verschillende partijen. De respondenten van de scholen voor gewoon onderwijs bevestigen dit en geven aan dat informeel overleg in bijna drie kwart van de gevallen ($n = 115$; 68,7%) plaats heeft. 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 (directie buitengewoon onderwijs: $n = 77$; 96,3%; directie gewoon onderwijs: $n = 96$; 64,0%), op klassenraden (directie buitengewoon onderwijs: $n = 68$; 85,0%; directie gewoon onderwijs: $n = 105$; 70,0%), op een multidisciplinair overleg met het CLB (directie buitengewoon onderwijs: $n = 69$; 86,3%; directie gewoon onderwijs: $n = 128$; 85,3%), op een multidisciplinair overleg met de school voor buitengewoon onderwijs (directie buitengewoon onderwijs: $n = 65$; 81,3%; directie gewoon onderwijs: $n = 84$; 56,0%) en op oudercontacten (directie buitengewoon onderwijs: $n = 61$; 71,8%; directie gewoon onderwijs: $n = 103$; 68,7%).

1.4.2. *Frequentie van het formeel overleg*

Gewoon onderwijs. Over het algemeen vindt er drie keer per jaar tot wekelijks een formeel overlegmoment plaats tussen de betrokkenen op de school voor gewoon onderwijs en de GON-begeleider, wat wordt aangevuld met informeel overleg wanneer er zich problemen voordoen. Bij de scholen voor gewoon onderwijs zien we een gelijkaardig beeld. Zij geven eveneens aan dat er geen tot 16 formele overlegmomenten per schooljaar gepland worden over de GON-leerlingen met een gemiddelde van 3 overlegmomenten per schooljaar, of 1 per trimester.

Buitengewoon onderwijs. De leden van directie/zorgteam van het buitengewoon onderwijs geven aan dat er 2 keer per schooljaar tot wekelijks, met een gemiddelde van 1 keer per

trimester ($M = 3,04$; $SD = 0,55$), een formeel overleg gepland wordt over de GON-leerlingen. Daarnaast zien we dat de school voor buitengewoon onderwijs aangeeft dat er minder vaak overleg plaatsvindt tussen hen en de directie van het gewoon onderwijs over de geboden GON-begeleiding, namelijk gemiddeld 2 keer per schooljaar. De meeste scholen voor buitengewoon onderwijs geven namelijk aan dat dit overleg slechts doorgaat als er problemen zijn met deze leerling in de school voor gewoon onderwijs. Ook wordt er minder vaak een overleg met het CLB (gemiddeld 1 à 2 keer per schooljaar) gepland. Scholen geven aan dat het CLB altijd uitgenodigd wordt op de formele overlegmomenten over de GON-begeleidingen, maar vaak niet aanwezig zijn. Tot slot zien we dat het overleg tussen de GON-begeleider en de school voor gewoon onderwijs vaker gepland wordt dan met andere betrokken partijen.

Centra voor leerlingenbegeleiding. Daarnaast kunnen we afleiden uit de bevraging van het CLB dat er ook volgens hen 3 keer per schooljaar een formeel overleg gepland wordt over de GON-leerlingen en dit met alle betrokken partijen.

GON-begeleiders en leerkrachten. Ook de GON-begeleiders en de leerkrachten worden drie keer per schooljaar uitgenodigd op een overlegmoment. Alle respondenten geven daarenboven aan dat, indien nodig, het aantal overlegmomenten kan toenemen als dit noodzakelijk blijkt te zijn (bijvoorbeeld bij problemen met de leerling, als een betrokkene dit wenst, enzovoort).

Ouders. De ouders in het onderzoek geven aan dat ze 0 tot 6 keer per schooljaar betrokken worden bij een formeel overleg rond de GON-begeleiding op de school voor buitengewoon onderwijs, met een gemiddelde van 3 keer per schooljaar ($M = 2,89$; $SD = 0,96$). Daarnaast is het mogelijk dat er meer overlegmomenten plaatsvinden per schooljaar, afhankelijk van de behoefte en de noodzaak. Verder geven ouders aan veel minder vaak betrokken te worden bij een overleg op de school voor buitengewoon onderwijs. Zo geven 354 ouders (59,5%) aan dat ze nooit uitgenodigd worden op een overleg op deze school voor buitengewoon onderwijs, terwijl 68 ouders (11,4%) niet antwoorden op deze vraag of aangeven dit niet te weten. Tot slot zien we dat de ouders eveneens aangeven dat er per schooljaar gemiddeld 3 formele

overlegmomenten ($M = 2,87$; $SD = 1,00$) plaatsvinden tussen hen en de GON-begeleider, maar dit aantal varieert van ouder tot ouder. Zo geeft bijna 29% van de ouders ($n = 168$; 28,6%) aan dat ze zo vaak als nodig contact hebben met de GON-begeleider terwijl 16,5% van de ouders ($n = 97$) wekelijks en 15,0% af en toe ($n = 88$; 15,0%) contact heeft met de GON-begeleider. Een aantal ouders heeft tweewekelijks ($n = 18$; 3,1%), maandelijks ($n = 25$; 4,3%) of tweemaandelijks ($n = 19$; 3,2%) een overlegmoment met de GON-begeleider. Dit contact verloopt volgens een de ouders voornamelijk via e-mail ($n = 173$; 29,5%), telefonisch ($n = 66$; 11,2%), via het heen-en-weer schriftje ($n = 48$; 8,2%) en via rechtstreeks contact ($n = 14$, 2,4%).

Tot slot kunnen we concluderen dat een aantal ouders ($n = 31$; 5,3%) geen contact heeft met de GON-begeleider van hun zoon of dochter. Bijna 95% van de ouders ($n = 567$; 95,3%) geeft daarnaast aan dat ze de GON-begeleider op elk moment kunnen bereiken als dit nodig is. Bijna de helft van de ouders ($n = 292$; 47,9%) geeft aan dat de GON-begeleider dezelfde bleef gedurende de verschillende jaren van GON-begeleiding. De voornaamste redenen voor een verandering van GON-begeleider zijn het veranderen van school van de GON-leerling zelf (bijvoorbeeld bij een overgang van lager naar secundair onderwijs, het verhuizen van het gezin, ...; $n = 101$; 33,2%) of de GON-begeleider die geen begeleidingen meer verzorgt (omwille van een loopbaanonderbreking, ziekte of verandering van job; $n = 101$; 33,2%). Andere ouders geven aan dat dit een beslissing was van de school voor buitengewoon onderwijs (bijvoorbeeld omwille van reorganisatie van de uren; $n = 42$; 13,0%) of dat de ouders niet tevreden worden over de GON-begeleider ($n = 12$; 3,9%). Daarnaast geeft de meerderheid van de ouders aan geen inspraak te hebben in de keuze van de GON-begeleider ($n = 520$; 85,5%).

GON-leerlingen. Van de 171 leerlingen geven er 42 aan (24,6%) betrokken te worden bij het overleg van de leerkracht en de begeleider over zijn GON-begeleiding. Een aantal leerlingen ($n = 14$; 8,2%) geeft aan het zeer belangrijk te vinden dat ze betrokken worden bij dit overleg, terwijl 48,0% van de leerlingen hierover geen mening heeft ($n = 82$). Ongeveer 9% ($n = 15$; 8,8%) vindt het helemaal niet belangrijk betrokken te worden tijdens deze overlegmomenten. Daarnaast geven bijna alle leerlingen ($n = 165$; 95,9%) aan geen inspraak te hebben in de keuze van de begeleider. Wel heeft de meerderheid van deze leerlingen een goede band met

de GON-begeleider ($n = 143$; 83,1%), ongeveer 12% van de leerlingen staat eerder neutraal ten opzichte van hun begeleider ($n = 21$; 12,2%) terwijl 8 leerlingen aangeven geen goede band te hebben met hun begeleider (4,7%).

1.4.3. Betrokkenen bij de samenwerking en communicatie

Gewoon onderwijs. De directieleden en de leden van het zorgteam van het gewoon onderwijs geven aan dat zowel de ouders ($n = 148$; 98,0%), de GON-begeleider ($n = 105$; 96,3%), de leerkracht van de GON-leerling ($n = 71$; 95,9%), het CLB dat het gewoon onderwijs ondersteunt ($n = 144$; 95,4%) en het zorgteam uit het basisonderwijs ($n = 70$; 94,6%) het meest betrokken worden bij de samenwerking en communicatie rond GON tijdens een formeel overleg (zie tabel 65).

Buitengewoon onderwijs. Uit de bevraging van de scholen voor buitengewoon onderwijs blijkt eveneens dat de interne leerlingenbegeleider ($n = 25$; 100%), de vakleerkracht ($n = 25$; 100%) en de leerkracht van de GON-leerling ($n = 72$; 100%) steeds aanwezig zijn op een formeel overleg. Daarnaast halen we uit deze antwoorden dat over het algemeen het zorgteam van het basisonderwijs ($n = 71$; 98,6%), de ouders ($n = 95$; 97,9%), de klastitularis van de GON-leerling ($n = 24$; 96,0%), de GON-begeleider ($n = 92$; 94,8%), het CLB dat het gewoon onderwijs ondersteunt ($n = 92$; 94,8%) en de directie van het secundair onderwijs ($n = 23$; 92,0%) en de directie van het basisonderwijs ($n = 64$; 88,9%) het vaakst aanwezig zijn op overlegmomenten (zie tabel 65).

Centra voor leerlingenbegeleiding. Ook hier zien we een gelijkaardig beeld ten opzichte van de voorgaande informanten. Als we kijken naar welke betrokkenen altijd tot vaak aanwezig zijn op het formeel overleg over GON, zien we dat de CLB-medewerkers de GON-begeleiders ($n = 45$; 100%), de ouders ($n = 44$; 97,8%), de leerkracht van de GON-leerling ($n = 25$; 96,2%), het CLB dat het gewoon onderwijs ondersteunt ($n = 43$; 95,6%) en het zorgteam uit het secundair onderwijs ($n = 18$; 94,7%) het meest vernoemen (zie tabel 66).

GON-begeleiders. Bovendien beantwoordden de GON-begeleiders eveneens de vraag wie het vaakst betrokken wordt bij een formeel overleg rond de GON-leerlingen. Hier zien we opnieuw dat de ouders ($n = 549$; 99,3%), het CLB dat het gewoon onderwijs ondersteunt ($n = 547$; 98,9%), de GON-begeleiders ($n = 545$; 98,6%), de interne ($n = 529$; 95,7%) en de leerkracht van de GON-leerling ($n = 509$; 92,0%) het vaakst vernoemd worden.

Leerkrachten. Tot slot zien we een gelijkaardig beeld naar voren komen bij de leerkrachten. Zij geven aan dat de leerkrachten van de GON-leerlingen ($n = 245$; 95,7%), de ouders ($n = 229$; 89,5%), de GON-begeleiders ($n = 226$; 88,3%), de interne leerlingenbegeleider ($n = 220$; 85,9%) en het CLB dat het gewoon onderwijs ondersteunt ($n = 215$; 84,0%) het vaakst betrokken worden bij de samenwerking en communicatie rond GON.

Tabel 65

Betrokkenen bij de samenwerking en communicatie rond GON volgens de respondenten uit het gewoon en buitengewoon onderwijs

	Gewoon onderwijs		Buitengewoon onderwijs	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
School voor gewoon onderwijs	137	90,7	97	100,0
Directie BaO	58	74,4	64	88,9
Directie SO	46	63,0	23	92,0
Zorgteam BaO	70	94,6	71	98,6
Leerlingenbegeleider	56	76,7	25	100,0
Leerkracht (BaO)	71	95,9	72	100,0
Klastitularis	53	72,6	24	96,0
Vakleerkracht	38	52,1	25	100,0

School voor buitengewoon onderwijs	109	72,2	93	95,9
Directie	9	8,3	51	52,6
GON-coördinator	64	58,7	80	82,5
GON-begeleider	105	96,3	92	94,8
CLB dat het gewoon onderwijs ondersteunt	144	95,4	92	94,8
CLB dat het buitengewoon onderwijs ondersteunt	10	6,6	43	44,3
Ouders	148	98,0	95	97,9
Leerling	67	44,4	65	67,0
Externe partner	50	33,1	70	72,2

Tabel 66

Betrokkenen bij de samenwerking en communicatie rond GON volgens de CLB-medewerkers

Betrokkene	Altijd	Vaak	Soms	Nooit	N
School voor gewoon onderwijs	42	3	0	0	45
Directie BaO	10	9	6	1	26
Directie SO	7	5	7	0	19
Zorgteam BaO	17	4	2	3	26
Zorgteam SO	12	6	1	0	19
Leerlingenbegeleider	18	5	0	3	26
Leerkracht (BaO)	19	6	1	0	26
Klastitularis	8	6	5	0	19
Vakleerkracht	3	5	11	0	19
School voor buitengewoon onderwijs	29	5	9	2	45
Directie	6	2	12	23	43
GON-coördinator	8	8	22	5	43

GON-begeleider	39	4	0	0	43
CLB dat het gewoon onderwijs ondersteunt	37	6	2	0	45
CLB dat het buitengewoon onderwijs ondersteunt	3	2	15	25	45
Ouders	40	4	1	0	45
Leerling	8	9	22	6	45
Externe partner	1	4	28	12	45

1.5. Eigenlijke GON-ondersteuning

De ondersteuning die de GON-begeleider biedt kan zich richten op de leerling, de leerkracht, de klasgroep, het schoolteam en de ouders. Hieronder beschrijven we eerst de verdeling van de ondersteuningstijd over de verschillende ondersteuningsvormen per respondentgroep. Vervolgens bekijken we de inhoud van iedere ondersteuningsvorm afzonderlijk.

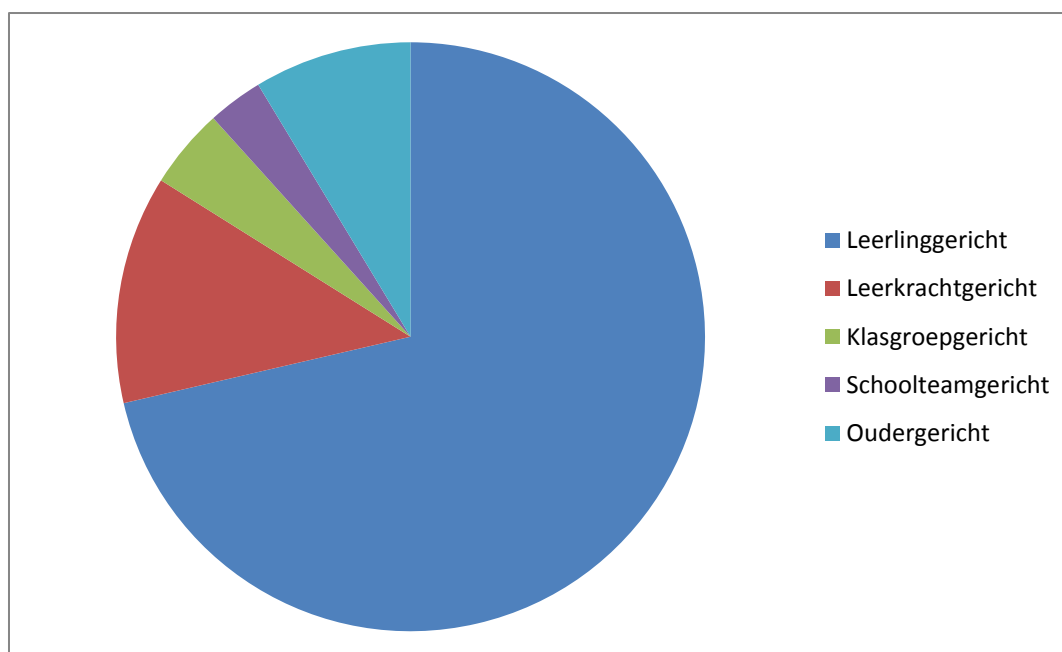
1.5.1. Inhoud van de ondersteuning

Gewoon onderwijs. Volgens de directieleden/zorgteam van de scholen voor gewoon onderwijs besteden de GON-begeleiders gemiddeld iets meer dan 71% van hun tijd aan leerlinggerichte ondersteuning ($M = 71,34$; $SD = 14,78$; range 15%-100%). Vervolgens wordt het meeste tijd geïnvesteerd in leerkrachtgerichte ($M = 12,53$; $SD = 8,72$; range 0%-50%) en oudergerichte ondersteuning ($M = 8,65$; $SD = 7,46$; range 0%-50%). Ondersteuning van de klasgroep ($M = 4,40$; $SD = 4,86$; range 0%-20%) en het schoolteam ($M = 3,03$; $SD = 3,83$; range 0%-20%) komen volgens de leden van de directie/zorgteam slechts minimaal aan bod (zie tabel 67 en figuur 34).

Tabel 67

Verdeling van de GON-ondersteuning volgens de scholen voor gewoon onderwijs

	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>min</i>	<i>max</i>
Leerlinggericht	163	71,34	15,69	10%	100%
Leerkrachtgericht	163	12,53	8,72	0%	50%
Klasgroepgericht	163	4,40	4,86	0%	20%
Schoolteamgericht	163	3,03	3,83	0%	20%
Oudergericht	163	8,65	7,46	0%	50%



Figuur 34. Verdeling van de GON-ondersteuning volgens de scholen voor gewoon onderwijs

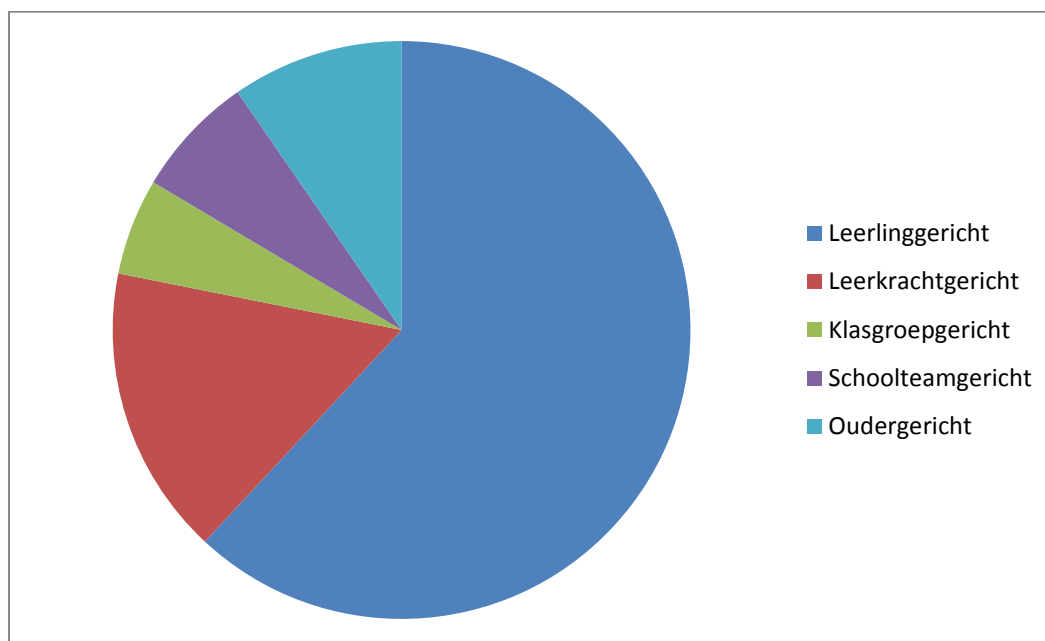
Buitengewoon onderwijs. De directieleden/zorgteam van de scholen voor buitengewoon onderwijs zijn het eens met hun collega's uit het gewoon onderwijs. Ze geven eveneens aan dat de GON-begeleiding, geboden vanuit hun school, zich voornamelijk richt op de leerling ($M = 61,86$; $SD = 14,78$; range 15%-100%). Gemiddeld 60% van de begeleidingstijd gaat naar de ondersteuning van de leerling met uitschieters tot 100%. Aan de ondersteuning van de leerkracht wordt gemiddeld 16% van de begeleidingstijd gespendeerd met een maximum van

50% ($M = 16,20$; $SD = 8,53$; range 0%-50%). De oudergerichte ondersteuning staat op de derde plaats met gemiddeld ongeveer 10% van de tijd ($M = 9,60$; $SD = 5,12$; range 0%-25%). Naar schoolteamgerichte ondersteuning ($M = 6,84$; $SD = 8,53$; range 0%-80%) en klasgroepgerichte ondersteuning ($M = 5,40$; $SD = 4,44$; range 0%-20%) gaat het minste tijd (zie tabel 68 en figuur 35).

Tabel 68

Verdeling van de GON-ondersteuning volgens de scholen voor buitengewoon onderwijs

	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>min</i>	<i>max</i>
Leerlinggericht	111	61,86	14,78	15%	100%
Leerkraftgericht	111	16,20	8,53	0%	50%
Klasgroepgericht	111	5,40	4,44	0%	20%
Schoolteamgericht	111	6,84	8,53	0%	80%
Oudergericht	111	9,60	5,12	0%	25%



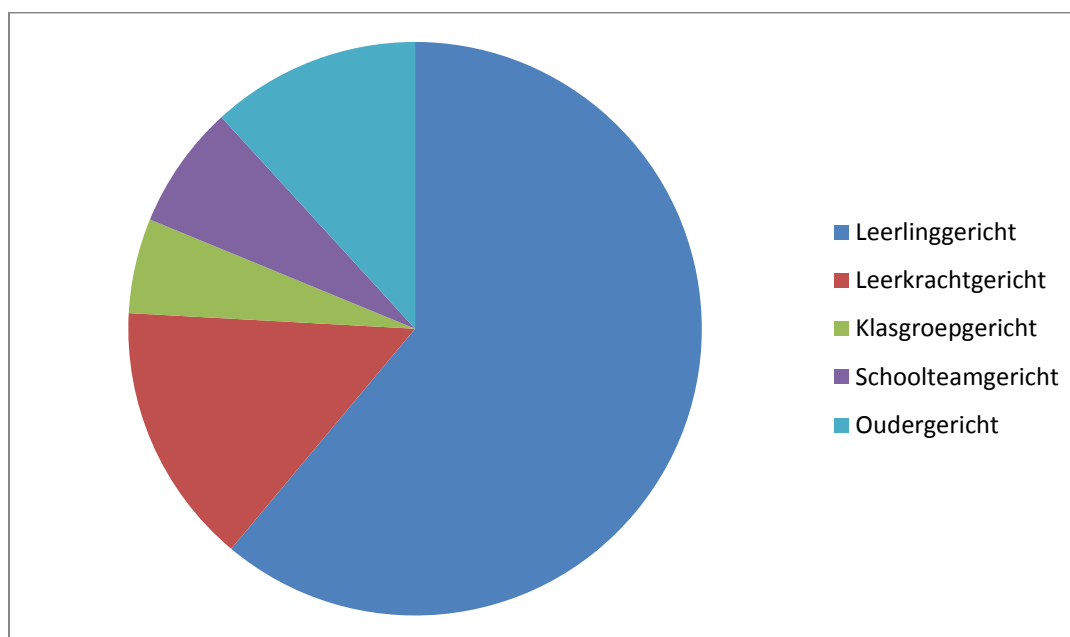
Figuur 35. Verdeling van de GON-ondersteuning volgens de scholen voor buitengewoon onderwijs

GON-begeleiders. Ook de GON-begeleiders rapporteren een gelijkaardige verdeling. Ze geven aan het meest tijd te besteden aan leerlinggerichte ondersteuning ($M = 61,65$; $SD = 14,97$; range 0%-100%). Opmerkelijk is wel dat enkele GON-begeleiders aangeven helemaal geen leerlinggerichte ondersteuning te bieden. Daarnaast krijgen achtereenvolgens de leerkrachten ($M = 14,93$; $SD = 7,03$; range 0%-55%), de ouders ($M = 11,91$; $SD = 7,70$; range 0%-100%), het schoolteam ($M = 7,05$; $SD = 6,00$; range 0%-50%) en de klasgroep ($M = 5,40$; $SD = 4,31$; range 0%-24%) ondersteuning aangeboden van de GON-begeleider (zie tabel 69).

Tabel 69

Verdeling van de ondersteuning volgens de GON-begeleider

	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>min</i>	<i>max</i>
Leerlinggericht	586	61,65	14,97	0%	100%
Leerkrachtgericht	587	14,93	7,03	0%	55%
Klasgroepgericht	587	5,40	4,31	0%	24%
Schoolteamgericht	587	7,05	6,00	0%	50%
Oudergericht	587	11,91	7,70	0%	100%



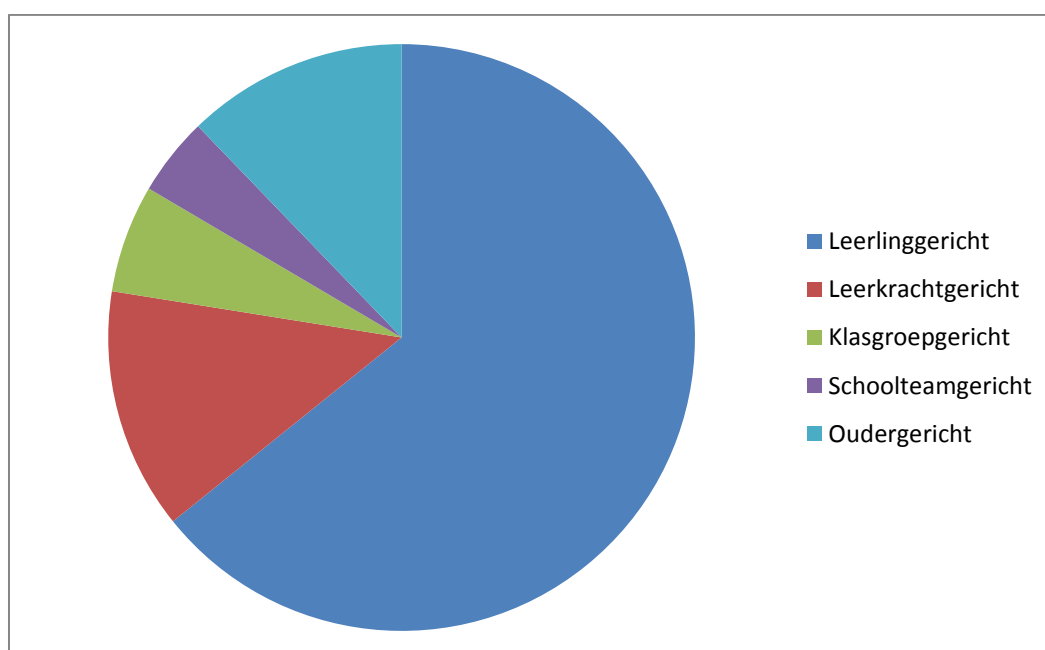
Figuur 36. Verdeling van de ondersteuning volgens de GON-begeleider

Leerkrachten. De leerkrachten geven weerom een vergelijkbaar beeld. Ze vermelden dat de GON-begeleider gemiddeld bijna 70% van de tijd dat hij in de school voor gewoon onderwijs is leerlinggerichte ondersteuning biedt ($M = 68,98$; $SD = 18,62$; range 9%-100%). Verder ondersteunt de GON-begeleider vervolgens de leerkracht ($M = 14,29$; $SD = 14,36$; range 0%-100%), de ouders ($M = 13,11$; $SD = 15,52$; range 0%-100%), de klasgroep ($M = 6,39$; $SD = 12,11$; range 0%-90%) en het schoolteam ($M = 4,64$; $SD = 10,83$; range 0%-90%) (zie tabel 70 en figuur 37).

Tabel 70

Verdeling van de GON-ondersteuning volgens de leerkracht

	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>min</i>	<i>max</i>
Leerlinggericht	282	68,98	18,62	9	100
Leerkrachtgericht	282	14,29	14,36	0	100
Klasgroepgericht	282	6,39	12,11	0	90
Schoolteamgericht	282	4,64	10,83	0	90
Oudergericht	282	13,11	15,52	0	100



Figuur 37. Verdeling van de GON-ondersteuning volgens de leerkracht

Ouders. Uit de vragenlijst van de ouders kunnen we afleiden dat 95,4% van de ouders van GON-leerlingen ($n = 580$) op de hoogte is van de inhoud van de individuele GON-begeleiding van hun kind. Ongeveer 91,9% van de ouders ($n = 559$) van GON-leerlingen geven aan inspraak te hebben in de invulling van deze individuele ondersteuning.

Naast de individuele begeleiding biedt de school voor buitengewoon onderwijs volgens de ouders van GON-leerlingen in 45,9% van de gevallen ($n = 277$) ondersteuning aan de leerkrachten terwijl 276 ouders (45,7%) aangeven dit niet te weten. Van de 277 ouders, die aangeven dat er leerkrachtgerichte ondersteuning wordt geboden door de GON-begeleider, heeft 57,8% ($n = 160$) inspraak in de inhoud van deze ondersteuning. Naast de leerkrachtgerichte begeleiding vermelden 112 ouders (18,5%) dat de school voor buitengewoon onderwijs eveneens ondersteuning biedt aan de klasgroep van hun kind, 289 ouders (47,8%) weet dit niet. Van deze ouders geeft 83,0% ($n = 93$) aan inspraak te hebben in de inhoud van deze ondersteuning gericht aan de klasgroep. Ook voorzien de GON-begeleiders in een schoolteamgerichte ondersteuning volgens 35,2% van de ouders ($n = 212$) terwijl 309 ouders dit niet weten (50,7%). Van de 212 ouders hebben er 122 inspraak in de inhoud van de schoolteamgerichte ondersteuning (57,5%). Tenslotte geven 255 ouders (42,4%) aan dat de GON-begeleiding eveneens een oudergericht aanbod heeft, 222 van hen (87,1%) heeft inspraak in de inhoud van dit aanbod terwijl 174 ouders (29,0%) niet weten of de GON-begeleider oudergerichte ondersteuning biedt (zie tabel 71).

Tabel 71

GON-ondersteuning volgens de ouders

	<i>n</i>	%
Leerlinggericht	580	95,4
Leerkrachtgericht	277	45,9
Klasgroepgericht	112	18,5
Schoolteamgericht	212	35,2
Oudergericht	255	42,4

Wanneer we de samenhang tussen de verdeling van de GON-begeleiding en de onderwijsvorm bestuderen, merken we dat GON-begeleiders in het secundair onderwijs (directie gewoon onderwijs: $M = 4,33\%$; $SD = 3,50$; GON-begeleiders: $M = 7,70\%$; $SD = 6,03$; leerkrachten: $M = 7,93\%$; $SD = 12,60$) meer tijd besteden aan de ondersteuning van het schoolteam dan hun collega's in het basisonderwijs (directie gewoon onderwijs: $M = 1,90\%$; $SD = 3,77$; $t(161) = -4,24$; $p < .001$; $d = 0,67$; GON-begeleiders: $M = 6,13\%$; $SD = 5,86$; $t(585) = -3,15$; $p = .002$; $d = 0,26$; leerkrachten: $M = 3,61\%$; $SD = 10,04$; $t(93,56) = -2,56$; $p = .012$; $d = 0,53$). Ook aan de oudergerichte ondersteuning wordt meer tijd besteed in het secundair onderwijs (GON-begeleiders: $M = 12,55\%$; $SD = 7,29$) dan in het basisonderwijs (GON-begeleiders: $M = 10,99\%$; $SD = 8,18$; $t(585) = -2,42$; $p = .016$; $d = 0,20$).

Verder zien we dat er een significant verschil is tussen de scholen voor buitengewoon onderwijs behorend tot verschillende groepen en de tijd die ze besteden aan leerlinggerichte interventie ($F(7,546) = 2,39$; $p = .020$; $\eta^2 = .030$) en klasgroepgerichte interventie ($F(7,547) = 2,13$; $p = .039$; $\eta^2 = .026$). Met betrekking tot de leerlinggerichte interventie zien we dat GON-begeleiders van scholen uit Groep B significant minder tijd besteden aan deze leerlinggerichte ondersteuning dan begeleiders van scholen uit Groep A (T4/6/7/-2+A) ($p = .034$), C (T1/8) ($p = .016$) en D (T1/8+3) ($p = .047$). Ook de GON-begeleiders van scholen uit Groep H besteden significant minder tijd aan de leerlinggerichte interventie dan hun collega's van scholen uit Groep A (T4/6/7/-2+A) ($p = .007$), C (T1/8) ($p = .006$), D (T1/8+3) ($p = .007$), F (T1/8+23) ($p = .038$) en G (T2) ($p = .038$). Daarnaast besteden de scholen uit Groep B (T4/6/7+2+A) en H (T3) significant meer tijd aan klasgroepgerichte ondersteuning dan GON-begeleiders van scholen uit Groep D (T1/8+3) (Groep B versus Groep D = $p = .014$; Groep H versus Groep D = $p = .024$) en E (T1/8+2) (Groep B versus Groep E = $p = .027$; Groep H versus Groep E = $p = .031$) (zie tabel 72).

Op basis van de vragenlijst aan de directie/zorgteam van de school voor buitengewoon onderwijs stellen we vast dat er volgens deze respondenten geen verschil is tussen de onderwijstypen en de invulling van de GON-begeleiding.

Tabel 72

Indeling van de GON-begeleiding per groep volgens de GON-begeleider

	Leerlinggericht		Klasgroepgericht	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Groep A	62,48	14,70	5,18	3,85
Groep B	59,01	14,35	6,06	4,42
Groep C	64,49	16,41	5,27	4,94
Groep D	66,47	13,78	3,29	2,80
Groep E	62,50	14,06	3,17	2,08
Groep F	61,88	11,74	4,60	4,20
Groep G	67,86	18,22	8,00	7,98
Groep F	54,20	13,67	5,88	3,90

1.5.2. Leerlinggerichte ondersteuning

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 (30,11%-41,39%). In de tweede plaats focussen GON-begeleiders zich in de leerlinggerichte ondersteuning op sociaal-emotionele aspecten (22,88%-32,15%) en in de derde plaats op het aanbieden en leren werken met hulpmiddelen (12,48%-20,52%). Verder richt de individuele begeleiding zich op het informeren van de leerling over GON en handicap (7,41%-9,80%), het schoolgebeuren (5,00%-6,83%), paramedische ondersteuning in functie van het onderwijsleerproces (3,81%-7,32%) en paramedische begeleiding niet in functie van het onderwijsleerproces (1,27%-3,20%) (zie tabel 73). Volgens de ouders richt de leerlinggerichte ondersteuning zich in de eerste plaats op sociaal-emotionele aspecten (84,5%; $n = 490$) en vervolgens op onderwijskundige hulp (74,7%; $n = 433$), het aanreiken en leren omgaan met hulpmiddelen (61,7%; $n = 358$), informatie verschaffen over GON en de beperking van de leerling (47,2%; $n = 274$) en het schoolgebeuren zoals bijvoorbeeld uitstappen (45,7%; $n = 265$). Daarnaast krijgt ook paramedische begeleiding in functie van en

niet in functie van het onderwijsleerproces (respectievelijk 9,3%; $n = 54$ en 2,1%; $n = 12$), een plaats in de ondersteuning.

Tabel 73

Invulling van de leerlinggerichte ondersteuning

Gericht op:	Directie gewoon onderwijs		Directie buiten-gewoon onderwijs		GON- begeleiders		Leerkrachten	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
onderwijskundig	41,39	22,33	33,94	19,78	30,11	19,01	30,80	25,32
sociaal-emotioneel	22,88	16,20	28,21	14,68	32,15	17,70	30,24	26,09
hulpmiddelen	17,18	15,32	12,48	9,36	13,56	12,10	20,52	21,38
informereren	7,41	7,38	8,48	9,32	9,40	8,55	9,80	15,16
schoolgebeuren	5,00	6,83	6,41	5,25	6,32	7,77	6,51	14,32
Paramedisch in functie van	3,81	7,34	7,32	12,77	6,68	12,47	5,50	15,37
Paramedisch niet in functie van	1,27	4,59	2,24	5,11	2,76	7,15	3,20	11,33

Wanneer we de samenhang tussen de invulling van de leerlinggerichte ondersteuning en het onderwijsniveau onderzoeken, dan stellen we enkele significante verschillen vast. Zo merken we dat GON-begeleiders in het basisonderwijs (directie gewoon onderwijs: $M = 20,56$; $SD = 17,65$; GON-begeleiders: $M = 15,86\%$; $SD = 13,65$) significant meer tijd besteden aan het aanbrengen van en leren werken met hulpmiddelen dan GON-begeleiders in het secundair onderwijs (directie gewoon onderwijs: $M = 13,45$; $SD = 11,22$; $t(142,29) = 3,07$; $p = .003$; $d = 0,51$; GON-begeleiders: $M = 11,92\%$; $SD = 10,57$; $t(424,00) = 3,71$; $p < .001$; $d = 0,36$). GON-begeleiders die leerlingen ondersteunen in het basisonderwijs (directie BuO: $M = 8,29$; $SD = 13,89$; GON-begeleiders: $M = 8,83$; $SD = 14,69$) besteden daarenboven significant meer tijd

aan paramedische begeleiding in functie van het onderwijsleerproces dan hun collega's uit het secundair onderwijs (*directie BuO*: $M = 6,62\%$; $SD = 4,20$; $t(106,93) = 2,09$; $p = .040$; *GON-begeleiders*: $M = 5,14\%$; $SD = 10,35$; $t(396,25) = 3,32$; $p = .001$; $d = 0,33$). Ook voor de paramedische begeleiding niet in functie van het onderwijsleerproces zien we dat GON-begeleiders in het basisonderwijs (*directie BuO*: $M = 2,51\%$; $SD = 5,52$) hier significant meer aandacht aan besteden dan de GON-begeleiders in het secundair onderwijs (*directie BuO*: $M = 0,90\%$; $SD = 2,38$; $t(106,93) = 3,27$; $p = .001$; $d = 0,63$). De GON-begeleiders die ondersteuning bieden aan leerlingen in het secundair onderwijs (*directie gewoon onderwijs*: $M = 48,28$; $SD = 19,58$) bieden volgens de scholen voor gewoon onderwijs meer onderwijskundige ondersteuning aan de leerlingen dan hun collega's in het basisonderwijs (*directie gewoon onderwijs*: $M = 35,15$; $SD = 22,94$; $t(158) = -3,87$; $p < .001$; $d = 0,62$). Over de tijd die besteed wordt aan de sociaal-emotionele ondersteuning zijn de respondenten het oneens. Volgens de directie/zorgteam van het gewoon onderwijs besteden GON-begeleiders in het basisonderwijs (*directie gewoon onderwijs*: $M = 25,80\%$; $SD = 19,00$) significant meer tijd aan de sociaal-emotionele ondersteuning van de leerlingen dan hun collega's in het secundair onderwijs (*directie gewoon onderwijs*: $M = 19,66\%$; $SD = 11,70$; $t(139,91) = 2,49$; $p = .014$; $d = 0,42$). Volgens de GON-begeleiders zelf geldt het omgekeerde. Zij stellen dat er in het secundair onderwijs (*GON-begeleiders*: $M = 35,\%$; $SD = 16,56$) significant meer tijd wordt besteed aan de sociaal-emotionele ondersteuning dan basisonderwijs (*GON-begeleiders*: $M = 28,11\%$; $SD = 18,46$; $t(564) = -4,67$; $p < .001$; $d = 0,39$).

Verder stellen we bij de respondenten van het buitengewoon onderwijs een significant verschil vast tussen de onderwijstypen en de tijd die besteed wordt aan het aanbrengen en leren werken met hulpmiddelen ($F(7,75) = 2,57$; $p = .020$; $\eta^2 = .194$). Zo geven ze aan dat GON-begeleiders van scholen die behoren tot Groep H (T3) significant meer tijd besteden aan hulpmiddelen tijdens de leerlinggerichte ondersteuning dan GON-begeleiders van scholen die behoren tot Groep A (T4/6/7-2+A), B (T4/6/7+2+A), C (T1/8), D (T1/8+3) en E (T1/8+2) (Groep A versus Groep H = $p = .005$; Groep B versus Groep H = $p < .001$; Groep C versus Groep H = $p = .003$; Groep D versus Groep H = $p = .004$; Groep E versus Groep H = $p = .003$) terwijl scholen uit Groep D (T1/8+3) volgens de directieleden significant minder tijd besteden aan deze invulling dan scholen uit Groep A (T4/6/7/-2+A) ($p = .049$) (zie tabel 74). Verder zijn er geen significante verschillen tussen de onderwijstypen en de invulling van de leerlinggerichte ondersteuning volgens de respondenten uit het buitengewoon onderwijs.

Tabel 74

Invulling van de leerlinggerichte GON-begeleiding per groep volgens de school voor buitengewoon onderwijs

	Hulpmiddelen	
	<i>M</i>	<i>SD</i>
Groep A	12,82	6,85
Groep B	9,94	5,85
Groep C	14,06	8,80
Groep D	6,82	9,82
Groep E	8,86	7,69
Groep F	12,50	11,90
Groep G	15,00	7,07
Groep F	22,40	2,51

Vanuit het perspectief van de GON-begeleiders vinden we een significant verschil tussen de onderwijstypes voor het informeren van de leerling over GON ($F(7,532) = 2,07$; $p = .045$; $\eta^2 = 0,026$). Zo besteden GON-begeleiders van scholen behorend tot Groep G (T2) significant minder tijd aan het informeren van de leerling dan begeleiders van scholen behorend tot Groep A (T4/6/7/-2+A) ($p = 0.38$) en D (T1/8+3) ($p = .038$). Daarnaast stellen we een significant verschil vast wat betreft het aanbrengen en leren werken met hulpmiddelen ($F(7,532) = 3,47$; $p = .002$; $\eta^2 = 0,042$). We zien namelijk dat scholen uit Groep C (T1/8) significant meer tijd besteden aan de hulpmiddelen dan scholen uit Groep E (T1/8+2) ($p = .029$). Ook is er een significant verschil in de tijdsbesteding rond onderwijskundige hulp ($F(7,532) = 10,46$; $p < .001$; $\eta^2 = 0,12$), namelijk GON-begeleiders van scholen uit Groep A (T4/6/7/-2+A) besteden volgens zichzelf significant meer tijd aan onderwijskundige hulp in de individuele begeleiding van de leerlingen dan GON-begeleiders van scholen uit Groep B (T4/6/7+2+A), C (T1/8), D (T1/8+3), E (T1/8+2), F (T1/8+23) en H (T3) (Groep A versus Groep B = $p < .001$; Groep A versus Groep C = $p < .001$; Groep A versus Groep D = $p = .001$; Groep A versus Groep E = $p = .029$; Groep A versus Groep F = $p = .003$; Groep A versus

Groep H = $p < .001$). Bovendien verschilt de tijd die besteed wordt aan sociaal-emotionele aspecten volgens de GON-begeleiders significant per onderwijstype ($F(7,532) = 6,66$; $p < .001$; $\eta^2 = 0,081$). GON-begeleiders uit scholen die behoren tot Groep G besteden significant minder tijd aan sociaal-emotionele aspecten dan de GON-begeleiders uit scholen die behoren tot de andere groepen (Groep A versus Groep G = $p = .018$; Groep B versus Groep G = $p = .008$; Groep C versus Groep G = $p = .016$; Groep D versus Groep G = $p = .002$; Groep E versus Groep G = $p = .001$; Groep F versus Groep G = $p = .005$; Groep G versus Groep H = $p = .001$). Ook GON-begeleiders van scholen uit Groep A besteden over het algemeen significant minder tijd aan deze invulling van de leerlinggerichte ondersteuning dan hun collega's van scholen uit de meeste andere groepen (Groep A versus Groep B = $p = .001$; Groep A versus Groep D = $p = .001$; Groep A versus Groep E = $p = .003$; Groep A versus Groep F = $p = .015$; Groep A versus Groep H = $p < .001$) terwijl GON-begeleiders van scholen die behoren tot Groep H significant meer tijd besteden aan sociaal-emotionele aspecten dan GON-begeleiders van scholen uit Groep B en Groep C (Groep B versus Groep H = $p = .027$; Groep C versus Groep H = $p = .005$). Tot slot zien we een significant verschil in de tijd die besteed wordt aan paramedische begeleiding in functie van het onderwijsleerproces en de onderwijstypen ($F(7,531) = 3,65$; $p = .001$; $\eta^2 = .046$). Hier zien we dat scholen uit Groep B significant meer paramedische begeleiding in functie van het onderwijsleeraanbod aanbieden aan hun leerlingen dan scholen uit Groep A, D, E en H (Groep A versus Groep B = $p < .001$; Groep B versus Groep D = $p = .008$; Groep B versus Groep E = $p = .001$; Groep B versus Groep H = $p = .004$) terwijl scholen uit Groep C eveneens significant vaker de individuele begeleiding invullen met deze paramedische begeleiding dan scholen uit Groep A en H (Groep A versus Groep C = $p = .020$; Groep C versus Groep H = $p = .035$) (zie tabel 75).

Tabel 75

Invulling van de leerlinggerichte GON-begeleiding per onderwijstype volgens de GON-begeleider

	Informatie		Hulpmiddele n		Onderwijsku ndig		Sociaal- emotioneel		Paramedisch	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Groep A	8,93	6,50	13,18	10,83	36,28	18,40	28,69	15,07	4,64	8,90
Groep B	10,24	9,90	13,52	12,50	22,58	14,03	34,86	19,24	10,50	15,25
Groep C	8,89	8,07	14,14	10,82	26,14	20,77	32,19	17,97	9,58	17,16
Groep D	11,00	4,82	13,94	6,73	20,41	12,79	41,94	19,10	4,71	6,24
Groep E	7,25	4,83	9,17	5,97	24,33	18,95	42,08	15,15	3,33	4,92
Groep F	8,13	6,15	10,79	8,41	24,54	17,41	36,67	17,55	9,92	21,89
Groep G	3,71	7,41	32,71	29,72	31,43	18,87	15,00	12,58	6,43	8,52
Groep F	13,54	15,57	15,63	16,57	20,00	16,15	44,58	19,56	4,27	7,13

Deze ondersteuning gericht op de leerling gebeurt volgens alle respondenten voornamelijk individueel (79,31%-89,50%) en minder in groep (10,69%-21,14%). Verder stellen we vast dat de GON-begeleiding volgens alle respondenten meer klasextern (73,05%-82,65%) en minder klasintern (17,35%-27,56%) plaatsvindt (zie tabel 76).

Tabel 76

Plaats van de leerlinggerichte ondersteuning

	Directie gewoon onderwijs		Directie buiten-gewoon onderwijs		GON-begeleiders		Leerkrachten	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Individueel	88,83	16,96	79,31	17,82	84,80	17,03	89,50	17,79
In groep	11,17	16,96	21,14	18,66	15,22	17,05	10,69	18,14
Klasintern	26,95	30,56	17,35	36,86	23,45	24,58	27,56	36,37
Klasextern	73,05	30,56	82,65	36,86	76,37	24,75	73,15	36,14

De scholen voor gewoon onderwijs geven aan dat er voornamelijk individueel ($M = 88,83\%$; $SD = 16,96$) en klasextern ($M = 11,17\%$; $SD = 16,96$) gewerkt wordt. Verder zien we dat GON-begeleiders in het basisonderwijs ($M = 38,25\%$; $SD = 32,50$) significant meer klasintern te werk gaan dan in het secundair onderwijs ($M = 14,32\%$; $SD = 22,43$; $t(149,74) = 5,48$; $p < .001$; $d = 0,90$). Daarnaast merken we op dat de GON-begeleiders die enkel leerlingen ondersteunen in het basisonderwijs ($M = 18,79\%$; $SD = 20,17$) volgens de directie/zorgteam van de scholen voor gewoon onderwijs significant vaker begeleiding in groep aanbieden dan in het secundair onderwijs ($M = 2,66\%$; $SD = 4,32$; $t(92,56) = 7,19$; $p < .001$; $d = 1,49$).

Daarnaast geven de GON-begeleiders aan dat in ongeveer 76% van de gevallen de GON-begeleiding buiten de klas doorgaat ($M = 76,37\%$; $SD = 24,75$) en in bijna 85% van de gevallen is de GON-begeleiding een individuele begeleiding ($M = 84,80\%$; $SD = 17,03$). Uit de antwoorden van de GON-begeleiders kunnen we afleiden dat de begeleiders in het basisonderwijs ($M = 28,08\%$; $SD = 25,76$) significant meer klasintern te werk gaan dan hun collega's in het secundair onderwijs ($M = 20,21\%$; $SD = 23,20$; $t(467,44) = 3,73$; $p < .001$; $d = 0,35$). Ook is er een significant verschil tussen basis- en secundair onderwijs wat betreft de individualiteit van de ondersteuning. Zo zien we dat GON-begeleiders in het secundair onderwijs ($M = 88,12\%$; $SD = 14,52$) significant individueler te werk gaan dan GON-

begeleiders in het basisonderwijs ($M = 80,16\%$; $SD = 19,11$; $t(421,69) = -5,41$; $p < .001$; $d = 0,53$).

Het onderwijstype van de dienstverlenende school waaraan de GON-begeleiders verbonden zijn blijkt eveneens samen te hangen met plaats van de leerlinggerichte ondersteuning, namelijk of de begeleiding klasintern ($F(7,533) = 4,14$; $p < .001$; $\eta^2 = 0,052$) of klasextern ($F(7,533) = 4,11$; $p < .001$; $\eta^2 = 0,051$) doorgaat. We zien hier dat GON-begeleiders van scholen uit Groep G significant meer klasintern werken dan hun collega's van scholen uit de andere groepen (Groep A versus Groep G = $p < .001$; Groep B versus Groep G = $p < .001$; Groep C versus Groep G = $p < .001$; Groep D versus Groep G = $p = .002$; Groep E versus Groep G = $p = .002$; Groep F versus Groep G = $p = .002$; Groep G versus Groep H = $p < .001$). Verder merken we dat scholen uit Groep D het minst klasintern werken, en significant minder dan scholen uit Groep A, B, C, F en H (Groep A versus Groep D = $p = .001$; Groep B versus Groep D = $p = .005$; Groep C versus Groep D = $p = .012$; Groep D versus Groep F = $p = .009$; Groep D versus Groep H = $p = .015$).

De leerlinggerichte ondersteuning gebeurt volgens de *leerkrachten* voornamelijk individueel ($M = 89,50\%$; $SD = 17,79$) en klasextern ($M = 73,15\%$; $SD = 36,14$). Ook hier zien we dat de GON-begeleiders die enkel leerlingen ondersteunen in het basisonderwijs ($M = 12,52\%$; $SD = 18,25$) volgens de leerkrachten significant vaker begeleiding in groep aanbieden dan in het secundair onderwijs ($M = 4,63\%$; $SD = 16,50$; $t(110,03) = 3,22$; $p = .002$; $d = 0,61$). Tot slot halen we uit de bevraging van de leerkrachten dat de begeleiders in het basisonderwijs ($M = 31,19\%$; $SD = 37,21$) significant meer klasintern te werk gaan dan in het secundair onderwijs ($M = 15,48\%$; $SD = 30,71$; $t(119,86) = 3,35$; $p = .001$; $d = 0,61$).

Volgens de *directieleden van het buitengewoon onderwijs* is er enkel een significante verschil tussen de onderwijstypen en hoe vaak de GON-begeleiding in groep wordt geboden ($F(7,73) = 2,19$; $p = .044$; $\eta^2 = 0,174$). Deze respondenten geven namelijk aan dat GON-begeleiders van scholen uit Groep E significant vaker in groep werken dan hun collega's van scholen uit Groep C en Groep D (Groep C versus Groep E = $p = .036$; Groep D versus Groep E = $p = .044$).

We stellen vast dat de onderwijstypen, volgens de *GON-begeleiders*, eveneens samenhangen met de individualiteit van de leerlinggerichte ondersteuning, namelijk het individueel ($F(7,534) = 2,26; p = .029; \eta^2 = 0,029$) of in groep werken ($F(7,534) = 2,29; p = .026; \eta^2 = 0,029$) van de GON-begeleider. Hier zien we dat GON-begeleiders verbonden aan scholen uit Groep D significant individueel te werk gaan tijdens de leerlinggerichte ondersteuning dan GON-begeleiders verbonden aan scholen uit Groepen A, B, C, F, G en H (Groep A versus Groep D = $p < .001$; Groep B versus Groep D = $p < .001$; Groep C versus Groep D = $p < .001$; Groep D versus Groep F = $p = .006$; Groep D versus Groep G = $p = .009$; Groep D versus Groep H = $p = .001$). Tot slot bieden scholen uit Groep A significant meer individuelere begeleiding aan dan scholen uit Groep B ($p = .016$). (zie tabel 77).

Tabel 77

Indeling van de plaats van de leerlinggerichte GON-begeleiding per onderwijstype volgens de GON-begeleider

	Klasintern		Klasextern		Individueel		In groep	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Groep A	23,86	25,93	75,74	26,29	86,51	17,33	13,49	17,33
Groep B	23,72	21,53	76,28	21,53	81,80	16,64	18,20	16,64
Groep C	20,52	22,92	79,48	22,92	83,42	16,29	16,58	16,29
Groep D	8,24	15,57	91,76	15,57	94,59	5,25	5,41	5,25
Groep E	18,33	23,68	81,67	23,68	83,42	27,19	16,58	27,19
Groep F	26,80	24,70	73,20	24,70	83,20	18,14	16,80	18,14
Groep G	64,29	29,78	35,71	29,78	75,00	13,84	25,00	13,84
Groep H	23,04	19,93	77,39	19,93	81,25	16,83	19,17	17,24

1.5.3. Leerkrachtgerichte ondersteuning

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%) (zie tabel 78).

Tabel 78

Invulling van de leerkrachtgerichte ondersteuning

Gericht op:	Directie gewoon onderwijs		Directie buitengewoon onderwijs		GON- begeleiders		Leerkrachten	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Informeren	35,34	26,36	27,53	16,71	36,89	21,84	42,48	31,38
Aanpassen didactisch proces	18,37	17,55	21,47	13,64	18,11	14,01	19,74	23,48
Pedagogische handelen	17,06	13,28	14,22	8,84	9,16	9,06	/	/
Hulpmiddelen	16,75	15,96	14,99	10,50	14,14	11,57	19,75	22,06
Emotionele ondersteuning	6,84	8,93	12,93	10,45	16,20	12,75	14,07	19,07
Klasmanagement	4,00	8,61	6,54	7,14	3,68	5,45	3,73	9,48
Klasgroep- samenstelling	0,86	2,96	1,57	3,66	2,01	3,34	1,42	4,74

Wanneer we de samenhang tussen de invulling van de leerkrachtgerichte ondersteuning en het onderwijsniveau onderzoeken, dan stellen we enkele significante verschillen vast. Zo zien we dat de begeleiders in het basisonderwijs (*directie gewoon onderwijs*: $M = 21,79\%$; $SD =$

17,60; *GON-begeleiders*: $M = 17,00\%$; $SD = 12,69$; *leerkrachten*: $M = 21,61\%$; $SD = 22,43$) significant meer tijd besteden aan het aanbrengen van en leren werken met hulpmiddelen dan in het secundair onderwijs (*directie gewoon onderwijs*: $M = 11,36\%$; $SD = 11,95$; $t(130,90) = 4,20$; $p < .001$; $d = 0,73$; *GON-begeleiders*: $M = 12,09\%$; $SD = 10,24$; $t(433,35) = 4,89$; $p < .001$; $d = 0,47$; *leerkrachten*: $M = 13,08\%$; $SD = 19,43$; $t(237) = 2,49$; $p = .013$; $d = 0,32$). Daarenboven stellen we vast dat de GON-begeleiders die enkel leerlingen ondersteunen in het basisonderwijs (*directie gewoon onderwijs*: $M = 8,73\%$; $SD = 10,38$) significant vaker emotionele ondersteuning aan de leerkracht aanbieden dan in het secundair onderwijs (*directie gewoon onderwijs*: $M = 4,81\%$; $SD = 6,55$; $t(125,97) = 2,74$; $p = .007$; $d = 0,49$). De GON-begeleiders die ondersteuning bieden aan leerlingen in het secundair onderwijs (*directie gewoon onderwijs*: $M = 44,86\%$; $SD = 26,96$; *GON-begeleiders*: $M = 38,66\%$; $SD = 22,18$) bieden dan weer significant meer informatie over GON en de leerling aan de leerkrachten dan hun collega's in het basisonderwijs (*directie gewoon onderwijs*: $M = 26,47\%$; $SD = 22,55$; $t(134,91) = -4,44$; $p < .001$; $d = 0,76$; *GON-begeleiders*: $M = 34,42\%$; $SD = 21,16$; $t(559) = -2,27$; $p = .023$; $d = 0,19$).

Als we kijken naar de invulling van de leerkrachtgerichte ondersteuning volgens de respondenten uit het buitengewoon onderwijs en de GON-begeleiders per onderwijstype stellen we vast dat er geen significante verschillen zijn.

1.5.4. Klasgroepgerichte ondersteuning

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%) (zie tabel 79)

Tabel 79

Invulling van de klasgroepgerichte ondersteuning

	Directie gewoon onderwijs		Directie buitengewoon onderwijs		GON- begeleiders		Leerkrachten	
Gericht op:	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
informereren	42,46	36,76	40,07	25,04	40,55	30,74	22,25	29,47
sociaal-emotioneel	35,10	31,50	34,40	20,73	35,73	26,88	47,82	34,81
hulpmiddelen	16,40	23,12	17,12	16,21	15,94	15,70	21,08	26,90

Wanneer we de samenhang tussen de invulling van de klasgroepgerichte ondersteuning en het onderwijsniveau onderzoeken, dan stellen we weerom enkele significante verschillen vast. Wat betreft het informeren van de klas en de klasgenoten zien we dat de GON-begeleiders uit het secundair onderwijs (*directie BuO*: $M = 58,50\%$; $SD = 22,58$; *directie gewoon onderwijs*: $M = 62,87\%$; $SD = 32,40$; *GON-begeleiders*: $M = 47,81\%$; $SD = 30,97$; *leerkrachten*: $M = 39,42\%$; $SD = 37,40$) hier significant meer tijd aan besteden dan de GON-begeleiders die leerlingen in het basisonderwijs begeleiden (*directie BuO*: $M = 34,89\%$; $SD = 23,33$; $t(80) = -3,82$; $p < .001$; $d = 0,85$; *directie gewoon onderwijs*: $M = 18,50\%$; $SD = 25,48$; $t(97,42) = -7,66$; $p < .001$; $d = 1,56$; *GON-begeleiders*: $M = 29,93\%$; $SD = 27,17$; $t(447,31) = -6,67$; $p < .001$; $d = 0,63$; *leerkrachten*: $M = 17,95\%$; $SD = 37,40$; $t(31,10) = -2,77$; $p = .009$; $d = 0,99$). De GON-begeleiders in het basisonderwijs (*directie gewoon onderwijs*: $M = 25,11\%$; $SD = 28,39$; *GON-begeleiders*: $M = 19,27\%$; $SD = 16,59$) bieden daarentegen meer klasgroepgerichte ondersteuning over hulpmiddelen aan dan hun collega's in het secundair onderwijs (*directie gewoon onderwijs*: $M = 8,98\%$; $SD = 14,45$; $t(64,39) = 3,49$; $p = .001$; $d = 0,87$; *GON-begeleiders*: $M = 13,67\%$; $SD = 14,65$; $t(476) = 3,89$; $p < .001$; $d = 0,36$). Ook voor de sociaal-emotionele ondersteuning van de leerling in de klas wordt significant meer tijd vrijgemaakt in het basisonderwijs (*directie gewoon onderwijs*: $M = 48,37\%$; $SD = 33,86$; *GON-begeleiders*: $M = 43,52\%$; $SD = 27,99$) dan in het secundair onderwijs (*directie gewoon onderwijs*: $M = 23,80\%$; $SD = 24,44$; $t(80,35) = 4,10$; $p < .001$; $d = 0,91$; *GON-begeleiders*: $M = 30,39\%$; $SD = 24,76$; $t(382,75) = 5,28$; $p < .001$; $d = 0,54$).

Er zijn geen significante verschillen volgens de directieleden en leden van het zorgteam uit het buitengewoon onderwijs tussen de onderwijstypen en de invulling van de klasgroepgerichte ondersteuning van de GON-begeleider.

Wanneer we, op basis van de antwoorden van de GON-begeleiders, de tijd die GON-begeleiders besteden aan het informeren van de klasgroep per onderwijstype onderzoeken, stellen we significante verschillen vast ($F(7,447) = 5,91$; $p < .001$; $\eta^2 = 0,085$). GON-begeleiders van scholen uit Groep A besteden significant meer tijd aan het informeren van de klasgroep dan GON-begeleiders van scholen uit Groepen B, C, F en G (Groep A versus Groep B = $p = .002$; Groep A versus Groep C = $p < .001$; Groep A versus Groep F = $p < .001$; Groep A versus Groep G = $p = .001$). Ook zien we dat GON-begeleiders uit scholen van Groep D en E significant meer tijd besteden aan deze invulling van de klasgroepgerichte ondersteuning dan hun collega's van scholen uit Groepen C, F en G (Groep D versus Groep C = $p = .036$; Groep D versus Groep F = $p = .015$; Groep D versus Groep G = $p = .008$; Groep C versus Groep E = $p = .022$; Groep E versus Groep F = $p = .004$; Groep E versus Groep G = $p = .008$). Tot slot bieden de GON-begeleiders uit scholen van Groepen F en G minder informatie aan de klasgroep dan GON-begeleiders van scholen uit Groepen B en H (Groep B versus Groep F = $p = .010$; Groep B versus Groep G = $p = .011$; Groep F versus Groep H = $p = .011$; Groep G versus Groep H = $p = .034$).

Als laatste stellen we eveneens een significant verschil tussen de verschillende onderwijstypen en de tijd die besteed wordt aan sociaal-emotionele ondersteuning van de klasgroep ($F(7,448) = 4,98$; $p < .001$; $\eta^2 = 0,072$). In tabel 80 zien we dat GON-begeleiders van scholen uit Groep A significant minder tijd besteden aan sociaal-emotionele ondersteuning dan GON-begeleiders van scholen uit Groepen B, C, F, G en H (Groep A versus Groep B = $p = .013$; Groep A versus Groep C = $p = .003$; Groep A versus Groep F = $p < .001$; Groep A versus Groep G = $p = .015$; Groep A versus Groep H = $p = .024$) terwijl begeleiders van scholen uit Groep F significant meer sociaal-emotionele klasgroepgerichte ondersteuning bieden dan hun collega's van scholen uit Groepen B, C en D (Groep B versus Groep F = $p = .004$; Groep C versus Groep F = $p = .023$; Groep D versus Groep F = $p = .003$).

Tabel 80

Invulling van de klasgroepgerichte GON-begeleiding per onderwijstype volgens de GON-begeleider

	Informereren		Sociaal-emotioneel	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Groep A	47,31	30,12	30,54	24,77
Groep B	35,69	29,70	38,33	27,76
Groep C	28,17	29,32	41,96	27,00
Groep D	48,38	34,84	27,38	26,02
Groep E	52,50	33,52	37,00	35,37
Groep F	19,05	22,74	58,68	26,71
Groep G	15,00	13,78	55,83	32,00
Groep H	40,26	26,11	43,95	25,69

1.5.5. Schoolteamgerichte ondersteuning

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 GON-leerling (50,38%-60,85%). De andere helft wordt benut voor ondersteuning in de uitbouw van een zorgbeleid (15,70%-25,57%) en voor materiële aspecten (20,62%-21,52%) (zie tabel 81)

Tabel 81

Invulling van de schoolteamgerichte ondersteuning

	Directie gewoon onderwijs		Directie buitengewoon onderwijs		GON- begeleiders		Leerkrachten	
Gericht op:	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
informereren	60,85	30,99	51,24	23,96	59,76	25,25	50,38	33,60
zorgbeleid	15,70	20,35	23,29	21,99	16,77	17,26	25,57	27,12
materiële aspecten	21,52	24,03	20,79	16,13	20,62	17,54	21,48	23,26

Wanneer we de samenhang tussen de invulling van de schoolteamgerichte ondersteuning en het onderwijsniveau onderzoeken, dan stellen we weerom enkele significante verschillen vast. Zo zien we dat de opdeling van de schoolteamgerichte interventie in het informeren van het schoolteam over GON en de GON-leerling significant vaker wordt gedaan door GON-begeleiders die leerlingen begeleiden in het secundair onderwijs (*directie gewoon onderwijs*: $M = 65,88\%$; $SD = 29,45$) dan hun collega's in het basisonderwijs (*directie gewoon onderwijs*: $M = 49,40\%$; $SD = 31,96$; $t(80) = -2,27$; $p = .026$; $d = 0,51$). GON-begeleiders die leerlingen in het basisonderwijs ondersteunen (*directie buitengewoon onderwijs*: $M = 22,85\%$; $SD = 16,06$; *leerkrachten*: $M = 25,27\%$; $SD = 24,56$) voorzien meer tijd in de schoolteamgerichte ondersteuning voor materiële aspecten dan hun collega's in het secundair onderwijs (*directie buitengewoon onderwijs*: $M = 13,63\%$; $SD = 14,61$; $t(83) = 2,28$; $p = .027$; $d = 0,50$; *leerkrachten*: $M = 12,81\%$; $SD = 17,36$; $t(103) = 2,60$; $p = .011$; $d = 0,51$).

We zien echter geen verschil in de opdeling van de schoolteamgerichte ondersteuning in vergelijking met de onderwijstypen.

1.5.6. Oudergerichte ondersteuning

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%) (zie tabel 82)

Tabel 82

Invulling van de oudergerichte ondersteuning

	Directie gewoon onderwijs		Directie buitengewoon onderwijs		GON- begeleiders		Leerkrachten	
Gericht op:	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
informereren	30,19	22,65	29,55	19,25	33,05	20,81	30,38	27,64
pedagogisch advies	28,14	18,13	24,43	12,93	23,13	15,36	24,35	20,73
sociaal-emotioneel	21,59	14,27	24,78	11,84	23,21	16,03	23,63	22,04
hulpmiddelen	18,40	13,08	19,15	11,15	17,39	13,44	20,61	18,98

Wanneer we de samenhang tussen de invulling van de oudergerichte ondersteuning en het onderwijsniveau onderzoeken, dan stellen we weerom enkele significante verschillen vast. Zo zien we dat GON-begeleiders in het basisonderwijs (*directie buitengewoon onderwijs: M* = 20,67%; *SD* = 10,90; *GON-begeleiders: M* = 20,90%; *SD* = 15,32) significant meer tijd besteden aan het aanbrengen en leren werken met hulpmiddelen dan hun collega's in het secundair onderwijs (*directie buitengewoon onderwijs: M* = 14,30%; *SD* = 10,78; $t(94) = 2,45$; $p = .016$; $d = 0,51$; *GON-begeleiders: M* = 14,94%; *SD* = 11,36; $t(553) = 5,27$; $p < .001$; $d = 0,45$). In het basisonderwijs (*leerkrachten: M* = 33,22%; *SD* = 28,49) wordt er door de GON-begeleiders ook meer aandacht geschonken aan het informeren van de ouders over GON en handicap dan in het secundair onderwijs (*leerkrachten: M* = 19,37%; *SD* = 20,90;

$t(86,76) = 3,57; p = .001; d = 0,77$) De GON-begeleiders in het secundair onderwijs (*directie gewoon onderwijs*: $M = 31,63\%$; $SD = 19,36$; *leerkrachten*: $M = 31,09\%$; $SD = 20,82$) besteden daarentegen significant meer tijd aan de pedagogische ondersteuning van de ouders dan GON-begeleiders die leerlingen begeleiden in het basisonderwijs (*directie gewoon onderwijs*: $M = 24,76\%$; $SD = 16,31$; $t(120) = -2,14; p = .036; d = 0,39$; *leerkrachten*: $M = 22,57\%$; $SD = 20,40$; $t(209) = -2,45; p = .015; d = 0,34$). GON-begeleiders in het secundair onderwijs (*GON-begeleiders*: $M = 24,96\%$; $SD = 16,86$) besteden tot slot significant meer tijd aan de sociaal-emotionele ondersteuning van het gezin dan GON-begeleiders die leerlingen ondersteunen in het basisonderwijs (*GON-begeleiders*: $M = 20,70\%$; $SD = 14,45$; $t(529,94) = -3,19; p = .002; d = 0,28$).

Wanneer we, tot slot, de invulling van de oudergerichte ondersteuning per onderwijstype onderzoeken stellen we geen verschillen vast volgens de scholen voor buitengewoon onderwijs maar op basis van de vragenlijst voor de GON-begeleiders zien we dat er een aantal significante verschillen zijn. Zo zien we in tabel 83 significante verschillen in de tijd die gespendeerd wordt aan het aanbrengen en leren werken met hulpmiddelen ($F(7,523) = 2,65; p = .011; \eta^2 = 0,34$) en de sociaal-emotionele ondersteuning van de ouders en het gezin ($F(7,523) = 2,44; p = .018; \eta^2 = 0,32$). Wat betreft het aanbrengen en leren werken met hulpmiddelen stellen we vast dat GON-begeleiders van scholen uit Groep B hier significant meer tijd aan besteden dan GON-begeleiders van scholen uit Groep E ($p = .045$). Verder zien we dat GON-begeleiders van scholen uit Groep H significant meer tijd besteden aan de sociaal-emotionele ondersteuning van het gezin dan hun collega's van scholen uit Groepen A, B, C, E en G (Groep A versus Groep H = $p = .003$; Groep B versus Groep H = $p = .013$; Groep C versus Groep H = $p = .011$; Groep E versus Groep H = $p = .012$; Groep G versus Groep H = $p = .009$) terwijl GON-begeleiders van scholen uit Groep G significant minder sociaal-emotionele oudergerichte begeleiding bieden dan begeleiders uit Groepen D en F (Groep D versus Groep G = $p = .010$; Groep F versus Groep G = $p = .023$). Tenslotte stellen we vast dat GON-begeleiders uit Groep D significant meer tijd besteden aan sociaal-emotionele ondersteuning aan het gezin dan GON-begeleiders van scholen uit Groep E ($p = .042$).

Tabel 83

Invulling van de oudergerichte GON-begeleiding per onderwijstype volgens de GON-begeleider

	Hulpmiddelen		Sociaal-emotioneel	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Groep A	17,01	12,91	22,31	15,89
Groep B	19,77	14,94	23,25	16,30
Groep C	16,07	10,46	22,29	16,57
Groep D	19,06	15,30	30,31	13,96
Groep E	10,83	9,25	21,67	6,85
Groep F	15,00	10,99	26,00	13,15
Groep G	32,86	27,67	12,14	14,68
Groep F	15,65	10,15	32,78	17,54

2. Van aanmelding tot toekenning ION

2.1. Initiatief voor aanvraag tot ION-begeleiding

Centra voor leerlingenbegeleiding. 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 zien we dat ook een externe partner ($n = 7$; 25,0%), de school voor buitengewoon onderwijs ($n = 3$; 10,7%) en het CLB dat de school voor buitengewoon onderwijs ondersteunt ($n = 2$; 7,1%) de aanvraag tot ION-begeleiding doet, maar dit in mindere mate. De externe partners die de aanvraag tot ION-begeleiding formuleren zijn de thuisbegeleidingsdienst ($n = 4$ van de 7), de diagnostische centra ($n = 2$) en het revalidatiecentrum ($n = 1$).

Ouders. 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. Daarnaast komt het initiatief volgens hen van het CLB dat het gewoon onderwijs ondersteunt ($n = 9$), de school voor gewoon onderwijs ($n = 6$) en een externe betrokkene ($n = 3$). De school voor buitengewoon onderwijs ($n = 1$) en het CLB dat het buitengewoon onderwijs ondersteunt ($n = 1$) nemen het minst vaak initiatief om GON-begeleiding op te starten volgens de ouders.

Van de 25 ouders, kozen 8 ouders ervoor hun kind te betrekken in de beslissing rond het installeren van ION-begeleiding. De voornaamste reden om de leerling niet te betrekken in de beslissing is de leeftijd van het kind op het moment van de toekenning van ION-begeleiding ($n = 13$). Ook de mentale achterstand van het kind ($n = 2$) en het feit dat het kind zich geen beeld kan vormen van wat ION is ($n = 1$), zorgden er eveneens voor dat ouders hun kind niet betrokken in de beslissing. Daarnaast geven de 8 ouders die hun kind wel betrokken hebben in de beslissing rond ION aan dat ze het belangrijk vonden omdat dit over het leven van het kind gaat ($n = 5$) en de leerling zo weet wat er hem/haar te wachten staat met de nieuwe begeleider ($n = 3$).

2.2. Keuze voor ION-begeleiding

De keuze voor ION-begeleiding voor hun kind is voor ouders ingegeven vanuit verschillende motieven. Van de 24 ouders kiezen er 11 voor ION omwille van de extra ondersteuning die er dan geboden wordt aan de ION-leerling. Daarnaast geven 11 ouders aan voor ION te kiezen omdat ze inclusie belangrijk vinden. Ze willen dat hun kind in het gewoon onderwijs les kan volgen en zo kan opgroeien in een normale omgeving. Ook het welbevinden van de leerling wordt genoemd door ouders ($n = 3$). Tot slot wordt aangehaald dat ION-begeleiding werd aangeraden door een externe dienst ($n = 1$), om de school te overtuigen zodat de ION-leerling kon blijven ($n = 1$), omwille van het professioneel bijstaan van de leerkracht en om de link tussen het kind en de leerkracht te ondersteunen ($n = 2$).

Naast de motieven om te kiezen voor ION-begeleiding, werd er eveneens gepolst naar de elementen die de keuze voor een school beïnvloeden. Zeventien van de 25 ouders geven aan

dat de leerling al op de school voor gewoon onderwijs wanneer de ION-begeleiding werd opgestart. De voornaamste redenen waarom ouders kiezen voor een school voor gewoon onderwijs zijn de afstand ten opzichte van thuis ($n = 9$) en omdat de andere kinderen van het gezin hier al naar school gingen ($n = 7$). Daarnaast kijken ouders eveneens naar de expertise van de leerkrachten ($n = 5$), de ervaring van de school met ION en leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften ($n = 3$) en de fysieke toegankelijkheid van de school voor gewoon onderwijs ($n = 3$). Tenslotte formuleren twee ouders nog een andere reden, namelijk het was de enige school die hun kind niet weigerde.

2.3. Onderzoeksfase

2.3.1. Stappen in de onderzoeksfase

We kunnen afleiden uit tabel 84 dat bij de aanvraag van ION de CLB-medewerkers altijd een intakegesprek met de ouders en met de huidige en de toekomstige school voeren. 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 classificierend diagnostisch onderzoek gebeurt om de functiebeperking van het kind te bepalen en een eventuele doorverwijzing voor classificierend onderzoek wordt gegeven. Tot slot zien we dat de CLB-medewerkers altijd tot soms een intakegesprek voeren met een externe partner en soms tot nooit de leerling uitnodigen op een gesprek om tot een advies in de toekenning van ION te komen.

Tabel 84

Stappen in de onderzoeksfase

	Altijd	Vaak	Soms	Nooit	Weet niet
Intakegesprek met ouders	20	5	0	1	1
Intakegesprek met leerling	0	2	11	11	3
Intakegesprek met de huidige school	19	6	1	0	1
Intakegesprek met de toekomstige school	12	3	4	2	6
Intakegesprek met een externe partner	6	4	9	5	3
Handelingsgericht diagnostisch onderzoek om de onderwijsbehoeften in kaart te brengen	7	10	5	2	3
Classificerend diagnostisch onderzoek om de functiebeperking te bepalen	4	8	9	3	3
Doorverwijzing naar een externe dienst voor classificerend diagnostisch onderzoek	2	6	12	4	3
Handelingsgericht diagnostisch onderzoek om het onderwijsleeraanbod van de school in kaart te brengen	7	8	6	3	3

2.3.2. Elementen op het niveau van de leerling

De CLB-medewerkers geven een aantal elementen aan op het niveau van de leerling die altijd, vaak, soms of nooit in kaart worden gebracht bij een aanvraag van ION (zie tabel 85). Uit deze tabel kunnen we afleiden dat over het algemeen de aard en de ernst van de stoornis, de specifieke onderwijsbehoeften van de leerling, het cognitief functioneren en de zelfredzaamheid altijd in kaart worden gebracht bij een aanvraag tot ION-begeleiding. Daarnaast wordt het ingeschatte effect van ION op de leerling, het motorisch en sociaal

functioneren, de communicatieve vaardigheden, het zelfvertrouwen, de weerbaarheid en het werktempo altijd tot vaak in rekening gebracht bij een aanmelding, terwijl de gezondheid van de leerling altijd tot soms wordt geëvalueerd.

Tabel 85

Toekenningscriteria op het niveau van de leerling

	Altijd	Vaak	Soms	Nooit	Weet niet	N
Aard van de stoornis	24	1	0	0	1	26
Ernst van de stoornis	22	2	1	0	1	26
Specifieke onderwijsbehoeften	23	2	0	0	1	26
Ingeschat effect van ION	15	8	1	0	2	26
Cognitief functioneren	23	2	0	0	1	26
Zelfredzaamheid	21	4	0	0	1	26
Motorisch functioneren	15	7	3	0	1	26
Communicatieve vaardigheden	17	6	2	0	1	26
Sociaal functioneren	18	5	2	0	1	26
Zelfvertrouwen, weerbaarheid	18	4	3	0	1	26
Werktempo	19	4	2	0	1	26
Gezondheid	14	3	7	0	2	26

Bovendien geeft men aan dat er een aantal belangrijke kenmerken zijn die een rol spelen bij het toekennen van ION. Van de 26 CLB-medewerkers geven er 10 aan dat het cognitief functioneren en de leerbaarheid van de leerling belangrijk zijn in de toekenning van ION-begeleiding. Ook de zelfredzaamheid en zelfstandigheid ($n = 6$), de onderwijsbehoeften ($n = 5$), het sociaal functioneren en de weerbaarheid ($n = 5$), en de aard en/of ernst van de functiebeperking ($n = 5$) van de leerling spelen mee in het al dan niet toekennen van ION. Verder spelen ook het welbevinden ($n = 3$), de wensen en verwachtingen van de ouders ($n =$

2), het toekomstperspectief ($n = 2$) en de communicatieve vaardigheden ($n = 1$) een rol. Daarnaast zien we dat, naast deze elementen, ook de draagkracht van de school ($n = 3$) ervoor kan zorgen dat de ION-begeleiding geweigerd wordt, alsook wanneer de onderwijsbehoeften van de leerling te groot zijn ($n = 2$) en er te weinig groeimogelijkheden zijn in het gewoon onderwijs voor de leerling ($n = 2$).

2.3.3. Elementen op het niveau van het gezin

Naast deze elementen op kindniveau, zijn er een aantal elementen op het niveau van het gezin die in kaart worden gebracht bij de aanvraag van ION. In tabel 86 zien we dat de draagkracht van het gezin, het geloof in de mogelijkheden van het kind, het ingeschatte effect van ION op het gezin en de schoolbetrokkenheid van het gezin altijd tot vaak geëvalueerd wordt in het kader van de aanvraag tot ION-begeleiding. De openheid van het gezin wordt altijd tot soms in kaart gebracht terwijl de socio-economische status, de taal die in het gezin gesproken wordt en de afstand tot de school voor gewoon en buitengewoon onderwijs over het algemeen vaak tot nooit in rekening wordt gebracht bij de aanvraag van ION-begeleiding.

Tabel 86

Toekenningscriteria op het niveau van het gezin

	Altijd	Vaak	Soms	Nooit	Weet niet	N
Draagkracht van het gezin	15	6	2	1	2	26
Geloof in de mogelijkheden van het kind	15	7	2	0	2	26
Ingeschat effect van ION	16	7	1	0	2	26
Openheid	8	8	6	1	3	26
Vastberadenheid	11	6	4	2	3	26
Schoolbetrokkenheid	11	12	0	0	3	26
Socio-economische status	2	7	7	6	4	26
Taal die in het gezin gesproken wordt	4	6	5	6	5	26

Afstand tot de school voor gewoon onderwijs	2	6	6	8	4	26
Afstand tot de school voor buitengewoon onderwijs	1	6	7	7	5	26

Uit het onderzoek halen we eveneens een aantal elementen op het niveau van het gezin die mee bepalen of de ION-begeleiding toegekend of geweigerd wordt. Van de 26 medewerkers, halen er 11 aan dat de draagkracht van het gezin hierin een cruciaal element kan zijn. De ION-begeleiding mag namelijk deze draagkracht niet overschrijden. Daarnaast zien we dat de CLB-medewerkers vooral kijken naar de vastberadenheid van ouders ($n = 6$) en de betrokkenheid en het engagement van de ouders ($n = 9$) bij de begeleiding van hun kind. Deze twee elementen zorgen er vaak voor dat, indien positief geëvalueerd, de ION-begeleiding toegekend wordt. Daarnaast zijn de verwachtingen en de visie van de ouders op ION ($n = 6$), de bereidheid van ouders tot samenwerking ($n = 7$), de motivatie ($n = 3$) en de openheid van ouders ($n = 2$) elementen waar het CLB rekening mee houdt bij het al dan niet toekennen van ION-begeleiding.

2.3.4. Elementen op het niveau van de school voor gewoon onderwijs

Als we kijken naar de elementen op het niveau van de school voor gewoon onderwijs die in kaart gebracht worden bij de aanvraag van ION-begeleiding, zien we in tabel 87 dat de CLB-medewerkers over het algemeen altijd rekening houden met 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 bij het evalueren van een aanvraag tot ION-begeleiding. Verder brengen ze altijd tot soms de ervaring van de school voor gewoon onderwijs met ION-begeleiding en de fysieke toegankelijkheid van de school in kaart, terwijl het zorgbeleid altijd tot vaak een rol speelt in de toekenning van ION-begeleiding.

Tabel 87

Toekenningscriteria op het niveau van de school voor gewoon onderwijs

	Altijd	Vaak	Soms	Nooit	Weet niet	N
Ervaring met ION	9	5	6	4	2	26
Integratiebereidheid	18	5	1	0	2	26
Ingeschat effect van ION	17	5	1	1	2	26
Nood aan expertise vanuit het buitengewoon onderwijs	18	3	2	0	3	26
Draagkracht van de school	19	4	1	0	2	26
Fysieke toegankelijkheid	7	2	10	2	5	26
Zorgbeleid	14	7	3	0	2	26

Opnieuw hebben de CLB-medewerkers aangegeven op basis van welke elementen op het niveau van de school voor gewoon onderwijs de ION-begeleiding toegekend, dan wel geweigerd kan worden. Van de 26 medewerkers geven er 22 aan dat de bereidheid van heel het schoolteam een belangrijk element is dat geëvalueerd wordt in het al dan niet toekennen van ION-begeleiding. Als bijvoorbeeld niet heel het schoolteam achter de beslissing staat, kan dit een reden zijn om een ION-leerling te weigeren. Ook de draagkracht van de school mag volgens 18 medewerkers niet overschreden worden door de ION-begeleiding. Verder zien we dat deze medewerkers nog rekening houden met het zorgbeleid van de school ($n = 4$) en de toegankelijkheid van de school ($n = 2$).

2.3.5. Elementen op het niveau van de school voor buitengewoon onderwijs

Wat betreft de keuze van een school voor buitengewoon onderwijs, zal het CLB op basis van een aantal belangrijke aspecten de ouders van de ION-leerlingen een school voor buitengewoon onderwijs adviseren van waaruit de begeleiding zal plaatsvinden. Zo wordt de expertise van het buitengewoon onderwijs over onderwijs aan leerlingen met een type-atteest 2 en hun expertise in het onderwijzen van ION-leerlingen, net als de voorkeur van de ouders en

de bekendheid van de school voor gewoon onderwijs met de school voor buitengewoon onderwijs altijd tot vaak in kaart gebracht alvorens tot een advies te komen. Daarnaast bekijken de CLB-medewerkers vaak tot soms de afstand van de school voor buitengewoon onderwijs ten opzichte van de school voor gewoon onderwijs. Verder wordt er over het algemeen soms tot nooit rekening gehouden met regionale afspraken en het scholennet waartoe de school voor buitengewoon onderwijs behoort (zie tabel 88).

Tabel 88

Toekenningscriteria op het niveau van de school voor buitengewoon onderwijs

	Altijd	Vaak	Soms	Nooit	Weet niet	N
Expertise van het buitengewoon onderwijs over onderwijs aan leerlingen met een type-attest	15	6	/	2	3	26
Expertise van het buitengewoon onderwijs in het bieden van ION-begeleiding	11	7	2	2	4	26
Afstand ten opzichte van de school voor gewoon onderwijs	4	7	8	5	2	26
Bekendheid van de school voor gewoon onderwijs met de school voor buitengewoon onderwijs	6	7	4	6	3	26
Regionale afspraken	4	8	/	6	8	26
Het scholennet	2	5	8	8	3	26
Voorkeur van de ouders	8	9	3	3	3	26

2.4. Advies en voorbereiding van de ondersteuning

Centra voor leerlingenbegeleiding. Wat betreft het advies rond ION, geven 21 van de 27 CLB-medewerkers die deze vraag beantwoordden, aan dat er altijd een overleg gepland wordt over de toelichting van het advies rond GON. Volgens 1 respondent is dit vaak het geval, terwijl 2 medewerkers aangeven soms een overleg te plannen over de toelichting van dit advies. Drie respondenten van het CLB geven aan dat er nooit een overleg gepland wordt om het advies rond de toekenning van ION toe te lichten.

Als het gaat over de betrokkenen bij dit overleg zien we dat het CLB dat het gewoon onderwijs ondersteunt ($n = 24$) en de ouders ($n = 24$) evenals het zorgteam van het basis- en secundair onderwijs (beiden $n = 22$), de directie van het gewoon basis- ($n = 22$) en het gewoon secundair onderwijs ($n = 21$), de interne leerlingenbegeleider ($n = 19$), de leerkracht van de ION-leerling ($n = 19$), de GON-begeleider ($n = 19$), de klastitularis ($n = 17$) en de GON-coördinator ($n = 14$) over het algemeen altijd tot vaak aanwezig zijn op dergelijke overlegmomenten. Daarnaast nemen de leerling zelf ($n = 24$), de vakleerkracht ($n = 20$), het CLB dat het buitengewoon onderwijs ondersteunt ($n = 19$), de directie van het buitengewoon onderwijs ($n = 18$) en de externe partners ($n = 18$) soms tot nooit deel aan het overleg rond het advies over de toekenning van ION (zie tabel 89).

Tabel 89

Betrokkenen bij het overleg over de toelichting van het advies rond ION

Betrokkene	Altijd	Vaak	Soms	Nooit	N
School voor gewoon onderwijs	22	2	0	0	24
Directie BaO	17	5	2	0	24
Directie SO	14	7	3	0	24
Zorgteam BaO	16	6	2	0	24
Zorgteam SO	16	6	2	0	24
Leerlingenbegeleider	13	6	2	3	24

Leerkracht (BaO)	12	7	4	1	24
Klastitularis	13	4	5	2	24
Vakleerkracht	2	2	16	4	24
School voor buitengewoon onderwijs	18	4	2	0	24
Directie	3	2	7	11	24
ION-coördinator	7	7	6	3	24
ION-begeleider	17	2	3	1	24
CLB dat het gewoon onderwijs ondersteunt	22	2	0	0	24
CLB dat het buitengewoon onderwijs ondersteunt	3	2	7	12	24
Ouders	22	2	0	0	24
Leerling	0	0	7	17	24
Externe partner	3	3	13	5	24

Daarnaast zien we dat het CLB bij de opstart van ION-begeleiding over het algemeen altijd ($n = 9$; 36,0%), vaak ($n = 7$; 28,0% of soms ($n = 6$; 24,0%) een coördinerende rol op zich neemt. Van de 24 CLB-medewerkers die ION-leerlingen mee ondersteunen, geven 2 respondenten aan dat hun CLB een leerlinggericht aanbod biedt aan ION-leerlingen, 3 van hen hebben een leerkrachtgericht aanbod, 1 een klasgroepgericht aanbod, 4 een schoolteamgericht aanbod en 5 een oudergericht aanbod omtrent ION.

ION-begeleiders. 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 en 10 geven aan dat dit gebeurde door de ION-coördinator. Verder zien we dat de school voor gewoon onderwijs ($n = 7$), de ouders ($n = 4$) en de (zorg)leerkracht van de school voor gewoon onderwijs ($n = 3$) eveneens een bron van informatie zijn. Tot slot vernoemen 2 ION-begeleiders het CLB, en 1 de school buitengewoon onderwijs en de zorgcoördinator van de school voor gewoon onderwijs.

Leerkrachten. De leerkrachten geven aan dat ze weinig impact hebben op het hele toekenningsproces van ION-begeleiding. Van de leerkrachten die deelnamen aan het onderzoek, geven 3 van de 12 leerkrachten aan dat ze een impact hadden op de toelating van een ION-leerling in hun klas. Van deze leerkrachten zijn er 6 zeer tevreden, 1 ontevreden en 5 neutraal over hun impact op deze toelating.

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. Eén leerkracht geeft aan dat dit gebeurde aan het begin van het schooljaar terwijl één leerkracht reeds enkele jaren op voorhand op de hoogte was. Van de 11 leerkrachten werden er 6 leerkrachten geïnformeerd over de komst van een ION-leerling door de directie, 4 door de zorgcoördinator of het zorgteam van de school en 1 door de leerlingenbegeleider. Eén leerkracht werd niet geïnformeerd en is zelf op zoek gegaan naar informatie bij de zorgcoördinator.

Daarnaast zien we dat de leerkrachten zich voorbereiden op de komst van een ION-leerling door een gesprek met de ION-begeleider ($n = 10$ van de 11), met de vorige leerkracht ($n = 10$ van de 11) of met de ouders ($n = 10$ van de 11). Daarnaast zochten 2 leerkrachten informatie op rond ION als voorbereiding op de komst van een leerling met ION-begeleiding in hun klas.

2.5. Integratieplan: opmaak, opvolging en evaluatie

Gewoon onderwijs. De respondenten uit het gewoon onderwijs geven aan dat de ouders ($n = 26$ van 28) en het CLB dat het gewoon onderwijs ondersteunt ($n = 25$) meestal betrokken worden bij de opmaak van het integratieplan. De 16 scholen voor gewoon basisonderwijs geven daarnaast aan dat de directie ($n = 14$), de leerkracht van de ION-leerling ($n = 14$) en het zorgteam ($n = 14$) in de meeste gevallen betrokken worden bij deze opmaak terwijl hun 12 collega's in het secundair eveneens aangeven dat de directie ($n = 8$), de leerlingenbegeleider ($n = 8$) en de klastitularis ($n = 6$) betrokken worden bij dit integratieplan. De ION-begeleider ($n = 21$ van 28) wordt tot slot eveneens regelmatig vernoemt als betrokkene tijdens het overleg over het integratieplan (zie tabel 90).

Buitengewoon onderwijs. Uit de vragenlijst van de respondenten uit het buitengewoon onderwijs zien we een gelijkaardig beeld. Alle informanten ($n = 15$) geven aan dat het CLB dat het gewoon onderwijs ondersteunt en de ouders deelnemen aan het overleg over het integratieplan. Daarnaast vernoemen 12 scholen voor buitengewoon onderwijs de ION-begeleider als betrokkene bij dit plan. Verder zien we dat alle scholen voor buitengewoon basisonderwijs ($n = 11$) aangeven dat de leerkracht betrokken wordt, terwijl 10 van hen aangeven dat de directie en het zorgteam als betrokkene aanwezig zijn tijdens de opmaak van dit plan. Ook alle scholen voor buitengewoon secundair onderwijs ($n = 4$) geven aan dat de leerlingenbegeleider en de klastitularis steeds aanwezig zijn bij de opmaak van het integratieplan van de ION-leerling (zie tabel 90).

Centra voor leerlingenbegeleiding. Uit tabel 91 kunnen we afleiden dat de ouders ($n = 23$ van 25), het CLB dat het gewoon onderwijs ondersteunt ($n = 22$) en de ION-begeleider ($n = 19$) over het algemeen altijd tot vaak aanwezig zijn op het overleg rond het integratieplan. Daarnaast halen de CLB-medewerkers, die leerlingen begeleiden in het basisonderwijs ($n = 19$), aan dat het zorgteam ($n = 18$), de leerkracht van de ION-leerling ($n = 17$) en de directie van het gewoon basisonderwijs ($n = 15$) altijd tot vaak betrokken worden bij de opmaak, opvolging en evaluatie van het integratieplan terwijl hun collega's uit het secundair onderwijs aangeven dat het zorgteam ($n = 6$ van 6), de directie van het gewoon secundair onderwijs ($n = 5$) en de klastitularis van de ION-leerling ($n = 3$) altijd tot vaak betrokken worden bij dit overleg.

Leerkrachten. Wat betreft de leerkrachten, zien we dat van de 9 leerkrachten er 7 aangeven betrokken te worden bij de opmaak en alle 9 bij de opvolging en evaluatie van het integratieplan. De meeste leerkrachten zijn zeer tevreden ($n = 4$), tevreden ($n = 3$) of noch tevreden, noch ontevreden ($n = 2$) over hun betrokkenheid bij zowel de opmaak, opvolging en de evaluatie van het integratieplan.

Ouders. Tot slot geven 18 van de 20 ouders aan dat ze betrokken worden bij de opmaak en de opvolging en evaluatie van het integratieplan van hun kind.

Tabel 90

Betrokkenen bij het integratieplan volgens de respondenten uit het gewoon en buitengewoon onderwijs

	Gewoon onderwijs		Buitengewoon onderwijs	
	<i>n</i>	<i>N</i>	<i>n</i>	<i>N</i>
School voor gewoon onderwijs	24	28	15	15
Directie BaO	14	16	10	11
Directie SO	8	12	3	4
Zorgteam BaO	14	16	10	11
Leerlingenbegeleider	8	12	4	4
Leerkracht (BaO)	14	16	11	11
Klastitularis	6	12	4	4
Vakleerkracht	5	12	3	4
School voor buitengewoon onderwijs	23	28	13	15
Directie	3	28	4	15
ION-coördinator	12	28	11	15
ION-begeleider	21	28	12	15
CLB dat het gewoon onderwijs ondersteunt	25	28	15	15
CLB dat het buitengewoon onderwijs ondersteunt	4	28	4	15
Ouders	26	28	15	15
Leerling	7	28	7	15
Externe partner	10	28	8	15

Tabel 91

Betrokkenen bij het integratieplan volgens de CLB-medewerkers

Betrokkene	Altijd	Vaak	Soms	Nooit	N
School voor gewoon onderwijs	23	1	1	0	25
Directie BaO	12	3	3	1	19
Directie SO	4	1	1	0	6
Zorgteam BaO	15	3	1	0	19
Zorgteam SO	3	3	0	0	6
Leerlingenbegeleider	11	2	2	4	19
Leerkracht (BaO)	13	4	1	1	19
Klastitularis	3	0	3	0	6
Vakleerkracht	1	0	4	1	6
School voor buitengewoon onderwijs	20	1	1	3	25
Directie	4	3	3	12	22
ION-coördinator	7	4	5	6	22
ION-begeleider	18	1	2	1	22
CLB dat het gewoon onderwijs ondersteunt	18	4	2	1	25
CLB dat het buitengewoon onderwijs ondersteunt	4	0	6	15	25
Ouders	20	3	1	1	25
Leerling	0	2	12	11	25
Externe partner	3	3	10	9	25

2.6. Samenwerking en communicatie

2.6.1. Moment van samenwerking en overleg

Het opzetten, uitvoeren, evalueren en bijsturen van een ION-begeleiding vergt 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 volgens 13 van de 15 scholen voor buitengewoon onderwijs besproken tijdens overleg tussen leerkrachten. Ook vormen informeel overleg ($n = 12$) en oudercontacten ($n = 12$) een belangrijk moment om het functioneren van de ION-leerling door te nemen. De ION-leerling wordt minder vaak besproken tijdens klassenraden ($n = 11$), multidisciplinair overleg met de school voor buitengewoon onderwijs ($n = 9$) en multidisciplinair overleg met het CLB ($n = 9$). 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. Daarnaast geven ze eveneens aan informele overlegmomenten ($n = 23$), oudercontacten ($n = 23$), overleg met leerkrachten ($n = 21$), klassenraden ($n = 20$) en multidisciplinair overleg met het buitengewoon onderwijs ($n = 14$) te installeren om de ION-leerling te evalueren.

2.6.2. Frequentie van het formeel overleg

Gewoon onderwijs. De leden van de directie/zorgteam van de scholen voor gewoon onderwijs geven aan dat er geen tot 12 formele overlegmomenten per schooljaar gepland worden over de ION-leerlingen met een gemiddelde van 4 overlegmomenten per schooljaar ($M = 3,71$; $SD = 2,22$). Verder geven de 24 leden aan dat ze gemiddeld 2 keer per schooljaar ($M = 2,17$; $SD = 2,28$; range 0-10) een overleg plannen met de school voor buitengewoon onderwijs, gemiddeld 4 keer per schooljaar overleggen met het CLB ($M = 3,68$; $SD = 2,01$; range 1-8) en 9 overlegmomenten per schooljaar hebben met de ION-begeleider over de geboden ION-begeleiding ($M = 8,73$; $SD = 10,02$; range 1-32). Deze overlegmomenten kunnen echter vaker doorgaan indien één van de betrokkenen dit wenst.

Buitengewoon onderwijs. De leden van directie en zorgteam van het buitengewoon onderwijs geven aan dat er 2 keer per schooljaar tot wekelijks, met een gemiddelde van 5 keer per schooljaar ($M = 5,40$; $SD = 7,45$), een formeel overleg gepland wordt over de ION-leerlingen. Daarnaast zien we dat de school voor buitengewoon onderwijs aangeeft dat er minder vaak overleg plaatsvindt tussen hen en de directie van het gewoon onderwijs over de geboden ION-begeleiding, namelijk gemiddeld 2 keer per schooljaar ($M = 2,00$; $SD = 2,16$; range 0-8). Daarnaast geven 2 directieleden aan dat het eerder een vraaggestuurd overleg is dan een vast aantal overlegmomenten. Ook wordt er minder vaak een overleg met het CLB

gepland ($M = 1,58$; $SD = 1,85$; range 0-5). Opnieuw geven 2 directieleden aan dat dit overleg enkel gepland wordt wanneer er een vraag wordt gesteld door één van de betrokken partijen. Het is dus mogelijk dat dit overleg wekelijks tot niet georganiseerd wordt op een schooljaar. Tot slot zien we dat het overleg tussen de ION-begeleider en de school voor gewoon onderwijs vaker gepland wordt dan met andere betrokken partijen.

Centra voor leerlingenbegeleiding. Daarnaast kunnen we afleiden uit de bevraging van het CLB dat er ook volgens hen gemiddeld 3 keer per schooljaar een formeel overleg gepland wordt over de ION-leerlingen ($M = 2,96$; $SD = 1,27$; range 0-6). Ook het overleg met de andere betrokken partijen gebeurt gemiddeld 3 keer per schooljaar, met uitzondering van het overleg met de ION-begeleider. Deze overlegmomenten worden vaker ingepland, alsook meer vraaggestuurd ingepland dan de overlegmomenten met de school voor gewoon en buitengewoon onderwijs.

ION-begeleiders en leerkrachten. Ook de ION-begeleiders geven aan dat er gemiddeld 3 keer per schooljaar ($M = 3,47$; $SD = 0,90$; range 2-5) een formeel overleg plaatsvindt over de ION-leerling op de school voor gewoon onderwijs, net als de leerkrachten ($M = 3,44$; $SD = 1,01$; range 2-5).

Ouders. De ouders in dit onderzoek worden gemiddeld 4 keer per schooljaar betrokken bij een overleg rond de ION-begeleiding van hun kind op de school voor gewoon onderwijs ($M = 3,67$; $SD = 2,20$; range 0-9). Verder worden ouders veel minder vaak betrokken bij een overleg op de school voor buitengewoon onderwijs. Zo geven 10 van de 20 ouders aan dat ze nooit uitgenodigd worden op een overleg op deze school voor buitengewoon onderwijs, terwijl 3 van hen deze vraag niet hebben beantwoord of aangaven dit niet te weten. De overige ouders geven aan dat deze overlegmomenten tussen 0 tot 8 keer per schooljaar gehouden worden, met een gemiddelde van 1 keer per schooljaar, maar dit aantal kan variëren afhankelijk van de behoefte ($M = 1,29$; $SD = 2,26$; range 0-8). Tot slot zien we dat de ouders eveneens aangeven dat er per schooljaar gemiddeld 3 formele overlegmomenten ($M = 3,41$; $SD = 2,21$; range 0-9) plaatsvinden tussen hen en de ION-begeleider, hoewel dit kan variëren naargelang de problemen die zich voordoen gedurende het schooljaar.

Tenslotte zien we dat 8 van de 22 ouders aangeven dat de ION-begeleider dezelfde bleef gedurende de verschillende jaren van ION-begeleiding. De ouders, die aangeven dat de ION-begeleider wel veranderde gedurende de verschillende jaren begeleiding, geven als reden onder andere het feit dat de ION-begeleider gestopt was met het geven van begeleidingen (omwille van verandering van job of functie of een ziekte of zwangerschap; $n = 9$) of het veranderen van school van de ION-leerling zelf (bijvoorbeeld bij een overgang van lager naar secundair onderwijs; $n = 2$). Daarnaast geven 2 ouders aan dat de school voor buitengewoon onderwijs de uren anders inplande dan het jaar voordien waardoor de ION-begeleider andere leerlingen toegewezen kreeg ($n = 2$). Daarnaast geeft de meerderheid van de ouders aan geen inspraak te hebben in de keuze van de begeleider ($n = 16$).

2.6.3. Betrokkenen bij de samenwerking en communicatie

Gewoon onderwijs. De 26 directieleden en de leden van het zorgteam van het gewoon onderwijs geven aan dat zowel de ouders ($n = 26$), de leerkracht van de ION-leerling ($n = 16$ van 16), het zorgteam uit het basisonderwijs ($n = 16$ van 16), het CLB dat het gewoon onderwijs ondersteunt ($n = 25$ van 26), de ION-begeleider ($n = 22$ van 23), de interne leerlingenbegeleider ($n = 10$ van 10) en de directie van het gewoon basisonderwijs ($n = 14$ van 16) het meest betrokken worden bij de samenwerking en communicatie rond ION tijdens een formeel overleg (zie tabel 92).

Buitengewoon onderwijs. Uit de bevraging van de scholen voor buitengewoon onderwijs blijkt eveneens dat de over het algemeen de ouders ($n = 15$ van 15), de ION-begeleider ($n = 13$ van 13), het zorgteam van het basisonderwijs ($n = 11$ van 11), de leerkracht ($n = 11$ van 11), het CLB dat het gewoon onderwijs ondersteunt ($n = 14$ van 15), de directie van het basisonderwijs ($n = 10$ van 11) en de ION-coördinator ($n = 10$ van 13) het vaakst aanwezig zijn op overlegmomenten (zie tabel 92).

Centra voor leerlingenbegeleiding. Ook hier zien we een gelijkaardig beeld ten opzichte van de voorgaande informanten. Als we kijken naar welke betrokkenen altijd tot vaak betrokken worden bij de communicatie en samenwerking over ION, zien we dat de CLB-medewerkers

de ouders ($n = 23$ van 25), de ION-begeleider ($n = 20$ van 21), het CLB dat het gewoon onderwijs ondersteunt ($n = 21$ van 25), het zorgteam uit het basis onderwijs ($n = 18$ van 19) en het secundair onderwijs ($n = 4$ van 5), de leerkracht van de ION-leerling ($n = 17$ van 10), de directie van het basis ($n = 17$ van 19) en het secundair onderwijs ($n = 4$ van 5) en de klastitularis van de ION-leerling ($n = 4$ van 5) het meest vernoemen (zie tabel 93).

ION-begeleiders. Bovendien beantwoordden 19 ION-begeleiders eveneens de vraag wie het vaakst betrokken wordt bij een formeel overleg rond de GON-leerlingen. Hier zien we opnieuw dat de ouders ($n = 19$), de directie van het gewoon onderwijs ($n = 19$), de interne leerlingenbegeleider ($n = 19$), het CLB dat het gewoon onderwijs ondersteunt ($n = 18$), de GON-begeleiders ($n = 18$) en de leerkracht van de ION-leerling ($n = 15$) het vaakst vernoemd worden.

Leerkrachten. Tot slot zien we een gelijkaardig beeld naar voren komen bij 9 leerkrachten van ION-leerlingen. Zij geven aan dat de ouders ($n = 9$), de GON-begeleiders ($n = 9$), de leerkrachten van de ION-leerlingen ($n = 8$), het CLB dat het gewoon onderwijs ondersteunt ($n = 8$), de directie van het gewoon onderwijs ($n = 8$) en de leerlingenbegeleider ($n = 7$) het vaakst betrokken worden bij de samenwerking en communicatie rond ION.

Tabel 92

Betrokkenen bij de samenwerking en communicatie rond ION volgens de respondenten uit het gewoon en buitengewoon onderwijs

	Gewoon onderwijs		Buitengewoon onderwijs	
	<i>n</i>	<i>N</i>	<i>N</i>	<i>N</i>
School voor gewoon onderwijs	26	26	15	15
Directie BaO	14	16	10	11
Directie SO	8	10	4	4

Zorgteam BaO	16	16	11	11
Leerlingenbegeleider	10	10	3	4
Leerkracht (BaO)	16	16	11	11
Klastitularis	9	10	4	4
Vakleerkracht	8	10	4	4
School voor buitengewoon onderwijs	23	26	13	15
Directie	3	23	8	13
ION-coördinator	9	23	10	13
ION-begeleider	22	23	13	13
CLB dat het gewoon onderwijs ondersteunt	25	26	14	15
CLB dat het buitengewoon onderwijs ondersteunt	2	26	4	15
Ouders	26	26	15	15
Leerling	6	26	8	15
Externe partner	8	26	9	15

Tabel 93

Betrokkenen bij de samenwerking en communicatie rond ION volgens de CLB-medewerkers

Betrokkene	Altijd	Vaak	Soms	Nooit	N
School voor gewoon onderwijs	23	1	0	1	25
Directie BaO	14	3	1	1	19
Directie SO	3	1	1	0	5
Zorgteam BaO	17	1	1	0	19
Zorgteam SO	2	2	1	0	5
Leerlingenbegeleider	12	2	3	2	19
Leerkracht (BaO)	16	1	1	1	19

Klastitularis	2	2	1	0	5
Vakleerkracht	1	0	4	0	5
School voor buitengewoon onderwijs	19	2	0	4	25
Directie	4	2	6	9	21
ION-coördinator	6	7	5	3	21
ION-begeleider	19	1	0	1	21
CLB dat het gewoon onderwijs ondersteunt	20	1	2	2	25
CLB dat het buitengewoon onderwijs ondersteunt	3	1	7	14	25
Ouders	22	1	0	2	25
Leerling	1	2	11	11	25
Externe partner	2	3	12	8	25

2.7. Eigenlijke ION-ondersteuning

De ondersteuning die de ION-begeleider biedt kan zich richten op de leerling, de leerkracht, de klasgroep, het schoolteam en de ouders. Hieronder beschrijven we eerst de verdeling van de ondersteuningstijd over de verschillende ondersteuningsvormen per respondentgroep. Vervolgens bekijken we de inhoud van ieder ondersteuningsvorm afzonderlijk.

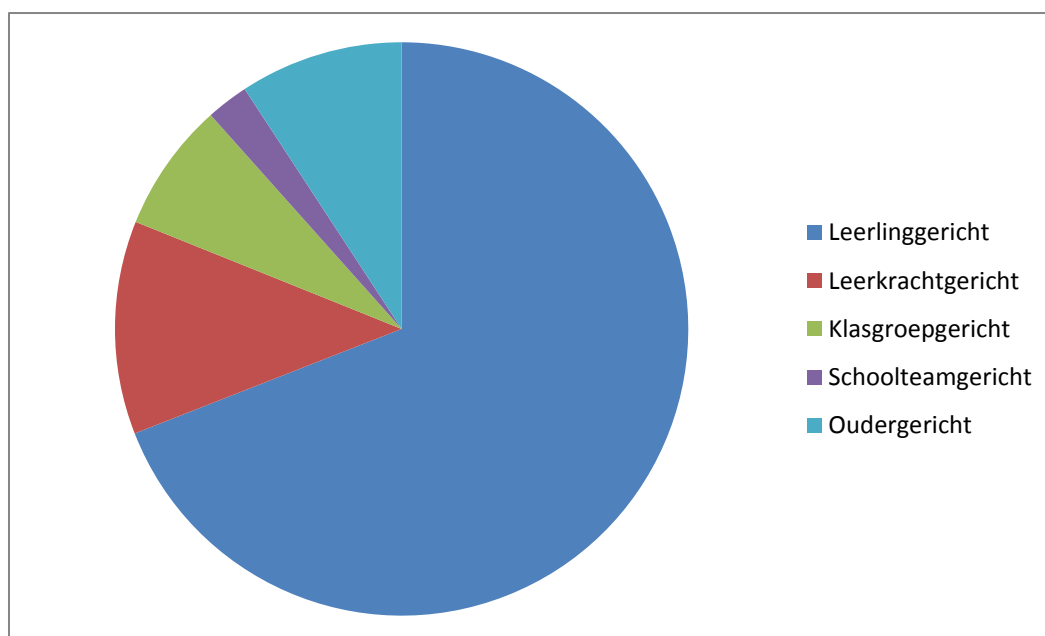
2.7.1. Inhoud van de ondersteuning

Gewoon onderwijs. Volgens de directieleden/zorgteam van de scholen voor gewoon onderwijs besteden de ION-begeleiders gemiddeld ongeveer 69% van hun tijd aan leerlinggerichte ondersteuning ($M = 69,06$; $SD = 18,25$; range 30%-100%). Vervolgens wordt er het meeste tijd geïnvesteerd in leerkrachtgerichte ondersteuning ($M = 12,03$; $SD = 8,31$; range 0%-30%) en oudergerichte ondersteuning ($M = 9,22$; $SD = 9,08$; range 0%-30%). Het ondersteunen van de klasgroep ($M = 7,31$; $SD = 6,73$; range 0%-20%) en het schoolteam ($M = 2,38$; $SD = 3,79$; range 0%-10%) komen slechts minimaal aan bod (zie tabel 94 en figuur 38).

Tabel 94

Verdeling van de ION-ondersteuning volgens de scholen voor gewoon onderwijs

	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>min</i>	<i>max</i>
Leerlinggericht	32	69,06	18,25	30	100
Leerkrachtgericht	32	12,03	8,31	0	30
Klasgroepgericht	32	7,31	6,73	0	20
Schoolteamgericht	32	2,38	3,79	0	10
Oudergericht	32	9,22	9,08	0	30



Figuur 38. Verdeling van de ION-ondersteuning volgens de scholen voor gewoon onderwijs

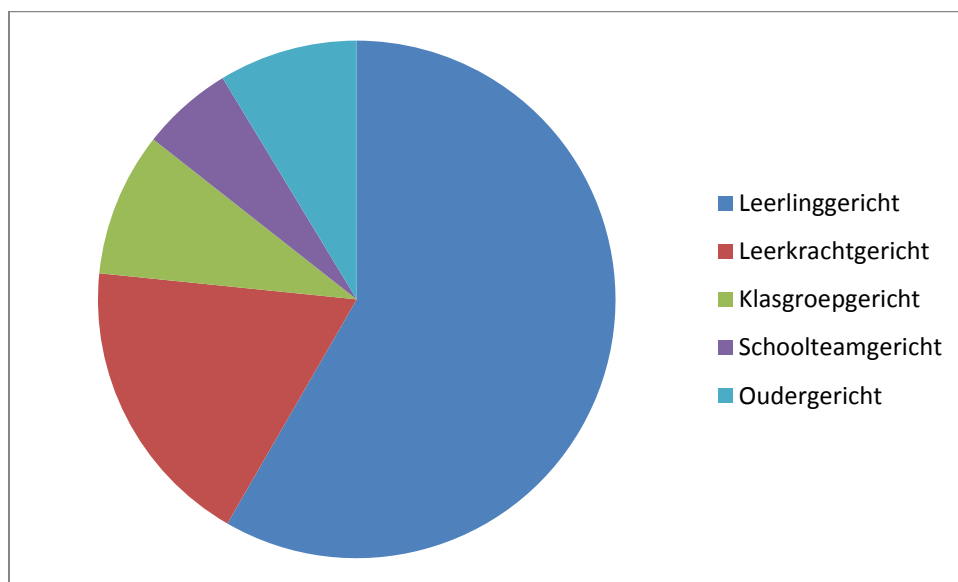
Buitengewoon onderwijs. De directieleden/zorgteam van de scholen voor buitengewoon onderwijs zijn het eens met hun collega's uit het gewoon onderwijs. Ze geven eveneens aan dat de ION-begeleiding, geboden vanuit hun school, zich voornamelijk richt op de leerling ($M = 58,33$; $SD = 17,57$; range 20%-90%). Aan de ondersteuning van de leerkracht wordt gemiddeld 18% van de begeleidingstijd gespendeerd met een maximum van 30% ($M = 18,28$; $SD = 9,00$; range 0%-30%). De klasgroepgerichte ondersteuning staat op de derde plaats met

gemiddeld 9% van de tijd ($M = 9,00$; $SD = 9,83$; range 0%-40%). Daarna volgen de oudergerichte ondersteuning ($M = 8,67$; $SD = 4,37$; range 0%-15%) en de schoolteamgerichte ondersteuning ($M = 5,72$; $SD = 5,06$; range 0%-20%) (zie tabel 95 en figuur 39).

Tabel 95

Verdeling van de ION-ondersteuning volgens de scholen voor buitengewoon onderwijs

	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>min</i>	<i>max</i>
Leerlinggericht	18	58,33	17,57	20	90
Leerkrachtgericht	18	18,28	9,00	0	30
Klasgroepgericht	18	9,00	9,83	0	40
Schoolteamgericht	18	5,72	5,06	0	20
Oudergericht	18	8,67	4,37	0	15



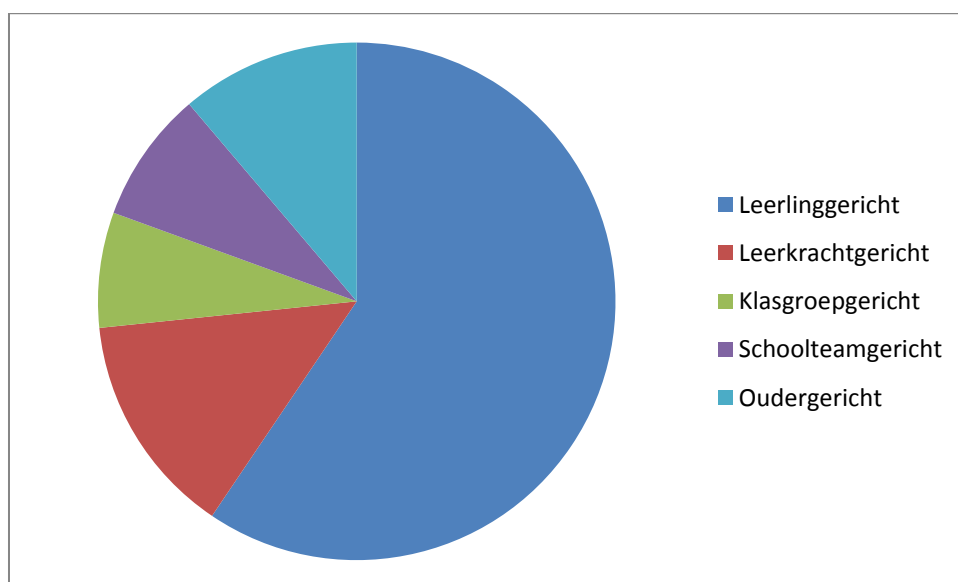
Figuur 39. Verdeling van de ION-ondersteuning volgens de scholen voor buitengewoon onderwijs

ION-begeleiders. Ook de ION-begeleiders rapporteren een gelijkaardige verdeling. ION-begeleiders geven aan het meest tijd te besteden aan leerlinggerichte ondersteuning ($M = 65,00$; $SD = 20,78$; range 20%-100%). Daarnaast krijgen achtereenvolgens de leerkrachten ($M = 15,22$; $SD = 14,34$; range 0%-65%), de ouders ($M = 12,26$; $SD = 14,69$; range 0%-70%), het schoolteam ($M = 9,00$; $SD = 14,87$; range 0%-70%) en de klasgroep ($M = 7,87$; $SD = 8,33$; range 0%-40%) ondersteuning aangeboden van de ION-begeleider (zie tabel 96 en figuur 40).

Tabel 96

Verdeling van de ondersteuning volgens de ION-begeleider

	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>min</i>	<i>max</i>
Leerlinggericht	23	65,00	20,78	20	100
Leerkrachtgericht	23	15,22	14,34	0	65
Klasgroepgericht	23	7,87	8,33	0	40
Schoolteamgericht	23	9,00	14,87	0	70
Oudergericht	23	12,26	14,69	0	70



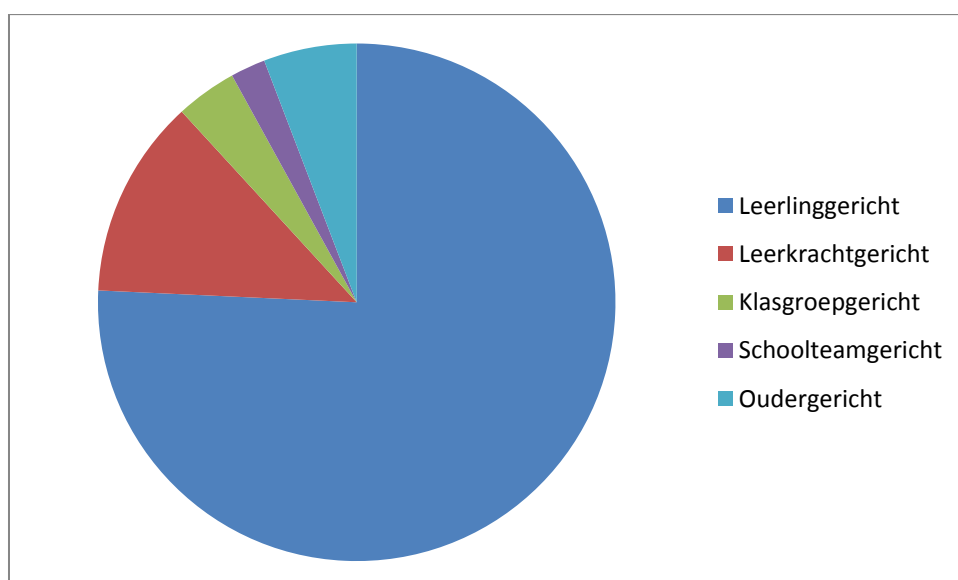
Figuur 40. Verdeling van de ondersteuning volgens de ION-begeleider

Leerkrachten. De leerkrachten geven weerom een vergelijkbaar beeld. Ze vermelden dat de ION-begeleider gemiddeld iets meer dan drie vierde van de tijd dat hij in de school voor gewoon onderwijs is leerlinggerichte ondersteuning biedt ($M = 75,73\%$; $SD = 21,79$; range 40%-100%). Verder ondersteunt de ION-begeleider vervolgens de leerkracht ($M = 12,45\%$; $SD = 13,05$; range 0%-40%), de ouders ($M = 5,82\%$; $SD = 5,17$; range 0%-15%), de klasgroep ($M = 3,82\%$; $SD = 5,42$; range 0%-15%) en het schoolteam ($M = 2,18$; $SD = 2,52$; range 0%-5%) (zie tabel 97 en figuur 41).

Tabel 97

Verdeling van de ION-ondersteuning volgens de leerkracht

	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>min</i>	<i>max</i>
Leerlinggericht	11	75,73	21,79	40	100
Leerkrachtgericht	11	12,45	13,05	0	40
Klasgroepgericht	11	3,82	5,42	0	15
Schoolteamgericht	11	2,18	2,52	0	5
Oudergericht	11	5,82	5,17	0	15



Figuur 41. Verdeling van de ION-ondersteuning volgens de leerkracht

Ouders. Verder kunnen we uit de vragenlijst van de ouders afleiden dat 21 van de 22 ouders van ION-leerlingen op de hoogte zijn van de inhoud van de individuele ION-begeleiding van hun kind. Naast de individuele begeleiding bieden de GON-begeleiders volgens 9 ouders van ION-leerlingen ondersteuning aan de leerkrachten. Van deze 9 ouders geven 6 ouders aan inspraak te hebben op de inhoud van deze ondersteuning. Verder zien we dat 3 ouders aangeven dat de school voor buitengewoon onderwijs eveneens ondersteuning biedt aan de klasgroep van hun kind, 8 ouders weten dit niet. Van deze 3 ouders hebben er 2 inspraak in de inhoud van deze ondersteuning gericht aan de klasgroep. Ook voorzien de ION-begeleiders in een schoolteamgerichte ondersteuning volgens 5 ouders terwijl 9 ouders dit niet weten. Van de 5 ouders hebben er 4 inspraak in de inhoud van de schoolteamgerichte ondersteuning. Tenslotte geven 6 ouders aan dat de ION-begeleiding eveneens een oudergericht aanbod heeft, 5 van hen heeft inspraak op de inhoud van dit aanbod terwijl 9 ouders niet weten of de GON-begeleider oudergerichte ondersteuning biedt (zie tabel 98).

Tabel 98

Verdeling van de ION-ondersteuning volgens de ouders

	<i>n</i>	<i>N</i>
Leerlinggericht	21	22
Leerkrachtgericht	9	22
Klasgroepgericht	3	22
Schoolteamgericht	5	22
Oudergericht	6	22

Wanneer we de samenhang tussen de verdeling van de ION-ondersteuning bestuderen, merken we dat er geen significante verschillen zijn wat betreft het onderwijsniveau van de GON-leerling.

2.7.2. Leerlinggerichte ondersteuning

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%). In de tweede plaats focussen ION-begeleiders zich 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%). Daarnaast zien we dat de ION-begeleiders tijdens de leerlinggerichte begeleiding eveneens tijd maken voor het schoolgebeuren (4,00%-12,65%), het informeren van de leerling over ION (2,50%-10,52%), paramedische begeleiding in functie van het onderwijsleerproces (1,00%-6,30%) en niet in functie van het onderwijsleerproces (0,83%-3,50%) (zie tabel 99). 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 ($n = 9$). Daarnaast krijgt ook paramedische begeleiding in functie van het onderwijsleerproces ($n = 1$) een plaats in de ondersteuning. Twintig ouders van ION-leerlingen geven aan inspraak te hebben in de invulling van deze individuele ondersteuning.

Tabel 99

Invulling van de leerlinggerichte ondersteuning

	Directie gewoon onderwijs		Directie buitengewoon onderwijs		ION- begeleiders		Leerkrachten	
Gericht op:	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
onderwijskundig	37,14	27,03	51,39	21,54	47,17	26,32	46,00	28,75
hulpmiddelen	25,36	22,69	14,72	14,19	22,74	22,73	20,00	15,46
sociaal-emotioneel	16,96	17,02	18,61	13,81	15,39	12,40	21,00	21,83
schoolgebeuren	7,29	8,13	4,44	4,82	12,65	24,22	4,00	4,60

informereren		4,89	5,80	5,56	5,39	10,52	13,58	2,50	3,54
Paramedisch	in	5,36	11,22	3,61	8,37	6,30	18,84	1,00	2,11
functie van									
Paramedisch	niet	1,61	3,61	0,83	1,92	3,04	11,46	3,50	7,84
in functie van									

Wanneer we de samenhang tussen de invulling van de leerlinggerichte ondersteuning en het onderwijsniveau onderzoeken, dan stellen we enkele significante verschillen vast. Zo stellen we vast dat de ION-begeleiders die ondersteuning bieden aan leerlingen in het secundair onderwijs, volgens de respondenten uit het buitengewoon onderwijs ($M = 10,00$; $SD = 4,08$) significant meer tijd besteden aan het schoolgebeuren dan hun collega's in het basisonderwijs ($M = 2,86$; $SD = 3,78$; $t(16) = -3,28$; $p = .005$; $d = 1,64$). Volgens de ION-begeleiders besteden de begeleiders in het basisonderwijs ($M = 56,92\%$; $SD = 21,27$) significant meer tijd aan de onderwijskundige ondersteuning van de leerlingen dan hun collega's in het secundair onderwijs ($M = 34,50\%$; $SD = 27,83$; $t(21) = 2,19$; $p = .040$; $d = 0,96$).

Deze ondersteuning gericht op de leerling 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%) (zie tabel 100). We zien geen significante verschillen tussen de plaats van de leerlinggerichte ondersteuning en het onderwijsniveau van de GON-leerling.

Tabel 100

Plaats van de leerlinggerichte ondersteuning

	Directie gewoon onderwijs		Directie buitengewoon onderwijs		GON- begeleiders		Leerkrachten	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
individueel	78,41	27,07	62,06	32,21	79,35	23,99	82,00	27,00
in groep	21,41	27,06	37,94	32,21	20,65	23,99	18,00	27,00
klasintern	72,28	31,07			65,43	38,05	73,20	39,33
klasextern	27,72	31,07			34,57	38,05	26,80	39,33

2.7.3. Leerkrachtgerichte ondersteuning

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%) (zie tabel 101).

Tabel 101

Invulling van de leerkrachtgerichte ondersteuning

	Directie gewoon onderwijs		Directie buitengewoon onderwijs		GON- begeleiders		Leerkrachten	
Gericht op:	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
aanpassen didactisch proces	27,12	21,50	35,75	20,08	38,50	33,25	40,63	41,79
hulpmiddelen	23,85	22,90	17,50	17,61	19,55	22,93	20,13	26,08
Informeren	23,08	24,58	14,38	13,28	23,86	20,93	15,38	33,57
pedagogische handelen	14,04	12,09	12,63	10,31	7,55	7,31	5,13	7,47
emotionele ondersteuning	6,35	6,25	13,25	12,87	7,91	7,69	5,00	7,07
klasmanagement	3,85	7,39	5,44	5,45	1,68	3,88	1,25	3,54
klasgroep- samenstelling	0,77	2,32	1,56	3,52	1,29	3,12	1,25	3,54

Wanneer we de samenhang tussen de invulling van de leerkrachtgerichte ondersteuning en het onderwijsniveau onderzoeken, dan stellen we een significante verschil vast. Zo zien we dat de begeleiders in het basisonderwijs (*directie gewoon onderwijs*: $M = 31,25\%$; $SD = 24,93$; *ION-begeleiders*: $M = 28,08\%$; $SD = 25,94$) significant meer tijd besteden aan het aanbrengen van en leren werken met hulpmiddelen dan in het secundair onderwijs (*directie gewoon onderwijs*: $M = 12,00\%$; $SD = 12,95$; $t(23,46) = 2,58$; $p = .017$; $d = 1,07$; *ION-begeleiders*: $M = 7,22\%$; $SD = 9,05$; $t(15,86) = 2,67$; $p = .017$; $d = 1,34$).

2.7.4. Klasgroepgerichte ondersteuning

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%) (zie tabel 102)

Tabel 102

Invulling van de klasgroepgerichte ondersteuning

	Directie gewoon onderwijs		Directie buitengewoon onderwijs		ION- begeleiders		Leerkrachten	
Gericht op:	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
sociaal-emotioneel	45,43	29,96	37,50	23,60	42,22	33,35	22,00	33,47
hulpmiddelen	29,78	26,05	24,29	23,52	32,39	29,53	26,00	32,09
informeren	19,35	23,52	25,36	22,40	20,11	19,81	4,00	4,18

Wanneer we de samenhang tussen de invulling van de klasgroepgerichte ondersteuning en het onderwijsniveau onderzoeken, dan stellen we een significant verschil vast in de tijd die besteed wordt aan het informeren van de klasgroep. Zo zien we dat, volgens de ION-begeleiders, de begeleiders uit het basisonderwijs ($M = 11,00\%$; $SD = 9,67$) significant minder vaak de klasgroep informeren dan ION-begeleiders in het secundair onderwijs ($M = 31,50\%$; $SD = 23,80$; $t(8,85) = -2,29$; $p = .048$; $d = 1,54$).

2.7.5. Schoolteamgerichte ondersteuning

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%) (zie tabel 103)

Tabel 103

Invulling van de schoolteamgerichte ondersteuning

	Directie gewoon onderwijs		Directie buitengewoon onderwijs		ION- begeleiders		Leerkrachten	
Gericht op:	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
informereren	53,33	31,62	53,21	27,01	59,76	29,44	58,00	40,25
materiële aspecten	37,22	29,70	32,14	19,19	12,76	11,62	20,00	27,39
zorgbeleid	9,44	10,14	12,50	12,97	26,76	28,77	8,00	10,95

Wanneer we de samenhang tussen de invulling van de schoolteamgerichte ondersteuning en het onderwijsniveau onderzoeken, dan stellen we weerom enkele significante verschillen vast. Zo zien we dat de opdeling van de schoolteamgerichte interventie in het informeren van het schoolteam over ION en de leerling significant vaker wordt gedaan door ION-begeleiders die leerlingen begeleiden in het secundair onderwijs (*ION-begeleiders: M* = 78,13%; *SD* = 18,89) dan hun collega's in het basisonderwijs (*ION-begeleiders: M* = 43,44%; *SD* = 28,01; $t(15) = -2,95$; $p = .010$; $d = 1,52$). ION-begeleiders die leerlingen in het basisonderwijs ondersteunen (*ION-begeleiders: M* = 43,89%; *SD* = 29,77) voorzien significant meer tijd in de schoolteamgerichte ondersteuning voor materiële aspecten dan hun collega's in het secundair onderwijs (*ION-begeleiders: M* = 7,50%; *SD* = 8,86; $t(15) = 3,32$; $p = .005$; $d = 1,71$).

2.7.6. Oudergerichte ondersteuning

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 ION en handicap (4,38%-20,48%) (zie tabel 104).

Tabel 104

Invulling van de oudergerichte ondersteuning

	Directie gewoon onderwijs		Directie buitengewoon onderwijs		ION- begeleiders		Leerkrachten	
Gericht op:	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
pedagogisch advies	24,09	14,28	22,67	17,10	32,25	23,87	23,75	20,66
hulpmiddelen	28,18	21,85	36,00	22,85	20,00	16,62	26,25	35,83
sociaal-emotioneel	21,82	13,76	24,00	9,86	16,50	22,66	15,00	20,00
informereren	19,32	21,73	16,00	11,53	20,48	26,12	4,38	4,96

Wanneer we de samenhang tussen de invulling van de oudergerichte ondersteuning en het onderwijsniveau onderzoeken, dan stellen we, op basis van de antwoorden van de ION-begeleider, een significante verschil vast tussen het onderwijsniveaus inzake de tijd die de ION-begeleiders besteden aan het aanbrengen en leren werken met hulpmiddelen. Zo zien we dat ION-begeleiders in het basisonderwijs ($M = 40,38\%$; $SD = 24,87$) significant meer tijd besteden aan deze hulpmiddelen dan hun collega's in het secundair onderwijs ($M = 17,14\%$; $SD = 12,54$; $t(18) = 2,30$; $p = .034$; $d = 1,08$).

HOOFDSTUK 6: Kritische succesfactoren

In de literatuur onderscheidt men diverse kritische succesfactoren voor inclusief onderwijs. Het analysekader dat op basis van een breed literatuuronderzoek ontwikkeld werd in het onderzoek van Devroey en Roelandts (2008) maakt hierbij een onderscheid in succesfactoren met betrekking tot de cultuur, het beleid en de praktijk van inclusief onderwijs en dit telkens op niveau van de samenleving, de school en de klas. In dit onderzoek werden factoren uit dit analysekader voorgelegd aan de diverse respondentgroepen. In dit hoofdstuk rapporteren we over deze succesfactoren.

1. Succesfactoren met betrekking tot de cultuur van inclusief onderwijs

Belangrijke succesfactoren met betrekking tot de cultuur van inclusief onderwijs zijn het schoolklimaat, de visieontwikkeling van de school, gelijke onderwijskansen en openheid voor interventies om de sociale participatie van de leerlingen te verhogen (Devroey & Roelandts, 2008). In dit hoofdstuk beschrijven we de resultaten van dit onderzoek met betrekking tot schoolklimaat en openheid voor interventies. Over gelijke onderwijskansen en het zorgbeleid van de school wordt in de andere hoofdstukken van dit onderzoeksrapport verslag uitgebracht. Daarenboven wordt in hoofdstuk 4 over het profiel van de school in de paragrafen over de houding en de verwachtingen ten aanzien van GON en ION ook heel wat informatie verstrekt over succesfactoren met betrekking tot de cultuur van inclusief onderwijs.

1.1. Schoolklimaat

Om het schoolklimaat in kaart te brengen, werd de vragenlijst ‘Professionele Cultuur van Basisscholen’ (Staessens, 1991) afgenomen van de leerkrachten. Deze vragenlijst is opgebouwd rond drie domeinen waarin de professionele cultuur tot uiting komt. Na factoranalyse komt men tot vier schalen die aansluiten bij deze domeinen: ‘Het schoolhoofd als cultuurbouwer en -drager’, ‘Overeenkomst in doelgerichtheid’, ‘Professionele relaties tussen leerkrachten’ en ‘Gebrek aan een intern netwerk van professionele steun’. Ieder van deze subschalen zullen we hieronder bespreken.

Het schoolhoofd als cultuurbouwer en -drager. Met betrekking tot deze subschaal over ondersteunend leiderschap stellen we vast dat de leerkrachten over het algemeen

positief zijn over het leiderschap van de directie van hun school ($M = 3,63$; $SD = 0,85$). Leerkrachten zijn het meest positief over de items “Ik kan gemakkelijk enkele zaken opnoemen die de directie van groot belang vindt voor onze school” ($M = 4,10$; $SD = 1,03$), “De directie weet duidelijk wat hij/zij wil” ($M = 3,98$; $SD = 1,09$) en “De directie zet ons aan om te blijven evolueren in ons werk” ($M = 3,96$; $SD = 1,03$). Het minst positief zijn de leerkrachten over “Indien de directie hier zou wegvallen, dan zou de school haar voortrekker verliezen” ($M = 3,00$; $SD = 1,21$). Opmerkelijk is dat er bij alle items een maximaal bereik is van 1 tot 5 hetgeen wijst op belangrijke verschillen in ondersteunend leiderschap tussen scholen (zie tabel 105).

Tabel 105

Schoolhoofd als cultuurbouwer en -drager

Item (n=335)	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Ik kan gemakkelijk enkele zaken opnoemen die de directie van groot belang vindt voor onze school.	4,10	1,03	1	5
In gesprekken die ik heb met de directie hoor ik regelmatig wat belangrijk is voor onze school.	3,85	1,05	1	5
De directie zet ons aan om te blijven evolueren in ons werk.	3,96	1,03	1	5
De directie weet duidelijk wat hij/zij wil.	3,98	1,09	1	5
Wanneer we door het bos de bomen niet meer zien, dan trekt de directie de lijn die we moeten volgen.	3,30	1,09	1	5
Indien de directie hier zou wegvallen, dan zou de school haar voortrekker verliezen.	3,00	1,21	1	5
De directie is de bezieler achter nieuwe initiatieven die hier van start gaan.	3,24	1,07	1	5
Totale schaal	3,63	0,85	1	5

Overeenkomst in doelgerichtheid. Met betrekking tot deze subschaal stellen we vast dat de leerkrachten over het algemeen positief zijn over dit thema op hun school ($M = 3,69$; $SD = 0,93$). Leerkrachten zijn het meest positief over “Het team in onze school is enthousiast om er iets van te maken” ($M = 4,00$; $SD = 1,04$), “Sommige leerkrachten houden er hier ideeën op na die niet echt passen binnen de school” ($M = 3,92$; $SD = 1,22$) en “De leerkrachten in onze school steunen datgene wat we met de school willen bereiken” ($M = 3,84$; $SD = 0,84$). Het minst positief zijn de leerkrachten over “Niet alle leerkrachten hebben dezelfde mening over wat belangrijk is voor onze school” ($M = 2,86$; $SD = 1,40$). Opmerkelijk is dat er bij alle items een maximaal bereik is van 1 tot 5 hetgeen wijst op belangrijke verschillen in overeenkomst in doelgerichtheid tussen scholen (zie tabel 106).

Tabel 106

Overeenkomst in doelgerichtheid

Item (n=335)	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Het team in onze school is enthousiast om er iets van te maken.	4,00	1,04	1	5
Niet alle leerkrachten hebben dezelfde mening over wat belangrijk is voor onze school. (-)	2,86	1,40	1	5
Alle leerkrachten werken hier in dezelfde geest aan de basisdoelen van onze school.	3,65	1,00	1	5
Iedereen trekt aan hetzelfde zeel in onze school.	3,49	1,04	1	5
De leerkrachten in onze school steunen datgene wat we met de school willen bereiken.	3,84	0,84	1	5
Sommige leerkrachten houden er hier ideeën op na die niet echt passen binnen de school. (-)	3,92	1,22	1	5
Totale schaal	3,69	0,93	1	5

Professionele relaties tussen leerkrachten. Met betrekking tot deze subschaal stellen we vast dat de leerkrachten over het algemeen zeer positief zijn over dit thema op hun school ($M = 3,81$; $SD = 0,74$). Leerkrachten zijn het meest positief over “Het overleggen met collega’s betekent voor mij een grote steun.” ($M = 4,11$; $SD = 1,01$) en over “Van mijn collega’s ondervind ik weinig belangstelling voor datgene waarmee ik in mijn klas bezig ben” ($M = 4,05$; $SD = 1,08$). Het minst positief zijn de leerkrachten over “Collega’s vragen mij waarmee ik voor het ogenblik bezig ben in mijn klas” ($M = 3,07$; $SD = 1,09$) en over “Als ik eens iets nieuws geprobeerd heb in mijn klas vragen mijn collega’s hoe het verlopen is.” ($M = 3,31$; $SD = 1,06$). Opmerkelijk is dat er bij alle items een maximaal bereik is van 1 tot 5 hetgeen wijst op belangrijke verschillen tussen scholen op vlak van professionele relaties tussen leerkrachten (zie tabel 107).

Tabel 107

Professionele relaties tussen leerkrachten

Item (n=335)	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Onder collega’s zoeken we samen naar nieuwe en andere methoden.	3,83	0,99	1	5
Het overleggen met collega’s betekent voor mij een grote steun.	4,11	1,01	1	5
Van mijn collega’s ondervind ik weinig belangstelling voor datgene waarmee ik in mijn klas bezig ben (-)	4,05	1,08	1	5
Ik vertel aan mijn collega’s hoe ik een bepaald probleem heb aangepakt.	3,92	0,89	1	5
Om mijn werk beter te kunnen doen, werk ik veel met collega’s samen.	3,69	0,97	1	5
Collega’s vragen mij waarmee ik voor het ogenblik bezig ben in mijn klas.	3,07	1,09	1	5

Als ik eens iets nieuws geprobeerd heb in mijn klas vragen mijn collega's hoe het verlopen is.	3,31	1,06	1	5
Totale schaal	3,81	0,74	1	5

Gebrek aan een intern netwerk van professionele steun. Met betrekking tot deze subschaal stellen we vast dat de leerkrachten over het algemeen opnieuw zeer positief zijn over dit thema op hun school ($M = 1,69$; $SD = 0,67$). Leerkrachten zijn het meest positief over “Ik zit ermee in om raad te vragen aan een collega” ($M = 1,46$; $SD = 0,97$) en over “Ik aarzel om raad te vragen aan een collega, omdat men hier dan denkt dat ik mijn werk niet goed aankan.” ($M = 1,49$; $SD = 1,09$). Het minst positief zijn de leerkrachten over “Tijdens vergaderingen met de voltallige leerkrachtengroep voel ik mij geremd om zelf iets naar voren te brengen.” ($M = 2,12$; $SD = 1,21$). Opmerkelijk is dat er bij alle items een maximaal bereik is van 1 tot 5 hetgeen weerom wijst op belangrijke verschillen tussen scholen op vlak van het hebben van een intern netwerk van professionele steun (zie tabel 108).

Tabel 108

Gebrek aan een intern netwerk van professionele steun

Item (n=335)	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Ik aarzel om raad te vragen aan een collega, omdat men hier dan denkt dat ik mijn werk niet goed aankan.	1,49	1,09	1	5
In onze school worden weinig ervaringen tussen collega's uitgewisseld.	1,74	1,09	1	5
In deze school voelen de leerkrachten zich geïsoleerd.	1,88	1,10	1	5
Ik zit ermee in om raad te vragen aan een collega.	1,46	0,97	1	5
Tijdens vergaderingen met de voltallige leerkrachtengroep voel ik mij geremd om zelf iets naar voren te brengen.	2,12	1,21	1	5

Ik durf niet te vertellen aan collega's dat iets moeilijk verlopen is in mijn klas.	1,64	0,90	1	5
Ik voel mij niet zo op mijn gemak in de leerkrachtengroep.	1,53	0,91	1	5
Totale schaal	1,69	0,67	1	5

1.2. Openheid voor interventies om de sociale participatie te verhogen

Met betrekking tot de openheid voor interventies om de sociale participatie van alle leerlingen inclusief GON- en ION-leerlingen te verhogen stellen we vast dat de leerkrachten over het algemeen opnieuw zeer positief zijn over dit thema op hun school. 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. Het minst positief zijn de leerkrachten over de bijdrage van de GON-begeleiders om de sociale contacten te stimuleren. Leerkrachten zijn opvallend positiever over de interventies ten aanzien van ION-leerlingen dan over deze ten aanzien van GON-leerlingen (zie tabel 109).

Tabel 109

Openheid voor interventies om sociale participatie te verhogen

Item	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
In onze school worden leerlingen actief gestimuleerd om elkaar te helpen.	4,33	0,72	1	5
In onze school staat het schoolpersoneel model voor positieve relaties.	3,92	0,89	1	5
In onze school wordt aandacht geschonken aan het klasklimaat.	4,24	0,82	1	5
Ik stimuleer actief sociale contacten tussen GON-leerlingen en hun klasgenoten.	4,28	0,85	1	5

De GON-begeleiders stimuleren actief sociale contacten tussen ION-leerlingen en hun klasgenoten.	3,69	1,18	1	5
Ik stimuleer actief sociale contacten tussen ION-leerlingen en hun klasgenoten.	4,57	0,54	4	5
De ION-begeleiders stimuleren actief sociale contacten tussen ION-leerlingen en hun klasgenoten.	4,14	1,22	2	5

2. Succesfactoren met betrekking tot het beleid van inclusief onderwijs

Belangrijke succesfactoren met betrekking tot het beleid van inclusief onderwijs zijn flexibele zorg- en ondersteuningsmaatregelen (zie hoofdstuk 5, 7 en 8), middelen (zie hoofdstuk 4 en 8), samenwerkende teams (zie hoofdstuk 5, 7 en 8), toelatingsbeleid, klassamenstelling, onderwijsoriëntatie en evaluatie (Devroey & Roelandts, 2008). In dit hoofdstuk beschrijven we de resultaten van dit onderzoek met betrekking tot toelatingsbeleid, klassamenstelling, onderwijsoriëntatie en evaluatie.

2.1. Toelating van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften

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 geweigerd hebben, een kleine 5% heeft leerlingen met GON-begeleiding niet toegelaten in de school en 7 leerlingen met ION-begeleiding liepen een weigering in een school gewoon onderwijs op (zie tabel 110).

Tabel 110

Weigering van leerlingen in de scholen voor gewoon onderwijs.

	Weigering leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften		Weigering GON- leerlingen		Weigering ION- leerlingen	
	n	%	n	%	n	%
Ja	32	21.9	7	4.8	7	4.8
Nee	114	78.1	139	95.2	139	95.2

Voor de 32 leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften (SOB) die een weigering opliepen werden als redenen aangegeven: problemen met mobiliteit (n=17), problemen met zelfredzaamheid (n=15), problemen met sociaal-emotioneel functioneren (n=14), gezondheidsproblemen (n=9) en het cognitief functioneren van de leerling (n=8). De redenen waarom men specifiek leerlingen met GON- en/of ION-ondersteuning weigerde zijn meestal het sociaal-emotioneel functioneren gevolgd door het cognitief functioneren en in mindere mate zelfredzaamheid en communicatief functioneren. (zie tabel 111).

Tabel 111

Reden van weigering van leerlingen met SOB, GON- en ION-leerlingen

	Weigering leerlingen SOB		Weigering GON- leerlingen		Weigering ION- leerlingen	
	n	%	n	%	n	%
Cognitief	8	25.0	2	28.6	2	28.6
Mobiliteit	17	53.1	2	28.6	2	28.6
Zelfredzaamheid	15	46.9	1	14.3	1	14.3
Sociaal-emotioneel functioneren	14	43.8	3	42.9	3	42.9

Communicatief functioneren	8	25.0	1	14.3	1	14.3
Gezondheid	9	28.1	0	0	2	28.6

2.2. Klassamenstelling

Uit het onderzoek blijkt dat de integratie van een GON- of ION-leerling in een school geen effect heeft op de algemene manier van samenstellen van klasgroepen. Respectievelijk 75% (GON) en 83% (ION) van de respondenten antwoordt neen op de vraag of de integratie van deze leerling een effect had op de algemene manier van samenstellen van klasgroepen. Ook de GON- of ION-begeleider heeft volgens 94% en 96% van de ondervraagden geen invloed op de algemene manier van samenstellen.

De integratie van de GON-leerling heeft in een kwart van de gevallen wel een effect op de klasgrootte. Men brengt de zorg voor alle leerlingen van de klas in kaart en houdt rekening met de draagkracht van de leerkracht. De meeste scholen zorgen ervoor niet teveel GON-leerlingen in één klas te plaatsen. De GON-begeleiders zeggen dat zij af en toe een invloed hebben op de manier van klassamenstelling. Zij wijzen op de nood aan individuele aandacht van de GON-leerling waardoor deze klas minder leerlingen telt. Ook de integratie van de ION-leerling heeft in 17% van de gevallen een invloed op de grootte van de klas : de klas van de ION-leerling telt eveneens minder leerlingen.

2.3. Onderwijsoriëntatie

Om de onderwijsoriëntatie in kaart te brengen gebruikten we items uit de subschaal leerlinggerichte onderwijsoriëntatie van de schaal Onderwijsoriëntatie van Maes, Vandenberghe en Ghesquière (1997). Met betrekking tot deze subschaal stellen we vast dat de leerkrachten over het algemeen akkoord tot helemaal akkoord gaan met de stellingen ($M = 4,20$; $SD = 0,52$). Leerkrachten zijn het meest positief over “Aansluiten bij de belangstelling van de leerlingen is absoluut noodzakelijk.” ($M = 4,38$; $SD = 0,76$) en over “Kinderen zijn van nature uit nieuwsgierig naar het hoe en waarom van de dingen.” ($M = 4,32$; $SD = 0,80$). 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 (zie tabel 112).

Tabel 112

Leerlinggerichte onderwijsoriëntatie

Item (n=325)	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Aansluiten bij de belangstelling van de leerlingen is absoluut noodzakelijk.	4,38	0,76	1	5
Leerlingen zijn zeer creatief in het zoeken naar oplossingen voor een probleem.	3,78	0,91	1	5
De leerkracht moet vooral kansen scheppen zodat de leerling zelf kan leren.	4,28	0,70	1	5
Kinderen zijn van nature uit nieuwsgierig naar het hoe en waarom van de dingen.	4,32	0,80	1	5
De rol van de leerkracht in het leerproces van de leerlingen is er één van begeleiden	4,18	0,76	1	5
Leerlingen moeten de ruimte krijgen om zelf dingen uit te zoeken.	4,27	0,71	1	5
Totale schaal	4,20	0,52	2	5

2.4. Evaluatie

De evaluatie van de leerlingen is 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 (61%) wordt de vorm van het examen aangepast (bv. mondeling, vragen voorlezen, schrijfassistentie...) of mogen de leerlingen hulpmiddelen gebruiken en krijgen ze meer tijd (60%). Eén op vier respondenten geeft aan dat de beoordeling moet gebeuren volgens individuele doelen. Andere manieren van het invullen van

dit recht op aangepaste evaluatie zijn onder meer aangepaste stages en het inzetten van STICORDI-maatregelen. Toch geeft 72% van de respondenten aan dat de GON-begeleiders geen invloed hadden op het schoolbeleid inzake aangepaste evaluatie. Iets meer dan een kwart van de GON-begeleiders zelf (28 %) zegt wel een invloed te hebben gehad op de aangepaste evaluatie van de GON-leerlingen. Dit gebeurt meestal in het kader van adviezen in verband met curriculumdifferentiatie, het aanpassen en vernieuwen van schoolmateriaal en de implementatie ervan in de klas .

3. Succesfactoren met betrekking tot de praktijk van inclusief onderwijs

Belangrijke succesfactoren met betrekking tot de praktijk van inclusief onderwijs zijn zelfbepaling (zie hoofdstuk 5), middelen (zie hoofdstuk 4 en 8), toegankelijkheid van het curriculum en professionalisering van het team (Devroey & Roelandts, 2008). In dit hoofdstuk beschrijven we de resultaten van dit onderzoek met betrekking tot toegankelijkheid van het curriculum en professionalisering van het team.

3.1. Toegankelijkheid van het curriculum

Een belangrijke succesfactor voor inclusief onderwijs is de toegankelijkheid van het curriculum. Hierover 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 of de leerkracht. Men overlegt ook op regelmatige basis over de haalbaarheid van het handelingsplan.

Meer dan een derde van de GON-begeleiders (36%) geeft aan dat zij het schoolbeleid inzake curriculumdifferentiatie, beïnvloedden door mee na te denken over mogelijke aanpassingen, door te zoeken naar vrijstellingen en door het geven van tips en adviezen. Bij dit alles wordt hun kennis van nieuwe materialen nuttig aangewend.

3.2. Professionalisering van het team

Wat betreft nascholing aangeboden in de scholen voor gewoon onderwijs aan leerkrachten met GON- of ION-leerlingen, stellen we vast dat GON- en ION-leerlingen scholen aanzetten tot het nemen van professionaliseringsinitiatieven. Op de vraag welke ondersteuning er in scholen voor gewoon onderwijs wordt geboden aan het leerkrachtenteam in het omgaan met en onderwijzen van kinderen met specifieke noden, antwoorden de leden van de directie/zorgteam van het gewoon onderwijs dat in de helft van de gevallen de leerkrachten die een GON-leerling hebben aan zelfstudie doen, aan collegiale consultatie doen en dit laatste vooral bij problemen en zowel extern (45.9%) als in de eigen school (31.5%). Meer dan een derde van de scholen (39%) biedt zelf vorming aan. Leerkrachten kunnen ook nascholing volgen gegeven door externen en dit zowel in scholen voor buitengewoon onderwijs (39%) als elders (37%). Leerkrachten met ION-leerlingen doen volgens de leden van de directie/zorgteam van het gewoon onderwijs eveneens veel aan zelfstudie (59%). Collegiale consultatie bij problemen gebeurt vooral bij externen. Veelal is immers slechts één ION-leerling in de school voor gewoon onderwijs aanwezig is. Daarnaast volgen zij nascholing gegeven door het Buitengewoon onderwijs (40,9%) of door andere externen (50%). (zie tabel 113)

Tabel 113

Nascholing aangeboden voor de scholen voor gewoon onderwijs

Gewoon onderwijs	GON		ION
	n	%	n
Opleiding door de school voor gewoon onderwijs	57	39,0	11
Opleiding door de school voor buitengewoon onderwijs	43	29,5	9
Opleiding door de pedagogische begeleidingsdienst	27	18,5	4
Opleiding door externen	54	37,0	11

Opleiding door het CLB	23	15,8	7
Collegiale consultatie door externen (regelmatig)	28	19,2	5
Collegiale consultatie door externen (bij problemen)	67	45,9	9
Collegiale consultatie door internen (regelmatig)	46	31,5	7
Collegiale consultatie door internen (bij problemen)	59	40,4	2
Zelfstudie	72	49,3	13
Geen	6	4,1	1
Anders	9	6,2	2

Daarnaast werd aan de directieleden/zorgteam van de scholen voor gewoon onderwijs met GON-leerlingen een vraag gesteld over de professionalisering gevolgd door het schoolteam van het gewoon onderwijs. Hierover stellen we vast dat een kwart van de leden van het schoolteam een specifieke vorming volgden over onderwijs aan kinderen met specifieke onderwijsbehoeften. In het geval van ION-leerlingen gaat dit om een vijfde van de leden van het schoolteam.

Wat betreft professionalisering gevolgd door leerkrachten met een GON- of ION-leerling in de klas, geven de leerkrachten in het gewoon onderwijs met GON- of ION-leerlingen aan ook veel aan zelfstudie doen (GON 61%; ION 3/9). Bij problemen doet men aan collegiale consultatie zowel intern (GON 37%; ION 3/9), als extern (GON 27%). In het geval van ION gaat men minder bij externe collega's op zoek naar professionalisering (ION 1/9). Men volgt ook opleiding gegeven door externen (24%), in mindere mate deze gegeven door de pedagogische begeleidingsdiensten (GON 13.2%; ION 0/9) en door de scholen voor buitengewoon onderwijs (GON 11.3%; ION 1/9) of door het CLB (GON 8%; ION 0/9).

Tabel 114

Professionalisering gevolgd door leerkrachten met een GON- of ION-leerling in de klas

Leerkrachten	GON		ION
	n	%	n
Opleiding door het CLB	21	8,2	0
Opleiding door de school voor buitengewoon onderwijs	29	11,3	1
Opleiding door de pedagogische begeleidingsdienst	34	13,2	0
Opleiding door externen	62	24,1	2
Collegiale consultatie door externen (regelmatig)	27	10,5	0
Collegiale consultatie door externen (bij problemen)	71	27,6	1
Collegiale consultatie door internen (regelmatig)	59	23,0	3
Collegiale consultatie door internen (bij problemen)	96	37,4	3
Zelfstudie	159	61,9	3
Geen	24	9,3	3
Anders	19	7,4	0

Wat betreft professionalisering gevolgd door GON-begeleiders, geven de GON-begeleiders aan vooral aan zelfstudie (85%) te doen. Bij de ION-begeleiders is dit eveneens het geval (14/19). Meer dan drie kwart (77%) volgden daarenboven een opleiding bij externen. Collegiale consultatie gebeurt vooral intern op regelmatige basis (76%) en bij problemen (60%), dit is gelijklopend bij de ION-begeleiders. Extern gebeurt dit minder namelijk in 35% bij problemen en 25% op regelmatige basis. In de school voor buitengewoon onderwijs volgen 74% van de GON-begeleiders navorming, voor ION-begeleiders is dit zo bij 9/19 of 47 %. Navorming georganiseerd door de pedagogische begeleidingsdienst wordt gevolgd door 34% van de GON-begeleiders en door 9/19 ION-begeleiders (47%). Een vijfde van de GON-

begeleiders volgden een bachelor na bacheloropleiding. Slechts 3 van de 19 ION-begeleiders volgden deze opleiding (zie tabel 115).

Tabel 115

Professionalisering gevolgd door GON/ION-begeleiders

GON/ION-begeleiders	GON		ION	
	n	%	n	%
Opleiding door het CLB	16	2,90	1	5,26
Opleiding door de school voor buitengewoon onderwijs	410	74,41	9	47,37
Opleiding door de pedagogische begeleidingsdienst	187	33,94	9	47,37
Opleiding door externen	426	77,31	7	36,84
Collegiale consultatie door externen (regelmatig)	143	25,95	5	26,32
Collegiale consultatie door internen (regelmatig)	420	76,23	9	47,37
Collegiale consultatie door externen (bij problemen)	193	35,03	3	15,79
Collegiale consultatie door internen (bij problemen)	311	60,86	8	42,11
Zelfstudie	473	85,84	14	73,68
Bachelor na Bachelor	117	21,23	3	15,79
Geen	1	0,18	1	5,26
Anders	51	9,26	2	10,53

Wat betreft professionalisering gevolgd door CLB-medewerkers, geven de CLB-medewerkers van GON-leerlingen eveneens aan vooral aan zelfstudie (59.6%) te doen. Daarnaast volgen ze ook opleidingen georganiseerd door het CLB (55.5%) of de koepel (53.8%), scholen voor

buitengewoon onderwijs (40.4%) of externen (38.5%). Collegiale consultatie gebeurt meer intern dan extern (zie tabel 116).

Tabel 116

Professionalisering gevolgd door CLB-medewerkers

CLB-medewerkers	GON		ION
	n	%	n
Opleiding door het CLB	29	55,8	5
Opleiding door de koepels van het CLB	28	53,8	8
Opleiding door de school voor buitengewoon onderwijs	21	40,4	2
Opleiding door de pedagogische begeleidingsdienst	4	7,7	0
Opleiding door externen	20	38,5	3
Collegiale consultatie door externen (regelmatig)	4	7,7	3
Collegiale consultatie door internen (regelmatig)	13	25,0	5
Collegiale consultatie door externen (bij problemen)	11	21,2	3
Collegiale consultatie door internen (bij problemen)	23	44,2	10
Zelfstudie	31	59,6	17
Geen	1	1,9	10
Weet niet	8	15,4	4
Anders	0	0	1

Scholen geven aan dat er een divers aanbod is aan professionalisering. GON-begeleiders scholen zich vooral bij door overleg in het GON-team (94,5%), zelfstudie (92,5%) en opleiding door externen (90%). Ook allerlei vormen van leren bij elkaar in collegiale

consultatie of intervisie worden frequent gebruikt. Ook ION begeleiders benutten een heel divers aantal vormen van professionalisering. Er wordt het minst ingegaan op opleidingen aangeboden door het CLB (zie tabel 117).

Tabel 117

Professionalisering in scholen voor buitengewoon onderwijs

Scholen voor buitengewoon onderwijs	GON		ION
	n	%	n
Opleiding door het CLB	18	19,8	2
Opleiding door het GON-team	86	94,5	10
Opleiding door de school voor buitengewoon onderwijs	71	78,0	11
Opleiding door de pedagogische begeleidingsdienst	64	70,3	11
Opleiding door externen	82	90,1	12
Collegiale consultatie door externen (regelmatig)	36	39,6	6
Collegiale consultatie door internen (regelmatig)	68	74,7	11
Collegiale consultatie door externen (bij problemen)	51	56,0	9
Collegiale consultatie door internen (bij problemen)	66	72,5	10
Zelfstudie	84	92,3	12
Intervisie	70	76,9	13
Weet niet	0	0	0
Anders	0	0	0

Er blijkt, tot slot, een gelijklopend aanbod te zijn voor professionalisering inzake leerling-, leerkracht-, klasgroep-, schoolteam- en oudergerichte ondersteuning en dit zowel voor GON- als voor ION-begeleiders.

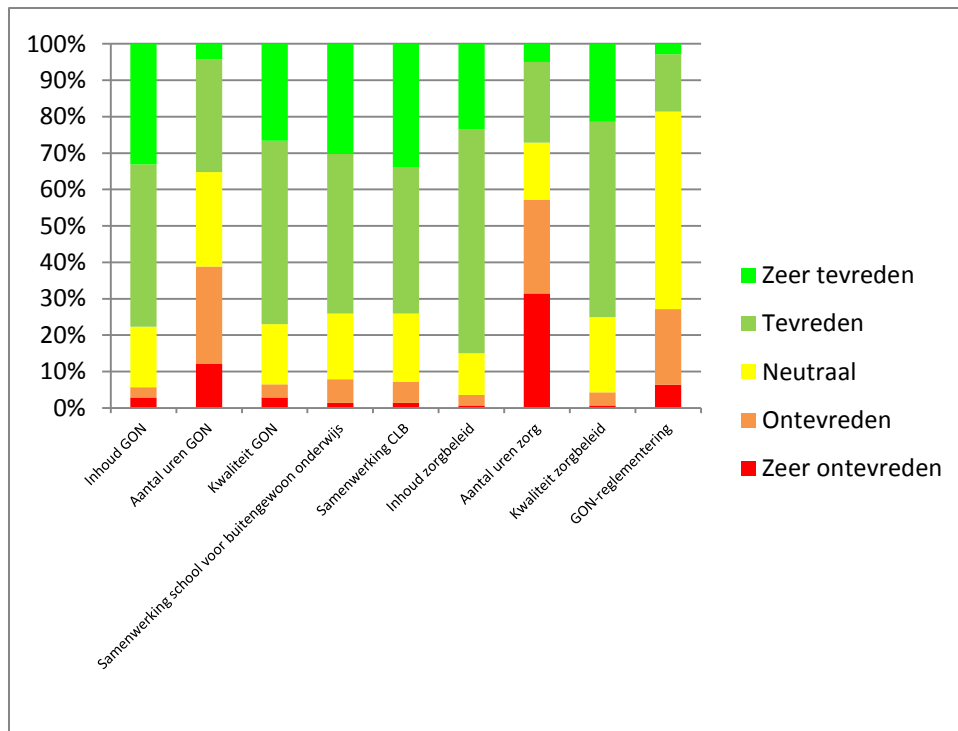
HOOFDSTUK 7: Ervaringen en verwachtingen

In dit hoofdstuk verdiepen we ons in de ervaringen en verwachtingen rond GON en ION van de verschillende respondentgroepen. Allereerst beschrijven we de ervaringen en verwachtingen van de ouders, de GON-begeleiders en de scholen voor gewoon en buitengewoon onderwijs die in een GON-project betrokken zijn. Daarna gaan we verder met de ervaringen en verwachtingen van ouders, ION-begeleiders en scholen voor gewoon en buitengewoon onderwijs die in een ION-project betrokken zijn. Deze ervaringen en verwachtingen zullen in dit hoofdstuk per respondentgroep besproken worden.

1. Ervaringen en verwachtingen ten aanzien van GON

1.1. Ervaringen en verwachtingen van de respondenten uit het gewoon onderwijs

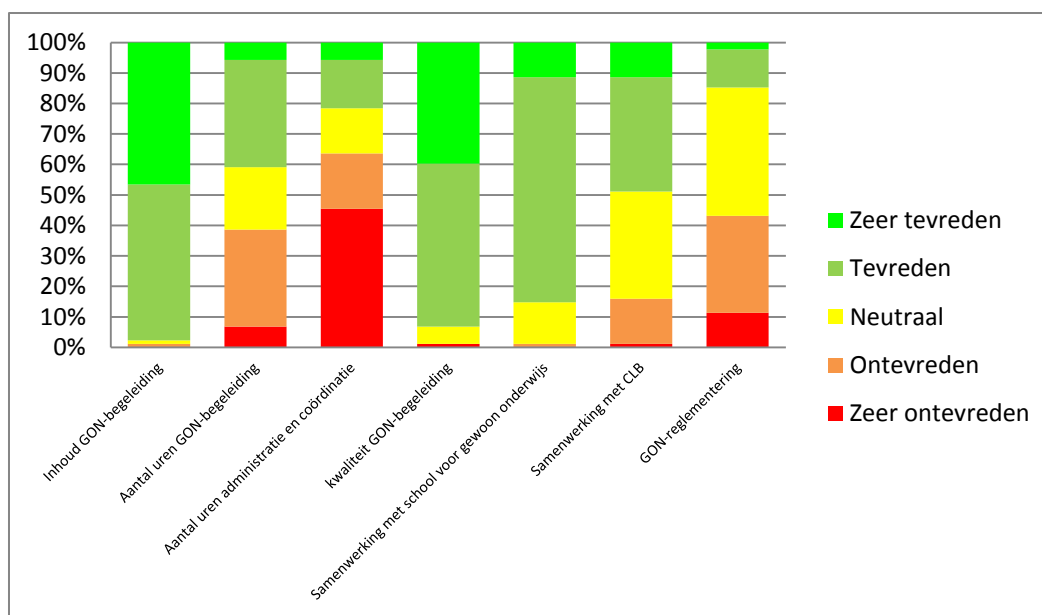
Allereerst werden de leden van de directie/zorgteam van de scholen voor gewoon onderwijs bevraagd over hun tevredenheid in verband met de GON-begeleiding. Over het algemeen kunnen we concluderen dat de scholen voor gewoon onderwijs tevreden ($n = 62$, 44,6%) tot zeer tevreden ($n = 46$, 33,1%) zijn over de inhoud en tevreden ($n = 70$, 50,4%) tot zeer tevreden ($n = 37$, 26,6%) over de kwaliteit van de GON-begeleiding. Verder zijn 86 respondenten (61,9%) tevreden en 33 zeer tevreden (23,7%) over de inhoud en 75 (54,0%) tevreden en 30 (21,6%) zeer tevreden over de kwaliteit van het zorgbeleid van hun school voor gewoon onderwijs ten aanzien van leerlingen met specifieke noden. Verder zien we dat de scholen voor gewoon onderwijs tevreden ($n = 56$, 40,3%) tot zeer tevreden ($n = 47$, 33,8%) zijn over de samenwerking met het CLB dat hun school ondersteunt en positief ($n = 61$, 43,9%) tot zeer positief ($n = 42$, 30,2%) staan tegenover de samenwerking met de school voor buitengewoon onderwijs. Daarnaast geven 43 respondenten uit het gewoon onderwijs (30,9%) aan tevreden te zijn over het aantal uren GON-begeleiding die leerlingen toegewezen krijgen, terwijl 36 directieleden (25,9%) eerder neutraal staan en 37 van hen (26,6%) niet tevreden zijn over het aantal uren. Bijna 55% van de respondenten ($n = 76$, 54,7%) geeft aan noch tevreden, noch ontevreden te zijn over de GON-reglementering. Tot slot zien we dat de meeste respondenten zeer tevreden ($n = 44$, 31,7%) tot ontevreden ($n = 36$, 25,9%) zijn over het aantal uren zorg die ter beschikking wordt gesteld voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften in hun school voor gewoon onderwijs (zie figuur 42)



Figuur 42. Ervaringen en verwachtingen van de respondenten uit het gewoon onderwijs

1.2. Ervaringen en verwachtingen van de respondenten uit het buitengewoon onderwijs

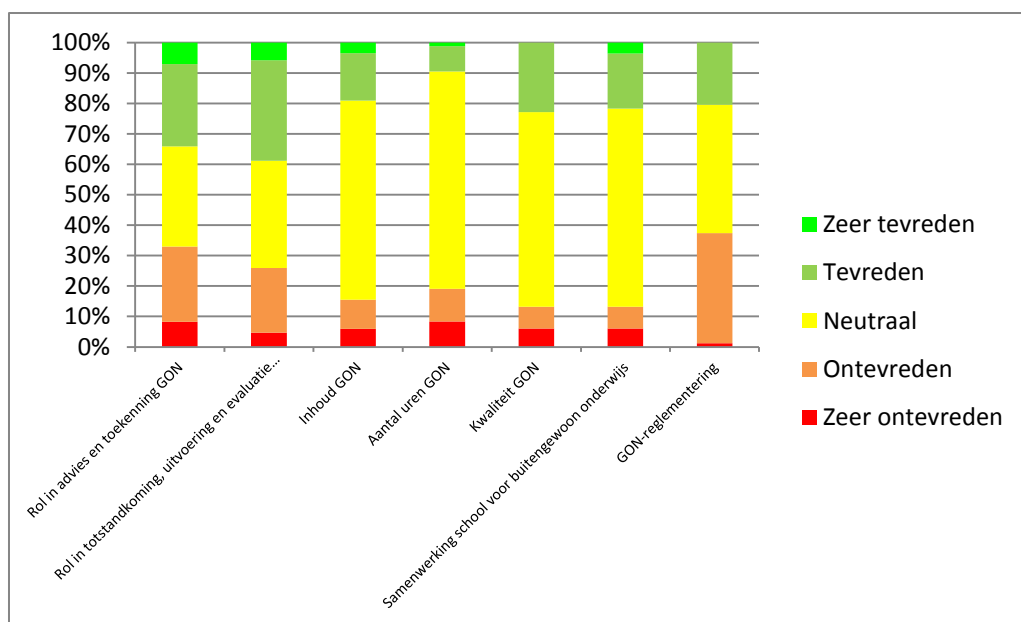
Uit het onderzoek blijkt dat 45 leden van de directie/zorgteam van de scholen voor buitengewoon onderwijs (51,1%) over het algemeen tevreden zijn, terwijl 46,6% ($n = 41$) zeer tevreden zijn over de inhoud van de GON-begeleiding. Ook over de kwaliteit van de GON-begeleiding zijn veel respondenten tevreden ($n = 47$, 53,4%) tot zeer tevreden ($n = 35$, 39,8%). De meeste directieleden uit het buitengewoon onderwijs zijn tevreden over de samenwerking met de school voor gewoon onderwijs ($n = 65$, 73,9%) en tevreden ($n = 33$, 37,5%) tot neutraal ($n = 31$, 35,2%) over de samenwerking met het CLB. Daarnaast zijn 31 respondenten (35,2%) tevreden, terwijl 28 (31,8%) van hen eerder ontevreden zijn over het aantal uren GON-begeleiding. Verder staan de respondenten eerder neutraal ($n = 37$, 42,0%) tot negatief ($n = 28$, 31,8%) tegenover de GON-reglementering en zijn zeer ontevreden over het aantal uren administratie en coördinatie die ze toebedeeld krijgen om deze GON-begeleiding waar te maken ($n = 40$, 45,5%) (zie figuur 43).



Figuur 43. Ervaringen en verwachtingen van de respondenten uit het buitengewoon onderwijs

1.3. Ervaringen en verwachtingen van de CLB-medewerkers

Het CLB neemt over het algemeen een zeer neutrale opstelling aan over de evaluatie van de GON-begeleiding. Zo stellen heel wat CLB-medewerkers zich neutraal op ten aanzien van de inhoud ($n = 55$, 65,5%) en het aantal uren GON-begeleiding ($n = 60$, 71,4%). Ook over de kwaliteit van het GON-specifiek aanbod van het CLB zijn de medewerkers grotendeels neutraal ($n = 11$, 55,0%). Daarnaast zien we dat de respondenten neutraal ($n = 53$, 63,9%) tot tevreden ($n = 19$, 22,9%) zijn over de kwaliteit en eveneens neutraal ($n = 54$, 65,1%) tot tevreden ($n = 15$, 18,1%) zijn over de samenwerking met de school voor buitengewoon onderwijs in het kader van de GON-begeleidingen. Verder halen we uit het onderzoek dat 30 medewerkers (35,3%) noch tevreden, noch ontevreden en 28 medewerkers (32,9%) 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 ($n = 28$), 27,1% is tevreden met deze rol ($n = 23$) en 21 medewerkers (24,7%) zijn eerder ontevreden met de rol die het CLB inneemt. Over de GON-reglementering zijn de medewerkers tot slot neutraal ($n = 35$, 42,2%) tot ontevreden ($n = 30$, 36,1%) (zie figuur 44).

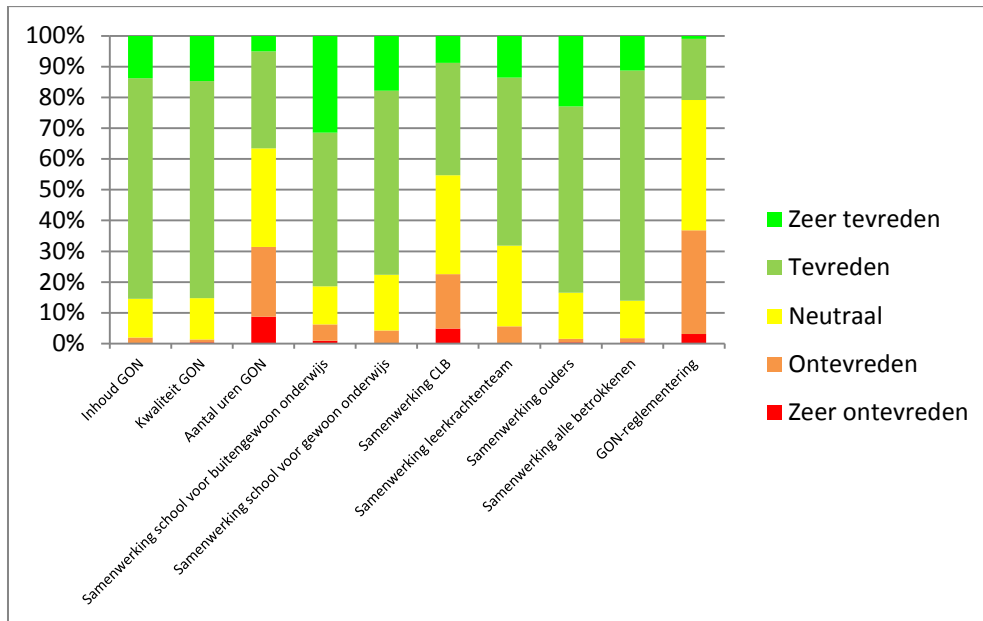


Figuur 44 Ervaringen en verwachtingen van de centra voor leerlingenbegeleiding

1.4. Ervaringen en verwachtingen van de GON-begeleider

GON-begeleiders zijn over het algemeen tevreden over de inhoud ($n = 370$, 71,7%) en de kwaliteit van de GON-begeleiding ($n = 363$, 70,3%). Daarnaast zien we dat de meningen van de GON-begeleiders meer verdeeld zijn over het aantal uren GON-begeleiding. Zo is 31,4% van de respondenten eerder tevreden ($n = 162$), 32% noch tevreden, noch ontevreden ($n = 165$) en 22,7% eerder ontevreden ($n = 117$) over het aantal uren GON-begeleiding waar een leerling recht op heeft. Over het algemeen zijn de GON-begeleiders tevreden over de samenwerking met alle betrokkenen over de GON-leerlingen ($n = 358$, 69,4%). De samenwerking met de school voor gewoon onderwijs wordt over het algemeen omschreven als eerder positief ($n = 308$, 59,7%) en ook over de samenwerking met de school voor buitengewoon onderwijs over de GON-leerlingen zijn de respondenten tevreden ($n = 257$, 49,8%) tot zeer tevreden ($n = 162$, 31,4%). Over samenwerking met de ouders van de GON-leerling zijn 312 GON-begeleiders tevreden (60,5%) en 118 zeer tevreden (22,9%). Tot slot zijn 281 GON-begeleiders eerder tevreden (54,5%) en 166 neutraal (32,2%) over de samenwerking met het leerkrachtenteam terwijl 188 respondenten tevreden (36,4%), 166 neutraal (32,2%) en 91 ontevreden (17,6%) zijn over de samenwerking met het CLB. Over de GON-reglementering tenslotte is 42,1% van de GON-begeleiders noch tevreden, noch

ontevreden ($n = 217$), 33,5% ontevreden ($n = 173$) en 19,8% tevreden ($n = 102$) (zie figuur 45).

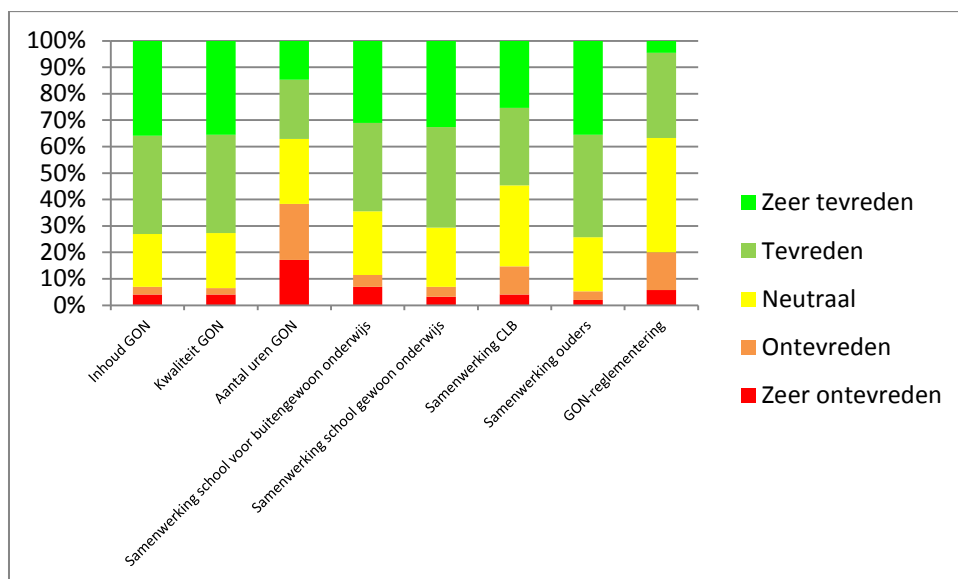


Figuur 45. Ervaringen en verwachtingen van de GON-begeleider

1.5. Ervaringen en verwachtingen van de leerkrachten

Uit het onderzoek kunnen we afleiden dat de leerkrachten over het algemeen tevreden ($n = 91$, 37,1%) tot zeer tevreden ($n = 88$, 35,9%) zijn over de inhoud en tevreden ($n = 91$, 37,1%) tot zeer tevreden ($n = 87$, 35,5%) over de kwaliteit van de GON-begeleiding. Over het aantal uren GON-begeleiding zijn de meningen van de leerkrachten zeer verdeeld, namelijk 42 leerkrachten zijn zeer ontevreden (17,1%), 52 zijn ontevreden (21,2%), 60 leerkrachten zijn noch tevreden, noch ontevreden (24,5%), 55 zijn tevreden (22,4%) en 36 zijn zeer tevreden (14,7%) over het aantal uren GON-begeleiding. Verder zien we dat de leerkrachten over het algemeen tevreden ($n = 82$, 33,5%) tot zeer tevreden ($n = 76$, 31,0%) zijn over de samenwerking met de school voor buitengewoon onderwijs, tevreden ($n = 93$, 38,0 %) tot zeer tevreden ($n = 80$, 32,7%) zijn over de samenwerking met de eigen directie en eveneens tevreden ($n = 95$, 38,8%) tot zeer tevreden ($n = 87$, 35,5%) zijn over de samenwerking met de ouders van de GON-leerling. De samenwerking met het CLB over de GON-leerlingen is volgens 30,6% van de leerkrachten noch positief, noch negatief ($n = 75$), volgens 29,4% eerder positief ($n = 72$) en 25,3% van de leerkrachten is zeer positief over de samenwerking met het CLB ($n = 62$). Tenslotte zien we dat 106 leerkrachten (43,3%) noch tevreden, noch

ontevreden zijn over de GON-reglementering terwijl 79 leerkrachten tevreden (32,2%) zijn met deze reglementering (zie figuur 46).

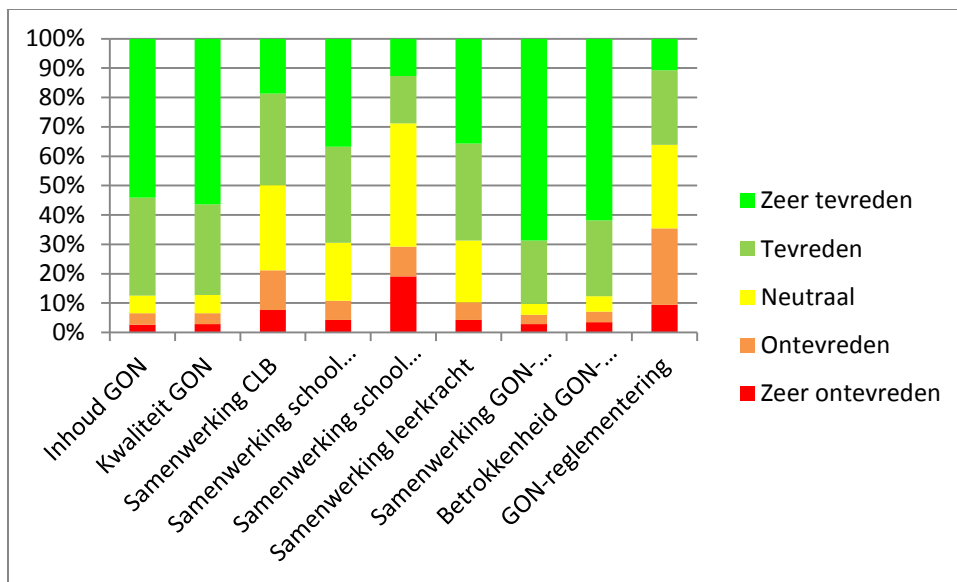


Figuur 46. Ervaringen en verwachtingen van de leerkrachten

1.6. Ervaringen en verwachtingen van de ouders

Naast de directieleden van zowel buitengewoon als het gewoon onderwijs, de CLB-medewerkers, GON- en ION-begeleiders en leerkrachten, vroegen we ook de ouders van leerlingen met GON-begeleiding naar een evaluatie van deze GON-begeleiding. Deze ouders geven aan over het algemeen tevreden ($n = 189$, 33,4%) tot zeer tevreden ($n = 306$, 54,1%) te zijn over de inhoud en tevreden ($n = 175$, 30,9%) tot zeer tevreden ($n = 319$, 56,4%) over de kwaliteit van de GON-begeleiding. Verder zien we dat de ouders eveneens zeer tevreden ($n = 350$, 61,8%) tot tevreden ($n = 146$, 25,8%) zijn met hun betrokkenheid in de GON-begeleiding van hun kind. Als het gaat over samenwerking met de verschillende betrokken partijen, zien we dat 164 ouders noch tevreden, noch ontevreden (29,0%), 176 tevreden (31,1%) en 106 zeer tevreden (18,7%) zijn over de samenwerking met het CLB, terwijl 36,7% van de ouders zeer tevreden ($n = 208$), 32,7% tevreden ($n = 185$) en 19,8% noch tevreden, noch ontevreden ($n = 112$) is over de samenwerking met de directie van de school voor buitengewoon onderwijs. Ook over de samenwerking met de leerkracht zijn de meeste ouders zeer tevreden ($n = 202$, 35,7%), tevreden ($n = 187$, 33,0%) of neutraal ($n = 119$, 21,0%) terwijl 68,7% eveneens zeer tevreden ($n = 389$) is, en 21,6% van de ouders tevreden ($n =$

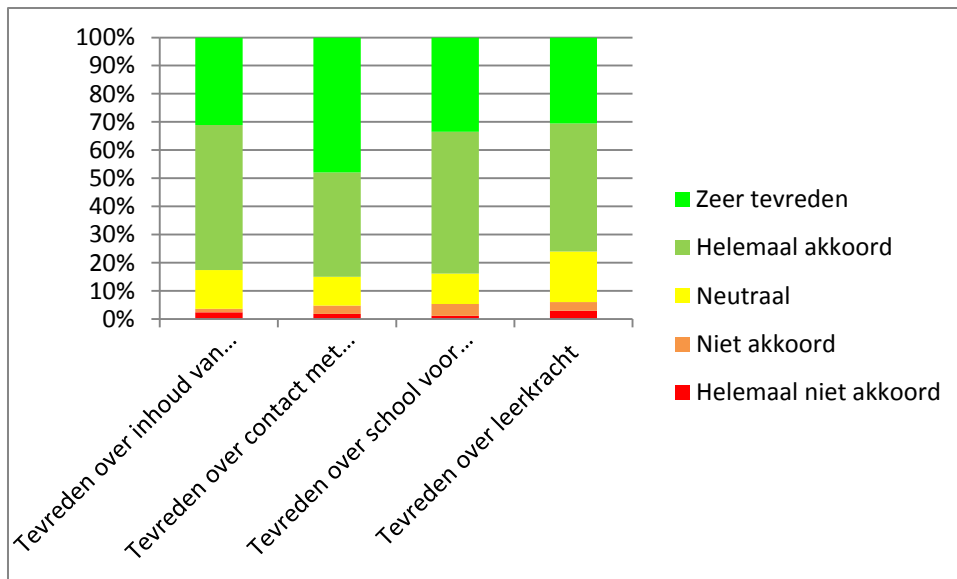
122) over de samenwerking met de GON-begeleider. De meningen over de samenwerking met de directie van de school voor buitengewoon onderwijs zijn meer verdeeld. Zo geven 105 ouders (18,6%) aan zeer ontevreden te zijn, terwijl 231 ouders (40,8%) noch tevreden, noch ontevreden zijn over deze samenwerking. Ten slotte halen we uit het onderzoek dat 25,6% van de ouders noch tevreden, noch ontevreden ($n = 145$), 22,8% eerder tevreden ($n = 129$) en 23,5% eerder ontevreden ($n = 133$) is over de GON-reglementering (zie figuur 47).



Figuur 47. Ervaringen en verwachtingen van de ouders

1.7. Ervaringen en verwachtingen van de leerlingen

Tot slot vroegen we de GON-leerlingen om hun tevredenheid ten aanzien van deze belangrijke aspecten van de begeleiding. Uit het onderzoek blijkt dat de leerlingen over het algemeen tevreden ($n = 86$, 51,5%) tot zeer tevreden ($n = 52$, 31,1%) zijn over de inhoud van de GON-begeleiding en zeer tevreden ($n = 80$, 47,9%) tot tevreden ($n = 62$, 37,1%) over het contact tussen hen en de GON-begeleider. Daarnaast zien we dat de meeste leerlingen tevreden ($n = 84$, 50,3%) tot zeer tevreden ($n = 56$, 33,5%) zijn over de school voor gewoon onderwijs. Ten slotte zien we dat 76 leerlingen tevreden (45,5%) en 51 leerlingen zeer tevreden (30,5%) zijn over hun leerkracht (zie figuur 48).



Figuur 48. Ervaringen en verwachtingen van de GON-leerlingen

1.8. Ervaringen en verwachtingen ten aanzien van GON van alle respondenten

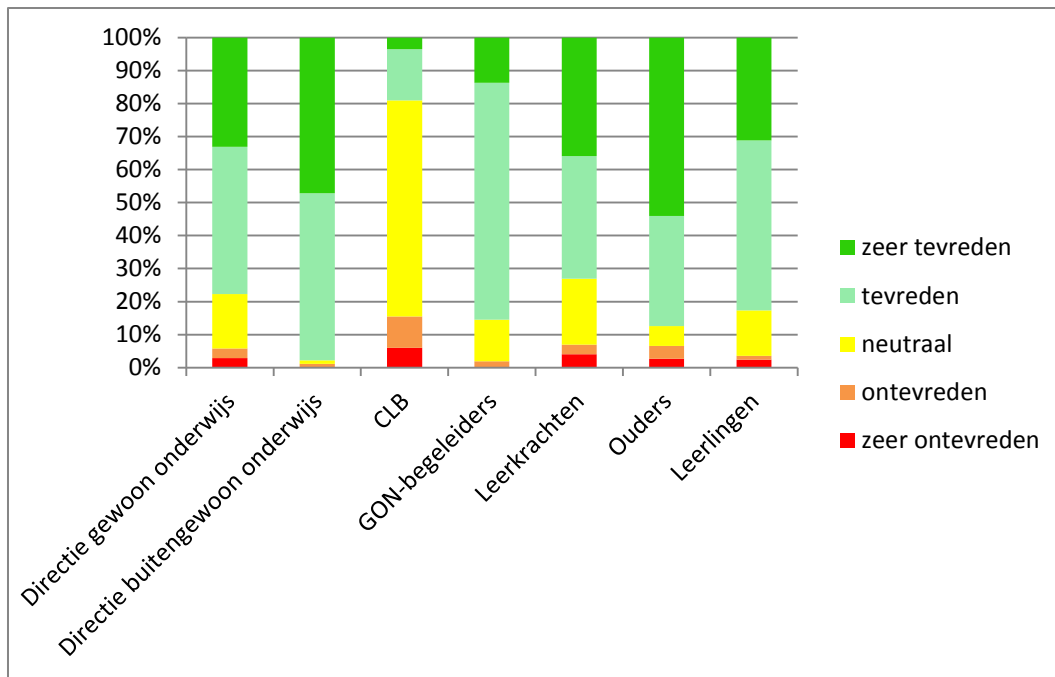
1.8.1. *Tevredenheid over de inhoud van de GON-begeleiding*

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 (zie tabel 118 en figuur 49).

Tabel 118

Tevredenheid over de inhoud van de GON-begeleiding

		Ze er ontevreden	Ontevreden	Neutraal	Tevreden	Ze er tevreden
Directie gewoon	n	4	4	23	62	46
onderwijs	%	2,9	2,9	16,5	44,6	33,1
Directie buiten-	n	0	1	1	45	42
gewoon onderwijs	%	0	1,1	1,1	50,6	47,2
CLB	n	5	8	55	13	3
	%	6,0	9,5	65,5	15,5	3,6
GON-begeleiders	n	1	9	65	370	71
	%	0,2	1,7	12,6	71,7	13,8
Leerkrachten	n	10	7	49	91	88
	%	4,1	2,9	20,0	37,1	35,9
Ouders	n	15	22	34	189	306
	%	2,7	3,9	6,0	33,4	54,1
Leerlingen	n	4	2	23	86	52
	%	2,4	1,2	13,8	51,5	31,1



Figuur 49. Tevredenheid over de inhoud van de GON-begeleiding

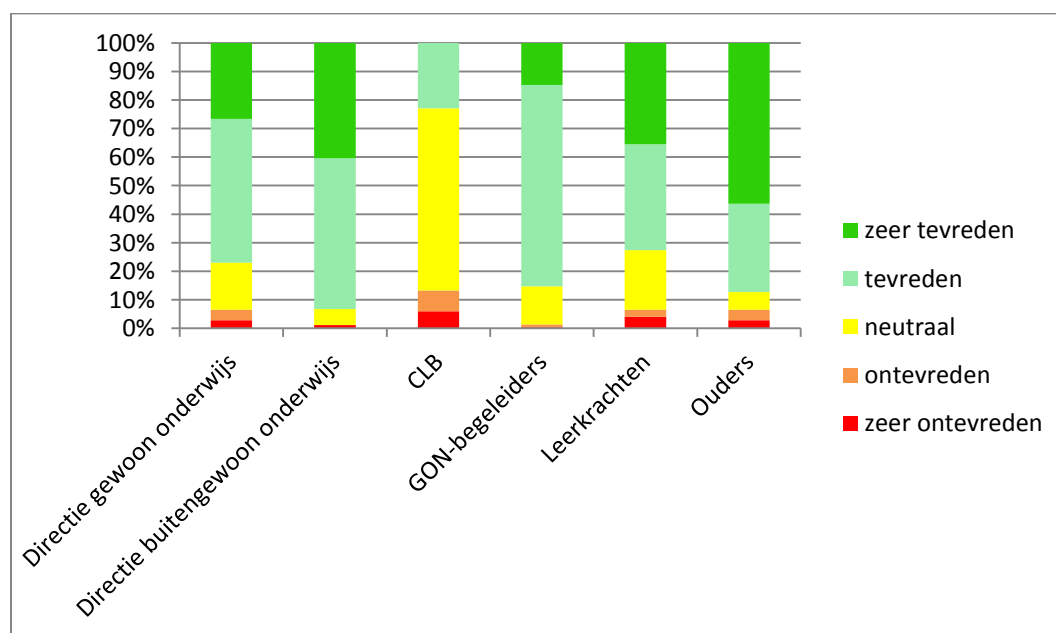
1.8.2. Tevredenheid over de kwaliteit van de GON-begeleiding

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%). (zie tabel 119 en figuur 50)

Tabel 119

Tevredenheid over de kwaliteit van de GON-begeleiding

		Ze er ontevreden	Ontevreden	Neutraal	Tevreden	Ze er tevreden
Directie gewoon onderwijs	n	4	5	23	70	37
	%	2,9	3,6	16,5	50,4	26,6
Directie buitengewoon onderwijs	n	1	0	5	47	36
	%	1,1	0	5,6	52,8	40,4
CLB	n	5	6	53	19	0
	%	6,0	7,2	63,9	22,9	0
GON-begeleiders	n	2	5	69	363	76
	%	0,4	1,0	13,4	70,5	14,8
Leerkrachten	n	10	6	51	91	87
	%	4,1	2,4	20,8	37,1	35,5
Ouders	n	16	21	35	175	319
	%	2,8	3,7	6,2	30,9	56,4

*Figuur 50. Tevredenheid over de kwaliteit van de GON-begeleiding*

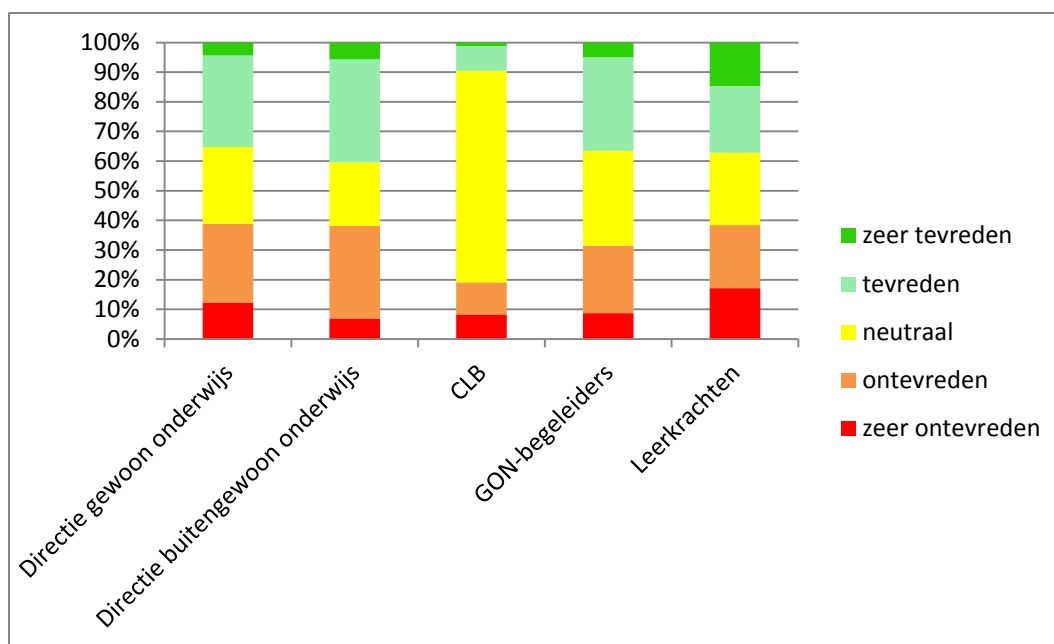
1.8.3. Tevredenheid over het aantal uren GON-begeleiding

De meningen over het aantal uren GON-begeleiding zijn eerder verdeeld. De directie van de school voor gewoon onderwijs zijn in 30,9% van de gevallen tevreden en in 26,6% van de gevallen ontevreden over het aantal uren ION-begeleiding. Ook de directie van het buitengewoon onderwijs is deels tevreden (34,8%), deels ontevreden (31,5%) over het aantal uren. Bij de GON-begeleiders zien we dat 22,7% van hen ontevreden, 32,0% neutraal en 31,5% tevreden is over het aantal uren GON-begeleiding terwijl 21,2% van de leerkrachten ontevreden, 24,5% neutraal en 22,4% van hen eerder tevreden zijn ten aanzien van het aantal uren. De medewerkers van het CLB hebben hierover geen uitgesproken mening (71,4%) (zie tabel 120 en figuur 51).

Tabel 120

Tevredenheid over het aantal uren GON-begeleiding

		Ze er ontevreden	Ontevreden	Neutraal	Tevreden	Ze er tevreden
Directie gewoon onderwijs	n	17	37	36	43	6
	%	12,2	26,6	25,9	30,9	4,3
Directie buitengewoon onderwijs	n	6	28	19	31	5
	%	6,7	31,5	21,3	34,8	5,6
CLB	n	7	9	60	7	1
	%	8,3	10,7	71,4	8,3	1,2
GON-begeleiders	n	45	117	165	162	26
	%	8,7	22,7	32,0	31,5	5,0
Leerkrachten	n	42	52	60	55	36
	%	17,1	21,2	24,5	22,4	14,7



Figuur 51. Tevredenheid over het aantal uren GON-begeleiding

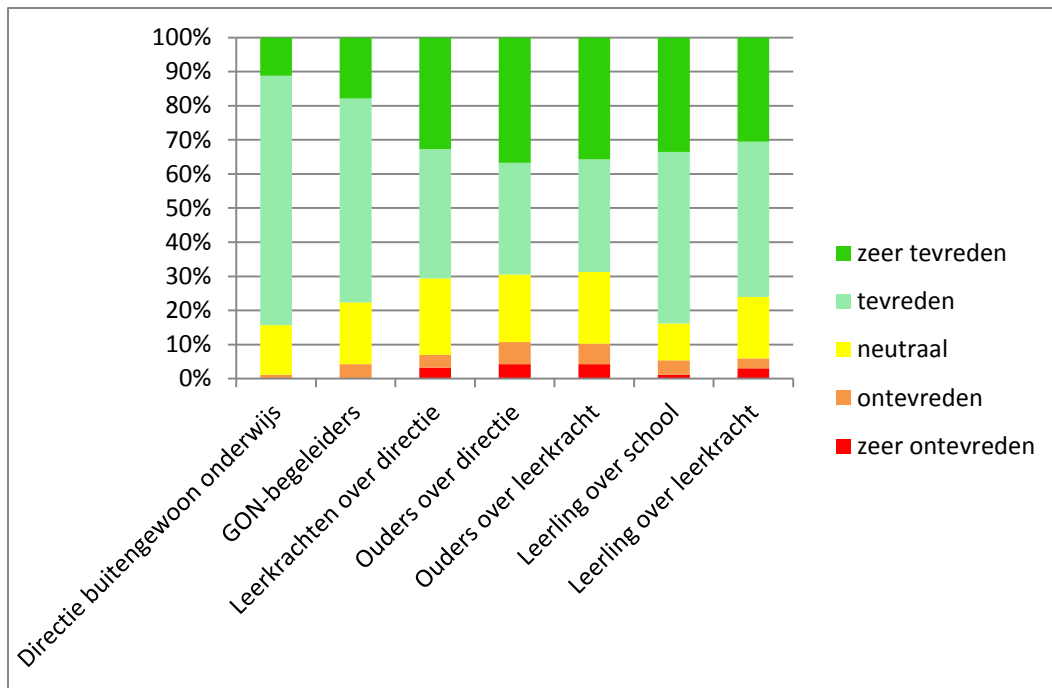
1.8.4. Tevredenheid over de samenwerking met de school voor gewoon onderwijs

Uit tabel 121 en figuur 52 kunnen we afleiden dat zowel de directie van het buitengewoon onderwijs (73%) als de GON-begeleiders (59,8%) eerder tevreden zijn 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.

Tabel 121

Tevredenheid over de samenwerking met de school voor gewoon onderwijs

		Ze er ontevreden	Ontevreden	Neutraal	Tevreden	Ze er tevreden
Directie buiten- gewoon onderwijs	n	0	1	13	65	10
	%	0	1,1	14,6	73,0	11,2
GON-begeleiders	n	0	22	93	308	92
	%	0	4,3	18,1	59,8	17,9
Leerkrachten over directie	n	8	9	55	93	80
	%	3,3	3,7	22,4	38,0	32,7
Ouders over directie	n	24	37	112	185	208
	%	4,2	6,5	19,8	32,7	36,7
Ouders over leerkracht	n	24	34	119	187	202
	%	4,2	6,0	21,0	33,0	35,7
Leerling over school	n	2	7	18	84	56
	%	1,2	4,2	10,8	50,3	33,5
Leerling over leerkracht	n	5	5	30	76	51
	%	3,0	3,0	18,0	45,5	30,5



Figuur 52. Tevredenheid over de samenwerking met de school voor gewoon onderwijs

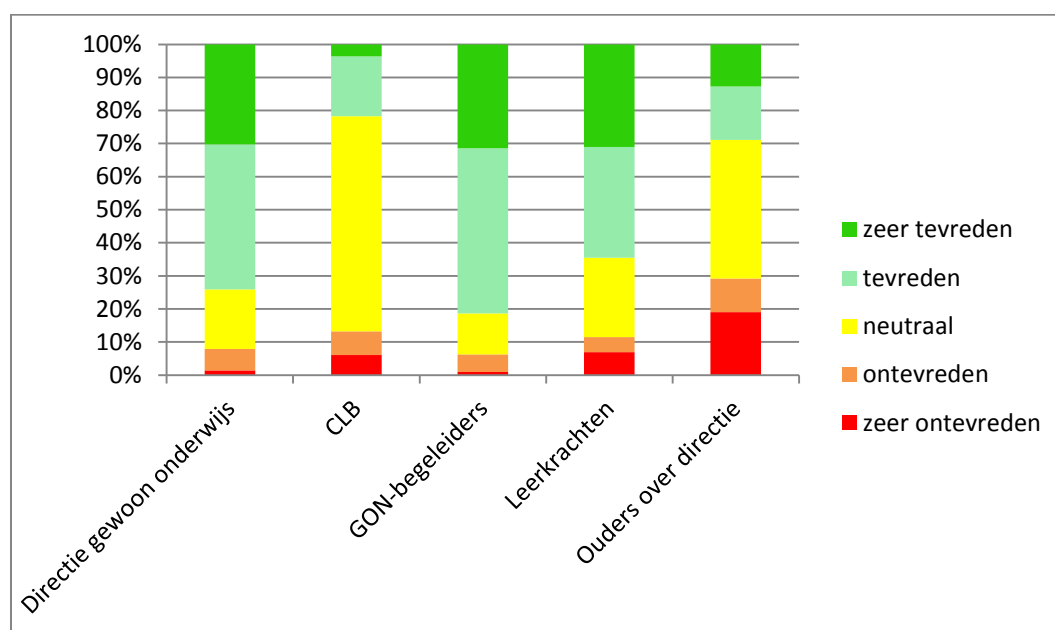
1.8.5. Tevredenheid over de samenwerking met de school voor buitengewoon onderwijs

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 (zie tabel 122 en figuur 53).

Tabel 122

Tevredenheid over de samenwerking met de school voor buitengewoon onderwijs

		Ze er ontevreden	Ontevreden	Neutraal	Tevreden	Ze er tevreden
Directie gewoon onderwijs	n	2	9	25	61	42
	%	1,4	6,5	18,0	43,9	30,2
CLB	n	5	6	54	15	3
	%	6,0	7,2	65,1	18,1	3,6
GON-begeleiders	n	5	27	64	257	162
	%	1,0	5,2	12,4	49,9	31,5
Leerkrachten	n	17	11	59	82	76
	%	6,9	4,5	24,1	33,5	31,0
Ouders over directie	n	105	56	231	89	70
	%	19,1	10,2	41,9	16,2	12,7



Figuur 53. Tevredenheid over de samenwerking met de school voor buitengewoon onderwijs

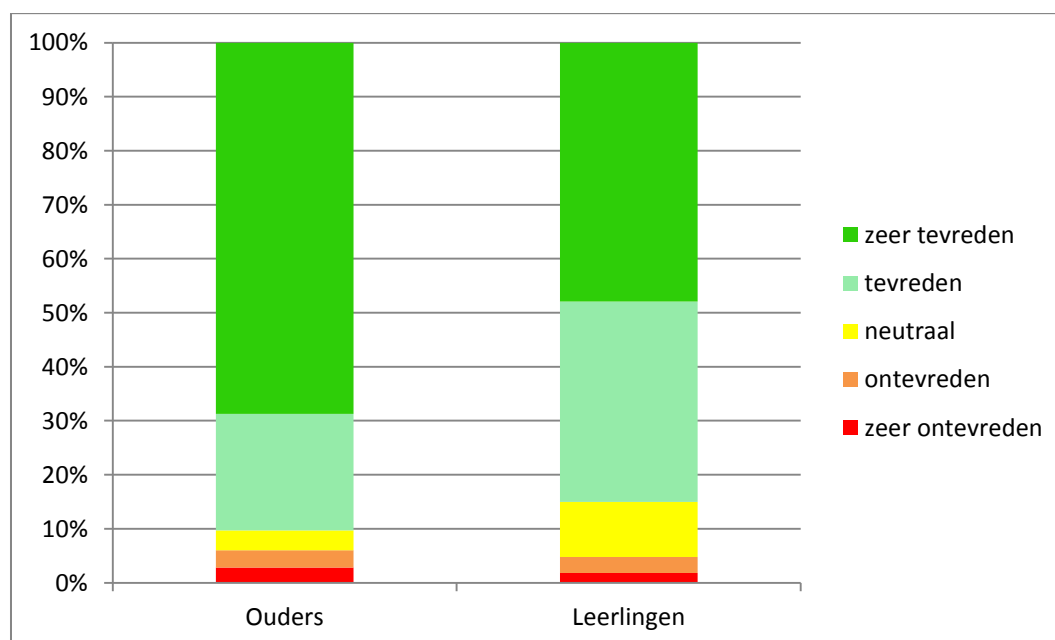
1.8.6. Tevredenheid over de samenwerking met het GON-begeleider

Daarnaast is 85% van de leerlingen en 90,3% van de ouders tevreden tot zeer tevreden over de samenwerking met de GON-begeleiders (zie tabel 123 en figuur 54).

Tabel 123

Tevredenheid over de samenwerking met de GON-begeleider

		Ze er ontevreden	Ontevreden	Neutraal	Tevreden	Ze er tevreden
Ouders	<i>n</i>	16	18	21	122	389
	%	2,8	3,2	3,7	21,6	68,7
Leerlingen	<i>n</i>	3	5	17	62	80
	%	1,8	3,0	10,2	37,1	47,9



Figuur 54. Tevredenheid over de samenwerking met de GON-begeleider

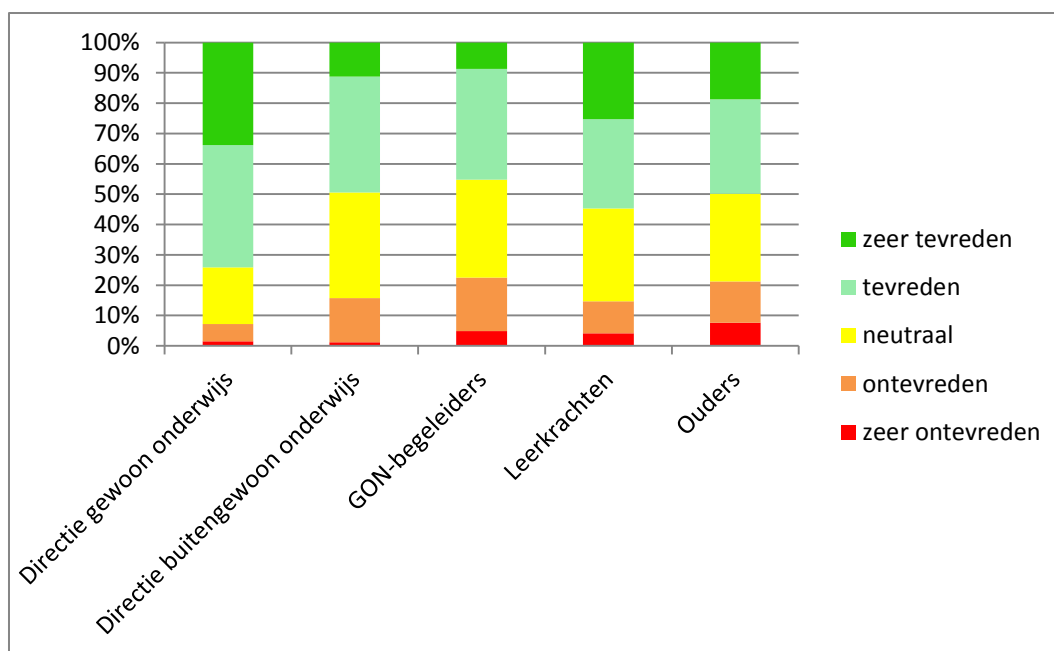
1.8.7. Tevredenheid over de samenwerking met het CLB

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.

Tabel 124

Tevredenheid over de samenwerking met het CLB

		Ze er ontevreden	Ontevreden	Neutraal	Tevreden	Ze er tevreden
Directie gewoon onderwijs	n	2	8	26	56	47
	%	1,4	5,8	18,7	40,3	33,8
Directie buiten-gewoon onderwijs	n	1	13	31	34	10
	%	1,1	14,6	34,8	38,2	11,2
GON-begeleiders	n	25	91	166	188	45
	%	0,2	5,4	26,2	54,6	13,6
Leerkrachten	n	10	26	75	72	62
	%	4,1	10,6	30,6	29,4	25,3
Ouders	n	43	77	164	176	106
	%	7,6	13,6	29,0	31,1	18,7



Figuur 55. Tevredenheid over de samenwerking met het CLB

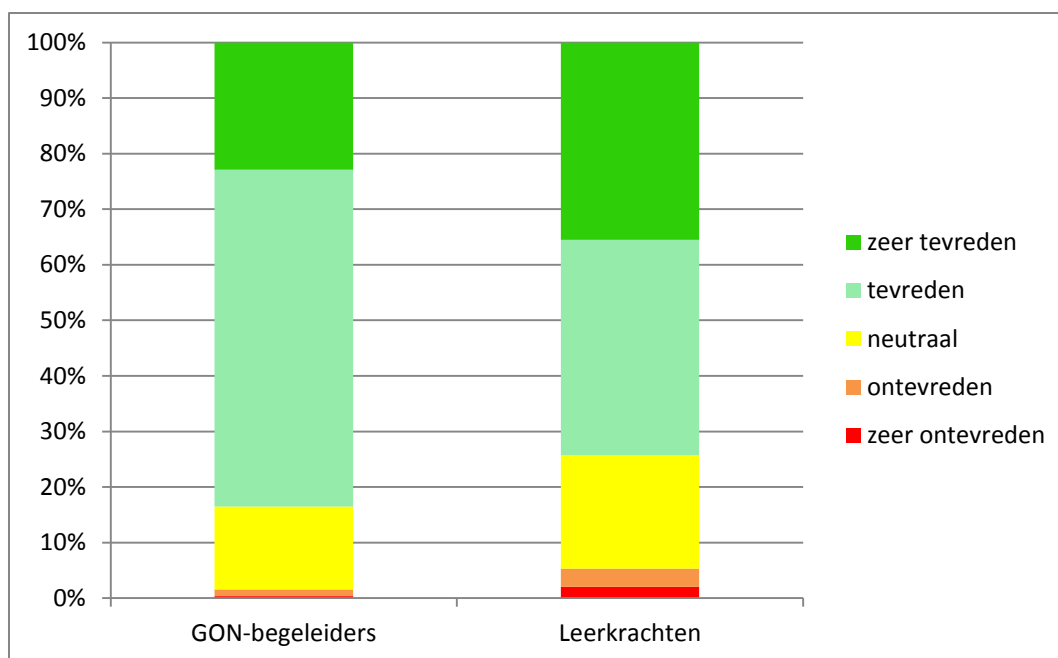
1.8.8. Tevredenheid over de samenwerking met de ouders

Uit tabel 125 en figuur 56 kunnen we afleiden dat 83,5% van de GON-begeleiders en 74,3% van de leerkrachten tevreden tot zeer tevreden is over de samenwerking met de ouders over de GON-leerling.

Tabel 125

Tevredenheid over de samenwerking met de ouders

		Ze er ontevreden	Ontevreden	Neutraal	Tevreden	Ze er tevreden
GON-begeleiders	<i>n</i>	2	6	77	312	118
	%	0,4	1,2	15,0	60,6	22,9
Leerkrachten	<i>n</i>	5	8	50	95	87
	%	2,0	3,3	20,4	38,8	35,5



Figuur 56. Tevredenheid over de samenwerking met de ouders

1.8.9. Tevredenheid over de huidige GON-reglementering

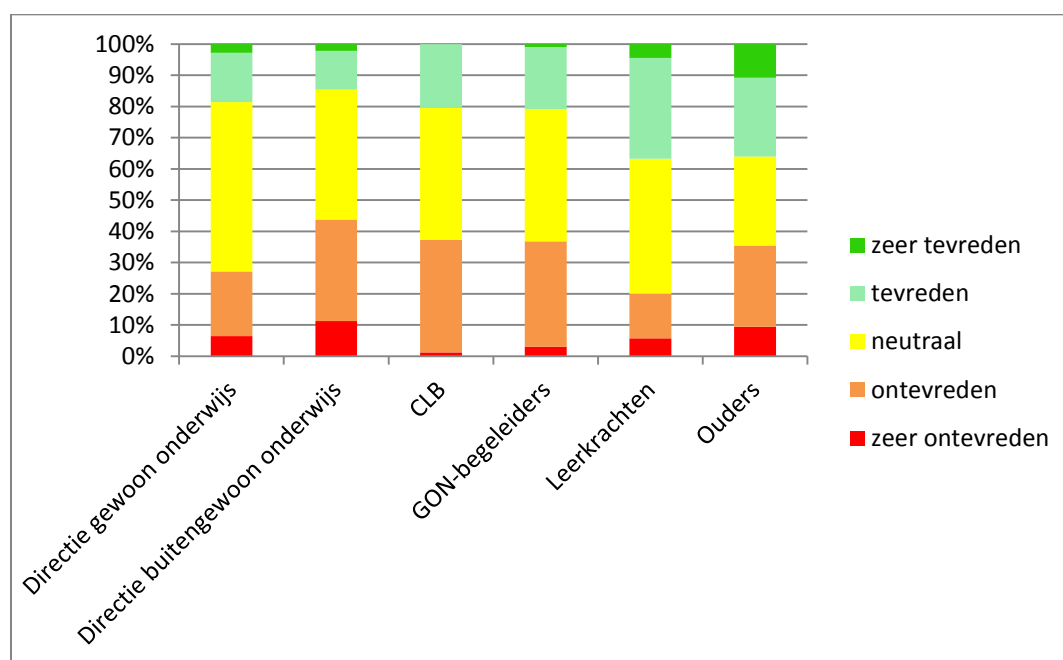
Tot slot zien we in tabel 126 en figuur 57 dat alle respondenten over het algemeen eerder neutraal staan tegenover de huidige GON-reglementering.

Tabel 126

Tevredenheid over de huidige GON-reglementering

		Ze er ontevreden	Ontevreden	Neutraal	Tevreden	Ze er tevreden
Directie gewoon onderwijs	<i>n</i>	9	29	76	22	4
	<i>%</i>	6,4	20,7	54,3	15,7	2,9
Directie buiten-gewoon onderwijs	<i>n</i>	10	29	37	11	2
	<i>%</i>	11,2	32,6	41,6	12,4	2,2

CLB	n	1	30	35	17	0
	%	1,2	36,1	42,2	20,5	0
GON-begeleiders	n	16	173	217	102	5
	%	3,1	33,7	42,3	19,9	1,0
Leerkrachten	n	14	35	106	79	11
	%	5,7	14,3	43,3	32,2	4,5
Ouders	n	48	133	145	129	55
	%	9,4	26,1	28,4	25,3	10,8



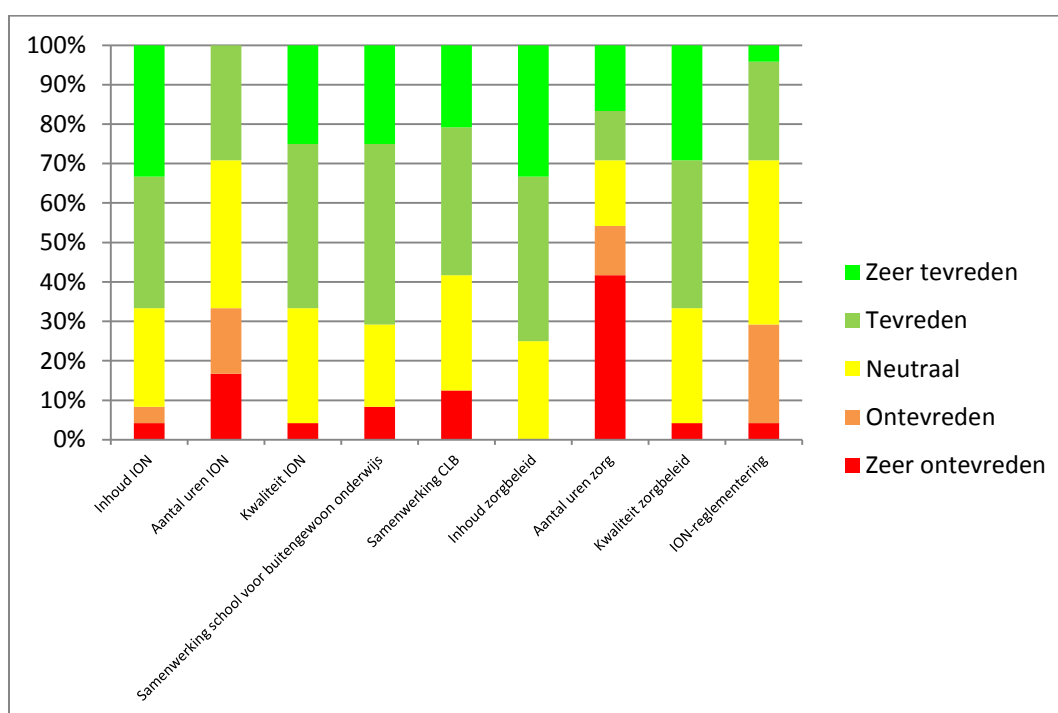
Figuur 57 Tevredenheid over de huidige GON-reglementering

2. Ervaringen en verwachtingen ten aanzien van ION

2.1. Ervaringen en verwachtingen van de respondenten uit het gewoon onderwijs

Op basis van de antwoorden van de directieleden uit het gewoon onderwijs zien we voor de ION-begeleidingen dat 8 van de 24 de respondenten tevreden en 8 zeer tevreden zijn over de inhoud. Verder zijn de meeste directieleden over het algemeen tevreden ($n = 10$) tot zeer tevreden ($n = 6$) over de kwaliteit van de ION-begeleiding en tevreden ($n = 10$) tot zeer

tevreden ($n = 8$) over de inhoud van het zorgbeleid terwijl 7 respondenten noch tevreden, noch ontevreden, 9 eerder tevreden en 7 zeer tevreden zijn over de kwaliteit van het zorgbeleid van hun school ten aanzien van leerlingen met specifieke noden. Daarnaast zijn 11 directieleden tevreden over de samenwerking met het buitengewoon onderwijs terwijl ze eerder tevreden ($n = 9$) tot neutraal ($n = 7$) zijn over de samenwerking met het CLB dat hun school ondersteunt. Daarenboven zijn deze leden van het gewoon onderwijs eerder neutraal over de ION-reglementering ($n = 10$) en het aantal uren dat toegekend wordt aan een kind met ION-begeleiding ($n = 11$) en zeer ontevreden over het aantal uren zorg die ter beschikking wordt gesteld voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften ($n = 10$) (zie figuur 57).

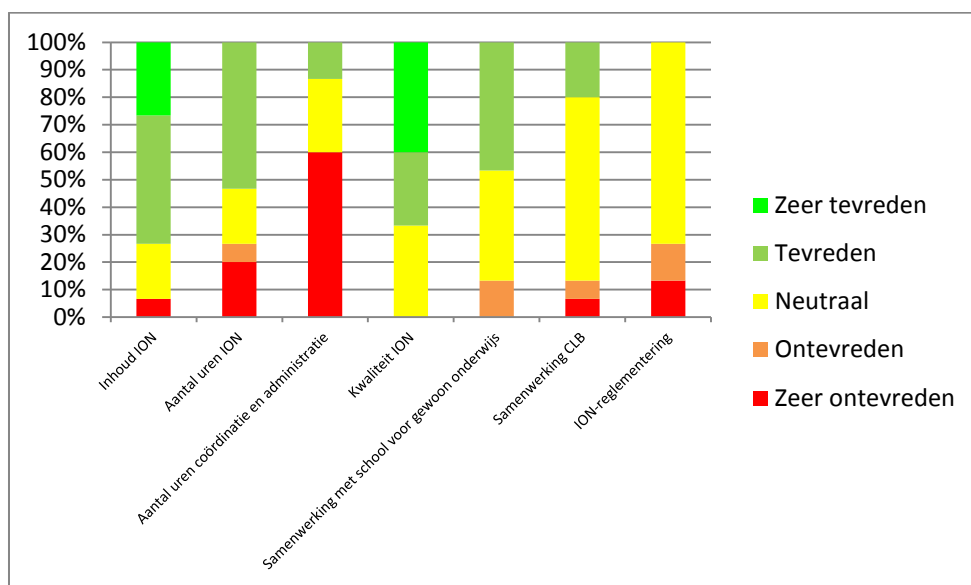


Figuur 57. Ervaringen en verwachtingen van de respondenten uit het gewoon onderwijs

2.2. Ervaringen en verwachtingen van de respondenten uit het buitengewoon onderwijs

Bij de evaluatie van de ION-begeleiding volgens de directieleden van het buitengewoon onderwijs zien we dat van de 17 respondenten er 7 tevreden en 4 zeer tevreden zijn over de inhoud en 6 van de 15 zeer tevreden zijn over de kwaliteit van de ION-begeleiding. De directieleden geven daarnaast aan eerder positief te staan tegenover het aantal uren ION-begeleiding ($n = 8$). Verder zien we dat de respondenten neutraal ($n = 6$) tot tevreden ($n = 7$)

zijn over de samenwerking met de school voor gewoon onderwijs en eerder neutraal over de samenwerking met het CLB ($n = 10$) en de ION-reglementering ($n = 11$). Het aantal uren administratie en coördinatie in functie van de ION-begeleiding is ruimschoots onvoldoende volgens de directieleden van het buitengewoon onderwijs en zijn hierover dus zeer ontevreden ($n = 9$) (zie figuur 58).

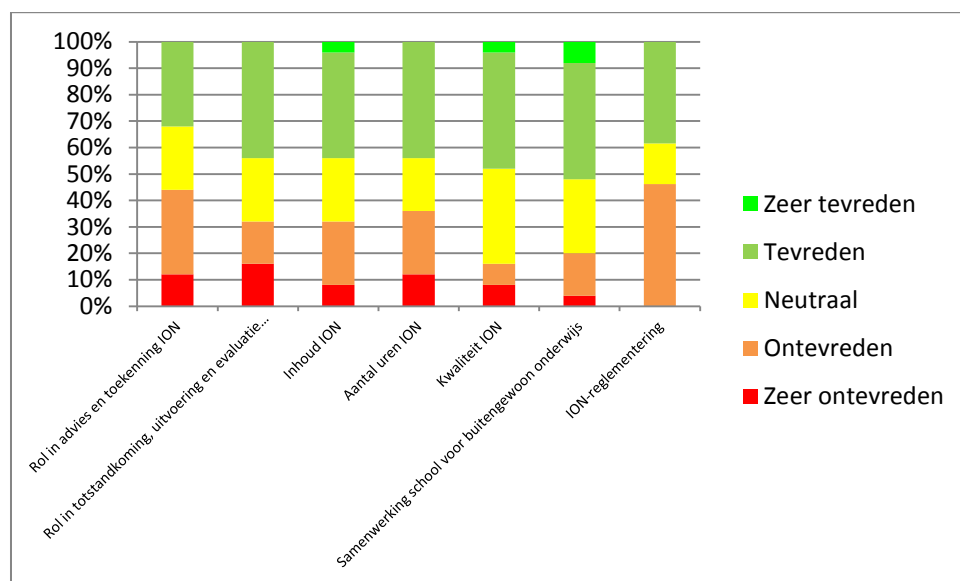


Figuur 58. Ervaringen en verwachtingen van de respondenten uit het buitengewoon onderwijs

2.3. Ervaringen en verwachtingen van de CLB-medewerkers

De CLB-medewerkers die ION-leerlingen ondersteunen, zijn eerder neutraal ($n = 6$ van de 25 medewerkers) tot tevreden ($n = 11$) 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. Hier zien we namelijk dat 8 medewerkers van de 25 eerder ontevreden zijn over deze rol, 8 medewerkers zijn tevreden en 6 zijn noch tevreden noch ontevreden over de rol die ze kregen in het adviseren en toekennen van ION. Daarnaast zien we dat de meningen van deze respondenten eerder verdeeld zijn wat betreft de inhoud, de kwaliteit en het aantal uren ION-begeleiding. Zo zien we dat de CLB-medewerkers tevreden ($n = 10$), neutraal ($n = 6$) en ontevreden ($n = 6$) zijn over de inhoud van de ION-begeleiding. Ook over de kwaliteit van deze begeleiding zijn 11 medewerkers tevreden, 9 medewerkers zijn noch tevreden noch ontevreden. De

respondenten geven eveneens aan in 11 van de 25 gevallen tevreden te zijn, terwijl 5 respondenten noch tevreden, noch ontevreden en 6 ontevreden zijn over het aantal uren ION-begeleiding. Als het gaat over de samenwerking van het CLB met de school voor buitengewoon onderwijs van waaruit de ION-begeleiding geboden wordt, zien we dat 11 medewerkers eerder tevreden zijn met deze samenwerking, 7 medewerkers blijven hierover neutraal. Tot slot zien we dat de respondenten ontevreden ($n = 10$) of eerder neutraal ($n = 8$) zijn over de ION-reglementering (zie figuur 59).

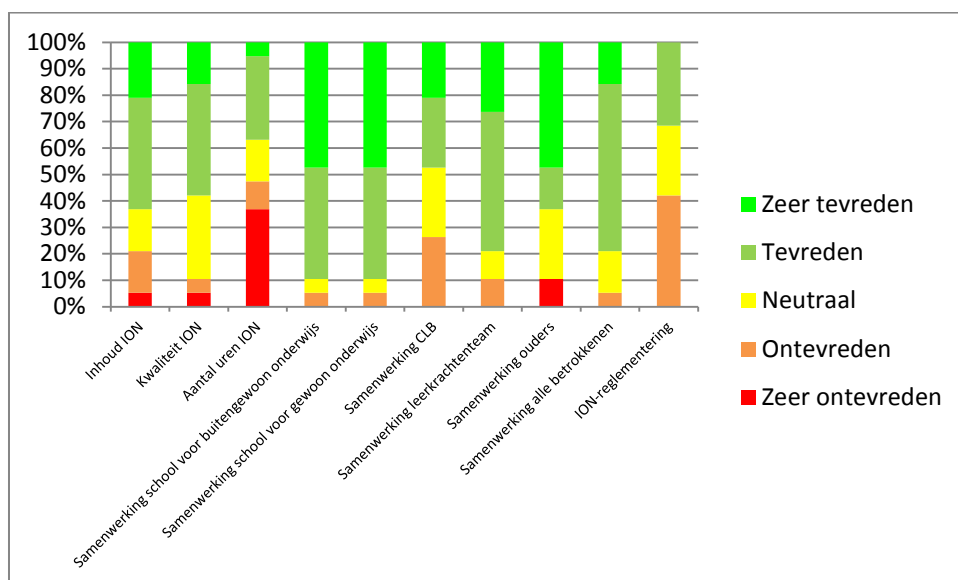


Figuur 59. Ervaringen en verwachtingen van de centra voor leerlingenbegeleiding

2.4. Ervaringen en verwachtingen van de ION-begeleiders

Verder zien we dat de 19 ION-begeleiders aangeven tevreden ($n = 8$) tot zeer tevreden ($n = 4$) te zijn met de inhoud en tevreden ($n = 8$) tot neutraal ($n = 6$) te zijn met de kwaliteit van de ION-begeleiding. Daarnaast zijn 7 ION-begeleiders zeer ontevreden en 6 tevreden over het aantal uren ION-begeleiding. Als we kijken naar de samenwerking met de verschillende betrokkenen, zien we dat de ION-begeleiders over het algemeen tevreden zijn ($n = 12$) met deze samenwerking. De samenwerking met de school voor buitengewoon onderwijs en de school voor gewoon onderwijs wordt door de ION-begeleiders gezien als beiden positief ($n = 8$) tot zeer positief ($n = 9$). Ook over de samenwerking met het leerkrachtenteam zijn de ION-begeleiders tevreden ($n = 10$) tot zeer tevreden ($n = 5$) terwijl de tevredenheid over de samenwerking met het CLB meer verdeeld is. Zo geven 5 medewerkers aan ontevreden te zijn

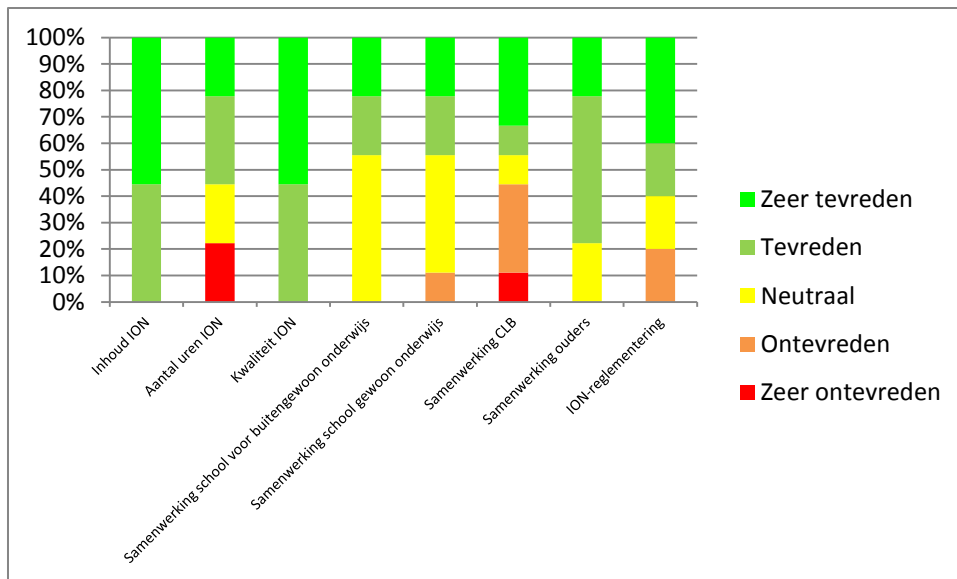
met deze samenwerking, terwijl 5 andere ION-begeleiders eerder neutraal, 5 eerder tevreden en 4 ION-begeleiders zeer tevreden zijn over deze samenwerking. Tot slot zien we dat 8 van de 19 ION-begeleiders ontevreden zijn over de ION-reglementering, 6 zijn eerder tevreden en 5 zijn neutraal (zie figuur 60).



Figuur 60. Ervaringen en verwachtingen van de ION-begeleider

2.5. Ervaringen en verwachtingen van de leerkrachten

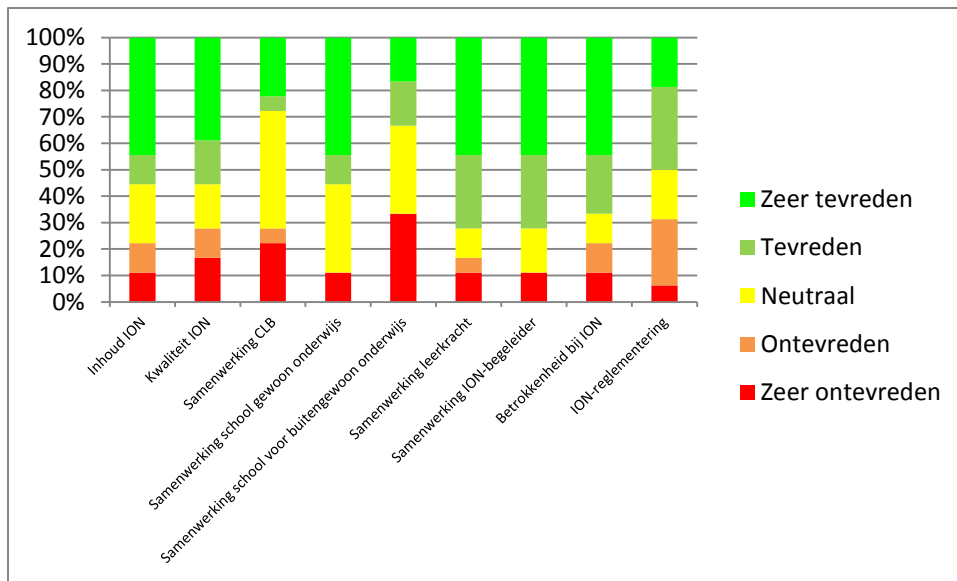
De 9 leerkrachten waarbij een ION-leerling in de klas aanwezig is, zijn over het algemeen tevreden ($n = 4$) tot zeer tevreden ($n = 5$) over inhoud en de kwaliteit van de ION-begeleiding. Verder zijn 2 leerkrachten telkens ontevreden, neutraal of zeer tevreden, terwijl 3 leerkrachten eerder tevreden zijn met het aantal uren ION-begeleiding. Daarnaast zijn de leerkrachten over het algemeen tevreden ($n = 5$) over de samenwerking met de ouders van de ION-leerling en eerder neutraal over de samenwerking met het buitengewoon onderwijs ($n = 5$) terwijl ze noch tevreden, noch ontevreden zijn over de samenwerking met de eigen directie ($n = 4$) en eerder ontevreden ($n = 3$) tot zeer tevreden ($n = 3$) over de samenwerking met het CLB. Deze leerkrachten geven tenslotte aan noch tevreden, noch ontevreden te zijn over de ION-reglementering ($n = 5$) (zie figuur 61).



Figuur 61. Ervaringen en verwachtingen van de leerkrachten

2.6. Ervaringen en verwachtingen van de ouders

Van de 18 ouders van ION-leerlingen geven 8 ouders aan zeer tevreden en 4 noch tevreden, noch ontevreden te zijn met de inhoud van de ION-begeleiding van hun kind. Ook over de kwaliteit van deze begeleiding zijn de ouders zeer tevreden ($n = 7$) terwijl drie ouders eerder tevreden of neutraal ($n = 3$) zijn. Daarnaast zien we dat de meeste ouders tevreden ($n = 4$) tot zeer tevreden ($n = 8$) zijn over hun betrokkenheid bij de begeleiding van hun kind. Wat betreft de samenwerking met de school voor gewoon onderwijs zien we dat 8 ouders zeer tevreden en 6 ouders eerder neutraal zijn. Ook de mening over de samenwerking met het CLB is eerder verdeeld: 8 van de 18 ouders geven aan noch tevreden, noch ontevreden te zijn, 4 ouders zijn zeer ontevreden en 4 ouders zeer tevreden. Over de samenwerking met de school voor buitengewoon onderwijs zijn de meeste ouders of zeer ontevreden ($n = 6$) of noch tevreden, noch ontevreden ($n = 6$) terwijl 8 ouders zeer tevreden en 5 tevreden zijn over de samenwerking met de leerkracht en de ION-begeleider van hun kind. Tot slot zien we dat de ouders over het algemeen tevreden ($n = 5$) en ontevreden ($n = 4$) zijn over de ION-reglementering. Twee ouders geven aan niet te weten wat de ION-reglementering inhoudt (zie figuur 62).



Figuur 62. Ervaringen en verwachtingen van de ouders

2.7. Ervaringen en verwachtingen ten aanzien van ION van alle respondenten

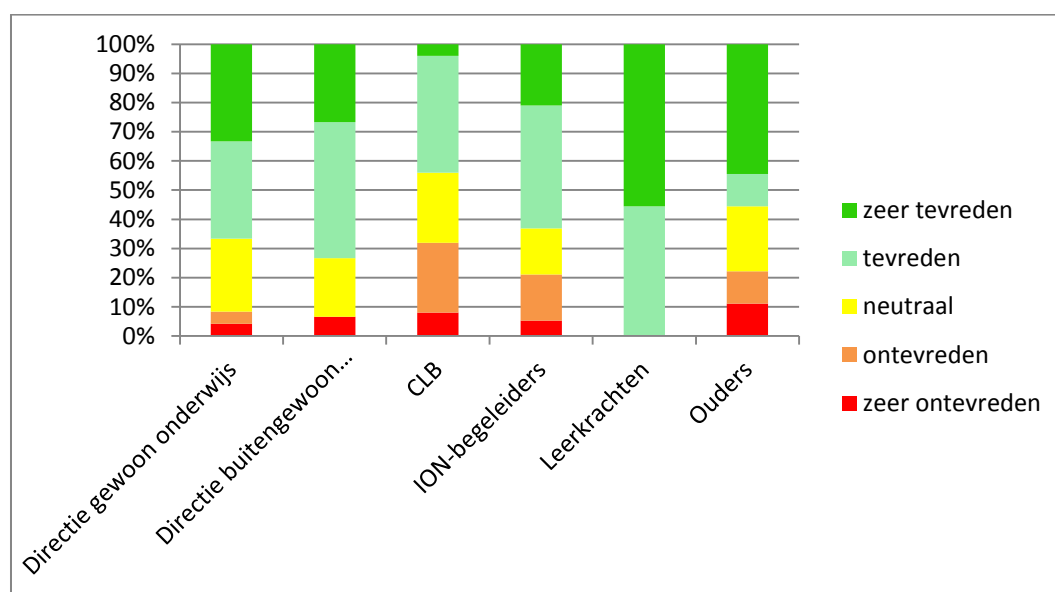
2.7.1. *Tevredenheid over de inhoud van de ION-begeleiding*

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 ($n = 11$), de meeste ION-begeleiders ($n = 13$) en alle leerkrachten ($n = 9$) zijn tevreden tot zeer tevreden over de inhoud van de ION-begeleiding. Daarnaast zien we dat 8 ouders zeer tevreden zijn en 10 van de CLB-medewerkers eerder tevreden zijn over deze inhoud (zie tabel 127 en figuur 63).

Tabel 127

Tevredenheid over de inhoud van de ION-begeleiding

		Ze er ontevreden	Ontevreden	Neutraal	Tevreden	Ze er tevreden
Directie gewoon onderwijs	n	1	1	6	8	8
Directie buiten-gewoon onderwijs	n	1	0	3	7	4
CLB	n	2	6	6	10	1
ION-begeleiders	n	1	3	3	8	4
Leerkrachten	n	0	0	0	4	5
Ouders	n	2	2	4	2	8



Figuur 63. Tevredenheid over de inhoud van de ION-begeleiding

2.7.2. *Tevredenheid over de kwaliteit van de ION-begeleiding*

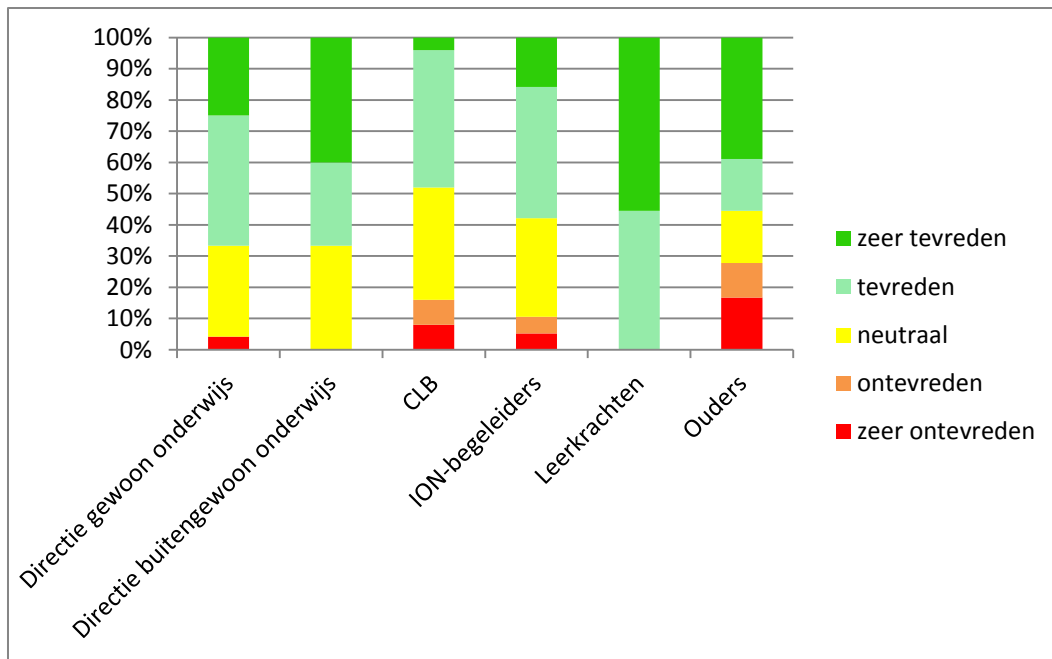
Over de kwaliteit van de ION-begeleiding zijn de respondenten eerder positief. De directie van het buitengewoon onderwijs ($n = 17$), de CLB-medewerkers ($n = 20$) en de ION-

begeleiders ($n = 14$) zijn tevreden tot neutraal over de kwaliteit van de ION-begeleider. 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 is meer verdeeld. Zo zien we dat 6 directieleden van de scholen voor buitengewoon onderwijs zeer tevreden, 5 neutraal en 4 eerder tevreden zijn terwijl 7 ouders zeer tevreden, 3 ouders tevreden, 3 neutraal en 3 zeer ontevreden zijn over de kwaliteit van de ION-begeleiding (zie tabel 128 en figuur 64).

Tabel 128

Tevredenheid over de kwaliteit van de ION-begeleiding

		Ze er ontevreden	Ontevreden	Neutraal	Tevreden	Ze er tevreden
Directie gewoon onderwijs	<i>n</i>	1	0	7	10	6
Directie buitengewoon onderwijs	<i>n</i>	0	0	5	4	6
CLB	<i>n</i>	2	2	9	11	1
ION-begeleiders	<i>n</i>	1	1	6	8	3
Leerkrachten	<i>n</i>	0	0	0	4	5
Ouders	<i>n</i>	3	2	3	3	7



Figuur 64. Tevredenheid over de kwaliteit van de ION-begeleiding

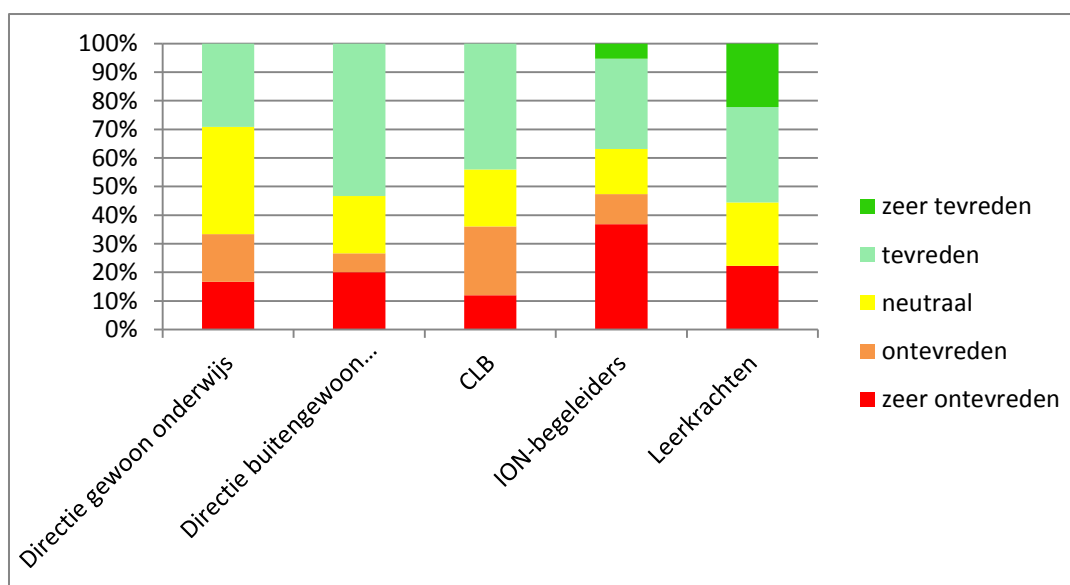
2.7.3. Tevredenheid over het aantal uren ION-begeleiding

De meningen over het aantal uren ION-begeleiding zijn 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 eerder verdeeld. 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 (zie tabel 129 en figuur 65).

Tabel 129

Tevredenheid over het aantal uren ION-begeleiding

		Ze er ontevreden	Ontevreden	Neutraal	Tevreden	Ze er tevreden
Directie gewoon onderwijs	n	4	4	9	7	0
Directie buiten-gewoon onderwijs	n	3	1	3	8	0
CLB	n	3	6	5	11	0
ION-begeleiders	n	7	2	3	6	1
Leerkrachten	n	2	0	2	3	2

*Figuur 65. Tevredenheid over het aantal uren ION-begeleiding*

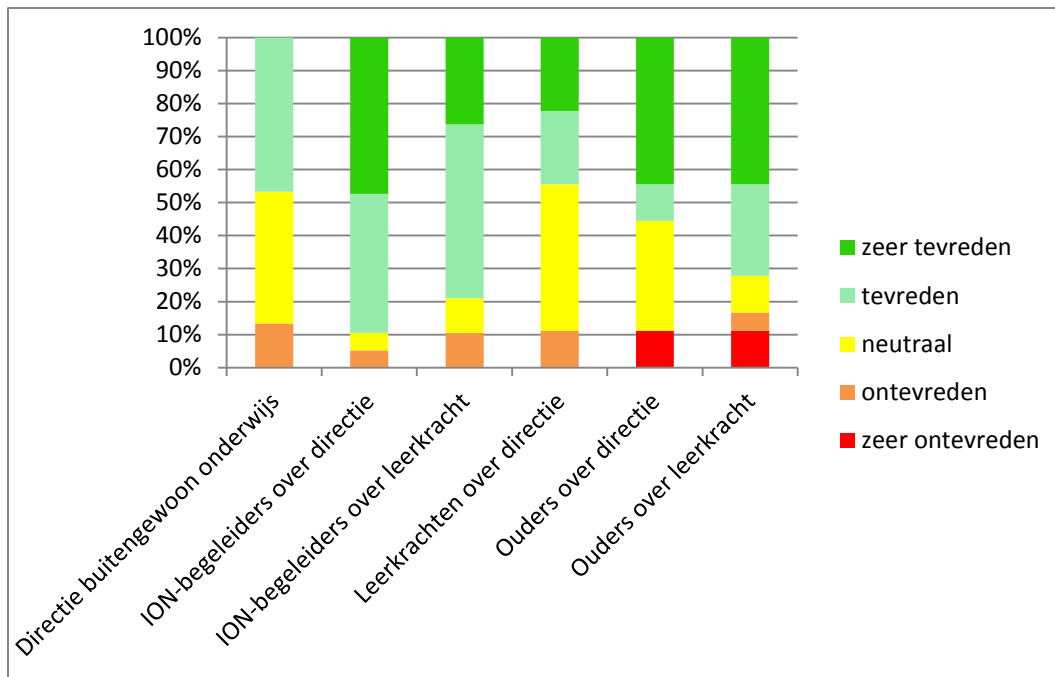
2.7.4. Tevredenheid over de samenwerking met de school voor gewoon onderwijs

Uit tabel 130 en figuur 66 kunnen we afleiden 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.

Tabel 130

Tevredenheid over de samenwerking met de school voor gewoon onderwijs

		Ze er ontevreden	Ontevreden	Neutraal	Tevreden	Ze er tevreden
Directie buiten- gewoon onderwijs	n	0	2	6	7	0
ION-begeleiders over directie	n	0	1	1	8	9
ION-begeleiders over leerkracht	n	0	2	2	10	5
Leerkrachten over directie	n	0	1	4	2	2
Ouders over directie	n	2	0	6	2	8
Ouders over leerkracht	n	2	1	2	5	8



Figuur 66. Tevredenheid over de samenwerking met de school voor gewoon onderwijs

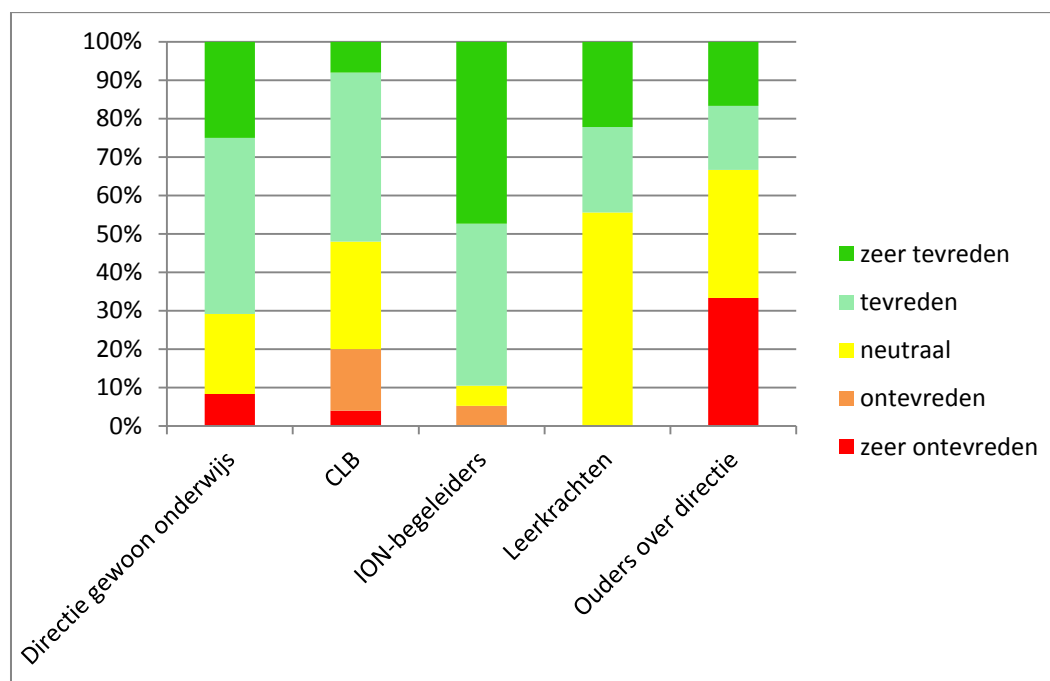
2.7.5. Tevredenheid over de samenwerking met de school voor buitengewoon onderwijs

Over de samenwerking met de school voor buitengewoon onderwijs zijn 17 ION-begeleiders en 17 respondenten van de school voor gewoon onderwijs tevreden tot zeer tevreden terwijl 18 CLB-medewerkers eerder tevreden tot neutraal zijn over deze samenwerking. Vijf van de leerkrachten zijn noch tevreden noch ontevreden terwijl 6 ouders zeer ontevreden en 6 van hen neutraal staan tegenover de samenwerking met de school voor buitengewoon onderwijs.

Tabel 131

Tevredenheid over de samenwerking met de school voor buitengewoon onderwijs

		Ze er ontevreden	Ontevreden	Neutraal	Tevreden	Ze er tevreden
Directie gewoon onderwijs	n	2	0	5	11	6
CLB	n	1	4	7	11	2
ION-begeleiders	n	0	1	1	8	9
Leerkrachten	n	0	0	5	2	2
Ouders over directie	n	6	0	6	3	3



Figuur 67. Tevredenheid over de samenwerking met de school voor buitengewoon onderwijs

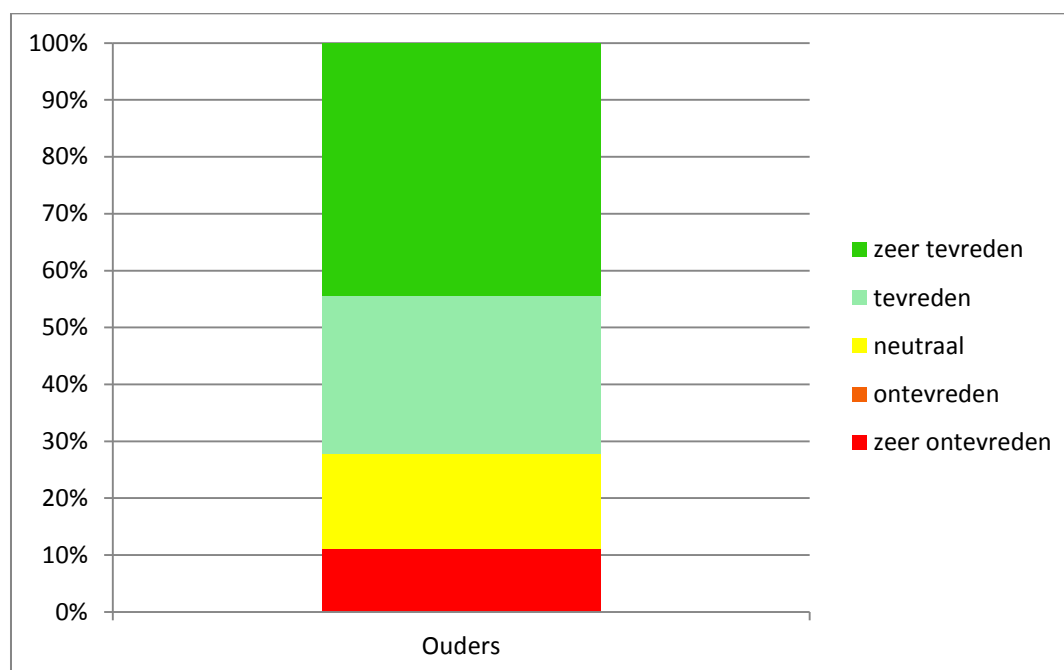
2.7.6. Tevredenheid over de samenwerking met het ION-begeleider

Daarnaast zijn 13 van de 18 ouders tevreden tot zeer tevreden over de samenwerking met de ION-begeleiders (zie tabel 132 en figuur 68).

Tabel 132

Tevredenheid over de samenwerking met de ION-begeleider

		Ze er ontevreden	Ontevreden	Neutraal	Tevreden	Ze er tevreden
Ouders	<i>n</i>	2	0	3	5	8



Figuur 68. Tevredenheid over de samenwerking met de ION-begeleider

2.7.7. Tevredenheid over de samenwerking met het CLB

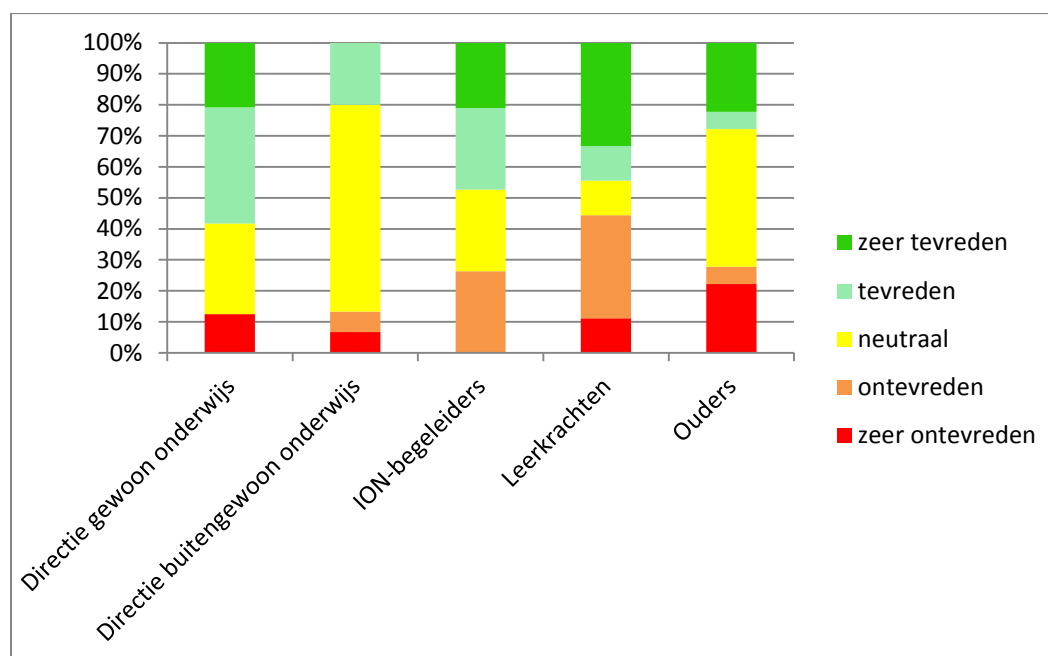
Wat betreft de samenwerking met het CLB zien we dat de directie van het buitengewoon onderwijs ($n = 10$) en de ouders van de ION-leerlingen ($n = 8$) noch tevreden, noch ontevreden zijn over deze samenwerking. Daarnaast zijn 9 van de 24 directieleden van het gewoon onderwijs eerder tevreden terwijl 3 leerkrachten ontevreden zijn en 3 leerkrachten zeer tevreden zijn over de samenwerking met het CLB. Als laatste zijn de meningen van de

ION-begeleiders eerder verdeeld. Zo geven telkens 5 ION-begeleiders ontevreden, neutraal of tevreden zijn over deze samenwerking (zie tabel 133 en figuur 69).

Tabel 133

Tevredenheid over de samenwerking met het CLB

		Ze er ontevreden	Ontevreden	Neutraal	Tevreden	Ze er tevreden
Directie gewoon onderwijs	n	3	0	7	9	5
Directie buiten-gewoon onderwijs	n	1	1	10	3	0
ION-begeleiders	n	0	5	5	5	4
Leerkrachten	n	1	3	1	1	3
Ouders	n	4	1	8	1	4



Figuur 69. Tevredenheid over de samenwerking met het CLB

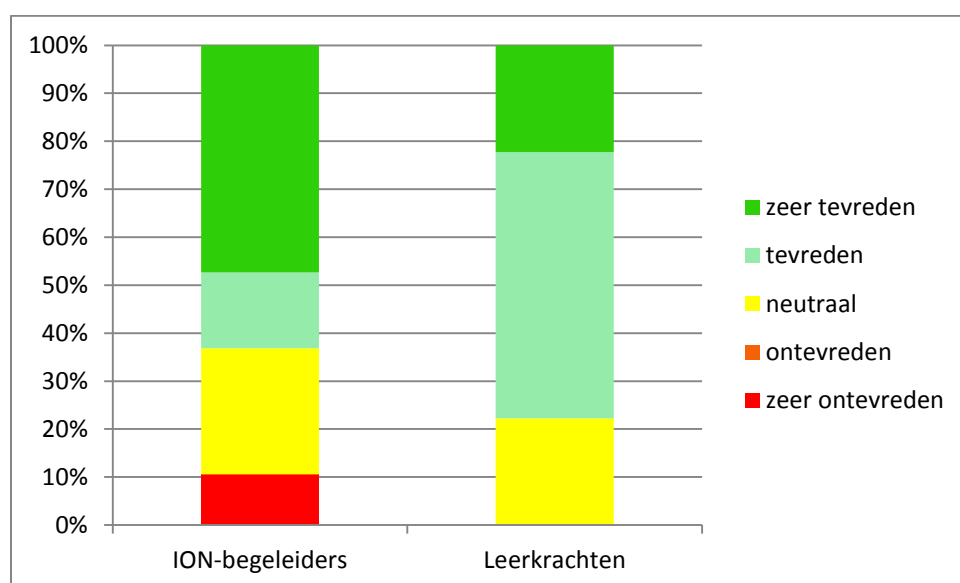
2.7.8. Tevredenheid over de samenwerking met de ouders

Uit tabel 134 kunnen we afleiden dat 9 van de 19 ION-begeleiders zeer tevreden en 5 van de 9 leerkrachten eerder tevreden zijn over de samenwerking met de ouders over de ION-leerling.

Tabel 134

Tevredenheid over de samenwerking met de ouders

		Ze er ontevreden	Ontevrede n	Neutra al	Tevrede n	Ze er tevreden
ION-begeleiders	n	2	0	5	3	9
Leerkrachten	n	0	0	2	5	2



Figuur 70. Tevredenheid over de samenwerking met de ouders

2.7.9. Tevredenheid over de huidige ION-reglementering

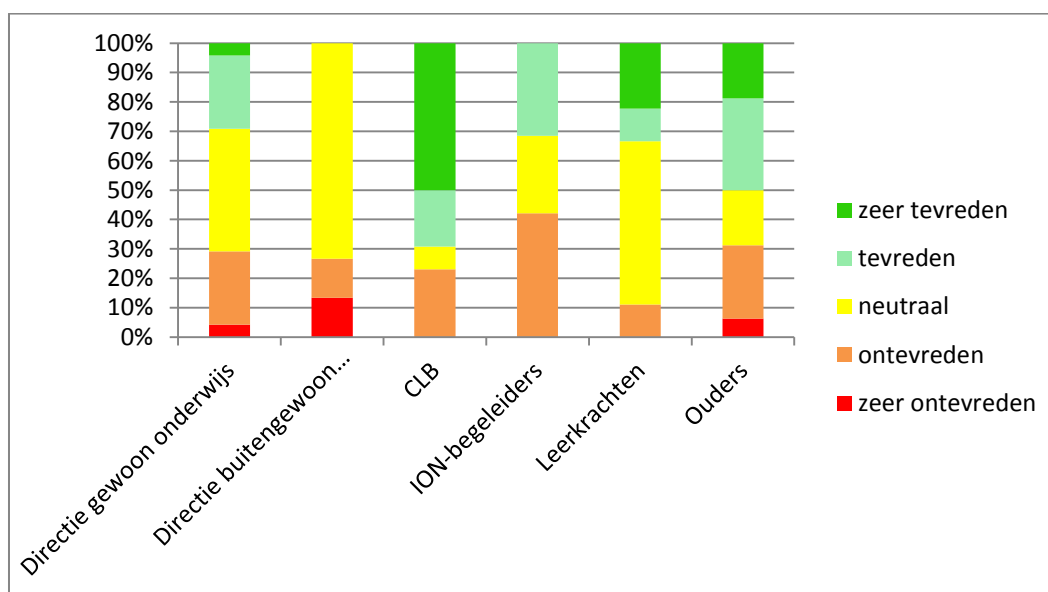
Tot slot zien we in tabel 135 dat de meeste respondenten eerder neutraal staan tegenover de huidige ION-reglementering. Daarnaast zien we dat 13 CLB-medewerkers zeer tevreden zijn over de huidige ION-reglementering terwijl 8 ION-begeleiders eerder ontevreden zijn over deze reglementering. Ten slotte zien we dat de mening van de ouders over deze

reglementering eerder verdeeld is. Vier van hen zijn ontevreden terwijl vijf eerder tevreden zijn over deze reglementering.

Tabel 135

Tevredenheid over de huidige ION-reglementering

		Ze er on te v re de n	O n te v re de n	N e u t r a a l	T e v r e d e n	Z e e r t e v r e d e n
Directie gewoon onderwijs	n	1	6	10	6	1
Directie buiten-gewoon onderwijs	n	2	2	11	0	0
CLB	n	0	6	2	5	13
ION-begeleiders	n	0	8	5	6	0
Leerkrachten	n	0	1	5	1	2
Ouders	n	1	4	3	5	3



Figuur 71. Tevredenheid over de huidige ION-reglementering

HOOFDSTUK 8: Knelpunten en suggesties

In dit laatste hoofdstuk bespreken we de knelpunten en de suggesties die de verschillende respondentgroepen aangehaald hebben over de GON-begeleiding en de GON-reglementering en over de ION-begeleiding en de ION-reglementering.

1. Knelpunten en suggesties ten aanzien van de GON-begeleiding en de GON-reglementering

1.1. Directieleden van het gewoon onderwijs

De knelpunten en suggesties die de directieleden en de leden van het zorgteam uit het gewoon onderwijs aanhalen, zijn op te delen in vier categorieën.

GON-reglementering. Allereerst formuleerden de respondenten uit het gewoon onderwijs een aantal knelpunten en suggesties die verband houden met de GON-reglementering. Zo zien we dat het aantal uren ($n = 91$; 44,4%) en het aantal jaren ($n = 58$; 28,3%) GON-begeleiding het vaakst worden aangehaald als knelpunt van deze reglementering. Vele directie- en zorgteamleden kaarten aan dat deze uren en jaren niet afgestemd zijn op de noden en behoeften van de GON-leerlingen. Bovendien zijn er volgens 2,9% van de respondenten ($n = 15$) te weinig middelen voorzien om een kwalitatieve GON-begeleiding uit te bouwen. Verder geven 15 directieleden (7,3%) aan dat er veel leerlingen uit de boot vallen. Ze denken bijvoorbeeld aan leerlingen met ADHD, leerlingen zonder diagnose enzovoort. Tenslotte zou de GON-reglementering te uitgebreid zijn ($n = 11$; 5,4%), namelijk de opstart zou teveel tijd in beslag nemen, het papierwerk rond GON-begeleiding is vaak onoverzichtelijk en veel zijn en het diagnosticeren van de kinderen neemt veel tijd in beslag. De reglementering zou eveneens niet duidelijk en transparant genoeg zijn en er zou geen uniformiteit bestaan onder de verschillende scholen voor buitengewoon en gewoon onderwijs als het gaat over GON-begeleiding ($n = 11$; 5,4%).

GON-begeleider. In een tweede categorie, knelpunten en suggesties in verband met de GON-begeleider, haalt 8,8% van de respondenten aan dat de GON-begeleiders te weinig ervaring

hebben ($n = 18$), 6,3% dat ze te weinig zicht hebben op de schoolcultuur van de school voor gewoon onderwijs ($n = 13$) en tevens 6,3% dat de kwaliteit van de GON-begeleiding sterk afhankelijk is van de begeleider ($n = 13$). Ook het verloop van GON-begeleiders komt in het onderzoek meermaals naar voren ($n = 13$; 6,3%). Ongeveer 4% van hen ($n = 9$; 4,4%) geeft dan ook aan dat het clusteren van de GON-begeleiders per school voor gewoon onderwijs voor hen een goede oplossing zou bieden voor reeds een aantal van deze knelpunten.

Samenwerking en communicatie. In een derde categorie, rond samenwerking en communicatie, geeft 9,8% van de leden van de directie en het zorgteam uit het gewoon onderwijs aan dat het plannen van de GON-uren, het vergaderen tijdens de begeleiding en de versnippering van de uren volgens hen de grootste knelpunten zijn in deze samenwerking. Verder is er niet altijd een goede afstemming tussen de school voor gewoon onderwijs en de GON-begeleider ($n = 14$; 6,8%) en verloopt de communicatie tussen de verschillende betrokkenen niet altijd even vlot ($n = 12$; 5,9%). Ook zien we dat de respondenten de afstemming tussen de GON-begeleiders, wat betreft de inhoud en aanpak, binnen één school voor gewoon onderwijs niet optimaal is ($n = 5$; 2,4%). Tot slot wordt door 3 scholen voor gewoon onderwijs (1,5%) aangehaald 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.

GON-begeleiding. Tot slot formuleerden de respondenten een aantal knelpunten en suggesties die verband houden met de GON-begeleiding zelf. Acht directieleden halen aan dat het moment van de GON-begeleiding niet altijd ideaal is (3,9%). Verder is de begeleiding volgens hen te klassiek en leerlinggericht en te gericht op het speciaal onderwijs ($n = 7$; 3,4%). Ook is er volgens deze respondenten meer tijd nodig voor leerkrachtondersteuning ($n = 3$; 1,5%). Ook hierin is de overeenstemming met de vorige groep zeer treffend.

1.2. Directie/zorgteam van het buitengewoon onderwijs

Vervolgens bespreken we de knelpunten en suggesties met betrekking tot de GON-begeleiding en -reglementering zoals aangegeven door de respondenten uit de directie of het zorgteam van het buitengewoon onderwijs, opgedeeld in een aantal categorieën.

GON-reglementering. Een eerste categorie knelpunten en suggesties van deze respondentengroep hebben te maken met de GON-reglementering. Bijna 36% van de respondenten ($n = 54$; 35,8%) geeft aan dat er uren in het pakket voorzien moeten worden voor administratie en coördinatie van de begeleidingen. Nu worden deze verschillende taken uitgevoerd tijdens de uren buiten het GON-pakket waardoor de werklast op vlak van administratie zeer hoog wordt. Het voorzien van een aantal uren in het GON-pakket om deze coördinatie uit te voeren, is volgens de scholen voor buitengewoon onderwijs nodig. Een tweede groot knelpunt is, volgens de directieleden en leden van het zorgteam uit het buitengewoon onderwijs, het aantal uren ($n = 46$; 30,5%) en jaren ($n = 48$; 31,8%) begeleiding. De duur van de GON-begeleiding voldoet niet aan de noden van de leerling. Verder is de GON-reglementering volgens een aantal scholen voor buitengewoon onderwijs onduidelijk en niet gericht op de praktijk ($n = 25$; 16,6%), wordt de opdeling tussen een matige en een ernstige beperking in vraag gesteld ($n = 24$; 15,9%) en suggereert 14,6% van de respondenten ($n = 22$) een ontwikkeling van een GON-statuut om de ongelijkheid, die er momenteel bestaat in prestatie-uren tussen de verschillende ambten, weg te werken. Verder klagen deze respondenten aan dat er een aantal leerlingen uit de boot vallen die eveneens nood hebben aan extra ondersteuning maar geen juiste diagnose hebben om GON-ondersteuning aan te vragen ($n = 21$; 13,9%). Daarnaast en een uitbreiding van de middelen om de onkosten van de GON-begeleiders te vergoeden voorgesteld ($n = 20$; 13,2%), is volgens de informanten het systeem niet flexibel tijdens het schooljaar (bv. bij verandering van school; $n = 16$; 10,6%) en kunnen nieuwe inschrijvingen slechts tot 1 oktober ($n = 7$; 4,6%) gebeuren. Ten slotte wordt er door negen scholen voor buitengewoon onderwijs (6,0%) gepleit voor een administratieve vereenvoudiging.

GON-begeleider. Er worden daarnaast een aantal knelpunten aangegeven en suggesties gedaan ten aanzien van de GON-begeleider. Een eerste paar knelpunten zijn de grote reistijden en afstanden ($n = 18$; 11,9%) en de hoge werkdruk ($n = 8$; 5,3%). Onder andere het clusteren van GON-begeleiders per school voor gewoon onderwijs zou volgens 4,6% van de

directieleden ($n = 7$) hiervoor een oplossing kunnen bieden. Daarnaast halen 8 respondenten (5,3%) aan dat de ervaring en expertise van deze begeleiders niet altijd groot genoeg is om een kwaliteitsvolle ondersteuning te kunnen bieden. Deze directieleden geven aan dat nascholing, liefst door externen georganiseerd, en ervaringen uitwisselen met collega's zeer belangrijk is. Ook de extra kosten die de GON-begeleider zelf moeten financieren (bv. benzine, parkeertickets, ...) ($n = 5$; 3,3%) en het verloop van de GON-begeleiders ($n = 4$; 2,6%) zijn belangrijke knelpunten. Als laatste zien we dat, aangezien GON-begeleiders vaak verschillende scholen voor gewoon onderwijs bezoeken, ze vaak aanzien worden als extern en het voor hen moeilijk is aansluiting te vinden met de schoolcultuur en het schoolteam ($n = 3$; 2,0%).

Samenwerking en communicatie. Ten derde wordt met betrekking tot samenwerking en communicatie vermeld dat er vaak te weinig gecommuniceerd wordt ($n = 20$; 13,2%). 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 ($n = 14$; 9,3%). Daarnaast wordt de draagkracht van de school voor gewoon onderwijs volgens 8 respondenten overschreden door de grote vraag naar overleg en samenwerking (5,3%). Als laatste knelpunt rond de samenwerking en communicatie zien we dat vier medewerkers (2,6%) aanhalen dat de rol van het CLB in deze samenwerking niet steeds duidelijk is.

GON-begeleiding. Tot slot zijn er een aantal beperkingen met betrekking tot de GON-begeleiding zelf. Uit de resultaten van deze vragenlijst kunnen we namelijk afleiden dat 12 leden van de directie/zorgteam in het buitengewoon onderwijs vinden dat de begeleiding te leerlinggericht zou verlopen en te weinig oog heeft voor het leerkrachtondersteunend en schoolteamondersteunend werken (7,9%). Zes respondenten (4,0%) halen eveneens aan dat de focus van deze leerlinggerichte begeleiding te sterk ligt op schoolse vaardigheden waardoor sociale vaardigheden vaak opzij worden geschoven. Een grotere klemtoon op deze sociale vaardigheden zou heilzaam zijn.

1.3. CLB-medewerkers

GON-reglementering. Allereerst hebben de CLB-medewerkers heel wat knelpunten geformuleerd met betrekking tot de GON-reglementering. Vooreerst klaagt 17,5% van de medewerkers ($n = 25$) 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, zoals bijvoorbeeld leerlingen met ADHD, gedrags- en emotionele problemen, dyspraxie enzovoort ($n = 8$; 10,5%). Ook zorgt deze mentaliteit ervoor dat ouders verwachten dat hun kind GON-begeleiding zal krijgen en wordt de druk op het CLB vergroot. Vaak kunnen ze niet verantwoorden waarom dat kind met een diagnose geen GON-begeleiding zou krijgen en een ander kind met dezelfde diagnose wel. Door het ervaren van GON als een recht bij het verkrijgen van een diagnose in plaats van de kijken naar de specifieke onderwijsbehoeften van de leerling vinden enkele CLB-medewerkers het eveneens moeilijk handelingsgericht te werken ($n = 5$; 3,5%). Het rigide systeem van toekennen van GON-begeleiding leunt volgens hen te sterk aan bij een medisch deficit model. De focus ligt te sterk op de etikettering van kinderen. Daarnaast wordt vooral het aantal uren ($n = 14$; 9,8%) en jaren ($n = 21$; 14,7%) dat een leerling recht heeft op die GON-begeleiding in vraag gesteld. De CLB-medewerkers geven aan dat dit aantal uren en jaren niet afgestemd is op de noden van de meeste leerlingen. Over het algemeen zien we in ons onderzoek naar voor komen dat 11,2% van de CLB-medewerkers ($n = 16$) de GON-reglementering onduidelijk vinden. Ze geven aan dat de reglementering voor interpretatie vatbaar is waardoor verschillende GON-begeleidingen vaak geen uniformiteit vertonen. Er wordt aangegeven dat een aantal zaken omtrent de GON-begeleiding opgenomen moeten worden in de wetgeving waardoor er meer structuur komt in deze ondersteuningsvorm. Ten slotte benadrukken negen medewerkers (6,3%) dat het onderscheid tussen matige en ernstige handicap voor type 4, 6 en 7 vaak arbitrair en onduidelijk is. Vier van hen (2,8%) geven aan dat dit onderscheid en de beoordeling van de handicap van de leerling op basis van deze criteria ervoor zorgt dat er soms druk wordt uitgeoefend op het CLB om de handicap als ernstig te omschrijven omwille van het aantal extra uren begeleiding dat daaraan gekoppeld is.

GON-begeleider. Verder onderscheiden de CLB-medewerkers een aantal knelpunten en suggesties op vlak van de GON-begeleider. Het meest genoemde knelpunt is daarbij het gebrek aan expertise, professionalisering en ervaring van deze begeleiders ($n = 25$; 17,5%). Daarnaast geven 5 CLB-medewerkers aan dat de afstemming tussen de leerling en de begeleider niet steeds optimaal is (3,5%). Het groot verloop zorgt, tot slot, voor een discontinuïteit in de begeleiding die zij liever zouden oplossen door steeds dezelfde GON-begeleider in te schakelen voor hetzelfde kind, zolang dit mogelijk is ($n = 6$; 4,2%).

GON-begeleiding. Ook op vlak van de inhoud van de GON-begeleiding geven ze een aantal knelpunten aan. Zo omschrijven de CLB-medewerkers de begeleiding als te eenzijdig ($n = 13$; 9,1%). Hiermee bedoelen ze dat de begeleiding vaak onder de vorm van bijles of leerstof bijbrengen voorkomt terwijl de ondersteuning voor de leerkrachten volgens hen ontbreekt. Daarnaast kaart een minderheid van de CLB-medewerkers aan dat de inhoud en de kwaliteit van de begeleiding te sterk afhankelijk van de GON-begeleider ($n = 8$; 5,6%), de begeleiding afgestemd wordt op de stoornis van het kind en niet op zijn specifieke onderwijsbehoeften ($n = 7$; 4,9%) en de kinderen voor de begeleiding vaak uit de klas gehaald worden ($n = 4$; 2,8%).

Communicatie en samenwerking. Als laatste zien we in ons onderzoek dat de communicatie en samenwerking rond deze GON-begeleiding niet steeds loopt zoals het moet. Allereerst kaarten 9 CLB-medewerkers aan dat de rol van het CLB in deze ondersteuning onduidelijk is (6,3%). Zes medewerkers (4,2%) geven eveneens aan dat de samenwerking en communicatie in het algemeen vaak stroef verloopt. Verder is het plannen van een overlegmoment vaak een moeilijk gegeven gezien het groot aantal betrokkenen bij de GON-begeleiding ($n = 5$; 3,5%).

1.4. De GON-begeleiders

De GON-begeleiders werd eveneens gevraagd naar waar volgens hen de knelpunten schuilen in de huidige GON-begeleiding en GON-reglementering. Deze antwoorden kunnen we opnieuw opsplitsen in een aantal categorieën.

GON-reglementering. Om te beginnen formuleerden ongeveer een kwart van de GON-begeleiders knelpunten die verband houden met de reglementering rond GON. De GON-begeleiders vinden dat het aantal uren ($n = 232$; 26,4%) en het aantal jaren ($n = 253$; 28,8%) dat een leerling GON-begeleiding kan krijgen, te weinig is om tegemoet te komen aan de noden van de leerling. Hier voegen 54 GON-begeleiders (6,2%) aan toe dat ze hun GON-eenheden liever flexibel zouden kunnen verdelen over de leerlingen die zij begeleiden, om zo beter tegemoet te komen aan hun noden (bv. wanneer het goed gaat met één leerling, zouden deze eenheden tijdelijk ingezet kunnen worden bij een andere leerling van dezelfde GON-begeleider die het op dat moment moeilijker heeft). Ook de opdeling matige – ernstige beperking ($n = 66$; 7,5%) en de mogelijkheid tot verandering gedurende de schoolcarrière ($n = 5$; 0,6%) is volgens de respondenten te arbitrair en afhankelijk van de betrokkene (zoals de geneesheer of verantwoordelijke instantie). Verder ervaren de GON-begeleiders dat de GON-reglementering in het algemeen zeer vaag en arbitrair is en geen uniformiteit nastreeft ($n = 51$; 5,8%). Een ander knelpunt binnen de reglementering is de administratie rond GON. Bijna 6% van de respondenten ($n = 50$; 5,7%) geeft aan dat deze administratie vaak veel tijd in beslag neemt en dat hiervoor geen GON-eenheden voorzien worden. Toch zorgt deze administratie voor een grote werklast. De GON-begeleiders suggereren eveneens dat het aantal uren GON-begeleiding, dat ter beschikking wordt gesteld van een leerling, eerder afhankelijk zou moeten zijn van zijn individuele noden, dan van de diagnose of het type-atteest van de leerling ($n = 22$; 2,5%). Ook de noodzaak van een diagnose voor het verkrijgen van GON-begeleiding wordt door 20 GON-begeleiders aangekaart als een knelpunt (2,3%). Zij geven aan dat er op die manier een aantal leerlingen uit de boot vallen die eveneens nood hebben aan extra ondersteuning.

Arbeidsvoorwaarden. Naast deze problemen in de reglementering, formuleerden de respondenten knelpunten die verband houden met de arbeidsvoorwaarden. Onder andere de verplaatsing van en naar de scholen voor gewoon onderwijs wordt door 7,4% van de GON-begeleiders ($n = 65$) aanzien een knelpunt. Deze respondenten geven aan dat de verplaatsing van en naar de verschillende scholen voor gewoon onderwijs teveel tijd in beslag neemt, die overigens niet meegerekend wordt in de arbeidstijd. Ook vinden de GON-begeleiders dat de kilometervergoeding niet voldoet. Naast de verplaatsing, worden ook niet alle andere kosten van materiaal terugbetaald die wel nodig zijn voor de ondersteuning (bv. laptop, telefoonvergoeding, parkeertickets, ...) ($n = 15$; 1,7%). De respondenten geven aan dat ze

vaak een vast bedrag per GON-leerling krijgen, maar dit is volgens hen niet voldoende om in alle extra kosten te voorzien.

Samenwerking en communicatie. Ten derde gaven de GON-begeleiders aan dat de samenwerking en communicatie tussen de verschillende betrokkenen niet altijd vlot verloopt. Zo geeft 5,0% van de respondenten ($n = 44$) aan dat de communicatie in het algemeen tussen hen en anderen (leerkrachten, ouders, scholen voor gewoon onderwijs, CLB...) vaak stroef loopt en na de uren moet gebeuren waardoor soms niet alle informatie overgedragen wordt van de ene partij naar de andere. Over het algemeen ondervinden de respondenten dat ze vaak te weinig tijd hebben om overlegmomenten te houden en dat er te weinig informeel overlegd wordt tussen de verschillende partijen, wat de informatieoverdracht belemmert. Vaak gebeurt de communicatie na de schooluren, wat voor de GON-begeleiders de werkdruk verhoogt ($n = 20$; 2,3%). Ook het plannen van formele overlegmomenten met alle partijen is een probleem volgens vijf GON-begeleiders (0,6%) gezien er veel verschillende betrokkenen deelnemen aan deze overlegmomenten die elk een eigen agenda hebben.

Samenwerking met de leerkrachten. Over de samenwerking met leerkrachten in het algemeen, ervaart een kleine minderheid van de GON-begeleiders ($n = 23$; 2,6%) dat de leerkrachten niet altijd openstaan voor tips en handvaten die de GON-begeleider aanbiedt. Amper 3% van de begeleiders ($n = 22$; 2,5%) vindt dat deze samenwerking niet steeds vlot verloopt. De leerkracht heeft, volgens hen, weinig kennis over en begrip voor de problematiek van de leerling. Ook de tijd ontbreekt om een goede informatieoverdracht tussen leerkracht en begeleider tot stand te brengen ($n = 16$; 1,8%).

Samenwerking met de scholen voor gewoon onderwijs. Ook over de samenwerking met de scholen voor gewoon onderwijs worden een aantal knelpunten aangehaald. Zo geeft 4,1% van de GON-begeleiders aan dat ze begeleiding bieden aan leerlingen in teveel verschillende scholen waardoor enerzijds een band opbouwen met de school moeilijk wordt en anderzijds de verschillen in aanpak van een school en de verwachtingen ten aanzien van de begeleiding soms te groot zijn ($n = 36$). Ze stellen voor om de GON-begeleidingen te clusteren in een overzichtelijk aantal scholen voor gewoon onderwijs, zodat de communicatie en samenwerking beter verloopt. Ook ervaren acht GON-begeleiders (0,8%) dat het zorgbeleid van de school voor gewoon onderwijs vaak niet goed uitgebouwd is waardoor zorg en

ondersteuning aan leerlingen met specifieke noden in het algemeen en GON-begeleiding in het bijzonder, niet door iedereen van het schoolteam gedragen wordt.

GON-begeleiding. Naast de knelpunten die te maken hebben met de samenwerking, ervaren ze eveneens knelpunten in de GON-begeleiding zelf en meer bepaald in de inhoud en de omkadering van deze begeleiding.

Inhoud van de GON-begeleiding. Volgens een kleine minderheid van de GON-begeleiders is de verwachting van scholen, ouders en leerkrachten over de inhoud van de GON-begeleiding dat deze zich enkel richt naar de leerling ($n = 9$; 1,0%). Deze leerlinggerichte aanpak zou eveneens moeten aansluiten bij de schoolse aanpak en leerstof van de klas, waardoor GON-begeleiders te weinig tijd kunnen maken voor het welzijn van de leerling, paramedische ondersteuning en ondersteuning van het sociaal functioneren enerzijds ($n = 24$; 2,7%) en voor de leerkracht- en schoolgerichte ondersteuning anderzijds ($n = 16$; 1,8%). De GON-begeleiders suggereren daarom dat meer tijd voor leerkrachtgerichte en schoolteamgerichte ondersteuning, alsook aandacht voor de andere domeinen van functioneren van de leerling naast het cognitieve een positief effect zullen hebben op de kwaliteit van de GON-begeleiding, de motivatie en het welzijn van de leerlingen en de kennis en vaardigheden van de leerkracht, zodat de leerling beter kan ondersteund worden wanneer de GON-begeleider niet aanwezig is in de klas. Tot slot geven 17 GON-begeleiders (1,7%) aan dat de begeleiding vaak niet kan inspelen op de noden van het moment gezien de planning van de uren begeleiding.

Omkadering rond de GON-begeleiding. Ook de omkadering rond de ondersteuning zorgt voor een aantal problemen. Onder andere de plaats en het moment van de begeleiding zijn volgens de respondenten moeilijk. Zesentwintig begeleiders (3,0%) geven aan dat een geschikt lokaal vinden, waar de begeleiding kan plaatsvinden, vaak voor problemen zorgt. Scholen voor gewoon onderwijs hebben vaak geen extra lokaal waar de begeleiding kan doorgaan waardoor GON-begeleiders verplicht zijn de leerlingen te ondersteunen in een kleine ruimte of een lokaal dat hier niet op voorzien is. Een aantal begeleiders geven daarenboven te kennen dat het materiaal, nodig voor de begeleiding (bijvoorbeeld een laptop), niet altijd voorhanden is ($n = 13$; 1,5%) of dat ze het materiaal voor de leerling zelf moeten aanpassen of voorbereiden ($n = 12$; 1,4%). Ook het moment van de begeleiding zorgt in 1,1% van de gevallen ($n = 10$) voor problemen aangezien zowel de GON-begeleider, de leerling als

de leerkracht hierover vaak een eigen idee heeft. Leerkrachten willen liever niet dat de leerling uit de klas gehaald wordt, waardoor zij voorstellen de begeleiding te laten doorgaan tijdens de middagpauze. De respondenten geven echter aan dat 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.

In verband met de GON-begeleiding ervaren de begeleiders ook dat de verwachtingen van alle betrokken partijen (scholen, leerkrachten, ouders, leerlingen) vaak hooggespannen zijn ($n = 11$; 1,3%), waardoor ze tijdens deze ondersteuning vaak een grote druk ervaren. Daarnaast wordt klasinterne GON-begeleiding volgens 7 begeleiders (0,8%) niet altijd positief onthaald. Ze geven aan dat een aantal leerkrachten en scholen dit zien als een controle ten aanzien van de leerkracht in plaats van een hulp voor de leerling. Verder geven enkele GON-begeleiders aan dat deze ondersteuning vaak wegvalt door omstandigheden (bv. de school voor gewoon onderwijs heeft die dag een uitstap gepland, ziekte van de leerling en de GON-begeleider enzovoort; $n = 5$; 0,6%).

Positie en rol als GON-begeleider. Verder ervaren de GON-begeleiders een aantal knelpunten in verband met hun positie en rol als GON-begeleider. Onder andere op vlak van expertise ervaart 2,7% van de respondenten ($n = 24$) een gebrek aan kennis over GON-begeleiding in het algemeen en hulpmiddelen en emotionele ondersteuning in het bijzonder. Omdat alle leerlingen een verschillende problematiek hebben, hebben ze het gevoel dat ze niet overal een antwoord op kunnen bieden en voelen zich onervaren als het aankomt op specifieke ondersteuning (bijvoorbeeld introduceren van een nieuw hulpmiddel waar ze weinig over weten, onervaren in het bieden van emotionele ondersteuning, te weinig kennis over sociale vaardigheidstraining, ...). Daarnaast geeft 1,6% ($n = 14$) aan dat ze als GON-begeleider teveel leerlingen begeleiden waardoor ze ervaren dat ze hun job niet optimaal kunnen uitvoeren ten aanzien van deze leerlingen. Daardoor geven de GON-begeleiders ($n = 11$; 1,3%) te kennen dat ze in de scholen voor gewoon onderwijs vaak ervaren worden als een externe hulpverlener waardoor ingang vinden in deze scholen moeilijker is. Ook een band opbouwen met de leerkrachten en kennis nemen van het schoolbeleid worden hierdoor bemoeilijkt. Doordat de GON-begeleiders zeer vaak op verplaatsing zijn, en minder opdrachten hebben binnen de eigen school voor buitengewoon onderwijs, hebben ze weinig

contact met collega's en andere GON-begeleiders ($n = 7$; 0,8%). Ze geven aan dat hierdoor de noodzakelijke en nuttige ervaringsuitwisseling met deze collega's wegvalt en ze verplicht zijn hun kennis en vaardigheden op te doen tijdens opleidingen en nascholingen. Hiervoor meer tijd vrijmaken zou, volgens hen, ten goede komen aan de kennis en expertise van de GON-begeleiders en aan de kwaliteit van de GON-begeleiding.

Statuut van de GON-begeleider. Tot slot wordt het statuut van de GON-begeleider aangehaald als knelpunt door 4,4% van de GON-begeleiders ($n = 39$). De verschillen tussen de ambten van waaruit een GON-begeleider kan werken, zijn volgens hen niet realistisch en correct. Ze pleiten daarom ook voor het installeren van een GON-statuuut waar alle GON-begeleiders onder vallen.

1.5. Leerkrachten

De knelpunten en suggesties van de leerkrachten zijn opnieuw op te delen in een aantal categorieën.

GON-reglementering. De leerkrachten verwoordden een aantal knelpunten ten aanzien van de reglementering rond GON. Veel leerkrachten laten horen dat het aantal uren ($n = 107$; 43,3%) en jaren ($n = 48$; 19,4%) GON-begeleiding ontoereikend is voor de meeste leerlingen. Verder wordt door 4,9% van de respondenten ($n = 12$) vermeld dat veel leerlingen uit de boot vallen en geen GON-begeleiding kunnen krijgen omdat ze niet voldoen aan de criteria om aanspraak te maken op deze ondersteuningsvorm. Deze leerkrachten pleiten er dan ook voor om een GON-begeleiding te installeren op basis van de noden van de leerling en niet op basis van de diagnose. Ook de wachttijden bij diagnostische centra en de uitgebreide opstart van de GON-procedure ($n = 9$; 3,6%) is volgens hen een groot knelpunt. Ook geven vijf leerkrachten aan (2,0%) dat de reglementering onduidelijk en vaag is, en voor interpretatie vatbaar blijkt.

GON-begeleider. Daarnaast geven de respondenten een aantal knelpunten ten aanzien van de GON-begeleider weer. Achttien leerkrachten (17,3%) geven aan dat de GON-begeleiders teveel verschillende scholen moeten bezoeken waardoor hun agenda niet flexibel genoeg is om te kunnen inspelen op de noden van het moment. Daarom suggereren zij een clustering

van de begeleiders in één school voor gewoon onderwijs. Net zoals de voorgaande informanten, merken een minderheid van de leerkrachten op dat de GON-begeleiders vaak weinig ervaring hebben ($n = 9$; 3,6%) en de kwaliteit van de begeleiding vaak afhangt van begeleider tot begeleider ($n = 6$; 2,4%). Ook het wegvallen van bepaalde momenten van ondersteuning omwille van files, speeltijd en ziekte ($n = 6$; 2,4%) en het verloop bij GON-begeleiders ($n = 4$; 1,6%) zijn knelpunten, net als hun minimale betrokkenheid bij de schoolse activiteiten ($n = 4$; 1,6%).

GON-begeleiding. Een derde categorie van knelpunten situeert zich rond de GON-begeleiding zelf. Zo zou de GON-begeleiding zelf volgens enkele leerkrachten te prestatiegericht zijn, met weinig aandacht voor het sociaal en emotioneel functioneren van de leerling en te weinig gericht op de leerling en zijn noden ($n = 13$; 5,3%). Ook zou deze begeleiding volgens twaalf leerkrachten (4,9%) te klasextern zijn waardoor leerlingen belangrijke lessen missen en deze opnieuw moeten inhalen op een later tijdstip. Hiermee samenhangend vermeldt 4,9% van de leerkrachten ($n = 12$) dat het moment van de GON-begeleiding niet altijd optimaal is (bv. een kleuter in de vroege namiddag GON-ondersteuning bieden, tijdens belangrijke lessen...). De uren zonder deze GON-begeleiding en GON-begeleider zijn volgens 3,2% van de leerkrachten ($n = 8$) eveneens zeer moeilijk. De leerkracht dient zijn aandacht te verdelen over de ganse klas, terwijl deze leerling vaak extra noden en ondersteuning nodig heeft. Ook het gebrek aan expertise dat ze zelf ervaren, is volgens hen een factor die het begeleiden van de leerling buiten de GON-uren bemoeilijkt. Ze suggereren dat de GON-begeleiders hun aangepast materiaal meer zouden doorgeven zodat ze deze zelf kunnen uitproberen en gebruiken in de lessen wanneer er geen extra ondersteuning aanwezig is.

Samenwerking en communicatie. Een laatste categorie knelpunten heeft te maken hebben met de samenwerking en communicatie rond de GON-begeleiding. De communicatie in het algemeen verloopt niet altijd zoals gewenst ($n = 10$; 4,0%) en het plannen van de overlegmomenten is moeilijk gezien de verschillende betrokken partijen ($n = 8$; 3,2%).

1.6. Ouders

GON-reglementering. Op vlak van de reglementering geven heel wat ouders aan dat het aantal jaren ($n = 281$; 40,6%) en het aantal uren ($n = 141$; 20,4%) GON-begeleiding niet voldoende is. Veel ouders willen dat deze begeleiding zich kan doorzetten naar alle jaren van de schoolloopbaan van hun kind. Voor de rest geven vele ouders aan verder niet veel zicht te hebben op deze reglementering. Wel zien ze bij de GON-begeleider een grote administratieve last ($n = 11$; 1,6%) en een tekort aan middelen ($n = 10$; 1,4%).

Samenwerking en communicatie. Op vlak van communicatie en samenwerking geven de ouders weer dat de samenwerking en communicatie in het algemeen niet altijd vlot verloopt waardoor de informatieoverdracht tussen de verschillende partijen niet altijd optimaal is ($n = 37$; 5,4%). Hierdoor gebeurt het dat aan het begin van het schooljaar, heel wat tijd verloren gaat met kennismaking en het leren kennen van de leerling. Ook 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 (4,6%; $n = 32$) en de kennis van de school voor gewoon onderwijs en de leerkrachten te beperkt is ($n = 8$; 1,2%). Tot slot zijn er een aantal kinderen die niet openstaan voor de GON-begeleiding omwille van een aantal factoren (vb. de leerling wil niet gezien worden als een uitzondering, geen aanvaarding van de beperking, de klik met de GON-begeleider is er niet) waardoor deze ondersteuning ook stroef loopt ($n = 8$; 1,2%).

GON-begeleider. Verder zijn er een aantal knelpunten en suggesties met betrekking tot de GON-begeleiders. Het grote verloop van de GON-begeleiders is een knelpunt dat 5,8% van de ouders ($n = 40$) aanhalen. Ook het feit dat ze geen inspraak hebben in de keuze van de GON-begeleider, bijvoorbeeld wanneer het niet klikt tussen de begeleider en de leerling, is volgens hen een knelpunt ($n = 5$; 0,7%). Daarnaast geven 29 ouders (4,2%) aan dat er vaak een aantal GON-uren wegvallen omwille van bijvoorbeeld schoolreizen, ziekte van de GON-begeleider, speeltijden. Ook de ervaring van deze begeleiders is volgens hen vaak beperkt ($n = 16$; 2,3%).

GON-begeleiding. Tenslotte halen we uit ons onderzoek een heel aantal knelpunten op niveau van de begeleiding en de inhoud van deze begeleiding. Zo is het moment van de begeleiding volgens een kleine minderheid van de ouders vaak niet ideaal ($n = 21$; 3,0%) zodat leerlingen belangrijke stukken leerstof moeten bijwerken wat zorgt voor extra druk bij de leerlingen zelf. Ook de individuele GON-begeleiding is vaak teveel gericht op schoolse vaardigheden ($n = 11$; 1,6%), te klasextern ($n = 8$; 1,2%) en te gericht op de stoornis van het kind in plaats van op zijn noden en mogelijkheden ($n = 7$; 1,0%). Ondersteuning van de leerkrachten of de school zijn vaak niet aan de orde gezien de korte periode waarop de begeleiders aanwezig zijn op de school voor gewoon onderwijs. Dit vinden een aantal ouders jammer en hopen dat er in de toekomst meer leerkracht- en schoolgerichte ondersteuning kan ingebouwd worden in de GON-begeleiding ($n = 7$; 0,7%).

1.7. Leerlingen

Naast de knelpunten en suggesties van deze respondentengroepen, bevroegen we bij de leerlingen welke drie dingen zij het liefst zouden behouden en veranderen aan de GON-begeleiding die zij krijgen. Op de eerste vraag (“Welke drie dingen zou jij het liefst behouden aan de GON-begeleiding”) gaven 154 leerlingen één suggestie, 143 leerlingen gaven 2 suggesties en 117 leerlingen vulden drie verschillende dingen in. In totaal gaat het over 414 antwoorden van leerlingen. Op de tweede vraag (“Welke drie dingen zou jij het liefst veranderen aan de GON-begeleiding”) gaven 93 leerlingen één suggestie, 62 leerlingen gaven twee suggesties en 43 leerlingen vulden drie verschillende dingen in. In totaal gaat het, wat betreft deze vraag, over 198 antwoorden van leerlingen.

1.7.1. Wat zou jij het liefst behouden aan de GON-begeleiding?

Van de 414 antwoorden van GON-leerlingen zouden 72 het liefst de uitleg en de hulp van de GON-begeleider willen behouden (17,4%). Ook het werken aan de studiehouding (zoals bijvoorbeeld leren plannen, leren leren, orde leren scheppen in de boeken) wordt door veel leerlingen geapprecieerd (16,9%; $n = 70$), net als de GON-begeleider zelf ($n = 65$; 15,7%) en het persoonlijk contact en de gesprekken met de GON-begeleider ($n = 60$; 14,5%). Daarenboven wordt de communicatie naar de leerkracht opgenomen door de GON-begeleider en dit is voor 15 leerlingen (3,6%) iets dat ze willen behouden. Wat betreft de inhoud van de

begeleiding, zien we dat leerlingen aanhalen de spelletjes met de begeleider leuk te vinden ($n = 28$; 6,8%). Ook het oefenen van sociale vaardigheden ($n = 12$; 2,9%) en de informatie over de eigen beperking ($n = 4$; 1,0%) zijn belangrijke aspecten van de begeleiding voor de leerlingen. Verder zien we dat 1,9% van de leerlingen ($n = 8$) het fijn vinden even uit de klas te zijn voor de begeleiding, en zes leerlingen (1,6%) halen aan het individuele aspect van de GON-begeleiding te willen behouden.

1.7.2. Wat zou jij het liefst veranderen aan de GON-begeleiding?

Daarnaast zien we dat 25 van de 198 antwoorden van de GON-leerlingen gaan over meer tijd voor het trainen van hun executieve functies (12,6%) terwijl 19 leerlingen willen, naast de schoolse begeleiding, meer tijd vrijmaken voor sociale en emotionele ondersteuning (9,6%). Verder kunnen we afleiden dat 18 leerlingen het aantal uren willen veranderen (9,1%), 14 leerlingen de begeleiding jaarlijks willen laten doorgaan (7,1%) en 20 leerlingen geven aan dat ze meerdere keren per week contact willen met de GON-begeleider (10,1%). Verder geven 20 leerlingen aan dat ze altijd dezelfde begeleider willen behouden (10,1%) terwijl 5 van hen een andere begeleider wensen (2,5%) en 4 geen GON-begeleiding meer willen krijgen (2,0%). Bovendien willen de leerlingen eveneens het moment van deze begeleiding ($n = 16$; 8,1%), de inhoud ($n = 14$; 7,1%) en het lokaal ($n = 5$; 2,5%) veranderen. Ook willen ze dat de GON-begeleider eveneens andere kinderen betreft waardoor ze niet meer alleen in de begeleiding aanwezig zijn ($n = 7$; 3,5%). Als laatste geven ze aan dat het mogelijk moet zijn om meer flexibel om te gaan met de tijd, zodat de GON-begeleider kan komen wanneer er zich problemen voordoen of wanneer zij daar nood aan hebben ($n = 6$; 3,0%).

2. Knelpunten en suggesties ten aanzien van de ION-begeleiding en ION-reglementering

2.1. Directieleden gewoon onderwijs

ION-reglementering. Als eerste werden een aantal knelpunten en suggesties aangehaald in verband met de ION-reglementering. Acht leden van de directie en het zorgteam halen aan dat het aantal uren ION-begeleiding niet voldoet aan de noden van de leerling. De scholen geven eveneens aan buiten deze uren en middelen stagiaires, vrijwilligers en extra personeel in te

zetten om inclusief onderwijs voor die leerling mogelijk te maken. Als tweede knelpunt geven de respondenten aan dat de scholen voor gewoon onderwijs soms niet gemotiveerd zijn om inclusief onderwijs te installeren in hun school maar niet worden betrokken in de keuze van ION ($n = 4$). Ten slotte wordt het nut van ION voor één leerling in vraag gesteld. Deze school geeft aan dat ze niet altijd kan tegemoet komen aan de vragen en noden van de ION-leerling.

Samenwerking en communicatie. Hierna zijn er een aantal knelpunten en suggesties geformuleerd die te maken hebben met de samenwerking in verband met ION. Twee scholen voor gewoon onderwijs halen aan dat er vaak veel therapeuten zijn die samenwerken rond de ION-leerling. Hierdoor wordt het plannen van overlegmomenten waarbij alle betrokken partijen aanwezig zijn, moeilijk. Ook de communicatie over de ION-begeleiding en de leerling verloopt vaak moeilijk ($n = 2$). Tot slot zouden de scholen voor gewoon onderwijs ($n = 2$) de uren ION-begeleiding liever kunnen spreiden over heel de week in plaats van al deze uren te plannen op één dag. Eén directielid geeft aan dat dit voor zowel de ION-leerling zelf als voor de begeleider een enorm vermoeiende en intensieve dag is terwijl de rest van de week deze leerling er vaak alleen voor staat.

ION-begeleiding. De laatste groep knelpunten en suggesties die de respondenten uit deze groep aanhalen, hebben te maken met de ION-begeleiding zelf. Twee van de 20 respondenten kaarten aan dat de ION-begeleiding te leerlinggericht is. Hiermee bedoelen zij dat de focus van de begeleiding teveel ligt bij de leerling terwijl ook de leerkracht vaak nood heeft aan ondersteuning. Ze geven daarom ook aan dat meer leerkrachtondersteunend werken noodzakelijk is om de kwaliteit van de ION-begeleiding te garanderen.

2.2. Directieleden van het buitengewoon onderwijs

ION-reglementering. Vooreerst worden een aantal beperkingen rond de ION-reglementering opgenoemd. Zeven scholen ($n = 7$) voor buitengewoon onderwijs zijn van mening dat deze leerlingen recht hebben op meer uren ION-begeleiding. Ook het aantal uren voorzien voor administratie en coördinatie en de financiële middelen die de scholen voor buitengewoon onderwijs ter beschikking gesteld krijgen, voldoen niet ($n = 3$). Naast het gebrek aan uren, is

ook het gebrek aan financiële middelen een beperking in het ION-reglement ($n = 3$), samen met de beperking van het aantal leerlingen die in één schooljaar beroep kunnen doen op het ION-project ($n = 1$). Tot slot vermeldt 2 van de 21 scholen voor buitengewoon onderwijs dat ION-begeleiding ook zou moeten kunnen vanuit een ambt als paramedicus.

ION-begeleiding. Daarnaast zijn er beperkingen geformuleerd ten aanzien van de ION-begeleiding. Ook deze ION-begeleiding is, zoals de GON-begeleiding, volgens twee van de 21 respondenten te leerlinggericht en te weinig ondersteunend ten aanzien van de leerkracht. Daarnaast gebeurt er vaak een over- of onderschatting van de mogelijkheden van de leerling ($n = 3$) waardoor de begeleiding niet aangepast wordt aan de leerling maar aan de verwachtingen ten aanzien van de leerling. Twee respondenten geven aan dat een betere afbakening van de ION-begeleiding bij de opstart hiervoor een oplossing zou kunnen betekenen. Dit kan bijvoorbeeld gebeuren tijdens het opmaken of evalueren van het integratieplan. Tot slot stellen vier directieleden de haalbaarheid van ION in vraag. Deze respondenten vragen zich af wat er gebeurt met de leerlingen na het secundair onderwijs en of zij aansluiting kunnen vinden bij de arbeidsmarkt. Hierover is volgens hen nog te weinig geweten.

Samenwerking en communicatie. Ook rond samenwerking ervaren de scholen voor buitengewoon onderwijs een aantal problemen. Zo verloopt de communicatie vaak stroef en het plannen van een aantal overlegmomenten waarop iedereen aanwezig kan zijn is zeer moeilijk ($n = 4$). Ook de motivatie van de leerkrachten uit het gewoon onderwijs verdwijnt vaak tijdens het schooljaar ($n = 2$).

Kennis en informatie. De laatste categorie knelpunten met betrekking tot ION aangebracht door directie- of zorgteamleden uit het buitengewoon onderwijs, heeft te maken met kennis en informatie. Onvoldoende kennis van alle betrokken partijen over ION en handicapspecifiek onderwijs ($n = 3$ van de 21), gebrek aan informatie voor ouders ($n = 1$) en de noodzaak van bijscholing en het uitwisselen van ervaringen ($n = 1$) worden aangehaald als knelpunten rond ION.

2.3. CLB-medewerkers

ION-reglementering. Allereerst is volgens 12 van de 31 CLB-medewerkers, het aantal uren vaak te beperkt om een goede begeleiding te bieden aan de leerling. Ook de beslissing of ION een goed alternatief is voor het buitengewoon onderwijs is vaak moeilijk te nemen en arbitrair (16,1%; $n = 5$). De school voor gewoon onderwijs heeft, volgens het CLB, vaak te weinig inspraak in deze beslissing. Daarnaast wordt door twee van de medewerkers vermeld dat ION-begeleiding slechts voor een aantal leerlingen openstaat waardoor niet elke leerling de kans krijgt om in het regulier onderwijs te blijven. Ook ION-ondersteuning voor kleuters zou volgens één medewerker mogelijk gemaakt moeten worden.

Naast deze knelpunten op vlak van reglementering komen ook een aantal algemene knelpunten naar voren, namelijk het afstemmen van de verwachtingen en doelen van alle betrokken partijen kan volgens de CLB-medewerkers een uitdaging vormen in deze ondersteuningsvorm ($n = 4$). Verder zou een specifieke opleiding en meer expertise voor de ION-begeleiders ervoor kunnen zorgen dat de ION-begeleiding vlotter verloopt en een positievere uitkomst kent ($n = 2$). Tot slot komt naar voren dat de focus te vaak ligt op leerstofverwerking waardoor zelfredzaamheid achterwege wordt gelaten. Een grotere focus op integratie en zelfredzaamheid zou volgens 2 CLB-medewerkers voor deze leerlingen heilzaam zijn.

2.4. ION-begeleiders

ION-reglementering. De ION-begeleiders zelf geven een aantal knelpunten weer op vlak van reglementering. Zo vindt 11 van de 28 ION-begeleiders dat het aantal uren begeleiding niet voldoende is om tegemoet te komen aan de noden van het kind. Daarnaast is de reglementering rond ION volgens vier ION-begeleiders voor interpretatie vatbaar en ook de vage taakomschrijving van de begeleiders zorgt voor onduidelijkheid in de scholen voor gewoon onderwijs ($n = 6$).

Functioneren van de ION-leerling. Naast deze knelpunten in de reglementering, zien de begeleiders een grote kloof 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 integratie en aanpassingen in het materiaal ($n = 4$). Drie ION-begeleiders stellen zich de vraag of ION-begeleiding haalbaar is in het onderwijs en of deze leerlingen later mogelijkheden hebben op de arbeidsmarkt.

Arbeidsvoorwaarden. Ook de verplaatsing is een knelpunt volgens twee ION-begeleiders. Dit samen met het afwezig zijn van een netwerk in de school voor gewoon onderwijs en het engagement na de uren ($n = 2$) zorgen voor hen voor de grote werkdruk.

2.5. Leerkrachten

Drie van de vijf leerkrachten, waarbij een ION-leerling in de klas aanwezig is, geven aan dat het aantal uren ION-begeleiding ontoereikend is om het kind en hen als leerkracht optimaal te ondersteunen. Eén leerkracht stelt de haalbaarheid van ION in het onderwijs in vraag. Een derde, en laatste, knelpunt dat één leerkracht aanhaalt is het plannen van de ION-begeleiding en de overlegmomenten. Dit is volgens hem moeilijk gezien de verschillende betrokkenen bij de leerling.

2.6. Ouders

Ook de ouders halen het aantal uren ION-begeleiding aan als grootste knelpunt ($n = 21$ van de 28). Daarnaast is de inhoud van de ION-begeleiding volgens 2 van de ouders te leerlinggericht en te weinig gericht op de leerkracht en de school. Verder merken twee ouders op dat de school voor gewoon onderwijs niet gemotiveerd is deze leerlingen op te vangen. Naast deze knelpunten, geven een aantal ouders nog andere zaken aan die volgens hen moeilijk lopen. Zo klagen ze het verloop van de ION-begeleiders ($n = 1$), het gebrek aan expertise van de begeleider ($n = 1$) en het wegvallen van de begeleiding ($n = 1$) aan.

HOOFDSTUK 9: Algemene samenvatting en beleidsaanbevelingen

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?

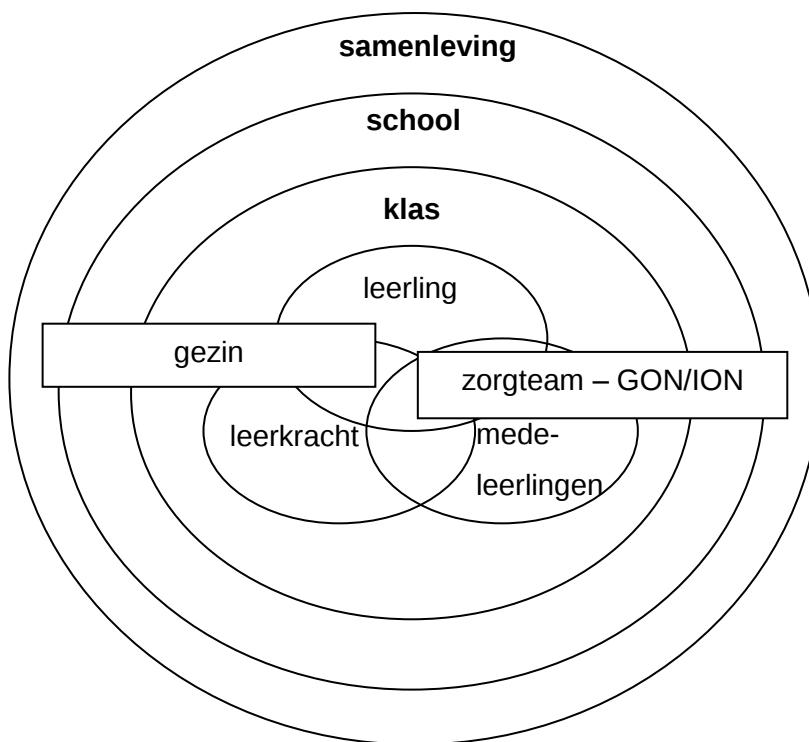
2. Theoretisch kader

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. Onderzoeksoptzet

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" (Maes, Vandenberghe & Ghesquière, 1997). Al deze vragenlijsten werden voorgelegd aan de belangrijke stakeholders en actoren in het Vlaamse onderwijslandschap. 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 een 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 steeds afzonderlijk besproken. Hierbij wordt 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 (Departement Onderwijs en Vorming, 2012). 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 we 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., 2010)

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% (Departement Onderwijs en Vorming, 2012).

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; gebaseerd op Ikeda, 2011) 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 positioneren 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 et al., 2012). 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) (Groep 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 Maes en Gadeyne. 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 groepen.

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 Maes en Gadeyne. 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

helpt 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 (De Vroey & 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 et al., 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 (De Vroey & 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 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 respondentengroepen 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 respondentengroepen 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 halen 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 (Departement Onderwijs en Vorming, 2012). 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; Ikeda, 2011) 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 onderrichtsvaring alvorens aan hun functie te beginnen. Dit percentage ligt lager dan bij de GON-begeleiders waar 30,6% geen onderrichtsvaring had alvorens de functie van GON-begeleider aan te vatten. Daarenboven heeft 32% van de ION-begeleiders geen onderrichtsvaring 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 lesuren 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 respondentgroepen 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 te worden dat door de huidige onderzoeksstrategie er een substantieel grotere groep betrokkenen bevraagd 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 gerichter 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.

6. Beleidsaanbevelingen

De aanleiding voor dit onderzoek waren de knelpunten die ervaren werden zowel bij het GON-project als bij het ION-project, de internationale belangstelling voor inclusie en de groeiende vraag naar ondersteuning van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften in scholen voor gewoon onderwijs waardoor een hervorming van het Vlaamse onderwijsbeleid zich opdringt. In de laatste paragraaf van dit hoofdstuk formuleren we op basis van de onderzoeksresultaten beleidsaanbevelingen die richting kunnen geven aan de hervorming van het Vlaamse beleid rond onderwijs aan kinderen en jongeren met specifieke onderwijsbehoeften. We vertrekken hierbij vanuit een theoretisch kader over inclusief onderwijs.

6.1. State of the art

Het onderwijs aan kinderen en jongeren met specifieke leer- en zorgbehoeften is de afgelopen decennia sterk geëvolueerd en bediscussieerd. Na jaren van segregatie en integratie speelt inclusie sedert de jaren '90 een centrale rol (Van Rompu et al., 2007). Het medisch-therapeutisch of defectparadigma dat lange tijd bepalend was voor de manier waarop mensen met een beperking benaderd werden, heeft geen plaats meer in het gedachtengoed over inclusief onderwijs. In het defectparadigma werd vooral de nadruk gelegd op wat mensen niet

kunnen hetgeen geleid heeft tot allerlei labels die tekorten weergeven en stigmatiseren. Het gaat voorbij aan de mogelijke impact van een handicapinducerende omgeving. Vanuit dit paradigma werd een gesegregerde setting als enige mogelijkheid aanzien om onderwijs te bieden aan leerlingen met een tekort. Ook het integratiedenken en geïntegreerd onderwijs zijn geworteld in het defectparadigma en vereisen dat de persoon met een beperking zich aanpast aan de omgeving in plaats van omgekeerd. Inclusief onderwijs, daarentegen, vertrekt vanuit een sociaal model van handicap waarin de omgeving een centrale rol krijgt en diversiteit de norm wordt (De Vroey & Roelandts, 2008). Het is een vernieuwingsproces op omgevings-, school- en klasniveau, gekenmerkt door een waaier aan ideeën, attitudes en acties, die faciliterend kunnen zijn voor de participatie van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften op school (Booth & Ainscow, 2007; Ainscow & César, 2006).

Inmiddels is het concept ‘inclusief onderwijs’ meer dan twintig jaar oud en merken we een evolutie in het denken over inclusie. In de beginjaren werd inclusief onderwijs vaak gereduceerd tot een dichotomie tussen gewoon en buitengewoon onderwijs (Slee, 2001). Inclusie stond gelijk aan een plaats, met name gewoon onderwijs. Doorheen de jaren is inclusief onderwijs geëvolueerd van een plaats naar een andere manier van denken over en organiseren van onderwijs. Inclusief onderwijs vertrekt hierbij vanuit de diversiteit van de leerbehoeften van alle leerlingen en probeert volgens de principes van universal design het curriculum op een effectieve manier aan te passen aan die diversiteit van leerbehoeften. Op klasniveau spelen concepten als co-teaching en coöperatief leren hierbij een centrale rol. Maar de leerkracht staan hierin niet alleen. Op schoolniveau dient werk gemaakt te worden van ondersteunend leiderschap, een inclusieve schoolcultuur en samenwerkende teams. Deze evolutie is een evolutie van leerstofgericht onderwijs en het leerlinggericht klasextern aanbieden van specifieke onderwijsinhouden- en methoden voor leerlingen met specifieke tekorten door experts naar een leerlinggericht onderwijs waarin het leerproces van alle leerlingen in groep ondersteund wordt aan de hand van onderwijsmethoden die voor elke leerling toepasbaar zijn door een samenwerkend team van leerkrachten en hulpleraars om een maximale participatie op academisch en sociaal vlak voor elke leerling te garanderen. Maar deze evolutie vereist dermate fundamentele vernieuwingen in het denken over leren en ontwikkelen, mogelijkheden en beperkingen, hulpbronnen en ondersteuning, dat de praktijk slechts langzaam volgt. De consequenties van de vraag naar inclusie zijn namelijk voor heel wat betrokken partijen ingrijpend: bestaande scholen voor buitengewoon onderwijs, leerkrachten, therapeuten, ouders,....

Vlaanderen heeft de laatste decennia heel wat inspanningen geleverd in de richting van inclusief onderwijs hetgeen haar niet alleen een stevige reputatie van kwaliteit bezorgde maar desondanks toch ook één van de hoogste percentages van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften in gesegregeerde settings (OECD, 2005). Waar staan we nu anno 2012? Algemeen kunnen we uit voorliggend onderzoek besluiten dat in Vlaanderen een heterogene groep leerlingen gebruik maakt van GON en ION. Het gaat om een grote groep jongens en meisjes met een breed leeftijdsbereik die omwille van lichte, matige of ernstige functiebeperkingen extra ondersteuning nodig hebben binnen de schoolse context. Deze leerlingen zijn nagenoeg allemaal voltijds permanent geïntegreerd. Deze groep leerlingen doet het in de meerderheid van de gevallen goed op academisch en sociaal vlak. Toch is er ook een risicogroep met ernstige problemen op deze domeinen. De behoefte aan ondersteuning van deze leerlingen is zeer verscheiden en kan zich onder meer situeren op academisch vlak, sociaal-emotioneel vlak of op paramedisch vlak waarbij een duidelijke link tussen de functiebeperking en de ondersteuningsbehoefte niet steeds aanwezig is. Het initiatief tot GON en ION wordt vaak door de ouders genomen die in de meerderheid van de gevallen beroepsactief en hoger opgeleid is. Het belangrijkste motief voor het aanvragen van GON blijkt de extra onderwijskundige ondersteuning in het gewoon onderwijs te zijn en niet de sociale participatie in een reguliere context of het vermijden van een gesegregeerde context. Deze leerlingen hebben immers slechts in 10% van de gevallen schoolgelopen in het buitengewoon onderwijs. Toch merken we dat ondanks de sterke stijging van het aantal leerlingen dat GON- of ION-ondersteuning krijgt, het aantal leerlingen dat schoolloopt in het buitengewoon onderwijs niet daalt.

De GON- of ION-ondersteuning die deze leerlingen krijgen is eveneens zeer verscheiden. In de meerderheid van de gevallen gaat het nog steeds om een “integratie-visie” waarbij de nadruk ligt op klasexterne, individuele, leerlinggerichte onderwijskundige ondersteuning. Toch merken we in een aantal gevallen ook een “inclusie-visie” waarbij GON-begeleiders klasinterne, groepsgerichte ondersteuning bieden en daarnaast ook de leerkracht en het schoolteam ondersteunen. De GON- en ION-begeleiders die deze ondersteuning bieden blijken eveneens een heterogene groep te zijn. Er zijn begeleiders met een specifieke opleiding, met jaren ervaring in het buitengewoon onderwijs en met jaren ervaring met GON/ION die zeer kwaliteitsvolle ondersteuning beiden. Toch zijn er ook heel wat GON/ION-begeleiders die deze ervaring missen. De expertise en de kwaliteit van de ondersteuning van sommige GON/ION-begeleiders wordt dan ook in twijfel getrokken.

Deze verscheidenheid merken we eveneens op vlak van schoolcultuur, onderwijsoriëntatie en visie op inclusief onderwijs van de scholen voor gewoon onderwijs. Er zijn scholen met een inclusieve schoolcultuur, een leerlinggerichte onderwijsoriëntatie waar leerkrachten het onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften als een gedeelde verantwoordelijkheid beschouwen en openstaan voor tips van de GON-begeleiders. Maar het tegenovergestelde komt eveneens voor.

Samenvattend kunnen we stellen dat er zowel op niveau van de leerling, de klas en de school heel wat in beweging is in de richting van meer inclusief onderwijs. Toch merken we dat deze beweging zich met verschillende snelheden doorzet. Een duidelijk beleid over inclusief onderwijs en meer specifiek over GON en ION kan deze beweging stimuleren en consolideren.

6.2. Enkele beleidsaanbevelingen

Een eerste vaststelling die om een beleidsaanpassing vraagt heeft te maken met de organisatie van GON en met name het spanningsveld dat er bestaat tussen de groeiende vraag naar zorg en het aanbod dat het gewoon en het buitengewoon onderwijs kan bieden. Het aantal leerlingen met GON-begeleiding is het laatste decennium enorm in omvang toegenomen en dit zowel op niveau van het basis- als op niveau van het secundair onderwijs. De scholen voor gewoon onderwijs in dit onderzoek geven aan dat ze voor gemiddeld zes GON-leerlingen onderwijs verzorgen met een maximum van 30 GON-leerlingen per school. Naast deze GON-leerlingen ondersteunen de scholen ook nog heel wat andere leerlingen met specifieke ondersteuningsbehoeften. Deze vraag van ouders en scholen voor gewoon onderwijs naar expertise en ondersteuning vanuit het buitengewoon onderwijs is voor het buitengewoon onderwijs nauwelijks bij te houden. De scholen voor buitengewoon onderwijs ondersteunen gemiddeld 110 leerlingen per school voor buitengewoon onderwijs met een maximum van 509 GON-leerlingen. We stellen vast dat meer dan de helft (53,3%) van de GON-begeleiders geen ondervinding had in het buitengewoon onderwijs, iets minder dan de helft (43,4%) geen ondervinding in het gewoon onderwijs en bijna een derde van de GON-begeleiders (30,6%) geen ondervinding alvorens aan hun functie te beginnen. Hierdoor missen ze bij aanvang van hun functie de nodige ervaring en expertise om scholen voor gewoon onderwijs te ondersteunen hetgeen ook als knelpunt door vele respondenten wordt aangehaald.

Daarenboven ondersteunen GON-begeleiders 9 leerlingen per GON-begeleider met een maximum van 24 GON-leerlingen per GON-begeleider en dit in gemiddeld 5 verschillende scholen met een maximum van 20 scholen per GON-begeleider. Scholen voor gewoon onderwijs worden van hun kant in hun school geconfronteerd met gemiddeld 3 GON-begeleiders met een maximum van 13 verschillende GON-begeleiders per school. GON-begeleiders besteden dan ook wekelijks gemiddeld 4u55min aan de ritten van en naar de verschillende scholen voor buitengewoon onderwijs met een maximum van 30 uur. Deze grote vraag naar expertise en ondersteuning stelt de draagkracht van het buitengewoon onderwijs op de proef. Een uitgebouwde GON-werking vraagt naast de GON-begeleiding immers heel wat administratie, coördinatie en ondersteuning van de GON-begeleiders. Daarenboven dienen de scholen voor buitengewoon onderwijs naast de GON-werking ook te voorzien in hun hoofdopdracht, met name onderwijs, opvoeding, verzorging en therapie verstrekken aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften die in de eigen school onderwijs volgen. Deze knelpunten roepen bij vele respondenten van dit onderzoek de vraag op naar een hervorming van het beleid hieromtrent.

Een mogelijk antwoord op bovenstaand probleem kan volgens ons drieledig zijn. Scholen voor gewoon onderwijs hebben nood aan (1) een sterke schoolinterne zorgwerking, (2) algemene expertise vanuit het buitengewoon onderwijs en (3) specialistische kennis vanuit het buitengewoon onderwijs. Een verdere uitbouw en versterking van de interne zorgwerking van scholen voor gewoon onderwijs kan ervoor zorgen dat binnen de school aan heel wat noden van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften tegemoet gekomen wordt zonder dat ondersteuning vanuit het buitengewoon onderwijs nodig is. Het betreft hier een basiszorg en verhoogde zorg waarbij diverse preventieve en remediërende acties flexibel genomen kunnen worden zonder dat een formele diagnose vereist is. De invulling van de leerzorgniveaus 1 en 2 uit het voormalige leerzorgkader kan richtinggevend zijn bij de uitbouw van de schoolinterne zorgwerking. Daarnaast is er nood aan algemene expertise vanuit het buitengewoon onderwijs. Deze expertise is type-onafhankelijk en richt zich op de ondersteuning van de leerkrachten en het schoolteam in het gewoon onderwijs. Zo kan een GON/ION-begeleider samen met een leerkracht aan co-teaching doen of kan deze de leerkracht ondersteunen bij het aanpassen van het curriculum volgens de principes van universal design of bij het opzetten van coöperatieve werkvormen. Tot slot, is er voor een beperkt aantal leerlingen blijvend nood aan type-specifieke specialistische expertise vanuit het buitengewoon onderwijs. Het betreft hier bijvoorbeeld ‘technische kennis’ over gebruik van hulpmiddelen.

Een tweede vaststelling die mogelijk een beleidsaanpassing vraagt heeft te maken met de doelgroep die voor begeleiding vanuit het buitengewoon onderwijs in aanmerking komt. Momenteel maakt men een onderscheid tussen GON en ION waarbij men een verschillende doelgroep, een andere invulling van ondersteuning en een andere finaliteit voor ogen heeft. Deze opdeling is anno 2012 niet meer legitiem. Het gebruik van verschillende systemen voor verschillende doelgroepen is eerst en vooral achterhaald in een tijdperk waarin inclusief onderwijs aanzien wordt als een systeem om tegemoet te komen aan de onderwijsbehoeften van alle leerlingen. Tot slot, dragen twee verschillende systemen met aparte reglementeringen bij aan een verhoogd gebrek aan transparantie en uniformiteit in de reglementering, een knelpunt dat door heel wat respondenten wordt aangehaald. Aldus pleiten we voor één reglementering waarin het onderwijs aan alle leerlingen inclusief leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften geregeld wordt. Bij het uitwerken van een dergelijke reglementering is een meer diepgaand onderzoek naar ION noodzakelijk. 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.

De reglementering inzake de toekenning van GON en ION vertrekt momenteel nog steeds vanuit een medisch deficit model waarin classificerende diagnostiek en het categoriseren van leerlingen centraal staat. Vele respondenten klagen aan dat een diagnose een noodzakelijk voorwaarde is om GON/ION-begeleiding te krijgen zonder te kijken naar de specifieke onderwijsbehoeften van de leerling. Hierdoor wordt GON/ION-begeleiding volgens de respondenten soms onterecht toegekend en vallen andere groepen leerlingen uit de boot. Uit het onderzoek blijkt dat de CLB-medewerkers in de praktijk in het proces van toekenning van GON/ION vaak tot altijd een handelingsgericht diagnostisch onderzoek uitvoeren om de onderwijsbehoeften van het kind en het onderwijsleeraanbod van de school in kaart te brengen. Een aanpassing van de reglementering in de richting van een onderwijsleerprobleem als een afstemmingsprobleem dringt zich op. Hierbij wordt de invulling van de ondersteuning gebaseerd op een handelingsgerichte analyse van de noden van de leerling. Het voorgestelde leezorgkader kon hiervoor een aanzet bieden. Een mogelijk voordeel van het versterken van de schoolinterne zorgwerking van de scholen voor gewoon onderwijs is dat heel wat zorg aan leerlingen verstrekt kan worden zonder dat een formele diagnose en zonder dat een attest buitengewoon onderwijs en zelfs zonder dat ondersteuning vanuit het buitengewoon onderwijs vereist is. Daarenboven stellen we met betrekking tot het attest buitengewoon

onderwijs vast dat bijna de helft van de ouders niet op de hoogte is van het feit dat hun kind met GON/ION-begeleiding een attest buitengewoon onderwijs heeft. Het idee dat men een attest buitengewoon onderwijs nodig heeft om onderwijs te volgen in het gewoon onderwijs is daarenboven niet in lijn met het internationaal gedachtengoed over inclusief onderwijs. Tot slot, geeft een attest buitengewoon onderwijs net aan dat het buitengewoon onderwijs is aangewezen en de mogelijkheden in het gewoon onderwijs zijn uitgeput; een redenering die niet opgaat voor GON/ION-leerlingen.

Een ander knelpunt dat opduikt inzake de reglementering rond de toekenning van GON is voor onderwijstype 4, 6 en 7 de categorisatie in ernst van de beperking. Er zijn heel wat respondenten die aanhalen dat deze opdeling enigszins arbitrair is en niet afgestemd op de ondersteuningsbehoeften van de leerlingen. In de steekproef van dit onderzoek is de verdeling matig/ernstig voor leerlingen met een attest type 4 ongeveer gelijk. In de groep van leerlingen met een attest type 6 heeft de meerderheid een vermelding ‘ernstig’. Voor de groep leerlingen met een attest type 7 geldt het omgekeerde. Leerlingen met een categorisatie ‘ernstig’ krijgen significant meer uren GON-begeleiding in onderwijstype 7 dan leerlingen met een categorisatie ‘matig’. Dit is niet het geval is voor onderwijstype 4. 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. Een invulling van ondersteuning die gebaseerd is op een handelingsgerichte analyse van de onderwijsbehoeften zou ook hier een oplossing kunnen bieden. Als het GON-pakket daarenboven niet direct aan de individuele leerling wordt gekoppeld, maar aan de school van gewoon onderwijs, dan heeft die school meer vrijheid en flexibiliteit om het pakket in te vullen. Een voorwaarde is uiteraard dat het volledige pakket voldoende groot is zodat het ondersteunen van complexere ondersteuningsvragen niet ten koste gaat van meer eenvoudige ondersteuningsvragen.

Een derde knelpunt omtrent de doelgroep van GON betreft het profiel van de huidige GON-leerling. We stellen vast de GON-leerling anno 2012 een leerling is met een bovengemiddelde begaafdheid uit een gezin met twee ouders waarvan beide ouders tewerkgesteld zijn en een diploma hoger onderwijs hebben en waarvan slechts een kleine percentage beantwoord aan de GOK-criteria. Binnen de groep van GON-leerlingen hebben we met andere woorden te maken met een ondervertegenwoordiging van leerlingen uit socio-economisch minder gunstige

omstandigheden terwijl we binnen het buitengewoon onderwijs te maken hebben met een oververtegenwoordiging van deze laatste groep. De hogere kostprijs voor ouders van GON ten opzichte buitengewoon onderwijs speelt hierin wellicht een rol. Zo krijgt bijna de helft van de GON-leerlingen extra ondersteuning na de schooluren en dit gemiddeld 2 keer per week met een maximum van 10 keer per week hetgeen door de ouders zelf bekostigd wordt. Ook het proces van toekenning van GON door het CLB draagt hier wellicht toe bij. In bijna de helft van de gevallen wordt taal die in het gezin gesproken wordt en in meer dan een kwart van de gevallen wordt de socio-economische status van het gezin vaak tot altijd opgenomen als element in de toekenning van GON. Als het beleid dit knelpunt wil aanpakken dient het zich op meerdere aspecten te richten. Zo kan men via een uitbouw en versterking van de schoolinterne zorgwerking meer maatregelen nemen voor meer leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften ongeacht hun socio-economische status. Mogelijk kan men de GON-ondersteuning die toegekend wordt, vermenigvuldigen met een bepaalde factor voor leerlingen die voldoen aan de GOK-kenmerken. Dit is immers een extra bezwarende factor die wellicht door de combinatie nog extra zorg vereist met uitzondering voor die leerlingen die residentieel zijn opgenomen. Tot slot kan men GON meer bekend maken bij alle ouders ongeacht socio-economische status.

Een laatste knelpunt met betrekking tot de doelgroep heeft te maken met de ongelijke verdeling tussen de onderwijstypes. We stellen vast de groep van GON-leerlingen voornamelijk bestaat uit leerlingen die via integratie in het gewoon onderwijs blijven met name leerlingen met ASS en leerlingen met motorische of sensorische beperkingen. Leerlingen uit de “reïntegratie”-types 1, 3 en 8 vertegenwoordigen slechts een fractie van de totale groep GON-leerlingen. Slechts gemiddeld 11,8% van de GON-leerlingen in dit onderzoek heeft in het verleden school gelopen in een school voor buitengewoon onderwijs. GON kan in zijn huidige vorm blijkbaar de reïntegratie van leerlingen naar het gewoon onderwijs maar moeilijk bewerkstelligen. Een maatregel die het beleid zou kunnen nemen is een attest buitengewoon onderwijs met een beperking in tijd voor leerlingen die hoofdzakelijk problemen met leren ondervinden, zoals voorzien was in de dringende maatregelen voor type 8. Hierbij dient dan om de bepaalde tijd de noodzakelijkheid van buitengewoon onderwijs geëvalueerd te worden. Indien onderzoek uitwijst dat buitengewoon onderwijs niet langer aangewezen is, is een reïntegratie verplicht waarbij een sterke schoolinterne zorg enerzijds en een invulling van ondersteuning op basis van een handelingsgerichte analyse van de onderwijsbehoeften anderzijds de kans op een succesvolle reïntegratie verhoogt.

Een derde vaststelling die een beleidsaanpassing vraagt heeft te maken met het aantal uren en het aantal jaren dat GON/ION-begeleiding geboden wordt. 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. De meningen over het exacte aantal uren GON/ION-begeleiding zijn bij alle respondenten eerder verdeeld. De voornaamste bekommernis van de respondenten is dat het aantal uren momenteel te weinig afgestemd is op de onderwijsleerbehoeften van de leerling en teveel op de diagnose van de leerling waardoor sommige leerlingen te weinig en andere leerlingen teveel ondersteuning krijgen. Daarenboven kunnen deze uren niet flexibel genoeg ingezet worden. De GON-leerlingen zelf 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. Een sterke schoolinterne zorg enerzijds en een invulling van ondersteuning op basis van een handelingsgerichte analyse van de onderwijsbehoeften anderzijds kunnen ook hier een antwoord zijn op deze knelpunten.

Een vierde vaststelling die een beleidsaanpassing vraagt heeft te maken met de inhoud van de GON-begeleiding. We stellen vast het merendeel van de beschikbare tijd (66,0%) besteed wordt aan leerlinggerichte ondersteuning. Slechts een fractie van de tijd wordt ingezet voor leerkrachtgerichte (14,5%), oudergerichte (10,1%), klasgroepgerichte (5,4%) en schoolteamgerichte ondersteuning (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. Respondenten uit alle respondentgroepen duiden dit aan als een knelpunt en pleiten voor meer leerkrachtgerichte en schoolteamgerichte ondersteuning hetgeen de schoolinterne zorgwerking verbetert en de competentie van het gewoon onderwijs inzake onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften verhoogt. De voorgestelde driedelige aanpak met zowel een schoolinterne zorgwerking, leerlingoverstijgende en leerlinggebonden expertise en ondersteuning is een mogelijk antwoord op deze vraag naar meer leerkracht- en schoolteamgerichte ondersteuning. De algemene, type-onafhankelijke ondersteuning zou principieel ingezet kunnen worden voor ‘consultatief werken’ naar leerkrachten en schoolteams en niet gebonden zijn aan specifieke leerlingen of leerlinggerichte ondersteuning.

Binnen de leerlinggerichte ondersteuning, richt de ondersteuning zich voornamelijk op onderwijskundige hulp (30,1%-41,4%) en minder op sociaal-emotionele aspecten (22,9%-

32,2%). Ook dit wordt door heel wat respondenten inclusief de leerlingen zelf aangehaald als een knelpunt en er is een verzuchting naar meer ondersteuning op sociaal-emotioneel vlak. Deze verzuchting is zeker niet onterecht wanneer we kijken naar de sociale participatie van de GON-leerlingen. We stellen namelijk vast dat GON-leerlingen het op sociaal vlak overwegend goed doen maar dat er ook een aanzienlijke groep is die uitvalt op sociale participatie. Gemiddeld genomen worden 25,6% van de GON-leerlingen minder aanvaard, hebben 38,7% minder vrienden, worden 16,2% meer gepest en voelt 23,1% zich eenzamer dan zijn klasgenoten. Leerlingen in het secundair onderwijs en leerlingen met ASS vormen op dit vlak risicogroepen. Een verhoging van de socio-emotionele ondersteuning van GON/ION-leerlingen dringt zich op. Momenteel is er echter in wetenschappelijk onderzoek evenals in het buitengewoon onderwijs gezien de gesegregeerde context, in de lerarenopleiding en in navormingen weinig expertise op dit vlak voorhanden, vandaar een pleidooi voor expertiseontwikkeling op dit domein.

Met betrekking tot de eigenlijke organisatie van de GON-begeleiding stellen we vast dat de leerlinggerichte ondersteuning volgens alle respondenten voornamelijk individueel (79,3%-89,5%) en klasextern (73,1%-82,7%) gebeurt. Verder zien we dat de begeleiders in het basisonderwijs significant meer klasintern en meer in groep te werk gaan dan in het secundair onderwijs. Heel wat respondenten halen dit aan als knelpunt en pleiten voor een meer klasinterne, groepsgerichte aanpak. Dit pleidooi is in lijn met wetenschappelijk onderzoek hieromtrent waarin men aangeeft dat een klasexterne aanpak minder effectief en minder inclusief is en negatieve gevolgen heeft voor de sociale participatie van de GON-leerling. De algemene, type-onafhankelijke ondersteuning kan ook hier ingezet kunnen worden om leerkrachten te ondersteunen in een evolutie naar een meer klasinterne werking gestoeld op de principes van co-teaching.

Een vijfde vaststelling die een beleidsaanpassing vraagt heeft te maken met de arbeidsvoorwaarden van de GON/ION-begeleider. Een eerste knelpunt betreft de verplaatsingstijden en -kosten. Uit het onderzoek blijkt dat GON-begeleiders wekelijks gemiddeld 4u55min aan de ritten van en naar de verschillende scholen voor gewoon onderwijs met een maximum van 30 uur. Ze leggen hierbij tussen 0 en 200 kilometer af per school voor gewoon onderwijs met een gemiddelde afstand van 25 kilometer. Slechts voor 8,3% van de GON-begeleiders wordt de duur van het vervoer van en naar de scholen voor gewoon onderwijs meegerekend in de arbeidstijd. Daarenboven biedt de school voor

buitengewoon onderwijs in 35,2% van de gevallen geen omniumverzekering voor verplaatsingen met de eigen wagen aan. Daarenboven wordt door sommige respondenten aangehaald 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. We pleiten daarom voor duidelijkheid en uniformiteit omtrent het verrekenen van verplaatsingstijden en het vergoeden van verplaatsingskosten (inclusief omniumverzekering) en andere kosten. Tot slot wordt ook 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. Mogelijk kan ook hieromtrent duidelijkheid en uniformiteit gecreëerd worden.

Een zesde vaststelling die een beleidsaanpassing vraagt heeft te maken met de middelen die voorzien worden in het kader van GON/ION. Vanuit de scholen voor buitengewoon onderwijs is er een grote ontevredenheid over het aantal uren administratie en coördinatie die ze toebedeeld krijgen om deze GON-begeleiding waar te maken. Deze nemen volgens de respondenten veel tijd in beslag en verhogen de werklust maar zitten momenteel niet vervat in de uren van het GON-pakket. Uit de resultaten van het onderzoek blijkt dat gemiddeld 6% van de uren die beschikbaar gesteld worden voor de GON-leerling ingezet worden voor administratieve en coördinerende taken met een maximum van 30%. Buiten deze beschikbare uren zetten de scholen voor buitengewoon onderwijs gemiddeld nog eens 5 uur per week met een maximum van 40 bijkomende uren per week extra in om deze taken te vervullen. De respondenten pleiten dan ook enerzijds voor een administratieve en procedurele vereenvoudiging en anderzijds voor het voorzien van een aantal uren in het GON-pakket om deze administratie en coördinatie uit te voeren. Mogelijk kan ook een schooloverstijgend ‘expertisecentrum’ waarin scholen voor buitengewoon onderwijs en CLB’s intensief samenwerken en waar leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften aangemeld worden de administratie en coördinatie van de ondersteuning van deze leerlingen op zich nemen en zo de overlast voor de scholen voor buitengewoon onderwijs verminderen. Daarnaast vragen de scholen voor buitengewoon onderwijs een uitbreiding van de middelen om de onkosten van de GON/ION-begeleiders te vergoeden. Scholen voor gewoon onderwijs dienen eveneens voorzien te worden van voldoende middelen om autonoom een kwaliteitsvolle schoolinterne zorgwerking uit te bouwen en flexibel te kunnen inspelen op de aanwezige noden. Wat betreft

paramedische ondersteuning kan een school voor gewoon onderwijs mogelijk experten uit een schooloverstijgend ‘expertisecentrum’ inzetten.

Een zevende vaststelling die een beleidsaanpassing vraagt heeft te maken met de succesfactoren om inclusief onderwijs te helpen slagen. Een eerste knelpunt heeft te maken met de schoolcultuur en de attitude ten aanzien van GON/ION. Uit het onderzoek blijkt dat de algemene houding ten aanzien van inclusief onderwijs gematigd positief is. Desondanks zijn er nog heel wat respondenten die GON en zeker ION in vraag stellen. Leerkrachten verwachten daarenboven nog vaak dat de ondersteuning van leerlingen met specifieke behoeften door externen zal opgenomen worden waarbij de GON/ION-begeleider nog vaak aanzien wordt als een buitenstaander die klasextern en individueel met de leerling werkt. Deze houding sluit eerder aan bij de integratie-gedachte dan bij de inclusie-gedachte. Wil men inclusie laten slagen, dan is een attitudeverandering aangewezen. Meer aandacht voor onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften in de maatschappij in het algemeen en in de reguliere lerarenopleiding en in navorming in het bijzonder is aangewezen. Dit punt sluit nauw aan bij een andere belangrijke succesfactor met name professionalisering. We stellen vast dat professionalisering nog steeds in grote mate gebeurt op basis van zelfstudie en dit terwijl de leerkracht anno 2012 nood heeft aan meer kennis en vaardigheden op het vlak van onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften op het niveau van de leerling maar ook op niveau van de school en de klas. Een aanpassing van de reguliere lerarenopleiding en verdere profilering van de specifieke bachelor na bachelor opleidingen kan mogelijk een antwoord bieden op deze vraag.

Het streven naar meer inclusief onderwijs staat vast en anno 2012 zijn er al heel wat positieve outcomes en voorbeelden van goede praktijken zoals blijkt uit dit onderzoek. Toch is de weg naar inclusief onderwijs niet altijd even duidelijk en zijn praktijkexperimenten aangewezen. Als academici pleiten we enerzijds voor het actief bestuderen en beleidsklaar maken van een aantal bestaande lokale ‘experimenten’ (bijvoorbeeld het Centrum voor Leerzorg in Leuven) en anderzijds voor een sterke wetenschappelijke opvolging van praktijkexperimenten om de bruikbaarheid en veralgemeenbaarheid ervan te onderzoeken. Zo voorkomt men dat er heel wat interessante zaken gebeuren waarvan niemand ooit zal weten waarvoor en hoe ze een oplossing voor knelpunten in bestaand beleid zouden kunnen bieden.

REFERENTIES

- Ahl, A. (2004). *Practitioner research for increased inclusion*. Paper presented at the European Conference on Educational Research, University of Crete, 22-25 September 2004.
- Avramidis, E. (2010). Social relationships of pupils with special educational needs in the mainstream primary class: Peer group membership and peer-assessed social behaviour. *European Journal of Special Needs Education*, 25, 413-429.
- Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., Burtenshaw, A., & Hobson, E. (2007). Mathematical talent is linked to autism. *Human Nature*, 18, 125-131.
- Berk, E.L. (2004). *Development through the lifespan* (3e ed.). Boston: Pearson Education.
- Bond, R., & Castagnera, E. (2005). Peer supports and inclusive education: an underutilized resource. *Theory into practice*, 45(3), 224-229.
- Booth, T. & Ainscow, M., (2007) *Index voor inclusie. Werken aan leren en participeren op school*. Fontys OSO/Garant, Tilburg/Antwerpen-Apeldoorn.
- Bossaert, G. (2012). *Social participation of students with special educational needs in mainstream secondary schools*. (Doctoraatsproefschrift KU Leuven).
- Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S. J., & Petry, K. (2012). Loneliness among students with special educational needs in mainstream seventh grade. *Research in Developmental Disabilities*, 33, 1888-1897.
- Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S. J., & Petry, K. (in press). Social participation of students with special educational needs in mainstream seventh grade. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*.
- Broer, S., Doyle, M.B., & Giangreco, M. (2005). Perspectives of students with intellectual disabilities about their experiences with paraprofessional support. *Exceptional children*, 71(4), 415-430.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32, 513-533.
- Buultjens, M., Stead J., & Dallas, M. (2002). *Promoting Social inclusion of pupils with visual impairment in mainstream schools in Scotland*. Paper presented at the Annual Conference

- of the British Educational Research Association, University of Exeter, England, 12-14 September 2002.
- Carrington S., & Elkins J. (2002). Comparison of a traditional and an inclusive secondary school culture. *International Journal of Inclusive Education*, 6(1), 1-16.
- Ceulemans, A., Vancayseele, N., Desoete, A., Van Leeuwen, K., & Hoppenbrouwers, K. (2012). *STICORDI en het recht op redelijke aanpassingen bij leerstoornissen in het secundair onderwijs*. Steunpunt Welzijn, Volksgezondheid en Gezin: rapport 29.
- Cole, C., & McLeskey, J. (1997). Secondary inclusion programs for students with mild disabilities. *Focus on exceptional children*, 29(6), 1-15.
- Departement Onderwijs en Vorming (2012). *Statistisch jaarboek van het Vlaams onderwijs schooljaar 2010-2011*. Brussel: Departement Onderwijs en Vorming.
- De Vroey, A, & Roelandts, K. (2008). *Literatuuronderzoek: Inclusief de middelbare school*. Leuven: KHLeuven.
- Dymond, S. K., Renzaglia, A., Gilson, C., & Slagor, M. (2007). Defining access to the general curriculum for high school students with significant cognitive disabilities. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 32, 1-15.
- Eurostat (2012). *Steekproefenquête naar de Beroepsbevolking*.
- Flem, A., & Keller C. (2000). Inclusion in Norway: a study of ideology in practice. *European Journal of Special Needs Education*, 15(2), 188 - 205.
- Frostad, P. & Pijl, S. J. (2007). Does being friendly help in making friends? The relation between the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream education. *European Journal of Special Needs Education*, 22, 15-30.
- Ghesquière, P., De Fever, F. & Van Hove, G. (1996). *Op weg naar inclusief onderwijs !? Elementen voor de discussie rond de hervorming van het Buitengewoon Onderwijs in Vlaanderen in functie van de internationale tendens tot integratie*. Brussel: Vlaamse Onderwijsraad - Vaste Themagroep: Relatie Gewoon-Buitengewoon Onderwijs.
- Ghesquière, P., Maes, B., Vangoidsenhoven, S., & Vastmans, K. (2001) *Knelpunten van de huidige typologie van het buitengewoon onderwijs in Vlaanderen in het licht van de*

internationale discussie over categoriaal versus non-categoriaal onderwijs aan kinderen met specifieke onderwijsbehoeften. (OBPWO 99.10).

Giangreco, M.F., Broer, S.M., & Edelman, S.W. (2001). Teacher engagement with students with disabilities: differences between paraprofessional service delivery models. *JASH*, 26(2), 75-86.

Hines, R.A. (2001). Inclusion in middle-schools. *Eric Digest*, dec.2001, 1-5.

Humphrey, N. & Symes, W. (2010). Perceptions of social support and experience of bullying among pupils with autistic spectrum disorders in mainstream secondary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 77-91.

Hussain, H. (2007). *A reflexive case-study addressing the relationship between teacher stress and the inclusion and exclusion of disruptive pupils in a UK secondary school*. Paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference, Institute of Education, University of London, 5-8 September 2007.

Ikeda, M. (2011). *When students repeat grades or are transferred out of school: What does it mean for education systems?* (PISA in focus No. 6). Retrieved from the Organization for Economic Cooperation and Development website: <http://www.oecd.org/dataoecd/35/58/48363440.pdf>

Kind & Gezin (2011). *Het kind in Vlaanderen*. Brussel: Kind & Gezin.

Koster, M., Pijl, S. J., van Houten, E., & Nakken, H. (2007). The social position and development of pupils with SEN in mainstream Dutch primary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 22, 31-46.

Lebeer J., Struyf, E., de Maeyer, S., Wilssens, M., Timbremont B., Denys A., & Vandeveire, H. (2010). Identifying special educational needs: putting a new framework for graded learning support to the test. *European journal of special needs education*, 25(4), 375-387.

Maes, B., & Gadeyne, E. (1997). *Kinderen met een handicap integreren in het gewoon onderwijs: kansen en risico's*. K.U.Leuven: Afdeling orthopedagogiek (intern document).

- Maes, F., & Van Damme, J. (2006). *Longitudinaal onderzoek in het basisonderwijs: Schoolteamvragenlijst schooljaar 2004-2005* (LOA-rapport nr. 42). Leuven: Steunpunt 'Loopbanen doorheen Onderwijs naar Arbeidsmarkt', Cel 'Schoolloopbanen in het basisonderwijs' (SiBO).
- Maes, F., Vandenbergh, R., & Ghesquière, P. (1997). *Het diagnosticerend en remediërend vermogen van lagere scholen* (Eindrapport OBPWO 94.01). Katholieke Universiteit Leuven, Centrum voor Onderwijsbeleid en -vernieuwing.
- Mardulier, T. (2000). Towards more inclusive education in Flanders. In M. Anscow, & P. Mittler (Eds), *Including the excluded: Proceedings of the 5th International Special Education Congress, University of Manchester, 24th-28th July 2000*. Inclusive Technology Ltd in association with the University of Manchester (CD-rom or http://www.isec2000.org.uk/abstracts/papers_m/mardulier_1.htm).
- Mastropieri, M. A., Scruggs, T. E., Graetz, J., Norland, J., Gardizi, W., & McDuffie, K. (2005). Case studies in co-teaching in the content areas: Successes, failures, and challenges. *Intervention in School and Clinic*, 40, 260-270.
- Mortier, K., Van Hove, G., De Schauwer, E., Van de Putte, I., & Loots G. (2008). "Het is een gewoon kind". Onderzoek over inclusief onderwijs: ervaringen van leerkrachten. *Signaal*, 64, 4-21.
- Norwich, B., & Kelly, N. (2004). Pupils' views on inclusion: moderate learning difficulties and bullying in mainstream and special schools. *British Educational Research Journal*, 30(1), 43-65.
- Pijl, S. J., Frostad, P., & Flem, A. (2008). The social position of pupils with special needs in regular schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52, 387-405.
- Pijl, S. J., Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Students with special needs and the composition of the peer group. *Irish Educational Studies*, 29, 57-70.
- Rowley, E., Chandler, S., Baird, G., Simonoff, E., Pickles, A., Loucas, T. et al. (2012). The experience of friendship, victimization and bullying in children with an autism spectrum disorder: Associations with child characteristics and school placement. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6, 1126-1134.

- Salend, S.J., & Garrick Duhaney, L.M., The impact of inclusion on students with and without disabilities and their educators. *Remedial and special education*, 20(2), 114-126.
- Scheepstra, A.J.M., Nakken, H., & Pijl, S.J. (1999). Contacts with classmates: The social position of pupils with Down's syndrome in Dutch mainstream education. *European Journal of Special Needs Education*, 3, 212-220.
- Sindelar, P., Shearer, D., Yendol-Hoppey, D., & Liebert, T.W. (2006). The Sustainability of Inclusive School Reform. *Exceptional children*, 72(3), 317-331.
- Skårbrevik, K.J. (2005). The quality of special education for students with special needs in ordinary classes. *European Journal of Special Needs Education*, 20(4), 387-401.
- Slee, R. (2001). 'Inclusion in practice': does practice make perfect? *Educational review*, 253(2), 113-123.
- Staessens, K. (1991). Ontwikkeling en validering van de Vragenlijst Professionele Cultuur van Basisscholen. *Pedagogische Studiën*, 68, 241-252.
- Thomson, K., Bachor D., & Thomson, G. (2002). The development of individualised educational programmes using a decision-making model. *British Journal of Special Education*, 29(1), 37-43.
- Unesco (1994). *World Conference on Special Needs Education: Access and Quality. Final Report*. Spain: Salamanca, 7-10 June 1994, www.unesco.org/education.
- Van Rompu, W., Mardulier, T., De Coninck, C., Van Beeumen, L., & Exter, E. (2007). *Leerzorg in het onderwijs*. Antwerpen: Garant.
- Vlaamse Onderwijsraad (1995). *Het gewoon en het buitengewoon onderwijs in Vlaanderen*. Brussel: Vlor.
- Vlaamse Onderwijsraad (1998). *Advies over inclusief onderwijs*. Brussel: Vlor.
- Wainscot, J. J., Naylor, P., Sutcliffe, P., Tantam, D., & Williams, J. (2008). Relationships with peers and use of the school environment of mainstream secondary school pupils with Asperger syndrome (High functioning autism): A case-control study. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8, 25-38.

Wouters, S., De Fraine, B., Van Damme, J., Colpin, H., & Verschueren, K. (2012). The effect of track changes on the development of academic self-concept in high school: A dynamic test of the big-fish-little-pond effect. *Journal of Educational Psychology, 104*, 793-805.

Bijlagen

Bijlage 1a: Vragenlijst voor de directie van het gewoon onderwijs

Algemene informatie

Variabele	Antwoordcategorie
Schoolnummer	Wat is uw schoolnummer?
Naam	Wat is de naam van uw school?
Plaats	In welke stad/gemeente is uw school gevestigd?
Onderwijsvorm	Welke onderwijsvorm biedt uw school aan? - Basisonderwijs - Secundair onderwijs
Verhouding jongens meisjes	- Wat is de verhouding jongens en meisjes in uw school? (%) - Jongens: - Meisjes:
Functie	Wat is uw functie in de school? - Directie - Zorgcoördinator - Leerlingenbegeleider - Graadcoördinator - Zorgeerkracht - GOK-leerkracht - Leerkracht - Vakleerkracht - Klastitularis - Andere, namelijk:
Opleiding	Welke basisopleiding heeft u genoten?
Geslacht	Wat is uw geslacht?
Leeftijd	Wat is uw geboortjaar?
Jaren ervaring onderwijs	Hoeveel jaar bent u reeds werkzaam in het onderwijs (in deze of andere scholen)?
Jaren ervaring school	Hoeveel jaar bent u reeds werkzaam in deze school?

Jaren ervaring functie school	Hoeveel jaar bent u in uw huidige functie reeds werkzaam in deze school?
GON	Zijn er leerlingen die genieten van GON-begeleiding of GON toegekend kregen in uw school?
ION	Heeft u in uw school ervaring met leerlingen met ION-begeleiding? Is uw school gespecialiseerd in het onderwijzen van leerlingen met een specifieke problematiek (bv. autismespectrumstoornis)?

In welke specifieke problematiek is uw school gespecialiseerd?

Informatie over schoolpopulatie

Variabele	Antwoordcategorie
#ln GON	Hoeveel leerlingen genieten van GON-begeleiding in uw school?
Types ln GON	Aan hoeveel leerlingen werd GON toegekend in uw school? Geef aan voor hoeveel leerlingen, die GON toegekend kregen, dit gekoppeld is aan de bepaalde types van het buitengewoon onderwijs - Type 1: - Type 2: - Type 3: - Type 4: - Type 6: - Type 7: - Type 8: - Leerlingen met autismespectrumstoornis Geef het aantal leerlingen aan die een matig, dan wel ernstige beperking hebben voor type 4, 6 en 7. - Matig:

- Ernstig:

Welk attest hebben deze leerlingen met ASS verkregen?

- Type 1:
- Type 2:
- Type 3:
- Type 4:
- Type 6:
- Type 7:
- Type 8:

Aard integratie

Hoeveel van de leerlingen, die GON toegekend kregen, zijn:

- Voltijds permanent geïntegreerd:
- Voltijds tijdelijk geïntegreerd:
- Gedeeltelijk tijdelijke geïntegreerd
- Gedeeltelijk permanent geïntegreerd

lln GOK

Hoeveel leerlingen in uw school beantwoorden aan de GOK-criteria? (%)

Hoeveel procent van de GON-leerlingen beantwoorden aan de GOK-criteria? (%)

Informatie over GON-begeleiders & GON-ondersteuning

GON-bgl

Hoeveel GON-begeleiders zijn er actief op uw school?

scholen BuO

Met hoeveel scholen voor buitengewoon onderwijs werkt uw school in het kader van GON samen?

Is er afstemming tussen de verschillende scholen voor buitengewoon onderwijs?

Wie coördineert deze afstemming?

Voldoende	Gaat u over het algemeen akkoord met onderstaande stelling? Over het algemeen voldoet het aantal uren GON-begeleiding om de leerlingen het leertraject te laten volgen? 1 (helemaal niet akkoord) – 5 (helemaal akkoord)
Tijdstip	Wie bepaalt wanneer de GON-begeleiding plaatsvindt? - Onze school - De school voor buitengewoon onderwijs (bv. de GON-coördinator, de GON-begeleider) - De ouders - In overleg tussen onze school en de GON-begeleider/-coördinator - In overleg tussen onze school, de ouders en de GON-begeleider/-coördinator - Andere
Inhoud algemeen	De interventies van de GON-begeleider zijn voornamelijk (som 100%) - Leerlinggericht % - Leerkraftgericht % - Klasgroepgericht % - (School)teamgericht % - Oudergericht %
Inhoud leerlinggericht	De leerlinggerichte interventies van de GON-begeleider zijn voornamelijk gericht op: (som 100%) - Informatie (GON, hulpmiddelen, vrije tijd) % - Hulpmiddelen (aanbrengen, leren mee werken) % - Onderwijskundige hulp (leren leren, remediëring, evaluatie, inschatten /verwachtingen, curriculumaanpassingen, dispensereren, vervangen...) % - Paramedische begeleiding: in functie van het

	onderwijsleerproces	
	- Paramedische begeleiding: niet in functie van het onderwijsleerproces	%
	- Sociaal-emotionele aspecten (vertrouwensrelatie met GON-begeleider, sociale problemen, integratie, realistische kijk op kunnen en niet kunnen, signaalfunctie naar anderen zoals ouders, leerkrachten...)	%
	- Schoolgebeuren (schoolreis, mobiliteit...)	%
	- Andere: ...	
Plaats leerlinggericht	De leerlinggerichte interventies van de GON-begeleider gebeuren: (som 100%)	
	- Klasintern	%
	- Klasextern	%
Groep leerlinggericht	De leerlinggerichte interventies van de GON-begeleider gebeuren: (som 100%)	
	- Individueel	%
	- In groep	%
Inhoud klasgroepgericht	De klasgroepgerichte interventies van de GON-begeleider zijn voornamelijk gericht op: (som 100%)	
	- Informatie over GON en leerling	%
	- Hulpmiddelen (bv. hulpmiddelen aanbrengen, informeren over hulpmiddelen)	%
	- Klassensamenstelling	%
	- Sociaal-emotionele ondersteuning (bv. relatie met andere kinderen)	

			%
		- Andere:	
Inhoud	De leerkrachtgerichte interventies van de GON-begeleider zijn		
leerkrachtgericht	voornamelijk gericht op: (som 100%)		
	- Informatie over GON en leerling		%
	- Hulpmiddelen (bv. aanbrengen, informeren over hulpmiddelen, mee leren werken)		%
	- Klasgroepsamenstelling		
	- Klasmanagement		%
	- Emotionele ondersteuning		%
	- Ondersteuning in aanpassingen in didactische proces (structuur bewaken, helpen omzetten van cursusmateriaal, remediëring, dispensereren, aanpassen van curriculum, kiezen van doelen)		%
	- Ondersteuning op pedagogisch vlak (bv. concrete tips rond bepaalde onderwerpen)		
	- Andere		
Inhoud	De schoolteamgerichte interventies van de GON-begeleider zijn		
schoolteamgericht	voornamelijk gericht op: (som 100%)		
	- Informatie over GON en de GON leerling		%
	- Materiële aspecten (hulpmiddelen aanbrengen, leren mee werken, aanpassen infrastructuur)		
	- Ondersteuning bij de uitbouw van het zorgbeleid		
	- Andere		%

Inhoud oudergericht	De oudergerichte interventies van de GON-begeleider zijn voornamelijk gericht op: (som 100%)	
	- Pedagogisch advies (bv. dagelijkse opvoeding, huiswerkbegeleiding)	%
	- Informatie rond GON en handicap	%
	- Hulpmiddelen aanbieden en leren gebruiken	%
	- Sociaal-emotionele ondersteuning (relatie met andere kinderen in en buiten gezin)	
	- Andere	%

Samenwerking en communicatie

Informatie opstart	Aan wie vraagt uw school informatie over de leerling(en) bij de opstart van de GON-begeleiding?	
	- De school voor buitengewoon onderwijs (bv. de GON-begeleider, de GON-coördinator)	
	- CLB	
	- Ouders	
	- Leerling zelf	
	- Voorgaande scholen	
	- Andere, namelijk:	
	- Onze school gaat niet zelf op zoek naar informatie over deze leerlingen	
Integratieplan	Wie wordt betrokken bij het opmaken van het integratieplan?	
	- Directie school gewoon onderwijs	
	- zorgteam	
	- Directie school buitengewoon onderwijs	
	- pedagogisch verantwoordelijke	

- Leerkracht(en)
- Leerlingenbegeleider
- Vakleerkracht
- Klastitularis
- GON-coördinator
- GON-begeleider
- CLB dat gewoon onderwijs ondersteunt
- CLB dat buitengewoon onderwijs ondersteunt
- Ouders
- Leerling
- Externen, namelijk
- Andere:

Overlegmomenten

Op welke overlegmomenten worden leerlingen met een GON-attest besproken?

- Informeel overleg
- Overleg tussen de leerkrachten
- Oudercontacten
- Klassenraden
- Multidisciplinair overleg met de school voor buitengewoon onderwijs
- Multidisciplinair overleg met het CLB
- Ander, namelijk:

Betrokkenen overleg

Wie wordt er betrokken bij de communicatie en samenwerking rondom leerlingen met een GON-attest?

- Directie school gewoon onderwijs
- zorgteam
- Directie school buitengewoon onderwijs
- Leerkracht(en)
- Leerlingenbegeleider

- Vakleerkracht
- Klastitularis
- GON-coördinator
- GON-begeleider
- CLB dat gewoon onderwijs ondersteunt
- CLB dat buitengewoon onderwijs ondersteunt
- Ouders
- Leerling
- Externen, namelijk
- Andere:

Frequentie overleg Hoe vaak per schooljaar wordt er een formeel overleg over leerlingen met een GON-attest gepland?

Overleg BuO Hoe vaak per schooljaar is er overleg tussen de directie/zorgteam van uw school en de directie/zorgteam van de school voor buitengewoon onderwijs over de geboden GON-begeleiding?

Overleg GON- Hoe vaak per schooljaar is er overleg tussen de directie/zorgteam
begeleider van uw school en de GON-begeleider over de geboden GON-begeleiding?

Overleg CLB Hoe vaak per schooljaar is er overleg tussen de directie/zorgteam van uw school en uw CLB over leerlingen met een GON-attest?

**Factoren
Variabele**

Antwoordcategorie

Personeelskader Is het personeelskader in uw school opgebouwd in functie van onderwijs aan kinderen met specifieke noden?
Welke disciplines krijgen een speciale plaats in uw onderwijssysteem?

Toelatingsvoorwaarden Waren er in het verleden aanvragen om leerlingen met specifieke onderwijsnoden in te schrijven waar uw school niet op ingegaan is?

Zo ja, op welk domein situeren de redenen hiervoor zich?

- Cognitief functioneren
- Mobiliteit
- Zelfredzaamheid
- Sociaal emotioneel functioneren
- Communicatie
- Gezondheid
- Andere:

Geef toelichting bij uw antwoord

Waren er in het verleden aanvragen voor inschrijving van leerlingen die GON-begeleiding toegekend kregen waar uw school niet op ingegaan is?

Zo ja, op welke domeinen situeren de redenen zich waarom de GON-begeleiding geweigerd is?

- Cognitief functioneren
- Mobiliteit
- Zelfredzaamheid
- Sociaal emotioneel functioneren
- Communicatie
- Gezondheid
- Andere:

Geef toelichting bij uw antwoord

Waren er in het verleden aanvragen voor inschrijving van leerlingen die ION-begeleiding toegekend kregen waar uw school niet op ingegaan is?

Zo ja, op welke domeinen situeren de redenen zich waarom de

ION-begeleiding geweigerd is?

- Cognitief functioneren
- Mobiliteit
- Zelfredzaamheid
- Sociaal emotioneel functioneren
- Communicatie
- Gezondheid
- Andere:

Geef toelichting bij uw antwoord

Heeft de ervaring met GON-begeleiding een invloed gehad op de schoolpopulatie van uw school?

- Ja (Op welke manier?)
- Nee

Curriculum

Wordt er in uw school flexibel omgegaan met het curriculum dat voorzien is voor de leerlingen?

- Ja (Op welke manier?)
- Nee

Hebben de GON-begeleiders in uw school een invloed gehad op het schoolbeleid inzake curriculum (bv. dispensatie)?

- Ja (zo ja, op welke manier?)
- Neen

Evaluatie

Hebben leerlingen met een GON-attest recht op aangepaste evaluatie?

- Ja, ze krijgen meer tijd bij toetsen en examens
- Ja, de examenvorm wordt indien nodig aangepast (bv. mondeling, vragen voorlezen, schrijfassistentie...)
- Ja, de beoordeling mag gebeuren volgens individuele doelen

- Ja, de leerlingen mogen hulpmiddelen gebruiken
- Nee, bij de evaluatie zijn geen aanpassingen toegestaan

Hebben de GON-begeleiders in uw school een invloed gehad op het schoolbeleid inzake aangepaste evaluatie?

- Ja (zo ja, op welke manier?)
- Neen

Klassamenstelling

Heeft de integratie van een GON-leerling in uw school effect op de algemene manier van samenstellen van klasgroepen?

Zo ja, op welke manier?

Hebben de GON-begeleiders in uw school een invloed gehad op de algemene manier van samenstellen van klasgroepen?

- Ja (zo ja, op welke manier?)
- Neen

Professionalisering

Welke ondersteuning wordt er geboden aan het leerkrachtenteam in het omgaan met en onderwijzen van kinderen met specifieke noden?

- Opleiding door de school georganiseerd
- opleiding door de school voor buitengewoon onderwijs georganiseerd
- opleiding door de pedagogische begeleidingsdienst
- opleiding bij externen
- Opleiding door het CLB
- collegiale consultatie door externen (op regelmatige basis)
- collegiale consultatie door internen (op regelmatige basis)
- collegiale consultatie door externen (als er zich een problemen voordoen)
- collegiale consultatie door internen (als er zich een problemen voordoen)
- zelfstudie

- andere: (welke?)
- geen

Hoeveel leden van het schoolteam volgden een specifieke vorming/training/opleiding omtrent onderwijs aan kinderen met specifieke noden? %

Hebben GON-begeleiders bijgedragen aan de professionalisering van uw team in verband met onderwijs aan kinderen met specifieke noden?

- Ja (zo ja, op welke manier?)
- Neen

Schoolcultuur GON

In onze school wordt GON vaak in vraag gesteld.

1 (helemaal niet van toepassing) – 5 (helemaal van toepassing)

De leerkrachten verwachten dat de begeleiding van leerlingen met een GON-attest voornamelijk door externen wordt opgenomen.

De leerkrachten zien de begeleiding van leerlingen met een GON-attest niet als een extra belasting van hun opdracht.

Het schoolteam wisselt positieve ervaringen uit omtrent GON.

GON-begeleiders worden aanzien als leden van het schoolteam.

De leerkrachten van onze school staan open voor tips en ondersteuning van de GON-begeleiders.

De leerkrachten van onze school en de GON-begeleiders werken samen in het onderwijzen van leerlingen met specifieke noden.

De leerkrachten verwachten dat de GON-begeleiding zich voornamelijk richt op de leerling.

GON-begeleiders respecteren onze schoolcultuur.

Leerlingen/klasklimaat

In onze school worden leerlingen actief gestimuleerd om elkaar te helpen.

1 (helemaal niet van toepassing) – 5 (helemaal van toepassing)

In onze school staat het schoolpersoneel model voor positieve relaties.

In onze school wordt aandacht geschonken aan klasklimaat (bv. door middel van antipestprogramma's, leefsleutels...).

De leerkrachten stimuleren actief sociale contacten en interacties met leerlingen met een GON-attest.

Vragenlijst onderwijsoriëntatie 1 (helemaal niet van toepassing) – 5 (helemaal van toepassing)	De GON-begeleiders stimuleren actief sociale contacten en interacties met leerlingen met een GON-attest.
	Aansluiten bij de belangstelling van de leerlingen is absoluut noodzakelijk.
	Van de leerlingen kan niet verwacht worden dat ze mee bepalen wat en hoe er geleerd wordt op school.
	Werken met leerlingen betekent op de eerste plaats het doorgeven van kennis en vaardigheden.
	Leren is in essentie het opnemen van de aangeboden leerstof.
	Wat leerlingen zelf aanbrengen is meestal weinig bruikbaar voor wat er op school moet geleerd worden.
	Het is aan de leerkracht om te bepalen wat en hoe de leerlingen moeten leren.
	Leerlingen zijn zeer creatief in het zoeken naar oplossingen voor een probleem.
	De rol van de leerkracht in het leerproces van de leerling, is er één van begeleiden.
	De leerkracht moet vooral kansen scheppen zodat de leerling zelf kan leren.
	Leren is het verwerven van vaststaande kennis, feiten en inzichten.
	De belangrijkste taak als leerkracht is leerstof doorgeven.
	Leerlingen zijn in hoge mate afhankelijk van wat de leerkracht hen aanbiedt.
	de belangrijkste taak als leerkracht is de leerstof zodanig te ordenen dat de leerlingen de leerstof gemakkelijk kunnen opnemen.
	Leerlingen zijn niet in staat de leerinhoud mee te bepalen.
	Kinderen zijn van nature uit nieuwsgierig naar het hoe en waarom van de dingen.
	Lesgeven is in de eerste plaats een gericht sturen van de leerling in een bepaalde richting.
	Leerlingen moeten de ruimte krijgen om zelf dingen uit te zoeken.
	Als het er op aankomt, zijn leerlingen zeer hulpeloos.

Evaluatie GON (1: helemaal niet tevreden – 5: helemaal tevreden)

Tevredenheid	inhoud	Bent u tevreden met de inhoud van de GON-begeleiding die GON-begeleiding	geboden wordt vanuit de school voor buitengewoon onderwijs?	1 – 2 – 3 – 4 – 5
Tevredenheid	omvang	Bent u tevreden met het aantal uren GON-begeleiding die GON-begeleiding	wordt vanuit de school voor buitengewoon onderwijs?	1 – 2 – 3 – 4 – 5
Tevredenheid	kwaliteit	Bent u tevreden met de kwaliteit van de GON-begeleiding die GON-begeleiding	geboden wordt vanuit de school voor buitengewoon onderwijs?	1 – 2 – 3 – 4 – 5
Tevredenheid	samenwerking BuO	Bent u tevreden met de samenwerking tussen uw school en de school voor buitengewoon onderwijs over leerlingen met een GON-attest?		1 – 2 – 3 – 4 – 5
Tevredenheid	samenwerking CLB	Bent u tevreden met de samenwerking tussen uw school en uw CLB over leerlingen met een GON-attest?		1 – 2 – 3 – 4 – 5
Knelpunten	GON-begeleiding	Wat zijn volgens u knelpunten binnen de GON-begeleiding die geboden wordt vanuit de school voor buitengewoon onderwijs?		
Suggesties	GON-begeleiding	Hebt u suggesties om de GON begeleiding die geboden wordt vanuit de school voor buitengewoon onderwijs te verbeteren?		
Tevredenheid	inhoud zorgbeleid	Bent u tevreden met de inhoud van het zorgbeleid van uw school ten aanzien van leerlingen met specifieke noden?		1 – 2 – 3 – 4 – 5
Tevredenheid	omvang zorgbeleid	Bent u tevreden met de het aantal uren zorg die uw school ter beschikking heeft ten aanzien van leerlingen met specifieke noden?		1 – 2 – 3 – 4 – 5
Tevredenheid	kwaliteit zorgbeleid	Bent u tevreden met de kwaliteit van het zorgbeleid van uw school ten aanzien van leerlingen met specifieke noden?		1 – 2 – 3 – 4 – 5
Knelpunten	zorgbeleid	Wat zijn volgens u knelpunten binnen het zorgbeleid van uw school ten aanzien van leerlingen met specifieke noden?		
Suggesties	zorgbeleid	Hebt u suggesties om het zorgbeleid van uw school ten aanzien		

		van leerlingen met specifieke noden te verbeteren?
Tevredenheid reglementering	GON-	Bent u tevreden met de huidige GON-reglementering? 1 – 2 – 3 – 4 – 5
Knelpunten reglementering	GON-	Wat zijn volgens u knelpunten binnen de huidige GON-reglementering?
Suggesties reglementering	GON-	Hebt u suggesties om de huidige GON-reglementering te verbeteren?

Bijlage 1b: Vragenlijst voor de directie van het buitengewoon onderwijs

Algemene informatie over school voor buitengewoon onderwijs

Variabele	Antwoordcategorie
Schoolnummer	Wat is uw schoolnummer?
Naam	Wat is de naam van uw school?
Plaats	In welke stad/gemeente is uw school gevestigd?
Onderwijsvorm	Welke onderwijsvorm biedt uw school aan? - Basisonderwijs - Secundair onderwijs
Verhouding jongens meisjes	- Geef het percentage jongens en meisjes aan in uw school: - Jongens: - Meisjes:
Functie	Wat is uw functie in de school? - Directie - Zorgcoördinator - Orthopedagoog/Psycholoog - Paramedicus - Leerkracht - GON/ION-coördinator - Andere, namelijk:
Opleiding	Welke basisopleiding heeft u genoten?
Geslacht	Wat is uw geslacht?
Leeftijd	In welk jaar bent u geboren?
Jaren ervaring onderwijs	Hoeveel jaar bent u reeds werkzaam in het onderwijs (in deze of andere scholen)?
Jaren ervaring school	Hoeveel jaar bent u reeds werkzaam in deze school?
Jaren ervaring functie school	Hoeveel jaar bent u in uw huidige functie reeds werkzaam in deze school?
GON	Zijn er leerlingen die GON toegekend kregen en begeleid worden vanuit uw school?

ION Heeft u in uw school ervaring met leerlingen met ION-begeleiding?

Informatie over schoolpopulatie

Variabele

Antwoordcategorie

#lIn GON Hoeveel leerlingen, die GON toegekend kregen, worden vanuit uw school begeleid?

Types lIn GON Geef aan voor hoeveel leerlingen deze toekenning van GON gekoppeld is aan de bepaalde types van het buitengewoon onderwijs

- Type 1:
- Type 2:
- Type 3:
- Type 4:
- Type 6:
- Type 7:
- Type 8:
- Leerlingen met autismespectrumstoornis

Geef het aantal leerlingen aan die een matig dan wel een ernstige beperking hebben voor type 4, 6 en 7.

- Matig:
- Ernstig:

Welk attest hebben deze leerlingen met ASS verkregen?

- Type 1:
- Type 2:
- Type 3:
- Type 4:

- Type 6:
- Type 7:
- Type 8:

Aard integratie

Hoeveel van de leerlingen met een GON-attest zijn:

- Voltijds permanent geïntegreerd:
- Voltijds tijdelijk geïntegreerd:
- Gedeeltelijk permanent geïntegreerd:
- Gedeeltelijk tijdelijk geïntegreerd:

#ln ION

Hoeveel leerlingen krijgen vanuit uw school ION-begeleiding?

Biedt uw school, naast onderwijs, nog andere voorzieningen aan aan kinderen met specifieke noden?

- Ja (zo ja, welke?: internaat – semi-internaat – thuisbegeleiding - andere:...)
- Nee

Maken de GON-leerlingen die begeleid worden vanuit uw school gebruik van deze voorzieningen?

Informatie over GON-begeleiders & GON-ondersteuning

GON-pakket

Hoeveel eenheden omvat het GON-pakket in uw school?

GON-bgl

Hoeveel GON-begeleiders zijn er actief op uw school?

Hoeveel van deze GON-begeleiders houden zich alleen bezig met GON?

Hoeveel van deze leerkrachten hebben een bijkomende job?

- In het gewone onderwijs
- In het buitengewoon onderwijs
- Buiten het onderwijs

scholen GO

Hoeveel scholen van het gewone onderwijs doen beroep op uw GON-begeleiders?

Samenstelling

GON- Geef voor elk ambt aan hoeveel GON-begeleiders daartoe

pakket	behoren:. - Kleuteronderwijzer - Leerkracht ASV - Leerkracht BSV - Leerkracht AV - Leerkracht PV - Leerkracht TV - Logopedist - Kinesitherapeut - Ergotherapeut - Psycholoog - Orthopedagoog - Kinderverzorger - Maatschappelijk werker - Verpleger - Arts - Andere:
Criteria	Op basis van welke criteria wordt het GON-pakket in uw school
samenstelling	
GON-pakket	samengesteld?
	Heeft uw school in het verleden reeds begeleiding ingekocht bij andere scholen voor buitengewoon onderwijs omwille van een gebrek aan expertise in verband met een bepaalde doelgroep?
Voldoende	Gaat u akkoord met onderstaande stelling? Het aantal uren GON-begeleiding voldoet om de leerlingen het leertraject te laten volgen. 1 (helemaal niet akkoord) – 5 (helemaal akkoord)
Flexibiliteit	Blijft het GON-team stabiel voor leerlingen tijdens de onderwijsvormen?

	Kan het aantal uren GON-begeleiding veranderen in functie van de veranderende behoeften van de GON-leerling tijdens het schooljaar?
Tijdstip	Wie bepaalt wanneer de GON-begeleiding plaatsvindt? - De school voor gewoon onderwijs - De school voor buitengewoon onderwijs (bv. de GON-begeleider, de GON-coördinator) - De ouders - In overleg tussen de school voor gewoon onderwijs en de school voor buitengewoon onderwijs - In overleg tussen de school, de ouders en de school voor buitengewoon onderwijs - Andere
Inhoud	De interventies van de GON-begeleider zijn voornamelijk - Leerlinggericht % - Leerkrachtgericht % - Klasgroepgericht % - (School)teamgericht % - Oudergericht %
Inhoud leerlinggericht	De leerlinggerichte interventies van de GON-begeleider zijn voornamelijk gericht op: (som 100%) - Informatie (GON, hulpmiddelen, vrije tijd) % - Hulpmiddelen (aanbrengen, leren mee werken) % - Onderwijskundige hulp (leren leren, remediëring, evaluatie, inschatten /verwachtingen, curriculumaanpassingen, dispensereren, vervangen...) % - Paramedische begeleiding: in functie van het onderwijsleerproces - Paramedische begeleiding: niet in functie van het

	onderwijsleerproces % - Sociaal-emotionele aspecten (vertrouwensrelatie met GON-begeleider, sociale problemen, integratie, realistische kijk op kunnen en niet kunnen, signaalfunctie naar anderen zoals ouders, leerkrachten...) % - Schoolgebeuren (schoolreis, mobiliteit...) % - Andere: ...
Plaats leerlinggericht	De leerlinggerichte interventies van de GON-begeleider gebeuren: (som 100%) - Klasintern % - Klasextern %
Groep leerlinggericht	De leerlinggerichte interventies van de GON-begeleider gebeuren: (som 100%) - Individueel % - In groep %
Inhoud klasgroepgericht	De klasgroepgerichte interventies van de GON-begeleider zijn voornamelijk gericht op: (som 100%) - Informatie over GON en leerling (ondersteunen van leerkracht) % - Hulpmiddelen (aanbrengen, informatie) % - Klassensamenstelling % - Sociaal-emotionele ondersteuning (relatie met andere kinderen) % - Andere:

Inhoud leerkrachtgericht	De leerkrachtgerichte interventies van de GON-begeleider zijn voornamelijk gericht op: (som 100%) - Informatie over GON en leerling % - Hulpmiddelen (aanbrengen, mee leren werken) % - Klasgroepsamenstelling - Klasmanagement % - Emotionele ondersteuning leerkracht (onzekerheid bij leerkrachten: benadering leerling met GON-begeleiding) % - Ondersteuning in aanpassingen in didactische proces (structuur bewaken, helpen omzetten van cursusmateriaal, remediëring, dispensereren, aanpassen van curriculum, kiezen van doelen) % - Ondersteuning op pedagogisch vlak - Andere
Inhoud schoolteamgericht	De schoolteamgerichte interventies van de GON-begeleider zijn voornamelijk gericht op: (som 100%) - Informatie over GON en de GON leerling % - Materiële aspecten (hulpmiddelen aanbrengen, leren mee werken, aanpassen infrastructuur) - Ondersteuning bij het uitbouwen van een zorgbeleid - Andere %
Inhoud oudergericht	De oudergerichte interventies van de GON-begeleider zijn voornamelijk gericht op: (som 100%) - Pedagogisch advies (bv. dagelijkse opvoeding, huiswerkbegeleiding)

- %
- Informatie rond GON en handicap
- %
- Hulpmiddelen aanbieden en leren gebruiken
- %
- Sociaal-emotionele ondersteuning (relatie met andere kinderen in en buiten gezin)
- Andere

Samenwerking en communicatie

Integratieplan

Wie wordt betrokken bij het opmaken van het integratieplan?

- Directie school gewoon onderwijs
- Directie school buitengewoon onderwijs
- Zorgteam
- CLB dat gewoon onderwijs ondersteunt
- CLB dat buitengewoon onderwijs ondersteunt
- Leerlingenbegeleider
- Leerkracht
- Klastitularis,
- Vakleerkrachten
- GON-begeleider
- GON-coördinator
- Ouders
- Leerling
- Externen, namelijk
- Andere:

Overlegmomenten

Op welke overlegmomenten worden leerlingen met een GON-attest besproken?

- Informeel overleg
- Overleg tussen de leerkrachten
- Oudercontacten

	- Klassenraden - Multidisciplinair overleg met de school voor buitengewoon onderwijs - Multidisciplinair overleg met het CLB - Ander, namelijk:
Betrokkenen overleg	Wie wordt er betrokken bij de communicatie en samenwerking rondom leerlingen met een GON-attest? - Directie school gewoon onderwijs - Directie school buitengewoon onderwijs - Zorgteam - CLB dat gewoon onderwijs ondersteunt - CLB dat buitengewoon onderwijs ondersteunt - Leerlingenbegeleider - Leerkracht - Klastitularis, - Vakleerkrachten - GON-begeleider - GON-coördinator - Ouders - Leerling - Externen, namelijk - Andere:
Frequentie overleg	Hoe vaak per schooljaar wordt er een formeel overleg over leerlingen met een GON-attest gepland?
Overleg BuO	Hoe vaak per schooljaar is er overleg tussen de directie/zorgteam van uw school en de directie/zorgteam van de school voor gewoon onderwijs over de geboden GON-begeleiding?
Overleg	GON- Hoe vaak per schooljaar is er overleg tussen de GON-begeleider en

begeleider de directie/zorgteam van de school voor gewoon onderwijs over de geboden GON-begeleiding?

Overleg CLB Hoe vaak per schooljaar is er overleg tussen de directie/zorgteam van uw school en uw CLB over leerlingen met een GON-attest?

Administratie en Hoeveel procent van de uren die beschikbaar zijn voor GON-leerlingen worden ingezet voor administratieve en coördinerende taken in uw school?
Hoeveel bijkomende uren, naast het urenpakket van de GON-begeleiding, worden vanuit uw school ingezet voor administratieve en coördinerende taken die verband houden met de GON-begeleiding?

**Factoren
Variabele**

Antwoordcategorie

Arbeidsvoorwaarden Bij verplaatsingen naar scholen voor gewoon onderwijs in het kader van GON-begeleidingen rekent men de kilometervergoeding vanuit:

- De woonplaats van de GON-begeleider
- De school voor buitengewoon onderwijs

Wordt de duur van het vervoer van en naar de school voor gewoon onderwijs in het kader van de GON-begeleidingen meegerekend in de arbeidsduur?

- Ja
- Neen

Voorziet uw school in het kader van de GON-begeleidingen in een omniumverzekering voor de verplaatsing met de eigen wagen?

- Ja
- Nee

Worden er nog andere onkosten vergoed?

- Ja (zo ja, welke?)
- Neen

Professionalisering

Op welke manier doen de GON-begeleiders de nodige professionele kennis op om een kwaliteitsvolle leerlinggerichte interventies te kunnen bieden?

- opleiding door onze school
- opleiding door de pedagogische begeleidingsdienst
- opleiding door externen
- Overleg met het GON-team
- Opleiding door CLB
- collegiale consultatie door externen (op regelmatige basis)
- collegiale consultatie door internen (op regelmatige basis)
- collegiale consultatie door externen (als er zich een problemen voordoen)
- collegiale consultatie door internen (als er zich een problemen voordoen)
- zelfstudie
- Intervisie
- andere

Op welke manier doen de GON-begeleiders de nodige professionele kennis op om een kwaliteitsvolle leerkrachtgerichte interventies te kunnen bieden?

- opleiding door onze school
- opleiding door de pedagogische begeleidingsdienst
- opleiding door externen
- Overleg met het GON-team
- Opleiding door CLB
- collegiale consultatie door externen (op regelmatige basis)
- collegiale consultatie door internen (op regelmatige basis)

- collegiale consultatie door externen (als er zich een problemen voordoen)
- collegiale consultatie door internen (als er zich een problemen voordoen)
- zelfstudie
- Intervisie
- andere

Op welke manier doen de GON-begeleiders de nodige professionele kennis op om een kwaliteitsvolle klasgroepgerichte interventies te kunnen bieden?

- opleiding door onze school
- opleiding door de pedagogische begeleidingsdienst
- opleiding door externen
- Overleg met het GON-team
- Opleiding door CLB
- collegiale consultatie door externen (op regelmatige basis)
- collegiale consultatie door internen (op regelmatige basis)
- collegiale consultatie door externen (als er zich een problemen voordoen)
- collegiale consultatie door internen (als er zich een problemen voordoen)
- zelfstudie
- Intervisie
- andere

Op welke manier doen de GON-begeleiders de nodige professionele kennis op om een kwaliteitsvolle schoolteamgerichte interventies te kunnen bieden?

- opleiding door onze school
- opleiding door de pedagogische begeleidingsdienst
- opleiding door externen
- Overleg met het GON-team

- Opleiding door CLB
- collegiale consultatie door externen (op regelmatige basis)
- collegiale consultatie door internen (op regelmatige basis)
- collegiale consultatie door externen (als er zich een problemen voordoen)
- collegiale consultatie door internen (als er zich een problemen voordoen)
- zelfstudie
- Intervisie
- andere

Op welke manier doen de GON-begeleiders de nodige professionele kennis op om een kwaliteitsvolle oudergerichte interventies te kunnen bieden?

- opleiding door onze school
- opleiding door de pedagogische begeleidingsdienst
- opleiding door externen
- Overleg met het GON-team
- Opleiding door CLB
- collegiale consultatie door externen (op regelmatige basis)
- collegiale consultatie door internen (op regelmatige basis)
- collegiale consultatie door externen (als er zich een problemen voordoen)
- collegiale consultatie door internen (als er zich een problemen voordoen)
- zelfstudie
- Intervisie
- andere

Schoolcultuur GON Leerkrachten uit het gewoon onderwijs verwachten dat de
 1 (helemaal niet van begeleiding van leerlingen met een GON-attest voornamelijk door
 toepassing) – 5 externen wordt opgenomen.
 (helemaal van GON-begeleiders worden aanzien als leden van ons schoolteam.

toepassing) GON-begeleiders worden aanzien als leden van het schoolteam van de school voor gewoon onderwijs.

Leerkrachten uit het gewoon onderwijs staan open voor tips en ondersteuning van de GON-begeleiders.

Leerkrachten uit het gewoon onderwijs en GON-begeleiders werken samen in het onderwijzen van leerlingen met specifieke noden.

GON-begeleiders respecteren de schoolcultuur van de school voor gewoon onderwijs.

Evaluatie GON

Tevredenheid inhoud GON-begeleiding	Bent u tevreden met de inhoud van de GON-begeleiding die geboden wordt vanuit uw school? 1 – 2 – 3 – 4 – 5
Tevredenheid omvang GON-begeleiding	Bent u tevreden met het aantal uren GON-begeleiding die geboden wordt vanuit uw school? 1 – 2 – 3 – 4 – 5
	Bent u tevreden met het aantal uren administratie en coördinatie in functie van de GON-begeleiding die geboden wordt vanuit uw school? 1 – 2 – 3 – 4 – 5
Tevredenheid kwaliteit GON-begeleiding	Bent u tevreden met de kwaliteit van de GON-begeleiding die geboden wordt vanuit uw school? 1 – 2 – 3 – 4 – 5
Tevredenheid samenwerking BuO	Bent u tevreden met de samenwerking tussen uw school en de school voor gewoon onderwijs over leerlingen met een GON-attest? 1 – 2 – 3 – 4 – 5
Tevredenheid samenwerking CLB	Bent u tevreden met de samenwerking tussen uw school en het CLB over leerlingen met een GON-attest? 1 – 2 – 3 – 4 – 5
Knelpunten begeleiding	GON- Wat zijn volgens u knelpunten binnen de GON-begeleiding die geboden wordt vanuit uw school?

Suggesties begeleiding	GON-	Hebt u suggesties om de GON begeleiding die geboden wordt vanuit uw school te verbeteren?
Tevredenheid reglementering	GON-	Bent u tevreden met de huidige GON-reglementering? 1 – 2 – 3 – 4 – 5
Knelpunten reglementering	GON-	Wat zijn volgens u knelpunten binnen de huidige GON-reglementering?
Suggesties reglementering	GON-	Hebt u suggesties om de huidige GON-reglementering te verbeteren?

Bijlage 1c: Vragenlijst voor de centra voor leerlingenbegeleiding

Algemene informatie over het CLB en de respondent

Variabele	Antwoordcategorie
Identificatie	Wat is de naam/het instellingsnummer van uw CLB?
Functie	Wat is uw functie in het CLB? - Directie - Arts - Maatschappelijk werker - Paramedisch werker - Psychopedagogische consulent - Psychopedagogische werker - Consulent - Intercultureel bemiddelaar - Andere:
Onderwijsvorm	In welke onderwijsvorm en in welk onderwijsniveau biedt u voornamelijk ondersteuning? (meerdere antwoordmogelijkheden mogelijk) - Gewoon basisonderwijs - Buitengewoon basisonderwijs - Gewoon secundair onderwijs - Buitengewoon secundair onderwijs
Geslacht	Wat is uw geslacht?
Leeftijd	Wat is uw geboortjaar?
Jaren ervaring CLB	Hoeveel jaar bent u reeds werkzaam in het centrum voor leerlingenbegeleiding? (dit of andere CLB's)
Jaren ervaring CLB	Hoeveel jaar bent u reeds werkzaam in dit CLB?
Ervaring GON	Begeleidt u dit schooljaar leerlingen die genieten van GON-begeleiding? Begeleidt u dit schooljaar leerlingen die GON toegekend kregen maar niet genieten van GON-begeleiding?
Ervaring ION	Begeleidt u dit schooljaar leerlingen die ION toegekend kregen? Heeft u in het verleden leerlingen begeleid die ION toegekend kregen?

Aanmelding, onderzoek en advies

Variabele	Antwoordcategorie
Aanmelding	Wie neemt het initiatief in het aanvragen van GON-begeleiding? Ordenen: 1-2-3* - Ouders - School voor gewoon onderwijs - School voor buitengewoon onderwijs - Begeleidend CLB van de school voor gewoon onderwijs - Begeleidend CLB van de school voor buitengewoon onderwijs - Externe partner: - Andere: - Weet niet
Diagnostiek	* Kies drie informanten en orden deze naar frequentie van de aanvragen waarbij 1 de informant is die de meeste aanvragen doet. Welke stappen onderneemt het CLB alvorens tot een advies te komen? Antwoordcategorieën: altijd – vaak – soms – nooit - Intakegesprek: - o Met de ouders - o Met de leerling - o Met de huidige school - o Met de toekomstige school - o Met een externe partner (wie?) - Handelingsgericht diagnostisch onderzoek om de onderwijsbehoeften van de leerling in kaart te brengen - Classificerend diagnostisch onderzoek om de stoornis of functiebeperking te bepalen - Doorverwijzing naar een externe dienst voor classificerend diagnostisch onderzoek - Handelingsgericht diagnostisch onderzoek om het onderwijsleeraanbod (bv. Pedagogisch didactische aanpak, klasmanagement) van de school in kaart te brengen - Andere (welke?) - Weet niet
Criteria leerling	Welke elementen op niveau van de <u>leerling</u> worden in kaart gebracht bij de aanvraag van GON? Antwoordcategorieën: altijd – vaak – soms - nooit - Aard van de stoornis van de leerling - Ernst van de stoornis van de leerling

- Specifieke onderwijsbehoeften van de leerling
- Ingeschat effect van GON op de leerling
- Cognitief functioneren
- Zelfredzaamheid
- Motorisch functioneren
- Communicatieve vaardigheden
- Sociaal functioneren
- Zelfvertrouwen, weerbaarheid
- werkt tempo
- Gezondheid
- Andere:
- Weet niet

Welke elementen op niveau van de leerling spelen een rol bij het toekennen van GON?

Welke elementen op niveau van de leerling spelen een rol bij de weigering van GON?

Criteria gezin

Welke elementen op niveau van het gezin worden in kaart gebracht bij de aanvraag van GON?

Antwoordcategorieën: altijd – vaak – soms – nooit

- Draagkracht van het gezin
- Geloof van het gezin in de mogelijkheden van hun kind
- Openheid van het gezin (bv. Samenwerking, communicatiebereidheid)
- Vastberadenheid van het gezin
- Schoolbetrokkenheid
- Sociaal-economische status van het gezin
- Taal die in het gezin gesproken wordt
- Afstand tot de school voor gewoon onderwijs
- Afstand tot de school voor buitengewoon onderwijs
- Andere
- Weet niet

Welke elementen op niveau van het gezin spelen een rol bij het toekennen van GON?

Welke elementen op niveau van het gezin spelen een rol bij de weigering van GON?

Criteria school

Welke elementen op niveau van de school voor gewoon onderwijs

worden in kaart gebracht bij de aanvraag van GON?

Antwoordcategorieën: altijd – vaak – soms – nooit

- Ervaring van de school met GON
- Integratiebereidheid van het schoolteam
- Nood aan expertise uit het buitengewoon onderwijs om het gewenste onderwijsaanbod te realiseren
- Draagkracht van de school
- Fysieke toegankelijkheid van de school
- Zorgbeleid van de school
- Andere:
- Weet niet

Welke elementen op niveau van de school spelen een rol bij het toekennen van GON?

Welke elementen op niveau van de school spelen een rol bij de weigering van GON?

Toekenning GON

Met welke elementen houdt uw CLB rekening bij het bepalen van de ernst van de stoornis bij het type-attest 4?

- Specifieke onderwijsbehoeften
- Draagkracht
- Wettelijke aspecten
- Andere:

Met welke elementen houdt uw CLB rekening bij het bepalen van de ernst van de stoornis bij het type-attest 6?

- Specifieke onderwijsbehoeften
- Draagkracht
- Wettelijke aspecten
- Andere:

Met welke elementen houdt uw CLB rekening bij het bepalen van de ernst van de stoornis bij het type-attest 7?

- Specifieke onderwijsbehoeften
- Draagkracht
- Wettelijke aspecten

	- Andere:
Buitengewoon onderwijs	Met welke elementen houdt uw school rekening bij het adviseren van een school voor buitengewoon onderwijs van waaruit de begeleiding zal worden geboden? Antwoordcategorieën: altijd – vaak – soms – nooit - Expertise van de school voor buitengewoon onderwijs over onderwijs aan een bepaalde doelgroep - Expertise van de school voor buitengewoon onderwijs in het bieden van GON-begeleiding - Afstand ten opzichte van de school voor gewoon onderwijs - Bereikbaarheid van de school voor gewoon onderwijs met de school voor buitengewoon onderwijs - Regionale afspraken - Het scholennet waartoe de school voor buitengewoon onderwijs behoort - Voorkeur van de ouders - Andere - Weet niet
Adviesfase	Wordt er een overleg gepland voor de toelichting van het advies? Antwoordcategorieën: altijd – vaak – soms – nooit Wie is hierop aanwezig? Antwoordcategorieën: altijd – vaak – soms – nooit - De school voor gewoon onderwijs - o Directie - o CLB - o Zorgteam - o Interne leerlingenbegeleider - o Leerkracht(en), vakleerkracht(en), klastitularis - De school voor buitengewoon onderwijs - o Directie - o CLB - o De GON-coördinator - o De GON-begeleider - Ouders - Leerling - Externen, namelijk

Begeleiding, opvolging en samenwerking

Opmaal integratieplan	Wie wordt betrokken bij het opmaken van het integratieplan? Antwoordcategorieën: altijd – vaak – soms – nooit - De school voor gewoon onderwijs - o Directie - o CLB - o Zorgteam - o Interne leerlingenbegeleider - o Leerkracht(en), vakleerkracht(en), klastitularis - De school voor buitengewoon onderwijs - o Directie - o CLB - o De GON-coördinator - o De GON-begeleider - Ouders - Leerling - Externen, namelijk - Andere: ...
Opvolging & evaluatie integratieplan	Wie wordt betrokken bij het opvolgen en evalueren van het integratieplan? Antwoordcategorieën: altijd – vaak – soms – nooit - De school voor gewoon onderwijs - o Directie - o CLB - o Zorgteam - o Interne leerlingenbegeleider - o Leerkracht(en), vakleerkracht(en), klastitularis - De school voor buitengewoon onderwijs - o Directie - o CLB - o De GON-coördinator - o De GON-begeleider - Ouders - Leerling - Externen, namelijk
Rol CLB opstart	Speelt het CLB een coördinerende rol bij de opstart van de GON-begeleiding? Antwoordcategorieën: altijd – vaak – soms – nooit – weet niet
GON-werking	Heeft het CLB intern een specifieke GON-werking?

Antwoordcategorieën: ja - neen – weet niet

Zo ja, wat houdt deze specifieke GON-werking in?

- Gevalsbesprekingen over leerlingen die GON toegekend kregen
- Specifiek overleg over GON-procedures
- Specifieke intervisie/supervisie
- Specifieke interne vorming
- Andere

Betrokkenen overleg

Wie wordt er betrokken bij de communicatie en samenwerking rondom leerlingen die GON toegekend kregen?

Antwoordcategorieën: altijd – vaak – soms – nooit

- De school voor gewoon onderwijs
 - o Directie
 - o CLB
 - o Zorgteam
 - o Interne leerlingenbegeleider
 - o Leerkracht(en), vakleerkracht(en), klastitularis
- De school voor buitengewoon onderwijs
 - o Directie
 - o CLB
 - o De GON-coördinator
 - o De GON-begeleider
- Ouders
- Leerling
- Externen, namelijk

Frequentie overleg

Hoe vaak wordt er per schooljaar een formeel overleg gepland over leerlingen die GON toegekend kregen?

Wordt u uitgenodigd op dit formeel overleg?

- Altijd
- Vaak
- Soms
- Nooit

Overleg BuO

Hoe vaak per schooljaar is er overleg tussen uw CLB en de directie/zorgteam van de school voor buitengewoon onderwijs over

		de geboden GON-begeleiding?
Overleg begeleider	GON-	Hoe vaak per schooljaar is er overleg tussen uw CLB en de GON-begeleider over de geboden GON-begeleiding?
Overleg GO		Hoe vaak per schooljaar is er overleg tussen de directie/zorgteam van de school voor gewoon onderwijs en uw CLB over leerlingen die GON toegekend kregen?
Leerlinggericht		Biedt uw CLB een GON-specifiek aanbod voor leerkrachten? Antwoordcategorieën: ja - neen – weet niet

Op welke domeinen situeert het leerlinggerichte GON-specifieke aanbod van het CLB zich?

- Informeren (bv. over GON, hulpmiddelen, vrije tijd)
- Hulpmiddelen (bv. Hulpmiddelen aanbrengen, leren mee werken)
- Onderwijskundige hulp (bv. leren leren, remediëren, evalueren, aanpassen van het curriculum)
- Paramedische begeleiding: in functie van het onderwijsleerproces
- Paramedische begeleiding: niet in functie van het onderwijsleerproces
- Sociaal-emotionele aspecten
- Schoolgebeuren (bv. schoolreis, mobiliteit...)
- Andere: ...

Leerkrachtgericht		Biedt uw CLB een GON-specifiek aanbod voor leerlingen? Antwoordcategorieën: ja - neen – weet niet
-------------------	--	--

Op welke domeinen situeert het leerkrachtgerichte GON-specifieke aanbod van het CLB zich?

- Informeren over GON en de leerling
- Hulpmiddelen (bv. aanbrengen, informeren over hulpmiddelen, mee leren werken)
- Klasgroepsamenstelling
- Klasmanagement
- Emotionele ondersteuning
- Ondersteuning in het aanpassen van het didactisch proces (bv. structuur bewaken, helpen omzetten van cursusmateriaal, remediëren, aanpassen van het curriculum)
- Ondersteuning op pedagogisch vlak (bv. concrete tips rond

bepaalde onderwerpen zoals het motiveren van kinderen met autismespectrumstoornis)

- Andere:

Klasgroepgericht

Biedt uw CLB een GON-specifiek aanbod voor de klasgroep?

Antwoordcategorieën: ja - neen – weet niet

Op welke domeinen situeert het klasgroepgerichte GON-specifieke aanbod van het CLB zich?

- Informeren over GON en de leerling
- Hulpmiddelen (bv. hulpmiddelen aanbrengen, informatie over hulpmiddelen)
- Klassensamenstelling
- Sociaal-emotionele ondersteuning (bv. relatie met andere kinderen)
- Andere:

Schoolteamgericht

Biedt uw CLB een GON-specifiek aanbod voor het schoolteam?

Antwoordcategorieën: ja - neen – weet niet

Op welke domeinen situeert het schoolteamgerichte GON-specifieke aanbod van het CLB zich?

- Informatie over GON en de leerling
- Materiële aspecten (hulpmiddelen aanbrengen, leren mee werken, aanpassen van de infrastructuur)
- Ondersteuning bij het uitbouwen van een zorgbeleid
- Andere:

Oudergericht

Biedt uw CLB een GON-specifiek aanbod voor ouders?

Antwoordcategorieën: ja - neen – weet niet

Op welke domeinen situeert het oudergerichte GON-specifieke aanbod van het CLB zich?

- Informeren over GON en handicap
- Hulpmiddelen (bv. aanbrengen, leren mee werken)
- Pedagogisch advies (bv. dagelijkse opvoeding, huiswerkbegeleiding)
- Sociaal-emotionele ondersteuning
- Andere:

Professionalisering

Op welke wijze professionaliseren u en uw collega's van het CLB zich als het gaat om de begeleiding van leerlingen die GON toegekend kregen?

- Opleiding door het CLB
- Opleiding door de koepels van het CLB
- opleiding door de school voor buitengewoon onderwijs
- opleiding door de pedagogische begeleidingsdienst
- opleiding bij externen
- collegiale consultatie door externen (op regelmatige basis)
- collegiale consultatie door internen (op regelmatige basis)
- collegiale consultatie door externen (als er zich problemen voordoen)
- collegiale consultatie door internen (als er zich problemen voordoen)
- zelfstudie
- andere: (welke?)
- geen
- weet niet

Hoeveel leden van uw CLB volgden een specifieke vorming/training/opleiding omtrent GON?

Antwoordcategorieën: % - weet niet

Stellingen GON

In welke mate gaat u akkoord met volgende stellingen?

Dankzij de geboden GON-begeleiding kunnen leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften adequaat participeren aan het gewoon onderwijs.

1 (helemaal akkoord) – Dankzij de geboden GON-begeleiding kunnen leerlingen met
5 (helemaal niet akkoord) specifieke onderwijsbehoeften het gewone curriculum volgen.

Dankzij de geboden GON-begeleiding krijgen leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften de kans een aangepast curriculum te volgen.

Dankzij de geboden GON-begeleiding vertonen leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften minder sociaal-emotionele problemen in het gewoon onderwijs

Het advies over GON komt tot stand in consensus met alle betrokken partijen.

Het CLB neemt de eindbeslissing inzake toekenning van GON.

GON-begeleiding is een vervanging van therapie.

In scholen met een goede basiszorg is er minder nood aan GON-begeleiding.

Gon is een ondersteuning van het leerproces van de leerling.

Een diagnose is een voldoende voorwaarde voor het toekennen van GON.

CLB is de best geplaatste instantie om advies inzake het toekennen van GON te geven.

Het buitengewoon onderwijs heeft voldoende expertise om GON-begeleiding te bieden.

Het medisch-deficit model voldoet niet meer als theoretisch kader voor de praktijk vandaag.

Een leerling met GON-begeleiding krijgt naast de ondersteuning van het buitengewoon onderwijs nog veel ondersteuning vanuit het CLB

Naast mijn reguliere taken heb ik voldoende tijd om aandacht te schenken aan de GON-begeleidingen

Stellingen ION

Dankzij de geboden ION-begeleiding kunnen leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften adequaat participeren aan het gewoon onderwijs.

Dankzij de geboden ION-begeleiding krijgen leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften de kans een aangepast curriculum te volgen.

Dankzij de geboden ION-begeleiding vertonen leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften minder sociaal-emotionele problemen in het gewoon onderwijs

Het advies over ION komt tot stand in consensus met alle betrokken partijen.

Het CLB neemt de eindbeslissing inzake toekenning van ION.

ION-begeleiding is een vervanging van therapie.

Een diagnose is een voldoende voorwaarde voor het toekennen van ION.

CLB is de best geplaatste instantie om advies inzake het toekennen van ION te geven.

Het buitengewoon onderwijs heeft voldoende expertise om ION-begeleiding te bieden.

Het medisch-deficit model voldoet niet meer als theoretisch kader voor de praktijk vandaag.

Een leerling met GON-begeleiding krijgt naast de ondersteuning van het buitengewoon onderwijs nog veel ondersteuning vanuit het CLB

Naast mijn reguliere taken heb ik voldoende tijd om aandacht te schenken aan de GON-begeleidingen

Evaluatie GON Antwoordcategorieën: (1: helemaal niet tevreden – 5: helemaal tevreden)

Tevredenheid rol CLB toekenning Bent u over het algemeen tevreden met de rol die het CLB toebedeeld krijgt in het advies en de toekenning rond GON?

1 – 2 – 3 – 4 – 5

Tevredenheid rol CLB begeleiding Bent u over het algemeen tevreden met de rol die het CLB toebedeeld krijgt in de totstandkoming, uitvoering en evaluatie van het integratieplan?

1 – 2 – 3 – 4 – 5

Tevredenheid inhoud GON-begeleiding Bent u over het algemeen tevreden met de inhoud van de GON-begeleiding die geboden wordt vanuit de school voor buitengewoon onderwijs?

1 – 2 – 3 – 4 – 5

Tevredenheid omvang GON-begeleiding Bent u over het algemeen tevreden met het aantal uren GON-begeleiding die geboden wordt vanuit de school voor buitengewoon onderwijs?

1 – 2 – 3 – 4 – 5

Tevredenheid kwaliteit GON-begeleiding Bent u over het algemeen tevreden met de kwaliteit van de GON-begeleiding die geboden wordt vanuit de school voor buitengewoon onderwijs?

1 – 2 – 3 – 4 – 5

Tevredenheid samenwerking BuO Bent u over het algemeen tevreden met de samenwerking tussen uw CLB en de school voor buitengewoon onderwijs over leerlingen die GON toegekend kregen?

1 – 2 – 3 – 4 – 5

Tevredenheid samenwerking GO		Bent u over het algemeen tevreden met de samenwerking tussen de school voor gewoon onderwijs en uw CLB over leerlingen die GON toegekend kregen? 1 – 2 – 3 – 4 – 5
Tevredenheid GON-specifieke werking CLB	inhoud	Bent u over het algemeen tevreden met de inhoud van de GON-specifieke werking van het CLB? 1 – 2 – 3 – 4 – 5
Tevredenheid GON-specifieke werking CLB	kwaliteit	Bent u over het algemeen tevreden met de kwaliteit van de GON-specifieke werking van het CLB? 1 – 2 – 3 – 4 – 5
Knelpunten begeleiding	GON-	Wat zijn volgens u knelpunten binnen de GON-begeleiding die geboden wordt vanuit de school voor buitengewoon onderwijs?
Suggesties begeleiding	GON-	Hebt u suggesties om de GON begeleiding die geboden wordt vanuit de school voor buitengewoon onderwijs te verbeteren?
Tevredenheid reglementering	GON-	Bent u over het algemeen tevreden met de huidige GON-reglementering? 1 – 2 – 3 – 4 – 5
Knelpunten reglementering	GON-	Wat zijn volgens u knelpunten binnen de huidige GON-reglementering?
Suggesties reglementering	GON-	Hebt u suggesties om de huidige GON-reglementering te verbeteren?

Bijlage 1d: Vragenlijst voor de GON- en ION-begeleiders

Algemene informatie over de respondent

Variabele	Antwoordcategorie
Identificatie	Wat is het instellingsnummer van uw school voor buitengewoon onderwijs?
Onderwijsvorm (kan beide!)	In welke onderwijsvorm bent u werkzaam? - Basisonderwijs - Secundair onderwijs
Geslacht	Wat is uw geslacht?
Leeftijd	Wat is uw geboortjaar?
Basisopleiding	Welke basisopleiding heeft u genoten?
Extra opleiding	Heeft u een extra opleiding gevolgd? - Ja (welke?) - Nee
Ambt	Tot welk ambt behoort u? - Leerkracht - Logopedist - Kinesitherapeut - Ergotherapeut - Psycholoog - Orthopedagoog - Maatschappelijk werker - Andere:
Jaren ervaring	Hoeveel jaar bent u reeds werkzaam in het onderwijs?
Jaren ervaring	Hoeveel jaar bent u reeds werkzaam in deze school voor buitengewoon onderwijs?
Jaren ervaring	Hoeveel jaar bent u reeds werkzaam als GON-begeleider? Bent u voltijds of deeltijds GON-begeleider? - Voltijds - Deeltijds Indien deeltijds: Combineert u deze job met een andere betrekking? - Ja

- Nee

Indien ja:

Geef aan waar u deze andere betrekking uitvoert:

- In deze school
- In een andere school
- Buiten het onderwijs

Wat is uw functie in deze betrekking?

Informatie over GON

lln GON

Hoeveel GON-leerlingen begeleidt u?

scholen GO

In hoeveel verschillende scholen voor gewoon onderwijs begeleidt u GON-leerlingen?

Per GON-leerling worden een aantal vragen gesteld:

Deze vragen worden per GON- en/of ION-leerling apart ingevuld, met een maximum van vijf leerlingen per begeleider. Indien de GON- of ION-begeleider meer dan vijf leerlingen begeleidt, mag hij een selectie maken.

Leeftijd

Hoeveel jaar is deze leerling?

Geslacht

Welk geslacht heeft deze leerling?

- M
- V

Onderwijsniveau

In welk onderwijsniveau volgt deze leerling les?

- Basisonderwijs
- Secundair onderwijs

Tot welke groep leerlingen uit het basisonderwijs behoort deze leerling?

- Eerste kleuterklas
- Tweede kleuterklas

- Derde kleuterklas
- Eerste leerjaar
- Tweede leerjaar
- Derde leerjaar
- Vierde leerjaar
- Vijfde leerjaar
- Zesde leerjaar

Indien SO: graad

In welke graad volgt deze GON-leerling les?

- 1^e
- 2^e
- 3^e
- 4^e

Leerjaar

In welk (leer)jaar volgt deze leerling les?

- Eerste jaar
- Tweede jaar
- Derde jaar
- Vierde jaar
- Vijfde jaar
- Zesde jaar
- Zevende jaar
- Achtste jaar
- Negende jaar

Indien
onderwijsvorm

SO: Welke onderwijsvorm volgt deze leerling?

- ASO
- BSO
- TSO
- KSO
- DSO

ASS	Heeft deze leerling een autismespectrum stoornis? - Ja - Nee
Type-attest	Welk type-attest heeft deze leerling verkregen? - Type 1 - Type 2 - Type 3 - Type 4 - Type 5 - Type 6 - Type 7 - Type 8 - Weet ik niet
Ernst beperking (indien 4, 6 of 7)	Heeft deze leerling een matige dan wel een ernstige beperking? - Matig - Ernstig - Weet ik niet
Aard integratie	Deze GON-leerling is: - Voltijds permanent geïntegreerd - Deeltijds permanent geïntegreerd - Voltijds tijdelijk geïntegreerd - Deeltijds tijdelijk geïntegreerd
BuO	Heeft deze leerling in het verleden school gelopen in het buitengewoon onderwijs? - Ja (hoelang?) - Nee
Aantal uren GON	Hoeveel GON-uren per week heeft deze leerling toegewezen gekregen?

Aantal jaar GON-begeleiding	Hoeveel jaar kan deze leerling beroep doen op GON-begeleiding?
Stelling	Hoeveel jaar heeft deze leerling reeds GON-begeleiding? Gaat u voor deze leerling akkoord met deze stelling: Het aantal uren GON volstaat om de leerling het leertraject te laten volgen. 1 (helemaal oneens) – 5 (helemaal eens)
Academisch functioneren	Waar positioneert deze leerling zich ten opzichte van de klas wat betreft academisch functioneren - 1^{ste} kwartiel - 2^{de} kwartiel - 3^{de} kwartiel - 4^{de} kwartiel
STICORDI	Krijgt deze leerling sticordi-maatregelen? - Ja - Nee Welke sticordi-maatregelen krijgt deze leerling? In het kader naast het antwoord kan u eventueel toelichting geven. - Stimuleren - Differentiëren - Remediëren - Compenseren - Dispenseren
Sociale participatie	- Deze leerling wordt aanvaard door de klasgenoten - Deze leerling heeft vrienden - Deze leerling wordt gepest - Deze leerling is eenzaam 1 (veel minder dan zijn klasgenoten) – 5 (veel meer dan zijn klasgenoten)

Informatie over de GON-begeleider en de GON-ondersteuning

Inhoud algemeen Mijn interventies zijn voornamelijk (som 100%)

- Leerlinggericht %
- Leerkrachtgericht %
- Klasgroepgericht %
- (School)teamgericht %
- Oudergericht %

Inhoud leerlinggericht Mijn leerlinggerichte interventies zijn voornamelijk gericht op:
(som 100%)

- Informatie (GON, hulpmiddelen, vrije tijd) %
- Hulpmiddelen (aanbrengen, leren mee werken) %
- Onderwijskundige hulp (leren leren, remediëring, evaluatie, inschatten /verwachtingen, curriculumaanpassingen, dispensereren, vervangen...) %
- Paramedische begeleiding: in functie van het onderwijsleerproces
- Paramedische begeleiding: niet in functie van het onderwijsleerproces %
- Sociaal-emotionele aspecten (vertrouwensrelatie met GON-begeleider, sociale problemen, integratie, realistische kijk op kunnen en niet kunnen, signaalfunctie naar anderen zoals ouders, leerkrachten...) %
- Schoolgebeuren (schoolreis, mobiliteit...) %
- Andere: ...

Plaats leerlinggericht Mijn leerlinggerichte interventies gebeuren: (som 100%)

- Klasintern %
- Klasextern %

Groep leerlinggericht Mijn leerlinggerichte interventies gebeuren: (som 100%)

- Individueel %
- In groep %

Inhoud klasgroepgericht	Mijn klasgroepgerichte interventies zijn voornamelijk gericht op: (som 100%) - Informatie over GON en leerling (ondersteunen van leerkracht) % - Hulpmiddelen (aanbrengen, informatie) % - Klassensamenstelling % - Sociaal-emotionele ondersteuning (relatie met andere kinderen, bewakingsfunctie) % - Andere:
Inhoud leerkrachtgericht	Mijn leerkrachtgerichte interventies zijn voornamelijk gericht op: (som 100%) - Informatie over GON en leerling % - Hulpmiddelen (aanbrengen, mee leren werken) % - Klasgroepsamenstelling % - Emotionele ondersteuning leerkracht (onzekerheid bij leerkrachten: benadering leerling met GON-begeleiding) % - Ondersteuning in aanpassingen in didactische proces (structuur bewaken, helpen omzetten van cursusmateriaal, remediëring, dispensereren, aanpassen van curriculum, kiezen van doelen) % - Klasmanagement
Inhoud schoolteamgericht	Mijn schoolteamgerichte interventies zijn voornamelijk gericht op: (som 100%) - Informatie over GON en de GON leerling % - Materiële aspecten (hulpmiddelen aanbrengen, leren mee werken, aanpassen infrastructuur) %
Inhoud oudergericht	Mijn oudergerichte interventies zijn voornamelijk gericht op: (som

100%)

- Concreet pedagogisch advies (dagelijkse opvoeding, begeleiding zoals bvb. huiswerk) %
- Informatie rond GON en handicap %
- Hulpmiddelen aanbieden en leren gebruiken %
- Sociaal-emotionele ondersteuning (relatie met andere kinderen in en buiten gezin) %

Samenwerking en communicatie rond de GON-leerling

- Informatie GON Van wie kreeg u bij de opstart informatie over de GON-leerling?
- Frequentie overleg GO Hoe vaak per schooljaar vindt er een formeel overleg plaats over de GON-leerling op de school voor gewoon onderwijs?
- Aanwezigen overleg Wie wordt betrokken bij dit formeel overleg?
- Directie van de school voor gewoon onderwijs
 - Directie van de school voor buitengewoon onderwijs
 - CLB dat het gewoon onderwijs ondersteunt
 - CLB dat het buitengewoon onderwijs ondersteunt
 - Zorgverantwoordelijke/interne leerlingenbegeleider
 - GON-coördinator
 - GON-begeleider
 - Leerkracht(en)
 - Ouders
 - Leerling
 - Externe partner
 - Andere:
- Betrokkenen overleg Wie wordt volgens u te weinig betrokken bij het overleg rond leerlingen die GON toegekend kregen?
- Frequentie overleg BuO Hoe vaak per schooljaar vindt er een formeel overleg plaats over uw GON-begeleidingen op de school voor buitengewoon onderwijs?
- Professionalisering Op welke wijze professionaliseert u zich in het geven van GON-begeleidingen?
- Opleiding door het CLB
 - opleiding door de school voor buitengewoon onderwijs
 - opleiding door de pedagogische begeleidingsdienst

- opleiding bij externen
- collegiale consultatie door externen (op regelmatige basis)
- collegiale consultatie door internen (op regelmatige basis)
- collegiale consultatie door externen (als er zich problemen voordoen)
- collegiale consultatie door internen (als er zich problemen voordoen)
- zelfstudie
- Banaba (welke?)
- Andere: (welke?)
- geen

Geeft u zelf info-avonden voor leerkrachten, directie of ouders die te maken hebben met GON-begeleiding?

- Ja
- Nee

Frequentie overleg GO Hoe vaak per schooljaar vindt er een formeel overleg plaats over de GON-leerling op de school voor gewoon onderwijs

Frequentie overleg BuO Hoe vaak per schooljaar wordt er van u verwacht een overleg bij te wonen in de school voor buitengewoon onderwijs betreffende uw GON-begeleidingen?

Hoe vaak vindt er een dergelijk overleg plaats voor één enkele leerling?

Arbeidsvoorwaarden Hoeveel tijd besteedt u wekelijks aan de rit van en naar de school (scholen) voor gewoon onderwijs?

Geef de afstand weer (in km voor elke school voor gewoon onderwijs die beroep doet op uw begeleiding) tussen uw school voor buitengewoon onderwijs en de school (scholen) voor gewoon onderwijs waar u GON-leerlingen begeleidt

Bij verplaatsingen naar de school voor gewoon onderwijs in het kader van GON-begeleidingen, rekent men de kilometervergoeding vanuit:

- De woonplaats van de GON-begeleider

- De school voor buitengewoon onderwijs

Wordt de duur van het vervoer meegerekend in de arbeidsduur?

- Ja
- Neen

Voorziet uw school in een omniumverzekering voor de verplaatsing met de eigen wagen?

- Ja
- Nee

Worden er nog andere onkosten vergoed?

- Ja (zo ja, welke?)
- Neen

Schoolcultuur, klasklimaat en onderwijsoriëntatie school voor buitengewoon onderwijs

Schoolcultuur GON In onze school wordt GON vaak in vraag gesteld.

1 (helemaal niet van De leerkrachten van het gewoon onderwijs verwachten dat de
toepassing) – 5 begeleiding van leerlingen die GON toegekend kregen
(helemaal van voornamelijk door externen wordt opgenomen.

toepassing) De leerkrachten van het gewoon onderwijs zien de begeleiding van
leerlingen die GON toegekend kregen niet als een extra belasting
van hun opdracht.

Het schoolteam van de school voor gewoon onderwijs wisselt
positieve ervaringen uit omtrent GON.

Ik word aanzien als lid van het schoolteam in de school voor
gewoon onderwijs.

De leerkrachten van de school voor gewoon onderwijs staan open
voor tips en ondersteuning van de GON-begeleiders.

De leerkrachten van de school voor gewoon onderwijs en ik
werken samen in het onderwijzen van leerlingen met specifieke
noden.

De leerkrachten van de school voor gewoon onderwijs verwachten
dat de GON-begeleiding zich voornamelijk richt op de leerling.

			Ik respecteer de schoolcultuur van de school voor gewoon onderwijs.
			Ik heb het moeilijk om mij aan te passen aan de verschillende schoolculturen.
Leerlingen/klasklimaat			De leerkrachten van het gewoon onderwijs stimuleren actief sociale contacten en interacties tussen leerlingen die GON toegekend kregen en hun klasgenoten.
1 (helemaal niet van toepassing)	–	5	
(helemaal toepassing)		van	Ik stimuleer als GON-begeleider actief sociale contacten en interacties tussen leerlingen die GON toegekend kregen en hun klasgenoten.
			Ik stimuleer actief sociale contacten en interacties tussen leerlingen die GON toegekend kregen over de scholen heen.
Vragenlijst			Aansluiten bij de belangstelling van de leerlingen is absoluut noodzakelijk.
onderwijsoriëntatie			
1 (helemaal niet van toepassing)	–	5	Van de leerlingen kan niet verwacht worden dat ze mee bepalen wat en hoe er geleerd wordt op school.
(helemaal toepassing)		van	Werken met leerlingen betekent op de eerste plaats het doorgeven van kennis en vaardigheden.
			Leren is in essentie het opnemen van de aangeboden leerstof.
			Wat leerlingen zelf aanbrengen is meestal weinig bruikbaar voor wat er op school moet geleerd worden.
			Het is aan de leerkracht van de school voor gewoon onderwijs om te bepalen wat en hoe de leerlingen moeten leren.
			Leerlingen zijn zeer creatief in het zoeken naar oplossingen voor een probleem.
			De rol van de leerkracht in het leerproces van de leerling, is er één van begeleiden.
			De leerkracht van de school voor gewoon onderwijs moet vooral kansen scheppen zodat de leerling zelf kan leren.
			Leren is het verwerven van vaststaande kennis, feiten en inzichten.
			De belangrijkste taak als leerkracht is leerstof doorgeven.
			Leerlingen zijn in hoge mate afhankelijk van wat de leerkracht hen aanbiedt.

De belangrijkste taak als leerkracht is de leerstof zodanig te ordenen dat de leerlingen de leerstof gemakkelijk kunnen opnemen.

Leerlingen zijn niet in staat de leerinhoud mee te bepalen.

Kinderen zijn van nature uit nieuwsgierig naar het hoe en waarom van de dingen.

Lesgeven is in de eerste plaats een gericht sturen van de leerling in een bepaalde richting.

Leerlingen moeten de ruimte krijgen om zelf dingen uit te zoeken.

Als het er op aankomt, zijn leerlingen zeer hulpeloos.

Evaluatie GON

Tevredenheid inhoud GON-begeleiding Bent u over het algemeen tevreden met de inhoud van uw GON-begeleiding?

1 – 2 – 3 – 4 – 5

Tevredenheid kwaliteit GON-begeleiding Bent u over het algemeen tevreden met de kwaliteit van uw GON-begeleiding?

1 – 2 – 3 – 4 – 5

Tevredenheid # uren GON-begeleiding Bent u over het algemeen tevreden met het aantal uren GON-begeleiding?

1 – 2 – 3 – 4 – 5

Tevredenheid samenwerking GO Bent u over het algemeen tevreden met de samenwerking tussen u en de school voor gewoon onderwijs over leerlingen met een GON-attest?

1 – 2 – 3 – 4 – 5

Tevredenheid samenwerking CLB Bent u over het algemeen tevreden met de samenwerking tussen u en het CLB over leerlingen met een GON-attest?

1 – 2 – 3 – 4 – 5

Tevredenheid samenwerking BuO Bent u over het algemeen tevreden met de samenwerking tussen u en de school voor buitengewoon onderwijs over leerlingen met een GON-attest?

1 – 2 – 3 – 4 – 5

Tevredenheid samenwerking Bent u over het algemeen tevreden met de samenwerking tussen u en het leerkrachtenteam over leerlingen met een GON-attest?

leerkrachten		1 – 2 – 3 – 4 – 5
Tevredenheid samenwerking ouders		Bent u over het algemeen tevreden met de samenwerking tussen u en de ouders over leerlingen met een GON-attest? 1 – 2 – 3 – 4 – 5
Knelpunten samenwerking		Waar kan volgens u deze samenwerking beter verlopen? Heeft u hiervoor suggesties?
Knelpunten begeleiding	GON-	Wat zijn volgens u knelpunten binnen de GON-begeleiding die geboden wordt vanuit uw school?
Suggesties begeleiding	GON-	Hebt u suggesties om de GON begeleiding die geboden wordt vanuit uw school te verbeteren?
Tevredenheid reglementering	GON-	Bent u over het algemeen tevreden met de huidige GON-reglementering? 1 – 2 – 3 – 4 – 5
Knelpunten reglementering	GON-	Wat zijn volgens u knelpunten binnen de huidige GON-reglementering?
Suggesties reglementering	GON-	Hebt u suggesties om de huidige GON-reglementering te verbeteren?

Bijlage 1e: Vragenlijst voor de leerkrachten

Algemene informatie over de respondent

Variabele

Antwoordcategorie

Identificatie

Wat is het instellingsnummer van uw school?

Onderwijsvorm

In welke onderwijsvorm bent u werkzaam?

- Basisonderwijs
- Secundair onderwijs

Indien basisonderwijs:

Bent u werkzaam in het lager onderwijs of het kleuteronderwijs?

- Lager onderwijs
- Kleuteronderwijs

Leerjaar

Indien lager onderwijs:

In welk leerjaar bent u werkzaam?

Indien kleuteronderwijs:

In welke kleuterklas/leerlingengroep bent u werkzaam?

S.O.

In welke onderwijsvorm geeft u les?

- ASO
- TSO
- BSO
- DSO
- KSO

In welk jaar bent u klastitularis?

Welke vakken geeft u?

In welke jaren geeft u vakken?

Geslacht

Wat is uw geslacht?

Leeftijd

Wat is uw geboortearjaar?

Jaren ervaring

Hoeveel jaar bent u reeds als leerkracht werkzaam in het onderwijs?

Jaren ervaring

Hoeveel jaar bent u reeds werkzaam in deze school?

Informatie over de leerlingenpopulatie in de klas

Het gaat hier om de klas waar de GON- of ION-leerling toe behoort.

In het secundair wordt deze vragenlijst ingevuld door de klastitularis van de klas waar de GON- of ION-leerling toe behoort

Aantal leerlingen Hoeveel leerlingen zitten er in uw klas?

Hoeveel leerlingen zitten er in de klas waar u klastitularis van bent?

Verhouding jongens - Wat is de verhouding jongens en meisjes in uw klas? (%)

meisjes

- Jongens:
- Meisjes:

GON

Zijn er leerlingen in uw klas die dit schooljaar GON-begeleiding krijgen?

- Ja
- Nee

ION

Zijn er leerlingen in uw klas die dit schooljaar ION-begeleiding krijgen?

- Ja
- Nee

Waren er in het verleden leerlingen in uw klas die ION-begeleiding kregen?

- Ja (hoeveel?)
- Nee

lln GON of ION

Hoeveel leerlingen in uw klas krijgen dit schooljaar GON- en/of ION-begeleiding?

Geef aan hoeveel leerlingen respectievelijk GON- en ION-begeleiding krijgen:

- GON-begeleiding:
- ION-begeleiding:

Secundair onderwijs:

Heeft u in uw klas naast GON- of ION-leerlingen, andere leerlingen met geattesteerde specifieke noden (vb. dyscalculie,

angststoornis, ADHD, langdurige ziekte)

- Ja (hoeveel?)
- Nee

Heeft u in één van uw klassen waar u vakleerkracht bent, naast GON- of ION-leerlingen, andere leerlingen met geattesteerde specifieke noden (vb. dyscalculie, angststoornis, ADHD, langdurige ziekte)

- Ja (hoeveel?)
- Nee

Algemene Informatie over de GON-leerling

Per GON-/ION-leerling worden een aantal vragen ingevuld:

Deze vragen worden per GON- en/of ION-leerling apart ingevuld, met een maximum van vijf leerlingen per leerkracht. Indien de leerkracht meer dan vijf leerlingen in zijn klas heeft die GON- of ION-begeleiding krijgen, mag hij een selectie maken.

Deze leerling krijgt:

- GON-begeleiding
- ION-begeleiding

Leeftijd

Hoeveel jaar is deze leerling?

Geslacht

Welk geslacht heeft deze leerling?

- M
- V

GOK

Beantwoordt deze leerling aan de GOK-criteria?

- Ja
- Nee

Type-attest

Welk type-attest heeft deze leerling verkregen?

- Type 1
- Type 2
- Type 3

	- Type 4 - Type 6 - Type 7 - Type 8 - Weet ik niet
Ernst beperking (indien 4, 6 of 7)	Heeft deze leerling een matige dan wel een ernstige beperking? - Matig - Ernstig - Weet ik niet
ASS	Heeft deze leerling een autismespectrum stoornis? - Ja - Nee
Aard integratie	Deze leerling is: - Voltijds permanent geïntegreerd - Deeltijds permanent geïntegreerd - Voltijds tijdelijk geïntegreerd - Deeltijds tijdelijk geïntegreerd
BuO	Heeft deze leerling in het verleden school gelopen in het buitengewoon onderwijs? - Ja (hoelang?) - Nee
Aantal uren GON	Hoeveel GON-uren per week heeft deze leerling toegewezen gekregen?
Aantal jaar GON-begeleiding	Hoeveel jaar kan deze leerling beroep doen op GON-begeleiding? Hoeveel jaar heeft deze leerling reeds GON-begeleiding?
Academisch functioneren	Positioneer de leerling ten opzichte van de klas voor academisch functioneren

- Eerste 25% van de klas
- Tussen de eerste 25% en de laatste 25% van de klas
- Laatste 25% van de klas

STICORDI

Krijgt de leerling sticordi-maatregelen?

- Ja (zo ja, welke?)
- Nee

Sociale participatie

- Deze leerling wordt aanvaard door de klasgenoten
- Deze leerling heeft vrienden
- Deze leerling wordt gepest
- Deze leerling is eenzaam

1 (veel minder dan zijn klasgenoten) – 5 (veel meer dan zijn klasgenoten)

Informatie over de GON-ondersteuning

Heeft u als leerkracht impact gehad op de toelating van een GON-leerling in uw klas?

- Ja (hoe?)
- Nee

In welke mate bent u tevreden met deze aanpak?

Wanneer werd u ingelicht over de komst van een GON-leerling in uw klas?

Wie heeft u ingelicht over de komst van een GON-leerling in uw klas?

Hoe heeft u zich voorbereid op de komst van een GON-leerling?

- Opzoeken van informatie rond GON
- Volgen van een opleiding
- Gesprek met de GON-begeleider
- Gesprek met de vorige leerkracht(en)
- Gesprek met de ouders
- Andere:

Wat waren uw verwachtingen ten aanzien van de GON-begeleider?

Zijn deze verwachtingen ingelost?

Wat waren uw verwachtingen ten aanzien van de GON-leerling?

Zijn deze verwachtingen ingelost?

Inhoud algemeen

De interventies van de GON-begeleider zijn voornamelijk (som 100%)

- Leerlinggericht %
- Leerkraftgericht %
- Klasgroepgericht %
- (School)teamgericht %
- Oudergericht %

Inhoud leerlinggericht

De leerlinggerichte interventies van de GON-begeleider zijn voornamelijk gericht op: (som 100%)

- Informatie (GON, hulpmiddelen, vrije tijd) %
- Hulpmiddelen (aanbrengen, leren mee werken) %
- Onderwijskundige hulp (leren leren, remediëring, evaluatie, inschatten /verwachtingen, curriculumaanpassingen, dispensereren, vervangen...) %
- Paramedische begeleiding: in functie van het onderwijsleerproces
- Paramedische begeleiding: niet in functie van het onderwijsleerproces %
- Sociaal-emotionele aspecten (vertrouwensrelatie met GON-begeleider, sociale problemen, integratie, realistische kijk op kunnen en niet kunnen, signaalfunctie naar anderen zoals ouders, leerkrachten...) %
- Schoolgebeuren (schoolreis, mobiliteit...) %
- Andere: ...

Plaats leerlinggericht	De leerlinggerichte interventies van de GON-begeleider gebeuren: (som 100%)
	- Klasintern % - Klasextern %
Groep leerlinggericht	De leerlinggerichte interventies van de GON-begeleider gebeuren: (som 100%)
	- Individueel % - In groep %
Inhoud klasgroepgericht	De klasgroepgerichte interventies van de GON-begeleider zijn voornamelijk gericht op: (som 100%)
	- Informatie over GON en leerling (ondersteunen van leerkracht) % - Hulpmiddelen (aanbrengen, informatie) % - Klassensamenstelling % - Sociaal-emotionele ondersteuning (relatie met andere kinderen, bewakingsfunctie) % - Andere:
Inhoud leerkrachtgericht	De leerkrachtgerichte interventies van de GON-begeleider zijn voornamelijk gericht op: (som 100%)
	- Informatie over GON en leerling % - Hulpmiddelen (aanbrengen, mee leren werken) % - Klasgroepsamenstelling % - Emotionele ondersteuning leerkracht (onzekerheid bij leerkrachten: benadering leerling met GON-begeleiding) % - Ondersteuning in aanpassingen in didactische proces (structuur bewaken, helpen omzetten van cursusmateriaal, remediëring, dispensereren, aanpassen van curriculum, kiezen van doelen) % - Klasmanagement

- Andere

Inhoud schoolteamgericht De schoolteamgerichte interventies van de GON-begeleider zijn voornamelijk gericht op: (som 100%)

- Informatie over GON en de GON leerling %
- Materiële aspecten (hulpmiddelen aanbrengen, leren mee werken, aanpassen infrastructuur) %
- Andere

Inhoud oudergericht De oudergerichte interventies van de GON-begeleider zijn voornamelijk gericht op: (som 100%)

- Concreet pedagogisch advies (dagelijkse opvoeding, begeleiding zoals bvb. huiswerk) %
- Informatie rond GON en handicap %
- Hulpmiddelen aanbieden en leren gebruiken %
- Sociaal-emotionele ondersteuning (relatie met andere kinderen in en buiten gezin) %
- Andere

Samenwerking en communicatie rond de GON-leerling

Frequentie overleg Hoe vaak per schooljaar vindt er een formeel overleg plaats GON rondom GON-leerlingen?

Aanwezigen overleg Wie wordt betrokken bij dit formeel overleg?

- Directie van de school voor gewoon onderwijs
- Directie van de school voor buitengewoon onderwijs
- CLB dat het gewoon onderwijs ondersteunt
- CLB dat het buitengewoon onderwijs ondersteunt
- Zorgverantwoordelijke/interne leerlingenbegeleider
- GON-coördinator
- GON-begeleider
- Leerkracht(en)

- Ouders
- Leerling
- Externe partner, namelijk ...
- Andere:

Betrokkenheid
integratieplan opmaken

Wordt u betrokken bij de opmaak van het integratieplan?

In welke mate bent u tevreden met deze betrokkenheid?

Betrokkenheid
evalueren
integratieplan

Wordt u betrokken bij de opvolging en evaluatie van het integratieplan?

In welke mate bent u tevreden met deze betrokkenheid?

Professionalisering

Op welke wijze professionaliseert het leerkrachtenteam zich als het gaat over lesgeven aan kinderen met specifieke onderwijsnoden?

- Opleiding door het CLB
- Opleiding door een school voor buitengewoon onderwijs
- Opleiding door een pedagogische begeleidingsdienst
- Opleiding door externen
- Collegiale consultatie door externen (op regelmatige basis)
- Collegiale consultatie door internen (op regelmatige basis)
- Collegiale consultatie door externen (als er zich problemen voordoen)
- Collegiale consultatie door internen (als er zich problemen voordoen)
- Zelfstudie
- Geen
- Andere:

Nascholing

Hoe vaak per schooljaar volgt u nascholing?

Schoolcultuur, klasklimaat en onderwijsoriëntatie

Items vragenlijst

Ik aarzel om raad te vragen aan een collega, omdat men hier dan schoolcultuur denkt dat ik mijn werk niet goed aan kan.

1 (helemaal niet van toepassing) – 5 Ik kan gemakkelijk enkele zaken opnoemen die het schoolhoofd van groot belang vindt voor onze school.

(helemaal van toepassing) In onze school worden weinig ervaringen tussen collega's uitgewisseld.

Het team in onze school is enthousiast om er iets van te maken.

Niet alle leerkrachten hebben dezelfde mening over wat belangrijk is voor onze school.

In deze school voelen de leerkrachten zich geïsoleerd.

In gesprekken die ik heb met het schoolhoofd hoor ik regelmatig wat belangrijk is voor onze school.

Onder collega's zoeken we samen naar nieuwe en andere methoden.

Alle leerkrachten werken hier in dezelfde geest aan de basisdoelen van onze school.

Het schoolhoofd zet ons aan om te blijven evolueren in ons werk.

Iedereen trekt aan hetzelfde zeel in onze school.

Ik zit er mee in om raad te vragen aan een collega.

Het overleggen met collega's betekent voor mij een enorme steun.

De leerkrachten in onze school steunen datgene wat we met de school willen bereiken.

Het schoolhoofd weet duidelijk wat hij/zij wil.

Van mijn collega's ondervind ik weinig belangstelling voor datgene waarmee ik in mijn klas bezig ben.

Wanneer we door het bos de bomen niet meer zien, dan trekt het schoolhoofd de lijn die we moeten volgen.

Indien het schoolhoofd hier zou wegvallen dan zou de school haar voortrekker verliezen.

Sommige leerkrachten houden er hier ideeën op na die niet echt passen binnen de school.

Ik vertel aan mijn collega's hoe ik een bepaald probleem heb aangepakt.

Tijdens vergaderingen met de voltallige leerkrachtengroep voel ik mij geremd om zelf iets naar voren te brengen.

Om mijn werk beter te kunnen doen, werk ik veel met collega's samen.

In onze school zijn er meningsverschillen tussen de leden van het team over welke school we willen zijn.

Collega's vragen mij waarmee ik voor het ogenblik bezig ben in mijn klas.

Het schoolhoofd is de bezieler achter nieuwe initiatieven die hier

			van start gaan.
			Ik durf niet vertellen aan collega's dat iets moeilijk verloopt in mijn klas.
			Als ik eens iets nieuw geprobeerd heb in mijn klas vragen collega's hoe het verlopen is.
			Ik voel me niet zo op mijn gemak in de leerkrachtengroep.
Schoolcultuur GON			In onze school wordt GON vaak in vraag gesteld.
1 (helemaal niet van toepassing)	–	5	Ik verwacht dat de begeleiding van leerlingen die GON toegekend kregen voornamelijk door externen wordt opgenomen.
(helemaal van toepassing)			Ik zie de begeleiding van leerlingen die GON toegekend kregen niet als een extra belasting van mijn opdracht.
			Het schoolteam wisselt positieve ervaringen uit omtrent GON.
			GON-begeleiders worden aanzien als leden van het schoolteam.
			Ik sta open voor tips en ondersteuning van de GON-begeleiders.
			Ik en de GON-begeleider werken samen in het onderwijzen van leerlingen met specifieke noden.
			Ik verwacht dat de GON-begeleiding zich voornamelijk richt op de leerling.
			GON-begeleiders respecteren onze schoolcultuur.
Leerlingen/klasklimaat			In onze school worden leerlingen actief gestimuleerd om elkaar te helpen.
1 (helemaal niet van toepassing)	–	5	In onze school staat het schoolpersoneel model voor positieve relaties.
(helemaal van toepassing)			In onze school wordt aandacht geschonken aan klasklimaat (bv. door middel van antipestprogramma's, leefsleutels...).
			Ik stimuleer actief sociale contacten en interacties met leerlingen die GON toegekend kregen.
			De GON-begeleiders stimuleren actief sociale contacten en interacties met leerlingen die GON toegekend kregen.
Vragenlijst onderwijsoriëntatie			Aansluiten bij de belangstelling van de leerlingen is absoluut noodzakelijk.
1 (helemaal niet van toepassing)	–	5	Van de leerlingen kan niet verwacht worden dat ze mee bepalen wat en hoe er geleerd wordt op school.

(helemaal toepassing)	van	Werken met leerlingen betekent op de eerste plaats het doorgeven van kennis en vaardigheden.
		Leren is in essentie het opnemen van de aangeboden leerstof.
		Wat leerlingen zelf aanbrengen is meestal weinig bruikbaar voor wat er op school moet geleerd worden.
		Het is aan de leerkracht om te bepalen wat en hoe de leerlingen moeten leren.
		Leerlingen zijn zeer creatief in het zoeken naar oplossingen voor een probleem.
		De rol van de leerkracht in het leerproces van de leerling, is er één van begeleiden.
		De leerkracht moet vooral kansen scheppen zodat de leerling zelf kan leren.
		Leren is het verwerven van vaststaande kennis, feiten en inzichten.
		De belangrijkste taak als leerkracht is leerstof doorgeven.
		Leerlingen zijn in hoge mate afhankelijk van wat de leerkracht hen aanbiedt.
		de belangrijkste taak als leerkracht is de leerstof zodanig te ordenen dat de leerlingen de leerstof gemakkelijk kunnen opnemen.
		Leerlingen zijn niet in staat de leerinhoud mee te bepalen.
		Kinderen zijn van nature uit nieuwsgierig naar het hoe en waarom van de dingen.
		Lesgeven is in de eerste plaats een gericht sturen van de leerling in een bepaalde richting.
		Leerlingen moeten de ruimte krijgen om zelf dingen uit te zoeken.
		Als het er op aankomt, zijn leerlingen zeer hulpeloos.

Evaluatie GON

Tevredenheid inhoud	Bent u over het algemeen tevreden met de inhoud van de GON-begeleiding
GON-begeleiding	die geboden wordt vanuit de school voor buitengewoon onderwijs?
	1 – 2 – 3 – 4 – 5
Tevredenheid kwaliteit	Bent u over het algemeen tevreden met de kwaliteit van de GON-

GON-begeleiding		begeleiding die geboden wordt vanuit de school voor buitengewoon onderwijs? 1 – 2 – 3 – 4 – 5
Tevredenheid # uren GON		Bent u over het algemeen tevreden met het aantal uren GON-begeleiding die geboden wordt vanuit de school voor buitengewoon onderwijs? 1 – 2 – 3 – 4 – 5
Tevredenheid samenwerking BuO		Bent u over het algemeen tevreden met de samenwerking tussen u en de school voor gewoon onderwijs over leerlingen met een GON-attest? 1 – 2 – 3 – 4 – 5
Tevredenheid samenwerking CLB		Bent u over het algemeen tevreden met de samenwerking tussen u en het CLB over leerlingen met een GON-attest? 1 – 2 – 3 – 4 – 5
Tevredenheid samenwerking school GO		Bent u over het algemeen tevreden met de samenwerking tussen u en uw directie over leerlingen met een GON-attest? 1 – 2 – 3 – 4 – 5
Tevredenheid samenwerking ouders		Bent u over het algemeen tevreden met de samenwerking tussen u en de ouders over leerlingen met een GON-attest? 1 – 2 – 3 – 4 – 5
Knelpunten begeleiding	GON-	Wat zijn volgens u knelpunten binnen de GON-begeleiding die geboden wordt vanuit de school voor buitengewoon onderwijs?
Suggesties begeleiding	GON-	Hebt u suggesties om de GON begeleiding die geboden wordt vanuit de school voor buitengewoon onderwijs te verbeteren?
Tevredenheid reglementering	GON-	Bent u tevreden met de huidige GON-reglementering? 1 – 2 – 3 – 4 – 5
Knelpunten reglementering	GON-	Wat zijn volgens u knelpunten binnen de huidige GON-reglementering?
Suggesties reglementering	GON-	Hebt u suggesties om de huidige GON-reglementering te verbeteren?

Bijlage 1f: Vragenlijst voor de ouders

Algemene informatie over de respondent

Variabele

Antwoordcategorie

Geslacht

Wat is uw geslacht?

Samenwoningsverband

Wat is het samenwoningsverband van uw gezin?

- Twee-oudergezin: beide biologische ouders
- Twee-oudergezin: biologische moeder met partner
- Twee-oudergezin: biologische vader met partner
- Alleenstaande vader (zonder inwonende partner)
- Alleenstaande moeder (zonder inwonende partner)
- Ander (vb. pleeggezin, grootouders...)

kinderen

Hoeveel kinderen verblijven er in uw gezin?

Hoe vaak verblijven deze kinderen in uw gezin?

- Altijd
- Meer dan de helft van de tijd
- Ongeveer de helft van de tijd
- Minder dan de helft van de tijd
- Nooit

kinderen type-attest

Hoeveel kinderen in uw gezin hebben een type-attest voor het buitengewoon onderwijs?

Geboortejaar

Wat is uw geboortejaar?

Wat is het geboortejaar van uw partner?

Nationaliteit

Wat is uw nationaliteit?

Wat is de nationaliteit van uw partner?

Beroepssituatie

Wat is uw huidige beroepssituatie?

- Voltijds betaald werk
 - ✓ Arbeider
 - ✓ Bediende
 - ✓ Vrij beroep (bv. arts, advocaat)
 - ✓ Zelfstandig ondernemer met 0 tot 5 werknemers
 - ✓ Ondernemingsleider met meer dan 5 werknemers
 - ✓ Ander
- Deeltijds betaald werk
 - ✓ Arbeider
 - ✓ Bediende
 - ✓ Vrij beroep (bv. arts, advocaat)

- ✓ Zelfstandig ondernemer met 0 tot 5 werknemers
- ✓ Ondernemingsleider met meer dan 5 werknemers
- ✓ Ander
- Geen betaald werk
 - ✓ Student
 - ✓ Pensioen
 - ✓ Werkloos (met uitkering)
 - ✓ Huishouden (zonder uitkering)
 - ✓ Ziekte of invaliditeit
 - ✓ Anders
- Andere

Wat is de beroepssituatie van uw partner?

- Voltijds betaald werk
 - ✓ Arbeider
 - ✓ Bediende
 - ✓ Vrij beroep (bv. arts, advocaat)
 - ✓ Zelfstandig ondernemer met 0 tot 5 werknemers
 - ✓ Ondernemingsleider met meer dan 5 werknemers
 - ✓ Ander
- Deeltijds betaald werk
 - ✓ Arbeider
 - ✓ Bediende
 - ✓ Vrij beroep (bv. arts, advocaat)
 - ✓ Zelfstandig ondernemer met 0 tot 5 werknemers
 - ✓ Ondernemingsleider met meer dan 5 werknemers
 - ✓ Ander
- Geen betaald werk
 - ✓ Student
 - ✓ Pensioen
 - ✓ Werkloos (met uitkering)
 - ✓ Huishouden (zonder uitkering)
 - ✓ Ziekte of invaliditeit
 - ✓ Anders
- Andere

Diploma

Wat is uw hoogst behaalde diploma?

- Geen diploma
- Lager onderwijs
- Lager secundair onderwijs
- Hoger secundair onderwijs
- Hogeschool
- Universiteit
- Onbekend
- Anders

Wat is het opleidingsniveau van uw partner?

- Geen diploma
- Lager onderwijs
- Lager secundair onderwijs
- Hoger secundair onderwijs
- Hogeschool
- Universiteit
- Onbekend
- Anders

Informatie over het kind met GON-begeleiding

Volgende vragen gaan over uw kind dat GON-begeleiding krijgt.

Geslacht Wat is zijn/haar geslacht?

Leeftijd Wat is zijn/haar geboortejaar?

Functiebeperking Omschrijf zijn/haar functiebeperking*.

*uitleg wordt voorzien

Onderwijsvorm In welke onderwijsvorm volgt uw kind les?

- Kleuteronderwijs
- Lager onderwijs
- Secundair onderwijs

Leerjaar Indien kleuteronderwijs:

In welke kleuterklas volgt uw kind les? (1-3)

Indien lager onderwijs:

In welk leerjaar volgt uw kind les? (1-6)

Indien secundair onderwijs:

In welke onderwijsvorm volgt uw kind les? (met uitleg)

- ASO
- TSO
- BSO
- DBSO
- KSO

In welk jaar volgt uw kind les? (1A/B – 9)

	Welke richting volgt uw kind in deze onderwijsvorm? (bv. hout- en bouwkunde, wetenschappen-wiskunde...)
Type-attest	Welk type-attest* heeft hij/zij verkregen? - Type 1 (licht mentale beperking) - Type 2 (matig tot ernstig mentale beperking) - Type 3 (gedrags- of emotionele stoornis) - Type 4 (fysieke beperking) - Type 6 (visuele beperking) - Type 7 (auditieve beperking) - Type 8 (leerstoornis) - Weet ik niet
	Bent u het eens met deze attestering? Geef toelichting bij uw antwoord.
BuO	Heeft uw kind in het verleden school gelopen in een school voor buitengewoon onderwijs? - Ja (hoelang?) - Nee
IQ	Werd er in het verleden een IQ-test afgenomen bij uw kind? Wat was zijn/haar IQ-score? - > 130 - 120-130 - 110-120 - 90-110 - 80-90 - 70-80 - < 70 - Weet ik niet/wil ik niet meedelen
Schoolloopbaan	Is uw kind in het verleden van school veranderd? Zo ja, hoe vaak? Heeft uw kind een schooljaar overgedaan? Zo ja, hoe vaak?
Kennismaking met GON en keuze van de school voor gewoon onderwijs	
Contact GON	Hoe heeft u de mogelijkheid van GON-begeleiding leren kennen?
Initiatief	Wie nam het initiatief om GON-begeleiding op te starten voor uw

kind?

- Ik als ouder (eventueel samen met partner)
- De school voor gewoon onderwijs
- De school voor buitengewoon onderwijs
- Het CLB dat de school voor gewoon onderwijs ondersteunt
- Het CLB dat de school voor buitengewoon onderwijs ondersteunt
- Externe hulpverlener
- Andere:

Keuze GON

Waarom heeft u gekozen voor GON-begeleiding?

Keuze GON - kind

Heeft u uw zoon/dochter mee betrokken in deze beslissing?

Waarom wel/niet?

Keuze school

Zat uw kind reeds op deze school voor de GON-begeleiding werd opgestart?

Op basis van welke criteria heeft u gekozen voor deze school voor gewoon onderwijs?

- Ervaring van de school met GON en kinderen met specifieke onderwijsnoden
- Fysieke toegankelijkheid van de school
- Afstand (school ten opzichte van thuis)
- Expertise van de leerkrachten
- De andere kinderen van het gezin gingen hier naar school
- Andere: ...

Informatie over de GON-begeleiding en de GON-begeleider

uren GON

Hoeveel uur GON-begeleiding per week heeft uw kind toegewezen gekregen?

uren individueel

Hoeveel uur per week wordt er besteed aan individueel contact tussen uw kind en de GON-begeleider?

jaar GON

Hoeveel jaar kan u beroep doen op GON-begeleiding?

jaar gehad

Hoeveel jaar heeft u reeds beroep gedaan op GON-begeleiding (inclusief dit schooljaar)?

GON-begeleider

Bleef de GON-begeleider dezelfde gedurende deze jaren?

- Ja
- Nee

Indien neen,

Wat is de reden van verandering?

- | | | |
|------------------------|-------------|---|
| Inspraak
begeleider | keuze | Heeft u als ouder inspraak in de keuze van de GON-begeleider? |
| | | <ul style="list-style-type: none">- Ja- Nee |
| Inhoud
begeleiding | individuele | Bent u op de hoogte van de inhoud van de individuele GON-begeleiding van uw kind? |
| | | <ul style="list-style-type: none">- Ja- Nee |

Wat is de inhoud van deze individuele GON-begeleiding?

- Informatie (GON, hulpmiddelen, vrije tijd)
- Hulpmiddelen (aanbrengen, leren mee werken)
- Onderwijskundige hulp (leren leren, remediëring, evaluatie, inschatten /verwachtingen, curriculumaanpassingen, dispensereren, vervangen...)
- Paramedische begeleiding: in functie van het onderwijsleerproces
- Paramedische begeleiding: niet in functie van het onderwijsleerproces
- Sociaal-emotionele aspecten (vertrouwensrelatie met GON-begeleider, sociale problemen, integratie, realistische kijk op kunnen en niet kunnen, signaalfunctie naar anderen zoals ouders, leerkrachten...)
- Schoolgebeuren (schoolreis, mobiliteit...)
- Andere: ...

Heeft u inspraak in de inhoud van deze individuele GON-begeleiding?

- | | |
|-------------------------------------|--|
| Leerkrachtgerichte
ondersteuning | Biedt de school voor buitengewoon onderwijs naast individuele GON-begeleiding ook ondersteuning aan de leerkracht(en) van uw kind? |
| | <ul style="list-style-type: none">- Ja- Nee- Weet ik niet |

Wat is de inhoud van deze leerkrachtgerichte ondersteuning?

- Informatie over GON en leerling
- Hulpmiddelen (aanbrengen, mee leren werken)
- Klasgroepsamenstelling
- Klasmanagement
- Emotionele ondersteuning leerkracht
- Ondersteuning in aanpassingen in didactische proces (structuur bewaken, helpen omzetten van cursusmateriaal, remediëring, dispensereren, aanpassen van curriculum, kiezen van doelen)
- Ondersteuning op pedagogisch vlak
- Andere

Heeft u inspraak in de inhoud van deze leerkrachtgerichte ondersteuning?

Klasgroepgerichte ondersteuning

Biedt de school voor buitengewoon onderwijs naast individuele GON-begeleiding ook ondersteuning aan de klasgroep van uw kind?

- Ja
- Nee
- Weet ik niet

Wat is de inhoud van deze klasgroepgerichte ondersteuning?

- Informatie over GON en leerling (ondersteunen van leerkracht)
- Hulpmiddelen (aanbrengen, informatie)
- Klassensamenstelling
- Sociaal-emotionele ondersteuning (relatie met andere kinderen, bewakingsfunctie)
- Andere:

Heeft u inspraak in de inhoud van deze klasgroepgerichte ondersteuning?

Schoolgerichte ondersteuning

Biedt de school voor buitengewoon onderwijs naast individuele GON-begeleiding ook ondersteuning aan de school voor gewoon onderwijs van uw kind?

- Ja

- Nee
- Weet ik niet

Wat is de inhoud van deze schoolteamgerichte ondersteuning?

- Informatie over GON en de GON leerling
- Materiële aspecten (hulpmiddelen aanbrengen, leren mee werken, aanpassen infrastructuur)
- Ondersteuning bij het uitbouwen van een zorgbeleid
- Andere

Heeft u inspraak in de inhoud van deze schoolteamgerichte ondersteuning?

Oudergerichte ondersteuning

Biedt de school voor buitengewoon onderwijs naast individuele GON-begeleiding ook ondersteuning aan u als ouders?

- Ja
- Nee

Inhoud oudergericht

Wat is de inhoud van deze ondersteuning gericht aan u als ouders?

- Pedagogisch advies (bvb. Dagelijkse opvoeding)
- Informatie over GON en handicap
- Kennismaking met hulpmiddelen en ze leren gebruiken
- Sociaal-emotionele ondersteuning (bvb. Relatie met andere kinderen binnen en buiten het gezin)
- Andere:

Inspraak inhoud

Heeft u inspraak in de inhoud van deze oudergerichte ondersteuning?

- Ja
- Nee

Frequentie oudergericht

Hoe vaak per schooljaar wordt deze oudergerichte ondersteuning aangeboden?

Extra ondersteuning tijdens

Krijgt uw kind, naast deze GON-begeleiding, extra ondersteuning tijdens de schooluren?

- Ja
- Nee

Hoe vaak per week krijgt uw kind extra ondersteuning tijdens de schooluren?

Van wie krijgt uw kind extra ondersteuning tijdens de schooluren?

- Ouders
- Vrijwilligers
- Professionelen
- Andere:

Waarop richt deze extra ondersteuning zich?

- Hulp bij verwerken van de leerstof
- Paramedische ondersteuning (kinesithérapie, logopedie, ergotherapie)
- Hulp bij hulpmiddelen (leren werken met, aanbrengen,...)
- Ondersteuning bij sociaal-emotionele aspecten

Extra ondersteuning na Krijgt uw kind, naast deze GON-begeleiding, extra ondersteuning na de schooluren?

- Ja
- Nee

Hoe vaak per week krijgt uw kind extra ondersteuning na de schooluren?

Van wie krijgt uw kind extra ondersteuning na de schooluren?

- Ouders
- Vrijwilligers
- Professionelen
- Andere:

Waarop richt deze extra ondersteuning zich?

- Hulp bij verwerken van de leerstof (huiswerk,...)
- Paramedische ondersteuning (kinesithérapie, logopedie, ergotherapie)
- Hulp bij hulpmiddelen (leren werken met, aanbrengen,...)

- Ondersteuning bij sociaal-emotionele aspecten

Kosten

Deelt u in de kosten van de GON-begeleiding?

- Ja
- Nee

Welke kosten neemt u op zich?

Samenwerking en communicatie

Overleg school GO	Hoe vaak per schooljaar wordt u betrokken bij een overleg rond uw kind op de school voor gewoon onderwijs?
Overleg school BuO	Hoe vaak per schooljaar wordt u betrokken bij een overleg rond uw kind op de school voor buitengewoon onderwijs?
Overleg GON-bgl	Hoe vaak per schooljaar wordt een overleg gepland tussen u en de GON-begeleider van uw kind?
Informeel overleg GON-begeleider	Hoe vaak heeft u buiten de formeel geplande overlegmomenten contact met de GON-begeleider van uw kind?
Bereikbaarheid GON-begeleider	Kan u de GON-begeleider op elk moment bereiken als dit nodig is?
Opmaak integratieplan	Wordt u betrokken bij de opmaak van het integratieplan van uw kind?
Opvolging en evaluatie integratieplan	Wordt u betrokken bij de opvolging en evaluatie van het integratieplan van uw kind?

Functioneren

Academisch

functioneren

Als u een rangschikking zou moeten maken van de klas van uw kind op basis van prestaties op school voor wiskunde, waar zou u uw kind positioneren?

Als u een rangschikking zou moeten maken van de klas van uw kind op basis van prestaties op school voor taal, waar zou u uw kind positioneren?

Als u een rangschikking zou moeten maken van de klas van uw kind op basis van prestaties op school voor wetenschappen, waar zou u uw kind positioneren?

Als u een rangschikking zou moeten maken van de klas van uw kind op basis van prestaties op school voor sport, waar zou u uw kind positioneren?

Als u een rangschikking zou moeten maken van de klas van uw kind op basis van prestaties op school voor creatieve vakken zoals tekenen, waar zou u uw kind positioneren?

Beneden het gemiddelde – gemiddeld – boven het gemiddelde

Invloed GON op
academische prestatie

Denkt u dat de GON-begeleiding een invloed heeft gehad op zijn/haar prestaties in het algemeen?

Geef toelichting bij uw antwoord.

vrienden

Hoeveel vrienden of vriendinnen heeft uw kind (broers of zussen niet meegeteld) op school?

- 0
- 1
- 2 of 3
- 4 of meer

Hoeveel van deze kinderen zitten bij hem/haar in de klas?

- 0

- 1
- 2 of 3
- 4 of meer

Vrienden buiten schooltijd Hoeveel keer per week doet uw kind iets met deze vrienden of vriendinnen buiten de schooltijd?

- Minder dan 1 keer per week
- 1 of 2 keer per week
- 3 of meer keer per week

Sociale aanvaarding - Mijn kind wordt aanvaard door de klasgenoten
 - Mijn kind heeft vrienden op school
 - Mijn kind wordt gepest op school
 - Mijn kind is eenzaam op school

1 (veel minder dan zijn klasgenoten) – 5 (veel meer dan zijn klasgenoten)

Invloed GON op sociale participatie Denkt u dat de GON-begeleiding een invloed heeft gehad op zijn/haar sociale participatie?
 Geef toelichting bij uw antwoord.

Welbevinden Hoe goed voelt uw kind zich op school?
 1 (helemaal niet goed) – 5 (zeer goed)

Invloed GON op welbevinden Denkt u dat de GON-begeleiding een invloed heeft gehad op zijn/haar welbevinden op school?
 Geef toelichting bij uw antwoord.

Evaluatie GON

Tevredenheid inhoud GON-begeleiding Bent u over het algemeen tevreden met de inhoud van de GON-begeleiding?

1 – 2 – 3 – 4 – 5

Tevredenheid kwaliteit GON-begeleiding Bent u over het algemeen tevreden met de kwaliteit van de GON-begeleiding?

1 – 2 – 3 – 4 – 5

Tevredenheid samenwerking CLB Bent u over het algemeen tevreden met de samenwerking tussen u en het CLB?

		1 – 2 – 3 – 4 – 5
Tevredenheid samenwerking GO	school	Bent u over het algemeen tevreden met de samenwerking tussen u en de directie van de school voor gewoon onderwijs? 1 – 2 – 3 – 4 – 5
Tevredenheid samenwerking BuO	school	Bent u over het algemeen tevreden met de samenwerking tussen u en de directie van de school voor buitengewoon onderwijs? 1 – 2 – 3 – 4 – 5
Tevredenheid samenwerking leerkracht		Bent u over het algemeen tevreden met de samenwerking tussen u en de leerkracht? 1 – 2 – 3 – 4 – 5
Tevredenheid samenwerking begeleider	GON-	Bent u over het algemeen tevreden met de samenwerking tussen u en de GON-begeleider? 1 – 2 – 3 – 4 – 5
Tevredenheid betrokkenheid begeleiding	GON-	Bent u over het algemeen tevreden met uw betrokkenheid bij de GON-begeleiding van uw kind? 1 – 2 – 3 – 4 – 5
Knelpunten begeleiding	GON-	Wat zijn volgens u knelpunten binnen de GON-begeleiding die geboden wordt aan uw kind?
Suggesties begeleiding	GON-	Hebt u suggesties om de GON begeleiding te verbeteren?
Tevredenheid reglementering	GON-	Bent u tevreden met de huidige GON-reglementering? 1 – 2 – 3 – 4 – 5
Knelpunten reglementering	GON-	Wat zijn volgens u knelpunten binnen de huidige GON-reglementering?
Suggesties reglementering	GON-	Hebt u suggesties om de huidige GON-reglementering te verbeteren?

Bijlage 1g: Vragenlijst voor de leerlingen

Vragenlijst voor de GON-leerling

Algemene informatie over de respondent

Variabele	Antwoordcategorie
Geslacht	Ik ben een: - Jongen - Meisje
Onderwijsniveau	Ik volg les in het - Lager onderwijs - Secundair onderwijs

Informatie over de GON-begeleiding

GON-begeleiding	Wie heeft jou verteld over de GON-begeleiding die je dit schooljaar krijgt? (je kan meerdere dingen aanduiden) - Mama - Papa - De leerkracht - De GON-begeleider - Een medewerker van het CLB - iemand anders:
Keuze GON	Ik heb zelf mee mogen kiezen of ik GON-begeleiding wilde krijgen. - Ja - Nee
Keuze GON-begeleider	Ik heb zelf de GON-begeleider mogen kiezen. - Ja - Nee
GON-begeleider	Ik heb een goede band met de GON-begeleider. - Helemaal akkoord - Akkoord - Neutraal - Niet akkoord - Helemaal niet akkoord
Inhoud	GON- Ik mag mee kiezen waar we tijdens de GON-begeleiding aan

begeleiding

werken.

- Ja
- Nee

Ik vind het belangrijk mee te kiezen waar we tijdens de GON-begeleiding aan werken.

- Helemaal akkoord
- Akkoord
- Neutraal
- Niet akkoord
- Helemaal niet akkoord

Tijdstip begeleiding

Ik mag zelf mee kiezen wanneer (tijdens welke lessen) de GON-begeleiding plaatsvindt.

- Ja
- Nee

Ik vind het belangrijk dat ik mee mag kiezen wanneer de GON-begeleiding plaatsvindt.

- Helemaal akkoord
- Akkoord
- Neutraal
- Niet akkoord
- Helemaal niet akkoord

Klasgroepgericht

De GON-begeleider helpt ook de andere kinderen in mijn klas

- Ja
- Nee

Ik vind het belangrijk dat de GON-begeleider ook mijn klasgenoten helpt.

- Helemaal akkoord
- Akkoord
- Neutraal
- Niet akkoord
- Helemaal niet akkoord

Invloed GON op De GON-begeleider zorgt ervoor dat ik beter kan volgen tijdens de functioneren lessen.

- Helemaal akkoord
- Akkoord
- Neutraal
- Niet akkoord
- Helemaal niet akkoord

Leerkrachtgericht Ik vind het belangrijk dat ik de lessen kan volgen als de GON-begeleider er niet is.

- Helemaal akkoord
- Akkoord
- Neutraal
- Niet akkoord
- Helemaal niet akkoord

De leerkracht helpt mij als ik iets niet begrijp.

- Helemaal akkoord
- Akkoord
- Neutraal
- Niet akkoord
- Helemaal niet akkoord

De leerkracht en de GON-begeleider betrekken mij bij het overleg over mijn GON-begeleiding.

- Ja
- Nee

Ik vind het belangrijk dat ik aanwezig mag zijn op een overleg over mijn GON-begeleiding.

- Helemaal akkoord
- Akkoord
- Neutraal
- Niet akkoord
- Helemaal niet akkoord

Functioneren van de leerling

Algemeen academisch functioneren Over het algemeen heb ik het moeilijker dan mijn klasgenoten om te volgen in de klas.

- Helemaal akkoord
- Akkoord
- Neutraal
- Niet akkoord
- Helemaal niet akkoord

Academisch functioneren

Ik ben goed in wiskunde

Ik ben goed in taal

Ik ben goed in sport

Ik ben goed in creatieve vakken zoals tekenen

Ik ben goed in wetenschappen

Antwoordmogelijkheden:

- Helemaal niet waar
- Niet waar
- Noch waar, noch onwaar
- Waar
- Helemaal waar

Sociaal functioneren

1 (helemaal onwaar) – 5 (helemaal waar)

- Ik voel mij eenzaam in de klas en op school
- Ik heb plezier met mijn klasgenoten
- Klasgenoten pesten mij
- Ik heb één of meerdere goede vrienden op school waar ik regelmatig mee omga.
- Ik word aanvaard zoals ik ben

Zelfbeeld

1(helemaal niet akkoord) - 5 (helemaal akkoord)

- Over het algemeen ben ik tevreden over mezelf
- Ik zal het nooit even goed doen als de meeste anderen.
- Ik denk dat ik fier mag zijn op mezelf.
- Soms denk ik dat ik nergens goed voor ben en helemaal niet deug.
- Ik denk dat ik een aantal goede eigenschappen bezit.
- Ik ben een waardevol persoon, minstens evenveel waard als anderen.

Lotgenotencontact

Ik heb contact met kinderen die ook GON-begeleiding krijgen.

- Ja
- Nee

Ik vind het belangrijk dat ik contact heb met kinderen die ook GON-begeleiding krijgen.

- Helemaal akkoord
- Akkoord
- Neutraal
- Niet akkoord
- Helemaal niet akkoord

Evaluatie van GON

Inhoud GON

Ik ben tevreden met de inhoud van de GON-begeleiding

- Helemaal niet akkoord
- Niet akkoord
- Neutraal
- Akkoord
- Helemaal akkoord

Contact GON

Ik ben tevreden met het contact tussen mij en de GON-begeleider.

School

Ik ben tevreden over de school voor gewoon onderwijs waar ik les volg.

Leerkracht

Ik ben tevreden over mijn leerkracht.

Behouden GON

Welke drie dingen wil je het liefst behouden aan de GON-begeleiding?

1. ...
2. ...
3. ...

Veranderen GON

Welke drie dingen wil je het liefst veranderen aan de GON-begeleiding?

1. ...
2. ...
3. ...

Vragenlijst voor de ION-leerling

Stellingen (1: helemaal niet akkoord – 5: helemaal akkoord)

Academisch functioneren Ik kan goed volgen in de klas.

Sociaal functioneren Ik heb veel vriendjes in de klas.

Ik ben veel vriendjes op de speelplaats.

Welbevinden Ik vind de ION-begeleider leuk.

Ik heb veel plezier op school.

Bijlage 2a: Brief voor de pilootstudie voor de scholen voor gewoon en buitengewoon onderwijs

Leuven, 14 november 2011

Geachte Heer,
Geachte Mevrouw,

Op dit ogenblik voeren wij aan de Onderzoekseenheid Gezins- en Orthopedagogiek van de Katholieke Universiteit Leuven een evaluatie van Geïntegreerd en Inclusief Onderwijs uit. Dit onderzoek wordt uitgevoerd in opdracht van het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming en tracht een zo volledig en duidelijk mogelijk beeld van GON en ION in het Vlaamse onderwijs te schetsen.

Tijdens dit onderzoek zullen er verschillende perspectieven in kaart gebracht worden. In een eerste fase worden de directeurs of verantwoordelijken van het zorgteam aangesproken om deel te nemen. Daarna volgt de bevraging van medewerkers van het Centrum voor Leerlingenbegeleiding, de leerkrachten, de ouders van leerlingen met GON- of ION-begeleiding en de leerlingen zelf.

Om de actuele situatie in Vlaanderen zo volledig mogelijk in kaart te brengen, doen we beroep op een representatieve steekproef van scholen voor gewoon en buitengewoon onderwijs en dit zowel in het basis- als in het secundair onderwijs. Met deze brief willen wij uw medewerking vragen voor de pilootstudie van dit onderzoek. Deze pilootstudie is voor ons van groot belang. Met deze studie willen we de vragenlijst testen om deze te optimaliseren vooraleer we het onderzoek starten. Concreet betekent dit dat we u verzoeken de vragenlijst door te nemen, in te vullen en aan het einde uw aanbevelingen of opmerkingen te formuleren om deze vragenlijst te verbeteren. In het verdere verloop van dit onderzoek zal u eveneens de vragenlijsten ontvangen die u kan laten invullen door de andere informanten die in de latere fasen van dit onderzoek aan bod zullen komen.

Wij garanderen dat alle gegevens vertrouwelijk verwerkt zullen worden. De code die u toegang heeft tot de vragenlijst wordt na het invullen losgekoppeld van de antwoorden die u gaf zodat deze niet naar u herleid kunnen worden.

Indien u vragen of bedenkingen heeft, kunt u ons altijd contacteren. Wij hopen op uw medewerking en danken u bij voorbaat.

Met vriendelijke groeten,

Prof. dr. Katja Petry

Prof. dr. Pol Ghesquière

Mevr. Lisette Vanhelmont

Mevr. Dorien Jansen

Bijlage 2b: Brief voor de pilootstudie voor het CLB

Geachte Heer,

Geachte Mevrouw,

Op dit ogenblik voeren wij aan de Onderzoekseenheid Gezins- en Orthopedagogiek van de Katholieke Universiteit Leuven een evaluatie van Geïntegreerd en Inclusief Onderwijs uit. Dit onderzoek wordt uitgevoerd in opdracht van het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming en tracht een zo volledig en duidelijk mogelijk beeld van GON en ION in het Vlaamse onderwijs te schetsen.

Tijdens dit onderzoek zullen er verschillende perspectieven in kaart gebracht worden. In een eerste fase werden de directeurs of verantwoordelijken van het zorgteam aangesproken om deel te nemen. Nu volgt de bevraging van medewerkers van het Centrum voor Leerlingenbegeleiding, GON- of ION-begeleiders en de leerkrachten.

Om de actuele situatie in Vlaanderen zo volledig mogelijk in kaart te brengen, doen we beroep op alle centra voor leerlingenbegeleiding in Vlaanderen. Met deze brief willen wij uw medewerking vragen voor de pilootstudie van dit onderzoek. Deze pilootstudie is voor ons van groot belang. Met deze studie willen we de vragenlijst testen om deze te optimaliseren vooraleer we het onderzoek starten. Concreet betekent dit dat we u verzoeken de vragenlijst door te nemen, in te vullen en aan het einde uw aanbevelingen of opmerkingen te formuleren om deze vragenlijst te verbeteren. In het verdere verloop van dit onderzoek zal u eveneens de vragenlijsten ontvangen die u kan laten invullen door de andere informanten die in de latere fasen van dit onderzoek aan bod zullen komen.

Wij garanderen dat alle gegevens vertrouwelijk verwerkt zullen worden. De code die u toegang heeft tot de vragenlijst wordt na het invullen losgekoppeld van de antwoorden die u gaf zodat deze niet naar u herleid kunnen worden.

Indien u vragen of bedenkingen heeft, kunt u ons altijd contacteren. Wij hopen op uw medewerking en danken u bij voorbaat.

Met vriendelijke groeten,

Prof. dr. Katja Petry

Prof. dr. Pol Ghesquière

Mevr. Lisette Vanhelmont

Mevr. Dorien Jansen

Bijlage 2c: Brief voor de pilootstudie voor de GON- en ION-begeleiders en de leerkrachten

Geachte Heer,

Geachte Mevrouw,

Op dit ogenblik voeren wij aan de Onderzoekseenheid Gezins- en Orthopedagogiek van de Katholieke Universiteit Leuven een evaluatie van Geïntegreerd en Inclusief Onderwijs uit. Dit onderzoek wordt uitgevoerd in opdracht van het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming en tracht een zo volledig en duidelijk mogelijk beeld van GON en ION in het Vlaamse onderwijs te schetsen.

Tijdens dit onderzoek zullen er verschillende perspectieven in kaart gebracht worden. In een eerste fase werden de directeurs of verantwoordelijken van het zorgteam aangesproken om deel te nemen. Nu volgt de bevraging van medewerkers van de GON- of ION-begeleiders en de leerkrachten.

Om de actuele situatie in Vlaanderen zo volledig mogelijk in kaart te brengen, doen we beroep op een representatieve steekproef van scholen voor gewoon en buitengewoon onderwijs en dit zowel in het basis- als in het secundair onderwijs. We ontvingen van uw school uw gegevens en met deze brief willen wij uw medewerking vragen voor de pilootstudie van dit onderzoek. Deze pilootstudie is voor ons van groot belang. Met deze studie willen we de vragenlijst testen om deze te optimaliseren vooraleer we het onderzoek starten. Concreet betekent dit dat we u verzoeken de vragenlijst door te nemen, in te vullen en aan het einde uw aanbevelingen of opmerkingen te formuleren om deze vragenlijst te verbeteren. In het verdere verloop van dit onderzoek zal u eveneens de vragenlijsten ontvangen die u kan laten invullen door de andere informanten die in de latere fasen van dit onderzoek aan bod zullen komen.

Wij garanderen dat alle gegevens vertrouwelijk verwerkt zullen worden. De code die u toegang heeft tot de vragenlijst wordt na het invullen losgekoppeld van de antwoorden die u gaf zodat deze niet naar u herleid kunnen worden.

Indien u vragen of bedenkingen heeft, kunt u ons altijd contacteren. Wij hopen op uw medewerking en danken u bij voorbaat.

Met vriendelijke groeten,

Prof. dr. Katja Petry

Prof. dr. Pol Ghesquière

Mevr. Lisette Vanhelmont

Mevr. Dorien Jansen

Bijlage 3: Begeleidende brief bij de vragenlijst voor de directie van het gewoon en buitengewoon onderwijs

Leuven, december 2012

Geachte Heer,
Geachte Mevrouw,

Door de ervaren problemen en de stijgende vraag naar ondersteuning in verband met geïntegreerd en inclusief onderwijs heeft het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming beslist een evaluatieonderzoek rond dit thema uit te voeren. Deze studie, uitgevoerd door de onderzoekseenheid Gezins- en Orthopedagogiek van de Katholieke Universiteit Leuven en de Katholieke Hogeschool Leuven, zal trachten een beeld van GON en ION in het Vlaamse onderwijs te schetsen. Op deze manier is het mogelijk alle knelpunten en moeilijkheden op te lijsten die beleidsaanpassingen mogelijk maken. Dit onderzoek is dus van groot belang aangezien het gebruikt zal worden om het toekomstig beleid rond GON en ION in Vlaanderen mee vorm te geven.

Omdat we een zo volledig en duidelijk mogelijk beeld willen krijgen van de actuele situatie in Vlaanderen doen we beroep op een representatieve steekproef van scholen voor gewoon en buitengewoon onderwijs en dit zowel in het basis- als secundair onderwijs en op de Centra voor Leerlingenbegeleiding. Tevens zullen er in dit onderzoek verschillende perspectieven in kaart gebracht worden. Zo komen achtereenvolgens de directie of de verantwoordelijke van het zorgteam, de Centra voor Leerlingenbegeleiding, de GON- of ION-begeleiders en de leerkrachten, de ouders en de leerlingen die genieten van GON- of ION-begeleiding aan bod. Met deze brief willen wij uw medewerking vragen voor dit onderzoek.

Wij garanderen dat alle gegevens vertrouwelijk verwerkt zullen worden. De code die u toegang heeft tot de vragenlijst wordt na het invullen losgekoppeld van de antwoorden die u gaf zodat deze niet naar u herleid kunnen worden.

Indien u vragen of bedenkingen heeft, kunt u ons altijd contacteren. Wij hopen op uw medewerking en danken u bij voorbaat.

Indien u vragen of bedenkingen heeft, kunt u ons altijd contacteren. Wij hopen op uw medewerking en danken u bij voorbaat.

Met vriendelijke groeten,

Prof. dr. Katja Petry

Prof. dr. Pol Ghesquière

Mevr. Lisette Vanhelmont

Mevr. Dorien Jansen

Bijlage 4: Begeleidende brief bij de vragenlijst voor de centra voor leerlingenbegeleiding

Leuven, 22 februari 2012

Geachte Heer,

Geachte Mevrouw,

Door de ervaren problemen en de stijgende vraag naar ondersteuning in verband met geïntegreerd en inclusief onderwijs heeft het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming beslist een evaluatieonderzoek rond dit thema uit te voeren. Deze studie, uitgevoerd door de onderzoekseenheid Gezins- en Orthopedagogiek van de Katholieke Universiteit Leuven en de Katholieke Hogeschool Leuven, zal trachten een beeld van GON en ION in het Vlaamse onderwijs te schetsen. Op deze manier is het mogelijk alle knelpunten en moeilijkheden op te lijsten die beleidsaanpassingen mogelijk maken. Dit onderzoek is dus van groot belang aangezien het gebruikt zal worden om het toekomstig beleid rond GON en ION in Vlaanderen mee vorm te geven.

Omdat we een zo volledig en duidelijk mogelijk beeld willen krijgen van de actuele situatie in Vlaanderen doen we beroep op een representatieve steekproef van scholen voor gewoon en buitengewoon onderwijs en dit zowel in het basis- als secundair onderwijs en op de Centra voor Leerlingenbegeleiding. Tevens zullen er in dit onderzoek verschillende perspectieven in kaart gebracht worden. Zo komen achtereenvolgens de directie of de verantwoordelijke van het zorgteam, de Centra voor Leerlingenbegeleiding, de GON- of ION-begeleiders en de leerkrachten, de ouders en de leerlingen die genieten van GON- of ION-begeleiding aan bod.

Ons onderzoek is intussen aan de tweede fase aanbeland, namelijk de bevraging van het CLB, en daarvoor hebben we uw hulp nodig. We zouden per CLB vier medewerkers willen vragen deel te nemen aan ons onderzoek. Dit zijn twee medewerkers die gespecialiseerd zijn in het begeleiden van GON-leerlingen, waarvan één voornamelijk instaat voor de begeleiding van het basisonderwijs en één voor het secundair onderwijs, en twee die gespecialiseerd zijn in het begeleiden van ION-leerlingen, opnieuw voor het basisonderwijs en het secundair onderwijs. Graag zouden we van u vier namen en e-mailadressen ontvangen van medewerkers die wij mogen contacteren. Ook CLB-medewerkers die in het verleden ION-leerlingen hebben opgevolgd, komen in aanmerking om deel te nemen aan ons onderzoek. Indien uw CLB bijvoorbeeld geen ION-leerlingen begeleidt, is het voldoende twee namen door te geven met

de melding dat u enkel GON-leerlingen opvolgt. Deze vier personen zullen dan rechtstreeks een vragenlijst van ons ontvangen. Wij garanderen dat alle gegevens vertrouwelijk verwerkt zullen worden. De code die deze vier personen toegang geeft tot de vragenlijst wordt na het invullen losgekoppeld van de antwoorden die zij gaven zodat deze niet naar hen herleid kunnen worden.

Indien u vragen of bedenkingen heeft, kunt u ons altijd contacteren. Wij hopen op uw medewerking en danken u bij voorbaat.

Met vriendelijke groeten,

Prof. dr. Katja Petry

Prof. dr. Pol Ghesquière

Mevr. Lisette Vanhelmont

Mevr. Dorien Jansen

Bijlage 5a: Begeleidende brief bij de vragenlijst voor de GON- en ION-begeleiders

Geachte Heer, Geachte Mevrouw,

Begin januari ontving u een e-mail van ons met daarin de vraag tot deelname aan het onderzoek 'GON en ION anno 2012'. Omdat we een zo volledig en duidelijk mogelijk beeld willen krijgen van de actuele situatie in Vlaanderen doen we beroep op een representatieve steekproef van scholen voor gewoon en buitengewoon onderwijs en dit zowel in het basis- als secundair onderwijs en op de Centra voor Leerlingenbegeleiding. Tevens zullen er in dit onderzoek verschillende perspectieven in kaart gebracht worden. De directieleden en verantwoordelijken van het zorgteam, evenals de centra voor leerlingenbegeleiding, kregen al de mogelijkheid deze vragenlijst in te vullen.

Aanvullend aan deze perspectieven zouden we de GON- en ION-begeleiders willen bevragen rond dit thema. Hiervoor hebben we echter uw hulp nodig. We zouden per school een aantal GON-begeleiders en ION-begeleiders willen vragen deel te nemen aan ons onderzoek. Indien mogelijk zouden we alle ION-begeleiders willen aanschrijven zodat wij genoeg gegevens kunnen verwerken voor het inclusief onderwijs. Graag zouden we van u een aantal namen en e-mailadressen ontvangen van begeleiders die wij mogen contacteren. Zij zullen rechtstreeks een vragenlijst van ons ontvangen. Wij garanderen dat alle gegevens vertrouwelijk verwerkt zullen worden. De code die deze personen toegang geeft tot de vragenlijst wordt na het invullen losgekoppeld van de antwoorden die zij gaven zodat deze niet naar hen herleid kunnen worden.

Indien u vragen of bedenkingen heeft, kunt u ons altijd contacteren. Wij hopen op uw medewerking en danken u bij voorbaat.

Met vriendelijke groeten,

Prof. dr. Katja Petry

Prof. dr. Pol Ghesquière

Mevr. Lisette Vanhelmont

Mevr. Dorien Jansen

Bijlage 5b : Begeleidende brief bij de vragenlijst voor de leerkrachten

Geachte Heer, Geachte Mevrouw,

Begin januari ontving u een e-mail van ons met daarin de vraag tot deelname aan het onderzoek 'GON en ION anno 2012'. Omdat we een zo volledig en duidelijk mogelijk beeld willen krijgen van de actuele situatie in Vlaanderen doen we beroep op een representatieve steekproef van scholen voor gewoon en buitengewoon onderwijs en dit zowel in het basis- als secundair onderwijs en op de Centra voor Leerlingenbegeleiding. Tevens zullen er in dit onderzoek verschillende perspectieven in kaart gebracht worden. De directieleden en verantwoordelijken van het zorgteam, evenals de centra voor leerlingenbegeleiding, kregen al de mogelijkheid deze vragenlijst in te vullen.

Aanvullend aan deze perspectieven zouden we de leerkrachten willen bevragen rond dit thema. Hiervoor hebben we echter uw hulp nodig. We zouden per school een aantal leerkrachten willen vragen deel te nemen aan ons onderzoek.

Graag zouden we van u een aantal namen en e-mailadressen ontvangen van leerkrachten of klastitularissen zou willen doorgeven waarbij GON- en/of ION-leerlingen aanwezig zijn in de klas. Zij zullen rechtstreeks een vragenlijst van ons ontvangen. Wij garanderen dat alle gegevens vertrouwelijk verwerkt zullen worden. De code die deze personen toegang geeft tot de vragenlijst wordt na het invullen losgekoppeld van de antwoorden die zij gaven zodat deze niet naar hen herleid kunnen worden.

Indien u vragen of bedenkingen heeft, kunt u ons altijd contacteren. Wij hopen op uw medewerking en danken u bij voorbaat.

Met vriendelijke groeten,

Prof. dr. Katja Petry

Prof. dr. Pol Ghesquière

Mevr. Lisette Vanhelmont

Mevr. Dorien Jansen

Bijlage 5c : Extra begeleidende brief bij de vragenlijst voor de leerkrachten

Geachte Heer, Geachte Mevrouw,

Eind maart ontving u van ons een eerste e-mail met daarin de vraag of u enkele namen en e-mailadressen van leerkrachten of klastitularissen zou willen doorgeven waarbij GON- en/of ION-leerlingen aanwezig zijn in de klas. Omdat u in het verleden reeds deelnam aan dit onderzoek, hopen we voor dit onderdeel van onze studie opnieuw op uw medewerking. Aangezien het aantal leerkrachten die wensen deel te nemen aan ons onderzoek relatief laag is, willen we met deze e-mail opnieuw een oproep doen aan u als school om uw collega's te motiveren deze vragenlijst alsnog in te vullen. U kan dus nog steeds namen en e-mailadressen van leerkrachten en klastitularissen doorgeven aan mij. Deze leerkrachten zullen rechtstreeks een vragenlijst van ons ontvangen die ongeveer 45 minuten in beslag zal nemen. Wij garanderen dat alle gegevens vertrouwelijk verwerkt zullen worden. De code die deze personen toegang geeft tot de vragenlijst wordt na het invullen losgekoppeld van de antwoorden die zij gaven zodat deze niet naar hen herleid kunnen worden.

Indien u verder nog vragen of bedenkingen heeft, kunt u ons altijd contacteren. Wij hopen op uw medewerking en danken u bij voorbaat.

Met vriendelijke groeten,

Prof. dr. Katja Petry

Prof. dr. Pol Ghesquière

Mevr. Lisette Vanhelmont

Mevr. Dorien Jansen

Bijlage 6a: Begeleidende brief bij de vragenlijst voor de ouders

Geachte Heer, Geachte Mevrouw,

Begin januari ontving u een e-mail van ons met daarin de vraag tot deelname aan het onderzoek 'GON en ION anno 2012'.

Als laatste onderdeel van dit onderzoek willen we de ouders van GON- of ION-leerlingen en deze leerlingen zelf bevragen. Ook hier hebben we opnieuw uw hulp nodig. Wij zouden u willen vragen onderstaande brief te bezorgen aan de (ouders van de) GON- en/of ION-leerlingen van uw school.

Indien u vragen of bedenkingen heeft, kunt u ons altijd contacteren. Wij hopen op uw medewerking en danken u bij voorbaat.

Met vriendelijke groeten,

Prof. dr. Katja Petry

Prof. dr. Pol Ghesquière

Mevr. Lisette Vanhelmont

Mevr. Dorien Jansen

Bijlage 6b: Toestemmingsformulier voor de ouders

Leuven, april 2012

Geachte Heer, Geachte Mevrouw,

Geïntegreerd Onderwijs (GON) en Inclusief Onderwijs (ION) zijn al enkele jaren mogelijk in Vlaanderen en veel kinderen met specifieke noden maken gebruik van deze projecten om les te volgen in het gewoon onderwijs. Toch worden er vaak problemen ondervonden met deze projecten. Hierdoor besloot de minister van Onderwijs en Vorming een evaluatiestudie uit te voeren rond dit thema. Dit onderzoek wordt uitgevoerd door de onderzoekseenheid Gezins- en Orthopedagogiek van de KU Leuven en de KHLeuven en wil een hedendaags beeld schetsen van GON en ION in Vlaanderen. Op deze manier wil men alle moeilijkheden en bezorgdheden rond GON en ION in kaart brengen zodat de minister beleidsaanpassingen kan opmaken rond dit thema.

We willen in dit onderzoek ook jullie, de ouders en de leerlingen, bevragen omdat we weten dat ook jullie met een aantal bezorgdheden, vragen en moeilijkheden kampen. Met deze brief willen we daarom uw medewerking vragen voor dit onderzoek. Indien u akkoord gaat met de deelname aan dit onderzoek, gelieve het document in bijlage via e-mail (dorien.jansen@ppw.kuleuven.be) of post te versturen naar volgende adres: **Dorien Jansen, Onderzoekseenheid Gezins- en Orthopedagogiek, Leopold Vanderkelenstraat 32 bus 3765, 3000 Leuven**. In dit document bevestigt u dat u en eventueel uw kind, indien hij/zij ouder is dan 10 jaar, wensen mee te werken aan dit onderzoek. Eveneens kan u vermelden of u de vragenlijst online of op papier wenst in te vullen en of uw kind GON- of ION-begeleiding krijgt. In de loop van de maand mei zullen wij u opnieuw contacteren en u de vragenlijst bezorgen. Als u de vragenlijst online wil invullen, zal u een link toegestuurd krijgen met een code die u en uw kind toegang geeft tot de vragenlijst. Als u de vragenlijst op papier wenst in te vullen, krijgt u deze vragenlijst opgestuurd via de post. Wij garanderen dat alle gegevens vertrouwelijk verwerkt zullen worden.

Indien u vragen of bedenkingen heeft, kunt u ons altijd contacteren. Wij hopen op uw medewerking en danken u bij voorbaat.

Met vriendelijke groeten,

Prof. dr. Katja Petry

Prof. dr. Pol Ghesquière

Mevr. Lisette Vanhelmont

Mevr. Dorien Jansen

Toestemmingsformulier voor deelname aan het onderzoek GON en ION anno 2012

- Ik bevestig dat ik de brief over het onderzoek GON en ION anno 2012 heb ontvangen en de informatie heb begrepen.
- Ik heb begrepen dat het onderzoeksteam me een vragenlijst zal toesturen.
- Ik heb begrepen dat deelname aan dit bijkomende luik van het onderzoek volledig vrijblijvend is en op elk moment door mij kan beëindigd worden zonder nadelige gevolgen voor mijn kind en/of mezelf.
- Ik heb begrepen dat alle onderzoeksgegevens in strikte vertrouwelijkheid zullen behandeld worden.
- Ik ben mij bewust van het doel waarvoor deze gegevens worden verzameld, verwerkt en gebruikt in de context van het onderzoek rond GON en ION
- Via onderstaande invulstrook verklaar ik me akkoord om (samen met mijn kind) deel te nemen aan dit onderzoek.

NAAM van de jongere: _____

VOORNAAM van de jongere: _____

Mijn kind krijgt GON-begeleiding/ION-begeleiding.*

Mijn kind is ouder dan 10 jaar en wenst deel te nemen aan het onderzoek: Ja/Nee.*

NAAM en VOORNAAM van ouder of wettelijke voogd: oMr. oMevr _____

ADRES: _____

POSTCODE _____ GEMEENTE _____

E-MAILADRES _____

Ik ondergetekende, verklaar me akkoord om (samen met mijn kind) deel te nemen aan dit onderzoek.

Ik bevestig dat ik de voorwaarden heb gelezen en begrepen, en dat ik hiermee akkoord ga.

Ik wens de vragenlijst te ontvangen via de post/e-mail*.

Datum __/__/__

Handtekening

* Schappen wat niet past

Bijlage 7: Voorbeeld van een herinneringsmail

Geachte Heer,

Geachte Mevrouw,

Onlangs bent u uitgenodigd om deel te nemen aan het onderzoek ‘GON en ION anno 2012’. Enkele weken daarna ontving u een herinnering omdat u deze vragenlijst nog niet voltooid had. Wij constateren echter dat u deze vragenlijst nog niet of slechts gedeeltelijk hebt ingevuld. Omdat de vragenlijst binnenkort wordt afgesloten, zouden wij u willen vragen deze alsnog te voltooien. Indien er zich problemen voordoen met bepaalde vragen, en u daardoor niet verder kan in de vragenlijst, mag u steeds contact opnemen met ons. Ook vragen waarvan u het antwoord niet weet, kunnen overgeslagen worden door een vraagteken of dergelijke te plaatsen.

Als u de vragenlijst niet wenst af te werken, kan u ons steeds melden waarom dit het geval is zodat we hier in het verdere onderzoek rekening mee kunnen houden.

Wij hopen alsnog op uw medewerking in dit onderzoek.

Met vriendelijke groeten,

Prof. dr. Katja Petry

Prof. dr. Pol Ghesquière

Mevr. Lisette Vanhelmont

Mevr. Dorien Jansen

Bijlage 8: Nieuwsbrief van de onderwijskoepels

OBPWO 10.01 “GON en ION anno 2011”

Door de ervaren problemen en de stijgende vraag naar ondersteuning in verband met geïntegreerd en inclusief onderwijs heeft het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming beslist een evaluatieonderzoek rond dit thema uit te voeren. Deze studie, uitgevoerd door de onderzoekseenheid Gezins- en Orthopedagogiek van de Katholieke Universiteit Leuven en de Katholieke Hogeschool Leuven, zal trachten een beeld van GON en ION in het Vlaamse onderwijs te schetsen. Op deze manier is het mogelijk alle knelpunten en moeilijkheden op te lijsten die beleidsaanpassingen mogelijk maken. Dit onderzoek is dus van groot belang aangezien het gebruikt zal worden om het toekomstig beleid rond GON en ION in Vlaanderen mee vorm te geven.

Omdat we een zo volledig en duidelijk mogelijk beeld willen krijgen van de actuele situatie in Vlaanderen doen we beroep op een representatieve steekproef van scholen voor gewoon en buitengewoon onderwijs en dit zowel in het basis- als secundair onderwijs en op de Centra voor Leerlingenbegeleiding. Tevens zullen er in dit onderzoek verschillende perspectieven in kaart gebracht worden. Zo komen achtereenvolgens de directie of de verantwoordelijke van het zorgteam, de Centra voor Leerlingenbegeleiding, de GON- of ION-begeleiders en de leerkrachten, de ouders en de leerlingen die genieten van GON- of ION-begeleiding aan bod.

U heeft begin januari een eerste vragenlijst ontvangen die bedoeld was voor de directie of de verantwoordelijke van het zorgteam. Tevens werden in de loop van de maand februari de vragenlijsten gericht aan het CLB verstuurd. Tot slot zullen begin april de vragenlijsten voor de GON- of ION-begeleiders en de leerkrachten en de vragenlijsten voor de ouders en de leerlingen beschikbaar gesteld worden. Graag willen u oproepen deze vragenlijsten in te vullen of door te geven aan de desbetreffende personen.

Wij hopen te kunnen rekenen op uw medewerking.

Met vriendelijke groeten,

Prof. dr. Katja Petry

Prof. dr. Pol Ghesquière

Mevr. Lisette Vanhelmont

Mevr. Dorien Jansen

Bijlage 9: Extra brief gericht aan GON- en ION-begeleiders, leerkrachten en ouders

Leuven, juni 2012

Geachte Mevrouw, Geachte Heer,

Er is in Vlaanderen de laatste jaren een enorme stijging vastgesteld van de vraag naar ondersteuning in het kader van het geïntegreerd en inclusief onderwijs (GON en ION). Bovendien ervaart de onderwijspraktijk met deze ondersteuningssystemen nogal wat knelpunten. Daarom heeft het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming beslist een evaluatieonderzoek rond dit thema te laten uitvoeren. Deze studie, toegewezen aan de onderzoekseenheid Gezins- en Orthopedagogiek van de KU Leuven en de Katholieke Hogeschool Leuven, zal trachten een genuanceerd beeld te schetsen van GON en ION, inclusief alle knelpunten en moeilijkheden die erbij ervaren worden. Het ministerie zal op basis hiervan beleidsaanpassingen voorbereiden. Dit onderzoek is dus van groot belang voor de onderwijspraktijk aangezien het gebruikt zal worden om het toekomstig beleid rond GON en ION in Vlaanderen mee vorm te geven.

Omdat we een zo volledig en duidelijk mogelijk beeld willen krijgen van de actuele situatie in Vlaanderen moeten we beschikken over een representatieve steekproef van scholen voor gewoon en buitengewoon onderwijs en dit zowel in het basis- als secundair onderwijs en op de Centra voor Leerlingenbegeleiding. Bovendien willen we in dit onderzoek de ervaringen van verschillende betrokkenen in kaart brengen. Zo komen de directie of de verantwoordelijke van het zorgteam, de Centra voor Leerlingenbegeleiding, de GON- of ION-begeleiders en de leerkrachten, de ouders en de leerlingen die GON- of ION-begeleiding krijgen, aan bod.

Met deze open brief roepen we betrokkenen die dit nog niet deden, op om deel te nemen aan dit onderzoek. Het gaat in de eerste plaats om leerkrachten of klastitularissen van het gewoon onderwijs met GON- en/of ION-leerlingen in hun klas. Maar ook voor de GON- en ION-begeleiders loopt de bevraging momenteel nog steeds en kunnen er zeker nog deelnemers bij. Tot slot worden ook ouders en GON/ION-leerlingen aangespoord nog deel te nemen aan deze studie. Elk van deze groepen komen via de specifieke linken onderaan deze brief op de enquête terecht om die in te vullen. Hoe groter de groep van respondenten, des te representatiever zullen onze onderzoeksbevindingen zijn.

Wij garanderen dat alle gegevens vertrouwelijk verwerkt zullen worden en indien u vragen of bedenkingen heeft, kunt u ons altijd contacteren. Wij hopen op uw medewerking en danken u bij voorbaat.

Met vriendelijke groeten,

Prof. dr. Katja Petry

Prof. dr. Pol Ghesquière

Mevr. Lisette Vanhelmont

Mevr. Dorien Jansen

Link **LEERKRACHTEN** :

<https://websurvey.kuleuven.be/index.php?sid=25679&lang=nl>

Link **GON-BEGELEIDERS** :

<https://websurvey.kuleuven.be/index.php?sid=68915&lang=nl>

Link **ION-BEGELEIDERS** :

<https://websurvey.kuleuven.be/index.php?sid=43748&lang=nl>

Link **ouders en GON-leerlingen** :

<https://websurvey.kuleuven.be/index.php?sid=37666&lang=nl>

Link **ouders en ION-leerlingen** :

<https://websurvey.kuleuven.be/index.php?sid=62943&lang=nl>