



EINDRAPPORT TOELEIDING LEERSTEUN:

Onderzoek naar praktijken en objectieve factoren

EINDRAPPORT TOELEIDING LEERSTEUN:

Onderzoek naar praktijken en objectieve factoren

September 2025

UHasselt, U-RISE

Promotor: Prof. Dr. Elke Emmers

Onderzoeker: Liesbeth Coppens

UCLL Research & Expertise, Inclusive Society

Promotor: Dr. Karen Jacobs

Onderzoekers: Dr. Flore Geukens, Dr. Hannah Boonen en Dr. Liedewij Borremans

De inzichten die aangereikt worden, zijn gebaseerd op een onderzoek uitgevoerd in opdracht van de Vlaamse Overheid, Departement Onderwijs & Vorming.

Dit onderzoek werd gefinancierd en gecoördineerd in opdracht van het Departement Onderwijs en Vorming van de Vlaamse Overheid.

Het onderzoek werd uitgevoerd door UHasselt, URise en UCLL Research & Expertise, Inclusive Society.

Promotoren van het onderzoek waren Prof. Dr. Elke Emmers (UHasselt) en Dr. Karen Jacobs (UCLL). Het onderzoeksteam bestond uit Liesbeth Coppens, Dr. Flore Geukens, Dr. Hannah Boonen en Dr. Liedewij Borremans.

De stuurgroepleden waren Luc Van Beeumen (voorzitter), Caroline Gijselinckx (secretaris), Inge Wagemakers, Juno Tourne, Wouter Pinxten, Liese Verbesselt, Maya De Neef, Marjolein Wilke, Katja Pétry, Klaartje Liessens, Anne Buelens, Dorien Van Gassen, Matthias Van Raemdonck, Ann Huybrechts, Jean-Luc Barbéry, Tine Gheysen, Sarah Schaubroeck, Sara-Maria Van Wontergem, Annemie Jennes, Jolien Mortier, Mieke Quirijnen, Luc Eeckhout, Jürgen Loones, Dieter Baeyens, Karen Dobbelaere en Marina Danckaerts.

Om dit rapport te citeren:

Jacobs, K., Coppens, L., Geukens, F., Borremans, L., Boonen, H., & Emmers, E. (2025). Toeleiding leersteun: Onderzoek naar praktijken en objectieve factoren. Eindrapport. Vlaamse Overheid, Departement Onderwijs en Vorming.

Het onderzoek liep van 1 september 2024 tot 1 oktober 2025.

Ethische goedkeuring werd verkregen via de SMEC van UHasselt.

Voor inhoudelijke vragen, contacteer Prof. Dr. Elke Emmers (elke.emmers@uhasselt.be)

Inhoudstafel

7	Voorwoord
10	Inleiding
12	Verklarende woordenlijst
15	Afkortingen
17	Achtergrond
18	Aanleiding en probleemstelling
19	Theoretisch kader
26	Doelstellingen en onderzoeksvragen
29	Methodologie
30	Onderzoeksopzet
31	Werkpakket 1: Descriptief-verklarend onderzoek
33	Werkpakket 2: Real-time multi-method casestudieonderzoek
52	Werkpakket 3: Focusgroepen
55	Infographic: Onze Methodologie in één oogopslag
57	De evolutie in GC-, IAC- en OV4-verslagen in het Vlaamse onderwijs
	Resultaten onderzoeksvraag 1
58	Omvang en evolutie van de groep leerlingen in het gewoon onderwijs met een GC-, IAC- en OV4- verslag (1a en 1b)
90	Tendensen in de opmaak van GC-, IAC- en OV4-verslagen (1c)
121	Schoolloopbanen van leerlingen met een verslag (1d)
149	Gewoon onderwijs en buitengewoon onderwijs (1f)
161	Brede basiszorg en verhoogde zorg: Voorwaarden en uitdagingen vóór verslaggeving - Resultaten onderzoeksvraag 2
162	Zorg op school voorafgaand aan de opmaak van een verslag
176	Op zoek naar gepaste zorg met het CLB
184	Consultatieve leerlingbegeleiding en signaalfunctie van CLB's
186	Professionalisering en ervaringen op de werkvloer van het onderwijspersoneel
192	Structureel overleg
194	De samenwerking met alle (onderwijs) actoren in de toeleiding tot leersteun en zorg op school
205	GC-, IAC- en OV4-verslagen in de praktijk: Instrumenten, besluitvorming en ervaringen van relevante stakeholders - Resultaten onderzoeksvraag 3
206	Instrumenten en protocollen
208	Uitkomsten en adviezen van een HGD
216	Professionalisering van CLB-medewerkers
218	De rol van andere (onderwijs)actoren in de opmaak van een verslag
224	Ervaringen van de betrokken actoren
241	Beleidsaanbevelingen
253	Uitleiding
261	Bijlagen
359	Referenties

Voorwoord

In dit rapport worden de resultaten gerapporteerd van het onderzoek 'Toeleiding naar leersteun: Onderzoek naar praktijken en objectieve factoren'. Het onderzoek liep van 1 september 2024 tot 1 oktober 2025.

Dit onderzoek werd uitgevoerd naar aanleiding van het decreet over leersteun, dat op 5 mei 2023 door de Vlaamse Regering werd goedgekeurd. Dit decreet introduceert een nieuw model van leersteun voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften in het gewoon onderwijs. Leersteun kan worden aangevraagd wanneer brede basiszorg (fase 0 van het zorgcontinuüm) en verhoogde zorg (fase 1) niet volstaan, enkel voor leerlingen met een GC-, IAC- of OV4-verslag. Leersteuncentra staan in voor de leersteun. Wanneer er te snel geschakeld wordt naar leersteun, riskeren de leersteuncentra overbevraagd te worden. Het doel van dit onderzoek was dan ook om zicht te krijgen op de evolutie van het aantal verslagen, de praktijken en factoren die een rol spelen in toeleiding naar leersteun, om zo bij te dragen aan een haalbaar en inclusief onderwijsstelsel.

Concreet onderzochten we hoe het proces van toeleiding tot leersteun in het Vlaamse onderwijs verloopt. Wat is de evolutie van het aantal GC-, IAC- en OV4-verslagen? Welke factoren spelen hier een rol? Hoe wordt het proces beleefd door de betrokkenen? Waar loopt het goed en wat zijn net pijnpunten? We presenteren de volledige lijst met onderzoeksvragen hier:

1. Wat is de evolutie van het aantal GC-verslagen (voormalige gemotiveerde verslagen) en IAC-verslagen en OV4-verslagen (voormalige verslagen) van schooljaar 2017-2018 tot en met schooljaar 2023-2024?
 - a. Wat is de omvang van de groep leerlingen in het gewoon onderwijs met een GC-, IAC- en OV4- verslag?
 - b. Wat is de evolutie van het aantal GC-verslagen (voormalige gemotiveerde verslagen) en IAC verslagen en OV4-verslagen (voormalige verslagen) van schooljaar 2017-2018 tot en met schooljaar 2023-2024, in het algemeen, en per soort verslag, type en opleidingsvorm?
 - c. Wat zijn algemene tendensen in de opmaak van GC-, IAC- en OV4-verslagen: moment van opmaak, kenmerken van leerlingen, kenmerken van scholen van de betrokken leerlingen, kenmerken van CLB's van de betrokken leerlingen?
 - d. Wat zijn kantelmomenten in de schoolloopbanen van leerlingen met een GC-, IAC- of OV4- verslag: opmaak van verslag, wijziging van verslag, schoolverandering, verandering van onderwijsniveau, overstap van gewoon naar buitengewoon onderwijs of omgekeerd?
 - e. Hoe verlopen de opheffingen van GC-, IAC- en OV4-verslagen?
 - f. In welke verhouding volgen leerlingen met een toegekend IAC- of OV4-verslag gewoon onderwijs resp. buitengewoon onderwijs, per type en opleidingsvorm?



- 2.** Hoe wordt het regelgevend kader omtrent de fases brede basiszorg (fase 0) en verhoogde zorg (fase 1) van het zorgcontinuüm in de praktijk toegepast door scholen en CLB's voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften, vooraleer er een GC-, IAC- of OV4-verslag wordt opgemaakt? Welke overeenkomsten en verschillen kan men vaststellen en wat zijn hiervan bepalende factoren?
- Welke stappen worden er door scholen gezet voorafgaand aan het opmaken van een verslag? Welke maatregelen hebben ze al genomen? Hoe hebben zij dit geëvalueerd?
 - Op welke wijze en in welke fase betrekken scholen het CLB bij vragen over het traject van een leerling of bij een stagnerende of negatieve evolutie? Wat verwachten CLB's van scholen op dat vlak? In welke mate adviseren CLB's aan scholen om de pedagogische begeleidingsdiensten en andere actoren te betrekken voor de versterking van die fases, en waarop baseren CLB's zich voor dat advies?
 - In welke mate zetten CLB's in op consultatieve leerlingenbegeleiding en signaalfunctie om scholen bij te staan? Hoe krijgt dit vorm en wat zijn bepalende factoren? Welke kwaliteitseisen hanteren CLB's daarrond en wat verwachten scholen van CLB's?
 - Wat zijn voor scholen en CLB's beslissingselementen om over te gaan tot de opmaak van een verslag? Wat zijn bepalende factoren? In welke mate hanteren de scholen en de CLB's dezelfde beslissingselementen? Op welke wijze worden deze afgestemd? Op welke wijze worden de afwegingen gemaakt tussen structurele versterking op fase 0 en fase 1 en individuele ondersteuningsnaden?
 - In welke mate en op welke wijze betrekken scholen de pedagogische begeleidingsdienst (PBD) om zich te professionaliseren m.b.t. de begeleiding van leerlingen? Wat zijn bepalende factoren?
 - Op welke wijze wordt een structureel overleg over het beleid op leerlingenbegeleiding tussen CLB, PBD, en de scholen vormgegeven? Welke stappen worden er hiertoe gezet? Wie neemt daartoe het initiatief en welke acties vloeien daaruit voort? Wat zijn bepalende factoren?
 - Zijn er nog andere (onderwijs-)actoren die een invloed hebben op een geobjectiveerde toeleiding naar leersteun? Wat is hun rol? Wat zijn bepalende factoren?
- 3.** Hoe wordt het regelgevend kader voor de opmaak van een GC-verslag, IAC-verslag of OV4-verslag vanaf de fase van uitbreiding van zorg in de praktijk toegepast door scholen en CLB's? In welke mate zijn de praktijken vergelijkbaar tussen de verschillende CLB's? Wat zijn hiervan bepalende factoren? Hoe wordt dit door scholen, ouders, leerlingen, CLB en leersteuncentra ervaren?
- Welke instrumenten zetten CLB's in bij de opmaak van een GC-verslag, IAC-verslag of OV4 verslag? Hoe worden de Prodia-protocollen door de CLB-medewerkers gebruikt? In welke mate zijn de praktijken vergelijkbaar tussen de verschillende CLB's? Wat zijn hiervan bepalende factoren?
 - Hoe vaak leidt een handelingsgericht diagnostisch traject (HGD-traject) tot een ander resultaat dan de opmaak van een GC/IAC/OV4-verslag? Welke factoren bepalen of men overgaat tot de opmaak van een GC/IAC/OV4-verslag? Zijn de praktijken vergelijkbaar tussen CLB's en voor verschillende scholen?
 - Welke andere adviezen volgen uit HGD-trajecten (waar er initieel een vraag naar leersteun was)? Wordt scholen geadviseerd om verdere maatregelen te nemen in de fase van verhoogde zorg? En zo ja, worden scholen hier dan in bijgestaan indien dat nodig is, en door wie? Zijn de praktijken vergelijkbaar tussen CLB's en wat zijn hiervan bepalende factoren?
 - Welke initiatieven nemen CLB's om zich te professionaliseren voor de opmaak van een GC-verslag, IAC-verslag of OV4-verslag? Welke overwegingen worden gemaakt? Welke verschillen zijn er merkbaar en wat zijn hiervan bepalende factoren?
 - Zijn er nog andere (onderwijs-)actoren die een invloed hebben op de opmaak van een verslag? Wat is hun rol? Wat zijn bepalende factoren?



Dit onderzoek bestond uit drie luiken (of werkpakketten). In het eerste luik, aan de hand van een uitgebreide, kwantitatieve data-analyse, verkregen we inzicht in de aantallen van GC-, IAC- en OV4-verslagen die werden opgesteld sinds schooljaar 2017-2018. In deze kwantitatieve analyse werden ook enkele factoren weerhouden die al dan niet bijdragen aan het opstellen van een verslag. In het tweede luik van dit onderzoek gingen we aan de slag met specifieke cases binnen een CLB. Deze werden nauwgezet opgevolgd door onze onderzoekers gedurende enkele weken tot maanden. Op die manier konden we de beleving van alle betrokken partijen en het verloop van het toeleidingsproces in de praktijk beter begrijpen. In het derde luik werd er meer diepgang gecreëerd uit de bevindingen van de andere twee luiken én werd er meer inzicht verkregen in elementen die tot dan toe nog eerder onderbelicht bleven. Hiertoe werden focusgroepen georganiseerd met de verschillende belanghebbenden in het toeleidingsproces (CLB-medewerkers, leerkrachten, directie, pedagogische begeleidingsdienst...), aangevuld met interviews met externe hulpverleners en vragenlijsten voor leerlingen.

Het onderzoek heeft daarbij expliciet aandacht besteed aan het volledige traject vóór én tijdens de opmaak van een verslag. Niet alleen de formele procedures, maar ook de dynamieken op school, de rol van de CLB's, de pedagogische begeleidingsdiensten en de beleving van ouders en leerlingen kwamen aan bod. Er werd daarbij bewust gekozen voor een combinatie van kwantitatieve en kwalitatieve onderzoeksmethoden om zowel trends als contextgevoelige nuances te kunnen vatten.

Gedurende dit onderzoek werd het onderzoeksteam bijgestaan door een stuurgroep met leden uit het werkveld en met specifieke expertise. Zij gaven gerichte feedback en dachten mee na over oplossingen wanneer het werven van de deelnemers minder vlot verliep. We wensen onze dank uit te drukken voor hun input en actieve betrokkenheid bij dit project.

Tot slot wensen we ook alle deelnemers aan dit onderzoek uitdrukkelijk te bedanken. Zij droegen bij aan dit onderzoek door open en eerlijk hun ervaringen met ons te delen. Dit was van onschatbare waarde voor de inzichten die voortvloeien uit dit onderzoek.

Alle inzichten en bevindingen uit ons onderzoek werden gebundeld in dit rapport. Dit rapport sluit af met een aantal beleidsaanbevelingen die erop gericht zijn de praktijk voor alle betrokkenen te verbeteren.

Inleiding

Voor u ligt het eindrapport van het onderzoeksproject rond de toeleiding naar leersteun in Vlaanderen. Dit rapport bundelt de resultaten van een grootschalig en meerlagig onderzoek naar de praktijken, dynamieken en objectieve factoren die een rol spelen in het traject naar leersteun voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Het rapport is opgebouwd volgens een logische onderzoeksopbouw en biedt inzicht in zowel de cijfermatige evoluties als de achterliggende praktijken en belevingen van de verschillende betrokken actoren.

Hoofdstuk 1 schetst de achtergrond van het onderzoek. De aanleiding is het decreet Leersteun, dat op 5 mei 2023 door de Vlaamse Regering werd goedgekeurd en sinds september 2023 in werking trad. Dit decreet introduceert een nieuw ondersteuningsmodel voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften in het gewoon onderwijs. In dit hoofdstuk wordt de probleemstelling geduid, gevolgd door een theoretisch kader dat inzicht biedt in de factoren en processen die de toeleiding naar leersteun mee vormgeven. Hierbij wordt gewerkt met kaders op micro-, meso- en macroniveau, en wordt de rol van verschillende actoren zoals leerkrachten, CLB-medewerkers, ouders en leerlingen in beeld gebracht. Het hoofdstuk sluit af met de doelstellingen van het project en de centrale onderzoeksvragen.

In **hoofdstuk 2** wordt de methodologie van het onderzoek uitgebreid beschreven. Het project hanteert een mixed-method onderzoeksdesign dat opgebouwd is uit drie werkpakketten. Werkpakket 1 betreft een descriptief-verklarend onderzoek op basis van administratieve data van het Departement Onderwijs en Vorming. Werkpakket 2 omvat real-time multi-method casestudies waarin concrete toeleidingstrajecten van leerlingen diepgaand werden opgevolgd. Werkpakket 3 bestaat uit focusgroepen met diverse betrokken actoren en biedt ruimte voor triangulatie en verdieping. In dit hoofdstuk wordt toegelicht hoe deze werkpakketten elkaar aanvullen en hoe betrouwbaarheid, validiteit en representativiteit van de onderzoeksresultaten werden gegarandeerd. Tegelijk wordt gereflecteerd op de manier waarop het vooropgestelde onderzoeksopzet in de praktijk werd gerealiseerd, inclusief de uitdagingen en bijsturingen onderweg.

Hoofdstuk 3 presenteert de resultaten van onderzoeksvraag 1: Wat is de evolutie van het aantal GC-, IAC- en OV4-verslagen van schooljaar 2017-2018 tot en met schooljaar 2023-2024? Op basis van een uitgebreide analyse van administratieve data worden trends geschetst in het aantal verslagen per onderwijsniveau, type verslag en type onderwijs. Er wordt ingezoomd op leerlingkenmerken, school- en CLB-factoren, en de schoolloopbanen van leerlingen met een verslag. De resultaten tonen een duidelijke stijging van het aantal verslagen, met verschillen tussen onderwijsniveaus en verslagtypes. Daarnaast worden regressieanalyses uitgevoerd die aanwijzingen geven over samenhang tussen verslag verlening en kenmerken zoals geslacht, thuistaal en sociaaleconomische achtergrond. Op die manier biedt dit hoofdstuk een onderbouwd antwoord op de eerste centrale onderzoeksvraag.

Hoofdstuk 4 gaat in op onderzoeksvraag 2: Hoe wordt het regelgevend kader omtrent de fases brede basiszorg (fase 0) en verhoogde zorg (fase 1) van het zorgcontinuüm in de praktijk toegepast door scholen en CLB's voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften, vooraleer er een GC-, IAC- of OV4-verslag wordt opgemaakt? Welke overeenkomsten en verschillen kan men vaststellen en wat zijn hiervan bepalende factoren? De resultaten tonen dat scholen sterk variëren in de mate waarin brede basiszorg systematisch wordt uitgebouwd. Waar sommige scholen inzetten op teamwerking, differentiatie en samenwerking met ouders, ervaren andere scholen een gebrek aan tijd, expertise en structurele ondersteuning. Voor fase 1 blijkt dat CLB's vaak een coördinerende rol opnemen, maar dat de samenwerking met scholen niet altijd vlot verloopt. Er zijn voorbeelden van goede praktijken, maar ook signalen dat verhoogde zorg niet altijd volstaat of tijdig wordt ingezet, waardoor de druk richting verslagverlening toeneemt.

Hoofdstuk 5 behandelt onderzoeksvraag 3: Hoe wordt het regelgevend kader voor de opmaak van een GC-verslag, IAC-verslag of OV4-verslag vanaf de fase van uitbreiding van zorg in de praktijk toegepast door scholen en CLB's? In welke mate zijn de praktijken vergelijkbaar tussen de verschillende CLB's? Wat zijn hiervan bepalende factoren? Hoe wordt dit door scholen, ouders, leerlingen, CLB en leersteuncentra ervaren? De resultaten tonen dat het proces van verslagopmaak doorgaans intensief en tijdrovend is, waarbij overlegmomenten met ouders, leerkrachten en externe partners centraal staan. CLB-medewerkers ervaren hierbij spanning tussen hun begeleidende rol en de verwachtingen van scholen en ouders. In sommige gevallen leidt dit tot druk om sneller tot een verslag te komen, terwijl in andere contexten juist gezocht wordt naar alternatieven binnen fase 0 en 1. Daarnaast komen verschillen in interpretatie van criteria voor verslagopmaak naar voren, wat kan leiden tot uiteenlopende praktijken tussen regio's en CLB-teams.

In hoofdstuk 6 worden de beleidsaanbevelingen geformuleerd. Deze zijn gebaseerd op de bevindingen uit de voorgaande hoofdstukken en bieden handvatten voor het beleid en de praktijk om de toeleiding naar leersteun duurzaam en haalbaar te organiseren.

Deze leeswijzer is bedoeld om de lezer te oriënteren binnen het rapport. Afhankelijk van uw interesse kan u het volledige rapport doorlopen of gericht inzoomen op specifieke onderdelen. De onderzoeksvragen vormen daarbij een houvast.



Verklarende woordenlijst

Om de leesbaarheid van dit rapport te verhogen en tegemoet te komen aan lezers zonder specifieke of een eerder beperkte voorkennis van het onderwijssysteem, werd een verklarende begrippenlijst toegevoegd alsook een lijst met gebruikte afkortingen.

In deze lijst worden kernbegrippen en vaak gebruikte termen uit het rapport kort en helder toegelicht. Deze begrippen zijn geselecteerd omdat ze centraal staan in het leersteunbeleid en in de onderzoeksopzet van dit project. De omschrijvingen zijn gebaseerd op de gebruikte formuleringen binnen het rapport zelf, zodat er consistentie blijft in de terminologie. Deze lijst kan doorheen het hele rapport geraadpleegd worden als referentie bij het lezen van de verschillende hoofdstukken.

In dit onderzoeksrapport is er bewust gekozen voor definities en omschrijvingen die hun oorsprong vinden in de wetenschappelijke literatuur of de onderwijspraktijk. Deze kunnen verschillen van de decretale definities, die doorgaans strikter en statischer zijn. Voor de officiële decretale definities kan men terecht op de websites van het Vlaams Parlement, het Departement Onderwijs en Vorming, het decreet basisonderwijs, de Codex SO, het decreet leerlingenbegeleiding en decreet leersteun.

Zorgcontinuüm:

Een kader dat de leerlingenzorg in scholen structureert en een continuüm van ondersteuning beschrijft voor alle leerlingen. Het benadrukt dat ondersteuning start met een kwaliteitsvolle brede basiszorg voor iedereen (fase 0), waar nodig wordt aangevuld met verhoogde zorg (fase 1), uitbreiding van zorg met leersteun (fase 2) en, indien vereist, een individueel aangepast curriculum (fase 3). Het zorgcontinuüm maakt zo duidelijk dat zorg een gezamenlijke verantwoordelijkheid is van school, CLB en leersteuncentra, en dat ondersteuning gradueel kan worden uitgebreid in functie van de noden van de leerling.

Brede basiszorg (fase 0):

De preventieve en proactieve zorg die de klasleerkracht biedt aan alle leerlingen, met oog voor differentiatie, welbevinden en ontwikkeling.

Verhoogde zorg (fase 1):

Extra ondersteuning die wordt geboden wanneer brede basiszorg niet volstaat. Dit gebeurt in samenwerking met het zorgteam van de school en eventueel in samenspraak met het CLB.

Uitbreiding van zorg (fase 2):

Fase waarin de leerling aanvullende externe ondersteuning ontvangt, bijvoorbeeld via leersteun of andere hulpverleners, wanneer de vorige fases niet volstaan.

Individueel aangepast curriculum (IAC) (fase 3):

Een leertraject dat wordt opgesteld wanneer het gemeenschappelijk curriculum niet langer haalbaar is voor een leerling. Dit curriculum wordt afgestemd op de noden van de leerling, met een aangepaste einddoelstelling.

GC-verslag:

Een verslag van het CLB dat aangeeft dat een leerling recht heeft op ondersteuning binnen het gewoon onderwijs, mits het volgen van het gemeenschappelijk curriculum. Dit is de opvolger van het vroegere 'gemotiveerd verslag'.

IAC-verslag:

Een verslag dat de mogelijkheid biedt tot het volgen van een individueel aangepast curriculum (IAC). Dit kan zowel in het gewoon als in het buitengewoon onderwijs. Het IAC-verslag vervangt, net als het OV4-verslag, het vroegere 'verslag'.

OV4-verslag:

Een verslag dat toegang kan verlenen tot het buitengewoon secundair onderwijs, opleidingsvorm 4 (OV4). Het kan ook recht geven op leersteun binnen het gewoon onderwijs. Het OV4-verslag vervangt, net als het IAC-verslag, het vroegere 'verslag'.

Leersteun:

Extra ondersteuning voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften in het gewoon onderwijs. Deze ondersteuning wordt georganiseerd door leersteuncentra op basis van een verslag van het CLB. Leersteun omvat zowel leerlinggerichte begeleiding als leerkracht- en schoolgerichte ondersteuning, en beoogt zo een structurele versterking van de onderwijspraktijk.

Leersteuncentrum:

Een erkende onderwijsorganisatie die de leersteun coördineert en aanbiedt aan leerlingen met een GC-, IAC-, of OV4-verslag. Het centrum werkt samen met scholen en CLB's.

CLB (Centrum voor Leerlingenbegeleiding):

Instantie die scholen ondersteunt bij het begeleiden van leerlingen, onder meer door diagnostiek, het opstellen van verslagen en advies rond toeleiding naar ondersteuning.

Handelingsgericht werken of handelingsgericht samenwerken:

Visie op leerlingenbegeleiding waarbij de onderwijsbehoeften van de leerling centraal staan en er planmatig en samen met alle betrokkenen gezocht wordt naar oplossingen.

Whole-school approach:

Een aanpak waarin de hele schoolgemeenschap betrokken wordt bij het realiseren van inclusief onderwijs, met aandacht voor visie, beleid, professionalisering en samenwerking.

Self-efficacy (zelfeffectiviteit):

Het geloof van een persoon – bijvoorbeeld een leerkracht – in eigen bekwaamheid om effectief te handelen in een specifieke situatie, zoals het ondersteunen van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften.

Attitudes t.o.v. inclusie:

De overtuigingen, verwachtingen en houdingen van onderwijsprofessionals (en ouders) ten aanzien van het opnemen van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften in het reguliere onderwijs.

Inclusief onderwijs:

Onderwijs waarbij alle leerlingen, ongeacht hun mogelijkheden of beperkingen, samen les volgen in het gewoon onderwijs, met de nodige ondersteuning en aanpassingen om hun participatie te verzekeren. Deze omschrijving sluit aan bij internationale kaders zoals de UNESCO-definitie en de formuleringen van het Europees Agentschap voor Speciaal en Inclusief Onderwijs (EASNIE).

NVivo:

Kwalitatieve data-analyse software die wordt gebruikt om tekstbestanden (zoals transcripten van interviews of observaties) systematisch te coderen en analyseren.

SPSS:

Een statistisch softwarepakket dat gebruikt wordt voor de analyse van kwantitatieve gegevens, zoals descriptieve analyses van surveydata.

R:

Een statistisch softwarepakket dat gebruikt wordt voor de analyse van kwantitatieve gegevens, zoals trajectanalyses op basis van administratieve data.

Beschrijvende analyse:

Een vorm van data-analyse waarbij gegevens op een samenvattende manier worden gepresenteerd (bijv. frequenties, gemiddelden, percentages) om patronen of trends in de dataset te identificeren.

Multilevel regressieanalyse:

Een statistische techniek die rekening houdt met de hiërarchische structuur van data (zoals leerlingen binnen scholen). Deze methode maakt het mogelijk om variatie zowel binnen als tussen groepen te analyseren.

Logistische regressieanalyse:

Een statistisch model dat gebruikt wordt om de kans te voorspellen dat een bepaalde uitkomst optreedt (bijvoorbeeld of een leerling een verslag krijgt), op basis van één of meerdere verklarende variabelen.

Lineaire regressieanalyse:

Een statistische techniek die wordt gebruikt om de relatie tussen een afhankelijke, continue variabele en één of meerdere onafhankelijke variabelen te onderzoeken.

Single-level regressiemodel:

Een regressiemodel dat geen rekening houdt met hiërarchische clustering in de data. Het wordt toegepast wanneer de data geen duidelijke geneste structuur vertonen, wanneer die verwaarloosbaar is of als de afhankelijke variabele bepaald wordt door de clustering.

Odds ratio:

Een maat in regressieanalyse die aangeeft hoe veel groter of kleiner de kans op een bepaalde uitkomst is bij aanwezigheid van een bepaalde factor, in vergelijking met de afwezigheid ervan.

Cox' d:

Een maat voor effectgrootte in logistische regressie die het verschil in kans op een bepaalde uitkomst tussen twee groepen weergeeft. Cox' d is een transformatie van de odds ratio en biedt een gestandaardiseerde manier om de sterkte van een effect te interpreteren, los van de steekproefgrootte of meetschaal.

Balanced sampling / case-control sampling:

Een steekproefmethode waarbij alle gevallen met een bepaalde uitkomst (bijv. leerlingen met een verslag) worden opgenomen, aangevuld met een representatieve steekproef van gevallen zonder die uitkomst. Dit verhoogt de efficiëntie van de analyse bij zeldzame uitkomsten.

Confirmatorische factoranalyse:

Een statistische techniek die nagaat of een reeks vragen (items) samen een schaal vormen die een onderliggend construct meet. Dit wordt gebruikt om de constructvaliditeit van samengestelde schalen te controleren.

Cronbach's alpha:

Een maat voor de interne consistentie (betrouwbaarheid) van een schaal of vragenlijst. Hoe hoger de waarde (tot 1), hoe consistent de items binnen een schaal zijn.

Gestandaardiseerde bèta coëfficiënt:

Een maat die in een regressieanalyse wordt gebruikt om de sterkte en de richting van de relatie tussen een onafhankelijke en afhankelijke variabele weer te geven, waarbij alle variabelen zijn gestandaardiseerd en dus onderling vergelijkbaar zijn.

Variantieanalyse:

Een statistische techniek of toetsingsprocedure om na te gaan of gemiddelden van meer dan twee groepen van elkaar verschillen.

Gemiddelde:

Verwijst naar het rekenkundig gemiddelde dat wordt berekend door de som van alle getallen in een reeks te delen door het aantal getallen in die reeks.

Mediaan:

De middelste waarde in een reeks getallen wanneer die getallen van klein naar groot gerangschikt zijn.

Standaardafwijking:

Een statistische maat die de spreiding van een dataset rond het gemiddelde weergeeft. Een hogere standaardafwijking duidt op een hogere spreiding, terwijl een lagere standaardafwijking wijst op een lagere spreiding.

Percentiel 25:

of eerste kwartiel, de score in een gegevensverzameling waarbij 25% van de scores kleiner is of gelijk aan die score.

Percentiel 75:

of derde kwartiel, de score in een gegevensverzameling waarbij 25% van de scores kleiner is of gelijk aan die score.

Interkwartielafstand:

Een spreidingsmaat die de spreiding van de middelste helft van de scores weergeeft. Het verschil tussen het derde kwartiel en het eerste kwartiel.

Afkortingen

AIS	Attitudes to Inclusion Scale
ASS	Autismespectrumstoornis
B-stroom	B-stroom in eerste graad secundair
BA	Basisaanbod
BSH	Buitenschoolse hulpverlening
BuO	Buitengewoon Onderwijs
CLB	Centrum voor Leerlingenbegeleiding
DCD	Developmental Coordination Disorder
EASNIE	European Agency for Special Needs and Inclusive Education
GBO	Gewoon Basisonderwijs
GC	Gemeenschappelijk Curriculum
GDPR	General Data Protection Regulation
GKL	Gewoon Kleuteronderwijs
GLO	Gewoon Lager Onderwijs
GO!	Gemeenschapsonderwijs
GON	Geïntegreerd Onderwijs
GSO	Gewoon Secundair Onderwijs
HGA	Handelingsgericht advies(traject)
HGD	Handelingsgerichte diagnostiek
IAC	Individueel Aangepast Curriculum
ION	Inclusief Onderwijs
LARS	Leerlingenaantallen Registratiesysteem
LSC	Leersteuncentrum
M-decreet	Decreet M (voorloper leersteunmodel)
MDO	Multidisciplinair overleg
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
OKI	Onderwijskansarmoede-indicator
OV	Opleidingsvorm
OV4	Opleidingsvorm 4 in het buitengewoon secundair onderwijs
PATI	Parental Attitudes Toward Inclusion (scale)
PBD	Pedagogische Begeleidingsdienst
Prodia	Handelingsgericht diagnostisch model/protocollen
Reva	Revalidatiecentrum
SES	Sociaaleconomische status
SOB	Specifieke Onderwijsbehoeften
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
STOS	Spraak- en taalontwikkelingsstoornis
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
VLOR	Vlaamse Onderwijsraad
VN	Verenigde Naties
VVKBuO	Vereniging voor Katholiek Buitengewoon Onderwijs
VVSG	Vereniging van Vlaamse Steden en Gemeenten
WISC	Wechsler Intelligence Scale for Children
WP	Werkpakket
Zoco	Zorgcoördinator

1



Achtergrond

1 Aanleiding en probleemstelling

Vanaf 1 september 2023 ging het nieuwe decreet leersteun in voege (Vlaamse Overheid, 2023, 5 mei). Dit decreet ambieert, in navolging van o.a. GON, ION en het M-decreet, kwaliteitsvol onderwijs voor alle leerlingen, dat werkbaar blijft voor de school en de leraar.

Het leersteunmodel horende bij het decreet leersteun bouwt verder op de principes van het zorgcontinuüm. Het fundament ligt in een sterke brede basiszorg voor alle leerlingen in de klas (fase 0) en verhoogde zorg (doelgericht remediëren, differentiëren, compenseren en dispensereren) door de leerkracht en het zorgteam voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften (SOB) (fase 1) in scholen voor gewoon onderwijs.

Wanneer uit het traject van het CLB blijkt dat deze maatregelen niet volstaan, kan leersteun vanuit het leersteuncentrum (LSC) worden ingezet om de leerling en/of de school te versterken, in de fase van uitbreiding van zorg (fase 2). Het CLB kan hiervoor een handelingsgericht diagnostisch (HGD) traject opstarten. Indien uit dat traject blijkt dat leersteun nodig is, kan het LSC samen met de school, de ouders en de leerling bepalen hoe de ondersteuning concreet vorm krijgt. Tot slot is er de mogelijkheid tot het volgen van een individueel aangepast curriculum (fase 3), wanneer de klassenraad en het CLB tot het besluit komen dat het gemeenschappelijk curriculum in grotere mate mag worden verlaten en het behalen van het hieraan gekoppelde studiebewijs/diploma voor deze leerling niet meer als doelstelling dient te worden gesteld.

Wanneer scholen vastlopen met een leerling, kunnen zij hiervoor bij het CLB aanmelden. Het CLB bekijkt samen met de school welke van zijn kernactiviteiten, zoals handelingsgerichte diagnostiek en het opnemen van een draaischijffunctie, het meest aangewezen zijn. Een mogelijke uitkomst van het HGD, is de opmaak van een GC-verslag. Voor leerlingen met een GC-verslag, die het gewone leerprogramma volgen in het gewoon onderwijs, geeft het verslag toegang tot leersteun. Indien nodig kan het schoolteam, op basis van het verslag, leersteun aanvragen. Het leersteuncentrum staat hierbij in voor de concrete organisatie van de leersteun.

Indien voldaan is aan de voorwaarden en na het doorlopen van een HGD-traject kan het CLB, in samenspraak met de school en ouders, een IAC-verslag of OV4-verslag opmaken. Voor leerlingen met een IAC-verslag of een OV4-verslag voorziet het leersteundecreet in de mogelijkheid tot een keuze tussen gewoon en buitengewoon onderwijs. Voor leerlingen die ervoor kiezen in het gewoon onderwijs les te volgen, geeft het IAC- of OV4-verslag toegang tot leersteun. Het is belangrijk te benadrukken dat het CLB met de opmaak van een IAC-verslag of OV4-verslag niet doorverwijst naar het buitengewoon onderwijs, maar wel de formele documenten (verslagen) opmaakt die toegang geven tot deze keuze.

In Vlaanderen gebeurde al heel wat onderzoek naar fases 0, 1 en 2 van het zorgcontinuüm (Lebeer et al., 2010; Struyf et al., 2016; Struyf et al., 2019; Struyf et al., 2012) en de samenwerking tussen verschillende partners in het zorgcontinuüm (e.g., Nijs & Struyf, 2023; Onderwijsinspectie, 2023; Verschueren et al., 2015). Deze studies richtten zich echter voornamelijk op de effecten en uitkomsten nadát het proces van toekenning van ondersteuning al had plaatsgevonden, zoals de mate van tevredenheid bij ouders en leerkrachten of de ervaren impact op leerlingen. Zo blijkt bijvoorbeeld dat ongeveer twee derde van de bevroegde ouders en leerkrachten aangeeft tevreden te zijn over de geboden ondersteuning voor leerlingen met SOB (Struyf et al., 2019).

De weg naar deze ondersteuning blijft in de praktijk vaak onvoldoende transparant. Hoewel er steeds een handelingsgericht diagnostisch (HGD-)traject dient te worden doorlopen, is er weinig inzicht in welke overwegingen en criteria precies maken dat een HGD-traject wordt opgestart en waarom dit traject in sommige gevallen leidt tot een GC-, IAC- of OV4-verslag en in andere gevallen niet. Daarnaast toonde de commissie Struyf in 2019 aan dat het aantal geïdentificeerde leerlingen met SOB in het gewoon onderwijs sinds schooljaar 2012-2013 stijgt (Commissie Struyf, 2019). Ook de CLB's zien sinds 2015-2016 een stijging in het aantal verslagen, en in het aantal gemotiveerde verslagen in het bijzonder (CLB, 2018, 2022). Deze toename wijst er bovendien op dat scholen voor een groeiende groep leerlingen externe ondersteuning noodzakelijk achten om tegemoet te komen aan hun onderwijsnoden. Dit betekent niet alleen dat de leersteuncentra dreigen overbevroegd te raken, maar roept ook bredere vragen op over de draagkracht en organisatie van ons onderwijssysteem. In lijn met internationale bevindingen (zie o.m. VN-Verdrag inzake de rechten van personen met een handicap, 2009) benadrukt dit de urgentie om de processen van toeleiding naar ondersteuning helder in kaart te brengen en te onderzoeken hoe deze bijdragen aan de realisatie van inclusief onderwijs.

Betreffende de toeleiding naar leersteun liggen er nog heel wat vraagstukken open. Zo is het momenteel bijvoorbeeld onduidelijk of leerlingen met een GC-, IAC- en OV4-verslag een bepaald profiel vertonen. Verder is er tot op heden weinig onderzoek gedaan naar de implementatie van fases 0 en 1, voor de opmaak van een GC-, IAC- of OV4-verslag. Welke stappen worden er door alle betrokken partijen (leerkrachten, leerling, zorgteams, CLB's en ouders) genomen in functie van de ondersteuning van leerlingen met SOB? Welke gelijkenissen en verschillen zijn er in deze praktijken, tussen scholen en CLB's? En wat zijn hierbij bepalende factoren?

Tot slot is er ook weinig onderzoek gedaan naar de besluitvormingsprocessen tijdens het opmaken van GC-, IAC- en OV4- verslagen. Prodia voorziet hiervoor een stappenplan (Prodia, 2024). Het is evenwel niet duidelijk hoe deze processen concreet vorm krijgen in de praktijk, welke overwegingen bij alle betrokkenen spelen, hoe alle betrokkenen deze processen ervaren en welke gelijkenissen en verschillen er zijn tussen scholen en CLB's.

2 Theoretisch kader

Met het decreet Leersteun wil de Vlaamse regering ervoor zorgen dat alle leerlingen zich optimaal kunnen ontwikkelen met een maximale leerwinst (Vlaamse Overheid, z.d.-a). Het decreet sluit in die zin aan bij het reeds bestaande beleid rond onderwijs aan leerlingen met SOB en past binnen het internationale rechtskader omtrent rechten van personen met een handicap. Het VN-verdrag inzake de rechten van personen met een handicap werd in België reeds geratificeerd in 2009. Het decreet Leersteun geeft het beleid voor onderwijs aan leerlingen met SOB verder vorm en beoogt een verdere en geleidelijke realisatie van inclusief onderwijs.

Concreet bepaalt artikel 6 van het decreet dat leersteun ondersteuning omvat op drie niveaus:

1. Leerlinggericht: het bevorderen van de maximale ontplooiing, de leerwinst, het welbevinden, de zelfredzaamheid en de volwaardige participatie van leerlingen met SOB in het gewoon basis- en secundair onderwijs die beschikken over een GC-, IAC- of OV4-verslag.
2. Leerkrachtgericht: het versterken van de competenties van leerkrachten in het begeleiden van leerlingen met SOB en het ontwikkelen van een inclusieve klaspraktijk.
3. Schoolteamgericht: het ondersteunen van schoolteams in het creëren van een inclusieve schoolcultuur en een gedragen beleid rond leerlingenbegeleiding.

Het doel is om scholen te versterken en meer leerlingen in het gewoon onderwijs school te laten lopen en dus minder leerlingen naar scholen voor buitengewoon onderwijs te verwijzen (Vlaamse Overheid, z.d.-b).

Omdat het leersteunmodel, als opvolger van het ondersteuningsmodel, inclusief onderwijs wil realiseren en daarbij aansluit op eerder beleid rond onderwijs aan leerlingen met SOB, wordt het theoretisch kader binnen dit onderzoek in eerste instantie hierop gestoeld. Inzichten uit nationaal en internationaal onderzoek rond (de implementatie van) inclusief onderwijs, geïntegreerde leerlingenbegeleiding en zorg worden gebruikt en waar relevant aangevuld met inzichten uit andere interessante kaders voor een proces van toeleiding, waaronder gedragsmodellen (e.g., de Theory of Planned behavior (Ajzen, 1985)), beslissingsmodellen (e.g., het Andersen Newman model (Andersen, 1995) en het Network Episode Model (Pescosolido, 1992)) en modellen rond onderwijsvernieuwing (e.g., AIP- model (Vandenberghe et al., 1993)).

Op basis van deze diverse kaders en eerder nationaal en internationaal onderzoek, komen we tot het hieronder beschreven theoretisch kader dat inzicht kan verschaffen in de processen en verklarende factoren van toeleiding naar leersteun en dus gehanteerd zal worden als analysekader voor het hier voorliggende project. Voor de ordening van de verschillende processen en verklarende factoren baseren we ons op het ecologisch model van Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, 1994) en maken we een onderscheid tussen het micro-, meso- en macroniveau.

2.1 Microniveau

2.1.1 De leerling

Centraal binnen inclusief onderwijs, het zorgcontinuüm en ook het leersteunmodel staat natuurlijk de leerling. Zoals een belangrijk uitgangspunt van handelingsgericht werken stelt: ‘De onderwijsbehoeften van de leerling staan centraal. Je vraagt je af wat de leerling nodig heeft’ (Vlaamse Overheid, z.d.-b). In analogie met het Andersen-Newmanmodel rond zorggebruik (Andersen, 1995), moeten deze onderwijsbehoeften zowel gezien worden als de zelf ervaren behoeften alsook de gediagnosticeerde specifieke onderwijsbehoeften van een persoon. Daarnaast benadrukt het sociaal model van handicap, dat de beperkingen die leerlingen ervaren niet uitsluitend voortkomen uit hun persoonskenmerken, maar vooral uit de interactie met omgevingsfactoren. Het wegnemen van barrières in de onderwijscontext is daarom een cruciale hefboom om de participatie en het leren van alle leerlingen te bevorderen.

De vastgestelde onderwijsbehoeften in de leerlingenpopulatie zijn in de laatste jaren almaar toegenomen. Zowel nationaal als internationaal wordt er gewag gemaakt van stijgende percentages wat betreft leerlingen met een diagnose of een formeel verslag, en bijgevolg ook specifieke onderwijsbehoeften (Boer et al., 2022; Le Bacq et al., 2024, 9 maart; National Center for Education Statistics, 2023; Van Hove et al., 2019). Deze vaststellingen vloeien niet enkel voort uit een “labelende” diagnostiek, maar ook uit handelingsgerichte indicerende diagnostiek, waarbij gezocht wordt naar welke ondersteuning nodig is om participatie en leren mogelijk te maken. Daarmee wordt aangesloten bij het participatiemodel, waarin de wisselwerking tussen leerlingkenmerken en omgevingsfactoren centraal staat. Uit eerder onderzoek blijkt dat de onderwijsbehoeften van leerlingen, en de manier waarop deze in kaart worden gebracht, vaak de voornaamste reden vormen voor een toeleiding naar zorg (Struyf et al., 2016). Ook de aard en de ernst van de problematiek bepalen verder mee of er een overstap plaatsvindt naar het buitengewoon onderwijs. Zo hebben kinderen met gedragsproblemen of ernstigere mentale, fysieke of sociale beperkingen meer kans om doorverwezen te worden naar het buitengewoon onderwijs (Ledoux et al., 2008; Sebrechts, 2018; Towle et al., 2014). De zelf ervaren en gediagnosticeerde behoeften bij leerlingen, alsook de aard en de ernst ervan, zullen daarom meegenomen worden als factoren binnen dit onderzoek naar de toeleiding naar leersteun.

Verder blijkt uit eerder onderzoek dat ook persoonskenmerken van leerlingen belangrijk zijn om mee te nemen in onderzoek naar toeleiding naar zorg, of specifiek leersteun. In het Andersen-Newman-model wordt gesproken over predisponerende factoren of persoonlijke eigenschappen die een invloed kunnen hebben op het zorggebruik (Andersen, 1995). Zo bleek uit eerder onderzoek in het kader van onderwijs aan leerlingen met SOB al dat jongens, leerlingen met een migratieachtergrond en leerlingen met alleenstaande ouders meer kans hebben om doorverwezen te worden naar het buitengewoon onderwijs (Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2012; Rekenhof, 2024; Sebrechts, 2018; Van Landeghem & Van Damme, 2009; Zhang et al., 2014). Bij kinderen van ouders met een Belgische nationaliteit, betaald werk en een hoge scholingsgraad daarentegen, werd in het verleden vaker GON of ION ingeschakeld, zodat zij langer in het gewoon onderwijs konden blijven (Petry et al., 2013). Op basis van deze eerdere bevindingen zal er in dit onderzoek aandacht zijn voor leerlingkenmerken in de toeleiding naar leersteun, zoals geslacht, leeftijd, thuistaal en SES-indicatoren (schooltoelage en opleidingsniveau moeder).

Tot slot geeft wetenschappelijk onderzoek ook aan dat de leerling niet alleen centraal dient te staan wat betreft diens onderwijsbehoeften en persoonskenmerken, maar dat de leerling ook gezien moet worden als een belangrijke stakeholder in onderwijsbesissingen en -onderzoek (Subban et al., 2022). Volgens de conventie van de Verenigde Naties over de rechten van het kind hebben kinderen het recht om vrij hun mening te uiten en actief betrokken te zijn bij zaken die hun leven aangaan, waaronder onderwijs (United Nations Assembly, 1989). De stem van de leerling wordt echter nog vaak over het hoofd gezien in inclusief onderwijs (Messiou & Ainscow, 2021). Om hieraan tegemoet te komen zal binnen dit onderzoek specifieke aandacht zijn voor de rol en betrokkenheid van de leerling in de praktijken van toeleiding naar leersteun en zullen leerlingen ook betrokken worden als één van de respondentengroepen binnen dit onderzoek.

2.1.2 De leerkracht

Internationale verdragen en een sterk nationaal beleid zijn belangrijk om inclusief onderwijs waar te maken. Toch zal ons onderwijssysteem enkel inclusief zijn als ook de hoofdrolspelers, de leerkrachten, inclusief onderwijs (kunnen) waarmaken (Jacobs & Struyf, 2013; Moberg et al., 2020; Sannen et al., 2021; Yada et al., 2022). Leerkrachten hebben een sleutelrol in het realiseren van inclusief onderwijs en de fasen van brede basiszorg (fase 0) en verhoogde zorg (fase 1) binnen het zorgcontinuüm (Vlaamse Overheid, z.d.-b). Het zijn de leerkrachten die er in de eerste plaats voor moeten zorgen dat de leeromgeving tegemoet komt aan de noden van alle leerlingen,

ook deze met SOB. Een uitgangspunt van handelingsgericht werken stelt in dit verband dat zowel leerkrachten als ouders een belangrijke rol spelen in de positieve ontwikkeling van de leerling. Deze visie sluit aan bij het profiel van inclusieve leerkrachten (TE4I) zoals ontwikkeld door The European Agency for Special Needs and Inclusive Education, waarin competenties worden benoemd die leerkrachten ondersteunen in het realiseren van een inclusieve klaspraktijk en schoolcultuur. Onderzoek naar de implementatie van inclusie en zorg op school, maar ook ruimer naar veranderingsprocessen binnen onderwijs, heeft dan ook reeds heel wat aandacht besteed aan mogelijke verklarende factoren op het niveau van de leerkracht. Deze inzichten worden hieronder beschreven en ook meegenomen in dit onderzoek naar toeleiding naar leersteun.

Volgens de Theory of Planned Behavior (Ajzen, 2005) wordt de intentie van mensen om zich op een bepaalde manier te gedragen mede bepaald door hun attitudes en overtuigingen. Uit vele onderzoeken is dan ook al gebleken dat positieve attitudes en overtuigingen van leerkrachten ten aanzien van diversiteit en inclusie belangrijk zijn voor de implementatie van inclusief onderwijs en onderwijs aan leerlingen met SOB (Arnaiz-Sánchez et al., 2022; Song et al., 2019; Yada et al., 2022).

Meer specifiek is gebleken dat positieve overtuigingen bij leerkrachten leiden tot het creëren van meer inclusieve leeromgevingen en het inzetten van meer gedifferentieerde onderwijsmethoden (Gheysens et al., 2016; Kefallinou et al., 2020b). Negatieve overtuigingen daarentegen, kunnen de implementatie van inclusief onderwijs hinderen. Zo staan overtuigingen dat leerlingen met bepaalde beperkingen niet geïnccludeerd kunnen worden in het reguliere onderwijs, de inclusiegedachte in de weg (Lübke et al., 2021).

Uit onderzoek blijkt bijvoorbeeld dat leerkrachten er vaker negatieve overtuigingen op nahouden ten aanzien van leerlingen met gedragsproblemen en verstandelijke beperkingen (Ghesquière et al., 2004; Van Mieghem et al., 2017). Ook eventuele deficit-overtuigingen bij leerkrachten, waarbij er van uit wordt gegaan dat de verklaring voor het onderpresteren van bepaalde leerlingen in de beperkingen van die leerling zelf ligt, temperen de inspanningen voor het realiseren van een inclusieve klaspraktijk (Clycq et al., 2014; Sannen et al., 2021). Uit onderzoek blijkt dat dergelijke deficit-overtuigingen ook aanwezig zijn in de Vlaamse onderwijspraktijk (Bodvin et al., 2018). Binnen het huidige onderzoek zullen we dan ook stilstaan bij de attitudes en overtuigingen van leerkrachten, en bij uitbreiding andere onderwijsprofessionals, en de invloed die deze hebben op het doorlopen van de verschillende fases van het zorgcontinuüm en de daaruit (al dan niet) voortvloeiende leersteun.

Gerelateerd aan deze overtuigingen, is ook het gevoel competent te zijn of het geloof succesvol te kunnen zijn, een sterke voorspeller voor menselijk gedrag. Binnen de Theory of Planned Behavior spreekt men over 'control beliefs' (Ajzen, 2005) wat nauw aansluit bij Bandura's concept van 'self-efficacy' (Bandura, 1977). Zelfeffectiviteit wordt in een heel aantal studies gezien als een belangrijke factor om inclusieve praktijken van leerkrachten te verbeteren (Abraham, 2021; Song et al., 2019).

Onderzoek toont specifiek aan dat leerkrachten met een hogere zelfeffectiviteit meer geneigd zijn om leerlingen met SOB op te nemen in de reguliere klaspraktijk, meer bereid zijn om nieuwe instructiemethoden en -strategieën toe te passen, en tegelijkertijd minder geneigd zijn om leerlingen met SOB door te verwijzen voor een toeleiding naar gespecialiseerd onderwijs (Wray et al., 2022; Yada et al., 2022). Niet alleen de attitudes en overtuigingen, maar ook de zelfeffectiviteit is dus een belangrijke variabele om mee te nemen in het onderzoek van toeleiding naar leersteun.

Verder blijkt uit onderzoek dat de capaciteit, kwalificaties en ervaringen van leerkrachten een rol spelen in het onderwijs aan leerlingen met SOB. Zo zijn soms specifieke kennis en vaardigheden nodig om leerlingen met SOB te kunnen begrijpen en ondersteunen, maar ook voldoende tijd in een voortdurend spanningsveld met het academische curriculum (De Neve & Devos, 2016; Kenny et al., 2023; Mckee & Breslin, 2022). De beschikbare middelen, kwalificaties en ervaringen kunnen gezien worden als een vorm van menselijk kapitaal (Parveen & Qounsar, 2018). Een tekort aan menselijk kapitaal kan ertoe leiden dat er frustraties optreden bij de verschillende betrokkenen.

In de literatuur rond inclusief onderwijs en zorg wordt dan ook gesteld dat niet alleen met het welzijn van leerlingen, maar ook met het welzijn van sleutelactoren zoals de leerkracht rekening dient te worden gehouden. Het opnemen van een belangrijke rol in het leven van jongeren, inclusief jongeren met problemen en specifieke noden, kan gepaard gaan met stress, emotionele uitputting, burn-out en zelfs het verlaten van het beroep (Philipp & Schüpbach, 2010; White, 2020). De mentale gezondheid van de leerkracht zelf is dan ook een cruciale factor in het toegewijd blijven aan de zorg voor leerlingen. Binnen een onderzoek naar toeleiding is er dan ook nood aan aandacht voor het aanwezige menselijke kapitaal en de bijhorende belasting en draagkracht. We kunnen veronderstellen dat wanneer de draagkracht van leerkrachten en ander schoolpersoneel overschreden wordt, toeleiding naar extra zorg, zoals leersteun, sneller zal worden geïnitieerd.

Tot slot blijkt uit de literatuur dat ook predisponerende factoren op het niveau van de leerkracht een rol kunnen spelen. Zo zouden vrouwelijke leerkrachten, jongere leerkrachten en leerkrachten met minder ervaring er meer positieve overtuigingen op nahouden wanneer het gaat over onderwijs aan leerlingen met SOB, al zijn de resultaten niet altijd eenduidig (Abraham, 2021; De Neve & Devos, 2016; Sannen et al., 2021; Song et al., 2019; Wray et al., 2022). Binnen dit onderzoek naar toeleiding naar leersteun zal in elk geval rekening worden gehouden met persoonskenmerken als verklarende factoren bij het analyseren van de beschikbare data. Ook zal er gekeken worden naar het onderwijsniveau, aangezien eerder onderzoek aangeeft dat de zelfeffectiviteit van leerkrachten in het basisonderwijs hoger zou zijn en dat leerkrachten uit het secundair onderwijs soms te eng gefocust zijn op het onderwijzen van specifieke vakinhouden (Wray et al., 2022; Yada et al., 2022). Het onderwijsniveau wordt daarom meegenomen als verklarende variabele in de kwantitatieve analyses, alsook als één van de selectievariabelen voor het selecteren van cases binnen het kwalitatieve luik van dit onderzoek.

2.2 Mesoniveau: een *whole-school approach*

Leerkrachten mogen dan wel een sleutelrol vervullen in inclusief onderwijs en zorg aan alle leerlingen, het is uiteraard niet alleen hun verantwoordelijkheid. Om onderwijs aan alle leerlingen waar te maken, is er nood aan een '*whole-school approach*'. Belangrijke aspecten op het niveau van de school dienen aanwezig te zijn voor de verdere realisatie van inclusief onderwijs in de klas (Ghesquière et al., 2004; Jacobs & Struyf, 2015). Deze aspecten op het niveau van de school, die hieronder worden besproken, zullen in het voorliggende onderzoek naar de toeleiding naar leersteun dan ook worden meegenomen.

Eén van die aspecten is sterk leiderschap. Onderzoek bevestigt de cruciale rol van leiderschap in het stimuleren van verandering en het bevorderen van inclusie. Schoolleiders hebben een belangrijke rol wat betreft het uitbouwen van een gedragen beleid en visie rond inclusie en onderwijs aan leerlingen met SOB (Ghesquière et al., 2004; Kefallinou et al., 2020a). Onderzoek toont aan dat een gevoel van gedeelde verantwoordelijkheid en visie de implementatie van inclusief onderwijs in de hand werkt. Verder vervullen schoolleiders ook een sleutelrol in het creëren van een veilige omgeving waar leerkrachten de ruimte krijgen om open te zijn over hun overtuigingen en attitudes, waar dialoog en samenwerking bevorderd worden en waar leerkrachten aangemoedigd worden zich verder te ontwikkelen. Op die manier bevordert sterk leiderschap de overtuigingen en zelfeffectiviteit van leerkrachten (Abraham, 2021; Iraola & Romero, 2024).

Naast een gedragen beleid en visie, is het belangrijk dat schoolleiders op het niveau van de school ook voorzien in de nodige professionele ontwikkeling van hun team. De professionele ontwikkeling van leerkrachten is namelijk cruciaal voor het bevorderen van inclusief onderwijs (Messiou & Ainscow, 2021; Van Mieghem et al., 2017). Zo draagt het bij aan de ontwikkeling van positieve attitudes en de mogelijkheid en bereidheid van leerkrachten om leerlingen met SOB ook effectief te ondersteunen binnen het gewoon onderwijs. Uit onderzoek blijkt dat leerkrachten, maar ook leerlingenbegeleiders, zich niet altijd voldoende voorbereid voelen om de nodige aanpassingen te maken voor onderwijs aan leerlingen met extra onderwijsnoden (Bodvin et al., 2018; Parveen & Qounsar, 2018). Dit vraagt om de nodige aandacht.

Naast sterk leiderschap en professionalisering blijkt uit de literatuur dat ook samenwerking belangrijk is, om verschillende redenen. Op het niveau van de leerling bevordert samenwerking tussen leerkrachten het leren en presteren en dus de effectiviteit (Fluijt, 2018). Daarnaast kan samenwerking bijdragen aan de inclusie van leerlingen met SOB, doordat leerkrachten samen meer mogelijkheden hebben om onderwijs op maat te realiseren. Op het niveau van de leerkracht verhoogt samenwerking de zelfeffectiviteit, het delen van kennis en de professionele ontwikkeling en de jobtevredenheid, en vermindert het gevoelens van stress en burn-out (Liu & Benoliel, 2022; Sannen et al., 2021). Verder blijkt dat samenwerking tussen leerkrachten een positieve invloed heeft op de attitudes met betrekking tot inclusief onderwijs, waarbij leerlingen met SOB meer geaccepteerd worden (Abraham, 2021; Iraola & Romero, 2024). Daarbij is niet alleen samenwerking tussen leerkrachten onderling van belang, maar ook interprofessionele samenwerking tussen leerkrachten, CLB-medewerkers, zorgcoördinatoren en externe partners, wat recent onderzoek van UCLL eveneens benadrukt (Janssens & Van Eynde, 2024). Bovendien worden co-teaching en team-teaching naar voren geschoven als krachtige hefbomen voor het realiseren van inclusie, waarbij twee of meer professionals samen verantwoordelijkheid nemen voor een klasgroep (Fluijt, 2018).

Samenwerken heeft dus belangrijke voordelen, maar uit onderzoek blijkt dat samenwerking in de praktijk niet vanzelfsprekend is. Niet alle leerkrachten staan er even positief tegenover, en er bestaan verschillen naargelang het type samenwerking en de betrokken actoren. Zo tonen Vangrieken et al. (2015) aan dat sommige leerkrachten samenwerking met collega's of externe partners vrezen omdat dit hun professionele autonomie zou

kunnen beperken, terwijl anderen bezorgd zijn over de extra tijdsinvestering of twijfelen aan de meerwaarde van gedeelde verantwoordelijkheid. Ook gevoelens van onvoldoende competentie of gebrek aan vertrouwen in de samenwerking kunnen een rol spelen. Specifiek in de context van inclusief onderwijs blijkt dat attitudes tegenover samenwerking sterk samenhangen met eerdere ervaringen: leerkrachten die positieve effecten ervaren van co-teaching of overleg met zorgpartners staan doorgaans meer open voor samenwerking, terwijl negatieve of belastende ervaringen eerder leiden tot terughoudendheid (Abraham, 2021; Iraola & Romero, 2024). Ook de organisatiestructuur van de school kan hier een drempel zijn. In veel gevallen werken leerkrachten nog steeds geïsoleerd en onafhankelijk van elkaar binnen de eigen klasmuren. Tegelijkertijd zetten steeds meer scholen in op open leeromgevingen met instructielokalen en werkruimten los van de klassieke klaslokalen, evenals op co-teaching en team-teaching waarbij samenwerking centraal staat. Het promoten, en tegelijkertijd ook mogelijk maken van samenwerking door de schoolleiding is daarom cruciaal. Gezamenlijke doelstellingen, openheid en vertrouwen zijn belangrijke voorwaarden om te komen tot samenwerking (Liu & Benoliel, 2022). Ook het creëren van de juiste praktische condities zoals tijd en ruimte om zowel formeel als informeel te kunnen overleggen zijn nodig (Sannen et al., 2021). Binnen dit onderzoek zal er daarom aandacht zijn voor de samenwerking zelf, alsook voor de randvoorwaarden die samenwerken mogelijk maken.

Tot slot blijkt uit eerder onderzoek dat ook schoolkenmerken een rol kunnen spelen. Zo is er evidentie dat de grootte van de school een effect kan hebben op de klaspraktijken en de samenwerking tussen leerkrachten. In kleinere scholen wordt vaak nauwer samengewerkt door de kleinschaligheid en korte communicatielijnen, terwijl grotere scholen meer formele structuren kennen die samenwerking kunnen faciliteren, maar soms ook afstand tussen collega's creëren. Ook de ligging van de school speelt mogelijk een rol. Zo blijkt uit eerder onderzoek dat overtuigingen van leerkrachten rond het includeren van leerlingen met SOB in stedelijke scholen minder positief zijn dan in scholen in meer landelijk gebied. Leerkrachten in een verstedelijkt gebied zouden dan weer meer positief staan ten aanzien van samenwerking in onderwijs aan leerlingen met SOB en ook meer in interactie gaan met hun collega's (Sannen et al., 2021). Verder toont onderzoek bij Vlaamse leerkrachten aan dat in scholen met een hoger aandeel leerlingen met lage SES-kenmerken er minder gebruik wordt gemaakt van gedifferentieerde onderwijsmethoden, terwijl scholen met een lager aandeel lage SES-leerlingen juist meer inzetten op differentiatie (De Neve & Devos, 2016). Om rekening te houden met deze mogelijke invloeden van schoolkenmerken op de toeleiding naar leersteun, worden deze kenmerken meegenomen als verklarende factoren in het hier voorliggende onderzoek.

2.3 Macroniveau: samenwerking over het (school)muurtje

De schoolinterne samenwerking en de randvoorwaarden werden reeds besproken. Samenwerking binnen inclusief onderwijs beperkt zich echter niet tot de leerkrachten en het niveau van de school. Ook samenwerking met andere partners, over het schoolmuurtje heen, is cruciaal (Iraola & Romero, 2024). De realisatie van goed onderwijs aan alle leerlingen is een gedeelde verantwoordelijkheid waarin verschillende stakeholders betrokken zijn. Eerder onderzoek toont aan dat de samenwerking met schoolexterne partners kan zorgen voor nieuwe, bijkomende informatie, ideeën en expertise en zo de zelfeffectiviteit van leerkrachten en de realisatie van inclusieve klaspraktijken kan bevorderen (Kenny et al., 2023).

Eerder Vlaams onderzoek toont echter ook aan dat de samenwerking met schoolexterne professionals vaak gericht is op de problemen van de leerling en minder op het wegwerken van barrières in de onderwijscontext. Dit zowel omwille van een deficit-denken alsook door een gebrek aan tijd, omdat individuele dossiers reeds alle aandacht vragen (De Coninck et al., 2018; Struyf et al., 2015). Wanneer samenwerking enkel gericht is op de leerling en diens problemen en niet op de ondersteuning van de leerkrachten en de school, kan er weinig impact verwacht worden op de overtuigingen, zelfeffectiviteit en het uiteindelijke handelen van die leerkrachten en het bredere schoolteam. Er is dus nood aan een kwaliteitsvolle samenwerking die voldoende intens is en breed focust op zowel de leerling als de ondersteuning op school (Sannen et al., 2021).

In dit onderzoek naar de toeleiding naar leersteun zal daarom de samenwerking met relevante schoolexterne professionals, waaronder zeker het CLB en de pedagogische begeleidingsdienst, onderzocht worden. Daarnaast zijn ook partners zoals Welzijn, Opgroeien en andere ondersteunende diensten onmisbare schakels in het realiseren van inclusief onderwijs. Ten slotte verdient ook samenwerking binnen scholengroepen en -gemeenschappen, bijzondere aandacht. Dergelijke samenwerkingsverbanden bevinden zich niet per se op macroniveau, maar we benoemen ze hier wel duidelijk omdat ze een belangrijke intermediaire laag vormen die schoolteams structureel kan versterken in hun aanpak van leerlingenbegeleiding en inclusie.

Wat het CLB betreft, is er in het geval van toeleiding naar leersteun een zeer specifieke rol weggelegd die verder gaat dan ondersteunen of samenwerken. Scholen voor gewoon onderwijs kunnen immers enkel leersteun ontvangen voor leerlingen bij wie de maatregelen van de brede en verhoogde basiszorg onvoldoende blijken, en waarvoor het CLB, na een handelingsgericht diagnostisch traject en eventueel met inbreng van specifieke expertise vanuit een van de types buitengewoon onderwijs, overgaat tot de opmaak van een GC-verslag, een IAC-verslag of een OV4-verslag (Vlaamse Overheid, 2023, 5 mei). Naast de ondersteuningsfunctie heeft het CLB hierbij ook een signaalfunctie, in de betekenis van het opmerken en bespreekbaar maken van onderwijsbehoeften en contextfactoren, maar zonder dat dit screenings of systematische selecties impliceert. Het CLB heeft dus de regie over het handelingsgericht diagnostisch traject en draagt de verantwoordelijkheid voor de afweging tot opmaak – en indien nodig ook intrekking – van verslagen die toegang geven tot leersteun (Prodia, 2024). Binnen dit onderzoek naar de toeleiding naar leersteun zal het dan ook belangrijk zijn om zowel de verschillende functies van het CLB richting scholen als het interne handelen van het CLB zelf te onderzoeken: hoe deze functies in de praktijk worden ingevuld, welke factoren en protocollen hierbij richtinggevend zijn, en hoe dit proces door scholen en ouders ervaren wordt.

Een laatste belangrijke groep van stakeholders die ook meegenomen zal worden binnen dit onderzoek tot slot, zijn de ouders. Het lijkt evident dat scholen in de extra zorg aan leerlingen en in de toeleiding naar leersteun samenwerken met de ouders van de leerling. Uit eerder onderzoek is echter gebleken dat het hier niet altijd gaat om een echte samenwerking of partnerschap. Ondanks de misschien goede intenties, wordt aan ouders niet altijd de kans gegeven om ook actief te participeren in beslissingen rond de zorg van hun kind (Siddiqua & Janus, 2017; Struyf et al., 2012). Uit eerder Vlaams onderzoek kwam naar voren dat ouders enkel geïnformeerd werden of dat er hen enkel de keuze werd gegeven uit reeds vooraf gedefinieerde opties (Bodvin et al., 2018). Tegelijkertijd geldt dat een handelingsgericht diagnostisch traject vanuit het CLB niet kan worden opgestart zonder instemming van de ouders. Dit betekent dat de samenwerking met ouders niet alleen cruciaal is op schoolniveau, maar ook bij de aanloop naar de opmaak van een verslag door het CLB. Binnen dit onderzoek wordt daarom zowel de samenwerking tussen ouders en scholen als tussen ouders en CLB in kaart gebracht, met bijzondere aandacht voor de mate waarin ouders daadwerkelijk als partners worden betrokken in de besluitvorming.

De input van ouders of hun meerwaarde wordt niet altijd ten volle erkend (Bodvin et al., 2018). Ouders kunnen daardoor het gevoel krijgen dat er op hen wordt neergekeken of dat zij zelfs de schuld krijgen van de problemen van hun kinderen, wat een goede communicatie en samenwerking in de weg staat (Broomhead, 2013). Verder is het zo dat niet alleen leerkrachten en andere onderwijsprofessionals, maar ook ouders overtuigingen hebben ten aanzien van inclusie en onderwijs aan leerlingen met SOB, en ook deze een invloed kunnen hebben op het beslissingsproces in de toeleiding naar extra zorg.

Eerder onderzoek wees uit dat ouders van leerlingen met SOB bezorgd zijn over een gebrek aan aandacht en faciliteiten voor hun kinderen binnen het regulier onderwijs en bijgevolg over de ontwikkeling en het welzijn van hun kind. Hierdoor verkiezen zij soms een overstap naar het buitengewoon onderwijs boven inclusief onderwijs in het reguliere onderwijs (Parveen & Qounsar, 2018; Van Mieghem et al., 2017). Binnen dit onderzoek zal er dan ook aandacht zijn voor de overtuigingen van ouders en hun betrokkenheid in de toeleiding en beslissingsprocessen.

We beschreven eerder de nood aan een ‘whole-school approach’ met betrekking tot de realisatie van inclusief onderwijs. De term zou echter ten onrechte de indruk kunnen wekken dat inclusief onderwijs enkel en alleen de verantwoordelijkheid is van de individuele school. Een dergelijke enge focus zou onvoldoende erkenning geven aan het feit dat scholen bestaan binnen een breder onderwijssysteem en maatschappij. Experts binnen UNESCO spreken dan ook over een ‘whole-education approach’, een kader waarbinnen de bredere sociale context en het beleid worden meegenomen. Het overstijgt het niveau van de school en houdt ook rekening met de maatschappelijke waarden, overtuigingen en het (inter)nationale beleid (Kenny et al., 2023; O’Higgins Norman et al., 2022).

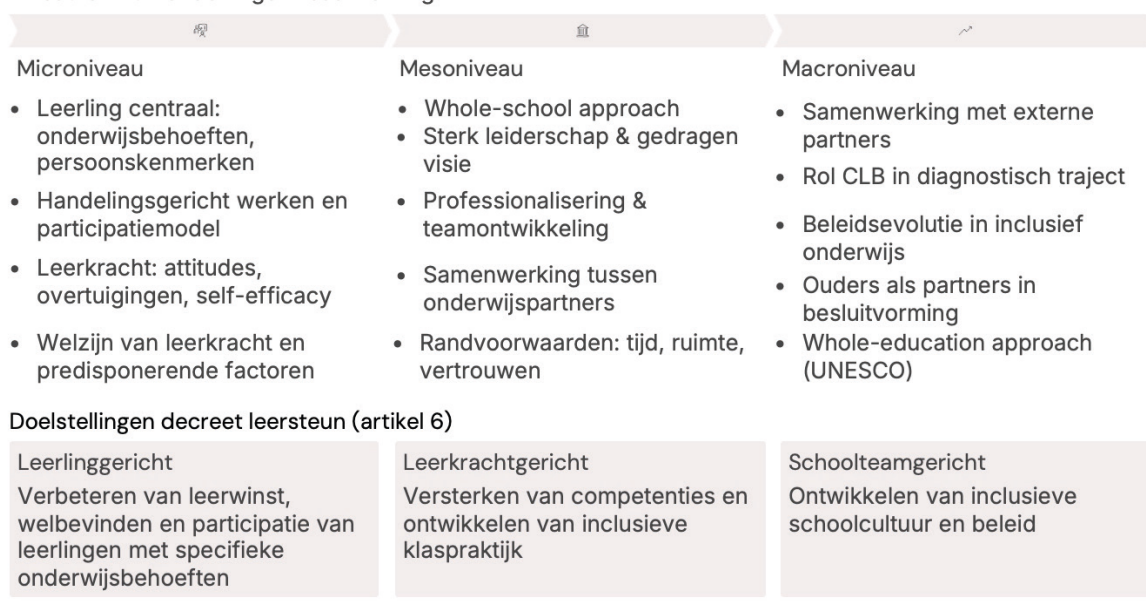
Wat het beleid betreft, is er in Vlaanderen al decennialang expliciet aandacht voor onderwijs aan leerlingen met SOB. Dit gebeurde via verschillende evoluties in beleid en ondersteuningsvormen, gaande van GON en ION, over het M-decreet en het ondersteuningsmodel, naar het huidige decreet leersteun. Daarnaast bepaalden ook bredere kaders zoals het decreet leerlingenbegeleiding, dat zowel op scholen als op CLB’s van toepassing is, en het zorgcontinuüm, verankerd in de decreten basisonderwijs en secundair onderwijs, de manier waarop leerlingen met SOB werden ondersteund. Een dergelijke regelgeving van bovenaf is belangrijk voor de realisatie van inclusief onderwijs, maar te veel sturing en te veel verandering kan leiden tot weerstand en verandermoeheid (Elving, 2009). Wanneer onderwijspersoneel te veel veranderingen wordt opgelegd, kan dit ertoe leiden dat de draagkracht en het aanpassingsvermogen overschreden worden (De Moor, 2004). Bovendien bleef de politieke visie op inclusie lange tijd onduidelijk: terwijl er beleidsmatig werd ingezet op meer inclusief onderwijs, gebeurde tegelijk een uitbreiding van types, scholen en klassen binnen het buitengewoon onderwijs. Binnen dit onderzoek

zal er daarom niet enkel aandacht zijn voor de impact van formele beleidskaders op de toeleiding naar leersteun, maar ook voor de manier waarop de soms tegenstrijdige beleidskeuzes door scholen en CLB's ervaren worden.

Tot slot zal er ook oog zijn voor de bredere maatschappij waarbinnen ons onderwijs zich situeert. In een tijdperk van meten en vergelijken van onderwijssystemen wereldwijd, staan onze scholen onder een onophoudelijke druk om te presteren en rijst de vraag of een school nog school kan zijn, d.w.z. een plaats waar leerlingen kunnen proberen en falen en opnieuw proberen (Biesta, 2017, 2019). Een neoliberale en meritocratische maatschappijbeeld zet immers druk op scholen, leerkrachten en leerlingen, maar ook op beleidsmakers en politici, die allen verweekt lijken in een wereldwijde onderwijskundige rat-race (Biesta, 2019). De attitudes en handelingen van leerkrachten en ander onderwijspersoneel kunnen dan ook niet begrepen worden zonder rekening te houden met dergelijke dominante waarden in onze huidige samenleving (Stanczak et al., 2023). Eerder onderzoek toont aan dat een op resultaten gebaseerd accountabilitybeleid kan leiden tot meer stress bij leerkrachten en minder jobtevredenheid, wat op zijn beurt een negatieve invloed heeft op de bereidheid van leerkrachten om samen te werken en de bereidheid om in het onderwijs te blijven (Mckee & Breslin, 2022). In dit onderzoek naar onderwijs aan leerlingen met SOB in de vorm van leersteun zal er daarom hiervoor aandacht zijn.

Infographic: theoretisch kader toeleiding naar leersteun

Dit theoretisch kader ordent verklarende factoren op micro-, meso- en macroniveau, gebaseerd op het ecologisch model van Bronfenbrenner. De toeleiding naar leersteun wordt bepaald door factoren op elk niveau én hun onderlinge wisselwerking.



Dit theoretisch kader vormt de sterke basis voor het onderbouwen van ons onderzoek naar de toeleiding naar leersteun op verschillende manieren: het was richtinggevend in de keuze van processen en verklarende factoren die onderzocht zullen worden, het onderbouwt de keuzes die gemaakt werden met betrekking tot de voorgestelde onderzoeksmethodologie, het werd ingezet voor de verzameling en analyse van data, en het draagt bij aan het verklaren van en het verder onderbouwen van de gevonden resultaten hetgeen bijdraagt aan de generalisatie van de bevindingen.

We willen evenwel beklemtonen dat we dit theoretisch kader op een dynamische wijze hebben ingezet, waarbij niet strikt zal worden vastgehouden aan de gekozen ordening voor de overzichtelijke weergave van de geselecteerde literatuur, maar net ruimte werd gelaten voor bijsturing en aanvulling naargelang de resultaten van het onderzoek en de onderzochte complexe onderwijsrealiteit.

3 Doelstellingen en onderzoeksvragen

3.1 Doelstelling

Zoals eerder aangegeven is het doel van dit onderzoeksproject is om zicht te geven op de evolutie van het aantal GC-, IAC- en OV4-verslagen en inzicht te bieden in de gehanteerde praktijken in Vlaanderen inzake toeleiding naar leersteun. Dit project ging na in welke mate de toeleiding op een afgestemde en objectieve wijze verloopt, welke overeenkomsten en verschillen er zijn in praktijken en onderliggende dynamieken en wat hiervan bepalende factoren zijn. Op die manier waren we in staat punten ter verbetering en aanbevelingen te formuleren voor de objectivering van toeleiding naar leersteun. Daarvoor werd er een antwoord gezocht op onderstaande onderzoeksvragen.

3.2 Onderzoeksvragen

1. Wat is de evolutie van het aantal GC-verslagen (voormalige gemotiveerde verslagen) en IAC-verslagen en OV4-verslagen (voormalige verslagen) van schooljaar 2017-2018 tot en met schooljaar 2023-2024?
 - a. Wat is de omvang van de groep leerlingen in het gewoon onderwijs met een GC-, IAC- en OV4- verslag?
 - b. Wat is de evolutie van het aantal GC-verslagen (voormalige gemotiveerde verslagen) en IAC verslagen en OV4-verslagen (voormalige verslagen) van schooljaar 2017-2018 tot en met schooljaar 2023-2024, in het algemeen, en per soort verslag, type en opleidingsvorm?
 - c. Wat zijn algemene tendensen in de opmaak van GC-, IAC- en OV4-verslagen: moment van opmaak, kenmerken van leerlingen, kenmerken van scholen van de betrokken leerlingen, kenmerken van CLB's van de betrokken leerlingen?
 - d. Wat zijn kantelmomenten in de schoolloopbanen van leerlingen met een GC-, IAC- of OV4- verslag: opmaak van verslag, wijziging van verslag, schoolverandering, verandering van onderwijsniveau, overstap van gewoon naar buitengewoon onderwijs of omgekeerd?
 - e. Hoe verlopen de opheffingen van GC-, IAC- en OV4-verslagen?
 - f. In welke verhouding volgen leerlingen met een toegekend IAC- of OV4-verslag gewoon onderwijs resp. buitengewoon onderwijs, per type en opleidingsvorm?
2. Hoe wordt het regelgevend kader omtrent de fases brede basiszorg (fase 0) en verhoogde zorg (fase 1) van het zorgcontinuüm in de praktijk toegepast door scholen en CLB's voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften, vooraleer er een GC-, IAC- of OV4-verslag wordt opgemaakt? Welke overeenkomsten en verschillen kan men vaststellen en wat zijn hiervan bepalende factoren?
 - a. Welke stappen worden er door scholen gezet voorafgaand aan het opmaken van een verslag? Welke maatregelen hebben ze al genomen? Hoe hebben zij dit geëvalueerd?
 - b. Op welke wijze en in welke fase betrekken scholen het CLB bij vragen over het traject van een leerling of bij een stagnerende of negatieve evolutie? Wat verwachten CLB's van scholen op dat vlak? In welke mate adviseren CLB's aan scholen om de pedagogische begeleidingsdiensten en andere actoren te betrekken voor de versterking van die fases, en waarop baseren CLB's zich voor dat advies?
 - c. In welke mate zetten CLB's in op consultatieve leerlingenbegeleiding en signaalfunctie om scholen bij te staan? Hoe krijgt dit vorm en wat zijn bepalende factoren? Welke kwaliteitseisen hanteren CLB's daarrond en wat verwachten scholen van CLB's?
 - d. Wat zijn voor scholen en CLB's beslissingselementen om over te gaan tot de opmaak van een verslag? Wat zijn bepalende factoren? In welke mate hanteren de scholen en de CLB's dezelfde beslissingselementen? Op welke wijze worden deze afgestemd? Op welke wijze worden de afwegingen gemaakt tussen structurele versterking op fase 0 en fase 1 en individuele ondersteuningsnoden?
 - e. In welke mate en op welke wijze betrekken scholen de pedagogische begeleidingsdienst (PBD) om zich te professionaliseren m.b.t. de begeleiding van leerlingen? Wat zijn bepalende factoren?
 - f. Op welke wijze wordt een structureel overleg over het beleid op leerlingenbegeleiding tussen CLB, PBD, en de scholen vormgegeven? Welke stappen worden er hiertoe gezet? Wie neemt daartoe het initiatief en welke acties vloeien daaruit voort? Wat zijn bepalende factoren?
 - g. Zijn er nog andere (onderwijs-)actoren die een invloed hebben op een geobjectiveerde toeleiding naar leersteun? Wat is hun rol? Wat zijn bepalende factoren?

3. Hoe wordt het regelgevend kader voor de opmaak van een GC-verslag, IAC-verslag of OV4-verslag vanaf de fase van uitbreiding van zorg in de praktijk toegepast door scholen en CLB's? In welke mate zijn de praktijken vergelijkbaar tussen de verschillende CLB's? Wat zijn hiervan bepalende factoren? Hoe wordt dit door scholen, ouders, leerlingen, CLB en leersteuncentra ervaren?
- Welke instrumenten zetten CLB's in bij de opmaak van een GC-verslag, IAC-verslag of OV4-verslag? Hoe worden de Prodia-protocollen door de CLB-medewerkers gebruikt? In welke mate zijn de praktijken vergelijkbaar tussen de verschillende CLB's? Wat zijn hiervan bepalende factoren?
 - Hoe vaak leidt een handelingsgericht diagnostisch traject (HGD-traject) tot een ander resultaat dan de opmaak van een GC/IAC/OV4-verslag? Welke factoren bepalen of men overgaat tot de opmaak van een GC/IAC/OV4-verslag? Zijn de praktijken vergelijkbaar tussen CLB's en voor verschillende scholen?
 - Welke andere adviezen volgen uit HGD-trajecten (waar er initieel een vraag naar leersteun was)? Wordt scholen geadviseerd om verdere maatregelen te nemen in de fase van verhoogde zorg? En zo ja, worden scholen hier dan in bijgestaan indien dat nodig is, en door wie? Zijn de praktijken vergelijkbaar tussen CLB's en wat zijn hiervan bepalende factoren?
 - Welke initiatieven nemen CLB's om zich te professionaliseren voor de opmaak van een GC-verslag, IAC-verslag of OV4-verslag? Welke overwegingen worden gemaakt? Welke verschillen zijn er merkbaar en wat zijn hiervan bepalende factoren?
 - Zijn er nog andere (onderwijs-)actoren die een invloed hebben op de opmaak van een verslag? Wat is hun rol? Wat zijn bepalende factoren?
 - Hoe wordt dit door scholen, ouders, leerlingen, CLB's en leersteuncentra ervaren?



2



Methodologie

1. Onderzoeksopzet

Het onderzoeksproject vertrekt vanuit de vaststelling dat de toeleiding naar leersteun een complex en gelaagd proces is, beïnvloed door structurele, institutionele en interpersoonlijke factoren. Vanuit die complexiteit werd gekozen voor een mixed-methodbenadering, opgebouwd uit drie samenhangende werkpakketten. Elk werkpakket beoogde een specifieke invalshoek, maar samen waren ze bedoeld om een breed, genuanceerd en onderbouwd beeld te schetsen van hoe toeleiding naar leersteun in Vlaanderen in de praktijk verloopt.

In het oorspronkelijke opzet werd werkpakket 1 vormgegeven als een **grootschalig descriptief-verklarend onderzoek op basis van administratieve data** van het Departement Onderwijs en Vorming. De inzichten uit deze analyses zouden niet alleen de eerste onderzoeksvraag beantwoorden, maar ook input leveren voor de selectie van cases in werkpakket 2. Daarnaast werd werkpakket 2 opgezet als een **real-time multi-method casestudieonderzoek**, waarin concrete toeleidingstrajecten van leerlingen van nabij opgevolgd zouden worden via verschillende kwalitatieve methoden. Werkpakket 3 ten slotte bestond uit **focusgroepen met diverse** actoren, met als doel om eerdere bevindingen te toetsen, te verdiepen en verder te valideren.

Hoewel het onderzoeksontwerp methodologisch stevig onderbouwd bleef, bleek in de uitvoering niet alles zoals gepland realiseerbaar. Zo kon binnen werkpakket 2, het *real-time multi-method casestudieonderzoek*, een aantal van de oorspronkelijk voorziene methoden niet worden ingezet. Meer bepaald viel het etnografisch geïnspireerde luik (zoals het gebruik van photovoice, dagboeken of vlogs) weg, voornamelijk omwille van beperkte haalbaarheid in de praktijk. Verschillende actoren, in het bijzonder ouders en leerlingen, bleken onvoldoende bereid of beschikbaar om op die manier deel te nemen, waardoor dit onderdeel van het dataverzamelingsplan niet uitvoerbaar was.

Ook de beoogde gerichte selectie van cases op basis van voorlopige inzichten uit werkpakket 1 kon slechts gedeeltelijk doorgaan. Door een lagere dan verwachte responsgraad in de eerste caseselectieronde en beperkte praktische haalbaarheid in het werkveld, kon niet altijd volgens de initieel geplande steekproefcriteria geselecteerd worden. Hierdoor diende de onderzoeksgroep flexibel om te gaan met de caseselectie en prioriteit te geven aan haalbaarheid, spreiding en diversiteit binnen de geboden mogelijkheden.

Verder bleek ook het betrekken van een brede waaier aan actoren per case, met name ouders en leerlingen, in de praktijk moeilijker dan voorzien, ondanks herhaalde inspanningen om participatie te stimuleren. Ook de vragenlijsten die initieel voorzien waren als bijkomende methodiek binnen werkpakket 2, konden om soortgelijke redenen slechts beperkt ingezet worden. Desondanks slaagde het onderzoeksteam erin om, via observaties, documentanalyse, interviews met CLB-medewerkers, leerkrachten en schoolleiders, én aanvullend via bevestigingen en gesprekken met ouders en leerlingen waar dit haalbaar was, een rijk en meerlagig beeld te vormen van de praktijken en beslissingsdynamieken bij toeleiding naar leersteun.

Elke wijziging in het onderzoeksverloop werd daarbij zorgvuldig afgestemd met de stuurgroep, en expliciet goedgekeurd. Het onderzoeksteam handelde in overeenstemming met de risicomanagementstrategieën zoals voorzien in het oorspronkelijke onderzoeksplan. Deze strategieën boden houvast om, ondanks externe beperkingen, het onderzoek wetenschappelijk robuust en verantwoord verder op te zetten.

Belangrijk is dat dit onderzoeksontwerp, ondanks enkele bijstellingen in de uitvoering, **blijkt geeft van meerdere methodologische sterktes**. De combinatie van kwantitatieve analyses met contextgevoelige kwalitatieve data maakt het mogelijk om zowel macrotrends als microdynamieken in kaart te brengen. De inzet op real-time casestudies verhoogt de validiteit van de bevindingen door directe observatie en reflectie op het moment zelf. Ook het expliciet voorzien van een fase van triangulatie via focusgroepen zorgt voor toetsing, verrijking én generaliseerbaarheid van de resultaten. Deze meerstemmige benadering biedt robuuste garanties voor de betrouwbaarheid en diepgang van de verkregen inzichten.

In wat volgt worden de drie werkpakketten afzonderlijk besproken. Elk werkpakket wordt methodologisch toegelicht, met aandacht voor onderzoeksdoelen, dataverzamelingsmethoden, beoogde meerwaarde en praktische uitvoering. Zo ontstaat een helder overzicht van hoe de verschillende onderdelen van het onderzoek samen bijdragen aan het beantwoorden van de centrale onderzoeksvragen zoals gepresenteerd in hoofdstuk 1.

2. Werkpakket 1: Descriptief-verklarend onderzoek

2.1 Beschikbare data

Onderzoeksvraag 1 richtte zich voornamelijk op de evolutie in het aantal en soort verslagen, evenals mogelijke verklarende mechanismen op niveau van de leerling, de leerkracht, de school en het CLB. **Kwantitatief descriptief-verklarend onderzoek** leent zich goed voor dergelijke onderzoeksvraag, gezien het de “wat, wie en hoe” onderzoekt.

Concreet gingen we op basis van de kennisvragen aan de slag met verschillende administratieve data van het Departement Onderwijs en Vorming, van schooljaren 2017-2018 tot en met 2023-2024, om de evolutie in het aantal en soort verslagen te kunnen bestuderen. De beschikbare data bevatten dus zowel schooljaren onder het M-decreet, als het eerste jaar van het decreet leersteun (schooljaar 2023-2024).

Op leerlingniveau maken we gebruik van de volgende variabelen uit deze administratieve data:

- Geslacht: jongen of meisje.
- Twee van de vier Onderwijskansarmoede-indicatoren (OKI):
 - Opleidingsniveau van de moeder: De leerling tikt aan op deze indicator wanneer de moeder niet beschikt over een diploma of getuigschrift van het hoger secundair onderwijs;
 - Thuis taal: Nederlands of niet-Nederlands. De leerling tikt aan op deze indicator wanneer de leerling in het gezin met niemand of in een gezin met drie gezinsleden met maximum één gezinslid Nederlands spreekt.
- Nationaliteit: Belg of niet-Belg. Omwille van de samenhang met de OKI thuis taal werd deze variabele uitsluitend meegenomen in de beschrijvende analyses.
- Schoolse vertraging: De variabelen “zittenblijver” en “schoolse vordering” bevatten informatie over de schoolloopbaan van de leerling. De variabele “zittenblijver” geeft aan of de leerling in het huidige schooljaar het leerjaar overdoet. De variabele “schoolse vordering” geeft aan of de leerling normaal gevorderd is, voorsprong heeft, of achterstand heeft. Voor leerlingen in het buitengewoon onderwijs is deze informatie echter niet geregistreerd. Ook in het gewoon onderwijs zijn veel missende gegevens voor deze variabelen. Bijvoorbeeld, in schooljaar 2023-2024 ontbreekt informatie op de variabele “zittenblijver” voor 9,45% van de leerlingen en op de variabele “schoolse vordering” voor 7,16% in het gewoon lager onderwijs. Dit kan deels verklaard worden doordat scholen niet altijd met vaste leerjaren werken (bv. methodescholen die met graadklassen of flexibele groepeeringsvormen werken), waardoor de administratieve registratie van “zittenblijven” of “schoolse vordering” minder eenduidig is. Vandaar werd beslist om deze variabelen uitsluitend mee te nemen in de beschrijvende analyses.

Op school en/of CLB-niveau maken we gebruik van de variabelen:

- Provincie: provincie waar de school en het CLB gelegen zijn, namelijk Antwerpen, Brussels Hoofdstedelijk Gewest, Limburg, Oost-Vlaanderen, Vlaams-Brabant of West-Vlaanderen.
- Onderwijsnet: het onderwijsnet waartoe de school en het CLB behoren, namelijk Gemeenschapsonderwijs, Officieel gesubsidieerd onderwijs of Vrij gesubsidieerd onderwijs.
- Twee van de vier OKI-indicatoren op het niveau van de school:
 - Opleidingsniveau van de moeder: Aantal leerlingen op een school die aantikken op de OKI-indicator opleidingsniveau moeder;
 - Thuis taal: Aantal leerlingen op een school die aantikken op de OKI-indicator thuis taal.

Voor elke leerling is geregistreerd of ze al dan niet een GC-, IAC-, OV4-verslag hebben. Daarnaast is ook informatie beschikbaar over het type verslag of het type buitengewoon onderwijs. In de analyses laten we de verslagen type 5 buiten beschouwing.

Op basis van de beschikbare data, steeds op basis van de februaritelling, was het mogelijk in elk schooljaar twee groepen te onderscheiden: als eerste alle leerlingen in het gewoon onderwijs die in dat schooljaar een GC- of IAC-verslag (of equivalent) hebben (de totale populatie met een verslag), ten tweede alle leerlingen in het gewoon onderwijs die in dat schooljaar voor het eerst een verslag krijgen (d.w.z. een jaar waarin de leerling in het gewoon onderwijs is ingeschreven en waar voor het eerst informatie beschikbaar is over een verslag; de nieuwe cohorte). In de resultatensectie wordt steeds gerapporteerd welke groep geanalyseerd werd en of de resultaten dus betrekking hebben op het **totaal aantal leerlingen met een verslag** dan wel op **het aantal nieuwe verslagen**. Het aantal verslagen werd steeds geteld op basis van het aantal leerlingen dat een verslag heeft. In één jaar wordt elke leerling dus slechts één keer meegeteld.

De totale populatie met een verslag werd per schooljaar afgebakend aan de hand van ‘actieve’ verslagen. Concreet gaat het om leerlingen voor wie in de administratieve databanken (februaritelling) op dat moment een geldig verslag geregistreerd staat. Leerlingen die in een vorig schooljaar wel een verslag hadden, ingeschreven waren in het buitengewoon onderwijs, of ION- of GON-begeleiding ontvingen, maar waarvoor deze registraties in het huidige schooljaar niet langer aanwezig zijn, worden beschouwd als leerlingen zonder verslag.

De nieuwe cohorte werd afgebakend door na te gaan in welk schooljaar leerlingen voor het eerst een verslag kregen, of meer concreet: wanneer in de beschikbare databestanden voor het eerst een actief verslag geregistreerd werd voor deze leerling. Voor het schooljaar 2017-2018 kunnen we het onderscheid tussen leerlingen die reeds voordien een verslag hadden en leerlingen die in 2017-2018 voor het eerst een verslag krijgen niet met zekerheid maken. Een leerling kan namelijk al een verslag hebben gehad in een schooljaar waarvan we de data niet hebben en de variabele “Ooit verslag/gemotiveerd verslag” is pas beschikbaar vanaf schooljaar 2014-2015. Leerlingen die hiervoor al een verslag hadden, kunnen we dus niet met zekerheid identificeren. Voor schooljaar 2017-2018 werd daarom geen ‘nieuwe cohorte’ bepaald en werden dus geen resultaten beschreven voor het aantal nieuwe verslagen.

Belangrijk is dat bij het bepalen van de ‘nieuwe cohorte’ ook wordt rekening gehouden met de eerdere onderwijsniveaus: in het lager onderwijs, wordt rekening gehouden met een eventueel verslag in het kleuteronderwijs, in het secundair onderwijs worden enkel leerlingen tot de ‘nieuwe cohorte’ gerekend, die niet in de datasets van het lager onderwijs aanwezig zijn.

Om te komen tot het aantal verslagen op het niveau van de school en het CLB, werden zowel voor het totaal aantal verslagen als voor het aantal nieuwe verslagen geaggregeerde data op het niveau van de school en het CLB gebaseerd op de leerlingendata aangemaakt en toegevoegd aan de school- en CLB-datasets. Er werd hierbij geaggregeerd aan de hand van de instellingscode (voor school of CLB) zoals opgenomen in de administratieve datasets. Ook werd op niveau van de school voor de verschillende schooljaren een variabele voor het relatief aantal (nieuwe) verslagen aangemaakt, waarbij het absoluut aantal (nieuwe) verslagen gedeeld werd door het aantal leerlingen voor het desbetreffende schooljaar, om zo rekening te houden met de grootte van een school en vergelijkbaarheid tussen scholen mogelijk te maken.

2.2 Analyses

Op basis van de aangeleverde data voerden we zowel beschrijvende analyses als (multi-niveau) regressieanalyses uit in SPSS en in R (Bates et al., 2015; Goldstein, 2003) om een antwoord te kunnen formuleren op deelvragen 1a, 1b, 1c, 1d, en 1e.

Er werd in eerste instantie gebruik gemaakt van **beschrijvende analyses** op de administratieve data, om zo een eerste zicht te krijgen op de aantallen, evoluties en tendensen. Beschrijvende analyses werden uitgevoerd zowel op leerlingniveau als op school- en CLB-niveau.

De beschrijvende analyses werden aangevuld met **verklarende statistieken** om bepalende kenmerken en kantelmomenten te achterhalen. Meer specifiek werd op leerlingniveau gebruik gemaakt van **(multi-level) logistische regressieanalyses** om na te gaan welke leerlingkenmerken samenhangen met de kans om een verslag te ontvangen en de kans om les te volgen in het buitengewoon onderwijs.

In het gewoon onderwijs onderzochten we de kans dat leerlingen (1) al dan niet een verslag krijgen, en (2) al dan niet een verslag van een bepaald type ontvangen. Als onafhankelijke variabelen werden geslacht, thuistaal en het opleidingsniveau van de moeder opgenomen.

Hiervoor maakten we gebruik van logistische, multi-level regressieanalyses. De analyses werden per schooljaar uitgevoerd voor de jaren 2017 tot en met 2022, en voor elk type verslag apart. Er werd gecorrigeerd voor de groepering van verslagen binnen scholen. Meer technische details over de analyse kan u nalezen in Bijlage 1. De effectgroottes worden weergegeven aan de hand van Cox' d. Een Cox' d hoger dan 10,201 wijst op een middelgroot effect, hoger dan 10,501 op een groot effect. Het aantal leerlingen met de onderzochte uitkomst (bijv. een verslag type 2) verschilt sterk tussen scholen, en in sommige scholen komt de uitkomst helemaal niet voor. Om de betrouwbaarheid van de analyses te waarborgen, zijn de statistische modellen alleen onderzocht voor uitkomsten waarbij ten minste 100 scholen minstens één event hadden (Maas & Hox, 2005). Met andere woorden: de analyses werden enkel uitgevoerd wanneer in minstens 100 scholen minstens één leerling een verslag van een bepaald type had.

- In het gewoon kleuteronderwijs werden om deze reden geen aparte modellen gerund voor het hebben van een verslag type 2 in 2017-2018 en voor het hebben van een verslag type 6 (in alle schooljaren).
- In het gewoon lager onderwijs werden om deze reden geen aparte modellen gerund voor het hebben van een verslag type 2 in schooljaren 2017-2018 en 2018-2019.
- In het gewoon secundair onderwijs werden om deze reden geen aparte modellen gerund voor het hebben van een verslag type 2 (in alle schooljaren).

Op school- en CLB-niveau werden er naast beschrijvende analyses zoals op leerlingenniveau, ook verklarende analyses in de vorm van **variantieanalyses** uitgevoerd om na te gaan of er significante verschillen zijn volgens provincie en onderwijsnet wat betreft het relatief aantal (nieuwe) verslagen. Omwille van het veelvuldig testen in combinatie met een grote dataset wordt significantieniveau 0,01 gehanteerd. De effectgroottes worden weergegeven aan de hand van de Eta², en geïnterpreteerd volgens de richtlijnen van Cohen waarbij 0,01 gezien wordt als een klein effect, 0,06 als een medium effect en 0,14 als een groot effect. In geval van een significant verschil, werd een Tukey post-hoc test gebruikt om de specifieke verschillen tussen groepen na te gaan.

Deze variantieanalyses werden verder aangevuld met **lineaire regressieanalyses** waarbij het relatief aantal nieuwe verslagen of het relatief totaal aantal verslagen werd meegenomen als afhankelijke variabele en de eerder beschreven school- en CLB-kenmerken – provincie, onderwijsnet en aantikkers voor opleidingsniveau moeder en thuistaal – als onafhankelijke variabelen. Omdat voor het laatste schooljaar geen gegevens rond aantikken voor opleidingsniveau moeder en thuistaal op het niveau van de school beschikbaar zijn, werd dit schooljaar niet meegenomen in de analyses. Er wordt opnieuw een significantieniveau van 0,01 gehanteerd.

Tenslotte werden ook enkele **trajectanalyses** uitgevoerd om de schoolloopbanen van leerlingen in kaart te brengen. Meer specifiek gingen we na welke leerlingkenmerken samenhangen met de kans om drie jaar later (1) een ander type verslag te hebben, (2) een ander soort verslag te hebben, (3) buitengewoon onderwijs te volgen. Als onafhankelijke variabelen werden opnieuw geslacht, thuistaal en het opleidingsniveau van de moeder opgenomen. Deze analyses werden afzonderlijk uitgevoerd voor de nieuwe cohorten 2018, 2019, en 2020.

3. Werkpakket 2: Real-time multi-method casestudieonderzoek

Het casestudieonderzoek werd vormgegeven als een real-time, meerledige verkenning van de toeleiding naar leersteun. De nadruk lag op het volgen van concrete casussen in het veld, waarbij verschillende dataverzamelmethodeën werden gecombineerd: observaties, interviews, documentanalyse en surveys. De casussen werden opgevolgd tot aan een (voorlopige) beslissing in het traject naar leersteun. De real-time benadering bood daarbij zicht op het proces zelf, eerder dan op achteraf geconstrueerde interpretaties.

3.1 Casusselectie

In dit werkpakket wordt met een casus een concreet toeleidingstraject van een leerling bedoeld: het geheel van beslissingen, actoren en contextfactoren dat meespeelt in de opmaak van een (al dan niet) verslag en de aanvraag van leersteun. Om zulke casussen te identificeren, werkte het onderzoeksteam samen met Centra voor Leerlingenbegeleiding (CLB's). De CLB's vormden dus de toegangspoort tot de selectie van cases, maar waren zelf geen casus.

De selectie gebeurde in twee rondes. In een eerste ronde (najaar 2024) werden CLB-vestigingen gestratificeerd geselecteerd op basis van onderwijsnet en verstedelijkingsgraad, waarna binnen deze CLB's concrete casussen van leerlingen werden aangebracht. In een tweede ronde (voorjaar 2025) werden bijkomende casussen toegevoegd. Deze tweede ronde bouwde verder op de inzichten uit werkpakket 1 en liet toe om trajecten te includeren die op dat moment in het schooljaar actueel waren. Deze gefaseerde aanpak zorgt er bijkomend voor dat verschillende toeleidingsprocessen op verschillende momenten in de leerloopbaan worden bestudeerd.

De CLB's werden geselecteerd via een publieke online lijst, waarna vestigingen werden geïdentificeerd. Er werd een selectie gemaakt van CLB's op basis van verstedelijkingsgraad van de vestiging en onderwijsnet. **Tabel 1** geeft een overzicht van de aangeschreven CLB's per selectieronde, onderwijsnet en provincie. Het eerste contact werd gelegd via e-mail met een toelichtende brief. Wanneer reactie uitbleef, werd telefonisch opgevolgd.

Ronde 1		
CLB	Provincie	Onderwijsnet
1	Vlaams-Brabant	GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap
2	Vlaams-Brabant	Vrij gesubsidieerd onderwijs
3	Vlaams-Brabant	GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap
4	Oost-Vlaanderen	Vrij gesubsidieerd onderwijs
5	Oost-Vlaanderen	GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap
6	Oost-Vlaanderen	Vrij gesubsidieerd onderwijs
7	Oost-Vlaanderen	Vrij gesubsidieerd onderwijs
8	Oost-Vlaanderen	GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap
9	West-Vlaanderen	GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap
10	West-Vlaanderen	GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap
11	West-Vlaanderen	Vrij gesubsidieerd onderwijs
12	Brussel	Vrij gesubsidieerd onderwijs
13	Brussel	GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap
14	Antwerpen	Vrij gesubsidieerd onderwijs
15	Antwerpen	GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap
16	Limburg	Officieel gesubsidieerd onderwijs
17	Limburg	Vrij gesubsidieerd onderwijs
Ronde 2		
18	Vlaams-Brabant	Vrij gesubsidieerd onderwijs
19	Vlaams-Brabant	GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap
20	Vlaams-Brabant	Vrij gesubsidieerd onderwijs
(21)	Vlaams-Brabant	GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap
22	Oost-Vlaanderen	Vrij gesubsidieerd onderwijs
23	Oost-Vlaanderen	Officieel gesubsidieerd onderwijs
(24)	Oost-Vlaanderen	Vrij gesubsidieerd onderwijs
25	Oost-Vlaanderen	GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap
(26)	West-Vlaanderen	GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap
(27)	West-Vlaanderen	GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap

Tabel 1

Overzicht gecontacteerde CLB's per selectieronde, provincie en onderwijsnet

Notitie. Een cijfer tussen haakjes geeft aan dat het CLB reeds tijdens ronde 1 werd gecontacteerd en opnieuw in ronde 2.

In ronde 1 werden van de in totaal 57 CLB's op de lijst uiteindelijk 17 CLB's gecontacteerd, waarvan er 9 weigerden deel te nemen. Er was een overrekrutering in de eerste selectieronde om non-respons te ondervangen. De reservepool is daarbij ook een weerspiegeling van de oorspronkelijke steekproef. Binnen de deelnemende CLB's werden de concrete casussen geselecteerd in overleg met de betrokken CLB-medewerkers. Hierbij werd gevraagd om toeleidingstrajecten aan te brengen die op dat moment actueel of recent waren, en die samen voldoende variatie boden in type verslag en onderwijsniveau.

Bij de CLB's die niet wensten deel te nemen was de reden voor weigering vaak een gebrek aan tijd of overbelasting. Ook de latere goedkeuring van de steekproeftrekking door de stuurgroep leidde tot vertraging in de werving, waardoor het vooropgestelde selectie criterium rond types CLB's (Vrij, GO!) deels moest worden losgelaten. Om deze reden werd de rekruteringsstrategie verder uitgebreid.

Er werd verdergegaan met de 8 CLB's die zich bereid toonden om deel te nemen en waarvoor deelname praktisch haalbaar was. Dit leidde ertoe dat in sommige CLB's meerdere casussen konden worden gevolgd. In de tweede ronde werden, met ondersteuning van enkele stuurgroepleden, nogmaals 10 CLB's gecontacteerd. Vier CLB's die in ronde 1 geen ruimte zagen, maar in ronde 2 mogelijk wel, werden hierbij opnieuw benaderd. Het aanschrijven van CLB's in de tweede ronde leidde tot een bereidheid van 5 CLB's die één of meerdere casussen wilden aanbieden, waarvan er slechts 2 effectief een casus konden opleveren. De overige 3 CLB's brachten geen casus meer aan om verschillende redenen waaronder: aanvragen leersteun gebeuren eerder in het begin van het schooljaar, geen bereidheid medewerkers, geen akkoord van school/ouders of geen geschikte casus gevonden.

De twee rondes van rekrutering resulteerde in 20 casussen die aangeleverd werden door de betrokken CLB's. Echter, niet alle casussen werden effectief opgenomen in het onderzoek. De belangrijkste oorzaak hiervan was dat ouders niet reageerden op de vraag om deel te nemen aan het onderzoek of deelname weigerden. Het onderzoek werd uiteindelijk voor 10 casussen opgestart. Eén casus kon uiteindelijk niet meer worden opgenomen in de analyse omdat de betrokken CLB-medewerker aangaf dat verdere deelname, hoe beperkt de bijkomende inspanning ook was, praktisch niet meer haalbaar bleek binnen de bestaande werkdruk en prioriteiten. Van CLB-medewerkers werd gevraagd om onderzoekers toegang te geven tot overlegmomenten, enkele relevante documenten te delen en kort toelichting te geven bij de context van het traject. Hoewel dit geen omvangrijke tijdsinvestering inhield, was het in sommige situaties moeilijk te combineren met de dagelijkse praktijk. De uitval van deze casus resulteerde in een totaal van 9 casussen die doorheen het toeleidingstraject opgevolgd werden. Een overzicht van het aantal opgevolgde casussen per provincie en onderwijsnet wordt weergegeven in **Tabel 2**.

CLB	Provincie	Onderwijsnet	# Casussen
1	Vlaams-Brabant	Vrij gesubsidieerd onderwijs	1
2	Vlaams-Brabant	Vrij gesubsidieerd onderwijs	1
3	Oost-Vlaanderen	Officieel gesubsidieerd onderwijs	1
4	Brussel	Vrij gesubsidieerd onderwijs	1
5	Brussel	GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap	1
6	Antwerpen	Vrij gesubsidieerd onderwijs	1
7	Antwerpen	GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap	2
8	Limburg	Officieel gesubsidieerd onderwijs	1

Tabel 2
Overzicht
deelnemende
CLB's per
provincie en
onderwijsnet

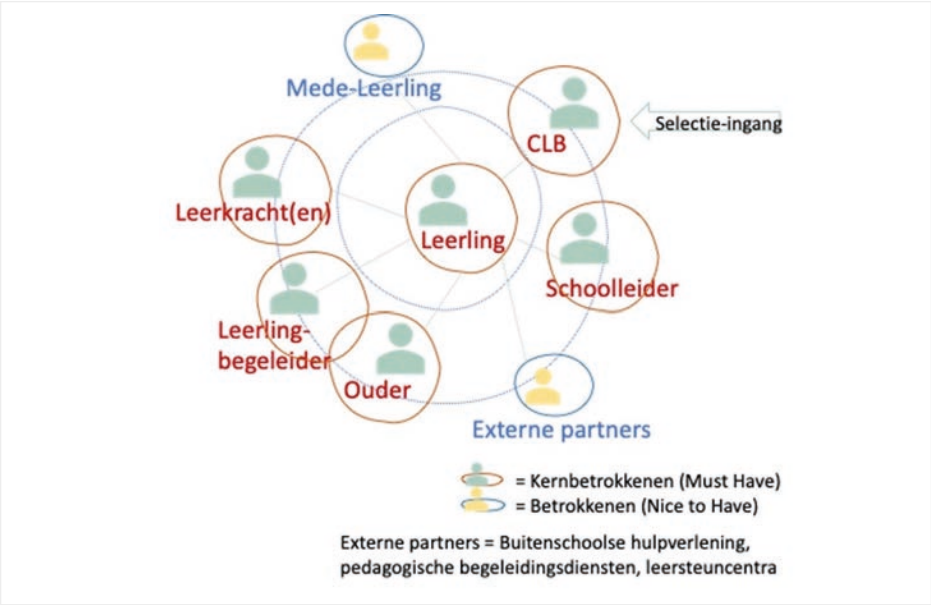
De casussen weerspiegelden een variatie aan toeleidingspraktijken, verspreid over onderwijsniveaus en fasen in de leerloopbaan. Daarnaast werd ook gelet op diversiteit in de aard van het toeleidingstraject: sommige casussen hadden betrekking op de toeleiding naar een GC-verslag, andere op een IAC-verslag of een oriëntering naar buitengewoon onderwijs (bijvoorbeeld type basisaanbod of type 3). Op die manier kwamen verschillende routes binnen het ondersteuningslandschap in beeld.

Bij de selectie van de casus binnen een CLB werd expliciet aandacht besteed aan de spreiding qua onderwijsniveau, de aard van het toeleidingstraject en timing in de leerloopbaan. Door deze aanpak kon bij elke casus rekening gehouden worden met relevante variabelen zoals leeftijd van de leerling, fase van toeleiding (bv. overgangsmomenten), aard van het toeleidingstraject en complexiteit van het traject. Een overzicht van de casussen en de kenmerken wordt weergegeven in **Tabel 3**.

Casus	Onderwijsnet	Onderwijsniveau	Looptijd traject	Eindconclusie
1	Vrij gesubsidieerd onderwijs	Kleuteronderwijs	Oktober '24 hulpvraag aan CLB- einde traject mei '25	Geen verslag, doorverwijzing COS
2	Vrij gesubsidieerd onderwijs	Kleuteronderwijs	Na herfstvakantie '24 – einde traject januari '25	GC-verslag (type 7)
3	GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap	Kleuteronderwijs	Voor kerstvakantie '24 – einde traject april '25	GC-verslag (type 3)
4	Officieel gesubsidieerd onderwijs	Basisonderwijs	Eind schooljaar 23-24- einde maart '25	GC-verslag (type 3)
5	Officieel gesubsidieerd onderwijs	Basisonderwijs	Hulpvraag school voor paasvakantie '25- traject loopt verder in schooljaar 25-26	Geen verslag, opvolging volgend schooljaar
6	Vrij gesubsidieerd onderwijs	Basisonderwijs	December '24/januari '25 – einde traject mei '25	GC-verslag (type BA)
	GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap	Basisonderwijs	Geen info wanneer hulpvraag werd gesteld aan CLB, opgevolgd tot februari '25	IAC-verslag (type BA)
8	GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap	Secundair onderwijs	Voor kerstvakantie '24 – einde traject juni '25	Geen verslag, opvolging volgend schooljaar
9	Vrij gesubsidieerd onderwijs	Secundair onderwijs	Na herfstvakantie '24 hulpvraag aan CLB – einde traject februari '25	GC-verslag (type 7)

Tabel 3
Overzicht casussen en kenmerken

Ten slotte, werd per casus een netwerk van betrokkenen (leerling, ouders, leerkrachten, CLB-medewerkers, directie) in kaart gebracht en waar mogelijk betrokken bij dataverzameling. **Figuur 1** geeft een overzicht van de mogelijk betrokken actoren binnen dit onderzoek.



Figuur 1
Overzicht mogelijk betrokken actoren

3.2 Dataverzamelmethode

De dataverzameling gebeurde via een combinatie van kwalitatieve en kwantitatieve methoden, gespreid over verschillende fasen van het toelidingstraject. Per casus werd een combinatie van observaties, interviews, documentanalyse en bevestigingen ingezet. Etnografische technieken zoals photovoice, dagboeken of vlogs werden initieel voorzien als inclusieve methoden voor participatie, maar konden uiteindelijk niet worden toegepast wegens een gebrek aan bereidheid of haalbaarheid bij respondenten.

De volgende methoden werden ingezet en worden verder, systematisch en puntgewijs besproken in wat volgt:

- **Participatieve observatie:** Observaties vonden plaats bij overlegmomenten zoals MDO's of leerlingbesprekingen. Er werd gewerkt met een vooraf ontwikkelde observatieleidraad (beschikbaar op aanvraag bij hoofdonderzoeker), afgestemd op het theoretisch kader. Tijdens deze observaties werd gelet op interacties tussen actoren, besproken thema's, beslismomenten en impliciete aannames.
- **Intakegesprek en contextmapping:** voor elke casus werd een intake georganiseerd met het betrokken CLB. Daarbij namen doorgaans de CLB-begeleider(s) of dossierbeheerder deel, en waar relevant ook de directie of de vestigingscoördinator van het betrokken CLB. Tijdens dit gesprek werd gepolst naar de organisatorische context, de overlegstructuren en de werkwijzen binnen het CLB en de school.
- **Documentanalyse:** Beleidsdocumenten, verslagdocumenten en interne werkfiches van CLB's werden verzameld en geanalyseerd om zicht te krijgen op gebruikte formats, besluitvormingscriteria en ondersteuningsmogelijkheden. Daarnaast werden ook schooldocumenten (zoals zorgbeleidsplannen, interne verslagen van leerlingbesprekingen en formats voor zorgcontinuüm) opgevraagd en meegenomen in de analyse, zodat zowel de CLB- als de schoolpraktijk in beeld kwam.
- **Bevestigingen (surveys):** Korte, gevalideerde surveys werden afgenomen bij betrokken actoren op strategische momenten in het proces (leerkrachten, ouders, CLB, directie). Deze peilden naar o.a. attitudes, ervaren betrokkenheid, perceptie van zorg en inclusie, en inschattingen rond onderwijskansen en ondersteuningsbehoeften (zie ook sectie 2.6). **Membercheck:** Op het einde van elke casus werd een exitgesprek georganiseerd waarin voorlopige analyses en interpretaties werden voorgelegd aan de CLB-medewerker. Deze feedback werd meegenomen bij het finaliseren van de casusbeschrijving.
- **Membercheck:** Op het einde van elke casus werd een exitgesprek georganiseerd waarin voorlopige analyses en interpretaties werden voorgelegd aan de CLB-medewerker. Deze feedback werd meegenomen bij het finaliseren van de casusbeschrijving.

3.2.1 Participatieve observatie

Om de observaties op een zo objectief mogelijke wijze te structureren, werd een observatieleidraad ontwikkeld die toepasbaar is in uiteenlopende observatiesituaties, zoals gesprekken van CLB met school, en/of ouders, en/of leerlingen, multidisciplinair overleg binnen het CLB. De leidraad omvatte verschillende onderdelen zoals:

- Algemene- en contextuele informatie: wie is aanwezig, wie vroeg het gesprek aan, waar, waarom en wanneer gaat het gesprek door?
- Inhoudelijke informatie: Welke thema's worden besproken, wat zijn de onderwijsbehoefte(n), wat zijn de mogelijke oplossingen die worden aangebracht?
- Thematische informatie: Wordt er teruggekomen op bepaalde onderwerpen, worden zaken uit de weg gegaan, welke thema's worden het meest/minst besproken?
- Non-verbaal gedrag: Ook was er ruimte voor het observeren van non-verbale gedragingen bij de verschillende deelnemers en voor het observeren van de gespreksdynamiek (wie is het meest/minst aan het woord).

Op het einde van de observatieleidraad was er ruimte om nog een aantal bevindingen weer te geven die voor of na de observatie(s) plaatsvonden. Op die manier kon informatie toegevoegd worden die op een informele manier gedeeld werd met de onderzoeker. Tevens diende dit ook om bepaalde reflecties van de onderzoeker weer te geven.

Deze observatieleidraad werd enerzijds afgestemd op het theoretische kader en anderzijds op de onderzoeksvragen binnen dit project. De observatieleidraad werd ter goedkeuring voorgelegd aan de stuurgroep, waarna de feedback door de onderzoekers werd verwerkt. De observatieleidraad is beschikbaar op aanvraag bij de hoofdonderzoeker.

3.2.2 Intakegesprek en contextmapping

Voordat de effectieve casusopvolging van start ging, werd een intakegesprek met het betrokken CLB georganiseerd. Hiervoor werd een intakeprotocol ontwikkeld. Het protocol diende om een casus te selecteren binnen het CLB indien er keuze was, bepaalde afspraken te maken over hoe de onderzoekers de casus zouden opvolgen en tegelijk om inzicht te krijgen in bepaalde organisatorische en context specifieke factoren van het betrokken CLB.

Om zicht te krijgen op de organisatorische en contextfactoren werd een kort interview afgenomen (online of ter plaatse). Hiervoor werd een interviewleidraad opgesteld. Aspecten die bevestigd werden in dit interview waren onder andere: welke instrumenten/werkdocumenten worden voornamelijk gebruikt bij het opstellen van een verslag? Welke andere adviezen kunnen uit een HGD-traject volgen, welke factoren hebben een invloed op de opmaak van een verslag? Welke initiatieven neemt het CLB voor professionalisering met betrekking tot de opmaak van verslagen? In welke mate wordt er ingezet op consultatieve leerlingenbegeleiding? Hoe wordt er samengewerkt met scholen en PBD? Tevens werd ook gevraagd of er bepaalde documenten voorhanden zijn, die binnen het betrokken CLB belangrijk zijn om de onderzoekers verdere context te kunnen geven. Deze documenten dienen voor verdere documentanalyse en kunnen onder andere bestaan uit: schrijfwijzers, bepaalde werkinstrumenten, infoches, checklists voor medewerkers ect.

3.2.3 Documentanalyse

De documentanalyse vormde een aanvullende bron van contextuele informatie binnen de casestudies. In eerste instantie werd beoogd om systematisch beleidsdocumenten, interne werkdocumenten en verslaggeving van CLB's te verzamelen met betrekking tot de procedures en beslissingscriteria bij toeleiding naar leersteun. In de praktijk bleek het echter niet altijd mogelijk om volledige inzage te krijgen in dergelijke documenten, bijvoorbeeld omwille van vertrouwelijkheid, beperkte beschikbaarheid of administratieve belasting bij respondenten.

Desondanks kon via intake- en exitgesprekken toch een reeks relevante documenten worden opgenomen in de analyse. Ook werden ad-hoc formats, gespreksnotities of interne richtlijnen getoond tijdens intakegesprekken of in de membercheckfase. De verzamelde documenten werden geanalyseerd op hun functie, gebruikscontext en inhoudelijke focus (bv. criteria voor verslaggeving, samenwerking met CLB, omschrijving van 'zorg'). Deze analyse droeg bij tot een beter begrip van hoe formele procedures zich verhouden tot de praktijk van toeleiding, en leverde aanvullende inzichten op die konden worden gekoppeld aan observatie- en interviewdata.

3.2.4 Bevragingen (surveys)

Om aanvullend op de kwalitatieve casusdata ook gestandaardiseerde informatie te verzamelen over attitudes, percepties, betrokkenheid en ondersteuningspraktijken, werd binnen werkpakket 2 gebruikgemaakt van korte, gevalideerde online vragenlijsten. Deze bevragingen dienden als flankerende methodiek binnen de casestudies, en boden de mogelijkheid om op structurele wijze vergelijkbare data te verzamelen bij diverse actoren. De inzet van de vragenlijsten werd daarbij afgestemd op sleutelmomenten in het toeleidingstraject, zodat de antwoorden zoveel mogelijk gekoppeld konden worden aan actuele ervaringen.

Alle deelnemers van de cases werden tijdens het toeleidingsproces op strategische momenten gevraagd om een korte, online survey in te vullen. Het invullen van de survey varieerde per actor tussen 10 en 15 minuten. In totaal werden acht vragenlijsten door CLB-medewerkers, twee door een leerkracht, drie door een zorgcoördinator/leerlingenbegeleider of zorgleerkracht, één door een schoolleider en vijf door ouders ingevuld. De gegevens uit deze vragenlijsten werd voornamelijk gebruikt om een diepgaander beeld van de specifieke problematieken en contexten in de casussen te creëren. Vergelijkende analyses of geavanceerde statistische toetsen waren hier niet mogelijk omwille van de beperkte data.

De vragenlijst werd opgesteld op basis van bestaande gevalideerde meetschalen (o.a. rond samenwerking, ervaren draagkracht en perceptie van ondersteuning), die waar nodig werden vertaald en licht aangepast aan de context van toeleiding naar leersteun. De inhoudsvaliditeit werd vooraf getoetst via feedback van de stuurgroep en een kleine pilootafname, waarna de uiteindelijke versie werd ingezet in het veldwerk. De constructvaliditeit werd na afname nagegaan, daar waar relevant en mogelijk (zie verder).

Bij elke doelgroep werden vergelijkbare demografische gegevens en informatie in verband met het zorgtraject van de leerling bevestigd. Daarnaast is er specifieke inhoud voor elke groep respondenten. Dit betekent dat de

inhoud werd aangepast aan de specifieke noden en ervaringen van elke groep respondenten. Concreet hield dit in dat vragen en schalen werden aangepast naargelang de respondent een CLB-medewerker, leerkracht, schoolleider, leerlingbegeleider/zorgleerkracht/zorgcoördinator, of een ouder was. Er werd een vragenlijst voor zorgcoördinatoren als voorbeeld toegevoegd aan de bijlage van dit rapport (zie Bijlage 2). Er werd gekozen om een voorbeeld van de vragenlijst voor zorgcoördinatoren toe te voegen omdat deze het meeste variabelen bevat. Vragenlijsten voor andere actoren kunnen opgevraagd worden bij de hoofdonderzoeker.

Tabel 4 geeft per betrokken actor een overzicht van de variabelen en gemeten constructen. De selectie van deze variabelen gebeurde op basis van een combinatie van literatuurstudie, bestaande gevalideerde instrumenten en meetinstrumenten (bv. rond samenwerking, ervaren draagkracht en perceptie van ondersteuning), en werd afgestemd in overleg met de stuurgroep. Voor verdere details over de gehanteerde constructen en referenties wordt verwezen naar de gedetailleerde beschrijving van de survey per betrokken partij verderop in dit hoofdstuk. De voorlopige vragenlijsten werden voorgelegd aan de experts uit de stuurgroep. Hun feedback werd verwerkt door de onderzoekers, gevolgd door twee interne feedbackrondes binnen het onderzoeksteam.

Voor ouders werd ook een Franstalige versie van de vragenlijst gemaakt. Dit was nodig voor twee ouders uit het casusonderzoek. De vertaling gebeurde door een meertalige onderzoeker van het team en werd afgetoetst bij verschillende actoren in het zorg- en onderwijsveld met Frans als moedertaal.

	Ouders	Leerkracht	Zorg- leerkracht	CLB- medewerker	School- directie
Demografische variabelen	x	x	x	x	x
Menselijk kapitaal		x	x	x	x
Onderwijsbehoefte	x	x	x	x	x
Betrokkenheid	x	x	x	x	x
Toeleiding naar extra zorg op school	x	x	x	x	x
Attitudes met betrekking tot inclusie	x	x	x	x	x
Inclusief lesgeven/ inclusieve klasomgeving		x	x		x
Welzijn		x	x	x	x
Schoolklimaat		x	x		
Jobsatisfactie					x
Leiderschapsvaardigheden					x

Tabel 4
Thema's
bevat per
betrokkene

In het kader van risicomanagement werd ook rekening gehouden met het feit dat het komen tot voldoende casussen moeilijk kon verlopen, wat ook het geval bleek te zijn. Om die reden werd simultaan aan het casusonderzoek dan ook een verkortere versie van de vragenlijst ontwikkeld om breed te verspreiden bij verschillende actoren niet betrokken in de casussen, waaronder: CLB-medewerkers, leerkrachten, zorgleerkrachten, zorgcoördinatoren, leerlingenbegeleiders en schoolleiders. Deze bijkomende dataverzameling maakte het mogelijk om alsnog de nodige en relevante informatie te bekomen ondanks dat het vooropgestelde plan niet helemaal kon doorgaan. De actoren betrokken in dit bijkomend surveyonderzoek werden gerekruteerd via een digitale flyer met QR-code. Deze werd verspreid in de netwerken van de betrokken onderzoekers en leden uit de stuurgroep. Bovendien werd de oproep tot deelname aan dit deelonderzoek gepubliceerd in Klasse en nieuwsbrieven van CLB's en onderwijsorganisaties. Tot slot werd ingezet op gerichte Facebook-advertenties. Er werden in totaal 205 personeelsleden bevestigd uit minimaal 173 verschillende scholen, waarvan 74 leerkrachten, 40 directies en 91 zorgleerkrachten. Van deze 205 personeelsleden is 85% vrouwelijk en 15% mannelijk. Er is dus sprake van een kleine oververtegenwoordiging van vrouwen in vergelijking met het aandeel in de populatie (75%) (Departement Onderwijs, 2024). De gemiddelde leeftijd is 46,23 jaar (SD=8,81), wat vergelijkbaar is met de gemiddelde leeftijd in de populatie (Departement Onderwijs, 2024), waarbij het jongste personeelslid 23 jaar is en het oudste 62 jaar oud is. Van deze 205 personeelsleden is 52% verbonden aan het basisonderwijs (kleuteronderwijs, lager onderwijs, of beide) en 48% aan het secundair onderwijs. Een nagenoeg gelijke verdeling, net zoals in de populatie (Departement Onderwijs, 2024). De leerkrachten in deze respondentengroep hebben gemiddeld 19,34 jaar (SD=12,34) ervaring als leerkracht, de zorgleerkrachten 10,29 jaar (SD=7,94) ervaring als zorgleerkracht en de directies 8,37 jaar (SD=6,45) als directie. Wanneer we kijken naar de provincie van de scholen van de bevestigde personeelsleden, dan zien we dat 23,5% uit Antwerpen komt, 4,4% uit het Brussels Hoofdstedelijk gewest, 31,4% uit Limburg, 22,5% uit Oost-Vlaanderen, 13,2% uit Vlaams-Brabant en 4,9% uit West-Vlaanderen. Voor Antwerpen, Brussels Hoofdstedelijk Gewest, Oost-

Vlaanderen en Vlaams-Brabant is dit ongeveer hetzelfde als in de populatie met percentages van respectievelijk 26,3, 5,3, 22,2 en 14,9%. Voor Limburg zien we echter een sterke oververtegenwoordiging (31,4% vs. 13,5%) en voor West-Vlaanderen een sterke ondervertegenwoordiging (4,9% vs. 18,0%) (Departement Onderwijs, 2024). Wat het onderwijsnet betreft, tot slot, zien we een wat ondervertegenwoordiging voor het gemeenschapsonderwijs (10,3% vs. 18,6%) en het officieel gesubsidieerd onderwijs (11,5% vs. 17,5%) en een oververtegenwoordiging van het vrij gesubsidieerd onderwijs (78,2% vs. 64,0%) (Departement Onderwijs, 2024). Wat de CLB-medewerkers betreft, werden er 20 medewerkers uit 10 verschillende CLB's bevestigd waarvan 19 vrouwen (95%) en slechts één man (5%). De gemiddelde leeftijd van deze CLB-medewerkers is 44 jaar ($SD=12,62$) waarbij de jongste medewerker die bevestigd werd 27 jaar is en de oudste 62 jaar. De CLB-medewerkers die deelnamen hebben gemiddeld 12,58 jaar ($SD=12,58$) ervaring binnen het CLB. Het gaat voornamelijk om psycho-pedagogisch consulenten (45%) en pedagogisch werkers (35%), maar ook een aantal maatschappelijk werkers (15%) en coördinatoren (15%) vulden de bevestiging in. Sommige onder hen nemen twee functies op. Van de 10 verschillende bereikte CLB's zijn er vier in de provincie Antwerpen gelegen, één in Oost-Vlaanderen, drie in Vlaams-Brabant en twee in West-Vlaanderen. Er konden dus geen CLB-medewerkers uit Limburg of Brussels Hoofdstedelijk Gewest bereikt worden. Wanneer we kijken naar de onderwijsnetten dan zien we dat er één CLB uit het officieel gesubsidieerd onderwijs betrokken is, twee CLB's uit het gemeenschapsonderwijs en zeven uit het vrij gesubsidieerd onderwijs.

Om herhaling te voorkomen wordt de beschrijving van de verkorte vragenlijsten geïntegreerd in de beschrijving van de vragenlijsten uit het casusonderzoek die verderop in dit hoofdstuk aan bod komt. Zo wordt waar dit relevant is telkens aangegeven welke onderdelen ook in de verkorte vragenlijst werden opgenomen. Algemeen gaat het onder andere om: demografische variabelen, menselijk kapitaal, attitudes met betrekking tot inclusie, toeleiding naar zorg, welzijn en leiderschapsvaardigheden.

De online vragenlijst van dit onderzoek werden samengesteld aan de hand van verschillende items uit bestaande, gevalideerde vragenlijsten die waar nodig aangepast werden aan de scope van het voorliggende onderzoek. Hierdoor stemmen sommige vragenlijsten in ons onderzoek niet helemaal overeen met de originele instrumenten. Om na te gaan of een aantal (sub)schalen nog steeds als valide konden worden beschouwd, de constructvaliditeit van de vragenlijst, werden er (confirmatorische) factoranalyses uitgevoerd. Een (confirmatorische) factoranalyse is een analyse waarin wordt nagegaan of bepaalde vragen in een vragenlijst samen horen als schaal en samen geïnterpreteerd kunnen worden en dus één construct meten. Dit is een belangrijke stap: later, in de resultaten, zullen er immers op schaalniveau scores berekend worden. Wanneer dit zou gebeuren op schalen die niet valide zijn, zouden onze conclusies onjuist zijn. Om een schaal als valide te beschouwen, is het vereist dat er aan bepaalde statistische waarden wordt voldaan (i.e., 'fit indices'). Bovendien wordt er gekeken naar de mate waarin één vraag bijdraagt tot een bepaalde schaal (itemlading). Op basis van deze factoranalyses werden voor sommige instrumenten een aantal items buiten beschouwing gelaten in het vormen van de (sub)schalen: deze droegen niet (significant) bij tot de vorming van de schaal. Echter, deze items zijn inhoudelijk wel relevant voor de scope van dit onderzoek. Daarom zullen deze items op itemniveau besproken worden in de resultaten. Ook was het voor sommige items in de vragenlijst niet mogelijk om de aanwezigheid van het onderliggende construct na te gaan omdat er niet altijd voldoende data voorhanden waren. Dit probleem stelde zich voornamelijk bij de stukken van de vragenlijst die enkel in het casusonderzoek gebruikt werden. Waar een factoranalyse niet mogelijk was, worden de resultaten eveneens op itemniveau gepresenteerd.

Op basis van de factoranalyses konden verschillende schalen onderscheiden worden. Dit wordt in wat volgt telkens bij het desbetreffende instrument vermeld. Tussen haakjes na elke (sub)schaal leest u de Cronbach's alpha, de waarde die de interne consistentie van een (sub)schaal weergeeft en vaak gebruikt wordt als een maat van betrouwbaarheid, wat naast validiteit een belangrijke en nodige eigenschap is van een schaal. Alpha waarden kleiner dan 0,50 worden gezien als onacceptabel, waarden tussen 0,50 en 0,60 als zwak, tussen 0,60 en 0,70 als gemiddeld en waarden groter als 0,70 als wenselijk (George & Mallery, 2003). Gezien de reeds beperkte beschikbare data worden alle schalen met een alpha waarde boven 0,5 meegenomen in dit onderzoek, waarbij echter voorzichtig moet worden omgegaan met schalen die een alpha waarde hebben kleiner dan 0,65. De alpha waarden worden verder in dit hoofdstuk gerapporteerd, al kon niet voor alle schalen uit elke vragenlijst in dit onderzoek een analyse worden uitgevoerd omdat er soms onvoldoende data beschikbaar waren. Deze vragenlijsten zullen bijgevolg op itemniveau besproken worden in de resultaten.

3.2.4.1 Ouders

In een eerste onderdeel werden enkele persoonsgegevens verzameld over de ouder, voogd of opvoeder en de tweede ouder, partner of opvoeder die het meest instaat voor de opvoeding van het kind. Deze gegevens waren: geslacht, leeftijd, gezinssamenstelling, diploma, werksituatie, beroep, nationaliteit, thuistaal en het al dan niet ontvangen van een schooltoelage.

Onderwijsbehoefte

Er werden enkele vragen opgesteld om de onderwijsbehoeften van de leerling vanuit het perspectief van de ouders in kaart te brengen. Deze lijst van onderwijsbehoeften zijn gekozen op basis van de beschikbare Prodia-protocollen voor specifieke hulpvragen en aangevuld op basis van feedback van de stuurgroep. Ten eerste werd gevraagd hoe ouders de vaardigheden Nederlands schrijven en Nederlands spreken inschatten bij hun kind. De vragen moesten beantwoord worden op een Likertschaal gaande van (1) "Zeer slecht", (2) "Slecht", (3) "Gemiddeld", (4) "Goed", tot (5) "Zeer goed".

Vervolgens werd nagegaan of de ouder denkt dat zijn/haar kind extra ondersteuning nodig heeft op school op vlak van: concentratie en aandacht vasthouden, sociale interactie en communicatie, taal, lezen, schrijven, wiskunde/rekenen, emotionele uitdagingen, fysieke beperking of lichamelijke problemen, motorische problemen, andere zelf aan te vullen. Deze vraag kon beantwoord worden op een vijfpunts Likertschaal gaande van (1) "Helemaal niet" tot (5) "Helemaal wel". Daarnaast werd ook nog het antwoord "Ik weet het niet" toegevoegd.

Indien ouders op een bepaald vlak een neutrale of hogere mate van uitdaging aanduiden, kregen zij vervolgvragen te zien, waaronder:

- Of het kind momenteel reeds ondersteuning of aanpassingen kreeg op dat specifieke domein (aandacht en concentratie en/of sociale interactie en communicatie...). Te beantwoorden met "Ja", "Nee" of "Ik weet het niet".
- Indien het kind ondersteuning of aanpassingen krijgt werd per aangeduid domein bevraagd in welke mate de geboden ondersteuning voldoende aansluit bij de behoeften van het kind. Dit werd opnieuw beantwoord op een vijfpuntsschaal (1 = "Helemaal niet", 5 = "Helemaal wel", met de optie om 6 = "Ik weet het niet" te kiezen).
- Of de school nog extra ondersteuning zou kunnen bieden op elk van de aangegeven domeinen. Dit werd opnieuw beantwoord op een vijfpuntsschaal (1 = "Helemaal niet", 5 = "Helemaal wel", met de optie om 6 = "Ik weet het niet" te kiezen).

Daarnaast werd bevraagd of ouders in het verleden positieve effecten hadden waargenomen van aanpassingen of ondersteuning op school, en zo ja, welke vormen van hulp als effectief werden ervaren (open vraag).

Betrokkenheid bij toeleidingsproces

Voor het in kaart brengen van ouderlijke betrokkenheid in het proces van toeleiding naar leersteun en hun actieve participatie bij schoolse ondersteuning, werd een op maat en zelfontwikkelde vragenlijst gebruikt. Deze vragenlijst is ontworpen met het oog op het exploreren van de ervaringen en percepties van ouders van leerlingen die extra ondersteuning/leersteun nodig hebben binnen het leerplichtonderwijs.

Ten eerste werd de frequentie van contact tussen de ouders en verschillende onderwijsactoren bevraagd waaronder leerkracht(en), zorgleerling/leerlingenbegeleider, schooldirectie, CLB, externe hulpverlening en andere zelf in te vullen. Ouders gaven per onderwijsactor/hulpverlener aan in welke mate ze afgelopen tijd contact hebben gehad met betrekking tot aanpassingen of ondersteuning voor hun kind. Dit kon op een vierpunts Likertschaal met de antwoordopties: "Helemaal niet", "Enkele keer", "Meerdere keren", "Heel vaak".

Vervolgens werd het doel van het contact in kaart gebracht. Hierbij konden ouders aangeven voor welke reden ze contact hadden met de betrokken onderwijsactor waaronder de leerkracht, zorgleerkracht/leerlingbegeleider, CLB of schooldirectie. Tevens was er per reden ook een optie om niet van toepassing aan te duiden. In totaal ging het om acht redenen zoals "Om meer zicht te krijgen op het probleem van mijn kind" of "Om afspraken te maken over extra ondersteuning". Bij het laatste item konden ouders ook nog zelf een reden opgeven.

Een volgend onderdeel bevatte vier items die peilen naar de mate waarin bepaalde aspecten van ouderbetrokkenheid effectief plaatsvinden (zoals oudergesprekken met de leerkracht of zorgleerkracht, schriftelijke communicatie over voortgang en uitdagingen van hun kind, gezamenlijk opstellen van een plan ter ondersteuning). Dit kon telkens beoordeeld worden door middel van een vijfpunts Likertschaal met volgende antwoordmogelijkheden: "Heel weinig", "Eerder weinig", "Gemiddeld", "Eerder veel" of "Heel veel".

Ook wordt door middel van zes items gepolst naar de ervaren betrokkenheid en inspraak in het proces van toeleiding tot leersteun. Deze items konden telkens beoordeeld worden op een vijfpunts Likertschaal gaande van (1) *“Helemaal niet”* tot (5) *“Helemaal wel”*. Deze items waren:

In welke mate:

- Voelt u zich betrokken bij het proces van aanpassingen of ondersteuning op school door zorgleerkracht/leerlingenbegeleider?
- Voelt u zich betrokken bij het proces van aanpassingen of ondersteuning door het CLB?
- Voelt u zich een gelijkwaardige partner in de samenwerking met het CLB?
- Voelt u dat uw standpunten worden gewaardeerd binnen de samenwerking met het CLB?
- Heeft u vertrouwen in het CLB?
- Heeft u het gevoel inspraak te hebben in de keuze voor de hulp die uw kind aangeboden krijgt op school?

Ten slotte wordt nog gevraagd of ouders iets willen veranderen in de mate waarin ze betrokken zijn in het proces van ondersteuning opzetten voor hun kind op school. Deze vraag werd beantwoord op een vijfpunts Likertschaal gaande van (1) *“Helemaal niet”* tot (5) *“Helemaal wel”*. Indien ouders aangeven dat ze *“Eerder wel”* of *“Helemaal wel”* iets willen veranderen aan de mate van betrokkenheid, werd hier in een volgende vraag dieper op ingegaan. Op deze vraag konden ouders op zeven gebieden (overleg met leerkrachten, overleg met zorgcoördinatoren/leerlingenbegeleiders, overleg met schooldirectie, overleg met CLB, meer informatie over de voortgang van het kind, luisteren naar mijn mening, inspraak over hulp op school of andere zelf aan te vullen) aangeven in welke mate ze graag meer betrokkenheid/inspraak willen. Deze zeven items konden ouders telkens beantwoorden door middel van een vijfpunts Likertschaal gaande van (1) *“Helemaal niet”* tot (5) *“Helemaal wel”*.

Zorg op school

Naast betrokkenheid werd ook gepeild naar een algemene indruk van de ouders over zorg op de school van hun kind. Dit diende ook om via verschillende betrokken actoren zicht te krijgen op een aantal aspecten rond zorg op school. Hiervoor werd de vragenlijst toeleiding naar het zorgaanbod (Struyf, Bodvin, & Jacobs, 2016) ingezet dat ook een specifiek gedeelte voor ouders heeft. Dit onderdeel bestaat uit negen items die ouders opnieuw konden beantwoorden door middel van een vijfpunts Likertschaal gaande van: (1) *“Helemaal niet akkoord”* tot (5) *“Helemaal akkoord”*, met de mogelijkheid om (6) *“Ik weet het niet”* te kiezen. Naar aanleiding van de factoranalyse konden deze negen items opgedeeld worden in twee subschalen: ‘Zorgklimaat’ ($\alpha = 0,69$) en ‘Prestatiegericht klimaat’ ($\alpha = 0,59$). De eerste subschaal peilt naar de mate waarin een school aandacht schenkt aan zorg voor leerlingen. De tweede peilt naar de mate waarin een school aandacht schenkt aan prestaties van leerlingen.

Attitudes inclusie

Om attitudes met betrekking tot inclusie te meten bij de ouders werd gebruik gemaakt van de Attitudes to Inclusion Scale (AIS) (Sharma & Jacobs, 2016), de Attitudes towards Inclusion/Mainstreaming Questionnaire (Leyser & Kirk, 2004) en de Parental Attitudes Towards Inclusion Scale (PATI) (Palmer et al., 1998). De AIS-vragenlijst bestaat uit 10 items, de Attitudes towards Inclusion/Mainstreaming Questionnaire bestaat uit 18 items en de PATI uit 11 items. Elk van deze items uit deze vragenlijsten konden beantwoord worden door middel van een Likert schaal gaande van: (1) *“Helemaal niet akkoord”* tot (5) *“Helemaal akkoord”* met de optie om (6) *“Niet van toepassing/ik weet het niet”* te kiezen. Volgens de factoranalyse konden vijf vragen van de AIS samengenomen worden tot één schaal ($\alpha = 0,78$).

Daarnaast, om er zeker van te zijn dat de respondenten het begrip inclusief onderwijs op een correcte manier interpreteerden, werd nog een korte duiding gegeven alvorens het invullen van dit onderdeel in de vragenlijst. Deze duiding was het volgende: *“Inclusief onderwijs betekent dat alle kinderen, ongeacht hun achtergrond, talenten of beperkingen of behoeften, samen naar dezelfde school gaan, in plaats van naar aparte scholen zoals het buitengewoon onderwijs. In een inclusieve school worden lessen, activiteiten en hulpmiddelen zo aangepast dat alle kinderen de kans krijgen om samen te leren, zich te ontwikkelen en mee te doen aan dezelfde activiteiten. Het doel is dat elke leerling zich welkom voelt en ondersteuning krijgt die hij of zij nodig heeft om te leren en zich te ontwikkelen.”* De beschrijving van inclusief onderwijs werd hier bewust toegankelijk verwoord voor ouders, en kan in die zin dus afwijkingen van aangehaalde definities van inclusief onderwijs in dit onderzoeksrapport.

3.2.4.2 Professionals: leerkrachten, zorgleerkrachten, zorgcoördinatoren, leerlingenbegeleiders, schoolleiders en CLB-medewerkers

Indien er verschillen zijn in de vragenlijst per betrokken actor wordt dit aangegeven. Verder werd een voorbeeld van de vragenlijst voor zorgcoördinatoren toegevoegd in Bijlage 2. Dit omdat de vragenlijst voor zorgcoördinatoren de meeste variabelen bevat. Vragenlijsten voor andere actoren kunnen opgevraagd worden bij de hoofdonderzoeker.

Demografische variabelen

De vragenlijst voor alle mogelijk betrokken actoren startte telkens met het bevragen van enkele demografische variabelen. Deze variabelen waren: geslacht, leeftijd, percentage tewerkstelling binnen de school als leerkracht/zorgleerkracht/zorgcoördinator/leerlingenbegeleider of CLB betrokken in dit onderzoek, aantal jaar ervaring binnen het CLB/als leerkracht/zorgcoördinator/zorgleerkracht/leerlingenbegeleider/directielid binnen school, en behaalde diploma(s).

Specifiek voor het CLB werd bevestigd welke functie men heeft binnen het CLB. Bij de leerkracht, zorgcoördinator/zorgleerkracht/leerlingenbegeleider en directie van de school werd gevraagd binnen welk onderwijsniveau men werkt (kleuter-, lager of secundair onderwijs).

Deze demografische variabelen werden ook ongewijzigd opgenomen in de verkorte vragenlijst die breed werd verspreid in het kader van risicomanagement.

Menselijk kapitaal

Vervolgens werd het menselijk kapitaal van elke betrokken professional in kaart gebracht. Deze vragen werden door de onderzoekers zelf opgesteld op basis van het theoretisch kader zoals beschreven in Hoofdstuk 1. Voor de CLB-medewerker gebeurde dit door vragen die peilen naar de mate waarin ze denken dat hun kennis en vaardigheden aansluiten bij hun huidige job, de mate waarin ze zich bekwaam voelen om leerlingen toe te leiden tot gepaste ondersteuning en de mate waarin ze zich bekwaam voelen om scholen te ondersteunen bij leerlingen met uiteenlopende onderwijsbehoeften. Deze drie vragen moesten telkens beantwoord worden op een vijfpunts Likertschaal gaande van: (1) *“Helemaal niet”* tot (5) *“Helemaal wel”*. Daarnaast werd ook bevestigd of CLB-medewerkers op de hoogte zijn van professionaliseringsinitiatieven met betrekking tot toeleiding tot leersteun en inclusief onderwijs, of hiervan gebruik werd gemaakt en hoe vaak. Ook in de verkorte vragenlijst voor CLB-medewerkers werd dit onderdeel “menselijk kapitaal” zoals hierboven beschreven ongewijzigd opgenomen.

Bij de leerkracht, zorgleerkracht/zorgcoördinator/leerlingenbegeleider en schooldirectie werd bevestigd in welke mate een opleiding gevolgd werd met betrekking tot inclusief onderwijs. Respondenten konden aangeven dat dit een aanzienlijk onderdeel van de opleiding tot (zorg)leerkracht/directielid was, ofwel dat dit in mindere mate een onderdeel van de opleiding tot (zorg)leerkracht/directielid was, ofwel dat men een banaba/manama volgde, of dat men een opleiding volgde tijdens de job. Indien er geen opleiding gevolgd werd, kon dit ook aangeduid worden. Daarnaast werd de leerkrachten ook gevraagd in welke mate hun kennis en vaardigheden aansluiten bij hun huidige job en in welke mate ze zich bekwaam voelen in het lesgeven aan of begeleiden van leerlingen met uiteenlopende onderwijsbehoeften. Deze vragen konden beantwoord worden op een vijfpunts Likertschaal gaande van (1) *“Helemaal niet”* tot en met (5) *“Helemaal wel”*.

Specifiek voor de zorgleerkracht/zorgcoördinator/leerlingenbegeleider werd enkel gepolst naar de mate waarin ze zich bekwaam voelen in het begeleiden van leerlingen met uiteenlopende ondersteuningsbehoeften. Deze vraag moest eveneens ook beantwoord worden door middel van een vijfpunts Likertschaal gaande van (1) *“Helemaal niet”* tot (5) *“Helemaal wel”*.

Bij de schoolleiders lag het accent eerder op het beleid. Daarbij werd aan hen gevraagd in welke mate hun kennis en vaardigheden aansluiten bij de eisen van de job als schooldirectie, of men betrokken is bij het ontwikkelen van een inclusief onderwijsbeleid en in welke mate men zich bekwaam voelt in het ontwikkelen van een inclusief onderwijsbeleid. Deze vragen konden eveneens ook beantwoord worden door middel van een vijfpunts Likertschaal gaande van (1) *“Helemaal niet”* tot en met (5) *“Helemaal wel”*, met de optie om (6) *“Niet van toepassing”* te kiezen.

Ten slotte werd bij de leerkracht, zorgleerkracht/zorgcoördinator/leerlingenbegeleider en schoolleider ook gevraagd of men al dan niet op de hoogte is van professionaliseringsmogelijkheden met betrekking tot inclusief onderwijs en ondersteuning van leerlingen met uiteenlopende onderwijsbehoeften, of er ook gebruik werd gemaakt van deze initiatieven en hoe vaak per schooljaar.

Het onderdeel “menselijk kapitaal” zoals hierboven beschreven, werd ook ongewijzigd opgenomen in de verkorte vragenlijst voor de CLB-medewerkers, zorgleerkrachten/zorgcoördinatoren/leerlingenbegeleiders, leerkrachten, en schooldirecties.

Onderwijsbehoefte

Na een aantal algemene vragen, volgde het casusspecifieke gedeelte. Het casusspecifieke onderdeel is gericht op het in kaart brengen van de onderwijsbehoeften van een betrokken leerling, vanuit het perspectief van een CLB-medewerker, leerkracht, zorgleerkracht, zorgcoördinator, leerlingenbegeleider en/of schooldirectie.

Aan bepaalde betrokken professionals (o.a. de leerkracht, zorgleerkracht, zorgcoördinator, leerlingenbegeleider of directielid) werd eerst gevraagd of men op de hoogte was welke leerling opgevolgd werd binnen dit onderzoek. Aangezien de mate van betrokkenheid per functie kon verschillen of omdat leerkrachten bijvoorbeeld in het secundair onderwijs niet altijd op de hoogte zijn van een zorgtraject voor de leerling, werd het verdere casusgebonden gedeelte alleen voorgelegd indien de respondent aangaf wel op de hoogte te zijn. Indien respondenten niet op de hoogte zijn, zou het casusspecifieke gedeelte geen relevante informatie opleveren en werd dit daarom niet weergegeven.

Dit casusspecifieke onderdeel dat peilt naar onderwijsbehoeftes van de leerling startte voor elk van de professionals op een andere manier. Voor de CLB-medewerker zijn er geen specifieke vragen vooraf. Aan de leerkrachten werd eerst gevraagd hoeveel uur per week hij/zij lesgeeft aan de betrokken leerling, terwijl aan de zorgleerkracht/zorgcoördinator/leerlingenbegeleider gevraagd werd in welke mate men zich bekwaam voelt in het begeleiden van de leerling in dit onderzoek. Deze stelling kon worden beoordeeld op een vijfpunts Likertschaal gaande van (1) “Helemaal niet” tot en met (5) “Helemaal wel”. Bij de directie werd eerst nagegaan in welke mate men betrokken is bij de begeleiding of ondersteuning van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften op school. Deze stelling kon worden beoordeeld op een vijfpunts Likertschaal gaande van (1) “*Helemaal niet*” tot en met (5) “*Helemaal wel*”. Indien deze vraag beantwoord werd met (1) “*Helemaal niet betrokken*” of (2) “*Eerder niet betrokken*” werd niet meer verder ingegaan op het casusspecifieke onderdeel bij de directie. Indien (3) “*Neutraal*” tot (5) “*Helemaal wel*” werd geselecteerd, werd de directie bevestigd over volgende zaken: (Dit kon de directie beoordelen op een schaal van (1) “*Helemaal niet*” tot en met (5) “*Helemaal wel*”, met de optie om (6) “*Niet van toepassing*” te kiezen).

- In welke mate voelt u zich bekwaam in het begeleiden en ondersteunen van leerlingen met uiteenlopende ondersteuningsbehoeften?
- In welke mate voelt u zich bekwaam in het begeleiden of ondersteunen van de leerling betrokken in dit onderzoek?

Vervolgens werd bij de CLB-medewerker, leerkracht, zorgleerkracht/zorgcoördinator/leerlingenbegeleider en directie nagegaan of de specifieke onderwijsbehoeften van de leerling extra aandacht of ondersteuning vragen en op welke fase van het zorgcontinuüm (brede basiszorg, verhoogde zorg of uitbreiding van de zorg). Respondenten konden per fase van het zorgcontinuüm aanduiden of dit nodig was (ja), niet nodig was (nee), of het niet weten (ik weet het niet).

Daarna werd dieper ingegaan op de specifieke onderwijsbehoefte van de leerling. Er werd aan elke professional (CLB-medewerker, leerkracht, zorgleerkracht/zorgcoördinator/leerlingenbegeleider en directie) gevraagd welke uitdagingen opgemerkt worden. Deze lijst van uitdagingen zijn gekozen op basis van de beschikbare Prodia-protocollen voor specifieke hulpvragen en aangevuld op basis van feedback van de stuurgroep. Mogelijke uitdagingen die opgenomen werden in deze vragenlijst zijn: concentratie en aandacht vasthouden, sociale interactie en communicatie, taal, lezen, schrijven, wiskunde of rekenen, emotionele uitdagingen, fysieke beperking of lichamelijke problemen, motoriek of andere zelf in te vullen. Er kon telkens aangegeven worden in welke mate dit een uitdaging vormde voor de betrokken leerling. Dit kon de medewerker beoordelen op een schaal van (1) “*Helemaal niet*” tot en met (5) “*Helemaal wel*”, met de mogelijkheid om (6) “*Ik weet het niet*” te kiezen.

Vervolgens werd aan elke betrokken professional een aantal stellingen voorgelegd. Deze stellingen werden telkens beoordeeld op een vijfpunts Likertschaal gaande van (1) *“Helemaal niet”* tot en met (5) *“Helemaal wel”* en bij de leerkracht werd hier (6) *“Niet van toepassing”* nog aan toegevoegd. Volgende zeven stellingen werd telkens aan de CLB-medewerker voorgelegd en hebben telkens betrekking op de gevolgde casus:

- In welke mate heeft de school u geïnformeerd over maatregelen binnen brede basiszorg en verhoogde zorg die tegemoetkomen aan de behoeften van deze leerling?
- In welke mate heeft de school beargumenteerd waarom ze extra ondersteuning wensen in te roepen voor deze leerling?
- In welke mate heeft de school beargumenteerd waarom de stap naar uitbreiding van zorg nodig is voor deze leerling?
- In welke mate was het CLB betrokken bij het opstellen van maatregelen op het niveau van brede basiszorg voor deze leerling?
- In welke mate was het CLB betrokken bij het opstellen van maatregelen op het niveau verhoogde zorg voor deze leerling?
- In welke mate de huidige aanpassingen van de school momenteel aansluiten bij de behoeften van de leerling?
- In welke mate de school nog verdere aanpassingen of ondersteuning kan bieden om tegemoet te komen aan de behoeften van deze leerling?

Aan de leerkracht werden volgende twee stellingen voorgelegd:

- In welke mate voelt u zich bekwaam in het lesgeven/ begeleiden van deze leerling?
- In welke mate denkt u dat u verdere aanpassingen of ondersteuning kan bieden om beter tegemoet te komen aan de behoeften van deze leerling?

Aan de zorgleerkracht en directie werden volgende twee stellingen voorgelegd:

- Sluiten huidige aanpassingen of ondersteuning van de school volgens u aan bij de behoeften van deze leerling?
- Denkt u dat de school verdere aanpassingen of ondersteuning kan bieden om beter tegemoet te komen aan de behoeften van deze leerling?

Ten slotte werd elke professional (CLB-medewerker, leerkracht, zorgleerkracht/ zorgcoördinator/ leerlingenbegeleider en directie) ook nog bevraagd of er in het verleden reeds ondersteuning of aanpassingen werden geboden die een positief effect hadden op de gevolgde leerling. Deze vraag kon beantwoord worden door middel van een vijfpunts Likertschaal gaande van (1) *“Helemaal niet”* tot en met (5) *“Helemaal wel”*, met de optie om (6) *“Ik weet het niet”* te kiezen. Bij de antwoordmogelijkheden (4) *“Eerder wel”* en (5) *“Helemaal wel”*, was er open antwoordruimte om dit te specificeren.

De casusspecifieke vragen kwamen in de verkorte vragenlijst in het kader van risicomanagement, niet aan bod. Enkel twee vragen bedoeld voor de directie werden geselecteerd en opgenomen in de verkorte vragenlijst. Het gaat om volgende twee items:

- In welke mate bent u betrokken bij de begeleiding of ondersteuning van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften?
- In welke mate voelt u zich bekwaam in het begeleiden of ondersteunen van leerlingen met uiteenlopende onderwijsbehoeften?

Betrokkenheid bij toeleidingsproces

Om de mate van betrokkenheid van verschillende actoren bij de ondersteuning van leerlingen en het proces naar leersteun in kaart te brengen, werd een zelfontwikkelde vragenlijst afgenomen. De onderdelen die de betrokkenheid in kaart brengen, zijn grotendeels gelijk voor leerkrachten, zorgleerkrachten, zorgcoördinatoren, leerlingenbegeleiders en schooldirectie. Het enige verschil is dat leerkrachten en directie vier onderdelen kregen voorgelegd, terwijl zorgleerkrachten, zorgcoördinatoren en leerlingenbegeleiders drie onderdelen invulden. Deze onderdelen voor leerkrachten, zorgleerkrachten, zorgcoördinatoren, leerlingenbegeleiders en schooldirectie worden gezamenlijk besproken. Aansluitend worden de vragen besproken die specifiek aan CLB-medewerkers zijn voorgelegd, aangezien deze afwijken van de vragen voor de actoren binnen de school. Voor alle onderdelen die peilen naar betrokkenheid werd een uniforme vijfpuntenschaal gebruikt (1 = *“Helemaal niet”* tot 5 = *“Helemaal wel”*), tenzij anders vermeld. Opnieuw was dit een casusspecifiek onderdeel. Hierdoor kregen deelnemers (leerkracht, zorgleerkracht en directie) enkel toegang tot dit onderdeel indien zij aangaven op de hoogte te zijn van het toeleidingsproces voor de leerling in kwestie.

Een eerste onderdeel peilde naar de mate van samenwerking met alle andere mogelijke actoren om ondersteuning aan de leerling in kwestie aan te bieden. Dit eerste onderdeel werd enkel bevraagd bij leerkracht en schoolleiders. Met andere actoren bedoelen we telkens leerkracht, zorgleerkracht/leerlingenbegeleiding, schooldirectie, andere leerkrachten, CLB, pedagogische begeleidingsdienst, leerling zelf, ouders, medeleerlingen, externe hulpverlening, anders zelf aan te vullen. De lijst met actoren veranderde op basis van de rol die men opneemt. Het tweede onderdeel peilde naar samenwerking met alle andere mogelijke actoren in het proces van toeleiding tot leersteun. In het derde onderdeel werd de perceptie van de leerkracht over zijn/haar betrokkenheid bevraagd aan de hand van drie stellingen, waaronder: *"In welke mate wordt volgens u rekening gehouden met uw input in het proces van toeleiding naar leersteun?"* en *"Bent u tevreden over de mate waarin u betrokken bent in het proces van toeleiding tot leersteun van deze leerling?"* en *"Zou u iets willen veranderen in de mate waarin u betrokken bent bij het proces van toeleiding tot leersteun voor deze leerling?"*. Afhankelijk van het antwoord op de derde stelling, werd in het vierde onderdeel verder gevraagd naar de mate waarin men meer betrokken wenst te worden op verschillende gebieden (zoals overleg met het CLB, zorgcoördinator, enzovoort).

Specifiek voor de CLB-medewerker bestond dit onderdeel uit zes vragen. Vier van deze vragen hadden betrekking op de mate van betrokkenheid van verschillende actoren in het proces van toeleiding naar leersteun. Zo werd gepeild naar (a) in welke mate de CLB-medewerker contact had met mogelijke betrokken actoren in het proces van toeleiding naar leersteun, (b) of bepaalde actoren meer betrokken zouden moeten zijn in het proces van toeleiding naar leersteun, (c) in welke mate rekening werd gehouden met de standpunten of meningen van deze actoren in het proces van toeleiding naar leersteun, en (d) wie betrokken was bij het nemen van de uiteindelijke beslissing. Voor elk van deze vier vragen werd een inschatting gemaakt per mogelijke actor. Deze actoren waren: zorgcoördinator/leerlingenbegeleider/zorgleerkracht, schooldirectie, leerkrachten, pedagogische begeleidingsdienst, leerling zelf, ouders/voogd/opvoeder, medeleerlingen, externe hulpverleners of andere zelf in te vullen actor. Deze inschattingen werden gegeven op een Likertschaal van (1) *"Helemaal niet"* tot en met (5) *"Helemaal wel"*, met de optie om (6) *"Niet van toepassing"* te kiezen. De vijfde vraag binnen dit onderdeel omvatte (e) hoe vaak de CLB-medewerker bevindingen over de leerling met de school deelt tijdens het CLB-traject of bij de opmaak van een verslag. Hierbij konden ze aangeven of ze dit (1) *"Regelmatig, bij elke stap"*, (2) *"Soms, alleen bij belangrijke update"*, (3) *"Zelden, alleen op verzoek"* of (4) *"Nooit"* doen. Tot slot werd bij de zesde en laatste vraag binnen dit onderdeel nagegaan (f) in welke mate de CLB-medewerker tevreden was over de betrokkenheid van het CLB in deze case. Deze vraag kon worden beantwoord via een vijfpunts Likertschaal van (1) *"Helemaal niet"* tot en met (5) *"Helemaal wel"*.

Toeleiding naar extra zorg op school

Om via verschillende betrokken actoren zicht te krijgen op een aantal aspecten rond zorg op school werd de vragenlijst toeleiding naar het zorgaanbod van Struyf et al., (2016) ingezet. Deze vragenlijst is specifiek afgestemd op een aantal betrokkenen zoals de zorgleerkracht/leerlingenbegeleider, de leerkracht, directie en ouders.

De originele vragenlijst voor de zorgleerkracht/leerlingenbegeleider bestaat uit zes verschillende onderdelen. De eerste variabele wil een inschatting maken van hoeveel procent van de leerlingen op de school waar men werkt vorig schooljaar doorgaans toegeleid worden naar extra zorg. Daarbij komt ook de vraag hoe zeker men is over deze inschatting, met als antwoordopties (1) *"Heel zeker"*, (2) *"Redelijk zeker"*, (3) *"Niet zo zeker"* of (4) *"Helemaal niet zo zeker"*. De tweede variabele bestaat uit 17 items die inzicht bieden in waarom en hoe vaak leerlingen doorgaans toegeleid worden naar zorg. Voorbeelden van deze items zijn: *"Om meer gepaste ondersteuning te vinden voor een leerling"* of *"Om de leerkrachten te ontlasten"*. Bij het laatste item wordt de kans gegeven aan de deelnemers om zelf nog een reden op te geven en deze te beoordelen op dezelfde schaal. Deze items kunnen telkens beantwoord worden op een Likertschaal gaande van (1) *"Bijna nooit"*, (2) *"Soms"*, (3) *"Vaak"*, tot (4) *"Bijna altijd"*. Een derde variabele gaat na door wie extra zorg wordt geboden binnen de school. Dit onderdeel bestaat uit negen items die eveneens op een Likertschaal gaande van (1) *"Bijna nooit"*, (2) *"Soms"*, (3) *"Vaak"*, tot (4) *"Bijna altijd"* worden beoordeeld. Vervolgens wordt gevraagd in hoeveel procent van de leerlingen er geen gepaste extra zorg gevonden werd vorig schooljaar en hoe zeker men is over de schatting ((1) *"Heel zeker"*, (2) *"Redelijk zeker"*, (3) *"Niet zo zeker"* of (4) *"Helemaal niet zo zeker"*). Om hier vervolgens meer inzicht in te krijgen werd door middel van 14 gesloten items en één zelf in te vullen item gevraagd waarom er niet tot gepaste hulp gekomen wordt en hoe vaak bepaalde redenen deze zorg verhinderen. Voorbeeld items zijn: *"De leerling wil zelf niet geholpen worden"* of *"Er is geen gepaste zorg aanwezig in de omgeving"*. Alle items worden beoordeeld op een Likertschaal gaande van (1) *"Bijna nooit"*, (2) *"Soms"*, (3) *"Vaak"*, tot (4) *"Bijna altijd"*. Ten slotte wordt bij de zorgleerkracht/leerlingenbegeleider ook gevraagd naar meningen en ervaringen met toeleiding naar zorg. Dit onderdeel bestaat uit 12 items zoals: *"De uiteindelijke toeleiding naar zorg hangt af van de wensen van de ouders"* of *"de toeleiding naar zorg loopt voor de meeste leerlingen op onze school goed"*. Deze items worden ingevuld op een Likertschaal gaande van (1) *"Helemaal niet akkoord"* tot en met (5) *"Helemaal akkoord"*.

In het onderdeel voor de leerkrachten en/of directie worden drie variabelen gemeten: zorg en ondersteuning op school, zorgvisie en zorgstructuren en procedures. Zowel het eerste onderdeel zorg en ondersteuning als het tweede onderdeel zorgvisie bestaan telkens uit negen items. Het laatste onderdeel zorgstructuren en procedures bevat zeven items. Al deze items kunnen telkens ingevuld worden door middel van een Likertschaal gaande van (1) *“Helemaal niet akkoord”* tot en met (5) *“Helemaal akkoord”*.

Binnen dit onderzoek werden per betrokken actor relevante variabelen/onderdelen uit de vragenlijst geselecteerd. In de vragenlijst werden uit het onderdeel voor zorgleerkrachten/leerlingenbegeleiders twee variabelen geselecteerd voor de CLB-medewerkers. Het eerste onderdeel bestond uit 17 items die inzicht boden in waarom en hoe vaak leerlingen doorgaans worden toegeleid naar extra zorg op school. Voorbeelden van de items zijn: *“Om meer gepaste ondersteuning te vinden voor een leerling”* of *“Om de leerkrachten te ontlasten”*. Het tweede onderdeel polste naar waarom en hoe vaak er doorgaans niet tot gepaste zorg gekomen wordt. Dit onderdeel bestond uit 15 items. Voorbeelditems zijn: *“De ouders achten extra zorg voor hun kind niet nodig”* of *“Er kon geen diagnose gesteld worden om tot gepaste zorg te komen”*. Alle vragen uit beide onderdelen konden telkens beantwoord worden op een Likertschaal met volgende antwoordopties: (1) *“Bijna nooit”*, (2) *“Soms”*, (3) *“Vaak”*, (4) *“Bijna altijd”*, en (5) *“Ik weet het niet”*. Het laatste item bij beide onderdelen diende telkens om de deelnemers de kans te geven zelf nog een reden op te geven en deze te laten beoordelen op dezelfde Likertschaal.

Binnen dit onderzoek werd er voor de leerkracht, zorgcoördinator/zorgleerkracht/leerlingenbegeleiding en directie vier specifieke onderdelen uit de vragenlijst geselecteerd. Een eerste onderdeel peilde naar de mening en ervaringen met toeleiding naar zorg. Dit onderdeel bestond uit 12 items. Voorbeelden hiervan zijn: *“De uiteindelijke toeleiding naar zorg hangt af van de wensen van de ouders”* of *“Toeleiding naar zorg is geslaagd wanneer het kind zich beter voelt”*. Het tweede onderdeel ging dan verder in op de mening en ervaringen met zorg en ondersteuning op de school waar men werkt. Dit onderdeel bestond in totaal uit negen items. Voorbeelditems uit het tweede onderdeel zijn: *“Op onze school zijn prestaties van een leerling prioriteit”* of *“Op onze school hebben leerkrachten aandacht voor iedere leerling”*. In het derde deel, dat bestond uit negen items, werd verder ingegaan op de zorgvisie op school. In het laatste onderdeel met betrekking tot toeleiding naar extra zorg op school werden de zorgstructuur en procedures op school nog in kaart gebracht. Alle vragen werden telkens beantwoord door middel van de Likertschaal gaande van (1) *“Helemaal niet akkoord”* tot t (5) *“Helemaal akkoord”*, met de mogelijkheid om (6) *“Ik weet het niet”* te kiezen.

Volgens de factoranalyse konden hierin volgende schalen onderscheiden worden: ‘Zorgaanpak’ ($\alpha = 0,77$), ‘Geslaagde toeleiding’ ($\alpha = 0,51$), ‘Zorgvisie’ ($\alpha = 0,82$), en ‘Zorgstructuren en – procedures’ ($\alpha = 0,85$). Bovendien, konden ook twee subschalen rond schoolklimaat onderscheiden worden, net zoals bij de ouders: ‘Zorgklimaat’ ($\alpha = 0,69$) en ‘Prestatiegericht klimaat’ ($\alpha = 0,59$).

Specifiek voor de zorgleerkracht/leerlingenbegeleider werden hier nog enkele onderdelen aan toegevoegd. Dit betrof voor hoeveel procent van de leerlingen werd vorig jaar toegeleid naar zorg en voor hoeveel procent van de leerlingen werd geen gepaste zorg gevonden op jullie school? Bij dit type vragen werd ook telkens gevraagd aan te geven hoe zeker men is over de schatting, namelijk: (1) *“Heel zeker”*, (2) *“Redelijk zeker”*, (3) *“Niet zo zeker”* of (4) *“Helemaal niet zo zeker”*. Daarnaast werd ook nog nagegaan door wie extra zorg werd geboden op school. Dit onderdeel bestond uit negen items, telkens te beoordelen op een Likertschaal van (1) *“Bijna nooit”*, (2) *“Soms”*, (3) *“Vaak”* tot (4) *“Bijna altijd”*, en met de mogelijkheid om (5) *“Ik weet het niet”* te kiezen. Tenslotte werd bij de zorgleerkracht/leerlingenbegeleider ook gepeild naar waarom en hoe vaak er doorgaans niet tot gepaste zorg gekomen wordt op school. Dit onderdeel bestond uit 15 items te beoordelen op een Likertschaal gaande van (1) *“Bijna nooit”*, (2) *“Soms”*, (3) *“Vaak”* tot (4) *“Bijna altijd”*, en met de mogelijkheid om (5) *“Ik weet het niet”* te kiezen.

Tabel 5 geeft een overzicht van alle onderdelen uit de oorspronkelijke vragenlijst, zoals eerder beschreven. Daarnaast wordt in de tabel aangegeven welke onderdelen zijn bevraagd bij de betrokken actoren in dit onderzoek. Aan alle antwoordmogelijkheden werd telkens “ik weet het niet” toegevoegd. Verder werden geen inhoudelijke aanpassingen gedaan aan de vragenlijst.

Het onderdeel *“toeleiding naar zorg”* zoals hierboven beschreven werd ook ongewijzigd opgenomen in de verkorte vragenlijst voor CLB-medewerkers, zorgcoördinatoren/zorgleerkrachten/leerlingenbegeleiders, leerkrachten en schooldirecties.

Schalen vragenlijst	CLB-medewerker	Zorgleerkracht	Leerkracht	Directie	Ouders
Percentage leerlingen toegeleid naar zorg		X			
Inschatting percentage		X			
Waarom worden leerlingen toegeleid naar zorg	X				
Door wie wordt extra zorg geboden binnen de school		X			
Percentage leerlingen geen gepaste zorg		X			
Inschatting percentage		X			
Waarom werd er niet tot gepaste extra zorg gekomen	X	X			
Mening en ervaring over toeleiding naar zorg		X	X	X	
Zorg en ondersteuning op school		X	X	X	
Zorgvisie		X	X	X	
Zorgstructuren en procedures		X	X	X	
Zorg en ondersteuning op school					X

Tabel 5

Overzicht opgenomen variabelen per betrokken actor in onderzoek

Notitie. X geeft aan of dit onderdeel in de vragenlijst werd opgenomen binnen dit onderzoek.

Attitudes met betrekking tot inclusief onderwijs.

Bij alle professionals werden attitudes met betrekking tot inclusief onderwijs gemeten. Dit werd gemeten door middel van de Attitudes to Inclusion Scale (AIS) (Sharma & Jacobs, 2016). Deze vragenlijst is ontwikkeld om de attitudes met betrekking tot inclusie van leerkrachten te achterhalen en bestaat uit 10 items. Respondenten konden steeds aangeven in welke mate ze het eens of oneens waren met de stellingen. Alle items konden door middel van een Likertschaal gaande van (1) “*Helemaal niet akkoord*” tot en met (5) “*Helemaal akkoord*” beantwoord worden.

In dit onderzoek werd de AIS-vragenlijst afgenomen bij de CLB-medewerker, leerkracht, zorgleerkracht/zorgcoördinator/leerlingbegeleider en directie. Om er zeker van te zijn dat de respondenten het begrip inclusief onderwijs op een correcte manier interpreteerden, werd een korte duiding gegeven alvorens het invullen van dit onderdeel in de vragenlijst. Deze duiding was: Inclusief onderwijs betekent dat alle kinderen, ongeacht hun achtergrond, talenten of beperkingen of behoeften samen naar dezelfde school gaan, in plaats van naar aparte scholen, zoals het buitengewoon onderwijs. In een inclusieve school worden lessen, activiteiten en hulpmiddelen zo aangepast dat alle kinderen de kans krijgen om samen te leren, zich te ontwikkelen en mee te doen aan dezelfde activiteiten. Het doel is dat elke leerling zich welkom voelt en ondersteuning krijgt die hij of zij nodig heeft om te leren en zich te ontwikkelen. Aangezien de beschrijving van inclusief onderwijs bewust toegankelijk werd verwoord in de vragenlijst, wijkt deze duiding af van eerder aangehaalde definities van inclusief onderwijs.

Er werden inhoudelijke aanpassingen gemaakt aan de oorspronkelijk AIS-vragenlijst zodat elke professional deze vragenlijst kon beantwoorden. Daarnaast werd voor de CLB-medewerker en de zorgcoördinator één item uit de vragenlijst geschrapt omdat deze vraag specifiek betrekking had op de leerkracht zelf en dus bij deze betrokkenen niet zou leiden tot relevante antwoorden. Dit ging over item negen, namelijk: Ik denk dat het includeren van leerlingen met uiteenlopende vaardigheden ervoor zorgt dat ik een betere leerkracht word. Voor de directie werd dit item aangepast, namelijk: Ik denk dat het includeren van leerlingen met uiteenlopende vaardigheden leidt tot betere leerkrachten.

Het onderdeel “attitudes met betrekking tot inclusie” zoals hierboven beschreven ongewijzigd opgenomen in de verkorte vragenlijst voor leerkrachten en schooldirecties.

Op basis van de factoranalyse konden voor CLB-medewerkers en zorgcoördinatoren, net zoals bij de ouders, 5 items samengenomen worden tot één schaal ($\alpha = 0,78$). Voor leerkrachten konden de 10 afgenomen items opgesplitst worden in twee subschalen: ‘Inclusie in het algemeen’ ($\alpha = 0,76$) en ‘Inclusie in de klas’ ($\alpha = 0,86$). Voor directies konden we ook deze twee subschalen onderscheiden ($\alpha = 0,83$ en $\alpha = 0,66$, respectievelijk), al was het met verschillende items en een andere inhoudelijke invulling omwille van het verschillende perspectief van een directeur in vergelijking met een leerkracht.

Inclusief lesgeven/inclusieve klasomgevingen

Om inzicht te krijgen op factoren die bijdragen tot inclusieve leeromgevingen werd de verkorte versie van de Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP) scale afgenomen (Sharma et al., 2012). Deze verkorte versie van de vragenlijst bestaat uit 18 items en scoort hoog op betrouwbaarheid (Sharma et al., 2012).

Binnen dit onderzoek werd deze vragenlijst afgenomen bij de leerkrachten, zorgcoördinatoren, zorgleerkrachten en/of leerlingenbegeleiders. Alle items werden steeds vertaald vanuit het Engels naar het Nederlands en indien nodig werden items aangepast naar de Vlaamse onderwijscontext of inclusiever geformuleerd. Zo spreken we niet over “children with disabilities” maar wel over leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften.

Specifiek voor de leerkracht werden 10 items geselecteerd, terwijl voor de zorgcoördinator, zorgleerkracht of leerlingenbegeleiders acht items werden geselecteerd. Overige items uit de vragenlijst lagen buiten de scope van dit onderzoek, waren niet van toepassing op de Vlaamse context of werden reeds bevestigd op een andere manier in voorgaande onderdelen. Alle items konden steeds beantwoord worden op een vijfpuntsschaal gaande van “*Helemaal niet akkoord*” tot en met “*Helemaal wel akkoord*”. Een voorbeelditem is: “Ik kan samenwerken met andere professionals (bijv. logopedisten) bij het opstellen van onderwijsdoelstellingen voor leerlingen met een specifieke onderwijsbehoefte.”

Welzijn en schoolklimaat

Ten slotte werd het welzijn van de CLB-medewerker, leerkrachten, zorgleerkrachten, leerlingenbegeleiders en schoolleiders in kaart gebracht. Voor de vragenlijst die peilt naar het welzijn van CLB-medewerker, leerkrachten, zorgleerkrachten en leerlingenbegeleiders werd een vragenlijst ontwikkeld. De vragenlijst die in het kader van dit onderzoek werd gebruikt om welzijn te meten, werd ontwikkeld op basis van een zelfreflectie-instrument (Goossens, 2024). Dit zelfreflectie-instrument is gebaseerd op twee kaders namelijk: mijn werkbilans (Jehaes & Van den Broeck, 2018) en veerkrachtig voor de klas (Jehaes, 2018). Voor dit onderzoek werd het oorspronkelijke format van het zelfreflectie-instrument omgezet naar een vragenlijst met een vijfpunts Likertschaal gaande van “*Helemaal niet*” tot en met “*Helemaal wel*”. De vragenlijst bestond in totaal uit 21 items en vijf schalen. Zowel de eerste als tweede schaal omvatte drie items en peilden respectievelijk naar de relatie met de directeur en de relatie met collega's. Voorbeelditems zijn: “*Mijn directeur zet in op samenwerken*” en “*Mijn collega's waarderen mij*”. Schaal drie en vier hadden beiden zes items en peilden naar werkplezier en kansen binnen de job en haalbaarheid van het takenpakket. Bijvoorbeeld: “*Ik kan mijn talenten inzetten binnen de job*” en “*Mijn takenpakket is haalbaar*”. De laatste schaal omvatte drie items en peilde naar toekomstperspectief van de job, zoals “*Ik kan groeien in mijn job op school*”. Op basis van de factoranalyse konden vijf subschalen weerhouden worden in de verschillende doelgroepen waarin deze werden verzameld: ‘Mijn directie’ ($\alpha = 0,96$), ‘Mijn collega's’ ($\alpha = 0,82$), ‘Mijn kansen’ ($\alpha = 0,72$), ‘Mijn taken’ ($\alpha = 0,69$) en ‘Mijn job’ ($\alpha = 0,61$).

Voor leerkrachten, zorgleerkrachten en leerlingenbegeleiders werd het onderdeel welzijn nog aangevuld met één item uit de Teacher Stress Scale (Chen et al., 2022). Deze vragenlijst bestaat oorspronkelijk uit twee schalen die peilen naar ondersteuning op school en specifieke jobeisen voor leerkrachten. Er werd een item gekozen dat peilt naar de jobeisen, namelijk: “*Ik kan niet voldoen aan de uiteenlopende leerbehoeften van mijn leerlingen*”. Dit werd afgestemd op de leerkracht, zorgleerkracht en leerlingenbegeleider. Ten slotte werd nog één schaal uit de Revised School Climate Teacher Survey (Liu et al., 2014) toegevoegd aan dit onderdeel. Deze schaal bestaat uit drie items die peilen naar ouderlijke betrokkenheid bij het schoolgebeuren. Een voorbeelditem van ouderlijke betrokkenheid is: leerkrachten en ouders zien elkaar als partners in de opvoeding van hun kind. Alle bijgevoegde items konden eveneens beantwoord worden door middel van een vijfpunts Likertschaal gaande van “*Helemaal niet*” tot en met “*Helemaal wel*”. Overige items uit de Teacher Stress Scale en Revised School Climate Teacher Survey werden niet opgenomen om overlap in items te vermijden.

Om welzijn van de schoolleider in kaart te brengen werd gebruikt gemaakt van een vragenlijst voor jobsatisfactie, een aantal items uit de Teacher Subjective Wellbeing Questionnaire (Renshaw et al., 2015) en de Teacher Stress Scale (Chen et al., 2022). Alle items konden steeds beantwoord worden op een vijfpuntsschaal gaande van “*Helemaal niet akkoord*” tot en met “*Helemaal wel akkoord*”.

Items om jobsatisfactie in kaart brengen werden overgenomen uit de SIBO (Vandenberghe et al., 2011) en aangepast zodat schoolleiders dit konden invullen. Dit onderdeel bevat vijf items zoals “Ik heb er wel eens spijt van dat ik directeur geworden ben” of “Voor mij is er geen beter beroep dan dat van directeur”. Naast jobsatisfactie werden ook nog zeven items toegevoegd om welzijn bij de schoolleider verder in kaart te brengen. Er werd gekozen voor een aantal items uit de Teacher Subjective Wellbeing Questionnaire (Renshaw et al., 2015). Deze vragenlijst bestaat oorspronkelijk uit twee schalen met telkens vier items. De twee schalen zijn: ‘verbondenheid met de school’ en ‘plezier bij het lesgeven’. Alle items uit de schaal ‘verbondenheid met de school’ werden opgenomen in de vragenlijst voor dit onderzoek. Voor ‘plezier bij het lesgeven’ werden twee items gekozen namelijk: “*Ik hou van werken met leerlingen*” en “*Ik ben blij wanneer ik op deze school werk*”. Ten slotte werd één item gekozen uit de Teacher Stress Scale (Chen et al., 2022). Oorspronkelijk bestaat deze vragenlijst uit twee schalen die peilen naar inadequate ondersteuning op school (drie items) en specifieke jobeisen voor leerkrachten (vier items). Er werd gekozen om één item uit deze vragenlijst op te nemen, gezien de andere items niet relevant waren binnen het kader van dit onderzoek. Dit item was: “*Ik voel me gestrest omdat ik geen steun krijg van collega's op school*”.

In het kader van risicomanagement werd het onderdeel “welzijn” opgenomen in de verkorte vragenlijst voor leerkrachten en CLB-medewerkers. Zowel bij leerkrachten en CLB-medewerkers werd gekozen om items op te nemen die peilen naar kansen binnen de job, werkplezier en haalbaarheid van het takenpakket. Tenslotte werd bij leerkrachten het item dat peilt naar de jobeisen, namelijk *“Ik kan niet voldoen aan de uiteenlopende leerbehoeften van mijn leerlingen”* nog opgenomen in dit onderdeel. De verkorte vragenlijst werd breder verspreid om het beperkte aantal casussen te ondervangen en sluit aan bij de risicomanagementstrategie binnen dit onderzoek.

Leiderschapsvaardigheden

Enkel bij schooldirectie werd aan het einde van de vragenlijst een extra onderdeel opgenomen waarin werd gepeild naar leiderschapsvaardigheden. Er werd gekozen voor The Norwegian Principal Self-efficacy for Instructional Leadership Scale (Skaalvik, 2020). Deze vragenlijst bestaat uit 15 vragen verdeeld over 5 verschillende variabelen. Deze variabelen zijn: het stellen van doelen, leerkrachten begeleiden, het creëren van een positieve en veilige leeromgeving, het motiveren van leerkrachten en het ontwikkelen van een collectieve schoolcultuur. Eén item uit de oorspronkelijke vragenlijst werd niet opgenomen in de versie die werd voorgelegd aan de schooldirecties in dit onderzoek. Het betrof het item *“Schoolgebaseerde zelfevaluatie gebruiken om lesgeven en leren te verbeteren”*, dat deel uitmaakte van de schaal ‘leerkrachten begeleiden’. Dit item werd weggelaten omdat het niet relevant werd geacht binnen de context van dit onderzoek. Alle items konden steeds beantwoord worden op een vijfpuntsschaal gaande van *“Helemaal niet akkoord”* tot en met *“Helemaal wel akkoord”*.

In het kader van risicomanagement werd het onderdeel “leiderschapsvaardigheden” zoals hierboven beschreven ongewijzigd opgenomen in de verkorte vragenlijst voor schooldirecties. De verkorte vragenlijst werd breder verspreid om het beperkte aantal casussen te ondervangen en sluit aan bij de risicomanagementstrategie binnen dit onderzoek.

3.2.5 Membercheck

Op het einde van het traject werd per casus een exitgesprek georganiseerd met de betrokken CLB-medewerker, in de vorm van een membercheck. Ter voorbereiding stelde de onderzoeker een samenvattend overzicht op van opvallende vaststellingen, voorlopige interpretaties en mogelijke conclusies. Tijdens het gesprek werden deze bevindingen systematisch voorgelegd aan de respondent, met de vraag in welke mate deze herkenbaar waren en overeenstemden met de ervaren realiteit. Dit validatiemoment bood ruimte voor kritische reflectie, correcties en aanvullingen vanuit het perspectief van de praktijk, wat bijdroeg aan de betrouwbaarheid en diepgang van de casusbeschrijvingen.

3.3 Analyse

Voor de analyse van de multi-method, real-time verzamelde data uit de casestudies werd een combinatie van kwalitatieve en kwantitatieve analysemethoden toegepast. Daarbij werd zowel gewerkt op het niveau van individuele casussen (within-case) als overkoepelend tussen casussen (between-case). Deze werkwijze bood de mogelijkheid om zowel unieke dynamieken per casus te doorgronden als terugkerende patronen te identificeren. De analyses hadden tot doel om een verdiepend antwoord te formuleren op deelvragen 1c, en een voorlopig antwoord op deelvragen 2a tot 2g en 3a, 3c, 3d, 3e en 3f.

3.3.1 Participatieve observatie

De observatiedata werden verzameld via een vooraf ontwikkelde observatieleidraad, die tevens werd voorgelegd aan de stuurgroep. De onderzoekers vulden deze observatieleidraad in tijdens en na afloop van de observaties. Observaties die opvallend bevonden werden door de onderzoeker, werden afgetoetst bij de CLB-medewerker tijdens de membercheck. Op basis van het theoretisch kader en de onderzoeksvragen werden voorafgaand belangrijke thema's bepaald, zoals betrokkenheid van de verschillende actoren, opinies of attitudes van de verschillende actoren, communicatiestijl, ... De gemaakte observaties werden binnen deze thema's geplaatst en geïnterpreteerd. Op die manier kwamen we tot een deductieve thematische analyse van de observatiedata. Bovendien werden observaties telkens geïnterpreteerd in relatie tot andere databronnen binnen de casus, zoals gegevens uit de vragenlijst, met specifieke aandacht voor congruentie of discrepantie tussen de verschillende perspectieven. De data van de participatieve observaties werden meegenomen in de within-case en between-case analyses (zie onder).

3.3.2 Intakegesprek en contextmapping

Tijdens de intake werd via een semigestructureerd interview met de CLB-medewerker informatie verzameld over contextuele en organisatorische factoren, zoals overlegstructuren, gebruik van documenten, rollen binnen het CLB en samenwerking met externe actoren. Deze contextuele gegevens werden mee opgenomen in de interpretatie van andere datastromen en hielpen verklaren waarom bepaalde praktijken in een casus zich op een specifieke manier ontwikkelden. Daarnaast werd reeds op dit moment een eerste inschatting gemaakt van het casusnetwerk en de potentieel betrokken actoren. Ieder intakegesprek werd via Teams opgenomen, de audio-opnames werden door de onderzoekers verwerkt tot een samenvatting per intakegesprek. De samenvattingen werden deductief thematisch geanalyseerd. Op basis van de onderzoeksvragen werd er een codeboom opgesteld, die werd toegepast op de samenvattingen.

3.3.3 Documentanalyse

Documenten die spontaan of op vraag gedeeld werden, zoals checklists, intern ontwikkelde formats of verslaggevingsdocumenten, werden thematisch geanalyseerd op inhoud, doel en concrete toepassing. Bijvoorbeeld bestaan er verschillen tussen de formele aanwezigheid van een document en het feitelijke gebruik ervan in de praktijk. Ook documenten die werden aangebracht tijdens intake- of membercheckgesprekken werden mee opgenomen. De analyse onderzocht in welke mate documenten het besluitvormingsproces vormgaven, en hoe expliciet of impliciet criteria en verantwoordelijkheden werden verwoord.

3.3.4 Bevestigingen (surveys)

De kwantitatieve data, verzameld via gevalideerde surveys bij alle actoren, werden descriptief geanalyseerd met SPSS. De surveys boden aanvullende inzichten in attitudes, ervaren betrokkenheid, percepties van zorgstructuren en werkcontext, en werden afgestemd op de doelgroep (ouders, CLB, leerkrachten, directie, enz.). Daar waar voldoende data beschikbaar waren, werden voorafgaand aan de descriptieve analyses confirmatorische factoranalyses uitgevoerd met M-plus om de constructvaliditeit van de achterliggende schalen te toetsen. Schalen met voldoende betrouwbaarheid (Cronbach's alpha) werden gebruikt en geïntegreerd in de casusanalyses of gerapporteerd als descriptieve resultaten in geval van de verkorte vragenlijsten. Bij onvoldoende datavolume werd overgegaan op interpretatie op itemniveau. Voor de verkorte vragenlijsten werden, naast descriptieve analyses ook telkens variantie-analyse uitgevoerd om na te gaan of de verschillende schoolactoren – leerkrachten, zorgcoördinatoren en directies – significant van elkaar verschillen in hun gemiddelde score. Dergelijke variantie-analyses gebeurden daar waar schalen konden gevormd worden enkel op schaalniveau, omdat het te veelvuldig testen, zeker in geval van een kleine n , de kans op een type I fout en dus vals positieve resultaten zou verhogen. Tot slot, werden de verschillende surveyresultaten ook telkens in verband gebracht met de kwalitatieve bevindingen om zo te komen tot triangulatie en een rijk onderbouwd antwoord op de verschillende onderzoeksvragen.

3.3.5 Membercheck

De within-case analyse werd telkens afgesloten met een membercheck met de betrokken CLB-medewerker. De onderzoeker legde een overzicht voor van opvallende vaststellingen, voorlopige interpretaties en hypothesen. Tijdens dit validatiemoment kon de respondent bevestigen, nuanceren of bijsturen. Deze feedback werd vervolgens verwerkt in de finale casusbeschrijving. Dit verhoogde de betrouwbaarheid van de analyse en bood bijkomende duiding over bijvoorbeeld verborgen processen, contextuele uitzonderingen of impliciete verwachtingen.

3.3.6 Within-case en between-case analyses

Elke casus werd geanalyseerd via een grondige within-case benadering waarbij alle data uit verschillende bronnen (observatie, intake, survey, documenten) geïntegreerd werden in een casusfiche. De analyse verliep systematisch aan de hand van het theoretisch kader, met codering op drie niveaus (micro, meso, macro). Een voorbeeld van een casusfiche werd in Bijlage 3 toegevoegd.

In een tweede fase vond de between-case analyse plaats. Aan de hand van matrixanalyse werden alle casussen vergeleken op terugkerende thema's, gelijkaardige en afwijkende praktijken, en variaties tussen actoren en contexten. Deze werkwijze liet toe om de robuustheid van de bevindingen te versterken, hypothesen te genereren, en inzichten te ontwikkelen die overstijgend zijn aan de individuele casussen.

4. Werkpakket 3: Focusgroepen

Tot slot organiseerden we focusgroepen (Coe et al., 2021), om een aantal thema's te verdiepen, in functie van onderzoeksvragen 1, 2 en 3. Concreet werd er nagegaan op welke onderzoeksvragen we nog onvoldoende zicht hadden op basis van WP1 en WP2 of welke opmerkelijke bevindingen uit deze werkpakketten verder uitgediept konden worden. Hierop werd dan verder gebouwd om een gespreksleidraad op te bouwen. Twee belangrijke thema's die bij de verschillende doelgroepen bevestigd werden, waren de zorg op school die geboden wordt voordat de vraag naar leersteun gesteld wordt (fase 0 en fase 1) en de samenwerking tussen de verschillende betrokken partijen (zoals ouders, leerkrachten, CLB, directie, pedagogische begeleidingsdienst...). Per doelgroep werden er ook nog meer specifieke vragen gesteld over de rol en beleving van de doelgroep in het toelatingsproces, de redenen waarom de vraag naar leersteun wordt gesteld, de redenen waarom een verslag al dan niet wordt opgesteld en de redenen waarom leersteun al dan niet wordt stopgezet.

4.1 Rekrutering

In totaal werden er 9 focusgroepen georganiseerd, waarvan acht online en één in persoon. Het aantal deelnemers per focusgroep wordt weergegeven in **Tabel 6**. De focusgroepen werden opgezet met een brede waaier aan doelgroepen, waaronder CLB-medewerkers, leerkrachten, zorgleerkrachten/ zorgcoördinatoren/ leerlingbegeleiders, schoolleiders, ouders, pedagogische begeleiders en leersteunactoren.

Deze brede variatie aan perspectieven was essentieel om de inzichten die voortkwamen uit de casestudies verder te verbreden, verdiepen en te toetsen aan andere situaties binnen het leersteunlandschap. Door het verzamelen van meningen en ervaringen van verschillende betrokken actoren konden bevindingen uit WP1 en WP2 worden gevalideerd, aangevuld en geïnterpreteerd in relatie tot hun bredere context. Deze aanpak verhoogt de externe geldigheid van de onderzoeksresultaten en draagt bij tot hun generaliseerbaarheid binnen diverse onderwijsomgevingen.

Doelgroep	Aantal deelnemers
CLB-medewerkers ter plaatse (van éénzelfde CLB)	8
CLB-medewerkers online (van verschillende CLB's)	3
Leerkrachten	9
Schooldirecteurs	13
Zorgcoördinatoren/leerlingbegeleiders/zorgleerkrachten groep 1	15
Zorgcoördinatoren/leerlingbegeleiders/zorgleerkrachten groep 2	12
Leersteuncentra	13
Pedagogische begeleidingsdienst	2
Ouders	5

Tabel 6

Aantal
deelnemers per
focusgroep.

Purposive sampling werd gebruikt om deelnemers voor de focusgroepen te selecteren. Deze methode selecteert deelnemers op basis van studiegerelateerde criteria om ervoor te zorgen dat de steekproef representatief is voor de stakeholders van het onderwerp. Voor deze steekproef rekenen we op kenmerken die daarvoor (zie selectie cases) relevant zijn gebleken alsook vanuit de factoren uit het theoretisch kader (bv. CLB: Ervaring, geslacht, onderwijsniveau..., schoolniveau: verstedelijking, aantal leerlingen, ... Ouders: SES-indicatoren, thuistaal, ...). Één CLB nam deel met de leden van hun werkgroep rond leersteun. Dit was op vraag van het CLB zelf en was voor ons een piloottest van de focusgroepen. De data van deze focusgroep worden ook opgenomen in de resultaten.

Op basis van de resultaten uit WP1 probeerden we gericht deelnemers (CLB's en onderwijsprofessionals) te rekruteren uit verschillende regio's in Vlaanderen en Brussel. Echter, door beperkte respons en interesse hebben we de vooropgestelde criteria voor rekrutering moeten loslaten. We maakten een flyer en vroegen via de stuurgroep en instanties binnen ons netwerk deze te verspreiden. Via een QR-code op deze flyer konden mensen zich registreren voor deelname aan een focusgroep. De oproep werd ook verspreid via sociale media-advertenties met een link naar het registratieformulier. Deze advertenties werden specifiek gericht op medewerkers in het brede onderwijsveld (leerkrachten, directie, zorgcoördinatoren, CLB-medewerkers, pedagogische begeleidingsdienst, hulpverleners) en ouders.

Via het registratieformulier konden deelnemers hun toestemming geven voor deelname aan de focusgroep. Ze lieten er ook hun contactgegevens achter zodat wij hen konden uitnodigen en alle praktische informatie voor het gesprek konden bezorgen. Geïnteresseerden konden ook aangeven wanneer de geplande datum voor de focusgroep hen niet paste. De geplande datum paste niet voor leerkrachten, ouders en de medewerkers van de pedagogische begeleidingsdienst. Daarom kozen we ervoor hen te contacteren en samen via een poll een nieuw, geschikt moment te zoeken. Op die manier konden er alsnog drie focusgroepen doorgaan: één met leerkrachten, één met ouders, en één met medewerkers van de pedagogische begeleidingsdienst.

Voor de doelgroep 'externe hulpverlening en medewerkers van een COS/CAR' werden onvoldoende deelnemers gevonden. Daarom werd er een alternatief format voorzien, namelijk een individueel interview. Één hulpverlener, een studiecoach, die zich via het registratieformulier had opgegeven, werd uitgenodigd voor een interview. Daarnaast contacteerden we hulpverleners binnen ons eigen netwerk. Hierbij contacteerden we bewust hulpverleners vanuit verschillende expertises zoals kinderpsychiaters, orthopedagogen, psychologen, medewerkers van een Centrum voor Ambulante Revalidatie (CAR), medewerkers van een centrum voor ontwikkelingsstoornissen. In totaal konden we drie hulpverleners interviewen, waaronder één medewerker van een CAR, één graduaat orthopedagoog voor begeleiding van leerlingen met ASS, en één studiecoach voor begaafde en hoogbegaafde leerlingen.

Ook de doelgroep 'leerlingen' was moeilijk te bereiken. Omdat de inschrijvingen voor de focusgroep met deze doelgroep uitbleven, werd er een alternatief voorzien. Voor leerlingen kozen we ervoor om via een school voor secundair onderwijs binnen ons eigen netwerk te rekruteren. We boden deze school twee opties aan: een focusgroep ter plekke met één klas of met leerlingen uit verschillende klassen of het verspreiden van een online vragenlijst. Ze opteerden voor het laatste.

In totaal werd de online vragenlijst ingevuld door 31 leerlingen van eenzelfde middelbare school in de provincie Antwerpen. Van deze 31 leerlingen vulden er 16 de volledige vragenlijst in. In totaal was 74,2% van de deelnemers vrouw en de overige 25,8% man. De gemiddelde leeftijd is 17,16 (SD = 1,04), waarbij de jongste leerling 16 jaar oud is en de oudste 19 jaar. Alle leerlingen zaten in het 5de (61,3%) of in het 6de (38,7%) middelbaar. De leerlingen in deze steekproef volgen verschillende richtingen zoals architectuur en interieur (6), bedrijfswetenschappen (1), beeldende kunst (4), biotechnologische en chemische STEM wetenschappen (3), media (4), humane wetenschappen (1), mode (1), STEM (2), Taal en communicatie (1), wetenschappen wiskunde STEM (3), en woordkunst drama (3).

De meeste leerlingen hadden het Nederlands als enige thuistaal (77,4%). Anderen hadden nog een tweede of zelfs derde of vierde thuistaal zoals Chinees (3,2%), Engels (12,8%), Frans (9,6%), Spaans (3,2%) en Swahili (3,2%). Bij de meeste leerlingen was zowel opvoeder één als opvoeder twee de biologische ouder (93,1% en 74,1% respectievelijk). Anderen die de rol van opvoeder aannamen in deze steekproef waren adoptieouders (3,4%), plusouder (3,7%), broer of zus (11,1%) of nog andere niet verder gespecificeerd (14,4%). De primaire opvoeder had het vaakst een hogeschool diploma als hoogst behaalde diploma (55,2%), maar ook primaire opvoeders met een hoogst behaald diploma van het secundair onderwijs (20,7%) en de universiteit (13,8%) waren vertegenwoordigd in de steekproef. Voor de tweede opvoeder zien we een gelijkaardig patroon (hogeschool 58,3%, secundair 16,7% en universiteit 20,8%). Ongeveer de helft van de primaire opvoeders werkt voltijds (51,7%). Anderen werken deeltijds (17,2%), werken als zelfstandige (17,2%), zijn werkloos (3,4%) of staan op ziekte (6,9%). Bij de tweede opvoeder werkt een iets groter percentage voltijds (60,9%). De overigen werken deeltijds (17,4%), werken als zelfstandige (4,3%), of zijn ziek (8,7%).

Ongeveer de helft van de leerlingen gaf aan één of meerdere diagnoses te hebben (45,2%), 41,9% had geen diagnose en 12,9% wist het niet. De diagnoses die voorkwamen in deze steekproef waren Attention Deficit Disorder (6,4%), Attention Deficit and Hyperactivity Disorder (9,6%), Autisme Spectrum Stoornis (6,4%), Developmental Coordination Disorder (3,2%), dyslexie (6,4%), depressie (3,2%), en Post-Traumatische Stress-Stoornis (3,2%).

4.2 Methode

De gespreksleidraad vormde de basis voor de focusgroepen. Deze zorgde ervoor dat de onderzoeker het gesprek op een semi-gestructureerde manier kon leiden. De onderzoeker had houvast met de vooropgestelde vragen, maar had ook voldoende ruimte om door te vragen en in te spelen op de input van de deelnemers. Het waren vooral de deelnemers die het gesprek vormgaven en accenten legden in de inhoud van wat er besproken werd. De onderzoeker modereerde waar nodig om focus te behouden en stelde verduidelijkende en verdiepende vragen. De focusgroepen duurden telkens 2 uur. Voor de interviews werd dezelfde gespreksleidraad gebruikt zoals voorzien voor de focusgroep, maar het gesprek duurde telkens slechts 30 minuten in plaats van 2 uur, omdat

hier slechts één persoon aan het woord was in plaats van meerdere personen in een grotere groep.

Opaanraden van de stuurgroep werd ervooraangaand aan de deelnemers van de focusgroepen geen voorbereidende oefening gevraagd. Dit om niet bij te dragen aan de overbelasting van de verschillende doelgroepen en deelname aan het onderzoek zo laagdrempelig mogelijk te houden.

Tijdens de focusgroepen gebruikten we een interactieve tool (Wooclap). In deze tool stonden reeds enkele vragen vooropgesteld waar deelnemers antwoorden konden typen. Dit kon gaan van uitgebreide en genuanceerde antwoorden tot krachtige kernwoorden. De vragen in deze tool waren afgestemd op de gespreksleidraad per doelgroep. De vragen en de antwoorden die werden ingestuurd, werden getoond tijdens het groepsgesprek. De onderzoeker las welke antwoorden het vaakst terugkwamen of welke antwoorden opvielen en vroeg de deelnemers om toe te lichten. Hierop volgde telkens opnieuw een boeiend gesprek tussen de deelnemers. De antwoorden in de interactieve tool werden achteraf ook opgeslagen en zijn een rijke bron van informatie voor de analyses.

De gesprekken werden digitaal opgenomen en vervolgens getranscribeerd met behulp van transcriptiesoftware (Amberscript) teneinde een nauwkeurige en systematische analyse van de data mogelijk te maken.

De online vragenlijst voor leerlingen werd gevormd op basis van de gespreksleidraad die eerder werd opgesteld. Aanvullend werd ook de 'Inclusion Climate Scale' (Schwab et al., 2018) afgenomen. Dit instrument bestaat uit 28 items en peilt naar de perceptie van leerlingen over het inclusiebeleid in hun school. De vragenlijst bestaat uit twee schalen: 'Ondersteuning en zorg van de leerkracht' en 'Emotionele ervaringen'.

4.3 Analyse

Voor de focusgroepen werden thematische analyses in NVivo toegepast om thema's en patronen te kunnen identificeren in de getranscribeerde gegevens en de antwoorden van de deelnemers in de online tool. Deze analysemethode laat toe om zowel expliciete als impliciete betekenislagen in de data systematisch bloot te leggen. Braun and Clarke's (2022) idee van thematische data-analyse werd gekozen omdat het gebruikt kan worden om deductieve en inductieve methoden te combineren in focusgroepen. Deze keuze biedt flexibiliteit om zowel theoriegestuurd als data-gestuurd te werk te gaan, wat bijzonder relevant is in een complex veldonderzoek zoals dit. Net als bij WP2 zijn het theoretisch kader en de onderzoeksvragen richtinggevend in deze fase van het onderzoek. Dit kader fungeert als analytisch raster waarlangs patronen worden geïnterpreteerd en geïnterpreteerde thema's worden gelokaliseerd. De analyse van de focusgroepen gaat door tot theoretische verzadiging bereikt is.

De gegevens worden georganiseerd en vervolgens weergegeven op basis van de verschillende onderdelen van het theoretisch kader (micro, meso en macro). Dit gebeurt door middel van iteratief coderen. Iteratief coderen maakt het mogelijk om nieuwe inzichten continu te integreren in het coderingsschema en zo de analytische nauwkeurigheid te verhogen. Zes stappen worden gebruikt in dit analyseproces: het vertrouwd raken met de dataset, het coderen aan de hand van micro-, meso- en macroniveaus, het formuleren en evalueren van voorlopige thema's, het definiëren en benoemen van deze thema's, en ten slotte het uitschrijven ervan (Braun & Clarke, 2022).

Voor de online leerlingenvragenlijst, die ingezet werd ter vervanging van een focusgroep met leerlingen, werd de data eerst opgeschoond en daarna descriptief geanalyseerd in SPSS. Net zoals bij het casusonderzoek werd ook hier voorafgaand aan de eigenlijke analyses, (confirmatorische) factoranalyse ingezet om te achterhalen of de te verwachte concepten ook aanwezig zijn in de data. Op basis van deze factoranalyse konden uiteindelijk twee schalen met betrekking tot het inclusief schoolklimaat onderscheiden worden: de schaal 'verbondenheid met de leerkracht' en de schaal 'ondersteuning en zorg door de leerkracht'. Deze twee schalen zullen in de resultaten dan ook worden gerapporteerd. Alle andere bevroegde zaken uit de leerlingenvragenlijst worden gerapporteerd op itemniveau.

5. Infographic: Onze Methodologie in één oogopslag

Om de leesbaarheid te verhogen en onze aanpak helder samen te vatten, voegen we hieronder een overzichtelijke infographic toe. Deze visuele weergave bundelt de kern van onze methodologie en maakt in één oogopslag duidelijk hoe de verschillende stappen samenhangen.

Infographic: Onderzoeksopzet

Mixed-Method Aanpak voor Leersteun in Vlaanderen

De toeleiding naar leersteun in Vlaanderen vormt een complex proces dat wordt beïnvloed door veelzijdige factoren zoals regelgeving, schoolorganisatie en de samenwerking tussen ouders, CLB's en scholen. Om dit ingewikkelde landschap grondig te onderzoeken, werd bewust gekozen voor een robuuste **mixed-method aanpak** die zowel kwantitatieve als kwalitatieve inzichten combineert.



Werkpakket 1: Kwantitatieve Analyses

Administratieve data van 2017-2024 analyseren om trends en verklarende factoren in kaart te brengen



Werkpakket 2: Real-time Casestudies

Concrete leerlingtrajecten diepgaand volgen om processen te begrijpen



Werkpakket 3: Focusgroepen

Bevindingen valideren en verdiepen met diverse stakeholders

Werkpakket 1: Kwantitatief Onderzoek

Dit werkpakket richtte zich op het systematisch analyseren van administratieve gegevens van het Departement Onderwijs en Vorming, covering de periode van schooljaren **2017-2018 tot 2023-2024**. Deze tijdspanne omvatte zowel de M-decreet periode als het eerste implementatiejaar van het decreet leersteun.

Kernvariabelen

- **Leerlingniveau:** geslacht, thuistaal, opleidingsniveau moeder, nationaliteit, schoolse vertraging
- **Schoolniveau:** provincie, onderwijsnet, kansarmoedeindicatoren

Beschrijvende Statistieken

Evolutie van aantallen en types verslagen in detail

Multilevel Logistische Regressie

Kans op verslag en doorverwijzing naar buitengewoon onderwijs

Trajectanalyses

Longitudinale opvolging over driejarige periodes

Werkpakket 2: Real-time casestudies

Om de complexiteit van individuele trajecten te doorgronden, werden concrete leerlingcasussen intensief gevolgd via CLB's als toegangspoort. Dit leverde unieke inzichten op in de dagelijkse praktijk van toeleidingsprocessen.



Dataverzamelmethode

- Gestructureerde observaties van CLB-overleggen en MDO's
- Intake- en exitgesprekken met CLB en onderwijsprofessionals
- Systematische documentanalyse van gebruikte documenten in de praktijk, alsook beleidsstukken
- Surveys bij alle betrokkenen, zowel in de casussen alsook breder in het onderwijsveld, om rijkere data te bekomen (CLB, school, ouders, leerlingen)
- Membercheck voor validatie van analyses

Werkpakket 3: Focusgroepen en Validatie

Voor de finale validatie en verdieping van bevindingen werden uitgebreide focusgroepen georganiseerd met alle relevante stakeholders uit het Vlaamse onderwijslandschap.



Deze methodologische driehoek van kwantitatieve analyses, diepgaande casestudies en brede stakeholdervalidatie creëerde een breed en genuanceerd beeld van het leersteunlandschap in Vlaanderen.

3



De evolutie in GC-, IAC- en OV4- verslagen in het Vlaamse onderwijs

Resultaten onderzoeksvraag 1

Deze onderzoeksvraag wordt hoofdzakelijk beantwoord aan de hand van het descriptief-verklarend onderzoek (WP 1). Waar relevant, wordt aangevuld met inzichten uit het kwalitatieve luik van het onderzoek (WP2 en WP3).

Op basis van de administratieve data kunnen we uitsluitend een uitspraak doen over het al dan niet hebben van een verslag. Over de opstart of stopzetting van leersteun kunnen we op basis van de administratieve registraties van verslagen geen conclusies trekken. Daarnaast kunnen we ook geen sluitende verklaringen bieden voor de trends die we observeren.

Enkel bij het bespreken van het totaal aantal verslagen wordt een onderscheid gemaakt tussen GC-verslagen en de eerdere gemotiveerde verslagen, en tussen IAC-verslagen en de eerdere verslagen.

We maken verder steeds gebruik van de huidige terminologie (GC-verslagen en IAC-verslagen) om te verwijzen naar de equivalente eerdere verslaggeving. Wanneer naar GC-verslagen wordt verwezen, gaat dit om de GC-verslagen alsook de oude gemotiveerde verslagen en inschrijvingsverslagen (m.u.v. type 2). Wanneer naar IAC-verslagen wordt verwezen, gaat dit om alle IAC-verslagen alsook de oude verslagen en inschrijvingsverslagen type 2. De doelstelling van voorlopige (OV4-)verslagen is een snelle doorstroom naar het buitengewoon onderwijs. Gezien het beperkt aantal leerlingen dat met een voorlopig verslag of (voorlopig) OV4-verslag is ingeschreven in het gewoon onderwijs, worden deze verslagen samen met de IAC-verslagen besproken.

Wanneer we de term ‘verslagen’ of ‘verslag’ gebruiken, gebruiken we dit als overkoepelende term en verwijzen we hiermee naar alle mogelijke soorten verslagen. Het aantal leerlingen dat met een IAC-verslag in het gewoon onderwijs les volgt, is erg laag, vandaar wordt voor het merendeel van de analyses geen onderscheid gemaakt tussen GC-verslagen (of equivalent) en IAC-verslagen (of equivalent).

1 Omvang en evolutie van de groep leerlingen in het gewoon onderwijs met een GC-, IAC- en OV4- verslag (1a en 1b)

1.1 Aantal en aandeel leerlingen met een verslag in het gewoon onderwijs

Bijlage 4.1 “Aantal en aandeel leerlingen met een GC-, IAC-, of OV4- verslag” bevat gedetailleerde tabellen met ruwe aantallen. Het aantal verslagen wordt steeds bepaald op basis van het aantal leerlingen dat bij de februari telling van het betreffende schooljaar een verslag had. Leerlingen die van soort of type verslag veranderen, worden dus maar één keer per schooljaar meegeteld.

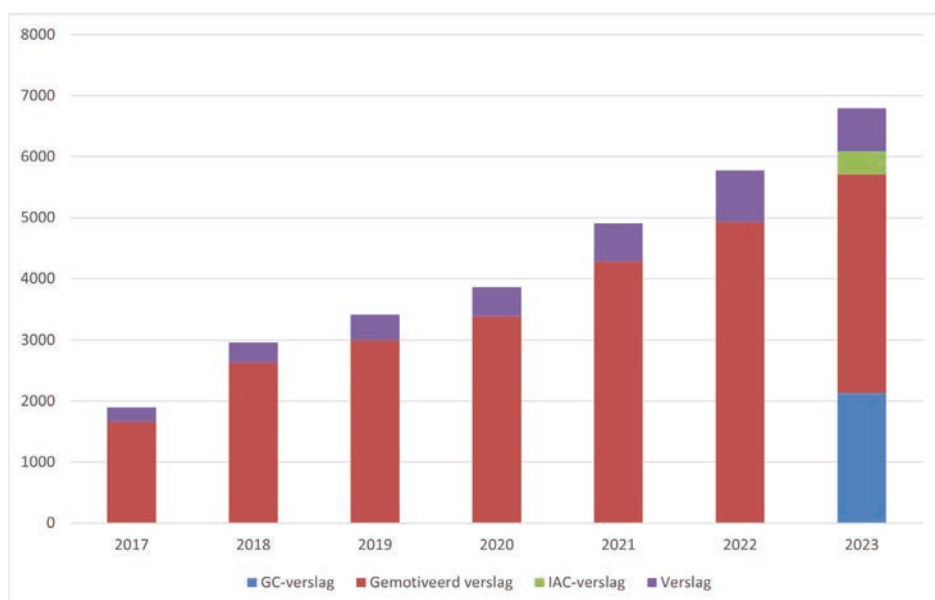
1.1.1 Het gewoon kleuteronderwijs

1.1.1.1 Totaal aantal verslagen

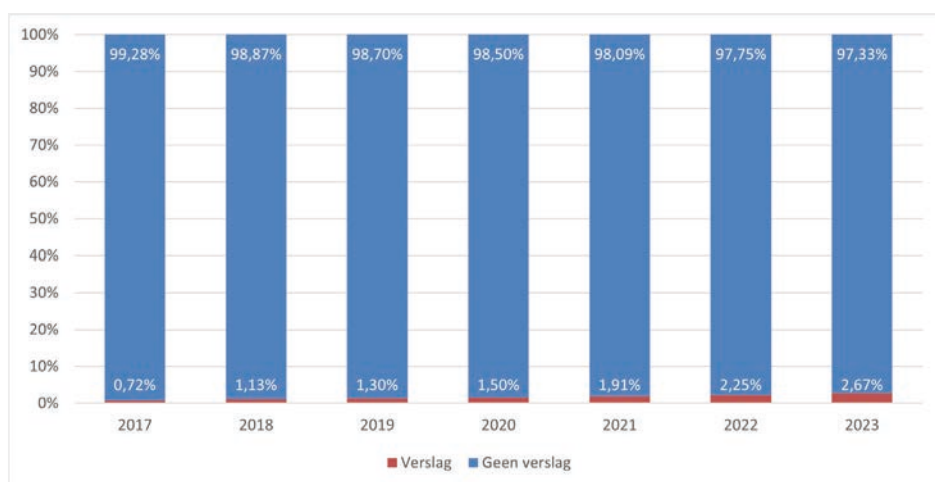
Figuur 1 geeft het aantal leerlingen met een verslag in het gewoon kleuteronderwijs weer voor schooljaren 2016-2017 tot en met 2022-2023. In **Figuur 2** wordt het relatieve aandeel leerlingen met een verslag ten opzichte van de totale populatie leerlingen in het gewoon kleuteronderwijs weergegeven. Het gaat hier met andere woorden om het percentage leerlingen in het gewoon kleuteronderwijs dat een verslag krijgt in verhouding tot het totale aantal leerlingen in het gewoon kleuteronderwijs.

We zien zowel een stijging in absolute aantallen, als in het relatieve aandeel. Er is een toename van het aantal leerlingen met een verslag, van 1904 leerlingen in 2016-2017 tot 6816 leerlingen in 2022-2023. In 2017 had 0,72% van alle leerlingen in het gewoon kleuteronderwijs een verslag. Dit aandeel stijgt met 2%: in 2023 had 2,67% van de leerlingen in het gewoon kleuteronderwijs een verslag.

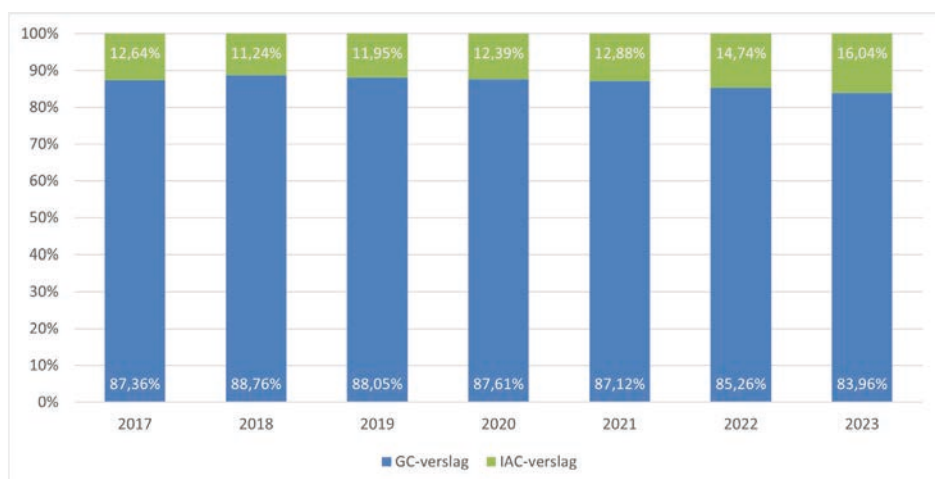
De meerderheid van de verslagen zijn GC-verslagen (**Figuur 3**). Doorheen de jaren zien we dat het aandeel IAC-verslagen toeneemt (van 12,7% van alle verslagen, naar 16,0%).

**Figuur 1**

Aantal leerlingen met een verslag in het gewoon kleuteronderwijs¹

**Figuur 2**

Relatief aandeel leerlingen met een verslag in het gewoon kleuteronderwijs

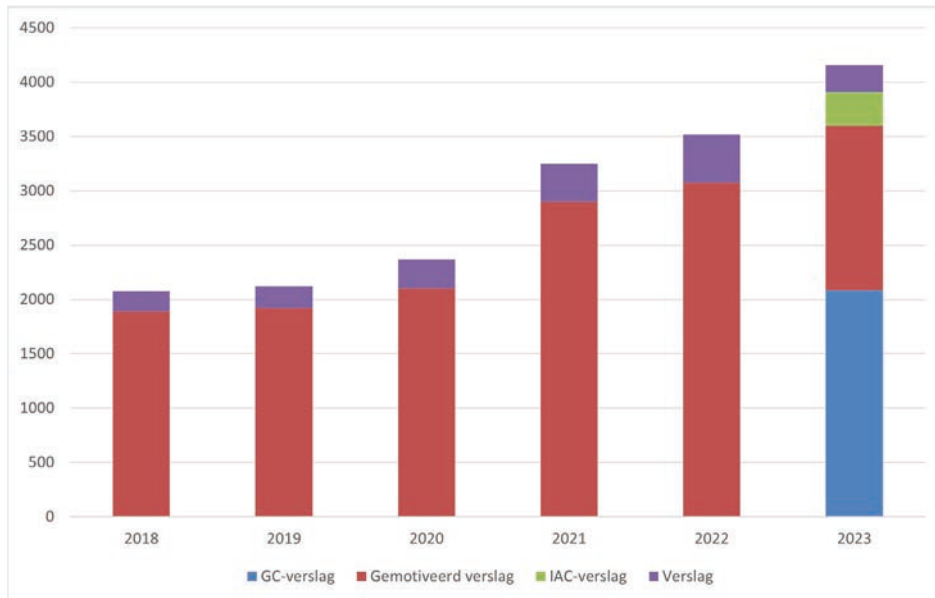
**Figuur 3**

Aandeel GC-verslagen en IAC-verslagen binnen de groep leerlingen met een verslag in het gewoon kleuteronderwijs

1. Jaartallen verwijzen steeds naar de start van het schooljaar. 2017 verwijst dus naar de februaritelling van schooljaar 2017-2018.

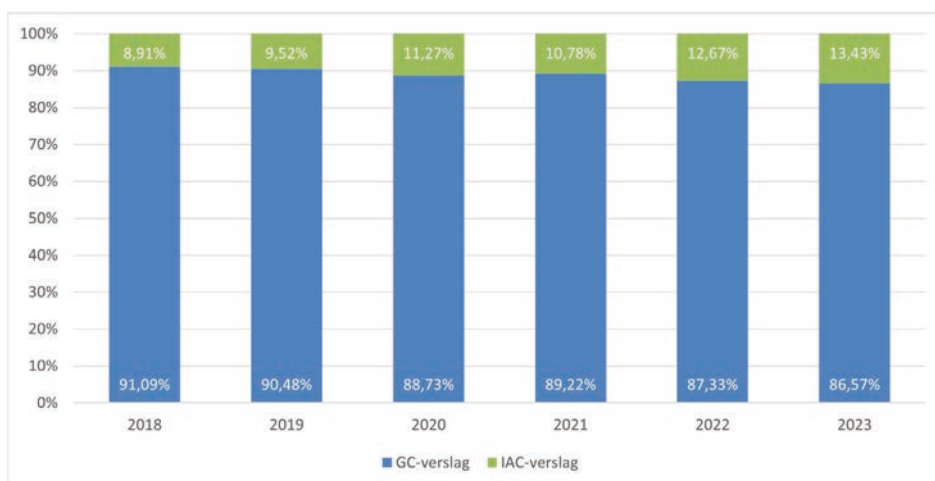
1.1.1.2 Aantal nieuwe verslagen

Figuur 4 toont het aantal leerlingen met een nieuw verslag in het gewoon onderwijs. Ter herinnering: het gaat hierbij om leerlingen die voor het eerst een verslag ontvangen in het gewoon onderwijs. Ook hier zien we een duidelijk stijgende trend: het aantal nieuwe leerlingen dat tijdens een schooljaar een verslag krijgt, verdubbelt van 2077 leerlingen in schooljaar 2018-2019 tot 4155 leerlingen in 2023-2024. Hoewel de meerderheid van de nieuwe leerlingen een GC-verslag ontvangt, neemt het aandeel IAC-verslagen toe. In schooljaar 2023-2024 was 13,43% van de nieuwe verslagen een IAC-verslag (**Figuur 5**).



Figuur 4

Aantal leerlingen met een nieuw verslag in het gewoon kleuteronderwijs



Figuur 5

Aandeel nieuwe GC-verslagen en IAC-verslagen binnen de groep leerlingen met een nieuw verslag in het gewoon kleuteronderwijs

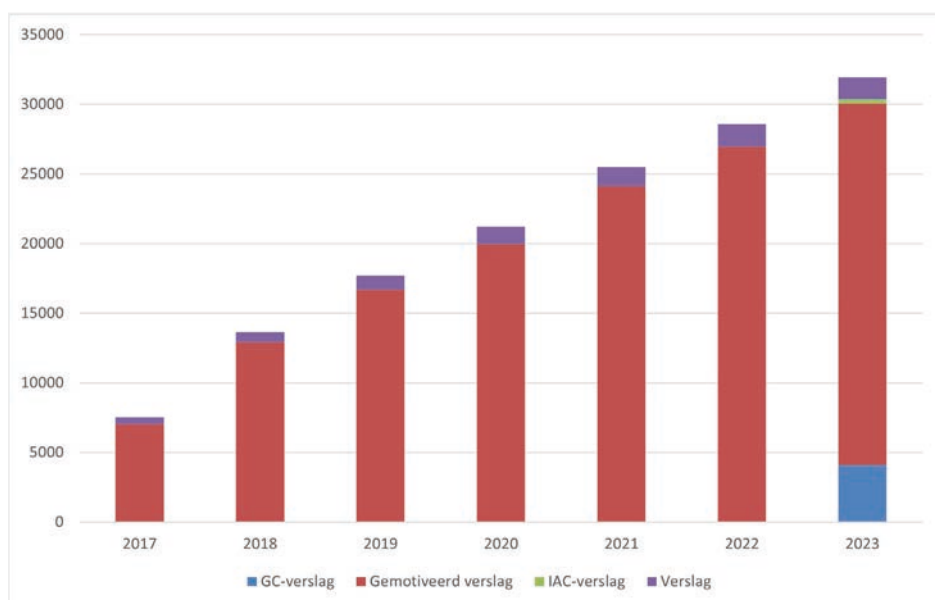
1.1.2 Het gewoon lager onderwijs

1.1.2.1 Totaal aantal verslagen

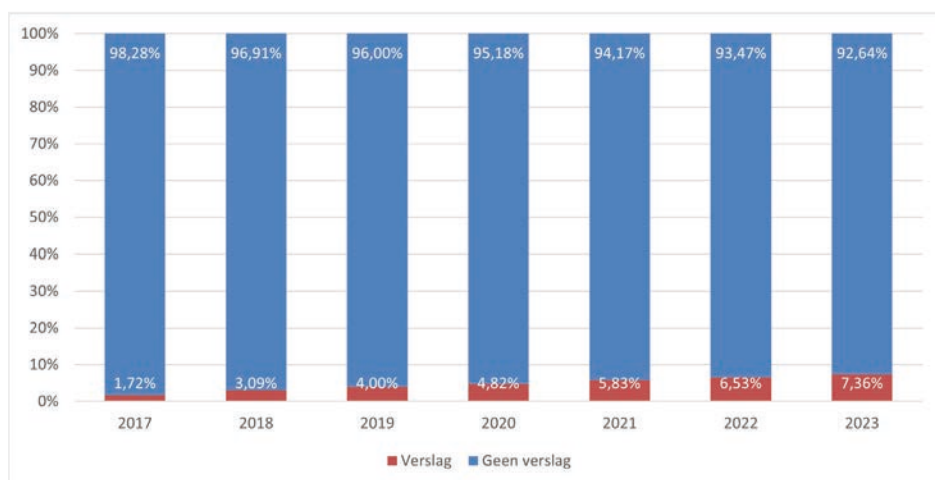
Figuur 6 geeft het aantal leerlingen met een verslag in het gewoon lager onderwijs weer voor schooljaren 2016-2017 tot en met 2022-2023. In **Figuur 7** wordt het relatieve aandeel leerlingen met een verslag ten opzichte van de totale populatie in het gewoon lager onderwijs weergegeven.

We zien zowel een stijging in absolute aantallen, als in het relatieve aandeel (het percentage leerlingen in het lager onderwijs dat een verslag heeft in verhouding tot de totale populatie). Er is een sterke stijging van het aantal leerlingen met een verslag, van 7518 leerlingen in 2017 tot 31930 leerlingen in 2023. Het aandeel leerlingen met een verslag is tussen 2017 en 2023 verviervoudigd: In 2017 had 1,7% van alle leerlingen in het gewoon lager onderwijs een verslag, in 2023 gaat het om 7,4% van de leerlingen.

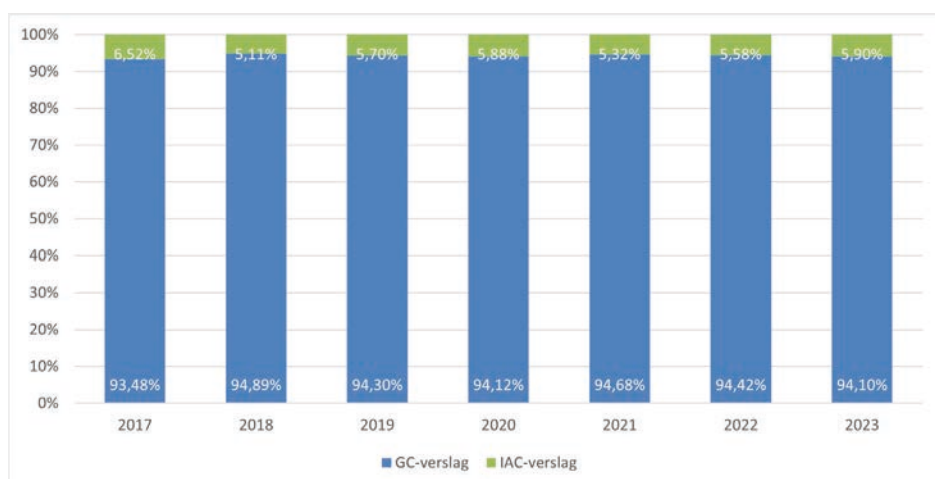
De meerderheid van de verslagen zijn GC-verslagen (**Figuur 8**). De verhouding tussen het aantal GC-verslagen en het aantal IAC-verslagen blijft stabiel doorheen de tijd.

**Figuur 6**

Aantal leerlingen met een verslag in het gewoon lager onderwijs

**Figuur 7**

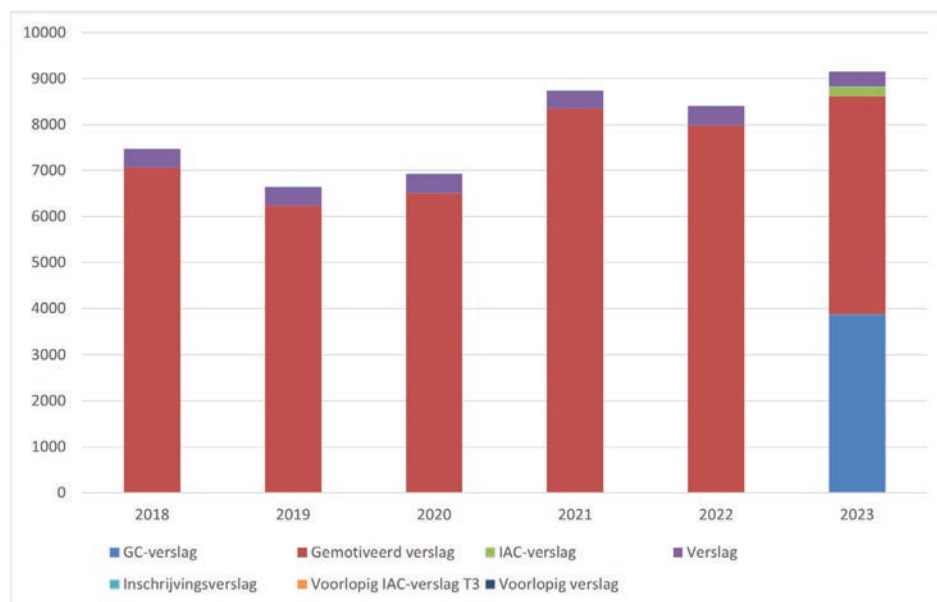
Relatief aandeel leerlingen met een verslag in het gewoon lager onderwijs

**Figuur 8**

Aandeel GC-verslagen en IAC-verslagen binnen de groep leerlingen met een verslag in het gewoon lager onderwijs

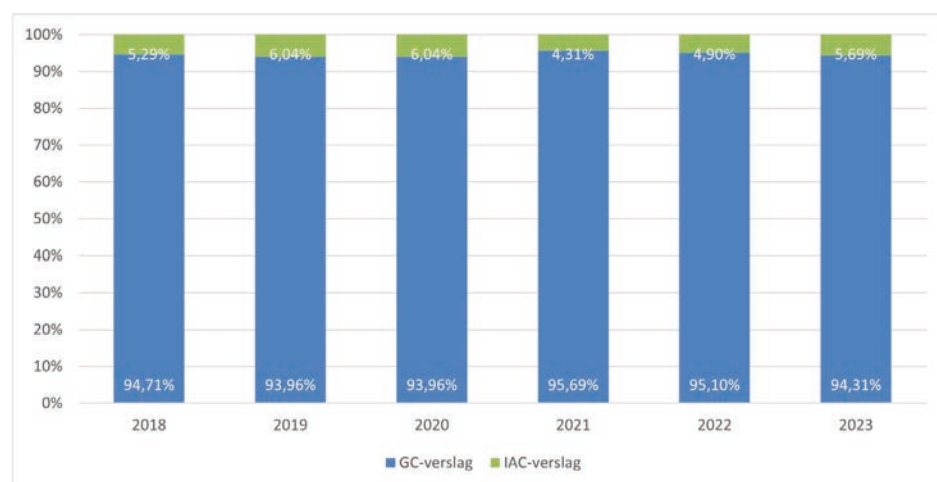
1.1.2.2 Aantal nieuwe verslagen

Figuur 9 geeft het aantal nieuwe verslagen in een schooljaar weer. Hoewel in het lager onderwijs het aantal nieuwe verslagen stijgt, van 7464 nieuwe verslagen in schooljaar 2018-2019 tot 9144 nieuwe verslagen in schooljaar 2023-2024, is de toename minder uitgesproken dan in het kleuteronderwijs. Ook anders dan in het kleuteronderwijs, blijft het aandeel IAC-verslagen binnen de nieuwe verslagen vrij stabiel (**Figuur 10**).



Figuur 9

Aantal leerlingen met een nieuw verslag in het gewoon lager onderwijs



Figuur 10

Aandeel nieuwe GC-verslagen en IAC-verslagen in het gewoon lager onderwijs

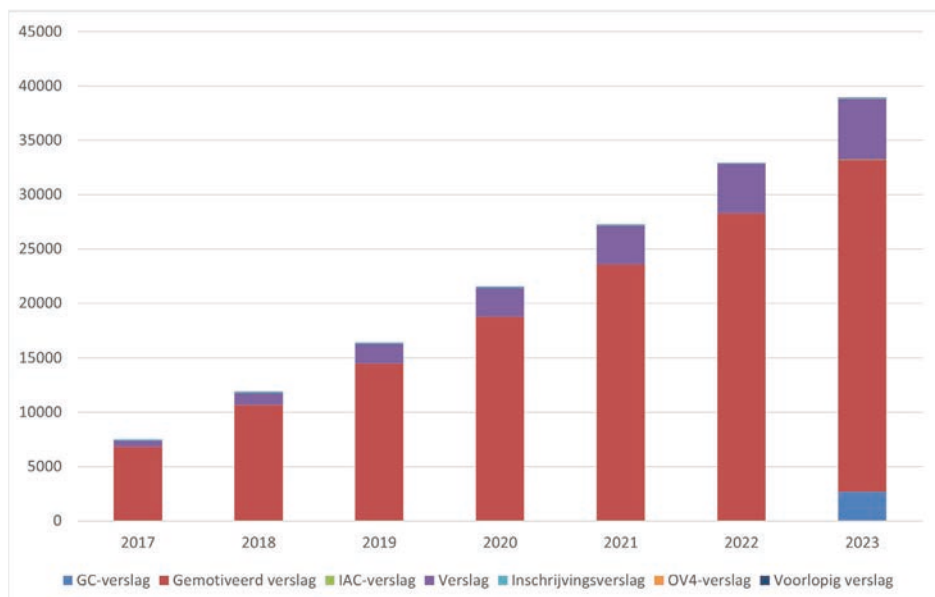
1.1.3 Het gewoon secundair onderwijs

1.1.3.1 Totaal aantal verslagen

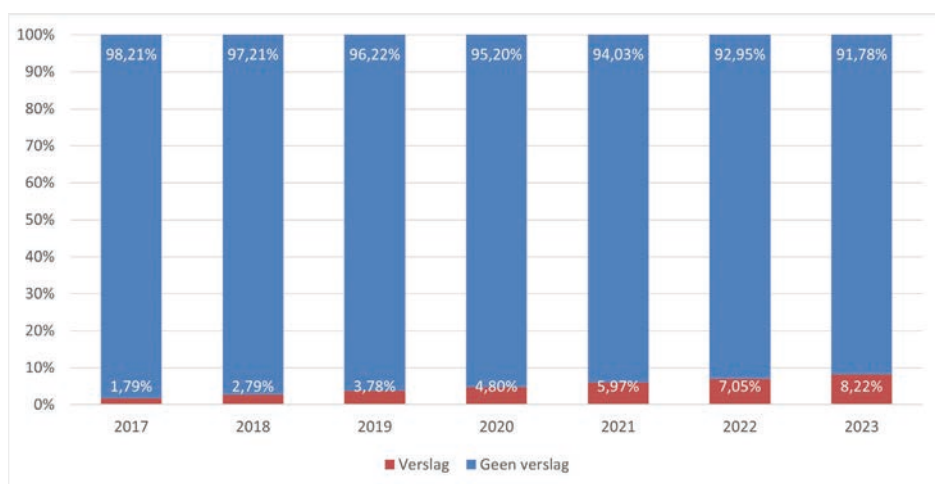
Figuur 11 geeft het aantal leerlingen met een verslag in het gewoon secundair onderwijs weer voor schooljaren 2017-2018 tot en met 2023-2024. In **Figuur 12** wordt het relatieve aandeel leerlingen met een verslag ten opzichte van de totale populatie in het gewoon secundair onderwijs weergegeven.

Tussen 2017 en 2023 vervijfvoudigt het aantal leerlingen met een verslag in het gewoon secundair onderwijs: van 7503 leerlingen in 2017, naar 38930 in 2023. Het aandeel leerlingen met een verslag in het gewoon secundair onderwijs neemt toe van 1,8% tot 8,2%.

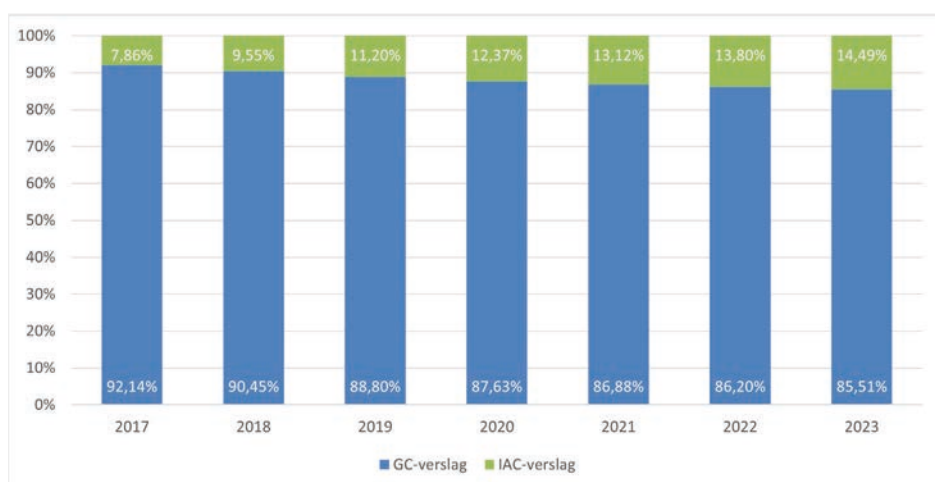
De meerderheid van de verslagen zijn GC-verslagen (**Figuur 13**). Er is echter een toename van IAC-verslagen doorheen de tijd: in 2017 heeft 7,9% van de leerlingen met een verslag in het gewoon secundair onderwijs een IAC-verslag, in 2023 gaat het om 14,5%. Het aandeel leerlingen met een IAC-verslag, ten opzichte van het aandeel leerlingen met een GC-verslag, neemt dus toe.

**Figuur 11**

Aantal leerlingen met een verslag in het gewoon secundair onderwijs

**Figuur 12**

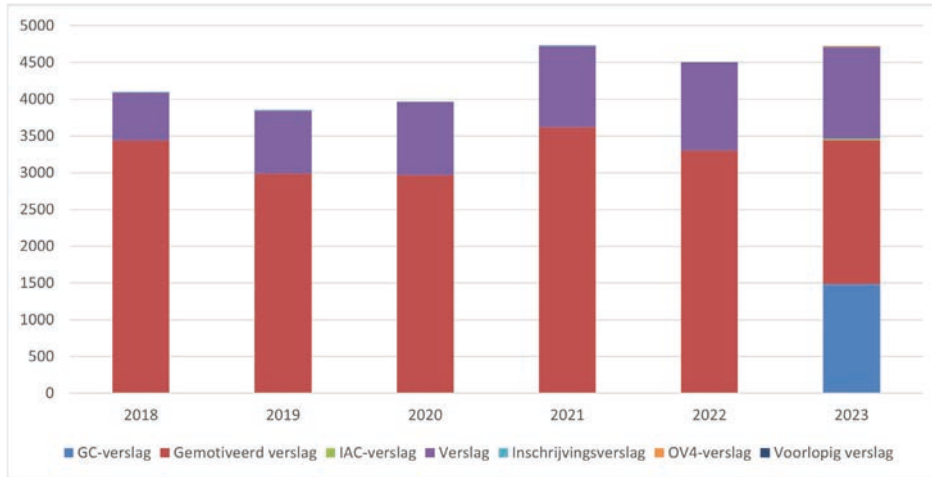
Relatief aandeel leerlingen met een verslag in het gewoon secundair onderwijs

**Figuur 13**

Aandeel GC-verslagen en IAC-verslagen binnen de groep leerlingen met een verslag in het gewoon secundair onderwijs

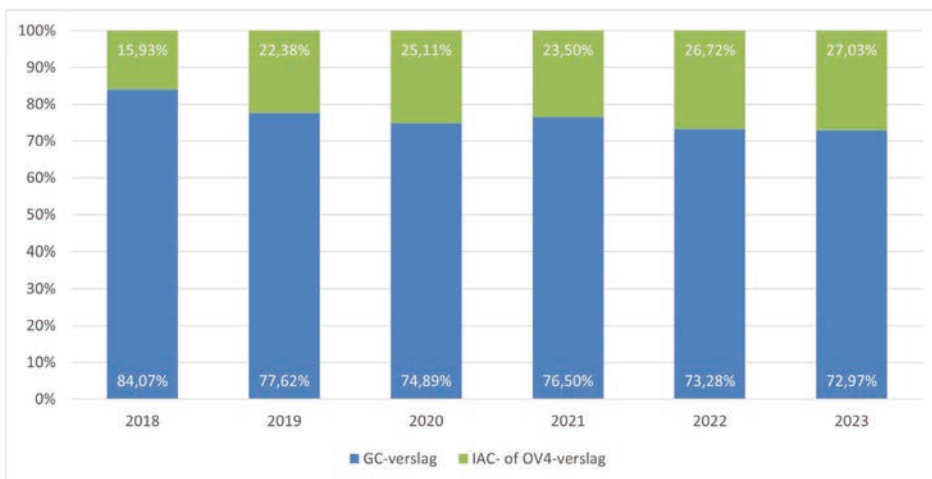
11.3.2 Aantal nieuwe verslagen

Het aantal nieuwe verslagen in het gewoon secundair onderwijs neemt slechts in beperkte mate toe, van 4094 nieuwe verslagen in schooljaar 2018-2019 tot 4721 nieuwe verslagen in 2023-2024 (**Figuur 14**). Net als in het kleuteronderwijs, stijgt het aandeel IAC- en OV4-verslagen: van alle nieuwe verslagen in schooljaar 2023-2024 kreeg 27,03% een IAC- of OV4-verslag (**Figuur 15**).



Figuur 14

Aantal nieuwe verslagen in het gewoon secundair onderwijs



Figuur 15

Aandeel nieuwe GC-verslagen en IAC- of OV4-verslagen in het gewoon secundair onderwijs

1.2 Aantal leerlingen met een verslag in het gewoon onderwijs per type en soort verslag

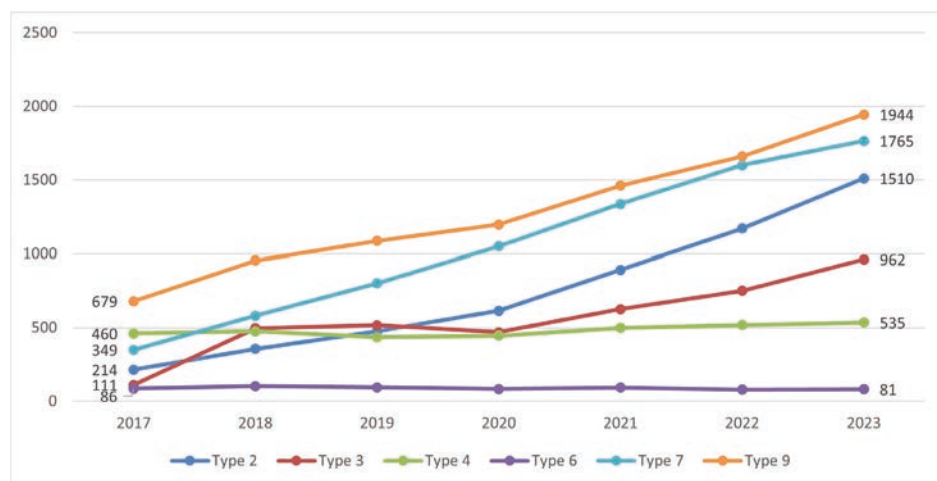
Het aantal leerlingen met een verslag en de evolutie in het aantal leerlingen met een verslag, verschilt tussen de verschillende types.

1.2.1 In het gewoon kleuteronderwijs

In **Figuur 16** wordt het aantal leerlingen met een verslag in het gewoon kleuteronderwijs weergegeven volgens type. In **Figuur 17** wordt het aantal leerlingen met een nieuw verslag gepresenteerd, eveneens volgens type.

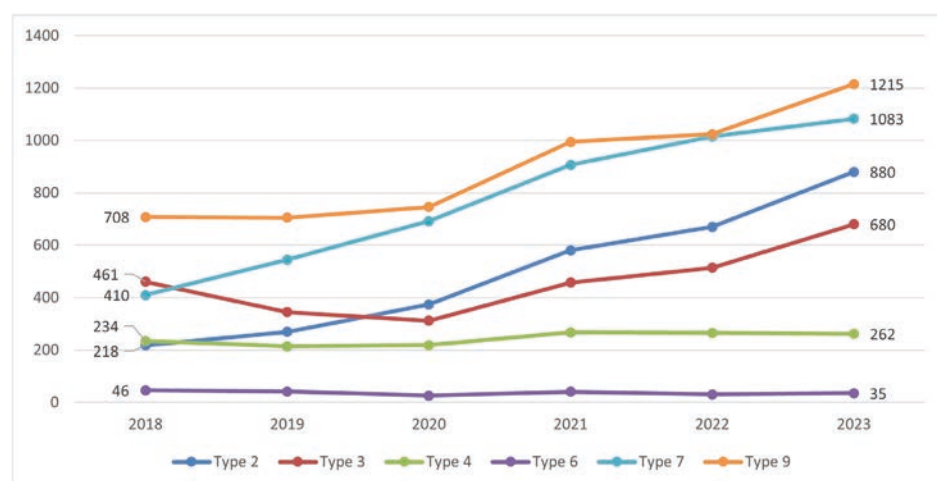
Het aantal leerlingen met een verslag type 4 of type 6 blijkt eerder stabiel doorheen de tijd. Hetzelfde geldt voor het aantal nieuwe verslagen dat van deze types wordt opgemaakt.

Het aantal leerlingen met een verslag type 9 is verdriedubbeld tussen 2017 en 2023. Ook voor type 2 en type 7 is een stijging sinds 2017 zichtbaar. Het aantal leerlingen met oriëntering type 7 vervijfvoudigt, het aantal leerlingen met oriëntering type 2 wordt zeven keer zo groot. De stijging in het aantal verslagen is het grootst voor type 3. Het aantal verslagen type 3 stijgt snel tussen 2017 en 2018 en neemt voornamelijk sinds 2020 verder toe. In 2023 zijn 8,7 keer zoveel leerlingen met een oriëntering type 3 als in 2017. Bij deze types zien we ook een sterke toename in het aantal nieuwe verslagen, vooral sinds schooljaar 2020-2021.



Figuur 16

Aantal leerlingen met een verslag in het gewoon kleuteronderwijs, volgens type

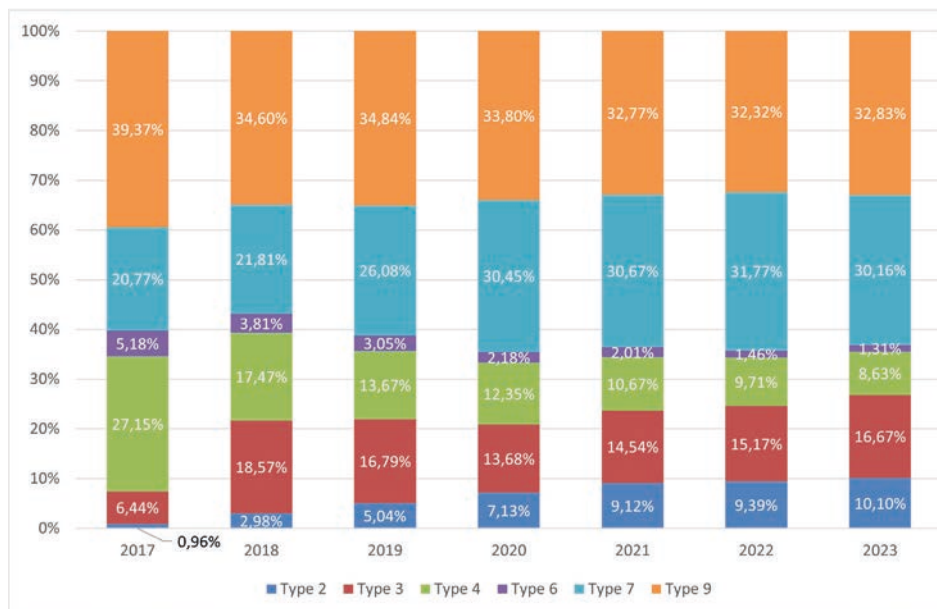


Figuur 17

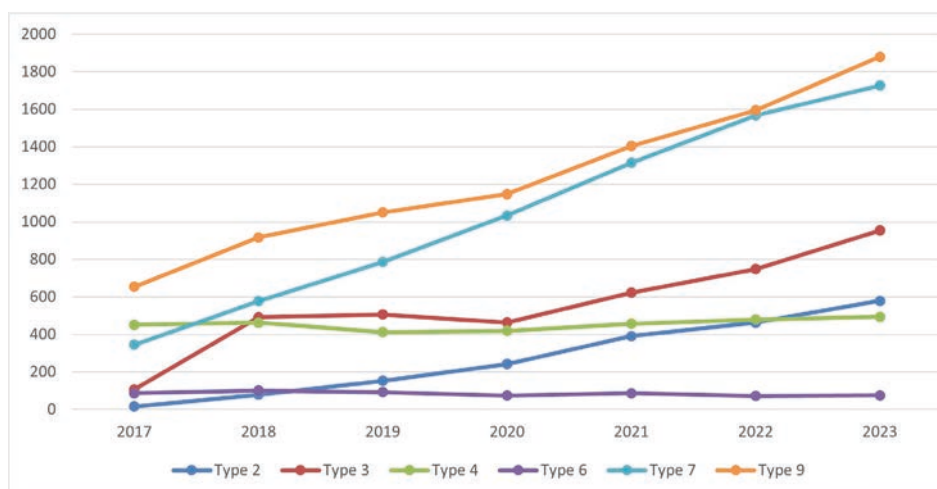
Aantal leerlingen met een nieuw verslag in het gewoon kleuteronderwijs, volgens type

De verschillende types worden niet in dezelfde verhouding toegekend bij de GC- en de IAC-verslagen. Zowel het relatief aandeel van elk type als de absolute aantallen per type worden per soort verslag weergegeven, respectievelijk in **Figuur 18** en **Figuur 19** voor GC-verslagen en **Figuur 20** en **Figuur 21** voor IAC-verslagen.

Bij de **GC-verslagen** is type 9 de grootste groep. Doorheen de jaren neemt type 7 echter steeds een groter aandeel in. Ook het aandeel leerlingen met een GC-verslag type 3 stijgt: van 6,44% in 2017 tot 16,67% in 2023.

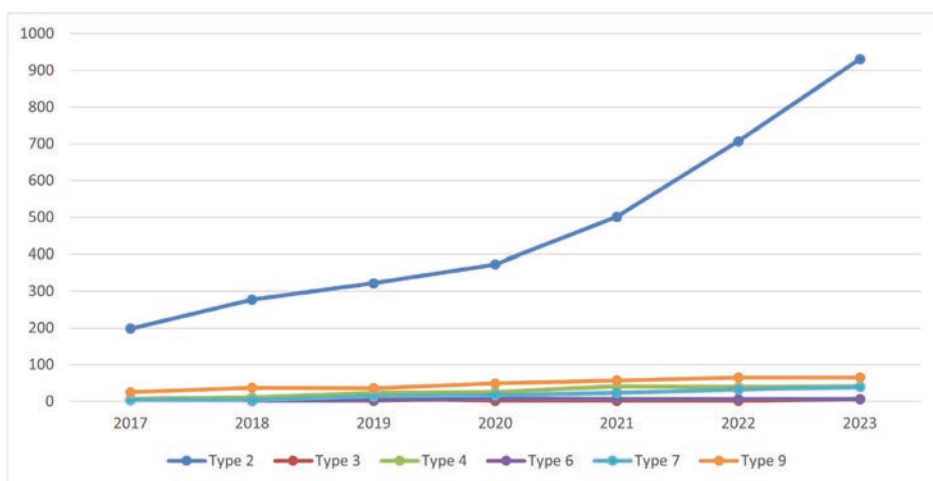
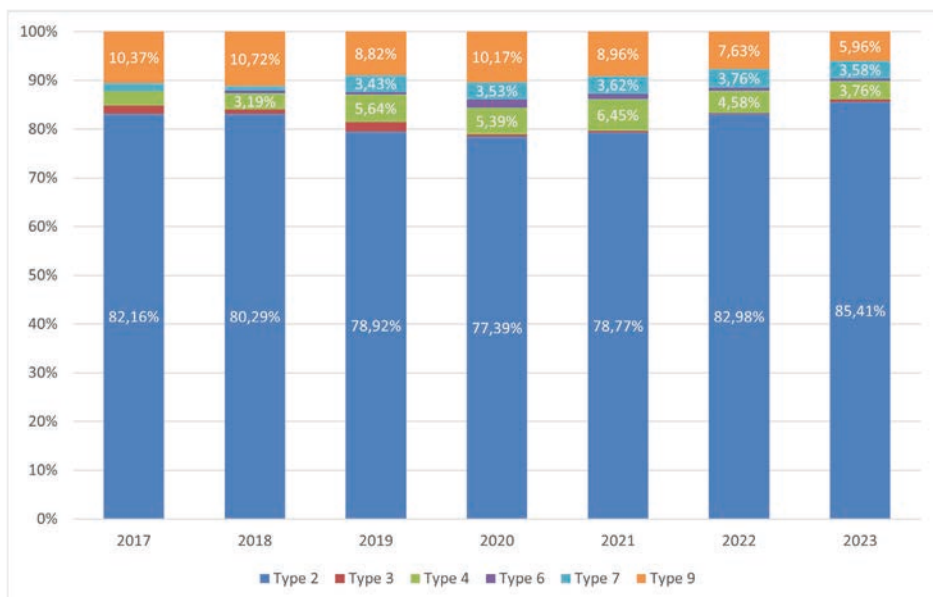


Figuur 18
Relatief aandeel van verschillende types GC-verslagen in het gewoon kleuteronderwijs



Figuur 19
Aantal GC-verslagen, per type, in het gewoon kleuteronderwijs

Wat betreft de **IAC-verslagen** wordt voornamelijk type 2 toegekend. Deze groep neemt het grootste aandeel in en toont ook de sterkste stijging in aantal verslagen doorheen de tijd.



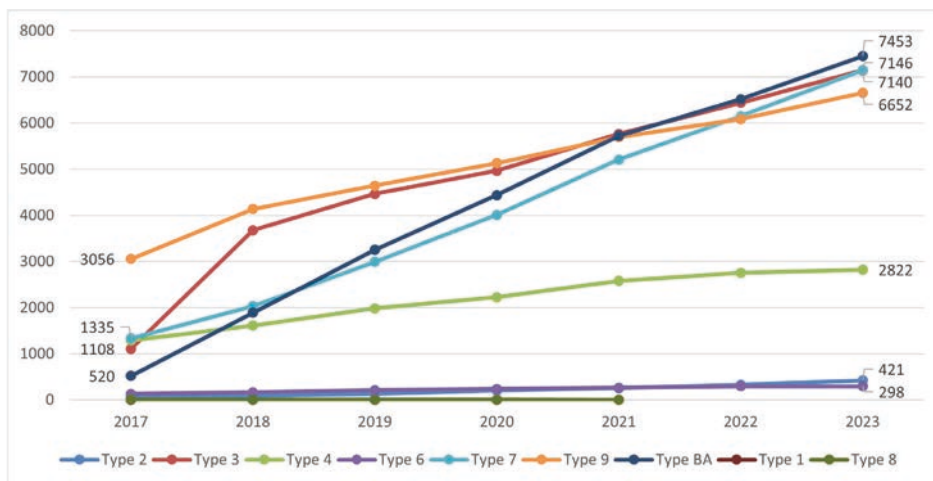
1.2.2 In het gewoon lager onderwijs

In **Figuur 22** wordt het aantal leerlingen met een verslag in het gewoon lager onderwijs weergegeven volgens type, in **Figuur 23** het aantal leerlingen met een nieuw verslag.

De sterkste stijging zien we voor type basisaanbod. Het aantal leerlingen met een oriëntering basisaanbod is 14 keer zo groot in 2023 als in 2017. We zien ook een sterke toename in het aantal nieuwe verslagen type basisaanbod. Ook voor type 3 en type 7 is de stijging groot. Het aantal leerlingen met een oriëntering type 3 of type 7 wordt respectievelijk zes en vijf keer zo groot. Ook het aantal nieuwe verslagen type 3 en type 7 is gestegen.

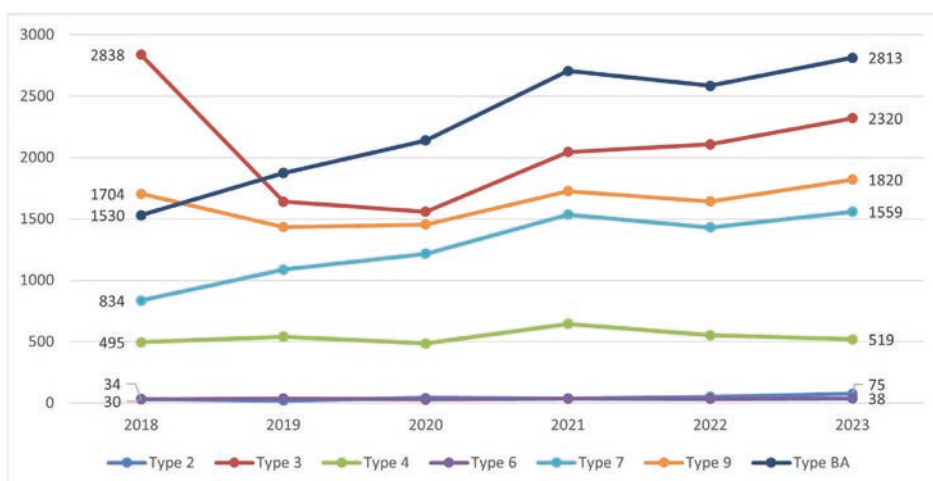
Voor type 4 en type 9 is de toename duidelijk aanwezig, maar kleiner: het gaat om een verdubbeling in het aantal leerlingen met een verslag van 2017 naar 2023. Het aantal nieuwe verslagen is, ondanks schommelingen, voor beide types niet opvallend gestegen sinds 2018-2019. Ook voor type 2 en type 6 neemt het aantal verslagen toe. In absolute cijfers blijft het aantal verslagen type 2 of type 6 echter relatief laag (respectievelijk 421 en 298 verslagen in schooljaar 2023-2024) en ook het aantal nieuwe verslagen blijft beperkt (respectievelijk 75 en 38 verslagen in schooljaar 2023-2024).

Voor de types 3, 4, 7, 9 en basisaanbod, zien we een opmerkelijke sprong in het aantal nieuwe verslagen tussen schooljaar 2020-2021 en schooljaar 2021-2022, en (met uitzondering van type 3) opnieuw een daling in schooljaar 2022-2023.



Figuur 22

Aantal leerlingen met een verslag in het gewoon lager onderwijs, volgens type

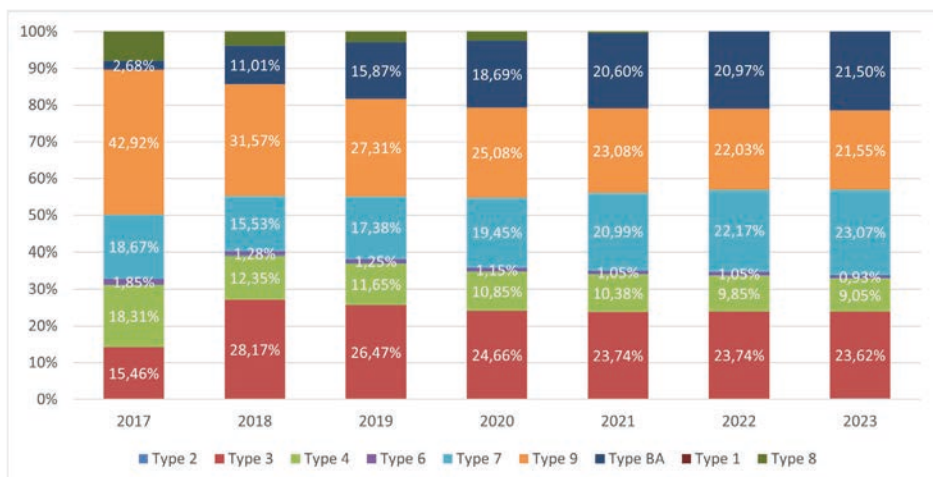


Figuur 23

Aantal leerlingen met een nieuw verslag in het gewoon lager onderwijs, volgens type

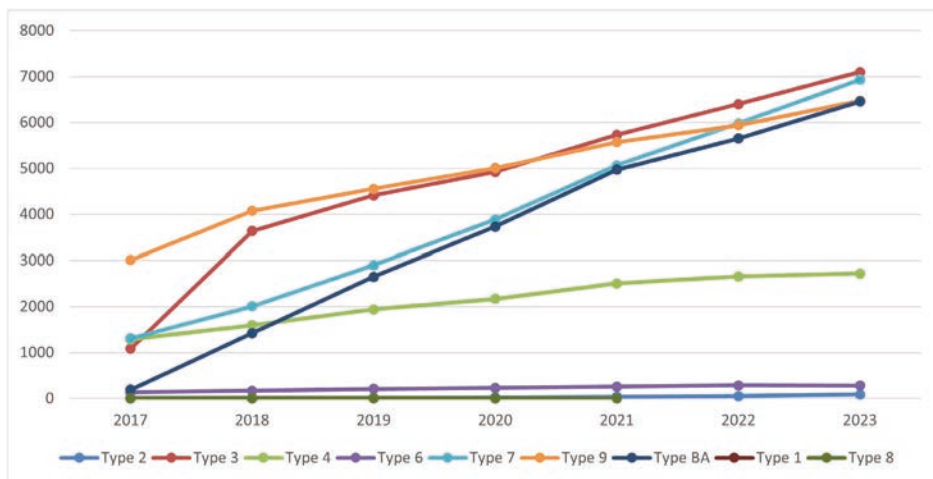
De verschillende types verslagen komen ook in het lager onderwijs niet in dezelfde verhouding voor bij de GC- en de IAC-verslagen. Zowel het relatief aandeel van elk type als de absolute aantallen per type worden per soort verslag weergegeven, respectievelijk in **Figuur 24** en **Figuur 25** voor GC-verslagen en **Figuur 26** en **Figuur 27** voor IAC-verslagen.

Bij de **GC-verslagen** is het aandeel leerlingen met oriëntering type 2 en type 6 erg klein (max. 1,85%). Ongeveer 10% van de leerlingen met een GC-verslag heeft oriëntering type 4. De meerderheid van de leerlingen heeft oriëntering type 3 (23,62%), type 7 (23,07%), type 9 (21,55%) of type basisaanbod (21,50%).



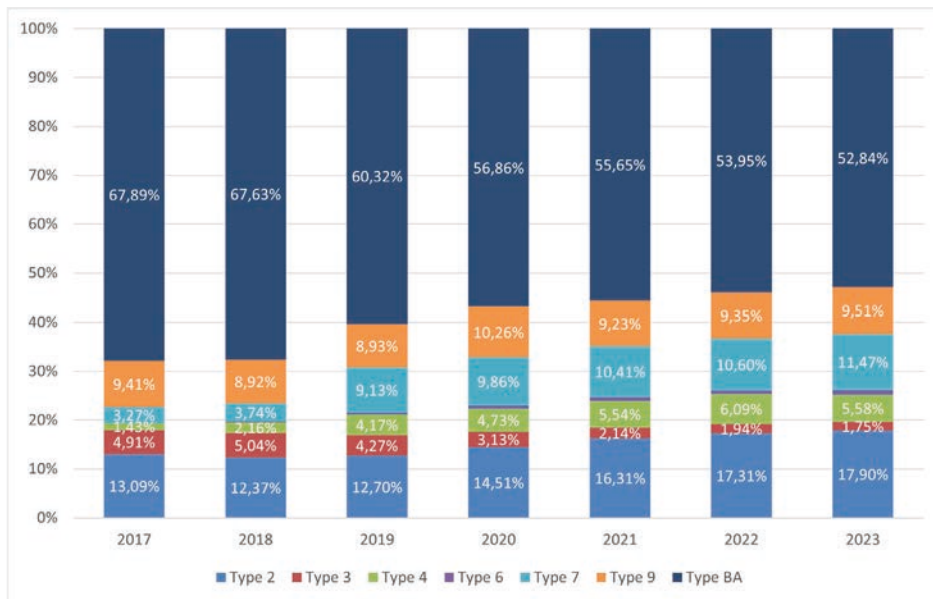
Figuur 24
Aandeel van verschillende types GC-verslagen in het gewoon lager onderwijs

De stijging in het aantal verslagen is het grootst voor type basisaanbod: in 2023 zijn 34 keer zoveel leerlingen met oriëntering basisaanbod als in 2017. Het aantal leerlingen met oriëntering type 3 stijgt sterk tussen 2017 en 2018, en verder tot 2023: het aantal leerlingen type 3 wordt meer dan zes keer zo groot. Ook voor type 7 is de stijging groot: in 2023 zijn vijf keer zoveel leerlingen met oriëntering type 7 als in 2017. Het aantal leerlingen met oriëntering type 4, type 6 of type 9 verdubbelt tussen 2017 en 2023.



Figuur 25
Aantal GC-verslagen, per type, in het gewoon lager onderwijs

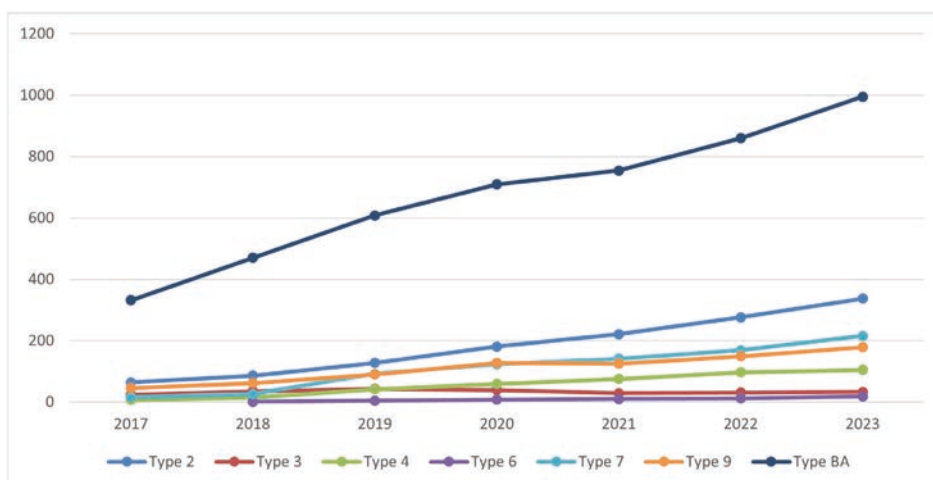
Voor de **IAC-verslagen** ligt de verhouding tussen de types anders. De meerderheid van de IAC-verslagen betreft een oriëntering type basisaanbod, hoewel deze groep kleiner wordt doorheen de jaren. In 2023 heeft de helft van de leerlingen met een IAC-verslag oriëntering basisaanbod. Ongeveer een vijfde van de IAC-verslagen is oriëntering type 2, ongeveer 10% type 7 of type 9. Een minderheid van de IAC-verslagen heeft als oriëntering type 3 (1,75%), type 4 (5,58%) of type 6 (0,96%).



Figuur 26

Aandeel van verschillende types IAC-verslagen in het gewoon lager onderwijs

De toename in het aantal IAC-verslagen is het grootst voor type 4 en type 7. In 2023 zijn er respectievelijk 15 en 14 keer zoveel leerlingen met een oriëntering type 4 en type 7 als in 2017. Het aantal leerlingen met oriëntering type 2 wordt vijf keer zo groot, met oriëntering type 9 vier keer zo groot, en met oriëntering basisaanbod drie keer zo groot tussen 2017 en 2023. Ook het aantal leerlingen met oriëntering type 6 neemt toe, maar het gaat om een klein absoluut aantal (18 leerlingen in 2023). Het aantal leerlingen met een IAC-verslag type 3 blijft eerder stabiel.



Figuur 27

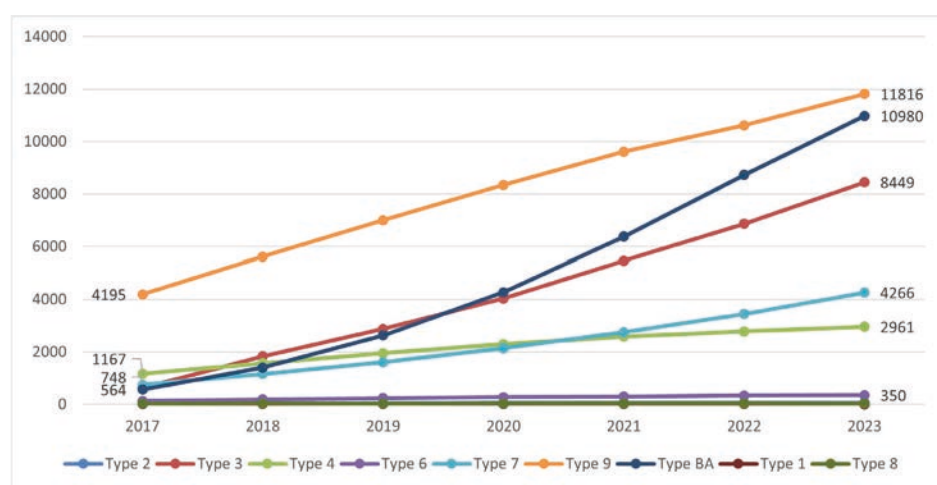
Aantal IAC-verslagen, per type, in het gewoon lager onderwijs

1.2.3 In het gewoon secundair onderwijs

In **Figuur 28** wordt het aantal leerlingen met een verslag in het gewoon secundair onderwijs weergegeven volgens type. **Figuur 29** toont het aantal nieuwe verslagen per type.

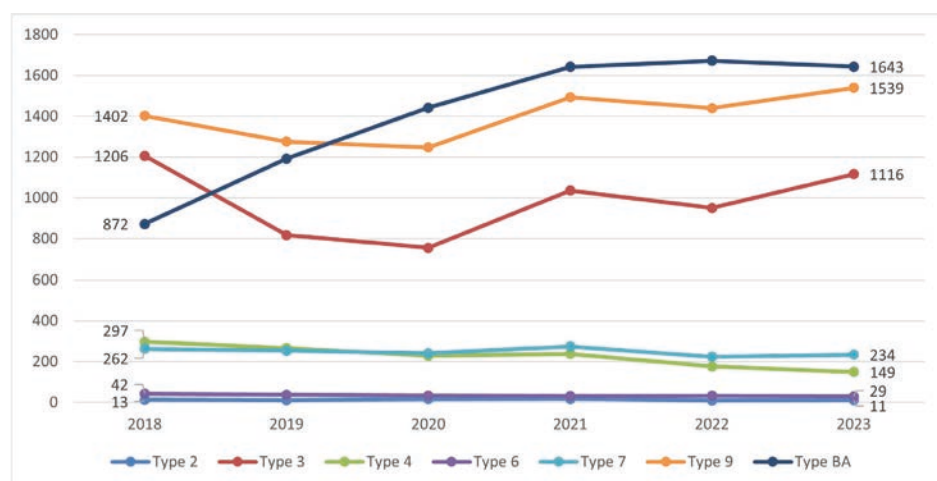
De sterkste stijging zien we bij type basisaanbod. In 2023 zijn 17 keer zo veel leerlingen met oriëntering type basisaanbod als in 2017. Ook voor type 3 is de toename in aantal leerlingen groot: in 2023 zijn 13 keer zo veel leerlingen met oriëntering type 3 als in 2017. Het aantal leerlingen met oriëntering type 7 verviervoudigt. Het aantal leerlingen met oriëntering type 9, type 6, type 4 en type 2 verdubbelt.

Hoewel het aantal leerlingen met een verslag in het gewoon secundair onderwijs toeneemt, zien we voor type 2, type 4, type 6, en type 7 geen toename, of zelfs een afname, in het aantal nieuwe verslagen in het secundair onderwijs. De toename in het aantal leerlingen met een verslag wordt dus uitsluitend veroorzaakt door de instroom van leerlingen die al in het kleuter- of lager onderwijs een oriëntering kregen. Voor type 3 en type 9 zien we wel een toename in het aantal nieuwe verslagen, voornamelijk een stijging tussen schooljaar 2020-2021 en 2021-2022. Het aantal nieuwe verslagen type basisaanbod neemt sterk toe tot schooljaar 2021-2022 en stagneert daarna.



Figuur 28

Aantal leerlingen met een verslag in het gewoon secundair onderwijs, volgens type

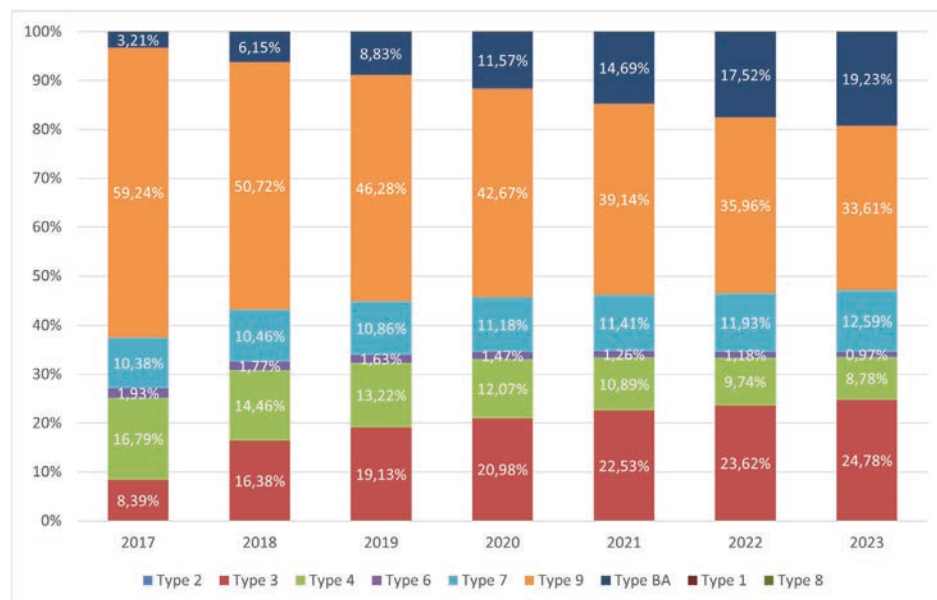


Figuur 29

Aantal leerlingen met een nieuw verslag in het gewoon secundair onderwijs, volgens type

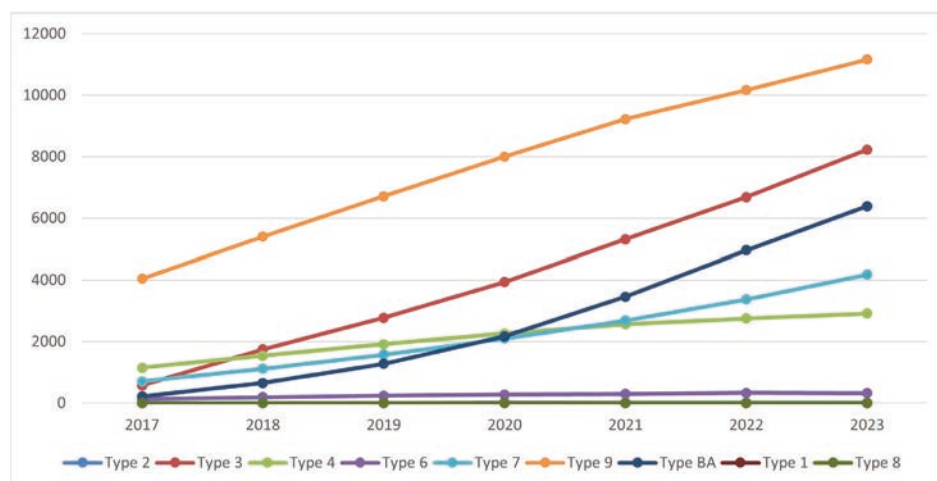
Het aantal verslagen per type wordt opnieuw afzonderlijk gerapporteerd voor de GC- en de IAC- en OV4-verslagen. Zowel het relatief aandeel van elk type als de absolute aantallen per type worden per soort verslag weergegeven, respectievelijk in **Figuur 30** en **Figuur 31** voor GC-verslagen en **Figuur 32** en **Figuur 33** voor IAC- en OV4-verslagen.

De meerderheid van de GC-verslagen betreft oriëntering type 9. Doorheen de jaren nemen type basisaanbod en type 3 steeds een groter aandeel in. Er is slechts een beperkt aandeel verslagen met oriëntering type 2 en type 6 (max. 1,93%) In 2023 heeft 8,87% oriëntering type 4 en 12,59% oriëntering type 7. De meerderheid van de leerlingen met een GC-verslag, kreeg oriëntering type 9 (33,61%), type 3 (24,78%), of type basisaanbod (19,23%).



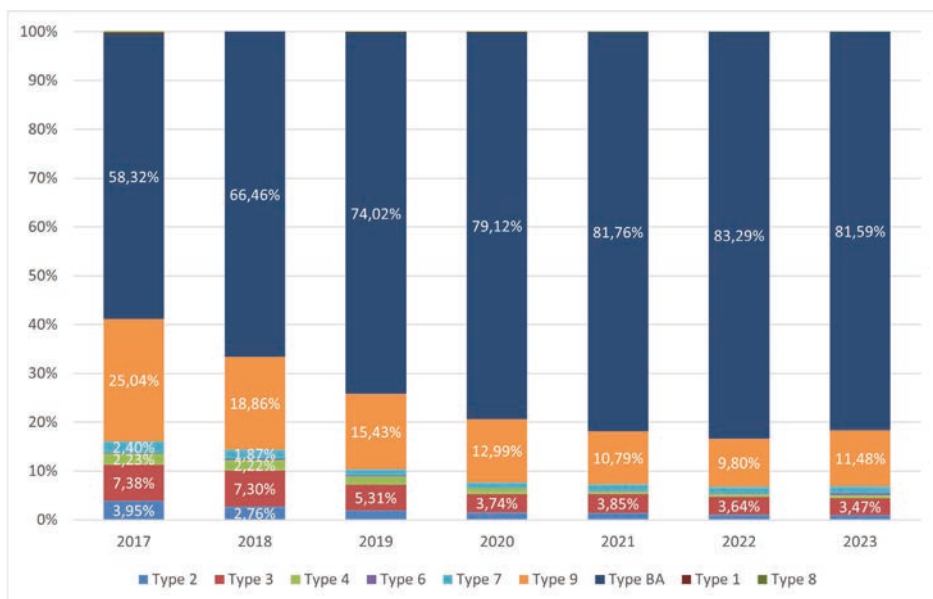
Figuur 30
Aandeel van verschillende types GC-verslagen in het gewoon secundair onderwijs

De sterkste stijging zien we bij type basisaanbod en type 3. Het aantal leerlingen met een GC-verslag type basisaanbod is in 2023 29 keer zo groot als in 2017. Het aantal leerlingen met oriëntering type 7 verzesvoudigt. Ook het aantal leerlingen met oriëntering type 2 neemt sterk toe, maar het gaat om een klein absoluut aantal (9 leerlingen in 2023). Het aantal leerlingen met een GC-verslag oriëntering type 4, type 6, of type 9 verdubbelt.



Figuur 31
Aantal GC-verslagen, per type, in het gewoon secundair onderwijs

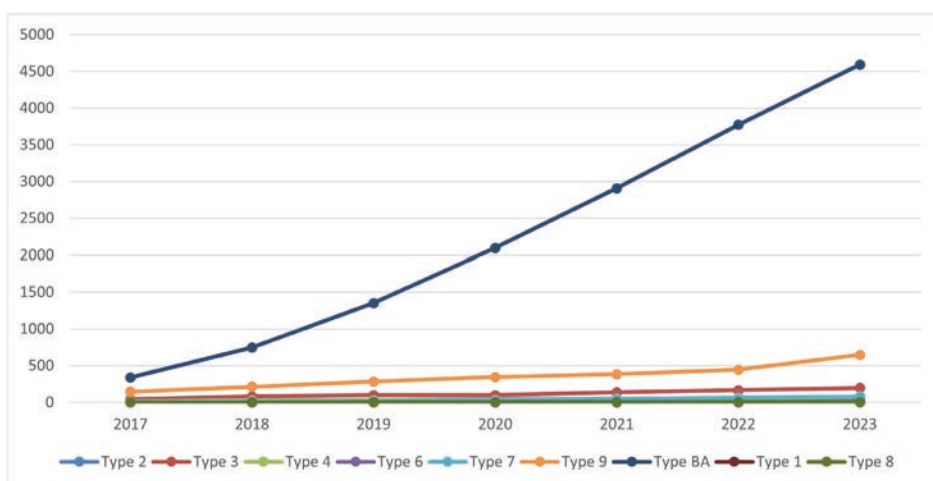
De meerderheid van de IAC- en OV4-verslagen betreft een oriëntering basisaanbod. In 2023 gaat het om 81,59% van alle IAC- en OV4-verslagen in het gewoon secundair onderwijs. 11,48% van de IAC- en OV4-verslagen betreft een oriëntering type 9. Het aandeel van de andere types is erg klein (max. 3,47%).



Figuur 32

Aandeel van verschillende types IAC- of OV4-verslagen in het gewoon secundair onderwijs

Ook voor de IAC- en OV4-verslagen is de sterkste stijging te zien bij type basisaanbod. In 2023 zijn in het gewoon secundair onderwijs 13 keer zoveel leerlingen met een IAC- verslag type basisaanbod als in 2017. Het aantal leerlingen met een IAC- of OV4-verslag type 3 of type 9 wordt meer dan vier keer zo groot tussen 2017 en 2023. Ook het aantal leerlingen met oriëntering type 2, type 4, type 6 en type 7 neemt toe, maar het gaat om een klein absoluut aantal (respectievelijk 55 leerlingen, 41 leerlingen, 17 leerlingen en 79 leerlingen in 2023).



Figuur 33

Aantal IAC- en OV4-verslagen, per type, in het gewoon secundair onderwijs

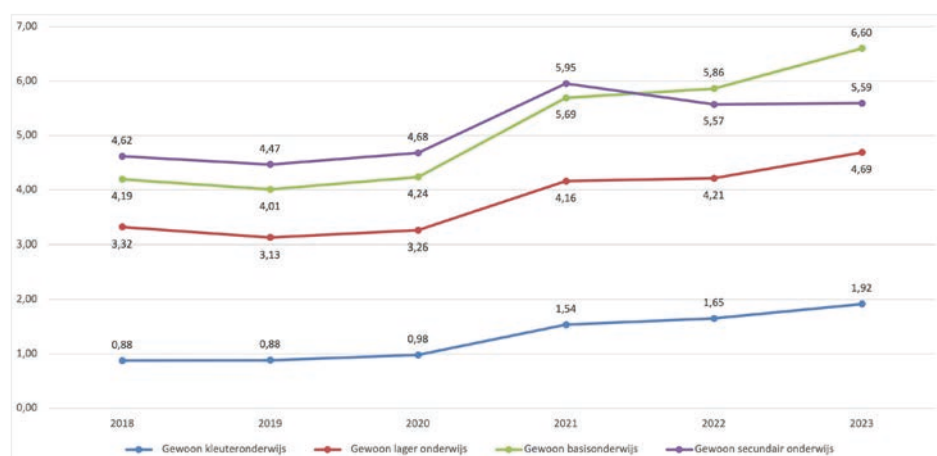
1.3 Aantal verslagen op schoolniveau

Aanvullend op het niveau van de leerling, worden in deze paragraaf de aantallen en evoluties van het aantal nieuwe verslagen en het totaal aantal verslagen geaggregeerd op het niveau van de school beschreven. Zoals gezegd wordt het aantal verslagen steeds bepaald op basis van het aantal leerlingen in het gewoon onderwijs dat bij de februaritelling van het betreffende schooljaar een verslag had. Om te komen tot het aantal verslagen op het niveau van de school, wordt het aantal leerlingen met een verslag voor elk instellingsnummer opgeteld.

1.3.1 Aantal en evolutie nieuwe verslagen

1.3.1.1 Absoluut aantal nieuwe verslagen

Figuur 34 geeft voor de verschillende onderwijsniveaus het gemiddeld aantal nieuwe verslagen per schooljaar op het niveau van de school weer. We zien dat voor alle onderwijsniveaus het gemiddeld aantal nieuwe verslagen per schooljaar toeneemt. Enkel in het schooljaar 2019-2020 stagneert dit (GKL) of neemt dit zelfs af (GLO, GBO en GSO), wat wellicht te wijten is aan de covid-pandemie en bijhorende maatregelen (lockdown).



Figuur 34

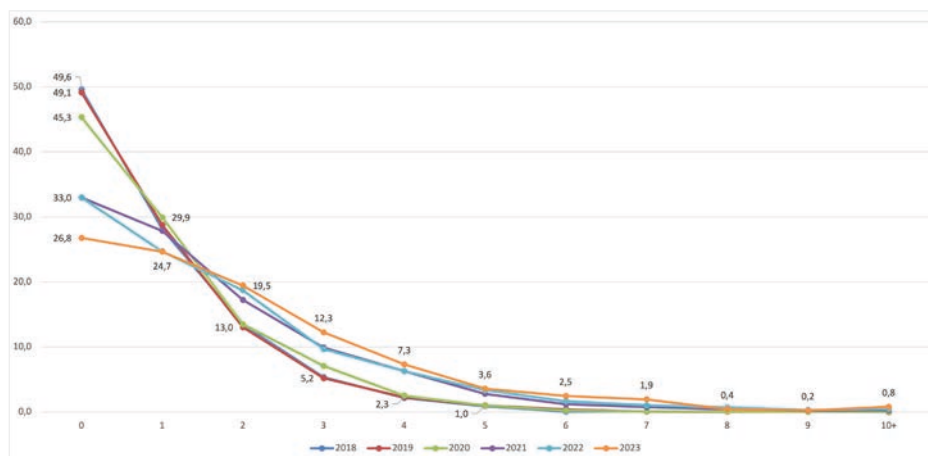
Gemiddeld aantal nieuwe verslagen op schoolniveau over de schooljaren voor de verschillende onderwijsniveaus

	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Aantal scholen (N)	2444	2461	2492	2502	2510	2514
Gemiddelde (X)	0,88	0,88	0,98	1,54	1,65	1,92
Standaardafwijking (SD)	1,18	1,17	1,24	1,75	1,87	2,00
Minimum	0	0	0	0	0	0
Maximum	12	9	11	15	16	15
Percentiel 25 (P25)	0	0	0	0	0	0
Percentiel 50 (P50, Mediaan)	1	1	1	1	1	1
Percentiel 75 (P75)	1	1	1	2	2	3

Tabel 1

Aantal nieuwe verslagen op schoolniveau voor het gewoon kleuteronderwijs

In het **gewoon kleuteronderwijs** evolueert het gemiddeld aantal nieuwe verslagen van 0,88 in schooljaar 2018-2019 naar 1,92 in schooljaar 2023-2024. Ook de spreiding, in de vorm van de standaardafwijking, neemt toe (van 1,18 tot 2,00) wat aangeeft dat de verschillen tussen de scholen over de schooljaren heen ook groter worden (zie **Tabel 1**). Dit blijkt ook uit de minimum en maximumscore. Waar over alle schooljaren heen het minimum 0 blijft, neemt het maximum toe van 12 in 2018-2019 tot 15 in 2023-2024. In minstens drie vierde van de scholen is het aantal nieuwe verslagen echter beperkt tot 1 nieuw verslag in de schooljaren 2018-2019 tot en met 2020-2021 en 2 tot 3 nieuwe verslagen in de schooljaren 2021-2022 tot en met 2023-2024, zoals blijkt uit de percentielscore 75. Zoals blijkt uit **Figuur 35** werden slechts in 0,8 procent van de scholen in 2023-2024 meer dan 10 nieuwe verslagen toegekend. Wel zien we dat het aantal scholen zonder nieuwe verslagen of zeer weinig nieuwe verslagen over de jaren afneemt. In 2018-2019 heeft 49,6% van de scholen geen nieuwe verslagen, terwijl in het schooljaar 2023-2024 dit percentage bijna halveert tot 26,8%.

**Figuur 35**

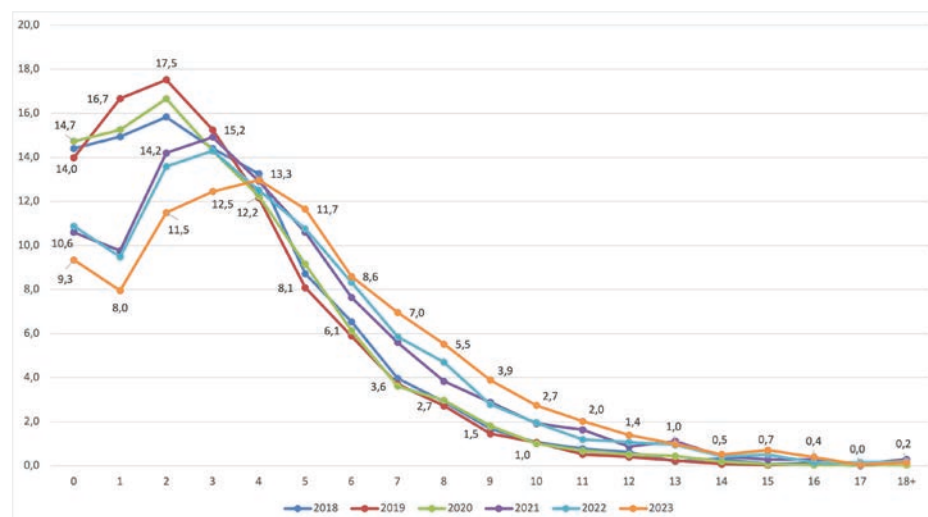
Verdeling scholen per aantal nieuwe verslagen over de verschillende schooljaren voor gewoon kleuteronderwijs (in %)

Ook voor het **gewoon lager onderwijs** zien we deze toename in aantal nieuwe verslagen. Het gemiddeld aantal nieuwe verslagen evolueert hier van 3,32 in 2018-2019 naar 4,69 in 2023-2024, met eveneens een toenemende spreiding (van 2,80 naar 3,43) en dus grotere verschillen tussen scholen over de jaren heen (zie **Tabel 2**). Ook voor het lager onderwijs zijn er elk schooljaar scholen die geen nieuw verslag krijgen (minimumscore 0 voor alle schooljaren), al is het percentage scholen hier kleiner dan in het kleuteronderwijs, zoals blijkt uit de percentielscore 25 die 1 of 2 is over de verschillende schooljaren heen. Ook uit **Figuur 36** die de evolutie van het aantal nieuwe verslagen weergeeft, blijkt dat slechts 14% van de scholen geen nieuwe verslagen kreeg in schooljaar 2018-2019, in vergelijking met 49,6% in het kleuteronderwijs. Dit percentage daalt ook over de jaren heen tot 9,3% in schooljaar 2023-2024. Het aantal scholen met meer dan 10 nieuwe verslagen daarentegen stijgt van 1,1% naar 2,2% over de jaren heen, waarvan in de laatste drie schooljaren een 50-tal scholen (0,2% van 2500) 18 of meer nieuwe verslagen tellen, met een absoluut maximum van 29 nieuwe verslagen voor één school in 2021-2022.

	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Aantal scholen (N)	2444	2460	2491	2500	2510	2514
Gemiddelde (X)	3,32	3,13	3,26	4,16	4,21	4,69
Standaardafwijking (SD)	2,80	2,64	2,80	3,30	3,30	3,43
Minimum	0	0	0	0	0	0
Maximum	20	23	27	29	23	24
Percentiel 25 (P25)	1,00	1,00	1,00	2,00	2,00	2,00
Percentiel 50 (P50, Mediaan)	3,00	3,00	3,00	4,00	4,00	4,00
Percentiel 75 (P75)	5,00	4,00	5,00	6,00	6,00	7,00

Tabel 2

Aantal nieuwe verslagen op schoolniveau voor het gewoon lager onderwijs

**Figuur 36**

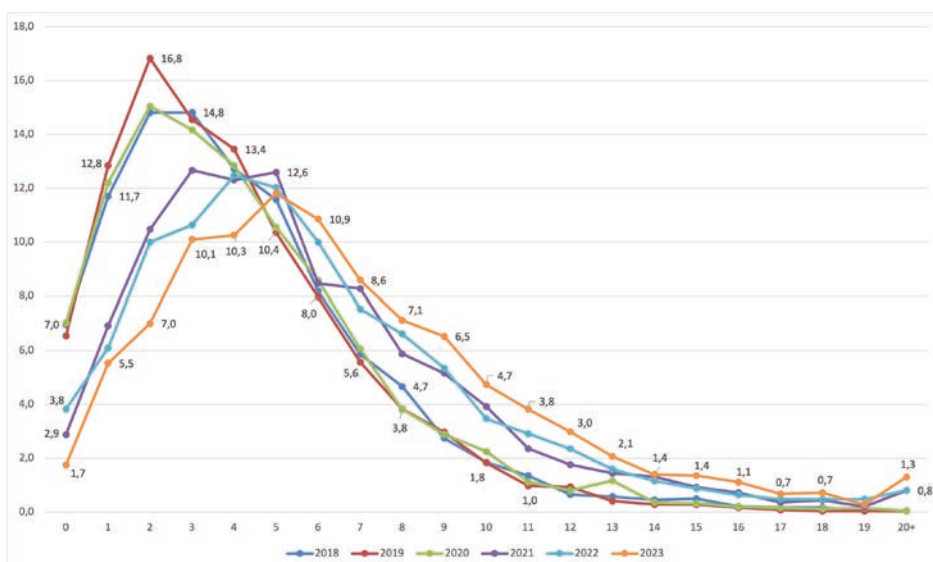
Verdeling scholen per aantal nieuwe verslagen over de verschillende schooljaren voor gewoon lager onderwijs (in %)

De resultaten voor het **gewoon basisonderwijs**, zoals weergegeven in **Tabel 3** en **Figuur 37**, volgen uiteraard de evoluties van het gewoon kleuter en lager onderwijs. Het gemiddeld aantal nieuwe verslagen neemt in de loop der jaren toe van 4,19 tot 6,60 met eveneens een toenemende standaardafwijking van 3,10 tot 4,25. We zien dat er in elk schooljaar scholen zijn die geen nieuw verslag hebben en dat het absolute maximum over de jaren 33 nieuwe verslagen is voor één school in het schooljaar 2021-2022. De mediaanscore ligt echter heel wat lager; tussen 3 en 6 naargelang het schooljaar. Voor het basisonderwijs zien we dat 7% van de scholen geen enkel nieuw verslag kent in schooljaar 2018-2019. Dit daalt echter tot 1,7% in schooljaar 2023-2024. Het aantal scholen dat in dit schooljaar 20 of meer nieuwe verslagen kent, bedraagt 1,3%. We zien voor het gewoon basisonderwijs dus een stijging van het aantal nieuwe verslagen binnen scholen alsook steeds grotere verschillen tussen scholen.

	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Aantal scholen (N)	2444	2461	2492	2502	2510	2515
Gemiddelde (X)	4,19	4,01	4,24	5,69	5,86	6,60
Standaardafwijking (SD)	3,10	2,97	3,25	4,02	4,12	4,25
Minimum	0	0	0	0	0	0
Maximum	20	24	27	33	29	29
Percentiel 25 (P25)	2,00	2,00	2,00	3,00	3,00	4,00
Percentiel 50 (P50, Mediaan)	4,00	3,00	4,00	5,00	5,00	6,00
Percentiel 75 (P75)	6,00	6,00	6,00	8,00	8,00	9,00

Tabel 3

Aantal nieuwe verslagen op schoolniveau voor het gewoon basisonderwijs



Figuur 37

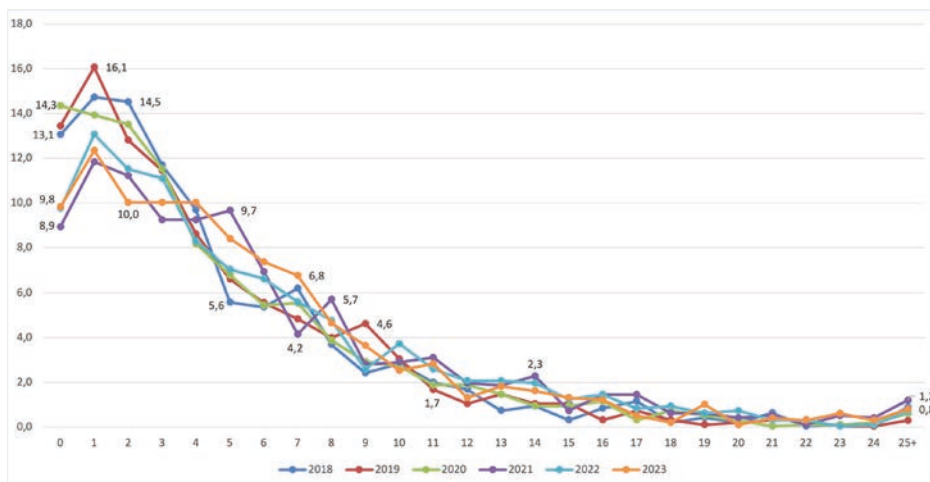
Verdeling scholen per aantal nieuwe verslagen over de verschillende schooljaren voor gewoon basisonderwijs (in %)

Ook voor het **gewoon secundair** onderwijs, tot slot, zie we een toename in het gemiddeld aantal nieuwe verslagen op schoolniveau over de jaren heen (zie **Tabel 4**). Al is die gemiddelde toename minder sterk dan in het gewoon basisonderwijs, waar men gemiddeld lager start in 2018-2019 (4,19 vs. 4,62), maar hoger uitkomt in 2023-2024 (6,60 vs. 5,73), zoals ook blijkt uit **Figuur 34**. In de laatste twee schooljaren ligt het gemiddeld aantal nieuwe verslagen op schoolniveau in het gewoon basisonderwijs hoger dan in het gewoon secundair onderwijs. Al ligt het maximaal aantal nieuwe verslagen in het gewoon secundair onderwijs duidelijk nog hoger; 39 in 2022-2023 en zelfs 55 voor één school in 2023-2024. Dit maximum is echter eerder een uitschieter, zoals ook blijkt uit de score voor percentiel 75 die aangeeft dat drie vierde van de scholen in 2023-2024 acht of minder nieuwe verslagen kende, wat lager is dan in het gewoon basisonderwijs (P75=9,00).

	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Aantal scholen (N)	950	952	955	963	964	988
Gemiddelde (X)	4,62	4,47	4,68	5,95	5,57	5,59
Standaardafwijking (SD)	4,84	4,39	4,78	5,69	5,23	5,73
Minimum	0	0	0	0	0	0
Maximum	30	28	30	36	39	55
Percentiel 25 (P25)	1,00	1,00	1,00	2,00	2,00	2,00
Percentiel 50 (P50, Mediaan)	3,00	3,00	3,00	4,00	4,00	4,00
Percentiel 75 (P75)	7,00	7,00	7,00	8,00	8,00	8,00

Tabel 4

Aantal nieuwe verslagen op schoolniveau voor het gewoon secundair onderwijs

**Figuur 38**

Verdeling scholen per aantal nieuwe verslagen over de verschillende schooljaren voor gewoon secundair onderwijs (in %)

Verder blijkt ook uit **Figuur 38** dat 13,1% van de scholen geen nieuwe verslagen had in 2018-2019, in 2020-2021 ligt dit nog iets hoger (14,3%) en in 2023-2024 zijn er nog steeds een kleine 10% van de scholen zonder nieuwe verslagen. Deze percentages liggen dus hoger dan in het gewoon basisonderwijs. Verder blijkt ook uit deze figuur dat voor het gewoon secundair onderwijs de toenemende evolutie in het aantal verslagen over de schooljaren heen, minder aanwezig is. De lijnen in de figuur kruisen elkaar veelvuldig en vormen geen duidelijk patroon. We zien voor het gewoon secundair onderwijs dus wel een toename in het gemiddeld aantal nieuwe verslagen over de schooljaren heen, maar minder sterk en rechtlijnig dan in het gewoon basisonderwijs. De spreiding en dus de verschillen tussen scholen daarentegen, zijn wel groter dan in het gewoon basisonderwijs.

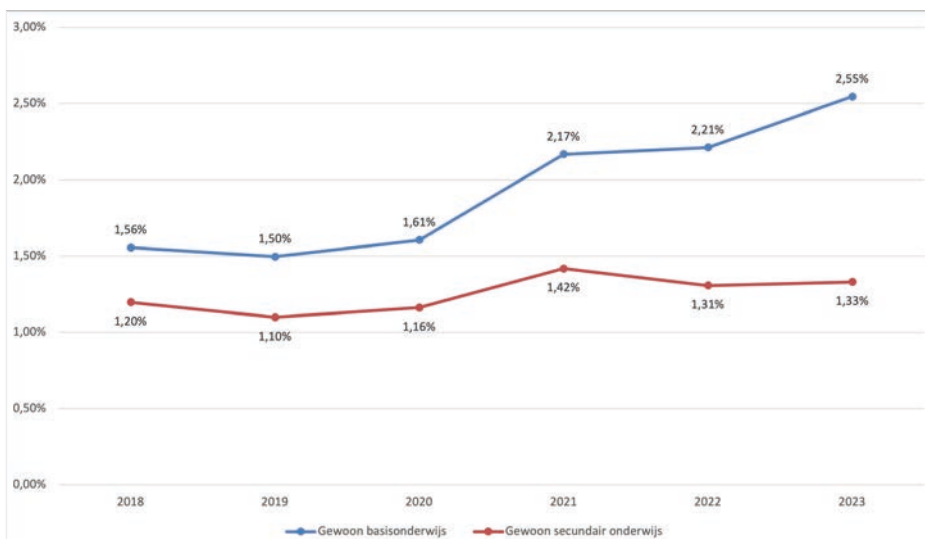
1.3.1.2 Relatief aantal nieuwe verslagen

Wanneer we kijken naar het relatief aantal nieuwe verslagen – het aantal nieuwe verslagen in verhouding tot het aantal leerlingen op school – dan zien we dat voor het **gewoon basisonderwijs** het gemiddelde stijgt van 1,56% in 2018-2019 tot 2,55% in 2023-2024, met de sterkste stijging in de laatste drie schooljaren (zie **Tabel 5** en **Figuur 39**). In de laatste twee jaren krijgt gemiddeld 2,2 à 2,6% van de leerlingen op school een nieuw verslag, waarbij er echter scholen zijn zonder nieuwe verslagen (minimumscore) en scholen waarbij 25% van de leerlingen een nieuw verslag krijgt (maximumscore). Zoals blijkt uit de score voor percentiel 75 is dit echter uitzonderlijk; in drie vierde van de scholen is het aandeel leerlingen met een nieuw verslag in het laatste schooljaar 3,32% of minder, al is dit wel de helft meer dan in 2018-2019. Het relatief aantal nieuwe verslagen binnen een school stijft dus, net als de verschillen tussen scholen die groter worden over de schooljaren heen.

	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Aantal scholen (N)	2426	2444	2461	2502	2510	2514
Gemiddelde (X)	1,56	1,50	1,61	2,17	2,21	2,55
Standaardafwijking (SD)	1,23	1,15	1,34	1,54	1,51	1,61
Minimum	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Maximum	15,38	12,50	22,22	27,78	25,00	25,00
Percentiel 25 (P25)	0,75	0,71	0,75	1,16	1,21	1,46
Percentiel 50 (P50, Mediaan)	1,34	1,29	1,35	1,88	1,98	2,29
Percentiel 75 (P75)	2,08	2,00	2,10	2,82	2,88	3,32

Tabel 5

Relatief aantal nieuwe verslagen op schoolniveau voor het gewoon basisonderwijs (in %)



Figuur 39

Gemiddeld relatief aantal nieuwe verslagen per schooljaar per onderwijsniveau

	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Aantal scholen (N)	950	952	955	963	964	988
Gemiddelde (X)	1,20	1,10	1,16	1,42	1,31	1,33
Standaardafwijking (SD)	1,39	1,17	1,28	1,47	1,39	1,31
Minimum	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Maximum	11,18	8,26	9,55	13,70	20,00	9,26
Percentiel 25 (P25)	0,32	0,32	0,31	0,51	0,41	0,50
Percentiel 50 (P50, Mediaan)	0,78	0,75	0,76	0,98	0,94	0,95
Percentiel 75 (P75)	1,56	1,46	1,62	1,84	1,79	1,81

Tabel 6

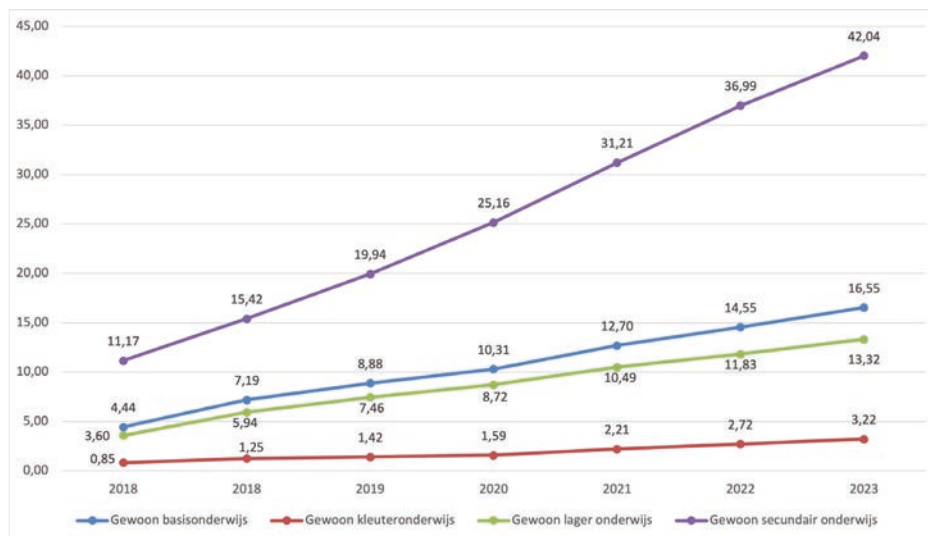
Relatief aantal nieuwe verslagen op schoolniveau voor het gewoon secundair onderwijs (in %)

Voor het **gewoon secundair onderwijs** is er eveneens een stijging in het gemiddeld relatief aantal verslagen - van 1,20% in 2018-2019 naar 1,33% in 2023-2024 – maar deze stijging is minder sterk dan in het gewoon basisonderwijs en lijkt in de laatste jaren te kenteren (zie **Tabel 6**). Zo zien we voor het gewoon secundair onderwijs dat het relatief aantal nieuwe verslagen piekt in 2021-2022, om daarna terug ligt te dalen (**Figuur 39**). Een daling die we niet zien in het gewoon basisonderwijs, integendeel. Verder zien we ook dat de maximumscore in het gewoon secundair onderwijs heel wat lager ligt en meer fluctueert dan in het gewoon basisonderwijs. Hetzelfde geldt, in mindere mate, ook voor de percentielscores 25 en 75.

1.3.2 Aantal en evolutie totaal aantal verslagen

1.3.2.1 Absoluut aantal verslagen

Figuur 40 geeft voor de verschillende schooljaren het gemiddelde absoluut aantal verslagen op schoolniveau per onderwijsniveau weer. Net zoals bij het nieuw aantal verslagen op schoolniveau zien we dat ook het gemiddeld absoluut aantal verslagen op het niveau van de school voor elk onderwijsniveau elk jaar toeneemt.



Figuur 40

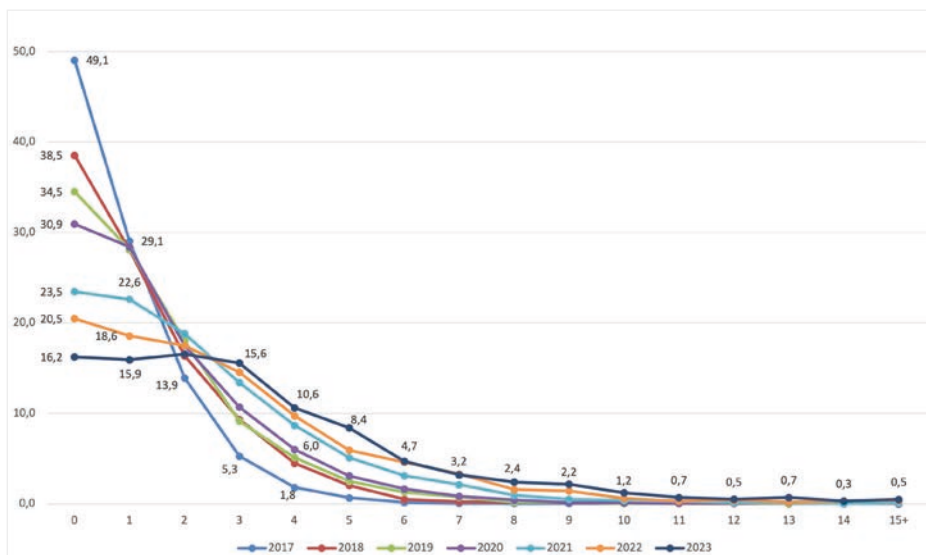
Gemiddeld aantal verslagen op schoolniveau over de schooljaren voor de verschillende onderwijsniveaus

Voor het **gewoon kleuteronderwijs** zien we dat het gemiddelde aantal verslagen stijgt van 0,85 naar 3,22, bijna een verviervoudiging dus. Ook de spreiding, en dus de verschillen tussen de scholen, neemt sterk toe, van 1,07 tot 3,04 (**Tabel 7**). Waar percentiel 75 in 2017-2018 slechts 1 bedraagt, stijgt dit in 2023-2024 naar 5. In dit laatste jaar tellen de 25% hoogst scorende scholen dus 5 verslagen of meer, met een absoluut maximum van 26 verslagen. Ondanks deze toename zijn er in alle schooljaren ook scholen die geen leerlingen met een verslag hebben, al daalt dit aantal sterk van 49,1% in 2017-2018 naar 16,2% in 2023-2024, zoals weergegeven in **Figuur 41**. Het aantal scholen met 10 verslagen of meer stijgt dan weer van 0,0% in 2017-2018 naar 3,9% in 2023-2024.

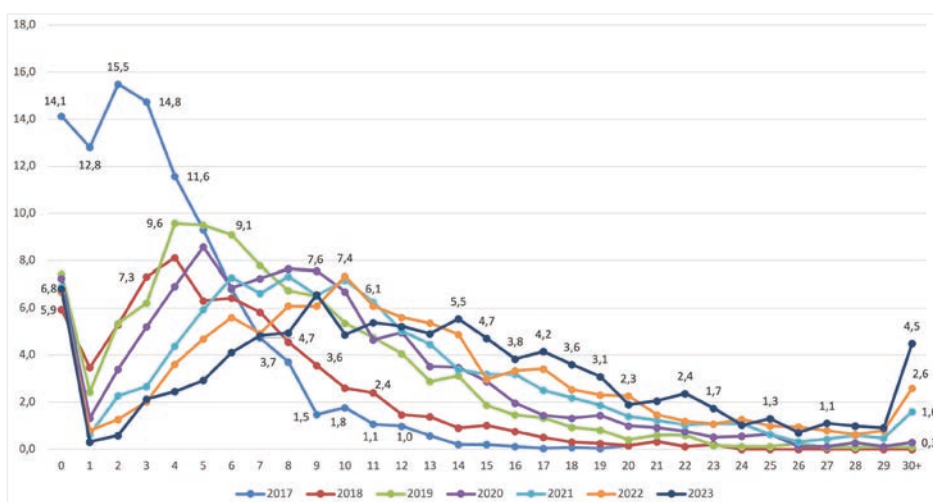
	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Aantal scholen (N)	2426	2445	2462	2495	2507	2515	2524
Gemiddelde (X)	0,85	1,25	1,42	1,59	2,21	2,72	3,22
Standaardafwijking (SD)	1,07	1,45	1,58	1,73	2,23	2,71	3,04
Minimum	0	0	0	0	0	0	0
Maximum	7	13	12	15	19	26	26
Percentiel 25 (P25)	0,00	0,00	0,00	0,00	1,00	1,00	1,00
Percentiel 50 (P50, Mediaan)	1,00	1,00	1,00	1,00	2,00	2,00	3,00
Percentiel 75 (P75)	1,00	2,00	2,00	2,00	3,00	4,00	5,00

Tabel 7

Absoluut aantal verslagen op schoolniveau voor het gewoon kleuteronderwijs



Figuur 41
Verdeling scholen per aantal verslagen over de verschillende schooljaren voor gewoon kleuteronderwijs (in %)



Figuur 42
Verdeling scholen per aantal verslagen over de verschillende schooljaren voor gewoon lager onderwijs (in %)

	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Aantal scholen (N)	2427	2444	2462	2495	2507	2515	2524
Gemiddelde (X)	3,60	5,94	7,46	8,72	10,49	11,93	13,32
Standaardafwijking (SD)	3,06	4,38	5,19	5,95	7,11	7,82	8,48
Minimum	0	0	0	0	0	0	0
Maximum	25	30	38	47	62	71	64
Percentiel 25 (P25)	1,00	3,00	4,00	5,00	6,00	7,00	8,00
Percentiel 50 (P50, Mediaan)	3,00	5,00	7,00	8,00	9,00	11,00	12,00
Percentiel 75 (P75)	5,00	8,00	10,00	12,00	14,00	16,00	18,00

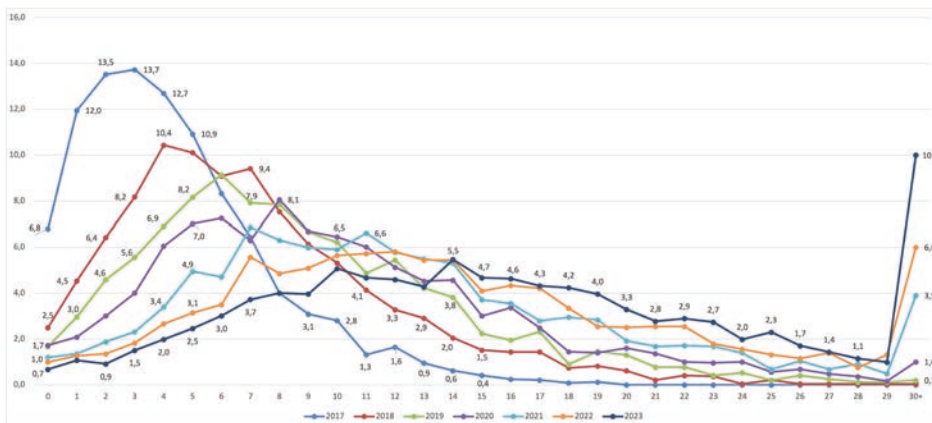
Tabel 8
Absoluut aantal verslagen op schoolniveau voor het gewoon lager onderwijs

Ook in het **gewoon lager onderwijs** zien we dat het gemiddeld absoluut aantal verslagen op schoolniveau bijna verviervoudigd, van 3,60 naar 13,32, met eveneens een sterke stijging in de spreiding en dus verschillen tussen scholen (**Tabel 8** en **Figuur 42**). Er zijn in alle schooljaren scholen zonder verslagen, al neemt dit aantal voor het gewoon lager onderwijs al sterk af in het schooljaar 2018-2019. Waar in 2017-2018 nog 14,1% van de scholen geen leerlingen met een verslag heeft, is dit in 2018-2019 maar 6% om in de jaren nadien te schommelen rond de 7%. Het aantal scholen met 30 verslagen of meer daarentegen neemt sterk toe; in schooljaar 2017-2018 tot en met 2019-2020 hebben nagenoeg geen scholen meer dan 30 leerlingen met een verslag, terwijl dit tegen schooljaar 2023-2024 stijgt tot 4,5% of ca. 114 scholen. Hierbij aansluitend geeft percentielscore 75 weer dat in 2023-2024 één vierde van de scholen 18 leerlingen of meer heeft met een verslag, terwijl dit in 2017-2018 slechts 5 leerlingen waren.

	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Aantal scholen (N)	2426	2444	2462	2495	2507	2515	2524
Gemiddelde (X)	4,44	7,19	8,88	10,31	12,70	14,55	16,55
Standaardafwijking (SD)	3,39	4,72	5,54	6,45	7,83	8,77	9,57
Minimum	0	0	0	0	0	0	0
Maximum	30	35	40	47	62	77	72
Percentiel 25 (P25)	2,00	4,00	5,00	6,00	7,00	8,00	10,00
Percentiel 50 (P50, Mediaan)	4,00	6,00	8,00	9,00	11,00	13,00	15,00
Percentiel 75 (P75)	6,00	10,00	12,00	14,00	16,00	19,00	21,00

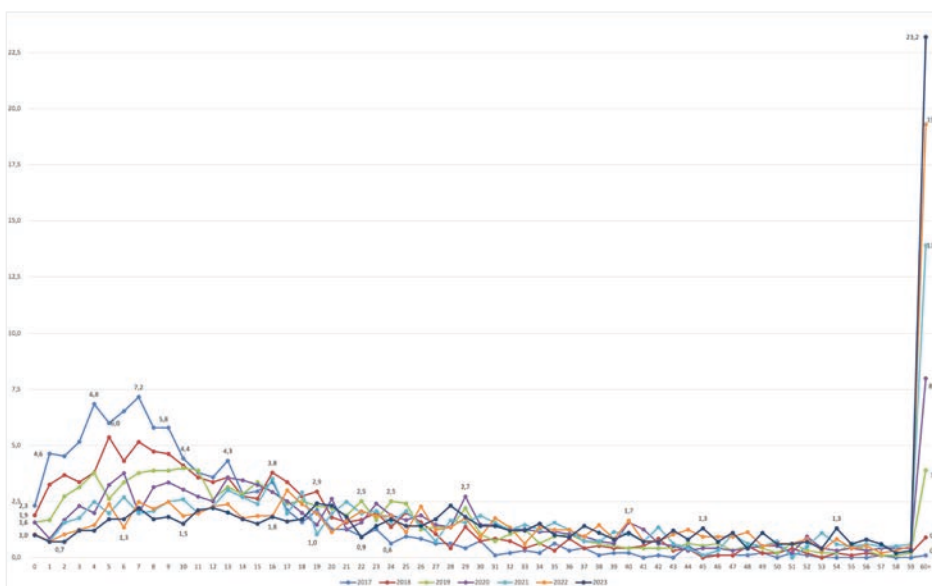
Tabel 9

Absoluut aantal verslagen op schoolniveau voor het gewoon basisonderwijs

**Figuur 43**

Verdeling scholen per aantal verslagen over de verschillende schooljaren voor gewoon basisonderwijs (in %)

De resultaten voor het **gewoon basisonderwijs**, zoals weergegeven in **Tabel 9** en **Figuur 43**, liggen logischerwijs in lijn met deze voor het gewoon kleuteronderwijs en gewoon lager onderwijs. We zien bijna een verviervoudiging van het gemiddeld aantal verslagen op schoolniveau, van 4,44 naar 16,55, met ook een sterke toename van de maximumscore en de percentielscores. Tegelijk nemen ook de verschillen tussen scholen toe, met een standaardafwijking die stijgt van 3,39 naar 9,57. Het aantal scholen zonder verslagen neemt dan weer af; waar in 2017-2018 nog 6,8% van de scholen geen leerling met een verslag heeft, daalt dit in 2018-2019 al naar 2,5% om dan verder te dalen naar slechts 0,7% in 2023-2024. Het aantal scholen met meer dan 30 leerlingen met een verslag neemt dan weer zeer sterk toe. Waar er in de eerste 4 jaren geen tot zeer weinig scholen meer dan 30 leerlingen met een verslag hebben, piekt dit in de laatste drie jaren naar respectievelijk 3,9%, 6,0% en 10,0% van de scholen. In schooljaar 2023-2024 hebben meer dan 250 scholen dus 30 leerlingen of meer met een verslag, met een absoluut maximum van 72 verslagen.

**Figuur 44**

Verdeling scholen per aantal verslagen over de verschillende schooljaren voor gewoon secundair onderwijs (in %)

	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Aantal scholen (N)	949	950	953	955	963	966	992
Gemiddelde (X)	11,17	15,42	19,94	25,16	31,21	36,99	42,04
Standaardafwijking (SD)	9,35	12,82	16,86	22,15	27,73	33,07	38,28
Minimum	0	0	0	0	0	0	0
Maximum	60	85	110	156	180	233	266
Percentiel 25 (P25)	5,00	6,00	8,00	10,00	12,00	14,00	15,00
Percentiel 50 (P50, Mediaan)	9,00	12,00	15,00	19,00	23,00	27,00	30,00
Percentiel 75 (P75)	15,00	21,00	27,00	33,00	41,00	48,25	56,00

Tabel 10
Absoluut aantal
verslagen op
schoolniveau
voor het gewoon
secundair
onderwijs

Voor het **gewoon secundair onderwijs**, tot slot, zie we eveneens een sterke toename in het gemiddelde aantal verslagen op schoolniveau alsook in de spreiding en dus de verschillen tussen scholen (**Tabel 10**). Het gemiddeld aantal verslagen neemt toe van 11,17 in 2017-2018 naar 42,04 in 2023-2024. In het jaar 2023-2024 heeft 25% van de scholen 30 verslagen of meer met een maximum van 266. Zoals blijkt uit de minimumscore zijn er in alle schooljaren ook scholen zonder verslag, al neemt dit aantal af van 2,3% in 2017-2018 naar 1,0% in 2023-2024. Het aantal scholen met 60 verslagen of meer daarentegen neemt toe van 0,1% naar 23,2%. Het aantal scholen met weinig verslagen neemt over de jaren duidelijk af, zoals blijkt uit **Figuur 44**.

1.3.2.2 Relatief aantal verslagen

Wanneer we kijken naar het relatief aantal verslagen – het totaal aantal verslagen in verhouding tot het aantal leerlingen op school – in het **gewoon basisonderwijs** dan zien we dat ook dit toeneemt, met gemiddeld 1,63% van de leerlingen met een verslag in 2017-2018 naar 6,32% van de leerlingen in 2023-2024. In een aantal scholen ligt dit percentage zeer hoog, zoals de maximumscores in **Tabel 11** aangeven, maar voor drie vierde van de scholen is het aandeel leerlingen met een verslag in de laatste drie schooljaren 6 à 8% of minder (P75).

	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Aantal scholen (N)	2424	2444	2461	2494	2505	2515	2521
Gemiddelde (X)	1,63	2,67	3,32	3,90	4,83	5,50	6,32
Standaardafwijking (SD)	1,33	1,84	2,13	2,44	2,87	3,08	3,24
Minimum	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Maximum	15,40	23,10	18,20	27,30	44,40	43,80	25,00
Percentiel 25 (P25)	0,76	1,47	1,90	2,30	2,89	3,52	4,13
Percentiel 50 (P50, Mediaan)	1,39	2,35	2,93	3,46	4,33	4,99	5,75
Percentiel 75 (P75)	2,20	3,42	4,19	4,89	6,01	6,95	7,97

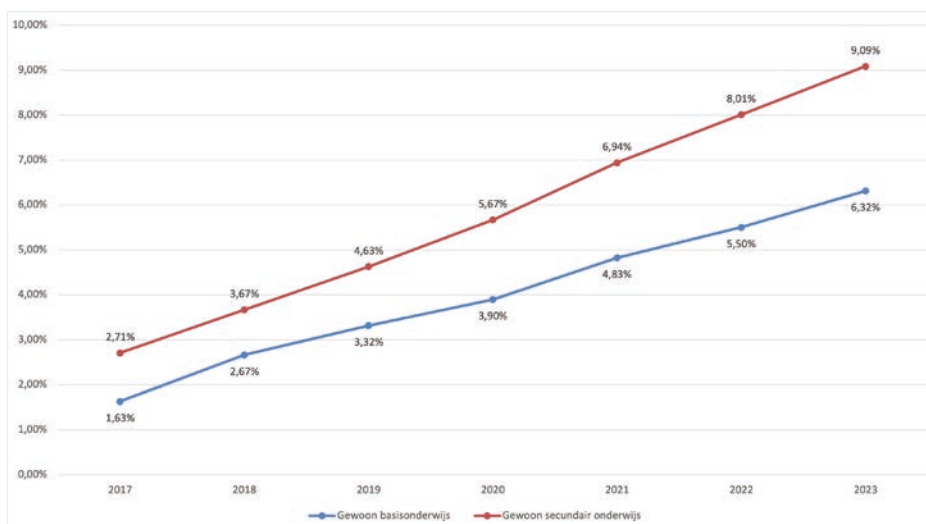
Tabel 11
Relatief aantal
verslagen op
schoolniveau
voor het gewoon
basisonderwijs
(in %)

Voor het **secundair onderwijs** zien we een nog hoger relatief aantal verslagen dan in het gewoon basisonderwijs (**Figuur 45**). Ook zien we een grotere toename in het gemiddeld relatief aantal verslagen met een stijging van 2,71% in 2017-2018 naar 9,10% in 2023-2024, alsook een sterkere toename in de standaardafwijking en dus de spreiding of verschillen tussen scholen (**Tabel 12**). Voor de laatste twee schooljaren zien we dat de 25% laagst scorende scholen ca. 4% of minder leerlingen met een verslag tellen, terwijl de 25% hoogst scorende scholen 11 à 13% of meer leerlingen met een verslag tellen; minstens 3 keer zoveel dus.

	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Aantal scholen (N)	949	950	952	955	962	966	992
Gemiddelde (X)	2,71	3,67	4,63	5,67	6,94	8,01	9,10
Standaardafwijking (SD)	2,10	2,80	3,42	4,07	5,08	5,83	6,40
Minimum	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Maximum	13,20	20,10	22,20	26,90	36,10	42,80	44,40
Percentiel 25 (P25)	1,26	1,69	2,11	2,60	3,02	3,48	4,02
Percentiel 50 (P50, Mediaan)	2,22	3,10	3,91	4,92	5,77	6,71	7,67
Percentiel 75 (P75)	3,62	4,82	6,26	7,81	9,60	11,10	12,73

Tabel 12

Relatief aantal verslagen op schoolniveau voor het gewoon secundair onderwijs (in %)

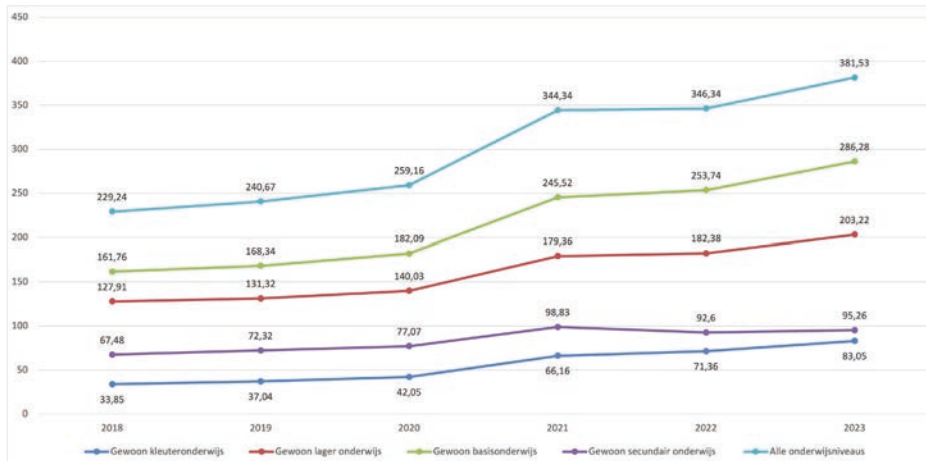


Figuur 45

Gemiddeld relatief aantal verslagen per schooljaar per onderwijsniveau (in %)

1.4 Aantal nieuwe verslagen op CLB-niveau

Aanvullend op het niveau van de leerling en de school worden in deze paragraaf resultaten beschreven op het niveau van het CLB. Voor het CLB-niveau zal enkel gekeken worden naar het aantal verslagen dat per schooljaar wordt toegekend, het nieuw aantal verslagen dus. Om te komen tot het aantal verslagen op CLB-niveau, wordt het aantal leerlingen met een nieuw verslag voor elke instellingscode opgeteld. Gezien we vertrekken vanuit de leerlingendata in het gewoon onderwijs, hebben de aantallen op CLB-niveau dus steeds uitsluitend betrekking op het gewoon onderwijs.



Figuur 46
Gemiddeld aantal nieuwe verslagen op CLB-niveau over de schooljaren voor de verschillende onderwijsniveaus

	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Aantal CLB's (N)	54	57	58	58	58	58
Gemiddelde (X)	229,24	240,67	259,16	344,35	346,34	381,53
Standaardafwijking (SD)	161,14	151,70	164,63	222,28	229,55	260,21
Minimum	73	70	61	82	64	107
Maximum	673	673	675	1134	1059	1237
Percentiel 25 (P25)	123,25	141,50	152,25	213,25	205,00	201,00
Percentiel 50 (P50, Mediaan)	162,00	186,00	189,00	243,00	254,50	281,00
Percentiel 75 (P75)	255,25	301,50	332,00	420,50	465,75	484,25

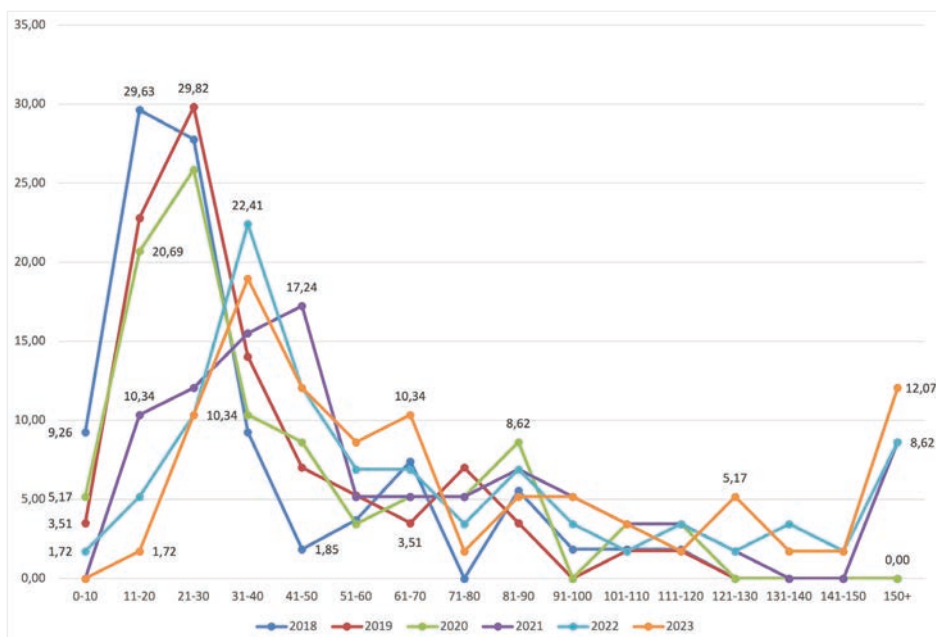
Tabel 13
Totaal aantal nieuwe verslagen op CLB-niveau voor het gewoon onderwijs

Zoals blijkt uit **Figuur 46** neemt het gemiddeld totaal aantal nieuwe verslagen opgemaakt door het CLB over de schooljaren heen toe, met een sterke toename in het jaar 2021-2022 en een stagnatie in 2022-2023. Over de jaren heen stijgt het gemiddelde aantal verslagen op het niveau van het CLB van 229,24 in 2018-2019 naar 381,53 in 2023-2024. We zien vanaf schooljaar 2021-2022 ook een sterke stijging in de maximumscore, alsook in percentielscore 75 met bijna een verdubbeling voor 2023-2024 in vergelijking met 2018-2019 (**Tabel 13**). Ook de standaardafwijking, en dus de verschillen tussen CLB's neemt in deze laatste drie schooljaren toe.

	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2023
Aantal CLB's (N)	54	57	58	58	58	58	992
Gemiddelde (X)	33,85	37,04	42,05	66,16	71,36	83,05	9,10
Standaardafwijking (SD)	27,08	25,39	29,84	55,27	57,90	68,54	6,40
Minimum	5	7	4	11	8	19	0,00
Maximum	112	120	126	305	265	319	44,40
Percentiel 25 (P25)	16,00	19,50	20,00	33,75	33,75	38,00	4,02
Percentiel 50 (P50, Mediaan)	23,00	28,00	29,50	44,50	48,00	56,50	7,67
Percentiel 75 (P75)	42,25	49,50	61,75	86,25	92,25	103,50	12,73

Tabel 14

Aantal nieuwe verslagen op CLB-niveau voor het gewoon kleuteronderwijs

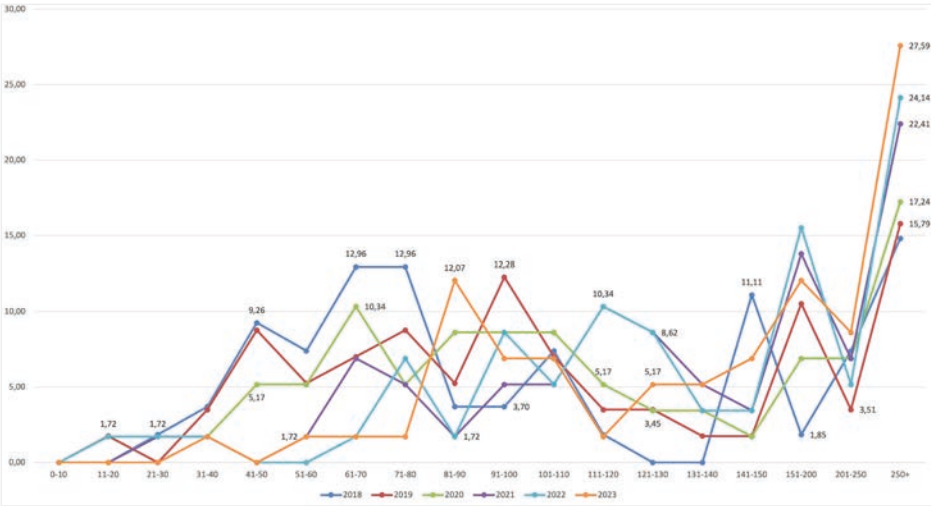
**Figuur 47**

Verdeling CLB's per aantal nieuwe verslagen over de verschillende schooljaren voor gewoon kleuteronderwijs (in %)

Het minst aantal verslagen vinden we voor het **gewoon kleuteronderwijs** waar CLB's gemiddeld 33,85 verslagen opmaken in 2018-2019 maar in 2023-2024 gemiddeld al 83,05 verslagen. Zoals blijkt uit **Figuur 47** neemt het aantal CLB's met slechts een klein aantal verslagen af over de jaren heen af. Waar in 2018-2019 nog een kleine 10% van de CLB's slechts 10 verslagen of minder toekende voor het gewoon kleuteronderwijs, neemt dit percentage elk schooljaar af tot 0% in 2023-2024. Vanaf schooljaar 2021-2022 daarentegen zijn er CLB's die meer dan 150 verslagen toekennen in het gewoon kleuteronderwijs. In het laatste jaar is dit voor 12,07% van de CLB's het geval, met een maximum van 319 nieuwe verslagen (**Tabel 14**). We zien ook dat er een scheve verdeling is, want de mediaanscore ligt veel lager dan het gemiddelde. De vele uitschieters naar boven leiden tot een hoger gemiddeld aantal verslagen.

	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Aantal CLB's (N)	54	57	58	58	58	58
Gemiddelde (X)	127,91	131,32	140,03	179,36	182,38	203,22
Standaardafwijking (SD)	95,39	90,00	92,16	119,39	122,74	144,30
Minimum	23	13	26	24	19	32
Maximum	391	371	355	582	561	667
Percentiel 25 (P25)	64,50	69,00	71,00	101,00	100,75	96,50
Percentiel 50 (P50, Mediaan)	86,00	95,00	103,00	133,50	135,00	147,00
Percentiel 75 (P75)	159,50	171,50	197,25	235,50	251,25	270,00

Tabel 15
Aantal nieuwe verslagen op CLB-niveau voor het gewoon lager onderwijs



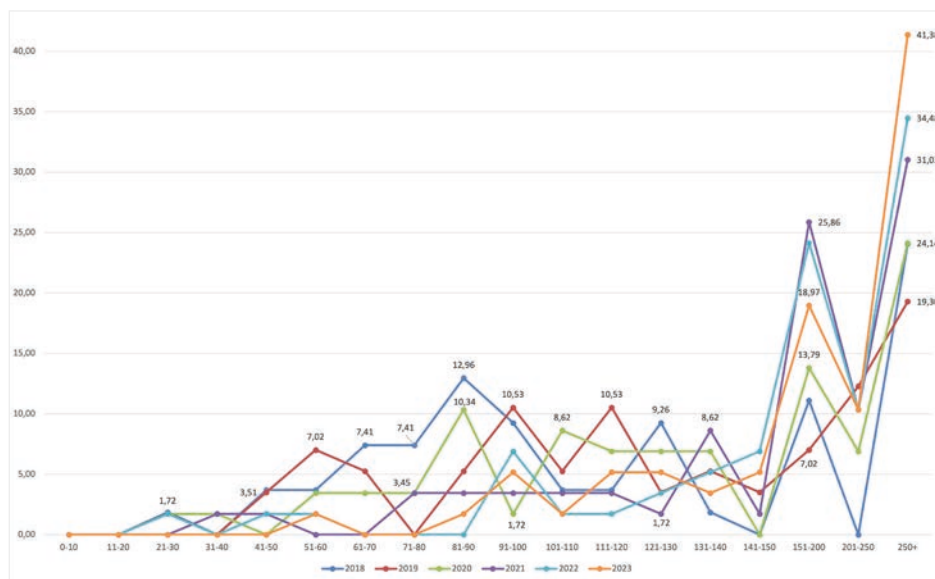
Figuur 48
Verdeling CLB's per aantal nieuwe verslagen over de verschillende schooljaren voor gewoon lager onderwijs (in %)

Het hoogst gemiddeld aantal verslagen op CLB-niveau vinden we in het **gewoon lager onderwijs**, waar het gemiddelde in 2018-2019 al op 127,91 ligt en stijgt tot 203,22 in 2023-2024. Ook de minimumscore en zeker de maximumscore is hier veel hoger dan in het gewoon kleuteronderwijs (**Tabel 15**). Zoals blijkt uit **Figuur 48** zijn er in alle schooljaren CLB's met meer dan 250 verslagen en dit aantal verdubbelt nagenoeg van 14,81% in 2018-2019 naar 27,59% in 2023-2024. Ook hier zien we een grote spreiding en een scheve verdeling met uitschieters die het gemiddelde naar boven halen.

	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Aantal CLB's (N)	54	57	58	58	58	58
Gemiddelde (X)	161,76	168,34	182,09	245,52	253,74	286,28
Standaardafwijking (SD)	121,40	114,36	120,54	171,62	178,57	210,15
Minimum	28	24	30	36	27	54
Maximum	480	491	466	887	826	967
Percentiel 25 (P25)	81,50	93,00	91,25	131,75	140,25	140,50
Percentiel 50 (P50, Mediaan)	109	122,00	132,50	184,50	182,00	203,50
Percentiel 75 (P75)	202,25	214,00	245,25	325,25	338,50	398,00

Tabel 16

Aantal nieuwe verslagen op CLB-niveau voor het gewoon basisonderwijs

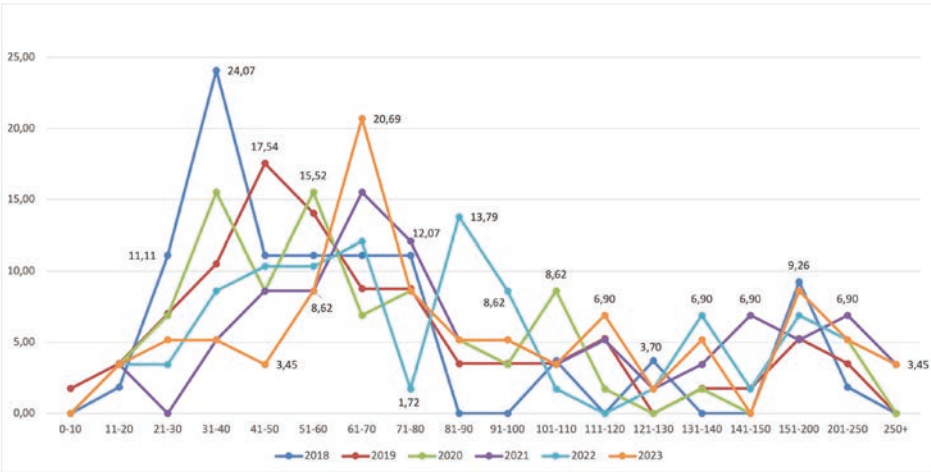
**Figuur 49**

Verdeling CLB's per aantal nieuwe verslagen over de verschillende schooljaren voor gewoon basisonderwijs (in %)

De resultaten voor het **gewoon basisonderwijs** volgen deze van het gewoon lager onderwijs, met een groot aantal CLB's - tot 41,38% in 2023-2024 - die meer dan 250 nieuwe verslagen kennen en zeer weinig CLB's met een klein aantal verslagen (50 of minder), zoals blijkt uit **Figuur 49**. Het gemiddeld aantal nieuwe verslagen stijgt dan ook van 161,76 in 2018-2019 naar 286,28 in 2023-2024, wat voor alle schooljaren heel wat hoger is dan de mediaan, wat opnieuw wijst op een scheve verdeling (**Tabel 16**). Ook het verschil tussen de minimum en maximum score is groot, wat wijst op grote verschillen tussen CLB's, zoals ook blijkt uit de hoge standaardafwijkingen.

	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Aantal CLB's (N)	54	57	58	58	58	58
Gemiddelde (X)	67,48	72,32	77,07	98,83	92,60	95,26
Standaardafwijking (SD)	47,18	46,67	51,53	60,60	60,77	59,49
Minimum	14	10	13	15	16	11
Maximum	212	224	234	261	270	270
Percentiel 25 (P25)	35,75	41,00	38,75	59,25	50,00	59,00
Percentiel 50 (P50, Mediaan)	52,00	59,00	60,50	76,50	80,00	78,00
Percentiel 75 (P75)	74,00	89,50	101,25	133,25	128,25	119,50

Tabel 17
Aantal nieuwe verslagen op CLB-niveau voor het gewoon secundair onderwijs



Figuur 50
Verdeling CLB's per aantal nieuwe verslagen over de verschillende schooljaren voor gewoon secundair onderwijs (in %)

Voor het gewoon secundair onderwijs (**Figuur 50**), tot slot, zien we dat het gemiddeld aantal nieuwe verslagen op CLB-niveau heel wat lager ligt dan in het gewoon basisonderwijs (**Figuur 46**). Voor de eerste vier schooljaren zien we dat het secundair onderwijs de trend van het kleuter en basisonderwijs volgt en hiertussen in ligt wat betreft het gemiddeld aantal nieuwe verslagen. In de laatste twee jaren echter neemt het gemiddeld aantal verslagen terug wat af, waar dit in het kleuter en basisonderwijs verder toeneemt. Ook zien we in het gewoon secundair onderwijs een kleiner verschil tussen de mediaan en het gemiddelde, en dus een minder scheve verdeling, alsook kleinere standaardafwijkingen en dus minder grote verschillen tussen CLB's (**Tabel 17**). Zoals blijkt uit **Figuur 50** is ook het aantal CLB's met meer dan 250 verslagen beperkt; we zien dit enkel voor de schooljaren 2021-2022 en 2023-2024 waarbij dit beperkt blijft tot 3,45% van de CLB's. De absolute maximumscore ligt in het gewoon secundair onderwijs dan ook lager dan in de andere onderwijsniveaus (270 in 2022-2023 en 2023-2024) en over de jaren heen neemt de maximumscore ook minder sterk toe (van 212 naar 270).

Samenvatting: Omvang en evolutie van de groep leerlingen met een verslag in het gewoon onderwijs

Aantal en aandeel leerlingen met een verslag

- Het aantal leerlingen met een verslag in het gewoon onderwijs stijgt sterk tussen 2016 en 2023, zowel in absolute aantallen als in relatieve aandelen.
- Het aandeel leerlingen met een verslag verviervoudigt of meer, in het lager onderwijs stijgt het aandeel bijvoorbeeld van minder dan 2% in 2017 tot meer dan 7% in 2023.
- De meeste verslagen zijn GC-verslagen, maar het aandeel IAC-verslagen neemt jaar na jaar toe.
- Het aantal nieuwe verslagen neemt toe, in het bijzonder vanaf 2021.
- De grootste stijging doet zich voor bij type basisaanbod, type 3 en type 7. Type 2 en type 9 nemen ook sterk toe. Type 4 en type 6 tonen een beperkte groei en blijven relatief klein in absolute aantallen.
- De groei in het secundair onderwijs wordt grotendeels veroorzaakt door de instroom van leerlingen die eerder in kleuter- of lager onderwijs een verslag kregen.

Aantal verslagen op schoolniveau

- Het aantal nieuwe en totale verslagen per school stijgt in alle onderwijsniveaus, met de sterkste en meest rechtlijnige groei in het basisonderwijs; in het secundair is de stijging minder uitgesproken.
- Verschillen tussen scholen nemen toe: er is steeds meer spreiding, met sommige scholen zonder verslagen en andere met zeer hoge aantallen (tot meer dan 250 in het secundair). Het aandeel scholen dat geen of slechts één verslag heeft, wordt steeds kleiner doorheen de tijd.
- Het relatief aantal leerlingen met een nieuw verslag groeit in het basisonderwijs, terwijl dit in het secundair beperkt stijgt en de laatste jaren licht daalt.

Aantal verslagen op CLB-niveau

- Ook op CLB-niveau neemt het aantal nieuwe verslagen fors toe, met grote verschillen tussen CLB's: sommige blijven laag, anderen verwerken honderden dossiers.
- Vooral in het basisonderwijs zijn de verschillen groot, in het secundair zijn de verschillen beperkter.

2 Tendensen in de opmaak van GC-, IAC- en OV4-verslagen (1c)

2.1 Leerlingenkenmerken

2.1.1 Leerlingenkenmerken: beschrijvende gegevens

We vergelijken steeds twee groepen leerlingen: de nieuwe cohorte en de totale populatie. Met de nieuwe cohorte bedoelen we de groep leerlingen die in een bepaald jaar voor het eerst een verslag krijgt (d.w.z. een jaar waarin de leerling in het gewoon onderwijs is ingeschreven en waar voor het eerst informatie beschikbaar is over een verslag). De kenmerken van deze groep leerlingen worden vergeleken met de kenmerken van de totale populatie leerlingen in het gewoon onderwijs (per onderwijsniveau). Hierbij maken we ook steeds het onderscheid tussen de verschillende types verslagen.

Bij het beschrijven van de kenmerken van de leerlingen met een verslag in het gewoon onderwijs maken we geen onderscheid tussen GC-verslagen en IAC- en OV4-verslagen aangezien het aandeel leerlingen dat met een IAC-verslag les volgt in het gewoon onderwijs erg beperkt is (zie Omvang en evolutie van de groep leerlingen in het gewoon onderwijs met een GC-, IAC- en OV4- verslag (1a en 1b)).

Het absoluut aantal leerlingen met een nieuw verslag type 6 is in alle onderwijsniveaus vrij klein. In het lager en secundair onderwijs is ook het aantal leerlingen met een nieuw verslag type 2 erg beperkt. De gerapporteerde percentages dienen voor deze types dus steeds met enige voorzichtigheid geïnterpreteerd te worden. Bijlage 4.2 "Achtergrondkenmerken van leerlingen met een GC-, IAC-, of OV4-verslag" bevat gedetailleerde tabellen die aan de basis liggen van de getoonde grafieken.

2.1.1.1 Verschillen naargelang geslacht

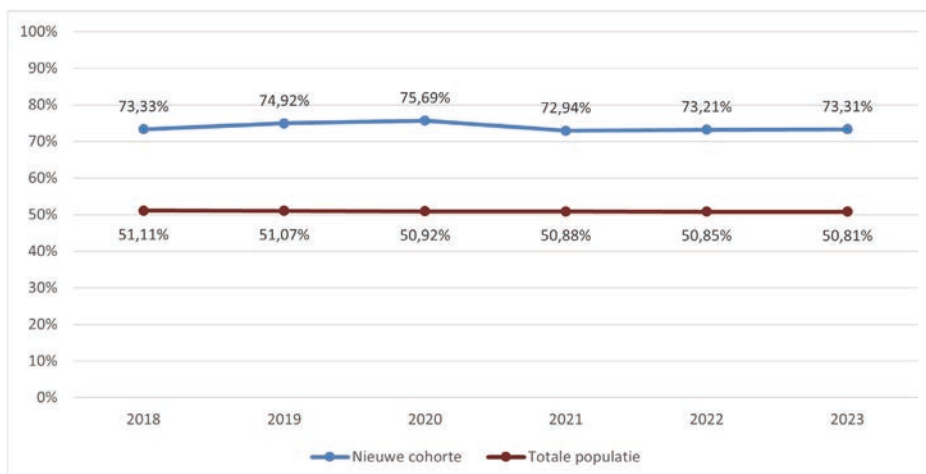
2.1.1.1.1 Leerlingen met een verslag in het gewoon onderwijs

In **Figuur 51**, **Figuur 52**, en **Figuur 53** wordt respectievelijk voor het kleuteronderwijs, het lager onderwijs en het secundair onderwijs de verdeling van leerlingen op basis van geslacht weergegeven voor de nieuwe cohorte en de totale populatie.

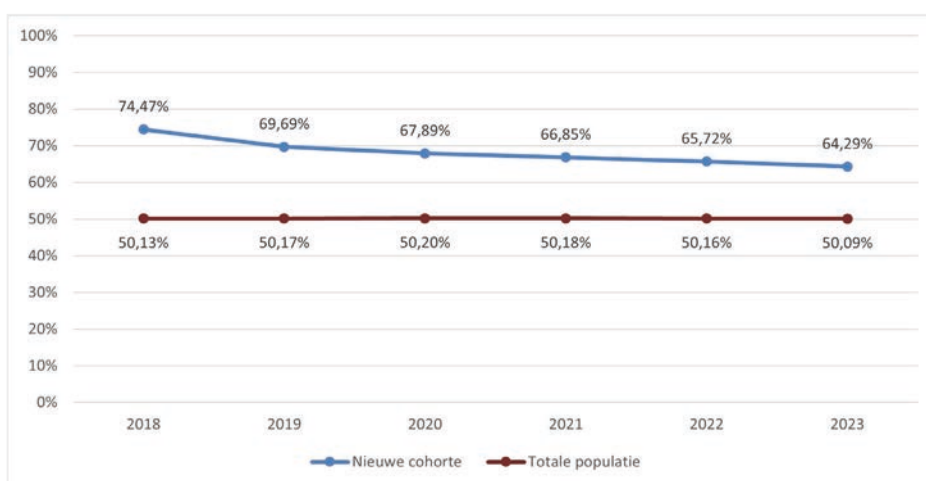
In de groep leerlingen die een verslag krijgt, zijn jongens oververtegenwoordigd in vergelijking met de totale populatie. In de totale populatie is de verhouding jongens/meisjes zowel in kleuter-, lager als secundair onderwijs steeds ongeveer 50/50.

Het onevenwicht tussen jongens en meisjes is het grootst in het kleuteronderwijs en het kleinst in het secundair onderwijs. In het kleuteronderwijs is het aandeel jongens in de nieuwe cohorte minstens 72,94% (in 2021-2022), in het lager onderwijs is het aandeel jongens in de nieuwe cohorte minstens 64,29% (in 2023-2024) en in het secundair onderwijs is het aandeel jongens in de nieuwe cohorte is het aandeel minstens 62,14% (in 2022-2023).

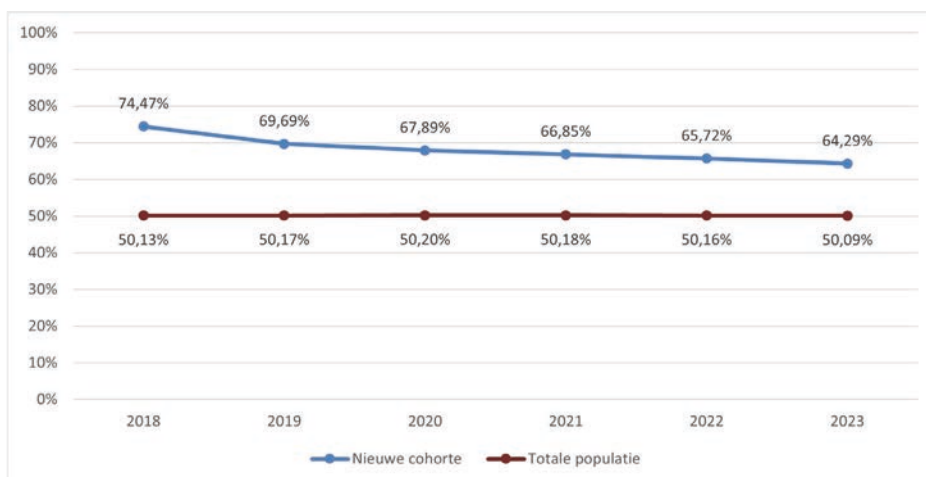
Op elk onderwijsniveau wordt de disbalans tussen jongens en meisjes in de nieuwe cohorte steeds kleiner. Het aandeel jongens in de nieuwe cohorte daalt doorheen de tijd, terwijl het aandeel meisjes toeneemt. In 2017% was slechts een derde (32%) van de leerlingen die een verslag kreeg in het secundair onderwijs, een meisje (30,95%). In 2023 is dit reeds 37,26%. De verhouding jongens/meisjes in de nieuwe cohorte benadert zo steeds meer de verhouding in de totale populatie.

**Figuur 51**

Het aandeel jongens in de nieuwe cohorte en in de totale populatie in het gewoon kleuteronderwijs

**Figuur 52**

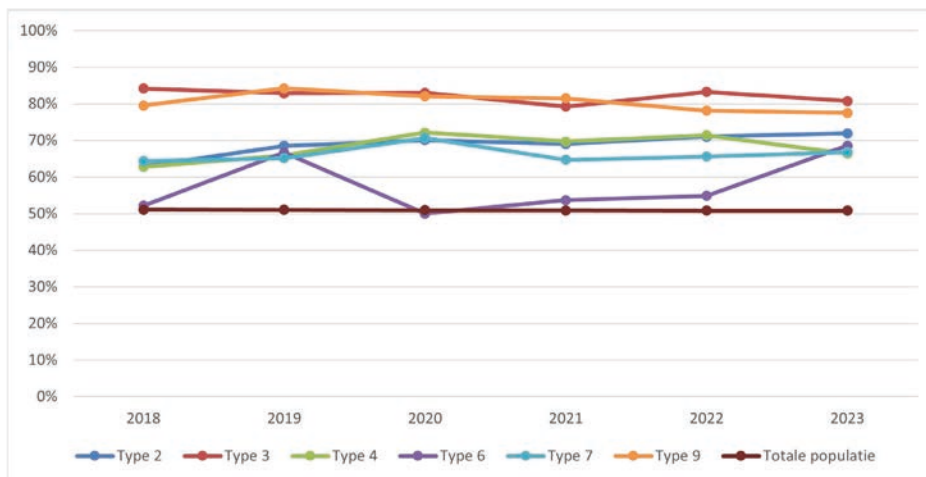
Het aandeel jongens in de nieuwe cohorte en in de totale populatie in het gewoon lager onderwijs

**Figuur 53**

Het aandeel jongens in de nieuwe cohorte en in de totale populatie in het gewoon secundair onderwijs

2.1.1.2 Leerlingen per type verslag

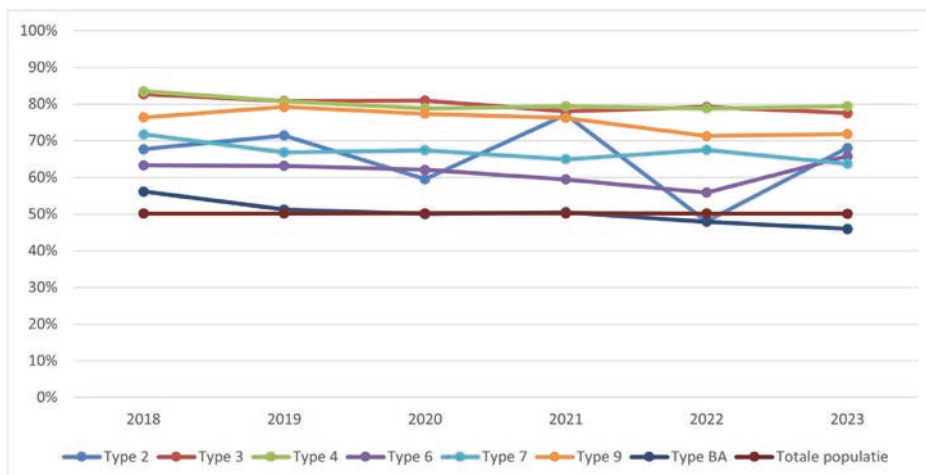
Het aandeel jongens is in het kleuteronderwijs voor elk van de types groter in de nieuwe cohorte dan in de totale populatie (**Figuur 54**). De oververtegenwoordiging van jongens is het grootst in type 3 en type 9. In het lager onderwijs (**Figuur 55**) en secundair onderwijs (**Figuur 56**) blijkt ook het aandeel jongens in type 4 opvallend hoog. Zowel in het lager als in het secundair onderwijs zien we dat voor het type basisaanbod, jongens en meisjes ongeveer evenredig vertegenwoordigd zijn. Deze groep leerlingen wijkt dus niet opmerkelijk af van de totale populatie leerlingen.



Figuur 54

Aandeel jongens in de nieuwe cohorte per type verslag en in de totale populatie in het gewoon kleuteronderwijs per type

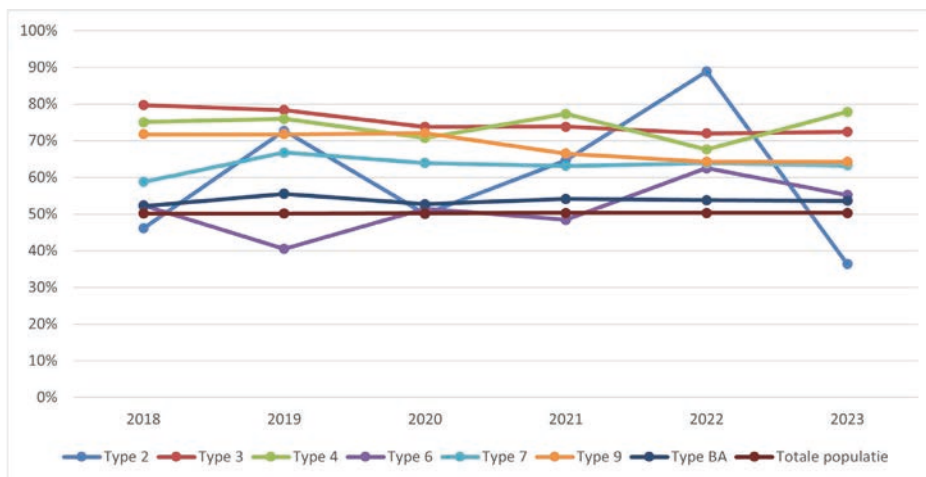
Noot: lage absolute aantallen voor type 6



Figuur 55

Aandeel jongens in de nieuwe cohorte per type verslag en in de totale populatie in het gewoon lager onderwijs per type

Noot: lage absolute aantallen voor type 2 en type 6



Figuur 56

Aandeel jongens in de nieuwe cohorte per type verslag en in de totale populatie in het gewoon secundair onderwijs per type

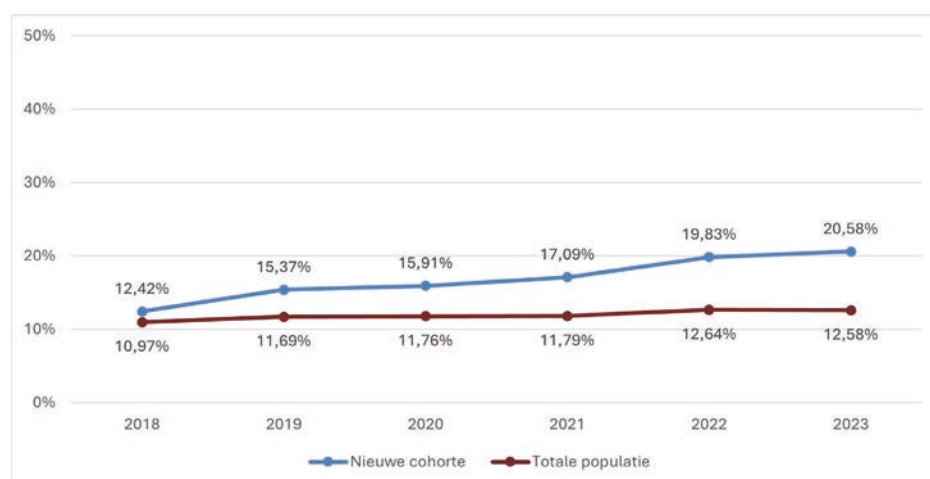
Noot: lage absolute aantallen voor type 2 en type 6

2.1.1.2 Verschillen naargelang nationaliteit

2.1.1.2.1 Leerlingen met een verslag in het gewoon onderwijs

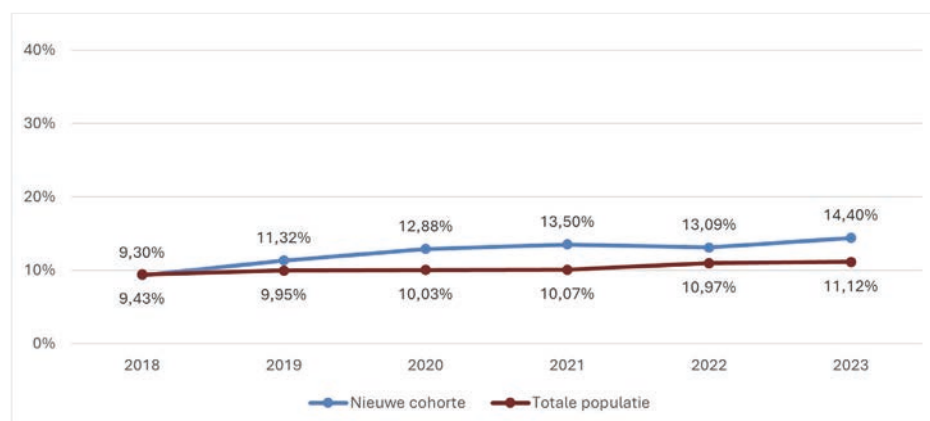
In **Figuur 57**, **Figuur 58**, en **Figuur 59** wordt respectievelijk voor het gewoon kleuter-, lager en secundair onderwijs het percentage leerlingen weergegeven dat niet de Belgische nationaliteit heeft, zowel voor de nieuwe cohorte als de totale populatie.

In het kleuteronderwijs ligt het aandeel leerlingen met een andere nationaliteit steeds hoger in de nieuwe cohorte dan in de totale populatie. Ook in het lager en secundair onderwijs is dit het geval, sinds schooljaar 2019-2020. In alle onderwijsniveaus, maar in het bijzonder in het kleuteronderwijs, lijkt het verschil tussen beide groepen groter te worden. Bijvoorbeeld: in schooljaar 2018-2019 heeft 10,97% van de kleuters een andere nationaliteit, in 2023-2024 gaat het om 12,58%. In de groep leerlingen die een nieuw verslag ontvangt gaat het respectievelijk om 12,42% en 20,58%.



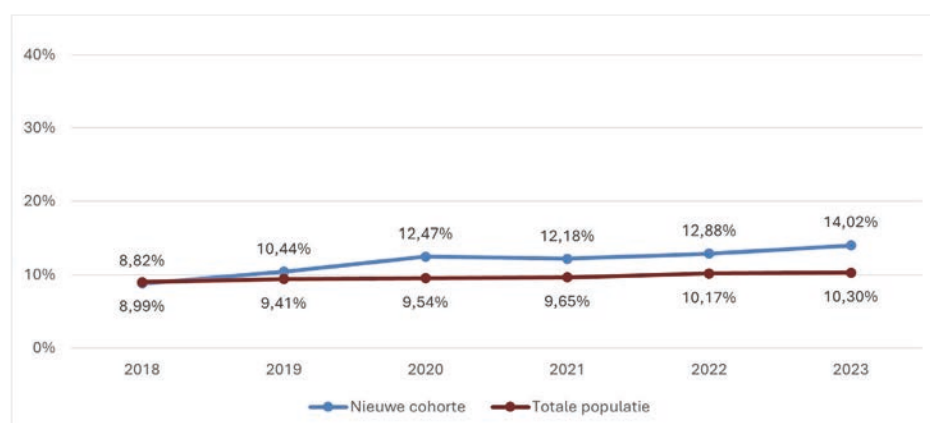
Figuur 57

Aandeel leerlingen met een andere nationaliteit in de nieuwe cohorte en in de totale populatie in het gewoon kleuteronderwijs



Figuur 58

Aandeel leerlingen met een andere nationaliteit in de nieuwe cohorte en in de totale populatie in het gewoon lager onderwijs

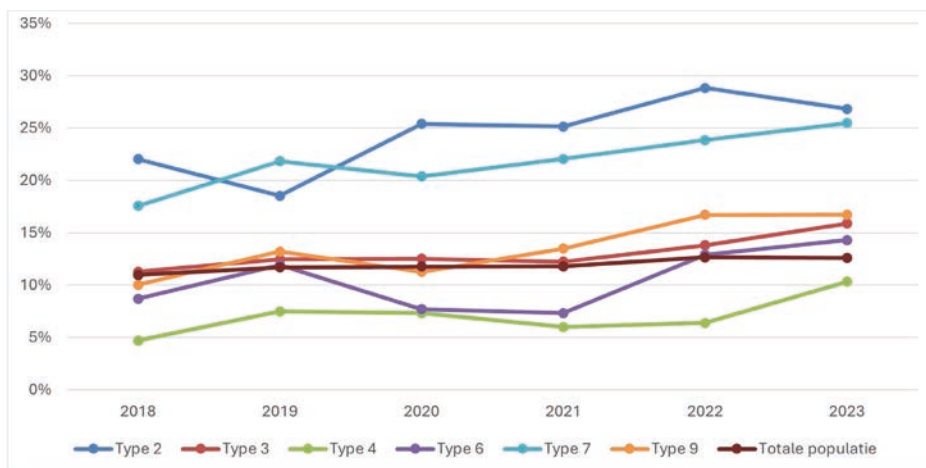


Figuur 59

Aandeel leerlingen met een andere nationaliteit in de nieuwe cohorte en in de totale populatie in het gewoon secundair onderwijs

2.1.1.2.2 Leerlingen per type verslag

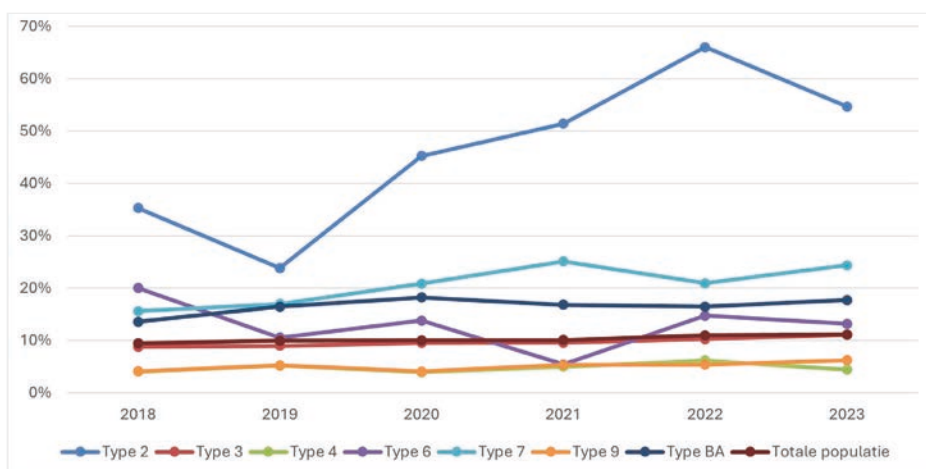
Figuur 60, **Figuur 61**, en **Figuur 62** geven respectievelijk voor het gewoon kleuter-, lager en secundair onderwijs weer welk aandeel leerlingen een andere nationaliteit heeft, per type verslag en in de totale populatie. Zowel in het kleuter-, lager als secundair onderwijs is het aandeel leerlingen met een andere dan de Belgische nationaliteit opvallend hoger in de groep die voor het eerst een verslag type 2, of type 7, of type basisaanbod ontvangt dan in de totale populatie. In schooljaar 2023-2024 gaat het voor het lager onderwijs respectievelijk om 54,67%, 24,37% en 17,70% tegenover 11,12% in de totale populatie. Omgekeerd is het aandeel leerlingen met een andere nationaliteit steeds lager voor type 4. We zien geen verschil tussen de totale populatie en leerlingen die een verslag type 3 of type 6 ontvangen. In het kleuter- en lager onderwijs is er ook geen verschil voor type 9, in het secundair onderwijs is het aandeel leerlingen met een andere nationaliteit net lager voor type 9 dan in de totale populatie.



Figuur 60

Aandeel leerlingen met een andere nationaliteit in de nieuwe cohorte per type verslag en in de totale populatie in het gewoon kleuteronderwijs

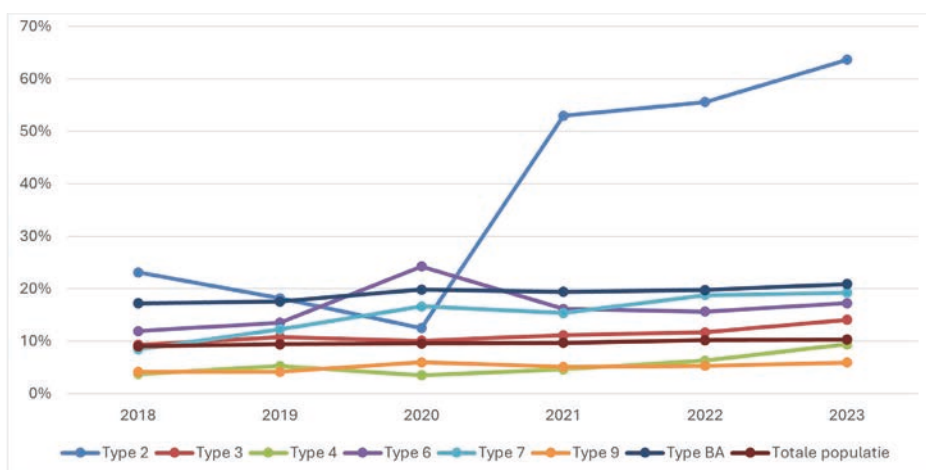
Noot: lage absolute aantallen voor type 6



Figuur 61

Aandeel leerlingen met een andere nationaliteit in de nieuwe cohorte per type verslag en in de totale populatie in het gewoon lager onderwijs

Noot: lage absolute aantallen voor type 2 en type 6



Figuur 62

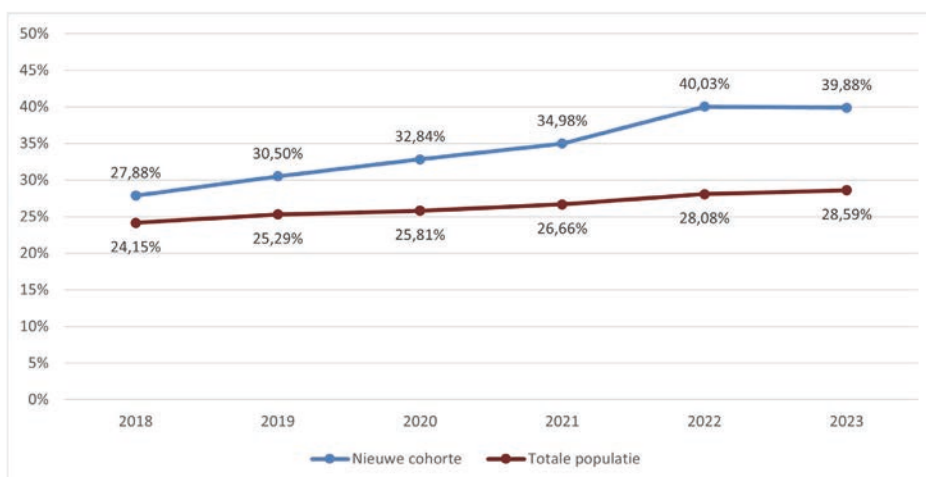
Aandeel leerlingen met een andere nationaliteit in de nieuwe cohorte per type verslag en in de totale populatie in het gewoon secundair onderwijs

Noot: lage absolute aantallen voor type 2 en type 6

2.1.1.3 Verschillen naargelang thuistaal

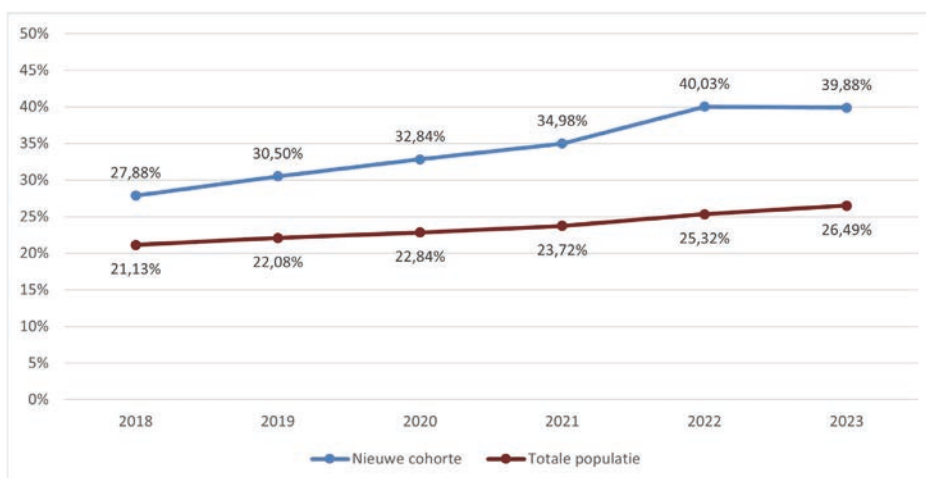
2.1.1.3.1 Leerlingen met een verslag in het gewoon onderwijs

In het kleuteronderwijs (**Figuur 63**) en lager onderwijs (**Figuur 64**) is het aandeel leerlingen dat niet het Nederlands als thuistaal heeft hoger in de nieuwe cohorte dan in de totale populatie. Het verschil tussen beide groepen blijkt bovendien toe te nemen. In het lager onderwijs bijvoorbeeld had in schooljaar 2018-2019 21,13% van de leerlingen niet het Nederlands als thuistaal, in schooljaar 2023-2024 gaat het om 26,49%. In de groep leerlingen die een nieuw verslag ontvangt, gaat het in die schooljaren respectievelijk om 27,88% en 39,88%. In het secundair onderwijs (**Figuur 65**) zien we dit verschil op basis van thuistaal niet. Tot schooljaar 2023-2024 lag het aandeel leerlingen met een andere thuistaal net lager in de nieuwe cohorte dan in de totale populatie, hoewel het verschil klein is.



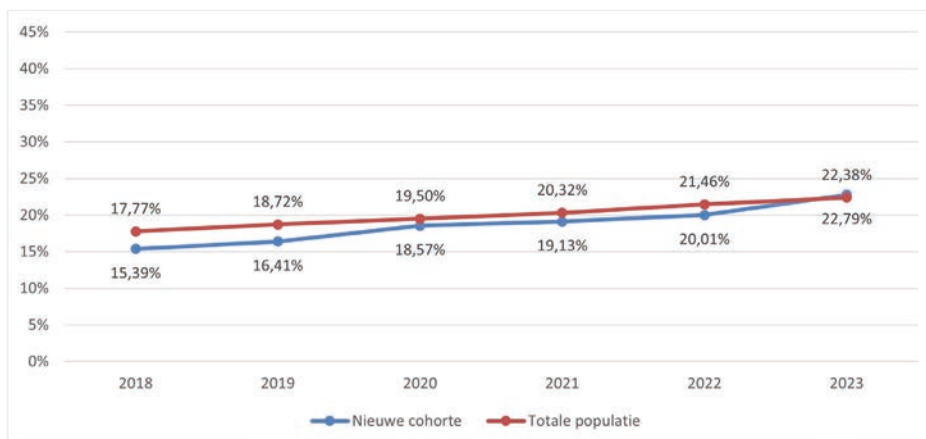
Figuur 63

Aandeel leerlingen dat niet het Nederlands als thuistaal heeft in de nieuwe cohorte en de totale populatie in het gewoon kleuteronderwijs



Figuur 64

Aandeel leerlingen dat niet het Nederlands als thuistaal heeft in de nieuwe cohorte en de totale populatie in het gewoon lager onderwijs



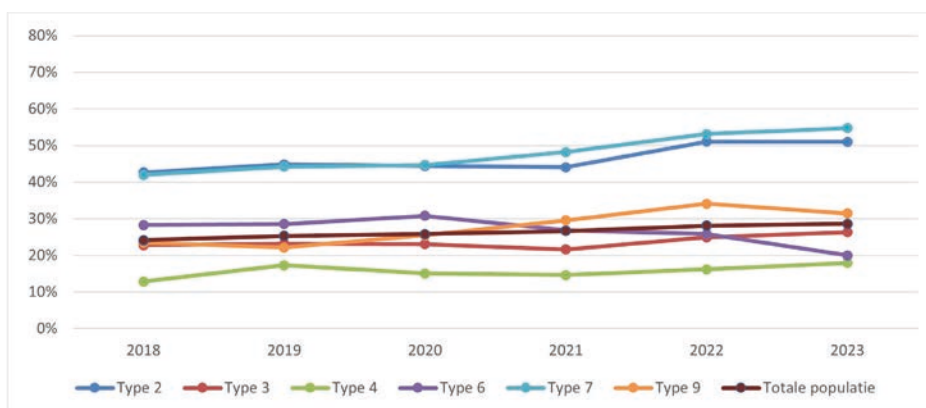
Figuur 65

Aandeel leerlingen dat niet het Nederlands als thuistaal heeft in de nieuwe cohorte en de totale populatie in het gewoon secundair onderwijs

2.1.1.3.2 Leerlingen per type verslag

In **Figuur 66**, **Figuur 67**, en **Figuur 68** wordt respectievelijk voor het kleuteronderwijs, het lager onderwijs en het secundair onderwijs en voor de types afzonderlijk het percentage leerlingen weergegeven dat niet het Nederlands als thuistaal heeft. We zien op elk onderwijsniveau dat bij enkele types het aandeel leerlingen dat niet het Nederlands als thuistaal heeft hoger ligt dan in de totale populatie, en bij andere types net lager. Van de leerlingen die in het kleuteronderwijs een verslag type 2 of type 7 krijgen, heeft een opvallend grote groep niet het Nederlands als thuistaal (respectievelijk 51,02% en 54,76% in schooljaar 2023-2024 t.o.v. 29,59% in de totale populatie).

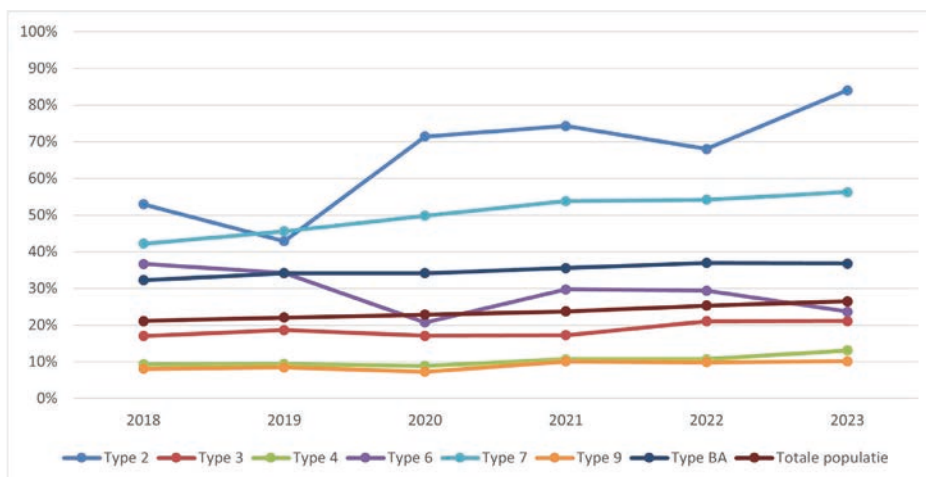
In het lager en secundair onderwijs is het aandeel leerlingen die niet het Nederlands als thuistaal heeft groter dan in de totale populatie bij type 7 en type basisaanbod, en net kleiner bij type 4 en type 9. In het secundair onderwijs heeft in 2023-2024 22,38% van alle leerlingen niet het Nederlands als thuistaal. In de groep leerlingen die in dat schooljaar een nieuw verslag type basisaanbod krijgt, is dat 36,40% en in de groep leerlingen die een verslag type 9 krijgt slechts 8,19%.



Figuur 66

Aandeel leerlingen dat niet het Nederlands als thuistaal heeft in de nieuwe cohorte per type verslag en in de totale populatie in het gewoon kleuteronderwijs

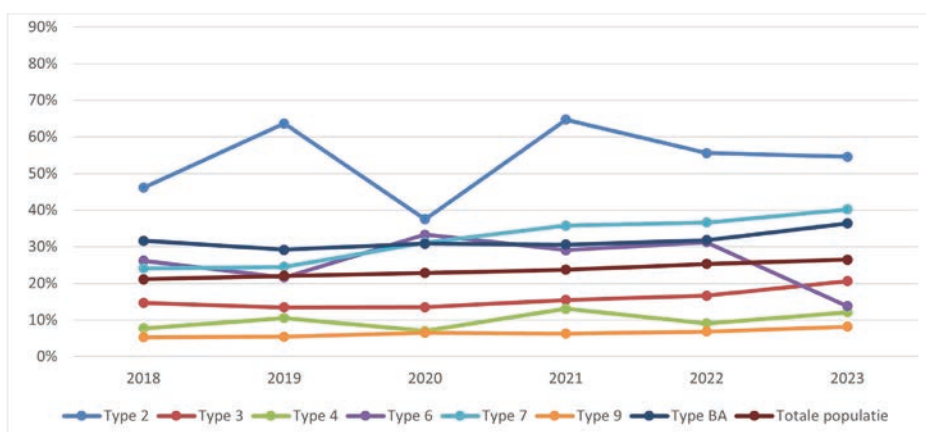
Noot: lage absolute aantallen voor type 6



Figuur 67

Aandeel leerlingen dat niet het Nederlands als thuistaal heeft in de nieuwe cohorte per type verslag en in de totale populatie in het gewoon lager onderwijs

Noot: lage absolute aantallen voor type 2 en type 6



Figuur 68

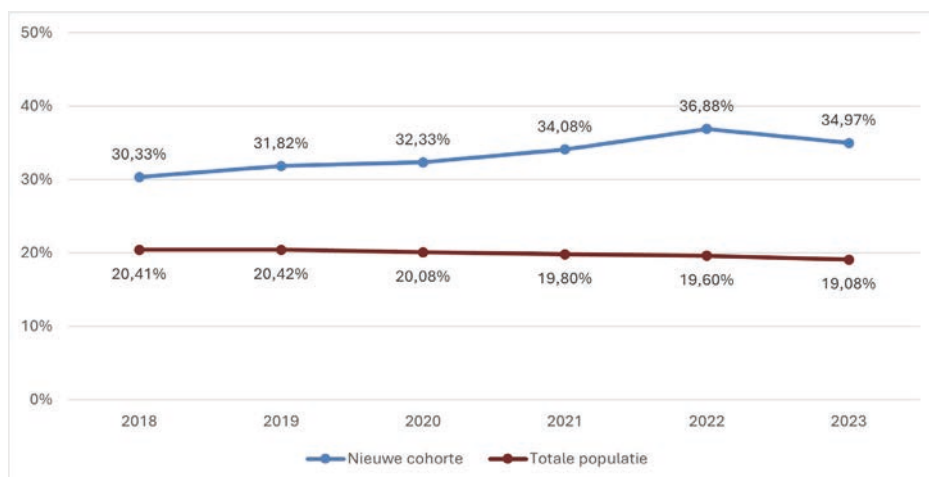
Aandeel leerlingen dat niet het Nederlands als thuistaal heeft in de nieuwe cohorte per type verslag en in de totale populatie in het gewoon secundair onderwijs

Noot: lage absolute aantallen voor type 2 en type 6

2.1.1.4 Verschillen naargelang opleidingsniveau van de moeder

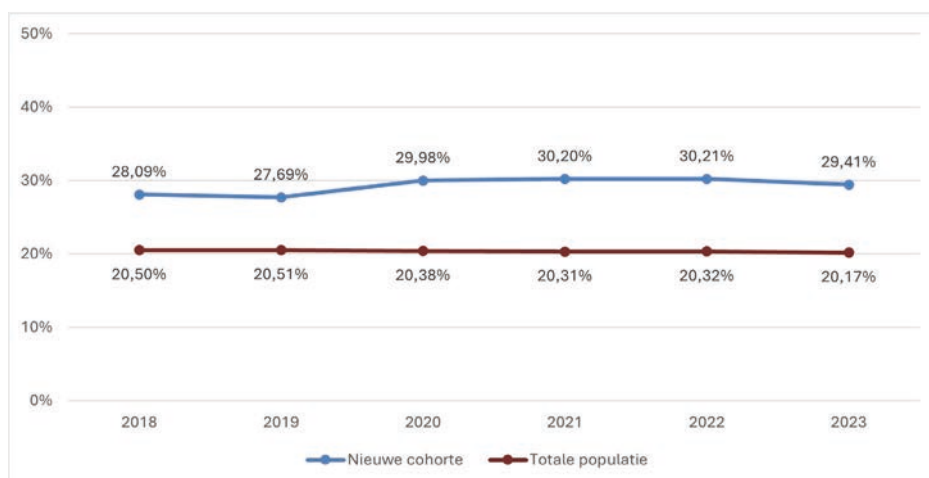
2.1.1.4.1 Leerlingen met een verslag in het gewoon onderwijs

In **Figuur 69**, **Figuur 70**, en **Figuur 71** wordt respectievelijk voor het kleuteronderwijs, het lager onderwijs en het secundair onderwijs het percentage leerlingen weergegeven dat aantikt op de indicator opleidingsniveau van de moeder. Op elk onderwijsniveau is het aandeel leerlingen dat aantikt, groter in de nieuwe cohorte dan in de totale populatie. In het kleuteronderwijs lijkt het verschil tussen beide groepen bovendien toe te nemen. In 2018-2019 tikte 20,41% van de kleuters aan, in 2023-2024 gaat het om 19,08%. In de groep leerlingen die een verslag ontvangt, gaat het respectievelijk om 30,33% en 34,97%. In het lager en secundair onderwijs blijft het verschil tussen de beide groepen stabiel.



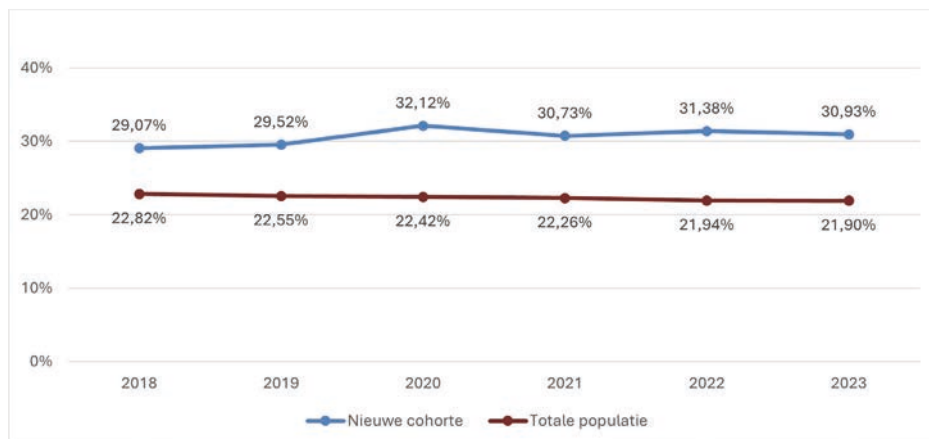
Figuur 69

Aandeel leerlingen dat aantikt op de indicator opleidingsniveau van de moeder in de nieuwe cohorte en in de totale populatie in het gewoon kleuteronderwijs



Figuur 70

Aandeel leerlingen dat aantikt op de indicator opleidingsniveau van de moeder in de nieuwe cohorte en in de totale populatie in het gewoon lager onderwijs

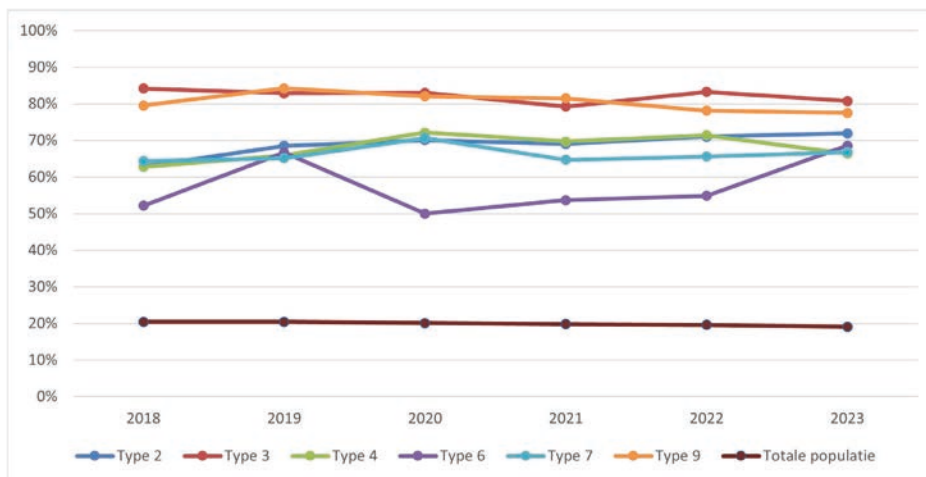


Figuur 71

Aandeel leerlingen dat aantikt op de indicator opleidingsniveau van de moeder in de nieuwe cohorte en in de totale populatie in het gewoon secundair onderwijs

2.1.1.4.2 Leerlingen per type verslag

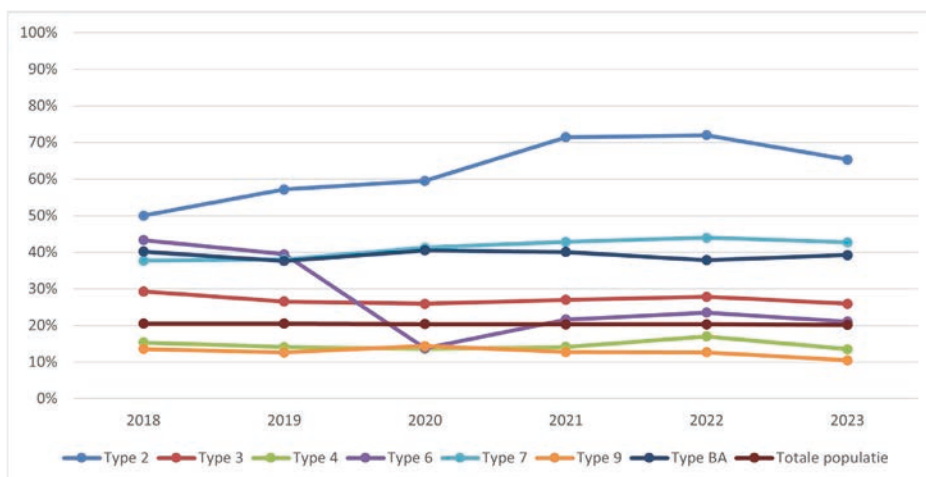
In **Figuur 72**, **Figuur 73**, en **Figuur 74** wordt het aandeel leerlingen dat aantikt op de indicator opleidingsniveau van de moeder per type weergegeven, respectievelijk voor het kleuteronderwijs, het lager onderwijs en het secundair onderwijs. In het kleuteronderwijs is voor alle types het aandeel leerlingen met een laagopgeleide moeder hoger in de nieuwe cohorte dan in de totale populatie. In het lager en secundair onderwijs zien we opnieuw een tweedeling: het aandeel leerlingen dat aantikt op de indicator opleidingsniveau van de moeder, is hoger in de nieuwe cohortes type 3, type 7 en type basisaanbod, maar lager in de nieuwe cohorte type 4 en type 9. In het lager onderwijs in schooljaar 2023-2024 tikt in de totale populatie 20,17% van de leerlingen aan op de indicator opleidingsniveau van de moeder. Voor leerlingen die in dat schooljaar een nieuw verslag type 7 krijgen gaat het om 42,72% en voor type basisaanbod om 39,25. Van de leerlingen die een nieuw verslag type 4 of type 9 krijgen, tikt respectievelijk slechts 13,49% en 10,49% aan.



Figuur 72

Aandeel leerlingen dat aantikt op de indicator opleidingsniveau van de moeder in de nieuwe cohorte per type verslag en in de totale populatie in het gewoon kleuteronderwijs

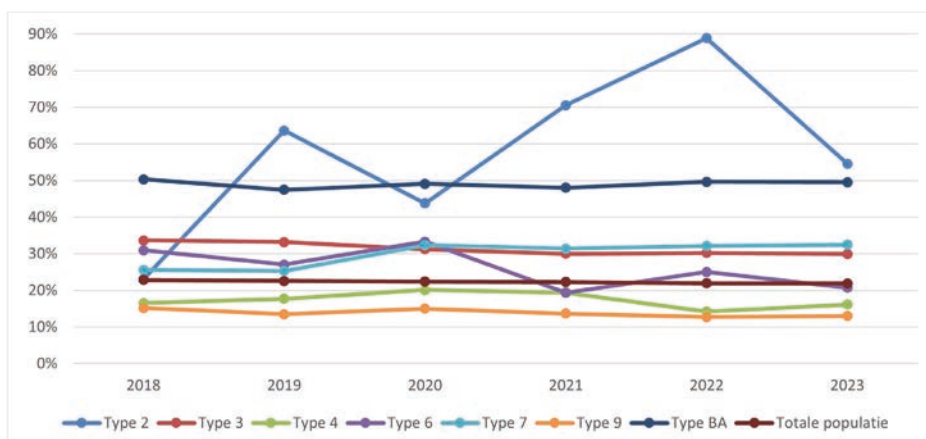
Noot: lage absolute aantallen voor type 6



Figuur 73

Aandeel leerlingen dat aantikt op de indicator opleidingsniveau van de moeder in de nieuwe cohorte per type verslag en in de totale populatie in het gewoon lager onderwijs

Noot: lage absolute aantallen voor type 2 en type 6



Figuur 74

de totale populatie in het gewoon secundair onderwijs

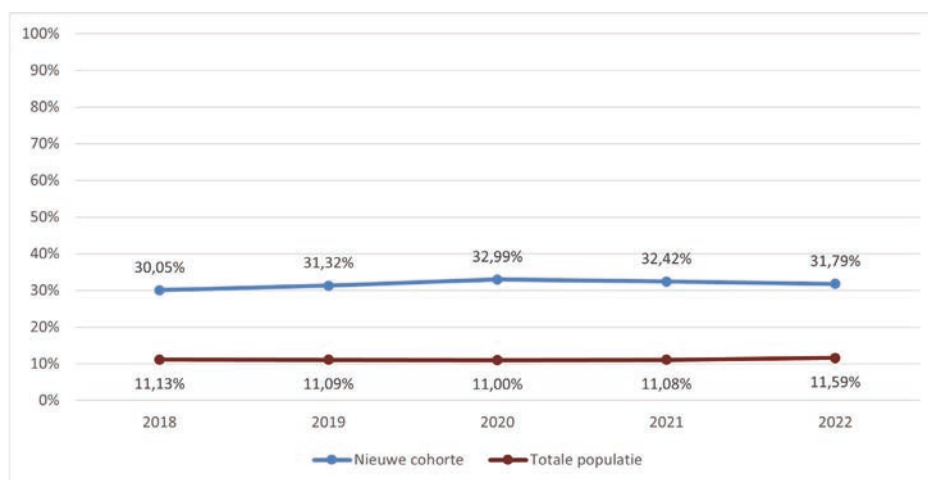
Noot: lage absolute aantallen voor type 2 en type 6

2.1.1.5 Verschillen naargelang schoolse vertraging

2.1.1.5.1 Leerlingen met een verslag in het gewoon onderwijs

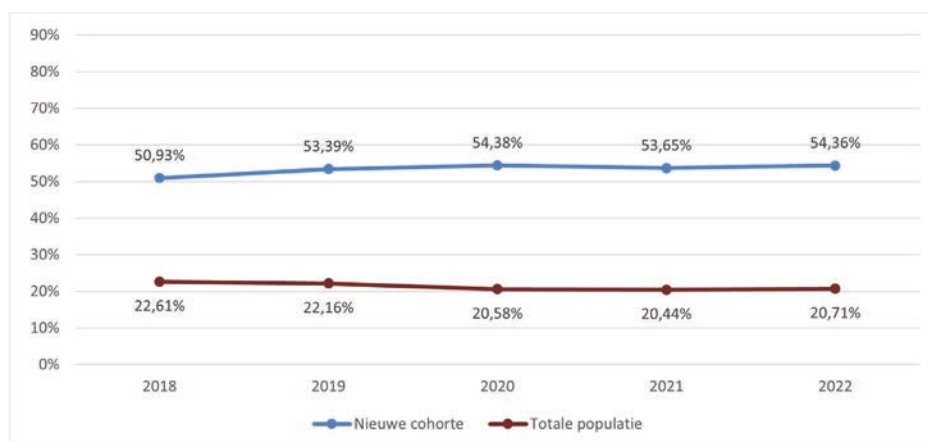
De variabelen omtrent schoolse vertraging zijn uitsluitend voor het lager en secundair onderwijs beschikbaar. Hierbij is het belangrijk dat op de relevante variabelen veel missende gegevens zijn. Tabel 46 en 48 in Bijlage 4.2.5 tonen de volledige verdeling van leerlingen op de variabele schoolse vordering. Tabel 47 en 49 tonen de volledige verdeling van leerlingen op de variabele zittenblijver.

We bespreken als eerste het aandeel leerlingen met schoolse achterstand. Het gaat hier om leerlingen die tijdens hun schoolloopbaan minstens één jaar achterstand hebben opgelopen. Het gaat dus om leerlingen die op een punt in hun loopbaan achterstand hebben opgelopen, mogelijks eerder dan het onderzochte schooljaar. Zowel in het lager (**Figuur 75**) als in het secundair onderwijs (**Figuur 76**), is het aandeel leerlingen met schoolse achterstand opmerkelijk hoger in de groep leerlingen die een verslag ontvangt dan in de totale populatie. Het verschil blijft vrij stabiel doorheen de schooljaren.



Figuur 75

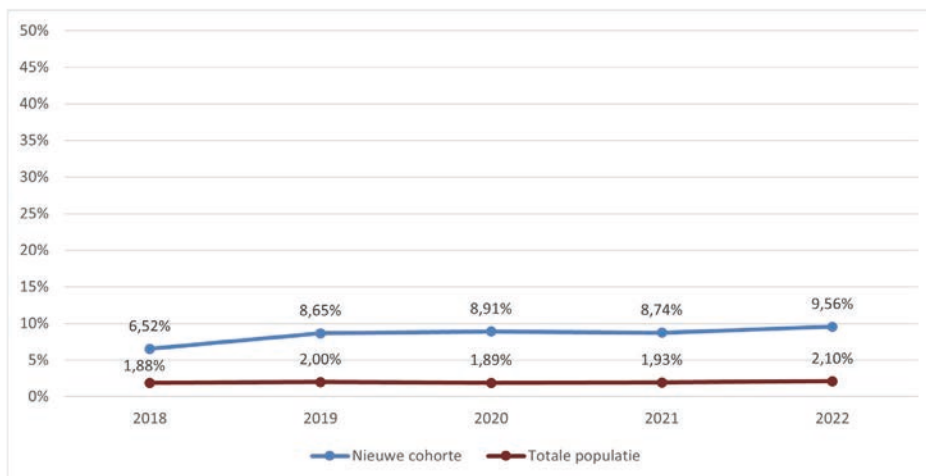
Aandeel leerlingen met schoolse achterstand in de nieuwe cohorte en de totale populatie in het gewoon lager onderwijs



Figuur 76

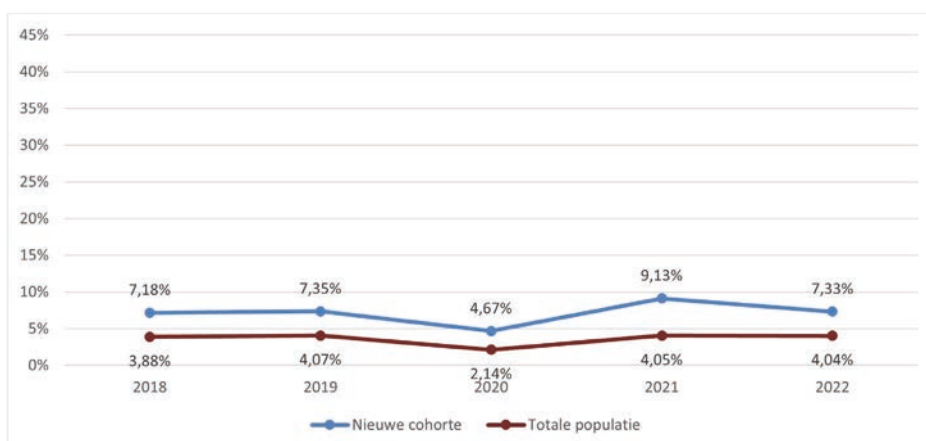
Aandeel leerlingen met schoolse achterstand in de nieuwe cohorte en de totale populatie in het gewoon secundair onderwijs

Daarnaast kunnen we ook kijken naar het aandeel zittenblijvers. Zittenblijvers zijn leerlingen die in het onderzochte schooljaar een jaar blijven zitten. Voor de nieuwe cohorte gaat het dus om leerlingen die een verslag krijgen op het moment dat ze een jaar overdoen. Zowel in het lager onderwijs (**Figuur 77**) als in het secundair onderwijs (**Figuur 78**) is het aandeel zittenblijvers groter in de nieuwe cohorte. Het verschil wordt ietwat groter in het lager onderwijs, van 4,64% in schooljaar 2018-2019 naar 7,46% in 2023-2024.



Figuur 77

Aandeel zittenblijvers in de nieuwe cohorte en de totale populatie in het gewoon lager onderwijs



Figuur 78

Aandeel zittenblijvers in de nieuwe cohorte en de totale populatie in het gewoon secundair onderwijs

Omwille van het hoge aandeel ontbrekende data, werden geen beschrijvende analyses per type verslag uitgevoerd voor de variabelen schoolse vertraging (LO: gemiddeld 7,53% onbekend, tot max. 14,29%; SO: gemiddeld 6,05% onbekend, tot max. 45,45%) en zittenblijver (LO: gemiddeld 10,00% onbekend, tot max. 34,29%; SO gemiddeld 12,52% onbekend, tot max. 70,59%).

2.1.2 Leerlingkenmerken: regressieanalyses

Naast de beschrijvende analyses, werden ook regressieanalyses uitgevoerd om de samenhang tussen leerlingkenmerken en het al dan niet hebben van een verslag te onderzoeken. In deze analyses worden de leerlingen die in een bepaald schooljaar een (bepaald type) verslag hebben, vergeleken met leerlingen die in dat schooljaar géén verslag hebben. In tegenstelling tot de beschrijvende analyses gaat het dus niet om de nieuwe cohorte (leerlingen die in een bepaald jaar een verslag ontvangen), maar om de volledige groep leerlingen die in een schooljaar een bepaald verslag heeft.

In Bijlage 4.3 “Samenhang tussen leerlingkenmerken en het al dan niet krijgen van een verslag” worden de resultaten van de analyses uitgebreid gerapporteerd. In de tabellen in de tekst wordt steeds Cox’ d gerapporteerd. Een Cox’ d hoger dan 10,201 wijst op een middelgroot effect, hoger dan 10,501 op een groot effect.

We rapporteren eerst de analyses over het al dan niet hebben van een verslag, ongeacht het type. Daarna rapporteren we de analyses voor elk type verslag afzonderlijk. Aangezien het aantal leerlingen dat een verslag heeft sterk verschilt tussen de types, worden de algemene resultaten voornamelijk beïnvloed door de grootste types.

2.1.2.1 Al dan niet hebben van een verslag

Op alle opleidingsniveaus hangt het hebben van een verslag samen met het geslacht van de leerling. Jongens hebben meer kans op een verslag dan meisjes (middelgrote effecten, zie **Tabel 18**).

Daarnaast hebben in het kleuteronderwijs leerlingen die aantikken op de indicator opleidingsniveau van de moeder meer kans op een verslag dan leerlingen die niet aantikken (klein effect). In het lager onderwijs en het secundair onderwijs hebben leerlingen waarvan de thuistaal Nederlands is meer kans op een verslag dan leerlingen waarvan de thuistaal niet het Nederlands is (kleine effecten).

	Cox’ d						
Gewoon kleuteronderwijs	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Geslacht (ref = meisjes)	0,19	0,20	0,23	0,25	0,25	0,23	0,24
Opleidingsniveau moeder (ref = tikt niet aan)	0,09	0,12	0,13	0,14	0,15	0,17	0,18
Thuistaal (ref = tikt niet aan)	-0,09	ns	ns	ns	0,04	0,05	0,06
Gewoon lager onderwijs	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Geslacht (ref = meisjes)	0,27	0,27	0,29	0,28	0,29	0,27	0,20
Opleidingsniveau moeder (ref = tikt niet aan)	ns	ns	ns	ns	ns	ns	0,12
Thuistaal (ref = tikt niet aan)	-0,11	-0,11	-0,09	-0,11	-0,14	-0,11	ns
Gewoon secundair onderwijs	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Geslacht (ref = meisjes)	0,26	0,24	0,23	0,22	0,21	0,19	0,18
Opleidingsniveau moeder (ref = tikt niet aan)	-0,03	ns	ns	ns	0,02	0,04	0,04
Thuistaal (ref = tikt niet aan)	-0,20	-0,16	-0,14	-0,12	-0,11	-0,10	-0,10

Tabel 18

Resultaten logistische regressieanalyse met als afhankelijke variabele het hebben van een verslag

Noot: ns = niet-significant verschil, $p > 0,01$

2.1.2.2 Al dan niet hebben van een verslag type 2

Zowel in het kleuteronderwijs als het lager onderwijs hangt het hebben van een verslag type 2 samen met het opleidingsniveau van de moeder (klein tot middelgroot effect) en de thuistaal van de leerling (klein tot middelgroot effect, zie **Tabel 19**). Leerlingen die aantikken op de indicator opleidingsniveau of de indicator thuistaal hebben meer kans op een verslag type 2 dan leerlingen die niet aantikken. Daarnaast hebben jongens meer kans op een verslag type 2 dan meisjes (in bepaalde jaren, steeds een klein effect, behalve voor kleuteronderwijs in 2023-2024 een middelgroot effect).

	Cox' d						
Gewoon kleuteronderwijs	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Geslacht (ref = meisjes)	ns	ns	0,14	0,17	0,19	0,19	0,22
Opleidingsniveau moeder (ref = tikt niet aan)	0,18	0,17	0,18	0,21	0,22	0,25	0,27
Thuistaal (ref = tikt niet aan)	ns	0,11	0,09	0,13	0,11	0,12	0,13
Gewoon lager onderwijs	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Geslacht (ref = meisjes)			ns	ns	ns	0,13	0,15
Opleidingsniveau moeder (ref = tikt niet aan)			0,20	0,16	0,27	0,27	0,31
Thuistaal (ref = tikt niet aan)			ns	ns	0,24	0,21	0,25

Tabel 19

Resultaten logistische regressieanalyse met als afhankelijke variabele het hebben van een verslag type 2

Noot: ns = niet-significant verschil, $p > 0,01$; in het lager onderwijs in 2017 en 2018 en in het secundair onderwijs in alle jaren werd geen analyse uitgevoerd omwille van een te laag aantal leerlingen met een verslag type 2.

2.1.2.3 Al dan niet hebben van een verslag type 3

Op alle onderwijsniveaus hangt het hebben van een verslag type 3 samen met het geslacht van de leerling, het opleidingsniveau van de moeder, en de thuistaal van de leerling (zie **Tabel 20**). Jongens hebben meer kans op een verslag type 3 dan meisjes (middelgrote effecten). Leerlingen die aantikken op de indicator opleidingsniveau van de moeder hebben meer kans op een verslag type 3 dan leerlingen die niet aantikken (kleuter: middelgroot effect, lager en secundair: klein effect). Leerlingen waarvan Nederlands niet de thuistaal is, hebben minder kans op een verslag type 3 dan leerlingen met Nederlands als thuistaal (kleine effecten).

	Cox' d						
Gewoon kleuteronderwijs	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Geslacht (ref = meisjes)		0,42	0,42	0,37	0,37	0,41	0,39
Opleidingsniveau moeder (ref = tikt niet aan)		0,31	0,26	0,26	0,26	0,25	0,22
Thuistaal (ref = tikt niet aan)		ns	ns	-0,10	-0,15	-0,15	-0,11
Gewoon lager onderwijs	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Geslacht (ref = meisjes)	0,47	0,41	0,40	0,39	0,37	0,38	0,37
Opleidingsniveau moeder (ref = tikt niet aan)	0,13	0,15	0,14	0,14	0,14	0,15	0,13
Thuistaal (ref = tikt niet aan)	-0,18	-0,15	-0,13	-0,14	-0,13	-0,14	-0,11
Gewoon secundair onderwijs	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Geslacht (ref = meisjes)	0,39	0,36	0,39	0,34	0,34	0,33	0,32
Opleidingsniveau moeder (ref = tikt niet aan)	0,31	0,17	0,14	0,11	0,09	0,08	0,09
Thuistaal (ref = tikt niet aan)	-0,39	-0,18	-0,17	-0,17	-0,17	-0,17	-0,17

Tabel 20

Resultaten logistische regressieanalyse met als afhankelijke variabele het hebben van een verslag type 3

Noot: ns = niet-significant verschil, $p > 0,01$; in het kleuteronderwijs in 2017 werd geen analyse uitgevoerd omwille van een te laag aantal leerlingen met een verslag type 3.

2.1.2.4 Al dan niet hebben van een verslag type 4

Het hebben van een verslag type 4 hangt op alle onderwijsniveaus samen met het geslacht van de leerling en de thuistaal van de leerling (zie **Tabel 21**). Jongens hebben meer kans op het hebben van een verslag type 4 (kleuter: klein effect, lager en secundair: middelgroot effect). Leerlingen waarvan de thuistaal niet Nederlands is, hebben net minder kans op een verslag type 4 (kleuter: klein effect, lager en secundair: middelgroot effect). In het secundair onderwijs hangt het hebben van een verslag type 4 ook samen met het opleidingsniveau van de moeder: leerlingen die aantikken op deze indicator hebben minder vaak een verslag type 4 (klein effect).

	Cox' d						
Gewoon kleuteronderwijs	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Geslacht (ref = meisjes)	0,09	ns	0,08	0,15	0,16	0,19	0,13
Opleidingsniveau moeder (ref = tikt niet aan)	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns
Thuistaal (ref = tikt niet aan)	-0,18	-0,14	-0,15	-0,13	-0,13	-0,22	-0,23
Gewoon lager onderwijs	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Geslacht (ref = meisjes)	0,30	0,36	0,32	0,31	0,31	0,33	0,30
Opleidingsniveau moeder (ref = tikt niet aan)	-0,09	ns	ns	ns	ns	ns	ns
Thuistaal (ref = tikt niet aan)	-0,25	-0,27	-0,25	-0,25	-0,23	-0,28	-0,26
Gewoon secundair onderwijs	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Geslacht (ref = meisjes)	0,29	0,28	0,32	0,32	0,34	0,34	0,34
Opleidingsniveau moeder (ref = tikt niet aan)	-0,08	-0,11	-0,10	-0,10	-0,06	-0,07	-0,06
Thuistaal (ref = tikt niet aan)	-0,27	-0,25	-0,25	-0,27	-0,27	-0,25	-0,27

Tabel 21

Resultaten logistische regressieanalyse met als afhankelijke variabele het hebben van een verslag type 4

Noot: ns = niet-significant verschil, $p > 0,01$

2.1.2.5 Al dan niet hebben van een verslag type 6

In het lager onderwijs hangt het hebben van een verslag type 6 in sommige jaren samen met geslacht: jongens hebben meer kans op een verslag type 6 dan meisjes (klein effect, zie **Tabel 22**). Dit effect is echter niet consistent. In het secundair zien we dit verband uitsluitend in schooljaar 2023-2024. Er is geen verband tussen het hebben van een verslag type 6 en het opleidingsniveau van de moeder of de thuistaal van de leerling.

	Cox' d						
Gewoon lager onderwijs	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Geslacht (ref = meisjes)	ns	0,17	ns	0,12	ns	0,15	0,10
Opleidingsniveau moeder (ref = tikt niet aan)	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns
Thuistaal (ref = tikt niet aan)	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns
Gewoon secundair onderwijs	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Geslacht (ref = meisjes)	ns	ns	ns	ns	ns	ns	0,09
Opleidingsniveau moeder (ref = tikt niet aan)	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns
Thuistaal (ref = tikt niet aan)	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns

Tabel 22

Resultaten logistische regressieanalyse met als afhankelijke variabele het hebben van een verslag type 6

Noot: ns = niet-significant verschil, $p > 0,01$; in het kleuteronderwijs werd geen analyse uitgevoerd omwille van een te laag aantal leerlingen met een verslag type 6.

2.1.2.6 Al dan niet hebben van een verslag type 7

Op alle onderwijsniveaus is er een verband tussen het geslacht en de thuistaal van de leerling en het hebben van een verslag type 7 (zie **Tabel 23**). Jongens hebben een grotere kans op het hebben van een verslag type 7 dan meisjes (kleine effecten). Leerlingen waarvan Nederlands niet de thuistaal is, hebben meer kans op een verslag type 7 dan leerlingen waarvan Nederlands wel de thuistaal is (kleuter en secundair: klein effect; lager: klein tot middelgroot effect). Daarnaast is er in het kleuter- en lager onderwijs ook een effect van het opleidingsniveau van de moeder. Leerlingen die aantikken op deze indicator, hebben meer kans op een verslag type 7 dan leerlingen die niet aantikken (kleine effecten). In het secundair onderwijs zien we uitsluitend een zeer klein effect in schooljaar 2023-2024.

	Cox' d						
Gewoon kleuteronderwijs	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Geslacht (ref = meisjes)	0,09	0,10	0,14	0,18	0,17	0,15	0,18
Opleidingsniveau moeder (ref = tikt niet aan)	ns	0,11	0,14	0,17	0,16	0,19	0,18
Thuistaal (ref = tikt niet aan)	ns	0,16	0,15	0,12	0,14	0,17	0,17
Gewoon lager onderwijs	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Geslacht (ref = meisjes)	0,17	0,20	0,19	0,18	0,17	0,18	0,18
Opleidingsniveau moeder (ref = tikt niet aan)	ns	0,10	0,11	0,12	0,15	0,17	0,16
Thuistaal (ref = tikt niet aan)	0,12	0,13	0,18	0,20	0,23	0,22	0,23
Gewoon secundair onderwijs	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Geslacht (ref = meisjes)	0,14	0,12	0,15	0,14	0,15	0,17	0,16
Opleidingsniveau moeder (ref = tikt niet aan)	ns	ns	ns	ns	ns	ns	0,04
Thuistaal (ref = tikt niet aan)	ns	ns	ns	0,07	0,12	0,13	0,15

Tabel 23

Resultaten logistische regressieanalyse met als afhankelijke variabele het hebben van een verslag type 7

Noot: ns = niet-significant verschil, $p > 0,01$

2.1.2.7 Al dan niet hebben van een verslag type 9

Op alle onderwijsniveaus hangt het geslacht van de leerling samen met het hebben van een verslag type 9: jongens hebben meer kans op dit verslag dan meisjes (middelgrote effecten, zie **Tabel 24**). In het lager en secundair onderwijs is er ook steeds een klein effect van het opleidingsniveau van de moeder: leerlingen die aantikken op deze indicator hebben minder kans op een verslag type 9 dan leerlingen die niet aantikken. In het kleuteronderwijs zien we dit verschil ook vanaf schooljaar 2020-2021. Daarnaast is er in het lager en secundair onderwijs consistent een middelgroot effect van thuistaal: leerlingen die niet het Nederlands als thuistaal hebben, hebben minder kans op het hebben van een verslag type 9. De grootte van dit effect blijkt af te nemen doorheen de tijd: het verschil tussen beide groepen wordt dus kleiner.

	Cox' d						
Gewoon kleuteronderwijs	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Geslacht (ref = meisjes)	0,32	0,31	0,41	0,38	0,37	0,34	0,33
Opleidingsniveau moeder (ref = tikt niet aan)	ns	ns	ns	0,10	0,08	0,08	0,09
Thuistaal (ref = tikt niet aan)	-0,16	ns	ns	ns	ns	ns	ns
Gewoon lager onderwijs	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Geslacht (ref = meisjes)	0,35	0,34	0,33	0,34	0,33	0,32	0,30
Opleidingsniveau moeder (ref = tikt niet aan)	-0,13	-0,08	-0,07	-0,05	-0,05	-0,04	-0,06
Thuistaal (ref = tikt niet aan)	-0,37	-0,31	-0,27	-0,26	-0,21	-0,22	-0,19
Gewoon secundair onderwijs	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Geslacht (ref = meisjes)	0,30	0,30	0,29	0,28	0,27	0,27	0,26
Opleidingsniveau moeder (ref = tikt niet aan)	-0,12	-0,11	-0,12	-0,12	-0,12	-0,11	-0,11
Thuistaal (ref = tikt niet aan)	-0,43	-0,40	-0,40	-0,37	-0,34	-0,32	-0,31

Tabel 24

Resultaten logistische regressieanalyse met als afhankelijke variabele het hebben van een verslag type 9

Noot: ns = niet-significant verschil, $p > 0,01$

2.1.2.8 Al dan niet hebben van een verslag type basisaanbod

Zowel in het lager als het secundair onderwijs hangt het opleidingsniveau van de moeder consistent samen met het hebben van een verslag type basisaanbod (kleine tot middelgrote effecten, zie **Tabel 25**). Leerlingen die aantikken op deze indicator hebben meer kans op een verslag type basisaanbod dan leerlingen die niet aantikken. In het secundair onderwijs lijkt de grootte van het effect af te nemen. In het lager onderwijs was er ook een (zeer) klein effect van geslacht: jongens hebben meer kans op een verslag type basisaanbod dan meisjes. Dit effect wordt kleiner door de tijd en sinds schooljaar 2021-2022 zien we geen verschil tussen jongens en meisjes. Ook in het secundair onderwijs zien we dit verschil niet. Zowel voor het lager onderwijs als in enkele schooljaren voor het secundair onderwijs hangt de thuistaal van de leerling samen met het hebben van een verslag type basisaanbod. Leerlingen die niet het Nederlands als thuistaal hebben, hebben meer kans op een verslag type basisaanbod. Het effect is echter (zeer) klein.

	Cox' d						
Gewoon lager onderwijs	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Geslacht (ref = meisjes)	0,10	0,08	0,04	0,03	ns	ns	ns
Opleidingsniveau moeder (ref = tikt niet aan)	0,21	0,23	0,20	0,21	0,22	0,22	0,21
Thuistaal (ref = tikt niet aan)	ns	ns	0,06	0,06	0,05	0,04	0,04

Gewoon secundair onderwijs	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Geslacht (ref = meisjes)	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns
Opleidingsniveau moeder (ref = tikt niet aan)	0,38	0,27	0,21	0,19	0,17	0,16	0,17
Thuistaal (ref = tikt niet aan)	ns	0,09	0,05	0,04	ns	ns	ns

Tabel 25

Resultaten logistische regressieanalyse met als afhankelijke variabele het hebben van een verslag type basisaanbod

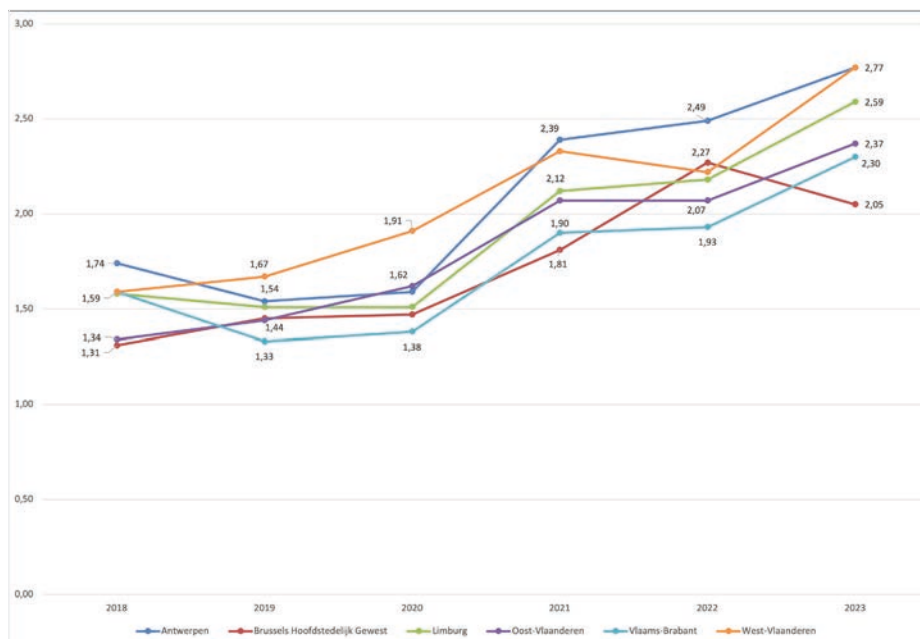
Noot: ns = niet-significant verschil, $p > 0,01$

2.2 School- en CLB-kenmerken

2.2.1 Aantal verslagen per provincie

In wat volgt worden het aantal nieuwe verslagen en het totaal aantal verslagen voor de verschillende schooljaren per provincie bekeken. Om een juiste vergelijking tussen provincies mogelijk te maken, wordt er enkel gewerkt met het relatieve aantal verslagen, dus het aantal (nieuwe) verslagen in verhouding tot het aantal leerlingen, uitgedrukt in percentages.

2.2.1.1 Relatief aantal nieuwe verslagen



Figuur 79

Relatief aantal nieuwe verslagen per schooljaar opgesplitst per provincie voor het gewoon basisonderwijs (in %)

Uit de resultaten van de variantieanalyse voor het **gewoon basisonderwijs** blijkt dat er voor alle schooljaren een significant verschil is in het gemiddeld aantal verslagen volgens provincie, maar de effectgroottes in de vorm van η^2 zijn klein².

Zoals blijkt uit **Figuur 79** steekt Antwerpen er in het eerste onderzochte schooljaar gemiddeld bovenuit, terwijl het Brussels hoofdstedelijk gewest en Oost-Vlaanderen gemiddeld het minst aantal nieuwe verslagen heeft in verhouding tot het aantal leerlingen. Ook voor de schooljaren 2021-2022 tot en met 2023-2024 zien we dat Antwerpen gemiddeld het hoogste percentage nieuwe verslagen heeft, samen met West-Vlaanderen, waar het gemiddelde eveneens hoog is, behalve in 2022-2023. Het Brussels Hoofdstedelijk gewest situeert zich gemiddeld genomen onderaan met echter een uitschieter in 2022-2023. Oost-Vlaanderen en Limburg bevinden zich tussenin de andere provincies. Specifiek voor de schooljaren 2019-2020 en 2020-2021 zien we voor alle provincies een afname of stagnatie in het gemiddelde, behalve voor Oost-Vlaanderen en West-Vlaanderen die een stijging kennen. Waar West-Vlaanderen en Antwerpen gemiddelde genomen de provincies zijn met het hoogst relatief aantal nieuwe verslagen, zien we in **Tabel 26** dat de spreiding, in de vorm van de standaardafwijking tussen de twee provincies wel verschilt. In West-Vlaanderen is er een grotere spreiding in vergelijking met Antwerpen. Ook de maximumscore ligt in West-Vlaanderen hoger met uitschieters tot 28% en 25% in 2021-2022 en 2022-2023. Dit zien we ook in Limburg, waar ondanks het lagere gemiddelde, in sommige schooljaren de maximumscore boven de 15 en zelfs 20% ligt. In deze provincies zijn er in vergelijking met andere provincies dus meer verschillen binnen de provincie met duidelijk een aantal uitschieters in het gemiddeld relatief aantal nieuwe verslagen. Voor Oost-Vlaanderen zien we de kleinste spreiding, met lage standaardafwijkingen en maximumscores, maar ook kleinere interkwartielafstanden of de afstand tussen percentiel 25 en 75. Dit laatste geeft aan dat voor Oost-Vlaanderen de middelste 50% van de data minder ver uit elkaar liggen dan in andere provincies.

2. ANOVA-resultaten GBO: 2018-2019: $F(5, 2437)=7.59$, $p<.01$, $\eta^2=.02$; 2019-2020: $F(5, 2454)=4.11$, $p<.01$, $\eta^2=.01$; 2020-2021: $F(5, 2485)=7.48$, $p<.01$, $\eta^2=.02$; 2021-2022: $F(5, 2495)=8.17$, $p<.01$, $\eta^2=.02$; 2022-2023: $F(5, 2503)=8.41$, $p<.01$, $\eta^2=.02$; 2023-2024: $F(5, 2508)=10.40$, $p<.01$, $\eta^2=.02$

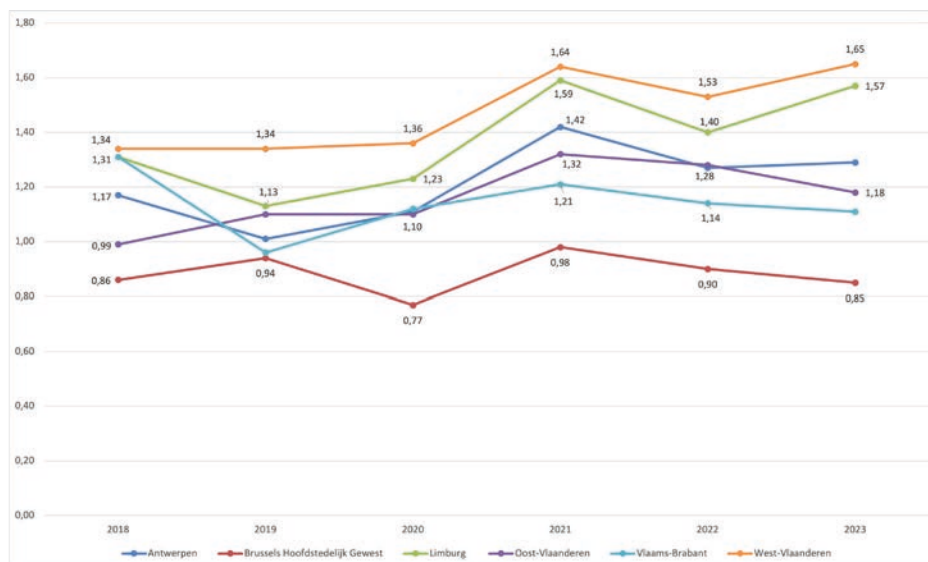
		2018	2019	2020	2021	2022	2023
Antwerpen	Gemiddelde	1,74	1,54	1,59	2,39	2,49	2,77
	Standaardafwijking	1,24	1,14	1,19	1,43	1,42	1,48
	Min-Max	0-8,96	0-7,51	0-11,25	0-10,31	0-9,55	0-10,53
	Mediaan (P50)	1,54	1,28	1,38	2,16	2,25	2,50
	P25-P75	0,93-2,32	0,74-2,06	0,83-2,03	1,31-3,15	1,51-3,22	1,79-3,51
Brussels Hoofdstedelijk Gewest	Gemiddelde	1,31	1,45	1,47	1,81	2,27	2,05
	Standaardafwijking	1,17	1,28	1,23	1,37	1,58	1,35
	Min-Max	0-7,41	0-7,75	0-5,71	0-6,88	0-7,36	0-6,27
	Mediaan (P50)	1,01	1,14	1,13	1,53	2,00	1,75
	P25-P75	0,48-1,92	0,57-1,83	0,56-1,96	0,88-2,59	1,05-3,29	1,02-2,86
Limburg	Gemiddelde	1,58	1,51	1,51	2,12	2,18	2,59
	Standaardafwijking	1,23	1,15	1,60	1,38	1,61	1,84
	Min-Max	0-11,01	0-5,94	0-22,22	0-7,48	0-11,11	0-17,39
	Mediaan (P50)	1,37	1,27	1,27	1,93	1,94	2,30
	P25-P75	0,82-2,08	0,68-2,05	0,60-2,03	1,10-2,81	1,11-2,83	1,44-3,36
Oost-Vlaanderen	Gemiddelde	1,34	1,44	1,62	2,07	2,07	2,37
	Standaardafwijking	0,97	1,07	1,20	1,38	1,33	1,44
	Min-Max	0-6,25	0-6,55	0-6,54	0-9,00	0-10,19	0-10,87
	Mediaan (P50)	1,18	1,23	1,35	1,75	1,90	2,05
	P25-P75	0,65-1,83	0,66-1,95	0,81-2,17	1,11-2,70	1,16-2,72	1,42-3,10
Vlaams-Brabant	Gemiddelde	1,59	1,33	1,38	1,90	1,93	2,30
	Standaardafwijking	1,38	0,93	1,10	1,35	1,34	1,77
	Min-Max	0-15,38	0-6,41	0-8,20	0-15,00	0-10,34	0-25,00
	Mediaan (P50)	1,34	1,26	1,20	1,68	1,72	1,96
	P25-P75	0,78-2,16	0,66-1,79	0,66-1,82	1,10-2,52	1,00-2,49	1,37-2,82
West-Vlaanderen	Gemiddelde	1,59	1,67	1,91	2,33	2,22	2,77
	Standaardafwijking	1,27	1,37	1,63	2,06	1,79	1,69
	Min-Max	0-8,57	0-12,50	0-16,67	0-27,78	0-25,00	0-11,88
	Mediaan (P50)	1,32	1,41	1,59	1,90	1,93	2,44
	P25-P75	0,74-2,11	0,81-2,20	0,89-2,55	1,17-2,91	1,21-2,81	1,50-3,78

Tabel 26

Relatief aantal nieuwe verslagen per schooljaar opgesplitst per provincie, gewoon basisonderwijs (in %)

Voor het **gewoon secundair onderwijs** blijkt uit de resultaten van de variantieanalyse dat enkel voor de schooljaren 2019-2020, 2021-2022 en 2023-2024 er een significant verschil is in het gemiddelde relatief aantal nieuwe verslagen volgens provincie. De effectgroottes zijn ook hier klein³. In **Figuur 80** zien we dat West-Vlaanderen erboven uitsteekt, gevolgd door Limburg. De verschillen met de andere provincies nemen over de jaren ook toe en zijn dus het grootst in 2023-2024. In dit schooljaar krijgt in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest gemiddeld 0,85% van de leerlingen een nieuw verslag, in vergelijking met 1,57% in Limburg en 1,65% in West-Vlaanderen (**Tabel 27**). Ook de standaardafwijking en de interkwartielafstand zijn in West-Vlaanderen en zeker in Limburg groter dan in andere provincies. Voor Limburg vinden we ook de hoogste maximumscore van 20% in het jaar 2022-2023, al zijn de maximumscores in het gewoon secundair onderwijs, net zoals de gemiddelden, voor de verschillende provincies lager dan in het gewoon basisonderwijs.

3. ANOVA-resultaten GSO: 2018-2019: $F(5, 944)=2.06$, $p=.068$, $\eta^2=.01$; 2019-2020: $F(5, 946)=2.44$, $p=.033$, $\eta^2=.01$; 2020-2021: $F(5, 949)=1.92$, $p=.089$, $\eta^2=.01$; 2021-2022: $F(5, 957)=2.66$, $p=.021$, $\eta^2=.01$; 2022-2023: $F(5, 958)=2.16$, $p=.056$, $\eta^2=.01$; 2023-2024: $F(5, 982)=5.66$, $p<.01$, $\eta^2=.03$

**Figuur 80**

Relatief aantal nieuwe verslagen per schooljaar opgesplitst per provincie voor het gewoon secundair onderwijs (in %)

		2018	2019	2020	2021	2022	2023
Antwerpen	Gemiddelde	1,17	1,01	1,11	1,42	1,27	1,29
	Standaardafwijking	1,23	0,99	1,10	1,42	1,05	1,02
	Min-Max	0-7,74	0-5,81	0-6,57	0-13,70	0-6,12	0-5,50
	Mediaan (P50)	0,80	0,76	0,77	1,12	1,10	1,05
	P25-P75	0,41-1,54	0,33-1,37	0,36-1,53	0,67-1,75	0,49-1,72	0,59-1,81
Brussels Hoofdstedelijk Gewest	Gemiddelde	0,86	0,94	0,77	0,98	0,90	0,85
	Standaardafwijking	1,19	1,43	1,18	1,16	1,52	0,84
	Min-Max	0-6,49	0-7,89	0-5,13	0-4,94	0-6,02	0-3,19
	Mediaan (P50)	0,52	0,40	0,32	0,56	0,40	0,62
	P25-P75	0,17-1,01	0,15-1,24	0,08-0,78	0,18-1,38	0,26-1,23	0,26-1,21
Limburg	Gemiddelde	1,31	1,13	1,23	1,59	1,40	1,57
	Standaardafwijking	1,46	1,31	1,48	1,86	2,08	1,64
	Min-Max	0-7,69	0-8,26	0-7,69	0-12,69	0-20,00	0-8,57
	Mediaan (P50)	0,79	0,76	0,76	1,01	0,91	1,04
	P25-P75	0,31-1,62	0,28-1,46	0,28-1,69	0,43-2,21	0,34-1,83	0,52-2,15
Oost-Vlaanderen	Gemiddelde	0,99	1,10	1,10	1,32	1,28	1,18
	Standaardafwijking	1,13	1,19	1,33	1,32	1,23	1,20
	Min-Max	0-7,32	0-5,33	0-9,55	0-7,95	0-6,62	0-7,39
	Mediaan (P50)	0,73	0,74	0,69	0,89	0,85	0,83
	P25-P75	0,25-1,29	0,27-1,44	0,27-1,50	0,51-1,72	0,42-1,85	0,37-1,67
Vlaams-Brabant	Gemiddelde	1,31	0,96	1,12	1,21	1,14	1,11
	Standaardafwijking	1,82	1,16	1,30	1,38	1,26	1,27
	Min-Max	0-11,18	0-6,33	0-6,85	0-9,02	0-9,21	0-9,26
	Mediaan (P50)	0,75	0,51	0,62	0,76	0,79	0,70
	P25-P75	0,31-1,57	0,18-1,37	0,29-1,44	0,35-1,45	0,35-1,46	0,33-1,45
West-Vlaanderen	Gemiddelde	1,34	1,34	1,36	1,64	1,53	1,65
	Standaardafwijking	1,46	1,21	1,27	1,46	1,43	1,53
	Min-Max	0-8,33	0-6,03	0-6,52	0-10,54	0-7,14	0-8,63
	Mediaan (P50)	0,85	1,04	1,00	1,24	1,18	1,16
	P25-P75	0,43-1,83	0,54-1,89	0,44-2,02	0,66-2,30	4,66-2,15	0,70-2,20

Tabel 27

Relatief aantal nieuwe verslagen per schooljaar opgesplitst per provincie, gewoon secundair onderwijs (in %)

2.2.1.2 Relatief totaal aantal verslagen

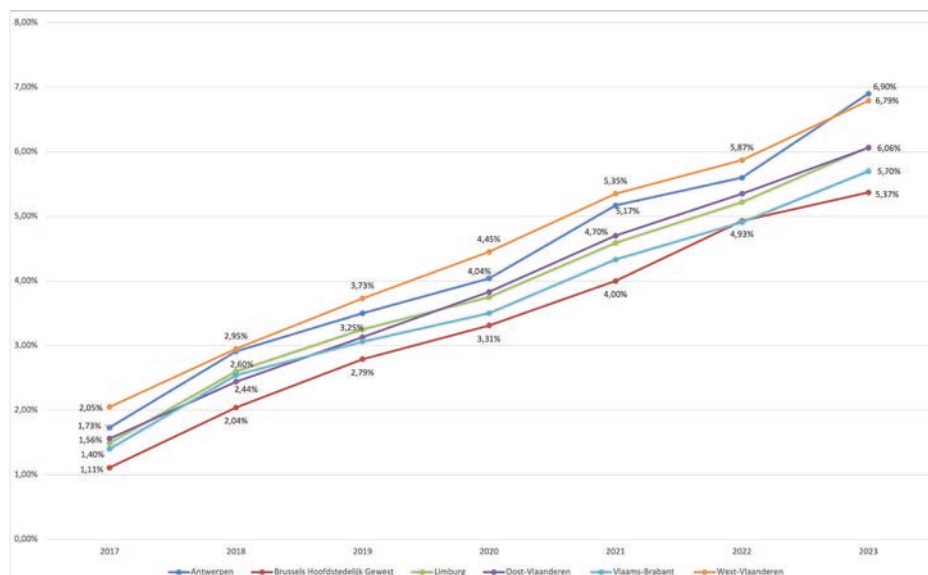
		2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Antwerpen	Gemiddelde	1,73	2,91	2,51	4,04	5,17	6,00	6,90
	Standaard-afwijking	1,35	1,91	2,16	2,39	2,72	2,88	3,11
	Min-Max	0-9,5	0-16,4	0-16,2	0-16,9	0-20,3	0-20,9	0-20,1
	Mediaan (P50)	1,43	2,56	3,00	3,56	4,62	5,52	6,35
	P25-P75	0,80-2,34	1,62-3,80	2,05-4,39	2,52-4,93	3,37-6,12	3,98-7,33	4,75-8,37
Brussels Hoofdstedelijk Gewest	Gemiddelde	1,11	2,04	2,79	3,31	4,00	4,93	5,37
	Standaard-afwijking	0,91	1,47	1,97	2,15	2,54	3,00	3,06
	Min-Max	0-5,1	0-7,4	0-13,2	0-11,7	0-13,4	0-16,6	0-14,7
	Mediaan (P50)	0,97	1,84	2,34	2,77	3,40	4,23	4,84
	P25-P75	0,50-1,55	0,96-2,78	1,55-3,51	1,82-4,11	2,34-5,12	2,84-6,50	2,98-6,98
Limburg	Gemiddelde	1,49	2,60	3,25	3,75	4,59	5,22	6,07
	Standaard-afwijking	1,15	1,69	1,98	2,36	2,59	2,95	3,35
	Min-Max	0-7,2	0-11,9	0-13,9	0-22,2	0-14,5	0-16,2	0-22,1
	Mediaan (P50)	1,32	2,27	2,92	3,45	4,23	4,85	5,54
	P25-P75	0,68-2,03	1,44-3,42	1,83-4,35	2,09-4,92	2,69-6,03	3,13-6,69	3,90-7,78
Oost-Vlaanderen	Gemiddelde	1,56	2,44	3,13	3,83	4,70	5,35	6,06
	Standaard-afwijking	1,05	1,42	1,90	2,29	2,61	2,89	2,89
	Min-Max	0-6,2	0-8,0	0-14,3	0-14,9	0-15,5	0-21,6	0-17,1
	Mediaan (P50)	1,39	2,20	2,77	3,38	4,14	4,94	5,54
	P25-P75	0,78-2,16	1,41-3,25	1,75-4,03	2,21-4,75	2,79-6,03	3,36-6,83	4,02-7,77
Vlaams-Brabant	Gemiddelde	1,40	2,54	3,06	3,50	4,33	4,91	5,70
	Standaard-afwijking	1,19	2,01	1,98	2,07	2,53	2,60	2,90
	Min-Max	0-10,0	0-23,1	0-18,2	0-21,1	0-24,6	0-21,2	0-25,0
	Mediaan (P50)	1,21	2,28	2,86	3,26	4,05	4,47	5,17
	P25-P75	0,69-1,90	1,38-3,15	1,76-3,94	2,08-4,70	2,65-5,63	3,18-6,35	3,85-6,99
West-Vlaanderen	Gemiddelde	2,05	2,95	3,73	4,45	5,35	5,87	6,79
	Standaardafwijking	1,75	2,11	2,51	2,95	3,70	3,86	3,81
	Min-Max	0-15,4	0-16,7	0-16,0	0-27,3	0-44,4	0-43,8	0-25,0
	Mediaan (P50)	1,71	2,55	3,24	3,89	4,60	5,10	6,08
	P25-P75	0,94-2,68	1,57-3,69	2,01-4,65	2,61-5,50	3,23-6,62	3,49-7,53	4,21-8,61

Tabel 28

Relatief aantal verslagen per schooljaar opgesplitst per provincie, gewoon basisonderwijs (in %)

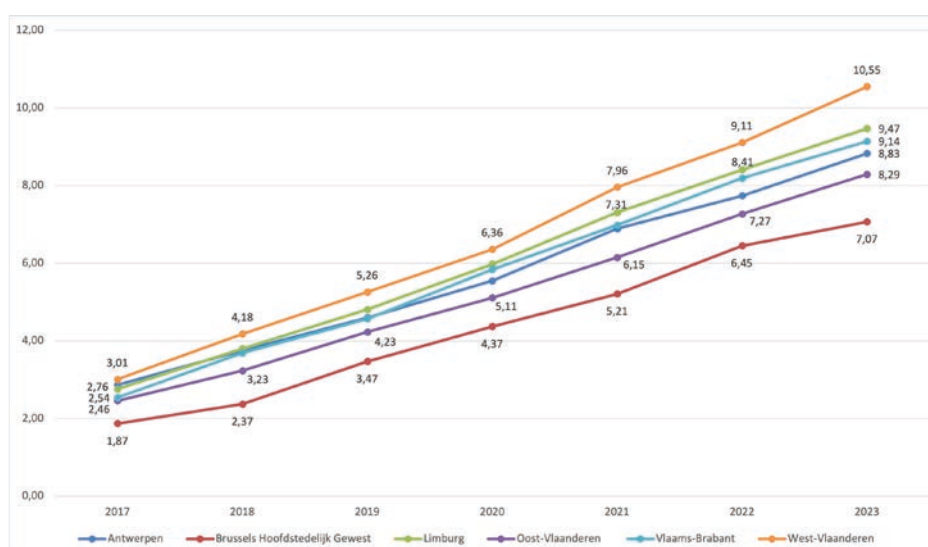
Voor het **gewoon basisonderwijs** blijkt uit de variantieanalyses dat er voor alle schooljaren significante verschillen zijn in het relatief totaal aantal verslagen volgens provincie maar de effectgroottes zijn klein⁴. Voor alle schooljaren geldt dat West-Vlaanderen en Antwerpen een hoger gemiddeld aantal verslagen op het totaal aantal leerlingen heeft dan Brussels Hoofdstedelijk Gewest en Vlaams-Brabant. Met Oost-Vlaanderen en Limburg vinden we voor sommige jaren een verschil. In de laatste twee schooljaren echter is er een verschil met alle provincies waarbij Antwerpen en West-Vlaanderen er boven uit steken (**Figuur 81**). West-Vlaanderen heeft daarenboven ook scholen die er echt bovenuit steken met in 2021-2022 en 2022-2023 maximumscores van 44%. Ook voor Vlaams-Brabant, zien we, ondanks de lagere gemiddelde scores, in verschillende schooljaren uitschieters met maximumscores tot 25%, iets wat we bijvoorbeeld niet zien in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest (**Tabel 28**).

4. ANOVA-resultaten GBO: 2017-2018: $F(5, 2417)=1712$, $p<.01$, $\eta^2=.03$; 2018-2019: $F(5, 2437)=9.87$, $p<.01$, $\eta^2=.02$; 2019-2020: $F(5, 2454)=8.14$, $p<.01$, $\eta^2=.02$; 2020-2021: $F(5, 2487)=9.07$, $p<.01$, $\eta^2=.02$; 2021-2022: $F(5, 2498)=10.32$, $p<.01$, $\eta^2=.02$; 2022-2023: $F(5, 2508)=9.41$, $p<.01$, $\eta^2=.02$; 2023-2024: $F(5, 2514)=12.84$, $p<.01$, $\eta^2=.03$


Figuur 81

Relatief aantal verslagen per schooljaar opgesplitst per provincie voor het gewoon basisonderwijs (in %)

Ook voor het gewoon secundair onderwijs zijn er voor alle schooljaren significante verschillen in het relatief aantal verslagen volgens provincie, opnieuw met telkens een kleine effectgrootte⁵. Hier zien we dat West-Vlaanderen gemiddeld het hoogst relatief aantal verslagen kent en Brussels Hoofdstedelijk Gewest en Oost-Vlaanderen het laagste. De andere provincies zitten hier tussenin (**Figuur 82**).


Figuur 82

Relatief aantal verslagen per schooljaar opgesplitst per provincie voor het gewoon secundair onderwijs (in %)

5. ANOVA-resultaten GSO: 2017-2018: $F(5, 943)=3.09$, $p<.01$, $\eta^2=.02$; 2018-2019: $F(5, 944)=3.94$, $p<.01$, $\eta^2=.02$; 2019-2020: $F(5, 946)=2.77$, $p=.02$, $\eta^2=.01$; 2020-2021: $F(5, 949)=2.88$, $p=.01$, $\eta^2=.02$; 2021-2022: $F(5, 956)=3.58$, $p<.01$, $\eta^2=.02$; 2022-2023: $F(5, 960)=2.82$, $p=.02$, $\eta^2=.01$; 2023-2024: $F(5, 986)=3.65$, $p<.01$, $\eta^2=.02$

Voor alle provincies zien we echter, voornamelijk in de laatste drie schooljaren uitschieters in de vorm van hoge maximumscores die variëren tussen 25% en 44% naargelang de provincies, wat heel wat hoger is dan in het gewoon basisonderwijs (**Tabel 29**). Vlaams-Brabant is hierbij de provincie met de hoogste uitschieters. Binnen deze provincie zien we de grootste verschillen, zoals ook blijkt uit de standaardafwijkingen.

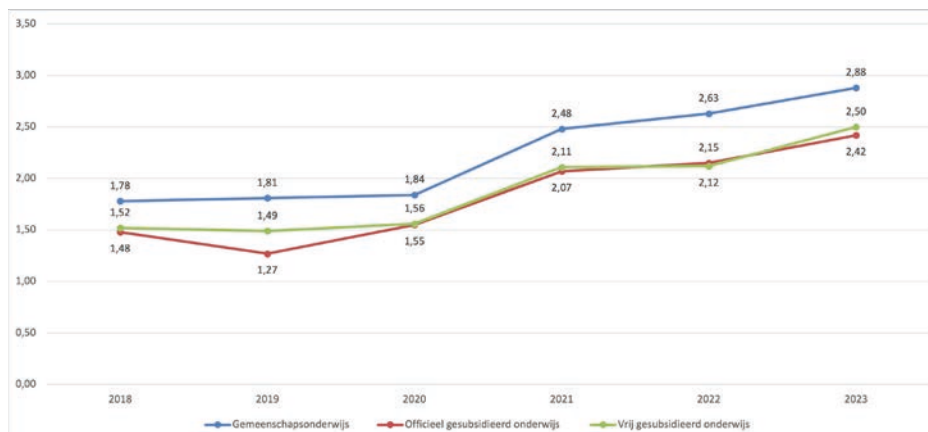
		2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Antwerpen	Gemiddelde	2,87	3,75	4,60	5,55	6,89	7,74	8,83
	Standaard-afwijking	2,07	2,66	3,08	3,74	4,73	5,21	5,76
	Min-Max	0-13,2	0-20,1	0-18,7	0-23,4	0-30,1	0-30,6	0-30,2
	Mediaan (P50)	2,39	3,15	3,75	4,72	5,86	6,66	7,78
	P25-P75	1,48-3,71	2,01-4,69	2,26-6,24	2,69-7,79	3,40-9,34	3,74-10,55	4,44-12,07
Brussels Hoofdstedelijk Gewest	Gemiddelde	1,87	2,37	3,47	4,37	5,21	6,45	7,07
	Standaard-afwijking	1,84	2,09	3,72	5,07	5,33	6,05	5,88
	Min-Max	0-8,10	0-9,10	0-18,4	0-26,9	0-23,5	0-28,9	0-24,5
	Mediaan (P50)	1,30	1,77	2,11	2,96	3,27	4,15	4,66
	P25-P75	0,83-2,22	1,15-3,10	1,17-4,35	1,48-6,12	1,75-6,54	2,44-8,63	2,88-9,81
Limburg	Gemiddelde	2,76	3,80	4,81	5,98	7,31	8,41	9,47
	Standaard-afwijking	1,85	2,58	3,46	3,81	4,78	5,72	5,83
	Min-Max	0-11,7	0-13,9	0-18,0	0-19,1	0-26,9	0-40,0	0-34,3
	Mediaan (P50)	2,32	3,15	4,13	5,57	6,13	7,04	8,15
	P25-P75	1,46-3,85	1,40-5,12	2,36-6,10	3,06-7,69	3,90-10,00	4,54-10,80	5,72-12,76
Oost-Vlaanderen	Gemiddelde	2,46	3,23	4,23	5,11	6,15	7,27	8,29
	Standaard-afwijking	1,96	2,59	3,26	3,94	4,77	5,63	6,25
	Min-Max	0-9,5	0-14,4	0-17,5	0-20,3	0-24,6	0-31,0	0-36,1
	Mediaan (P50)	1,99	2,70	3,47	4,60	5,28	6,51	7,26
	P25-P75	1,14-3,40	1,41-4,16	1,82-5,83	2,04-6,94	2,13-8,40	2,63-10,46	2,96-11,58
Vlaams-Brabant	Gemiddelde	2,54	3,69	4,57	5,84	6,98	8,19	9,14
	Standaard-afwijking	2,21	3,23	3,93	4,81	6,07	7,00	7,55
	Min-Max	0-11,4	0-17,1	0-22,2	0-26,3	0-36,1	0-42,8	0-44,4
	Mediaan (P50)	1,90	2,99	3,52	4,63	5,34	5,43	6,37
	P25-P75	1,04-3,25	1,42-4,97	1,64-6,24	2,40-7,58	2,59-9,31	3,15-11,20	3,44-12,93
West-Vlaanderen	Gemiddelde	3,01	4,18	5,26	6,36	7,96	9,11	10,55
	Standaardafwijking	2,16	3,03	3,49	3,96	5,08	5,84	6,84
	Min-Max	0-12,7	0-16,9	0-19,8	0-25,0	0-26,1	0-31,8	0-35,7
	Mediaan (P50)	2,57	3,63	4,74	5,88	7,30	8,63	9,22
	P25-P75	1,39-3,88	1,98-5,26	2,58-7,18	3,05-8,93	3,39-11,66	4,13-12,89	5,14-15,41

Tabel 29

Relatief aantal verslagen per schooljaar opgesplitst per provincie, gewoon secundair onderwijs (in %)

2.2.2 Aantal verslagen per onderwijsnet

2.2.2.1 Relatief aantal nieuwe verslagen



Figuur 83

Relatief aantal nieuwe verslagen per schooljaar opgesplitst per onderwijsnet voor het gewoon basisonderwijs (in %)

Voor het **gewoon basisonderwijs** blijkt uit de variantieanalyses dat er voor alle schooljaren significante verschillen zijn in het relatief aantal nieuwe verslagen volgens onderwijsnet. De effectgroottes zijn echter klein⁶. Zoals blijkt uit **Figuur 83** zijn er in het gemeenschapsonderwijs gemiddeld meer nieuwe verslagen in verhouding tot het aantal leerlingen dan in het officieel gesubsidieerd onderwijs en het vrij gesubsidieerd onderwijs. Tussen het officieel gesubsidieerd onderwijs en het vrij gesubsidieerd onderwijs zijn er geen verschillen, behalve in het schooljaar 2019-2020 waar het gemiddeld relatief aantal nieuwe verslagen voor het officieel gesubsidieerd onderwijs daalt en voor het vrij gesubsidieerd onderwijs stagneert. Verder zien we ook dat er in het vrij gesubsidieerd onderwijs in de laatste drie schooljaren maximumscores zijn tot bijna 28% (**Tabel 30**). Bij de andere twee onderwijsnetten liggen deze maximumscores veel lager. De standaardafwijkingen en de interkwartielafstanden voor het vrij gesubsidieerd onderwijs zijn nochtans niet opvallend hoger dan voor de andere onderwijsnetten. Het gaat hier dan ook om enkele uitschieters. Ook het officieel gesubsidieerd onderwijs kent zo een uitschieter in 2020-2021 (maximumscore 22,22%), het jaar volgend op een daling in het gemiddelde.

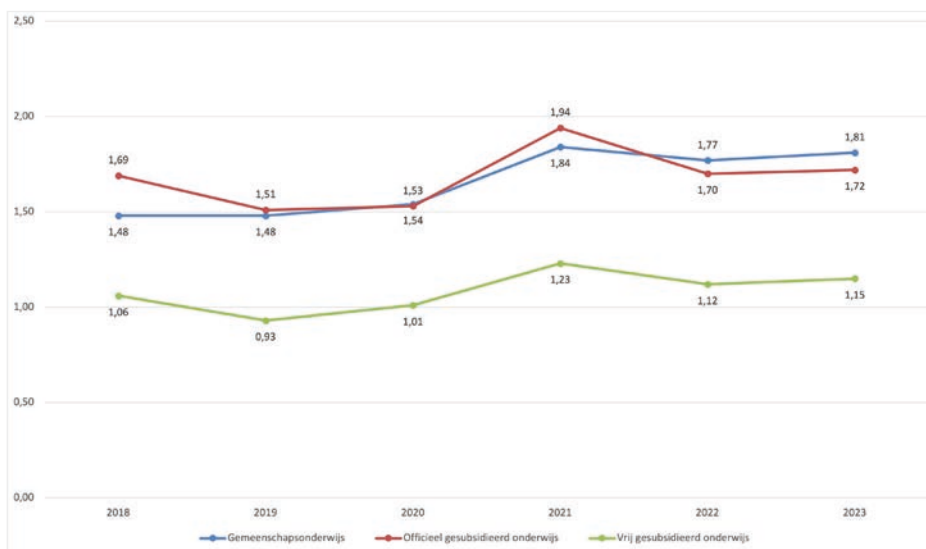
		2018	2019	2020	2021	2022	2023
Gemeen- schaps- onderwijs	Gemiddelde	1,78	1,81	1,84	2,48	2,63	2,88
	Standaardafwijking	1,38	1,38	1,47	1,77	1,72	1,86
	Min-Max	0-8,96	0-10,76	0-9,90	0-13,33	0-10,19	0-12,99
	Mediaan (P50)	1,52	1,52	1,46	2,09	2,36	2,53
	P25-P75	0,89-2,33	0,86-2,42	0,87-2,58	1,28-3,33	1,38-3,55	1,55-3,82
Officieel gesubsidieerd onderwijs	Gemiddelde	1,48	1,27	1,55	2,07	2,15	2,42
	Standaardafwijking	1,04	1,00	1,46	1,31	1,38	1,38
	Min-Max	0-6,49	0-6,10	0-22,22	0-11,30	0-10,34	0-10,87
	Mediaan (P50)	1,28	1,07	1,28	1,85	1,97	2,26
	P25-P75	0,75-2,08	0,55-1,72	0,70-1,98	1,20-2,74	1,23-2,76	1,44-3,19
Vrij gesubsidieerd onderwijs	Gemiddelde	1,52	1,49	1,56	2,11	2,12	2,50
	Standaardafwijking	1,24	1,11	1,24	1,54	1,46	1,61
	Min-Max	0-15,38	0-12,5	0-16,67	0-27,78	0-25,00	0-25,00
	Mediaan (P50)	1,33	1,30	1,33	1,83	1,91	2,23
	P25-P75	0,72-2,06	0,71-1,98	0,72-2,07	1,12-2,71	1,17-2,73	1,45-3,21

Tabel 30

Relatief aantal nieuwe verslagen per schooljaar opgesplitst per onderwijsnet, gewoon basisonderwijs (in %)

6. ANOVA-resultaten GBO: 2018-2019: $F(2, 2441)=8.35$, $p<.01$, $\eta^2=.01$; 2019-2020: $F(2, 2458)=26.38$, $p<.01$, $\eta^2=.02$; 2020-2021: $F(2, 2489)=7.95$, $p<.01$, $\eta^2=.01$; 2021-2022: $F(2, 2499)=10.80$, $p<.01$, $\eta^2=.01$; 2022-2023: $F(2, 2507)=20.69$, $p<.01$, $\eta^2=.02$; 2023-2024: $F(2, 2512)=11.63$, $p<.01$, $\eta^2=.01$

Ook voor het **gewoon secundair onderwijs** vinden we een significant verschil in het relatief aantal nieuwe verslagen voor alle schooljaren volgens onderwijsnet. De effectgroottes zijn hier groter dan in het gewoon basisonderwijs en gaan voor een aantal schooljaren richting een medium effect⁷. Ook voor de gemiddelden zien we hier een ander beeld dan in het gewoon basisonderwijs. Het laagste gemiddeld relatief aantal nieuwe verslagen vinden we nog steeds in het vrij gesubsidieerd onderwijs, maar het officieel gesubsidieerd onderwijs scoort hier gemiddeld even hoog als het gemeenschapsonderwijs (**Figuur 84**). Ook de hoge maximumscores voor het vrij gesubsidieerd onderwijs zoals we die zagen in het gewoon basisonderwijs, zien we hier niet (**Tabel 31**). De hoogste maximumscore vinden we terug voor het gemeenschapsonderwijs waar er in het schooljaar 2022-2023 een uitschieter is waar 20% van de leerlingen een nieuw verslag kreeg. Het gaat hier echter om slechts één school. Voor het officieel gesubsidieerd onderwijs zien we, behalve voor 2021-2022, dan weer lage maximumscores over de schooljaren heen.



Figuur 84

Relatief aantal nieuwe verslagen per schooljaar opgesplitst per onderwijsnet voor het gewoon secundair onderwijs (in %)

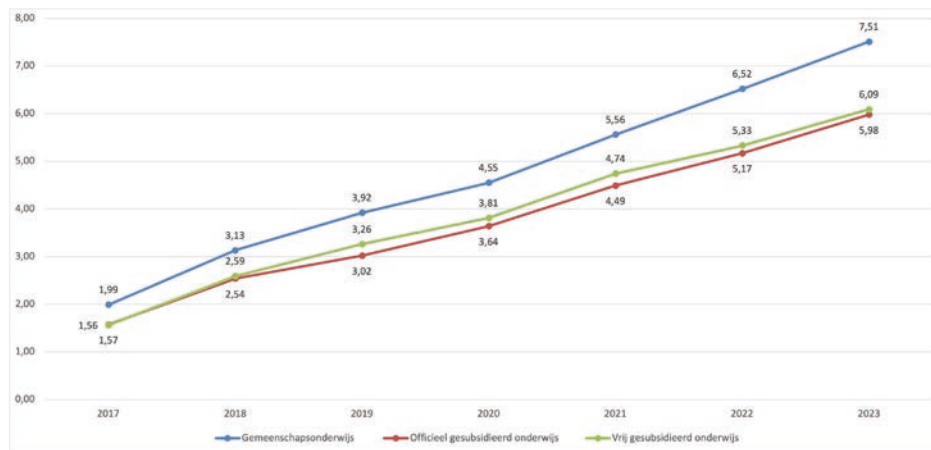
		2018	2019	2020	2021	2022	2023
Gemeen- schaps- onderwijs	Gemiddelde	1,48	1,48	1,54	1,84	1,77	1,81
	Standaardafwijking	1,44	1,40	1,59	1,73	1,93	1,69
	Min-Max	0-11,18	0-8,26	0-8,11	0-11,54	0-20,00	0-8,57
	Mediaan (P50)	1,06	1,11	1,03	1,36	1,27	1,24
	P25-P75	0,51-1,91	0,50-1,92	0,41-2,17	0,73-2,57	0,65-2,43	0,61-2,49
Officieel gesubsidieerd onderwijs	Gemiddelde	1,69	1,51	1,53	1,94	1,70	1,72
	Standaardafwijking	1,53	1,30	1,30	2,10	1,02	1,13
	Min-Max	0-7,74	0-5,81	0-5,98	0-13,70	0-5,26	0-5,19
	Mediaan (P50)	1,25	1,14	1,25	1,50	1,68	1,61
	P25-P75	0,67-2,26	0,52-2,31	0,54-2,08	0,85-2,45	1,05-2,27	0,82-2,34
Vrij gesubsidieerd onderwijs	Gemiddelde	1,06	0,93	1,01	1,23	1,12	1,15
	Standaardafwijking	1,34	1,03	1,12	1,27	1,16	1,14
	Min-Max	0-11,11	0-6,67	0-9,55	0-12,69	0-9,21	0-9,26
	Mediaan (P50)	0,69	0,64	0,70	0,83	0,79	0,86
	P25-P75	0,27-1,32	0,27-1,25	0,28-1,41	0,43-1,63	0,35-1,49	0,42-1,58

Tabel 31

Relatief aantal nieuwe verslagen per schooljaar opgesplitst per onderwijsnet, gewoon secundair onderwijs (in %)

7. ANOVA-resultaten GSO: 2018-2019: $F(2, 947)=12.25$, $p<.01$, $\eta^2=.03$; 2019-2020: $F(2, 949)=23.24$, $p<.01$, $\eta^2=.05$; 2020-2021: $F(2, 952)=17.76$, $p<.01$, $\eta^2=.04$; 2021-2022: $F(2, 960)=19.06$, $p<.01$, $\eta^2=.04$; 2022-2023: $F(2, 961)=21.25$, $p<.01$, $\eta^2=.04$; 2023-2024: $F(2, 985)=25.32$, $p<.01$, $\eta^2=.05$

2.2.2.2 Relatief totaal aantal verslagen



Figuur 85

Relatief aantal verslagen per schooljaar opgesplitst per onderwijsnet voor het gewoon basisonderwijs (in %)

Voor het totaal aantal verslagen in verhouding tot het aantal leerlingen vinden we voor het **gewoon basisonderwijs** significante verschillen volgens onderwijsnet voor alle schooljaren, maar met een kleine effectgrootte⁸. Zoals blijkt uit **Figuur 85** zijn er in het gemeenschapsonderwijs, net zoals bij het relatief aantal nieuwe verslagen, gemiddeld meer verslagen dan in het officieel gesubsidieerd onderwijs en het vrij gesubsidieerd onderwijs, die niet van elkaar verschillen. De grootste uitschieters, in de vorm van de maximumscore, vinden we nochtans in het vrij gesubsidieerd onderwijs met uitschieters tot 44% in 2021-2022 en 2023-2024 (**Tabel 32**). Ook de standaardafwijkingen zijn in de laatste schooljaren in het vrij gesubsidieerd onderwijs hoger dan in het officieel gesubsidieerd onderwijs, wat wijst op meer verschillen binnen het vrij gesubsidieerd onderwijs.

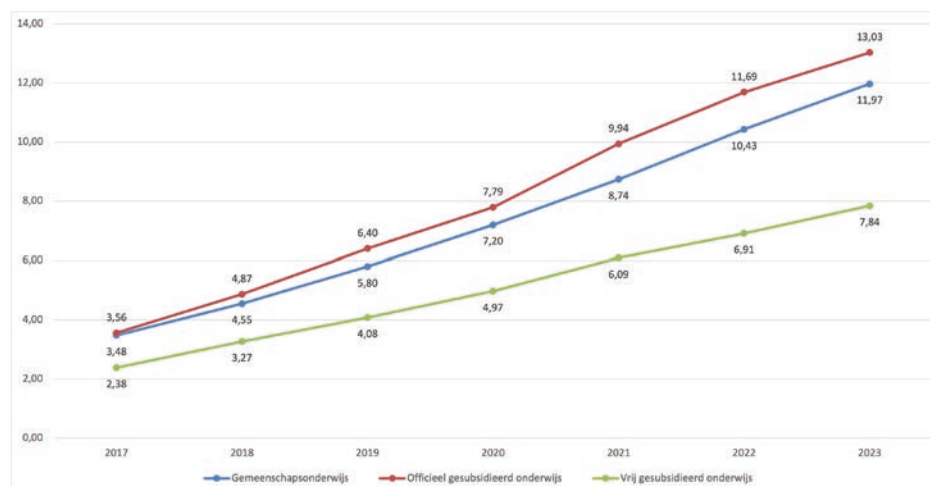
		2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Gemeen- schaps- onderwijs	Gemiddelde	1,99	3,13	3,92	4,55	5,56	6,52	7,51
	Standaard- afwijking	1,41	2,08	2,50	2,71	3,21	3,51	3,84
	Min-Max	0-9,50	0-16,40	0-16,20	0-16,10	0-19,30	0-23,00	0-23,10
	Mediaan (P50)	1,73	2,75	3,46	3,94	5,09	5,88	7,06
	P25-P75	0,96-2,67	1,72-4,10	2,17-5,02	2,69-5,77	3,26-7,25	3,94-8,46	4,70-9,47
Officieel gesubsi- dieerd onderwijs	Gemiddelde	1,57	2,54	3,02	3,64	4,49	5,17	5,98
	Standaard- afwijking	1,43	1,64	1,88	2,35	2,46	2,73	2,77
	Min-Max	0-14,30	0-15,30	0-13,00	0-22,20	0-20,90	0-26,80	0-25,00
	Mediaan (P50)	1,22	2,24	2,73	3,26	4,13	4,83	5,59
	P25-P75	0,70-2,03	1,43-3,22	1,77-3,85	2,10-4,44	2,79-5,56	3,33-6,54	4,20-7,60
Vrij gesubsi- dieerd onderwijs	Gemiddelde	1,56	2,59	3,26	3,81	4,74	5,33	6,09
	Standaard- afwijking	1,24	1,81	2,07	2,36	2,87	3,01	3,13
	Min-Max	0-15,40	0-23,10	0-18,20	0-27,30	0-44,40	0-43,80	0-25,00
	Mediaan (P50)	1,36	2,28	2,92	3,40	4,26	4,80	5,63
	P25-P75	0,73-2,11	1,44-3,36	1,87-4,12	2,26-4,83	2,86-5,89	3,44-6,67	3,99-7,69

Tabel 32

Relatief aantal verslagen per schooljaar opgesplitst per onderwijsnet, gewoon basisonderwijs (in %)

8. ANOVA-resultaten GBO: 2017-2018: $F(2, 2421)=17.67$, $p<.01$, $\eta^2=.01$; 2018-2019: $F(2, 2441)=16.27$, $p<.01$, $\eta^2=.01$; 2019-2020: $F(2, 2458)=23.25$, $p<.01$, $\eta^2=.02$; 2020-2021: $F(2, 2491)=19.42$, $p<.01$, $\eta^2=.02$; 2021-2022: $F(2, 2502)=18.81$, $p<.01$, $\eta^2=.02$; 2022-2023: $F(2, 2512)=29.92$, $p<.01$, $\eta^2=.02$; 2023-2024: $F(2, 2518)=37.05$, $p<.01$, $\eta^2=.03$

Ook voor het **gewoon secundair onderwijs** zijn er significante verschillen in het relatief aantal verslagen volgens onderwijsnet voor alle schooljaren. De effectgroottes zijn hier echter hoger dan in het gewoon basisonderwijs⁹. Het gaat hier om een medium effect. Verder zien we hier ook, zoals bij het relatief aantal nieuwe verslagen, dat in tegenstelling tot in het gewoon basisonderwijs het officieel gesubsidieerd onderwijs gemiddeld hoog scoort, net zoals het gemeenschapsonderwijs (**Figuur 86**). In het laatste jaar heeft gemiddeld 12 à 13% van de leerlingen hier een verslag. De laagste gemiddelde scores vinden we in het vrij gesubsidieerd onderwijs. De hoogste maximumscore echter ook, met uitschieters tot meer dan 40% in de laatste twee schooljaren (**Tabel 33**). Wanneer we kijken naar de standaardafwijking en de interkwartielafstand, die lager zijn dan bij de twee andere netten, zien we dat het hier inderdaad om uitschieters gaat. In het laatste schooljaar heeft 25% in het vrij gesubsidieerd onderwijs 3,35% of minder leerlingen met een verslag en 75% maximaal 10% leerlingen met een verslag. In de andere twee onderwijsnetten daarentegen is percentiel 25 meer dan dubbel zo groot, respectievelijk 6,77% en 6,97%, en is ook percentielscore 75 meer dan 1,5 keer zo groot, respectievelijk 15,73% en 17,79%.



Figuur 86

Relatief aantal verslagen per schooljaar opgesplitst per onderwijsnet voor het gewoon secundair onderwijs (in %)

		2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Gemeen- schaps- onderwijs	Gemiddelde	3,48	4,55	5,80	7,20	8,74	10,43	11,98
	Standaard- afwijking	2,27	2,83	3,57	4,40	5,05	6,39	6,94
	Min-Max	0-11,70	0-17,10	0-18,40	0-26,90	0-23,60	0-40,00	0-36,10
	Mediaan (P50)	2,87	3,94	5,34	6,41	7,94	9,41	10,93
	P25-P75	1,86-4,48	2,61-5,90	3,21-7,26	4,04-9,37	4,98-11,94	5,72-13,50	6,77-15,73
Officieel gesubsidi- eerd onderwijs	Gemiddelde	3,56	4,88	6,40	7,79	9,94	11,69	13,03
	Standaard- afwijking	2,74	3,44	4,16	4,95	6,25	6,41	7,28
	Min-Max	0-13,20	0-20,10	0-18,70	0-23,40	0-30,10	0-30,60	0-30,20
	Mediaan (P50)	2,95	4,08	5,63	7,23	9,28	11,03	13,13
	P25-P75	1,84-4,52	2,54-6,02	3,13-8,40	3,84-10,20	5,77-12,84	6,72-15,75	6,97-17,79
Vrij gesubsidi- eerd onderwijs	Gemiddelde	2,38	3,27	4,08	4,97	6,09	6,91	7,84
	Standaard- afwijking	1,80	2,61	3,13	3,65	4,70	5,20	5,68
	Min-Max	0-12,70	0-16,90	0-22,20	0-26,30	0-36,10	0-42,80	0-44,40
	Mediaan (P50)	1,94	2,69	3,27	4,14	4,97	5,46	6,43
	P25-P75	1,15-3,18	1,44-4,31	1,74-5,53	2,19-6,84	2,60-8,34	3,05-9,88	3,35-10,81

Tabel 33

Relatief aantal verslagen per schooljaar opgesplitst per onderwijsnet, gewoon secundair onderwijs (in %)

9. ANOVA-resultaten GSO: 2017-2018: $F(2, 946)=31.54$, $p<.01$, $\eta^2=.06$; 2018-2019: $F(2, 947)=24.82$, $p<.01$, $\eta^2=.05$; 2019-2020: $F(2, 949)=32.06$, $p<.01$, $\eta^2=.06$; 2020-2021: $F(2, 952)=36.50$, $p<.01$, $\eta^2=.07$; 2021-2022: $F(2, 959)=37.11$, $p<.01$, $\eta^2=.07$; 2022-2023: $F(2, 963)=47.78$, $p<.01$, $\eta^2=.09$; 2023-2024: $F(2, 989)=52.83$, $p<.01$, $\eta^2=.10$

2.2.3 Relatie aantal verslagen en school- en CLB-kenmerken: regressiemodellen

Naast de beschrijving van het gemiddeld relatief aantal (nieuwe) verslagen per provincie en onderwijsnet, worden hier de resultaten gepresenteerd van een regressieanalyse waarin naast provincie en onderwijsnet, in lijn met het leerlingenniveau, ook het aantal aantekkers op opleidingsniveau moeder en thuistaal op schoolniveau worden meegenomen. De analyses werden enkel uitgevoerd tot en met schooljaar 2022-2023 door het ontbreken van gegevens over het aantekken voor opleidingsniveau moeder en thuistaal op schoolniveau voor het schooljaar 2023-2024.

2.2.3.1 Relatief aantal nieuwe verslagen

	Gestandaardiseerde Bèta coëfficiënten				
	2018 (R ² =2,4)	2019 (R ² =2,7)	2020 (R ² =1,9)	2021 (R ² =2,6)	2022 (R ² =3,6)
Brussels Hoofdstedelijk Gewest (ref = Antwerpen)	-0,07	ns	ns	-0,07	ns
Limburg (ref = Antwerpen)	-0,06	ns	ns	-0,06	-0,07
Oost-Vlaanderen (ref = Antwerpen)	-0,14	ns	ns	-0,08	-0,11
Vlaams-Brabant (ref = Antwerpen)	ns	-0,06	ns	-0,09	-0,10
West-Vlaanderen (ref = Antwerpen)	-0,07	ns	0,09	ns	-0,06
Gemeenschapsonderwijs (ref = vrij gesubsidieerd onderwijs)	0,09	0,11	0,08	0,08	0,12
Officieel gesubsidieerd onderwijs (ref = vrij gesubsidieerd onderwijs)	ns	-0,07	ns	ns	ns
Aantal aantekkers opleidingsniveau moeder	ns	ns	ns	0,11	0,14
Aantal aantekkers thuistaal	ns	ns	ns	ns	-0,08

Tabel 34

Resultaten regressieanalyse met als afhankelijke variabele het relatief aantal nieuwe verslagen voor het gewoon basisonderwijs

Noot: ns = geen significante unieke bijdrage van de onafhankelijke variabele in het model

Het resultaat van de regressieanalyses wijst voor elk van de schooljaren in het **gewoon basisonderwijs** op een significant model. Welke van de variabelen een unieke significante bijdrage leveren in het model, verschilt echter van jaar tot jaar, zoals blijkt uit de resultaten in **Tabel 34**. In het eerste jaar vinden we significante effecten voor de verschillende provincies, behalve Vlaams-Brabant, en voor het onderwijsnet gemeenschapsonderwijs. De gestandaardiseerde bèta-coëfficiënten voor de verschillende provincies zijn allemaal negatief, dus in vergelijking met de referentie provincie Antwerpen, is er in deze provincies een kleinere kans op een nieuw verslag. Deze negatieve waarden worden ook bevestigd in 2021-2022 en 2022-2023. In tegenstelling tot de eerdere beschrijvende analyses rond verschillen per provincie, wordt in deze regressieanalyses rekening gehouden met en dus gecontroleerd voor de andere school- en CLB-kenmerken die mee opgenomen zijn in het regressiemodel. Rekening houdend met onderwijsnet en aantal aantekkers voor opleidingsniveau moeder en thuistaal, vinden we dus nog steeds significante verschillen volgens provincie, al staan die niet elk jaar op de voorgrond, en verschilt West-Vlaanderen, behalve in 2020-2021, negatief van Antwerpen. Ook voor onderwijsnet wordt het eerdere resultaat bevestigd; in het gemeenschapsonderwijs is er een grotere kans op een nieuw verslag over de verschillende schooljaren heen. Voor het aantal aantekkers op schoolniveau, zien we voor opleidingsniveau moeder in de laatste twee schooljaren en voor thuistaal enkel in het laatste schooljaar een significant verschil, waarbij een groter aantal aantekkers op opleidingsniveau moeder in een school de kans op het relatief aantal nieuwe verslagen vergroot, maar een groter aantal aantekkers op thuistaal de kans net verkleint. Ondanks deze verschillende significante effecten van school- en CLB-kenmerken blijkt uit het resultaat echter ook dat deze kenmerken maar in zeer beperkte mate de verschillen tussen scholen kunnen verklaren. De proportie verklaarde variantie (R²) voor de verschillende modellen over de jaren heen schommelt tussen 1,9 en 3,6%. Het grote merendeel van de variantie en dus verschillen die er bestaan tussen scholen en CLB's in het relatief aantal nieuwe verslagen moet dus elders gezocht worden.

	Gestandaardiseerde Bèta coëfficiënten				
	2018 (R ² =4,0)	2019 (R ² =7,4)	2020 (R ² =6,3)	2021 (R ² =6,4)	2022 (R ² =6,7)
Brussels Hoofdstedelijk Gewest (ref = Antwerpen)	ns	ns	ns	ns	ns
Limburg (ref = Antwerpen)	ns	ns	ns	ns	ns
Oost-Vlaanderen (ref = Antwerpen)	ns	ns	ns	ns	ns
Vlaams-Brabant (ref = Antwerpen)	ns	ns	ns	ns	ns
West-Vlaanderen (ref = Antwerpen)	ns	0,11	ns	ns	0,07
Gemeenschapsonderwijs (ref = vrij gesubsidieerd onderwijs)	0,13	0,20	0,18	0,17	0,19
Officieel gesubsidieerd onderwijs (ref = vrij gesubsidieerd onderwijs)	0,12	0,13	0,11	0,12	0,10
Aantal aantikkers opleidingsniveau moeder	0,13	0,22	0,22	0,24	0,25
Aantal aantikkers thuistaal	-0,19	-0,28	-0,30	-0,28	-0,30

Tabel 35

Resultaten regressieanalyse met als afhankelijke variabele het relatief aantal nieuwe verslagen voor het gewoon secundair onderwijs

Noot: ns = geen significante unieke bijdrage van de onafhankelijke variabele in het model

Ook voor het **gewoon secundair onderwijs** vinden we voor alle schooljaren een significant regressiemodel, al zijn de kenmerken die significant bijdragen aan deze modellen wel wat anders dan in het gewoon basisonderwijs. Zo vinden we bijna geen significante verschillen volgens provincie. Enkel in 2019-2020 en 2022-2023 is er een significante unieke bijdrage, waarbij de kans op een verslag groter is in West-Vlaanderen (**Tabel 35**). Wat de onderwijsnetten betreft zien we voor het gewoon secundair onderwijs dat zowel voor het gemeenschapsonderwijs als het officieel gesubsidieerd onderwijs de kans op het relatief aantal nieuwe verslagen groter is in vergelijking met het vrij gesubsidieerd onderwijs. De eerdere verschillen volgens onderwijsnet die hierboven beschreven werden, worden dus ook bevestigd wanneer andere school- en CLB-kenmerken mee in rekening worden gebracht. Voor het aantal aantikkers voor opleidingsniveau moeder en thuistaal, zien we dat dit niet enkel in de laatste jaren, maar al vanaf het eerste schooljaar er een significant effect is. Ook hier vergroot het aantal aantikkers op opleidingsniveau moeder de kans op een nieuw verslag, terwijl een groter aantal aantikkers op thuistaal de kans net verkleint. Het effect wordt ook steeds groter, wat blijkt uit de toenemende gestandaardiseerde bèta coëfficiënten die aangeven dat deze twee kenmerken in de laatste schooljaren de grootste unieke bijdrage hebben in het model. Net zoals bij het gewoon basisonderwijs, is dit effect, samen met dit van de andere kenmerken, echter beperkt, met een R² voor het secundair onderwijs die maximaal 7,4% bedraagt. De betrokken kenmerken verklaren dus al meer verschillen tussen scholen dan in het gewoon basisonderwijs, maar ook hier blijft nog heel wat variantie onverklaard.

2.2.3.2 Relatief totaal aantal verslagen

	Gestandaardiseerde Bèta coëfficiënten					
	2017 (R ² =8,2)	2018 (R ² =5,3)	2019 (R ² =4,6)	2020 (R ² =3,7)	2021 (R ² =3,6)	2022 (R ² =4,4)
Brussels Hoofdstedelijk Gewest (ref = Antwerpen)	-0,07	-0,08	-0,05	-0,05	-0,07	-0,06
Limburg (ref = Antwerpen)	-0,09	-0,08	-0,07	-0,06	-0,08	-0,09
Oost-Vlaanderen (ref = Antwerpen)	-0,08	-0,12	-0,09	ns	-0,07	-0,08
Vlaams-Brabant (ref = Antwerpen)	-0,10	-0,08	-0,07	-0,07	-0,08	-0,10
West-Vlaanderen (ref = Antwerpen)	0,05	ns	ns	0,05	ns	ns
Gemeenschapsonderwijs (ref = vrij gesubsidieerd onderwijs)	0,16	0,14	0,14	0,13	0,11	0,14
Officieel gesubsidieerd onderwijs (ref = vrij gesubsidieerd onderwijs)	ns	ns	ns	ns	ns	ns
Aantal aantikkers opleidingsniveau moeder	ns	ns	ns	ns	0,07	0,11
Aantal aantikkers thuistaal	-0,14	-0,11	-0,11	-0,09	-0,11	-0,10

Tabel 36

Resultaten regressieanalyse met als afhankelijke variabele het relatief aantal verslagen voor het gewoon basisonderwijs

Noot: ns = geen significante unieke bijdrage van de onafhankelijke variabele in het model

Voor de regressiemodellen voor het relatief totaal aantal verslagen op het niveau van de school vinden we voor het **gewoon basisonderwijs** voor alle schooljaren een significant model. De school- en CLB-kenmerken die een significante unieke bijdrage leveren in dit model zijn gelijkaardig aan het resultaat voor de nieuwe verslagen, al vinden we hier over alle jaren heen significante effecten voor de verschillende provincies, behalve West-Vlaanderen, en ook vanaf het eerste jaar een significant effect voor het aantal aantekkers op thuistaal (**Tabel 36**). Voor het Brussels Hoofdstedelijk Gewest, Limburg, Oost-Vlaanderen en Vlaams-Brabant zien we een negatieve bèta coëfficiënt en dus een kleinere kans op verslagen. In West-Vlaanderen is dit voor 2017-2018 en 2020-2021 net omgekeerd en dus een grotere kans op verslagen. Een groter aantal aantekkers voor thuistaal leidt ook hier over alle schooljaren tot een lager relatief aantal verslagen, terwijl meer aantekkers voor opleidingsniveau moeder op schoolniveau voor de jaren 2021-2022 en 2022-2023 de kans net vergroot. De grootste bèta coëfficiënt vinden we voor het gemeenschapsonderwijs waar het relatief totaal aantal verslagen over de jaren heen groter is, ook wanneer gecontroleerd wordt voor andere school- en CLB-kenmerken. Alle deze kenmerken samen, echter, verklaren slechts in beperkte mate de verschillen die er zijn; de proportie verklaarde varianties schommelen over de jaren heen tussen 3,6% en 8,2%.

	Gestandaardiseerde Bèta coëfficiënten					
	2017 (R ² =14,6)	2018 (R ² =13,2)	2019 (R ² =15,0)	2020 (R ² =17,4)	2021 (R ² =17,8)	2022 (R ² =19,3)
Brussels Hoofdstedelijk Gewest (ref = Antwerpen)	ns	ns	0,09	0,11	0,10	0,11
Limburg (ref = Antwerpen)	ns	ns	ns	ns	ns	ns
Oost-Vlaanderen (ref = Antwerpen)	-0,10	-0,09	ns	ns	ns	ns
Vlaams-Brabant (ref = Antwerpen)	ns	ns	ns	0,14	0,13	0,15
West-Vlaanderen (ref = Antwerpen)	ns	ns	ns	0,07	0,08	0,10
Gemeenschapsonderwijs (ref = vrij gesubsidieerd onderwijs)	0,25	0,20	0,21	0,22	0,21	0,23
Officieel gesubsidieerd onderwijs (ref = vrij gesubsidieerd onderwijs)	0,16	0,15	0,17	0,16	0,17	0,19
Aantal aantekkers opleidingsniveau moeder	0,28	0,32	-0,43	0,51	0,56	0,59
Aantal aantekkers thuistaal	-0,48	-0,46	-0,55	-0,62	-0,63	-0,64

Tabel 37

Resultaten regressieanalyse met als afhankelijke variabele het relatief aantal verslagen voor het gewoon secundair onderwijs

Noot: ns = geen significante unieke bijdrage van de onafhankelijke variabele in het model

Voor het **gewoon secundair onderwijs** vinden we ook voor alle schooljaren significante modellen voor het relatief totaal aantal verslagen. Het significant effect voor provincie is hier beperkter dan in het gewoon basisonderwijs. Zoals blijkt uit **Tabel 37**, is er voor de laatste drie schooljaren een grotere kans op verslagen in de provincies Brussels Hoofdstedelijk Gewest, Vlaams-Brabant en West-Vlaanderen in vergelijking met Antwerpen. Wat het onderwijsnet betreft, zien we een grotere kans op verslagen in het Gemeenschapsonderwijs en Officieel gesubsidieerd onderwijs in vergelijking met het Vrij gesubsidieerd onderwijs. Het grootste effect is hier echter voor het aantal aantekkers op opleidingsniveau moeder en thuistaal, waarbij een toename in het aantal aantekkers op opleidingsniveau moeder opnieuw de kansen op verslagen vergroot en een toename in het aantal aantekkers thuistaal de kansen op verslagen verkleint. De verklaarde variantie van de regressiemodellen voor het gewoon secundair onderwijs ligt heel wat hoger dan in het gewoon basisonderwijs. In het laatste jaar kunnen de school- en CLB-kenmerken bijna 20% in de variantie in het relatief totaal aantal verslagen op schoolniveau verklaren.

2.3 Bevindingen uit het casusonderzoek

We merken op dat in de meeste casussen het toeleidingsproces (van aanmelding tot afronding) tijdsintensief is en vaak meerdere maanden in beslag neemt. Factoren die hiermee samen lijken te hangen, zijn de complexiteit van de onderwijsbehoeften, het minder betrokken zijn van ouders en afwezigheden door ziekte zowel bij de school- en CLB-teams. Wanneer de onderwijsbehoeften complex zijn, wordt er in de casussen tijd genomen voor een grondige beeldvorming en probleemanalyse. In een aantal casussen waren ouders ook minder actief betrokken bij het proces, waardoor er minder tijdsdruk leek te zijn om tot een snelle afronding van het dossier te komen. In een aantal casussen verliep het traject wel sneller. Een korter traject lijkt in de onderzochte cases samen te hangen met de onderwijsbehoeften van de leerling die duidelijk zijn (bijvoorbeeld uitdagingen op vlak van taal en sociale interacties die voortvloeien uit een taalstoornis) of de nauwe betrokkenheid van ouders.

Daarnaast lijkt de timing van de aanmelding ook een rol te spelen: in een aantal casussen merkten we op dat er geen GC-verslag meer werd opgemaakt tegen het einde van het schooljaar. In sommige gevallen is er zelfs sprake van een aanmeldingsstop. Er werd dan het advies gegeven om af te wachten hoe het volgend jaar met een nieuwe leerkracht zou lopen. Dit was niet bij alle casussen het geval, in een aantal casussen werd er wel een GC-verslag opgemaakt op het einde van het schooljaar, om dan in het nieuwe schooljaar leersteun te kunnen opstarten.

Het is moeilijk om op basis van de casestudies uitspraken te doen over de samenhang met leerlingkenmerken. Wat we wel opmerkten in een aantal cases, is dat meertaligheid van leerlingen een factor lijkt te zijn die samenhangt met het verloop van het toeleidingsproces en het al dan niet opmaken van een GC-verslag of de bepaling van het type GC- of IAC-verslag. In geen enkele van de casussen werd een OV4 verslag in overweging genomen. In één casus werden de onderwijsbehoeften gelinkt aan meertaligheid, waardoor er geen GC-verslag werd opgemaakt. We merkten dat CLB-medewerkers inspanningen leveren om rekening te houden met de thuistaal van gezinnen, door tolken in te schakelen of familieleden die kunnen vertalen te betrekken, of concrete materialen mee te nemen om bijvoorbeeld een intelligentieonderzoek aan ouders te verduidelijken. In één casus, werd er ook een extra vragenlijst over de taalontwikkeling afgenomen, en in meerdere casussen was er meer overleg met de logopedist. In één casus merkten we bovendien op dat de kennis van ouders over wat leersteun kan inhouden, een invloed leek te hebben op de uitkomst van het traject.

Ook over de schoolkenmerken die samenhangen met het toeleidingsproces, kunnen we op basis van de casestudies geen uitspraken doen. In één casus was een methodeschool betrokken, waarbij er een andere organisatie van het onderwijsaanbod gehanteerd wordt (graadklassen). Leerlingen volgen binnen de graadklas meer hun eigen ontwikkeling, waardoor hulpvragen mogelijks wat later gesteld worden. Bovendien viel het in twee casussen op dat de school zodanig overbevraagd is, dat het voor de leerkracht en de zorgcoördinator niet altijd mogelijk is om te differentiëren of de gepaste ondersteuning te bieden. Volgens de betrokken CLB-medewerkers leidde dit tot een versnelde aanmelding bij het CLB.

Een algemene indruk over de casussen heen is dat de werkbelasting voor de CLB-medewerkers erg hoog is. Elke CLB-medewerker volgt een groot aantal dossiers op, en probeert de tijd per dossier te bewaken, om alles rond te krijgen. De medewerkers gaven wel een gemotiveerde indruk, met passie voor de jobinhoud. Maar ze botsen op de structurele grenzen van het systeem.

Ten slotte geven een aantal onderwijsprofessionals uit de cases aan dat het proces niet efficiënt verloopt en veel administratieve belasting met zich meebrengt. Zoals hierboven reeds beschreven, zit er veel tijd tussen de aanmelding en het opstellen van een GC-verslag. Doorheen het proces moet dezelfde informatie ook op meerdere momenten opnieuw gedeeld worden met verschillende betrokken actoren (bijvoorbeeld schoolintern tussen leerkracht en zorgteam, met CLB-anker, met de betrokken CLB psychopedagogisch begeleider, met de leerondersteuner). Zowel bij de school- als CLB-teams kan dit tot frustraties leiden en verhoogt dit de werkdruk. Een CLB-medewerker stelde zich ook de vraag of het niet efficiënter zou zijn moesten scholen zelf kunnen bepalen voor welke ondersteuningsvragen ze de beschikbare middelen leersteun inzetten, en het CLB betrokken kan worden wanneer leersteun niet voldoende is.

Samenvatting: Tendensen in de opmaak van verslagen

Leerlingkenmerken

- De analyses van de administratieve data tonen dat:
 - Jongens meer kans hebben op een verslag dan meisjes. Dit geldt voor alle types verslagen en voor alle onderwijsniveaus. Het effect van geslacht is het grootst voor verslagen type 3.
 - Leerlingen die aantikken op de indicator opleidingsniveau van de moeder, meer kans hebben op een verslag type 2, type 3, type 7, of type basisaanbod. Leerlingen die niet aantikken hebben meer kans op het hebben van een verslag type 4 of type 9. Er is geen verschil voor de verslagen type 6.
 - Leerlingen met een andere thuistaal dan het Nederlands meer kans hebben op een verslag type 2, type 7, of type basisaanbod. Leerlingen waarvan Nederlands wel de thuistaal is, hebben meer kans op het hebben van een verslag type 3, type 4, of type 9. Er is geen verschil voor de verslagen type 6.
- Ook uit de casestudies blijkt dat meertaligheid mogelijk een invloed heeft op het verloop van het traject en het type verslag. CLB-medewerkers passen communicatie en diagnostiek hierop aan via tolken, vertalende familieleden of extra materiaal.
- Complexe onderwijsbehoeften van leerlingen leiden vaak tot langere toeleidingstrajecten, omdat er meer tijd nodig is voor grondige beeldvorming en probleemanalyse.

School- en CLB-kenmerken

- Uit de analyses van de administratieve data concluderen we het volgende:
 - In het basisonderwijs zien we verschillen tussen provincies en tussen onderwijsnetten: scholen buiten Antwerpen hebben meestal minder nieuwe verslagen, en scholen in het gemeenschapsonderwijs hebben meer verslagen.
 - In het gewoon secundair onderwijs zijn provinciale verschillen beperkt, maar scholen in het gemeenschapsonderwijs en officieel gesubsidieerd onderwijs hebben een hogere kans op nieuwe verslagen.
 - Scholen met meer leerlingen waarvan de moeder een lager opleidingsniveau heeft, hebben vaker nieuwe verslagen; dit geldt voor zowel basisonderwijs als secundair.
 - Scholen met meer leerlingen waarvan de thuistaal niet Nederlands is, hebben minder nieuwe verslagen. Dit effect is duidelijker aanwezig in het secundair onderwijs.
 - Deze school- en CLB-kenmerken verklaren slechts een deel van de verschillen tussen scholen en CLB's in nieuwe en totaal aantal verslagen.
- Uit de casestudies leren we dat schoolkenmerken, zoals overbevraagde teams, een invloed kunnen hebben op het verloop van het toeleidingstraject, bijvoorbeeld doordat hulpvragen later gesteld worden of er sneller naar het CLB wordt doorverwezen.
- De werkbelasting van CLB-medewerkers beperkt hun capaciteit per dossier en beïnvloedt het verloop van het proces, ondanks hun motivatie en inzet.

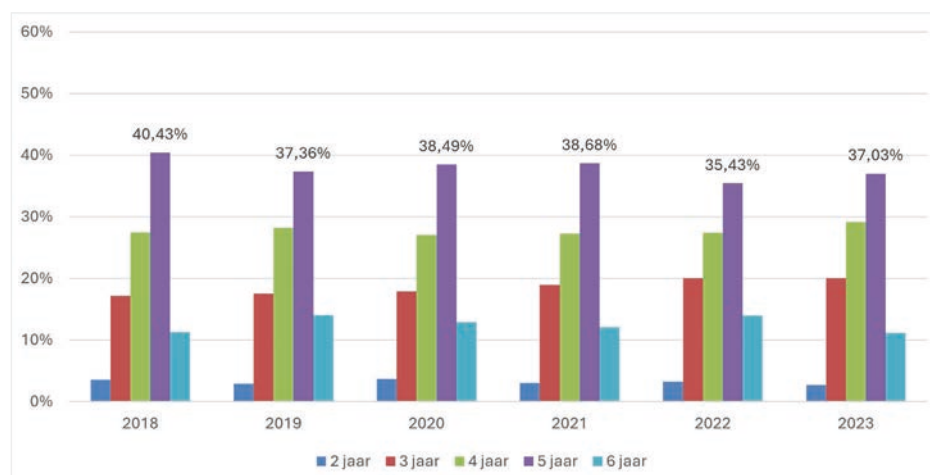
3 Schoolloopbanen van leerlingen met een verslag (1d)

3.1 Moment van opmaak verslag

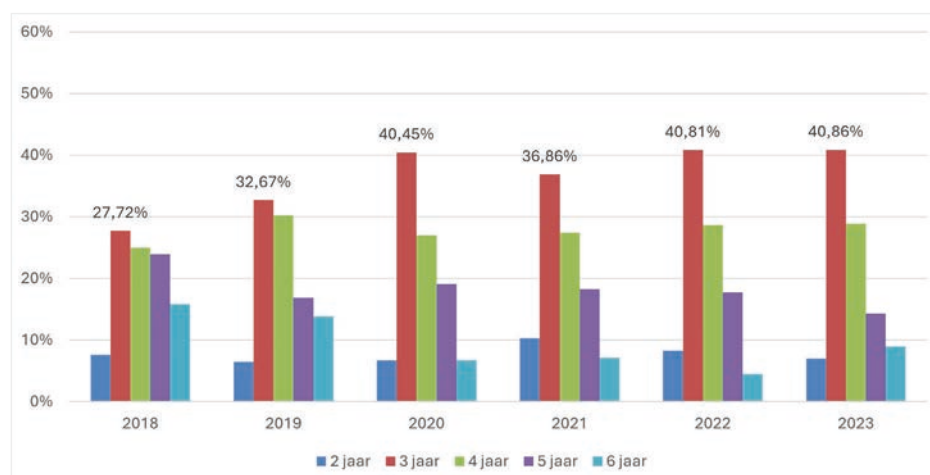
3.1.1 Moment van opmaak soorten verslagen

In **Figuur 87**, **Figuur 88** en **Figuur 89** wordt respectievelijk voor het kleuteronderwijs, het lager onderwijs en het secundair onderwijs weergegeven op welk moment leerlingen voor het eerst een verslag ontvangen. Meer specifiek wordt voor het kleuteronderwijs weergegeven wat de leeftijd is van leerlingen bij het ontvangen van een eerste verslag. Voor het lager onderwijs en het secundair onderwijs wordt weergegeven in welk leerjaar de leerling zich bevindt, bij het opmaken van het verslag.

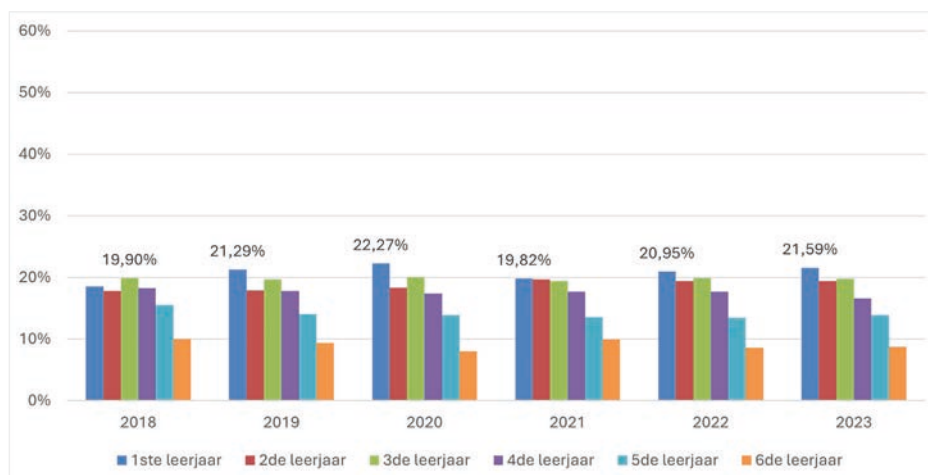
In het gewoon **kleuteronderwijs** zien we dat zowel voor GC-verslagen als IAC-verslagen leerlingen steeds jonger een eerste verslag krijgen. In 2018-2019 was 17,23% van de leerlingen die voor het eerst een GC-verslag ontving 3 jaar. In schooljaar 2023-2024 is dit reeds 19,99%. Ook bij de IAC-verslagen zien we een opmerkelijke stijging van het aandeel 3-jarigen: van 27,72% in 2018-2019 tot 40,86% in 2023-2024. Het aandeel leerlingen die eerste IAC-verslag ontvangt op 5- of 6-jarige leeftijd is net gedaald.



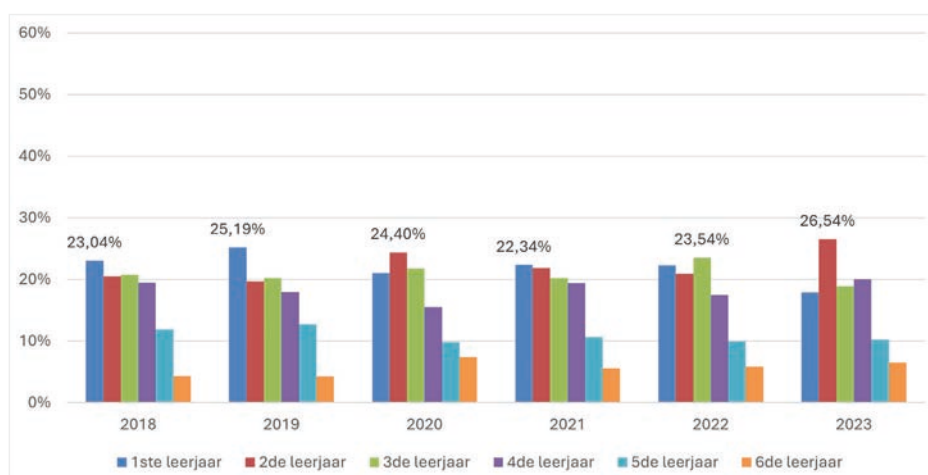
Figuur 87
Leeftijd van leerling bij opmaak eerste GC-verslag (boven) of IAC-verslag (onder) in het gewoon kleuteronderwijs



In het gewoon **lager onderwijs** lijkt het moment waarop leerlingen een verslag ontvangen verspreid over de eerste en tweede graad (eerste tot en met vierde leerjaar). Een kleiner aandeel van de verslagen wordt opgemaakt in het vijfde of zesde leerjaar. Dit geldt zowel voor de GC- als de IAC-verslagen. Doorheen de tijd lijken GC-verslagen steeds vaker in het begin van de schoolloopbaan te worden opgesteld, hoewel de verschillen niet erg uitgesproken zijn. Ook voor de IAC-verslagen stellen we geen duidelijke veranderingen vast.

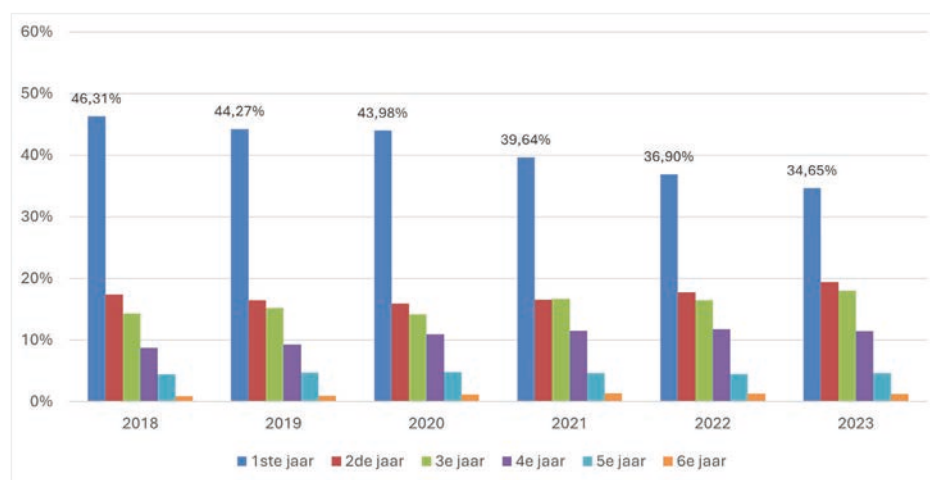


Figuur 88
Moment van opmaak GC-verslag (boven) of IAC-verslag (onder) in het gewoon lager onderwijs



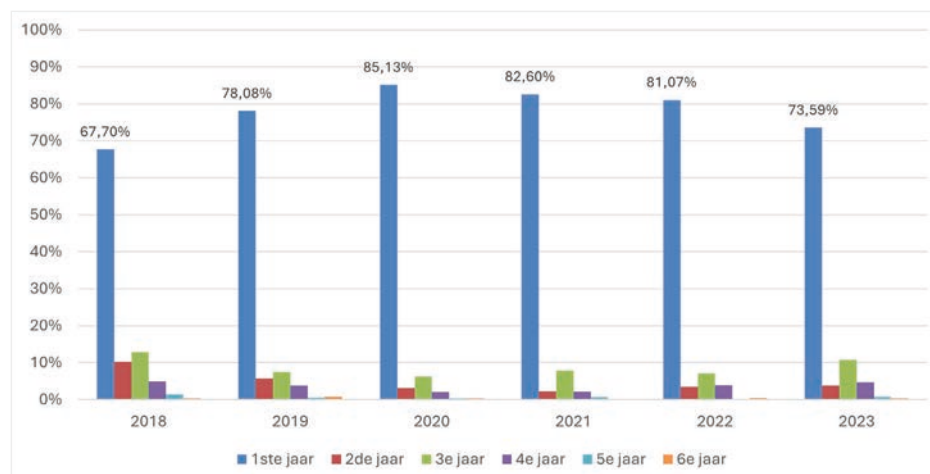
Om de resultaten correct te interpreteren, herhalen we nogmaals dat bij het bepalen van de 'nieuwe cohorte' (dus: leerlingen die voor het eerste een verslag ontvangen) werd rekening gehouden met eerdere onderwijsniveaus. De leerlingen die reeds in het kleuter- of lager onderwijs een verslag ontvingen, worden dus niet meer meegeteld in de cijfers voor het secundair onderwijs. Het gaat dus uitsluitend om leerlingen die vóór de overstap naar het secundair onderwijs nog geen verslag hadden.

In het **secundair onderwijs** zien we een ander patroon dan in het kleuter- en lager onderwijs en verschilt het patroon ook sterker tussen GC-verslagen en IAC-verslagen. De grote meerderheid van de nieuwe IAC-verslagen wordt reeds opgemaakt in het 1e jaar secundair onderwijs. Bij de GC-verslagen ligt het zwaartepunt ook in het 1e jaar, maar het gaat om een kleiner aandeel. Ook in latere jaren, voornamelijk het 2e en 3e jaar wordt nog een belangrijk aandeel van de GC-verslagen opgemaakt. Doorheen de tijd neemt het aandeel verslagen dat later dan het 1e jaar wordt opgemaakt toe. Het absoluut aantal verslagen dat in het 1e jaar secundair onderwijs wordt opgemaakt, neemt echter niet af. Het lijkt er dus op dat in recente schooljaren steeds op latere momenten in de schoolloopbaan toch nog beslist wordt om een verslag op te maken.



Figuur 89

Moment van opmaak GC-verslag (boven) of IAC- of OV4-verslag (onder) in het gewoon secundair onderwijs



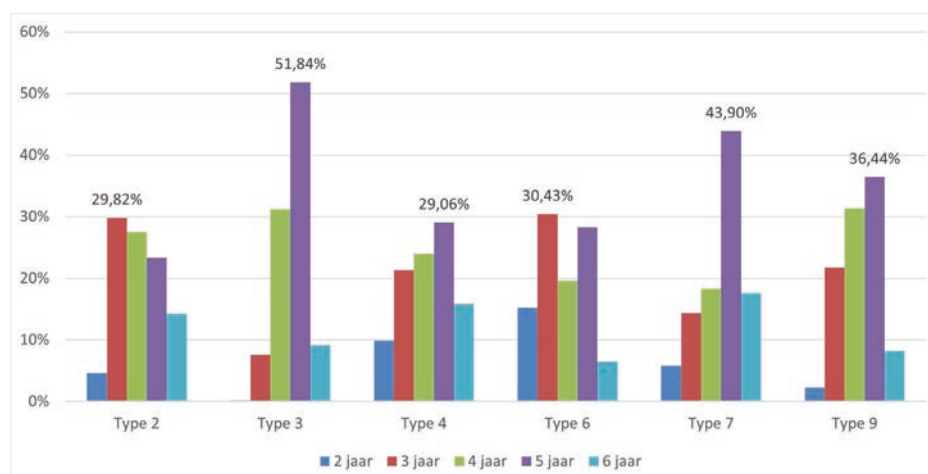
3.1.2 Moment van opmaak types verslagen

Gezien de omvang van de gegevens wordt in de tekst steeds een grafiek weergegeven voor alle types, voor schooljaar 2018-2019 en schooljaar 2023-2024. De uitgebreide tabellen met de verdeling voor alle schooljaren is te vinden in Bijlage 5.1 “Moment van opmaak verslag”.

In het **gewoon kleuteronderwijs** zien we verschillen tussen de types (zie **Figuur 90**).

In 2018-2019 zien we dat nieuwe verslagen type 2 vaker op jongere leeftijd worden toegekend. Het grootste aandeel van de nieuwe verslagen type 2 wordt op 3-jarige leeftijd reeds toegekend, hoewel het verschil met 4- en 5-jarige leeftijd niet zeer groot is. Voor de andere types lijkt het aantal nieuwe verslagen toe te nemen met de leeftijd: meer leerlingen krijgen een verslag type 3, type 4, type 7 of type 9 op 4-jarige leeftijd dan op 3-jarige leeftijd, en nog eens een groter aandeel op 5-jarige leeftijd. Het aandeel leerlingen dat een nieuw verslag ontvangt op 6-jarige leeftijd is opnieuw kleiner.

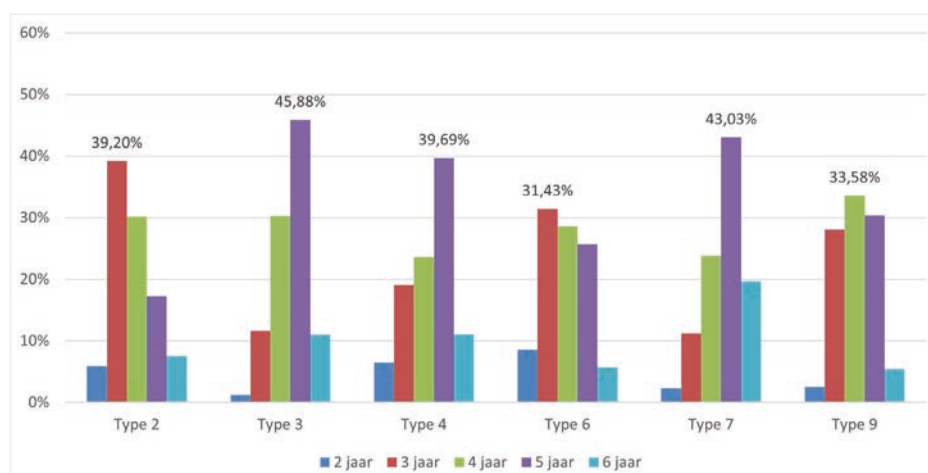
In schooljaar 2023-2024 zien we voor type 2, type 3 en type 9 dat de nieuwe verslagen op steeds jongere leeftijd worden toegekend. Voor type 2 is het verschil tussen het aandeel verslagen dat op 3-, 4-, of 5-jarige leeftijd wordt toegekend, groter geworden. Waar in 2018-2019 29,82% van de verslagen op 3 jaar en 14,22% op 5 jaar wordt toegekend (verschil van 15,60%), gaat het in 2023-2024 respectievelijk om 39,20% en 7,50% (verschil van 31,7%). Voor type 3 zien we een toename van het aandeel nieuwe verslagen bij leerlingen die 2 of 3 jaar oud zijn. Ook bij type 9 zien we dat het aandeel nieuwe verslagen dat op 2-, 3-, of 4-jarige leeftijd wordt toegekend toeneemt, terwijl het aandeel van de 5-jarigen afneemt.



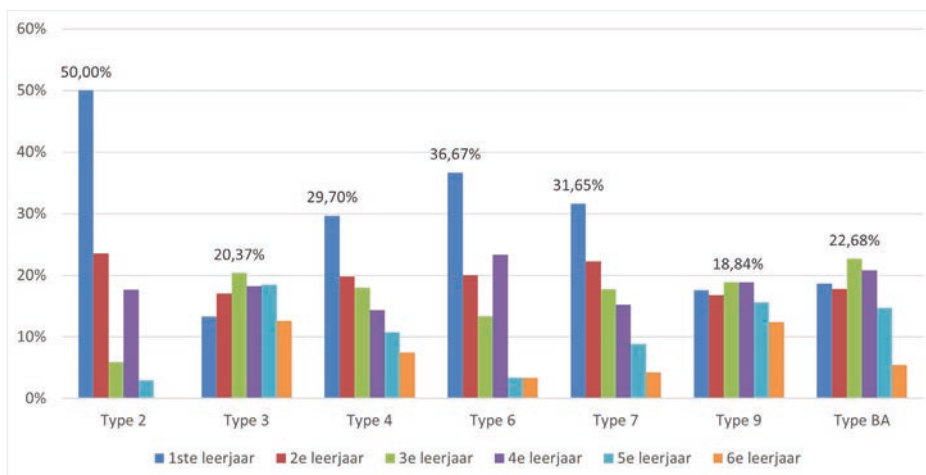
Figuur 90

Moment van opmaak verschillende types verslagen in het gewoon kleuteronderwijs in schooljaar 2018-2019 (boven) en 2023-2024 (onder)

Noot: lage absolute aantallen voor type 6



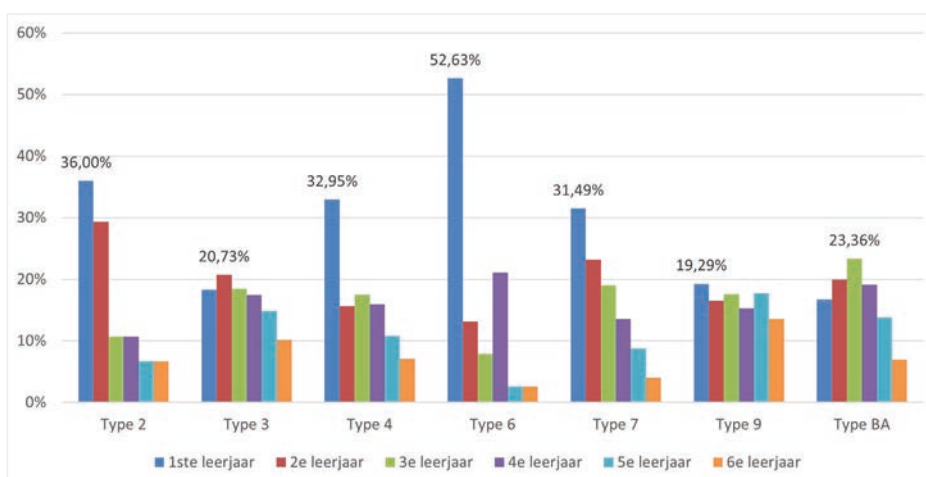
Ook in het **gewoon lager onderwijs** zien we verschillen tussen de types (zie **Figuur 91**). Nieuwe verslagen type 2, type 4, type 6 en type 7 worden voornamelijk in het eerste leerjaar toegekend. De toekenning van verslagen type 3, type 9 en type basisaanbod lijkt meer verspreid doorheen de zes leerjaren van het lager onderwijs. Tussen 2018-2019 en 2023-2024 zijn slechts beperkte verschillen vast te stellen. Het aandeel nieuwe verslagen type 3 stijgt in het eerste en tweede leerjaar en neemt af in de latere jaren. Voor type 4 is een kleine toename in het aandeel van het eerste leerjaar. Voor type basisaanbod zien we een kleine afname van het aandeel verslagen dat in het eerste leerjaar wordt opgemaakt.



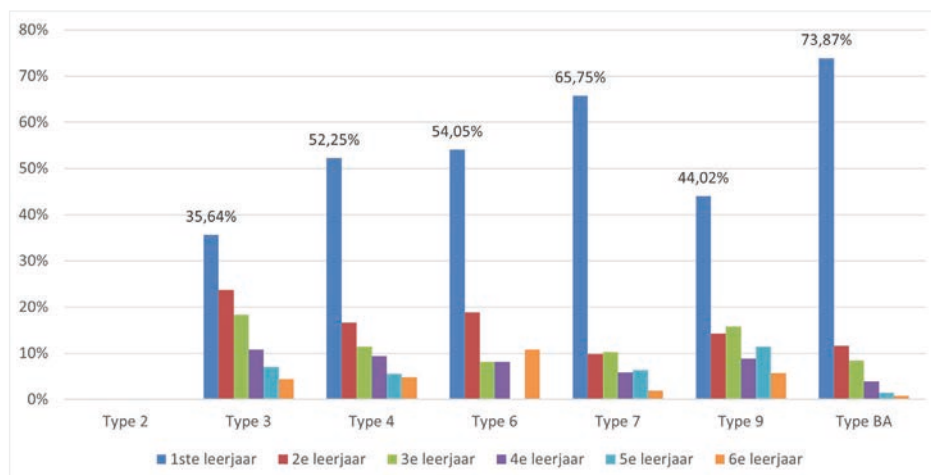
Figuur 91

Moment van opmaak verschillende types verslagen in het gewoon lager onderwijs in schooljaar 2018-2019 (boven) en 2023-2024 (onder)

Noot: lage absolute aantallen voor type 2 en type 6



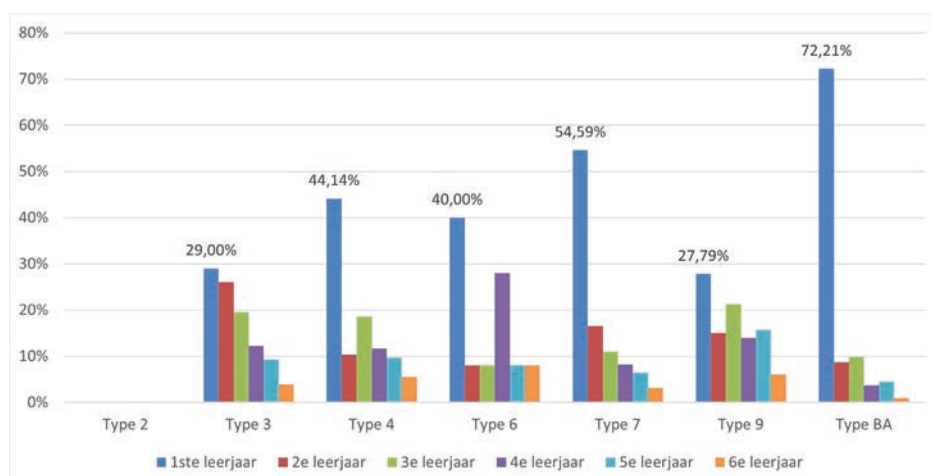
In het **gewoon secundair onderwijs** wordt voor alle types het grootste aandeel nieuwe verslagen opgemaakt in het eerste jaar (zie **Figuur 92**). Opvallend is dat het aandeel van het eerste jaar lijkt af te nemen tussen 2018-2019 en 2023-2024. Voor alle types blijken in het secundair onderwijs steeds later in de schoolloopbaan nog nieuwe verslagen te worden opgemaakt. Voor type 3 en type 9 bijvoorbeeld wordt nog minder dan één derde van de verslagen in het eerste jaar opgemaakt in schooljaar 2023-2024 (in vergelijking met 35,64% en 44,02% in 2018-2019). Voor type basisaanbod is het verschil beperkt.



Figuur 92

Moment van opmaak verschillende types verslagen in het gewoon secundair onderwijs in schooljaar 2018-2019 (boven) en 2023-2024 (onder)

Noot: lage absolute aantallen voor type 2 (geen percentages berekend) en type 6)



3.2 Wijzigingen in type en soort verslag

Om het aantal wijzigingen in het type en het soort verslag te beschrijven, maken we gebruik van de data van drie cohorten van leerlingen: het gaat om de leerlingen die in 2018, 2019 en 2020 voor het eerst een verslag ontvingen. We focussen hierbij op wijzigingen in de eerste drie jaar na het ontvangen van het eerste verslag.

We analyseren de wijzigingen in type verslag en de wijzigingen in soort verslag afzonderlijk van elkaar. Bijvoorbeeld: een leerling krijgt in 2018 een eerste verslag, het gaat om een gemotiveerd verslag type basisaanbod. In 2019, krijgt deze leerling een gemotiveerd verslag type 3. In 2020, wordt voor de leerling een verslag opgemaakt, type 3. Deze leerling is één keer gewisseld van type (van basisaanbod naar type 3) en één keer gewisseld van soort verslag (van een gemotiveerd verslag, naar een verslag).

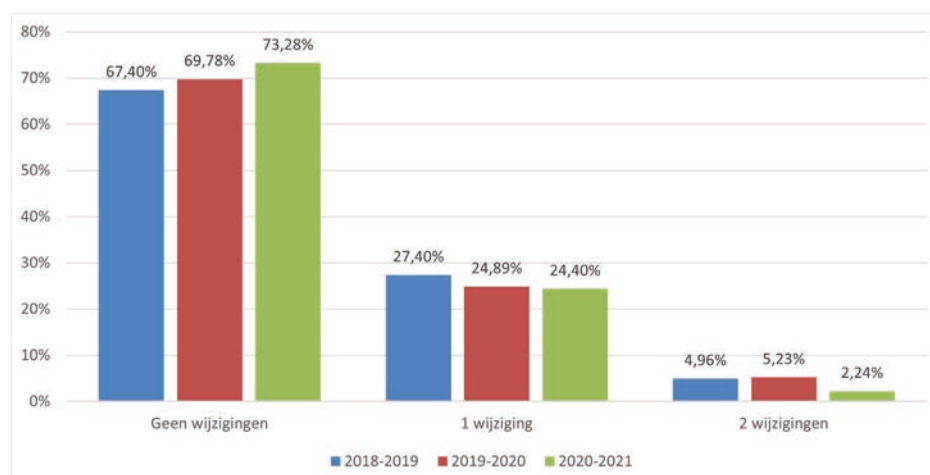
Opheffingen van een verslag of uitstroom uit het leerplichtonderwijs worden niet als een wijziging geteld. Bijvoorbeeld: wanneer een leerling in 2018-2019 een gemotiveerd verslag type 2 ontvangt, maar in 2019-2020 en 2020-2021 is ingeschreven zonder een verslag, wordt dit niet als een wijziging in type of soort verslag geteld.

Gedetailleerde tabellen met alle cijfergegevens zijn te vinden in Bijlage 5.2 "Wijzigingen in soort en type verslag".

3.2.1 Na het krijgen van een verslag in het gewoon kleuteronderwijs

3.2.1.1 Het type verslag

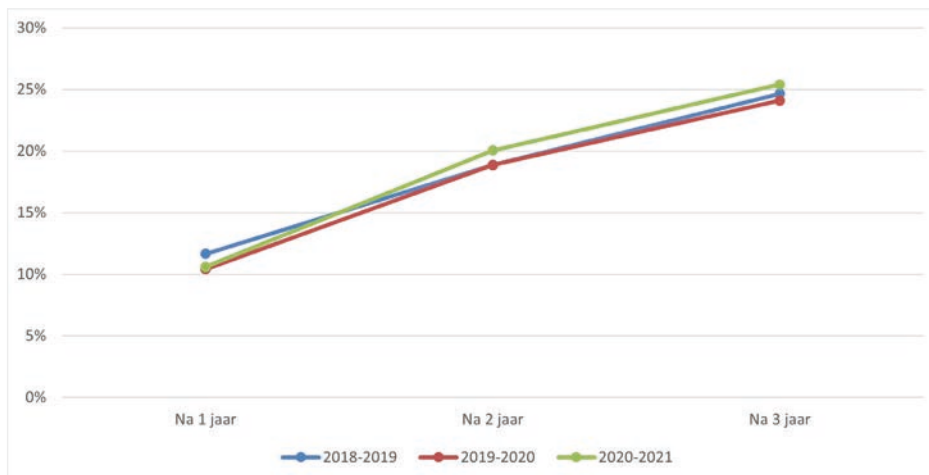
Figuur 93 toont het percentage leerlingen waarvan het type al dan niet wijzigt binnen de drie jaar na het krijgen van een verslag. **Figuur 94** toont het percentage leerlingen dat een verslag heeft van een ander type dan het oorspronkelijke verslag, één, twee, en drie jaar na het ontvangen van het eerste verslag. Ongeveer een derde (32,6%) van de leerlingen die in 2018-2019 een verslag kreeg, wisselde van type binnen de drie jaar. Van de leerlingen die in 2020-2021 een verslag kregen, gaat het om ongeveer een kwart (26,72%). Ongeveer 10% van de leerlingen heeft één jaar na het krijgen van een eerste verslag, een verslag van een ander type, na twee jaar gaat het om 20%, na drie jaar om ongeveer 25% (**Figuur 94**). Het lijkt erop dat leerlingen ook vaak terugkeren naar hun oorspronkelijke type verslag: het aandeel leerlingen dat niet van verslag verandert binnen de drie jaar is het hoogst voor de cohorte 2020-2021 (**Figuur 93**). Tegelijkertijd is het aandeel leerlingen dat na drie jaar een verslag van een ander type heeft (in vergelijking met het oorspronkelijke type) net het hoogst voor deze cohorte. Hoewel leerlingen in de cohorten 2018-2019 en 2019-2020 vaker wisselen van type, hebben ze na 3 jaar ook vaker opnieuw hun oorspronkelijke type.



Figuur 93

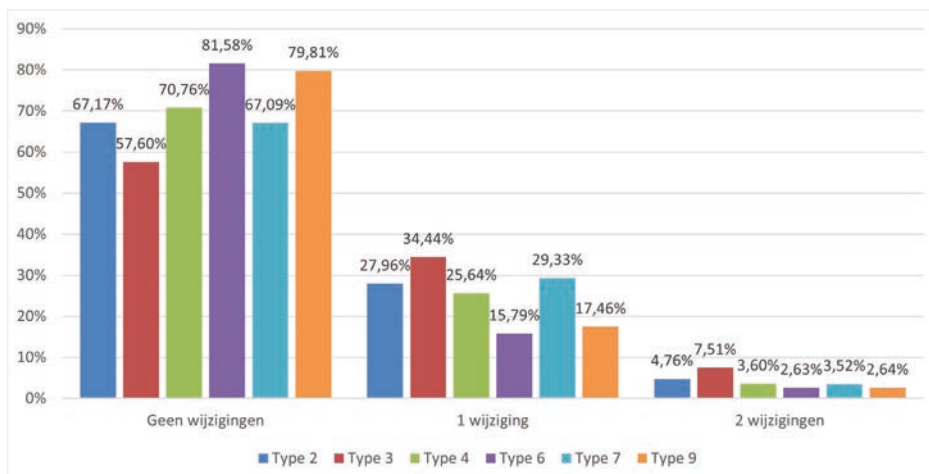
Percentage leerlingen waarvan het type verslag niet, één keer, of twee keer wijzigt binnen de drie jaar na het ontvangen van een verslag in het gewoon kleuteronderwijs.

Noot: het percentage leerlingen met 3 wijzigingen is steeds kleiner dan 1%.

**Figuur 94**

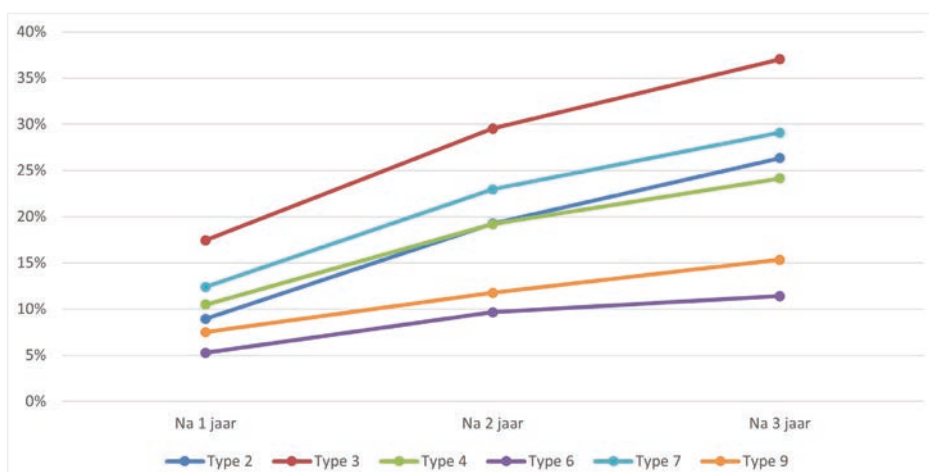
Percentage leerlingen dat een verslag heeft van een ander type 1, 2 en 3 jaar na het ontvangen van een verslag in het kleuteronderwijs, volgens schooljaar eerste verslag

Figuur 95 toont het percentage leerlingen waarvan het type al dan niet wijzigt binnen de drie jaar na het krijgen van een verslag, naargelang het type van het oorspronkelijk verslag. **Figuur 96** toont het percentage leerlingen dat een verslag heeft van een ander type dan het oorspronkelijke verslag, één, twee, en drie jaar na het ontvangen van het eerste verslag. In beide figuren zien we dat leerlingen die een eerste verslag type 6 of type 9 ontvangen het minst vaak van type veranderen. Leerlingen die een verslag type 3 ontvangen blijken het vaakst van type te wisselen binnen de drie jaar na het ontvangen van het eerste verslag.

**Figuur 95**

Percentage leerlingen waarvan het type verslag niet, één keer, of twee keer wijzigt binnen de drie jaar na het ontvangen van een verslag in het gewoon kleuteronderwijs, volgens oorspronkelijke type verslag.

Noot: het percentage leerlingen met 3 wijzigingen is steeds kleiner dan 1%.

**Figuur 96**

Percentage leerlingen dat een verslag heeft van een ander type 1, 2 en 3 jaar na het ontvangen van een verslag in het kleuteronderwijs, volgens oorspronkelijke type verslag

Leerlingen met een verslag doorlopen verschillende trajecten. In **tabel 38** worden de meest voorkomende wijzigingen tussen types samengevat, gesorteerd op basis van het type van het oorspronkelijke verslag. Het gaat om de trajecten van leerlingen uit de cohorte 2018-2019, 2019-2020 en 2020-2021 tussen 2018-2019 en 2023-2024, dus over een periode van maximaal 6 jaar. Verplaatsingen tussen gewoon en buitengewoon onderwijs worden niet als een wijziging beschouwd (zie 4.4 Trajecten van leerlingen op p. 157 naar juiste pagina na opmaak). Bijvoorbeeld: wijzigingen in types van een leerling die in schooljaar 2018-2019 in het gewoon onderwijs was ingeschreven met een verslag type 2, in 2019v-2020 de overstap maakt naar het buitengewoon onderwijs type 2, en in 2021-2022 terugkeert naar het gewoon onderwijs met een verslag type 2 worden samengevat als “Type 2”. Hoewel de leerling wisselde tussen gewoon en buitengewoon onderwijs, bleef het type verslag namelijk steeds hetzelfde.

Vanuit alle types, met uitzondering van type 6, wordt het vaakst de overstap gemaakt naar type basisaanbod of naar type 9. In het geval van type basisaanbod is een wijziging te begrijpen: dit type wordt niet aangeboden in het kleuteronderwijs. Wanneer de kleuter de overstap maakt naar het lager onderwijs, kan dit type mogelijks beter aansluiten bij de behoeften van de leerling. Leerlingen die een oorspronkelijk verslag type 9 ontvangen, behouden dit type vaak. Wijzigingen gebeuren vooral richting type 2.

Wijzigingen in type	Aantal leerlingen
Type 2	564
Type 2; Type BA	124
Type 2; Type 9	74
Type 2; Type 7	26
Type 2; Type 2	15
Type 2; Type BA; Type 2	13
Type 2; Type 9; Type 2	10
Type 3	635
Type 3; Type 9	167
Type 3; Type BA	149
Type 3; Type 7	29
Type 3; Type 2	29
Type 3; Type BA; Type 9	18
Type 3; Type BA; Type 3	15
Type 3; Type BA; Type 2	12
Type 4	465
Type 4; Type BA	79
Type 4; Type 9	45
Type 4; Type 2	22
Type 4; Type 7	14
Type 6	92
Type 7	1089
Type 7; Type BA	285
Type 7; Type 9	103
Type 7; Type 2	57
Type 7; Type 3	22
Type 7; Type 7	16
Type 7; Type 4	12
Type 7; Type BA; Type 7	11
Type 7; Type BA; Type 2	10
Type 7; Type BA; Type 9	10
Type 9	1675
Type 9; Type 2	204
Type 9; Type BA	70
Type 9; Type 7	56
Type 9; Type 9	48
Type 9; Type 4	27
Type 9; Type BA; Type 9	22
Type 9; Type 3	16

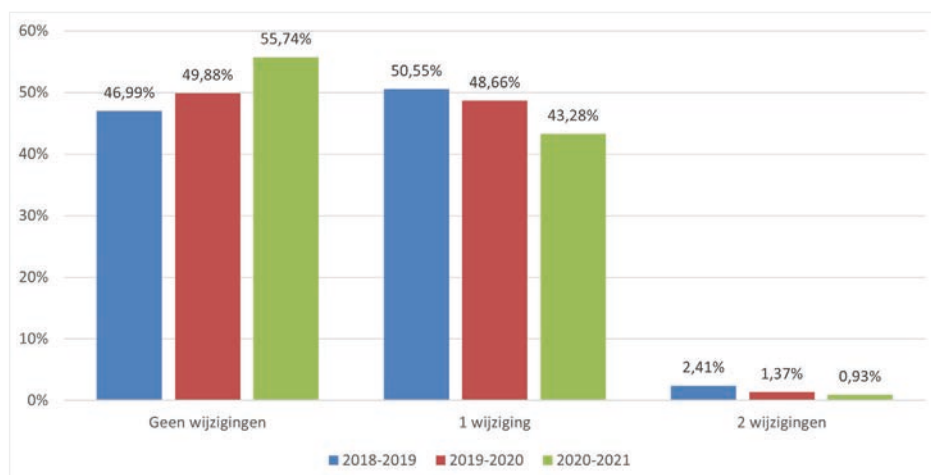
Tabel 38

Meest voorkomende wijzigingen tussen types na het ontvangen van een verslag in het kleuteronderwijs tussen 2018-2019 en 2020-2021 (tot schooljaar 2023-2024)

Noot: Enkel wijzigingen in types die minstens 10 keer voorkomen worden in de tabel weergegeven. De tabel geeft enkel wijzigingen weer wat betreft het type verslag. Wanneer slechts één type wordt vermeld, wil dit zeggen dat de leerling niet van type veranderde. Wijzigingen in het soort verslag worden in deze tabel niet in rekening gebracht.

3.2.1.2 Het soort verslag

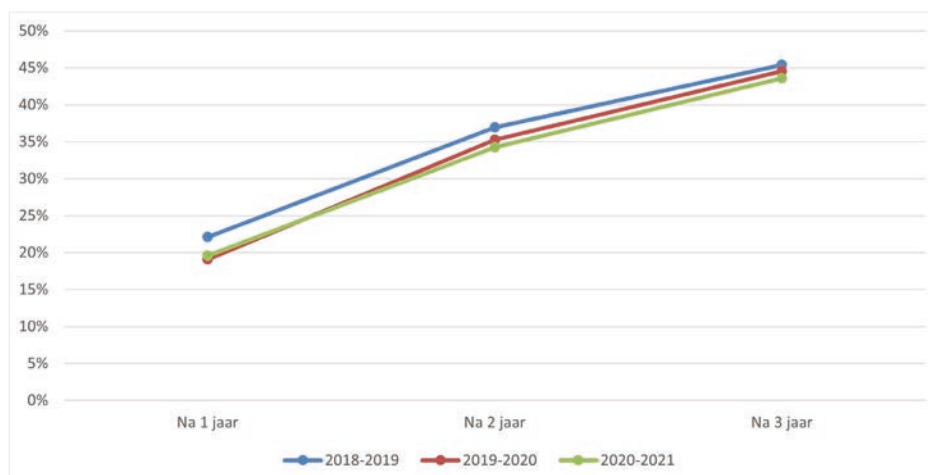
Figuur 97 toont het percentage leerlingen waarvan het soort verslag al dan niet wijzigt binnen de drie jaar na het krijgen van een verslag. Ongeveer de helft van de leerlingen krijgt binnen de drie jaar een ander soort verslag. Het aandeel leerlingen dat van soort verslag wisselt, neemt af tussen de cohorten van 2018-2019 en 2020-2021. Van de cohorte 2020-2021 wisselt nog slechts 43,28% binnen de drie jaar van soort verslag. Ongeveer 20% van de leerlingen heeft één jaar na het krijgen van een eerste verslag, een verslag van een ander soort, na twee jaar gaat het om 35%, na drie jaar om ongeveer 45% (**Figuur 98**).



Noot: het percentage leerlingen met 3 wijzigingen is steeds kleiner dan 1%.

Figuur 97

Percentage leerlingen waarvan het soort verslag niet, één keer, of twee keer wijzigt binnen de drie jaar na het ontvangen van een verslag in het gewoon kleuteronderwijs

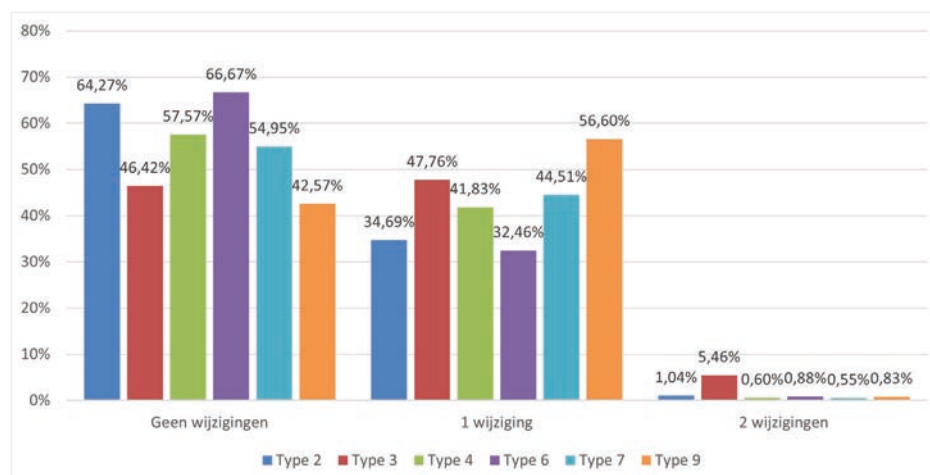


Figuur 98

Percentage leerlingen dat een verslag heeft van een ander soort 1, 2 en 3 jaar na het ontvangen van een verslag in het kleuteronderwijs, volgens schooljaar eerste verslag

Figuur 99 toont het percentage leerlingen waarvan het soort verslag al dan niet verandert binnen de drie jaar, naargelang het oorspronkelijke type verslag. Leerlingen met een verslag type 2 en type 6 wisselen het minst vaak van soort verslag binnen de drie jaar. Leerlingen met een verslag type 3 en type 9 wisselen het vaakst. Leerlingen met een verslag type 3 of type 9 hebben zowel na één, twee, als drie jaar het vaakst een ander soort verslag (**Figuur 100**). Het aandeel leerlingen met een ander soort verslag, is het laagst voor type 6.

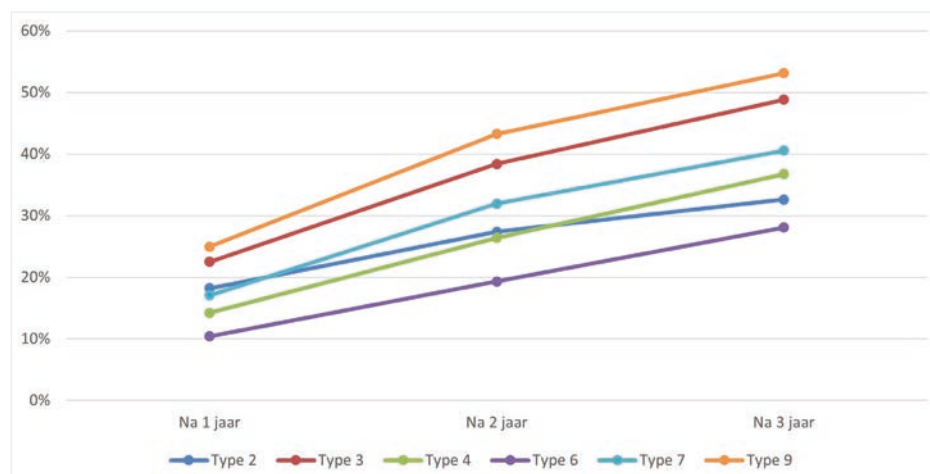
Het aandeel leerlingen waarvan het soort verslag twee keer verandert binnen de drie jaar, is opmerkelijk hoger bij de verslagen type 3 (5,46%). Dit heeft vermoedelijk te maken met de voorlopige verslagen die voor type 3 kunnen worden opgemaakt: de overgang van een voorlopig IAC-verslag naar een IAC-verslag wordt namelijk ook als een wijziging geteld.



Figuur 99

Percentage leerlingen waarvan het soort verslag niet, één keer, of twee keer wijzigt binnen de drie jaar na het ontvangen van een verslag in het gewoon kleuteronderwijs, volgens oorspronkelijke type verslag

Noot: het percentage leerlingen met 3 wijzigingen is steeds kleiner dan 1%.

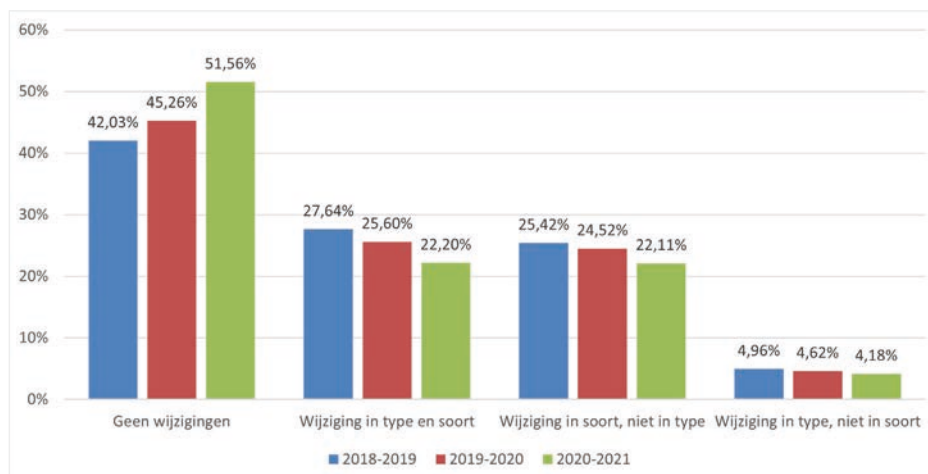


Figuur 100

Percentage leerlingen dat een verslag heeft van een ander soort 1, 2 en 3 jaar na het ontvangen van een verslag in het kleuteronderwijs, volgens oorspronkelijke type verslag

3.2.1.3 Wijzigingen in type of soort verslag

Figuur 101 toont het percentage leerlingen dat binnen de drie jaar na het ontvangen van een verslag in het kleuteronderwijs (1) noch van type, noch van soort verslag verandert, (2) zowel van type als van soort verslag verandert, (3) wel van soort, maar niet van type verslag verandert, en (4) wel van type, maar niet van soort verslag verandert. Het aandeel leerlingen dat niet van type of soort verslag verandert binnen de drie jaar, neemt toe. Wijzigingen in soort verslag, zowel met als zonder een wijziging in type, komen vaker voor dan wijzigingen in type verslag, zonder een wijziging in soort verslag.

**Figuur 101**

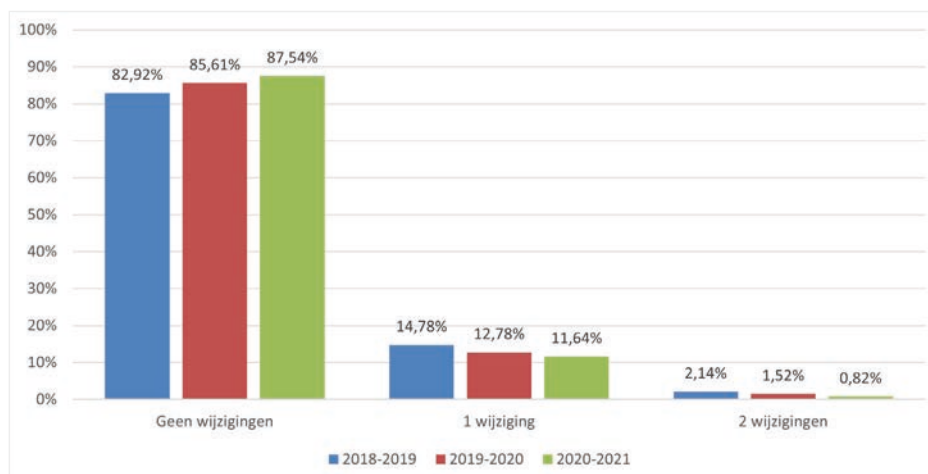
Percentage leerlingen waarvan het verslag wijzigt, wat betreft type verslag, soort verslag, of beide, binnen de drie jaar na het krijgen van een verslag in het kleuteronderwijs

3.2.2 Na het krijgen van een verslag in het gewoon lager onderwijs

3.2.2.1 Het type verslag

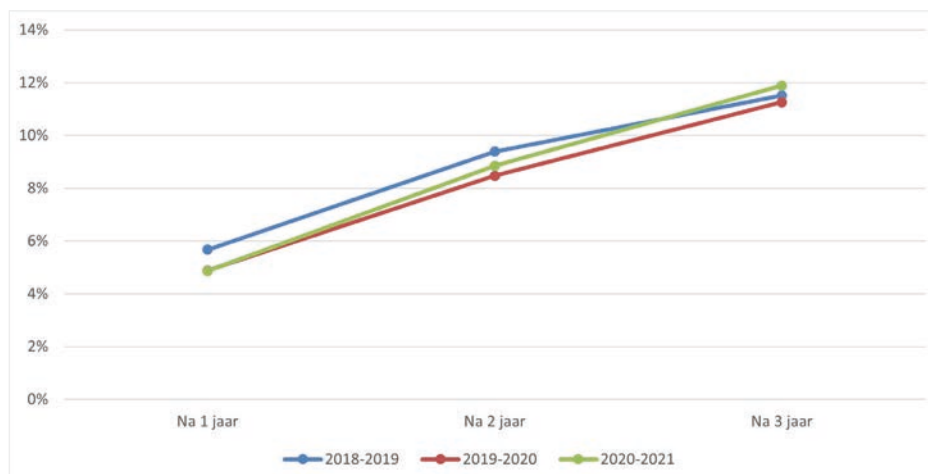
Figuur 102 toont het percentage leerlingen waarvan het type al dan niet wijzigt binnen de drie jaar na het krijgen van een verslag. Slechts een minderheid van de leerlingen die in het lager onderwijs een verslag ontvangt, verandert binnen de drie jaar van type (12,46% voor de cohorte 2020-2021). Na drie jaar heeft ongeveer 10% van de leerlingen een verslag van een ander type (**Figuur 103**). Zowel het percentage leerlingen dat minstens één keer van type wijzigt, als het percentage leerlingen dat na drie jaar een ander type heeft ligt in het lager onderwijs een stuk lager dan in het kleuteronderwijs.

Net als in het kleuteronderwijs lijkt het er echter dat leerlingen vaak terugkeren naar hun oorspronkelijke type verslag: het aandeel leerlingen dat niet van verslag verandert binnen de drie jaar is het hoogst voor de cohorte 2020-2021 (**Figuur 102**). Tegelijkertijd is het aandeel leerlingen dat na drie jaar een verslag van een ander type heeft (in vergelijking met het oorspronkelijke type) net het hoogst voor deze cohorte. Hoewel leerlingen in de cohorten 2018-2019 en 2019-2020 vaker wisselen van type, hebben ze na 3 jaar ook vaker opnieuw hun oorspronkelijke type.

**Figuur 102**

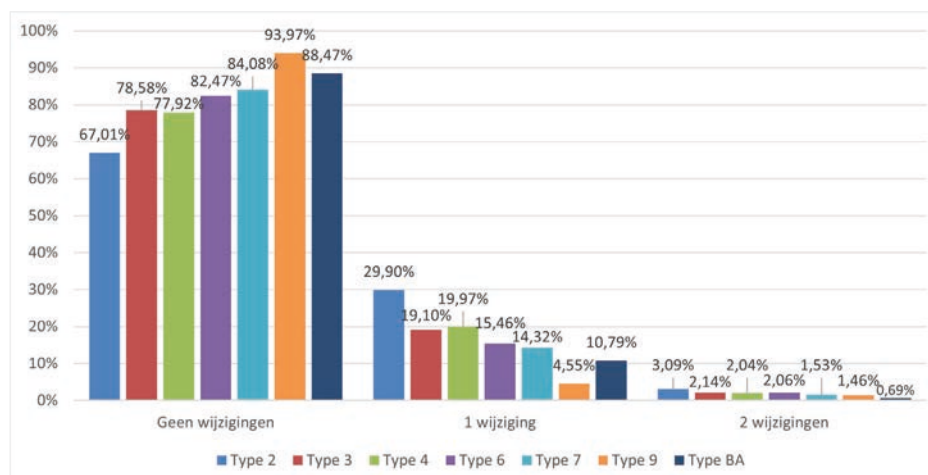
Percentage leerlingen waarvan het type verslag niet, één keer, of twee keer wijzigt binnen de drie jaar na het ontvangen van een verslag in het gewoon lager onderwijs

Noot: het percentage leerlingen met 3 wijzigingen is steeds kleiner dan 1%.

**Figuur 103**

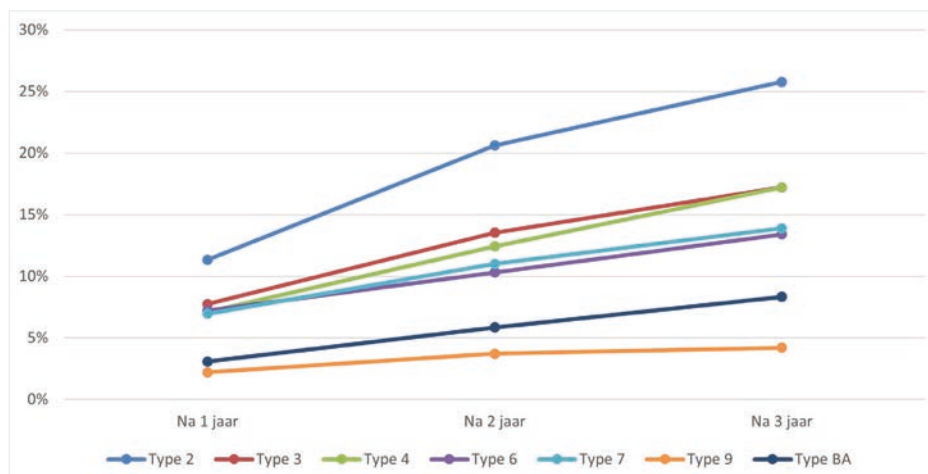
Percentage leerlingen dat een verslag heeft van een ander type 1, 2 en 3 jaar na het ontvangen van een verslag in het gewoon lager onderwijs, volgens schooljaar eerste verslag

Figuur 104 toont het percentage leerlingen dat al dan niet van type wisselt binnen de drie jaar, naargelang het oorspronkelijke type verslag. Leerlingen die een verslag type 9 ontvangen, wisselen het minst vaak van type: na drie jaar heeft 4,20% van deze leerling een verslag van een ander type. Leerlingen met een verslag type 2 blijken het vaakst van type te veranderen: na drie jaar heeft ongeveer een vierde van deze leerlingen (25,77%) een verslag van een ander type (**Figuur 105**).

**Figuur 104**

Percentage leerlingen waarvan het type verslag niet, één keer, of twee keer wijzigt binnen de drie jaar na het ontvangen van een verslag in het gewoon lager onderwijs, volgens oorspronkelijke type verslag

Noot: het percentage leerlingen met 3 wijzigingen is steeds kleiner dan 1%.

**Figuur 105**

Percentage leerlingen dat een verslag heeft van een ander type 1, 2 en 3 jaar na het ontvangen van een verslag in het gewoon lager onderwijs, volgens oorspronkelijke type verslag

Leerlingen met een verslag doorlopen verschillende trajecten. In **tabel 39** worden de meest voorkomende wijzigingen tussen types samengevat, gesorteerd op basis van het type van het oorspronkelijke verslag. Het gaat om de trajecten van leerlingen uit de cohorte 2018-2019, 2019-2020 en 2020-2021 tussen 2018-2019 en 2023-2024, dus over een periode van maximaal 6 jaar. In de tabel wordt opnieuw bevestigd dat de meerderheid van de leerlingen niet van type veranderen (binnen de periode waarvoor we over data beschikken). Vanuit type 3, type 4, en type basisaanbod maken leerlingen het vaakst de overstap naar type 9. Vanuit type 2, type 7 en type 9 wordt het vaakst overgestapt naar type basisaanbod.

Wijzingen in type	Aantal leerlingen
Type 2	64
Type 2; Type BA	23
Type 3	4743
Type 3; Type 9	632
Type 3; Type BA	423
Type 3; Type BA; Type 3	54
Type 3; Type 7	51
Type 3; Type 4	37
Type 3; Type BA; Type 9	37
Type 3; Type 9; Type 3	12
Type 4	1186
Type 4; Type 9	128
Type 4; Type BA	126
Type 4; Type 3	35
Type 4; Type BA; Type 9	13
Type 4; Type 7	12
Type 6	79
Type 7	2636
Type 7; Type BA	321
Type 7; Type 9	85
Type 7; Type 3	32
Type 7; Type BA; Type 7	20
Type 7; Type BA; Type 9	18
Type 9	4314
Type 9; Type BA	77
Type 9; Type 3	53
Type 9; Type 7	42
Type 9; Type BA; Type 9	39
Type 9; Type 4	32
Type 9; Type 4; Type 9	10
Type BA	4904
Type BA; Type 9	191
Type BA; Type 7	169
Type BA; Type 3	138
Type BA; Type 4	54
Type BA; Type 2	38
Type BA; Type 7; Type BA	14

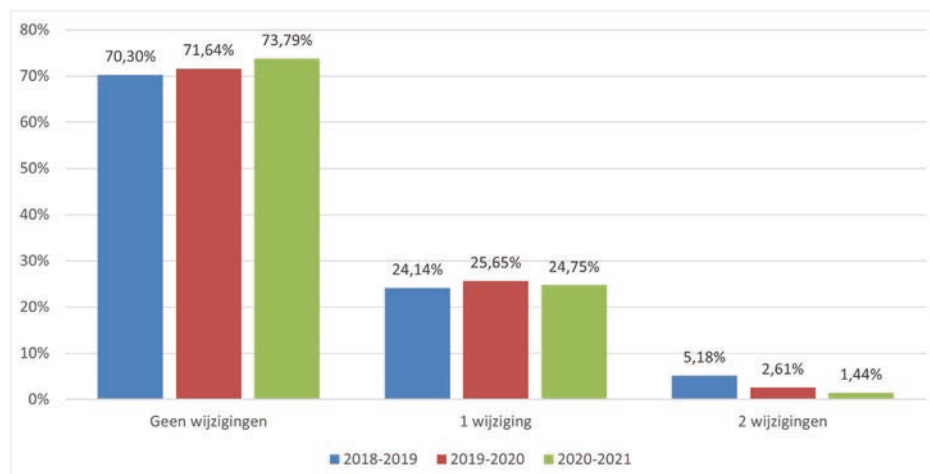
Tabel 39

Meest voorkomende wijzigingen tussen types na het ontvangen van een verslag in het lager onderwijs tussen 2018-2019 en 2020-2021 (tot schooljaar 2023-2024)

Noot: Enkel wijzingen in types die minstens 10 keer voorkomen worden in de tabel weergegeven.

3.2.2.2 Het soort verslag

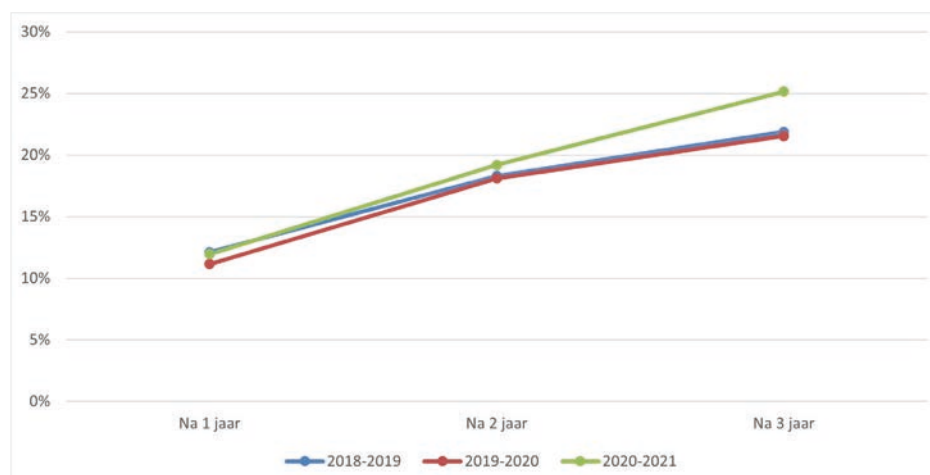
Figuur 106 toont het percentage leerlingen waarvan het soort verslag al dan niet verandert binnen de drie jaar. Ongeveer een vierde van de leerlingen (24,75% in cohorte 2020-2021) verandert één keer van soort verslag. Na drie jaar heeft 24,16% van de leerlingen uit cohorte 2020-2021 een ander soort verslag dan hun oorspronkelijke verslag (**Figuur 107**).



Figuur 106

Percentage leerlingen waarvan het soort verslag niet, één keer, of twee keer wijzigt binnen de drie jaar na het ontvangen van een verslag in het gewoon lager onderwijs.

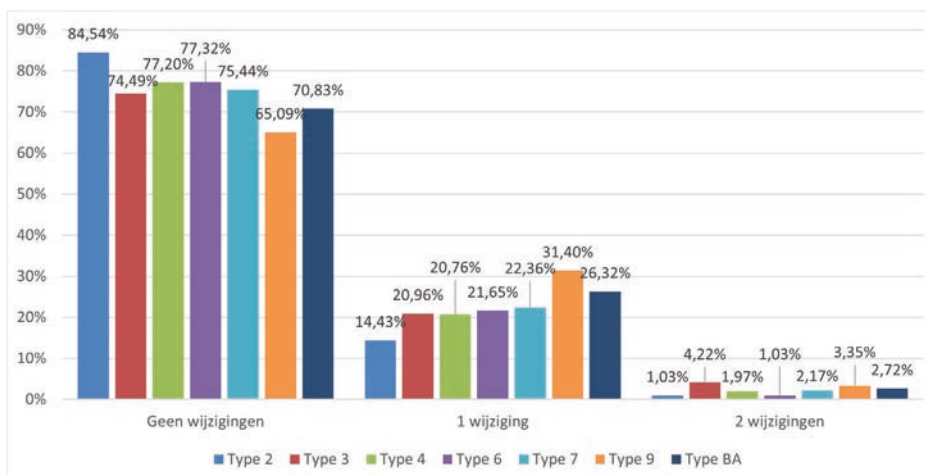
Noot: het percentage leerlingen met 3 wijzigingen is steeds kleiner dan 1%.



Figuur 107

Percentage leerlingen dat een verslag heeft van een ander soort 1, 2 en 3 jaar na het ontvangen van een verslag in het gewoon lager onderwijs, volgens schooljaar eerste verslag

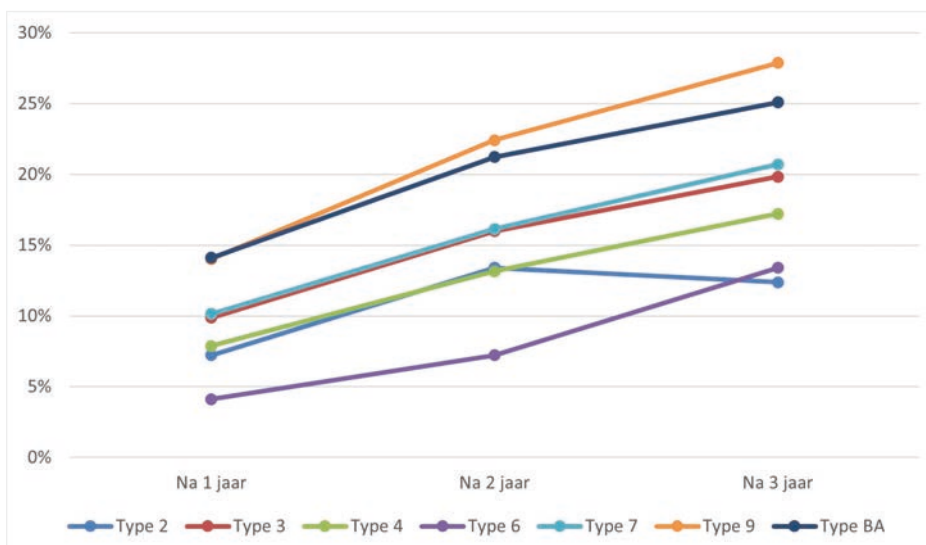
Figuur 108 toont het percentage leerlingen dat al dan niet van soort verslag verandert, naargelang het oorspronkelijke type verslag. Leerlingen met een verslag type 2 wisselen het minst vaak van soort verslag. Leerlingen met een verslag type 9 veranderen het vaakst één keer van soort verslag. Na drie jaar heeft 27,87% van de leerlingen met een verslag type 9 een ander soort verslag dan hun oorspronkelijke soort (**Figuur 109**). Ook leerlingen met een verslag type basisaanbod hebben drie jaar later vaak een ander soort verslag (25,09%). Leerlingen met een verslag type 3 maken het vaakst twee wijzigingen in soort verslag mee. Zoals vermeld, heeft dit te maken met de voorlopige verslagen voor dit type.



Figuur 108

Percentage leerlingen waarvan het soort verslag niet, één keer, of twee keer wijzigt binnen de drie jaar na het ontvangen van een verslag in het gewoon lager onderwijs, volgens oorspronkelijke type verslag

Noot: het percentage leerlingen met 3 wijzigingen is steeds kleiner dan 1%.

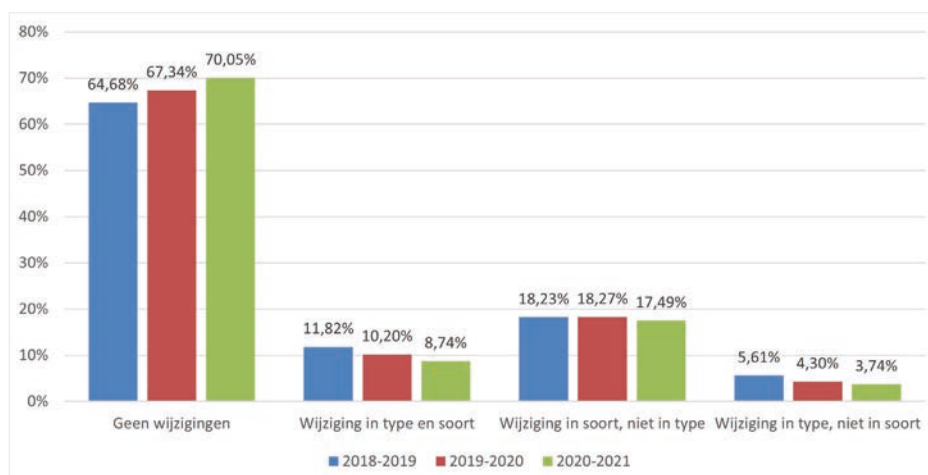


Figuur 109

Percentage leerlingen dat een verslag heeft van een ander soort 1, 2 en 3 jaar na het ontvangen van een verslag in het kleuteronderwijs, volgens oorspronkelijke type verslag

3.2.2.3 Wijzigingen in type of soort verslag

Figuur 110 toont het percentage leerlingen dat binnen de drie jaar na het ontvangen van een verslag in het lager onderwijs (1) noch van type, noch van soort verslag verandert, (2) zowel van type als van soort verslag verandert, (3) wel van soort, maar niet van type verslag verandert, en (4) wel van type, maar niet van soort verslag verandert. Net als in het kleuteronderwijs, neemt het aandeel leerlingen dat niet van soort of type verslag verandert toe. Wijzigingen in soort verslag komen vaker voor dan wijzigingen in type.

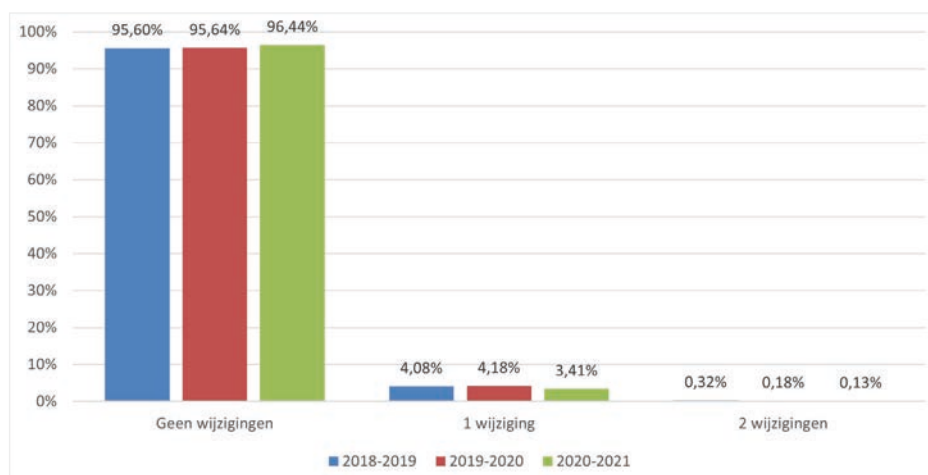


Figuur 110
Percentage leerlingen waarvan het verslag wijzigt, wat betreft type verslag, soort verslag, of beide, binnen de drie jaar na het krijgen van een verslag in het lager onderwijs

3.2.3 Na het krijgen van een verslag in het gewoon secundair onderwijs

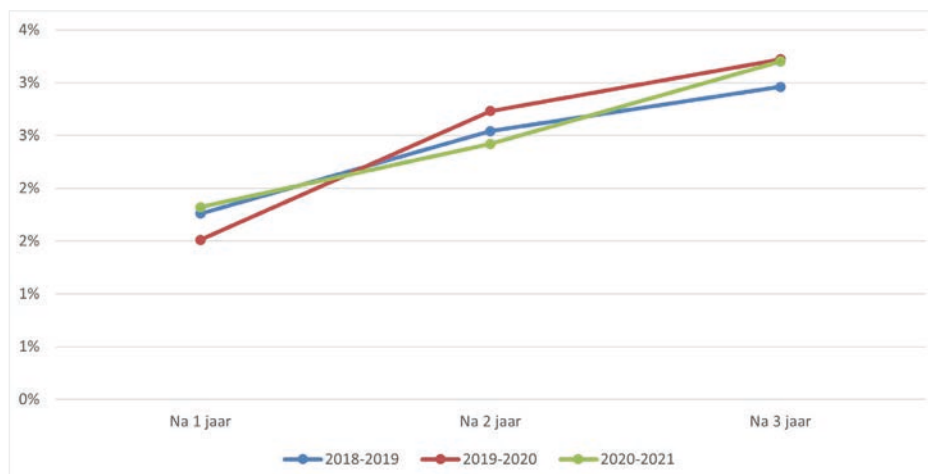
3.2.3.1 Het type verslag

Leerlingen die een verslag krijgen in het secundair onderwijs, wisselen amper van type (in de eerste drie jaar na het ontvangen van het verslag). **Figuur 111** toont dat meer dan 95% van de leerlingen niet van type verandert. Na drie jaar heeft slechts 3% van de leerlingen een ander type verslag dan hun oorspronkelijke type (**Figuur 112**). Het aandeel leerlingen dat één of meerdere keren van type verandert, ligt een stuk lager dan in het kleuter- en lager onderwijs.



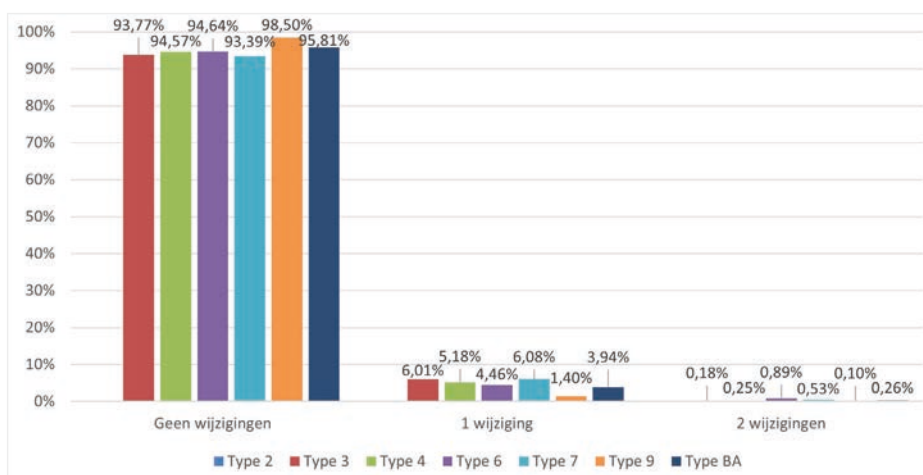
Figuur 111
Percentage leerlingen waarvan het type verslag niet, één keer, of twee keer wijzigt binnen de drie jaar na het ontvangen van een verslag in het gewoon secundair onderwijs

Noot: het percentage leerlingen met 3 wijzigingen is hoogstens 0,03%.

**Figuur 112**

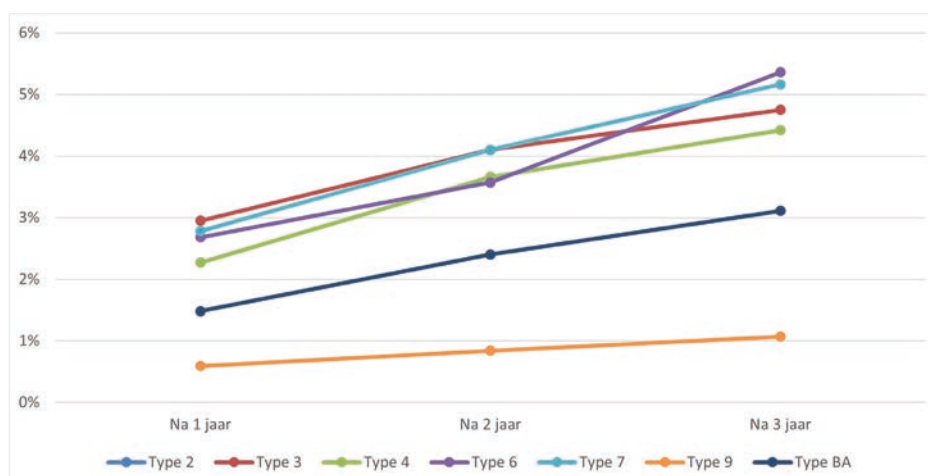
Percentage leerlingen dat een verslag heeft van een ander type 1, 2 en 3 jaar na het ontvangen van een verslag in het gewoon secundair onderwijs, volgens schooljaar eerste verslag

Figuur 113 toont het percentage leerlingen dat al dan niet van type wisselt, naargelang het oorspronkelijke type verslag. De verschillen tussen de verschillende types zijn niet bijzonder uitgesproken. Net als in het kleuter- en lager onderwijs zien we echter dat het aantal wijzigingen het laagst is voor leerlingen met een verslag type 9. Na drie jaar heeft slechts 1,07% van de leerlingen met een verslag type 9, een ander type verslag (**Figuur 114**). We zien een hoger aandeel bij type 6 (5,36%), type 7 (5,16%), type 3 (4,75%) en type 4 (4,42%).

**Figuur 113**

Percentage leerlingen waarvan het type verslag niet, één keer, of twee keer wijzigt binnen de drie jaar na het ontvangen van een verslag in het gewoon secundair onderwijs, volgens oorspronkelijke type verslag

Noot: type 2 niet afgebeeld wegens laag absoluut aantal; het percentage leerlingen met 3 wijzigingen is hoogstens 0,04% (type 3).

**Figuur 114**

Percentage leerlingen dat een verslag heeft van een ander type 1, 2 en 3 jaar na het ontvangen van een verslag in het gewoon secundair onderwijs, volgens oorspronkelijke type verslag

Noot: type 2 niet afgebeeld wegens laag absoluut aantal.

Leerlingen met een verslag doorlopen verschillende trajecten. In **tabel 40** worden de meest voorkomende wijzigingen tussen types samengevat, gesorteerd op basis van het type van het oorspronkelijke verslag. Het gaat om de trajecten van leerlingen uit de cohorte 2018-2019, 2019-2020 en 2020-2021 tussen 2018-2019 en 2023-2024, dus over een periode van maximaal 6 jaar.

Wijzingen in type	Aantal leerlingen
Type 2	29
Type 3	2604
Type 3; Type 9	87
Type 3; Type BA	65
Type 4	749
Type 4; Type 9	21
Type 4; Type BA	13
Type 6	106
Type 7	706
Type 7; Type BA	23
Type 7; Type 9	15
Type 9	3865
Type 9; Type 3	16
Type 9; Type BA	15
Type 9; Type 4	14
Type BA	3261
Type BA; Type BA	98
Type BA; Type 3	54
Type BA; Type 9	44
Type BA; Type 4	21
Type BA; Type 7	16

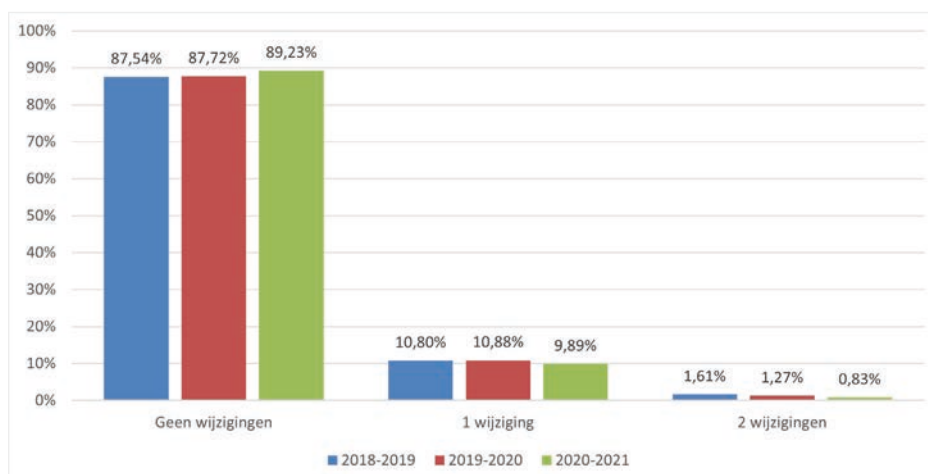
Tabel 40

Meest voorkomende wijzigingen tussen types na het ontvangen van een verslag in het secundair onderwijs tussen 2018-2019 en 2020-2021 (tot schooljaar 2023-2024)

Noot: Enkel wijzingen in types die minstens 10 keer voorkomen worden in de tabel weergegeven.

3.2.3.2 Het soort verslag

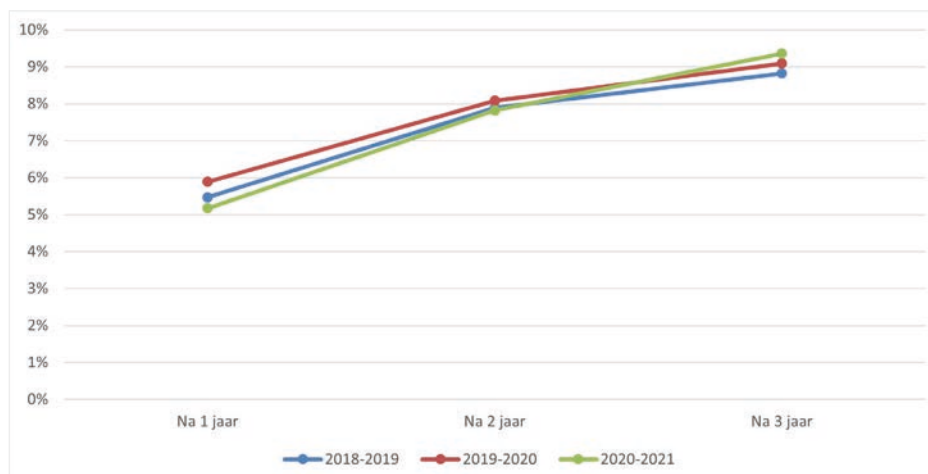
Figuur 115 toont het percentage leerlingen dat al dan niet van soort verslag wisselt binnen de drie jaar na het ontvangen van een eerste verslag. De meeste leerlingen behouden het oorspronkelijke soort verslag. Na drie jaar heeft ongeveer 9% van de leerlingen een ander soort verslag (**Figuur 116**).



Figuur 115

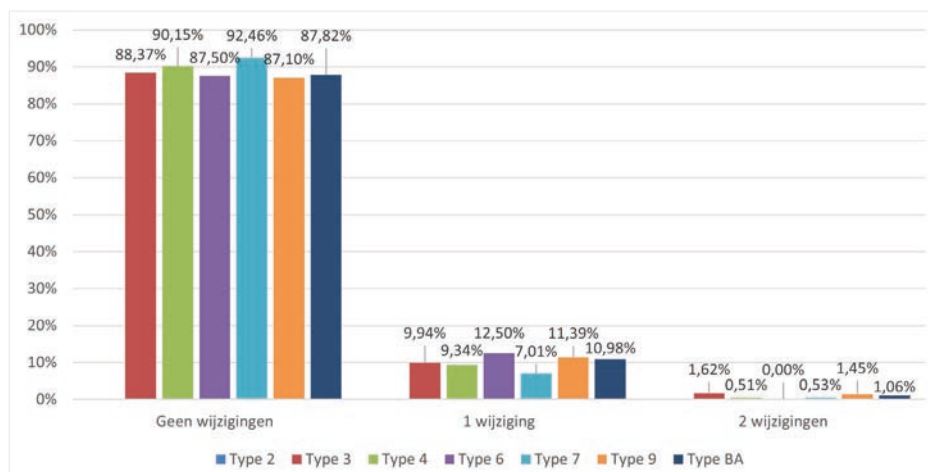
Percentage leerlingen waarvan het soort verslag niet, één keer, of twee keer wijzigt binnen de drie jaar na het ontvangen van een verslag in het gewoon secundair onderwijs

Noot: het percentage leerlingen met 3 wijzigingen is steeds kleiner dan 1%.

**Figuur 116**

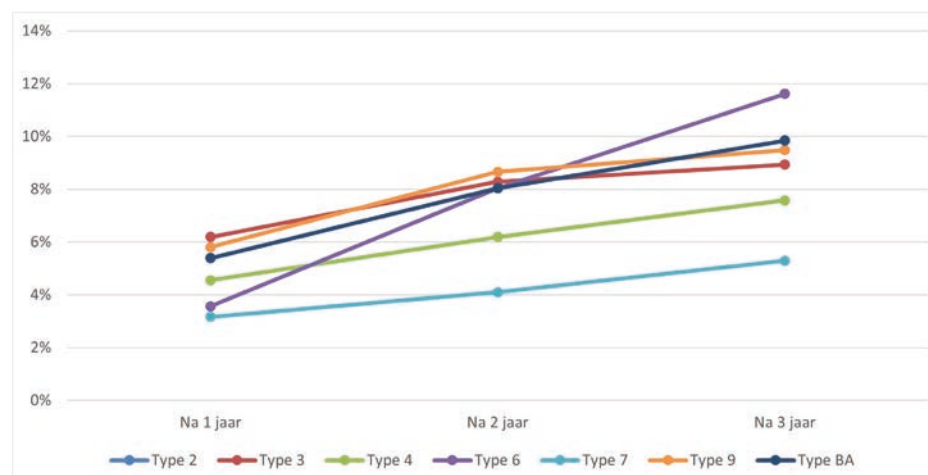
Percentage leerlingen dat een verslag heeft van een ander soort 1, 2 en 3 jaar na het ontvangen van een verslag in het gewoon secundair onderwijs, volgens schooljaar eerste verslag

Figuur 117 toont het percentage leerlingen waarvan het soort verslag verandert, naargelang het type van het oorspronkelijke verslag. Verschillen tussen de verschillende types zijn beperkt in grootte. Het aandeel leerlingen dat van soort verslag wisselt is het laagst voor type 7: na drie jaar heeft 5,29% van de leerlingen een ander soort verslag (**Figuur 118**). Het aandeel wijzigingen is het grootst voor type 6: na drie jaar heeft 11,61% een ander soort verslag.

**Figuur 117**

Percentage leerlingen waarvan het soort verslag niet, één keer, of twee keer wijzigt binnen de drie jaar na het ontvangen van een verslag in het gewoon secundair onderwijs, volgens oorspronkelijke type verslag

Noot: type 2 niet afgebeeld wegens laag absoluut aantal; het percentage leerlingen met 3 wijzigingen is steeds kleiner dan 1%.

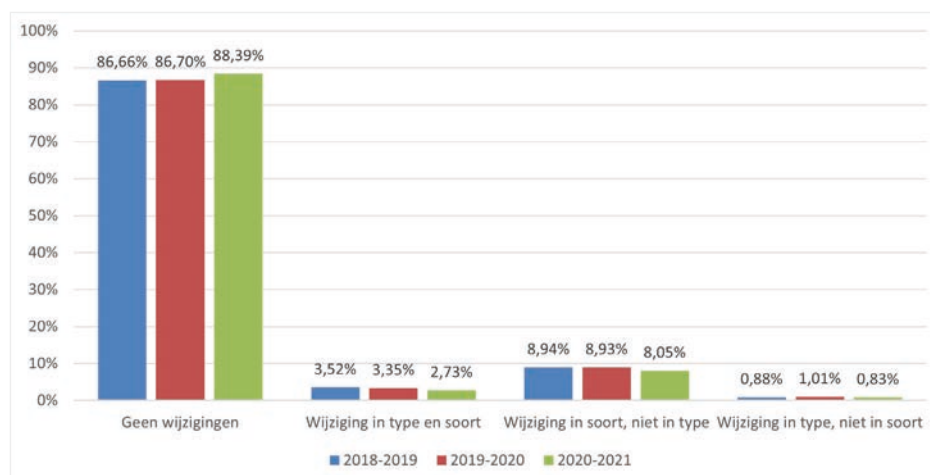
**Figuur 118**

Percentage leerlingen dat een verslag heeft van een ander soort 1, 2 en 3 jaar na het ontvangen van een verslag in het kleuteronderwijs, volgens oorspronkelijke type verslag

Noot: type 2 niet afgebeeld wegens laag absoluut aantal.

3.2.3.3. Wijzigingen in type of soort verslag

Figuur 119 toont het percentage leerlingen dat binnen de drie jaar na het ontvangen van een verslag in het secundair onderwijs (1) noch van type, noch van soort verslag verandert, (2) zowel van type als van soort verslag verandert, (3) wel van soort, maar niet van type verslag verandert, en (4) wel van type, maar niet van soort verslag verandert. We zien opnieuw dat in het secundair onderwijs minder wijzigingen voorkomen dan in het kleuter- en lager onderwijs. Net als bij de andere onderwijsniveaus, zijn wijzigingen in soort verslag meer voorkomend dan wijzigingen in type verslag.



Figuur 119
Percentage leerlingen waarvan het verslag wijzigt, wat betreft type verslag, soort verslag, of beide, binnen de drie jaar na het krijgen van een verslag in het secundair onderwijs

3.2.4 Leerlingkenmerken die samenhangen met wijzigingen in type of soort verslag

Naast de beschrijvende analyses, werden ook regressieanalyses uitgevoerd om de samenhang tussen leerlingkenmerken en het al dan niet wisselen van type of soort verslag te onderzoeken. In deze analyses gaan we na welke leerlingkenmerken samenhangen met de kans dat leerlingen uit de cohortes 2018-2019, 2019-2020, en 2020-2021 drie jaar na het krijgen van een eerste verslag, een ander type of ander soort verslag hebben.

In Bijlage 5.2.4 “Samenhang tussen leerlingkenmerken en wijzigingen in type of soort verslag” worden de resultaten van de analyses uitgebreid gerapporteerd. In de tabellen in de tekst wordt steeds Cox’ d gerapporteerd. Een Cox’ d hoger dan 10,201 wijst op een middelgroot effect, hoger dan 10,501 op een groot effect.

Tabel 41 toont de resultaten met betrekking tot wijzigingen in het type verslag. In het kleuteronderwijs zien we dat leerlingen die aantikken op de indicator opleidingsniveau van de moeder, meer kans hebben om drie jaar later reeds een ander type verslag te hebben. Het effect is klein, maar neemt toe doorheen de tijd. In het lager onderwijs zien we een zeer klein effect van geslacht: jongens hebben meer kans om drie jaar na het oorspronkelijke verslag, een ander type verslag te hebben. De overige effecten in het kleuter- en lager onderwijs en alle effecten in het secundair onderwijs zijn niet consistent zeer klein.

Kleuteronderwijs	2018	2019	2020
Geslacht (ref = meisjes)	ns	ns	ns
Opleidingsniveau moeder (ref = tikt niet aan)	0,11	0,12	0,17
Thuis taal (ref = tikt niet aan)	ns	ns	-0,07
Lager onderwijs			
Geslacht (ref = meisjes)	0,05	0,05	0,07
Opleidingsniveau moeder (ref = tikt niet aan)	ns	0,04	ns
Thuis taal (ref = tikt niet aan)	ns	-0,07	ns
Secundair onderwijs			
Geslacht (ref = meisjes)	ns	ns	ns
Opleidingsniveau moeder (ref = tikt niet aan)	ns	0,09	ns
Thuis taal (ref = tikt niet aan)	ns	ns	ns

Tabel 41
Resultaten logistische regressieanalyse met als afhankelijke variabele het hebben van een ander type verslag drie jaar na het oorspronkelijke verslag

Noot: ns = niet-significant verschil, $p > 0,05$.

Tabel 42 toont de resultaten met betrekking tot wijzigingen wat betreft het soort verslag. Zowel in het kleuter-, lager, als secundair onderwijs hebben leerlingen die aantikken op de indicator opleidingsniveau van de moeder meer kans om drie jaar later een ander soort verslag te hebben. De effecten zijn klein in het kleuteronderwijs en zeer klein in lager en secundair onderwijs. In het kleuter- en lager onderwijs wordt daarnaast consistent een effect van thuistaal gevonden: leerlingen die aantikken op de indicator thuistaal hebben drie jaar later minder vaak een ander soort verslag dan leerlingen die niet aantikken. Met andere woorden: leerlingen die thuis Nederlands spreken hebben meer kans om drie jaar later een ander soort verslag te hebben dan leerlingen met een andere thuistaal. Het effect is klein in het kleuteronderwijs en zeer klein in het lager onderwijs. De overige effecten worden niet consistent gevonden en zijn zeer klein.

Kleuteronderwijs	2018	2019	2020
Geslacht (ref = meisjes)	0,06	ns	ns
Opleidingsniveau moeder (ref = tikt niet aan)	0,09	0,14	0,14
Thuistaal (ref = tikt niet aan)	-0,11	-0,12	-0,13
Lager onderwijs			
Geslacht (ref = meisjes)	-0,03	ns	ns
Opleidingsniveau moeder (ref = tikt niet aan)	0,07	0,09	0,08
Thuistaal (ref = tikt niet aan)	-0,07	-0,06	-0,06
Secundair onderwijs			
Geslacht (ref = meisjes)	ns	ns	ns
Opleidingsniveau moeder (ref = tikt niet aan)	0,08	0,07	0,07
Thuistaal (ref = tikt niet aan)	ns	0,07	ns

Tabel 42

Resultaten
logistische
regressieanalyse
met als afhankelijke
variabele het
hebben van een
ander soort verslag
drie jaar na het
oorspronkelijke
verslag

Noot: ns = niet-significant verschil, $p > 0,05$.

3.3 Opheffingen van verslagen (1e)

Op basis van de kwantitatieve data, vanuit de administratieve gegevens in de databank van het departement, is het slechts in beperkte mate mogelijk om uitspraken te doen over de opheffingen van verslagen. Deze onderzoeksvraag wordt dus voornamelijk beantwoord vanuit werkpakket 3.

Op basis van de administratieve data kunnen we wel nagaan of leerlingen na het ontvangen van een verslag opnieuw les volgen in het gewoon onderwijs zonder een verslag: belangrijk om hierbij op te merken is dat het exacte moment van de opheffing niet kan worden bepaald. Bovendien gaat het bij de overstap van lager naar secundair onderwijs ook over leerlingen waarvan geen nieuw verslag werd opgemaakt. Het verslag van het basisonderwijs blijft niet geldig in het secundair onderwijs en vervalt als het ware zonder dat het verslag actief werd opgeheven. In het secundair onderwijs, kan daarnaast geen onderscheid gemaakt worden tussen opheffingen van verslagen en uitstroom uit het leerplichtonderwijs. Daarnaast kunnen we ook leerlingen die uitstromen uit het Vlaamse onderwijssysteem niet met zekerheid identificeren.

Op basis van de administratieve data kunnen we uitsluitend een uitspraak doen over het al dan niet hebben van een verslag. Over de opstart of stopzetting van leersteun kunnen we op basis van deze registraties geen conclusies trekken.

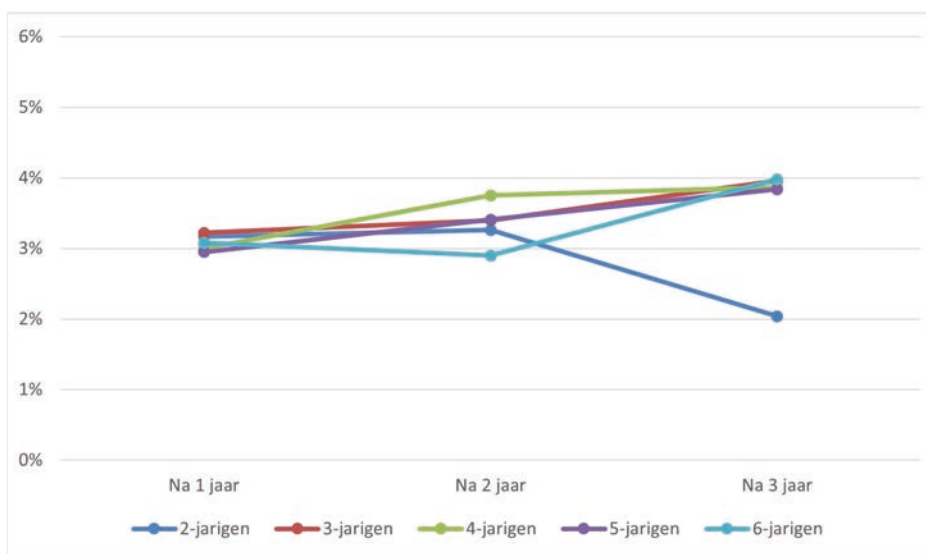
Concreet gingen we, door verschillende databestanden aan elkaar te koppelen, na of leerlingen uit de nieuwe cohort 1, 2 of 3 jaar na het ontvangen van een eerste verslag (1) les volgen in het gewoon onderwijs met een verslag, (2) les volgen in het buitengewoon onderwijs, (3) les volgen in het gewoon onderwijs zonder verslag of (4) zijn uitgestroomd uit het Vlaams leerplichtonderwijs. De resultaten i.v.m. (1) en (2) worden besproken onder onderzoeksvraag 1f, gezien het hier gaat over de doorstroom naar het buitengewoon onderwijs. Hier focussen we op (3), leerlingen die na het ontvangen van een verslag opnieuw les volgen in het gewoon onderwijs zonder een verslag. Belangrijk om op te merken is dat leerlingen 1, 2, of 3 jaar na het ontvangen van een eerste verslag, al een ander soort of een ander type verslag kunnen ontvangen hebben. Bijvoorbeeld: een leerling die in 2018 een GC-verslag ontvangt, kan in 2019 een IAC-verslag krijgen en dus mogelijks de overstap naar het buitengewoon onderwijs maken.

De uitgebreide tabellen met alle percentages zijn terug te vinden in Bijlage 5.3 "Doorstroom naar buitengewoon onderwijs na het ontvangen van een verslag".

3.3.1 In het kleuteronderwijs

Figuur 120 dient als volgt gelezen te worden: van alle leerlingen die op een bepaalde leeftijd voor het eerst een verslag krijgen in het kleuteronderwijs, toont de grafiek welk aandeel na 1, 2 en 3 jaar opnieuw les volgt in het gewoon onderwijs zonder verslag. Het gaat dus om leerlingen die les volgen in het gewoon kleuteronderwijs of zijn doorgestroomd naar het gewoon lager onderwijs, zonder een actief verslag. Bijvoorbeeld: van alle leerlingen die 3 jaar waren toen ze voor het eerst een verslag kregen, volgt één jaar later, wanneer deze leerlingen 4 zijn, 3,22% opnieuw les in het gewoon onderwijs zonder een verslag. Nog een jaar later zijn deze leerlingen 5 en volgt 3,40% les zonder een verslag. Wanneer deze leerlingen 6 zijn, gaat het om 3,96%.

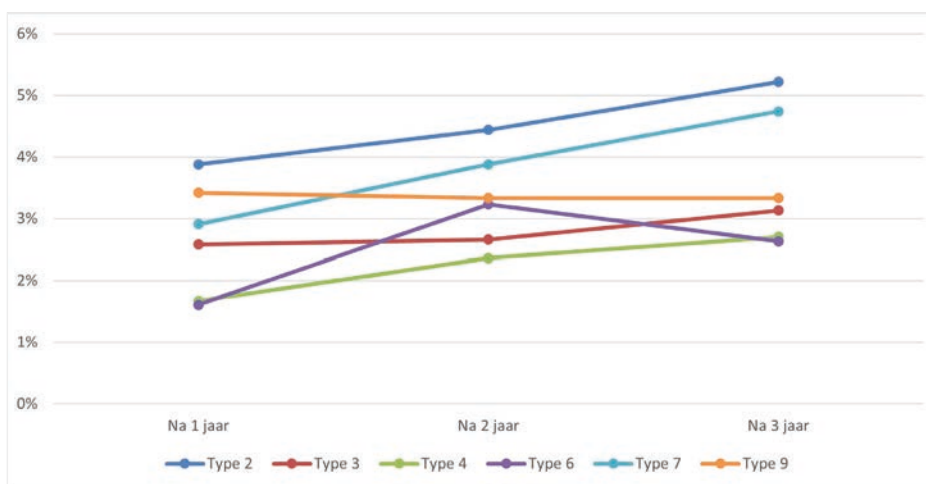
Leerlingen die reeds op tweejarige leeftijd een eerste verslag krijgen, blijken na 3 jaar minder vaak opnieuw les te volgen in het gewoon onderwijs zonder een verslag dan leerlingen die pas op latere leeftijd een eerste verslag kregen. Vermoedelijk gaat het bij leerlingen die reeds op zeer jonge leeftijd een verslag krijgen over een grotere en voortdurende ondersteuningsbehoefte, waardoor die sneller tot verslaggeving leidt en het minder vaak voorkomt dat een leerling later geen verslag meer heeft.



Figuur 120

Percentage leerlingen dat les volgt in het gewoon onderwijs zonder verslag 1, 2 en 3 jaar na het ontvangen van een verslag in het gewoon kleuteronderwijs, volgens leeftijd bij eerste verslag

Figuur 121 toont welk aandeel van alle leerlingen die een bepaald type eerste verslag kregen, na 1, 2 en 3 jaar opnieuw les volgt in het gewoon onderwijs zonder een verslag. De percentages dienen voor type 6 met enige voorzichtigheid te worden geïnterpreteerd omwille van lage absolute aantallen. Voor alle types, behalve type 9, neemt het aandeel leerlingen dat les volgt in het gewoon onderwijs zonder een verslag na drie jaar toe. Voor type 9 daalt dit aandeel.



Figuur 121

Percentage leerlingen dat les volgt in het gewoon onderwijs, zonder een verslag 1, 2 en 3 jaar na het ontvangen van een verslag in het gewoon kleuteronderwijs, volgens type eerste verslag

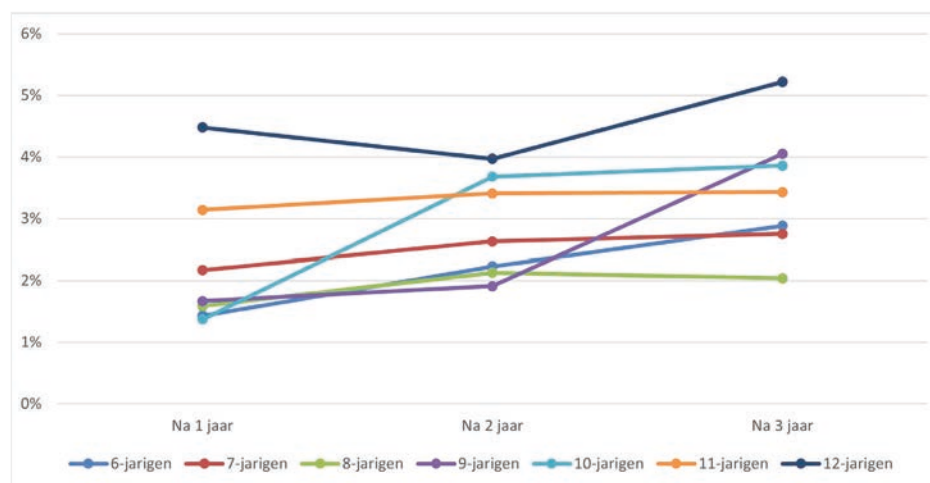
Noot: lage absolute aantallen voor type 6.

3.3.2 In het lager onderwijs

Figuur 122 dient als volgt gelezen te worden: van alle leerlingen die op een bepaalde leeftijd voor het eerst een verslag krijgen, toont de grafiek welk aandeel na 1, 2 en 3 jaar opnieuw les volgt in het gewoon onderwijs zonder verslag. Het gaat dus om leerlingen die les volgen in het gewoon lager onderwijs of zijn doorgestroomd naar het gewoon secundair onderwijs, zonder een actief verslag. Bijvoorbeeld: van alle 7-jarigen die tussen 2018-2019 en 2022-2023 voor het eerst een verslag kregen, volgt 2,17% één jaar later, wanneer deze leerlingen 8 jaar oud zijn, les in het gewoon onderwijs zonder een verslag. Na twee jaar gaat het om 2,63% en na drie jaar om 2,75%.

Deze grafiek toont voor de leerlingen die op 9-jarige of 10-jarige leeftijd voor het eerst een verslag krijgen een duidelijke 'knik' wanneer de leerlingen de overstap naar het secundair onderwijs maken en het aandeel leerlingen dat les volgt in het gewoon onderwijs zonder een verslag stijgt. Voor de 9-jarigen (paarse lijn) gebeurt de overstap na drie jaar. Het aandeel leerlingen dat les volgt in het gewoon onderwijs zonder verslag stijgt van 1,91% het jaar ervoor naar 4,05%. Voor de 10-jarigen (felblauwe lijn) gebeurt de overstap na twee jaar. Het aandeel stijgt van 1,37% naar 3,68%.

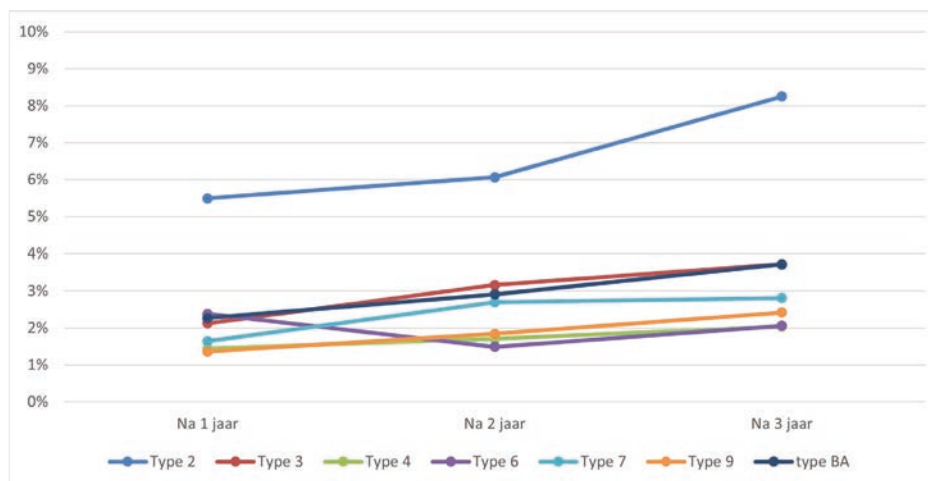
Daarnaast blijkt dat leerlingen die op latere leeftijd een verslag ontvangen, vaker terug les volgen in het gewoon onderwijs zonder een verslag. Leerlingen die op 6, 7, of 8 jaar een eerste verslag krijgen, volgen drie jaar later minder vaak gewoon onderwijs zonder een verslag (respectievelijk 2,88%, 2,75% en 2,04%) dan leerlingen die op 9, 10, 11 of 12 jaar pas een eerste verslag krijgen (respectievelijk 4,05%, 3,86%, 3,43% en 5,22%).



Figuur 122

Percentage leerlingen dat les volgt in het gewoon onderwijs zonder verslag 1, 2 en 3 jaar na het ontvangen van een verslag in het gewoon lager onderwijs, volgens leeftijd bij eerste verslag

Figuur 123 moet als volgt gelezen worden: van alle leerlingen die een bepaald type eerste verslag kregen, toont de grafiek welk aandeel na 1, 2 en 3 jaar opnieuw les volgt in het gewoon onderwijs zonder verslag. Bijvoorbeeld: van alle leerlingen die tussen 2018-2019 en 2020-2021 een verslag type 9 kregen in het lager onderwijs, volgde een jaar later 1,36% les in het gewoon onderwijs zonder een verslag. Twee jaar na het ontvangen van een verslag type 9 volgt 1,84% les in het gewoon onderwijs en na drie jaar gaat het om 2,42%. Ter herhaling: het gaat hier zowel om leerlingen waarvan het verslag werd opgeheven, als over leerlingen die de overstap naar het secundair onderwijs maken en geen nieuw verslag krijgen. We zien beperkte verschillen tussen de verschillende types. Voor type 2 lijkt het aandeel leerlingen dat les volgt in het gewoon onderwijs zonder een verslag een stuk hoger te liggen. Belangrijk om op te merken is dat het in absolute aantallen slechts om een beperkt aantal leerlingen gaat in vergelijking met de overige types. Het merendeel van de verslagen type 2 wordt reeds in het kleuteronderwijs opgemaakt.

**Figuur 123**

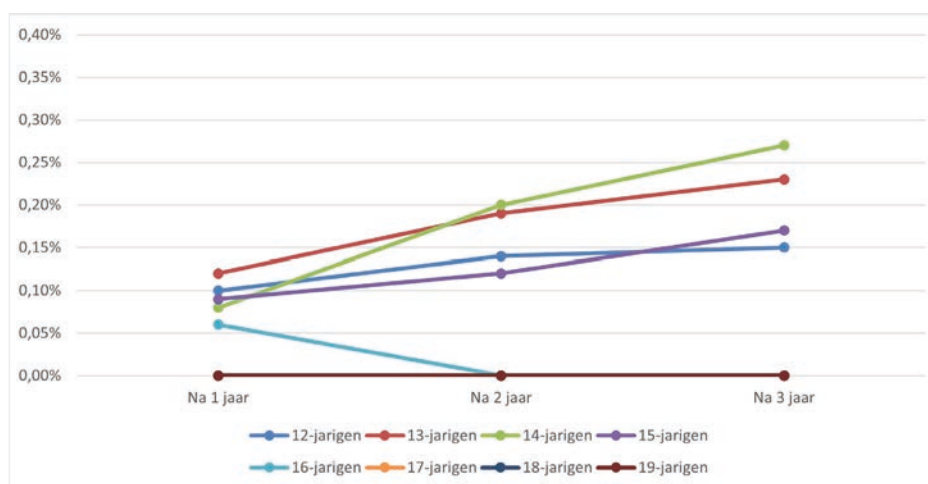
Percentage leerlingen dat les volgt in het gewoon onderwijs, zonder een verslag 1, 2 en 3 jaar na het ontvangen van een verslag in het gewoon lager onderwijs, volgens type eerste verslag

Noot: lage absolute aantallen voor type 2 en type 6.

3.3.3 In het secundair onderwijs

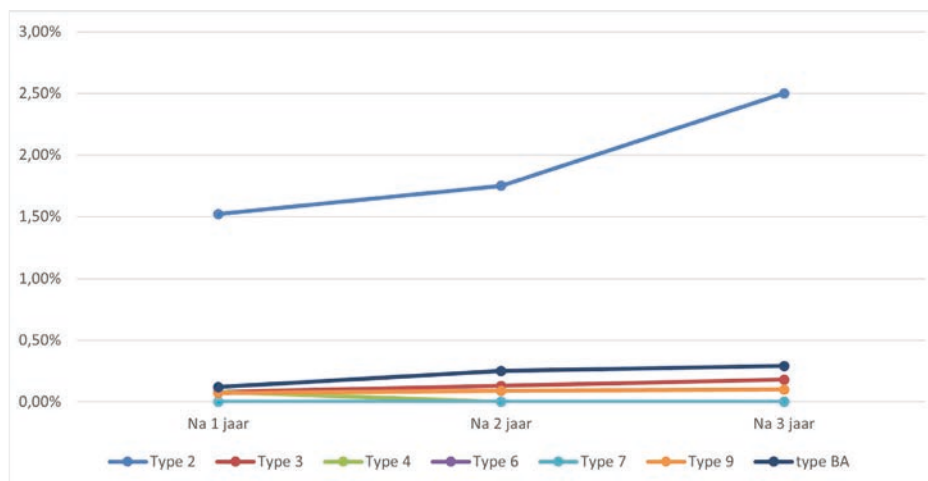
Het aandeel leerlingen dat na het krijgen van een verslag in het secundair onderwijs opnieuw les volgt in het gewoon onderwijs zonder een verslag is uiterst beperkt. Van alle leerlingen die in schooljaar 2018-2019 een verslag ontvingen, volgt drie jaar later slechts 0,27% les zonder een verslag. Voor schooljaar 2019-2020 en 2020-2021 is dat respectievelijk 0,08% en 0,15%. De grote meerderheid van de leerlingen die in het secundair onderwijs een verslag krijgen, behoudt dat verslag tot het einde van de schoolloopbaan.

Figuur 124 toont het aandeel leerlingen dat na 1, 2 of 3 jaar opnieuw les volgt in het gewoon onderwijs zonder verslag, naargelang de leeftijd van de leerling bij het ontvangen van het eerste verslag. Van de leerlingen die pas op 17 jaar of later een verslag ontvangen, volgt niemand opnieuw les zonder een verslag. Het merendeel van deze leerlingen stroomt binnen de drie jaar uit het leerplichtonderwijs uit. Voor leerlingen die op 17 jaar een verslag kregen gaat het om 89,47% uitstroom na 3 jaar.

**Figuur 124**

Percentage leerlingen dat les volgt in het gewoon onderwijs zonder verslag of uitstroomt uit het leerplichtonderwijs 1, 2 en 3 jaar na het ontvangen van een verslag in het gewoon secundair onderwijs, volgens leeftijd bij eerste verslag

Figuur 125 toont het aandeel leerlingen dat na 1, 2 of 3 jaar opnieuw les volgt in het gewoon onderwijs zonder verslag, uitgesplitst per type verslag. Dit percentage lijkt opvallend hoog voor type 2. Het gaat hier echter om een zeer klein absoluut aantal leerlingen (40). Het percentage leerlingen dat later opnieuw les volgt in het gewoon onderwijs zonder een verslag, is het hoogst voor leerlingen met een verslag type basisaanbod. Na drie jaar gaat het om 0,29%.

**Figuur 125**

Percentage leerlingen dat les volgt in het gewoon onderwijs, zonder een verslag 1, 2 en 3 jaar na het ontvangen van een verslag in het gewoon secundair onderwijs, volgens type eerste verslag

Noot: lage absolute aantallen voor type 2 en type 6.

3.3.4 Bevindingen uit de focusgroepen

3.3.4.1 Het CLB

Er wordt aangegeven dat het CLB bijna nooit een GC-verslag gaat opheffen. Meestal wordt een verslag slapend gemaakt/on hold gezet door het leersteuncentrum, wat wil zeggen dat de leerondersteuner niet meer langskomt, maar de ondersteuning indien nodig wel terug opgestart kan worden zonder opnieuw een volledig traject te doorlopen. Volgens een CLB-medewerker komt dit omdat ook de leersteuncentra te weinig middelen/mensen hebben, zoals blijkt uit een voorbeeld:

“Dus dat is het leersteuncentrum of de medewerkers van het leersteuncentrum, die beslissen; die leerling heeft het niet meer nodig. [...] Ik denk eerder dat het gaat over prioriteren, als in: heel veel van de leerlingen die het hebben, hebben het nodig. Maar ze kunnen gewoon niet iedereen die ondersteuning geven. En dan is dat logisch dat dat bij ons slapend blijft, want die leerling blijft daar wel nood aan hebben. Want administratief blijft die toestand identiek.” - CLB-medewerker

Een andere medewerker geeft ook nog aan dat het de taak is van leersteuncentra om dit ook aan het CLB te laten weten. Vaak gebeurt dit niet in de praktijk. De medewerker, maakt daarbij ook de bedenking dat dit op die manier ook een kwestie van middelen en geld wordt.

“We zijn bezig met net-overstijgend daar afspraken rond te maken, omdat dat inderdaad iets is wat zelden gebeurt. Vaak zijn we ook niet op de hoogte als het on hold wordt gezet als CLB. Maar het gaat ook over middelen. Laat ons eerlijk zijn: als wij zeggen van wij gaan daar zeer secuur mee om en we doen dat op basis van regelgeving en verwachtingen, dan snijden wij in ons leersteuncentrum hun vel. En de anderen doen het niet. Dus waarom zouden we meedoen?” - CLB-medewerker

IAC-verslagen onder ontbindende voorwaarden worden wel opgevolgd. Als blijkt dat de leerling het gemeenschappelijk curriculum kan volgen, dan wordt het IAC-verslag omgezet naar een GC-verslag. Wel geven alle medewerkers aan dat de termijn van 60 dagen hiervoor veel te kort is en dat het daarbij ook afhankelijk is van de internaliserende of externaliserende problematiek van de leerling zelf of afhankelijk van het type. Ontbinding zou bijvoorbeeld sneller gebeuren bij type 3 en type 9 met gedragsmoeilijkheden.

“Dit is een heel groot verschil tussen die type 3's. Die opvallen, waar ze last van hebben, die worden wel snel ontbonden. Maar als dat je dan zo leerlingen hebt die niet zo goed meekunnen of zich niet zo goed in hun vel voelen, maar die zitten ergens vanachter in een hoekje, ze hebben daar geen last van, die vallen niet op. Dan is zestig dagen veel te kort.” - CLB-medewerker

Een andere medewerker vult nog aan dat het idee van inclusief onderwijs nog te weinig leeft op de scholen en leerkrachten niet altijd de nodige vaardigheden hebben om hiermee om te gaan. De reden om dan een IAC op te heffen ligt voornamelijk bij de school.

“Ik zie ook nog veel angst bij de scholen rond de IAC-verslagen bijvoorbeeld. Voor type 3 voelen leerkrachten zich vaak ook nog niet bekwaam genoeg om dat op te vangen, dus hebben niet altijd de tools of de inspiratie over hoe ze die leerling kunnen helpen, waardoor dat ze sneller gaan zeggen van liever de inschrijving ontbinden, want we hebben niet de nodige expertise. En dat mag ook niet van ons verwacht worden. Dat is ook iets dat we vaak horen van de leerkrachten. We hebben een opleiding gekregen om les te geven, maar geen opleiding gekregen om om te gaan met al die mogelijke problematieken die eigenlijk voor het buitengewoon onderwijs zijn. En nu praat ik vanuit de leerkracht, niet vanuit mijn eigen visie. Maar dat is wel iets dat we vaak horen bij de leerkrachten.” - CLB-medewerker

Ten slotte geeft nog een medewerker aan dat het ook belangrijk is om het een beetje te bewaken zodat er niet steeds te veel wissels zijn tussen verslagen.

“Wij hebben OV4 type 9 werking in onze scholen en die stromen dan in in het reguliere. Maar vaak behouden we het [verslag] ook omdat we zien dat het soms dan heel snel misloopt. En wat is nood hebben aan intensieve ondersteuning eigenlijk? In theorie, de theorie en de praktijk ligt mijlenver uit elkaar, want ze krijgen niet meer ondersteuning dan een andere leerling met hun OV4-verslag. Maar dat is ook vaak een beetje de zekerheid van als het echt mislukt kunnen ze nog terug en anders moeten we opnieuw schrijven. [...] De ene dag voldoe je niet aan de voorwaarden, de andere dag wel. En ze kunnen constant zeggen we hebben leersteun OV4 of weer terug GC. Ja, het mag ook geen kakofonie worden van wel en niet opheffen hé.” - CLB-medewerker

Voor het opheffen van IAC-verslagen geeft het CLB aan dat de scholen en leerkrachten betrokken zijn. Ze verwachten dan ook van de scholen om uitgenodigd te worden bij het overleg over opheffingen van IAC-verslagen. Ook ouders en leerlingen worden op de hoogte gebracht van de beslissingen en er wordt duidelijk aangegeven wat de consequenties zijn van het opheffen van een IAC-verslag. Daarnaast wordt aangegeven dat de leerondersteuner en/of externe hulpverlening hier soms ook bij betrokken wordt.

3.3.4.2 De leerondersteuners

Leerondersteuners geven in de focusgroepen aan dat leersteun wordt stopgezet op het einde van het 6de leerjaar. Het achterliggende idee is hier dat de leerling dan in een nieuwe omgeving terecht komt en er dan opnieuw zal moeten nagegaan worden wat de leernoden in deze omgeving zijn en of leersteun dan wel aan de orde is. Ook op het einde van een schooljaar wordt soms gekeken of leersteun “on hold” gezet kan worden of niet, maar de leerondersteuners geven aan dat dit moeilijk in te schatten is omdat de leerkracht verandert, maar soms ook de context (klasgroep zelf, andere leerkrachten, andere expertise, lerarentekort, zij-instromers...).

“Verder geeft een ondersteuner aan dat er meestal een soort traject wordt gevolgd: eigenlijk werken wij maar een driemaandelijks traject, dus je hebt altijd een start overleg waarbij dat er naar alle partijen wordt geluisterd. Daar worden de doelen gezamenlijk bepaald. [...] Hoe je tussentijds met elkaar afsprekt om die doelen ook te bewaken. Maar wij zijn ook een beetje bewaker van de doelen. En na een driemaandelijks traject heb je altijd een eind overleg waarbij dat we dat gaan evalueren. [...] Loopt het goed, dan wordt het on hold gezet. Zijn er nieuwe doelen of moet er verder gewerkt worden aan huidige doelen of verder uitgediept worden, dan wordt er een nieuw traject opgestart.” - Leerondersteuner

Bij het stopzetten of on hold zetten wordt het CLB niet altijd mee uitgenodigd, behalve wanneer men denkt dat het effectief nodig/nuttig is. Verder geeft een medewerker ook aan dat het leersteuncentrum er ook op aan dringt om bepaalde trajecten on hold te zetten:

“En maar on hold zetten. Bij ons in de organisatie zitten ze enorm achter ons aan. Van liefst gisteren on hold zetten in plaats van morgen. Want we hebben wachtlijsten en dat mag niet van het kabinet en dus. Maar dat gaat hier niet. Dat gaat hier over streepjes zetten en nog minder over kwaliteit. En dat voel ik doorheen de jaren. Ik mis het menselijke stuk.” - Leerondersteuner

Samenvatting: Schoolloopbanen van leerlingen met een verslag

Moment van opmaak

- In het kleuteronderwijs ontvangen leerlingen hun eerste verslag op steeds jongere leeftijd.
- In het lager onderwijs blijft de toekenning van verslagen vooral verspreid over de eerste tot en met vierde leerjaar, hoewel GC-verslagen licht verschuiven naar eerdere leerjaren.
- In het secundair onderwijs worden vrijwel alle nieuwe IAC- of OV4-verslagen in het eerste jaar toegekend, terwijl GC-verslagen in recente jaren vaker pas in het tweede en derde jaar worden opgesteld en het aandeel latere opmaak toeneemt.
- Bij de analyse per type verslagen blijkt dat vooral verslagen type 2, 3 en 9 steeds eerder worden toegekend, zowel op jongere leeftijd in het kleuteronderwijs als in een eerder leerjaar in het lager onderwijs.

Wijzigingen in type en soort

- Typewijzigingen in de eerste drie jaar na het ontvangen van een eerste verslag komen vooral voor in het kleuteronderwijs, minder in het lager onderwijs en nauwelijks in het secundair onderwijs. Leerlingen keren ook vaak terug naar hun oorspronkelijke type.
- Soortwijzigingen komen frequenter voor dan typewijzigingen, vooral in de eerste twee jaar na het eerste verslag.
- Het aantal wijzigingen neemt licht af in recentere cohorten.
- Wat betreft wijzigingen in type en soort verslag, speelt het geslacht van de leerling alleen een zeer kleine rol in het lager onderwijs, waar jongens iets vaker een ander type verslag krijgen.
- Leerlingen die aantikken op de indicator opleidingsniveau van de moeder hebben meer kans om drie jaar na het eerste verslag een ander type of ander soort verslag te krijgen. Het effect is echter zeer klein tot klein.
- In het kleuter- en lager onderwijs hangt thuistaal samen met wijzigingen in soort verslag: leerlingen met Nederlands als thuistaal hebben vaker drie jaar later een ander soort verslag dan leerlingen met een andere thuistaal.

Opheffingen van verslagen

- Slechts een kleine groep leerlingen volgt na het krijgen van een verslag op een later moment terug les in het gewoon onderwijs zonder een verslag. Leerlingen die op latere leeftijd een verslag krijgen, keren vaker terug naar gewoon onderwijs zonder verslag.
- CLB's heffen zelden formeel verslagen op; vaak wordt een verslag "on hold" gezet door leersteuncentra om flexibiliteit te behouden.

4 Gewoon onderwijs en buitengewoon onderwijs (1f)

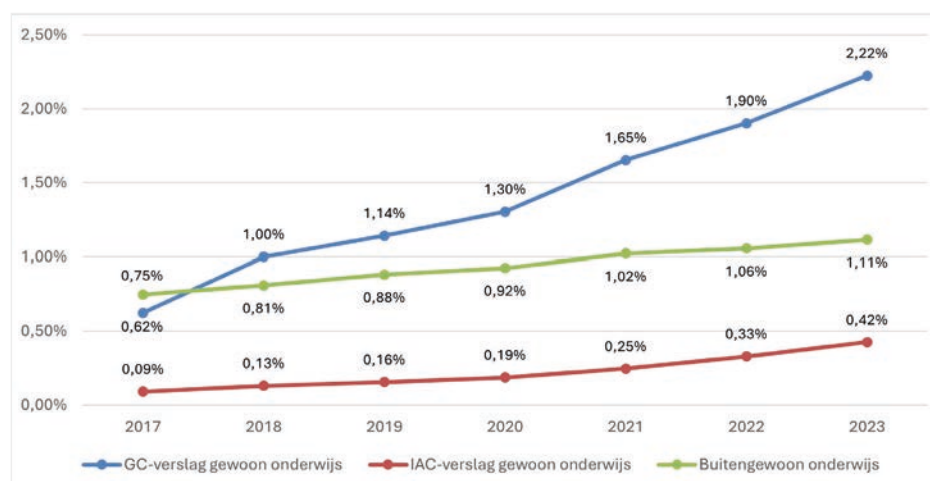
Gedetailleerde tabellen die aan de basis van de grafieken liggen, zijn te vinden in Bijlage 6 “Gewoon onderwijs en buitengewoon onderwijs”.

4.1 Leerlingen met en zonder verslag

In **Figuur 126**, **Figuur 127** en **Figuur 128** wordt respectievelijk voor het kleuteronderwijs, het lager onderwijs en het secundair onderwijs weergegeven welk aandeel van de leerlingen les volgt (1) met een GC-verslag in het gewoon onderwijs, (2) met een IAC-verslag in het gewoon onderwijs, en (3) in het buitengewoon onderwijs. Het overige aandeel leerlingen (niet afgebeeld) volgt les in het gewoon onderwijs zonder een verslag.

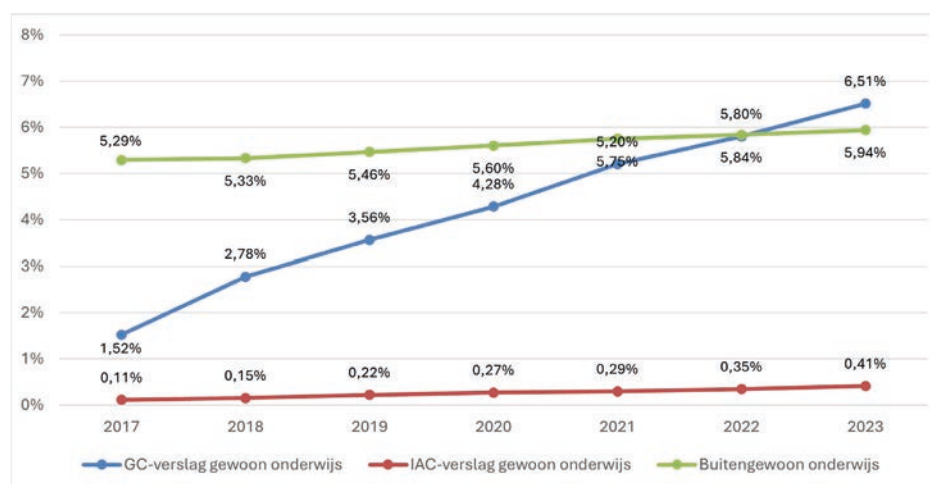
In alle onderwijsniveaus zien we de grootste toename van het aandeel leerlingen dat met een GC-verslag les volgt in het gewoon onderwijs. Deze groei is in het bijzonder sterk uitgesproken in het lager en secundair onderwijs: het aandeel leerlingen met een GC-verslag stijgt respectievelijk van 1,52% tot 6,51% en van 1,55% tot 6,51%.

Daarnaast zien we een lichte stijging van het aandeel leerlingen dat met een IAC-verslag les volgt in het gewoon onderwijs en van het aandeel leerlingen dat les volgt in het buitengewoon onderwijs. Het aandeel leerlingen dat les volgt in het gewoon onderwijs zonder verslaggeving neemt dus af.



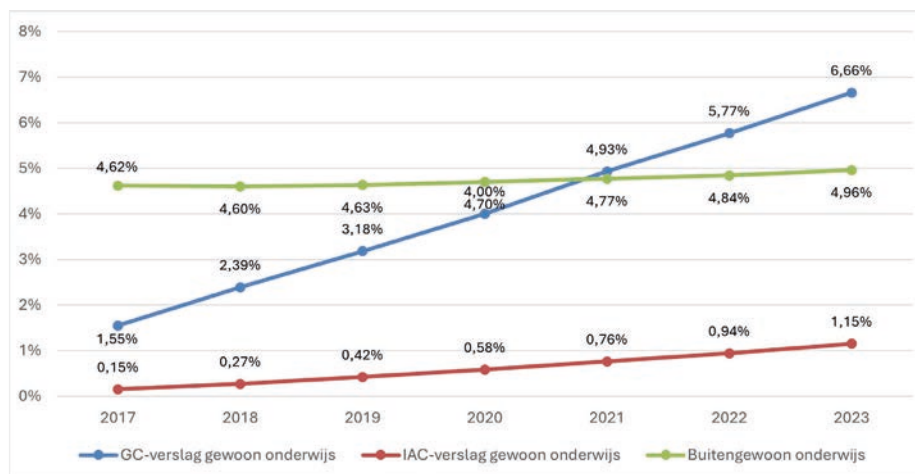
Figuur 126

Aandeel leerlingen met een verslag in het gewoon en buitengewoon kleuteronderwijs



Figuur 127

Aandeel leerlingen met een verslag in het gewoon en buitengewoon lager onderwijs

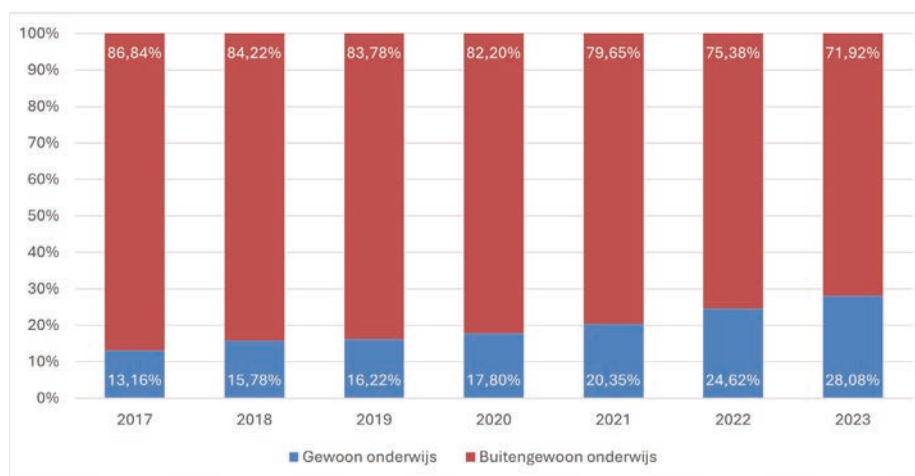
**Figuur 128**

Aandeel leerlingen met een verslag in het gewoon en buitengewoon secundair onderwijs

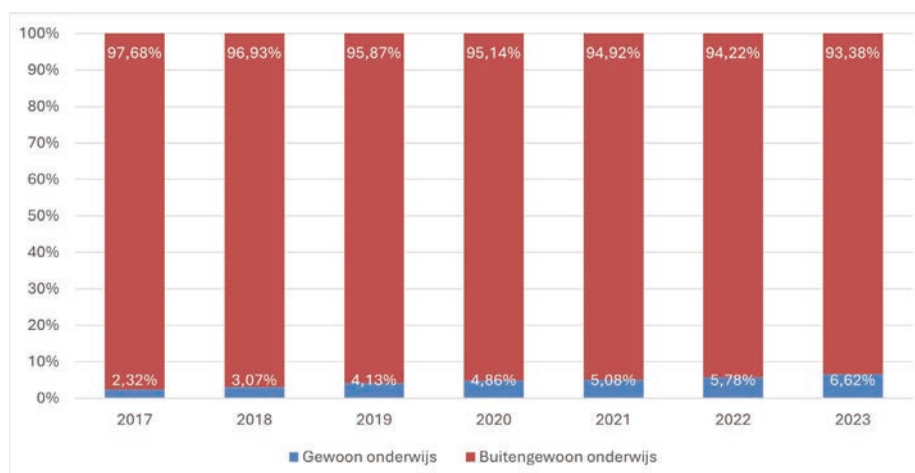
4.2 Leerlingen met toegang tot buitengewoon onderwijs

4.2.1 Leerlingen met een IAC-verslag in gewoon en buitengewoon onderwijs

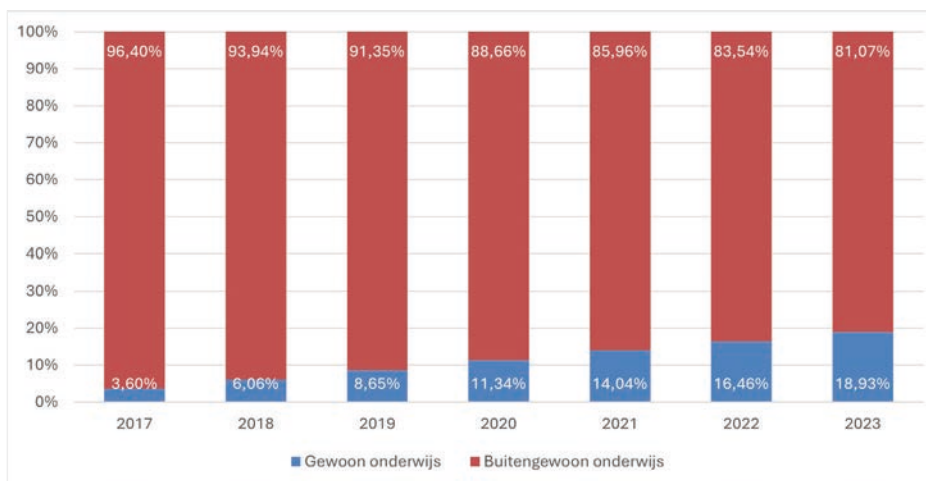
In **Figuur 129**, **Figuur 130** en **Figuur 131** wordt weergegeven welk aandeel van de leerlingen met een IAC-verslag les volgt in het buitengewoon onderwijs. Het gaat dus steeds over hoe de groep leerlingen die toegang heeft tot het buitengewoon onderwijs, verdeeld is over het gewoon en buitengewoon onderwijs. Het aandeel leerlingen dat met een IAC-verslag les volgt in het gewoon onderwijs is het kleinst in het lager onderwijs (6,62% in schooljaar 2023-2024) en het grootst in het kleuteronderwijs (28,08% in datzelfde schooljaar). Op alle onderwijsniveaus zien we een toename in het aandeel leerlingen met een IAC-verslag dat les volgt in het gewoon onderwijs. Deze stijging is in het bijzonder uitgesproken in het kleuteronderwijs en het secundair onderwijs, maar ook in het lager onderwijs gaat het om een verdubbeling van het aandeel.

**Figuur 129**

Leerlingen met een IAC-verslag in het buitengewoon en het gewoon kleuteronderwijs

**Figuur 130**

Leerlingen met een IAC-verslag in het buitengewoon en het gewoon lager onderwijs

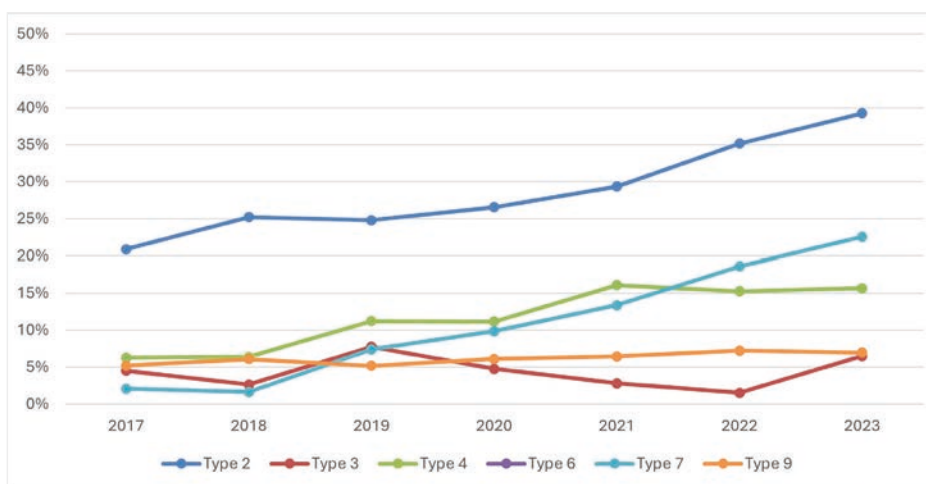
**Figuur 131**

Leerlingen met een IAC- of OV4-verslag in het buitengewoon en het gewoon secundair onderwijs

4.2.2 Leerlingen met een IAC-verslag in het gewoon en buitengewoon onderwijs per type

Figuur 132, **Figuur 133** en **Figuur 134** geven voor het kleuter-, lager en secundair onderwijs weer welk aandeel leerlingen met een IAC-verslag les volgt in het gewoon onderwijs, naargelang het type verslag. De patronen verschillen sterk tussen de onderwijsniveaus.

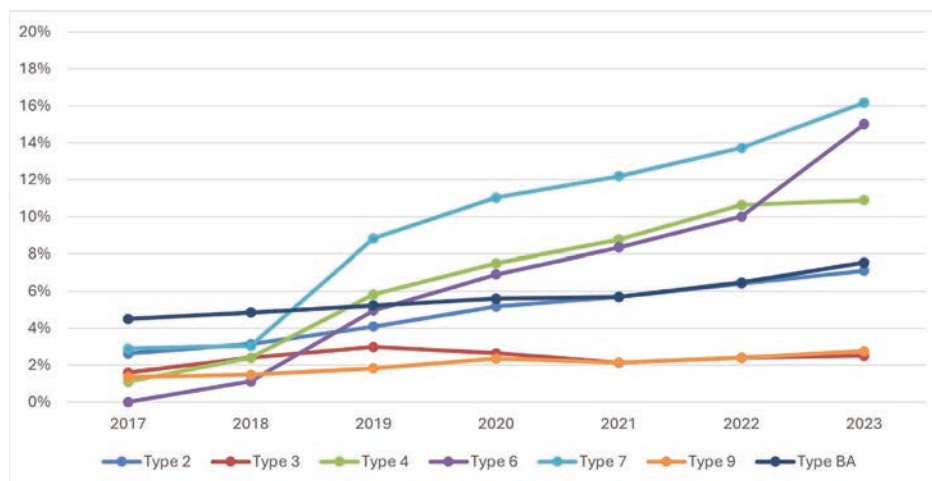
In het kleuteronderwijs is het aandeel leerlingen met een IAC-verslag dat les volgt in het gewoon onderwijs het grootst voor type 2. In schooljaar 2023-2024 volgde 39,25% van de leerlingen met een IAC-verslag type 2 les in het gewoon onderwijs. Ter vergelijking: voor type 3 gaat het om slechts 6,50%. Voor type 2, type 7 en type 4 is een duidelijke stijging te zien in het aandeel leerlingen dat met een IAC-verslag les volgt in het gewoon onderwijs. Voor type 9 is deze stijging er niet. Het aandeel fluctueert voor type 3, maar is ook daar niet gestegen.

**Figuur 132**

Aandeel leerlingen met een IAC-verslag dat ingeschreven is in het gewoon kleuteronderwijs, per type.

Noot: lage absolute aantallen in type 6, niet afgebeeld.

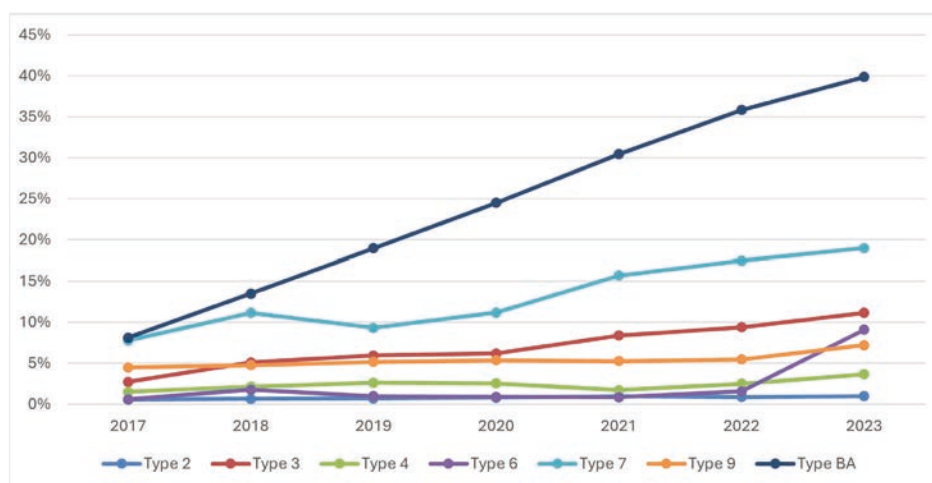
In het lager onderwijs is het aandeel leerlingen met een IAC-verslag dat les volgt in het gewoon onderwijs het hoogst voor type 7. De verschillen tussen de types zijn hier echter kleiner dan in het kleuteronderwijs. We zien ook hier een duidelijke stijging in het aandeel leerlingen met een IAC-verslag dat les volgt in het gewoon onderwijs voor type 7 en type 4, alsook voor type 6. De stijging is minder uitgesproken, maar wel aanwezig, voor type 2 en type basisaanbod. Voor type 3 en type 9 is geen duidelijke toename in het aandeel leerlingen met een IAC-verslag dat les volgt in het gewoon onderwijs.

**Figuur 133**

Aandeel leerlingen met een IAC-verslag dat ingeschreven is in het gewoon lager onderwijs, per type.

Noot: lage absolute aantallen in type 6.

In het secundair onderwijs is het aandeel leerlingen met een IAC-verslag dat les volgt in het gewoon onderwijs het grootst, en het sterkst toegenomen, voor type basisaanbod (39,84% in schooljaar 2023-2024). Ook voor type 3 en type 7 is een (respectievelijke kleine en middelgrote) toename te zien in het aandeel leerlingen met een IAC-verslag dat les volgt in het gewoon onderwijs. Het aandeel blijft stabiel en relatief laag voor type 2, type 4, type 6 en type 9.

**Figuur 134**

Aandeel leerlingen met een IAC-verslag dat ingeschreven is in het gewoon secundair onderwijs, per type.

Noot: lage absolute aantallen voor type 6.

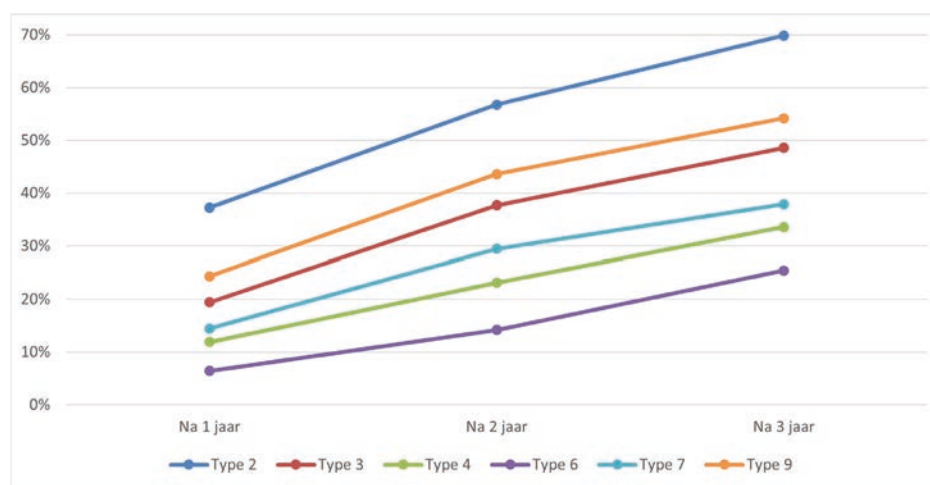
4.3 Doorstroom naar buitengewoon onderwijs

Zoals eerder aangegeven, gingen we, door verschillende databestanden aan elkaar te koppelen, na of leerlingen uit de nieuwe cohorte 1, 2 of 3 jaar na het ontvangen van een eerste verslag (1) les volgen in het gewoon onderwijs met een verslag, (2) les volgen in het buitengewoon onderwijs, (3) les volgen in het gewoon onderwijs zonder verslag óf zijn uitgestroomd uit het Vlaams leerplichtonderwijs. We focussen hier op het aandeel leerlingen dat na het ontvangen van een verslag les volgt in het buitengewoon onderwijs. Gezien we steeds focussen op het aandeel t.o.v. de totale 'nieuwe cohorte', houden deze analyses geen rekening met individuele trajecten, zoals leerlingen die na 1 jaar de overstap naar het buitengewoon onderwijs maken, na 2 jaar opnieuw terug in het gewoon onderwijs les volgen, en na 3 jaar opnieuw naar het buitengewoon onderwijs gaan. Ter herinnering: leerlingen kunnen 1, 2 of 3 jaar na het eerste verslag reeds een ander soort of een ander type verslag hebben. Bijvoorbeeld: een leerling die in 2019 een GC-verslag kreeg, kan in 2020 een IAC-verslag ontvangen en dus de overstap naar het buitengewoon onderwijs maken. Dit is niet noodzakelijk hetzelfde type buitengewoon onderwijs als het type van het oorspronkelijke verslag.

De uitgebreide tabellen met alle percentages zijn terug te vinden in Bijlage 5.3, "Doorstroom naar buitengewoon onderwijs na het ontvangen van een verslag".

4.3.1 Vanuit het gewoon kleuteronderwijs

Figuur 135 toont het aandeel leerlingen dat les volgt in het buitengewoon onderwijs 1, 2, en 3 jaar na het ontvangen van een verslag in het gewoon kleuteronderwijs naargelang het type van het eerste verslag. Het gaat dus zowel om leerlingen die al in het kleuteronderwijs de overstap maken, als leerlingen die doorstromen naar het lager onderwijs en daar de overstap naar het buitengewoon onderwijs maken. We zien opnieuw verschillen in het aandeel leerlingen dat les volgt in het buitengewoon onderwijs tussen de verschillende types. Het tempo waarmee leerlingen doorstromen lijkt echter vrij gelijk over de verschillende types heen: de lijnen lopen ongeveer parallel.



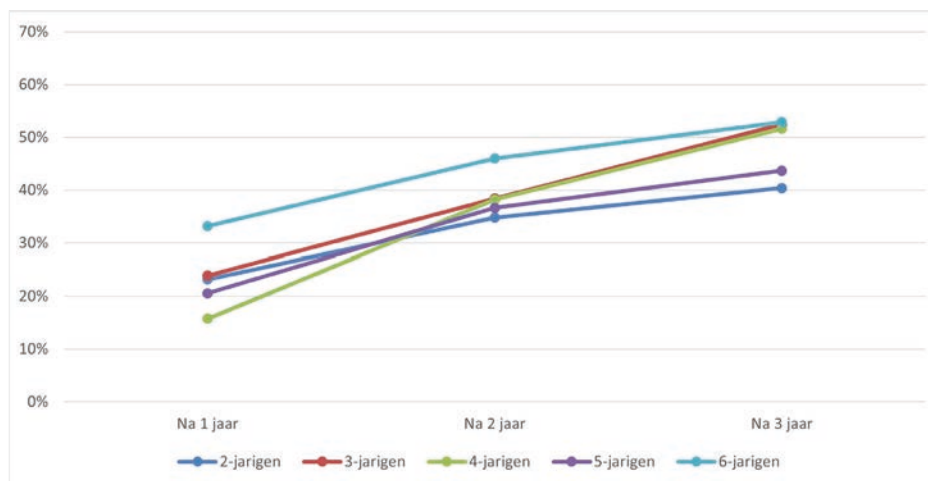
Figuur 135

Percentage leerlingen dat les volgt in het buitengewoon onderwijs 1, 2 en 3 jaar na het ontvangen van een verslag in het gewoon kleuteronderwijs, volgens type eerste verslag.

Noot: lage absolute aantallen voor type 6.

Figuur 136 geeft het aandeel leerlingen weer naargelang de leeftijd bij het eerste verslag. De grafiek wordt als volgt gelezen: van alle 2-jarigen die een verslag ontvingen (blauwe lijn) volgt na 1 jaar, dus wanneer deze leerlingen 3 zijn, 23,98% les in het buitengewoon onderwijs. Na 2 jaar, op 4-jarige leeftijd, gaat het om 38,40% en na 3 jaar, op 5-jarige leeftijd, om 52,46%. Voor de 5- en 6-jarigen wordt dus ook de overstap naar het lager onderwijs weergegeven: leerlingen die bij het krijgen van een verslag in het kleuteronderwijs 6 jaar zijn, maken doorgaans binnen de drie jaar de overstap naar het lager onderwijs.

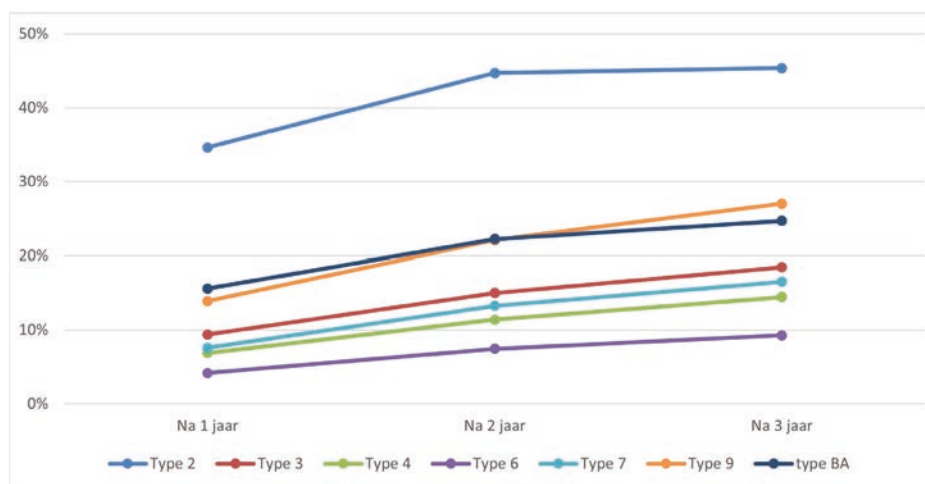
Leerlingen die jonger een verslag krijgen, maken ook op jongere leeftijd de overstap naar het buitengewoon onderwijs. Bijvoorbeeld: van de leerlingen die op 3-jarige leeftijd een verslag kreeg, volgt op 5-jarige leeftijd 38,40% les in het buitengewoon onderwijs. Van de leerlingen die op 4-jarige leeftijd een verslag kreeg, volgt op 5-jarige leeftijd 15,77% les in het buitengewoon onderwijs.

**Figuur 136**

Percentage leerlingen dat les volgt in het buitengewoon onderwijs 1, 2 en 3 jaar na het ontvangen van een verslag in het gewoon kleuteronderwijs, volgens leeftijd bij eerste verslag

4.3.2 Vanuit het gewoon lager onderwijs

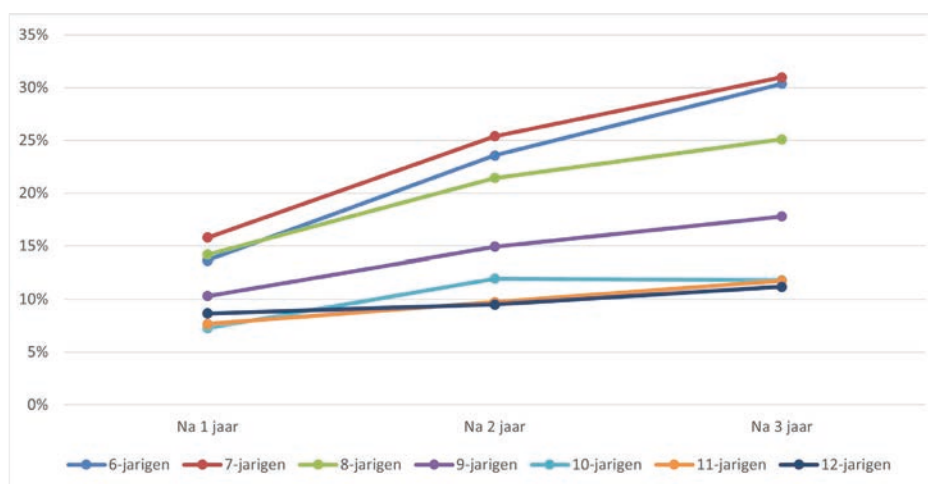
Ook in het lager onderwijs zien we dat het aandeel leerlingen dat les volgt in het buitengewoon onderwijs sterkt verschilt naargelang het type (**Figuur 137**). Leerlingen met een verslag type 2 volgen vaker les in het buitengewoon onderwijs en lijken ook sneller de overstap te maken: de meeste leerlingen maken de overstap al meteen, na 1 jaar of na 2 jaar. Slechts een klein aantal leerlingen type 2 maakt de overstap naar het buitengewoon onderwijs nog na 3 jaar. Bij de andere types zien we ook na 3 jaar nog een stijging in het aandeel leerlingen dat les volgt in het buitengewoon onderwijs.

**Figuur 137**

Percentage leerlingen dat les volgt in het buitengewoon onderwijs 1, 2 en 3 jaar na het ontvangen van een verslag in het gewoon lager onderwijs, volgens type eerste verslag.

Noot: lage absolute aantallen voor type 2 en type 6.

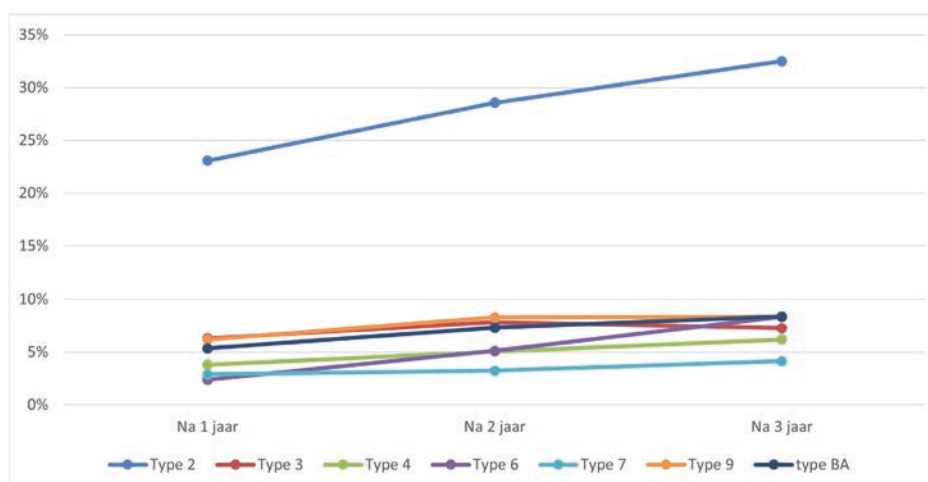
Leerlingen die op jongere leeftijd een verslag ontvangen stromen ook vaker op jonge leeftijd door naar het buitengewoon onderwijs (**Figuur 138**). Bijvoorbeeld, leerlingen die op 7-jarige leeftijd een verslag ontvangen (rode lijn) zijn een jaar later 8. Op dat moment volgt 15,79% van hen les in het buitengewoon onderwijs. Diezelfde leerlingen zijn een jaar later 9, dan volgt 25,39% les in het buitengewoon onderwijs. Nog een jaar later, wanneer de leerlingen 10 zijn, volgt 30,98% van hen les in het buitengewoon onderwijs. Van de leerlingen die op 8-jarige leeftijd een verslag ontvingen (groene lijn), volgt op 9-jarige leeftijd 14,19% les in het buitengewoon onderwijs. Op 10-jarige leeftijd gaat het om 21,44%. Deze percentages liggen dus opmerkelijk lager dan voor de leerlingen die reeds op 7 jaar een verslag kregen. Tussen 12 en 13 jaar lijkt de toename in het aandeel leerlingen dat les volgt in het buitengewoon onderwijs, het minst uitgesproken.

**Figuur 138**

Percentage leerlingen dat les volgt in het buitengewoon onderwijs 1, 2 en 3 jaar na het ontvangen van een verslag in het gewoon lager onderwijs, volgens leeftijd bij eerste verslag

4.3.3 Vanuit het gewoon secundair onderwijs

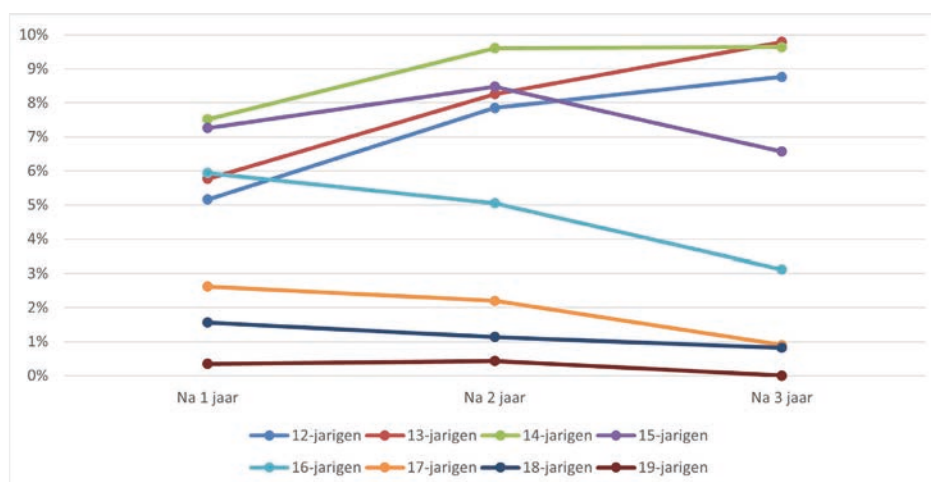
In het secundair onderwijs (**Figuur 139**) zien we een gelijkaardig patroon als in het lager onderwijs: leerlingen met een verslag type 2 volgen vaker les in het buitengewoon onderwijs. Bij alle types zien we dat zowel 1, 2 als 3 jaar na het ontvangen van een verslag, nog steeds leerlingen de overstap maken naar het buitengewoon onderwijs. Voor type 3, type 4, type 7 en type 9 is de toename vrij beperkt: het verschil tussen het aandeel leerlingen dat na 1 jaar en na 3 jaar buitengewoon onderwijs volgt is minder dan 3%. Voor type basisaanbod is het verschil 3,00%. Voor type 2 en type 6 is het verschil groter (respectievelijk 9,42% en 5,95%).

**Figuur 139**

Percentage leerlingen dat les volgt in het buitengewoon onderwijs 1, 2 en 3 jaar na het ontvangen van een verslag in het gewoon secundair onderwijs, volgens type eerste verslag.

Noot: lage absolute aantallen type 2 en type 6

In de grafiek waar de doorstroom naar het buitengewoon onderwijs wordt weergegeven (**Figuur 140**) zien we dat heel wat leerlingen al op 17-jarige leeftijd het leerplichtonderwijs verlaten. Tot 17 jaar neemt het aandeel leerlingen dat les volgt in het buitengewoon onderwijs toe, daarna neemt dit opmerkelijk af. Leerlingen die op jongere leeftijd een verslag ontvangen, blijken vaker snel door te stromen naar het buitengewoon onderwijs. Bijvoorbeeld: van alle 12-jarigen die een verslag kregen, volgt op 13-jarige leeftijd 5,16% les in het buitengewoon onderwijs. Een jaar later zijn deze leerlingen 14 en volgt 7,85% les in het buitengewoon onderwijs. Nog een jaar later, op 15-jarige leeftijd gaat het om 8,67%. Van alle 13-jarigen die een verslag kregen, volgt op 14-jarige leeftijd 5,77% les in het buitengewoon onderwijs. Op 15 jaar gaat het ook in deze groep al over 8,26%.

**Figuur 140**

Percentage leerlingen dat les volgt in het buitengewoon onderwijs 1, 2 en 3 jaar na het ontvangen van een verslag in het gewoon secundair onderwijs, volgens leeftijd bij eerste verslag

4.4 Leerlingenmerken die samenhangen met doorstroom naar buitengewoon onderwijs

Naast de beschrijvende analyses, werden ook regressieanalyses uitgevoerd om de samenhang tussen leerlingenmerken en het al dan niet doorstromen naar het buitengewoon onderwijs te onderzoeken. In deze analyses gaan we na welke leerlingenmerken samenhangen met de kans dat leerlingen uit de cohortes 2018-2019, 2019-2020, en 2020-2021 drie jaar na het krijgen van een eerste verslag, buitengewoon onderwijs volgen.

In Bijlage 5.3.4 “Samenhang tussen leerlingenmerken en doorstroom naar buitengewoon onderwijs” worden de resultaten van de analyses uitgebreid gerapporteerd. In **Tabel 43** wordt Cox’ d gerapporteerd. Een Cox’ d hoger dan 0,20 wijst op een middelgroot effect, hoger dan 0,50 op een groot effect.

Op alle onderwijsniveaus zien we een consistent effect naargelang het opleidingsniveau van de moeder: leerlingen die aantikken op de indicator volgen drie jaar later vaker buitengewoon onderwijs dan leerlingen die niet aantikken. Het effect is klein. In het kleuter- en lager onderwijs zien we daarnaast een effect van de thuistaal van de leerling. Leerlingen die aantikken op de indicator thuistaal, hebben minder kans om drie jaar later buitengewoon onderwijs te volgen. Anders gezegd: leerlingen die als thuistaal Nederlands hebben, stromen vaker door naar het buitengewoon onderwijs dan leerlingen met een andere thuistaal. Het effect is klein in het kleuteronderwijs en zeer klein in het lager onderwijs.

Kleuteronderwijs	2018	2019	2020
Geslacht (ref = meisjes)	ns	ns	ns
Opleidingsniveau moeder (ref = tikt niet aan)	0,14	0,17	0,14
Thuistaal (ref = tikt niet aan)	-0,11	-0,11	-0,13
Lager onderwijs			
Geslacht (ref = meisjes)	ns	ns	ns
Opleidingsniveau moeder (ref = tikt niet aan)	0,10	0,12	0,10
Thuistaal (ref = tikt niet aan)	-0,08	-0,07	-0,08
Secundair onderwijs			
Geslacht (ref = meisjes)	ns	ns	ns
Opleidingsniveau moeder (ref = tikt niet aan)	0,13	0,09	0,12
Thuistaal (ref = tikt niet aan)	ns	ns	ns

Tabel 43

Resultaten logistische regressieanalyse met als afhankelijke variabele het volgen van buitengewoon onderwijs drie jaar na het oorspronkelijke verslag

Noot: ns = niet-significant verschil, $p > 0,05$.

4.5 Trajecten van leerlingen: wijzigingen tussen types en overstap tussen gewoon en buitengewoon onderwijs

De trajecten die leerlingen met een verslag volgen doorheen het onderwijs zijn erg divers. Leerlingen wisselen van type en wisselen tussen gewoon en buitengewoon onderwijs. Voor deze trajectanalyses maken we opnieuw gebruik van de cohorten 2018-2019, 2019-2020, en 2020-2021. We focussen op de trajecten van deze leerlingen vanaf het schooljaar van het eerste verslag tot en met 2023-2024. Gezien leerlingen doorheen hun loopbaan de overstap van kleuter-, naar lager, naar secundair onderwijs maken, maken we voor deze analyses geen onderscheid tussen de verschillende onderwijsniveaus.

Uitgebreide tabellen met alle individuele trajecten zijn te vinden in bijlage 5.4 "Trajecten van leerlingen".

Uit de trajectanalyses (**Tabel 44**) kunnen we verschillende zaken afleiden:

- De trajecten die leerlingen met een verslag doorlopen zijn zeer divers. Er gebeuren veel wijzigingen van types en tussen gewoon en buitengewoon onderwijs.
- De meerderheid van de leerlingen die een eerste verslag type 4, type 6, type 7, type 9 of type basisaanbod ontvangen, blijven les volgen met ditzelfde type verslag in het gewoon onderwijs. Hierbij is het belangrijk om op te merken dat de schoolloopbaan van de leerlingen in onze analyses nog niet is afgerond: het is mogelijk dat deze leerlingen op een later moment wel nog van type veranderen of de overstap naar het buitengewoon onderwijs maken. We kunnen wel met zekerheid zeggen dat deze verandering niet binnen de drie jaar na het ontvangen van het eerste verslag is gebeurd.
- Leerlingen met een verslag type 2 maken vaak de overstap naar het buitengewoon onderwijs type 2.
- Een groot deel van de leerlingen met een verslag type 3 volgt op een later moment opnieuw les in het gewoon onderwijs zonder een verslag.
- Voor alle types geldt dat leerlingen die de overstap naar het buitengewoon onderwijs maken, op een later moment soms ook terug les volgen in het gewoon onderwijs (al dan niet met een verslag).
- We zien ook dat leerlingen die na het ontvangen van een verslag opnieuw les volgen zonder een verslag, op een later moment vaak weer een verslag hebben - al dan niet van hetzelfde type - of les volgen in het buitengewoon onderwijs.

Wijzigingen in type	Aantal leerlingen
Type 2 in GewO – Type 2 in BuO	435
Type 2 in GewO	163
Type 2 in GewO – Type BA in BuO	100
Type 2 in GewO – Type 9 in BuO	49
Type 2 in GewO – GewO	45
Type 2 in GewO – Type BA in GewO	29
Type 2 in GewO – Type 7 in GewO	16
Type 2 in GewO – Type BA in BuO – Type 2 in BuO	12
Type 2 in GewO – Type 2 in BuO – Type BA in BuO	12
Type 2 in GewO – Type 2 in BuO – Type 9 in BuO	11
Type 2 in GewO – GewO – Type 2 in BuO	11
Type 3 in GewO	5273
Type 3 in GewO – GewO	1744
Type 3 in GewO – Type 3 in BuO	563
Type 3 in GewO – Type 9 in BuO	455
Type 3 in GewO – Type BA in BuO	366
Type 3 in GewO – Type 9 in GewO	185
Type 3 in GewO – GewO – Type 3 in GewO	140
Type 3 in GewO – Type 3 in BuO – Type 3 in GewO	89
Type 3 in GewO – Type BA in GewO	88
Type 3 in GewO – Type 3 in BuO – GewO	84
Type 3 in GewO – Type BA in BuO – Type BA in GewO	61

Tabel 44

Trajecten van leerlingen in het kleuter-, lager en secundair onderwijs na het ontvangen van een eerste verslag tussen 2018-2019 en 2020-2021 (tot schooljaar 2023-2024)

Noot: Enkel trajecten die minstens 10 keer voorkomen worden in de tabel weergegeven.



Wijzingen in type	Aantal leerlingen
Type 3 in GewO – Type 7 in GewO	60
Type 3 in GewO – Type 9 in BuO – Type 9 in GewO	57
Type 3 in GewO – Type 3 in BuO – Type 9 in BuO	47
Type 3 in GewO – Type BA in BuO – Type 9 in BuO	45
Type 3 in GewO – Type 4 in GewO	44
Type 3 in GewO – Type 9 in GewO – Type 9 in BuO	44
Type 3 in GewO – Type BA in BuO – Type 3 in BuO	35
Type 3 in GewO – Type BA in BuO – GewO	34
Type 3 in GewO – GewO – Type 3 in BuO	33
Type 3 in GewO – GewO – Type 3 in GewO – GewO	31
Type 3 in GewO – Type 9 in BuO – GewO	23
Type 3 in GewO – GewO – Type BA in BuO	23
Type 3 in GewO – Type BA in BuO – Type 3 in GewO	18
Type 3 in GewO – GewO – Type BA in GewO	18
Type 3 in GewO – Type 2 in BuO	17
Type 3 in GewO – GewO – Type 9 in GewO	17
Type 3 in GewO – GewO – Type 9 in BuO	17
Type 3 in GewO – Type 3 in BuO – Type BA in BuO	15
Type 3 in GewO – Type BA in GewO – Type BA in BuO	15
Type 3 in GewO – Type 9 in BuO – Type 3 in BuO	13
Type 3 in GewO – Type BA in BuO – Type 2 in BuO	12
Type 3 in GewO – Type 3 in BuO – Type 3 in GewO – GewO	12
Type 3 in GewO – Type 7 in BuO	11
Type 4 in GewO	1882
Type 4 in GewO – GewO	306
Type 4 in GewO – Type 4 in BuO	172
Type 4 in GewO – Type BA in BuO	146
Type 4 in GewO – Type 9 in BuO	100
Type 4 in GewO – Type 9 in GewO	62
Type 4 in GewO – Type BA in GewO	29
Type 4 in GewO – Type 3 in GewO	28
Type 4 in GewO – GewO – Type 4 in GewO	23
Type 4 in GewO – Type 7 in GewO	21
Type 4 in GewO – Type BA in BuO – Type 9 in BuO	18
Type 4 in GewO – Type 2 in BuO	17
Type 4 in GewO – Type BA in BuO – Type BA in GewO	16
Type 6 in GewO	199
Type 6 in GewO – GewO	45
Type 6 in GewO – Type 6 in BuO	30
Type 7 in GewO	3632
Type 7 in GewO – Type BA in BuO	481
Type 7 in GewO – Type 7 in BuO	368
Type 7 in GewO – GewO	344
Type 7 in GewO – Type 9 in BuO	117
Type 7 in GewO – Type BA in GewO	56
Type 7 in GewO – Type 9 in GewO	43
Type 7 in GewO – GewO – Type 7 in GewO	41
Type 7 in GewO – Type 2 in BuO	34
Type 7 in GewO – Type 3 in GewO	32





Wijzingen in type	Aantal leerlingen
Type 7 in GewO – Type BA in BuO – Type BA in GewO	30
Type 7 in GewO – Type 7 in BuO – Type 7 in GewO	29
Type 7 in GewO – Type BA in BuO – Type 9 in BuO	26
Type 7 in GewO – GewO – Type BA in BuO	19
Type 7 in GewO – Type BA in BuO – Type 7 in BuO	17
Type 7 in GewO – Type 4 in GewO	16
Type 7 in GewO – GewO – Type 7 in BuO	16
Type 7 in GewO – Type BA in GewO – Type BA in BuO	15
Type 7 in GewO – Type 9 in GewO – Type 9 in BuO	14
Type 7 in GewO – Type 3 in BuO	13
Type 7 in GewO – Type BA in BuO – Type 2 in BuO	10
Type 7 in GewO – GewO – Type BA in GewO	10
Type 7 in GewO – Type 7 in BuO – GewO	10
Type 9 in GewO	5284
Type 9 in GewO – Type 9 in BuO	2200
Type 9 in GewO – GewO	1792
Type 9 in GewO – Type 9 in BuO – Type 9 in GewO	210
Type 9 in GewO – GewO – Type 9 in GewO	140
Type 9 in GewO – Type 9 in BuO – GewO	111
Type 9 in GewO – Type BA in BuO	105
Type 9 in GewO – Type 2 in BuO	82
Type 9 in GewO – Type 9 in BuO – Type 2 in BuO	81
Type 9 in GewO – GewO – Type 9 in BuO	69
Type 9 in GewO – Type 7 in GewO	57
Type 9 in GewO – Type BA in BuO – Type 9 in BuO	54
Type 9 in GewO – Type 4 in GewO	48
Type 9 in GewO – GewO – Type 9 in GewO – GewO	29
Type 9 in GewO – Type 3 in BuO	26
Type 9 in GewO – Type 9 in BuO – Type 9 in GewO – GewO	25
Type 9 in GewO – Type 3 in GewO	24
Type 9 in GewO – Type BA in GewO	20
Type 9 in GewO – Type 2 in GewO – Type 2 in BuO	18
Type 9 in GewO – Type 7 in GewO – Type 7 in BuO	15
Type 9 in GewO – Type 7 in BuO	13
Type 9 in GewO – Type 2 in GewO	12
Type 9 in GewO – Type 9 in BuO – Type 9 in GewO – Type 9 in BuO	11
Type 9 in GewO – GewO – Type 3 in GewO	10
Type BA in GewO	5381
Type BA in GewO – Type BA in BuO	1163
Type BA in GewO – GewO	1064
Type BA in GewO – Type BA in BuO – Type BA in GewO	302
Type BA in GewO – Type 7 in GewO	148
Type BA in GewO – Type BA in BuO – GewO	128
Type BA in GewO – GewO – Type BA in GewO	122
Type BA in GewO – Type 3 in GewO	103
Type BA in GewO – Type 9 in GewO	71
Type BA in GewO – Type 9 in BuO	66
Type BA in GewO – Type 4 in GewO	52
Type BA in GewO – GewO – Type BA in BuO	42





Wijzingen in type	Aantal leerlingen
Type BA in GewO – Type BA in BuO – Type 9 in BuO	38
Type BA in GewO – Type BA in BuO – Type 2 in BuO	20
Type BA in GewO – GewO – Type BA in GewO – GewO	19
Type BA in GewO – Type BA in BuO – Type 3 in GewO	15
Type BA in GewO – Type 3 in GewO – GewO	13
Type BA in GewO – Type 3 in BuO	12
Type BA in GewO – GewO – Type 9 in GewO	12
Type BA in GewO – Type 9 in BuO – Type 9 in GewO	12
Type BA in GewO – GewO – Type 3 in GewO	12
Type BA in GewO – Type BA in BuO – Type 3 in BuO	11
Type BA in GewO – Type 7 in GewO – Type BA in BuO	11
Type BA in GewO – Type BA in BuO – Type 9 in GewO	10

Samenvatting: Gewoon en buitengewoon onderwijs

- Het aandeel leerlingen in buitengewoon onderwijs neemt licht toe, vooral in het kleuteronderwijs. Het aandeel leerlingen met een verslag in het gewoon onderwijs, stijgt echter opvallender.
- Leerlingen met een IAC-verslag volgen steeds vaker gewoon onderwijs, vooral in het kleuter- en secundair onderwijs. In het lager onderwijs blijft dit aandeel het kleinst.
- De doorstroom naar buitengewoon onderwijs blijft hoog, vooral bij type 2 en type 9. Leerlingen die op jongere leeftijd al een verslag kregen, stromen sneller door naar buitengewoon onderwijs.
- Leerlingen die aantikken op de indicator opleidingsniveau van de moeder stromen vaker door naar het buitengewoon onderwijs. Ook leerlingen waarvan Nederlands de thuistaal is, maken vaker de overstap naar het buitengewoon onderwijs.
- De trajecten van leerlingen zijn erg divers: veel leerlingen wisselen tussen gewoon en buitengewoon onderwijs en tussen verschillende types. Sommige leerlingen keren tijdelijk terug naar gewoon onderwijs zonder een verslag, maar vaak niet blijvend.

4



Brede basiszorg en verhoogde zorg: Voorwaarden en uitdagingen vóór verslaggeving

Resultaten onderzoeksvraag 2

In dit hoofdstuk worden de resultaten weergegeven die een antwoord bieden op onderzoeksvraag twee. Om tot deze resultaten te komen, werden verschillende methoden gebruikt. Ten eerste werd er een casusonderzoek uitgevoerd waarbij in totaal negen casussen werden opgevolgd. Deze casussen waren geografisch gespreid over Vlaanderen en Brussel. Er was eveneens een spreiding over de verschillende onderwijsniveaus: zowel in het kleuter-, lager, als secundair onderwijs werden casussen opgevolgd. Om het beperkte aantal casussen op te vangen, werd er ook een online verkorte vragenlijst verspreid bij onderwijspersoneel en CLB-medewerkers. Er werden in totaal 205 personeelsleden bevraagd uit minimaal 173 verschillende scholen, waarvan 74 leerkrachten, 40 directies en 91 zorgleerkrachten. Wat de CLB-medewerkers betreft, werden er 20 medewerkers uit 10 verschillende CLB's bevraagd. Ten tweede werden er negen focusgroepen en drie individuele interviews georganiseerd met verschillende stakeholders. Zo spraken we met 12 CLB-medewerkers, negen leerkrachten, 13 schooldirecteurs, 27 zorgcoördinatoren, 13 medewerkers van leersteuncentra, twee medewerkers van de pedagogische begeleidingsdienst, vijf ouders en drie externe hulpverleners. Tot slot vulden ook 31 leerlingen van eenzelfde secundaire school een korte online vragenlijst in. De gedetailleerde rekruterings- en dataverzamelmethode vindt u terug in Hoofdstuk 2.

Bij het lezen van volgende resultaten is het belangrijk in het achterhoofd te houden dat deze gebaseerd zijn op een beperkte steekproef, zoals gangbaar is bij kwalitatief onderzoek. Desalniettemin geven ze echte ervaringen uit de praktijk weer en leveren ze waardevolle inzichten op.

In het beschrijven van de resultaten wordt zo dicht mogelijk bij de gebruikte taal van de deelnemers gebleven. Zo hadden deelnemers het vaak over 'een verslag' zonder specifiek te zijn over welk type verslag het juist ging.

In het onderzoek werden zorgcoördinatoren, zorgleerkrachten en leerlingenbegeleiders bevraagd. We erkennen dat het gaat om verschillende benamingen waarvan de taakinvulling kan verschillen naargelang het onderwijsniveau of de school. Zowel in het vragenlijstonderzoek alsook in het focusgroeponderzoek werden zij echter benaderd als één groep. In de beschrijving van de resultaten gebruiken we daarom dan ook vaak slechts één term, zorgcoördinatoren, wanneer we het hebben over zowel zorgcoördinatoren, zorgleerkrachten als leerlingenbegeleiders.

1. Zorg op school voorafgaand aan de opmaak van een verslag

1.1 Schoolklimaat

Aan **leerkrachten, zorgleerkrachten en directies** werden in de vragenlijst van WP2 vragen gesteld over het klimaat op hun school. Hierbij worden enerzijds een zorggericht klimaat en anderzijds een prestatiegericht klimaat onderscheiden. De beschrijvende statistieken voor deze twee schalen, alsook de onderliggende items zijn weergegeven in **Tabel 1**. Verder zijn in Tabel 1 ook de overige items weergegeven die op basis van de factoranalyse niet konden weerhouden worden bij één van de twee schalen. Voor dergelijke vragen worden, zoals eerder aangegeven onder de methodologie, de resultaten telkens op itemniveau meegenomen.

	N	$\bar{x}$ (SD)	Min-Max
Schoolklimaat: zorgklimaat	175	4,25 (0,57)	2 – 5
- Op onze school is de zorg voor alle leerlingen een prioriteit	175	4,35 (0,81)	1 – 5
- Op onze school gaat er veel aandacht naar het welbevinden van leerlingen	175	4,33 (0,69)	1 – 5
- Op onze school hebben leerkrachten aandacht voor iedere leerling	175	4,19 (0,73)	2 – 5
- Op onze school krijgen leerlingen zorg op maat	175	4,11 (0,71)	2 – 5
Schoolklimaat: prestatiegericht klimaat	175	2,72 (0,89)	1 – 5
- Op onze school heeft men vnl. aandacht voor het bijbrengen van kennis	175	2,77 (1,00)	1 – 5
- Op onze school heeft men vnl. aandacht voor het leren en presteren	175	2,67 (0,96)	1 – 5
Overige items:			
- Op onze school wordt extra ondersteuning gegeven aan kinderen met SOB	175	4,5 (0,60)	2 – 5
- Op onze school zijn prestaties van leerlingen een prioriteit	175	2,78 (0,92)	1 – 5
- Op onze school benadrukt men wat leerlingen kunnen, niet wat ze niet kunnen	171	3,60 (0,82)	1 – 5

Tabel 1

Beschrijvende resultaten voor schoolklimaat volgens leerkrachten, zorgleerkrachten en directies

Wanneer we kijken naar de gemiddelde scores zien we een hoge score voor zorgklimaat en een eerder lage score voor prestatiegericht klimaat. Ook voor de items horende tot de schaal zien we gelijkaardige scores. Toch zijn er ook een aantal respondenten die het helemaal niet of eerder niet eens zijn met de stellingen rond zorgklimaat of net eerder wel of helemaal wel eens zijn met de stellingen rond prestatiegericht klimaat, zoals ook blijkt uit de minimumscores. Zo geeft 4% aan dat ze (helemaal) niet akkoord zijn met 'op onze school is de zorg voor alle leerlingen een prioriteit' en 11% van de respondenten is neutraal over dit item. Wanneer het gaat over 'op onze school heeft men voornamelijk aandacht voor het bijbrengen van kennis' geeft 25,7% van de respondenten aan (helemaal) akkoord te zijn. Bij het voornamelijk aandacht hebben voor leren en presteren, gaat het om 19,4% van de respondenten. Voor deze items is er dan ook meer onenigheid, zoals ook blijkt uit de grotere standaarddeviaties.

Tot slot werd er aan de hand van een variantie-analyse nagegaan of er verschillen zijn tussen het schoolpersoneel en tussen de onderwijsniveaus. Hieruit blijkt dat voor zorgklimaat directies en zorgleerkrachten gemiddeld significant hoger scoren ($F(2, 172)=8,51$, $p<0,01$, $\eta^2=0,09$) dan leerkrachten, respectievelijk gemiddeld 4,50 ($SD=0,39$) en 4,29 ($SD=0,52$) in vergelijking met 4,03 ($SD=0,66$). Voor prestatiegericht klimaat zijn er geen verschillen tussen het onderwijspersoneel. En ook voor het onderwijsniveau konden er geen significante verschillen gevonden worden.

De resultaten van de bevraging bij **leerlingen** rond inclusief schoolklimaat worden weergegeven in **Tabel 2**. Daar vinden we een gemiddelde score van 3,59 terug op een 5-puntenschaal voor de schaal verbondenheid met de leerkracht. De gemiddelde scores voor de items behorende tot deze schaal liggen in lijn met deze gemiddelde schaalscore, al zijn er duidelijk items waar meer onenigheid over is dan anderen zoals blijkt uit de standaarddeviatie en de minimumscores. Zo geeft 64,7% van de leerlingen aan dat leerkrachten en ander personeel op school vriendelijk zijn en 35,3% van de leerlingen antwoordt neutraal. Geen enkele leerling geeft aan dat dit niet het geval zou zijn. Dit geldt ook voor het respectvol omgaan met ouders van leerlingen waar eveneens alle leerlingen aangeven dat dit (eerder) waar is (66,7%) of neutraal antwoorden (33,3%). Voor de andere items daarentegen zijn er wel leerlingen die niet akkoord gaan. Zo geeft 12,6% van de leerlingen aan dat het (eerder) niet waar is dat leerkrachten geven om alle leerlingen of dat ze bij minstens één leerkracht op school terecht kunnen bij moeilijkheden, wat gezien de kleine respondentengroep wel maar om 2 leerlingen gaat. Tot slot, wat uitkijken naar deelname aan de klasactiviteiten die leerkrachten plannen betreft, geeft 41,2% van de leerlingen aan dat dit (eerder) niet het geval is. Voor dit item vinden we dan ook de laagste gemiddelde score.

Voor de schaal ondersteuning en zorg door de leerkrachten vinden we een gemiddelde score van 3,33 op een 5-puntenschaal. Zowel de standaarddeviaties als het verschil tussen de minimum- en maximumscores geven aan dat er wel wat verschillen zijn tussen de respondenten. Het minste onenigheid, alsook de hoogste gemiddelde score vinden we voor 'leerkrachten willen dat ik zo goed mogelijk werk en goed presteer' waar 81,3% aangeeft dat dit (eerder) waar is en 12,5% neutraal antwoordt. Voor het krijgen van voldoende hulp van leerkrachten bij moeite met schoolwerk of het zorgen voor voldoende ondersteuning en begeleiding in geval van moeite met een vak daarentegen geeft 23,5% van de leerlingen aan dat dit (eerder) niet waar is en is respectievelijk 41,2% en 47,1% neutraal. Voor het item rond leerkrachten die niet geïnteresseerd zijn in het lesgeven aan leerlingen die storend gedrag vertonen vinden we een gemiddelde score van 3,06 omdat heel wat leerlingen hier neutraal antwoorden (46,7%). Toch geeft 33,4% van de leerlingen aan dat dit (eerder) waar is. Voor het niet enthousiast zijn van leerkrachten om les te geven aan leerlingen die verlegen of teruggetrokken zijn, geeft 20,0% van de respondenten aan dat dit (eerder) waar is en is 40% neutraal.

	N	$\bar{x}$ (SD)	Min-Max
Inclusief schoolklimaat: verbondenheid met de leerkracht	15	3,59 (0,82)	1,83 – 4,67
- Ik kijk ernaar uit om deel te nemen aan de klasactiviteiten die mijn leerkrachten voor ons hebben gepland	17	3,18 (0,99)	1 – 5
- Leerkrachten en ander personeel op deze school zijn vriendelijk tegen mij	17	3,71 (0,59)	3 – 5
- Mijn leerkrachten geven veel om alle leerlingen	16	3,31 (0,87)	1 – 4
- Ik heb minstens één leerkracht op school bij wie ik terecht kan als ik moeilijkheden ervaar	16	3,81 (1,11)	1 – 5
- Leerkrachten behandelen alle leerlingen met respect op mijn school	15	3,47 (0,99)	2 – 5
- Leerkrachten gaan respectvol om met alle ouders van leerlingen	15	3,93 (0,80)	3 – 5
Inclusief schoolklimaat: ondersteuning en zorg door leerkrachten	15	3,33 (0,81)	1,50 – 4,83
- Ik krijg voldoende hulp van leerkrachten als ik moeite heb met schoolwerk	17	3,12 (0,99)	1 – 5
- Mijn leerkrachten geven mij ondersteunende feedback als ik goed presteer op school	17	3,41 (0,94)	1 – 5
- Mijn leerkrachten zorgen ervoor dat leerlingen die moeite hebben met een vak voldoende ondersteuning en begeleiding krijgen	17	3,18 (0,95)	2 – 5
- Mijn leerkrachten willen dat ik zo goed mogelijk werk en goed presteer	16	4,00 (0,82)	2 – 5
- Mijn leerkrachten zijn niet erg enthousiast om les te geven aan leerlingen die verlegen of teruggetrokken zijn	15	2,73 (1,10)	1 – 5

Tabel 2

Beschrijvende resultaten voor inclusief schoolklimaat volgens leerlingen

1.2 Zorg op school

Voor zorg op school kunnen er vier verschillende schalen onderscheiden worden in de vragenlijst, zoals weergegeven in **Tabel 3**. Voor de aanpak rond zorg zien we een gemiddelde van 3,62 op een 5-puntenschaal. Voor de verschillende items die horen tot deze schaal zien we echter een divers beeld. Het overgrote merendeel van de schoolprofessionals (leerkrachten, zorgcoördinatoren en directies) geeft aan dat zorg op school verloopt volgens de fasen van het zorgcontinuüm (95,8%) en dat het doel is om elke leerling de zorg te geven waar hij of zij nood aan heeft (94,2%). Ook zijn heel wat respondenten (74,4%) er (helemaal) mee akkoord dat de school een weerspiegeling wil zijn van de samenleving of regio waarin ze ingebed is, al zien we hier dat ook 20,8% van de respondenten neutraal is en 4,8% van de respondenten (helemaal) niet akkoord. Wanneer het gaat over het hebben van duidelijke afspraken rond het bieden van hulp en een voldoende doorstroom van informatie binnen de school, zien we lagere gemiddelde scores en dus ook meer respondenten die niet (helemaal) akkoord gaan, respectievelijk 19,0% en 12,0%. Ook voor de zorg die best verleend wordt door specialisten zien we een lagere gemiddelde score en 27,3% van de respondenten die niet (helemaal) akkoord zijn en 30,8% die neutraal antwoorden. De laagste gemiddelde scores zien we voor zorg verleend door de klastitularis of klasleraar en zorg die vaak buiten de verantwoordelijkheid van de school ligt. Met deze laatste stelling is 57,2% van het schoolpersoneel niet akkoord, en nog eens 28,9% antwoordt neutraal. Wat zorg door de klastitularis of klasleerkracht betreft, zien we een grotere verdeeldheid met telkens ongeveer een derde van de respondenten dat niet akkoord, akkoord, dan wel neutraal antwoordt. Wanneer we kijken naar de resultaten van de variantieanalyse dan zien we dat er significante verschillen zijn in de gemiddelde score voor zorgaanpak tussen het schoolpersoneel ($F(2, 152)=5,19$, $p<0,01$, $\eta^2=0,06$). Zo scoren directies ($\bar{x}=3,79$, $SD=0,38$) gemiddeld significant hoger dan zorgleerkrachten ($\bar{x}=3,60$, $SD=0,34$) en leerkrachten ($\bar{x}=3,54$, $SD=0,39$).

Voor een geslaagde toeleiding is de gemiddelde score 3,85. De verschillende items die horen tot deze schaal zijn minder divers. Enkel voor 'zorg is geslaagd wanneer duidelijk wordt wat er aan de hand is' zien we dat 20% niet akkoord is en 24,6% neutraal antwoordt. Er zijn geen significante verschillen in de gemiddelde scores voor geslaagde toeleiding voor schoolpersoneel of volgens onderwijsniveau.

Wat de visie rond zorg op school betreft zien we een gemiddelde van 3,69 waarbij het blijven zoeken naar geschikte zorginterventies als opdracht van de school hoger scoort dan de andere items in deze schaal. Het grote merendeel van de respondenten (86,2%) is het dan ook eens met deze stelling en slechts 4% geeft aan niet akkoord te zijn. Wanneer het gaat over alle leraren die in staat moeten zijn om begeleiding van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften op te nemen, zien we een grotere verscheidenheid onder de respondenten met 57,6% die akkoord gaan, maar ook 24,4% die niet akkoord zijn. Rond het in het gedrang komen van de leerkansen van andere leerlingen in geval van veel zorgleerlingen, geeft 46,7% aan akkoord te zijn en 20,2% niet akkoord te zijn. Uit de variantieanalyse voor deze schaal, tot slot, blijkt dat er een significant verschil is volgens onderwijsniveau ($F(1, 168)=6,00$, $p=0,02$, $\eta^2=0,03$) met voor het basisonderwijs ($\bar{x}=3,78$, $SD=0,51$) een significant hogere gemiddelde score dan voor het secundair onderwijs ($\bar{x}=3,59$, $SD=0,49$).

Voor de schaal structuren en -procedures met betrekking tot zorg op school, die gemiddeld 3,83 scoort, zien we een tweedeling binnen de schaal. Heel wat respondenten zijn het er (helemaal) mee eens dat het geweten is bij wie iedereen terecht kan met zijn vragen (89,5%), er nagedacht wordt over de sterktes en pijnpunten van het zorgbeleid (86,6%) en er regelmatig geëvalueerd en bijgestuurd wordt (83,4%). Wanneer het gaat over het hebben van een uitgeschreven stappenplan, duidelijke afspraken over hoe te handelen, het systematisch nagaan of de doelen bereikt zijn en het consequent opvolgen van gemaakte afspraken dan zien we dat meer respondenten niet akkoord zijn, respectievelijk 23,3%, 13,5%, 25,2% en 12,4%. Voor deze items vinden we dan ook een lagere gemiddelde score, maar ook een hogere standaardafwijking en dus meer onenigheid tussen de respondenten. Uit de variantieanalyse voor deze schaal blijkt dat er een significant verschil is voor het schoolpersoneel ($F(2, 151)=5,21, p<0,01, \eta^2=0,07$) waarbij directies ($\bar{x}=4,12, SD=0,62$) gemiddeld significant hoger scoren dan leerkrachten ($\bar{x}=3,62, SD=0,76$).

Uit de resultaten van de overige items tot slot, zien we dat heel wat respondenten aangeven dat de draagkracht van de school een belangrijke afweging is in de opvang van zorgleerlingen (79% (helemaal) akkoord) en dat toeleiding naar gepaste zorg vlotter verloopt wanneer er een attest of diagnose is (63,4% (helemaal) akkoord). Wanneer het gaat over de ouders, geeft 54,7% aan niet akkoord te zijn met de stelling dat samenwerking met ouders in de toeleiding naar zorg moeizaam verloopt, 26,2% van de respondenten antwoordt neutraal en 19,2% gaat akkoord. Voor de thuiscultuur die bepalend zou zijn in de samenwerking met ouders bij toeleiding naar zorg gaan meer respondenten akkoord, namelijk 46,4%. En ook voor de uiteindelijke toeleiding die afhangt van de wensen van de ouders is 42,2% van de bevroegden akkoord. Het merendeel van de respondenten (73,3%), tot slot, geeft aan dat de toeleiding voor de meeste leerlingen op hun school goed verloopt.

Leerlingen geven aan het meeste moeilijkheden te ervaren met concentratie en aandacht vasthouden (55,5%) en

	N	$\bar{x}$ (SD)	Min-Max
Zorg op school: aanpak	155	3,62 (0,37)	3 – 5
- Toeleiding naar zorg op onze school verloopt volgens de fasen van het zorgcontinuüm	168	4,52 (0,62)	2 – 5
- Op onze school zijn duidelijke afspraken over welke hulp we zelf bieden en voor welke hulp we doorverwijzen	174	3,61 (1,04)	1 – 5
- Er is voldoende doorstroom van informatie binnen de school bij een toeleiding naar extra zorg	175	3,76 (0,88)	1 – 5
- De aanpak van problemen ligt vaak buiten de verantwoordelijkheid van onze school	166	2,54 (0,87)	1 – 5
- Onze school stelt als doel om elke leerling de zorg te geven waar hij of zij nood aan heeft	173	4,34 (0,62)	2 – 5
- Zorg wordt het best verleend door specialisten, binnen en buiten de school	172	3,22 (1,02)	1 – 5
- Onze school wil een weerspiegeling zijn van de samenleving of regio waarin ze ingebed is	168	3,96 (0,84)	1 – 5
- Zorg wordt het best verleend door de klastitularis/klasleraar	174	2,87 (0,95)	1 – 5
Zorg op school: geslaagde toeleiding	167	3,85 (0,58)	3 – 5
- Toeleiding naar zorg is geslaagd wanneer het kind de vooropgestelde zorg krijgt	175	3,79 (0,89)	1 – 5
- Toeleiding naar zorg is geslaagd wanneer het kind zich beter voelt	177	4,08 (0,79)	1 – 5
- Toeleiding naar zorg is geslaagd wanneer duidelijk wordt wat er aan de hand is	175	3,46 (0,95)	1 – 5
Zorg op school: visie	171	3,69 (0,51)	2 – 5
- Het is onze opdracht als school om te blijven zoeken naar de geschikte zorginterventies	173	4,14 (0,77)	1 – 5
- Als er te veel zorgleerlingen in de school aanwezig zijn, komen de leerkansen van de andere leerlingen in het gedrang	173	3,46 (1,04)	1 – 5
- Alle leraren moeten in staat zijn om de begeleiding van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften op zich te nemen	172	3,47 (1,10)	1 – 5

Tabel 3

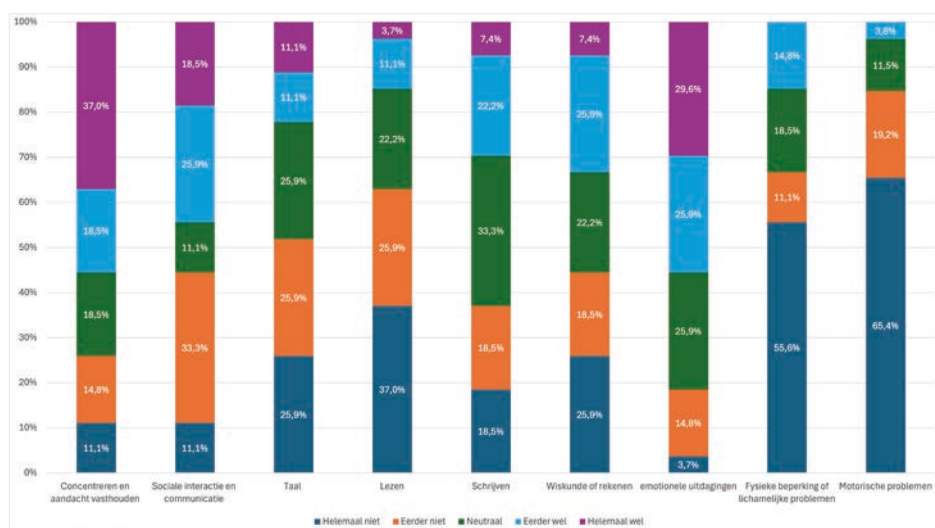
Beschrijvende resultaten voor zorg op school volgens leerkrachten, zorgcoördinatoren en directies



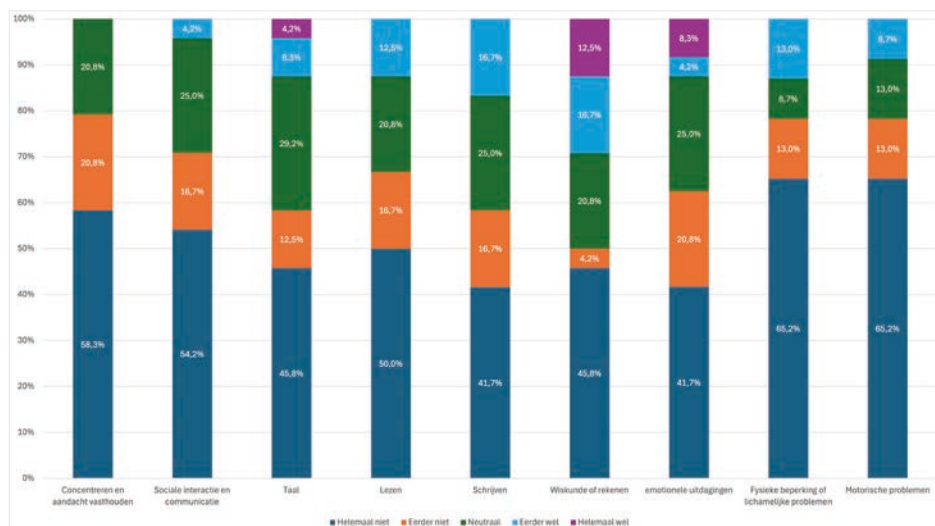


	N	$\bar{x}$ (SD)	Min-Max
Zorg op school: structuren en procedures	154	3,83 (0,69)	2 – 5
- Op onze school is het duidelijk bij wie leraren, leerlingen en ouders terecht kunnen met hun vragen over zorg	172	4,27 (0,79)	1 – 5
- Op onze school denken we na over de sterktes en de pijnpunten van het zorgbeleid	172	4,20 (0,87)	1 – 5
- Op onze school evalueren en sturen we het zorgbeleid regelmatig bij	169	4,10 (0,85)	1 – 5
- Op onze school hebben we een uitgeschreven stappenplan over de werkwijze van individuele zorgverlening aan leerlingen	163	3,53 (1,07)	1 – 5
- Op onze school hebben we duidelijke afspraken over de wijze waarop we moeten handelen in geval van zorgvragen	170	3,77 (0,93)	1 – 5
- Op onze school gaan de betrokken leraren systematisch na of de gestelde doelen van een individueel zorg- of handelingsplan ook daadwerkelijk bereikt zijn	163	3,29 (1,06)	1 – 5
- Op onze school volgen we gemaakte afspraken rond zorg consequent op	169	3,60 (0,90)	1 – 5
Overige items:			
- De uiteindelijke toeleiding naar zorg hangt af van de wensen van de ouders	173	3,16 (1,08)	1 – 5
- Toeleiding naar passende zorg verloopt vlotter wanneer er een attest of diagnose is	175	3,55 (1,04)	1 – 5
- De toeleiding naar zorg loopt voor de meeste leerlingen op onze school goed	174	3,71 (0,86)	1 – 5
- De samenwerking met ouders in de toeleiding naar extra zorg verloopt vaak moeizaam	172	2,64 (0,88)	1 – 5
- De communicatie met ouders in de toeleiding naar extra zorg wordt bepaald door de thuiscultuur	166	3,25 (0,94)	1 – 5
- Er is voldoende doorstroom van informatie met betrokken buiten de school bij een toeleiding naar extra zorg	167	3,44 (0,93)	1 – 5
- De draagkracht van de school is een belangrijk aspect in de afweging of we zorgleerlingen al dan niet kunnen opvangen	172	3,95 (0,92)	1 – 5

emotionele uitdagingen (55,5%), maar ook met sociale interactie en communicatie (44,4%), wiskunde of rekenen (33,3%) en schrijven (29,6%), zoals blijkt uit **Figuur 1**. De minst voorkomende moeilijkheden zijn motorische problemen (14,8%) en een fysieke beperking of lichamelijke problemen (3,8%).

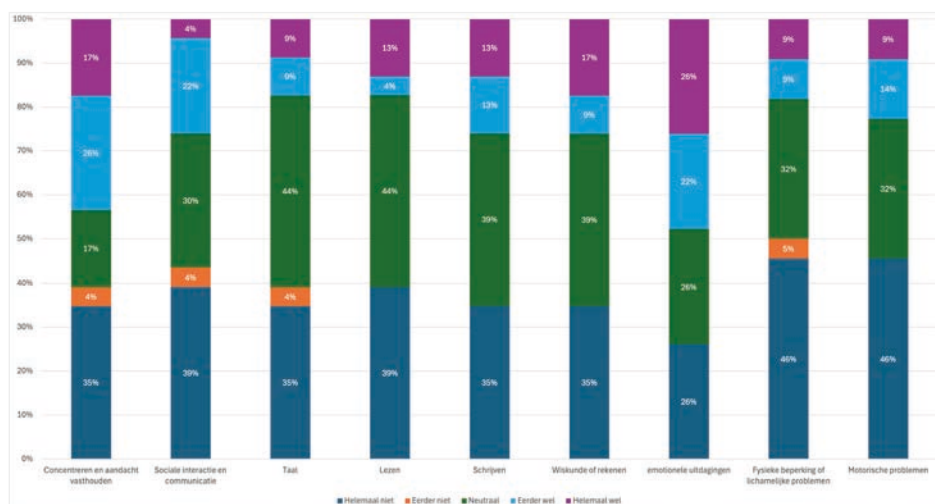


Figuur 1
De ervaren moeilijkheden van leerlingen op school (n=27)

**Figuur 2**

Moeilijkheden waarbij leerlingen extra hulp krijgen op school (n=24)

Wat betreft de extra hulp die leerlingen op school krijgen, blijkt uit **Figuur 2** dat voor de meeste van de bevraagde moeilijkheden het merendeel van de leerlingen aangeeft geen extra hulp te hebben. De meest gekregen hulp vinden we terug voor wiskunde en rekenen (29,2%) en schrijven (16,7%).

**Figuur 3**

Moeilijkheden waarbij leerlingen graag meer hulp zouden krijgen (n=23)

Tot slot werd aan leerlingen ook gevraagd voor welke moeilijkheden ze graag meer hulp zouden krijgen. De resultaten worden weergegeven in **Figuur 3**. Hieruit blijkt dat leerlingen het meest meer hulp zouden willen krijgen bij emotionele uitdagingen (48,0%) en concentreren en aandacht vasthouden (33,0%), wat ook overeenkomt met de meest ervaren moeilijkheden. Maar ook voor alle andere moeilijkheden zien we dat een vijfde tot een vierde van de leerlingen aangeeft meer hulp hiervoor te willen.

Wat betreft perceptie van leerlingen over de hulp op school zien we voor de verschillende bevraagde items een gemiddelde score die varieert tussen 3,00 en 3,55 op een 5-puntenschaal (**Tabel 4**), waarbij er voor alle items onenigheid is binnen de respondenten zoals blijkt uit de hogere standaardafwijking en de minimum- en maximumscores die telkens reiken van 1 tot en met 5. Voor 'de school doet genoeg inspanning om alle leerlingen te ondersteunen' geeft maar 22,7% van de leerlingen aan hier (helemaal) akkoord mee te zijn, en de helft van de leerlingen antwoordt neutraal (50,0%). Ook vindt maar 36,4% van de leerlingen dat het makkelijk is om extra ondersteuning of begeleiding te krijgen op school wanneer dit nodig is, tegenover eveneens 36,4% die wel (helemaal) akkoord gaat. Wel geeft 72,7% aan dat leerlingen elkaar helpen op school en tijdens de les, en heeft de helft van de leerlingen soms het gevoel dat ze extra hulp van buiten de school nodig hebben (50,0%).

	N	$\bar{x}$ (SD)	Min-Max
- Het is makkelijk om extra ondersteuning/begeleiding te krijgen op school wanneer je dit nodig hebt	22	3,14 (1,21)	1 – 5
- De school doet genoeg inspanningen om alle leerlingen te ondersteunen/helpen	22	3,00 (0,98)	1 – 5
- Medeleerlingen helpen elkaar op school/tijdens de les	22	3,55 (1,06)	1 – 5
- Ik heb soms het gevoel dat ik extra hulp nodig heb van buiten de school (bv. logo, kiné, psycholoog, arts, ...)	22	3,32 (1,36)	1 – 5

Tabel 4
Beschrijvende resultaten voor hulp op school volgens leerlingen

1.3 Brede basiszorg en verhoogde zorg

In de focusgroepen werd aan **zorgcoördinatoren** gevraagd hoe de brede basiszorg en verhoogde zorg op hun school eruitziet. In de brede basiszorg worden heel veel verschillende maatregelen opgesomd. Denk bijvoorbeeld aan pre-teaching, inschakelen van hulpmiddelen zoals voorleessoftware of een hoofdtelefoon, bewegingstussendoortjes, inzetten op differentiatie en verlengde instructie, co-teaching, en inzetten op structuur en voorspelbaarheid in de klas. Voorbeelden van wat aangeboden wordt op het niveau van de verhoogde zorg zijn individuele aanpassingen in het curriculum, aangepaste werkboeken, mondeling examen in plaats van schriftelijk, of aangepast huiswerk. Het is meestal de klasleerkracht die instaat voor de zorg op deze twee niveaus, al gebeurt dit bij de verhoogde zorg nog meer in samenwerking met de zorgcoördinatoren. Zorgcoördinatoren geven aan dat ze daar een positieve evolutie in zien ten opzichte van jaren geleden. De begrenzing tussen brede basiszorg en verhoogde zorg blijkt niet altijd even duidelijk te zijn. Er wordt aangegeven dat de brede basiszorg soms zeer breed opgevat kan worden en mogelijke maatregelen van verhoogde zorg soms ook al worden opgenomen in de brede basiszorg. Dit zorgt dan vaak voor onduidelijkheden wanneer de school toch een aanmelding doet bij het CLB. Sommige scholen streven ernaar om de brede basiszorg toch terug iets minder breed te maken.

"Een brede basiszorg zou het breedst moeten zijn en zou het meest helpend moeten zijn voor alle kinderen. Wat wij als school ook wel voelen is dat er soms eerst dingen bij ons in de verhoogde zorg zitten en daarna worden opgenomen in de brede basiszorg. Ik denk maar aan tien jaar geleden toen ik gestart was, dan was een hoofdtelefoon een rariteit in de klas. Terwijl nu elke leerkracht standaard vijf of tien hoofdtelefoons in zijn klas heeft, waardoor dat ook in de basiszorg wordt opgenomen. Een ander voorbeeld, wij hebben pre-teaching ook eerst vanuit verhoogde zorg geïmplementeerd, maar als leerkrachten daar weg mee zijn, dan nemen ze dat over in hun brede basiszorg. Maar dat is misschien net ook iets waar we waakzaam over moeten zijn, want wij voelen op school wel dat de brede basiszorg dan zo breed wordt dat leerkrachten daar ook een beetje in verdrinken en dat we dan misschien soms al wel veel verwachten voordat er een kind in de verhoogde zorg kan terecht komen!" - Zorgcoördinator tijdens de focusgroep

"We gaan vanaf september ook starten met het prikkelarm maken van klaslokalen zodanig dat we die hoofdtelefoon minder nodig hebben. Want nu, inderdaad de helft of meer van de klas draagt een hoofdtelefoon. En ook dat de study buddies, die vaak ingezet worden in de klas en inderdaad in een brede basiszorg zitten, dat we die terug kunnen wegwerken doordat er niet te veel prikkels zijn. Dat er stilte moet worden geëist in de klas, dat is een prioriteit voor ons. Om terug te starten met prikkelarme klassen, dat maakt dat de brede basiszorg toch wel een beetje minder breed wordt." - Zorgcoördinator tijdens de focusgroep

1. Toevoeging of verandering van woord(en) via redactionele ingreep om de leesbaarheid van citaten te verhogen in dit hoofdstuk

In de bevraging bij **directies** en **leerkrachten** werden ook hun attitudes ten aanzien van inclusie nagegaan, waarvan de resultaten worden weergegeven in **Tabel 5**. Hieruit blijkt een gemiddelde score van 2,93 op een 5-puntenschaal en heel wat verschillen tussen de items behorende tot deze schaal. Zo geven respondenten aan dat ze inclusie op sociaal vlak goed vinden voor alle leerlingen; 77,9% van de bevroagden gaat hiermee (helemaal) akkoord. Voor inclusie op schools vlak vindt echter maar 55,8% van de respondenten dat dit positief is voor alle leerlingen, en 27,4% is niet akkoord. Slechts 30,5% van de respondenten vindt dat alle leerlingen kunnen leren in inclusieve scholen als leerkrachten bereid zijn het curriculum aan te passen, terwijl 46,3% hier niet mee akkoord is. Het merendeel van de respondenten (73,8%) geeft dan ook aan dat zij het buitengewoon onderwijs de beste optie vinden om leerlingen met een ernstige specifieke onderwijsbehoefte of beperking te onderwijzen. Hierbij aansluitend gaat slechts 24,2% van de bevroagden akkoord met de stelling dat alle leerlingen, ongeacht hun capaciteiten les moeten krijgen in het gewoon onderwijs, terwijl 56,8% niet akkoord gaat. Wanneer we kijken naar de resultaten van de variantieanalyse dan zien we dat de attitudes rond inclusie significant verschillen tussen directies en leerkrachten ($F(1, 93)=11,72$, $p<0,01$, $\eta^2=0,11$) waarbij directies gemiddeld 3,25 ($SD=0,71$) scoren en leerkrachten 2,72 ($SD=0,77$). Volgens onderwijsniveau zijn er geen verschillen.

	N	$\bar{x}$ (SD)	Min-Max
Inclusie attitude	95	2,93 (0,79)	1 – 5
- Ik vind dat alle leerlingen, ongeacht hun capaciteiten, les moeten krijgen in het gewoon onderwijs.	95	2,56 (1,14)	1 – 5
- Ik vind dat inclusie op sociaal vlak, goed is voor alle leerlingen.	95	3,91 (0,98)	1 – 5
- Ik vind dat inclusie op schools vlak, positief is voor alle leerlingen.	95	3,37 (1,16)	2 – 5
- Ik vind dat alle leerlingen kunnen leren in inclusieve scholen als hun leerkrachten bereid zijn om het curriculum aan te passen.	95	2,81 (1,10)	1 – 5
- Ik vind dat buitengewoon onderwijs de beste optie is om leerlingen met een ernstige specifieke onderwijsbehoefte/ beperking te onderwijzen.	95	4,01 (0,86)	2 – 5

Tabel 5

Beschrijvende resultaten voor inclusie attitude voor leerkrachten en directies

Aansluitend hierbij blijkt uit de focusgroepen dat de meerderheid van de leerkrachten zich tot op een bepaalde hoogte wil inzetten voor inclusief onderwijs of niet volledig achter de visie van inclusief onderwijs staan. Zo wordt aangegeven dat onderwijsbehoeften van sommige leerlingen specifieke expertise vereisen, waardoor inclusie in de praktijk uitdagend kan zijn. Leerkrachten doen inspanningen om inclusie mogelijk te maken, maar geven tegelijk aan dat redelijke aanpassingen soms als disproportioneel worden ervaren of dat de geboden ondersteuning vanuit leersteun voor hen niet altijd toereikend is. Verschillende voorbeelden uit de focusgroep met leerkrachten maken dit duidelijk:

“Maar wanneer wordt het bijzondere onderwijs weer opgewaardeerd en mogen kinderen naar een school gaan waar ze van het eerste tot het laatste lesuur uitstekend worden begeleid en niet maar één of twee lesuren per week? Ik vind dat dat toch wel hoognodig is in plaats van al de experten die uren verliezen met rondrijden en vergaderen, je dan wat uitleg komen geven en je weer aan je lot overlaten voor de rest van de week. Terwijl dat wij uit ervaring weten dat het bijzondere onderwijs een fantastische job doet. Die hebben alle experten ter plekke aanwezig. En ja, ik vrees dat sommige kinderen gewoon echt doorverwezen moeten worden. En de kinderen die geholpen kunnen worden, die vang ik heel graag op, maar hopeloze gevallen? Sorry mensen, ik denk dat we toch wel eens moet doorgeven dat drastische beslissingen sneller moeten kunnen gemaakt worden.” - Leerkracht tijdens de focusgroep

“Dus inclusie, dat is een heel mooi woord en voor bepaalde leerlingen is dat echt wel haalbaar. Want ik heb er ook twee in mijn klas zitten uit OV4, die uiteindelijk in onze school zijn ingeschreven en waar het heel goed loopt. Maar ja, er zijn leerlingen met toch wel zeer grote problemen dat wij niet kunnen opvangen. Daar zijn we niet voor opgeleid en er is veel te weinig ondersteuning. [...] Wij hebben die middelen niet, we hebben daar geen extra uren voor. En soms zit ik filmpjes te maken van mijn lessen zodat leerlingen dat thuis nog kunnen doen. Maar dat hoort eigenlijk niet, ik heb daar helemaal geen tijd voor in principe. Maar ik vind dat zo erg voor die kinderen. [...] Soms is het mij ook allemaal te veel en ben ik veel te veel aan het doen. En hoeveel help ik hen daar nu mee? Het resultaat daarvan is voor mij ook heel moeilijk te meten. En dat is een beetje waar we tegenaan lopen denk ik. En het is net gezegd we hebben een heel goed bijzonder onderwijs. Waarom willen ze dat alleen maar afbouwen in plaats van terug op te bouwen? Want het is zo, de middenmoot van leerlingen verlies je en dat is heel jammer.” - Leerkracht tijdens de focusgroep

“Wat een andere leerkracht daarnet zei van laat school terug school zijn, daar heb ik het soms een beetje moeilijk mee, omdat niet iedereen het geluk heeft en jij zal maar het kind zijn of de ouder zijn van een kind met,... Ik denk dat we wel aandacht moeten blijven hebben voor die leerlingen, maar dat we ons wel moeten afvragen; hoe blijft het te organiseren? Hoe kunnen we het organiseren en het mogelijk maken dat alles haalbaar blijft? En als dat betekent dat we eigenlijk onze organisatievorm anders moeten gaan herbekijken, dat dat niet meer hetzelfde kan zijn dan dertig, veertig jaar geleden, dan denk ik dat we meer daar moeten bij stilstaan.” - Leerkracht tijdens de focusgroep

Ouders geven in de focusgroepen aan dat een zorgbeleid op de school zeer belangrijk is. Volgens hen moet het zorgbeleid gericht zijn op kinderen kansen geven en geloven in het kind in plaats van te denken vanuit het negatieve. Daarnaast vinden ze kennis van de leerkracht over welke maatregelen genomen mogen en kunnen worden op school en in de klas belangrijk. Voorbeelden maken dit duidelijk.

“We hebben al heel veel verschillende zorgcoördinatoren of zorgleerkrachten mogen ontmoeten en ook daar is de visie van een school heel belangrijk. Omdat we soms ook al meegemaakt hebben dat mensen in de zorg worden geplaatst, omdat ze anders niet weten waar ze die mensen moeten plaatsen. Maar we hebben ook gelukkig al scholen tegenkomen die zeer bewust die plaats invullen met iemand die daar heel geschikt voor is of daar heel erg voor geëngageerd is. En dat is ook een gigantisch groot verschil.” - Ouder tijdens de focusgroep

“Maar ook als ik nu vergelijk tussen de kleuterklas en het lager onderwijs, dan valt of staat alles inderdaad bij de visie van de school en de zorgleerkracht die je al dan niet mee hebt in het verhaal. Dus daar kan ik helemaal in volgen.” - Ouder tijdens de focusgroep

“Ik denk dat het heel belangrijk is om een team te hebben dat de zorg draagt, om iemand te hebben die het ook kan aansturen en uitdragen. Want vaak zijn het toch wel mooie woorden die daar gebruikt worden door de directie. Maar is het in de praktijk toch vaak veel moeilijker dan dat ze doen uitschijnen.” - Ouder tijdens de focusgroep

Tegelijk wordt er verwezen naar het feit dat sommige ouders zich in een meer bevoorrechte positie bevinden. Deze positie kan ertoe leiden dat zij makkelijker zorgmaatregelen voor hun kind kunnen verkrijgen. Zo benadrukken ouders in de focusgroep dat hun stem belangrijk is voor het al dan niet krijgen van de juiste zorg op school, maar dat niet alle ouders die stem even sterk kunnen laten gelden. Concrete voorbeelden maken deze ongelijkheid duidelijk:

“Het is geen evidentie. Iets wat in principe evident zou moeten zijn, is dat niet op elke school. [...] Je hebt altijd het gevoel dat je iets extra moet vragen voor je kind en dat steekt soms als ouder. En dat vergt ook wel wat als ouder om telkens die rol te blijven opnemen.” - Ouder tijdens de focusgroep

“Ik heb ook wel een heel dubbel gevoel. Ik heb al vaak gedacht: “ik heb het geluk dat ik geprivilegieerd ben, dat ik op zich wel een sterke stem heb en me durf uit te spreken”. Als ik dan inderdaad kijk naar de andere kinderen in de klas, waarbij dat bij de ouders misschien niet het geval is geweest, die al veel sneller inderdaad uit de boot vallen. [...] Maar dat voelt heel dubbel. Ik denk in alle stappen, zowel naar het vinden van de juiste zorg, het vinden van een psycholoog, in het algemeen bij heel veel dingen in de zorg, niet alleen op school. Wat erbij komt, hangt inderdaad ook wel af van wat je als ouder kunt dragen [...]. En dat voelt inderdaad niet helemaal gelijk aan ofzo. Dus in dat opzicht denk ik, dat we tot nu toe vooral heel veel geluk hebben gehad. Maar het is geen evidentie en dat voel je nog des te meer als je dan ook rond je kijkt en kijkt naar de zorg die wij nu wel krijgen. Waar ik op dit moment heel tevreden van ben, maar waar we ook wel heel hard hebben moeten voor vechten. Ook wel om die evidente zorg, die basiszorg te krijgen.” - Ouder tijdens de focusgroep

“Ik ben ook iemand die wel zelf mijn weg vindt en daar ook al heel wat stappen in heeft ondernomen om dat te doen (zorg voor kind op school, nvdr) en mijn gevoel daarin te volgen. [...] Maar je krijgt vaak het gevoel van de school dat je overdrijft. En ik maak mij inderdaad ook zorgen voor de mensen die minder die capaciteiten hebben om mee aan de bel en aan de kar te trekken en te blijven trekken. Want het vraagt wel veel om dat te doen. - Ouder tijdens de focusgroep

Daarnaast benadrukken de ouders ook dat deze verschillen mogelijks naar voor komen bij leerlingen en ouders met een verschillende culturele achtergrond. Zo geven de ouders uit de focusgroep aan dat hun kennis en achtergrond hen soms in een bevoorrechte positie plaats, wat ook opnieuw kan leiden tot ongelijkheid in de toegang tot zorgmaatregelen voor hun kind.

“Er zijn zoveel meer mogelijkheden, maar we zijn allemaal maar à la carte bezig. Ik denk dat we de zorg nog meer structureel moeten inbouwen en dat niet altijd alles van vrijwilligers afhankelijk is of, en zo is het heel vaak, van de ouders die dan zelf voldoende draagkracht moeten hebben, zelf voldoende flexibiliteit in hun werk moeten hebben om dat te kunnen opnemen. Dus ja, zoals we het hier ook al hebben gezegd, ouders die dat niet hebben of die een andere culturele achtergrond hebben, die dan niet weten hoe belangrijk inclusie is, die gaan dan uit de boot vallen en dat is echt echt niet oké.” - Ouder tijdens de focusgroep

“Voor mensen die anderstalig zijn ofzo, hen op een andere manier kunnen betrekken en met hen op een andere manier gesprekken voeren. Ik denk dat daar toch nog wel wat leerkrachten in onderricht kunnen worden om zo’n gesprekken te voeren die niet altijd evident zijn.” - Ouder tijdens de focusgroep

Ouders geven in de focusgroep verder ook aan dat leerkrachten volgens hen niet altijd over voldoende kennis beschikken over bepaalde onderwijsbehoeften en noden van kinderen.

“Ik heb heel hard het gevoel dat leerkrachten worden opgeleid om les te geven en ze krijgen heel weinig of zeer beperkte informatie over wat sommige problematieken zijn. En toch zitten er allemaal (leerlingen met onderwijsbehoeften, nvdr) in hun klas [...]. Want ik denk dat er in geen één klas, geen leerproblematieken of zorg aan te pas komt. En leerkrachten worden dan in de nek geblazen met de druk die er is van welke doelen ze moeten behalen en ik weet ik veel nog wat en dat (leerlingen met onderwijsbehoeften, nvdr) komt er dan nog eens bij.” - Ouder tijdens de focusgroep

Ook staan bepaalde leerkrachten volgens de ouders niet open om een leerling te ondersteunen.

“Mijn kind werd eigenlijk gepest. Ook door de leerkrachten. Er werd letterlijk gezegd: jij hoort hier niet, want jij komt van het buitengewoon onderwijs. [...] Wat jij hier komt doen, dat kan niet. Dat is inclusie en dat bestaat niet. Dat is een sprookje. De minister geeft ons daar geen middelen voor.” - Ouder tijdens de focusgroep

Geen enkele ouder geeft tijdens de focusgroep aan dat de zorg op school voldoende ondersteuning biedt voor hun kind. Er wordt vooral aangegeven dat de continuïteit van de zorg een probleem is. Bijvoorbeeld bij de overgang naar een ander leerjaar of naar een andere school. Ook verwijst een ouder naar het lerarentekort dat soms de zorg op school volgens hen in het gedrang brengt.

“Maar het is allemaal vrijwillig, er is ook recent een lerarentekort in de klas van mijn zoon. De leerkracht is uitgevallen. Het was een vrijwilliger, een gepensioneerd leerkracht die dan is ingesprongen voor die week. Anders was de zorg weer niks geweest, want anders was de zorgleerkracht opnieuw voor de klas gaan staan.” - Ouder tijdens de focusgroep

Sommige ouders geven ook aan dat de zorg op school volgens hen te vrijblijvend is georganiseerd.

“Dat je dan ook weer een directie nodig hebt die wel het mandaat heeft om zijn leerkrachten te zeggen van: [...] “we hebben hier wel iets te doen hé”. Het kan niet zijn dat je dat gewoon naast je neerlegt. Het is wel de bedoeling van leersteun dat je sterker wordt. Dus dat gebeurt zo vaak dat leerkrachten inderdaad gewoon zoiets hebben: “ja, maar ik ga dat niet doen.” En dan denk ik: dan stopt het echt en dat kan niet, die vrijblijvendheid.... Dus ja, [...] ik vind dat dat niet zo vrijblijvend mag zijn. Of dat je het wel of niet doet als leerkracht. Maar ook of dat je je als school wel of niet inzet. Er is nergens een stok achter de deur.” - Ouder tijdens de focusgroep

“Ik vind dat heel mooi samengevat. Ik zocht zo wel welk gevoel en dat gevoel is het ergens. Dat er een stukje vrijblijvendheid is en een stukje goodwill. Gewoon dat je moet chance hebben. Ik heb ook anderen horen zeggen: vaak geluk hebben dat, geluk hebben met,... Maar eigenlijk zou dat niet mogen. Dat zou gewoon standaard moeten zijn en je zou daarop moeten kunnen rekenen. [...] Er zijn te veel buitenpoortjes. Neem nu ook buitengewoon onderwijs als het hier niet lukt. Ja maar, we kunnen altijd nog naar het buitengewoon onderwijs. En dat zou niet mogen, want daardoor is die zorg effectief veel te vrijblijvend.” - Ouder tijdens de focusgroep

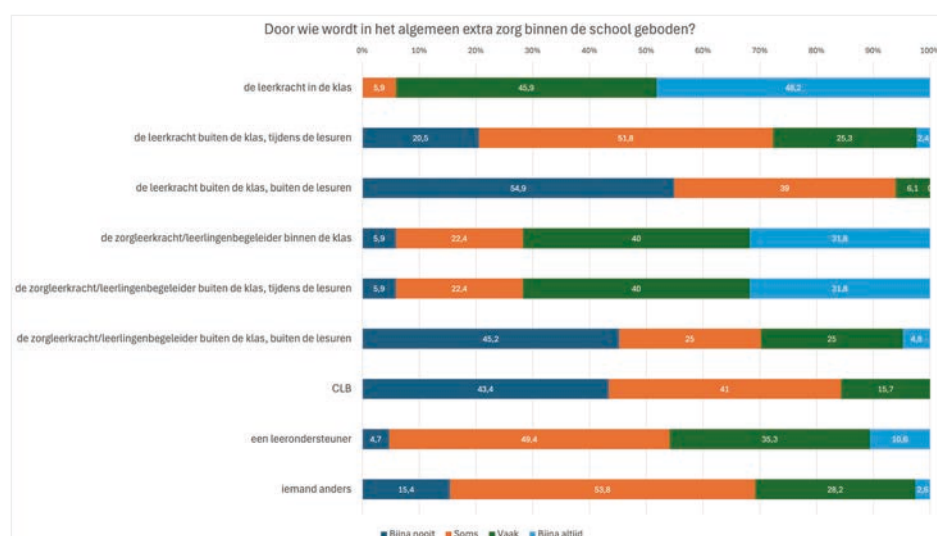
Tot slot wijzen verschillende ouders in de focusgroep ook op het belang van samenwerking tussen verschillende partners, zoals met lerarenopleidingen, gepensioneerde leerkrachten, maar ook met het welzijnsveld.

"Ik mis wel de link tussen het onderwijs en het luik welzijn. Ik denk oprecht dat een sociale dienst op de scholen toch ook wel een meerwaarde kan zijn. Je hebt wel het CLB, en je hebt de school zelf, de zorg, maar alles is zowat gefragmenteerd. Je komt elke keer als ouders binnen. Je mag je ei daar leggen, maar voor de rest heb je er eigenlijk weinig zicht op hoe dat het verder opgevolgd wordt. Ik denk als er echt effectief een sterker zorgteam wordt uitgebouwd binnen de schoolcontext zelf, dat er ook veel meer mogelijk is." - Ouder tijdens de focusgroep

1.4 Onderwijspersoneel als zorgverleners

Aan de **zorgcoördinatoren** werd in de vragenlijst gevraagd door wie in het algemeen extra zorg op school geboden wordt. De resultaten kunnen teruggevonden worden in **Figuur 4**. Hieruit blijkt dat volgens de bevroagde zorgcoördinatoren, leerlingen bijna altijd of vaak extra zorg krijgen van de leerkracht in de klas, de zorgleerkracht/leerlingenbegeleider binnen de klas of de zorgleerkracht/leerlingenbegeleider buiten de klas, tijdens de lesuren. Soms wordt extra zorg ook geboden door de leerkracht buiten de klas tijdens de lesuren of door het CLB. Al zien we voor deze laatste dat ook veel respondenten aangeven dat er bijna nooit extra zorg wordt geboden. Voor de leerondersteuner geven de bevroagde zorgcoördinatoren aan dat deze soms dan wel vaak extra zorg biedt op school. Tot slot zien we dat voor het bieden van extra zorg buiten de lesuren door zowel de klasleraar alsook de zorgleerkracht/leerlingenbegeleider de meeste respondenten aangeven dat dit bijna nooit of soms gebeurt. Nochtans geeft toch ook een kleine 30% van de bevroagden aan dat zorgleerkrachten of leerlingenbegeleiders ook vaak extra zorg bieden buiten de lesuren.

Wanneer we kijken naar de resultaten van de variantieanalyse dan stellen we vast dat er wel een aantal verschillen zijn volgens onderwijsniveau. Meer bepaald vinden we significante verschillen voor extra zorg door de leerkracht buiten de lesuren ($F(1, 80)=24,35$, $p<0,01$, $\eta^2=0,23$), voor de zorgleerkracht/leerlingenbegeleider binnen de klas ($F(1, 82)=19,13$, $p<0,01$, $\eta^2=0,26$), voor de zorgleerkracht/leerlingenbegeleider buiten de klas tijdens de lesuren ($F(1, 82)=8,83$, $p<0,01$, $\eta^2=0,10$), voor de zorgleerkracht/leerlingenbegeleider buiten de lesuren ($F(1, 81)=37,86$, $p<0,01$, $\eta^2=0,32$), en voor extra zorg door het CLB ($F(1, 81)=45,57$, $p<0,01$, $\eta^2=0,36$). Zo vinden we voor het gewoon secundair onderwijs significant hogere gemiddelde scores voor zorg geboden door de leerkracht buiten de lesuren (1,90 versus 1,29), de zorgleerkracht/leerlingenbegeleider buiten de klas tijdens de lesuren (3,32 versus 2,75), de zorgleerkracht/leerlingenbegeleider buiten de lesuren (2,58 versus 1,48) en door het CLB (2,30 versus 1,40). In het gewoon basisonderwijs wordt volgens de respondenten significant meer extra zorg geboden door de zorgleerkracht/leerlingenbegeleider binnen de klas (2,92 versus 1,94).



Figuur 4

Extra zorg geboden binnen de school volgens zorgcoördinatoren (n=85)

In de focusgroepen werd aan de verschillende respondentengroepen gevraagd welke rol zij opnamen wanneer een leerling meer ondersteuning nodig heeft op school. De **zorgcoördinatoren** nemen een coördinerende functie op zoals het bespreken van de ondersteuningsnoden van de leerling en de leerkracht(en), het CLB informeren indien verhoogde zorg wordt opgestart, de ouders inlichten en afstemmen met andere externen. Daarnaast zoeken leerkrachten hen ook op om vragen te stellen of af te stemmen of de ondersteuning kadert binnen de brede basiszorg en/of de verhoogde zorg. Verder wordt ook aangegeven dat de ouderbetrokkenheid soms moeilijk is. Niet elke ouder wil meegaan in het verhaal van ondersteuning op school. Scholen proberen dan toch de leerling te ondersteunen.

Leerkrachten geven in de focusgroepen aan dat ze vaak het gevoel krijgen dat er heel veel taken en to-do's bijkomen om zorg voor een leerling te installeren. Zo moeten ze instaan voor communicatie naar alle partijen, een plan opstellen en dit evalueren. Verder wordt door de leerkrachten aangegeven dat zij niet altijd betrokken zijn in welke zorg geboden moet worden, maar dat wel verwacht wordt van hen dat ze deze zorg toch aanbieden in de klas terwijl dit volgens hen niet altijd mogelijk is. De leerkrachten geven aan dat leerlingen met zorgnoden er soms voor zorgen dat het klasgebeuren wordt verstoord. Sommige leerkrachten geven ook aan niet achter de visie van inclusief onderwijs te staan en dat bepaalde onderwijsbehoeften van leerlingen hun petje te boven gaan.

"Ik heb de jongste kleuters hé, dus meestal komen die nog zonder diagnose binnen en mijn ervaring is: het observeren moet ik eerst zelf doen, dan moet ik aanmelden bij het CLB, dan moet ik nog eens opnieuw voor het CLB gaan observeren en nog eens als ze dan leersteun krijgen. We hebben op dit moment vier kleuters die eigenlijk alleen naar school mogen komen als de leerondersteuner er is, want ze willen die in de klas houden. Dus op momenten dat ik gewoon les aan het geven ben, komen die leerlingen ook naar mij toe om mijn aandacht. En dan moet ik de volledige klas loslaten om ook met hun bezig te zijn." - Leerkracht tijdens de focusgroep

"Het is bij ons een groot probleem in het vierde leerjaar, maar die ondersteuners zijn er niet. Als er chaos is bij de juffen, dan moet daar een team voor inspringen om die kinderen dan uit de klas te halen, want die dreigen alles kapot te kloppen of weg te gooien. Die saboteren de lessen. Maar waar zijn dan die leerondersteuners. [...] Die zijn er niet als de nood het hoogst is. En ik zie mijn collega's verdrinken en dat doet verschrikkelijk veel pijn. Als je ziet hoe jonge collega's ten onder gaan aan de stress en de agressie van sommige kinderen. En dat vind ik verschrikkelijk. Dus daar moet heel dringend iets aan gedaan worden." - Leerkracht tijdens de focusgroep

De meeste **schoolleiders** gaven in de focusgroepen aan dat het hun taak is om een goed zorgbeleid uit te bouwen dat ook gedragen wordt door het zorgteam en de leerkrachten. Verder geven sommigen ook aan dat ze ook individueel betrokken zijn bij het zorgtraject van sommige leerlingen:

"Een sterk zorgbeleid dat eigenlijk ook wel geïmplementeerd is in heel de school. Dat uw zorgteam daarvan op de hoogte is. Uw klasleerkrachten daarvan op de hoogte zijn. [...] En dan inderdaad uw klassenraden heel efficiënt organiseren. Dat je daar ook zorgvragen uit kan filteren om van daaruit de juiste ondersteuning te bieden. En inderdaad eerst gaan kijken naar wat kan er nog extra geboden worden in die brede basiszorg? Wat kan nog in de verhoogde zorg? Als dat allemaal weinig effect heeft, dan kunnen we kijken welke externe partners we kunnen betrekken?" - Schoolleider tijdens de focusgroep

"Wij zijn een lagere school, maar wij zijn een kleine school, dus ik heb geen voltijdse zorgcoördinator. Dus dat wil zeggen dat ik sowieso wel een deel van de dingen moet opvolgen, daar kan ik niet rond." - Schoolleider tijdens de focusgroep

In de focusgroep geven schoolleiders aan dat ze graag betrokken zijn bij bepaalde casussen zoals: een leerling die ingeschreven wordt onder ontbindende voorwaarde, een leerling die te maken krijgt met sociale diensten of politie, en bij de opstartgesprekken voor leersteun.

"Als er dan toelatingsklassenraden moeten gebeuren na zoveel dagen, dus als een leerling onder ontbindende voorwaarde is ingeschreven eigenlijk. Die leerlingen volg ik ook wel graag op. Ook om te kijken wat het leerkrachtenteam en zo allemaal gedaan heeft en wat werkt en wat niet werkt. Om hen ook te motiveren om het dan eigenlijk in een gemeenschappelijke taal op een verslag te zetten. [...] En ik neem ook altijd wel zo een beetje de rol op van de toelichting van de procedure, zowel naar de ouders dat ze duidelijk weten dat er bijvoorbeeld nog een toelatingsklassenraad moet zijn, maar ook naar de leerkrachten toe als er een vraag is naar een flexibel leertraject, enzovoort. Dan licht ik ook nog wel even dat wetgevende kader enzovoort toe waarbinnen dan gedacht of gewerkt kan worden ter ondersteuning van die begeleidende klassenraad." - Schoolleider tijdens de focusgroep

“Wanneer er leersteun wordt opgestart, probeer ik als directeur toch altijd bij het startgesprek aanwezig te zijn, zodat ook de ouders zien dat ik mee op de hoogte ben. En dan als het goed loopt laat ik dan wel wat los en volg ik het op via de zorgcoördinatoren. Maar dan zit ik er niet altijd bij wanneer de ouders er zijn, omdat er vaak al zoveel mensen rond de tafel zitten en dat is heel intimiderend. Zeker ouders van kleuters, eerste kindje. En ik probeer ook wel bij de eindgesprekken aanwezig te zijn, vooral van de trajecten die misschien wat zwaarder zijn of wat moeilijker lopen.” - Schoolleider tijdens de focusgroep

Vele schoolleiders geven tijdens de focusgroep aan dat er wordt ingezet op differentiatie, groepjes vormen van leerlingen met dezelfde onderwijsbehoeften, graadklassen gevormd worden of aan teamteaching gedaan wordt om zo tot gepast onderwijs te komen.

“Wij hebben ook heel wat lestijden voor SES. [...] En daardoor kunnen wij wel op bepaalde momenten kleinere groepen maken of clusteren rond leerinhouden die voor bepaalde kinderen moeilijker zijn, enzovoort.” - Schoolleider tijdens de focusgroep

Daarnaast werd er aan de verschillende respondentengroepen in de focusgroepen gevraagd wie volgens hen betrokken is in het zorgtraject van een leerling. Zowel de **zorgcoördinatoren**, **leerkrachten**, als **schoolleiders** geven aan dat dit voornamelijk de zorgcoördinatoren en leerkrachten zijn. Verder geven schoolleiders ook aan dat de leerkracht soms ook de zorgleerkracht is binnen de school. Er wordt ook aangegeven dat het voor leerkrachten moeilijk is om alles van zorg nog te dragen.

“Maar vaak zorgt dit voor onmacht of dat de problematiek zodanig groot is of intensief is dat dat gewoon voor een leerkracht alleen niet meer haalbaar is. En dan kan je daar wel nog een tweede leerkracht bijplaatsen voor een aantal uren in de week, maar je hebt daar geen lange termijn oplossingen voor. Dus het is vaak zo'n beetje zwemmen om boven te blijven.” - Schoolleider tijdens de focusgroep

Tijdens de focusgroepen worden verschillen opgemerkt tussen het basisonderwijs en het secundair onderwijs. Er wordt aangegeven dat het in het secundair onderwijs om een team van leerkrachten gaat. Daar zijn duidelijke afspraken met het lerarenteam belangrijk, maar de klastitularis blijft wel een belangrijke persoon hierin. Daarnaast wordt in de verschillende respondentengroepen benoemd dat ouders ook in zekere mate betrokken worden. De leerling zelf wordt ook betrokken, in de mate van het mogelijke. Bijvoorbeeld het betrekken van leerlingen gaat makkelijker wanneer de leerling wat ouder is. In het kleuteronderwijs of in de eerste graad van de lagere school is het moeilijker om de leerling te betrekken. Verder geven enkele schoolleiders tijdens de focusgroep ook aan dat er gewerkt wordt met een buddysysteem voor de leerlingen. Dit is een manier om ook de medeleerlingen te betrekken. Hier wordt gebruik van gemaakt zowel in het lager als in het secundair onderwijs.

“Natuurlijk zit de leerling niet mee aan tafel tijdens alle gesprekken waar er moeilijke dingen besproken worden. Maar het is bijvoorbeeld geen geheim voor die leerling dat we rond de tafel gaan zitten. En meestal gaat daar ook wel een gesprek met de leerling aan vooraf. Dit kan via een leerlingcontact bij het bespreken van resultaten of na een zoveelste conflict in de klas, zodat op die manier de leerling wel echt een stem krijgt. En als het echt nodig is of dingen verduidelijkt moeten worden, kan dat al eens gebeuren dat de leerling ook echt mee rond de tafel zit. [...] Dat is eerder uitzonderlijk, maar daar wordt alleszins ook niet geheimzinnig over gedaan of zo naar de leerlingen zelf toe.” - Leerkracht tijdens de focusgroep

Bovendien merkt het onderwijspersoneel in de focusgroepen op dat het opvallend is dat buitenschoolse hulpverleners steeds vaker worden betrokken (bijvoorbeeld: psycholoog, logopedist, psychiater, ...).

“Sinds twee schooljaren is het echt wel frappant dat heel wat psychologen en logopedisten en vooral psychiaters ook naar school bellen om mee in een overleg te gaan voor de zorgnood van leerlingen. Ik vind dat zeer positief, maar het valt mij op dat dat de laatste jaren toegenomen is, dat die betrokken zijn of op de voorgrond treden.” - Zorgcoördinator tijdens de focusgroep

Leerlingen konden in de vragenlijst aangeven bij wie ze terecht kunnen voor extra hulp. Het grote merendeel van de leerlingen geeft aan dat ze bij de leerkracht (77,3%), hun medeleerlingen (72,7%) en hun ouders (72,7%) terecht kunnen voor extra hulp. Twee vijfde van de leerlingen geeft ook aan terecht te kunnen bij de zorgleerkracht of leerlingenbegeleider (40,9%). Slechts een minderheid, tot slot, geeft aan terecht te kunnen bij de directie (18,2%) of het CLB (18,2%). Wat de leerondersteuner betreft, blijkt dat 9,1% van de bevroegde leerlingen hierbij terecht kan. In de bevraging werd aan leerlingen ook gevraagd of ze gedurende het secundair onderwijs geholpen werden door iemand buiten de school voor problemen die op school ervaren werden. Ongeveer een derde van de bevroegde leerlingen (38,1%) geeft aan dat dit het geval is, waarbij het voornamelijk gaat om psychologische hulp.

Samenvatting: Zorg op school voorafgaand aan de opmaak van een verslag

Schoolklimaat

Het schoolpersoneel ervaart het zorgklimaat als sterk ontwikkeld, terwijl het prestatiegericht klimaat relatief laag scoort. Directies en zorgleerkrachten zijn significant positiever dan leerkrachten.

Leerlingen geven gemiddeld hogere scores voor verbondenheid met en ondersteuning door leerkrachten, maar ervaren vooral tekorten in hulp bij schoolwerk.

Zorg op school

Vier dimensies van zorgpraktijken werden onderscheiden:

- *Aanpak*: sterke scores voor zorgcontinuüm en zorg als doel, maar verdeeldheid over de rol van klastitularissen en zorgcoördinatoren.
- *Geslaagde toeleiding*: overwegend positief wanneer zorg leidt tot verbetering van welzijn of duidelijke diagnosestelling.
- *Visie*: brede steun voor interventies, maar verdeeldheid over de effecten op andere leerlingen.
- *Structuren en procedures*: aanspreekpunten en evaluatie zijn goed geregeld, maar systematische opvolging en stappenplannen ontbreken vaak.

Respondenten benadrukken dat scholen in staat zijn zorg te dragen, al verloopt de toeleiding vlotter wanneer er een attest of diagnose beschikbaar is.

Brede basiszorg en verhoogde zorg

Scholen zetten veel maatregelen in binnen de brede basiszorg, zoals differentiatie, pre-teaching en hulpmiddelen. Toch zijn de grenzen tussen basiszorg en verhoogde zorg niet altijd duidelijk, wat verwarring veroorzaakt bij doorverwijzing.

De houding tegenover inclusie is gematigd: sociaal positief, maar weinig steun voor de stelling dat alle leerlingen thuishoren in het gewoon onderwijs. Directies zijn hierin positiever dan leerkrachten.

Perspectief van ouders en leerlingen

Ouders beschouwen zorgbeleid als essentieel, maar ervaren ongelijkheid: ouders met meer middelen en kennis slagen er beter in om zorg af te dwingen. Zij signaleren knelpunten rond continuïteit, expertise van leerkrachten en vrijblijvendheid van maatregelen.

Leerlingen noemen concentratie- en emotionele problemen het vaakst als moeilijkheden. De meeste hulp gaat naar wiskunde, maar bijna de helft van de leerlingen wil meer ondersteuning bij emotionele problemen.

2. Op zoek naar gepaste zorg met het CLB

Zowel aan de zorgcoördinatoren als de CLB-medewerkers werden in de verkorte vragenlijst een aantal vragen gesteld over de toeleiding naar zorg. Ook werd dit in de casestudies opgevolgd en geobserveerd. Verder werd hierop ingaan tijdens de focusgroepen met de verschillende respondenten. De resultaten hiervan worden in wat volgt besproken.

2.1 Aantal toeleidingen naar zorg

Op de vraag hoeveel procent van de leerlingen vorig schooljaar werd toegeleid naar extra zorg geven de bevraagde **zorgcoördinatoren** aan dat dit gemiddeld 32% (SD=18) is waarbij de aantallen variëren tussen 5% en 76%. Ruim twee derde van de respondenten (67,1%) geeft aan (redelijk) zeker te zijn van zijn schatting, terwijl 31,7% niet zo heel zeker is. Verder geven de respondenten ook aan dat voor gemiddeld 11% van de leerlingen die nood hadden aan zorg, geen gepaste zorg kon gevonden worden. Ofwel omdat de toeleiding niet werd opgestart ofwel omdat deze niet succesvol kon worden afgerond. De antwoorden hier variëren tussen 0 en 60%, waarbij deze laatste echter een uitschieter is want percentiel 50 en 75 zijn respectievelijk 7,5% en 15%. Over deze cijfers is 70,4% van de respondenten (redelijk) zeker.

2.2 Redenen voor toeleiding naar extra zorg

Aan **CLB-medewerkers** die deelname aan de verkorte vragenlijst werd gevraagd wat de redenen zijn voor een toeleiding naar extra zorg. Ook de CLB-medewerkers uit de casussen gaven dit aan in hun vragenlijst en dus worden ook deze gegevens meegenomen in de resultaten. Dit brengt het totale aantal hier op 30 CLB-medewerkers.

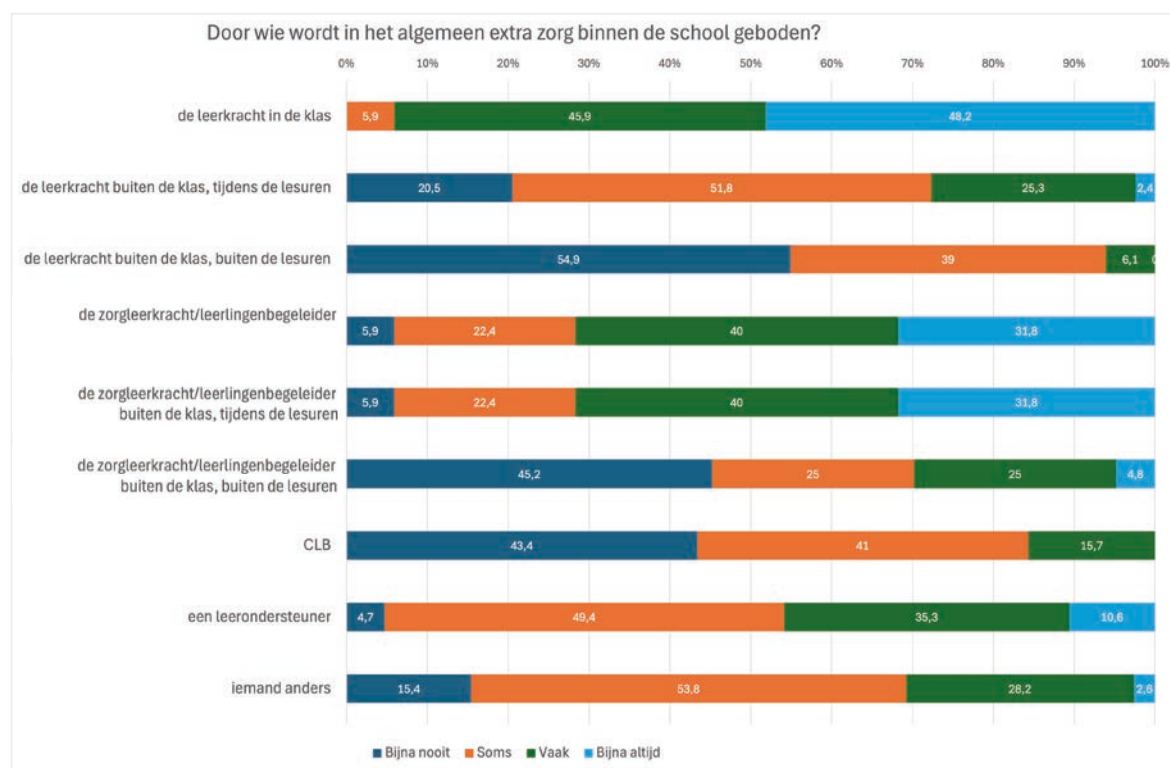
	N	$\bar{x}$ (SD)	Min-Max
Om een probleem te onderzoeken of om te weten wat er aan de hand is	30	2,87 (0,90)	1 – 4
Om voor een leerling een diagnose te krijgen	30	2,43 (0,90)	1 – 4
Om meer gepaste ondersteuning te vinden voor een leerling	30	3,30 (0,65)	2 – 4
Om extra begeleiding voor een leerling te krijgen buiten de ondersteuning op school	30	2,83 (0,59)	2 – 4
Om te zorgen dat een leerling beter presteert	30	2,73 (0,87)	1 – 4
Om de leerkracht(en) te ontlasten	30	2,10 (0,89)	1 – 4
Om medeleerlingen te ontlasten	30	1,63 (0,62)	1 – 3
Om ouders te adviseren bij de ondersteuning van hun kind op school	30	2,33 (0,88)	1 – 4
Om extra ondersteuning te krijgen voor de leerkracht of de school in de zorg voor een leerling	30	3,03 (0,77)	2 – 4
Om te voorkomen dat een leerling zijn jaar opnieuw moet doen	30	1,87 (0,73)	1 – 3
Om het gedrag van een leerling te verbeteren	29	2,76 (0,51)	2 – 4
Om ervoor te zorgen dat een leerling zich beter voelt	30	3,07 (0,52)	2 – 4
Om meer geschikt onderwijs te vinden voor een leerling	30	2,43 (0,68)	1 – 4
Om raad te krijgen bij de ondersteuning van een leerling	30	3,17 (0,79)	2 – 4
Om ouders te ondersteunen bij de zorg voor hun kind	30	2,47 (0,82)	1 – 4
Om te voorkomen dat een leerling van richting of school moet veranderen	29	2,14 (0,64)	1 – 3

Tabel 6

Beschrijvende resultaten voor redenen voor toeleiding naar extra zorg

Uit de resultaten uit **Tabel 6** blijkt dat het vinden van meer gepaste ondersteuning voor een leerling ($\bar{x}$ = 3,30), extra ondersteuning krijgen voor de leerkracht of de school in de zorg voor een leerling ($\bar{x}$ = 3,03), ervoor zorgen dat een leerling zich beter voelt ($\bar{x}$ = 3,07) en raad krijgen bij de ondersteuning van een leerling ($\bar{x}$ = 3,17) de redenen zijn met de hoogste gemiddelde score op een 4-puntenschaal. Ook uit **Figuur 5** blijkt dat voor deze redenen respondenten aangeven dat deze vaak of bijna altijd (mee) aanleiding geven tot een toeleiding naar extra zorg. Lage gemiddelde scores of redenen die volgens de bevraagde CLB-medewerkers minder vaak een aanleiding vormen voor toeleiding naar extra zorg zijn het ontlasten van medeleerlingen ($\bar{x}$ = 1,63), het voorkomen dat een leerling zijn jaar

moet overdoen ($\bar{x} = 1,67$), en het voorkomen dat een leerling van richting of school moet veranderen ($\bar{x} = 2,14$). De andere redenen zitten hier gemiddeld tussenin, waarbij voor de extra ondersteuning krijgen buiten deze op school en het gedrag verbeteren van een leerling, ondanks de wat lagere gemiddelde score in vergelijking met andere redenen, geen enkele respondent aangeeft dat deze nooit een reden vormen. De spreiding van deze redenen is dan ook kleiner dan voor sommige andere.



Figuur 5

Extra zorg geboden binnen de school volgens CLB-medewerkers (n=30)

In de focusgroepen werd aan **zorgcoördinatoren**, **leerkrachten** en **schoolleiders** gevraagd wat volgens hen redenen zijn om een hulpvraag te stellen aan het CLB. Op niveau van de leerling werd het welbevinden van de leerling als reden tot hulpvraag bij alle drie de respondentengroepen benoemd. Daarnaast kunnen ook bepaalde observaties gemaakt tijdens de lessen, ondermaatse schoolresultaten of veel afwezigheden een aanleiding zijn. Soms zijn het ook de ouders zelf die vragende partij zijn om op zoek te gaan naar gepaste ondersteuning. Maar ook een verontrustende thuissituatie en het gebrek aan betrokkenheid van de ouders kan net de reden zijn om een hulpvraag bij het CLB te leggen. Ook op niveau van de leerkracht kunnen redenen geïdentificeerd worden die bijdragen aan het stellen van een hulpvraag. De drie respondentengroepen geven hierbij aan dat het CLB ingeschakeld kan worden wanneer leerkrachten een specifieke vraag hebben, niet weten hoe met een bepaalde onderwijsbehoefte van een leerling om te gaan (of een welbepaalde expertise missen) of in een 'spreadstand' staan tussen zorg en lesgeven. Op schoolniveau ontbreekt het soms aan specifieke expertises, voor dewelke dan het CLB ingeschakeld kan worden.

"Maar inderdaad, als je vastloopt met een bepaalde leerling waarbij je al heel veel ondernomen hebt in die brede basiszorg en die verhoogde zorg. Dat de leerling heel veel inspanningen levert, maar dat er toch heel weinig rendement is. Dan schakelen wij het CLB ook in voor een brede beeldvorming. En dan wordt er ook nog wel gekeken van zijn die ouders capabel om privaat onderzoek te doen of kan dat via het CLB gebeuren? Want we merken toch ook wel meer en meer dat het voor ouders echt geen evidentie is om in die private hulpverlening te gaan omdat dat enorm veel geld kost. En CLB? Als zij tijd en ruimte hebben, bieden zij het ook wel aan. Dus vandaar wanneer wij merken dat dat toch heel moeilijk gaat voor onze ouders, dan gaan wij echt wel het CLB ook inzetten om te kijken van waar zitten de sterktes van die leerling? Wat kunnen we extra inzetten om toch leerwinst te kunnen maken?" - Schoolleider in de focusgroep

2.3 Redenen die gepaste zorg verhinderen

Er werd in de vragenlijst zowel aan de **zorgcoördinatoren** als aan de **CLB-medewerkers** gevraagd welke redenen een toeleiding naar gepaste zorg verhinderen. Opnieuw zullen hier de gegevens van de CLB-medewerkers uit de casussen ook worden meegenomen, wat dus het aantal CLB-medewerkers opnieuw op 30 brengt en het totaal aantal respondenten op maximaal 110.

Zoals blijkt uit **Tabel 7** worden wachtlijsten gezien als de voornaamste reden die toeleiding naar extra zorg hindert, met een gemiddelde score van 3,33 op een 4-puntenschaal en 88,9% van de respondenten die aangeeft dat dit vaak of bijna altijd het geval is. Voor het niet vinden van gepaste zorg voor het specifiek probleem en het niet aanwezig zijn van gepaste zorg in de omgeving geeft 29,3% en 31,5% van de respondenten aan dat dit vaak of bijna altijd het geval is. Een te grote financiële belasting voor het gezin, het overschrijden van de draagkracht van de school of het niet kunnen bieden van gepaste zorg door de school is volgens respectievelijk 26,0%, 23,1% en 22,9% van de bevroegden vaak tot zeer vaak een reden om niet te komen tot gepaste zorg. Ook geeft 20,3% aan dat de thuiscultuur van de leerling een reden is die gepaste zorg verhindert. Wat volgens het merendeel van de respondenten bijna nooit een reden vormt om niet te komen tot gepaste zorg is de leerling zelf die niet geholpen wil worden (50,5%), de ouders en het CLB of de school die het niet eens geraken (48,6%), leerkrachten die de extra zorg niet zien zitten (52,3%) of de financiële belasting voor de school (84,2%). Hier zien we dan ook de laagste gemiddelde scores.

Tot slot blijkt uit de variantieanalyse dat er ook verschillen zijn tussen zorgleerkrachten en CLB-medewerkers, meer bepaald voor het niet vinden van gepaste zorg voor een probleem ($F(1, 107)=7,07$, $p<0,01$, $\eta^2=0,06$, $\bar{x}=2,45$ vs $1,96$), leerkrachten die zich niet kunnen vinden in de nodige extra zorg ($F(1, 107)=7,22$, $p<0,01$, $\eta^2=0,06$, $\bar{x}=1,83$ vs $1,46$), de te grote financiële belasting voor het gezin ($F(1, 106)=9,33$, $p<0,01$, $\eta^2=0,08$, $\bar{x}=2,45$ vs $2,03$), het overschrijden van de draagkracht van de school ($F(1, 106)=7,53$, $p<0,01$, $\eta^2=0,07$, $\bar{x}=2,41$ vs $2,01$) en het niet kunnen bieden van de gepaste zorg door de school ($F(1, 107)=12,17$, $p<0,01$, $\eta^2=0,10$, $\bar{x}=2,38$ vs $1,88$). De gemiddelde scores van de CLB-medewerkers zijn hier telkens significant hoger dan deze van de zorgleerkrachten.

	N	$\bar{x}$ (SD)	Min-Max
De leerling wil zelf niet geholpen worden	109	1,56 (0,62)	1 – 3
De ouders achten extra zorg voor hun kind niet nodig	109	1,92 (0,68)	1 – 3
De ouders en de school/CLB geraken het niet eens over de zorg	109	1,61 (0,67)	1 – 4
Er werd geen gepaste zorg gevonden voor dit specifiek probleem	109	2,09 (0,87)	1 – 4
De leerkracht(en) kunnen zich niet vinden in de nodige extra zorg	109	1,56 (0,65)	1 – 3
De financiële belasting is te groot voor het gezin	108	2,14 (0,66)	1 – 4
Wachtlijsten verhinderen een gepaste zorg voor de leerling	108	3,33 (0,70)	1 – 4
Er is geen gepaste zorg aanwezig in de omgeving	108	2,21 (0,80)	1 – 4
De draagkracht van de school werd overschreden	108	2,12 (0,69)	1 – 4
De financiële belasting is te groot voor de school	101	1,23 (0,58)	1 – 4
De gepaste zorg kon niet geboden worden door/op onze school	109	2,01 (0,70)	1 – 4
Er kon geen diagnose gesteld worden om tot gepaste zorg te komen	109	1,89 (0,74)	1 – 4
De thuistaal van de leerling hindert het komen tot gepaste zorg	110	1,90 (0,65)	1 – 4
De thuiscultuur van de leerling verhindert gepaste zorg	109	2,04 (0,64)	1 – 4

Tabel 7

Beschrijvende resultaten voor redenen die extra zorg hinderen

Wat verder ook gepaste zorg kan verhinderen is de afstemming van de werking tussen leersteuncentra en scholen. Zo geven CLB-medewerkers in de focusgroepen aan dat indien de werking van het leersteuncentrum of de manier van werken door een individuele leerondersteuner niet aansluit bij de school of leerkracht, de school ook minder de vraag naar leersteun zal stellen bij het CLB. De aanmeldingen bij het CLB verschillen dan ook van school tot school. Voorbeelden geven verduidelijking:

“Ik heb soms zelfs scholen die zeggen van “dat is voor ons geen meerwaarde, je moet geen leersteun aanvragen”, dus het is ook zeer leersteunondersteuner afhankelijk.” - CLB-medewerker tijdens focusgroep

“Er zijn scholen die daar echt voor openstaan, die ook een goeie klik hebben met de ondersteuners en waar dat we al echt merken hoe dat het moet en waar de ondersteuner echt mee ook tijdens het proces de noden van de leerling goed op tafel legt als die gewijzigd zijn en mee nadenkt. [...] Maar er zijn ook scholen die eigenlijk dat stukje hoe dat zij het dan noemen, dat moeien van de ondersteuners echt niet willen. En dan merk ik wel dat ineens de aanmeldingen veel, veel minder worden. En daar is zo, wat hier net door de collega's werd gezegd, de match met de ondersteuner een grote factor, want als dat iemand is die veel te snel veel advies geeft en de school staat daar niet voor open, dan is dat heel snel einde verhaal. Dus ik vind dat daar ook wel heel veel van afhangt, van de cultuur van de school. En dan de match met de ondersteuner.” - CLB-medewerker tijdens de focusgroep

Respondent X: “Ja, je moet het kind centraal houden en echt de noden goed in kaart brengen. En allee, wij mogen daar niet altijd in meegaan (in de vraag van de scholen), maar dat is wel niet altijd evident [...]. Ik maak soms een bepaald GC-verslag op en dan zeggen scholen van ‘ja maar pff laat maar vallen want dat is die ondersteuner’”.

Respondent Y: “Ja ik wou juist hetzelfde zeggen “ah als het dat type is, laat dan maar”. Dan heeft dat kind ineens geen hulp meer nodig? Terwijl, dat ik dan wel zeg van ‘nee, want die noden van het kind zijn er. Ja, ja, we hebben dat in kaart gebracht binnen ons traject. We gaan dat wel opmaken’. - Twee CLB-medewerkers tijdens de focusgroep

Verder komt het ook voor dat ouders geen hulpvraag hebben of hulp weigeren. Soms zien ze de noden niet bij hun kind en soms slagen ze erin voldoende ondersteuning bij externe hulpverlening te vinden. Ook dat zijn elementen die ertoe bijdragen om geen GC-verslag op te stellen. **Leerondersteuners** herkennen deze factoren ook en voegen nog toe dat ouders niet altijd voldoende zicht hebben op de verschillende mogelijkheden of geen goede connectie hebben met de school.

2.4 Het stellen van de hulpvraag aan het CLB

In de verschillende casestudies hebben we proberen zicht te krijgen op de maatregelen die reeds genomen werden in de fases van brede basiszorg en verhoogde zorg voorafgaand de aanmelding bij het CLB. In alle cases werden er reeds extra aanpassingen gedaan in de brede basiszorg en verhoogde zorg, zoals differentiatie, één – op – één ondersteuning bieden bij zelfstandig werk, en het inzetten van hulpmiddelen. In de meeste cases waren er ook al (meerdere) oudergesprekken geweest voorafgaand aan de aanmelding bij het CLB. Over de casussen heen stellen we vast dat de aanmelding bij het CLB in bijna alle cases pas gebeurde nadat er eerst ondersteuning en begeleiding in de brede basiszorg en verhoogde zorg geboden werd. Hoewel de aanpassingen in de brede basiszorg en verhoogde zorg tijdens overlegmomenten tussen school en CLB werden besproken, viel op dat deze niet systematisch geëvalueerd worden. Er werd niet in elke casus evenveel tijd en ruimte besteed aan het in kaart brengen van de reeds genomen maatregelen in de brede basiszorg en verhoogde zorg, en hoe de ondersteuning van de leerling in deze fases nog versterkt zou kunnen worden. Toch hadden we de indruk dat veel CLB-medewerkers de scholen goed kenden, en zelf een goed zicht hadden op de kwaliteit van de brede basiszorg en verhoogde zorg in de scholen.

2.4.1 Door wie wordt de hulpvraag gesteld?

In de focusgroepen met de verschillende **onderwijsprofessionals** blijkt dat de zorgcoördinatoren het vaakst contact opnemen met het CLB. Er blijkt een variatie te zijn in de manieren waarop het CLB gecontacteerd wordt door de school. Dit is afhankelijk van de afspraken tussen CLB en de scholen. In sommige gevallen pikt een antenne van het CLB zelf problemen op op school, in andere gevallen contacteert het onderwijspersoneel het CLB zelf of zet de school de ouders aan om contact op te nemen met het CLB.

“Onze samenwerkingsafspraken zijn duidelijk gemaakt. Vroeger zaten zij (CLB, nvdr) altijd bij kindbesprekingen. Al die besprekingen, ze hebben dat afgebouwd en ze hebben eigenlijk gezegd van: ja wij mogen er eigenlijk alleen zijn voor fase twee-kinderen. Dus zoals mijn collega net zei ‘alle leerlingen zijn al meegenomen in heel dat traject vanaf het begin en wanneer dan vraag komt voor fase twee, dan zijn die (CLB) eigenlijk al heel goed op de hoogte’. Dat is bij ons natuurlijk niet omdat zij ook expliciet zeggen fase nul en fase één, dat is eigenlijk niet voor ons. In fase één mogen wij wel algemene vragen stellen, maar geen kindspecifieke. Dat is pas in fase twee, dus vandaar dat die niet zo ver op voorhand meegenomen worden over een specifieke leerling.” - Schoolleider tijdens de focusgroep

Sommige **leerkrachten** geven tijdens de focusgroep aan dat ze zelf geen vragen meer kunnen stellen aan het CLB. De vraagstelling aan het CLB moet dan volgens hen verlopen via de ouders van de leerling (en dus niet via de leerkracht). Toch loopt dit niet altijd vlot, aangezien niet elke ouder inziet dat er een probleem is met hun kind.

“Ik heb de ervaring wanneer onze zorgleerkracht het niet doet op vraag van mij als leerkracht, dat er helemaal niets gebeurt. Want die ouders, die zien heel moeilijk in dat er een probleem is. Dus, die zitten niet met zorgvragen, terwijl het wel hoognodig is dat er zorgvragen komen.” - Leerkracht in de focusgroep

Anderzijds rapporteren **CLB-medewerkers** dat ze ook van ouders regelmatig een hulpvraag voorgelegd krijgen. Dit is vooral het geval wanneer de leerling in kwestie al een traject bij een externe hulpverlener heeft lopen. Soms wijzen externe hulpverleners erop dat een leerling meer hulp of ondersteuning op school nodig zou hebben, maar dit kan het CLB net in een moeilijke positie plaatsen.

“We hebben hier een aantal psychiaters die graag in een besluit schrijven “heeft recht op ondersteuning” en dat is zeer moeilijk om dan ouders te overtuigen dat eigenlijk dat ticket of die diagnose niet automatisch het recht opent, maar dat er leervragen moeten zijn van alle partijen. En dat is soms moeilijk om dat te kaderen. Dus als ouders bellen gaan we bij ons vaak uit van het feit dat we niet direct meegaan in de vraag van de school om leersteun op te starten. We vinden dat ze zelf nog voldoende maatregelen kunnen proberen.” - CLB-medewerker tijdens focusgroep

Een CLB-medewerker uit de focusgroep geeft verder ook aan dat de vraag naar leersteun soms ook komt van de leerondersteuner die in een bepaalde klas staat.

“En ook ondersteuners die zelf kinderen ronselen, dat gebeurt soms ook. Ja natuurlijk, ze (leerondersteuners, nvdr) zitten op die klasvloer. Ze zien ook zaken. En soms vragen die zich dan af van waarom heeft die leerling leersteun en de andere niet?” - CLB-medewerker tijdens de focusgroep

Aan **leerlingen** werd in de vragenlijst gevraagd wie bepaalde of ze al dan niet extra hulp nodig hadden. Wat betreft de nood aan extra zorg, hulp of ondersteuning, geeft 68,2% van de in totaal 22 respondenten aan dat ze dit al eens nodig hebben gehad in het secundair onderwijs. Van deze groep (n=15) geeft vervolgens 66,7% aan dat het (onder andere) de leerkracht was die bepaalde dat extra hulp nodig was en voor 53,3% (ook) de ouders. Slechts in beperkte mate is het de zorgcoördinator (13,3%), de directie (20,0%), het CLB (6,7%) of een medeleerling (6,7%) die volgens de bevraagde leerlingen (mee) bepaalde dat extra zorg nodig was. Van de leerlingen die extra hulp nodig hadden (n=15) gaat 28,6% (helemaal) akkoord met de stelling dat ze zelf mee konden nadenken over de hulp of ondersteuning die ze nodig hadden, maar eveneens 28,6% is hier (helemaal) niet mee akkoord. Het merendeel van de leerlingen is hierover neutraal (42,9%). Tot slot geeft respectievelijk 57,1% en 64,3% van deze leerlingen aan dat ze (onder andere) aan de leerkracht en hun ouders konden vertellen welke ondersteuning ze graag wilden op school, en in mindere mate aan de leerlingbegeleider (21,4%), medeleerlingen (14,3%), schooldirectie (7,1%) of het CLB (7,1%).

Specifiek voor contact met het CLB, geeft 13,6% van alle bevraagde leerlingen aan dit jaar al contact te hebben gehad. Bij één leerling (4,5%) was er éénmalig contact met het CLB, alle anderen (81,8%) hadden geen contact met het CLB. Van de vier leerlingen die contact hadden met het CLB, geeft de helft aan dat ze eerder niet het gevoel hebben dat er in het gesprek met het CLB naar hen geluisterd werd. De andere helft van deze leerlingen is neutraal.

2.4.2 Wat is de aard van de hulpvraag?

In de focusgroepen kwam naar boven dat de vragen die zowel door zorgcoördinatoren als door ouders aan CLB's gesteld worden, meestal lijken te gaan over de ondersteuningsnoden van de kinderen: "hoe kan de leerling meer ondersteuning in de klas krijgen?". Volgens de **zorgcoördinatoren** is het soms moeilijk om een leervraag te formuleren voor het CLB. Het CLB heeft volgens hen specifieke verwachtingen, die leerkrachten of scholen niet altijd zo specifiek kunnen formuleren.

"We hebben een zorgdossier van elk kind en dan vragen ze 'stel eens de zorgvraag op, de leervraag op, wat wil je als leerkracht hebben? Wat wil je bereiken voor dat kind?' En dat maakt het altijd zo moeilijk, want je moet dat zo verfijnen. Want ja, wat wil je eigenlijk? Is het een hulpkaart? Zou het beter zijn met een hulpkaart? Maar dat hebben we al geprobeerd. Maar de leerling komt niet tot automatisatie. Dat is dan nog niet duidelijk genoeg. We moeten dan nog specifiekere zijn. Dat maakt het zo moeilijk, ook naar kleuters toe. We zien moeilijkheden met gedrag. Welk gedrag? Ja, bijvoorbeeld altijd tikken op iemand zijn been. Ik zal nu maar iets zeggen, maar het moet zo specifiek zijn. En dan is het niet duidelijk genoeg (volgens het CLB, nvdr). Het CLB geeft dan aan: we hebben het druk, dan moeten we dat terug gaan bekijken, overleggen inplannen, terugkijken. Hoe kunnen we het verfijnen? Dat maakt het altijd moeilijk. We hebben wel wat sturing, maar dat is het toch nog niet wat het moet zijn, want we worden dikwijls teruggefloten." - Zorgcoördinator in de focusgroep

Ook de **CLB-medewerkers** herkennen deze moeilijkheid in het formuleren van een leervraag:

"Wij zijn de scholen wellicht aan het opvoeden om niet gewoon te zeggen wat er fout loopt, maar om te proberen om echt een leervraag te stellen en om daaraan ook te koppelen wat ze vanuit de school zelf al geprobeerd hebben. Er moet op zijn minst al een begeleidingsplan geweest zijn, of ondersteunende maatregelen voordat ze de vraag voor steun mogen stellen. En we zijn echt aan het oefenen met onze scholen op stel een leervraag en stuur ons niet gewoon een mailtje met alles wat fout loopt. Maar dat is niet altijd gemakkelijk voor de scholen om dat te doen. En we moeten dat vaak ook samen met hen opstellen omdat er anders snel vervallen wordt in een klaagzang over een leerling, terwijl dat we daar niet veel mee zijn in dat traject voor een GC-verslag." - CLB-medewerker tijdens de focusgroep

Verder geven bepaalde **schoolleiders** ook aan dat ze de vraag naar leersteun heel expliciet moeten stellen. Daarbij uiten sommigen van hen ook kritiek op de werking van het CLB en geven ze aan dat het CLB eigenlijk veel macht heeft over de beslissing van het al dan niet opstellen van een verslag. Dit leidt soms tot bepaalde frustraties bij scholen. Tegelijk wordt ook aangekaart dat het CLB overbevraagd is en het proces voor het opstellen van een verslag soms lang duurt.

"Maar ja, [...] wanneer geeft het CLB dan advies? Of stelt ze dan de vraag voor leersteun? Maar eigenlijk die mensen, die zijn overspoeld. Die [...] kennen ook persoonlijk die kinderen niet. Dus eigenlijk hebben wij, heb ik het gevoel, voor een stuk als school de regie in handen. En wij zeggen 'je moet voor die en die leerling leersteun aanvragen', want zij (CLB, nvdr) die komen niet eens observeren, die hebben daar geen tijd voor. Dus die gaan zoals naam zegt. Die baseren zich op uw kindvolgsysteem, die gaan na wat er te lezen valt van info die jij deelt en daarop baseren die zich." - Schoolleider uit de focusgroep

"En wij (leerkrachten en schoolleiders, nvdr) zien allemaal veel leerlingen, dus we hebben correcte referentiepunten. Zij (CLB, nvdr) doen geen observaties, maar moeten wel de verslagen maken en hebben daardoor wel heel belangrijke sleutels in handen, zowel voor hen als voor ons soms heel frustrerend, dat voel ik toch, dat er wel wat frictie op zit." - Schoolleider uit focusgroep

Anderzijds blijkt uit de focusgroep ook dat niet alle schoolleiders dezelfde mening hebben over de werking van het CLB. Zo zijn de ervaringen van schoolleiders positiever wanneer het CLB nauwer betrokken is, of wanneer zij vanaf het begin meer betrokken zijn bij de leerlingen vanaf fase 0.

"Ja, ik heb toch wel een beetje andere ervaringen met het CLB. Bij ons gebeurt dat wel volledig samen. Ik weet ook wel dat we geluk hebben met onze contactpersoon, maar eigenlijk toetsen wij alles samen af met het CLB. Die komen hier ook wekelijks op zorgteam. De ene week is dat voor de kleuter en het eerste leerjaar, de andere week voor het vierde tot zesde leerjaar. Dus die is eigenlijk volledig mee in de verhalen van kinderen hoewel dat we er ook wel veel hebben. Die gaan ook soms observeren en zo. Dus wij doen dat echt wel samen met het CLB. Dat zijn geen gewone dossiertjes die zij moeten opzoeken in het kindvolgsysteem. Die zijn meestal al eerder betrokken in heel dat gebeuren. Dan vind ik het wel eigenlijk wel sterk." - Schoolleider tijdens de focusgroep

"Ik denk dat het bij ons ook een beetje een ander verhaal is. Wij zitten tussen de twee. Het is niet zo dat ons CLB er wekelijks is, dat zou heel fijn zijn. Maar ook bij ons, als wij vragen hebben, komen ze wel observeren. Zeker als er bijvoorbeeld discussie is waar het CLB op basis van het dossier het zegt 'wij vinden dat niet' en wij de school vinden van wel? Dan, vooraleer zomaar ja of nee te zeggen, gaan zij wel echt komen observeren. En dan bespreken we het nog eens. En net zoals naam van andere deelnemer in focusgroep zegt. Meestal zijn zij ook al eerder in het verhaal meegenomen en niet pas op een MDO. Zodat er dan op het MDO niet ineens een hele grote discussie komt waar wij dan van verwachten dat dat meteen naar een GC gaat. En vaak zijn er ook kinderen die soms al een jaar bezig zijn of al meerdere keren besproken werden, waar dat dan pas blijkt van 'oké nu zitten vast met een traject en moet er iets komen.'" - Schoolleider tijdens de focusgroep

Verder geeft één van de schoolleiders aan dat er soms gevraagd wordt aan de leerondersteuner om toch al eens een observatie uit te voeren, nog voordat het CLB een beslissing heeft gemaakt. Andere schoolleiders geven dan weer aan dat ze dit niet doen, omdat ze vooral ook de ouders eerst willen betrekken.

Respondent: En vooral ook de ankers die betrokken zijn, het leercentrum die eventueel al eens meekijkt. We hebben er hier twee lopen (leerondersteuners, nvdr) en we durven soms durven al eens vragen "ga toch al eens observeren" en dan zetten we die daar al wat sneller bij.

Onderzoeker: Voordat er dan eigenlijk het advies komt voor leersteun voor die leerling van het CLB?
Respondent: Ja, dat gebeurt wel eens ja. - Schoolleider tijdens de focusgroep

Hierbij aansluitend merken **CLB-medewerkers** tijdens de focusgroepen op dat de hulpvraag specifiek naar leersteun vanuit scholen vaak gesteld wordt vanuit het leerlingperspectief, terwijl de leerondersteuner net ook de leerkracht komt ondersteunen. Het gevolg is volgens hen dan ook dat CLB-medewerkers vaak moeten uitleggen wat leersteun inhoudt en dat dit niet gaat over iemand die effectief naast het kind komt zitten in de klas, maar ook dient om hen als leerkracht te ondersteunen zodat ze effectiever met de leerling kunnen omgaan. Een CLB-medewerker geeft aan dat die redenering nog niet bij iedereen is aangekomen zoals blijkt uit een voorbeeld:

"En ik vind dat we nog heel dikwijls de klik moeten leggen naar leerkrachten toe. "Ja, maar die leerondersteuner komt niet als extra hulp of komt geen bijles geven". Want dat wordt soms ook gevraagd hé. Maar die is er niet om bijles te geven. Die is er ook om na te gaan waarin jullie versterkt willen worden [...]. En ik vind dat we nog heel veel die switch moeten maken bij leerkrachten." - CLB-medewerker tijdens de focusgroep

"Ik kan misschien aanvullen dat wij hen proberen op te voeden om niet meer te vragen naar leersteun, maar gewoon om de onderwijsbehoeften van de leerling in kaart te brengen. En dat we van daaruit dan een brede kijk willen op leerlingen en niet zozeer van: "Er is nog,... Ik heb dat,... geef mij leersteun en daarmee gaat het probleem opgelost zijn." Omdat ze heel vaak de problematiek of de problemen bij de leerling leggen en minder vaak geneigd zijn om te kijken naar 'wat kan ik er nu aan doen? Wat zou ik nu kunnen doen om die leerling te helpen met zijn problematiek?' En de zin die ik vaak gebruik is van: ja die leerling heeft ASS, maar met leersteun gaat dat ook niet weggaan. Dus wat kunnen we doen? Wat heb jij nodig om die leerling op te vangen in uw klas?" - CLB-medewerker tijdens de focusgroep

Bovendien heersen er vaak nog verkeerde verwachtingen zowel bij ouders als bij leerkrachten. Een andere CLB-medewerker geeft tijdens de focusgroep aan dat dit ook in stand wordt gehouden door de manier waarop sommige leerondersteuners werken.

"Ja, maar dat wordt ook een stukje in stand gehouden door een aantal ondersteuners zelf, die zich ook nog altijd veel comfortabeler voelen bij het werken met een individuele leerling dan wel klas- en schoolondersteunend." - CLB-medewerker tijdens de focusgroep

Ook geven CLB-medewerkers tijdens de focusgroep aan dat er verschil zit tussen de kleine en brede types en soms zelfs de vraag krijgen van scholen om een wijziging van type aan te vragen net om een specifieke leerondersteuner te krijgen.

"En dat begint een grote valkuil te worden vind ik. Omdat je inderdaad een heel groot verschil merkt tussen de brede en de kleine types die eigenlijk op zich hetzelfde decreet hebben, maar daar toch wel wat andere invulling aan geven. Waar dat de kleine types, vind ik, nog veel meer dat individuele werk nemen dan de brede. En de valkuil vind ik daar dan dat de leerkracht soms zegt "ik heb graag dat extra paar handen in de klas". Waar eigenlijk leersteun niet de doelstelling toe kent. En ze ervaren dat meer bij de kleine types waardoor, dat vind ik, de druk soms gelegd wordt van "ja maar kunt ge niet een GC maken binnen de kleine types of één van de kleine types" dus dat vind ik dan de valkuil." - CLB-medewerker tijdens de focusgroep

Tijdens de intakegesprekken in het casusonderzoek werd door de CLB-directie aangegeven dat wanneer scholen met een heel gerichte vraag komen (voor deze leerling willen we dit type verslag), de CLB-medewerker wel op de rem gaat staan, om een brede beeldvorming van de noden van de leerling te kunnen doen, om van daaruit te kijken of en indien ja, welk verslag het meest geschikt is.

Samenvatting: Op zoek naar gepaste zorg met het CLB

Toeleiding naar zorg

Ongeveer een derde van de leerlingen wordt toegeleid naar extra zorg, maar voor een deel van de leerlingen met zorgnoden wordt geen gepaste ondersteuning gevonden. De belangrijkste motieven voor toeleiding zijn het zoeken naar meer passende ondersteuning, extra hulp voor school en leerkracht, en het verbeteren van het welbevinden van de leerling.

Belemmeringen

Wachttijden vormen de grootste hindernis, dit wordt vaak of bijna altijd ervaren door scholen. Daarnaast spelen ook een tekort aan geschikte zorgvoorzieningen in de omgeving, financiële druk op gezinnen en overschrijding van de mogelijkheden van de school om zorg te bieden een rol. Factoren zoals de terughoudendheid van de leerling, meningsverschillen tussen school en CLB of kosten voor de school worden minder vaak als belemmerend ervaren.

Hulpvraag en betrokkenen

Hulpvragen worden meestal door zorgcoördinatoren geformuleerd, maar soms ook door ouders of leerkrachten. Casestudies tonen dat het CLB vaak pas wordt ingeschakeld na uitgebreide inzet van basis- en verhoogde zorg, terwijl de evaluatie van deze maatregelen niet altijd systematisch verloopt.

Perspectief van leerlingen

Leerlingen zien vooral leerkrachten, ouders en medeleerlingen als hun belangrijkste steunbronnen. Het CLB wordt daarentegen zelden genoemd als directe bron van hulp.

3. Consultatieve leerlingbegeleiding en signaalfunctie van CLB's

In de focusgroepen werd aan de **zorgcoördinatoren** gevraagd om welke redenen ze beroep doen op consultatieve leerlingbegeleiding. Ze geven aan dat dit het geval is wanneer de aanpak op school onvoldoende lijkt te zijn. Socio-emotionele problemen bij leerlingen blijkt een van de grootste elementen te zijn waarvoor consultatieve leerlingbegeleiding wordt opgestart. Daarnaast geven zorgcoördinatoren aan dat dit soms wordt opgestart bij bepaalde mijlpalen in de schoolloopbanen van leerlingen, zoals de overgang van het kleuter- naar het lager onderwijs.

Wat de consultatieve leerlingenbegeleiding en signaalfunctie betreft, krijgen we een versnipperd beeld op basis van het casusonderzoek. Bij de intakes geven een deel van de **CLB's** aan dat ze hier sterk op inzetten, één CLB ziet hierin nog groeikansen en wil er in de nabije toekomst nog meer op inzetten. Dat de consultatieve leerlingenbegeleiding en de signaalfunctie belangrijke kerntaken zijn van het CLB, wordt door alle CLB's in het casuonderzoek bevestigd. In één intake wordt ook expliciet aangegeven dat er binnen een HGD-traject ook steeds een consultatieve component zit, en dat er eerst moet nagegaan worden of er binnen fase 1 al advies werd gegeven en of dat opgevolgd werd. In alle CLB's uit de casestudies zijn er vaste CLB-medewerkers aan de scholen verbonden (onthalers, ankers, contactpersonen), die hierin een rol opnemen. Zij signaleren vragen van de school op het vlak van het versterken van brede basiszorg en verhoogde zorg en starten hiervoor consultatieve leerlingbegeleiding op. Toch worden er ook uitdagingen genoemd. Zo wordt er een verschil opgemerkt tussen het lager en het secundair onderwijs, waar dit in het lager onderwijs al sterk ingang heeft gevonden, is dit in het secundair onderwijs vaak minder bekend, alsook minder evident omdat er meerdere leerkrachten betrokken zijn. Ten tweede heb je als CLB-medewerker geen invloed op of het advies al dan niet wordt opgevolgd door de school. Sommige CLB's zetten daarom in op systematische evaluatie en opvolging, bij andere CLB's gebeurt dit minder. Hier wordt ook de link gelegd met het lerarentekort, dat maakt dat niet alle scholen erin slagen om de adviezen op te volgen en acties te ondernemen. Ten derde wordt er ook aangegeven dat de ervaring van de CLB-medewerkers hierin een rol speelt: Een ervaren CLB-medewerker kan vaak meer advies geven, en de vraag uitgebreider opvolgen, dan een startende medewerker. CLB-medewerkers kunnen zich ook onzeker voelen in deze rol, en de idee hebben dat ze alle pedagogisch-didactische tips uit hun hoed moeten kunnen schudden. Deze rol meer benaderen vanuit een coachende rol, en het samen meedenken met de school, is voor sommigen nog nieuw. Het vraagt ook dat de CLB-medewerker een mandaat krijgt van de school om deze rol op te nemen. Tenslotte wordt aangegeven dat de middelen om deze kerntaken op te nemen, vaak te beperkt zijn. Scholen hebben hierin veel ondersteuning nodig, maar de CLB's kunnen de ondersteuning die ze hierin nodig hebben niet voldoende bieden.



Samenvatting: Consultatieve leerlingbegeleiding en signaalfunctie van CLB's

Consultatieve leerlingbegeleiding

CLB's adviseren scholen regelmatig over het versterken van basiszorg en verhoogde zorg, maar de intensiteit en frequentie verschillen sterk per regio en per centrum. Scholen waarderen vooral concrete tips en overlegmomenten met teams, al ervaren zij de ondersteuning soms als te beperkt door tijdsdruk en capaciteitsproblemen. In sommige casussen wordt het CLB pas laat betrokken, waardoor de meerwaarde van de consultatieve rol beperkt blijft.

Signaalfunctie

De belangrijkste signalen die CLB's doorgeven, gaan over het lerarentekort, de toenemende complexiteit van ondersteuningsnoden en een tekort aan capaciteit in leersteuncentra. CLB's signaleren deze structurele problemen regelmatig binnen hun eigen werking en in netwerken, maar zien dat opvolging door het beleid vaak uitblijft. Scholen vinden de signaalfunctie waardevol, maar merken dat CLB's onvoldoende slagkracht hebben om tot structurele oplossingen te komen.

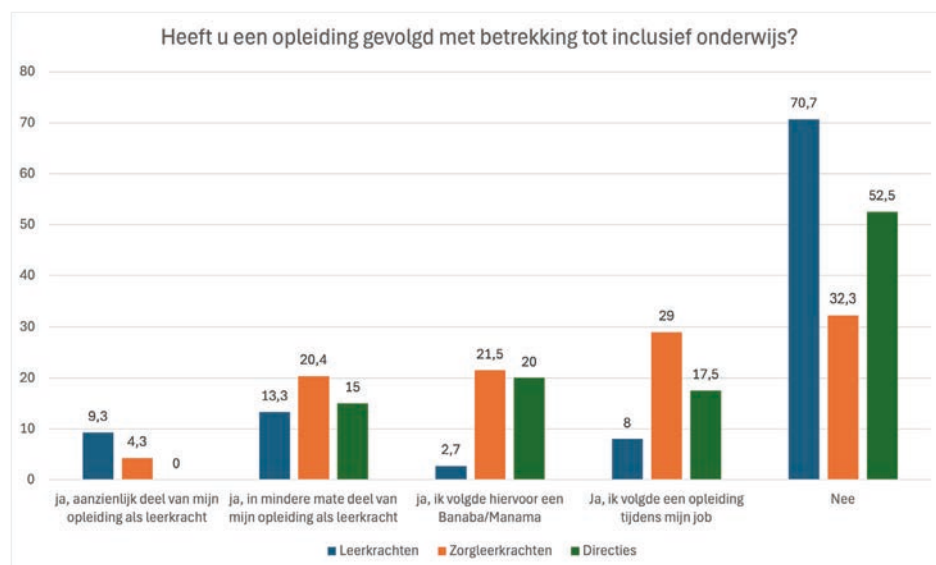
4. Professionalisering en ervaringen op de werkvloer van het onderwijspersoneel

Om een zicht te krijgen op de mate waarin onderwijspersoneel zich professionaliseert m.b.t. inclusief onderwijs en het bieden van brede basiszorg en verhoogde zorg, werd hiernaar gepeild op verschillende manieren. Zo werd dit bevraagd in de vragenlijst van WP2. Ook in de intakegesprekken met de CLB's uit het casusonderzoek en tijdens de focusgroepen met de pedagogische begeleidingsdienst, werd gepeild naar de mate waarin er op deze laatste beroep wordt gedaan door scholen om zich te professionaliseren.

4.1 Professionalisering met betrekking tot inclusief onderwijs

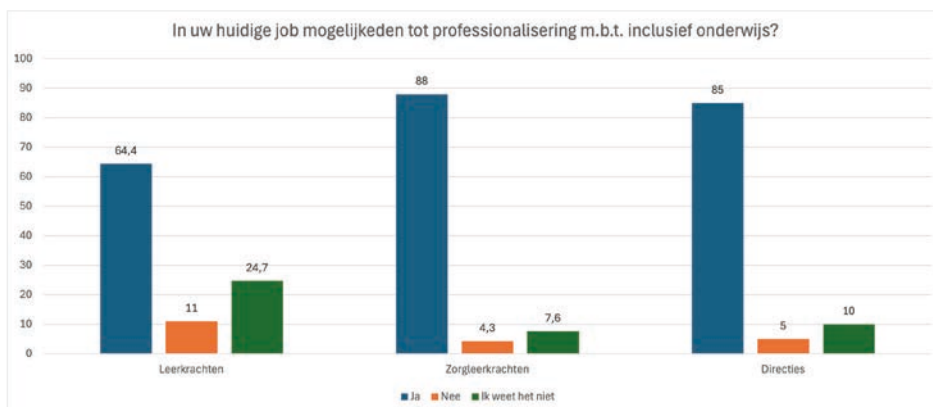
Uit **Figuur 6** blijkt dat heel wat meer **leerkrachten** (70,7%), maar ook **directies** (52,5%) in de vragenlijst aangeven geen opleiding gevolgd te hebben rond inclusief onderwijs, in vergelijking met **zorgcoördinatoren**. Toch geeft ook één derde van de zorgcoördinatoren aan geen opleiding gevolgd te hebben. Wanneer er een opleiding gevolgd werd, is dit bij circa 20 tot 30% van de zorgcoördinatoren in de vorm een opleiding tijdens de job, een bachelor na bachelor (banaba) of master na master (manama), of als beperkt deel van hun opleiding tot leerkracht. Ook ongeveer één vijfde van de directies volgden een opleiding tijdens de job. Voor leerkrachten ligt dit heel wat lager.

Wanneer gevraagd wordt naar de mogelijkheden rond professionalisering m.b.t. inclusief onderwijs dan zien we ook hier dat zorgcoördinatoren, maar ook directies, vaker ja antwoorden dan leerkrachten. Leerkrachten geven dan weer vaker aan dat ze het niet weten (**Figuur 7**). Verder blijkt ook uit de resultaten dat zorgcoördinatoren meer gebruik maken van de mogelijkheden tot professionalisering rond inclusief onderwijs (91,4%) dan directies (76,5%) en leerkrachten (53,2%). Ook maken zorgleerkrachten vaker gebruik van deze professionalisering zoals ook blijkt uit **Figuur 8**.

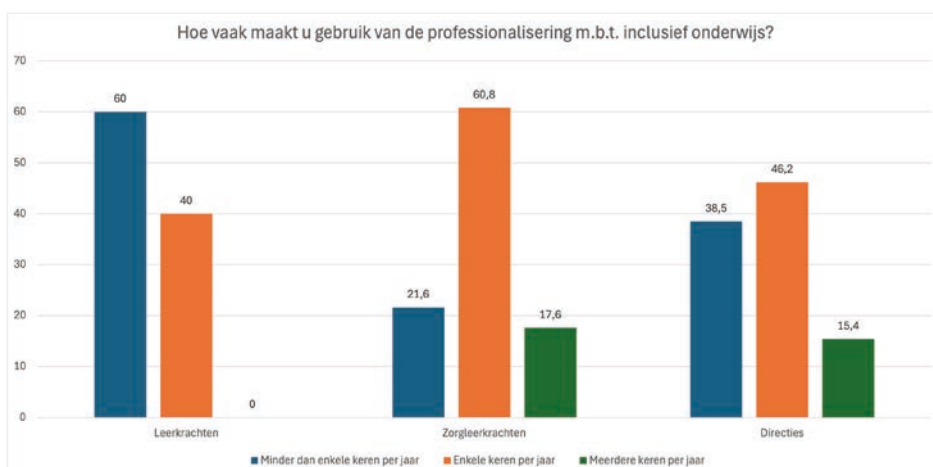


Figuur 6

Gevolgd opleiding met betrekking tot inclusief onderwijs door leerkrachten (n=74), zorgleerkrachten (n=91) en directies (n=40)

**Figuur 7**

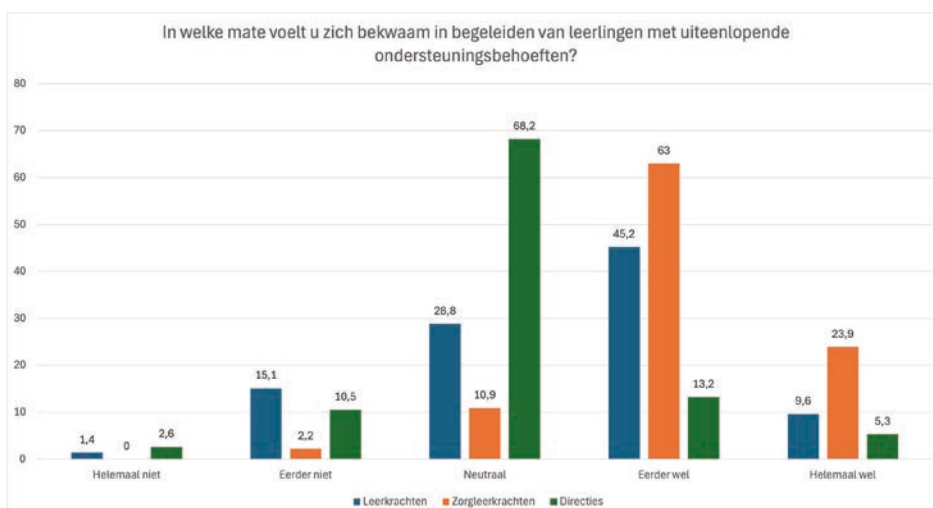
Mogelijkheid tot professionalisering met betrekking tot inclusief onderwijs volgens leerkrachten (n=74), zorgleerkrachten (n=91) en directies (n=40)

**Figuur 8**

Gebruik professionalisering met betrekking tot inclusief onderwijs door leerkrachten (n=74), zorgleerkrachten (n=91) en directies (n=40)

4.2 Gevoel van bekwaamheid en werkbalans

Wanneer we kijken naar het gevoel van bekwaamheid met betrekking tot het begeleiden van leerlingen met uiteenlopende ondersteuningsbehoeften (**Figuur 9**), zien we dat ook hier **zorgcoördinatoren** hoger scoren dan **directies**, en zeker ook **leerkrachten**. Bijna 90% van de zorgcoördinatoren geeft aan zich eerder wel of helemaal wel bekwaam te voelen. Bij directies zien we dat twee derde van de respondenten neutraal antwoordt. De leerkrachten zijn het meest verdeeld in hun antwoorden, met toch ook 15% die aangeeft zich eerder niet bekwaam te voelen. Mogelijks is het groter gevoel van bekwaamheid bij zorgcoördinatoren te verklaren door het feit dat ze zich vaker bijscholen omtrent inclusief onderwijs of een andere achtergrond hebben (logopedisch, orthopedagoog,...). Dit zou verder getoetst moeten worden, bovendien kunnen ook andere niet in beschouwing genomen verklaringen een rol spelen.

**Figuur 9**

Gevoel van bekwaamheid in het begeleiden van leerlingen met uiteenlopende behoeften volgens leerkrachten (n=74), zorgleerkrachten (n=91) en directies (n=40)

In de focusgroepen werd door verschillende actoren benoemd dat leerkrachten of zorgleerkrachten niet altijd voldoende expertise hebben om om te gaan met de ondersteuningsnoden die de dag van vandaag in de klas voorkomen. Hier wordt later verder op ingegaan.

Uit een gesprek met een **CLB-medewerker** in het casuonderzoek bleek dat de bekwaamheid van leerkrachten een cruciaal element is in het zorgtraject van een leerling. De medewerker gaf aan dat, in haar jaren ervaring, er gevallen zijn waarbij de beperkte competenties van de betrokken klasleerkracht op vlak van het creëren van een krachtige en inclusieve leeromgeving in de brede basiszorg en verhoogde zorg resulteerde in IAC-verslagen voor leerlingen, hoewel er wel nog mogelijkheden waren in de brede basiszorg en verhoogde zorg.

Wanneer we kijken naar de werkbalans van **leerkrachten**, zoals bevraagd in de vragenlijst, dan blijkt uit **Tabel 8**, waarin de resultaten van de vragenlijst zijn opgenomen, een gemiddelde score van 4,02 voor de schaal 'mijn taken', met echter wel wat verschillen in de gemiddelden van de onderliggende items. Zo zien we hoge gemiddelde scores voor de items 'ik vind mijn werk meestal nuttig', 'ik doe mijn taken met plezier', en 'ik vind mijn job waardevol'. Voor deze items geven dan ook respectievelijk 91,4%, 89,7% en 96,6% van de leerkrachten aan dat ze het hier mee eens zijn en niemand is het (helemaal) niet eens. Dit ligt anders voor de haalbaarheid van het takenpakket en het tijdig kennen van taken en opdrachten, waar 31,0% en 15,5% van de leerkrachten aangeeft het niet eens te zijn met de stelling. Toch vindt 55,2% van de respondenten dat de taken wel haalbaar zijn en 72,4% vindt tijdig zijn of haar taken en opdrachten te kennen.

Voor de schaal 'mijn job' zien we een lagere gemiddelde score dan voor 'mijn taken' met wel minder grote verschillen in de gemiddelde scores van de onderliggende items. De laagste score vinden we voor duidelijkheid rond de toekomst van de school (3,29), waar 50% van de leerkrachten aangeeft dat dit het geval is, maar toch ook 29,3% dat dit niet zo is. Het merendeel van de leerkrachten (74,1%) geeft aan te kunnen blijven werken in zijn of haar school en iets meer dan de helft (58,6%) geeft aan te kunnen groeien in de job.

Tot slot vinden we voor het overige item rond de haalbaarheid van het werktempo een gemiddelde score van 3,52, waarbij echter toch ook 19% van de leerkrachten aangeeft dat dit niet het geval is, en 15,5% van de leerkrachten antwoordt neutraal.

	N	$\bar{x}$ (SD)	Min-Max
Werkbalans: mijn taken	58	4,02 (0,55)	2 – 5
- Mijn takenpakket is haalbaar	58	3,24 (1,16)	1 – 5
- Ik ken mijn taken en opdrachten op tijd	58	3,67 (0,98)	1 – 5
- Ik vind mijn werk meestal nuttig	58	4,26 (0,66)	2 – 5
- Ik doe mijn taken met plezier	58	4,21 (0,67)	2 – 5
- Ik vind mijn job waardevol	58	4,74 (0,52)	3 – 5
Werkbalans: mijn job	58	3,68 (0,80)	2 – 5
- Ik kan in mijn school blijven werken	58	4,12 (0,96)	2 – 5
- Ik kan groeien in mijn job op school	58	3,62 (1,02)	1 – 5
- De toekomst van mijn school is duidelijk	58	3,29 (1,23)	1 – 5
Overig item:			
- Mijn werktempo is haalbaar	58	3,52 (1,08)	1 – 5

Tabel 8

Beschrijvende resultaten voor werkbalans voor leerkrachten

4.3 Rol van de pedagogische begeleidingsdienst

In de focusgroepen werd gepeild naar de ondersteuning die scholen ervaren van de pedagogische begeleidingsdienst. **Zorgcoördinatoren** delen hier gemengde ervaringen. Sommigen geven aan dat ze weinig ondersteuning ervaren van de pedagogische begeleidingsdienst, terwijl andere zorgcoördinatoren eerder aangeven dat ze een waardevolle rol kunnen spelen, vooral ook wanneer de directie van de school hier open voor staat. Wel wordt aangehaald dat iemand persoonlijk kennen bij de dienst vlotter werkt dan een algemene vraag stellen. **Leerkrachten** geven aan geen ervaringen te hebben met de pedagogische begeleidingsdienst. Ze weten niet goed hoe ze werken, vinden hen 'te vaag' en weten niet hoe hen te bereiken. **Schoolleiders** geven aan dat de samenwerking met de pedagogische begeleidingsdienst eerder moeizaam verloopt. Zo zijn ze moeilijk te bereiken, is de informatie die ze delen ter ondersteuning eerder algemeen en weinig helpend en ze werken eerder traag.

“Wat wij opmerken is dat de pedagogische begeleidingsdienst op dit moment hun handen vol hebben met het opvolgen van trajecten na doorlichting. En inderdaad, als je vragen hebt, worden heel vaak algemene vormingen gegeven of websites doorgegeven. Maar als je als school in een begeleidingstraject zit, dan word je wel heel nauw opgevolgd, maar als alles loopt kan je hen moeilijker bereiken.” - Schoolleiders tijdens de focusgroep

Ze geven aan dat wanneer er contact is met de pedagogische begeleidingsdienst, deze wel probeert de schoolcontext in rekening te brengen. Dit wordt gewaardeerd door de schoolleiders.

Wat opvalt, is dat in geen enkele casus vermeld werd dat de pedagogische begeleidingsdienst betrokken werd om verder in te zetten op de brede basiszorg en de verhoogde zorg, vooraleer er verdere stappen gezet werden. Uit de intakes werd duidelijk dat CLB's de indruk hebben dat scholen vragen rond versterking van de brede basiszorg en verhoogde zorg niet vaak aan de pedagogische begeleidingsdienst stellen. Sommige scholen zullen die vragen sneller aan de CLB's zelf stellen. In één casus was de pedagogische begeleidingsdienst wel betrokken in de ondersteuning van de school in het uitbreiden van de brede basiszorg. Een CLB-coördinator gaf in de intake aan dat hoewel de pedagogisch begeleiders over erg veel visie en theoretische kennis beschikken, ze hiervan weinig direct effect op de schoolvloer zien. Scholen weten ook niet altijd dat ze met deze vragen bij de pedagogische begeleidingsdienst terecht kunnen, of ze botsen op andere drempels zoals de overbelasting van het personeel bij de pedagogische begeleidingsdienst. Ook het vraaggestuurd werken van de pedagogische begeleidingsdienst werd aangehaald als een drempel, omdat de vraag dan door de scholen zelf gesteld moet worden. Scholen zien zelf niet altijd de noodzaak om de brede basiszorg te versterken, terwijl het CLB die wel signaleert. In de praktijk zien de CLB's wel degelijk een nood aan ondersteuning om op schoolniveau de brede basiszorg en verhoogde zorg te versterken, maar de pedagogische begeleidingsdienst heeft daar geen ruimte voor. Ook schoolintern zijn er niet altijd de middelen of de nodige expertise om dit vast te nemen.

De focusgroep met de medewerkers van de pedagogische begeleidingsdienst bestond slechts uit een beperkt aantal deelnemers (n=2), waardoor de resultaten met voorzichtigheid geïnterpreteerd moeten worden.

Medewerkers van de pedagogische begeleidingsdienst geven aan dat ze professionaliseringssessies organiseren en praktijkgericht te werk kunnen gaan rond bepaalde thema's in de klas zoals differentiatie, feedback geven en positief klasklimaat. Daarnaast geven ze ook dat het hun taak is om scholen te ondersteunen in het vormgeven van het beleid rond brede basiszorg of verhoogde zorg. Het valt de medewerkers van de pedagogische begeleidingsdienst op dat er vaak vragen komen over de brede basiszorg en de verhoogde zorg, zowel van scholen als van CLB's. De vragen van het CLB gaan niet over het al dan niet toewijzen van leersteun. Voorbeelden geven aan met welke vragen scholen en CLB's soms komen aankloppen bij hen:

“Ik denk dat er nog steeds heel veel vragen komen rond de brede basiszorg. Daar zitten nog heel veel noden en dat wordt niet altijd als een vraag gesteld. Heel dikwijls komt een vraag binnen vanuit de casus waar het niet zo makkelijk mee loopt. En dan is het samen nadenken over redelijke aanpassingen enzo [...]. En van daaruit merken we dan heel dikwijls dat we een stap moeten terugzetten naar hoe een school met brede basiszorg aan de slag gaat of met klassenmanagement enzo.” - Medewerker pedagogische begeleidingsdienst tijdens de focusgroep

Respondent 1: “Van CLB's, krijgen wij soms ook wel telefoontjes met de vraag kan je nog eens mee nadenken met ons, kunnen we dit zo? Of wat met die redelijke aanpassingen? Of zitten we daar nog op die fase? Telefonisch heb ik wel ook regelmatig contact met CLB-medewerkers.”

Onderzoeker: “En krijgen jullie ook vragen over het al dan niet toekennen van een verslag voor leersteun wanneer het CLB twijfelt bijvoorbeeld?”

Respondent 2: “Die vraag wordt niet zo gesteld, maar soms is er wel een vraag van zitten we nog hier in het gemeenschappelijke curriculum of moeten we echt de stap maken naar een individueel aangepast curriculum? Zo'n vraag krijg je wel, maar om leersteun te starten, dat is er niet. Dat is ook niet onze taak.” - Medewerkers pedagogische begeleidingsdienst tijdens de focusgroep

De medewerkers van de pedagogische begeleidingsdienst geven tijdens de focusgroep aan dat de schooldirecties, zorgcoördinatoren en vakleerkrachten (secundair onderwijs) hen het meeste contacteren. Daarbij wordt ook aangegeven dat het contact met de pedagogische begeleidingsdienst eerder verloopt via de schoolleider waardoor leerkrachten hen daardoor in mindere mate contacteren. Verder geven de medewerkers van de pedagogische begeleidingsdienst ook aan dat er verschillen merkbaar zijn in de mate waarin ze gecontacteerd worden door scholen. Dit hangt volgens hen af van hoe ver scholen reeds staan met hun (zorg)beleid:

"We zien een heel groot verschil tussen scholen. Je hebt scholen waar we merken het beleid is al mee. Dan zijn we al blij, want dat is heel belangrijk. Als die al mee zijn, dan kunnen die dat wel laten doorsijpelen met voldoende tijd/energie naar de klasvloer. Als dat nog niet het geval is, dan vragen ze ons vaak niet. Dat voel ik ook omdat ze nog niet mee zijn of daar eigenlijk zelfs weerstand tegen hebben van "moet dat nu ook?" "Zijn we daar eigenlijk mee akkoord?" En dan is het moeilijker werken. En dan is het soms in crisis bij een casus of als de inspectie zegt "oh, dat is hier toch niet zo goed?" Dan pas komen wij in beeld. Ja, ik heb vaak het gevoel dat eigenlijk scholen die al een stapje verder zijn, spontaan op ons beroep doen." - Medewerker pedagogische begeleidingsdienst tijdens de focusgroep

Verder geven de medewerkers van de pedagogische begeleidingsdienst tijdens de focusgroep ook aan dat er mogelijk verkeerde verwachtingen zijn van de school ten opzichte van de pedagogische begeleidingsdienst:

"Wij horen ook wel via de leerondersteuner dat het eigenlijk niet goed loopt op die school. Maar die school neemt geen contact met ons op. Want ja, als ze contact met ons opnemen, dan is dat meestal trajectmatig. Dat is geen one shot. Dat is ook soms niet direct praktisch. Pas op. Misschien moeten wij ook meer nadenken om toch wat meer quick wins te hebben, zodanig dat er wat sneller een succeservaring is. We willen zeker ook zelf voor de spiegel staan, maar we merken wat terughoudendheid bij bepaalde scholen om ons te betrekken. Ja, ik vraag mij dan altijd af, hoe komt dat toch? Misschien omdat ze ons onvoldoende kennen? We zijn ook met niet zoveel. Misschien vragen ze zich af wat gaat de pedagogische begeleidingsdienst dan doen? Gaat dat dan theoretisch zijn of wijzen ze dan op bepaalde knelpunten?" - Medewerker pedagogische begeleidingsdienst tijdens de focusgroep

Er wordt aangegeven dat samenwerking tussen het CLB, de pedagogische begeleidingsdienst en leerondersteuners van de betrokken school belangrijk is. Daarnaast geven de medewerkers van de pedagogische begeleidingsdienst tijdens de focusgroep aan dat scholen eigenlijk zelf de vraag moeten stellen aan hen. Toch proberen ze dit wat te faciliteren zodat scholen sneller komen aankloppen of dat de pedagogische begeleidingsdienst toch begeleiding kan bieden zoals dit staat weergegeven in het leersteundecreet. Dit is echter nog in opbouw.

"Hoe kunnen we nu onze scholen gaan versterken in die fase nul en fase één, echt op strategisch niveau? Maar ook als we in de scholen zelf komen, proberen we bijvoorbeeld dat er een kerngroep wordt gevormd om mee na te denken. We proberen daar ook een CLB-medewerker bij te betrekken of een leerondersteuner als het past binnen zijn of haar rol of taak." - Medewerker pedagogische begeleidingsdienst tijdens de focusgroep

Verder geven de medewerkers van de pedagogische begeleidingsdienst aan dat leersteun niet altijd op de correcte manier wordt ingezet binnen de school en wijzen tegelijk op de moeilijke context. Het is dan hun taak om ervoor te zorgen dat de brede basiszorg en verhoogde zorg beter uitgebouwd kunnen worden zodat leersteun in fase 2 pas aan bod komt:

"En wat we ook vaak merken is dat leerondersteuners eerder in fase één werken en soms zelfs fase nul, omdat de school daar eigenlijk noden heeft. Terwijl eigenlijk is het wel de bedoeling om in fase twee te werken. Maar ja, het is wat het is. Het brandt daar en dan is het zoeken om toch die fase één te kunnen gaan versterken, zodanig dat zij niet meer nodig zijn in die fase en hun werk kunnen doen in fase twee." - Medewerker pedagogische begeleidingsdienst tijdens de focusgroep

"Ja, soms zie je ook het omgekeerde dat de ondersteuner er zo hard op gefocust is. Dat zij ook zeggen 'ja, maar wat je hier vraagt, dat mag ik niet doen' en dat gebeurt soms ook. En dan is de school een beetje gefrustreerd. Terwijl bij sommige scholen moeten ondersteuners soms met andere basisdingen nog starten, maar dan moeten ze heel bewust blijven van ik moet snel naar daartoe groeien en dat is soms wel een hele uitdaging." - Medewerker pedagogische begeleidingsdienst tijdens de focusgroep

Samenvatting: Professionalisering en rol van pedagogische begeleidingsdiensten

Professionalisering

Een groot deel van de leerkrachten (ruim 70%) en directies (meer dan de helft) volgde geen enkele opleiding rond inclusief onderwijs of zorg. Bij zorgleerkrachten ligt dat aandeel lager: slechts een derde gaf aan geen vorming te hebben gevolgd.

Toch maken zorgleerkrachten het meest gebruik van professionaliseringsmogelijkheden: meer dan negen op tien volgden een of meerdere opleidingen. Ook directies namen relatief vaak deel (driekwart), terwijl leerkrachten met iets meer dan de helft duidelijk achterblijven. Dit wijst op een ongelijkmatig professionaliseringsprofiel tussen de verschillende personeelsgroepen.

Bekwaamheid

Zorgleerkrachten voelen zich het meest competent om inclusief onderwijs en zorg te ondersteunen; negen op tien geven aan zich voldoende bekwaam te achten. Leerkrachten zijn daarentegen verdeeld: een meerderheid voelt zich wel in staat om met zorg om te gaan, maar een aanzienlijke groep (ongeveer 15%) beschouwt zichzelf als onvoldoende bekwaam.

Volgens CLB's kan die beperkte deskundigheid bij leerkrachten ertoe leiden dat sneller wordt overgegaan tot verslaggeving, ook wanneer er nog ruimte is om de basiszorg te versterken. Dit wijst op een spanning tussen de aanwezige expertise in scholen en de verwachtingen van het beleid rond inclusie.

Rol van de pedagogische begeleidingsdiensten

De rol van de pedagogische begeleidingsdiensten (PBD's) wordt door scholen wisselend ervaren. Sommige scholen waarderen hun ondersteuning, maar vaak wordt deze als te algemeen en moeilijk toegankelijk beoordeeld. De begeleiding sluit niet altijd aan bij de concrete noden van scholen, waardoor de meerwaarde beperkt blijft.

In de casussen kwamen PBD's nauwelijks naar voren als betrokken actor in fase 0–1. Zowel scholen als CLB's gaven aan dat vragen rond zorg en inclusie meestal rechtstreeks bij het CLB terechtkomen. Hierdoor lijkt de rol van de PBD's in dit domein relatief klein, terwijl scholen in de praktijk eerder terugvallen op het CLB als eerste aanspreekpunt.

5. Structureel overleg

Medewerkers van de pedagogische begeleidingsdienst geven aan dat structureel overleg op verschillende niveaus ervoor zorgt dat bepaalde afspraken duidelijker zijn tussen CLB, scholen en de pedagogische begeleidingsdienst.

“Bij mij zijn er vooral heel veel vragen, dikwijls rond het IAC en hoe daar een stukje mee verder aan de slag te gaan. Ik heb nog niet het gevoel dat er regelmatig vragen rond brede basiszorg [...], tot bij ons komen, terwijl zij daar wel een signaalfunctie in hebben. Maar hun signaalfunctie zit er dan ook in om de school te attenderen om met ons contact op te nemen. En dan stopt het daar soms weer en dan is het wel fijn dat nu dat officieel dat structureel overleg een verplichting is, want die dingen kunnen daar dan ook samen verder besproken worden. Maar die vragen komen niet spontaan zoals die vanuit brede basiszorg.” - Medewerker pedagogische begeleidingsdienst tijdens de focusgroep

Daarnaast geeft de collega aan dat de pedagogische begeleidingsdienst eerder begeleiding biedt op niveau van de scholengroep. Dit wordt dan op een structurele manier vastgelegd door middel van regelmatige vergaderingen.

Zorgcoördinatoren van de scholengroep en alle leerlingenbegeleiders komen op regelmatige basis samen en meestal is daar dan ook iemand van de pedagogische begeleidingsdienst bij. - Medewerker pedagogische begeleidingsdienst tijdens de focusgroep

In de intakes van de casestudies werd er aangegeven dat alle **CLB's** van de casestudies inzetten op dit structureel overleg over het beleid op leerlingenbegeleiding. De betrokkenheid van de pedagogische begeleidingsdienst daarin is wisselend, bij sommige CLB's sluiten ze systematisch aan op dit overleg, bij andere CLB's is dit veel minder het geval. In één CLB was er een nauw contact met de pedagogische begeleidingsdienst, die het CLB ook beleidsmatig ondersteunt. Ze helpen bijvoorbeeld mee nadenken over hoe de regelgeving te interpreteren. Het overleg met pedagogische begeleidingsdienst in dit CLB vindt ook frequent plaats (tweewekelijks). Bij de andere CLB's werd de pedagogische begeleidingsdienst niet of minder frequent in dit overleg betrokken. Wanneer het overleg plaatsvindt, ervaren de CLB's dit wel als een meerwaarde. Het structureel overleg geeft het CLB de kans om zaken naar boven te brengen die door de scholen nog niet zijn aangekaart bij de pedagogische begeleidingsdienst. Ze merken ook verschillen tussen scholen hierin op, bij sommige scholen is hier meer ruimte voor, bij andere scholen is dit minder het geval, bijvoorbeeld wanneer er personeelstekorten zijn. Er wordt ook nagedacht over hoe dit structureel overleg best georganiseerd wordt. Zo gaf één CLB het voorbeeld dat er voor dit overleg een script uitgewerkt is om te garanderen dat er op schoolniveau naar uitdagingen gekeken wordt, en niet op leerling- of leerkrachtniveau. De leersteuncentra worden ook vaak betrokken in dit structureel overleg.



Samenvatting: Structureel overleg

Betekenis en organisatie

Structureel overleg tussen CLB's, scholen en pedagogische begeleidingsdiensten zorgt voor meer duidelijkheid in afspraken en maakt het mogelijk om signalen en vragen systematisch te bespreken. Medewerkers van de PBD geven aan dat dit overleg helpt om vragen rond leerlingbegeleiding samen te behandelen, al komen signalen vanuit de brede basiszorg niet altijd spontaan bij hen terecht.

Niveau van werking

De PBD's bieden vooral begeleiding op het niveau van de scholengroep. Dit gebeurt via vaste vergaderstructuren, waarbij zorgcoördinatoren en leerlingenbegeleiders regelmatig samenkomen en vaak ook iemand van de PBD aanwezig is.

Praktische invulling en uitdagingen

De manier waarop structureel overleg wordt georganiseerd verschilt per context. Sommige CLB's werken met scripts om te garanderen dat uitdagingen op schoolniveau worden besproken in plaats van op het niveau van individuele leerlingen of leerkrachten. Leersteuncentra worden vaak mee betrokken. Tegelijk ervaren CLB's verschillen tussen scholen: waar er voldoende personeel en ruimte is, komt overleg gemakkelijker tot stand; bij tekorten is dat moeilijker te realiseren.

6. De samenwerking met alle (onderwijs) actoren in de toeleiding tot leersteun en zorg op school

Uit de focusgroepen blijkt dat een goede samenwerking tussen verschillende (onderwijs)actoren cruciaal is in het bieden en vinden van de gepaste ondersteuning voor een leerling.

6.1 De school

6.1.1 Samenwerking binnen de school

De samenwerking binnen de school kwam aan bod in de verschillende focusgroepen. Zo geeft een **zorgcoördinator** aan dat op vlak van samenwerking met de leerkracht het belangrijk is om de leerkracht verder op te volgen door te vragen hoe het loopt en de vinger aan de pols te houden. Anderzijds geven andere zorgcoördinatoren aan dat het soms moeilijk is om een heel lerarenteam te motiveren om op dezelfde manier naar de problematiek te kijken.

Leerkrachten geven aan dat voor een goed functioneren in het schoolteam het cruciaal is om een open dialoog te hebben, duidelijke rollen, elkaars expertise te (h)erkennen en dat er gewerkt wordt als een team. Zo geeft een leerkracht tijdens de focusgroep aan dat het nodig is om met mildheid naar elkaar te kijken en begrip te hebben ten aanzien van elkaars taken en van daaruit komt men meestal wel tot een goede samenwerking. Verder is het belangrijk om met iedereen aan hetzelfde zeel te trekken. Leerkrachten geven aan dat zorgcoördinatoren overbevraagd zijn of zelf te weinig expertise hebben waardoor de samenwerking niet altijd even vlot lukt. De schoolleiders zijn volgens leerkrachten op hun beurt verantwoordelijk voor een duidelijke visie en beleid rond zorg op school.

Schoolleiders, op hun beurt, geven aan dat een goede samenwerking in het schoolteam gegarandeerd kan worden als er vlotte en duidelijke communicatie is met de zorgcoördinatoren en de leerkrachten. Bovendien benadrukken schoolleiders dat ze samen met de leerkrachten de uitdagingen aan moeten gaan, waarbij ze de leerkracht (h)erkennen in hun professionaliteit en expertise. Schoolleiders geven echter wel aan dat zowel zorgcoördinatoren als leerkrachten overbevraagd zijn: ze hebben geen tijd om telkens opnieuw in overleg te gaan en aan verschillende vragen tegemoet te komen. Bovendien is een zorgvraag soms te belastend voor een leerkracht. Er is daarom volgens de schoolleiders nood aan meer middelen.

“Want ik sta ook achter inclusief onderwijs. En ik vind het ook heel belangrijk dat er gesprekken zijn, want het mag geen nattevingerwerk zijn. Maar soms als er zodanig veel gesprekken zijn... [...] Het is niet altijd mogelijk om dat voor elk kind zo heel intensief te doen [...]. Ofwel moet ik het aan de klasjuf vragen na de uren, maar dat is niet altijd haalbaar. Ofwel moet je voor elke keer wanneer er gesprekken zijn, tijdens de klasuren vervanging voorzien. Maar ook dat is niet altijd haalbaar. Dus ik denk dat we daar ook nog wel een stuk moeten kijken hoe we dat georganiseerd krijgen met de tijd die je hebt.” - Schoolleider uit de focusgroep

6.1.2 Samenwerking met de school

Tijdens de focusgroep merken **CLB-medewerkers** een verschil op tussen basisonderwijs en secundair onderwijs. Zo zullen ze in het basisonderwijs sneller de stap zetten om de leerkracht mee te betrekken in het proces. In secundaire scholen is dit moeilijker omdat er dan sprake is van verschillende leerkrachten. Meestal, zowel in het basis- als in het secundair onderwijs, is echter wel de zorgcoördinator betrokken. Schooldirecties worden enkel voor zeer specifieke of praktische vragen gecontacteerd. In secundaire scholen worden pedagogische directeurs wel vaker betrokken. Dit is zo in het toeleidingsproces naar leersteun maar ook voor andere zorgvragen op school.

Tijdens de focusgroep gaven sommige **ouders** aan dat ze zelf initiatief namen om te vragen hoe het met hun kind gaat op school, terwijl anderen gesignaleerd werden door de leerkracht. Vervolgens startte dan een traject via de zorgleerkracht. Ook geven verschillende ouders tijdens de focusgroep aan dat het traject voor het verkrijgen van zorg op school of leersteun geen fijne ervaring was, zowel wanneer ze zelf het initiatief namen, als wanneer ze werden ingelicht door de school.

“De manier waarop het toen is aangepakt was ook wel helemaal geen positieve ervaring. In de zin van, dat daar altijd speciale oudercontacten voor waren met meteen de directie en in het lokaal van de directeur. En dat was vooral heel negatief, want ze (scholen, nvdr) zien eigenlijk weinig positieve dingen. [...] De manier waarop was absoluut geen fijne manier om een directie en een leerkracht te horen praten over wat er allemaal misgaat, maar vooral dat ze zelfs geen enkele positieve kwaliteit kunnen opnoemen. Dus dat is niet vanuit een vertrouwensband dat je dan start aan zo'n traject rond zorg. Dus dat heeft toch wel wat tijd nodig had om dat te kunnen plaatsen.” - Ouder tijdens de focusgroep

Volgens een **pedagogische begeleider** uit de focusgroep maakt samenwerking tussen verschillende actoren vooral het verschil wanneer iedere partner zijn verantwoordelijkheid opneemt, er ruimte is voor open dialoog en er niet met de vinger gewezen wordt. Daarnaast benadrukken de twee medewerkers van de pedagogische begeleidingsdienst dat een vlotte samenwerking met scholen pas echt tot stand komt wanneer die gedragen wordt door verbinding en nabijheid.

“Als het puur over de samenwerking gaat [...]. Ja, als er op zijn minst ruimte is om samen aan tafel te gaan en met elkaar echt in gesprek te gaan en niet naast elkaar in gesprek te gaan. En dan ook een heel open gesprek met elkaar te kunnen hebben in functie van wat moeten we hier samen doen, zodat die leerlingen hier beter van worden. En dat werkt wel, [...]. Want anders wordt er heel snel over de ene of de andere partner gesproken en dan moeten we echt wel soms op de rem gaan staan. En dat is niet negatief bedoeld. Maar ja, iedereen heeft zijn beperkingen, ook waar je soms tegenaan loopt. Elke partner heeft zijn beperkingen waar die soms tegenaan loopt en dat wordt soms al wel eens uitgespeeld. Ik vind dat wij daar heel attent moeten op zijn, want scholen durven dat soms wel gebruiken [...]. We hebben daar ook heel duidelijke afspraken over met het overleg op het CLB [...], om dat echt wel uit te spreken naar elkaar van kijk, we zijn weer aan het afglijden naar het bestendigen van ja, inderdaad de CLB-medewerker dit of de begeleider dat of ja, [...]. We spreken dat echt wel uit naar elkaar.” - Medewerker pedagogische begeleidingsdienst tijdens de focusgroep

Tijdens de focusgroep geven de twee medewerkers van de pedagogische begeleidingsdienst een aantal redenen aan voor de moeilijkheden die ze ervaren in de samenwerking met scholen. Zo verwijzen ze naar het beperkt aantal personeelsleden bij de pedagogische begeleidingsdienst om alle vragen op te vangen of scholen te begeleiden. Dit zorgt er volgens hen soms voor dat scholen geen vraag durven te stellen.

Respondent 1: We zijn met weinig.

Respondent 2: Dat is ook het eerste wat ook bij mij opkwam. En ik merk ook dat sommige scholen zeggen van goh, maar jullie hebben het zo druk, [...]. Ik stel mijn vraag wel niet, want jullie hebben al zoveel werk. Dat durven ze soms ook wel zeggen. - Medewerkers pedagogische begeleidingsdienst tijdens de focusgroep

Er zijn verschillende contextuele invloeden die ertoe bijdragen dat de samenwerking moeilijker verloopt. Zo geven medewerkers van de pedagogische begeleidingsdienst tijdens de focusgroep aan dat er ook weerstand is op bepaalde scholen om veranderingen te weeg te brengen net door bepaalde contextuele invloeden zoals het discours in de media en het snel veranderende beleid. Zo geven de medewerkers van de pedagogische begeleidingsdienst tijdens de focusgroep aan dat op beleidsniveau van de overheid veel beslissingen worden genomen op een korte tijd wat kan leiden tot weerstand bij de scholen.

“Ze zijn pas eigenlijk nu binnen basisonderwijs goed vertrokken met hun leerplan. Want dat heeft toch wel wat voeten in de aarde gehad vooraleer dat scholen daarmee vertrokken waren. Dat was niet zo'n makkelijk leerplan, maar er zat wel heel veel in. Scholen hebben daar nu duidelijke afspraken en zo rond en nu moeten ze op hele korte tijd omschakelen naar een volledig nieuw leerplan [...]. In sommige scholen geeft dat wel wat weerstand. En ja, daar moeten we dan mee aan de slag.” - Medewerker pedagogische begeleidingsdienst tijdens de focusgroep

Verder wordt ook aangegeven dat het huidige lerarentekort ervoor zorgt dat de samenwerking met de pedagogische begeleidingsdienst moeilijk loopt.

“Respondent 1: Maar wat soms ook wel ons werk belemmert is, het lerarentekort, wat in sommige scholen echt wel een probleem is, waardoor dan afspraken niet kunnen doorgaan of...”

Respondent 2: Ja, absoluut. Een context die heel sterk drukt. De scholen die onder druk staan, dat wil ik zeggen. Heel veel uitdagingen, heel veel dat er op de scholen afkomen. Lerarentekort, maar toch echt het water aan de lippen.” - Medewerkers pedagogische begeleidingsdienst tijdens de focusgroep

Ook geven de medewerkers van de pedagogische begeleidingsdienst tijdens de focusgroep aan dat er soms signalen komen van CLB's of leersteuncentra over de school, maar omwille van het feit dat de pedagogische begeleidingsdienst vraaggestuurd werkt, kunnen ze niet ingrijpen. Volgens de twee medewerkers van de pedagogische begeleidingsdienst leidt dit er soms toe dat het CLB hun taken dan wat overneemt, hoewel dit niet de bedoeling is.

“En een andere belemmering die we al een beetje hebben besproken is dat wij vraag- en aanbodgestuurd werken. [...] Wij zijn er zowel voor de scholen als de leersteuncentra. Wij krijgen soms vragen van leersteuncentra en CLB die zeggen die school heeft eigenlijk wel een grote nood. Het zou wel goed zijn dat er daaraan kan gewerkt worden, maar de school vraagt ons niet. En dan is het zoeken, hoe nu?” - Medewerker pedagogische begeleidingsdienst tijdens de focusgroep

Hoewel het aantal individuele interviews met hulpverleners (n=3) beperkt is en de resultaten daarom met voorzichtigheid moeten worden geïnterpreteerd, blijkt dat externe hulpverleners de samenwerking met scholen op uiteenlopende manieren ervaren. Twee **externe hulpverleners** benadrukken dat samenwerking met de school vlot kan verlopen, maar daarbij leggen ze elk een ander accent. Zo geeft de medewerker van het CAR aan dat dit vlot loopt wanneer de school een inclusieve ingesteldheid heeft, terwijl de andere hulpverlener aangeeft dat een vertrouwensband tussen school en hulpverlener essentieel is. Een andere hulpverlener werkt nauwelijks samen met de school en focust vooral op trajecten binnen de privéhulpverlening.

“En ik denk ook wel door heel het inclusiebeleid, dat het idee van ‘iedereen moet mee met de groep en ik als leerkracht pas niks aan in mijn klas’, dat dat zeer moeilijk haalbaar is en dat dat echt ten koste is van het welbevinden van de kinderen. Dus ik denk een school waarin dat dingen op maat mogen gebeuren, dat dat een hele belangrijke is. Moet de leerkracht daarom alle honderd aanpassingen die ik in mijn hoofd heb doen? Nee, zeker en vast niet. Maar wel vanuit het schoolbeleid, de bereidheid hebben om een aanpassing te doen.” - Externe hulpverlener tijdens individueel interview

Tegelijk wordt aangegeven dat samenwerkingen tussen de school en externe hulpverleners soms moeilijk verloopt. Dit komt bijvoorbeeld door de toenemende druk op leerkrachten of omdat leerkrachten de problematiek niet steeds goed begrijpen. Ook hier zijn volgens één van de respondenten individuele verschillen merkbaar tussen leerkrachten.

“Eigenlijk. Ik denk nu net wat je daar hebt gezegd van goh, wat kan jullie nu helpen of wat hebben jullie nodig om dat te kunnen doen? Ik denk dat dat stukje, omdat ik dat daar wel heel fel gevoeld heb en soms nog voel dat leerkrachten gewoon zo veel onder druk staan. Zoals altijd die extraatjes vragen, ja dat is moeilijk, dat is zo.” - Externe hulpverlener tijdens individueel interview

Aansluitend bij de indruk dat de problematiek van een leerling door de school/ leerkracht niet altijd goed wordt begrepen, geven twee hulpverleners aan dat ze inspanningen leveren om de school te informeren. Zo geeft een hulpverlener van het CAR aan dat er soms vormingen georganiseerd worden op school om het personeel te informeren over een bepaalde problematiek.

“Dat lukt niet elk jaar, maar we proberen ook wel infosessies voor leerkrachten te organiseren. Ja, wanneer een kindje bijvoorbeeld een diagnose autisme heeft of zo en bij ons in het centrum komt, dan nodigen we ook leerkrachten uit om daar info over te geven. - Externe hulpverlener tijdens individueel interview

Ook een andere hulpverlener die werkt met leerlingen met ASS geeft tijdens een interview aan dat er toch nood is om leerkrachten en scholen verdere uitleg te geven over de problematiek. Daarbij wordt ook aangegeven dat dit niet altijd goed onthaald wordt op de scholen.

“Omdat we binnen dat autisme wel vaak botsen op dat camouflage gedrag, het maskeren, waardoor de school wel vaak lijkt te denken: maar alles is hier oké. Maar dat we thuis zien, eigenlijk is dat niet zo oké. Als wij betrokken worden is dat heel vaak om eigenlijk een vertaling te doen van het gedrag. Ja, dat is wel werken om een school daarin mee te krijgen. Omdat ik daar al heel veel voel dat er op heel veel scholen een gigantische druk is. Een druk op zorg en dat dat met fluwelen handschoentjes soms wel smeken is van ja wil je die aanpassingen nog doen. En waar ik scholen echt oprecht in begrijp dat het water gewoon heel hoog staat in die emmertjes. - Externe hulpverlener tijdens individueel interview

Anderzijds geeft een andere hulpverlener dan weer aan dat er weinig samenwerking is met de school en de begeleiding vooral individueel en op maat van de leerlingen verloopt. Er wordt door deze hulpverlener (coach voor begaafde en hoogbegaafde leerlingen) dan beperkt initiatief genomen om maatregelen op school te installeren. Dit gaat dan via de ouders:

Want ik heb nu twee jongeren denk ik, waarvan ik nu ook tegen de ouders heb gezegd; ik ga zeker naar het volgend jaar toe een vraag stellen om bijvoorbeeld met vrijstellingen te werken en wat nog te mogen doen, enzoverder. - Externe hulpverlener tijdens individueel interview

Tot slot geeft één hulpverlener die werkt met jongeren met ASS ook aan dat ze soms aansturen op redelijke aanpassingen in het onderwijs, maar de school dit niet altijd begrijpt:

Of bij sommige scholen is dat ook zo. Het stukje dat we daar thuis al zien dat heel moeilijk is. Dat we hier vanuit hun veiligheid, dat die jongen hier wel durft praten en dat we echt in vraag stellen. Maar misschien is aangepast onderwijs toch wel aangewezen, maar dat we dan voelen dat dat moeilijk is om scholen daar wel in te overtuigen in dat stuk. - Externe hulpverlener tijdens individueel interview

6.2 Samenwerking met het CLB

De ervaringen van **onderwijsprofessionals** in de samenwerking met het CLB is erg verschillend. Sommige scholen geven aan dat deze samenwerking vlot verloopt. Dit is vooral zo wanneer er gewerkt wordt met ankerpunten in plaats van onthalers en trajecters. Met ankerpunten bedoelen de respondenten uit de focusgroepen dat er één vaste CLB-medewerker op school verantwoordelijk is voor alle vragen binnen een school. Wanneer er sprake is van onthalers en trajecters, verloopt het proces anders: de school doet eerst een aanmelding bij de onthaler van het CLB, waarna wordt nagegaan of dit wordt opgenomen door een trajecter. In dit laatste geval geven zorgcoördinatoren tijdens de focusgroepen aan dat dit het proces vertraagt en ze vaak het verhaal van de leerling tweemaal moeten uitleggen. Tegelijk geven een aantal zorgcoördinatoren tijdens de focusgroepen aan dat het CLB hen wel bijstaat bij crisissen en het traject of de draaischijffunctie dan sneller zijn werk kan doen. Leerkrachten benoemen tijdens de focusgroep op hun beurt de continuïteit van de werking van het CLB als iets wat de samenwerking vergemakkelijkt, maar dat de continuïteit er niet altijd is. Ook geven zorgcoördinatoren en leerkrachten in de focusgroepen aan dat het proces binnen het CLB niet zo efficiënt verloopt en een traject veel tijd vraagt. Volgens hen is er echt nood om de werking van het CLB efficiënter te laten verlopen. Er wordt ook de kritiek geuit dat de CLB-medewerkers de leerlingen onvoldoende kennen en er daardoor van de leerkracht veel tijd gevraagd wordt in vergaderingen. Daarnaast zijn er ook verschillende meningen met betrekking tot de meerwaarde van het CLB. Zo geeft een zorgcoördinator tijdens de focusgroep bijvoorbeeld aan dat ze de werking van het CLB overnemen en zelf hulpverlening contacteren indien nodig. Indien de school dan nog een verslag nodig heeft voor leersteun of andere hulp, wordt het CLB ingeschakeld. Leerkrachten geven tijdens de focusgroep aan dat ze de expertise van het CLB waarderen, maar geven ook aan dat de ervaring niet altijd positief is omwille van de moeilijke bereikbaarheid en beperkte beschikbaarheid van CLB's.

Of ja, je hebt gesprekken en vanuit een MDO gaan we over naar de leersteunaanvraag via het CLB, en dan? Ik heb het nu zelf mogen ondervinden [...]. Dus dat was een kind met autisme. Maar ikzelf had niet echt een leervraag rond haar ASS, maar meer rond automatisatie, meer naar kennis toe. En dan is er toch zodanig met die leervraag moeten gepuzzeld worden dat ze leersteun gaat krijgen in functie van haar ASS. Terwijl ik altijd dacht, leersteun is er eigenlijk vooral om de leerkracht te ondersteunen en mijn vraag zat net in het andere. En dat zijn zaken waar wij heel vaak op botsen. Ik ben daar niet alleen in. Er waren al heel veel collega's die mij daarin konden bijtreden. [...] Dan schort er toch iets met het systeem? En dan is het echt wel frustrerend dat er mensen vanuit het CLB en die doen ook maar hun werk. Ik begrijp dat ook wel. Maar dat zij daarover kunnen beslissen, dat zij daarover gaan met een team zonder ook maar één keer met het kind te moeten werken, zonder ook maar één keer het kind bezig gezien te hebben in de klas. En dat is iets wat voor mij echt niet kan. [...] Sorry, ik kon eigenlijk al van gesprek één echt de vinger op de wonde leggen en zeggen dit heb ik nodig en dat kan heel snel geregeld worden. [...] Maar daar hoeven zoveel stappen niet aan verloren te gaan. - Leerkracht tijdens focusgroep

Schoolleiders benadrukken tijdens de focusgroepen het belang van de aanwezigheid van CLB-medewerkers op school (zoals een vast ankerpunt) of een vlot contact met de medewerkers voor het slagen van de samenwerking met het CLB.

“Het CLB is eigenlijk gewoon constant op de school aanwezig. We hebben maar één namiddag op de week dat zij eigenlijk gemeenschappelijke vergaderingen hebben op hun CLB-vestiging en voor de rest heb ik eigenlijk twee CLB-medewerkers hier ter ondersteuning en zij participeren eigenlijk mee aan een deel van de vergaderingen van de leerlingenbegeleiding. Maar we hebben samen een afsprakennota, zodat ik heel goed weet waar het CLB zeker op inzet. En eentje daarvan is vooral de flexibele leertrajecten, dus zij zijn altijd aanwezig als wij eigenlijk de begeleidende klassenraad informeren en die flexibele leertrajecten op papier zetten. En zij volgen eigenlijk ook ons spijbelactieplan op. Dus vanaf het moment dat ik meer dan vijf onwettige afwezigheden heb van een leerling, dan komt die eigenlijk al op het eerste traject voor het spijbelactieplan en zo. Dus ja, dat ik geef dat eerlijk toe aan de andere collega's. Door onze situatie is het natuurlijk dat die samenwerking groeit. Maar het maakt het wel fijn dat we zo op elkaars expertise heel snel beroep kunnen doen.” - Schoolleider tijdens de focusgroep

Wanneer dit niet kan, bijvoorbeeld doordat de CLB-medewerkers hier geen tijd voor hebben of overbevraagd zijn, resulteert dit bij schoolleiders in dezelfde bekommernis als die van leerkrachten: de CLB-medewerkers kennen de leerlingen niet en baseren zich op informatie in het leerlingvolgsysteem om een advies te formuleren.

“De vraag komt meestal van ons, van het team en in mindere mate van de ouders. Het is eigenlijk wij die met de ouders op pad gaan. En dan komt de vraag naar het CLB, al dan niet van ons, en/of met de ouders samen. Maar ja, [...]. Wanneer geeft het CLB dan advies? Of stelt ze dan de vraag voor leersteun? Maar eigenlijk die mensen zijn overspoeld, die weten dat niet, die kennen ook persoonlijk die kinderen niet. Dus eigenlijk hebben wij, heb ik het gevoel voor een stuk als school de regie. En wij zeggen je moet voor die en die leerling leersteun aanvragen, want zij komen niet eens observeren, die hebben daar geen tijd voor. Dus die gaan zoals naam zegt. Die baseren zich op wat er te lezen valt in uw kindvolgsysteem, de info die jij deelt en daarop baseren die zich.” - Schoolleider tijdens de focusgroep

Er wordt door schoolleiders tijdens de focusgroep ook aangegeven dat het CLB niet altijd vertrouwt op expertise van de school. Dit zorgt voor het vertragen van het traject van de leerling en zorgt ook voor frustraties bij de scholen.

“Ik heb eigenlijk een beetje hetzelfde wat naam nu aanhaalde van je doet heel veel en dan ineens zetten zij een aantal stappen terug. Wat toch soms ja, in het secundair voor een tuchtprocedure niet altijd heel fijn overkomt bij de begeleidende klassenraad, omdat die op dat moment echt met de handen in het haar zit. Zowel de veiligheid van medeleerlingen als soms de veiligheid van personeelsleden komen in het gedrang.” - Schoolleider tijdens de focusgroep

Ook wordt door de schoolleiders tijdens de focusgroep aangegeven dat de scholen (omwille van beroepsgeheim) niet altijd op de hoogte gehouden worden van verdere ontwikkelingen in het traject. Het lijkt dan voor hen alsof er niets aan het gebeuren is. Ook dit kan tot frustratie leiden bij onderwijsprofessionals.

Kortom, een vlotte samenwerking tussen het CLB en de scholen is cruciaal voor een efficiënt zorgtraject van een leerling. Beschikbaarheid van de CLB-medewerker, goede communicatie, duidelijke afspraken en verwachtingen van de betrokken partijen zijn hierbij essentieel.

Ook **ouders** deelden hun ervaringen met CLB's in de focusgroepen. Er wordt aangegeven door verschillende ouders dat het CLB te ver afstaat van wat er speelt in de klas of op school.

“Ik weet niet of dat het CLB in de vorm hoe dat het nu werkt in staat zijn om kort op de bal te spelen. Ze zijn heel afhankelijk van de info die vanuit de school komt. Zij zijn eigenlijk al tweedelijns. Ze zijn niet meer op de school aanwezig. Ze worden erbij gehaald voor bepaalde problematieken die de school aangeeft of via een ander kanaal tot bij hun komen. Maar zij zelf, ja, ik denk dat zij vaak de voeling binnen de school wat missen. Wat er leeft binnen de school? Hoe wordt er gekeken naar bepaalde zaken? Ja, daar staan zij te ver van af. Zij komen maar even zijdelings binnen in die school en dan vertrekken ze weer. Om echt mensen met een andere cultuur of mensen in kansarmoede of om die zaken op te vangen, dan heb je echt wel heel veel nabijheid nodig en dat is niet mogelijk denk ik met hoe dat het CLB nu werkt en opgebouwd is?” - Ouder tijdens focusgroep

De twee medewerkers van de **pedagogische begeleidingsdienst** geven in de focusgroep aan niet onmiddellijk samen te werken met CLB's, tenzij dit in functie van een school is zoals een voorbeeld aangeeft:

"Laten we niet te veel op elk ons eilandje. Laten we interprofessioneel samenwerken. En dan ga ik in herhaling vallen. Elkaar kennen. Elkaar ook beluisteren. Bijvoorbeeld, gisteren had ik een regionaal overleg tussen leersteuncentra, CLB en pedagogische begeleidingsdienst, specifiek rond een bepaalde regio om daar een keer de knelpunten op tafel te leggen. [...] Elkaar begrijpen van elkaars rol, elkaars situatie. Dat zorgt voor begrip, ook naar de scholen toe kan je dat dan een stukje gaan verwoorden. En dan gaan we soms echt specifiek aan de slag. Zo merken leerondersteuners of leersteuncentra bijvoorbeeld van, CLB-medewerkers weten toch nog niet zo goed hoe dat je inclusie kunt waarmaken, waardoor dat zij toch wel vaker geneigd zijn tot buitengewoon onderwijs door te verwijzen. Zij durven dat soms nog een keer adviseren, terwijl dat wij zeggen nee, je moet twee opties evenwaardig naast elkaar leggen, maar voor hun is dat soms moeilijk om bijvoorbeeld uit te leggen hoe kun je dat dan waarmaken op de klasvloer, die inclusie? Ok, dachten we, laten we daar dan een keer een gesprekstafel over hebben. Dus dan organiseren we zo iets. Zo proberen we elkaar te vinden om die school te gaan versterken, om wat meer gelijkgerichte taal te hebben." - Medewerker pedagogische begeleidingsdienst tijdens de focusgroep

Verschillende **externe hulpverleners** geven tijdens een interview aan dat ze betrokken worden wanneer leerlingen vastlopen op school. Daarbij geven ze aan dat ze meestal gecontacteerd worden door de ouders, al dan niet op basis van een doorverwijzing door de school of het CLB.

Er zijn echter ook scholen die zeggen van 'ja wij kunnen nu niet helpen. Ik kan je eens een uurtje zien in de middag, maar dat gaat geen oplossing bieden voor de enorme demotivatatie', zeggen ze zelf. Zoek extern hulp, want hier op school gaan we het niet kunnen. Dus dat is echt de hulpvraag die ik via ouders eigenlijk binnenkreeg. - Externe hulpverlener tijdens individueel interview

Daarnaast geven externe hulpverleners ook aan dat indien een samenwerking met het CLB plaatsvindt, dit vlot verloopt wanneer beide partijen elkaar kennen. Echter kan de samenwerking moeilijker verlopen omwille van het wisselende personeel bij het CLB of kan dit verschillen van CLB tot CLB:

"Ja, soms loopt dat ook wel wat moeilijk omdat wij, ja soms ook wel tegen dat CLB ingaan van: ja maar, daar is een verslag nodig. Daar merken we dit op. Ja, dat is echt wel verschillend van CLB tot CLB!" - Externe hulpverlener tijdens individueel interview

6.3 Samenwerking met externe hulpverleners

Er wordt tijdens de focusgroepen aangegeven door verschillende **zorgcoördinatoren** dat er steeds meer vraag is van externe hulpverleners zoals psychologen, logopedisten en psychiaters om te overleggen wat de leerling nodig heeft op school. Tegelijk wordt ook aangegeven dat goede communicatie tussen alle partners belangrijk blijft; dit wordt beaamd door de **schoolleiders** en de **leerkrachten**. Daarnaast geeft de school ook aan dat het niet altijd duidelijk is welke hulpverlening betrokken is bij de leerling, dat maakt het voor hen soms moeilijk om te handelen. Ondanks dat er meer overleg plaatsvindt geven zorgcoördinatoren en schoolleiders tijdens de focusgroepen toch ook aan dat externe hulpverleners weinig ervaring hebben binnen een school en dat er bovendien er lange wachtlijsten zijn voor de hulpverlening.

Verder wordt aangegeven door **leerkrachten** tijdens de focusgroep dat de samenwerking met externe hulpverlening soms niet vlot verloopt omwille van moeilijk bereikbaar, geen tijd of weinig begrip voor de schoolcontext. Echter zijn er wel leerkrachten die aangeven dat dit positief kan zijn. Zo geeft een leerkracht aan dat het bij hen op school goed werkt omdat de externe hulpverlener (logopedist) ook aanwezig is op school of externe hulpverleners (psychiaters) die een soort van nascholing geven over bepaalde problematieken.

"Bij ons op school komt een logopedist. Dat maakt het natuurlijk veel gemakkelijker om met externen samen te werken, want die is daar twee dagen per week. En anders hangt het heel erg af van de hulpverlener zelf. We hebben een heel goed contact met een kinderpsychiater bij ons in de buurt en die neemt zelf altijd proactief contact op met ons. Die maakt tijd om leraren eigenlijk een stukje te vormen, want zij vraagt ons leraren om tot bij haar te komen, de situatie van hun kind te bespreken en tips en tricks mee te geven, enzoverder. En zij doet dat standaard voor elk kind, maar ik heb begrepen dat dat niet standaard is voor elke kinderpsychiater. En dat werkte uitzonderlijk goed, omdat je dan ook een stukje bijgeschoold wordt als leerkracht over moeilijke problematieken. En dat is echt wel nodig. Maar dus heel eerder uitzonderlijk vrees ik." - Leerkracht tijdens de focusgroep

Ook **schoolleiders** kaarten aan dat de samenwerking met externe hulpverleners soms ook moeilijk is omdat ze de schoolcontext onvoldoende kennen.

“Ik vind dat hulpverlening veel te ver van onderwijs af staat. Zij komen daarbinnen en zij denken vanuit die één-één relatie en dat is ook hun taak en hun rol. Maar dan zeggen ze hoe dat wij het moeten doen. En natuurlijk weten wij wel wat ADHD is en waar je moet op inzetten, maar in een klas van 24, gaat dat niet. En daar zijn allemaal wel knelpunten. En ik heb hier ook niemand horen zeggen dat ze tegen inclusief onderwijs zijn, zeker niet hé.” - Schoolleider tijdens de focusgroep

Ouders vinden het op hun beurt waardevol wanneer het perspectief van externe hulpverleners mee in rekening worden gebracht op school.

“Nee, die was bij mij inderdaad wel mooi betrokken. Allee, dat was ook wel het positieve, [...]. Ik moet wel opnieuw zeggen, op vraag van ons. Omdat ik er echt achter zat, werd ik ook wel mee uitgenodigd op het overleg met inderdaad ook het CLB en de school, zorgleerkracht, directie, enzovoort. Maar dat was ook al omdat ik daar wel meerdere keren heb moeten vragen dat dat wel belangrijk was, omdat die toch ook wel op een andere manier mijn zoon zag.” - Ouder tijdens de focusgroep

“Vrijdag kreeg ik nog het bericht van ja, “als je misschien tegen maandag nog iets van de psychiater op papier hebt, dan kunnen we dat meenemen naar de klassenraad”, want daar wordt wel naar geluisterd, dacht ik. Oké, ik heb het kunnen regelen, maar tegelijk denk ik ja, ik had jullie dat ook kunnen vertellen, maar ze vinden dat dan toch wel een belangrijke zin blijkbaar. Dus het heeft soms al wel geholpen. Als er dan zo iemand bij zit die dat dan ook vertelt, dan geloven ze u wel meer.” - Ouder tijdens de focusgroep

In meerdere cases van het casusonderzoek was er reeds externe hulpverlening betrokken, zoals een logopedist, kinesist of psychiater. Ook de informatie vanuit deze hulpverlening werd in het traject meegenomen.

6.4 Samenwerking met ouders

Zorgcoördinatoren geven tijdens de focusgroepen aan dat de cultuur- of taalverschillen vaak een barrière vormen om vlot met de ouders te kunnen samenwerken. Ook **leerkrachten** benoemen deze barrière tijdens de focusgroep. In bepaalde gevallen wordt dan wel opgemerkt dat de leerling en leerkracht toch nood hebben aan ondersteuning en wordt er gezocht naar oplossingen zoals blijkt uit een voorbeeld:

Als je een leerling hebt waar je van merkt dat er extra noden zijn, waar je merkt dat die niet mee kan met de klas, dat die de competenties niet behaald en je hebt al veel verschillende dingen geprobeerd. En je gaat in communicatie met die ouders. Niet één keer, maar verschillende keren en die blijven daaraan vasthouden. [...] Dan starten wij het traject op zonder goedkeuring van de ouders, maar wel voor ondersteuning naar de leerkrachten toe. - Zorgcoördinator tijdens focusgroep

Bovendien geven leerkrachten tijdens de focusgroep aan dat de verwachtingen van de ouders niet altijd realistisch zijn. Daarnaast geven leerkrachten ook ter verduidelijking aan dat het contact met de ouders soms moeilijk verloopt omwille van een taal- en/of culturele barrière. Twee andere leerkrachten wijzen er verder ook nog op dat sommige ouders ook door een rouwproces moeten gaan omdat het de eerste keer is dat ze het nieuws horen over hun kind.

“Het is ook een rouwproces en een aanvaardingsproces. En er is eigenlijk bijna niemand die de ouders daarbij helpt. Vaak hebben die ook in hun achtergrond mensen die zeggen ‘dat is helemaal zo erg nog niet en je moet ze niet geloven’ of weet ik veel wat allemaal. Dus dat maakt het ook allemaal wel moeilijker dat er eigenlijk niemand is die die ouders professioneel begeleidt. Het CLB wel een beetje, maar toch ook te weinig denk ik.” - Leerkracht tijdens de focusgroep

Een andere leerkracht geeft tijdens de focusgroep aan dat de visie van de ouders niet helemaal overeenkomt met de visie van de school of leerkracht met betrekking tot ondersteuning.

“Ik had ook genoteerd dat sommige ouders gaan dwarsliggen. Omdat, we hebben bepaalde leerlingen waar enorm veel trajecten mee gelopen zijn, waar aparte leerstof wordt voorgeselecteerd, werkboeken helemaal worden herschreven vanaf het eerste leerjaar tot en met het vierde leerjaar. Zelfs in de kleuterklas al extra zaken mee gedaan werden. Ja, en die ouders weigeren pertinent om de stap te zetten naar het bijzonder onderwijs, terwijl dat dat enorm veel werk vraagt van de zorgleerkracht, van de klasleerkrachten, van de begeleiders en uiteindelijk spelen ze met de toekomst van het kind. Want ik herhaal nog eens, het buitengewoon onderwijs zou dat kind veel verder krijgen dan nu, want ze verdrinkt gewoon in een klas van 24 leerlingen, terwijl dat er eigenlijk al enorm veel zorg naar dat kind toe gaat. Terwijl dat die zorg veel beter naar de kinderen zou gaan die wel geholpen kunnen worden.” - Leerkracht tijdens de focusgroep

Ook **schoolleiders** herkennen een aantal uitdagingen in de samenwerking met ouders. Deze verloopt moeilijker indien ouders eerder wantrouwig zijn of geen vertrouwen hebben in het CLB.

“Ja, ik wou nog toevoegen op vlak van ouders. Dan is het bij ons soms ook wel een beetje een slappe koord tussen vertrouwen en wantrouwen. Want je hebt al een stuk een traject gehad met die ouders en helaas heerst er soms toch nog vanuit de ouders een negatief beeld naar het CLB toe of hebben zij daar heel veel angst voor. Ik denk dat wij als CLB heel veel betrekken, maar niet altijd meteen met ouders, omdat het toch wel echt belangrijk is om eerst dat vertrouwen te winnen van die ouders. [...] Als wij meteen komen aanzetten met we willen daar het CLB bij betrekken, dan is heel vaak het kalf al verdronken voordat we op pad kunnen gaan, of toch in onze doelgroep. Dus dat is altijd zo wat dat evenwicht zoeken. Maar ze worden wel daarvoor heel veel betrokken bij andere dingen, maar soms een beetje meer achter de schermen.” - Schoolleider tijdens de focusgroep

Echter, wanneer er sprake is van vertrouwen, open communicatie, duidelijke afspraken en de zorg voor de leerling een gedeelde verantwoordelijkheid is, wordt de samenwerking met ouders door schoolleiders, leerkrachten en zorgcoördinatoren als positief ervaren.

Eén van de **hulpverleners** geeft tijdens een interview aan dat de samenwerking met de ouders goed verloopt. Hier wordt wel aangegeven dat de hulpverlener soms een mandaat krijgt van de ouders om in gesprek te gaan met de school. Er wordt dan meer geluisterd naar de hulpverlener op school dan naar de ouders zelf, terwijl ze eigenlijk dezelfde vragen stellen.

Schrijnend. Dat is echt en die (ouders, nvdr) zeggen exact hetzelfde. [...] Ik kom in gesprek, ik zeg exact hetzelfde en daar wordt wel naar geluisterd en dat vind ik heel pijnlijk. [...] Ik denk dat er geen vervelender gevoel is dan niet geloofd worden. En die ouders hebben al [...] moeten strijden en verklaren en moeten verantwoorden waarom dat ze bepaalde dingen doen en dat blijft zo wel tot op de laatste middelbaar hé.
- Externe hulpverlener tijdens interview



6.5 De rol van de leerling

Er wordt tijdens de focusgroepen door **zorgcoördinatoren**, **leerkrachten** en **schoolleiders** aangegeven dat samenwerking met of ondersteuning van een leerling vlot verloopt wanneer de leerling zelf gemotiveerd is om te slagen en de hulp aanvaardt. Er wordt aangegeven dat het dan belangrijk is om te luisteren naar de noden van leerlingen en een gemeenschappelijke taal proberen te vinden. Bovendien proberen zorgcoördinatoren een ‘opendeurpolitiek’ te hanteren, om zo optimaal ter beschikking te staan voor de leerlingen. Een schoolleider geeft aan om zeker ook het kind ‘te zien’, en ook aandacht te besteden aan wat er wél goed loopt met desbetreffende leerling. Wanneer de leerling geen ondersteuning aanvaardt en het niet lukt om te verbinden met de leerling, is het moeilijker om de juiste ondersteuning te bieden. Soms is de problematiek van de leerling ook gewoon te complex om binnen de mogelijkheden van de school hier ondersteuning in te voorzien.

Ten slotte merken **CLB-medewerkers** een verschil op tussen leerlingen van het lager onderwijs en het secundair onderwijs. Zo is een leerling vaker eerder in het proces betrokken in het secundair onderwijs in vergelijking met kleuter- of lager onderwijs. Ook dit bleek uit het casusonderzoek. Slechts in één casus (uit het secundair onderwijs) werd er met de leerling zelf in gesprek gegaan om diens noden te identificeren.

Samenvatting: Samenwerking met alle actoren:

Binnen de school

- Teamwerking vereist open dialoog, duidelijke rolafspraken en (h)erkenning van expertise; zorgcoördinatoren volgen leerkrachten op maar krijgen niet altijd het hele team mee.
- Het schoolteam staat onder druk: zorgcoördinatoren en leerkrachten zijn overbevraagd; veel overleg is nodig maar organisatorisch moeilijk haalbaar.
- Schoolleiders bewaken visie en beleid, erkennen professionaliteit van leerkrachten en vragen bijkomende middelen.

Samenwerking met de school (ervaren door CLB, ouders en PBD)

- In het basisonderwijs wordt de leerkracht sneller rechtstreeks betrokken; in het secundair loopt samenwerking vaker via zorg- of leerlingenbegeleiding (pedagogisch directeur vaker aan tafel).
- Ouders starten soms zelf het traject, soms via signalen van de school; de ervaring is niet altijd positief wanneer communicatie weinig waardierend is.
- PBD en scholen boeken vooral vooruitgang bij nabijheid, gedeelde verantwoordelijkheid en expliciete rolafspraken; capaciteitsdruk remt vraagstelling.
- PBD werkt vooral vraaggestuurd; zonder expliciete schoolvraag kunnen ze niet ingrijpen, ook niet wanneer CLB of leersteun signalen geven.

Samenwerking met het CLB

- Een vast ankerpunt op school bevordert continuïteit; modellen met onthalers en trajecters vertragen en zorgen voor dubbele uitleg.
- Sterktes: snelle inzet bij crisissen en draaischijffunctie wanneer aanwezig op school.
- Knelpunten: trage procedures, beperkte beschikbaarheid, weinig leerling nabijheid bij aanwezigheid op school, en soms weinig vertrouwen in school-expertise; beroepsgeheim bemoeilijkt terugkoppeling.
- Ouders ervaren het CLB geregeld als te ver van de klaspraktijk; nabijheid verhoogt vertrouwen.

Rol van de pedagogische begeleidingsdiensten (PBD)

- Effectieve samenwerking vraagt fysieke nabijheid, duidelijke afspraken en voorkomen van “naast elkaar praten”.
- Tekorten aan personeel, wisselende prioriteiten (bv. na negatieve inspectieadviezen) en teamweerstand op scholen —mee gevoed door mediadebat en snel veranderd beleid—belemmeren samenwerking.
- Rolafbakening blijft nodig: CLB of leerondersteuners nemen soms PBD-taken over, niet altijd kwaliteitsvol; regionale overlegtafels (leersteun–CLB–PBD) stemmen taal en aanpak af.

Samenwerking met externe hulpverleners

- Externen worden meestal via ouders betrokken wanneer leerlingen vastlopen; soms worden leerlingen doorverwezen via school of CLB.
- De samenwerking varieert: van nauwe afstemming (infosessies, vorming, gezamenlijke implementatie) tot individuele trajecten met beperkte school-afspraken.
- Druk op leerkrachten en onduidelijkheid over problematiek bemoeilijken afstemming; vaste contactpersonen van het CLB vergemakkelijken samenwerking.

Samenwerking met ouders

- Barrières: taal- en cultuurverschillen, uiteenlopende verwachtingen, wantrouwen tegenover CLB en beperkte professionele ondersteuning in het verwerkings-proces.
- Wat werkt: vertrouwen, transparante communicatie en duidelijke afspraken; externe expertise krijgt op school soms meer gehoor dan de stem van ouders, wat als pijnlijk wordt ervaren.

Rol van de leerling

- Succesfactoren: motivatie en het aanvaarden van hulp, luisteren naar noden en een gemeenschappelijke taal vinden; sommige casussen worden door de school als te belastend of complex ervaren.
- Betrokkenheid van leerlingen gebeurt in het secundair doorgaans vroeger dan in lager/kleuter. In het casusonderzoek werd slechts in één (secundaire) casus een rechtstreeks gesprek met de leerling gevoerd.

5



GC-, IAC- en OV4-verslagen in de praktijk: Instrumenten, besluitvorming en ervaringen van relevante stakeholders

Resultaten onderzoeksvraag 3

In dit hoofdstuk worden de resultaten die een antwoord bieden op onderzoeksvraag 3 weergegeven. Om tot deze resultaten te komen, werden verschillende methoden gebruikt. Ten eerste werd er een casusonderzoek uitgevoerd waarbij in totaal negen casussen werden opgevolgd. Deze casussen waren geografisch gespreid over Vlaanderen en Brussel. Er was eveneens een spreiding over de verschillende onderwijsniveaus: zowel in het kleuter-, lager, als secundair onderwijs werden casussen opgevolgd. Om het beperkte aantal casussen op te vangen, werd er eveneens een online, verkorte vragenlijst verspreid bij onderwijspersoneel en CLB-medewerkers. Er werden in totaal 205 personeelsleden bevestigd uit minimaal 173 verschillende scholen, waarvan 74 leerkrachten, 40 directies en 91 zorgcoördinatoren/zorgleerkrachten/leerlingenbegeleiders. Wat de CLB-medewerkers betreft, werden er 20 medewerkers uit 10 verschillende CLB's bevestigd. Ten tweede werden er negen focusgroepen en drie individuele interviews georganiseerd met verschillende stakeholders. Zo spraken we met 12 CLB-medewerkers, negen leerkrachten, 13 schooldirecteurs, 27 zorgcoördinatoren, 13 medewerkers van leersteuncentra, twee medewerkers van de pedagogische begeleidingsdienst, vijf ouders en drie externe hulpverleners. De gedetailleerde rekruterings- en dataverzamelingsmethode vindt u terug in Hoofdstuk 2.

Bij het lezen van volgende resultaten is het belangrijk in het achterhoofd te houden dat deze gebaseerd zijn op een beperkte steekproef, zoals gangbaar is bij kwalitatief onderzoek. Desalniettemin geven ze echte ervaringen uit de praktijk weer en leveren ze waardevolle inzichten op.

In het beschrijven van de resultaten wordt zo dicht mogelijk bij de gebruikte taal van de deelnemers gebleven. Zo hadden deelnemers het vaak over 'een verslag' zonder specifiek te zijn over welk type verslag het juist ging.

In het onderzoek werden zorgcoördinatoren, zorgleerkrachten en leerlingenbegeleiders bevestigd. We erkennen dat het gaat om verschillende benamingen waarvan de taakinvulling kan verschillen naargelang het onderwijsniveau of de school. Zowel in het vragenlijstonderzoek alsook in het focusgroeponderzoek werden zij echter benaderd als één groep. In de beschrijving van de resultaten gebruiken we daarom dan ook vaak slechts één term, zorgcoördinatoren, wanneer we het hebben over zowel zorgcoördinatoren, zorgleerkrachten als leerlingenbegeleiders.

1. Instrumenten en protocollen

De CLB's hebben heel wat verschillende ondersteunende documenten om de CLB-medewerkers te ondersteunen in het implementeren van de PRODIA-protocollen, zoals checklists, schrijfwijzers, stappenplannen, HGD-sjablonen, overzicht van instrumenten voor diagnostiek die gebruikt kunnen worden. In de **intakes** tijdens het casusonderzoek werd aangegeven dat bij sommige CLB's deze documenten vooral naar voren geschoven worden voor startende medewerkers, waarbij er ingezet wordt op een intensieve aanvangsbegeleiding. Zo werd er in één CLB aangegeven dat hier een traject voor wordt opgesteld, en dat nieuwe medewerkers samen met ervaren medewerkers daarin ook leren een verslag op te stellen. De ondersteunende documenten uit de intake waren niet steeds heel zichtbaar aanwezig in de opgevolgde trajecten. Dit kan ook te maken hebben met het feit dat de meeste CLB-medewerkers veel ervaring hadden. Daarnaast werden er in een aantal cases verschillende diagnostische instrumenten ingezet en werd het gebruik hiervan ook aangehaald bij de intakegesprekken, zoals de WISC-V (Wechsler Intelligence Scale for Children), CELF (Clinical Evaluation of Language Fundamentals), SON (Snijders-Oomen Niet-verbale intelligentietest), ABAS (Schaal voor adaptief gedrag), BRIEF (Behavior Rating Inventory of Executive Functioning) en SDQ (Strengths and Difficulties Questionnaire). In de verschillende cases herkenden we de verschillende onderdelen van het HGD-traject, de aanpak was over de verschillende cases heen vergelijkbaar. Daarnaast vonden er in bijna alle cases ook klasobservaties plaats.

CLB-medewerkers hebben regelmatig overleg in hun multidisciplinaire team. Dit bleek uit de casussen alsook uit de focusgroepen. Tijdens dergelijke teambesprekingen worden twijfels omtrent bepaalde casussen besproken of werpen collega's met een andere expertise nieuw licht op de casus. Op die manier garanderen de CLB-medewerkers dat de beslissing voor een advies gedragen is door het team en een beslissing weloverwogen is. Bovendien vinden CLB-medewerkers deze besprekingen waardevol om samen sterk te staan tegen de druk die ze soms ervaren vanuit scholen. Deze laatste willen soms graag een verslag, maar de CLB-medewerkers zien dit niet altijd als de geschikte oplossing en dit kan voor weerstand zorgen bij scholen. Het helpt dan wanneer deze beslissing door meerdere mensen onderbouwd kan worden.

“Bij ons is dat ook wel belangrijk, dat dat gebeurt omdat. [...] Je voelt de school, wil heel graag leersteun. En soms is het wel goed dat het team daar dan tussenkomt van: “Maar wow, die heeft nog geen redicodi-plan, die hebben eigenlijk zelf nog niks geprobeerd.” En dat we dan ook wel eigenlijk een handelingsgericht advies geven en zeggen: “we gaan verder met jullie nadenken rond wat kunt jij nog kunt doen binnen uw verhoogde zorg?” Terwijl als dat puur bij één persoon zelf blijft, dan heeft die soms nogal de neiging om de school tevreden te stellen en daar vrienden mee te blijven.” - CLB-medewerker tijdens de focusgroep

“Bij ons heeft dat wel ook al spanningen opgeleverd vanuit de scholen naar het CLB toe. Scholen zijn echt ontevreden als we die leersteun niet meteen aanvragen en voelen zich dan weer in de kou gelaten. Als je niet meteen meegaat in hun vraag, vind ik dat dat wel al wat weerstand vanuit de scholen heeft meegebracht. Dus dat is niet altijd een gemakkelijke afweging en daarom vind ik dat ook echt een meerwaarde om dat inderdaad op ons team te bespreken. Bij ons worden de GC-verslagen ook altijd geformaliseerd door onze directie. We hebben echt een leidraad van wat er allemaal in Lars in het leerlingendossier moet staan voordat er een GC-verslag kan geformaliseerd worden. Dus je kunt dan ook wel een stukje naar de scholen toe kaderen. [...] Maar dat is niet altijd gemakkelijk hoor, met de scholen, want die verwachten soms dat er heel snel gewoon ‘ja’ wordt gezegd. Terwijl wij wel een aantal stapjes moeten doorlopen hebben voordat wij dat mogen opmaken.” - CLB-medewerker tijdens de focusgroep

Samenvatting: Instrumenten en protocollen

- CLB's beschikten over ondersteunende documenten zoals checklists, schrijfwijzers, stappenplannen, HGD-sjablonen en diagnostische overzichten; deze werden vooral gebruikt bij de begeleiding van nieuwe medewerkers.
- In de casussen werden regelmatig diagnostische testen toegepast, zoals WISC-V, CELF, SON, ABAS, BRIEF en SDQ; bijna alle casussen omvatten ook klasobservaties.
- Het HGD-traject werd in de meeste gevallen herkenbaar doorlopen en de aanpak was vergelijkbaar tussen de casussen.
- Multidisciplinair overleg was standaard: twijfels over casussen werden in team besproken om tot gedragen beslissingen te komen en om weerstand vanuit scholen beter te kunnen kaderen.
- Sommige CLB's formaliseerden GC-verslagen via de directie, met vaste kwaliteitscriteria en leidraden.

1. Citaten in dit hoofdstuk bevatten toevoeging of verandering van taal via redactionele ingreep om de leesbaarheid te verhogen.

2. Uitkomsten en adviezen van een HGD

2.1 Factoren voor het opstellen van een GC-verslag

CLB-medewerkers benadrukken in de focusgroepen dat de noden van het kind steeds centraal staan. Er wordt telkens ook goed afgewogen wat de noden van de school of leerkracht zijn. Factoren op niveau van de leerling die bijdragen aan de beslissing om een GC-verslag op te maken zijn: gedrag in de klas dat door medeleerlingen als storend wordt ervaren, het kind heeft zelf een duidelijke nood of hulpvraag, de leerling haakt af in de les of kan niet mee met de leerstof, de leerling boekt weinig schoolse vooruitgang, het welbevinden van het kind, of het hebben van een diagnose (zoals ASS, ADHD...). Er wordt aangegeven dat indien de leerling in het basisonderwijs reeds leersteun heeft gehad de school in het secundair ook onmiddellijk die vraag stelt naar leersteun.

“Ouders en leerlingen willen graag dat leersteun verdergezet wordt en willen niet wachten tot als het helemaal fout loopt om die leersteun aan te vragen, want ze weten dat dat ook een tijdje duurt voordat het kan opstarten. Dus wij krijgen soms al enorm die druk op ons van “mijn kind kreeg leersteun in het lager en we willen automatisch dat dat in het secundair doorloopt”. Terwijl dat wij de visie hebben van leerlingen moeten een nieuwe start kunnen maken. Eerst moet de school de kans krijgen om zorg te bieden. Misschien is dat voldoende en pas dan kijken we of dat er meer nodig is.” - CLB-medewerker tijdens de focusgroep

In de **casestudies** zagen we dat bij de beslissing om over te gaan tot de opmaak van een GC-verslag de noden en het functioneren van de leerling centraal staan, evenals de hulpvraag van de leerkracht. In een aantal casussen werd het IQ van de leerling meegenomen in de beslissing omtrent het opstellen van een GC- versus een IAC-verslag. Dit gebeurde enkel in casussen waarbij er twijfels waren over welk verslag het meest geschikt zou zijn voor de leerling. De betrokken CLB-medewerkers gaven aan dat de afname van een IQ-test geen standaardpraktijk was bij alle leerlingen die een traject bij het CLB doorlopen. Bij onzekerheid over het specifieke type GC-verslag werd er afgetoetst bij een logopedist of leerondersteuner.

Medewerkers van leersteuncentra in de focusgroep herkennen dezelfde factoren op niveau van het kind die bijdragen tot het schrijven van een verslag. Bovendien merken leerondersteuners op dat er bij een leerling met externaliserend gedrag of hoge ondersteuningsnoden sneller wordt overgestapt naar een verslag in vergelijking wanneer een kind een eerder internaliserende problematiek heeft. Ook een **ouder** tijdens de focusgroep deelt deze indruk, omdat leerkrachten meer moeite ervaren met externaliserende problemen.

“Soms [...] moet ik mijn kinderen dankbaar zijn dat hun gedrag zo extreem was dat de scholen uit angst of uit schrik dan in actie kwamen, net omdat dat gedrag zo heftig was. Maar dat was een beetje de omgekeerde wereld eigenlijk.” - Ouder tijdens de focusgroep

In de online interactieve tool van de focusgroepen sommen de **CLB-medewerkers** een aantal kenmerken van scholen op die volgens hen invloed hebben op de beslissing van het advies. Zo zijn CLB's meer geneigd een GC-verslag op te stellen wanneer scholen reeds het zorgcontinuüm doorlopen hebben en de maximale inspanningen in de brede basiszorg en verhoogde zorg onvoldoende blijken om tegemoet te komen aan de noden van een leerling. Echter, er zijn ook omstandigheden of factoren die ertoe bijdragen dat CLB's sneller een GC-verslag schrijven, zonder dat het zorgcontinuüm volledig doorlopen is. Zo vermelden de medewerkers dat CLB's doorgaans sneller een GC-verslag schrijven voor leerlingen in scholen waar er weinig ervaren leerkrachten zijn, waar ze weinig expertise met bepaalde ondersteuningsnoden hebben, of die een duidelijke leervraag kunnen stellen. Daarnaast wordt er ook aangegeven dat scholen proberen om de leersteun te behouden in de klas wanneer de noden van de leerling minder prominent aanwezig zijn. Dit gebeurt omdat het ook voor de leerkracht een extra ondersteuning in de klas kan zijn wanneer er veel leerlingen zijn met verschillende onderwijsbehoeften.

“Het wordt steeds moeilijker en moeilijker in de klassen. We hebben hier een soort scholen met contexten waarin we spreken over anderstaligheid, kinderen met zeer specifieke onderwijsnoden of kinderen die moeilijk gedrag stellen. [...] Dus alles samen maakt dat het niet altijd evident is. En dat ze inderdaad die helpende handen in de klas zoeken om het allemaal te kunnen managen en nog de baas te kunnen. En dan is er natuurlijk onbegrip als wij zeggen “ja maar die maatregelen zijn nog niet voldoende toegepast” [...]” - CLB-medewerker tijdens de focusgroep

Uit het **casusonderzoek** blijkt ook dat de kennis, capaciteiten en competenties van de leerkrachten een rol spelen. Zo wordt er door de CLB's gekeken naar de mate waarin zij voldoende kunnen differentiëren en zorg kunnen bieden aan de leerling. Ook de overbelasting van leerkrachten, vaak gelinkt aan het lerarentekort, wordt als een belangrijke factor genoemd die de geboden zorg op school kan beperken.

Bovendien benadrukken **medewerkers van leersteuncentra** in de focusgroepen dat volgens hen ook de stijl en de kennis van leerkrachten bepalend kunnen zijn in de beslissing omtrent een leerling.

"Ik denk dat je wel voelt dat de kennis en de stijl van een leerkracht voor een kind ook heel bepalend kan zijn. Wat maakt dat bij sommige kinderen in juni gezegd wordt "deze moeten we zeker meenemen" en dan in september eigenlijk gezegd wordt van "Bij mij loopt dat heel vlot en is er geen probleem"." - Leerondersteuner tijdens de focusgroep

Daarnaast geven **CLB-medewerkers** in de focusgroepen aan dat sommige ouderfactoren beslissend zijn in het opstellen van een advies. CLB-medewerkers geven aan dat er sneller een GC-verslag opgemaakt zal worden wanneer ouders ook de noden bij hun kind zien en ervaren. Verder geeft een CLB-medewerker ook aan dat scholen of ouders soms leersteun willen aanvragen net omdat de wachtlijsten van de externe hulpverlening zo lang zijn.

"We hebben hier zo enorme wachtlijsten voor alle vormen van hulp [...] ouders zien het als gratis therapie en scholen zien het vaak als laatste redmiddel." - CLB-medewerker tijdens de focusgroep

Dit werd ook opgemerkt in het **casusonderzoek**. In alle cases werden de ouders betrokken in de beslissing, zeker bij de afweging tussen een IAC- en een GC-verslag. Hierbij merkten we op dat ouders soms onvoldoende op de hoogte zijn van het systeem en de gevolgen van de verschillende soorten verslagen. Er zijn ook verschillen in de mate van inspraak: anderstalige ouders leken soms in te stemmen zonder zelf veel inbreng te geven, wat vragen oproept over de werkelijke betrokkenheid. In één intake werd de spanning omschreven tussen de ouders als 'eigenaars' van het traject en de belangen van de school. Wanneer een ouder of leerling niet wil meewerken aan een onderzoek van het CLB, stopt het traject daar.

Ouders benoemen in de focusgroep dat het als ouder belangrijk is om de mogelijkheden van leersteun op school te kennen. Daarbij vulde een ouder die zelf als leerondersteuner werkt ook nog aan dat het CLB ook een rol kan spelen om mensen hierover te informeren:

"Er wordt heel vaak lang gewacht heb ik de indruk, omdat men dan denkt dat is de thuistaal of dat is de cultuur, of er is te weinig opvolging thuis, enzovoort. [...]. En die kinderen modderen maar wat aan. En er was een directie die zei tegen mij "De leerkrachten zijn hier zelf gaan geloven dat er niks zit in de kinderen". [...] Dus dan denk ik ja als je dan inderdaad als ouder niet zo sterk staat en niks weet van leersteun of zelfs soms het CLB niet kent, dan is dat echt erg, want dan missen heel veel kinderen kansen." - Ouder tijdens de focusgroep

Ook geven bepaalde **CLB-medewerkers** in de focusgroepen aan dat externe hulpverlening verwijst of adviseert naar "ondersteuning of leersteun op school", maar dit niet altijd nodig is omdat de leerling niet vastloopt op school. Dit schept dan verkeerde verwachtingen bij ouders. Daarnaast geeft het CLB ook aan dat het systeem van leersteun onder druk staat. Dit zorgt er bij hen voor dat ze zeker grondig nagaan of leersteun al dan niet de oplossing is. Een voorbeeld geeft verduidelijking:

"Ja, terwijl het systeem effectief onder zeer hoge druk staat. De vacatures geraken niet ingevuld. Ik heb een aantal scholen waar al maanden geen ondersteuning komt omdat die persoon in ziekteverlof is [...], en er geen vervanging mogelijk is. Ik denk als we dan GC's opmaken vanuit dat motto of omdat er externe diensten zeggen van "bekijk dat eens met CLB". Dan zou ik daar toch wel heel voorzichtig met ouders ook echt goed over gaan nadenken, want ze zetten het systeem alleen maar meer onder druk op deze manier." - CLB-medewerker tijdens de focusgroep

2.2 Factoren voor het niet opstellen van een GC-verslag

Wanneer een leerling zelf (of hun ouders) geen hulpvraag heeft, wordt er geen GC-verslag opgemaakt, zoals blijkt uit de focusgroepen met de **CLB-medewerkers**. Soms zijn leerlingen of hun ouders het niet eens met de beslissing om over te gaan tot een bepaald verslag. Het opstellen van een GC-verslag zonder toestemming van de ouders of de leerling gebeurt enkel in uitzonderlijke gevallen. Wanneer er een verslag wordt opgemaakt zonder akkoord of duidelijke hulpvraag van de ouders of leerling, wordt er hulp geboden op klas- of schoolniveau. De CLB-medewerkers geven aan dat deze situaties eerder zelden voorkomen. Daarnaast geeft een andere medewerker ook aan dat leerlingen dit weigeren omdat ze niet anders behandeld willen worden dan andere leerlingen of niet uit de klas gehaald willen worden, geen lessen willen missen of een nieuwe kans willen grijpen in het secundair onderwijs. Bovendien gaan CLB-medewerkers niet over op een GC-verslag wanneer ze merken dat de leerling eigenlijk wel goed kan meedraaien in de school.

Op niveau van de scholen houden CLB-medewerkers rekening met de mate waarin het zorgcontinuüm doorlopen is, zo geven CLB-medewerkers aan in de focusgroepen. Wanneer de medewerker merkt dat er nog mogelijkheden zijn in brede basiszorg of verhoogde zorg, zal deze minder geneigd zijn om een verslag op te stellen. Tegelijk botsen ze dan op weerstand van de school of leerkracht die reeds overbevraagd is net omdat ze al zoveel maatregelen moet toepassen, of omwille van het lerarentekort. Voorbeelden maken dit duidelijk:

“Je merkt soms ook wel een moeheid bij leerkrachten omdat eigenlijk naast de kerntaak [...] er zo veel meer bij komt kijken. [...] Ik denk soms dat scholen het zich soms moeilijk maken. Maar dat is natuurlijk een beleid binnen een school: “voor die moet ik dat doen en voor die moet ik dat doen” enzovoort. En het is soms zo versnipperd, dat ik soms denk voor welbepaalde maatregelen, voer dat gewoon in voor iedereen op fase nul. [...] Ik vind dat dat zorgcontinuüm op fase nul in sommige scholen veel ruimer en veel ook meer overkoepelend kan zijn. Dat dat iets is dat eigenlijk elke leerling gewoon ten goede komt.” - CLB-medewerker tijdens de focusgroep

“Plus ze kampen allemaal met een gigantisch lerarentekort. Wat ook niet helpt om al die fases altijd grondig te doorlopen. En waar wij hen dan nog een slecht gevoel geven door te zeggen van ge moet nog meer op fase nul inzetten. Waardoor dat we dat dan nog meer in de hand werken, en ze nog moedelozer worden en nog rapper in een burn-out belanden.” - CLB-medewerker tijdens de focusgroep

Hier tegenover staat de observatie van een **leerondersteuner** in de focusgroep, die aangeeft dat bepaalde scholen geen GC-verslagen meer aanvragen omdat er onvoldoende beschikbare uren zijn bij het leersteuncentrum.

“Wat ik ook wel heel hard voel is dat scholen geen GC meer laten opstellen omdat er toch niet voldoende uren meer zijn. Dus dan willen ze ook de administratie niet doen. En ik heb daarbij wel het gevoel dat er heel wat kinderen uit de boot vallen. Zoals kinderen met internaliserend gedrag die wel meevolgen, maar die eigenlijk met onze hulp wel tot een diploma zouden komen of wel meer kansen zouden hebben. En je merkt [...] dat het er geprioriteerd wordt zoals ze zeggen dat zijn kinderen met externaliserend gedrag, met heel moeilijk gedrag, waardoor ze eigenlijk niet meer tot hun kerntaak komen wat dat toch lesgeven is. En dat deze kinderen zoveel vragen ze zou echt gebaat zouden zijn bij een GC-verslag, maar dat er gewoon de uren en middelen niet voor zijn.” - Leerondersteuner tijdens de focusgroep

Anderzijds kan het ook zijn dat de CLB-medewerker vindt dat er voldoende expertise aanwezig is in het leerkrachtenteam en leersteun dus overbodig zou zijn, zoals aangegeven door CLB-medewerkers in de focusgroepen. Ook wanneer de school of leerkracht geen duidelijke nood of leervraag heeft, wordt er eerder niet overgegaan tot het opmaken van een GC-verslag. Dit wordt aangegeven door zowel leerondersteuners als CLB-medewerkers. Beide partijen wijzen erop dat het stellen van een duidelijke leervraag in de praktijk vaak nog een moeilijke opdracht is voor scholen, wat er soms voor zorgt dat er geen GC-verslag opgesteld wordt. Daarnaast geeft een CLB-medewerker ook een voorbeeld waar de leerling en de ouders duidelijk een vraag hebben tot ondersteuning, maar de school niet.

“Dat is vaak bij jongeren met bijvoorbeeld autisme die op school eigenlijk best wel goed functioneren. Maar eens ze thuiskomen, ontploffen of dan echt heel moeilijk nog aan het werk te krijgen zijn voor school of heel hard zich moeten afreageren, ventileren. En waar wij dus dan eigenlijk de hulpvraag krijgen vanuit de ouders. En waar dat de school dan zegt van eigenlijk hebben wij geen ondersteuning nodig. [...] Maar dat is soms ook een moeilijke hè? Want ja, de zorgen rond het kind hebben eigenlijk wel rechtstreeks te maken met hoe dat het op school loopt. Maar op school zelf zijn er eigenlijk geen problemen? [...] En ja, dat dat ook altijd dan even te zoeken is van wat is hier nu de goede oplossing?” - CLB-medewerker tijdens de focusgroep

Een **CLB-medewerker** vult tijdens de focusgroep nog aan (terwijl anderen aangeven akkoord te zijn), dat de leerkracht in een bepaalde machtspositie terecht komt.

“CLB-medewerker 1: Daar wil ik ook nog bij aanvullen dat scholen soms wel bepaalde hulp en ondersteuning niet meer willen juist omwille van die overbevraging en dat zij dan echt zeggen wij “Wij kiezen nu voor onze leerkracht”. [...] Gewoon omdat het schoolbeleid dat zegt van “wij kiezen nu voor onze leerkrachten, want als zij nog allemaal inspanningen moeten gaan leveren voor die leerling, dat kunnen wij niet vragen, want dan zijn wij die leerkracht kwijt”. En dan wordt er heel makkelijk tot een BOS (buitengezet op school, nvdr) overgegaan.

CLB-medewerker 2: Ja en dat hoort ge, hoe langer hoe meer.

CLB-medewerker 3: Ja, en dat wordt ook echt gezegd. [...]

CLB-medewerker 2: Ja en leerkrachten dreigen daar ook zelf mee, leerkrachten komen in een in een machtspositie hè. Als zij zeggen van kijk als die leerling erin blijft, ga ik er uit. Dat heb ik letterlijk horen zeggen en meer dan één keer.” - CLB medewerkers tijdens de focusgroep

Bovendien benadrukken **leerondersteuners** in de focusgroepen dat sommige scholen niet openstaan voor leersteun. Het gaat dan om leerkrachten die “geen bemoeienissen willen in de klas” of “geen zin hebben om hun gedrag aan te passen”. Daarnaast gaven leerondersteuners aan dat een GC-verslag op naam van het kind opgemaakt wordt, maar dat leersteun niet alleen leerlinggericht, maar ook leerkracht- en teamgericht ingezet kan worden. De ouders worden hier ook van op de hoogte gebracht, wat volgens leerondersteuners een reden kan zijn voor leerkrachten om weigerachtig tegenover leersteun te staan.

Tot slot merken leerondersteuners in de focusgroepen ook kenmerken bij CLB's op die ervoor zorgen dat er geen GC-verslag opgesteld wordt. Er wordt benoemd dat CLB's vaak geen tijd meer hebben om nog een GC-verslag te schrijven voor hetzelfde schooljaar. Bovendien wordt er door enkele leerondersteuners vermeld dat er bij CLB's soms een aanmeldingsstop is of dat CLB's limieten opleggen aan scholen in het aantal aanmeldingen dat scholen mogen doen. Zoals reeds vermeld werd in Hoofdstuk 3, konden we deze bevinding ook staven op basis van het casusonderzoek.





2.3 Factoren die de keuze voor een type verslag beïnvloeden

Eens bepaald is dat er een GC-verslag komt, moet de CLB-medewerker op basis van de bevindingen van het HGD-traject beslissen welk type het meest tegemoet komt aan de leernoden van de leerling. Dit werd besproken tijdens de focusgroepen. De factoren, zoals beschreven door de **CLB-medewerkers** in de online interactieve tool van de focusgroep, worden per type in **Tabel 1** weergegeven. Voor type 5 werden geen factoren benoemd, CLB-medewerkers geven aan dat zij (bijna) nooit dergelijk verslag opstellen.

Type	Factoren
Basisaanbod	• Leerling ervaart vooral moeilijkheden op vlak van leren en studeren, leerproblemen • (Vermoeden van) een leerstoornis • Leerachterstand bij de leerling • Leerling heeft nood aan ondersteuning in de klas
Type 2	• Ontwikkelingsachterstand • Gecombineerde problematieken met nadruk op cognitieve achterstand • Leerling komt niet tot leren • Leerling komt niet tot interactie
Type 3	• Socio-emotionele moeilijkheden • Gedragsmoeilijkheden (externaliserend en internaliserend) • Moeilijke interactie met andere leerlingen • Leerling veroorzaakt verstoring in de klas • Aandachts- of concentratieproblemen
Type 4	• Leerling heeft noden die de school overstijgen • Motorische problemen • DCD • Problemen met organisatie en planning • Fysieke beperking
Type 6	• Leerling heeft nood aan aanpassing van de materialen • (Vermoeden van) visuele beperking
Type 7	• Leerling komt niet tot spreken • Auditieve problemen • Problemen rond taalontwikkeling
Type 9	• (Vermoeden van) ASS • Moeilijkheden met interactie met andere leerlingen en de leerkracht • Leerling ervaart moeilijkheden die de zorg van de school overstijgt • Problemen met sociale ontwikkeling • Bezorgdheden rond informatieverwerking • Grote nood aan voorspelbaarheid en structuur

Tabel 1

Genoemde factoren die de keuze voor een bepaald type bepalen door de respondenten van de focusgroep

De CLB-medewerkers geven in de focusgroepen aan dat ze het vaakst verslagen uitschrijven voor type basisaanbod, type 3, type 7 en type 9. Er wordt zowel in één van de casussen als tijdens de focusgroepen erop gewezen dat ze voorzichtig moeten zijn met type 7 omwille van onvoldoende vaardigheid in het Nederlands van de leerling. Zo moet het eerst duidelijk zijn of de leerling voldoet aan de voorwaarden voor een taalstoornis, of dat de problemen eerder het gevolg zijn van beperkte kennis van het Nederlands, of van beide. Men geeft ook aan dat ondersteuning voor leerlingen met beperkte kennis van het Nederlands niet altijd in leersteun opgenomen wordt. Daarnaast wordt ook aangegeven dat het proces naar toeleiding van de types meestal op dezelfde manier verloopt. Ook wordt de keuze van het type in team besproken en afgewogen. De keuze van het type GC-verslag is niet altijd zo duidelijk zoals een voorbeeld aangeeft:

“Vaak is het altijd dezelfde ondersteuner. Dus dan zeggen scholen ook: maak er maar iets van. Het komt toch bij dezelfde persoon terecht.” - CLB-medewerker tijdens de focusgroep

“Voor de kleine types is duidelijker als de noden ook daar liggen, dan zijn de criteria gemakkelijker. Maar bijvoorbeeld voor type negen en type drie, dat is vaak ook heel vaag hé, want is het gedrag afkomstig vanuit autisme? Of is autisme dat toch wel maakt dat de leerling niet tot leren komt? Dan zou je nog kunnen zeggen van ja daar heb je wel meer onduidelijkheden. Ik vind het een beetje spijtig. De diagnoses zijn losgelaten in de zin destijds voor leersteun. Maar we moeten er wel nog een type opplakken en dan denk ik van ja, naar sommige zaken toe is dat niet zo gemakkelijk. Ja en ook ouders hebben het daar dan soms moeilijk mee.”
- CLB-medewerker tijdens de focusgroep

Verder blijken er soms ook wijzigingen voor te komen in het soort verslag dat een leerling krijgt. Dit kan voorkomen na een bijstelling van de diagnose of op basis van de beschikbare plaatsen in het buitengewoon onderwijs. Een CLB-medewerker geeft een voorbeeld in de focusgroepen:

“De criteria zijn er, maar de afweging is soms heel moeilijk omdat men vertrekt vanuit hypothese en onderzoek. [...] Maar soms zijn er zoveel beïnvloedende factoren dat je inderdaad niet de juiste oriëntering hebt gedaan. [...] Dus we hebben kindjes in type negen zitten op basis van een diagnose die eigenlijk totaal niet tot leren komen omdat ze zo geblokkeerd zijn. [...] Dan is het eigenlijk ook geen 9 type meer. Moet het type twee zijn, maar er is geen plaats, dus ze blijven dan zitten in de verkeerde school. Moeilijk.” - CLB-medewerker tijdens de focusgroep

Ook wordt door verschillende **leerondersteuners** in de focusgroepen aangegeven dat het CLB volgens hen niet altijd even grondig te werk gaat voor het bepalen van een type. Daarbij wordt aangegeven dat de expertise van leerondersteuners hierbij zou kunnen helpen zoals blijkt uit voorbeelden:

“Wat wij ook wel een stukje zien is dat vaak kleuters aangemeld worden met een taalontwikkelingsstoornis, maar dat het CLB niet altijd even gericht gaat kijken. Want heel veel problematieken hebben nu ook eenmaal een taalontwikkelingsprobleem. Dus vaak gaan ze die dan ergens onder type zeven gaan categoriseren. Terwijl dat eigenlijk labeltjes, voor mij hoeft het niet, maar het is wel naar expertise toe belangrijk dat het toch een beetje bekeken wordt wat er aan de hand is met dat kind en niet door een halfuurtje te gaan observeren. Vaak ook bij die kinderen STOS bijvoorbeeld, het is een braaf kind. Het stoort niet, dus men ziet ook eigenlijk de leervraag op zich niet. [...] Dus ik kan wel een beetje aansluiten op wat dat de vorige zei van ja. [...] Zou er niet beter iemand al op voorhand (voorafgaande de verslagopmaak van het CLB, nvdr), iemand met heel veel ervaring al eens gericht gaan kijken? Waar hoort dit kind?” - Leerondersteuner tijdens de focusgroep

“Soms hebben wij meer expertise op bepaalde vlakken om eigenlijk goed te zien wat er nu eigenlijk nodig is bij dat kind. Soms wordt een kind aangemeld onder type drie, maar heeft dat kind eigenlijk het ASS-denken. Niet dat dat van belang is voor ons om daar een label op te plakken. Helemaal niet. [...] Maar soms is dat niet duidelijk voor scholen vanuit dat gemotiveerd verslag (GC-verslag, nvdr) wat wij juist komen doen. Wij hebben inderdaad geen toverstaf bij moeilijk te begrijpen gedrag. Wij weten hoe zwaar dat is voor leerkrachten, maar dat zijn trajecten.” - Leerondersteuner tijdens de focusgroep

Een andere leerondersteuner nuanceert dit ook wat in de focusgroep. In hun leersteuncentrum werd samengewerkt met de CLB-medewerkers over hoe ze de leervragen bepalen. Dit zorgde ervoor dat de kwaliteit van de GC-verslagen verbeterde en dat de leerondersteuners concreter te werk konden gaan.

2.4 Andere adviezen dan een verslag als resultaat van een HGD

Voor zes van de negen leerlingen in het **casusonderzoek** werd een verslag opgesteld. In de meeste cases van het casusonderzoek leidde het traject tot een GC-(n=5) of IAC-verslag (n=1). In één casus werd er geen verslag opgemaakt, wegens einde schooljaar. In één casus was de ondersteuning op school nog voldoende, maar wordt er wel rekening gehouden met de mogelijkheid dat in de overgang naar het lager onderwijs er mogelijk wel meer ondersteuning nodig zal zijn. In één casus was er op school voldoende ondersteuning (een extra leerkracht in de B-stroom) en was er ook medicatie voor het concentratievermogen opgestart met beginnende positieve effecten, waardoor er beslist werd om geen GC-verslag op te maken. Wanneer er geen GC-verslag werd opgemaakt, werden er wel adviezen voor de school meegegeven, met specifieke aandachtspunten voor de leerling. In één casus werd de leerling voor verheldering van de problematiek doorverwezen naar het Centrum voor Ontwikkelingsstoornissen, zonder dat er al een verslag werd opgemaakt. Daarnaast werden in sommige GC-verslagen ook tips voor de leerkrachten meegegeven zoals het werken met een buddy, en tips voor de ouders, zoals het deelnemen aan een zomerschool, het spelen van spelletjes om rekenen te ondersteunen, naar de bibliotheek gaan....

Daarnaast kwam in de casestudies naar boven dat de structurele versterking van de brede basiszorg en verhoogde zorg minder op de voorgrond stond. De CLB's kennen hun scholen wel goed en kunnen het zorgbeleid goed inschatten. Toch werd er niet altijd actief meegedacht over wat de school nog meer kan doen ter versterking van het zorgbeleid. Er werden vaak wel concrete tips aan scholen gegeven, zoals het voorzien van extra oefeningen, of het installeren van een buddysysteem.

Wat de afwegingen betreft tussen structurele versterking op fase 0 en fase 1 en individuele ondersteuningsnoden, merkten we dat die afweging complex is en op verschillende manieren gemaakt wordt. In één casus gaf het CLB aan dat de veranderende instroom in scholen (bijvoorbeeld meer leerlingen met een andere thuistaal, lage SES of specifieke onderwijsbehoeften) een reden kan zijn om scholen expliciet aan te raden in te zetten op de versterking van de brede basiszorg. In een andere casus werd er rekening gehouden met het kleine aantal kinderen in de klas, en de ruimte die de leerkracht daardoor heeft om meer in te zetten op de brede basiszorg en verhoogde zorg.



Samenvatting: Uitkomsten en adviezen

Factoren voor het opstellen van een GC-verslag

- Noden en functioneren van de leerling stonden centraal; meegewogen werden o.a. storend gedrag, afhaken/niet meekunnen met leerstof, beperkte vooruitgang, welbevinden en diagnoses (ASS, ADHD).
- Continuïteit: eerdere leersteun in het basisonderwijs leidde in het secundair vaak meteen tot de vraag naar opnieuw leersteun.
- School- en leerkrachtfactoren: doorlopen zorgcontinuüm, beperkte expertise/ervaring of overbelasting verhoogden de kans op een GC-verslag; duidelijke leervraag van de school woog mee.
- Ouders: sneller GC wanneer ouders noden erkennen; lange wachtlijsten in externe hulpverlening stuurden scholen/ouders soms richting leersteun.
- IQ-testing werd enkel ingezet bij twijfel tussen GC en IAC; geen standaardpraktijk.

Factoren voor het niet opstellen van een GC-verslag

- Geen hulpvraag/akkoord van leerling of ouders (uitzonderlijk wordt zonder akkoord verder gegaan, maar zelden).
- Leerling functioneert voldoende op school of er zijn nog mogelijkheden in fase 0–1; schoolse weerstand/overbelasting kon hierbij spanningen geven.
- Capaciteit en drempels: sommige scholen vroegen geen GC wegens te weinig beschikbare uren leersteun; CLB's meldde tijdsdruk/aanmeldingsstops.
- Geen duidelijke leervraag of voldoende teamexpertise; soms vroegen ouders ondersteuning terwijl school geen nood zag.

Keuze van type verslag

- Meest voorkomend volgens CLB's: basisaanbod, type 3, type 7 en type 9; voorzichtigheid bij type 7 (onderscheid taalstoornis vs. beperkt NL).
- Typekeuze gebeurde in team; soms moeilijk onderscheid (bv. type 3 vs. 9).
- Type-wijzigingen kwamen voor (bv. door evoluerende problematiek of beschikbare plaatsen in buitengewoon onderwijs)

Uitkomsten/adviezen uit HGD

- Zonder GC werden schoolspecifieke adviezen gegeven (bv. buddy, extra oefeningen, zomerschool).
- Structurele versterking van fase 0–1 stond minder op de voorgrond; CLB's gaven vaak concrete tips, maar dachten niet altijd actief mee op schoolbeleid.
- Afweging tussen individuele ondersteuningsnoden en versterking van fase 0–1 was contextafhankelijk (bv. veranderende instroom, kleine klasgroottes).

3. Professionalisering van CLB-medewerkers

3.1 Professionalisering

Zowel in de vragenlijst uit WP2 als in de intakegesprekken met de CLB's uit het casusonderzoek werd gepeild naar de mogelijkheden tot professionalisering van CLB-medewerkers.

Bij de **CLB-medewerkers** geeft 84,2% van de bevroagden in de **vragenlijst** aan dat er mogelijkheid is om te professionaliseren rond inclusief onderwijs, 10,5% geeft aan van niet en één persoon of 5,3% geeft aan het niet te weten. Van de CLB-medewerkers die de mogelijkheid hebben om te professionaliseren rond inclusief onderwijs, geeft 93,8% ook aan hier gebruik van te maken. Slechts één bevroagde CLB-medewerker geeft aan hier geen gebruik van te maken. Van de CLB-medewerkers die gebruik maken van de professionalisering, tot slot, geeft 60% aan dit meerdere keren per jaar te doen en 40% geeft aan dit ongeveer één keer per jaar te doen.

Wanneer het gaat over professionalisering rond toeleiding naar leersteun, geeft 78,9% van de bevroagde CLB-medewerkers aan dat er de mogelijkheid is, 15,8% ziet geen mogelijkheid en één persoon of 5,3% weet het niet. Van de medewerkers die de mogelijkheid hebben om zich te professionaliseren rond toeleiding naar leersteun, geeft 80% aan hier ook gebruik van te maken. De meesten onder hen doen dit meerdere keren per jaar (66,7%), de anderen (33,3%) ongeveer één keer per jaar.

De CLB's nemen heel wat initiatieven om zich te professionaliseren voor de opmaak van een GC-, IAC-, of OV4-verslag, zo bleek uit het **casusonderzoek**. Zo wordt er regelmatig overleg met het hele team georganiseerd, om het regelgevend kader en de implementatie door te praten en de laatste ontwikkelingen te bespreken. Daarnaast zijn er ook vormingen en opleidingen die georganiseerd worden door de netten en koepels, CLB-medewerkers worden aangemoedigd om deze te volgen. Ook de opleiding Faire diagnostiek van PRODIA wordt regelmatig genoemd als verplichte vorming. Deze opleidingen worden ook als heel waardevol ervaren. In één CLB is er ook een maandelijkse werkgroep rond leersteun. In een ander CLB was er een beleidsmedewerker die zich hier specifiek op richt. Er wordt ook ingezet op intensieve aanvangsbegeleiding van nieuwe CLB-medewerkers. Daarnaast wordt er ingezet op kwaliteitsbewaking door de CLB's, zo is er een CLB waar teamcoaches alle GC-, IAC- en OV-4 verslagen lezen, en good practices verzamelen. De kwaliteitscriteria voor het opmaken van verslagen worden regelmatig onder de aandacht gebracht via interne communicatie, maar ook door het volgen van vormingen. Meer concreet omvatten deze kwaliteitscriteria onder andere het inzetten op brede beeldvorming en ouderbetrokkenheid en het aandacht hebben voor de positieve kenmerken van leerlingen. Er wordt ook ingezet op interviews waarbij casussen op teamniveau besproken worden.

3.2 Gevoel van bekwaamheid

Wanneer het gaat over het toeleiden tot de gepaste ondersteuning van leerlingen met uiteenlopende onderwijsbehoeften geven de bevroagde **CLB-medewerkers** in de **vragenlijst** aan zich hierin bekwaam te voelen. De gemiddelde score is 4,42 op een 5-puntenschaal, waarbij 57,9% van de bevroagden zich eerder wel bekwaam voelt en 42,1% van de bevroagden zich helemaal bekwaam voelt. De gemiddelde score voor het zich bekwaam voelen voor het ondersteunen van scholen in het omgaan met leerlingen met uiteenlopende onderwijsbehoeften ligt iets lager, 4,05 op een 5-puntenschaal. Hier geeft één medewerker aan zich eerder niet bekwaam te voelen en één medewerker antwoordt neutraal, maar 68,4% voelt zich eerder wel bekwaam en 21,1% voelt zich helemaal bekwaam.

Samenvatting: Professionalisering

Professionalisering

De meeste CLB-medewerkers kregen mogelijkheden tot professionalisering rond inclusief onderwijs en toeleiding naar leersteun, en maakten daar ook effectief gebruik van. Voor inclusief onderwijs gaf ruim 8 op 10 aan dat dit mogelijk was; bijna alle betrokkenen volgden vormingen, vaak meermaals per jaar. Voor toeleiding naar leersteun lag de mogelijkheid iets lager, maar ook hier volgde een ruime meerderheid minstens jaarlijks professionalisering.

CLB's zetten uiteenlopende initiatieven in: teamoverleg over regelgeving en implementatie, vormingen vanuit netten en koepels, verplichte PRODIA-opleidingen, maandelijkse werkgroepen of specifieke beleidsmedewerkers rond leersteun, intensieve aanvangsbegeleiding, kwaliteitsbewaking van verslagen, communicatie over kwaliteitscriteria en interviews.

Bekwaamheid

CLB-medewerkers voelen zich sterk bekwaam in hun kerntaken. Bij de toeleiding naar gepaste ondersteuning ervaart iedereen zich bekwaam: een kleine meerderheid eerder wel, en ruim 4 op 10 volledig bekwaam. Ook bij het ondersteunen van scholen in uiteenlopende zorgbehoeften voelen de meesten zich bekwaam, met slechts enkele uitzonderingen die zich minder zeker achtten.

4. De rol van andere (onderwijs)actoren in de opmaak van een verslag

CLB-medewerkers geven in de focusgroepen aan voornamelijk in contact te staan met de ouders en zorgcoördinatoren van de school. Waar mogelijk betrekken ze ook zoveel mogelijk de leerling en proberen ze rekening te houden met diens wensen in de opmaak van een verslag. Ook schooldirecties, leersteuncentra en externe hulpverlening worden soms betrokken in de opmaak van het verslag. In het **casusonderzoek** zien we dezelfde betrokkenen. Wie er betrokken wordt, is erg casusafhankelijk.

“Wij brengen zowat in kaart wie er het meest nauw betrokken is bij de leerlingen. En dan vragen wij ook toestemming aan de leerlingen om eventueel eens contact op te nemen in het kader van taalstoornissen, of een visuele problematiek of een gehoorproblematiek. Ik heb ook al wel regelmatig contact opgenomen met de vorige ondersteuner van bijvoorbeeld basisonderwijs om een beetje te horen wat er al aangeboden werd, waarop ingezet werd, wat is misschien nog nodig voor het secundair onderwijs... soms kan je daar ook nog waardevolle info uithalen.” - CLB-medewerker tijdens de focusgroep

4.1 Zorgcoördinatoren

Bijna alle **zorgcoördinatoren** geven in de focusgroepen aan dat ze vinden dat het CLB rekening houdt met hun standpunt bij het opstellen van een advies. Eén zorgcoördinator vond dit niet en voegde toe dat indien het CLB gecontacteerd wordt, dat het CLB advies geeft aan ouders en leerlingen die buiten de draagkracht van de school valt. Alle zorgcoördinatoren in de focusgroepen voelden zich een gelijkwaardige partner in de beslissingsvorming rond de zorg van een leerling.

4.2 Leerkrachten

Bepaalde **leerkrachten** geven in de focusgroepen aan dat er soms over hun hoofden heen beslissingen worden genomen en ze voelen zich soms ook gepasseerd.

“Ik wilde eigenlijk zeggen dat ik vind dat wij als klasleerkracht toch zeer betrokken zijn. [...] Ik vind dat wij in de eerste plaats op de hoogte moeten zijn samen met de ouders, maar soms worden we gewoon niet op de hoogte gebracht en dat kan niet.” - Leerkracht tijdens de focusgroep

Daarnaast geven sommige leerkrachten in de focusgroepen aan dat het verslag niet toegankelijk geschreven is waardoor ze bepaalde zaken moeilijk kunnen toepassen in de praktijk. Sommige leerkrachten geven aan dat het meestal wel verloopt zoals ze verwachten, maar dat het andere keren ook geleid heeft tot een totaal ander type leersteun dan dat de leerkracht oorspronkelijk had gevraagd. Volgens één leerkracht kwam dit omdat er vanuit de diagnose werd gewerkt en niet vanuit de leervraag.

Op vlak van positieve ervaringen geeft een leerkracht in de focusgroep aan dat er een open communicatie is tussen alle partijen.

“Wij maken een aanmeldingsfiche waarin wij alles beschrijven: welke problemen wij zien, welke aanpakken dat wij al hebben genomen enzovoort. Ze worden ook altijd met ons doorgesproken. Dan wordt er contact met de ouders opgenomen. Er wordt ook altijd gevraagd in hoeverre dat die gesprekken mogen worden teruggekoppeld naar ons. Het is echt een heel open samenwerking eigenlijk met het CLB, maar iemand heeft gezegd dat het ook wel persoonsgebonden is. Ook hier is dat zo, jammer genoeg.” - Leerkracht tijdens de focusgroep

De meeste leerkrachten in de focusgroepen geven aan zich geen gelijkwaardige partner te voelen in de beslissingsvorming rond de zorg van een leerling. Al is er ook een kleiner aantal leerkrachten dat zich wel voldoende betrokken voelt en zich een gelijkwaardige partner voelt. Er is dus een verschil in de ervaringen van leerkrachten met betrekking tot hun rol in het toelidingsproces.

“Ja, ik heb dus nu zorgkinderen. Verschillende, maar ik weet zelfs niet hoeveel uren ieder zorg kind toegewezen krijgt. Ik heb toevallig vandaag nog gehoord van ja maar je krijgt al 1.00u meer omdat we anders ongelijkmatig zitten. Zo ja, dan vraag ik mij af van wat ik mee kan beslissen als ik nog niet eens mag weten hoeveel zorguren een kind is.” - Leerkracht tijdens de focusgroep

“Ik weet dat ook niet. Hoeveel uren zorg dat die kinderen hebben of recht hebben op ondersteuning, maar ik voel mij wel een gelijkwaardige partner. Ik heb wel het gevoel dat als ik iets te zeggen heb over de noden van het kind, dat er naar mij geluisterd wordt, zowel door het CLB, als onze zorgcoördinator, als door de ouders, als de ondersteuner, als de kiné of de logo. Ik heb wel het gevoel dat er naar mij geluisterd wordt en dat daar rekening mee wordt gehouden om het kind zo goed mogelijk te helpen.” - Leerkracht tijdens de focusgroep

4.3 Schoolleiders

Alle **schoolleiders** geven in de focusgroepen aan zich een gelijkwaardige partner te voelen in de beslissingsvorming rond de zorg voor een leerling. Bovendien wordt er volgens hen rekening gehouden met hun input bij het advies van het CLB. Toch geeft een schoolleider aan dat ze veel moeite moeten doen om vorderingen te krijgen in het traject van een leerling. Andere schoolleiders knikken instemmend mee:

“Ik heb soms het gevoel de laatste tijd, als directie, dat ik geen gelijkwaardige partner ben, maar dat ik echt moet trekken en sleuren om bepaalde stappen te kunnen zetten in een dossier die eigenlijk bij een CLB-medewerker of een zorgcoördinator ligt.” - Schoolleider tijdens de focusgroep

4.4 Leersteuncentra

Ook geven **CLB-medewerkers** in de focusgroepen aan dat ze soms leersteuncentra contacteren. Zo geeft een medewerker een voorbeeld van hoe ze voor een specifieke problematiek en een kleiner type vooraf contact opnam. Een andere medewerker geeft een voorbeeld wanneer ze dit deed voor de brede types.

De meerderheid van de **leerondersteuners** in de focusgroepen bevestigen dat ze voorafgaand aan de opmaak van een verslag gecontacteerd worden. CLB's vragen bijvoorbeeld hun input bij het schrijven van een verslag of er worden overlegmomenten met scholen gepland zodat deze laatste meer info kunnen krijgen over wat leersteun is. Ze geven aan dat dit wel gebeurt maar eigenlijk niet de gebruikelijke manier is. Daarbij geven ze ook aan dat ze moeten oppassen dat ze niet de taak van de CLB-medewerker overnemen. Een voorbeeld geeft verduidelijking.

“Het bij ons zo dat indien de school bij de leerling vastzit en al alles is uitgeprobeerd in de brede basiszorg en in de verhoogde zorg, dat de school eerst in gesprek gaat met CLB en dat het CLB ook tips uitdeelt aan de school wat er nog allemaal kan uitgeprobeerd worden. In theorie is het wel zo dat als wij al op die school zijn, dat wij ook binnen in andere casussen gaan [...]. Maar in de zwaardere casussen is er natuurlijk ook het CLB die daar een belangrijke rol in speelt en daarin ook de school probeert te ondersteunen. Wanneer dat dat geheel helemaal ontoereikend is, gaan we eigenlijk over naar de volgende stappen. Ja, het is een beetje ook opletten dat je niet in het vaarwater komt ergens van het CLB, want zij hebben ook hun rol te vervullen. Maar als dat om hele kleine dingen gaat, dan doen we dat wel zeker.” - Leerondersteuner tijdens de focusgroep

Ook anderen geven aan dat ze hiervoor een oplossing vinden. Zo geeft een leerondersteuner aan dat er op de school bepaalde overlegmomenten gepland worden waarbij leerkrachten vragen kunnen stellen. Dit is dan op het niveau van de leerkracht. Aanwezigheid van de leerondersteuner op de school is daarvoor wel belangrijk.

“Ja, bij ons mogen leerondersteuners dat wel doen omdat wij dat zien als een stukje schoolbrede ondersteuning, maar niet leerlinggericht. [...] In de leraarskamer mag je aanspreekbaar zijn. Er zijn er die ook een leersteuncafé houden. Er zijn van alle vormen die op de scholen geïnstalleerd worden, waarbij dat ze consultatie of spreekuur ofzo houden. Maar zonder leerlingen te zien. En dan vinden wij dat oké met de wetgeving en met de noden die er zijn.” - Leerondersteuner tijdens de focusgroep

In uitzonderlijke gevallen staat de leerondersteuner de zorgcoördinator bij om een aanmelding te doen bij het CLB of bij te springen bij een leerkracht, zo blijkt uit de focusgroep met de leerondersteuners. Dit komt omdat ze de leerondersteuner dan al even kennen. De leerondersteuners ervaren dit eerder als positief om de anderen verder te kunnen helpen.

“Ik ga ook wel met zorgcoördinator in gesprek als ze zeggen van “[...] hoe moet ik dat allemaal formuleren om toch wel duidelijk te maken aan het CLB dat het genoeg is, dat we hulp nodig hebben” en dan geef ik woordenschat.” - Leerondersteuner tijdens de focusgroep

Verder wordt in de focusgroep bij de leerondersteuners nog aangegeven indien een leerondersteuner betrokken wordt voor de aanvraag van een GC dat het vertrouwen in de leerondersteuner ook aanwezig moet zijn binnen school/ bij die leerkracht. Nu wordt er bij de leerkrachten vaak nog op veel weerstand gebotst.

Anderen geven aan dat zij minder betrokken zijn op voorhand, als verklaring geven ze daarbij aan dat dit komt omdat zij vooral werken met kleuters.

Er wordt aangegeven dat dit niet de gebruikelijke weg is om voorafgaande te interveniëren, maar de leerondersteuners geven in de focusgroep wel aan dat ze dit soms doen, zoals blijkt uit een aantal voorbeelden. Het voordeel hierbij is dat de leerondersteuner snel kan bijsturen waardoor de leerkracht soms al geholpen is of dat er al een inschatting gemaakt kan worden of er verdere nood is aan begeleiding voor de leerling.

“Ik vind het heel jammer dat wij niet vroeger betrokken worden. Wat ik op mijn school wel toelaat is dat er heel veel leerkrachten mij komen aanspreken en [...] dat ik dan gewoon eens mee ga kijken en nadenken over kleine aanpassingen soms, maar soms ook dat ik kan aangeven van hier zou ik toch doorzetten voor een verslag omdat ik hier echt wel kansen in zie om te gaan begeleiden. Maar ik vind het heel jammer dat wij pas betrokken mogen worden op het moment dat er effectief een GC is, want veel leerkrachten kunnen eigenlijk al met kleine middelen verder geholpen worden. Ja, die mogen dan zo precies de vraag aan ons niet stellen en dat klopt niet, dus ik laat dat nu wel op mijn school toe.” - Leerondersteuner tijdens de focusgroep

Verder geven leerondersteuners in de focusgroep aan dat ze dit wel als een voordeel zien indien ze op voorhand al betrokken zijn, net omdat de leerondersteuner de school al goed kent.

“Eigenlijk vind ik dat heel nuttig, dat een ondersteuner dat doet omdat die de school kent, de context kent, de mogelijkheden die er zijn binnen een school. En ik vind dat niet slecht moesten zij de eerste stap zijn naar een GC en niet het CLB.” - Leerondersteuner tijdens de focusgroep

4.5 De leerling

Ook wordt in de focusgroep met de **CLB-medewerkers** aangegeven dat ouders en leerlingen ook akkoord moeten gaan met leersteun. In sommige situaties, vooral in het secundair onderwijs, is het soms moeilijker om een leerling te overtuigen. Sommige leerlingen willen helemaal geen individuele begeleiding, maar toch moet het verslag dan op hun naam opgemaakt worden.

“Als de leerling echt expliciet weigert ja [...] dan heb ik dat verslag gemaakt op het hoofd van de leerling. Dat gaat niet anders hé. Maar dan wel met de expliciete vermelding dat de leerling zelf geen individuele ondersteuning nodig vindt of dat niet wenst, maar dat wel de school vastloopt. En dat wordt dan uiteraard ook met de leerling besproken. Maar dus ik heb dat al wel gedaan ja. Dus dat de leerling dan expliciet niet individueel bij de leerondersteuner wordt gevraagd of opgevolgd wordt.” - CLB-medewerker tijdens de focusgroep

“Je hebt ook vaak dat ouders wel die vraag hebben of de school de vraag heeft, maar dat de leerlingen, zeker in het secundair, zeggen van: oh nee, niet speciaal dat ie voor mij komt. Ja, als die voor de klas komt is het nog oké, maar als die voor mij komt... ik wil niet anders zijn.” - CLB-medewerker tijdens de focusgroep

4.6 Externe hulpverlening

Wat de externe hulpverlening betreft, hebben we doorheen het **casusonderzoek** opgemerkt dat hun input doorheen het HGD-traject zeker meegenomen wordt, maar dat zij geen invloed hebben op de opmaak van een verslag. Eén CLB-medewerker licht hierover toe dat vroeger psychiaters of andere hulpverleners in hun advies vaker een suggestie deden voor een soort verslag, maar dat er vanuit het CLB ingezet is op het informeren van de externe partners hierover, dat dit niet de bedoeling is. In één intake werd aangehaald dat dit soms wel nog gebeurt, en dat dit tot foute verwachtingen bij ouders kan leiden.

Eén **hulpverlener** (coach voor begaafde en hoogbegaafde leerlingen) geeft in het individuele interview aan bijna nooit contact te hebben met het CLB. Volgens een andere externe hulpverlener (privépraktijk voor het werken met jongeren met ASS) is er wel voldoende samenwerking tussen hem en het CLB. Het CLB doet daarbij ook beroep op de externe hulpverleners of de hulpverlener probeert ook aan te sluiten bij bepaalde gesprekken. Het is daarvoor wel belangrijk dat de hulpverlener en CLB elkaar ook kennen.

“En het CLB ging daar een gesprek mee doen, maar die hadden al vraagjes doorgegeven naar hem, maar ook naar mij gestuurd van kijk, dit is het gesprek dat we gaan voeren. Dit zijn de vragen, kan hij dat al voorbereiden met jou? Dus dat heb ik dat voorbereid met hem. Maar dan ook nog een verslag naar het CLB gestuurd van waarom bepaalde vragen wel heel moeilijk zijn.” - Externe hulpverlener tijdens het interview

Volgens de **medewerker uit het CAR** heeft het CLB wel oog voor hun input. Ze voelt zich daarbij een gelijkwaardige partner, maar erkent dat het CLB meer kennis of mandaat heeft op het schoolse vlak. Ze geeft dit aan in het individuele interview:

Respondent: “In die zin dat ik wel ook gewoon heel erg vind dat het CLB de taak heeft om heel dat schools traject en dat welbevinden op te volgen. Dus ik vind dat we naast elkaar staan in wat we doen en dat we goed met elkaar kunnen overleggen. Maar wanneer we schooloverleggen doen. Ja natuurlijk heeft dan CLB daar net iets meer mandaten dan wij als CAR, omdat dat ook echt hun kernopdracht is. Wij moeten echt kijken naar het kind en de noden van het kind breed in elke context, maar dat het CLB echt wel goed verdieping in die schoolse context kan brengen.”

Onderzoeker: “Maar ze houden wel rekening met jullie? Als die vraag naar leersteun er ligt en jullie zeggen nee, we denken niet dat het nodig is of we denken wel dat het nodig is?”

Respondent: “Ja zeker wel. Dat kan zeker en vast besproken worden.”
- Externe hulpverlener tijdens het interview

Ten slotte geeft de medewerker van het CAR in het individuele interview ook aan dat zij en haar collega's soms impliciet wel de boodschap geven om leersteun op te starten. Wat opvalt is dat de medewerker van het CAR het hier omschrijft als hulp voor een individuele leerling:

“Ook da's een beetje glad ijs vind ik. Omdat wij vanuit ons centrum ook wel echt vinden dat we ons niet te moeien hebben in de taken van de school en het CLB. Maar we gaan dan wel uitspraken doen en dan weten ze ook genoeg van. Zou het niet handig zijn? Dit kind heeft toch wel wat meer één op één begeleiding nodig? Lijkt in een klas context niet makkelijk. Dan voelen ze de bui al wel een beetje hangen en dat zet hen wel aan het denken dan van ja ja, misschien moeten we toch die leersteun installeren.” - Externe hulpverlener tijdens het interview

4.7 Ouders

Ouders uiten in de focusgroep best wat kritiek op de manier waarop de beslissingsvorming rond de zorg voor hun kind op school gebeurde. De meeste ouders voelen zich geen gelijkwaardige partner, al geven sommigen ook aan zich wel een gelijkwaardige partner te voelen in het proces voor het verkrijgen van zorg op school. Bovendien geven ouders aan dat het nodig is om mondig genoeg te zijn.

"Ik heb soms het gevoel dat je daar bijna communicatiewetenschappen moet voor gestudeerd hebben als ouder om daar met de juiste trucs en tools de zaken aan te brengen. [...]. Ik vind dat bijna niet te vatten. Ik ben door wat ik doe als job best wel op de hoogte over de wetgeving. Maar voor mijn zoon, hij zit dan blijkbaar in een school die zegt, 'neen wij doen dat zo niet'. [...] moet er dan effectief naar commissies gegaan worden en heel dat verhaal starten? Ja, daar kan ik de energie niet voor vinden, maar dat toch eigenlijk ja, dat je mondig moet zijn, het allemaal zeer verfijnd moet aanpakken om toch maar ergens te komen." - Ouder tijdens de focusgroep

"Terwijl andere ouders heb ik ook al gehoord, die zich verliezen in hun emoties en in het onbegrip naar elkaar toe. Van zodra dat dat er naar elkaar toe is, sluiten echt alle deuren en wordt ge opzij gezet als de moeilijke lastige ouder en vanaf dan tel je eigenlijk niet meer mee. En ja, dan zal de communicatie nog heel summier verlopen. Wij hebben dat ja echt met kousenvoeten aangepakt met de school, waardoor de school op het einde zei van ja, we moeten jullie toch bedanken dat jullie het tempo van jullie zoon hebben gevolgd. Maar eigenlijk was het niet het tempo van onze zoon dat werd gevolgd, maar het tempo van de school om dan toch dingen te kunnen installeren." - Ouder tijdens de focusgroep

4.8 Pedagogische begeleidingsdienst

De twee **medewerkers van de pedagogische begeleidingsdienst** geven in de beperkte focusgroep aan dat ze ook instaan voor de begeleiding van de leersteuncentra. Dit kan zowel casusgericht zijn of meer beleidsondersteunend.

"Of dat kan alle twee zijn. Dat kan vanuit de casuïstiek zijn, maar daar zit ook beleid. Bijvoorbeeld volgend schooljaar ga ik een traject lopen met het leersteuncentrum om naar een hele duidelijke visie met alle ondersteuners te gaan. Dat is echt ook een gesprek zoals dat in de scholen is op het einde van het schooljaar van kijk, wat waren jullie prioriteiten het voorbije jaar? Waar hebben jullie aan gewerkt? Wat is al gelukt, wat is niet gelukt, wat zijn de prioriteiten voor de toekomst? Wat hebben jullie meegekregen vanuit jullie inspectieverslag? Zijn jullie daar ook nog aandachtig mee? Dat is echt zo'n begeleidingsgesprek en naar aanleiding van wat daar naar boven komt, komt daar begeleiding of verwijzen we hen naar professionalisering in het aanbod." - Medewerker pedagogische begeleidingsdienst tijdens de focusgroep

Ook geven de twee medewerkers van de pedagogische begeleidingsdienst in de beperkte focusgroep aan dat er toch regioverschillen waarneembaar zijn wat betreft of de leersteuncentra al dan niet beroep doen op de pedagogische begeleidingsdienst. Een andere medewerker van de pedagogische begeleidingsdienst vult aan dat dit komt omdat er mogelijk op een andere manier wordt samengewerkt:

"Er is een groot verschil in de regio's. Opnieuw verbinding. In West-Vlaanderen contacteren ze ons veel hoor, bijvoorbeeld en in andere regio's zoals Antwerpen. Als ik dan X en Y beluister, is dat heel wat minder. Die ja die hebben zoiets van we kunnen dat wel zelf. Wij hebben niet die kritische vriend nodig. Of die begeleiding." - Medewerker pedagogische begeleidingsdienst tijdens de focusgroep

"De manier waarop we gecontacteerd worden is wel in de verschillende regio's anders. Bijvoorbeeld ik ben nog nooit op een leersteunraad geweest, terwijl jullie (spreekt collega in andere regio aan, nvdr) denk ik wel. Maar ik ben wel heel regelmatig achter de schermen dan voor die leersteunraad mee aan het nadenken, want zij vinden dat zelf zo een log orgaan. En die eerste graad heeft nog niet zo veel effect. Is heel dikwijls een meedelen van dus dat komt wel." - Medewerker pedagogische begeleidingsdienst tijdens de focusgroep

Samenvatting: Rol van andere actoren

Zorgcoördinatoren:

Bijna allemaal voelden zich gelijkwaardige partner; één uitzondering meldde dat het CLB enkel advies gaf buiten de draagkracht van de school.

Leerkrachten:

Ervaringen uiteenlopend; sommigen voelden zich gepasseerd of vonden verslagen moeilijk toepasbaar, anderen ervoeren open communicatie en gelijkwaardigheid.

Schoolleiders:

Gaven unaniem aan dat hun input werd meegenomen, maar soms moest sterk aangedrongen worden om stappen vooruit te zetten.

Leersteuncentra:

Meestal gecontacteerd voor input; leerondersteuners hielpen soms mee bij aanmeldingen of kleine aanpassingen, maar benadrukten dat dit niet hun formele taak was. Sommigen vonden het waardevol om vroeger betrokken te worden.

Leerlingen:

Hun akkoord was nodig, al weigerden sommigen (vooral in het secundair) individuele begeleiding. Toch werd het verslag dan op hun naam opgesteld.

Ouders:

Veel ouders voelden zich geen gelijkwaardige partner en benadrukten dat mondigheid bepalend was voor hun invloed; enkele ouders rapporteerden wel positieve ervaringen.

Externe hulpverlening:

Input werd meegenomen maar had geen beslissende rol; samenwerking varieerde sterk per geval.

Pedagogische begeleidingsdienst:

Ondersteunde soms ook leersteuncentra, zowel casusgericht als beleidsmatig; mate van samenwerking en betrokkenheid verschilde per regio.

5. Ervaringen van de betrokken actoren

5.1 Zorgcoördinatoren

5.1.1 Leersteun

Er wordt door de **zorgcoördinatoren** in de focusgroepen vaak aangehaald dat leerkrachten eigenlijk te weinig kennis of expertise hebben om met bepaalde ondersteuningsnoden om te gaan. Daarboven komt dat leersteun niet altijd een helpende hand is. Ook daar zit een probleem van enerzijds tekort aan expertise en anderzijds te weinig tijd of middelen en te weinig efficiëntie. Het tekort aan expertise komt vooral doordat het gaat om pas afgestudeerden die de werking van de scholen en klassen onvoldoende kennen en te weinig inzicht hebben in de manier waarop leerkrachten werken in scholen. Bovendien zijn leerondersteuners volgens de bevraagde zorgcoördinatoren maar beperkt aanwezig op de school. Ze geven aan dat dit te weinig is en te weinig flexibel is. Net wanneer een leerling nood heeft aan leersteun voor een bepaald vak bijvoorbeeld dan is de leerondersteuner er niet altijd. Er wordt door de zorgcoördinatoren in de focusgroepen gepleit voor meer expertise en om meer middelen beschikbaar te maken in scholen.

Daarnaast wordt ook aangegeven door de zorgcoördinatoren in de focusgroepen dat de werking van het CLB niet efficiënt verloopt. Dit is volgens hen voornamelijk het geval wanneer er gewerkt wordt met onthalers en trajecters. Ook geven bepaalde respondenten aan dat het CLB vrij strikt toeziet op aanvragen voor leersteun, terwijl de school soms ook echt met de handen in het haar zit.

De meeste zorgcoördinatoren in de focusgroepen halen aan dat de werking met de leerondersteuners vlot kan verlopen wanneer ze voldoende uren op de school doorbrengen, de kinderen goed kennen en voldoende kennis en ervaring hebben. De samenwerking verloopt eerder moeizaam indien het gaat om een leerondersteuner met minder ervaring of iemand die (te) weinig uren op de school aanwezig is, bijvoorbeeld door kleine types. Een voorbeeld illustreert dit:

“De persoon voor type drie en negen, heeft veel te weinig lestijden om echt iedereen te kunnen helpen. Maar dat zal wel overal zo zijn.” - Zorgcoördinator tijdens de focusgroep

Ook geven zorgcoördinatoren in de focusgroepen aan dat de leerondersteuners zich vaak richten tot het kind, maar de aanpak die dan verwacht wordt van leerkrachten niet altijd even haalbaar is. De zorgcoördinatoren wijten dit aan een gebrek aan kennis en ervaring van de leerondersteuner. Een voorbeeld geeft dit weer:

“[...] waarmee de leerondersteuners dan echt met een fantastisch idee soms komen, maar dat het inderdaad niet altijd haalbaar of realistisch is om dat in een klas van 24 leerlingen voor dat ene kind te doen. En ja, daar botsen we inderdaad wel vaak tegen. Waar de leerkracht dan zoiets heeft van ja, ik kan dat niet volhouden en dan voel je dat daar de communicatie onderling wat moeilijker loopt en dan komen wij daar als tussenpersoon weer tussen. Maar ik vind dat ook niet altijd even makkelijk. Het zijn ook heel vaak mensen (de leerondersteuners, nvdr) bij ons toch die zelf nog niet in een klas gestaan hebben waardoor ze ook niet weten hoe dat reilt en zeilt de ganse dag. Bijvoorbeeld iemand die al dertig jaar in buitengewoon onderwijs gestaan heeft, type negen en nu ondersteunt. Er is een type negen en die gaat dat veel rapper aanvoelen van ja, dat zou eigenlijk ideaal zijn, maar dat gaat nooit niet lukken in een klas, zegt ze dan zelf. Dus dat is ook wel een beetje te zien welke ondersteuner dat je hebt. Maar ja, het is wel hun taak om in functie van het kind te denken, maar het is onze taak om de klasgroep mee te krijgen natuurlijk.” - Zorgcoördinator tijdens de focusgroep

Daarnaast geven de zorgcoördinatoren in de focusgroepen nog aan dat ze het belangrijk vinden om vaste ondersteuners op school te hebben. Ook overleg met alle betrokkenen en de samenwerking met de CLB's zijn zeker belangrijk zijn om leersteun te doen slagen. Daarnaast wordt ook aangegeven dat er nood is aan meer expertise op school, zoals een logopedist, kinesitherapeut of psycholoog.

“Ik denk dat vanuit [...] het verlangen om meer te werken naar een inclusieve school, wordt er ook heel duidelijk verder te werken [...] om welzijn meer op school te krijgen. En daar geloof ik zelf ook wel heel hard in. Omdat het ja, hoe meer nabij, hoe makkelijker het is om de juiste hulp in te schakelen. [...] En om ervoor te zorgen dat iedereen ook aan boord kan blijven van het gewone onderwijs en daar aandacht aan te besteden.” - Zorgcoördinator tijdens de focusgroep

Ten slotte geven anderen nog aan dat er meer tijd en middelen nodig zijn op school om inclusie te laten slagen:

“De middelen zijn zo afhankelijk van het attest dat er geschreven wordt, het overleg dat daar allemaal rondhangt, de visies in één richting krijgen. Dat vraagt zoveel. En dat is zo jammer, want uiteindelijk willen we inderdaad leerlingen zo lang mogelijk met een zo breed mogelijke zorg op school houden. Liefst allemaal als het zou kunnen, maar er zitten zoveel elementen nog in, in dat geheel van ons, van de organisatie, van onderwijs. Die maken dat dat eigenlijk niet kan. Zelfs als je een school hebt die bereid is om het te doen, als er mensen zijn die het willen doen. Ja, het blijft een middelenverhaal. Ja, het blijft een middelenverhaal.”
- Zorgcoördinator tijdens de focusgroep

Ook over de continuïteit van ondersteuning worden nog opmerkingen gemaakt. Zo geeft een zorgcoördinator in de focusgroepen aan dat leerlingen die veranderen van school niet steeds aangeven dat ze eerder een verslag hebben en dus het traject op school opnieuw moeten doorlopen.

“Ouders zijn niet verplicht om het GC-verslag aan de volgende school te tonen, maar dat is toch elke keer wel een heel andere zaak, want wij gaan dan vaak aan de slag en dan ineens na een maand of soms sneller [...]. Dat zo van ja maar ja, eigenlijk had hij op de vorige school wel ondersteuning en dat vind ik wel jammer dat we dat niet ergens hebben. Dus we hebben waar alles bijgehouden kan worden, maar dat dat niet gebeurt om ergens anders opnieuw te beginnen. [...] hebben we wel al ondervonden dat we altijd weer opnieuw het traject moeten lopen dan. En dat vind ik wel jammer.” - Zorgcoördinator tijdens de focusgroep

5.1.2 Visie op zorgbeleid

In de focusgroepen werd aan **zorgcoördinatoren** gevraagd wat ze zouden behouden of veranderen aan het huidige zorgbeleid. Wat de meeste zorgcoördinatoren appreciëren en dus willen behouden zijn de overlegmomenten met de verschillende betrokken actoren. Ook dragen de meesten onder hen inclusief onderwijs een warm hart toe en hopen ze dat dit in de toekomst nog verder uitgedragen kan worden. Ze vinden het goed dat de zorg voor een leerling een gedragen verantwoordelijkheid is en dat er open, transparante communicatie bestaat.

Er zijn ook een aantal zaken die ze graag veranderd zouden zien. Zo willen de meeste zorgcoördinatoren dat er een vaste leerondersteuner per school komt. De meesten benadrukken ook dat er meer middelen nodig zijn om structureel goede zorg voor elk kind te kunnen garanderen. Sommigen geven ook aan dat er meer ingezet moet worden op de professionalisering van leerkrachten.

5.2 Leerkrachten

5.2.1 Leersteun

Leerkrachten ervaren leersteun eerder als negatief en als een belasting omdat ze extra maatregelen moeten nemen voor de leerling en dan niet met de groep kunnen bezig zijn, zo blijkt uit de focusgroep met de leerkrachten. Ook anderen geven aan dat het een belasting vormt en er weinig kennis en expertise is bij de leerondersteuner (zoals geen inzicht in lesgeven aan een groep). Slechts enkelen ervaren leersteun eerder als positief.

“De leersteun is zeer beperkt. Ik heb een goed contact met een ondersteuner van één van mijn leerlingen, maar ik moet steeds aangeven dat er problemen zijn, ik doe zelfs voorstellen wat we kunnen proberen. Ze bouwt veel op mijn ervaring. Ik krijg weinig nieuwe informatie en hulp. Ze heeft enkele gesprekjes met de leerling en tokkelt veel.” - Leerkracht tijdens de focusgroep, negatieve ervaring

“Een ondersteuner in de klas is niet altijd evident, het is niet echt een co-teacher want er is eigenlijk maar voor één kind, maar staat wel bij in de klas. Dit werkt vaak storend (bv: voor kinderen met concentratieproblemen) en vaak vinden de kinderen die de ondersteuning krijgen het ook wat ‘beschamend’ dat er iemand die de hele tijd naast hen zit/staat...” - Leerkracht tijdens de focusgroep, negatieve ervaring

“Ze geven concrete tools mee die een leraar in de klas kan inzetten, en waar ze de leerling al mee leerde werken.” - Leerkracht tijdens de focusgroep, positieve ervaring

Daarnaast wordt door leerkrachten in de focusgroep aangegeven dat de hulp die ze krijgen ook sterk afhankelijk is van de leerondersteuner. Zoals een voorbeeld weergeeft:

“Maar dan nog bevestig ik ook een beetje wat aangegeven wordt op die antwoorden dat het profiel van de ondersteuner zeer bepalend is voor de kwaliteit van de interventies. Ja, we hebben ook al pas afgestudeerden had. Niets op tegen natuurlijk, [...] zij kunnen natuurlijk ons begeleiden, maar dat die ondersteuning niet altijd, voor ons een meerwaarde is. We hebben ook anderen die wel zeer specifiek helpen. En we hebben ook liever ondersteuners die open staan om andere kinderen ook mee te nemen in de zorggroep. Dus ze komen voor één kind, maar ze pakken er meerdere tegelijk mee. Het is jammer dat het afhangt van het profiel van de ondersteuner, maar de rol van de zorgcoördinator bij ons op school is wel zeer bepalend om die steun toch iets of wat in goede banen te leiden.” - Leerkracht tijdens de focusgroep

Eén leerkracht geeft een voorbeeld hoe afspraken en doelstellingen ertoe bijdragen dat de leersteun wel op een positieve manier kan verlopen:

“Zo'n ondersteuning begint bij ons vanuit een vraag van mezelf en vanuit de leerling. En die ondersteuning dat start eigenlijk pas met een vergadering waarbij dat van mij verwacht wordt dat ik heel duidelijk maak wat de zorgnoden zijn. Ouders zijn daar vaak ook aanwezig. CLB en zorgleerkracht ook als ze kunnen. Een startmoment waarbij iedereen rond de tafel zit om samen doelen te bepalen voor de komende maanden voor de komende twee, vier, zes maanden. En dan wordt ook al meteen een tussentijdse evaluatievergadering vastgelegd. En die termijn hangt af van de problematiek of bepaalde momenten die belangrijk zijn om terug samen rond de tafel te zitten. Maar er is altijd een tussentijds moment en op het einde van het schooljaar ook altijd een eindevaluatie waarna besloten wordt: gaan we verder volgend schooljaar? Hoe gaan we verder en wat zijn dan de doelen? Dus ik heb eigenlijk net het gevoel dat die ondersteuner veel van mij vraagt, maar dan in de positieve zin dat zij echt zegt: Wat wilt gij dat ik doe? Waar hebt gij nood aan? Want zij geeft ook altijd heel duidelijk aan van: ik mag niet taken overnemen van u als leerkracht. Ik ga geen wiskunde oefeningen uitleggen, dat mag ook niet, maar zij denkt wel mee na. Wat heeft die leerling dan nodig? Misschien heeft die leerling tools nodig voor in de wiskundeles en kan ik die aanreiken en leert zij mij nadien werken met die tools, zodat dat dan eigenlijk een hele mooie match is tussen leerling stappen vooruit te helpen en mij als leerkracht ook stappen vooruit te helpen.” - Leerkracht tijdens de focusgroep

Leerkrachten in de focusgroep vinden dat een samenwerking met een leerondersteuner wel vlot kan verlopen. Dit wanneer er heldere communicatie is, gezamenlijke én duidelijke doelen zijn, en de leerondersteuner kan bijdragen vanuit zijn of haar eigen expertise. De samenwerking loopt volgens leerkrachten spaak wanneer deze elementen ontbreken of wanneer een leerondersteuner te weinig aanwezig is en geen aandacht heeft voor het geheel. Het valt over het algemeen op dat de bevroegde leerkrachten in de focusgroepen eerder ontevreden zijn over leersteun. De ondersteuning voor hen is niet voldoende, of wordt zelfs als belasting ervaren. Daarnaast zijn leerlingen niet altijd voldoende geholpen door deze ondersteuning. Vaak is dit ook te afhankelijk van de leerondersteuner zelf.

5.2.2 Visie op zorgbeleid

Er werd reeds verschillende keren aangegeven dat de **leerkrachten** in de focusgroep leersteun als meer zinvol zouden ervaren indien er meer tijd, middelen en personeel zouden zijn. Ook zou de zorg meer op school/op het niveau van de scholengemeenschap georganiseerd moeten worden. Een voorbeeld:

“Ik denk dat het opzet zeker wel interessant was van alle expertise binnen op school, maar dat de praktische bezwaren en met het beperkte aantal ondersteuning dat dat het soms wel minder zinvol maakt. Soms zou ik het veel handiger vinden dat je bijvoorbeeld die expertise binnen je scholengemeenschap hebt of binnen je school. En dat je die uren zelf kan verdelen en zelf mag organiseren, maar gericht veel sneller op de bal kunt spelen. [...] Ik heb een ondersteuner die vier kinderen onder haar hoede heeft, maar die is ook vaak onderweg. Die moet vaak gaan observeren, die moet vaak gaan overleggen en dat zijn allemaal momenten dat zij wegvallen, terwijl dat je die anders zeer snel zeer efficiënt kunt inzetten.” - Leerkracht tijdens de focusgroep

Daarnaast verwijzen enkele leerkrachten in de focusgroep naar het belang van het buitengewoon onderwijs en wijzen ze erop dat bepaalde kinderen mogelijk daar beter terecht kunnen dan in het gewoon onderwijs. Dit bleek tevens uit de leerkrachtvragenlijst: 73,8% van de leerkrachten die de vragenlijst invulden, vond buitengewoon onderwijs de beste optie voor leerlingen met ernstige specifieke onderwijsbehoeften.

“Soms heb ik de indruk dat wij een zorginstelling zijn die af en toe nog lesgeeft. Ik denk dat dat gezonder zou zijn als een school in de eerste plaats school is en dat we proberen leerlingen zoveel mogelijk mee te nemen. En ja, wat niet in een school hoeft, laat dat eruit. Ik denk dat dat er is, zoveel aandacht voor zorg, maar geef eens wat meer aandacht terug naar de klas. Ik denk dat het ook al heel veel zal oplossen, toch in onze context.” - Leerkracht tijdens de focusgroep

“Wat mevrouw daarnet zei van laat school terug school zijn, daar heb ik het soms een beetje moeilijker mee omdat niet iedereen heeft het geluk en jij zal maar het kind zijn of de ouder zijn van. Ik denk dat we daar wel aandacht voor moeten blijven hebben, maar dat we ons wel moeten afvragen: hoe kunnen we het organiseren en dat we het moeten mogelijk maken dat alles haalbaar moet blijven? En als dat betekent dat we eigenlijk onze organisatievorm anders moeten gaan herbekijken, dat dat niet meer hetzelfde kan zijn dan dertig, veertig jaar geleden, dan denk ik dat we meer daarmee moeten stilstaan. Dat we dan dat we zeggen van goh, de zorg moeten we misschien niet alle aandacht geven, want ik denk dat dat wel net iets heel belangrijk is.” - Leerkracht tijdens de focusgroep

5.3 Schoolleiders

5.3.1 Leersteun

Schoolleiders ervaren leersteun positief wanneer er continuïteit is, zoals bijvoorbeeld een vaste leerondersteuner voor de school. Dit geven ze aan in de focusgroepen. Goede communicatie met de leerondersteuner en duidelijkheid rond welke doelen er nagestreefd moeten worden en wie hiervoor instaat zijn tevens belangrijk. Verder wordt opgemerkt dat de samenwerking met leerondersteuners soms ook moeizaam verloopt. Dit komt volgens de schoolleiders doordat ondersteuners niet altijd de juiste expertise hebben en weinig efficiënt werken. Daarbij geeft één schoolleider aan dat het een oplossing zou zijn indien de expertise op school aanwezig zou zijn. Een andere schoolleider spreekt over meer expertise op de juiste plaats en geeft daarbij het voorbeeld van leerkrachten met veel ervaring. Een andere schoolleider geeft aan dat de inefficiëntie ook ten koste gaat van het welbevinden van de leerling.

“Het is echt crisis en ik heb ook het gevoel dat dat zo precies wordt in een potje dichtgehouden met het dekseltje erop, want dan mogen we niet weten dat dat de kinderen met specifieke noden dat het eigenlijk niet aan het lukken is ofzo. Ik weet het niet, want dan moeten ze wel middelen geven. En dus wij zijn heel blij met leersteun. Maar we merken ook ja, dat is allesbehalve efficiënt. Dat zijn verschillende mensen. Wij hebben hier denk ik vijf verschillende leerondersteuners en die moeten zich verplaatsen van school naar school. Dus die zitten bij wijze van spreken voor hun job nog eens 5.00u per week in de auto ofzo. Ken mensen aan scholen toe en dan winnen we al 5.00u per week, bij wijze van spreken. Die efficiëntie is echt ver zoek nu. Sommigen hebben echt wel expertise waar we heel blij mee zijn, maar er komen ook heel veel mensen in het leersteuncentrum die geen expertise hebben en die dus tegen de leerkracht letterlijk zeggen ik ga eerst een beetje van jou moeten leren. Ja, ja, wat die leerkracht op dat moment echt niet nodig heeft.” - Schoolleider tijdens de focusgroep

5.3.2 Visie op zorgbeleid

In de focusgroepen werd gevraagd naar wat **schoolleiders** zouden behouden én zouden veranderen aan het huidige zorgbeleid op scholen en het beleid rond leersteun. Schoolleiders zouden vaste ankerpunten van CLB's op scholen zeker willen behouden. Voor schoolleiders waarbij ze geen dergelijke ankerpunten hebben, is dit wel een wens. Op sommige scholen wordt gewerkt met een viersporenbeleid². Deze schoolleiders zien hier de meerwaarde van in en zouden dit graag willen behouden. De schoolleiders vinden het goed dat leersteun start in de klas en ze plaats bieden voor kinderen met verschillende noden.

Echter, hoewel het merendeel van de schoolleiders de meerwaarde van inclusief onderwijs ziet, blijken de huidige middelen onvoldoende om dit om te zetten tot een succes in de praktijk. Er is de wil om nog meer kinderen met extra noden korter op te volgen, maar de huidige situatie laat dit niet toe. De schoolleiders geven expliciet aan dat er meer middelen moeten komen omdat de situatie niet langer haalbaar is voor leerkrachten, zorgcoördinatoren en scholen.

“Ja, maar ik heb ook wel het gevoel maar dat [...]inclusief onderwijs iets is waar ik 100% achter sta. Ze hebben gezegd oké, vanaf nu zoveel jaar later moeten alle scholen inclusief zijn. Maar we hebben daar nooit extra middelen voor gekregen. Terwijl je voor SES-leerlingen extra middelen krijgt. [...] Je krijgt extra middelen om die kinderen echt wel een goede toekomst te kunnen geven en een goede basis te leggen. Maar voor die kinderen, die met extra noden... Ik kan u zeggen in een kleuterschool zijn dat vaak nog heel extreme noden, omdat hier gebeurt soms een filter van: toch nog doorverwijzing naar buitengewoon onderwijs of niet? Maar bij ons komen ze als 2,5 jarigen allemaal binnen. Awel ja, chapeau voor de mensen die in de klas staan, want je moet tegenwoordig echt wel superman zijn om dit nog allemaal te kunnen. Dus ja, inclusief onderwijs? Ja, graag. Maar hebben we daarvoor extra middelen nodig? Jazeker.” - Schoolleider tijdens de focusgroep

“Ja, we doen eigenlijk heel veel en dat is niet houdbaar. En ja, wij zijn een mini-maatschappij en ik hoor hier allemaal heel geëngageerde mensen en wij doen dat. Ja, maar het gaat barsten en dat is heel jammer, want ik denk dat wij OCMW en CLB soms ik weet niet wat nog allemaal tegelijk zijn en ik denk dat we dat wel willen, maar niet zonder middelen.” - Schoolleider tijdens de focusgroep

Met deze extra middelen zouden schoolleiders meer uren kunnen geven aan zorgcoördinatoren, zodat die de tijd vinden om de klasvloer effectief te ondersteunen (en dit zou leerkrachten dus ook ten goede komen). Meer handen in de klas zijn volgens hen nodig om het principe van inclusief onderwijs te doen slagen. Bovendien geven schoolleiders aan dat er nood is aan meer expertise op school. Er wordt voorgesteld om te werken met een vaste leerondersteuner per school die deel is van het schoolteam. Sommigen stellen zelfs voor om per school te werken met vaste externe hulpverleners zoals logopedisten en psychologen. Ook willen schoolleiders blijvend inzetten op het vergroten van expertise van het huidige onderwijspersoneel, maar hier is momenteel geen tijd voor.

“Om daar echt met mijn team grondig over na te denken, mis ik echt wel pedagogische studiedagen. En dat we ze nog meer gaan inkrimpen, heb ik het gevoel dat ik met mijn team veel minder zaken nog gaat kunnen opentrekken.” - Schoolleider tijdens de focusgroep

Tot slot geven enkele schoolleiders nog aan dat er nood is aan een duidelijker regulerend kader, met een duidelijkere structuur en flow over hoe dingen in de praktijk moeten gebeuren. Nu lijkt alles te versnipperd en is het onduidelijk geworden wie welke verantwoordelijkheid draagt.

2. Een viersporenbeleid is een methode voor de toepassing van differentiatie, door leerlingen te verdelen in verschillende groepen (sporen) gebaseerd op hun leerbehoeften voor een specifiek vak.

5.4 CLB-medewerkers

5.4.1 Werkbalans

Uit de resultaten van de online **vragenlijst** blijkt dat voor de **CLB-medewerkers** voor de schaal 'mijn taken', met een gemiddelde schaalscore van 3,91, er heel wat verschillen zijn in de onderliggende items. We zien dat het merendeel van de bevroagden het werk nuttig vindt (94,5%), taken met plezier uitvoert (100%) en de job waardevol vindt (94,4%). Tegelijkertijd vindt 44,4% dat het takenpakket niet haalbaar is en geeft 33,3% aan de taken en opdrachten niet tijdig te kennen (**Tabel 2**).

Voor de schaal 'mijn job' vinden we voor CLB-medewerkers een hogere gemiddelde score dan voor leerkrachten, waarbij ook de onderliggende items hoog scoren. Enkel voor 'duidelijkheid rond de toekomst van mijn CLB' zien we dat 22,2% het niet eens is en nog eens 22,2% een neutraal antwoord geeft.

Voor het overige item 'mijn werktempo is haalbaar' tot slot, zien we een lage gemiddelde score van 2,78 en dus ook 44,4% die aangeeft dat dit niet zo is. Slechts 38,9% van de bevroagden geeft aan dat dit eerder wel het geval is.

	N	X (SD)	Min-Max
Werkbalans: mijn taken	18	3,91 (0,38)	3 – 4,6
- Mijn takenpakket is haalbaar	18	2,72 (1,02)	1 – 4
- Ik ken mijn taken en opdrachten op tijd	18	3,61 (0,61)	2 – 4
- Ik vind mijn werk meestal nuttig	18	4,22 (0,55)	3 – 5
- Ik doe mijn taken met plezier	18	4,44 (0,51)	4 – 5
- Ik vind mijn job waardevol	18	4,56 (0,62)	3 – 5
Werkbalans: mijn job	18	4,24 (0,58)	3 – 5
- Ik kan in mijn CLB blijven werken	18	4,89 (0,32)	4 – 5
- Ik kan groeien in mijn job als CLB-medewerker	18	4,28 (0,83)	2 – 5
- De toekomst van mijn CLB is duidelijk	18	3,56 (1,10)	2 – 5
Overig item:			
- Mijn werktempo is haalbaar	18	2,78 (1,17)	1 – 4

Tabel 2

Beschrijvende resultaten voor werkbilans voor CLB-medewerkers

5.4.2 Leersteun

De bevroagde **CLB-medewerkers** geven in de focusgroepen aan dat er nog heel wat expertise mist bij de leerondersteuners, tenzij het gaat over focusondersteuners met een specifieke focus.

"Ik vond die focusondersteuners wel heel positief. [...] Ge voelde dat daar ook echt expertise zat. Ja, en dat is eigenlijk bijna een valkuil aan het worden. Want bij minder bekwame leerondersteuners suggereer ik soms al van neem maar eens contact met de focus." - CLB-medewerker tijdens de focusgroep

"Maar vaak zijn dat ook mensen die pas van de schoolbanken komen, die expert zijn in wat dan ook. En da's geen verwijt aan die mensen, hè, net zoals dat lerarentekort er is, hebben zij ook niet genoeg leerondersteuners" - CLB-medewerker tijdens de focusgroep

CLB-medewerkers geven in de focusgroepen aan dat er bepaalde leerondersteuners nog niet volledig de visie volgen van leerkrachtondersteuning. De bevroagde CLB-medewerkers in de focusgroepen vinden dat leersteuncentra te veel individueel gaan werken en te weinig schoolteams gaan ondersteunen. Het kan daarbij gaan om de leerondersteuner die graag nog individueel met de leerling werkt en anderzijds dat de school of leerkracht nog te weinig mandaat geeft aan de leerondersteuner.

“Van die schoolbrede werking denk ik is de opzet om die schoolteams te gaan versterken. En het blijft toch wel nog te individueel gericht op de leerlingen, gericht op de leerkracht van dat moment waar ze zijn? Tegenover als ik denk van als we het nu hebben over omgaan met leerlingen met autisme. Het eerste wat je doet is kritisch kijken als je binnenkomt op een school, in een klas. En dan merk je, dat daar niks aan wijzigt. En er komt iemand anders die zoveel uren hier spendeert. En vraag ik mij af van; heb je dat nog nooit niet benoemd of is het de school die zegt van nee, we doen dat niet, dus dat is zaken die we dan wel bespreken. Maar je merkt dat dat het blijft. Het evolueert niet naar hetgeen dat eigenlijk in de regelgeving staat op dit moment.”
- CLB-medewerker tijdens de focusgroep

“Ik denk dat het een dubbele is. Ik denk dat het nog steeds een ondersteuningsvorm is waar leerondersteuners zelf vaak toch nog voor kiezen: ik ga die wel uit de klas halen en ik ga er wel individueel mee werken. En het is ook wel een deel dat ze van scholen soms geen mandaat krijgen om echt mee aan dat beleid te werken om daarover na te denken. Dat scholen ze ook liever op dat plekje hebben naast die leerling individueel in de klas.” - CLB-medewerker tijdens de focusgroep

Ten slotte wordt nog aangehaald dat er ook verschillen zijn in de werking van leersteuncentra.

“Wij hebben een leersteuncentrum dat dat leerkrachtgerichte echt heel centraal zet, en leersteuncentra dat daar mindere focus zetten. Dus ik denk dat daar ook nog een groot verschil tussen zit, wat dat ook maakt dat een GC voor één kind misschien niet exact hetzelfde is als een GC voor een ander kind, terwijl dat dat wel zo zou moeten zijn. Ja, dat is eigenlijk niet eerlijk.” - CLB-medewerker tijdens de focusgroep

5.4.3 Visie op zorgbeleid

CLB-medewerkers geven in de focusgroepen aan dat ze focusondersteuners en het onderscheid in kleine en brede types zouden behouden. Andere elementen die behouden moeten blijven volgens CLB-medewerkers is dat leersteun niet behoort tot brede basiszorg en verhoogde zorg, maar dat het net een extra expertise is. Er zijn ook een heel aantal dingen die CLB-medewerkers zouden veranderen. Zo wordt erop gehamerd dat zowel leerkrachten als leerondersteuners meer expertise moeten verwerven. Er wordt ook aangehaald dat de pedagogische begeleidingsdienst een meer prominente rol zou moeten krijgen. Bovendien stellen sommige CLB-medewerkers in vraag of het CLB wel noodzakelijk is in sommige gevallen. Bij bepaalde vragen meer op school- en leerkrachtniveau is dit misschien minder nodig volgens hen. Anderen geven wel aan dat het nodig is om soms als CLB even op de rem te staan zodat niet alle vragen onmiddellijk bij leersteun terechtkomen.

“Als dat dan losstaat van de individuele leerling klopt dat. Maar ik zie nu ook toch dat we regelmatig wat op de rem moeten gaan staan. Want als je scholen moet geloven [...] dan is het aan de lopende band. En als wij daar dan niet meer zouden bij betrokken zijn dan, dan heb je geen zicht op waar dat eindigt eigenlijk hè.”
- CLB-medewerker tijdens de focusgroep

Ze stellen zich ook de vraag of leersteuncentra ook niet beter geschikt zijn om bepaalde types te bepalen:

“Zeker omdat er voor een GC geen diagnoses nodig zijn.”

“Ja, ‘t is dat “

“Dan kan het leersteuncentrum dat toch ook?”

“Ja, dat kan bij zo'n centrum ook, vind ik. Als die voldoende expertise in huis hebben, dan kunnen die toch ook zeggen op basis van de noden? Dan hoeft het niet vanuit een problematiek gezien te worden.”

- CLB-medewerkers tijdens de focusgroep

Verder wordt nog aangegeven in de focusgroepen dat de bevroegde CLB-medewerkers het vreemd vinden dat het CLB een type moet kiezen terwijl het leersteuncentrum niet altijd op die manier te werk gaat.

“Ja, dat vind ik soms ook nog moeilijker. Wij moeten het doen met één type en zij werken vanuit welbepaalde thema's en dat vind ik ook niet altijd gemakkelijk.” - CLB-medewerker tijdens de focusgroep

De bevroegde CLB-medewerkers geven in de focusgroepen aan dat er ook beter een termijn komt op de leersteun. Nu kan de leersteun blijven lopen zolang er leervragen worden geformuleerd. Er zou volgens hen doelgerichter gewerkt kunnen worden. Daarbij vinden ze ook niet dat het de taak is van het CLB om dit te gaan controleren.

“Het lijkt zo een verworven recht om een ondersteuner te hebben en we moeten ons geen vragen stellen bij wat dat ze eigenlijk dan doen. Ja, en dan? [...] Dan spreken we over een vertrouwenspersoon of iemand die erbij hoort. En dat is niet de bedoeling van leersteun. Bij leersteun is toch de bedoeling om expertise in die klas te brengen rond een specifieke problematiek waar de leerkracht niet alleen mee om kan en waar ze hulp bij nodig heeft. Ja, en ik merk dat dat toch nog altijd gezien wordt als van dat is de ondersteuner. En dat is volgens mij niet de bedoeling. Daarmee dat ik zeg dat moest daar een termijn op staan. Het zou ook veel duidelijker zijn van kijk, vroeger was dat zo. Je hebt twee jaar de tijd om daaraan te werken en dan is het gedaan. Ja tegenover nu, we moeten doelen bereiken en er mogen geen vragen meer zijn. Maar je hebt altijd wel een leervraag die je kunt formuleren. En hoe kritisch moeten wij daarnaar kijken? Want op dat moment zijn we er vaak niet meer bij, want wij gaan alleen maar als start en einde en ertussen als er problemen zijn. Maar als er geen problemen zijn en zij blijven hun doelen formuleren in hun leersteunplan. Wij gaan dat ook allemaal niet kunnen controleren. Wij kunnen dat onmogelijk opvolgen met het personeel dat we kunnen inzetten. Dat is gewoon niet haalbaar en dat is ook niet onze taak, vind ik om dat te doen. Dat is de taak van het leersteuncentrum zelf. [...] We hebben daar geen zicht op en moet daar een termijn op staan of een maximumtermijn.” - CLB-medewerker tijdens de focusgroep

Verder geven CLB-medewerkers in de focusgroepen aan dat het duidelijker moet omkaderd worden wat de brede basiszorg en verhoogde zorg omvat en welke verantwoordelijkheden het met zich meebrengt voor de leerkracht. Er is volgens de CLB-medewerkers nood om meer in te zetten op brede basiszorg en verhoogde zorg.

“Als je in een 1B komt, en je komt uit een beschermd milieu van jouw klasje met uw leerkracht. En dan kom je in een mastodont van een secundaire school toe. Dan is het aan de leerkrachten daar om de leerlingen te leren plannen en organiseren. In eerste instantie zouden zelfs leraren niet moeten overwegen (om leersteun te vragen, nvdr). Maar uit ervaring weten we van ja, wij weten hoe het eraan toegaat. [...] En dan zijn er heel veel stappen die we overslaan. Ja, maar ook door het feit dat dat heel vaag is en de verantwoordelijkheden blijven dan ook weg. Omdat als je als leerkracht in het secundair 1.00u lesgeeft aan een groep, voel je je ook niet verantwoordelijk om leerlingen te leren plannen en organiseren. Dat zou eigenlijk onderdeel van de les moeten zijn. En dan zitten we weer in het begin, de basiszorg en de verhoogde zorg moeten we versterken. Alleen ja, weten leerkrachten wat dat eigenlijk van hen verwacht wordt? Dit is ook onderdeel van het verhaal.” - CLB-medewerker tijdens de focusgroep

Het valt de bevroegde CLB-medewerkers in de focusgroepen ook op dat er geen “types” bestaan voor leerlingen die het Nederlands niet of beperkt machtig zijn en hoogbegaafde leerlingen:

“Omdat ik vind dat leersteun draait rond leerlingen die vastlopen in het leren en wij in het secundair onderwijs de laatste periode veel vragen krijgen rond de hoogbegaafden die blokkeren of onderpresteren, waar dat eigenlijk geen aanbod rond is op de scholen. Of de vluchtelingen, heel diverse talen, en dat eigenlijk ook een grote leerachterstand daardoor oplopen. Dat zijn voor mij zo twee categorieën die niet bestaan binnen leerondersteuning, maar het zijn wel jongeren die vastlopen in het leren.” - CLB-medewerker tijdens de focusgroep

“Ze laten de diagnoses los wat dat vroeger dan eigenlijk wel noodzakelijk was. Voor mij goed. Dat is zeker een meerwaarde, maar laat dan ook die types los. Want inderdaad, je kunt nu toch van een hoogbegaafde geen type basisaanbod gaan schrijven als ze hem geen enkel andere diagnose of richting heeft of ook niet ASS. Allez, ik bedoel dat past daar gewoonweg niet onder. En dan type zeven STOS voor de anderstaligen. Dat is ook niet de bedoeling, dus dat is eigenlijk een gemiste kans. Oké, je laat de diagnoses los, maar dan ook die types los. ...ja, ik volg dat inderdaad wel, die hoogbegaafden en die anderstaligen. Zeker een groot probleem die we niet kunnen catalogeren onder een van de types zonder dat we ons daar als CLB dan slecht bij voelen. Want dat is niet oké.” - CLB-medewerker tijdens de focusgroep

Ten slotte geeft een CLB-medewerker in de focusgroepen nog aan dat er zeer veel verschillen zijn in de manier waarop leerondersteuners te werk gaan, dit kan er soms zelfs toe leiden dat de school vraagt om geen leersteun aan te vragen.

“Ik heb soms zelfs scholen die zeggen van dat is voor ons geen meerwaarde, Je moet geen leersteun aanvragen, dus het is ook zeer leersteunondersteunerafhankelijk.” - CLB-medewerker tijdens de focusgroep

5.5 Leerondersteuners

5.5.1 Leersteun

Sommige **leerondersteuners** geven in de focusgroepen aan dat het CLB soms te snel overstapt naar leersteun. Zo wordt er aangegeven dat volgens hen er vaak nog mogelijkheden zijn op brede basiszorg en verhoogde zorg, maar dat het CLB deze over het hoofd ziet. Dit is volgens hen mede door de overbelasting van de CLB's.

“Het CLB zou moeten zien in fase nul en één is er al vanalles gebeurd. Dat werkt niet. [...] Ik kom ook vaak in scholen waar dit echt nog niet gebeurd is, waar dat misschien kleine dingen even geprobeerd zijn maar heel vlug zijn opgegeven. En ik vind dat het CLB daar vlug afhaakt en zegt: Oké, we gaan naar ondersteuning. En dan komen wij in een klas en denken we ja maar als dit en dit en dit voor een langere periode zou volgehouden zijn en dan evalueren, dan was ik hier misschien helemaal niet nodig geweest.” - Leerondersteuner tijdens de focusgroep

Leerondersteuners merken in de focusgroepen ook op dat leerkrachten vaak wel het kind willen helpen, maar niet weten hoe dit te doen. Ze vinden het moeilijk om te differentiëren. Het is dan ook de job van leerondersteuners om leerkrachten te coachen, maar ze merken dat leerkrachten hier vaak niet open voor staan. Leerkrachten wensen vaak dat de leerondersteuner individuele begeleiding aan het kind biedt. Hier zit nog een tweede spanningsveld: leerondersteuners zijn opgeleid om te werken met kinderen, maar worden dan verwacht in staat te zijn te werken met de leerkrachten.

Daarnaast geven leerondersteuners ook aan dat de samenwerking met de ouders soms moeilijk verloopt omwille van taal- of culturele barrières:

“Of waar ik ook al heb gezegd dat bij ons ouders heel weinig betrokken zijn, zie ik ook dat wij er soms bij komen. Ik vind dat het CLB meer de focus naar thuis moeten richten. Dat er bepaalde problematieken zijn waar we de ouders mee moeten helpen om iets te bereiken en waar ik als ondersteuner hier iets kan komen doen. Daarvoor moeten de ouders ook mee in dat proces betrokken zijn en ik weet niet of dat dat het Brusselse is, maar ik heb heel weinig betrokkenheid bij ouders. Heel moeilijk om de taal en ook de cultuurverschillen bij ons die de problematieken op een hele andere manier bekijken.” - Leerondersteuner tijdens de focusgroep

5.5.2 Visie op zorgbeleid

Er zijn enkele elementen die **leerondersteuners** zouden behouden van het huidige zorgbeleid, zo blijkt uit de focusgroep. Hierbij hebben ze het over nascholingen die ze kunnen volgen. Daarnaast vinden ze het goed dat ze flexibel kunnen werken en afhankelijk van de noden, de frequentie van hun taken kunnen verhogen of verlagen. Er wordt ook appreciatie uitgedrukt voor het principe van inclusief onderwijs.

Echter, er heerst bij de leerondersteuners voornamelijk een ontevredenheid en dit op verschillende vlakken. Zo blijkt uit de focusgroepen dat ze worden ingezet voor zeer veel verschillende taken terwijl zij de expertise niet altijd hebben. Ze worden gezien als “manusjes van alles” terwijl ze net expertise in een bepaald iets hebben. Dit kan er soms toe leiden dat ze op heel wat weerstand botsen bij de leerkrachten in de praktijk. Ook stelt men zich vragen bij de rol van leerondersteuners. Dit is heel veelzijdig, en er wordt veel (expertise) verwacht, maar niet iedereen heeft deze expertise. Ook wordt aangegeven dat er nog veel expertise mist bij bepaalde leerondersteuners:

“Als je een ondersteuner hebt die nog nooit gewerkt heeft met een leerling type twee en zij moet dan komen vertellen wat de school moet doen. Dus daar is heel veel weerstand geweest en de scholen zijn zelf op zoek gegaan naar een manier om deze kinderen een plekje te geven binnen de scholengemeenschap (in BuO), wat dat ook de bedoeling niet kan zijn. Maar ze zijn radeloos.” - Leerondersteuner tijdens de focusgroep

Tegelijk wordt ook in de richting van de leerkracht gewezen door de leerondersteuners in de focusgroepen. Volgens de leerondersteuners hebben de leerkrachten op dit moment vaak onvoldoende kennis over inclusief onderwijs en bepaalde ondersteuningsnoden en hoe hiermee om te gaan. Daarbij wordt er verschillende keren gewezen op het feit dat de lerarenopleiding en eventuele na- en bijscholingen van leerkrachten versterkt moeten worden. Verder wordt er ook aangegeven dat er soms verkeerde verwachtingen zijn van scholen ten opzichte van leerondersteuners en dat er onvoldoende tijd is om leerkrachten te ondersteunen. Daarnaast geven ze aan dat leerondersteuners soms op weerstand botsen van de leerkrachten.

Volgens één van de leerondersteuners in de focusgroepen is er nog te weinig aandacht voor een bepaalde groep van leerlingen, de focus ligt op hogere ondersteuningsnoden en dit gaat ten koste van de andere leerlingen of van leerlingen met internaliserende problematieken die eigenlijk weinig opvallen.

“Ja, ik merk dat de gemiddelde leerling en de sterke leerling nu slachtoffer zijn van het systeem. Ik heb nu heel veel ouders die zich vragen stellen en die vragen om hun kind van klas te wisselen omdat ze merken dat de leerkracht te veel bezig moet zijn met specifieke leerlingen.” - Leerondersteuner tijdens de focusgroep

Er wordt verschillende keren aangehaald of de vraag gesteld of het CLB wel de juiste instantie is om een GC- of IAC-verslag uit te schrijven. Sommige leerondersteuners erkennen dat het CLB overbevraagd is en geven aan dit te zien in het verslag dat wordt opgesteld. Anderen geven dan weer aan dat er niet altijd het juiste type bepaald werd omdat het CLB de leerling onvoldoende kent.

“Wat ik wel heel veel voel is dat het CLB niet de juiste of de geschikte partner is om het GC- of het IAC-verslag uit te schrijven. Ik vind dat zij op te veel vlakken kennis moeten hebben en ik voel dat mijn kennis veel groter is voor die specifieke leerlingen. Ik heb het dan over het brede aanbod [...]: Deeltijds naar school gaan, zorgboerderij. Als we echt in die verre REDICODIS gaan, voel je heel hard dat hun expertise daarin ontbreekt en dat die zo dat totaalpakket moeten doen. Terwijl ik vind dat wij eigenlijk veel meer of meer kennis hebben om te beslissen of een school al dan niet voldoende heeft. [...] Ik vind dat die GC/IAC afgeschaft moeten worden en dat wij gewoon als ondersteuners moeten bepalen: ‘Komt dit kind in aanmerking voor leersteun? Zijn de ouders voldoende betrokken? Is dat netwerk daar? Wat kunnen we verwachten?’ En het CLB moet zeker blijven opvolgen. Maar ik vind het heel vreemd dat zij die zelfs vaak geen gezicht of naam kunnen plakken op een kind, beslissen of dat er al dan niet een GC of een IAC opgesteld wordt.” - Leerondersteuner tijdens de focusgroep

“Ik sluit er ook wel bij aan dat we merken dat GC-verslagen eigenlijk info bevatten waarbij dat er zaken zijn uitgeprobeerd binnen in de verhoogde zorg, maar dat dat eigenlijk niet klopt. [...] CLB's gaan inderdaad in een momentopname gaan observeren. [...] Dus waardoor we eigenlijk al starten met een verkeerd verslag.” - Leerondersteuner tijdens de focusgroep

Verder geven de bevroagde leerondersteuners in de focusgroepen aan dat scholen volgens hen te weinig “gecontroleerd” worden op de zorg die ze bieden. Volgens hen is er te weinig controle op de brede basiszorg en de verhoogde zorg en de mate waarin scholen zich hierin blijven ontwikkelen. Dit kan dan opnieuw zorgen voor een toegenomen druk op de leersteuncentra:

“Door het alle jaren mogelijk te maken heb je ook geen stok achter de deur [...] om een school ook initiatieven te laten ontwikkelen om de eigen brede basiszorg en verhoogde zorg te blijven aanpakken. Ik zeg niet dat scholen dat niet doen, maar het wordt wel gemakkelijk: fase twee uitbesteding van zorg en dan in plaats van uitbreiding van zorg. We kunnen het maar aanvragen. Al die rare kinderen, dat zij daar maar voor zorgen. [...] Er zijn nog scholen die zo denken en leraren die zo denken. Zeker niet allemaal. Maar ja, door dat systeem heb je wel een stukje die eigen verantwoordelijkheid laten doorgeven.” - Leerondersteuner tijdens de focusgroep

De telling van de leersteunaanvragen gebeuren niet allemaal op dezelfde datum waardoor het voor leersteuncentra onduidelijk is hoeveel middelen ze in een volgend schooljaar hebben. Dit zorgt voor weinig continuïteit van de leerondersteuners in de leersteuncentra en scholen, zo geven leerondersteuners aan in de focusgroepen. Een voorbeeld:

“Ik vind dat heel triestige affaire dat dat eigenlijk maar in oktober bekend wordt. Je leert nu mensen op of je trekt mensen aan, je hebt die witte raven die binnenvallen uit een BuO of uit een MFC met bakken handicapspecifieke expertise. En je kunt aan die mensen nu niet zeggen dat ze kunnen blijven, die gaan iets anders zoeken. En in september oktober kunt u weer van nul beginnen met nieuwe mensen.” - Leerondersteuner tijdens de focusgroep

“Ik verlies heel veel sterke collega's die zeggen dat gedoe van het onderwijs met de vaste benoeming TADD. Ik moet dan dop aanvragen in de zomermaanden omdat ik niet zeker ben dat ik werk ga hebben. Dit hoeft voor mij niet. En die er dan ook gewoon effectief uitstappen.” - Leerondersteuner tijdens de focusgroep

Bovendien wordt er door meerdere leerondersteuners aangehaald dat er meer middelen nodig zijn om hun werk vlot te kunnen doen en het personeelsverloop tegen te gaan. Er is ook één leerondersteuner die aangeeft dat het goed zou zijn als leerondersteuners vast verbonden zouden zijn aan een school.

5.6 Ouders

5.6.1 Het CLB

De ervaringen van de **ouders** met het CLB zijn eerder wisselend positief of negatief zoals blijkt uit voorbeelden uit de focusgroep. Daarbij wordt aangegeven dat het sterk kan afhangen van de medewerker.

“Ik heb daar toen veel aan gehad, aan die CLB-medewerkster. [...] Je zit wat in zak en as als ouder. Als je zo die boodschap krijgt van het loopt niet zoals het zou moeten en de hemel valt op je kop. We mogen nog zoveel weten of zoveel uit de boeken of van anderen gehoord hebben, de hemel valt op je kop. Maar als dan die CLB-medewerkster was gaan observeren en die zei ja, ik zag dat die die bewegingen probeerde na te doen. Ik zie keiveel potentieel, die kan dat, maar ik zie ook wel dat dat het wat trager verliep of dat we dus die en zowel dat positieve benadrukken waardoor je als ouder het gevoel hebt dat er perspectief is. En ik vind dat vanuit alle betrokken partijen vanaf dat ze zo die “en en” doen, voel je als ouder of voelde ik als ouder veel meer openheid, ook om erin te vertrouwen dat er wel een weg gevonden ging worden.” - Ouder tijdens de focusgroep, met een positieve ervaring

“Bij mij was het niet zo positief in de zin van dat ik het gevoel had dat die vooral inderdaad met de administratie bezig was. Die zat daar wel bij elk overleg. [...] Die zat achter een laptop verscholen. Ik heb die geen enkele keren een woord horen zeggen buiten op het einde telkens van verwachten jullie iets van mij? Alsof dat wij dan moesten zeggen van oké, zo moet jij uw job doen dan. Dus in dat opzicht vond ik absoluut geen meerwaarde. We hebben ze wel nodig gehad, uiteraard om het dossier dan in orde te maken. Maar buiten het in orde maken van het dossier was dat bij ons geen enkele meerwaarde. Ja, maar goed om wel te horen dat het ook wel anders kan natuurlijk.” - Ouder tijdens de focusgroep, met een negatieve ervaring

“Ik denk dat we vijf of zes CLB's met de twee kinderen nu ondertussen lager en secundair hebben gehad. Ja, heel veel verschil. Maar zij zijn wel degenen die toegang sleutels hebben tot hulp waar je anders nooit geraakt. Dus hen moet je vaak meehebben. ... Je moet daar geluk hebben met wie dat er rond de tafel zit.” - Ouder tijdens de focusgroep, met gemengde ervaring

Ouders merkten in de focusgroepen op dat het CLB wel de functie heeft om de leersteun of hulp aan te vragen, maar geven tegelijk ook aan dat er naar opvolging niets verder gebeurde. Ook wordt aangegeven dat het voornamelijk de school is die aan de alarmbel moet trekken en niet zozeer de ouders.

“Ook onze ervaring is zo. We hebben het CLB zelf gecontacteerd en zij zeiden letterlijk van ja, maar wij zijn niet de spreekbuis van de ouders. De school gaat ons moeten contacteren als er een probleem is. We gaan anders niks kunnen betekenen.” - Ouder tijdens de focusgroep

5.6.2 Leersteun

Er worden enkele positieve antwoorden gedeeld door **ouders** in de focusgroep, leersteun kan een grote steun zijn en kan veel betekenen, maar tegelijk wordt ook verwezen naar de minder sterke punten van leersteun (zoals dit ook al werd aangehaald door andere actoren in de focusgroepen.). Daarbij wordt dan verwezen naar: te beperkt en ontbreken van kennis. Voorbeelden geven extra verduidelijking:

“Ja, ik zei als het mensen zijn die veel ervaring hebben en die kennis van zaken hebben, dan kan je er echt heel veel aan hebben, maar jammer genoeg in de praktijk is het dat soms gewoon niet.” - Ouder tijdens de focusgroep

“We hadden eigenlijk iemand die inderdaad toch wel op verschillende momenten in de klas kwam, maar omwille van de vele aanvragen ook eens moeten minderen, wat dan meteen een enorme impact natuurlijk heeft als uw kind daar nood aan heeft en dat eigenlijk op een heel fijne manier ervaren heeft. En dan voel je ook wat dat meteen ook betekent als dat dan wegvalt. Maar ook heel afhankelijk van wie het is. Daar hebben we dit jaar heel veel geluk bij gehad, maar dat verschilt wel enorm als ik kijk met het allereerste jaar. Dus ja, maar het kan veel betekenen.” - Ouder tijdens de focusgroep

Ouders geven in de focusgroep aan dat ze tevreden zijn over leersteun binnen de “beperkte” mogelijkheden. Voorbeelden verduidelijken dit:

“Eens, in de zin van binnen de uren die ze krijgt voor mijn kinderen doet ze het maximum. Zo bedoel ik met eens, in de zin van ze is heel flexibel, ze verandert soms haar uren omdat er een les is waar mijn kinderen ondersteuning nodig hebben. Ze gaat zelfs op uitstap of ze gaat ze gaan halen op uitstap als dat nodig is. Dus ja, qua inspanning en qua aanvoelen. Zeker weten. Is het voldoende? Neen, want ze is nu uitgevallen. [...] En sowieso voel je, daar is een gat en dat gaat niet gevuld worden. In de ene school van mijn kinderen gaat dat gevuld worden via de stagiair, in de andere school van mijn kinderen gaat dat niet gevuld worden, waardoor dat er nu een aantal dingen niet gaan aangepakt worden. Dus biedt het voldoende ondersteuning? Ja, binnen de marge. Maar de continuïteit van de ondersteuning wordt niet verzekerd en dat is door hoe dat de werking op dit moment is.” - Ouder tijdens de focusgroep

Daarenboven vult een ouder (tevens ook ondersteuner) hierop aan dat het ook afhangt van de samenwerking tussen de leerondersteuner en de leerkracht:

“Ja, dat is inderdaad nu het doel van leersteun dat er ook meer naar leerkrachtgericht gaat gewerkt worden. Je moet wel het nodige vertrouwen kunnen hebben bij leerkrachten om dat te kunnen doen, want je wordt wel aanzien als zijnde een buitenstaander als je elk jaar op een andere school terechtkomt. [...] Dus als er continuïteit is, kan dat ook wel wat groeien. Maar elke keer als je opnieuw ergens nieuw terechtkomt, is dat veel moeilijker om die ingang bij de leerkracht te hebben en om dat mandaat te krijgen om dat te doen. Wat het soms wel moeilijker maakt om dat te installeren. Want tegen dat je dat mandaat krijgt, ben je al veel te ver gevorderd op het schooljaar om nog effectief iets te kunnen installeren.” - Ouder (tevens ondersteuner) tijdens de focusgroep

Ouders verwachten van de school dat de leerkrachten ook samen met de leerondersteuner aan de slag gaat, al is dit volgens haar ook niet altijd zo in de praktijk:

“We hebben dan een leersteunmedewerker. [...] Maar volg dan ook haar suggesties. En ik merk dat dat van leerkracht tot leerkracht verschilt, in welke mate dat ze alles aangrijpen dan wel soms een beetje een slag ermee slaan.” - Ouder tijdens de focusgroep

5.6.3 Visie op zorgbeleid

Ook aan **ouders** werd in de focusgroepen gevraagd wat ze zouden behouden of veranderen in het zorgbeleid. Ouders appreciëren het wanneer personeel “out of the box” kan denken, maar vooral wanneer ze als ouder gehoord worden. Ze vinden het ook positief dat de zorg voor hun kind een gedeelde verantwoordelijkheid is, met hen als ouders en met teams met ervaring. Dit zijn elementen die ze zouden behouden.

Er zijn echter heel wat dingen die ouders graag anders zouden zien. Om te beginnen wensen ouders dat zorg op school minder vrijblijvend is, maar dat er uitgebouwde zorgteams aanwezig zijn op school met daarin een rol voor professionals uit verschillende expertises (zoals bijvoorbeeld een sociaal werker). Ze benadrukken ook dat scholen soms te weinig voor het welzijn van het kind kiezen en daarvoor niet alles uit hun kast halen. Bovendien merken ouders ook op dat er meer middelen moeten zijn voor zorg op school zodat er meer mankracht flexibel ingezet kan worden en een continuïteit in zorg gegarandeerd kan worden. Tot slot vermelden ouders dat ze het beter zouden vinden als leerondersteuners vast aan een school verbonden zouden zijn.

5.7 Pedagogische begeleidingsdienst

5.7.1 Visie op zorgbeleid

Ook aan de twee **medewerkers van de pedagogische begeleidingsdienst** werd in de beperkte focusgroep gevraagd welke elementen aan het huidige zorgbeleid ze graag zouden behouden of veranderen. Ze vonden het zorgcontinuüm een goed iets en willen ook het handelingsgericht werken behouden. Ze vinden het positief dat er een functie is op school die zich focust op de zorg voor leerlingen (zorgcoördinator). Daarnaast vinden ze het goed dat er verschillende onafhankelijke organisaties werken rond de school zoals CLB's, leersteuncentra of de pedagogische begeleidingsdienst.

De twee medewerkers van de pedagogische begeleidingsdienst doen ook enkele suggesties die volgens hen het huidige zorgbeleid zouden kunnen verbeteren. Zo suggereren ze bijvoorbeeld dat CLB's meer personeel zouden moeten hebben. Bovendien denken ze dat de opdeling van leerlingen in types misschien herbekeken moet worden, om de kwaliteit van zorg te kunnen garanderen. Ze stellen ook voor om een nauwere samenwerking tussen het reguliere en het buitengewoon onderwijs te installeren. Daarnaast geven ze aan dat ze het wenselijk vinden om meer controle in te bouwen voor bepaalde aspecten van het zorgbeleid in het onderwijs. Hierbij benoemen ze het schrijven van IAC-verslagen zonder ouderlijke toestemming en het niet meer inschrijven van leerlingen onder ontbindende voorwaarden.

Ook zouden de twee medewerkers van de pedagogische begeleidingsdienst de manier van financiering willen veranderen. Momenteel bepaalt het aantal verslagen mee het aantal middelen voor leersteuncentra. Er wordt aangegeven dat er strenge controle is op het aantal verslagen dat wordt uitgeschreven. Er is wel een spanningsveld merkbaar, vooral ook omdat het aantal verslagen de middelen bepalen die een leersteuncentrum krijgt.

“En die leersteuncentra zijn dan zo afhankelijk van die middelen naargelang het aantal verslagen dat er wordt uitgezet. Dat klopt niet, dat zit niet juist. Hoe meer verslagen dat er geschreven worden, hoe meer middelen dat je gaat krijgen. Dat is een foute redenering. Dus veranderen, meer samenwerken en toch eens kijken naar de middelenstromen.” - Medewerker pedagogische begeleidingsdienst tijdens de focusgroep

Er wordt aangegeven door de twee medewerkers van de pedagogische begeleidingsdienst dat na de telling van het aantal verslagen voor leersteun per schooljaar de aanvragen voor leersteun verminderen, vooral na de krokusvakantie of na de paasvakantie (afhankelijk van de regio). Deze tendens die de twee medewerkers opmerken, zouden zij graag zien veranderen.

“We blijven nu nog heel erg hangen in het uitschrijven van GC- of IAC-verslagen in de schooljaren. Want zo na de krokus komt zo de richtlijn van “ja, er komen geen, we gaan geen verslagen meer schrijven”. Bij ons leeft dat heel erg in de regio, terwijl dat dat meer fluide zou moeten zijn en los van de schooljaren op termijn moeten, omdat we ook moeten leren om ondersteuning te stoppen te kunnen zetten. Maar er blijft vast gedacht in dat schooljarensysteem. Maar zij lopen inderdaad, zoals gezegd ook, tegen mankracht aan waardoor dat elke partner daar soms wel gefrustreerd rond geraakt hè.” - Medewerker pedagogische begeleidingsdienst tijdens de focusgroep

Er werd reeds in verschillende focusgroepen (schoolleider, leerkrachten) aangegeven dat leerondersteuners op een meer efficiënte manier ingezet moeten worden terwijl ze zich nu vaak nog moeten verplaatsen tussen verschillende scholen. Dit draagt ook volgens de twee medewerkers van de pedagogische begeleidingsdienst niet bij tot een goede samenwerkingsrelatie tussen de school en het leerkrachtenteam enerzijds en de leerondersteuner anderzijds. Ook de vele verschillende leerondersteuners op één school dragen hier niet toe bij volgens hen.

“Er zijn bijvoorbeeld ondersteuners die dertig leerlingen moeten doen. [...] De ondersteuner moet de school ook wel heel goed kennen. Er moet dan ook wel heel veel vertrouwen in elkaar zijn om samen in die klas dingen te kunnen doen, want er is nog niet overal [...] een open deur, dus ik denk dat mensen dan misschien aan een school zouden moeten gekoppeld zijn [...]. En dan kennen ze ook de visie.” - Medewerker pedagogische begeleidingsdienst tijdens de focusgroep

Bovendien wensen de twee medewerkers van de pedagogische begeleidingsdienst meer middelen voor scholen enerzijds, maar ook voor de pedagogische begeleidingsdienst anderzijds. Op die manier hopen ze meer tijd en ruimte te hebben om aan de slag te kunnen gaan met scholen.

Respondent: "Ja, als ik dan mag dromen naar onze job toe, dan hoop ik dat we wat meer tijd en ruimte krijgen om daar met scholen."

Onderzoeker: "Mankracht dan eigenlijk ook?"

Respondent: "Ja ja, om daar dan ook wel écht met scholen trajecten te lopen. Want ja als je kijkt voor (naam provincie in Vlaanderen, nvdr) zijn we met vier personen voor alle basis- en secundaire scholen die specifiek de focus leerlingenbegeleiding hebben en gelijke onderwijskansen dus. Oké, de andere collega's pakken dat ook wel mee, maar dat is toch niet met die focus zoals wij daar vanuit onze dienst mee aan de slag gaan. Dus ja dat is weinig hé."

- Medewerker pedagogische begeleidingsdienst tijdens de focusgroep

Bovendien is er volgens de twee medewerkers van de pedagogische begeleidingsdienst nood aan een visie van de overheid op lange termijn.

"Maar een visie vanuit het beleid op lange termijn. Want het is veel te veel ad hoc dat er elke vier jaar bij een nieuwe minister andere dingen en het moet echt komen nu naar een duidelijke visie op lange termijn. Daar gaan we naartoe." - Medewerker pedagogische begeleidingsdienst tijdens de focusgroep

Zoals reeds werd weergegeven in de focusgroepen met de CLB-medewerkers vragen ook de twee medewerkers van de pedagogische begeleidingsdienst zich af of leersteun altijd gekoppeld moet zijn aan één individuele leerling.

"Nu ook leerondersteuners zijn gebonden aan de leerlingen. Moet dat altijd? Want dat zet heel veel druk op CLB's om verslagen te schrijven. [...] Kunnen we dat dan niet wat meer opentrekken naar de noden van alle leerlingen? Dat vind ik dat dat ook niet helemaal goed zit." - Medewerker pedagogische begeleidingsdienst tijdens de focusgroep

Er wordt ook door de twee medewerkers van de pedagogische begeleidingsdienst aangegeven dat kwetsbare leerlingen nog veel sneller een verslag toegewezen krijgen.

"En vooral kwetsbare ouders. En daar heb ik het heel moeilijk mee. We blijven toch zien. En we hebben ook data die dat bevestigen, dat kwetsbare leerlingen veel sneller een GC- of IAC-verslag krijgen. Ik heb het daar heel moeilijk mee dat we daar niet nog meer inspanningen doen als school, als CLB om ervoor te zorgen. Ja, want je belemmert voor sommige leerlingen toch kansen hé?" - Medewerker pedagogische begeleidingsdienst tijdens de focusgroep

5.8 Externe hulpverlening

5.8.1 Visie op zorgbeleid

Een **hulpverlener** geeft in een interview aan dat er te weinig aandacht is voor cognitief sterk functionerende leerlingen in het onderwijs. Volgens deze hulpverlener zijn leerkrachten hier nog te weinig in opgeleid en moet er nog sterker ingezet worden op differentiatie ook bijvoorbeeld door flexibelere trajecten aan te bieden. Ook kunnen deze leerlingen geen beroep doen op ondersteuning van het leersteuncentrum en zijn ze te afhankelijk van de goede wil van de school en leerkracht(en).

"Andere dingen, bijvoorbeeld andere vakken en een andere richting gaan volgen, enzoverder. Flexibiliteit en flexibiliteit. Ik heb dat bij mijn eigen dochter allemaal voor elkaar gekregen, maar je merkt dan dat sommige leerkrachten daar echt heel weigerachtig tegenover staan." - Externe hulpverlener tijdens het interview

Een andere hulpverlener geeft in een interview aan dat het ze soms aanpassingen vragen, maar botsen op het rigide schoolsysteem:

"Maar dat men daar niet ziet wat dat dat vraagt. En dat is moeilijk. Soms denk ik van goh, moet dan eerst dat kind helemaal botsen vooraleer dat we iets kunnen doen? En ook beperkingen hé met men heeft regels en afspraken op scholen. Ja, om daarvan af te wijken. Dan merken we dat soms daar een hele moeilijke is." - Externe hulpverlener tijdens het interview

Er wordt verder door één hulpverlener, die in een privépraktijk en tevens ook in het BuO werkt, in een individueel interview aangegeven dat er nood is aan meer middelen en kennis binnen het gewoon onderwijs.

“Als ik nu gewoon zie dat op dat vlak is er wel nood aan binnen dat onderwijs. Zet in op die zorg, zodat je individueel ook kunt werken, maar ook een vertaling doen naar de ouders toe. Dat de leerkracht ook nog les kan geven. De indruk leeft wel bij leerkrachten, “ah moet ik dat hier allemaal kunnen”. En dan denk ik nee maar laat ons als paramedisch team dat doen. Maar als ik dan zie hoe dat het binnen leeronderwijs is, zie ik wel echt schrijnende zaken.” - Externe hulpverlener tijdens het interview

Ook wordt door een hulpverlener in een interview de bezorgdheid geuit over de werkdruk voor leerkrachten:

“Maar dan denk ik wel, en dat is echt, want er is een periode geweest dat ik denk maar dit hou je niet vol, dit is niet oké? Dit is echt niet oké. En dat is echt een zorg dat ik heb van wanneer ontploft dat?” - Externe hulpverlener tijdens het interview

Verder wordt ook aangegeven dat het mogelijk nuttiger is om een leerondersteuner vast op school te hebben:

“Ik denk wat ik nu een gemis vind als ik zo kijk naar de begeleidingen met leersteun enzoverder. Ja, die leerondersteuner heeft heel veel scholen en maakt een planning op enzoverder. Maar ja, een crisis komt niet gepland he. Dus wanneer dat het heel moeilijk is, zou er iemand moeten beschikbaar zijn waar dat iemand al een goede band mee heeft die al afspraken gemaakt heeft en die kan zeggen hey, maar nu is het moment om dit en dit en dit te gaan doen zoals we al eens besproken hebben. Dus als ik het zou mogen veranderen dan zou ik gewoon één vaste leerondersteuner de hele week op de school willen hebben.” - Externe hulpverlener tijdens het interview

Ten slotte geeft een medewerker van het CAR in een individueel interview nog aan dat het zorgcontinuüm een goed werkend systeem is. Daarnaast geeft ze ook aan dat afhankelijk van de leerondersteuner ze ook oog hebben voor de andere leerlingen in de klas:

“Ik volg wel het trapsgewijze systeem waarin dat eerst de school verhoogde zorg moet bieden en dat we dan pas naar dat eerste verhaal gaan. Daar volg ik wel, dus ik denk dat dat op zich voor mijn aanvoelen wel oké zit.” - Externe hulpverlener tijdens het interview



Samenvatting: Ervaringen

Zorgcoördinatoren

Zorgcoördinatoren ervaren dat veel leerkrachten onvoldoende expertise hebben om met specifieke ondersteuningsnoden om te gaan. Zij vinden dat leersteun niet altijd een helpende hand is, omdat leerondersteuners vaak beperkt aanwezig zijn, te weinig ervaring hebben en te weinig flexibel kunnen inspelen op noden per vak of moment. De samenwerking met leerondersteuners verloopt wél vlot wanneer ondersteuners voldoende uren op school doorbrengen, de leerlingen kennen en voldoende kennis en ervaring meebrengen. Zorgcoördinatoren vragen vaste ondersteuners per school, meer middelen en bijkomende in-house expertise (zoals logopedie, kinesithérapie en psychologie). Zij benadrukken het belang van structureel overleg met alle betrokkenen en van een goede samenwerking met het CLB. Ook geven ze aan dat de continuïteit in het gedrag komt bij schoolwissels, omdat ouders een GC-verslag niet verplicht moeten delen, waardoor trajecten opnieuw moeten worden doorlopen.

Leerkrachten

Leerkrachten ervaren leersteun vaak als beperkt of zelfs belastend. Zij noemen een gebrek aan expertise bij ondersteuners, storende aanwezigheid in de klas en onvoldoende continuïteit. Tegelijk geven zij voorbeelden waar leersteun wel werkt: wanneer de ondersteuning start vanuit een duidelijk overleg met ouders, CLB en zorg, wanneer gezamenlijke doelen en evaluatiemomenten worden vastgelegd, en wanneer de communicatie helder is. In de leerkrachtvragenlijst vindt 73,8% buitengewoon onderwijs de beste optie voor leerlingen met ernstige specifieke onderwijsbehoeften.

Schoolleiders

Schoolleiders waarderen continuïteit, zoals een vaste leerondersteuner per school, en duidelijke doelafspraken. Zij signaleren inefficiëntie en versnippering door vele verschillende ondersteuners en verplaatsingen. Ze ondersteunen het principe van inclusief onderwijs, maar achten dit zonder bijkomende middelen, tijd en expertise nauwelijks haalbaar. Zij vragen meer middelen, meer handen in de klas, meer expertise op school en vaste CLB-ankerpunten. Daarnaast vragen sommige schoolleiders om een duidelijker regulerend kader en heldere rolafbakening.

CLB-medewerkers

CLB-medewerkers rapporteren hoge zingeving, werkplezier en ervaren waarde in hun job, maar een zwaar werktempo: het gemiddelde voor "werktempo is haalbaar" bedraagt 2,78/5; 44,4% vindt het takenpakket niet haalbaar en 33,3% geeft aan taken/opdrachten niet tijdig te kennen. Inhoudelijk zien zij dat leersteun te vaak individueel rond de leerling georganiseerd wordt in plaats van leerkracht- of schoolteamgericht. Zij pleiten voor duidelijke termijnen of doelen in leersteun, voor versterking van brede basiszorg en verhoogde zorg, en signaleren lacunes voor anderstalige en hoogbegaafde leerlingen. Zij wijzen ook op verschillen tussen leersteuncentra en op het spanningsveld rond typebepaling en de rolverdeling tussen CLB en leersteun.

Leerondersteuners (leersteuncentra)

Leerondersteuners vinden dat het CLB soms te snel naar leersteun doorverwijst terwijl brede basiszorg en verhoogde zorg nog niet zijn uitgeput. Zij ervaren rolverwarring en overvraging, mede doordat ze voor vele scholen en taken worden ingezet. Continuïteit wordt bemoeilijkt door onzekere en late middelen, wat personeelsverloop veroorzaakt. Zij vragen een duidelijkere opdracht, meer controle op het niveau van scholen rond basis- en verhoogde zorg, en waar mogelijk vaste koppeling van ondersteuners aan scholen.

Ouders

Ouders beschrijven zeer uiteenlopende ervaringen met CLB's, variërend van sterk helpend tot afstandelijk en vooral administratief. Zij ervaren leersteun vaak als helpend binnen de beperkte uren, maar kwetsbaar bij uitval of inkrimping. Ouders vragen meer continuïteit, vaste ondersteuners per school en minder vrijblijvendheid in de schoolse zorg. Zij waarderen het wanneer zij gehoord worden en wanneer zorg een gedeelde verantwoordelijkheid is.

Pedagogische begeleidingsdienst

De bevroagde medewerkers van de pedagogische begeleidingsdienst zijn positief over het zorgcontinuüm en handelingsgericht werken, en waarderen de aanwezigheid van een zorgcoördinator en van onafhankelijke partners rond de school. Zij pleiten voor meer middelen (zowel voor scholen als voor PBD), een lange-termijnvisie van de overheid, herziening van de types en een sterkere verbinding tussen gewoon en buitengewoon onderwijs. Zij bekritisieren financiering die gekoppeld is aan het aantal verslagen en vragen meer gerichte controle, onder meer rond IAC-praktijken en inschrijvingen onder ontbindende voorwaarden.

Externe hulpverlening

De bevroagde externe hulpverleners signaleren te weinig aandacht en ondersteuning voor (hoog)begaafde en sterk cognitief functionerende leerlingen en pleiten voor meer flexibiliteit in trajecten. Zij zien meerwaarde in vaste leerondersteuners die aan een school verbonden zijn, zodat in crisismomenten snel en relationeel kan worden gehandeld. Tegelijk benadrukken zij de hoge werkdruk voor leerkrachten en de nood aan bijkomende middelen en expertise in het gewoon onderwijs.

6



Beleidsaanbevelingen

1. Beleidsaanbevelingen voor een efficiënte en rechtvaardige toeleiding naar leersteun

De aanbevelingen hieronder zijn gebaseerd op de resultaten uit de verschillende hoofdstukken, elk een onderzoeksvraag beantwoordend, en geclusterd op micro-, meso- en macroniveau. Elke aanbeveling wordt onderbouwd met concrete bevindingen. De aanbevelingen zijn bovendien voorgelegd aan en geconsolideerd door de stuurgroep. Bij elke aanbeveling zijn de primaire actoren en medeverantwoordelijken expliciet toegevoegd, zodat duidelijk is wie instaat voor de realisatie en uitvoering.

1.1 Microniveau: participatie en handelingsbekwaamheid

1.1.1 Aanbeveling 1: volwaardige ouder- en leerlingparticipatie als standaard, niet als gunst

Uit de casestudies blijkt dat ouders doorgaans instemmen met de opstart van het CLB-traject, de opmaak van een verslag en de verdere stappen die daarin worden voorgesteld. Bij anderstalige ouders gebeurt die opstart soms zonder veel betrokkenheid van de ouders. Verder wordt vastgesteld dat de mate van daadwerkelijke inspraak sterk varieert. Ook blijkt dat leerlingen vaak niet rechtstreeks betrokken worden, zeker in kleuter- en lager onderwijs.

In de focusgroepen getuigen ouders dat zij vaak zelf moeten aandringen op inspraak. Ze ervaren overlegmomenten als te technisch of moeilijk te begrijpen en hebben de indruk dat men meer luistert naar externe deskundigen dan naar hen.

Uit de administratieve data blijkt bovendien dat de kans op een verslag mede beïnvloed wordt door kenmerken zoals het opleidingsniveau van de moeder en de thuistaal (bv. laagopgeleide moeder: meer kans op type 2, 3, 7 en BA; minder kans op type 9), hetgeen twee van de vier OKI-kenmerken omvat. In combinatie met de kwalitatieve bevindingen kunnen we vermoeden dat de participatie van kwetsbare groepen moeilijker loopt, wat deze verbanden deels kan verklaren.

Dit betekent in de praktijk dat:

- de participatie van ouders en leerlingen vaak formeel is en slechts in beperkte mate substantieel, behalve bij ouders die sterk in hun schoenen staan en goed vertrouwd zijn met het aanbod;
- beslissingen genomen worden zonder de ervaringskennis van ouders als volwaardige inbreng te zien;
- het vertrouwen van ouders in de school en het bredere onderwijssysteem worden aangetast, wat kan leiden tot minder passende ondersteuning.

De wetenschappelijke literatuur zegt hierover in het zorgcontinuüm van handelingsgericht werken dat participatie van ouders en leerlingen een kernvoorwaarde is in fase 2 (besluitvorming) (Pameijer & Van Beukering, 2015). Ook ander onderzoek bevestigt dat ouderbetrokkenheid de effectiviteit en het draagvlak van maatregelen vergroot (Siddiqua & Janus, 2017; Van Mieghem et al., 2017). Struyf e.a. (2016) en Broomhead (2013) tonen bovendien aan dat vooral kwetsbare gezinnen disproportioneel lijden onder een gebrek aan participatie.

Zo komen we tot de volgende concrete beleidsaanbeveling: Initieer een structurele verankering van ouder- én leerlingparticipatie in het toeleidingstraject door:

- tijdens het traject met het CLB te voorzien in minstens twee contactmomenten met de ouder(s), waarbij ook de leerling zelf betrokken wordt, tenzij dit niet mogelijk, haalbaar of relevant is. Concreet gaat het minstens om één gesprek bij de opstart (inschatting van het probleem) en één bij de afronding (bespreking van het voorstel tot beslissing). Andere actoren kunnen hier aanvullend bij betrokken worden;
- communicatie tijdens contactmomenten in begrijpelijke taal, met ondersteuning van tolken en visuele materialen waar nodig, en met expliciete aandacht voor een toegankelijk taalgebruik over regelgeving, afgenomen tests en testresultaten, en andere technische of juridisch-administratieve uitleg, zodat ouders ook effectief kunnen meepraten;

- systematisch aandacht te besteden aan de inbreng van ouders en leerlingen in de verslaggeving van het CLB, zonder bijkomende administratieve lasten te creëren;
- te benadrukken dat het CLB zelf een brugfunctie moet opnemen voor ouders die moeilijk hun stem laten horen, zodat hun participatie niet louter formeel blijft.

Verantwoordelijkheden:

De school (directie, zorgcoördinator en lerarenteam) is primair verantwoordelijk voor het organiseren van tijdige, begrijpelijke en tweezijdige participatiemomenten met ouders en leerlingen en voor het bijhouden van de participatielog¹. Het CLB is medeverantwoordelijk om participatie te borgen in de verslaggeving en neemt een actieve brugfunctie op voor kwetsbare gezinnen; het leersteuncentrum sluit aan waar nodig. Het Vlaams beleid (DOV) legt de minimale participatienormen vast en voorziet in randvoorwaarden (tolken, templates).

Een systematische verankering vergroot vertrouwen, transparantie en eigenaarschap bij gezinnen, verhoogt de kwaliteit van beslissingen en verkleint ongelijkheid doordat kwetsbare gezinnen minder makkelijk afhaken of onvoldoende betrokken raken bij het proces.

1.1.2 Aanbeveling 2: versterk handelingsbekwaamheid van leerkrachten in brede basiszorg (fase 0) en verhoogde zorg (fase 1)

Uit de casestudies en focusgroepen blijkt dat leerkrachten het bieden van verhoogde zorg, maar soms ook het vormgeven van een sterke brede basiszorg, moeilijk combineerbaar vinden met de dagelijkse klaspraktijk, zeker in grote of diverse klasgroepen. Zij geven aan “te verdrinken” in de veelheid aan verwachtingen en benadrukken dat haalbare en concrete handelingsuggesties vaak ontbreken. Zorgcoördinatoren bevestigen dit beeld en wijzen erop dat de grenzen tussen brede basiszorg en verhoogde zorg in de praktijk onduidelijk zijn, waardoor scholen regelmatig geneigd zijn sneller naar fase 2 te gaan. Ook leerondersteuners signaleren dat er druk ontstaat om verslaggeving te initiëren of fase 2 in te zetten, zelfs in situaties waar een versterking van fase 1 volgens hen een passender antwoord zou zijn. Daarnaast benoemen directies en zorgcoördinatoren dat contextfactoren zoals thuistaal, lage sociaaleconomische status en de diversiteit in leerlingengroepen de druk op fase 1 verhogen, en dat scholen in zulke omstandigheden soms te snel doorschuiven naar fase 2.

De resultaten wijzen op aanzienlijke variatie in hoe scholen en leerkrachten de verhoogde zorg vormgeven. Sommige scholen integreren differentiatie, verlengde instructie en remediëring systematisch in hun werking, terwijl andere scholen minder ver staan. Volgens zorgcoördinatoren en CLB-medewerkers leidt een onvoldoende uitgebouwde brede basiszorg en verhoogde zorg op school ertoe dat leerlingen sneller in formele trajecten terechtkomen, waardoor de druk op CLB's en leersteuncentra toeneemt. Zowel leerondersteuners, CLB's als pedagogische begeleiders benadrukken dat een versterking van fase 0 en fase 1 noodzakelijk is om het zorgcontinuüm evenwichtig te laten functioneren.

De wetenschappelijke literatuur ondersteunt deze bevindingen: handelingsgericht werken stelt dat effectieve differentiatie en remediëring kernvoorwaarden zijn voor preventie en inclusie (Pameijer & Van Beukering, 2015). Onderzoek toont bovendien dat leerkrachten met hogere zelfeffectiviteit en voldoende professionele ondersteuning minder geneigd zijn om leerlingen door te verwijzen naar gespecialiseerde trajecten (Wray et al., 2022; Yada et al., 2022).

1. Een participatielog is een beknopt overzicht waarin de school bijhoudt welke contact- en overlegmomenten met ouders en leerlingen plaatsgevonden hebben, met vermelding van datum, aanwezigen, en de aard of inhoud van het overleg. Het document kan dienen als transparant naslagwerk of als bewijs dat participatie structureel wordt ingebouwd.

Dit betekent in de praktijk dat:

- Leerkrachten die zich minder handelingsbekwaam voelen in het omgaan met verhoogde zorg, sneller terugvallen op het CLB voor bijkomende ondersteuning.
- De kwaliteit en duurzaamheid van verhoogde zorg vaak afhankelijk blijft van de individuele expertise van leerkrachten, zorgcoördinatoren of leerlingenbegeleiders. In sommige scholen wordt daarnaast, los van formele toeleiding, al expertise van leerondersteuners ingebracht in een oriënterende fase. Dit leidt echter tot verschillen in aanpak tussen scholen.
- Leerlingen niet altijd de meest passende ondersteuning krijgen, doordat scholen verschillen in expertise en structurele uitbouw van fase 1. Dit wordt door verschillende actoren gelinkt aan risico's op een snellere (vraag tot) opmaak van een verslag en aan een te versnipperde toeleiding naar formele trajecten.
- De huidige opleiding van (toekomstige) leerkrachten in verband met diverse onderwijsbehoeften in vraag wordt gesteld.

Zo komen we tot de volgende concrete beleidsaanbeveling: Faciliteer en investeer structureel in expertisedeling en de professionalisering van leerkrachten rond brede basiszorg en verhoogde zorg door:

- systematische coaching en begeleiding in de klaspraktijk, met nadruk op haalbare brede basiszorg, differentiatie- en remediëingsstrategieën, gegeven door pedagogische begeleidingsdiensten en, waar relevant, ondersteund door CLB's of leerondersteuners. Deze laatste mogen daarbij expliciet een rol opnemen in fase 0 en 1, mits aanpassing van de huidige regelgeving, mits duidelijke afstemming met de rol van andere actoren en mits er voldoende ruimte blijft voor de complexe en ernstige zorgvragen in fase 2 en 3;
- leerkrachten daarnaast ook de kans te geven zich te professionaliseren via studiedagen, nascholingen en vormingstrajecten, zodat expertise niet enkel op de klasvloer wordt opgebouwd, maar ook structureel wordt verdiept;
- het ontwikkelen en verspreiden van praktijkgerichte instrumenten en formats voor brede basiszorg én verhoogde zorg, afgestemd op verschillende onderwijsniveaus, daarbij rekening houdend met het bestaande aanbod (bv. Prodia, PBD-materialen), en met de vaststelling dat scholen en leerkrachten vaak eerder moeite hebben om deze materialen te vinden of tijd te maken om ze effectief in te zetten;
- een versterkte samenwerking met pedagogische begeleidingsdiensten, aangezien scholen en zorgcoördinatoren aangeven dat de huidige samenwerking vaak te weinig concreet en te traag is. Door duidelijke afspraken en nabijheid kan hun expertise beter lokaal geborgd en overdraagbaar gemaakt worden. Daarbij ook een appel aan de scholen om hun verantwoordelijkheid op te nemen en noden te formuleren, aangezien de samenwerking met PBD's vraaggestuurd is.
- het creëren van tijd en ruimte binnen scholen om leerkrachten collectief te ondersteunen in hun zorgpraktijk;
- het kritisch herbekijken van de lerarenopleidingen en daarbij nagaan in welke mate zorg voor leerlingen structureel is verweven in het curriculum, alsook of (toekomstige) leerkrachten voldoende kennis en handelingsgerichtheid rond diversiteit en specifieke onderwijsbehoeften krijgen.

Daarnaast is het belangrijk de rollen van leerondersteuners, CLB en pedagogische begeleidingsdiensten complementair te herdenken, zodat ze elkaar versterken en niet in elkaars vaarwater komen. Daarbij moet aandacht gaan naar de juiste investeringen en omkaderingsmechanismen in het systeem, zodat middelen voldoende in de fundamenteën van fase 0 en 1 geïnvesteerd worden. Daarnaast is het essentieel dat één van deze rollen ook het overzicht bewaart en fungeert als brug tussen de verschillende actoren, zodat er afstemming is en men niet op afzonderlijke "eilandjes" blijft werken.

Verantwoordelijkheden.

Scholen en schoolbesturen dragen primair de verantwoordelijkheid om tijd, ruimte en teamleren te organiseren en om fase 0 en 1 duurzaam te versterken. PBD's zijn medeverantwoordelijk voor klasnabije coaching en praktische materialen; CLB en leersteunencentrum leveren waar reglementair passend gericht advies en ondersteuning. Lerarenopleidingen borgen de instroomcompetenties; DOV/AGODI ondersteunt via regelgevend kader en professionaliseringsmiddelen.

Een versterking van de handelingsbekwaamheid in fase 0 en 1 verhoogt de zelfeffectiviteit van leerkrachten, verlaagt de druk op CLB's en leersteunencentra, en garandeert dat leerlingen zo lang mogelijk binnen een reguliere klasomgeving kwaliteitsvol onderwijs ontvangen.

2.1 Mesoniveau: structuur, samenwerking en continuïteit

2.1.1 Aanbeveling 3: naar uniforme, transparante en gedeelde verslaggeving én duurzame besluitvorming in het zorgcontinuüm

Uit de analyses blijkt dat er momenteel aanzienlijke verschillen bestaan in verslaggeving en besluitvorming tussen CLB's, scholen en regio's. CLB's gebruiken uiteenlopende interne formats (schrijfwijzers, checklists, richtlijnen), bovenop de uniforme LARS-verslagen en de materialen die ter ondersteuning netoverschrijdend voorzien zijn. Dit leidt tot versnippering, dubbele registraties en hogere administratieve werkdruk. Daarnaast tonen data aan dat verslagfrequenties sterk variëren: in het secundair onderwijs GO/OGO heeft gemiddeld 12–13% van de leerlingen een verslag, maar in sommige scholen loopt dit op tot 44%. Provinciaal zijn er eveneens verschillen (bv. in 2023–24: 0,85% nieuwe verslagen in Brussel versus 1,65% in West-Vlaanderen). Deze verschillen worden slechts beperkt verklaard door leerling- en schoolkenmerken en hangen ook samen met uiteenlopende verslagpraktijken, de mate waarin scholen brede basiszorg en verhoogde zorg systematisch inzetten, en de aanwezigheid van ervaren leerondersteuners. Ouders en scholen ervaren dit als willekeurig of onvoorspelbaar.

Tegelijk blijkt uit focusgroepen en casestudies dat het zorgcontinuüm (brede basiszorg, verhoogde zorg, uitbreiding van zorg en IAC/OV4) in de praktijk vaak onvoldoende expliciet wordt toegepast. Rollen en verantwoordelijkheden van schoolteams, CLB's en leersteuncentra zijn niet altijd duidelijk afgesproken, en formeel vastgelegde mandaten sluiten niet altijd aan bij de onderwijsrealiteit. Scholen ervaren dat CLB's te traag handelen, terwijl CLB's aangeven dat scholen te snel willen doorverwijzen. Ook ouders signaleren dat zij onvoldoende zicht hebben op wie verantwoordelijk is, wat de transparantie en het vertrouwen in het traject ondermijnt.

Dit betekent in de praktijk dat:

- de kans op een verslag en dus toegang tot leersteun varieert tussen regio's, CLB's en scholen, en zelfs afhankelijk kan zijn van de aanwezigheid van bepaalde leerondersteuners;
- fasen 0 en 1 niet altijd systematisch doorlopen of geëvalueerd worden, waardoor de verantwoordelijkheid te snel verschuift naar fase 2 en verslaggeving, met bijkomende druk op leersteuncentra;
- de regierol van scholen decretaal vastligt, maar in de praktijk vaak onduidelijk wordt ingevuld, wat leidt tot frustratie en tijdsverlies;
- CLB-medewerkers veel tijd verliezen aan dubbele registraties in LARS en interne tools, waardoor minder tijd overblijft voor directe leerling- en schoolondersteuning;
- ouders en leerlingen het proces als weinig voorspelbaar en transparant ervaren.

In de wetenschappelijke literatuur benadrukt het handelingsgericht diagnostisch model (Prodia) het belang van systematische en transparante verslaggeving als basis voor gelijke kansen (Pameijer et al., 2006). Onderzoek toont bovendien dat institutionele verschillen ongelijkheid kunnen versterken, wat aansluit bij de vastgestelde variatie in verslagpraktijken en besluitvorming tussen regio's en CLB's (Van Houtte & Stevens, 2015). Internationaal onderzoek wijst daarnaast op de rol van geïntegreerde digitale systemen in het verlagen van werkdruk en het verhogen van transparantie (OECD, 2019). Tegelijkertijd tonen recente studies aan dat digitale systemen ook tot verhoogde stress en administratieve werkdruk kunnen leiden wanneer ze niet gebruiksvriendelijk zijn of te complex worden ingericht, zoals beschreven in de discussie over "red tape" in de Vlaamse onderwijscontext (Muylaert et al., 2024). Tot slot bevestigt de literatuur dat helderheid over rollen en mandaten de samenwerking versterkt en dat gedeelde besluitvorming een kernvoorwaarde is voor inclusieve leerlingbegeleiding (Ghesquière et al., 2004; Pameijer & Van Beukering, 2015).

Zo komen we tot de volgende beleidsaanbeveling: Versterk en consolideer het gebruik van een gedeeld verslagformat én maak het zorgcontinuüm expliciet en werkbaar als kader voor besluitvorming. Dit gedeeld verslag en besluitvormingsproces:

- omvat een eerste deel dat door de school wordt ingevuld met context en acties uit brede basiszorg en fase 0–1 (inclusief interventies en evaluaties), en een tweede deel door het CLB met handelingsgerichte diagnostiek en besluitvorming; beeldvorming en diagnostiek worden daarbij steeds gekoppeld aan de concrete leervragen van leerling, leerkracht en schoolteam;
- borgt een transparant en gezamenlijk besluitvormingsproces waarin duidelijk is welke stappen genomen zijn, met wie, waarom, en met welke effecten;
- waarborgt inspraak en participatie via een participatielog, zonder bijkomende planlast;
- bouwt systematische evaluatie- en overlegmomenten in, zodat beslissingen gedeeld en transparant verlopen;
- maakt de toepassing van het zorgcontinuüm (fasen 0 t.e.m. IAC/OV4) expliciet, en verduidelijkt de rol van school, CLB en leersteuncentrum in elke fase, zodat doorverwijzing naar fase 2 pas gebeurt nadat eerdere fasen aantoonbaar doorlopen zijn;
- betreft pedagogische begeleidingsdiensten actief en vraaggestuurd in fase 0 en 1, om scholen te ondersteunen vóór formele trajecten starten, zodat de toepassing van het zorgcontinuüm in de praktijk correct en consequent gebeurt.

Deze aanbeveling sluit nauw aan bij het bestaande digitale systeem (LARS gekoppeld aan IRIS-CLBonline en Creon) en breidt dit uit met gebruiksvriendelijke functies en transparante toegang voor ouders en leerlingen (bv. via Blinkers). Dit platform moet dubbel werk vermijden, de verslaggeving uniform ondersteunen en transparantie verhogen voor scholen, ouders en leerlingen.

Verantwoordelijkheden.

De CLB's zijn primair verantwoordelijk voor het gebruik van één uniform verslagformat en het invullen van diagnostiek en besluitvorming. Scholen vullen systematisch hun deel in met acties uit brede basiszorg en fase 0–1 en dragen de regierol in uitvoering en opvolging. Leersteuncentra ondersteunen bij uitvoering en opvolging in fase 2 en 3. PBD's versterken scholen vraaggestuurd in fase 0 en 1. Het Vlaams beleid (DOV/AGODI) normeert het gedeelde format, koppelt het aan LARS–IRIS–Creon–Blinkers en legt minimale verwachtingen vast. Ouders en leerlingen hebben recht op transparante inzage en participatie in het besluitvormingsproces.

Een uniforme en gedeelde verslaggeving bevordert transparantie, vergelijkbaarheid en kwaliteit. Het zorgt ervoor dat de toegang tot leersteun minder afhankelijk wordt van regio of CLB en biedt scholen en ouders meer duidelijkheid en voorspelbaarheid. Toegang tot leersteun wordt pas echt uniform als er daarnaast een kader komt met minimale verwachtingen voor brede basiszorg en verhoogde zorg. Een dergelijk "minimum" kan door alle scholen gehanteerd worden en vormt een duidelijk referentiepunt voor ouders, leerlingen, scholen, CLB's en leersteuncentra. Scholen die dit niet kunnen waarmaken, kunnen daarbij ondersteund worden door PBD's. Dit kan de schakels beter op elkaar doen aansluiten en maakt de opstart van leersteun minder arbitrair en eenvoudiger te organiseren.

2.1.2 Aanbeveling 4: structurele samenwerking en expertiseopbouw in brede basiszorg en verhoogde zorg

Uit casestudies en focusgroepen blijkt dat samenwerking tussen scholen, CLB's, pedagogische begeleidingsdiensten (PBD) en leersteuncentra vaak gefragmenteerd en ad hoc verloopt, meestal gericht op individuele dossiers. Dit leidt tot tijdsdruk, misverstanden en gemiste kansen op kennisdeling. Schoolteams geven aan meer nood te hebben aan overleg op beleidsniveau en gezamenlijke aanpakken, in plaats van louter casusoverleg. Waar structurele samenwerking wel aanwezig is, blijkt ze een hefboom voor kwaliteitsvollere toeleiding en gedeelde verantwoordelijkheid.

Daarnaast signaleren veel scholen dat hun teams onvoldoende expertise én onvoldoende tijd en ruimte hebben om verhoogde zorg kwaliteitsvol vorm te geven. In vrijwel elke focusgroep wordt benadrukt dat de werkdruk structureel te hoog ligt: het lerarentekort, personeelsverloop en een veelheid aan taken zorgen ervoor dat er te weinig mensen zijn om alle verwachtingen waar te maken. Hierdoor komt de zorgcontinuümwerking systematisch onder druk te staan. Hierdoor komt de druk sneller bij CLB's en leersteuncentra te liggen, en worden soms vroegtijdig verslagen aangevraagd. Leerkrachten vragen om praktische begeleiding op de klasvloer, met concrete handvatten rond leerstoornissen, gedragsproblemen en inclusieve didactiek.

Verschillende actoren (leerkrachten, directies, zorgcoördinatoren) benadrukken bovendien dat een structurele verankering van leerondersteuners in de schoolteams noodzakelijk is, zodat expertise duurzaam beschikbaar is en niet afhankelijk blijft van individuele of tijdelijke inzet. In het theoretisch model wordt samenwerking in fase 1 en 2 expliciet genoemd als cruciale voorwaarde, waarbij expertise systematisch gedeeld wordt binnen het schoolteam.

De literatuur bevestigt dat structurele samenwerking tussen actoren en gezamenlijke expertise-opbouw essentieel zijn om inclusieve onderwijspraktijken duurzaam te maken (Ainscow, 2020; Van Mieghem et al., 2017).

Dit betekent in de praktijk dat:

- Overleg vaak beperkt blijft tot individuele leerlingen, waardoor structurele visieontwikkeling en preventieve zorg onvoldoende aandacht krijgen.
- Scholen een gebrek aan expertise ervaren, waardoor verhoogde zorg ad hoc wordt ingevuld en afhankelijk blijft van toevallige kennis in het team.
- CLB's en leersteuncentra overbelast worden wanneer expertise en zorgstructuren onvoldoende in scholen zelf zijn verankerd.
- Structurele samenwerking en expertise-opbouw de handelingsbekwaamheid van scholen versterken, de druk op verslaggeving verkleinen en duurzame ondersteuning bevorderen.

Zo komen we tot de volgende concrete beleidsaanbeveling: Veranker structurele samenwerking en expertiseopbouw in brede basiszorg en verhoogde zorg, in lijn met het decreet leersteun, maar met expliciete aandacht voor de implementatie en inbedding in de schoolopdracht, door:

- op schoolniveau periodiek overleg te organiseren tussen schoolteam, CLB, PBD en leersteuncentrum dat expliciet gericht is op beleid, visieontwikkeling en kennisdeling en niet enkel op casussen; Dit overleg is reeds verplicht, maar moet sterker benut worden en structureel deel uitmaken van de opdracht van onderwijsprofessionals, zodat het geen bijkomend vrijblijvend initiatief blijft;
- leerondersteuners te betrekken; verschillende actoren benadrukken dat de structurele aanwezigheid van leerondersteuners in schoolteams een cruciale hefboom kan zijn. Hoewel dit niet wettelijk verplicht is, wordt hun deelname nadrukkelijk aanbevolen;
- capaciteit en tijd vrij te maken voor praktijkgerichte begeleiding in de klas, zodat leerkrachten ondersteund worden in haalbare brede basiszorg, differentiatie en remediëring;
- partnerschappen te stimuleren waarin CLB en PBD én leersteun samen expertise delen met schoolteams, met het oog op versterking van fase 0 en 1 van het zorgcontinuüm.

Verantwoordelijkheden.

Scholen en besturen zijn primair verantwoordelijk om periodiek beleidsoverleg (niet enkel casuïstiek) te organiseren en dit binnen opdrachten te verankeren. PBD's, CLB's en leersteuncentra zijn medeverantwoordelijk voor gezamenlijke teamondersteuning, kennisdeling en coaching op de klasvloer, met duidelijke taakafspraken.

Door structureel samen te werken én expertise te verankeren, kunnen scholen verhoogde zorg steviger en duurzamer uitbouwen. Dit vermindert ad-hocbeslissingen, verhoogt het vertrouwen in het systeem en verkleint de kans op te snelle doorverwijzingen naar formele trajecten.

2.1.3 Aanbeveling 5: garandeer continuïteit bij overgangsmomenten: van dossier naar warme overdracht

In hoofdstuk 5 komt naar voren dat overgangen tussen kleuter–lager–secundair onderwijs vaak knelpunten opleveren. Dossiers raken versnipperd of worden niet systematisch overgedragen, en de opvolging stopt bij verandering van school of leerkracht. Ouders getuigen dat zij geregeld zelf als 'boodschapper' moeten optreden, met het risico dat cruciale informatie verloren gaat. Focusgroepen bevestigen dat deze discontinuïteit leidt tot onzekerheid en frustratie: leerlingen verliezen opgebouwde ondersteuning, nieuwe scholen ervaren dat zij opnieuw een beeld moeten vormen. Dit is niet noodzakelijk negatief, aangezien ondersteuningsnoden steeds in relatie tot de nieuwe schoolcontext gedefinieerd worden en dus kunnen veranderen. Het probleem ligt vooral in het ontbreken van een gestructureerde overdracht, waardoor waardevolle informatie uit eerdere fasen verloren gaat. Vooral kwetsbare gezinnen zijn hier de dupe van, omdat zij minder makkelijk zelf continuïteit kunnen waarborgen.

Cijfers uit de administratieve data tonen dat de gemiddelde duur van ondersteuningstrajecten vaak langer is dan één schooljaar. Dit verhoogt de kans dat trajecten net op een overgangsmoment doorschuiven naar een andere school of een andere graad, wat de continuïteit bemoeilijkt.

Daarnaast signaleren leerondersteuners en CLB-medewerkers dat dossiers geregeld 'on hold' worden gezet: formeel behouden leerlingen hun verslag en recht op leersteun, maar de ondersteuning stopt tijdelijk. Dit gebeurt vaak omwille van beperkte middelen en capaciteit. Hoewel dit administratief voordelen heeft, bestaat het risico dat leerlingen hierdoor door de mazen van het net vallen en hun noden niet langer zichtbaar zijn, ook al beschikken scholen en leersteuncentra in principe over registratiesystemen om dit te monitoren. De praktijk leert echter dat niet alle scholen en teams hiervan op de hoogte zijn of dit consequent opvolgen.

De literatuur benadrukt dat succesvolle overgangsmomenten een cruciale factor zijn voor gelijke onderwijskansen. Warmte en consistentie in de overdracht zijn essentieel om leerlingen niet telkens opnieuw te laten starten (OECD, 2019; Van Mieghem et al., 2017).

Dit betekent in de praktijk dat:

- Leerlingen de continuïteit van hun ondersteuning verliezen zonder systematische overdracht
- Ouders extra belasting ervaren wanneer zij zelf dossiers en afspraken moeten overbrengen.
- Nieuwe scholen of leerkrachten vaak moeten "herbeginnen", waardoor tijd en energie verloren gaan en leerlingen tijdelijk zonder gepaste ondersteuning zitten.
- Discontinuïteit ongelijkheid vergroot, omdat vooral kwetsbare gezinnen minder capaciteit hebben om zelf de brug te slaan.
- Leerlingen met een 'on hold'-dossier het risico lopen uit beeld te verdwijnen: zij behouden formeel een verslag, maar krijgen tijdelijk geen ondersteuning, waardoor hun noden mogelijks minder zichtbaar worden. Daarbij is het niet noodzakelijk dat ondersteuning voortdurend en even intensief aanwezig is, maar wel dat er garanties zijn op blijvende opvolging en zichtbaarheid zolang een verslag loopt.

Zo komen we tot de concrete beleidsaanbeveling: Versterk de continuïteit bij overgangsmomenten door:

- te voorzien in een warme overdracht, waar relevant reeds bij de start op school (met externe hulpverlening, Kind & Gezin, ...) en in elk geval bij wissel van school en bij de overgang van lager naar secundair onderwijs. Dit gebeurt via een formeel overlegmoment tussen oude en nieuwe school, CLB, ouders en, indien betrokken, de leerondersteuner. Voor de overgang van leerjaar naar leerjaar wordt van scholen verwacht dat zij inzetten op een sterk intern beleid rond overdracht van informatie (ook digitaal). Daarbij dient ook ruimte te zijn om een vraag naar niet-overdracht te respecteren. Deze warme overdracht gebeurt steeds via ontmoeting en dialoog, zodat het functioneren van de leerling niet louter op basis van verslaggeving moet worden begrepen.
- het bestaande leerlingvolgsysteem (LVS) van de school systematisch te benutten als groeidossier, waarin ondersteuning, evaluaties en gemaakte afspraken gebundeld worden; overdracht gebeurt steeds mits toestemming van ouders en, waar relevant, de leerling;
- de regie van de overdracht bij de school te laten, maar CLB's en leersteuncentra nemen het initiatief om verbinding te leggen indien er lopende begeleiding is en de connectie dreigt verloren te gaan, of wanneer niet duidelijk is welke nieuwe school betrokken is. Zo kan de continuïteit bewaakt worden zonder dat hun rol verschuift naar procesbewaking in plaats van ondersteuning;
- de bestaande digitale koppeling van LARS, IRIS-CLBonline en Creon optimaal te benutten en verder te verfijnen, met inachtneming van DRM- en GDPR-regelgeving, zodat informatie bruikbaar blijft maar niet versnipperd raakt;
- de stem van leerling en ouder expliciet op te nemen in de overdracht, zodat hun ervaringen en verwachtingen niet verloren gaan.

Verantwoordelijkheden

De school voert primair de regie over warme overdrachten en het up-to-date groeidossier/LVS. CLB's en leersteuncentra zijn medeverantwoordelijk om proactief te verbinden bij dreigende breuken en om volledigheid van dossiers en informatie (alle noodzakelijke documenten en gegevens tijdig en correct doorgeven) en continuïteit te bewaken. DOV/AGODI staat in voor veilige digitale koppelingen (LARS-IRIS-Creon) en GDPR-conforme toegang en de juiste toegangsrechten voor alle actoren.

Door overgangsmomenten systematisch te organiseren met een verplicht groeidossier en warme overdracht, wordt continuïteit verzekerd, vermindert de kans op verlies van ondersteuning, en ervaren ouders, leerlingen en scholen meer vertrouwen in het toeleidingsproces.

3.1 Intermediar exoniveau: beleidsvertaling en uitvoerbaarheid

3.1.1 Aanbeveling 3: overbrug de kloof tussen beleid en praktijk: maak beleidsverwachtingen haalbaar en realistisch

In het theoretisch kader wordt de leerkracht benoemd als sleutelfiguur in het zorgcontinuüm. Leerkrachtkenmerken (zelfeffectiviteit, attitudes t.o.v. inclusie, ervaring) beïnvloeden rechtstreeks de kwaliteit van brede en verhoogde zorg. Uit de resultaten blijkt echter dat het niet evident is voor leerkrachten om dit waar te maken in de klaspraktijk.

- Stijgende zorgvragen: in hoofdstuk 3 blijkt dat het gemiddelde relatieve aandeel leerlingen met een verslag per school in het gewoon secundair onderwijs gestegen is van 2,71% in 2017–18 naar 9,10% in 2023–24. Dit betekent een verdrievoudiging in zes jaar tijd. Op leerlingniveau stijgt dit van 1,79% naar 8,22% in dezelfde periode. De toename versterkt ook de druk op fase 0 en 1 van het zorgcontinuüm.
- Discrepancie in perceptie: de surveyresultaten in hoofdstuk 4 tonen systematisch hogere gemiddelde scores bij directies in vergelijking met leerkrachten op stellingen rond haalbaarheid en effectiviteit van zorgbeleid. Directies geven aan positiever te staan tegenover de mate waarin hun school zorg kan dragen, terwijl leerkrachten significant lagere scores rapporteren, vooral rond uitvoerbaarheid in de klaspraktijk.
- Beleidsdruk en frustratie: uit casestudies blijkt dat schoolbeleid en CLB-beleid wel de juiste intenties hebben, maar dat leerkrachten aangeven onvoldoende tijd, middelen en expertise te hebben om deze verwachtingen waar te maken. Dit leidt tot spanningen: wat op beleidsniveau haalbaar lijkt, botst in de klaspraktijk op overbelasting en gebrek aan handvatten.

De literatuur bevestigt dit spanningsveld: Pameijer & Van Beukering (2015) benadrukken dat leerkrachten handelingsbekwaam en ondersteund moeten zijn om hun rol in het zorgcontinuüm waar te maken. Ainscow (2020) wijst erop dat systemische hervormingen pas effectief zijn als er een vertaalslag gebeurt naar concrete, haalbare klaspraktijken.

Dit betekent in de praktijk dat:

- er een structurele kloof is tussen beleidskaders (overheid, schoolbesturen, directies) en de haalbaarheid in de klas.
- leerkrachten frustratie ervaren wanneer verwachtingen niet overeenstemmen met hun werkcontext (grote klasgroepen, stijgende diversiteit, beperkte tijd).
- Directies en beleidsmakers vaak een positiever beeld hebben van mogelijkheden, wat spanningen creëert in de schoolcultuur en het draagvlak ondergraaft.
- zonder een “bruglaag” die het beleid vertaalt naar uitvoerbare acties, het beleid symbool dreigt te blijven en het vertrouwen van leerkrachten in het zorgsysteem kan worden aangetast.

Zo komen we tot de volgende beleidsaanbeveling: Versterk de bestaande actoren (zoals PBD's, CLB's en leersteuncentra) in hun rol als vertaler tussen beleid en praktijk, zodat beleidsverwachtingen haalbaar en werkbaar worden in de klas- en schoolcontext door:

- beleidsverwachtingen te voorzien van ondersteunende mechanismen die hun haalbaarheid in de klaspraktijk versterken, zodat beleid ambitieus mag blijven, maar tegelijk uitvoerbaar wordt in de context van stijgende zorgvragen;
- pedagogische begeleidingsdiensten, CLB's en leersteuncentra expliciet de opdracht te geven beleidsdoelstellingen te vertalen naar haalbare klaspraktijken, met formats, voorbeeldpraktijken en coaching; deze vertaling moet gepaard gaan met effectieve ondersteuning tot op de klasvloer, zodat leerkrachten zich gecoacht voelen en de maatregelen daadwerkelijk kunnen implementeren.
- regionale samenwerkingsverbanden te voorzien waarin scholen, CLB's, PBD's en leersteuncentra gezamenlijk beleidskaders bespreken en vertalen naar uitvoerbare afspraken voor leerkrachten;
- structurele feedbackmechanismen te installeren waarbij leerkrachten rechtstreeks signaleren aan schoolteams en beleidsmakers welke uitvoeringsproblemen zij ervaren, zodat deze meegenomen worden in school- en beleidsbeslissingen;
- de inzet van PBD's én leersteun te versterken, zodat ondersteuning niet louter reactief op vraag van scholen of op basis van GC-verslagen gebeurt, maar ook proactief kan worden aangeboden bij het vertalen van beleid naar praktijk en het versterken van fase 0 en 1. Dit vraagt bijkomende structurele middelen die niet louter leerlinggebonden ('koppen') zijn, maar ook inzet mogelijk maken op klas-, school- en groepsniveau (bv. gedrag, communicatie, leren);
- inclusief schoolleiderschap en beleidsvoerend vermogen in scholen actief te ondersteunen, zodat directies en beleidsmedewerkers beter in staat zijn de vertaalslag van beleid naar praktijk te maken.

Eveneens dient er ruimte te zijn voor aanpassingen in het beleid wanneer duidelijke en breed gedragen signalen uit de praktijk aangeven dat maatregelen moeilijk toepasbaar zijn in de dagelijkse realiteit. Om dit te garanderen is een regelmatige praktijktoets noodzakelijk, waarbij de ambitie van het beleid behouden blijft, maar gepaard gaat met voldoende omkadering en ondersteuning.

Verantwoordelijkheden.

Het Vlaams beleid (DOV/AGODI) is primair verantwoordelijk om de vertaalfunctie te organiseren en te financieren. PBD's en leersteuncentra zijn medeverantwoordelijk om beleidsdoelen om te zetten in haalbare klaspraktijken via formats, voorbeeldlessen en coaching; schoolbesturen en directies zorgen voor implementatie en opvolging.

Door een intermediaire vertaalslag te organiseren, ontstaat er meer aansluiting tussen visie en uitvoering, vermindert de kloof tussen directies en leerkrachten, en wordt het vermogen van scholen om inclusief zorgbeleid te realiseren versterkt. Kies hierbij voor eenvoud en het versterken van bestaande structuren, zonder nieuwe steunpunten of expertisecentra te creëren.

4.1 Macroniveau: monitoring en herverdeling

4.1.1 Aanbeveling 7: monitoring van regionale spreiding en doorlooptijd

Uit de data blijkt dat er aanzienlijke verschillen bestaan in het aantal verslagen per provincie en net. Zo varieerde in 2023–24 het aandeel nieuwe verslagen in het gewoon secundair onderwijs van 0,85% in het Brussels Gewest tot 1,65% in West-Vlaanderen. Het gemiddelde relatieve aandeel leerlingen met een verslag per school in GSO steeg bovendien van 2,71% (2017–18) naar 9,10% (2023–24), terwijl de verschillen tussen scholen toenamen. Op leerlingniveau stijgt het aandeel van 1,79% naar 8,22% in dezelfde periode.

Daarnaast tonen casestudies dat de doorlooptijd van trajecten vaak meerdere maanden bedraagt. De timing (bijvoorbeeld het einde van het schooljaar) beïnvloedt beslissingen en de opstart van leersteun. In focusgroepen wordt gewezen op administratieve belasting en het gebrek aan overzicht op wachttijden, maar ook op het bestaan van maximumaantallen die sommige CLB's opleggen en op een spanningsveld rond de financiering van leersteuncentra. Omdat het aantal verslagen mee de middelen bepaalt, ontstaat er controle en soms terughoudendheid in het uitschrijven van verslagen, wat kan leiden tot verschillen tussen regio's en netten.

Dit betekent in de praktijk dat:

- leerlingen met vergelijkbare noden niet overal gelijke toegang tot leersteun krijgen;
- wachttijden en doorlooptijden onvoldoende zichtbaar zijn;
- er te weinig instrumenten zijn om verschillen structureel op te volgen en bij te sturen.
- er een spanningsveld bestaat tussen verslaggeving en middelenverdeling, waar voorschrijfgedrag en toegang tot leersteun door beïnvloed worden.

Beleidsliteratuur onderstreept het belang van monitoring en accountability voor het tegengaan van ongelijkheid (OECD, 2019). Vanuit rechtvaardigheidstheorie (Rawls, 1971; Sen, 1992) geldt dat ongelijke spreiding zonder verantwoording leidt tot ongelijke kansen.

Zo komen we tot de volgende concrete beleidsaanbeveling: ontwikkel een beleidsgericht monitoringskader door:

- regionale spreiding, wachttijden (tijd tot opstart van ondersteuning) en trajectdoorlooptijden systematisch op te volgen en te rapporteren via een toegankelijk dashboard, gekoppeld aan bestaande databanken (Discimus, CLB-registratie);
- maximaal gebruik te maken van bestaande data en systemen, zodat er geen extra administratieve planlast ontstaat;
- verschillen zichtbaar te maken in aanmeldingen, doorlooptijden en opstart tussen regio's, CLB's en leersteuncentra, en inzicht te bieden in hoe die variaties samenhangen met middelenverdeling en verslaggeving;
- het monitoringskader in te zetten om red flags te signaleren aan de hand waarvan beleid en praktijk gericht kunnen bijsturen, én om het beleidsvoerende vermogen van scholen en ondersteuningsactoren te versterken.

Verantwoordelijkheden.

AGODI/DOV zijn primair verantwoordelijk voor het opzetten van het dashboard, definities en rapportering. CLB-netwerken, leersteuncentra en scholen zijn medeverantwoordelijk voor volledige en tijdige registraties en datakwaliteit, en gebruiken de terugkoppeling om bij te sturen.

Monitoring maakt ongelijkheid zichtbaar en biedt beleidsmakers instrumenten om gericht bij te sturen. Het verhoogt de legitimiteit van het systeem en geeft scholen en ouders meer inzicht in de werking en transparantie van de toeleiding naar leersteun, maar zegt niets over de kwaliteit van trajecten of adviezen, en moet steeds gekoppeld worden aan kwalitatieve opvolging.

4.1.2 **Aanbeveling 8: maak de toegang tot leersteun transparanter én financier op basis van noden en werkdruk**

Uit casestudies en focusgroepen blijkt dat de toegang tot leersteun vaak vertraging oploopt doordat meerdere schakels elkaar opvolgen: eerst de zorgcoördinator en leerkracht, vervolgens het CLB, en daarna het leersteuncentrum dat vaak opnieuw observeert. Sommige leersteuncentra zijn bovendien niet altijd akkoord met de CLB-conclusies, waardoor dossiers heropend worden. Binnen CLB's zelf verlengen interne teamvergaderingen de doorlooptijd. Hoewel medewerkers dit kwaliteitsbewakend vinden, ervaren scholen dit als frustrerend, zeker in urgente situaties.

Tegelijk ervaren scholen en CLB's in kwetsbare contexten een hogere druk op zorg en ondersteuning, maar blijft de middelenverdeling vaak gelijkmatig of historisch gegroeid. Hierdoor ontstaan aanzienlijke verschillen in werkdruk en capaciteit tussen regio's. Cijfers uit hoofdstuk 3 tonen bijvoorbeeld dat het aandeel nieuwe verslagen sterk varieert tussen provincies en netten, terwijl leerlingkenmerken die verschillen slechts gedeeltelijk verklaren. Dit lijkt te wijzen op systeemfactoren die ongelijkheid in stand houden.

De internationale literatuur bevestigt dat een transparante en slankere toeleidingsstructuur, gecombineerd met een herverdeling van middelen op basis van noden, noodzakelijk is om kansenongelijkheid tegen te gaan (OECD, 2019; Rawls, 1971; Sen, 1992).

Dit betekent in de praktijk dat:

- Leerlingen met gelijkaardige noden in sommige regio's langer wachten op ondersteuning.
- Scholen vertrouwen verliezen in het systeem door opeenvolgende beslissingslagen en betwisting tussen CLB's en leersteuncentra.
- CLB's en leersteuncentra in kwetsbare regio's met disproportioneel hoge werkdruk kampen, zonder dat daar voldoende middelen tegenover staan.
- Het gelijkheidsprincipe ("gelijke kansen vragen ongelijke middelen") onvoldoende tot zijn recht komt.

Zo komen we tot de volgende concrete beleidsaanbeveling: Herbekijk de organisatie en financiering van de toeleiding tot leersteun door:

- na te gaan hoe de regierol van het CLB werkbaar kan ingevuld worden, rekening houdend met het huidige hoge aantal aanmeldingen en beperkte capaciteit. Overweeg daarbij een tussenlaag van ondersteuning op klas- en schoolniveau, die niet steeds vertrekt vanuit een individueel verslag, zodat de druk op leerlinggebonden "toegangsticketjes" vermindert.
- middelenverdeling te herschikken op basis van contextkenmerken (bv. opleidingsniveau van de moeder en de thuistaal, zoals hier onderzocht) zodat regio's en scholen met hogere noden meer ondersteuning ontvangen; tegelijk structureel voldoende middelen te voorzien om fase 0 en 1 te versterken, zodat scholen voor een meerderheid van leerlingen voldoende ondersteuning kunnen bieden binnen brede basiszorg en verhoogde zorg, en enkel in uitzonderlijke gevallen moeten doorschakelen naar fase 2. Bij de verdeling moet rekening gehouden worden met reeds bestaande middelen (bv. SES-lestijden) en hun doelmatige inzet.
- monitoring van werkdruk, wachttijden en middeleninzet structureel te koppelen aan beleidsbeslissingen, zodat de verdeling dynamisch en responsief blijft.

Verantwoordelijkheden.

Het Vlaams beleid (Vlaamse Regering/Parlement, DOV/AGODI) is primair verantwoordelijk voor het vereenvoudigen van de toeleidingsprocedure en voor herverdeling van middelen op basis van noden en werkdruk. CLB's en leersteuncentra zijn medeverantwoordelijk om procesafspraken te stroomlijnen (doorlooptijden, heropenen dossiers) en de monitoring te koppelen aan inzet.

Door rol- en middelenverdeling tegelijk te herzien, ontstaat een eerlijker, transparanter en efficiënter systeem dat wachttijden verkort, vertrouwen herstelt en scholen in kwetsbare contexten meer slagkracht geeft.

4.1.2 Aanbeveling 9: herdenk de toeleiding en financiering van leersteun

Uit de focusgroepen en casestudies blijkt dat leerondersteuners vaak slechts tijdelijk of gefragmenteerd aanwezig zijn in scholen, wat hun effectiviteit beperkt. Leerkrachten en zorgcoördinatoren signaleren dat een gebrek aan continuïteit maakt dat expertise onvoldoende benut wordt, leerlingen niet altijd tijdig geholpen worden, en leerkrachten zich onvoldoende ondersteund voelen. Leerondersteuners zelf geven aan dat hun rol en inzet te afhankelijk zijn van toevallige factoren zoals beschikbare uren of typespecifieke middelen. Schoolleiders pleiten daarom voor vaste ankerpunten en meer voorspelbaarheid in de aanwezigheid van leerondersteuners.

De data wijzen erop dat structurele verankering van leersteun verschillende voordelen kan bieden: crisissituaties kunnen sneller worden opgevangen, scholen hoeven minder snel naar formele verslaggeving te grijpen, en de werkdruk op CLB's en leersteuncentra vermindert. Bovendien ontstaat er zo een basisaanbod van expertise en ondersteuning dat alle scholen bereikt, terwijl bijkomende, gespecialiseerde leersteun flexibel kan worden ingezet waar dat nodig is. Daarbij moet expliciet bewaakt worden dat de meest kwetsbare of complexe leerlingen niet uit het oog worden verloren, en dat voor hen gespecialiseerde ondersteuning gegarandeerd beschikbaar blijft. Dit sluit ook aan bij de bredere nood aan professionalisering: door leerondersteuners structureel in te bedden, komt basisexpertise dicht bij schoolteams, terwijl aanvullende specialisatie beschikbaar moet blijven via regionale of bovenlokale samenwerking, aangezien niet elke leerondersteuner alle noden kan dekken.

De literatuur bevestigt dat nabijheid en continuïteit van ondersteuning essentieel zijn voor duurzame verandering in klaspraktijken en het versterken van fase 1 en 2 (Sannen et al., 2021; Ainscow, 2020).

Dit betekent in de praktijk dat:

- scholen niet langer afhankelijk zijn van occasionele of tijdelijke inzet van leerondersteuners, maar structureel toegang hebben tot expertise;
- leerkrachten in hun dagelijkse klaspraktijk ondersteund worden met concrete en haalbare handelingssuggesties;
- crisissituaties sneller gecapteerd kunnen worden, waardoor minder snel formele verslaggeving nodig is;
- CLB's en leersteuncentra zich meer kunnen richten op specifieke en complexe problematieken, wat hun werkdruk verlicht;
- professionalisering van schoolteams versterkt wordt doordat expertise continu aanwezig is en niet versnipperd over tijdelijke projecten. Tegelijk tonen de resultaten dat de expertise van leerondersteuners ongelijk verdeeld is en scholen soms sterk verschillen in wat zij kunnen bieden. Dit maakt duidelijk dat expertisedeling in bredere teams en tussen scholen noodzakelijk blijft om ongelijkheid te vermijden.

Zo komen we tot de volgende beleidsaanbeveling: herdenk en veranker structurele leersteun in elk schoolteam door:

- een basisfinanciering te voorzien voor leersteun, die continuïteit en structurele aanwezigheid van expertise in schoolteams waarborgt, zonder dat dit neerkomt op financiering per leerling;
- middelen toe te wijzen op een manier die continuïteit garandeert, zodat scholen niet telkens moeten starten met nieuwe mensen na het toekennen van middelen; dit geldt zowel voor de manier waarop middelen bij de leersteuncentra gegenereerd worden, als voor de verdeling over scholen, met voldoende flexibiliteit om in te spelen op pieken van hoge noden tijdens het schooljaar;
- leersteun niet enkel te koppelen aan individuele verslagen, maar ook indirect in te zetten voor de versterking van fase 0 en 1, in functie van inclusieve klas- en schoolpraktijken. Dit gebeurt steeds in complementariteit met andere actoren (bv. PBD, CLB), om rolverwarring te vermijden;
- de rol van leerondersteuners expliciet te verankeren als partner in expertisedeling en professionalisering van schoolteams, naast hun rol in leerlinggerichte trajecten, met bijzondere aandacht voor het ondersteunen van fase 0 en 1; dit steeds vanuit een externe positie (vergelijkbaar met PBD en CLB), waarbij leerondersteuners niet deel uitmaken van het schoolteam, maar als aanvullende expertise ter beschikking staan.

Verantwoordelijkheden.

DOV/AGODI is primair verantwoordelijk voor een basisfinanciering en voorspelbare toewijzing die continuïteit van leerondersteuners in elk schoolteam waarborgt. Schoolbesturen en leersteuncentra zijn medeverantwoordelijk voor de structurele inbedding en de mix van basispakket en flexibele schil; PBD en CLB bewaken mee complementariteit en rolzuiverheid.

Door leersteun structureel te verankeren, ontstaat er een basisgarantie van expertise en ondersteuning in elke school. Dit vergroot de handelingsbekwaamheid van leerkrachten, versterkt fase 0 en 1 van het zorgcontinuüm, en zorgt ervoor dat formele verslaggeving en bijkomende leersteun zich kunnen richten op de leerlingen en situaties waar dit het meest nodig is. Tegelijk moet de kracht van externe expertise en de complementariteit met CLB en PBD bewaakt blijven, om oneigenlijke inzet en rolverwarring te vermijden.

7



Uitleiding

1 Inleiding en context

Het decreet Leersteun, dat op 1 september 2023 in werking trad, heeft als doel kwaliteitsvol en inclusief onderwijs te realiseren voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Het model sluit aan bij het zorgcontinuüm: brede basiszorg (fase 0), verhoogde zorg (fase 1), uitbreiding van zorg met leersteun vanuit het leersteuncentrum (fase 2) en een individueel aangepast curriculum of een OV4-traject (fase 3). Toeleiding tot leersteun verloopt via een handelingsgericht diagnostisch traject (HGD) door het CLB. Het onderzoek, uitgevoerd door UHasselt en UCLL in opdracht van het Departement Onderwijs en Vorming (1 september 2024 – 1 oktober 2025), onderzocht drie centrale vragen: de evolutie van het aantal verslagen, de toepassing van zorgpraktijken in fases 0 en 1, en de besluitvorming bij de opmaak van verslagen (*voor de volledige kadering, zie inleiding en hoofdstuk 1 uit ons onderzoeksrapport*).

2 Methodologie

Het onderzoek bestond uit drie werkpakketten. In WP1 werd een descriptief-verklarende analyse gemaakt van administratieve data om de evolutie van GC-, IAC- en OV4-verslagen te bestuderen. Deze data gaven inzicht in aantallen en types verslagen, maar lieten niet toe om causale verklaringen of informatie over de start/stop van leersteun vast te stellen. In WP2 werden real-time casestudies uitgevoerd binnen CLB's, waarin concrete toeleidingstrajecten van leerlingen diepgaand werden opgevolgd. Deze casestudies werden aangevuld met schriftelijke bevestigingen bij schoolpersoneel (leerkrachten, zorgleerkrachten, directies) en CLB-medewerkers. De focus lag op schoolklimaat, zorgpraktijken, visie en structuren, en de ervaren kwaliteit van toeleiding. WP3 omvatte focusgroepen met diverse betrokken actoren (CLB-medewerkers, leerondersteuners, schoolteams en ouders), aangevuld met interviews met externe hulpverleners en een online bevestiging bij leerlingen. Hierbij werden praktijken en besluitvormingsprocessen bij de opmaak van verslagen diepgaand onderzocht, met aandacht voor factoren op leerling-, school- en ouderniveau. Deze gemengde methodologie leverde zowel cijfermatig inzicht als kwalitatieve verdieping (*zie Hoofdstuk 2 voor de volledige methodologie*).



3 Resultaten

De resultaten worden weergegeven en geclusterd volgens de drie hoofdonderzoeksvragen, die telkens ook overeenkomen met respectievelijk hoofdstuk 3, 4 en 5 van ons onderzoeksrapport.

3.1 Onderzoeksvraag 1: Evolutie van het aantal GC-, IAC- en OV4-verslagen

De administratieve data tonen een opvallende en structurele stijging van het aantal leerlingen met een verslag in het gewoon onderwijs. In het kleuteronderwijs verdrievoudigde dit aantal tussen 2016-2017 en 2022-2023: van 1.904 leerlingen met een verslag naar 6.816. Het relatieve aandeel steeg van 0,72% naar 2,67%. Nieuwe verslagen verdubbelden, en hoewel GC-verslagen dominant blijven, groeit het aandeel IAC-verslagen (van 12,7% naar 16%).

In het lager onderwijs steeg het aantal leerlingen met een verslag van 7.518 in 2017 tot 31.930 in 2023. Het aandeel leerlingen met een verslag verviervoudigde van 1,7% naar 7,4%. Het aantal nieuwe verslagen steeg van 7.464 in 2018-2019 tot 9.144 in 2023-2024. Vooral verslagen met oriëntering type basisaanbod, type 3 en type 7 namen sterk toe.

In het secundair onderwijs vervijfvoudigde het aantal leerlingen met een verslag: van 7.503 in 2017 tot 38.930 in 2023. Het aandeel steeg van 1,8% naar 8,2%. Ook hier nam het aandeel IAC-verslagen toe, van 7,9% naar 14,5%. Nieuwe verslagen groeiden minder sterk (van 4.094 in 2018-2019 tot 4.721 in 2023-2024), maar het aandeel IAC-verslagen binnen deze groep steeg tot 27%.

De sterkste stijging in alle niveaus is zichtbaar bij types basisaanbod, type 3 en type 7. Voor type basisaanbod werd het aantal verslagen tot 17 à 29 keer groter dan in 2017, afhankelijk van het onderwijsniveau. Deze structurele stijging wijst op een groeiende vraag naar externe ondersteuning en legt een grote druk op CLB's en leersteuncentra. Naast deze globale trends werden ook verschillen op leerling-, school- en CLB-niveau in kaart gebracht (zie Hoofdstuk 3), wat bijkomende inzichten biedt in de dynamieken achter de stijgende aantallen.

3.2 Onderzoeksvraag 2: Zorgpraktijken voorafgaand aan de opmaak van een verslag

De resultaten tonen dat scholen zichzelf doorgaans sterk zorggericht typeren en het zorgcontinuüm breed onderschrijven. In de praktijk blijken er echter duidelijke spanningen en verschillen. Hoewel brede basiszorg vaak systematisch wordt uitgebouwd, zijn de grenzen met verhoogde zorg niet altijd helder. Maatregelen die bedoeld zijn als verhoogde zorg worden soms al als basiszorg gezien, waardoor leerkrachten het gevoel hebben te “verdrinken” in bijkomende verwachtingen. Dit vergroot de kans dat scholen sneller een beroep doen op fase 2.

Casestudies en focusgroepen bevestigen dat de draagkracht van schoolteams vaak doorslaggevend is in het proces van toeleiding. Leerkrachten ervaren tijdsdruk, het lerarentekort en een gebrek aan expertise als grote hindernissen. Directies en zorgcoördinatoren wijzen erop dat de druk in diverse en kwetsbare contexten sterker oploopt, wat de kans verhoogt dat verslagen sneller worden aangevraagd. CLB's signaleren op hun beurt dat scholen niet altijd alle fasen systematisch doorlopen, waardoor samenwerking soms onder spanning komt te staan.

Ouderbetrokkenheid vormt een ander aandachtspunt. Ouders die sterk in hun schoenen staan en het systeem goed kennen, weten hun stem doorgaans makkelijker te laten gelden. Kwetsbare ouders ervaren daarentegen meer drempels, wat ongelijkheid in de toegang tot zorg kan veroorzaken. Leerlingen zelf worden vooral in het lager onderwijs en kleuteronderwijs nog weinig actief betrokken bij de besluitvorming, waardoor hun perspectief vaak onderbelicht blijft.

Samengevat bevestigen deze bevindingen dat er een kloof bestaat tussen intentie en uitvoering. Het zorgcontinuüm wordt breed onderschreven, maar de mate waarin het in de praktijk consequent en structureel wordt toegepast, verschilt sterk tussen scholen. Draagkracht, samenwerking met CLB's en de mate van ouder- en leerlingparticipatie bepalen in belangrijke mate of zorgtrajecten leiden tot versterking binnen de school, of sneller resulteren in formele verslaggeving.

3.3 Onderzoeksvraag 3: Praktijken en besluitvorming bij de opmaak van verslagen

De casestudies en focusgroepen tonen dat CLB's het proces van verslaggeving in team vormgeven, met gebruik van protocollen (zoals PRODIA), diagnostische instrumenten en klasobservaties. Deze aanpak moet objectiviteit en draagvlak waarborgen. Toch ervaren CLB-medewerkers druk vanuit scholen die snel leersteun willen aanvragen. Teamoverleg wordt dan gebruikt om beslissingen te verantwoorden en weerstand te beperken.

Factoren op leerlingniveau die een rol spelen, zijn o.a. storend gedrag, beperkte leerprogressie, welbevinden en diagnoses zoals ASS of ADHD. Externaliserende problemen leiden vaker tot snelle verslaggeving dan internaliserende problemen. Ook ouderdruk speelt een rol, zeker wanneer eerder leersteun is toegekend of wanneer wachttijden in externe hulpverlening ouders richting CLB duwen. Sommige ouders zijn goed geïnformeerd en assertief, terwijl andere ouders (bv. anderstalige) soms instemmen zonder echte inspraak.

Op schoolniveau zijn de competenties van leerkrachten en de mate waarin het zorgcontinuüm doorlopen is doorslaggevend. Scholen met weinig ervaren personeel of beperkte expertise leiden sneller tot verslagaanvragen. Het lerarentekort en overbelasting beperken de mogelijkheden om fase 0 en 1 grondig te doorlopen, waardoor CLB's sneller onder druk komen te staan. Tegelijk weigeren sommige scholen nog GC-verslagen aan te vragen omdat leersteuncentra onvoldoende capaciteit hebben, waardoor leerlingen met internaliserende noden risico lopen om geen ondersteuning te krijgen.

Deze bevindingen tonen dat verslaggeving geen puur objectief proces is, maar beïnvloed wordt door leerling-, ouder- en schoolfactoren, evenals door de draagkracht van het bredere systeem.

4 Beleidsaanbevelingen

Op basis van de resultaten formuleert het rapport negen aanbevelingen die op drie niveaus ingrijpen: het versterken van participatie en handelingsbekwaamheid op leerling- en ouderniveau, het verbeteren van samenwerking en structuren op school- en CLB-niveau, en het verankeren van monitoring en transparantie op beleidsniveau. Voor een volledig overzicht met duiding verwijzen we naar hoofdstuk 6.

4.1 Microniveau: participatie en handelingsbekwaamheid

Volwaardige ouder- en leerlingparticipatie als standaard, niet als gunst

Aanbeveling 1: Initieer een structurele verankering van ouder- én leerlingparticipatie in het toeleidingstraject

Een systematische verankering vergroot vertrouwen, transparantie en eigenaarschap bij gezinnen, verhoogt de kwaliteit van beslissingen en verkleint ongelijkheid doordat kwetsbare gezinnen minder makkelijk afhaken of onvoldoende betrokken raken bij het proces.

Versterk handelingsbekwaamheid van leerkrachten in brede basiszorg (fase 0) en verhoogde zorg (fase 1)

Aanbeveling 2: Faciliteer en investeer structureel in expertisedeling en de professionalisering van leerkrachten rond brede basiszorg en verhoogde zorg

Een versterking van de handelingsbekwaamheid in fase 0 en 1 verhoogt de zelfeffectiviteit van leerkrachten, verlaagt de druk op CLB's en leersteuncentra, en garandeert dat leerlingen zo lang mogelijk binnen een reguliere klasomgeving kwalitatieve ondersteuning ontvangen.

4.2 Mesoniveau: structuur, samenwerking en continuïteit

Naar uniforme, transparante en gedeelde verslaggeving én duurzame besluitvorming in het zorgcontinuüm

Aanbeveling 3: Versterk en consolideer het gebruik van een gedeeld verslagformat én maak het zorgcontinuüm expliciet en werkbaar als kader voor besluitvorming

Door structureel samen te werken én expertise te verankeren, kunnen scholen verhoogde zorg steviger en duurzamer uitbouwen. Dit gebeurt via periodiek beleidsoverleg, structurele aanwezigheid van leerondersteuners en praktijkgerichte begeleiding in de klas. Dit vermindert ad-hocbeslissingen, verhoogt het vertrouwen in het systeem en verkleint de kans op te snelle doorverwijzingen naar formele trajecten.

Structurele samenwerking en expertiseopbouw in brede basiszorg en verhoogde zorg

Aanbeveling 4: Veranker structurele samenwerking en expertiseopbouw in brede basiszorg en verhoogde zorg, in lijn met het decreet leersteun, maar met expliciete aandacht voor de implementatie en inbedding in de schoolopdracht

Door structureel samen te werken én expertise te verankeren, kunnen scholen verhoogde zorg steviger en duurzamer uitbouwen. Dit vermindert ad-hocbeslissingen, verhoogt het vertrouwen in het systeem en verkleint de kans op te snelle doorverwijzingen naar formele trajecten.

Garandeer continuïteit bij overgangsmomenten: van dossier naar warme overdracht

Aanbeveling 5: Versterk de continuïteit bij overgangsmomenten

Door overgangsmomenten systematisch te organiseren met warme overdracht en een groeidossier wordt continuïteit verzekerd, vermindert de kans op verlies van ondersteuning, en ervaren ouders, leerlingen en scholen meer vertrouwen in het toeleidingsproces.

4.3 Intermediair: beleidsvertaling en uitvoerbaarheid

Overbrug de kloof tussen beleid en praktijk: maak beleidsverwachtingen haalbaar en realistisch

Aanbeveling 6: Versterk de bestaande actoren (zoals PBD's, CLB's en leersteuncentra) in hun rol als vertaler tussen beleid en praktijk

Door een intermediaire vertaalslag te organiseren ontstaat er meer aansluiting tussen visie en uitvoering, vermindert de kloof tussen directies en leerkrachten, en wordt het vermogen van scholen om inclusief zorgbeleid te realiseren versterkt.

4.4 Macroniveau: monitoring en herverdeling

Monitoring van regionale spreiding en doorlooptijd

Aanbeveling 7: Ontwikkel een beleidsgericht monitoringskader

Een monitoringsysteem maakt ongelijkheid zichtbaar en biedt beleidsmakers instrumenten om gericht bij te sturen. Het verhoogt de legitimiteit van het systeem en geeft scholen en ouders meer inzicht in de werking en transparantie van de toeleiding naar leersteun.

Maak de toegang tot leersteun transparanter én financier op basis van noden en werkdruk

Aanbeveling 8: Herbekijk de organisatie en financiering van de toeleiding tot leersteun

Door rol- en middelenverdeling tegelijk te herzien ontstaat een eerlijker, transparanter en efficiënter systeem dat wachttijden verkort, vertrouwen herstelt en scholen in kwetsbare contexten meer slagkracht geeft.

Herdenk de toeleiding en financiering van leersteun

Aanbeveling 9: Herdenk en veranker structurele leersteun in elk schoolteam

Door leersteun structureel te verankeren, ontstaat er een basisgarantie van expertise en ondersteuning in elke school. Dit vergroot de handelingsbekwaamheid van leerkrachten, versterkt fase 0 en 1 van het zorgcontinuüm, en maakt formele verslaggeving doelgerichter.

5 Conclusie

Het onderzoek brengt drie cruciale inzichten samen. Ten eerste is er de sterke en structurele toename van het aantal verslagen in het gewoon onderwijs, met een duidelijke verschuiving naar meer complexe types. Ten tweede blijkt dat scholen weliswaar een sterk zorgklimaat uitdragen, maar dat afspraken, interne structuren en samenwerking met ouders vaak tekortschieten, met als gevolg dat draagkracht en attesten doorslaggevend worden in de toegang tot leersteun. Ten derde toont het casusonderzoek dat besluitvorming rond verslaggeving niet alleen bepaald wordt door objectieve criteria, maar ook door druk vanuit scholen, ouders en het bredere systeem, waarbij het lerarentekort en de beperkte capaciteit van leersteuncentra een belangrijke rol spelen.

De aanbevelingen uit Hoofdstuk 6 bieden aanknopingspunten om deze uitdagingen te beantwoorden. Structurele verankering van participatie, het versterken van samenwerking en transparantie, en het invoeren van monitoring en herverdeling zijn noodzakelijk om de groeiende vraag naar leersteun beheersbaar te houden. De resultaten van dit onderzoek maken duidelijk dat het huidige systeem dreigt vast te lopen zonder gerichte beleidskeuzes. Alleen door in te zetten op samenwerking, transparantie en een rechtvaardige verdeling van middelen kan Vlaanderen de belofte van inclusief onderwijs waarmaken. Dit rapport biedt daarmee niet enkel een analyse van de huidige situatie, maar ook een kompas voor toekomstgericht beleid.

6 Sterktes en limitaties van dit onderzoek

Dit onderzoek onderscheidt zich door zijn meerlagige onderzoeksopzet. Dankzij de combinatie van kwantitatieve en kwalitatieve methoden konden zowel brede trends als dieperliggende ervaringen in kaart worden gebracht. De analyse van administratieve data biedt sterke, veralgemeenbare inzichten in de evolutie van het aantal verslagen en hun kenmerken. Deze kwantitatieve basis laat toe om structurele tendensen en ongelijkheden op leerling-, school- en CLB-niveau betrouwbaar te duiden. Het kwalitatieve luik daarentegen maakte het mogelijk om de complexiteit van de praktijk te vatten. Casestudies, focusgroepen en interviews boden rijke data die inzicht geven in de dynamieken, belevingen en spanningsvelden die achter de cijfers schuilgaan. Deze diepgang maakt het mogelijk om processen en mechanismen bloot te leggen die in kwantitatieve analyses vaak onder de radar blijven, zoals de invloed van ouderdruk, de draagkracht van schoolteams en de rol van informeel overleg.

Tegelijkertijd brengt de onderzoeksopzet enkele beperkingen met zich mee. De administratieve data bieden uitsluitend informatie over de aanwezigheid van verslagen, niet over de feitelijke inzet of de beëindiging van leersteun. Hierdoor konden geen uitspraken worden gedaan over de start- en stopmomenten van ondersteuning. Daarnaast is de kwalitatieve component, ondanks haar rijkdom, niet gericht op veralgemeenbaarheid: de bevindingen zijn contextgebonden en weerspiegelen de specifieke praktijken en ervaringen van de onderzochte casussen.

Een bijkomende beperking is dat het onderzoek strikt de contouren volgde van de vooraf vastgelegde onderzoeksvragen in het bestek. Dit garandeert focus en uitvoerbaarheid, maar betekent ook dat andere waardevolle onderzoekspistes buiten beeld zijn gebleven. Denk hierbij aan de langdurige effecten van leersteun op schoolloopbanen of de rol van interprofessionele samenwerking met actoren buiten onderwijs. Ook meer diepgaande, complexere verklarende analyses kwamen weinig aanbod omdat dit voorbij ging aan de vastgelegde onderzoeksdoelen en -vragen. Ten slotte wijst het onderzoek op een spanningsveld dat niet volledig kon worden opgelost: hoewel decretaal een helder zorgcontinuüm vooropstaat, toont dit project aan dat er een aanzienlijke implementatiekloof bestaat tussen beleid en praktijk.

7 Toekomstige onderzoeksagenda

De bevindingen uit dit rapport leggen niet alleen huidige tendensen bloot, maar openen ook perspectieven voor verder onderzoek. Een eerste piste betreft het opvolgen van de feitelijke leersteuntrajecten over de tijd. Longitudinale studies zouden kunnen nagaan hoe de inzet van leersteun evolueert binnen een schoolloopbaan, welke leerlingen ondersteuning behouden of verliezen, en welke effecten dit heeft op leerwinst, welbevinden en schoolloopbanen.

Daarnaast is er nood aan systematisch onderzoek naar de professionalisering van schoolteams in fase 0 en 1. Vragen rond hoe leerkrachten handelingsbekwaamheid ontwikkelen, welke rol pedagogische begeleidingsdiensten daarbij kunnen spelen en hoe expertise duurzaam kan worden verankerd in scholen, verdienen verdere uitwerking.

Ook de rol van ouders en leerlingen vraagt meer aandacht. Het huidige onderzoek toont ongelijkheid in participatie, vooral bij kwetsbare gezinnen. Toekomstige studies kunnen nagaan hoe participatievormen versterkt en verankerd kunnen worden, en welke modellen het meest kansrijk zijn om structurele ongelijkheden te verkleinen.

Een vierde piste is het onderzoeken van de werking van CLB's en leersteuncentra in relatie tot regionale verschillen. De huidige bevindingen tonen grote variatie tussen CLB's en provincies, die niet volledig verklaard kan worden door leerling- of schoolkenmerken. Toekomstig onderzoek kan hier dieper ingaan op de organisatie- en systeemfactoren die deze verschillen beïnvloeden.

Tot slot kan internationaal vergelijkend onderzoek verrijkend zijn. Door de Vlaamse situatie te spiegelen aan praktijken in landen met gelijkaardige uitdagingen rond inclusief onderwijs, kan beter begrepen worden welke beleids- en praktijkkeuzes effectief bijdragen tot het overbruggen van de kloof tussen beleid en praktijk.

8 Woord van de onderzoekers

Dit onderzoek bracht ons dicht bij de praktijk: in klassen, bij overlegmomenten en in gesprekken met ouders en leerlingen. Vanuit die nabijheid zagen wij niet alleen waar het systeem krachtig werkt, maar ook waar het kraakt. Wat op beleidsniveau logisch en overzichtelijk oogt, sluit niet altijd aan bij de complexe realiteit van scholen en gezinnen. De kloof tussen ideaalbeeld en praktijk is daarmee een constante: een homogeen model dat niet past op een heterogene realiteit.

We zien hoe het huidige kader vaak op voorhand rollen vastlegt: “de school doet dit, het CLB dat, de leerondersteuner dat”, terwijl de noden veel diffuser en veranderlijker zijn. In die rigiditeit schuilt een risico: dat de professionaliteit van leerkrachten en de contextspecifieke noden van scholen onvoldoende worden erkend. Het beleid dreigt te normeren en te controleren, waar vertrouwen en maatwerk nodig zijn.

Tegelijkertijd mogen we de reële kennishiaten in scholen niet negeren. Leerkrachten vragen ondersteuning in inclusieve didactiek en complexe zorgsituaties. De vraag is dan niet alleen hoe externe leerondersteuners die rol opnemen, maar ook hoe scholen zelf versterkt kunnen worden in hun interne expertise. Dit vraagt om een herziening van het model: moet het strakker worden afgestemd, of fundamenteel herdacht?

De versnippering van actoren en middelen die we vandaag vaststellen, draagt te vaak bij aan vertraging, onduidelijkheid en ongelijkheid. Een visie die inzet op scholen als sterke, professionele knooppunten, met interne expertise én toegang tot externe partners waar nodig, lijkt ons noodzakelijk. Dat vergt keuzes: middelen die rechtstreeks toekomen bij scholen, minder schotten en een zorgkader dat niet enkel top-down voorschrijft, maar ruimte laat voor lokale invulling.

Onze overtuiging: een toekomstgericht systeem van ondersteuning binnen onderwijs kan alleen duurzaam zijn als het uitgaat van de diversiteit van scholen en gezinnen, middelen inzet waar de noden het grootst zijn, en de professionaliteit van leerkrachten versterkt in plaats van vervangt.



8



Bijlagen

1 Bijlage 1: uitgebreide beschrijving van de kwantitatieve statistische analyses

In het gewoon onderwijs onderzochten we de kans dat leerlingen (1) al dan niet een verslag krijgen, en (2) al dan niet een verslag van een bepaald type ontvangen. Als onafhankelijke variabelen werden geslacht, thuistaal en het opleidingsniveau van de moeder opgenomen.

Voor elk van de dichotome uitkomsten werd een afzonderlijk multivariaat logistisch multi-level regressiemodel geschat. De analyses werden per schooljaar uitgevoerd voor de jaren 2017 tot en met 2022, en voor elk type verslag apart. Voor elk model werd een gebalanceerde steekproef samengesteld (case-control sampling): alle leerlingen met de uitkomstvariabele (bijv. leerlingen met een verslag, verslag = 1) werden opgenomen, aangevuld met een aselechte steekproef van tweemaal zoveel leerlingen zonder die uitkomst (leerlingen zonder een verslag, verslag = 0), om te corrigeren voor het lage voorkomen van leerlingen met een verslag (of een verslag van een bepaald type). Hoewel deze gebalanceerde steekproef (alle leerlingen met een verslag, plus een aselechte steekproef van tweemaal zoveel leerlingen zonder verslag) efficiënt is bij het analyseren van zeldzame uitkomsten, zijn er enkele belangrijke aandachtspunten. Ten eerste leidt deze samplingstrategie tot een overschatting van het aandeel leerlingen met een verslag in de steekproef ten opzichte van de populatie. Hierdoor is de schatting van de intercept in het logistische regressiemodel niet representatief voor de werkelijke prevalentie van de uitkomst in de populatie. Daarnaast kunnen de standaardfouten groter zijn dan bij een volledige steekproef. De schattingen van de odds ratio's (en hun significantie) blijven echter valide en interpreteerbaar als associatiematen (King & Zeng, 2001; Wang et al., 2018).

De modellen werden geschat met de `glmer`-functie uit het `lme4`-pakket in R (2024.12.1). Er werd gecorrigeerd voor de genestheid van de data via een random intercept voor 'Instellingsnummer'. Het aantal leerlingen met de onderzochte uitkomst (bijv. een verslag type 2) verschilt echter sterk tussen scholen, en in sommige scholen komt de uitkomst helemaal niet voor. Om de betrouwbaarheid van de analyses te waarborgen, zijn de statistische modellen alleen onderzocht voor uitkomsten waarbij ten minste 100 scholen minstens één event hadden (Maas & Hox, 2005). In het gewoon kleuteronderwijs werden geen aparte modellen gerund voor het hebben van een verslag type 2 in 2017-2018 en voor het hebben van een verslag type 6 (in alle schooljaren). In het gewoon lager onderwijs werden geen aparte modellen gerund voor het hebben van een verslag type 2 in schooljaren 2017-2018 en 2018-2019. In het gewoon secundair onderwijs werden geen aparte modellen gerund voor het hebben van een verslag type 2 (in alle schooljaren). De effectgroottes worden weergegeven aan de hand van Cox' d. Een Cox' d hoger dan 10,201 wijst op een middelgroot effect, hoger dan 10,501 op een groot effect.

Daarnaast werden ook enkele **trajectanalyses** uitgevoerd om de schoolloopbanen van leerlingen in kaart te brengen. Meer specifiek gingen we na welke leerlingkenmerken samenhangen met de kans om drie jaar later (1) een ander type verslag te hebben, (2) een ander soort verslag te hebben, (3) buitengewoon onderwijs te volgen. Als onafhankelijke variabelen werden opnieuw geslacht, thuistaal en het opleidingsniveau van de moeder opgenomen. Deze analyses werden afzonderlijk uitgevoerd voor de nieuwe cohorte 2018, 2019, en 2020. Voor elk van de dichotome uitkomsten werd een afzonderlijk multivariaat logistisch regressiemodel geschat. De modellen werden geschat met de `glm`-functie uit het `stats`-pakket in R (2024.12.1).

2 Bijlage 2: casusfiche

Deze bijlage bevat een lege casusfiche die enerzijds toelaat om gegevens uit diverse bronnen per casus te integreren en te analyseren, en anderzijds dient om casussen onderling te vergelijken aan de hand van een matrixtabel

Variabele	Casus 1	Casus 2
Achtergrondgegevens leerling		
Leeftijd, geslacht, leerjaar, type onderwijs, andere relevante gegevens of informatie		
Achtergrondgegevens gezin		
Gezinssamenstelling, beroep ouder 1 & 2, opleidingsniveau ouder 1 & 2, Nationaliteit ouder 1 & 2, thuistaal, woongebied, schooltoelage, andere relevant gegevens of informatie		
Achtergrondgegevens CLB en CLB-medewerker		
Onderwijsnet, leeftijd medewerker, jaren ervaring, tewerkstellingspercentage, diploma, functie, andere relevant gegevens of informatie		
Achtergrondgegevens school		
Ligging school, andere relevant gegevens of informatie		
Gegevens observatie/documentenanalyse		
Wie is betrokken in het traject naar leersteun?		
Wat is de (hulp)vraag?		
Van wie kwam de (hulp)vraag?		
Wanneer werd de (hulp)vraag gesteld?		
Welke problemen of bezorgdheden staan op de voorgrond?		
Welke oplossingen werden voor de start van het traject al geïmplementeerd voor bovenstaande?		
Welke stappen werden doorlopen van aanmelding tot verslag?		
Welke dingen vielen op in het verloop van deze casus?		
Uitkomst van het traject		
Datum afronding traject		
Gegevens uit de CLB-vragenlijst		
Vaardig voelen		
Onderwijsbehoefte volgens CLB?		
Met wie heeft u contact gehad tijdens het toeleidingsproces?		
Wie moet meer betrokken zijn tijdens het toeleidingsproces?		
Met wiens standpunten houdt u rekening in deze casus?		
Hoe vaak deelt u bevindingen met de leerling tijdens het traject?		
Wie is betrokken bij het maken van de uiteindelijke beslissing?		
Visie op inclusief onderwijs		
Welzijn collega's en directie		
Welzijn taakinhoud		
Welzijn haalbaarheid en waarde job		
Betrokkenheid bij proces naar toeleiding		
Gegevens uit de oudervragenlijst		
Niveau NL kind		
Wat zijn uitdagingen (onderwijsbehoeften) voor het kind?		
Voor welke uitdagingen (onderwijsbehoeften) krijgt uw kind aanpassingen of ondersteuning op school?		
De aanpassingen sluiten aan bij de behoeften van mijn kind?		
De school kan nog meer ondersteuning bieden?		
Met wie heeft u contact gehad?		
Betrokkenheid bij proces naar toeleiding		
Zorg op school		





Variabele	Casus 1	Casus 2
Visie op inclusief onderwijs		
Visie op leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften		
Gegevens uit de vragenlijst voor zorgleerkracht, zorgcoördinator, leerlingenbegeleider		
Achtergrond gegevens: Leeftijd, geslacht, tewerkstellingspercentage, jaren ervaring, behaald diploma.		
Gevoel van bekwaamheid algemeen		
Wie biedt vaak of bijna altijd zorg binnen de school?		
Hoeveel procent van de leerlingen werd toegeleid naar extra zorg (2023-2024)?		
Hoeveel procent van de leerlingen vond geen gepaste zorg?		
Toeleiding naar zorg		
Zorg en ondersteuning op school		
Zorgvisie		
Zorgstructuur en procedures		
Gevoel van bekwaamheid deze leerling?		
Wat zijn onderwijsbehoeften voor het kind?		
Sluiten de huidige aanpassingen aan bij de behoeften van de leerling?		
Kan de school verdere aanpassingen of ondersteuning bieden?		
Welke aanpassingen hadden al een positief effect:		
Met wie werkt u samen in het toelidingsproces?		
Betrokkenheid bij toelidingsproces leersteun		
Inclusief onderwijs		
Bekwaamheid in inclusief onderwijs bieden		
Welzijn: directeur en collega's		
Welzijn: jobinhoud		
Welzijn: haalbaarheid en waarde job		
Gegevens uit de leerkrachtvragenlijst		
Achtergrondgegevens: Leeftijd, geslacht, tewerkstellingspercentage, jaren ervaring, behaald diploma, lesuren aan leerling		
Kennis en vaardigheden		
Gevoel van bekwaamheid		
Toeleiding naar zorg		
Zorg en ondersteuning op school		
Zorgvisie		
Wat zijn onderwijsbehoeften voor het kind?		
Bekwaam lesgeven deze leerling		
Kunt u nog verdere aanpassingen of ondersteuning bieden?		
Sluiten de huidige aanpassingen aan bij de behoeften van de leerling?		
Welke aanpassingen hadden al een positief effect:		
Met wie werkt u samen in het ondersteuning bieden?		
Met wie werkt u samen in het toelidingsproces?		
Betrokkenheid bij toelidingsproces leersteun		
Inclusief onderwijs		
Bekwaamheid in inclusief onderwijs bieden		
Welzijn: directeur en collega's		
Welzijn: jobinhoud		
Welzijn: haalbaarheid en waarde job		





Variabele	Casus 1	Casus 2
Gegevens uit de schoolleider vragenlijst		
Achtergrondgegevens: Geslacht, leeftijd, aantal jaar ervaring, diploma.		
Kapitaal		
Beleid directie		
Professionalisering		
Betrokken bij ondersteuning leerlingen		
Bekwaam in ondersteunen		
Bekwaam in ondersteunen specifieke leerling		
Wat zijn onderwijsbehoeften voor het kind?		
Kunt u nog verdere aanpassingen of ondersteuning bieden?		
Sluiten de huidige aanpassingen aan bij de behoeften van de leerling?		
Welke aanpassingen hadden al een positief effect:		
Met wie werkt u samen in het ondersteuning bieden?		
Met wie werkt u samen in het toeleidingsproces?		
Betrokkenheid bij toeleiding tot leersteun		

3 Bijlage 3: Vragenlijst zorg-coördinatoren

Welkom bij de vragenlijst! Vul eerst onderstaande vragen in om te kunnen beginnen.

Voer hier de code in die je van de onderzoeker of CLB-medewerker kreeg:

Wie ben jij?

- ☐ Kind/ leerling
- ☐ Ouder/ voogd/ opvoeder
- ☐ Zorgcoördinator/Zorgleerkracht/ leerlingenbegeleider
- ☐ Directielid school
- ☐ CLB-medewerker
- ☐ Leerkracht

Hallo! Fijn dat je een paar vragen wil beantwoorden voor ons onderzoek. Deze vragenlijst kadert in het project 'Toeleiding tot leersteun' dat uitgevoerd wordt door UHasselt en UCLL, in opdracht van de Vlaamse Overheid. In deze vragenlijst vragen we wat achtergrondinformatie van jou. Daarnaast peilen we ook naar hoe jij denkt over onderwijs en naar de onderwijsbehoeften van de leerling betrokken in dit onderzoek. Indien u **niet weet om welke leerling** het gaat, kunt u dit **nu aangeven** en vragen wij u meer algemene vragen te beantwoorden met betrekking tot inclusief onderwijs, het schoolklimaat en welbevinden. Al uw antwoorden zijn steeds strikt vertrouwelijk en enkel toegankelijk voor de onderzoekers. Jouw antwoorden worden dus niet met derden gedeeld.

- ☐ Ik ben **op de hoogte** om welke leerling het gaat.
- ☐ Ik ben **niet op de hoogte** om welke leerling het gaat.

Ik ben een

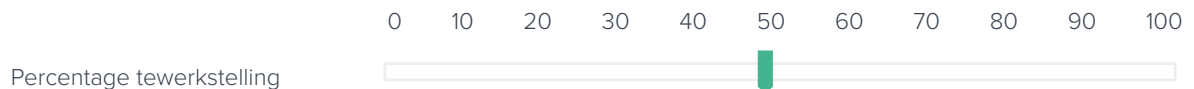
- ☐ Man
- ☐ Vrouw
- ☐ X

Leeftijd Hoeveel jaar bent u?

▼ 18

...

68

Wat is het percentage van uw tewerkstelling als zorgcoördinator/ zorgleerkracht/ leerlingenbegeleider op de school betrokken in dit onderzoek?**Hoeveel jaar ervaring heeft u binnen het onderwijs als zorgcoördinator/ zorgleerkracht/ leerlingenbegeleider? (Inclusief dit schooljaar)**

▼ 1 (1)

...

50 (50)

Binnen welk onderwijsniveau werkt u? (meerdere antwoorden mogelijk)

- ☐ Kleuter onderwijs
- ☐ Lager onderwijs
- ☐ Secundair onderwijs

Welk(e) diploma(s) behaalde u? (meerdere antwoorden mogelijk)

- ☐ Professionele bachelor/ regentaat leerkracht kleuteronderwijs
- ☐ Professionele bachelor/ regentaat leerkracht lager onderwijs
- ☐ Professionele bachelor/ regentaat leerkracht secundair onderwijs
- ☐ Professionele bachelor/ regentaat + specifieke lerarenopleiding (SLO)
- ☐ Master/ licentiaat + specifieke lerarenopleiding (SLO)
- ☐ Educatieve master leerkracht secundair onderwijs
- ☐ Professionele bachelor/regentaat maatschappelijk werk
- ☐ Professionele bachelor/regentaat toegepaste psychologie/ orthopedagogie
- ☐ Master/ licentiaat (klinische) psychologie
- ☐ Master/licentiaat maatschappelijk werk
- ☐ Master/licentiaat (ortho)pedagogie
- ☐ Andere, namelijk: _____

Heeft u een opleiding gevolgd met betrekking tot inclusief onderwijs? (meerdere antwoorden mogelijk)

- ☐ Ja dit was een aanzienlijk onderdeel van mijn opleiding tot leerkracht
- ☐ Ja dit was in mindere mate een onderdeel van mijn opleiding tot leerkracht
- ☐ Ja ik volgde hiervoor een BanaBa/ManaMa.
- ☐ Ja ik volgde een opleiding tijdens mijn job.
- ☐ Neen

In welke mate voelt u zich bekwaam in het begeleiden van leerlingen met uiteenlopende ondersteuningsbehoeften?

- ☐ Helemaal niet
- ☐ Eerder niet
- ☐ Neutraal
- ☐ Eerder wel
- ☐ Helemaal wel

Zijn er binnen uw huidige job mogelijkheden tot professionalisering met betrekking tot inclusief onderwijs?

- ☐ Ja
☐ Nee
☐ Ik weet het niet

Maakt u hier ook gebruik van?

- ☐ Ja
☐ Nee

Hoe vaak maakt u hier gebruik van?

- ☐ Minder dan enkele keren per jaar
☐ Enkele keren per jaar
☐ Meerdere keren per jaar

Zijn er binnen uw huidige job mogelijkheden tot professionalisering met betrekking tot het ondersteunen van leerlingen met specifieke behoeften?

- ☐ Ja
☐ Nee
☐ Ik weet het niet

Maakt u hier ook gebruik van?

- ☐ Ja
☐ Nee

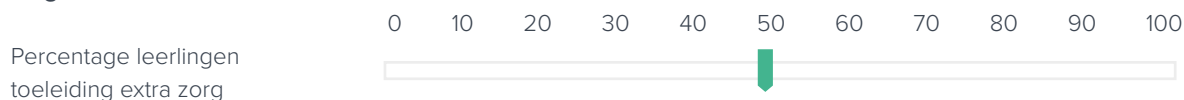
Hoe vaak maakt u hier gebruik van?

- ☐ Minder dan enkele keren per jaar
☐ Enkele keren per jaar
☐ Meerdere keren per jaar

Door wie wordt in het algemeen extra zorg binnen de school geboden?

Variabele	Bijna nooit	Soms	Vaak	Bijna altijd
Door de leerkracht in de klas	☐	☐	☐	☐
Door de leerkracht buiten de klas, tijdens de lesuren	☐	☐	☐	☐
Door de leerkracht buiten de klas, buiten de lesuren	☐	☐	☐	☐
Door de zorgleerkracht/leerlingenbegeleider binnen de klas	☐	☐	☐	☐
Door de zorgleerkracht/leerlingenbegeleider buiten de klas, tijdens de lesuren	☐	☐	☐	☐
Door de zorgleerkracht/leerlingenbegeleider buiten de klas, buiten de lesuren	☐	☐	☐	☐
Door CLB	☐	☐	☐	☐
Door een leerondersteuner	☐	☐	☐	☐
Door iemand anders, namelijk (vul in):	☐	☐	☐	☐

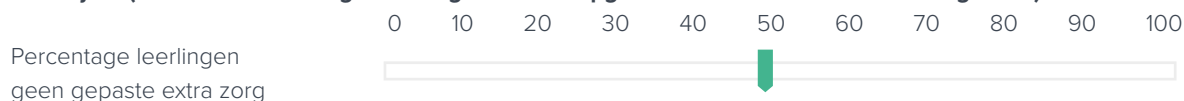
Hoeveel procent van de leerlingen op deze school werd vorig schooljaar (2023-2024) toe geleid naar extra zorg?



Hoe zeker bent u over uw schatting?

- ☐ Heel zeker
☐ Redelijk zeker
☐ Niet zo zeker
☐ Helemaal niet zeker

Voor hoeveel procent van de leerlingen op jullie school werd geen gepaste extra zorg gevonden vorig schooljaar (omdat de toeleiding naar zorg niet werd opgestart of niet succesvol werd afgerond)?



Hoe zeker bent u over uw schatting?

- ☐ Heel zeker
☐ Redelijk zeker
☐ Niet zo zeker
☐ Helemaal niet zeker

Geef in het algemeen aan hoe vaak onderstaande redenen een gepaste zorg verhinderden:

Variabele	Bijna nooit	Soms	Vaak	Bijna altijd
De leerling wil zelf niet geholpen worden	☐	☐	☐	☐
De ouders achten extra zorg voor hun kind niet nodig	☐	☐	☐	☐
De ouders en de school/CLB geraken het niet eens over de zorg	☐	☐	☐	☐
Er werd geen gepaste zorg gevonden voor dit specifiek probleem	☐	☐	☐	☐
De leerkracht(en) kunnen zich niet vinden in de nodige extra zorg	☐	☐	☐	☐
De financiële belasting is te groot voor het gezin	☐	☐	☐	☐
Wachlijsten verhinderen een gepaste zorg voor de leerling	☐	☐	☐	☐
Er is geen gepaste zorg aanwezig in de omgeving	☐	☐	☐	☐
De draagkracht van de school werd overschreden	☐	☐	☐	☐
De financiële belasting is te groot voor de school	☐	☐	☐	☐
De gepaste zorg kon niet geboden worden door/op onze school	☐	☐	☐	☐
Er kon geen diagnose gesteld worden om tot gepaste zorg te komen	☐	☐	☐	☐
De thuistaal van de leerling hindert het komen tot gepaste zorg	☐	☐	☐	☐
De thuiscultuur van de leerling verhindert gepaste zorg	☐	☐	☐	☐
Andere, namelijk (vul aan):	☐	☐	☐	☐

Wat is uw mening en ervaring met toeleiding naar zorg?

	Helemaal niet akkoord	Niet akkoord	Neutraal	Akkoord	Helemaal akkoord	Ik weet het niet
Toeleiding naar zorg op onze school verloopt volgens de fasen van het zorgcontinuüm	☐	☐	☐	☐	☐	☐
De uiteindelijke toeleiding naar zorg hangt af van de wensen van de ouders	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Toeleiding naar passende zorg verloopt vlotter wanneer er een attest of diagnose is	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Op onze school zijn duidelijke afspraken over welke hulp we zelf bieden en voor welke hulp we doorverwijzen	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Er is voldoende doorstroom van informatie binnen de school bij een toeleiding naar extra zorg	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Toeleiding naar zorg is geslaagd wanneer het kind de voor-opgestelde zorg krijgt	☐	☐	☐	☐	☐	☐
De toeleiding naar zorg loopt voor de meeste leerlingen op onze school goed	☐	☐	☐	☐	☐	☐
De samenwerking met ouders in de toeleiding naar extra zorg verloopt vaak moeizaam	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Toeleiding naar zorg is geslaagd wanneer het kind zich beter voelt	☐	☐	☐	☐	☐	☐



[illegible]

Wat is uw mening en ervaring met zorg en ondersteuning op de school waar u werkt?

[illegible]

Volgende vragen peilen naar de zorgvisie op school. Graag kennen we uw antwoord over volgende stellingen:

[illegible]

[illegible]

Geef aan in welke mate je het eens bent met volgende stellingen met betrekking tot de taken in je job. Er zijn geen goede of foute antwoorden.

	Helemaal niet	Eerder niet	Neutraal	Eerder wel	Helemaal wel	Ik weet het niet
Mijn werktempo is haalbaar	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Mijn takenpakket is haalbaar	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ik ken mijn taken en opdrachten op tijd	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ik vind mijn werk meestal nuttig	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ik doe mijn taken met plezier	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ik vind mijn job waardevol	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ik kan niet voldoen aan de uiteenlopende leerbehoeften van mijn leerlingen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ik kan in mijn school blijven werken	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ik kan groeien in mijn job op school	☐	☐	☐	☐	☐	☐
De toekomst van mijn school is duidelijk	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Zijn er nog zaken die je graag wil delen met betrekking tot deze vragenlijst/ onderzoek of het proces van toeleiding tot leersteun bij deze leerling?

4 Bijlage 4: omvang van de groep leerlingen met een verslag

4.1 Aantal en aandeel leerlingen met een GC-, IAC-, of OV4- verslag

4.1.1 In het gewoon kleuteronderwijs

Tabel 1

Aantal leerlingen met een verslag in het gewoon kleuteronderwijs, per soort verslag

Schooljaar	GC-verslag	Gemotiveerd verslag	IAC-verslag	Verslag	Inschrijvings-verslag	Voorlopig IAC-verslag T3	Voorlopig verslag	Totaal
2017-2018		1659		238	2			1899
2018-2019		2630		333				2963
2019-2020		2998		405			2	3405
2020-2021		3379		475			3	3857
2021-2022		4275		631			1	4907
2022-2023		4923		850			1	5774
2023-2024	2129	3578	378	710		1	1	6797
Totaal	2129	23442	378	3642	2	1	8	29602

Tabel 2

Aantal leerlingen met een verslag in het gewoon kleuteronderwijs, per type

Type	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021	2021-2022	2022-2023	2023-2024	Totaal
Type 2	214	356	474	615	892	1170	1510	5231
Type 3	111	495	516	469	626	750	962	3929
Type 4	460	474	435	445	498	518	535	3365
Type 6	86	103	94	82	93	78	81	617
Type 7	349	581	800	1050	1337	1599	1765	7481
Type 9	679	954	1086	1196	1461	1659	1944	8979
Totaal	1899	2963	3405	3857	4907	5774	6797	29602

Tabel 3

Aantal leerlingen met een GC-verslag in het gewoon kleuteronderwijs, per type

Type	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021	2021-2022	2022-2023	2023-2024	Totaal
Type 2	16	79	152	242	391	463	579	1922
Type 3	107	492	506	464	623	748	954	3894
Type 4	451	463	412	419	457	479	494	3175
Type 6	86	101	92	74	86	72	75	586
Type 7	345	578	786	1033	1314	1567	1726	7349
Type 9	654	917	1050	1147	1404	1594	1879	8645
Totaal	1659	2630	2998	3379	4275	4923	5707	25571

Tabel 4

Aantal leerlingen met een IAC-verslag in het gewoon kleuteronderwijs, per type

Type	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021	2021-2022	2022-2023	2023-2024	Totaal
Type 2	198	277	322	373	501	707	931	3309
Type 3	4	3	10	5	3	2	8	35
Type 4	9	11	23	26	41	39	41	190
Type 6		2	2	8	7	6	6	31
Type 7	4	3	14	17	23	32	39	132
Type 9	25	37	36	49	57	65	65	334
Totaal	240	333	407	478	632	851	1090	4031

Tabel 5

Aandeel leerlingen met een verslag in het gewoon kleuteronderwijs

Schooljaar	Aantal leerlingen met een verslag	Aantal leerlingen totale populatie	Aandeel leerlingen met een verslag
2017-2018	1899	264668	0,72%
2018-2019	2963	262961	1,13%
2019-2020	3405	261838	1,30%
2020-2021	3857	257804	1,50%
2021-2022	4907	256622	1,91%
2022-2023	5774	256559	2,25%

Tabel 6

Aantal leerlingen met een nieuw verslag in het gewoon kleuteronderwijs, per soort verslag

Schooljaar	GC-verslag	Gemotiveerd verslag	IAC-verslag	Verslag	Voorlopig IAC-verslag T3	Voorlopig verslag	Totaal
2018-2019		1892		185			2077
2019-2020		1919		201		1	2121
2020-2021		2102		265		2	2369
2021-2022		2898		349		1	3248
2022-2023		3074		446			3520
2023-2024	2084	1513	312	244	1	1	4155
Totaal	2084	13398	312	1690	1	5	17490

Tabel 7

Aantal leerlingen met een nieuw verslag in het gewoon kleuteronderwijs, per type

Type	2018-2019	2019-2020	2020-2021	2021-2022	2022-2023	2023-2024	Totaal
Type 2	218	270	374	581	670	880	2993
Type 3	461	345	312	458	514	680	2770
Type 4	234	214	219	267	266	262	1462
Type 6	46	42	26	41	31	35	221
Type 7	410	545	692	907	1015	1083	4652
Type 9	708	705	746	994	1024	1215	5392
Totaal	2077	2121	2369	3248	3520	4155	17490

4.1.2 In het gewoon lager onderwijs

Tabel 8

Aantal leerlingen met een verslag in het gewoon lager onderwijs, per soort verslag

Schooljaar	GC-verslag	Gemotiveerd verslag	IAC-verslag	Verslag	Inschrijvings-verslag	Voorlopig IAC-verslag T3	Voorlopig verslag	Totaal
2017-2018		7013		489	16			7518
2018-2019		12912		695	9		3	13619
2019-2020		16667		1008	8		9	17692
2020-2021		19959		1247	4		7	21217
2021-2022		24125		1355	2		7	25489
2022-2023		26953		1594	2		9	28558
2023-2024	4097	25942	340	1543		2	8	31932
Totaal	4097	133571	340	7931	41	2	43	146025

Tabel 9

Aantal leerlingen met een verslag in het gewoon lager onderwijs, per type

Type	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021	2021-2022	2022-2023	2023-2024	Totaal
Type 2	67	92	136	202	257	326	421	1501
Type 3	1108	3676	4463	4967	5764	6440	7140	33558
Type 4	1292	1612	1985	2227	2580	2753	2822	15271
Type 6	130	166	213	238	264	294	298	1603
Type 7	1335	2035	2993	4006	5206	6146	7146	28867
Type 9	3056	4138	4642	5133	5694	6086	6652	35401
Type BA	520	1892	3253	4438	5723	6513	7453	29792
Type 1	2	1	1	1				5
Type 8	8	7	6	5	1			27
Totaal	7518	13619	17692	21217	25489	28558	31932	146025

Tabel 10

Aantal leerlingen met een GC-verslag in het gewoon lager onderwijs, per type

Type	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021	2021-2022	2022-2023	2023-2024	Totaal
Type 2	2	6	8	20	36	50	84	206
Type 3	1084	3638	4411	4921	5728	6400	7097	33279
Type 4	1284	1595	1941	2167	2504	2655	2717	14863
Type 6	130	165	208	230	254	282	280	1549
Type 7	1309	2005	2897	3882	5064	5976	6930	28063
Type 9	3010	4076	4552	5005	5569	5937	6473	34622
Type BA	188	1422	2645	3729	4969	5653	6458	25064
Type 1								
Type 8	6	5	5	5	1			22
Totaal	7013	12912	16667	19959	24125	26953	30039	137668

Tabel 11

Aantal leerlingen met een IAC-verslag in het gewoon lager onderwijs, per type

Type	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021	2021-2022	2022-2023	2023-2024	Totaal
Type 2	65	86	128	182	221	276	337	1295
Type 3	24	38	52	46	36	40	43	279
Type 4	8	17	44	60	76	98	105	408
Type 6		1	5	8	10	12	18	54
Type 7	26	30	96	124	142	170	216	804
Type 9	46	62	90	128	125	149	179	779
Type BA	332	470	608	709	754	860	995	4728
Type 1	2	1	1	1				5
Type 8	2	2	1					5
Totaal	505	707	1025	1258	1364	1605	1893	8357

Tabel 12

Aandeel leerlingen met een verslag in het gewoon lager onderwijs

Schooljaar	Aantal leerlingen met een verslag	Aantal leerlingen totale populatie	Aandeel leerlingen met een verslag
2017-2018	7518	436473	1,72%
2018-2019	13619	440444	3,09%
2019-2020	17692	442303	4,00%
2020-2021	21217	439822	4,82%
2021-2022	25489	437160	5,83%
2022-2023	28558	437586	6,53%
2023-2024	31932	433960	7,36%

Tabel 13

Aantal leerlingen met een nieuw verslag in het gewoon lager onderwijs, per soort verslag

Schooljaar	GC-verslag	Gemotiveerd verslag	IAC-verslag	Verslag	Inschrijvings-verslag	Voorlopig IAC-verslag T3	Voorlopig verslag	Totaal
2018-2019		7069		392			3	7464
2019-2020		6234		395			6	6635
2020-2021		6506		413	1		4	6924
2021-2022		8352		374			2	8728
2022-2023		7989		409			3	8401
2023-2024	3879	4745	205	312		2	1	9144
Totaal	3879	40895	205	2295	1	2	19	47296

Tabel 14

Aantal leerlingen met een nieuw verslag in het gewoon lager onderwijs, per type

Type	2018-2019	2019-2020	2020-2021	2021-2022	2022-2023	2023-2024	Totaal
Type 2	34	21	42	35	50	75	257
Type 3	2837	1641	1558	2045	2108	2320	12509
Type 4	495	541	486	645	552	519	3238
Type 6	30	38	29	37	34	38	206
Type 7	834	1086	1215	1535	1430	1559	7659
Type 9	1704	1434	1454	1726	1642	1820	9780
Type BA	1530	1874	2140	2705	2585	2813	13647
Totaal	7464	6635	6924	8728	8401	9144	47296

4.1.3 In het gewoon secundair onderwijs

Tabel 15

Aantal leerlingen met een verslag in het gewoon secundair onderwijs, per soort verslag

Schooljaar	GC-verslag	Gemotiveerd verslag	IAC-verslag	Verslag	Inschrijvings-verslag	OV4-verslag	Voorlopig verslag	Totaal
2017-2018		6831		583	88			7502
2018-2019		10650		1124	95		1	11870
2019-2020		14498		1828	68		3	16397
2020-2021		18754		2648	70		5	21477
2021-2022		23567		3558	73		10	27208
2022-2023		28284		4529	62		11	32886
2023-2024	2699	30510	37	5590	50	25	19	38930
Totaal	2699	133094	37	19860	506	25	49	156270

Tabel 16

Aantal leerlingen met een verslag in het gewoon secundair onderwijs, per type

Type	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021	2021-2022	2022-2023	2023-2024	Totaal
Type 2	25	34	38	54	61	58	64	334
Type 3	620	1832	2876	4040	5460	6861	8449	30138
Type 4	1167	1567	1949	2293	2586	2784	2961	15307
Type 6	133	191	238	277	300	337	350	1826
Type 7	748	1163	1608	2137	2749	3445	4266	16116
Type 9	4195	5615	6995	8349	9612	10617	11816	57199
Type BA	564	1405	2637	4268	6378	8731	10980	34963
Type 1	16	24	20	20	18	14	12	124
Type 8	34	39	36	39	44	39	32	263
Totaal	7502	11870	16397	21477	27208	32886	38930	156270

Tabel 17

Aantal leerlingen met een GC-verslag in het gewoon secundair onderwijs, per type

Type	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021	2021-2022	2022-2023	2023-2024	Totaal
Type 2	1	3	3	12	10	10	9	48
Type 3	573	1745	2774	3934	5310	6681	8228	29245
Type 4	1147	1540	1917	2263	2567	2756	2917	15107
Type 6	132	188	236	275	298	333	323	1785
Type 7	709	1114	1575	2097	2690	3373	4181	15739
Type 9	4047	5402	6710	8002	9225	10171	11160	54717
Type BA	219	655	1280	2169	3463	4956	6387	19129
Type 1	1	1	1	1	1	1	1	7
Type 8	2	2	2	1	3	3	3	16
Totaal	6831	10650	14498	18754	23567	28284	33209	135793

Tabel 18

Aantal leerlingen met een IAC-verslag in het gewoon secundair onderwijs, per type

Type	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021	2021-2022	2022-2023	2023-2024	Totaal
Type 2	24	31	35	42	51	48	55	286
Type 3	47	87	102	106	150	180	221	893
Type 4	20	27	32	30	19	28	44	200
Type 6	1	3	2	2	2	4	27	41
Type 7	39	49	33	40	59	72	85	377
Type 9	148	213	285	347	387	446	656	2482
Type BA	345	750	1357	2099	2915	3775	4593	15834
Type 1	15	23	19	19	17	13	11	117
Type 8	32	37	34	38	41	36	29	247
Totaal	671	1220	1899	2723	3641	4602	5721	20477

Tabel 19

Aandeel leerlingen met een verslag in het gewoon secundair onderwijs

Schooljaar	Aantal leerlingen met een verslag	Aantal leerlingen totale populatie	Aandeel leerlingen met een verslag
2017-2018	7502	420026	1,79%
2018-2019	11870	425837	2,79%
2019-2020	16397	434280	3,78%
2020-2021	21477	447219	4,80%
2021-2022	27208	455639	5,97%
2022-2023	32886	466649	7,05%
2023-2024	38930	473750	8,22%

Tabel 20

Aantal leerlingen met een nieuw verslag in het gewoon secundair onderwijs, per soort verslag

Schooljaar	GC-verslag	Gemotiveerd verslag	IAC-verslag	Verslag	Inschrijvings-verslag	OV4-verslag	Voorlopig verslag	Totaal
2018-2019		3442		647	4		1	4094
2019-2020		2989		854	5		3	3851
2020-2021		2968		993			2	3963
2021-2022		3619		1105	3		4	4731
2022-2023		3300		1201			2	4503
2023-2024	1485	1960	18	1245		7	6	4721
Totaal	1485	18278	18	12	7	6045	18	25863

Tabel 21

Aantal leerlingen met een nieuw verslag in het gewoon secundair onderwijs, per type

Type	2018-2019	2019-2020	2020-2021	2021-2022	2022-2023	2023-2024	Totaal
Type 2	13	11	16	17	9	11	77
Type 3	1206	817	755	1036	950	1116	5880
Type 4	297	266	229	238	176	149	1355
Type 6	42	37	33	31	32	29	204
Type 7	262	253	241	274	224	234	1488
Type 9	1402	1275	1247	1493	1440	1539	8396
Type BA	872	1192	1442	1642	1672	1643	8463
Totaal	4094	3851	3963	4731	4503	4721	25863

4.2 Achtergrondkenmerken van leerlingen met een GC-, IAC-, of OV4-verslag

4.2.1 Verdeling van leerlingen o.b.v. geslacht

Tabel 22

Verdeling van leerlingen in het gewoon kleuteronderwijs op basis van geslacht

	Totale populatie				Nieuwe cohorte			
	Aantal jongens	Aantal meisjes	Aandeel jongens	Aandeel meisjes	Aantal jongens	Aantal meisjes	Aandeel jongens	Aandeel meisjes
2018-2019	134393	128568	51,11%	48,89%	1523	554	73,33%	26,67%
2019-2020	133728	128110	51,07%	48,93%	1589	532	74,92%	25,08%
2020-2021	131261	126543	50,92%	49,08%	1793	576	75,69%	24,31%
2021-2022	130557	126065	50,88%	49,12%	2369	879	72,94%	27,06%
2022-2023	130468	126091	50,85%	49,15%	2577	943	73,21%	26,79%
2023-2024	129320	125181	50,81%	49,19%	3046	1109	73,31%	26,69%

Tabel 23

Percentage jongens in de nieuwe cohorte in het gewoon kleuteronderwijs, per type verslag

	Totale populatie	Type 2	Type 3	Type 4	Type 6	Type 7	Type 9
2018-2019	51,11%	62,84%	84,16%	62,82%	52,17%	64,39%	79,52%
2019-2020	51,07%	68,52%	82,90%	65,89%	66,67%	65,14%	84,26%
2020-2021	50,92%	70,05%	83,01%	72,15%	50,00%	70,66%	82,04%
2021-2022	50,88%	69,02%	79,26%	69,66%	53,66%	64,72%	81,49%
2022-2023	50,85%	71,04%	83,27%	71,43%	54,84%	65,62%	78,13%
2023-2024	50,81%	71,93%	80,74%	66,41%	68,57%	66,85%	77,53%

Tabel 24

Verdeling van leerlingen in het gewoon lager onderwijs op basis van geslacht

	Totale populatie				Nieuwe cohorte			
	Aantal jongens	Aantal meisjes	Aandeel jongens	Aandeel meisjes	Aantal jongens	Aantal meisjes	Aandeel jongens	Aandeel meisjes
2018-2019	220786	219658	50,13%	49,87%	5559	1906	74,47%	25,53%
2019-2020	221887	220416	50,17%	49,83%	4624	2011	69,69%	30,31%
2020-2021	220791	219031	50,20%	49,80%	4701	2223	67,89%	32,11%
2021-2022	219351	217809	50,18%	49,82%	5835	2893	66,85%	33,15%
2022-2023	219485	218101	50,16%	49,84%	5521	2880	65,72%	34,28%
2023-2024	217383	216577	50,09%	49,91%	5879	3265	64,29%	35,71%

Tabel 25

Percentage jongens in de nieuwe cohorte in het gewoon lager onderwijs, per type verslag

	Totale populatie	Type 2	Type 3	Type 4	Type 6	Type 7	Type 9	Type BA
2018-2019	50,13%	67,65%	82,66%	83,43%	63,33%	71,70%	76,35%	56,14%
2019-2020	50,17%	71,43%	80,80%	80,78%	63,16%	66,85%	79,22%	51,23%
2020-2021	50,20%	59,52%	80,94%	78,81%	62,07%	67,41%	77,37%	50,00%
2021-2022	50,18%	77,14%	78,00%	79,38%	59,46%	64,95%	76,25%	50,50%
2022-2023	50,16%	48,00%	79,22%	78,80%	55,88%	67,48%	71,25%	47,89%
2023-2024	50,09%	68,00%	77,54%	79,38%	65,79%	63,69%	71,81%	45,93%

Tabel 26

Verdeling van leerlingen in het gewoon secundair onderwijs op basis van geslacht

	Totale populatie				Nieuwe cohorte			
	Aantal jongens	Aantal meisjes	Aandeel jongens	Aandeel meisjes	Aantal jongens	Aantal meisjes	Aandeel jongens	Aandeel meisjes
2018-2019	213570	212267	50,15%	49,85%	2827	1267	69,05%	30,95%
2019-2020	217860	216420	50,17%	49,83%	2611	1240	67,80%	32,20%
2020-2021	224412	222807	50,18%	49,82%	2557	1406	64,52%	35,48%
2021-2022	229202	226437	50,30%	49,70%	3030	1701	64,05%	35,95%
2022-2023	234771	231878	50,31%	49,69%	2798	1705	62,14%	37,86%
2023-2024	238497	235253	50,34%	49,66%	2962	1759	62,74%	37,26%

Tabel 27

Percentage jongens in de nieuwe cohorte in het gewoon secundair onderwijs, per type verslag

	Totale populatie	Type 2	Type 3	Type 4	Type 6	Type 7	Type 9	Type BA
2018-2019	50,15%	46,15%	79,68%	75,08%	52,38%	58,78%	71,75%	52,18%
2019-2020	50,17%	72,73%	78,34%	75,94%	40,54%	66,80%	71,76%	55,54%
2020-2021	50,18%	50,00%	73,77%	70,74%	51,52%	63,90%	72,09%	52,70%
2021-2022	50,30%	64,71%	73,84%	77,31%	48,39%	63,14%	66,51%	54,14%
2022-2023	50,31%	88,89%	72,00%	67,61%	62,50%	63,84%	64,24%	53,77%
2023-2024	50,34%	36,36%	72,40%	77,85%	55,17%	63,25%	64,26%	53,62%

4.2.2 Verdeling van leerlingen o.b.v. nationaliteit

Tabel 28

Verdeling van leerlingen in het gewoon kleuteronderwijs op basis van nationaliteit

	Totale populatie				Nieuwe cohorte			
	Aantal niet-Belg	Aantal Belg	Aandeel niet-Belg	Aandeel Belg	Aantal niet-Belg	Aantal Belg	Aandeel niet-Belg	Aandeel Belg
2018-2019	28857	234104	10,97%	89,03%	258	1819	12,42%	87,58%
2019-2020	30616	231222	11,69%	88,31%	326	1795	15,37%	84,63%
2020-2021	30306	227498	11,76%	88,24%	377	1992	15,91%	84,09%
2021-2022	30263	226359	11,79%	88,21%	555	2693	17,09%	82,91%
2022-2023	32440	224119	12,64%	87,36%	698	2822	19,83%	80,17%
2023-2024	32027	222474	12,58%	87,42%	855	3300	20,58%	79,42%

Tabel 29

Percentage leerlingen dat niet de Belgische nationaliteit heeft in de nieuwe cohorte in het gewoon kleuteronderwijs, per type verslag

	Totale populatie	Type 2	Type 3	Type 4	Type 6	Type 7	Type 9
2018-2019	10,97%	22,02%	11,28%	4,70%	8,70%	17,56%	10,03%
2019-2020	11,69%	18,52%	12,46%	7,48%	11,90%	21,83%	13,19%
2020-2021	11,76%	25,40%	12,50%	7,31%	7,69%	20,38%	11,26%
2021-2022	11,79%	25,13%	12,23%	5,99%	7,32%	22,05%	13,48%
2022-2023	12,64%	28,81%	13,81%	6,39%	12,90%	23,84%	16,70%
2023-2024	12,58%	26,82%	15,88%	10,31%	14,29%	25,48%	16,71%

Tabel 30

Verdeling van leerlingen in het gewoon lager onderwijs op basis van nationaliteit

	Totale populatie				Nieuwe cohorte			
	Aantal niet-Belg	Aantal Belg	Aandeel niet-Belg	Aandeel Belg	Aantal niet-Belg	Aantal Belg	Aandeel niet-Belg	Aandeel Belg
2018-2019	41544	398900	9,43%	90,57%	694	6771	9,30%	90,70%
2019-2020	44018	398285	9,95%	90,05%	751	5884	11,32%	88,68%
2020-2021	44105	395717	10,03%	89,97%	892	6032	12,88%	87,12%
2021-2022	44034	393126	10,07%	89,93%	1178	7550	13,50%	86,50%
2022-2023	47982	389604	10,97%	89,03%	1100	7301	13,09%	86,91%
2023-2024	48256	385704	11,12%	88,88%	1317	7827	14,40%	85,60%

Tabel 31

Percentage leerlingen dat niet de Belgische nationaliteit heeft in de nieuwe cohorte in het gewoon lager onderwijs, per type verslag

	Totale populatie	Type 2	Type 3	Type 4	Type 6	Type 7	Type 9	Type BA
2018-2019	9,43%	35,29%	8,77%	4,04%	20,00%	15,59%	4,11%	13,53%
2019-2020	9,95%	23,81%	8,96%	5,18%	10,53%	16,94%	5,23%	16,44%
2020-2021	10,03%	45,24%	9,50%	3,91%	13,79%	20,82%	4,06%	18,22%
2021-2022	10,07%	51,43%	9,54%	4,96%	5,41%	25,08%	5,33%	16,78%
2022-2023	10,97%	66,00%	10,25%	6,16%	14,71%	20,91%	5,36%	16,44%
2023-2024	11,12%	54,67%	11,08%	4,43%	13,16%	24,37%	6,21%	17,70%

Tabel 32

Verdeling van leerlingen in het gewoon secundair onderwijs op basis van nationaliteit

	Totale populatie				Nieuwe cohorte			
	Aantal niet-Belg	Aantal Belg	Aandeel niet-Belg	Aandeel Belg	Aantal niet-Belg	Aantal Belg	Aandeel niet-Belg	Aandeel Belg
2018-2019	38295	387542	8,99%	91,01%	361	3733	8,82%	91,18%
2019-2020	40887	393393	9,41%	90,59%	402	3449	10,44%	89,56%
2020-2021	42643	404576	9,54%	90,46%	494	3469	12,47%	87,53%
2021-2022	43975	411664	9,65%	90,35%	576	4155	12,18%	87,82%
2022-2023	47476	419173	10,17%	89,83%	580	3923	12,88%	87,12%
2023-2024	48795	424955	10,30%	89,70%	662	4059	14,02%	85,98%

Tabel 33

Percentage leerlingen dat niet de Belgische nationaliteit heeft in de nieuwe cohorte in het gewoon secundair onderwijs, per type verslag

	Totale populatie	Type 2	Type 3	Type 4	Type 6	Type 7	Type 9	Type BA
2018-2019	8,99%	23,08%	9,29%	3,70%	11,90%	8,40%	4,14%	17,20%
2019-2020	9,41%	18,18%	10,77%	5,26%	13,51%	12,25%	4,16%	17,53%
2020-2021	9,54%	12,50%	10,07%	3,49%	24,24%	16,60%	5,93%	19,83%
2021-2022	9,65%	52,94%	11,10%	4,62%	16,13%	15,33%	5,09%	19,37%
2022-2023	10,17%	55,56%	11,68%	6,25%	15,63%	18,75%	5,28%	19,74%
2023-2024	10,30%	63,64%	14,07%	9,40%	17,24%	19,23%	5,91%	20,88%

4.2.3 Verdeling van leerlingen o.b.v. OKI thuistaal

Tabel 34

Verdeling van leerlingen in het gewoon kleuteronderwijs op basis van thuistaal

	Totale populatie				Nieuwe cohorte			
	Aantal niet-Nederlands	Aantal Nederlands	Aandeel niet-Nederlands	Aandeel Nederlands	Aantal niet-Nederlands	Aantal Nederlands	Aandeel niet-Nederlands	Aandeel Nederlands
2018-2019	63496	199465	24,15%	75,85%	579	1498	27,88%	72,12%
2019-2020	66219	195619	25,29%	74,71%	647	1474	30,50%	69,50%
2020-2021	66536	191268	25,81%	74,19%	778	1591	32,84%	67,16%
2021-2022	68409	188213	26,66%	73,34%	1136	2112	34,98%	65,02%
2022-2023	72039	184520	28,08%	71,92%	1409	2111	40,03%	59,97%
2023-2024	72751	181750	28,59%	71,41%	1657	2498	39,88%	60,12%

Tabel 35

Percentage leerlingen dat aantikt op de OKI thuistaal in de nieuwe cohorte in het gewoon kleuteronderwijs, per type verslag

	Totale populatie	Type 2	Type 3	Type 4	Type 6	Type 7	Type 9
2018-2019	24,15%	42,66%	22,78%	12,82%	28,26%	41,95%	23,45%
2019-2020	25,29%	44,81%	23,19%	17,29%	28,57%	44,22%	22,13%
2020-2021	25,81%	44,39%	23,08%	15,07%	30,77%	44,65%	25,47%
2021-2022	26,66%	44,06%	21,62%	14,61%	26,83%	48,18%	29,58%
2022-2023	28,08%	51,04%	24,90%	16,17%	25,81%	53,10%	34,08%
2023-2024	28,59%	51,02%	26,32%	17,94%	20,00%	54,76%	31,44%

Tabel 36

Verdeling van leerlingen in het gewoon lager onderwijs op basis van thuistaal

	Totale populatie				Nieuwe cohorte			
	Aantal niet-Nederlands	Aantal Nederlands	Aandeel niet-Nederlands	Aandeel Nederlands	Aantal niet-Nederlands	Aantal Nederlands	Aandeel niet-Nederlands	Aandeel Nederlands
2018-2019	93070	347374	21,13%	78,87%	1541	5924	20,64%	79,36%
2019-2020	97678	344625	22,08%	77,92%	1635	5000	24,64%	75,36%
2020-2021	100462	339360	22,84%	77,16%	1787	5137	25,81%	74,19%
2021-2022	103682	333478	23,72%	76,28%	2420	6308	27,73%	72,27%
2022-2023	110814	326772	25,32%	74,68%	2439	5962	29,03%	70,97%
2023-2024	114976	318984	26,49%	73,51%	2726	6418	29,81%	70,19%

Tabel 37

Percentage leerlingen dat aantikt op de OKI thuistaal in de nieuwe cohorte in het gewoon lager onderwijs, per type verslag

	Totale populatie	Type 2	Type 3	Type 4	Type 6	Type 7	Type 9	Type BA
2018-2019	21,13%	52,94%	17,05%	9,29%	36,67%	42,21%	8,04%	32,22%
2019-2020	22,08%	42,86%	18,65%	9,43%	34,21%	45,58%	8,44%	34,15%
2020-2021	22,84%	71,43%	17,07%	8,85%	20,69%	49,79%	7,29%	34,16%
2021-2022	23,72%	74,29%	17,26%	10,70%	29,73%	53,81%	10,08%	35,53%
2022-2023	25,32%	68,00%	21,06%	10,69%	29,41%	54,20%	9,87%	36,94%
2023-2024	26,49%	84,00%	21,08%	13,10%	23,68%	56,25%	10,16%	36,79%

Tabel 38

Verdeling van leerlingen in het gewoon secundair onderwijs op basis van thuistaal

	Totale populatie				Nieuwe cohorte			
	Aantal niet-Nederlands	Aantal Nederlands	Aandeel niet-Nederlands	Aandeel Nederlands	Aantal niet-Nederlands	Aantal Nederlands	Aandeel niet-Nederlands	Aandeel Nederlands
2018-2019	75679	350158	17,77%	82,23%	630	3464	15,39%	84,61%
2019-2020	81305	352975	18,72%	81,28%	632	3219	16,41%	83,59%
2020-2021	87200	360019	19,50%	80,50%	736	3227	18,57%	81,43%
2021-2022	92583	363056	20,32%	79,68%	905	3826	19,13%	80,87%
2022-2023	100155	366494	21,46%	78,54%	901	3602	20,01%	79,99%
2023-2024	106021	367729	22,38%	77,62%	1076	3645	22,79%	77,21%

Tabel 39

Percentage leerlingen dat aantikt op de OKI thuistaal in de nieuwe cohorte in het gewoon secundair onderwijs, per type verslag

	Totale populatie	Type 2	Type 3	Type 4	Type 6	Type 7	Type 9	Type BA
2018-2019	17,77%	46,15%	14,68%	7,74%	26,19%	24,05%	5,28%	31,65%
2019-2020	18,72%	63,64%	13,46%	10,53%	21,62%	24,51%	5,41%	29,19%
2020-2021	19,50%	37,50%	13,51%	6,99%	33,33%	31,12%	6,50%	30,86%
2021-2022	20,32%	64,71%	15,44%	13,03%	29,03%	35,77%	6,30%	30,57%
2022-2023	21,46%	55,56%	16,63%	9,09%	31,25%	36,61%	6,81%	31,82%
2023-2024	22,38%	54,55%	20,61%	12,08%	13,79%	40,17%	8,19%	36,40%

4.2.4 Verdeling van leerlingen o.b.v. OKI opleidingsniveau moeder

Tabel 40

Verdeling van leerlingen in het gewoon kleuteronderwijs op basis van opleidingsniveau moeder

	Totale populatie				Nieuwe cohorte			
	Aantal laag-opgeleid	Aantal hoog-opgeleid	Aandeel laag-opgeleid	Aandeel hoog-opgeleid	Aantal laag-opgeleid	Aantal hoog-opgeleid	Aandeel laag-opgeleid	Aandeel hoog-opgeleid
2018-2019	53671	209290	20,41%	79,59%	630	1447	30,33%	69,67%
2019-2020	53467	208371	20,42%	79,58%	675	1446	31,82%	68,18%
2020-2021	51773	206031	20,08%	79,92%	766	1603	32,33%	67,67%
2021-2022	50811	205811	19,80%	80,20%	1107	2141	34,08%	65,92%
2022-2023	50297	206262	19,60%	80,40%	1298	2222	36,88%	63,13%
2023-2024	48566	205935	19,08%	80,92%	1453	2702	34,97%	65,03%

Tabel 41

Percentage leerlingen dat aantikt op de OKI opleidingsniveau moeder in de nieuwe cohorte in het gewoon kleuteronderwijs, per type verslag

	Totale populatie	Type 2	Type 3	Type 4	Type 6	Type 7	Type 9
2018-2019	20,41%	44,50%	40,13%	16,67%	21,74%	35,12%	21,89%
2019-2020	20,42%	44,07%	34,78%	20,09%	30,95%	39,27%	23,55%
2020-2021	20,08%	41,44%	36,86%	17,35%	19,23%	37,28%	26,14%
2021-2022	19,80%	44,58%	36,46%	19,48%	19,51%	40,13%	25,86%
2022-2023	19,60%	49,85%	35,02%	22,18%	16,13%	42,86%	27,83%
2023-2024	19,08%	46,70%	34,85%	20,23%	20,00%	39,70%	25,93%

Tabel 42

Verdeling van leerlingen in het gewoon lager onderwijs op basis van opleidingsniveau moeder

	Totale populatie				Nieuwe cohorte			
	Aantal laag-opgeleid	Aantal hoog-opgeleid	Aandeel laag-opgeleid	Aandeel hoog-opgeleid	Aantal laag-opgeleid	Aantal hoog-opgeleid	Aandeel laag-opgeleid	Aandeel hoog-opgeleid
2018-2019	90312	350132	20,50%	79,50%	2097	5368	28,09%	71,91%
2019-2020	90724	351579	20,51%	79,49%	1837	4798	27,69%	72,31%
2020-2021	89631	350191	20,38%	79,62%	2076	4848	29,98%	70,02%
2021-2022	88796	348364	20,31%	79,69%	2636	6092	30,20%	69,80%
2022-2023	88911	348675	20,32%	79,68%	2538	5863	30,21%	69,79%
2023-2024	87517	346443	20,17%	79,83%	2689	6455	29,41%	70,59%

Tabel 43

Percentage leerlingen dat aantikt op de OKI opleidingsniveau moeder in de nieuwe cohorte in het gewoon lager onderwijs, per type verslag

	Totale populatie	Type 2	Type 3	Type 4	Type 6	Type 7	Type 9	Type BA
2018-2019	20,50%	50,00%	29,28%	15,35%	43,33%	37,65%	13,56%	40,20%
2019-2020	20,51%	57,14%	26,51%	14,05%	39,47%	38,03%	12,62%	37,62%
2020-2021	20,38%	59,52%	25,93%	13,58%	13,79%	41,23%	14,37%	40,51%
2021-2022	20,31%	71,43%	26,99%	14,11%	21,62%	42,80%	12,69%	40,07%
2022-2023	20,32%	72,00%	27,80%	17,03%	23,53%	43,92%	12,67%	37,83%
2023-2024	20,17%	65,33%	25,91%	13,49%	21,05%	42,72%	10,49%	39,25%

Tabel 44

Verdeling van leerlingen in het gewoon secundair onderwijs op basis van opleidingsniveau moeder

	Totale populatie				Nieuwe cohorte			
	Aantal laag-opgeleid	Aantal hoog-opgeleid	Aandeel laag-opgeleid	Aandeel hoog-opgeleid	Aantal laag-opgeleid	Aantal hoog-opgeleid	Aandeel laag-opgeleid	Aandeel hoog-opgeleid
2018-2019	97187	328650	22,82%	77,18%	1190	2904	29,07%	70,93%
2019-2020	97909	336371	22,55%	77,45%	1137	2714	29,52%	70,48%
2020-2021	100253	346966	22,42%	77,58%	1273	2690	32,12%	67,88%
2021-2022	101434	354205	22,26%	77,74%	1454	3277	30,73%	69,27%
2022-2023	102380	364269	21,94%	78,06%	1413	3090	31,38%	68,62%
2023-2024	103771	369979	21,90%	78,10%	1460	3261	30,93%	69,07%

Tabel 45

Percentage leerlingen dat aantikt op de OKI opleidingsniveau moeder in de nieuwe cohorte in het gewoon secundair onderwijs, per type verslag

	Totale populatie	Type 2	Type 3	Type 4	Type 6	Type 7	Type 9	Type BA
2018-2019	22,82%	23,08%	33,67%	16,50%	30,95%	25,57%	15,19%	50,34%
2019-2020	22,55%	63,64%	33,17%	17,67%	27,03%	25,30%	13,49%	47,48%
2020-2021	22,42%	43,75%	31,26%	20,09%	33,33%	32,37%	15,00%	49,10%
2021-2022	22,26%	70,59%	30,02%	19,33%	19,35%	31,39%	13,66%	48,05%
2022-2023	21,94%	88,89%	30,21%	14,20%	25,00%	32,14%	12,71%	49,64%
2023-2024	21,90%	54,55%	29,93%	16,11%	20,69%	32,48%	13,00%	49,54%

4.2.5 Verdeling van leerlingen o.b.v. schoolse vordering

Tabel 46

Verdeling van leerlingen in het gewoon lager onderwijs op basis van schoolse vordering

	Totale populatie			Nieuwe cohorte		
	Aandeel voorsprong of normaal gevorderd	Aandeel achterstand	Ontbrekende data	Aandeel voorsprong of normaal gevorderd	Aandeel achterstand	Ontbrekende data
2018-2019	85,01%	11,13%	3,85%	63,13%	30,05%	6,82%
2019-2020	84,82%	11,09%	4,09%	61,37%	31,32%	7,31%
2020-2021	84,82%	11,00%	4,18%	59,43%	32,99%	7,58%
2021-2022	84,57%	11,08%	4,35%	59,86%	32,42%	7,71%
2022-2023	83,91%	11,59%	4,50%	60,11%	31,79%	8,09%

Tabel 47

Verdeling van leerlingen in het gewoon lager onderwijs op basis zittenblijver

	Totale populatie			Nieuwe cohorte		
	Aandeel geen zittenblijver	Aandeel zittenblijver	Ontbrekende data	Aandeel geen zittenblijver	Aandeel zittenblijver	Ontbrekende data
2018-2019	93,54%	1,88%	4,58%	85,04%	6,52%	8,44%
2019-2020	93,30%	2,00%	4,69%	82,98%	8,65%	8,36%
2020-2021	93,38%	1,89%	4,74%	82,28%	8,91%	8,81%
2021-2022	93,06%	1,93%	5,00%	82,23%	8,74%	9,03%
2022-2023	92,29%	2,10%	5,60%	81,26%	9,56%	9,18%

Tabel 48

Verdeling van leerlingen in het gewoon secundair onderwijs op basis van schoolse vordering

	Totale populatie			Nieuwe cohorte		
	Aandeel voorsprong of normaal gevorderd	Aandeel achterstand	Ontbrekende data	Aandeel voorsprong of normaal gevorderd	Aandeel achterstand	Ontbrekende data
2018-2019	69,97%	22,61%	7,41%	47,02%	50,93%	2,05%
2019-2020	70,87%	22,16%	6,97%	44,43%	53,39%	2,18%
2020-2021	72,70%	20,58%	6,72%	43,28%	54,38%	2,35%
2021-2022	73,07%	20,44%	6,48%	43,61%	53,65%	2,75%
2022-2023	73,05%	20,71%	6,24%	42,35%	54,36%	3,29%

Tabel 49

Verdeling van leerlingen in het gewoon secundair onderwijs op basis zittenblijver

	Totale populatie			Nieuwe cohorte		
	Aandeel geen zittenblijver	Aandeel zittenblijver	Ontbrekende data	Aandeel geen zittenblijver	Aandeel zittenblijver	Ontbrekende data
2018-2019	90,25%	3,88%	5,87%	86,17%	7,18%	6,64%
2019-2020	90,17%	4,07%	5,76%	85,22%	7,35%	7,43%
2020-2021	92,11%	2,14%	5,76%	88,22%	4,67%	7,12%
2021-2022	90,57%	4,05%	5,37%	82,56%	9,13%	8,31%
2022-2023	90,53%	4,04%	5,43%	83,43%	7,33%	9,24%

4.3 Samenhang tussen leerlingkenmerken en het al dan niet krijgen van een verslag

4.3.1 In het gewoon kleuteronderwijs

Tabel 50

Resultaten logistische regressieanalyse met als afhankelijke variabele het hebben van een verslag in het gewoon kleuteronderwijs

							95% B.I. voor OR		
Gewoon kleuter onderwijs - Verslag J/N	Parameter	SE	z	p	Cox' d	OR	Onder	Boven	
Verslag J/N - 2017									
Intercept	-1,19	0,06	-21,55	<0,001	***				
Geslacht (ref = meisjes)	0,79	0,06	12,84	<0,001	***	0,19	2,20	1,95	2,48
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	0,35	0,07	4,78	<0,001	***	0,09	1,43	1,23	1,65
Thuis taal (ref = Nederlands)	-0,38	0,08	-4,85	<0,001	***	-0,09	0,69	0,59	0,80
Verslag J/N - 2018									
Intercept	-1,36	0,05	-29,37	<0,001	***				
Geslacht (ref = meisjes)	0,85	0,05	16,92	<0,001	***	0,20	2,33	2,12	2,58
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	0,48	0,06	8,21	<0,001	***	0,12	1,62	1,45	1,82
Thuis taal (ref = Nederlands)	-0,04	0,06	-0,59	0,553		-0,01	0,97	0,86	1,08
Verslag J/N - 2019									
Intercept	-1,47	0,04	-32,83	<0,001	***				
Geslacht (ref = meisjes)	0,96	0,05	20,21	<0,001	***	0,23	2,61	2,38	2,86
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	0,55	0,05	10,03	<0,001	***	0,13	1,73	1,56	1,93
Thuis taal (ref = Nederlands)	0,01	0,05	0,120	0,906		0,00	1,01	0,90	1,12
Verslag J/N - 2020									
Intercept	-1,54	0,04	-36,23	<0,001	***				
Geslacht (ref = meisjes)	1,03	0,04	22,95	<0,001	***	0,25	2,80	2,56	3,06
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	0,59	0,05	11,63	<0,001	***	0,14	1,81	1,64	2,00
Thuis taal (ref = Nederlands)	0,06	0,05	1,13	0,256		0,01	1,06	0,96	1,17
Verslag J/N - 2021									
Intercept	-1,59	0,04	-41,01	<0,001	***				
Geslacht (ref = meisjes)	1,03	0,04	25,64	<0,001	***	0,25	2,80	2,59	3,03
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	0,63	0,05	13,95	<0,001	***	0,15	1,89	1,73	2,06
Thuis taal (ref = Nederlands)	0,16	0,04	3,64	<0,001	***	0,04	1,18	1,08	1,28
Verslag J/N - 2022									
Intercept	-1,6	0,04	-43,88	<0,001	***				
Geslacht (ref = meisjes)	0,97	0,04	26,15	<0,001	***	0,23	2,64	2,45	2,84
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	0,69	0,04	16,66	<0,001	***	0,17	1,99	1,84	2,16
Thuis taal (ref = Nederlands)	0,20	0,04	4,87	<0,001	***	0,05	1,22	1,12	1,32
Verslag J/N - 2023									
Intercept	-1,64	0,03	-49,15	<0,001	***				
Geslacht (ref = meisjes)	1,01	0,03	29,77	<0,001	***	0,24	2,75	2,57	2,94
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	0,73	0,04	19,21	<0,001	***	0,18	2,08	1,93	2,24
Thuis taal (ref = Nederlands)	0,25	0,04	6,74	<0,001	***	0,06	1,28	1,19	1,38

Tabel 51

Resultaten logistische regressieanalyse met als afhankelijke variabele het hebben van een verslag type 2 in het gewoon kleuteronderwijs

						95% B.I. voor OR			
Gewoon kleuteronderwijs - Type 2	Parameter	SE	z	p	Cox' d	OR	Onder	Boven	
Type 2 - 2017									
Intercept	-1,21	0,19	-6,29	<0,001	***				
Geslacht (ref = meisjes)	0,45	0,19	2,32	0,020	*	0,11	1,57	1,07	2,29
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	0,73	0,23	3,24	0,001	**	0,18	2,08	1,33	3,24
Thuis taal (ref = Nederlands)	-0,15	0,22	-0,67	0,501		-0,04	0,86	0,56	1,33
Type 2 - 2018									
Intercept	-1,22	0,13	-9,05	<0,001	***				
Geslacht (ref = meisjes)	0,28	0,14	1,99	0,047	*	0,07	1,32	1,00	1,74
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	0,72	0,17	4,32	<0,001	***	0,17	2,05	1,48	2,83
Thuis taal (ref = Nederlands)	0,47	0,16	2,85	0,004	**	0,11	1,59	1,16	2,2
Type 2 - 2019									
Intercept	-1,41	0,12	-11,56	<0,001	***				
Geslacht (ref = meisjes)	0,57	0,12	4,57	<0,001	***	0,14	1,77	1,38	2,25
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	0,77	0,14	5,36	<0,001	***	0,18	2,16	1,63	2,86
Thuis taal (ref = Nederlands)	0,39	0,14	2,81	0,005	**	0,09	1,48	1,13	1,94
Type 2 - 2020									
Intercept	-1,6	0,11	-13,93	<0,001	***				
Geslacht (ref = meisjes)	0,70	0,11	6,14	<0,001	***	0,17	2,01	1,61	2,51
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	0,85	0,13	6,66	<0,001	***	0,21	2,35	1,83	3,02
Thuis taal (ref = Nederlands)	0,54	0,12	4,40	<0,001	***	0,13	1,72	1,35	2,19
Type 2 - 2021									
Intercept	-1,68	0,10	-17,26	<0,001	***				
Geslacht (ref = meisjes)	0,78	0,10	8,09	<0,001	***	0,19	2,18	1,81	2,63
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	0,93	0,11	8,65	<0,001	***	0,22	2,54	2,05	3,13
Thuis taal (ref = Nederlands)	0,44	0,10	4,26	<0,001	***	0,11	1,55	1,27	1,90
Type 2 - 2022									
Intercept	-1,76	0,08	-20,79	<0,001	***				
Geslacht (ref = meisjes)	0,80	0,08	9,56	<0,001	***	0,19	2,23	1,89	2,63
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	1,04	0,09	11,57	<0,001	***	0,25	2,83	2,37	3,37
Thuis taal (ref = Nederlands)	0,50	0,09	5,70	<0,001	***	0,12	1,64	1,39	1,95
Type 2 - 2023									
Intercept	-1,94	0,08	-24,16	<0,001	***				
Geslacht (ref = meisjes)	0,92	0,08	11,91	<0,001	***	0,22	2,52	2,16	2,93
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	1,12	0,08	13,5	<0,001	***	0,27	3,07	2,61	3,61
Thuis taal (ref = Nederlands)	0,55	0,08	6,93	<0,001	***	0,13	1,74	1,49	2,04

Tabel 52

Resultaten logistische regressieanalyse met als afhankelijke variabele het hebben van een verslag type 3 in het gewoon kleuteronderwijs

							95% B.I. voor OR		
Gewoon kleuteronderwijs - Type 3	Para- meter	SE	z	p		Cox' d	OR	Onder	Boven
Type 3 - 2017									
Intercept									
Geslacht (ref = meisjes)									
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)									
Thuis taal (ref = Nederlands)									
Type 3 - 2018									
Intercept	-2,40	0,19	-12,79	<0,001	***				
Geslacht (ref = meisjes)	1,76	0,17	10,17	<0,001	***	0,42	5,82	4,15	8,18
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	1,31	0,17	7,57	<0,001	***	0,31	3,70	2,64	5,2
Thuis taal (ref = Nederlands)	-0,32	0,18	-1,84	0,065		-0,08	0,72	0,51	1,02
Type 3 - 2019									
Intercept	-2,21	0,17	-13,31	<0,001	***				
Geslacht (ref = meisjes)	1,73	0,16	10,93	<0,001	***	0,42	5,67	4,15	7,74
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	1,08	0,16	6,88	<0,001	***	0,26	2,96	2,17	4,03
Thuis taal (ref = Nederlands)	-0,40	0,16	-2,50	0,012	*	-0,10	0,67	0,49	0,92
Type 3 - 2020									
Intercept	-2,02	0,16	-12,3	<0,001	***				
Geslacht (ref = meisjes)	1,56	0,16	9,74	<0,001	***	0,37	4,75	3,47	6,51
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	1,10	0,16	6,81	<0,001	***	0,26	3,00	2,19	4,12
Thuis taal (ref = Nederlands)	-0,44	0,17	-2,65	0,008	**	-0,10	0,65	0,47	0,89
Type 3 - 2021									
Intercept	-2,00	0,15	-13,67	<0,001	***				
Geslacht (ref = meisjes)	1,53	0,14	10,73	<0,001	***	0,37	4,60	3,48	6,09
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	1,08	0,14	7,57	<0,001	***	0,26	2,95	2,23	3,90
Thuis taal (ref = Nederlands)	-0,62	0,15	-4,18	<0,001	***	-0,15	0,54	0,40	0,72
Type 3 – 2022									
Intercept	-2,05	0,13	-15,89	<0,001	***				
Geslacht (ref = meisjes)	1,69	0,13	13,22	<0,001	***	0,41	5,41	4,21	6,95
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	1,06	0,12	8,46	<0,001	***	0,25	2,88	2,25	3,67
Thuis taal (ref = Nederlands)	-0,61	0,13	-4,87	<0,001	***	-0,15	0,54	0,42	0,69
Type 3 - 2023									
Intercept	-2,00	0,11	-18,33	<0,001	***				
Geslacht (ref = meisjes)	1,63	0,11	14,94	<0,001	***	0,39	5,10	4,12	6,32
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	0,92	0,11	8,62	<0,001	***	0,22	2,51	2,03	3,09
Thuis taal (ref = Nederlands)	-0,44	0,11	-4,09	<0,001	***	-0,11	0,64	0,52	0,80

Tabel 53

Resultaten logistische regressieanalyse met als afhankelijke variabele het hebben van een verslag type 4 in het gewoon kleuteronderwijs

							95% B.I. voor OR		
Gewoon kleuteronderwijs - Type 4	Parameter	SE	z	p		Cox' d	OR	Onder	Boven
Type 4 - 2017									
Intercept	-0,87	0,11	-8,04	<0,001	***				
Geslacht (ref = meisjes)	0,37	0,12	3,01	0,003	**	0,09	1,45	1,14	1,85
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	0,31	0,16	1,93	0,054		0,07	1,36	1	1,87
Thuis taal (ref = Nederlands)	-0,76	0,18	-4,36	<0,001	***	-0,18	0,47	0,33	0,66
Type 4 - 2018									
Intercept	-0,82	0,11	-7,73	<0,001	***				
Geslacht (ref = meisjes)	0,26	0,12	2,16	0,031	*	0,06	1,30	1,02	1,65
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	0,16	0,16	0,97	0,333		0,04	1,17	0,85	1,60
Thuis taal (ref = Nederlands)	-0,58	0,17	-3,39	<0,001	***	-0,14	0,56	0,40	0,78
Type 4 - 2019									
Intercept	-0,81	0,11	-7,46	<0,001	***				
Geslacht (ref = meisjes)	0,35	0,12	2,78	0,005	**	0,08	1,41	1,11	1,80
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	0,12	0,16	0,75	0,453		0,03	1,13	0,82	1,55
Thuis taal (ref = Nederlands)	-0,62	0,17	-3,72	<0,001	***	-0,15	0,54	0,39	0,75
Type 4 - 2020									
Intercept	-1,01	0,11	-8,90	<0,001	***				
Geslacht (ref = meisjes)	0,63	0,13	4,93	<0,001	***	0,15	1,88	1,46	2,42
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	0,08	0,17	0,49	0,622		0,02	1,09	0,78	1,51
Thuis taal (ref = Nederlands)	-0,53	0,17	-3,17	0,002	**	-0,13	0,59	0,42	0,82
Type 4 - 2021									
Intercept	-1,06	0,11	-9,24	<0,001	***				
Geslacht (ref = meisjes)	0,69	0,13	5,46	<0,001	***	0,16	1,98	1,55	2,54
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	0,01	0,16	0,07	0,945		0,00	1,01	0,74	1,39
Thuis taal (ref = Nederlands)	-0,56	0,16	-3,50	<0,001	***	-0,13	0,57	0,42	0,78
Type 4 - 2022									
Intercept	-1,04	0,11	-9,85	<0,001	***				
Geslacht (ref = meisjes)	0,78	0,12	6,57	<0,001	***	0,19	2,18	1,73	2,76
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	0,31	0,15	2,11	0,035	*	0,08	1,37	1,02	1,83
Thuis taal (ref = Nederlands)	-0,92	0,15	-6,05	<0,001	***	-0,22	0,40	0,30	0,54
Type 4 - 2023									
Intercept	-0,88	0,10	-8,62	<0,001	***				
Geslacht (ref = meisjes)	0,54	0,12	4,67	<0,001	***	0,13	1,72	1,37	2,16
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	0,26	0,15	1,75	0,08		0,06	1,29	0,97	1,72
Thuis taal (ref = Nederlands)	-0,94	0,15	-6,29	<0,001	***	-0,23	0,39	0,29	0,52

Tabel 54

Resultaten logistische regressieanalyse met als afhankelijke variabele het hebben van een verslag type 7 in het gewoon kleuteronderwijs

						95% B.I. voor OR			
Gewoon kleuteronderwijs - Type 7	Parameter	SE	z	p		Cox' d	OR	Onder	Boven
Intercept	-0,97	0,12	-7,82	<0,001	***				
Geslacht (ref = meisjes)	0,36	0,14	2,58	0,010	**	0,09	1,43	1,09	1,88
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	0,26	0,17	1,53	0,125		0,06	1,3	0,93	1,82
Thuis taal (ref = Nederlands)	-0,09	0,17	-0,55	0,584		-0,02	0,91	0,66	1,27
Type 7 - 2018									
Intercept	-1,27	0,10	-12,16	<0,001	***				
Geslacht (ref = meisjes)	0,40	0,11	3,55	<0,001	***	0,10	1,49	1,19	1,85
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	0,47	0,13	3,46	<0,001	***	0,11	1,60	1,22	2,08
Thuis taal (ref = Nederlands)	0,64	0,13	4,91	<0,001	***	0,16	1,91	1,47	2,46
Type 7 - 2019									
Intercept	-1,46	0,10	-15,22	<0,001	***				
Geslacht (ref = meisjes)	0,57	0,10	5,82	<0,001	***	0,14	1,77	1,46	2,15
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	0,60	0,12	5,16	<0,001	***	0,14	1,82	1,45	2,28
Thuis taal (ref = Nederlands)	0,61	0,11	5,46	<0,001	***	0,15	1,84	1,48	2,30
Type 7 - 2020									
Intercept	-1,60	0,09	-18,23	<0,001	***				
Geslacht (ref = meisjes)	0,74	0,09	8,33	<0,001	***	0,18	2,10	1,76	2,50
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	0,70	0,10	6,85	<0,001	***	0,17	2,02	1,65	2,46
Thuis taal (ref = Nederlands)	0,50	0,10	5,12	<0,001	***	0,12	1,65	1,36	1,99
Type 7 - 2021									
Intercept	-1,60	0,08	-20,49	<0,001	***				
Geslacht (ref = meisjes)	0,70	0,08	8,87	<0,001	***	0,17	2,01	1,72	2,35
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	0,65	0,09	7,24	<0,001	***	0,16	1,92	1,61	2,30
Thuis taal (ref = Nederlands)	0,59	0,09	6,90	<0,001	***	0,14	1,81	1,53	2,14
Type 7 - 2022									
Intercept	-1,70	0,08	-22,33	<0,001	***				
Geslacht (ref = meisjes)	0,63	0,07	8,57	<0,001	***	0,15	1,87	1,62	2,16
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	0,80	0,08	9,70	<0,001	***	0,19	2,22	1,89	2,61
Thuis taal (ref = Nederlands)	0,73	0,08	9,27	<0,001	***	0,17	2,07	1,78	2,42
Type 7 - 2023									
Intercept	-1,74	0,07	-24,95	<0,001	***				
Geslacht (ref = meisjes)	0,76	0,07	11,1	<0,001	***	0,18	2,15	1,88	2,46
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	0,76	0,08	9,79	<0,001	***	0,18	2,14	1,84	2,49
Thuis taal (ref = Nederlands)	0,72	0,07	9,86	<0,001	***	0,17	2,06	1,78	2,38

Tabel 55

Resultaten logistische regressieanalyse met als afhankelijke variabele het hebben van een verslag type 9 in het gewoon kleuteronderwijs

							95% B.I. voor OR		
Gewoon kleuteronderwijs - Type 9	Para-meter	SE	z	p		Cox' d	OR	Onder	Boven
Type 9 - 2017									
Intercept	-1,50	0,11	-14,07	<0,001	***				
Geslacht (ref = meisjes)	1,32	0,11	11,49	<0,001	***	0,32	3,75	2,99	4,69
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	0,15	0,13	1,17	0,242		0,04	1,17	0,90	1,51
Thuis taal (ref = Nederlands)	-0,67	0,14	-4,79	<0,001	***	-0,16	0,51	0,39	0,67
Type 9 - 2018									
Intercept	-1,56	0,09	-17,27	<0,001	***				
Geslacht (ref = meisjes)	1,26	0,10	13,09	<0,001	***	0,30	3,51	2,91	4,24
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	0,08	0,11	0,77	0,442		0,02	1,09	0,88	1,34
Thuis taal (ref = Nederlands)	-0,02	0,11	-0,18	0,858		0,00	0,98	0,80	1,21
Type 9 - 2019									
Intercept	-1,90	0,10	-19,66	<0,001	***				
Geslacht (ref = meisjes)	1,70	0,10	16,84	<0,001	***	0,41	5,49	4,5	6,69
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	0,21	0,11	1,97	0,049	*	0,05	1,23	1,00	1,52
Thuis taal (ref = Nederlands)	-0,23	0,10	-2,18	0,029	*	-0,05	0,80	0,65	0,98
Type 9 - 2020									
Intercept	-1,84	0,09	-21,08	<0,001	***				
Geslacht (ref = meisjes)	1,58	0,09	17,20	<0,001	***	0,38	4,87	4,06	5,83
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	0,41	0,10	4,14	<0,001	***	0,10	1,50	1,24	1,82
Thuis taal (ref = Nederlands)	-0,19	0,10	-1,97	0,049	*	-0,04	0,83	0,69	1,00
Type 9 - 2021									
Intercept	-1,84	0,08	-23,25	0,000	***				
Geslacht (ref = meisjes)	1,55	0,08	18,75	0,000	***	0,37	4,71	4,01	5,54
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	0,35	0,09	3,92	0,000	***	0,08	1,42	1,19	1,69
Thuis taal (ref = Nederlands)	-0,08	0,08	-0,91	0,361		-0,02	0,93	0,78	1,09
Type 9 - 2022									
Intercept	-1,81	0,07	-24,22	<0,001	***				
Geslacht (ref = meisjes)	1,42	0,08	18,49	<0,001	***	0,34	4,12	3,55	4,79
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	0,35	0,08	4,18	<0,001	***	0,08	1,42	1,20	1,67
Thuis taal (ref = Nederlands)	0,10	0,08	1,27	0,203		0,02	1,10	0,95	1,29
Type 9 - 2023									
Intercept	-1,75	0,07	-26,05	<0,001	***				
Geslacht (ref = meisjes)	1,37	0,07	19,83	<0,001	***	0,33	3,92	3,43	4,49
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	0,37	0,08	4,83	<0,001	***	0,09	1,45	1,25	1,68
Thuis taal (ref = Nederlands)	0,06	0,07	0,82	0,413		0,01	1,06	0,92	1,22

4.3.2 In het gewoon lager onderwijs

Tabel 56

Resultaten logistische regressieanalyse met als afhankelijke variabele het hebben van een verslag in het gewoon lager onderwijs

								95% B.I. voor OR	
Gewoon lager onderwijs - Verslag J/N	Para- meter	SE	z	p		Cox' d	OR	Onder	Boven
Verslag J/N - 2017									
Intercept	-1,39	0,03	-44,12	<0,001	***				
Geslacht (ref = meisjes)	1,14	0,03	34,51	<0,001	***	0,27	3,11	2,92	3,32
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	0,00	0,04	-0,02	0,985		0,00	1,00	0,92	1,08
Thuis taal (ref = Nederlands)	-0,45	0,05	-9,78	<0,001	***	-0,11	0,64	0,58	0,70
Verslag J/N - 2018									
Intercept	-4,91	0,10	-50,06	<0,001	***				
Geslacht (ref = meisjes)	1,13	0,09	12,81	<0,001	***	0,27	3,10	2,61	3,69
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	0,00	0,11	0,02	0,985		0,00	1,00	0,81	1,23
Thuis taal (ref = Nederlands)	-0,47	0,12	-3,89	<0,001	***	-0,11	0,63	0,50	0,79
Verslag J/N - 2019									
Intercept	-4,95	0,09	-57,52	<0,001	***				
Geslacht (ref = meisjes)	1,19	0,08	15,04	<0,001	***	0,29	3,30	2,82	3,85
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	0,07	0,09	0,76	0,446		0,02	1,07	0,90	1,29
Thuis taal (ref = Nederlands)	-0,36	0,10	-3,51	<0,001	***	-0,09	0,70	0,57	0,85
Verslag J/N - 2020									
Intercept	-4,94	0,08	-64,58	<0,001	***				
Geslacht (ref = meisjes)	1,15	0,07	16,11	<0,001	***	0,28	3,17	2,76	3,65
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	0,00	0,09	-0,04	0,967		0,00	1,00	0,84	1,18
Thuis taal (ref = Nederlands)	-0,45	0,10	-4,60	<0,001	***	-0,11	0,64	0,53	0,77
Verslag J/N - 2021									
Intercept	-4,85	0,07	-72,70	<0,001	***				
Geslacht (ref = meisjes)	1,20	0,07	18,28	<0,001	***	0,29	3,31	2,92	3,77
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	-0,02	0,08	-0,29	0,768		0,00	0,98	0,84	1,14
Thuis taal (ref = Nederlands)	-0,60	0,09	-6,51	<0,001	***	-0,14	0,55	0,46	0,66
Verslag J/N - 2022									
Intercept	-4,83	0,06	-76,71	<0,001	***				
Geslacht (ref = meisjes)	1,13	0,06	18,32	<0,001	***	0,27	3,10	2,74	3,49
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	-0,07	0,08	-0,96	0,340		-0,02	0,93	0,80	1,08
Thuis taal (ref = Nederlands)	-0,46	0,08	-5,48	<0,001	***	-0,11	0,63	0,53	0,74
Verslag J/N - 2023									
Intercept	-1,33	0,02	-80,30	<0,001	***				
Geslacht (ref = meisjes)	0,83	0,01	56,02	<0,001	***	0,20	2,30	2,24	2,37
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	0,51	0,02	27,90	<0,001	***	0,12	1,67	1,61	1,73
Thuis taal (ref = Nederlands)	0,04	0,02	2,26	0,024	*	0,01	1,04	1,01	1,08

Tabel 57

Resultaten logistische regressieanalyse met als afhankelijke variabele het hebben van een verslag type 2 in het gewoon lager onderwijs

							95% B.I. voor OR		
Gewoon lager onderwijs - Type 2	Parameter	SE	z	p		Cox' d	OR	Onder	Boven
Type 2 - 2017									
Intercept									
Geslacht (ref = meisjes)									
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)									
Thuis taal (ref = Nederlands)									
Type 2 - 2018									
Intercept									
Geslacht (ref = meisjes)									
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)									
Thuis taal (ref = Nederlands)									
Type 2 - 2019									
Intercept	-1,28	0,26	-5,02	<0,001	***				
Geslacht (ref = meisjes)	0,09	0,24	0,38	0,703		0,02	1,10	0,68	1,76
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	0,83	0,29	2,88	0,004	**	0,20	2,30	1,31	4,06
Thuis taal (ref = Nederlands)	0,53	0,28	1,88	0,060		0,13	1,69	0,98	2,93
Type 2 - 2020									
Intercept	-1,37	0,21	-6,55	<0,001	***				
Geslacht (ref = meisjes)	0,22	0,20	1,09	0,277		0,05	1,25	0,84	1,86
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	0,68	0,23	2,90	0,004	**	0,16	1,97	1,25	3,11
Thuis taal (ref = Nederlands)	0,58	0,23	2,57	0,010	*	0,14	1,79	1,15	2,80
Type 2 - 2021									
Intercept	-1,72	0,23	-7,37	<0,001	***				
Geslacht (ref = meisjes)	0,33	0,20	1,67	0,096		0,08	1,39	0,94	2,03
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	1,11	0,25	4,46	<0,001	***	0,27	3,03	1,86	4,93
Thuis taal (ref = Nederlands)	0,99	0,24	4,18	<0,001	***	0,24	2,69	1,69	4,29
Type 2 - 2022									
Intercept	-1,80	0,18	-9,95	<0,001	***				
Geslacht (ref = meisjes)	0,55	0,16	3,37	<0,001	***	0,13	1,74	1,26	2,41
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	1,14	0,19	6,13	<0,001	***	0,27	3,14	2,18	4,52
Thuis taal (ref = Nederlands)	0,88	0,18	4,85	<0,001	***	0,21	2,41	1,69	3,44
Type 2 - 2023									
Intercept	-2,15	0,22	-9,86	<0,001	***				
Geslacht (ref = meisjes)	0,61	0,17	3,69	<0,001	***	0,15	1,84	1,33	2,54
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	1,29	0,20	6,43	<0,001	***	0,31	3,63	2,45	5,38
Thuis taal (ref = Nederlands)	1,05	0,19	5,53	<0,001	***	0,25	2,86	1,97	4,16

Tabel 58

Resultaten logistische regressieanalyse met als afhankelijke variabele het hebben van een verslag type 3 in het gewoon lager onderwijs

								95% B.I. voor OR	
Gewoon lager onderwijs - Type 3	Parameter	SE	z	p		Cox' d	OR	Onder	Boven
Type 3 - 2017									
Intercept	-2,41	0,13	-18,74	<0,001	***				
Geslacht (ref = meisjes)	1,95	0,12	16,12	<0,001	***	0,47	7,01	5,53	8,88
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	0,53	0,12	4,29	<0,001	***	0,13	1,70	1,34	2,18
Thuis taal (ref = Nederlands)	-0,74	0,15	-5,03	<0,001	***	-0,18	0,48	0,36	0,64
Type 3 - 2018									
Intercept	-2,00	0,05	-37,01	<0,001	***				
Geslacht (ref = meisjes)	1,73	0,05	31,57	<0,001	***	0,41	5,62	5,05	6,25
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	0,62	0,06	10,66	<0,001	***	0,15	1,87	1,66	2,09
Thuis taal (ref = Nederlands)	-0,61	0,07	-9,19	<0,001	***	-0,15	0,54	0,48	0,62
Type 3 - 2019									
Intercept	-1,94	0,05	-40,58	<0,001	***				
Geslacht (ref = meisjes)	1,67	0,05	34,55	<0,001	***	0,40	5,33	4,85	5,86
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	0,60	0,05	11,47	<0,001	***	0,14	1,83	1,65	2,03
Thuis taal (ref = Nederlands)	-0,52	0,06	-8,98	<0,001	***	-0,13	0,59	0,53	0,67
Type 3 - 2020									
Intercept	-1,89	0,04	-42,47	<0,001	***				
Geslacht (ref = meisjes)	1,63	0,05	36,03	<0,001	***	0,39	5,13	4,69	5,60
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	0,57	0,05	11,45	<0,001	***	0,14	1,77	1,60	1,95
Thuis taal (ref = Nederlands)	-0,57	0,05	-10,44	<0,001	***	-0,14	0,56	0,51	0,63
Type 3 - 2021									
Intercept	-1,82	0,04	-44,40	<0,001	***				
Geslacht (ref = meisjes)	1,53	0,04	37,16	<0,001	***	0,37	4,62	4,26	5,01
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	0,59	0,05	12,82	<0,001	***	0,14	1,81	1,65	1,98
Thuis taal (ref = Nederlands)	-0,56	0,05	-11,06	<0,001	***	-0,13	0,57	0,52	0,63
Type 3 - 2022									
Intercept	-1,82	0,04	-46,91	<0,001	***				
Geslacht (ref = meisjes)	1,58	0,04	40,39	<0,001	***	0,38	4,87	4,51	5,26
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	0,62	0,04	14,02	<0,001	***	0,15	1,85	1,70	2,02
Thuis taal (ref = Nederlands)	-0,59	0,05	-12,59	<0,001	***	-0,14	0,56	0,51	0,61
Type 3 - 2023									
Intercept	-1,77	0,04	-49,02	<0,001	***				
Geslacht (ref = meisjes)	1,53	0,04	42,00	<0,001	***	0,37	4,61	4,29	4,95
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	0,53	0,04	12,89	<0,001	***	0,13	1,69	1,56	1,84
Thuis taal (ref = Nederlands)	-0,48	0,04	-11,42	<0,001	***	-0,11	0,62	0,57	0,67

Tabel 59

Resultaten logistische regressieanalyse met als afhankelijke variabele het hebben van een verslag type 4 in het gewoon lager onderwijs

							95% B.I. voor OR		
Gewoon lager onderwijs - Type 4	Parameter	SE	z	p		Cox' d	OR	Onder	Boven
Type 4 - 2017									
Intercept	-1,36	0,08	-17,76	<0,001	***				
Geslacht (ref = meisjes)	1,23	0,08	14,60	<0,001	***	0,30	3,44	2,91	4,06
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	-0,39	0,11	-3,39	0,001	***	-0,09	0,68	0,54	0,85
Thuis taal (ref = Nederlands)	-1,03	0,13	-7,80	<0,001	***	-0,25	0,36	0,28	0,46
Type 4 - 2018									
Intercept	-1,54	0,07	-20,93	<0,001	***				
Geslacht (ref = meisjes)	1,48	0,08	18,47	<0,001	***	0,36	4,41	3,76	5,16
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	-0,22	0,10	-2,12	0,034	*	-0,05	0,80	0,65	0,98
Thuis taal (ref = Nederlands)	-1,13	0,12	-9,48	<0,001	***	-0,27	0,32	0,26	0,41
Type 4 - 2019									
Intercept	-1,49	0,07	-22,74	<0,001	***				
Geslacht (ref = meisjes)	1,35	0,07	19,11	<0,001	***	0,32	3,85	3,35	4,42
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	-0,16	0,09	-1,71	0,087		-0,04	0,85	0,71	1,02
Thuis taal (ref = Nederlands)	-1,05	0,10	-10,05	<0,001	***	-0,25	0,35	0,28	0,43
Type 4 - 2020									
Intercept	-1,47	0,06	-23,71	<0,001	***				
Geslacht (ref = meisjes)	1,31	0,07	19,67	<0,001	***	0,31	3,70	3,24	4,21
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	-0,18	0,09	-2,00	0,045	*	-0,04	0,84	0,70	1,00
Thuis taal (ref = Nederlands)	-1,03	0,10	-10,51	<0,001	***	-0,25	0,36	0,29	0,43
Type 4 - 2021									
Intercept	-1,48	0,06	-25,31	<0,001	***				
Geslacht (ref = meisjes)	1,28	0,06	20,74	<0,001	***	0,31	3,59	3,18	4,05
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	-0,12	0,08	-1,37	0,169		-0,03	0,89	0,76	1,05
Thuis taal (ref = Nederlands)	-0,95	0,09	-10,59	<0,001	***	-0,23	0,39	0,32	0,46
Type 4 - 2022									
Intercept	-1,48	0,06	-26,55	<0,001	***				
Geslacht (ref = meisjes)	1,38	0,06	23,03	<0,001	***	0,33	3,97	3,53	4,47
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	-0,05	0,08	-0,60	0,545		-0,01	0,95	0,81	1,12
Thuis taal (ref = Nederlands)	-1,19	0,09	-13,83	<0,001	***	-0,28	0,31	0,26	0,36
Type 4 - 2023									
Intercept	-1,41	0,05	-25,94	<0,001	***				
Geslacht (ref = meisjes)	1,26	0,06	21,79	<0,001	***	0,30	3,54	3,16	3,97
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	-0,06	0,08	-0,81	0,42		-0,01	0,94	0,81	1,09
Thuis taal (ref = Nederlands)	-1,07	0,08	-13,36	<0,001	***	-0,26	0,34	0,29	0,40

Tabel 60

Resultaten logistische regressieanalyse met als afhankelijke variabele het hebben van een verslag type 6 in het gewoon lager onderwijs

							95% B.I. voor OR		
Gewoon lager onderwijs - Type 6	Parameter	SE	z	p		Cox' d	OR	Onder	Boven
Type 6 - 2017									
Intercept	-0,89	0,20	-4,50	0,000	***				
Geslacht (ref = meisjes)	0,31	0,23	1,35	0,178		0,07	1,36	0,87	2,13
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	-0,39	0,31	-1,25	0,211		-0,09	0,68	0,37	1,25
Thuis taal (ref = Nederlands)	0,31	0,30	1,03	0,304		0,07	1,36	0,75	2,47
Type 6 - 2018									
Intercept	-1,15	0,19	-6,16	<0,001	***				
Geslacht (ref = meisjes)	0,69	0,21	3,32	0,001	***	0,17	1,99	1,33	3,00
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	0,26	0,27	0,95	0,341		0,06	1,30	0,76	2,22
Thuis taal (ref = Nederlands)	-0,06	0,27	-0,24	0,814		-0,02	0,94	0,55	1,59
Type 6 - 2019									
Intercept	-0,95	0,15	-6,16	<0,001	***				
Geslacht (ref = meisjes)	0,37	0,17	2,12	0,034	*	0,09	1,44	1,03	2,03
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	0,03	0,22	0,12	0,904		0,01	1,03	0,67	1,57
Thuis taal (ref = Nederlands)	0,16	0,22	0,73	0,466		0,04	1,17	0,77	1,78
Type 6 - 2020									
Intercept	-0,98	0,15	-6,60	<0,001	***				
Geslacht (ref = meisjes)	0,51	0,17	3,06	0,002	**	0,12	1,67	1,20	2,32
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	-0,12	0,21	-0,57	0,569		-0,03	0,89	0,59	1,34
Thuis taal (ref = Nederlands)	0,05	0,20	0,25	0,804		0,01	1,05	0,71	1,56
Type 6 - 2021									
Intercept	-0,99	0,14	-6,83	<0,001	***				
Geslacht (ref = meisjes)	0,37	0,16	2,33	0,020	*	0,09	1,45	1,06	1,99
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	0,20	0,22	0,93	0,351		0,05	1,23	0,80	1,89
Thuis taal (ref = Nederlands)	0,08	0,21	0,40	0,693		0,02	1,08	0,72	1,62
Type 6 - 2022									
Intercept	-1,00	0,13	-7,87	<0,001	***				
Geslacht (ref = meisjes)	0,63	0,15	4,19	<0,001	***	0,15	1,88	1,40	2,52
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	0,23	0,20	1,18	0,240		0,06	1,26	0,86	1,85
Thuis taal (ref = Nederlands)	-0,32	0,19	-1,72	0,085		-0,08	0,73	0,50	1,05
Type 6 - 2023									
Intercept	-0,86	0,13	-6,64	<0,001	***				
Geslacht (ref = meisjes)	0,41	0,15	2,76	0,006	**	0,10	1,51	1,13	2,02
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	0,02	0,20	0,09	0,931		0,00	1,02	0,69	1,5
Thuis taal (ref = Nederlands)	-0,30	0,18	-1,67	0,094		-0,07	0,74	0,52	1,05

Tabel 61

Resultaten logistische regressieanalyse met als afhankelijke variabele het hebben van een verslag type 7 in het gewoon lager onderwijs

							95% B.I. voor OR		
Gewoon lager onderwijs - Type 7	Parameter	SE	z	p		Cox' d	OR	Onder	Boven
Type 7 - 2017									
Intercept	-1,37	0,07	-19,02	<0,001	***				
Geslacht (ref = meisjes)	0,69	0,08	9,00	<0,001	***	0,17	2,00	1,72	2,32
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	0,23	0,09	2,55	0,011	*	0,06	1,26	1,06	1,51
Thuis taal (ref = Nederlands)	0,51	0,09	5,48	<0,001	***	0,12	1,67	1,39	2,00
Type 7 - 2018									
Intercept	-1,53	0,06	-25,90	<0,001	***				
Geslacht (ref = meisjes)	0,85	0,06	13,67	<0,001	***	0,20	2,34	2,07	2,65
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	0,42	0,07	5,76	<0,001	***	0,10	1,52	1,32	1,76
Thuis taal (ref = Nederlands)	0,55	0,07	7,60	<0,001	***	0,13	1,73	1,50	1,99
Type 7 - 2019									
Intercept	-1,58	0,05	-31,83	<0,001	***				
Geslacht (ref = meisjes)	0,78	0,05	15,12	<0,001	***	0,19	2,17	1,97	2,40
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	0,47	0,06	7,85	<0,001	***	0,11	1,61	1,43	1,81
Thuis taal (ref = Nederlands)	0,76	0,06	12,88	<0,001	***	0,18	2,14	1,90	2,40
Type 7 - 2020									
Intercept	-1,61	0,04	-37,82	<0,001	***				
Geslacht (ref = meisjes)	0,75	0,04	17,01	<0,001	***	0,18	2,12	1,94	2,31
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	0,52	0,05	10,04	<0,001	***	0,12	1,68	1,51	1,85
Thuis taal (ref = Nederlands)	0,85	0,05	16,96	<0,001	***	0,20	2,34	2,12	2,59
Type 7 - 2021									
Intercept	-1,69	0,04	-43,45	<0,001	***				
Geslacht (ref = meisjes)	0,70	0,04	18,13	<0,001	***	0,17	2,02	1,87	2,18
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	0,62	0,05	13,82	<0,001	***	0,15	1,86	1,71	2,04
Thuis taal (ref = Nederlands)	0,95	0,04	21,66	<0,001	***	0,23	2,60	2,38	2,83
Type 7 - 2022									
Intercept	-1,72	0,04	-48,34	<0,001	***				
Geslacht (ref = meisjes)	0,73	0,04	20,59	<0,001	***	0,18	2,08	1,94	2,24
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	0,72	0,04	17,62	<0,001	***	0,17	2,05	1,89	2,22
Thuis taal (ref = Nederlands)	0,92	0,04	23,32	<0,001	***	0,22	2,51	2,32	2,71
Type 7 - 2023									
Intercept	-1,74	0,03	-52,32	<0,001	***				
Geslacht (ref = meisjes)	0,73	0,03	22,36	<0,001	***	0,18	2,08	1,95	2,22
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	0,68	0,04	18,35	<0,001	***	0,16	1,98	1,84	2,13
Thuis taal (ref = Nederlands)	0,96	0,04	26,71	<0,001	***	0,23	2,62	2,44	2,81

Tabel 62

Resultaten logistische regressieanalyse met als afhankelijke variabele het hebben van een verslag type 9 in het gewoon lager onderwijs

							95% B.I. voor OR		
Gewoon lager onderwijs - Type 9	Parameter	SE	z	p		Cox' d	OR	Onder	Boven
Type 9 - 2017									
Intercept	-1,47	0,05	-28,06	0,000	***				
Geslacht (ref = meisjes)	1,44	0,06	25,33	0,000	***	0,35	4,24	3,79	4,74
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	-0,52	0,08	-6,68	0,000	***	-0,13	0,59	0,51	0,69
Thuis taal (ref = Nederlands)	-1,54	0,10	-15,56	0,000	***	-0,37	0,21	0,18	0,26
Type 9 - 2018									
Intercept	-1,45	0,04	-32,86	<0,001	***				
Geslacht (ref = meisjes)	1,40	0,05	29,47	<0,001	***	0,34	4,07	3,71	4,47
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	-0,32	0,06	-4,92	<0,001	***	-0,08	0,73	0,64	0,83
Thuis taal (ref = Nederlands)	-1,31	0,08	-17,04	<0,001	***	-0,31	0,27	0,23	0,31
Type 9 - 2019									
Intercept	-1,45	0,04	-35,14	<0,001	***				
Geslacht (ref = meisjes)	1,38	0,04	31,08	<0,001	***	0,33	3,98	3,65	4,34
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	-0,28	0,06	-4,69	<0,001	***	-0,07	0,75	0,67	0,85
Thuis taal (ref = Nederlands)	-1,10	0,07	-16,45	<0,001	***	-0,27	0,33	0,29	0,38
Type 9 - 2020									
Intercept	-1,47	0,04	-37,26	<0,001	***				
Geslacht (ref = meisjes)	1,41	0,04	33,24	<0,001	***	0,34	4,10	3,77	4,45
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	-0,22	0,06	-4,01	<0,001	***	-0,05	0,80	0,72	0,89
Thuis taal (ref = Nederlands)	-1,07	0,06	-17,19	<0,001	***	-0,26	0,34	0,30	0,39
Type 9 - 2021									
Intercept	-1,47	0,04	-38,78	<0,001	***				
Geslacht (ref = meisjes)	1,37	0,04	34,17	<0,001	***	0,33	3,93	3,63	4,25
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	-0,21	0,05	-3,80	<0,001	***	-0,05	0,81	0,73	0,91
Thuis taal (ref = Nederlands)	-0,90	0,06	-15,88	<0,001	***	-0,21	0,41	0,36	0,45
Type 9 - 2022									
Intercept	-1,40	0,04	-39,48	<0,001	***				
Geslacht (ref = meisjes)	1,32	0,04	34,83	<0,001	***	0,32	3,75	3,48	4,04
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	-0,19	0,05	-3,66	<0,001	***	-0,04	0,83	0,75	0,92
Thuis taal (ref = Nederlands)	-0,91	0,05	-17,37	<0,001	***	-0,22	0,40	0,36	0,45
Type 9 - 2023									
Intercept	-1,34	0,03	-40,01	<0,001	***				
Geslacht (ref = meisjes)	1,24	0,04	34,87	<0,001	***	0,30	3,47	3,23	3,72
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	-0,26	0,05	-5,43	<0,001	***	-0,06	0,77	0,70	0,84
Thuis taal (ref = Nederlands)	-0,79	0,05	-16,61	<0,001	***	-0,19	0,45	0,41	0,50

Tabel 63

Resultaten logistische regressieanalyse met als afhankelijke variabele het hebben van een verslag type BA in het gewoon lager onderwijs

							95% B.I. voor OR		
Gewoon lager onderwijs - Type BA	Parameter	SE	z	p		Cox' d	OR	Onder	Boven
Type BA - 2017									
Intercept	-1,39	0,12	-11,70	<0,001	***				
Geslacht (ref = meisjes)	0,40	0,12	3,31	0,001	***	0,10	1,50	1,18	1,91
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	0,88	0,14	6,11	<0,001	***	0,21	2,41	1,82	3,19
Thuis taal (ref = Nederlands)	0,33	0,15	2,21	0,027	*	0,08	1,40	1,04	1,88
Type BA - 2018									
Intercept	-1,33	0,06	-22,00	<0,001	***				
Geslacht (ref = meisjes)	0,34	0,06	5,27	<0,001	***	0,08	1,40	1,24	1,59
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	0,96	0,08	12,63	<0,001	***	0,23	2,62	2,25	3,04
Thuis taal (ref = Nederlands)	0,17	0,08	2,10	0,036	*	0,04	1,18	1,01	1,38
Type BA - 2019									
Intercept	-1,22	0,05	-26,73	<0,001	***				
Geslacht (ref = meisjes)	0,17	0,05	3,59	<0,001	***	0,04	1,19	1,08	1,31
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	0,84	0,06	14,48	<0,001	***	0,20	2,32	2,07	2,59
Thuis taal (ref = Nederlands)	0,24	0,06	4,01	<0,001	***	0,06	1,27	1,13	1,43
Type BA - 2020									
Intercept	-1,18	0,04	-30,73	<0,001	***				
Geslacht (ref = meisjes)	0,13	0,04	3,20	0,001	**	0,03	1,14	1,05	1,23
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	0,86	0,05	17,49	<0,001	***	0,21	2,36	2,14	2,59
Thuis taal (ref = Nederlands)	0,24	0,05	4,75	<0,001	***	0,06	1,27	1,15	1,41
Type BA - 2021									
Intercept	-1,15	0,03	-33,45	<0,001	***				
Geslacht (ref = meisjes)	0,09	0,04	2,51	0,012	*	0,02	1,09	1,02	1,17
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	0,91	0,04	21,05	<0,001	***	0,22	2,49	2,29	2,71
Thuis taal (ref = Nederlands)	0,19	0,04	4,35	<0,001	***	0,05	1,21	1,11	1,33
Type BA - 2022									
Intercept	-1,13	0,03	-35,51	<0,001	***				
Geslacht (ref = meisjes)	0,09	0,03	2,56	0,011	*	0,02	1,09	1,02	1,16
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	0,92	0,04	22,90	<0,001	***	0,22	2,52	2,33	2,73
Thuis taal (ref = Nederlands)	0,15	0,04	3,75	<0,001	***	0,04	1,17	1,08	1,26
Type BA - 2023									
Intercept	-1,07	0,03	-37,05	<0,001	***				
Geslacht (ref = meisjes)	0,03	0,03	0,84	0,403		0,01	1,03	0,97	1,09
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	0,86	0,04	23,48	<0,001	***	0,21	2,37	2,20	2,54
Thuis taal (ref = Nederlands)	0,16	0,04	4,36	<0,001	***	0,04	1,17	1,09	1,26

4.3.3 In het gewoon secundair onderwijs

Tabel 64

Resultaten logistische regressieanalyse met als afhankelijke variabele het hebben van een verslag in het gewoon secundair onderwijs

							95% B.I. voor OR		
Gewoon secundair onderwijs - Verslag J/N	Para- meter	SE	z	p		Cox' d	OR	Onder	Boven
Verslag J/N - 2017									
Intercept	-1,33	0,04	-33,31	<0,001	***				
Geslacht (ref = meisjes)	1,08	0,04	30,64	<0,001	***	0,26	2,93	2,74	3,14
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	-0,14	0,04	-3,40	<0,001	***	-0,03	0,87	0,8	0,94
Thuis taal (ref = Nederlands)	-0,83	0,06	-14,51	<0,001	***	-0,20	0,44	0,39	0,49
Verslag J/N - 2018									
Intercept	-1,32	0,04	-37,52	<0,001	***				
Geslacht (ref = meisjes)	0,99	0,03	36,00	<0,001	***	0,24	2,70	2,56	2,85
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	-0,03	0,03	-0,90	0,37		-0,01	0,97	0,91	1,03
Thuis taal (ref = Nederlands)	-0,67	0,04	-16,43	<0,001	***	-0,16	0,51	0,47	0,55
Verslag J/N - 2019									
Intercept	-1,32	0,03	-39,58	<0,001	***				
Geslacht (ref = meisjes)	0,97	0,02	41,50	<0,001	***	0,23	2,65	2,53	2,78
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	0,02	0,03	0,68	0,498		0,00	1,02	0,97	1,07
Thuis taal (ref = Nederlands)	-0,60	0,03	-17,84	<0,001	***	-0,14	0,55	0,51	0,59
Verslag J/N - 2020									
Intercept	-1,3	0,03	-41,31	<0,001	***				
Geslacht (ref = meisjes)	0,91	0,02	44,78	<0,001	***	0,22	2,49	2,39	2,59
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	0,03	0,02	1,25	0,210		0,01	1,03	0,98	1,08
Thuis taal (ref = Nederlands)	-0,5	0,03	-17,8	<0,001	***	-0,12	0,61	0,57	0,64
Verslag J/N - 2021									
Intercept	-1,30	0,03	-41,67	<0,001	***				
Geslacht (ref = meisjes)	0,85	0,02	47,55	<0,001	***	0,21	2,35	2,27	2,43
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	0,09	0,02	4,48	<0,001	***	0,02	1,10	1,05	1,14
Thuis taal (ref = Nederlands)	-0,48	0,02	-19,69	<0,001	***	-0,11	0,62	0,59	0,65
Verslag J/N - 2022									
Intercept	-1,29	0,03	-42,77	<0,001	***				
Geslacht (ref = meisjes)	0,80	0,02	49,54	<0,001	***	0,19	2,24	2,17	2,31
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	0,15	0,02	7,85	<0,001	***	0,04	1,16	1,12	1,20
Thuis taal (ref = Nederlands)	-0,43	0,02	-19,95	<0,001	***	-0,10	0,65	0,62	0,68
Verslag J/N - 2023									
Intercept	-1,27	0,03	-43,51	<0,001	***				
Geslacht (ref = meisjes)	0,76	0,01	51,3	<0,001	***	0,18	2,14	2,08	2,21
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	0,18	0,02	10,74	<0,001	***	0,04	1,20	1,16	1,24
Thuis taal (ref = Nederlands)	-0,42	0,02	-21,57	<0,001	***	-0,10	0,66	0,64	0,69

Tabel 65

Resultaten logistische regressieanalyse met als afhankelijke variabele het hebben van een verslag type 3 in het gewoon secundair onderwijs

							95% B.I. voor OR		
Gewoon secundair onderwijs - Type 3	Para- meter	SE	z	p		Cox' d	OR	Onder	Boven
Type 3 - 2017									
Intercept	-2,20	0,15	-14,75	<0,001	***				
Geslacht (ref = meisjes)	1,63	0,15	11,11	<0,001	***	0,39	5,10	3,83	6,80
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	1,27	0,15	8,51	<0,001	***	0,31	3,57	2,66	4,79
Thuis taal (ref = Nederlands)	-1,60	0,22	-7,25	<0,001	***	-0,39	0,20	0,13	0,31
Type 3 - 2018									
Intercept	-1,91	0,08	-25,11	<0,001	***				
Geslacht (ref = meisjes)	1,49	0,08	19,63	<0,001	***	0,36	4,46	3,84	5,17
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	0,72	0,08	9,18	<0,001	***	0,17	2,05	1,76	2,39
Thuis taal (ref = Nederlands)	-0,73	0,10	-7,28	<0,001	***	-0,18	0,48	0,40	0,59
Type 3 - 2019									
Intercept	-1,98	0,07	-29,53	<0,001	***				
Geslacht (ref = meisjes)	1,63	0,06	25,73	<0,001	***	0,39	5,10	4,51	5,78
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	0,57	0,06	8,84	<0,001	***	0,14	1,77	1,56	2,01
Thuis taal (ref = Nederlands)	-0,69	0,08	-8,55	<0,001	***	-0,17	0,50	0,43	0,59
Type 3 - 2020									
Intercept	-1,77	0,05	-32,77	<0,001	***				
Geslacht (ref = meisjes)	1,41	0,05	27,86	<0,001	***	0,34	4,09	3,71	4,52
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	0,46	0,05	8,67	<0,001	***	0,11	1,59	1,43	1,76
Thuis taal (ref = Nederlands)	-0,69	0,07	-10,54	<0,001	***	-0,17	0,50	0,44	0,57
Type 3 - 2021									
Intercept	-1,75	0,05	-35,30	<0,001	***				
Geslacht (ref = meisjes)	1,41	0,04	32,12	<0,001	***	0,34	4,08	3,74	4,44
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	0,39	0,05	8,39	<0,001	***	0,09	1,48	1,35	1,62
Thuis taal (ref = Nederlands)	-0,72	0,06	-12,64	<0,001	***	-0,17	0,49	0,44	0,55
Type 3 - 2022									
Intercept	-1,71	0,05	-37,81	<0,001	***				
Geslacht (ref = meisjes)	1,37	0,04	35,53	<0,001	***	0,33	3,92	3,64	4,23
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	0,35	0,04	8,42	<0,001	***	0,08	1,42	1,31	1,54
Thuis taal (ref = Nederlands)	-0,70	0,05	-14,27	<0,001	***	-0,17	0,50	0,45	0,55
Type 3 - 2023									
Intercept	-1,66	0,04	-40,29	<0,001	***				
Geslacht (ref = meisjes)	1,33	0,03	38,66	<0,001	***	0,32	3,78	3,53	4,04
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	0,37	0,04	9,82	<0,001	***	0,09	1,45	1,35	1,56
Thuis taal (ref = Nederlands)	-0,72	0,04	-16,42	<0,001	***	-0,17	0,49	0,45	0,53

Tabel 66

Resultaten logistische regressieanalyse met als afhankelijke variabele het hebben van een verslag type 4 in het gewoon secundair onderwijs

							95% B.I. voor OR		
Gewoon secundair onderwijs - Type 4	Para- meter	SE	z	p		Cox' d	OR	Onder	Boven
Type 4 - 2017									
Intercept	-1,43	0,09	-16,45	<0,001	***				
Geslacht (ref = meisjes)	1,19	0,09	12,91	<0,001	***	0,29	3,28	2,74	3,93
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	-0,32	0,12	-2,73	0,006	**	-0,08	0,72	0,57	0,91
Thuis taal (ref = Nederlands)	-1,10	0,16	-7,07	<0,001	***	-0,27	0,33	0,25	0,45
Type 4 - 2018									
Intercept	-1,41	0,07	-18,9	<0,001	***				
Geslacht (ref = meisjes)	1,18	0,08	15,11	<0,001	***	0,28	3,25	2,79	3,79
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	-0,46	0,10	-4,48	<0,001	***	-0,11	0,63	0,52	0,77
Thuis taal (ref = Nederlands)	-1,03	0,13	-7,90	<0,001	***	-0,25	0,36	0,28	0,46
Type 4 - 2019									
Intercept	-1,51	0,07	-21,53	<0,001	***				
Geslacht (ref = meisjes)	1,34	0,07	18,59	<0,001	***	0,32	3,82	3,32	4,41
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	-0,43	0,09	-4,67	<0,001	***	-0,10	0,65	0,54	0,78
Thuis taal (ref = Nederlands)	-1,02	0,11	-8,89	<0,001	***	-0,25	0,36	0,29	0,45
Type 4 - 2020									
Intercept	-1,49	0,06	-23,47	<0,001	***				
Geslacht (ref = meisjes)	1,33	0,07	20,30	<0,001	***	0,32	3,77	3,32	4,29
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	-0,40	0,08	-4,78	<0,001	***	-0,10	0,67	0,57	0,79
Thuis taal (ref = Nederlands)	-1,14	0,10	-10,94	<0,001	***	-0,27	0,32	0,26	0,39
Type 4 - 2021									
Intercept	-1,59	0,06	-25,14	<0,001	***				
Geslacht (ref = meisjes)	1,41	0,06	22,44	<0,001	***	0,34	4,11	3,63	4,65
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	-0,26	0,08	-3,24	0,001	**	-0,06	0,77	0,66	0,90
Thuis taal (ref = Nederlands)	-1,11	0,10	-11,39	<0,001	***	-0,27	0,33	0,27	0,4
Type 4 - 2022									
Intercept	-1,55	0,06	-26,72	<0,001	***				
Geslacht (ref = meisjes)	1,44	0,06	24,13	<0,001	***	0,34	4,20	3,74	4,72
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	-0,28	0,08	-3,62	<0,001	***	-0,07	0,76	0,65	0,88
Thuis taal (ref = Nederlands)	-1,06	0,09	-11,8	<0,001	***	-0,25	0,35	0,29	0,41
Type 4 - 2023									
Intercept	-1,54	0,06	-26,83	<0,001	***				
Geslacht (ref = meisjes)	1,41	0,06	24,24	<0,001	***	0,34	4,08	3,64	4,57
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	-0,26	0,08	-3,44	<0,001	***	-0,06	0,77	0,67	0,89
Thuis taal (ref = Nederlands)	-1,11	0,09	-12,88	<0,001	***	-0,27	0,33	0,28	0,39

Tabel 67

Resultaten logistische regressieanalyse met als afhankelijke variabele het hebben van een verslag type 6 in het gewoon secundair onderwijs

							95% B.I. voor OR		
Gewoon secundair onderwijs - Type 6	Para- meter	SE	z	p		Cox' d	OR	Onder	Boven
Type 6 - 2017									
Intercept	-0,89	0,18	-4,82	<0,001	***				
Geslacht (ref = meisjes)	0,26	0,22	1,22	0,223		0,06	1,30	0,85	1,99
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	0,14	0,28	0,52	0,603		0,04	1,16	0,67	2,00
Thuis taal (ref = Nederlands)	0,07	0,30	0,24	0,807		0,02	1,08	0,59	1,95
Type 6 - 2018									
Intercept	-0,75	0,16	-4,77	<0,001	***				
Geslacht (ref = meisjes)	0,01	0,19	0,07	0,945		0,00	1,01	0,70	1,46
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	0,01	0,23	0,04	0,971		0,00	1,01	0,65	1,57
Thuis taal (ref = Nederlands)	0,07	0,25	0,27	0,791		0,02	1,07	0,66	1,73
Type 6 - 2019									
Intercept	-0,83	0,13	-6,58	<0,001	***				
Geslacht (ref = meisjes)	0,14	0,16	0,87	0,382		0,03	1,15	0,84	1,58
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	0,04	0,20	0,19	0,847		0,01	1,04	0,70	1,54
Thuis taal (ref = Nederlands)	0,27	0,21	1,31	0,191		0,06	1,31	0,87	1,97
Type 6 - 2020									
Intercept	-0,83	0,12	-6,95	<0,001	***				
Geslacht (ref = meisjes)	0,26	0,15	1,76	0,078		0,06	1,30	0,97	1,75
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	-0,08	0,19	-0,45	0,656		-0,02	0,92	0,63	1,33
Thuis taal (ref = Nederlands)	0,07	0,20	0,34	0,732		0,02	1,07	0,73	1,58
Type 6 - 2021									
Intercept	-0,88	0,13	-6,98	<0,001	***				
Geslacht (ref = meisjes)	0,28	0,15	1,88	0,059		0,07	1,32	0,99	1,76
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	-0,12	0,19	-0,63	0,527		-0,03	0,89	0,62	1,28
Thuis taal (ref = Nederlands)	0,16	0,19	0,83	0,406		0,04	1,17	0,81	1,70
Type 6 - 2022									
Intercept	-0,98	0,12	-7,90	<0,001	***				
Geslacht (ref = meisjes)	0,31	0,15	2,15	0,031	*	0,08	1,37	1,03	1,82
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	-0,10	0,19	-0,54	0,588		-0,03	0,90	0,62	1,31
Thuis taal (ref = Nederlands)	0,31	0,18	1,67	0,095		0,07	1,36	0,95	1,95
Type 6 - 2023									
Intercept	-1,02	0,12	-8,16	<0,001	***				
Geslacht (ref = meisjes)	0,39	0,15	2,67	0,008	**	0,09	1,48	1,11	1,97
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	-0,01	0,19	-0,04	0,969		0,00	0,99	0,69	1,44
Thuis taal (ref = Nederlands)	0,15	0,18	0,8	0,424		0,04	1,16	0,81	1,67

Tabel 68

Resultaten logistische regressieanalyse met als afhankelijke variabele het hebben van een verslag type 7 in het gewoon secundair onderwijs

							95% B.I. voor OR		
Gewoon secundair onderwijs - Type 7	Para- meter	SE	z	p		Cox' d	OR	Onder	Boven
Type 7 - 2017									
Intercept	-1,18	0,09	-12,93	<0,001	***				
Geslacht (ref = meisjes)	0,59	0,10	5,71	<0,001	***	0,14	1,80	1,47	2,20
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	0,24	0,12	1,94	0,052		0,06	1,27	1,00	1,62
Thuis taal (ref = Nederlands)	-0,12	0,14	-0,89	0,371		-0,03	0,88	0,67	1,16
Type 7 - 2018									
Intercept	-1,15	0,07	-15,56	<0,001	***				
Geslacht (ref = meisjes)	0,50	0,08	6,12	<0,001	***	0,12	1,66	1,41	1,95
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	0,10	0,10	1,04	0,297		0,03	1,11	0,91	1,35
Thuis taal (ref = Nederlands)	0,08	0,11	0,71	0,476		0,02	1,08	0,87	1,34
Type 7 - 2019									
Intercept	-1,24	0,07	-18,05	<0,001	***				
Geslacht (ref = meisjes)	0,63	0,07	8,69	<0,001	***	0,15	1,89	1,64	2,18
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	-0,07	0,09	-0,83	0,409		-0,02	0,93	0,78	1,1
Thuis taal (ref = Nederlands)	0,19	0,09	2,06	0,039	*	0,05	1,21	1,01	1,45
Type 7 - 2020									
Intercept	-1,29	0,06	-20,91	<0,001	***				
Geslacht (ref = meisjes)	0,59	0,06	9,23	<0,001	***	0,14	1,80	1,59	2,04
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	0,04	0,07	0,53	0,599		0,01	1,04	0,90	1,20
Thuis taal (ref = Nederlands)	0,30	0,08	3,90	<0,001	***	0,07	1,36	1,16	1,58
Type 7 - 2021									
Intercept	-1,36	0,06	-23,83	<0,001	***				
Geslacht (ref = meisjes)	0,61	0,06	10,89	<0,001	***	0,15	1,84	1,65	2,06
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	-0,02	0,07	-0,27	0,79		0,00	0,98	0,86	1,12
Thuis taal (ref = Nederlands)	0,49	0,07	7,34	<0,001	***	0,12	1,64	1,44	1,87
Type 7 - 2022									
Intercept	-1,46	0,05	-27,69	<0,001	***				
Geslacht (ref = meisjes)	0,70	0,05	13,79	<0,001	***	0,17	2,00	1,82	2,21
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	0,08	0,06	1,41	0,158		0,02	1,09	0,97	1,22
Thuis taal (ref = Nederlands)	0,54	0,06	9,27	<0,001	***	0,13	1,72	1,53	1,93
Type 7 - 2023									
Intercept	-1,52	0,05	-30,22	<0,001	***				
Geslacht (ref = meisjes)	0,68	0,05	15,05	<0,001	***	0,16	1,98	1,81	2,17
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	0,18	0,05	3,49	<0,001	***	0,04	1,20	1,08	1,32
Thuis taal (ref = Nederlands)	0,60	0,05	11,62	<0,001	***	0,15	1,83	1,65	2,03

Tabel 69

Resultaten logistische regressieanalyse met als afhankelijke variabele het hebben van een verslag type 9 in het gewoon secundair onderwijs

							95% B.I. voor OR		
Gewoon secundair onderwijs - Type 9	Para- meter	SE	z	p		Cox' d	OR	Onder	Boven
Type 9 - 2017									
Intercept	-1,37	0,05	-28,58	<0,001	***				
Geslacht (ref = meisjes)	1,26	0,05	26,13	<0,001	***	0,30	3,53	3,22	3,89
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	-0,51	0,06	-8,06	<0,001	***	-0,12	0,60	0,53	0,68
Thuis taal (ref = Nederlands)	-1,79	0,11	-16,82	<0,001	***	-0,43	0,17	0,14	0,21
Type 9 - 2018									
Intercept	-1,36	0,04	-32,19	<0,001	***				
Geslacht (ref = meisjes)	1,25	0,04	30,23	<0,001	***	0,30	3,49	3,22	3,78
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	-0,48	0,05	-8,95	<0,001	***	-0,11	0,62	0,56	0,69
Thuis taal (ref = Nederlands)	-1,64	0,08	-19,66	<0,001	***	-0,40	0,19	0,16	0,23
Type 9 - 2019									
Intercept	-1,33	0,04	-33,68	<0,001	***				
Geslacht (ref = meisjes)	1,21	0,04	32,75	<0,001	***	0,29	3,35	3,11	3,6
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	-0,5	0,05	-10,26	<0,001	***	-0,12	0,61	0,55	0,67
Thuis taal (ref = Nederlands)	-1,64	0,07	-22,6	<0,001	***	-0,40	0,19	0,17	0,22
Type 9 - 2020									
Intercept	-1,31	0,04	-36,01	<0,001	***				
Geslacht (ref = meisjes)	1,17	0,03	34,96	<0,001	***	0,28	3,22	3,02	3,44
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	-0,49	0,04	-11,17	<0,001	***	-0,12	0,61	0,56	0,67
Thuis taal (ref = Nederlands)	-1,55	0,06	-24,78	<0,001	***	-0,37	0,21	0,19	0,24
Type 9 - 2021									
Intercept	-1,29	0,04	-36,66	<0,001	***				
Geslacht (ref = meisjes)	1,14	0,03	36,86	<0,001	***	0,27	3,14	2,95	3,33
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	-0,51	0,04	-12,15	<0,001	***	-0,12	0,60	0,55	0,65
Thuis taal (ref = Nederlands)	-1,43	0,06	-25,46	<0,001	***	-0,34	0,24	0,22	0,27
Type 9 - 2022									
Intercept	-1,30	0,03	-37,76	<0,001	***				
Geslacht (ref = meisjes)	1,14	0,03	38,68	<0,001	***	0,27	3,12	2,94	3,3
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	-0,48	0,04	-12,17	<0,001	***	-0,11	0,62	0,57	0,67
Thuis taal (ref = Nederlands)	-1,36	0,05	-26,92	<0,001	***	-0,32	0,26	0,23	0,28
Type 9 - 2023									
Intercept	-1,24	0,03	-38,86	<0,001	***				
Geslacht (ref = meisjes)	1,08	0,03	39,35	<0,001	***	0,26	2,95	2,80	3,12
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	-0,47	0,04	-12,38	<0,001	***	-0,11	0,63	0,58	0,68
Thuis taal (ref = Nederlands)	-1,30	0,05	-28,63	<0,001	***	-0,31	0,27	0,25	0,30

Tabel 70

Resultaten logistische regressieanalyse met als afhankelijke variabele het hebben van een verslag type BA in het gewoon secundair onderwijs

							95% B.I. voor OR		
Gewoon secundair onderwijs - Type BA	Para- meter	SE	z	p		Cox' d	OR	Onder	Boven
Type BA - 2017									
Intercept	-1,82	0,14	-12,99	<0,001	***				
Geslacht (ref = meisjes)	0,13	0,13	0,98	0,327		0,03	1,14	0,88	1,49
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	1,60	0,14	11,10	<0,001	***	0,38	4,97	3,74	6,59
Thuis taal (ref = Nederlands)	0,33	0,16	2,10	0,036	*	0,08	1,40	1,02	1,91
Type BA - 2018									
Intercept	-1,80	0,10	-17,88	<0,001	***				
Geslacht (ref = meisjes)	0,10	0,09	1,11	0,267		0,02	1,10	0,93	1,31
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	1,11	0,09	12,03	<0,001	***	0,27	3,05	2,54	3,65
Thuis taal (ref = Nederlands)	0,37	0,11	3,55	<0,001	***	0,09	1,45	1,18	1,79
Type BA - 2019									
Intercept	-1,71	0,08	-21,08	<0,001	***				
Geslacht (ref = meisjes)	0,15	0,06	2,38	0,017	*	0,04	1,17	1,03	1,32
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	0,86	0,07	12,86	<0,001	***	0,21	2,36	2,07	2,69
Thuis taal (ref = Nederlands)	0,22	0,08	2,93	0,003	**	0,05	1,25	1,08	1,45
Type BA - 2020									
Intercept	-1,59	0,07	-23,76	<0,001	***				
Geslacht (ref = meisjes)	0,01	0,05	0,15	0,885		0,00	1,01	0,92	1,11
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	0,78	0,05	15,29	<0,001	***	0,19	2,17	1,97	2,4
Thuis taal (ref = Nederlands)	0,17	0,06	3,03	0,002	**	0,04	1,19	1,06	1,33
Type BA - 2021									
Intercept	-1,59	0,06	-24,99	<0,001	***				
Geslacht (ref = meisjes)	0,03	0,04	0,73	0,464		0,01	1,03	0,95	1,11
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	0,73	0,04	17,49	<0,001	***	0,17	2,07	1,91	2,25
Thuis taal (ref = Nederlands)	0,06	0,05	1,36	0,174		0,02	1,07	0,97	1,17
Type BA - 2022									
Intercept	-1,54	0,06	-26,39	<0,001	***				
Geslacht (ref = meisjes)	0,04	0,03	1,12	0,261		0,01	1,04	0,97	1,11
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	0,69	0,03	19,58	<0,001	***	0,16	1,98	1,85	2,13
Thuis taal (ref = Nederlands)	0,00	0,04	0,07	0,945		0,00	1,00	0,93	1,08
Type BA - 2023									
Intercept	-1,49	0,05	-27,41	<0,001	***				
Geslacht (ref = meisjes)	0,02	0,03	0,62	0,533		0,00	1,02	0,96	1,08
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	0,70	0,03	22,26	<0,001	***	0,17	2,01	1,89	2,14
Thuis taal (ref = Nederlands)	-0,05	0,03	-1,41	0,158		-0,01	0,95	0,89	1,02

5 Bijlage 5: Schoolloopbanen van leerlingen met een verslag

5.1 Moment van opmaak verslag

5.1.1 In het gewoon kleuteronderwijs

Tabel 71

Aantal leerlingen dat een nieuw verslag ontvangt in het gewoon kleuteronderwijs, naar leeftijd

	2 jaar	3 jaar	4 jaar	5 jaar	6 jaar	7 jaar
2018-2019	81	377	566	809	243	1
2019-2020	68	402	602	751	298	0
2020-2021	96	483	641	860	289	0
2021-2022	123	678	887	1185	375	0
2022-2023	136	797	970	1168	449	0
2023-2024	136	947	1209	1412	451	0

Tabel 72

Verdeling van nieuwe verslagen in het gewoon kleuteronderwijs per leeftijd, per schooljaar

	Aantal verslagen	2 jaar	3 jaar	4 jaar	5 jaar	6 jaar	7 jaar
2018-2019	2077	3,90%	18,15%	27,25%	38,95%	11,70%	0,05%
2019-2020	2121	3,21%	18,95%	28,38%	35,41%	14,05%	0,00%
2020-2021	2369	4,05%	20,39%	27,06%	36,30%	12,20%	0,00%
2021-2022	3248	3,79%	20,87%	27,31%	36,48%	11,55%	0,00%
2022-2023	3520	3,86%	22,64%	27,56%	33,18%	12,76%	0,00%
2023-2024	4155	3,27%	22,79%	29,10%	33,98%	10,85%	0,00%

Tabel 73

Verdeling van nieuwe GC-verslagen in het gewoon kleuteronderwijs per leeftijd, per schooljaar

	Aantal verslagen	2 jaar	3 jaar	4 jaar	5 jaar	6 jaar	7 jaar
2018-2019	1892	3,54%	17,23%	27,48%	40,43%	11,31%	0,00%
2019-2020	1919	2,87%	17,51%	28,19%	37,36%	14,07%	0,00%
2020-2021	2102	3,71%	17,84%	27,07%	38,49%	12,89%	0,00%
2021-2022	2898	3,00%	18,94%	27,29%	38,68%	12,08%	0,00%
2022-2023	3074	3,22%	20,01%	27,39%	35,43%	13,96%	0,00%
2023-2024	3597	2,70%	19,99%	29,14%	37,03%	11,15%	0,00%

Tabel 74

Verdeling van nieuwe IAC-verslagen in het gewoon kleuteronderwijs per leeftijd, per schooljaar

	Aantal verslagen	2 jaar	3 jaar	4 jaar	5 jaar	6 jaar	7 jaar
2018-2019	185	7,57%	27,57%	24,86%	23,78%	15,68%	0,54%
2019-2020	202	6,44%	32,67%	30,20%	16,83%	13,86%	0,00%
2020-2021	267	6,74%	40,45%	26,97%	19,10%	6,74%	0,00%
2021-2022	350	10,29%	36,86%	27,43%	18,29%	7,14%	0,00%
2022-2023	446	8,30%	40,81%	28,70%	17,71%	4,48%	0,00%
2023-2024	558	6,99%	40,86%	28,85%	14,34%	8,96%	0,00%

Tabel 75

Verdeling van nieuwe verslagen type 2 in het gewoon kleuteronderwijs per leeftijd, per schooljaar

	Aantal verslagen	2 jaar	3 jaar	4 jaar	5 jaar	6 jaar	7 jaar
2018-2019	218	4,59%	29,82%	27,52%	23,39%	14,22%	0,46%
2019-2020	270	6,30%	30,37%	30,74%	22,59%	10,00%	0,00%
2020-2021	374	5,88%	35,56%	27,81%	20,59%	10,16%	0,00%
2021-2022	581	8,09%	36,49%	26,85%	20,48%	8,09%	0,00%
2022-2023	670	6,87%	41,19%	27,31%	18,96%	5,67%	0,00%
2023-2024	880	5,91%	39,20%	30,11%	17,27%	7,50%	0,00%

Tabel 76

Verdeling van nieuwe verslagen type 3 in het gewoon kleuteronderwijs per leeftijd, per schooljaar

	Aantal verslagen	2 jaar	3 jaar	4 jaar	5 jaar	6 jaar	7 jaar
2018-2019	461	0,22%	7,59%	31,24%	51,84%	9,11%	0,00%
2019-2020	345	0,29%	15,07%	24,64%	46,96%	13,04%	0,00%
2020-2021	312	0,64%	10,90%	26,60%	49,36%	12,50%	0,00%
2021-2022	458	0,22%	10,48%	28,82%	50,66%	9,83%	0,00%
2022-2023	514	1,36%	11,67%	29,57%	43,77%	13,62%	0,00%
2023-2024	680	1,18%	11,62%	30,29%	45,88%	11,03%	0,00%

Tabel 77

Verdeling van nieuwe verslagen type 4 in het gewoon kleuteronderwijs per leeftijd, per schooljaar

	Aantal verslagen	2 jaar	3 jaar	4 jaar	5 jaar	6 jaar	7 jaar
2018-2019	234	9,83%	21,37%	23,93%	29,06%	15,81%	0,00%
2019-2020	214	6,07%	25,23%	24,77%	29,91%	14,02%	0,00%
2020-2021	219	9,13%	18,72%	23,29%	38,81%	10,05%	0,00%
2021-2022	267	7,12%	22,47%	23,97%	34,46%	11,99%	0,00%
2022-2023	266	10,15%	18,80%	19,17%	35,34%	16,54%	0,00%
2023-2024	262	6,49%	19,08%	23,66%	39,69%	11,07%	0,00%

Tabel 78

Verdeling van nieuwe verslagen type 6 in het gewoon kleuteronderwijs per leeftijd, per schooljaar

	Aantal verslagen	2 jaar	3 jaar	4 jaar	5 jaar	6 jaar	7 jaar
2018-2019	46	15,22%	30,43%	19,57%	28,26%	6,52%	0,00%
2019-2020	42	11,90%	35,71%	19,05%	28,57%	4,76%	0,00%
2020-2021	26	23,08%	46,15%	19,23%	11,54%	0,00%	0,00%
2021-2022	41	7,32%	34,15%	19,51%	36,59%	2,44%	0,00%
2022-2023	31	22,58%	38,71%	9,68%	29,03%	0,00%	0,00%
2023-2024	35	8,57%	31,43%	28,57%	25,71%	5,71%	0,00%

Tabel 79

Verdeling van nieuwe verslagen type 7 in het gewoon kleuteronderwijs per leeftijd, per schooljaar

	Aantal verslagen	2 jaar	3 jaar	4 jaar	5 jaar	6 jaar	7 jaar
2018-2019	410	5,85%	14,39%	18,29%	43,90%	17,56%	0,00%
2019-2020	545	2,94%	10,64%	23,30%	37,61%	25,50%	0,00%
2020-2021	692	3,32%	11,85%	22,98%	41,04%	20,81%	0,00%
2021-2022	907	2,32%	10,14%	22,82%	44,43%	20,29%	0,00%
2022-2023	1015	1,97%	10,34%	24,93%	41,08%	21,67%	0,00%
2023-2024	1083	2,31%	11,17%	23,82%	43,03%	19,67%	0,00%

Tabel 80

Verdeling van nieuwe verslagen type 9 in het gewoon kleuteronderwijs per leeftijd, per schooljaar

	Aantal verslagen	2 jaar	3 jaar	4 jaar	5 jaar	6 jaar	7 jaar
2018-2019	708	2,26%	21,75%	31,36%	36,44%	8,19%	0,00%
2019-2020	705	2,27%	20,00%	34,89%	35,04%	7,80%	0,00%
2020-2021	746	3,08%	24,26%	32,04%	34,45%	6,17%	0,00%
2021-2022	994	3,22%	25,35%	32,19%	32,60%	6,64%	0,00%
2022-2023	1024	2,83%	28,71%	32,03%	28,91%	7,52%	0,00%
2023-2024	1215	2,55%	28,07%	33,58%	30,37%	5,43%	0,00%

5.1.2 In het gewoon lager onderwijs

Tabel 81

Aantal leerlingen dat een nieuw verslag ontvangt in het gewoon lager onderwijs, naar leerjaar

	1ste leerjaar	2e leerjaar	3e leerjaar	4e leerjaar	5e leerjaar	6e leerjaar
2018-2019	1401	1340	1489	1368	1142	725
2019-2020	1428	1194	1310	1180	925	598
2020-2021	1537	1294	1394	1198	948	553
2021-2022	1739	1725	1696	1547	1167	854
2022-2023	1766	1636	1686	1486	1117	710
2023-2024	1955	1812	1803	1533	1254	787

Tabel 82

Verdeling van nieuwe verslagen in het gewoon lager onderwijs naar leerjaar, per schooljaar

	Aantal verslagen	1ste leerjaar	2e leerjaar	3e leerjaar	4e leerjaar	5e leerjaar	6e leerjaar
2018-2019	7464	18,77%	17,95%	19,95%	18,33%	15,30%	9,71%
2019-2020	6635	21,52%	18,00%	19,74%	17,78%	13,94%	9,01%
2020-2021	6924	22,20%	18,69%	20,13%	17,30%	13,69%	7,99%
2021-2022	8728	19,92%	19,76%	19,43%	17,72%	13,37%	9,78%
2022-2023	8401	21,02%	19,47%	20,07%	17,69%	13,30%	8,45%
2023-2024	9144	21,38%	19,82%	19,72%	16,77%	13,71%	8,61%

Tabel 83

Verdeling van nieuwe GC-verslagen in het gewoon lager onderwijs naar leerjaar, per schooljaar

	Aantal verslagen	1ste leerjaar	2e leerjaar	3e leerjaar	4e leerjaar	5e leerjaar	6e leerjaar
2018-2019	7069	18,53%	17,81%	19,90%	18,26%	15,49%	10,01%
2019-2020	6234	21,29%	17,89%	19,71%	17,77%	14,02%	9,32%
2020-2021	6506	22,27%	18,32%	20,03%	17,41%	13,94%	8,02%
2021-2022	8352	19,82%	19,67%	19,40%	17,65%	13,49%	9,97%
2022-2023	7989	20,95%	19,40%	19,89%	17,70%	13,47%	8,59%
2023-2024	8624	21,59%	19,41%	19,77%	16,57%	13,93%	8,73%

Tabel 84

Verdeling van nieuwe IAC-verslagen in het gewoon lager onderwijs naar leerjaar, per schooljaar

	Aantal verslagen	1ste leerjaar	2e leerjaar	3e leerjaar	4e leerjaar	5e leerjaar	6e leerjaar
2018-2019	395	23,04%	20,51%	20,76%	19,49%	11,90%	4,30%
2019-2020	401	25,19%	19,70%	20,20%	17,96%	12,72%	4,24%
2020-2021	418	21,05%	24,40%	21,77%	15,55%	9,81%	7,42%
2021-2022	376	22,34%	21,81%	20,21%	19,41%	10,64%	5,59%
2022-2023	412	22,33%	20,87%	23,54%	17,48%	9,95%	5,83%
2023-2024	520	17,88%	26,54%	18,85%	20,00%	10,19%	6,54%

Tabel 85

Verdeling van nieuwe verslagen type 2 in het gewoon lager onderwijs naar leerjaar, per schooljaar

	Aantal verslagen	1ste leerjaar	2e leerjaar	3e leerjaar	4e leerjaar	5e leerjaar	6e leerjaar
2018-2019	34	50,00%	23,53%	5,88%	17,65%	2,94%	0,00%
2019-2020	21	47,62%	14,29%	9,52%	19,05%	9,52%	0,00%
2020-2021	42	50,00%	23,81%	11,90%	7,14%	2,38%	4,76%
2021-2022	35	48,57%	20,00%	8,57%	11,43%	8,57%	2,86%
2022-2023	50	40,00%	18,00%	18,00%	10,00%	8,00%	6,00%
2023-2024	75	36,00%	29,33%	10,67%	10,67%	6,67%	6,67%

Tabel 86

Verdeling van nieuwe verslagen type 3 in het gewoon lager onderwijs naar leerjaar, per schooljaar

	Aantal verslagen	1ste leerjaar	2e leerjaar	3e leerjaar	4e leerjaar	5e leerjaar	6e leerjaar
2018-2019	2837	13,28%	17,05%	20,37%	18,25%	18,43%	12,61%
2019-2020	1641	15,90%	17,73%	19,56%	18,40%	16,21%	12,19%
2020-2021	1558	17,84%	18,61%	20,35%	19,00%	14,25%	9,95%
2021-2022	2045	14,91%	20,05%	20,59%	18,48%	15,35%	10,61%
2022-2023	2108	17,13%	19,88%	19,88%	17,93%	14,23%	10,96%
2023-2024	2320	18,32%	20,73%	18,45%	17,46%	14,83%	10,22%

Tabel 87

Verdeling van nieuwe verslagen type 4 in het gewoon lager onderwijs naar leerjaar, per schooljaar

	Aantal verslagen	1ste leerjaar	2e leerjaar	3e leerjaar	4e leerjaar	5e leerjaar	6e leerjaar
2018-2019	495	29,70%	19,80%	17,98%	14,34%	10,71%	7,47%
2019-2020	541	29,02%	17,19%	18,11%	15,71%	10,91%	9,06%
2020-2021	486	30,45%	20,78%	14,61%	15,43%	13,17%	5,56%
2021-2022	645	27,91%	18,76%	19,53%	14,26%	11,63%	7,91%
2022-2023	552	29,89%	19,02%	16,30%	17,75%	10,14%	6,88%
2023-2024	519	32,95%	15,61%	17,53%	15,99%	10,79%	7,13%

Tabel 88

Verdeling van nieuwe verslagen type 6 in het gewoon lager onderwijs naar leerjaar, per schooljaar

	Aantal verslagen	1ste leerjaar	2e leerjaar	3e leerjaar	4e leerjaar	5e leerjaar	6e leerjaar
2018-2019	30	36,67%	20,00%	13,33%	23,33%	3,33%	3,33%
2019-2020	38	31,58%	23,68%	26,32%	5,26%	7,89%	5,26%
2020-2021	29	41,38%	13,79%	6,90%	10,34%	20,69%	6,90%
2021-2022	37	51,35%	16,22%	10,81%	5,41%	13,51%	2,70%
2022-2023	34	17,65%	20,59%	20,59%	20,59%	8,82%	11,76%
2023-2024	38	52,63%	13,16%	7,89%	21,05%	2,63%	2,63%

Tabel 89

Verdeling van nieuwe verslagen type 7 in het gewoon lager onderwijs naar leerjaar, per schooljaar

	Aantal verslagen	1ste leerjaar	2e leerjaar	3e leerjaar	4e leerjaar	5e leerjaar	6e leerjaar
2018-2019	834	31,65%	22,30%	17,75%	15,23%	8,87%	4,20%
2019-2020	1086	33,24%	18,60%	21,09%	14,83%	8,75%	3,50%
2020-2021	1215	33,33%	20,16%	21,07%	14,40%	8,23%	2,80%
2021-2022	1535	32,64%	21,63%	17,92%	13,42%	9,77%	4,63%
2022-2023	1430	33,43%	21,61%	19,09%	13,22%	8,88%	3,78%
2023-2024	1559	31,49%	23,16%	18,99%	13,53%	8,79%	4,04%

Tabel 90

Verdeling van nieuwe verslagen type 9 in het gewoon lager onderwijs naar leerjaar, per schooljaar

	Aantal verslagen	1ste leerjaar	2e leerjaar	3e leerjaar	4e leerjaar	5e leerjaar	6e leerjaar
2018-2019	1704	17,61%	16,78%	18,84%	18,84%	15,55%	12,38%
2019-2020	1434	18,97%	17,78%	16,81%	15,76%	16,11%	14,57%
2020-2021	1454	18,50%	16,44%	17,95%	16,44%	17,61%	13,07%
2021-2022	1726	17,03%	18,48%	17,09%	17,32%	14,95%	15,12%
2022-2023	1642	17,72%	17,42%	17,60%	16,32%	17,24%	13,70%
2023-2024	1820	19,29%	16,54%	17,58%	15,33%	17,69%	13,57%

Tabel 91

Verdeling van nieuwe verslagen type BA in het gewoon lager onderwijs naar leerjaar, per schooljaar

	Aantal verslagen	1ste leerjaar	2e leerjaar	3e leerjaar	4e leerjaar	5e leerjaar	6e leerjaar
2018-2019	1530	18,63%	17,78%	22,68%	20,78%	14,71%	5,42%
2019-2020	1874	18,94%	18,20%	21,82%	21,34%	14,35%	5,34%
2020-2021	2140	18,88%	18,93%	22,52%	19,02%	13,97%	6,68%
2021-2022	2705	15,64%	19,59%	21,15%	20,92%	13,38%	9,32%
2022-2023	2585	17,21%	19,38%	23,17%	20,93%	13,31%	6,00%
2023-2024	2813	16,71%	19,94%	23,36%	19,16%	13,83%	7,00%

5.1.3 In het gewoon secundair onderwijs

Tabel 92

Aantal leerlingen dat een nieuw verslag ontvangt in het gewoon secundair onderwijs, naar leerjaar

	1ste leerjaar	2e leerjaar	3e leerjaar	4e leerjaar	5e leerjaar	6e leerjaar
2018-2019	2010	657	569	329	160	33
2019-2020	1968	533	511	306	144	35
2020-2021	2119	495	475	339	143	37
2021-2022	2314	611	677	431	172	50
2022-2023	2145	611	613	424	147	47
2023-2024	2083	696	736	440	165	45

Tabel 93

Verdeling van nieuwe verslagen in het gewoon secundair onderwijs naar leerjaar, per schooljaar

	Aantal verslagen	1ste leerjaar	2e leerjaar	3e leerjaar	4e leerjaar	5e leerjaar	6e leerjaar
2018-2019	4043	49,72%	16,25%	14,07%	8,14%	3,96%	0,82%
2019-2020	3794	51,87%	14,05%	13,47%	8,07%	3,80%	0,92%
2020-2021	3899	54,35%	12,70%	12,18%	8,69%	3,67%	0,95%
2021-2022	4647	49,80%	13,15%	14,57%	9,27%	3,70%	1,08%
2022-2023	4397	48,78%	13,90%	13,94%	9,64%	3,34%	1,07%
2023-2024	4599	45,29%	15,13%	16,00%	9,57%	3,59%	0,98%

Tabel 94

Verdeling van nieuwe GC-verslagen in het gewoon secundair onderwijs naar leerjaar, per schooljaar

	Aantal verslagen	1ste leerjaar	2e leerjaar	3e leerjaar	4e leerjaar	5e leerjaar	6e leerjaar
2018-2019	3399	46,31%	17,39%	14,30%	8,74%	4,44%	0,91%
2019-2020	2941	44,27%	16,46%	15,20%	9,28%	4,73%	0,95%
2020-2021	2917	43,98%	15,91%	14,16%	10,94%	4,80%	1,13%
2021-2022	3549	39,64%	16,51%	16,65%	11,47%	4,65%	1,38%
2022-2023	3214	36,90%	17,73%	16,49%	11,76%	4,51%	1,31%
2023-2024	3342	34,65%	19,39%	17,98%	11,40%	4,64%	1,20%

Tabel 95

Verdeling van nieuwe IAC-verslagen in het gewoon secundair onderwijs naar leerjaar, per schooljaar

	Aantal verslagen	1ste leerjaar	2e leerjaar	3e leerjaar	4e leerjaar	5e leerjaar	6e leerjaar
2018-2019	644	67,70%	10,25%	12,89%	4,97%	1,40%	0,31%
2019-2020	853	78,08%	5,74%	7,50%	3,87%	0,59%	0,82%
2020-2021	982	85,13%	3,16%	6,31%	2,04%	0,31%	0,41%
2021-2022	1098	82,60%	2,28%	7,83%	2,19%	0,64%	0,09%
2022-2023	1183	81,07%	3,47%	7,02%	3,89%	0,17%	0,42%
2023-2024	1257	73,59%	3,82%	10,74%	4,69%	0,80%	0,40%

Tabel 96

Verdeling van nieuwe verslagen type 2 in het gewoon secundair onderwijs naar leerjaar, per schooljaar

	Aantal verslagen	1ste leerjaar	2e leerjaar	3e leerjaar	4e leerjaar	5e leerjaar	6e leerjaar
2018-2019	13						
2019-2020	11						
2020-2021	15						
2021-2022	11						
2022-2023	8						
2023-2024	7						

Tabel 97

Verdeling van nieuwe verslagen type 3 in het gewoon secundair onderwijs naar leerjaar, per schooljaar

	Aantal verslagen	1ste leerjaar	2e leerjaar	3e leerjaar	4e leerjaar	5e leerjaar	6e leerjaar
2018-2019	1184	35,64%	23,73%	18,33%	10,81%	7,09%	4,39%
2019-2020	803	35,49%	23,41%	19,68%	10,34%	7,22%	3,86%
2020-2021	734	36,65%	20,84%	16,62%	13,62%	7,22%	5,04%
2021-2022	1010	33,07%	18,81%	21,49%	12,28%	9,60%	4,75%
2022-2023	918	32,57%	23,53%	18,85%	13,18%	8,61%	3,27%
2023-2024	1076	29,00%	26,02%	19,52%	12,27%	9,29%	3,90%

Tabel 98

Verdeling van nieuwe verslagen type 4 in het gewoon secundair onderwijs naar leerjaar, per schooljaar

	Aantal verslagen	1ste leerjaar	2e leerjaar	3e leerjaar	4e leerjaar	5e leerjaar	6e leerjaar
2018-2019	289	52,25%	16,61%	11,42%	9,34%	5,54%	4,84%
2019-2020	256	51,17%	15,63%	12,11%	9,38%	8,20%	3,52%
2020-2021	222	55,41%	11,71%	10,36%	8,56%	9,91%	4,05%
2021-2022	230	50,87%	14,78%	12,61%	6,96%	12,17%	2,61%
2022-2023	166	40,96%	19,28%	14,46%	12,05%	7,83%	5,42%
2023-2024	145	44,14%	10,34%	18,62%	11,72%	9,66%	5,52%

Tabel 99

Verdeling van nieuwe verslagen type 6 in het gewoon secundair onderwijs naar leerjaar, per schooljaar

	Aantal verslagen	1ste leerjaar	2e leerjaar	3e leerjaar	4e leerjaar	5e leerjaar	6e leerjaar
2018-2019	37	54,05%	18,92%	8,11%	8,11%	0,00%	10,81%
2019-2020	33	66,67%	3,03%	9,09%	6,06%	6,06%	9,09%
2020-2021	31	61,29%	3,23%	12,90%	3,23%	12,90%	6,45%
2021-2022	30	66,67%	3,33%	13,33%	6,67%	6,67%	3,33%
2022-2023	27	55,56%	7,41%	11,11%	3,70%	11,11%	11,11%
2023-2024	25	40,00%	8,00%	8,00%	28,00%	8,00%	8,00%

Tabel 100

Verdeling van nieuwe verslagen type 7 in het gewoon secundair onderwijs naar leerjaar, per schooljaar

	Aantal verslagen	1ste leerjaar	2e leerjaar	3e leerjaar	4e leerjaar	5e leerjaar	6e leerjaar
2018-2019	254	65,75%	9,84%	10,24%	5,91%	6,30%	1,97%
2019-2020	246	62,60%	10,98%	11,38%	6,50%	4,88%	3,66%
2020-2021	234	60,68%	14,96%	9,40%	7,26%	5,98%	1,71%
2021-2022	263	64,26%	14,45%	10,65%	4,94%	4,18%	1,52%
2022-2023	212	58,96%	13,21%	9,43%	10,85%	4,72%	2,83%
2023-2024	218	54,59%	16,51%	11,01%	8,26%	6,42%	3,21%

Tabel 101

Verdeling van nieuwe verslagen type 9 in het gewoon secundair onderwijs naar leerjaar, per schooljaar

	Aantal verslagen	1ste leerjaar	2e leerjaar	3e leerjaar	4e leerjaar	5e leerjaar	6e leerjaar
2018-2019	1372	44,02%	14,21%	15,82%	8,82%	11,44%	5,69%
2019-2020	1234	39,38%	14,42%	14,83%	11,59%	13,37%	6,40%
2020-2021	1203	38,82%	13,30%	17,04%	12,39%	12,47%	5,99%
2021-2022	1441	31,92%	15,89%	18,11%	15,13%	12,56%	6,38%
2022-2023	1382	27,57%	15,34%	18,89%	13,97%	18,02%	6,22%
2023-2024	1472	27,79%	15,01%	21,33%	13,99%	15,76%	6,11%

Tabel 102

Verdeling van nieuwe verslagen type BA in het gewoon secundair onderwijs naar leerjaar, per schooljaar

	Aantal verslagen	1ste leerjaar	2e leerjaar	3e leerjaar	4e leerjaar	5e leerjaar	6e leerjaar
2018-2019	861	73,87%	11,61%	8,36%	3,95%	1,39%	0,81%
2019-2020	1176	74,91%	8,42%	9,18%	3,15%	3,32%	1,02%
2020-2021	1424	76,47%	8,22%	6,95%	3,72%	3,30%	1,33%
2021-2022	1612	75,00%	7,38%	8,25%	3,60%	4,47%	1,30%
2022-2023	1637	76,48%	7,33%	7,94%	4,03%	3,42%	0,79%
2023-2024	1612	72,21%	8,75%	9,86%	3,72%	4,47%	0,99%

5.2 Wijzigingen in soort en type verslag

5.2.1 Na het krijgen van een verslag in het kleuteronderwijs

Tabel 103

Percentage leerlingen naar aantal wijzigingen in type verslag binnen de drie jaar na het ontvangen van een verslag in het kleuteronderwijs

Schooljaar	Aantal leerlingen	Geen wijzigingen	1 wijziging	2 wijzigingen	3 wijzigingen
2018-2019	2077	67,40%	27,40%	4,96%	0,24%
2019-2020	2121	69,78%	24,89%	5,23%	0,09%
2020-2021	2369	73,28%	24,40%	2,24%	0,08%

Tabel 104

Percentage leerlingen dat een verslag heeft van een ander type 1, 2 en 3 jaar na het ontvangen van een verslag in het kleuteronderwijs volgens schooljaar eerste verslag

	Aantal leerlingen	Na 1 jaar			Na 2 jaar			Na 3 jaar		
		Zelfde	Wijziging	Geen	Zelfde	Wijziging	Geen	Zelfde	Wijziging	Geen
2018-2019	2077	85,70%	11,65%	2,65%	78,48%	18,87%	2,65%	71,88%	24,65%	3,47%
2019-2020	2121	86,99%	10,42%	2,59%	77,56%	18,86%	3,58%	72,04%	24,09%	3,87%
2020-2021	2369	86,53%	10,60%	2,87%	76,45%	20,05%	3,50%	70,49%	25,41%	4,09%

Noot: Zelfde = De leerling heeft na 1, 2, of 3 jaar hetzelfde type verslag als in het startjaar. Wijziging = De leerling heeft na 1, 2, of 3 jaar niet meer hetzelfde type verslag als in het startjaar. Geen = De leerling volgt les in het gewoon onderwijs zonder verslag.

Tabel 105

Percentage leerlingen naar aantal wijzigingen in type verslag binnen de drie jaar na het ontvangen van een verslag in het kleuteronderwijs tussen 2018-2019 en 2020-2021, volgens type eerste verslag

	Aantal leerlingen	Geen wijzigingen	1 wijziging	2 wijzigingen	3 wijzigingen
Type 2	862	67,17%	27,96%	4,76%	0,12%
Type 3	1118	57,60%	34,44%	7,51%	0,45%
Type 4	667	70,76%	25,64%	3,60%	0,00%
Type 6	114	81,58%	15,79%	2,63%	0,00%
Type 7	1647	67,09%	29,33%	3,52%	0,06%
Type 9	2159	79,81%	17,46%	2,64%	0,09%

Tabel 106

Percentage leerlingen dat een verslag heeft van een ander type 1, 2 en 3 jaar na het ontvangen van een verslag in het kleuteronderwijs tussen 2018-2019 en 2020-2021, volgens type eerste verslag

	Aantal leerlingen	Na 1 jaar			Na 2 jaar			Na 3 jaar		
		Zelfde	Wijziging	Geen	Zelfde	Wijziging	Geen	Zelfde	Wijziging	Geen
Type 2	862	87,01%	8,93%	4,06%	76,80%	19,26%	3,94%	68,45%	26,33%	5,22%
Type 3	1118	80,59%	17,44%	1,97%	67,80%	29,52%	2,68%	59,84%	37,03%	3,13%
Type 4	667	87,86%	10,49%	1,65%	78,26%	19,19%	2,55%	73,16%	24,14%	2,70%
Type 6	114	92,11%	5,26%	2,63%	86,84%	9,65%	3,51%	85,96%	11,40%	2,63%
Type 7	1647	85,00%	12,39%	2,61%	73,28%	22,95%	3,76%	66,18%	29,08%	4,74%
Type 9	2159	89,53%	7,50%	2,96%	85,13%	11,76%	3,10%	81,33%	15,33%	3,33%

Tabel 107

Meest voorkomende wijzigingen tussen types na het ontvangen van een verslag in het kleuteronderwijs tussen 2018-2019 en 2020-2021 (tot schooljaar 2023-2024)

Wijzigingen in type	Aantal leerlingen
Type 2	564
Type 2; Type BA	124
Type 2; Type 9	74
Type 2; Type 7	26
Type 2; Type 2	15
Type 2; Type BA; Type 2	13
Type 2; Type 9; Type 2	10
Type 3	635
Type 3; Type 9	167
Type 3; Type BA	149
Type 3; Type 7	29
Type 3; Type 2	29
Type 3; Type BA; Type 9	18
Type 3; Type BA; Type 3	15
Type 3; Type BA; Type 2	12
Type 4	465
Type 4; Type BA	79
Type 4; Type 9	45
Type 4; Type 2	22
Type 4; Type 7	14
Type 6	92
Type 7	1089
Type 7; Type BA	285
Type 7; Type 9	103
Type 7; Type 2	57
Type 7; Type 3	22
Type 7; Type 7	16
Type 7; Type 4	12
Type 7; Type BA; Type 7	11
Type 7; Type BA; Type 2	10
Type 7; Type BA; Type 9	10
Type 9	1675
Type 9; Type 2	204
Type 9; Type BA	70
Type 9; Type 7	56
Type 9; Type 9	48
Type 9; Type 4	27
Type 9; Type BA; Type 9	22
Type 9; Type 3	16

Noot: Enkel wijzigingen in types die minstens 10 keer voorkomen worden in de tabel weergegeven.

Tabel 108

Percentage leerlingen naar aantal wijzigingen in soort verslag binnen de drie jaar na het ontvangen van een verslag in het kleuteronderwijs

Schooljaar	Aantal leerlingen	Geen wijzigingen	1 wijziging	2 wijzigingen	3 wijzigingen
2018-2019	2077	46,99%	50,55%	2,41%	0,05%
2019-2020	2121	49,88%	48,66%	1,37%	0,09%
2020-2021	2369	55,74%	43,28%	0,93%	0,04%

Tabel 109

Percentage leerlingen dat een ander soort verslag heeft 1, 2 en 3 jaar na het ontvangen van een verslag in het kleuteronderwijs volgens schooljaar eerste verslag

	Aantal leerlingen	Na 1 jaar			Na 2 jaar			Na 3 jaar		
		Zelfde	Wijziging	Geen	Zelfde	Wijziging	Geen	Zelfde	Wijziging	Geen
2018-2019	2077	75,25%	22,10%	2,65%	60,42%	36,93%	2,65%	51,13%	45,40%	3,47%
2019-2020	2121	77,98%	19,09%	2,59%	61,15%	35,27%	3,58%	51,58%	44,55%	3,87%
2020-2021	2369	77,54%	19,59%	2,87%	62,23%	34,25%	3,50%	52,31%	43,59%	4,09%

Noot: Zelfde = De leerling heeft na 1, 2, of 3 jaar hetzelfde soort verslag als in het startjaar. Wijziging = De leerling heeft na 1, 2, of 3 jaar niet meer hetzelfde soort verslag als in het startjaar. Geen = De leerling volgt les in het gewoon onderwijs zonder verslag.

Tabel 110

Percentage leerlingen naar aantal wijzigingen in soort verslag binnen de drie jaar na het ontvangen van een verslag in het kleuteronderwijs tussen 2018-2019 en 2020-2021, volgens type eerste verslag

	Aantal leerlingen	Geen wijzigingen	1 wijziging	2 wijzigingen	3 wijzigingen
Type 2	862	64,27%	34,69%	1,04%	0,00%
Type 3	1118	46,42%	47,76%	5,46%	0,36%
Type 4	667	57,57%	41,83%	0,60%	0,00%
Type 6	114	66,67%	32,46%	0,88%	0,00%
Type 7	1647	54,95%	44,51%	0,55%	0,00%
Type 9	2159	42,57%	56,60%	0,83%	0,00%

Tabel 111

Percentage leerlingen dat een ander soort verslag heeft 1, 2 en 3 jaar na het ontvangen van een verslag in het kleuteronderwijs tussen 2018-2019 en 2020-2021, volgens type eerste verslag

	Aantal leerlingen	Na 1 jaar			Na 2 jaar			Na 3 jaar		
		Zelfde	Wijziging	Geen	Zelfde	Wijziging	Geen	Zelfde	Wijziging	Geen
Type 2	862	77,61%	18,22%	4,17%	68,68%	27,38%	3,93%	62,18%	32,60%	5,12%
Type 3	1118	75,67%	22,51%	1,82%	58,94%	38,37%	2,55%	48,03%	48,84%	3,00%
Type 4	667	84,11%	14,22%	1,67%	71,06%	26,39%	2,58%	60,57%	36,73%	2,74%
Type 6	114	86,84%	10,43%	2,73%	77,19%	19,30%	3,64%	69,30%	28,07%	2,73%
Type 7	1647	80,33%	17,07%	2,60%	64,30%	31,94%	3,78%	54,71%	40,56%	4,77%
Type 9	2159	72,07%	24,97%	2,96%	53,64%	43,26%	3,15%	43,54%	53,13%	3,39%

Noot: Zelfde = De leerling heeft na 1, 2, of 3 jaar hetzelfde soort verslag als in het startjaar. Wijziging = De leerling heeft na 1, 2, of 3 jaar niet meer hetzelfde soort verslag als in het startjaar. Geen = De leerling volgt les in het gewoon onderwijs zonder verslag.

5.2.2 Na het krijgen van een verslag in het lager onderwijs

Tabel 112

Percentage leerlingen naar aantal wijzigingen in type verslag binnen de drie jaar na het ontvangen van een verslag in het lager onderwijs

Schooljaar	Aantal leerlingen	Geen wijzigingen	1 wijziging	2 wijzigingen	3 wijzigingen
2018-2019	7464	82,92%	14,78%	2,14%	0,16%
2019-2020	6635	85,61%	12,78%	1,52%	0,09%
2020-2021	6924	87,54%	11,64%	0,82%	0,00%

Tabel 113

Percentage leerlingen dat een verslag heeft van een ander type 1, 2 en 3 jaar na het ontvangen van een verslag in het lager onderwijs volgens schooljaar eerste verslag

	Aantal leerlingen	Na 1 jaar			Na 2 jaar			Na 3 jaar		
		Zelfde	Wijziging	Geen	Zelfde	Wijziging	Geen	Zelfde	Wijziging	Geen
2018-2019	7464	92,45%	5,67%	1,88%	87,96%	9,39%	2,65%	85,26%	11,51%	3,23%
2019-2020	6635	93,28%	4,88%	1,84%	89,00%	8,47%	2,53%	85,62%	11,26%	3,12%
2020-2021	6924	93,22%	4,87%	1,91%	88,28%	8,85%	2,87%	84,90%	11,89%	3,21%

Noot: Zelfde = De leerling heeft na 1, 2, of 3 jaar hetzelfde type verslag als in het startjaar. Wijziging = De leerling heeft na 1, 2, of 3 jaar niet meer hetzelfde type verslag als in het startjaar. Geen = De leerling volgt les in het gewoon onderwijs zonder verslag.

Tabel 114

Percentage leerlingen naar aantal wijzigingen in type verslag binnen de drie jaar na het ontvangen van een verslag in het lager onderwijs tussen 2018-2019 en 2020-2021, volgens type eerste verslag

	Aantal leerlingen	Geen wijzigingen	1 wijziging	2 wijzigingen	3 wijzigingen
Type 2	97	67,01%	29,90%	3,09%	0,00%
Type 3	6036	78,58%	19,10%	2,14%	0,18%
Type 4	1522	77,92%	19,97%	2,04%	0,07%
Type 6	97	82,47%	15,46%	2,06%	0,00%
Type 7	3135	84,08%	14,32%	1,53%	0,06%
Type 9	4592	93,97%	4,55%	1,46%	0,02%
Type BA	5544	88,47%	10,79%	0,69%	0,05%

Tabel 115

Percentage leerlingen dat een verslag heeft van een ander type 1, 2 en 3 jaar na het ontvangen van een verslag in het lager onderwijs tussen 2018-2019 en 2020-2021, volgens type eerste verslag

	Aantal leerlingen	Na 1 jaar			Na 2 jaar			Na 3 jaar		
		Zelfde	Wijziging	Geen	Zelfde	Wijziging	Geen	Zelfde	Wijziging	Geen
Type 2	97	81,44%	11,34%	7,22%	71,13%	20,62%	8,25%	65,98%	25,77%	8,25%
Type 3	6036	90,04%	7,75%	2,20%	83,23%	13,54%	3,23%	79,08%	17,21%	3,71%
Type 4	1522	91,59%	7,10%	1,31%	85,81%	12,42%	1,77%	80,75%	17,21%	2,04%
Type 6	97	89,69%	7,22%	3,09%	87,63%	10,31%	2,06%	84,54%	13,40%	2,06%
Type 7	3135	91,58%	6,95%	1,47%	86,48%	11,00%	2,52%	83,32%	13,88%	2,81%
Type 9	4592	96,49%	2,20%	1,31%	94,40%	3,72%	1,87%	93,38%	4,20%	2,42%
Type BA	5544	94,72%	3,08%	2,20%	91,18%	5,84%	2,98%	87,95%	8,33%	3,72%

Tabel 116

Meest voorkomende wijzigingen tussen types na het ontvangen van een verslag in het lager onderwijs tussen 2018-2019 en 2020-2021 (tot schooljaar 2023-2024)

Wijzigingen in type	Aantal leerlingen
Type 2	64
Type 2; Type BA	23
Type 3	4743
Type 3; Type 9	632
Type 3; Type BA	423
Type 3; Type BA; Type 3	54
Type 3; Type 7	51
Type 3; Type 4	37
Type 3; Type BA; Type 9	37
Type 3; Type 9; Type 3	12
Type 4	1186
Type 4; Type 9	128
Type 4; Type BA	126
Type 4; Type 3	35
Type 4; Type BA; Type 9	13
Type 4; Type 7	12
Type 6	79
Type 7	2636
Type 7; Type BA	321
Type 7; Type 9	85
Type 7; Type 3	32
Type 7; Type BA; Type 7	20
Type 7; Type BA; Type 9	18
Type 9	4314
Type 9; Type BA	77
Type 9; Type 3	53
Type 9; Type 7	42
Type 9; Type BA; Type 9	39
Type 9; Type 4	32
Type 9; Type 4; Type 9	10
Type BA	4904
Type BA; Type 9	191
Type BA; Type 7	169
Type BA; Type 3	138
Type BA; Type 4	54
Type BA; Type 2	38
Type BA; Type 7; Type BA	14

Noot: Enkel wijzigingen in types die minstens 10 keer voorkomen worden in de tabel weergegeven.

Tabel 117

Percentage leerlingen naar aantal wijzigingen in soort verslag binnen de drie jaar na het ontvangen van een verslag in het lager onderwijs

Schooljaar	Aantal leerlingen	Geen wijzigingen	1 wijziging	2 wijzigingen	3 wijzigingen
2018-2019	7464	70,30%	24,14%	5,18%	0,38%
2019-2020	6635	71,64%	25,65%	2,61%	0,11%
2020-2021	6924	73,79%	24,75%	1,44%	0,01%

Tabel 118

Percentage leerlingen dat een ander soort verslag heeft 1, 2 en 3 jaar na het ontvangen van een verslag in het lager onderwijs volgens schooljaar eerste verslag

	Aantal leerlingen	Na 1 jaar			Na 2 jaar			Na 3 jaar		
		Zelfde	Wijziging	Geen	Zelfde	Wijziging	Geen	Zelfde	Wijziging	Geen
2018-2019	2077	86,02%	12,10%	1,88%	79,04%	18,31%	2,65%	74,89%	21,88%	3,23%
2019-2020	2121	87,01%	11,15%	1,84%	79,37%	18,10%	2,53%	75,34%	21,54%	3,12%
2020-2021	2369	86,13%	11,96%	1,91%	77,94%	19,19%	2,87%	71,63%	25,16%	3,21%

Noot: Zelfde = De leerling heeft na 1, 2, of 3 jaar hetzelfde soort verslag als in het startjaar. Wijziging = De leerling heeft na 1, 2, of 3 jaar niet meer hetzelfde soort verslag als in het startjaar. Geen = De leerling volgt les in het gewoon onderwijs zonder verslag.

Tabel 119

Percentage leerlingen naar aantal wijzigingen in soort verslag binnen de drie jaar na het ontvangen van een verslag in het lager onderwijs tussen 2018-2019 en 2020-2021, volgens type eerste verslag

	Aantal leerlingen	Geen wijzigingen	1 wijziging	2 wijzigingen	3 wijzigingen
Type 2	97	84,54%	14,43%	1,03%	0,00%
Type 3	6036	74,49%	20,96%	4,22%	0,33%
Type 4	1522	77,20%	20,76%	1,97%	0,07%
Type 6	97	77,32%	21,65%	1,03%	0,00%
Type 7	3135	75,44%	22,36%	2,17%	0,03%
Type 9	4592	65,09%	31,40%	3,35%	0,15%
Type BA	5544	70,83%	26,32%	2,72%	0,13%

Tabel 120

Percentage leerlingen dat een ander soort verslag heeft 1, 2 en 3 jaar na het ontvangen van een verslag in het lager onderwijs tussen 2018-2019 en 2020-2021, volgens type eerste verslag

	Aantal leerlingen	Na 1 jaar			Na 2 jaar			Na 3 jaar		
		Zelfde	Wijziging	Geen	Zelfde	Wijziging	Geen	Zelfde	Wijziging	Geen
Type 2	97	85,57%	7,22%	7,22%	78,35%	13,40%	8,25%	79,38%	12,37%	8,25%
Type 3	6036	87,92%	9,87%	2,20%	80,78%	15,99%	3,23%	76,46%	19,83%	3,71%
Type 4	1522	90,80%	7,88%	1,31%	85,09%	13,14%	1,77%	80,75%	17,21%	2,04%
Type 6	97	92,78%	4,12%	3,09%	90,72%	7,22%	2,06%	84,54%	13,40%	2,06%
Type 7	3135	88,39%	10,14%	1,47%	81,34%	16,14%	2,52%	76,49%	20,70%	2,81%
Type 9	4592	84,67%	14,02%	1,31%	75,72%	22,41%	1,87%	69,71%	27,87%	2,42%
Type BA	5544	83,69%	14,11%	2,20%	75,79%	21,23%	2,98%	71,19%	25,09%	3,72%

5.2.3 Na het krijgen van een verslag in het secundair onderwijs

Tabel 121

Percentage leerlingen naar aantal wijzigingen in type verslag binnen de drie jaar na het ontvangen van een verslag in het secundair onderwijs

Schooljaar	Aantal leerlingen	Geen wijzigingen	1 wijziging	2 wijzigingen	3 wijzigingen
2018-2019	4094	95,60%	4,08%	0,32%	0,00%
2019-2020	3851	95,64%	4,18%	0,18%	0,00%
2020-2021	3963	96,44%	3,41%	0,13%	0,03%

Tabel 122

Percentage leerlingen dat een verslag heeft van een ander type 1, 2 en 3 jaar na het ontvangen van een verslag in het secundair onderwijs volgens schooljaar eerste verslag

		Na 1 jaar				Na 2 jaar			
	Aantal leerlingen	Zelfde	Wijziging	Geen	Uitstroom	Zelfde	Wijziging	Geen	Uitstroom
2018-2019	4094	89,16%	1,76%	0,29%	8,79%	80,46%	2,54%	0,27%	16,73%
2019-2020	3851	90,21%	1,51%	0,05%	8,23%	79,64%	2,73%	0,08%	17,55%
2020-2021	3963	90,05%	1,82%	0,08%	8,05%	80,47%	2,42%	0,18%	16,93%

		Na 3 jaar			
	Aantal leerlingen	Zelfde	Wijziging	Geen	Uitstroom
2018-2019	4094	69,07%	2,96%	0,27%	27,70%
2019-2020	3851	69,17%	3,22%	0,08%	27,53%
2020-2021	3963	68,87%	3,20%	0,15%	27,78%

Noot: Zelfde = De leerling heeft na 1, 2, of 3 jaar hetzelfde type verslag als in het startjaar. Wijziging = De leerling heeft na 1, 2, of 3 jaar niet meer hetzelfde type verslag als in het startjaar. Geen = De leerling volgt les in het gewoon onderwijs zonder verslag; Uitstroom = De leerling is niet ingeschreven in het Vlaamse leerplichtonderwijs.

Tabel 123

Percentage leerlingen naar aantal wijzigingen in type verslag binnen de drie jaar na het ontvangen van een verslag in het secundair onderwijs tussen 2018-2019 en 2020-2021, volgens type eerste verslag

	Aantal leerlingen	Geen wijzigingen	1 wijziging	2 wijzigingen	3 wijzigingen
Type 2	40	72,50%	27,50%	0,00%	0,00%
Type 3	2778	93,77%	6,01%	0,18%	0,04%
Type 4	792	94,57%	5,18%	0,25%	0,00%
Type 6	112	94,64%	4,46%	0,89%	0,00%
Type 7	756	93,39%	6,08%	0,53%	0,00%
Type 9	3924	98,50%	1,40%	0,10%	0,00%
Type BA	3506	95,81%	3,94%	0,26%	0,00%

Tabel 124

Percentage leerlingen dat een verslag heeft van een ander type 1, 2 en 3 jaar na het ontvangen van een verslag in het secundair onderwijs tussen 2018-2019 en 2020-2021, volgens type eerste verslag

	Aantal leerlingen	Na 1 jaar				Na 2 jaar			
		Zelfde	Wijziging	Geen	Uitstroom	Zelfde	Wijziging	Geen	Uitstroom
	Aantal leerlingen	Zelfde	Wijziging	Geen	Uitstroom	Zelfde	Wijziging	Geen	Uitstroom
Type 2	40	80,37%	7,50%	1,52%	10,61%	57,46%	25,00%	1,75%	15,79%
Type 3	2778	85,61%	2,95%	0,08%	11,36%	72,23%	4,10%	0,13%	23,54%
Type 4	792	92,18%	2,27%	0,08%	5,47%	81,58%	3,66%	0,00%	14,76%
Type 6	112	86,46%	2,68%	0,00%	10,86%	76,85%	3,57%	0,00%	19,58%
Type 7	756	92,83%	2,78%	0,00%	4,39%	87,26%	4,10%	0,00%	8,64%
Type 9	3924	88,08%	0,59%	0,07%	11,26%	78,36%	0,84%	0,09%	20,71%
Type BA	3506	92,99%	1,48%	0,12%	5,41%	86,14%	2,40%	0,25%	11,21%

	Aantal leerlingen	Na 3 jaar			
		Zelfde	Wijziging	Geen	Uitstroom
Type 2	40	57,50%	22,50%	2,50%	17,50%
Type 3	2778	57,70%	4,75%	0,18%	37,37%
Type 4	792	71,97%	4,42%	0,00%	23,61%
Type 6	112	67,85%	5,36%	0,00%	26,79%
Type 7	756	80,16%	5,16%	0,00%	14,68%
Type 9	3924	66,92%	1,07%	0,10%	31,91%
Type BA	3506	77,49%	3,11%	0,29%	19,11%

Tabel 125

Meest voorkomende wijzigingen tussen types na het ontvangen van een verslag in het secundair onderwijs tussen 2018-2019 en 2020-2021 (tot schooljaar 2023-2024)

Wijzigingen in type	Aantal leerlingen
Type 2	29
Type 3	2604
Type 3; Type 9	87
Type 3; Type BA	65
Type 4	749
Type 4; Type 9	21
Type 4; Type BA	13
Type 6	106
Type 7	706
Type 7; Type BA	23
Type 7; Type 9	15
Type 9	3865
Type 9; Type 3	16
Type 9; Type BA	15
Type 9; Type 4	14
Type BA	3261
Type BA; Type BA	98
Type BA; Type 3	54
Type BA; Type 9	44
Type BA; Type 4	21
Type BA; Type 7	16

Noot: Enkel wijzigingen in types die minstens 10 keer voorkomen worden in de tabel weergegeven.

Tabel 126

Percentage leerlingen naar aantal wijzigingen in soort verslag binnen de drie jaar na het ontvangen van een verslag in het secundair onderwijs

Schooljaar	Aantal leerlingen	Geen wijzigingen	1 wijziging	2 wijzigingen	3 wijzigingen
2018-2019	4094	87,54%	10,80%	1,61%	0,05%
2019-2020	3851	87,72%	10,88%	1,27%	0,13%
2020-2021	3963	89,23%	9,89%	0,83%	0,05%

Tabel 127

Percentage leerlingen dat een ander soort verslag heeft 1, 2 en 3 jaar na het ontvangen van een verslag in het secundair onderwijs volgens schooljaar eerste verslag

	Aantal leerlingen	Na 1 jaar				Na 2 jaar			
		Zelfde	Wijziging	Geen	Uitstroom	Zelfde	Wijziging	Geen	Uitstroom
2018-2019	4094	85,45%	5,47%	0,29%	8,79%	75,11%	7,89%	0,27%	16,73%
2019-2020	3851	85,83%	5,89%	0,05%	8,23%	74,29%	8,08%	0,08%	17,55%
2020-2021	3963	86,70%	5,17%	0,08%	8,05%	75,07%	7,82%	0,18%	16,93%

	Aantal leerlingen	Na 3 jaar			
		Zelfde	Wijziging	Geen	Uitstroom
2018-2019	4094	63,21%	8,82%	0,27%	27,70%
2019-2020	3851	63,30%	9,09%	0,08%	27,53%
2020-2021	3963	62,71%	9,36%	0,15%	27,78%

Noot: Zelfde = De leerling heeft na 1, 2, of 3 jaar hetzelfde soort verslag als in het startjaar. Wijziging = De leerling heeft na 1, 2, of 3 jaar niet meer hetzelfde soort verslag als in het startjaar. Geen = De leerling volgt les in het gewoon onderwijs zonder verslag; Uitstroom = De leerling is niet ingeschreven in het Vlaamse leerplichtonderwijs.

Tabel 128

Percentage leerlingen naar aantal wijzigingen in soort verslag binnen de drie jaar na het ontvangen van een verslag in het secundair onderwijs tussen 2018-2019 en 2020-2021, volgens type eerste verslag

	Aantal leerlingen	Geen wijzigingen	1 wijziging	2 wijzigingen	3 wijzigingen
Type 2	40	87,50%	10,00%	2,50%	0,00%
Type 3	2778	88,37%	9,94%	1,62%	0,07%
Type 4	792	90,15%	9,34%	0,51%	0,00%
Type 6	112	87,50%	12,50%	0,00%	0,00%
Type 7	756	92,46%	7,01%	0,53%	0,00%
Type 9	3924	87,10%	11,39%	1,45%	0,05%
Type BA	3506	87,82%	10,98%	1,06%	0,14%

Tabel 129

Percentage leerlingen dat een ander soort verslag heeft 1, 2 en 3 jaar na het ontvangen van een verslag in het secundair onderwijs tussen 2018-2019 en 2020-2021, volgens type eerste verslag

	Aantal leerlingen	Na 1 jaar				Na 2 jaar			
		Zelfde	Wijziging	Geen	Uitstroom	Zelfde	Wijziging	Geen	Uitstroom
Type 2	40	80,37%	7,50%	1,52%	10,61%	74,96%	7,50%	1,75%	15,79%
Type 3	2778	82,37%	6,19%	0,08%	11,36%	68,05%	8,28%	0,13%	23,54%
Type 4	792	89,90%	4,55%	0,08%	5,47%	79,05%	6,19%	0,00%	14,76%
Type 6	112	85,57%	3,57%	0,00%	10,86%	72,38%	8,04%	0,00%	19,58%
Type 7	756	92,44%	3,17%	0,00%	4,39%	87,26%	4,10%	0,00%	8,64%
Type 9	3924	82,86%	5,81%	0,07%	11,26%	70,54%	8,66%	0,09%	20,71%
Type BA	3506	89,08%	5,39%	0,12%	5,41%	80,50%	8,04%	0,25%	11,21%

	Aantal leerlingen	Na 3 jaar			
		Zelfde	Wijziging	Geen	Uitstroom
Type 2	40	70,00%	10,00%	2,50%	17,50%
Type 3	2778	53,52%	8,93%	0,18%	37,37%
Type 4	792	68,81%	7,58%	0,00%	23,61%
Type 6	112	61,60%	11,61%	0,00%	26,79%
Type 7	756	80,03%	5,29%	0,00%	14,68%
Type 9	3924	58,51%	9,48%	0,10%	31,91%
Type BA	3506	70,76%	9,84%	0,29%	19,11%

5.2.4 Samenhang tussen leerlingkenmerken en wijzigingen in type of soort verslag

Tabel 130

Resultaten logistische regressieanalyse met als afhankelijke variabele het hebben van een ander type verslag drie jaar na het ontvangen van het eerste verslag in het kleuteronderwijs

							95% B.I. voor OR		
Kleuteronderwijs	Para- meter	SE	z	p		Cox' d	OR	Onder	Boven
Cohorte 2018									
Intercept	-0,84	0,10	-8,50	< 0,001	***				
Geslacht (ref = meisjes)	0,03	0,11	0,24	0,807		0,01	1,03	0,83	1,27
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	0,44	0,10	4,24	< 0,001	***	0,11	1,55	1,27	1,90
Thuis taal (ref = Nederlands)	-0,15	0,11	-1,36	0,173		-0,04	0,86	0,70	1,07
Cohorte 2019									
Intercept	-0,94	0,10	-9,14	< 0,001	***				
Geslacht (ref = meisjes)	-0,01	0,11	-0,09	0,928		0,00	0,99	0,80	1,23
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	0,51	0,10	4,95	< 0,001	***	0,12	1,67	1,36	2,04
Thuis taal (ref = Nederlands)	-0,19	0,11	-1,79	0,073		-0,05	0,82	0,67	1,02
Cohorte 2020									
Intercept	-1,25	0,11	-11,79	< 0,001	***				
Geslacht (ref = meisjes)	0,11	0,11	0,96	0,335		0,03	1,11	0,90	1,39
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	0,73	0,10	7,24	< 0,001	***	0,17	2,07	1,70	2,52
Thuis taal (ref = Nederlands)	-0,30	0,11	-2,89	0,004	**	-0,07	0,74	0,60	0,91

Tabel 131

Resultaten logistische regressieanalyse met als afhankelijke variabele het hebben van een ander type verslag drie jaar na het ontvangen van het eerste verslag in het lager onderwijs

								95% B.I. voor OR	
Lager onderwijs	Para- meter	SE	z	p		Cox' d	OR	Onder	Boven
Cohorte 2018									
Intercept	-1,72	0,07	-25,28	< 0,001	***				
Geslacht (ref = meisjes)	0,20	0,07	2,72	0,006	**	0,05	1,22	1,06	1,41
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	0,00	0,07	0,03	0,976		0,00	1,00	0,87	1,15
Thuis taal (ref = Nederlands)	-0,05	0,08	-0,58	0,565		-0,01	0,95	0,81	1,12
Cohorte 2019									
Intercept	-1,92	0,07	-26,42	< 0,001	***				
Geslacht (ref = meisjes)	0,21	0,08	2,67	0,007	**	0,05	1,23	1,06	1,44
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	0,17	0,08	2,12	0,034	*	0,04	1,19	1,01	1,39
Thuis taal (ref = Nederlands)	-0,27	0,09	-3,03	0,002	**	-0,07	0,76	0,64	0,91
Cohorte 2020									
Intercept	-2,16	0,08	-28,42	< 0,001	***				
Geslacht (ref = meisjes)	0,29	0,08	3,56	< 0,001	***	0,07	1,34	1,14	1,57
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	0,13	0,08	1,52	0,129		0,03	1,14	0,96	1,34
Thuis taal (ref = Nederlands)	-0,14	0,09	-1,53	0,126		-0,03	0,87	0,73	1,04

Tabel 132

Resultaten logistische regressieanalyse met als afhankelijke variabele het hebben van een ander type verslag drie jaar na het ontvangen van het eerste verslag in het secundair onderwijs

								95% B.I. voor OR	
Lager onderwijs	Para- meter	SE	z	p		Cox' d	OR	Onder	Boven
Cohorte 2018									
Intercept	-3,33	0,16	-20,74	< 0,001	***				
Geslacht (ref = meisjes)	0,28	0,17	1,60	0,109		0,07	1,32	0,95	1,88
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	0,11	0,17	0,61	0,539		0,03	1,11	0,79	1,56
Thuis taal (ref = Nederlands)	0,10	0,21	0,46	0,645		0,02	1,10	0,71	1,66
Cohorte 2019									
Intercept	-3,24	0,16	-20,80	< 0,001	***				
Geslacht (ref = meisjes)	0,05	0,17	0,29	0,772		0,01	1,05	0,76	1,48
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	0,39	0,17	2,26	0,024	*	0,09	1,47	1,05	2,05
Thuis taal (ref = Nederlands)	-0,04	0,22	-0,17	0,869		-0,01	0,96	0,62	1,45
Cohorte 2020									
Intercept	-3,39	0,16	-21,03	< 0,001	***				
Geslacht (ref = meisjes)	-0,02	0,18	-0,13	0,894		0,00	0,98	0,69	1,39
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	0,15	0,19	0,77	0,44		0,04	1,16	0,79	1,67
Thuis taal (ref = Nederlands)	0,25	0,22	1,14	0,256		0,06	1,28	0,83	1,94

Tabel 133

Resultaten logistische regressieanalyse met als afhankelijke variabele het hebben van een ander soort verslag drie jaar na het ontvangen van het eerste verslag in het kleuteronderwijs

							95% B.I. voor OR		
Secundair onderwijs	Para-meter	SE	z	p		Cox' d	OR	Onder	Boven
Cohorte 2018									
Intercept	-0,03	0,09	-0,32	0,752		-0,01	0,97	0,81	1,16
Geslacht (ref = meisjes)	0,24	0,10	2,40	0,017	*	0,06	1,27	1,04	1,55
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	0,36	0,10	3,53	< 0,001	***	0,09	1,43	1,17	1,74
Thuis taal (ref = Nederlands)	-0,48	0,10	-4,63	< 0,001	***	-0,11	0,62	0,51	0,76
Cohorte 2019									
Intercept	-0,10	0,09	-1,05	0,295		-0,02	0,91	0,75	1,09
Geslacht (ref = meisjes)	0,10	0,10	0,99	0,320		0,03	1,11	0,91	1,35
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	0,56	0,10	5,72	< 0,001	***	0,14	1,76	1,45	2,13
Thuis taal (ref = Nederlands)	-0,49	0,10	-4,96	< 0,001	***	-0,12	0,61	0,50	0,74
Cohorte 2020									
Intercept	-0,19	0,09	-2,06	0,039	*	-0,04	0,83	0,69	0,99
Geslacht (ref = meisjes)	-0,09	0,10	-0,88	0,379		-0,02	0,92	0,76	1,11
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	0,57	0,09	6,18	< 0,001	***	0,14	1,77	1,48	2,13
Thuis taal (ref = Nederlands)	-0,52	0,09	-5,58	< 0,001	***	-0,13	0,59	0,49	0,71

Tabel 134

Resultaten logistische regressieanalyse met als afhankelijke variabele het hebben van een ander soort verslag drie jaar na het ontvangen van het eerste verslag in het lager onderwijs

							95% B.I. voor OR		
Secundair onderwijs	Para-meter	SE	z	p		Cox' d	OR	Onder	Boven
Cohorte 2018									
Intercept	-0,79	0,05	-14,95	< 0,001	***	-0,19	0,45	0,41	0,50
Geslacht (ref = meisjes)	-0,13	0,06	-2,18	0,029	*	-0,03	0,88	0,79	0,99
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	0,29	0,06	4,94	< 0,001	***	0,07	1,34	1,19	1,50
Thuis taal (ref = Nederlands)	-0,30	0,07	-4,40	< 0,001	***	-0,07	0,74	0,65	0,85
Cohorte 2019									
Intercept	-0,99	0,05	-18,10	< 0,001	***	-0,24	0,37	0,34	0,41
Geslacht (ref = meisjes)	0,02	0,06	0,39	0,700		0,00	1,02	0,91	1,15
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	0,37	0,06	5,87	< 0,001	***	0,09	1,45	1,28	1,64
Thuis taal (ref = Nederlands)	-0,26	0,07	-3,87	< 0,001	***	-0,06	0,77	0,67	0,88
Cohorte 2020									
Intercept	-1,03	0,05	-19,41	< 0,001	***	-0,25	0,36	0,32	0,39
Geslacht (ref = meisjes)	-0,06	0,06	-0,95	0,340		-0,01	0,95	0,84	1,06
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	0,32	0,06	5,07	< 0,001	***	0,08	1,38	1,22	1,56
Thuis taal (ref = Nederlands)	-0,26	0,07	-3,73	< 0,001	***	-0,06	0,77	0,68	0,89

Tabel 135

Resultaten logistische regressieanalyse met als afhankelijke variabele het hebben van een ander soort verslag drie jaar na het ontvangen van het eerste verslag in het secundair onderwijs

								95% B.I. voor OR	
Secundair onderwijs	Para- meter	SE	z	p		Cox' d	OR	Onder	Boven
Cohorte 2018									
Intercept	-2,17	0,10	-22,42	< 0,001	***	-0,53	0,11	0,09	0,14
Geslacht (ref = meisjes)	0,20	0,11	1,87	0,062		0,05	1,22	0,99	1,50
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	0,35	0,11	3,29	0,001	**	0,08	1,41	1,15	1,74
Thuis taal (ref = Nederlands)	-0,18	0,14	-1,31	0,189		-0,04	0,83	0,63	1,09
Cohorte 2019									
Intercept	-2,11	0,10	-22,00	< 0,001	***	-0,51	0,12	0,10	0,15
Geslacht (ref = meisjes)	0,00	0,11	-0,01	0,993		0,00	1,00	0,81	1,23
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	0,28	0,11	2,57	0,010	*	0,07	1,32	1,07	1,63
Thuis taal (ref = Nederlands)	0,28	0,13	2,15	0,032	*	0,07	1,32	1,02	1,69
Cohorte 2020									
Intercept	-2,20	0,10	-22,98	< 0,001	***	-0,53	0,11	0,09	0,13
Geslacht (ref = meisjes)	-0,06	0,11	-0,58	0,560		-0,01	0,94	0,76	1,16
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	0,28	0,11	2,48	0,013	*	0,07	1,32	1,06	1,65
Thuis taal (ref = Nederlands)	0,15	0,13	1,10	0,270		0,04	1,16	0,89	1,49

5.3 Doorstroom naar buitengewoon onderwijs na het ontvangen van een verslag

5.3.1 Na het krijgen van een verslag in het kleuteronderwijs

Tabel 136

Percentage leerlingen naar aantal wijzigingen tussen gewoon en buitengewoon onderwijs binnen de drie jaar na het ontvangen van een verslag in het kleuteronderwijs

Schooljaar	Aantal leerlingen	Geen wijzigingen	1 wijziging	2 wijzigingen	3 wijzigingen
2018-2019	2077	38,57%	56,28%	4,38%	0,77%
2019-2020	2121	41,40%	53,98%	4,15%	0,47%
2020-2021	2369	46,81%	49,77%	3,21%	0,21%

Tabel 137

Percentage leerlingen naar aantal wijzigingen tussen gewoon en buitengewoon onderwijs binnen de drie jaar na het ontvangen van een verslag in het kleuteronderwijs tussen 2018-2019 en 2020-2021, volgens type eerste verslag

	Aantal leerlingen	Geen wijzigingen	1 wijziging	2 wijzigingen	3 wijzigingen
Type 2	862	19,95%	74,48%	4,99%	0,58%
Type 3	1118	42,40%	53,76%	3,04%	0,81%
Type 4	667	57,72%	38,98%	3,00%	0,30%
Type 6	114	64,04%	30,70%	4,39%	0,88%
Type 7	1647	52,64%	43,53%	3,46%	0,36%
Type 9	2159	37,84%	57,34%	4,45%	0,37%

Tabel 138

Percentage leerlingen dat les volgt in het buitengewoon onderwijs 1, 2 en 3 jaar na het ontvangen van een verslag in het kleuteronderwijs volgens schooljaar eerste verslag

	Aantal leerlingen	Na 1 jaar			Na 2 jaar ¹			Na 3 jaar		
		BuO	GewO met verslag	GewO	BuO	GewO met verslag	GewO	BuO	GewO met verslag	GewO
2018-2019	2077	23,78%	73,57%	2,65%	40,59%	56,76%	2,65%	49,45%	47,09%	3,47%
2019-2020	2121	21,97%	75,44%	2,59%	38,99%	57,43%	3,58%	48,14%	48,00%	3,87%
2020-2021	2369	23,55%	73,58%	2,87%	38,58%	57,91%	3,50%	48,29%	47,62%	4,09%
2021-2022	3248	20,41%	76,08%	3,51%	36,79%	59,42%	3,79%			
2022-2023	3520	19,89%	76,88%	3,24%						
Type BA	5544	83,69%	14,11%	2,20%	75,79%	21,23%	2,98%	71,19%	25,09%	3,72%

Tabel 139

Percentage leerlingen dat les volgt in het buitengewoon onderwijs 1, 2 en 3 jaar na het ontvangen van een verslag in het kleuteronderwijs tussen 2018-2019 en 2022-2023, volgens type eerste verslag

	Aantal leerlingen	Na 1 jaar			Na 2 jaar			Na 3 jaar		
		BuO	GewO met verslag	GewO	BuO	GewO met verslag	GewO	BuO	GewO met verslag	GewO
Type 2	2113	37,25%	58,87%	3,88%	56,76%	38,81%	4,44%	69,84%	24,94%	5,22%
Type 3	2090	19,43%	77,99%	2,58%	37,69%	59,64%	2,66%	48,57%	48,30%	3,13%
Type 4	1200	11,92%	86,42%	1,67%	23,13%	74,52%	2,36%	33,58%	63,72%	2,70%
Type 6	186	6,45%	91,94%	1,61%	14,19%	82,58%	3,23%	25,44%	71,93%	2,63%
Type 7	3569	14,46%	82,63%	2,91%	29,48%	66,64%	3,88%	37,89%	57,38%	4,74%
Type 9	4177	24,35%	72,23%	3,42%	43,61%	53,06%	3,33%	54,19%	42,47%	3,33%

Tabel 140

Percentage leerlingen dat les volgt in het buitengewoon onderwijs 1, 2 en 3 jaar na het ontvangen van een verslag in het kleuteronderwijs tussen 2018-2019 en 2022-2023, volgens leeftijd bij eerste verslag

	Aantal leerlingen	Na 1 jaar			Na 2 jaar			Na 3 jaar		
		BuO	GewO met verslag	GewO	BuO	GewO met verslag	GewO	BuO	GewO met verslag	GewO
2-jarigen	504	23,21%	73,61%	3,17%	34,78%	61,96%	3,26%	40,41%	57,55%	2,04%
3-jarigen	2737	23,89%	72,89%	3,22%	38,40%	58,20%	3,40%	52,46%	43,58%	3,96%
4-jarigen	3666	15,77%	81,23%	3,00%	38,20%	58,05%	3,75%	51,63%	44,50%	3,87%
5-jarigen	4773	20,57%	76,47%	2,95%	36,64%	59,94%	3,41%	43,68%	52,48%	3,84%
6-jarigen	1654	33,19%	63,72%	3,08%	45,98%	51,12%	2,90%	52,89%	43,13%	3,98%

1. Het percentage leerlingen na 2 en 3 jaar werd steeds berekend voor de cohortes waarvan ook 2 en 3 jaar later de data beschikbaar was.

5.3.2 Na het krijgen van een verslag in het lager onderwijs

Tabel 141

Percentage leerlingen naar aantal wijzigingen tussen gewoon en buitengewoon onderwijs binnen de drie jaar na het ontvangen van een verslag in het lager onderwijs

Schooljaar	Aantal leerlingen	Geen wijzigingen	1 wijziging	2 wijzigingen	3 wijzigingen
2018-2019	7464	64,83%	23,47%	10,45%	1,25%
2019-2020	6635	68,38%	24,33%	6,75%	0,54%
2020-2021	6924	72,08%	24,08%	3,65%	0,19%

Tabel 142

Percentage leerlingen naar aantal wijzigingen tussen gewoon en buitengewoon onderwijs binnen de drie jaar na het ontvangen van een verslag in het lager onderwijs tussen 2018-2019 en 2020-2021, volgens type eerste verslag

	Aantal leerlingen	Geen wijzigingen	1 wijziging	2 wijzigingen	3 wijzigingen
Type 2	97	37,11%	59,79%	2,06%	1,03%
Type 3	6036	69,55%	21,98%	7,59%	0,88%
Type 4	1522	78,32%	17,41%	3,81%	0,46%
Type 6	97	83,51%	13,40%	3,09%	0,00%
Type 7	3135	76,71%	18,76%	4,31%	0,22%
Type 9	4592	62,33%	29,94%	6,86%	0,87%
Type BA	5544	64,81%	25,38%	9,20%	0,61%

Tabel 143

Percentage leerlingen dat les volgt in het buitengewoon onderwijs 1, 2 en 3 jaar na het ontvangen van een verslag in het lager onderwijs volgens schooljaar eerste verslag

	Aantal leerlingen	Na 1 jaar			Na 2 jaar			Na 3 jaar		
		BuO	GewO met verslag	GewO	BuO	GewO met verslag	GewO	BuO	GewO met verslag	GewO
2018-2019	7464	12,50%	85,63%	1,88%	18,42%	78,93%	2,65%	21,37%	75,41%	3,23%
2019-2020	6635	12,09%	86,07%	1,84%	18,63%	78,84%	2,53%	21,13%	75,75%	3,12%
2020-2021	6924	13,04%	85,05%	1,91%	19,48%	77,64%	2,87%	21,91%	74,88%	3,21%
2021-2022	8728	11,00%	87,08%	1,92%	16,21%	81,28%	2,65%			
2022-2023	8401	10,38%	87,69%	1,93%						

Tabel 144

Tabel 138 Percentage leerlingen dat les volgt in het buitengewoon onderwijs 1, 2 en 3 jaar na het ontvangen van een verslag in het lager onderwijs tussen 2018-2019 en 2022-2023, volgens type eerste verslag

	Aantal leerlingen	Na 1 jaar			Na 2 jaar			Na 3 jaar		
		BuO	GewO met verslag	GewO	BuO	GewO met verslag	GewO	BuO	GewO met verslag	GewO
Type 2	182	34,62%	59,89%	5,49%	44,70%	49,24%	6,06%	45,36%	46,39%	8,25%
Type 3	10179	9,39%	88,48%	2,13%	15,01%	81,84%	3,16%	18,47%	77,82%	3,71%
Type 4	2717	6,88%	91,68%	1,44%	11,40%	86,89%	1,71%	14,45%	83,51%	2,04%
Type 6	168	4,17%	93,45%	2,38%	7,46%	91,04%	1,49%	9,28%	88,66%	2,06%
Type 7	6099	7,58%	90,79%	1,64%	13,25%	84,05%	2,70%	16,52%	80,67%	2,81%
Type 9	7950	13,90%	84,74%	1,36%	22,08%	76,10%	1,84%	27,00%	70,58%	2,42%
Type BA	10833	15,59%	82,14%	2,27%	22,22%	74,87%	2,91%	24,68%	71,61%	3,72%

Tabel 145

Percentage leerlingen dat les volgt in het buitengewoon onderwijs 1, 2 en 3 jaar na het ontvangen van een verslag in het lager onderwijs tussen 2018-2019 en 2022-2023, volgens leeftijd bij eerste verslag

	Aantal leerlingen	Na 1 jaar			Na 2 jaar			Na 3 jaar		
		BuO	GewO met verslag	GewO	BuO	GewO met verslag	GewO	BuO	GewO met verslag	GewO
6-jarigen	4842	13,65%	84,92%	1,43%	23,57%	74,20%	2,23%	30,36%	66,77%	2,88%
7-jarigen	7129	15,79%	82,03%	2,17%	25,39%	71,98%	2,63%	30,98%	66,27%	2,75%
8-jarigen	7616	14,19%	84,22%	1,59%	21,44%	76,43%	2,13%	25,10%	72,86%	2,04%
9-jarigen	7243	10,31%	88,02%	1,67%	14,93%	83,16%	1,91%	17,78%	78,17%	4,05%
10-jarigen	6139	7,28%	91,35%	1,37%	11,96%	84,36%	3,68%	11,82%	84,31%	3,86%
11-jarigen	4422	7,67%	89,19%	3,14%	9,74%	86,85%	3,41%	11,75%	84,83%	3,43%
12-jarigen	715	8,67%	86,85%	4,48%	9,50%	86,53%	3,97%	11,19%	83,58%	5,22%

5.3.3 Na het krijgen van een verslag in het secundair onderwijs

Tabel 146

Percentage leerlingen naar aantal wijzigingen tussen gewoon en buitengewoon onderwijs binnen de drie jaar na het ontvangen van een verslag in het secundair onderwijs

Schooljaar	Aantal leerlingen	Geen wijzigingen	1 wijziging	2 wijzigingen	3 wijzigingen
2018-2019	4094	38,74%	51,56%	7,43%	2,27%
2019-2020	3851	50,53%	42,51%	5,32%	1,64%
2020-2021	3963	62,55%	33,43%	3,56%	0,45%

Tabel 147

Percentage leerlingen naar aantal wijzigingen tussen gewoon en buitengewoon onderwijs binnen de drie jaar na het ontvangen van een verslag in het secundair onderwijs tussen 2018-2019 en 2020-2021, volgens type eerste verslag

	Aantal leerlingen	Geen wijzigingen	1 wijziging	2 wijzigingen	3 wijzigingen
Type 2	40	37,50%	52,50%	7,50%	2,50%
Type 3	2778	35,96%	55,54%	6,70%	1,80%
Type 4	792	57,45%	38,64%	3,28%	0,63%
Type 6	112	55,36%	41,07%	1,79%	1,79%
Type 7	756	69,31%	27,78%	2,25%	0,66%
Type 9	3924	45,44%	47,71%	5,33%	1,53%
Type BA	3506	61,98%	30,66%	5,90%	1,45%

Tabel 148

Percentage leerlingen dat les volgt in het buitengewoon onderwijs 1, 2 en 3 jaar na het ontvangen van een verslag in het secundair onderwijs volgens schooljaar eerste verslag

	Aantal leerlingen	Na 1 jaar				Na 2 jaar			
		BuSO	GewSO met verslag	GewSO	Uitstroom	BuSO	GewSO met verslag	GewSO	Uitstroom
2018-2019	4094	5,91%	85,00%	0,29%	8,79%	7,72%	75,28%	0,27%	16,73%
2019-2020	3851	5,38%	86,34%	0,05%	8,23%	6,93%	75,43%	0,08%	17,55%
2020-2021	3963	5,07%	86,80%	0,08%	8,05%	6,89%	76,00%	0,18%	16,93%
2021-2022	4731	5,96%	85,18%	0,04%	8,81%	7,86%	74,25%	0,06%	17,82%
2022-2023	4503	5,64%	85,12%	0,00%	9,24%				

	Aantal leerlingen	Na 3 jaar			
		BuSO	GewSO met verslag	GewSO	Uitstroom
2018-2019	4094	8,01%	64,02%	0,27%	27,70%
2019-2020	3851	7,50%	64,89%	0,08%	27,53%
2020-2021	3963	7,70%	64,37%	0,15%	27,78%
2021-2022	4731				
2022-2023	4503				

Tabel 149

Percentage leerlingen dat les volgt in het buitengewoon onderwijs 1, 2 en 3 jaar na het ontvangen van een verslag in het secundair onderwijs tussen 2018-2019 en 2022-2023, volgens type eerste verslag

	Aantal leerlingen	Na 1 jaar				Na 2 jaar			
		BuSO	GewSO met verslag	GewSO	Uitstroom	BuSO	GewSO met verslag	GewSO	Uitstroom
Type 2	40	24,24%	63,64%	1,52%	10,61%	29,82%	52,63%	1,75%	15,79%
Type 3	2778	6,28%	82,28%	0,08%	11,36%	7,81%	68,51%	0,13%	23,54%
Type 4	792	3,73%	90,71%	0,08%	5,47%	4,95%	80,29%	0,00%	14,76%
Type 6	112	2,29%	86,86%	0,00%	10,86%	5,59%	74,83%	0,00%	19,58%
Type 7	756	2,87%	92,74%	0,00%	4,39%	3,20%	88,16%	0,00%	8,64%
Type 9	3924	6,13%	82,54%	0,07%	11,26%	8,21%	70,98%	0,09%	20,71%
Type BA	3506	5,37%	89,11%	0,12%	5,41%	7,30%	81,24%	0,25%	11,21%

	Aantal leerlingen	Na 3 jaar			
		BuSO	GewSO met verslag	GewSO	Uitstroom
Type 2	40	32,50%	47,50%	2,50%	17,50%
Type 3	2778	7,27%	55,18%	0,18%	37,37%
Type 4	792	6,06%	70,33%	0,00%	23,61%
Type 6	112	8,04%	65,18%	0,00%	26,79%
Type 7	756	4,10%	81,22%	0,00%	14,68%
Type 9	3924	8,33%	59,66%	0,10%	31,91%
Type BA	3506	8,33%	72,28%	0,29%	19,11%

Tabel 150

Percentage leerlingen dat les volgt in het buitengewoon onderwijs 1, 2 en 3 jaar na het ontvangen van een verslag in het secundair onderwijs tussen 2018-2019 en 2022-2023, volgens leeftijd bij eerste verslag

	Aantal leerlingen	Na 1 jaar				Na 2 jaar			
		BuSO	GewSO met verslag	GewSO	Uitstroom	BuSO	GewSO met verslag	GewSO	Uitstroom
12-jarigen	4170	5,16%	93,17%	0,10%	1,58%	7,85%	89,59%	0,14%	2,41%
13-jarigen	8063	5,77%	92,42%	0,12%	1,69%	8,26%	86,30%	0,19%	5,25%
14-jarigen	2566	7,52%	86,09%	0,08%	6,31%	9,61%	77,78%	0,20%	12,41%
15-jarigen	2149	7,26%	84,36%	0,09%	8,28%	8,48%	75,88%	0,12%	15,52%
16-jarigen	1784	5,94%	82,51%	0,06%	11,49%	5,05%	48,40%	0,00%	46,55%
17-jarigen	1261	2,62%	58,21%	0,00%	39,18%	2,20%	29,66%	0,00%	68,13%
18-jarigen	642	1,56%	50,93%	0,00%	47,51%	1,14%	26,43%	0,00%	72,43%
19-jarigen	285	0,35%	36,49%	0,00%	63,16%	0,43%	21,65%	0,00%	77,92%

	Aantal leerlingen	Na 3 jaar			
		BuSO	GewSO met verslag	GewSO	Uitstroom
12-jarigen	4170	8,76%	85,65%	0,15%	5,44%
13-jarigen	8063	9,79%	80,43%	0,23%	9,56%
14-jarigen	2566	9,64%	68,51%	0,27%	21,58%
15-jarigen	2149	6,57%	46,41%	0,17%	46,85%
16-jarigen	1784	3,12%	24,74%	0,00%	72,14%
17-jarigen	1261	0,90%	9,62%	0,00%	89,47%
18-jarigen	642	0,82%	6,83%	0,00%	92,35%
19-jarigen	285	0,00%	2,52%	0,00%	97,48%

5.3.4 Samenhang tussen leerlingkenmerken en doorstroom naar buitengewoon onderwijs

Tabel 151

Resultaten logistische regressieanalyse met als afhankelijke variabele het les volgen in het buitengewoon onderwijs drie jaar na het ontvangen van het eerste verslag in het kleuteronderwijs

								95% B.I. voor OR	
Kleuteronderwijs	Para- meter	SE	z	p		Cox' d	OR	Onder	Boven
Cohorte 2018									
Intercept	-0,16	0,09	-1,74	0,082		-0,04	0,85	0,71	1,02
Geslacht (ref = meisjes)	0,12	0,10	1,15	0,251		0,03	1,12	0,92	1,37
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	0,59	0,10	5,84	< 0,001	***	0,14	1,80	1,48	2,20
Thuis taal (ref = Nederlands)	-0,45	0,10	-4,30	< 0,001	***	-0,11	0,64	0,52	0,78
Cohorte 2019									
Intercept	-0,29	0,10	-3,04	0,002	**	-0,07	0,75	0,62	0,90
Geslacht (ref = meisjes)	0,18	0,10	1,74	0,081		0,04	1,19	0,98	1,46
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	0,69	0,10	6,97	< 0,001	***	0,17	1,99	1,64	2,42
Thuis taal (ref = Nederlands)	-0,45	0,10	-4,51	< 0,001	***	-0,11	0,64	0,52	0,77
Cohorte 2020									
Intercept	-0,01	0,09	-0,08	0,934		0,00	0,99	0,83	1,19
Geslacht (ref = meisjes)	-0,11	0,10	-1,08	0,279		-0,03	0,90	0,74	1,09
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	0,59	0,09	6,36	< 0,001	***	0,14	1,81	1,51	2,17
Thuis taal (ref = Nederlands)	-0,53	0,09	-5,71	< 0,001	***	-0,13	0,59	0,49	0,71

Tabel 152

Resultaten logistische regressieanalyse met als afhankelijke variabele het les volgen in het buitengewoon onderwijs drie jaar na het ontvangen van het eerste verslag in het lager onderwijs

								95% B.I. voor OR	
Lager onderwijs	Para- meter	SE	z	p		Cox' d	OR	Onder	Boven
Cohorte 2018									
Intercept	-1,30	0,06	-21,96	< 0,001	***	-0,31	0,27	0,24	0,30
Geslacht (ref = meisjes)	-0,08	0,06	-1,18	0,237		-0,02	0,93	0,82	1,05
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	0,40	0,06	6,30	< 0,001	***	0,10	1,50	1,32	1,70
Thuis taal (ref = Nederlands)	-0,32	0,08	-4,15	< 0,001	***	-0,08	0,73	0,63	0,85
Cohorte 2019									
Intercept	-1,39	0,06	-23,11	< 0,001	***	-0,33	0,25	0,22	0,28
Geslacht (ref = meisjes)	0,00	0,07	-0,03	0,978		0,00	1,00	0,88	1,14
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	0,48	0,07	7,05	< 0,001	***	0,12	1,62	1,42	1,85
Thuis taal (ref = Nederlands)	-0,28	0,08	-3,77	< 0,001	***	-0,07	0,75	0,65	0,87
Cohorte 2020									
Intercept	-1,29	0,06	-22,71	< 0,001	***	-0,31	0,28	0,25	0,31
Geslacht (ref = meisjes)	-0,05	0,06	-0,83	0,407		-0,01	0,95	0,84	1,07
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	0,41	0,07	6,24	< 0,001	***	0,10	1,51	1,33	1,72
Thuis taal (ref = Nederlands)	-0,32	0,07	-4,37	< 0,001	***	-0,08	0,73	0,63	0,84

Tabel 153

Resultaten logistische regressieanalyse met als afhankelijke variabele het les volgen in buitengewoon onderwijs drie jaar na het ontvangen van het eerste verslag in het secundair onderwijs

								95% B.I. voor OR	
Lager onderwijs	Para- meter	SE	z	p		Cox' d	OR	Onder	Boven
Cohorte 2018									
Intercept	-2,65	0,12	-22,84	< 0,001	***	-0,64	0,07	0,06	0,09
Geslacht (ref = meisjes)	0,06	0,13	0,50	0,620		0,01	1,06	0,83	1,37
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	0,54	0,12	4,36	< 0,001	***	0,13	1,72	1,35	2,20
Thuis taal (ref = Nederlands)	-0,11	0,16	-0,67	0,501		-0,03	0,90	0,65	1,22
Cohorte 2019									
Intercept	-2,58	0,12	-22,10	< 0,001	***	-0,61	0,08	0,06	0,09
Geslacht (ref = meisjes)	-0,10	0,13	-0,79	0,431		-0,03	0,90	0,70	1,17
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	0,38	0,13	2,87	0,004	**	0,09	1,47	1,13	1,90
Thuis taal (ref = Nederlands)	0,06	0,16	0,36	0,716		0,01	1,06	0,76	1,45
Cohorte 2020									
Intercept	-2,52	0,11	-23,12	< 0,001	***	-0,61	0,08	0,06	0,10
Geslacht (ref = meisjes)	-0,23	0,12	-1,92	0,055		-0,06	0,79	0,62	1,01
Opleidingsniveau (ref = tikt niet aan)	0,49	0,13	3,85	< 0,001	***	0,12	1,64	1,27	2,11
Thuis taal (ref = Nederlands)	0,01	0,15	0,06	0,950		0,00	1,01	0,74	1,36

5.4 Trajecten van leerlingen

Tabel 154

Trajecten van leerlingen in het kleuter-, lager en secundair onderwijs na het ontvangen van een verslag type 2 tussen 2018-2019 en 2020-2021 (tot schooljaar 2023-2024, 60 diverse trajecten)

Trajecten	Aantal leerlingen
Type 2 in GewO – Type 2 in BuO	435
Type 2 in GewO	163
Type 2 in GewO – Type BA in BuO	100
Type 2 in GewO – Type 9 in BuO	49
Type 2 in GewO – GewO	45
Type 2 in GewO – Type BA in GewO	29
Type 2 in GewO – Type 7 in GewO	16
Type 2 in GewO – Type BA in BuO – Type 2 in BuO	12
Type 2 in GewO – Type 2 in BuO – Type BA in BuO	12
Type 2 in GewO – Type 2 in BuO – Type 9 in BuO	11
Type 2 in GewO – GewO – Type 2 in BuO	11
Type 2 in GewO – Type 9 in GewO	9
Type 2 in GewO – Type BA in BuO – Type 9 in BuO	9
Type 2 in GewO – Type 9 in BuO – Type 2 in BuO	9
Type 2 in GewO – Type 2 in BuO – GewO	7
Type 2 in GewO – Type 7 in BuO	6
Type 2 in GewO – Type 2 in BuO – Type 2 in GewO	4
Type 2 in GewO – Type BA in BuO – GewO	4
Type 2 in GewO – GewO – Type 9 in BuO	4
Type 2 in GewO – GewO – Type BA in BuO	4
Type 2 in GewO – Type 4 in BuO	3
Type 2 in GewO – Type 9 in GewO – Type 9 in BuO	3
Type 2 in GewO – GewO – Type BA in GewO	3
Type 2 in GewO – Type 2 in BuO – Type 4 in BuO	3
Type 2 in GewO – Type 3 in GewO	3
Type 2 in GewO – Type 2 in BuO – Type 7 in BuO	2
Type 2 in GewO – Type 9 in BuO – GewO	2
Type 2 in GewO – GewO – Type 2 in GewO	2
Type 2 in GewO – GewO – Type 2 in GewO – GewO	2
Type 2 in GewO – Type 2 in BuO – Type 2 in GewO – Type 2 in BuO	2
Type 2 in GewO – Type 6 in BuO	2
Type 2 in GewO – GewO – Type 7 in GewO	2
Type 2 in GewO – Type 3 in BuO	2
Type 2 in GewO – Type 7 in GewO – Type BA in BuO	2
Type 2 in GewO – Type 7 in GewO – Type 9 in BuO	2
Type 2 in GewO – GewO – Type 7 in BuO	1
Type 2 in GewO – Type BA in GewO – Type 2 in BuO	1
Type 2 in GewO – Type BA in BuO – Type 9 in BuO – Type 2 in BuO	1
Type 2 in GewO – Type 3 in BuO – Type 9 in BuO	1
Type 2 in GewO – Type 2 in BuO – Type 2 in GewO – Type BA in BuO	1
Type 2 in GewO – Type 6 in GewO	1
Type 2 in GewO – Type 4 in GewO	1
Type 2 in GewO – GewO – Type 2 in GewO – Type 2 in BuO	1
Type 2 in GewO – Type 2 in BuO – Type BA in BuO – Type 2 in BuO	1
Type 2 in GewO – Type 7 in BuO – Type 2 in BuO	1
Type 2 in GewO – Type 4 in GewO – Type BA in GewO	1





Trajecten	Aantal leerlingen
Type 2 in GewO – GewO – Type 2 in GewO – Type 2 in BuO – GewO	1
Type 2 in GewO – Type 9 in GewO – Type 9 in BuO – Type 2 in BuO	1
Type 2 in GewO – Type 7 in GewO – Type 7 in BuO	1
Type 2 in GewO – Type 4 in BuO – Type 2 in BuO	1
Type 2 in GewO – Type 3 in BuO – Type BA in BuO	1
Type 2 in GewO – Type 4 in GewO – GewO	1
Type 2 in GewO – GewO – Type 9 in GewO	1
Type 2 in GewO – Type BA in BuO – Type BA in GewO	1
Type 2 in GewO – GewO – Type 3 in GewO	1
Type 2 in GewO – Type BA in GewO – GewO	1
Type 2 in GewO – Type 3 in GewO – GewO	1
Type 2 in GewO – Type BA in GewO – Type BA in BuO	1
Type 2 in GewO – GewO – Type 4 in BuO – Type 2 in BuO	1
Type 2 in GewO – Type 3 in BuO – Type 2 in BuO	1

Tabel 155

Trajecten van leerlingen in het kleuter-, lager en secundair onderwijs na het ontvangen van een verslag type 3 tussen 2018-2019 en 2020-2021 (tot schooljaar 2023-2024, 158 diverse trajecten)

Trajecten	Aantal leerlingen
Type 3 in GewO	5273
Type 3 in GewO – GewO	1744
Type 3 in GewO – Type 3 in BuO	563
Type 3 in GewO – Type 9 in BuO	455
Type 3 in GewO – Type BA in BuO	366
Type 3 in GewO – Type 9 in GewO	185
Type 3 in GewO – GewO – Type 3 in GewO	140
Type 3 in GewO – Type 3 in BuO – Type 3 in GewO	89
Type 3 in GewO – Type BA in GewO	88
Type 3 in GewO – Type 3 in BuO – GewO	84
Type 3 in GewO – Type BA in BuO – Type BA in GewO	61
Type 3 in GewO – Type 7 in GewO	60
Type 3 in GewO – Type 9 in BuO – Type 9 in GewO	57
Type 3 in GewO – Type 3 in BuO – Type 9 in BuO	47
Type 3 in GewO – Type BA in BuO – Type 9 in BuO	45
Type 3 in GewO – Type 4 in GewO	44
Type 3 in GewO – Type 9 in GewO – Type 9 in BuO	44
Type 3 in GewO – Type BA in BuO – Type 3 in BuO	35
Type 3 in GewO – Type BA in BuO – GewO	34
Type 3 in GewO – GewO – Type 3 in BuO	33
Type 3 in GewO – GewO – Type 3 in GewO – GewO	31
Type 3 in GewO – Type 9 in BuO – GewO	23
Type 3 in GewO – GewO – Type BA in BuO	23
Type 3 in GewO – Type BA in BuO – Type 3 in GewO	18
Type 3 in GewO – GewO – Type BA in GewO	18
Type 3 in GewO – Type 2 in BuO	17
Type 3 in GewO – GewO – Type 9 in GewO	17
Type 3 in GewO – GewO – Type 9 in BuO	17
Type 3 in GewO – Type 3 in BuO – Type BA in BuO	15
Type 3 in GewO – Type BA in GewO – Type BA in BuO	15





Trajecten	Aantal leerlingen
Type 3 in GewO – Type 9 in BuO – Type 3 in BuO	13
Type 3 in GewO – Type BA in BuO – Type 2 in BuO	12
Type 3 in GewO – Type 3 in BuO – Type 3 in GewO – GewO	12
Type 3 in GewO – Type 7 in BuO	11
Type 3 in GewO – Type 9 in GewO – GewO	9
Type 3 in GewO – Type 9 in BuO – Type 2 in BuO	8
Type 3 in GewO – Type 2 in GewO – Type 2 in BuO	6
Type 3 in GewO – Type 3 in BuO – Type 9 in BuO – GewO	6
Type 3 in GewO – Type BA in BuO – Type 9 in GewO	6
Type 3 in GewO – Type BA in GewO – GewO	6
Type 3 in GewO – Type 9 in BuO – Type 9 in GewO – Type 9 in BuO	5
Type 3 in GewO – Type 4 in GewO – GewO	5
Type 3 in GewO – Type 3 in BuO – Type 3 in GewO – Type 3 in BuO	5
Type 3 in GewO – Type BA in GewO – Type 3 in GewO	5
Type 3 in GewO – Type 7 in GewO – GewO	4
Type 3 in GewO – GewO – Type 9 in GewO – Type 9 in BuO	4
Type 3 in GewO – Type 9 in GewO – Type 7 in GewO	4
Type 3 in GewO – Type 3 in BuO – GewO – Type 3 in GewO	4
Type 3 in GewO – Type 3 in BuO – GewO – Type 3 in BuO	4
Type 3 in GewO – GewO – Type 4 in GewO	4
Type 3 in GewO – Type 9 in BuO – Type 9 in GewO – GewO	4
Type 3 in GewO – Type 4 in GewO – Type 3 in GewO	3
Type 3 in GewO – Type 7 in BuO – Type 3 in BuO	3
Type 3 in GewO – Type BA in BuO – Type BA in GewO – Type 3 in GewO	3
Type 3 in GewO – Type 4 in GewO – Type 9 in BuO	3
Type 3 in GewO – Type 3 in BuO – Type 2 in BuO	3
Type 3 in GewO – Type 3 in BuO – Type 9 in GewO	3
Type 3 in GewO – GewO – Type BA in GewO – Type 3 in GewO	3
Type 3 in GewO – Type 3 in BuO – Type BA in BuO – Type BA in GewO	3
Type 3 in GewO – Type 3 in BuO – Type 9 in BuO – Type 9 in GewO	3
Type 3 in GewO – GewO – Type 7 in GewO	3
Type 3 in GewO – Type 4 in GewO – Type BA in BuO	3
Type 3 in GewO – Type 7 in GewO – Type BA in BuO	3
Type 3 in GewO – Type 9 in GewO – Type 3 in BuO	2
Type 3 in GewO – Type 9 in BuO – GewO – Type 9 in GewO	2
Type 3 in GewO – GewO – Type 3 in BuO – GewO	2
Type 3 in GewO – Type 3 in BuO – Type BA in GewO	2
Type 3 in GewO – GewO – Type 9 in BuO – Type 9 in GewO	2
Type 3 in GewO – Type 4 in GewO – GewO – Type 9 in BuO	2
Type 3 in GewO – Type 9 in GewO – Type BA in BuO	2
Type 3 in GewO – Type 3 in BuO – GewO – Type 3 in BuO – GewO	2
Type 3 in GewO – GewO – Type 3 in BuO – Type 3 in GewO	2
Type 3 in GewO – Type 2 in GewO	2
Type 3 in GewO – Type 3 in BuO – Type 3 in GewO – Type 3 in BuO – GewO	2
Type 3 in GewO – GewO – Type 3 in GewO – Type BA in BuO	2
Type 3 in GewO – Type 9 in GewO – GewO – Type 9 in BuO	2
Type 3 in GewO – Type 7 in GewO – Type 3 in BuO	2
Type 3 in GewO – Type 2 in GewO – Type BA in BuO	2
Type 3 in GewO – Type 7 in GewO – Type 3 in GewO	2





Trajecten	Aantal leerlingen
Type 3 in GewO – Type BA in BuO – GewO – Type 3 in GewO	2
Type 3 in GewO – Type 7 in GewO – Type 4 in GewO	2
Type 3 in GewO – Type BA in BuO – Type 3 in BuO – GewO	2
Type 3 in GewO – Type 7 in GewO – Type 7 in BuO	2
Type 3 in GewO – Type BA in BuO – Type 9 in BuO – Type BA in BuO	2
Type 3 in GewO – Type 7 in GewO – Type 9 in BuO	2
Type 3 in GewO – GewO – Type 3 in GewO – Type 9 in BuO	2
Type 3 in GewO – Type 9 in GewO – Type 3 in BuO – Type 9 in BuO	1
Type 3 in GewO – Type BA in BuO – Type 3 in BuO – Type BA in BuO	1
Type 3 in GewO – Type 7 in BuO – Type 7 in GewO	1
Type 3 in GewO – Type 3 in BuO – Type BA in BuO – Type BA in GewO – Type 3 in GewO	1
Type 3 in GewO – Type 2 in BuO – Type 3 in BuO	1
Type 3 in GewO – Type 4 in GewO – Type 3 in BuO	1
Type 3 in GewO – Type 4 in BuO	1
Type 3 in GewO – Type 7 in GewO – Type 7 in BuO – Type 7 in GewO	1
Type 3 in GewO – Type 7 in BuO – Type 9 in BuO	1
Type 3 in GewO – Type 3 in BuO – Type BA in GewO – GewO	1
Type 3 in GewO – Type BA in BuO – Type 9 in BuO – GewO	1
Type 3 in GewO – Type 7 in GewO – Type 9 in GewO – GewO	1
Type 3 in GewO – GewO – Type 3 in GewO – Type 3 in BuO	1
Type 3 in GewO – GewO – Type 3 in GewO – GewO – Type 3 in GewO	1
Type 3 in GewO – GewO – Type 3 in BuO – Type BA in BuO	1
Type 3 in GewO – Type 7 in GewO – Type BA in BuO – Type 7 in GewO	1
Type 3 in GewO – GewO – Type 9 in GewO – GewO	1
Type 3 in GewO – Type 7 in GewO – Type BA in BuO – Type 9 in BuO	1
Type 3 in GewO – Type BA in BuO – GewO – Type BA in GewO – GewO	1
Type 3 in GewO – GewO – Type 7 in GewO – Type 4 in BuO	1
Type 3 in GewO – Type BA in BuO – Type 3 in BuO – Type 2 in BuO	1
Type 3 in GewO – GewO – Type 3 in BuO – Type 9 in BuO	1
Type 3 in GewO – Type BA in BuO – Type 4 in BuO	1
Type 3 in GewO – Type 2 in BuO – Type 9 in BuO	1
Type 3 in GewO – Type BA in BuO – Type 9 in BuO – Type 9 in GewO	1
Type 3 in GewO – Type 9 in BuO – GewO – Type 9 in GewO – Type 7 in GewO	1
Type 3 in GewO – Type 3 in BuO – Type 9 in BuO – Type 3 in BuO – GewO	1
Type 3 in GewO – Type 9 in BuO – GewO – Type 9 in GewO – Type 9 in BuO	1
Type 3 in GewO – Type 9 in GewO – Type 3 in BuO – Type 3 in GewO – Type 9 in BuO	1
Type 3 in GewO – Type 2 in GewO – Type 3 in BuO – Type 2 in BuO	1
Type 3 in GewO – Type 3 in BuO – GewO – Type BA in GewO	1
Type 3 in GewO – Type 4 in GewO – Type 9 in GewO	1
Type 3 in GewO – Type 9 in GewO – Type 9 in BuO – Type 9 in GewO – GewO	1
Type 3 in GewO – Type 9 in BuO – Type 3 in BuO – GewO	1
Type 3 in GewO – Type 9 in GewO – Type BA in GewO	1
Type 3 in GewO – Type 9 in BuO – Type 3 in GewO	1
Type 3 in GewO – Type 2 in GewO – Type BA in BuO – Type 2 in BuO	1
Type 3 in GewO – Type BA in BuO – Type BA in GewO – GewO	1
Type 3 in GewO – Type BA in BuO – GewO – Type BA in BuO	1
Type 3 in GewO – Type BA in BuO – Type BA in GewO – Type 7 in GewO – GewO	1
Type 3 in GewO – Type 3 in BuO – Type 9 in BuO – Type 3 in BuO	1





Trajecten	Aantal leerlingen
Type 3 in GewO – GewO – Type 4 in GewO – Type 9 in BuO	1
Type 3 in GewO – GewO – Type 4 in GewO – Type BA in BuO	1
Type 3 in GewO – Type BA in GewO – Type 3 in BuO	1
Type 3 in GewO – Type BA in BuO – Type 3 in BuO – Type 9 in BuO	1
Type 3 in GewO – Type 3 in BuO – Type BA in BuO – Type 3 in BuO	1
Type 3 in GewO – GewO – Type BA in BuO – Type 9 in BuO	1
Type 3 in GewO – Type 3 in BuO – GewO – Type 2 in GewO	1
Type 3 in GewO – Type 2 in BuO – GewO	1
Type 3 in GewO – Type 9 in BuO – Type BA in BuO – Type 9 in GewO	1
Type 3 in GewO – Type BA in BuO – Type 9 in BuO – Type 3 in BuO	1
Type 3 in GewO – Type 3 in BuO – GewO – Type 9 in BuO	1
Type 3 in GewO – Type BA in BuO – Type 9 in BuO – Type 9 in GewO – Type 9 in BuO	1
Type 3 in GewO – Type 3 in BuO – Type 3 in GewO – Type BA in BuO – Type 3 in BuO	1
Type 3 in GewO – Type BA in BuO – Type 9 in BuO – Type BA in GewO	1
Type 3 in GewO – Type 4 in GewO – Type BA in BuO – GewO	1
Type 3 in GewO – Type BA in BuO – Type 9 in GewO – Type 9 in BuO	1
Type 3 in GewO – Type 9 in GewO – GewO – Type 9 in GewO	1
Type 3 in GewO – Type 4 in GewO – GewO – Type 3 in BuO	1
Type 3 in GewO – GewO – Type 2 in BuO	1
Type 3 in GewO – Type 9 in BuO – Type 6 in BuO	1
Type 3 in GewO – GewO – Type BA in GewO – Type BA in BuO	1
Type 3 in GewO – GewO – Type 9 in BuO – GewO	1
Type 3 in GewO – Type BA in GewO – GewO – Type BA in GewO	1
Type 3 in GewO – Type 3 in BuO – Type 3 in GewO – Type 9 in BuO	1
Type 3 in GewO – Type BA in GewO – Type 3 in BuO – Type 9 in BuO	1
Type 3 in GewO – Type 9 in BuO – Type 9 in GewO – Type 3 in GewO	1
Type 3 in GewO – Type BA in GewO – Type 7 in GewO	1
Type 3 in GewO – Type 3 in BuO – Type 3 in GewO – Type BA in BuO	1
Type 3 in GewO – Type 9 in BuO – Type BA in BuO – Type 9 in BuO	1
Type 3 in GewO – Type BA in GewO – Type BA in BuO – Type BA in GewO	1
Type 3 in GewO – Type 4 in GewO – Type BA in BuO – Type 9 in BuO	1

Tabel 156

Trajecten van leerlingen in het kleuter-, lager en secundair onderwijs na het ontvangen van een verslag type 4 tussen 2018-2019 en 2020-2021 (tot schooljaar 2023-2024, 76 diverse trajecten)

Trajecten	Aantal leerlingen
Type 4 in GewO	1882
Type 4 in GewO – GewO	306
Type 4 in GewO – Type 4 in BuO	172
Type 4 in GewO – Type BA in BuO	146
Type 4 in GewO – Type 9 in BuO	100
Type 4 in GewO – Type 9 in GewO	62
Type 4 in GewO – Type BA in GewO	29
Type 4 in GewO – Type 3 in GewO	28
Type 4 in GewO – GewO – Type 4 in GewO	23
Type 4 in GewO – Type 7 in GewO	21
Type 4 in GewO – Type BA in BuO – Type 9 in BuO	18
Type 4 in GewO – Type 2 in BuO	17
Type 4 in GewO – Type BA in BuO – Type BA in GewO	16
Type 4 in GewO – GewO – Type BA in BuO	9
Type 4 in GewO – Type 3 in BuO	9
Type 4 in GewO – Type 4 in BuO – GewO	8
Type 4 in GewO – Type BA in BuO – Type 4 in BuO	8
Type 4 in GewO – Type BA in BuO – GewO	7
Type 4 in GewO – Type 9 in GewO – Type 9 in BuO	7
Type 4 in GewO – Type 6 in GewO	7
Type 4 in GewO – Type BA in BuO – Type 2 in BuO	6
Type 4 in GewO – Type 4 in BuO – Type 4 in GewO	6
Type 4 in GewO – GewO – Type 4 in BuO	5
Type 4 in GewO – Type 7 in BuO	5
Type 4 in GewO – Type BA in GewO – Type BA in BuO	4
Type 4 in GewO – Type BA in GewO – GewO	4
Type 4 in GewO – Type 9 in BuO – GewO	4
Type 4 in GewO – GewO – Type 9 in BuO	4
Type 4 in GewO – Type 3 in GewO – Type 9 in BuO	3
Type 4 in GewO – Type 9 in BuO – Type 9 in GewO	3
Type 4 in GewO – GewO – Type 3 in GewO	3
Type 4 in GewO – Type 9 in GewO – GewO	3
Type 4 in GewO – GewO – Type 9 in GewO	3
Type 4 in GewO – Type 4 in BuO – Type 9 in BuO	3
Type 4 in GewO – Type BA in BuO – Type 4 in GewO	2
Type 4 in GewO – GewO – Type 4 in GewO – GewO	2
Type 4 in GewO – Type 2 in GewO	2
Type 4 in GewO – GewO – Type 9 in GewO – Type 9 in BuO	2
Type 4 in GewO – Type BA in BuO – Type 3 in BuO	2
Type 4 in GewO – Type 6 in BuO	2
Type 4 in GewO – Type 7 in BuO – Type 9 in BuO	2
Type 4 in GewO – Type 9 in BuO – Type 9 in GewO – GewO	2
Type 4 in GewO – Type 4 in BuO – Type 4 in GewO – Type 4 in BuO	1
Type 4 in GewO – Type BA in BuO – Type 7 in BuO	1
Type 4 in GewO – GewO – Type 4 in GewO – Type 4 in BuO	1
Type 4 in GewO – GewO – Type 3 in BuO	1





Trajecten	Aantal leerlingen
Type 4 in GewO – GewO – Type 4 in GewO – Type BA in BuO	1
Type 4 in GewO – GewO – Type BA in BuO – Type BA in GewO	1
Type 4 in GewO – Type 3 in BuO – Type 9 in BuO	1
Type 4 in GewO – Type 7 in GewO – Type 7 in BuO	1
Type 4 in GewO – Type 3 in GewO – Type 4 in GewO	1
Type 4 in GewO – GewO – Type BA in GewO	1
Type 4 in GewO – Type BA in BuO – Type 9 in BuO – GewO – Type 9 in GewO	1
Type 4 in GewO – GewO – Type 2 in BuO	1
Type 4 in GewO – GewO – Type 3 in GewO – Type 4 in GewO	1
Type 4 in GewO – Type 9 in BuO – Type 2 in BuO	1
Type 4 in GewO – Type 9 in GewO – Type BA in BuO	1
Type 4 in GewO – Type 9 in BuO – Type 4 in BuO	1
Type 4 in GewO – Type 3 in BuO – Type 9 in BuO – Type 3 in BuO	1
Type 4 in GewO – Type 9 in BuO – Type 7 in BuO	1
Type 4 in GewO – GewO – Type 4 in BuO – Type 4 in GewO	1
Type 4 in GewO – Type 4 in BuO – Type 9 in BuO – Type 9 in GewO	1
Type 4 in GewO – GewO – Type BA in BuO – Type 9 in BuO	1
Type 4 in GewO – Type 4 in BuO – Type 2 in BuO	1
Type 4 in GewO – GewO – Type 4 in GewO – Type 9 in BuO	1
Type 4 in GewO – Type BA in GewO – Type 7 in BuO	1
Type 4 in GewO – Type BA in BuO – Type 9 in BuO – Type 9 in GewO	1
Type 4 in GewO – Type 4 in BuO – Type 3 in BuO	1
Type 4 in GewO – Type BA in BuO – Type BA in GewO – GewO	1
Type 4 in GewO – Type 2 in GewO – Type BA in BuO	1
Type 4 in GewO – Type 7 in BuO – Type 7 in GewO	1
Type 4 in GewO – Type 9 in GewO – GewO – Type 4 in GewO	1
Type 4 in GewO – Type BA in GewO – Type 9 in BuO	1
Type 4 in GewO – Type 9 in BuO – Type 9 in GewO – Type 7 in GewO	1
Type 4 in GewO – Type 4 in BuO – Type 3 in GewO	1
Type 4 in GewO – Type 2 in GewO – Type 2 in BuO	1

Tabel 157

Trajecten van leerlingen in het kleuter-, lager en secundair onderwijs na het ontvangen van een verslag type 6 tussen 2018-2019 en 2020-2021 (tot schooljaar 2023-2024, 30 diverse trajecten)

Trajecten	Aantal leerlingen
Type 6 in GewO	199
Type 6 in GewO – GewO	45
Type 6 in GewO – Type 6 in BuO	30
Type 6 in GewO – Type BA in BuO	8
Type 6 in GewO – Type BA in GewO	5
Type 6 in GewO – Type 4 in GewO	4
Type 6 in GewO – Type 7 in GewO	3
Type 6 in GewO – Type 6 in BuO – GewO	3
Type 6 in GewO – Type 9 in GewO	2
Type 6 in GewO – Type 2 in BuO	2
Type 6 in GewO – Type 3 in GewO	2
Type 6 in GewO – Type 4 in BuO	2





Type 6 in GewO – Type 9 in BuO	1
Type 6 in GewO – GewO – Type 6 in GewO	1
Type 6 in GewO – Type 2 in GewO – Type 6 in BuO	1
Type 6 in GewO – Type 6 in BuO – Type BA in BuO	1
Type 6 in GewO – GewO – Type 9 in BuO	1
Type 6 in GewO – Type 3 in BuO – GewO – Type 4 in BuO – GewO	1
Type 6 in GewO – Type 7 in BuO	1
Type 6 in GewO – Type 4 in BuO – GewO – Type 4 in GewO	1
Type 6 in GewO – Type 7 in GewO – GewO	1
Type 6 in GewO – GewO – Type 3 in GewO – Type 7 in GewO	1
Type 6 in GewO – Type 9 in BuO – GewO – Type 9 in GewO	1
Type 6 in GewO – Type 4 in GewO – Type 6 in GewO	1
Type 6 in GewO – Type 9 in GewO – Type 9 in BuO	1
Type 6 in GewO – GewO – Type 6 in BuO	1
Type 6 in GewO – Type BA in BuO – Type BA in GewO – Type 6 in GewO	1
Type 6 in GewO – GewO – Type 9 in GewO	1
Type 6 in GewO – Type 2 in BuO – Type 6 in BuO	1
Type 6 in GewO – Type 6 in BuO – Type 9 in BuO – Type 9 in GewO	1

Tabel 158

Trajecten van leerlingen na het ontvangen van een verslag type 7 tussen 2018-2019 en 2020-2021 (tot schooljaar 2023-2024, 96 diverse trajecten)

Trajecten	Aantal leerlingen
Type 7 in GewO	3632
Type 7 in GewO – Type BA in BuO	481
Type 7 in GewO – Type 7 in BuO	368
Type 7 in GewO – GewO	344
Type 7 in GewO – Type 9 in BuO	117
Type 7 in GewO – Type BA in GewO	56
Type 7 in GewO – Type 9 in GewO	43
Type 7 in GewO – GewO – Type 7 in GewO	41
Type 7 in GewO – Type 2 in BuO	34
Type 7 in GewO – Type 3 in GewO	32
Type 7 in GewO – Type BA in BuO – Type BA in GewO	30
Type 7 in GewO – Type 7 in BuO – Type 7 in GewO	29
Type 7 in GewO – Type BA in BuO – Type 9 in BuO	26
Type 7 in GewO – GewO – Type BA in BuO	19
Type 7 in GewO – Type BA in BuO – Type 7 in BuO	17
Type 7 in GewO – Type 4 in GewO	16
Type 7 in GewO – GewO – Type 7 in BuO	16
Type 7 in GewO – Type BA in GewO – Type BA in BuO	15
Type 7 in GewO – Type 9 in GewO – Type 9 in BuO	14
Type 7 in GewO – Type 3 in BuO	13
Type 7 in GewO – Type BA in BuO – Type 2 in BuO	10
Type 7 in GewO – GewO – Type BA in GewO	10
Type 7 in GewO – Type 7 in BuO – GewO	10
Type 7 in GewO – Type 2 in GewO	8
Type 7 in GewO – Type BA in BuO – Type 7 in GewO	8
Type 7 in GewO – Type 9 in BuO – Type 9 in GewO	7





Trajecten	Aantal leerlingen
Type 7 in GewO – Type 7 in BuO – Type 9 in BuO	7
Type 7 in GewO – Type BA in BuO – GewO	7
Type 7 in GewO – GewO – Type 9 in GewO	7
Type 7 in GewO – Type 7 in BuO – Type BA in BuO	7
Type 7 in GewO – Type 2 in GewO – Type 2 in BuO	6
Type 7 in GewO – Type 7 in BuO – Type 2 in BuO	6
Type 7 in GewO – Type 4 in BuO	5
Type 7 in GewO – Type 9 in BuO – Type 2 in BuO	5
Type 7 in GewO – GewO – Type 3 in GewO	5
Type 7 in GewO – GewO – Type 7 in GewO – GewO	4
Type 7 in GewO – Type 4 in GewO – Type BA in BuO	3
Type 7 in GewO – GewO – Type 9 in BuO	3
Type 7 in GewO – Type 2 in GewO – GewO	3
Type 7 in GewO – GewO – Type 9 in GewO – GewO	2
Type 7 in GewO – Type 9 in BuO – Type 7 in BuO	2
Type 7 in GewO – Type 9 in GewO – Type BA in GewO	2
Type 7 in GewO – Type 3 in GewO – Type BA in BuO	2
Type 7 in GewO – Type BA in BuO – Type BA in GewO – Type BA in BuO	2
Type 7 in GewO – Type 6 in GewO – Type 6 in BuO	2
Type 7 in GewO – Type BA in GewO – GewO	2
Type 7 in GewO – Type 4 in GewO – Type 9 in BuO	2
Type 7 in GewO – Type 6 in GewO	2
Type 7 in GewO – GewO – Type 2 in BuO	2
Type 7 in GewO – Type 2 in GewO – Type BA in BuO	2
Type 7 in GewO – Type 2 in BuO – GewO	2
Type 7 in GewO – Type 3 in BuO – Type 7 in BuO	2
Type 7 in GewO – Type 3 in BuO – Type BA in BuO	2
Type 7 in GewO – Type 2 in BuO – Type BA in BuO	2
Type 7 in GewO – Type 7 in BuO – Type 3 in BuO	2
Type 7 in GewO – Type 9 in BuO – GewO	2
Type 7 in GewO – Type 7 in BuO – Type 7 in GewO – Type 7 in BuO	1
Type 7 in GewO – Type BA in BuO – Type 7 in BuO – Type 7 in GewO	1
Type 7 in GewO – Type BA in GewO – Type BA in BuO – Type 7 in GewO	1
Type 7 in GewO – Type 7 in BuO – Type BA in BuO – GewO – Type BA in BuO	1
Type 7 in GewO – Type BA in BuO – Type 9 in BuO – Type BA in BuO	1
Type 7 in GewO – Type 4 in GewO – Type 7 in GewO	1
Type 7 in GewO – Type BA in GewO – Type 4 in GewO	1
Type 7 in GewO – GewO – Type 2 in GewO	1
Type 7 in GewO – Type BA in BuO – Type 3 in GewO	1
Type 7 in GewO – Type 3 in BuO – GewO	1
Type 7 in GewO – Type BA in BuO – Type 7 in GewO – GewO	1
Type 7 in GewO – Type 3 in GewO – Type 3 in BuO	1
Type 7 in GewO – Type 2 in BuO – Type 7 in BuO	1
Type 7 in GewO – Type 9 in BuO – Type 7 in GewO	1
Type 7 in GewO – GewO – Type 7 in GewO – Type 7 in BuO	1
Type 7 in GewO – Type 3 in GewO – Type 7 in BuO	1
Type 7 in GewO – Type BA in GewO – Type 9 in BuO	1
Type 7 in GewO – Type 9 in BuO – Type BA in BuO	1





Trajecten	Aantal leerlingen
Type 7 in GewO – GewO – Type BA in GewO – Type 7 in BuO	1
Type 7 in GewO – GewO – Type 7 in GewO – Type BA in BuO – GewO	1
Type 7 in GewO – GewO – Type 9 in BuO – Type 7 in GewO	1
Type 7 in GewO – Type 9 in GewO – GewO	1
Type 7 in GewO – Type 7 in BuO – Type 7 in GewO – GewO	1
Type 7 in GewO – Type 9 in GewO – Type 3 in BuO – Type 3 in GewO – Type 9 in BuO	1
Type 7 in GewO – Type 7 in BuO – Type 7 in GewO – Type 3 in BuO	1
Type 7 in GewO – Type 9 in GewO – Type 7 in BuO	1
Type 7 in GewO – Type BA in BuO – Type 9 in GewO	1
Type 7 in GewO – Type 9 in GewO – Type 7 in GewO	1
Type 7 in GewO – Type BA in BuO – Type BA in GewO – Type 7 in GewO	1
Type 7 in GewO – Type 3 in BuO – Type 3 in GewO	1
Type 7 in GewO – Type 2 in BuO – Type 9 in BuO	1
Type 7 in GewO – Type 9 in GewO – Type BA in BuO	1
Type 7 in GewO – Type BA in GewO – Type 3 in BuO – Type 3 in GewO	1
Type 7 in GewO – Type 9 in GewO – Type BA in BuO – Type 2 in BuO	1
Type 7 in GewO – Type BA in GewO – Type 7 in GewO	1
Type 7 in GewO – Type 2 in GewO – Type 9 in BuO	1
Type 7 in GewO – Type 7 in BuO – Type 9 in BuO – Type 2 in BuO	1
Type 7 in GewO – GewO – Type 4 in GewO	1
Type 7 in GewO – Type 4 in GewO – Type 3 in GewO	1
Type 7 in GewO – Type 4 in BuO – Type 7 in BuO	1

Tabel 159

Trajecten van leerlingen in het kleuter-, lager en secundair onderwijs na het ontvangen van een verslag type 9 tussen 2018-2019 en 2020-2021 (tot schooljaar 2023-2024, 114 diverse trajecten)

Trajecten	Aantal leerlingen
Type 9 in GewO	5284
Type 9 in GewO – Type 9 in BuO	2200
Type 9 in GewO – GewO	1792
Type 9 in GewO – Type 9 in BuO – Type 9 in GewO	210
Type 9 in GewO – GewO – Type 9 in GewO	140
Type 9 in GewO – Type 9 in BuO – GewO	111
Type 9 in GewO – Type BA in BuO	105
Type 9 in GewO – Type 2 in BuO	82
Type 9 in GewO – Type 9 in BuO – Type 2 in BuO	81
Type 9 in GewO – GewO – Type 9 in BuO	69
Type 9 in GewO – Type 7 in GewO	57
Type 9 in GewO – Type BA in BuO – Type 9 in BuO	54
Type 9 in GewO – Type 4 in GewO	48
Type 9 in GewO – GewO – Type 9 in GewO – GewO	29
Type 9 in GewO – Type 3 in BuO	26
Type 9 in GewO – Type 9 in BuO – Type 9 in GewO – GewO	25
Type 9 in GewO – Type 3 in GewO	24
Type 9 in GewO – Type BA in GewO	20
Type 9 in GewO – Type 2 in GewO – Type 2 in BuO	18
Type 9 in GewO – Type 7 in GewO – Type 7 in BuO	15
Type 9 in GewO – Type 7 in BuO	13





Trajecten	Aantal leerlingen
Type 9 in GewO – Type 2 in GewO	12
Type 9 in GewO – Type 9 in BuO – Type 9 in GewO – Type 9 in BuO	11
Type 9 in GewO – GewO – Type 3 in GewO	10
Type 9 in GewO – GewO – Type 9 in GewO – Type 9 in BuO	9
Type 9 in GewO – Type 3 in BuO – Type 9 in BuO	9
Type 9 in GewO – Type 4 in BuO	9
Type 9 in GewO – Type 9 in BuO – Type BA in BuO	8
Type 9 in GewO – Type BA in BuO – Type BA in GewO	8
Type 9 in GewO – Type BA in BuO – GewO	7
Type 9 in GewO – Type 9 in BuO – Type 7 in BuO	7
Type 9 in GewO – Type 9 in BuO – Type 3 in BuO	7
Type 9 in GewO – Type 9 in BuO – GewO – Type 9 in GewO	7
Type 9 in GewO – Type 4 in GewO – Type 9 in GewO	6
Type 9 in GewO – Type 4 in GewO – Type 9 in BuO	6
Type 9 in GewO – GewO – Type 2 in BuO	6
Type 9 in GewO – Type 9 in BuO – GewO – Type 9 in BuO	6
Type 9 in GewO – GewO – Type BA in BuO	6
Type 9 in GewO – Type 2 in BuO – GewO	4
Type 9 in GewO – Type BA in BuO – Type 9 in GewO	4
Type 9 in GewO – GewO – Type 9 in BuO – Type 9 in GewO	4
Type 9 in GewO – Type 3 in BuO – GewO	4
Type 9 in GewO – Type BA in BuO – Type 2 in BuO	4
Type 9 in GewO – GewO – Type 4 in GewO	4
Type 9 in GewO – Type 9 in BuO – Type 4 in BuO	4
Type 9 in GewO – Type 7 in GewO – Type 9 in BuO	4
Type 9 in GewO – Type BA in GewO – Type BA in BuO	4
Type 9 in GewO – Type 7 in BuO – Type 7 in GewO	3
Type 9 in GewO – Type 7 in GewO – Type 9 in GewO	3
Type 9 in GewO – Type 3 in BuO – Type 3 in GewO	3
Type 9 in GewO – Type 4 in GewO – Type 4 in BuO	3
Type 9 in GewO – Type 4 in GewO – GewO	3
Type 9 in GewO – Type 2 in GewO – Type 9 in BuO	3
Type 9 in GewO – Type 7 in GewO – GewO	3
Type 9 in GewO – Type 3 in BuO – Type BA in BuO	3
Type 9 in GewO – Type BA in BuO – Type 9 in BuO – Type 9 in GewO	3
Type 9 in GewO – Type 6 in GewO	3
Type 9 in GewO – GewO – Type 2 in GewO – Type 2 in BuO	3
Type 9 in GewO – GewO – Type 3 in BuO	3
Type 9 in GewO – GewO – Type 7 in GewO	3
Type 9 in GewO – Type 9 in BuO – Type 7 in GewO	2
Type 9 in GewO – Type 9 in BuO – Type 3 in GewO	2
Type 9 in GewO – Type 9 in BuO – Type 9 in GewO – GewO – Type 9 in GewO	2
Type 9 in GewO – Type 3 in GewO – Type 9 in GewO	2
Type 9 in GewO – Type 3 in GewO – Type 3 in BuO	2
Type 9 in GewO – GewO – Type 7 in BuO	2
Type 9 in GewO – Type BA in BuO – Type 4 in BuO	2
Type 9 in GewO – GewO – Type 9 in BuO – GewO	2
Type 9 in GewO – Type 7 in GewO – Type BA in BuO	2
Type 9 in GewO – Type 3 in BuO – Type 2 in BuO – Type 2 in GewO	1





Trajecten	Aantal leerlingen
Type 9 in GewO – Type 9 in BuO – Type BA in GewO	1
Type 9 in GewO – Type BA in GewO – Type 3 in BuO	1
Type 9 in GewO – Type 3 in BuO – Type 9 in BuO – GewO	1
Type 9 in GewO – GewO – Type BA in GewO – GewO	1
Type 9 in GewO – GewO – Type 9 in BuO – Type 2 in BuO	1
Type 9 in GewO – Type BA in BuO – Type 9 in BuO – Type BA in BuO	1
Type 9 in GewO – Type 9 in BuO – GewO – Type BA in GewO	1
Type 9 in GewO – GewO – Type BA in GewO – Type BA in BuO	1
Type 9 in GewO – Type 4 in GewO – Type 9 in GewO – Type 9 in BuO	1
Type 9 in GewO – Type 7 in GewO – Type 4 in GewO	1
Type 9 in GewO – Type 2 in GewO – Type 2 in BuO – GewO	1
Type 9 in GewO – Type BA in BuO – Type 3 in BuO – Type 9 in BuO	1
Type 9 in GewO – Type 9 in BuO – Type 3 in BuO – GewO	1
Type 9 in GewO – Type BA in BuO – Type 9 in BuO – GewO	1
Type 9 in GewO – Type 9 in BuO – Type 3 in BuO – Type 3 in GewO	1
Type 9 in GewO – Type 4 in GewO – GewO – Type 4 in GewO	1
Type 9 in GewO – Type 9 in BuO – Type 3 in BuO – Type 9 in BuO	1
Type 9 in GewO – Type BA in GewO – Type 7 in BuO	1
Type 9 in GewO – Type 3 in GewO – GewO	1
Type 9 in GewO – GewO – Type 6 in GewO	1
Type 9 in GewO – Type 7 in BuO – Type 3 in BuO	1
Type 9 in GewO – Type 7 in GewO – Type 3 in GewO	1
Type 9 in GewO – Type 9 in BuO – Type 4 in BuO – GewO	1
Type 9 in GewO – Type BA in BuO – GewO – Type 9 in GewO	1
Type 9 in GewO – Type 9 in BuO – Type 4 in BuO – Type 9 in BuO	1
Type 9 in GewO – Type BA in BuO – Type 3 in BuO	1
Type 9 in GewO – Type 9 in BuO – Type 4 in GewO	1
Type 9 in GewO – Type BA in BuO – Type 3 in GewO	1
Type 9 in GewO – GewO – Type BA in BuO – Type 2 in BuO	1
Type 9 in GewO – GewO – Type 9 in GewO – GewO – Type 9 in BuO	1
Type 9 in GewO – Type 7 in BuO – Type 9 in BuO	1
Type 9 in GewO – Type 2 in BuO – Type 9 in BuO	1
Type 9 in GewO – GewO – Type 9 in BuO – Type 3 in BuO – GewO	1
Type 9 in GewO – Type 7 in GewO – Type 9 in GewO – Type 9 in BuO	1
Type 9 in GewO – GewO – Type 9 in BuO – GewO – Type 9 in BuO – Type 2 in BuO	1
Type 9 in GewO – Type 7 in GewO – Type BA in BuO – Type 7 in BuO	1
Type 9 in GewO – Type 9 in BuO – Type 9 in GewO – GewO – Type 9 in BuO	1
Type 9 in GewO – Type BA in GewO – Type 3 in GewO	1
Type 9 in GewO – Type 3 in GewO – Type BA in BuO	1
Type 9 in GewO – Type BA in GewO – Type 9 in BuO	1
Type 9 in GewO – Type 9 in BuO – Type 9 in GewO – Type 3 in BuO	1
Type 9 in GewO – Type BA in GewO – Type BA in BuO – GewO – Type BA in BuO	1
Type 9 in GewO – Type 7 in GewO – GewO – Type 9 in BuO	1
Type 9 in GewO – Type 7 in GewO – GewO – Type 9 in GewO	1

Tabel 160

Trajecten van leerlingen in het kleuter-, lager en secundair onderwijs na het ontvangen van een verslag type BA tussen 2018-2019 en 2020-2021 (tot schooljaar 2023-2024, 115 diverse trajecten)

Trajecten	Aantal leerlingen
Type BA in GewO	5381
Type BA in GewO – Type BA in BuO	1163
Type BA in GewO – GewO	1064
Type BA in GewO – Type BA in BuO – Type BA in GewO	302
Type BA in GewO – Type 7 in GewO	148
Type BA in GewO – Type BA in BuO – GewO	128
Type BA in GewO – GewO – Type BA in GewO	122
Type BA in GewO – Type 3 in GewO	103
Type BA in GewO – Type 9 in GewO	71
Type BA in GewO – Type 9 in BuO	66
Type BA in GewO – Type 4 in GewO	52
Type BA in GewO – GewO – Type BA in BuO	42
Type BA in GewO – Type BA in BuO – Type 9 in BuO	38
Type BA in GewO – Type BA in BuO – Type 2 in BuO	20
Type BA in GewO – GewO – Type BA in GewO – GewO	19
Type BA in GewO – Type BA in BuO – Type 3 in GewO	15
Type BA in GewO – Type 3 in GewO – GewO	13
Type BA in GewO – Type 3 in BuO	12
Type BA in GewO – GewO – Type 9 in GewO	12
Type BA in GewO – Type 9 in BuO – Type 9 in GewO	12
Type BA in GewO – GewO – Type 3 in GewO	12
Type BA in GewO – Type BA in BuO – Type 3 in BuO	11
Type BA in GewO – Type 7 in GewO – Type BA in BuO	11
Type BA in GewO – Type BA in BuO – Type 9 in GewO	10
Type BA in GewO – Type 2 in BuO	9
Type BA in GewO – Type 7 in GewO – GewO	9
Type BA in GewO – Type 9 in GewO – Type 9 in BuO	8
Type BA in GewO – Type 7 in BuO	7
Type BA in GewO – GewO – Type BA in GewO – Type BA in BuO	7
Type BA in GewO – GewO – Type BA in BuO – GewO	7
Type BA in GewO – GewO – Type 4 in GewO	7
Type BA in GewO – GewO – Type 9 in BuO	6
Type BA in GewO – Type 3 in GewO – Type 3 in BuO	6
Type BA in GewO – Type 3 in BuO – GewO	6
Type BA in GewO – Type BA in BuO – Type BA in GewO – Type BA in BuO	6
Type BA in GewO – Type 7 in GewO – Type 7 in BuO	6
Type BA in GewO – Type BA in BuO – Type 9 in BuO – Type 9 in GewO	5
Type BA in GewO – GewO – Type 7 in GewO	5
Type BA in GewO – Type 2 in GewO	5
Type BA in GewO – Type BA in BuO – Type BA in GewO – GewO	5
Type BA in GewO – Type BA in BuO – GewO – Type BA in GewO	4
Type BA in GewO – Type BA in BuO – GewO – Type BA in BuO	4
Type BA in GewO – Type 4 in GewO – GewO	4
Type BA in GewO – Type 4 in GewO – Type 4 in BuO	4
Type BA in GewO – Type BA in BuO – Type 3 in BuO – Type BA in BuO	3
Type BA in GewO – Type 7 in GewO – Type BA in GewO	3
Type BA in GewO – Type 9 in GewO – GewO	3





Trajecten	Aantal leerlingen
Type BA in GewO – Type BA in BuO – Type 4 in GewO	3
Type BA in GewO – Type 2 in GewO – Type BA in BuO	3
Type BA in GewO – Type BA in BuO – Type 7 in GewO	3
Type BA in GewO – Type 2 in GewO – Type 2 in BuO	3
Type BA in GewO – Type 3 in GewO – Type BA in BuO	3
Type BA in GewO – Type 4 in BuO	3
Type BA in GewO – Type BA in BuO – Type BA in GewO – Type BA in BuO – GewO	2
Type BA in GewO – Type 3 in BuO – Type 3 in GewO	2
Type BA in GewO – GewO – Type 3 in BuO	2
Type BA in GewO – GewO – Type BA in BuO – Type 9 in GewO	2
Type BA in GewO – Type BA in BuO – Type BA in GewO – GewO – Type BA in GewO	2
Type BA in GewO – GewO – Type BA in BuO – Type BA in GewO	2
Type BA in GewO – GewO – Type 7 in GewO – GewO	2
Type BA in GewO – Type 4 in GewO – Type BA in BuO	2
Type BA in GewO – GewO – Type 9 in BuO – GewO	2
Type BA in GewO – Type 7 in BuO – Type 7 in GewO	2
Type BA in GewO – Type 3 in GewO – Type 3 in BuO – GewO	2
Type BA in GewO – GewO – Type BA in GewO – Type BA in BuO – GewO	2
Type BA in GewO – Type BA in BuO – Type BA in GewO – Type 3 in GewO	2
Type BA in GewO – Type 3 in GewO – Type 9 in BuO	2
Type BA in GewO – Type 3 in BuO – Type BA in GewO – GewO	1
Type BA in GewO – Type 4 in GewO – Type 3 in GewO	1
Type BA in GewO – Type BA in BuO – Type 9 in GewO – Type BA in BuO	1
Type BA in GewO – GewO – Type BA in GewO – GewO – Type BA in GewO	1
Type BA in GewO – Type 3 in BuO – Type 3 in GewO – GewO	1
Type BA in GewO – Type 7 in BuO – GewO	1
Type BA in GewO – Type 3 in GewO – GewO – Type 3 in BuO	1
Type BA in GewO – Type 3 in GewO – Type BA in BuO – Type BA in GewO – GewO	1
Type BA in GewO – Type 4 in GewO – Type BA in GewO	1
Type BA in GewO – GewO – Type BA in GewO – Type 3 in BuO – GewO	1
Type BA in GewO – GewO – Type BA in GewO – GewO – Type 4 in GewO	1
Type BA in GewO – GewO – Type BA in GewO – Type 3 in GewO	1
Type BA in GewO – Type BA in BuO – Type 3 in BuO – GewO	1
Type BA in GewO – GewO – Type BA in GewO – Type 7 in GewO	1
Type BA in GewO – Type BA in BuO – Type 7 in BuO	1
Type BA in GewO – Type 7 in GewO – Type 9 in BuO	1
Type BA in GewO – Type BA in BuO – Type 9 in BuO – Type BA in BuO	1
Type BA in GewO – Type 7 in GewO – Type 9 in GewO – Type 7 in GewO – Type 7 in BuO	1
Type BA in GewO – Type 3 in GewO – Type 3 in BuO – Type 3 in GewO	1
Type BA in GewO – GewO – Type 7 in BuO – Type 7 in GewO	1
Type BA in GewO – GewO – Type 2 in GewO	1
Type BA in GewO – Type 7 in GewO – Type BA in BuO – Type BA in GewO	1
Type BA in GewO – GewO – Type 2 in BuO	1
Type BA in GewO – Type 7 in GewO – Type BA in BuO – Type BA in GewO – Type 3 in BuO	1
Type BA in GewO – Type BA in BuO – GewO – Type BA in GewO – Type 3 in GewO	1
Type BA in GewO – Type 4 in BuO – GewO	1
Type BA in GewO – Type 3 in BuO – Type 3 in GewO – Type 3 in BuO	1
Type BA in GewO – Type 1 in BuO – Type BA in BuO – GewO	1
Type BA in GewO – Type 3 in BuO – Type 9 in BuO	1





Trajecten	Aantal leerlingen
Type BA in GewO – Type 4 in BuO – Type 4 in GewO	1
Type BA in GewO – GewO – Type 9 in GewO – GewO	1
Type BA in GewO – Type 4 in BuO – Type BA in BuO	1
Type BA in GewO – GewO – Type 3 in GewO – GewO	1
Type BA in GewO – Type BA in BuO – Type BA in GewO – Type BA in BuO – Type BA in GewO	1
Type BA in GewO – Type 3 in GewO – GewO – Type BA in BuO	1
Type BA in GewO – GewO – Type 3 in GewO – Type BA in BuO – Type 3 in BuO	1
Type BA in GewO – GewO – Type 3 in GewO – Type 9 in GewO	1
Type BA in GewO – Type 2 in GewO – GewO	1
Type BA in GewO – Type 4 in GewO – Type 9 in BuO	1
Type BA in GewO – Type 9 in GewO – GewO – Type BA in BuO	1
Type BA in GewO – Type 3 in GewO – Type BA in GewO	1
Type BA in GewO – GewO – Type 7 in GewO – Type 9 in BuO	1
Type BA in GewO – Type 9 in GewO – Type BA in BuO	1
Type BA in GewO – Type 9 in BuO – GewO – Type 9 in GewO	1
Type BA in GewO – Type BA in BuO – Type BA in GewO – Type BA in BuO – Type 3 in BuO	1
Type BA in GewO – GewO – Type 2 in GewO – Type BA in GewO	1
Type BA in GewO – Type 3 in GewO – Type 9 in BuO – Type 9 in GewO	1
Type BA in GewO – Type 9 in BuO – Type 9 in GewO – Type 9 in BuO	1

6. Bijlage 6: Gewoon onderwijs en buitengewoon onderwijs

6.1 Leerlingen met een verslag in gewoon en buitengewoon onderwijs

6.1.1 In het kleuteronderwijs

Tabel 161

Aantal leerlingen met en zonder verslag in gewoon en buitengewoon lager onderwijs

Schooljaar	Aantal leerlingen zonder verslag in gewoon onderwijs	Aantal leerlingen met GC-verslag in gewoon onderwijs	Aantal leerlingen met IAC-verslag in gewoon onderwijs	Aantal leerlingen in buitengewoon onderwijs
2017-2018	262764	1661	243	1989
2018-2019	259966	2650	345	2141
2019-2020	258414	3014	410	2326
2020-2021	253926	3393	485	2406
2021-2022	251700	4285	637	2650
2022-2023	250774	4932	853	2739
2023-2024	247685	5724	1092	2868

Tabel 162

Aandeel leerlingen met en zonder verslag in gewoon en buitengewoon kleuteronderwijs

Schooljaar	Aantal leerlingen zonder verslag in gewoon onderwijs	Aantal leerlingen met GC-verslag in gewoon onderwijs	Aantal leerlingen met IAC-verslag in gewoon onderwijs	Aantal leerlingen in buitengewoon onderwijs
2017-2018	98,54%	0,62%	0,09%	0,75%
2018-2019	98,06%	1,00%	0,13%	0,81%
2019-2020	97,82%	1,14%	0,16%	0,88%
2020-2021	97,59%	1,30%	0,19%	0,92%
2021-2022	97,08%	1,65%	0,25%	1,02%
2022-2023	96,71%	1,90%	0,33%	1,06%
2023-2024	96,24%	2,22%	0,42%	1,11%

6.1.2 In het lager onderwijs

Tabel 163

Aantal leerlingen met en zonder verslag in gewoon en buitengewoon lager onderwijs

Schooljaar	Aantal leerlingen zonder verslag in gewoon onderwijs	Aantal leerlingen met GC-verslag in gewoon onderwijs	Aantal leerlingen met IAC-verslag in gewoon onderwijs	Aantal leerlingen in buitengewoon onderwijs
2017-2018	428955	7013	505	24384
2018-2019	426825	12912	707	24789
2019-2020	424611	16667	1025	25569
2020-2021	418605	19959	1258	26111
2021-2022	411671	24125	1364	26672
2022-2023	409028	26953	1605	27119
2023-2024	402028	30039	1893	27406

Tabel 164

Aandeel leerlingen met en zonder verslag in gewoon en buitengewoon lager onderwijs

Schooljaar	Aantal leerlingen zonder verslag in gewoon onderwijs	Aantal leerlingen met GC-verslag in gewoon onderwijs	Aantal leerlingen met IAC-verslag in gewoon onderwijs	Aantal leerlingen in buitengewoon onderwijs
2017-2018	93,08%	1,52%	0,11%	5,29%
2018-2019	91,74%	2,78%	0,15%	5,33%
2019-2020	90,75%	3,56%	0,22%	5,46%
2020-2021	89,84%	4,28%	0,27%	5,60%
2021-2022	88,75%	5,20%	0,29%	5,75%
2022-2023	88,02%	5,80%	0,35%	5,84%
2023-2024	87,14%	6,51%	0,41%	5,94%

6.1.3 In het secundair onderwijs

Tabel 165

Aantal leerlingen met en zonder verslag in gewoon en buitengewoon secundair onderwijs

Schooljaar	Aantal leerlingen zonder verslag in gewoon onderwijs	Aantal leerlingen met GC-verslag in gewoon onderwijs	Aantal leerlingen met IAC-verslag in gewoon onderwijs	Aantal leerlingen in buitengewoon onderwijs
2017-2018	412523	6831	672	20331
2018-2019	413966	10650	1221	20544
2019-2020	417882	14498	1900	21095
2020-2021	425741	18754	2724	22071
2021-2022	428431	23567	3641	22818
2022-2023	433763	28284	4602	23717
2023-2024	434820	33209	5721	24721

Tabel 166

Aandeel leerlingen met en zonder verslag in gewoon en buitengewoon secundair onderwijs

Schooljaar	Aantal leerlingen zonder verslag in gewoon onderwijs	Aantal leerlingen met GC-verslag in gewoon onderwijs	Aantal leerlingen met IAC-verslag in gewoon onderwijs	Aantal leerlingen in buitengewoon onderwijs
2017-2018	93,68%	1,55%	0,15%	4,62%
2018-2019	92,74%	2,39%	0,27%	4,60%
2019-2020	91,77%	3,18%	0,42%	4,63%
2020-2021	90,72%	4,00%	0,58%	4,70%
2021-2022	89,54%	4,93%	0,76%	4,77%
2022-2023	88,46%	5,77%	0,94%	4,84%
2023-2024	87,23%	6,66%	1,15%	4,96%

6.2 Leerlingen met toegang tot het buitengewoon onderwijs

6.2.1 In het kleuteronderwijs

Tabel 167

Aantal en aandeel leerlingen met een IAC-verslag in het gewoon en buitengewoon kleuteronderwijs

Schooljaar	Aantal gewoon onderwijs	Aantal buitengewoon onderwijs	Aandeel gewoon onderwijs	Aandeel buitengewoon onderwijs
2017-2018	243	1604	13,16%	86,84%
2018-2019	345	1842	15,78%	84,22%
2019-2020	410	2118	16,22%	83,78%
2020-2021	485	2239	17,80%	82,20%
2021-2022	637	2493	20,35%	79,65%
2022-2023	853	2611	24,62%	75,38%
2023-2024	1092	2797	28,08%	71,92%

Tabel 168

Aantal en aandeel leerlingen met een IAC-verslag type 2 in het gewoon en buitengewoon kleuteronderwijs

Schooljaar	Aantal gewoon onderwijs	Aantal buitengewoon onderwijs	Aandeel gewoon onderwijs	Aandeel buitengewoon onderwijs
2017-2018	198	751	20,86%	79,14%
2018-2019	277	822	25,20%	74,80%
2019-2020	322	977	24,79%	75,21%
2020-2021	373	1032	26,55%	73,45%
2021-2022	501	1206	29,35%	70,65%
2022-2023	707	1303	35,17%	64,83%
2023-2024	931	1441	39,25%	60,75%

Tabel 169

Aantal en aandeel leerlingen met een IAC-verslag type 3 in het gewoon en buitengewoon kleuteronderwijs

Schooljaar	Aantal gewoon onderwijs	Aantal buitengewoon onderwijs	Aandeel gewoon onderwijs	Aandeel buitengewoon onderwijs
2017-2018	4	85	4,49%	95,51%
2018-2019	3	111	2,63%	97,37%
2019-2020	10	119	7,75%	92,25%
2020-2021	5	100	4,76%	95,24%
2021-2022	3	105	2,78%	97,22%
2022-2023	2	130	1,52%	98,48%
2023-2024	8	115	6,50%	93,50%

Tabel 170

Aantal en aandeel leerlingen met een IAC-verslag type 4 in het gewoon en buitengewoon kleuteronderwijs

Schooljaar	Aantal gewoon onderwijs	Aantal buitengewoon onderwijs	Aandeel gewoon onderwijs	Aandeel buitengewoon onderwijs
2017-2018	9	135	6,25%	93,75%
2018-2019	11	162	6,36%	93,64%
2019-2020	23	182	11,22%	88,78%
2020-2021	26	207	11,16%	88,84%
2021-2022	41	214	16,08%	83,92%
2022-2023	39	217	15,23%	84,77%
2023-2024	41	221	15,65%	84,35%

Tabel 171

Aantal en aandeel leerlingen met een IAC-verslag type 6 in het gewoon en buitengewoon kleuteronderwijs

Schooljaar	Aantal gewoon onderwijs	Aantal buitengewoon onderwijs	Aandeel gewoon onderwijs	Aandeel buitengewoon onderwijs
2017-2018		10	0,00%	100,00%
2018-2019	2	19	9,52%	90,48%
2019-2020	2	16	11,1%	88,89%
2020-2021	8	18	30,77%	69,23%
2021-2022	7	23	23,33%	76,67%
2022-2023	6	21	22,22%	77,78%
2023-2024	6	25	19,35%	80,65%

Tabel 172

Aantal en aandeel leerlingen met een IAC-verslag type 7 in het gewoon en buitengewoon kleuteronderwijs

Schooljaar	Aantal gewoon onderwijs	Aantal buitengewoon onderwijs	Aandeel gewoon onderwijs	Aandeel buitengewoon onderwijs
2017-2018	4	188	2,08%	97,92%
2018-2019	3	181	1,63%	98,37%
2019-2020	14	176	7,37%	92,63%
2020-2021	17	156	9,83%	90,17%
2021-2022	23	149	13,37%	86,63%
2022-2023	32	140	18,60%	81,40%
2023-2024	39	134	22,54%	77,46%

Tabel 173

Aantal en aandeel leerlingen met een IAC-verslag type 9 in het gewoon en buitengewoon kleuteronderwijs

Schooljaar	Aantal gewoon onderwijs	Aantal buitengewoon onderwijs	Aandeel gewoon onderwijs	Aandeel buitengewoon onderwijs
2017-2018	25	457	5,19%	94,81%
2018-2019	37	573	6,07%	93,93%
2019-2020	36	660	5,17%	94,83%
2020-2021	49	756	6,09%	93,91%
2021-2022	57	830	6,43%	93,57%
2022-2023	65	837	7,21%	92,79%
2023-2024	65	868	6,97%	93,03%

6.2.2 In het lager onderwijs

Tabel 174

Aantal en aandeel leerlingen met een IAC- of OV4-verslag in het gewoon en buitengewoon lager onderwijs

Schooljaar	Aantal gewoon onderwijs	Aantal buitengewoon onderwijs	Aandeel gewoon onderwijs	Aandeel buitengewoon onderwijs
2017-2018	505	21283	2,32%	97,68%
2018-2019	707	22329	3,07%	96,93%
2019-2020	1025	23779	4,13%	95,87%
2020-2021	1258	24626	4,86%	95,14%
2021-2022	1364	25478	5,08%	94,92%
2022-2023	1605	26152	5,78%	94,22%
2023-2024	1893	26689	6,62%	93,38%

Tabel 175

Aantal en aandeel leerlingen met een IAC- of OV4-verslag type 2 in het gewoon en buitengewoon lager onderwijs

Schooljaar	Aantal gewoon onderwijs	Aantal buitengewoon onderwijs	Aandeel gewoon onderwijs	Aandeel buitengewoon onderwijs
2017-2018	65	2420	2,62%	97,38%
2018-2019	86	2666	3,13%	96,88%
2019-2020	128	3008	4,08%	95,92%
2020-2021	182	3341	5,17%	94,83%
2021-2022	221	3662	5,69%	94,31%
2022-2023	276	4032	6,41%	93,59%
2023-2024	337	4407	7,10%	92,90%

Tabel 176

Aantal en aandeel leerlingen met een IAC- of OV4-verslag type 3 in het gewoon en buitengewoon lager onderwijs

Schooljaar	Aantal gewoon onderwijs	Aantal buitengewoon onderwijs	Aandeel gewoon onderwijs	Aandeel buitengewoon onderwijs
2017-2018	24	1484	1,59%	98,41%
2018-2019	38	1553	2,39%	97,61%
2019-2020	52	1692	2,98%	97,02%
2020-2021	46	1695	2,64%	97,36%
2021-2022	36	1655	2,13%	97,87%
2022-2023	40	1632	2,39%	97,61%
2023-2024	43	1675	2,50%	97,50%

Tabel 177

Aantal en aandeel leerlingen met een IAC- of OV4-verslag type 4 in het gewoon en buitengewoon lager onderwijs

Schooljaar	Aantal gewoon onderwijs	Aantal buitengewoon onderwijs	Aandeel gewoon onderwijs	Aandeel buitengewoon onderwijs
2017-2018	8	717	1,10%	98,90%
2018-2019	17	694	2,39%	97,61%
2019-2020	44	712	5,82%	94,18%
2020-2021	60	741	7,49%	92,51%
2021-2022	76	792	8,76%	91,24%
2022-2023	98	824	10,63%	89,37%
2023-2024	105	859	10,89%	89,11%

Tabel 178

Aantal en aandeel leerlingen met een IAC- of OV4-verslag type 6 in het gewoon en buitengewoon lager onderwijs

Schooljaar	Aantal gewoon onderwijs	Aantal buitengewoon onderwijs	Aandeel gewoon onderwijs	Aandeel buitengewoon onderwijs
2017-2018		79	0,00%	100,00%
2018-2019	1	88	1,12%	98,88%
2019-2020	5	96	4,95%	95,05%
2020-2021	8	108	6,90%	93,10%
2021-2022	10	110	8,33%	91,67%
2022-2023	12	108	10,00%	90,00%
2023-2024	18	102	15,00%	85,00%

Tabel 179

Aantal en aandeel leerlingen met een IAC- of OV4-verslag type 7 in het gewoon en buitengewoon lager onderwijs

Schooljaar	Aantal gewoon onderwijs	Aantal buitengewoon onderwijs	Aandeel gewoon onderwijs	Aandeel buitengewoon onderwijs
2017-2018	26	878	2,88%	97,12%
2018-2019	30	958	3,04%	96,96%
2019-2020	96	992	8,82%	91,18%
2020-2021	124	1000	11,03%	88,97%
2021-2022	142	1024	12,18%	87,82%
2022-2023	170	1070	13,71%	86,29%
2023-2024	216	1120	16,17%	83,83%

Tabel 180

Aantal en aandeel leerlingen met een IAC- of OV4-verslag type 9 in het gewoon en buitengewoon lager onderwijs

Schooljaar	Aantal gewoon onderwijs	Aantal buitengewoon onderwijs	Aandeel gewoon onderwijs	Aandeel buitengewoon onderwijs
2017-2018	46	3366	1,35%	98,65%
2018-2019	62	4161	1,47%	98,53%
2019-2020	90	4842	1,82%	98,18%
2020-2021	128	5311	2,35%	97,65%
2021-2022	125	5720	2,14%	97,86%
2022-2023	149	6050	2,40%	97,60%
2023-2024	179	6333	2,75%	97,25%

Tabel 181

Aantal en aandeel leerlingen met een IAC- of OV4-verslag type basisaanbod in het gewoon en buitengewoon lager onderwijs

Schooljaar	Aantal gewoon onderwijs	Aantal buitengewoon onderwijs	Aandeel gewoon onderwijs	Aandeel buitengewoon onderwijs
2017-2018	332	7042	4,50%	95,50%
2018-2019	470	9238	4,84%	95,16%
2019-2020	608	11037	5,22%	94,78%
2020-2021	709	11983	5,59%	94,41%
2021-2022	754	12511	5,68%	94,32%
2022-2023	860	12436	6,47%	93,53%
2023-2024	995	12193	7,54%	92,46%

6.2.3 In het secundair onderwijs

Tabel 182

Aantal en aandeel leerlingen met een IAC- of OV4-verslag in het gewoon en buitengewoon secundair onderwijs

Schooljaar	Aantal gewoon onderwijs	Aantal buitengewoon onderwijs	Aandeel gewoon onderwijs	Aandeel buitengewoon onderwijs
2017-2018	672	18020	3,60%	96,40%
2018-2019	1221	18929	6,06%	93,94%
2019-2020	1900	20060	8,65%	91,35%
2020-2021	2724	21300	11,34%	88,66%
2021-2022	3641	22294	14,04%	85,96%
2022-2023	4602	23353	16,46%	83,54%
2023-2024	5721	24495	18,93%	81,07%

Tabel 183

Aantal en aandeel leerlingen met een IAC- of OV4-verslag type 2 in het gewoon en buitengewoon secundair onderwijs

Schooljaar	Aantal gewoon onderwijs	Aantal buitengewoon onderwijs	Aandeel gewoon onderwijs	Aandeel buitengewoon onderwijs
2017-2018	24	4441	0,54%	99,46%
2018-2019	31	4737	0,65%	99,35%
2019-2020	35	4965	0,70%	99,30%
2020-2021	42	5201	0,80%	99,20%
2021-2022	51	5313	0,95%	99,05%
2022-2023	48	5429	0,88%	99,12%
2023-2024	55	5544	0,98%	99,02%

Tabel 184

Aantal en aandeel leerlingen met een IAC- of OV4-verslag type 3 in het gewoon en buitengewoon secundair onderwijs

Schooljaar	Aantal gewoon onderwijs	Aantal buitengewoon onderwijs	Aandeel gewoon onderwijs	Aandeel buitengewoon onderwijs
2017-2018	47	1686	2,71%	97,29%
2018-2019	87	1624	5,08%	94,92%
2019-2020	102	1611	5,95%	94,05%
2020-2021	106	1605	6,20%	93,80%
2021-2022	150	1640	8,38%	91,62%
2022-2023	180	1738	9,38%	90,62%
2023-2024	221	1762	11,14%	88,86%

Tabel 185

Aantal en aandeel leerlingen met een IAC- of OV4-verslag type 4 in het gewoon en buitengewoon secundair onderwijs

Schooljaar	Aantal gewoon onderwijs	Aantal buitengewoon onderwijs	Aandeel gewoon onderwijs	Aandeel buitengewoon onderwijs
2017-2018	20	1299	1,52%	98,48%
2018-2019	27	1237	2,14%	97,86%
2019-2020	32	1194	2,61%	97,39%
2020-2021	30	1155	2,53%	97,47%
2021-2022	19	1098	1,70%	98,30%
2022-2023	28	1092	2,50%	97,50%
2023-2024	44	1159	3,66%	96,34%

Tabel 186

Aantal en aandeel leerlingen met een IAC- of OV4-verslag type 6 in het gewoon en buitengewoon secundair onderwijs

Schooljaar	Aantal gewoon onderwijs	Aantal buitengewoon onderwijs	Aandeel gewoon onderwijs	Aandeel buitengewoon onderwijs
2017-2018	1	169	0,59%	99,41%
2018-2019	3	168	1,75%	98,25%
2019-2020	2	200	0,99%	99,01%
2020-2021	2	220	0,90%	99,10%
2021-2022	2	235	0,84%	99,16%
2022-2023	4	250	1,57%	98,43%
2023-2024	27	270	9,09%	90,91%

Tabel 187

Aantal en aandeel leerlingen met een IAC- of OV4-verslag type 7 in het gewoon en buitengewoon secundair onderwijs

Schooljaar	Aantal gewoon onderwijs	Aantal buitengewoon onderwijs	Aandeel gewoon onderwijs	Aandeel buitengewoon onderwijs
2017-2018	39	465	7,74%	92,26%
2018-2019	49	390	11,16%	88,84%
2019-2020	33	322	9,30%	90,70%
2020-2021	40	318	11,17%	88,83%
2021-2022	59	317	15,69%	84,31%
2022-2023	72	340	17,48%	82,52%
2023-2024	85	363	18,97%	81,03%

Tabel 188

Aantal en aandeel leerlingen met een IAC- of OV4-verslag type 9 in het gewoon en buitengewoon secundair onderwijs

Schooljaar	Aantal gewoon onderwijs	Aantal buitengewoon onderwijs	Aandeel gewoon onderwijs	Aandeel buitengewoon onderwijs
2017-2018	148	3148	4,49%	95,51%
2018-2019	213	4261	4,76%	95,24%
2019-2020	285	5249	5,15%	94,85%
2020-2021	347	6135	5,35%	94,65%
2021-2022	387	6990	5,25%	94,75%
2022-2023	446	7739	5,45%	94,55%
2023-2024	656	8460	7,20%	92,80%

Tabel 189

Aantal en aandeel leerlingen met een IAC- of OV4-verslag type basisaanbod in het gewoon en buitengewoon secundair onderwijs

Schooljaar	Aantal gewoon onderwijs	Aantal buitengewoon onderwijs	Aandeel gewoon onderwijs	Aandeel buitengewoon onderwijs
2017-2018	345	3914	8,10%	91,90%
2018-2019	750	4808	13,49%	86,51%
2019-2020	1357	5799	18,96%	81,04%
2020-2021	2099	6473	24,49%	75,51%
2021-2022	2915	6665	30,43%	69,57%
2022-2023	3775	6761	35,83%	64,17%
2023-2024	4593	6936	39,84%	60,16%

9



Referenties

- Abraham, J. (2021). Self-Efficacy and the Inclusive Teacher. *BU Journal of Graduate Studies in Education*, 13 (1), 47-51.
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic journal of studies in educational policy*, 6 (1), 7-16.
- Ajzen, I. (2005). *Attitudes, personality and behaviour*. McGraw-hill education (UK).
- Andersen, R. M. (1995). Revisiting the behavioral model and access to medical care: does it matter? *Journal of health social behavior*, 1-10.
- Arnaiz-Sánchez, P., De Haro-Rodríguez, R., Alcaraz, S., & Caballero, C. M. (2022). Perceptions of the educational community on the inclusion and presence of students with SEN in mainstream schools: A mixed Study. *Children*, 9 (6), 886.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84 (2), 191.
- Bates, D., Mächler, M., Bolker, B., & Walker, S. (2015). Fitting linear mixed-effects models using lme4. *Journal of statistical software*, 67, 1-48.
- Biesta, G. (2017). Education, measurement and the professions: Reclaiming a space for democratic professionalism in education. *Educational philosophy and theory*, 49 (4), 315-330.
- Biesta, G. (2019). What kind of society does the school need? Redefining the democratic work of education in impatient times. *Studies in Philosophy and Education*, 38 (6), 657-668.
- Bodvin, K., Verschueren, K., & Struyf, E. (2018). School counsellors' beliefs regarding collaboration with parents of students with special educational needs in Flanders: Parents as partners or opposites? *British Educational Research Journal*, 44 (3), 419-439.
- Boer, M., Van Dorsselaer, S., de Looze, M., De Roos, S., Brons, H., van den Eijnden, R.,...Vollebergh, W. (2022). HBSC 2021. Gezondheid en welzijn van jongeren in Nederland.
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). Conceptual and design thinking for thematic analysis. *Qualitative psychology*, 9 (1), 3.
- Broomhead, K. (2013). Blame, guilt and the need for 'labels': insights from parents of children with special educational needs and educational practitioners. *British Journal of Special Education*, 40 (1), 14-21.
- Chen, J. J., Li, Z., Rodrigues, W., & Kaufman, S. (2022). Thriving beyond resilience despite stress: A psychometric evaluation of the newly developed teacher stress scale and teacher thriving scale. *Frontiers in Psychology*, 13, 862342-862342.
- CLB. (2018). Het CLB in cijfers: Schooljaar 2017-2018. Geraadpleegd op 25 maart 2024 van https://intranet.vrijclb.be/library/documents/27001_clb_jaarverslag_1718_definitief.pdf
- CLB. (2022). *De CLB's in cijfers: Schooljaar 2021-2022*.
- Clycq, N., Ward Nouwen, M., & Vandenbroucke, A. (2014). Meritocracy, deficit thinking and the invisibility of the system: Discourses on educational success and failure. *British educational research journal*, 40 (5), 796-819.
- Coe, R., Waring, M., Hedges, L. V., & Ashley, L. D. (2021). *Research methods and methodologies in education*. Sage.
- Commissie Struyf. (2019). Evaluatie van het nieuwe ondersteuningsmodel. Geraadpleegd op 25 maart 2024 van <https://onderwijs.vlaanderen.be/sites/default/files/2021-07/Evaluatie-ondersteuningsmodel-rapport-30-09-2019.pdf>, 25.
- De Coninck, L., Vanderlinde, R., & Valckx, J. (2018). De samenwerking tussen het gewoon en buitengewoon basisonderwijs binnen het ondersteuningsnetwerk: Een exploratief onderzoek. *Gent: UGent*.
- De Moor, W. (2004). *Het proces van organiseren. Individueel en sociaal constructionisme-Praktijkmodellen*. Maklu.
- De Neve, D., & Devos, G. (2016). The role of environmental factors in beginning teachers' professional learning related to differentiated instruction. *School Effectiveness and School Improvement*, 27 (4), 357-379.

Departement Onderwijs. (2024). *Statistisch jaarboek van het Vlaams onderwijs 2023-2024*.

Elving, W. (2009). Communicating change, the role of communication on change fatigue and skepticism. conference on corporate communication, Wroxton, UK, June,

George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference, 11.0*. Allyn and Bacon.

Ghesquière, P., Maes, B., & Vandenberghe, R. (2004). The usefulness of qualitative case studies in research on special needs education. *International Journal of Disability, development and education*, 51 (2), 171-184.

Gheysens, E., Struyven, K., Coubergs, C., & Engels, N. (2016). Beliefs and approaches of differentiated instruction from the perspective of the primary and secondary schools. *Earli SIG 11: Teaching and teacher education, Zürich, Switzerland*.

Goldstein, H. (2003). *Multilevel statistical models*. Oxford University Press.

Goossens, S. (2024). Werkbalans: leg alle aspecten van je job in de weegschaal. In *Klasse*.

Iraola, E. A., & Romero, G. R. (2024). Dialogue among educators: Rethinking and recreating scenarios of cooperative and inclusive learning. *International Journal of Educational Research Open*, 6, 100322.

Jacobs, K., & Struyf, E. (2013). Integrated social and emotional guidance: What do secondary education teachers think? *European Journal of Psychology of Education*, 28 (4), 1567-1586. <https://doi.org/10.1007/s10212-013-0182-5>

Jacobs, K., & Struyf, E. (2015). A First Step Toward a Comprehensive Model of Integrated Socio-emotional Guidance: Investigating the Effect of Teachers' Task Perception and a Supportive Network at School. *The Journal of Educational Research*, 108 (2), 95-111. <https://doi.org/10.1080/00220671.2013.839542>

Janssens, I., & Van Eynde, S. (2024). Het gevoel van een blind date: interprofessionele samenwerking in het onderwijs. In K. Hermans, L. Saenen, & E. Emmers (Eds.), *Inclusief onderwijs in zeven tinten grijs: Hoe orthopedagogen het verschil maken* (pp. 29-37). Owl Press.

Jehaes, A. (2018). *Veerkrachtig voor de klas*. Politeia.

Jehaes, A., & Van Den Broeck, K. (2024). *Mijn werkbaleans: Tool voor loopbaancoaches, HR-mensen, leidinggevend en medewerkers*. Garant.

Kefallinou, A., Symeonidou, S., & Meijer, C. J. (2020a). Understanding the value of inclusive education and its implementation: A review of the literature. *Prospects*, 49 (3-4), 135-152.

Kefallinou, A., Symeonidou, S., & Meijer, C. J. (2020b). Understanding the value of inclusive education and its implementation: A review of the literature. *PROSPECTS*, 49 (3), 135-152.

Kenny, N., McCoy, S., & O'Higgins Norman, J. (2023). A Whole Education Approach to Inclusive Education: An Integrated Model to Guide Planning, Policy, and Provision. *Education Sciences*, 13(9), 959.

Le Bacq, T., Van Regenmortel, J., & Beukenhoudt, S. (2024, 9 maart). Van ADHD tot autisme, nog nooit kregen zoveel jongeren een 'label' en dat heeft grote gevolgen: "Het systeem staat op barsten". *Het Nieuwsblad*.

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.

Ledoux, G., van der Veen, I., Derriks, M., Smeets, E., & Roeleveld, J. (2008). Zorgleerlingen en leerlingenzorg in het basisonderwijs. *Amsterdam: Universiteit van Amsterdam*.

Leyser, Y., & Kirk*, R. (2004). Evaluating inclusion: An examination of parent views and factors influencing their perspectives. *International journal of disability, development and education*, 51 (3), 271-285.

Liu, Y., Ding, C., Berkowitz, M. W., & Bier, M. C. (2014). A psychometric evaluation of a revised school climate teacher survey. *Canadian Journal of School Psychology*, 29 (1), 54-67.

Lübke, L., Pinquart, M., & Schwinger, M. (2021). The role of flexibility in the realization of inclusive education. *Sustainability*, 13 (8), 4452.

- Maas, C. J. M., & Hox, J. J. (2005). Sufficient sample sizes for multilevel modeling. *Methodology*, 1 (3), 86-92.
- Mckee, C. L., & Breslin, M. (2022). Whose Responsibility is it Anyway? Pupil Mental Health in a Scottish Secondary School. *Scottish Educational Review*.
- Messiou, K., & Ainscow, M. (2021). Inclusive Inquiry: an innovative approach for promoting inclusion in schools. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 15 (2), 23-37.
- Ministerie van Onderwijs en Vorming. (2012). *Statistisch jaarboek van het Vlaams onderwijs 2011- 2012*.
- Moberg, S., Muta, E., Korenaga, K., Kuorelahti, M., & Savolainen, H. (2020). Struggling for inclusive education in Japan and Finland: teachers' attitudes towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 35 (1), 100-114. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1615800>
- Muylaert, J., Decramer, A., & Audenaert, M. (2024). Door het lint gaan. Heeft red tape die voortkomt uit digitale tools een invloed op de verlooptentatie van leraren. *Vlaams Tijdschrift voor Overheidsmanagement*, 4, 47-70.
- National Center for Education Statistics. (2023). *Students with Disabilities*. Geraadpleegd op 25 maart 2024 van https://nces.ed.gov/programs/coe/pdf/2023/cgg_508.pdf
- Nijs, S., & Struyf, E. (2023). *Realiseren van onderwijs op maat en meer inclusief onderwijs: onderzoek naar kwaliteitsvolle samenwerking tussen het gewoon en buitengewoon onderwijs*. Eindrapport OBPWO 22.01
- OECD. (2019). *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*. O. Publishing.
- Onderwijsinspectie. (2023). *Onderwijsspiegel. Jaarlijks rapport van de onderwijsinspectie 2023*. Geraadpleegd op 25 maart 2024 van <https://www.onderwijsinspectie.be/sites/default/files/2023-03/Onderwijsspiegel%202023.pdf>
- O'Higgins Norman, J., Berger, C., Yoneyama, S., & Cross, D. (2022). School bullying: moving beyond a single school response to a whole education approach. *Pastoral Care in Education*, 40 (3), 328-341. <https://doi.org/10.1080/02643944.2022.2095419>
- Palmer, D. S., Borthwick-Duffy, S. A., & Widaman, K. (1998). Parent perceptions of inclusive practices for their children with significant cognitive disabilities. *Exceptional Children*, 64 (2), 271-282.
- Pameijer, N., & Van Beukering, J. (2006). *Handelingsgericht werken: Een handreiking voor de interne begeleider [Needs-based assessment: A manual]*. Leuven: Acco.
- Pameijer, N., & Van Beukering, T. (2015). *Handelingsgerichte diagnostiek in het onderwijs: een praktijkmodel voor diagnostiek en advisering*. Acco Leuven.
- Parveen, A., & Qounsar, T. (2018). Inclusive education and the challenges. *National Journal of Multidisciplinary Research and Development*, 3 (2), 64-68.
- Petry, K., Ghequière, P., & Jansen, D. (2013). *GON en ION anno 2012*. Eindrapport OBPWO 10.01
- Philipp, A., & Schüpbach, H. (2010). Longitudinal effects of emotional labour on emotional exhaustion and dedication of teachers. *Journal of occupational health psychology*, 15 (4), 494.
- Prodia. (2024). *Algemeen diagnostisch protocol*. Geraadpleegd op 25 maart 2024 van https://prodiagnostiek.be/wp-content/uploads/2024/02/ADP_2024.pdf
- Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice*. Harvard University Press.
- Rekenhof. (2024). *Buitengewoon onderwijs: toegang en uitstroom*.
- Renshaw, T. L., Long, A. C. J., & Cook, C. R. (2015). Assessing teachers' positive psychological functioning at work: Development and validation of the Teacher Subjective Wellbeing Questionnaire. *School Psychology Quarterly*, 30 (2), 289-289.
- Sannen, J., De Maeyer, S., Struyf, E., De Schauwer, E., & Petry, K. (2021). Connecting teacher collaboration to inclusive practices using a social network approach. *Teaching and teacher education*, 97, 103182.
- Schwab, S., Sharma, U., & Loreman, T. (2018). Are we included? Secondary students' perception of inclusion climate in their schools. *Teaching and Teacher Education*, 75, 31-39.

- Sebrechts, L. (2018). *Onderwijsintegratie van leerlingen met een beperking in Vlaanderen: een verhaal van structurele sociale ongelijkheid*. University of Antwerp.
- Sen, A. (1992). *Inequality reexamined*. Oxford university press.
- Sharma, U., & Jacobs, D. K. (2016). Predicting in-service educators' intentions to teach in inclusive classrooms in India and Australia. *Teaching and Teacher Education*, 55, 13-23.
- Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of research in special educational needs*, 12 (1), 12-21.
- Siddiqua, A., & Janus, M. (2017). Experiences of parents of children with special needs at school entry: A mixed method approach. *Child: Care, Health and Development*, 43 (4), 566-576.
- Skaalvik, C. (2020). School principal self-efficacy for instructional leadership: relations with engagement, emotional exhaustion and motivation to quit. *Social Psychology of Education*, 23 (2), 479-498.
- Song, J., Sharma, U., & Choi, H. (2019). Impact of teacher education on pre-service regular school teachers' attitudes, intentions, concerns and self-efficacy about inclusive education in South Korea. *Teaching and Teacher Education*, 86, 102901.
- Stanczak, A., Aelenei, C., Pironom, J., Toczec-Capelle, M.-C., Rohmer, O., & Jury, M. (2023). Can students with special educational needs overcome the "success" expectations? *Social Psychology of Education*, 1-22.
- Struyf, E., Bodvin, K., & Jacobs, K. (2016). *Toeleiding naar het zorgaanbod. Een onderzoek naar bestaande praktijken en verklarende factoren op kind-, gezins-en schoolniveau in het gewoon en buitengewoon onderwijs in Vlaanderen*. Eindrapport OBPWO 13.01
- Struyf, E., Verschueren, K., Verachtert, P., & Adriaenssens, S. (2012). *Zorgbeleid in het gewoon basisonderwijs en secundair onderwijs in Vlaanderen: kenmerken, predictoren en samenhang met taakopvatting en handelingsbekwaamheid van leerkrachten*. Eindrapport OBPWO 09.05
- Struyf, E., Verschueren, K., Vervoort, E., & Nijs, S. (2015). Leerlingenbegeleiding in een internationaal perspectief – een reviewstudie. *Antwerpen/Leuven*.
- Subban, P., Woodcock, S., Sharma, U., & May, F. (2022). Student experiences of inclusive education in secondary schools: A systematic review of the literature. *Teaching and Teacher Education*, 119, 103853. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103853>
- Towle, P. O., Vacanti-Shova, K., Shah, S., & Higgins-D'alessandro, A. (2014). School-aged functioning of children diagnosed with autism spectrum disorder before age three: Parent-reported diagnostic, adaptive, medication, and school placement outcomes. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44, 1357-1372.
- United Nations Assembly. (1989). Convention on the Rights of the Child. *United Nations, Treaty Series*, 1577 (3), 1-23.
- Van Houtte, M., & Stevens, P. A. (2015). Tracking and sense of futility: The impact of between- school tracking versus within-school tracking in secondary education in Flanders (Belgium). *British educational research journal*, 41 (5), 782-800.
- Van Hove, G., De Schauwer, E., & Daelman, S. (2019). Visie van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften op ondersteuning en ondersteuners binnen het regulier onderwijs. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek, Kinderpsychiatrie en Klinische Kinderpsychologie*, 44 (3-4), 147-157.
- Van Landeghem, G., & Van Damme, J. (2009). *Geboortecohorten in het buitengewoon lager onderwijs. Evolutie van 1989-1990 tot 2006-2007*.
- Van Mieghem, A., Verschueren, K., Petry, K., & Struyf, E. (2017). *Een analyse van onderzoek naar inclusief onderwijs: een overzichtsstudie*. Steunpunt Onderwijsonderzoek, Gent
- Vandenbergh, N., de Bilde, J., & Van Damme, J. (2011). *Longitudinaal onderzoek in het basisonderwijs. Basisrapportage leerkrachtenvragenlijst zesde leerjaar (schooljaar 2008-2009)(SSL/OD1/2011.42)*.
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational research review*, 15, 17-40.

Verschueren, K., Bodvin, K., Vervoort, E., Vander Elst, L., Teppers, E., De Haene, L., & Struyf, E. (2015). *Buitenschoolse hulpverlening en zorg op school: Samenhang, afstemming en verklarende factoren*. Eindrapport OBPWO 12.01

Vlaamse Overheid. (2023, 5 mei). *Leersteun in het basis- en secundair onderwijs*. Geraadpleegd op 25 mei 2024 van <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document/16028>

Vlaamse Overheid. (z.d.). *Onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften*. Geraadpleegd op 25 maart 2024 van <https://www.onderwijs.vlaanderen.be/nl/onderwijspersoneel/van-basis-tot-volwassenenonderwijs/lespraktijk/je-leerlingen-helpen-en-begeleiden/specifieke-onderwijsbehoeften/onderwijs-aan-leerlingen-met-specifieke-onderwijsbehoeften#Zorgcontinuum>

White, J. (2020). Supporting teachers' mental health and wellbeing: Evidence review. *NHS Health: Edinburgh, Scotland*.

Wray, E., Sharma, U., & Subban, P. (2022). Factors influencing teacher self-efficacy for inclusive education: A systematic literature review. *Teaching and Teacher Education*, 117, 103800. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103800>

Yada, A., Leskinen, M., Savolainen, H., & Schwab, S. (2022). Meta-analysis of the relationship between teachers' self-efficacy and attitudes toward inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 109, 103521. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103521>

Zhang, D., Katsiyannis, A., Ju, S., & Roberts, E. (2014). Minority representation in special education: 5-year trends. *Journal of Child and Family Studies*, 23, 118-127.

