

Academiejaar
2025 - 2026

Samenwerking tussen onderwijs en welzijn in de evolutie naar inclusieve scholen

Lotte Janssens

[20230297]

Masterproef

Master in de opleidings- en onderwijswetenschappen

Promotor

Prof. Dr. Jan Vanhoof

Copromotor

Prof. Dr. Elke Struyf

Medebeoordelaar

Stijn Kerkhofs

Deze masterproef is een examendocument dat niet werd gecorrigeerd voor eventueel vastgestelde fouten. In publicaties mag naar dit werk worden gerefereerd, mits schriftelijke toelating van de promotor(en) vermeld op deze titelpagina.



Universiteit Antwerpen
| Faculteit Sociale Wetenschappen

Dankwoord

In september 2024 wandelde ik met veel enthousiasme en een klein hartje de stadscampus van de Universiteit Antwerpen binnen voor de eerste les school- en onderwijsbeleid van de opleiding opleidings- en onderwijswetenschappen. Wat volgde was een fijn, leerrijk en soms ook wel intensief parcours. Drie jaar later kijk ik met een glimlach en toch ook wel enige trots terug op dit traject en hoop ik dat de onderwijswereld binnenkort een opleidings- en onderwijswetenschapper rijker is.

Na afloop van onze eerste les volgde een eerste drink in de AGORA, waar ik heel wat medestudenten leerde kennen. Een eerste dankjewel aan jullie. Samen doorworstelden we de vele groepswerken die op ons pad kwamen. We daagden elkaar uit om ook net dat tikkeltje extra toe te voegen, waardoor we steeds mooie werken afleverden. Met alle kennis die ik opdeed doorheen het schakel- en masterjaar en door de lange, constructieve discussies met medestudenten had ik voldoende bagage om mezelf uit te dagen in een individueel project, namelijk het schrijven van deze masterproef.

Naast mijn medestudenten had ik dit jaar ook veel steun aan mijn promotoren Prof. Dr. Jan Vanhoof en Prof. Dr. Elke Struyf. Ik ben dankbaar dat zij samen met mij dit traject zijn aangegaan en me zelfstandig mijn eigen parcours hebben laten doorlopen, maar toch steeds paraat stonden voor vragen en bijsturing, om dit laatste project van de opleiding tot een goed einde te brengen.

Mijn grote dank ook voor de medewerkers van het MFC die me met open armen hebben ontvangen, met trots hun project hebben voorgesteld en me het vertrouwen hebben gegeven een (kritische) onderzoeksblik te werpen op het project waar zij zelf zo trots op zijn.

Ook bedankt aan alle respondenten om tijd te maken in jullie drukke agenda's en met mij over deze samenwerking in gesprek te gaan. Ik voelde tijdens onze gesprekken de warmte waarmee jullie spraken over dit project. Dit gaf me veel energie om de resultaten te verwerken en ik ben zeer blij deze nu met jullie te kunnen delen.

Tot slot wil ik ook mijn vrienden en familie bedanken. Zonder jullie steun en aanmoedigende gesprekjes wanneer het even veel werd, was dit me nooit gelukt. DANKJEWEL!

Ik ben alvast heel blij met het eindresultaat en sta te popelen om mijn onderzoek met jullie te delen.

Veel leesplezier!

Lotte

Abstract (Nederlands)

De onderwijsnoden van leerlingen worden steeds complexer, waardoor de draagkracht van leraren en scholen vaker onder druk komt te staan en het bieden van passend, kwaliteitsvol onderwijs een uitdaging vormt. In Vlaanderen groeit het besef dat structurele partnerschappen tussen onderwijs en welzijn een belangrijke hefboom zijn om deze uitdagingen aan te pakken en een inclusiever onderwijssysteem te realiseren. Deze masterproef onderzoekt een praktijkgericht samenwerkingsinitiatief tussen een multifunctioneel centrum (MFC) en reguliere kleuterscholen. Daarbij wordt gebruikgemaakt van een kwalitatief onderzoeksdesign, gebaseerd op semigestructureerde interviews met leraren en zorgcoördinatoren. Op die manier wordt inzicht verkregen in zowel de werking als de effecten van deze samenwerking.

De resultaten tonen aan dat effectieve samenwerking wordt gekenmerkt door zes bevorderende factoren: gemeenschappelijke doelen, afstemming en taakafbakening, communicatie, wederzijds respect en vertrouwen, relatie en betrokken actoren. Deze factoren versterken elkaar en dragen bij tot een gedeelde verantwoordelijkheid en een sterk 'wij-gevoel' tussen onderwijs- en welzijnsprofessionals. Op het niveau van de leraar en zorgcoördinator blijkt de samenwerking een positief effect te hebben op hun zelfeffectiviteit. Zij voelen zich competent in het interpreteren van gedrag en het afstemmen van hun pedagogisch-didactisch handelen. Op leerlingniveau worden positieve effecten vastgesteld op sociale en academische participatie, al blijft deze participatie sterk afhankelijk van de individuele verschillen tussen leerlingen en haalbare aanpassingen. Tegelijk worden ook belangrijke uitdagingen zichtbaar, waaronder schoolbrede implementatie en de grenzen van inclusie in de klaspraktijk. De masterproef concludeert dat samenwerking tussen onderwijs en welzijn een belangrijke hefboom vormt voor inclusie, maar dat duurzame verankering en structurele partnerschappen noodzakelijk zijn om deze meerwaarde op lange termijn te realiseren.

Kernwoorden: *inclusief onderwijs, welzijn, effectieve samenwerking, zelfeffectiviteit, sociale participatie en academische participatie*

Abstract (Engels)

The educational needs of students are becoming increasingly complex, placing growing pressure on the capacity of teachers and schools and making it challenging to provide appropriate, high-quality education. In Flanders, there is a growing recognition that structural partnerships between education and welfare represent an important instrument to address these challenges and achieving a more inclusive education system. This thesis examines a practice-oriented collaboration initiative between a multifunctional centre (MFC) and preschools, using a qualitative research design based on semi-structured interviews with education professionals to gain insight into the functioning and effects of this collaboration.

The results indicate that effective collaboration is characterised by six facilitating factors: shared goals, alignment and task definition, communication, mutual respect and trust, relationships and the involvement of relevant actors. These factors reinforce one another and contribute to a shared sense of responsibility and a strong 'we-identity' between education and welfare professionals. At the level of the individual education professional, the collaboration appears to have a positive effect on their self-efficacy. Participants report feeling more competent in interpreting student behaviour and aligning their pedagogical and didactic practices. At the student level, positive effects are observed on social and academic participation, although this participation remains strongly dependent on individual differences between students and feasible adjustments. At the same time, challenges emerge, including school-wide implementation and the limits of inclusion within classroom practice. The thesis concludes that collaboration between education and welfare represents an important instrument for inclusion, but that sustainable embedding and structural partnership are necessary to realise this added value in the long term.

Keywords: *inclusive education, welfare, effective collaboration, self-efficacy, social participation, academic participation*

Blogpost

Samen sterk voor elk kind

Hoe kan je als leraar kinderen met extra zorgnoden beter ondersteunen in je klas? Het is een vraag die veel leraren bezighoudt. Steeds vaker kom je terecht in situaties waarin de ondersteuningsnoden van leerlingen complexer worden en je het gevoel hebt geen antwoorden voor handen te hebben. Gelukkig hoeft je er niet alleen voor te staan. Samenwerking met welzijnsprofessionals kan hierin écht een verschil maken.

Ik deed onderzoek naar een samenwerking tussen reguliere kleuterscholen en een multifunctioneel centrum (MFC), gespecialiseerd in de ondersteuning van jonge kinderen (0 tot 6 jaar) met een ernstige meervoudige beperking, algemene ontwikkelingsachterstand of een autismespectrumstoornis. Wat blijkt? Wanneer onderwijs en welzijn de krachten bundelen, groeit de ruimte om kinderen beter te begrijpen en doelgericht te ondersteunen. Samen kijken naar gedrag, oplossingen zoeken en verantwoordelijkheid delen, maakt de ondersteuning krachtiger. Inclusie wordt zo geen individuele opdracht van jou als leraar, maar een gedeeld verhaal.

Wat maakt zo'n samenwerking nu succesvol?



Een belangrijke factor is het werken met duidelijke, gemeenschappelijke doelen. Niet de leeftijd van de leerling staat centraal, maar wel het ontwikkelingsniveau. Dat betekent dat je soms bewust kiest voor kleinere stappen, maar steeds vanuit hoge verwachtingen voor de leerling. Kleine vooruitgangen zijn vaak heel betekenisvol. Daarnaast is het belangrijk dat iedereen weet wie welke rol opneemt. Heldere afspraken zorgen voor rust en vermijden misverstanden. Ook communicatie speelt een sleutelrol. Regelmatig overleg helpt om kort op de bal te spelen. Wanneer communicatie vlot verloopt, groeit er ook een sterke relatie tussen alle betrokkenen. Hierdoor ontstaat een 'wij-gevoel': een gezamenlijke verantwoordelijkheid voor de leerling.

Voor jou als leraar betekent deze samenwerking in de eerste plaats dat je er niet alleen voor staat. In het onderzoek geven leraren en zorgcoördinatoren aan dat ze zich zekerder voelen in hun handelen. Ze leren gedrag beter interpreteren, gericht reageren en bewuster keuzes maken. Dat wil niet zeggen dat ze plots alle antwoorden hebben, maar wel dat ze weten waar ze ondersteuning kunnen vinden en wanneer ze hulp kunnen inschakelen. Dat gevoel van gedragenheid maakt een groot verschil in de dagelijkse praktijk.

En wat met de kleuters zelf? Ook daar zien we mooie, maar soms genuanceerde effecten. Sociale participatie ziet er vaak anders uit bij leerlingen met complexe noden. Het gaat niet altijd over samen spelen zoals bij andere leerlingen, maar eerder over nabijheid, erbij horen en mee aanwezig zijn in de klas. Dat lijkt klein, maar is voor deze leerlingen vaak een grote stap. Ook op het vlak van leren is participatie niet altijd vanzelfsprekend. Niet elke leerling kan deelnemen aan het gewone aanbod, maar dat betekent niet dat leren stopt. Door aanpassingen kunnen leerlingen met complexe ondersteuningsnoden toch op hun eigen niveau deelnemen aan klasactiviteiten.

Je hoeft het dus niet alleen te doen. Samen creëer je meer kansen voor elke leerling.

Meer weten?

Janssens, L. (2026). Samenwerking tussen onderwijs en welzijn in de evolutie naar inclusieve scholen. (Masterscriptie, Universiteit Antwerpen)

Inhoudsopgave

1	Inleiding en probleemstelling	8
2	Theoretisch kader	9
2.1	Dynamieken in de samenwerking tussen onderwijs en welzijn	9
2.1.1	Een continuüm van samenwerkingsvormen	10
2.1.2	Uitdagingen	10
2.1.3	Bevorderende factoren	11
2.2	Effecten van samenwerking tussen onderwijs en welzijn	12
2.2.1	Effecten op het niveau van de leraar en zorgcoördinator	12
2.2.2	Effecten op het niveau van de leerling	13
2.3	De dynamiek binnen de samenwerking en haar impact op leraren, zorgcoördinatoren en leerlingen: een geïntegreerd conceptueel kader	14
3	Methodologie	15
3.1	Onderzoekscontext	15
3.2	Onderzoeksdesign	17
3.3	Respondenten	18
3.4	Dataverzameling	19
3.4.1	Meetinstrument	19
3.4.2	Procedure	20
3.5	Data-analyse	20
3.5.1	Positionaliteit en reflexiviteit	21
4	Resultaten	21
4.1	Factoren van effectieve samenwerking tussen onderwijs en welzijn	22
4.1.1	Bevorderende factoren	22
4.1.1.1	Betrokken actoren	22
4.1.1.2	Gemeenschappelijke doelen	22
4.1.1.3	Afstemming en taakafbakening	23
4.1.1.4	Communicatie	24
4.1.1.5	Relatie	24
4.1.1.6	Wederzijds respect en vertrouwen	25
4.1.2	Dynamieken in de samenwerking	26
4.1.2.1	Coöperatie	26
4.1.2.2	Coördinatie	26
4.1.2.3	Collaboratie	26
4.2	Effecten van de samenwerking	27
4.2.1	Effect van de samenwerking op de zelfeffectiviteit van leraren en zorgcoördinatoren	27
4.2.2	Effect van de samenwerking op de participatie van leerlingen met complexe ondersteuningsnoden	28

4.2.2.1	Sociale participatie	28
4.2.2.2	Academische participatie	29
4.2.3	Uitdagingen	29
4.2.3.1	Tijd voor overleg en schoolbrede implementatie.....	30
4.2.3.2	Verwachtingen en gemeenschappelijke taal	30
4.2.3.3	Grenzen van inclusie in de klaspraktijk.....	30
4.2.3.4	Structurele beperkingen en spanningsvelden	31
4.2.3.5	Duurzame structurele partnerschappen	31
5	Conclusie en discussie	32
5.1	Conclusie	32
5.1.1	Factoren van effectieve samenwerking.....	32
5.1.2	Effecten van de samenwerking.....	33
5.2	Bijdrage van het onderzoek	33
5.3	Beperkingen en vervolgonderzoek	34
5.4	Aanbevelingen	35
6	Referentielijst	36
7	Bijlagen	40
7.1	Bijlage 1: Ondersteunende hulpmiddelen	40
7.2	Bijlage 2: Interviewleidraad	42
7.3	Bijlage 3: Informed consent	48
7.4	Bijlage 4: Finale codeboom	50
7.5	Bijlage 5: Sjabloon – Inclusieplan	55

1 Inleiding en probleemstelling

De onderwijsnoden van leerlingen worden steeds complexer en overschrijden vaker de draagkracht van leraren en scholen. Hierdoor krijgen steeds meer leerlingen geen toegang tot een onderwijstraject dat aansluit bij hun specifieke noden (Rekenhof, 2024; Struyf et al., 2019; Van Mieghem et al., 2022). Onderzoek toont aan dat investeren in samenwerking tussen onderwijs- en welzijnsprofessionals kan bijdragen aan een inclusiever onderwijsstelsel, waardoor ook leerlingen met complexe ondersteuningsnoden kwaliteitsvol onderwijs kunnen volgen in reguliere scholen (Borg & Drange, 2019; Gerdes et al., 2021). Ook in Vlaanderen groeit de aandacht voor het belang van samenwerking tussen beleidsdomeinen. Zo benadrukt de Onafhankelijke Commissie Inclusief Onderwijs (2024) dat structurele partnerschappen tussen onderwijs en welzijn een belangrijke hefboom vormen in de evolutie naar inclusieve scholen. Tegelijk is het relevant inzicht te krijgen in welke concrete voorwaarden dergelijke samenwerkingen faciliteren en hoe effectief en duurzaam deze samenwerking kan zijn binnen de bestaande structuren van beide sectoren.

De noodzaak aan dergelijke samenwerking wordt eveneens benadrukt in praktijkgericht onderzoek. Ondanks eerdere beleidsinitiatieven zoals het M-decreet en het leersteundecreet telt Vlaanderen nog steeds opvallend veel leerlingen in het buitengewoon onderwijs. Het aantal inschrijvingen steeg tussen 2018-2019 en 2022-2023 met 13% (Rekenhof, 2024). Door de toenemende druk op de capaciteit in het buitengewoon onderwijs zijn er bovendien heel wat leerlingen met complexe noden die vandaag geen school hebben of slechts in zeer beperkte mate aanwezig mogen zijn, omdat hun ondersteuningsnoden de draagkracht van leraren en scholen overstijgen (Kinderrechtencommissariaat, 2025). Borg en Drange (2019) en Maes et al. (2024) stellen dat leraren doorgaans beschikken over sterke pedagogische en didactische competenties, maar moeilijkheden ervaren bij het waarborgen van een positief en veilig klimate en het omgaan met intensieve zorgnoden. Expertise uit andere sectoren kan hierin ondersteuning bieden.

Door samenwerking tussen onderwijs- en welzijnsprofessionals wordt het mogelijk om psychosociale en academische noden geïntegreerd te benaderen, wat bijdraagt aan het welbevinden van de leerlingen, het verbeteren van de leeromgeving en betere leerresultaten (Borg & Drange, 2019; Castro-Kemp & Samuels, 2022; Gerdes et al., 2021). Structurele samenwerking bevordert bovendien vroegtijdige signalering, preventief handelen en een meer samenhangende begeleiding van leerlingen, doordat verschillende perspectieven en expertises worden samengebracht over de grenzen van scholen en welzijnsorganisaties heen (Borg & Drange, 2019; Maes et al., 2024). Daarnaast blijkt interprofessioneel samenwerken ook een sterke vorm van professioneel leren. Professionals delen, vertalen en integreren kennis, waardoor nieuwe praktijken ontstaan die beter inspelen op de diversiteit in de klas (Gerdes et al., 2020, 2021).

Inclusief onderwijs vormt, naast structurele uitdagingen, ook een pedagogische uitdaging voor leraren. Ze moeten zich competent voelen in het bieden van kwaliteitsvol onderwijs voor leerlingen met complexe ondersteuningsnoden. Hierin spelen factoren zoals positieve attitudes en een hoge mate van zelfeffectiviteit een belangrijke rol. Hoewel attitudes ten aanzien van inclusie over het algemeen positief zijn (De Oliveira et al., 2024; Graham, 2021), tonen studies aan dat leraren eerder terughoudend zijn tegenover de integratie van leerlingen met meervoudige diagnoses (De Oliveira et al., 2024; Graham, 2021; Van Mieghem et al., 2022). Leraren ervaren hierbij vaak een tekort aan middelen en expertise, wat zich vertaalt in lagere zelfeffectiviteit bij het lesgeven van deze leerlingen (De Oliveira et al., 2024; Lozano et al., 2024; Van Mieghem et al., 2022). Onderzoek wijst erop dat samenwerking, ervaring met de doelgroep en gerichte opleiding een positief effect hebben op zowel attitudes als zelfeffectiviteit van leraren (De Oliveira et al., 2024; Graham, 2021; Lozano et al., 2024; Van Mieghem et al., 2022). Hoewel samenwerking naar voren wordt geschoven als oplossing, ontbreekt onderzoek naar de mate waarin projectmatige samenwerking overheen sectoren daadwerkelijk de competenties van leraren versterken, dan wel vooral tijdelijke verlichting creëren gedurende de samenwerking.

Concluderend kan gesteld worden dat het huidige Vlaamse onderwijssysteem er niet in slaagt kwaliteitsvol onderwijs te garanderen voor alle leerlingen. Wel ambieert Vlaanderen tegen 2040 te evolueren naar een meer kwalitatief en inclusiever onderwijssysteem, waarin kwaliteitsvol onderwijs voorzien wordt voor álle leerlingen binnen campusscholen (Demir, 2025). Onderzoek toont aan dat samenwerking tussen onderwijs en welzijn een hefboom kan zijn om inclusief onderwijs te versterken (Borg & Drange, 2019; Castro-Kemp & Samuels, 2022; Gerdes et al., 2020; Maes et al., 2024; Onafhankelijke Commissie Inclusief Onderwijs, 2024). Bestaand onderzoek richt zich vooral op cruciale bouwstenen, zoals **communicatie**, **relaties**, betrokkenheid, afstemming en taakafbakening, respect en vertrouwen en het formuleren van een gemeenschappelijk doel (Borg & Drange, 2019; Gerdes et al., 2020, 2021; Maes et al., 2024; Wienen et al., 2020). Hoewel deze factoren goed gedocumenteerd zijn, blijft beperkt empirisch onderzocht hoe deze factoren tot uiting komen binnen tijdelijke, projectmatige samenwerkingen en in welke mate zij bijdragen aan duurzame effecten op lange termijn.

In haar consultatienota over de evolutie naar scholen voor iedereen onderschrijft Demir (2025) structurele partnerschappen tussen onderwijs en welzijn als een noodzakelijke voorwaarde. Binnen de Vlaamse onderwijscontext ontbreekt onderzoek naar bestaande samenwerkingsinitiatieven. Om deze kennislacune te verkleinen, brengt deze masterproef een samenwerkingsinitiatief tussen een multifunctioneel centrum (MFC) en diverse kleuterscholen in kaart. Echter gaat het om een projectmatig initiatief van twee jaar, wat de vraag oproept in hoeverre kortlopende projecten in staat zijn structurele veranderingen te realiseren en welke effecten behouden blijven na afloop van het project. Daarnaast is het relevant om te onderzoeken welke randvoorwaarden en bevorderende factoren cruciaal zijn om dergelijke samenwerkingen binnen een beperkte tijdspanne tot een succes te maken. Hierbij wordt gefocust op de effectiviteit van deze samenwerking, wat resulteert in volgende onderzoeksvragen:

OV1: Op welke manier zijn factoren van effectieve samenwerking tussen onderwijs en welzijn zichtbaar in deze samenwerking?

OV2: Wat is het effect van deze samenwerking op de zelfeffectiviteit van leraren en zorgcoördinatoren, en de sociale en academische participatie van leerlingen met complexe ondersteuningsnoden?

Hoewel de inzichten uit deze masterproef relevant zijn voor alle leerlingen met ernstige of complexe ondersteuningsnoden, richt dit onderzoek zich op leerlingen met een ontwikkelingsachterstand en/of autisme. Deze keuze werd gemaakt, omdat het betrokken MFC expertise heeft in het begeleiden van deze specifieke doelgroep.

2 Theoretisch kader

Om een antwoord te formuleren op de vooropgestelde onderzoeksvragen worden in dit theoretisch kader inzichten uit onderzoek weergegeven over dynamieken die kunnen ontstaan binnen de samenwerking tussen onderwijs- en welzijnsprofessionals. Vervolgens wordt dieper ingegaan op mogelijke effecten die hierdoor kunnen ontstaan op leraren- en leerlingenniveau.

2.1 Dynamieken in de samenwerking tussen onderwijs en welzijn

Om een beeld te krijgen van de dynamieken binnen deze samenwerkingen, worden in dit theoretisch kader enkele samenwerkingsvormen, de voornaamste uitdagingen en bevorderende factoren omschreven.

2.1.1 Een continuüm van samenwerkingsvormen

Samenwerking tussen onderwijs en welzijn kent verschillende verschijningsvormen die variëren in intensiteit, mate van integratie en gedeelde verantwoordelijkheid (Gerdes et al., 2020, 2021; Salminen et al., 2025). Het werk van Gerdes et al. (2020) definieert een samenwerkingscontinuüm waarin drie vormen van samenwerking worden onderscheiden: coöperatie, coördinatie en collaboratie.

De eerste en minst intensieve vorm van samenwerken, is coöperatie. Binnen deze vorm werken scholen en welzijnsorganisaties naast elkaar en wisselen ze informatie uit wanneer dat nodig is. Communicatie verloopt sporadisch. Hoewel de onderwijs- en welzijnsprofessionals binnen de samenwerking eenzelfde doel kunnen nastreven, bijvoorbeeld inclusie van een leerling met een complexe ondersteuningsnood in reguliere kleuterscholen, behouden ze hun eigen werkwijzen en professionele verantwoordelijkheden om dit doel te bereiken. De onderwijsprofessional staat in voor het onderwijstraject van de leerling en de welzijnsprofessional kan de leerling zo goed mogelijk voorbereiden op de integratie in een gewone kleuterklas. Binnen deze vorm van samenwerking is er sprake van een wij-zij identiteit (Gerdes et al., 2020, 2021).

Coördinatie vormt een volgende stap in het samenwerkingscontinuüm en veronderstelt een meer gestructureerde afstemming tussen onderwijs en welzijn. Onderwijs en welzijn blijven hun eigen trajecten volgen, maar er wordt ruimte voorzien voor structurele overlegmomenten waardoor onderwijs- en welzijnsprofessionals elkaars aanpak uitleggen en gedeeltelijk op elkaar afstemmen (Gerdes et al., 2020, 2021; Salminen et al., 2025). In de praktijk zien we deze vorm terug in multidisciplinaire teams waarin onderwijs- en welzijnsprofessionals samenkomen om een op elkaar afgestemd complementair of geïntegreerd onderwijs- en zorgaanbod op maat van de leerling met complexe ondersteuningsnood te voorzien (Maes et al., 2024). Binnen deze samenwerking verschuift de identiteit van een wij-zij identiteit naar een bondgenootschap (Gerdes et al., 2020, 2021).

De meest intensieve vorm van samenwerken is collaboratie. Deze samenwerkingsvorm wordt gekenmerkt door gedeelde verantwoordelijkheid, gezamenlijke besluitvorming en integratie van kennis en praktijken. Professionals overstijgen hierbij de grenzen van hun eigen domein en werken samen aan nieuwe, hybride praktijken die niet gerealiseerd kunnen worden door onderwijs of welzijn afzonderlijk (Gerdes et al., 2020, 2021; Salminen et al., 2025). In onderwijs- en welzijnscontexten krijgt collaboratie concreet vorm in structurele, schoolgebonden samenwerkingen waarin onderwijs en welzijn gezamenlijk instaan voor de ondersteuning van leerlingen. Dit gebeurt onder meer via vaste multidisciplinaire teams en overlegstructuren, waarin professionals uit verschillende sectoren samen ondersteuningsnoden analyseren, doelen formuleren en interventies op elkaar afstemmen (Maes et al., 2024). Door kennis, expertise en verantwoordelijkheden te bundelen, kan een geïntegreerde ondersteuningsaanpak voor de leerling met een complexe ondersteuningsnood ontstaan (Gerdes et al., 2020). Bovendien groeit uit deze vorm van samenwerking ook een gedeelde wij-identiteit tussen onderwijs- en welzijnsprofessionals (Gerdes et al., 2020, 2021).

2.1.2 Uitdagingen

Doordat onderwijs en welzijn twee verschillende beleidsdomeinen zijn, gaat een samenwerking gepaard met heel wat uitdagingen. Zo botsen onderwijs- en welzijnsprofessionals regelmatig op verschillen in professionele perspectieven (onderwijs versus therapeutisch) en een onduidelijke rolverdeling wat betreft taakafbakening en verantwoordelijkheden. Deze onduidelijkheden kunnen leiden tot conflicten en een gevoel van concurrentie (Grinten et al., 2018; Salminen et al., 2025). Dergelijke spanningen worden versterkt wanneer samenwerking voornamelijk steunt op informele netwerken en samenwerkingen die ontstaan uit goede bedoelingen, zonder duidelijke formele afspraken of beleidsmatige verankering (Burgess et al., 2015).

Bovendien blijken een gebrek aan duidelijke kaders, gescheiden financieringsstromen, hoge werkdruk, personeelsswisselingen en wachttijden binnen welzijn de continuïteit en effectiviteit van samenwerkingen tussen beide sectoren te ondermijnen (Grinten et al., 2018). Wanneer deze uitdagingen gepaard gaan met onvoldoende leiderschap en gebrekkige communicatie, kan dit ertoe leiden dat ondersteuning voor leerlingen vertraagd of onvoldoende afgestemd wordt (Herlihy, 2016).

Tot slot is het ontwikkelen van een gedeelde wij-identiteit en wederzijds vertrouwen cruciaal om professionele verschillen te overbruggen en tot duurzame samenwerking te komen (Gerdes et al., 2020, 2021; Wienen et al., 2020). Echter komt deze wij-identiteit in de praktijk vaak onder druk te staan door gebrek aan tijd en middelen om te kunnen investeren in bevorderende factoren (Salminen et al., 2025).

2.1.3 Bevorderende factoren

Samenwerking tussen welzijns- en onderwijscontexten blijkt een complex proces te zijn. Deze masterproef beoogt aan de hand van zes factoren inzicht te geven in relevante elementen die kunnen bijdragen aan een effectieve samenwerking en een gedeelde wij-identiteit overheen de beleidsdomeinen kan versterken.

Zo is het van belang gemeenschappelijke doelen voor ogen te houden. Wanneer onderwijs- en welzijnsprofessionals overeenstemming bereiken over wat zij samen willen realiseren voor een leerling met een complexe ondersteuningsnood, ontstaan gemeenschappelijke doelen die hun handelen sturen (Borg & Drange, 2019; Maes et al., 2024). Het expliciteren van doelen en verantwoordelijkheden versterkt de samenwerking en voorkomt uiteenlopende verwachtingen (Burgess et al., 2015). Tegelijk is het van belang dat er realistische doelen worden opgesteld. Haalbare en meetbare doelstellingen binnen de klaspraktijk blijken samenwerking te versterken, terwijl te snel behaalde doelen de nood aan verdere samenwerking kunnen verminderen (Wienen et al., 2020). Gemeenschappelijke doelen zijn immers belangrijk voor de ontwikkeling van een gezamenlijke wij-identiteit (Gerdes et al., 2020, 2021).

Wanneer gemeenschappelijke doelen vooropgesteld zijn, moeten duidelijke afspraken gemaakt worden rond afstemming en taakafbakening. Wanneer rollen, verantwoordelijkheden en verwachtingen onvoldoende expliciet zijn, ontstaat onzekerheid over wie waarvoor instaat, wat kan leiden tot frustratie en conflicten (Burgess et al., 2015; Maes et al., 2024; Wienen et al., 2020). Effectieve samenwerkingen worden dan ook gekenmerkt door gezamenlijk geformuleerde doelen die vertaald worden naar concrete afspraken over taken en interventies (Burgess et al., 2015; Grinten et al., 2018). Multidisciplinaire teams functioneren optimaal wanneer elke professional een duidelijke en erkende inbreng heeft en wanneer hun bijdragen op elkaar worden afgestemd (Maes et al., 2024; Salminen et al., 2025). Idealiter worden kennis, expertise en verantwoordelijkheden van betrokken actoren op elkaar afgestemd om een geïntegreerde ondersteuningsaanpak voor de leerling te ontwerpen (Gerdes et al., 2020).

Vervolgens wordt open, frequente en gestructureerde communicatie beschouwd als een van de meest bepalende factoren voor succesvolle samenwerking. Regelmatige overlegmomenten en duidelijke communicatiekanalen maken het mogelijk dat verwachtingen, verantwoordelijkheden en praktijken op elkaar af te stemmen (Borg & Drange, 2019; Burgess et al., 2015; de Boer & Tenback, 2023; Herlihy, 2016; Maes et al., 2024; Salminen et al., 2025; Wienen et al., 2020). Wanneer dergelijke communicatie ontbreekt, neemt de bereidheid tot informatiedeling en afstemming van verantwoordelijkheden af, wat de samenwerking kwetsbaar en inefficiënt maakt (Burgess et al., 2015; de Boer & Tenback, 2023; Wienen et al., 2020).

Tegelijkertijd vormt communicatie de basis voor relatievorming tussen professionals. In een effectieve samenwerking benaderen professionals elkaar niet louter functioneel, maar ervaren zij gelijkwaardigheid. Onderwijs- en welzijnsprofessionals zien elkaar als partners met een unieke inbreng, een eigen invalshoek en

eigen expertise (Maes et al., 2024). Persoonlijke contacten en regelmatige ontmoetingen spelen hierbij een belangrijke rol, omdat zij ruimte creëren voor open communicatie en afstemming tussen partners (Borg & Drange, 2019; Burgess et al., 2015). Leraren blijken vooral bereid tot samenwerking wanneer zij de welzijnsprofessional ervaren als deskundig en vertrouwd met zowel diagnostische kaders als met pedagogisch-didactische klaspraktijken. Wanneer deze expertise niet herkend wordt, komt de relatie onder druk te staan en wordt samenwerking vermeden (Wienen et al., 2020). Naarmate samenwerking intensiever wordt, evolueren deze professionele relaties tot een gedeelde wij-identiteit. (Gerdes et al., 2020, 2021; Wienen et al., 2020).

Twee belangrijke onderliggende waarden binnen die relatie zijn respect en vertrouwen. Samenwerking floreert wanneer professionals erop vertrouwen dat alle betrokkenen handelen vanuit een gedeelde intentie en gemaakte afspraken naleven (Borg & Drange, 2019; Grinten et al., 2018). Dit maakt samenwerking voorspelbaar en creëert ruimte voor het delen van ideeën en het gezamenlijk nemen van beslissingen over de ondersteuning van leerlingen (Borg & Drange, 2019; Herlihy, 2016). Wanneer vertrouwen ontbreekt, ontstaat spanning rond verschillen in perspectieven en visies, wat de samenwerking onder druk zet (Burgess et al., 2015; Wienen et al., 2020). Gerdes et al. (2020, 2021) onderscheiden daarbij verschillende dimensies van vertrouwen die samenhangen met de intensiteit van samenwerking, variërend van betrouwbaarheid, over vertrouwen in elkaars competentie, tot diepere relationele vertrouwensbanden.

Binnen de samenwerking tussen onderwijs en welzijn zijn diverse actoren betrokken die elk vanuit hun eigen expertise bijdragen aan een geïntegreerd onderwijs- en zorgaanbod voor leerlingen met complexe ondersteuningsnoden (Borg & Drange, 2019; Maes et al., 2024). Leraren en zorgcoördinatoren vervullen hierbij een centrale rol in het realiseren van het onderwijstraject. Door de toenemende uitdagingen die gepaard gaan met het onderwijzen van leerlingen met complexe ondersteuningsnoden wordt samenwerking met welzijnsactoren, zoals therapeuten, psychologen, sociaal werkers en leerlingbegeleiders noodzakelijk om zowel het leren als het bieden van gepaste zorg te ondersteunen (Borg & Drange, 2019; Castro-Kemp & Samuels, 2022; Maes et al., 2024). Daarnaast wijzen verschillende studies op het belang van structureel en regelmatig overleg, zowel schoolintern als tussen onderwijs- en welzijnsactoren, om te komen tot een afgestemd en doelgericht aanbod (Borg & Drange, 2019; Maes et al., 2024). Binnen deze samenwerking speelt het centrum voor leerlingbegeleiding (CLB) een cruciale rol als brugfiguur tussen onderwijs en welzijn (Onafhankelijke Commissie Inclusief Onderwijs, 2024). Maes et al. (2024) benadrukken bovendien het belang van ouders als actieve partners binnen deze samenwerking. Ouders worden daarbij niet alleen geïnformeerd over de evolutie van hun kind, maar ook betrokken bij overlegmomenten en bij het formuleren van doelen.

Wanneer deze zes factoren aanwezig zijn, kan samenwerking tussen onderwijs en welzijn leiden tot een gezamenlijke, afgestemde aanpak die inspeelt op de individuele noden van leerlingen met complexe ondersteuningsnoden en zo bijdraagt aan inclusief en kwaliteitsvol onderwijs.

2.2 Effecten van samenwerking tussen onderwijs en welzijn

2.2.1 Effecten op het niveau van de leraar en zorgcoördinator

Om effecten op het niveau van de leraar en zorgcoördinator te duiden, richt deze masterproef zich op de zelfeffectiviteit van leraren ten aanzien van het onderwijzen van leerlingen met complexe ondersteuningsnoden in het regulier onderwijs. Zelfeffectiviteit verwijst naar het geloof in de eigen bekwaamheid om een bepaald resultaat te bereiken (Bandura, 1997). Hoewel leraren doorgaans een open houding aannemen tegenover inclusie, ervaren zij tegelijkertijd lage niveaus van zelfeffectiviteit wanneer zij geconfronteerd worden met complexe ondersteuningsvragen (De Oliveira et al., 2024; Graham, 2021). Deze lagere zelfeffectiviteit uit zich

vooral in onzekerheid rond gedragsmanagement en het bieden van de gepaste emotionele ondersteuning (Graham, 2021; Van Mieghem et al., 2022).

In de context van deze masterproef kan zelfeffectiviteit van leraren gezien worden als een multidimensionaal construct dat instructiestrategieën, klasmanagement en leerlingenbetrokkenheid omvat (Van Mieghem et al., 2022). Opvallend is dat leraren lagere mate van zelfeffectiviteit rapporteren voor het omgaan met uitdagend gedrag dan voor instructiestrategieën en dat deze percepties verder variëren naargelang de aard en complexiteit van de ondersteuningsnoden van leerlingen (De Oliveira et al., 2024; Van Mieghem et al., 2022). Wanneer leerlingen meerdere of ernstige noden vertonen, daalt de leerling-specifieke zelfeffectiviteit van leraren, wat wijst op een spanning tussen de verwachtingen die inclusie met zich meebrengt en de mate waarin leraren zich bekwaam voelen gepast onderwijs te bieden (Van Mieghem et al., 2022). Deze spanning wordt versterkt door een ervaren tekort aan materiële middelen, ondersteuning en expertise (Graham, 2021; Van Mieghem et al., 2022).

Volgens Lozano et al. (2024) blijkt zelfeffectiviteit een cruciale voorspeller voor de intentie van leraren om inclusieve praktijken toe te passen. Wanneer leraren zich competent voelen in samenwerkingen met collega's, externe partners en ouders, blijken zij meer bereid om inclusieve onderwijspraktijken te implementeren. Van Mieghem et al. (2022) geven aan dat het gebruik van coöperatieve ondersteuningsvormen, zoals coaching, observatie en feedback en ondersteuning in en buiten de klas, samenhangt met hogere niveaus van zelfeffectiviteit. In het bijzonder op het vlak van gedragsmanagement, betrokkenheid en emotionele ondersteuning. Vanuit dit perspectief kan samenwerking met welzijn worden beschouwd als een hefboom om de zelfeffectiviteit van leraren te versterken. Door welzijnsgerichte expertise te integreren in onderwijs, worden leraren ondersteund in het omgaan met emotionele en gedragsmatige moeilijkheden die zij als bijzonder veeleisend ervaren (Graham, 2021; Van Mieghem et al., 2022). Deze samenwerking vergroot niet alleen de beschikbare bronnen van ondersteuning, maar draagt ook bij aan het versterken van de zelfeffectiviteit en gedeelde verantwoordelijkheid bij leraren. Wanneer dergelijke samenwerking ontbreekt, bestaat het risico dat leraren zich onvoldoende bekwaam voelen om inclusieve praktijken vorm te geven (Graham, 2021; Lozano et al., 2024). In die zin vormt samenwerking tussen onderwijs en welzijn een hefboom voor het realiseren van inclusie in het regulier onderwijs.

2.2.2 Effecten op het niveau van de leerling

Om effecten op het niveau van de leerling na te gaan, spitst deze masterproef zich op de academische en sociale participatie van leerlingen met complexe ondersteuningsnoden in inclusieve contexten. Academische participatie verwijst naar de actieve betrokkenheid van leerlingen bij onderwijs- en leeractiviteiten, waaronder toegang tot instructietijd, deelname aan het gezamenlijk curriculum en het verwerven van functionele vaardigheden die noodzakelijk zijn voor het dagelijks functioneren, zoals gepaste communicatiestrategieën en aanpassingsvermogen (Dell'Anna et al., 2020; Mansouri et al., 2022). Leerlingen met meervoudige of ernstige ondersteuningsnoden krijgen in inclusieve contexten doorgaans meer academische kansen, ervaren meer instructietijd en behalen betere leeruitkomsten op het vlak van geletterdheid dan leeftijdsgenoten in een gesegregeerde context (Dell'Anna et al., 2020; Mansouri et al., 2022). Tegelijk staat academische participatie onder druk wanneer niet-academische factoren, zoals emotionele of gedragsmatige moeilijkheden en lage verwachtingen van leraren, het leerproces belemmeren en de kloof tussen cognitief potentieel en gerealiseerde leerprestaties vergroten (Borg & Drange, 2019; Graham, 2021).

Daarnaast omvat sociale participatie de betrokkenheid van leerlingen bij interacties met klas- en leeftijdsgenoten, zoals vriendschapsrelaties, sociale acceptatie en het ervaren van verbondenheid en een gevoel van erbij horen (Dell'Anna et al., 2020; Wang et al., 2025). Hoewel inclusieve contexten vaker gepaard gaan met meer sociale contacten, grotere vriendschapsnetwerken en meer wederkerige interacties (Mansouri et al.,

2022), tonen Dell’Anna et al. (2020) aan dat leerlingen met complexe ondersteuningsnoden regelmatig geconfronteerd worden met sociale isolatie en beperkte acceptatie van klas- en leeftijdsgenoten. Deze spanning tussen fysieke aanwezigheid en daadwerkelijke participatie benadrukt dat inclusie een uitdaging vormt.

Omdat emotionele en gedragsmatige moeilijkheden het leren en de sociale betrokkenheid kunnen belemmeren, hangt een geïntegreerde focus op academische en psychosociale aspecten samen met verhoogd welzijn, een positiever leerklimaat en betere leeruitkomsten (Borg & Drange, 2019; Dell’Anna et al., 2020). Tegelijk geven leraren aan dat het creëren en in stand houden van een positief psychosociaal leerklimaat veel van hen vraagt en dat ze over onvoldoende expertise beschikken om adequaat in te spelen op de complexe ondersteuningsnoden van deze leerlingen (Borg & Drange, 2019). Vanuit een holistische benadering kan welzijnsgerichte expertise bijdragen aan het verminderen van emotionele en gedragsmatige moeilijkheden die academische en sociale participatie belemmeren. Wanneer leraren er niet in slagen om in te spelen op de psychosociale noden van hun leerlingen, kunnen deze leerlingen wel fysiek aanwezig zijn in een inclusieve onderwijscontext, maar blijft hun deelname aan leeractiviteiten en sociale interacties beperkt, met negatieve gevolgen voor hun welbevinden (Dell’Anna et al., 2020). Door in te zetten op welzijnsexpertise, die betrokkenheid, leerbereidheid en positieve interacties ondersteunt en versterkt, kan samenwerking tussen onderwijs en welzijn worden beschouwd als een structurele randvoorwaarde om inclusie te realiseren (Borg & Drange, 2019; Graham, 2021).

2.3 De dynamiek binnen de samenwerking en haar impact op leraren, zorgcoördinatoren en leerlingen: een geïntegreerd conceptueel kader

De samenwerking tussen onderwijs en welzijn dient zich te richten op het realiseren van kwaliteitsvol inclusief onderwijs (Demir, 2025; Maes et al., 2024). Volgens het theoretisch kader zijn zes essentiële factoren te onderscheiden die een samenwerking tussen welzijn en onderwijs effectief maken, namelijk gemeenschappelijke doelen, afstemming en taakafbakening, communicatie, relatie, wederzijds respect en vertrouwen en betrokken actoren. De onderlinge dynamiek tussen deze factoren bepaalt de intensiteit van de samenwerking, waarbij coöperatie de minst intensieve samenwerkingsvorm is, gevolgd door coördinatie en collaboratie als meest intensieve samenwerkingsvorm wordt gezien (Gerdes et al., 2020, 2021). Bovendien rapporteren leraren een hogere mate van zelfeffectiviteit wanneer zij de samenwerking als effectief ervaren (Graham, 2021; Van Mieghem et al., 2022). Tot slot gaat deze masterproef ook na in welke mate de samenwerking en zelfeffectiviteit van leraren en zorgcoördinatoren bijdragen aan de sociale en academische participatie van leerlingen met complexe ondersteuningsnoden in een reguliere schoolcontext. Een visuele voorstelling van dit geïntegreerd conceptueel kader wordt weergegeven in figuur 1.



Figuur 1: Een geïntegreerd kader over de dynamiek binnen de samenwerking en haar impact op leraren, zorgcoördinatoren en leerlingen

3 Methodologie

In dit onderdeel worden de methodologische keuzes van dit onderzoek besproken. Zo wordt het onderzoeksdesign weergegeven, de selectie van de respondenten, de dataverzamelmethode, de data-analyse en wordt geïntegreerd weergegeven hoe aandacht wordt besteed aan betrouwbaarheid en validiteit. Doordat dit onderzoek focust op een unieke samenwerking tussen onderwijs en welzijn in Vlaanderen, wordt voorafgaand aan de methodologische keuzes de onderzoekscontext meegegeven.

3.1 Onderzoekscontext

Dit onderzoek situeert zich binnen een praktijkgerichte tandemwerking die wordt opgezet door een multifunctioneel centrum (MFC), gespecialiseerd in de ondersteuning van jonge kinderen (0 tot 6 jaar) met een ernstige meervoudige beperking, algemene ontwikkelingsachterstand of een autismespectrumstoornis. Deze tandemwerking is enerzijds ontstaan door een toenemend aantal vragen vanuit reguliere kleuterscholen naar outreach en ondersteuning voor kleuters met een ontwikkelingsachterstand en een (vermoeden van) autismespectrumstoornis. Anderzijds stelde het MFC vast dat binnen de bestaande schoolvervangende dagopvang die ze organiseren geen instroom mogelijk was voor oudere kleuters met dit profiel, aangezien zij zich prioritair richten op de jongste kinderen op hun wachtlijst. Met de toekenning van bijkomende middelen door het Vlaams Agentschap voor Personen met een Handicap (VAPH) werd daarom een nieuw aanbod ontwikkeld, specifiek gericht op deze doelgroep, waarbij voornamelijk kleuters uit de tweede en eventueel derde kleuterklas worden opgenomen. De tandemwerking wordt georganiseerd via niet Rechtstreeks Toegankelijke Hulp (nRTH) en voorziet in deeltijdse dagopvang voor maximaal tien kleuters. Binnen het MFC worden deze kleuters opgevangen in een specifieke leefgroep, die gefinancierd wordt met VAPH-middelen. Parallel hieraan wordt een voortraject voor scholen georganiseerd, dat momenteel gefinancierd wordt door de Stad Antwerpen.

Voor de selectie en samenwerking met scholen wordt gewerkt op het niveau van stedelijke regio's. Alle scholen binnen de regio worden breed geïnformeerd over de tandemwerking en kunnen zich kandidaat stellen voor deelname aan vormingen en/of coaching.

De tandemwerking heeft een dubbele doelstelling. Enerzijds wil het MFC leraren uit het kleuteronderwijs versterken in hun kennis en vaardigheden, zodat zij kleuters met complexe ondersteuningsnoden succesvol kunnen begeleiden in reguliere scholen. Anderzijds beoogt het project dat deelnemende leraren en scholen hun opgebouwde expertise delen met andere scholen en partners in de regio, zodat de ondersteuning van kleuters met complexe ondersteuningsnoden breder wordt gedragen. Zo wil men via het project ervoor zorgen dat de leerling op die manier zijn schoolloopbaan zo lang mogelijk via een inclusief traject kan verderzetten in het regulier onderwijs.

De samenwerking verloopt over twee schooljaren en is gefaseerd opgebouwd. In het eerste schooljaar wordt een voortraject georganiseerd voor alle geïnteresseerde regio'scholen. Alle scholen binnen de regio worden breed geïnformeerd over de tandemwerking en kunnen zich kandidaat stellen om deel te nemen aan vormingen rond thema's zoals 'autisme en verstandelijke beperking', 'spelend leren of leren spelen' en 'het verschil tussen kunnen en aankunnen'. Daarnaast kunnen scholen intekenen op een intensiever coachingstraject, waarbij het MFC hen ondersteunt in het vertalen van de inzichten uit de vormingen naar de brede basiszorg op school.

Na het voortraject kunnen scholen zich verder kandidaat stellen om een schooljaar intensiever samen te werken, waarbij scholen kleuters aanmelden die een gecombineerd traject volgen: twee dagen per week binnen het MFC en de overige dagen gaan ze naar school. Voor deze intensieve samenwerking worden maximaal vijf scholen geselecteerd. Deze selectie gebeurt op basis van het engagement dat scholen willen aangaan en de zorgnoden

van de leerlingen. Bijkomende voorwaarden om een kleuter aan te melden, zijn dat deze beschikt over een geldig indicatiestellingsverslag van de intersectorale toegangspoort ¹ en ouders toestemming geven voor deelname.

Binnen het MFC worden de kleuters ingedeeld in een leefgroep van vijf kleuters, begeleid door een multidisciplinair team bestaande uit onder meer een kinesitherapeut, logopedist, ergotherapeut, twee leefgroepbegeleiders, psycholoog en maatschappelijk assistent. Dit team ondersteunt de kleuters in hun totale ontwikkeling. Aan het begin van het traject neemt het MFC ongeveer zes weken de tijd om de kleuters grondig te observeren en op basis daarvan uitgebreide, individuele handelingsplannen op te stellen. Hierbij wordt gebruikgemaakt van gestandaardiseerde diagnostische instrumenten en een eigen doelenkader, aangezien het MFC niet gebonden is aan leerplan- en minimumdoelen.

Parallel aan de begeleiding van de kleuters zet het MFC sterk in op de professionalisering van betrokken onderwijsprofessionals. Leraren, zorgcoördinatoren, leerondersteuners en CLB-medewerkers worden via vormingen ondergedompeld in thema's zoals 'individuele werkmomenten', 'doelenselectie', 'prikkelverwerking', 'communicatie' en 'interpreteren van gedrag'. Daarnaast krijgen zij de kans om het MFC te bezoeken en te observeren hoe deze principes concreet worden vertaald naar de praktijk, onder andere via het gebruik van ondersteunende materialen, gestructureerde werkmomenten en communicatiesystemen.

De opgedane inzichten worden vervolgens toegepast in de klaspraktijk. Ter ondersteuning van deze implementatie komt het MFC wekelijks vraaggestuurd, op woensdagochtend, langs op de scholen. Tijdens deze momenten vinden lesobservaties plaats, worden vragen besproken en wordt samen met de leraar en zorgcoördinator gezocht naar manieren om de klascontext verder af te stemmen op de noden van de kleuter. Vanuit de vaststellingen die gedaan worden tijdens de twee dagen op het MFC wordt een vertaalslag gemaakt naar de klaspraktijk. Op die manier fungeert het MFC, waar de kleuters in kleinere groep leven en leren, als een soort laboratorium voor de klas/school. Daarnaast vinden er op regelmatige basis overlegmomenten plaats met alle betrokken actoren: een startgesprek in november, een opvolgingsgesprek in maart en een afrondingsgesprek in juni. Tijdens deze overlegmomenten worden handelingsplannen en doelen besproken en afspraken gemaakt over taakverdeling en verantwoordelijkheden. Informele communicatie, zoals bijvoorbeeld WhatsApp-groepen, ondersteunt de dagelijkse afstemming tussen leraar, zorgcoördinator en het MFC.

Binnen deze samenwerking nemen verschillende actoren elk een specifieke rol op. Zorgcoördinatoren positioneren zich als brugfiguren die de samenwerking faciliteren vanuit de school en de brug slaan tussen onderwijs en welzijn, maar ook binnen de school tussen directie, leraren en ouders. Leraren brengen hun expertise in met betrekking tot het functioneren van de kleuter in de klascontext. Het CLB staat in voor de administratieve opvolging, waaronder het opmaken van het A-document, en bewaakt het bredere traject van de kleuter. Leerondersteuners worden gezien als waardevolle partners, doordat zij leraren ondersteunen om de inzichten vanuit het MFC mee te gaan vertalen naar de klas- en schoolcontext. Het MFC brengt op zijn beurt diepgaande expertise binnen rond vroege ontwikkeling, autisme en ontwikkelingsachterstand. Deze expertise wordt vertaald naar concrete handelingsgerichte adviezen, onder meer via individuele handelingsplannen, observaties en gerichte ondersteuning in de klas. Thema's zoals senso-motorische ontwikkeling, communicatieve vaardigheden en het gebruik van ondersteunende hulpmiddelen, zoals verwijzers, visualisaties, ééntaakdozen en zithulpmiddelen, nemen hierbij een centrale plaats in. Concrete voorbeelden hiervan zijn terug te vinden in bijlage 1. Ook ouders nemen een essentiële plaats in binnen de samenwerking, aangezien hun betrokkenheid en toestemming cruciaal zijn voor deelname en hun perspectief bijdraagt aan een afgestemde ondersteuning. De samenwerking wordt gekenmerkt door een voortdurende afstemming en gedeeld

¹ Het indicatiestellingsverslag wordt bekomen op basis van het A-document (het aanvraagdocument voor niet Rechtstreeks Toegankelijke Hulp) dat is ingediend door een multidisciplinair team, erkend door het Vlaams Agentschap voor Personen met een Handicap, bij de intersectorale toegangspoort.

engagement tussen alle betrokken partijen, met als doel een zo coherent en inclusief mogelijk traject voor de kleuter te realiseren, zowel binnen het MFC als in de schoolcontext.

Dit project wordt gecontinueerd overheen verschillende regio's. De scholen die geselecteerd werden voor deze masterproef zijn de eerste regioscholen die deelnamen aan dit project. De samenwerking tussen deze scholen en het MFC liep over schooljaren 2024-2025 en 2025-2026.

3.2 Onderzoeksdesign

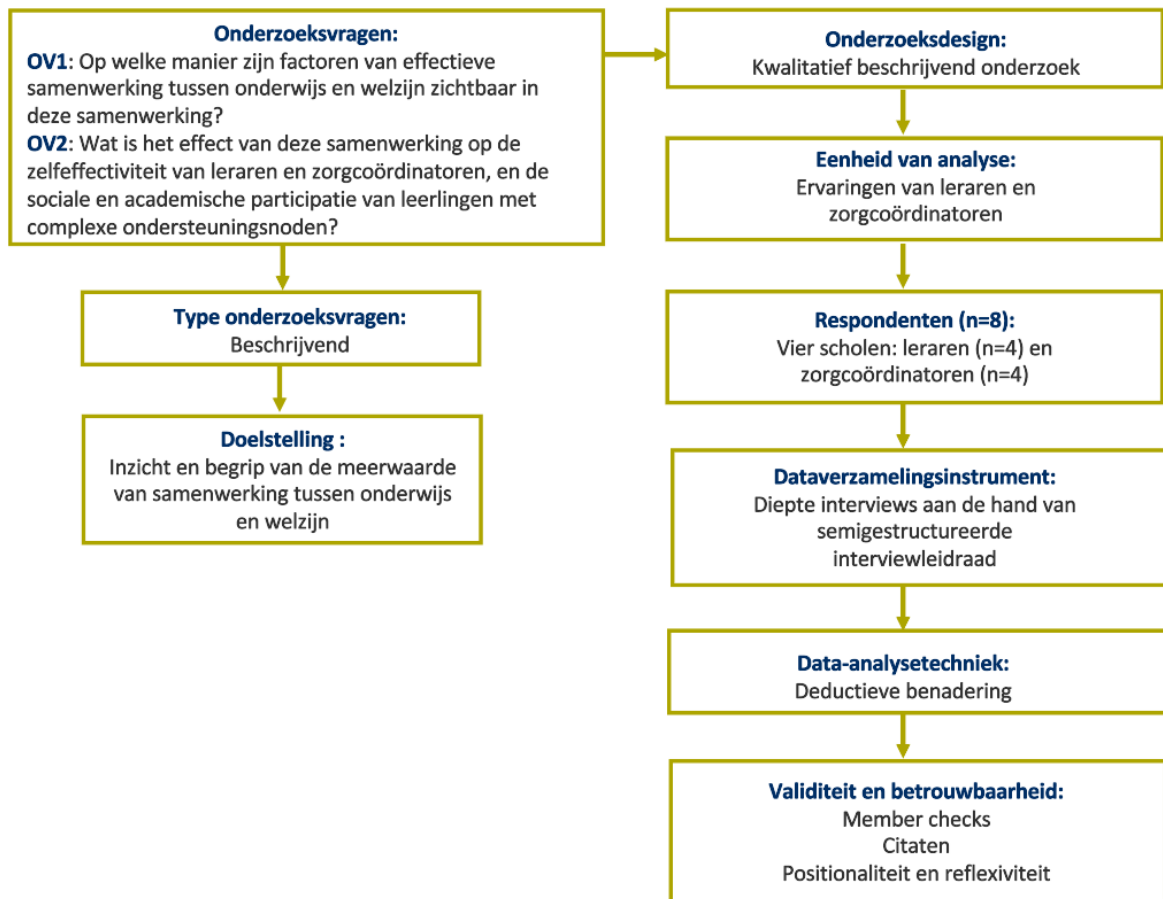
Om na te gaan of hier sprake is van een effectieve samenwerking tussen onderwijs en welzijn werden volgende onderzoeksvragen vooropgesteld:

OV1: Op welke manier zijn factoren van effectieve samenwerking tussen onderwijs en welzijn zichtbaar in deze samenwerking?

OV2: Wat is het effect van deze samenwerking op de zelfeffectiviteit van leraren en zorgcoördinatoren, en de sociale en academische participatie van leerlingen met complexe ondersteuningsnoden?

Om deze onderzoeksvragen te beantwoorden, vereist deze masterproef een kwalitatief onderzoeksdesign met een beschrijvend karakter. Doordat er slechts beperkt onderzoek bestaat naar de samenwerking tussen onderwijs en welzijn in het kader van inclusief onderwijs, is dit onderzoeksdesign volgens Blaikie (2000) en Cohen et al. (2007) uitermate geschikt om sociale fenomenen binnen deze specifieke context diepgaand in kaart te brengen. Bij dit onderzoeksdesign ligt de nadruk namelijk op het exploreren en gedetailleerd beschrijven van nieuwe sociale fenomenen, waarbij deze masterproef streeft naar inzicht en begrip van de meerwaarde van samenwerking tussen onderwijs en welzijn. Hierbij vormen de ervaringen van leraren en zorgcoördinatoren die deelnemen aan deze samenwerking de eenheden van analyse. Deze keuze werd gemaakt doordat zij twee cruciale actoren vormen op school om deze samenwerking te faciliteren. De leraar onderwijst de leerling met complexe ondersteuningsnoden die ook ondersteund wordt door het MFC en de zorgcoördinator volgt enerzijds het ondersteuningstraject van deze leerling nauwgezet op en anderzijds fungeert zij als brugfiguur tussen het MFC, de leraar, ouders, CLB en leersteuncentra.

Voor de dataverzameling werd gebruik gemaakt van interviews met behulp van een semigestructureerde interviewleidraad. Binnen beschrijvend kwalitatief onderzoek is dit een uiterst geschikte bron van dataverzameling, doordat het diepgaand inzicht geeft in de intenties, interpretaties en inzichten van respondenten (Cohen et al., 2007; Patton, 2015). Vervolgens werd de data geanalyseerd door een deductieve benadering aan de hand van het conceptueel kader (zie figuur 1) (Mortelmans, 2025). Om tenslotte de validiteit en betrouwbaarheid te waarborgen, wordt er aandacht besteed aan de positionaliteit en reflexiviteit van de onderzoeker, wordt er gebruik gemaakt van member checks en worden alle interpretaties van de resultaten onderbouwd met concrete citaten uit de interviews. Figuur 2 biedt een overzicht van het onderzoeksdesign, waarvan de belangrijkste onderdelen in de volgende paragrafen worden toegelicht.



Figuur 2: Visuele voorstelling van het onderzoeksdesign

3.3 Respondenten

Om dieper inzicht te krijgen in de specifieke onderzoekscontext werden doelgericht respondenten geselecteerd die beschikken over relevante kennis en ervaring voor het onderzoek. Er werd gebruik gemaakt van de purposive sampling-strategie, zoals beschreven door Cohen et al. (2007) en Etikan et al. (2015).

De zorgcoördinatoren van de vijf deelnemende scholen aan het tandemproject werden gecontacteerd. Uiteindelijk lieten vier scholen weten dat ze graag wensen deel te nemen aan dit onderzoek. Dit leidde tot een totaal van acht respondenten: vier zorgcoördinatoren en vier leraren. Om de anonimiteit te waarborgen, werd ervoor gekozen slechts beperkte informatie over de respondenten weer te geven. Zo krijgt elke respondent een unieke code toegeschreven (Patton, 2015). Tabel 1 biedt een overzicht van deze respondenten. Om de betrouwbaarheid van de resultaten te waarborgen zullen citaten van de respondenten opgenomen worden bij de verdere verwerking in het resultatenluik.

Tabel 1: Overzicht van de respondenten

Respondent	School	Functie
Respondent 1	School A	Zorgcoördinator
Respondent 2	School A	Leraar
Respondent 3	School B	Zorgcoördinator
Respondent 4	School B	Leraar
Respondent 5	School C	Zorgcoördinator
Respondent 6	School C	Leraar
Respondent 7	School D	Zorgcoördinator
Respondent 8	School D	Leraar

3.4 Dataverzameling

3.4.1 Meetinstrument

Dit onderzoek maakt gebruik van diepte-interviews, wat volgens Cohen et al. (2007) en Patton (2015) een van de meest voorkomende dataverzamelingsmethodiek is binnen kwalitatief beschrijvend onderzoek. Concreet neemt elke leraar en zorgcoördinator afzonderlijk deel aan een interview, om inzicht te krijgen in hun individuele ervaring en perceptie op de samenwerking met het MFC.

Om de systematiek van de gesprekken te waarborgen, werden de interviews afgenomen met behulp van een semigestructureerde interviewleidraad die zowel gehanteerd wordt voor de afname van de interviews van de leraren, als die van de zorgcoördinatoren. Deze vorm wordt het meest gebruikt binnen kwalitatief onderzoek (Cohen et al., 2007; Kallio et al., 2016) en biedt heel wat voordelen. Enerzijds biedt het de onderzoeker een houvast om tijdens het interview bij de kern van het onderzoek te blijven. Anderzijds biedt het de mogelijkheid om afhankelijk van de antwoorden van de respondent flexibel om te springen met de volgorde van de vraagstelling en kunnen verdiepende bijvragen gesteld worden (Cohen et al., 2007; Patton, 2015). Deze leidraad werd ontwikkeld aan de hand van het vijfstappenmodel omschreven door Kallio et al. (2016). In de eerste fase werd nagegaan of een semigestructureerd interview een geschikt instrument was voor de aard van het onderzoek. De keuze voor een semigestructureerd interview kan gestaafd worden op basis van inzichten uit de literatuur van onder andere Cohen et al. (2007) en Patton (2015). Ook beschikken de respondenten over voldoende relevante voorkennis om hun ervaringen en percepties over de samenwerking in kaart te brengen. Wat volgens Kallio et al. (2016) een belangrijke randvoorwaarde is om te kiezen voor een semigestructureerd interview. Het conceptueel kader (zie figuur 1) leverde de inhoudelijke concepten op voor de leidraad. Aan de hand van deze concepten werd een eerste versie van de leidraad ontwikkeld door de onderzoeker. In een volgende fase werd volgens een expertbeoordeling, door Prof. Dr. Jan Vanhoof en Prof. Dr. Elke Struyf, nagegaan

of de leidraad inhoudelijk klopt en praktisch uitvoerbaar is. Zij richtten zich op de relevantie, volledigheid en formulering van de vraagstelling (Kallio et al., 2016). Tot slot werd een definitieve versie van de leidraad ontwikkeld door de onderzoeker (bijlage 2). Deze leidraad heeft tot doel consistentie tussen de verschillende interviews te waarborgen en biedt de mogelijkheid tot replicatieonderzoek (Cohen et al., 2007; Kallio et al., 2016; Patton, 2015).

3.4.2 Procedure

Voor de afname van het interview konden de respondenten kiezen tussen een fysiek interview of online interview via Microsoft Teams. Zeven respondenten kozen voor een fysiek interview en slechts één respondent voor het online interview. Wanneer het interview online werd afgenomen, stond zowel bij de onderzoeker als bij de respondent de webcamcamera aan, wat door Cohen et al. (2007) wordt aangegeven als een noodzakelijke voorwaarde voor een online interview.

Voor de afname van de interviews werden alle respondenten op de hoogte gebracht via een informed consent (bijlage 3). Hiermee werden ze geïnformeerd over de condities en verwerking van het interview. Door dit document te ondertekenen gaven ze hun akkoord voor vrijwillige deelname (Cohen et al., 2007; Patton, 2015).

Tijdens de afname van de interviews werd de interne validiteit nagegaan door gebruik te maken van member checks (Cohen et al., 2007; Patton, 2015). Gedurende het interview werden antwoorden regelmatig door de onderzoeker samengevat en teruggekoppeld naar de respondent. Dit om de juistheid van de interpretaties van de onderzoeker na te gaan.

De interviews werden afgenomen tussen 25 februari en 25 maart en de gemiddelde lengte van de interviews werd oorspronkelijk ingeschat op 60 minuten, maar varieerde in werkelijkheid tussen 41 en 88 minuten. Om de betrouwbaarheid van de dataverzameling te verhogen, werden interviews opgenomen (Mortelmans, 2020). Vervolgens werden de audio-opnames woordelijk getranscribeerd met behulp van de transcriptiesoftware TurboScribe. De automatische transcriptie werd zorgvuldig door de onderzoeker nagelezen. Stopwoordjes en aarzelingen werden weggelaten om de leesbaarheid te verhogen. Persoonlijke informatie zoals, namen van collega's en leerlingen werden vervangen door [geanonimiseerd]. De naam van het MFC werd vervangen door 'MFC' en de naam van een leersteuncentrum werd vervangen door 'leersteuncentrum'. Deze maatregel werd genomen om de privacy en anonimiteit te waarborgen (Patton, 2015). Audio-opnames werden verwijderd uit de transcriptiesoftware en enkel de geanonimiseerde transcripten werden gebruikt voor de verdere data-analyse.

3.5 Data-analyse

De getranscribeerde interviews werden geanalyseerd met behulp van het softwareprogramma Nvivo 14, volgens een deductieve benadering (Mortelmans, 2025). Het conceptueel kader (zie figuur 1) leverde de subcodes op, die vervolgens aan een overkoepelende hoofdcode werden toegewezen. Zo werden 'coöperatie', 'coördinatie' en 'collaboratie' toegewezen aan de hoofdcode 'soort samenwerking' en werden 'academische participatie' en 'sociale participatie' ondergebracht onder de hoofdcode 'leerlingenparticipatie'. 'Afstemming en taakafbakening', 'betrokken actoren', 'communicatie', 'gemeenschappelijke doelen', 'relatie' en 'respect en vertrouwen' werden zowel toegeschreven aan 'bevorderende factoren' als 'uitdagingen'. De transcripties werden interpretatief gekoppeld aan categorieën uit de deductieve codeboom. Indien er opmerkelijke fragmenten niet in de vooraf bepaalde codeboom pasten, werd de codeboom op inductieve wijze verder uitgebreid (Mortelmans, 2025). Zo werd 'uitdagingen' verder uitgebreid met de codes 'inrichting inclusieve klaspraktijk' en 'wanneer het project stopt'. Tot slot werden aan enkele subcodes extra codes toegevoegd om de data binnen deze code verder te categoriseren. Zo werd 'gemeenschappelijke doelen' verder onderverdeeld in

‘doelen bepalen’, ‘haalbaarheid’ en ‘evaluatie’. De finale codeboom die volgens dit proces tot stand kwam, is terug te vinden in bijlage 4.

Om een antwoord te formuleren op de onderzoeksvragen werden de gecodeerde fragmenten geanalyseerd. De analyse gebeurde overheen alle respondenten, zodat een algemeen beeld van het project ontstaat. Deze analyse wordt weergegeven in het resultatenluik. Om de betrouwbaarheid van de interpretaties van de onderzoeker te onderbouwen, worden citaten uit de interviews toegevoegd.

3.5.1 Positionaliteit en reflexiviteit

Om de betrouwbaarheid en validiteit na te gaan, werd eerder al vermeld dat er gebruik werd gemaakt van member checks en citaten werden opgenomen in het resultatenluik. Daarnaast is het ook van belang inzicht te hebben in de positionaliteit en reflexiviteit van de onderzoeker.

Wat de positionaliteit van de onderzoeker betreft, zijn er heel wat overeenkomsten in de achtergrond van de onderzoeker en de respondenten. Om een blijvende kritische onderzoekershouding aan te nemen, is het van belang mijn positie binnen dit onderzoek te erkennen (Berger, 2015; Macbeth, 2001; Merriam et al., 2001). Zo heb ik enkele jaren terug zelf lesgegeven in een school voor regulier onderwijs met gelijkaardige contextfactoren als de deelnemende scholen van dit onderzoek. Nadien werkte ik als leraar in het buitengewoon onderwijs type 2, waardoor ik zelf heel wat ervaring opdeed in het onderwijzen van leerlingen met een ernstige ontwikkelingsachterstand en/of autisme, wat ook de doelgroep is van dit onderzoek. Een voordeel van mijn positie binnen dit onderzoek is de aanwezigheid van een gemeenschappelijke taal en erkenning van mogelijke uitdagingen die gepaard gaan met het inrichten van een inclusieve klaspraktijk. Doordat respondenten zichzelf met me konden identificeren, was er steeds een gemoedelijke sfeer tijdens de afnames van de interviews.

Hoewel mijn achtergrond heel waardevol was binnen dit proces, kan dit ook leiden tot mogelijke bias. Hierdoor is het van belang mijn reflexiviteit voortdurend te bewaken door rekening te houden met mijn positionaliteit (Berger, 2015; Cohen et al., 2007; Macbeth, 2001). Naast mijn achtergrond die al heel wat relevante voorkennis opleverde, nam ik ook steeds twee interviews af per school en hadden alle interviews betrekking op de samenwerking met hetzelfde MFC. Al snel kreeg ik heel wat antwoorden die in eenzelfde lijn lagen, maar toch streefde ik ernaar elk interview aan te vatten alsof ik geen voorkennis had over het project, waardoor ik een neutrale onderzoekershouding kon aannemen en vroeg ik door in plaats van antwoorden zelf verder in te vullen met mijn aanwezige voorkennis. Daarnaast trachtte ik steeds transparant te communiceren over de ondernomen stappen binnen dit onderzoeksproces.

4 Resultaten

Dit luik geeft inzicht in de onderzoeksresultaten en wordt opgebouwd aan de hand van de onderzoeksvragen. Om de interpretaties van de onderzoeker kracht bij te zetten, zullen deze ondersteund worden door citaten uit de interviews. Eerst wordt meegegeven op welke manier factoren van effectieve samenwerking tussen onderwijs en welzijn zichtbaar zijn in deze specifieke samenwerking (OV1). Om vervolgens een antwoord te formuleren over het effect van de samenwerking op de onderwijspraktijk van de scholen, wordt ingezoomd op effecten op twee niveaus. Enerzijds wordt het effect van de samenwerking op de zelfeffectiviteit van leraren en zorgcoördinatoren in kaart gebracht en anderzijds wordt ingezoomd op de sociale en academische participatie van leerlingen met complexe ondersteuningsnoden in reguliere klassen (OV2).

4.1 Factoren van effectieve samenwerking tussen onderwijs en welzijn

4.1.1 Bevorderende factoren

4.1.1.1 Betrokken actoren

De samenwerking rond leerlingen met complexe ondersteuningsnoden wordt gedragen door verschillende actoren die elk een specifieke rol opnemen. Centraal staan de school en het MFC, die samen instaan voor de ondersteuning van de leerling. Het MFC wordt door meerdere respondenten beschreven als een partner met gespecialiseerde expertise, die zowel begeleiding biedt aan de leerling als ondersteuning van ouders, leraren en zorgcoördinatoren. Zij spelen, samen met de zorgcoördinatoren, een belangrijke rol in het coördineren van de samenwerking en het afstemmen van doelen en aanpakken.

Zorgcoördinatoren fungeren hierbij als verbindende schakel tussen alle betrokken partijen. Zij bewaken de samenhang tussen de verschillende partners en zorgen ervoor dat informatie en aanpak gedeeld worden. Leraren nemen dan weer een centrale rol op in de dagelijkse praktijk en vertalen de vooropgestelde doelen naar concrete acties in de klas.

Daarnaast spelen ouders een cruciale rol. Meerdere respondenten benadrukken dat zij zo veel mogelijk bij de samenwerking betrokken worden via overlegmomenten, oudercontacten en informele contacten zoals bij het ophalen van hun kind.

“Zo elke dag aan de deur wordt er een kort briefingmomentje gegeven naar mama of papa [...]. En dan is er nog altijd een oudercontact met iedereen samen.” (Respondent 6)

Ook het CLB komt bij meerdere respondenten naar voren als een belangrijke partner. Zij nemen eerder een ondersteunende en soms meer ‘achter de schermen’ rol op, bijvoorbeeld via trajectbegeleiding of gesprekken met ouders, zonder de school.

Verder vermelden enkele respondenten expliciet de rol van het leersteuncentrum die betrokken wordt bij specifieke hulpvragen en aanvullend advies bieden. Tegelijk geven enkele respondenten aan dat deze actor binnen dit project minder sterk aanwezig is op school dan het MFC. Respondenten benadrukken echter dat er veel kansen liggen in het betrekken van het leersteuncentrum bij deze samenwerking. Doordat zij een structurele partner blijft van de school, kan het ook na afloop van het project een belangrijke rol blijven spelen in het versterken van inclusieve klaspraktijken.

Enkele respondenten benadrukken daarnaast dat ook het bredere schoolteam en de schoolleider een belangrijke rol spelen in het creëren van draagvlak. Hoewel alle respondenten aangeven dat het project schoolbreed gekend is, wijzen meerdere respondenten erop dat de betrokkenheid verschilt. Leraren die rechtstreeks met de leerling met complexe ondersteuningsnoden werken, zijn intensief betrokken, terwijl anderen eerder op een afstand blijven, ondanks een algemene positieve houding tegenover de samenwerking met het MFC.

4.1.1.2 Gemeenschappelijke doelen

De respondenten tonen duidelijke gelijkenissen in hun visie op gemeenschappelijke doelen, waarbij afstemming en kindgericht werken centraal staan. Meerdere respondenten geven aan dat doelen bewust op elkaar afgestemd worden tussen de school en het MFC. Zo wordt het handelingsplan van het MFC vaak gebruikt als

vertrekpunt en gekoppeld aan het handelingsplan van de school, waardoor beide contexten naar dezelfde doelen toewerken.

Opvallend is dat respondenten voor de leerling met complexe ondersteuningsnoden vaak geen leeftijdsadequate doelen selecteren, maar teruggrijpen naar doelen die aansluiten bij het ontwikkelingsniveau van de leerling. Dit wordt door meerdere respondenten als een leerproces beschreven, waarbij ze leren om realistische maar toch ambitieuze doelen te formuleren en kleine vooruitgangen als betekenisvol te zien.

“Eigenlijk hebben we heel hard van het MFC geleerd om die doelen bij te stellen, maar nog altijd ambitieus te houden. Dat is echt iets, dat is één van de grootste verdienste vind ik persoonlijk van onze samenwerking.” (Respondent 1)

Daarnaast kunnen verschillen in doelenselectie vastgesteld worden. Zo leggen enkele respondenten de nadruk op welbevinden en emotionele veiligheid als basisvoorwaarde, voordat er aan andere doelen gewerkt kan worden. Andere respondenten focussen meer op concrete ontwikkelingsdoelen, zoals werkhouding, taalontwikkeling of motorische vaardigheden. Een respondent wijst er bovendien op dat er soms verschillen zijn in hoe ambitieus doelen worden ingeschat, waarbij scholen de leerling soms sterker inschatten dan het MFC. Verder geven meerdere respondenten aan dat doelen sterk individueel bepaald zijn en variëren naargelang de noden van de leerling.

4.1.1.3 Afstemming en taakafbakening

Wat betreft afstemming en taakafbakening geven alle respondenten aan dat duidelijkheid hierover een belangrijke voorwaarde is voor een goede samenwerking. Zorgcoördinatoren benoemen expliciet hun rol in het bewaken van deze afstemming en het op één lijn brengen van alle betrokken actoren. Hierbij benadrukken zij hun coördinerende functie als het in kaart brengen van vragen en samenwerking tussen de verschillende actoren te faciliteren en een coachende rol naar de leraren toe. Zo ondersteunen zij waar mogelijk in het onderwijs- en zorgaanbod op klas- en schoolniveau.

“Dat je als zorgcoördinator dat echt wel mee samen coördineert, in goede banen leidt [...]. De afstemming tussen al die partners. [...] Op vlak van school- en lerarenniveau hoe je die gaat meenemen in het hele verhaal? [...] En dan op kindniveau uiteraard ook zeker. Dat is uiteindelijk het belangrijkste. Maar wel binnen die drie niveaus alles wat daarrond bij komt kijken, coördineren.” (Respondent 3)

Daarnaast komt bij verschillende respondenten naar voor dat er duidelijke taakverdelingen bestaan tussen de school en het MFC. Zo geven enkele respondenten aan dat het MFC een bredere ondersteuning biedt, bijvoorbeeld op vlak van therapieën of begeleiding van ouders, wat door enkele leraren als ontlastend en geruststellend wordt ervaren. Ook geven enkele respondenten aan dat kennis en praktijken wederzijds worden uitgewisseld, wat duidt op het begrip ‘tandemwerking’, zoals afstemming van ééntaakdozen, routines, overgangsrituelen, daglijnen en visuele ondersteuning.

Daar waar zorgcoördinatoren voornamelijk rapporteren over hun coördinerende en coachende functie, geven leraren aan zich sterk te focussen op de directe begeleiding van de leerling en het creëren van een positief leerklimaat in de klas. Een respondent benadrukt bijvoorbeeld expliciet het belang van een goed schoolgevoel als voorwaarde om tot leren te komen.

4.1.1.4 Communicatie

Wat communicatie betreft staan openheid, laagdrempeligheid en regelmatige afstemming voor alle respondenten centraal. Communicatie verloopt zowel formeel als informeel. Verschillende respondenten beschrijven dat alle betrokken partners samenkomen tijdens overlegmomenten waarin doelen en aanpak worden besproken en geëvalueerd. Deze overlegmomenten zijn vaak goed voorbereid en gestructureerd, waardoor ze efficiënt verlopen. Daarnaast benadrukken meerdere respondenten dat tussentijdse communicatie “zoveel als nodig” gebeurt, wat wijst op een flexibele en vraaggestuurde aanpak. Zo is het MFC in de mogelijkheid op woensdagvoormiddag vraaggestuurd aanwezig te zijn op de school voor klasbezoeken of tussentijdse overlegmomenten.

“En dan die twee gesprekken en dan nog een afrondingsgesprek meestal ook, maar daartussenin zo veel als nodig en met wie als nodig.” (Respondent 1)

Informele communicatie, zoals WhatsApp-groepen, wordt door alle respondenten als een grote meerwaarde gezien. Foto's, filmpjes, informatie en vragen kunnen snel gedeeld worden wat volgens verschillende respondenten de samenwerking versterkt. Tegelijk geeft een respondent aan dat deze constante bereikbaarheid ook een gevoel kan geven van altijd 'aan' te staan, wat een nuance toevoegt aan het overwegend positieve beeld.

“Ze komen ook af en toe eens langs in de klas om te horen en te polsen over hoe het gaat. We hebben ook een WhatsApp-groep waar we foto's uitwisselen [...]. Dus we houden elkaar ook op de hoogte dus wel echt een fijne samenwerking, met echt een leuke wisselwerking, want je stuurt iets en ze sturen iets terug, dus het is niet dat het echt apart blijft.” (Respondent 4)

Er kunnen ook enkele verschillen vastgesteld worden in hoe communicatie wordt ervaren en georganiseerd. Sommige respondenten ervaren een zeer frequente en intensieve communicatie, met regelmatige bezoeken en overlegmomenten, terwijl één respondent aangeeft dat klasbezoeken minder frequent plaatsvinden dan verwacht. Daarnaast verschillen respondenten in hun perceptie van de nodige tijdsinvestering. Enkele respondenten geven aan dat voldoende tijd voor overleg essentieel is voor een geslaagde samenwerking en dat er idealiter nog meer ruimte voor bestaat, terwijl een andere respondent aangeeft dat de huidige frequentie voldoende is.

4.1.1.5 Relatie

Doordat de communicatie zo vlot en spontaan verloopt, ervaren alle respondenten deze samenwerking als erg warm en open, waarin zowel positieve als moeilijke ervaringen gedeeld kunnen worden en waarin men zich gesteund voelt door het MFC. Een respondent beschrijft expliciet hoe het samen zoeken naar oplossingen en samen botsen op uitdagingen een verbindend effect kan hebben. Ook de persoonlijke klik tussen het personeelsteam van het MFC en de leraren en zorgcoördinatoren worden door meerdere respondenten aangehaald als een versterkende factor voor een goede relatie.

“Gemeenschappelijke moeilijkheden ervaren bij leerlingen [...]. Zo samen botsen op moeilijkheden, schept op één of andere manier echt wel een band.” (Respondent 7)

Meerdere respondenten beschrijven de relatie als een “wij-verhaal”, waarin zij en het MFC een gedeelde verantwoordelijkheid dragen en dezelfde richting uitkijken.

“Ik vind het ook leuk dat ze nog naar hier komen en erbij komen zitten, en wij naar daar en dan ook meedraaien gewoon met de werking. Dat je eigenlijk gewoon samen voor dat kind daar bent en dat je dan eigenlijk samen gewoon het beste wil. [...] Ik vind altijd dat ik wel dat gevoel heb van, WIJ zijn er voor hem. Niet ik moet het alleen doen, of zij moeten het alleen doen, maar WIJ.” (Respondent 4)

Tegelijk geven sommige respondenten aan dat dit gevoel niet altijd vanzelfsprekend was bij aanvang van de samenwerking. Soms ontstaat dit wij-gevoel geleidelijk, naarmate de samenwerking groeit en rollen duidelijker worden. In het begin kunnen er onzekerheden bestaan, bijvoorbeeld door verschillen in expertise of onduidelijkheid over verwachtingen. Een respondent merkt bijvoorbeeld op dat leraren zich aanvankelijk soms minder zeker voelen tegenover de expertise van externe partners in het algemeen. Daarnaast wijst een respondent op spanningsvelden die kunnen ontstaan tussen verschillende verwachtingen van bijvoorbeeld de school, de ouders of het MFC, wat de relatie complexer kan maken.

Enkele respondenten benadrukken ook het belang van continuïteit van personeelsleden. Wanneer MFC-medewerkers, leraren of leerondersteuners doorheen het jaar wisselen, gaat er veel tijd verloren. Nieuwe collega's moeten zich niet enkel inwerken in het project, maar er moet ook opnieuw geïnvesteerd worden in het opbouwen van een relatie met zowel de leerling, als de rest van het team, wat tijd wegneemt voor de ondersteuning van de leerling.

4.1.1.6 Wederzijds respect en vertrouwen

Wederzijds respect en vertrouwen worden door alle respondenten gezien als een fundamentele basisvoorwaarde voor een succesvolle samenwerking. Meerdere respondenten geven aan dat er sprake is van een groot wederzijds vertrouwen tussen de school en het MFC, waarbij beide partijen vertrouwen hebben in elkaars professionaliteit en expertise. Het MFC erkent de complexiteit van de klaspraktijk, terwijl de leraren en zorgcoördinatoren de specifieke expertise van het MFC waarderen. Deze wederzijdse erkenning draagt volgens meerdere respondenten bij aan een gevoel van gelijkwaardigheid.

“Ik heb nooit het gevoel gehad van: jij bent gewoon een leerkracht zonder die bagage [...]. Dat gevoel hebben ze me nooit gegeven. Ik zie hen ook gewoon als collega's, als een verlengde van de school.” (Respondent 8)

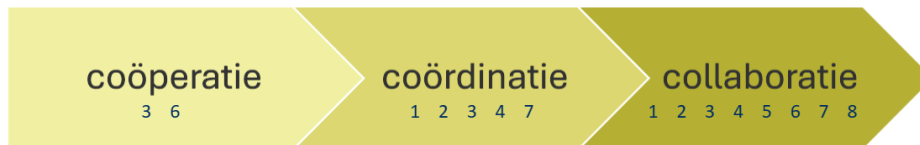
Verder geven meerdere respondenten aan dat respect zichtbaar is in de open houding van het MFC, waar vragen gesteld kunnen worden zonder drempel en waarbij niets “te veel” is. Zo beschrijft een respondent dat ze zich gesteund voelt doordat het MFC haar onzekerheden erkent en actief meedenkt. Ook transparantie en het nakomen van afspraken worden door enkele respondenten genoemd als belangrijke elementen die bijdragen aan vertrouwen, bijvoorbeeld doordat informatie steeds gedeeld wordt en afspraken samen worden bijgestuurd indien nodig.

Toch zijn ook enkele nuances en verschillen merkbaar. Een respondent geeft aan dat er ondanks het vertrouwen soms onzekerheid blijft bestaan bij leraren over hun eigen handelen, zeker in vergelijking met de expertise van het MFC. Daarnaast merkt een andere respondent op dat er verschillen kunnen zijn in de inschatting van de mogelijkheden van de leerling, wat vraagt om overleg en wederzijds begrip, doordat de respondent opmerkt dat de leerling zich anders opstelt op school als op het MFC.

Algemeen kan gesteld worden dat wederzijds respect en vertrouwen sterk aanwezig zijn door open communicatie, erkenning van elkaars expertise en een gevoel van gezamenlijke verantwoordelijkheid voor de leerling.

4.1.2 Dynamieken in de samenwerking

Wanneer de respondenten wordt gevraagd de samenwerking in te schalen op het samenwerkingscontinuüm van Gerdes et al. (2020), kunnen de meeste respondenten de samenwerking niet eenduidig onderbrengen binnen één specifieke vorm. Afhankelijk van het aspect van de samenwerking waarop ze focussen, situeren ze deze binnen een andere dynamiek. In figuur 3 worden de verschillende percepties van de respondenten gesitueerd op het continuüm. Vervolgens wordt dit verder toegelicht.



Figuur 3: Percepties van de respondenten op de samenwerking

4.1.2.1 Coöperatie

Twee respondenten geven aan zich gedeeltelijk te kunnen vinden in de minst intensieve samenwerkingsvorm, namelijk coöperatie. Ze geven aan dat zowel de school als de medewerkers van het MFC handelen vanuit hun eigen opdracht en expertise. Dit schrijven ze toe aan het feit dat onderwijs en welzijn onder verschillende beleidsdomeinen vallen en daardoor verbonden zijn aan uiteenlopende regelgeving. Ook verschillen infrastructuur en personeelsmiddelen sterk van elkaar, waardoor een andere manier van werken door de respondenten als evident wordt beschouwd.

“We werken elk wel vanuit onze eigen opdracht en verantwoordelijkheid. Dus dat vind ik wel echt een hele duidelijke. Iedereen vanuit zijn eigen opdracht, maar ook vanuit zijn eigen expertise.” (Respondent 3)

4.1.2.2 Coördinatie

Vijf respondenten beschrijven coördinatie als samenwerkingsvorm vooral als een proces van afstemming waarin gezamenlijke doelen worden nagestreefd, terwijl de eigen werking van de school en het MFC behouden blijft. Tijdens vaste overlegmomenten met alle betrokken actoren worden doelen geëvalueerd, waarbij het MFC en de school elkaar aanvullen. De school beschrijft hoe er aan bepaalde doelen wordt gewerkt en welke evolutie ze zien bij de leerling, waarna het MFC aanvult met hun aanpak en de evolutie die zij ervaren. Ook binnen deze samenwerkingsvorm schrijven respondenten verschillen in aanpak toe aan de verschillende mogelijkheden die elke context voor de leerling biedt.

“Dat de aanpak en doelen worden afgestemd, maar ieders heeft zijn eigen werking. Ik denk dat dat gewoon de realiteit is. Dat wij zoeken naar manieren om een kind te laten meedraaien in een klasomgeving, die anders is dan de leeromgeving van het MFC. [...] Tegelijkertijd worden de doelen wel gelijkgestroomd, maar de aanpak verschilt soms omwille van de context.” (Respondent 1)

4.1.2.3 Collaboratie

Alle respondenten geven aan zich volledig of gedeeltelijk terug te vinden in de meest intensieve samenwerkingsvorm, namelijk collaboratie. Zo geven ze aan dat ze streven naar een maximale overdracht van routines die op het MFC worden aangeleerd, om de continuïteit te waarborgen en leerkansen te maximaliseren. De prioritaire kinddoelen lopen vaak gelijk, terwijl bijkomende doelstellingen contextspecifiek worden

geselecteerd. Er vinden regelmatig overlegmomenten plaats om de voortgang van de leerling te bespreken. Bij deze gesprekken sluiten vaak ook andere partners aan, zoals ouders, de leerondersteuner en het CLB.

Daarnaast ervaren enkele respondenten een gedeelde verantwoordelijkheid voor de ondersteuning van de leerlingen, mede door de erkenning die ze vanuit het MFC krijgen. Ze voelen zich erkend in hun gevoel dat het niet altijd evident is om gepaste begeleiding te voorzien voor leerlingen met complexe ondersteuningsnoden.

“Samen verantwoordelijkheid nemen, dat kind is van ons allemaal. Het is de bedoeling dat wij gaan samenwerken en op dezelfde manier gaan werken met die kinderen, zodanig dat je de meeste progressie kan activeren bij het kind. Wij overlopen de doelen met het MFC. [...] Zijn die altijd hetzelfde? Niet exact, die wijzigen soms, omdat ze ook in een andere situatie zitten. [...] En de opvolging doen we dan eigenlijk ook wel samen.” (Respondent 5)

4.2 Effecten van de samenwerking

4.2.1 Effect van de samenwerking op de zelfeffectiviteit van leraren en zorgcoördinatoren

Alle respondenten geven aan dat de inclusie van leerlingen met complexe ondersteuningsnoden een grote uitdaging vormt binnen hun school. Ze staan open om deze leerlingen zo goed mogelijk te ondersteunen, maar de meeste respondenten hadden geen idee hoe eraan te beginnen. Samen met collega's is het een zoektocht geweest van uitproberen, vallen en opstaan.

Een respondent geeft aan dat ze het aantal leerlingen met complexe ondersteuningsnoden geleidelijk heeft zien toenemen, waardoor zij zichzelf ook de tijd kon geven hierin te groeien. Een andere respondent had reeds ervaring met de ondersteuning van leerlingen met complexe ondersteuningsnoden dankzij een eerdere opleiding waarin ze stageliep in het buitengewoon basisonderwijs. Nog een andere respondent voelde zich helemaal niet vaardig, omdat ze nooit een opleiding heeft gevolgd rond dit thema en ook geen eerdere ervaring heeft met kinderen met een beperking.

“Ik voelde mij daar helemaal niet vaardig in. Ik voel mij wel strijdvaardig.” (Respondent 1)

Alle respondenten rapporteren een duidelijke toename in zelfeffectiviteit als gevolg van de samenwerking. Meerdere respondenten geven aan zich zekerder te voelen in het interpreteren van gedrag, het inschatten van noden en het nemen van gepaste pedagogische beslissingen. Deze toegenomen zelfeffectiviteit wordt door enkele respondenten niet gelijkgesteld aan het feit dat ze nu alles zelf weten, maar wel dat ze weten waar en bij wie ze de juiste ondersteuning kunnen zoeken. Zo bracht het MFC bijvoorbeeld heel wat theoretische kennis binnen over communicatieniveaus, het inschalen van de sociaal-emotionele ontwikkeling van een leerling, de organisatie van individuele werkmomenten en ontwikkelingsgerichte expertise rond onder meer autisme. Dit gebeurt via toegang tot relevante literatuur en tot eigen ontwikkelde pedagogisch-didactische methodieken en overgangsrituelen.

“Alles rond sensorische verwerking en prikkels. [...] Alles rond communicatie. Duidelijke liedjes en overgangsmomenten. Wij gebruiken nu dezelfde liedjes [...] om dat ook eenduidig te maken voor die kinderen.” (Respondent 7)

Sommige respondenten brengen nuance aan in hun toegenomen zelfeffectiviteit. Zo blijft het voor een respondent complex om in te spelen op de sensorische prikkelverwerking van een leerling met basale ondersteuningsnoden. Een andere zorgcoördinator voelt zich handelingsbekwaam in een ondersteunende rol

naar collega's, maar ervaart nog onzekerheid bij het begeleiden van leerlingen met complexe ondersteuningsnoden in de klas. De respondent die zich al best handelingsbekwaam voelde omwille van haar opleiding gaf aan dat de samenwerking nog verdere verdieping en verfijning in haar kennis oplevert.

Alle respondenten zijn het erover eens dat de samenwerking met het MFC een belangrijke rol speelt in de toename van hun zelfeffectiviteit. Daarnaast wordt ook de betrokkenheid van het leersteuncentrum en het CLB als meerwaarde beschouwd. Zij worden door enkele respondenten aangehaald als belangrijke actoren binnen de samenwerking doordat zij ook na deze intensieve samenwerking met het MFC betrokken zullen blijven bij de opvolging van de schoolloopbaan van de leerling met complexe ondersteuningsnoden. Aanvullend ondersteunt de leerondersteuner de leraar om de vertaalslag van de werking van het MFC naar de klas te maken.

Meerdere respondenten geven aan dat vormingen en kijkmomenten op het MFC, klas- en schoolbezoeken en snelle communicatie via WhatsApp-groepen belangrijke bronnen zijn van nieuwe kennis en inzichten.

“Omdat ik veel tips heb gekregen in die bijscholingen. Voor in de toekomst als er zo een ander kindje in mijn klas komt. Daar heb ik toch wel wat handvatjes voor nu.” (Respondent 4)

Tegelijkertijd benoemen enkele respondenten bezorgdheden over het wegvallen van deze ondersteuning na afloop van het project. Ze ervaren dat ze op bepaalde vlakken afhankelijk blijven van de specifieke expertise van het MFC, zoals die van logopedisten, ergotherapeuten en maatschappelijk assistenten, en zien het als een uitdaging wanneer het MFC wegvalt als ondersteunende partner.

4.2.2 Effect van de samenwerking op de participatie van leerlingen met complexe ondersteuningsnoden

4.2.2.1 Sociale participatie

Wat betreft de sociale participatie erkennen alle respondenten dat dit voor leerlingen met complexe ondersteuningsnoden vaak niet vanzelfsprekend is en vaak een andere invulling krijgt dan bij leeftijds- en klasgenoten. Zo geven meerdere respondenten aan dat sociale participatie zich voornamelijk situeert op het niveau van erbij zijn, nabijheid en parallel spel, eerder dan samen of fantasierijk spelen. Zo beschrijven verschillende respondenten hoe leerlingen zich goed voelen in de nabijheid van klasgenoten, bijvoorbeeld vanuit een afgebakende speelhoek of veilige positie door een blijfstoel². Deze vorm van aanwezigheid wordt door meerdere respondenten als zeer betekenisvol beschouwd, ondanks de hulpmiddelen die nodig zijn om deze leerlingen te laten anticiperen eerder vernieuwend zijn en afwijken van wat gangbaar is/was binnen het kleuteronderwijs.

Tegelijkertijd zijn verschillen tussen leerlingen zichtbaar. Sommige respondenten ervaren een geleidelijke groei in sociale betrokkenheid van een leerling, bijvoorbeeld doordat ze andere leerlingen beginnen herkennen en bij naam noemen, initiatief nemen tot beperkt contact of samen spelen met een andere leerling onder begeleiding van de leraar. Voor één leerling blijkt sociale interactie geen probleem te zijn. Deze leerling heeft volgens de leraar zelfs enkele vriendschapsrelaties opgebouwd in de klas. Andere respondenten geven daarentegen aan dat sociale interactie voor hun bepaalde leerling zeer moeilijk blijft of zelfs leidend is tot overprikkeling en crisissen, waardoor participatie bewust wordt begrensd. Een van de respondenten benadrukt zelfs dat voor sommige

² Een blijfstoel heeft een meervoudige functie. Het biedt enerzijds comfort, rust en veiligheid voor de leerling en anderzijds brengt het mentale rust voor de leraar of kindbegeleider. Meer info zie bijlage 1.

leerlingen de reguliere klascontext onvoldoende draagkracht biedt, ondanks intensieve ondersteuning, om deze leerlingen te laten anticiperen.

“Ik denk dat de nood en het ervaren van die sociale relaties soms anders ligt dan bij normaal ontwikkelde kleuters, waardoor leerkrachten ook hun verwachtingen errond hebben bijgesteld of bijstellen, want dat wringt altijd nog een beetje. Als leerkrachten kleuteronderwijs denken over sociale relaties, dan zien ze kleuters die samenspelen, die toch wel samen aan een activiteit kunnen bezig zijn, samen kunnen genieten van iets, mee in de kring kunnen zitten. Dat kunnen die kinderen niet. Of de meesten niet. Waardoor ze het gevoel hebben van ‘wat zit dat kind hier eigenlijk te doen?’. En wat we dan geleerd hebben, is dat als we bepaalde aanpassingen doen, dat kind op zijn of haar niveau geniet van aanwezig zijn.” (Respondent 1)

4.2.2.2 Academische participatie

Ook op het vlak van academische participatie rapporteren alle respondenten dat deelname aan het gemeenschappelijk curriculum sterk afhankelijk is van aanpassingen, individuele afstemming en leerlingkenmerken. De leerlingen die betrokken zijn bij deze samenwerking hebben allemaal een GC- of IAC-verslag³. Meerdere respondenten geven aan dat leerlingen met een IAC slechts in beperkte mate kunnen aansluiten bij gemeenschappelijke doelen, waardoor de focus verschuift naar aanwezig zijn tijdens instructiemomenten zonder dat deze ten koste gaan van de leertijd van andere leerlingen. In deze gevallen wordt academische participatie vooral mogelijk gemaakt via aangepaste werkvormen, zoals ééntaakdozen, vereenvoudigde opdrachten of individuele begeleiding. Tegelijk geven sommige respondenten aan dat bepaalde leerlingen er wél in slagen deel te nemen aan het gemeenschappelijk curriculum, mits een gerichte aanpassing van werkvorm en organisatie. Zo worden bijvoorbeeld verwijzers, liedjes en een communicatiekaart (zie bijlage 1) gebruikt om overgangen, zoals lesovergangen en verplaatsingen naar het toilet of de speelplaats, vlotter te laten verlopen. Verschillende respondenten benadrukken dat vooral klassikale leermomenten uitdagend blijven, terwijl participatie in kleinere groep beter lukt. Een belangrijk inzicht over de respondenten heen is dat academische participatie niet wordt gedefinieerd als prestaties van de leerling, maar wel wordt gekenmerkt door betekenisvolle deelname aan het klasgebeuren op maat van de leerling, waarbij het gevoel van erbij horen en meedoen meer centraal staan.

“Die leerdozen denk ik al zeker. Dat gebruiken we voor [geanonimiseerd] om tot leren te komen. [...] Ik denk, want dat hoort hier misschien ook bij, die communicatiekaart.” (Respondent 6)

4.2.3 Uitdagingen

Ondanks de reeds gerapporteerde bevorderende factoren en de toename in zelfeffectiviteit van leraren en zorgcoördinatoren gaat dit project gepaard met enkele uitdagingen. De uitdagingen en valkuilen die door de respondenten werden omschreven, worden hier gestructureerd weergegeven.

³ Leerlingen met een gemeenschappelijk curriculum verslag (GC-verslag) kunnen met behulp van leersteun en andere maatregelen het gewone curriculum volgen.

Leerlingen met een individueel aangepast curriculum verslag (IAC-verslag) volgen een leerprogramma op maat van de leerling. De school bekijkt samen met de ouders welke doelen haalbaar en relevant zijn. Het doel is niet om een getuigenschrift of diploma te behalen. Dit wordt toegekend aan leerlingen voor wie, zelfs met extra aanpassingen, het gemeenschappelijk curriculum niet haalbaar is (Vlaamse overheid, z.d.).

4.2.3.1 Tijd voor overleg en schoolbrede implementatie

Een eerste belangrijke uitdaging betreft het voorzien van voldoende tijd en ruimte voor overleg. Om de samenwerking vlot te laten verlopen, is intensieve afstemming tussen verschillende betrokken actoren noodzakelijk. Hoewel WhatsApp en wekelijks- of tweewekelijkse schoolbezoeken snelle communicatie tussen scholen en het MFC mogelijk maken, vraagt het op één lijn brengen van alle actoren – ouders, CLB, school, MFC en leersteuncentra – volgens zorgcoördinatoren een grote inspanning.

Daarnaast zijn voldoende overleg- of professionaliseringsmogelijkheden nodig om kennis die via deze samenwerking wordt binnengebracht schoolbreed te implementeren. Zorgcoördinatoren ervaren deze implementatie momenteel als fragmentarisch, terwijl ze die net cruciaal achten om het project duurzaam te verankeren binnen de school na afloop van de intensieve samenwerking.

“Als we kijken op schoolniveau: de doelstelling van het team meenemen en hen verderzetten in kijken en expertise. Als ik naar onze school kijk, is dat fragmentarisch.” (Respondent 1)

4.2.3.2 Verwachtingen en gemeenschappelijke taal

Binnen de communicatie met verschillende partners vormt het hanteren van een eerder realistisch toekomstperspectief voor de leerling met complexe ondersteuningsnoden een uitdaging. Hoewel deze samenwerking gericht is op het versterken van het schoolteam in het realiseren van onderwijs voor leerlingen met complexe ondersteuningsnoden, betekent dit niet noodzakelijk dat het wenselijk is voor deze leerlingen hun volledige schoolloopbaan in het regulier onderwijs door te brengen. Ten aanzien van ouders zoeken de respondenten naar een evenwicht tussen het benoemen van moeilijkheden en het delen van succeservaringen.

Daarnaast wordt het belang van gemeenschappelijke taal benadrukt. Verschillende actoren brengen elk hun eigen expertise en perspectieven binnen, wat als verrijkend wordt ervaren, maar ook tot misverstanden kan leiden wanneer kernbegrippen zoals ‘inclusie’, ‘begrenzen’ en ‘structuur bieden’ verschillend worden geïnterpreteerd, maar een respondent haalde ook aan dat een meer uniforme documentatie tussen school, MFC en CLB planlast zou kunnen verminderen en de samenwerking verder stroomlijnen. Nu werkt iedere actor nog volgens zijn eigen leerlingvolg- en zorgsysteem, waardoor verschillende leerlingdossiers naast elkaar bestaan en info soms verspreid gedocumenteerd wordt.

4.2.3.3 Grenzen van inclusie in de klaspraktijk

Ondanks de ondersteuning en inzichten vanuit het MFC geeft een respondent aan dat het voor sommige leerlingen zeer moeilijk blijft om deel te nemen aan het klasgebeuren, zoals bij een leerling met basale ondersteuningsnoden. Volgens haar volstaat zelfs één-op-één begeleiding niet om tegemoet te komen aan de noden van deze leerling binnen een reguliere klascontext. Daarnaast vertoont een leerling met basale noden regelmatig gedrag dat erop wijst dat de klascontext te belastend is. Op dergelijke momenten is extra ondersteuning noodzakelijk, maar die is niet altijd beschikbaar, wat bij de leraar onzekerheid oproept over haar eigen handelen.

“Maar zelfs dan kan die die prikkels van een reguliere klas eigenlijk niet aan. [...] Dat kind geeft aan: “Ik wil hier niet zijn. Dit gaat niet voor mij”. (Respondent 7)

Hoewel de zelfeffectiviteit van leraren en zorgcoördinatoren toeneemt, blijft het realiseren van inclusie een grote uitdaging. Het combineren van passend onderwijs voor leerlingen met complexe ondersteuningsnoden én

kwaliteitsvol onderwijs realiseren voor de volledige klasgroep blijkt niet evident. Deze uitdaging wordt versterkt door een structureel tekort aan personeel, waardoor individuele begeleiding niet altijd haalbaar, maar wel wenselijk is voor de leerling.

“Ik vind soms dat we veel focus op één kind leggen, waardoor de andere kinderen een beetje benadeeld worden.” (Respondent 8)

4.2.3.4 Structurele beperkingen en spanningsvelden

Enkele respondenten botsen in hun inclusieve praktijk op structurele beperkingen in regelgeving en beschikbare middelen, zoals beperkingen in infrastructuur en personeelsmiddelen. Hoewel ze via interne initiatieven en ondersteuning van externe partners zoals het MFC en leersteuncentra streven naar een zo passend mogelijk aanbod, blijven er grenzen aan wat gerealiseerd kan worden.

Één zorgcoördinator ondervindt bovendien een spanningsveld tussen verwachtingen van verschillende actoren. Ouders en overheid verwachten vaak dat leerlingen de minimumdoelen behalen, terwijl leraren aangeven dat deze verwachtingen niet altijd haalbaar zijn. Tegelijk zoekt de directie naar een evenwicht tussen inclusie en de draagkracht van het schoolteam. Als zorgcoördinator betekent dit dat het balanceren tussen deze uiteenlopende verwachtingen een complexe opdracht blijft.

Daarnaast blijkt de grote diversiteit aan noden van leerlingen telkens om een unieke aanpak te vragen. Wat werkt voor de ene leerling, is niet noodzakelijk effectief voor een andere leerling, waardoor inclusie een voortdurend proces van afstemming en zoeken blijft. De kaders en handvaten die het MFC aanreikt, ondersteunen dit proces, maar nemen de complexiteit niet weg.

4.2.3.5 Duurzame structurele partnerschappen

Tot slot vormt de duurzaamheid van de opgebouwde expertise een belangrijke uitdaging. Hoewel inspanningen worden geleverd om kennis te delen binnen het schoolteam, blijft er een kloof bestaan tussen leraren die rechtstreeks betrokken zijn bij het project en collega's die eerder vanop de zijlijn het project volgen.

Daarnaast wordt ook de projectmatige aanpak van deze samenwerking, namelijk de duurtijd van twee jaar, als een enorme uitdaging gezien door alle respondenten. Zo wordt de halftijdse opvang van leerlingen in het MFC als een meerwaarde gezien voor zowel de leerling als de klasgroep. Een leraar ervaart dat deze maatregel rust brengt voor de leerling met complexe ondersteuningsnoden waardoor de overige dagen op school vlot verlopen. Een andere leraar ondervindt meer rust in de klas wanneer de leerling met complexe noden opgevangen wordt op het MFC en geeft aan tijdens deze dagen ook meer tijd te kunnen investeren in de andere leerlingen in de klas. Het vooruitzicht dat deze leerlingen na afloop van het project opnieuw voltijds naar school gaan, roept bezorgdheid op.

“Vooral de kinderen voltijds bij ons op school laten. We zagen ook wel dat dat voor hen vaak ook wel rustgevend was als die twee dagen in de week bij minder kinderen, op een rustigere plek, met ja, de juiste ondersteuning waren.” (Respondent 2)

5 Conclusie en discussie

5.1 Conclusie

5.1.1 Factoren van effectieve samenwerking

Deze masterproef toont aan dat de onderzochte samenwerking tussen onderwijs en welzijn in sterke mate gekenmerkt wordt door de factoren van effectieve samenwerking die in het theoretisch kader naar voren worden geschoven (OV1).

Zo worden *gemeenschappelijke doelen* expliciet geformuleerd en regelmatig geëvalueerd, met een gedeelde focus op welbevinden, taalontwikkeling en zelfredzaamheid. Respondenten hebben hierbij een leerproces doorlopen om realistische en ontwikkelingsgerichte doelen te formuleren, wat aansluit bij het belang van haalbaarheid zoals benadrukt door Wienen et al. (2020). Wat *afstemming en taakafbakening* betreft, is voor elke actor duidelijk wat zijn rol is binnen deze samenwerking. Zo vervullen zorgcoördinatoren een verbindende functie tussen de school, het MFC en andere partners. Leraren en MFC-medewerkers gaan heel kindgericht aan de slag, elk vanuit hun eigen expertise, in hun eigen context. Aanvullend ondersteund het MFC leraren in de optimalisatie van hun klasomgeving om participatie van leerlingen met complexe ondersteuningsnoden te bevorderen. Het CLB staat voornamelijk in voor de administratieve opvolging van de leerling en leerondersteuners ondersteunen leraren en zorgcoördinatoren in de verdere uitwerking van een inclusieve klas- en schoolomgeving. Deze bevinding bevestigt het belang van heldere afspraken in goed functionerende multidisciplinaire teams (Maes et al., 2024; Salminen et al., 2025). De *communicatie* tussen de school en het MFC blijkt vlot te verlopen. De combinatie van vaste overlegmomenten, regelmatige klasbezoeken en informele, laagdrempelige communicatiekanalen, zoals WhatsApp, maakt continue afstemming mogelijk. Dit bevestigt bestaande inzichten dat frequente en laagdrempelige communicatie een belangrijke voorwaarde is voor effectieve samenwerking ((Borg & Drange, 2019; Burgess et al., 2015; de Boer & Tenback, 2023; Herlihy, 2016; Maes et al., 2024; Salminen et al., 2025; Wienen et al., 2020). Binnen de *professionele relatie* lijkt een sterk wij-gevoel aanwezig. Er wordt gesproken van een tandemwerking, waarin gelijkwaardigheid, leren van elkaar en erkenning van elkaars expertise centraal staan. *Wederzijds respect en vertrouwen* zijn hierbij sterk aanwezig. Tot slot wordt de samenwerking breed gedragen door *directies, zorgcoördinatoren, leraren, ouders en externe partners* zoals CLB en leersteuncentra, wat in de literatuur beschouwd wordt als een noodzakelijke randvoorwaarde voor effectiviteit (Maes et al., 2024). Tegelijk geven zorgcoördinatoren aan dat de schoolbrede implementatie van opgedane kennis nog fragmentarisch verloopt. Ook andere structurele uitdagingen uit de literatuur, zoals tijdsdruk, personeelsswissels en gescheiden beleidskaders, blijven voelbaar (Grinten et al., 2018; Herlihy, 2016).

Ondanks dat alle respondenten aangeven zich te kunnen vinden in collaboratie als samenwerkingsdynamiek van het continuüm van Gerdes et al. (2020) kan niet geconcludeerd worden dat de samenwerking zich niet strikt in deze dynamiek bevindt. Eerder komen alle dynamieken aan bod, afhankelijk van welk aspect van de samenwerking centraal staat. Op het niveau van de dagelijkse werking blijven beide partners handelen vanuit hun eigen opdracht, infrastructuur en personeelsmiddelen. Het behoud van eigen werkwijzen sluit aan bij het principe van *coöperatie*. Op het niveau van doelenbepaling en opvolging is sprake van meer gestructureerde afstemming. Zo vinden onder andere drie gezamenlijke overlegmomenten plaats waarin doelen, aanpak en voortgang wordt besproken. Deze systematische afstemming is kenmerkend voor *coördinatie*. Gedurende de samenwerking ervaren respondenten wel een sterk wij-gevoel, gedeelde verantwoordelijkheid en erkenning voor elkaars expertise. Dit zijn duidelijke elementen van de meest intensieve samenwerkingsvorm, *collaboratie*. Deze gelaagdheid suggereert dat het continuüm van Gerdes et al. (2020) in de praktijk minder lineair functioneert dan theoretisch wordt voorgesteld.

Samenvattend kan geconcludeerd worden dat de onderzochte samenwerking overwegend kenmerken vertoont van een effectieve, collaboratieve samenwerking, waarin de zes bevorderende factoren op een geïntegreerde manier aanwezig zijn. De combinatie van gedeelde verantwoordelijkheid, duidelijke taakafbakening, open communicatie, sterke professionele relaties en brede gedragenheid vormen een sterke basis, al blijft verdere structurele en schoolbrede verankering een uitdaging.

5.1.2 Effecten van de samenwerking

Een tweede luik dat deze masterproef onderzocht richtte zich op de effecten van deze samenwerking op de zelfeffectiviteit van leraren en zorgcoördinatoren, en de sociale en academische participatie van leerlingen met complexe ondersteuningsnoden (OV2).

De resultaten tonen een duidelijke toename in *zelfeffectiviteit* bij zowel leraren als zorgcoördinatoren. Respondenten gaven aan zich competentier te voelen in het interpreteren van gedrag en het afstemmen van hun pedagogisch-didactisch handelen. Deze bevindingen sluiten nauw aan bij het theoretisch kader, waarin gesteld wordt dat samenwerking en ondersteuning door externe expertise een belangrijke hefboom vormt voor het versterken van zelfeffectiviteit (Lozano et al., 2024; Van Mieghem et al., 2022). Deze masterproef nuanceert echter dat deze toename niet betekent dat onderwijsprofessionals zich volledig bekwaam voelen, maar eerder dat zij beter weten hoe en bij wie ondersteuning te zoeken. Daarnaast tonen de resultaten dat zelfeffectiviteit kan verschillen naargelang het domein als de noden van de leerling. Zo blijft voor sensorische regulatie en omgang met leerlingen met sterke basale noden bij enkele respondenten nog onzekerheid bestaan. Dit ligt in lijn met literatuur die aantoont dat zelfeffectiviteit lager blijft bij complexere ondersteuningsnoden (De Oliveira et al., 2024; Van Mieghem et al., 2022).

Op leerlingniveau toont de samenwerking positieve effecten, maar ook duidelijke grenzen. Wat betreft *sociale participatie* blijkt dat inclusie niet automatisch leidt tot volwaardige interactie. Participatie krijgt vaak vorm als nabijheid en aanwezigheid, eerder dan actieve interactie met klasgenoten. Dit bevestigt eerdere bevindingen dat fysieke inclusie niet noodzakelijk gelijkstaat aan sociale inclusie (Dell’Anna et al., 2020). Tegelijk geven enkele respondenten aan bij enkele leerlingen een groei in sociale betrokkenheid waar te nemen, wat wijst op potentieel positieve effecten door gerichte ondersteuning.

Op vlak van *academische participatie* is deelname sterk afhankelijk van aanpassingen en de individuele leerling. Participatie wordt minder gedefinieerd in termen van prestaties, maar eerder als betekenisvolle deelname op maat van de leerling. Er kan geconcludeerd worden dat de samenwerking de kans op zowel sociale als academische participatie verhoogt, maar deze niet garandeert, zeker niet voor leerlingen met zeer complexe noden.

5.2 Bijdrage van het onderzoek

Deze masterproef levert een belangrijke bijdrage door een concrete invulling te geven aan een gekende kennislacune binnen de Vlaamse context. Zoals aangegeven in de probleemstelling ontbreekt er tot op heden empirisch onderzoek naar bestaande samenwerkingsinitiatieven tussen onderwijs en welzijn.

Waar eerdere studies zich voornamelijk richtten op theoretische factoren, biedt deze masterproef een praktijkgerichte, contextspecifieke uitwerking van hoe deze factoren effectief vorm krijgen. Daarnaast verrijkt deze studie het bestaande onderzoek door een geïntegreerd beeld te geven van deze factoren, de dynamiek tussen samenwerkingsvormen van Gerdes et al. (2020) zichtbaar te maken en de effecten van de samenwerkingsdynamiek tussen onderwijs en welzijn op onderwijsprofessionals én leerlingen in kaart te

brengen. Hiermee draagt deze masterproef bij aan een meer geïntegreerd begrip van samenwerking tussen onderwijs en welzijn als hefboom voor inclusieve scholen.

Deze projectmatige samenwerking tussen een MFC en reguliere scholen is uniek binnen Vlaanderen. Door een wetenschappelijke kijk te werpen op deze samenwerking ontstaat de mogelijkheid meer evidence-informed samenwerkingen tussen regulier onderwijs en welzijn op te richten. Wanneer overheen Vlaanderen verschillende projectmatige samenwerkingen ontstaan tussen onderwijs en MFC's kan rijke data verzameld worden, zodat structurele samenwerking tussen onderwijs en welzijn doordacht vorm kan krijgen en zo kan bijdragen aan flexibele onderwijstrajecten en meer inclusieve scholen.

5.3 Beperkingen en vervolgonderzoek

Deze masterproef biedt verdiepend inzicht in een specifieke samenwerking tussen onderwijs en welzijn binnen de Vlaamse context. Tegelijk brengt het kwalitatieve en praktijkgerichte karakter van het onderzoek enkele beperkingen met zich mee, die richting geven aan toekomstig onderzoek.

Een eerste beperking betreft de generaliseerbaarheid van dit onderzoek. Dit kwalitatief onderzoek focust zich binnen één specifieke context, waardoor resultaten sterk contextspecifiek zijn en niet veralgemeend kunnen worden naar andere mogelijke samenwerkingen tussen onderwijs en welzijn. Doordat het MFC dit jaar startte met een voortraject met scholen uit een andere regio en volgend jaar intensief zal samenwerken met vier of vijf scholen uit deze nieuwe regio, ontstaat de opportuniteit tot replicatieonderzoek van dit huidige project, namelijk de samenwerking tussen het reeds betrokken MFC en nieuwe leraren en zorgcoördinatoren van de deelnemende regio'scholen, zodat een ruimer beeld over deze specifieke samenwerking kan ontstaan. Daarnaast kan toekomstig onderzoek inzetten op multiple-case-onderzoek, waarbij samenwerkingen tussen onderwijs en welzijn in andere scholen of regio's worden onderzocht. Dit biedt de mogelijkheid om zowel overeenkomsten als contextspecifieke verschillen in samenwerkingsdynamieken en effecten in kaart te brengen (Miles et al., 2014). Hierbij blijft de beperking bestaan dat het steeds gaat over de samenwerking met hetzelfde MFC, doordat op dit moment samenwerking tussen een MFC en reguliere scholen zich beperkt tot dit unieke project, opgezet door het MFC.

Ook richtte dit onderzoek zich voornamelijk op de ervaringen van leraren en zorgcoördinatoren tijdens de looptijd van het project. Er werd geen zicht verkregen op de langetermijneffecten van de samenwerking, wat in de probleemstelling werd aangegeven als een hiaat in bestaand onderzoek. Ook wordt deze duurzame verankering door enkele respondenten aangehaald als een uitdaging. Longitudinaal onderzoek kan nagaan in welke mate dergelijke samenwerking kan bijdragen aan duurzame inclusie, een blijvend effect op de zelfeffectiviteit van onderwijsprofessionals en of scholen erin slagen leerlingen met complexe ondersteuningsnoden langdurig kwaliteitsvol onderwijs te blijven bieden in reguliere schoolcontexten.

Een derde aandachtspunt betreft de impact van inclusieve praktijken op andere leerlingen in de klas. Verschillende respondenten benoemden expliciet de spanning tussen intensieve ondersteuning voor één leerling en het kunnen waarborgen van kwaliteitsvol onderwijs voor de hele klasgroep. Vervolgonderzoek kan deze spanning verder exploreren en nagaan hoe scholen evenwicht kunnen bewaren tussen individuele ondersteuning en collectief lesgeven, en welke aanvullende partners of structuren hierin ondersteunend kunnen zijn.

Tot slot wijzen de resultaten op de nood aan alternatieve organisatorische structuren, zoals campusinitiatieven of structurele samenwerkingen tussen regulier en buitengewoon onderwijs of onderwijs en welzijn. Toekomstig onderzoek kan onderzoeken hoe dergelijke structuren vorm krijgen, zodat structurele samenwerkingen overheen verschillende onderwijsvormen en onderwijs en welzijn kunnen ontstaan en samenwerking niet louter

projectmatig bestaat. Hierbij moet diepgaand onderzocht worden welke actoren hierbij betrokken dienen te worden en op welke manier zij kunnen bijdragen aan meer flexibele en inclusieve onderwijsloopbanen voor leerlingen met complexe ondersteuningsnoden.

5.4 Aanbevelingen

Op basis van de onderzoeksresultaten worden aanbevelingen geformuleerd voor zowel de onderwijspraktijk als het beleid, met als doel duurzame samenwerking tussen onderwijs en welzijn te versterken in functie van inclusieve scholen.

Om een duurzaam effect te garanderen, is het aangewezen om verworven expertise niet te laten afhangen van individuele leraren en zorgcoördinatoren, maar deze structureel te verankeren. De oprichting van een leerteam, bestaande uit de betrokken leraren en zorgcoördinatoren, vormt hierbij een belangrijke stap. Dit leerteam kan, gedurende de nauwe samenwerking met het MFC, verder geprofessionaliseerd worden en fungeren als motor voor inclusieve praktijken binnen de school. Het team kan gezamenlijk reflecteren over de vertaling van de aangereikte inzichten naar de eigen schoolcontext en nadenken over een schoolbrede implementatie. Op die manier kan een inclusieplan (zie bijlage 5) worden ontwikkeld, dat richting geeft aan een duurzame verankering van inclusieve praktijken op school. Het MFC ondersteunt het leerteam en begeleidt dit proces, terwijl de schoolleider een cruciale rol speelt in het faciliteren en implementeren van dit plan, in afstemming met het leerteam.

Naast initiatieven binnen de eigen schoolcontext, kan samenwerking tussen onderwijs en welzijn structureel verankerd worden wanneer beleidsmakers dit faciliteren via duidelijke kaders rond gezamenlijke verantwoordelijkheden, financiering en personeelsbeleid. Vandaag vormen gescheiden financieringsstromen en beperkte personeelsmiddelen een belangrijke drempel voor duurzame samenwerking. Een mogelijke oplossing die door een respondent wordt aangereikt, is dat scholen meer mandaat krijgen om flexibel om te gaan met hun personeelsmiddelen. Op die manier kunnen zij zelf vormgeven aan een 'schoolteam van de toekomst', waarin naast onderwijzend personeel ook paramedische profielen een plaats krijgen. Dergelijke beleidsmatige en organisatorische ruimte kan scholen versterken in het uitbouwen van een geïntegreerd onderwijs- en zorgaanbod.

Aanvullend kunnen flexibele onderwijsstructuren, zoals campusscholen of hybride vormen van onderwijs en welzijn, bijdragen aan meer inclusieve en haalbare onderwijsloopbanen. Daarnaast vormen multidisciplinaire teams binnen het regulier onderwijs een belangrijke meerwaarde. Respondenten erkennen in dit onderzoek dat dergelijke teams zowel gepast onderwijs als gerichte zorg mogelijk maken. Wanneer multidisciplinaire teams structureel verankerd zijn binnen scholen of schoolgemeenschappen, kunnen leraren zich focussen op hun kerntaak, namelijk kwaliteitsvol lesgeven, terwijl therapeuten zoals kinesisten, logopedisten en orthopedagogen instaan voor de zorgnoden van de leerlingen. Dit verhoogt bovendien de toegankelijkheid van therapeutische ondersteuning, doordat therapieën op school kunnen plaatsvinden. Deze aanbeveling sluit aan bij de wens van respondenten om therapeutische ondersteuning structureel te integreren in de schoolcontext en wordt ook ondersteund door Demir (2025).

**“Ik kan een samenwerking met het MFC alleen maar aanraden aan elke school.”
(Respondent 2)**

6 Referentielijst

- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy, The Exercise of Control*. Scribd.
<https://www.scribd.com/document/392014248/Self-efficacy-The-Exercise-of-Control-1997>
- Berger, R. (2015). Now I see it, now I don't: Researcher's position and reflexivity in qualitative research. *Qualitative Research*, 15(2), 219-234. <https://doi.org/10.1177/1468794112468475>
- Blaikie, N. (2000). *Designing Social Research: The Logic of Anticipation*. Polity Press.
- Borg, E., & Drange, I. (2019). Interprofessional collaboration in school: Effects on teaching and learning. *Improving Schools*, 22(3), 251-266. <https://doi.org/10.1177/1365480219864812>
- Burgess, T., Braunack-Mayer, A., Tooher, R., Collins, J., O'Keefe, M., Skinner, R., Watson, M., Ashmeade, H., Proeve, C., & Marshall, H. (2015). Optimizing intersectoral collaboration between health and education: The Health Bridges study. *Journal of Public Health*, fdv190.
<https://doi.org/10.1093/pubmed/fdv190>
- Castro-Kemp, S., & Samuels, A. (2022). Working together: A review of cross-sector collaborative practices in provision for children with special educational needs and disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 120, 104127. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2021.104127>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education, 6th ed* (pp. xviii, 638). Routledge/Taylor & Francis Group.
- de Boer, A., & Tenback, C., & Bijlstra, J. (2023). *Op naar geïntegreerde onderwijsvoorzieningen: Tussenrapportage over de tweede meting van het praktijkonderzoek*. Rijksuniversiteit Groningen.
- De Oliveira, R. B., Bidarra, G., Rebelo, P. V., & Alferes, V. (2024). Attitudes and perceptions of teacher self-efficacy and collaborative practices in the context of inclusive education for students with special educational needs in Portuguese schools. *European Journal of Special Needs Education*, 39(5), 659-674. <https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2275407>
- Dell'Anna, S., Pellegrini, M., Ianes, D., & Vivanet, G. (2020). Learning, Social, and Psychological Outcomes of Students with Moderate, Severe, and Complex Disabilities in Inclusive Education: A Systematic Review. *International Journal of Disability Development and Education*, 69.
<https://doi.org/10.1080/1034912X.2020.1843143>
- Demir, Z. (2025). *Consultatienota over de evolutie naar scholen voor iedereen*. Vlaamse regering.

- Etikan, I., Musa, S. A., & Alkassim, R. S. (2015). Comparison of Convenience Sampling and Purposive Sampling. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*, 5(1), 1-4.
<https://doi.org/10.11648/j.ajtas.20160501.11>
- Gerdes, J., Goei, S. L., Huizinga, M., & De Ruyter, D. (2020). Analytic framework for interdisciplinary collaboration in inclusive education. *Journal of Workplace Learning*, 32(5), 377-388.
<https://doi.org/10.1108/JWL-08-2019-0099>
- Gerdes, J., Goei, S. L., Huizinga, M., & de Ruyter, D. (2021). Creating an optimal environment for inclusive education: Co-location and transformation in interdisciplinary collaboration. *European Journal of Special Needs Education*, 36(5), 700-714. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1786912>
- Graham, L. J. (2021). Inclusive Education Challenges for Students with Autism Spectrum Disorder. *BU Journal of Graduate Studies in Education*, 13(3), 21-25.
- Grinten, M., Walraven, M., Kooij, D., Bomhof, M., Smeets, E., & Ledoux, G. (2018). *Landelijke inventarisatie aansluiting onderwijs en Jeugdhulp 2018*. Utrecht/Nijmegen/Amsterdam: Oberon/KBA Nijmegen/Kohnstamm Instituut
- Herlihy, M. (2016). *Conceptualising and Facilitating Success in Interagency Collaborations: Implications for Practice from the Literature*. <https://doi.org/10.1017/jgc.2016.11>
- Kallio, H., Pietilä, A., Johnson, M., & Kangasniemi, M. (2016). Systematic methodological review: Developing a framework for a qualitative semi-structured interview guide. *Journal of Advanced Nursing*, 72(12), 2954-2965. <https://doi.org/10.1111/jan.13031>
- Kinderrechtencommissariaat. (2025). *Thuiszitters uit de schaduw*. Dossier onderwijs.
- Lozano, C. S., Wüthrich, S., Kullmann, H., Knickenberg, M., Sharma, U., Loreman, T., Romano, A., Avramidis, E., Woodcock, S., & Subban, P. (2024). How Do Attitudes and Self-Efficacy Predict Teachers' Intentions to Use Inclusive Practices? A Cross-National Comparison Between Canada, Germany, Greece, Italy, and Switzerland. *Exceptionality Education International*, 34(1), 17-41.
<https://doi.org/10.5206/eei.v34i1.16803>
- Macbeth, D. (2001). On "Reflexivity" in Qualitative Research: Two Readings, and a Third. *Qualitative Inquiry*, 7(1), 35-68. <https://doi.org/10.1177/107780040100700103>
- Maes, B., Struyf, E., Nijs, S., Vanroye, E., Van den Bempt, F., & Jennen, B. (2024). *Kwaliteitsvol onderwijs aan kinderen met ernstig meervoudige beperkingen*. [Eindrapport]. KU Leuven.

- Mansouri, M. C., Kurth, J. A., Lockman Turner, E., Zimmerman, K. N., & Frick, T. A. (2022). Comparison of Academic and Social Outcomes of Students with Extensive Support Needs Across Placements. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 47(2), 111-129.
<https://doi.org/10.1177/15407969221101792>
- Merriam, S. B., Johnson-Bailey, J., Lee, M.-Y., Kee, Y., Ntseane, G., & Muhamad, M. (2001). Power and positionality: Negotiating insider/outsider status within and across cultures. *International Journal of Lifelong Education*, 20(5), 405-416. <https://doi.org/10.1080/02601370120490>
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldana, J. (2014). Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook. Third Edition. In *SAGE Publications Ltd (CA)*. SAGE Publications.
- Mortelmans, D. (2020). *Handboek kwalitatieve onderzoeksmethoden (3e uitg.)*. ACCO.
- Mortelmans, D. (2025). *Doing Qualitative Data Analysis with NVivo*. Springer Nature Switzerland.
<https://doi.org/10.1007/978-3-031-66014-6>
- Onafhankelijke Commissie Inclusief Onderwijs. (2024). *EVOLUTIE NAAR SCHOLEN VOOR IEDEREEN Advies van de onafhankelijke Commissie Inclusief Onderwijs*. Onderwijs Vlaanderen.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. SAGE Publications.
- Rekenhof. (2024). *Buitengewoon onderwijs: Toegang en uitstroom*. Vlaams Parlement, Brussel.
- Salminen, J., Laasanen, M., Leinonen, L., Karukivi, M., Vornanen, R., Alin, M., & Kyttälä, M. (2025). Professional collaboration for children and adolescents with neurodevelopmental disorders: A scoping review. *European Journal of Special Needs Education*, 40(1), 16-34.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2024.2314422>
- Struyf, E., Verschueren, K., & Adriaensesens, S. (2019). *Percepties van schoolteamleden uit het gewoon onderwijs over de implementatie van het M- Decreet, geïntegreerde zorg en inclusie*. Steunpunt onderwijsonderzoek.
- Van Mieghem, A., Struyf, E., & Verschueren, K. (2022). The relevance of sources of support for teachers' self-efficacy beliefs towards students with special educational needs. *European Journal of Special Needs Education*, 37(1), 28-42. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1829866>
- Vlaamse overheid. (z.d.). *Gemeenschappelijk of individueel curriculum in basis- en secundair onderwijs*. [Gemeenschappelijk of individueel curriculum in basis- en secundair onderwijs | Vlaanderen.be](https://www.vlaanderen.be/gemeenschappelijk-of-individueel-curriculum-in-basis-en-secundair-onderwijs)

- Wang, Z., Huang, J., Wang, L., & Liu, C. (2025). Social participation for students with special needs in inclusive schools: A scoping review. *International Journal of Developmental Disabilities*, 71(5), 643-662.
<https://doi.org/10.1080/20473869.2023.2277602>
- Wienen, A., Korenromp, H., Batstra, L., & Graas, T. A. M. (2020). *NRO rapport Werkbaar in de klas: Het effect van samenwerking tussen ouders, leraren, maatschappelijk werk en jeugdhulp in de schoolklas*. Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek.

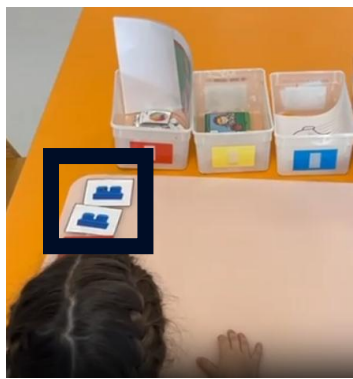
7 Bijlagen

7.1 Bijlage 1: Ondersteunende hulpmiddelen



Via een communicatiekaart kunnen zowel de leraar/MFC-medewerker als de leerling een instructie of vraag visueel ondersteunen.

In dit voorbeeld geeft een MFC-medewerker de opdracht om rijst 'in' het potje te doen. De leerling leert begrip als 'in' en 'uit'.



Hier wordt een individuele daglijn van een leerling weergegeven. Deze daglijn wordt gehanteerd op het MFC en brengt structuur en voorspelbaarheid in de dag van de leerling. Om overgangen te ondersteunen, neemt de leerling de picto van de daglijn mee naar de plek waar de activiteit plaatsvindt. Zo wordt het blauwe blokje gekoppeld met het blauwe blokje aan de individuele werktafel voor een werkmoment.



Een individueel werkmoment aan de hand van een vaste structuur, namelijk vier werkdozen (of ééntaakdozen = in elke doos zit één taak).



Overgangen buiten de klas worden ondersteund aan de hand van liedjes. Hiervoor hanteert het MFC een specifiek liedje per overgang. Deze liedjes werden gedeeld met de scholen en deze poster is zichtbaar op school.

Zowel de naam als het logo van het MFC als de QR-codes met toegang tot de overgangsliedjes werden geanonimiseerd.



Deze 'Ziggi'-stoel is een verrijdbare mini-blijfstoel, om onstuimige peuters en kleuters op een veilige manier te laten blijven zitten.

- Het biedt comfort, vrijheid, rust en veiligheid voor het kind
- Werkcomfort en mentale rust voor de verzorger
- Meegroeïend met het kind

Meer info via [Yacura - Home](#).

7.2 Bijlage 2: Interviewleidraad

INTERVIEW MET DE LERAAR & ZORGCOÖRDINATOR

Fase	Vragen	Richttijd
Introductie	Welkom heten Mezelf voorstellen + mijn rol als interviewer: Vandaag neemt u deel aan een interview van ongeveer 1uur waarin ik u enkele vragen zal stellen en uw antwoorden zal aftoetsen en samenvatten. Er zijn geen juiste of foute antwoorden. Het gaat om wat u vindt en waarom u dat vindt. Het kan zijn dat ik u soms onderbreek om dicht bij de essentie van het interview te blijven. Dit om de tijd te bewaken en bij de verwerking aan de slag te kunnen gaan met informatie over de essentie van het onderzoek. Toelichting en opzet onderzoek We gaan het vandaag hebben over de samenwerking tussen onderwijs en welzijn in de evolutie naar een inclusiever (kleuter)onderwijs. Meer bepaald op hoe de samenwerking met Het MFC verloopt en hoe ze enerzijds bijdraagt aan de handelingsbekwaamheid van leraren en anderzijds op de sociale en academische participatie van leerlingen met complexe ondersteuningsnoden in de klas en op school. Informed consent (opname, anonimiseren en toestemming) Zoals u in het toestemmingsformulier hebt gelezen zal dit gesprek opgenomen worden. Nadien wordt het gesprek getranscribeerd, dat wil zeggen dat het gesprek volledig wordt uitgetypt en dat enkel mijn promotoren en ik toegang zullen hebben tot de audio van dit gesprek. Uw persoonlijke gegevens worden geanonimiseerd zodat latere resultaten van het onderzoek niet naar u, uw school of een leerling kan leiden. Alle gegevens worden geanonimiseerd door uw naam te vervangen door X, de naam van een leerling door Y en de naam van uw school krijgt de unieke code A, B, C, D of E (<i>voor elke school een letter</i>). (de audio-opname wordt gestart)	2 min
Opening +	Tijdens dit interview zoomen we in op vijf verschillende onderwerpen. Namelijk: 1) het soort samenwerking, 2) de proceskenmerken van de samenwerking, 3) uitdagingen die gepaard gaan met de samenwerking, 4) de mate waarin de samenwerking bijdraagt tot uw handelingsbekwaamheid in het onderwijzen van leerlingen met complexe ondersteuningsnoden	5 min

Onderwerp 1:
Soort samenwerking

5) en tot slot over de sociale en academische participatie van de leerling.

Beginnen doen we met het soort samenwerking.

Hoe zou jij de samenwerking met Het MFC definiëren? *(Even tijd geven om vrijuit te denken. Eventueel aangeven dat het een eerste denkoefening is en we doorheen het interview de diepte zullen ingaan.)*

Ik ga je nu drie stellingen laten zien. Welke stelling(en) sluit(en) voor jou het best aan bij de samenwerking?

- Verklaar.

(Deze stellingen worden op kaartjes (live) of via een visual (online) gepresenteerd aan de respondent. Zij krijgen de fase (coöperatie, coördinatie en collaboratie) niet te zien.)

Stelling 1 (coöperatie) : De school en Het MFC werken elk vanuit hun eigen opdracht en verantwoordelijkheid. Contact is vooral gericht op het uitwisselen van informatie wanneer dat nodig is.

Stelling 2 (coördinatie): De school en Het MFC hebben vaste overlegmomenten waarin ze hun aanpak en doelen met elkaar afstemmen, terwijl ieders eigen werking behouden blijft.

Stelling 3 (collaboratie): De school en Het MFC voelen zich samen verantwoordelijk voor de ondersteuning van de leerling en nemen gezamenlijk beslissingen over doelen, aanpak en opvolging.

Onderwerp 2:
Proceskenmerken van de samenwerking

Aan de hand van de stellingen heb je net de intensiteit van de samenwerking gekaderd. Nu zou ik graag inzicht krijgen in het proces van jullie samenwerking. Dit gaan we doen aan de hand van zes bouwstenen die vanuit onderzoek als bevorderende factoren naar voor geschoven worden. (In achterhoofd houden dat er heel wat overlap zit tussen de bouwstenen.)

25 min

1. Een gemeenschappelijk doel

Om een goede samenwerking aan te gaan, is het belangrijk om gemeenschappelijke doelen voor ogen te hebben. Kan je enkele voorbeelden geven van doelen die zowel Het MFC, als jij als leraar/zorgcoördinator nastreven binnen de samenwerking? *(bv. De lln zo goed mogelijk ondersteunen in zijn persoonlijke ontwikkeling; de lln zo goed mogelijk ondersteunen bij zijn schoolloopbaan; ...)*

Zijn de doelen voor jou duidelijk en heb je het gevoel dat ze gedragen worden door alle betrokken partijen?

- Vind je de doelen ambitieus genoeg?
 - Op welke manier ga je na of de doelen bereikt zijn? *(meetbaar)*
-

-
- Welke doelen ontbreken er nog voor jou?

Ervaar je uitdagingen of valkuilen bij het formuleren van een gemeenschappelijk doel? Zo ja, welke?

- In welke mate vormt het gegeven dat onderwijs en welzijn twee verschillende beleidsdomeinen zijn hier een uitdaging? (*andere regels betreft opstellen en doelenselectie IHP / IAC*)

2. Afstemming en taakafbakening

Het formuleren van doelen is één ding, maar om de doelen te bereiken zijn duidelijke afspraken nodig over wie wat doet.

Is het voor jou duidelijk wat jouw taak en verantwoordelijkheid is? Kan je deze toelichten?

Is het voor jou duidelijk wat de taak en verantwoordelijkheid van Het MFC is? Kan je deze toelichten?

Wanneer en op welke manier worden afspraken rond taakverdeling en verantwoordelijkheden besproken?

Ervaar je uitdagingen of valkuilen die gepaard gaan met het maken van afspraken rond taakverdeling en verantwoordelijkheden? Zo ja, welke?

3. Communicatie

(Samenvatten wanneer communicatie verliep over taakverdeling en verantwoordelijkheden)

Met de volgende vragen zou ik graag inzicht krijgen in de brede communicatie tussen jou en Het MFC.

Op welke manieren en met welke regelmaat vinden overlegmomenten plaats om informatie uit te wisselen met Het MFC?

Hoe ervaar je de communicatie tussen jezelf en Het MFC?

- Is er sprake van open communicatie?
- Heb je het gevoel dat je vrijuit kan spreken?

Ervaar je valkuilen of uitdagingen in de communicatie? Zo ja, welke?

4. Relatievorming

Bij een goede samenwerking is een relatie waarin jullie elkaar zien als gelijkwaardige partners van belang.

Ik ga je een stelling geven. Je mag aangeven op een schaal van 1 – 10 in welke mate je het hiermee eens bent. 1= helemaal oneens, 10=helemaal eens:

In onze samenwerkingen zien onderwijs- en welzijnsprofessionals elkaar als partners met een unieke inbreng, een eigen invalshoek en een eigen expertise.

- Kan je uw eigen unieke inbreng/expertise omschrijven binnen de samenwerking?
- Kan je de unieke inbreng/expertise omschrijven die Het MFC binnenbrengt in de samenwerking?
- Waar zijn jullie expertises complementair aan elkaar?

—
(samenvatten hoe de communicatie verliep (B3) + wanneer en via welk format ze communiceren)

Wanneer er heel intensief wordt samengewerkt, kan er een gedeelde 'wij-identiteit' ontstaan. Hiermee wordt bedoeld dat jullie je verbonden voelen met elkaar en écht het gevoel hebt, samen dat gemeenschappelijk doel na te streven. Kan je op een schaal van 1 tot 10 aangeven in welke mate jij die 'wij-identiteit' ervaart? 1 = weinig verbondenheid; 10 = een sterk wij-gevoel.

- Welke momenten hebben bijgedragen aan dit gevoel?

Ervaar je uitdagingen of valkuilen die gepaard gaan met relatie? Zo ja, welke?

5. Respect en vertrouwen

Binnen die relatie zijn respect en vertrouwen twee belangrijke kernwaarden.

In welke mate vertrouw jij op ieders professionaliteit en dat gemaakte afspraken worden nageleefd?

- Kan je voorbeelden geven van momenten waarop je vertrouwen werd bevestigd? (*Hoe werd bijvoorbeeld duidelijk dat een gemaakte afspraak werd nageleefd?*)
- Zijn er momenten waarop je het gevoel had dat je vertrouwen werd geschonden? Kan je daar een voorbeeld van geven?

Ervaar je uitdagingen of valkuilen die gepaard gaan met respect en vertrouwen? Zo ja, welke?

6. Betrokkenheid op verschillende niveaus

We sluiten de bouwstenen af door dieper in te gaan op de betrokkenheid van verschillende actoren en de mate waarin de samenwerking schoolbreed gedragen wordt.

Heb je het gevoel dat er organisatorisch gezien voldoende tijd wordt voorzien voor overleg, zodat jullie verwachtingen, doelen, en dergelijke kunnen bespreken met elkaar?

- Heb je het gevoel dat deze tijd ook steeds efficiënt wordt benut?
- Wat mis je nog?

	Op welke manier worden ouders betrokken bij overlegmomenten over hun kind, doelbepaling en evaluatie? Kan je op een schaal van 1 tot 10 aangeven in welke mate jij het gevoel hebt dat de samenwerking schoolbreed en door het beleidsteam gedragen wordt? 1 = niet gedragen; 10 = sterk gedragen. - Kan je voorbeelden geven waarom wel/niet? Bestaat er op jullie school een visie rond de meerwaarde en vormgeving van onderwijs en zorg aan leerlingen met complexe noden? - Zo ja, kan je hier meer over vertellen? - Heb je een zicht op de mate waarin jullie visie in lijn ligt met de visie die Het MFC voor ogen heeft? Ervaar je uitdagingen of valkuilen die gepaard gaan met betrokkenheid van verschillende actoren en de mate waarin het project schoolbreed gedragen wordt? Zo ja, welke?	
Onderwerp 3: Uitdagingen	We hebben net ingezoomd op de bevorderende factoren en hoe deze zichtbaar zijn in jullie samenwerking. Per bouwsteen hebben we ook even stilgestaan bij eventuele uitdagingen die daarmee gepaard gaan. Zijn er nog andere uitdagingen of valkuilen waaraan je denkt die nog niet aan bod zijn gekomen? - Zo ja, licht toe.	3 min
Onderwerp 4: Handelingsbekwaamheid van de leraar	Bij de volgende vragen zoomen we in op jouw bekwaamheidsgevoel in het onderwijzen van leerlingen met complexe noden. Kan je op een schaal van 1 tot 10 aangeven hoe vaardig jij je voelde in het lesgeven aan leerlingen met complexe noden voordat de samenwerking met Het MFC opstartte? 1 = helemaal niet vaardig; 10 = heel erg vaardig. - Kan je deze score toelichten? - <i>(In achterhoofd houden: domeinen 'instructie', 'klasmanagement' en 'leerlingenbetrokkenheid'. Eventueel doorvragen over de mate waarin ze zich vaardig voelen binnen deze domeinen – vooral leraren. Meer diepgang, geen must)</i> Welke score zou je jezelf nu geven? Tijdens de samenwerking. - Welke factoren hebben ertoe bijgedragen dat je jezelf nu (minder) vaardig voelt? - Kan je de rol van Het MFC hierin kaderen? Zijn er zaken die gepaard gaan met het inrichten van een inclusieve klaspraktijk die je nog uitdagend vindt?	10 min

	- Op welke manier zou de samenwerking met Het MFC er nog voor kunnen zorgen dat je met deze uitdagingen aan de slag kan gaan? - Denk je nog aan andere partners die je hierin zouden kunnen ondersteunen?	
Onderwerp 5: Sociale en academische participatie van de leerling	Tot slot ben ik benieuwd naar de mate waarin de samenwerking uiteindelijk effect heeft op de sociale en academische participatie van leerlingen. Beginnen doen we met de sociale participatie. Hieronder verstaan we de betrokkenheid van de leerling bij interacties met leeftijds- en klasgenoten, vriendschapsrelaties en het gevoel hebben erbij te horen. Welke acties zijn via de samenwerking tot stand gekomen die ervoor zorgen dat de leerling aansluiting vindt bij de klasgroep? - Zijn acties die ondernomen werden bevorderend geweest voor de betrokkenheid bij de klasgroep, sociale aanvaarding en/of vriendschapsrelaties? Vervolgens gaan we dieper in op de academische participatie. Dit verwijst naar de actieve betrokkenheid van de leerling bij onderwijs- en leeractiviteiten, bijvoorbeeld toegang tot instructietijd en deelname aan het gemeenschappelijk curriculum. Welke acties hebben ervoor gezorgd dat de leerling wel kan deelnemen aan bepaalde activiteiten die voordien niet haalbaar leken? Zijn er acties die tot stand zijn gekomen door de samenwerking die ervoor zorgen dat de leerling gesegregeerd wordt van de klasgroep en een aangepast onderwijsaanbod krijgt binnen de klas of school? (bv. een taak maken in een individuele werkhoeek tijdens een kringmoment)	10 min
Slotvraag + Afronding	We zijn aan het einde van het interview aangekomen. Met dit interview wou ik inzicht krijgen in hoe jij kijkt naar de soort samenwerking en het proces dat jullie samen doorlopen, de uitdagingen die ermee gepaard gaan, de mate waarin het bijdraagt aan jouw bekwaamheidsgevoel en het effect op de sociale en academische participatie van leerlingen met complexe zorgnoden in een reguliere schoolcontext. Zijn er nog zaken die niet aan bod zijn gekomen en die je graag nog even toelicht? Dan wil ik je nog graag bedanken voor uw tijd en deelname aan het onderzoek. Moest je later nog iets te binnenschieten dat je graag deelt, mag je het me altijd laten weten via mail.	5 min

7.3 Bijlage 3: Informed consent

INFORMATIEFORMULIER DEELNEMERS ONDERZOEK SOCIALE EN HUMANE WETENSCHAPPEN

Participant Nummer: _____

Masterproef: Lotte Janssens

Met deze masterproef rond ik binnenkort de opleiding: Opleidings- en Onderwijswetenschappen aan de Universiteit Antwerpen af. Specifiek richt mijn masterproef zich op **de samenwerking tussen welzijn en onderwijs in de evolutie naar scholen voor iedereen**.

Praktische informatie:

Mijn gegevens:

- Naam: Lotte Janssens
- E-mailadres: lotte.janssens@student.uantwerpen.be

Doel en beschrijving van de studie:

Met dit onderzoek wil ik inzicht krijgen in de samenwerking tussen een multi functioneel centrum (MFC) en Antwerpse basisscholen (kleuteronderwijs) in de evolutie naar scholen voor iedereen. Meer bepaald over:

- Wat voor soort samenwerking tot stand is gekomen?
- In welke mate bouwstenen van een effectieve samenwerking zichtbaar zijn?
- De bijdrage van de samenwerking aan de zelfeffectiviteit van leraren ten opzichte van inclusie van leerlingen met complexe ondersteuningsnoden.
- De bijdrage van de samenwerking aan de sociale- en academische participatie van leerlingen met complexe ondersteuningsnoden.

Ik hoop dat u aan mijn masterproef wil meewerken door deel te nemen aan een **interview**. Dit zal ongeveer één uur in beslag nemen.

Tijdens het masterproeftraject word ik bijgestaan door 2 promotoren:

- Prof. Dr. Jan Vanhoof
- Prof. Dr. Elke Struyf

Privacy en vrijwillige deelname:

Uw **persoonsgegevens** zullen steeds verwerkt worden onder de verantwoordelijkheid van masterstudent Lotte Janssens.

Met dit formulier wenst Lotte Janssens uw toestemming te vragen om uw persoonsgegevens te mogen verwerken in het kader van haar masterproef. Overeenkomstig de artikelen 6 en 9 van Verordening (EU) 2016/676 betreffende de bescherming van persoonsgegevens mogen wij uw persoonsgegevens niet rechtmatig verwerken voor dit doel zonder uw toestemming.

U hebt in het kader van de verwerking van persoonsgegevens bedoeld in dit formulier te allen tijde recht om uw persoonsgegevens kosteloos in te zien en om in voorkomend geval alle onjuiste en/of onvolledige persoonsgegevens die op uzelf betrekking hebben, kosteloos te laten verbeteren. Daarbij kan u tevens vragen dat wij uw persoonsgegevens tijdelijk niet verder verwerken (behalve in een aantal wettelijk bepaalde gevallen) totdat wij de juistheid van uw persoonsgegevens hebben gecontroleerd.

Wat gebeurt er concreet?:

Het interview zal, met uw toestemming, opgenomen worden via een audio-opname op een GSM en laptop. Het gesprek wordt daarna gepseudonimiseerd uitgetypt. Hierbij worden namen van personen en de naam van uw school niet gebruikt, maar vervangen door een unieke code waartoe alleen ik en mijn promotoren toegang hebben.

De uitgetypte versie van het interview wordt veilig bewaard op de lokale schijf van de laptop van Lotte Janssens waartoe enkel de masterstudent toegang heeft. Het interview wordt niet online bewaard. Op basis van het interview schrijft Lotte Janssens een masterproef waarin uitspraken worden geciteerd, maar uw persoonsgegevens nooit worden vermeld. Uw identiteitsgegevens zullen nergens gepubliceerd worden en zijn enkel bekend bij Lotte Janssens en indien nodig bij de promotoren Prof. Dr. Jan Vanhoof en Prof. Dr. Elke Struyf. Deze gegevens worden onherkenbaar gemaakt in de resultaten. Er zijn geen risico's verbonden aan de deelname aan het onderzoek. Tijdens het interview kan u te allen tijde aangeven om de samenwerking te stoppen. Daarnaast mag u altijd aangeven als u een vraag niet wilt beantwoorden, dan zal Lotte Janssens dit steeds respecteren.

Gelieve de volgende informatie grondig door te nemen en indien u wenst toestemming te geven.

- Ik begrijp wat van mij verwacht wordt tijdens dit onderzoek.
- Ik weet dat ik zal deelnemen aan een interview over de samenwerking tussen onderwijs en welzijn in de evolutie naar scholen voor iedereen. Dit interview zal opgenomen worden.
- Ik weet dat ik ten alle tijden het recht heb om mijn eigen gegevens in te kijken en te corrigeren indien informatie foutief is.
- Ik weet dat er geen risico's of ongemakken kunnen verbonden zijn aan mijn deelname.
- Ik begrijp dat mijn deelname aan deze studie vrijwillig is. Ik heb het recht om mijn deelname op elk moment stop te zetten. Daarvoor hoef ik geen reden te geven en ik weet dat daaruit geen nadeel voor mij kan ontstaan.
- Voor de verdere verwerking van de verzamelde gegevens geldt het algemeen belang als rechtsgrond volgens de AVG/GDPR. Stopzetting van deelname aan de studie houdt dus in dat de eerder verzamelde gegevens nog verder rechtsgeldig kunnen worden betrokken in de studie en niet moeten worden verwijderd.
- De resultaten van dit onderzoek kunnen gebruikt worden voor wetenschappelijke doeleinden en mogen gepubliceerd worden. Mijn naam wordt daarbij niet gepubliceerd, anonimiteit en de vertrouwelijkheid van de gegevens is in elk stadium van het onderzoek gewaarborgd. Audio-opnames worden hierbij niet gepubliceerd of online geplaatst.
- Voor vragen evenals voor de uitoefening van mijn rechten (inzage gegevens, correctie ervan,...) weet ik dat ik na mijn deelname terecht kan bij de masterproefstudent: lotte.janssens@student.uantwerpen.be
- Ik weet dat ik bij de masterproefstudent terecht kan indien ik na het onderzoek vragen, ongemakken of moeilijkheden ervaar als gevolg van de thema's die in het onderzoek aan bod kwamen: lotte.janssens@student.uantwerpen.be

Ik, ondergetekende, Naam/Voornaam Handelend in eigen naam

geef de toestemming aan Lotte Janssens om mijn persoonsgegevens te verwerken voor haar masterproef op de wijze en onder de modaliteiten zoals omschreven in dit formulier.

Handtekening:

7.4 Bijlage 4: Finale codeboom

Codelabel	Beschrijving	Aantal interviews	Aantal referenties
OV1 – factoren effectieve samenwerking			
Bevorderende factoren			
Afstemming en taakafbakening			
Taken leraar	<i>“Ik probeer hem eigenlijk een goed schoolgevoel te geven wat voor hem heel belangrijk was, want als een kind zijn eigen niet goed voelt, dan kan hem ook niks doen hé.” (Respondent 4)</i>	4	4
Taken welzijnsorganisatie	<i>“Zij werken heel kindgericht. En die ergo, kiné, logo. Sommige kinderen hebben daar ook recht op. Dan doen ze dat ook. [...] En die maken ook zo’n sensorisch beeld van waaruit de kinderen zitten in de ontwikkeling. En wat ze leuk en niet leuk vinden. En die delen dat ook. De bijscholingen [...].” (Respondent 6)</i>	7	10
Taken zorgcoördinator	<i>“Ik zie mijn persoonlijke taak eigenlijk een stuk als wat mijn functie ook is. Het coördineren ervan. [...] ik probeer heel hard om iedereen die betrokken is, mee op dezelfde lijn te krijgen [...].” (Respondent 1)</i>	4	5
Betrokken actoren			
Andere partners	<i>“Zo’n MDO, wie zit daar allemaal bij? Ik, de zorgcoördinator, mensen van [geanonimiseerd], mensen van CLB, de mama soms en soms de directie ook.” (Respondent 4)</i>	7	12
Schoolbrede gedragenheid	<i>“Ja, die zit nu specifiek op die tweede kleuterklas, maar heel mijn school weet dat wel dat wij in een project zijn met [geanonimiseerd]. [...] mensen zijn daar ook wel: “Ik had dat eigenlijk ook wel graag willen volgen”. Dus daar wordt wel over gesproken [...].” (Respondent 7)</i>	8	11
Communicatie			

Afspraken afstemming en taakafbakening	<i>“Wij hebben op zich wel vaak afstemming. Maar dat gebeurt eigenlijk eerder spontaan.”</i> (Respondent 7)	7	7
Communicatievormen	<i>“Dat kan op allerlei manieren. Dat kan via WhatsApp, dat kan via mail, dat kan via een telefoontje. We zijn eigenlijk echt wel samenwerkende partners die elkaar gewoon heel snel, kort op de bal kunnen bereiken.”</i> (Respondent 3)	8	19
Ervaringen rond communicatie	<i>“Ik vind dat open en ook warm, zal ik maar zeggen. Want ik heb een iets moeilijker periode gehad en dat was toch fijn dat die dat ook beaamde en dat die zei dat het wel oké was.”</i> (Respondent 8)	8	19
Gemeenschappelijk doel			
Doel bepalen	<i>“Het is wel opvallend dat we de doelen echt wel voor de kleuterleeftijd moeten gaan zoeken. Ik bedoel dan zo echt wel, jonger nog, echt bij de peuter. Ja, en zelfs voor de peuterleeftijd.”</i> (Respondent 5)	8	17
Haalbaarheid	<i>“Op zijn niveau zeker ambitieus genoeg. Natuurlijk zal hem niet snel aan de doelen zitten gelijk de andere kleuters bij ons in de klas, maar voor zijn kunnen is dat zeker wel een ambitieus doel om naar te streven en rond te werken.”</i> (Respondent 2)	4	6
Evaluatie	<i>“En dan binnenkort is er terug bespreking en dan gaan we zien. Is dat behaald? Kunnen we al verder gaan of moeten we eigenlijk in dit doel blijven?”</i> (Respondent 2)	5	6
Relatie			
Expertise			
Unieke inbreng leraar	<i>“Ik denk juist de schoolcontext. Dat dat soms juist fijn is dat dat er ook is en dat ik die context heb voor bepaalde dingen van een kind. [...] Dus dan kon ik die context eigenlijk naar hen brengen en dan konden zij zich daar een beetje aan aanpassen.”</i> (Respondent 8)	5	5
Unieke inbreng welzijnsorganisatie	<i>“Vooral heel veel rond het gebruik van verwijzers, rond het aanpassen van overgangen, vooral die aanpak, maar ook van kijken naar de fases van de speelontwikkeling, de fases van de emotionele ontwikkeling [...] de</i>	8	19

	<i>link leggen tussen die gedragingen van die kinderen en die ontwikkelingsniveaus. Dat heeft mij echt wel heel veel ogen doen openen.” (Respondent 3)</i>		
Unieke inbreng zorgcoördinator	<i>“Ik denk mijn expertise dat ik de twee werelden ken. De ene wereld veel beter dan de andere, maar ik ken ze wel. [...]. Dus dat is een draad doorgeven. Mijn expertise is ook dat ik alle mensen ken en ze bij elkaar kan brengen [...].” (Respondent 1)</i>	3	4
Wij-identiteit	<i>“En ook gewoon met oudercontacten. Wij kijken allemaal dezelfde richting uit. [...] die zeggen ook, wij werken zo en de school werkt zo, maar we zien een mooie evolutie daardoor. Het is niet dat donderdag en vrijdag aparte dagen zijn, maar dat wordt zo vlot mogelijk overgedragen [...] dat wordt wel goed besproken, dus ik vind het wel goed.” (Respondent 8)</i>	8	12
Respect en vertrouwen	<i>“Want zij hebben hun eigen expertise. Ik doe mijn ding in de klas met hem en er wordt niet afgeschoten ofzo. Er is wederzijds respect, dat kan besproken worden.” (Respondent 4)</i>	8	18
Soort samenwerking			
Coöperatie	<i>“[...] want nu wordt er niet veel gecommuniceerd over de doelen. Wij hebben ook het gevoel dat wij verder staan met [geanonimiseerd] op school, dan dat ze op [geanonimiseerd] met hem staan.” (Respondent 6)</i>	2	2
Coördinatie	<i>“[...] de aanpak en de doelen worden op elkaar afgestemd, maar ieders heeft de eigen werking? Ik denk dat dat gewoon de realiteit is. Dat wij zoeken naar manieren om een kind mee te laten draaien in een klasomgeving, die anders is dan de omgeving van [geanonimiseerd].” (Respondent 1)</i>	5	7
Collaboratie	<i>“Ja, en die samen verantwoordelijkheid nemen. Dat kind is van ons allemaal. Het is de bedoeling dat wij samenwerken en op dezelfde manier gaan werken met die kinderen, zodanig dat je de meeste progressie kunt activeren bij het kind. [...]” (Respondent 5)</i>	8	9
Uitdagingen			
Afstemming en taakafbakening	<i>“[...] is dat we onze doelen [...] nog beter zouden kunnen afstemmen met alle andere partners, zoals CLB en leersteun. [...] die afstemming met andere partners is wel iets dat we misschien nog wat meer kracht zouden</i>	4	10

kunnen bijzetten. En dat ook een belangrijk doel is. Die afstemming tussen alle verschillende partners. [...].”
(Respondent 3)

Betrokken actoren

Andere partners	<i>“[...] bij ouders soms een beetje, in sommige gevallen een valse hoop creëert [...] de ouders denken van ja, dat gaat het nu oplossen. Zeker omdat je zo specifiek, dat is gewoon heel chique hoe die doelen er staan. En toch ja, daar zit een beetje de hoop van de ouders dat er dan inderdaad een mirakel gaat gebeuren.”</i> (Respondent 1)	4	7
Schoolbrede gedragenheid	<i>“Het is als school wel zwaar zal ik zeggen voor kinderen met extra zorgnoden toch wel op een gewone school te behouden. [...]”</i> (Respondent 2)	3	3
Communicatie	<i>“Dit jaar is een valkuil gebeurd in de communicatie naar de ouders toe. Met het CLB, [geanonimiseerd] en ons. Omdat het CLB had naar [geanonimiseerd] gebeld over in welk type dat kindje zou kunnen terechtkomen. Type 2 of type 9. [Geanonimiseerd] heeft toen laten weten type 2, maar die hebben dat nooit met de ouders gecommuniceerd. Waardoor de ouders heel slecht gezind waren. [...]”</i> (Respondent 6)	6	12
Gemeenschappelijk doel	<i>“Vaak worden die doelen vanuit [geanonimiseerd] gesteld, omdat die ook wel een hele resem onderzoek doen. [...] Omdat zij denken van ja, uit alle observaties die wij gedaan hebben, denken wij dat dit wel het beste is om rond te werken. Dus ja, ik denk dat dat wel een valkuil kan zijn dat je daar als school ook wel gewoon in meegaat, omdat wij niet altijd de tijd hebben om heel dat kind zo te observeren. [...]”</i> (Respondent 2)	3	4
Inrichten inclusieve klaspraktijk	<i>“Ik vind soms dat we veel focus op één kind leggen, waardoor de andere kinderen een beetje benadeeld worden. [...] er gaan ook heel veel uren en plaats naar één kind. En dat zorgt ervoor dat andere kinderen benadeeld worden, en dat wil je niet. Je wil dat ze allemaal gelijk zijn. Ook de inclusieve kindjes. Dus dat is een beetje zoeken.”</i> (Respondent 8)	8	13
Relatie	<i>“Ik denk dat ze misschien meer naar hier kunnen komen. Normaal kwamen ze altijd wel vaak naar hier om te overleggen hoe het gaat. En dan gingen ze in de klas kijken hoe ze nog konden helpen. Dit jaar zijn ze nog niet heel veel geweest. En ik denk ook al loopt het goed. Misschien is het wel handig dat ze wel eens komen om af te toetsen.”</i> (Respondent 6)	3	4

Respect en vertrouwen	<i>"Ik denk dat het belangrijk is dat je dezelfde dingen ervaart bij dezelfde kinderen. En als dat soms niet overeenkomt, dat dat soms wel een valkuil kan zijn. Naar ouders toe, bij oudercontacten. Want als de school iets anders zegt dan [geanonimiseerd] dan is dat voor de mensen wel niet duidelijk. Het is heel verwarrend en dat kan een valkuil zijn. Dat is dan met [geanonimiseerd] wel even voorgevallen."</i> (Respondent 5)	5	9
Wanneer het project stopt	<i>"Ik voel dat er een hele afstemming is. Als ik kijk naar hun zorgplannen bijvoorbeeld. Dat geeft heel wat input [...] een gemis als het project zou stoppen. Waar ik wel wat angst voor heb, omdat ik dan denk dat we zo'n beetje terug moeten gaan. Dat we gaan terugvallen op minder kwaliteit. [...] daar ligt volgens mij nog wel een groeiruimte richting scholen voor iedereen. Om dat verbindende, [...] om een zorgaanpak beter af te stemmen. [...]"</i> (Respondent 7)	5	8

OV2 – effecten

Leerlingenparticipatie

Academische participatie	<i>"Vereenvoudigde opdrachten geef ik soms wel eens, maar ik doe dat dan één op één met hem en dat was eigenlijk prima."</i> (Respondent 4)	7	12
Sociale participatie	<i>"[...] kleuters in eerste instantie heel flexibel zijn om hun kindjes met extra modus te aanvaarden. Ja, dat is echt mooi om te zien [...] de andere kinderen weten wat dat kind nodig heeft, wat dat kind wel en wat dat niet kan."</i> (Respondent 5)	8	16

Zelfeffectiviteit

Bijdrage samenwerking	<i>"Alles rond sensorische verwerking [...] alles rond communicatie. Duidelijke liedjes en overgangsmomenten. Wij gebruiken nu dezelfde liedjes die ze binnen [geanonimiseerd] gebruiken omdat dat ook eenduidig is voor die kinderen."</i> (Respondent 7)	7	12
Tijdens samenwerking	<i>"Ben wel echt gegroeid. Ik voel me ook wel zekerder."</i> (Respondent 2)	7	7
Voor samenwerking	<i>"Niet handelingsbekwaam. Dat bleef altijd een zoektocht."</i> (Respondent 3)	8	8

7.5 Bijlage 5: Sjabloon – Inclusieplan

Sjabloon – Inclusieplan voor onze school

Een leidraad voor het implementeren van inclusieve praktijken op onze school

Doelstelling(en)	Actie(s)	Wanneer	Wie	Vorbereiding
Uniform gebruik van verwijzers overheen de school	A1: Kwaliteitskaart verwijzers duiden aan het team A2: Ondersteuning team door werkgroep – voor de leraar en in de klas	Personeelsvergadering november	Leraar X + zorgcoördinator KS	- Kwaliteitskaart opstellen: doel, gebruik, leerlijn (voorwerp-foto-picto) - Presentatie en materialen voorzien om team mee te nemen tijdens de personeelsvergadering - Data vastleggen om collega's te ondersteunen bij implementatie + terugkoppeling
.....				
.....				
.....				
.....				
.....				
.....				
.....				
.....				
.....				
.....				