

Wat heeft de invoering van passend onderwijs in Nederland opgeleverd voor leerlingen?¹

G. Ledoux

Samenvatting

De Wet passend onderwijs die in Nederland in 2014 in werking is getreden betreft een stelselverandering in het onderwijs voor leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften. In een breed opgezet evaluatieprogramma is tussen 2015 en 2020 onderzocht wat de impact van dit beleid is geweest voor leerlingen. Methoden die hiervoor zijn ingezet zijn secundaire analyses van stroom- en loopbaangegevens van leerlingen, surveys bij leraren en andere onderwijsprofessionals, en interviews met leerlingen en leraren. Het onderzoek laat zien dat passend onderwijs op leerlingenniveau nog niet tot veel verandering heeft geleid. Kort na de invoering daalde de instroom in het speciaal onderwijs, maar die daling heeft niet doorgezet en recent is weer sprake van een stijging. Het aantal thuiszitters stijgt eveneens, tegen de beleidsbedoelingen in. In het basisonderwijs hebben leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften lagere prestaties dan de overige leerlingen. Dit geldt meer voor begrijpend lezen dan voor rekenen. Er is nog geen sprake van een afname van dit verschil. Wel voelen

de meeste leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften zich goed geholpen op hun school en sommige leerlingen rapporteren ook een positief effect op hun leerprestaties. Een verandering in de tijd is dat de aard van de ondersteuningsbehoeften van leerlingen verschuift, net als de zwaarte.

Kernwoorden: (Leerlingen met) ondersteuningsbehoeften; (nationaal) Beleid; Speciaal onderwijs; Inclusief onderwijs; Schoolverzuim; Onderwijsloopbanen

1 Inleiding

Passend onderwijs, ingevoerd in Nederland in 2014, is een stelselwijziging van vooral bestuurlijk-organisatorische aard. De meest in het oog springende verandering ten opzichte van het vroegere beleid is de decentralisatie van bevoegdheden en budgetten naar regionale samenwerkingsverbanden van schoolbesturen. Deze hebben de taak en de vrijheid gekregen om onderwijs voor leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften, nu aangeduid met passend onderwijs, naar eigen inzicht in te richten. Dat moet leiden tot een keten van acties: samenwerkingsverbanden maken beleid, schoolbesturen vertalen dit naar eigen acties en sturen hun scholen aan, scholen verbeteren en versterken de eigen ondersteuningsstructuur, leraren verhogen hun deskundigheid en vaardigheden en uiteindelijk moeten leerlingen profiteren. Over wat passend onderwijs precies voor leerlingen moet bewerkstelligen is weinig vastgelegd in wet- en regelgeving. Het is aan de samenwerkingsverbanden om afspraken te maken over doelen, doelgroep en beoogde effecten op leerlingenniveau. Wel zijn er in de fase van de landelijke beleidsontwikkeling verwachtin-

1. Dit artikel gaat over delen van het onderzoeksprogramma dat is uitgevoerd ter evaluatie van de invoering van passend onderwijs in Nederland. Het onderzoek is uitgevoerd door een onderzoeksconsortium van verschillende instituten, op verzoek van het Ministerie van OCW en met subsidie van het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek. De auteur is dank verschuldigd aan consortiumcollega's, in het bijzonder A. de Boer (Rijksuniversiteit Groningen), T. Eimers & E. Smeets (KBA Nijmegen), J. van der Hoeven (CED Groep Rotterdam), M. Walraven (Oberon, Utrecht), S. Waslander (TIAS/Universiteit Tilburg), P. Koopman & D. Weijers (Kohnstamm Instituut, Universiteit van Amsterdam).

gen uitgesproken over wat passend onderwijs voor leerlingen zou moeten opleveren (Ministerie van OCW, 2005; Ledoux, 2013). Een van de problemen die passend onderwijs moest oplossen is het verschijnsel van leerlingen die thuiszitten als gevolg van verkokering in het stelsel (verschillende systemen naast elkaar) en de vrijheid van scholen om eigen toelatingsbeleid te voeren. Moeilijk plaatsbare leerlingen zouden daardoor het risico lopen om steeds maar ‘doorgeschoven’ te worden en uiteindelijk geen onderwijsplek te krijgen. De verwachting was, en is, dat de samenwerkingsverbanden dat probleem zouden gaan oplossen. In dat kader hebben schoolbesturen een wettelijke zorgplicht gekregen: de plicht om voor elke leerling met extra ondersteuningsbehoefte een passend aanbod te vinden, op de eigen school/scholen of elders in het samenwerkingsverband (Memorie van Toelichting bij de Wet passend Onderwijs, 2012).

Een andere verwachting was dat passend onderwijs zou leiden tot meer samenwerking tussen reguliere en speciale scholen, en meer tussenvoorzieningen. Het effect daarvan zou kunnen zijn dat leerlingen vaker ‘thuisnabij’ onderwijs krijgen, dat wil zeggen vaker naar regulier onderwijs gaan en minder vaak naar speciaal onderwijs. Terugdringen van de omvang van het speciaal onderwijs is niet een officieel doel van passend onderwijs, maar de veronderstelling bij de totstandkoming van de wet was wel dat het vaker mogelijk zou zijn om leerlingen in het regulier onderwijs te houden of (terug) te plaatsen.

Over de vraag of passend onderwijs ook de loopbanen, het welbevinden of de prestaties van leerlingen met extra ondersteuningsbehoefte zou moeten verbeteren, staan geen uitspraken in de beleidsdocumenten over passend onderwijs of in de toelichting op de wet. Maar ook daarover hebben verschillende betrokkenen wel veronderstellingen geuit (Ledoux & Waslander, 2020). Meer ‘hulp op maat’ zou de kansen op onderwijssucces moeten verhogen voor deze leerlingen, en tot meer welbevinden op school moeten leiden.

Tegelijkertijd is er ook discussie over de vraag of het opvangen van meer leerlingen met extra onderwijsbehoefte in de reguliere klas effect zou kunnen hebben op de overige

leerlingen. Veel leerkrachten denken dat dit zo is en stellen dat de aandacht die zij moeten besteden aan de leerlingen met extra ondersteuningsbehoefte ten koste gaat van de ontwikkelingsmogelijkheden van die overige leerlingen. Het is echter niet duidelijk of dit feitelijk zo is.

Zoals aangegeven, zijn in de Wet passend onderwijs geen precieze doelen geformuleerd op het niveau van leerlingen. Het begrip passend onderwijs is niet gedefinieerd en evenmin is bepaald op welke leerlingen het betrekking heeft. De invulling van de doelen en de keuzes in hoe deze bereikt moeten worden zijn overgelaten aan de samenwerkingsverbanden. Wel zijn er enkele nieuwe verplichtingen ingevoerd voor het onderwijs: scholen moeten een zogenoemd schoolondersteuningsprofiel opstellen, waarin zij beschrijven welke extra ondersteuning zij kunnen bieden voor leerlingen die dat nodig hebben, en voor elke leerling die extra ondersteuning krijgt, is het verplicht een ontwikkelingsperspectiefplan op te stellen. Dat is een document waarin staat welke steun nodig is, hoe die geboden en geëvalueerd wordt en welk eindniveau voor de leerling haalbaar wordt geacht.

Tegen deze achtergrond wordt in dit artikel de vraag beantwoord *wat tot nu toe de impact is geweest van passend onderwijs op leerlingen*, zowel op de leerlingen met extra ondersteuningsbehoefte als de overige leerlingen. De focus ligt op wat aan leerling-effecten verondersteld is en op de vraag of verwachtingen daarover tot nu toe zijn uitgekomen. Daarbij beperken we ons niet tot veronderstelde effecten op bijvoorbeeld prestaties of welbevinden, of plaatsing in regulier of speciaal onderwijs, maar besteden we ook aandacht aan hoe leerlingen met extra ondersteuningsbehoefte zelf oordelen over de geboden ondersteuning. In hoeverre voelen zij zich goed geholpen?

De gegevens die we hiervoor benutten zijn afkomstig uit verschillende deelonderzoeken uit het evaluatieprogramma passend onderwijs. Het evaluatieprogramma heeft vijf jaar gelopen (2015-2020) en daarin is de implementatie van passend onderwijs op veel aspecten gevolgd en getoetst aan de beleidsdoelstellingen.

Omdat het om een overzichtartikel gaat, geven we slechts summier informatie over de gevolgde methoden en specifieke uitkomsten in de verschillende deelonderzoeken (deels in de noten en deels in de appendix). Uitgebreidere informatie hierover is te vinden in de genoemde bronnen. Verder ligt het accent in dit artikel op leerlingen in het funderend onderwijs (primair en voortgezet onderwijs). Het middelbaar beroepsonderwijs, waar passend onderwijs ook is ingevoerd, blijft buiten beschouwing.

De algemene vraag naar de impact van de invoering van passend onderwijs op leerlingen is vertaald in de volgende onderzoeksvragen:

- Wat is bekend over de doelgroep van passend onderwijs?
- Hoe verlopen sinds de introductie van passend onderwijs leerlingenstromen tussen regulier en speciaal onderwijs?
- Is er verbetering zichtbaar in schoolloopbanen, prestaties en welbevinden van leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften?
- Zijn er effecten van de aanwezigheid van leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften op de prestaties en het welbevinden van hun klasgenoten?
- Slaagt passend onderwijs in het terugdringen van het aantal thuiszitters?

2 De doelgroep van passend onderwijs: definitiekwesties

Hierboven is vermeld dat in de Wet passend onderwijs de doelgroep niet precies is omschreven. Het gaat blijkens de beleidsteksten om leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften, licht dan wel zwaar, maar er zijn geen uitspraken gedaan over welke leerlingen dat zijn. Leerlingen in het speciaal onderwijs worden tot de doelgroep gerekend, maar binnen het regulier onderwijs is niet duidelijk hoeveel en welke leerlingen het betreft.

Dit was ook in het verleden al een vraagstuk. In een beleidsbrief uit 2011 wordt vermeld dat circa 10% van de leerlingen in het basisonderwijs extra ondersteuningsbehoeften heeft en circa 20% in het voortgezet

onderwijs (Ministerie van OCW, 2011). Voor het basisonderwijs is dit gebaseerd op een optelsom van leerlingen in het regulier onderwijs met een eigen leerlijn en/of een rugzak¹ en de leerlingen in het speciaal onderwijs en speciaal basisonderwijs. Voor het voortgezet onderwijs gaat het om de leerlingen met een indicatie voor leerwegondersteuning of praktijkonderwijs² en om leerlingen in het voortgezet speciaal onderwijs. De getallen zijn gebaseerd op leerlingen *met een indicatie* en dit levert een opmerkelijk verschil tussen basis- en voortgezet onderwijs op. Dit komt doordat in het basisonderwijs leerlingen met een lichte ondersteuningsbehoefte (te licht voor een rugzak) niet meegerekend zijn, eenvoudig omdat die niet landelijk geregistreerd werden. Uit het toenmalige cohortonderzoek COOL5-18 was destijds al bekend dat volgens de leraren in het basisonderwijs 20-25% van alle leerlingen in hun klas leerlingen waren met speciale behoeften (Roeleveld, Smeets, Ledoux, Wester, & Koopman, 2013). Dit waren, volgens de in dit onderzoek gehanteerde definitie, leerlingen met een beperking, en/of voor wie een individueel handlingsplan was opgesteld, en/of die speciale aandacht nodig hadden. Vooral dit laatste liet ruimte voor de eigen maatstaven van leraren, maar duidelijk was wel dat er volgens leraren in de periode vóór passend onderwijs heel wat meer leerlingen waren met specifieke onderwijsbehoeften dan alleen de geïndiceerde leerlingen. Voor het voortgezet onderwijs waren toen nog geen soortgelijke cijfers bekend.

Het cohortonderzoek, dat gelopen heeft tot de start van passend onderwijs en om de drie jaar werd herhaald, liet in achtereenvolgende metingen (2008, 2011, 2014) zien dat dit percentage behoorlijk stabiel bleef in de tijd. In het evaluatieprogramma passend onderwijs zijn in een van de deelonderzoeken in 2016 en 2018 data verzameld op dezelfde manier als in COOL5-18, zij het bij een veel kleinere steekproef scholen³. Dit leverde dezelfde percentages op, nu ook voor het voortgezet onderwijs (Smeets, De Boer, Van Loon-Dikkers, Rissen, & Ledoux, 2017; Smeets, Ledoux, & Van Loon-Dikkers, 2019).

Volgens leraren in het regulier onderwijs

is aldus (gemiddeld) *een op de vijf leerlingen* een leerling met extra onderwijsbehoeften. Dat was vóór passend onderwijs zo en dat is sindsdien zo gebleven. Dit is echter alleen bekend vanuit specifiek onderzoek bij steekproeven van scholen. Landelijke registraties zijn sinds de invoering van passend onderwijs verdwenen, doordat indicatiesystemen zijn afgeschaft. Daardoor bestaan er geen landelijke criteria meer en is het aan de betrokkenen in de samenwerkingsverbanden om te bepalen welke leerlingen ondersteuning (kunnen) krijgen.

Een verplichting is nog wel het eerdergenoemde ontwikkelingsperspectiefplan (opp) dat scholen volgens de wet moeten opstellen voor leerlingen die extra steun nodig hebben. Maar omdat voor het regulier onderwijs niet is gedefinieerd wanneer 'extra steun' aan de orde is, geeft dat weinig houvast. Er zijn scholen die voor veel leerlingen opp's opstellen, vooral als opp's een rol spelen in de financiële verdeling die gangbaar is in hun samenwerkingsverband, er zijn ook scholen die zelden een opp opstellen. Opp's moeten formeel wel door scholen geregistreerd worden bij DUO (de dienst die onderwijsdata verzamelt, onderdeel van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen), maar omdat hier verder geen consequenties voor bekostiging aan verbonden zijn, doen scholen dat lang niet altijd. Het aantal opp's dat in de landelijke registratie terechtkomt is daarmee dus geen betrouwbare graadmeter voor het aantal leerlingen dat extra steun krijgt (Ledoux, Van der Linden, Van der Stege, Van der Hoeven, Van Eck, Exalto, & Waslander 2019).

Het cohortonderzoek COOL5-18 is in 2014 beëindigd. Sindsdien zijn er geen steekproefdata meer op grotere schaal die inzicht geven in aantallen en soorten leerlingen met extra onderwijsbehoeften. Wel heeft de Inspectie van het Onderwijs recent nog een survey-onderzoek gedaan op 200 basisscholen naar het aantal leerlingen dat 'extra steun' ontvangt. In dit onderzoek is extra steun gedefinieerd als steun voor leerlingen die: (1) onvoldoende hebben aan de basisondersteuning die de school kan bieden; (2) volgens de school extra ondersteuning nodig hebben; (3)

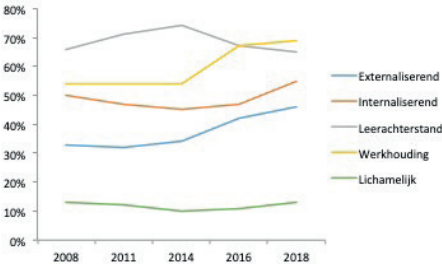
(in beginsel) een opp hebben dat door de school is opgesteld; (4) een bepaalde periode extra ondersteuning krijgen, mogelijk in de vorm van een arrangement, waaraan doelen en middelen zijn gekoppeld die voor passend onderwijs worden ingezet (Inspectie van het Onderwijs, 2020). Het verschil met de definitie die gehanteerd is in COOL5-18 en in de evaluatie passend onderwijs is vooral gelegen in het kenmerk 'specifieke middelen vanuit passend onderwijs ingezet'. Ook ging het in het onderzoek van de inspectie om toepassing van al deze kenmerken (en-en), terwijl het in het andere onderzoek om en-of criteria gaat. De inspectie kwam met deze doelgroepschrijving uit op 8% leerlingen die extra steun ontvangen op reguliere basisscholen. Dat is dus aanzienlijk minder dan de 20-25% leerlingen die volgens de COOL-definitie 'zorgleerling' zijn, maar weer aanzienlijk meer dan het aandeel leerlingen met een rugzakje in de periode vóór passend onderwijs. In 2012/13 was dat 1,2% van alle leerlingen (Koopman & Ledoux, 2013).

Duidelijk is dat de omvang van de doelgroep van passend onderwijs sterk kan variëren, afhankelijk van de gehanteerde definitie/de gehanteerde criteria. Een constant gegeven in al het aangehaalde onderzoek is dat er behoorlijke verschillen zijn tussen scholen in het aandeel leerlingen dat zij tot zorgleerlingen of extra-steun leerlingen rekenen (Smeets et al., 2017, 2019; Inspectie van het Onderwijs 2020; zie ook Roeleveld et al., 2013).

Aard van de problematiek

De meest voorkomende soorten problemen van leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften in het basisonderwijs zijn een problematische werkhouding (74%) en/of een leerachterstand (69%). Bij bijna de helft is er volgens de leerkracht sprake van een gebrek aan motivatie of inzet, en bijna twee derde heeft last van een gebrek aan concentratie. Wat minder vaak rapporteren leerkrachten gedragsproblemen of gebrek aan zelfvertrouwen (ongeveer een derde van de leerlingen) (Smeets et al., 2017)⁴. Opmerkelijk is dat in de loop van de tijd het patroon van meest genoemde problemen wat verschuift. Leerachterstand wordt nog steeds veel genoemd,

Figuur 1
Meest genoemde problemen van leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften, basisonderwijs, trends in de periode 2008-2018



Bron: Aarsen, Suijkerbuijk, Smeets, Kennis, Weijers, Koopman, & Ledoux, 2020.

maar wel iets minder vaak in de meest recente jaren. Internaliserende en externaliserende gedragsproblemen worden juist vaker genoemd en dat geldt ook voor werkhoudingsproblemen. We zien dus dat leraren steeds meer gedragskenmerken van leerlingen gaan benoemen. Figuur 1 illustreert dit.

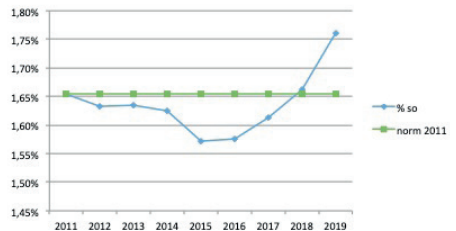
In het voortgezet onderwijs lijken de meest genoemde problemen van leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften sterk op die in het basisonderwijs. Vanwege de uitwaaiering naar verschillende onderwijsniveaus wordt 'leerachterstand' in het voortgezet onderwijs wel minder vaak genoemd, maar verder gaat het net als in het basisonderwijs om problematische werkhouding (waaronder gebrek aan concentratie), internaliserende problematiek (waaronder gebrek aan zelfvertrouwen en negatief zelfbeeld), en externaliserende problematiek (waaronder sterk storend, overactief en impulsief gedrag) (Smeets et al., 2017, 2019)⁵.

3 Ontwikkelingen in deelname aan speciaal onderwijs

Het was zoals vermeld geen officieel doel, maar wel een verwachting dat passend onderwijs zou leiden tot meer leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften binnen het regulier onderwijs en minder verwijzingen naar speciale scholen. Aanvankelijk leek dat inderdaad te gebeuren. Het speciaal basisonderwijs en het speciaal onderwijs namen al in omvang af

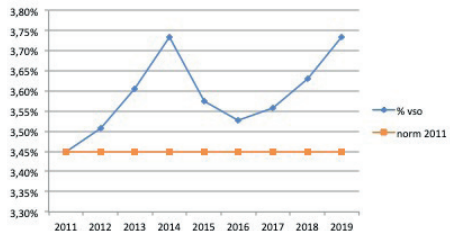
voordat passend onderwijs in 2014 in werking trad, en die afname zette zich de eerste jaren na de inwerkingtreding verder voort. De deelname aan het voortgezet speciaal onderwijs groeide aanvankelijk nog iets vanaf 2014, maar toonde na 2015 ook een dalende trend (Koopman & Ledoux, 2016, 2018b). Echter, vanaf 2016 verandert het beeld. De daling in deelname stopt en verandert in weer een stijging. Hieronder laten we dat zien, afzonderlijk voor het speciaal onderwijs en het voortgezet speciaal onderwijs⁶. In de figuren 2 en 3 is ter vergelijking het deelnamepercentage in 2011 geplaatst, het jaar waarin de budgetten voor de samenwerkingsverbanden zijn bepaald⁷. Als de verwachting van meer leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften in het regulier onderwijs uitkomt, zou dit moeten betekenen dat de deelname aan speciaal onderwijs lager wordt en blijft dan de deelname uit 2011. Wat we echter zien is dat in 2019 het percentage leerlingen in het speciaal onderwijs weer boven dat van 2011 ligt en dat voor het voortgezet speciaal onderwijs geldt dat het deelnameper-

Figuur 2
Deelnamepercentage speciaal onderwijs, 2011-2019 t.o.v. normjaar 2011



Bron: Van Aarsen e.a. (2020)

Figuur 3
Deelnamepercentage voortgezet speciaal onderwijs, 2011-2019 t.o.v. normjaar 2011



Bron: Van Aarsen e.a. (2020)

centage sinds de invoering van passend onderwijs steeds boven dat van 2011 ligt⁸.

Een kanttekening bij de figuren is op zijn plaats: het gaat nog steeds om een klein aandeel leerlingen in speciaal en voortgezet speciaal onderwijs (zie linker-as van de figuren).

Ook in het kwalitatieve onderzoek binnen de evaluatie passend onderwijs is gevonden dat de verschillende vormen van speciaal (basis)onderwijs recent weer groeien in leerlingenaantal en dat er daardoor weer sprake is van wachtlijsten (Vaessen, Pater, & Exalto, 2020). Hoe het komt dat er na een paar jaar van daling in deelname weer sprake is van een stijging, is niet eenvoudig te zeggen. Een van de mogelijke verklaringen is dat scholen voor regulier onderwijs, in lijn met wat ze dachten dat de bedoeling van passend onderwijs was, leerlingen met extra onderwijsbehoeften lang zelf vastgehouden hebben, tot een moment waarop ze tegen hun grenzen zijn aangelopen en alsnog verwijzingen in gang hebben gezet. Inderdaad neemt het aantal leerlingen dat naar speciaal onderwijs en speciaal basisonderwijs wordt verwezen op een wat oudere leeftijd recent iets toe (DUO, 2018; Koopman & Ledoux, 2018c). Dit wijst erop dat meer leerlingen opvangen in regulier onderwijs nog niet wordt gerealiseerd en dat er vooral sprake lijkt te zijn geweest van uitstel van plaatsing in speciaal onderwijs en speciaal basisonderwijs. Maar er zijn ook andere verklaringen. Zo stromen de laatste jaren ook meer jonge leerlingen in, in zowel speciaal onderwijs als speciaal basisonderwijs. Dit zijn leerlingen die niet eerst in regulier onderwijs hebben gezeten (DUO, 2018; Koopman & Ledoux, 2018c).

Is er een verband met verevening?

De samenwerkingsverbanden zijn verantwoordelijk voor de verdeling van de middelen voor passend onderwijs in hun regio, en ook voor de beheersing van de kosten voor ondersteuning van leerlingen, omdat ze het met een vast budget moeten doen. Omdat plaatsen in het speciaal onderwijs duur zijn, heeft een samenwerkingsverband er belang bij om niet te veel leerlingen in het speciaal onderwijs te hebben. Dat geldt extra voor samenwerkingsverbanden die voorafgaand

aan passend onderwijs een hoog aandeel leerlingen in het speciaal onderwijs hadden. De budgetten voor samenwerkingsverbanden zijn bij de start van passend onderwijs verhevend, dat wil zeggen gelijkgetrokken voor alle samenwerkingsverbanden, en ze variëren alleen nog met het aantal leerlingen in de scholen die vallen onder het samenwerkingsverband. In regio's waar voorheen veel leerlingen naar het speciaal onderwijs gingen, moet het samenwerkingsverband zien uit te komen met minder geld, er is bij hen sprake van negatieve verevening (krimp in midden). Een logische verwachting is dat in deze samenwerkingsverbanden meer gestuurd wordt op vermindering van deelname aan speciaal onderwijs. Aanvankelijk leek dit inderdaad het geval: er bleek in de eerste jaren na de invoering van passend onderwijs sprake van een significante samenhang tussen vereveningspositie van het samenwerkingsverband en het aandeel leerlingen in het speciaal onderwijs, in de verwachte richting (procentueel minder leerlingen naar speciaal onderwijs in samenwerkingsverbanden met negatieve verevening). Het ging in eerste instantie om een zwakke samenhang, vooral in het primair onderwijs, die later iets sterker werd. In 2018 en 2019 neemt de samenhang echter weer af in sterkte, zowel in het primair onderwijs als in het voortgezet onderwijs (zie appendix, toelichting 1). De verevening heeft dus in de eerste jaren na invoering tussen samenwerkingsverbanden tot enige nivellering van het aandeel leerlingen in het speciaal onderwijs geleid, maar na vijf jaar passend onderwijs lijkt dit weer iets af te nemen (po) of te stabiliseren (vo). Ondanks de verevening zijn de regionale verschillen in toelatingen tot het speciaal onderwijs na vijf jaar passend onderwijs niet verdwenen.

Verder is gebleken dat zowel samenwerkingsverbanden met een positieve als met een negatieve verevening soortgelijke maatregelen nemen om te proberen meer leerlingen in het regulier onderwijs te houden. Er zijn op dit punt geen grote verschillen in beleid (Kennis, Eimers, Roelofs, Van Eck, & Exalto, 2020). Het blijken echter maatregelen met een beperkt effect, gezien de groei die het speciaal onderwijs weer doormaakt.

Over verdichting van problematiek

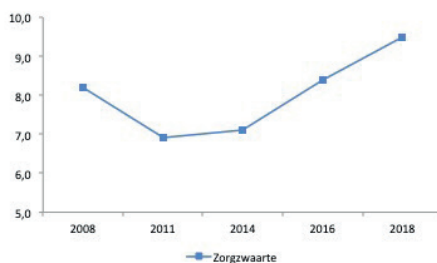
Er is nog een mogelijke verklaring voor het feit dat het speciaal onderwijs niet krimpt. Die verklaring is dat er sprake zou zijn van steeds meer leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften en van toenemende problematiek bij leerlingen. Voor toename van het aantal leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften zijn geen aanwijzingen gevonden. Zoals eerder vermeld heeft ongeveer 20-25% van alle leerlingen in het regulier onderwijs een extra ondersteuningsbehoefte, volgens opgave van hun leraren, en dit percentage is sinds passend onderwijs niet groter geworden⁹. Voor verdichting/verzwaring zijn er wel enkele aanwijzingen. Zo blijkt in het speciaal basisonderwijs de doorstroom naar het voortgezet speciaal onderwijs toe te nemen, ten koste van doorstroom naar het regulier voortgezet onderwijs. Hoewel nog steeds het overgrote deel van de leerlingen vanuit het speciaal basisonderwijs doorstroomt naar het regulier voortgezet onderwijs, is de toename van de doorstroom naar het voortgezet speciaal onderwijs een mogelijke indicatie van zwaardere problematiek bij leerlingen in speciaal basisonderwijs (Koopman & Ledoux, 2018c).

In het regulier basisonderwijs is het dankzij de vroegere cohortonderzoeken mogelijk om een vergelijking in de tijd te maken van de 'zorgzwaarte' van leerlingen met ondersteuningsbehoeften. Met de term 'zorgzwaarte' duiden we de optelsom aan van zowel het aantal als de ernst van de problemen die leraren zien bij de leerlingen die zij als leerling met ondersteuningsbehoeften hebben geïdentificeerd¹⁰. Figuur 4 laat zien dat er vanaf de invoering van passend onderwijs sprake is van een stijging van de zorgzwaarte van leerlingen, volgens hun leraren. Of dit een weerspiegeling is van daadwerkelijk grotere problematiek bij leerlingen, of van verandering in de manier waarop of de normen waarmee leraren sinds passend onderwijs problemen signaleren, valt niet te zeggen.

Voor het voortgezet onderwijs laten de beschikbare data zo'n lange tijdlijn niet toe, maar uit alleen de gegevens van ná passend onderwijs blijkt dat ook in het voortgezet onderwijs sprake is van een lichte stijging in zorgzwaarte (Smeets et al., 2017, 2019).

Figuur 4

Ontwikkeling in zorgzwaarte van leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften, basisonderwijs, periode 2008-2018



Bron: Van Aarsen e.a. (2020)

4 Schoolloopbanen, prestaties en welbevinden

Schoolloopbanen

De vraag of passend onderwijs ertoe leidt dat leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften succesvoller loopbanen hebben in het onderwijs, en daarna op de arbeidsmarkt, kan binnen de termijn van het evaluatieonderzoek uiteraard nog niet beantwoord worden. Daarvoor is een onderzoeksperiode van meer dan vijftien jaar nodig. De leerlingen die in 2014 zijn begonnen aan het basisonderwijs (het jaar waarin passend onderwijs van kracht is geworden), hebben immers pas in ongeveer 2030 een plek in het tertiair onderwijs (mbo, hbo, wo) of op de arbeidsmarkt. In het evaluatieonderzoek is wel een nulmetingsonderzoek uitgevoerd: een onderzoek naar loopbanen van leerlingen met en zonder extra ondersteuning die in het schooljaar 2004/05 in het basisonderwijs zaten (in de groepen 2, 4, 6 of 8) en die tien jaar lang gevolgd zijn. Een deel van deze leerlingen (degenen uit groep 8) kon daarmee gevolgd worden tot op de arbeidsmarkt. Dit betreft dus een generatie leerlingen die passend onderwijs helemaal niet heeft meegemaakt en die later vergeleken kan worden met generaties voor wie dat wel geldt. In een tweede onderzoek zijn de loopbanen onderzocht van leerlingen die passend onderwijs gedeeltelijk hebben meegemaakt, namelijk alleen in het voortgezet onderwijs. Dit zijn leerlingen die in het schooljaar 2013/14 in groep 8 van het basisonderwijs

zaten. Zij konden daarna vijf jaar worden gevolgd.

Het eerste onderzoek, de nulmeting, laat zien dat over het geheel genomen leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften een lager onderwijsniveau bereiken dan leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften. Dat geldt niet alleen voor alle leerlingen bij elkaar, maar ook per adviescategorie (per geadviseerd schooltype voortgezet onderwijs in groep 8). In elke adviescategorie, behalve voor leerlingen met advies praktijkonderwijs, blijken leerlingen die in het basisonderwijs geïdentificeerd zijn als leerling met extra ondersteuningsbehoeften, in en na het voortgezet onderwijs een significant minder hoog niveau te bereiken dan leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoefte. Hierbij is gecorrigeerd voor overige leerlingkenmerken zoals cognitieve capaciteit, sociaal-etnische herkomst, geslacht, zittenblijven in het voortgezet onderwijs, verwijzing naar speciaal onderwijs en ouderlijke steun. Die kenmerken verklaren niet waarom leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften met een lager niveau het voortgezet onderwijs verlaten (Koopman & Rossen, 2017)¹¹.

Binnen de groep met extra ondersteuningsbehoeften heeft zorgzwaarte een extra negatief effect. In elke adviescategorie behalen leerlingen met minder zorgzwaarte hogere onderwijsniveaus dan leerlingen met meer zorgzwaarte. Na correctie voor andere factoren blijkt dit echter vooral voor leerlingen in de hogere schooltypen te gelden. Verder behalen leerlingen met gedragsproblemen, vooral als er sprake is van een combinatie met andere problemen, een lager onderwijsniveau dan leerlingen met overige problemen of alleen leerachterstanden.

Een belangrijke nuancering hierbij is dat de gevonden verschillen weliswaar allemaal significant zijn, maar klein. Er zijn dus geen grote verschillen in bereikt onderwijsniveau tussen leerlingen met en zonder extra ondersteuningsbehoeften aan het eind van het voortgezet onderwijs. En voor die leerlingen die na tien jaar al op de arbeidsmarkt terecht waren gekomen, waren er helemaal geen verschillen meer. Rekening houdend met het niveau van hun diploma zijn er geen verschil-

len in bijvoorbeeld wel of niet werkloos zijn. Naar effecten op succes in vervolgopleidingen (mbo, hbo, wo) kon in dit onderzoek niet gekeken worden, daarvoor was de periode van tien jaar te kort (Koopman & Rossen, 2017).

In het tweede onderzoek, bij leerlingen die passend onderwijs gedeeltelijk hebben meegemaakt en die vijf jaar zijn gevolgd in het voortgezet onderwijs, is opnieuw gebleken dat loopbanen in het voortgezet onderwijs wat minder succesvol verlopen bij leerlingen die in het basisonderwijs leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften waren. Een aanvullend gegeven uit dit onderzoek is dat leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften in groep 8 ook in lichte mate lagere adviezen krijgen dan leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften, bij gelijke prestaties. Daarnaast is in dit onderzoek ook nagegaan of er (extra) buitenschoolse factoren zijn die succes in het voortgezet onderwijs kunnen voorspellen, zoals omstandigheden in het gezin (bijvoorbeeld werkloosheid, inkomensondersteuning, zorg of hulpverlening voor gezinsleden) of bij de leerling zelf (zoals jeugdzorg ontvangen). Dat blijkt het geval, maar de gevonden effecten zijn ook hier klein en niet consistent voor de verschillende schooltypen (Koopman & Ledoux, 2020).

Voor een specifieke groep leerlingen, namelijk leerlingen met Downsyndroom, is nog apart onderzocht of passend onderwijs van invloed is op hun onderwijspositie en schoolloopbaan. De aanleiding werd gevormd door signalen dat het sinds de invoering van passend onderwijs moeilijker zou zijn om leerlingen met Downsyndroom in het regulier onderwijs te plaatsen of te houden. Reguliere scholen zouden terughoudender worden in de opname of in het behoud van deze leerlingen omdat zij de belasting voor de leraar en de klas te groot vinden. Voor die signalen zijn geen aanwijzingen gevonden: kinderen met Downsyndroom gaan niet vaker naar het speciaal onderwijs en zij blijven niet minder lang in het regulier onderwijs sinds de invoering van passend onderwijs. Passend onderwijs blijkt dus geen negatieve invloed te hebben op de keuzemogelijkheden voor deze kinderen. Eerder integendeel: kinderen met

Downsyndroom blijven sinds de invoering van passend onderwijs juist iets langer in het regulier onderwijs. Van deze leerlingen start 62% in het regulier onderwijs. Slechts een klein deel haalt echter groep 8 (18%), de meeste leerlingen gaan voor die tijd uiteindelijk toch naar het speciaal onderwijs, zij het dus iets later dan voorheen (Koopman, Van Eck, & De Boer, 2018).

Prestaties

In een van de onderzoeksprojecten in het evaluatieprogramma zijn gegevens verzameld over prestaties van leerlingen in het regulier onderwijs. Daarin konden leerlingen met en zonder extra ondersteuningsbehoeften met elkaar worden vergeleken, voor het basisonderwijs¹². Omdat dit onderzoek tweemaal is uitgevoerd met een tussenperiode van twee jaar, zijn ook (beperkt) longitudinale gegevens beschikbaar. Het onderzoek laat voor wat betreft de leerprestaties verschillen zien tussen prestaties begrijpend lezen en prestaties rekenen. Leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften presteren bij begrijpend lezen minder goed dan leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften, in de groepen 4, 6 en 8. De verschillen zijn significant, maar het gaat om een bescheiden effect (zie Appendix, toelichting 2). In leerwinst (de groei van de vaardigheid over jaren heen) zijn de verschillen gering. Tussen groep 4 en 6 wordt het verschil in prestaties begrijpend lezen iets kleiner, maar tussen groep 6 en 8 wordt het weer groter. Bij de prestaties rekenen zijn er ook verschillen, maar die zijn veel geringer en de leerwinst is in beide groepen gelijk, zowel tussen groep 4 en 6 als tussen groep 6 en 8 (Smeets et al., 2017, 2019; Van Aarsen et al., 2020)¹³.

Sociaal-emotioneel functioneren

In discussies over de vraag waar leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften beter tot hun recht komen, in regulier of in speciaal onderwijs, gaat het niet alleen over hun kansen op onderwijssucces. Het gaat ook over wat het meest gunstig is voor het welbevinden en het zelfbeeld van leerlingen en over waar het beste gegarandeerd kan worden dat de gewenste ondersteuning wordt geboden

(Huizinga, Graas, & Bexkens, 2017; Ledoux, Van Langen, Regtvoort, Smeets, & Paas, 2015; Stoutjesdijk, 2014; Zweers, 2018).

In het hierboven genoemde onderzoek waarin leerlingen met en zonder extra ondersteuningsbehoeften met elkaar kunnen worden vergeleken, zijn ook sociaal-emotionele factoren onderzocht¹⁴. Leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften blijken in het regulier basisonderwijs lager te scoren op cognitief zelfvertrouwen en hun welbevinden met medeleerlingen. Er zijn geen verschillen tussen deze twee groepen in hun welbevinden met de leerkracht. In het voortgezet onderwijs scoren leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften in vergelijking met andere leerlingen lager op cognitief zelfvertrouwen, taakmotivatie, welbevinden met medeleerlingen en welbevinden met de mentor (Smeets et al., 2017, 2019, zie appendix, toelichting 3). Alle genoemde verschillen zijn significant maar overwegend klein.

Ervaringen van leerlingen

In twee onderzoeksprojecten is nagegaan wat leerlingen vinden van de extra ondersteuning die hen wordt geboden op school. In het eerste onderzoek, waarin het expliciet het doel was om 'de stem van de leerling' te laten horen, zijn 85 interviews gehouden met leerlingen in het basisonderwijs, voortgezet onderwijs en met studenten in het middelbaar beroepsonderwijs. Hiervoor zijn leerlingen en studenten van verschillende scholen geselecteerd, met extra ondersteuningsbehoeften op het gebied van gedragsproblemen en/of sociaal-emotionele problemen of met alleen een specifiek leerprobleem, namelijk dyslexie. In de interviews is zowel gevraagd naar hun ervaringen met de ondersteuning door de school/de leraar als hun sociale positie in de klas.

Over de ondersteuning zijn de leerlingen in alle drie sectoren positief. Ze noemen zowel ondersteuning bij leerproblemen (vooral basis- en voortgezet onderwijs) als wat betreft motivatie en leeraanpak (meer in het mbo). Leerlingen vinden dat hun eigen leerstijl/aanpak beter wordt en dat ze een beter gevoel over zichzelf krijgen. Ook vinden de meeste, maar niet alle leerlingen dat

de ondersteuning een positief effect heeft op hun leerprestaties.

Over hun sociale positie oordelen de leerlingen verschillend. Een deel ervaart problemen met acceptatie door anderen op hun school, een ander deel niet (De Boer & Kuijper, 2017).

Wat in dit onderzoek opvalt, is dat leerlingen het vooral hebben over ondersteuning die ze ervaren buiten de klas. Dit suggereert dat hulp die leraren geven in de klas door hen mogelijk minder ervaren wordt als extra ondersteuning. Voor het basis- en voortgezet onderwijs zijn hier vanuit het tweede onderzoek ook gegevens over. Het gaat om oordelen die leerlingen hebben gegeven over het handelen van hun leraar (mentor in het voortgezet onderwijs) op het gebied van klassenmanagement, didactisch handelen en het geven van extra hulp. Voor klassenmanagement en didactisch handelen zijn er geen verschillen in waardering tussen leerlingen met en zonder extra ondersteuningsbehoeften. Voor extra hulp wel: leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften geven aan meer extra hulp van hun leraar/mentor te ontvangen dan overige leerlingen. Dus of ze dit nu voelen als 'extra ondersteuning' of niet, ze rapporteren wel dat ze meer hulp krijgen, ook in de klas (Van Aarsen et al., 2020).

5 Effecten op overige leerlingen

Zoals vermeld in de inleiding, menen veel leraren dat de aandacht die zij moeten besteden aan de leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften ten koste gaat van de ontwikkelingsmogelijkheden van de overige leerlingen. Het is duidelijk dat dit voor hen een dilemma vormt, hun wens is uiteraard om elke leerling te kunnen bieden wat nodig is.

Naar de vraag of leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften in hun ontwikkeling geschaad worden door de aanwezigheid van leerlingen met ondersteuningsbehoeften in hun klas is niet veel, maar wel enig onderzoek gedaan. In 2014, dus vlak voor de invoering van passend onderwijs, is binnen het basisonderwijs onderzocht of het voor de prestaties en het welbevinden van de leerlin-

gen zonder extra ondersteuningsbehoeften iets uitmaakt hoeveel leerlingen met ondersteuningsbehoeften er in hun klas zitten. Dat bleek niet het geval, er werd hiervan geen effect gevonden (Roeleveld, Karssen, & Ledoux, 2014). In later onderzoek uit het evaluatieprogramma is dit bevestigd (Van Aarsen et al., 2020). Er lijken dus geen directe risico's te zijn dat andere leerlingen geschaad worden door de aandacht die nodig is voor leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften. Maar meer onderzoek hiernaar is wenselijk. We weten bijvoorbeeld nog te weinig over effecten op dynamiek in de klas, werk-/leerklimaat en interacties tussen leerlingen.

6 Thuiszitters

De leerlingen die het meest in de aandacht staan als doelgroep van passend onderwijs, zijn de thuiszitters. Dit zijn leerlingen die leerplichtig zijn en meer dan drie maanden ongeoorloofd verzuimen van school. Ook leerplichtige leerlingen die helemaal niet op een school staan ingeschreven behoren hier toe. Het terugdringen van thuiszitten is al bij de motivering voor de stelselwijziging als belangrijk doel daarvan genoemd. Een van de instrumenten waarmee men dit wilde bereiken, was de al genoemde invoering van een zorgplicht voor scholen (formeel schoolbesturen). De zorgplicht houdt in dat een school bij aanmelding van een kind met extra ondersteuningsbehoefte moet onderzoeken of ze die leerling passende ondersteuning kunnen bieden, en als dat niet het geval is zelf een andere passende school moet zoeken die de leerling wil opnemen. Aldus zou er nooit meer een leerling 'tussen wal en schip' kunnen vallen, was de gedachte. Daarnaast zou ook het samenwerken in de samenwerkingsverbanden moeten bijdragen aan het vinden van passende oplossingen voor moeilijk plaatsbare leerlingen.

De registratie van thuiszitten kende, in de beginjaren van passend onderwijs, de nodige onvolkomenheden. Ongeoorloofd verzuim moet door scholen gemeld worden bij de afdelingen leerplichtzaken van gemeenten,

maar dit gebeurde niet altijd even goed. Bovendien hanteerden gemeenten niet allemaal dezelfde procedures en systemen. In de loop van de tijd is geïnvesteerd in verbetering en meer standaardisatie, daardoor zijn recente cijfers waarschijnlijk betrouwbaarder dan oudere cijfers. Ook zijn samenwerkingsverbanden, daartoe ook aangesproken door de Inspectie van het Onderwijs, zelf cijfers over thuiszitten gaan opvragen bij hun scholen.

Het Ministerie van OCW rapporteert over cijfers en trends wat betreft thuiszitters in de zogenoemde 'verzuimbrieven' aan de Tweede Kamer. Deze cijfers zijn afkomstig van de gemeenten en worden verzameld en bewerkt door een afdeling van het ministerie (DUO). De trends tonen een stijging van het aantal thuiszitters sinds de start van passend onderwijs; in 2013/14 waren het er ongeveer 3200 en in 2017/18 ging het om 4500 kinderen (in basis-, voortgezet en speciaal onderwijs, Ledoux & Waslander, 2020). Het is onbekend of het om een werkelijke stijging gaat, of om het resultaat van verbeterde registraties.

De Inspectie van het Onderwijs verzamelt zelf ook data over thuiszitten, door navraag bij de samenwerkingsverbanden. Ook hierbij spelen onduidelijkheden over betrouwbaarheid van cijfers, zeker in de beginperiode omdat samenwerkingsverbanden toen hun registraties nog moesten opzetten. De gegevens van de inspectie laten een veel lager aantal thuiszitters zien dan de gegevens van DUO, maar dit komt door een verschil in meetwijze. Bij DUO gaat het om leerlingen *die op enig moment in een schooljaar* langer dan drie maanden absoluut of relatief verzuimen. Het gaat dus niet om het aantal leerlingen dat op een actueel moment thuiszitter is, dat aantal ligt hoogstwaarschijnlijk lager. De inspectie vraagt bij de samenwerkingsverbanden sinds 2015 om de paar maanden naar het aantal bij hen geregistreerde thuiszitters. Daarmee wordt het aantal *actuele* thuiszitters dus dichter benaderd. In de periode 2015-2017 blijkt het dan te gaan om circa 300 thuiszitters in het primair onderwijs en circa 1300 thuiszitters in het voortgezet onderwijs, per meetmoment (Ledoux et al., 2019).

Ongeacht de meetwijze, en los van de vraag of het aantal thuiszitters nu stijgt of

niet, is het wel duidelijk dat de ambitie om thuiszitten te voorkomen of op te lossen nog (lang) niet is gehaald. Wel heeft passend onderwijs geleid tot meer aandacht voor dit probleem en tot meer interventies. Representatieve cijfers over de aard van de problematiek die schuilgaat achter het verschijnsel thuiszitten zijn er nog niet¹⁵. Duidelijk is wel dat er heel verschillende oorzaken aan ten grondslag liggen. Het gaat vaak om leerlingen waar ingewikkelde problematiek speelt, zoals angsten, depressies, pesten, ouders die hun leven niet op orde hebben, ouders die een verwijzing niet accepteren, leerlingen die uit (semi)residentiële instellingen komen. Inzet van jeugdhulp is bij thuiszitters vaak aan de orde en wijst dus ook op een problematiek bij leerlingen en gezinnen (Ingrado/NJI, 2018; CBS, 2019). Er is een grijs gebied met ziekmeldingen; ouders melden soms een kind ziek terwijl er andere dingen aan de hand zijn (Hoogeboom, Roelofs, & Slump, 2015). Uit een onderzoek naar thuiszitters in Utrecht, waarin dossiers van 50 thuiszitters in het voortgezet onderwijs zijn geanalyseerd, komt naar voren dat er ruwweg twee groepen thuiszitters zijn. In de eerste plaats (vooral) jongens uit het voortgezet speciaal onderwijs, praktijkonderwijs en vmbo-b, veelal met gedragsproblemen en soms ook met (vaak pas laat gediagnostiseerde) psychische problemen. In de tweede plaats leerlingen in andere schooltypen, overwegend met een psychische problematiek (Lectoraat Participatie en Maatschappelijke ontwikkeling, 2016). In een onderzoek waarin dossiers beschikbaar zijn van 320 Amsterdamse leerlingen in het voortgezet speciaal onderwijs en in bovenschoolse voorzieningen (voor leerlingen die tijdelijk niet meer in het regulier voortgezet onderwijs kunnen functioneren), is nagegaan welke kenmerken van deze leerlingen samenhangen met voormalig thuiszitten van de leerlingen (zoals motivatie voor school, cognitieve problemen, gezinsproblemen). In 63 van deze cases was er een keer in hun verleden sprake geweest van thuiszitten. Geen van de onderzochte kenmerken vertoonde een sterke samenhang met thuiszitten, het ging steeds om lage correlaties. Ook na clustering kon steeds slechts een klein deel

van de variantie worden verklaard (Van Binsbergen, Pronk, Van Schooten, Heurter, & Verbeek, 2019). Dat bevestigt eerdere informatie dat de problemen die ten grondslag liggen aan thuiszitten heel uiteenlopend zijn. Niettemin kwamen er in dit onderzoek ook enkele bevindingen naar voren die wat meer licht werpen op wat aan thuiszitten ten grondslag ligt. Zo bleek bij meisjes de kans op thuiszitten groter dan bij jongens en waren het niet zozeer de leerlingen met externaliserende gedragsproblemen die met thuiszitten te maken hadden, maar juist de leerlingen met internaliserende gedragsproblemen¹⁶. Tot de internaliserende problemen behoren stemmingsstoornissen, overmatige stress, automutilatie en identiteitsproblemen. Verder bleek uit dit onderzoek dat ook factoren als overgewicht, problemen met zelfverzorging en cannabisgebruik iets van het verschil tussen wel/niet thuiszitters verklaren. Ook bleek (opnieuw) dat een problematische thuissituatie bij veel leerlingen een rol speelt, dat kwam in dit onderzoek vooral uit gehouden interviews naar voren. Een problematische thuissituatie draagt bij aan wegblijven van school. Het nog schaarse onderzoek laat wel zien dat de oorzaak van thuiszitten zelden uitsluitend lijkt te liggen in tekortschietende of onwillige scholen. Het beeld dat thuiszitten komt doordat scholen de deur gesloten houden voor complexe leerlingen is niet juist. Ze doen juist vaak nog opvallend veel moeite (Van der Meer, 2016). Thuiszitters zijn leerlingen met problemen waar zowel ouders als scholen mee worstelen en bij wie soms een lange zoektocht naar een passende oplossing of verbetering aan de orde is. De zorgplicht blijkt in ieder geval hiervoor geen afdoende maatregel.

7 Conclusies en discussie

Echt heldere doelstellingen over wat passend onderwijs bij leerlingen moet bereiken, zijn er niet. De belangrijkste verwachtingen waren dat passend onderwijs ervoor zou zorgen dat er geen thuiszitters meer zijn en dat de groei van het speciaal onderwijs zou afremmen. De eerste verwachting komt nog niet uit, hoewel

het vanwege onzekerheid over de data moeilijk is om dit goed te beoordelen. De tweede verwachting leek aanvankelijk wel uit te komen, maar de laatste twee jaar beweegt de trend in deelname aan passend onderwijs weer de andere ('verkeerde') kant op. Dat is een signaal dat verwijzen naar het speciaal onderwijs nog tot de vaste patronen in het Nederlands onderwijs behoort en niet iets is dat gemakkelijk kan worden beïnvloed. Mogelijk speelt hierbij ook verdichting van problematiek van leerlingen een rol, en/of meer en vroeger signaleren.

Waar het gaat om prestaties en bereikt onderwijsniveau laat het evaluatieonderzoek zien dat leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften in het basisonderwijs minder goed presteren dan leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften (zij het niet op alle indicatoren) en dat dit in de eerste jaren van passend onderwijs nog niet is veranderd. Maar de onderzoeksperiode waarop dit betrekking heeft is kort en wellicht is er meer tijd nodig om op dit vlak verandering te zien. Over het bereikt onderwijsniveau weten we dat tot nu toe leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften wat minder ver komen dan leerlingen zonder extra onderwijsbehoeften, ook als rekening wordt gehouden met overige achtergrondkenmerken van leerlingen en met hun cognitief niveau. Maar die gegevens hebben grotendeels betrekking op leerlingen die hooguit in een deel van hun schoolloopbaan passend onderwijs hebben meegemaakt. Toekomstig onderzoek zou moeten uitwijzen hoe het gaat met leerlingen die hun hele schoolloopbaan doorlopen vanaf 2014.

Positieve uitkomsten zijn er ook. Leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften zijn overwegend positief over de hulp die zij krijgen op school. Anders dan wat vaak wordt gesteld, blijkt de aandacht die zij krijgen niet ten koste te gaan van de prestaties en het welbevinden van de overige leerlingen, al is ook op dit onderwerp nader onderzoek gewenst.

Het onderzoek heeft ook laten zien dat de groep leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften behoorlijk groot is. Naast de leerlingen in het speciaal onderwijs gaat het in het regulier onderwijs volgens leraren om 20-25% van de leerlingen in hun klas. Dat is

een heel gevarieerde groep qua ondersteuningsbehoeften (van licht tot zwaarder), maar het is goed om voor ogen te houden dat de doelgroep van passend onderwijs niet alleen bestaat uit leerlingen met officiële diagnoses, duidelijk aanwijsbare beperkingen of problematisch verzuimgedrag.

In het eindrapport van de evaluatie passend onderwijs (Ledoux & Waslander, 2020) hebben we, alle gegevens wegende, geconcludeerd dat het eigenlijk niet mogelijk is om vast te stellen of de invoering van passend onderwijs heeft geleid tot meer hulp op maat voor leerlingen die dat nodig hebben. Dat dat niet kan worden vastgesteld, komt doordat het beleid geen doelgroepdefinitie kent, doordat leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften niet geregistreerd worden en doordat het onbepaald is wanneer hulp 'op maat' is. Geconcludeerd is daarom dat het beleid hierover meer helderheid zou moeten bieden en dat betere monitoring nodig is. Vooralsnog is daarvoor niet gekozen, zo blijkt uit de conclusies die de Minister van OCW heeft getrokken uit de evaluatie in een brief aan de Tweede Kamer (Ministerie van OCW, 2020). Wel is daarin het voornemen geuit om een volgende stap te zetten: van passend onderwijs naar inclusief (inclusiever) onderwijs. Hiermee wordt bedoeld: leerlingen met en zonder ondersteuningsbehoeften vaker samen dicht bij huis naar dezelfde school. Deze keuze is mede gemotiveerd door internationale verdragen waar Nederland zich aan heeft gebonden. Maar deze ambitie lijkt, gezien de uitkomsten van de evaluatie, erg hoog. We zien immers nog niet dat er sinds passend onderwijs al sprake is van een (blijvende) krimp van het aandeel leerlingen op speciale scholen. En er is ook nog veel weerstand bij leraren tegen het idee dat ze nog meer dan nu in staat zouden moeten zijn om tegemoet te komen aan heel diverse ondersteuningsbehoeften (Ledoux, 2020; Ledoux, Smeets & Van Eck, 2020). Een ontwikkeling naar inclusief onderwijs is in de praktijk nog niet duidelijk zichtbaar.

een indicatie voor extra ondersteuning worden aangevraagd bij onafhankelijke indicatiecommissies. Werd een indicatie toegekend, dan konden ouders vervolgens kiezen tussen een plaats in het speciaal onderwijs of in het regulier onderwijs. Was het laatste het geval, dan kreeg de school voor die leerling een hoeveelheid geld, te besteden aan extra ondersteuning. Dit staat bekend als het 'rugzakje' (de officiële term is leerlinggebonden financiering). Naast deze middelen was dan ook altijd sprake van verplichte ambulante begeleiding van die leerling vanuit het speciaal onderwijs. Het ging om een openeinderegeling: bij elke indicatie waren middelen en ambulante begeleiding gegarandeerd.

2. Leerwegondersteuning is extra ondersteuning van leerlingen in het vmbo (beroepsgericht voorgezet onderwijs) die dat op grond van specifieke criteria nodig hebben. Praktijkonderwijs is een vorm van voortgezet onderwijs (aparte scholen) voor leerlingen bij wie het halen van een diploma voortgezet onderwijs onwaarschijnlijk wordt geacht. Voor beide soorten onderwijs waren voorheen indicaties verplicht, die verleend werden door regionale commissies. De toewijzing van deze vormen van ondersteuning ligt sinds passend onderwijs bij de samenwerkingsverbanden. De landelijke criteria gelden daarbij nog, tenzij het samenwerkingsverband kiest voor de mogelijkheid om deze zelf te gaan hanteren ('opting out', tot op heden alleen mogelijk voor leerwegondersteuning). Dan kunnen ze ook hierin eigen keuzes maken.
3. Het onderzoeksinstrument dat hiervoor zowel in COOL5-18 als in de evaluatie passend onderwijs is gebruikt is het 'zorgprofiel'. Dit is een vragenlijst die leraren op steekproefscholen invullen voor alle leerlingen die volgens hen 'zorgleerling' zijn, met gebruik van de genoemde hulpdefinitie. In COOL5-18 zijn gegevens verzameld op circa 400 basisscholen, bij leraren in de groepen 2, 5 en 8. In het evaluatieprogramma gaat het om circa 50 basisscholen en 50 vo-vestigingen in het onderzoek 'schoolklas-leerling'. Het instrument zorgprofiel is daar ingezet bij leraren in de groepen 4, 6 en 8 in het basisonderwijs en mentoren in de leerjaren 1 en 3 in het voortgezet onderwijs. In het zorgprofiel wordt per zorgleerling gevraagd naar

Noten

1. Vóór passend onderwijs kon voor leerlingen

- een aantal kenmerken van die leerling.
4. Deze gegevens zijn afkomstig uit het zorgprofiel en lenen zich voor vergelijking in de tijd, omdat we (voor het basisonderwijs) al beschikken van data hierover uit COOL5-18.
 5. Voor het voortgezet onderwijs zijn geen COOL5-18 data beschikbaar, dit betreft alleen data uit de steekproef schoolvestigingen vo in het evaluatieprogramma.
 6. Het speciaal basisonderwijs is hier, voor de eenvoud, buiten beschouwing gelaten. Maar ook daar is de trend er een van eerst daling en dan weer stijging (Koopman & Ledoux, 2018b,c).
 7. In passend onderwijs is nu sprake van budget-financiering. Samenwerkingsverbanden krijgen een eigen budget, naar rato van het aantal leerlingen op de aangesloten scholen. Voor de bepaling van de omvang van dit budget is als norm gekozen de totale hoeveelheid kosten die in 2011 landelijk gemoeid was met de lichte en zware ondersteuning, waaronder dus de kosten van speciaal basisonderwijs, speciaal onderwijs en voortgezet speciaal onderwijs.
 8. Gebaseerd op onderzoek met data van DUO (Ministerie van OCW) en het Centraal Bureau voor de Statistiek (CBS), populatiegegevens.
 9. Gebaseerd op vergelijking van COOL-5-18 data en data uit het evaluatieprogramma, vergelijking van vijf metingen, periode 2008-2018, gegevens basisonderwijs. Gebaseerd op gegevens uit het zorgprofiel.
 10. Het gegeven wie zorgleerlingen zijn is afkomstig uit COOL5-18 (data groep 8), de loopbaangegevens zijn afkomstig van het CBS. De controlevariabelen zijn afkomstig uit COOL5-18.
 11. Voor het voortgezet onderwijs waren onvoldoende gegevens beschikbaar om deze vergelijkingen te maken.
 12. Dit betreft eveneens het onderzoek school-klas-leerling. Over de longitudinale data (analyses met leerwinst) is gerapporteerd in Van Aarsen e.a. (2020).
 13. Dit is onderzocht met vragenlijsten voor leerlingen (groep 6 en 8 po en leerjaar 3 vo) waarmee cognitief zelfvertrouwen, taakmotivatie, welbevinden met medeleerlingen en welbevinden met de leraar zijn gemeten. Deze vragenlijst is ook gebruikt in COOL5-18.
 14. In het evaluatieprogramma is geen eigen onderzoek uitgevoerd naar omvang en achtergronden van thuiszitten.

15. In een recent onderzoek (Krijnen et al., 2021), waarin een analyse is pleeegd op casussen van thuiszitters die behandeld zijn door de Geschillencommissie Passend Onderwijs en waar dus sprake was van een geschil tussen school en ouders, is echter gevonden dat in deze groep juist externaliserende gedragsproblematiek vaak voorkomt.

Literatuur

- CBS (2019). *Jeugdhulp. Eerste halfjaar 2019*. Den Haag: CBS.
- De Boer, A., & Kuijper, S. (2017). *De stem van de leerling over extra ondersteuning. Ervaringen van leerlingen in het primair onderwijs, voortgezet onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs met extra ondersteuning*. Groningen: RUG.
- DUO (2018). *Trends in passend onderwijs 2014-2018*. Den Haag: Ministerie van OCW.
- Huizinga, M., Graas, D., & Bexkens, A. (red.) (2017). *Kinderen met een licht verstandelijke beperking in het passend onderwijs. Visie op ondersteuning in de klas*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Hoogeboom, F., Roelofs, E., & Slump, K. (red) (2015). *Van Miep ziek naar Miep op maat. Passend onderwijs voor ieder kind. Coöperatie Ouderkracht voor 't kind*.
- Ingrado/NJI (2018). *Dit ben ik. Portretten van thuiszitters*. www.ingrado.nl
- Inspectie van het Onderwijs (2020). *Extra ondersteuning in het basisonderwijs*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Kennis, R., Eimers, T., Roelofs, M., Van Eck, P., & Exalto, R. (2020). *Impact van verevening voor samenwerkingsverbanden po en vo*. Nijmegen/Utrecht: KBA Nijmegen/Oberon.
- Koopman, P., & Ledoux, G. (2013). *Kengetallen Passend Onderwijs*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Koopman, P., & Ledoux, G. (2016). *Factsheet 1. Leerlingen in speciaal en regulier onderwijs*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Koopman, P., & Rossen, L. (2017). *Loopbanen van zorgleerlingen en niet-zorgleerlingen, van voor de invoering van Passend Onderwijs*. Amsterdam/Nijmegen: Kohnstamm Instituut/KBA Nijmegen.
- Koopman, P., & Ledoux, G. (2018a). *Doorstroom*

- naar het mbo en succes in het mbo van jongeren uit praktijkonderwijs, vmbo-b en vso. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Koopman, P., & Ledoux, G. (2018b). *Trends in verwijzingen speciaal onderwijs, 2011-2017*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Koopman, P., & Ledoux, G. (2018c). *Kenmerken van leerlingen in het speciaal basisonderwijs. Periode 2008-2018*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Koopman, P.N.J., Van Eck, P. & Boer, A. de. M.m.v. Bomhof, M., Exalto, R., Graaf, G. de, Ledoux, G. (2018). *Kinderen met Downsyndroom in het onderwijs*. Periode 2008/09 – 2017/18. Utrecht/Amsterdam: Oberon/Kohnstamm Instituut.
- Koopman, P., & Ledoux, G. (2020). *Schoolloopbanen van leerlingen met en zonder extra ondersteuningsbehoefte in de periode 2014-2018*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Krijnen, E., Vaessen, A., & Pater, C. J., Ledoux, G. (2021). *Zicht op thuiszitten. Geschillen over toelating, verwijdering of ontwikkelingsperspectief van (dreigende) thuiszitters*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut
- Lectoraat Participatie en Maatschappelijke ontwikkeling (2016). *Achtergronden en aanpak van 'thuiszitters' in het Utrechtse voortgezet onderwijs*. Utrecht: Hogeschool Utrecht.
- Ledoux, G. (2013). *Ex ante evaluatie Passend onderwijs*. Den Haag: ECPO.
- Ledoux, G., Roeleveld, J., Van Langen, A., & Smeets, E. (2012). *COOL Speciaal. Inhoudelijk rapport*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Ledoux, G., Van Langen, A., Regtvoort, A., Smeets, E., & Paas, T. (2015). *Onderwijsloopbanen, cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen in het speciaal basisonderwijs en speciaal onderwijs*. COOL Speciaal, tweede meting. Amsterdam/Nijmegen: Kohnstamm Instituut/ITS.
- Ledoux, G., Van der Linden, C., Van der Stege, H., Van der Hoeven, J., Van Eck, P., Exalto, R., & Waslander, S. (2019). *Centrale thema's in de Evaluatie Passend onderwijs, Deel 1. Onderzoek naar de werking van de zorgplicht, werken met ontwikkelingsperspectieven en de positie van ouders in passend onderwijs*. Amsterdam/Rotterdam/Utrecht/Tilburg: Kohnstamm Instituut/CED Groep/Oberon/TIAS: School for Business and Society.
- Ledoux, G., Smeets, E., & Van Eck, P. (2020). *Centrale thema's in de Evaluatie Passend onderwijs, Deel 2. Onderzoek naar toewijzing van ondersteuning en hulp op maat, dekkend aanbod en het schoolondersteuningsprofiel, en competenties en ondersteuning van leraren*. Amsterdam/Nijmegen/Utrecht: Kohnstamm Instituut/KBA Nijmegen/Oberon.
- Ledoux, G. (2020). *Passend onderwijs: hoe de verwachtingen te managen?* In: OCO (2020). *Empathie en passend onderwijs*. Amsterdam: Onderwijs Consumenten Organisatie.
- Ledoux, G., & Waslander, S., m.m.v. Eimers, T. (2020). *Evaluatie passend onderwijs*. Eindrapport. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Loon-Dikkers, L. van, Heurter, A., & Ledoux, G. (2017). *Ervaren bureaucratie en tevredenheid passend onderwijs. Meningingen van po- en ouders en mbo-studenten, schooljaar 2015-2016*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Loon-Dikkers, L. van, Weijers, D., & Heurter, A. (2017). *Onderwijsaanbod voor hoogbegaafde leerlingen in Amsterdam en Diemen. Leerlingen met en zonder leer-, gedrags- of psychische problemen*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Memorie van Toelichting bij de Wet passend onderwijs (2012). Den Haag: Ministerie van OCW.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (december, 2005). *Notitie Vernieuwing van de zorgstructuren in het funderend onderwijs*. Den Haag: Ministerie van OCW.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2011). *Naar passend onderwijs*. Brief aan de Tweede Kamer, ref. 266319. Den Haag: Ministerie van OCW.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2021). *Verbeteraanpak passend onderwijs en route naar inclusiever onderwijs*. Brief aan de Tweede Kamer, ref. 25992965. Den Haag: Ministerie van OCW.
- Roeleveld, J., Smeets, E., Ledoux, G., Wester, M., & Koopman, P. (2013). *Prestaties en loopbanen van zorgleerlingen. Secundaire analyses op COOL-data ten behoeve van evaluatie Passend Onderwijs*. Amsterdam/Nijmegen: Kohnstamm Instituut/ITS.
- Roeleveld, J., Karssen, M., & Ledoux, G. (2014). *Samenstelling van de klas en cognitieve en sociaal-emotionele uitkomsten*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Smeets, E., Boer, A. de, Van Loon-Dikkers, L., Rissen, L. & Ledoux, G. (2017). *Passend onderwijs*

op school en in de klas. Eerste meting in het basisonderwijs en voortgezet onderwijs. Nijmegen/Amsterdam: KBA/Kohnstamm Instituut.

Smeets, E., Ledoux, G., & Van Loon-Dijkers, L. (2019). *Passend onderwijs in de klas. Tweede meting in het basisonderwijs en voortgezet onderwijs*. Nijmegen/Amsterdam: KBA/Kohnstamm Instituut.

Stoutjesdijk, R. (2014). *Children with emotional and behavioral disorders in special education: placement, progress and family functioning*. Ridderkerk: Ridderprint BV.

Vaessen, A., Pater, C., & Exalto, R. (2020). *Passend onderwijs in de praktijk, deel 4. Casestudies in het primair en voortgezet onderwijs, ronde 2019*. Amsterdam/Utrecht: Kohnstamm Instituut/Oberon.

Van Aarsen, E., Suijkerbuijk, A., Smeets, E., Kennis, R., Weijers, D., Koopman, P., & Ledoux, G. (2020). *Extra analyses ten behoeve van de Evaluatie Passend onderwijs*. Utrecht/Nijmegen/Amsterdam: Oberon/KBA/Kohnstamm Instituut.

Van Binsbergen, M., Pronk, S., Schooten, E. van., Heurter, A., & Verbeek, F. (2019). *Niet thuisgeven. Schooluitval vanuit het perspectief van leerlingen*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut/Altra.

Van der Meer, J. (2016). *De bomen en het bos. Leraren en ouders over passend onderwijs*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.

Zweers, I. (2018). *"Shape sorting" students for special education services? A study on placement choices and social-emotional and academic functioning of students with SEBD in inclusive and exclusive settings*. Utrecht: Universiteit Utrecht.

Abstract

In the Netherlands a new law regulating the educational system for students with special educational needs (SEN) became operative in 2014. It was established to improve the support given to children with SEN. An extensive evaluation program was set up to investigate the results, in the period 2015-2020. The outcomes concerning students are brought together in this article. Methods used are secondary quantitative analysis on students' educational careers and surveys and interviews with teachers and students, in primary and secondary education. The results show that altering the system does not effect students very much in the investigated period. The amount of students who were referred to special education decreased a bit in the beginning, but rose again afterwards. The amount of students not going to school seems to be growing instead of the intended falling down. The needs of students are changing over time.

Keywords: Special educational SEN needs; (national) Policy; Special education; Inclusive education; Truancy; Educational careers

Auteur

Guuske Ledoux is Senior onderzoeker bij het Kohnstamm Instituut, Universiteit van Amsterdam. Tevens is zij coördinator van het onderzoeksconsortium dat de landelijke evaluatie van de invoering van passend onderwijs heeft onderzocht (2015-2020).

Correspondentieadres: Nieuwendammerdijk 179, 1025 LH Amsterdam.

Email: gledoux@kohnstamm.uva.nl

Appendix

Toelichting 1

De data over de samenhangen tussen toe- of afname van het aandeel speciaal onderwijs met verevening zijn als volgt:

Tabel 1

Correlaties van de toe- of afname van het aandeel so in een schooljaar t.o.v. 2011, met de verevening. Schooljaren 2012-2019.

		cor	sign.
2012	toe- of afname so tov 2011	0,021	ns
2013	toe- of afname so tov 2011	0,041	ns
2014	toe- of afname so tov 2011	0,167	ns
2015	toe- of afname so tov 2011	0,326	*
2016	toe- of afname so tov 2011	0,381	*
2017	toe- of afname so tov 2011	0,437	*
2018	toe- of afname so tov 2011	0,377	*
2019	toe- of afname so tov 2011	0,277	*

Tabel 2

Correlaties van de toe- of afname van het aandeel vso in een schooljaar t.o.v. 2011, met de verevening. Schooljaren 2012-2019.

		cor	sign.
2012	toe- of afname vso tov 2011	-0,478	*
2013	toe- of afname vso tov 2011	-0,130	ns
2014	toe- of afname vso tov 2011	0,103	ns
2015	toe- of afname vso tov 2011	0,499	*
2016	toe- of afname vso tov 2011	0,614	*
2017	toe- of afname vso tov 2011	0,582	*
2018	toe- of afname vso tov 2011	0,591	*
2019	toe- of afname vso tov 2011	0,556	*

De positieve correlaties vanaf 2015 zijn conform de verwachting, gegeven de werking van de verevening. De negatieve correlatie in het vso van 0,478 in 2012/13 speelt zich af in de periode van voor de invoering van passend onderwijs, toen er nog geen samenwerkingsverbanden waren, en er regionaal nog geen beleid werd gevoerd op de verwijzing naar het speciaal onderwijs. Deze negatieve correlatie is de resultante van de ongelijke regionale verdeling van leerlingen in het voortgezet speciaal onderwijs in 2011/12, die zich in 2012/13 verder verdiepte. Het betreft hier populatiegegevens, verschillen tussen de jaren zijn derhalve de werkelijke gegevens en niet statistisch getoetst.

Toelichting 2

In de tweede meting van het onderzoek school-klas-leerling (zie noot 3) waren de resultaten voor rekenen en begrijpend lezen als volgt (bron: Smeets et al., 2019, data uit 2018):

Tabel 3

Toetsresultaten 'Rekenen/wiskunde' en resultaten van variantieanalyses; leerlingen zonder en leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften, basisonderwijs

	zonder extra ondersteuningsbehoeften			met extra ondersteuningsbehoeften			F	P	h ²
	gem.	std.dev.	n	gem.	std.dev.	n			
Groep 4	58.52	14.01	440	50.23	16.88	188	40.64	<.001	.123
Groep 6	90.76	10.87	439	83.15	15.09	143	43.14	<.001	.168
Groep 8	115.41	10.87	340	105.77	13.46	89	49.88	<.001	.105

Tabel 4

Toetsresultaten 'Begrijpend lezen' en resultaten van variantieanalyses; leerlingen zonder en leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften, basisonderwijs

	zonder extra ondersteuningsbehoeften			met extra ondersteuningsbehoeften			F	P	h ²
	gem.	std.dev.	n	gem.	std.dev.	n			
Groep 4	21.92	11.66	396	15.72	13.19	176	31.73	<.001	.053
Groep 6	37.65	10.45	435	30.16	12.07	148	52.35	<.001	.083
Groep 8	60.78	16.96	345	47.43	19.88	101	44.67	<.001	.091

Toelichting 3

Ter toelichting hier de resultaten voor cognitief zelfvertrouwen en taakmotivatie in het basisonderwijs en voor welbevinden in het voortgezet onderwijs (bron: Smeets et al., 2019, data uit 2018):

Tabel 5

Cognitief zelfvertrouwen en taakmotivatie; gemiddelden, standaarddeviaties en resultaten van variantieanalyses; leerlingen zonder en leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften in groep 6 en groep 8 po

	zonder extra ondersteuningsbehoeften			met extra ondersteuningsbehoeften			F	p	h ²
	gem.	std.dev.	n	gem.	std.dev.	N			
Cognitief zelfvertrouwen	3.71	0.62	1514	3.51	0.64	554	40.91	<.001	.019
Taakmotivatie	4.22	0.59	1500	4.19	0.60	549	0.81	n.s.	.000

Toelichting: Score kan variëren van 1 (negatief) tot 5 (positief).

Tabel 6

Welbevinden; gemiddelden, standaarddeviaties en resultaten van variantieanalyses; leerlingen zonder en leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften in leerjaar 1 en 3 vo

	zonder extra ondersteuningsbehoeften			met extra ondersteuningsbehoeften			F	p	h ²
	gem.	std.dev.	n	gem.	std.dev.	N			
Welbevinden met mentor	3.74	0.76	1976	3.63	0.86	655	10.29	<.005	.004
Welbevinden met medeleerlingen	4.10	0.66	1976	3.90	0.74	655	41.77	<.001	.016
Schoolwelbevinden	3.58	0.67	1976	3.47	0.69	655	12.95	<.001	.005
Welbevinden met ouders	4.15	0.72	1957	4.01	0.77	646	18.73	<.001	.007

Toelichting: Score kan variëren van 1 (negatief) tot 5 (positief).