

**Ondersteuningsbehoeften van Leerlingen die Onderinstromen in het Speciaal
(Basis)onderwijs**

Anouk Meppelink S5419840

Masteropleiding Orthopedagogiek, Faculteit der Gedrags- en Maatschappijwetenschappen,
Rijksuniversiteit Groningen

Begeleiders: Dr. Suzanne Houwen en Dr. Erica Kamphorst

Tweede beoordelaar: Dr. Kirsten van den Bosch

Datum: 16 juni 2023

Aantal woorden: 8043

Samenvatting

Ondanks de invoering van de Wet op Passend Onderwijs (2014) groeit het aantal leerlingen in het speciaal onderwijs en het speciaal basisonderwijs weer, na een aanvankelijke daling. Dit wordt mede veroorzaakt doordat steeds meer leerlingen in Nederland meteen al instromen in het speciaal (basis)onderwijs zonder het regulier basisonderwijs te hebben bezocht, de zogenaamde onderinstroom. Er is weinig bekend over de problematieken die deze doelgroep ervaart en wat voor behoeften ten aanzien van ondersteuning zij hebben. In huidig onderzoek was het doel om de gebieden waarop onderinstromende leerlingen ondersteuningsbehoeften ervaren inzichtelijk te maken en tevens is getoetst of deze ondersteuningsbehoeften samenhangen met het type onderwijs dat zij volgen (speciaal basisonderwijs of speciaal onderwijs). Het onderzoek is uitgevoerd op basis van secundaire data van 172 leerlingen die onderinstroomden in het speciaal basisonderwijs of speciaal onderwijs in Zuid-Limburg. Deze data zijn verzameld middels een volgsysteem dat op regionaal niveau is ontwikkeld. Aan de hand van de modus is gebleken dat leerlingen de meeste ondersteuningsbehoeften ervaren op de gebieden ‘Leren en ontwikkeling’, ‘Sociaal, emotioneel en gedrag’ en ‘Opvoeding en thuis’. Uit de Fisher-Freeman-Halton Exact Test bleek geen sprake van een significant verband tussen de ondersteuningsbehoeften van onderinstromende leerlingen en het type onderwijs dat zij volgen. Op basis daarvan kan geconcludeerd worden dat deze variabelen niet samen lijken te hangen. Tot slot benadrukt de onderzoeker het belang van betere operationalisering van de ondersteuningsbehoeften van leerlingen zodat deze beter inzichtelijk gemaakt kunnen worden.

Trefwoorden: ondersteuningsbehoeften, onderinstroom, speciaal (basis)onderwijs

Abstract

Despite the introduction of the Wet op Passend Onderwijs (2014) the number of pupils in special education has been growing again. This is partly due to the fact that an increasing number of pupils in the Netherlands immediately starts in special education, without having attended regular primary education. Little is known about the problems these pupils experience and what special educational needs they have. The current study had focused on creating insight into which areas these pupils experience special educational needs and whether these special educational needs are related to the type of education they follow. This study is based on secondary data from 172 pupils who immediately started in special education in Zuid-Limburg. The data were collected through a tracking system that was developed at a regional level. When using the mode, it was found that pupils experience the most special educational needs in the categories 'Learning and development', 'Social, emotional and behaviour' and 'Upbringing and home'. The Fisher-Freeman-Halton Exact Test found no significant relationship between the special educational needs of pupils who immediately starts in special education and the type of education they follow. It can be concluded that these variables do not seem to be related. Finally, the researcher emphasized the importance of better operationalization of the special educational needs of pupils so that more insight can be gained.

Keywords: special educational needs, referral special education, early childhood

Ondersteuningsbehoeften van Leerlingen die Onderinstromen in het Speciaal (Basis)onderwijs

In augustus 2014 is de Wet op Passend Onderwijs ingevoerd in Nederland (Ledoux & Waslander, 2020). Het motto van Passend Onderwijs luidt als volgt: ‘Regulier als het kan, speciaal als het moet’. Dit motto sluit aan bij een belangrijke doelstelling van Passend Onderwijs: waar het mogelijk is kunnen leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften onderwijs blijven volgen in het regulier onderwijs (De Boer & Van der Worp, 2016). Er bestaan verschillende definities en beschrijvingen ten aanzien van ondersteuningsbehoeften. In huidig onderzoek wordt de volgende beschrijving gehanteerd: Leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften ervaren vaak problemen op cognitief, emotioneel, fysiek of sociaal gebied wat er voor zorgt dat zij meer moeite hebben met leren ten opzichte van leeftijdsgenoten en/of een beperking hebben in het vermogen om deel te nemen aan en te profiteren van onderwijs (Alkahtani, 2016; Foreman, 2009; Smith, 2010). Deze problemen zorgen ervoor dat zij behoefte hebben aan extra ondersteuning op één of meerdere gebieden om te kunnen leren en zich te kunnen ontwikkelen. De exacte ondersteuning die een leerling hierin nodig heeft worden de extra ondersteuningsbehoeften genoemd (ELK, 2019).

Met de invoering van de Wet op Passend Onderwijs (2014) gingen alle scholen in het speciaal onderwijs en het speciaal basisonderwijs deel uitmaken van een samenwerkingsverband. Binnen een samenwerkingsverband werken scholen binnen het regulier onderwijs en het speciaal (basis)onderwijs samen om alle leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben een passende onderwijsplek te bieden. Een belangrijke taak van het samenwerkingsverband is het afgeven van een toelaatbaarheidsverklaring (TLV) die recht geeft op een plek in het speciaal (basis)onderwijs. Een TLV wordt afgegeven voor leerlingen die dermate specialistische of intensieve begeleiding nodig hebben dat in het regulier onderwijs niet geboden kan worden (Rijksoverheid, z.d.).

In Nederland wordt een onderscheid gemaakt tussen verschillende clusters in het speciaal onderwijs (so) en het speciaal basisonderwijs (sbo). Het so is er voor leerlingen die behoefte hebben aan extra ondersteuning om te kunnen functioneren binnen een onderwijssetting (Rijksoverheid, z.d.). Het so is verdeeld in vier verschillende clusters. Binnen cluster 1 vallen de scholen voor leerlingen met een visuele beperking. Cluster 2 is er voor leerlingen met een auditieve beperking en leerlingen met een stoornis op het gebied van de taal-spraakontwikkeling. Cluster 3 richt zich op leerlingen met een lichamelijke en/of verstandelijke beperking en op leerlingen die langdurig ziek zijn. Als laatste richt cluster 4 zich op leerlingen die kampen met ernstige gedragsproblematiek of psychiatrische problematiek.¹ (Rijksoverheid, z.d.). Binnen het sbo hebben leerlingen voornamelijk te maken met leerachterstanden en moeilijkheden binnen de opvoedingssituatie thuis (RENN4, z.d.) Daarnaast heeft de meerderheid van de leerlingen binnen het sbo ook te maken met gedragsproblematiek, problemen ten aanzien van de werkhouding, problemen op het gebied van de communicatie of een verstandelijke beperking (Ledoux et al., 2012; Zweers, 2018). Kenmerkend voor het sbo is dat de problematieken van leerlingen op deze gebieden over het algemeen lichter zijn dan bij leerlingen in het so (Kaspers, 2021; Zweers, 2018). Zowel leerlingen binnen het sbo als het so hebben extra ondersteuningsbehoeften in vergelijking met leerlingen in het regulier onderwijs (RENN4, z.d.; Zweers et al., 2019)

Er bestaat een grote verscheidenheid aan problemen waar leerlingen binnen het speciaal (basis)onderwijs mee kampen die leiden tot extra ondersteuningsbehoeften. Vanuit internationale literatuur komen verschillende problemen naar voren die grofweg onderverdeeld kunnen worden in de volgende categorieën: gedragsproblematiek (Becker et al., 2011; Mann et al., 2007; Zweers, 2018), problematiek op het gebied van leren en cognitie

¹ Scholen binnen het sbo en het so cluster 3 en 4 maken deel uit van de samenwerkingsverbanden binnen de wet op Passend onderwijs. Het so cluster 1 en 2 wordt georganiseerd door landelijke organisaties. Scholen die onder cluster 1 en 2 vallen zijn dan ook niet meegenomen binnen het huidige onderzoek.

(Gee, 2020; Hibel et al., 2010; Mann et al., 2007; Smeets et al., 2007; Smeets & Roeleveld, 2016) fysieke beperkingen (Shapiro & Weiland, 2018; Van Dijk et al., 2003), belemmeringen door invloeden vanuit de omgeving (Kerpel, 2023) en ontwikkelingsproblematiek (Aron & Loprest, 2012; Hebbeler & Spiker, 2016). Ten aanzien van gedragsproblematiek kan er zowel sprake zijn van externaliserend als internaliserend probleemgedrag. Bij externaliserend probleemgedrag wordt het gedrag van een kind als storend gezien voor anderen, er kan bijvoorbeeld sprake zijn van agressief of hyperactief gedrag. Bij internaliserend probleemgedrag trekken kinderen zich juist terug, zijn ze vaak angstig, hebben ze weinig zelfvertrouwen en een gebrek aan sociale vaardigheden (Van der Veen et al., 2010). Kinderen met een classificatie ADHD of ASS kampen vaak met problemen binnen dit gebied (Van Dijk et al., 2003). Bij problematiek op het gebied van leren en cognitie kan men denken aan een specifieke leerstoornis, zoals bijvoorbeeld dyslexie (Scull en Winkler, 2011; Van Dijk et al., 2003), een verstandelijke beperking of een vertraagde cognitieve ontwikkeling, maar ook aan een gebrek aan motivatie en inzet, een verminderde concentratie, een traag werktempo (Van der Veen et al., 2010) of slechte schoolprestaties (Lane et al., 2005; Smeets & Roeleveld, 2016; Stoutjesdijk et al., 2012). Op het gebied van lichamelijke beperkingen komen auditieve en visuele stoornissen vaak voor (Van der Veen et al., 2010), evenals problemen in de fijne en/of grove motoriek (Van Dijk et al., 2003). Een laag opleidingsniveau van ouders (Anders et al., 2011; Delgado & Scott, 2006) of het deel uitmaken van een etnische minderheid (Florian, 2014; Sullivan & Bal, 2013) worden gezien als belemmerende factoren vanuit de omgeving die ervoor kunnen zorgen dat een leerling extra ondersteuningsbehoeften heeft (Smeets & Roeleveld, 2016). Ten aanzien van problemen omtrent de ontwikkeling komen ontwikkelingsachterstanden voornamelijk bij kinderen in de voorschoolse leeftijd of kleuterleeftijd voor. Deze achterstanden kunnen zich voordoen op verschillende gebieden: op fysiek, cognitief,

communicatief, sociaal-emotioneel of adaptief gebied (Aron & Loprest, 2012; Hebbeler & Spiker, 2016). Later in de basisschoolperiode zijn deze achterstanden bij de meeste leerlingen weggewerkt. Oudere leerlingen in de basisschoolleeftijd kampen ten aanzien van ontwikkelingsproblemen met name met problemen op het gebied van de taal- en spraakontwikkeling. Deze leerlingen hebben vaak niet meer te maken met een achterstand, maar met een stoornis op dit gebied (Aron & Loprest, 2012; Hebbeler & Spiker, 2016).

Leerlingen binnen speciale onderwijsvoorzieningen² ervaren veelal problemen op meerdere van bovenstaande gebieden. Hierdoor ervaren zij vaak ook op meerdere gebieden ondersteuningsbehoeften. Een combinatie van problemen en ondersteuningsbehoeften op het gebied van leren en cognitie en op het gebied van gedrag lijkt voornamelijk voor te komen (Riglin et al., 2014; Van Dijk et al., 2003; Warrens et al., 2023). Tevens kunnen de problemen op deze verschillende gebieden elkaar beïnvloeden (Aron & Loprest, 2012). De mate waarin leerlingen problemen en ondersteuningsbehoeften ervaren ten aanzien van sociaal-emotionele vaardigheden lijkt bijvoorbeeld van invloed te zijn op hun leerprestaties. Leerlingen die extra ondersteuningsbehoeften hebben met betrekking tot sociale competenties laten vaak minder toewijding en betrokkenheid zien ten aanzien van school dan leerlingen die geen extra ondersteuningsbehoeften hebben op dit gebied. Doordat de leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften in minder mate toegewijd en betrokken zijn, zijn hun leerprestaties vaak slechter dan de leerprestaties van leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften (Van der Hoeven, 2017).

Naar aanleiding van de invoering van de Wet op Passend Onderwijs zouden meer leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften les moeten krijgen in het regulier onderwijs en zou het aantal leerlingen in het sbo en het so moeten dalen (De Boer & Van der Worp, 2016).

² Deze term omvat alle mogelijke vormen van speciaal (basis)onderwijs in Nederland, evenals het speciaal onderwijs in het buitenland

Echter blijkt dat na een aanvankelijke daling, het aantal leerlingen zowel in het sbo als in het so sinds 2016 weer jaarlijks toeneemt. In het sbo steeg het leerlingenaantal in de periode van 2016 tot 2021 met 3%. In het so steeg het leerlingenaantal in deze periode zelfs met 13%. Tevens is de verhouding van het aantal leerlingen in het speciaal (basis)onderwijs tegenover het aantal leerlingen in het regulier basisonderwijs veranderd. In 2016 ging 4,2% van alle basisschoolleerlingen naar het sbo of het so en in 2021 was dit aantal gegroeid naar 4,8% van alle basisschoolleerlingen (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, z.d.). De stijging van het leerlingenaantal in het speciaal (basis)onderwijs wordt mede veroorzaakt doordat het aantal leerlingen dat op jonge leeftijd rechtstreeks instroomt in het speciaal (basis)onderwijs toeneemt, deze leerlingen behoren tot de zogenaamde onderinstroom (Ledoux & Waslander, 2020). In 2012 gingen 3620 kinderen rechtstreeks naar het speciaal (basis)onderwijs terwijl dit aantal in 2022 is toegenomen tot 4541 kinderen. Ook de verhouding van onderinstromende leerlingen is toegenomen. In 2012 behoorde 34,5% van de instromende leerlingen tot de onderinstroom. In 2022 is dit aandeel gegroeid tot 49,2%. (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap). Leerlingen die onderinstromen in het speciaal (basis)onderwijs hebben dermate intensieve of specialistische begeleiding nodig dat dit in het regulier onderwijs niet geboden kan worden (Rijksoverheid, z.d.). In Nederland bestaat geen algemeen gebruikte definitie voor onderinstroom. Samenwerkingsverbanden mogen zelf bepalen hoe zij onderinstroom definiëren. In het huidige onderzoek wordt de volgende definitie gehanteerd: “leerlingen die rechtstreeks instromen in het speciaal onderwijs, zonder het basisonderwijs te hebben bezocht” (Meijers – Troquet & Kersemakers, 2018).

Ondanks dat er veel wetenschappelijke literatuur bekend is over problematieken en ondersteuningsbehoeften van leerlingen in speciale onderwijsvoorzieningen is nog weinig bekend over de problematieken en de daar aan gelinkte ondersteuningsbehoeften van

leerlingen die in Nederland onderinstromen in het speciaal (basis)onderwijs. Echter blijkt de problematiek van leerlingen die op jonge leeftijd instromen in het sbo in Nederland zwaarder dan de problematiek van leerlingen die op latere leeftijd instromen in het sbo. Hierdoor kunnen onderinstromende leerlingen mogelijk meer ondersteuningsbehoeften ervaren (Koopman & Ledoux, 2019). Ten aanzien van de ondersteuningsbehoeften van leerlingen die onderinstromen is tot nu toe slechts bekend dat jongens in de voorschoolse leeftijd vaker (of meer) ondersteuningsbehoeften ervaren waardoor zij meer kans hebben om rechtstreeks in een speciale onderwijsvoorziening geplaatst te worden dan meisjes (Hibel et al., 2010; Mann et al., 2007). Voor zover bekend is er slechts één wetenschappelijk onderzoek dat zich heeft gericht op problematieken die kinderen, die onderinstromen in speciale onderwijsvoorzieningen, ervaren. Deze doelgroep lijkt veel problemen te ervaren op het gebied van de cognitieve ontwikkeling, het gedrag en de sociale ontwikkeling (Mann et al., 2007). Hierbij is het van belang te benoemen dat het onderzoek van Mann et al. (2007) zich richtte op leerlingen in de voorschoolse leeftijd die aangemeld werden voor de zogeheten special education services in de Verenigde Staten. Binnen deze special education services krijgen leerlingen hetzelfde aanbod als binnen een speciale onderwijsvoorziening in de Verenigde Staten, maar zij krijgen dit aangeboden in een apart klaslokaal binnen een reguliere onderwijssetting. De mate van extra ondersteuning zal dus mogelijk vergelijkbaar zijn met de ondersteuning die een leerling in Nederland aangeboden krijgt die onderinstroomt in een speciale onderwijsvoorziening, echter is de situatie waarin een kind zich bevindt heel anders (Zweers, 2018; Zweers et al., 2019). In Nederland wordt binnen het regulier onderwijs extra aandacht of instructie in principe in het klaslokaal zelf gegeven. Sommige leerlingen kunnen het klaslokaal wel even verlaten om extra ondersteuning te ontvangen, maar de kerninstructie krijgen leerlingen in de klas. Als blijkt dat leerlingen nog meer ondersteuning nodig hebben, dan worden zij naar het speciaal (basis)onderwijs verwezen. Daar volgen ze

onderwijs in een klassikale setting waarbij alle leerlingen extra ondersteuningsbehoeften hebben (Zweers, 2018; Zweers et al., 2019). Tevens bestaat er in Nederland een scheiding tussen het so en het sbo. De Verenigde Staten kent deze scheiding niet. De situatie in de Verenigde Staten verschilt dus op meerdere fronten van de Nederlandse situatie en kan daardoor niet één-op-één vergeleken worden. Het is dan ook onduidelijk of de resultaten uit het onderzoek van Mann et al. (2007) eveneens representatief zijn voor de Nederlandse kinderen die onderinstromen in het speciaal (basis)onderwijs.

Al met al kan geconcludeerd worden dat uit de wetenschappelijke literatuur veel gebieden naar voren komen waarop leerlingen in speciale onderwijsvoorzieningen problemen ervaren. Deze problemen leiden ertoe dat leerlingen extra ondersteuning nodig hebben op die gebieden en dus ondersteuningsbehoeften ervaren. Er is echter slechts een beperkt aantal onderzoeken die zich specifiek richten op de problematieken en/of ondersteuningsbehoeften van onderinstromende leerlingen. Tevens bestaat er voor zover bekend geen wetenschappelijke literatuur die zich richt op de problematieken en de bijbehorende ondersteuningsbehoeften van specifiek Nederlandse kinderen, die onderinstromen in het speciaal (basis)onderwijs. Het is dus de vraag of de problemen en ondersteuningsbehoeften die uit de (internationale) literatuur naar voren komen ook representatief zijn voor Nederlandse kinderen die onderinstromen in het speciaal (basis)onderwijs. Daar bestaat tot nu toe nog geen duidelijkheid over.

Aangezien bij leerlingen die al enige tijd onderwijs volgen in het speciaal (basis)onderwijs is gebleken dat leerlingen in het sbo over het algemeen kampen met lichtere problematiek dan kinderen in het so (Kaspers, 2021; Zweers, 2018) is de verwachting dat dit ook het geval zal zijn voor leerlingen die onderinstromen. Er wordt dan ook verwacht dat onderinstromende leerlingen in het so meer ondersteuningsbehoeften hebben dan de leerlingen die onderinstromen in het sbo. Het eerste doel van het huidige onderzoek is om

inzichtelijk te maken op welke probleemgebieden leerlingen die onderinstromen in het speciaal (basis)onderwijs ondersteuningsbehoeften hebben. Het tweede doel is om te onderzoeken of er ten aanzien daarvan verschillen bestaan tussen leerlingen die onderinstromen in het sbo of het so. Hiertoe zijn de volgende onderzoeksvragen geformuleerd:

- “Op welke gebieden hebben leerlingen die onderinstromen in het speciaal (basis)onderwijs in Nederland ondersteuningsbehoeften?”
- “In hoeverre zijn de gebieden waarop leerlingen, die onderinstromen in het speciaal (basis)onderwijs, ondersteuningsbehoeften ervaren en het type onderwijs (sbo of so) aan elkaar gerelateerd?”

Wanneer inzichtelijk wordt gemaakt op welke gebieden ondersteuningsbehoeften voorkomen bij kinderen die onderinstromen in de verschillende typen speciaal (basis)onderwijs kunnen samenwerkingsverbanden beter anticiperen op het gebied van onderwijsaanbod. Tevens kan mogelijk beter ingespeeld worden op de ondersteuningsbehoeften van deze kinderen door preventief te anticiperen en in de voorschoolse periode al passende ondersteuning in te zetten. Door meer inzicht te creëren in de ondersteuningsbehoeften van onderinstromende leerlingen zou mogelijk beter voldaan kunnen worden aan de doelstelling van de Wet op Passend Onderwijs: dat zoveel mogelijk leerlingen, waar mogelijk, onderwijs volgen in het regulier onderwijs.

Methode

Onderzoeksdesign

Het antwoord op de onderzoeksvraag is middels kwantitatief beschrijvend onderzoek verkregen. In het onderzoek is gebruik gemaakt van een bestaande kwantitatieve cross-sectionele dataset die samengesteld is door de samenwerkingsverbanden Westelijke Mijnstreek, Maastricht-Heuvelland en Parkstad. Dit zijn alle samenwerkingsverbanden in de

regio Zuid-Limburg. De data is oorspronkelijk verzameld ten behoeve van de aanvraag van een TLV.

Participanten

De doelpopulatie van het huidige onderzoek zijn Nederlandse kinderen die rechtstreeks ingestroomd zijn in het speciaal basisonderwijs en het speciaal onderwijs cluster 3 of 4. Vanuit deze populatie is een steekproef getrokken van 174 participanten. Dit betrof alle leerlingen waarvan voldoende gegevens beschikbaar waren in de bestaande dataset. Al deze leerlingen waren onderinstromers en voor hen allemaal is in het schooljaar 2021-2022 een TLV is afgegeven voor het speciaal basisonderwijs of speciaal onderwijs cluster 3 of 4, binnen de samenwerkingsverbanden van de regio Zuid-Limburg. Kinderen die ouder waren dan 8 jaar werden geëxcludeerd van het onderzoek. Passend bij de gehanteerde definitie van onderinstroom is het immers niet aannemelijk dat leerlingen ouder dan acht jaar tot de onderinstroom behoren. Dit betrof twee participanten. Uiteindelijk maakten 172 participanten deel uit van het onderzoek. Dit waren 123 jongens (71,5%) en 49 meisjes (28,5%). De participanten hadden een leeftijd tussen de vier en acht jaar op het moment van onderinstroom. Van de participanten stroomden 72 leerlingen (41,9%) in in het speciaal basisonderwijs, 62 leerlingen (36,0%) in het speciaal onderwijs cluster 3 en 17 leerlingen (9,9%) in het speciaal onderwijs cluster 4. Van 21 leerlingen (12,2%) is slechts bekend dat ze instroomden in het speciaal onderwijs, maar is het onbekend tot welk cluster de school van instroom behoort. Verder behoorden 43 kinderen (25,0%) tot het samenwerkingsverband Maastricht-Heuvelland, 36 kinderen (20,9%) tot het samenwerkingsverband Westelijke Mijnstreek en 93 kinderen (54,1%) tot het samenwerkingsverband Parkstad.

Instrument

De samenwerkingsverbanden hebben gebruik gemaakt van een volgsysteem dat op regionaal niveau is ontwikkeld om relevante gegevens ten behoeve van de TLV-aanvraag op

een systematische manier bij te houden. In huidig onderzoek is gebruik gemaakt van de gegevens met betrekking tot het type onderwijs en de gebieden waarop een leerling ondersteuningsbehoeften heeft. Binnen het volgsysteem is voor de ondersteuningsbehoeften een onderscheid gemaakt in vier gebieden:

1. Leren en ontwikkeling
2. Fysiek en medisch
3. Sociaal, emotioneel en gedrag
4. Opvoeding en thuis

Per leerling was in hiërarchische volgorde aangegeven op welk gebieden er sprake is van een ondersteuningsbehoefte. Dit houdt in dat leerlingen de meeste ondersteuningsbehoeften ervaren op het gebied dat als eerst genoemd werd en de minste op het gebied dat als laatste genoemd werd. Bij het bepalen van de gebieden waarop een leerling ondersteuningsbehoeften heeft, maken de samenwerkingsverbanden gebruik van de eerste twee stappen van de 4D-cyclus. Deze cyclus bestaat uit de volgende stappen: Data, Duiden, Doelen en Doen (Geurts et al., 2021). In de eerste stap zijn alle data verzameld rondom een leerling en vervolgens is in de tweede stap (Duiden), op basis van de verzamelde data, bepaald op welke gebieden een leerling extra ondersteuningsbehoeften heeft. De tweede stap is in eerste instantie uitgevoerd binnen een Knooppuntoverleg. Binnen dit Knooppuntoverleg hebben alle relevante betrokkenen rondom een kind gezamenlijk bepaald op welke gebieden een kind ondersteuningsbehoeften heeft. Vervolgens heeft ten aanzien daarvan een controle plaatsgevonden door een gedragswetenschapper wat de betrouwbaarheid van de gegevens in het volgsysteem verhoogt.

Procedure

Ouder(s)/verzorger(s) van de deelnemende kinderen zijn in maart 2023 geïnformeerd middels een digitale informatiebrief. Deze is, gezien de doelgroep, ook beschikbaar gesteld in

het Engels en Arabisch. Naar aanleiding van deze informatiebrief werd ouder(s)/verzorger(s) de mogelijkheid gegeven tot het stellen van vragen. Tevens konden zij naar aanleiding van de brief binnen een termijn van vier weken bezwaar maken tegen het gebruik van de gegevens van hun kind. Er is geen bezwaar ingediend voor deelname waardoor alle participanten mee konden worden genomen in het onderzoek. Om de privacy van de leerlingen te waarborgen zijn de gegevens pseudoniem gemaakt. Voorafgaand aan het beschikbaar stellen van de data aan de onderzoeker is een data-management plan ingediend bij de ethische commissie van de afdeling Pedagogische en Onderwijswetenschappen, Rijksuniversiteit Groningen, welke is goedgekeurd. De datagegevens zijn met de onderzoeker gedeeld middels het platform Unishare. Unishare maakt gebruik van een gesigneerd certificaat om de veiligheid van datagegevens te waarborgen.

Data-analyse

Voorafgaand aan de data-analyse is doormiddel van het programma G*Power 3.1.9.7 bepaald hoe groot de steekproef dient te zijn voor voldoende power. Op basis van literatuur kon geen uitspraak worden gedaan over een verwachte effectgrootte. Daarom is uitgegaan van een gemiddelde effectgrootte van .3 op basis van Cramer's V (Cohen, 1988). Verder is gebruik gemaakt van een power van .80, een foutmarge van $\alpha = .05$ en een Df van 8. Hieruit bleek dat er een vereiste steekproefgrootte was van 167 om een gemiddeld effect aan te tonen. De totale steekproefgrootte van huidig onderzoek bedroeg 172 participanten.

Om een antwoord te kunnen geven op eerste onderzoeksvraag: *“Op welke gebieden hebben leerlingen die onderinstromen in het speciaal (basis)onderwijs in Nederland ondersteuningsbehoeften?”* is door middel van beschrijvende statistiek in kaart gebracht op welke gebieden leerlingen die onderinstromen in het speciaal (basis)onderwijs ondersteuningsbehoeften ervaren. Vervolgens is inzichtelijk gemaakt welke combinaties van gebieden waarop ondersteuningsbehoeften worden ervaren voorkomen bij leerlingen die

onderinstromen in het sbo en het so. Binnen de combinaties is rekening gehouden met de hiërarchische volgorde. Dat houdt in dat de gebieden gerangschikt zijn op basis van de mate waarin een leerling ondersteuningsbehoeften op de betreffende gebieden ervaart. Het gebied waarop een leerling de meeste ondersteuningsbehoeften ervaart wordt dus als eerste genoemd en het gebied waarop een leerling de minste ondersteuningsbehoeften ervaart als laatste. Met behulp van SPSS is dit aan de hand van een kruistabel gevisualiseerd. In totaal zijn er negen categorieën gecodeerd ten aanzien van de combinaties van gebieden waarop onderinstromende leerlingen ondersteuningsbehoeften ervaren. Combinaties die bij vijf leerlingen of minder voorkwamen zijn allen geschaard onder de categorie Anders.

Vervolgens is met de modus bepaald welke combinatie van ondersteuningsbehoeften het meeste voorkomt bij leerlingen in het sbo en bij leerlingen in het so. Om de tweede onderzoeksvraag: *“In hoeverre zijn de gebieden waarop leerlingen die onderinstromen in het speciaal (basis)onderwijs ondersteuningsbehoeften ervaren en het type onderwijs (sbo of so) aan elkaar gerelateerd?”* te beantwoorden is een Fisher-Freeman-Halton Exact Test uitgevoerd. Hier is voor gekozen omdat aan slechts twee van de drie assumpties voor een Chi-kwadraattest voor onafhankelijkheid werd voldaan. De gegevens waren op nominaal niveau gemeten en tevens was er sprake van onafhankelijke observaties. Echter hadden enkele celwaarden een waarde van lager dan 5 waardoor niet voldaan werd aan de laatste assumptie. De Fisher-Freeman-Halton Exact Test is in staat de samenhang tussen twee variabelen te toetsen wanneer er sprake is van een verwachte celwaarde lager dan 5 (Agresti, 2018). Er is voor gekozen om ten aanzien van de verschillende typen onderwijs alleen het so en het sbo te coderen. Wanneer onderscheid gemaakt zou worden tussen cluster 3 en 4 zou 63,9% van de cellen een verwachte waarde van minder dan 5 hebben. Door alleen het so en het sbo te coderen is dit verminderd naar 27,8% van de cellen.

Bij het uitvoeren van de Fisher-Freeman-Halton Exact Test zijn de volgende hypothesen

getoetst:

H_0 = De ondersteuningsbehoeften van leerlingen die onderinstromen zijn onafhankelijk van het type onderwijs (sbo of so)

H_a = De ondersteuningsbehoeften van leerlingen die onderinstromen hangen samen met het type onderwijs (sbo of so)

Aan de hand van de p-waarde is bepaald of H_0 verworpen mocht worden of niet. Bij een p-waarde van 0.05 of lager mocht H_0 verworpen worden. Aan de hand daarvan is geconcludeerd of er sprake is van een significant verband tussen de ondersteuningsbehoeften van leerlingen die onderinstromen en het type onderwijs. Vervolgens is aan de hand van Cramer's V bepaald hoe sterk de samenhang is. Deze waarde ligt tussen 0 en 1, waarbij een waarde van 0 betekent dat er geen samenhang is en een waarde van 1 betekent dat er sprake is van een perfecte samenhang. Bij een waarde van lager dan 0.1 is er sprake van een zwakke samenhang, een waarde van 0.1 tot 0.3 laat een zwakke tot matige samenhang zien, een waarde tussen 0.3 en 0.5 een gemiddelde samenhang en een waarde van 0.5 of hoger representeert een sterke samenhang (Cohen, 1988).

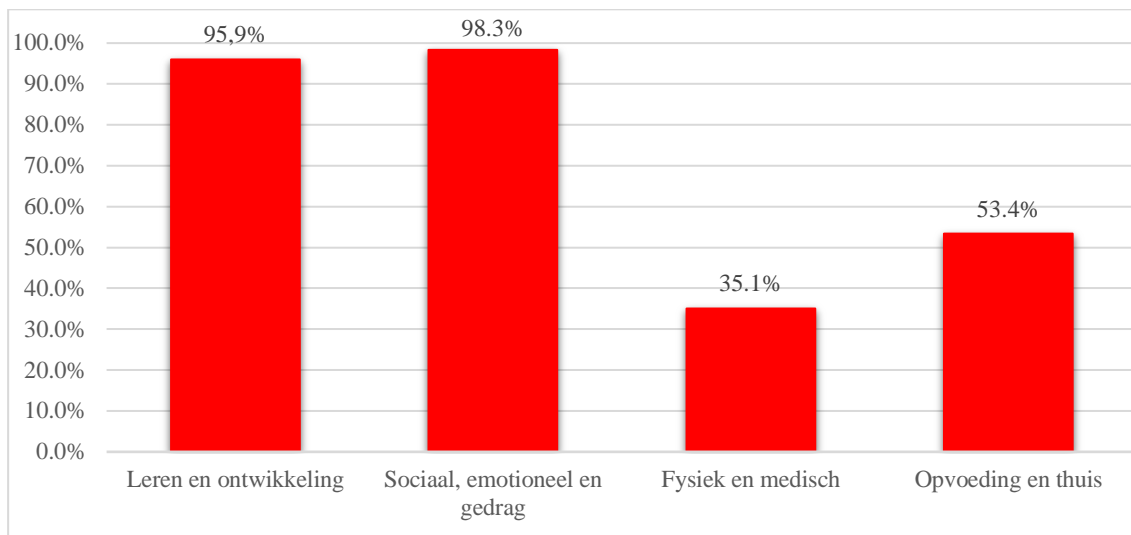
Resultaten

Beschrijvende Analyse

In Figuur 1 is weergegeven hoe vaak ondersteuningsbehoeften op de verschillende gebieden voorkomen bij alle participanten. Hierbij is nog geen rekening gehouden met de hiërarchische volgorde van de gebieden, maar is slechts gekeken op welke gebieden ondersteuningsbehoeften voorkomen. Alle participanten ervaren ondersteuningsbehoeften op twee of drie gebieden.

Figuur 1

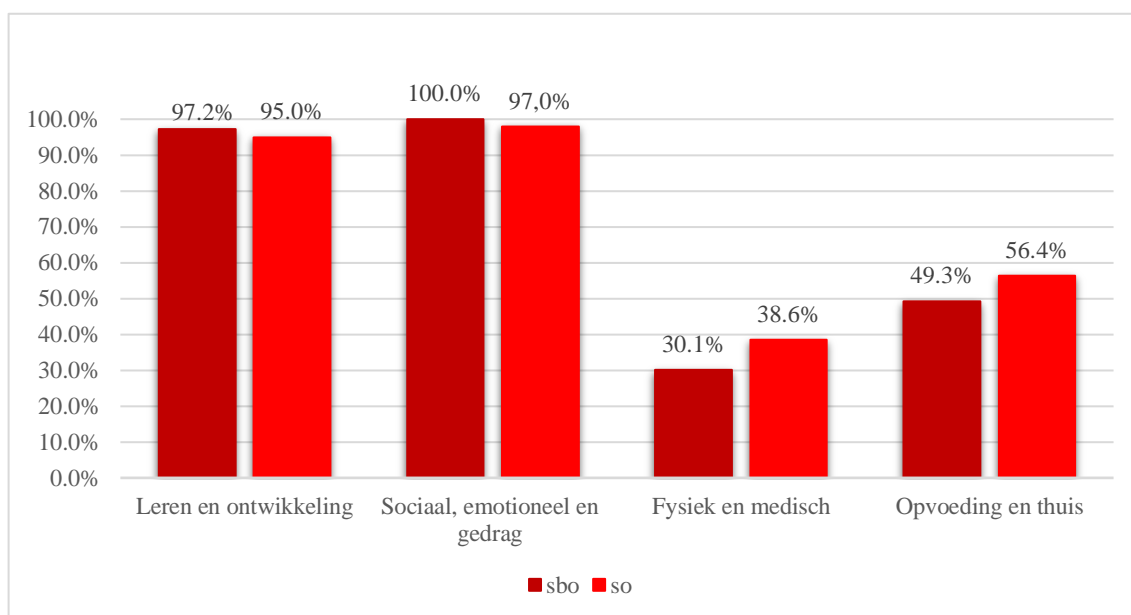
Percentages van ondersteuningsbehoeften van alle leerlingen die onderinstromen in het speciaal (basis)onderwijs.



In Figuur 2 is weergegeven hoe veel leerlingen ondersteuningsbehoeften ervaren op de verschillende gebieden, opgesplitst voor het so en sbo.

Figuur 2

Percentages van ondersteuningsbehoeften van leerlingen in het speciaal onderwijs en het speciaal basisonderwijs.



In Tabel 1 worden de meest voorkomende combinaties van gebieden waarop leerlingen ondersteuningsbehoeften ervaren weergegeven, opgesplitst voor het sbo en het so. Eveneens wordt weergegeven hoe vaak deze combinaties voorkomen bij alle participanten. Binnen de combinaties is er sprake van een hiërarchische volgorde. Dit houdt in dat leerlingen de meeste ondersteuningsbehoeften ervaren op het gebied dat als eerst genoemd wordt en de minste ondersteuningsbehoeften op het gebied dat als laatste genoemd wordt. Onder de categorie Anders zijn alle combinaties geschaard die bij 5 of minder leerlingen voorkwamen. Aan de hand van de modus wordt duidelijk dat de combinatie 1. ‘Sociaal, emotioneel en gedrag’ 2. ‘Leren en ontwikkeling’. 3. ‘Opvoeding en thuis’ zowel in het sbo als in het so het vaakste voorkomt. Verder blijkt dat zowel binnen het sbo als binnen het so de meeste leerlingen voornamelijk te maken hebben met een combinatie van ondersteuningsbehoeften op het gebied van ‘Leren en ontwikkeling’ en ‘Sociaal, emotioneel en gedrag’. Bij zes van de negen categorieën worden deze gebieden als eerste twee genoemd. Binnen het sbo behoort 87,5% van de leerlingen tot deze categorieën en binnen het so 70%.

Tabel 1

Frequentie en percentages van combinaties van ondersteuningsbehoeften op basis van hiërarchische volgorde van leerlingen die onderinstromen in het speciaal (basis)onderwijs.

Type onderwijs	sbo		so		Totaal	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Combinatie ondersteuningsbehoeften						
1. Sociaal, emotioneel en gedrag 2. Leren en ontwikkeling 3. Opvoeding en thuis	17	23.6	23	23.0	40	23.3
1. Leren en ontwikkeling 2. Sociaal, emotioneel en gedrag 3. Opvoeding en thuis	14	19.4	21	21.0	35	20.3
1. Leren en ontwikkeling 2. Sociaal, emotioneel en gedrag	13	18.1	6	6.0	19	11.0
1. Sociaal, emotioneel en gedrag 2. Leren en ontwikkeling 3. Fysiek en medisch	8	11.1	7	7.0	15	8.7
1. Leren en ontwikkeling 2. Sociaal, emotioneel en gedrag 3. Fysiek en medisch	7	9.7	7	7.0	14	8.1
1. Sociaal, emotioneel en gedrag 2. Leren en ontwikkeling	4	5.6	6	6.0	10	5.8
1. Sociaal, emotioneel en gedrag 2. Opvoeding en thuis 3. Leren en ontwikkeling	0	0	7	7.0	7	4.1
1. Fysiek en medisch 2. Sociaal, emotioneel en gedrag 3. Leren en ontwikkeling	2	2.8	5	5.0	7	4.1
Anders	7	9.7	18	18.0	25	14.6

Samenhang Ondersteuningsbehoeften en Type Onderwijs

De Fisher-Freeman-Halton Exact Test bleek niet statistisch significant bij een gehanteerde p-waarde van 0.05 ($p = .066$). De nulhypothese mag niet worden verworpen. Er is onvoldoende bewijs om te concluderen dat er sprake is van een statistisch significant verband tussen ondersteuningsbehoeften van leerlingen die onderinstromen in het speciaal (basis)onderwijs en het type onderwijs. Ondanks dat er geen sprake is van een statistisch significant verband lijkt er volgens de uitkomst van Cramer's V ($= .29$) wel sprake te zijn van een zwakke tot matige samenhang tussen de ondersteuningsbehoeften en het type onderwijs. Dit houdt in dat men in de praktijk mogelijk wel enige samenhang ervaart tussen de ondersteuningsbehoeften van leerlingen die onderinstromen in het speciaal (basis)onderwijs en het type onderwijs.

Discussie

Bevindingen

Het doel van huidig onderzoek was om inzichtelijk te maken op welke probleemgebieden onderinstromende leerlingen in het speciaal (basis)onderwijs ondersteuningsbehoeften ervaren en of er ten aanzien hiervan verschillen bestaan tussen leerlingen die onderinstromen in het sbo en leerlingen die onderinstromen in het so. Uit de resultaten is gebleken dat de meeste leerlingen die onderinstromen in het speciaal (basis)onderwijs voornamelijk een combinatie van ondersteuningsbehoeften ervaren op het gebied van 'Leren en ontwikkeling' en 'Sociaal, emotioneel en gedrag'. Dit geldt voor zowel leerlingen binnen het sbo als binnen het so. De ondersteuningsbehoeften van leerlingen en het type onderwijs lijken niet aan elkaar gerelateerd te zijn.

Ten aanzien van de losse ondersteuningsbehoeften bleek dat vrijwel alle leerlingen ondersteuningsbehoeften ervaren op het gebied van 'Sociaal, emotioneel en gedrag'. Met betrekking tot verschillen in het type onderwijs kan de conclusie worden getrokken dat binnen het so bijna alle leerlingen extra ondersteuningsbehoeften ervaren op dit gebied en

binnen het sbo zelfs alle leerlingen. Dit komt overeen met zowel Nederlandse als internationale literatuur waaruit bleek dat leerlingen binnen speciale onderwijsvoorzieningen vaak kampen met gedragsproblematiek of problemen op sociaal-emotioneel gebied (Becker et al., 2011; Mann et al., 2007; Zweers, 2018). Een belangrijke kanttekening hierbij is dat alleen het onderzoek van Mann et al. (2007) zicht heeft gericht op kinderen die onderinstromen in speciale onderwijsvoorzieningen. Echter is dat onderzoek uitgevoerd in de Verenigde Staten waar het speciaal onderwijs anders georganiseerd is dan in Nederland. Over onderinstromende leerlingen in Nederland is geen informatie bekend. In het onderzoek van Warrens et al. (2023) is in kaart gebracht op welke gebieden leerlingen die naar het sbo of so gaan ondersteuningsbehoeften ervaren. Opvallend is dat binnen dat onderzoek leerlingen in het sbo in veel mindere mate ondersteuningsbehoeften hadden op het gebied van ‘Sociaal, emotioneel en gedrag’ dan binnen huidig onderzoek. Dit kan mogelijk verklaard worden doordat de verhouding van het aantal jongens in het sbo binnen hun onderzoek lager lag dan binnen huidig onderzoek. Jongens kampen over het algemeen vaker met gedragsproblematiek waardoor zij ook meer ondersteuningsbehoeften ervaren op dit gebied (Dever et al., 2016; Smeets & Roeleveld, 2016). Een andere verklaring hiervoor is dat de resultaten van het onderzoek van Warrens et al. (2023) niet gebaseerd waren op onderinstromende leerlingen maar op leerlingen die al (enige tijd) onderwijs volgden in het speciaal (basis)onderwijs. Mogelijk zijn problemen op het gebied van de sociaal-emotionele ontwikkeling of het gedrag bij deze leerlingen verminderd ten opzichte van het moment dat zij instroomden, waardoor zij ook minder ondersteuningsbehoeften ervaarden op dit gebied. Uit onderzoek van Oliver & Reschly (2010) bleek immers dat een omgeving waarin veel structuur wordt aangeboden helpend is ten aanzien van het verminderen van sociaalemotionele- of gedragsproblemen. In speciale onderwijsvoorzieningen wordt veel structuur geboden door bijvoorbeeld gebruik te maken van duidelijke routines (Oliver et al., 2011). De leerlingen binnen het onderzoek van

Warrens et al. (2023) waren al enige tijd blootgesteld aan een dergelijke gestructureerde omgeving waardoor problemen op het gebied van de sociaalemotionele ontwikkeling en gedrag bij deze groep mogelijk minder aanwezig zijn dan bij de onderinstromende leerlingen binnen huidig onderzoek die waarschijnlijk nog niet zijn blootgesteld aan een dergelijke gestructureerde omgeving.

Uit de resultaten is gebleken dat zowel binnen het sbo als binnen het so bijna alle leerlingen ondersteuningsbehoeften ervaren op het gebied van ‘Leren en ontwikkeling’. In het sbo betreft dit net iets meer leerlingen dan binnen het so. Dit is tegenstrijdig met de resultaten uit het onderzoek van Warrens et al. (2023). Op basis van dossieranalyse van ontwikkelingsperspectiefplannen³ kwamen zij tot de conclusie dat leerlingen binnen het sbo aanzienlijk vaker te maken hadden met ondersteuningsbehoeften op het gebied van leren dan leerlingen binnen het so. Een mogelijke verklaring voor de tegenstrijdige resultaten is dat het onderzoek van Warrens et al. (2023) zich slechts richtte op ondersteuningsbehoeften op het gebied van leren en ondersteuningsbehoeften op het gebied van ontwikkeling niet meenam. Binnen het huidige onderzoek werd gekeken naar ondersteuningsbehoeften op het gebied van zowel leren als ontwikkeling. Hierdoor zijn mogelijk andere termen gebruikt in de operationalisering van de problemen en ondersteuningsbehoeften. Deze verklaring wordt ondersteund door het verschil in leeftijd van de doelgroepen. De leerlingen binnen het onderzoek van Warrens et al. (2023) gingen al (enige tijd) naar het speciaal (basis)onderwijs en zijn dus ouder dan de leerlingen binnen het huidige onderzoek, die onderinstromen in het speciaal (basis)onderwijs. Het onderzoek van Warrens et al. (2023) veronderstelde dat leerlingen ondersteuningsbehoeften hadden op het gebied van leren als (één van) de volgende aspecten aan de orde was: taalproblemen, leesproblemen, rekenproblemen,

³ Elke leerling in het speciaal (basis)onderwijs heeft een ontwikkelingsperspectiefplan waarin de uitstroombestemming, de belemmerende en bevorderende factoren van een leerling en de ondersteuning die geboden worden beschreven (Inspectie van het Onderwijs, z.d.).

concentratieproblemen, moeite met zelfstandig werken, veel tijd nodig. Van de leerlingen binnen het huidige onderzoek is het onbekend welke problemen zij ervaren die zorgden voor extra ondersteuningsbehoeften, maar het is onwaarschijnlijk dat zij dezelfde problemen ervaren als de leerlingen in het onderzoek van Warrens et al. (2023) aangezien in de voorschoolse of kleuterleeftijd voornamelijk problemen en achterstanden in de ontwikkeling voorkomen (Aron & Loprest, 2012; Hebbeler & Spiker, 2016). Door het verschil in leeftijd ervaren de leerlingen binnen de twee onderzoeken mogelijk andere problematieken en hebben zij daardoor ook andere ondersteuningsbehoeften. Hierdoor is het aannemelijk dat er mogelijk andere termen zijn gebruikt in de operationalisering van de problematieken en bijbehorende ondersteuningsbehoeften. Er zijn geen onderzoeken bekend die zich richten op ondersteuningsbehoeften op dit gebied bij onderinstromende leerlingen waardoor geen vergelijking kan worden gemaakt met dezelfde doelgroep als binnen huidig onderzoek.

Verder is uit de resultaten gebleken dat aanzienlijk minder leerlingen ondersteuningsbehoeften ervaren op het gebied 'Fysiek en medisch' dan op de gebieden 'Leren en ontwikkeling' en 'Sociaal, emotioneel en gedrag'. Dit betrof ongeveer een derde van de leerlingen. Het aandeel leerlingen met ondersteuningsbehoeften op dit gebied was binnen het so iets groter dan binnen het sbo. Uit het onderzoek van Warrens et al. (2023) kwam juist naar voren dat binnen het sbo meer leerlingen (28%) ondersteuningsbehoeften ervaren door lichamelijke problematiek dan binnen het so (18%). De tegenstrijdige resultaten kunnen mogelijk verklaard worden doordat de verhouding van het aantal leerlingen binnen het cluster 3 en cluster 4 onderwijs in beide onderzoeken naar alle waarschijnlijkheid niet overeenkomt. In het onderzoek van Warrens et al. (2023) maakten alle leerlingen die onderwijs volgden op een schoollocatie van RENN4 deel uit van het onderzoek. RENN4 bestaat binnen het so uit slechts één cluster 3 school en uit acht cluster 4 scholen. Binnen de populatie van deze scholen volgt slechts 10% van de leerlingen onderwijs binnen het cluster

3. (RENN4, z.d.).⁴ In huidig onderzoek was van 62 leerlingen (36,0%) bekend dat zij instroomden in het cluster 3 onderwijs, terwijl van slechts 17 leerlingen (9,9%) bekend was dat zij instroomden in het cluster 4 onderwijs. Ondanks het feit dat van 21 leerlingen (12,2%) onbekend was of zij in cluster 3 of cluster 4 instroomden kan gesteld worden dat het aandeel leerlingen binnen het cluster 3 onderwijs in huidig onderzoek waarschijnlijk aanzienlijk hoger was dan in het onderzoek van Warrens et al. (2023). Cluster 4 scholen richten zich voornamelijk op leerlingen met ernstige gedragsproblematiek of psychiatrische problematiek. Het cluster 3 onderwijs richt zich op leerlingen met een lichamelijke en/of verstandelijke beperking en leerlingen die langdurig ziek zijn (Rijksoverheid, z.d.). Aangezien leerlingen met een lichamelijke beperking voornamelijk in het cluster 3 onderwijs geplaatst worden kan dat mogelijk verklaren dat in huidig onderzoek meer leerlingen binnen het so ondersteuningsbehoeften hebben op het gebied ‘Fysiek en medisch’ dan in het onderzoek van Warrens et al. (2023). Ook hier geldt dat er geen onderzoek bekend is dat zich richt op de ondersteuningsbehoeften van onderinstromers op dit gebied waardoor geen vergelijking gemaakt kan worden met de doelgroep van het huidige onderzoek.

Verder is uit de resultaten gebleken dat iets meer dan de helft van de leerlingen ondersteuningsbehoeften ervaart op het gebied van ‘Opvoeding en thuis’. Uit de internationale literatuur is eveneens naar voren gekomen dat leerlingen binnen speciale onderwijsvoorzieningen ondersteuningsbehoeften ervaren op dit gebied (Anders et al., 2011; Delgado & Scott, 2006; Florian, 2014; Smeets & Roeleveld, 2016; Sullivan & Bal, 2013). Uit deze onderzoeken blijkt echter niet hoeveel leerlingen binnen speciale onderwijsvoorzieningen problemen ervaren op dit gebied. Tevens is in deze onderzoeken geen onderscheid gemaakt tussen het so en het sbo omdat dit niet gebruikelijk is in het

⁴ De bronvermelding betreft de overkoepelende website waar de scholen op vermeld staan. Op deze pagina kan worden doorgelinkt naar de schoolpagina's. Op de schoolpagina staat vervolgens de schoolgids waarin het leerlingenaantal vermeld wordt.

buitenland en richten deze onderzoeken zich eveneens niet op onderinstromende leerlingen. Uit huidig onderzoek bleek dat binnen het sbo ongeveer de helft van de leerlingen extra ondersteuningsbehoeften ervaren op het gebied van ‘Opvoeding en thuis’ en binnen het so iets meer dan de helft van de leerlingen. Uit het onderzoek van Warrens et al. (2023) blijkt eveneens dat binnen het so iets meer leerlingen te maken hebben met problemen in de thuissituatie dan leerlingen binnen het sbo. Leerlingen binnen het so en het sbo lijken dus ongeveer in dezelfde mate ondersteuningsbehoeften te ervaren op het gebied van Opvoeding en thuis. Opvallend is dat binnen het onderzoek van Warrens et al. (2023) slechts 8% van de kinderen binnen het so en 5% van de kinderen binnen het sbo kampen met een problematische thuissituatie terwijl binnen huidig onderzoek deze percentages respectievelijk 56,4% en 49,3% zijn. Dit grote verschil kan mogelijk verklaard worden doordat beide onderzoeken waarschijnlijk een andere operationalisering hebben toegepast. Binnen het onderzoek van Warrens et al. (2023) werd verondersteld dat leerlingen een problematische thuissituatie hadden als er sprake was van mishandeling, alcoholmisbruik en/of een vechtscheiding. In huidig onderzoek was niet bekend op welke manier ondersteuningsbehoeften op het gebied van ‘Opvoeding en thuis’ geoperationaliseerd werden. Dit zou mogelijk lichtere problematieken kunnen betreffen, zoals een laag opleidingsniveau van ouders (Anders et al., 2011; Delgado & Scott, 2006) of het deel uitmaken van een etnische minderheid (Florian, 2014; Sullivan & Bal, 2013) waardoor de percentages veel hoger uitvielen. Echter kan dit door een gebrekkige operationalisering in het huidige onderzoek niet met zekerheid gesteld worden.

Ten aanzien van combinaties van gebieden waarop leerlingen ondersteuningsbehoeften ervaren is uit de resultaten naar voren gekomen dat de combinatie van ondersteuningsbehoeften op het gebied van ‘Leren en ontwikkeling’ en op het gebied van ‘Sociaal, emotioneel en gedrag’ bij de meeste leerlingen voorkomt. Vrijwel alle leerlingen

ervaren ondersteuningsbehoeften op deze twee gebieden. Wanneer rekening wordt gehouden met de hiërarchische volgorde blijkt dat bij bijna driekwart van de leerlingen deze gebieden als eerste twee genoemd worden. Dat houdt in dat deze leerlingen de meeste ondersteuningsbehoeften ervaren op deze twee gebieden. Dit resultaat sluit aan bij de verwachtingen, aangezien zowel uit Nederlandse als internationale literatuur blijkt dat problemen op sociaalemotioneel gebied vaak samengaan met problemen op het gebied van leren waardoor veel leerlingen ondersteuningsbehoeften op deze twee gebieden ervaren (Riglin et al., 2014; Van Dijk et al., 2003; Warrens et al., 2023). Hierbij is het wel van belang te benoemen dat deze literatuur zich niet richt op onderinstromende leerlingen. Dat deze combinatie veel voorkomt kan mogelijk verklaard worden doordat de mate waarin leerlingen over sociaalemotionele vaardigheden beschikken invloed lijkt te hebben op hun prestaties op leergebied. Wanneer leerlingen over goede sociaalemotionele vaardigheden beschikken tonen zij vaak meer toewijding en betrokkenheid ten aanzien van school waardoor hun leerprestaties beter zijn dan die van leerlingen die in mindere mate over sociaal-emotionele vaardigheden beschikken (Van der Hoeven, 2017). Een andere verklaring kan gevonden worden in executieve functies. Executieve functies hangen sterk samen met zowel leerprestaties als met externaliserend probleemgedrag (Meltzer & Krishnan, 2007; Schoemaker et al., 2013). Leerlingen binnen speciale onderwijsvoorzieningen kampen vaak met zwakke executieve functies waardoor zij problemen, en daardoor ondersteuningsbehoeften, ervaren op zowel het gebied van leerprestaties als op het gebied van gedrag (Di Lieto et al., 2020). Beide verklaringen gelden slechts voor oudere basisschoolleerlingen aangezien onderinstromende leerlingen nog weinig van doen hebben met leerprestaties. Ten aanzien van onderinstromende leerlingen is geen onderzoek bekend die deze resultaten kan verklaren. Als we kijken naar verschillen in het sbo en het so met betrekking tot combinaties van ondersteuningsbehoeften is uit de resultaten gebleken dat

zowel in het sbo als in het so leerlingen de meeste ondersteuningsbehoeften ervaren op het gebied van ‘Leren en ontwikkeling’ in combinatie met ondersteuningsbehoeften op het gebied van ‘Sociaal, emotioneel en gedrag’. Van Dijk et al. (2003) kwamen in hun onderzoek eveneens tot de conclusie dat deze combinatie veelvuldig voorkomt bij leerlingen binnen het sbo. Specifiek over het so is geen onderzoek bekend waarin deze conclusie ondersteund wordt. Tevens is geen onderzoek bekend waarin deze conclusie ondersteund wordt voor leerlingen die onderinstromen in het speciaal (basis)onderwijs.

Er is geen significante relatie gevonden tussen de ondersteuningsbehoeften van leerlingen die onderinstromen in het speciaal (basis)onderwijs en het type onderwijs. Op basis van literatuur werd verwacht dat een relatie zou worden gevonden tussen de ondersteuningsbehoeften en het type onderwijs aangezien de problematiek waar leerlingen binnen het so mee kampen vaak complexer is dan de problematiek van leerlingen binnen het sbo (Kaspers, 2021; Zweers, 2018). De verwachting was dan ook dat leerlingen binnen het so meer ondersteuningsbehoeften zouden ervaren dan leerlingen binnen het sbo. Dat er geen relatie is gevonden kan wellicht verklaard worden doordat in huidig onderzoek alleen in kaart kon worden gebracht op welke gebieden leerlingen ondersteuningsbehoeften ervaarden, maar niet in welke mate zij ondersteuningsbehoeften ervaarden op die gebieden.

Sterke Punten en Beperkingen van het Onderzoek

Een sterk punt ten aanzien van het onderzoek is dat door huidig onderzoek meer duidelijkheid is ontstaan over de ondersteuningsbehoeften die onderinstromende leerlingen binnen het sbo of het so ervaren. In Nederland was hier nog helemaal geen onderzoek naar gedaan. Binnen het onderzoek van Warrens et al. (2023) werden wel ondersteuningsbehoeften van leerlingen binnen het sbo en het so in kaart werden gebracht die al enige tijd onderwijs volgden in het sbo of het so, maar het was onbekend of deze ondersteuningsbehoeften overeenkwamen voor leerlingen die onderinstromen. Door middel

van huidig onderzoek is het inzicht in de ondersteuningsbehoeften van onderinstromende leerlingen vergroot.

Daarnaast zijn er enkele beperkingen binnen huidig onderzoek. Er is gebruik gemaakt van secundaire data, waar een aantal nadelen aan kunnen zitten. Belangrijke gegevens kunnen ontbreken of de data zijn niet voldoende geoperationaliseerd. (Baarda, 2017; Roose & Meuleman, 2021). Laatst genoemde was ook in het huidige onderzoek van toepassing. De formulering van de vier probleemgebieden was weinig specifiek waardoor geen duidelijk beeld is ontstaan van de problemen waar leerlingen daadwerkelijk mee kampen en of deze overeenkomen met de problemen die worden beschreven in de literatuur. Doordat de data onvoldoende geoperationaliseerd waren bleef het tevens onduidelijk welke extra ondersteuningsbehoeften leerlingen hebben ten aanzien van die problemen. Een andere beperking is het gebruik van een selecte steekproef. Alle participanten maken deel uit van de samenwerkingsverbanden Westelijke Mijnstreek, Maastricht-Heuvelland en Parkstad. Uit gegevens van het Centraal Bureau Statistiek blijkt dat er in veel gemeenten in Zuid-Limburg, met name in de gemeenten binnen Parkstad, sprake is van een lagere sociaal economische status dan gemiddeld (CBS, 2022). De sociaal-economische status van ouders hangt samen met de het ontwikkelingsniveau van hun kinderen (Liu et al., 2020). De steekproef bestond dus mogelijk uit kinderen die gemiddeld een lager ontwikkelingsniveau hebben dan de populatie. Op het kenmerk geslacht komt de steekproef wel overeen met de populatie. Het aandeel jongens en meisjes is in de huidige steekproef zowel binnen het sbo als binnen het so bijna vergelijkbaar met de populatie. Binnen de populatie is 32,7% van de leerlingen in het sbo een meisje en 67,3% een jongen (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, z.d.). In huidig onderzoek ligt deze verhouding op 33,3% meisjes tegenover 66,7% jongens. In het so is binnen de populatie 26,5% een meisje en 73,5% een jongen (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, z.d.). In huidig onderzoek is binnen het so 25% van de

leerlingen een meisje en 75% een jongen. De verhouding van het aantal leerlingen binnen het sbo en het so komt in mindere mate overeen met de populatie. In de populatie is de verhouding leerlingen binnen het sbo en het so respectievelijk 50,5% en 49,5%. In huidig onderzoek gaat 41,9% van de leerlingen naar het sbo en 58,1% van de leerlingen naar het so. De streekproef lijkt dus niet op alle fronten representatief voor de populatie waardoor de resultaten mogelijk niet generaliseerbaar zijn (Agresti, 2018).

Als laatste beperking is binnen het onderzoek geen gebruik gemaakt van de Indicatiestelling Vanuit Onderwijsbehoeften (IVO) velden die het databestand bevatte. Binnen deze velden werden ondersteuningsvormen beschreven waar leerlingen behoefte aan hebben. Wanneer hiervan gebruik was gemaakt was mogelijk een beter beeld verkregen ten aanzien van de ondersteuning die leerlingen nodig hebben. Echter is binnen huidig onderzoek de keuze gemaakt om te focussen op de hiërarchie van de gebieden waarop onderinstromende leerlingen ondersteuningsbehoeften ervaren en niet op de ondersteuningsbehoeften in combinatie met de IVO-velden omdat uit de literatuur naar voren kwam dat leerlingen vaak ondersteuningsbehoeften hebben op meerdere gebieden en deze elkaar kunnen beïnvloeden. Om deze reden is gekozen de samenhang tussen combinaties van ondersteuningsbehoeften en het type onderwijs te onderzoeken zodat duidelijk zou worden welke combinaties van ondersteuningsbehoeften veel voorkomen bij onderinstromende leerlingen in het sbo en het so.

Aanbevelingen

Aan de samenwerkingsverbanden binnen het werkveld is aan te bevelen de gebieden waarop leerlingen ondersteuningsbehoeften ervaren beter te operationaliseren in de databestanden zodat beter in kaart gebracht kan worden welke problemen en ondersteuningsbehoeften onderinstromende leerlingen daadwerkelijk ervaren. Hierbij is het van belang dat niet alleen in kaart gebracht wordt op welk gebied een leerling

ondersteuningsbehoeften heeft, maar ook hoe die ondersteuningsbehoeften eruit zien. In de huidige dataset werden wel ondersteuningsvormen beschreven, maar was het onduidelijk aan welk probleemgebied deze gekoppeld was. Mogelijk beschikken de samenwerkingsverbanden wel over deze data, maar had de onderzoeker daar in huidig onderzoek geen toegang toe. Aan de samenwerkingsverbanden is dus aan te bevelen deze gegevens, indien nodig te verzamelen, en deze aan te leveren voor vervolgonderzoek zodat inzichtelijk gemaakt kan worden welke problematieken onderinstromende leerlingen daadwerkelijk ervaren en welke ondersteuningsbehoeften zij hebben ten aanzien van die problemen.

Ten aanzien van vervolgonderzoek is het aan te bevelen een aselechte steekproef uit te voeren. Door een aselechte steekproef te trekken zijn de onderzoeksresultaten representatiever voor de gehele populatie (Baarda, 2017). Daarnaast wordt aanbevolen om in vervolgonderzoek binnen het so een onderscheid te maken tussen cluster 3 en cluster 4 leerlingen. In huidig onderzoek was voor een deel van de leerlingen binnen het so onbekend of zij binnen het cluster 3 of cluster 4 onderwijs volgden en tevens zouden er bij het maken van dit onderscheid veel cellen zijn met een verwachte celwaarde van lager dan 5. Wanneer onderscheid gemaakt kan worden tussen cluster 3 en cluster 4 leerlingen zijn de resultaten van het onderzoek representatiever voor het so, aangezien er binnen het cluster 3 en cluster 4 onderwijs leerlingen zitten met verschillende problematieken waardoor zij mogelijk ook andere ondersteuningsbehoeften ervaren (RENN4, z.d.; Rijksoverheid, z.d.). Tevens is aan te bevelen om naast de gebieden waarop leerlingen ondersteuningsbehoeften ervaren ook de IVO-velden mee te nemen binnen het onderzoek. Hierbij is het dan wel van belang dat in de data duidelijk wordt beschreven welke vorm van ondersteuning een leerling nodig heeft ten aanzien van een bepaalde problematiek. Op die manier kan niet alleen in kaart gebracht worden op welke gebieden leerlingen problematieken en ondersteuningsbehoeften ervaren

maar kan ook inzichtelijk worden gemaakt welke ondersteuningsbehoeften vaak voorkomen bij bepaalde problematieken. Wanneer dit duidelijk is kunnen samenwerkingsverbanden beter anticiperen op de ondersteuningsbehoeften van onderinstromende leerlingen waardoor het onderwijsaanbod mogelijk kan worden verbeterd.

Referenties

- Agresti, A. (2018). *Statistical methods for the social sciences*. Pearson Education.
- Alkahtani, M. A. (2016). Review of the literature on children with special educational needs. *Journal of Education and Practice*, 7(35), 70–83.
- Anders, Y., Sammons, P., Taggart, B., Sylva, K., Melhuish, E., & Siraj-Blatchford, I. (2011). The influence of child, family, home factors and pre-school education on the identification of special educational needs at age 10. *British Educational Research Journal*, 37(3), 421-441. <https://doi.org/10.1080/01411921003725338>
- Aron, L., & Loprest, P. (2012). Disability and the education system. *The Future of the Children*, 22(1), 97-122. <https://doi.org/10.1353/foc.2012.0007>
- Baarda, B., Bakker, E., Fischer, T., Julsing, M., Van Vianen, R., & Van der Hulst, M. (2017). *Basisboek methoden en technieken: kwantitatief praktijkgericht onderzoek op wetenschappelijke basis*. Noordhoff Uitgevers.
- Becker, S.P., Paternite, C. E., Evans, S. W., Andrews, C., Christensen, O.A., Kraan E.M, & Weist, M.D. (2011). Eligibility, assessment, and educational placement issues for students classified with emotional disturbance: Federal and state-level analyses. *School Mental Health*, 3(1), 24-34. <https://doi.org/10.1007/s12310-010-9045-2>
- CBS (2022). *Statusscore per wijk en buurt o.b.v. welvaart, opleidingsniveau en arbeid*. Geraadpleegd op 31-05-2023 van <https://www.cbs.nl/nl-nl/achtergrond/2022/14/statusscore-per-wijk-en-buurt-o-b-v-welvaart-opleidingsniveau-en-arbeid>
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Lawrence Erlbaum Associates.
- De Boer, A.A., & Van der Worp, A.J. (2016). *De impact van passend onderwijs op het*

SO/SBO en het VSO. Rijksuniversiteit Groningen.

Delgado, C.E.F., & Scott, K.G. (2006). Comparison of referral rates for preschool children at risk for disabilities using information obtained from birth certificate records. *Journal of Special Education*, 40(1), 28-35.

<https://doi.org/10.1177/00224669060400010301>.

Dever, B.V., Raines, T.C., Dowdy, E., & Hostutler, C. (2016). Addressing disproportionality in special education using a universal screening approach. *Journal of Negro Education*, 85(1), 59-71.

<https://doi.org/10.7709/jnegroeducation.85.1.0059>

Di Lieto, M.C., Castro, E., Pecini, C., Inguaggiato, E., Cecchi, F., Dario, P., Cioni, C., & Sgandurra, G. (2020). Improving executive functions at school in children with special needs by educational robotics. *Frontiers in Psychology*, 10, 1-17.

<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02813>

ELK (2019). *Leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften*. Geraadpleegd op 12-06-2023, van <https://www.elkadam.info/oki-doc/ondersteuningsbehoeften-leerlingen/leerlingen-met-extra-ondersteuningsbehoeften>

Florian, L. (2014). *The SAGE Handbook of Special Education: Second Edition*. SAGE Publications.

Foreman, P. (2009) *Education of Students with an Intellectual Disability: Research and Practice*. Information Age Publishing.

Gee, K.A. (2020). Predictors of special education receipt among child welfare-involved youth. *Children and Youth Services Review*, 114.

<https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105018>

Geurts, H., Jeurissen, M., Van der Sar, R., Van Dijk, A., Van de Lavoie, L., & Bruining, J. (2021). *Opbrengstgericht werken in 4D: Zo verbeter je onderwijs*

planmatig. CED-groep.

Hebbeler, K., & Spiker, D. (2016). Supporting young children with disabilities. *The Future of Children*, 26(2), 185-205. <https://doi.org/10.1353/foc.2016.0018>

Hibel, J., Farkas, G., & Morgan, P. L. (2010). Who is placed into special education? *Sociology of Education*, 83(4), 312–332.

<https://doi.org/10.1177/0038040710383518>

Inspectie van het Onderwijs (z.d.). *Wat moet er in het ontwikkelingsperspectief (opp) staan?* Geraadpleegd op 14-06-2023, van

<https://www.onderwijsinspectie.nl/onderwerpen/leraren/vraag-en-antwoord/wat-moet-er-in-het-ontwikkelingsperspectief-opp-staan>

Kaspers, F. (2021, 16 november). *Wat is het verschil tussen speciaal onderwijs en speciaal basisonderwijs?* Onderwijsconsument. Geraadpleegd op 15-02-2023, van

<https://www.onderwijsconsument.nl/speciaal-onderwijs-en-speciaal-basisonderwijs-niet-hetzelfde/#:~:text=Speciaal%20onderwijs%20is%20voor%20leerlingen,regulier%20onderwijs%20niet%20optimaal%20ontwikkelen>

Kerpel, A. (2023, 31 januari). *Zorg voor het kind*. Wij-leren. Geraadpleegd op 22-02-2023, van <https://wij-leren.nl/zorg-voor-het-kind.php>

Koopman, P.N.J., & Ledoux, G. (2018). *Kenmerken van leerlingen in het speciaal basisonderwijs tussen 2008 en 2018*. (Rapport 1001, projectnummer 20689).

Kohnstamm Instituut.

Lane, K.L., Wehby, J. H., Little, M.A., & Cooley, C. (2005). Academic, social and behavioral profiles of students with emotional and behavioral disorders educated in self-contained classrooms and self-contained schools: Part I – Are they more alike than different? *Behavioral Disorders*, 30(4), 349-361.

<https://doi.org/10.1177/019874290503000407>

Ledoux, G. & Waslander, S. (2020). *Evaluatie passend onderwijs: Eindrapport Mei 2020*. (Rapport 1047, projectnummer 20689). Kohnstamm Instituut.

Ledoux, G., Roeleveld, J., Van Langen, A., & Smeets, E. (2012). *Cool Speciaal: Inhoudelijk rapport* (Rapport, 884, projectnummer 20476). Kohnstamm Instituut.

Liu, J., Peng, P., & Luo, L. (2020). The relation between family socioeconomic status and academic achievement in China: a meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 32(1), 49-76. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09494-0>

Mann, E. A., McCartney, K., & Park, J.M. (2007). Preschool predictors of the need for early remedial and special education services. *The Elementary School Journal*, 107(3), 273-285. <https://doi.org/10.1086/511707>

Meijers-Troquet, T., & Kersemakers, D. (2018). *Ondersteuningstoewijzing en toelaatbaarheid: Het ondersteuningscontinuüm (basisondersteuning en extra ondersteuning) in uitvoering*. Samenwerkingsverbanden Primair Passend Onderwijs Westelijke Mijnstreek, Maastricht en Heuvelland, Heerlen e.o.

Meltzer, L., & Krishnan, K. (2007). Executive function difficulties and learning disabilities: Understandings and misunderstandings. In *Executive Function in Education: From Theory to Practice* (pp. 77-105). The Guilford Press.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (z.d.). *Leerlingstromen*.

Geraadpleegd op 12-06-2023, van <https://www.ocwincijfers.nl/themas/passend-onderwijs/leerlingstromen>

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (z.d.). *Ontwikkeling van het aantal leerlingen in het primair onderwijs*. Geraadpleegd op 15-03-2023 en 05-06-2023, van <https://www.ocwincijfers.nl/sectoren/primair-onderwijs/leerlingen/aantallen-ontwikkeling-aantal->

[leerlingen#:~:text=In%20het%20speciaal%20basisonderwijs%20\(sbao,1000%20meer%20dan%20in%202020.](#)

Oliver, R.M., & Reschly, D.J. (2010). Special education teacher preparation in classroom management: Implications for students with emotional and behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 35(3), 188-199.

<https://doi.org/10.1177/019874291003500301>

Oliver, R.M., Wehby, J.H., & Reschly, D.J. (2011). Teacher classroom management practices: Effects on disruptive or aggressive student behavior. *Campbell Systematic Reviews*, 71(1), 1-55. <https://doi.org/10.4073/csr.2011.4>

RENN4, z.d. *Onze scholen*. Geraadpleegd op 24-05-2023, van

https://www.renn4.nl/school/?filter_province=&filter_type=33&school-search=

RENN4, z.d. *Wat is het verschil tussen speciaal basisonderwijs (SBO) en speciaal onderwijs (SO)?* Geraadpleegd op 15-02-2023, van <https://www.renn4.nl/faq/mijn-kind-heeft-een-toelaatbaarheidsverklaring-voor-het-speciaal-onderwijs-gekregen-wat-is-nu-de-volgende-stap/>

Riglin, L., Petrides, K.V., Frederickson, N., & Rice, F. (2014). The relationship between emotional problems and subsequent school attainment: A meta-analysis. *Journal of Adolescence*, 37(4), 335-346.

<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2014.02.010>

Rijksoverheid, z.d. *(Voortgezet) speciaal onderwijs*. Geraadpleegd op 23-11-2022, van

<https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs/speciaal-onderwijs>

Rijksoverheid, z.d. *Verantwoordelijkheid van scholen in passend onderwijs*.

Geraadpleegd op 23-11-2022, van

<https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs/verantwoordelijkheid-scholen-passend-onderwijs>

Rijksoverheid, z.d. *Welke soorten basisscholen zijn er?* Geraadpleegd op 15-02-2023,

van <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/basisonderwijs/vraag-en-antwoord/basisschool-kiezen-voor-kind>

Roose, H., & Meuleman, B. (2021). *Kennis maken : methodologie voor sociale wetenschappers*. Skribis.

Schoemaker, K., Mulder, H., Deković, M., & Matthys, W. (2012). Executive functions in preschool children with externalizing behavior problems: A meta-analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 41(3), 457–471.

<https://doi.org/10.1007/s10802-012-9684-x>

Scull, J., & Winkler, A.M. (2011). *Shifting Trends in Special Education* [Paper]. Fordham Institute.

Shapiro, A., & Weiland, C. (2018) “What is in a definition? The how and when of special education subgroup analysis in preschool evaluations.” *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 41(2), 145-163.

<https://doi.org/10.3102/0162373719830368>

Smeets, E. & Roeleveld, J. (2016). The identification by teachers of special educational needs in primary school pupils and factors associated with referral to special education. *European Journal of Special Needs Education*, 31 (4), 423-439.

<https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1187879>

Smeets, E., Van der Veen, I., Derriks, M., & Roeleveld, J. (2007). *Zorgleerlingen en leerlingenzorg op de basisschool*. ITS-Radbout Universiteit Nijmegen.

Smith, P. (2010). *Whatever Happened to Inclusion: The Place of Students with Intellectual Disabilities in Education*. Peter Lang Publishing.

Stoutjesdijk R., Scholte, E.M., & Swaab H. (2012) Special needs characteristics of children with emotional and behavioral disorders that affect inclusion in regular

- education. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 20(2), 92-104.
<https://doi.org/10.1177/1063426611421156>
- Sullivan, A. L., & Bal, A. (2013). Disproportionality in special education: effects of individual and school variables on disability risk. *Council for Exceptional Children*, 79(4), 475-494. <https://doi.org/10.1177/001440291307900406>
- Van der Hoeven, J. (2017). *Wat is er bekend over de relatie tussen de ontwikkeling van de sociaal emotionele competentie en schoolsucces in de brugklas?* NRO Kennisrotonde.
- Van der Veen, I., Smeets, E., & Derriks, M. (2010). "Children with special educational needs in the Netherlands: Number, characteristics and school career". *Educational Research*, 52(1), 15-43. <https://doi.org/10.1080/00131881003588147>
- Van Dijk, W., Verheul, I., & Klompe, M. (2003). *Zorgleerlingen en de PCL. Een onderzoek naar het functioneren van de PCL en de kenmerken van zorgleerlingen.* CLU.
- Warrens, M.J., De Boer, A.A., & Bijstra, J.O. (2023). *De invloed van leerling- en schoolkenmerken op de prestaties en ontwikkeling van leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften in het (voortgezet) speciaal onderwijs.* Rijksuniversiteit Groningen en RENN4.
- 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* [Proefschrift]. Universiteit Utrecht.
- Zweers, I., Bijstra, J.O., Orobio de Castro, B., Nouchka, T, T., & Van de Schoot, R.A.G.J. (2019). Which school for whom? Placement choices for inclusion or exclusion of Dutch students with social, emotional, and behavioral difficulties in primary education. *School Psychology Review*, 48(1), 46-67. <https://doi-org.proxy->

ub.rug.nl/10.17105/SPR-2017-0008.V48-1