

# Leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften in Samenwerkingsverband Plein 013

Tim Hilkens  
Ed Smeets



Projectnummer: 2017715

© 2017 KBA Nijmegen

Behoudens de in of krachtens de Auteurswet van 1912 gestelde uitzonderingen mag niets uit deze uitgave worden vermenigvuldigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze dan ook, en evenmin in een retrieval systeem worden opgeslagen, zonder de voorafgaande schriftelijke toestemming van het KBA Nijmegen.

No part of this book/publication may be reproduced in any form, by print, photoprint, microfilm or any other means without written permission from the publisher.

## Inhoudsopgave

1	Inleiding	1
2	Onderzoeksopzet en respons	3
2.1	Onderzoeksopzet	3
2.2	Deelname aan het onderzoek	4
3	Vragenlijst voor intern begeleiders	7
3.1	Inbreng tijdens het ondersteuningstraject	7
3.2	Het ondersteuningsteam	8
3.3	Extra ondersteuning door het samenwerkingsverband	9
3.4	Bekostiging en verwijzing	12
4	Vragenlijst over leerlingen met ondersteuningsbehoeften	15
4.1	Achtergrondkenmerken	15
4.2	Schoolloopbaan	17
4.3	Problematiek en/of beperkingen	19
4.4	Ondersteuning van de leerling	21
4.5	Communicatie met de ouders	22
4.6	Ondersteuningsmogelijkheden voor en belasting door de leerling	23
4.7	Samenhangen	26
5	Vraaggesprekken	31
5.1	Problematiek en/of beperkingen	31
5.2	Interne ondersteuning van de leerling	32
5.3	Externe ondersteuning van de leerling	34
5.4	Communicatie met ouders	35
5.5	Oordeel van leerkrachten en/of intern begeleiders	36
5.6	Oordeel van ouders	38
6	Conclusies	41
6.1	Leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften	41
6.2	Schoolloopbanen	41
6.3	Ondersteuningsmogelijkheden voor leerlingen	42
6.4	Toerusting van de leerkracht	43
6.5	Ouders	44
6.6	Beantwoording van de onderzoeksvragen	44
	Bijlage	47



# 1 Inleiding

In dit onderzoeksrapport doen we verslag van onderzoek in opdracht van Samenwerkingsverband Plein 013. Dit is een samenwerkingsverband voor primair onderwijs in Tilburg en omgeving, waarbij 87 scholen zijn aangesloten. Het gaat daarbij om 79 basisscholen, 4 scholen voor speciaal basisonderwijs en 4 scholen voor speciaal onderwijs. In Samenwerkingsverband Plein 013 is na de invoering van passend onderwijs geconstateerd dat het deelnamepercentage speciaal basisonderwijs en speciaal onderwijs terugloopt.<sup>1</sup> Er worden minder leerlingen verwezen en als scholen een leerling toch verwijzen, gebeurt dat vaak later dan voorheen. Dit riep bij het samenwerkingsverband de vraag op of leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften op reguliere basisscholen die vóór de start van passend onderwijs zouden zijn verwezen, nu de juiste ondersteuning krijgen. Plein 013 heeft daarom opdracht gegeven om het hier beschreven onderzoek uit te voeren.

Het gaat om vier groepen leerlingen:

- leerlingen die vóór de start van passend onderwijs in het regulier basisonderwijs zaten en gebruikmaakten van leerlinggebonden financiering;
- leerlingen die vóór de start van passend onderwijs in het speciaal basisonderwijs zaten en gebruikmaakten van leerlinggebonden financiering;
- leerlingen die nu in het regulier basisonderwijs zitten en dusdanige ondersteuningsbehoeften hebben dat zij vóór passend onderwijs zouden zijn verwezen naar speciaal basisonderwijs of speciaal onderwijs;
- leerlingen die nu in het speciaal basisonderwijs zitten en dusdanige ondersteuningsbehoeften hebben dat zij vóór passend onderwijs zouden zijn verwezen naar speciaal onderwijs.

In dit onderzoek staan de volgende onderzoeksvragen centraal:

- 1) Welke veranderingen hebben sinds de invoering van passend onderwijs in scholen van SWV Plein 013 plaatsgevonden in de verwijzing van leerlingen naar speciaal basisonderwijs en speciaal onderwijs?
- 2) Wat is de onderwijspositie en -loopbaan van leerlingen die vóór de start van passend onderwijs gebruikmaakten van leerlinggebonden financiering in scholen van SWV Plein 013?
- 3) Wat is de onderwijspositie en -loopbaan van leerlingen in scholen van SWV Plein 013 die gezien hun ondersteuningsbehoeften vóór de start van passend onderwijs zouden zijn verwezen naar speciaal (basis)onderwijs?
- 4) Krijgen leerlingen die vóór de start van passend onderwijs gebruikmaakten van leerlinggebonden financiering in scholen van SWV Plein 013 momenteel naar inschatting van betrokkenen voldoende ondersteuning?
- 5) Krijgen leerlingen in scholen van SWV Plein 013 die gezien hun ondersteuningsbehoeften vóór de start van passend onderwijs zouden zijn verwezen naar speciaal (basis)onderwijs momenteel naar inschatting van betrokkenen voldoende ondersteuning?
- 6) Op welk gebied zou het ondersteuningsaanbod aan scholen in SWV Plein 013 moeten worden uitgebreid of aangepast, zodat scholen in staat zijn leerlingen de benodigde ondersteuning te geven?

---

1 Zie Bijlage.



## 2 Onderzoeksopzet en respons

### 2.1 Onderzoeksopzet

Het onderzoek bestaat uit een kwantitatief en een kwalitatief deel. Het samenwerkingsverband heeft, in overleg met de schoolbesturen en na het informeren van de ouders, een lijst ter beschikking gesteld met namen van leerlingen die in 2014 gebruikmaakten van leerlinggebonden financiering, met per leerling informatie over de indicatie die de leerling destijds had en de naam van de school waar de leerling destijds les kreeg.<sup>2</sup> Voor het onderzoek komen leerlingen in aanmerking die destijds in groep 5 of lager zaten. Leerlingen die in 2014 in de bovenbouwgroepen zaten, zullen naar verwachting inmiddels voortgezet onderwijs volgen en niet meer eenvoudig te traceren zijn.

#### *Kwantitatief deel*

De intern begeleiders (ib'ers) van alle 87 scholen in het samenwerkingsverband hebben het verzoek gekregen een vragenlijst in te vullen. De vragenlijst omvat vier vragenblokken:

- inbreng tijdens het ondersteuningstraject;
- het ondersteuningsteam;
- extra ondersteuning door het samenwerkingsverband;
- bekostiging en verwijzing.

De vragenlijst bestond uit gesloten (meerkeuze-)vragen, per vragenblok aangevuld met een of enkele open vragen.

De ib'ers van alle basisscholen en scholen voor speciaal basisonderwijs is bovendien verzocht tezamen met de desbetreffende leerkracht een vragenlijst per leerling in te vullen voor:

- leerlingen die in 2014 leerlinggebonden financiering (LGF) ontvingen;
- leerlingen die in verband met hun ondersteuningsbehoefte vóór passend onderwijs zouden zijn verwezen (maar die in 2014 geen LGF kregen).

Met het oog op de tijd die het invullen van deze vragenlijst vraagt, is de ib'ers verzocht deze lijst voor maximaal vijf leerlingen in te vullen.

Deze vragenlijst omvat vier vragenblokken:

- achtergrondkenmerken van de leerling;
- schoolloopbaan van de leerling;
- problematiek en/of beperkingen van de leerling;
- ondersteuning van de leerling;
- communicatie met ouders;
- mogelijkheden om de leerling te ondersteunen.

---

<sup>2</sup> Alle ouders zijn per brief geïnformeerd over het onderzoek en hebben de gelegenheid gekregen om kenbaar te maken dat de gegevens van hun kind niet bij het onderzoek mochten worden betrokken.

De vragenlijst is afgeleid van het zogeheten 'zorgprofiel', dat is gebruikt in het cohortonderzoek COOL<sup>5-18</sup> en in de langetermijnevaluatie van passend onderwijs.<sup>3</sup> Ook deze vragenlijst bestond uit gesloten (meerkeuze-)vragen, per vragenblok aangevuld met een of enkele open vragen.

### *Kwalitatief deel*

In het kwalitatieve deel van het onderzoek is in kaart gebracht wat de problematiek of ondersteuningsbehoefte van de leerlingen in kwestie is, welke ondersteuning de school biedt, of de leerkracht en eventuele andere betrokkenen van mening zijn dat zij voldoende ondersteuning kunnen bieden en of de leerlingen en/of hun ouders tevreden zijn over de ondersteuning. De gesprekken vormen een verdieping van de kwantitatieve informatie, die ook is verzameld voor de leerlingen die in het kwalitatieve deel zijn betrokken.

Er is een random steekproef getrokken van 18 basisscholen en 2 scholen voor speciaal basisonderwijs. Bij deze scholen is nagevraagd of daar leerlingen uit de doelgroepen van het onderzoek les krijgen. Was dat niet het geval, dan is een volgende school getrokken. Met scholen die in aanmerking kwamen en bereid waren om mee te werken, zijn vervolgens afspraken gemaakt over de selectie van één à twee leerlingen voor het onderzoek. Uitgangspunt daarbij was dat de selectie voldoende informatiewaarde zou moeten opleveren en dat de ouders aan een vraaggesprek zouden meewerken. De scholen hebben de desbetreffende ouders om medewerking gevraagd. Vervolgens zijn schoolbezoeken uitgevoerd, waarbij een onderzoeker per leerling een vraaggesprek heeft gevoerd met de leerling en/of ouders en een vraaggesprek met de groepsleerkracht en eventueel de intern begeleider of consulent. Indien de ouders niet tijdens het schoolbezoek op school aanwezig konden zijn, is met hen een telefonisch interview gehouden. Uiteindelijk zijn over 29 leerlingen gesprekken gevoerd, verdeeld over 16 basisscholen en één school voor speciaal basisonderwijs.

## **2.2 Deelname aan het onderzoek**

De vragenlijst voor intern begeleiders is door 63 personen ingevuld, wat neerkomt op een respons van 72 procent (zie tabel 2.1). Dit is een hoog responspercentage. Tabel 2.3 toont de respons per schoolbestuur. De vragenlijsten per leerling zijn ingevuld voor 78 leerlingen en zijn afkomstig van 29 scholen, waaronder één school voor speciaal basisonderwijs (zie tabel 2.2).

*Tabel 2.1 – Respons op vragenlijst voor intern begeleiders; per schooltype en totaal*

	Aantal	%
Basisonderwijs	57	72%
Speciaal basisonderwijs	3	75%
Speciaal onderwijs	3	75%
Totaal	63	72%

3 Zie Driessen, G., Elshof, D., Mulder, L., & Roeleveld, J. (2015). *Cohortonderzoek COOL5-18. Technisch rapport basisonderwijs, derde meting 2013/14*. Nijmegen / Amsterdam: ITS / Kohnstamm Instituut; Smeets, E., De Boer, A., Van Loon-Dijkers, A.L.C., Rossen, L., Ledoux, G. (2017). *Passend onderwijs op school en in de klas. Eerste meting in het basisonderwijs en voortgezet onderwijs*. Nijmegen: KBA Nijmegen.



*Tabel 2.2 – Respons op vragenlijst per leerling; per schooltype en totaal*

	Aantal leerlingen	Aantal scholen
Basisonderwijs	73	28
Speciaal basisonderwijs	5	1
Totaal	78	29

*Tabel 2.3 – Respons op vragenlijst voor intern begeleiders; per schoolbestuur*

	Aantal scholen	Respons	%
Stichting Xpect Primair	20	13	65%
Stichting Tangent	14	11	79%
Stichting OPMAAT	14	9	64%
Stichting Katholiek Bijzonder Onderwijs Oisterwijk	7	6	86%
Stichting De Oude Vrijheid	6	6	100%
Edu-ley	6	4	67%
Stichting Biezonderwijs	5	4	80%
Stichting Katholiek Onderwijs Tilburg-Zuid-Oost	5	4	80%
Stichting Jan Ligthart Groep Tilburg	4	4	100%
Stichting Islamitisch primair Onderwijs	1	1	100%
Stichting Mytylschool Tilburg	1	1	100%
Stichting Katholiek Onderwijs Het Groene Lint	2	0	0%
Stichting Pallas	1	0	0%
Stichting Saltho-onderwijs	1	0	0%



## 3 Vragenlijst voor intern begeleiders

### 3.1 Inbreng tijdens het ondersteuningstraject

Het eerste vragenblok betreft de mate van tevredenheid van de intern begeleider (ib'er) over de inbreng van ouders en professionals tijdens het ondersteuningstraject. Tabel 3.1 laat zien dat men daarover in het algemeen positief oordeelt. Over de inbreng van ouders en leerkrachten is ruim drie kwart tevreden of zeer tevreden (respectievelijk 76% en 79%). Over de inbreng van de consulent<sup>4</sup> van Plein 013 is een nog grotere meerderheid tevreden of zeer tevreden (88%). De sociaalmaatschappelijk werker is volgens bijna 90 procent van de ib'ers betrokken bij het ondersteuningstraject. Ook hier is de overgrote meerderheid (70%) tevreden of zeer tevreden. Over de inbreng van de sociaal verpleegkundige van de GGD is men het meest kritisch. Deze functionaris is in 85 procent van de scholen betrokken bij het ondersteuningstraject. De groep die (zeer) tevreden is, is verhoudingsgewijs kleiner dan bij de overige betrokkenen: 43 procent. Relatief veel ib'ers, 29 procent, oordelen neutraal; 13 procent is niet tevreden.

Tabel 3.1 – Mate van tevredenheid over inbreng van (mogelijk) betrokkenen tijdens het ondersteuningstraject (n=62)

	Ze er ontevreden	Ontevreden	Neutraal	Tevreden	Ze er tevreden	n.v.t.
Ouders	2%	3%	16%	66%	10%	3%
Leerkrachten	2%	2%	13%	66%	13%	5%
Consulent Plein 013	2%	2%	6%	44%	44%	3%
SMW'er	---	8%	11%	47%	23%	11%
Sociaal verpleegkundige	2%	11%	29%	37%	6%	15%

De antwoorden afkomstig uit het speciaal basisonderwijs en speciaal onderwijs zijn in de tabel verwerkt en in verband met de kleine aantallen niet afzonderlijk gerapporteerd. Een vergelijking tussen de antwoorden van ib'ers van basisscholen en de antwoorden van hun collega's in het speciaal (basis)onderwijs wijst uit dat het percentage 'niet van toepassing' relatief hoog ligt in het speciaal (basis)onderwijs. De in de tabel genoemde personen zijn dus minder betrokken bij het ondersteuningstraject dan in het regulier onderwijs. Dat geldt vooral voor de sociaal verpleegkundige en de schoolmaatschappelijk werker. Daarnaast is men in het speciaal (basis)onderwijs kritischer over de inbreng van de consulent van Plein 013 dan in het regulier basisonderwijs.

Op de vraag om een toelichting te geven bij de antwoorden die betrekking hebben op de inbreng van verschillende betrokkenen tijdens het extra ondersteuningstraject, geven twee ib'ers aan dat niet alle ouders even veel inbreng hebben. De meesten zijn zeer betrokken, maar er zijn ook ouders waarbij dit niet het geval is. Twee ib'ers geven ook aan dat de inbreng van leerkrachten afhankelijk is van de persoon. Eén ib'er geeft aan dat sinds dit schooljaar ouders en leerkracht

4 Elke school kan gebruik maken van ondersteuning van een vaste consulent, die in dienst is van het samenwerkingsverband. Deze is een aantal uren per week op school aanwezig.

aanschuiven als een leerling wordt besproken in het ondersteuningsteam. Dat is zeer waardevol gebleken. Over de consulent van Plein 013 zegt een ib'er van een school voor speciaal basisonderwijs dat deze slechts voor een beperkt aantal leerlingen ondersteuning kan geven. Twee ib'ers zijn kritisch over schoolmaatschappelijk werk. Bij één van deze twee is er te weinig ruimte om zaken op te pakken ('SMW zit vaak te vol') en legt de schoolmaatschappelijk werkster 'snel de bal bij ouders, waardoor zaken blijven liggen'. De andere ib'er heeft te maken met veel wisselingen in schoolmaatschappelijk werksters, waardoor steeds nieuwe mensen moeten worden ingewerkt, die bovendien buiten de schoolvakanties met vakantie gaan. Een derde ib'er geeft aan dat schoolmaatschappelijk werk sinds anderhalf jaar goed is geregeld, maar dat er daarvoor veel wisselingen en onvoldoende inbreng waren. In het speciaal onderwijs is er volgens één van de drie respondenten meer betrokkenheid van schoolmaatschappelijk werk, doordat de schoolmaatschappelijk werker nauw bij de zorg is betrokken. Ook over de sociaal verpleegkundige melden twee ib'ers dat er veel wisselingen zijn, wat problemen voor de communicatie oplevert. Een vierde ib'er heeft de ervaring dat er vaak weinig inbreng vanuit de GGD is en denkt nu over het duidelijker formuleren van de hulpvraag.

### 3.2 Het ondersteuningsteam

In het tweede vragenblok zijn drie stellingen over het ondersteuningsteam<sup>5</sup> voorgelegd aan de respondenten. Uit de antwoorden blijkt dat 84 procent van de ib'ers tevreden of zeer tevreden is over de inzet van het ondersteuningsteam, terwijl 81 procent tevreden of zeer tevreden is over de bereikbaarheid van het genoemde team. Ook is het 81 procent duidelijk wat de taken en verantwoordelijkheden van het ondersteuningsteam zijn. Bij elk van de drie stellingen kiest ongeveer 15 procent van de respondenten de antwoordoptie 'neutraal'. Slechts een enkeling is kritisch over de bereikbaarheid van het ondersteuningsteam of weet niet wat de taken en verantwoordelijkheden van dat team zijn.

Tabel 3.2 – Mate van tevredenheid over het ondersteuningsteam; basisonderwijs en speciaal basisonderwijs (n=58)

	Beslist onwaar	Onwaar	Neutraal	Waar	Beslist waar	n.v.t.
Ik ben tevreden over de inzet van het ondersteuningsteam	---	---	16%	53%	31%	---
Ik ben tevreden over de bereikbaarheid van het ondersteuningsteam	---	2%	14%	50%	31%	3%
Het is mij duidelijk wat de taken en verantwoordelijkheden zijn van het ondersteuningsteam	---	3%	16%	59%	22%	--

5 Het ondersteuningsteam op de basisschool of school voor speciaal basisonderwijs stelt de ondersteuningsbehoeften van het kind vast, stelt arrangementen op en ziet toe op de uitvoering van het arrangement in de eigen school.

Ook bij dit vragenblok is de ib'ers om een toelichting verzocht. Voor vier respondenten is de term 'ondersteuningsteam' onduidelijk. Daarvan is er één werkzaam in het speciaal basisonderwijs en één in het speciaal onderwijs. Twee anderen geven aan dat er bij hen, respectievelijk in het speciaal basisonderwijs en het speciaal onderwijs, geen ondersteuningsteam is, maar een zorgteam. Eén respondent uit het speciaal onderwijs geeft aan als school zelf deel uit te maken van het ondersteuningsteam.

Vier ib'ers geven een positieve toelichting bij deze vraag. Voor één van hen vormt het ondersteuningsteam een belangrijke schakel tussen ouders, school en kind en is de expertise van het team onmisbaar. Een ander wijst erop dat het team regelmatig bijeenkomt en heldere afspraken maakt. Twee van de vier laten tevens een kritische noot horen: 'er is dit schooljaar meer helderheid en het ondersteuningsteam werkt meer naar behoren' en 'we zijn tevreden, maar het kan efficiënter'. Twee ib'ers die minder positief zijn, stellen achtereenvolgens dat het ondersteuningsteam te weinig uren heeft om alle kinderen van goede zorg te voorzien en dat de aanwezigheid van het hele team tijdens een bespreking voor de ouders 'nogal overweldigend' kan zijn. Twee ib'ers wijzen erop dat door regelmatig overleg in het ondersteuningsteam de lijntjes kort zijn.

### 3.3 Extra ondersteuning door het samenwerkingsverband

Tabel 3.3 geeft een overzicht van de antwoorden op vijf stellingen over extra ondersteuning vanuit het samenwerkingsverband Plein 013. Twee van de drie respondenten die zijn verbonden aan een school voor speciaal onderwijs hebben bij deze stellingen gekozen voor de antwoordmogelijkheid 'niet van toepassing'.

Tabel 3.3 – Opvattingen over extra ondersteuning vanuit het samenwerkingsverband (n=60)

	Beslist onwaar	Onwaar	Neutraal	Waar	Beslist waar	n.v.t.
Op het moment dat extra ondersteuningsbehoefte voor een leerling is gesignaleerd, kan dit tijdig worden georganiseerd	2%	8%	35%	47%	3%	5%
De juiste ondersteuningsmiddelen zijn beschikbaar gesteld om leerlingen te begeleiden	3%	10%	27%	52%	3%	5%
Ik ben tevreden over de extra ondersteuning voor leerlingen	3%	7%	39%	46%	2%	3%
Ik ben tevreden over de extra ondersteuning voor leerkrachten	2%	22%	40%	28%	5%	3%
Ik ben tevreden over de informatieverstrekking vanuit Plein 013	2%	2%	25%	55%	13%	3%

Volgens de helft van de ib'ers kan ondersteuning voor een leerling tijdig worden georganiseerd, nadat extra ondersteuningsbehoefte is gesignaleerd. Tien procent is van mening dat dit niet het geval is en 40 procent kiest de neutrale antwoordoptie of de optie 'niet van toepassing'. De antwoorden op de stellingen over tevredenheid over de extra ondersteuning voor leerlingen laten een vergelijkbaar beeld zien: 48 procent is positief, 10 procent is negatief en 39 procent antwoordt neutraal. Ruim de helft (55 procent) vindt dat de juiste ondersteuningsmiddelen beschikbaar zijn gesteld om leerlingen te begeleiden, terwijl 13 procent van mening is dat dit niet zo is.

Over de extra ondersteuning voor leerkrachten is men het meest kritisch. Een kwart reageert hier negatief, 40 procent neutraal en een derde positief. Kanttekening daarbij is dat de ondersteuning van de leerkrachten in het gekozen schoolmodel primair tot de taak van school en het schoolbestuur behoort. Over de informatieverstrekking vanuit Plein 013 zijn de ib'ers het meest tevreden. Hier oordeelt twee derde positief en een kwart neutraal. Vier procent is niet tevreden en drie procent geeft aan dat informatieverstrekking niet van toepassing is.

Gevraagd naar een toelichting, antwoorden zes respondenten dat hun school behoefte heeft aan meer middelen. Hiervan zijn twee respondenten werkzaam in het speciaal basisonderwijs en één in het speciaal onderwijs. Vanuit de basisscholen geven twee ib'ers aan dat de school meer middelen zou moeten krijgen, omdat deze meer ondersteuning biedt dan andere scholen. De ene school trekt daardoor leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften aan die op andere scholen te weinig ondersteuning kregen en de andere school is een kleine dorpsschool met een beperkt ondersteuningsbudget, waar weinig verwijzingen zijn omdat men leerlingen in het dorp wil houden. Een andere ib'er vindt dat het aantal uren voor de consulent afhankelijk zou moeten zijn van het ondersteuningsprofiel van de school of de omvang van de ondersteuningsbehoefte. Nu is het aantal uren afhankelijk van het aantal leerlingen op school.

Vervolgens is de ib'ers verzocht twee punten in het traject voor extra ondersteuning te noemen waarover zij het meest tevreden zijn en twee punten die voor verbetering vatbaar zijn. Tabel 3.4 en 3.5 tonen de meest genoemde punten. Bij de positieve punten noemt men vooral de consulent van Plein 013 (genoemd door 31 van de 55 ib'ers die deze vraag beantwoordden) en de beschikbaarheid van expertise waarop men zo nodig een beroep kan doen (door 20 van de 55 ib'ers genoemd). Andere aspecten die worden genoemd, zijn onder meer de scholingsmogelijkheden, het contact met medewerkers van Plein 013 en het contact met ouders. Het belangrijkste verbeterpunt is de omslachtige administratie en bureaucratie (door 23 van de 53 respondenten bij deze vraag genoemd). Hierbij noemen vier ib'ers specifiek het digitale aanvraagstelsel O&O. Een ander verbeterpunt is de snelheid van het aanvraagtraject voor extra ondersteuning (8 maal genoemd). Andere wensen zijn meer uren voor de consulent, meer ondersteuning voor de leerlingen, bijvoorbeeld in de vorm van extra handen in de klas en meer scholing voor leerkrachten.

De antwoorden op de vraag of de school meer ondersteuning zou willen vanuit Plein 013, laten opvallende verschillen tussen schoolsoorten zien (zie tabel 3.6). De respondenten van de drie scholen voor speciaal basisonderwijs geven aan dat er op hun school geen behoefte is aan extra ondersteuning. De respondenten vanuit het speciaal onderwijs geven daarentegen alle drie aan dat er op hun school behoefte is aan meer ondersteuning vanuit Plein 013. In het basisonderwijs heeft bijna twee derde (63 procent) behoefte aan extra ondersteuning.

Tabel 3.4 – Punten in het traject voor extra ondersteuning waarover ib'ers het meest tevreden zijn (n=55)

	Aantal	%
• De consulent van Plein 013	31	56%
• Beschikbaarheid van expertise	20	36%
• Eigen regie / autonomie bij besteden budget	8	15%
• Scholing / Ontwikkelacademie	6	11%
• Contact met medewerkers Plein 013	5	9%
• Contact met ouders	5	9%
• Mogelijkheden om extra middelen in te zetten	3	5%
• Snelheid inzet medewerkers Plein 013	3	5%
• Informatievoorziening Plein 013	3	5%

Tabel 3.5 – Verbeterpunten in het traject voor extra ondersteuning (n=53)

	Aantal	%
• Veel administratie / bureaucratie / O&O	23	43%
• Snelheid / efficiëntie aanvraagtraject	8	15%
• Meer uren voor de consulent	7	13%
• Meer ondersteuning voor leerlingen / extra handen in klas	6	11%
• Meer scholing / ondersteuning voor leerkrachten	6	11%

Tabel 3.6 – Behoeftte aan meer ondersteuning vanuit Plein 013; naar schoolsoort (n=63)

	Nee		Ja	
	Aantal	%	Aantal	%
Zou de school meer ondersteuning willen vanuit Plein 013?				
• Basisonderwijs	21	37%	36	63%
• Speciaal basisonderwijs	3	100%	0	0%
• Speciaal onderwijs	0	0%	3	100%
• Totaal	24	38%	39	62%

De ib'ers die aangeven dat hun school behoefte heeft aan extra ondersteuning vanuit Plein 013, is gevraagd op welk terrein die ondersteuning gewenst is. Deze vraag is beantwoord door 33 respondenten, waaronder één uit het speciaal onderwijs. Zij noemen vooral ondersteuning bij gedragsproblemen (5 maal genoemd), ondersteuning gericht op het opvangen van kinderen van vluchtelingen / omgaan met kinderen die geen of nauwelijks Nederlands spreken (5 maal genoemd), meer budget om leerlingen te ondersteunen of ondersteuning te kunnen inkopen (4 maal genoemd, waaronder de respondent in het speciaal onderwijs), ondersteuning gericht op deskundigheidsbevordering van leerkrachten (3 maal genoemd) en begeleiding van of uitwisseling met leerkrachten (3 maal genoemd).

### 3.4 Bekostiging en verwijzing

De vraag of de extra ondersteuning wordt bekostigd uit het ondersteuningsbudget dat de school van Plein 013 ontvangt, is niet beantwoord door de respondenten die werkzaam zijn in het speciaal onderwijs. In het basisonderwijs geeft de meerderheid (61 procent) aan dat dit inderdaad het geval is; ruim een kwart (28 procent) antwoordt dat de extra ondersteuning deels wordt bekostigd uit het ondersteuningsbudget. Een klein percentage geeft aan dat dit niet het geval is (6 procent) of weet het niet (eveneens 6 procent). De drie respondenten uit het speciaal basisonderwijs hebben alle drie een andere antwoordoptie gekozen (zie tabel 3.7).

Tabel 3.7 – Bekostiging van de extra ondersteuning (n=57, waarvan 3 sbo)

	Nee	Deels	Ja	Weet niet
Wordt de extra ondersteuning bekostigd uit het ondersteuningsbudget dat de school van Plein 013 ontvangt?				
• Basisonderwijs	6%	28%	61%	6%
• Speciaal basisonderwijs	33%	33%	33%	---
• Totaal	7%	28%	60%	5%

In tabel 3.8 worden de resultaten gepresenteerd van twee vragen over de verwijzing van leerlingen. De eerste vraag is of de bekostiging een rol speelt bij het wel of niet doorverwijzen van leerlingen. In het basisonderwijs zijn de meningen hierover verdeeld: volgens 61 procent is dit nooit het geval, volgens 24 procent soms en volgens 13 procent (oftewel 7 scholen) vaak. De respondenten die werkzaam zijn in het speciaal basisonderwijs zijn alle drie van mening dat bekostiging bij het verwijzen van leerlingen door hun school geen rol speelt. In het speciaal onderwijs vindt een van de drie dat bekostiging soms een rol speelt, terwijl twee respondenten vinden dat dit vaak het geval is.

Tabel 3.8 – Verwijzing (n=60, waarvan 3 sbo en 3 so)

	Nooit	Soms	Vaak	Weet niet
Speelt de bekostiging een rol bij het wel of niet doorverwijzen van leerlingen?				
• Basisonderwijs	61%	24%	13%	2%
• Speciaal basisonderwijs	100%	---	---	---
• Speciaal onderwijs	---	33%	67%	---
• Totaal	60%	23%	15%	2%
Worden leerlingen sinds de komst van passend onderwijs te lang vastgehouden in de reguliere school?				
• Basisonderwijs	38%	55%	4%	4%
• Speciaal basisonderwijs	---	---	100%	---
• Speciaal onderwijs	---	33%	67%	---
• Totaal	34%	51%	12%	3%



In het basisonderwijs vindt ruim de helft (55 procent) dat leerlingen soms te lang worden vastgehouden in de reguliere school, voordat zij worden verwezen; 4 procent vindt dat dit vaak gebeurt. De ib'ers uit het speciaal basisonderwijs vinden alle drie dat dit vaak gebeurt; in het speciaal onderwijs vinden twee respondenten dat dit vaak gebeurt, terwijl één respondent vindt dat dit soms gebeurt. Over het geheel genomen, vindt bijna twee derde dat het (soms of vaak) voorkomt dat leerlingen te lang worden vastgehouden in het regulier onderwijs.

Degenen die vinden dat leerlingen te lang worden vastgehouden in het regulier onderwijs, is gevraagd waardoor dat komt. Hierop antwoorden 36 respondenten. Daarvan geven er 16 aan dat de bekostiging, oftewel de financiële consequenties van verwijzing, een rol speelt (zie tabel 3.9). Een bijna even grote groep, 14 ib'ers, schrijft het langer vasthouden van leerlingen toe aan het gegeven dat de school langer blijft kijken naar mogelijkheden om de leerling op school te houden ('Als school wil je er alles aan gedaan hebben om het kind te begeleiden'; 'De stap om een leerling te plaatsen op het speciaal basisonderwijs is groter geworden omdat men voor alle leerlingen passend onderwijs wil bieden'). Daarbij merken sommigen op dat de school dit te lang blijft proberen ('Leerlingen worden vastgehouden tot het moment waarop ze vastlopen'; 'Misschien te lang blijven denken in mogelijkheden'; 'Je blijft langer zoeken naar passende oplossingen. Alleen als het echt niet meer kan verwijs je'; 'Omdat we graag echt passend onderwijs willen bieden wordt er soms te lang in kleine stapjes geprobeerd verbetertrajecten in te zetten').

Tabel 3.9 – Redenen om leerlingen langer vast te houden in het basisonderwijs (n=36)

	Aantal	%
• Financiële gevolgen, bekostiging	16	44%
• Eerst alles proberen, dan pas verwijzen	14	39%
• Wensen van ouders	4	11%
• Ondersteuningsbehoefte moet duidelijk worden / school moet handelingsverlegenheid aantonen	2	6%
• Andere reden	3	8%

De ib'ers in het regulier en speciaal basisonderwijs is gevraagd hoeveel leerlingen nog op hun school zitten die vóór augustus 2014 leerlinggebonden financiering (een 'rugzakje') hadden. Ook is gevraagd hoeveel leerlingen nu op school zitten die vóór passend onderwijs zouden zijn verwezen naar speciaal basisonderwijs of speciaal onderwijs (zie tabel 3.10). Na koppeling aan de gegevens over het totale aantal leerlingen per school zijn tevens de bijbehorende percentages per school berekend (zie tabel 3.11).

Het aantal leerlingen dat vóór augustus 2014 een rugzakje had, varieert van 0 tot 7 per school in het basisonderwijs en van 4 tot 19 in het speciaal basisonderwijs. Per school gaat het gemiddeld om respectievelijk 1,8 en 3,3 leerling. Het aantal leerlingen op school dat vóór passend onderwijs zou zijn verwezen, is groter. Dit varieert van 0 tot 20 op de basisscholen en van 0 tot 19 op de scholen voor speciaal basisonderwijs. Hier gaat het om gemiddeld 3,3 leerling op de basisschool en 11,7 leerling op de scholen voor speciaal basisonderwijs.

Omgerekend in percentage van het totale aantal leerlingen op school, varieert het aandeel leerlingen dat voorheen een rugzakje had in het basisonderwijs van 0 tot 11 procent (gemiddeld 0,7 procent) en in het speciaal basisonderwijs van 2 tot 40 procent (gemiddeld 15 procent). Het aandeel leerlingen dat vóór passend onderwijs zou zijn verwezen, varieert van op de basisscholen van 0 tot 7,5 procent, met een gemiddelde van 1,3 procent. In het speciaal basisonderwijs is dit aanzienlijk hoger. Daar varieert het percentage van 0 tot 40, met een gemiddelde van 16,2.

Ook bij dit vragenblok is de respondenten verzocht om een toelichting te geven op hun antwoorden. Acht respondenten geven aan dat er altijd al een lage verwijzing was, dus passend onderwijs heeft op dat punt niet tot verandering geleid. Vijf ib'ers kunnen niet zeggen hoeveel leerlingen vóór passend onderwijs zouden zijn verwezen. Eén van hen wijst erop dat het sterk van de leerkracht afhankelijk is of een leerling het redt op school. Drie respondenten noemen (nogmaals) onvoldoende middelen, voor een school voor speciaal basisonderwijs reden om vijf leerlingen naar het speciaal onderwijs te verwijzen. Eén van de basisscholen heeft het afgelopen jaar zes leerlingen naar het speciaal basisonderwijs verwezen, waarvan twee omdat de ouders dat noodzakelijk vonden.

Tabel 3.10 – Rugzakjes en leerlingen die vóór passend onderwijs zouden zijn verwezen (n=55, waarvan 3 sbo)

	Minimum	Maximum	Gemiddeld	Std.dev.	Totaal
Hoeveel leerlingen zijn er nu op school die vóór augustus 2014 een rugzakje hadden?					
• Basisonderwijs	0	7	1,8	2,0	89
• Speciaal basisonderwijs	4	19	3,3	7,6	32
Hoeveel leerlingen zijn er nu op school die vóór passend onderwijs zouden zijn verwezen naar sbo/so?					
• Basisonderwijs	0	20	3,3	4,4	170
• Speciaal basisonderwijs	0	19	11,7	10,2	35

Tabel 3.11 – Rugzakjes en leerlingen die vóór passend onderwijs zouden zijn verwezen (percentages)

	Minimum	Maximum	Gemiddeld	Std.dev.
Percentage leerlingen nu op school die vóór augustus 2014 een rugzakje hadden				
• Basisonderwijs	0	11,1	0,7	1,6
• Speciaal basisonderwijs	2,2	39,6	14,9	21,4
Percentage leerlingen nu op school die vóór passend onderwijs zouden zijn verwezen naar sbo/so				
• Basisonderwijs	0	7,5	1,3	1,7
• Speciaal basisonderwijs	0	39,6	16,2	20,8

## 4 Vragenlijst over leerlingen met ondersteuningsbehoeften

### 4.1 Achtergrondkenmerken

De ib'ers van 28 basisscholen en één school voor speciaal basisonderwijs hebben informatie verstrekt over 78 leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften. Hiervan bezoeken 73 leerlingen een reguliere basisschool.

Tabel 4.1 toont hoe de leerlingen over de groepen zijn verdeeld. Het merendeel (61 procent) zit in de bovenbouw, waarbij groep 7 (29 procent) het ruimst is vertegenwoordigd. Iets meer dan een derde (35 procent) zit in de middenbouw. Jongens zijn ruim in de meerderheid (72 procent, zie tabel 4.2) en in het basisonderwijs heeft 12 procent een leerlinggewichtsscore hoger dan 0 (zie tabel 4.3).

Tabel 4.1 – Groep (n=76)

	Aantal	%
<i>Onderbouw</i>		
• Groep 1/2	3	4%
<i>Middenbouw</i>		
• Groep 3	3	4%
• Groep 4	14	18%
• Groep 5	10	13%
<i>Bovenbouw</i>		
• Groep 6	10	13%
• Groep 7	22	29%
• Groep 8	14	18%

Tabel 4.2 – Geslacht (n=78)

	Aantal	%
• Meisje	22	28%
• Jongen	56	72%

Tabel 4.3 – Gewichtsscore; basisonderwijs (n=73)

	Aantal	%
• 0	64	88%
• 0,30	5	7%
• 1,20	4	5%

Van de leerlingen die nu in groep 4 of hoger zitten, kreeg 58 procent vóór de invoering van passend onderwijs leerlinggebonden financiering (een 'rugzakje'). Daarbij ging het vooral om indicaties vanuit cluster 3 en 4 (samen 46 procent, zie tabel 4.4). De voormalige LGF-leerlingen vormen 56 procent van de totale groep leerlingen voor wie de ib'ers gegevens hebben ingevuld.

*Tabel 4.4 – Leerlinggebonden financiering vóór de invoering van passend onderwijs; leerlingen die nu in groep 4 of hoger zitten (n=70)*

	Aantal	%
• Ja, indicatie cluster 2	5	7%
• Ja, indicatie cluster 3	16	23%
• Ja, indicatie cluster 4	16	23%
• Ja, indicatie onbekend	3	4%
• Nee	29	41%
• Niet bekend	1	1%

Vervolgens is gevraagd of de leerlingen, gezien hun problematiek, zouden zijn verwezen als passend onderwijs niet zou zijn ingevoerd. Bij 27 procent zou dit volgens de ib'er het geval zijn, bij 51 procent zou dit niet het geval zijn en bij 22 procent is dit niet bekend (zie tabel 4.5). Van de groep die zou zijn verwezen, zou driekwart naar het speciaal basisonderwijs zijn verwezen en een vijfde naar cluster 4.

*Tabel 4.5 – Zou deze leerling vóór de invoering van passend onderwijs zijn verwezen? (n=78)*

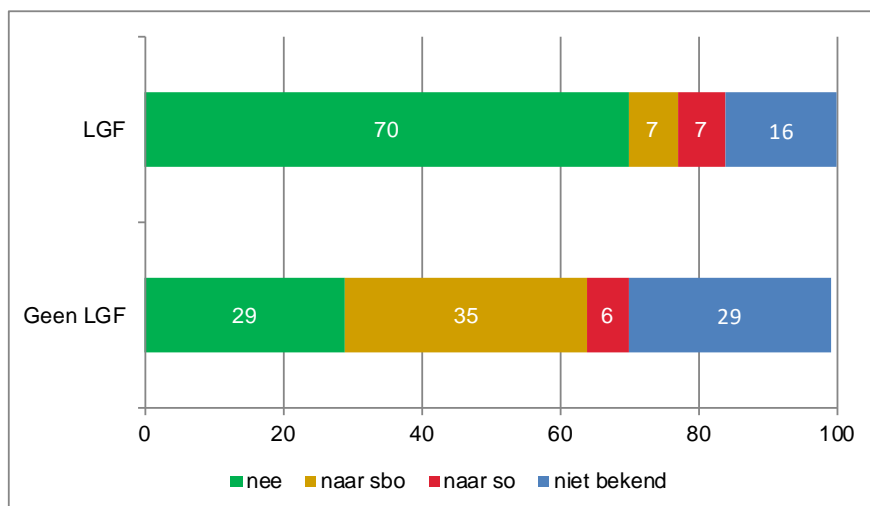
	Aantal	%
• Nee	40	51%
• Ja, naar speciaal basisonderwijs	16	21%
• Ja, naar speciaal onderwijs cluster 3	1	1%
• Ja, naar speciaal onderwijs cluster 4	4	5%
• Niet bekend	17	22%

Figuur 4.1 toont de resultaten van de vraag of de leerling zou zijn verwezen voor de leerlingen die voorheen LGF kregen en voor de overige leerlingen. Van de voormalige LGF-leerlingen zou 70 procent niet zijn verwezen en 14 procent wel; van de overige 16 procent kan de ib'er niet inschatten of verwijzing aan de orde zou zijn geweest. Van de groep die geen LGF kreeg, maar nu een grote ondersteuningsbehoefte heeft, zou 41 procent vóór passend onderwijs verwezen zijn, voornamelijk naar het speciaal basisonderwijs (35 procent).

Op de vraag waarom de leerling in kwestie niet is verwezen, antwoorden ib'ers bij tien leerlingen dat de huidige ondersteuning op de basisschool voldoet. Bij twee leerlingen voegt de ib'er hieraan toe dat het goed is als de leerling in de vertrouwde omgeving blijft. Drie ib'ers geven aan dat de ouders graag willen dat hun kind op de basisschool blijft. Twee ib'ers verwijzen naar de financiële prikkel, die een rol speelt bij het besluit om niet te verwijzen. Dit betreft in totaal vier leerlingen. Daarbij geeft de een aan dat het ook te maken heeft met het meer denken in mogelijkheden, door passend onderwijs, terwijl de ander erop wijst dat het ook niet duidelijk is waar de leerling dan

heen zou moeten. Een andere ib'er zegt dat de school veel heeft gedaan om de desbetreffende leerling te kunnen behouden, maar dat men nu wel handelingsverlegen begint te raken.

*Figuur 4.1 – Zou deze leerling vóór de invoering van passend onderwijs zijn verwezen? (percentages)*



Als toelichting bij dit vragenblok geeft de ib'er van de school voor speciaal basisonderwijs aan dat de vijf leerlingen in het speciaal basisonderwijs daar vóór passend onderwijs al geplaatst waren. Twee ib'ers wijzen erop dat hun school ook vóór passend onderwijs al gewend was leerlingen zoveel mogelijk binnenboord te houden. Vijf ib'ers, die de vragenlijst voor in totaal zeven leerlingen invulden, geven aan dat er voldoende ondersteuning is om de leerling op school te houden. Bij drie leerlingen wordt hierbij ook de samenwerking met ouders genoemd. Enkelen hebben de afspraak met ouders gemaakt dat ieder jaar wordt bekeken of verwijzing alsnog nodig is. Twee leerlingen zijn vanuit het speciaal onderwijs (respectievelijk cluster 3 en 4) teruggeplaatst naar een basisschool. Bij vijf leerlingen speelt mee dat de ouders geen verwijzing willen. Bij twee leerlingen is er niet verwezen omdat de ondersteuningsbehoefte onvoldoende duidelijk was.

## 4.2 Schoolloopbaan

Tabel 4.6 laat zien hoe de schoolloopbaan van de leerlingen is verlopen sinds de start van passend onderwijs (vanaf schooljaar 2013/14). Hierbij zijn de leerlingen die dit schooljaar in groep 1/2 zitten buiten beschouwing gelaten. De meerderheid van de leerlingen (63 procent) is zonder vertraging op de huidige school gebleven; een kwart is vertraagd op de huidige school. Vier leerlingen zijn naar een andere basisschool gegaan en bij vier leerlingen is iets anders aan de hand. Het gaat daarbij om een leerling die naar speciaal onderwijs (cluster 4) is verwezen (vanuit groep 6) en om drie leerlingen die vanuit het speciaal onderwijs zijn ingestroomd op de basisschool. Deze stromen zijn te zien in figuur 4.2, die een meer gedetailleerd beeld van de schoolloopbanen geeft.

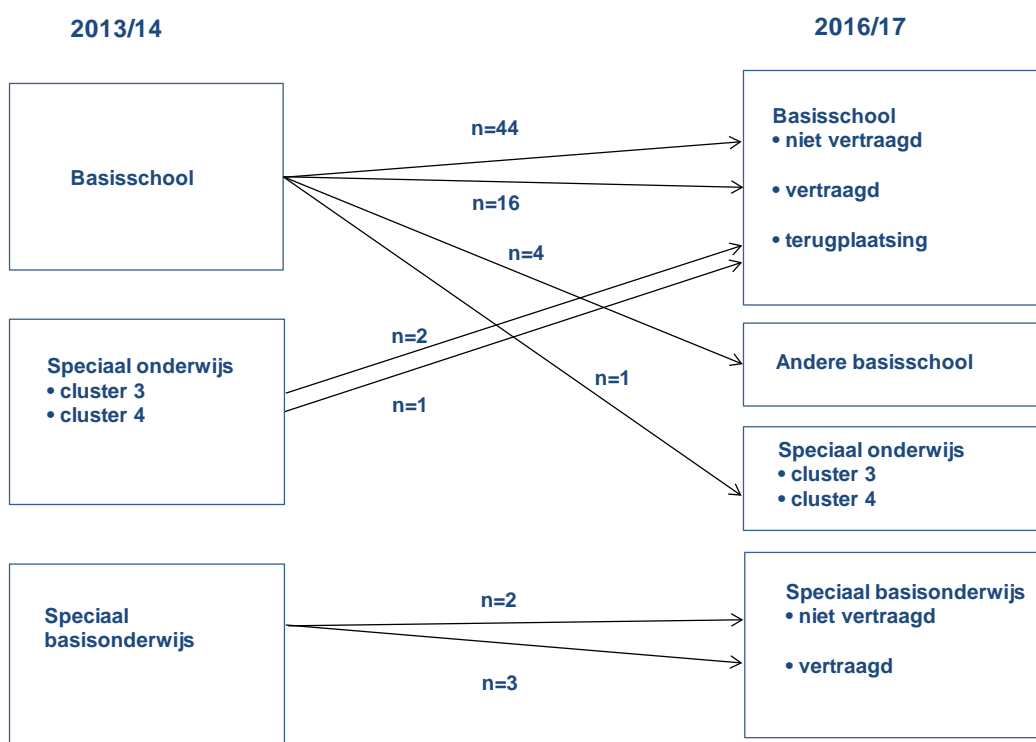
Van de 17 leerlingen in groep 4 of hoger in het basisonderwijs die volgens de ib'er vóór de invoering van passend onderwijs zouden zijn verwezen, is 65 procent de afgelopen drie jaar zonder vertraging op dezelfde school gebleven, terwijl 35 procent vertraagd is op dezelfde school.

Tabel 4.6 – Schoolloopbaan sinds 2013/14; leerlingen die in 2016/17 in groep 3 of hoger zitten (n=73)

	Aantal	%
• op huidige school, zonder vertraging	46	63%
• op huidige school, met vertraging	19	26%
• naar andere basisschool gegaan	4	6%
• anders	4	6%

Van de leerlingen die in het schooljaar 2013/14 in aanmerking kwamen voor LGF, is 70 procent zonder vertraging op de huidige school doorgestroomd en 25 procent met vertraging. Bij de leerlingen zonder LGF is dat respectievelijk 56 en 25 procent. Dit verschil is niet significant.

Figuur 4.2 – Schoolloopbaan tussen 2013/14 en 2016/17 (73 leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften die in 2016/17 in groep 3 of hoger zitten)



Bij de vraag om de gegeven antwoorden in dit vragenblok toe te lichten, geven ib'ers onder meer aan dat leerlingen met een eigen leerlijn of aangepast aanbod op school kunnen blijven (7 leerlingen), geven zij informatie over het doubleren (2 leerlingen in groep 1/2, 2 leerlingen in groep 3,

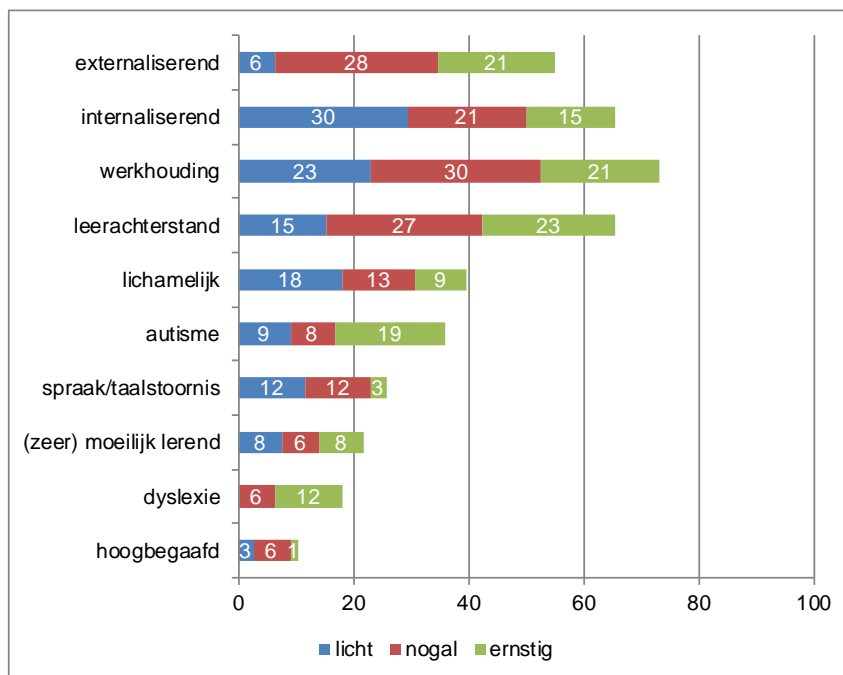
één leerling in groep 5 en één leerling in groep 6), of geven zij aan dat de desbetreffende leerling vanuit een andere school is ingestroomd.

### 4.3 Problematiek en/of beperkingen

Tabel 4.7 geeft een beeld van de problemen en/of beperkingen bij de leerlingen en de mate waarin deze voorkomen. Typen problematiek die bij relatief veel van deze leerlingen in nogal ernstige of ernstige mate voorkomen, zijn achterstand in taal/lezen (40 procent), achterstand in rekenen (39 procent), het anderen niet goed begrijpen (39 procent), gebrek aan concentratie (37 procent) en een laag werktempo (33 procent).

Figuur 4.3 toont de ernst en omvang van de problematiek, waarbij voor de geclusterde items – respectievelijk externaliserende problematiek, internaliserende problematiek, werkhouding, leerachterstand en lichamelijke beperkingen – de hoogste score van de items binnen de desbetreffende factor is genomen. Daaruit blijkt dat vooral werkhouding, leerachterstand en externaliserende problematiek verhoudingsgewijs vaak als problematisch worden ervaren.

*Figuur 4.3 – Aard en ernst van de problematiek; percentages van de leerlingen voor wie de vragenlijst is ingevuld (n=78)*



Naast de in de vragenlijst opgenomen items bestond de mogelijkheid om andere problematiek te vermelden. Bij zes leerlingen wordt DCD genoemd ('Developmental Coordination Disorder', oftewel een stoornis in de ontwikkeling van de coördinatie van bewegingen), bij vijf leerlingen een lage intelligentie en bij drie leerlingen hechtingsproblematiek.

Tabel 4.7 – Aard en ernst van de problematiek of beperkingen (n=78)

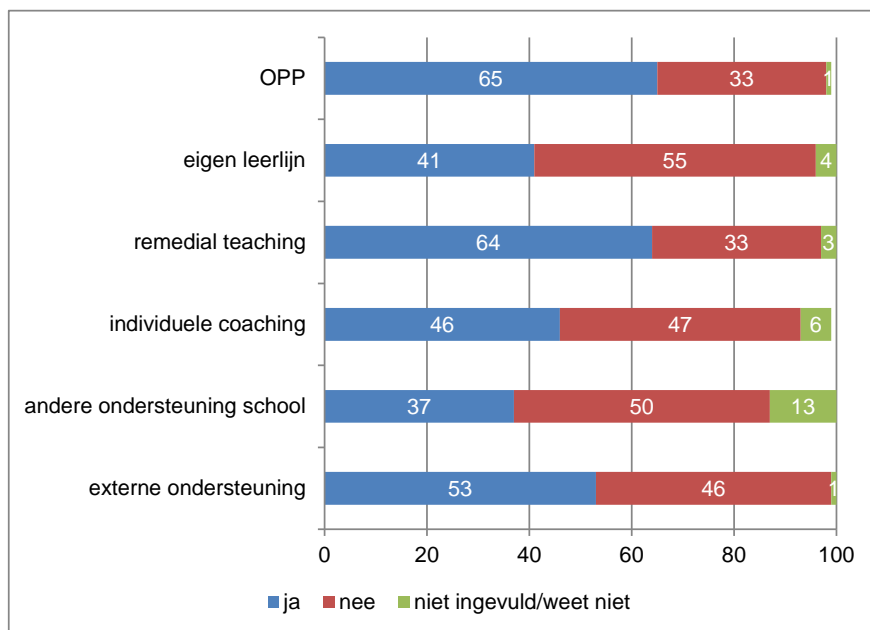
	Niet	Licht	Nogal	Ernstig
<i>Externaliserende problematiek</i>				
• AD(H)D (stoornis in de aandacht; overactief gedrag)	80%	3%	9%	9%
• Opstandig of antisociaal gedrag (ODD)	90%	5%	5%	---
• Agressief tegenover klasgenoten	83%	6%	6%	4%
• Bizar gedrag, of gedrag dat niet past bij de leeftijd	73%	8%	14%	5%
• Sterk storend voor anderen	68%	9%	17%	6%
• Overactief, impulsief gedrag	76%	3%	15%	5%
<i>Internaliserende problematiek</i>				
• Angstig, neerslachtig, depressief	81%	9%	6%	4%
• Teruggetrokken, komt niet tot contact met anderen	76%	14%	6%	4%
• Gebrek aan zelfvertrouwen, negatief beeld van zichzelf	59%	22%	12%	8%
• Faalangstig	80%	6%	9%	5%
• Gebrek aan weerbaarheid	65%	17%	12%	6%
<i>Lichamelijke beperkingen</i>				
• Visuele handicap (blind of slechtziend)	99%	---	---	1%
• Auditieve handicap (doof of slechthorend)	95%	1%	---	4%
• Motorische handicap (belemmering van beweging)	71%	14%	10%	5%
• Overige fysieke beperking (bijv. chronische ziekte, epilepsie, astma)	86%	6%	6%	1%
<i>Werkhouding en gedrag</i>				
• Gebrek aan motivatie, inzet	63%	19%	13%	5%
• Gebrek aan concentratie	47%	15%	22%	15%
• Laag werktempo	47%	19%	24%	9%
<i>Leerachterstand</i>				
• Achterstand in taal/lezen (resp. voorbereidend taal/lezen)	41%	19%	21%	19%
• Achterstand in rekenen (resp. voorbereidend rekenen)	51%	10%	26%	13%
<i>Overige beperkingen</i>				
• Spraak/taalstoornis (vertraagde/verstoorde taalontwikkeling)	74%	12%	12%	3%
• (Zeer) moeilijk lerend (verstandelijke beperking, zwakbegaafd)	78%	8%	6%	8%
• Downsyndroom	99%	---	1%	---
• Autisme en verwante stoornissen (zoals PDD-NOS)	64%	9%	8%	19%
• Dyslexie (specifieke stoornis bij lezen en schrijven)	82%	---	6%	12%
• Dyscalculie (specifieke stoornis bij rekenen)	95%	3%	---	3%
• Algehele vertraagde ontwikkeling	77%	6%	10%	6%
• Slechte uitdrukkingsvaardigheid	65%	6%	19%	9%
• Begrijpt anderen niet goed	55%	6%	27%	12%
• Hoogbegaafdheid	90%	3%	6%	1%



#### 4.4 Ondersteuning van de leerling

Figuur 4.4 toont de antwoorden op de vragen naar ondersteuning die de leerlingen krijgen. Voor twee derde van de leerlingen is een OPP opgesteld en eveneens twee derde krijgt remedial teaching of individuele hulp van een lid van het team in verband met leerproblemen. Twee vijfde heeft een eigen leerlijn en bijna de helft krijgt individuele coaching of begeleiding van een lid van het team, in verband met gedragsproblemen of persoonlijke problemen. Ruim een derde krijgt nog andere ondersteuning op school. Daarbij gaat het bijvoorbeeld om een aangepast programma of aanpassingen in de leeromgeving (bij acht leerlingen genoemd, onder meer een timeoutruimte, aangepast meubilair, gesprekken over welbevinden, aangepaste materialen, een laptop, digitale boeken), om pre-teaching, extra ondersteuning of begeleiding (negen leerlingen), om psycho-educatie (vier leerlingen), om ergo- of fysiotherapie of motorische ondersteuning (drie leerlingen) of om extra uitdaging voor hoogbegaafden.

Figuur 4.4 – Vormen van ondersteuning voor de leerling; percentages (n=77)



Iets meer dan de helft krijgt externe ondersteuning. De nadere omschrijving daarvan overlapt deels met wat bij de interne ondersteuning is aangegeven: zes leerlingen krijgen logopedie, drie worden begeleid door een ambulante begeleider van Auris (in verband met gehoorproblemen) en twee worden begeleid door het Leo Kannerhuis (centrum voor autisme); drie worden begeleid in verband met dyslexie, twee krijgen coaching en psycho-educatie en twee krijgen speltherapie. Bij drie leerlingen krijgen de ouders opvoedondersteuning. Twee leerlingen krijgen begeleiding in verband met hoogbegaafdheid en drie leerlingen krijgen bijles. Eén leerling wordt de hele dag begeleid door een eigen begeleider. Deze helpt bij het verrichten van de ADL-handelingen en verzorgt individuele begeleiding buiten de groep.

De vraag of de ondersteuning wordt bekostigd uit het ondersteuningsbudget dat de school van Plein 013 ontvangt, levert in het basisonderwijs verschillende antwoorden op: bij 45 procent van

de leerlingen wordt de ondersteuning niet uit het genoemde budget bekostigd, bij 31 procent wel en bij 18 procent deels. De ondersteuning van de vijf leerlingen in het speciaal basisonderwijs wordt bekostigd uit het ondersteuningsbudget dat de school ontvangt (zie tabel 4.8).

Tabel 4.8 – Wordt de ondersteuning bekostigd uit het ondersteuningsbudget dat de school van Plein 013 ontvangt? (n=76)

	Basisonderwijs		Speciaal basisonderwijs		Totaal	
	Aantal	%	Aantal	%	Aantal	%
• Nee	32	45%	---	---	32	42%
• Deels	13	18%	---	---	13	17%
• Ja	22	31%	5	100%	27	36%
• Dat weet ik niet	4	6%	---	---	4	5%

#### 4.5 Communicatie met de ouders

Er zijn drie vragen in de enquête opgenomen over de communicatie met de ouders van de leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften (tabel 4.9). Hierover zijn de ib'ers doorgaans zeer positief. Zo vinden de ib'ers dat bij 85 procent van de leerlingen de communicatie met de ouders goed is, dat 75 procent van de ouders dezelfde kijk op het probleem van de leerling heeft als de school en dat 85 procent het eens is met de door de school gehanteerde aanpak. De neutrale antwoordoptie is aangevinkt bij 12 tot 17 procent van de leerlingen. Bij 4 procent vindt men de communicatie met de ouders niet goed en bij 9 procent hebben de ouders volgens de ib'er een andere kijk op het probleem. Slechts bij één van de 78 leerlingen zijn de ouders het volgens de ib'er niet eens met de aanpak die de school heeft gekozen.

Tabel 4.9 – Communicatie met ouders (n=77-78)

	Beslist onwaar	Onwaar	Neutraal	Waar	Beslist waar
• De communicatie met ouders over het kind is goed	---	4%	12%	46%	39%
• De ouders en ik hebben dezelfde kijk op het probleem van deze leerling	1%	8%	17%	44%	31%
• De ouders zijn het eens met de door school gehanteerde aanpak bij deze leerling	---	1%	14%	49%	36%

In de toelichting wijzen de ib'ers bij zes leerlingen op de prettige samenwerking met en betrokkenheid van ouders. Als communicatie of samenwerking minder goed verlopen, wordt dat bij vier leerlingen toegeschreven aan ouders die het niet met elkaar eens zijn. Tweemaal wordt aangegeven dat ouders een heel ander idee hebben over het uitstroomperspectief of dat zij het vanuit hun culturele achtergrond moeilijk vinden de beperkingen van de leerling te zien en te accepteren. Eén ouder wil verwijzing naar het speciaal basisonderwijs voorkomen door eigen negatieve ervaringen in het verleden, terwijl ouders van een andere leerling juist vinden dat hun kind naar het speciaal basisonderwijs zou moeten worden verwezen doordat een oudere broer daar goede

ervaringen had. Bij één leerling brengen de ouders volgens de ib'er weinig in, bij een andere leerling verloopt de communicatie met de ouders via een tolk.

#### 4.6 Ondersteuningsmogelijkheden voor en belasting door de leerling

Tot besluit van de vragenlijst per leerling is gevraagd of de leerkracht de leerling in kwestie voldoende ondersteuning kan bieden en zichzelf daarbij voldoende ondersteund voelt (tabel 4.10) en is er gevraagd hoe belastend de leerling is voor de leerkracht en voor de rest van de klas (tabel 4.11).

Bij iets meer dan de helft van de leerlingen is de leerkracht van mening de leerling in zijn/haar klas voldoende ondersteuning te kunnen bieden (52 procent) en de ondersteuning te kunnen inpassen in het onderwijs (55 procent). Bij verhoudingsgewijs veel leerlingen (31 procent) is de leerkracht van mening in de klas niet voldoende ondersteuning te kunnen bieden. Bij 23 procent lukt het niet om de ondersteuning in het onderwijs in te passen (tabel 4.10).

Ook bij de vraag of de leerkracht zich voldoende toegerust voelt om de leerling in kwestie onderwijs te geven, zijn de resultaten niet onverdeeld positief: bij 56 procent van de leerlingen voelt de leerkracht zich voldoende toegerust, bij een kwart is dat niet het geval. Bij de vraag of de leerkracht voldoende ondersteund wordt bij het onderwijs aan deze leerling, is het beeld rooskleuiger. Bij ruim twee derde van de leerlingen (69 procent) voelt men zich voldoende ondersteund, terwijl men bij 9 procent vindt dat dit niet het geval is (tabel 4.10).

Gevraagd naar extra ondersteuning die wenselijk is, wordt bij zes leerlingen aangegeven dat meer handen in de klas nodig zijn, dat er meer tijd nodig is voor extra herhaling, uitleg of één-op-één begeleiding. Eén van de leerlingen kan op de basisschool blijven doordat er een individuele begeleider is die de leerling dagelijks begeleidt, bij een andere leerling is de ondersteuning gelukt door de combinatie van een LIO-stagiaire en individuele begeleiding vanuit het persoonsgebonden budget van de leerling. Eén leerling krijgt eenmaal per week extra begeleiding van een leerkracht, terwijl een andere leerling dagelijks een uur per dag buiten de groep instructie en begeleiding krijgt bij rekenen en daarnaast buiten de groep instructie krijgt bij taal en spelling.

Tabel 4.10 – Ondersteuningsmogelijkheden, naar inschatting van de leerkracht (n=77)

	Beslist onwaar	Onwaar	Neutraal	Waar	Beslist waar
• Ik kan deze leerling in mijn klas voldoende ondersteuning bieden	6%	25%	17%	49%	3%
• Het lukt me om de ondersteuning van deze leerling in te passen in mijn onderwijs	1%	22%	22%	52%	3%
• Ik voel mij voldoende toegerust om deze leerling onderwijs te geven	4%	21%	19%	47%	9%
• Ik word voldoende ondersteund bij het onderwijs aan deze leerling	1%	8%	22%	61%	8%

De leerkrachten vinden 12 procent van deze leerlingen niet belastend voor zichzelf als leerkracht, 47 procent enigszins of tamelijk belastend en 42 procent belastend of heel belastend (tabel 4.11). Het gevoel als leerkracht belast te worden, wordt door een aantal leerkrachten in verband gebracht met de tijdsinvestering die is gemoeid met de extra ondersteuning (bij zeven leerlingen genoemd), bij enkelen in combinatie met het gevoel desondanks tekort te schieten.

De vraag naar de mate waarin de leerling als belastend voor de rest van de klas wordt ervaren, wordt iets positiever beantwoord. Een kwart van de leerlingen wordt op dit punt niet als belastend gezien, 44 procent als enigszins of tamelijk belastend en 31 procent als belastend of heel belastend (tabel 4.11). Volgens de gegeven toelichtingen zijn zes leerlingen vooral belastend voor de klas door hun gedrag ('verbaal impulsief', 'andere kinderen leden onder het gedrag', 'andere kinderen zijn regelmatig slachtoffer van fysiek agressief gedrag van deze leerling', 'de sfeer wordt mede bepaald door de stemming van deze leerling', 'de andere kinderen voelen zich niet altijd veilig', 'er zijn regelmatig conflicten met de groep') en bij twee leerlingen doordat de extra tijd die nodig is ten koste gaat van de aandacht voor de andere leerlingen.

Tabel 4.11 – Mate waarin de leerling belastend is voor de leerkracht en voor de rest van de klas (n=77)

	Niet belastend	Enigszins belastend	Tamelijk belastend	Belastend	Heel belastend
• Voor u als leerkracht	12%	22%	25%	34%	8%
• Voor de rest van de klas	25%	23%	21%	18%	13%

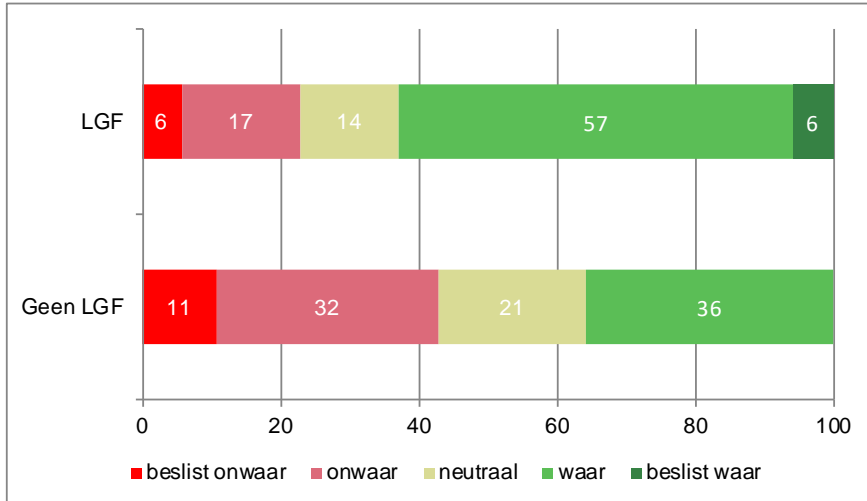
Met het oog op de beantwoording van de vierde en vijfde onderzoeksvraag (krijgen leerlingen die voorheen LGF kregen en leerlingen die voorheen zouden zijn verwezen voldoende ondersteuning?) is een nadere analyse uitgevoerd. Figuur 4.5 toont de resultaten van de vergelijking tussen de leerlingen die voorheen LGF ontvingen en de overige leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften. Hierbij zijn leerlingen in het basisonderwijs, vanaf groep 4, geselecteerd (dus leerlingen die vóór de invoering van passend onderwijs al op school zaten). Het gaat in totaal om 63 leerlingen. Bij 23 procent van de voormalige LGF-leerlingen is de leerkracht van mening niet voldoende ondersteuning te kunnen bieden; bij 63 procent is dat volgens de leerkracht wel het geval. Daarmee voelen de leerkrachten zich beter in staat om de voormalige LGF-leerlingen te ondersteunen dan de overige leerlingen voor wie de vragenlijst is ingevuld.

De vijf leerlingen in het speciaal basisonderwijs waarover informatie is verkregen, hadden allen voorheen een LGF-indicatie vanuit cluster 4 en momenteel zijn de leerkrachten van mening deze leerlingen voldoende ondersteuning te kunnen bieden (niet in grafiek opgenomen). Bij deze vijf leerlingen wordt dan ook aangegeven dat zij vóór de invoering van passend onderwijs niet zouden zijn verwezen.

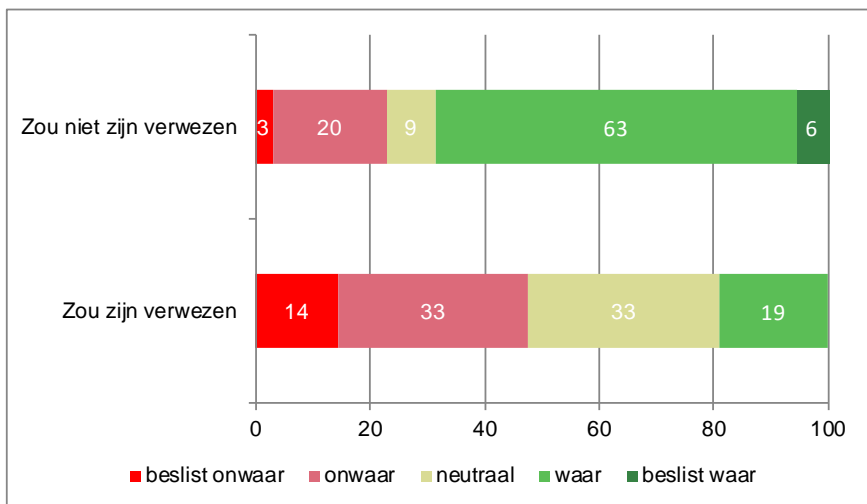
Figuur 4.6 laat de vergelijking zien tussen de leerlingen die volgens de ib'ers of leerkrachten vóór de invoering van passend onderwijs zouden zijn verwezen en de leerlingen bij wie dit niet het geval is. Bij ongeveer de helft van de leerlingen die voorheen zouden zijn verwezen (47 procent) is de leerkracht van mening niet voldoende ondersteuning te kunnen bieden in de klas; bij een vijfde (19 procent) is dit wel het geval. Ruim twee derde van de leerlingen die (ook vóór passend

onderwijs) niet zouden zijn verwezen (69 procent), krijgt momenteel volgens de leerkracht voldoende ondersteuning in de klas, terwijl dit bij bijna een kwart (23 procent) niet het geval is.

*Figuur 4.5 – Antwoorden op de stelling ‘Ik kan deze leerling in mijn klas voldoende ondersteuning bieden’; voorheen LGF versus voorheen geen LGF (percentages; basisonderwijs, groep 4 t/m 8; n=63)*



*Figuur 4.6 – Antwoorden op de stelling ‘Ik kan deze leerling in mijn klas voldoende ondersteuning bieden’; leerlingen die vóór passend onderwijs zouden zijn verwezen versus leerlingen die niet zouden zijn verwezen (percentages; basisonderwijs en speciaal basisonderwijs, n=56)*



## 4.7 Samenhangen

Ter afronding van het kwantitatieve deel van het onderzoek is nagegaan of er significante samenhangen zijn tussen de aard en ernst van de problematiek van de leerlingen en respectievelijk de vragen over de ondersteuningsmogelijkheden (tabel 4.10), de mate waarin de leerling als belastend wordt ervaren voor de leerkracht en voor de rest van de klas (tabel 4.11) en de vraag of de leerling vóór de invoering van passend onderwijs zou zijn verwezen (tabel 4.5).

### Correlaties

Tabel 4.12 toont de samenhangen tussen de inschatting van de problematiek van de leerling en de inschatting van de ondersteuningsmogelijkheden. Er zijn significante negatieve correlaties tussen externaliserende problematiek en de ingeschatte ondersteuningsmogelijkheden en tussen het oordeel over de werkhouding en de ondersteuningsmogelijkheden. Naarmate de leerling volgens de leerkracht in sterkere mate externaliserende problematiek laat zien en naarmate de werkhouding van de leerling negatiever is, is de leerkracht van mening minder goed ondersteuning te kunnen bieden aan de leerling, voelt de leerkracht zich minder goed in staat de ondersteuning in de les in te passen, voelt de leerkracht zich minder goed toegerust om de leerling in kwestie onderwijs te geven en voelt de leerkracht zich daarbij minder ondersteund. Daarnaast is er een significant negatief verband tussen de mate waarin leerlingen dyslexie hebben en de mate waarin leerkrachten zich daarbij ondersteund voelen.

Tabel 4.12 – Samenhang tussen aard en ernst van problematiek en ondersteuningsmogelijkheden volgens de leerkracht; correlatiecoëfficiënten

	Ik kan voldoende ondersteuning bieden	Het lukt om ondersteuning in te passen in de les	Ik voel mij voldoende toegerust	Ik word voldoende ondersteund
• Externaliserende problematiek	<b>-0.35</b>	<b>-0.40</b>	<b>-0.29</b>	<b>-0.39</b>
• Internaliserende problematiek	-.13	-.05	.02	-.07
• Werkhouding	<b>-0.57</b>	<b>-0.46</b>	<b>-0.38</b>	<b>-0.34</b>
• Leerachterstand	-.14	-.04	-.06	.13
• Lichamelijke beperking	.07	.09	.08	.04
• Autisme en verwante stoornissen	.04	-.02	.02	-.05
• Spraak/taalstoornis	.04	.04	-.08	.05
• (Zeer) moeilijk lerend	-.04	.02	-.02	.15
• Dyslexie	-.21	-.14	-.20	<b>-0.25</b>
• Hoogbegaafdheid	-.20	-.17	-.16	.00

Toelichting: significante correlaties zijn vetgedrukt in rood.

Tabel 4.13 toont de correlaties tussen de vraag hoe belastend de leerling is voor de leerkracht, hoe belastend de leerling is voor de rest van de klas en de vraag of de leerling vóór passend onderwijs zou zijn verwezen en de problematiek. Leerkrachten voelen zich het meest belast door leerlingen met externaliserende problematiek en een negatieve werkhouding. Deze leerlingen worden ook als het meest belastend voor de rest van de klas ervaren. Daarnaast worden leerlingen met internaliserende problematiek en leerlingen met autisme en verwante stoornissen als meer belastend voor de rest van de klas beschouwd. Leerlingen met lichamelijke beperkingen worden juist als minder belastend ervaren voor de rest van de klas dan de andere leerlingen met

extra ondersteuningsbehoeften. Externaliserende problematiek en een negatieve werkhouding hangen ook significant samen met de antwoorden op de vraag of deze leerling vóór de invoering van passend onderwijs zou zijn verwezen. Leerlingen met een lichamelijke beperking zouden juist minder kans lopen om te worden verwezen (tabel 4.13).

*Tabel 4.13 – Samenhang tussen aard en ernst van problematiek en mate waarin de leerling belastend is en de vraag of de leerling vóór passend onderwijs zou zijn verwezen; correlatiecoëfficiënten*

	Belastend voor leerkracht	Belastend voor rest van klas	Zou zijn verwezen
• Externaliserende problematiek	<b>.49</b>	<b>.69</b>	<b>.28</b>
• Internaliserende problematiek	.22	<b>.23</b>	-.09
• Werkhouding	<b>.49</b>	<b>.50</b>	.24
• Leerachterstand	.04	-.15	<b>.28</b>
• Lichamelijke beperking	-.18	<b>-.28</b>	<b>-.27</b>
• Autisme en verwante stoornissen	.09	<b>.26</b>	-.09
• Spraak/taalstoornis	-.10	-.08	.12
• (Zeer) moeilijk lerend	.05	-.06	.21
• Dyslexie	.07	-.10	-.03
• Hoogbegaafdheid	.03	.06	-.08

*Toelichting: significante correlaties zijn vetgedrukt in rood.*

#### *Lineaire regressieanalyses*

Met behulp van lineaire regressieanalyses is nagegaan welke van de in de linker kolom van tabel 4.13 opgenomen variabelen de beste voorspellers zijn van de mate waarin de leerling belastend is voor de leerkracht en de mate waarin de leerling belastend is voor de rest van de klas. Daarbij is de 'stepwise-methode' gebruikt. Dat houdt in dat eerst de variabele wordt gezocht die de meeste variantie verklaart in de te voorspellen variabele (en die dus de beste voorspeller is), waarna verder wordt gezocht naar variabelen die daarop nog een significante toevoeging vormen. Daarbij wordt gecorrigeerd voor de variantie die de voorgaande variabelen verklaren.

Tabel 4.14 toont dat de mate waarin de leerling door de leerkracht als belastend wordt ervaren, het beste wordt voorspeld door de werkhouding van de leerling, gevolgd door de mate waarin de leerling externaliserende problematiek vertoont. De werkhouding verklaart 24,4 procent van de variantie in de door de leerkracht ervaren belasting; de mate waarin er externaliserende problematiek is bij de leerling, voegt daaraan nog 9,2 procent toe. Beide variabelen samen verklaren dus een derde van de variantie in de mate waarin de leerkracht de leerling als belastend ervaart.

*Tabel 4.14 – Voorspellers van de mate waarin de leerling belastend is voor de leerkracht, naar inschatting van de leerkracht; resultaten van lineaire regressieanalyse*

	B	Std. error	Beta	R <sup>2</sup> change	T	p
• Werkhouding	.375	.111	.352	.244	3.37	<.001
• Externaliserende problematiek	.320	.100	.336	.092	3.21	<.005

Uit tabel 4.15 blijkt dat leerlingen door de leerkracht als grotere belasting voor de rest van de klas worden beschouwd naarmate zij meer externaliserende problematiek laten zien. Dit verklaart bijna de helft (47 procent) van de variantie in de mate waarin de leerkracht de leerling belastend vindt voor de rest van de klas. Een negatieve werkhouding levert ook een significante bijdrage aan de belasting voor de rest van de klas, maar voegt in verhouding weinig toe aan de invloed van externaliserende problematiek. Leerlingen met een leerachterstand worden juist als minder belastend voor de andere leerlingen gezien.

*Tabel 4.15 – Voorspellers van de mate waarin de leerling belastend is voor de rest van de klas, naar inschatting van de leerkracht; resultaten van lineaire regressieanalyse*

	B	Std. error	Beta	R <sup>2</sup> change	T	p
• Externaliserende problematiek	.611	.096	.546	.470	6.35	<.001
• Werkhouding	.400	.111	.320	.051	3.60	<.001
• Leerachterstand	-.254	.093	-.220	.044	-2.73	<.01

Door middel van lineaire regressieanalyses is ook nagegaan welke variabelen de beste voorspeller vormen van de antwoorden op de vragen naar de ondersteuningsmogelijkheden (zoals gerapporteerd in tabel 4.12). Tabel 4.16 laat zien dat de mate waarin de leerkracht aangeeft voldoende ondersteuning te kunnen bieden aan de leerling, significant negatief samenhangt met de werkhouding van de leerling. De andere variabelen vormen daarbij geen significante toevoeging. Leerkrachten voelen zich dus het minst in staat ondersteuning te bieden aan leerlingen met een negatieve werkhouding. Ook bij de vraag of het de leerkracht lukt de ondersteuning van de leerling in het eigen onderwijs in te passen, speelt de werkhouding van de leerling de belangrijkste rol, gevolgd door de mate waarin bij de leerling sprake is van externaliserende problematiek (tabel 4.17). Ook de mate waarin de leerkracht zich toegerust voelt om de leerling onderwijs te geven, wordt in belangrijke mate voorspeld door de werkhouding van de leerling (tabel 4.18).

*Tabel 4.16 – Voorspellers van de mate waarin het de leerkracht lukt de leerling voldoende ondersteuning te bieden in de klas; resultaten van lineaire regressieanalyse*

	B	Std. error	Beta	R <sup>2</sup> change	T	p
• Werkhouding	-.545	.091	-.570	.325	-6.01	<.001

*Tabel 4.17 – Voorspellers van de mate waarin het de leerkracht lukt de ondersteuning van de leerling in te passen in het onderwijs; resultaten van lineaire regressieanalyse*

	B	Std. error	Beta	R <sup>2</sup> change	T	p
• Werkhouding	-.291	.090	-.356	.214	-3.24	<.005
• Externaliserende problematiek	-.186	.081	-.253	.053	-2.30	<.05



Tabel 4.18 – Voorspellers van de mate waarin de leerkracht zich toegerust voelt om de leerling onderwijs te geven; resultaten van lineaire regressieanalyse

	B	Std. error	Beta	R <sup>2</sup> change	T	p
• Werkhouding	-.360	.101	-.379	.144	-3.55	<.001

De analyse van de vraag in hoeverre de leerkracht zich ondersteund voelt bij het onderwijs aan de leerling, laat een meer gevarieerd beeld zien (tabel 4.19). Leerkrachten voelen zich significant minder ondersteund naarmate er bij de leerling in ernstigere mate sprake is van externaliserende problematiek, dyslexie en een negatieve werkhouding. Bij leerlingen met leerachterstand voelen leerkrachten zich significant beter ondersteund.

Tabel 4.19 – Voorspellers van de mate waarin de leerkracht zich ondersteund voelt bij het onderwijs aan de leerling; resultaten van lineaire regressieanalyse

	B	Std. error	Beta	R <sup>2</sup> change	T	p
• Externaliserende problematiek	-.173	.071	-.268	.149	-2.44	<.05
• Dyslexie	-.226	.080	-.300	.056	-2.83	<.01
• Leerachterstand	.198	.072	.298	.050	2.74	<.01
• Werkhouding	-.179	.082	-.248	.046	-2.17	<.05

#### Logistische regressieanalyse

Tot slot is nagegaan welke variabele de beste voorspeller vormt van de opvatting dat de leerling vóór de invoering van passend onderwijs zou zijn verwezen. Het gaat hierbij om een variabele met een 0/1-score (na verwijdering van de antwoorden 'niet bekend'). Daarom is hier een logistische regressieanalyse uitgevoerd. Hierbij is gekozen voor de methode 'forward stepwise', waarbij eerst de variabele wordt ingevoerd die de meeste variantie verklaart. Uit de correlaties in tabel 4.13 kon worden afgeleid dat externaliserende problematiek en leerachterstand beide significant samenhangen met de opvatting dat de leerling vóór de invoering van passend onderwijs zou zijn verwezen, terwijl een lichamelijke beperking in bijna even sterke mate samenhangt met de opvatting dat de leerling niet zou zijn verwezen. Uit de logistische regressieanalyse komen leerachterstand en een lichamelijke beperking als beste voorspellers naar voren (tabel 4.20). De kans dat de leerling vóór de invoering van passend onderwijs zou zijn verwezen, is significant groter als de leerachterstand groter is en significant kleiner bij leerlingen met lichamelijke problematiek.

Tabel 4.20 – Zou deze leerling vóór de invoering van passend onderwijs zijn verwezen? Resultaten van logistische regressieanalyse

	B	Std. error	Wald	Exp(B)	p
• Leerachterstand	.576	.261	4.861	1.779	<.05
• Lichamelijke beperking	-.827	.391	4.468	.437	<.05



## 5 Vraaggesprekken

In het kwalitatieve deel van het onderzoek zijn op scholen vraaggesprekken gehouden over de gang van zaken rond leerlingen met een extra ondersteuningsbehoefte. Gevraagd is of de scholen één à twee leerlingen voor het onderzoek wilden selecteren, welke voldoende informatie-waarde zou moeten opleveren en waarvan ouders bereid waren aan een vraaggesprek mee te werken. Per leerling is een vraaggesprek gevoerd met de leerling en/of ouders en een vraaggesprek met de groepsleerkracht en eventueel de intern begeleider of consulent. Er zijn uiteindelijk vraaggesprekken gevoerd over 29 leerlingen, verdeeld over 16 basisscholen en 1 school voor speciaal basisonderwijs.<sup>6</sup>

### 5.1 Problematiek en/of beperkingen

De in de vraaggesprekken besproken leerlingen met een extra ondersteuningsbehoefte hebben veelal te maken met gestapelde, en vaak complexe, problematiek. Leerlingen hebben niet óf een leerachterstand, óf een gedragsprobleem, óf een communicatieve beperking, óf een lichamelijke beperking, maak vaak een combinatie daarvan.

Het meest voorkomende probleem is leerachterstand: meer dan de helft van de besproken leerlingen heeft in nogal ernstige of ernstige mate leerachterstand op het gebied van taal, lezen en/of rekenen (55 procent). Andere veelvoorkomende problemen zijn een problematische werkhouding en externaliserend probleemgedrag (beide 45 procent 'nogal' of 'ernstig'). Binnen laatstgenoemde categorieën komen vooral concentratieproblemen en een laag werktempo relatief vaak voor (niet in de tabel).

Tabel 5.1 – Aard en ernst van de problematiek, per categorie (n=29)

	Niet	Licht	Nogal	Ernstig
Leerachterstand	28%	17%	31%	24%
Werkhouding en gedrag	28%	28%	24%	21%
Externaliserend probleemgedrag	52%	3%	24%	21%
Internaliserend probleemgedrag	28%	41%	24%	7%
Lichamelijke beperkingen	45%	24%	17%	14%
Autisme en verwante stoornissen (zoals PDD-NOS)	59%	10%	7%	24%
Spraak- en taalproblemen	55%	17%	21%	7%
Dyslexie (specifieke stoornis bij lezen en schrijven)	76%	---	10%	14%
Moeilijk lerend	76%	10%	7%	7%
Hoogbegaafdheid	93%	---	7%	---

Een aantal leerkrachten en ib'ers oppert dat ook de thuissituatie van invloed is op het functioneren van de leerling: 'De ouders van deze leerling zijn een tijd lang uit elkaar geweest. Daar heeft hij erg veel last van gehad. Zijn gedrag werd problematischer en leerachterstanden werden groter'

<sup>6</sup> Een overzicht van achtergrondkenmerken is te vinden in tabellen C t/m G in de bijlage.

(ib'ers), 'Haar ouders lagen in scheiding en alle aandacht ging uit naar haar zieke zusje (..) de problemen werden alsmaar erger' (ib'ers), 'Doordat alle aandacht naar zijn zwaar gehandicapte broer uitging, kreeg hij niet de aandacht die hij op dat moment zo hard nodig had (..) het uiteindelijke overlijden van zijn broer heeft enorm veel indruk op hem gemaakt' (leerkracht).

Ouders, leerkrachten en/of ib'ers hebben over het algemeen dezelfde kijk op de problematiek van de leerling. Dat geldt echter niet voor alle besproken leerlingen. Eén ouder ontkent dat haar zoon leerproblemen heeft. Volgens haar heeft hij, vanwege zijn DCD, vooral moeite met zijn executieve functies. Een andere leerkracht vindt dat ouders de ernst van de problematiek onderschatten: 'moeder realiseert zich niet hoe moeilijk haar zoon het heeft (..) ondanks het advies van school en deskundigen weigert zij haar kind medicatie voor zijn ADHD in te laten nemen'. Bij de vraag aan ouders of het gedrag van hun kind afwijkt van het gedrag op school oordelen de meeste ouders dat dit niet het geval is. Twee ouders die aangeven dat er wél verschillen zijn tussen het gedrag thuis en op school vinden het gedrag thuis problematischer dan op school. Dat komt volgens hen doordat er op school strakke regels en een vaste structuur zijn. Ook vermoeden ouders dat hun kind op school erg zijn best doet zich goed te gedragen en sociaalwenselijk gedrag vertoont. Thuis voelt het kind zich vrijer zijn/haar emoties te tonen en komen de frustraties tot uiting.

## 5.2 Interne ondersteuning van de leerling

Met betrokkenen is gesproken over wat school specifiek voor de betreffende leerling met een extra ondersteuningsbehoefte doet om te zorgen dat deze het juiste onderwijs en de juiste ondersteuning krijgt. Daarbij kan een onderscheid worden gemaakt tussen de ondersteuning die de leerkrachten in de klas bieden en datgene wat buiten de klas plaatsvindt.

### *Ondersteuningsaanbod in de klas*

Bij vrijwel alle leerlingen is aangegeven dat zij extra aandacht in de klas krijgen. Wat daarover gezegd wordt, is vaak weinig specifiek. Vooral ouders hebben daar vaak weinig zicht op. Bij enkele leerlingen wordt daar wel over uitgeweid en wordt gezegd dat de leerkracht de leerling extra in de gaten houdt en er bewust op let dat deze bij de les betrokken wordt, bijvoorbeeld door de leerling extra de beurt te geven. Een leerkracht zegt daarover: 'ik zorg ervoor dat hij niet wordt overgeslagen, ook al duurt het lang voordat hij uit zijn woorden kan komen'.

Bij vijftien leerlingen wordt de plaats in de klas als middel gebruikt om deze extra aandacht te geven. De meeste leerkrachten zorgen ervoor dat de leerling een plaats heeft waar men hem/haar goed in de gaten kan houden. Leerkrachten zeggen daarover: 'hij zit vooraan in de klas, zodat ik door heb wanneer hij vastloopt' en 'ik zorg ervoor dat hij een plek in de klas heeft waar ik hem altijd in het vizier heb'. Andere leerkrachten zoeken vooral een rustige plek voor de leerling of bieden de leerling de mogelijkheid om een rustig plekje op te zoeken wanneer dat nodig is: 'door zijn autisme is hij erg gevoelig voor prikkels, ik heb hem daarom bewust in een rustig groepje geplaatst' en 'als ik of de leerling zelf merken dat hij overprikkeld raakt, dan mag de leerling een rustig plekje opzoeken (time-out)'. Soms zijn het vooral praktische redenen die iemands plaats in de klas bepalen, bijvoorbeeld omdat de leerling aan een rolstoel gebonden is of aangepast meubilair heeft.

Zestien leerlingen krijgen extra instructie in de klas. Dit kan de vorm hebben van verlengde instructie of andere extra instructiemomenten. In een aantal gevallen vindt de verlengde instructie plaats in groepjes. Daar kunnen verschillende redenen voor zijn. Leerkrachten rapporteren: 'ik heb meerdere leerlingen die gebaat zijn bij verlengde instructie', 'ik heb te weinig tijd om alleen aan deze leerling individuele ondersteuning te bieden' en 'de leerling schaamt zich ervoor wanneer alleen hij verlengde instructie krijgt, in een groepje vindt hij dat echter niet erg'. Drie leerkrachten geven aan bij de extra instructie bewust gebruik te maken van visualisering.

Op drie leerlingen na maken alle leerlingen gebruik van speciale materialen of speciaal aanbod. Een deel van hen gebruikt een speciale methode of krijgt extra oefeningen. Daarbij worden onder andere extra uitdaging in de lesstof, indikking in de lesstof, aangepast huiswerk en aangepaste toetsing genoemd. Twaalf leerlingen hebben zelfs een eigen leerlijn. Er wordt ook vaak gebruikgemaakt van specifieke materialen. Daarbij worden verschillende materialen genoemd, waaronder aangepast schrijfmateriaal, laptop/computer, aangepast meubilair, een spellingkaart, telraam en materialen ter bevordering van de concentratie (zoals een koptelefoon en tafelschermen).

Bij zeven leerlingen wordt expliciet het bieden van structuur genoemd. Leerkrachten en/of ib'ers voegen daaraan toe dat het belangrijk is duidelijk te zijn in de communicatie naar de leerling, zodat deze weet wat er van hem/haar verwacht wordt. 'Het is voor deze leerling belangrijk dat hij weet waar hij aan toe is. We hebben speciaal voor hem een dagplanning in de klas opgehangen, waarbij is aangegeven welke onderdelen die dag aan bod komen' (leerkracht).

Een beperkt aantal leerkrachten zegt de desbetreffende leerling emotioneel te ondersteunen. Dat doen zij door de leerling te motiveren, te complimenteren of door af en toe een kort gesprekje te voeren. Een leerkracht zegt daarover: 'hij vindt het fijn om af en toe een complimentje te krijgen of gevraagd te worden hoe het met hem gaat'.

Complimenteren wordt vaak ook gebruikt om het gedrag van de leerlingen te sturen. 'Belangrijk is om de leerlingen zoveel mogelijk positief te benaderen, bijvoorbeeld door het geven van complimentjes' (leerkracht). Hoewel een aantal leerkrachten van mening is dat het gedrag van leerlingen zoveel mogelijk positief benaderd moet worden, geven zij aan dat dit niet altijd mogelijk is. 'Soms moet ik zijn ongewenst gedrag bestraffen, bijvoorbeeld door hem een tijdje buiten de klas te laten doorbrengen. Al is het maar om een voorbeeld voor de rest van de klas te stellen' (leerkracht).

#### *Ondersteuningsaanbod buiten de klas*

Bij twintig leerlingen is aangegeven dat zij een vorm van individuele leerhulp / remedial teaching van een lid van het schoolteam krijgen, vaak een leerkracht en/of ib'er. Dergelijke ondersteuning richt zich vooral op vakken als taal, lezen en rekenen, maar ook op executieve functies als plannen en organiseren. Een aantal leerkrachten en/of ib'ers geeft aan dat de individuele leerhulp / remedial teaching voor de desbetreffende leerling is stopgezet, omdat daar met de komst van passend onderwijs geen budget meer voor is. Zowel leerkrachten, ib'ers als ouders zeggen dit erg spijtig te vinden. Sommige scholen hebben dit weten op te vangen door bijvoorbeeld de ondersteuning in groepsvorm in te zetten of door de inzet van stagiaires en/of vrijwilligers. Leerkrachten en ib'ers zeggen daarover: 'om kosten te besparen bieden we de individuele leerhulp nu in groepjes aan' (ib'er), 'wekelijks komt een oud-leerkracht naar school om de leerling bijles in rekenen te geven (..) dat is geheel vrijwillig' (leerkracht) en 'we beginnen elke schooldag met een

half uurtje Werk op Maat (..) vrijwilligers, vaak ouders, nemen de leerlingen dan in groepjes mee en ondersteunen hen dan bij een bepaald vak' (ib'er).

Bij drie leerlingen wordt ondersteuning door de consulent van Plein 013 genoemd. Hoewel de consulent ook als externe ondersteuning kan worden opgevat, beschouwen betrokkenen deze dus als interne ondersteuning. De betreffende leerlingen krijgen een vorm van psycho-educatie en krijgen uitleg over en begeleiding bij hun problematiek, vaak autisme of een daaraan verwante stoornis. Twee van hen hebben samen met de consulent een presentatie in de klas gehouden over autisme, en waarom hun brein anders werkt dan dat van hun medeleerlingen. De reacties van betrokkenen daarop waren louter positief. Andere genoemde vormen van interne ondersteuning zijn onder andere een weerbaarheidstraining en filosofie voor meerbegaafde kinderen. Ook daarover zijn betrokkenen overwegend positief.

### 5.3 Externe ondersteuning van de leerling

Voor in totaal 19 leerlingen is ondersteuning buiten de school ingeschakeld. Dat aantal is hoger dan de 13 leerlingen die door leerkrachten en/of ib'ers in de vragenlijsten per leerling gerapporteerd zijn. Enerzijds komt dat doordat de omschrijving daarvan in de vragenlijst deels overlapt met wat bij de interne ondersteuning is aangegeven. Anderzijds komt dat ook doordat de leerkrachten en/of ib'ers er niet altijd van op de hoogte zijn welke externe ondersteuning voor een leerling is ingeschakeld. Van de groep leerlingen met externe ondersteuning is de groep die thuisbegeleiding krijgt het grootst. Dit betreft specialistische hulpverlening in de thuissituatie, vaak aan zowel ouders als kind. Ouders zeggen daarover: 'thuisbegeleiding ondersteunt ons in de opvoeding, leert ons om te gaan met de problematiek van ons kind en hoe te reageren in moeilijke situaties' en 'ze zijn er niet alleen voor hem, maar ook voor ons als ouders'. Andere veelgenoemde vormen van ondersteuning zijn gespecialiseerde ondersteuning bij autisme (bijvoorbeeld Leo Kannerhuis), fysio- en ergotherapie en begeleiding gericht op leerproblemen, zoals dyslexiebegeleiding of een externe remedial teacher. Een beperkt aantal leerlingen krijgt sport- en speltherapie, logopedie, wordt opgevangen bij een zorgboerderij of krijgt medische zorg in een ziekenhuis. Bij vier leerlingen is sprake van externe ondersteuning die binnen de muren van de school wordt geboden. Dit is het geval voor fysio- en ergotherapie en hulp door een remedial teacher.

Voor degenen die iets hebben gezegd over de vraag of men steun heeft aan de ondersteuning buiten de school gaven de meesten aan daar zeker steun aan te hebben. Dat geldt zowel voor ouders als voor leerkrachten en/of ib'ers. Leerkrachten zeggen: 'dankzij deze ondersteuning heeft hij zich positief ontwikkeld, zowel op cognitief als op sociaal-emotioneel gebied' en 'dit was een belangrijk schakelpunt: zonder deze ondersteuning was het niet gelukt hem uit de put te helpen'. Een ib'er zegt daarover: 'hij zit lekker in zijn vel en heeft zich sterk positief ontwikkeld (..) zonder de eigen begeleider, die helpt bij het verrichten van de ADL-handelingen en de individuele begeleiding buiten de groep verzorgt, was dit nooit gelukt'. Slechts een enkeling was minder positief. Bij één leerling waren leerkracht, ib'er en ouders van mening dat de kwaliteit van de voorziening geen meerwaarde meer had, waarna besloten is deze stop te zetten en bij één leerling vond de leerkracht dat men te diep op de problematiek van de leerling inging.

Over de afstemming tussen de ondersteuning binnen en buiten de school zijn betrokkenen over het algemeen positief. Het zijn vooral de ib'ers die op de hoogte zijn van welke externe ondersteuning is ingeschakeld. Leerkrachten zijn daar minder van op de hoogte, hetgeen in de vragenlijsten per leerling is terug te zien. Afstemming met school over externe ondersteuning vindt voornamelijk plaats tijdens daarvoor georganiseerde overleggen. Daarnaast stelt een aantal ouders de school tussentijds op de hoogte, bijvoorbeeld per e-mail of door even de school binnen te lopen. Een ib'er die minder positief is, geeft aan dat moeder onvoldoende communiceert: 'ik begrijp dat moeder het beste met haar kind voor heeft, maar doordat zij alles aangrijpt wat binnen haar macht ligt en dit onvoldoende communiceert naar school, raak ik als ib'er het overzicht kwijt'.

Een veelgenoemd knelpunt bij de ondersteuning buiten de school is de bekostiging ervan. Met de komst van passend onderwijs hebben veel scholen minder budget gekregen, waardoor zij niet alle ondersteuning hebben kunnen doorzetten. Hoewel sommige scholen dit intern hebben kunnen opvangen, geldt dat niet voor alle scholen. Het gevolg daarvan is dat ouders zelf op zoek gaan naar mogelijkheden en daarbij vaak zelf voor de kosten opdraaien: 'daartoe heb ik besloten zelf bijles in te schakelen, dat betaal ik nu uit eigen zak' (ouder). Een ander veelgenoemd knelpunt is dat de meeste ondersteuning buiten school na schooltijd wordt ingezet. Een ouder zegt daarover: 'als hij thuiskomt van school is hij doodop (...) kinderen kun je niet 24/7 volproppen met informatie, een kind moet ook gewoon kind zijn'. Bij vier leerlingen is besloten om de externe ondersteuning onder schooltijd in te zetten. Betrokkenen zijn daarover zeer positief. Tot slot geeft een van de ib'ers aan belemmeringen te ervaren bij de inkoop van de externe ondersteuning: 'dergelijke bureaus of instanties zijn vaak niet ingesteld om maar voor een paar uur ondersteuning op school te komen bieden'.

#### 5.4 Communicatie met ouders

Leerkrachten en/of ib'ers noemen diverse manieren waarop er overleg is met ouders. Er zijn rapportbesprekingen, 10-minutengesprekken, ad hoc overleg bij incidenten, maar ook informeel contact per e-mail of op het schoolplein. Ouders geven aan met de leerkracht vooral te praten over hoe het met hun kind gaat, terwijl zij met de ib'er meer praten over de ontwikkeling van hun kind, in combinatie met de aanpak op school. De intensiteit waarmee ouders en leerkrachten en/of ib'ers contact hebben, verschilt per leerling. Waar de ene ouder wekelijks de school binnenloopt om een praatje met de leerkracht en/of ib'er te houden, beperkt het contact met de andere ouder zich tot de daarvoor geplande overleggen.

Afspraken die leerkrachten en/of ib'ers en ouders met elkaar maken, hebben vooral betrekking op het thuis oefenen met de lesstof, zoals lezen met het kind, dicteewoorden oefenen of het oefenen van tafels. Daarbij wordt rekening gehouden met de mogelijkheden van zowel leerling als ouder. Leerkrachten zeggen daarover: 'ouders hebben aangegeven dat hun zoon na een lange schooldag vaak geen energie meer heeft om thuis nog eens aan het werk te worden gezet (...) ouders hebben besloten het helpen met lezen en rekentafels te beperken tot het weekend' en 'ouders beheersen de Nederlandse taal onvoldoende (...) daar houd ik bij het huiswerk rekening mee'.

Zowel leerkrachten en/of ib'ers als ouders beoordelen de communicatie onderling overwegend positief. Toch zijn er meer ouders dan leerkrachten en/of ib'ers die de communicatie als minder positief beoordelen. Vaak heeft dat te maken met de door school gehanteerde aanpak of het feit

dat school de leerling naar het speciaal (basis)onderwijs wil verwijzen. Leerkrachten en/of ib'ers geven aan dat het van groot belang is altijd open met ouders te kunnen blijven communiceren en om de optie van verwijzing altijd open te houden. 'Als je de optie van verwijzing nooit eerder genoemd hebt en pas in groep 7 aan de orde stelt, dan kan dat hard bij ouders aankomen (..) de relatie met ouders heeft daardoor een deuk opgelopen' (ib'er).

Een van de knelpunten waar vooral leerkrachten in de communicatie met ouders tegenaan lopen is dat ouders steeds mondiger/kritischer worden. Leerkrachten geven aan vaak niet te weten hoe zij daarmee moeten omgaan. Een aantal leerkrachten geeft aan het vooral moeilijk te vinden om zogeheten 'slecht-nieuwsgesprekken' met ouders te voeren en zouden daarin graag ondersteund willen worden. Een ander genoemd knelpunt is dat niet alle ouders de Nederlandse taal voldoende beheersen. Daardoor is het voor leerkrachten en/of ib'ers lastig om met ouders (laagdrempelig) te communiceren.

## 5.5 Oordeel van leerkrachten en/of intern begeleiders

Bij de vraag in hoeverre leerkrachten en/of ib'ers de school in staat achten de besproken leerlingen met een extra ondersteuningsbehoefte het juiste onderwijs en de juiste zorg te bieden, oordelen de meesten positief. Bij vier leerlingen geven leerkrachten en/of ib'ers aan dat zij zich daar onvoldoende toe in staat achten. Deze leerlingen hebben een problematische werkhouding, vertonen veelal externaliserend probleemgedrag en hebben vaak een grote leerachterstand opgebouwd. Bij twee leerlingen geven de leerkrachten en/of ib'ers aan handelingsverlegen te zijn geworden, bij de andere twee leerlingen wordt aangegeven dat school te weinig mogelijkheden heeft om deze leerlingen passend onderwijs te bieden. 'Een leerling met dergelijke problematiek hoort niet op deze school thuis (..) het gaat ons de pet te boven' (ib'er). Bij één leerling geven de leerkracht en/of ib'er aan dat het (nog) te vroeg is om deze vraag te beantwoorden. Dit zal moeten blijken in de overgang naar het volgend jaar, waarbij de leerling een nieuwe leerkracht krijgt.

Leerkrachten en/of ib'ers verschillen in hun mening over wanneer zij een leerling verwijzen naar speciaal (basis)onderwijs. Vaak wordt aangegeven dat dit aan de orde is wanneer het welbevinden van de leerling ter discussie staat en wanneer de leerling geen ontwikkeling meer laat zien: 'mocht blijken dat het welbevinden van het kind ter discussie staat en dat de leerling geen groei doormaakt, dan moet verwijzing worden overwogen' (leerkracht). Ook wanneer een leerling te belastend is voor de klas en/of de leerkracht wordt verwijzing overwogen. Een leerkracht zegt daarover: 'als ik merk dat een leerling dermate veel tijd en energie vraagt dat de rest van de klas daaronder lijdt, dan ben ik als leerkracht verplicht om verwijzing te overwegen'. Bij een aantal leerlingen heeft het welbevinden van het kind op dit moment de prioriteit en zijn de onderwijsdoelen daaraan ondergeschikt gemaakt. Op de meeste scholen is men echter van mening dat louter het welbevinden van de leerling geen reden moet zijn op deze binnen school te houden. Een ib'er zegt daarover: 'Ik vind dat elk kind een gelijke kans moet hebben. Het puur in school houden omdat een kind het naar zijn of haar zin heeft, betekent ook dat je dit kind als school geen gelijke kans geeft' (ib'er).

Leerkrachten en/of ib'ers in het regulier onderwijs geven aan dat de financiële prikkel geen rol speelt in verwijzing naar speciaal (basis)onderwijs. Een medewerker in het speciaal basisonderwijs spreekt dat tegen. 'Ik zie de doelgroep in onze school steeds zwaarder worden. Dat heeft



twee redenen: enerzijds proberen scholen in het regulier onderwijs er alles aan te doen om leerlingen in het regulier onderwijs te houden en wordt pas verwezen wanneer de problematiek van de leerling dusdanig complex is dat de situatie op school onhoudbaar is geworden, anderzijds kloppen veel scholen in het regulier onderwijs bij verwijzing eerst aan bij speciaal basisonderwijs, omdat dit minder zwaar op hun ondersteuningsbudget drukt dan speciaal onderwijs, ook al is het een leerling die duidelijk in speciaal onderwijs thuishoort'.

Een aantal leerkrachten en/of ib'ers geeft aan dat de klassengrootte en de leerkracht bepalend zijn in de keuze voor verwijzing. Ib'ers zeggen daarover: 'als deze leerling in een grotere klas had gezeten, dan kwam de leerkracht handen te kort (...) ik weet niet of we hem dan in school hadden kunnen houden', 'als de vaste leerkracht niet zou zijn uitgevallen, dan ben ik er zeker van dat we deze leerling in school hadden kunnen houden' en 'het feit dat het zo goed gaat met deze leerling is vooral te danken aan de huidige leerkracht'. Een risicovol moment is de overgang naar een volgend schooljaar. Vaak verandert dan de samenstelling van de klas of krijgt men een nieuwe leerkracht.

Bij de vraag in hoeverre leerkrachten en/of ib'ers zichzelf in staat achten de besproken leerlingen met een extra ondersteuningsbehoefte het juiste onderwijs en de juiste zorg te bieden, worden een aantal kanttekeningen geplaatst. Een meerderheid geeft aan dat het hen ontbreekt aan de beschikbare tijd en middelen, en dan met name aan 'extra handen in de klas'. Een ib'er zegt daarover: 'Passend onderwijs is een mooi idee, maar is in de praktijk niet altijd uitvoerbaar. Leerkrachten hebben genoeg expertise en deskundigheid, maar zijn beperkt in hun handelen. Het ontbreekt hen aan extra handen om leerlingen met een extra ondersteuningsbehoefte het onderwijs en de zorg te bieden die zij nodig hebben. Het is dan ook constant schakelen tussen wat goed is voor de individuele leerling en wat voor de groep als geheel (...) de werkdruk is erg hoog'.

Een aantal leerkrachten en/of ib'ers geeft ook aan behoefte te hebben aan bijscholing. Dat geldt vooral voor ondersteuning bij gedragsproblemen, ondersteuning bij het opvangen van kinderen die hun eigen land ontvlucht zijn en/of het omgaan met kinderen en ouders die de Nederlandse taal onvoldoende beheersen. Daarbij wordt de kanttekening geplaatst dat niet alle leerkrachten daar positief op (zullen) reageren: 'vaak krijg ik te horen dat ze geen bijscholing nodig hebben (...) sommige leerkrachten voelen zich aangevallen, anderen vinden het gewoon lastig om aan zelfreflectie te doen', aldus een ib'er.

Leerkrachten en/of ib'ers geven ook aan behoefte te hebben aan meer uren voor de consulent van Plein 013. 'De consulent van Plein 013 is onmisbaar, als sparringpartner bij vragen en als verbinding naar buiten toe (...) het aantal uren dat zij op onze school krijgt, is echter te beperkt' (ib'er). Een aantal leerkrachten en/of ib'ers is kritischer over de consulent. Dat heeft vooral te maken met de rol als verbindingsofficier. Zo vindt men dat de consulent meer de verbinding met andere (speciale) basisscholen mag zoeken. Er wordt vooral behoefte geuit aan kortere lijntjes met het speciaal (basis)onderwijs: 'De samenwerking tussen regulier onderwijs en speciaal (basis)onderwijs moet beter. Het zou handig zijn wanneer expertise vanuit het speciaal (basis)onderwijs het regulier onderwijs kan worden ingevlogen, maar ook de samenwerking tussen reguliere scholen onderling mag beter, bijvoorbeeld om 'good practices' met elkaar te delen. De consulent zou daarin een verbindende rol kunnen en moeten spelen' (ib'er). Een ander punt van kritiek is dat er (nog) te vaak onnodig dubbel werk wordt verricht: 'Wanneer ik bij een leerling

constateer dat deze externe ondersteuning nodig heeft, dan wil ik zelf stappen ondernemen, zonder daar telkens de consulent voor te hoeven inschakelen. De consulent moet een sparringpartner zijn, en geen extra schakel in het proces', aldus een ib'er.

Een punt waarover leerkrachten en/of ib'ers overwegend negatief zijn, is 'de bureaucrativering van het samenwerkingsverband', aldus een ib'er. Betrokkenen geven aan dat de aanvraagprocedure voor extra ondersteuning er belastend is, zowel voor school, ouders als het kind. Betrokkenen begrijpen dat keuzes moeten worden verantwoord, maar zijn van mening dat de huidige gang van zaken niet in het belang van het kind is. Leerkrachten en/of ib'ers zeggen daarover het volgende: 'Het betreft een bureaucratisch proces, waarbij het de criteria zijn die bepalen of een leerling extra ondersteuning krijgt, en niet zijn/haar ondersteuningsbehoefte (..) het kind is de dupe' en 'Je moet eerst alle piketpaaltjes langs; daardoor duurt het te lang om een leerling de nodige extra ondersteuning te kunnen bieden (..) dit kan en moet beter'. Daarnaast is er kritiek over de wijze waarop het ondersteuningsbudget over de scholen verdeeld wordt: 'Het samenwerkingsverband deelt haar scholen in op basis van ondersteuningsprofielen. Afhankelijk van het profiel ontvangt een school ondersteuningsbudget. Ten eerste strookt dit beeld niet met de werkelijkheid en ten tweede werkt dit in de hand dat scholen ieder hun eigen ding doen. Dit, terwijl er juist meer moet worden samengewerkt om het onderwijs naar een hoger niveau te tillen. Daar zijn we als onderwijs gezamenlijk verantwoordelijk voor', aldus een ib'er.

## 5.6 Oordeel van ouders

Op de vraag in hoeverre ouders de school in staat achten de besproken leerlingen met een extra ondersteuningsbehoefte het juiste onderwijs en de juiste zorg te bieden, oordelen de meeste ouders positief. Ouders zeggen: 'deze school is uitstekend in staat passend onderwijs te bieden, geen twijfel over mogelijk' en 'school doet er echt alles aan om mijn kind de juiste ondersteuning te bieden, dat werpt haar vruchten af'. Toch zijn niet alle ouders positief. Twee ouders geven aan dat de huidige school niet in staat is passend onderwijs te bieden. Volgens hen ontbreekt het de school aan de benodigde expertise/deskundigheid en middelen en maakt zij de verkeerde keuzes. Feit is wel dat in beide gevallen reeds een traject voor verwijzing naar speciaal (basis)onderwijs is ingezet. Onduidelijk is of ouders ontevreden zijn geworden nadat dit hen is medege-deeld of dat zij daarvoor ook al ontevreden waren.

Een aantal ouders geeft aan dat zij graag meer individuele ondersteuning voor hun kind zouden willen, maar geeft aan dat zij begrijpen dat dit niet altijd mogelijk is. Daarbij dient te worden opgemerkt dat ouders niet altijd een goed beeld hebben van de (interne) ondersteuning die op school geboden wordt, en met name van de leerkracht in de klas. Ouders geven aan ook niet altijd te weten voor welke ondersteuning hun kind in aanmerking komt. Een ouder zegt daarover: 'het is voor ouders heel moeilijk te achterhalen hoe de lijntjes lopen (..) als ouder moet ik volledig op school vertrouwen'. Een aantal scholen heeft dit opgelost door de oprichting van een (zorg)team op school. 'Zij hebben de nodige expertise in huis en hebben korte lijntjes naar buiten toe' (ib'er).

Een ander knelpunt dat ouders noemen, is het proces omtrent de aanvraag van een arrangement bij het samenwerkingsverband. Ouders begrijpen dat een dergelijke vraag niet zomaar kan worden goedgekeurd, maar hebben het proces als zeer belastend ervaren: 'het betreft een bureaucratisch, langzaam proces (..) de aan te leveren bewijslast is enorm (..) daarnaast moet ik als ouder doen alsof ik het domste kind op aarde heb, dat wil toch geen enkele ouder?' (ouder).



## 6 Conclusies

### 6.1 Leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften

In het kwantitatieve deel van het onderzoek is informatie verzameld over 78 leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften, verdeeld over 28 basisscholen en één school voor speciaal basisonderwijs. Het betreft twee groepen:

- leerlingen die vóór de invoering van passend onderwijs leerlinggebonden financiering (LGF) kregen (ruim de helft van de leerlingen waarover informatie is verkregen);
- leerlingen die geen LGF kregen, maar die vóór de invoering van passend onderwijs in verband met hun ondersteuningsbehoefte zouden zijn verwezen naar het speciaal (basis)onderwijs.

Onder de leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften over wie informatie is verkregen, zijn jongens (72 procent) en leerlingen in de bovenbouw (61 procent) in de meerderheid. Bij rond de helft rapporteren de ib'ers dat er nogal ernstige of ernstige problemen zijn in de werkhouding, qua leerachterstand en/of in de zin van externaliserende gedragsproblemen. De leerkrachten vinden 12 procent van de 78 leerlingen niet belastend voor zichzelf als leerkracht, 47 procent enigszins of tamelijk belastend en 42 procent belastend of heel belastend. Een kwart van de leerlingen is volgens de leerkracht niet belastend voor de rest van de klas, 44 procent is enigszins of tamelijk belastend en 31 procent is belastend of heel belastend. Als een leerling als belastend wordt ervaren, heeft dat vooral te maken met een problematische werkhouding en/of externaliserende gedragsproblematiek.

In het kwalitatieve deel zijn vraaggesprekken gevoerd over 29 leerlingen, verdeeld over 16 basisscholen en één school voor speciaal basisonderwijs. Het meest voorkomende probleem onder deze groep leerlingen zijn leerachterstanden (55 procent), gevolgd door een problematische werkhouding en externaliserend gedrag (beide 45 procent).

### 6.2 Schoolloopbanen

Bijna twee derde van de 78 leerlingen waarover informatie is gegeven (63 procent) is de afgelopen drie schooljaren zonder vertraging op de huidige school gebleven; een kwart is vertraagd op de huidige school. Enkele leerlingen zijn naar een andere basisschool gegaan of zijn op de basisschool ingestroomd vanuit het speciaal onderwijs. Ongeveer een kwart zou volgens de ib'ers vóór de invoering van passend onderwijs zijn verwezen, vooral naar speciaal basisonderwijs, terwijl de helft ook vóór passend onderwijs niet zou zijn verwezen. Dat leerlingen niet worden verwezen, heeft vooral te maken met de ondersteuning die de school de leerling kan bieden. In een aantal gevallen speelt echter ook de financiële prikkel – verwijzen heeft financiële gevolgen voor de school – een rol, of de wens van ouders om het kind in het regulier onderwijs te houden. Uit de ib-vragenlijst blijkt dat volgens 61 procent van de ib'ers bekostiging nooit een rol speelt bij het wel of niet doorverwijzen van leerlingen uit het basisonderwijs, terwijl dat volgens 24 procent soms en volgens 13 procent vaak gebeurt. Bijna twee derde van de ib'ers (55 procent in het basisonderwijs en allen in het speciaal (basis)onderwijs) vindt dat leerlingen sinds de komst van passend onderwijs soms of vaak te lang worden vastgehouden in de reguliere school. Dit schrijft

men vooral toe aan financiële gevolgen voor de verwijzende school en aan het langer – of te lang – blijven zoeken naar mogelijkheden om de leerling te ondersteunen.

In de basisscholen varieert het huidige aandeel leerlingen dat voorheen een rugzakje had van 0 tot 11 procent (gemiddeld 0,7 procent) en in het speciaal basisonderwijs van 2 tot 40 procent (gemiddeld 15 procent). Volgens ib'ers in het basisonderwijs zou 0 tot 7,5 procent van de huidige leerlingen vóór de invoering van passend onderwijs verwezen zijn (gemiddeld 1,3 procent). In het speciaal basisonderwijs is dit aanzienlijk hoger. Daar varieert het percentage van 0 tot 40, met een gemiddelde van 16,2.

### 6.3 Ondersteuningsmogelijkheden voor leerlingen

Voor twee derde van de leerlingen over wie het kwantitatieve onderzoek gegevens heeft opgeleverd, is een ontwikkelingsperspectief (OPP) opgesteld en twee vijfde heeft een eigen leerlijn. Twee derde krijgt remedial teaching of individuele hulp van een lid van het team in verband met leerproblemen en bijna de helft krijgt individuele coaching of begeleiding van een lid van het team, in verband met gedragsproblemen of persoonlijke problemen. Ruim een derde krijgt nog andere ondersteuning op school, zoals een aangepast programma, aanpassingen in de leeromgeving of andere vormen van begeleiding.

De leerkrachten zijn van mening dat zij 52 procent van deze leerlingen in hun klas voldoende ondersteuning kunnen bieden en dat het bij 55 procent lukt om de ondersteuning in te passen in het onderwijs. Bij ongeveer een derde van deze leerlingen (31 procent) is de leerkracht van mening in de klas niet voldoende ondersteuning te kunnen bieden en bij ongeveer een kwart (23 procent) lukt het niet om de ondersteuning in het onderwijs in te passen. Of de leerkracht het gevoel heeft een leerling met extra ondersteuningsbehoeften voldoende te kunnen ondersteunen in de klas, heeft vooral te maken met de werkhouding van de leerling.

Bij 47 procent van de leerlingen die vóór de invoering van passend onderwijs zouden zijn verwezen, is de leerkracht van mening niet voldoende ondersteuning te kunnen bieden in de klas; bij 19 procent vindt de leerkracht wel voldoende ondersteuning te kunnen bieden. Van de leerlingen die ook vóór de invoering van passend onderwijs niet zouden zijn verwezen, krijgt 23 procent volgens de leerkracht nu onvoldoende ondersteuning in de klas, tegenover 69 procent waar de leerkracht wel voldoende ondersteuning kan bieden.

Uit de ib-vragenlijst blijkt dat ib'ers in het basisonderwijs doorgaans tevreden of zeer tevreden zijn over de inbreng in het ondersteuningstraject van ouders, leerkrachten en de consulent van Plein 013. In het speciaal basisonderwijs is men daarover wat kritischer. Een ruime meerderheid is tevreden of zeer tevreden over de bereikbaarheid en inzet van het ondersteuningsteam. Volgens de helft van de ib'ers kan ondersteuning door het samenwerkingsverband voor een leerling tijdig worden georganiseerd, terwijl een tiende vindt dat dit niet het geval is. De vraag naar tevredenheid over de extra ondersteuning voor leerlingen laat vergelijkbare resultaten zien. Ruim de helft vindt bovendien dat de juiste ondersteuningsmiddelen beschikbaar zijn; een op de acht vindt van niet. De meerderheid (61 procent) van de ib'ers die werkzaam zijn in het basisonderwijs, geeft aan dat de extra ondersteuning wordt bekostigd uit het ondersteuningsbudget; ruim een kwart (28 procent) antwoordt dat de extra ondersteuning deels wordt bekostigd uit dat budget.

Hoewel ook uit de vraaggesprekken blijkt dat de meeste scholen in staat zijn de desbetreffende leerlingen het juiste onderwijs en de juiste zorg te bieden, opperen leerkrachten en/of ib'ers dat het de school ontbreekt aan de beschikbare tijd en middelen. Zo is voor verschillende leerlingen de remedial teaching gestopt, omdat daar met de komst van passend onderwijs geen budget meer voor is. De extra ondersteuning die de leerlingen nodig hebben, komt nu vaker voor rekening van de leerkracht. Deze probeert in de les extra aandacht te hebben voor de leerlingen met een extra ondersteuningsbehoefte, bijvoorbeeld door het geven van extra instructie, door complimenten te geven en door het voeren van korte gesprekken met de leerling. Leerkrachten hanteren vaak de plaats in de klas om een leerling extra aandacht te geven c.q. in de gaten te houden. Andere specifieke maatregelen in de klas zijn het gebruikmaken van aangepaste lesstof en de inzet van extra materialen, waaronder aangepast schrijfmateriaal, een laptop/computer en concentratie bevorderende materialen.

#### 6.4 Toerusting van de leerkracht

Bij 56 procent van de leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften waarover informatie is verzameld in het kwantitatieve onderzoek voelt de leerkracht zich voldoende toegerust om de leerling in kwestie onderwijs te geven; bij een kwart is dat niet het geval. Leerkrachten voelen zich voldoende ondersteund bij het onderwijs aan ruim twee derde van deze leerlingen (69 procent), terwijl zij bij 9 procent vinden dat dit niet het geval is. Leerkrachten voelen zich minder goed toegerust naarmate de werkhouding van de leerling problematischer is. Zij voelen zich minder goed ondersteund bij leerlingen met externaliserende gedragsproblemen, dyslexie en/of een negatieve werkhouding. Zij voelen zich verhoudingsgewijs beter ondersteund bij leerlingen met leerproblemen. Als wenselijke extra ondersteuning worden meer handen in de klas en meer tijd voor extra herhaling, uitleg of één-op-één begeleiding genoemd. Uit de ib-vragenlijst blijkt dat een derde van de ib'ers tevreden is over de extra ondersteuning voor leerkrachten, terwijl een kwart dat niet is. Een aantal ib'ers geeft aan dat de school meer middelen zou moeten krijgen. Over de informatieverstrekking vanuit Plein 013 is een ruime meerderheid (twee derde) tevreden, terwijl er nauwelijks iemand ontevreden is. Gevraagd naar positieve punten in de ondersteuning, noemt men vooral de consultant van Plein 013 en de expertise waarop zo nodig een beroep kan worden gedaan. Het belangrijkste verbeterpunt is de omslachtige administratie en bureaucratie, genoemd door bijna de helft van de ib'ers.

In de basisscholen bestaat volgens bijna twee derde (63 procent) van de ib'ers behoefte aan extra ondersteuning vanuit Plein 013. In de drie scholen voor speciaal basisonderwijs is die behoefte er niet, terwijl deze er wel is in de drie scholen voor speciaal onderwijs. Wensen richten zich vooral op ondersteuning bij gedragsproblemen, ondersteuning bij het opvangen van kinderen van vluchtelingen en/of het omgaan met kinderen die geen of nauwelijks Nederlands spreken, en meer budget om leerlingen te ondersteunen of ondersteuning te kunnen inkopen, zo blijkt uit de ib-enquête.

Ook uit de vraaggesprekken blijkt dat een aantal leerkrachten behoefte heeft aan ondersteuning op het gebied van deskundigheid en/of expertise, bijvoorbeeld bij hoe om te gaan met leerlingen met gedragsproblemen of kinderen van vluchtelingen. De meeste leerkrachten opperen echter dat het hen vooral ontbreekt aan 'extra handen'. Leerkrachten zien vaak wat leerlingen nodig hebben, maar vinden het lastig te schipperen tussen wat een individuele leerling nodig heeft en

wat goed is voor de klas: 'het is frustrerend te zien dat een leerling eigenlijk individuele begeleiding nodig heeft, terwijl je er op dat moment voor de hele klas moet zijn', aldus een leerkracht tijdens de vraaggesprekken.

## 6.5 Ouders

Over de contacten met de ouders zijn de ib'ers die de vragenlijsten per leerling invulden doorgaans zeer positief. Bij 85 procent van de leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften is de communicatie met de ouders goed, bij 75 procent hebben de ouders volgens de ib'er dezelfde kijk op het probleem van de leerling als de school en bij 85 procent van de leerlingen zijn de ouders het eens met de door de school gehanteerde aanpak. Bij een aantal leerlingen is de neutrale antwoordoptie gekozen. Het komt weinig voor dat de ib'ers negatief zijn over deze punten. Als communicatie of samenwerking minder goed verlopen, heeft dat volgens ib'ers vooral te maken met ouders die het niet met elkaar eens zijn, die een ander idee hebben over het uitstroomperspectief of die het moeilijk vinden de beperkingen van hun kind te zien en te accepteren.

Ook uit de vraaggesprekken blijkt dat de meeste betrokkenen positief zijn over de communicatie onderling. Feit is wel dat ouders vaker dan leerkrachten en/of ib'ers minder positief oordelen. Dat komt vaak bijvoorbeeld doordat zij behoefte hebben aan meer contact met school of doordat ouders het niet eens zijn met de door school gehanteerde aanpak of dat school heeft aangegeven dat verwijzing naar speciaal (basis)onderwijs een reële optie is.

## 6.6 Beantwoording van de onderzoeksvragen

In deze paragraaf worden de zes onderzoeksvragen beantwoord op basis van de uitkomsten van het kwantitatieve en kwalitatieve deel van het onderzoek.

- 1) Welke veranderingen hebben sinds de invoering van passend onderwijs in scholen van SWV Plein 013 plaatsgevonden in de verwijzing van leerlingen naar speciaal basisonderwijs en speciaal onderwijs?

Landelijke cijfers laten een lichte daling zien in het aandeel leerlingen in het speciaal basisonderwijs en in het speciaal onderwijs. In Plein 013 is er een sterkere daling dan landelijk, maar het percentage leerlingen in het speciaal basisonderwijs ligt nog boven het landelijke percentage (zie figuur A in de bijlage). Bijna twee derde van de ib'ers geeft aan dat het sinds de invoering van passend onderwijs soms of vaak voorkomt dat leerlingen te lang in de reguliere school worden vastgehouden. In het speciaal basisonderwijs en speciaal onderwijs vindt men dat nog sterker dan in het basisonderwijs. Het langer vasthouden van leerlingen schrijft men vooral toe aan de negatieve financiële gevolgen van verwijzing voor de school die verwijst. Mogelijk speelt het schoolmodel (middelen naar schoolbesturen) daarbij een rol, naast de gevolgen van bezuinigingen in verband met de negatieve verevening. Ook schrijft men het langer vasthouden van leerlingen toe aan het feit dat scholen (en ouders) langer blijven zoeken naar mogelijkheden om leerlingen ondersteuning te bieden, voordat verwijzing in beeld komt.



- 2) Wat is de onderwijspositie en -loopbaan van leerlingen die vóór de start van passend onderwijs gebruikmaakten van leerlinggebonden financiering in scholen van SWV Plein 013?

Van de voormalige LGF-leerlingen heeft 70 procent de afgelopen drie schooljaren zonder vertraging op dezelfde school doorlopen, terwijl 25 procent vertraagd is op dezelfde school. Volgens de ib'ers zou 14 procent van de voormalige LGF-leerlingen die nu op school zijn, vóór passend onderwijs zijn verwezen naar speciaal (basis)onderwijs.

- 3) Wat is de onderwijspositie en -loopbaan van leerlingen in scholen van SWV Plein 013 die gezien hun ondersteuningsbehoeften vóór de start van passend onderwijs zouden zijn verwezen naar speciaal (basis)onderwijs?

Van de 17 leerlingen in groep 4 of hoger, allen op een basisschool, die vóór passend onderwijs zouden zijn verwezen, heeft 65 procent de afgelopen drie jaar op dezelfde school doorlopen zonder vertraging, terwijl 35 procent met vertraging op dezelfde basisschool is gebleven.

- 4) Krijgen leerlingen die vóór de start van passend onderwijs gebruikmaakten van leerlinggebonden financiering in scholen van SWV Plein 013 momenteel naar inschatting van betrokkenen voldoende ondersteuning?

Leerkrachten in het basisonderwijs geven bij 63 procent van de voormalige LGF-leerlingen aan dat zij de leerling in kwestie in hun klas voldoende ondersteuning kunnen geven. Bij 23 procent van de voormalige LGF-leerlingen is de leerkracht van mening onvoldoende ondersteuning te kunnen geven. De overige leerkrachten (14 procent) kiezen de neutrale antwoordoptie. In de school voor speciaal basisonderwijs zijn de leerkrachten bij alle vijf voormalige LGF-leerlingen van mening voldoende ondersteuning te kunnen bieden. Een ruime meerderheid (65 procent) van de voormalige LGF-leerlingen kan dus volgens de leerkracht voldoende ondersteund worden in de klas.

- 5) Krijgen leerlingen in scholen van SWV Plein 013 die gezien hun ondersteuningsbehoeften vóór de start van passend onderwijs zouden zijn verwezen naar speciaal (basis)onderwijs momenteel naar inschatting van betrokkenen voldoende ondersteuning?

Bij 47 procent van de leerlingen die vóór passend onderwijs zouden zijn verwezen, geeft de leerkracht aan niet in staat te zijn voldoende ondersteuning te geven in de klas, terwijl bij 19 procent wel voldoende ondersteuning kan worden gegeven. Bij een derde van deze leerlingen doet de leerkracht daarover geen duidelijke uitspraak, door voor de neutrale antwoordoptie te kiezen.

- 6) Op welk gebied zou het ondersteuningsaanbod aan scholen in SWV Plein 013 moeten worden uitgebreid of aangepast, zodat scholen in staat zijn leerlingen de benodigde ondersteuning te geven?

Een problematische werkhouding en externaliserende problematiek bij leerlingen stellen de leerkrachten voor de grootste problemen in de klas. Daarbij zou extra ondersteuning wenselijk zijn. Vaak wordt aangegeven dat er behoefte is aan extra handen in de klas, zodat de leerkracht meer gelegenheid heeft om extra ondersteuning te geven aan leerlingen bij wie dat nodig is. Het is voor leerkrachten nu nog te vaak schipperen tussen dat wat een individuele leerling nodig heeft en dat wat goed is voor de klas. Dat wordt als zeer frustrerend ervaren.



## Bijlage

Tabel A – Deelname aan speciaal basisonderwijs en speciaal onderwijs, SWV Plein 013

	Percentage leerlingen SBAO	Percentage leerlingen SO	Percentage LGF
2011/12	3,79%	2,02%	1,90%
2012/13	3,69%	2,02%	1,78%
2013/14	3,55%	1,97%	1,73%
2014/15	3,39%	1,81%	-
2015/16	3,11%	1,72%	-

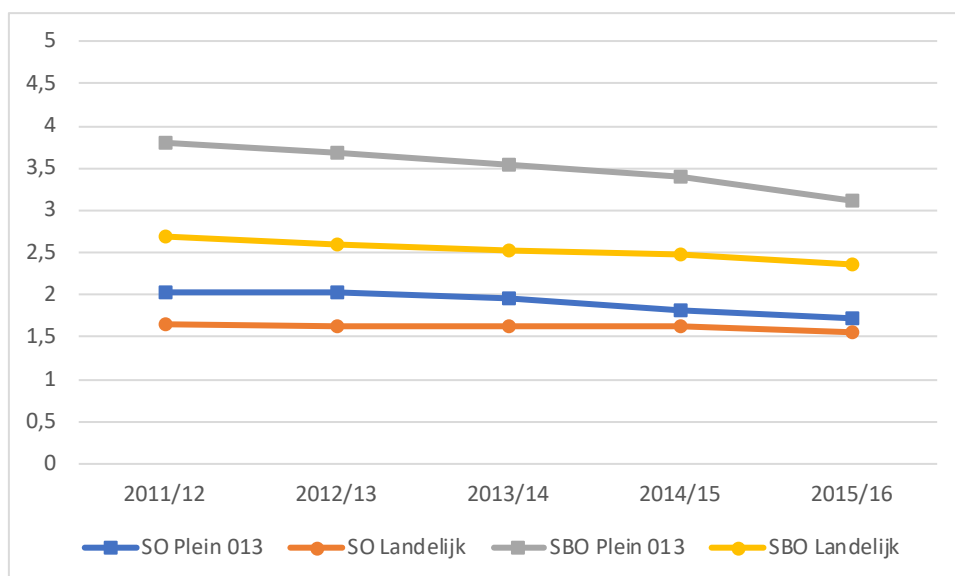
Bron: [www.passendonderwijs.nl](http://www.passendonderwijs.nl)

Tabel B – Deelname aan speciaal basisonderwijs en speciaal onderwijs, Nederland

	Percentage leerlingen SBAO	Percentage leerlingen SO	Percentage LGF
2011/12	2,68%	1,65%	1,01%
2012/13	2,60%	1,63%	0,96%
2013/14	2,52%	1,63%	0,96%
2014/15	2,47%	1,63%	-
2015/16	2,35%	1,55%	-

Bron: [www.passendonderwijs.nl](http://www.passendonderwijs.nl)

Figuur A – Ontwikkeling in percentage leerlingen in speciaal basisonderwijs en speciaal onderwijs; 2011/12 tot 2015/16 (SWV Plein 013 en landelijk)



Bron: [www.passendonderwijs.nl](http://www.passendonderwijs.nl)

Tabel C – Type en/of locatie van de school; deelnemers aan het kwalitatieve onderzoek

	Percentage scholen (n=17)	Percentage leerlingen (n=29)
Stad	6%	3%
Traditionele achterstandsschool	24%	24%
Buitengebied	24%	24%
Klein dorp	12%	14%
SBO	6%	7%
Niet nader gedefinieerd	29%	28%

Tabel D – Groep; leerlingen in het kwalitatieve onderzoek (n=29)

	Aantal	%
<i>Onderbouw</i>		
• Groep 1/2	2	7%
<i>Middenbouw</i>		
• Groep 3	1	3%
• Groep 4	5	17%
• Groep 5	3	10%
<i>Bovenbouw</i>		
• Groep 6	4	14%
• Groep 7	8	28%
• Groep 8	6	21%

Tabel E – Geslacht; leerlingen in het kwalitatieve onderzoek (n=29)

	Aantal	%
• Meisje	11	38%
• Jongen	18	62%

Tabel F – Leerlinggebonden financiering vóór de invoering van passend onderwijs; leerlingen in het kwalitatieve onderzoek die nu in groep 4 of hoger zitten (n=29)

	Aantal	%
• Ja, indicatie cluster 2	2	7%
• Ja, indicatie cluster 3	8	30%
• Ja, indicatie cluster 4	9	31%
• Nee	10	34%

Tabel G – Zou deze leerling vóór de invoering van passend onderwijs zijn verwezen? (leerlingen in het kwalitatieve onderzoek) (n=29)

	Aantal	%
• Nee	17	59%
• Ja, naar speciaal basisonderwijs	6	21%
• Ja, naar speciaal onderwijs cluster 3	1	3%
• Ja, naar speciaal onderwijs cluster 4	1	3%
• Niet bekend	4	14%