



# De effecten van het langdurig volgen van speciaal onderwijs op leerlingen en hun leven

Eindrapportage

Suzanne Fikrat-Wevers | Manja Coopmans | Bas Tierolf | Frouke Sondeijker

# Inhoud

1	<b>Managementsamenvatting</b>	4	6	<b>Resultaten: analyse CBS-microdata</b>	28
	Inleiding	4		Samenstelling leerling populaties cluster 2 onderwijs 2015-2023	28
	Probleem- en vraagstelling	4		Verdeling cluster 2/begeleiding cluster 2 in het maatwerkbestand plus achtergrondvariabelen	31
	Methode	4		Schoolloopbaan (en daarna) cluster 2 leerlingen 2010-2023	34
	Resultaten	4		Resultaten van het onderwijs aan cluster 2 leerlingen 2010-2023	37
	Conclusies	5			
	Aanbevelingen	6	7	<b>Resultaten: beleidsanalyse</b>	42
2	<b>Inleiding</b>	7		Tijdslijn en afbakening periode	42
				Beschouwing	42
3	<b>Probleem- en vraagstelling</b>	8		Koppeling van beleid aan literatuuronderzoek	47
	Probleemstelling	8	8	<b>Conclusies en aanbevelingen</b>	49
	Vraagstelling	9		De impact van het (langdurig) volgen van speciaal onderwijs op leerlingen	49
4	<b>Plan van aanpak</b>	10		De in- door- en uitstroom van leerlingen ondersteund door een cluster 2 instelling in het regulier en speciaal onderwijs	50
	Vraag 1: scoping review van bestaande literatuur	10		De belangrijkste beleidsontwikkelingen in het speciaal onderwijs	51
	Vraag 2: analyse CBS-Microdata	11		Overkoepelende conclusie	52
	Vraag 3: beleidsanalyse	12		Aanbevelingen	52
5	<b>Resultaten scoping review naar de effecten van verblijf in speciaal onderwijs op leerlingen</b>	13	9	<b>Referentielijst</b>	54
	Algemeen	13		<b>Bijlage 1 Zoekstrategie literatuurstudie</b>	56
	Schooluitkomsten	15		<b>Bijlage 2 Geraadpleegde bronnen beleidsanalyse</b>	56
	Sociale uitkomsten	19		<b>Bijlage 3 Onderscheid naar dove/slechthorende leerlingen en leerlingen met een taalontwikkelingsstoornis</b>	58
	Welbevinden	23			

# 1 Managementsamenvatting

## Inleiding

Sinds de invoering van de Wet passend onderwijs in 2014 hebben scholen in Nederland een zorgplicht om een passende onderwijsplek te bieden aan alle leerlingen, inclusief degenen die extra begeleiding en ondersteuning nodig hebben. Scholen voor regulier en speciaal onderwijs werken samen in samenwerkingsverbanden om deze zorgplicht te vervullen. Cluster 1 en 2 vallen echter niet binnen deze samenwerkingsverbanden. Leerlingen die intensieve begeleiding nodig hebben, kunnen naar het speciaal onderwijs, dat bestaat uit vier clusters. Het kabinet streeft ernaar om tegen 2035 een inclusief onderwijssysteem te realiseren, waarin alle kinderen, ongeacht hun behoeften, samen naar dezelfde school kunnen gaan.

Auris, gespecialiseerd in cluster 2 onderwijs, wil inzicht krijgen in de effecten van langdurig speciaal onderwijs op leerlingen en hun leven, zowel op sociaal vlak als op het gebied van leerprestaties en welzijn. Dit onderzoek is niet alleen relevant voor Auris, maar ook voor andere organisaties binnen het speciaal onderwijs.

## Probleem- en vraagstelling

De centrale vraag van dit onderzoek is: *Wat is er bekend over de effecten van het (langdurig) volgen van speciaal onderwijs – specifiek cluster 2 – leerlingen en hun leven?* Dit omvat effecten op sociaal gebied, leerprestaties en welzijn voor leerlingen van 3 tot 20 jaar. Daarnaast wordt onderzocht wat er bekend is over de in-, door- en uitstroom van leerlingen die vanwege hun onderwijsbehoefte die samenhangt met hun auditieve of communicatieve beperking, speciaal onderwijs hebben gevolgd op de leslocatie van een instelling cluster 2, en van leerlingen waarvoor de reguliere scholen ambulante ondersteuning van de instelling cluster 2 hebben gekregen. Ook zijn de belangrijkste beleidsontwikkelingen sinds 1980 op een rijtje gezet.

## Methode

De onderzoeksmethode omvat drie onderdelen:

- Een scoping review, waaruit 22 studies naar voren kwamen die ingaan op de effecten van het volgen van speciaal onderwijs op de schooluitkomsten, sociale uitkomsten en het welbevinden. Deze zijn systematisch geanalyseerd.
- Data-analyse aan de hand van CBS-Microdata, waarmee de in-, door- en uitstroom van leerlingen met een auditieve of communicatieve beperking over 14 jaar in kaart is gebracht. In deze analyse is ook gekeken naar achtergrondfactoren, en er is een vergelijking gemaakt tussen leerlingen die speciaal onderwijs hebben gevolgd op de leslocatie van een instelling cluster 2, leerlingen waarvoor de reguliere scholen ambulante ondersteuning van de instelling cluster 2 hebben gekregen, en leerlingen die wisselden van onderwijsvorm.
- Een beknopte beleidsanalyse aan de hand van beleidsliteratuur om beleidstrends, uitkomsten en de maatschappelijke context van speciaal onderwijs te duiden, aangevuld met deskundige inzichten.

## Resultaten

Het literatuuronderzoek toont aan dat leerlingen die onderwijs volgen op een leslocatie van een speciaal onderwijs instelling gemiddeld lagere schoolprestaties behalen dan leerlingen met vergelijkbare behoefte aan onderwijssteuning die (met ondersteuning vanuit een speciaal onderwijs instelling) regulier onderwijs volgen. Deze verschillen worden deels verklaard doordat leerlingen die onderwijs volgen bij een speciaal onderwijs instelling vaker lagere cognitieve of non-cognitieve vaardigheden hebben of complexere (ernstigere of meervoudige) problematiek ervaren (een hogere 'zorgzwaarte') dan leerlingen die toe kunnen met begeleiding in het reguliere onderwijs. Dit verklaart echter niet alle waargenomen verschillen in prestaties. Ook lijken de verschillen tussen leerlingen in het regulier en speciaal onderwijs na verloop van tijd toe te nemen, wat er mogelijk op wijst dat dat leerlingen in het speciaal onderwijs op cognitief vlak minder worden uitgedaagd.

Op sociaal vlak zijn de bevindingen minder eenduidig. Over het algemeen lijken leerlingen in het speciaal onderwijs vaker positievere relaties met leeftijdsgenoten te ervaren dan vergelijkbare leerlingen in het regulier onderwijs – met name wanneer we kijken naar populariteit. Mogelijk is dit het effect van kleine groepen en een omgeving met leerlingen met vergelijkbare ondersteuningsbehoeften. Ook inclusieve schoolkenmerken – zoals hoe verwelkomend de school is, in hoeverre samenwerking en inclusie van leerlingen wordt bevorderd en in hoeverre het welbevinden van leerlingen centraal wordt gesteld – worden genoemd als mogelijk een rol spelend. De bevindingen met betrekking tot de relatie met de leerkracht zijn wisselend. Over het algemeen lijkt deze relatie in het speciaal onderwijs iets vaker te worden gekenmerkt door een hogere mate van afhankelijkheid naar de leerkracht toe.

Ook uit de studies naar welbevinden – waaronder algeheel welbevinden, emotioneel welbevinden, sociaal welbevinden en schoolgerelateerd welbevinden – komt een minder eenduidig beeld naar boven. De resultaten lijken afhankelijk te zijn van het cluster speciaal onderwijs, de manier van data verzamelen (m.n. zelfrapportage versus rapportage door ouder/leerkracht), en het type vergelijkingsgroep (m.a.w. de mate van 'matching' op bepaalde achtergrondkenmerken, zoals geslacht, etnische en sociaaleconomische achtergrond en leeftijd). Wanneer gebaseerd op zelfrapportage, lijken de verschillen in welbevinden tussen leerlingen in het speciaal onderwijs *cluster 2 en 4* en leerlingen met vergelijkbare ondersteuningsbehoeften in het regulier onderwijs over het algemeen klein, terwijl ouder- en leerkrachtrapportages een negatiever beeld van het welbevinden van leerlingen schetsen in het speciaal onderwijs dan in het regulier onderwijs. Een mogelijke verklaring die hiervoor wordt gegeven is het referentiekader van ouders en leerkrachten, dat vaak gebaseerd is op een vergelijking met andere leerlingen en daardoor verschilt tussen de twee onderwijscontexten. Over het algemeen lijkt het welbevinden van leerlingen die speciaal onderwijs *cluster 3 volgen*, hoger dan van leerlingen met eenzelfde ondersteuningsbehoeften in het regulier onderwijs. Het gaat hier met name om schoolgerelateerd welbevinden, waaronder schoolmotivatie en welbevinden met de leerkracht. De resultaten van CBS-microdata laten zien dat tussen 2015 en 2023 het aantal leerlingen met behoefte aan onderwijssteuning vanuit het speciaal onderwijs vanwege een auditieve of communicatieve beperking in Nederland met 27,5% toenam, vooral door groei in het aantal leerlingen dat begeleiding kreeg vanuit een cluster 2 instelling in regulier onderwijs. Het aantal leerlingen dat speciaal onderwijs volgde op een leslocatie van een cluster 2-instelling bleef daarentegen relatief stabiel. De gemiddelde schoolloopbanen tonen een lager diplomaniveau onder leerlingen met een auditieve of communicatieve beperking dan in de algemene populatie, met de beste resultaten bij begeleide leerlingen in regulier onderwijs en de slechtste bij leerlingen die zowel speciaal onderwijs door een cluster 2-instelling als regulier onderwijs (met ondersteuning) volgden.

Ook werkgelegenheid en inkomen zijn het hoogst voor begeleide leerlingen in het regulier onderwijs, terwijl uitkeringen vaker voorkomen bij leerlingen die uitsluitend speciaal onderwijs bij een leslocatie van een cluster 2-instelling volgden.

De beleidsanalyse toont dat de Wet Passend Onderwijs in 2014 een belangrijke stap was richting inclusiever onderwijs, maar fundamentele uitdagingen blijven bestaan. Het aantal leerlingen in speciaal onderwijs, met name in clusters 3 en 4, blijft groeien door structurele tekortkomingen in regulier onderwijs, zoals een gebrek aan middelen en expertise. Inefficiënties in financiering en coördinatieproblemen door decentralisatie versterken deze trend. Hoewel Passend Onderwijs flexibiliteit en kostenbeheersing bracht, blijven inclusie, ondersteuning in reguliere klassen en gelijke kansen ontoereikend, wat leidt tot meer thuiszitters, lange wachttijden en een aanzienlijke groep die langdurig in speciaal onderwijs blijft.

## Conclusies

Het onderzoek laat zien dat leerlingen die regulier onderwijs volgen met ondersteuning vanuit speciaal onderwijs instellingen, gemiddeld betere uitkomsten behalen op het gebied van schoolprestaties en betere doorstroomperspectieven hebben dan leerlingen die speciaal onderwijs volgen op de leslocatie van een instelling voor speciaal onderwijs. Sociale factoren, met name de relaties met leeftijdsgenoten, lijken daarentegen beter te zijn in het speciaal onderwijs. Het is daarom belangrijk om extra aandacht te blijven houden voor sociale factoren onder leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften in het reguliere onderwijs. Dit blijkt ook uit de beleidsanalyse, waarin naar voren komt dat doelstellingen van inclusie en gelijkwaardige onderwijskansen voor zorgleerlingen nog steeds onvoldoende bereikt worden.

Een andere belangrijke bevinding is dat het wisselen tussen het speciaal en regulier onderwijs negatieve effecten lijkt te hebben voor leerlingen. De leerresultaten van leerlingen lijken achteruit te gaan wanneer ze van regulier naar speciaal onderwijs wisselen. Ook de doorstroomperspectieven lijken minder gunstig te zijn. Ook leerlingen die de overstap van speciaal onderwijs naar regulier onderwijs maken, hebben een verhoogd risico op lagere schoolprestaties en minder doorstroomperspectieven naar vervolgoopleidingen. Hieruit blijkt het belang van continuïteit van onderwijs, van weloverwogen beslissingen om leerlingen een overstap te laten maken, en van goede begeleiding van leerlingen die toch een wisseling van onderwijsvorm doormaken.

Tot slot laat het onderzoek zien dat er nog een gebrek is aan inzichten in langdurige effecten, verklarende factoren en de impact van beleidsveranderingen.

## Aanbevelingen

Op basis van het onderhavige onderzoek kunnen we voorzichtig concluderen dat leerlingen met ondersteuning in het reguliere onderwijs over het algemeen betere resultaten behalen en betere doorstroomperspectieven hebben dan leerlingen in het speciaal onderwijs. Van belang hierbij is voldoende aandacht voor sociale factoren, zoals de relaties tussen leerlingen onderling en de leraar-leerling relatie. Ook dient er voldoende aandacht te zijn voor (monitoring en evaluatie van) de bredere randvoorwaarden van een inclusieve leeromgeving, waaronder voldoende personeel, een positief en inclusief klas- en schoolklimaat, een docent die kan differentiëren, en goede samenwerking met hulpverlening. Dit zijn elementen waar de scholen die de aankomende jaren deelnemen aan de experimenten inclusieve leeromgeving, waarbij scholen voor regulier en speciaal onderwijs intensiever gaan samenwerken, op in kunnen zetten.

Verder is het belangrijk om goed te overwegen en afwegen of een leerling wel een overstap moet maken van een reguliere naar een speciale onderwijssetting. Alhoewel relaties tussen leerlingen in het speciaal onderwijs beter lijken te zijn, zien we dat leerresultaten en doorstroomperspectieven van leerlingen achteruit gaan wanneer ze van regulier naar speciaal onderwijs overstappen. Wisselt een leerling toch van onderwijsvorm, dan is goede begeleiding hierbij cruciaal. Tegelijkertijd zal er een groep kinderen blijven die het ook met begeleiding niet redden in het reguliere onderwijs. Voor hen is speciaal onderwijs waarschijnlijk een beter passende plek dan regulier onderwijs. Hierbij is het van belang om de triage voorafgaand aan de keuze voor een onderwijsvorm zo in te richten dat wisselingen tussen onderwijsvormen zoveel mogelijk voorkomen worden, en om scherp te krijgen op basis waarvan de beslissing om een leerling toch in het speciaal onderwijs te plaatsen, of te verplaatsen, wordt gemaakt

Hiervoor is het nodig om meer onderzoek te doen naar de factoren die bijdragen aan de schoolprestaties en doorstroomperspectieven, en elementen die deze factoren positief of negatief beïnvloeden, zowel in het reguliere onderwijs als in het speciaal onderwijs. Belangrijk hierbij is om zoveel mogelijk gebruik te maken van matching van leerlingen op relevante achtergrondkenmerken, of deze achtergrondkenmerken te includeren als controlevariabelen in de analyses. Ook is er meer onderzoek nodig naar de langdurige effecten van speciaal onderwijs en inclusief onderwijs op het leven van kinderen.

## 2 Inleiding

Sinds 2014 kent Nederland de Wet passend onderwijs en hebben scholen zorgplicht. Dit betekent dat scholen verantwoordelijk zijn voor het bieden van een passende onderwijsplek aan alle leerlingen. Ook als zij extra begeleiding en ondersteuning nodig hebben.

Om te kunnen voldoen aan de zorgplicht werken scholen voor regulier en speciaal onderwijs samen in samenwerkingsverbanden. Alle samenwerkende scholen voor regulier onderwijs bieden dezelfde basisondersteuning. Wat daaronder valt staat in het ondersteuningsplan van het samenwerkingsverband. Sommige scholen bieden ook extra begeleiding aan leerlingen. Hiervoor werken zij soms samen met instellingen voor jeugdzorg en jeugdhulp<sup>[1]</sup>.

Leerlingen die speciale of intensieve begeleiding nodig hebben, kunnen ook naar het (voortgezet) speciaal onderwijs, dat bestaat uit 4 clusters<sup>[2]</sup>:

- Cluster 1: blinde, slechtziende leerlingen.
- Cluster 2: dove, slechthorende leerlingen of met een taal-spraakontwikkelingsstoornis.
- Cluster 3: lichamelijk gehandicapte en/of verstandelijk gehandicapte en langdurig zieke leerlingen (somatisch).
- Cluster 4: kinderen met psychische stoornissen en gedragsproblemen.

Richting 2035 wil het kabinet stapsgewijs van passend onderwijs naar inclusief onderwijs toe werken<sup>[3]</sup>. Het streven is een onderwijssysteem waar alle kinderen, ongeacht of zij speciale of intensieve begeleiding nodig hebben, zo dichtbij mogelijk en zoveel mogelijk samen naar dezelfde school kunnen gaan.

Auris is gespecialiseerd in begeleiding en onderwijs voor leerlingen die vanwege hun onderwijsbehoefte die samenhangt met hun auditieve of communicatieve beperking, speciaal onderwijs volgen op de leslocatie van een instelling cluster 2 of waarvoor de reguliere scholen ambulante ondersteuning van de instelling cluster 2 krijgen<sup>[4]</sup>, en onderschrijft de ambitie om meer inclusief te gaan werken. In het kader van deze ambitie wil Auris graag weten wat er bekend is over de effecten van het (langdurig) volgen van speciaal onderwijs – en specifiek cluster 2 – op leerlingen en hun leven; zowel op sociaal vlak, als op het gebied van leerprestaties en welzijn. Op basis hiervan wil Auris graag meer inzicht krijgen in voor welke leerlingen (een overstap naar) regulier onderwijs, met de nodige ondersteuning, wellicht passend is en voor welke leerlingen dat niet of minder geldt.

De resultaten van dit onderzoek zijn niet alleen interessant voor Auris, maar voor (alle organisaties binnen) het brede veld van speciaal (voortgezet) onderwijs.

---

1 Verantwoordelijkheid van scholen in passend onderwijs | Passend onderwijs | [Rijksoverheid.nl](https://rijksoverheid.nl).

2 Cluster 1 en 2 zijn landelijk georganiseerd. Cluster 3 en 4 scholen zijn onderdeel van de samenwerkingsverbanden passend onderwijs. Cluster 3 en 4 worden tegenwoordig ook wel aangeduid als cluster overig.

---

3 Werkagenda Route naar inclusief onderwijs 2035 | Kamerstuk | [Rijksoverheid.nl](https://rijksoverheid.nl).

4 Ook Kentalis, VierTaal en Vitus Zuid zijn gespecialiseerd in begeleiding en onderwijs voor deze leerlingen. Zij werken samen in Siméa.

# 3 Probleem- en vraagstelling

## Probleemstelling

In Nederland is er momenteel (nog) geen inclusief onderwijssysteem: een systeem waar alle kinderen, ongeacht of zij speciale of intensieve begeleiding nodig hebben, zo dichtbij mogelijk en zoveel mogelijk samen naar dezelfde school kunnen gaan. Bij de invoering van passend onderwijs stond inclusief onderwijs ook nog niet of nauwelijks op de landelijke politieke agenda. De afgelopen jaren is het, mede door de inzet van verschillende belangenorganisaties, steeds scherper op het netvlies van landelijke beleidsmakers en politici gekomen<sup>[5]</sup>.

De meningen over inclusief onderwijs lopen uiteen. Zo zijn er zorgen over het verdwijnen van gespecialiseerde scholen met kleine klassen en zijn er twijfels over de haalbaarheid van een inclusief onderwijssysteem. Mede daarom wordt er regelmatig gesproken over werken richting een inclusievere leeromgeving in plaats van een inclusief systeem<sup>[6]</sup>. Tegelijkertijd zijn er goede voorbeelden van inclusieve scholen<sup>[7]</sup> en worden er positieve effecten gezien van inclusief onderwijs, zowel voor leerlingen met als zonder beperking<sup>[8]</sup>. Ook onder jongeren en ouders zelf is er steun voor inclusief onderwijs<sup>[9]</sup>.

Tegelijkertijd laten cijfers zien dat het absolute aantal leerlingen in het (voortgezet) speciaal onderwijs vanaf het schooljaar 2017-2018 ieder jaar toe is genomen<sup>[10]</sup>, en dat op 1 oktober 2021 voor het eerst sinds de invoering van passend onderwijs het punt werd bereikt dat weer meer leerlingen (in totaal 71.606) naar het (voortgezet) speciaal onderwijs gingen dan voor de invoering van het passend onderwijs. In het schooljaar 2022-2023 steeg het aantal leerlingen in het (voortgezet) speciaal onderwijs opnieuw, met bijna 400 leerlingen<sup>[11]</sup>. Nader onderzoek is nodig om vast te stellen of de groei vooral komt door een toegenomen instroom van leerlingen of ook het gevolg is van een langer verblijf. Dat geldt ook voor de vraag of, en zo ja waarom, die instroom bij sommige samenwerkingsverbanden en instellingen sterker toeneemt dan bij andere. De cijfers roepen in ieder geval de vraag op of er voldoende ontwikkeling plaatsvindt naar meer inclusief onderwijs<sup>[12]</sup>.

De groei in het (voortgezet) speciaal onderwijs is overigens alleen toe te wijzen aan leerlingen die ondersteuning krijgen vanuit speciaal onderwijs cluster 3 en 4. Kijken we specifiek naar leerlingen die ondersteuning krijgen vanuit cluster 2, dan is het aandeel leerlingen met ondersteuningsbehoefte vanaf het schooljaar 2019-2020 iets afgenomen en maakte het in het schooljaar 2021-2022 iets minder dan 20 procent en in het voortgezet speciaal onderwijs iets meer dan 4 procent uit van het totale aantal leerlingen in het speciaal onderwijs. In het schooljaar 2022-2023 nam het aantal leerlingen in het speciaal onderwijs cluster 2 nog iets verder af. Dit beeld weerspiegelt het streven van veel instellingen voor speciaal onderwijs cluster 1 en 2 om leerlingen waar mogelijk regulier onderwijs te laten volgen, al dan niet met ambulante begeleiding.<sup>[13]</sup>

5 Evaluatie passend onderwijs: op weg naar inclusie, of blijft alles bij het oude? - OCO (onderwijsconsument.nl).

6 Lezing: Inclusiever onderwijs is ook de opdracht van samenwerkingsverbanden | Toespraak | Onderwijsraad.

7 Naar inclusiever onderwijs: overzicht van goede voorbeelden van inclusievere scholen in het po, vo en mbo.

8 Inclusief Onderwijs | Defence for Children.

9 Maak klassen klaar voor inclusief onderwijs - Ouders & Onderwijs (oudersenonderwijs.nl).

10 Rapport De Staat van het Onderwijs 2023 | Rapport | Inspectie van het onderwijs (onderwijsinspectie.nl).

11 Rapport De Staat van het Onderwijs 2023 | Rapport | Inspectie van het onderwijs (onderwijsinspectie.nl).

12 De Staat van het Onderwijs 2022 (overheid.nl).

13 Rapport De Staat van het Onderwijs 2023 | Rapport | Inspectie van het onderwijs (onderwijsinspectie.nl).

## Vraagstelling

Auris wil graag meer inzicht in wat er bekend is over de effecten van het (langdurig) volgen van speciaal onderwijs op leerlingen en hun leven. Dit leidt tot de volgende onderzoeksvraag:

1. Wat is er bekend over de effecten van het (langdurig) volgen van speciaal onderwijs – specifiek cluster 2 – op leerlingen en hun leven?

Het gaat om effecten op sociaal gebied, effecten op het gebied van leerprestaties en effecten op het gebied van welzijn. We onderzoeken wat er bekend is over effecten op leerlingen van 3 tot 20 jaar, omdat een deel van de kinderen vanaf 3 jaar naar een cluster 2 instelling mag, en leerlingen op het voortgezet speciaal onderwijs kunnen blijven tot en met het schooljaar waarin ze 20 jaar worden. De effecten proberen we niet alleen met literatuur, maar ook middels data-analyse van cijfers over in-/door-/uitstroom, in beeld te brengen.

We starten met een onderzoek naar wat er bekend is over effecten op leerlingen die, vanwege hun onderwijsbehoefte die samenhangt met hun auditieve of communicatieve beperking, speciaal onderwijs hebben gevolgd op de leslocatie van een instelling cluster 2, of waarvoor de reguliere scholen ambulante ondersteuning van de instelling cluster 2 hebben gekregen. De focus ligt op leerlingen met ondersteuning vanuit cluster 2, omdat dit de doelgroep van Auris is en de aard en het niveau van de beperkingen en/of onderwijsbehoeften tussen leerlingen met ondersteuning uit verschillende clusters nogal kan verschillen en van invloed is op de effecten van het volgen van speciaal onderwijs. In overleg is besloten de zoekopdracht uit te breiden naar de overige speciaal onderwijs clusters, om zo een breder beeld te krijgen van de effecten van het volgen van speciaal onderwijs, als ook beter zicht op verschillen tussen de clusters.

We richten ons op literatuur over het Nederlandse systeem voor speciaal onderwijs. Daarbinnen richten we ons op literatuur uit de periode 1980 tot nu, omdat er in de jaren tachtig anders gedacht ging worden over het speciaal onderwijs.

Naast onderzoek naar de effecten van het (langdurig) volgen van speciaal onderwijs voeren we ook onderzoek uit om de volgende onderzoeksvragen te beantwoorden:

1. *Wat is er bekend over de in-, door- en uitstroom van leerlingen met ondersteuning uit cluster 2 in het regulier en speciaal onderwijs?*
2. *Wat zijn sinds 1980 de belangrijkste beleidsontwikkelingen in het speciaal onderwijs?*

# 4 Plan van aanpak

Elk van de drie onderzoeksvragen kent een eigen aanpak. We zetten de gevolgde aanpak daarom hieronder per onderzoeksvraag uiteen.

## Vraag 1: scoping review van bestaande literatuur

### Selectie van literatuur

We zijn gestart met een verkenning van bij ons bekende literatuur, ook om tot relevante zoektermen te komen. Vervolgens hebben we een systematische literatuursearch uitgevoerd in Web of Science, Scopus en Google Scholar.

De precieze zoekstrategie per database is weergegeven in Bijlage 1. Vervolgens is er een titel en abstract screening gedaan o.b.v. de volgende inclusie- en exclusiecriteria:

- Leerlingen in het speciaal onderwijs of speciaal voortgezet onderwijs.
- Onderzoek binnen het Nederlandse onderwijssysteem.
- Periode van 1980 tot mei 2024.
- Empirisch onderzoek.
- Uitkomstmaten: schooluitkomsten, sociale uitkomsten en welbevinden.
- Operationalisatie effecten:
  - Ofwel longitudinaal onderzoek *binnen* speciaal onderwijs.
  - Ofwel onderzoek waarin leerlingen in het speciaal onderwijs worden vergeleken met leerlingen met *een vergelijkbare indicatie* in het reguliere onderwijs.

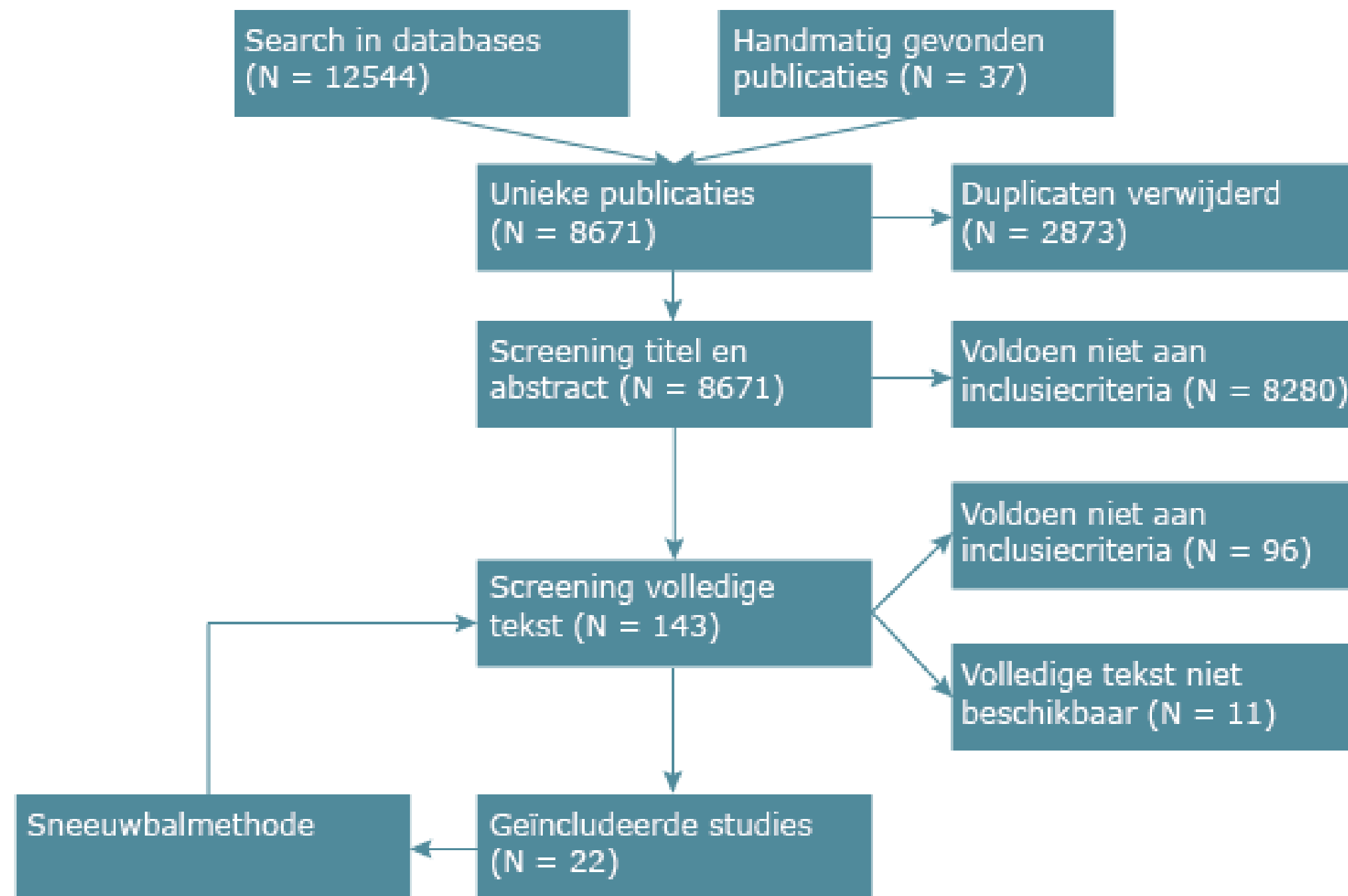
We vinden het belangrijk om te benadrukken dat we hebben geprobeerd de effecten te isoleren. We moeten erkennen dat dit heel lastig was en daarom alleen hebben gekeken naar vergelijkingen met leerlingen met een vergelijkbare indicatie in het regulier onderwijs. Het betrof dus in principe leerlingen met een indicatie doof/slechthorend/taal-spraakontwikkelingsstoornis (TOS) in cluster 2 speciaal onderwijs versus in regulier onderwijs. Als in de studie werd aangegeven dat ontwikkelbehoeften aan begin van de studie redelijk vergelijkbaar waren voor de groepen (bv. door matching of een startmeting), dan hebben we ook andere studies meegenomen (bv. zorgleerlingen in het algemeen, zittenblijvers). Deze studies hebben wel beperkingen, maar vanwege de beperkte beschikbaarheid van literatuur is er in overleg met de opdrachtgever toch voor gekozen om deze studies erin te houden.

Van de artikelen die overbleven is een full tekst screening uitgevoerd. Indien er werd getwijfeld of een studie wel of niet geïnccludeerd moest worden is er een tweede lezer ingeschakeld. De twee lezers zijn vervolgens in gesprek met elkaar tot besluitvorming gekomen.

Goed om op te merken is dat de literatuur niet altijd online beschikbaar was. Er is dus ook een extra inspanning nodig geweest om literatuur te vinden door auteurs mailen en een bezoek aan koninklijke bibliotheek te brengen. Ondanks die extra inspanning is van 11 bronnen geen volledige tekst gevonden.

Uiteindelijk zijn er via deze aanpak, waarin we met 8.671 unieke publicatie begonnen, 22 studies geïnccludeerd, dit is te zien in de flowchart hieronder.

**Figuur X. Flowchart**



### Literatuuranalyse

Er heeft een systematische analyse van de literatuur plaatsgevonden a.d.h.v. een codeerschema bestaande uit:

- Publicatiekenmerken: jaartal publicatie, auteurs, uitgever/tijdschrift en titel.
- Steekproefkenmerken: cluster speciaal onderwijs, onderwijsfase, leeftijd/groep, indicatie, duur van verblijf in speciaal onderwijs, vergelijkingsgroep, steekproefgrootte.
- Studiekekenmerken: design, dataset, jaar onderzoek, analysemethode, type publicatie, gebruik van controlevariabelen.
- Kenmerken uitkomstmaten: operationalisering en tools gebruikt voor meten schooluitkomsten, sociale uitkomsten en welbevinden.
- Samenvatting van de belangrijkste uitkomsten.

### Vraag 2: analyse CBS-Microdata

Met de data-analyse wordt beoogd een objectief beeld te schetsen van de in-, door- en uitstroom van leerlingen met ondersteuning vanuit cluster 2 in het regulier en speciaal (voortgezet) onderwijs over een bepaalde periode. Hierbij wordt gebruik gemaakt van data van DUO, het ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap (OCW) en het CBS, die gezamenlijk in de CBS Microdata omgeving worden verzameld en bijgehouden.

Oorspronkelijk was het de bedoeling om door het CBS een maatwerkbestand te laten maken met alle leerlingen met ondersteuning vanuit cluster 2 (leerling op cluster 2 instelling of leerling in regulier onderwijs met begeleiding van cluster 2 instelling) vanaf 1 oktober 2010 en deze te volgen tot en met 2023, met een jaarlijkse update van de stand van zaken in het onderwijs en elk nieuw jaar na 2010 een toevoeging van 'nieuwe' leerlingen in het laagste schooljaar van het nieuwe schooljaar in cluster 2 (zowel cluster 2 instellingen als begeleiding vanuit cluster 2). Op die manier ontstaat een bestand met een grote groep leerlingen die 14 jaar gevolgd kan worden. Daarnaast komen er elk jaar een paar honderd nieuwe leerlingen bij in het bestand, die voor kortere tijd gevolgd kunnen worden. Hierdoor kunnen ontwikkelingen in instroom-, doorstroom en uitstroom in beeld gebracht worden en mogelijk gerelateerd worden aan veranderingen in beleid en wetgeving en of het aantal jaren in speciaal onderwijs uitmaakt voor de uitkomsten op lange termijn.

Uiteindelijk hebben we dit bestand zelf samengesteld met behulp van CBS Microdata. Door het kiezen voor het zelf bouwen van het maatwerkbestand, kregen we toegang tot alle Microdata bestanden. Dit heeft ertoe geleid dat we ook een aantal zaken in beeld kunnen brengen ten aanzien van de algemene stand van zaken rond cluster 2 onderwijs in vergelijking met specifieke onderdelen van de algemene bevolking. Nadeel van het zelf bouwen van het maatwerkbestand, is een klein percentage ruis zit in de jaarbestanden op basis waarvan het maatwerkbestand moet worden samengesteld. Op basis van de DUO registraties kunnen er, vooral ten aanzien van de datums, onnauwkeurigheden in sluipen, die maken dat leerlingen volgens die afzonderlijke registraties op hetzelfde moment op drie verschillende scholen kunnen zitten. In het eigen systeem van CBS is dit onmogelijk, maar wanneer de 'losse' bestanden worden gebruikt, komen dat soort inconsequenties voor. In dat geval moeten er keuzes gemaakt worden voor welke inschrijving wordt gekozen, dit veroorzaakt ruis. In de praktijk is deze ruis echter te overzien, op het totaal is de foutmarge niet groter dan een paar honderd cases op het totaal van ruim 28.000 cases, dus ongeveer 1 à 2%.

Een ander belangrijk punt betreft de invoering van de Wet Passend Onderwijs in 2014. Tegelijkertijd met de invoering van deze wet, werd bij het CBS (in samenwerking met DUO) de registratie van het basisonderwijs opgenomen in het onderwijsinschrijvingen- en onderwijsdeelnemersbestand. Het eerste bevat inschrijvingen van alle leerlingen in het onderwijs in een bepaald (school)jaar, waardoor van sommige leerlingen in één jaar soms wel 14 inschrijvingen geregistreerd staan; het tweede bevat alle leerlingen enkelvoudig op basis van de hoofdschrijving op 1 oktober van het betreffende jaar. Het maatwerkbestand voor huidig project werd dus tot en met 2014 samengesteld op basis van drie losse inschrijvingsbestanden, voor WEC, WPO en VO-en hoger, (+ het deelnemersbestand, hetgeen tot en met 2014 alle leerlingen in het VO en hoger bevatte), terwijl het voor de jaren vanaf 2015 moest worden samengesteld op basis van één inschrijvingsbestand en één deelnemersbestand. Dit verkleint de 'ruis' in het maatwerkbestand. Het betekent echter ook dat voor het jaar 2014, de leerlingen die onder begeleiding van een cluster 2 instelling in het reguliere (basis- of speciaal basis-) onderwijs zaten, niet zijn te onderscheiden. Voor en na 2014 is dat wel mogelijk. Dit betekent dat in ons samengestelde bestand het deel 'door cluster 2 instellingen begeleide leerlingen in het reguliere onderwijs' ontbreekt. Deze leerlingen zitten natuurlijk nog wel gewoon in het bestand, maar alleen op basis van hun hoofdschrijving (normaal gesproken basisonderwijs of speciaal basisonderwijs).

Met het maatwerkbestand kunnen we de doorstroom van alle leerlingen met ondersteuning vanuit cluster 2, onderscheiden naar cluster 2 instelling en cluster 2 begeleiding, in beeld brengen, op schoolniveau (de vier cluster 2 scholen in Nederland). Hierbij moet worden gemeld dat de huidige vier instellingen die cluster 2 onderwijs verzorgen, Auris, Kentalis, Viertaal en Vitus Zuid, pas in de loop der jaren zijn gevormd. In 2010 was er sprake van veel meer 'losse' cluster 2 instellingen. We hebben alle cluster 2 instellingen die sinds 2010 bestaan, ondergebracht bij één van de vier huidige cluster 2 instellingen, waartoe ze in de loop der tijd zijn gaan behoren. Hierdoor kunnen we over de gehele periode een consistent beeld over de vier cluster 2 instellingen weergeven.

De CBS Microdata bevatten ook achtergrondgegevens van leerlingen, zoals gezinssamenstelling en sociaal economische status. Deze gegevens worden toegevoegd aan het maatwerkbestand om ten aanzien van de doelpopulatie het effect van deze achtergrondvariabelen te bepalen. Maar ze worden ook gebruikt om een landelijke vergelijking met de algemene bevolking.

In de analyses van het databestand wordt gekeken naar de in-, door- en uitstroom van alle leerlingen met ondersteuning vanuit cluster 2 in de afgelopen 14 jaar, uitgesplitst naar Auris, Kentalis, Viertaal en Vitus-Zuid, waarbij gekeken wordt naar het verloop in het onderwijs, het uiteindelijke niveau dat wordt behaald in het onderwijs, of er sprake is van een startkwalificatie, in hoeverre leerlingen uiteindelijk werk vinden, wat leerlingen gaan verdienen met dat werk en in hoeverre ze zelfstandig een huishouden kunnen onderhouden.

### Vraag 3: beleidsanalyse

Tijdens de literatuurselectie voor de scoping reviews is er ook literatuur geselecteerd die meer over het beleid ging op het terrein van speciaal onderwijs. Deze studies zijn opzij gelegd t.b.v. de beleidsanalyse.

Ook hier is wederom gebruik gemaakt van een codeerschema dat is gevuld. De kenmerken in het codeerschema waren:

- Periode/jaar
- Naam beleid
- Belangrijke momenten
- Aanleiding
- Doelen
- Beschrijving beleid (Beknopte beschrijving toelating clustering/categorisering, financiering structuren/organisaties)
- Uitkomsten beleid (uit bestaande beleidsanalyses + uit onze eigen literatuur/data)
- Maatschappelijke/politieke context

Het ingevulde codeerschema is met een deskundige op het terrein van onderwijsbeleid, Gerda Egberts-van der Woude, besproken. Waar nodig heeft zij mondeling zaken toegelicht zodat met name de maatschappelijke/politieke context verhelderd werd en resultaten makkelijker geduid konden worden.

# 5 Resultaten scoping review naar de effecten van verblijf in speciaal onderwijs op leerlingen

## Algemeen

In totaal zijn 22 studies geanalyseerd voor de scoping review naar de effecten van verblijf in speciaal onderwijs op leerlingen. In Tabel 1 zijn de belangrijkste steekproefkenmerken opgenomen: welke indicatie de deelnemers hebben, in welk(e) cluster(s) van het SO ze zich bevinden, de steekproefgrootte en de leeftijdsrange dan wel groep. Deze tabel laat zien dat de meeste studies in cluster 2 zijn uitgevoerd (n=10), gevolgd door cluster 4 (n=8) en cluster 3 (n=4). Van vier studies kon niet uit de tekst worden opgemaakt aan welke cluster van het speciaal onderwijs de participanten deelnamen. In geen van de studies is onderzoek gedaan naar leerlingen met ondersteuning vanuit cluster 1, mogelijk omdat dit in vergelijking met de andere clusters een kleine groep leerlingen betreft. Verder valt op dat het merendeel van de studies de impact van speciaal onderwijs voor leerlingen in de basisschoolleeftijd onderzoekt.

In Tabel 2 zijn de belangrijkste studiekenmerken opgenomen: het publicatietype, het onderzoeksdesign, de aanwezigheid van een controlegroep, welke controlevariabelen zijn meegenomen, en of er schooluitkomsten, sociale uitkomsten en/ uitkomsten rondom welbevinden zijn onderzocht. De meerderheid van de geïncludeerde studies is gepubliceerd in een peer-reviewed tijdschrift (n=16). Daarnaast kennen de meeste studies een longitudinaal design (n=15) met een vergelijkingsgroep (n=21). In een deel van de studies wordt gebruik gemaakt van controlevariabelen om het effect van speciaal onderwijs beter te isoleren (n=7). Hierbij gaat het vaak om intelligentie of demografische kenmerken van de leerling. Wat betreft de uitkomstmaten zien we dat in 13 studies schooluitkomsten worden onderzocht, in 11 studies de sociale uitkomsten en in 12 studies het welbevinden. In de volgende paragrafen gaan we nader in op deze verschillende uitkomstmaten.

**Tabel 1. Steekproefkenmerken**

Auteur (publicatiejaar)	Indicatie	Cluster(s) SO	Steekproefgrootte <sup>a</sup>	Verhouding <sup>e</sup>	Leeftijd/groep <sup>b</sup>
Bakker (2007)	Leerstoornissen (algemeen en specifiek)	Geen info	551	378:173	9-12 jaar
Brands (2000)	Doof/slechthorend	2	16	8:8	8-12 jaar
Bruinsma (2022)	Taalontwikkelingsstoornis	2	154		4-6 jaar
De Graaf (2011)	Downsyndroom	3	121	54:67	9 jaar
Ledoux (2012)	Uiteenlopend	3;4	3783	589:3194	Groep 5; groep 8
Ledoux (2015)	Uiteenlopend	2;3;4	3602	1540:2062	Groep 5; groep 8
Manti (2011)	Autismespectrumstoornis	4	89	53:36	6 jaar
Netten (2015)	Doof/slechthorend	2	122	48:74	9-16 jaar
Peetsma (2001)	Leer- en gedragsproblemen, lichte verstandelijke beperking	3;4	504	252:252	Groep 4
Roeleveld (2016)	Geen info	Geen info <sup>c</sup>	2087	356:1731	Groep 5
Stoutjesdijk (2014)	Autismespectrumstoornis	4	62	38:24	10 jaar
Stoutjesdijk (2016)	ADHD	4	64	38:26	Groep 5-8
Van der Straaten (2020)	Doof/slechthorend	2	62	42:20	2-6 jaar
Van der Straaten (2021)	Doof/slechthorend	2	10067	3420:558:6089 <sup>d</sup>	12-18 jaar
Tan (2016)	Cerebrale parese	Geen info	347	179:168	0-5 jaar
Theunissen (2014)	Doof/slechthorend	2	123	74:49	12 jaar
Vyrastekova (2021)	Uiteenlopend	Geen info	138	68:70	4-20 jaar
Wolters (2011)	Doof/slechthorend	2	87	52:35	Groep 8
Wolters (2012)	Doof/slechthorend	2	87	52:35	Groep 8
Wolters (2014)	Doof/slechthorend	2	74	41: 33	1e-2e jaar
Zweers (2020)	Sociale, emotionele en gedragsproblemen	4	57	21:36	10 jaar
Zweers (2021)	Sociale, emotionele en gedragsproblemen	4	54	15:36	Groep 5

**a** Te lezen als: totale steekproefgrootte;

**b** Hier rapporteren we in het geval van longitudinaal onderzoek de leeftijd/groep tijdens de start van het onderzoek;

**c** In deze studie zijn de resultaten van leerlingen in speciaal onderwijs en leerlingen in speciaal basisonderwijs samengenomen;

**d** In deze studie is gebruik gemaakt van 3 groepen: leerlingen in speciaal onderwijs; leerlingen die geswitcht zijn tussen typen onderwijs; leerlingen in regulier onderwijs;

**e** Verhouding Steekproefgrootte leerlingen in SO: Steekproefgrootte controlegroep.

**Tabel 2. Studiekenmerken**

Auteur (publicatiejaar)	Type publicatie	Onderzoeksdesign	Controlegroep	Controlevariabelen	School-uitkomsten	Sociale uitkomsten	Welbevinden
Bakker (2007)	Peer reviewed	Cross-sectioneel	Leerstoornissen in regulier onderwijs	Nee		✓	✓
Brands (2000)	Grijze literatuur	Longitudinaal	Doof/slechthorend in regulier onderwijs	Nee	✓		✓
Bruinsma (2022)	Peer reviewed	Longitudinaal	Nee	Intelligentie, ernst taalstoornis	✓		
De Graaf (2011)	Proefschrift	Cross-sectioneel	Downsyndroom in regulier onderwijs	Nee	✓		
Ledoux (2015)	Grijze literatuur	Cross-sectioneel	Zorgleerlingen in regulier onderwijs	Nee	✓	✓	✓
Ledoux (2015)	Grijze literatuur	Cross-sectioneel; longitudinaal	Zorgleerlingen in regulier onderwijs	Nee	✓	✓	✓
Manti (2011)	Peer reviewed	Longitudinaal	Andere diagnose in speciaal onderwijs	Nee	✓		
Netten (2015)	Peer reviewed	Cross-sectioneel	Doof/slechthorend in regulier onderwijs	Taalvaardigheid, intelligentie		✓	
Peetsma (2001)	Peer reviewed	Longitudinaal	Gematchte risicoleerlingen in regulier onderwijs	Nee	✓		✓
Roeleveld (2016)	Grijze literatuur	Longitudinaal	Vertraagde leerlingen in regulier onderwijs	Opleidingsniveau ouders, migratieachtergrond	✓	✓	✓
Stoutjesdijk (2014)	Proefschrift	Longitudinaal	ASD in regulier onderwijs	Nee	✓		✓
Stoutjesdijk (2016)	Peer reviewed	Longitudinaal	ADHD in regulier onderwijs	Nee	✓		✓
Van der Straaten (2020)	Peer reviewed	Longitudinaal	Doof/slechthorend geswicht van onderwijs	Geslacht, leeftijd, intelligentie			✓
Van der Straaten (2021)	Peer reviewed	Longitudinaal	Doof/slechthorend geswicht van onderwijs; in regulier onderwijs	Nee	✓		
Tan (2016)	Peer reviewed	Longitudinaal	Cerebrale parese in regulier onderwijs	Leeftijd, verstandelijke beperking, motoriek, epilepsie, spraakbeperking		✓	
Theunissen (2014)	Peer reviewed	Cross-sectioneel	Doof/slechthorend in regulier onderwijs	Intelligentie	✓		✓
Wolters (2011)	Peer reviewed	Cross-sectioneel	Doof/slechthorend in regulier onderwijs	Nee		✓	
Wolters (2012)	Peer reviewed	Longitudinaal	Doof/slechthorend in regulier onderwijs	Geslacht		✓	✓
Wolters (2014)	Peer reviewed	Longitudinaal	Doof/slechthorend in regulier onderwijs	Nee		✓	
Vyrastekova (2021)	Peer reviewed	Cross-sectioneel	Indicatie in regulier onderwijs	Eenzaamheid thuis, vriendschappen op school		✓	
Zweers (2020)	Peer reviewed	Longitudinaal	Sociale/emotionele/ gedragsproblemen in regulier onderwijs	Nee	✓	✓	✓
Zweers (2021)	Peer reviewed	Longitudinaal	Sociale/emotionele/ gedragsproblemen in regulier onderwijs	Nee		✓	

Wat volgt is een beschrijving van de literatuur over de impact van het volgen van speciaal onderwijs op schooluitkomsten (4.2), sociale uitkomsten (4.3) en welbevinden (4.4). Per onderdeel starten we met een puntsgewijze samenvatting van de resultaten. In het hoofdstuk 'Conclusies en aanbevelingen' worden de verschillende samenvattingen samengebracht.

## Schooluitkomsten

Allereerst is er in de literatuur gekeken naar de impact van het volgen van speciaal onderwijs op schooluitkomsten. In dit onderdeel beschrijven we deze literatuur, waarbij we onder schooluitkomsten de schoolprestaties en leerontwikkeling van leerlingen verstaan.

### Samenvattend

- Leerlingen die onderwijs volgen op leslocaties van speciaal onderwijs instellingen presteren over het algemeen lager dan leerlingen met vergelijkbare ondersteuningsbehoeften in het reguliere onderwijs.
- De lagere prestaties kunnen deels worden verklaard door selectieve plaatsing: leerlingen met lagere cognitieve of non-cognitieve vaardigheden, of met complexere problematiek, worden vaker naar het speciaal onderwijs verwezen. Dit verklaart echter niet alle waargenomen verschillen in prestaties.
- De aanvankelijke verschillen tussen leerlingen die onderwijs volgen op een leslocatie van een speciaal onderwijs instelling en hun leeftijdsgenoten met vergelijkbare ondersteuningsbehoeften in het reguliere onderwijs zijn kleiner dan de verschillen na verloop van tijd. Dit kan erop wijzen dat leerlingen in het speciaal onderwijs op cognitief vlak mogelijk minder worden uitgedaagd.

### Beschrijving literatuur

In de literatuur over de invloed van speciaal onderwijs op schooluitkomsten zijn 13 artikelen geanalyseerd (zie Tabel 3). Van deze studies maakt er één gebruik van een longitudinaal ontwerp zonder vergelijkingsgroep, waarbij een groep leerlingen in het speciaal onderwijs voor lagere tijd wordt gevolgd. De overige onderzoeken vergelijken de prestaties van leerlingen in het speciaal onderwijs met die van leerlingen met een vergelijkbare indicatie in het reguliere onderwijs, waarbij zeven studies beide groepen leerlingen voor een langere tijd volgen, en vijf onderzoeken de schooluitkomsten op één meetmoment vergelijken.

**Tabel 3. Operationalisering schooluitkomsten per studie**

Auteur (publicatiejaar)	Cluster(s)	Operationalisering schooluitkomsten	Tool(s)
Brands (2000)	2	Performale intelligentie, lip lezen, spraakverstaanbaarheid, taalniveau, technisch lezen, begrijpend lezen, spellen, rekenen	Gestandaardiseerde toetsscores
Bruinsma (2022)	2	Taalwinst: expressieve grammatica, morfosyntax, expressieve en receptieve woordenschat, taalbegrip	Gestandaardiseerde toetsscores
De Graaf (2011)	3	Lees-, schrijf- en rekenvaardigheden	Ouderrapportage
Ledoux (2012)	3;4	Cognitieve ontwikkeling: taal, lezen, rekenen, onderpresteren	Gestandaardiseerde toetsscores, docentrapportage
Ledoux (2015)	2;3;4	Cognitieve ontwikkeling: taal, lezen, rekenen, onderpresteren	Gestandaardiseerde toetsscores, docentrapportage
Manti (2011)	4	Absolute en relatieve schoolprestaties: technisch lezen, begrijpend lezen, spelling, rekenen	Gestandaardiseerde toetsscores
Peetsma (2001)	3;4	Cognitieve ontwikkeling: lezen, rekenen, onderpresteren	Gestandaardiseerde toetsscores, docentrapportage
Roeleveld (2016)	Geen info	Cognitieve vaardigheden: technisch lezen, begrijpend lezen, rekenen, woordenschat, onderpresteren	Gestandaardiseerde toetsscores, docentrapportage
Stoutjesdijk (2016)	4	Schoolprestaties: technisch lezen, begrijpend lezen, rekenen, spellen	Gestandaardiseerde toetsscores
Stoutjesdijk (2014)	4	Schoolprestaties: technisch lezen, begrijpend lezen, rekenen, spellen	Gestandaardiseerde toetsscores
Theunissen (2014)	2	Taalontwikkeling: zins- en verhaalbegrip, communicatievaardigheden	Gestandaardiseerde toetsscores, ouderrapportage
Van der Straaten (2021)	2	Schoolloopbaan: taalprestaties, rekenprestaties	Gestandaardiseerde toetsscores
Zweers (2020)	Geen info	Academisch functioneren: taak-georiënteerd gedrag, technisch lezen, spelling, rekenvaardigheid	Gestandaardiseerde toetsscores, docentrapportage

Schooluitkomsten worden in de literatuur op verschillende manieren omschreven (zie Tabel 3), zoals cognitieve vaardigheden, schoolprestaties, en taalontwikkeling. Ondanks deze variatie in omschrijvingen, is er echter nauwelijks verschil in de gebruikte meetinstrumenten. Vrijwel alle studies maken gebruik van gestandaardiseerde toetsen die zich richten op taal- en rekenvaardigheid, zoals de Cito-toets. Dit benadrukt de focus van de meeste onderzoeken op vergelijkbare meetmethoden voor het beoordelen van de schoolprestaties van leerlingen. Daarnaast maken enkele studies (ook) gebruik van docent- en ouderrapportages als informatiebronnen over schooluitkomsten.

Gezien de sterke overlap in de resultaten voor taal- en rekenuitkomsten, bespreken we in de volgende alinea's deze resultaten gezamenlijk per cluster binnen het speciaal onderwijs. Het gaat hierbij om vijf studies in cluster 2 onderwijs, vier studies in cluster 3 onderwijs, en zes studies in cluster 4 onderwijs. Vervolgens worden er enkele studies besproken waaruit niet duidelijk blijkt in welk cluster van het speciaal onderwijs deze zijn uitgevoerd. Tot slot gaan we in op verklarende factoren voor mogelijke verschillen in prestaties tussen regulier en speciaal onderwijs.

### **Cluster 2**

De studies die zich hebben gefocust op leerlingen met een auditieve of communicatieve beperking tonen aan dat deze leerlingen in het speciaal onderwijs over het algemeen lagere schooluitkomsten hebben dan vergelijkbare leerlingen in het reguliere onderwijs. Twee studies vergelijken prestaties van dove en slechthorende leerlingen in het speciaal en in het reguliere onderwijs. Deze literatuur laat zien dat dove en slechthorende leerlingen in het reguliere onderwijs significant hogere scores behalen op woordenschat en begrijpend lezen dan dove en slechthorende leerlingen in speciaal onderwijs (Brands et al., 2000; Theunissen et al., 2014). Andere uitkomstmaten waarop dove en slechthorende leerlingen in het reguliere onderwijs beter scoren, zijn communicatievaardigheden (Theunissen et al., 2014) en liplezen (Brands et al., 2000).

Verder onderzoek vergelijkt de schooluitkomsten van leerlingen in cluster 2 van het speciaal onderwijs met die van zorgleerlingen in het reguliere onderwijs (Ledoux et al., 2015). Deze zorgleerlingen hebben een bepaalde beperking of probleem waarvoor ze zorg ontvangen, maar niet noodzakelijk een beperking die valt binnen cluster 2. Ook hieruit blijkt dat leerlingen in het reguliere onderwijs significant hogere scores behalen op woordenschat, begrijpend lezen, rekenen, en technisch lezen. Bovendien suggereren de resultaten dat de verschillen tussen speciaal en regulier onderwijs in de loop van de tijd toenemen: hoewel deze verschillen al zichtbaar zijn in groep 5, zijn ze tegen het einde van de basisschool nog verder vergroot. Uit deze studie komt bovendien naar voren dat er volgens leerkrachten sprake is van onderpresteren onder leerlingen in cluster 2 van het speciaal onderwijs, hoewel dit ook geldt voor zorgleerlingen in het reguliere onderwijs.

Eén studie wijst uit dat dove en slechthorende kinderen die overstapten van speciaal naar regulier onderwijs gemiddeld een hoger taal- en rekenniveau hadden dan dove en slechthorende kinderen die alleen regulier onderwijs hebben gevolgd (van der Straaten et al., 2021). Volgens de onderzoekers is dit verschil echter te verklaren door verschillende achtergrondkenmerken: leerlingen die naar regulier onderwijs overstapten, hadden in dit onderzoek vaker een Nederlandse achtergrond, ouders met een hoger opleidingsniveau en een hoger huishoudinkomen dan leerlingen die hun basisschool op het speciaal onderwijs hebben afgemaakt. Deze achtergrondkenmerken hangen volgens de auteurs samen met schooluitkomsten, hoewel er voor schooluitkomsten alleen is gecontroleerd voor geslacht, leeftijd en IQ.

Hoewel cluster 2 van het speciaal onderwijs zowel gericht is op dove en slechthorende leerlingen als op leerlingen met een taalontwikkelingsstoornis (TOS), richt het meeste onderzoek zich op de eerste groep. Slechts één longitudinale studie, zonder vergelijkingsgroep, richt zich specifiek op leerlingen met TOS. Deze studie toont aan dat leerlingen met TOS na een jaar speciaal onderwijs aanzienlijke vooruitgang boeken in hun taalvaardigheid (Bruinsma et al., 2023). Hun scores op woordenschat en taalbegrip stijgen aan het eind van het schooljaar met meer dan een halve standaarddeviatie ten opzichte van het begin van het jaar. De vooruitgang in het vormen en combineren van woorden tot grammaticaal correcte zinnen blijft echter beperkt. Er zijn ook verschillen in taalontwikkeling tussen leerlingen met zowel receptieve als expressieve stoornissen en die met alleen expressieve stoornissen, tussen eentalige en meertalige leerlingen, en tussen leerlingen met verschillende niveaus van non-verbaal IQ. De verbetering is het sterkst bij leerlingen die met een lagere beginscore starten. Hoe deze verbeteringen in scores zich verhouden tot vergelijkbare leerlingen in het reguliere onderwijs is onbekend.

### **Cluster 3**

Ook uit onderzoek in cluster 3 van het speciaal onderwijs blijkt dat leerlingen op verschillende schooluitkomsten achterblijven in vergelijking met leerlingen in het reguliere onderwijs. Twee studies tonen aan dat leerlingen in het speciaal onderwijs cluster 3 lager scoren dan zorgleerlingen (niet noodzakelijk met ondersteuning vanuit cluster 3) in het reguliere onderwijs op woordenschat, begrijpend lezen, technisch lezen en rekenen (Ledoux et al., 2012, 2015). Deze verschillen zijn al zichtbaar in groep 5 en worden nog groter tegen de tijd dat de leerlingen in groep 8 zitten.

Een ander onderzoek laat zien dat er na twee jaar speciaal onderwijs nog geen significante verschillen zijn in lees- en rekenscores tussen leerlingen in het speciaal onderwijs en hun leeftijdsgenoten in het reguliere onderwijs (Peetsma et al., 2001). Na vier jaar worden deze verschillen echter wel zichtbaar: leerlingen in het speciaal onderwijs laten dan aanzienlijk minder vooruitgang zien op het gebied van lees- en rekenvaardigheden vergeleken met leerlingen in het reguliere onderwijs. Ook in dit onderzoek heeft de vergelijkingsgroep niet noodzakelijk een cluster 3-indicatie, maar bestaat deze uit 'risicoleerlingen' met zwakke taal- en rekenprestaties en een zwakke werkhouding. Leerlingen worden echter wel gematcht op achtergrondkenmerken, zoals geslacht, etnische en sociaaleconomische achtergrond en leeftijd.

Een laatste studie vergelijkt leerlingen met een cluster 3-indicatie in verschillende onderwijssettings (de Graaf, 2014). De resultaten laten zien dat leerlingen met downsyndroom in het reguliere onderwijs meer academische vaardigheden ontwikkelen dan hun leeftijdsgenoten in het speciaal onderwijs. Leerlingen die al langer deelnemen aan het reguliere onderwijs presteren ook beter dan leerlingen die korter deelnemen aan regulier onderwijs. Dit positieve effect is vooral zichtbaar in de leesvaardigheid, en in mindere mate in de reken- en schrijfvaardigheid.

Tot slot komt naar voren uit twee studies naar voren dat leerlingen in cluster 3 van het speciaal onderwijs vaak onderpresteren (Ledoux et al., 2015; Peetsma et al., 2001). Dit geldt volgens een van deze studies echter ook voor zorgleerlingen in het reguliere onderwijs, en lijkt in cluster 3 minder sterk het geval te zijn dan in cluster 2 en 4 (Ledoux et al., 2015).

#### **Cluster 4**

Uit verschillende onderzoeken blijkt dat leerlingen in cluster 4 van het speciaal onderwijs over het algemeen een andere ontwikkeling laten zien in hun schoolprestaties dan leerlingen met vergelijkbare problematiek in het reguliere onderwijs. Verschillen in schooluitkomsten ontstaan bij deze groep leerlingen vooral in latere fases van het reguliere onderwijs, met uitzondering van enkele specifieke diagnoses.

Zo laat een studie zien dat leerlingen in groep 5 van cluster 4 van het speciaal onderwijs op woordenschat en rekenen gemiddeld iets hoger scoren dan zorgleerlingen met uiteenlopende problematiek in groep 5 het regulier onderwijs (Ledoux et al., 2012). Tegelijkertijd liggen de scores van deze leerlingen voor begrijpend lezen iets lager en zijn de scores voor technisch lezen nagenoeg gelijk. In groep 8 scoren leerlingen van cluster 4 echter lager op zowel begrijpend als technisch lezen dan zorgleerlingen in het reguliere basisonderwijs. Dit suggereert dat leerlingen in cluster 4 in de bovenbouw minder vooruitgang boeken dan hun leeftijdsgenoten in het reguliere onderwijs.

Dit beeld wordt bevestigd door ander onderzoek, dat aangeeft dat de verschillen tussen leerlingen in cluster 4 en zorgleerlingen in het reguliere onderwijs vooral op latere leeftijd zichtbaar worden (Ledoux et al., 2015). In groep 5 zijn er bijvoorbeeld nog geen verschillen in begrijpend lezen en woordenschat, maar wel in technisch lezen. In groep 8 presteren zorgleerlingen in het reguliere onderwijs beter op al deze aspecten dan hun leeftijdsgenoten in het speciaal onderwijs. Een aanvullende studie toont aan dat er na twee jaar speciaal onderwijs nog geen significante verschillen zijn in lees- en rekenscores tussen leerlingen in cluster 4 en hun leeftijdsgenoten in het reguliere onderwijs, maar wel na vier jaar: leerlingen in het speciaal onderwijs boeken dan aanzienlijk minder vooruitgang dan leerlingen in het reguliere onderwijs (Peetsma et al., 2001).

Een studie waarin dit beeld niet wordt bevestigd vergelijkt het academisch functioneren van leerlingen met sociaal-emotionele problematiek die naar het speciaal onderwijs werden verwezen en leerlingen met vergelijkbare problematiek in het reguliere onderwijs (Zweers et al., 2020). De resultaten tonen aan dat verwezen leerlingen beter scoren op academisch functioneren (zoals taakgericht gedrag en algemene schoolprestaties) dan hun leeftijdsgenoten in het reguliere onderwijs. Dit verschil is vooral zichtbaar in de rapportages van docenten en minder op toetscores, wat erop kan wijzen dat de subjectieve perceptie van docenten een rol speelt.

Onderzoeken naar leerlingen met specifieke diagnoses binnen cluster 4 laten verschillende resultaten zien. Voor leerlingen met een autismespectrumstoornis (ASS) blijkt er geen verschil te zijn in technisch lezen, begrijpend lezen, spellingsvaardigheden en rekenvaardigheid tussen het reguliere en speciaal onderwijs (Stoutjesdijk, 2014). Hoewel er over tijd wel groei plaatsvindt, boeken leerlingen met ASS, zowel in het regulier als speciaal onderwijs, minder vooruitgang dan verwacht op basis van hun intelligentie. Ander onderzoek laat zien dat de groei in schoolprestaties (technisch lezen, begrijpend lezen, spelling, rekenen) vergelijkbaar is voor leerlingen met ASS en leerlingen met andere diagnoses. Toch is de totale achterstand groter in het speciaal onderwijs dan in het reguliere onderwijs, vooral voor leerlingen met een andere diagnose dan ASS (Manti et al., 2011). Dit suggereert dat de diagnose een rol kan spelen bij de verschillen in resultaten: voor leerlingen met ASS zijn de verschillen tussen regulier en speciaal onderwijs kleiner dan voor kinderen met andere diagnoses.

Voor leerlingen met ADHD tonen de resultaten aan dat er geen verschil is in de ontwikkeling van technisch lezen, begrijpend lezen, spellen en rekenen tussen de onderwijscontexten (Stoutjesdijk et al., 2016). Beide groepen leerlingen – zowel in het reguliere als het speciale onderwijs – boeken echter minder vooruitgang dan op basis van hun prestaties tijdens de nulmeting zou worden verwacht.

Volgens leerkrachten komt onderpresteren tot slot relatief vaak voor onder zorgleerlingen, zowel in regulier onderwijs als in speciaal onderwijs. Dit geldt in cluster 4 met name voor leerlingen met externaliserende gedragsproblemen. (Ledoux et al., 2015)

### **Cluster onbekend**

Een studie onderzocht schoolprestaties van leerlingen in het speciaal onderwijs, zonder dat specifiek is aangegeven in welk cluster deze onderzoeken zijn uitgevoerd. Deze studie vergelijkt basisschoolleerlingen die zittenblijven met leerlingen die worden verwezen naar het speciaal onderwijs (Roeleveld et al., 2016). De auteurs concluderen dat doorverwezen leerlingen lager scoren op begrijpend lezen, woordenschat, technisch lezen en rekenen dan leerlingen die blijven zitten in het reguliere onderwijs. Opvallend is dat de prestaties van beide groepen vóór de verwijzing of het zittenblijven vergelijkbaar zijn, wat suggereert dat de lagere scores van de verwezen leerlingen mogelijk verband houden met hun overstap naar het speciaal onderwijs. Tot slot rapporteren leerkrachten in deze studie dat onderpresteren bij verwezen leerlingen vaker voorkomt dan bij vertraagde leerlingen.

### **Overige factoren gerelateerd aan schooluitkomsten in het speciaal onderwijs**

In de studies zijn ook een aantal andere factoren naar voren gekomen die de verschillen in schooluitkomsten tussen regulier en speciaal onderwijs mogelijk (gedeeltelijk) kunnen verklaren. Deze studies laten zien dat er sprake is van selectieve plaatsing op basis van intelligentie, andere (niet cognitieve) vaardigheden, demografische variabelen en comorbiditeit, maar dat dit niet alle verschillen in uitkomsten verklaart.

### **Rol van intelligentie**

Verschillende studies suggereren dat verschillen in prestaties tussen leerlingen in het reguliere en speciaal onderwijs gedeeltelijk verklaard kunnen worden door verschillen in intelligentie. Over het algemeen hebben leerlingen in het regulier onderwijs een hogere intelligentie dan gematchte leerlingen in het speciaal onderwijs (de Graaf, 2014; Ledoux et al., 2015; Theunissen et al., 2014).

Een ander onderzoek vond geen verschil in intelligentie tussen dove leerlingen in regulier en speciaal onderwijs, gemeten na minimaal vier jaar speciaal onderwijs (Brands et al., 2000). Ondanks het gelijkwaardige intelligentieniveau blijven er verschillen in prestaties bestaan tussen beide groepen. Het is belangrijk op te merken dat dit onderzoek een beperkte steekproefgrootte had, wat de resultaten zou kunnen beïnvloeden.

### **Rol van andere vaardigheden**

Non-cognitieve vaardigheden, zoals zelfstandigheid en samenwerkingsvaardigheden, kunnen ook een rol spelen bij de verschillen in prestaties. Een studie concludeert dat leerlingen in het speciaal onderwijs op sommige gebieden slechter presteren dan leerlingen in het reguliere onderwijs, wat gedeeltelijk kan worden toegeschreven aan verschillen in deze vaardigheden (de Graaf, 2014). Dit wijst erop dat niet alleen intelligentie, maar ook andere vaardigheden belangrijk zijn voor het schoolsucces van leerlingen.

### **Rol van demografische variabelen**

Ook demografische factoren, zoals het opleidingsniveau van de ouders, kunnen gerelateerd zijn aan de prestaties van leerlingen. Uit een onderzoek komt naar voren dat een deel van lagere prestatie van leerlingen in het speciaal onderwijs dan in het reguliere onderwijs kan worden verklaard door het opleidingsniveau van de ouders (de Graaf, 2014).

### **Comorbiditeit**

Tot slot kan speelt ook de aanwezigheid van comorbiditeit – het tegelijkertijd voorkomen van meerdere aandoeningen of problemen – mogelijk een rol. Een studie laat zien dat leerlingen met alleen internaliserende problematiek (zoals angst of depressie) of met een combinatie van internaliserende en externaliserende problematiek (zoals gedragsproblemen) gemiddeld hoger scoren dan andere zorgleerlingen binnen hetzelfde onderwijstype (Ledoux et al., 2012). Daarentegen scoren leerlingen met een verstandelijke beperking en/of vertraagde ontwikkeling, vooral als deze gepaard gaat met communicatieproblemen, lager dan gemiddeld. Wanneer deze problemen samengaan met autisme of een verwante stoornis, is de gemiddelde score juist hoger.

### **Sociale uitkomsten**

Naast schooluitkomsten is er in de literatuur ook gekeken naar de impact van het volgen van speciaal onderwijs op sociale uitkomsten. In dit onderdeel beschrijven we deze literatuur, waarbij we onder sociale uitkomsten de relaties van leerlingen met leeftijdsgenoten de relatie met de leerkracht en sociale vaardigheden van leerlingen verstaan.

### Samenvattend

- Leerlingen in het speciaal onderwijs lijken de relaties met leeftijdsgenoten (met name populariteit) over het algemeen positiever te ervaren dan leerlingen in het reguliere onderwijs. Mogelijk is dit het effect van kleine groepen en een omgeving met leerlingen met vergelijkbare ondersteuningsbehoeften. Ook inclusieve schoolkenmerken – zoals hoe verwelkomend de school is, in hoeverre samenwerking en inclusie van leerlingen wordt bevorderd en in hoeverre het welbevinden van leerlingen centraal wordt gesteld – worden genoemd als mogelijk een rol spelend in de sociale acceptatie van leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften. Bij leerlingen met ondersteuning vanuit cluster 4 zijn deze ervaringen grotendeels vergelijkbaar in het speciaal en reguliere onderwijs.
- De resultaten met betrekking tot de leerling-leerkracht relatie zijn wisselend. Over het algemeen lijkt deze relatie bij leerlingen in het speciaal onderwijs iets vaker te worden gekenmerkt door een hogere mate van afhankelijkheid naar de leerkracht toe, dan bij leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften in het reguliere onderwijs.
- Het beeld met betrekking tot sociale vaardigheden is minder eenduidig en verschilt tussen uitkomstmaten als ook tussen clusters. Zo vertonen leerlingen in het speciaal onderwijs cluster 2 over het algemeen meer antisociaal gedrag dan leerlingen in het regulier onderwijs, maar hebben ze positievere attitudes ten opzichte van anderen helpen. Leerlingen in het speciaal onderwijs cluster 3 scoren met name relatief laag op burgerschapscompetenties (met name het reflectie- en kennisniveau), vergeleken met leerlingen in het regulier onderwijs. Voor leerlingen in cluster 4 onderwijs zijn weinig verschillen zichtbaar vergeleken met leerlingen in het regulier onderwijs. Kijkend naar het algeheel sociaal functioneren lijken zij het juist beter te doen in het speciaal onderwijs.

### Beschrijving literatuur

We hebben elf studies geïnccludeerd die uitgevoerd zijn in Nederland en hebben onderzocht wat de impact van het volgen van speciaal onderwijs is op de sociale uitkomsten van leerlingen (zie Tabel 4). Al deze studies maakten gebruik van een controlegroep, waarbij de sociale uitkomsten van leerlingen in het speciaal onderwijs worden vergeleken met die van leerlingen met een vergelijkbare indicatie in het reguliere onderwijs. Vijf van de studies hebben een longitudinaal design, waarbij de sociale uitkomsten op minimaal twee momenten worden gemeten, terwijl de overige zes studies gebruikmaken van slechts één meetmoment.

**Tabel 4. Operationalisering sociale uitkomsten per studie**

Auteur (publicatiejaar)	Cluster(s)	Operationalisering sociale uitkomsten	Tool(s)
Bakker (2007)	Geen info	Relaties met leeftijdsgenoten	Sociometrische nominaties leeftijdsgenoten
Ledoux (2012)	3;4	Relaties met leeftijdsgenoten, leerkracht-leerlingrelatie, burgerschapscompetenties	Sociometrische nominaties leeftijdsgenoten; leerkrachtvragenlijst; leerling-vragenlijst
Ledoux (2015)	2;3;4	Relaties met leeftijdsgenoten, leerkracht-leerlingrelatie, burgerschapscompetenties	Sociometrische nominaties leeftijdsgenoten; leerkrachtvragenlijst; leerling-vragenlijst
Netten (2015)	2	Empathie, aandacht voor andermans emoties, herkenning van emoties, ondersteunend gedrag	Leerlingvragenlijst, oudervragenlijst, observatie
Roeleveld (2016)	Geen info	Sociaal-emotionele ontwikkeling: relaties met leeftijdsgenoten, leerkracht-leerlingrelatie	Sociometrische nominaties leeftijdsgenoten; leerkrachtvragenlijst
Tan (2016)	Geen info	Socialisatie: relaties met anderen, vrije tijd, coping	Ouder- en leerlingvragenlijst
Vyrastekova (2021)	Geen info	Sociale inclusie: eenzaamheid, vriendschappen in verschillende settings	Oudervragenlijst
Wolters (2014)	2	Relaties met leeftijdsgenoten; sociaal gedrag	Sociometrische nominaties leeftijdsgenoten; leerkrachtvragenlijst
Wolters (2012)	2	Relaties met leeftijdsgenoten, leerkracht-leerlingrelatie	Sociometrische nominaties leeftijdsgenoten; leerkrachtvragenlijst
Wolters (2011)	2	Relaties met leeftijdsgenoten, sociaal gedrag, communicatievaardigheden	Sociometrische nominaties leeftijdsgenoten; leerkrachtvragenlijst; ouder-vragenlijst
Zweers (2020)	4	Relaties met leeftijdsgenoten, leerkracht-leerlingrelatie	Sociometrische nominaties leeftijdsgenoten; leerkrachtvragenlijst

Sociale uitkomsten worden in de gevonden literatuur op verschillende manieren geoperationaliseerd (zie Tabel 4). Grofweg kunnen we een onderscheid maken tussen relaties met leeftijdsgenoten, relaties met docenten en sociale vaardigheden. De meerderheid van de studies (n=8) evalueert de relaties met leeftijdsgenoten, die veelal worden gemeten aan de hand van de sociometrische status (n=6). Sociometrische status wordt gemeten door aan leerlingen te vragen welke klasgenoten zij, bijvoorbeeld, zien als aardig, populair of afgewezen. In drie studies is aandacht voor de relatie van de leerling met de leerkracht. Tot slot onderzoeken vijf studies de impact van speciaal onderwijs op de sociale vaardigheden, zoals sociaal gedrag, empathie, communicatievaardigheden en burgerschapscompetenties<sup>[14]</sup>.

14 Hoewel burgerschapscompetenties breder zijn dan alleen sociale vaardigheden, kiezen we ervoor deze hieronder te rapporteren, omdat sociale vaardigheden wel een belangrijke component zijn van burgerschapscompetenties.

In de volgende alinea's bespreken we de resultaten van de studies naar sociale uitkomsten per cluster in het speciaal onderwijs, waarbij we voor iedere studie eerst zullen ingaan op relaties met leeftijdsgenoten, waarna we respectievelijk de relatie met de leerkracht en sociale vaardigheden bespreken. Het gaat hierbij om vijf studies in cluster 2 (4.3.2), één studie in cluster 3 (4.2.3) en vier studies in cluster 4 (4.2.4). Vervolgens worden er enkele studies besproken waaruit niet duidelijk blijkt in welk cluster van het speciaal onderwijs deze zijn uitgevoerd (4.2.5). Tot slot gaan we in op mogelijke verklarende factoren voor verschillen in sociale uitkomsten tussen regulier en speciaal onderwijs die uit de literatuur naar voren komen (4.2.6).

### Cluster 2

Vijf studies hebben de impact van het volgen van speciaal onderwijs op de sociale uitkomsten onderzocht bij leerlingen met een cluster 2-indicatie. Drie daarvan hebben de relaties met leeftijdsgenoten onderzocht, en één de relatie met de leerkracht. Daarnaast hebben vier studies onderzoek gedaan naar de sociale vaardigheden van de leerlingen. Over het algemeen lijken relaties tussen cluster 2 leerlingen positiever te worden ervaren in het speciaal onderwijs en leerling-leerkracht relaties minder positief. Het beeld met betrekking tot sociale vaardigheden van leerlingen is minder eenduidig: zo vertonen leerlingen in het speciaal onderwijs over het algemeen meer antisociaal gedrag, maar tegelijkertijd ook positievere attitudes ten opzichte van anderen helpen, bijvoorbeeld.

Uit de drie studies naar de *relaties tussen leerlingen* komt naar voren dat deze over het algemeen beter is voor cluster 2-leerlingen in het speciaal onderwijs dan in het reguliere onderwijs. Een eerste studie laat zien dat dove en slechthorende leerlingen in het voortgezet speciaal onderwijs populairder zijn dan dove en slechthorende leerlingen in het reguliere voortgezet onderwijs, terwijl de sociale acceptatie – onderdeel van sociometrische status – niet verschilt op basis van het onderwijstype (Wolters et al., 2014). Ook een andere studie, uitgevoerd onder leerlingen in groep 8, concludeert dat dove en slechthorende leerlingen in het reguliere onderwijs minder populair zijn dan in het speciaal onderwijs (Wolters et al., 2011). Dit onderzoek vindt echter ook verschillen in sociale acceptatie tussen onderwijscontexten, maar dit is afhankelijk van het geslacht van de leerlingen: dove en slechthorende jongens worden minder geaccepteerd in het reguliere onderwijs dan in het speciaal onderwijs, terwijl dit voor dove en slechthorende meiden niet verschilt.

Een derde studie evalueert de relatie met leeftijdsgenoten in de transitie naar het voortgezet (speciaal) onderwijs (Wolters et al., 2012). Deze studie concludeert wederom dat over het geheel dove en slechthorende leerlingen minder populair zijn in het reguliere onderwijs dan in het speciaal onderwijs. Ook bij deze transitie worden gendereffecten gevonden: de acceptatie van dove en

slechthorende jongens blijft in de overstap naar het voortgezet reguliere onderwijs gelijk, terwijl deze voor meiden omlaag gaat. In het speciaal onderwijs werden geen significante veranderingen in de relatie met leeftijdsgenoten geconstateerd tijdens de transitie naar het voortgezet speciaal onderwijs.

Uit onderzoek naar de *leerkracht-leerling relatie* bij leerlingen met een cluster 2 indicatie komt een wisselend beeld naar voren. Een eerste studie onderzoekt verschillen in de leerkracht-leerlingrelatie voor dove en slechthorende leerlingen in het regulier en speciaal onderwijs (Wolters et al., 2012). Uit dit onderzoek komt naar voren dat de leerkracht-leerlingrelatie positiever is bij dove en slechthorende leerlingen in het reguliere onderwijs dan in het speciaal onderwijs. Deze relatie is met name positiever voor dove en slechthorende meiden in het reguliere onderwijs, en niet zozeer voor jongens. Voor dove en slechthorende kinderen in het speciaal onderwijs wordt de relatie met de leerkracht wel verbeterd in de transitie naar het voortgezet speciaal onderwijs, maar blijft deze minder positief dan bij leerlingen in het reguliere onderwijs.

Een tweede studie evalueert ook de relatie leerkracht-leerling, maar vergelijkt de uitkomsten van leerlingen in cluster 2 van het speciaal onderwijs met algemene zorgleerlingen in het reguliere onderwijs (Ledoux et al., 2015). De auteurs van dit onderzoek concluderen dat er bij zorgleerlingen in het reguliere onderwijs sprake is van relatief veel afhankelijkheid en conflict in de relatie. Voor leerlingen in cluster 2 van het speciaal onderwijs wordt dit effect ook gevonden, maar verhoudingsgewijs minder sterk dan voor andere clusters. Verder suggereren de resultaten dat er binnen cluster 2 geen verschillen zijn in de leerkracht-leerlingrelatie tussen leerlingen met een auditieve beperking en leerlingen met TOS.

Uit de vier studies die *sociale vaardigheden* van leerlingen met een cluster-2 indicatie evalueren, komt ook een niet geheel eenduidig beeld naar voren. Een eerste studie vergelijkt het sociale gedrag van dove en slechthorende leerlingen in het reguliere en het voortgezet speciaal onderwijs. Deze studie concludeert dat leerlingen in het voortgezet speciaal onderwijs minder sociaal, meer antisociaal en teruggetrokken gedrag vertonen dan leerlingen in het reguliere voortgezet onderwijs (Wolters et al., 2014). Een andere studie bevestigt dat dove en slechthorende leerlingen in het reguliere onderwijs meer sociaal aangepast gedrag vertonen dan in het speciaal onderwijs, zoals meer sociaal gedrag, minder teruggetrokken gedrag en meer vriendelijkheid (Wolters et al., 2011). Er zijn daarnaast geslachtsverschillen: jongens die minder sociaal gedrag vertonen, worden in het speciaal onderwijs minder geaccepteerd, maar dit effect is niet aanwezig in het reguliere onderwijs.

Daarnaast blijkt uit onderzoek dat er verschillen zijn in empathisch vermogen. Dove en slechthorende leerlingen in het reguliere onderwijs scoren hoger op cognitieve empathie, dat wil zeggen het vermogen om zich in te leven in andermans gedachten en gevoelens, dan hun leeftijdsgenoten in het speciaal onderwijs (Netten et al., 2015). Wat betreft affectieve empathie, het herkennen van en aandacht hebben voor de emoties van anderen, worden echter geen significante verschillen gevonden tussen de onderwijscontexten, wanneer rekening wordt gehouden met de taalvaardigheid van de leerlingen.

Een van de studies richt zich tot slot specifiek op de *burgerschapscompetenties* van leerlingen in het speciaal onderwijs (Ledoux et al., 2015). De auteurs concluderen dat zorgleerlingen in het reguliere onderwijs gemiddeld lager scoren op burgerschapsvaardigheden, terwijl leerlingen in cluster 2 relatief hoog scoren op burgerschapsattitudes. Dit omvat onder andere de motivatie om sociaal rechtvaardig te handelen en anderen te helpen.

### Cluster 3

De impact van het volgen van cluster 3 onderwijs op de sociale uitkomsten van leerlingen is nog beperkt onderzocht, en komt in slechts één studie naar voren. Deze studie biedt inzichten in de leerkracht-leerlingrelatie en burgerschapsvaardigheden van leerlingen met een cluster 3 indicatie. Belangrijk om te noemen is dat in dit onderzoek de vergelijkingsgroep in het reguliere onderwijs zorgleerlingen in algemene zin omvat, en er dus niet is gematched op de specifieke ondersteuningsbehoefte.

Wat betreft de *leerkracht-leerlingrelatie* suggereren de resultaten van dit onderzoek dat deze relatie in het speciaal onderwijs wordt gekenmerkt door meer afhankelijkheid van de cluster 3 leerling richting de leerkracht, terwijl de mate van conflict en nabijheid vergelijkbaar zijn met de zorgleerlingen in het reguliere onderwijs (Ledoux et al., 2015). Verder tonen de resultaten aan dat leerlingen in cluster 3 van het speciaal onderwijs relatief laag scoren op *burgerschapscompetenties* (Ledoux et al., 2015). Vergeleken met zorgleerlingen in het reguliere onderwijs is vooral het reflectieniveau en het kennisniveau van cluster 3-leerlingen lager: zij zijn minder in staat om na te denken over sociale onderwerpen zoals democratisch handelen en conflictoplossing.

### Cluster 4

De sociale uitkomsten van leerlingen met een indicatie voor cluster 4-onderwijs zijn geëvalueerd in vier studies. Een van deze studies evalueert de relatie met leeftijdsgenoten, twee de leerkracht-leerlingrelaties, twee de sociale vaardigheden en een laatste studie het algehele sociale functioneren. Over het algemeen lijken de sociale uitkomsten van cluster 4 leerlingen in speciaal en regulier onderwijs vergelijkbaar, al zijn de resultaten niet altijd eenduidig.

In één studie is gekeken naar de *acceptatie door leeftijdsgenoten* van cluster 4-leerlingen, zowel voor als na hun plaatsing in het speciaal onderwijs (Zweers et al., 2020). Dit is vervolgens vergeleken met uitkomsten van leerlingen met vergelijkbare problematiek die in het reguliere onderwijs verblijven. Uit deze studie blijkt dat de acceptatie door leeftijdsgenoten vergelijkbaar is voor leerlingen in het regulier onderwijs en het speciaal onderwijs, en dat deze mate van acceptatie na hun overstap naar het speciaal onderwijs niet verandert. Dit suggereert dat de onderwijsvorm op zichzelf geen grote invloed heeft op hoe cluster 4 leerlingen met sociaal-emotionele of gedragsproblemen worden geaccepteerd door hun leeftijdsgenoten.

Wat betreft de *leerkracht-leerling relatie* komt een wisselend beeld naar voren. In de eerdergenoemde studie wordt geconcludeerd dat leerlingen met sociaal-emotionele en/of gedragsproblemen in het speciaal onderwijs en in het reguliere onderwijs ten tijde van verwijzing naar het speciaal onderwijs niet verschillen in hun verhouding met de leerkracht (Zweers et al., 2020). Wanneer leerlingen eenmaal zijn verwezen naar het speciaal onderwijs, nemen de conflicten met de leerkracht af in speciaal onderwijs, terwijl dit effect niet wordt waargenomen in het reguliere onderwijs. Dit verschil is echter niet significant. Een ander onderzoek suggereert echter dat leerlingen in cluster 4 van het speciaal onderwijs meer afhankelijkheid en meer conflict ervaren in de relatie met de leerkracht in vergelijking met zorgleerlingen in het reguliere onderwijs (Ledoux et al., 2015). In dit onderzoek betreft de vergelijkingsgroep echter zorgleerlingen in het reguliere onderwijs zonder specifieke problematiek gerelateerd aan een cluster-4 indicatie.

Er zijn twee studies gedaan naar *burgerschapsvaardigheden* van cluster-4 leerlingen. De eerste studie, met een beperkte respons, suggereert dat de burgerschapscompetenties van leerlingen in cluster 4 van het speciaal onderwijs beduidend lager zijn dan die van zorgleerlingen in het reguliere onderwijs (Ledoux et al., 2012). De vervolgmeting met hogere respons concludeert echter dat de burgerschapsvaardigheden laat zien dat de burgerschapscompetenties van leerlingen in cluster 4 van het speciaal onderwijs nauwelijks verschillen van die van zorgleerlingen in het reguliere onderwijs (Ledoux et al., 2015).

Een opvallende uitkomst van beide studies is dat in het reguliere onderwijs meiden gemiddeld hoger scoren dan jongens op burgerschapsvaardigheden, terwijl dat in cluster 4 juist andersom is (Ledoux et al., 2012, 2015). Dit past in de tendens dat meiden in cluster 4 een groep vormen met complexe problematiek.

Tot slot kijkt een studie naar het *algeheel sociaal functioneren* op basis van een combinatie van indicatoren voor de relatie met leeftijdsgenoten (sociometrische status), leerkracht-leerlingrelatie en sociaal-cognitieve vaardigheden (Zweers et al., 2021). Leerlingen met sociaal-emotionele en/of gedragsproblemen worden vergeleken in een inclusieve setting en in het speciaal onderwijs. Resultaten suggereren dat leerlingen in het speciaal onderwijs beter functioneren dan leerlingen in het reguliere onderwijs.

### **Cluster onbekend**

In vier studies komt het cluster van speciaal onderwijs niet duidelijk naar voren. Drie van deze studies onderzoeken de relatie met leeftijdsgenoten, een de leerkracht-leerlingrelatie terwijl een laatste studie de sociale vaardigheden van leerlingen evalueert. Ook hier lijken de sociale uitkomsten van leerlingen in het speciaal en reguliere onderwijs vergelijkbaar.

Uit onderzoek naar de *relaties tussen leeftijdsgenoten* komt een wisselend beeld naar voren. In een studie van (Bakker et al., 2007) wordt gekeken naar de sociale acceptatie van leerlingen met leerstoornissen in het reguliere en speciaal onderwijs. De resultaten laten zien dat leerlingen met algemene leerstoornissen vaker worden afgewezen door leeftijdsgenoten dan leerlingen met specifieke leerstoornissen. Dit is vooral het geval bij meiden in het reguliere onderwijs, terwijl dit minder voorkomt in het speciaal onderwijs. In een tweede onderzoek, gebaseerd op ouder-rapportages, wordt gekeken naar de sociale acceptatie van leerlingen met uiteenlopende ondersteuningsbehoeften (Vyrastekova, 2021). Ouders rapporteren geen verschillen in sociale acceptatie tussen leerlingen met speciale onderwijsbehoeften in het speciaal onderwijs en leerlingen met speciale onderwijsbehoeften in inclusief onderwijs. Leerlingen in het reguliere onderwijs hebben volgens ouders echter meer vrienden. Ook wonen vrienden volgens ouders vaker in dezelfde buurt. Een laatste studie vergelijkt de sociale uitkomsten van verwezen leerlingen met die van zittenblijvers, die vergelijkbaar zijn op cognitieve capaciteiten, en concludeert dat vertraagde en verwezen leerlingen door leeftijdsgenoten als even populair worden gezien, en onderwijscontext hierin dus geen rol lijkt te spelen (Roeleveld et al., 2016).

In de laatstgenoemde studie wordt ook onderzoek gedaan naar de *relatie met de leerkracht* (Roeleveld et al., 2016). Uit de resultaten komt naar voren dat leerkrachten leerlingen die verwezen worden naar het speciaal onderwijs hoger beoordelen op afhankelijkheid in de relatie. Er worden geen verschillen in conflict gevonden in de relatie met de leerkracht. De gevonden verschillen verkleinen door de tijd heen en zijn daarnaast kleiner als leerlingen op jonge leeftijd verwezen worden naar het speciaal onderwijs.

Een studie naar de *sociale vaardigheden* van leerlingen met cerebrale parese (Tan et al., 2016) vergelijkt het sociaal functioneren van leerlingen in regulier en speciaal onderwijs. Het onderzoek concludeert dat de sociale adaptatie van deze leerlingen, waaronder hun relaties met leeftijdsgenoten, speelgedrag, vrijetijdsbesteding en copingmechanismen, minder sterk ontwikkeld is bij leerlingen in het speciaal onderwijs. Wanneer echter wordt gecontroleerd voor variabelen zoals leeftijd, verstandelijke beperking, grove motoriek, epilepsie en spraakbeperking, blijft dit effect marginaal significant. Dit suggereert dat de verschillen in sociale adaptatie tussen de twee onderwijsvormen kleiner worden wanneer rekening wordt gehouden met de diverse beperkingen van de leerlingen.

### **Overige factoren gerelateerd aan sociale uitkomsten in het speciaal onderwijs**

In enkele studies is aandacht voor mogelijke verklaringen voor verschillen in sociale uitkomsten tussen onderwijscontexten.

#### **Rol van demografische variabelen**

Allereerst lijkt geslacht mogelijk een rol te spelen bij de sociale uitkomsten. Zo komt uit een studie naar voren dat dove en slechthorende jongens meer antisociaal gedrag vertonen dan dove en slechthorende meiden, maar dat dit niet is gerelateerd aan onderwijscontext (Wolters et al., 2012). Ook in een studie uitgevoerd in cluster 4 van het speciaal onderwijs wordt geconcludeerd dat geslacht samenhangt met sociale uitkomsten: meiden ervaren vaker conflict in de leerkracht-leerlingrelatie en minder acceptatie na verwijzing naar het speciaal onderwijs dan jongens (Zweers et al., 2020).

#### **Rol van schoolkenmerken**

Verder suggereren de resultaten van een studie dat sociale acceptatie van leerlingen met extra onderwijsondersteuningsbehoeften niet zozeer wordt beïnvloed door het schooltype, maar met name door inclusieve kenmerken van de school (Vyrastekova, 2021). Dit betreft bijvoorbeeld hoe verwelkomend de school is, in hoeverre samenwerking en inclusie van leerlingen wordt bevorderd en in hoeverre het welbevinden van leerlingen centraal wordt gesteld.

## Welbevinden

Naast schooluitkomsten en sociale uitkomsten, is er in de literatuur ook gekeken naar de impact van het volgen van speciaal onderwijs op het welbevinden van leerlingen. In dit onderdeel beschrijven we deze literatuur, waarbij we onder welbevinden algeheel welbevinden, emotioneel welbevinden, sociaal welbevinden en schoolgerelateerd welbevinden van leerlingen verstaan.

### Samenvattend

- De verschillen in welbevinden tussen leerlingen in het speciaal onderwijs cluster 2 en 4 en leerlingen met vergelijkbare ondersteuningsbehoeften in het regulier onderwijs zijn over het algemeen klein, met name wanneer gebaseerd op leerling-rapportages en een zo vergelijkbaar mogelijke vergelijkingsgroep.
- Binnen de studies die wel verschillen tonen in welbevinden, wisselen de resultaten afhankelijk van het cluster speciaal onderwijs, de manier van meten (zelfrapportage versus ouder/leerkracht-rapportage) en vergelijkingsgroep (wel/niet gematcht op bepaalde achtergrondkenmerken, zoals geslacht, etnische en sociaaleconomische achtergrond en leeftijd).
- Leerlingen in het speciaal onderwijs cluster 3 lijken over verschillende aspecten van welbevinden positiever dan hun leeftijdsgenoten in het regulier onderwijs (o.a. schoolmotivatie en welbevinden met de leerkracht), terwijl in studies naar leerlingen in cluster 2 en 4 vaker een negatiever beeld van welbevinden wordt gevonden in het speciaal onderwijs.

Resultaten gebaseerd op ouder- en leerkrachtrapportages laten over het algemeen een minder positief beeld zien van het welbevinden van leerlingen in het speciaal onderwijs dan van leerlingen met vergelijkbare ondersteuningsbehoeften in het regulier onderwijs. Het referentiekader van ouders en leerkrachten – wat vaak gebaseerd is op een vergelijking met de andere leerlingen in de klas of op school, en daardoor verschilt tussen de twee onderwijscontexten – wordt in verschillende studies genoemd als mogelijke verklaring hiervoor.

### Beschrijving literatuur

Twaalf van de geïncludeerde studies onderzoeken de impact van speciaal onderwijs op het welbevinden van leerlingen. In al deze studies is gebruik gemaakt van een controlegroep. Zeven van deze studies kennen een longitudinaal design, drie een cross-sectioneel design, en in twee studies wordt gebruik gemaakt van een combinatie van longitudinaal en cross-sectioneel onderzoek. Welbevinden van de leerling wordt in de literatuur op zeer uiteenlopende manieren geoperationaliseerd.

We komen uitkomstmaten tegen die verwijzen naar algeheel welbevinden, emotioneel welbevinden, sociaal welbevinden en schoolgerelateerd welbevinden. In Tabel 5 wordt de operationalisering van welbevinden per studie samengevat.

Bij sommige uitkomstmaten lijkt sprake te zijn van enige overlap met sociale uitkomsten. Dat is bijvoorbeeld het geval bij gedragsuitkomsten van de leerlingen. Waar de studies onder sociale uitkomsten zich richten op sociaal gedrag, includeren we in dit hoofdstuk de studies naar externaliserend en/of internaliserend probleemgedrag. Een andere situatie waarin enige overlap optreedt, is wanneer de relatie met leerlingen en leerkrachten aan bod komt. In het deelhoofdstuk over de sociale uitkomsten van leerlingen ligt de nadruk op de ervaringen van leeftijdsgenoten en leerkrachten over de kwaliteit van deze relaties, terwijl in het deelhoofdstuk over welbevinden de ervaring van de leerling zelf centraal staat.

In tegenstelling tot schooluitkomsten en sociale uitkomsten is er niet een duidelijke categorisering te maken in uitkomsten die betrekking hebben op welbevinden. Dit komt door de grote verscheidenheid aan uitkomstmaten, en doordat binnen studies ook verschillende aspecten van welbevinden onderzocht worden. In tegenstelling tot het hoofdstuk over sociale uitkomsten, waar we een verdeling op basis van drie type uitkomstmaten maakten, vatten we in de volgende paragrafen over welbevinden de resultaten per studie voor ieder cluster samen.

**Tabel 5. Operationalisering welbevinden per studie**

Auteur (publicatiejaar)	Cluster(s)	Operationalisering welbevinden	Tool(s)
Bakker (2007)	Geen info	Zelfbeeld: relatie met klasgenoten, gevoel van eigenwaarde, gevoel van competentie, schooltaken	Leerlingvragenlijst
Brands (2000)	2	Sociaal-emotionele ontwikkeling: sociale aanpassing en verschillende aspecten van sociaal-emotionele ontwikkeling	Oudervragenlijst
Ledoux (2012)	3;4	Sociaal-emotionele ontwikkeling: gedrag, werkhouding, welbevinden met medeleerlingen en leerkracht, zelfvertrouwen en taakmotivatie	Docentvragenlijst
Ledoux (2015)	2;3;4	Sociaal-emotionele ontwikkeling: gedrag, werkhouding, welbevinden met medeleerlingen en leerkracht, zelfvertrouwen en taakmotivatie	Docentvragenlijst
Peetsma (2001)	3;4	Psychosociale ontwikkeling: zelfbeeld, welzijn op school, houding t.o.v. schoolwerk, gezondheid	Docentvragenlijst; docent- en leerlinginterviews
Roeleveld (2016)	Geen info	Sociaal-emotionele ontwikkeling: werkhouding, gedrag	Docentvragenlijst
Stoutjesdijk (2014)	4	Gedrags- en emotionele problemen: gedrag, werkhouding, welbevinden met medeleerlingen en leerkracht, zelfvertrouwen en taakmotivatie	Docentvragenlijst

Auteur (publicatiejaar)	Cluster(s)	Operationalisering welbevinden	Tool(s)
Stoutjesdijk (2016)	4	Gedrags- en emotionele problemen: teruggetrokkenheid/ depressiviteit, somatische klachten, angst/depressie, mentale problemen, aandachtsproblemen, regeloverschrijdend gedrag en agressief gedrag	Docentvragenlijst
Theunissen (2014)	2	Zelfvertrouwen: globaal zelfvertrouwen, en zelfvertrouwen op de domeinen sociale acceptatie, aandacht door ouders en uiterlijk	Leerlingvragenlijst
Van der Straaten (2020)	2	Kwaliteit van leven: fysiek, emotioneel, sociaal en schoolfunctioneren	Ouder- en leerlingvragenlijst
Wolters (2012)	2	Welbevinden op school: erkenning in de klas en geluk op school	Leerlingvragenlijst
Zweers (2020)	4	Zelfvertrouwen	Leerlingvragenlijst

### Cluster 2

In vijf studies wordt het welbevinden van leerlingen in cluster 2 onderzocht. De resultaten uit deze studies suggereren dat het verschil in welbevinden tussen dove en slechthorende leerlingen in het speciaal en regulier onderwijs over het algemeen relatief klein is, wanneer dit door leerlingen zelf wordt gerapporteerd. De studies die zich baseren op ouder-rapportages, laten daarentegen een beeld zien van lager welbevinden onder leerlingen in het speciaal onderwijs.

Uit een eerste studie komt naar voren dat het *globale zelfvertrouwen* en het *zelfvertrouwen met betrekking tot het uiterlijk* van doof en slechthorende leerlingen in het regulier en speciaal onderwijs niet van elkaar verschillen wanneer er wordt gecontroleerd voor taalontwikkeling, communicatievaardigheden en intelligentie (Theunissen et al., 2014). Ook de *sociale acceptatie* die leerlingen door leeftijdsgenoten ervaren verschilt niet tussen onderwijscontexten. Dove en slechthorende leerlingen in het reguliere onderwijs ervaren de *aandacht van ouders* wel als positiever dan dove en slechthorende leerlingen in het speciaal onderwijs. Een jongere leeftijd bij implantatie van een cochleair implantatie (CI) en langere duur van cochleaire implantaten hangt samen met hogere niveaus van zelfvertrouwen, ongeacht onderwijssetting.

In een ander onderzoek wordt juist gevonden dat leerlingen in cluster 2 zichzelf hoger beoordelen op *zelfvertrouwen* dan de vergelijkingsgroep in het reguliere onderwijs (Ledoux et al., 2015). De vergelijkingsgroep is in dit onderzoek zorgleerlingen met uiteenlopende problematiek, waardoor deze resultaten mogelijk kunnen afwijken. De auteurs van dit onderzoek vinden geen verschillen tussen leerlingen met een auditieve beperking en leerlingen met een taalontwikkelingsstoornis (TOS). Binnen cluster 2 worden daarentegen wel verschillen op basis van gender gevonden. Waar jongens zichzelf lager beoordelen op *welbevinden met de leerkracht* en *welbevinden met*

*medeleerlingen* dan meiden, scoren meiden lager op *zelfvertrouwen*. Deze genderverschillen zijn sterker voor TOS dan voor leerlingen met een auditieve beperking. Wat betreft *leerkrachtrapportage van gedrag en werkhouding* worden geen verschillen gerapporteerd tussen onderwijscontexten. Cluster 2 leerlingen met een meervoudige handicap scoren op gedrag en werkhouding lager dan cluster 2 leerlingen zonder meervoudige handicap.

Een derde studie vergelijkt het *welbevinden op school* in groep 8 en in de eerste klas van het voortgezet onderwijs, om de impact van de transitie naar het voortgezet onderwijs of voortgezet speciaal onderwijs op het welbevinden te vergelijken (Wolters et al., 2012). De studie concludeert dat het algehele schoolgerelateerd welbevinden vergelijkbaar is tussen dove en slechthorende leerlingen in het speciaal en in het reguliere onderwijs.

Een andere studie concludeert daarentegen dat de *schoolgerelateerde kwaliteit van leven* van dove en slechthorende leerlingen die speciaal onderwijs volgen significant en klinisch lager is dan van leerlingen in het reguliere onderwijs (van der Straaten et al., 2020). In deze studie wordt daarnaast gevonden dat, wanneer er wordt gecontroleerd voor geslacht, leeftijd en intelligentie, de *totale kwaliteit van leven* en *sociale kwaliteit van leven* lager is voor leerlingen in het speciaal onderwijs dan voor leerlingen in het reguliere onderwijs. Dit onderzoek kent een longitudinaal design, en onderzoekt ook de uitkomsten voor leerlingen die tussen de meetmomenten door de overstap hebben gemaakt naar het reguliere onderwijs. Ook voor deze groep komen de auteurs tot de conclusie dat de kwaliteit van leven van deze leerlingen lager is dan van leerlingen die hun gehele schooltijd op het reguliere onderwijs hebben doorgebracht. Ook Brands et al. constateren dat de *sociaal-emotionele ontwikkeling* van dove en slechthorende leerlingen in het regulier onderwijs positiever verloopt dan bij dove en slechthorende leerlingen in het speciaal onderwijs (Brands et al., 2000). In deze studie geldt dit voor de sociale aanpassing en het zelfbeeld van leerlingen.

Beide studies die rapporteren dat het welbevinden voor leerlingen in het speciaal onderwijs consistent lager is, baseren hun uitkomsten voornamelijk op ouder-rapportage. De studies waarin beperkte verschillen worden gevonden, zijn daarentegen gebaseerd op leerling-rapportage. Mogelijk is het referentiekader voor ouders anders dan voor leerlingen zelf, en vergelijken ouders de situatie van hun kind in het speciaal onderwijs met die van andere kinderen en/of hun verwachtingen, waardoor ouders met leerlingen in het speciaal onderwijs deze vragen anders beantwoorden dan ouders met kinderen in het regulier onderwijs.

### Cluster 3

In drie studies wordt het welbevinden van leerlingen in cluster 3 van het speciaal onderwijs geëvalueerd. Uit deze studies komt naar voren dat leerlingen die speciaal onderwijs volgen zichzelf over het algemeen hoger beoordelen op met name schoolmotivatie en welbevinden met de leerkracht dan hun leeftijdsgenoten in het reguliere onderwijs, terwijl dit voor veel andere aspecten van welbevinden vergelijkbaar is.

Een eerste studie naar welbevinden onder leerlingen in cluster 3 van het speciaal onderwijs (ten tijde van dit onderzoek bestond de benaming 'cluster 3' nog niet, maar het type onderwijs wel), evalueert de *algehele psychosociale ontwikkeling* van leerlingen in het speciaal onderwijs cluster 3 met die van risicoleerlingen in het reguliere onderwijs (Peetsma et al., 2001). De auteurs concluderen dat de *schoolmotivatie* gunstiger is bij leerlingen met een verstandelijke beperking in speciaal onderwijs dan bij gematchte risicoleerlingen in het reguliere onderwijs.

Er worden geen verschillen tussen onderwijscontexten gevonden op het gebied van zelfbeeld, welzijn op school, houding ten opzichte van schoolwerk en gezondheid.

Ook uit twee andere studies komt naar voren dat welbevinden over het algemeen positiever beoordeeld wordt door leerlingen die cluster 3 in het speciaal onderwijs volgen dan zorgleerlingen in het reguliere onderwijs met uiteenlopende problematiek, hoewel de specifieke uitkomsten verschillen tussen studies. Uit een studie in 2012 wordt geconcludeerd dat leerlingen in cluster 3 speciaal onderwijs zichzelf hoger beoordelen op *welbevinden met de leerkracht*, terwijl welbevinden met medeleerlingen, zelfvertrouwen op school en taakmotivatie vergelijkbaar wordt beoordeeld in beide onderwijscontexten (Ledoux et al., 2012). In een studie uit 2015 met dezelfde meetinstrumenten maar een andere steekproef komt juist naar voren dat cluster-3 leerlingen zichzelf positiever beoordelen op *taakmotivatie en zelfvertrouwen* dan zorgleerlingen in het reguliere onderwijs (Ledoux et al., 2015). Deze effecten worden vooral gevonden voor meiden en in mindere mate voor jongens. Deze studie concludeert daarentegen dat volgens leerkrachtrapportage leerlingen in cluster 3 veel lager scoren op *werkhouding* dan zorgleerlingen in het reguliere onderwijs.

### Cluster 4

In zes studies wordt het welbevinden van leerlingen met een cluster 4 indicatie onderzocht. Uit het onderzoek komt een wisselend beeld naar voren: waar de meeste studies concluderen dat het welbevinden vergelijkbaar is voor cluster 4-leerlingen in het speciaal en regulier onderwijs, wordt in enkele studies geobserveerd dat het welbevinden voor cluster 4 leerlingen in het speciaal onderwijs significant slechter is, met name het welbevinden met andere leerlingen.

In een eerste studie wordt de *psychosociale ontwikkeling* vergeleken tussen leerlingen die onderwijs krijgen in cluster 4 van het speciaal onderwijs en gematchte risicoleerlingen in het reguliere onderwijs (Peetsma et al., 2001). De onderzoekers concluderen dat leerlingen op basis van onderwijscontext niet verschillen op het gebied van motivatie, zelfbeeld, welzijn op school, houding ten opzichte van schoolwerk en gezondheid, op basis van leerling-rapportages. Ook in een studie naar *zelfvertrouwen* komt deze bevinding naar voren: het zelfvertrouwen van leerlingen met sociaal-emotionele en/of gedragsproblemen in het regulier onderwijs is vergelijkbaar ten tijde van verwijzing naar het speciaal onderwijs, en ontwikkelt zich ook op vergelijkbare wijze door de tijd heen (Zweers et al., 2020).

Twee studies naar de *sociaal-emotionele ontwikkeling* concluderen daarentegen dat leerlingen in cluster 4 van het speciaal onderwijs beduidend lager scoren op welbevinden dan zorgleerlingen met uiteenlopende indicaties in het reguliere onderwijs (Ledoux et al., 2012, 2015). Dit geldt met name voor *welbevinden met andere leerlingen*. Meiden in cluster 4 scoren lager dan jongens op welbevinden met andere leerlingen, zelfvertrouwen, en in mindere mate taakmotivatie. In cluster 4 is bovendien een discrepantie tussen oordeel van leerlingen en oordeel van leerkracht: leerkrachten beoordelen leerlingen in cluster 4 nog negatiever dan zichzelf. De auteurs merken op dat metingen van kindkenmerken via leerkrachtoordelen beperkingen kennen, omdat leerkrachten over het algemeen (onbewust) relatief beoordelen: ze vergelijken hun leerlingen onderling. Dit betekent dat het referentiekader van leerkracht varieert op basis van de context waarin ze werken, en dat leerkrachten in speciaal onderwijs de vragen over het gedrag van leerlingen wellicht op een andere manier beantwoorden – gebaseerd op andere normen – dan hun collega's in het regulier onderwijs. Geadviseerd wordt om dit verder te onderzoeken.

Tot slot is er in twee van de studies aandacht voor leerlingen met een specifieke indicatie. In de studies worden internaliserende en externaliserende gedragsproblematiek van leerlingen met autisme spectrum stoornis (ASS) (Stoutjesdijk, 2014) en ADHD (Stoutjesdijk et al., 2016) in het speciaal en regulier onderwijs vergeleken. De resultaten van beide studies laten zien dat er ten tijde van de verwijzing geen verschillen zijn in gedragsproblemen tussen de twee groepen leerlingen. Na verwijzing naar het speciaal onderwijs is er vervolgens sprake van een significante vermindering in gedragsproblemen. Deze ontwikkeling loopt parallel aan die van leerlingen die in regulier onderwijs verblijven. De vermindering in gedragsproblemen lijkt dus niet (alleen) verklaard te worden door het verwijzen naar een speciale onderwijssetting. Beide studies komen tot vergelijkbare conclusies.

In cluster 4 lijkt het erop dat het type vergelijkingsgroep een rol speelt bij verschillen in uitkomsten tussen studies: wanneer de vergelijkingsgroep in het reguliere onderwijs in sterkere mate is gematcht aan de onderzoeksgroep in het speciaal onderwijs, zijn de verschillen in welbevinden kleiner dan wanneer er potentieel grotere verschillen bestaan tussen de onderzoeksgroepen.

#### **Cluster onbekend**

Tot slot kan in twee studies naar welbevinden het cluster van speciaal onderwijs niet duidelijk worden opgemaakt. In een eerste studie wordt het *zelfbeeld* van leerlingen met een leerstoornis onderzocht. De auteurs concluderen dat leerlingen met algemene leerstoornissen een lager zelfbeeld hebben dan leerlingen met specifieke leerstoornissen (Bakker et al., 2007). Dit geldt vooral voor meiden in het reguliere onderwijs. In het speciaal onderwijs is het zelfbeeld van leerlingen met een leerstoornis positiever (alhoewel dit niet statistisch is getest) en niet gerelateerd aan het type leerstoornis.

In een tweede studie wordt het *gedrag en de werkhouding* van leerlingen die verwezen worden naar het speciaal onderwijs vergeleken met die van leerlingen die een jaar doubleren (Roeleveld et al., 2016). Bij de start van het onderzoek lijken zowel de academische als sociaal-emotionele behoeften van vertraagde en verwezen leerlingen vergelijkbaar. Wanneer er wordt gecontroleerd voor opleidingsniveau en migratieachtergrond van de ouders, worden leerlingen die verwezen zijn naar het speciaal onderwijs vervolgens echter negatiever beoordeeld op gedrag door hun leerkrachten. Er worden daarentegen geen verschillen in werkhouding gerapporteerd.

#### **Overige factoren gerelateerd aan welbevinden in het speciaal onderwijs**

In een aantal studies worden mogelijke verklaringen onderzocht voor verschillen in welbevinden tussen leerlingen in het speciaal en regulier onderwijs.

#### **Rol van demografische variabelen**

Allereerst worden in verschillende studies genderspecifieke verschillen gevonden in welbevinden. Zoals hierboven geschreven, vinden de meeste studies daar geen effect van onderwijssetting in. In een studie worden echter genderspecifieke verschillen gevonden tussen beide onderwijscontexten: het welbevinden op school verbetert voor dove en slechthorende jongens in het reguliere onderwijs, terwijl het enigszins verslechtert voor meiden (Wolters et al., 2012). In het speciaal onderwijs is dat juist andersom: het welbevinden van jongens vermindert in de transitie naar het voortgezet speciaal onderwijs, terwijl dat van meiden juist verbetert.

#### **Rol van sociale factoren**

Uit een studie, uitgevoerd onder dove en slechthorende leerlingen, komen verschillen in de belangrijkste voorspellers van welbevinden naar voren tussen beide onderwijscontexten (Wolters et al., 2012). Voor dove en slechthorende leerlingen in het reguliere onderwijs zijn acceptatie en populariteit onder leeftijdsgenoten en de relatie met de leerkracht voorspellers van welbevinden in groep 8, terwijl in de eerste klas van het voortgezet onderwijs de relatie met de leerkracht geen belangrijke voorspeller meer is. Voor leerlingen in het speciaal onderwijs is de relatie met de leerkracht een belangrijke voorspeller van welbevinden in groep 8. In de eerste klas is dat nog steeds een voorspeller, maar ook relatie met leeftijdsgenoten gaat er dan toe doen. Het lijkt er dus op dat de relatie met de leerkracht in het speciaal (voortgezet) onderwijs een grotere rol speelt in het welbevinden van leerlingen dan in het reguliere onderwijs.

# 6 Resultaten: analyse CBS-microdata

In dit hoofdstuk wordt ingegaan op de in-, door- en uitstroom van cluster 2 leerlingen in het onderwijs vanaf 2010 tot en met 2023, op basis van het maatwerkbestand dat is gemaakt in de CBS Microdata omgeving en de andere beschikbare gegevens in de CBS Microdata omgeving.

Als eerste wordt in paragraaf 5.1 ingegaan op de samenstelling van de leerling populaties van de vier cluster 2 instellingen in Nederland, door de jaren heen. Deze zijn onderverdeeld naar leerlingen die onderwijs hebben gevolgd op de leslocatie van een cluster 2 instelling en leerlingen die begeleiding van cluster 2 instellingen op regulier onderwijs hebben gekregen. Dit wordt gedaan op basis van de complete onderwijs inschrijvingsbestanden van alle leerlingen in Nederland, op jaar-basis. Vervolgens kijken we in paragraaf 5.2 op basis van het maatwerkbestand naar de verdeling van leerlingen die gedurende de onderzoeksperiode (2010-2023) zijn meegenomen. Het betreft leerlingen die alleen op cluster 2 instellingen hebben gezeten, leerlingen die alleen door cluster 2 instellingen zijn begeleid, en leerlingen die zowel op cluster 2 instellingen hebben gezeten en daarnaast ook in regulier onderwijs zijn begeleid door cluster 2 instellingen. Hierbij worden ook een aantal achtergrondgegevens als sekse, gezinssamenstelling en inkomenssituatie meegenomen.

Daarna gaan we in paragraaf 5.3 in op de doorstroom in het onderwijs, van alle leerlingen die in 2010 ofwel op een cluster 2 school zaten, ofwel werden begeleid vanuit een cluster 2 school in het reguliere onderwijs. Vervolgens gaan we in paragraaf 5.4 in op de resultaten van het onderwijs. Hoe komen cluster 2 leerlingen uiteindelijk terecht, welk onderwijstype ronden ze succesvol af (diploma), behalen ze een startkwalificatie, vinden ze werk en wat is het inkomen wanneer ze van school af zijn? Al deze zaken worden weer onderscheiden per cluster 2 instelling, en naar of ze alleen op cluster 2 instellingen onderwijs hebben gehad, of ze alleen door cluster 2 instellingen zijn begeleid, en leerlingen die zowel op cluster 2 instellingen hebben gezeten en daarnaast ook in regulier onderwijs zijn begeleid door cluster 2 instellingen. Ook worden hierin vergelijkingen gemaakt met een vergelijkbare groep qua leeftijd en afronding van het onderwijs, in de Nederlandse bevolking. In paragraaf 5.5, de laatste paragraaf van dit hoofdstuk gaan we in op het effect van de achtergrondvariabelen gezinssamenstelling en gezinsinkomen, op de eindresultaten in het onderwijs van cluster 2 leerlingen.

## Samenstelling leerling populaties cluster 2 onderwijs 2015-2023

### Samenvattend

- Het aantal leerlingen in cluster 2-onderwijs in Nederland is tussen 2015 en 2023 met 27,5% gestegen, van bijna 12.500 naar bijna 16.000 leerlingen.
- De groei komt voornamelijk door een toename van leerlingen die in regulier onderwijs worden begeleid door cluster 2 instellingen, terwijl het aantal leerlingen op cluster 2 instellingen stabiel blijft rond 8.000 per jaar.
- Het aandeel leerlingen met begeleiding vanuit cluster 2 in het reguliere onderwijs, ten opzichte van het totale aantal leerlingen dat begeleid werd door cluster 2 instellingen (so/vso en begeleiding in het regulier onderwijs) is gegroeid van 33,7% in 2015 naar 50,4% in 2023
- Vooral bij Auris en Viertaal is een sterke stijging te zien, met name bij het aantal begeleide leerlingen, terwijl bij Kentalis en Vitus Zuid meer schommelingen en geen duidelijke groei zichtbaar zijn.
- Auris heeft in 2023 het hoogste percentage begeleide leerlingen (62,5%), terwijl dit percentage bij de andere instellingen nergens boven de 50% uitkomt. Het laagste percentage begeleide leerlingen wordt gezien bij Vitus Zuid.

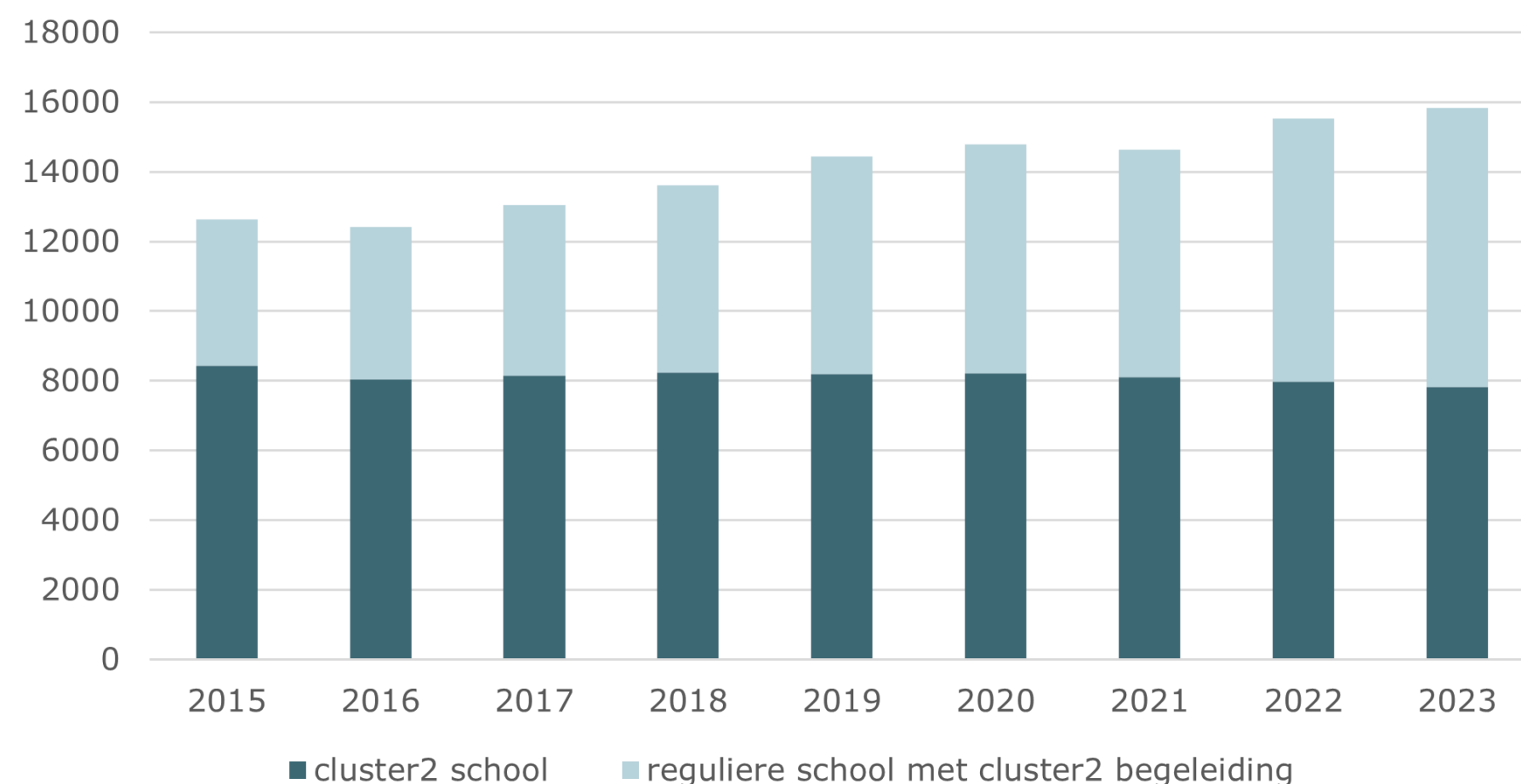
### Verdeling cluster 2/begeleiding cluster 2 algemeen

Als eerste gaan we in op het totaal aantal leerlingen in cluster 2, zowel leerlingen op cluster 2 instellingen als leerlingen in het basisonderwijs of speciaal basisonderwijs die worden begeleid door cluster 2 instellingen. Let wel, zoals eerder vermeld kunnen we de leerlingen die ambulante in het VO worden begeleid niet onderscheiden, hierover kunnen we dus ook geen informatie weergeven.

We gebruiken hiervoor de leerlingpopulaties na de invoering van passend onderwijs in 2014, maar vanwege de incomplete gegevens van 2014 geven we hier de stand van zaken vanaf 2015 weer.

In de onderstaande Figuur 1 zien we als eerst het totaal aantal leerlingen verdeeld naar 'op cluster 2 instellingen' en 'onder begeleiding van cluster 2 instellingen'. We zien in de figuur een aantal verschijnselen over de jaren heen.

**Figuur 1. Verdeling leerlingen naar cluster 2 en begeleiding door cluster 2 per jaar**

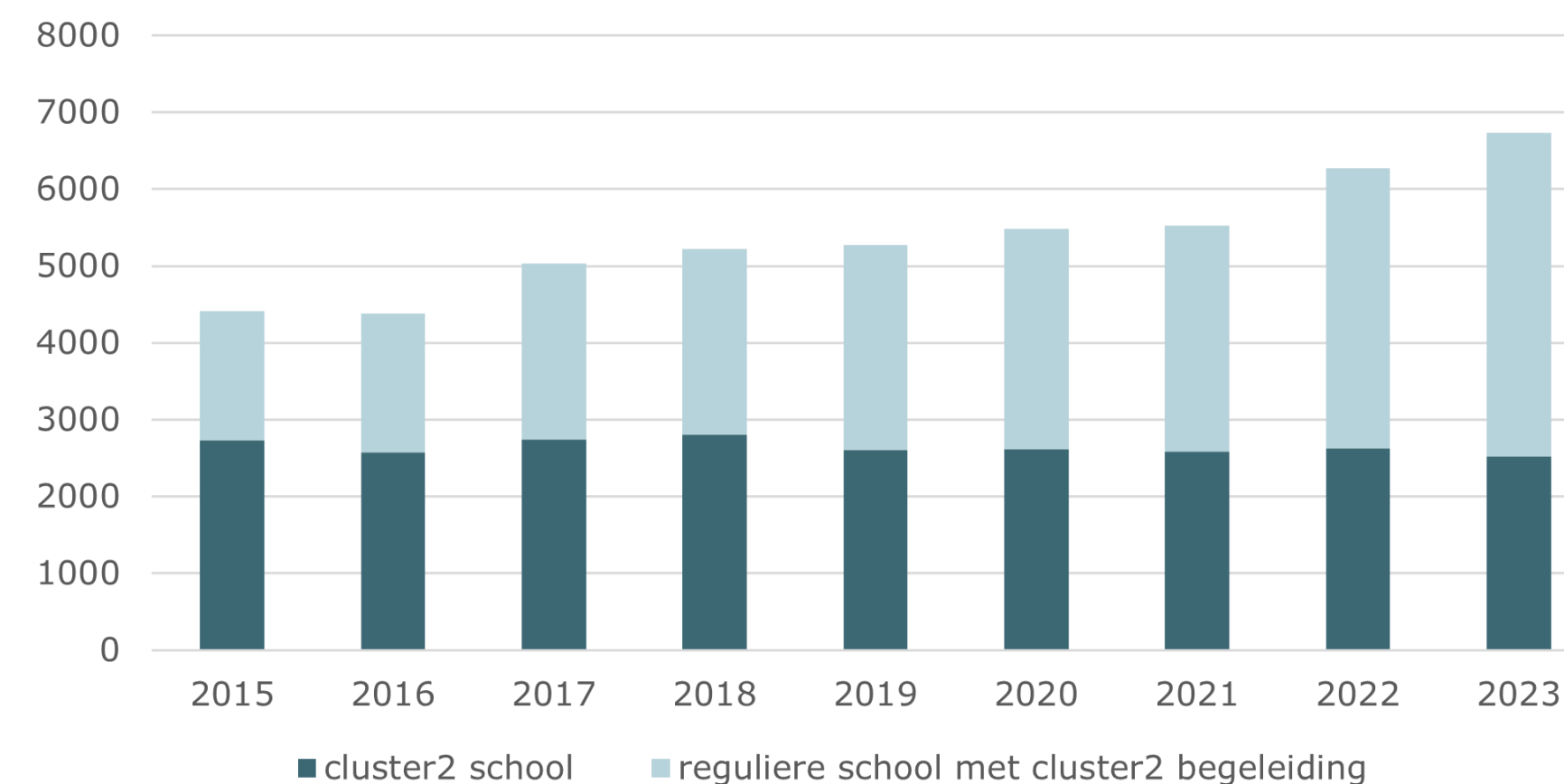


Als eerste zien we dat het totaal aantal leerlingen tot 2017 constant was, vanaf dat jaar zien we een duidelijke stijging elk jaar, van bijna 12.500 leerlingen in 2015 tot bijna 16.000 leerlingen in 2023, een stijging van 27,5% over negen jaar. Hierbij blijft het aantal leerlingen dat op een cluster 2 school zit heel constant, rond de 8.000 leerlingen, met marginale wijzigingen elk jaar. Het aantal leerlingen met begeleiding van een cluster 2 instelling in het reguliere onderwijs neemt na 2016 echter behoorlijk toe, van 33,6% in 2015 tot 50,6% in 2023. Om goed te kunnen vergelijken nemen we een streefpunt van 50% leerlingen in regulier onderwijs met begeleiding. Dat punt wordt in 2023 bereikt, zo is te zien in Figuur 1. Wanneer we deze verdeling toepassen op de vier cluster 2 instellingen zien we grote variaties.

#### **Verdeling cluster 2/begeleiding cluster 2 Auris**

Als eerste bekijken we de situatie bij Auris in Figuur 2 hieronder. Het totaal aantal leerlingen dat door Auris ondersteund wordt neemt over de afgelopen negen jaar fors toe, van ruim 4.400 in 2015 tot ruim 6.700 in 2023, een toename van bijna 54% over negen jaar.

**Figuur 2. Verdeling cluster 2/begeleiding Auris**

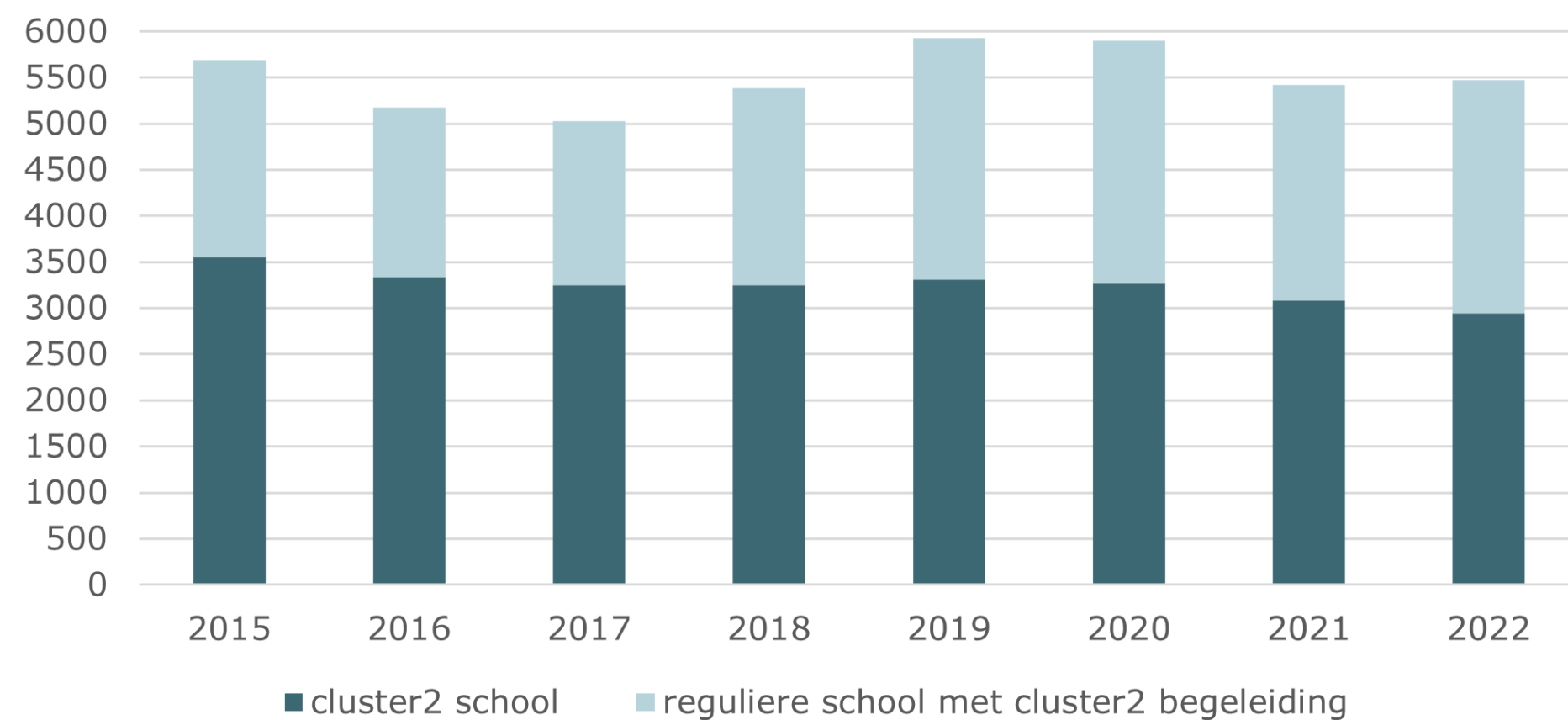


Het aantal leerlingen in het speciaal onderwijs van Auris schommelt iets over de jaren, en lijkt over alle jaren uiteindelijk iets af te nemen, van ruim 2.700 in 2015 tot ruim 2.500 in 2023, een afname van 200 leerlingen (7,5%). Bij leerlingen die begeleid worden door Auris in het regulier onderwijs zien we daarentegen een toename, van bijna 1.700 leerlingen in 2015 tot ruim 4.200 leerlingen in 2023, een toename van 150%. Bij Auris wordt qua verdeling het 50%-punt al in 2019 bereikt, en dit loopt op tot 62,5% begeleidde leerlingen in 2023. Auris haalt hiermee als enige cluster 2 instelling de 50% en gaat daarin zelfs verder, zoals blijkt.

#### **Verdeling cluster 2/begeleiding cluster 2 Kentalis**

De stand van zaken bij Kentalis (zie de Figuur 3 hieronder) laat een iets ander beeld zien. Ten eerste zien we bij Kentalis meer schommelingen in het totaal aantal leerlingen, met eerst een afname, daarna weer een toename en uiteindelijk weer een afname. Over de gehele periode zien we in totaal een netto afname van ruim 200 leerlingen (4%).

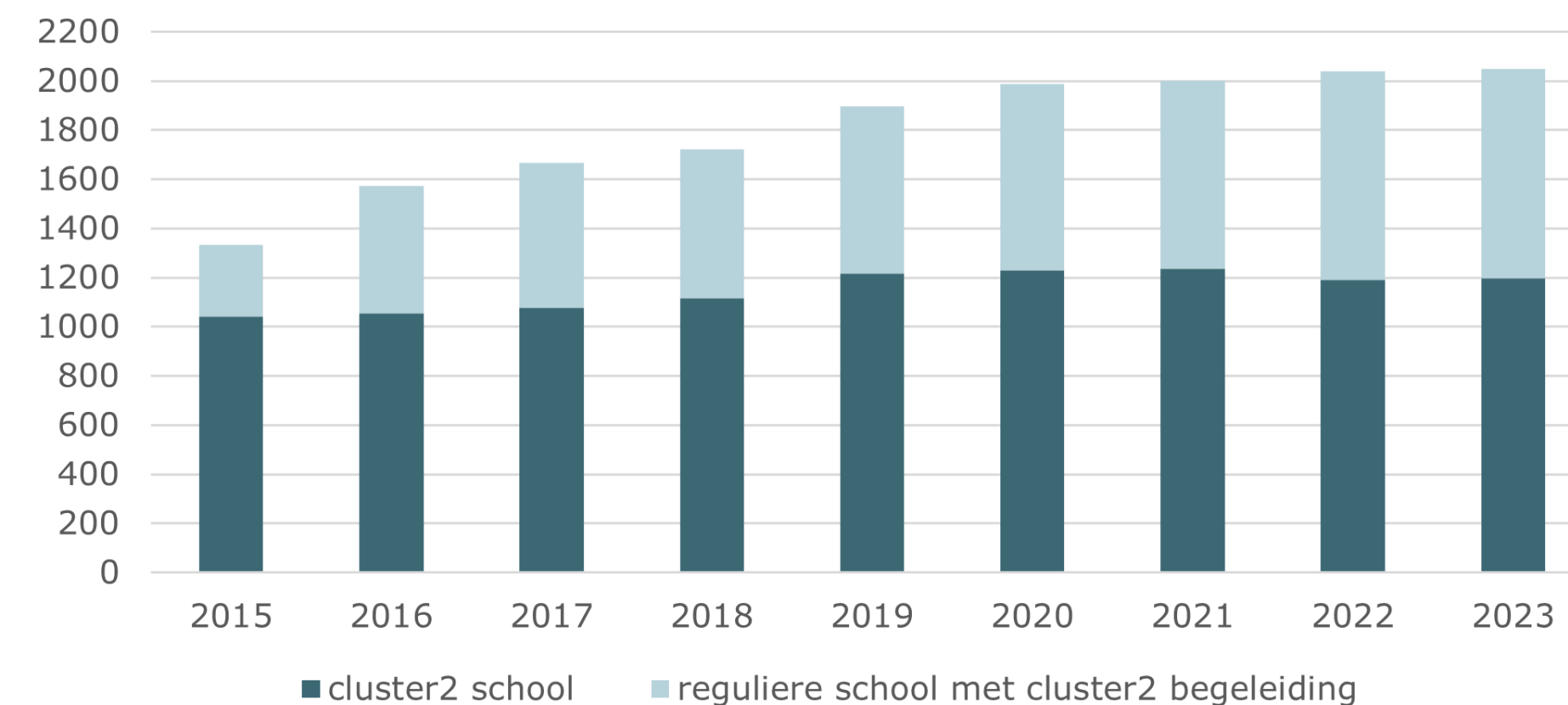
**Figuur 3. Verdeling cluster 2/begeleiding Kentalis**



Deze afname zien we vooral bij de leerlingen in het speciaal onderwijs van Kentalis, hier zien we een afname van ruim 3.500 in 2015 tot ruim 2.900 in 2023, een afname van 600 leerlingen (ruim 17%). Bij de leerlingen in het regulier onderwijs die begeleid worden door Kentalis zien we een stijging, van ruim 2.100 in 2015 tot ruim 2.500 in 2023, een stijging van 18%. Ook de verhouding tussen leerlingen op cluster 2 scholen en begeleidde leerlingen verandert in de loop van de tijd. Het percentage begeleidde leerlingen loopt op van 37,5% in 2015 tot uiteindelijk ruim 48% in 2023. Daarmee komt ook het percentage bij Kentalis in 2023 in de buurt van 50%.

Figuur 4 geeft de situatie bij de instelling van Viertaal weer.

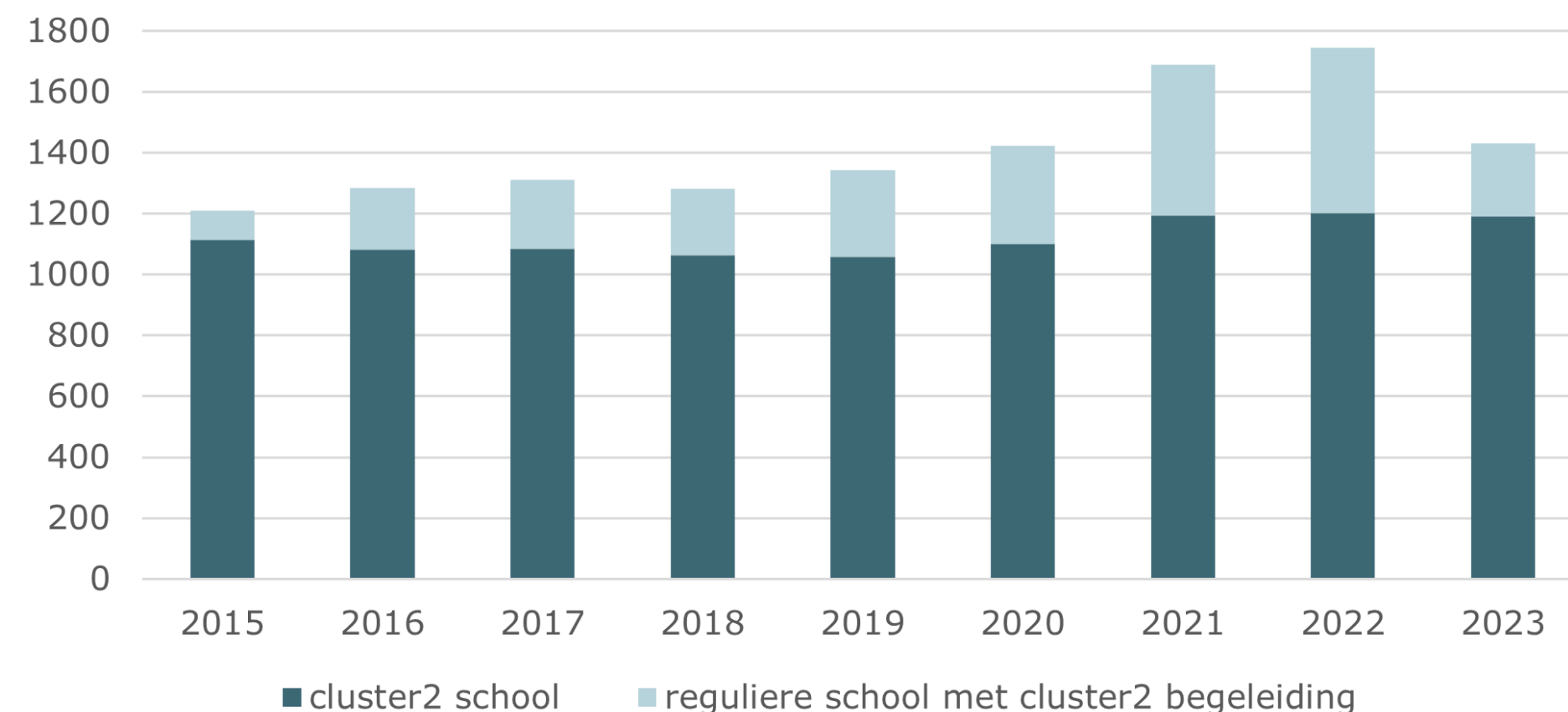
**Figuur 4. Verdeling cluster 2/begeleiding Viertaal**



Bij Viertaal zien we een stijging van het totaal aantal leerlingen tot en met 2020, daarna stabiliseert het aantal zich. De uiteindelijke toename in de loop der jaren bedraagt uiteindelijk ruim 700 leerlingen, van ruim 1.300 leerlingen in 2015 tot ruim 2.000 leerlingen in 2023, een toename van bijna 54%. Bij Viertaal zien we zowel een toename bij de leerlingen die speciaal onderwijs volgen bij Viertaal, als bij de door Viertaal begeleidde leerlingen in het regulier onderwijs. De toename bij leerlingen die speciaal onderwijs cluster 2 volgen was bijna 15% over de jaren, en de toename bij de begeleidde leerlingen was 193%. Ook bij Viertaal zien we een verschuiving in de verhouding speciaal onderwijs/ambulant begeleidde leerlingen, van 22% in 2015 naar bijna 42% in 2023.

Het beeld van de cluster 2 instelling Vitus Zuid wordt getoond in de Figuur 5 hieronder.

**Figuur 5. Verdeling cluster 2/begeleiding Vitus Zuid**



Bij Vitus Zuid zien we eerst een redelijk stabiel beeld van het aantal leerlingen, maar vanaf 2019 zien we een vrij forse toename, die in 2023 echter gevolgd wordt door een forse afname. Het beeld bij de leerlingen die speciaal onderwijs volgen op de cluster 2 instellingen van Vitus Zuid is redelijk stabiel, met een lichte toename over de jaren heen, van ruim 1.110 in 2015 tot bijna 1.200 in 2023, een toename van 7% over de jaren. Bij de ambulante begeleidde leerlingen zien we eerst een geleidelijke toename tot en met 2020, daarna in 2021 en 2022 een forse toename en ten slotte in 2023 weer een afname. Deze laatste afname lijkt foutief en in eerste instantie dachten we ook aan een foutieve codering of ontbrekende gegevens in de CBS Microdata bestanden, echter, we konden dit gegeven op verschillende manieren controleren en via elke route kwamen we op deze afname in 2023, dus we moeten aannemen dat deze correct is. Daarmee is de opgelopen toename van het deel door cluster 2 begeleidde leerlingen bij Vitus Zuid, van bijna 8% in 2015 tot 31% in 2022, in één keer teruggelopen naar 17%, en daarmee ver af van 50%.

## Verdeling cluster 2/begeleiding cluster 2 in het maatwerkbestand plus achtergrondvariabelen

In deze paragraaf gaan we in op de samenstelling van het maatwerkbestand, hoeveel leerlingen daarin uiteindelijk terecht zijn gekomen, op welke cluster 2 scholen ze hebben gezeten, door welke cluster 2 scholen ze werden begeleid, gecombineerd met een aantal achtergrondvariabelen.

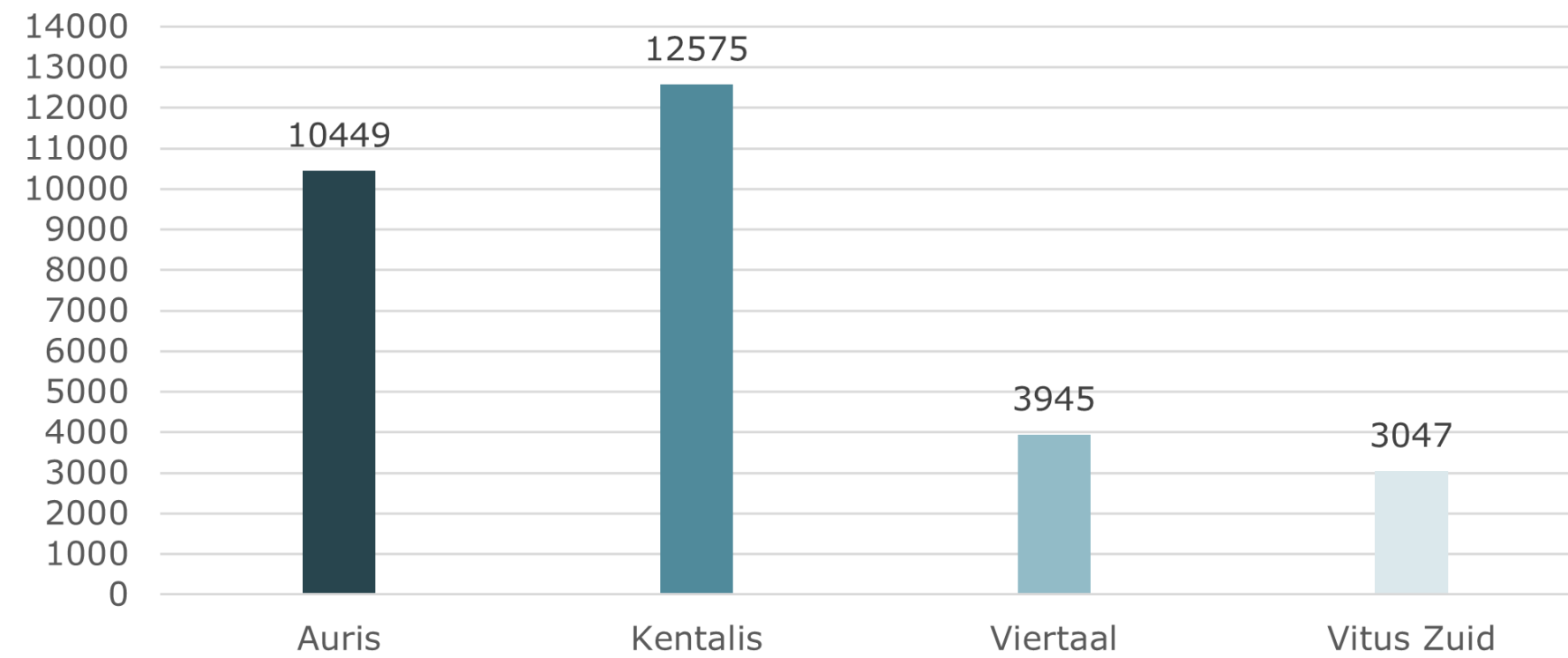
### Samenvattend

- Leerlingen die ondersteuning krijgen vanuit cluster 2 zijn in de onderzochte periode van 2010 tot 2023 vaker jongens, groeien minder vaak op in armoede, en komen in het geval van speciaal onderwijs iets vaker uit eenoudergezinnen in vergelijking met de algemene schoolgaande populatie.
- Het merendeel van de cluster 2-leerlingen (59%) zat alleen op een cluster 2-instelling voor speciaal onderwijs, 30% kreeg alleen begeleiding in regulier onderwijs en 11% combineerde beide vormen.
- Leerlingen op cluster 2-instellingen volgden gemiddeld 4,5 jaar speciaal onderwijs, terwijl begeleidde leerlingen in regulier onderwijs gemiddeld 3 jaar begeleiding kregen.
- Leerlingen die beide vormen combineerden, brachten meer tijd door in het speciaal onderwijs dan in het reguliere onderwijs.

### Verdeling en begeleiding in het maatwerkbestand

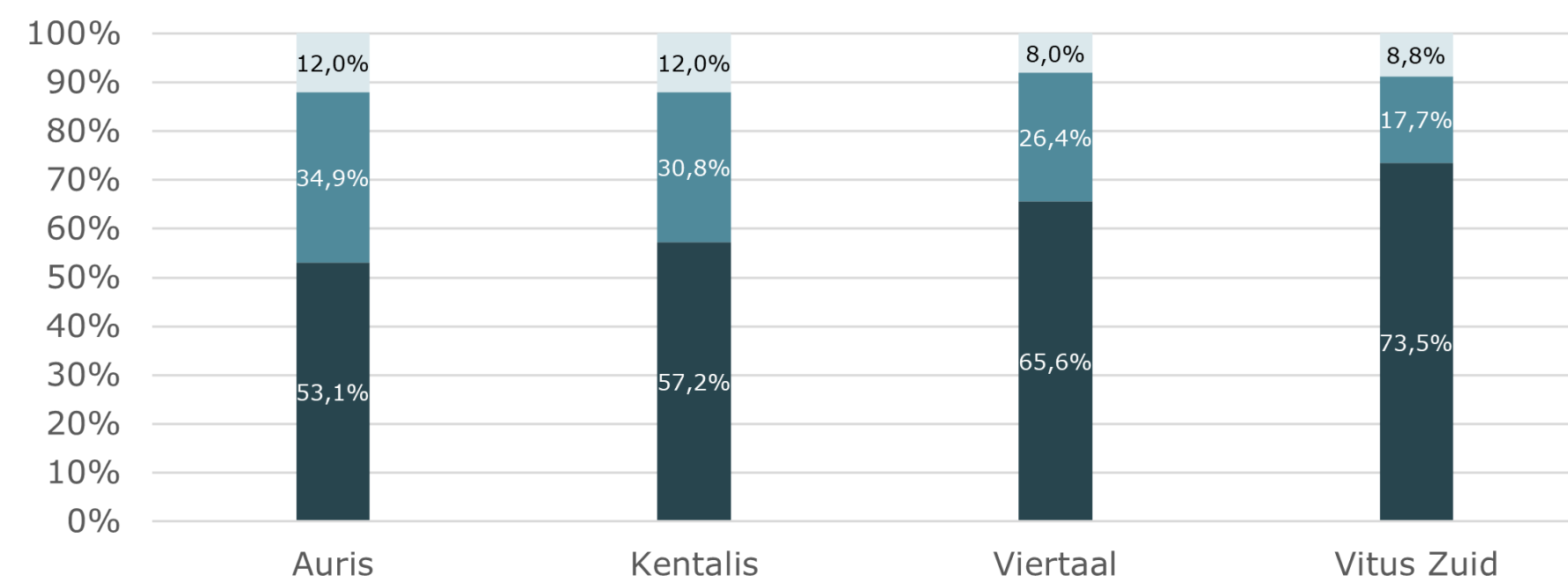
In Figuur 6 hieronder zien we het totaal aantal leerlingen per cluster 2 instelling in het maatwerkbestand. Er zitten in totaal ruim 28.000 leerlingen in het maatwerkbestand over de jaren 2010-2023. Dit betekent dat er sprake is van een geringe overlap tussen de verschillende instellingen voor speciaal onderwijs. In de gehele periode hebben bijna 1.500 kinderen (5%) op meerdere cluster 2 instellingen gezeten. De grootste overlap zien we tussen Auris en Kentalis, waarvan ruim 550 kinderen op een school van beide instellingen hebben gezeten. Dit kan worden verklaard door een wisseling die heeft plaatsgevonden tussen deze twee instellingen in een van de regio's. Over het algemeen is de overlap tussen de cluster 2 instellingen beperkt.

**Figuur 6. Totaal aantal leerlingen naar cluster 2 instelling in maatwerkbestand 2010-2023**



Omdat we in het maatwerkbestand leerlingen over langere tijd volgen (maximaal 14 jaar), kunnen we ook aangeven welk deel van de leerlingen sinds 2010 alleen op cluster 2 scholen heeft gezeten, welk deel van de leerlingen alleen met begeleiding van cluster 2 instellingen, op reguliere scholen heeft gezeten, en welk deel van de leerlingen zowel op een cluster 2 school als op een reguliere school met begeleiding van cluster 2 instellingen heeft gezeten. Dit wordt getoond in Figuur 7.

**Figuur 7. Verdeling cluster 2/begeleiding cluster 2/beide in maatwerkbestand**



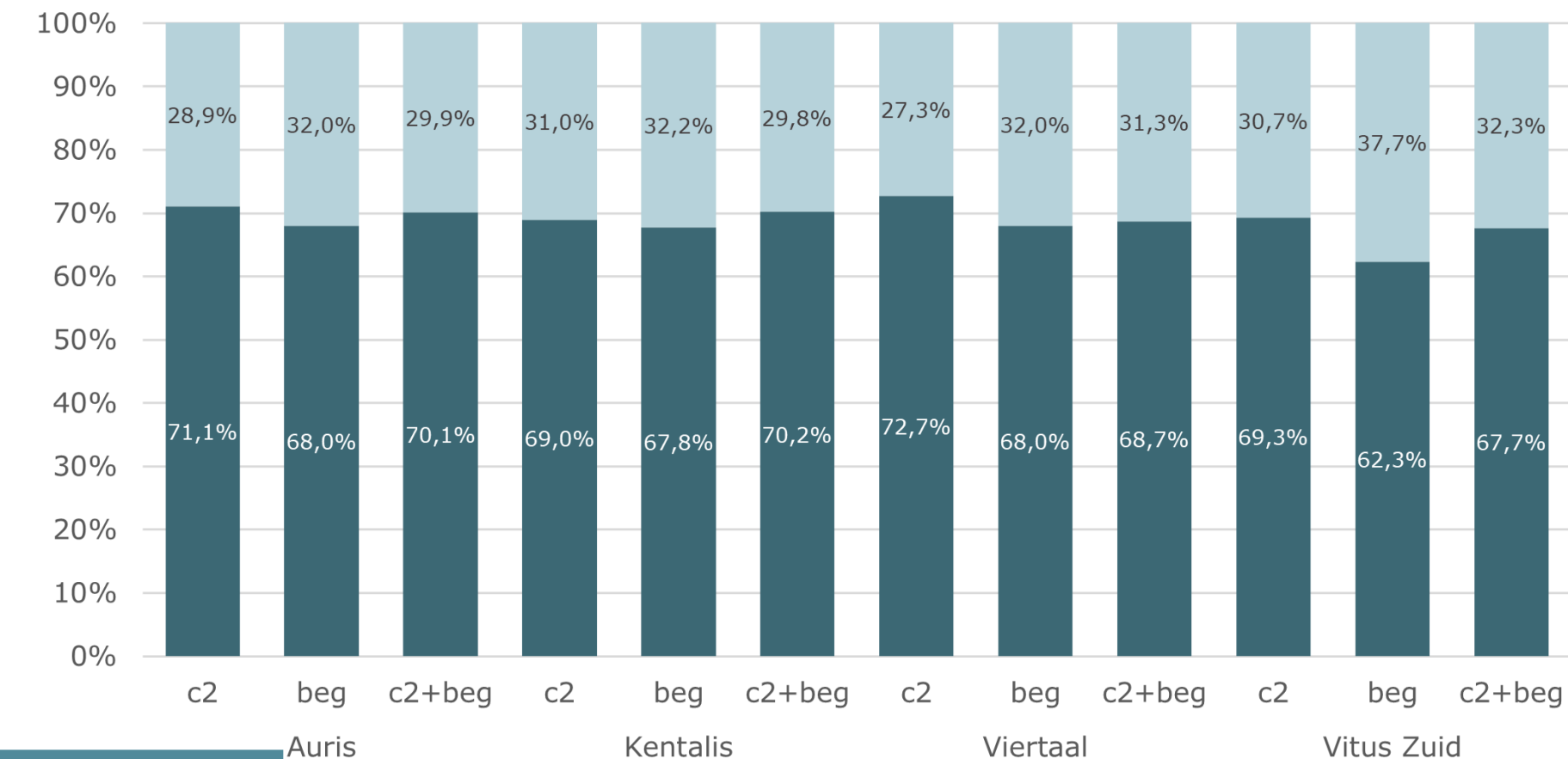
■ alleen cluster 2 school  
 ■ alleen cluster 2 school begeleiding  
 ■ zowel cluster 2 school en cluster 2 begeleiding

Verreweg de meeste leerlingen die cluster 2 onderwijs hebben gevolgd hebben alleen op cluster 2 scholen gezeten (bijna 59%), ruim 30% heeft alleen op regulier onderwijs gezeten met begeleiding van een cluster 2 school en ruim 11% heeft zowel op een cluster 2 school gezeten als begeleiding van een cluster 2 school in het regulier onderwijs. Naar verhouding heeft Vitus Zuid de meeste leerlingen die alleen op de eigen cluster 2 scholen hebben gezeten, Auris de minste.

Ten aanzien van dit beeld hebben we nog naar drie achtergrondvariabelen gekeken, namelijk sekse van de kinderen, gezinssamenstelling gezin van herkomst (specifiek 'eenoudergezin'), en inkomenssituatie gezin van herkomst (specifiek 'armoede' <sup>[15]</sup>).

De verdeling naar jongens/meisjes laat het volgende beeld zien (zie Figuur 8). Het percentage jongens in cluster 2 (of begeleid door cluster 2) is met bijna 70% ruim hoger dan in de Nederlandse bevolking. Overigens is het wel significant minder dan in het totale speciaal onderwijs in Nederland (73,8%<sup>[16]</sup>). Tussen de scholen en naar de onderverdeling naar cluster 2, begeleiding, of beide, zien we geen significante verschillen.

**Figuur 8. Verdeling jongens/meisjes in cluster 2 onderwijs naar school en begeleiding**



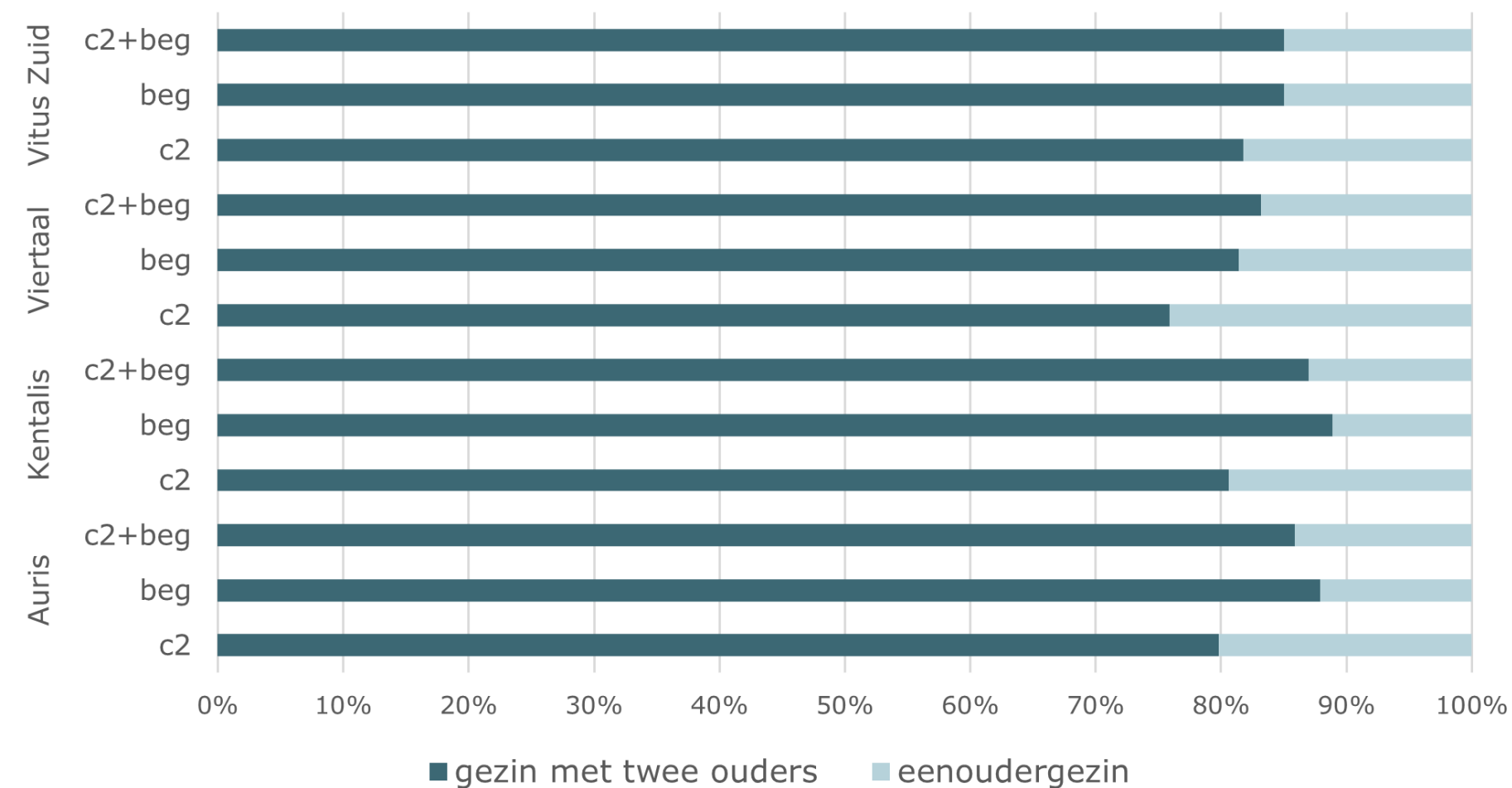
15 Voor de afbakening van armoede gebruikt het CBS de lage-inkomensgrens. Naast het inkomen worden aanvullende indicatoren gebruikt om de kans op armoede te beschrijven. Het betreft de verblijfsduur onder de inkomensgrens, de vermogenspositie, de omvang van de vaste lasten en het oordeel over de eigen financiële positie.

16 'Naar het gespecialiseerd onderwijs of niet?' Inspectie van het Onderwijs, 2024.

Wanneer we naar de gezinssamenstelling van het gezin van herkomst kijken, en dan met name het onderscheid tussen eenoudergezinnen (bekende risicofactor) en gezinnen met twee ouders, zien we dat over de hele populatie het percentage kinderen afkomstig uit een eenoudergezin met 17% net iets hoger is dan in de gehele bevolking (ruim 16%). Dit verschil is weliswaar significant, maar het is niet bijzonder groot.

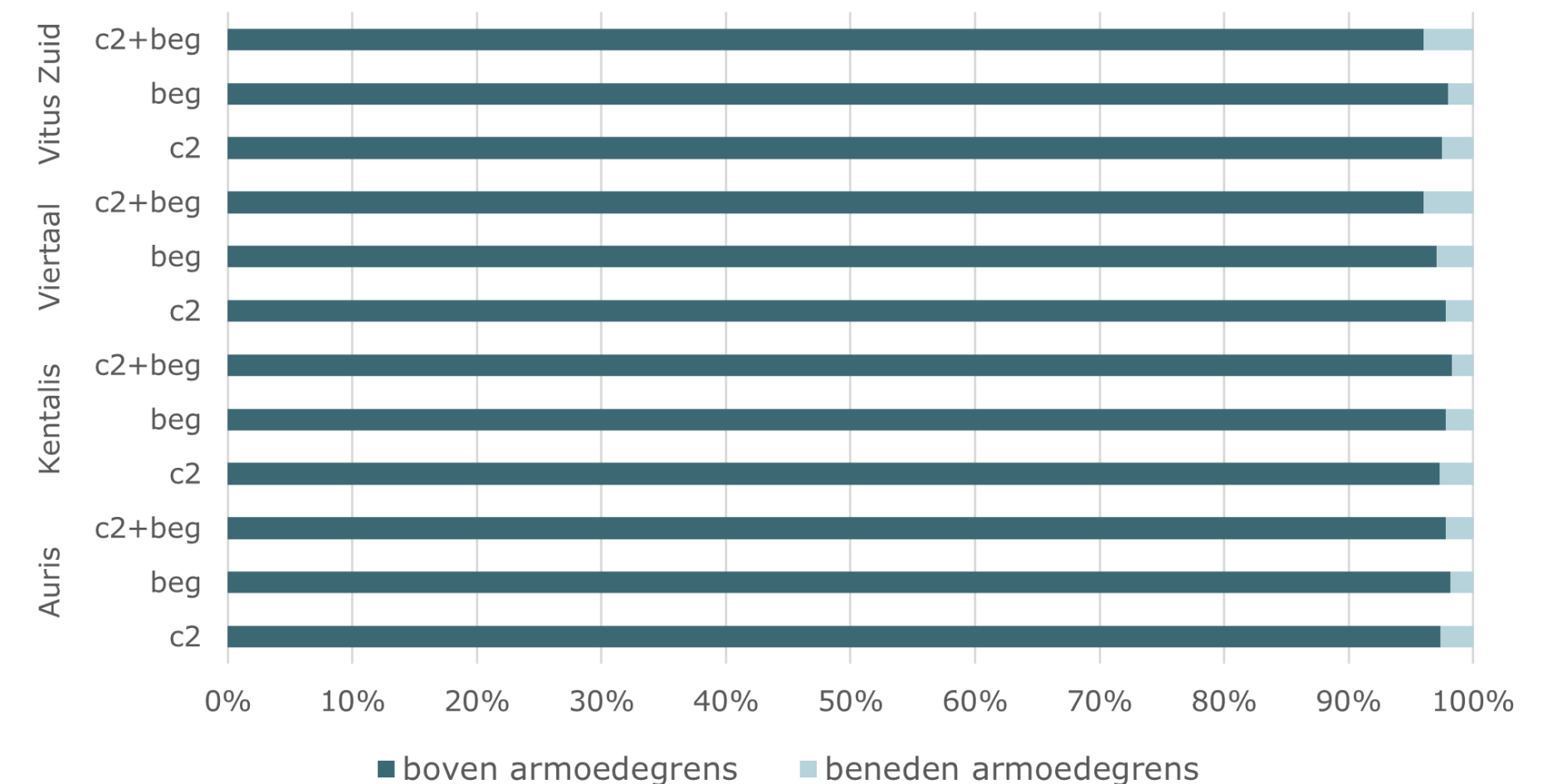
Wanneer we de gezinssamenstelling onderverdeeld naar school en begeleiding weergeven zien we het volgende beeld (zie Figuur 9). Hier zien we wel een significant onderscheid, namelijk dat bij de kinderen die alleen cluster 2 onderwijs op een cluster 2 school hebben gevolgd, het percentage kinderen afkomstig uit eenoudergezinnen hoger is dan bij de kinderen die alleen begeleiding of die beide hebben gekregen, namelijk 20% tegenover gemiddeld 13%. Tussen de instellingen zijn de verschillen niet significant.

**Figuur 9. Gezinsamenstelling kinderen in het cluster 2 onderwijs naar school en begeleiding**



Het onderscheid naar armoede (boven de armoedegrens of onder de armoedegrens) laat voor de hele groep leerlingen zien dat ruim 2% afkomstig is uit een gezin met een inkomen beneden de armoedegrens. Dit is veel (en significant) lager dan in de gehele bevolking, waar 5% van de kinderen afkomstig is uit een gezin met een inkomen beneden de armoedegrens. Wanneer we dit beeld verdiepen naar de verschillende instellingen en begeleiding vanuit de instellingen zien we het volgende beeld (zie Figuur 10). Op sommige plekken lijkt het percentage iets hoger dan op andere plekken, maar nergens zien we een significant verschil tussen de gevonden percentages kinderen die onder de armoedegrens opgroeien.

**Figuur 10. Kinderen afkomstig uit gezin met inkomen boven/beneden de armoedegrens**



Wanneer we kijken naar de gemiddelde duur dat leerlingen op cluster 2 scholen zitten, of dat ze begeleiding krijgen van cluster 2 instellingen, zien we het volgende beeld (zie Tabel 6).

Bij alle vier de instellingen zien we vrijwel hetzelfde beeld, kinderen die alleen naar een leslocatie van een cluster 2 instelling gaan, zitten gemiddeld tussen 4 en 5 jaar op een cluster 2 school. Kinderen die alleen begeleiding krijgen van een cluster 2 instelling in het regulier basisonderwijs of speciaal basisonderwijs, krijgen deze begeleiding gemiddeld 3 jaar. Echter, wanneer kinderen zowel op een cluster 2 school hebben gezeten en begeleiding hebben gekregen van een cluster 2

instelling, was het verblijf op de cluster 2 school gemiddeld ruim 3 jaar en de begeleiding in het regulier basisonderwijs of speciaal basisonderwijs duurde gemiddeld ruim 2 jaar. Volgens deze tabel hebben kinderen die beide vormen hebben gevolgd, gemiddeld dus het langst te maken gehad met cluster 2 onderwijs. Er werden geen significante verschillen gevonden tussen de jaren die meegenomen werden voor deze vergelijking.

**Tabel 6. Gemiddeld aantal jaar in de genoemde school/begeleiding per cluster 2 instelling in de periode 2010-2023**

	Auris		Kentalis		Viertaal		Vitus Zuid	
	Jaar C2	Jaar Beg	Jaar C2	Jaar Beg	Jaar C2	Jaar Beg	Jaar C2	Jaar Beg
C2 school	4,2		4,7		4,4		4,7	
C2 begeleiding		3,0		3,1		3,0		2,8
C2 school en C2 begeleiding	3,1	2,3	3,2	2,2	3,1	2,3	3,1	2,1

### Schoolloopbaan (en daarna) cluster 2 leerlingen 2010-2023

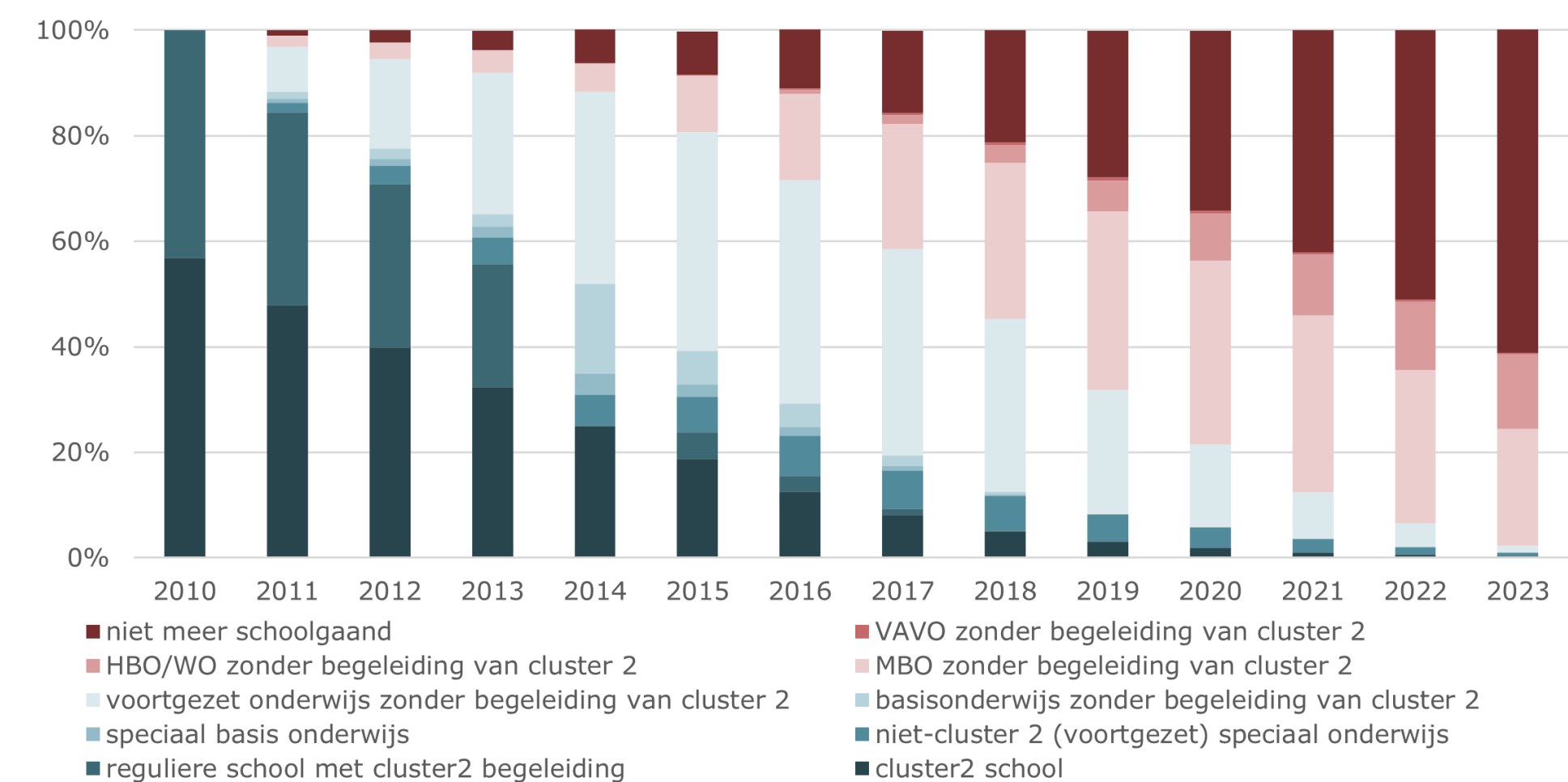
In de onderstaande vier figuren wordt per cluster 2 instelling weergegeven hoe leerlingen in het cluster 2 onderwijs (zowel op cluster 2 scholen als begeleid door cluster 2 instellingen) doorstromen in het onderwijs in de periode 2010-2023. Het gaat hierbij om alle leerlingen die in 2010 ofwel op een cluster 2 school zaten, ofwel werden begeleid vanuit een cluster 2 instelling in het reguliere onderwijs. In de selectie werd geen onderscheid gemaakt naar leeftijd of leerjaar op school, het betrof simpelweg alle leerlingen die in oktober 2010 geregistreerd stonden als leerling van een cluster 2 school of als leerling begeleid door een cluster 2 instelling. Het betrof in totaal bijna 15.400 leerlingen in 2010, verdeeld over de vier cluster 2 instellingen. Vervolgens werd elk volgend jaar dit beeld bijgewerkt met de onderwijs situatie ten aanzien van diezelfde leerlingen in het volgende jaar, tot en met 2023.

#### Schoolloopbaan Auris

Figuur 11 laat het beeld zien voor Auris. We zien dat vanaf 2010, bijna 57% van de leerlingen op een Auris cluster 2 school zat, ruim 43% werd door Auris begeleid in het reguliere onderwijs (basis-onderwijs of speciaal basisonderwijs). Daarna zien we het beeld jaarlijks verlopen, waarbij er elk volgend jaar minder leerlingen op een cluster 2 school zitten of onder begeleiding van een cluster 2 instelling zijn. Zoals in het plan van aanpak over de databestanden staat beschreven, zien we in 2014 geen door cluster 2 begeleide leerlingen in het reguliere onderwijs. Zoals vermeld zitten deze leerlingen wel gewoon in het bestand, echter alleen voor 2014 wisten we niet of ze wel of niet begeleid werden door een cluster 2 instelling. Zoals in het plan van aanpak beschreven leidt dit in 2014 vooral tot een groter percentage leerlingen in het reguliere basis onderwijs en leerlingen in

het speciaal basisonderwijs. In het jaar erna, 2015, worden de begeleide leerlingen wel weer als begeleid geregistreerd en zien we ze ook weer verschijnen. Uiteindelijk zien we de laatste (paar) kinderen onder begeleiding in het basisonderwijs of speciaal basisonderwijs in 2018, maar op de cluster 2 scholen zelf blijven we kinderen zien (niet veel) tot en met 2024, dus 14 jaar na de start in 2010. Het percentage kinderen op het reguliere VO (waarbij relatief veel praktijkonderwijs en relatief weinig havo/vwo onderwijs) neemt vanaf het tweede jaar (2011) sterk toe, met een hoogtepunt in 2016 (ruim 42%), waarna het weer geleidelijk afneemt. Ook het MBO start vanaf het 2<sup>e</sup> jaar (2011), maar daar verloopt de jaarlijkse toename langzamer dan in het VO, met het hoogtepunt ook verderop in de tijd, namelijk in het 11<sup>e</sup> jaar, 2020 (bijna 35%). Het hoger onderwijs (HBO en WO) zien we pas voor het eerst verschijnen in het 5e jaar (2014), en loopt daarna heel langzaam op tot het hoogtepunt in het allerlaatste jaar, 2023, met ruim 14%.

**Figuur 11. Schoolloopbanen leerlingen Auris**

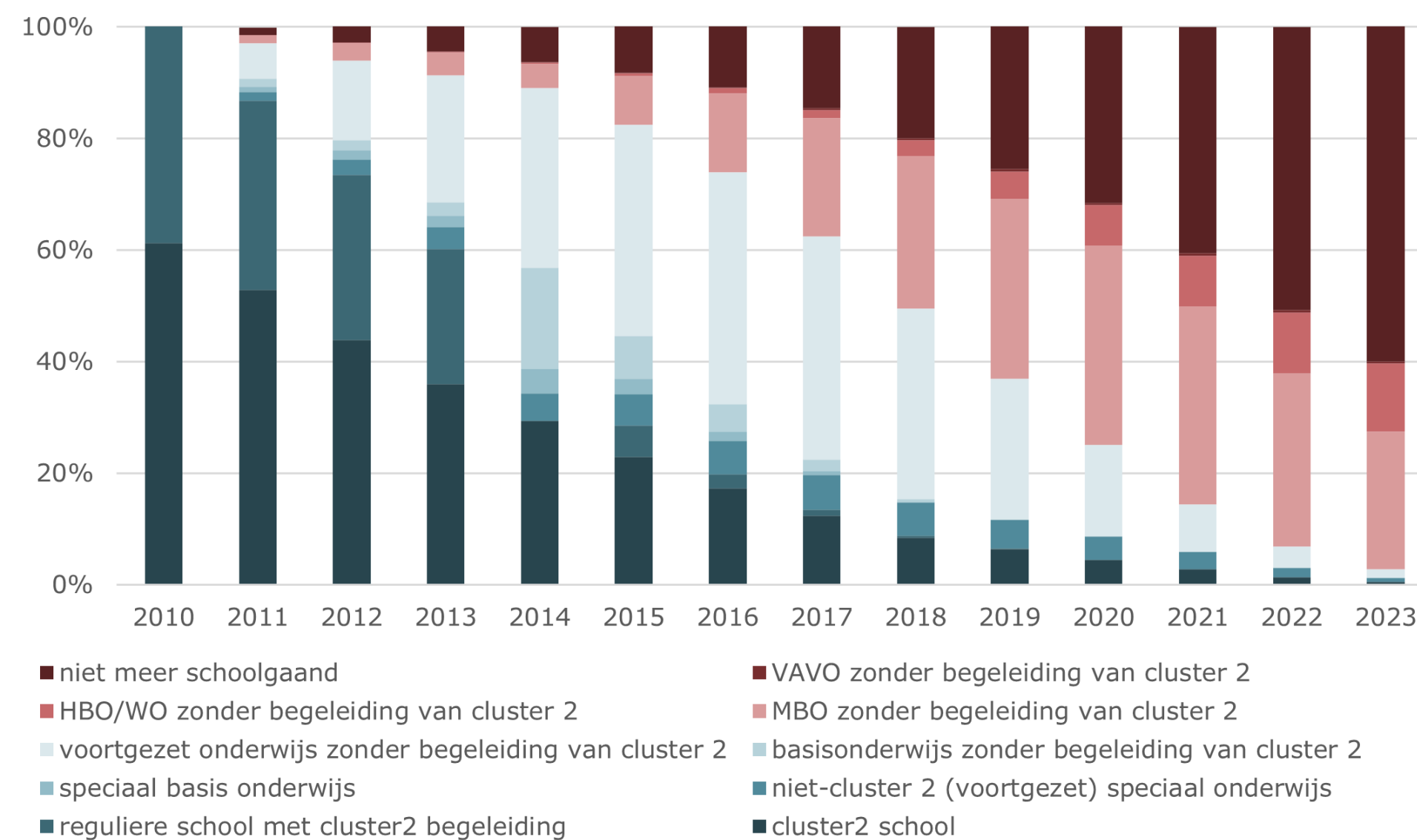


De laatste categorie zijn de schoolverlaters (niet meer schoolgaand). Ook deze categorie zien we voor het eerst in het 2<sup>e</sup> jaar (2011), maar dan nog een heel laag percentage, en dat loopt wel geleidelijk steeds harder op, tot ruim 50% in het op-een-na laatste jaar 2022 en tot ruim 61% in het laatste jaar. Dus van alle leerlingen die in 2010 op een cluster 2 school van Auris zaten of door een cluster 2 instelling van Auris werden begeleid in het basisonderwijs of speciaal basisonderwijs (verspreid over alle leerjaren overigens!), zit na 14 jaar onderwijs, nog bijna 39% in het onderwijs, 36% in het HBO/WO en MBO, de rest (3%) verspreid over cluster 2 school, niet-cluster 2 voortgezet speciaal onderwijs, VO en Vavo.

### Schoolloopbaan Kentalis

Voor Kentalis hebben we hetzelfde beeld gemaakt over de doorstroom over de 14 jaar onderwijs van de leerlingen die in 2010 ofwel op een Kentalis school zaten, ofwel werden begeleid door Kentalis in het reguliere basisonderwijs of speciaal basisonderwijs, zie Figuur 12 hieronder.

**Figuur 12. Schoolloopbanen leerlingen Kentalis**



We zien grotendeels een overeenkomstig beeld bij Kentalis als dat we bij Auris zagen. Alleen het percentage begeleidde kinderen is iets lager in 2010 (39% tegenover 43% bij Auris) en daardoor is het percentage leerlingen op een cluster 2 school iets hoger. Maar het verloop laat een heel gelijk beeld zien met maar kleine variaties. Het hoogtepunt van leerlingen in het VO (waarbij relatief veel praktijkonderwijs en relatief weinig havo/vwo onderwijs) zit eveneens in 2016 maar is met ruim 41% net iets lager, en het hoogtepunt van studenten in het MBO zit eveneens in 2020, maar is met bijna 36% net iets hoger dan bij Auris. HBO/WO studenten zien we bij Kentalis iets eerder voor het eerst verschijnen, in 2012, met ook hier het hoogtepunt van studentaantallen in 2023, ruim 12%, hetgeen iets lager is als bij Auris. Ook bij Kentalis zien we dat de begeleiding in het basisonderwijs of speciaal basisonderwijs doorloopt tot en met 2018 en ook hier zien we kinderen op de cluster 2 scholen zelf, tot en met 2023 (ook hier heel weinig overigens).

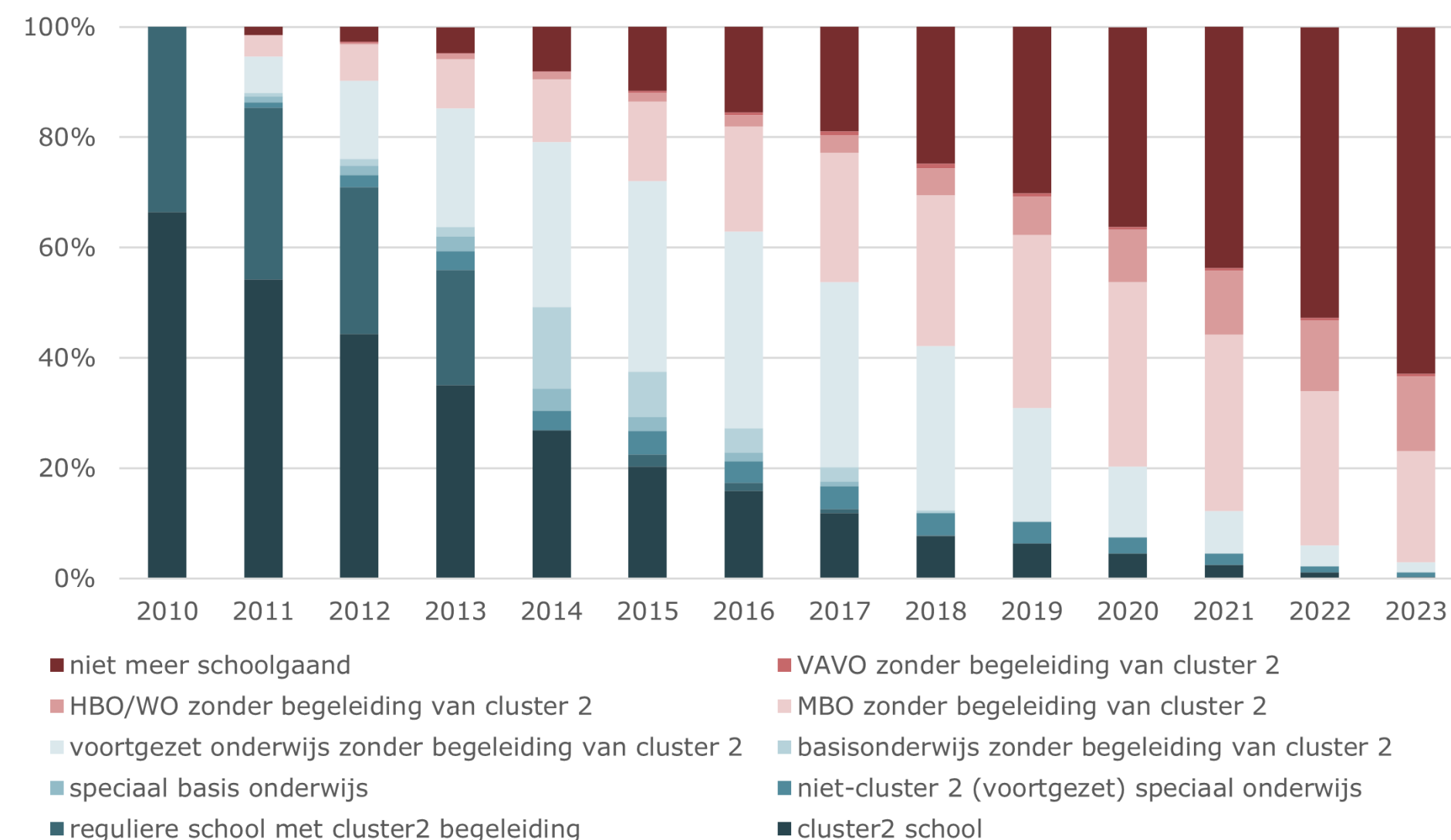
Het verloop van de schoolverlaters is vrijwel gelijk aan dat bij Auris, ruim 1% schoolverlaters in 2011 tot 60% in 2023, met de grootste sprongen in de laatste drie jaar.

### Schoolloopbaan Viertaal

Net als bij Auris en Kentalis, is ook de doorstroom bij Viertaal overzichtelijk weergegeven in Figuur 13. We zien wederom een zeer overeenkomstig beeld als bij Auris en Kentalis, waarbij voor Viertaal geldt dat in het eerste jaar 2010, minder kinderen begeleiding van Viertaal kregen in het reguliere basisonderwijs of speciaal basisonderwijs, namelijk ruim een derde (34%).

Verder zijn de ontwikkelingen vrijwel gelijk aan de ontwikkelingen bij Auris en Kentalis. Ook hier neemt het aantal kinderen onder begeleiding sterk af na 2014 tot bijna nul in 2017. Het cluster 2 onderwijs bij Viertaal en het niet-cluster 2 voortgezet speciaal onderwijs, blijft de gehele periode voortduren, waarbij voor die laatste wel geldt dat het percentage gedurende de gehele periode erg laag is, maar het blijft voortbestaan.

**Figuur 13. Schoolloopbanen leerlingen Viertaal**

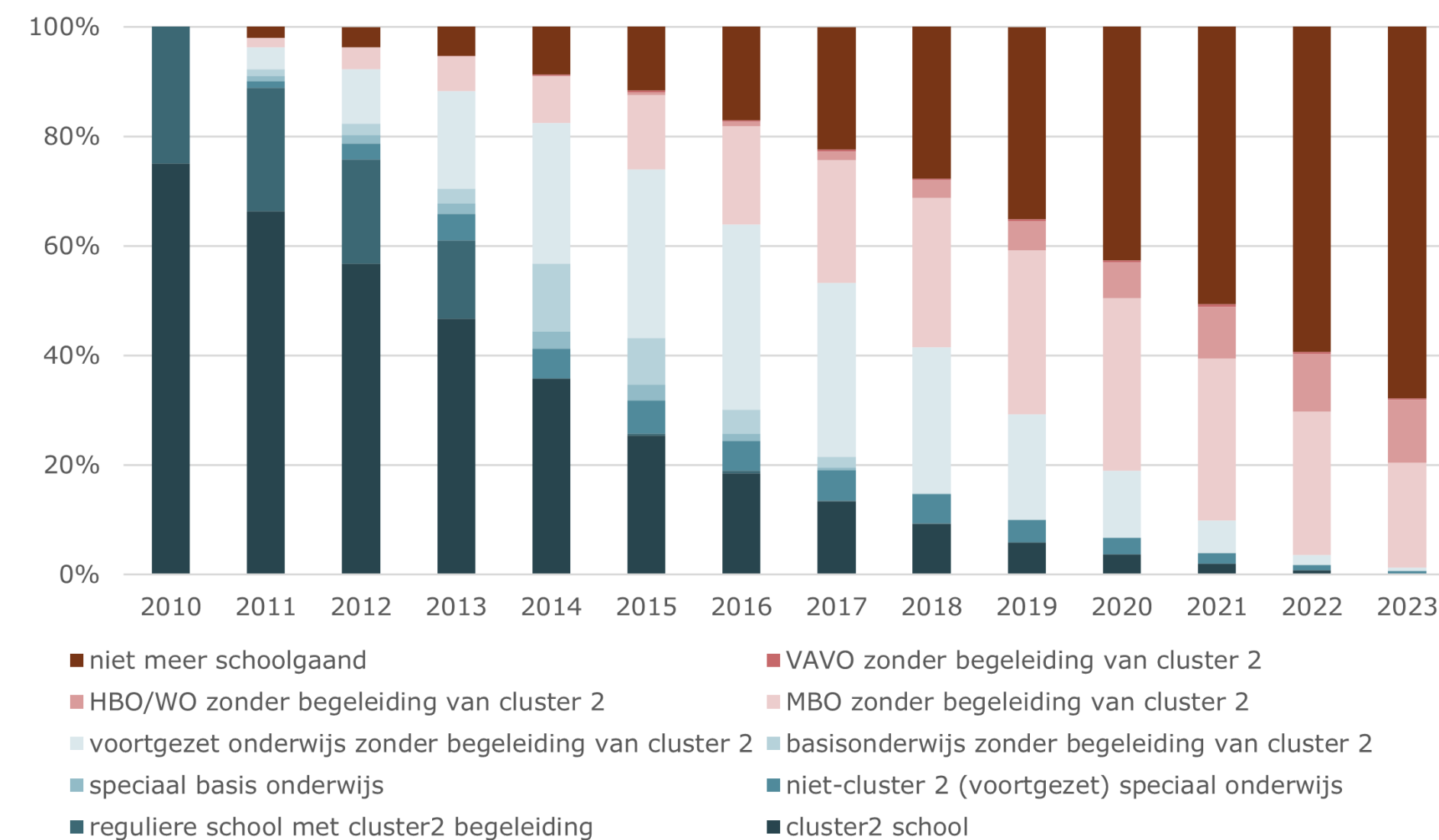


Ten aanzien van het VO, MBO, HBO/WO en schoolverlaters, zien we een vrijwel gelijk beeld als bij Auris en Kentalis: de meeste VO leerlingen zien we in 2016 (bijna 36% van het totaal aantal leerlingen van Viertaal), de meeste MBO studenten in 2020 (ruim 33%), en de meeste WO/HBO studenten in 2023 met ruim 20%. Het percentage leerlingen dat niet meer schoolgaand is neemt op dezelfde manier langzaam toe, met de grootste sprongen in de laatste drie jaar, tot bijna 63% in 2023.

**Schoolloopbaan Vitus Zuid**

Als laatste kijken we in dit verband naar de vierde cluster 2 instelling, Vitus Zuid. Bij Vitus Zuid (zie Figuur 14) zien we met afstand de minste kinderen die worden begeleid door Vitus Zuid in het regulier basisonderwijs of speciaal basisonderwijs: bij de start in 2010 valt slechts 25% van het totaal leerlingen dat onderwijs volgt bij of ondersteund wordt door Vitus Zuid, in deze laatste categorie. De overige 75% volgt onderwijs op een leslocatie van een instelling van Vitus Zuid.

**Figuur 14. Schoolloopbanen leerlingen Vitus Zuid**



Verder zien we bij Vitus Zuid relatief meer kinderen die niet meer schoolgaand zijn, van ruim 2% in 2011 tot 68% in 2023. Het lijkt dus alsof kinderen bij Vitus Zuid iets eerder/sneller hun school-carrière beëindigen. Hierdoor zijn logischerwijze alle andere percentages iets lager, maar tegelijkertijd zien we wel weer exact hetzelfde beeld van de doorstroom van leerlingen als bij Auris, Kentalis en Viertaal: het aantal kinderen onder begeleiding neemt sterk af na 2014, tot bijna nul procent van het totaal aantal Vitus Zuid leerlingen in 2017; het cluster 2 onderwijs bij Vitus Zuid en het niet-cluster 2 voortgezet speciaal onderwijs, blijft de gehele periode voortduren; het hoogtepunt van VO leerlingaantallen (waarbij relatief veel praktijkonderwijs en relatief weinig havo/vwo onderwijs) is in 2016 met bijna 34%, het hoogtepunt MBO studenten in 2020 met bijna 32% en het hoogtepunt WO/HBO studenten in 2023 met ruim 19%.

## Resultaten van het onderwijs aan cluster 2 leerlingen 2010-2023

In deze paragraaf gaan we in op de resultaten van het cluster 2 onderwijs. Vanuit het maatwerkbestand bekijken we welke diploma's leerlingen die cluster 2 onderwijs volgen hebben gehaald. Daarnaast wordt gekeken of ze een startkwalificatie hebben behaald. En er wordt gekeken of deze leerlingen uiteindelijk werk vinden en een inkomen verkrijgen. Hierbij wordt gekeken naar het soort inkomen dat ze krijgen en naar de hoogte van het inkomen. Bij al deze gegevens wordt telkens het onderscheid gemaakt tussen leerlingen die alleen cluster 2 onderwijs hebben gevolgd, leerlingen die alleen door cluster 2 scholen in het reguliere onderwijs zijn begeleid, en leerlingen die zowel cluster 2 onderwijs hebben gevolgd en zijn begeleid door cluster 2 scholen in het reguliere onderwijs.

### Samenvattend

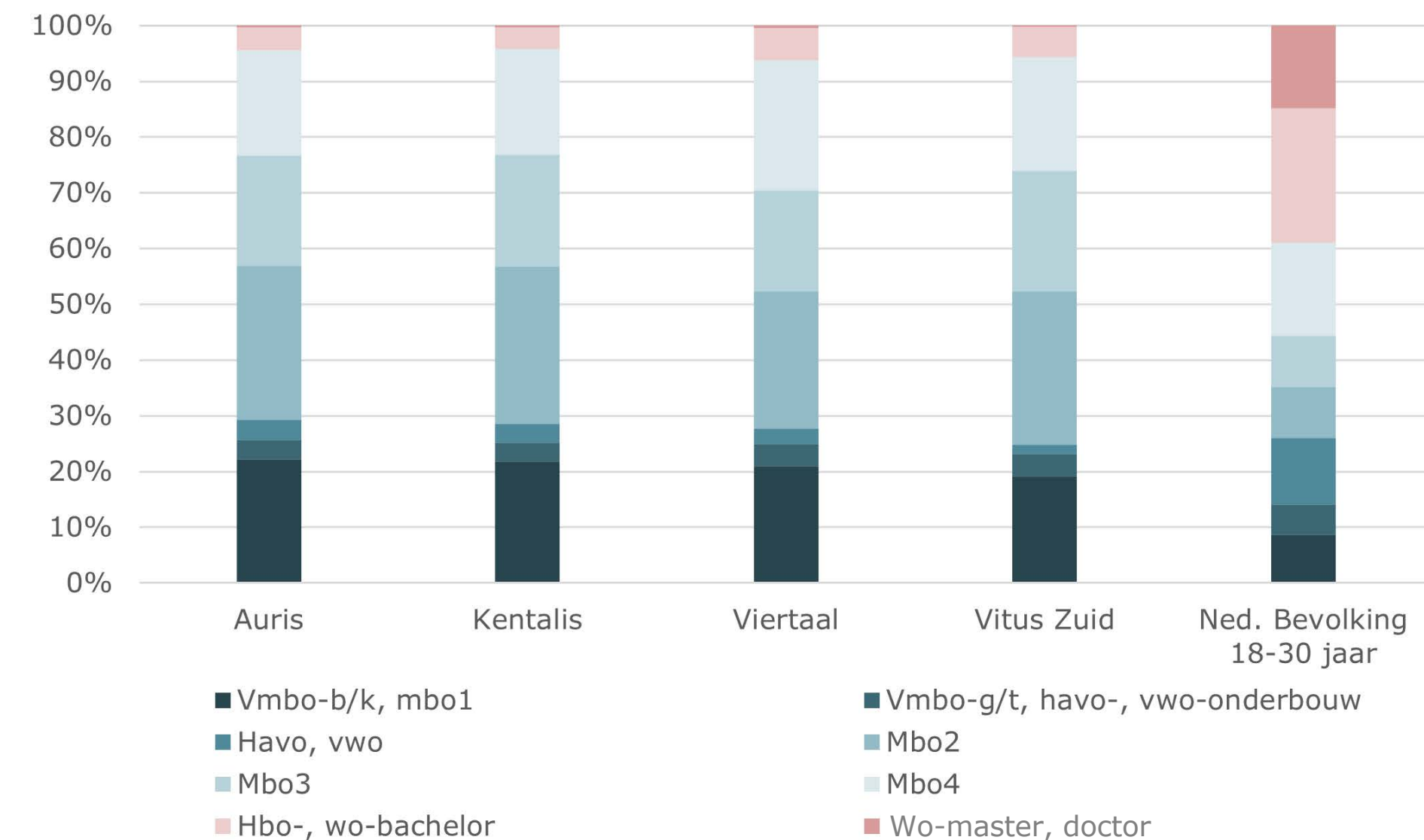
- Na 14 jaar behaalt 67% een diploma, meestal op MBO-niveau, met minder dan 5% op HAVO/VWO of HBO/WO-niveau.
- Onder niet-schoolgaande jongeren tussen 18-30 jaar is het percentage jongeren met auditieve of communicatieve beperkingen zonder startkwalificatie (25%) twee keer zo hoog als in de algemene populatie.
- Leerlingen met begeleiding in regulier onderwijs behalen relatief het hoogste diplomaniveau (76% met startkwalificatie), terwijl het percentage zonder startkwalificatie het hoogst is bij leerlingen die zowel cluster 2-scholen als begeleiding combineerden (48%).
- De meeste leerlingen die hun schoolloopbaan afronden, vinden werk, met het hoogste percentage (90%) bij leerlingen met alleen begeleiding in regulier onderwijs.
- Het gemiddeld inkomen is het hoogst bij begeleide leerlingen, maar blijft lager dan in de algemene populatie.
- Leerlingen die alleen cluster 2-onderwijs volgden tijdens hun schoolloopbaan, ontvangen opvallend vaker een (Wajong-) uitkering (29%).
- De verschillen tussen cluster 2-instellingen zijn klein.

### Hoogst behaalde diploma

Als eerste gaan we in op het hoogst behaalde diploma van alle leerlingen in het maatwerkbestand. Hierbij bekijken we alle leerlingen van 18 jaar en ouder die in 2023 niet meer schoolgaand zijn. Deze groep kunnen we namelijk goed vergelijken met een vergelijkbare groep in de Nederlandse bevolking. Hierbij nemen we alle leerlingen van één instelling tezamen (dus zowel leerlingen die op een cluster 2 school hebben gezeten, als leerlingen die door een cluster 2 instelling zijn begeleid als leerlingen die beide hebben meegemaakt).

In het maatwerkbestand levert deze selectie ruim 9.000 ex-leerlingen op tussen 18 en 30 jaar. In de algemene bevolking hebben we dezelfde selectie toegepast, dus tussen 18 en 30 jaar en niet meer schoolgaand. In Figuur 15 worden de resultaten van deze analyse weergegeven.

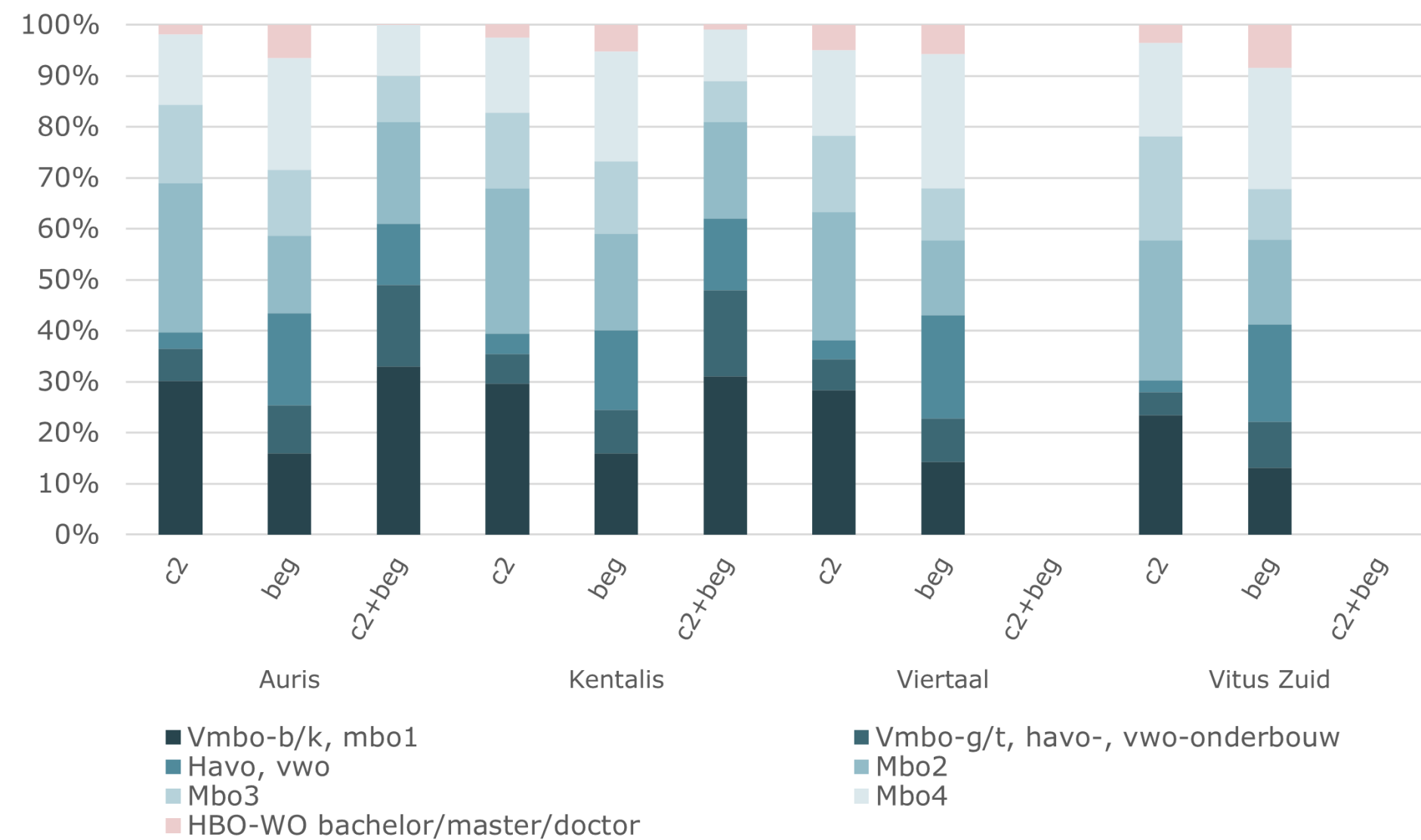
**Figuur 15. Hoogst behaalde diploma niet-schoolgaande jongeren tussen 18 en 30 jaar per school**



We zien een redelijk gelijk beeld bij alle vier de scholen, met de hoogste percentages afgeronde diploma's bij het MBO2, gevolgd door MBO4 en VMBO BK/MBO1. HBO/WO bachelor komt relatief weinig voor en afgeronde HBO/WO master zien we maar heel zelden. Wanneer we dit vergelijken met de gehele populatie tussen 18 en 30 jaar, zien we grote verschillen. Vooral de diploma's van hogere opleidingen (HBO/WO) komen in de gehele bevolking vele malen vaker voor (bijna 40% minimaal HBO/WO bachelor, tegenover minder dan 5% in de cluster 2 populatie. Ook een afgeronde HAVO/VWO opleiding zien we veel minder vaak in de cluster 2 populatie in vergelijking met de algehele populatie. Het percentage met een MBO(1,2,3,4) diploma is in de cluster 2 populatie juist veel groter, met 80% ruim twee keer zo groot als in de gehele populatie (38%).

Wanneer we het gehele maatwerkbestand bekijken over de gehele periode, dus 2010 tot en met 2023, kunnen we ook het onderscheid naar cluster 2 scholen, begeleiding door cluster 2 instelling, en beide, maken. Aangezien elk jaar een nieuw cohort werd toegevoegd zitten er ook nog leerlingen in het bestand die in 2023 nog maar 4 jaar waren en net gestart met onderwijs. Logischerwijze kunnen die überhaupt nog geen diploma hebben behaald. Deze personen zijn er dan ook uitgehaald. Van iedereen die in die periode wel een diploma heeft gehaald kan het volgende beeld worden weergegeven (zie Figuur 16).

**Figuur 16. Hoogst behaalde diploma alle leerlingen onderverdeeld naar cluster 2 en begeleiding**



Hier zien we wel duidelijke verschillen tussen de behaalde diploma's van leerlingen die alleen cluster 2 onderwijs hebben gevolgd, leerlingen die alleen begeleiding van cluster 2 in het reguliere onderwijs hebben gehad en leerlingen die zowel cluster 2 onderwijs als begeleiding van cluster 2 in het reguliere onderwijs hebben gehad. Het beeld bij alle vier de instellingen is vrijwel gelijk, waarbij wel moet worden opgemerkt dat het aantal jongeren dat bij Viertaal en Vitus Zuid zowel cluster 2 onderwijs als begeleiding van cluster 2 in het reguliere onderwijs hebben gehad, te laag was om hier weer te mogen geven. Relatief de hoogste diploma's worden behaald door de jongeren die alleen door cluster 2 scholen zijn begeleid in het reguliere onderwijs. Vooral HBO/

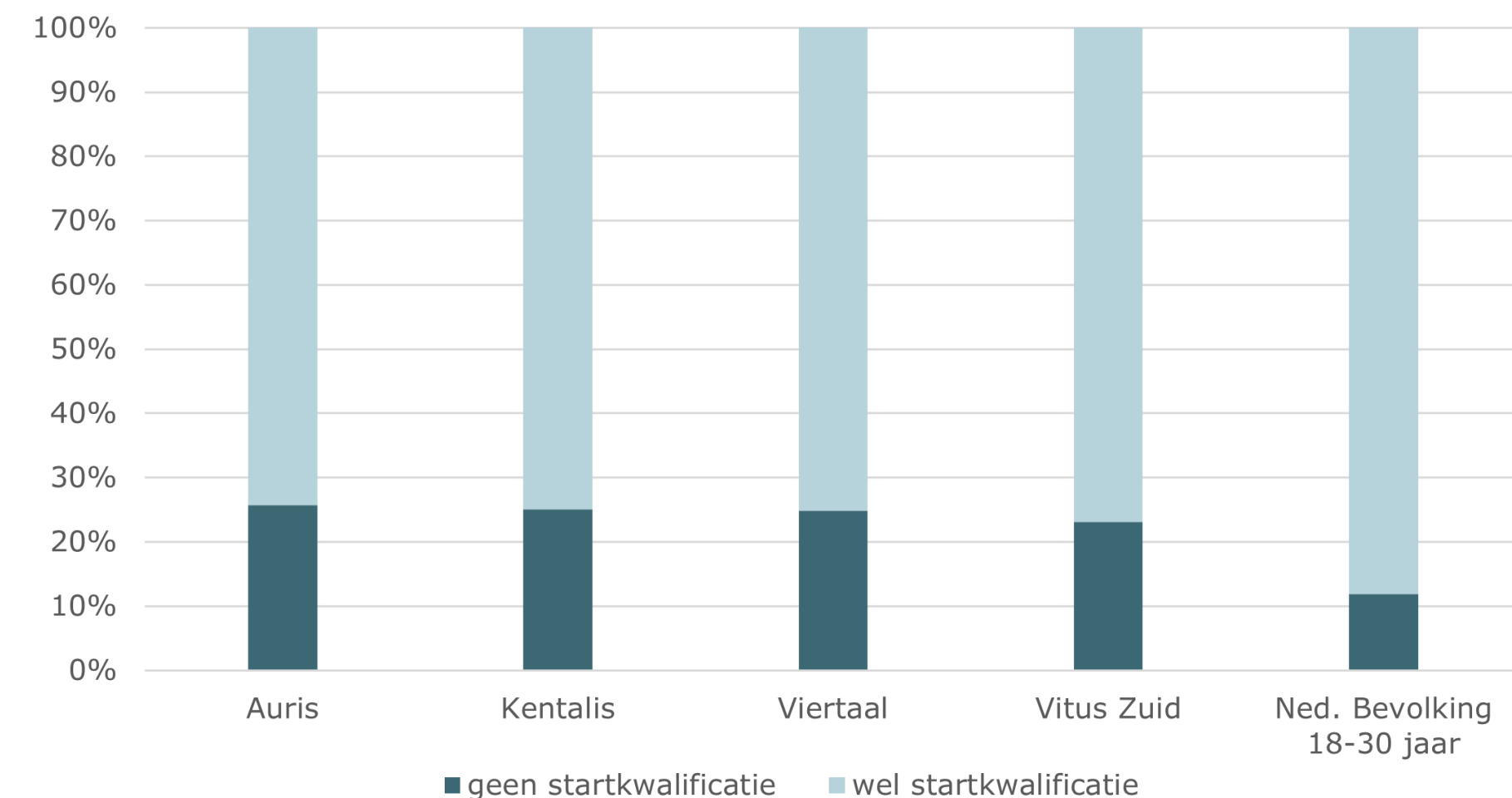
WO bachelor, MBO4 en VWO/HAVO diploma's worden in die groep veel vaker gehaald. Bij alleen cluster 2 en combinatie cluster 2 en begeleiding worden relatief lagere diploma's gehaald, maar ook hier zien we wel een verschil, bij alleen cluster 2 zien we minder VMBO GT en minder HAVO/VWO en meer MBO2 en MBO4 diploma's.

### Startkwalificatie

Samenhangend met de diploma's hierboven is natuurlijk het behalen van een startkwalificatie. Dit bekijken we op dezelfde manier als de diploma's, namelijk eerst voor alle niet-schoolgaande jongeren tussen 18 en 30 jaar, waarmee ook de vergelijking met de gehele Nederlandse bevolking kan worden gemaakt, en daarna het gehele maatwerkbestand, waarmee ook het onderscheid naar cluster 2, begeleiding cluster 2 en beide kan worden gemaakt.

Van de jongeren die niet meer schoolgaand zijn tussen 18 en 30 jaar heeft ongeveer 75% een startkwalificatie behaald, met kleine verschillen tussen de vier instellingen (zie Figuur 17).

**Figuur 17. Startkwalificatie behaald door niet-schoolgaande jongeren van 18-30 jaar**

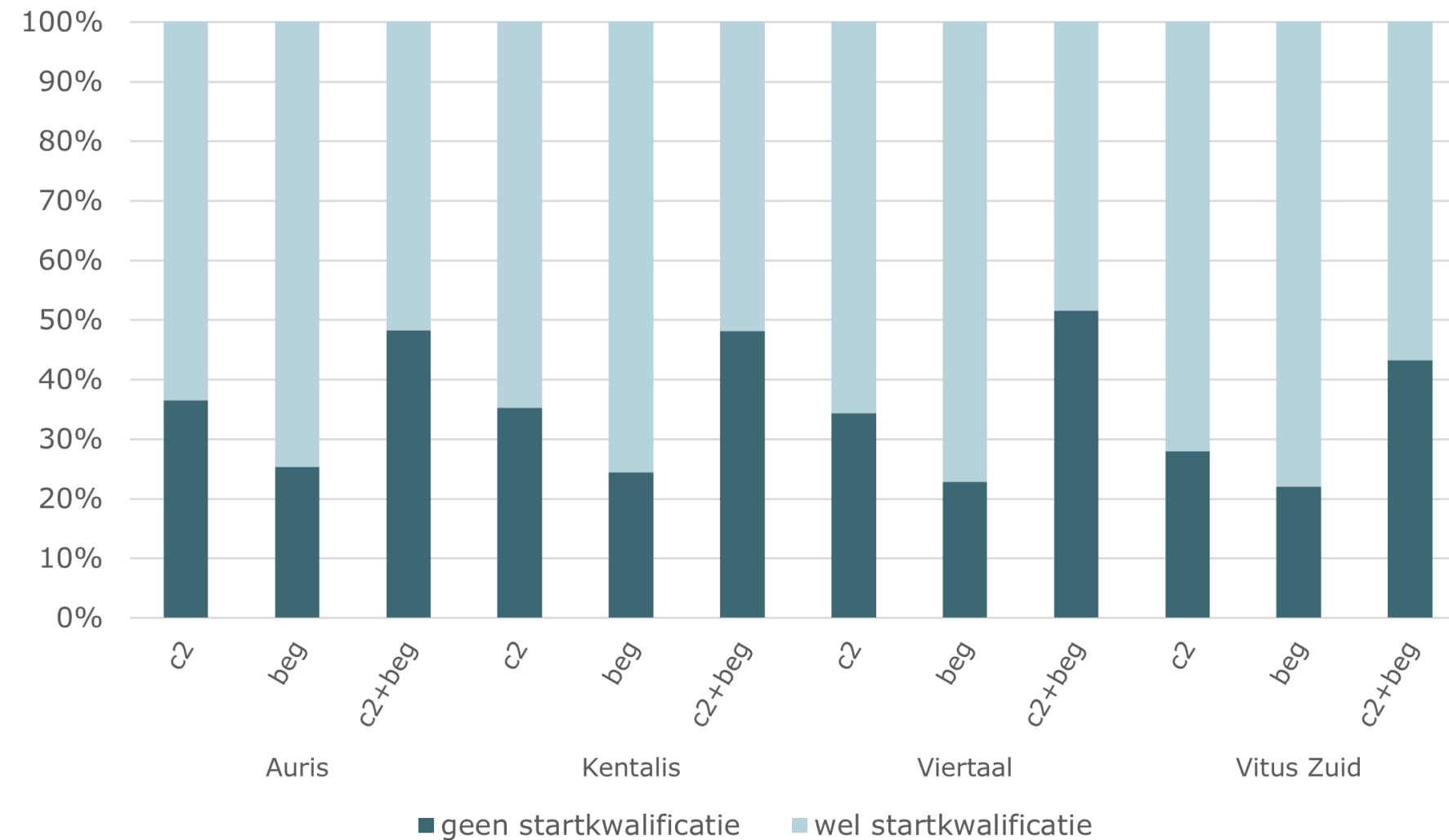


We zien dat leerlingen van Vitus Zuid relatief het vaakst de startkwalificatie behalen, met bijna 77%. Leerlingen van Auris behalen het minst vaak de startkwalificatie met 74,3%.<sup>[17]</sup> De verschillen tussen de instellingen onderling zijn overigens klein. In vergelijking met de gehele populatie tussen 18 en 30 jaar is het verschil wel groot, omdat daar ruim 88% een startkwalificatie heeft behaald.

Wanneer we alle leerlingen in het maatwerkbestand bekijken met het onderscheid naar cluster 2, begeleiding cluster 2 of beide, zien we het volgende beeld (Figuur 18).

Hier zien we vooral grote verschillen tussen wel of geen begeleiding. Kinderen die alleen naar regulier onderwijs met begeleiding van cluster 2 scholen zijn gegaan, behalen relatief het vaakst een startkwalificatie (ruim 75%). De kinderen die zowel op cluster 2 scholen als in regulier onderwijs met begeleiding van cluster 2 instellingen hebben gezeten, behalen relatief het minst vaak een startkwalificatie (52%) en leerlingen die alleen cluster 2 onderwijs hebben gevolgd zitten daar tussenin (65%). De verschillen tussen deze drie groepen zijn op alle vier de instellingen significant. De verschillen tussen de vier instellingen zijn niet significant.

**Figuur 18. Startkwalificatie naar cluster 2, begeleiding cluster 2 of beide per school**



17 Dit kan te maken hebben met de keuze van Auris om de leerlingen met uitstroom perspectief vervolgoopleiding in het VSO al in het tweede jaar te laten uitstromen. Hierdoor blijft de populatie leerlingen met uitstroomperspectief arbeid en dagbesteding in het speciaal onderwijs.

### Werk en inkomen

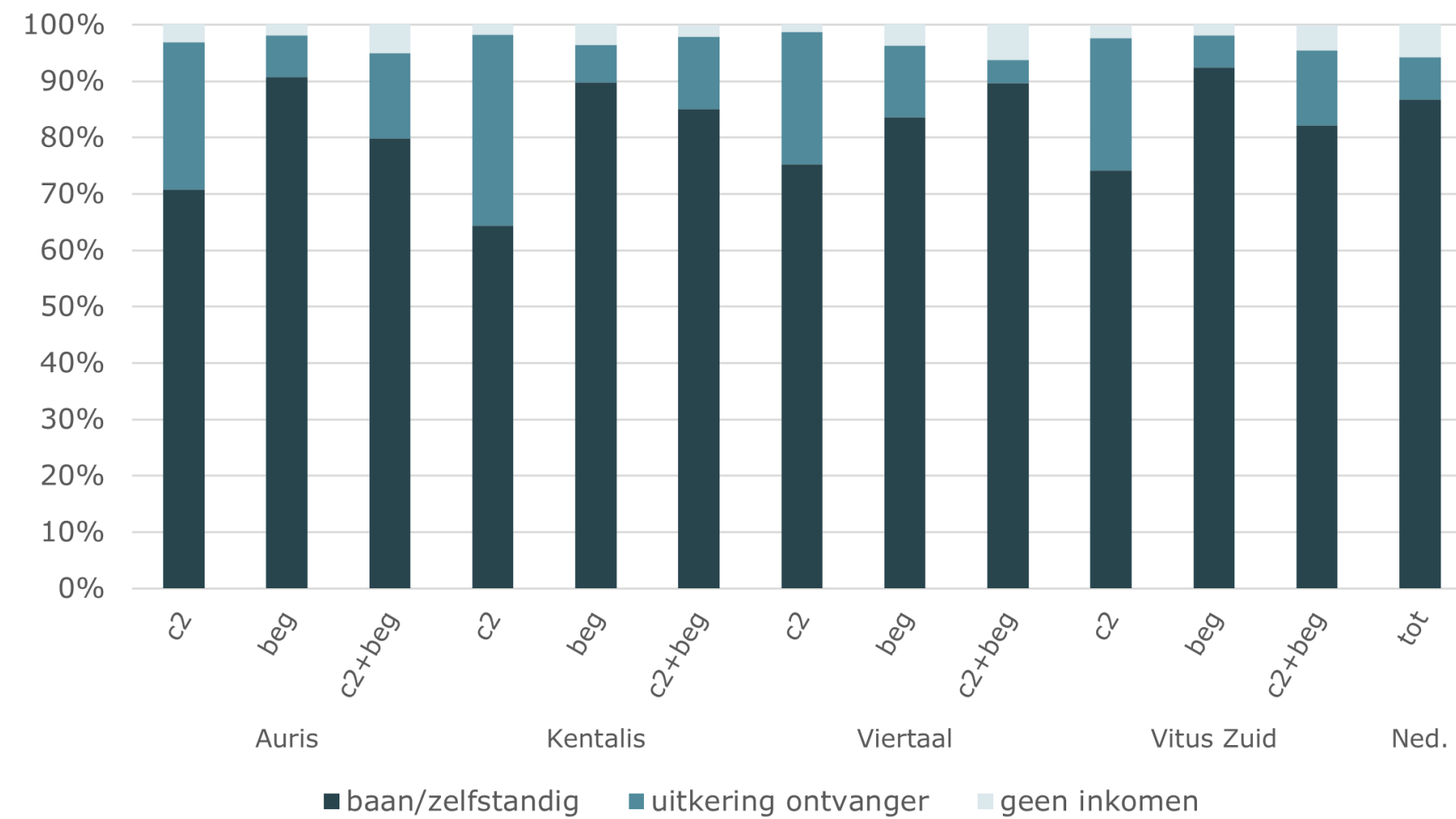
Vanwege het feit dat in het gebruikte databestand een heel lange tijd jongeren zijn gevolgd, kunnen we ook uitspraken doen over het werk en het inkomen dat jongeren krijgen na hun schoolcarrière. Hierbij kijken we onder andere naar hoeveel jongeren een baan vinden (of als zelfstandige aan het werk gaan), in hoeverre ze afhankelijk worden van een uitkering, hoeveel ze gemiddeld verdienen, en of ze uiteindelijk financieel zelfstandig (kunnen) zijn.

Uitgangspunt hierbij is dat jongeren minimaal 18 jaar zijn en niet meer schoolgaand. Wanneer we kijken naar werk en uitkering zien we het volgende beeld (Figuur 19). De meeste jongeren (ruim 81%) gaan na hun schoolloopbaan aan het werk, in loondienst of als zelfstandige aan de slag, ruim 15% is afhankelijk van een uitkering en ruim 3% leeft in een huishouden zonder inkomen. Wanneer we dit vergelijken met alle niet-schoolgaande 18 – 30 jarigen in Nederland (laatste kolom in de Figuur hieronder) zien we dat in de cluster 2 populatie ruim twee keer zoveel jongeren afhankelijk zijn van een uitkering (7,5% tegenover 15,4%) en dat duidelijk minder jongeren aan het werk zijn (ruim 81% tegenover bijna 87%). Deze verschillen zijn significant.

De instellingen onderling laten weer grote overeenkomsten zien, waarbij de jongeren die alleen cluster 2 onderwijs hebben gevolgd significant minder vaak een baan hebben (of als zelfstandige werken) en significant vaker van een uitkering afhankelijk zijn. Auris, Kentalis en Vitus Zuid laten vrijwel hetzelfde beeld zien, alleen bij Viertaal zien we in de populatie zowel cluster 2 onderwijs als begeleiding door cluster 2 onderwijs een iets afwijkend beeld, omdat in die groep relatief weinig jongeren een uitkering hebben, dit verschil is echter niet significant, vanwege de kleine omvang van deze groep.<sup>[18]</sup>

18 Dit is alleen bekeken voor cluster 2, en niet voor andere clusters speciaal onderwijs.

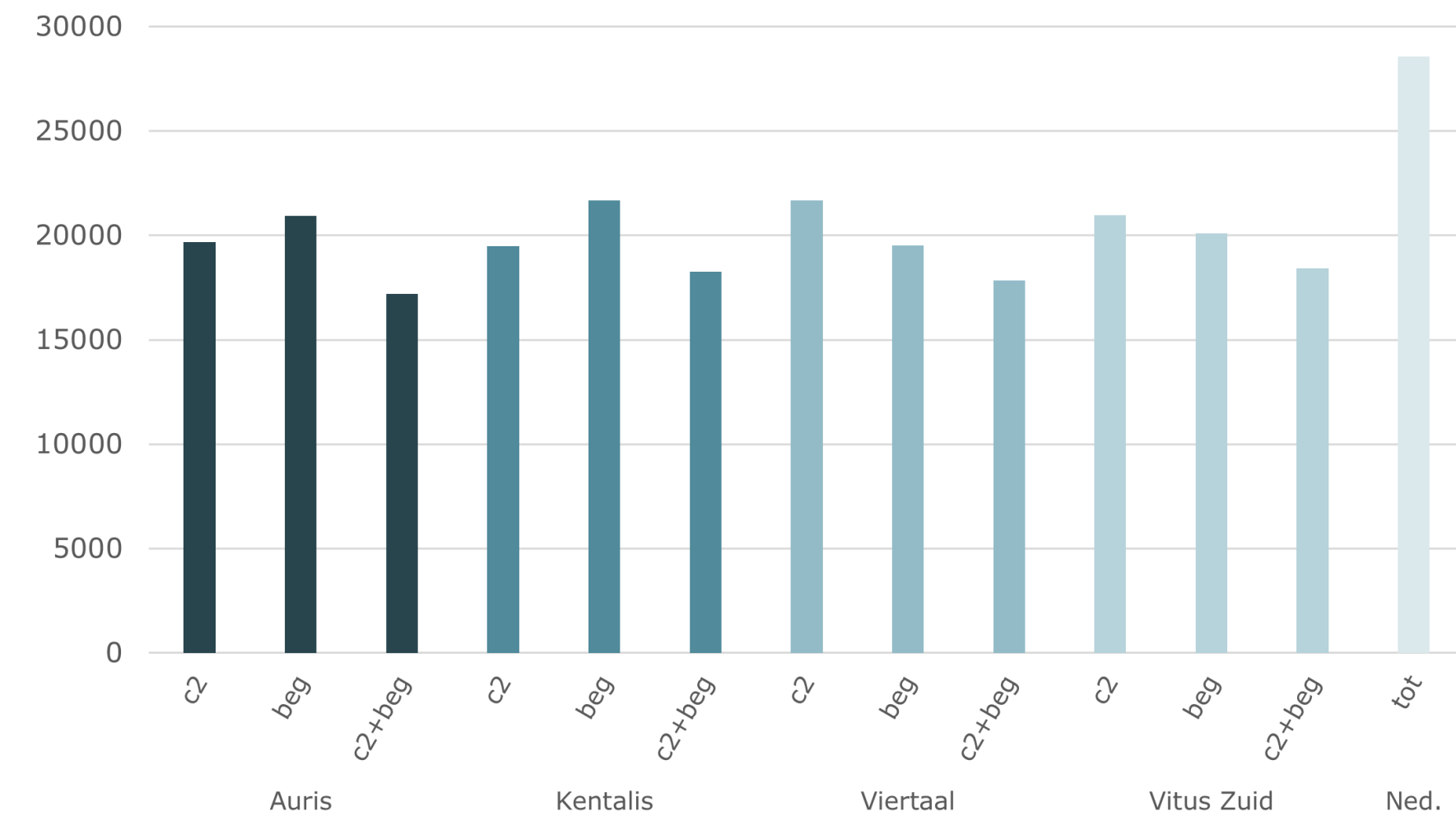
**Figuur 19. Werk en uitkering van jongeren na hun schoolloopbaan naar cluster 2 instelling en begeleiding**



Ook hier zien we weer dat de jongeren die alleen begeleiding van cluster 2 instellingen in het reguliere onderwijs hebben gehad, relatief het vaakst een baan hebben of als zelfstandige werken, het percentage in deze groep wijkt niet af van de gehele niet-schoolgaande groep 18-30 jarigen in Nederland.

Voor deze jongeren (niet-schoolgaand 18-30 jaar) hebben we ook naar het inkomen gekeken. Dit wordt getoond in Figuur 20. Het inkomen wordt hier voorgesteld als het individueel belastbare inkomen per persoon. Het belangrijkste verschil zien we met de niet-schoolgaande populatie 18-30 jarigen in de gehele Nederlandse populatie. Daar waar het belastbaar inkomen in de cluster 2 populatie schommelt tussen €17.000 en €21.700, is het belastbaar inkomen in de gehele Nederlandse populatie bijna €29.000, een aanzienlijk verschil.

**Figuur 20. Belastbaar inkomen niet-schoolgaande jongeren naar cluster 2 instelling en begeleiding**

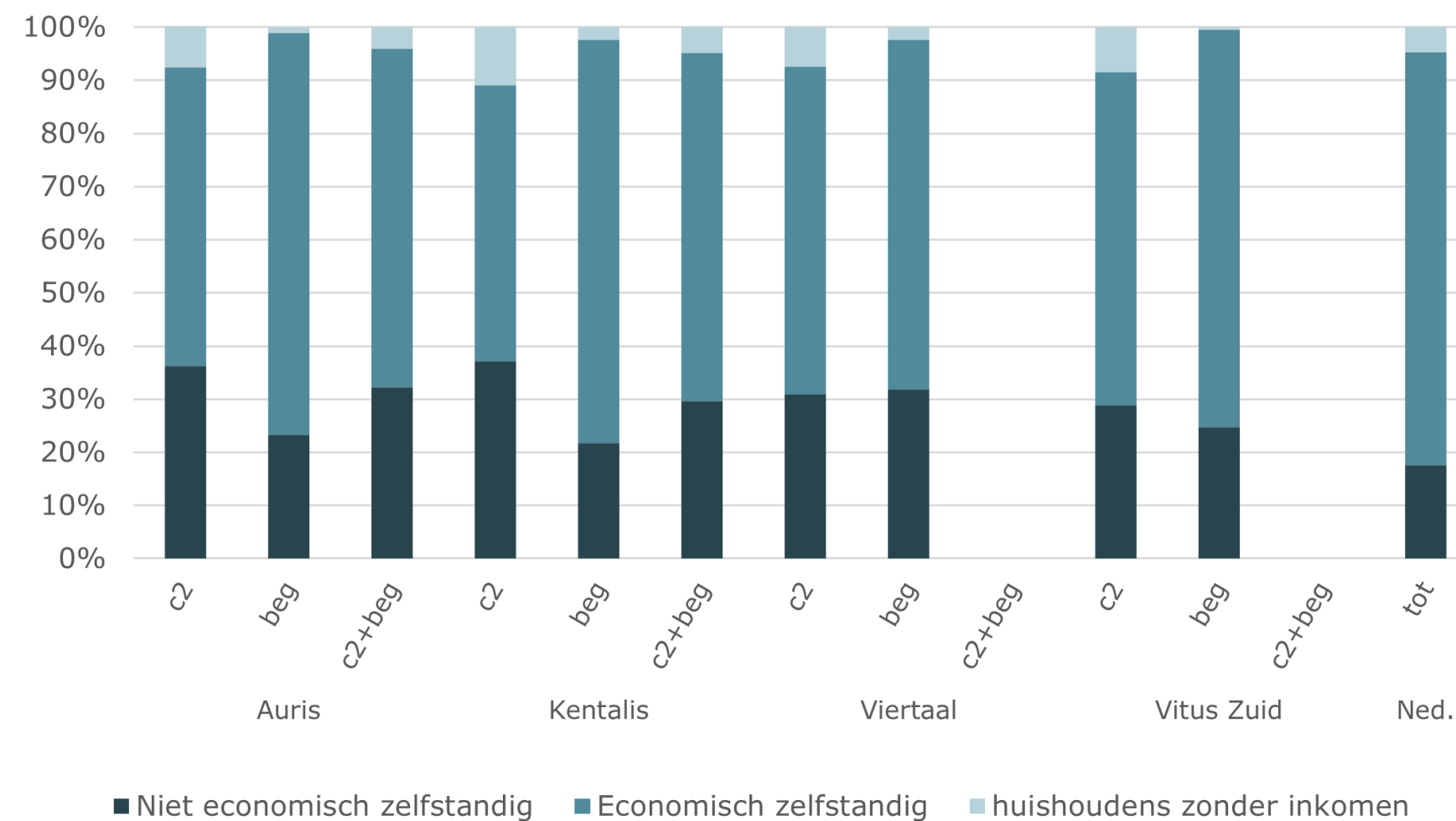


Alle verschillen in de bovenstaande figuur zijn significant. Dit betekent dat voor alle instellingen geldt dat de groep die zowel cluster 2 onderwijs heeft gevolgd en die ook zijn begeleid door cluster 2 instellingen in het regulier onderwijs, uiteindelijk het laagste inkomen krijgen (€17.600). Bij Viertaal en Vitus Zuid zien we het hoogste belastbaar inkomen bij de groep die alleen cluster 2 onderwijs heeft gevolgd en bij Auris en Kentalis zien we hoogste inkomen bij de groep die alleen door cluster 2 instellingen is begeleid in het reguliere onderwijs. Vanwege de veel grotere omvang van Auris en Kentalis zien we voor de gehele cluster 2 populatie dat de groep die alleen begeleiding heeft gekregen van het cluster 2 onderwijs een significant hoger belastbaar inkomen heeft (ruim €21.000) dan de groep die alleen cluster 2 onderwijs heeft gevolgd (bijna €20.000).

Als laatste kijken we in dit verband naar de economische zelfstandigheid (zie Figuur 21). Iemand is economisch zelfstandig wanneer hij of zij minstens 70% van het netto (full-time) minimumloon verdient. We zien dat in de gehele niet-schoolgaande Nederlandse populatie van 18-30 jaar bijna 78% economisch zelfstandig is, bijna 18% is niet economisch zelfstandig en ruim 4% heeft geen inkomen. We zien dat bij Auris en Kentalis weer vrijwel hetzelfde beeld: het hoogste percentage

economisch zelfstandig (bijna 76%) bij de leerlingen die alleen begeleiding van cluster 2 instellingen in het reguliere onderwijs hebben gehad, het laagste percentage economische zelfstandigheid bij de jongeren die alleen cluster 2 onderwijs hebben gevolgd (tussen 52-56%) en een percentage er tussenin bij de groep die beide vormen hebben gehad (64-66%), overigens zijn de verschillen tussen jongeren die alleen cluster 2 onderwijs hebben gevolgd en de groep die beide vormen heeft gehad nergens significant. Ook bij Vitus Zuid is het percentage economische zelfstandigheid bij de groep die alleen begeleiding van cluster 2 instellingen heeft gehad 75%, echter bij Viertaal is het percentage van deze groep een stuk lager met 66%.

**Figuur 21. Economische zelfstandigheid niet-schoolgaande 18-30 jarigen naar cluster 2 instellingen en begeleiding**



Overigens is bij zowel Viertaal als Vitus Zuid het onderscheid tussen het percentage niet economisch zelfstandig en het percentage wel economisch zelfstandig, niet significant. Terwijl dit verschil bij Auris en Kentalis wel significant is. De aantallen kinderen die zowel cluster 2 onderwijs hebben gevolgd en zijn begeleid door cluster 2 instellingen in het regulier onderwijs, en waarbij gegevens over economische zelfstandigheid bekend zijn, zijn bij Viertaal en Vitus Zuid te klein om hier weer te mogen geven, vandaar dat ze ontbreken in de figuur.

### Samenhang met achtergrondvariabelen

In deze paragraaf bekijken we of de resultaten ten aanzien van de schoolcarrières van cluster 2 leerlingen ook samenhang laten zien met de achtergrond variabelen die we eerder hebben genoemd, namelijk inkomen (armoede) en gezinssamenstelling (eenoudergezin).

Aangezien we het hier hebben over resultaten, wordt gekeken naar zaken die als resultaat van een schoolcarrière zijn vast te stellen. Dat zijn de hoogte van het behaalde diploma en het wel of niet behalen van een startkwalificatie. Deze resultaten zijn afgezet tegen drie achtergrondkenmerken, hoogte van het huishoudinkomen van het gezin van herkomst, wel of geen armoede in het herkomstgezin, wel of geen eenoudergezin in het herkomstgezin.

Ten aanzien van de hoogte van het inkomen van het gezin van herkomst, zien we een heel klein, maar significant effect op de hoogte van het behaalde diploma door het kind. Dit betreft een positief (maar dus klein) effect, hetgeen betekent dat hoe hoger het gezinsinkomen, hoe hoger het behaalde diploma van het kind.

We zien geen effect van de tweedeling wel/geen armoede op de hoogte van het behaalde diploma.

Wel zien we een significant effect van het wel of niet afkomstig zijn uit een eenoudergezin op de hoogte van het behaalde diploma. Het komt er op neer dat kinderen uit een eenoudergezin gemiddeld een MBO2 diploma halen, en kinderen uit een tweeoudergezin behalen gemiddeld een MBO3 diploma.

Wanneer we kijken naar het behalen van een startkwalificatie zien we wederom een klein, maar significant effect van de hoogte van het inkomen van het herkomstgezin van het kind, waarbij hoger inkomen leidt tot een iets grotere kans op het behalen van een startkwalificatie.

Wederom heeft wel of geen armoede geen effect op het behalen van een startkwalificatie. En ook hier geldt dat de herkomst uit een eenoudergezin ook een klein effect heeft op het wel of niet behalen van een startkwalificatie, in de zin dat kinderen uit een tweeoudergezin een iets grotere kans hebben op het behalen van een startkwalificatie.

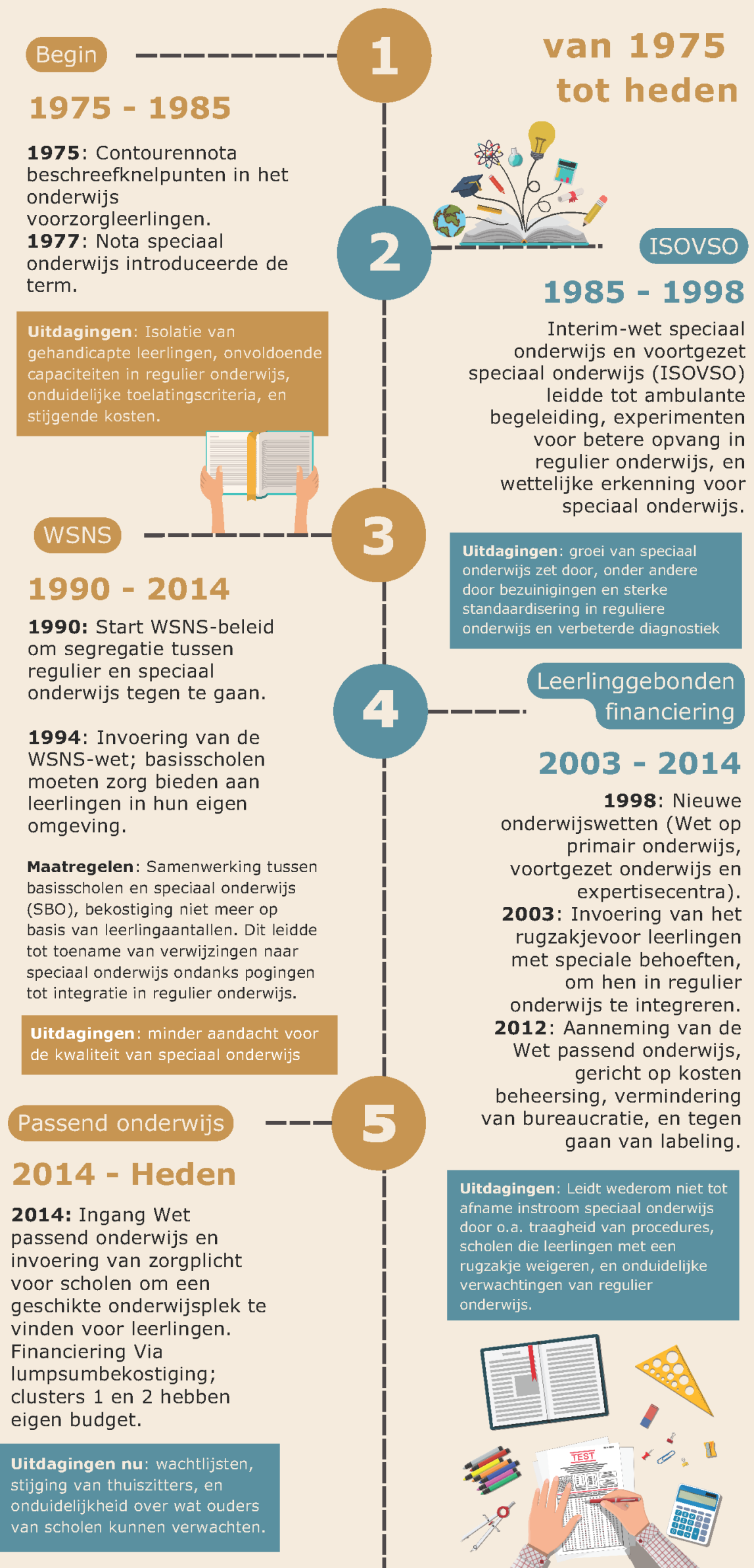
# 7 Resultaten: beleidsanalyse

## Tijdslijn en afbakening periode

Tot eind jaren '60 werd de groei van het buitengewoon onderwijs als een positieve ontwikkeling gezien. De overheersende mening was dat kinderen met problemen daar beter werden geholpen dan in het reguliere onderwijs. Vanaf de jaren '70 kwam er meer oog voor de negatieve kanten van het inrichten van een apart onderwijssysteem voor personen met een stoornis of beperking. Er kwam meer aandacht voor stigmatisering en stereotypering van (oud-)leerlingen van het speciaal onderwijs.

Vanaf de jaren 80 kwam er daarnaast meer aandacht voor kosten in de maatschappelijke discussie, waardoor de druk op het reguliere onderwijs toenam om minder door te verwijzen naar het speciaal onderwijs. We hebben daarom getracht het beleid vanaf 1980 tot nu in beeld te brengen in onderstaande visual. In Bijlage 2 is een overzicht te vinden van de documenten geraadpleegd voor de beleidsanalyse en daaruit resulterende visual.

## De ontwikkeling van het beleid rondom speciaal onderwijs in Nederland



## Beschouwing

### Jaren '80 en begin jaren '90: ISOVSO

De in 1977 geschreven nota speciaal onderwijs is de nota waarin deze term 'speciaal onderwijs' voor het eerst werd geïntroduceerd. De definitie luidde als volgt:

*Onderwijs in aparte scholen, bestemd voor kinderen met zodanige ontwikkelingsstoornissen dat zij alleen goed geholpen kunnen worden door een behandeling waarbij de orthopedagogische benaderingswijze centraal staat.*

#### *Wettelijke basis*

Tussen 1985 en 1998 was de interim-wet speciaal onderwijs en speciaal voortgezet onderwijs (ISOVSO) van kracht. Dit betrof een pragmatische interim-wet op speciaal onderwijs en voortgezet speciaal onderwijs en had een maximale geldigheid van 10 jaar, en werd ingevoerd doordat de wettelijke basis van het bijzonder onderwijs met de invoering van de Wet op Basisonderwijs in 1985 kwam te vervallen. Na jarenlange verzuiling en verfijning was er een lappendeken aan scholen voor verschillende doelgroepen ontstaan. Er werden verschillende problemen gesignaleerd, zoals beschreven in de Contourennota van 1975, waaronder:

- De houding van de samenleving ten aanzien van gehandicapten leidde tot isolatie en stigmatisering van gehandicapte leerlingen
- Het reguliere onderwijs beschikte over onvoldoende capaciteiten om hulp te bieden aan probleemkinderen
- De criteria voor toelating tot het buitengewoon onderwijs waren niet of nauwelijks geëxpliciteerd
- Door het ontbreken van wederzijdse contacten waren het gewoon en buitengewoon onderwijs nauwelijks op de hoogte van elkaars werkwijzen.

Men had het idee iets te moeten met speciaal onderwijs, maar wist niet zo goed wat dan precies. Er werden eerste stappen gezet om leerlingen van bijvoorbeeld MLK en LOM-scholen in het regulier onderwijs te integreren.

#### *Doelstelling en uitvoering*

Deze interim-wet kende een aantal doelen. Zo moest er een zodanig aanbod van voorzieningen zijn, dat de hulpvraag van elk kind beantwoord kan worden. Naast het creëren van goede voorzieningen in de vorm van speciaal onderwijs, moest het beleid ook gericht zijn op het garanderen van goede opvangmogelijkheden in het regulier onderwijs. De samenhang tussen regulier en speciaal onderwijs moest worden verbeterd en de verwijzings- en toelatingsprocedure tot het speciaal onderwijs moest worden verbeterd.

Enkele belangrijke maatregelen die werden genomen in deze periode zijn:

- De invoering van ambulante begeleiding.
- De uitvoering van experimenten gericht op het verbeteren van de opvangmogelijkheden in het reguliere onderwijs
- Het buitengewoon onderwijs werd 'speciaal onderwijs' genoemd (geïntroduceerd in 1977 in de Nota speciaal onderwijs) en het (voortgezet) speciaal onderwijs kreeg wettelijke erkenning en de mogelijkheid zich inhoudelijk door te ontwikkelen.
- Alle vormen van speciaal onderwijs werden toegankelijk voor kleuters.

#### *Redenen groei speciaal onderwijs*

Ondanks het invoeren van ambulante begeleiding en het experimenteren, gericht op het verbeteren van de opvang in het regulier onderwijs, zet de groei van het speciaal onderwijs door. Dit komt onder meer doordat het reguliere onderwijs in die periode kampt met bezuinigen. Het doorverwijzen naar speciaal onderwijs is daardoor aantrekkelijk voor leerkrachten. Daarnaast helpt de sterke standaardisatie van het reguliere onderwijs niet mee. In het speciaal onderwijs is in diezelfde periode sprake van marktwerking, waardoor krimp ook voor het speciaal onderwijs niet aantrekkelijk is (Rivas-Stellaard, 2023). De groei van het speciaal onderwijs, neemt dus ondanks de meerledige doelstelling van de interim-wet, alleen maar toe. Dit komt door de genoemde mechanismen die elkaar versterken in plaats van in balans houden.

## **1990 tot 2014: Weer samen naar school**

Het programma Weer Samen Naar School (WSNS) werd tussen 1990 en 2014 geïntroduceerd om de kloof tussen regulier en speciaal onderwijs te verkleinen. De hoofddoelen van WSNS waren het terugdringen van verwijzingen naar speciaal onderwijs en het versterken van de zorgstructuren binnen reguliere basisscholen. In het beleid werd benadrukt dat zoveel mogelijk leerlingen in hun eigen omgeving onderwijs moesten krijgen, waarbij de benodigde zorg naar de leerling werd gebracht in plaats van omgekeerd. In deze periode werden de LOM- en MLK-scholen samengevoegd tot het speciaal basisonderwijs (SBO).

### *Wettelijke Basis*

WSNS begon in 1990 met een beleidsnotitie, gevolgd door de officiële start in 1992. In 1994 kreeg het beleid een wettelijke basis met de invoering van de WSNS-wet, waarin samenwerkingsverbanden tussen reguliere basisscholen en SBO werd vastgelegd. In 2002 werd de Stuurgroep WSNS+ opgericht om onderwijs op maat en leerlingenzorg verder te versterken, met nadruk op betere sturing en management binnen samenwerkingsverbanden.

### *Doelstellingen en uitvoering*

WSNS richtte zich op versterking van de leerlingenzorg in reguliere basisscholen, met name door samenwerking tussen basisscholen en SBO-scholen. Dit moest verwijzingen naar het speciaal onderwijs verminderen. De samenwerkingsverbanden kregen beleidsvrijheid om zorgvormen te bepalen, maar moesten hun werkprocessen vastleggen in een zorgplan. De Permanente Commissie Leerlingenzorg (PCL) van elk samenwerkingsverband kreeg de bevoegdheid om te beslissen over toelaatbaarheid.

### *Hervormingen in het Onderwijs*

Het LOM-, MLK- en IOBK-onderwijs werd omgevormd tot speciaal basisonderwijs, dat nu viel onder het reguliere onderwijs. Het voortgezet LOM-onderwijs werd geïntegreerd in het VMBO als leerwegondersteunend onderwijs (LWOO) en het voortgezet MLK-onderwijs werd praktijkonderwijs. Dit bracht een deel van het speciaal onderwijs onder regulier onderwijs. De financiering van het SBO veranderde: het aantal plaatsen in SBO-scholen werd begrensd tot 2% van het totaal aantal leerlingen in een samenwerkingsverband. Extra verwijzingen moesten door de reguliere scholen worden gefinancierd.

### *Redenen voor groei speciaal onderwijs*

Ondanks deze maatregelen bleef het aantal leerlingen in het speciaal onderwijs stijgen, onder andere door verlenging van de leerplicht, een toename van het aanbod en verbeteringen in signalering en diagnostiek van beperkingen. Daarnaast werd erkend dat de strikte scheiding tussen regulier en speciaal onderwijs, zowel qua financiering als beleid, bijdroeg aan de stijgende instroom in het speciaal onderwijs. Dit werd onderwijskundig en maatschappelijk ongewenst geacht.

### *Evaluatie en Kritiek*

Hoewel WSNS positieve veranderingen bracht, zoals betere signalering van zorgleerlingen en verbeterde samenwerking, bleef het aantal verwijzingen naar het speciaal onderwijs dus stijgen. Spanningen ontstonden wanneer meer dan 2% van de leerlingen naar het SBO werd verwezen, wat leidde tot wachtlijsten en concurrentie tussen scholen door verkeerde stimulansen. Een verwijzing naar het SBO kostte een school immers geld, een verwijzing naar het speciaal onderwijs niet. Verder was er onvoldoende toezicht op de uitvoering van zorgplannen en schoot de pedagogische ondersteuning in de klas vaak tekort. De rol van het SBO als expertisecentrum werd als onvoldoende beoordeeld, en in het SBO was een grote verscheidenheid aan leerbehoeften.

De politiek legde steeds meer nadruk op het rendement van onderwijs, wat leidde tot ongewenste prikkels, waarbij scholen minder bereid waren zorgleerlingen op te nemen uit angst voor lagere prestaties. Hierdoor werden veel van de beoogde doelen van WSNS, zoals integratie van zorgleerlingen in het reguliere onderwijs, onvoldoende behaald.

Al met al zijn er middels het WSNS-programma belangrijke hervormingen in de leerlingenzorg en samenwerking tussen regulier en speciaal onderwijs in gang gezet. Het is echter niet gelukt de instroom naar speciaal onderwijs te verminderen. Ondanks verbetering in de signalering en zorg, bleven structurele problemen zoals gebrek aan toezicht, financiële spanningen en onvoldoende pedagogische ondersteuning in de klas uitdagingen.

### **Periode 2003-2014: Leerlinggebonden financiering**

De Leerlinggebonden Financiering (LGF), ook wel bekend als het "rugzakje", werd geïntroduceerd in 2003 om ouders meer keuzemogelijkheden te geven om passend onderwijs voor hun kinderen met speciale behoeften te organiseren. Het beleid had als doel de groei van het speciaal onderwijs te beperken door integratie van zorgleerlingen in het reguliere onderwijs te bevorderen, door overdracht van kennis van so naar regulier via ambulante dienstverlening.

### *Wettelijke basis*

De LGF kende een lange aanloop. De voorbereidingen voor LGF begonnen al in 1995 met een verkennend onderzoek naar de mogelijkheden. In 1998 werden drie belangrijke onderwijswetten geïntroduceerd: de Wet op het primair onderwijs, de Wet op het voortgezet onderwijs, en de Wet op expertisecentra. Deze wetten legden de basis voor de LGF.

De wetgeving binnen de leerlinggebonden financiering omvatte dus verschillende onderwijswetten. Het speciaal onderwijs werd verdeeld in vier clusters:

1. Visuele beperkingen.<sup>[19]</sup>
2. Auditieve en communicatieve beperkingen.
3. Lichamelijke, verstandelijke en meervoudige handicaps (inclusief chronische ziekten).
4. Ernstige ontwikkelingsstoornissen, zoals psychische problemen.

### *Doelstelling en uitvoering*

LGF bood ouders de mogelijkheid om te kiezen tussen speciaal onderwijs (SO) of plaatsing in het reguliere onderwijs met extra ondersteuning (het rugzakje). Het rugzakje bevatte financiering die werd ingezet voor aanvullende ondersteuning, in overleg met ouders en ambulante begeleiding vanuit regionale expertisecentra (REC). Dit deel van de financiering werd "het schooldeel" genoemd. Dit kon de school inzetten ten behoeve van de leerling, in afstemming met ouders. Scholen waren vrij in de wijze waarop zij dit besteden en waarvoor.

REC's werden opgericht om scholen voor speciaal onderwijs binnen deze clusters te coördineren. REC's bestonden uit zo scholen met leerlingen binnen het cluster die samen een expertisecentrum oprichten in de regio. Hun taken omvatten het verzorgen van onderwijs, het bieden van ambulante begeleiding, het verrichten van diagnostiek, het opstellen van handelingsplannen, en het bieden van advies aan reguliere scholen.

Dit systeem moest de keuzevrijheid voor ouders vergroten, waardoor meer kinderen binnen het reguliere onderwijs zouden blijven. Dit zou uiteindelijk moeten bijdragen aan het afremmen van de groei van speciaal onderwijs.

---

19 Cluster 1 had eigen wetgeving binnen de WEC. vergelijkbaar met de huidige wetgeving cluster 1 en 2.

### *Regionale Commissies en Toelatingscriteria*

Om een meer objectieve besluitvorming te waarborgen, werden regionale Commissies van Indicatiestelling (CvI) aangesteld. Deze commissies bepaalden de toelaatbaarheid tot het speciaal onderwijs van leerlingen op basis van vastgestelde procedures en landelijke criteria. Hun beslissingen werden gecontroleerd door de Landelijke Indicatiecommissie Toezicht Indicatiestelling (LCTI). Dit was een verandering ten opzichte van het eerdere systeem, waarbij toelatingscommissies verbonden waren aan de ontvangende scholen, hetgeen als subjectief werd gezien. De landelijke criteria hadden als doel meer objectief te zijn.

### *Redenen groei speciaal onderwijs*

Ondanks de invoering van LGF groeide het aantal leerlingen in het speciaal onderwijs verder. Dit systeem leidde namelijk tot een aantal onbedoelde effecten:

- Er ontstond dubbele financiering voor veel leerlingen die gebruik maakten van SBO of leerwegondersteunend onderwijs (LWOO) in combinatie met een rugzakje.
- Het aanvraagproces voor een rugzakje werd door ouders als traag en bureaucratisch ervaren, waardoor de keuze voor SBO toch vaak gemaakt werd.
- Sommige reguliere scholen weigerden leerlingen met een rugzakje, uit angst voor lagere prestaties of een gebrek aan middelen om passende begeleiding te bieden en dwongen zo ouders om hun kind toch voor speciaal onderwijs aan te melden.
- Er was onduidelijkheid over wat er van reguliere scholen verwacht werd in termen van zorg voor zorgleerlingen.
- De kwaliteit van de handelingsplannen werd als onvoldoende beoordeeld, en ouders werden te weinig betrokken bij het opstellen ervan.
- Veel scholen gaven aan liever zelf de regie te willen hebben over de begeleiding van zorgleerlingen en daarmee ook over het hele budget voor leerlingen die extra ondersteuning of zorg nodig hadden.

### *Evaluatie en kritiek*

Ook de leerlinggebonden financiering had wederom als doel om meer inclusie te realiseren in het reguliere onderwijs en de groei van het speciaal onderwijs af te remmen, door overdracht van kennis en expertise vanuit het speciaal naar het reguliere onderwijs. Hoewel het systeem ouders in theorie meer keuzevrijheid gaf en zorg op maat mogelijk werd gemaakt, bleek LGF in

de praktijk niet effectief in het terugdringen van het aantal verwijzingen naar het speciaal onderwijs. Ook leidde het beleid tot verschillende onvoorziene complicaties, zoals bureaucratische procedures, dubbele financiering en onduidelijkheid over de rol van het reguliere onderwijs in de zorg voor zorgleerlingen. Alhoewel de extra financiering die scholen ontvingen voor leerlingen die extra onderwijsondersteuning nodig hadden vanuit een speciaal onderwijs instelling, wel leek te zorgen voor meer leerlingen die gediagnosticeerd werden als in aanmerking komend voor een rugzakje, op scholen die regulier onderwijs verzorgden (en dus een groei in ambulante dienstverlening, vooral in cluster 4), werd dit geld niet altijd op de juiste manier ingezet. Ook zorgde LGF voor thuiszitters, die tussen wal en schip verzeild raakten omdat ze niet binnen een bepaald cluster vielen volgens de opgestelde criteria.

### **Periode 2014-heden: De wet passend onderwijs**

#### *Wettelijke basis*

In 2013 werd de Wet kwaliteit (v)so ingevoerd. Deze wet was er op gericht meer opbrengstgericht te werken in het (v)so. Scholen in het (v)so werden verplicht om voor alle leerlingen een ontwikkelingsperspectief vast te stellen en de voortgang van de ontwikkeling te registreren. In 2014 trad de Wet Passend Onderwijs in werking, met een overgangsfase tussen 2014 en 2016. Deze wet verving eerdere regelingen zoals Weer Samen Naar School (WSNS) en de leerlinggebonden financiering (LGF). De overheid wilde met deze wet stimuleren dat zoveel mogelijk kinderen naar een school in de buurt zouden gaan. Het doel van deze wet was om het onderwijssysteem inclusiever te maken en de kosten voor speciaal onderwijs te beheersen. Het wetgevend traject begon in 2007 en kende een pilotfase in 2008. De wet passend onderwijs is aangenomen in 2012.

#### *Doelstelling en uitvoering*

De officieel geformuleerde doelen van de Wet Passend Onderwijs, zoals vastgesteld door de Rijksoverheid, zijn:

1. Alle kinderen een plek bieden die past bij hun onderwijsondersteuningsbehoefte. Dit betekent dat ieder kind, ongeacht zijn of haar beperkingen, een passende plek krijgt in het onderwijs.
2. Kinderen naar een reguliere school laten gaan als dat mogelijk is. De voorkeur ligt bij het bieden van onderwijs in een reguliere setting, zodat kinderen kunnen leren en opgroeien met leeftijdsgenoten.

3. Kinderen naar het speciaal onderwijs laten gaan als intensieve begeleiding nodig is. Als een kind zodanige ondersteuning nodig heeft dat deze niet in het reguliere onderwijs geboden kan worden, biedt het speciaal onderwijs een passend alternatief.
4. Scholen de mogelijkheid geven om onderwijsondersteuning op maat te bieden. Scholen hebben meer ruimte en middelen gekregen om de juiste ondersteuning te bieden die aansluit bij de behoeften van leerlingen.
5. De kwaliteiten en onderwijsbehoefte van het kind centraal stellen, niet de beperkingen. In plaats van te focussen op wat een kind niet kan, wordt gekeken naar wat een kind wél kan en hoe dat verder ontwikkeld kan worden.
6. Voorkomen dat kinderen langdurig thuis komen te zitten vanwege het ontbreken van een passende onderwijsplek. De wet verplicht samenwerkingsverbanden en scholen om ervoor te zorgen dat kinderen niet zonder onderwijs komen te zitten.

Een belangrijke wijziging was de invoering van de zorgplicht. Deze verschuift de verantwoordelijkheid voor het vinden van een passende onderwijsplek van ouders naar schoolbesturen. Als ouders leerlingen aanmelden, zijn scholen verplicht om de aanmelding aan te nemen, en zo nodig onderzoek te doen of zij de eventuele ondersteuning van de leerlingen kunnen realiseren. Zo niet, dan zijn scholen verplicht een andere passende plek te realiseren, in het reguliere of speciaal onderwijs.

Scholen moeten een schoolondersteuningsprofiel opstellen, waarin ze aangeven welke basisondersteuning er is op de school voor leerlingen met extra ondersteuningsvragen. Voor leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben, wordt een ontwikkelingsperspectiefplan (OPP) opgesteld, bestaande uit een onderwijs- en handelingsdeel. Het handelingsdeel moet worden ondertekend door de ouders.

#### *Samenwerkingsverbanden en financiering*

De financiering voor ondersteuning is gedecentraliseerd en wordt beheerd door regionale samenwerkingsverbanden (SWV's), die lumpsum-financiering ontvangen. Schoolbesturen zijn verplicht om samen te werken in deze regionale SWV's. SWV's krijgen een lumpsum budget dat wordt berekend op basis van het aantal leerlingen in het samenwerkingsverband en de specifieke ondersteuningsbehoeften van de leerlingen. De verdeling van middelen wordt vastgelegd in een

ondersteuningsplan. Cluster 1 (visuele beperkingen) en cluster 2 (auditieve en communicatieve beperkingen) vallen buiten de samenwerkingsverbanden. Dit betekent dat de reguliere schoolbesturen geen zeggenschap hebben over de toelatingscriteria, maar de scholen en ondersteuning ook niet bekostigen. Cluster 1 en 2 onderwijsinstellingen ontvangen wel een lumpsum-budget, gebaseerd op het aantal ingeschreven leerlingen en de specifieke ondersteuningsbehoeften van de ingeschreven leerlingen. Voor de overige clusters van speciaal onderwijs bepalen de samenwerkingsverbanden de toelatingscriteria.

#### *Evaluatie en kritiek*

Hoewel Passend Onderwijs kostenbeheersing en grotere flexibiliteit voor scholen heeft gebracht, zijn er verschillende uitdagingen. Zo ontwijken scholen soms hun zorgplicht. Ook zijn er (nog steeds) wachtlijsten in het speciaal onderwijs, het aantal thuiszitters wordt beter geregistreerd, waardoor het zicht op deze groep toeneemt. Het grote aantal samenwerkingspartners maakt het moeilijk om effectieve afspraken te maken. Daarbij wordt het ontwikkelingsperspectiefplan door leerkrachten als weinig waardevol gezien en zelden bijgesteld.

Ouders hebben onvoldoende invloed op de ondersteuning en vinden het lastig te bepalen wat ze van scholen mogen verwachten. Om deze reden is in 2017 ingevoerd dat de ouders instemming moeten geven op het handelingsdeel van het OPP. Leerkrachten zijn over het algemeen tevreden met de geboden ondersteuning, geregeld via het SWV of door cluster 1 en 2, maar ervaren een hoge werkdruk. Deze werkdruk is overigens niet direct gekoppeld aan het passend onderwijs, maar geldt voor het gehele onderwijs.

#### *Context passend onderwijs*

De verwachtingen van het passend onderwijs zijn hooggespannen. Toch is de vraag opnieuw of de gewenste doelen bereikt gaan worden. De invoering van Passend Onderwijs werd beïnvloed door de financiële crisis en de bezuinigingen op het speciaal onderwijs die in 2010 werden aangekondigd, maar uiteindelijk niet werden doorgevoerd. Daarnaast kampt het onderwijs momenteel met druk door het lerarentekort, hetgeen het passend maken van onderwijs in de praktijk bemoeilijkt.

In de praktijk zien we momenteel veel kinderen in het regulier onderwijs met extra ondersteuning of begeleiding. Toch is er nog steeds sprake van een toename van leerlingen in het speciaal onderwijs en een grotere groep thuiszitters dan ooit tevoren (hoewel de groep thuiszitters tegenwoordig ook mogelijk beter in beeld zijn). Labelen van leerlingen is nog steeds nodig om in aanmerking te

komen voor speciaal onderwijs of specifieke ondersteuning in het reguliere onderwijs en er komen meer doelgroepen bij die extra ondersteuning vragen, zoals bijvoorbeeld hoogbegaafde leerlingen. Door de combinatie van bovengenoemde factoren staat de kwaliteit van het onderwijs onder druk.

#### *Waar staan we nu na al die beleidsveranderingen?*

Het Nederlandse onderwijsbeleid voor zorgleerlingen heeft gedurende meer dan vier decennia verschillende vormen aangenomen, maar enkele fundamentele problemen zijn blijven bestaan.

Ondanks verschillende beleidsmaatregelen zoals WSNS en LGF, bleef het aantal leerlingen in speciaal onderwijs toenemen. Het systeem slaagde er niet in om deze trend te keren. Het streven om zorgleerlingen in het reguliere onderwijs op te vangen, bleef beperkt door tekortkomingen in ondersteuning, deskundigheid en infrastructuur in reguliere scholen. Veel beleidsmaatregelen werden geplaagd door bureaucratische rompslomp, trage procedures en gebrek aan betrokkenheid van ouders en scholen.

De verschillende financieringsmodellen leidden tot inefficiënte toewijzing van middelen, verkeerde stimulansen, en soms tot financiële problemen, zowel voor scholen als samenwerkingsverbanden. Hoewel er positieve effecten waren, zoals meer flexibiliteit en keuzevrijheid, leidde de modellen ook tot problemen in coördinatie en verantwoordelijkheid binnen samenwerkingsverbanden. De Wet Passend Onderwijs blijft een werk in uitvoering, met aanzienlijke verbeteringen in kostenbeheersing en decentralisatie, maar met blijvende uitdagingen op het gebied van inclusiviteit, wachttijden, thuiszitters en administratieve lasten.

Om de inclusie van leerlingen middels integratie van het gespecialiseerd onderwijs in het regulier onderwijs te bevorderen, ging halverwege 2024 de Beleidsregel experiment inclusieve leeromgeving van kracht. Het doel van het experiment is om te onderzoeken hoe onderwijs organisatorisch en onderwijskundig kan worden ingericht om inclusie te bevorderen, welke variabelen positief bijdragen aan de inclusie van leerlingen, en welk effect dit heeft op de ontwikkeling van de leerlingen. Met de beleidsregel kunnen scholen voor regulier en speciaal onderwijs intensiever samenwerken. De eerste serie scholen die zich hiervoor heeft aangemeld is begin 2025 van start gegaan met het experiment. De beleidsregel loopt tot 2034 en geeft richting aan de voorbereiding van de aanpassing van de wet- en regelgeving met betrekking tot inclusief onderwijs. De komende jaren moet blijken wat dit experiment gaat opleveren.

## Koppeling van beleid aan literatuuronderzoek

Om te exploreren of er een mogelijk verband bestaat tussen (de veranderingen in) het beleid met betrekking tot speciaal onderwijs en de uitkomsten van (cluster) leerlingen die in aanmerking komen voor speciaal onderwijs, hebben we een overzicht gemaakt van de literatuur waarvoor bekend was in welk jaar het onderzoek is uitgevoerd (Tabel 7).

Allereerst dient opgemerkt te worden dat voor een aanzienlijk deel van de studies, negen van de 22 studies, niet duidelijk was in welk jaar het onderzoek was uitgevoerd. Voor slechts dertien studies is bekend in welke beleidsperiode het onderzoek is uitgevoerd. Bovendien is voor een deel van deze studies gebruik gemaakt van meerdere cohorten, of zijn cohorten voor een langere periode gevolgd, waardoor in deze onderzoeken sprake is van een overlap tussen beleidsperiodes. Het is daardoor lastig om op basis van de geanalyseerde literatuur uitspraken te doen over de mogelijke impact van beleidsveranderingen op de schooluitkomsten, sociale uitkomsten en het welbevinden van leerlingen.

De resultaten gepresenteerd in Tabel 7 laten echter geen direct verband zien tussen de (beleids-) periode waarin een onderzoek is uitgevoerd en de leerlinguitkomsten. Wanneer er een patroon gevonden wordt, lijkt dit niet samen te hangen met de periode waarin het onderzoek is uitgevoerd. Zo toont het merendeel van de studies in de tabel aan dat schooluitkomsten positiever lijken te zijn in het regulier onderwijs, onafhankelijk van het beleid rondom speciaal onderwijs. Een tweetal studies toont een stijging van de schoolprestaties in het speciaal onderwijs, beiden in verschillende beleidsperiodes. Voor de sociale uitkomsten en het welbevinden van leerlingen zijn de resultaten uiteenlopend, onafhankelijk van de beleidsperiode waarin het onderzoek is uitgevoerd.

Slechts twee van de studies zijn uitgevoerd na de invoering van de Wet Passend Onderwijs, waardoor de impact van deze beleidsverandering op de uitkomsten van individuele leerlingen nog onvoldoende in beeld is.

**Tabel 7. Uitkomsten literatuuronderzoek gekoppeld aan beleid**

Auteur (publicatiejaar)	Jaar onderzoek	Beleidsperiode	Schooluitkomsten	Sociale uitkomsten	Welbevinden
Brands (2000)	1991-1995	ISOVSO WSNS (v.a. 1992)	Betere prestaties in regulier onderwijs		Positievare ontwikkeling in regulier onderwijs
Peetsma (2001)	1994-1998	ISOVSO WSNS	Meer vooruitgang in regulier onderwijs		Gunstigere ontwikkeling schoolmotivatie in speciaal onderwijs, andere aspecten gelijk.
Tan (2016)	2002-2007	WSNS+LGF		Marginaal sterkere ontwikkeling sociale vaardigheden in regulier onderwijs	
De Graaf (2014)	2006	WSNS+LGF	Meer vooruitgang in regulier onderwijs		
Van Der Straaten (2020)	2008-2010	WSNS+LGF			Kwaliteit van leven hoger in regulier onderwijs
Van Der Straaten (2021)	2008-2018	WSNS+LGF Wet Passend Onderwijs (v.a. 2014)	Meer vooruitgang bij doorstroom uit speciaal naar regulier onderwijs		
Ledoux (2015)	2010-2014	WSNS+LGF	Betere prestaties in bovenbouw regulier onderwijs	Minder afhankelijkheid leerkracht + sterkere burgerschapscompetenties in speciaal onderwijs (cluster 2)	Meer zelfvertrouwen en taakmotivatie in speciaal onderwijs (cluster 2 + 3), welbevinden met andere leerlingen hoger in regulier onderwijs (cluster 4)
Ledoux (2012)	2011	WSNS+LGF	Betere prestaties in bovenbouw regulier onderwijs	Sterkere burgerschapscompetenties in regulier onderwijs (cluster 4)	Hoger welbevinden met leerkracht in speciaal onderwijs (cluster 3), welbevinden met andere leerlingen hoger in regulier onderwijs (cluster 4)
Zweers (2020)	2012-2013	WSNS+LGF	Betere prestaties na verwijzing speciaal onderwijs	Sociale acceptatie en relatie leerkracht vergelijkbaar (cluster 4)	Zelfvertrouwen na verwijzing vergelijkbaar
Zweers (2021)	2012-2015	WSNS+LGF		Beter algeheel sociaal functioneren in speciaal onderwijs	
Roeleveld (2016)	2013-2014	WSNS+LGF	Slechtere prestaties na verwijzing speciaal onderwijs	Gedrag en werkhouding volgens leerkracht zwakker na verwijzing speciaal onderwijs	
Bruinsma (2022)	2014-2015	Wet Passend Onderwijs	Stijging taalvaardigheden in speciaal onderwijs (TOS; geen vergelijking)		
Vyrastekova (2021)	2016-2017	Wet Passend Onderwijs		Sociale acceptatie vergelijkbaar, meer vrienden in regulier onderwijs volgens ouders	

## 8 Conclusies en aanbevelingen

Met dit onderzoek beogen we inzicht te krijgen in (1) de impact van het (langdurig) volgen van speciaal onderwijs op leerlingen; (2) de in- door- en uitstroom van cluster 2-leerlingen in het regulier en speciaal onderwijs; en (3) de belangrijkste beleidsontwikkelingen in het speciaal onderwijs. In dit hoofdstuk beschrijven we de belangrijkste conclusies en formuleren we op basis hiervan enkele aanbevelingen.

### De impact van het (langdurig) volgen van speciaal onderwijs op leerlingen

#### Conclusies vanuit de onderzochte literatuur

Uit ons literatuuronderzoek (hoofdstuk 4) naar de impact van speciaal onderwijs op het leven van leerlingen komen afhankelijk van de uitkomstmaat uiteenlopende conclusies naar voren. Met betrekking tot *schooluitkomsten*, waaronder we de schoolprestaties (o.a. taal, rekenen, lezen) en (cognitieve) leerontwikkeling van leerlingen verstaan, zien we een duidelijke rode draad door de verschillende studies en clusters heen: leerlingen die in het speciaal onderwijs zijn geplaatst presteren over het algemeen lager dan leeftijdsgenoten met een vergelijkbare indicatie in het reguliere onderwijs. Deze prestatiekloof kan deels worden toegeschreven aan selectieve plaatsing, wat betekent dat leerlingen met complexere problemen of lagere cognitieve of non-cognitieve vaardigheden vaker naar het speciaal onderwijs worden verwezen. Dit verklaart echter niet alle waargenomen verschillen in prestaties. Ook lijken de verschillen tussen leerlingen in het regulier en speciaal onderwijs na verloop van tijd toe te nemen, wat er mogelijk op wijst dat dat leerlingen in het speciaal onderwijs op cognitief vlak minder worden uitgedaagd.

Voor *sociale uitkomsten*, waaronder we de relaties van leerlingen met leeftijdsgenoten, de relatie met de leerkracht en sociale vaardigheden van leerlingen verstaan, wijzen de resultaten uit de studies echter op een ander patroon. Ondanks lagere schoolprestaties ervaren leerlingen in het speciaal onderwijs vaak positievere relaties met leeftijdsgenoten (met name wanneer gekeken wordt naar populariteit) dan leerlingen in het reguliere onderwijs. Een inclusieve schoolcultuur wordt genoemd als mogelijk een rol spelend bij de sociale acceptatie van leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften. De bevindingen met betrekking tot de leerkracht-leerling relatie zijn wisselend. Over het algemeen lijkt de relatie met de leerkracht in het speciaal onderwijs wat vaker te worden gekenmerkt door een hogere mate van afhankelijkheid naar de leerkracht toe.

Het beeld met betrekking tot sociale vaardigheden, waaronder o.a. prosociaal gedrag en attitudes, als ook zogenaamde burgerschapscompetenties, is minder eenduidig en verschilt tussen uitkomstmaten als ook tussen speciaal onderwijs clusters. Zo lijken leerlingen in het speciaal onderwijs cluster 2 over het algemeen meer antisociaal gedrag te vertonen dan leerlingen met vergelijkbare ondersteuningsbehoeften in het regulier onderwijs, maar hebben ze positievere attitudes ten opzichte van anderen helpen. Leerlingen in het speciaal onderwijs cluster 3 scoren met name relatief laag op burgerschapscompetenties (met name het reflectie- en kennisniveau), vergeleken met leerlingen met vergelijkbare ondersteuningsbehoeften in het regulier onderwijs. Voor leerlingen in cluster 4 onderwijs zijn weinig verschillen zichtbaar. Kijkend naar het geheel sociaal functioneren lijken zij het juist beter lijken te doen in het speciaal onderwijs.

Ook uit de studies naar *welbevinden*, waaronder algeheel welbevinden, emotioneel welbevinden, sociaal welbevinden en schoolgerelateerd welbevinden, komt een minder eenduidig beeld naar voren. De resultaten lijken afhankelijk te zijn van het cluster speciaal onderwijs, de manier van data verzamelen (m.n. zelfrapportage versus rapportage door ouder/leerkracht), en het type vergelijkgroep (m.a.w. de mate van 'matching'). Wanneer gebaseerd op zelfrapportage, lijken de verschillen in welbevinden tussen leerlingen in het speciaal onderwijs cluster 2 en 4 en leerlingen met vergelijkbare ondersteuningsbehoeften in het regulier onderwijs over het algemeen klein, terwijl ouder- en leerkrachtrapportages een minder positief beeld van het welbevinden van leerlingen in het speciaal onderwijs laten zien dan van leerlingen met vergelijkbare ondersteuningsbehoeften in het regulier onderwijs. Over het algemeen lijkt het welbevinden van leerlingen in het speciaal onderwijs cluster 3 hoger, dan van leerlingen met vergelijkbare ondersteuningsbehoeften in het regulier onderwijs. Dit geldt met name voor schoolgerelateerd welbevinden, waaronder schoolmotivatie en welbevinden met de leerkracht).

Hoewel deze bevindingen een eerste inzicht bieden in de mogelijke impact van het volgen van speciaal onderwijs op het leven van leerlingen met betrekking tot schooluitkomsten, sociale uitkomsten en welbevinden, zijn ze niet in staat om een volledig en definitief antwoord te geven op de vraag naar de (causale) effecten van dit type onderwijs. Wat naar voren komt, is dat de effecten van het volgen van speciaal onderwijs op de verschillende uitkomsten afhankelijk zijn van veel verschillende factoren, waaronder de specifieke uitkomstmaat en manier van meten, de specifieke ondersteuningsbehoefte van de desbetreffende leerling, het cluster speciaal onderwijs, als ook de vergelijkgroep. De huidige wetenschappelijke literatuur kent daardoor geen consensus: waar sommige studies positieve effecten rapporteren, concluderen andere juist een negatieve impact. Bovendien blijven er enkele belangrijke lacunes bestaan, die we hieronder kort bespreken.

### Lacunes van de onderzochte literatuur

Een eerste lacune betreft de *beperkte kennis over de impact van langdurig verblijf* in het speciaal onderwijs, omdat de meeste studies ofwel enkel naar korte termijneffecten kijken, ofwel de duur van het verblijf in speciaal onderwijs niet rapporteren of nader onderzoeken. Voor schooluitkomsten lijkt het erop dat de prestatiekloof met de tijd steeds groter wordt, maar voor de overige uitkomsten kunnen we daar nog geen uitspraken over doen. Daarnaast blijkt dat selectieve plaatsing een rol speelt, maar dat deze selectie de verschillen in resultaten tussen speciaal en regulier onderwijs niet volledig verklaart. Naast de ernst van de problematiek spelen ook andere factoren een rol in de verwijzing naar speciaal onderwijs, zoals de attitude van leerkrachten ten opzichte van inclusief onderwijs en culturele verschillen. Dit suggereert dat leerlingen met vergelijkbare problematiek in verschillende onderwijscontexten uiteenlopende ervaringen en schoolloopbanen kunnen hebben.

Een tweede lacune betreft het *gebrek aan onderzoek naar verklarende factoren achter verschillen in uitkomsten tussen speciaal en regulier onderwijs*. Het onderzoek dat daarnaar wordt gedaan focust zich vooral op leerlingkenmerken, zoals het geslacht of de sociaaleconomische achtergrond van de leerling, en niet zozeer op kenmerken van de bredere onderwijscontext. Eén studie suggereert echter dat dit wel van belang kan zijn, want daaruit bleek dat sociale acceptatie van leerlingen met speciale onderwijsbehoeften niet zozeer wordt beïnvloed door het schooltype, maar met name door inclusieve kenmerken van de school (Vyrastekova, 2021). Ook de ervaringen van leerlingen zelf, bijvoorbeeld middels kwalitatief onderzoek, zijn nog onvoldoende uitgediept. Verder is, zo blijkt ook uit het beleidsdeel, er nog geen onderzoek gedaan naar de impact van het onderwijsbeleid of veranderingen daarin op de ontwikkeling van de individuele leerling.

Daarnaast blijkt uit bestaande literatuur dat het *lastig is om de impact van speciaal versus regulier onderwijs op leerlingen te isoleren*. Hoewel in de meeste studies wel gebruik wordt gemaakt van een controlegroep met een vergelijkbare ondersteuningsbehoefte, en baseline verschillen vaak worden gerapporteerd, wordt er maar zeer beperkt gebruik gemaakt van matching van leerlingen op achtergrondkenmerken of van relevante controlevariabelen in statistische analyses.

Verder is er *weinig aandacht voor de groep leerlingen die tijdens hun schoolloopbaan wisselt tussen speciaal en regulier onderwijs*. In de meeste studies worden alleen leerlingen die ofwel speciaal onderwijs ofwel regulier onderwijs volgen gevolgd, terwijl uit onze analyse van CBS-data naar voren komt dat juist die groep die wisselt tussen onderwijssettings, een interessante groep is om goed te volgen en nader te onderzoeken. Deze groep lijkt wat betreft schoolloopbaan op sommige gebieden namelijk negatievere uitkomsten te hebben dan de groep leerlingen die alleen speciaal of alleen regulier onderwijs volgt.

Ten slotte zagen we in de literatuur dat *relevante informatie niet altijd wordt gerapporteerd*, wat de duiding van de resultaten voor dit literatuuronderzoek bemoeilijkte. Informatie die in een deel van de studies ontbrak waren onder andere het jaar waarin het onderzoek is uitgevoerd, het cluster speciaal onderwijs, of er sprake is van comorbiditeit, en de duur van het verblijf in speciaal onderwijs.

### De in- door- en uitstroom van leerlingen ondersteund door een cluster 2 instelling in het regulier en speciaal onderwijs

In hoofdstuk 5 zoomen we verder in op de schoolloopbaan van leerlingen ondersteund door een cluster 2 instelling in het reguliere en speciaal onderwijs, middels grootschalige gecombineerde CBS-data over de periode 2010-2023. Wat betreft de *instroom*, zien we tussen 2015 en 2023 een gestage toename van het aantal leerlingen in cluster 2-onderwijs in Nederland, van bijna 12.500 leerlingen in 2015 naar bijna 16.000 leerlingen in 2023, een stijging van 27,5%. De toename wordt vooral veroorzaakt door een toename van het aantal leerlingen dat in het reguliere onderwijs wordt begeleid door een cluster 2 instelling, het aantal leerlingen op een cluster 2 instelling is over de gehele periode heel constant, met jaarlijks ongeveer 8.000 leerlingen. De verhouding tussen leerlingen begeleid door een cluster 2 instelling in het reguliere onderwijs en leerlingen op een cluster 2 instelling voor speciaal onderwijs verandert van 33,7%/66,3% in 2015 naar 50,4%/49,6% in 2023. Vooral bij Auris en bij Viertaal zien we een sterke stijging van het aantal leerlingen, bij beiden vooral ten aanzien van het aantal begeleide leerlingen. Bij Kentalis en Vitus Zuid is sprake van meer schommelingen en kan geen duidelijke stijging worden geconstateerd. Bij alle instellingen zien we wel een relatieve stijging van het percentage begeleide leerlingen, ook in dit geval het sterkst bij Auris, waar het percentage begeleide leerlingen in 2023 zelfs 62,5% is. Bij de andere instellingen neemt het percentage begeleide leerlingen weliswaar toe, maar komt dit nergens boven de boven de 50% uit. Het laagste percentage begeleide leerlingen zien we bij Vitus Zuid.

Omdat we in het CBS Microdatabestand we ruim 28.000 leerlingen gedurende 14 jaar volgen, kunnen we ook iets zeggen over de *doorstroom* van leerlingen. Uit de analyses bleek dat in totaal 59% van de leerlingen alleen op een cluster 2 school had gezeten, 30% had alleen begeleiding van cluster 2 in het reguliere onderwijs gehad en 11% had van beide vormen gebruik gemaakt. Gemiddeld hebben leerlingen die alleen op een cluster 2 school hebben gezeten, ruim 4,5 jaar cluster 2-onderwijs gevolgd. De begeleide leerlingen hebben gemiddeld ruim 3 jaar begeleiding van een cluster 2 instelling gehad, en de kinderen die beide vormen hebben gevolgd hebben gemiddeld ruim 3 jaar op een cluster 2-school gezeten en gemiddeld ruim 2 jaar begeleiding van een cluster 2 instelling in het reguliere onderwijs gehad.

Wanneer we naar de achtergrondfactoren (risicofactoren) van de leerlingen kijken, zien we dat jongens die ondersteuning en/of speciaal onderwijs door de cluster 2 instelling hebben gekregen, in vergelijking met de gehele schoolgaande populatie, heel ruim zijn oververtegenwoordigd, namelijk 70%. Wanneer we dit echter vergelijken met het gehele speciale onderwijs, waar ruim 73% jongen is, valt het in cluster 2 nog enigszins mee. Eenoudergezinnen zijn onder de leerlingen van cluster 2 onderwijs ietwat oververtegenwoordigd (17% tegenover 16% in de bevolking). Dit verschil is weliswaar significant, maar te klein om enige betekenis te hebben. Ten aanzien van armoede zien we relatief minder leerlingen afkomstig uit gezinnen in armoede dan in de bevolking (2% tegenover 5% in de bevolking). Op basis van deze achtergrondgegevens kunnen we niet constateren dat leerlingen met ondersteuning vanuit cluster 2 grotere risico's hebben in het onderwijs dan andere leerlingen. Tussen de drie groepen (cluster 2/begeleiding cluster 2/beide gecombineerd) zien we over het algemeen geen significante verschillen ten aanzien van de achtergrondfactoren, behalve dat leerlingen die alleen op een cluster 2-instelling voor speciaal onderwijs hebben gezeten vaker uit een eenoudergezin komen dan in de andere twee groepen.

Tot slot is gekeken naar de *uitstroom* van leerlingen. Wanneer we naar de schoolloopbanen kijken, zien we dat leerlingen na cluster 2-onderwijs en/of begeleiding cluster 2 in het reguliere onderwijs over het algemeen regulier VO, MBO en verder volgen, waarbij in het VO in vergelijking met de landelijke populatie veel vaker praktijkonderwijs wordt gevolgd en HAVO/VWO juist veel minder vaak. Ook HBO en WO wordt veel minder gevolgd door leerlingen die ondersteuning hebben gehad vanuit cluster. Na 14 jaar (2010-2023) heeft bijna 62% de schoolloopbaan afgerond. De afgeronde diploma's van deze groep laten zien dat in de cluster 2-populatie achtereenvolgens de meeste diploma's worden gehaald op MBO 2, MBO 3 en MBO 4 niveau, op enige afstand gevolgd door MBO 1 en VMBO b/k niveau, en relatief weinig (minder dan 5%) HBO/WO bachelor, HAVO/VWO en VMBO g/t niveau. Vergeleken met een representatief vergelijkbare groep in de bevolking is het niveau duidelijk veel lager.

De verschillen tussen de vier cluster 2 instellingen zijn gering. Wanneer we binnen deze populatie inzoomen op het onderscheid naar cluster 2 instellingen, begeleiding door cluster 2 in het reguliere onderwijs en een combinatie van beide, zien we relatief het hoogste diplomaniveau bij de leerlingen die begeleiding van cluster 2 instellingen in het reguliere onderwijs hebben gehad. Het diplomaniveau in de groep die op cluster 2 instellingen hebben gezeten en die zowel op cluster 2-scholen als begeleiding van cluster 2 instellingen hebben gehad, is significant lager. Vooral het percentage dat geen startkwalificatie haalt (lager dan MBO 2 niveau) is in de populatie van leerlingen met een ondersteuning vanuit cluster 2 twee keer zo groot als in de vergelijkbare groep in de bevolking (25% tegenover 12%). Ook hier zien we duidelijke verschillen tussen de drie groepen

binnen de populatie van leerlingen met een ondersteuning vanuit cluster 2. Het percentage dat geen startkwalificatie haalt is het hoogst in de groep die zowel op cluster 2-scholen heeft gezeten, als begeleiding van cluster 2 instellingen in het reguliere onderwijs heeft gehad (48%), gevolgd door de groep die alleen op cluster 2-scholen heeft gezeten (35%). Het hoogste percentage met startkwalificatie zien we bij de leerlingen die begeleiding van cluster 2-instellingen in het reguliere onderwijs hebben gehad (76%). De verschillen tussen de vier instellingen zijn klein.

Een groot gedeelte van de leerlingen die de schoolloopbaan hebben afgerond, gaat aan het werk. We zien het hoogste percentage dat (zelfstandig) aan het werk is in de groep die alleen begeleiding van cluster 2 in het reguliere onderwijs heeft gehad (bijna 90%). Dit is zelfs hoger dan in de vergelijkbare groep in de bevolking (87%). Ook het gemiddeld inkomen is in deze groep het hoogst, echter wel fors lager dan in de vergelijkbare groep in de bevolking. In de groep die alleen cluster 2-onderwijs heeft gevolgd zien we een opvallend hoog percentage dat een uitkering krijgt (bijna 29%), veel hoger dan in alle andere groepen. Aangezien een redelijk deel hiervan een Wajong-uitkering krijgt, kunnen we veronderstellen dat de beperkingen van de groep die alleen cluster 2 onderwijs heeft gevolgd ernstiger zijn dan leerlingen in beide andere groepen.

### De belangrijkste beleidsontwikkelingen in het speciaal onderwijs

Het Nederlandse beleid voor speciaal onderwijs heeft de afgelopen decennia diverse hervormingen doorgemaakt, met als belangrijkste ontwikkelingen de Interim Wet Speciaal Onderwijs en Voortgezet Speciaal Onderwijs (ISOVSO), Weer Samen Naar School (WSNS), Leerlinggebonden Financiering (LGF) en de Wet Passend Onderwijs. Hoewel deze beleidsmaatregelen gericht waren op het bevorderen van inclusie van leerlingen, het verminderen van verwijzingen naar speciaal onderwijs en het beheersen van kosten, blijven enkele fundamentele uitdagingen bestaan, zoals ook Rivas-Stellaard (2023) concludeert in haar proefschrift 'Boemerangbeleid: over aanhoudende tragiek in passend onderwijs- en jeugdzorgbeleid'.

Een belangrijk probleem is de *aanhoudende groei van het aantal verwijzingen naar het speciaal onderwijs*, ondanks herhaaldelijke pogingen om deze trend te keren. Verbeterde signalering en diagnostiek verklaren deze toename deels, maar structurele uitdagingen in het reguliere onderwijs, zoals een gebrek aan middelen en expertise, spelen ook een grote rol. Veel initiatieven, zoals WSNS en LGF, hebben het reguliere onderwijs niet in staat gesteld zorgleerlingen duurzaam op te vangen. Factoren zoals bureaucratische processen, onvoldoende ondersteuning en onduidelijke verwachtingen droegen bij aan de beperkte inclusie en beeldvorming van deze leerlingen.

Daarnaast leidden de *verschillende financieringsmodellen* tot inefficiënties, zoals dubbele financiering, verkeerde stimulansen en onzekerheid over de toewijzing van middelen. Hoewel de Wet Passend Onderwijs met de decentralisatie van financiering meer flexibiliteit bracht, bracht het ook nieuwe uitdagingen met zich mee, zoals problemen in coördinatie en verantwoordelijkheid binnen samenwerkingsverbanden. Bovendien blijft de ondersteuning in reguliere klassen vaak tekortschieten, onder andere door het lerarentekort, een toename van leerlingen met specifieke ondersteuningsbehoeften en te weinig aandacht hiervoor in opleidingen van het onderwijspersoneel, en wachtlijsten bij zorgaanbieders.

Hoewel de invoering van *Passend Onderwijs* in 2014 kostenbeheersing en meer flexibiliteit voor scholen heeft gebracht, blijft het systeem kampen met uitdagingen zoals een toename in thuiszitters, wachttijden in speciaal onderwijs, en een gebrek aan inclusiviteit van leerlingen die extra onderwijssteuning nodig hebben. *De doelstellingen van inclusie en gelijkwaardige onderwijskansen voor zorgleerlingen worden nog steeds onvoldoende bereikt.* Om die reden is sinds 2024 de beleidsregel experiment Inclusieve leeromgeving van kracht, die loopt tot 2034 en richting moet gaan geven aan de aanpassing van wet- en regelgeving op dit vlak.

### Overkoepelende conclusie

Dit onderzoek laat zien dat leerlingen in het speciaal onderwijs gemiddeld slechtere uitkomsten behalen op het gebied van schoolprestaties, schoolloopbaan en werk en inkomen, vergeleken met leerlingen die ondersteuning krijgen in het reguliere onderwijs. Deze verschillen worden deels verklaard door selectieve plaatsing, waarbij leerlingen in het speciaal onderwijs vaak ernstigere problematiek hebben. Voor sociale uitkomsten en welbevinden zijn de resultaten meer uiteenlopend, met mogelijk positieve effecten van kleine groepen en een omgeving met leerlingen met vergelijkbare ondersteuningsbehoeften. Leerlingen die wisselen tussen onderwijsvormen ervaren echter de grootste negatieve effecten, wat het belang onderstreept van stabiliteit en gerichte ondersteuning. De resultaten benadrukken de noodzaak van de versterking van zowel inclusief als speciaal onderwijs, als ook de ondersteuning van de overgang van speciaal naar regulier onderwijs.

### Aanbevelingen

Inclusief onderwijs is een nobel streven. De geschiedenis laat zien dat het met telkens aangepaste wetgeving en nieuwe budgetten tot op heden niet (voldoende) gelukt is en er zelfs meer kinderen speciaal onderwijs volgen dan ooit. Inclusief onderwijs voor iedereen is misschien niet realistisch, maar wellicht is het wel voor een grotere groep dan nu het geval is mogelijk om, met voldoende ondersteuning, in het reguliere onderwijs mee te kunnen doen. Op basis van het onderhavige onderzoek formuleren we hieronder verschillende aanbevelingen om dit te bewerkstelligen.

#### Versterking van de randvoorwaarden van een inclusieve leeromgeving

Op basis van het onderhavige onderzoek kunnen we voorzichtig concluderen dat *leerlingen met ondersteuning in het reguliere onderwijs over het algemeen betere resultaten behalen en betere doorstroomperspectieven hebben dan leerlingen in het speciaal onderwijs. Van belang hierbij is dat er voldoende aandacht is voor sociale factoren die een rol spelen in het leven van leerlingen, waaronder de relaties tussen leerlingen onderling en de leraar-leerling relatie. Met name de relaties met andere leerlingen lijken door leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften namelijk als minder positief te worden ervaren in het regulier onderwijs dan in een speciale onderwijssetting.* Dit betekent dat er voldoende aandacht dient te zijn voor de randvoorwaarden van een inclusieve leeromgeving, waaronder niet alleen voldoende personeel en een docent die kan differentiëren, maar ook een *inclusieve schoolcultuur en klasklimaat, waarbij schoolbreed wordt ingezet op het belang van samenwerking en inclusie van alle leerlingen, en waarbij verschillen en verschillend zijn worden verwelkomd.* Dit kan deels worden bereikt door het bieden van extra ondersteuning en training aan leraren in het reguliere onderwijs. Ook een nauwe samenwerking tussen regulier en speciaal onderwijs is cruciaal, evenals met instellingen voor jeugdzorg en jeugdhulp, om een continue ondersteuning voor leerlingen te waarborgen. Daarnaast moet er voldoende aandacht zijn voor deze randvoorwaarden bij monitoring en evaluatie. Meer zicht op zaken als lerarentekorten, kwaliteit van samenwerking, en continuïteit van begeleiding aan leerlingen, en veranderingen hierin, zorgt voor handvatten om het beleid te optimaliseren gedurende de uitvoering ervan, doordat je beter weet wanneer je aan welke knoppen moet draaien.

### **Meer aandacht voor triage en afstemming aan de voorkant**

Ook wanneer de randvoorwaarden voor een inclusieve leeromgeving versterkt worden, zal er een groep kinderen blijven die het ook met ondersteuning niet redden in het reguliere onderwijs. Voor hen is speciaal onderwijs waarschijnlijk een beter passende plek dan regulier onderwijs. Daarom is het naast het versterken van een inclusieve leeromgeving in het reguliere onderwijs, belangrijk om ook de kwaliteit van het speciaal onderwijs op peil te houden. Ook is het belangrijk om het risico te onderkennen van het wisselen tussen regulier en speciaal onderwijs. Het lijkt erop dat de groep leerlingen die zowel op cluster 2-scholen hebben gezeten als begeleiding van cluster 2-instellingen in het reguliere onderwijs hebben gehad, qua nschoolprestaties, startkwalificatie, baan en inkomen achterblijft bij de andere groepen. Het is daarom van belang om toe te werken naar goede triage aan de voorkant, waarin de risico's van beide onderwijsvormen voor de leerling worden tegen elkaar worden afgewogen, zodat wisselingen tussen onderwijsvormen zoveel mogelijk voorkomen kunnen worden. Wordt er toch besloten tot een overstap van speciaal naar regulier onderwijs, dan is het belangrijk dat er voldoende ruimte is om de leerling hierin te begeleiden. Hierbij is het ook van belang dat ouders (en kinderen vanaf een leeftijd waarop zij hierover mee kunnen denken) actief worden betrokken bij het onderwijsproces en de besluitvorming rondom de plaatsing van hun kinderen. Kijkend naar de onderzochte literatuur, lijken ouders andere ervaringen te hebben met de impact van het volgen van speciaal onderwijs op het leven van hun kinderen, dan kinderen zelf. Hen actief betrekken bij de afwegingen rondom de plaatsing van hun kind kan bijdragen aan een betere afstemming op de onderwijsbehoeften van de leerlingen en de verwachtingen van de ouders.

### **Meer onderzoek naar de effecten van speciaal en inclusief onderwijs**

Het huidige onderzoek toont ook aan dat er nog veel meer onderzoek gedaan zou mogen worden naar de effecten van speciaal onderwijs en inclusief onderwijs. Op basis van de geïdentificeerde kennishiaten en beperkingen van bestaand onderzoek doen we de volgende aanbevelingen voor vervolgonderzoek: (1) longitudinaal onderzoek naar de impact van *langdurig* verblijf in het speciaal onderwijs op leerlingen; (2) onderzoek naar verklarende factoren die bijdragen aan verschillen in uitkomsten, zoals didactische aanpak, leerkrachtvaardigheden, schoolcultuur en veranderingen in beleid; (3) onderzoek met specifieke aandacht voor leerlingen die overstappen tussen speciaal en regulier onderwijs; (4) methodologische verfijning om causale verbanden beter te duiden; (5) completere rapportage van belangrijke studiekekenmerken om resultaten beter te duiden.

## 9 Referentielijst

Bakker, J. T. A., Denessen, E., & ... (2007). Sociometric status and self-image of children with specific and general learning disabilities in Dutch general and special education classes. *Learning Disability* .... <https://doi.org/10.2307/30035515>

Brands, T., Elsendoorn, B., & Coninx, F. (2000). Dove kinderen in regulier en speciaal basisonderwijs: Een longitudinaal vergelijkend onderzoek [Deaf children in regular and special primary education .... *Sint-Michielsgestel, the Netherlands: Instituut* ....

Bruinsma, G., Wijnen, F., & Gerrits, E. (2023). Language gains in 4–6-year-old children with developmental language disorder and the relation with language profile, severity, multilingualism and non-verbal cognition. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 58(3), 765 – 785–765 – 785. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12821>

de Graaf, G. (2014). *Students with Down syndrome in primary education in the Netherlands: regular or special?: effects of school placement on the development and the social network of* .... <https://biblio.ugent.be/publication/4329519>

Ledoux, G., Langen, A., Regtvoort, A., Smeets, E., Roeleveld, J., & T., P. (2015). *Onderwijsloopbanen, cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen in het speciaal basisonderwijs en speciaal onderwijs. COOL Speciaal, tweede meting.* [https://scholar.google.nl/scholar?hl=nl&as\\_sdt=0%2C5&q=Ledoux%2C+G.%2C+Langen%2C+A.+van%2C+Regtvoort%2C+A.%2C+Smeets%2C+E.%2C+Roeleveld%2C+J.%2C+%26+Paas%2C+T.+%282015%29.+On-derwijsloopbanen%2C+cognitieve+en+sociaal-emotionele+ontwikkeling+van+leerlingen+in+het+speciaal+basonderwijs+en+speciaal+onderwijs.+&btnG=](https://scholar.google.nl/scholar?hl=nl&as_sdt=0%2C5&q=Ledoux%2C+G.%2C+Langen%2C+A.+van%2C+Regtvoort%2C+A.%2C+Smeets%2C+E.%2C+Roeleveld%2C+J.%2C+%26+Paas%2C+T.+%282015%29.+On-derwijsloopbanen%2C+cognitieve+en+sociaal-emotionele+ontwikkeling+van+leerlingen+in+het+speciaal+basonderwijs+en+speciaal+onderwijs.+&btnG=)

Ledoux, G., Roeleveld, J., Langen, A., & ... (2012). COOL Speciaal. Inhoudelijk rapport. *Amsterdam: Kohnstamm* .... [https://www.researchgate.net/profile/Ed-Smeets-2/publication/287998183\\_COOL\\_Speciaal\\_Inhoudelijk\\_rapport/links/567c6ab108ae1e63f1e3313a/COOL-Speciaal-Inhoudelijk-rapport.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Ed-Smeets-2/publication/287998183_COOL_Speciaal_Inhoudelijk_rapport/links/567c6ab108ae1e63f1e3313a/COOL-Speciaal-Inhoudelijk-rapport.pdf)

Manti, E., Scholte, E. M., & ... (2011). Development of children with autism spectrum disorders in special needs education schools in the Netherlands: a three-year follow-up study. *European Journal of ...* <https://doi.org/10.1080/08856257.2011.597172>

Netten, A. P., Rieffe, C., Theunissen, S. C. P. M., Soede, W., Dirks, E., Briaire, J. J., & Frijns, J. H. M. (2015). Low empathy in deaf and hard of hearing (pre)adolescents compared to normal hearing controls. *PLoS ONE*, 10(4). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0124102>

Peetsma, T., Vergeer, M., Roeleveld, J., & Karsten, S. (2001). Inclusion in Education: Comparing pupils' development in special and regular education. *Educational Review*, 53(2), 125–135. <https://doi.org/10.1080/00131910125044>

Roeleveld, J., Vierke, H., & Mulder, L. (2016). *Zittenblijven en verwijzing in het basisonderwijs Onderzoek naar uitvallers tussen de tweede en derde meting van het cohortonderzoek COOL-18.* <https://repository.ubn.ru.nl/bitstream/handle/2066/210577/rapport-r2086.pdf?sequence=1>

Stoutjesdijk, R. (2014). Children with emotional and behavioral disorders in special education: Placement, progress, and family functioning. ... *Doctoral Dissertation*. Leiden .... <https://scholarlypublications.universiteitleiden.nl/access/item%3A2959007/download>

Stoutjesdijk, R., Scholte, E. M., & Swaab, H. (2016). Behavioral and Academic Progress of Children Displaying Substantive ADHD Behaviors in Special Education: A 1-Year Follow-up. *JOURNAL OF ATTENTION DISORDERS*, 20(1), 21–33. <https://doi.org/10.1177/1087054712474687>

Tan, S. S., van der Slot, W. M. A., Ketelaar, M., Becher, J. G., Dallmeijer, A. J., Smits, D.-W., & Roebroek, M. E. (2016). Factors contributing to the longitudinal development of social participation in individuals with cerebral palsy. *Research in Developmental Disabilities*, 57, 125 – 135–125 – 135. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2016.03.015>

Theunissen, S. C. P. M., Rieffe, C., Netten, A. P., Briaire, J. J., Soede, W., Kouwenberg, M., & Frijns, J. H. M. (2014). Self-esteem in hearing-impaired children: The influence of communication, education, and audiological characteristics. *PLoS ONE*, 9(4). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0094521>

Van der Straaten, T. F. K., Briaire, J. J., Dirks, E., & ... (2021). The school career of children with hearing loss in different primary educational settings—a large longitudinal nationwide study. *The Journal of Deaf* .... <https://academic.oup.com/jdsde/article-abstract/26/3/405/6232578>

Van der Straaten, T. F. K., Rieffe, C., Soede, W., Netten, A. P., Dirks, E., Oudesluys-Murphy, A. M., Dekker, F. W., Bohringer, S., Frijns, J. H. M., & Grp, D. C. S. (2020). Quality of life of children with hearing loss in special and mainstream education: A longitudinal study. *INTERNATIONAL JOURNAL OF PEDIATRIC OTORHINOLARYNGOLOGY*, 128. <https://doi.org/10.1016/j.ijporl.2019.109701>

Vyrastekova, J. (2021). Social inclusion of students with special educational needs assessed by the Inclusion of Other in the Self scale. *Plos One*, 16(4), e0250070–e0250070. <https://doi.org/10.1371/JOURNAL.PONE.0250070>

Wolters, N., Knoors, H., Cillessen, A. H. N., & Verhoeven, L. (2012). Impact of peer and teacher relations on deaf early adolescents' well-being: Comparisons before and after a major school transition. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 17(4), 463 – 482–463 – 482. <https://doi.org/10.1093/deafed/ens021>

Wolters, N., Knoors, H., Cillessen, A. H. N., & Verhoeven, L. (2014). Social Adjustment of Deaf Early Adolescents at the Start of Secondary School: The Divergent Role of Withdrawn Behavior in Peer Status. *EXCEPTIONAL CHILDREN*, 80(4), 438–453. <https://doi.org/10.1177/0014402914527242>

Wolters, N., Knoors, H. E. T., Cillessen, A. H. N., & ... (2011). Predicting acceptance and popularity in early adolescence as a function of hearing status, gender, and educational setting. *Research in ...* <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0891422211002599>

Zweers, I., Tick, N. T., Bijstra, J. O., & ... (2020). How do included and excluded students with SEBD function socially and academically after 1, 5 year of special education services? *European Journal of ...* <https://doi.org/10.1080/17405629.2019.1590193>

Zweers, I., van de Schoot, R. A. G. J., Tick, N. T., Depaoli, S., Clifton, J. P., de Castro, B. O., & Bijstra, J. O. (2021). Social–emotional development of students with social–emotional and behavioral difficulties in inclusive regular and exclusive special education. *International Journal of Behavioral Development*, 45(1), 59–68. <https://doi.org/10.1177/0165025420915527>

# Bijlage 1 Zoekstrategie literatuurstudie

## Stap 1: Eerste literatuurverkenning

Exploratie van de volgende websites:

- **Archief Kohnstamm Instituut** (zoektermen: speciaal onderwijs & speciaal basisonderwijs). Archief is helemaal doorgelopen op de zoektermen, mogelijk relevante bronnen (op basis van titel en inleiding) zijn opgenomen in de bronnenlijst.
- **Evaluatie Passend onderwijs** (<https://evaluatiepassendonderwijs.nl/onderzoek/publicatielijst/>). Gehele publicatielijst doorgelopen en mogelijk relevante bronnen zijn opgenomen in de bronnenlijst.
- **NRO-kennisrotonde** --> publicaties over passend onderwijs en speciaal onderwijs doorgenomen. De antwoorden op relevante vragen zijn doorgenomen en de bronnen die voor deze antwoorden zijn gebruikt zijn opgenomen in de bronnenlijst
- **Kentalis**. <https://www.kentalis.nl/wetenschappelijk-onderzoek> Overzicht van afgeronde en lopende onderzoeken doorgenomen.
- **VHZ**: Kennisplatform over TOS, doofheid en slechthorendheid. Artikelen over onderwijs en passend onderwijs doorgenomen.
- **Publicatielijsten van Anke de Boer (RUG), Elise de Bree (UU) en Ellen Gerrits (HU)** doorgenomen

Sneeuwbalmethode op basis van de gevonden publicaties op de websites.

## Stap 2: systematische literatuursearch

Database	Zoekstring
Web of Science	(ALL = (Netherlands OR Dutch) AND ALL = ("special education" OR "special primary education" OR "secondary special education" OR "special needs education" OR "inclusive education") AND ALL = (effect* OR effectiveness OR influence* OR impact) AND ALL = (social* OR cognition* OR performance OR well-being*))
Scopus	ALL ( ( netherlands OR dutch ) ) AND TITLE-ABS-KEY ( ( "special education" OR "special primary education" OR "secondary special education" OR "special needs education" OR "inclusive education" ) AND ( effect* OR effectiveness OR influence* OR impact ) AND ( social* OR cognition* OR "well-being*" OR performance ) )
Google Scholar	("speciaal onderwijs" OR "speciaal basisonderwijs" OR "voortgezet speciaal onderwijs" OR "inclusief onderwijs") AND ((effect* OR effectiviteit OR invloed OR impact) AND (social* OR sociaal OR cogniti* OR prestatie* OR welzijn*))

## Bijlage 2 Geraadpleegde bronnen beleidsanalyse

- Onderwijsraad (2020). Steeds inclusiever. Onderwijsraad. Geraadpleegd van <https://onderwijsconsument.nl>
- Driessen, G., Doesborgh, J., Ledoux, G., van der Veen, I., & Vergeer, M. (2003). Historische ontwikkelingen in de segregatie van risicoleerlingen. Geraadpleegd van <https://www.geertdriessen.nl/wp-content/uploads/2014/11/rap2003-socialeintegratie-driessenea.pdf>
- Ledoux, G., & Waslander, S. (2020). Evaluatie passend onderwijs: Eindrapport. <https://www.nro.nl/sites/nro/files/media-files/Eindrapport%20Evaluatie%20passend%20onderwijs.pdf>
- Meijer, C. J. W. (2004). WSNS welbeschouwd. Garant. Geraadpleegd van <https://www.nro.nl/sites/nro/files/migrate/WSNS-Welbeschouwd.pdf>
- Smeets, E. (2004). Communicerende vaten: Leerlingstromen tussen basisonderwijs, speciaal basisonderwijs en speciaal onderwijs. ITS. Geraadpleegd van <https://repository.ubn.ru.nl/bitstream/handle/2066/211615/rapport-r1482.pdf?sequence=1>
- Smeets, E. & Rispens, J. (2008). Op zoek naar passend onderwijs: Overzichtsstudie van de samenhang tussen regulier en speciaal (basis)onderwijs. Geraadpleegd van <https://repository.ubn.ru.nl/bitstream/handle/2066/211398/rapport-r1750.pdf>
- Rivas-Stellaard, S. D. R. (2023). Boemerangbeleid: Over aanhoudende tragiek in passend onderwijs- en jeugdzorgbeleid. Geraadpleegd van <https://research.vu.nl/ws/portalfiles/portal/213498090/pdf+boemerangbeleid+-+63d0f2539da3b.pdf>
- Interne documentatie van Auris

## Bijlage 3 Onderscheid naar dove/ slechthorende leerlingen en leerlingen met een taalontwikkelingsstoornis

In deze bijlage wordt ingegaan op dezelfde gegevens als in hoofdstuk 6, waarbij alleen een extra onderverdeling is gemaakt naar leerlingen die doof/slechthorend zijn (hierna Doof/SH genoemd) en leerlingen met een taalontwikkelingsstoornis (hierna TOS genoemd). Deze extra onderverdeling wordt gemaakt voor de gehele populatie leerlingen en onderscheiden naar Auris en Kentalis. Voor Viertaal en Vitus Zuid zijn de leerlingaantallen te laag om dit onderscheid verder uit te werken.

De basis vormt het maatwerkbestand dat is gemaakt in de CBS Microdata omgeving en de andere beschikbare gegevens in de CBS Microdata omgeving. Hierbij moet worden gemeld dat voor 2014 zowel in het speciaal onderwijs als in het regulier basisonderwijs de indicatie voor leerlinggebonden financiering (LGF) kon worden gebruikt om Doof/SH en TOS te onderscheiden. Deze indicatie bestaat per 1 augustus 2014 niet meer, daarna kon alleen voor leerlingen in het speciaal onderwijs het onderscheid naar Doof/SH en TOS nog worden gemaakt. Voor leerlingen die na 2014 zijn ingestroomd en nooit in het speciaal onderwijs hebben gezeten, kunnen we het onderscheid dus niet maken, voor iedereen die na 2014 is ingestroomd en ooit in het speciaal onderwijs heeft gezeten, dus wel.

In deze bijlage presenteren we de resultaten van het verdiepende onderzoek naar onderscheid Doof/SH en TOS. Dit onderzoek is uitgevoerd naar aanleiding van een vraag die opkwam tijdens de reflectiebijeenkomst over het hoofdrapport met de Wetenschappelijke Adviesraad van Auris.

Hieronder wordt eerst ingegaan op de samenstelling van de leerling populaties van de cluster 2 koepels in Nederland, door de jaren heen. Deze zijn onderverdeeld naar leerlingen die op cluster 2 scholen hebben gezeten en leerlingen die begeleiding vanuit cluster 2 hebben ontvangen binnen het regulier onderwijs en naar Doof/SH en TOS en onbekend. We laten dit zien voor alle cluster 2 leerlingen tezamen en apart voor Auris en Kentalis. Dit is gedaan op basis van de complete onderwijs inschrijvingsbestanden van alle leerlingen in Nederland, op jaarbasis. Vervolgens is

op basis van het maatwerkbestand gekeken naar de verdeling van leerlingen die gedurende de onderzoeksperiode (2010-2023) zijn meegenomen. Het betreft leerlingen die alleen op cluster 2 scholen hebben gezeten, leerlingen die alleen door cluster 2 scholen zijn begeleid, en leerlingen die zowel op cluster 2 scholen hebben gezeten en daarnaast ook in regulier onderwijs zijn begeleid door cluster 2 scholen, wederom onderverdeeld naar Doof/SH leerlingen en leerlingen met TOS. Hierbij worden, net als in het hoofdonderzoek, ook een aantal achtergrondgegevens als sekse, gezinssamenstelling en inkomenssituatie meegenomen.

Daarna gaan we in op de doorstroom in het onderwijs, van alle leerlingen die in 2010 ofwel op een cluster 2 school zaten, ofwel werden begeleid vanuit een cluster 2 school in het reguliere onderwijs, dit wordt voor Doof/SH leerlingen en leerlingen met TOS apart weergegeven voor Auris en Kentalis. Vervolgens gaan we in op de resultaten van het onderwijs. Hoe komen cluster 2 leerlingen onderverdeeld naar Doof/SH en TOS uiteindelijk terecht, welk onderwijstype ronden ze succesvol af (diploma), behalen ze een startkwalificatie, vinden ze werk en wat is het inkomen wanneer ze van school af zijn? Al deze zaken worden weer onderscheiden naar Auris en Kentalis. Tenslotte worden hierin vergelijkingen gemaakt met een vergelijkbare groep qua leeftijd en afronding van het onderwijs, in de Nederlandse bevolking.

### Samenstelling leerling populaties cluster 2 onderwijs 2015-2023

#### Verdeling cluster 2/begeleiding cluster 2 algemeen

Eerst gaan we in op het totaal aantal leerlingen in cluster 2, zowel leerlingen op cluster 2 scholen als leerlingen in het basisonderwijs of speciaal basisonderwijs die worden begeleid door cluster 2 scholen onderverdeeld naar Doof/SH en TOS (en onbekend). Let wel, zoals eerder vermeld kunnen we de leerlingen die ambulante in het VO worden begeleid niet onderscheiden, hierover kunnen we dus ook geen informatie weergeven.

We gebruiken hiervoor de leerlingpopulaties na de invoering van passend onderwijs in 2014, maar vanwege de incomplete gegevens van 2014 geven we hier de stand van zaken vanaf 2015 weer.

In de onderstaande Figuur 1 zien we als eerste het totaal aantal leerlingen verdeeld naar 'op cluster 2 scholen' en 'onder begeleiding van cluster 2 scholen'. We zien in de figuur een aantal verschijnselen over de jaren heen.

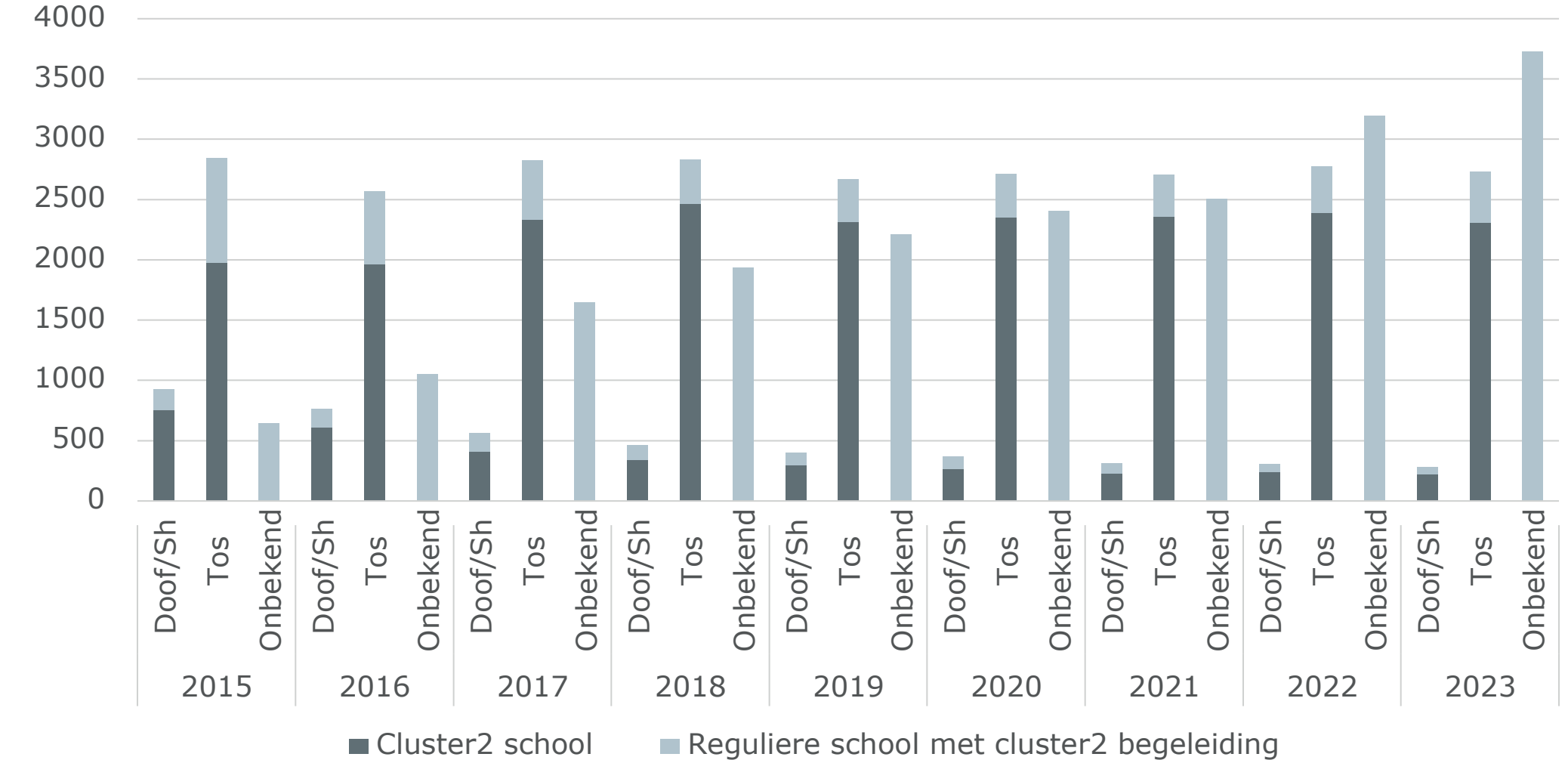
**Figuur 1. Verdeling leerlingen naar cluster 2 en begeleiding en Doof/SH en TOS (en onbekend)**



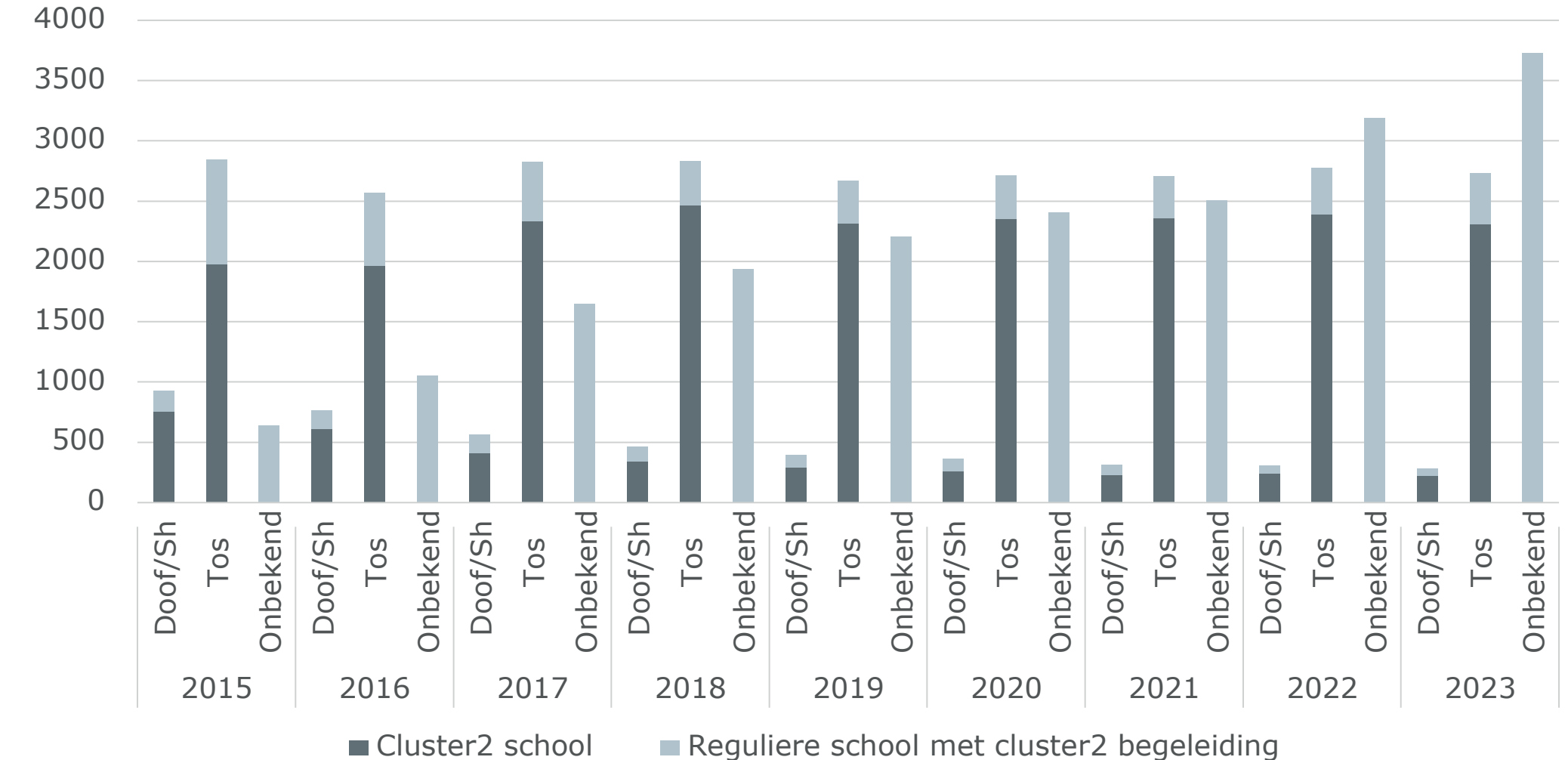
We zien dat het aantal 'onbekende' leerlingen (naar Doof/SH en TOS) geleidelijk elk jaar toeneemt, dat wordt enerzijds veroorzaakt doordat vanaf 2014, van alle 'nieuwe' leerlingen in het onderwijs die onder begeleiding van cluster 2 in regulier onderwijs zitten, de Doof/SH/TOS achtergrond niet meer wordt vastgelegd. In alle cluster 2 scholen natuurlijk wel, dus dat aantal blijft dan ook constant zoals we in hoofdstuk 6 al constateerden. Het is dus lastig om binnen de groep 'onbekend' de verhouding Doof/SH/TOS vast te stellen. Alleen op basis van het verleden, kunnen we wel inschatten dat relatief meer leerlingen met TOS dan Doof/SH leerlingen onder begeleiding in het regulier onderwijs zitten.

Hieronder worden de figuren van Auris en Kentalis weergegeven, deze laten grotendeels hetzelfde beeld zien, waarbij bij Auris meer 'onbekend' voorkomt, omdat bij Auris juist meer leerlingen onder begeleiding in het reguliere onderwijs zitten.

**Figuur 2. Verdeling leerlingen Auris naar cluster 2 en begeleiding en Doof/SH en TOS (en onbekend)**



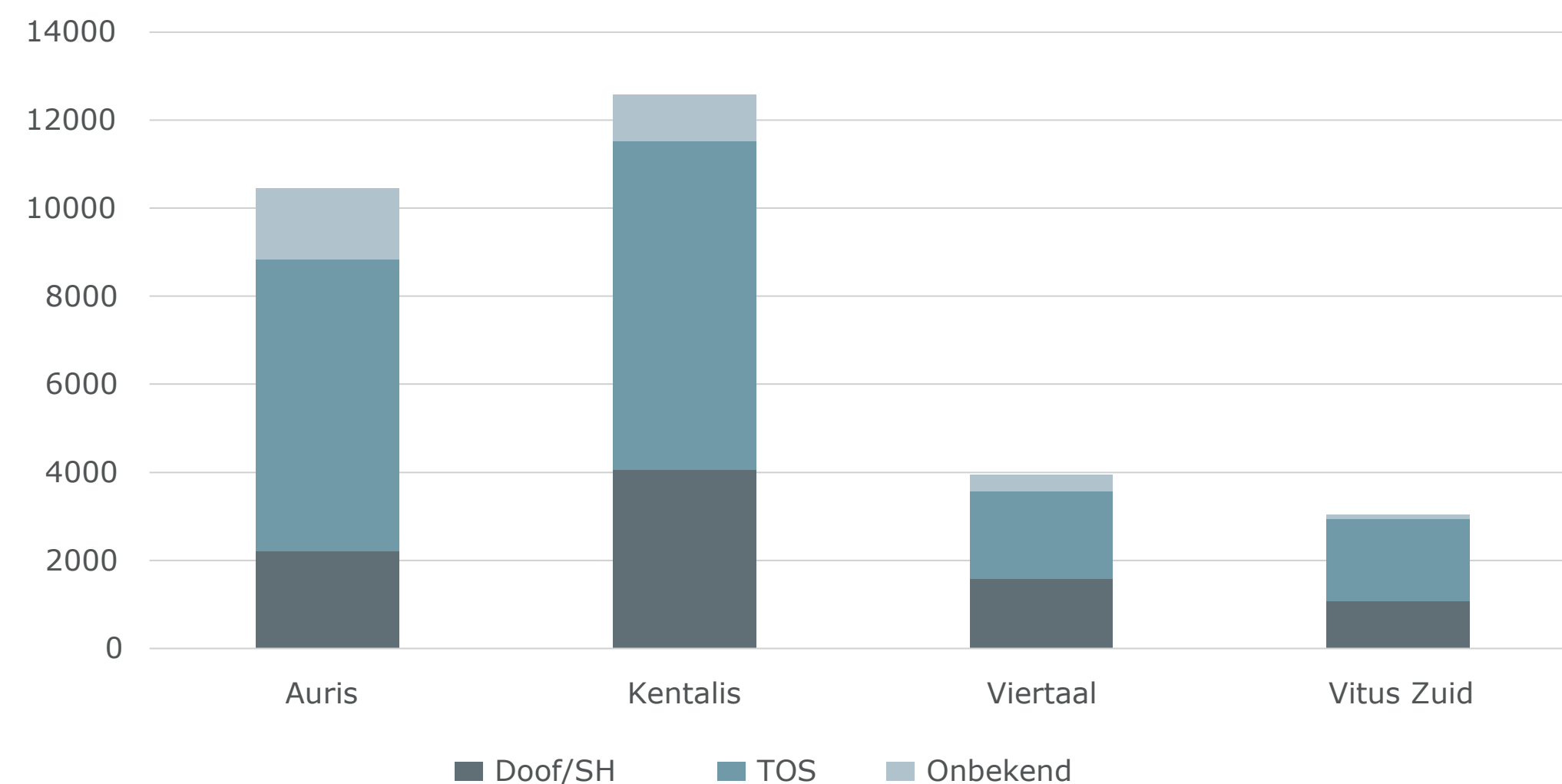
**Figuur 3. Verdeling leerlingen Kentalis naar cluster 2 en begeleiding en Doof/SH en TOS (en onbekend)**



### Verdeling en begeleiding naar Doof/SH en TOS in het maatwerkbestand

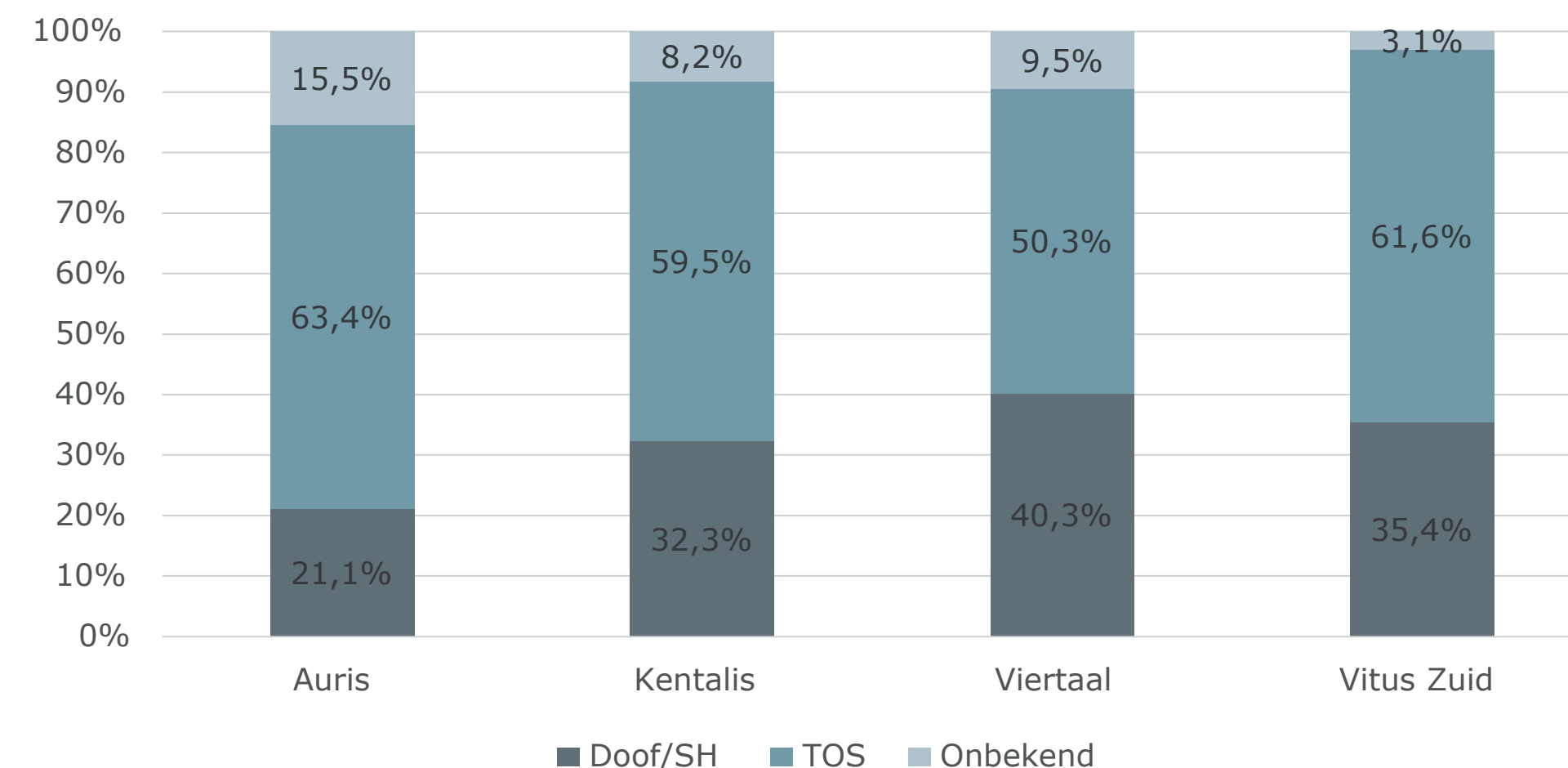
In Figuur 4 hieronder zien we het totaal aantal leerlingen per cluster 2 koepel in het maatwerkbestand onderverdeeld naar Doof/SH en TOS. De totalen per school zijn dezelfde als in figuur 6 in hoofdstuk 6.

**Figuur 4. Leerlingen per cluster 2 koepel naar Doof/SH en TOS in maatwerkbestand 2010-2023**



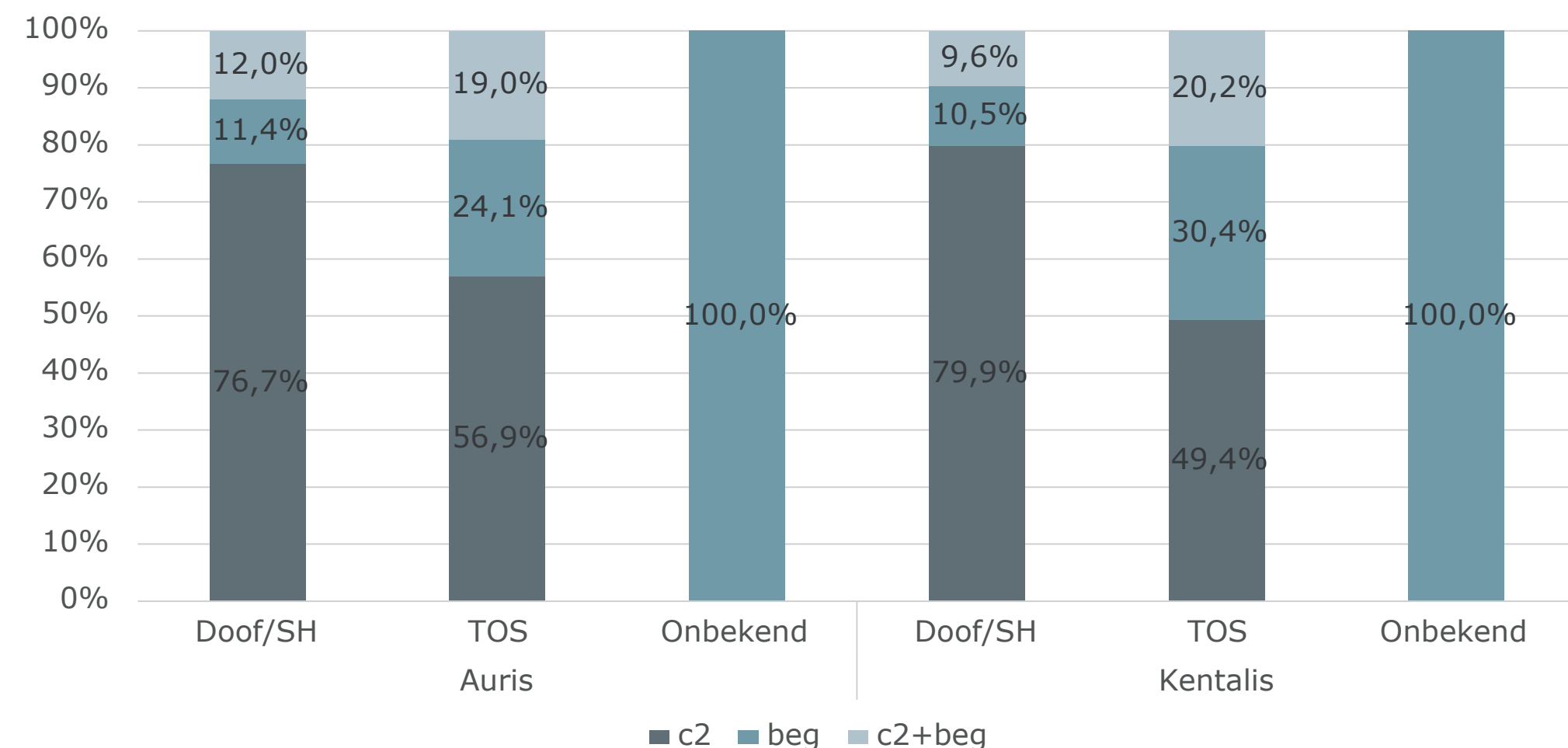
In Figuur 5 hieronder zien we de percentuele verhouding per school van dezelfde gegevens. Relatief zitten de meeste Doof/SH leerlingen bij Viertaal en de meeste TOS leerlingen bij Auris. De categorie 'onbekend' is het grootst bij Auris, dat komt vooral omdat de meeste leerlingen onder begeleiding in een reguliere school, bij Auris zitten.

**Figuur 5. Percentuele verdeling Doof/SH en TOS per cluster 2 koepel**



Omdat we in het maatwerkbestand leerlingen over langere tijd volgen (maximaal 14 jaar), kunnen we ook aangeven welk deel van de leerlingen sinds 2010 alleen op cluster 2 scholen heeft gezeten, welk deel van de leerlingen alleen met begeleiding van cluster 2 scholen, op reguliere scholen heeft gezeten, en welk deel van de leerlingen zowel op een cluster 2 school als op een reguliere school met begeleiding van cluster 2 scholen heeft gezeten, wederom onderverdeeld naar Doof/SH en TOS. Dit wordt getoond in de onderstaande Figuur 6. Duidelijk is dat 'onbekend' alleen voorkomt bij leerlingen die alleen begeleiding van een cluster 2 school hebben gekregen. Ruim 75% van de Doof/SH leerlingen van Auris (80% van Kentalis) heeft alleen op een cluster 2 school gezeten en ruim 55% van de TOS leerlingen van Auris heeft alleen op een cluster 2 school gezeten (50% van Kentalis). We zien dat leerlingen met TOS relatief vaker onder begeleiding op een reguliere basisschool zitten, ook zien we dat TOS leerlingen relatief vaker dan Doof/SH leerlingen een overstap tussen cluster 2 en begeleiding cluster 2 hebben gemaakt (19% van TOS tegenover 12% van Doof/SH bij Auris, 20% en 10% bij Kentalis).

**Figuur 6. Verdeling Doof/SH en TOS naar soort school en begeleiding, Auris en Kentalis**

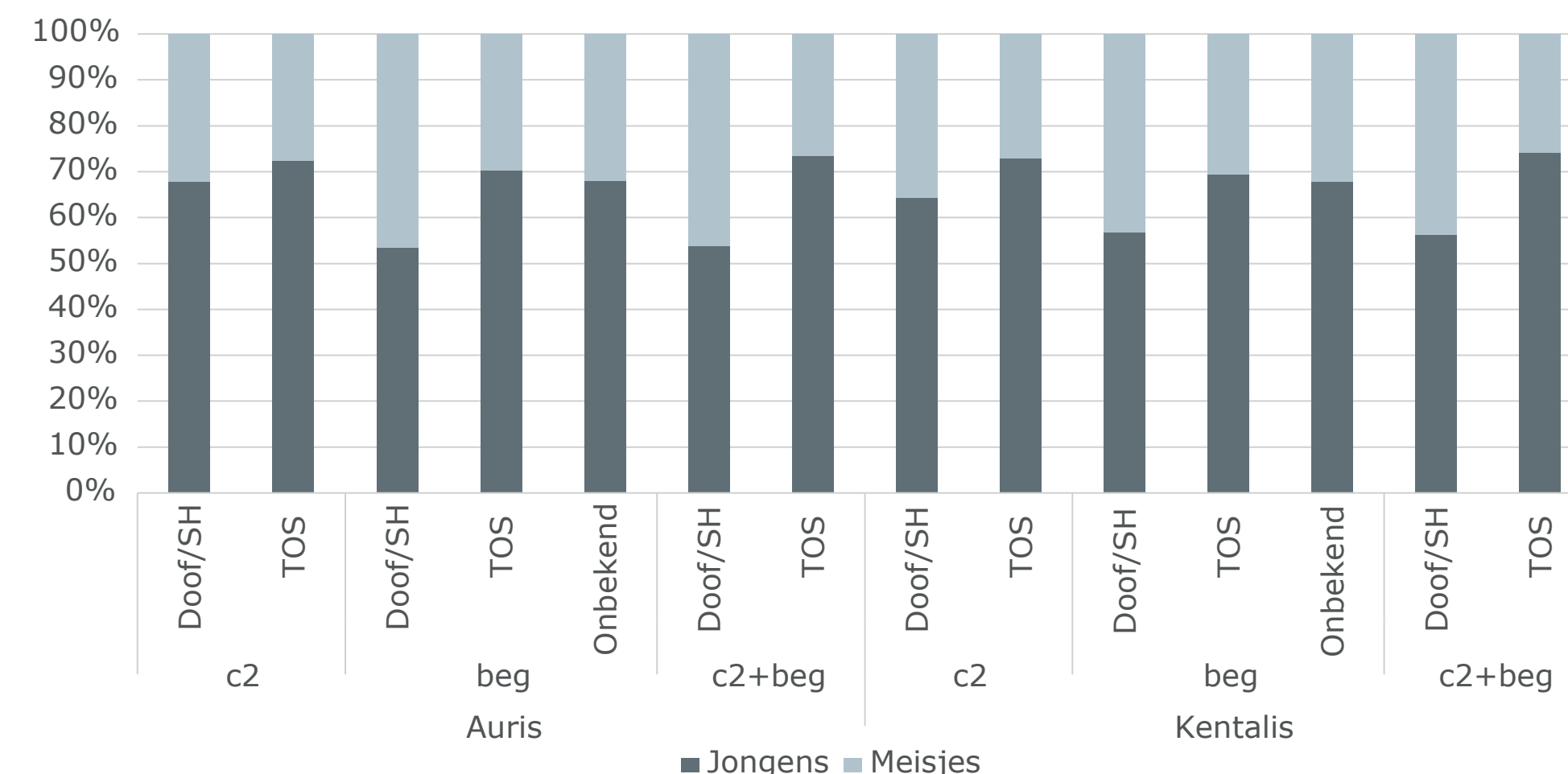


De totale verhouding van Doof/SH/TOS in cluster 2 onderwijs is 60% TOS, 30% Doof/SH en 10% onbekend. Aangezien de 10% 'onbekend' leerlingen allemaal op een reguliere school onder begeleiding van een cluster 2 school zitten, en we bij die leerlingen waar Doof/SH/TOS bekend is, een verhouding van 85% TOS en 15% Doof/SH vinden, betekent dit dat van die 10% nog 8,5% bij het percentage TOS komt en nog 1,5% bij het percentage Doof/SH. Op deze basis schatten we de totale verhouding naar Doof/SH en TOS in het cluster 2 onderwijs op 68,5% leerlingen met TOS en 31,5% Doof/SH leerlingen.

#### Verdeling Doof/SH en TOS naar achtergrondgegevens

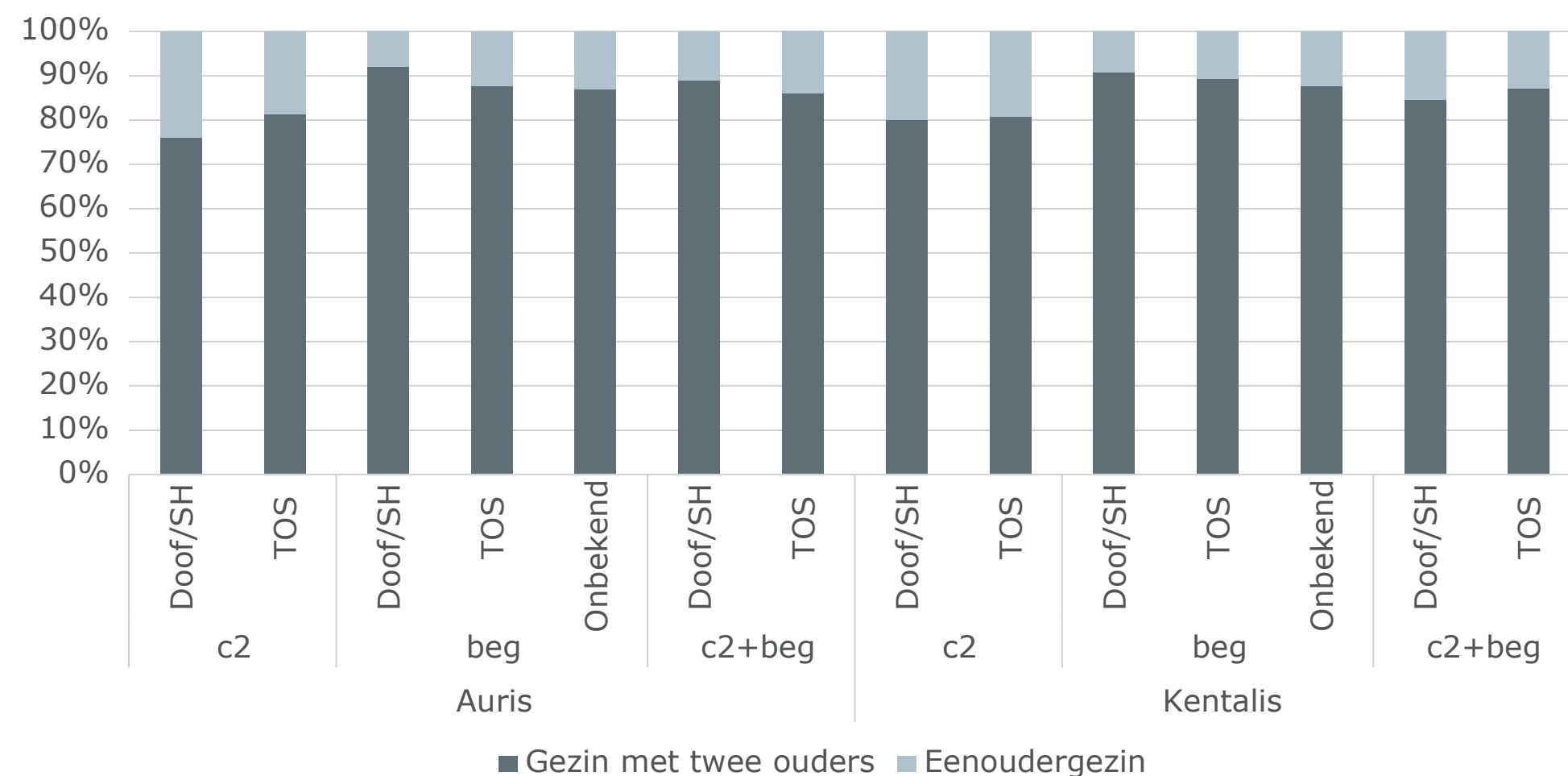
Ten aanzien van dit beeld hebben we nog naar drie achtergrondvariabelen gekeken, namelijk sekse van de kinderen, gezinssamenstelling gezin van herkomst (specifiek 'eenoudergezin'), en inkomenssituatie gezin van herkomst (specifiek 'armoede'). Bij de verdeling naar jongens/meisjes zagen we in Figuur 8 in hoofdstuk 6 geen significante verschillen, echter wanneer we het onderscheid naar Doof/SH en TOS daaraan toevoegen zien we wel een significant verschil (zie Figuur 7 hieronder). Bij kinderen die onder begeleiding van cluster 2 in het reguliere basisonderwijs zitten, zien we relatief meer Doof/SH meisjes, zowel bij Auris als bij Kentalis zien we hetzelfde beeld. Het lijkt erop dat Doof/SH meisjes relatief vaker dan jongens onder begeleiding van cluster 2 in het reguliere basisonderwijs terechtkomen.

**Figuur 7. Onderverdeling jongens/meisjes naar Doof/SH en TOS en schoolsoort, Auris en Kentalis**



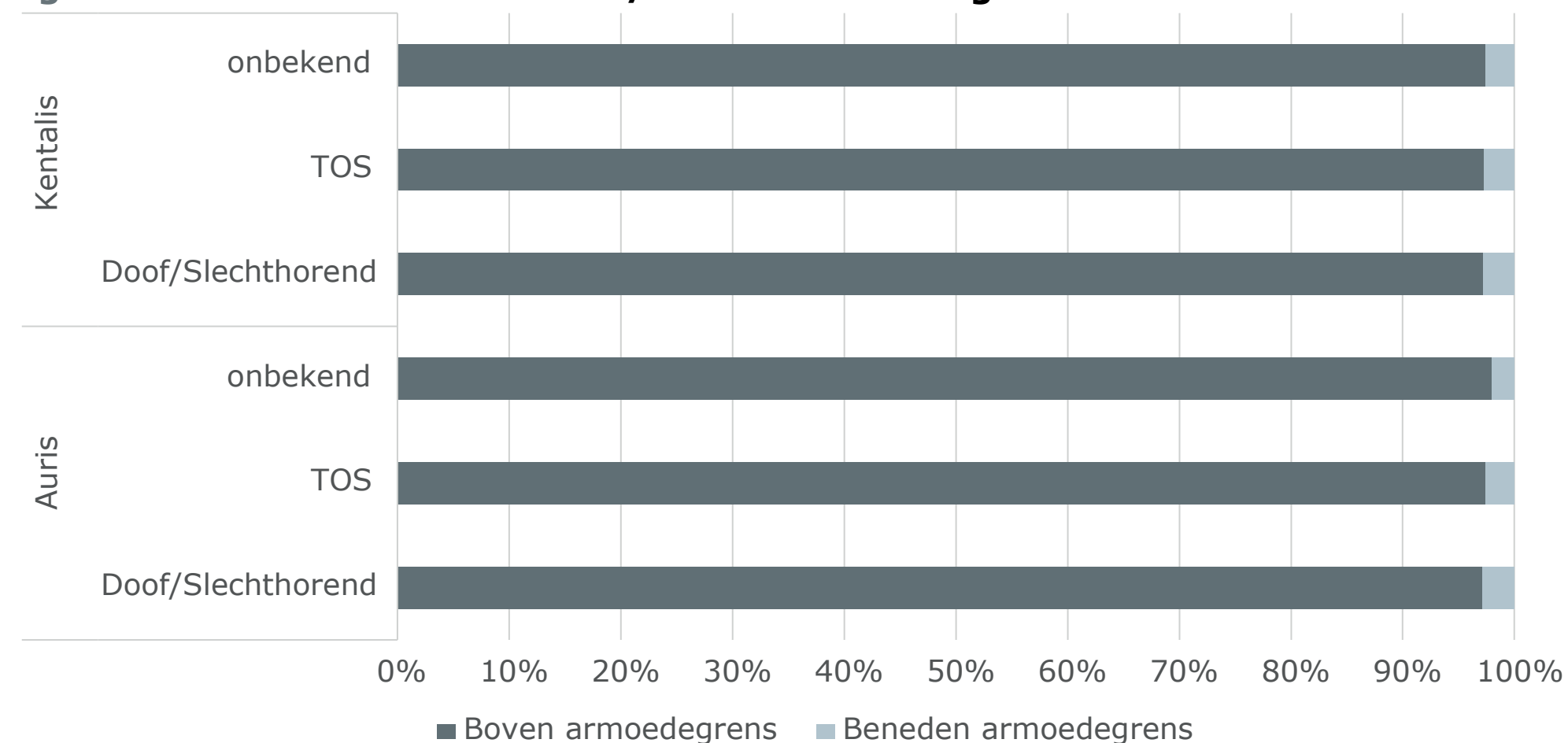
In hoofdstuk 6 zagen we dat bij kinderen die alleen cluster 2 onderwijs hebben gevolgd het percentage eenoudergezinnen significant hoger was dan bij kinderen die alleen begeleiding van cluster 2 hebben gehad of die beide hebben gevolgd. Dit beeld zien we terug wanneer we het onderscheid naar Doof/SH en TOS toevoegen (voor Auris en Kentalis) in Figuur 8 hieronder. Waarbij in het ene geval iets meer Doof/SH kinderen uit eenoudergezinnen voorkomen (alleen cluster twee) en in het andere geval juist minder Doof/SH kinderen uit eenoudergezinnen voorkomen (alleen begeleiding), maar de onderlinge verschillen zijn over het algemeen klein. Bij zowel Auris als Kentalis zien we min of meer hetzelfde beeld.

**Figuur 8. Gezinsamenstelling naar Doof/SH en TOS en cluster 2 en begeleiding Auris en Kentalis**



Het onderscheid naar armoede (boven de armoedegrens of onder de armoedegrens) liet voor de hele groep leerlingen zien dat ruim 2% afkomstig is uit een gezin met een inkomen beneden de armoedegrens (Figuur 10 in hoofdstuk 6). Verder zagen we geen significant onderscheid naar cluster 2 school en begeleiding. Ook wanneer we het onderscheid Doof/SH en TOS toevoegen, zien we geen betekenisvol verschil (zie Figuur 9).

**Figuur 9. Armoede naar Doof/SH en TOS leerlingen Auris en Kentalis**



Wanneer we kijken naar de gemiddelde duur dat Doof/SH of leerlingen met TOS op cluster 2 scholen zitten, of dat ze begeleiding krijgen van cluster 2 scholen, zien we gedeeltelijk hetzelfde beeld als in Tabel 6 in hoofdstuk 6, maar we zien ook een significant onderscheid (zie Tabel 1 hieronder).

Bij de cluster 2 scholen en alleen begeleiding van cluster 2, zien we zowel bij Auris als Kentalis vrijwel hetzelfde beeld, Doof/SH kinderen die alleen naar een cluster 2 school gaan, zitten gemiddeld bijna 5 jaar op een cluster 2 school. Daarmee zitten ze gemiddeld bijna 2 jaar langer op een cluster 2 school dan kinderen met TOS. Wanneer kinderen onder begeleiding van cluster 2 naar een reguliere school gaan is dat verschil bijna verdwenen, zowel Doof/SH kinderen als kinderen met TOS zitten gemiddeld ruim 3 jaar onder begeleiding in het reguliere onderwijs. Wanneer kinderen zowel op een cluster 2 school als in het reguliere onderwijs onder begeleiding van cluster 2 zitten, zien we ook dat Doof/SH kinderen langer op een cluster 2 school en onder begeleiding van een cluster 2 school zitten dan kinderen met TOS, maar er is wel een significant verschil tussen Auris en Kentalis, waarbij bij Auris Doof/SH kinderen (significant) langer onder begeleiding in het regulier onderwijs zitten (3,1 tegenover 2,4), terwijl Doof/SH kinderen bij Kentalis (significant) langer op een cluster 2 school zitten (3,1 tegenover 2,1 jaar).

**Tabel 1. Gemiddeld aantal jaren in cluster 2 school, onder begeleiding van cluster 2 naar Doof/SH en TOS**

		Auris		Kentalis	
		Jaar C2	jaar Beg	Jaar C2	jaar Beg
C2 school	Doof/SH	4,7		5,3	
	TOS	3,0		3,3	
C2 begeleiding	Doof/SH		3,2		3,2
	TOS		3,0		3,1
	Onbekend		2,6		2,7
C2 school en C2 begeleiding	Doof/SH	2,1	3,1	3,1	2,4
	TOS	2,6	1,7	2,8	1,7

### Doorstroom in het onderwijs (en daarna) cluster 2 leerlingen 2010-2023

In de onderstaande vier figuren wordt voor Auris en Kentalis, voor enerzijds Doof/SH leerlingen en anderzijds leerlingen met TOS, weergegeven hoe leerlingen in het cluster 2 onderwijs (zowel op cluster 2 scholen als begeleid door cluster 2 scholen) doorstromen in het onderwijs in de periode 2010-2023. Het gaat hierbij om alle leerlingen die in 2010 ofwel op een cluster 2 school zaten, ofwel werden begeleid vanuit een cluster 2 school in het reguliere onderwijs. In de selectie werd geen onderscheid gemaakt naar leeftijd of leerjaar op school, het betrof simpelweg alle leerlingen die in oktober 2010 geregistreerd stonden als leerling van een cluster 2 school of als leerling begeleid door een cluster 2 school. Het betrof in totaal ruim 11.000 leerlingen in 2010, verdeeld over de twee cluster 2 scholen. Vervolgens werd elk volgend jaar dit beeld bijgewerkt met de onderwijs situatie ten aanzien van diezelfde leerlingen in het volgende jaar, tot en met 2023.

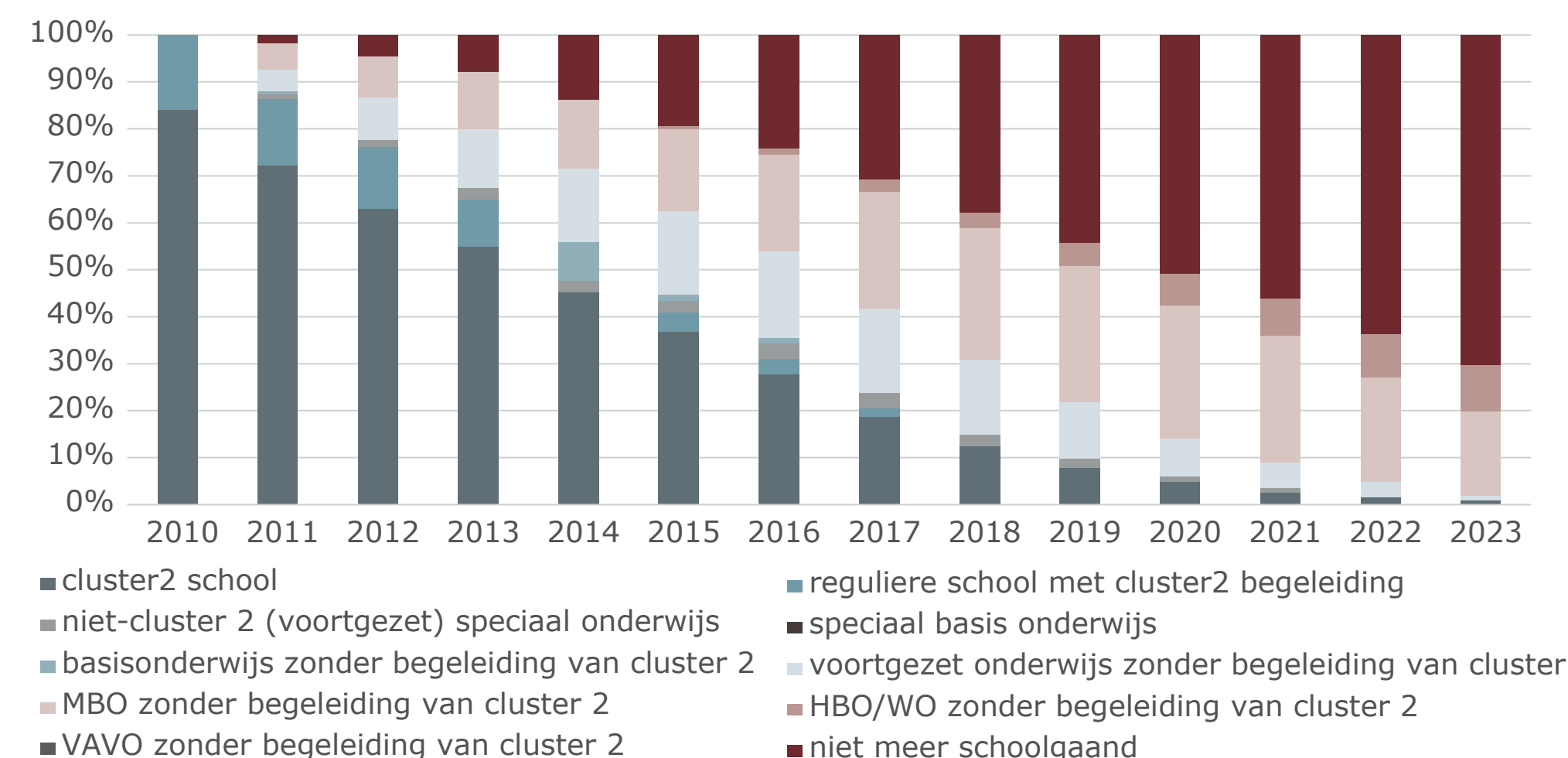
#### Doorstroom Auris

Figuur 10 en 11 laten het beeld zien voor Auris. We zien een behoorlijk verschil tussen Doof/SH leerlingen en leerlingen met TOS, waarbij in het eerste jaar (2010) 84% van de Doof/SH leerlingen op een cluster 2 school van Auris zit en 16% onder begeleiding van Auris op een reguliere school, terwijl bij de leerlingen met TOS 58% onder begeleiding van Auris op een reguliere school zit en 42% op een cluster 2 school van Auris. Daarna zien we het beeld jaarlijks verlopen, waarbij er elk volgend jaar minder leerlingen op een cluster 2 school zitten of onder begeleiding van een cluster 2 school zijn (met de discrepantie in 2014 zoals beschreven in hoofdstuk 6). Maar dit verloop is wel verschillend voor Doof/SH leerlingen en leerlingen met TOS.

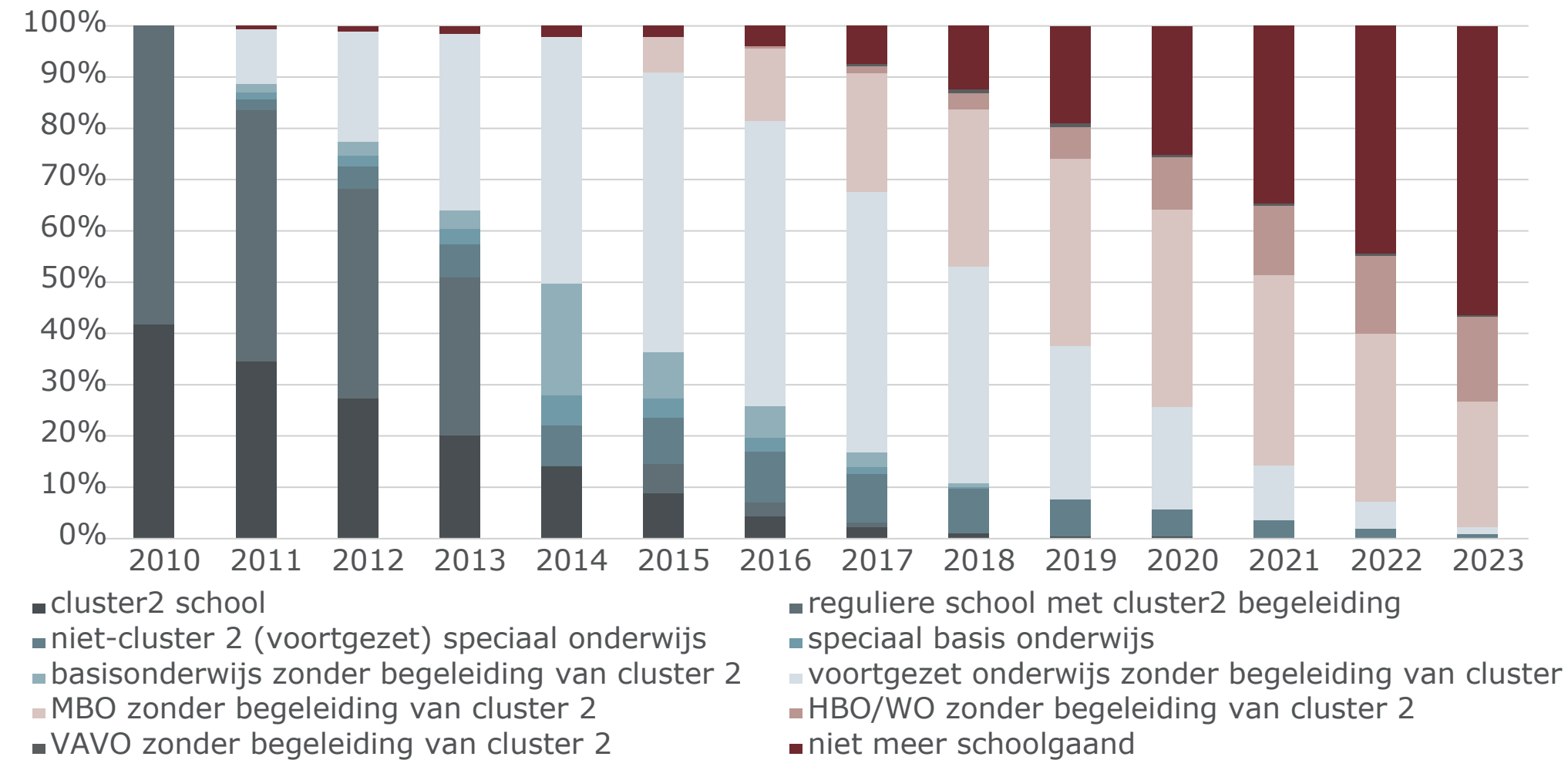
De Doof/SH leerlingen blijven veel langer en in veel groter getale op cluster 2 scholen zitten, in het laatste jaar 2023 nog altijd 1%. Tegelijkertijd verlaten Doof/SH leerlingen veel sneller en in veel groter getale het onderwijs, in het tweede jaar (2011) is bijna 2% niet meer in het onderwijs ingeschreven tot in het laatste jaar (2023) ruim 70%. Doof/SH leerlingen komen ook sneller dan leerlingen met TOS in het MBO terecht, reeds vanaf het tweede jaar (2011), waar 6% naar het MBO gaat, tot maximaal 29% MBO in 2019. Leerlingen met TOS komen veel vaker in het reguliere VO en daaropvolgend in het MBO, HBO en WO terecht. Waarbij ze overigens wel later dan Doof/SH leerlingen in het MBO toekomen, namelijk vanaf 2015, en in grotere getale, namelijk tot ruim 38% MBO in 2020. Dientengevolge verlaten ze het onderwijs ook minder snel dan Doof/SH leerlingen. In 2023 volgt bijna 44% van de leerlingen met TOS nog een vorm van onderwijs (vooral MBO/HBO/WO).

Een ander opvallend gegeven ten aanzien van het verschil tussen Doof/SH leerlingen en leerlingen met TOS is dat die laatste groep vanuit Auris gedurende hun schoolcarrière relatief langer en vaker op niet-cluster 2 (voortgezet) speciaal onderwijs toekomt.

**Figuur 10. Doorstroom in het onderwijs en verder, Doof/SH leerlingen Auris 2010-2023**



**Figuur 11. Doorstroom in het onderwijs en verder, TOS leerlingen Auris 2010-2023**

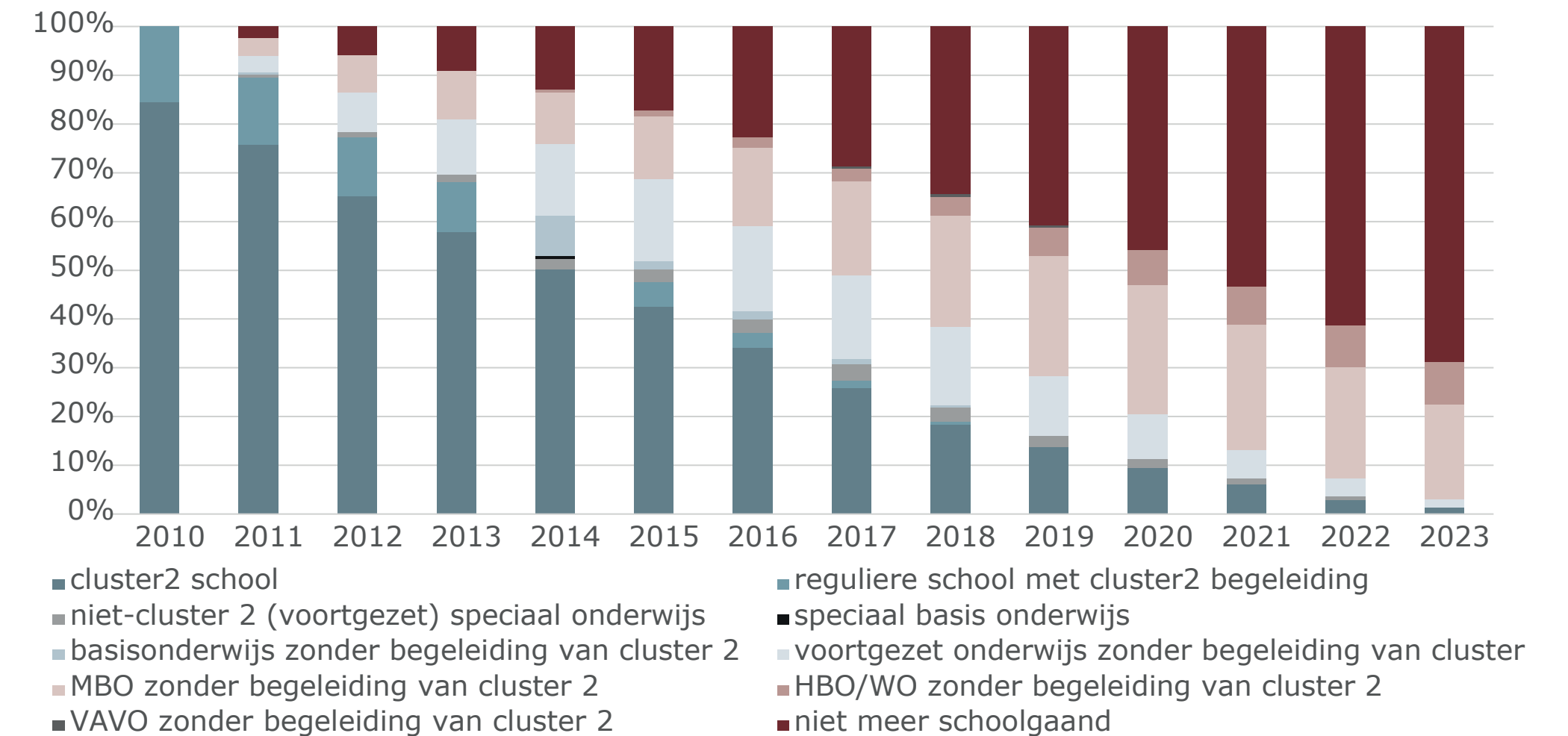


**Doorstroom Kentalis**

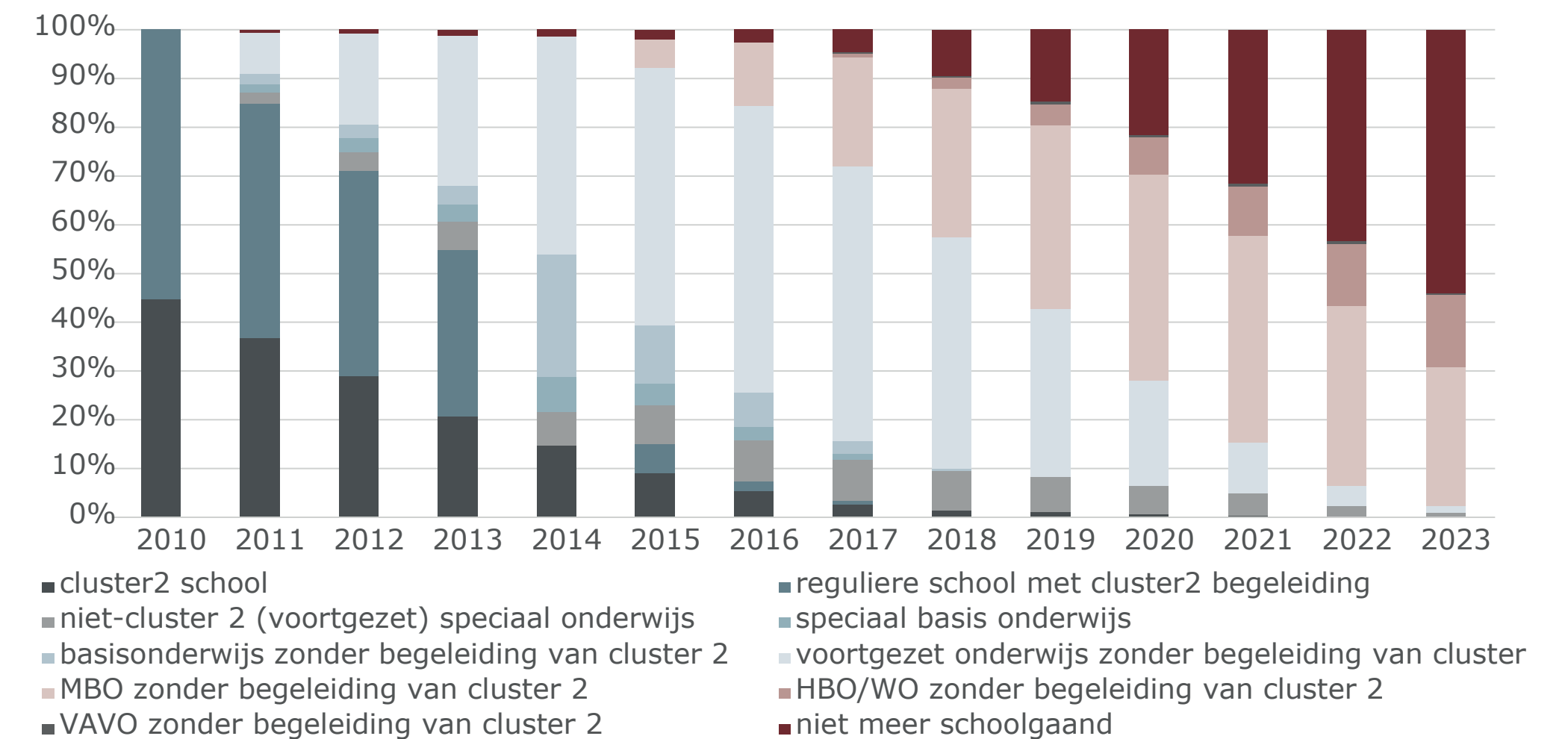
Voor Kentalis is eenzelfde beeld gemaakt over de doorstroom over de 14 jaar onderwijs van de Doof/SH en leerlingen met TOS die in 2010 ofwel op een Kentalis school zaten, ofwel werden begeleid door Kentalis in het reguliere basisonderwijs of speciaal basisonderwijs, zie Figuur 12 en 13 hieronder.

We zien grotendeels een overeenkomstig beeld bij Kentalis als dat we bij Auris zagen. Alleen het percentage begeleidde kinderen is bij de leerlingen met TOS iets lager dan bij Auris. In 2010 (55% bij Kentalis tegenover 58% bij Auris). Maar het verloop laat een heel gelijk beeld zien met maar kleine variaties. Dus ook bij Kentalis zien we hetzelfde verschil tussen Doof/SH leerlingen en leerlingen met TOS. Waarbij Doof/SH leerlingen veel langer dan leerlingen met TOS in het cluster 2 onderwijs blijven, veel sneller van school gaan en veel minder in het reguliere VO en daaropvolgend het MBO, HBO en WO terecht komen. Het lijkt er dus op dat de school niet zo heel veel uitmaakt voor de doorlopen schoolcarrière, maar wel of een leerling Doof/SH is of de indicatie TOS heeft.

**Figuur 12. Doorstroom in het onderwijs en verder, Doof/SH leerlingen Kentalis 2010-2023**



**Figuur 13. Doorstroom in het onderwijs en verder, TOS leerlingen Kentalis 2010-2023**



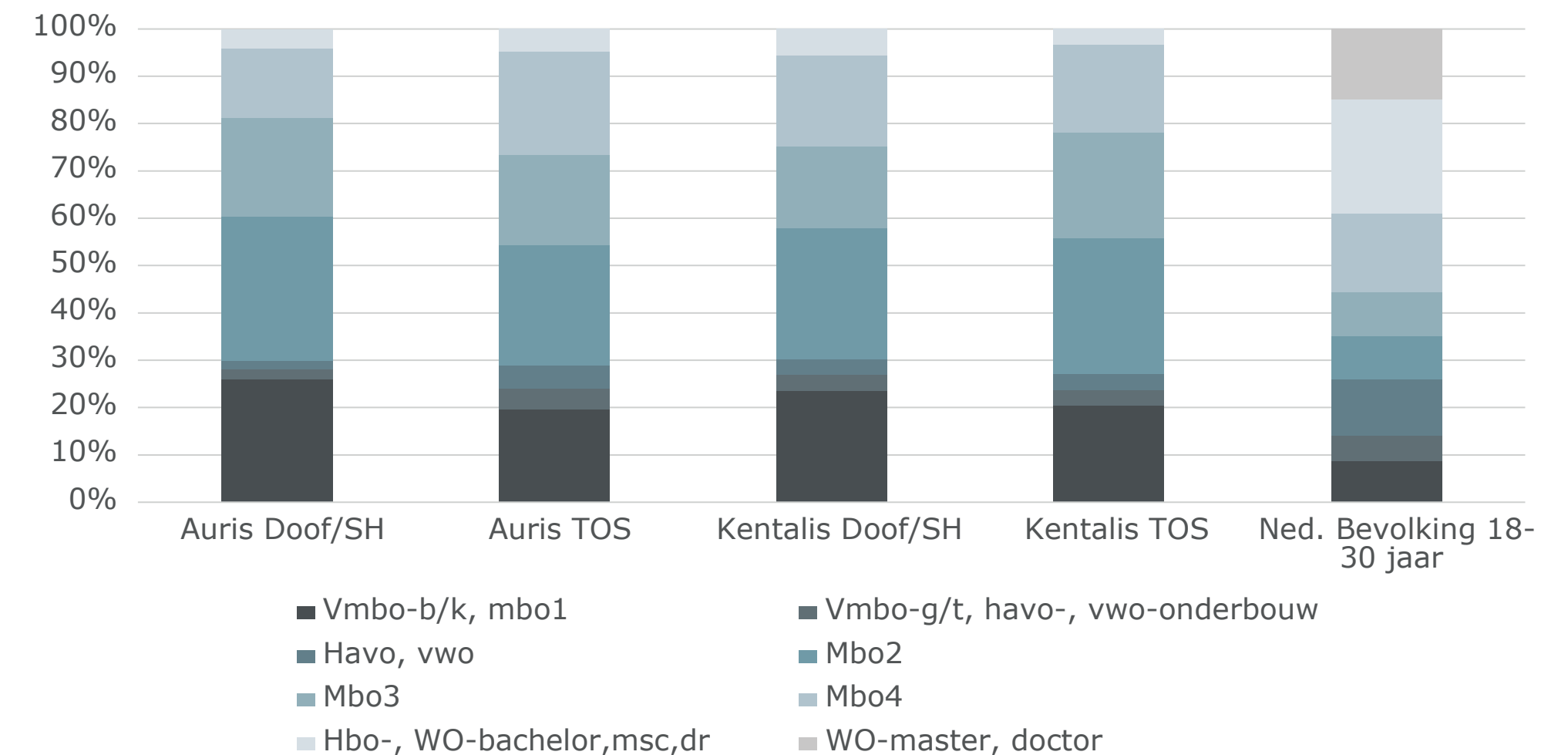
## Resultaten van het onderwijs aan cluster 2 leerlingen 2010-2023

In deze paragraaf gaan we in op de resultaten van het cluster 2 onderwijs onderverdeeld naar Doof/SH leerlingen en leerlingen met TOS, waarbij we alleen een onderscheid tussen Auris en Kentalis kunnen maken. Vanuit het maatwerkbestand bekijken we welke diploma's leerlingen die cluster 2 onderwijs volgen hebben gehaald. Daarnaast wordt gekeken of ze een startkwalificatie hebben behaald. En er wordt gekeken of deze leerlingen uiteindelijk werk vinden en een inkomen verkrijgen. Hierbij wordt gekeken naar het soort inkomen dat ze krijgen en naar de hoogte van het inkomen. Bij al deze gegevens wordt telkens het onderscheid gemaakt tussen Doof/SH leerlingen en leerlingen met TOS.

### Hoogst behaalde diploma

Als eerste gaan we in op het hoogst behaalde diploma van alle leerlingen in het maatwerkbestand. Hierbij bekijken we alle leerlingen van 18 jaar en ouder die in 2023 niet meer schoolgaand zijn. Deze groep kunnen we namelijk goed vergelijken met een vergelijkbare groep in de Nederlandse bevolking. Hierbij maken we bij zowel Auris als Kentalis een onderscheid tussen Doof/SH leerlingen en leerlingen met TOS. In het maatwerkbestand levert deze selectie ruim 5.500 ex-leerlingen op tussen 18 en 30 jaar. In de algemene bevolking hebben we dezelfde selectie toegepast, dus tussen 18 en 30 jaar en niet meer schoolgaand. In Figuur 14 worden de resultaten van deze analyse weergegeven.

**Figuur 14. Hoogst behaalde diploma niet-schoolgaande jongeren 18- 30 jaar naar Doof/SH en TOS per school<sup>[1]</sup>**



Ondanks de verschillend doorlopen schoolcarrières (zie vorige paragraaf), zien we een redelijk gelijk beeld bij alle vier de groepen, met de hoogste percentages afgeronde diploma's bij het MBO2, gevolgd door VMBO BK/MBO1 bij de Doof/SH leerlingen (zowel Auris als Kentalis), en MBO3 (Kentalis) en MBO4 (Auris) bij de leerlingen met TOS. HBO/WO bachelor komt relatief weinig voor en afgeronde WO master/doctor zien we maar heel zelden. Bij Auris lijken Doof/SH leerlingen vaker lagere diploma's te halen dan leerlingen met TOS. Bij Kentalis zien we dit ook maar in iets mindere mate.

Het onderscheid naar cluster 2 scholen, begeleiding door cluster 2 en beide, is voor Doof/SH en TOS apart helaas niet mogelijk, vanwege te lage aantallen in meerdere categorieën, die we dan niet mogen laten zien.

1 Bij de cluster 2 scholen mag vanwege de te lage aantallen, het onderscheid tussen HBO/WO bachelor en WO master/doctor, niet worden getoond, in de figuur zitten deze voor de cluster 2 scholen in één categorie.

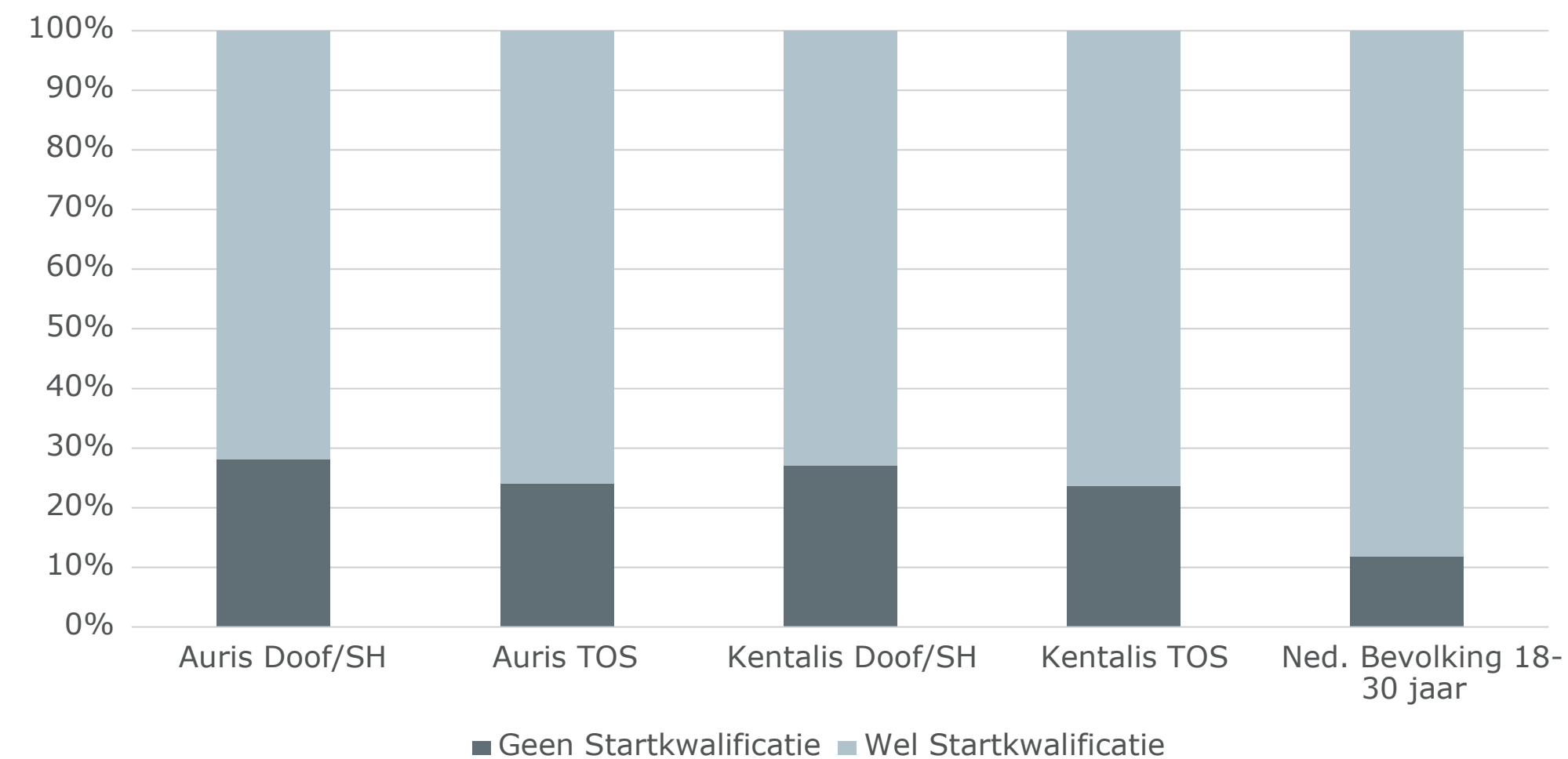
### Startkwalificatie

Samenhangend met de diploma's hierboven is het behalen van een startkwalificatie belangrijk. Het percentage Doof/SH leerlingen en leerlingen met TOS dat een startkwalificatie behaalt, van Auris en Kentalis, bekijken we op dezelfde manier als de diploma's, namelijk voor alle niet-schoolgaande jongeren tussen 18 en 30 jaar, waarmee ook de vergelijking met de gehele Nederlandse bevolking kan worden gemaakt.

Van de jongeren die niet meer schoolgaand zijn tussen 18 en 30 jaar heeft ongeveer 75% een startkwalificatie behaald, met kleine verschillen tussen Auris en Kentalis (Figuur 15).

Wel zien we significant verschil tussen Doof/SH leerlingen en leerlingen met TOS (zowel bij Auris als bij Kentalis), waarbij 72% (Auris)/73% (Kentalis) van de Doof/SH leerlingen een startkwalificatie heeft behaald en 76% (zowel Auris als Kentalis) van de leerlingen met TOS.

**Figuur 15. Startkwalificatie behaald door niet-schoolgaande jongeren van 18-30 jaar onderverdeeld naar Doof/SH en TOS**



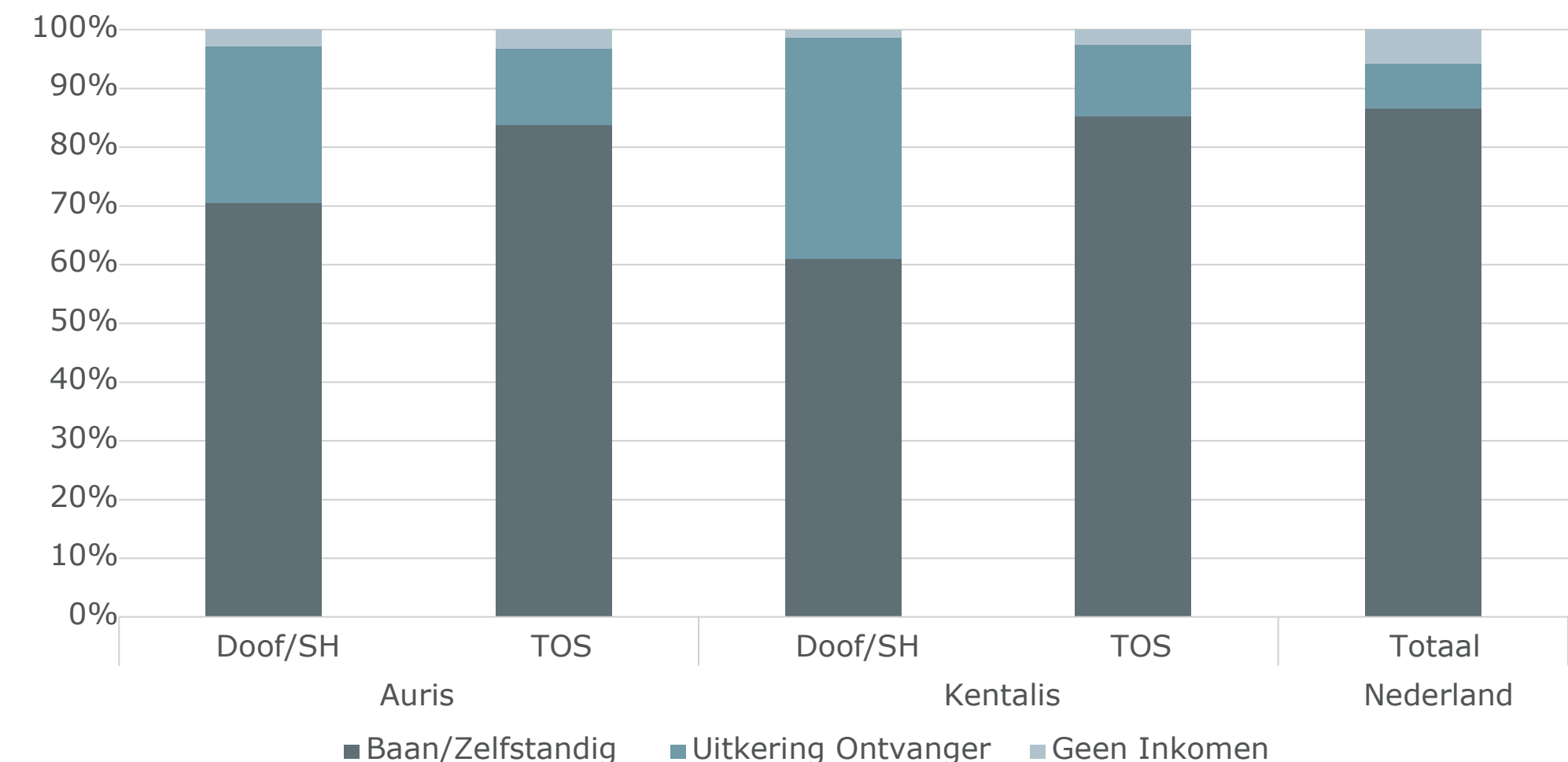
Een verder onderscheid naar cluster 2, begeleiding cluster 2 of beide, is ook hier weer niet mogelijk omdat sommige categorieën te weinig gevuld zijn, waardoor we ze niet mogen weergeven.

### Werk en inkomen

Doordat we jongeren in de tijd kunnen volgen in de CBS Microdata, kunnen we ook uitspraken doen over het werk en het inkomen dat Doof/SH leerlingen en leerlingen met TOS krijgen na hun schoolcarrière. Hierbij kijken we onder andere naar hoeveel jongeren een baan vinden (of als zelfstandige aan het werk gaan), in hoeverre ze afhankelijk worden van een uitkering, hoeveel ze gemiddeld verdienen, en of ze uiteindelijk financieel zelfstandig (kunnen) zijn.

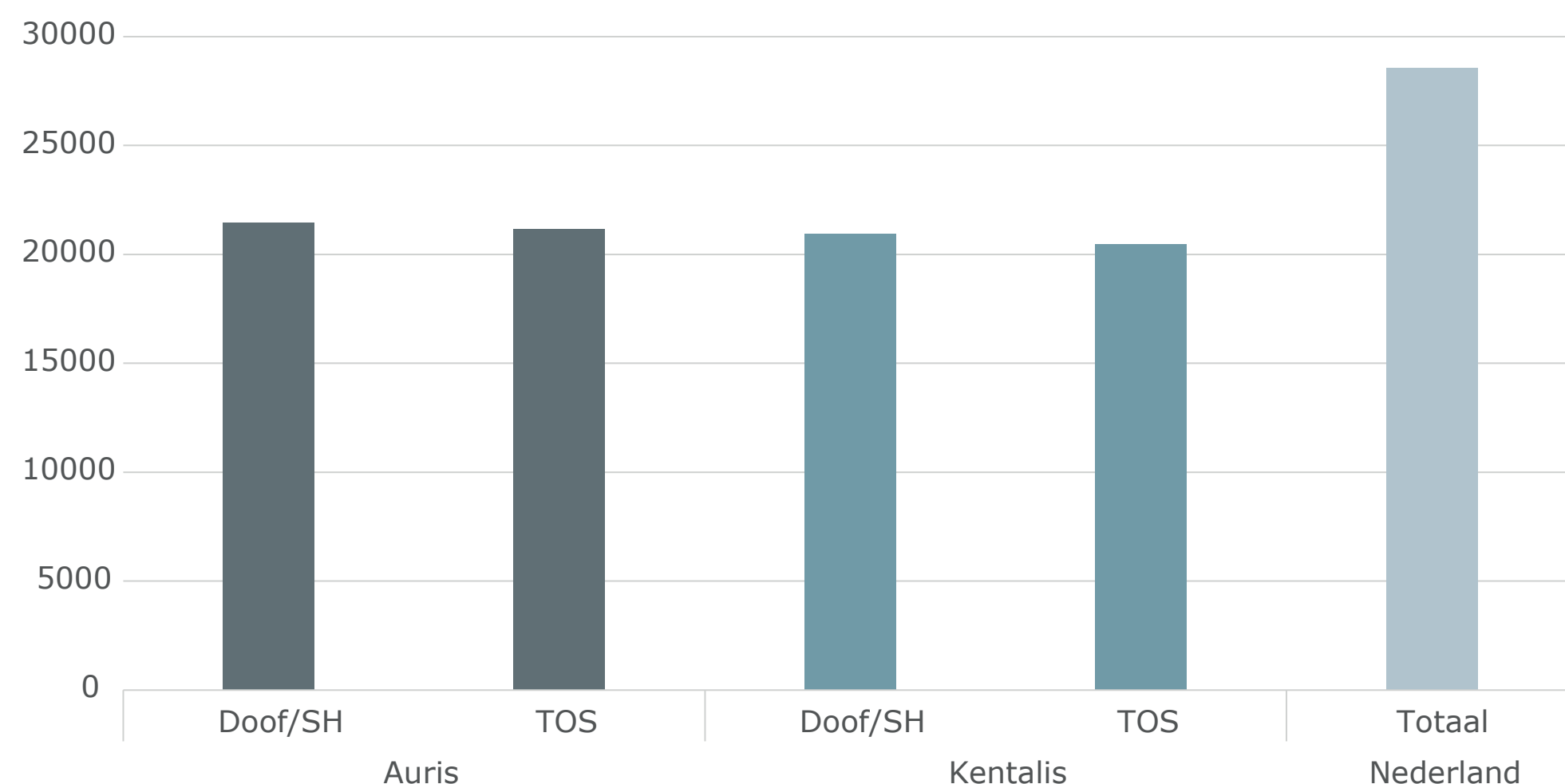
Uitgangspunt hierbij is dat jongeren minimaal 18 jaar zijn en niet meer schoolgaand. Wanneer we kijken naar werk en uitkering zien we wederom een duidelijk onderscheid tussen Doof/SH en TOS (Figuur 16). Significant minder Doof/SH ex-leerlingen dan ex-leerlingen met TOS, zijn na hun schoolcarrière aan het werk, 70%/61% (Auris/Kentalis) van de Doof/SH ex-leerlingen tegenover 84%/85% (Auris/Kentalis) van de ex-leerlingen met TOS. Dientengevolge zijn Doof/SH ex-leerlingen veel vaker afhankelijk van een uitkering, 27%/38% (Auris/Kentalis) van de Doof/SH ex-leerlingen en 13%/12% (Auris/Kentalis) van de ex-leerlingen met TOS. Het onderscheid tussen Doof/SH ex-leerlingen van Auris en Kentalis is hierbij ook significant, waarbij dus significant meer Doof/SH ex-leerlingen van Auris aan het werk zijn ten opzichte van Doof/SH ex-leerlingen van Kentalis.

**Figuur 16. Werk en uitkering van jongeren na hun schoolloopbaan naar Doof/SH en TOS**



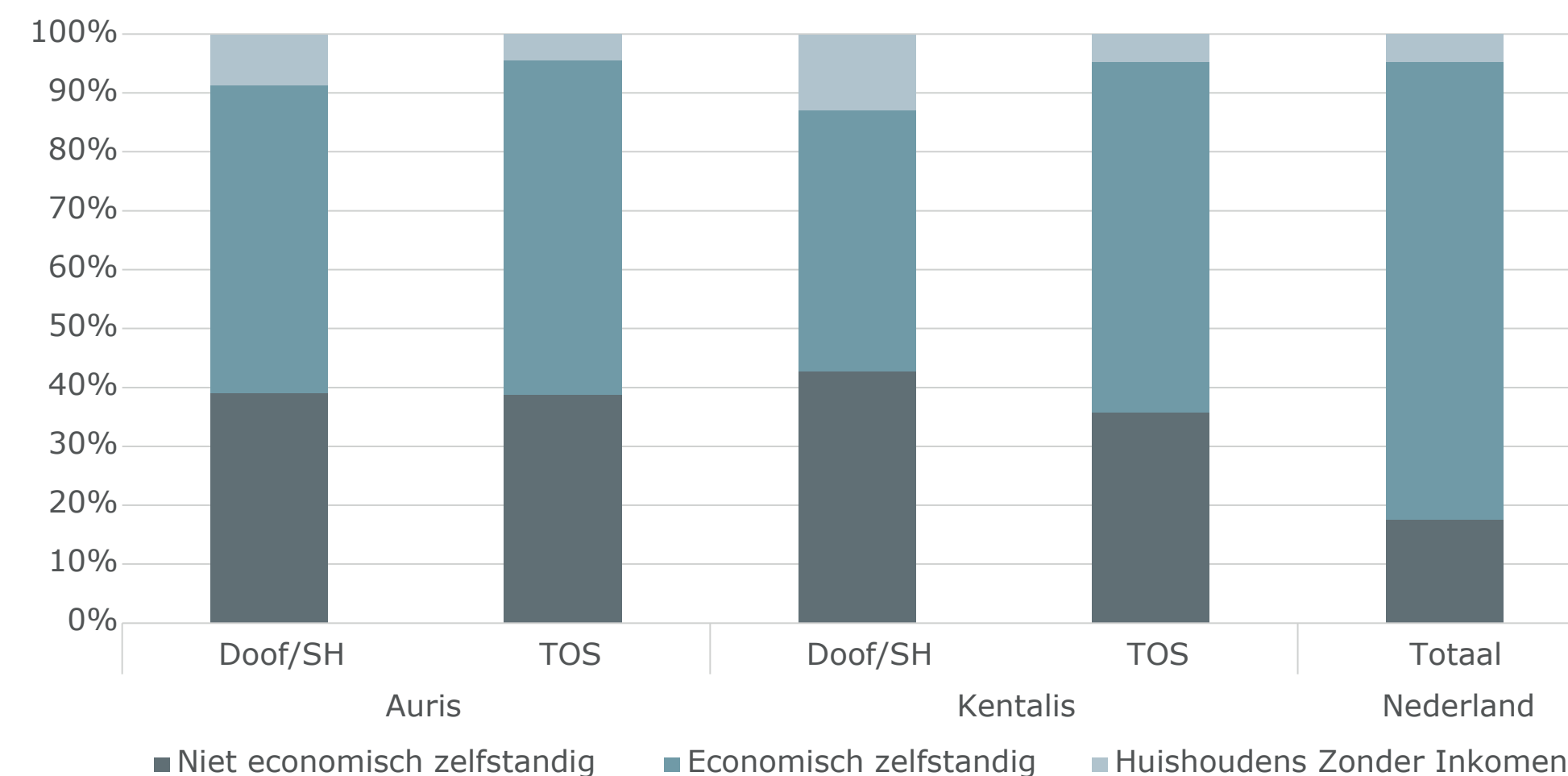
Voor deze jongeren (niet-schoolgaand 18-30 jaar) onderscheiden naar Doof/SH en TOS hebben we ook naar het inkomen gekeken. Dit wordt getoond in Figuur 17. Het inkomen wordt hier voorgesteld als het individueel belastbare inkomen per persoon. Opvallend is, dat ondanks de verschillen tussen Doof/SH en TOS naar diploma's en werk, dit niet tot uiting komt in een (gemiddeld) verschillend inkomen. De inkomens van Doof/SH en ex-leerlingen met TOS van Auris en Kentalis, schommelen tussen €20.500 en €21.500, waarbij we geen significante verschillen tussen Doof/SH en TOS en tussen Auris en Kentalis zien. Het verschil met de niet-schoolgaande populatie 18-30 jarigen in de gehele Nederlandse populatie, blijft aanzienlijk.

**Figuur 17. Belastbaar inkomen niet-schoolgaande jongeren naar Doof/SH en TOS**



Als laatste kijken we in dit verband naar het verschil tussen Doof/SH en TOS ten aanzien van de economische zelfstandigheid (zie Figuur 18). Iemand is economisch zelfstandig wanneer hij of zij minstens 70% van het netto (full-time) minimumloon verdient. We zien dat in de gehele niet-schoolgaande Nederlandse populatie van 18-30 jaar bijna 78% economisch zelfstandig is, bijna 18% is niet economisch zelfstandig en ruim 4% heeft geen inkomen. We zien dat bij Auris en Kentalis weer een overeenkomstig beeld waarbij relatief iets meer ex-leerlingen met TOS economisch zelfstandig zijn en iets meer Doof/SH ex-leerlingen in een huishouden zonder inkomen zitten.

**Figuur 18. Economische zelfstandigheid niet-schoolgaande 18-30 jarigen naar Doof/SH en TOS**



### Samenvatting

In deze bijlage werd het onderscheid naar Doof/SH leerlingen en leerlingen met TOS in het cluster 2 onderwijs en Auris en Kentalis in bijzonder, besproken.

De verhouding Doof/SH en TOS binnen cluster 2, kan op basis van alle gegevens worden geschat op 68,5% leerlingen met TOS en 31,5% Doof/SH leerlingen. Waarbij wel moet worden gemeld dat in de loop der jaren het percentage leerlingen met TOS langzaam iets is afgenomen, want in de periode 2010-2013 was het nog 72%.

Ten aanzien van de achtergrondgegevens zien we in de hele populatie iets meer dan 30% meisjes, bij Doof/SH leerlingen is dit bijna 37% en bij leerlingen met TOS bijna 28%. Bij Doof/SH leerlingen onder begeleiding van cluster 2 in het reguliere onderwijs is het percentage meisjes het hoogst, met 46%.

Het onderscheid naar Doof/SH en TOS naar gezinssamenstelling en armoede laat alleen kleine onderlinge verschillen zien binnen cluster 2 en begeleiding cluster 2.

Van alle leerlingen die tussen 2010 en 2023 in cluster 2 onderwijs zaten of in die periode nieuw zijn ingestroomd in cluster 2 (op een cluster 2 school of onder begeleiding van een cluster 2 school), zien we dat Doof/SH leerlingen gemiddeld 5 jaar op een cluster 2 school zaten en leerlingen met TOS gemiddeld 3 jaar. Zowel Doof/SH leerlingen als leerlingen met TOS zaten gemiddeld 3 jaar onder begeleiding van een cluster 2 school op een reguliere school. Wanneer leerlingen zowel op een cluster 2 school als onder begeleiding van een cluster 2 school op regulier onderwijs hebben gezeten, zaten Doof/SH leerlingen gemiddeld bijna 5,5 jaar op een cluster 2 school of onder begeleiding, en leerlingen met TOS gemiddeld 4,5 jaar.

De schoolloopbanen van alle cluster 2 leerlingen die in 2010 op een cluster 2 school zaten of onder begeleiding van een cluster 2 school naar regulier onderwijs gingen, laten een duidelijk verschil zien tussen Doof/SH leerlingen en leerlingen met TOS. Een veel groter percentage Doof/SH leerlingen begint op een cluster 2 school (84%) tegenover 44% van de leerlingen met TOS. Doof/SH leerlingen blijven ook veel langer op een cluster 2 school, ruim 1% gedurende alle 14 jaar van onderzoek. Daarnaast gaan Doof/SH leerlingen veel minder naar het reguliere VO, ze gaan sneller (maar in mindere mate) naar het MBO en ze verlaten het onderwijs veel sneller. Aan het eind van de 14 jaar volgt 70% van de Doof/SH leerlingen geen onderwijs meer, tegenover 55% van de leerlingen met TOS. Veel meer leerlingen met TOS gaan uiteindelijk naar het HBO/WO.

Deze schoolloopbanen zien we ook gedeeltelijk terug wanneer we de behaalde diploma's bekijken. In vergelijking met leerlingen met TOS behaalt een groter deel van de Doof/SH leerlingen een VMBO-b/k of MBO1 diploma en een MBO2 diploma. Een kleiner percentage van de Doof/SH leerlingen behaalt een MBO3 of MBO4 diploma. HBO/WO diploma's komen in beide groepen heel weinig voor.

Dit zien we ook terug bij de behaalde startkwalificatie. Een lager percentage Doof/SH leerlingen behaalt een startkwalificatie (bijna 73%), tegenover 76% van de leerlingen met TOS.

Ten aanzien van werk en uitkering zien we dat Doof/SH leerlingen na hun schoolcarrière significant minder vaak aan het werk zijn (64%) tegenover 85% van de leerlingen met TOS. Tegelijkertijd heeft 12% van de leerlingen met TOS een uitkering tegenover 34% van de Doof/SH leerlingen. Wanneer we echter naar het belastbaar inkomen (na de schoolcarrière) kijken, zien we geen verschil tussen Doof/SH leerlingen en leerlingen met TOS, echter beide zijn aanzienlijk lager dan het belastbaar inkomen van alle Nederlandse niet-schoolgaande jongeren tussen 18 en 30 jaar (€21.000 tegenover €29.000). Leerlingen met TOS zijn na hun schoolcarrière vaker economisch zelfstandig (58%) dan Doof/SH leerlingen (47%), maar ook hier geldt een groter verschil met alle Nederlandse niet-schoolgaande jongeren tussen 18 en 30 jaar, waarvan 78% economisch zelfstandig is.

# COLOFON

Auteurs: Dr. S. Fikrat-Wevers  
Dr. M. Coopmans  
Drs. B. Tierolf  
Dr. F. P. E. L. Sondeijker

Illustratie AdobeStock, Rido, 202458326

Uitgave Verwey-Jonker Instituut 2024  
Giessenplein 59-C  
3522 KE Utrecht  
T (030) 230 07 99  
E secr@verwey-jonker.nl  
I www.verwey-jonker.nl

De publicatie kan gedownload worden via onze website:  
<http://www.verwey-jonker.nl>

ISBN 978-94-6409-366-7

© Verwey-Jonker Instituut, Utrecht, februari 2025.

Het auteursrecht van deze publicatie berust bij het Verwey-Jonker Instituut. Gedeeltelijke overname van teksten is toegestaan, mits daarbij de bron wordt vermeld.

The copyright of this publication rests with the Verwey-Jonker Institute. Partial reproduction of the text is allowed, on condition that the source is mentioned.