

Curiosity Saves the Cat

Hoe wederzijdse nieuwsgierigheid en vertrouwen van jeugdhulp-, onderwijsprofessionals en ouders, de toekomst van leerlingen met complexe ondersteuningsbehoeften kan verbeteren.



Eindrapportage

31 december 2020

Erasmus School of Social and Behavioural Sciences

in opdracht van de

Kenniswerkplaats Rotterdams Talent



KWP
Rotterdams Talent



Curiosity Saves the Cat

*Hoe wederzijdse nieuwsgierigheid en vertrouwen van
jeugdhulp-, onderwijsprofessionals en ouders
de toekomst van leerlingen met complexe ondersteuningsbehoeften kan
verbeteren*

31 december 2020

Schenk, J.J.* , Hollmann, S.E.* , Naber, F.A.B.* , Van Rijen, E.H.M.* , Van Schie,
H.** , Van Herp, J.** , Verhoeff, A.* , Arts, D.* , Wallien, I.* , Deutz, M.*

*Erasmus School of Social & Behavioural Sciences**

Erasmus University Rotterdam

i.s.m.

*Stichting Boor***

Rotterdam

in opdracht van de

Kenniswerkplaats Rotterdams Talent



KWP
Rotterdams Talent



Voorwoord

De gemeente Rotterdam en Rotterdamse reguliere basis- en middelbare scholen investeren fors in de structurele verankering van ondersteunings- en preventieprogramma's voor leerlingen met SEN. Door de grote diversiteit van problemen, leeftijd, interpersoonlijke eigenschappen van leerlingen, en (on)mogelijkheden van docenten, is het lastig om deze (sub)klinische leerling-populatie op een juiste manier te ondersteunen in hun ontwikkeling. Dit leidt tot o.a. de volgende problemen:

- (1) leerlingen gaan steeds minder en uiteindelijk niet naar school (thuiszitters);
- (2) leerlingen gaan steeds meer achterlopen op de schoolstof en ervaren steeds meer persoonlijke problemen;
- (3) leerlingen krijgen steeds minder vertrouwen in jeugdhulp en school omdat de hulp die ze krijgen niet werkt;
- (4) leerlingen kunnen door afwezigheid op school en door de problemen niet laten zien waar ze wel goed in zijn;
- (5) ouders en docenten zijn vaak en in toenemende mate ten einde raad hoe ze met de negatieve ontwikkelingen die ze waarnemen het beste kunnen omgaan en/of kunnen veranderen.

In 2019 hield de gemeentelijke ombudsvrouw een presentatie *“Het is mijn toekomst!”* waarin jongeren aan het woord kwamen die bovenstaande punten vanuit hun eigen ervaringen beschreven en de urgentie van het vinden van een snelle maar vooral goede oplossing aantoonde. De verhalen van deze jongeren sloten niet alleen naadloos aan bij de hierboven beschreven problemen en negatieve ontwikkelingen maar lieten bovendien zien dat, wanneer leerlingen met SEN de overstap moeten maken naar jeugdhulp, de zaken er vaak niet beter op worden. Maar hoe dit toch mogelijk? Er staan immers zoveel competente en betrokken professionals uit jeugdzorg en onderwijs om een leerling heen, die samen met de leerling en de ouders hetzelfde doel voor ogen hebben: dat het beter gaat met de leerling en, als mogelijk bewijs hiervoor, dat een leerling ook weer naar school gaat en daar zijn of haar potentieel ontwikkelt.

De Kenniswerkplaats Rotterdams Talent (KWP Rotterdams Talent, Rotterdam) gunde deze onderzoeksopdracht aan onderzoekers van de *Erasmus School of Social and Behaviour Sciences* (Erasmus Universiteit Rotterdam) in samenwerking met onderzoekers van Stichting Boor (Rotterdam) met als doel de wetenschappelijke en professionele mogelijkheden en onmogelijkheden in kaart te brengen aangaande de ondersteuning van leerlingen met een complexe ondersteuningsbehoefte in Rotterdam.

Gezien de complexe ondersteuningsbehoefte van deze leerling-populatie en de zorgelijke school- en persoonlijke ontwikkeling van deze leerlingen is het van groot belang om niet alleen aandacht besteden aan het aanwezige bewijs voor effectiviteit van gevonden interventies vanuit de literatuur en databases met daarin onderbouwde en ondersteunde interventies voor deze doelgroep (*Evidence based Practice, EBP*), maar ook aan bewijs voor effectiviteit vanuit de praktijk (*Practice Based Evidence, PBE*) en de mate van diversiteitsgevoeligheid van gevonden interventies: d.w.z. wanneer een interventie tegemoet komt aan de verschillen tussen leerlingen en hun ouders. Dit zorgt ervoor dat leerlingen meer op maat ondersteund worden en er een hogere kans is op verbetering in het naar schoolgaan en het eigen welzijn. In dit rapport worden in het kader van bovenstaande probleemstelling een viertal deelonderzoeken beschreven;

1. Welke nationale en internationale interventies die gericht zijn op het verminderen van schooluitval en het verbeteren van het sociaal-emotioneel welzijn van leerlingen zijn er ontwikkeld en beschikbaar voor de onderwijs-zorgpraktijk? (Studie 1: Analyse databestanden jeugdinterventies; Hfd. 3);

2. Welke interventies die gericht zijn op het voorkomen van schooluitval zijn wetenschappelijk effectief bevonden en in hoeverre houden deze interventies rekening met de diversiteit in de complexe ondersteuningsbehoeften van leerlingen? (Studie 2: Wetenschappelijk literatuurreview; Hfd. 4);

3. Welke succesfactoren en/of barrières spelen een rol bij de implementatie van interventies ter ondersteuning van leerlingen met SEN? (Studie 3: literatuuronderzoek van wetenschappelijke, semiwetenschappelijke en professionele nationale en internationale literatuur; Hfd. 5);

4. Hoe ervaren jeugdhulpprofessionals, onderwijsprofessionals, ouders en jeugdigen het onderlinge contact en de samenwerking in de zorg voor leerlingen met SEN? (Studie 4: Vragenlijstonderzoek Rotterdam; Hfd. 6);

De opbrengsten van deze vier studies zullen worden samengevat (Hfd. 7) waar vanuit er conclusies en daaruit volgende aanbevelingen zullen worden gedaan voor de Rotterdamse jeugdhulp- en onderwijsprofessionals in het reguliere basis- en voortgezet onderwijs aangaande de huidige en toekomstige ondersteuning van leerlingen met SEN (Hfd. 8) en suggesties zullen worden gedaan voor toekomstig wetenschappelijk onderzoek (Hfd. 8).

Inhoud

- 1.0 Management Samenvatting
- 2.0 Inleiding
 - 2.1 Achtergrond
 - 2.2 Doelstellingen van het project en samenwerkingsvorm
 - 2.3 Werkwijzen
- 3.0 Verkenning van interventies gericht op het tegengaan van schooluitval en verbeteren van jeugdwelzijn in de onderwijs-zorgpraktijk
 - 3.1 Inleiding
 - 3.2 Methode
 - 3.3 Resultaten
 - 3.3.1 Beschrijving van interventies
 - 3.3.2 Beoordeling effectiviteit van deze interventies
 - 3.3.3 Beoordeling diversiteitsgevoeligheid van deze interventies
 - 3.4 Discussie
 - 3.4.1 Evaluatie effectiviteit van gevonden interventies
 - 3.4.2 Evaluatie diversiteitsgevoeligheid van gevonden interventies
 - 3.4.3 Kernpunten Hfd. 3
 - 3.4.4 Suggesties voor vervolgonderzoek
 - 3.5 Conclusie
- 4.0 Effectiviteit van de interventies bij schoolverzuim door leerplichtige leerlingen met complexe onderwijsbehoeften
 - 4.1 Inleiding
 - 4.2 Methode
 - 4.3 Resultaten
 - 4.3.1 Beschrijving interventies
 - 4.3.2 Beschrijving doelgroep/populatie
 - 4.3.3 Beoordeling van gevonden interventies
 - 4.3.4 Succesfactoren en barrières bij implementatie
 - 4.3.5 Onderzoeken gericht op leerlingen met SEN
 - 4.4 Discussie
 - 4.4.1 Werking interventies bij leerlingen met een angststoornis
 - 4.4.2 Kernpunten Hfd. 4
 - 4.4.3 Suggesties voor vervolgonderzoek
 - 4.5 Conclusie

5.0 Faciliterende en belemmerende factoren in de ondersteuning van leerlingen met SEN

5.1 Inleiding

5.2 Methode

5.3 Resultaten

5.3.1 Resultaten wetenschappelijke literatuur

5.3.2 Resultaten semiwetenschappelijke/professionele literatuur

5.4 Discussie

5.4.1 Kernpunten Hfd. 5

5.4.2 Suggesties voor vervolgonderzoek

5.5 Conclusie

6.0 Resultaten vragenlijstonderzoek: Samenwerking tussen ouders, onderwijs, jeugdhulp en jeugd in Rotterdam

6.1 Demografische kenmerken respondenten

6.2 Onderling contact tussen jeugdhulpprofessionals en onderwijsprofessionals

6.3 Onderling contact tussen ouders en professionals

6.4 Gebruikte methoden en technieken door onderwijsprofessionals en jeugdhulpprofessionals

6.5 Verantwoordelijkheden en vertrouwen in extra de ondersteuning van leerlingen

6.6 Hulpverlening in tijden van COVID19

6.7 Schoolverzuim

6.8 Conclusie

6.8.1 Kernpunten Hfd. 6

7.0 Conclusies en Discussie (overzicht kernpunten volgend uit Hfd. 3,4,5 en 6)

8.0 Aanbevelingen voor de Rotterdamse praktijk en de wetenschaps- en kennisagenda (volgend uit de kernpunten/conclusies uit Hfd.7)

BIJLAGEN (I t/m XII)

1.0 Management Samenvatting

Voorliggende eindrapportage *Curiosity saves the cat* heeft als uitgangspunt dat wederzijdse nieuwsgierigheid van professionals in jeugdhulp en onderwijs in de samenwerking met ouders en jeugdigen nodig is om de toekomst van leerlingen met complexe(re) ondersteuningsbehoeften te verbeteren. Deze wederzijdse nieuwsgierigheid kan aangewakkerd worden als professionals en ouders gaan samenwerken en zien wat ze elkaar kunnen bieden en wat ze van elkaar kunnen leren om zo leerlingen verder te helpen. Het huidige rapport geeft de resultaten weer van literatuur- en database onderzoek naar de ondersteuning van leerlingen met SEN en de resultaten van een online vragenlijstonderzoek. In dit rapport worden een viertal deelonderzoeken beschreven;

- 1. Welke nationale en internationale interventies die gericht zijn op het verminderen van schooluitval en het verbeteren van het sociaal-emotioneel welzijn van leerlingen zijn er ontwikkeld en beschikbaar voor de onderwijs-zorgpraktijk? (Studie 1: Analyse databestanden jeugdinterventies; Hfd. 3);*
- 2. Welke interventies die gericht zijn op het voorkomen van schooluitval zijn wetenschappelijk effectief bevonden en in hoeverre houden deze interventies rekening met de diversiteit in de complexe ondersteuningsbehoeften van leerlingen? (Studie 2: Wetenschappelijk literatuurreview; Hfd. 4);*
- 3. Welke succesfactoren en/of barrières spelen een rol bij de implementatie van interventies ter ondersteuning van leerlingen met SEN? (Studie 3: literatuuronderzoek van wetenschappelijke, semiwetenschappelijke en professionele nationale en internationale literatuur; Hfd. 5);*
- 4. Hoe ervaren jeugdhulpprofessionals, onderwijsprofessionals, ouders en jeugdigen het onderlinge contact en de samenwerking in de zorg voor leerlingen met SEN? (Studie 4: Vragenlijstonderzoek Rotterdam; Hfd. 6);*

Allereerst worden de resultaten worden uit het literatuuronderzoek (1-25) en de survey (26-48) systematisch gepresenteerd. De resultaten uit de survey dienen als basis voor de Rotterdamse praktijk (1-23), .

Resultaten uit de Wetenschappelijke en Semiwetenschappelijke literatuur:

1. Uit onderzoek in Europese landen blijkt dat de **prevalentie** van **gedragsproblemen** kan worden geschat op ongeveer **5% bij leerlingen en jongeren** tot 21 jaar. Daarnaast blijkt dat **15-25%** van de leerlingen **moeite** heeft met **sociale participatie** in de klas (Hfd. 5).

2. **Angsten (incl. faalangst)** spelen een grote rol bij **schooluitval**, ze hebben een direct, negatieve invloed op het op school aanwezig willen en kunnen zijn en op schoolse prestaties (Hfd. 4).
3. Er is een duidelijk verband tussen leerlingen met **Autisme Spectrum Stoornissen (ASS)** en **schooluitval**, gerelateerd aan ondersteuningsbehoeften, pestgedrag en schoolklimaat (Hfd. 4).
4. Leerkrachten gaven aan dat voor leerlingen met **dyslexie, faalangst, dyscalculie, socialemotionele problemen** en met **Attention Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD)** **weinig aanpassingen** gedaan hoeven te worden. Echter voor leerlingen met **lichamelijke beperkingen** en verschillende vormen van **ASS** is er vaak wel **extra steun** nodig, met name op het gebied van bijscholing (Hfd. 4).
5. **Leerkrachten** zien de toekomst van **inclusief onderwijs** **pessimistisch** in. Ook **ouders** van leerlingen met SEN zien af of **inclusief onderwijs** de **beste omgeving** is voor hun kind (Hfd. 5).
6. Tot op heden is er **onvoldoende duidelijkheid** in de **prevalentie** en typen **onderwijsbehoeften** in **Nederland**. Dit leidt tot een onvolledig beeld van de doelpopulatie, i.e. aantal leerlingen met SEN in Nederland in het onderwijs (Hfd. 5).
7. **Schooluitval** leidt tot **negatieve ontwikkelingsuitkomsten** in het verdere leven van de leerlingen, bijvoorbeeld een lagere kans op het vinden van werk en een verhoogde kans op sociale exclusie (Hfd. 3).
8. **Schooluitval** is gerelateerd aan **criminaliteit, drugsmisbruik, tienerzwangerschappen**, een verminderde **gezondheid** en een grotere kans op het **terugvallen** op een uitkering (Hfd. 3).
9. Onderzoeken naar **schooluitval** schetsen een zeer **complex** beeld van **risicofactoren**. De risicofactoren treden vrijwel nooit alleen op en er zijn nauwelijks specifieke relaties van risicofactoren voor schooluitval te herleiden (Hfd. 3).
10. Leerlingen met een **migratieachtergrond** hebben **meer baat** bij **interventies** dan leerlingen zonder migratieachtergrond. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat deze jongeren het meeste baat hebben bij de interventie door het gebrek aan steun van thuis en de mogelijke taalachterstand (Hfd. 3).
11. Door (faal)angst en opstandig gedrag in de **vroegsignalering** van schoolverzuim mee te nemen lopen **kwetsbare studenten** met SEN **minder risico** om langdurig te **verzuimen** (Hfd. 4).
12. **Interventies** waarbij elke dag **1:1 contact** is met de schoolverzuimende leerling geven significant verbetering in de **vermindering** van **schoolverzuim**. Tijdens deze contacten moeten denk- of gedragspatronen benoemd en besproken worden waardoor de schoolverzuimende leerling zich hier meer bewust van wordt (Hfd. 4).
13. De **interventies** die gevonden zijn in de literatuur in de eerste drie studies van dit rapport **komen niet overeen**. Dit komt waarschijnlijk omdat er andere termen en gehanteerde concepten zijn gebruikt. Echter laat dit wel zien dat het vinden van interventies binnen de **wetenschappelijke literatuur** verschillende en mogelijk **onvolledige resultaten** laat zien (Hfd. 3,4,5).

14. Er is **weinig wetenschappelijk onderzoek** naar de **effectiviteit** van **interventies** waardoor er geen conclusies over de werkzaamheid en effectiviteit getrokken kunnen worden (Hfd. 3).
15. De **Effectiviteitsladder** biedt een **methodisch kader** voor toekomstig effectonderzoek naar interventies (Hfd. 3).
16. Er is een duidelijke **kloof** tussen het **bestaande interventieaanbod**, dat vooral is gericht op het voormalige reguliere onderwijs, en het **huidige inclusief onderwijssysteem**. De interventies zijn ontwikkeld voor het reguliere onderwijs, maar lijken zich niet tot nauwelijks te richten op het huidige inclusief onderwijs (Hfd. 3).
17. Het huidige **interventieaanbod** laat zien dat de meeste interventies gericht zijn op **één factor**, bijvoorbeeld de leerling en niet op meerdere factoren tegelijk zoals het gezin, de school en de leerling (Hfd. 3).
18. Er worden veel **verschillende concepten bestudeerd** in de onderzoeken (o.a. schoolaanwezigheid, schoolverzuim, angst, houding en academische prestaties). Hierdoor kunnen **resultaten niet** gemakkelijk **vergeleken** worden met elkaar (Hfd. 4).
19. Er is veel **onduidelijkheid** over de **definiëring** van de term **SEN**. Het is een **multidimensionaal** concept wat van verschillende kanten belicht kan worden en waar enige **nuance** in gebracht moet worden (Hfd. 4).
20. Ondanks dat verschillende onderzoeken wel gebruik maken van verschillende meetmomenten **ontbreekt longitudinaal onderzoek**. Daarnaast zijn er **weinig meta-analyses** en **replicatiestudies** (Hfd. 3 en 4).
21. Uit zowel de wetenschappelijke als semiwetenschappelijke literatuur blijkt dat voor effectieve implementatie van **ondersteuning** van leerlingen met SEN **voldoende middelen** (zoals salaris en beschikbare uren) en kennis **nodig zijn** (Hfd. 4).
22. Wat betreft de belemmerende factoren komt in zowel de wetenschappelijke als semiwetenschappelijke literatuur naar voren dat **leerkrachten onvoldoende ondersteuning krijgen**. Binnen één klas lopen de SEN van leerlingen sterk uiteen. Het curriculum sluit volgens leerkrachten op dit moment onvoldoende aan bij de onderwijsbehoeften van leerlingen en hierin zijn aanpassingen nodig, zoals verandering van instructies van de leerkracht (Hfd. 5).
23. De faciliterende factoren in de wetenschappelijke literatuur hebben met name betrekking op de **ondersteuning van de leerkracht** en de **ouders** en in mindere mate de individuele ondersteuning van de leerling (Hfd. 5).
24. De faciliterende factoren in de semiwetenschappelijke literatuur benoemde met name het **beleidsmatige aspect** van de **implementatie** van **ondersteuning** van leerlingen met SEN en minder de individuele ondersteuning van de leerling (Hfd. 5).

25. De **resultaten** in de drie literatuurstudies zijn **beperkt generaliseerbaar** naar de gehele doelpopulatie leerlingen. De effectiviteit van een interventie bij schoolverzuimende leerlingen met angststoornissen kunnen bijvoorbeeld niet automatisch gegeneraliseerd worden naar schoolverzuimende leerlingen met ASS (Hfd. 4).

Resultaten uit het online vragenlijst onderzoek Rotterdamse praktijk

26. Gemiddeld komen **onderwijsprofessionals** en **jeugdhulpprofessionals** **wekelijks** tot **tweewekelijks** met elkaar in **contact**. Echter geven jeugdhulpprofessionals aan veel intensiever contact te hebben met onderwijsprofessionals dan dat onderwijsprofessionals aangeven contact te hebben met jeugdhulpprofessionals (Hfd. 6).

27. **60%** van de **ouders** gaf aan **regelmatig** contact te hebben met **onderwijsprofessionals** en **jeugdhulpprofessionals** (Hfd. 6).

28. Gemiddeld gezien zijn **jeugdhulpprofessionals** iets **meer tevreden** over de communicatie met **onderwijsprofessionals** dan onderwijsprofessionals met de communicatie met jeugdhulpprofessionals. Echter waren ze **beide zeer tevreden** over de **communicatie** (Hfd. 6).

29. Onderwijsprofessionals zijn zeer **tevreden** over de **communicatie** met ouders. Jeugdhulpprofessionals zijn iets minder tevreden over de communicatie met ouders, maar alsnog boven gemiddeld (Hfd. 6).

30. Ouders zijn zeer **tevreden** over de **communicatie** met jeugdhulpprofessionals en onderwijsprofessionals

31. Iets minder dan helft van de onderwijsprofessionals lopen tegen **obstakels** aan in de **communicatie met jeugdhulpprofessionals**. Bij jeugdhulpprofessionals was dat maar 12,5% (Hfd. 6).

32. Van de jeugdhulpprofessionals gaf 37,5% aan wel eens **obstakels** te ervaren in de **communicatie met ouders**. Van de onderwijsprofessionals gaf 57,9% aan wel eens **obstakels** te ervaren in de **communicatie met ouders** (Hfd. 6).

33. 75% van de ouders ervaart **obstakels** in het contact met **onderwijsprofessionals**. Ouders gaven aan geen obstakels te ondervinden in het contact met **jeugdhulpprofessionals** (Hfd. 6).

34. Jeugdhulpprofessionals en onderwijsprofessionals bespreken **dezelfde onderwerpen met ouders** van complexe leerlingen. Dit geeft dus aan dat het belangrijk is dat jeugdhulpprofessionals en onderwijsprofessionals contact hebben met elkaar (Hfd. 6).

35. Professionals en ouders geven aan vooral **zelf altijd** de **eerste afspraak te maken** voor het gezamenlijke contact (Hfd. 6).

36. **Weinig** professionals en ouders geven aan dat onderwijsprofessionals de **leiding** zouden moeten hebben in een gezamenlijk gesprek, maar geven wel aan dat **onderwijsprofessionals** in werkelijkheid wel vaak de leiding hebben. Vooral **jeugdhulpprofessionals** en **ouders moeten** de **leiding** hebben in een gezamenlijk gesprek (Hfd. 6).

37. Van de jeugdhulpprofessionals gaf 55,6% aan dat ze altijd gebruik maken van **specifieke technieken** ter **ondersteuning** van **cliënten**, 33,3% gaf aan dit soms te doen en 11,1% gaf aan nooit gebruik te maken van specifieke technieken (Hfd. 6).

38. Van de onderwijsprofessionals gaf 50% aan dat ze specifieke methodes gebruiken, 30% gaf aan dat ze dit soms doen en 20% gaf aan dat ze nooit **specifieke technieken** gebruiken ter **ondersteuning** van hun **leerlingen** (Hfd. 6).

39. Jeugdhulpprofessionals en onderwijsprofessionals gaven aan dat ze andere methodes en technieken gebruikten dan de methodes en technieken die gevonden zijn in de wetenschappelijke literatuur. Dit laat zien dat er een **discrepantie** zit tussen de **wetenschappelijke** literatuur en de **praktijk** (Hfd. 3,4,5,6).

40. Jeugdhulpprofessionals gaven aan dat vooral **onderwijsprofessionals bij moeten dragen** aan de **extra ondersteuning** van **leerlingen** in het **onderwijs**. Onderwijsprofessionals vonden dit ook. Ouders gaven echter aan dat vooral ouders moeten bijdragen aan de extra ondersteuning van leerlingen in het onderwijs (Hfd. 6).

41. Jeugdhulpprofessionals vinden vooral dat zowel ouders als jeugdhulpprofessionals moeten **bijdragen** aan de **extra ondersteuning** van **leerlingen** in de **opvoeding**. Onderwijsprofessionals vonden ook dat ouders en jeugdhulpprofessionals het meest moeten bijdragen aan extra ondersteuning van leerlingen in de opvoeding. Ouders vonden echter dat vooral ouders moeten bijdragen aan de extra ondersteuning in de opvoeding (Hfd. 6).

42. Jeugdhulpprofessionals hebben vooral **vertrouwen** in onderwijsprofessionals in de **extra ondersteuning** in het **onderwijs**. Ook onderwijsprofessionals hebben vooral vertrouwen in onderwijsprofessionals. Ouders hebben evenveel vertrouwen in ouders, onderwijsprofessionals en jeugdhulpprofessionals (Hfd. 6).

43. Jeugdhulpprofessionals hebben in zowel ouders, als jeugdhulpprofessionals en onderwijsprofessionals **vertrouwen** als het gaat om **extra ondersteuning** in de **opvoeding**. Onderwijsprofessionals gaven ook aan dat ze in zowel ouders, als jeugdhulpprofessionals en onderwijsprofessionals vertrouwen hebben. Ouders hebben het meeste vertrouwen in ouders en jeugdhulpprofessionals. Ze hebben echter helemaal geen **vertrouwen** in **onderwijsprofessionals** als het gaat om de extra ondersteuning in de opvoeding (Hfd. 6).

44. Volgens professionals en ouders schatten **professionals** de **ernst** van de **problemen** gemiddeld gezien altijd **hoger** in dan ouders en jongeren. Volgens professionals en ouders schatten **jongeren** de **problemen** altijd **lager** in dan ouders en professionals. Volgens professionals en ouders schatten **ouders** de **problemen** **lager** in dan professionals, maar **hoger** in dan leerlingen (Hfd. 6).

45. Na het uitbreken van het **Corona virus** maakte onderwijsprofessionals en jeugdhulpprofessionals significant **meer** gebruik van **hulpverlening** of **lesgeven op afstand** (e-mail, chat, bellen, beeldbellen) dan voor het uitbreken van het Corona virus (Hfd. 6).

46. **70%** van de ouders gaf aan dat er sprake is van enige **problematiek** bij hun **leerlingen** (Hfd. 6).

47. **20%** van de ouders gaf aan dat hun **kind** een **officiële diagnose** had, zoals ASS, ADHD en een depressie (Hfd. 6).

48. Op de vraag of ouders bang waren dat hun **kind** in de toekomst **volledig thuis** komt te zitten en niet meer naar school gaat gaf **50%** aan hier **bang** voor te zijn. De andere 50% gaf aan hier niet bang voor te zijn (Hfd. 6).

Bovenstaande resultaten leiden tot de volgende, voorzichtige maar onderbouwde- conclusies voor de jeugdhulp- en onderwijspraktijk (*tussen haakjes de nummers van de resultaten die tot de conclusies hebben geleid*);

1. **Schoolverzuim** komt voor onder **leerlingen** (met/zonder SEN) en dit wordt waarschijnlijk versterkt door het huidige **onderwijssysteem** (2, 3, 4, 6, 9).

2. Reguliere scholen worden in het kader van **inclusiviteit** gestimuleerd om **leerlingen** met **speciale behoeften** te **ondersteunen**. Echter, zij zijn hier echter niet altijd voor toegerust, noch qua middelen noch qua expertise. Dit komt mogelijk doordat de structuur van het schoolsysteem nog gebaseerd is op **exclusiviteit** (4, 5, 6, 9, 12, 19, 21, 22, 23).

3. Door **schoolverzuim** kunnen leerlingen hun **talenten niet ontwikkelen**, wat leidt tot **negatieve uitkomsten** in het verdere leven van leerlingen (7, 8, 9).

4. Er bestaan verschillende **interventies** die gebruikt kunnen worden in het **ondersteunen** van **leerlingen** om zo het **schoolverzuim** te **verminderen** (bv. *YETS, M@LZ, Futsal Chabbab, CA, Early College High School Model, School2Care, The Link, The @school program* en cognitieve gedragstherapie) (11, 12).

1. De literatuur laat een -onverwacht- **onduidelijk beeld** zien over onderzochte geschikte **interventies**. Drie verschillende literatuurstudies leverden **verschillende interventies** op. Dit kan deels verklaard worden door **verschillende termen** en **verschillende** gehanteerde **concepten** (e.g. schooluitval, schoolverzuim, schoolabsentie) (13, 16, 18, 19, 20, 25).

2. Daarnaast kan -voorzichtig- geconcludeerd worden dat onderwijs- en jeugdhulpprofessionals zelden de **interventies** zoals **beschreven** in de **literatuur** in de **praktijk gebruiken**. Dit laat een duidelijke **discrepantie** zien tussen de wetenschappelijke **literatuur** en de **praktijk** (39).
3. Volgens de literatuur heeft een **interventie** de grootste kans van **slagen** als die gericht is op zowel het **kind**, het **gezin**, de **school** en de **wijdere omgeving**. Jeugdhulpprofessionals, onderwijsprofessionals, ouders en leerlingen moeten dus **intensief** en **effectief** gaan **samenwerken** (bv. Volgens de beoogde werkwijze van een [Onderwijs-Zorg Arrangement](#)) (17, 23, 24, 34).
4. Om meer **inzicht** te krijgen in het **onderlinge contact** tussen professionals en ouders en om aanbevelingen te kunnen doen moet dit contact verder **onderzocht** worden. Wederzijdse nieuwsgierigheid, samenwerking en facilitering van jeugdhulp en onderwijs is dus nodig om de **toekomst** van **leerlingen** met en zonder complexe(re) ondersteuningsbehoeften te **verbeteren**, zodat iedere leerling zijn talenten kan ontwikkelen (6, 7, 8, 9, 35, 36, 40, 41).

Aanbevelingen voor de professionele jeugdhulp- en onderwijspraktijk en/of wetenschappelijk onderzoek:

1. Gezien het **gebrek** aan **eigen observaties** en **concrete metingen** moet er **meer** en **transpanter onderzoek** gedaan worden naar de verschillende interventies. Om de **kloof** tussen de **wetenschap** en de **praktijk** te dichten is het ten eerste belangrijk dat professionals hun niet-aangemelde **interventies**, inclusief eigen resultaten, **aanmelden** bij databanken. Het is vervolgens belangrijk dat er, i.s.m. kennisinstituten en hoger onderwijsinstellingen, gedegen **effectonderzoek** plaatsvindt naar de interventies en methodes die professionals gebruiken in het onderwijs.
2. **Leerkrachten** moeten meer **ondersteuning** krijgen. De ervaring die leerkrachten hebben met inclusief onderwijs **beïnvloedt** hun houding ten aanzien van de **implementatie** van inclusiever onderwijs. Deze houding wordt positief beïnvloed door extra middelen te bieden, zoals extra personeel, extra uren en effectieve ondersteuning van de leerkracht. De leerkracht kan worden **ondersteund** door **leerkrachten** (in opleiding) te trainen in inclusief onderwijs, bijvoorbeeld door ze beter voor te bereiden op het omgaan met **specifieke onderwijsbehoeften**. Dit leidt tot **verhoogde betrokkenheid** bij inclusief onderwijs en leerlingen met SEN en biedt perspectief voor de verbetering van de ondersteuning van leerlingen met SEN in inclusief onderwijs en dus uiteindelijk tot minder schooluitval.
3. Door **COVID-19** moet de ondersteuning van leerlingen nog meer in de **context** geplaatst worden en moeten **interventies aangepast** worden aan de **leerlingen (maatwerk)**. De behoefte van leerlingen

moet de inhoud bepalen van een interventie. Daarnaast mag het kind zelf ook meer verantwoordelijkheden krijgen.

4. Het onderzoek laat voorzichtig zien dat er **professionals** en **ouders vertrouwen** hebben in elkaar als het gaat om extra **ondersteuning** in het **onderwijs** en in de **opvoeding**. Dit is dus wel al een belangrijke stap in de goede richting en een goed uitgangspunt voor verdere samenwerking.

5. Alle **betrokkenen** (leerkrachten, onderwijsprofessionals, ouders en de leerlingen met en zonder SEN) moeten **samenwerken**. Een interventie die gericht is op zowel het individu, het gezin, de school en de wijdere omgeving van het individu met schooluitval heeft namelijk een grotere kans van **slagen** dan **interventies** die zich op bijvoorbeeld enkel het individu of het gezin richten. **Samenwerking** versterkt en **optimaliseert** de **ondersteuning** van leerlingen met SEN, wat prestaties en de ontwikkeling van het welzijn van deze leerlingen verbetert. Er kan bijvoorbeeld meer ingezet worden op **onderwijs-zorgarrangementen**, waarbij deze samenwerking tot stand komt.

6. **Onduidelijkheid** in de **verantwoordelijkheden** zorgt voor een **verslechterde samenwerking**, wat weer een belemmerende factor is in de ondersteuning van leerlingen. Uit het online onderzoek bleek dat professionals en ouders de verantwoordelijkheid van extra ondersteuning in onderwijs en opvoeding anders **inschatten**. Daarnaast is het ook **onduidelijk** wie de **eerste afspraak** maakt voor het onderlinge contact en wie hierin de **leiding** heeft. Meer inzicht in de verantwoordelijkheden en hier concretere afspraken over maken is dus van belang. Ook hier kan weer gekeken worden naar **onderwijs-zorgarrangementen**. Bij een onderwijs-zorgarrangement wordt per leerling bepaald wat er nodig is en hierop wordt het **ondersteuningsaanbod afgestemd**. De partijen maken samen afspraken over de **ondersteuning**, waardoor iedereen zijn eigen **verantwoordelijkheid** heeft en er een **veilige structuur** ontstaat voor de leerling. Het is belangrijk dat per kind dus apart wordt gekeken wat er nodig is. De **behoefte** van de **leerling** bepaalt de **inhoud** van de **ondersteuning**. Het kan dus ook zijn dat verantwoordelijkheden van ouders en professionals verschillen per kind. Dit is niet erg, zolang het voor alle partijen maar duidelijk is wie verantwoordelijk is en wat de afspraken zijn.

7. Er is nog veel **onduidelijk** over de **prevalentie** en typen **onderwijsbehoeften** in Nederland. Meer duidelijkheid kan leiden tot een **vollediger beeld** van de **doelpopulatie**, i.e. aantal leerlingen met SEN in Nederland in het onderwijs. Daarnaast kan er ook meer onderzoek gedaan worden naar **ontwikkelingspaden**, met daarin meer duidelijkheid over oorzakelijke factoren van schooluitval. Deze essentiële informatie zorgt ervoor dat het **inzichtelijker** wordt waar de **preventieprogramma's** en interventies tegen schooluitval primair op moeten inzetten.

8. Onderzoek moet zich meer richten op het **testen** van **lange termijn effecten**. Dit kan aan de hand van longitudinaal onderzoek. Echter is dit vaak veeleisend en tijdrovend onderzoek. Er kan daarom ook meer ingezet worden op N=1 onderzoeken, met behulp van leerlingvolgsystemen die vaak al ingezet worden in het onderwijs. Op deze manier kan ook de oorzakelijkheid beter beschreven worden.

9. Er moeten meer **replicatiestudies** plaatsvinden. Door effectonderzoek te repliceren worden **conclusies** over **effectiviteit sterker** (op voorwaarde dat dezelfde resultaten worden gevonden) en kunnen effectieve interventies ook worden onderzocht bij andere subpopulaties (bijvoorbeeld leerlingen met een verstandelijke beperking een ontwikkelingsstoornis zoals ASS).

10. Het gebruik maken van **dezelfde meetinstrumenten** kan een uitkomst bieden voor alle **verschillende concepten** die bestudeerd worden in de **onderzoeken** (o.a. schoolaanwezigheid, schoolverzuim, angst, houding en academische prestaties). Hierdoor kunnen **resultaten** gemakkelijk **vergeleken** worden met elkaar en worden de resultaten van de studies **generaliseerbaar** naar de gehele schoolverzuimende doelpopulatie.

2.0 Inleiding

2.1 Achtergrond

In 2019 bracht de Onderwijsraad (OR) het advies uit dat het Nederlandse onderwijs sterk moet inzetten op de ontwikkeling van een nieuw structureel ondersteuningsaanbod voor leerlingen met complexere ondersteuningsbehoeften. Als voorbeelden noemt de OR leerlingen met een autismespectrumstoornis (ASS) die op cognitief niveau havo of vwo aankunnen, of leerlingen met ernstige psychiatrische problemen plus een verstandelijke beperking of leerlingen met hoogbegaafdheid en gedragsproblemen. Volgens de OR zou jeugdhulpverlening een structureel onderdeel moeten worden van de ondersteuningsstructuur op school en dat onderwijs- en jeugdhulpverleningsprofessionals gezamenlijk aan deskundigheidsbevordering doen om voor een ononderbroken schoolloopbaan van leerlingen te zorgen. Dit vraagt om een wederzijdse leer- en nieuwsgierigheid van wetenschappers en professionals uit de jeugdhulp, het (speciaal) onderwijs, Psychologie en Orthopedagogiek.

Daarnaast heeft een recentelijk advies (29.01.2019) van het Ministerie van OCW gewezen op de noodzaak om de huidige impasse te doorbreken aan de hand van tien adviezen. Een aantal van deze adviezen heeft betrekking op verhoogde samenwerking tussen jeugdhulp en onderwijs, iets waar het huidige project zich ook zoveel mogelijk probeert te richten:

1. **Hef het verschil tussen geoorloofd en ongeoorloofd verzuim op;**
2. **Stel preventie centraal;**
3. **Van leerplicht naar inclusie;**
4. **Schaf vrijstellingen af en streef individueel maatwerk na;**
5. **Leg als onderdeel van het verzuimprotocol ‘informed consent’ voor ouders en kind vast en betrek ouders en jeugdigen hierbij;**
6. **Zet in op de ondersteuning van de leerkracht;**
7. **Zorg bij wet voor een casusregisseur onderwijs en zorg, zeker wanneer een multidisciplinair team niet tot oplossingen leidt en er een impasse dreigt;**
8. **Organiseer een doorbraak;**
9. **Maak arbitrage mogelijk en laat ouders en jeugdigen gehoord en vertegenwoordigd weten;**
10. **Regionaal bindende afspraken en aanpassing wet- en regelgeving (maak een convenant).**

2.2 Doelstellingen van het Project en Samenwerkingsvorm

Het project *Curiosity saves the cat* heeft als doel om de huidige stand van zaken wat betreft interventies voor leerlingen met SEN in kaart te brengen en inzichtelijk te maken hoe het onderlinge contact tussen jeugdhulp en onderwijs verloopt omtrent deze leerlingen. Dit inzicht kan wederzijdse

nieuwsgierigheid van jeugdhulp en onderwijs stimuleren om de toekomst van leerlingen met complexe(re) ondersteuningsbehoeften te verbeteren.

De Projectgroep bestaat uit 5 wetenschappelijk onderzoekers van de Erasmus Universiteit Rotterdam: Dr. Jacqueline Schenk, Dr. Fabienne Naber, Dr. Marike Deutz, Dr. Susan van Rijen en Sabine Hollmann MSc (Res). Daarnaast hebben drie masterstudenten Orthopedagogiek (Isabel Wallien MSc, Anna Verhoeff MSc en Dimphy Arts MSc) de data verzameld voor de eerste drie studies. De Projectgroep werkt samen met een Adviesgroep bestaande uit vertegenwoordigers uit het academische en professionele werkveld, Stichting Boor, de Kenniswerkplaats Rotterdams Talent, de gemeente Rotterdam en Samen Sterk Zonder Stigma. De Projectgroep en Adviesgroep hebben op basis van hoor-wederhoor elkaar gedurende de looptijd van het project (oktober 2019 - december 2020) geïnformeerd, voorstellen gedaan en besluiten genomen over de volgende aspecten van het project: doelstellingen van het project; aanpak van het project om doelstellingen te bereiken; consensus over concepten, grenzen van de doelgroep en vorm en inhoud van de eindrapportage.

Het project omvat drie hoofdactiviteiten: 1) een verkenning van bestaande interventies gericht op schooluitval in de onderwijs-zorgpraktijk gericht op leerlingen met en zonder SEN, 2) het achterhalen van de facilitators en/of barrières bij de implementatie van ondersteuning van leerlingen met SEN en (3) het in kaart brengen van het onderlinge contact tussen jeugdhulpprofessionals, onderwijsprofessionals, ouders en jeugdigen. De resultaten van deze hoofdactiviteiten en de hieruit volgende conclusies en aanbevelingen voor toekomstige onderzoeken worden beschreven in de huidige eindrapportage. Tevens is gebruik gemaakt van data verkregen uit een online vragenonderzoek dat is uitgezet bij diverse Rotterdamse zorg- en onderwijsinstellingen. Deze gegevens worden naast de gegevens gelegd die zijn verkregen uit de (semi)wetenschappelijke literatuur om zo de wetenschap met de huidige situatie in de praktijk te vergelijken.

2.3 Werkwijze

Literatuuronderzoek. De literatuur is voor zover mogelijk systematisch onderzocht en geanalyseerd. Er is gebruik gemaakt van wetenschappelijke (*peer-reviewed*) Engelstalige en Nederlandse literatuur, semiwetenschappelijke (niet *peer-reviewed* tijdschriften) en professionele literatuur (rapportages, beleidsstukken). Door deze aanpak is het mogelijk om de actualiteiten in de wetenschap en praktijk met elkaar te vergelijken, waardoor het beter mogelijk is om aanbevelingen te doen voor beide partijen.

Online vragenlijstonderzoek. Om data te verzamelen bij steekproeven uit de vier doelgroepen, is er door de projectgroep i.s.m. de Adviesgroep een vragenlijst ontwikkeld waarin verschillende concepten werden uitgevraagd, zoals de mate en duur van het contact met onderwijsprofessionals,

jeugdhulpprofessionals en ouders en het verloop van de communicatie (zie Bijlage IX voor de volledige lijst met concepten). De basis voor de vragen zoals deze uiteindelijk in de online vragenlijst zijn opgenomen betrof zoveel mogelijk bestaande gevalideerde en genormeerde vragenlijsten. De vragenlijsten werden vervolgens geschikt gemaakt voor de volgende deelnemers:

- Een ouder of verzorger van een leerling van 18 jaar of jonger is;
- Een professional die werkzaam is in de jeugdhulp of jeugdzorg;
- Een professional die werkzaam is in het onderwijs (regulier of speciaal basis- en voortgezet onderwijs);
- Jongeren tot en met 18 jaar.

3.0 Een verkenning van het huidige gebruik van interventies gericht op schooluitval in de onderwijs-zorgpraktijk

Samenvatting. In het huidige hoofdstuk wordt het formele interventieaanbod beschreven dat gericht is op het voorkomen van schooluitval onder leerlingen. Er is in de wetenschappelijke literatuur gezocht naar interventies en deze zijn op twee punten beoordeeld: 1) of de interventies *evidence based* zijn en 2) of de interventies passend zijn voor alle leerlingen (diversiteitsgevoeligheid). In totaal zijn er zes interventies gevonden: 1) *YETS*, 2) *M@ZL*, 3) *Futsal Chabbab*, 4) *School2Care*, 5) *Career Academies* en 6) *Early College High School Model*. Aan de hand van de Effectiviteitsladder blijkt het niveau van de effectiviteit van de zes interventies te variëren tussen voorwaardelijk en plausibel. De interventie *Early College High Schools* blijkt het meest *evidence based*, en de interventies *YETS*, *Futsal Chabbab* en *School2Care* het minst. Daarnaast blijkt dat de interventie *YETS* het gemakkelijkst aangepast kan worden aan de populatie en dus het meest diversiteitsgevoelig is. De kritische beschouwing van het bestaande interventieaanbod voor leerlingen geeft aanknopingspunten voor diverse vervolgstudies samen met de onderwijspraktijk. Een implicatie voor de wetenschap betreft om, analoog aan de Effectiviteitsladder, een Diversiteitsladder te ontwikkelen, om effectief gebleken interventies te kunnen beoordelen op gepastheid en geschiktheid voor leerlingen. Dit laatste zou de effectiviteit voor de subgroepen van deze diverse populatie leerlingen nog verder kunnen verbeteren.

3.1 Inleiding

In 2016 sloot het Nederlandse kabinet samen met de Vereniging Nederlandse Gemeenten, verschillende betrokken ministeries en de Primair- en Voortgezet Onderwijsraad het Thuiszitterspact (1). De belangrijkste overeenkomst uit dit pact luidde: “Wij verbinden ons aan de ambitie dat in 2020 geen enkel kind langer dan drie maanden thuiszit zonder passend aanbod van onderwijs en/of zorg” (2). Schooluitval wordt gedefinieerd als het verwijtbare of niet verwijtbare afwezig zijn van basis- of

middelbare school door jeugdigen met een leeftijd vanaf 5 tot 17 jaar (3). Ondanks de ambitie van het Thuiszitterspact meldt het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) op 15 februari 2019 dat het aantal leerlingen in Nederland dat kampte met schooluitval in 2018 is gestegen naar 4479 (4). Een flinke stijging ten opzichte van 2015, toen was het aantal uitgevallen leerlingen namelijk nog 3892. Het reduceren van schooluitval is voor bestuurders, maar ook voor andere betrokkenen een grote prioriteit (5), met name door de negatieve gevolgen die schooluitval met zich meebrengt.

In wetenschappelijk onderzoek wordt aangetoond dat schooluitval leidt tot negatieve ontwikkelingsuitkomsten in het verdere leven van de leerlingen (6). Schooluitval verlaagt bijvoorbeeld de kans op het vinden van werk en verhoogt de kans op sociale exclusie (5;6). Uit onderzoek blijkt dat schooluitval tevens is gerelateerd aan criminaliteit, drugsmisbruik, tienerzwangerschappen, een verminderde gezondheid en een grotere kans op het terugvallen op een uitkering (7;8). Schooluitval heeft dus grote negatieve gevolgen voor het individu (de leerling), zijn of haar gezin, en, in bredere zin, de maatschappij (5) en daarom is het belangrijk om schooluitval te voorkomen.

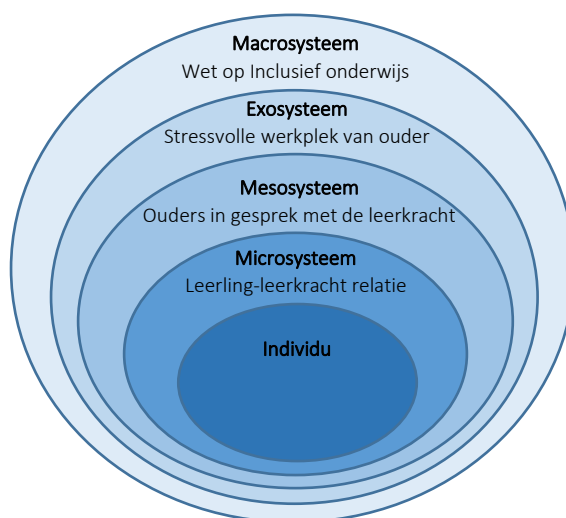
Om schooluitval te voorkomen is het belangrijk om te weten waarom leerlingen uitvallen (9). Uit onderzoek blijkt dat de volgende factoren significante voorspellers zijn van schooluitval (1):

- Beperkte ouderlijke hulpbronnen
- Verminderde cognitieve vaardigheden
- Lage schoolprestaties
- Internaliserend probleemgedrag
- Ernstige problemen thuis (gebroken gezinnen, armoede)
- Problematisch middelengebruik
- Overmatige stress

De verschillende factoren worden grofweg gecategoriseerd in vier hoofdonderwerpen: 1) individuele, 2) familie-, 3) school-, en 4) maatschappij gerelateerde risicofactoren. Deze factoren kunnen worden ondergebracht in het bio-ecologisch model van Bronfenbrenner. Dit model beschrijft de ontwikkeling als het resultaat van de invloed van factoren in een steeds groter wordende omgeving van het ontwikkelende kind (Figuur 1). Er wordt hierbij onderscheid gemaakt tussen contexten op micro-, meso-, exo- en macroniveau (10). Onder het microsysteem vallen de relaties tussen het kind en zijn directe omgeving, zoals de relatie tussen de mentor en de leerling. Bij het mesoniveau wordt de invloed van de subsystemen op elkaar betrokken, bijvoorbeeld ouders in gesprek met de leerkracht over het schoolverzuim van hun kind. Onder het exosysteem valt de indirecte omgeving van het kind, zoals een stressvolle werkplek van de ouder die invloed heeft op de sfeer thuis. Onder het macrosysteem ten slotte, worden maatschappelijke factoren gesitueerd, een

voorbeeld hiervan is het huidige beleid omtrent inclusief onderwijs. Het doel van inclusief onderwijs is dat leerlingen onderwijs krijgen dat bij hen past. Scholen kunnen zelf de afweging maken welke ondersteuning nodig is en of een kind op het reguliere onderwijs kan blijven, of naar het speciaal onderwijs moet doorstromen. In Hfd. 4 en 5 zal inclusief onderwijs verder worden beschreven.

De factoren uit de verschillende systemen van Bronfenbrenner kunnen op een positieve of negatieve manier invloed hebben op de ontwikkeling van het naar schoolgaande kind. De factoren met een negatieve invloed op de ontwikkeling, bijvoorbeeld een gebrek aan steun van ouders (12), kunnen zich manifesteren als een risicofactor voor schooluitval (13).



Figuur 1. Bio-ecologisch model van Bronfenbrenner (1979) met voorbeelden van factoren die invloed hebben op schooluitval

Onderzoeken naar schooluitval schetsen een zeer complex beeld van risicofactoren (6). De risicofactoren treden namelijk nagenoeg nooit alleen op (14) en er zijn nauwelijks specifieke relaties van risicofactoren voor schooluitval te herleiden (1). Er kan wel worden gesteld dat als er sprake is van meerdere risicofactoren in de verschillende systemen van het kind de kans op schooluitval groter wordt (15;16). Zo is het risico op uitval groter wanneer er sprake is van een onstabiele thuissituatie, een taalachterstand en/of een stoornis bij een kind, dan wanneer er maar één van deze factoren meespeelt. Een vermindering van schooluitval ligt dan meestal ook niet bij het aanpakken van één factor en/of factoren in één systeem, zoals de ouder-kindrelatie. Het wisselende palet aan risicofactoren vraagt om genuanceerde en individuele aanpak van meerdere factoren, vaak uit meerdere systemen bij het interveniëren om schooluitval te bestrijden (6).

Een interventie wordt in dit rapport gedefinieerd als een aanpak voor de bevordering van de ontwikkeling of opvoeding, of voor vermindering van een risico of probleem (17). Interventies zijn

meestal gericht op de jeugdige zelf en/of, de opvoeders, en/of bredere opvoedingsomgeving, zoals de school van het kind, en hebben vaak een doelgerichte en systematische handelwijze met voorgeschreven technieken, materialen, tijdsduur en frequentie. Er is een onderscheid tussen formele interventies die zich specifiek richten op het verminderen van schooluitval en minder formele ondersteuningsprogramma's, zoals modulair werken (18). In tegenstelling tot de formele interventies, bestaat modulair werken uit het samenvoegen van componenten uit verschillende behandelingen. Een mogelijk voordeel hiervan is dat de interventie per individu kan worden aangepast, hetgeen zorgt voor een meer flexibele dekking of behandeling van problematiek bij jeugdigen. Omdat er bij schooluitval sprake is van een samenspel van factoren op diverse niveaus (9), is de assumptie dat interventies die zich ook richten op de diverse niveaus, de grootste kans hebben op effectiviteit (i.e. minder schooluitval). Met andere woorden: wanneer een interventie gericht is op zowel het individu, het gezin, de school en de wijdere omgeving van het individu met schooluitval, dan heeft zo'n interventie meer kans van slagen op het terugdringen van schooluitval dan interventies die zich bijvoorbeeld enkel op het individu of het gezin richten (19). Deze kennis wordt ook al gebruikt in onderwijs-zorgarrangementen (OZA). Hierbij werken kind en ouders samen met onderwijs, jeugdhulp en/of zorg, om zo het kind optimaal te ondersteunen. De behoefte van de leerling bepaalt de inhoud van de OZA (84). Maar wanneer is zo'n interventie of zorgarrangement effectief?

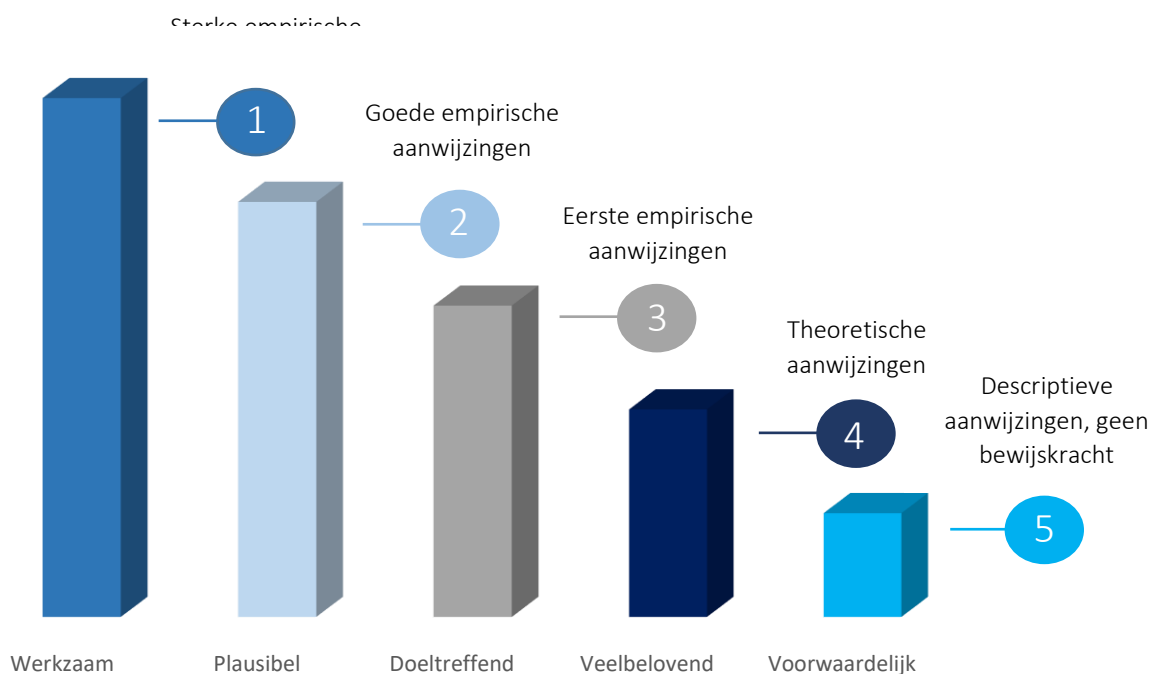
Volgens de wetenschappelijke literatuur is een interventie effectief wanneer deze de gestelde doelen van de inzet beantwoordt of bereikt (17). In het geval van schooluitval, betekent dit concreet dat het kind weer (deels) naar school gaat. De effectiviteit van een interventie wordt onderzocht in wetenschappelijk onderzoek en/of praktijkervaring. Als er effectiviteit wordt geconstateerd dan noemen we een interventie *evidence based*. Er is echter nog veel onduidelijkheid over de interventies die zich specifiek op schooluitval richten: welke interventies zijn dit, wat zijn de werkzame componenten uit deze interventies en in hoeverre zijn de interventies *evidence based* (6)? Een tweede, belangrijke invloed op de effectiviteit van interventies zijn de behandelaarsfactoren (20). Zo heeft de cliënt-hulpverlener-relatie een grote invloed op de effectiviteit van een interventie. Er is echter nog een aspect met een belangrijke invloed op de mate van effectiviteit, namelijk de diversiteit van de doelgroep (18).

Diversiteit wordt in dit rapport gedefinieerd als alle karakteristieken waarop jeugdigen van elkaar verschillen (21). Diversiteit is een van de mogelijke verklaringen waarom de ene leerling wel, en een andere leerling niet uitvalt (9). Er bestaan namelijk niet één of enkele standaard risicoprofielen voor leerlingen die uitvallen (6). Een gevolg hiervan is dat, wanneer een interventie op zichzelf effectief is bevonden, het nog steeds zo kan zijn dat de inhoud of aard van werken niet aansluit op de jeugdige zelf of op de omgeving van de jeugdige (18). Dit laatste betekent dat de interventie dus niet

diversiteitsgevoelig werkt. Daarom is het belangrijk om niet alleen de effectiviteit maar ook de diversiteitsgevoeligheid van interventies te evalueren. Dit laatste zal worden gedaan door te kijken in hoeverre deze interventies aangepast zijn dan wel claimen rekening te houden met de individuele verschillen van leerlingen uit de doelgroep op de gebieden van etnisch-culturele achtergrond, taal, geslacht, leeftijd, IQ en schoolniveau.

3.2 Methode

De centrale vraag in dit hoofdstuk luidt: Welke interventies bestaan er voor leerlingen uit het basisonderwijs en voortgezet onderwijs en in hoeverre zijn deze *evidence based* en diversiteitsgevoelig? Deze vraag zal beantwoord worden aan de hand van een verkenning van de relevante literatuur. Met behulp van de *Effectiviteitsladder* (Figuur 2) wordt gekeken naar de wetenschappelijke evidentie voor de mate van effectiviteit van deze interventies (17). De Effectiviteitsladder biedt een methodisch kader voor effectonderzoek naar interventies. De ontwikkelingsniveaus variëren tussen Voorwaardelijk en Werkzaam. Bij elk volgend niveau kan men aan de hand van wetenschappelijke evidentie- met meer zekerheid inzicht krijgen in de causale relatie tussen de interventie en de uitkomsten (zie Bijlage II). Vervolgens wordt ook de diversiteitsgevoeligheid bestudeert van de interventies. (De volledige methode is terug te vinden in Bijlage III).



Figuur 2. De Effectiviteitsladder

3.3 Resultaten

De volgende sectie zal worden ingeleid met de beschrijvingen van zes gevonden interventies voor leerlingen; YETS, M@ZL, Futsal Chabbab, *School2Care*, *Career Academies* en *Early College High School Model*. In deze beschrijving wordt ingegaan op het interventiedoel en de werkwijze. Vervolgens wordt de effectiviteit en diversiteitsgevoeligheid van de zes interventies beoordeeld. Zie Bijlage IV voor de volledige rapportage.

3.3.1 Beschrijving van de zes gevonden interventies

- **YETS** (*Youth Empowerment Through Sports*) is een preventieve gedragsinterventie die sport inzet als middel om kwetsbare jongeren te empoweren en maatschappelijke uitval te voorkomen. Hiervoor worden pedagogisch sterke coaches ingezet als rolmodel. Zij leiden gedurende twee jaar activiteiten aan de hand van drie pijlers: sport, onderwijs en sociale integratie (22).
- **Futsal Chabbab** is een interventie die draait om het bouwen van een vertrouwensrelatie tussen de trainer en de jongeren. Hierbij wordt sport als pedagogische ingang benut. De trainer sluit als rolmodel aan bij de leefwereld van de jongeren en biedt een veilige omgeving om hen van daaruit op hun gedrag (o.a. in de wijk) te kunnen coachen en te motiveren om naar huiswerkbegeleiding te gaan (23).
- **Early College High School Model** is een model voor middelbare scholen en heeft als doel betere academische prestaties, het voorkomen van schooluitval en het voorbereiden van jongeren op een opleiding na de middelbare school (24).
- **School2Care** is een geïntegreerd aanbod van onderwijs, (jeugd)zorg en begeleide vrije tijdsbesteding voor jongeren met zeer complexe problemen die niet of nauwelijks nog naar school gaan. De jongere krijgt 6 tot 9 maanden een intensief dagprogramma. Daarna stroomt de jongere door naar een reguliere opleiding, stage of werk waarbij hij 6 maanden ambulante begeleiding ontvangt (25).
- **M@ZL** (Medische Advisering Ziek gemelde Leerling) is bedoeld voor alle scholieren op het regulier voortgezet onderwijs met ziekteverzuim. M@ZL richt zich op de volgende intermediaire groepen: ouders, schoolmedewerkers, jeugdartsen en leerplichtambtenaren. Het doel van M@ZL is het terugdringen van ziekteverzuim door het vroegtijdig signaleren en begeleiden van scholieren met (verhoogd) ziekteverzuim. Daarmee kan langdurend thuiszitten en voortijdig schoolverlaten worden voorkomen (26).
- **CA** (*Career Academies*) is een preventieve interventie tegen schooluitval met als doel om de betrokkenheid en academische prestaties van middelbare scholieren te verbeteren en hen de

kwalificaties en vaardigheden te geven voor een succesvolle overgang naar vervolgonderwijs. Op deze manier wordt getracht om scholieren met een hoog risico op schooluitval gemotiveerd te houden (28).

Naam	Probleemgedrag	Gericht op	Kenmerken
<i>YETS</i>	Beginnende en bestaande internaliserende en externaliserende problemen	Maatschappelijke participatie en schooluitval	Jeugdigen met een achterstand, lage SES, migratieachtergrond, kansarme jeugdigen.
<i>Futsal Chabbab</i>	Hangen op straat, betrokken in de 'straatcultuur'	Schooluitval en overlast op straat.	Jeugdigen in aandachtwijken waar schooluitval hoog is en veel overlast op straat wordt ervaren.
<i>Early College High School Model</i>	Niet bekend.	Academische prestaties, schooluitval	Jeugdigen met een migratieachtergrond, lage SES en eerste generatie jeugdigen die naar hoger onderwijs gaan.
<i>School2Care</i>	Meervoudige problematiek	Gedragsproblemen, maatschappelijke participatie, schooluitval.	Jeugdigen met dusdanige meervoudige problematiek dat zij de aansluiting met school verliezen en risico lopen op maatschappelijke uitval.
<i>M@ZL</i>	Ziekteverzuim	Schooluitval	Jeugdigen op het regulier voortgezet onderwijs met ziekteverzuim
<i>Career Academies</i>	Jongeren met een groot risico op schooluitval	Academische prestaties, schooluitval, werkgelegenheid, spijbelen, schoolaanwezigheid.	Mannelijke jeugdigen met een migratieachtergrond.

Figuur 3. Samenvatting van de zes interventies

3.3.2 Beoordeling effectiviteit van de zes interventies ¹

YETS en Futsal Chabbab. De twee interventies die middels sport de jeugdigen proberen te bereiken hebben een Voorwaardelijk ontwikkelingsniveau. Uit de procesevaluatie van YETS komt een hoge tevredenheid en een verbetering van de schoolprestaties van de participanten (22). Uit onderzoek naar praktijkervaringen van Futsal Chabbab komt tevens een hoge tevredenheid bij de deelnemers en betrokkenen (23). Er zijn geen effectonderzoeken uitgevoerd naar de desbetreffende sportinterventies.

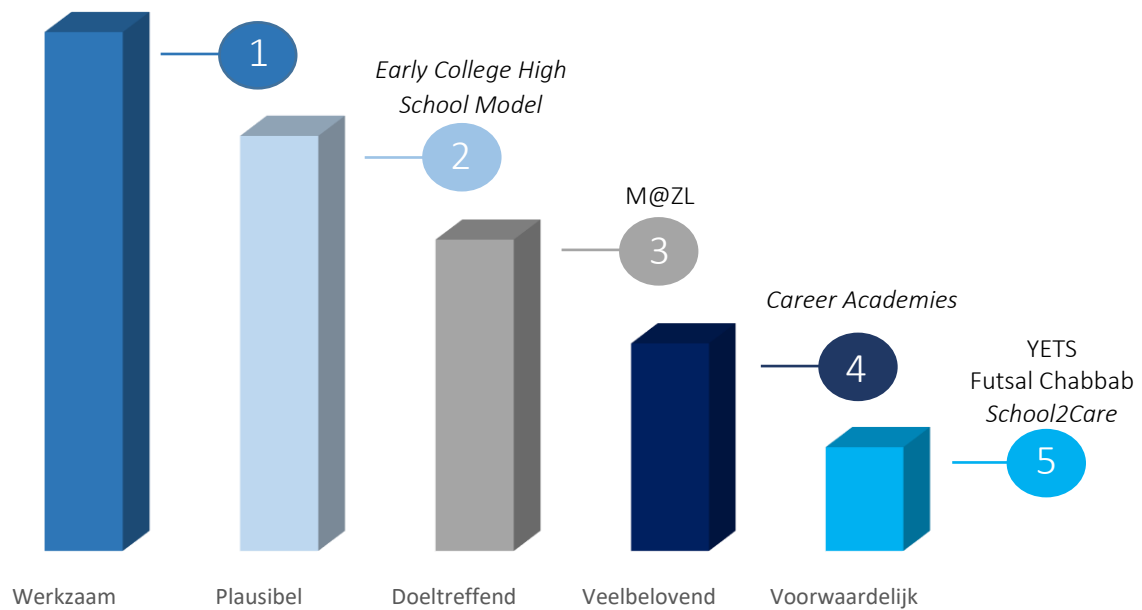
¹ Voor de beoordeling van de effectiviteit van de interventies is er gebruik gemaakt van beoordelingen van het Nederlands Jeugdinstituut (NJI)

School2Care. De interventie *School2Care* heeft ook het ontwikkelingsniveau Voorwaardelijk. Uit de resultaten van verschillende onderzoeken (25) blijkt dat leerlingen na drie maanden een kleine, maar positieve verandering lieten zien in hun gedrag en in de schoolgang. Na drie tot negen maanden is er sprake van een significante vooruitgang in het gedrag en vaardigheden van de deelnemers. Recentelijk heeft een retrospectieve, longitudinale studie plaatsgevonden naar de effecten van *School2Care* (27). Uit de resultaten bleek dat 69% van deze jongeren het programma succesvol heeft doorlopen. Het succesvol doorlopen van de interventie houdt in dat jongeren na de interventie een gestructureerde dagbesteding (school, stage of werk) hebben.

CA. CA is geclassificeerd met het ontwikkelingsniveau Veelbelovend (28;29;30). Leerlingen met een hoog risico op uitval die de interventie hebben gevolgd hebben een significant kleinere kans op schooluitval (21% van de CA leerlingen ten opzichte van 32% van de controlegroep) en een significante grotere kans op afronden van middelbare schoolvakken (40% van de CA leerlingen ten opzichte van 26% van de controlegroep), het behalen van academische vakken (32% van de CA leerlingen ten opzichte van 16% van de controlegroep), het volgen van carrièreklassen (58% van de CA leerlingen ten opzichte van 38% van de controlegroep) en de aanmelding voor een vervolgopleiding (51% van de CA leerlingen ten opzichte van 35% van de controlegroep).

M@ZL. De interventie *M@LZ* heeft het ontwikkelingsniveau Doeltreffend. Een eerste studie naar de interventie liet een verzuimafname van 1.1 ziekte-dagen per leerling per schooljaar zien (van 8.4 naar 7.3 ziekte-dagen) (31). Een tweede studie naar de effectiviteit van *M@ZL* liet ook een afname zien van de gemiddelde verzuimomvang: na drie maanden van 8.5 naar 5.7 ziekte-dagen en na twaalf maanden naar 4.9 ziekte-dagen per 12 schoolweken. Het verschil tussen de interventie- en controlegroep is significant (32).

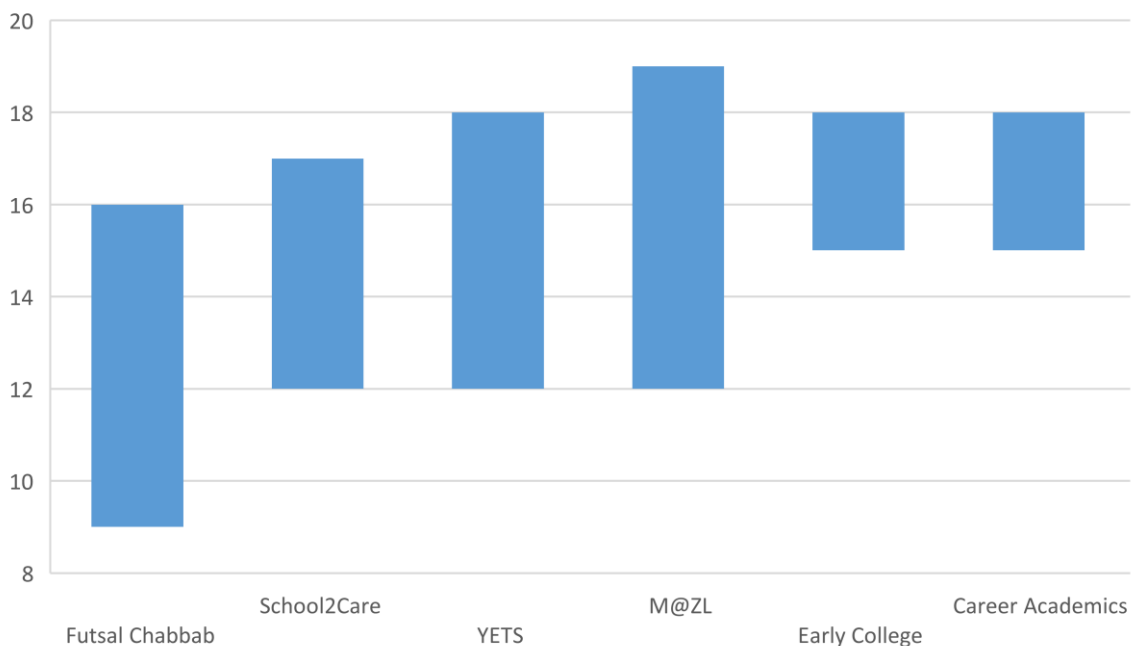
Early College High School Model. *Early College High School Model* is ten slotte de interventie met het hoogste ontwikkelingsniveau: Plausibel (24;33). De interventiegroep heeft een grotere kans heeft op het succesvol afmaken van de middelbare school (24;33). Hetzelfde onderzoek rapporteert tevens dat de interventiegroep significant minder afwezig is dan de controlegroep, namelijk 1.3 dagen per jaar minder ($p < .001$).



Figuur 4. Beoordeling effectiviteit van de zes interventies

3.3.3 Beoordeling diversiteitsgevoeligheid van de zes interventies

Leeftijd. Eén van de zes interventies is geschikt voor leerlingen van basisschoollleeftijd: Futsal Chabbab (9 tot en met 16 jaar). *School2Care* is geschikt voor jongeren tussen 12 en 17 jaar, YETS tussen 12 en 18 jaar en M@ZL tussen 12 en 19 jaar. *Career Academies* en *Early High School Model* richten zich op een leeftijd van 15 tot en met 18 jaar. Uit onderzoek blijkt dat deelnemers van *School2Care* met een lagere leeftijd een grotere kans hebben op het voortijdig afhaken (27). Hoe jonger het kind is, hoe kleiner de kans dat de interventie slaagt. Voor elk jaar dat het kind jonger is, neemt de kans op het succesvol afronden van *School2Care* met 1.6 keer af.



Figuur 5. Target leeftijd van de zes interventies

IQ/Schoolniveau. Vier van de zes interventies zijn geschikt voor scholieren op het regulier voortgezet onderwijs (M@ZL, Futsal Chabbab, CA, *Early College High Schools*). De interventie M@ZL is geïmplementeerd en effectief bevonden op middelbare scholen op het VMBO niveau (26). Twee van de zes interventies zijn geschikt voor deelnemers met een lichte verstandelijke beperking (*School2Care*, YETS). *School2Care* is geschikt voor leerlingen met een IQ >75, mogelijk geschikt voor leerlingen met een IQ 70-75 en niet geschikt voor leerlingen met een IQ <70 (25).



Figuur 6. Schoolniveau waar de zes interventies zich op richten

Migratieachtergrond. Bij vier van de zes interventies wordt specifiek rekening gehouden met deelnemers met een migratieachtergrond (CA, *Futsal Chabbab*, *Early College High Schools*, YETS). *Early College High Schools* heeft een positief effect op jongeren met een migratieachtergrond (24). De invloed van de interventie op het behalen van een diploma is 10 keer groter voor leerlingen met een

Curiosity Saves the Cat

migratieachtergrond, dan voor leerlingen zonder migratieachtergrond (34). CA is ontwikkeld voor jongeren met verschillende migratieachtergronden en bleek effectief op scholen met grote groepen leerlingen met een migratieachtergrond (28). CA zorgde voor een significant verschil in schooluitval: 21% van de interventiegroep ten opzichte van 32% van de controlegroep valt uit (28). In de beschrijving van de interventies *YETS en Futsal Chabbab* wordt tevens een cultuur-sensitieve aanpak benadrukt. Uit de procesevaluatie van de interventie YETS blijkt dat meer dan 80% van de jeugdigen een migratieachtergrond heeft (22).

Sociaal Economische Status (SES). Bij vier van de zes interventies wordt specifiek rekening gehouden met deelnemers met een lage SES (CA, *Futsal Chabbab*, *Early College High Schools*, YETS). *Early College High Schools* heeft een positief effect op jongeren met een lage SES (24). Leerlingen waren 1.8 dagen minder absent en 5.7% minder geschorst dan de controlegroep ($p = .05$). De invloed van de interventie op het behalen van een diploma is 8.5 keer groter voor leerlingen met een lage SES, dan voor leerlingen met een gemiddeld of hoge SES (34). In de interventiebeschrijving van CA, *Futsal Chabbab* en YETS wordt gesteld dat de interventie rekening houdt met deelnemers met een lage SES. Uit de procesevaluatie van YETS blijkt dat meer dan 80% van de deelnemers een lager SES heeft (22).

Comorbiditeit. Er wordt bij drie van de zes interventies specifiek rekening gehouden met comorbiditeit in de problematiek van leerlingen (YETS, *M@ZL*, *School2Care*). Uit onderzoek naar de effectiviteit van *School2Care* blijkt dat het hebben van een gedragsstoornis of een éénoudergezin invloed heeft op het afronden van de interventie (27). Jeugdigen met een gedragsstoornis hadden een 3.7 keer grotere kans om voortijdig af te haken.

Naam interventie	Interventie houdt rekening met: migratieachtergrond	Interventie houdt rekening met: SES	Interventie houdt rekening met: Comorbiditeit
YETS	✓	✓	✓
Futsal Chabbab	✓	✓	✗
<i>Early College High School Model</i>	✓	✓	✗
<i>School2Care</i>	✗	✗	✓
M@ZL	✗	✗	✓
<i>Career Academies</i>	✓	✓	✗

Figuur 7. Diversiteitsgevoeligheid van de zes interventies

3.4 Discussie

De resultaten worden kritisch beschouwd op effectiviteit en diversiteitsgevoeligheid. De sterke kanten en beperkingen van de studie in dit Hfd. worden besproken en ten slotte worden implicaties voor de praktijk gegeven en de suggesties voor vervolgonderzoek.

3.4.1 Evaluatie effectiviteit van gevonden interventies

Met behulp van de verschillende onderzoeken naar de effectiviteit van de interventies wordt getracht om antwoord te geven op de vraag: In hoeverre zijn de bestaande interventies *evidence based*?

- Drie van de zes interventies (*Futsal Chabbab*, *School2Care* en YETS) kregen het oordeel ‘goed onderbouwd’ of ‘goed beschreven’. Dit is vertaald naar een ‘voorwaardelijk’ ontwikkelingsniveau volgens de Effectiviteitsladder (17). Het is van belang dat de resultaten van procesevaluaties en andere onderzoeken worden gerapporteerd en beschikbaar gesteld voor professionals, zodat zij zich kunnen informeren over de effectiviteit van de interventie voor hun doelgroep.
- De interventie *Career Academies* wordt geclassificeerd als ‘Veelbelovend’. Uit de resultaten blijkt de inzet van de interventie een positief effect heeft: de deelnemers van de interventie met een hoog risico op schooluitval hebben een significant kleinere kans op schooluitval en significant grotere kans op afronden van middelbare schoolvakken (28;29;30).
- De hoogste classificaties zijn toegeschreven aan *M@ZL* en *Early College High School Model*. Zo kreeg interventie *M@ZL* de classificatie ‘Doeltreffend’, door de enkele

effectonderzoeken naar de interventie. Het verband tussen de inzet van *M@ZL* en schooluitval is meerdere keren onderzocht op het voortgezet onderwijs (31;32). De positieve resultaten duiden op een afname van schooluitval bij de inzet van *M@ZL*. Tot slot ontvangt *Early College High School Model* het predicaat 'Plausibel', door de verschillende effectonderzoeken die naar de interventie zijn gedaan (24;33;34). De interventie zorgt voor een significante daling in het aantal dagen dat leerlingen absent zijn.

3.4.2 Evaluatie diversiteitsgevoeligheid van de gevonden interventies

Leeftijd. Concluderend kan worden gesteld dat de bestaande interventies elk zijn ontwikkeld voor een specifieke leeftijdsgroep en dat slechts één interventie is gericht op basisschoolleerlingen (*Futsal Chabbab*), terwijl (het risico op) schooluitval onder basisschoolleerlingen wel voorkomt (6). Alle interventies richten zich dus op een specifieke leeftijdsgroep, hetgeen voor- en nadelen met zich meebrengt:

- Een voordeel aan deze leeftijdsgebonden interventies is dat je de aanpak van de interventie specifiek kan toespitsen op de beoogde leeftijdsgroep.
- Een tweede voordeel is dat leeftijdsgebonden interventies zorgen voor een homogenere populatie, omdat leerlingen in de interventiegroep overeenkomende leeftijden hebben. Het gevolg hiervan is dat het effect van de inzet van een interventie beter te onderzoeken is.
- Een nadeel van leeftijdsgebonden interventies is dat bij een uitgebleven effect leerlingen steeds moet veranderen van interventie naarmate ze ouder worden. Dit vergt wellicht (te) veel van een kind dat al problemen heeft, resulteert in hoge financiële kosten en zorgt voor grote inspanningen bij de betrokkenen.

IQ/Schoolniveau. Uit de resultaten blijkt dat de meeste interventies zich richten op scholieren van het regulier onderwijs. Alleen *YETS* stelt ook geschikt te zijn voor jeugdigen met een lichte verstandelijke beperking; bij *School2Care* zijn leerlingen met een IQ tussen de 70 en 75 bespreekbaar.

- Een voordeel van interventies gebonden aan een IQ is dat de werkwijze kan worden aangepast op het niveau van de deelnemers. Zo is de handleiding van *YETS* aangepast voor deelnemers met een lichte verstandelijke beperking.
- Als er geen aanpassingen gemaakt kunnen worden voor leerlingen met een lager of juist hoger IQ dan is de interventie mogelijk ongeschikt voor een groot deel van de risicopopulatie. Deze populatie wordt namelijk niet enkel gekenmerkt door 'gemiddelde' leerlingen qua IQ

(3), maar juist ook door jeugdigen met een IQ beneden de 75 en boven de 110 (6). Hoewel IQ en schoolniveau enig verband hebben, maar niet per se hetzelfde zijn, roepen de bestaande interventies de vraag op of er niet meer aandacht moet zijn voor verschillen in IQ en soort onderwijs (regulier/speciaal) in de populatie.

Migratieachtergrond. Uit de resultaten blijkt dat vier van de zes interventies rekening houdt met een migratieachtergrond (*Early College High School Model, CA, YETS en Futsal Chabbab*). Leerlingen met een migratieachtergrond hebben meer baat bij de interventies dan leerlingen zonder migratieachtergrond (34). Een mogelijke verklaring hiervoor is dat deze jongeren het meeste baat hebben bij de interventie door het gebrek aan steun van thuis en de mogelijke taalachterstand.

Sociaal Economische Status (SES). Drie van de zes interventies (*CA, Futsal Chabbab en YETS*) houden rekening met deelnemers met een lage SES, maar de effecten van deze interventie op deelnemers met een lage SES zijn nog niet onderzocht. Een mogelijke verklaring waarom jongeren met een lage SES meer baat hebben bij een interventie is door hun thuissituatie en een gebrek aan steun en financiële middelen. Dit roept een soortgelijke vraag op als bij het onderdeel 'Migratieachtergrond': wat is de meerwaarde van het aanpassen van een interventie op leerlingen met een lage SES, wanneer deze leerlingen wellicht sowieso al meer baat bij de interventie hebben?

Comorbiditeit. Interventies *YETS, M@ZL* en *School2Care* houden alle drie rekening met comorbiditeit. Dit brengt voor- en nadelen met zich mee: een voordeel van interventies die rekening houden met comorbiditeit zijn interventies die zijn toegespitst op het individu en zijn of haar systeem. Een persoonlijk plan van aanpak zorgt voor een flexibele behandeling van de problematiek van deelnemers en dit is waarschijnlijk positief voor de effectiviteit van de interventie. Een nadeel van een gepersonaliseerde aanpak zijn de kosten van de inzet van een jeugdarts per verzuimende leerling. Bij een groot aantal verzuimende leerlingen kunnen deze kosten hoog oplopen.

3.4.3 Kernpunten Hfd. 3

- Een blik op de beschreven interventies laat ten eerste een duidelijke kloof zien tussen het bestaande interventieaanbod, dat vooral is gericht op het voormalige reguliere onderwijs, en het huidige inclusief onderwijssysteem. De interventies zijn -volgens de beschrijving- ontwikkeld voor het reguliere onderwijs, maar lijken zich niet tot nauwelijks te richten op het huidige inclusief onderwijs. De interventies houden dus geen rekening met extra ondersteuning voor leerlingen met SEN en kunnen niet makkelijk aangepast worden.
- Een interventie die gericht is op zowel het individu, het gezin, de school en de wijdere omgeving van het individu met schooluitval heeft een grotere kans van slagen dan

interventies die zich op bijvoorbeeld enkel het individu of het gezin richten. Het huidige interventieaanbod laat echter zien dat alleen *M@ZL* en *School2Care* de ouders actief betrekken bij de aanpak. *YETS* en *Futsal Chabbab* kiezen bewust om de ouders niet te bij de interventie te betrekken, maar richten zich wel op de bredere omgeving (i.e. *peers*) van de deelnemers. Interventies *CA* en *Early College High Schools* zijn slechts gericht op de deelnemer. Ondanks dat geen van de zes gevonden interventies zich op alle niveaus richten, is *M@ZL*, één van de relatief meer effectieve interventies, en gericht op meerdere niveaus.

- Er is slechts gekeken naar de interventies die worden aangereikt door nationale en internationale databanken, en er is geen onderzoek gedaan naar interventies die mogelijk worden gebruikt binnen de onderwijspraktijk maar waarover niet gerapporteerd is die toegankelijk is voor externen (zoals wetenschappers). Omdat deze, mogelijk effectieve, maar informele (niet beschreven) interventies (nog) niet zijn aangemeld bij de databanken en/of over hun vermeende effecten nog niet is gerapporteerd, zijn deze niet meegenomen in het huidige onderzoek. Dit is niet alleen een gemis voor conclusies en aanbevelingen die volgen uit het huidige hoofdstuk, maar heeft ook implicaties voor de huidige inclusief onderwijspraktijk alsmede voor wetenschappelijk onderzoek, omdat mogelijk waardevolle informatie over informele interventies, die wellicht op een andere, of zelfs betere manier werken, ontbreekt.

3.4.4 Suggesties voor vervolgonderzoek

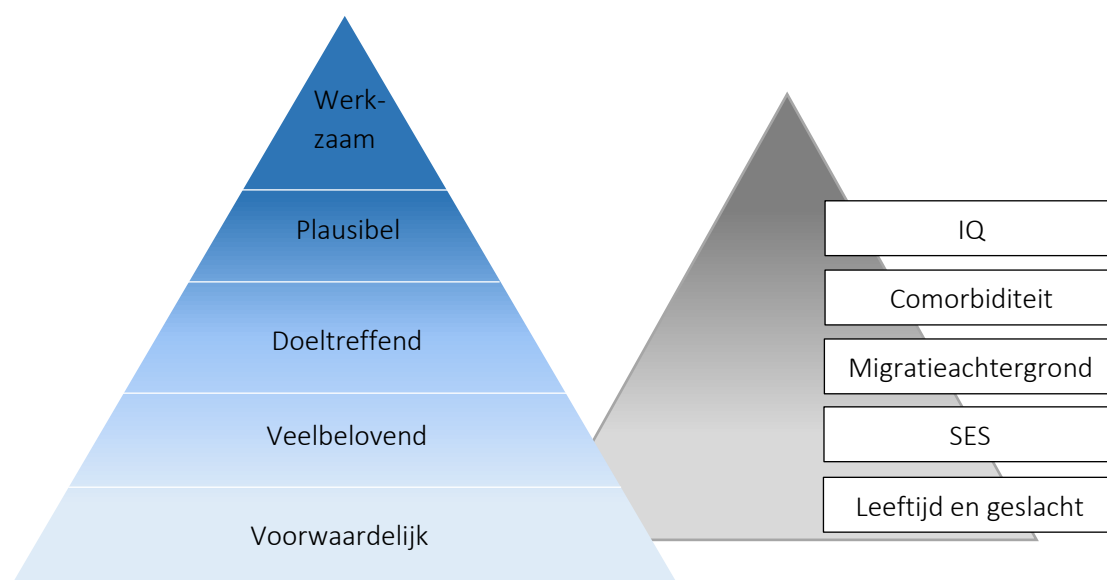
Een eerste suggestie is meer wetenschappelijk onderzoek naar de effecten van de interventies voor schooluitval. Om de hoogste trede, 'Werkzaam', van de Effectiviteitsladder (17) te bereiken is het van belang om een meer wetenschappelijke aanpak in effectonderzoek te hanteren. Onderzoek zou bijvoorbeeld gebruik kunnen maken van 1) een controlegroep, 2) een longitudinaal design, en 3) meer toegankelijkheid van gegevens om wederkerigheid met de praktijk te kunnen bewerkstelligen. Hierbij moet wel worden aangetekend dat dit soort onderzoeken veel vragen van de onderwijspraktijk, leerlingen en andere betrokkenen.

Een tweede suggestie is verschillende interventiedoelen meer met elkaar combineren, bijvoorbeeld het verminderen van schooluitval bij *YETS* en het behalen van diploma's bij *Early College High School Model*. Op deze manier kan het effect van de inzet van een interventie worden onderzocht en vergeleken voor verschillende uitkomstmaten. Men kan, op basis van wat bereikt moet worden (i.e. vermindering van schooluitval of behalen van een diploma), een goede afweging maken bij de keuze voor een interventie.

Een derde suggestie is om het onderzoek naar effectiviteit te richten op de diverse subgroepen (bijvoorbeeld op leerlingen met hoogbegaafdheid). Uit dit onderzoek kan blijken wat de meerwaarde

is voor de inzet van een bepaalde interventie bij één of meerdere van de subgroepen. Een belangrijke toevoeging hierbij is dat de onderzoeken -naast verbetering in hun aanpak- zich ook meer zouden richten op de verschillende aspecten van diversiteit.

Een vierde suggestie is om, analoog aan de bestaande Effectiviteitsladder (17), een Diversiteitsladder te maken die duidelijke criteria biedt de evaluatie van interventies voor de mate van diversiteitsgevoeligheid. Tevens zal zo'n Diversiteitsladder informatie bieden waar de interventie aan moet voldoen en welke wetenschappelijke resultaten er gevonden moeten worden om te stijgen op deze ladder, d.w.z. meer diversiteitsgevoelig wordt. De in de huidige hoofdstukken onderzochte aspecten van diversiteit zouden dan mogelijk de treden van de ladder kunnen vormen, waarbij de hoeveelheid bewijs voor (aspecten van) diversiteitsgevoeligheid leidt tot het stijgen op de ladder. In het onderstaande figuur is een eerste aanzet tot een daadwerkelijke diversiteitsladder te vinden.



Figuur 8: Opzet diversiteitsladder

Een volgende suggestie voor vervolgonderzoek vloeit voort uit het gebrek aan eigen observaties en concrete metingen. Om de kloof tussen de wetenschap en praktijk te dichten is het ten eerste belangrijk dat professionals hun niet-aangemelde interventies, inclusief eigen resultaten, aanmelden bij databanken. Het is vervolgens belangrijk dat er gedegen effectonderzoek plaatsvindt naar de interventies en methodes die professionals gebruiken het onderwijs. Op deze manier kan worden onderzocht in hoeverre interventies, die zich in de praktijk al hebben bewezen, *evidence-based* en diversiteitsgevoelig zijn. Dit onderzoek maakt niet alleen duidelijk welke interventies worden gebruikt, maar ook hoe professionals deze interventies gebruiken (i.e. in hoeverre het voorgeschreven protocol wordt gevolgd of in welke mate enkel onderdelen van interventies worden gebruikt). Een verkenning

van het hele scala van Europese interventies zou een nog breder beeld schetsen van het bestaande aanbod, met als mogelijk voordeel een completer advies aan de onderwijspraktijk.

Een laatste suggestie, tenslotte, betreft is meer wetenschappelijk onderzoek naar ontwikkelingspaden van jeugdigen, met daarin meer duidelijkheid over, naast reeds bekende geassocieerde factoren, de meer oorzakelijke factoren van schooluitval. Dit is essentieel om te weten waar de preventieprogramma's en interventies tegen schooluitval primair op moeten inzetten.

3.5 Conclusie

Samenvattend en als beantwoording op de onderzoeksvraag lijkt er geen van de zes beschreven en onderzochte interventies *evidence-based* en aantoonbaar diversiteitsgevoelig te zijn. Wanneer professionals in de onderwijspraktijk een interventie zoeken die het hoogst scoort op effectiviteit om (het risico op) schooluitval tegen te gaan, lijkt M@ZL op het VO de beste keus. Echter blijkt dat de interventie YETS -met een Voorwaardelijk effectiviteitsniveau- relatief het beste rekening houdt met de verschillende aspecten van diversiteit (IQ, migratieachtergrond, SES en comorbiditeit). Om de strijd tegen schooluitval te kunnen winnen is het noodzakelijk dat er stappen worden gezet in de praktijk en wetenschap. Het huidige hoofdstuk heeft beoogd een bijdrage te leveren in deze strijd.

4.0 Effectiviteit van de interventies bij schoolverzuim door leerplichtige leerlingen met complexe onderwijsbehoeften

Samenvatting. In het vorige hoofdstuk is duidelijk geworden dat het risico op langdurig schoolverzuim onder leerlingen is toegenomen. Dit is echter vooral toegenomen onder leerlingen die te maken hebben met SEN. Voor deze doelgroep is het des te meer van belang dat de interventie aansluit bij de complexe onderwijsbehoeften. De centrale onderzoeksvraag van dit hoofdstuk luidt daarom: Welke interventies om schoolverzuim te voorkomen voor leerlingen met SEN zijn er op effectiviteit onderzocht in wetenschappelijk onderzoek en wat zijn de succesfactoren en barrières van deze interventies. Uit de resultaten bleek dat *The Link*, *The @school program* en cognitieve gedragstherapie het meest effectief waren voor school verzuimende leerlingen met SEN. Vooral voor leerlingen met een angststoornis werd bewijs van effectiviteit gevonden. De succesfactor die de grootste rol speelt is de betrokkenheid van ouders/leerkrachten en de barrière die de grootste rol speelt is de bereidheid van ouders om mee te werken en de mogelijkheden die ouders hebben. De huidige resultaten geven suggesties voor de onderwijspraktijk, zoals vroegtijdig signaleren van schoolverzuim en psychiatrische problematiek.

4.1 Inleiding

Het Verdrag inzake de Rechten van Personen met een Handicap (VRPH), dat in 2016 in werking is getreden, stelt dat de maatschappij moet streven naar inclusie van mensen met een handicap in de maatschappij, in het bijzonder in het onderwijs (35). Enkele van de grondbeginselen in het VRPH zijn respect voor inherente waardigheid en persoonlijke autonomie, non-discriminatie, volledige participatie in de samenleving en het hebben van gelijke kansen (35). Het VRPH omschrijft personen met een handicap als personen met langdurige fysieke, mentale, intellectuele of zintuiglijke beperkingen die hen in wisselwerking met diverse drempels kunnen beletten volledig, effectief en op voet van gelijkheid met anderen te participeren in de samenleving. Bij maatschappelijke inclusie gaat om het erkennen en waarderen van verschillen tussen mensen, oftewel tegemoet komen in menselijke diversiteit, zo ook in het onderwijs. In het onderwijs wordt gesproken van inclusief onderwijs.

Inclusief onderwijs is het gevolg van de Verklaring van Salamanca (36). In deze verklaring wordt gesteld dat alle leerlingen unieke karakteristieken, interesses, vaardigheden en leerbehoeften hebben. Het onderwijssysteem moet zodanig worden ingericht dat in alle leerbehoeften kan worden voorzien, inclusief leerlingen met SEN. Deze leerlingen moeten toegang krijgen tot regulier onderwijs waarbij scholen verplicht zijn om tegemoet te komen aan de behoeften van deze leerlingen, tenzij overtuigende redenen bestaan om een kind niet te plaatsen op een reguliere school (36). In

Nederland wordt deze Verklaring toegepast door de Wet Inclusief onderwijs. In deze wet bestaat wel een onderscheid tussen regulier en speciaal (basis)onderwijs (37). Er is in Nederland dus geen sprake van inclusief onderwijs, maar van inclusief onderwijs.

De Wet Inclusief onderwijs is opgericht om het reguliere onderwijs inclusiever te maken in Nederland en gaat uit van hetzelfde principe; dat elk kind een plaats krijg op een school die past bij zijn of haar kwaliteiten en mogelijkheden. De wet is ingevoerd om de verwijzingen naar het speciaal onderwijs een halt toe te roepen. Men hoopte dat dat zou leiden tot meer leerlingen met SEN in het reguliere onderwijs. Echter is het speciaal onderwijs gegroeid sinds de invoering van inclusief onderwijs in 2014 (85).

Volgens de Rijksoverheid heeft inclusief onderwijs in Nederland drie doelen: (38).

- Elk kind kan het beste uit zichzelf halen;
- Elk kind krijgt een plaats die past bij zijn of haar onderwijsbehoeften (in de praktijk blijkt dit voor leerlingen met complexe ondersteuningsbehoeften echter vaak toch speciaal onderwijs te zijn, waardoor er dus geen inclusieve setting is);
- Meer maatwerk leveren aan leerlingen met SEN.

Om aan de verschillende behoeften van deze diverse groep leerlingen tegemoet te komen, moeten scholen allerlei maatregelen treffen, zoals een herziening van structuren en onderwijs (didactische) benaderingen, maar ook het bieden van extra cognitieve, affectieve, en/of gedragsondersteuning aan leerlingen met een beperking. Wanneer dit niet of onvoldoende gebeurt, lopen leerlingen met beperkingen en/of SEN het risico om achterstand op te lopen, achterblijvend te presteren, ongemotiveerd te raken, probleemgedrag te ontwikkelen en hebben ze een verhoogd risico om thuis te komen zitten (39).

Zoals beschreven in Hfd. 3 is het aantal thuiszitters toegenomen. Hieronder vallen ook leerlingen met SEN. Leerlingen met relatief verzuim lopen het risico om langdurige thuiszitters te worden omdat het onderwijs niet altijd tegemoet kan komen in hun ondersteuningsbehoeften. Vroegtijdig schoolverlaten kan in verband worden gebracht met het hebben van een psychische stoornis en algemene antisocialiteit (40). Leerlingen kiezen voor verzuim en spijbelen als de onderwijsomgeving niet aansluit bij de onderwijsbehoeften. Zo liet onderzoek zien dat er een duidelijk verband is tussen leerlingen met ASS en schooluitval, gerelateerd aan ondersteuningsbehoeften, pestgedrag en schoolklimaat (42;43). In ander onderzoek is er gekeken of de invloed van het schoolklimaat samenhangt met schoolverzuim van leerlingen met internaliserend en externaliserend probleemgedrag (met name angst, depressie en oppositionele-opstandige gedragsstoornis). In dit onderzoek werd er een wederkerige relatie gevonden tussen het gedrag, het schoolklimaat en het schoolverzuim. Daarnaast blijkt uit onderzoek dat leerkrachten te maken krijgen

met veel uiteenlopende onderwijsbehoeften (41). Leerkrachten gaven aan dat voor leerlingen met dyslexie, faalangst, dyscalculie, sociaalemotionele problemen en met *Attention Deficit/Hyperactivity Disorder* (ADHD) weinig aanpassingen gedaan hoeven te worden. Voor leerlingen met lichamelijke beperkingen en verschillende vormen van Autisme Spectrum Stoornissen (ASS) daarentegen bleek er vaak wel extra steun nodig, met name op het gebied van bijscholing.

4.2 Methode

De centrale vraag in het huidige hoofdstuk luidt: Welke interventies bestaan er voor leerlingen met SEN om schoolverzuim te voorkomen? Deze vraag wordt aan de hand van een literatuurreview beantwoord. De deelvragen die op basis van de gevonden literatuur hierbij verder beantwoord worden zijn 1) voor welke subgroep(en) wordt relatief het meeste dan wel het minste bewijs van effectiviteit gevonden en 2) welke barrières en succesfactoren worden er vanuit de literatuur aangedragen voor een mogelijke rol bij effectiviteit van interventies? De volledige methode is te vinden in Bijlage V.

4.3 Resultaten

De literatuurzoektocht leverde in eerste instantie zes artikelen op waar gebruik werd gemaakt van een populatie met SEN. Echter hebben we ervoor gekozen om ook interventies toe te voegen die niet direct de doelgroep onderzochten (leerlingen met ondersteuningsbehoeften) om zo een vollediger beeld te schetsen van de interventies die er zijn. Dit leverde in totaal 19 artikelen op (zie Bijlage VI). Eerst worden de interventies benoemd en beoordeeld, dan bespreken we de succesfactoren en barrières van de interventies en als laatste worden de interventies besproken die zich richten op leerlingen met SEN.

4.3.1 Beschrijving Interventies

In totaal werden in de 19 artikelen 10 verschillende interventies gevonden die een specifieke naam hebben. Deze interventies staan in het onderstaande figuur. Het is opvallend dat deze interventies niet overeenkomen met de interventies die zijn gevonden in Hfd. 3. Dit komt waarschijnlijk omdat er andere zoektermen zijn gebruikt. Dit laat echter wel zien dat het vinden van interventies binnen de wetenschappelijke literatuur verschillende en onvolledige resultaten laat zien.

	Interventie	Frequentie Interventie
1	<i>Truancy Assessment and Service Centers Program (TASC)</i>	2/19

2	<i>The Link</i>	1/19
3	<i>Active School Attendance Intervention (ASAI)</i>	1/19
4	<i>Early Truancy Prevention Project (ETPP)</i>	1/19
5	<i>Multidisciplinary Truancy Diversion Program (TDP)</i>	1/19
6	<i>The @school program</i>	1/19
7	<i>Check, Connect and Expect (CCE)</i>	1/19
8	<i>Truancy Intervention Program (TIP)</i>	1/19
9	<i>Head Start</i>	1/19
10	<i>Check-in, Check-out</i>	1/19

Figuur 9. De 10 interventies die gevonden zijn in de literatuur

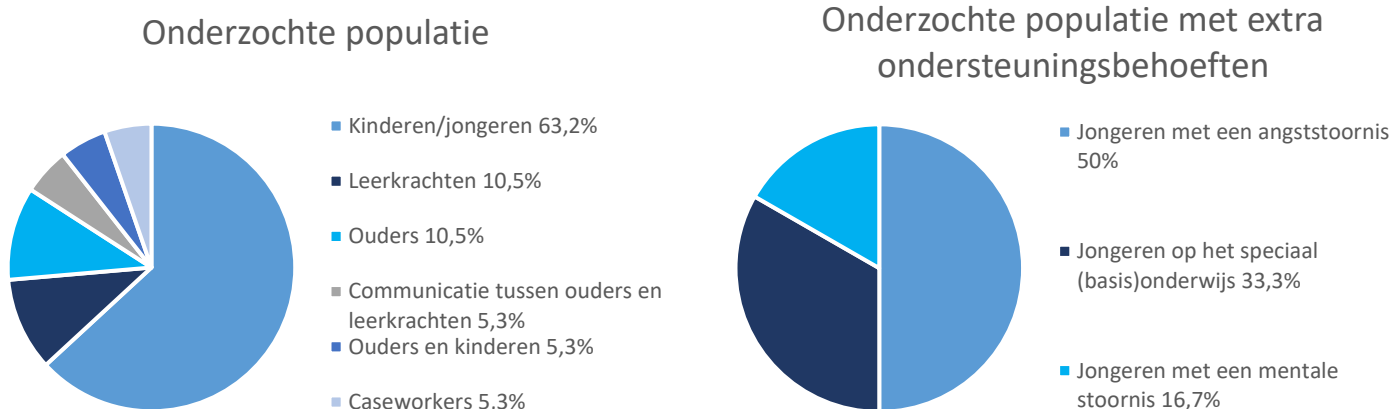
De overige artikelen hadden geen specifieke naam voor de onderzochte interventie, maar gaven wel een beschrijving:

- Verbeteren van vaardigheden van leerkrachten (1/19)
- Dagelijkse telefoongesprekken, participatie bij onderwijs over morele kwesties, investeren in teamsporten (1/19)
- Intensieve begeleiding bij re-integratie (1/19)
- Op handleiding gebaseerde cognitieve gedragstherapie (CBT) (2/19)
- Oudergerichte interventie (1/19)
- Verhogen van betrokkenheid bij ouders / voogden (1/19)
- *Caseworkers* interventie (aanwezigheid van *caseworker* en geplande gesprekken tussen *caseworker* en kind) (1/19)

4.3.2 Beschrijving doelgroep/populatie

De 19 artikelen rapporteerden onderzoek bij verschillende doelgroepen. Bij de doelgroep leerlingen/jongeren werden de meeste onderzoeken uitgevoerd (12/19 artikelen).

Bij 6/19 onderzoeken is er gebruik gemaakt van een populatie met SEN. Bij 3/6 onderzoeken was er sprake van leerlingen met een vorm van een angststoornis.



Figuur 10. Verdeling van de onderzochte populaties in percentages

4.3.3 Beoordeling van de gevonden interventies

Bij 7/10 interventies uit Figuur 9 zijn duidelijke significante resultaten aanwezig, waardoor geconcludeerd kan worden dat deze interventies werken. Bij een interventie (*The Link*) wordt er niet aangegeven of de interventie significant gewerkt heeft, maar wordt het percentage van slagen wel gerapporteerd. Over twee interventies zijn geen resultaten te vinden. Hierdoor weten we niet of deze interventies succesvol zijn. De beoordelingen moeten wel met voorzichtigheid bekeken worden, omdat de meeste beoordelingen slechts gebaseerd zijn op één studie.

	Interventie	Effectiviteit interventie	Beoordeling
1	<i>Truancy Assessment and Service Centers Program (TASC)</i>	Significant verlagen schoolverzuim leerlingen	✓
2	<i>The Link</i>	96,7% van de leerlingen keren terug naar een vorm van onderwijs of dagbesteding	✓
3	<i>Active School Attendance Intervention (ASAI)</i>	Significant verlagen schoolverzuim leerlingen	✓
4	<i>Early Truancy Prevention Project (ETPP)</i>	Significant verlagen schoolverzuim	✓
5	<i>Multidisciplinary Truancy Diversion Program (TDP)</i>	Significante verhoging van aanwezigheid leerlingen	✓
6	<i>The @school program</i>	Significante verhoging van aanwezigheid leerlingen	✓
7	<i>Check, Connect and Expect (CCE)</i>	Significant verschil in academische betrokkenheid van leerlingen	✓
8	<i>Truancy Intervention Program (TIP)</i>	Geen significante resultaten	?
9	<i>Head Start</i>	Significant verlagen schoolverzuim	✓
10	<i>Check-in, Check-out</i>	Geen significante resultaten	?

Figuur 11. Beoordeling van de 10 interventies

De overige interventies laten ook verschillen in effectiviteit zien. Het verbeteren van vaardigheden van leerkrachten, dagelijkse telefoongesprekken, participatie bij onderwijs over morele kwesties, investeren in teamsporten, oudergerichte interventie en verhogen van betrokkenheid bij ouders/voogden zorgden allemaal voor het significant verlagen van schoolverzuim bij jongeren. Cognitieve gedragstherapie zorgde voor een significante verhoging van de aanwezigheid van leerlingen. De artikelen waarin intensieve begeleiding bij re-integratie en *case workers* interventies werden getest rapporteerden geen significante resultaten. Hierdoor weten we niet of deze interventies succesvol zijn.

4.3.4 Succesfactoren en barrières

In alle artikelen werden verschillende succesfactoren en barrières benoemd die ervaren werden bij het verminderen van schooluitval. In de tabel hieronder staan de succesfactoren en barrières vinden die het meest voorkwamen.

	Succes factoren	Frequentie	Barrières	Frequentie
1	Betrokkenheid van ouders	4/19	Bereidheid en mogelijkheden ouders	7/19
2	Band tussen het kind en de leerkracht/coach benoemen	5/19	Invloed van de leerkracht	4/19
3	Schoolklimaat/ de schoolomgeving	3/19		
4	Interventie afstemmen op het kind	5/19		
5	Modulair werken	5/19		

Figuur 12. Succes factoren en barrières

In de artikelen werden ook nog specifieke succesfactoren en barrières besproken die interessant genoeg zijn om te melden, ook al kwamen ze maar één keer voor (tussen haakjes is het artikelnummer vermeld waarin factoren werden genoemd en/of bestudeerd):

Succesfactoren:

- Leerkrachten die op huisbezoek gaan krijgen een beter beeld van de leefwereld van het kind (44);
- Uitleg geven aan betrokkenen over het belang van aanwezigheid op school (45);
- Waakzaamheid voor een overloopeffect naar broertjes en zusjes (46);
- Niet alleen aandacht geven aan het verzuim maar ook aan bijbehorende psychosociale risicofactoren (47).

Barrières:

- Participanten ervaren veel pestgedrag door hun handicap. Pestgedrag kan het ontwikkelen van schoolweigering beïnvloeden. Angst voor pestgedrag van klasgenoten zorgt ervoor dat verzuim als een goede optie voelt. Pestverleden is nu geen onderdeel van veel interventies, maar dit zou eventueel toegevoegd kunnen worden (48; 49);
- De geïnvesteerde tijd per student is gemiddeld 5 uur, dus interventies zijn tijdsintensief (50);
- Er wordt geen onderscheid gemaakt tussen geoorloofd en ongeoorloofd verzuim waardoor de omvang en ernst van het verzuim niet geheel duidelijk is (44).

4.3.5 Onderzoeken gericht op leerlingen met SEN

Tot slot worden artikelen besproken die gerichte effecten rapporteerden van schoolverzuim en schoolaanwezigheid voor de doelgroep van het huidige hoofdstuk;

- Het eerste betreft het onderzoek naar interventie *The Link* (48). Dit onderzoek is uitgevoerd met leerlingen die gediagnosticeerd zijn met ASS of een vorm van een angststoornis. Bij aanvang van de interventie volgden al deze participanten geen onderwijs of dagbesteding. Na de interventie zijn 29/30 participanten naar het SO gegaan, een beroepsopleiding gaan volgen, volwassenenonderwijs gaan volgen of dagbesteding gaan volgen.
- Het tweede betreft het onderzoek naar de interventie *The @school program* (51). Deze interventie bestond uit modulaire Cognitieve GedragsTherapie (CBT). De doelgroep van deze studie bestond uit participanten met een primaire of secundaire angststoornis. In deze studie is niet alleen de schoolaanwezigheid gemeten maar ook de school gerelateerde angst. Uitkomsten van dit onderzoek laten zien dat de interventie de aanwezigheid van participanten significant verhoogde en de school gerelateerde angst significant verlaagde.
- Het derde en vierde onderzoek onderzocht de werking van CBT. In de eerste studie werd CBT uitgevoerd bij participanten die gediagnosticeerd zijn met een mentale stoornis volgens de ICD-10. De resultaten laten zien dat deze interventie schoolaanwezigheid significant verhoogde (45). Een tweede studie deed ook onderzoek naar de effecten van CBT, echter nu bij participanten met schoolverzuim die last hebben van een specifieke angst of angststoornis, met depressieve episodes of met een antisociale gedragsstoornis of emotionele stoornis. De resultaten laten zien dat CBT tot een significante verhoging van schoolaanwezigheid leidde (52).

Naast de genoemde vier onderzoeken zijn er ook onderzoeken die niet volledig voldeden aan de voorwaarden van de doelgroep in het huidige hoofdstuk. In het eerste onderzoek werd de interventie TASC onderzocht bij slechts een gedeelte van de doelpopulatie (62/700 participanten), die

Speciaal Onderwijs volgde (47). Het tweede onderzoek werd volledig uitgevoerd in het Speciaal Onderwijs (54). De onderzochte interventie (*Check, Connect en Expect*) zorgde voor een significante toename in academische betrokkenheid voor en na de interventie maar hierbij wordt niet duidelijk gemaakt of dit ook zorgt voor een stijging in aanwezigheid (i.e. minder schoolverzuim). De resultaten van deze onderzoeken, in het Speciaal Onderwijs, zijn veelbelovend maar sluiten niet aan bij het streven naar het huidige onderwijsaanbod.

4.4 Discussie

Allereerst zal de werking van interventies specifiek voor leerlingen met een angststoornis worden bediscussieerd. Daarna worden de sterke kanten en beperkingen van de studie in dit Hfd. besproken en ten slotte worden implicaties voor de praktijk gegeven en de suggesties voor vervolgonderzoek.

4.4.1 Werking interventies bij leerlingen met een angststoornis

Angsten blijken een grote rol te spelen bij schooluitval, met mogelijk een directe invloed op het op school aanwezig willen en kunnen zijn. Daarnaast is er bij school-verzuimende leerlingen sprake van angst voor pestgedrag door hun angst(stoornis)(48) waardoor het schoolverzuim in stand gehouden. Ook faalangst beïnvloedt de aanwezigheid en academische prestaties (55). Juist voor deze doelgroep, school-verzuimende leerlingen met een vorm van angst/ een angststoornis, is het meeste bewijs van effectiviteit is gevonden. Door (faal)angst en opstandig gedrag in de vroegsignalering van schoolverzuim mee te nemen in begeleiding, lopen deze leerlingen minder risico om langdurig school te gaan verzuimen. Interventies waarbij elke dag één op één contact is met de school-verzuimende leerling geven significante effecten voor vermindering van schoolverzuim (54;55). Tijdens deze contacten kunnen denk- of gedragspatronen benoemd en besproken worden waardoor de school-verzuimende leerling zich hier meer bewust van wordt. Ook de keuze voor cognitieve gedragstherapie bij deze doelgroep is te verklaren. Cognitieve gedragstherapie (CBT) gaat om hulpvormen waarin leerlingen en jongeren leren omgaan met negatieve gedachten en gevoelens over zichzelf en de omgeving waarin ze zichzelf bevinden (56). Omdat sommige vormen van angst secundair zijn kan CBT (of vormen van CBT) helpen bij het omzetten van angstige gedachten naar neutrale gedachten. In Figuur 12 is ook te zien dat succesfactoren vaak te maken hebben met mogelijkheden van het kind zelf en de directe omgeving (ouders/leerkrachten). De directe omgeving van het kind/de jongere wordt ook vaak betrokken bij het inzetten van cognitieve gedragstherapie.

4.4.2 Kernpunten Hfd. 4

Het huidige hoofdstuk onderzocht welke interventies ter voorkoming van schoolverzuim er op effectiviteit zijn onderzocht in wetenschappelijk onderzoek.

- In totaal zijn er 19 wetenschappelijke artikelen gevonden die 18 verschillende interventies voor school verzuimende leerlingen onderzochten.
- Echter waren maar 6 interventies gericht op leerlingen met SEN;
- Bij 14 interventies zijn er significante effecten van de behandelingen gerapporteerd, van de resterende 4 interventies zijn geen significante effecten op schoolverzuim gerapporteerd;
- Succesfactoren van interventies hebben veelal te maken met de directe omgeving van de school-verzuimende leerling;
- Barrières waren voornamelijk combinaties tussen factoren waar de directe omgeving van de school-verzuimende leerling minder invloed op heeft, zoals beperkingen van interventies of verwachtingen van de maatschappij. Dit kan een mogelijke verklaring zijn van de effectiviteit van CBT, aangezien deze vorm van behandeling voornamelijk gericht op gedachten en gedrag van de leerling zelf (en waar deze zelf invloed op heeft).

4.4.3 Suggesties voor vervolgonderzoek

- De onderzoeken die gebruikt zijn in dit hoofdstuk zijn alleen gepubliceerde wetenschappelijke artikelen. Hierdoor ontbreekt informatie uit de praktijk. Dit zou meegenomen kunnen worden in vervolgonderzoek;
- De resultaten zijn mogelijk beperkt generaliseerbaar naar de gehele schoolverzuimende doelpopulatie. De effectiviteit van *The @school program* bij schoolverzuimende leerlingen met angststoornissen kunnen niet automatisch gegeneraliseerd worden naar schoolverzuimende leerlingen met ASS. Hiervoor zou een meta-analyse mogelijk een oplossing zijn;
- Het gebruik maken van dezelfde meetinstrumenten kan een uitkomst bieden voor alle verschillende concepten die bestudeerd worden in de onderzoeken (o.a. schoolaanwezigheid, schoolverzuim, angst, houding en academische prestaties). Hierdoor kunnen resultaten gemakkelijk vergeleken worden met elkaar;
- Om ervoor te zorgen dat er meer duidelijkheid komt voor de effectiviteit van interventies voor een heterogene doelgroep van schoolverzuimende leerlingen waar dit hoofdstuk zich op richt, is het van belang dat er veelbelovende interventies (zoals, *The Link* en *The @school program*) verder wetenschappelijk onderzocht worden. Hierbij zou er, naast een interventie- en controlegroep, zoveel mogelijk factoren moeten worden meegenomen die een mogelijk effect hebben op het verband tussen de interventie en de effectiviteit, zoals angst en psychiatrische problematiek;

- Om effectiviteit van interventies beter te kunnen beoordelen zouden er meer replicatiestudies moeten plaatsvinden. Hierdoor worden conclusies over effectiviteit sterker. Daarnaast zouden effectieve interventies ook gerichter onderzocht moeten worden bij subpopulaties (bijvoorbeeld leerlingen met een verstandelijke beperking of ASS);
- Ondanks dat er in onderzoeken wel gebruik wordt gemaakt van meerdere meetmomenten ontbreekt longitudinaal onderzoek in de huidige literatuur. Naast het repliceren van effectstudies is het aan te raden, om uitspraken te kunnen doen over effecten op lange termijn, om longitudinaal onderzoek te doen naar interventies.

4.5 Conclusie

De resultaten van dit hoofdstuk geven een positieve kijk op de mogelijkheden om schoolverzuim en vroegtijdig schoolverlaten terug te dringen. De meeste van de gevonden onderzoeken rapporteren positieve significante effecten voor de vermindering van schoolverzuim. De populaties waar de onderzoeken zich op richten zijn echter heel uiteenlopend, hetgeen tot de suggesties leidt om binnen deze populatie meer subgroepen of -categorieën aan te brengen om overgeneralisatie van conclusies te voorkomen (bijv. conclusies voor leerlingen met hoogbegaafdheid generaliseren naar typisch ontwikkelende leerlingen met een angststoornis). Voor de wetenschap is het bovendien van belang dat er meer diepgang gebracht gaat worden in onderzoek naar interventies bij de doelpopulatie (leerlingen met SEN). De huidige resultaten zijn daarnaast ook relevant voor de onderwijspraktijk aangezien de gevonden succesfactoren en barrières richting geven aan hoe de onderwijspraktijk effectieve interventies bij schoolverzuimende leerlingen optimaal mogelijk kan implementeren. Als de wetenschap en de onderwijspraktijk samenwerken om tegemoet te komen aan de SEN van leerlingen in het huidige onderwijsaanbod zorgen zij samen voor minder lege stoeltjes in de klas.

5.0 Faciliterende en belemmerende factoren in de ondersteuning van leerlingen met SEN

In de vorige twee hoofdstukken werd het interventieaanbod onderzocht dat gericht was op het voorkomen of verminderen van schooluitval (voor leerlingen met of zonder SEN). In dit hoofdstuk wordt er gekeken naar de meer brede ondersteuning voor leerlingen met SEN (SEN) binnen inclusief onderwijs waarbij de volgende vraag centraal staat: Hoe kunnen leerlingen met SEN (SEN) volgens de wetenschappelijke en semiwetenschappelijke literatuur het beste ondersteund worden? Deze vraag is opgedeeld in de volgende twee deelvragen: 1) Welke ondersteuningsprogramma's zijn beschikbaar voor gebruik in inclusief onderwijs en 2) Welke factoren (faciliterend en belemmerend) spelen een rol bij de implementatie van interventies in de ondersteuning van leerlingen met SEN? Om deze deelvragen te beantwoorden zijn er in totaal 23 wetenschappelijke bronnen en 9 semiwetenschappelijke bronnen gevonden die onderzoek deden naar SEN (gepubliceerd tussen 2014-2020). De resultaten laten zien dat 1) op basis van de huidige literatuur geen wetenschappelijk onderbouwde ondersteuningsprogramma's worden gevonden, maar 2) dat in de generieke ondersteuning van leerlingen met SEN wel faciliterende en belemmerende factoren worden gevonden die invloed hebben op de implementatie van ondersteuning. Vervolgonderzoek zal zich moeten richten op systematische uitwerking en herhaaldelijke toetsing van ondersteuningsprogramma's.

5.1 Inleiding

Sinds augustus 2014 is de Wet Inclusief onderwijs in Nederland in werking getreden (57). Inclusief onderwijs is gebaseerd op het idee dat leerlingen met beperkingen en/of speciale onderwijsbehoeften samen met typisch ontwikkelende leeftijdsgenoten onderwijs behoren te volgen (58; 59). Dit is een variatie op inclusief onderwijs, waarin één schoolsysteem bestaat. In het vorige hoofdstuk (Hfd. 4) is beschreven hoe inclusief onderwijs en inclusief onderwijs van elkaar verschillen. In Nederland is er alleen sprake van inclusief onderwijs en niet van inclusief onderwijs.

Scholen hebben een zogenaamde zorgplicht, wat inhoudt dat iedere aangemelde leerling een passende plaats geboden moet worden, passend bij de behoeften op sociaal-emotioneel en cognitief-academisch gebied. Wanneer een school geen passende plaats kan bieden aan een kind met SEN, dan moeten zij in overleg met een zogenaamd samenwerkingsverband op zoek naar extra ondersteuning (60; 61). Dit overleg is het gevolg van de SEN van de leerling, die afwijkt van een typisch ontwikkelende leerling.

In Nederland is de precieze samenstelling van de leerling populatie op regulier primair onderwijs (PO) wat betreft ondersteuningsbehoeften en typen diagnoses onduidelijk (62). Leerlingen met SEN hebben mentale, emotionele en fysieke behoeften die afwijken van typische ontwikkeling.

Deze behoeften kunnen het gevolg zijn van een diagnose en de atypische gedragingen zijn de oorzaak van de ondersteuningsbehoefte (63). Het ontbreken van een gedetailleerde beschrijving van de samenstelling van de leerling populatie in Nederland kan mogelijk verklaard worden door het feit dat in Nederland nauwelijks systematisch onderzoek wordt gedaan naar de prevalentie van stoornissen bij leerlingen en jongeren.

Uit onderzoek in andere Europese landen blijkt wel dat de prevalentie van gedragsproblemen kan worden geschat op ongeveer 5% bij leerlingen en jongeren tot 21 jaar (64). In 2017 zou 2,5 % van de leerlingen tussen vier en twaalf jaar een diagnose autisme spectrum stoornis (ASS) hebben (65). In Nederland zijn echter geen recente onderzoeken uitgevoerd, noch zijn landelijke gegevens bekend over bijvoorbeeld het aantal diagnoses ADHD. Een epidemiologisch onderzoek door middel van meta-analyses van de Gezondheidsraad in 2014 schatte dat twee tot zeven procent van de leerlingen een diagnose ADHD zou hebben (64). Door het ontbreken van landelijke gegevens van leerlingkenmerken en gegevens over ondersteuningsplannen is veel onduidelijk over de samenstelling en daardoor over de SEN van leerlingen in het PO. Naast het gegeven dat leerlingen speciale onderwijs-, gedrags- en affectieve ondersteuningsbehoeften hebben, blijkt dat 15-25% van deze leerlingen ook moeite heeft met sociale participatie in de klas. Dit gaat met name om de leerlingen met sociale, emotionele en gedragsproblemen en in minder mate om leerlingen met cognitieve moeilijkheden (66). Ondanks deze onduidelijkheid of -beter gezegd- de heterogeniteit in kenmerken in deze leerlingpopulatie, is het duidelijk dat deze leerlingen ondersteuning nodig hebben, bijvoorbeeld door interventies, die hen ondersteunen op cognitief-academisch, sociaal-emotioneel (affectief), lichamelijk en/of gedragsmatig gebied (63). In de onderwijspraktijk blijkt echter dat in de ondersteuning van leerlingen met SEN barrières bestaan waardoor de effectiviteit van ondersteuning bedreigd wordt.

Een van de barrières betreft het gegeven dat binnen één klas de SEN van leerlingen sterk uiteen kunnen lopen (63). Leerkrachten hebben hierdoor behoefte aan ondersteuning of training die gericht zijn op het effectieve en sociale aspect van de ondersteuning van deze leerlingen (66). Een tweede barrière is dat -volgens leerkrachten- het curriculum op dit moment onvoldoende aansluit bij de onderwijsbehoeften van leerlingen en hierin meer aanpassing nodig is, zoals verandering van instructies van de leerkracht (11). Dit zorgt bij leerkrachten voor moeilijkheden in het differentiëren van het lesaanbod in de klas (66). Een derde barrière is dat inclusief onderwijs, naast de positieve effecten op leerlinguitkomsten, ook een negatief effect kan hebben op de sociale ontwikkeling. Leerlingen met SEN hebben vaak een mindere sociale positie en worden als minder positief gewaardeerd dan typische leerlingen (67). Om deze redenen is het dan ook van belang om te onderzoeken welke vormen van ondersteuning beschikbaar zijn voor deze heterogene leerling

populatie en welke factoren (faciliterende en belemmerende) een rol spelen bij de implementatie van de gevonden interventies.

5.2 Methode

Het doel van het huidige hoofdstuk is om te onderzoeken hoe leerlingen ondersteund kunnen worden in een inclusieve klasomgeving. Dit leidt tot de volgende vraag: Hoe kunnen leerlingen met SEN volgens bewijs uit de wetenschappelijke en semiwetenschappelijke literatuur ondersteund worden? Deze vraag is opgedeeld in de volgende twee deelvragen: (1) Welke ondersteuningsprogramma's (inclusief interventies) zijn beschikbaar voor gebruik in inclusief onderwijs? en (2) Welke factoren (faciliterend en belemmerend) spelen een rol bij de implementatie van deze interventies in de ondersteuning van leerlingen met SEN? Door barrières en succesfactoren te achterhalen kan inzichtelijk gemaakt worden wat er moet veranderen om van inclusief onderwijs een succes te maken, want leerkrachten zien de toekomst van inclusief onderwijs pessimistisch in (68). Daarnaast vragen ook ouders van leerlingen met speciale ondersteuningsbehoeften zich af of een reguliere school de beste omgeving is voor hun kind.

Deze vragen worden beantwoord aan de hand van een literatuurstudie van wetenschappelijke en professionele literatuur in de periode 2014 tot en met 2020. Voor deze periode is gekozen omdat de Wet op Inclusief onderwijs in Nederland in 2014 is ingevoerd en daarnaast wordt gezocht naar de meest recente inzichten met betrekking tot ondersteuning van SEN-leerlingen. Daarnaast wordt de wetenschappelijke en professionele literatuur apart bekeken. Door deze aanpak is het mogelijk om de actualiteiten in de wetenschap en praktijk met elkaar te vergelijken, waardoor het beter mogelijk is om aanbevelingen te doen voor beide partijen. Om interventies en ondersteuning van leerlingen met SEN die in de praktijk worden gebruikt te formaliseren, is het nodig dat deze worden uitgewerkt en worden aangemeld bij, bijvoorbeeld, het Nederlands Jeugd Instituut. Op deze manier is het mogelijk om de ondersteuning wetenschappelijk te onderzoeken en te beoordelen op effectiviteit. Het is essentieel dat wetenschap en praktijk dit in samenspraak doen om de beoordeling en effectiviteit te verbeteren. (Zie Bijlage VII voor informatie over de procedure van de literatuurstudie).

5.3 Resultaten

5.3.1 Resultaten wetenschappelijke literatuur

In totaal zijn er 23 wetenschappelijke bronnen gevonden die onderzoek deden naar leerlingen met SEN. Deze wetenschappelijke bronnen worden samengevat aan de hand van de volgende domeinen; onderzoeksonderwerp, methode van het onderzoek (populatie, methodologie en

instrumenten), conclusie van het onderzoek en de faciliterende en belemmerende factoren die een rol spelen bij de implementatie van de interventies. (zie Bijlage VIII voor artikeloverzicht).

De gevonden wetenschappelijke artikelen bespreken geen specifieke interventies. Dit is in contrast met de resultaten in Hoofdstukken 3 en 4, waarin wel interventies zijn gevonden in de wetenschappelijke literatuur. Het zou kunnen dat er nu geen interventies zijn gevonden, omdat “inclusief onderwijs” een belangrijke zoekterm was. Dit is een belangrijk punt omdat interventies die in homogene onderwijssettings onderzocht zijn, niet automatisch effectief zijn in inclusieve onderwijssettings, zoals het geval is bij inclusief onderwijs.

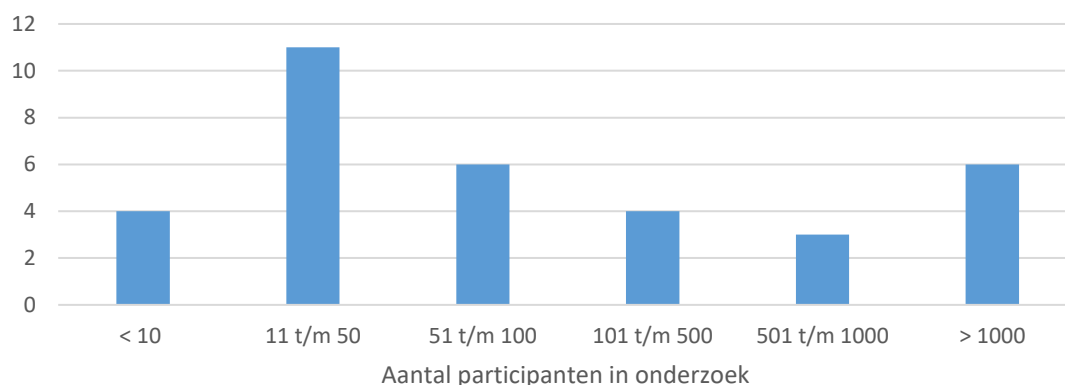
Onderzoeksonderwerp. De meeste artikelen gingen over effectieve ondersteuning van leerlingen met SEN in het reguliere onderwijs (12 van de 23 artikelen). Daarnaast gingen ook veel artikelen over houdingen, overtuigingen en ervaringen van leerkrachten tegenover het inclusief onderwijs en leerlingen met SEN (5/23 artikelen). Voor een overzicht van onderwerpen zie Figuur 13.

Figuur 13. Verdeling van de verschillende onderwerpen in de wetenschappelijke literatuur

Onderzoeksonderwerp van de Wetenschappelijke Artikelen

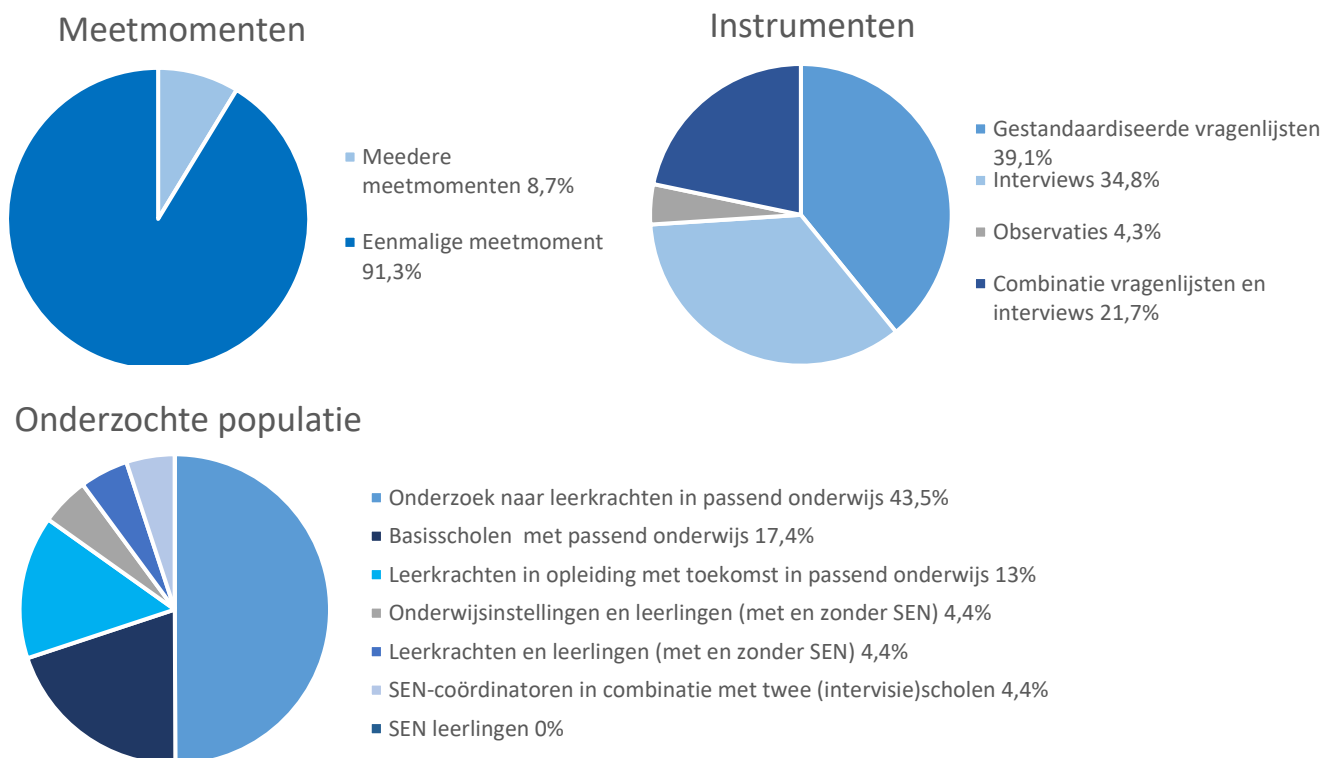


Steekproef grootte. De onderzochte populaties verschilden sterk in grootte (range: 14-4567); zowel grote studies (e.g. 69; 70) als kleine studies (e.g. 71; 72) zijn geïncludeerd (zie Figuur 14).



Figuur 14. Frequentie van verschillende groottes van de steekproeven in de gevonden onderzoeken

Methode. In Figuur 15 worden de methodes van de verschillende wetenschappelijke artikelen samengevat, dit wordt gedaan aan de hand van; 1) het aantal meetmomenten, 2) de gebruikte instrumenten en 3) de onderzochte populatie. Opvallend is dat de meeste onderzoeken maar één meetmoment hebben, slechts 2/23 onderzoeken maakten gebruik van meerdere meetmomenten. Daarnaast worden er vooral gestandaardiseerde vragenlijsten gebruikt (9 /23 artikelen) en zijn leerkrachten in inclusief onderwijs het vaakst onderzocht (10/23 artikelen).



Figuur 15. Verdeling van de verschillende methodes die zijn toegepast in de artikelen

Conclusies.

1. Het belang van een **positieve houding van de leerkracht**. De ervaring die leerkrachten hebben met inclusief onderwijs beïnvloedt hun houding ten aanzien van de implementatie van inclusief onderwijs (73). **Deze houding wordt vervolgens positief beïnvloed door extra middelen te bieden, zoals extra personeel, extra uren en effectieve ondersteuning van de leerkracht (74);**
2. Het belang van een **positieve houding van ouders**. Het is essentieel om **ouders van leerlingen te informeren over het beleid van inclusief onderwijs (72);**
3. Een **effectieve ondersteuning van de leerkracht**. De leerkracht kan worden ondersteund door leerkrachten (in opleiding) te trainen in inclusief onderwijs, bijvoorbeeld door ze beter voor te bereiden op het omgaan met specifieke onderwijsbehoeften. Dit leidt tot **verhoogde betrokkenheid** bij inclusief onderwijs en leerlingen met SEN (75) en een verhoging van de bereidheid tot opname van leerlingen met SEN (76);
4. Het belang van **effectieve ondersteuning van leerlingen** met SEN. Leerkrachten gaan niet altijd op een wenselijke manier om met moeilijk gedrag (77). Leerlingen met SEN kunnen beter ondersteund worden wanneer **leerkrachten getraind** zouden worden in benodigde vaardigheden. Op deze manier zou de **omgang met moeilijk gedrag verbeteren**. Het is in de begeleiding belangrijk om aandacht te hebben voor gewenst gedrag en dat daarbij gebruik wordt gemaakt van positieve bekrachtiging;
5. Het belang van **effectieve inclusieve beleidsvoering**. Zo staat de uitvoering van inclusief onderwijs en de begeleiding van SEN-leerlingen staat onder druk door financiële beperkingen (69).

Faciliterende en belemmerende factoren. Als laatste wordt er nog gekeken naar de faciliterende en belemmerende factoren die een rol spelen bij de implementatie van interventies in de ondersteuning van leerlingen met SEN. Er zijn vijf faciliterende factoren gevonden en zes belemmerende factoren (zie Figuur 16);

1. **Support**. Leerkrachten geven begeleiding aan leerlingen met SEN op basis van de oorzaak van het gedrag in plaats van de symptomen te verminderen;
2. **Middelen voor en vaardigheden van personeel;**
3. **Samenwerking tussen ouders en personeel**. Zo werd er geconcludeerd dat het effectief is om ouders van leerlingen met en zonder SEN te betrekken om zo de implementatie van inclusief onderwijs te bevorderen (72);
4. **Een positieve houding van leerkrachten en ouders**. Wanneer leerkrachten een positieve houding hebben, leidt dit tot meer tevredenheid van leerlingen met SEN. Daarnaast ervaren leerkrachten minder moeilijkheden wat betreft het gedrag;

5. Aanpassing van leerstof en leeromgeving. Drie-dimensionele ondersteuning (aandacht voor de interacties in de klas, ondersteuning van de leerkracht en ondersteuning van de leerling) van leerlingen met SEN effectief is.

	Faciliterende factoren	Frequentie	Belemmerende factoren	Frequentie
1	Support	4/23	Negatieve houding ten aanzien van IO	4/23
2	Middelen en vaardigheden	8/23	Discrepantie tussen beleid en praktijk	4/23
3	Samenwerking tussen ouders en personeel	7/23	Ineffectieve aanpak van SEN-problematiek	3/23
4	Positieve houding van leerkrachten en ouders	3/23	Onvoldoende training van leerkrachten	3/23
5	Aanpassing leerstof en leeromgeving	1/23	Onvoldoende ondersteuning van leerkrachten	3/23
6			Comorbiditeit en gedragsstoornissen van SEN-leerlingen	4/23

Figuur 16. Faciliterende en belemmerende factoren die ervaren worden bij de implementatie van interventies

Belemmerende factoren

- 1. Een negatieve houding ten aanzien van inclusief onderwijs.** Wanneer **leerkrachten onvoldoende kennis hebben over leerlingen met SEN** leidt dit tot een negatievere houding. Deze negatieve houding heeft een negatief effect op de ondersteuning van de leerlingen (70);
- 2. Een discrepantie tussen beleid en praktijk.** Wanneer **praktijkdoelen en de financiering van het beleid niet op elkaar aansluiten** leidt dit tot discrepanties in de uitvoering van ondersteuning van leerlingen met SEN. Het gaat hier niet alleen om financiële prikkels. Het gaat ook om toegang tot zwaardere expertise, die vaak pas mogelijk is wanneer reguliere scholen aangeven handelingsverlegen te zijn;
- 3. Een ineffectieve aanpak van de problematiek in ondersteuning en onderwijs.** Leerkrachten zouden een **one-size-fits-all methode** gebruiken om zowel internaliserende als externaliserende problematiek aan te pakken. Dit zou **een belemmerend effect** hebben op effectieve ondersteuning (78).
- 4. Onvoldoende training van leerkrachten.** Het gebrek aan training zorgt ervoor dat leerkrachten **onvoldoende vertrouwen hebben in eigen kunnen** om leerlingen met SEN les te geven. Daarnaast leidt onvoldoende kennis en training tot **gebrekkige herkenning van problematiek** in de klas;
- 5. Onvoldoende ondersteuning van leerkrachten.** In leerkrachtopleidingen wordt te weinig aandacht wordt besteed aan inclusief onderwijs en er is onvoldoende geld beschikbaar voor adequate middelen op school (79);

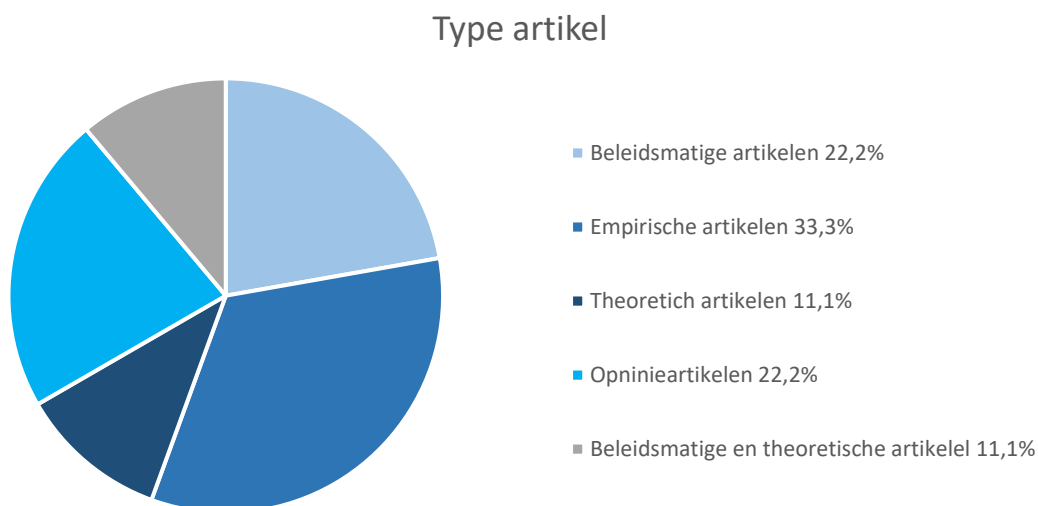
6. Comorbiditeit en gedragsstoornissen van leerlingen met speciale ondersteunings-behoefte.

Comorbiditeit en gedragsproblemen vormen een belemmering voor leerkrachten om effectief leerlingen te ondersteunen (80).

5.3.2 Resultaten semiwetenschappelijke/professionele literatuur

Naast wetenschappelijke literatuur is er ook gekeken naar semiwetenschappelijke/professionele literatuur. In totaal zijn er 9 artikelen gevonden. Deze worden samengevat aan de hand van de volgende domeinen; type artikel en de faciliterende en belemmerende factoren die een rol spelen bij de implementatie van de interventies. (zie Bijlage VIII voor artikeloverzicht).

Type artikel. Er werden vijf type artikelen onderscheiden (zie Figuur 17). Het grootste deel van de professionele artikelen betrof empirische artikelen (3/9 artikelen) of beleidsmatige artikelen (2/9 artikelen) . Er was ook een professional artikel dat zowel beleidsmatig als theoretisch was (1/9 artikelen).



Figuur 17. Verdeling van de verschillende typen artikelen in percentages

Faciliterende en belemmerende factoren. In de negen artikelen werden drie faciliterende en drie belemmerende factoren genoemd (Figuur 18);

Faciliterende factoren

1. Kennis en middelen. Zo kan de invoering van inclusief onderwijs bevorderd worden wanneer dit onder de juiste omstandigheden gebeurt en met de juiste middelen, zoals financiële ondersteuning en fysieke middelen;

2. Samenwerking. Zo bleek dat samenwerking **tussen collega's binnen de school** voor verbetering zorgde in de begeleiding van leerlingen met SEN;

3. Betrokkenheid van ouders. Zo werd er geconcludeerd dat de effectiviteit van interventies verhoogd kan worden wanneer ouders worden betrokken. Het gaat hierbij ook specifiek om *de manier waarop* ouders worden betrokken: **op zo'n manier dat alle betrokkenen van elkaar leren**. Vaak wordt ouderbetrokkenheid vanuit de school nu nog vrij eenzijdig ingevuld.

Belemmerende factoren

1. Onvoldoende samenwerking tussen de betrokken partijen (zoals gemeente en school). Zo bleek dat scholen, samenwerkingsverbanden, gemeente en jeugdhulp in de ondersteuning van leerlingen met SEN onvoldoende samenwerken. **De uitwisseling van informatie tussen deze partijen is op dit moment onvoldoende** (81);

2. Ontoereikende ervaring, kennis en vaardigheden van leerkrachten. Naast onvoldoende kennis, ervaring en vaardigheden, bleek dat leerkrachten **onvoldoende ondersteuning** krijgen in de aanpak van probleemgedrag en gedragsproblemen;

3. Onduidelijke verantwoordelijkheden voor gemeente en samenwerkingsverbanden. Zo bleek dat de samenwerking tussen onderwijs en jeugdhulp onvoldoende is, omdat men in de samenwerking niet goed weet welke partij de verantwoordelijkheid draagt.

5.4 Discussie

5.4.1 Kernpunten Hfd. 5

- In zowel de wetenschappelijke als semiwetenschappelijke literatuur worden in dit hoofdstuk geen ondersteuningsprogramma's (inclusief interventies) gevonden die beschikbaar zijn voor het gebruik in inclusief onderwijs. Wel laten de resultaten verschillen en overeenkomsten zien aangaande de faciliterende en belemmerende factoren:
- De faciliterende factoren in de wetenschappelijke literatuur hebben met name betrekking op de ondersteuning van de leerkracht en de ouders en in mindere mate de individuele ondersteuning van de leerlingen met SEN. De semiwetenschappelijke literatuur benoemde met name het beleidsmatige aspect van de implementatie van ondersteuning van leerlingen met SEN en minder de individuele ondersteuning van de leerling.
- Uit zowel de wetenschappelijke als semiwetenschappelijke literatuur blijkt dat voor effectieve implementatie van ondersteuning van leerlingen met SEN voldoende middelen (zoals salaris en beschikbare uren) en kennis nodig zijn. Dit betekent dat zowel de praktijk als de wetenschap inzicht hebben in deze factoren.

- In de wetenschappelijke literatuur worden meer faciliterende factoren genoemd dan in de semiwetenschappelijke literatuur. De kloof tussen wetenschap en praktijk wordt ook in dit verband genoemd. Dit betekent dat zowel vanuit de wetenschap als praktijk wat betreft deze factoren nog mogelijkheden zijn om de ondersteuning van leerlingen met SEN te verbeteren.
- Wat betreft de belemmerende factoren komt in zowel de wetenschappelijke als semiwetenschappelijke literatuur naar voren dat leerkrachten onvoldoende ondersteuning krijgen. Het is een positief gegeven dat beide type bronnen overeenkomen in deze belemmerende factor. Wanneer wetenschap en praktijk deze belemmerende factor zullen gaan verbeteren, biedt dit perspectief voor de verbetering van de ondersteuning van leerlingen met SEN in inclusief onderwijs.

5.4.2 Suggesties voor vervolgonderzoek

- **Het systematische uitwerken van interventies en ondersteuning en vervolgens de toetsing hiervan op effectiviteit.** Het is van belang dat dit gebeurt in samenwerking met professionals in het werkveld, zoals leerkrachten, orthopedagogen maar ook ouders en leerlingen zelf (met en zonder SEN). Samenwerking met ouders en leerkrachten kan een positief effect hebben op de ondersteuning van leerlingen met SEN (81;82). Ook zouden de praktijk en wetenschap verrijkt kunnen worden door leerlingen met SEN zelf als participanten te betrekken in onderzoek, omdat zij inzicht kunnen geven in hun ervaringen en onderwijs- en affectieve behoeften in inclusief onderwijs (83).
- **Meer onderscheid te maken tussen de verschillende academische en sociale behoeften van leerlingen met SEN.** Tot op heden is er onvoldoende duidelijkheid in de prevalentie en typen onderwijsbehoeften in Nederland (62). Dit kan leiden tot een vollediger beeld van de doelpopulatie, i.e. aantal leerlingen met SEN in Nederland in het onderwijs.
- **Consensus en eenheid in de definiëring van de term SEN.** De literatuur maakt gebruik van verschillende definiëringen, waartussen weliswaar overlap is maar ook verschillen bestaan. **SEN betreft een multidimensionaal concept**, waarbij verschillende concepten van belang zijn. Om verder onderzoek te doen is het daarom ook van belang dat in de toekomst consensus wordt bereikt over de definiëring van SEN;
- **Het belang dat betrokkenen, te weten de leerkrachten, onderwijsprofessionals, ouders en de leerlingen met en zonder SEN zelf-inzicht hebben.** Met name in de ondersteuning van leerlingen met SEN wordt aandacht besteed aan de betrokkenen rondom de leerling, zoals leerkrachten en ouders en minder tot nauwelijks aandacht wordt besteed aan de individuele begeleiding van de leerling zelf. Zo kunnen alle betrokkenen samen de ondersteuning van

leerlingen met SEN versterken en optimaliseren waardoor prestaties, ontwikkeling welzijn van deze leerlingen verbeterd kunnen worden;

- **De noodzaak van aanvullend empirisch onderzoek naar de effectiviteit van bijvoorbeeld trainingen voor leerkrachten en/of verzameling van datasets bij bestaande praktijkonderzoeken** over de effectiviteit van ondersteuning van leerlingen met SEN. Dit kan betekenen dat (1) informele (niet-geregistreerde bijvoorbeeld bij het Nederlands Jeugd Instituut, NJI) interventies die wel in de onderwijspraktijk worden ingezet en/of (2) mogelijk belangrijke faciliterende of belemmerende factoren die de implementatie beïnvloeden zijn gemist.

5.5 Conclusie

Concluderend, en met het oog op de toekomst van de ondersteuning van leerlingen met SEN, kan worden gesteld dat het belangrijk is om 1) gebruikte vormen van ondersteuning uit te werken en aan te melden bij organisaties, zoals het NJI, waardoor deze wetenschappelijk verder onderzocht kunnen worden op effectiviteit en 2) bij de implementatie van deze vormen van ondersteuning en interventies vervolgens (in wetenschappelijk onderzoek en bij implementatie in de praktijk) rekening wordt gehouden met de faciliterende en belemmerende factoren zoals die in het huidige hoofdstuk naar voren zijn gekomen.

6.0 Resultaten vragenlijstonderzoek Rotterdam: Samenwerking tussen ouders, onderwijs, jeugdhulp en jeugd.

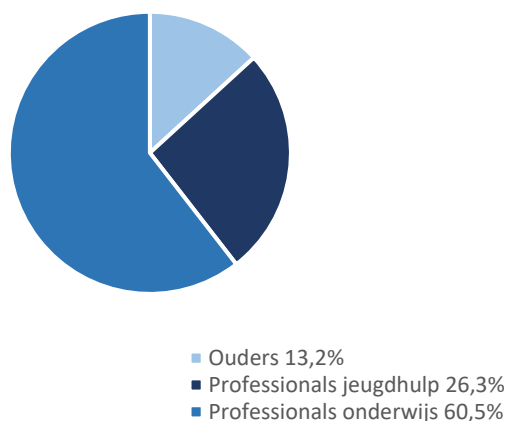
Het huidige hoofdstuk betreft de rapportage van de resultaten van een online vragenlijstonderzoek in de Rotterdamse onderwijs- en jeugdhulp/-zorgpraktijk (zie Bijlage IX voor details over deze vragenlijst. Het doel van de vragenlijst was onderzoeken hoe leerlingen, ouders, en professionals uit het onderwijs en jeugdhulp samenwerken wanneer er grote of kleine zorgen of problemen zijn op school of thuis, en wat de kenmerken zijn van een succesvolle en een minder succesvolle samenwerking tussen deze partijen. Het invullen van de vragenlijst duurde ongeveer 20 minuten. De vragenlijst werden afgenomen bij de volgende groepen respondenten:

1. Ouders/verzorgers van een leerling (met of zonder SEN) van 18 jaar of jonger;
2. Professionals werkzaam in de jeugdhulp of jeugdzorg;
3. Professionals werkzaam in het onderwijs (regulier of speciaal basis- en voortgezet onderwijs);
4. Leerlingen tot en met 18 jaar.

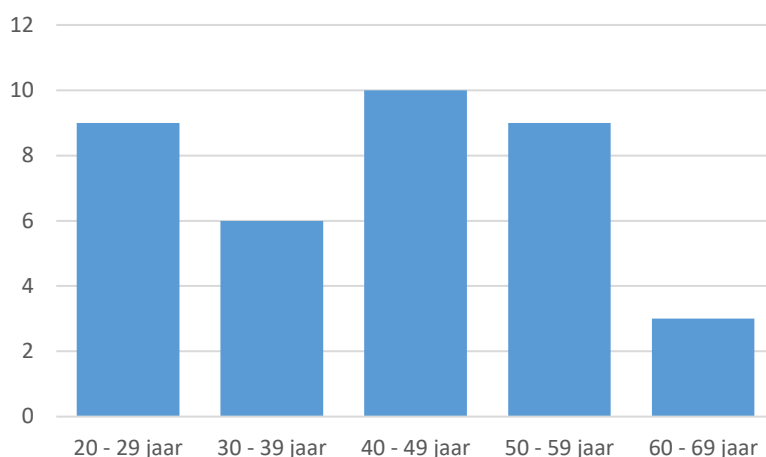
Medewerking aan het onderzoek was geheel vrijwillig en er werden 10 bonnen van 25 euro verloot onder de deelnemers. Voor dit onderzoek werd ethische toestemming verkregen (Ethische Commissie, ESSB, dossiernr. 20-033).

6.1 Demografische kenmerken respondenten

In totaal hebben 38 volwassenen het onderzoek ingevuld (10 jeugdhulpprofessionals, 23 onderwijsprofessionals en 5 ouders/verzorgers (zie Figuur 19). Twee jeugdigen hebben de vragenlijst ingevuld. De gemiddelde leeftijd van de participanten was 42 jaar ($SD = 12.88$, range 23-67 jaar (zie Figuur 20). Van de volwassen deelnemers waren er 30 vrouw, 6 mannelijk, 1 anders aan en 1 gaf aan dit liever niet te willen beantwoorden.



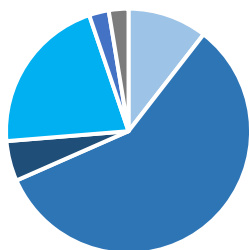
Figuur 19. Verdeling van de verschillende rollen van de participanten in percentages



Figuur 20. Frequentie van de verschillende leeftijdscategorieën van de participanten

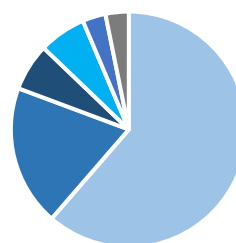
Naast de demografische kenmerken, rol, leeftijd en geslacht hebben we de participanten ook nog naar andere demografische kenmerken gevraagd. In het onderstaande figuur zie je de verdeling van de volgende demografische kenmerken: hoogst afgeronde opleiding, geloof, geboorteland, woonsituatie, geboorteland vader en geboorteland moeder.

Hoogst afgeronde opleiding



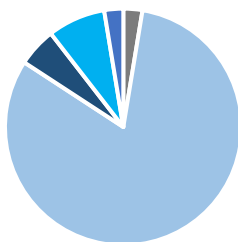
- Middelbaar beroepsonderwijs 10,5%
- Hoger beroepsonderwijs 57,9%
- Hoger beroepsonderwijs master 5,3%

Geloof



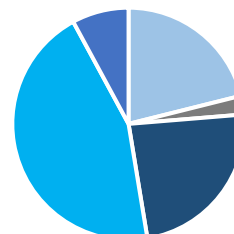
- Niet gelovig 55,9%
- Christendom 17,6%

Geboorteland moeder



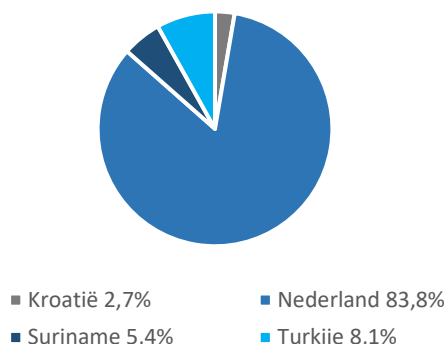
- Kroatië 2,6%
- Nederland 81,6%
- Suriname 5,3%
- Turkije 7,9%
- Duitsland 2,6%

Woonsituatie



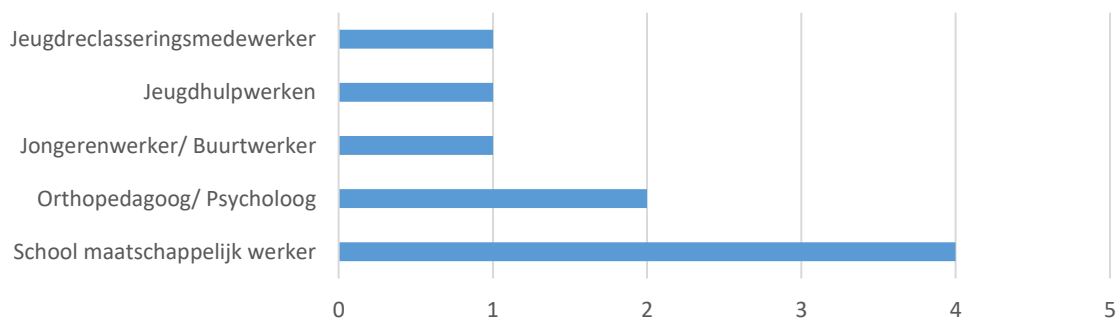
- Alleenstaand 21,1%
- Inwonend bij gezin 2,6%
- Samenwonend of getrouwd 23,7%
- Samenwonend of getrouwd met kind(eren) 44,7%
- Alleenstaand met kinderen 7,9%

Geboorteland vader



Figuur 21. Verdeling van verschillende demografische kenmerken van participanten (in percentages)

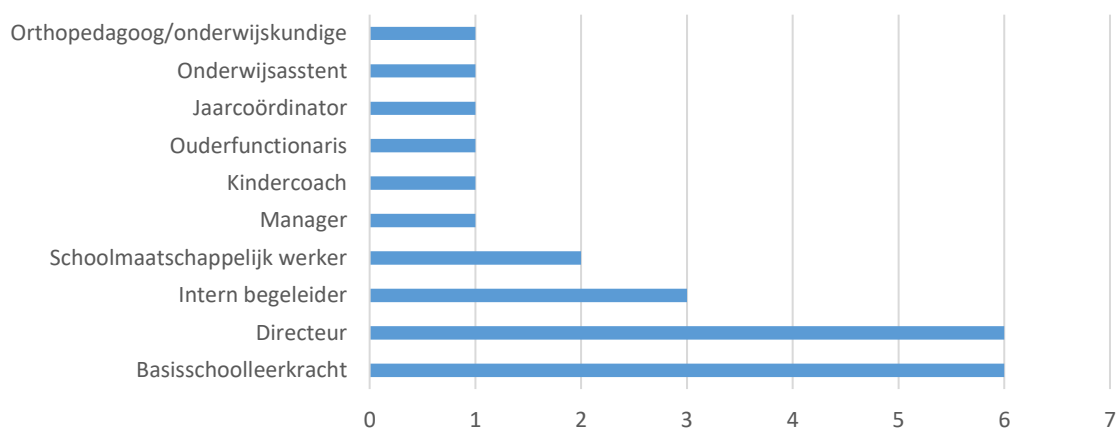
Naast demografische kenmerken werd bij professionals gevraagd naar duur van werkervaring en de functie. Jeugdhulpprofessionals waren gemiddeld 10.9 jaar werkzaam in de jeugdhulp. Echter was de spreiding hiervan groot ($SD = 8.43$). Zo was het minimum dat iemand werkzaam was in de jeugdhulp 1.5 jaar en het maximum 24.4 jaar. Figuur 22 laat de verdeling van functies zien van respondenten, sociaal maatschappelijk werker was de meest voorkomende functie, jeugdreclasseringswerker, jeugdhulpwerker, en jongeren/buurtwerker kwamen relatief het minst vaak voor.



Figuur 22. Frequentie van de professionele functies van jeugdhulpprofessionals

Onderwijsprofessionals waren gemiddeld 16.8 jaar werkzaam in het onderwijs. Hier was de spreiding nog groter dan bij jeugdhulpprofessionals ($SD = 13.01$, range 1-41.9 jaar). (Zie Figuur 23). De meest voorkomende functie onder respondenten was

basisschoolleerkracht, orthopedagoog/onderwijskundige, onderwijsassistent, jaar coördinator, ouderfunctionaris kindercoach en manager relatief het minst vaak.



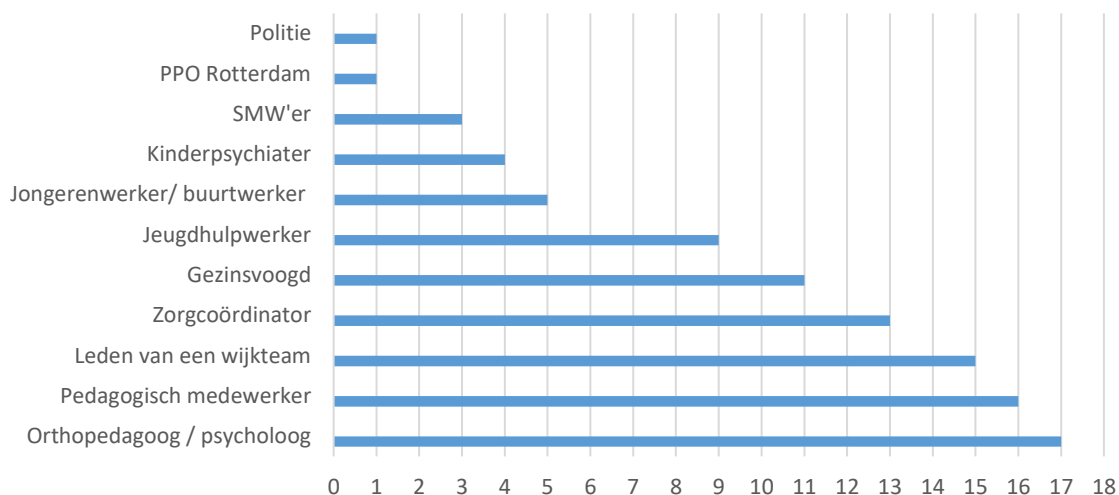
Figuur 23. Frequentie van de verschillende functies die onderwijsprofessionals bekleden in dit onderzoek

Tenslotte werd ook de psychische kwetsbaarheid van respondenten bevestigd. Van de jeugdhulpprofessionals gaf 22.2% aan wel eens psychische klachten gehad te hebben en van de onderwijsprofessionals gaf 21.7% aan wel eens psychische klachten te hebben gehad. Deelnemers gaven aan dat er vooral klachten waren op het gebied van angst, laag zelfbeeld, piekeren, hoge sensitiviteit en de verwerking van traumatische of ingrijpende gebeurtenissen. Van de ouder(s) gaf 25% aan wel eens psychische klachten gehad te hebben. Dit waren vooral klachten op het gebied van angst, depressie/neerslachtigheid en piekeren.

6.2 Onderling contact tussen jeugdhulpprofessionals en onderwijsprofessionals

In dit hoofdstuk willen we meer te weten komen over het contact tussen professionals en ouders en hoe zij met elkaar samenwerken.

Contact tussen jeugdhulpprofessionals en onderwijsprofessionals. Allereerst wilde we weten of onderwijsprofessionals in aanraking komen met jeugdhulpprofessionals; 90.9% van de onderwijsprofessionals gaf aan contact te hebben met diverse jeugdhulpprofessionals. Onderwijsprofessionals komen het meest in aanraking met orthopedagogen/psychologen en het minste met de politie en PPO Rotterdam (zie Figuur 25).



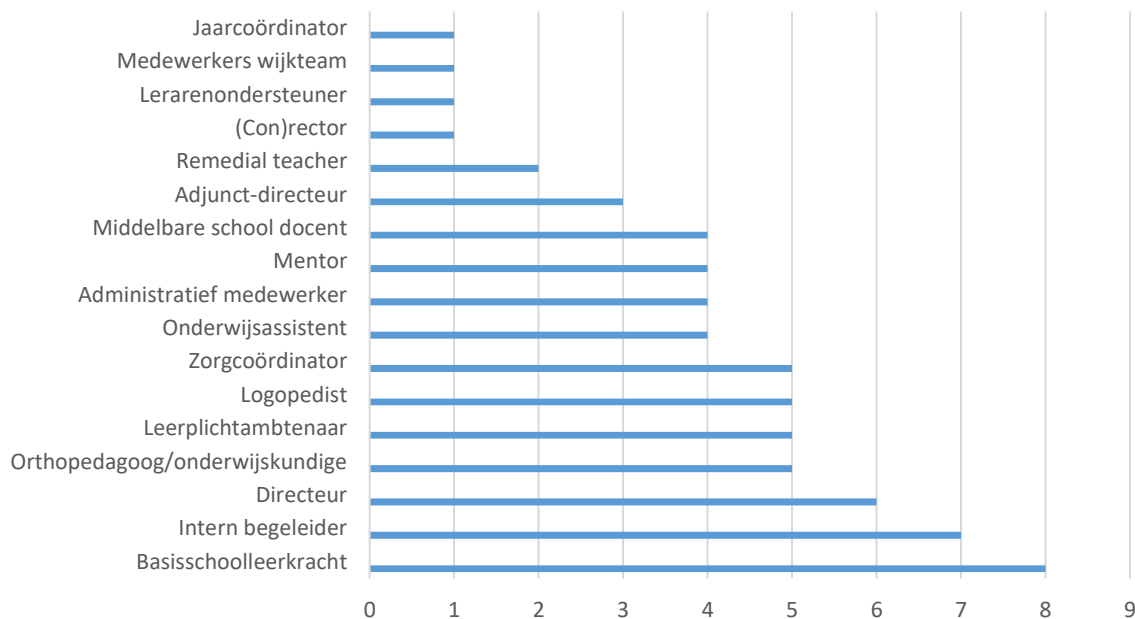
Figuur 25. Frequentie van het contact met jeugdhulpprofessionals volgens onderwijsprofessionals

Vervolgens gaven de onderwijsprofessionals ook aan hoe intensief deze contacten met jeugdhulpprofessionals volgens hun zijn. De onderwijsprofessionals gaven aan dat ze het vaakst contact hebben met zorgcoördinatoren (tweewekelijks tot wekelijks contact) en met SMW'ers (tweewekelijks contact). Met de kinderpsychiater hebben ze het minste contact (één tot tweemaal per jaar). (Zie Figuur 26).

Jeugdhulpprofessional	Frequentie Contact
Gezinsvoogd	Halfjaarlijks
Jeugdhulpwerker	Halfjaarlijks tot maandelijks
Jongerenwerker	Halfjaarlijks
Kinderpsychiater	Eén tot tweemaal per jaar
Leden van een wijkteam	Halfjaarlijks tot maandelijks
Orthopedagoog / psycholoog	Halfjaarlijks tot maandelijks
Pedagogische medewerker	Maandelijks tot tweewekelijks
Zorgcoördinator	Tweewekelijks tot wekelijks
SMW'er	Tweewekelijks tot wekelijks
PPO Rotterdam	Maandelijks tot tweewekelijks

Figuur 26. Intensiteit van het contact met jeugdhulpprofessionals volgens onderwijsprofessionals

Voorgaande vragen (over contact met en intensiteit van dit contact) werden ook voorgelegd aan jeugdhulpprofessionals; 81.8% van de jeugdhulpprofessionals gaf aan in aanraking te komen met onderwijsprofessionals. Jeugdhulpprofessionals komen het meest in aanraking met basisschoolleerkrachten en intern begeleiders en het minste met jaarcoördinatoren, medewerkers van het wijkteam, lerarenondersteuners en (con)rectoren (zie Figuur 27).



Figuur 27. Frequentie van het contact met onderwijsprofessionals volgens jeugdhulpprofessionals

Ten aanzien van intensiteit van contacten met onderwijsprofessionals volgens jeugdhulpprofessionals, bleek dat men het vaakst contact had met de intern begeleider (wekelijks) en het minst met de leerplichtambtenaar en logopedist (halfjaarlijks) (Zie Figuur 28).

Onderwijsprofessional	Frequentie Contact
Adjunct-directeur	Maandelijks tot tweewekelijks
Administratief medewerker	Maandelijks
Basisschoolleerkracht	Tweewekelijks tot wekelijks
(Con)rector	Wekelijks
Directeur	Tweewekelijks tot wekelijks
Intern begeleider	Wekelijks
Jaarcoördinator/ onder,- midden,- of bovenbouwcoördinator	Wekelijks
Leerplichtambtenaar	Halfjaarlijks
Lerarenondersteuner	Wekelijks
Logopedist	Halfjaarlijks
Mentor	Tweewekelijks tot wekelijks
Middelbare school docent	Tweewekelijks
Onderwijsassistent	Tweewekelijks tot wekelijks
Orthopedagoog / onderwijskundige	Maandelijks tot tweewekelijks
Remedial teacher	Maandelijks
Zorgcoördinator	Tweewekelijks tot wekelijks
Medewerkers wijkteam	Maandelijks

Figuur 28. Intensiteit van het contact met onderwijsprofessionals ingevuld door jeugdhulpprofessionals

Tenslotte kregen de deelnemers vragen over de mate van tevredenheid over de communicatie tussen onderwijsprofessionals en jeugdhulpprofessionals. Gemiddeld gezien zijn jeugdhulpprofessionals iets meer tevreden over de communicatie met onderwijsprofessionals ($M = 5.54$, $SD = 0.95$) dan onderwijsprofessionals over de communicatie met jeugdhulpprofessionals ($M = 4.71$, $SD = 1.44$). Dit verschil is echter niet zo groot en beide professionals zijn zeer tevreden over de communicatie. Toch gaf 42.1% van de onderwijsprofessionals aan tegen obstakels aan te lopen in de communicatie met jeugdhulpprofessionals.

Obstakels volgens onderwijsprofessionals²:

- Veel onbekendheid tussen professionals door de vele wisselingen;
- Jeugdhulpprofessionals zien niet de situatie in de klas en leggen de verantwoordelijkheid soms alleen bij de school neer;
- Scholen/leerkrachten worden niet altijd ingelicht als er hulpverleners actief zijn in een gezin;
- Weinig terugkoppeling vanuit hulpverlening naar school;
- Weinig actiebereidheid;
- Jeugdhulpprofessionals zijn soms onbereikbaar;
- Er wordt niet goed geluisterd naar elkaar.

Bij de jeugdhulpprofessionals gaf 12.5% aan wel eens tegen obstakels aan te lopen in de communicatie met onderwijsprofessionals.

Obstakel volgens jeugdzorg/-hulpprofessionals²:

- Moeilijke beschikbaarheid voor overleg.

6.3 Onderling contact tussen ouders en professionals

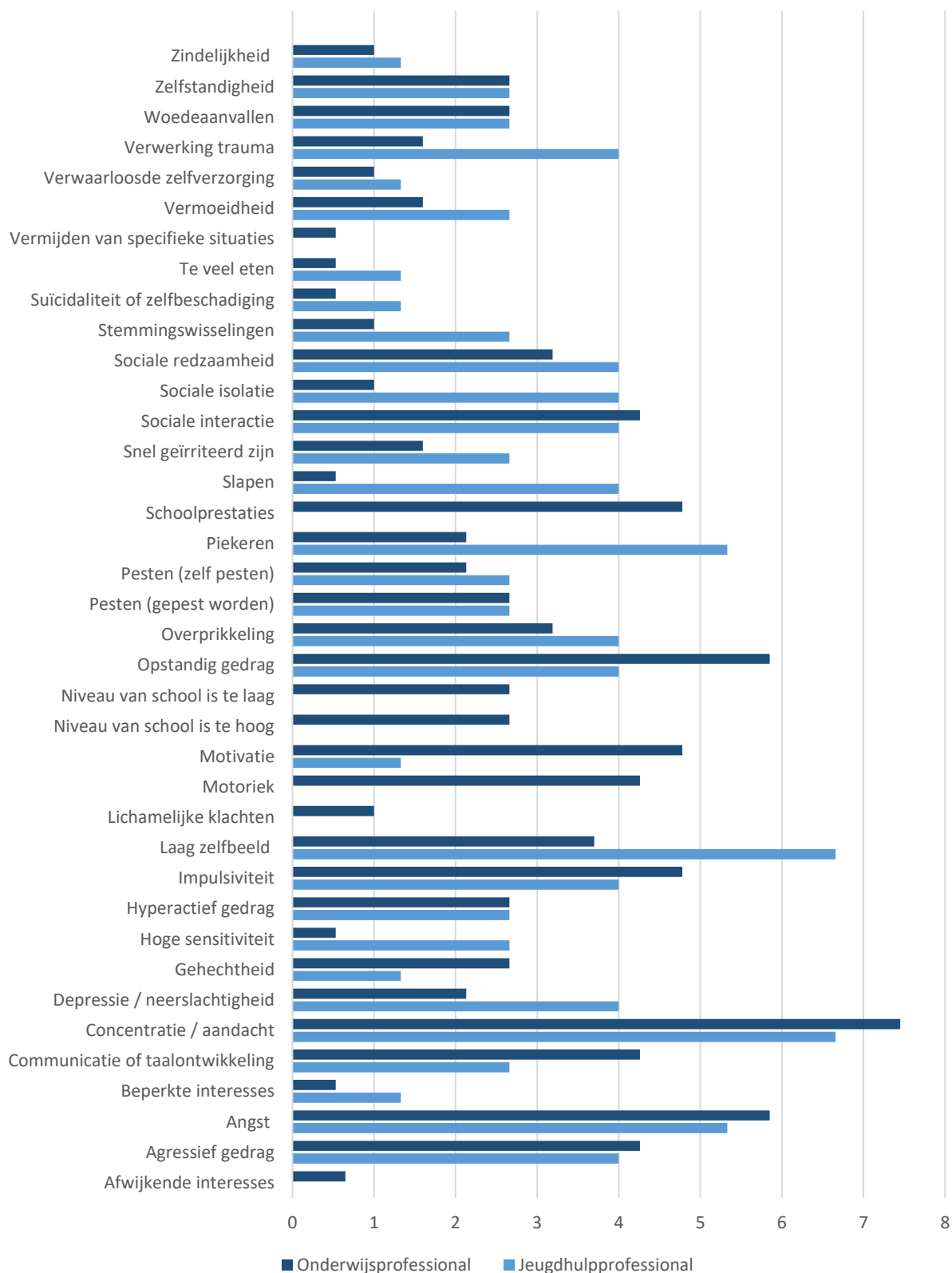
Deze paragraaf beschrijft de resultaten over het onderlinge contact tussen ouders en professionals. Van de jeugdhulpprofessionals gaf 70% aan dat ze in de afgelopen 2 jaar hebben samengewerkt met ouder(s) van leerlingen met SEN. Van de onderwijsprofessionals gaf 77.3% aan dat ze in de afgelopen 2 jaar hebben samengewerkt met ouders van leerlingen met SEN/leerlingen. Onderwijsprofessionals komen dus iets meer in aanraking met ouders van leerlingen met SEN dan jeugdhulpprofessionals.

De jeugdprofessionals die aangaven dat ze contact hadden met ouder(s) gaven aan dat dit grotendeels is met beide ouders (75% met beide ouders, 12.5% met alleen de moeder en 12.5% alleen met de vader). Bij onderwijsprofessionals is dit ook het geval (70.5% met beide ouders, 17.7% alleen met moeder en 11.8% wisselend vader en moeder). Jeugdhulpprofessionals

² Deze antwoorden zijn opgeschreven door participanten in de hiervoor open ruimte

gaven aan gemiddeld genomen tweewekelijks tot wekelijks contact te hebben met de ouders over de problemen van het kind. Professionals in het onderwijs gaven aan dat ze gemiddeld genomen tweewekelijks contact hebben met de ouders om over de problemen van het kind te praten, iets minder dus dan jeugdhulpprofessionals.

In de onderstaande grafiek kan gezien worden welke onderwerpen professionals bespreken met ouders van leerlingen met SEN. Zoals je kunt zien in de grafiek bespreken jeugdhulpprofessionals en onderwijsprofessionals verschillende onderwerpen met ouders. Zo praten jeugdhulpprofessionals vooral veel over zelfbeeld, concentratie en piekeren. Onderwijsprofessionals praten veel over opstandig gedrag, angst en schoolprestaties. Toch zijn er ook onderwerpen waar zowel jeugdhulpprofessionals als onderwijsprofessionals over praten met ouders, bijvoorbeeld concentratie/aandacht, impulsiviteit en overprikkeling. Dit geeft dus aan dat het belangrijk is dat jeugdhulpprofessionals en onderwijsprofessionals contact hebben met elkaar hebben. Ze bespreken dezelfde problematiek met ouders en kunnen informatie uitwisselen om de ondersteuning van leerlingen te bevorderen. Dit gebeurt bijvoorbeeld in een onderwijs-zorgarrangement (OZA). Bij een OZA brengen meerdere partijen de ondersteuningsbehoeften in kaart, zodat er een integraal beeld ontstaat van het functioneren en de behoeften van het kind in alle contexten.



Figuur 29. Onderwerpen die professionals bespreken met ouders van leerlingen met SEN (in percentages)

We hebben ook gevraagd hoe tevreden de professionals zijn over de communicatie met ouders. Onderwijsprofessionals zijn zeer tevreden over de communicatie met ouders ($M = 5.34, SD = 1.27$). Jeugdhulpprofessionals zijn iets minder tevreden over de communicatie met ouders, maar alsnog boven gemiddeld ($M = 4.91, SD = 1.15$).

Van de jeugdhulpprofessionals gaf 37.5% aan wel eens obstakels te ervaren in de communicatie met ouders:³

- Gebrek aan motivatie
- Lastig te benaderen
- Ouders die zich niet willen openstellen, waardoor communicatie moeizaam verloopt

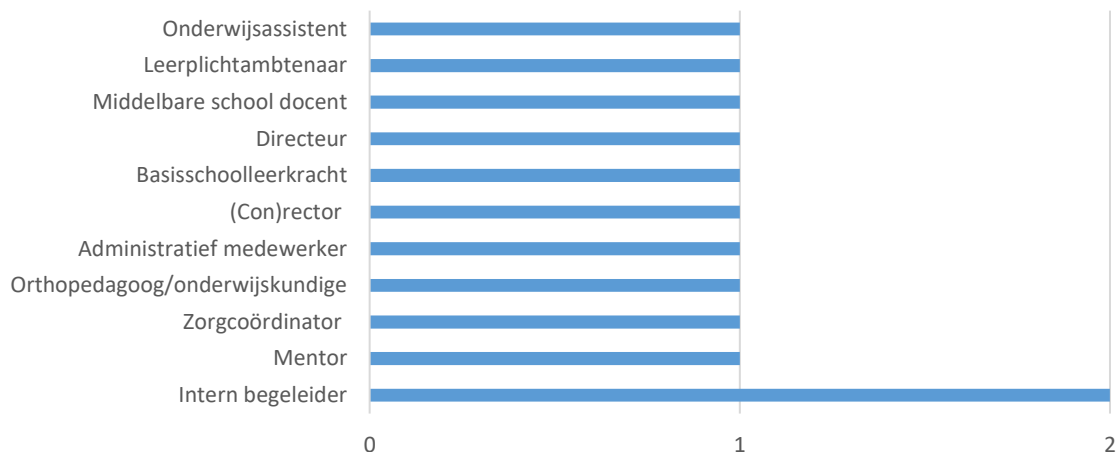
Van de onderwijsprofessionals gaf 57.9% aan wel eens obstakels te ervaren in de communicatie met ouders:³

- Ouders hebben geen flauw idee wat de verschillende boeken en methodes zijn
- Komen hun afspraken niet altijd na
- Ouders spreken niet altijd de Nederlandse taal (taalbarrière)
- Agressief gedrag
- Onbegrip en externe attributie
- Geen begrip voor klassenmanagement
- Argwanend
- Niet digitaal onderlegd
- Onbereikbaar

Nu we meer weten over hoe onderwijsprofessionals en jeugdhulpprofessionals het contact met ouders ervaren gaan we kijken hoe ouders het contact met professionals ervaren. De respons van ouders was beperkt, dus de resultaten moeten met voorzichtigheid bekeken worden. Allereerst wilden we weten welk percentage van de ouders in aanraking komt met onderwijsprofessionals. 60% van de ouders gaf aan contact te hebben met

³ Deze antwoorden zijn opgeschreven door participanten in de hiervoor open ruimte

onderwijsprofessionals. Ouders komen het meeste in aanraking met interne begeleiders (zie Figuur 30).



Figuur 30. Frequentie van het contact met onderwijsprofessionals ingevuld door ouders

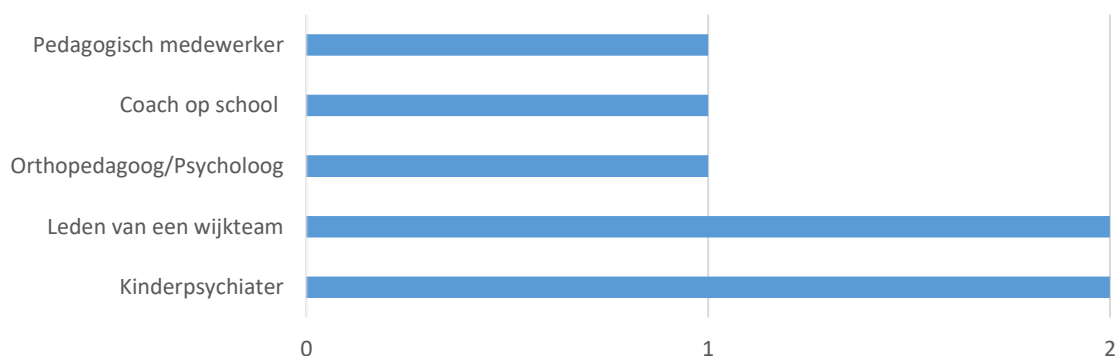
Vervolgens hebben de ouders ook aangegeven hoe intensief dit contact is. De ouders gaven aan dat ze het vaakst contact hebben met basisschoolleerkrachten (wekelijks tot dagelijks contact). Met de zorgcoördinator hebben ze het minste contact (een tot tweemaal per jaar). In de onderstaande tabel vind je de frequentie van het contact met alle onderwijsprofessionals.

	Onderwijsprofessional	Frequentie Contact
1	Administratief medewerker	Maandelijks
2	Basisschoolleerkracht	Wekelijks tot dagelijks
3	(Con)rector	Wekelijks
4	Directeur	Wekelijks
5	Intern begeleider	Tweewekelijks
6	Leerplichtambtenaar	Halfjaarlijks
7	Mentor	Wekelijks
8	Middelbare school docent	Maandelijks
9	Orthopedagoog/onderwijskundige	Halfjaarlijks tot maandelijks
10	Zorgcoördinator	Een tot tweemaal per jaar
11	Onderwijsassistent	Tweewekelijks

Figuur 31. Intensiteit van het contact met onderwijsprofessionals ingevuld door ouders

We wilde ook weten welk percentage van de ouders in aanraking komt met jeugdhulpprofessionals. 60% van de ouders gaf aan contact te hebben met jeugdhulpprofessionals. Ouders komen in aanraking met leden van een wijkteam,

orthopedagogen/psychogen, kinderpsychiaters, coaches op school en pedagogische medewerkers (zie Figuur 32).



Figuur 32. Frequentie van het contact met jeugdhulpprofessionals ingevuld door ouders

Vervolgens hebben de ouders ook aangegeven hoe intensief het contact is met de jeugdhulpprofessionals waarmee ze in aanraking komen. **De ouders gaven aan dat ze het vaakst contact hebben met leden van een wijkteam en coaches op school (wekelijks). Met de orthopedagoog/psycholoog hebben ze het minste contact (één tot tweemaal per jaar).** Zie de onderstaande tabel voor de frequentie van het contact met alle jeugdhulpprofessionals.

	Jeugdhulpprofessional	Frequentie Contact
1	Coach op school	Wekelijks
2	Orthopedagoog/psycholoog	Eén tot tweemaal
3	Leden van een wijkteam	Tweewekelijks
4	Kinderpsychiater	Halfjaarlijks
5	Pedagogisch medewerker	Tweewekelijks tot wekelijks

Figuur 33. Intensiteit van het contact met jeugdhulpprofessionals ingevuld door ouders

Ouders geven aan dat ze zeer tevreden zijn met de communicatie met onderwijsprofessionals ($M = 4.50$, $SD = 1.80$) en zeer tevreden zijn met de communicatie met jeugdhulpprofessionals ($M = 5.20$, $SD = 1.71$). Daarnaast werd ook gevonden dat 75% van de ouders obstakels ervaart in het contact met onderwijsprofessionals. Voorbeelden hiervan zijn: ⁴

- Teveel verschillende mensen aan tafel

⁴ Deze antwoorden zijn opgeschreven door participanten in de hiervoor open ruimte

- Procedure niet helder voor ouders
- Geen communicatie en inzicht in problematiek
- Geen opvolging van afspraken/acties

Ouders gaven aan geen obstakels te ondervinden in het contact met jeugdhulpprofessionals. Hier kunnen opnieuw geen harde conclusies over worden getrokken, omdat we niet veel participanten hadden. Toch is het wel opvallend dat ouders meer tevreden zijn met de communicatie met jeugdhulpprofessionals en hier ook geen obstakels in de communicatie mee ervaren.

Als laatste hebben we nog bekeken welke onderwerpen ouders met professionals bespreken over de problematiek van hun kind (Figuur 34). Zoals je kunt zien in de grafiek **bespreken ouders met jeugdhulpprofessionals en onderwijsprofessionals verschillende onderwerpen**. Zo praten ouders vooral over zelfbeeld en angst met jeugdhulpprofessionals. Toch zijn er vooral onderwerpen waar zowel jeugdhulpprofessionals als onderwijsprofessionals over praten met ouders, namelijk concentratie/aandacht, impulsiviteit en overprikkeling. Dit geeft dus weer aan dat het belangrijk is dat jeugdhulpprofessionals en onderwijsprofessionals contact hebben met elkaar hebben, aangezien ze dezelfde problematiek bespreken met ouders.



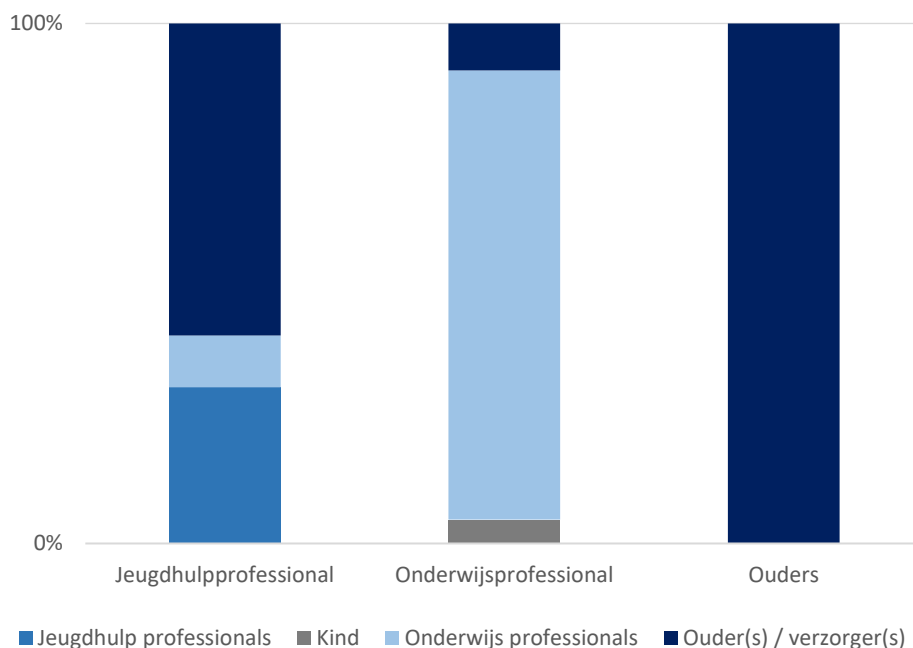
Figuur 34. Onderwerpen die ouders bespreken met professionals over de SEN van hun leerlingen

Nu duidelijk is welke onderwerpen ouders met professionals bespreken is het interessant te zien wie het initiatief neemt voor deze bespreking. Deelnemers werd gevraagd wie volgens hun eigen ervaring meestal de eerste afspraak maakt om de problematiek van een leerling te bespreken;

- **Jeugdhulpprofessionals** gaven aan dat de eerste afspraak meestal gemaakt wordt door ouders of door jeugdhulpprofessionals; onderwijsprofessionals soms en ouders nooit;

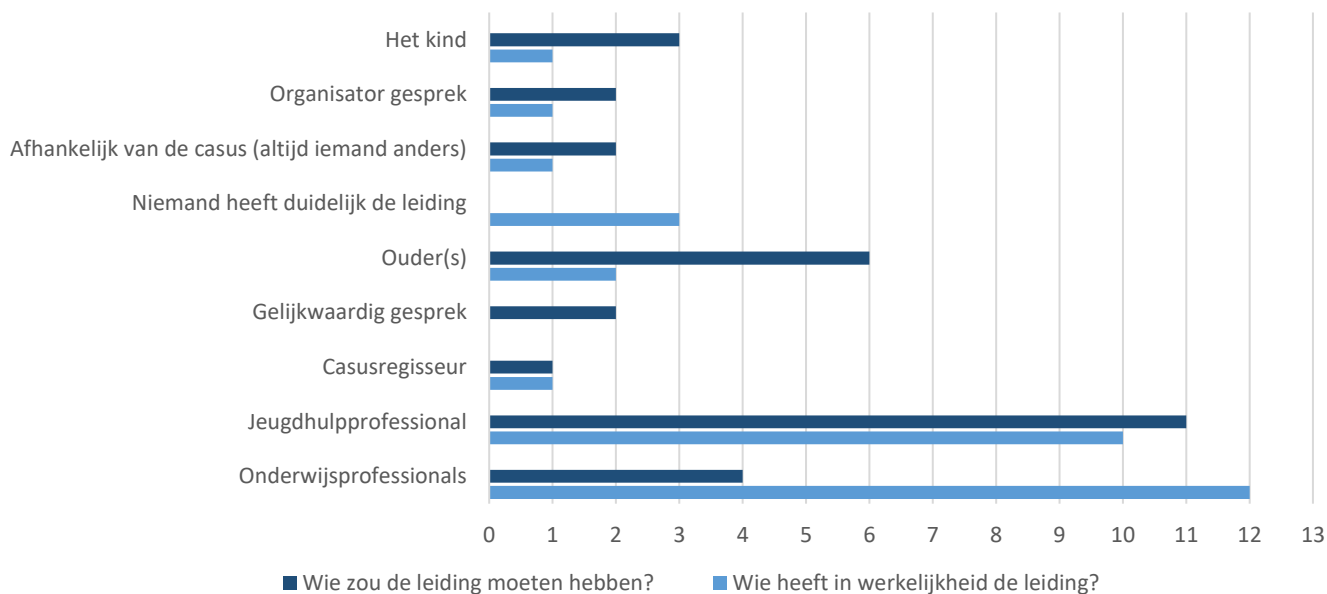
- **Onderwijsprofessionals** gaven aan dat vooral onderwijsprofessionals de eerste afspraak maken, jeugdhulp-professionals en ouders soms;
- **Ouders** gaven aan dat zij zelf de eerste afspraak maakten en dat dit niet gebeurt door professionals (Figuur 35).

Wie dus de eerste afspraak maakt, hangt af van wie je het vraagt.



Figuur 35. Wie maakt meestal de eerste afspraak rondom de problematiek van een kind (apart ingevuld door jeugdhulpprofessionals, onderwijsprofessionals en ouders)

Het maken van de eerste afspraak is een eerste, noodzakelijke stap richting waarbij de respondenten geen eenduidig antwoord gaven wie deze eerste stap meestal zet. Wanneer echter een professionals en ouders om de tafel zitten voor een gesprek is het ook interessant en belangrijk te weten wie de leiding heeft of neemt en wie men vindt dat de leiding zou moeten hebben. **Volgens professionals en ouders moeten vooral jeugdhulpprofessionals en ouders de leiding hebben** in een gezamenlijk gesprek. **Relatief weinig professionals en ouders geven aan dat onderwijsprofessionals de leiding zou moeten hebben.** De resultaten laten echter zien dat **onderwijsprofessionals in werkelijkheid juist wel vaak de leiding hebben.** (Figuur 36). Hier zit dus een discrepantie in die om vervolgonderzoek vraagt waarbij er vooral aandacht gegeven zou moeten worden aan onderliggende argumenten voor deze resultaten (m.n. op de vraag wie de leiding zou moeten hebben maar ook of het hebben van de leiding door onderwijsprofessionals, jeugdzorgprofessionals of de ouders effect heeft op de (kwaliteit van) communiceren.



Figuur 36. Frequentie van wie de leiding heeft in gesprekken met jeugdhulpprofessional, onderwijsprofessional, ouders en leerlingen en wie de leiding zou moeten hebben.

6.4 Gebruikte methodes en technieken door onderwijsprofessionals en jeugdhulpprofessionals

Onderwijsprofessionals en jeugdhulpprofessionals komen vaak in contact met leerlingen met SEN. Hiervoor kunnen ze gebruik maken van verschillende methodes en technieken. In deze paragraaf wordt er dieper gekeken naar welke technieken en methodes professionals gebruiken. (Daarnaast kunnen deze interventies ook vergeleken met de interventies die gevonden zijn in de literatuur in Hfd. 3 t/m 5).

Van de **jeugdhulpprofessionals gaf 55.6% aan dat ze altijd gebruik maken van specifieke technieken ter ondersteuning van leerlingen of leerlingssystemen, 33.3% gaf aan dit soms te doen en 11.1% gaf aan nooit gebruik te maken van specifieke technieken.** Voorbeelden van deze technieken zijn motiverende gesprekstechnieken, netwerktekeningen en de spiegeltechniek (zie Figuur 37). Daarbij gaf 71.4% van de jeugdhulpprofessionals aan dat, **na het uitbreken van het Corona virus, de gebruikte technieken aangepast moesten worden.** Jeugdhulpprofessionals gaven aan dat deze **aanpassing groot was ($M = 4.12$ op een schaal van 1 tot 7).**

Methode/Techniek	Frequentie
Aan de hand van afbeeldingen het gesprek aangaan	1
Dobbelspel	1
Sociale network strategieën	1
Netwerktekening	1
Motiverende gespreksvoering	3
Spiegeltechniek	1
Systeem gerichte aanpak	1
Methode Mindset	1
Plattengrond maken van directe leefomgeving kind	1
Oplossingsgericht werken	2
Uittekenen van de gesprekken	1
Linguagram	1
Zelfbeeld lijsten	1
Cognitieve methode	1
Werkbladen	1
Protocollaire behandelingen	1
Methodiek van invloed	1

Figuur 37: Het gebruik van methodes door jeugdhulpprofessionals

Van de onderwijsprofessionals gaf 50% aan dat ze specifieke methodes gebruiken, 30% gaf aan dat ze dit soms doen en 20% gaf aan dat ze nooit specifieke methodes gebruiken ter ondersteuning van hun leerlingen met SEN. Voorbeelden van specifieke technieken zijn Kanjertraining, coole kikker en Amigos (zie Figuur 38). Daarbij gaf 63.4% van de onderwijsprofessionals aan dat, na het uitbreken van het Corona virus, de gebruikte technieken aangepast moesten worden. Onderwijsprofessionals gaven aan dat deze aanpassing zeer groot was ($M = 5.29$ op een schaal van 1 tot 7).

Het is opvallend dat bij het gebruik van de interventies en technieken van de onderwijsprofessionals en jeugdhulpprofessionals niet één interventie staat die is gevonden in de literatuur in Hfd. 3t/m 5. Dit betekent niet dat er over deze interventies niet is gepubliceerd. Het onderstreept wel dat er vanuit de wetenschappelijke literatuur niet duidelijk is aangegeven dat en of deze door professionals gebruikte interventies en technieken geschikt zijn voor de ondersteuning van leerlingen met SEN.

Methode/Techniek	Frequentie
Omgaan met faalangst	1
Coaching	1
Taakspel	1
Kanjertraining	2
Gedragswaaier	1
Let op de kleintjes	1
Veilig leren lezen	1
Amigos	1
Coole kikker	1
Observatiemethodes	1
Kindgesprekken met behulp van diverse werkbladen	1
Spelvormen	1
Groeikrachttraining	1
VVE methodes	1
De vreedzame school	1
Expliciete directe instructie	1
SiDi PO	1
ZIEN!	1
Motiverende gespreksvoering	1

Figuur 38. Het gebruik van methodes door onderwijsprofessionals

6.5 Verantwoordelijkheden en vertrouwen in de ondersteuning van leerlingen met SEN

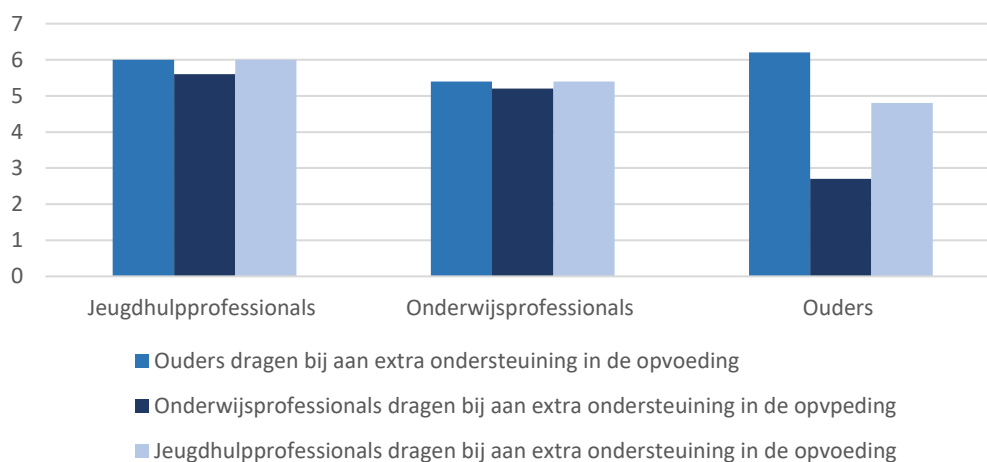
De volgende paragraaf beschrijft de resultaten over verantwoordelijkheden van ouders en jeugdzorg/-hulp en onderwijsprofessionals hebben in de ondersteuning van leerlingen en hoeveel vertrouwen men heeft in elkaar. Hfd. 5 rapporteerde al over de verwarring over verantwoordelijkheden als een belemmerende factor in de ondersteuning van leerlingen met SEN.

Eerst hebben we gevraagd in welke mate professionals en ouders bijdragen aan de ondersteuning van leerlingen met SEN. De resultaten lieten zien dat **jeugdhulpprofessionals** antwoordden dat vooral **onderwijsprofessionals zouden moeten bijdragen aan de extra ondersteuning van leerlingen in het onderwijs** ($M = 6.03$, $SD = 0.91$). Onderwijsprofessionals vonden dit ook ($M = 6.03$, $SD = 1.08$). Ouders gaven echter aan dat vooral **ouders moeten bijdragen aan de extra ondersteuning van leerlingen in het onderwijs** ($M = 4.73$, $SD = 1.90$). Dit betekent dus dat volgens professionals vooral onderwijs-professionals moeten bijdragen aan de extra ondersteuning die deze leerlingen nodig hebben in het onderwijs.



Figuur 39. Wie draagt bij aan de extra ondersteuning die leerlingen nodig hebben in het **onderwijs**

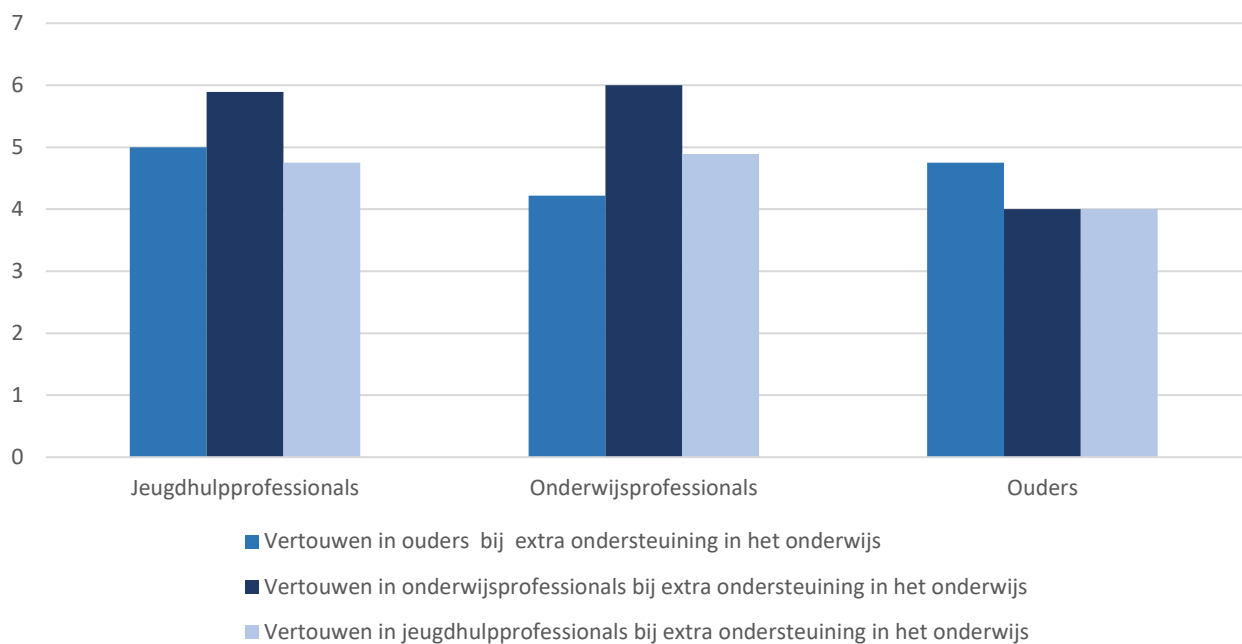
Daarna werden er vragen voorgelegd over de mate waarin professionals en ouders zouden moeten bijdragen aan de extra ondersteuning voor jeugdigen SEN in de opvoeding. De resultaten lieten zien dat **Jeugdhulpprofessionals** rapporteerden dat zowel **ouders** ($M = 5.96, SD = 1.16$) als **jeugdhulpprofessionals** ($M = 6.02, SD = 1.13$) zouden moeten bijdragen aan de extra ondersteuning van leerlingen in de opvoeding. **Onderwijsprofessionals** vonden ook dat **ouders** ($M = 5.44, SD = 1.37$) en **jeugdhulpprofessionals** ($M = 5.44, SD = 1.09$) het meest moeten bijdragen aan extra ondersteuning van leerlingen in de opvoeding. **Ouders daarentegen vonden echter dat vooral ouders moeten bijdragen** in de extra ondersteuning in de opvoeding ($M = 6.20, SD = 1.05$). In het kort, ouders moeten volgens alle drie de groepen respondenten extra ondersteuning bieden in de opvoeding van leerlingen met SEN, daarnaast vinden de professionals dat ook jeugdhulpprofessionals hier een bijdrage aan moeten leveren. (Figuur 40).



Figuur 40. Wie draagt bij aan de extra ondersteuning die leerlingen nodig hebben in de **opvoeding**

De volgende antwoorden gaan over de mate van vertrouwen die professionals en ouders hebben in het uitvoeren van deze taken door zichzelf, en door anderen **in het bieden van ondersteuning in het onderwijs** (Figuur 41);

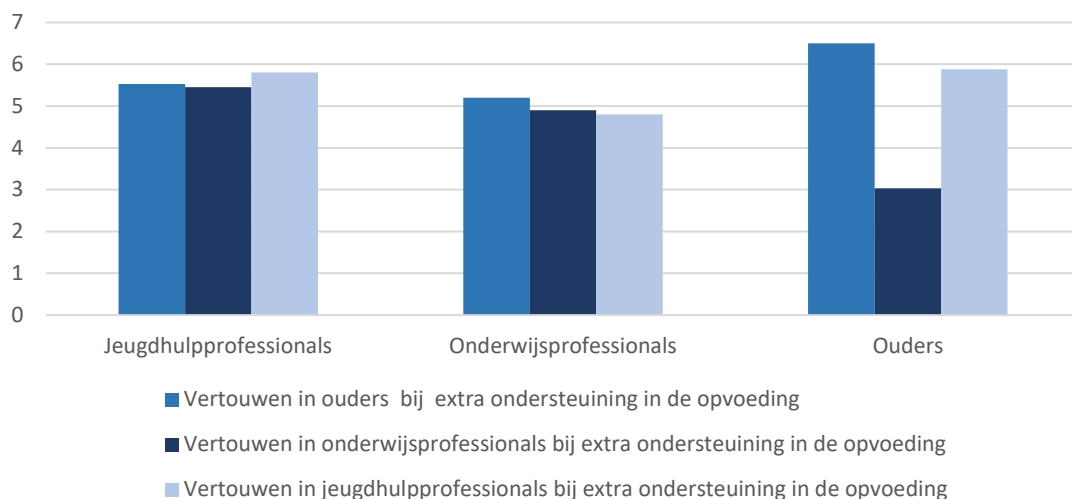
- Jeugdhulpprofessionals hebben vooral vertrouwen in onderwijsprofessionals ($M = 5.89, SD = 1.69$);
- Onderwijsprofessionals hebben vooral vertrouwen in onderwijsprofessionals ($M = 6.00, SD = 1.28$);
- Ouders hebben vooral vertrouwen in ouders ($M = 4.75, SD = 2.69$), maar ook in zowel onderwijsprofessionals ($M = 4.00, SD = 1.83$) en jeugdhulpprofessionals ($M = 4.00, SD = 2.94$).



Figuur 41. Frequentie van het vertrouwen in ouders en professionals in de extra ondersteuning die leerlingen nodig hebben **in het onderwijs**

De volgende resultaten gaan over de mate van vertrouwen van respondenten in elkaar voor wat betreft de extra ondersteuning **in de opvoeding** (Figuur 42):

- Jeugdhulpprofessionals hebben in zowel ouders ($M = 5.53, SD = 1.38$), als jeugdhulpprofessionals ($M = 5.46, SD = 1.36$) en onderwijsprofessionals ($M = 5.82, SD = 0.88$) vertrouwen;
- Onderwijsprofessionals hebben in zowel ouders ($M = 5.23, SD = 1.16$), als jeugdhulpprofessionals ($M = 4.97, SD = 1.70$) en onderwijsprofessionals ($M = 4.79, SD = 1.57$) vertrouwen;
- Ouders hebben het meeste vertrouwen in ouders ($M = 6.5, SD = 1.00$) en jeugdhulpprofessionals ($M = 5.90, SD = 1.44$). Ze hebben aanzienlijk minder vertrouwen in onderwijsprofessionals als het gaat om de extra ondersteuning in de opvoeding ($M = 3.03, SD = 1.46$).

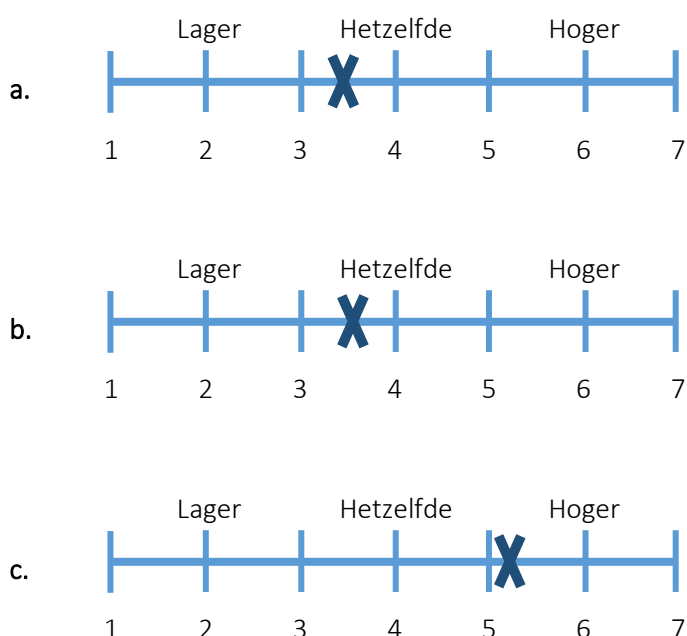


Figuur

42. Frequentie van het vertrouwen in ouders en professionals in de extra ondersteuning die leerlingen nodig hebben **in de opvoeding**

De laatste resultaten hebben betrekking op de inschatting van de ernst van de problemen van leerlingen met SEN door respondenten:

- leerlingen schatten de ernst van de problematiek meestal iets lager in dan ouders (zie Figuur 43a);
- ouders schatten de ernst van problemen meestal lager in dan professionals (zie Figuur 43b);
- professionals schatten de ernst van de problematiek meestal hoger in dan leerlingen (Figuur 43c);



Figuur 43. Verschil in inschatting van de ernst van de problematiek ingevuld door professionals en ouders

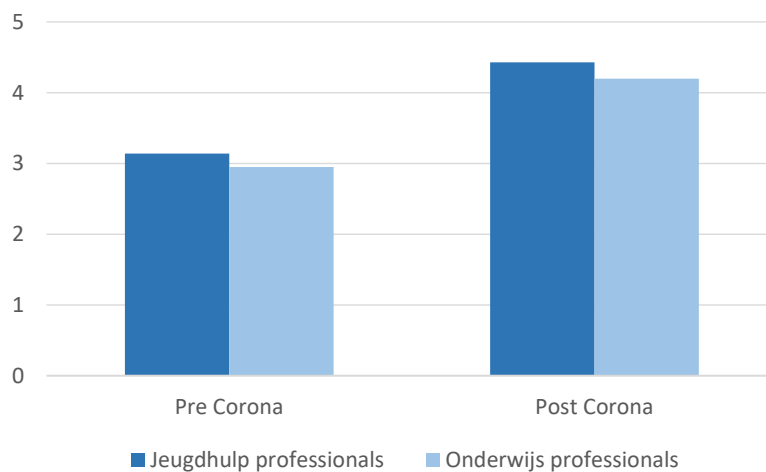
*a. Hoe leerlingen de ernst van problematiek inschatten vergeleken met ouders. b. Hoe ouders de ernst van problematiek inschatten vergeleken met professionals. c. Hoe professionals de ernst van problematiek inschatten vergeleken met leerlingen.

Concluderend, volgens professionals en ouders zijn het de professionals die de ernst van de problemen gemiddeld gezien relatief het hoogst inschatten en zijn het de leerlingen die de problemen altijd het laagste inschatten; ouders -volgens professionals en ouders- zitten er precies tussenin: lager dan professionals maar hoger dan leerlingen.

6.6 Hulpverlening in tijden van COVID19

Tijdens dit onderzoek in opdracht van de KWP Rotterdams Talent, brak het Coronavirus uit. Op de valreep van de start van vragenlijst is er nog een aantal vragen toegevoegd over de eventuele veranderingen in communicatie tussen betrokkenen als gevolg van Corona-maatregelen.

De resultaten lieten zien dat **onderwijsprofessionals en jeugdhulpprofessionals significant meer gebruik maakten van hulpverlening of lesgeven op afstand (zoals e-mail, chat, bellen, beeldbellen) ($M = 4.25, SD = 0.76$), dan voor het uitbreken van het Coronavirus ($M = 3, SD = 1.33$). Daarnaast gaven jeugdhulpprofessionals aan meer gebruik te maken van hulpverlening op afstand ($M = 4.43, SD = 0.53$) dan onderwijsprofessionals ($M = 4.2, SD = 0.83$), zowel voor als na het uitbreken van het Corona virus (zie Figuur 44).**



Figuur 44. Het gebruik van hulpverlening of lesgeven op afstand door professionals

Naast het feit dat **jeugdhulpprofessionals** aangaven meer gebruik te maken van hulpverlening op afstand, **voelen ze zich ook vaardiger in het uitvoeren van de hulpverlening op afstand ($M = 5.01, SD = 1.57$) dan onderwijsprofessionals ($M = 4.24, SD = 1.14$).**

Daarnaast gaven **zowel jeugdhulpprofessionals als onderwijsprofessionals** aan dat ze **hulpverlening op afstand, in vergelijking met *face-to-face* contact, als minder prettig ervaarden ($M = 2.92, SD = 1.28$).** Dit kon niet verklaard worden door slechte kwaliteit van het geluid tijdens het beeldbellen; professionals gaven aan dat de **kwaliteit van het geluid tijdens het beeldbellen**

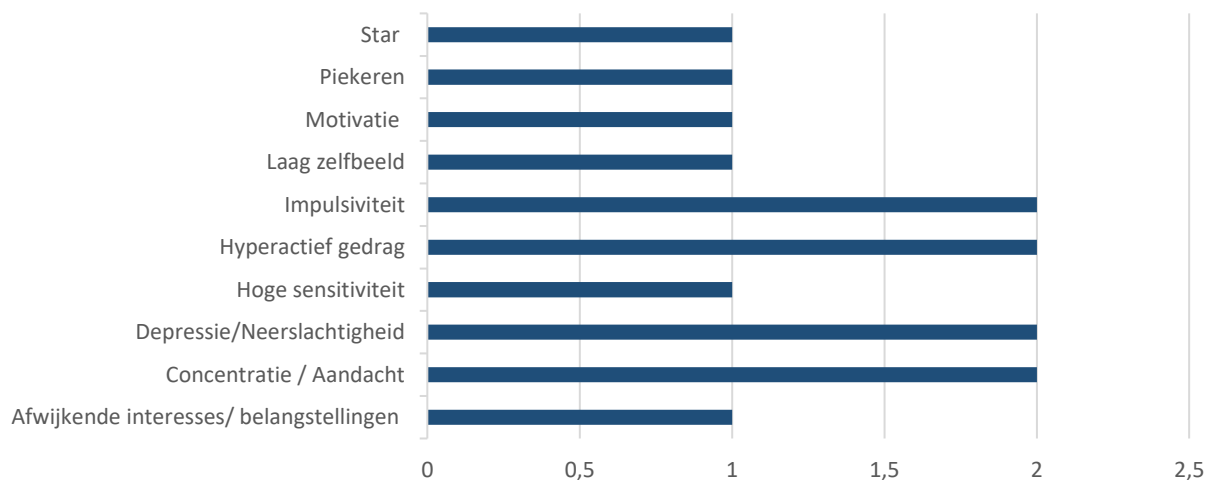
gemiddeld genomen goed was ($M = 4.86$, $SD = 1.43$). Dit verschilde niet tussen de jeugdhulpprofessionals en onderwijsprofessionals. De antwoorden van ouders en leerlingen op deze vragen was te onvolledig om hier zinvolle conclusies aan te kunnen verbinden.

6.7 Schoolverzuim

De laatste paragraaf gaat over de resultaten van ouders als respondenten op vragen over schooluitval van leerlingen met SEN. **Op vragen over schoolverzuim gaven alle ouders gaven aan dat hun leerlingen alle dagen naar school gaan. Wel gaf één ouder aan dat zijn/haar kind in de afgelopen drie maanden significant meer dagen en uren naar school was gegaan dan daarvoor.**

De resultaten op vragen over problematiek van leerlingen kunnen als volgt worden samengevat:

- **70% van de ouders gaf aan dat er sprake is van enige problematiek (Figuur 45) , waarbij impulsiviteit, hyperactief gedrag, depressie en concentratie/aandacht het meest genoemd werden (antwoorden in open ruimte);**
- **20% van de ouders gaf aan dat hun kind een officiële diagnose had, zoals ASS, ADHD of een depressie (Figuur 45);**



Figuur 45. Problematiek leerlingen ingevuld door ouders

Tot slot kregen ouders ook nog vragen over de toekomst van hun leerlingen. De antwoorden lieten zien dat **ouders veel vertrouwen hadden in een afname van de problematiek van hun leerlingen in de komende twee maanden ($M = 4.33$, $SD = 2.89$). Daarnaast was 50% van de ouders bang dat hun kind in de toekomst volledig thuis zou komen te zitten en dus niet meer naar school zou gaan. De andere 50% van de ouders gaf aan hier niet bang voor te zijn.**

6.8 Conclusie

In dit hoofdstuk werd onderzocht of en hoe vaak leerlingen, ouders, en professionals uit onderwijs en jeugdhulp contact hebben met elkaar en hoe deze partijen elkaar eigenlijk zien.

6.8.1 Kernpunten Hfd. 6

Allereerst kwam uit het onderzoek dat **ouders en professionals onderling contact hebben en dat ze zeer tevreden zijn met de communicatie**. Toch gaven onderwijsprofessionals, jeugdhulpprofessionals en ouders aan **obstakels** te ondervinden in het onderlinge contact, deze obstakels waren echter niet dezelfde voor alle partijen. Hier zou dus op geïntervenieerd moeten worden. In het onderlinge contact tussen professionals en ouders gaven zowel jeugdhulpprofessionals als onderwijsprofessionals aan dat ze met ouders overleggen over de problematiek van leerlingen met SEN. De onderwerpen die ze bespreken vertoonden een grote mate van overlap. Dit is een positief punt aangezien de ondersteuningsbehoeften van een leerling met SEN beter in kaart gebracht kunnen worden wanneer men het over dezelfde problematiek heeft met elkaar dan over verschillende problematieken.

De resultaten lieten ook zien dat er veel **onduidelijkheid bestaat in de verantwoordelijkheden van ouders en professionals, zowel voor het bieden van ondersteuning in het onderwijs als in de opvoeding**: jeugdhulpprofessionals en onderwijsprofessionals gaven aan dat onderwijsprofessionals het meest moeten bijdragen aan de extra ondersteuning in het onderwijs, maar ouders waren juist van mening dat juist ouders het meest zouden moeten bijdragen aan deze ondersteuning. Voor wat betreft de ondersteuning in de opvoeding gaven jeugdhulpprofessionals en onderwijsprofessionals aan dat zowel beide professionals als ouders hierin moeten bijdragen, hetgeen een goede samenwerking tussen professionals en ouders vereist. Ouders gaven echter aan dat vooral ouders en jeugdhulpprofessionals zouden moeten bijdragen aan de ondersteuning in de opvoeding.

De resultaten lieten ook zien dat **professionals en ouders wel veel vertrouwen in elkaar als het gaat om extra ondersteuning in het onderwijs en in de opvoeding**. Dit is dus wel al een belangrijke stap in de goede richting. De resultaten lieten echter zien dat er **onduidelijkheid over wie de eerste afspraak heeft gemaakt** voor het onderlinge contact en ook **wie de leiding zou moeten nemen in het gesprek: feit is wel dat het blijktbaar de onderwijsprofessionals zijn die de leiding nemen**. Professionals en ouders echter gaven aan dat vooral jeugdhulpprofessionals en ouders de leidingen *zouden moeten hebben* in een gezamenlijk gesprek. Verder onderzoek zou moeten inzoomen op de argumenten van professionals en ouders waarom men deze mening is toegedaan en of de kwaliteit van communicatie tussen partijen verandert wanneer of jeugdzorgprofessionals, of onderwijsprofessionals of ouders de leiding hebben in een gezamenlijk gesprek.

Als laatste schatten ouders en professionals de ernst van de problemen van leerlingen anders in. Professionals schatten de ernst van de problemen gemiddeld gezien altijd hoger in dan ouders en leerlingen. Leerlingen schatten de problemen altijd lager in dan ouders en professionals. Ouders schatten de problemen lager in dan professionals, maar hoger dan leerlingen. Deze onduidelijkheden zorgen voor verwarring en dus een slechtere samenwerking. Vervolg onderzoek kan hier meer inzicht in bieden en vervolgens kunnen er concretere afspraken en aanbevelingen gemaakt worden.

Als laatste blijkt dat bij het gebruik van de interventies en technieken van de onderwijsprofessionals en jeugdhulpprofessionals geen één interventie staat die is gevonden in de literatuur in Hfd. 3t/m5. Dit laat nogmaals zien dat er een discrepantie zit tussen de wetenschap en de praktijk. Dit gat moet gedicht worden door interventies gevonden in de wetenschappelijke literatuur te implementeren in de praktijk en deze vervolgens te testen zodat de interventies *evidence based* zijn. Daarnaast moeten interventies die bewezen zijn in de praktijk ook getest worden in de wetenschap. In de vragenlijst is er niet gevraagd naar technieken en methodes gericht op schooluitval of ondersteuning van leerlingen met SEN. Dit zou een deel van het verschil kunnen verklaren.

7.0 Conclusies en discussie

De resultaten van deze eindrapportage kunnen als volgt worden samengevat:

- Schoolverzuim komt voor onder leerlingen (met en zonder SEN) en dit wordt mogelijk versterkt door het huidige inclusieve onderwijssysteem; reguliere scholen worden gestimuleerd om leerlingen SEN te ondersteunen terwijl ze hier echter niet altijd voor zijn toegerust, zowel qua middelen als qua attitude, expertise, kennis, ervaring en vaardigheden van leerkrachten en betrokkenheid van ouders;
- Door schoolverzuim kunnen leerlingen hun talenten niet ontwikkelen, wat leidt tot negatieve uitkomsten in het verdere leven van leerlingen. Gelukkig zijn er verschillende interventies die gebruikt kunnen worden in het ondersteunen van leerlingen om zo het schoolverzuim te verminderen (bv. *YETS*, *M@LZ*, *Futsal Chabbab*, *CA*, *Early College High School Model*, *School2Care*, *The Link*, *The @school program* en *CBT*);
- De (semi) wetenschappelijke literatuur laat een onduidelijk beeld zien ten aanzien van gepaste vormen van ondersteuning en (*evidence-based*) interventies voor de doelpopulatie van de huidige verkenning;
- Onderwijsprofessionals en jeugdhulpprofessionals rapporteren weliswaar de inzet van diverse technieken, interventies en ondersteuningsmethoden maar deze komen niet overeen met interventies zoals die beschreven en onderzocht zijn in de (semi)wetenschappelijke literatuur;
- Interventies, technieken en ondersteuningsmethoden die al gebruikt worden in de praktijk onderzocht worden zouden wetenschappelijk onderzocht moeten worden op effectiviteit bij de doelpopulatie van het huidige verkenningsonderzoek;
- Bij het voorgestelde wetenschappelijk effectiviteitsonderzoek moet er ook rekening gehouden worden (lees: metingen worden gedaan) aangaande de in deze studie gevonden succesfactoren en belemmeringen;
- Jeugdhulpprofessionals, onderwijsprofessionals, ouders en leerlingen moeten de start en continuering van hun samenwerking beter (bv. de werkwijze van een onderwijs-zorgarrangement volgend). Deze samenwerking is echter op dit moment nog niet optimaal, hetgeen werd bevestigd door de resultaten van het online onderzoek (zoals beschreven in Hfd. 6) dat in Rotterdam werd uitgezet; professionals en ouders gaven aan weliswaar regelmatig contact te hebben, maar gaven ook aan obstakels te ervaren in de communicatie. Daarnaast rapporteerde men veel verwarring over wie verantwoordelijk zou moeten zijn voor taken, wie het onderlinge contact geïnitieerd zou hebben en wie de leiding moet nemen tijdens het gezamenlijke contact. De laatste resultaten vragen dringend om verder praktijkonderzoek en suggereren dat wederzijdse nieuwsgierigheid van

jeugdhulp en onderwijs en ouders dus nodig is om toekomstige samenwerking, en de communicatie tussen partijen te verbeteren, hetgeen de toekomst van leerlingen met SEN ten goede zal komen.

De resultaten uit de specifieke hoofdstukken over de (semi-wetenschappelijke) literatuur zoals beschreven in deze eindrapportage kunnen als volgt worden samengevat:

- Uit onderzoek in Europese landen blijkt dat de prevalentie van gedragsproblemen kan worden geschat op ongeveer 5% bij leerlingen en jongeren tot 21 jaar. Daarnaast blijkt dat 15-25% van de leerlingen moeite heeft met sociale participatie in de klas (Hfd. 5);
- Angsten (incl. faalangst) spelen een grote rol bij schooluitval, ze hebben een direct, negatieve invloed op het op school aanwezig willen en kunnen zijn en op schoolse prestaties (Hfd. 4);
- Er is een duidelijk verband tussen leerlingen met Autisme Spectrum Stoornissen (ASS) en schooluitval, gerelateerd aan ondersteuningsbehoeften, pestgedrag en schoolklimaat (Hfd. 4);
- Leerkrachten gaven aan dat voor leerlingen met dyslexie, faalangst, dyscalculie, sociaalemotionele problemen en met *Attention Deficit/Hyperactivity Disorder* (ADHD) weinig aanpassingen gedaan hoeven te worden. Echter voor leerlingen met lichamelijke beperkingen en verschillende vormen van ASS is er vaak wel extra steun nodig, met name op het gebied van bijscholing (Hfd. 4);
- Leerkrachten zien de toekomst van inclusief onderwijs pessimistisch in. Ook ouders van leerlingen met SEN zien af of inclusief onderwijs de beste omgeving is voor hun kind (Hfd. 5);
- Tot op heden is er onvoldoende duidelijkheid in de prevalentie en typen onderwijsbehoeften in Nederland. Dit leidt tot een onvolledig beeld van de doelpopulatie, i.e. aantal leerlingen met SEN in Nederland in het onderwijs (Hfd. 5);
- Schooluitval leidt tot negatieve ontwikkelingsuitkomsten in het verdere leven van de leerlingen, zoals een lagere kans op het vinden van werk en een verhoogde kans op sociale exclusie (Hfd. 3);
- Schooluitval is gerelateerd aan criminaliteit, drugsmisbruik, tienerzwangerschappen, een verminderde gezondheid en een grotere kans op het terugvallen op een uitkering (Hfd. 3);
- Onderzoeken naar schooluitval schetsen een zeer complex beeld van risicofactoren. De risicofactoren treden vrijwel nooit alleen op en er zijn nauwelijks specifieke relaties van risicofactoren voor schooluitval te herleiden (Hfd. 3);
- Leerlingen met een migratieachtergrond hebben meer baat bij interventies dan leerlingen zonder migratieachtergrond. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat deze jongeren het meeste baat hebben bij de interventie door het gebrek aan steun van thuis en de mogelijke taalachterstand (Hfd. 3);

Curiosity Saves the Cat

- Door (faal)angst en opstandig gedrag in de vroegsignalering van schoolverzuim mee te nemen lopen kwetsbare studenten met SEN minder risico om langdurig te verzuimen (Hfd. 4);
- Interventies waarbij elke dag 1:1 contact is met de schoolverzuimende leerling geven significant verbetering in de vermindering van schoolverzuim. Tijdens deze contacten moeten denk- of gedragspatronen benoemd en besproken worden waardoor de schoolverzuimende leerling zich hier meer bewust van wordt (Hfd. 4);
- De interventies die gevonden zijn in de literatuur in de eerste drie studies van dit rapport komen niet overeen. Dit komt waarschijnlijk omdat er andere termen en gehanteerde concepten zijn gebruikt. Echter laat dit wel zien dat het vinden van interventies binnen de wetenschappelijke literatuur verschillende en mogelijk onvolledige resultaten laat zien (Hfd. 3,4,5);
- Er is weinig wetenschappelijk onderzoek naar de effectiviteit van interventies waardoor er geen conclusies over de werkzaamheid en effectiviteit getrokken kunnen worden (Hfd. 3);
- De Effectiviteitsladder biedt een methodisch kader voor toekomstig effectonderzoek naar interventies (Hfd. 3);
- Er is een duidelijke kloof tussen het bestaande interventieaanbod, dat vooral is gericht op het voormalige reguliere onderwijs, en het huidige inclusief onderwijssysteem. De interventies zijn ontwikkeld voor het reguliere onderwijs, maar lijken zich niet tot nauwelijks te richten op het huidige inclusief onderwijs (Hfd. 3);
- Het huidige interventieaanbod laat zien dat de meeste interventies gericht zijn op één factor, bijvoorbeeld de leerling en niet op meerdere factoren tegelijk zoals het gezin, de school en de leerling (Hfd. 3);
- Er worden veel verschillende concepten bestudeerd in de onderzoeken (o.a. schoolaanwezigheid, schoolverzuim, angst, houding en academische prestaties). Hierdoor kunnen resultaten niet gemakkelijk vergeleken worden met elkaar (Hfd. 4);
- Er is veel onduidelijkheid over de definiëring van de term SEN. Het is een multidimensionaal concept wat van verschillende kanten belicht kan worden en waar enige nuance in gebracht moet worden (Hfd. 4);
- Ondanks dat verschillende onderzoeken wel gebruik maken van verschillende meetmomenten ontbreekt longitudinaal onderzoek. Daarnaast zijn er weinig meta-analyses en replicatiestudies (Hfd. 3 en 4).
- Uit zowel de wetenschappelijke als semiwetenschappelijke literatuur blijkt dat voor effectieve implementatie van ondersteuning van leerlingen met SEN voldoende middelen (zoals salaris en beschikbare uren) en kennis nodig zijn (Hfd. 4);

- Wat betreft de belemmerende factoren komt in zowel de wetenschappelijke als semiwetenschappelijke literatuur naar voren dat leerkrachten onvoldoende ondersteuning krijgen. Binnen één klas lopen de SEN van leerlingen sterk uiteen. Het curriculum sluit volgens leerkrachten op dit moment onvoldoende aan bij de onderwijsbehoeften van leerlingen en hierin zijn aanpassingen nodig, zoals verandering van instructies van de leerkracht (Hfd. 5);
- De faciliterende factoren in de wetenschappelijke literatuur hebben met name betrekking op de ondersteuning van de leerkracht en de ouders en in mindere mate de individuele ondersteuning van de leerling (Hfd. 5);
- De faciliterende factoren in de semiwetenschappelijke literatuur benoemde met name het beleidsmatige aspect van de implementatie van ondersteuning van leerlingen met SEN en minder de individuele ondersteuning van de leerling (Hfd. 5);
- De resultaten in de drie literatuurstudies zijn beperkt generaliseerbaar naar de gehele doelpopulatie leerlingen. De effectiviteit van een interventie bij schoolverzuimende leerlingen met angststoornissen kunnen bijvoorbeeld niet automatisch gegeneraliseerd worden naar schoolverzuimende leerlingen met ASS (Hfd. 4);

De resultaten uit het beschreven online vragenlijstonderzoek in deze eindrapportage (Hfd. 6) kunnen als volgt worden samengevat;

-
- Gemiddeld komen onderwijsprofessionals en jeugdhulpprofessionals wekelijks tot tweewekelijks met elkaar in contact. Echter geven jeugdhulpprofessionals aan veel intensiever contact te hebben met onderwijsprofessionals dan dat onderwijsprofessionals aangeven contact te hebben met jeugdhulpprofessionals;
 - 60% van de ouders gaf aan regelmatig contact te hebben met onderwijsprofessionals en jeugdhulpprofessionals;
 - Gemiddeld gezien zijn jeugdhulpprofessionals iets meer tevreden over de communicatie met onderwijsprofessionals dan onderwijsprofessionals met de communicatie met jeugdhulpprofessionals. Echter waren ze beide zeer tevreden over de communicatie;
 - Onderwijsprofessionals zijn zeer tevreden over de communicatie met ouders. Jeugdhulpprofessionals zijn iets minder tevreden over de communicatie met ouders, maar alsnog boven gemiddeld;
 - Ouders zijn zeer tevreden over de communicatie met jeugdhulpprofessionals en onderwijsprofessionals;
 - Iets minder dan helft van de onderwijsprofessionals lopen tegen obstakels aan in de communicatie met jeugdhulpprofessionals. Bij jeugdhulpprofessionals was dat maar 12,5%;

Curiosity Saves the Cat

- Van de jeugdhulpprofessionals gaf 37,5% aan wel eens obstakels te ervaren in de communicatie met ouders. Van de onderwijsprofessionals gaf 57,9% aan wel eens obstakels te ervaren in de communicatie met ouders;
- 75% van de ouders ervaart obstakels in het contact met onderwijsprofessionals. Ouders gaven aan geen obstakels te ondervinden in het contact met jeugdhulpprofessionals;
- Jeugdhulpprofessionals en onderwijsprofessionals bespreken dezelfde onderwerpen met ouders van complexe leerlingen. Dit geeft dus aan dat het belangrijk is dat jeugdhulpprofessionals en onderwijsprofessionals contact hebben met elkaar;
- Professionals en ouders geven aan vooral zelf altijd de eerste afspraak te maken voor het gezamenlijke contact;
- Weinig professionals en ouders geven aan dat onderwijsprofessionals de leiding zouden moeten hebben in een gezamenlijk gesprek, maar geven wel aan dat onderwijsprofessionals in werkelijkheid wel vaak de leiding hebben. Vooral jeugdhulpprofessionals en ouders moeten de leiding hebben in een gezamenlijk gesprek;
- Van de jeugdhulpprofessionals gaf 55,6% aan dat ze altijd gebruik maken van specifieke technieken ter ondersteuning van cliënten, 33,3% gaf aan dit soms te doen en 11,1% gaf aan nooit gebruik te maken van specifieke technieken;
- Van de onderwijsprofessionals gaf 50% aan dat ze specifieke methodes gebruiken, 30% gaf aan dat ze dit soms doen en 20% gaf aan dat ze nooit specifieke technieken gebruiken ter ondersteuning van hun leerlingen;
- Jeugdhulpprofessionals en onderwijsprofessionals gaven aan dat ze andere methodes en technieken gebruikten dan de methodes en technieken die gevonden zijn in de wetenschappelijke literatuur;
- Jeugdhulpprofessionals gaven aan dat vooral onderwijsprofessionals bij moeten dragen aan de extra ondersteuning van leerlingen in het onderwijs. Onderwijsprofessionals vonden dit ook. Ouders gaven echter aan dat vooral ouders moeten bijdragen aan de extra ondersteuning van leerlingen in het onderwijs;
- Jeugdhulpprofessionals vinden vooral dat zowel ouders als jeugdhulpprofessionals moeten bijdragen aan de extra ondersteuning van leerlingen in de opvoeding. Onderwijsprofessionals vonden ook dat ouders en jeugdhulpprofessionals het meest moeten bijdragen aan extra ondersteuning van leerlingen in de opvoeding. Ouders vonden echter dat vooral ouders moeten bijdragen aan de extra ondersteuning in de opvoeding;
- Jeugdhulpprofessionals hebben vooral vertrouwen in onderwijsprofessionals in de extra ondersteuning in het onderwijs. Ook onderwijsprofessionals hebben vooral vertrouwen in

onderwijsprofessionals. Ouders hebben evenveel vertrouwen in ouders, onderwijsprofessionals en jeugdhulpprofessionals;

- Jeugdhulpprofessionals hebben in zowel ouders, als jeugdhulpprofessionals en onderwijsprofessionals vertrouwen als het gaat om extra ondersteuning in de opvoeding. Onderwijsprofessionals gaven ook aan dat ze in zowel ouders, als jeugdhulpprofessionals en onderwijsprofessionals vertrouwen hebben. Ouders hebben het meeste vertrouwen in ouders en jeugdhulpprofessionals. Ze hebben echter aanzienlijk minder vertrouwen in onderwijsprofessionals als het gaat om de extra ondersteuning in de opvoeding;
- Volgens professionals en ouders schatten professionals de ernst van de problemen gemiddeld gezien altijd hoger in dan ouders en jongeren. Volgens professionals en ouders schatten jongeren de problemen altijd lager in dan ouders en professionals. Volgens professionals en ouders schatten ouders de problemen lager in dan professionals, maar hoger in dan leerlingen;
- Na het uitbreken van het Corona virus maakte onderwijsprofessionals en jeugdhulpprofessionals significant meer gebruik van hulpverlening of lesgeven op afstand (e-mail, chat, bellen, beeldbellen) dan voor het uitbreken van het Coronavirus;
- 70% van de ouders gaf aan dat er sprake is van enige problematiek bij hun leerlingen;
- 20% van de ouders gaf aan dat hun kind een officiële diagnose had, zoals ASS, ADHD en een depressie;
- Op de vraag of ouders bang waren dat hun kind in de toekomst volledig thuis komt te zitten en niet meer naar school gaat gaf 50% aan hier bang voor te zijn.

Bovenstaande resultaten leiden tot de volgende, voorzichtige maar onderbouwde- conclusies voor de jeugdhulp- en onderwijspraktijk;

- ✓ **Schoolverzuim** komt voor onder **leerlingen** (met/zonder SEN) en dit wordt mogelijk versterkt door het huidige inclusieve **onderwijssysteem**;
- ✓ Reguliere scholen worden in het kader van **inclusiviteit** gestimuleerd om **leerlingen** met **speciale behoeften** te **ondersteunen**. Echter, zij zijn hier echter niet altijd voor toegerust, noch qua middelen noch qua expertise. Dit komt mogelijk doordat de structuur van het schoolsysteem nog gebaseerd is op **exclusiviteit**;
- ✓ Door **schoolverzuim** kunnen leerlingen hun **talenten niet ontwikkelen**, wat leidt tot **negatieve uitkomsten** in het verdere leven van leerlingen;
- ✓ Er bestaan verschillende **interventies** die gebruikt kunnen worden in het **ondersteunen** van **leerlingen** om zo het **schoolverzuim** te **verminderen** (bv. *YETS, M@LZ, Futsal Chabbab, CA,*

Early College High School Model, School2Care, The Link, The @school program en cognitieve gedragstherapie);

- ✓ De literatuur laat een -onverwacht- **onduidelijk beeld** zien over onderzochte geschikte **interventies**. Drie verschillende literatuurstudies leverden **verschillende interventies** op. Dit kan deels verklaard worden door **verschillende termen** en **verschillende** gehanteerde **concepten** (e.g. schooluitval, schoolverzuim, schoolabsentie);
- ✓ Daarnaast kan -voorzichtig- geconcludeerd worden dat onderwijs- en jeugdhulpprofessionals zelden de **interventies** zoals **beschreven** in de **literatuur** in de **praktijk gebruiken**. Dit laat een duidelijke **discrepantie** zien tussen de wetenschappelijke **literatuur** en de **praktijk**;
- ✓ Volgens de literatuur heeft een **interventie** de grootste kans van **slagen** als die gericht is op zowel het **kind**, het **gezin**, de **school** en de **wijdere omgeving**. Jeugdhulpprofessionals, onderwijsprofessionals, ouders en leerlingen moeten dus **intensief** en **effectief** gaan **samenwerken** (bv. de beoogde werkwijze van een [Onderwijs-Zorg Arrangement volgend](#));
- ✓ In Rotterdam hebben **professionals** en **ouders** weliswaar **regelmatig contact** over leerlingen, maar respondenten geven wel aan dat er
 - **obstakels** zijn in de **communicatie**;
 - **verwarring** is over wie **verantwoordelijk** is voor welke taken;
 - **verwarring** is over wie het onderlinge **contact** initieert;
 - **geen consensus** is over wie de **leiding** zou moet nemen tijdens het **gezamenlijke contact**;
- ✓ Om meer **inzicht** te krijgen in het **onderlinge contact** tussen professionals en ouders en om aanbevelingen te kunnen doen moet dit contact verder **onderzocht** worden. Wederzijdse nieuwsgierigheid, samenwerking en facilitering van jeugdhulp en onderwijs is dus nodig om de **toekomst** van **leerlingen** met en zonder complexe(re) ondersteuningsbehoeften te **verbeteren**, zodat iedere leerling zijn talenten kan ontwikkelen.

8.0 Algemene aanbevelingen voor de Rotterdamse praktijk en voor de Wetenschaps- en Kennisagenda

Voorgaande bevindingen en conclusies leiden tot een zevental, brede aanbevelingen. Ten eerste is het van belang om in te zien dat schoolverzuim een groot en groeiend probleem is waar niet alleen meer aandacht aan onderzoek zou moeten worden besteed (zoals onderzoek naar de samenwerking tussen ouders, professionals en jeugdigen) maar ook meer duidelijk nodig is in de definiëringen van gebruikte concepten (zoals SEN, maar ook schoolverzuim) en afbakening van de doelgroep en subgroepen hierbinnen. Mogelijk hierdoor is er nog veel onduidelijk over de prevalentie en typen onderwijsbehoeften in Nederland.

Ten tweede is er ook behoefte aan meer wetenschappelijk onderzoek naar de ongetwijfeld diverse ontwikkelingspaden van leerlingen met SEN, waarbij met name onderzoeksdesigns worden gebruikt waarbij er inzicht worden verkregen over de meer oorzakelijke factoren van schoolverzuim en -uitval. Dit maakt een gerichte maar ook meer effectieve inzet van technieken, ondersteuningsmethoden en interventies tegen schoolverzuim/-uitval mogelijk. En dit is belangrijk omdat schooluitval negatieve ontwikkelingsuitkomsten in het verdere leven van deze leerlingen voorspelt, zoals een lagere kans op het vinden van werk en een verhoogde kans op sociale exclusie. Daarnaast is schooluitval gerelateerd aan criminaliteit, drugsmisbruik, tienerzwangerschappen, een verminderde gezondheid en een grotere kans op het terugvallen op een uitkering.

Ten derde is het hoog tijd dat er meer duurzame onderzoekssamenwerkingen komen tussen scholen, jeugdzorg/-hulp en ouders (en leerlingen daar waar het kan); zo zouden onderwijsprofessionals bijv. hun methoden van ondersteuning, inclusief de resultaten van deze inzet, geanonimiseerd ter beschikking kunnen stellen aan wetenschappers, of hun methoden i.s.m. wetenschappers kunnen beschrijven kunnen aanmelden bij bijvoorbeeld het NJI; dit maakt het mogelijk dat er vervolgens gedegen effectonderzoek plaatsvindt in de praktijk waardoor methoden, ondersteuningstechnieken en interventies, die zich volgens onderwijsprofessionals in de praktijk al hebben bewezen, ook een plaats krijgen op de effect- en diversiteitsladders. Het voordeel voor wetenschappers hierbij is dat er een beter beeld ontstaat wat er in de professionele praktijk gebruikt wordt en ook hoe professionals deze ondersteuningsprogramma's worden geïmplementeerd (i.e. in hoeverre het voorgeschreven protocol wordt gevolgd of in welke mate enkel onderdelen van interventies worden gebruikt, welke succesfactoren en barrières er worden ervaren).

Een vierde aanbeveling heeft betrekking op de manier van onderzoek doen. De gevonden onderzoeken naar de interventies konden vaak beperkt uitspraken doen over niet alleen de oorzakelijkheid van eventuele verbeteringen maar ook over de effectiviteit van een interventie op de

lange termijn (i.e. het duurzaam terugdringen van schoolverzuim). Hiervoor is longitudinaal onderzoek gedaan worden waarbij diverse leerling-, ouder-, en leerkrachtkenmerken in kaart moeten worden gebracht. Longitudinaal onderzoek is echter duur in de breedste zin van het woord en staat vooral bij wetenschappers hoog op de agenda. Een alternatief hierbij zijn het uitvoeren van meer N=1 onderzoeken met een experimenteel design, waarbij de gegevens van leerlingvolgsystemen -die vaak al ingezet worden in het onderwijs- geanonimiseerd geanalyseerd zouden kunnen worden. Op deze manier kan ook de oorzakelijkheid binnen een leerling beter beschreven worden en worden meta-analyses van N=1 studies ook mogelijk gemaakt. Ook meer replicatiestudies zouden conclusies over effectiviteit sterker kunnen maken, aangevuld met effectstudies bij afgebakende subpopulaties (bijvoorbeeld leerlingen met een verstandelijke beperking of autisme of hoogbegaafdheid). Het gebruik maken van dezelfde meetinstrumenten zou het vergelijk van verschillende studies ook vereenvoudigen. Dit laatste vraagt uiteraard om het bereiken van een consensus tussen wetenschappelijke validiteits- en betrouwbaarheidseisen en de praktische uitvoerbaarheid in de praktijk.

Een vijfde aanbeveling vloeit voort uit de conclusie dat een interventie die gericht is op zowel het individu, het gezin, de school en de bredere omgeving van het individu met schooluitval een grotere kans van slagen heeft dan interventies die zich op bijvoorbeeld enkel het individu of het gezin richten. Met name in de ondersteuning van leerlingen met SEN moet aandacht worden besteed aan de betrokkenen rondom de leerling, zoals leerkrachten, jeugdhulp en ouders. Alle betrokkenen samen kunnen de ondersteuning van leerlingen met SEN versterken en optimaliseren waardoor prestaties, ontwikkeling welzijn van deze leerlingen verbeterd kunnen worden. Daarnaast is het heel belangrijk dat de betrokkenen, te weten de leerkrachten, onderwijsprofessionals, ouders en de leerlingen met SEN een dusdanig contact hebben dat het duidelijk is wie wat waar doet, en wie het initiatief en de leiding neemt. Een mogelijkheid is dat het onderwijs-zorgarrangementen, waarbij deze samenwerking tot stand komt. Het onderzoek laat zien dat professionals en ouders veel vertrouwen in elkaar hebben als het gaat om extra ondersteuning in het onderwijs en in de opvoeding. Dit is dus wel al een belangrijke stap in de goede richting en een goed uitgangspunt voor verdere samenwerking.

Een zesde aanbeveling heeft betrekking op het online onderzoek dat is uitgezet in de Rotterdamse praktijk. Het literatuuronderzoek toonde aan dat samenwerking tussen ouders, jeugdhulpprofessionals en onderwijsprofessionals belangrijk is om leerlingen succesvol te ondersteunen. Rotterdamse ouders en professionals waren gemiddeld gezien tevreden met het onderlinge contact en hadden ook regelmatig contact met elkaar maar rapporteerden ook obstakels in dat contact. Deze obstakels moeten serieus genomen worden en moeten waar mogelijk ook

worden opgelost, zoals de beschikbaarheid voor overleg. Het weghalen van obstakels in samenwerking en het verschaffen van meer duidelijkheid in verantwoordelijkheden alsmede het verhogen van het vertrouwen in elkaar in de ondersteuning in het onderwijs en de opvoeding kan zorgen voor een betere samenwerking, wat weer zorgt voor betere ondersteuning van de leerlingen.

Een zevende aanbeveling richt zich op leerkrachten zelf. Als belemmerende factor komt vaak naar voren dat leerkrachten onvoldoende kennis, ervaring, en middelen hebben en onvoldoende ondersteuning en training krijgen, hetgeen niet bevorderlijk is voor een positieve attitude ten aanzien van een effectieve ondersteuning van leerlingen met SEN, ook bijv. in de aanpak van probleemgedrag en/of ten aanzien van inclusief onderwijs. Meer aandacht en middelen voor de verbetering van de ondersteuning van leerkrachten die leerlingen met SEN in het reguliere onderwijs moeten ondersteunen zal bevorderlijk zijn voor de vermindering van schoolverzuim.

Een laatste aanbeveling tenslotte, gaat over de verantwoordelijkheden van ouders, jeugdhulpprofessionals en onderwijsprofessionals. Onduidelijkheid in elkaars verantwoordelijkheden is niet bevorderlijk voor de samenwerking tussen partijen, hetgeen weer een belemmerende factor is in de ondersteuning van leerlingen met SEN. De resultaten van het online onderzoek in de Rotterdamse praktijk ondersteunde dit. Mogelijk dat de ingezette onderwijs-zorgarrangementen hier een oplossing voor kunnen bieden omdat er bij een onderwijs-zorgarrangement per leerling wordt bepaald wat er nodig is en het ondersteuningsaanbod hierop wordt afgestemd. Binnen een onderwijs-zorgarrangement maken betrokken partijen samen afspraken over de ondersteuning, waardoor iedereen zijn eigen verantwoordelijkheid heeft en er een veilige structuur ontstaat voor de leerling. De behoeften van de leerling bepalen ook de inhoud van de ondersteuning. Het kan dus ook zijn dat verantwoordelijkheden van ouders en professionals verschillen per kind. Dit is niet erg, zolang het voor alle partijen maar duidelijk is wie verantwoordelijk is en wat de afspraken zijn. Gedegen onderzoek naar de effecten van onderwijs-zorgarrangementen op de samenwerking tussen professionals, ouders en jeugdigen, met als einddoel een vermindering van schoolverzuim van leerlingen met SEN, heeft hiermee hoge prioriteit. En dan nog de Coronacrisis.

Ondanks dat de resultaten van het bescheiden online praktijkonderzoek laat zien dat de samenwerking tussen betrokkenen diverse aanpassingen heeft doorgemaakt, is het niet duidelijk wat de effecten zijn van meer online samenwerking tussen partijen voor leerlingen met SEN die voor de Coronacrisis schoolverzuim lieten zien. Ook hier moeten wetenschap, de jeugdhulp/-zorg en onderwijspraktijk samenwerken om tegemoet te komen aan -mogelijke nieuwe ondersteuningsbehoeften- van leerlingen met SEN die momenteel niet naar school *mogen* gaan maar betrokken zouden moeten blijven bij het onderwijs om hun talenten te ontwikkelen.

BIJLAGEN

I. Referentielijst/Bibliografie

1. Binsbergen, M.H., Pronk, S., Schooten, E., Heurter, A., & Verbeek, F. (2019). *Niet thuisgeven. Schooluitval vanuit het perspectief van thuiszitters*. Amsterdam, Nederland: Kohnstamm Instituut.
2. Rijksoverheid. (2016, 13 juni). Thuiszitterspact. Geraadpleegd van <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/publicaties/2016/06/13/thuiszitterspact>
3. Kearny, C.A. (2008). School absenteeism and school refusal behavior in youth: A contemporary review. *Clinical Psychology Review*, 28, 451-471. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2007.07.012>
4. Slob, A., Jonge, H., & Dekker, S. (2019, 15 februari). *Stand van zaken thuiszitters-[Kamerbrief]*. Geraadpleegd van <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2019/02/15/kamerbrief-stand-van-zaken-thuiszitters>
5. Theunissen, M., Man, I., Verdonk, P., Bosma, H., & Feron, F. (2014). Are Barbie and Ken too cool for school? A case-control study on the relation between gender and dropout. *European Journal of Public Health*, 25, 57–62. <https://doi.org/10.1093/eurpub/cku097>
6. Ekstrand, B. (2015). What it takes to keep children in school: a research review. *Educational Review*, 67, 459-482. <https://doi.org/10.1080/00131911.2015.1008406>
7. Henry, K.L., Thornberry, T.P., & Huizinga, D.H. (2009). A Discrete-Time Survival Analysis of the Relationship between Truancy and the Onset of Marijuana Use. *Journal of Studies on Alcohol & Drugs*, 70, 5-15. <https://doi.org/10.15288/jsad.2009.70.5>
8. Kronholz, J. (2011). Truants: The Challenges of Keeping Kids in School. *Education Next*, 11, 32-38.
9. Ecker-Lyster, M., & Niileska, C. (2016). Keeping Students on Track to Graduate: A Synthesis of School Dropout Trends, Prevention, and Intervention Initiatives. *Journal of At-Risk Issues*, 19, 24-31.
10. Prins, P.J.M., & Braet, C. (2008). *Handboek klinische ontwikkelingspsychologie: Over aanleg, omgeving en verandering*. Houten, Nederland: Bohn Stafleu Van Longhum.
11. Mieghem, A., Verschueren, K., Petry, K., & Struyf, E. (2018). An analysis of research on inclusive education: a systematic search and meta review. *International Journal of Inclusive Education*, 24, 675-689. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1482012>
12. Bayer, J.K., Sanson, A.V., & Hemphill, S.A. (2006). Parent influences on early childhood internalizing difficulties. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 27, 542–559. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2006.08.002>
13. Wagemans, R., Laffra, J., & Wienke, D. (2015). *Van 'geen zin hebben in school' tot 'schooluitval'*. Geraadpleegd van <https://www.nji.nl/nl/Download-NJi/PublicatieNJi/Van-geen-zin-hebben-in-school-tot-schooluitval.pdf>
14. Baat, M. de, Messing, C., & Prins, D. (2014). *Wat werkt bij schoolverzuim en voortijdig schoolverlaten?* Utrecht, Nederland: Nederlands Jeugdinstituut.
15. Vidal, S., Connell C.M., Prince, D.M., & Tebes, J.K. (2019). Multisystem-Involved Youth: A Developmental Framework and Implications for Research, Policy, and Practice. *Adolescent Research Review*, 4, 15-29. <https://doi.org/10.1007/s40894-018-00881>
16. Garcia, A.R., Metraux, S., Chen, C.C., Park, J.M., Culhane, D.P., & Furstenberg, F.F. (2018). Patterns of Multisystem Service Use and School Dropout Among Seventh-, Eight- and Ninth-Grade Students. *Journal of Early Adolescence*, 38, 1041-1073. <https://doi.org/10.1177/0272431617714329>

17. Yperen, T., Veerman, J. W., & Bijl, B. (2017). *Zicht op effectiviteit*. Rotterdam, Nederland: Lemniscaat.
18. Weisz, J. R., Krumholz, L. S., Santucci, L., Thomassin, K., & Yi Ng, M. (2015). Shrinking the Gap Between Research and Practice: Tailoring and Testing Youth Psychotherapies in Clinical Care Contexts. *Annual Review of Clinical Psychology*, *11*, 139-163. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-032814-112820>
19. Smink, J., & Reimer, M. S. (2005). *Fifteen Effective Strategies for Improving Student Attendance and Truancy Prevention*. Clemson, SC: National Dropout Prevention Center.
20. Barnhoorn, J., Broeren, S., Distelbrink, M., Greef, M., Grieken, A., Jansen, W., Pels, T., Pijnenburg, H., & Raat, H. (2013, augustus). *Client-, professional- en alliantiefactoren: hun relatie met het effect van zorg voor jeugd*. Geraadpleegd van https://www.verwey-jonker.nl/doc/jeugd/De-impact-van-client-professional_5240_web.pdf
21. Jones, D. (1999). The Definition of Diversity. *Journal of Library Administration*, *27*, 5-15. https://doi.org/10.1300/J111v27n01_02
22. Spruit, A., Ottens, P., Kakeci, B., & Olieberg, G. (2017). *Databank effectieve jeugdinterventies: beschrijving 'YETS'*. Utrecht, Nederland: Nederlands Jeugdinstituut.
23. Slegers, R. (2015). *Futsal Chabbab, verbindende jongeren-wijkaanpak*. Utrecht, Nederland: Movisie.
24. Edmunds, J.A., Unlu, F., Glennie, E., Bernstein, L., Fesler, L., Furey, J., & Arshavsky, N. (2017). Smoothing the Transition to Postsecondary Education: The Impact of the Early College Model. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, *10*, 297-325. <https://doi.org/10.1080/19345747.2016.1191574>
25. Pronk, S. (2016). *Databank effectieve jeugdinterventies: beschrijving 'School2Care'*. Utrecht, Nederland: Nederlands Jeugdinstituut.
26. Vanneste, Y.T.M. (2016). *Databank effectieve jeugdinterventies: beschrijving 'M@ZL op het vo'*. Utrecht, Nederland: Nederlands Jeugdinstituut.
27. Pronk, S., Mulder, E.A., Berg, G., Stams, G.J.J.M., Popma, A., & Kuiper, C. (2020). Differences between adolescents who do and do not successfully complete their program within a non-residential alternative education facility. *Children and Youth Services Review*, *109*, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.104735>
28. Kemple, J.J., & Snipes, J.C. (2000). *Career Academies: Impacts on Students' Engagement and Performance in High School*. New York, NY: Manpower Demonstration Research Corporation.
29. Kemple, J.J. (2004). *Career Academies: Impacts on Labor Market Outcomes and Educational Attainment*. New York, NY: Manpower Demonstration Research Corporation.
30. Kemple, J.J., & Willner, C.J. (2008). *Career Academies: Long-term impacts on labor market outcomes, educational attainment, and transitions to adulthood*. New York, NY: Manpower Demonstration Research Corporation.
31. Vanneste, Y.T.M., Rots, C., Goor, L.A.M., & Feron, F.J.M. (2012). Medische Advisering Ziek gemelde Leerling door de jeugdarts (M@ZL): Ontwikkeling van een interventie. *Tijdschrift voor gezondheidswetenschappen*, *90*, 412-419. <https://doi.org/10.1007/s12508-0120145-2>
32. Vanneste, Y.T.M., Mathijssen, J.J.P., Goor, L.A.M., Rots, M.C., Feron, F.J.M. (2016). Addressing medical absenteeism in pre-vocational secondary students: effectiveness of a public health intervention, using a quasi-experimental design. *BMC Public Health*, *16*, 1-9. <https://doi.org/10.1186/s12889-016-3718-1>
33. Edmunds, J.A., Bernstein, L., Unlu, F., Glennie, E., Willse, J., Smith, A., & Arshavsky, N. (2012). Expanding the Start of the College Pipeline: Ninth-Grade Findings From an Experimental Study of the Impact of the Early College High School Model. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, *5*, 136-159. <https://doi.org/10.1080/19345747.2012.656182>
34. Haxton, C., Song, M., Zeiser, K., Berger, A., Turk-Bicakci, L., Garet, M.S., Knudson, J., & Hoshen, G. (2016). Longitudinal Findings From the Early College High School Initiative Impact Study. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, *38*, 410-430. <https://doi.org/10.3102/0162373716642861>

35. Rijksoverheid. (2016, 23 december). [Brochure] *VN-Verdrag inzake de rechten van personen met een handicap*. Geraadpleegd van: <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/brochures/2016/12/23/vn-verdrag-inzake-de-rechten-van-personen-met-een-handicap>
36. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris, France: UNESCO.
37. Groeneweg, B. (2015). Is inclusief onderwijs ook resultaatgericht? *Nieuw Meesterschap. Praktijkgericht Onderzoek in Onderwijs en Opvoeding*, 4(1), 31-35. Geraadpleegd van: <https://www.onderwijs-perspectief.nl/wp-content/uploads/2014/03/Nieuw-Meesterschap-2013-nr.-1.pdf>
38. Inspectie van het Onderwijs (2015, 15 april). *De staat van het Onderwijs. Onderwijsverslag 2013/2014*. Geraadpleegd van <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/publicaties/2015/04/15/de-staat-van-het-onderwijs-onderwijsverslag-2013-2014>
39. Nederlands Centrum Jeugdgezondheid. (2016, augustus 17) [Brochure] *Thuiszitten begint bij verzuim*. Geraadpleegd van <https://www.ncj.nl/actueel/nieuws/artikel/thuiszitten-begint-bij-verzuim>
40. Vaughn, .M.G, Wexler, J., Beaver, K.M., Perron, B.E., Roberts, G., & Fu, Q. (2011). Psychiatric correlates of behavioral indicators of school disengagement in the United States. *Psychiatric Quarterly*, 82, 191-206. <https://doi.org/10.1007/s11126-010-9160-0>
41. Smeets, E., Ledoux, G., Blok, H., Felix, C., Heurter, A., van Kuijk, J., & Vergeer, M. (2013). *Op de drempel van Inclusief onderwijs. Beleid en aanbod rond specifieke onderwijsbehoeften in zes samenwerkingsverbanden*. Nijmegen, Nederland: ITS.
42. Munkhaugen, E. K., Gjevik, E., Pripp, A. H., Sponheim, E., & Diseth, T. H. (2017). School refusal behaviour: Are children and adolescents with autism spectrum disorder at a higher risk? *Research in Autism Spectrum Disorders*, 41, 31-38. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2017.07.001>
43. Hendron, M., & Kearney, C. A. (2016). School climate and student absenteeism and internalizing and externalizing behavioral problems. *Children & Schools*, 38, 109–116. <https://doi.org/10.1093/cs/cdw009>
44. Cook, P. J., Dodge, K. A., Gifford, E. J., & Schulting, A. B. (2017). A new program to prevent primary school absenteeism: Results of a pilot study in five schools. *Children and Youth Services Review*, 82, 262-270. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.09.017>
45. Reissner, V., Jost, D., Krahn, U., Knollmann, M., Weschenfelder, A. K., Neumann, A., Wasem, J., & Hebebrand, J. (2015). The treatment of school avoidance in children and adolescents with psychiatric illness. *Deutsches Ärzteblatt International*, 112, 655–662. <https://doi.org/10.3238/arztebl.2015.0655>
46. Rogers, T., & Feller, A. (2016). Parent Beliefs and Student Absences: Large Absence-Reduction Field Experiment. *Society for Research on Educational Effectiveness*. (Master's thesis, Graduate Studies).
47. Thomas, J. M., Lemieux, C. M., Rhodes, J. L., & Vlosky, D. A. (2011). Early truancy intervention: Results of an evaluation using a regression discontinuity design. *Children and Youth Services Review*, 33, 1563-1572. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2011.03.021>
48. Brouwer-Borghuis, M. L., Heyne, D., Sauter, F. M., & Scholte, R. H. J. (2019). *The Link*: an alternative educational program in the Netherlands to reengage school-refusing adolescents with schooling. *Cognitive and Behavioral Practice*, 26, 75–91. <https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2018.08.001>
49. Nuttall, C., & Woods, K. (2013). Effective intervention for school refusal behaviour. *Educational Psychology in Practice*, 29, 347-366. <https://doi.org/10.1080/02667363.2013.846848>
50. Cabus, S. J., & De Witte, K. (2015). The effectiveness of active school attendance interventions to tackle dropout in secondary schools: a Dutch pilot case. *Empirical Economics*, 49, 65-80. <https://doi.org/10.1007/s00181-014-0865-z>
51. Heyne, D., Sauter, F. M., Van Widenfelt, B. M., Vermeiren, R., & Westenberg, P. M. (2011). School refusal and anxiety in adolescence: Non-randomized trial of a developmentally sensitive cognitive behavioral therapy. *Journal of anxiety disorders*, 25, 870-878. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2011.04.006>

52. Walter, D., Hautmann, C., Rizk, S., Lehmkuhl, G., & Doepfner, M. (2014). Short-and long-term effects of inpatient cognitive-behavioral treatment of adolescents with anxious- depressed school absenteeism: A within-subject comparison of changes. *Child & family behavior therapy*, 36, 171-190. <https://doi.org/10.1080/07317107.2014.934173>
53. Thomas, J. M. (2017). Early truancy evaluation: Replication of an evaluation using a regression discontinuity design. *Children and Youth Services Review*, 78, 150-160. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.05.020>
54. McDaniel, S. C., Houchins, D. E., & Robinson, C. (2016). The effects of check, connect, and expect on behavioral and academic growth. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 24, 42-53. <https://doi.org/10.1177/1063426615573262>
55. Haight, C. M., Chapman, G. V., Hendron, M., Loftis, R., & Kearney, C. A. (2014). Evaluation of a truancy diversion program at nine at-risk middle schools. *Psychology in the Schools*, 51, 779- 787. <https://doi.org/10.1002/pits.21775>
56. Foolen, N., & Ince, D. (2013, Maart). *Cognitieve Gedragstherapie*. Utrecht, Nederland: Nederlands Jeugdinstituut.
57. Wijzigingswet enkele onderwijswetten (herziening organisatie en financiering van [...] onderwijs, voortgezet onderwijs en beroepsonderwijs). (2012, 11 oktober). Geraadpleegd op 24 maart 2020, van <https://wetten.overheid.nl/BWBR0032176/2018-01-01>
58. Bates, H., McCafferty, A., Quayle, E., & McKenzie, K. (2015). Review: typically-developing students' view and experiences of inclusive education. *Disability and Rehabilitation*, 37, 1929-1939. <https://doi.org/10.3109/09638288.2014.993433>
59. Schuelka, M.J. (2018). *Implementing inclusive education*. Brighton, UK: Institute of Development Studies.
60. Inspectie van het Onderwijs (2016, 13 april). *De staat van het Onderwijs. Onderwijsverslag 2014/2015*. Geraadpleegd van: <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/publicaties/2016/04/13/staat-van-het-onderwijs-2014-2015>
61. Rijksoverheid (z.d). Verantwoordelijkheid van scholen in inclusief onderwijs. Geraadpleegd van: <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs>
62. Inspectie van het Onderwijs (2019, 10 april). *De staat van het Onderwijs. Onderwijsverslag 2019*. Geraadpleegd van: <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/rapporten/2019/04/10/rapport-de-staat-van-het-onderwijs-2019>
63. Alkahtani, M.A. (2016). Review of Literature on Children with Special Educational Needs. *Journal of Education and Practice*, 7, 70-83. <https://www.iiste.org/Journals/index.php/JEP/index>
64. Nederlands Jeugdinstituut (2020, Mei 27). ADHD [Cijfers]. Geraadpleegd van: <https://www.nji.nl/ADHD-Probleemschets-Cijfers>
65. Nederlands Jeugdinstituut (2018, April 18). Autisme [Cijfers]. Geraadpleegd van: <https://www.nji.nl/Autisme-Probleemschets-Cijfers>
66. De Leeuw, R.R., De Boer, A., & Minnaert, A. (2018). What do Dutch general education teachers do to facilitate the social participation of students with SEBD? *International Journal of Inclusive Education*, 24, 675-689. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1514081>
67. Ruijs, N.M., & Peetsma, T.T.D. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational Research Review*, 4, 67-79. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.02.002>
68. Hofsteter, W.H., & Bijstra, J.O. (2014). Inclusief onderwijs: zijn we er klaar voor? *Kind en Adolescent*, 13, 132-139. <https://doi.org/10.1007/s12454-014-0038-4>
69. Banks, J., Frawley, D., & McCoy, S. (2015). Achieving inclusion? Effective resourcing of students with special educational needs. *International Journal of Inclusive Education*, 19, 926-943. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1018344>

70. Saloviita, T. (2020). Teacher attitudes towards the inclusion of students with support needs. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 20, 64-73. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12466>
71. Kendall, L. (2019). Supporting all children to reach their potential: practitioner perspectives on creating an inclusive school environment. *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 3, 678-691. <https://doi.org/10.1080/03004279.2018.1520278>
72. Vlachou, A., Karadimou, S., & Koutsogeorgou, E. (2016). Exploring the views and beliefs of parents of typically developing children about inclusion and inclusive education. *Educational Research*, 58, 384-399. <https://doi.org/10.1080/00131881.2016.1232918>
73. Moberg, S., Muta, E., Korenaga, K., Kuorelahti, M., & Savolainen, H. (2020). Struggling for inclusive education in Japan and Finland: teachers' attitudes towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 35, 100-114. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1615800>
74. Bešić, E., Paleczek, L., Krammer, M., & Gasteiger-Klicpera, B. (2017). Inclusive practices at the teacher and class level: the experts' view. *European Journal of Special Needs Education*, 32, 329-345. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1240339>
75. Zagona, A. L., Kurth, J. A., & MacFarland, S. Z. (2017). Teachers' views of their preparation for inclusive education and collaboration. *Teacher Education and Special Education*, 40, 163-178. <https://doi.org/10.1177/0888406417692969>
76. Saloviita, T. (2019). Explaining classroom teachers' attitudes towards inclusive education. *Support for Learning*, 34, 433-442. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12277>
77. Nye, E., Gardner, F., Hansford, L., Edwards, V., Hayes, R., & Ford, T. (2016). Classroom behaviour management strategies in response to problematic behaviours of primary school children with special educational needs: views of special educational needs coordinators. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 21, 43-60. <https://doi.org/10.1080/13632752.2015.1120048>
78. De Leeuw, R.R., De Boer, A., Bijstra, J., & Minnaert, A. (2017). Teachers strategies to support the social participation of students with SEBD in the regular classroom. *European Journal of Special Needs Education*, 33, 412-426. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1334433>
79. Malki, S., & Einat, T. (2018). To include or not to include- This is the question: Attitudes of inclusive teachers towards inclusion of pupils with intellectual disabilities in elementary school. *Education, Citizenship and Social Inclusion*, 13, 65-80. <https://doi.org/10.1177/1746197917705138>
80. Monsen, J. J., Ewing, D. L., & Kwoka, M. (2014). Teachers' attitudes towards inclusion, perceived adequacy of support and classroom learning environment. *Learning Environments Research*, 17, 113-126. <https://doi.org/10.1007/s10984-013-9144-8>
81. Scheeren, A. (2017). Inclusief onderwijs komt er gewoon, het kan niet anders. *Kind & Adolescent Praktijk*, 16, 28-32. <https://doi.org/10.1007/s12454-017-0523-7>
82. Pickl, G., Holzinger, A., & Kopp-Sixt, S. (2016). The special education teacher between the priorities of inclusion and specialisation. *International Journal of Inclusive Education*, 20, 828-843. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1115559>
83. Dimitrellou, E., & Male, D. (2019). Understanding what makes a positive school experience for pupils with SEND: can their voices inform inclusive practice? *Journal of Research in Special Educational Needs*, 20, 87-96. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12457>
84. Nederlands Jeugdinstituut (z.d.). Onderwijs-zorgarrangementen. Geraadpleegd van: <https://www.nji.nl/nl/Kennis/Dossier/Onderwijs-zorgarrangementen>
85. Onderwijs Inspectie (z.d.). Geraadpleegd van: <https://www.onderwijsinspectie.nl/onderwerpen/staat-van-het-onderwijs/trends-in-het-onderwijs/speciaal-onderwijs/het-speciaal-onderwijs-groeit>

II. Effectiviteitsladder ⁵

Bewijskracht Effectiviteit	Omschrijving	Soorten onderzoek ter ondersteuning RGOi	Ontwikkelingsniveau interventie
5. Sterke empirische aanwijzingen	Als 1 tot en met 4, maar nu is het zeer aannemelijk dat de uitkomsten door de interventie zijn veroorzaakt.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ (Quasi-)experimenteel onderzoek en herhaalde casestudy's (N=1) met follow up <hr/> <ul style="list-style-type: none"> ▪ (Quasi-)experimenteel en herhaald N = 1 onderzoek zonder follow-up 	5. Werkzaam
4. Goede empirische aanwijzingen	Als 1 tot en met 3, maar nu is het enigszins aannemelijk dat de uitkomsten veroorzaakt zijn door de interventie en de elementen waaruit deze interventie bestaat.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Veranderingstheoretisch onderzoek ▪ <i>Dose-response</i>-onderzoek ▪ Normgerelateerd onderzoek, kwaliteitstoetsend onderzoek en benchmarkstudies 	4. Plausibel
3. Eerste empirische aanwijzingen	Als 1 en 2, maar nu toont onderzoek aan dat de doelen zijn bereikt, cliënten tevreden zijn, problemen zijn afgenomen, vaardigheden versterkt, participatie verbeterd.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Uitkomstenmonitoring: <ul style="list-style-type: none"> - Veranderingsonderzoek - Doelrealisatieonderzoek - Cliënttevredenheidsonderzoek - Onderzoek naar uitval 	3. Doeltreffend
2. Theoretische aanwijzingen	Als 1, maar nu is er ook een geloofwaardige interventietheorie over hoe en waarom de interventie de beoogde uitkomsten bereikt	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Meta-analyse ▪ Literatuurstudie ▪ Focusgroepen ▪ <i>Grounded theory/Intervention Mapping</i> 	2. Veelbelovend
1. Descriptieve aanwijzingen, nog geen bewijskracht	De kernelementen van een interventie (doelgroep, aanpak, uitkomsten) en de personele, organisatorische en materiële context en randvoorwaarden zijn duidelijk en begrijpelijk omschreven.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Beschrijvend onderzoek ▪ Documentanalyse ▪ Interviews ▪ Delphi-panels 	1. Voorwaardelijk

De Effectiviteitsladder

⁵ Van Yperen, T., Veerman, J. W., & Bijl, B. (2017). *Zicht op effectiviteit*. Rotterdam, Nederland: Lemniscaat.

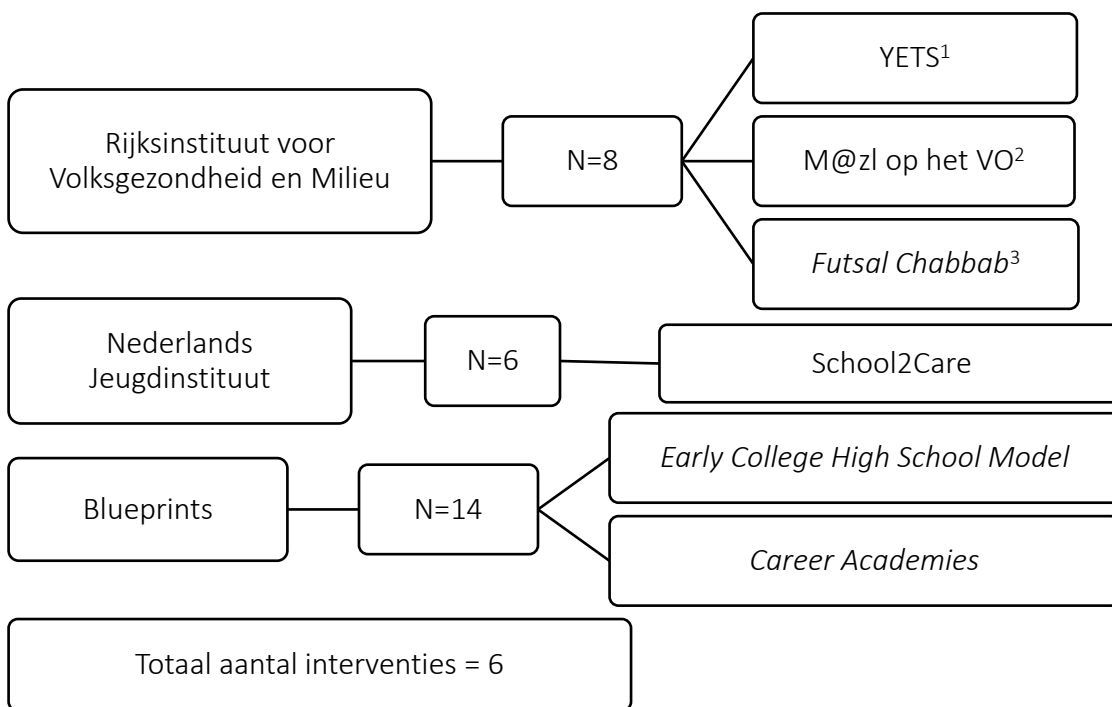
III. Literatuurstudie Hfd. 3

Zoektermen Nederlandse databases:

- Schooluitval
- Thuiszitten
- Absentie
- Schoolverzuim

Zoektermen internationale database:

- *School dropout*
- *Truancy*
- *School attendance*



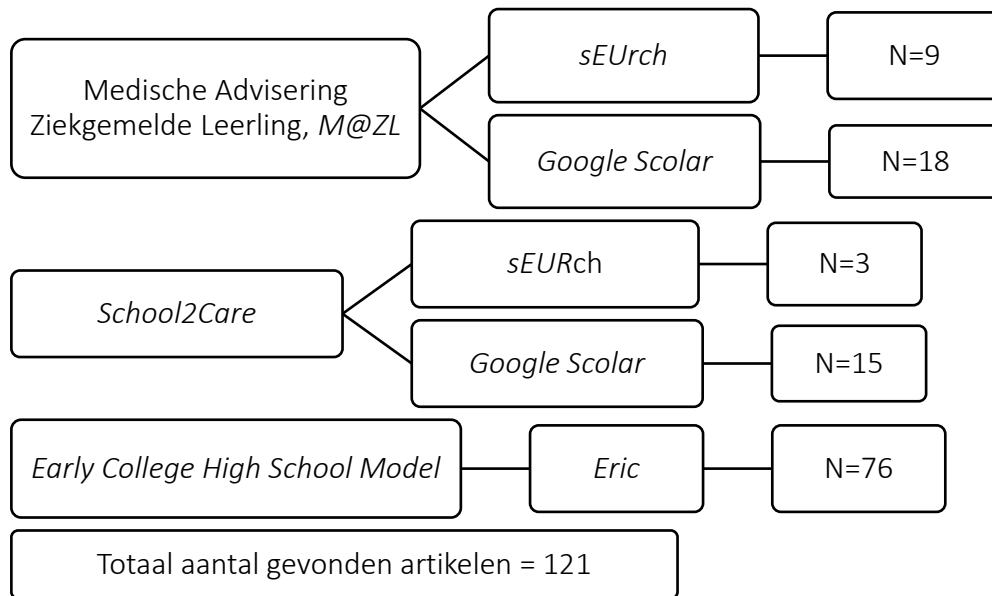
Flowchart interventies (zoekdatum: 1 april, 2020)

¹ Ook zichtbaar in de database van het NJI;

² Ook zichtbaar in de databases van het NJI en NCJ;

³ Ook zichtbaar in de database van Movisie.

Het tweede deel van het zoekproces richt zich op ondersteuning voor de interventies door wetenschappelijk onderzoek in de vorm van effectiviteitsstudies. De resultaten zijn verkregen door gebruik te maken van de databases *sEURch* en *Education Resources Information Center* (ERIC). Het totale aantal gevonden artikelen is 121.



Flowchart interventies (zoekdatum: 3 april, 2020)

Bij het invoeren van zoektermen werd altijd de naam van de interventie, bijvoorbeeld *Medische Advisering Ziekgemelde Leerling, M@ZL* of *School2Care*, gebruikt. In de meeste gevallen was de interventienaam voldoende om te duidelijk te krijgen of er *peer-reviewed* effectstudies naar de interventie bestonden. In het geval van *Early College High School Model* is de zoekterm, naast de naam van de interventie, uitgebreid met *Program Effectiveness* en *High School Students*. De volgende inclusiecriteria zijn gebruikt: *peer-reviewed* en een publicatiedatum na 2010.

De artikelen zijn vervolgens geselecteerd na een screening van alle titels en *abstracts*. Een artikel werd uitgesloten wanneer het geen effectonderzoek betrof, er een doelgroep werd gebruikt buiten de populatie van de huidige scriptie en/of de interventie een ander doel had dan het tegengaan van schooluitval.

IV. Resultaten Hfd. 3

Beschrijving interventies

Youth Empowerment Through Sport. YETS is een preventieve gedragsinterventie met als hoofddoel om maatschappelijke – en schooluitval onder risicojongeren te voorkomen (22). Jongeren worden twee schooljaren intensief begeleid door coaches. Het programma bestaat uit 2 bijeenkomsten per week van 3 uur, waarin tijd wordt besteed aan sport, onderwijs en sociale integratie. Tijdens de sportlessen wordt onder leiding van de coach positief gedrag bij de deelnemer, zoals het op tijd aanwezig zijn, een hand geven, geen straattaal of scheldwoorden, bekrachtigt. De coach heeft een warme en betrokken houding naar de deelnemers, maar stelt ook duidelijke grenzen. De vertrouwensrelatie die wordt opgebouwd tussen de coach en jongere tijdens de sportlessen, wordt gebruikt om deelnemers ook te stimuleren voor schoolwerk tijdens de wekelijkse huiswerkbegeleiding. Ten slotte trachten de coaches de aangeleerde vaardigheden bij het sporten te verbinden aan het dagelijks maatschappelijke leven van de deelnemers tijdens wekelijkse sociale integratie-activiteiten. Voorbeelden hiervan zijn het debatteren over onderwerpen uit het leven van de jongeren, het vinden van een bijbaan en omgaan met geld.

Futsal Chabbab. Deze interventie probeert middels zaalvoetbal, coaching, en huiswerkbegeleiding schooluitval bij jeugdigen die veel op straat te vinden zijn terug te dringen (23). Het doel van de interventie is dan ook om schooluitval onder jongeren terug te dringen en de door de jongeren veroorzaakte overlast op straat te verminderen en/of voorkomen. De duur van de interventie is één schooljaar waarin vier fasen elkaar opvolgen: werving, kennismaking, uitvoering en afsluiting. De werving vindt plaats op basisscholen en via mond-tot-mond reclame. Tijdens de eerste zes weken (fase kennismaking) vindt er twee keer per week, anderhalf uur durende training plaats en wordt er kennisgemaakt met de ouders van de deelnemers. Tijdens de uitvoering (fase drie) worden de voetbaltrainingen voortgezet. Tijdens deze trainingen worden de kernwaarden '(sport)plezier, zelfdiscipline en zelfvertrouwen' meegegeven. Deelnemers met onvoldoende schoolrapporten gaan twee keer per week één uur naar huiswerkbegeleiding. De coach onderhoudt contact met alle betrokkenen (deelnemers, huiswerkbegeleiders, leraren, wijkagenten en ouders). De deelnemers worden voor of na trainingen individueel apart genomen voor een coaching gesprek. De cultuur-sensitieve coaches versterken het goede gedrag en benoemen slecht gedrag. Deze coach is de schakel tussen de jongeren, ouders, leraren, huiswerkbegeleiders en hulpverleners. Op deze manier worden leefgebieden (gezin, school en wijk) van jongeren met elkaar verbonden.

Early College High School Model. De interventie 'Early College High School Model' is een model voor middelbare scholen en heeft als doel betere academische prestaties, het voorkomen van schooluitval en het voorbereiden van jongeren op een opleiding na de middelbare school. *Early College High Schools* worden omschreven als kleine scholen die de grens tussen de middelbare school en een vervolgopleiding vervagen (24). De scholen zijn ingericht als vierjarige middelbare scholen, maar geven de leerlingen vijf jaar om het curriculum af te ronden. De jeugdigen kunnen vakken volgen van en studiepunten halen voor een vervolgopleiding tijdens de middelbare school. Jeugdigen volgen deze vakken gratis of tegen zeer lage kosten, terwijl zij nog worden ondersteund door

Curiosity Saves the Cat

de middelbare school. Deze middelbare scholen bevinden zich op een *college campus*, zodat de middelbare scholieren al *college* vakken kunnen volgen, terwijl ze nog op de middelbare school zitten. Op deze manier kunnen zij in hun middelbare schooltijd tot twee jaar aan studiepunten behalen voor hun bachelorsdiploma. Door de grote variëteit aan *college* vakken en de academische en sociale ondersteuning is een Early College High School geschikt voor alle verschillende leerlingen van de reguliere middelbare school.

School2Care. Interventie 'School2Care' heeft als doel dat de jeugdige op een positieve manier participeert in de maatschappij (25). Deze participatie uit zich in het volgen een opleiding, stage of werk en het hebben van een structurele vrijetijdsbesteding. De aanpak van de interventie is opgebouwd uit twee fasen: de intensieve fase (zes tot negen maanden) en de ambulante fase (gemiddeld zes maanden). Deelnemers worden hierbij begeleid door coaches, deze coaches zijn zowel docent als hulpverlener. De eerste fase start met zes weken onderzoek waarin de deelnemer dagelijks van 's ochtends tot 's avonds een dagprogramma volgt. Coaches bouwen in deze tijd een werkrelatie op met de jongere, ouder(s) en andere betrokkenen. De coach doet onderzoek naar de cognitieve ontwikkeling, de thuissituatie en netwerk, het leervermogen en de ondersteuningsbehoefte van de jongere. Als er sprake is van psychische problematiek, doet een GZ-psycholoog onderzoek. Tijdens deze zes weken wordt een ontwikkelingsperspectief plan (OPP) gemaakt met als uiteindelijke doel om de jongeren weer succesvol deel te laten nemen aan regulier onderwijs. Na deze zes weken focust de behandeling zich op de gestelde doelen en het zelfstandig worden van de deelnemers. De invulling van het dagprogramma is afhankelijk van het OPP, maar bestaat uit diverse leerblokken met onder andere algemeen vormend onderwijs, talentontwikkeling en sociale vaardigheidstraining. De coaches betrekken de ouder(s) van de deelnemers actief bij de interventie door minstens wekelijks contact te hebben. Ook het verdere sociale netwerk van de jongere wordt betrokken tijdens de lessen. Als de deelnemer zijn of haar doelen heeft behaald stroomt de jongere in de tweede stap uit naar een school, stage of werkplek. De coach zorgt voor een begeleide overstap door contact te behouden met de jongere, uitstroombestemming en ouders. De jongere en coach behouden minimaal wekelijks contact waarin de coach de voortgang van de jongere met hem of haar bespreekt. De afbouw van de ambulante fase vindt plaats wanneer er een vertrouwensrelatie is opgebouwd tussen de jongere, ouders en nieuwe mentor of werkgever en wordt afgesloten met een eindgesprek.

Medische Advisering Ziekgemelde Leerling op het Voortgezet Onderwijs. M@ZL wordt ingezet op het voortgezet onderwijs om ziekteverzuim op scholen te verminderen door (verhoogd) ziekteverzuim onder leerlingen te signaleren (26). Het traject start bij de ziekmelding bij de receptie, de receptionist vraagt: 'wanneer, denkt u, kan uw kind weer naar school komen? Indien dit niet mogelijk blijkt, wilt u dan zelf contact opnemen met de mentor?'. Een aantal dagen na de ziekmelding neemt de mentor ook contact op met de ouders. Tijdens dit contact worden afspraken gemaakt over de terugkeer naar school, het contact en thuiswerk. De uitkomsten van het contact tussen de ouders en receptionist en mentor worden geregistreerd in het leerlingvolgsysteem. Bij een verhoogd ziekteverzuim vindt er een gesprek plaats met de leerling, ouders en mentor of zorgcoördinator. In dit gesprek wordt gekeken naar de achterliggende problematiek van het verzuim. Bij een medische reden wordt de ouders gevraagd zich te laten verwijzen bij een specialist en bij andere

Curiosity Saves the Cat

problemen, zoals pesten of leerproblemen, wordt gekeken hoe school kan ondersteunen. Als het niet lukt om tot afspraken te komen die leiden tot minder ziekteverzuim, wordt er een jeugdarts ingeschakeld. De mentor of zorgcoördinator vraagt een consult aan bij de jeugdarts, deze arts adviseert de leerling, ouders en school over mentale en/of lichamelijke problemen en het volgen van onderwijs. De jeugdarts maakt samen met de alle betrokkenen een 'plan van aanpak' om schooluitval te voorkomen. Deze leerlingen worden begeleid door hun mentor en/of zorgcoördinator aan de hand van dit plan van aanpak. Het plan van aanpak wordt opgevolgd door de mentor/zorgcoördinator en de jeugdarts, totdat het verzuim is afgenomen en de onderwijskansen en gezondheid zijn verbeterd. De uitvoering van het plan van aanpak wordt gemonitord door het volgen van de omvang van het verzuim, de gezondheid en het welbevinden van de leerling.

Career Academies. CA is een preventieve interventie tegen schooluitval met als doel om de betrokkenheid en academische prestaties van middelbare scholieren te verbeteren en hen de kwalificaties en vaardigheden te geven voor een succesvolle overgang naar vervolg onderwijs. Op deze manier wordt getracht om scholieren met een hoog risico op schooluitval gemotiveerd te houden. De werkwijze van Career Academies is als volgt: jongeren volgen vanaf de derde of vierde klas (in Amerika *9th of 10th grade*), naast hun reguliere lessen, loopbaan-oriënterende carrièreklassen en academische vakken. De scholieren volgen meestal één of twee carrièreklassen en drie of vier academische vakken per jaar. Deelnemers voldoen, door het volgen van de academische vakken en van sommige carrièreklassen, aan de toelatingseisen van verschillende vervolgopleidingen. In de laatste twee jaar van de middelbare school lopen leerlingen een werkstage bij een lokale werkgever. Ten slotte worden scholieren in hun laatste jaar begeleid bij de keuze voor vervolgopleiding of andere uitstroombestemming door een medewerker van de school.

Referentie	Naam	Beoogde doelgroep en uitkomstmaten
Spruit et al., 2017	YETS (<i>Youth Empowerment Through Sports</i>)	<ul style="list-style-type: none"> • Leeftijd: 12 tot en met 18 jaar • Probleemgedrag: beginnende of al bestaande internaliserende en externaliserende problemen. • Gericht op: maatschappelijke participatie en schooluitval • Kenmerken: jeugdigen met een achterstand, lage SES, migratieachtergrond, kansarme jeugdigen.
Sleegers, 2015	Futsal Chabbab	<ul style="list-style-type: none"> • Leeftijd: 9 tot en met 16 jaar • Probleemgedrag: hangen op straat, betrokken in de 'straatcultuur'. • Gericht op: schooluitval en overlast op straat. • Kenmerken: jeugdigen in aandachtwijken waar schooluitval hoog is en veel overlast op straat wordt ervaren.
<i>Blueprints</i>	<i>Early College High School Model</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Leeftijd: 15 tot en met 18 jaar • Probleemgedrag: niet bekend. • Gericht op: academische prestaties, schooluitval • Kenmerken: jeugdigen met een migratieachtergrond, lage SES en eerste generatie jeugdigen die naar hoger onderwijs gaan.
Pronk, 2016	<i>School2Care</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Leeftijd: 12 tot en met 17 jaar • Probleemgedrag: meervoudige problematiek. • Gericht op: gedragsproblemen, maatschappelijke participatie, schooluitval. • Kenmerken: jeugdigen met dusdanige meervoudige problematiek dat zij de aansluiting met school verliezen en risico lopen op maatschappelijke uitval.
Vanneste, 2016	M@ZL (Medische Advisering Ziek gemelde Leerling) op het VO (voortgezet onderwijs)	<ul style="list-style-type: none"> • Leeftijd: 12 tot en met 19 jaar • Probleemgedrag: ziekteverzuim. • Gericht op: schooluitval • Kenmerken: jeugdigen op het regulier voortgezet onderwijs met ziekteverzuim
<i>Blueprints</i>	<i>Career Academies</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Leeftijd: 15 tot en met 18 jaar • Probleemgedrag: jongeren met een groot risico op schooluitval. • Gericht op: academische prestaties, schooluitval, werkgelegenheid, spijbelen, schoolaanwezigheid. • Kenmerken: mannelijke jeugdigen met een migratieachtergrond.

Samenvatting gevonden interventies

Methodologie en Diversiteit

Naam	Methodologie	Mate van diversiteit volgens de interventie	Gevonden resultaten voor diversiteit
YETS	<ul style="list-style-type: none"> • Procesevaluatie⁴: om na te gaan hoe doeltreffend YETS is, is een procesevaluatie uitgevoerd (Spruit et al., 2017). • Effectonderzoek: nee • Follow-up onderzoek: nee • Effectiviteit²: Goed onderbouwd • Effectiviteit³: Voorwaardelijk 	<ul style="list-style-type: none"> • IQ: geschikt voor jeugdigen zonder en met lichte verstandelijke beperking. • Etnisch-culturele achtergrond: geschikt voor jeugdigen met migratieachtergronden. • SES: geschikt voor jeugdigen met een lagere sociaaleconomische status. • Comorbiditeit: jeugdigen met een gebrekkige thuissituatie, gedragsproblematiek en leerproblemen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Etnisch-culturele achtergrond en SES: De procesevaluatie laat zien dat meer dan 80% van de 112 deelnemers een migratie-achtergrond (voornamelijk Surinaams/Antilliaans), lager opgeleide ouders en een lage SES heeft (Spruit et al., 2017). • Comorbiditeit: De procesevaluatie laat zien dat 80% van de 112 deelnemers een lage betrokkenheid van ouders bij school heeft, zich weinig verbonden voelt met de sociale omgeving en normen, en een gebrek aan sociale cohesie en positieve rolmodellen in de wijk heeft (Spruit et al., 2017).
<i>Futsal Chabbab</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Procesevaluatie: er zijn meerdere onderzoeken naar praktijkervaringen van Futsal Chabbab gedaan (Sleegers, 2015) • Effectonderzoek: nee • Follow-up onderzoek: nee • Effectiviteit²: Goed beschreven • Effectiviteit³: Voorwaardelijk 	<ul style="list-style-type: none"> • IQ: geschikt voor scholieren op het regulier voortgezet onderwijs. • Etnisch-culturele achtergrond: geschikt voor jeugdigen met migratieachtergronden. • SES: geschikt voor jeugdigen met een lagere sociaaleconomische status. • Comorbiditeit: er wordt niet specifiek rekening gehouden met comorbiditeit. 	<ul style="list-style-type: none"> • Geen gevonden resultaten voor diversiteit.
<i>School2Care</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Procesevaluatie: er zijn meerdere onderzoeken naar de uitvoering van <i>School2Care</i> gedaan (Pronk, 2016). • Effectonderzoek: er is één longitudinaal effectonderzoek uitgevoerd (Pronk et al., 2020). Tevens zijn er verschillende scriptieonderzoeken en onderzoeken vanuit beleidsbureaus naar <i>School2Care</i> uitgevoerd (Pronk, 2016). 	<ul style="list-style-type: none"> • IQ: geschikt voor jeugdigen met een IQ boven de 75. Een IQ tussen 70 en 75 is bespreekgeval. • Etnisch-culturele achtergrond: er wordt niet specifiek rekening gehouden met migratieachtergronden • SES: er wordt niet specifiek rekening gehouden met sociaaleconomische status. • Comorbiditeit: jeugdigen met een combinatie van ernstige 	<ul style="list-style-type: none"> • Comorbiditeit: het hebben van jongere leeftijd, een gedragsstoornis en/of een éénoudergezin is een voorspeller voor het onsuccesvol afronden van de interventie (Pronk et al., 2020).

	<ul style="list-style-type: none"> • Follow-up onderzoek: er zijn enkele kwalitatieve follow-up onderzoeken uitgevoerd naar School2Care (Pronk, 2016). • Effectiviteit²: Goed onderbouwd • Effectiviteit³: Voorwaardelijk 	gedragsproblemen, een impasse in zorg en onderwijs en een problematische thuissituatie.	
Career Academies	<ul style="list-style-type: none"> • Procesevaluatie: nee • Effectonderzoek: een grootschalig effectonderzoek (RCT) werd gebruikt om de effectiviteit van <i>Career Academies</i> te evalueren (Kemple & Snipes, 2000). • Follow-up onderzoek: er zijn twee <i>follow-up</i> onderzoeken uitgevoerd (Kemple, 2004; Kemple & Willner, 2008). • Effectiviteit²: <i>Promising</i> • Effectiviteit³: Veelbelovend 	<ul style="list-style-type: none"> • IQ: geschikt voor scholieren op het regulier voortgezet onderwijs. • Etnisch-culturele achtergrond: geschikt voor jeugdigen met migratieachtergronden. • SES: geschikt voor jeugdigen met een lagere sociaaleconomische status. • Comorbiditeit: er wordt niet specifiek rekening gehouden met comorbiditeit. 	<ul style="list-style-type: none"> • Etnisch-culturele achtergrond: interventie blijkt effectief op scholen met grote populatie deelnemers met een migratieachtergrond (Kemple & Snipes, 2000).
M@ZL op het VO	<ul style="list-style-type: none"> • Procesevaluatie: er zijn meerdere onderzoeken naar de uitvoering van M@ZL (Vanneste, 2016). • Effectonderzoek: de effectiviteit van M@ZL werd onderzocht in een kwantitatief onderzoek met een quasiexperimentele opzet (Vanneste et al., 2016). • Follow-up onderzoek: nee • Effectiviteit²: Effectief volgens eerste aanwijzingen • Effectiviteit³: Doeltreffend 	<ul style="list-style-type: none"> • IQ: geschikt voor scholieren op het regulier voortgezet onderwijs. • Etnisch-culturele achtergrond: er wordt niet specifiek rekening gehouden met migratieachtergronden • SES: er wordt niet specifiek rekening gehouden met sociaaleconomische status. • Comorbiditeit: er wordt rekening gehouden met comorbiditeit. 	<ul style="list-style-type: none"> • IQ: het effectonderzoek van Vanneste et al. (2016) laat een afname in schooluitval zien op het VMBO-niveau. Er zijn geen resultaten over specifieke IQ-niveaus of andere schoolniveaus.
Early College High School Model	<ul style="list-style-type: none"> • Procesevaluatie: nee • Effectonderzoek: meerdere studies (Haxton et al., 2016; Edmunds et al., 2012; 2017) voerde een gerandomiseerd onderzoek (RCT) uit naar de effecten van <i>Early College High School Model</i>. • Follow-up onderzoek: nee. • Effectiviteit²: <i>Model Plus</i> • Effectiviteit³: Plausibel 	<ul style="list-style-type: none"> • IQ: geschikt voor scholieren op het regulier voortgezet onderwijs. • Etnisch-culturele achtergrond: geschikt voor jeugdigen met migratieachtergronden. • SES: geschikt voor jeugdigen met een lagere sociaaleconomische status. • Comorbiditeit: er wordt niet specifiek rekening gehouden met comorbiditeit. 	<ul style="list-style-type: none"> • IQ: positief effect van de interventie op jongeren met slechtere schoolresultaten. • Etnisch-culturele achtergrond: positief effect van de interventie op jongeren met een migratieachtergrond. • SES: positief effect van de interventie op jongeren met een lage SES. (Edmunds et al., 2012; 2017 Haxton et al., 2016)

Curiosity Saves the Cat

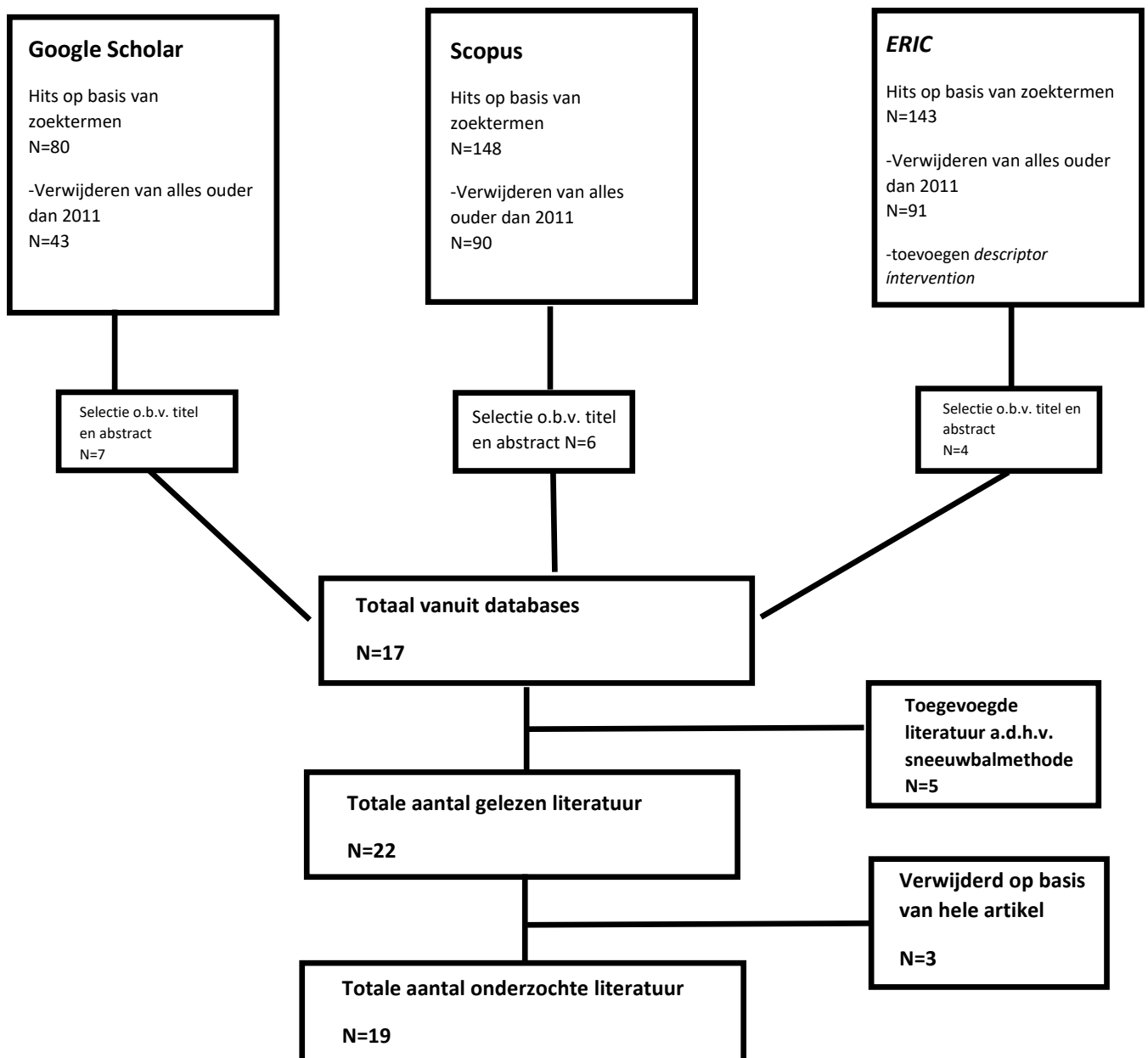
¹ Met een procesevaluatie wordt nagegaan of de aanpak op de juiste wijze en naar tevredenheid is uitgevoerd.

² Effectiviteit volgens eigen standaard

³ Effectiviteit volgens algemeen geldende meetlat (Van Yperen et al., 2017)

V. Literatuurstudie Hfd. 4

De databases waarvan gebruik is gemaakt: *Google Scholar*, *Scopus* en *Education Resources Information Center (ERIC)*. In de database van *Google Scholar* en *Scopus* is gebruik gemaakt van de volgende zoektermen: ("*school AND absenteeism*") AND/OR ("*truancy AND reduction*") AND ("*effective AND intervention*"). In de database van *ERIC* is gebruik gemaakt van de zoektermen "*school absenteeism*" AND/OR "*truancy reduction*".



Flowchart van zoekproces, tussen 26-05-2020 en 03-06-2020 van de onderzochte literatuur met resultaten (N)

In Figuur 50 staat het zoekproces weergegeven met het aantal opgeleverde hits. De artikelen werden geselecteerd op basis van (a) publicatiedatum later dan 2011, omdat het van belang is dat de interventie is uitgevoerd in het huidige onderwijsaanbod, (b) *intervention* in titel of abstract (*Google Scholar* en *Scopus*) *intervention* als *descriptor* (*ERIC*). Vervolgens werden titel en abstract gelezen. Hierbij is gecontroleerd of er sprake is van effectstudies van interventies die als doel hebben het verminderen van schoolverzuim (zoals het verhogen van aanwezigheid op school). Daarnaast is beoordeeld of de onderzoeksgroep bestaat uit participanten die behoren tot de subpopulaties zoals beschreven in de inleiding. Omdat inclusief onderwijs ingebed is in het huidige onderwijssysteem is dit niet opgenomen als zoekcriteria. Na het lezen van de volledige onderzoeken zijn er nog drie artikelen verwijderd. Hier is voor gekozen omdat bij het lezen bleek dat er geen interventie is onderzocht of omdat niet de juiste doelgroep of concepten zijn onderzocht.

De onderzoeksgroep in het artikel bestond uit participanten die behoorden tot de subpopulaties zoals beschreven in de inleiding:

- Leerlingen met een IQ dat 1 of 2 standaard deviaties afwijkt van het gemiddelde
- Leerlingen met of zonder een ontwikkelingsstoornis
- Leerlingen met of zonder een leerprobleem
- Leerlingen met of zonder internaliserende en/of externaliserende vormen van psychopathologie (angst, depressie, agressie, destructie)
- Leerlingen met of zonder gedragsproblemen

VI. Resultaten Hfd. 4

Systematische en gestructureerde weergave resultaten

Auteurs & jaartal publicatie	Interventie	Design	Populatie	Concepten	Resultaten / Effecten
Brouwer-Borghuis, Heyne, Sauter, & Scholte. 2019.	De Link	Experimenteel	- Jongeren (N=30); - 12-17 jaar; - 62% ASS (N=18); - 10% angststoornis (N=3); - 7% sociale angststoornis (N=2); - 7% dysthyme stoornis (N=2); - 37% heeft een comorbide stoornis (N=11).	- Terug naar school gaan.	- 0% van de participanten ging terug naar oorspronkelijke school; - 79% van de participanten ging na de interventie naar SO; - 14% van de participanten is een beroepsopleiding gaan volgen; - 4% volgt volwassenenonderwijs; - 4% is dagbesteding gaan volgen.
Cabus, & De Witte. 2015.	Active School Attendance Intervention (ASAI) Pilot: Bewust Aanwezig op School	Quasi-experimenteel Difference-in-Difference model	- Jongeren (N=49.388); - Interventiegroep: N= 7.941; - Controlegroep: N=41.447; - 12 tot 16 jaar.	- Uitvalpreventie; - Verzuim.	- Model 1 Verzuim is significant afgenomen met -0.57%, $p < 0.05$; - Model 2 Chronisch schoolverzuim is significant afgenomen met -0.54%, $p < 0.01$; - Meest succesvol is leerwegondersteunend onderwijs ($\theta = -0.0136$, $p = .01$); - Model 5: Effecten van omgeving zijn significant, behalve voor schooltype VWO. Peer effects spelen een rol bij het succes van de interventie.
Cook, Dodge, Gifford, & Schulting. 2017.	Early Truancy Prevention Project (ETPP)	Experimenteel (controle- en interventieconditie)	- Klassen (N=40); - Interventieklassen (N=20); - Controleklassen (N=20); - Grade 1-2.	- Aanwezigheid van scholieren; - Leraar-ouder communicatie.	- Het % leerlingen met 6-10 dagen verzuim is met 5.33% afgenomen, ($p < 0.05$); - Het % leerlingen met 4-6 dagen verzuim is met 6.29% afgenomen, ($p < 0.05$).
Haight, Chapman, Hendron,	Multi-disciplinary truancy diversion program (TDP)		- Middelbare scholieren (N=90); - 11 tot 15 jaar;	- Revised Child Anxiety and Depression Scale	Aanwezigheid is verhoogd door: - Significante verlaging op scores van RCADS (Hotelling's trace = 3.1, $p = .03$);

<p>Loftis, & Kearney. 2014.</p>			<p>- 3 tot 15 dagen ongeoorloofd absent.</p>	<p>(RCADS, internaliserende problemen); - Student Satisfaction Survey (school betrokkenheid en academische prestaties van leerlingen).</p>	<p>- Significante verlaging op scores van CPRS-L:R (Hotelling's trace =4.0, p =.02); - 95,7% van de studenten geeft aan dat academische prestaties omhoog zijn gegaan waardoor ze meer tevreden zijn over het volgen van onderwijs.</p>
<p>Hanno, & Gonzalez. 2020.</p>	<p>Verbeteren van vaardigheden van leerkrachten</p>	<p>Experimenteel kwantitatief onderzoek</p>	<p>- Leerlingen (N=942); - Leerkrachten (N=250); - 158 scholen; - 3 tot 5 jaar oud; - Gemiddeld 11 dagen ongeoorloofd absent.</p>	<p>- Verzuim van leerlingen (proportie dagen gemist en wel/niet chronisch verzuim); - Kwaliteit klasomgeving (leraar-kind interactie, emotionele ondersteuning, klasorganisatie).</p>	<p>- Professionele ontwikkeling van leerkracht verminderd verzuim van leerlingen met 1.9 dagen (b = -0.01, SE = 0.004, p=.02); - Deelname aan cursus door leerkracht leidt tot 6% minder kans op chronisch verzuim voor leerlingen (b = -0.06, SE = 0.03, p=.05); - Voor leerlingen in huishoudens met armoede daalt absentie met 1,9% (SE = 0.01, p= .01), chronisch absent daalt met 11.1% (SE= 0.05, p= .02).</p>
<p>Heyne, Sauter, Van Widenfelt, Vermeiren, & Westenberg. 2011.</p>	<p>The @school program Modulaire CBT</p>	<p>Non-Randomized Trial</p>	<p>- Adolescenten (N=20); - 11 tot 17 jaar ; - Primaire angststoornis (N=17); - Secundaire angststoornis (N=3).</p>	<p>- Schoolaanwezigheid; - School gerelateerde angst; - Angst.</p>	<p>- Aanwezigheid is significant verhoogd tussen T0 en T1 (F(1,19) = 8.45, p <.01); -Aanwezigheid bij follow-up: 9 participanten 0% van de tijd; 2 participanten 50% van de tijd; 2 participanten 80% van de tijd; 1 participant 95% van de tijd; 6 participanten 100% van de tijd; - Significante afname van angst om naar school te gaan tussen T1 en T2 (F(1,15) = 14.52, p <.01); - Significante afname van zelf-gerapporteerde angst tussen T0 en T2 (F(1,15) = 19.52, p<.001);</p>

Curiosity Saves the Cat

					<ul style="list-style-type: none"> - Significante afname van zelf-gerapporteerde depressie tussen T0 en T2 ($F(1,15) = 15.99, p < .001$); - Significante toename van gevoel van zelfredzaamheid m.b.t. schoolaanwezigheid tussen T0 en T2 ($F(1,15) = 14.60, p < .01$).
Marvul. 2012.	Dagelijkse telefoongesprekken, participatie bij onderwijs over morele kwesties, investeren in teamsporten	Exploratief	<ul style="list-style-type: none"> - Scholieren (N=40); - Jongens; - Interventiegroep: N=20; - Controlegroep: N=20. 	<ul style="list-style-type: none"> - Afwezigheid; - Houding tegenover onderwijs; - Onderwijs verwachtingen; - Emotionele betrokkenheid; - Cognitieve betrokkenheid; - Gedragmatige betrokkenheid. 	<ul style="list-style-type: none"> - Between-group verschillen verklaren 80% van de variantie in afwezigheid ($\Lambda = .20, F(1,38) = 148.20, p < .01$); - Interventiegroep is gemiddeld 7.35 dagen afwezig na interventie, controlegroep gemiddeld 21.85, verschil is significant ($p < .01$); - Interventiegroep staat positiever tegenover onderwijs t.o.v. controlegroep ($\Lambda = .83, F(1,38) = 7.81, p < .01$); - Op alle drie de betrokkenheidsschalen vertoont de interventiegroep hogere levels (emotioneel, $\Lambda = .60, F(1,38) = 25.38$; cognitief, $\Lambda = .72, F(1,38) = 15.11$; gedragsmatig, $\Lambda = .65, F(1,38) = 20.92, p's < .01$).
McDaniel, Houchins, & Robinson. 2016.	Check, Connect and Expect (CCE)	Experimenteel	<ul style="list-style-type: none"> - Scholieren (N=22); - Speciaal basisonderwijs (2 tot 4 grade); - 7 tot 10 jaar; - Emotionele- of gedragsproblemen. 	<ul style="list-style-type: none"> - Academische betrokkenheid; - Academische prestaties. 	<ul style="list-style-type: none"> - Er is wel een significant verschil tussen betrokkenheid voor de interventie en na de interventie, stijging van 9.11 punten ($t(21) = 4.21, p < .001$).
McNeely, Lee, Rosenbaum, Alemu, & Renner.	Truancy Intervention Program (TIP)	Quasi-experimenteel Difference-in-difference	<ul style="list-style-type: none"> (N=4.412); - Grade 7-10. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aanwezigheid. 	<ul style="list-style-type: none"> - Geen significante resultaten.
Nuttall, & Woods. 2019.	Intensieve begeleiding bij re-integratie	Verklarende case-study	<ul style="list-style-type: none"> - Scholieren (N=2); - 13 / 14 jaar; - Meisjes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Psychologische factoren; - Ondersteuning; 	<ul style="list-style-type: none"> - Constante monitoring van verzuim zorgde ervoor dat allebei de meisjes gemotiveerd werden om naar school te gaan;

				<ul style="list-style-type: none"> - Familie ondersteuning; - Rol van professionals en systemen. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ondersteuning van leerkracht en klasgenoten verhoogd motivatie om naar school te gaan; - Positieve feedback en hogere schoolcijfers verduidelijkten het belang en nut van aanwezig zijn op school; - Opstellen van doelen voor de toekomst verhoogd motivatie om naar school te gaan.
Philipps, Gormley, & Anderson. 2016.	Head Start	Lange termijn inventarisatie-onderzoek	<ul style="list-style-type: none"> - Scholieren (N= 1.278); - Grade 7-8; - Interventiegroep (N= 277); - Controlegroep (N=1.001). 	<ul style="list-style-type: none"> - Staat gestandaardiseerde test scores (Oklahoma Core Curriculum Test [OCCT]); - Grade Point Average; - Totaal verzuimdagen; - % studenten chronisch verzuim. - % studenten met ondersteuning in speciale onderwijsbehoeften. 	<ul style="list-style-type: none"> - Head Start deelnemers hadden 34% minder kans op chronische afwezigheid (p <.01); - Head Start had significant positieve impact op wiskunde-scores (p <.05).
Reissner, Jost, Krahn, Knollmann, Weschenfelder, Neumann, Wasem, & Hebebrand. 2015.	Modulaire behandeling met een handleiding (4 modules: CBT, gezinsbegeleiding, schoolbegeleiding en psycho-educatie)	Randomized Controlled Trial (RCT)	<ul style="list-style-type: none"> - Patiënten (N=112); - 6 tot 20 jaar; - Gediagnosticeerd met een mentale stoornis volgens ICD-10; - Interventiegroep (N=56); - Controlegroep (N=56). 	<ul style="list-style-type: none"> - Aanwezigheid op school op drie meetmomenten (T1, T2 en T3); - Depressie; - Angst; - CBCL totaalscore. 	<ul style="list-style-type: none"> - Er is een significante stijging in aanwezigheid op school tussen T2 en T1 (Odds Ratio [OR]= 6.94, p <.001); - Er zijn significante verschillen tussen T2 en T1 op depressie (OR= -5.27, p <. 001), angst (OR= -3.37, p = .006) en CBCL totaalscore (OR= -8.3, p <.001).
Robinson, Lee, Dearing, & Rogers.	Oudergerichte interventie	Randomized veld experiment	<ul style="list-style-type: none"> - Scholieren (N=10.504); - Kindergarten tot 5 grade; 	<ul style="list-style-type: none"> - Totaal verzuim; - Chronisch verzuim; 	<ul style="list-style-type: none"> - Scholieren in de interventiegroep waren gemiddeld 0.53 dagen minder absent dan

<p>2018.</p>		<p>- drie conditiesgroepen (mailing, mailing+support, control)</p>	<p>- Laagste 60e percentiel van aanwezigheid.</p>	<p>- Demografische variabelen als covariaten; - Overtuigingen van ouders over educatie en aanwezigheid.</p>	<p>scholieren in de controlegroep (SE= 0.11, FRT $p < .001$); - Mailing groep verlaagd schoolverzuim met 0.5 dagen extra ($p < .001$); - Mailing + support groep verlaagd schoolverzuim met 0.56 dagen extra ($p < .001$); - Mailing + support verlaagd chronisch verzuim significant ($B = -0.257$, $SE = 0.124$, $p = .038$); - Ouders uit de interventiegroepen zijn het op de vragenlijst eerder eens met stellingen over het belang van onderwijs en aanwezigheid dan ouders uit de controlegroep ($B = 0.20$, $SE = 0.11$, $p = .09$).</p>
<p>Rogers, & Feller. 2016.</p>	<p>Verhogen van betrokkenheid bij ouders / voogden.</p>	<p>Experimenteel -Drie componenten (self, encourage, norms) -Vier conditiesgroepen (control, self, self+encourage, self+encourage+norms)</p>	<p>- Scholieren (N=30.000); - Ouders / voogden; - Grade 1-12; - 200 scholen.</p>	<p>- Ouderbetrokkenheid; - Aanwezigheid van scholieren/studenten.</p>	<p>- Ouders / voogden kunnen na de interventie 14% tot 18% beter inschatten hoe het verzuim van hun kind is ($p = .01$); - Alle drie de componenten zorgen voor minimaal 0.9 dagen minder verzuim (5.3% vermindering), $p < .01$; - Component Encourage verlaagt het verzuim extra met 0.6 dagen t.o.v. controle groep (3.5% vermindering) $p < .01$; - Component Self verlaagt het verzuim met 0.5 dagen extra t.o.v. encourage $p < .01$; - Er waren overloop effecten op broers/zussen (4.8% minder verzuim, bij self en norms, $p < .01$).</p>
<p>Smith, Evans-McCleon, Urbanski, & Justice. 2015.</p>	<p>Check-in / check-out</p>	<p>A-B single case research design</p>	<p>-Scholieren (N=2); - Jacob en Tyler; - 8 en 16 jaar ; - Afro-Amerikaans.</p>	<p>- Gedragscores - Absentie tijdens interventie</p>	<p>- Jacob was twee dagen absent tijdens interventie; - Jacob laat meer gepast gedrag zien tijdens interventie en wordt hierdoor niet uit de klas gezet (ontving 67% van de punten die hij kon halen), voor de interventie ontving hij gemiddeld 52% van de punten.</p>

Curiosity Saves the Cat

<p>Sugrue, Zuel, & LaLiberte. 2016.</p>	<p>Caseworkers interventie (aanwezigheid van caseworker en geplande gesprekken tussen caseworker en kind)</p>	<p>Kwalitatief onderzoek</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Caseworkers (N=15); - Supervisors (N=8). 	<ul style="list-style-type: none"> - Ecologie van schoolverzuim; - Resultaten van caseworker interventie; - Goodness of fit tussen probleem en interventie. 	<ul style="list-style-type: none"> - Caseworker houdt de situatie op school en thuis in de gaten waardoor kind gemotiveerd wordt om naar school te gaan; - Caseworker helpt effectief als kind problemen heeft op school; - Caseworker begeleid ouders bij planning en randvoorwaarden om leerlingen naar school te laten gaan.
<p>Thomas. 2017.</p>	<p>Truancy Assessment and Service Centers Program (TASC)</p>	<p>Replicatieonderzoek Quasi-experimenteel Regression Discontinuity (RD)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Panel A (N=723) 2007-2008; - Panel B (N=1.107) 2008-2009; - Panel C (N=930) 2009-2010; - Grade K – 5; - Behandeling (N=1.275); - Controlegroep (N=1.485). 	<ul style="list-style-type: none"> - Mate van verzuim voor en na de interventie 	<ul style="list-style-type: none"> - Panel A: Verzuim controlegroep gemiddeld van 7.97% naar 6.51%; Verzuim behandeling groep gemiddeld van 9.16% naar 6.07% RD model is significant $F(8) = 23.53$, $R^2 = 0.220$, $p < 0.001$. - Panel B: Verzuim controle groep gemiddeld van 9.34% naar 5.23%; Verzuim behandeling groep gemiddeld van 10.37% naar 4.65% RD model is significant $F(9) = 8.38$, $R^2 = 0.066$, $p < 0.000$; Behandeling variabele is positief significant ($B = 5.992$, $p = 0.003$); Interactie pre-program assignment score x treatment is negatief significant ($B = -0.194$, $p = 0.05$), indiceert een moderatie-effect. - Panel C: Verzuim controle groep gemiddeld van 9.39% naar 5.2%; Verzuim behandeling groep gemiddeld van 10.57% naar 5.2% RD model is significant $F(8) = 5.415$, $R^2 = 0.046$, $p < 0.01$;

					Behandeling variabele is positief significant (B = 2.74 , p< 0.01).
Thomas, Lemieux, Rhodes, & Vlosky. 2011.	Truancy Assessment and Service Centers Program (TASC)	Quasi-experimenteel Regression Discontinuity (RD)	<ul style="list-style-type: none"> - Scholieren (N=700); - Grade K – 5; - Speciaal onderwijs (N=62); - Behandeling (N=331); - Controlegroep (N=369). 	Mate van verzuim voor en na de interventie.	<ul style="list-style-type: none"> - Verzuim controlegroep gemiddeld van 8.20% naar 8.90%; - Verzuim behandeling groep gemiddeld van 9.98% naar 8.06% - RD model is significant F(9)= 19.71, R2= .205, p <.001; - 21% van de variantie in de verandering van verzuimpercentage werd verklaard door de onafhankelijke variabelen.
Walter, Hautmann, Rizk, Lehmkuhl, & Doepfner. 2014.	Op handleiding gebaseerde cognitieve gedragstherapie (CBT)	Within-subject control group design	<ul style="list-style-type: none"> - Adolescenten (N=36); - 12 tot 18 jaar - Specifieke angst of angststoornis (N=16), depressieve episodes (N=10), antisociale gedragsstoornis of emotionele stoornis (N=10). 	<ul style="list-style-type: none"> - Schoolaanwezigheid; - Mentale problemen. 	<ul style="list-style-type: none"> - Voorafgaand aan interventie hebben 0 studenten een continue schoolaanwezigheid. Op de laatste dag van de interventie 32 studenten, 2 maanden na de interventie 31 studenten en 9 maanden na de interventie 23 studenten; - Behandeling geeft significant effect tussen PRE2 en POST (btreat = 3.79, p = < 0.001); - Significant verschil in aanwezigheid tussen PRE2 en FU2 (bPRE2-FU2 = 0.13, p = <0.01).

Systematische weergave van barrières en succesfactoren

Auteurs & jaartal publicatie	Titel	Succesfactoren	Barrière
Brouwer-Borghuis, Heyne, Sauter, & Scholte. 2019.	<i>The Link: An Alternative Educational Program in the Netherlands to Reengage School-Refusing Adolescents With Schooling</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Interventie is erop gericht om participanten weer terug naar school te krijgen, hier ligt focus op; - Interventie bestaat uit drie onderdelen (aangepaste onderwijsomgeving, CBT oriëntatie en aanpak gericht op samenwerking) waardoor de overgang terug naar school geleidelijk mogelijk wordt; - In de aangepaste onderwijsomgeving raakt participant weer vertrouwd aan een onderwijssituatie en verschillende aspecten van een schoolklimaat. 	<ul style="list-style-type: none"> - Participanten ervaren veel pestgedrag door hun handicap. Pestgedrag kan het ontwikkelen van schoolweigeren beïnvloeden. Pestverleden is nu geen onderdeel van deze interventie; - Er zijn geen gestandaardiseerde onderzoeksresultaten; - Er moet een juiste timing ontstaan voor de overgang van de interventie naar een onderwijssituatie. Hierdoor kan geen duidelijk tijdschema weergegeven worden voor deze interventie.
Cabus, & De Witte. 2015.	<i>The Effectiveness of Active School Attendance Interventions to Tackle Dropout in Secondary Schools: a Dutch Pilot Case</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Preventief (informatiecampagne) en genezend (huisbezoeken); - Resultaten van informatie campagne zijn snel terug te zien in de verzuimcijfers; - Interventie heeft effect op alle niveaus van school. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ouders moeten meewerken aan huisbezoeken; - Gemiddelde geïnvesteerde tijd per student is 5 uur, dus een arbeidsintensieve interventie.
Cook, Dodge, Gifford, & Schulting. 2017.	<i>A new program to prevent primary school absenteeism: Results of a pilot study in five schools</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Leerkrachten ervaren meer communicatie met ouders, ook meer communicatie op initiatief van de ouder; - Leerkrachten gaan op huisbezoek waardoor ze een beter beeld krijgen van de leefwereld van de leerling; - Kosten per leerling zijn relatief laag. 	<ul style="list-style-type: none"> - Leerkrachten moet verzuim invoeren, als leerkracht niet aanwezig is of vergeet krijg je vertekende resultaten; - Er wordt geen onderscheid gemaakt tussen geoorloofd verzuim en ongeoorloofd verzuim.
Haight, Chapman, Hendron, Loftis, & Kearney. 2014.	<i>Evaluation of a truancy diversion program at nine at-risk middle schools.</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Elke ochtend een bijeenkomst met een coach om de aanwezigheid van de vorige dag te bespreken; - Academische prestaties verbeteren door aanwezigheid; - Mentale gezondheid wordt beter door gesprekken met coach; - Interventie en begeleiding sluit aan bij wensen en behoeften van de scholier. 	<ul style="list-style-type: none"> - Er is niet gewerkt met een controlegroep, hierdoor zijn uitkomsten van de interventie minder objectief; - Omdat de begeleiding wordt afgestemd op de scholier krijgt iedereen een andere vorm van begeleiding, Er is niet een eenduidige werkwijze.

Curiosity Saves the Cat

<p>Hanno, & Gonzalez. 2020.</p>	<p><i>The Effects of Teacher Professional Development on Children's Attendance in Preschool</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Leeraanbod wordt uitgebreid; - Leerkrachten krijgen extra kennis en ondersteuning; - Klasomgeving wordt verbeterd; - Meer aandacht voor veiligheid in de klas; - Welzijn van leerkracht verbeterd. 	<ul style="list-style-type: none"> - Interactie tussen leraar-leerling is geen significante voorspeller voor aanwezigheid.
<p>Heyne, Sauter, Van Widenfelt, Vermeiren, & Westenberg. 2011.</p>	<p><i>School refusal and anxiety in adolescence: Non-randomized trial of a developmentally sensitive cognitive behavioral therapy</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - School gerelateerde angst en algehele angst verminderd; - Modulair werken, inzetten van onderdelen die participant nodig heeft; 	<ul style="list-style-type: none"> - Sociale angststoornis houdt schoolverzuim in stand ondanks groepstraining; - Sociale angststoornis met hoge academische eisen verstoort schoolaanwezigheid;
<p>Marvul. 2012.</p>	<p><i>If you build it, they will come: A successful truancy intervention program in a small high school</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Interventie gaat uit van respect en ondersteuning/begeleiding; - Jongeren krijgen meer inzicht in morele waarden van goed en fout; - Programma geeft jongeren ondersteuning, hoop en positieve redenen om naar school te gaan; - Jongeren en ouders worden ervan overtuigd dat de school bezorgd is en wil zorgen voor het welzijn van de jongere. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ouders/verzorgers zijn soms in de ochtend niet beschikbaar voor het dagelijkse telefoongesprek; - Scholen moeten beschikken over een goede ruimte/plek om de teamsporten te kunnen beoefenen.
<p>McDaniel, Houchins, & Robinson. 2016.</p>	<p><i>The Effects of Check, Connect, and Expect on Behavioral and Academic Growth</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Sociale en gedragsmatige interventie; - Nadruk ligt op contact/band tussen kind en coach; - Kind krijgt tijdens elke periode (8x per dag) feedback over gedrag. 	<ul style="list-style-type: none"> - CCE moet uitgevoerd worden door een professional die erin getraind is; - Scores zijn gebaseerd op observaties van leerkrachten.
<p>McNeely, Lee, Rosenbaum, Alemu, & Renner. 2019.</p>	<p><i>Long-Term Effects of Truancy Diversion on School Attendance: a Quasi-Experimental Study with Linked Administrative Data</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - 3 gemakkelijk implementeerbare stappen; - Tijdens gesprekken persoonlijke zorgen uitspreken zorgt in de interventie voor een (tijdelijke) verhoging van aanwezigheid. 	<ul style="list-style-type: none"> - Programma is niet persoonlijk; - Programma is niet duidelijk beschreven waardoor verschillende scholen andere implementaties hanteren.
<p>Nuttall, & Woods. 2013.</p>	<p><i>Effective intervention for school refusal behaviour</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Constante aanwezigheid van een mentor voor 1 op 1 begeleiding; - Meer positieve feedback op aanwezigheid en schoolresultaten; - Geen nadruk op verzuim; - Rustige omgeving voor pauzemomenten met klasgenoten die ook speciale onderwijsbehoeften hebben; - Nadruk op vriendschap tussen leerlingen. 	<ul style="list-style-type: none"> - Angst door pestgedrag van klasgenoten zorgt ervoor dat verzuim als goede optie voelt; - Families moeten bereid zijn om ook mee te werken, alleen werken aan kindfactoren levert weinig op; - Er is geen duidelijke en eenduidige beschrijving van de interventie; - Subjectieve data, observaties van onderzoekers en interviews.

<p>Phillipps, Gormley, & Anderson. 2016.</p>	<p><i>The effects of Tulsa's CAP Head Start program on middle-school academic outcomes and progress</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Relatief hoge kwaliteit van instructie door gecertificeerde leerkrachten; - Programma duurt hele dagen in plaats van halve dagen. 	<ul style="list-style-type: none"> - Het is een voorschools programma, leerlingen van 4 jaar die nog niet leerplichtig zijn kunnen deelnemen maar zijn niet verplicht. Er is dus maar een kleine groep die zich hiervoor aanmeld.
<p>Reissner, Jost, Krahn, Knollmann, Weschenfelder, Neumann, Wasem, & Hebebrand. 2015.</p>	<p><i>The treatment of school avoidance in children and adolescents with psychiatric illness</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Er is aandacht voor planning en motivatie; - Psycho-educatie geeft uitleg en handvaten over belang van aanwezigheid op school daarnaast versterkt het de student. 	<ul style="list-style-type: none"> - Schoolvermijders zijn moeilijk te bereiken en motiveren tijdens de interventie, grote uitval van participanten tijdens de interventie.
<p>Robinson, Lee, Dearing, & Rogers. 2018.</p>	<p><i>Reducing Student Absenteeism in the Early Grades by Targeting Parental Beliefs</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ouders zijn meer betrokken bij school in de vroege leerjaren; - Ouders krijgen hulp aangeboden (support) om leerlingen naar school te krijgen; - Het is een makkelijk te implementeren en kosteneffectieve interventie. 	<ul style="list-style-type: none"> - Demografische variabelen hebben een invloed op de interventie (armoede, achtergrond en woonsituatie); - Ouders nemen niet deel aan de telefonische vragenlijst (bv. door taalbarrières of te weinig tijd).
<p>Rogers, & Feller. 2016.</p>	<p><i>Parent Beliefs and Student Absences: Large Absence-Reduction Field Experiment</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Overloop effect voor broertjes/zussen; - Ouders/voogden krijgen inzicht in hoeveel dagen hun kind absent is; - Ouders/voogden krijgen inzicht in hoe gedrag van hun kind zich verhoudt tot andere leerlingen; - Meer en betere communicatie tussen school en ouders/voogden; - Interventie is gemakkelijk te implementeren tegen weinig kosten. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ouders moeten beschikken over e-mail/internet en de taal van de e-mail kunnen lezen/begrijpen.
<p>Smith, Evans-McCleon, Urbanski, & Justice. 2015.</p>	<p><i>Check-in/check-out intervention with peer monitoring for a student with emotional-behavioral difficulties</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Oudere scholier (Tyler) krijgt verantwoordelijkheidsgevoel tegenover jongere scholier (Jacob), laat daardoor geen verzuim zien; - Oudere scholier wordt bewust van eigen gedrag; - Scholieren met zelfde achtergrond en gedragsproblemen, sluiten aan bij elkaars belevingswereld. 	<ul style="list-style-type: none"> - Oudere scholier moet juiste begeleiding krijgen om jongere scholier te kunnen ondersteunen.
<p>Sugrue, Zuel, & LaLiberte. 2016.</p>	<p><i>The ecological context of chronic school absenteeism in the elementary grades.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Interventie kijkt naar onderliggende factoren voor schoolverzuim; - Caseworker is op de hoogte van een gezin en kan betere 1 op 1 begeleiding geven. 	<ul style="list-style-type: none"> - Gezinnen zijn onbereikbaar voor caseworkers; - Problemen in het exosysteem zijn voor caseworkers moeilijk op te lossen;

			- Interventie is gebaseerd op een lange termijn relatie.
Thomas. 2017.	<i>Early truancy evaluation: Replication of an evaluation using a regression discontinuity design</i>	- Alle TASC case-managers krijgen twee keer per jaar een training over de interventie en het verzamelen van de relevante data; - Scholieren kunnen het hele schooljaar door verwezen worden naar het interventieprogramma.	- Niet elke scholier profiteert evenveel van de interventie. Scholieren rondom de cut-off score voor behandeling of controle groep profiteren meer van de interventie dan scholieren in de hoge risicogroepen; - Ouders zien de eerste jaren op school niet als waardevol en belangrijk, hierdoor heeft interventie in deze leerjaren minder effect omdat er minder waarde wordt gehecht door ouders aan aanwezigheid.
Thomas, Lemieux, Rhodes, & Vlosky. 2011.	<i>Early truancy intervention: Results of an evaluation using a regression discontinuity design</i>	- Er is een meetinstrument om te bepalen in welke groep participanten komen; - Bij de interventie worden ook ouders nauw betrokken; - Niet alleen verzuim staat centraal maar ook bijbehorende psychosociale risicofactoren.	- Participanten kunnen onterecht in de hoge/lage risicogroep terecht komen, scorelijst wordt ingevuld door de leerkracht.
Walter, Hautmann, Rizk, Lehmkuhl, & Doepfner. 2014.	<i>Short- and Long-Term Effects of Inpatient Cognitive-Behavioral Treatment of Adolescents With Anxious-Depressed School Absenteeism: A Within-Subject Comparison of Changes</i>	- Modules zijn verschillend in te zetten waardoor behandeling afgestemd kan worden op de adolescent; - Er zijn modules toegevoegd specifiek voor de leeftijdsgroep adolescenten; - Er zijn modules toegevoegd specifiek voor angststoornissen en depressieve stoornissen.	- Gegevens zijn zelf-gerapporteerd door adolescent en ouders, hierdoor kan onderschatting of overschatting van de problemen ontstaan; - CBT heeft geen effect/invloed op andere factoren die een rol spelen in gedrag van de adolescent.

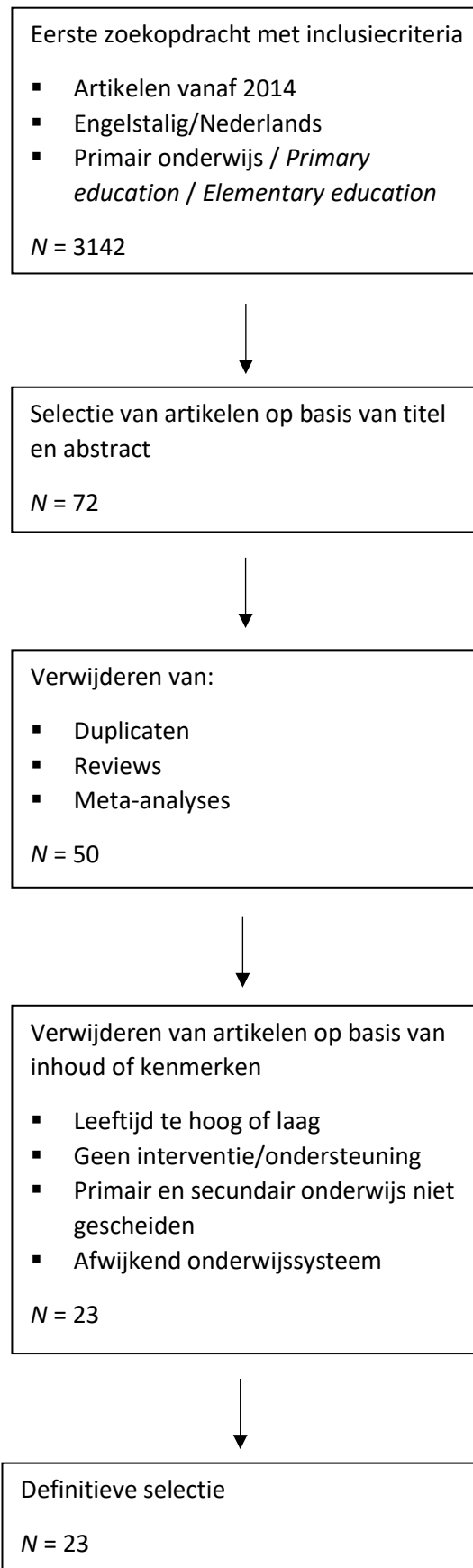
VII. Literatuurstudie Hfd. 5

Voor de selectie van wetenschappelijke literatuur zijn de databases *ERIC (Educational Resources Information Center)*, *Scopus* en *Google Scholar* gebruikt. Ten behoeve van het selecteren van (semi)wetenschappelijke literatuur zal de zoekmachine *GoogleScholar* worden gebruikt. Daarnaast zijn voor de selectie van artikelen de tijdschriften *Tijdschrift voor Orthopedagogiek* (2014 (10); 2016 (10); 2018 (1/2) en *Tijdschrift Intern Begeleider* (2018; 2019; 2020) systematisch nagegaan.

In april 2020 zijn de volgende zoektermen ingevoerd in de verschillende zoekmachines:

- *'Inclusive education' AND (population OR sample OR pupils),*
- *'Inclusive education' AND ('special educational needs' OR 'educational needs') AND 'support'*
- *'Inclusive education' AND ('special affective needs' OR 'affective needs') AND 'support', 'Inclusive education' AND 'special needs' AND 'support'*
- *'Inclusive education' AND ('special educational needs' OR 'educational needs') AND 'support' AND ('teachers OR parents OR students OR pupils)'*
- *'inclusive education' AND ('problems' OR 'barriers').*

Voor semiwetenschappelijke literatuur worden daarnaast ook Nederlandse zoektermen gebruikt en worden ingevoerd in de zoekmachines: *'inclusief onderwijs' OR 'inclusief onderwijs' AND 'barrières'; 'inclusief onderwijs' OR 'inclusief onderwijs' AND 'ondersteuningsprogramma's'*. Artikelen ouder dan 2014 worden geëxcludeerd in de zoekcriteria.



Flowchart van zoekproces

VIII. Resultaten Hfd. 5

Een overzicht van wetenschappelijke literatuur

Naam studie	Doel	Populatie	Methode Methologie en instrumenten	Conclusie	Faciliterende factoren	Belemmerende factoren
Banks, J., Frawley, D., & McCoy, S. (2015).	Empirisch bewijs leveren voor beste manier van ondersteunen van SEN-leerlingen	<p>Basisscholen (N=3050), variërend van klein tot zeer groot.</p> <p>Leerlingenpopulaties van deze scholen:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ 14 typen speciale onderwijsbehoefte en (16% schoolpopulatie, m.n. milde leerbeperking; specifieke leerbeperkingen. Minder voorkomend: ASS, emotionele problemen, fysieke beperkingen). 	<p>Data van de <i>National Survey of Schools</i> (een nationaal representatieve studie naar SEN in regulier onderwijs). Vragenlijstonderzoek</p> <p><u>Concepten:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ inclusiviteit; ▪ prevalentie van SEN; ▪ aanpak en aard van SEN in de klas. 	De implementatie van IO is in beweging. De praktijk wordt geconfronteerd met financiële beperkingen en staan onder druk.	Geen	<p>Geen consensus over beleidsdoelen en beleidsfinanciering;</p> <p>Discrepanties tussen beleid en schoolpraktijk;</p> <p>Onduidelijke verhouding SO en IO.</p>

Curiosity Saves the Cat

Bešić, E., Paleczek, L., Krammer, M., & Gasteiger-Klicpera, B. (2017).	Gevolgen van implementatie van IO op leerkracht- en klasniveau.	Onderwijsprofessionals (N=25). Leerkrachten uit zowel regulier als speciaal onderwijs.	Semigestructureerde interviews. <u>Concepten:</u> <ul style="list-style-type: none"> ▪ houding leerkrachten; ▪ co-teaching; ▪ individuele instructie; ▪ klassen-samenstelling. 	Middelen, effectieve support en de houding van leerkrachten zijn doorslaggevend voor succesvolle IO implementatie.	Middelen (extra leerkrachten en uren) en effectieve <i>support</i> ; Co-teaching van leerkrachten kan helpen overbelasting te voorkomen.	Een negatieve houding t.o.v. IO; Terughoudendheid van onderwijsprofessionals t.o.v. leerlingen met co-morbiditeit en emotionele stoornissen.
Buli-Holmberg, J., & Jeyapathanban, S. (2016).	Factoren die bijdragen aan effectieve ondersteuning in IO.	Basisscholen (N=24) (Klassen 1 t/m 10); leerlingen van 6/7 tot 14/15 jaar).	Kwalitatief onderzoek: casestudie. Observaties (N=83) in inclusieve klassen. <u>Concepten:</u> <ul style="list-style-type: none"> ▪ interactie leerkracht en leerling; ▪ support; ▪ aanpassing. 	Ondersteuning in IO moet uitgaan van driedimensionale aanpak van (1) interactie; (2) ondersteuning en (3) aanpassing.	Positieve interacties leerkracht-leerkracht, leerkracht- leerling, en leerling-leerling; Ondersteuning van SEN-leerlingen door reguliere en speciale leerkracht en aangepaste leeromgeving; Aanpassing van leerstof, faciliteiten en leermaterialen.	Geen
De Leeuw, R.R., De Boer, A., & Bijstra, & Minneart (2017).	Strategieën van basisschoolleerkrachten voor bevordering sociale participatie van SEN-leerlingen (gedrag en psychologisch).	Focusgroepen (N=7, elk 3-10 leerkrachten (N=41)), hebben ervaring met SEN-leerlingen en geven hen les.	Kwalitatief onderzoek interviews. <u>Concepten:</u> <ul style="list-style-type: none"> ▪ strategieën aanpak; ▪ sociale participatie; ▪ differentiatie. 	Leerkrachten gebruiken directe en indirecte strategieën voor sociale participatie.	Leerkrachten beschikken over een groot scala aan directe en indirecte strategieën voor bevordering van sociale participatie.	Leerkrachten gebruiken een <i>one-size fits all</i> methode voor de aanpak van internaliserende en externaliserende problematiek.

<p>Dimitrellou, E., & Male, D. (2019).</p>	<p>Ervaringen van SEN-leerlingen in een inclusieve klas.</p>	<p>Basisscholen (N=3, met N=500 leerlingen per school); Leerlingensample voor interviews (N=37).</p>	<p>Vragenlijstonderzoek (<i>Strengths and Difficulties Questionnaire</i>, SDQ); Interviews (N=34); <u>Concepten:</u> <ul style="list-style-type: none"> ▪ gevoel van op school te passen; ▪ ervaren inclusieve ethos; ▪ sociale relaties (met <i>peers</i>, leerkrachten en klassenassistentie). </p>	<p>Leerlingen met sociaal emotionele en mentale problemen, ervaren het meeste problemen op school.</p>	<p>Inclusie van SEN-leerlingen als informant.</p>	<p>Extra aandacht door onderwijsassistenten (bevordert uitzonderingspositie); Gedragsproblemen van leerlingen (bemoeilijken interactie met <i>peers</i>); Vergelijking van SEN-leerlingen met hoger-presterende <i>peers</i>; Omgang met leerkracht: leerkrachten gaan negeren positief gedrag en negeren gewenst gedrag.</p>
<p>Domović, V., Vidović Vlasta, V., & Bouillet, D. (2017).</p>	<p>Overtuigen van aspirant-leerkrachten over de rol van de leerkracht in het lesgeven van typische en atypische leerlingen.</p>	<p>Leerkrachten in opleiding (eerste, derde en vijfde jaar van hun opleiding) voor basisschool (N=313).</p>	<p>Vragenlijsten o.b.v. metaforen (b.v. een leerkracht is zoals een..., omdat...); <u>Concepten:</u> <ul style="list-style-type: none"> ▪ rol van de leerkracht </p>	<p>Een leerkracht van typische leerlingen wordt gezien als overdrager van kennis; Bij atypisch leerlingen hebben leerkrachten een zelfgecentreerde houding (held, harde werker); Leerkrachten onbewust van verschil in rollen.</p>	<p>Geen</p>	<p>In de praktijk moet meer stil worden gestaan bij de houdingen die leerkrachten ervaren en welk effect dit heeft op hun lesgeven.</p>
<p>Forlin, C., Kawai, N., &</p>	<p>Perceptie leerkrachten over</p>	<p>Leerkrachten in opleiding (N=619);</p>	<p>Vragenlijsten; <u>Concepten:</u></p>	<p>Leerkrachten hebben een gebrek aan vertrouwen om leerlingen met speciale</p>	<p>Leerkrachten hebben een positieve houding en meer acceptatie</p>	<p>Onvoldoende vertrouwen in het lesgeven aan SEN-</p>

Curiosity Saves the Cat

Higuchi, S. (2015).	hun training voor IO		<ul style="list-style-type: none"> perceptie van IO. 	onderwijsbehoeften les te geven.	ten opzichte van leerlingen met faalangst, concentratiestoornissen en taal- en spraakproblemen.	leerlingen, niet voor elke SEN evenveel acceptatie; Minder acceptatie van leerlingen met ontwikkelings- en leerstoornissen.
Garrote, A. (2017).	Sociale participatie van leerlingen met een intellectuele beperking (VB) in regulier onderwijs.	Inclusieve klassen (N=38) met eerste tot vierde klas leerlingen (N=692)	<p>Leerlinginterviews (N=692);</p> <p>Vragenlijst leerkrachten (<i>Self-and Other-Oriented Social Competence</i> (SOOSC)).</p>	<p>Leerlingen met een VB hebben begeleiding nodig in de sociale participatie;</p> <p>Het is onbekend hoe de factor sociale vaardigheden invloed heeft op sociale participatie voor deze doelgroep.</p>	Bij leerlingen met een VB zijn sociale vaardigheden minder van belang in vriendschappen.	Leerlingen met een VB hebben meer ondersteuning nodig in de sociale participatie.
Hosford, S., & O'Sullivan, S. (2016).	Relatie tussen schoolklimaat en de <i>efficacy</i> van inclusie.	Basisschool-leerkrachten (N=75).	<p>Online vragenlijst;</p> <p><u>Concepten:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> perceptie van schoolklimaat; efficacy van de leerkracht in omgaan met uitdagend leerlinggedrag. 	Sterk positieve relatie tussen de perceptie van schoolklimaat en <i>efficacy</i> van leerkracht over inclusie.	<p>Positief schoolklimaat leidt tot betere <i>efficacy</i> van de leerkracht;</p> <p>Gedragsmanagement, inclusieve instructies, perceptie beschikbaarheid van hulpmiddelen en aankunnen van uitdagend gedrag van de leerling;</p> <p>Leerkrachten zien ondersteuning op schoolniveau en thuis als positief.</p>	<p>Overheidsbeleid en middelen toewijzing vormen een belemmering in effectieve implementatie;</p> <p>Bij leerproblemen en comorbiditeit verloopt de samenwerking met thuis moeizaam.</p>

Kendall, L. (2019).	Perspectief op effectief IO binnen schoolomgeving.	Leerkrachten (N=14) met ervaring met IO op een basisschool (leerlingen 3-11 jaar).	Semigestructureerde interviews. <u>Concepten:</u> <ul style="list-style-type: none"> ▪ inclusie; ▪ inclusieve praktijken; ▪ training; ▪ curriculum. 	Om IO effectief te laten zijn moet het gehele personeel daar achter staan.	Samenwerking op de scholen, tussen leerkrachten heeft een positief effect op de leerkracht en zijn/haar houding ten opzichte van inclusie.	Onvoldoende training en kennis vergroting vooraf het implementeren van IO leidt tot onvoldoende herkenning en ondersteuning in de klas.
Lui, M., Yang, L., & Sin, K. (2017).	Effecten van inclusieve schoolpraktijken (schoolklimaat en ondersteuning) ter ondersteuning van SEN-leerlingen door ouders.	Ouders (N=586, 83% moeders) van SEN-leerlingen op diverse scholen (N=139);	Vragenlijst <i>Parents' perception of their Child School Life</i> (PPCSL). <u>Concepten:</u> <ul style="list-style-type: none"> ▪ schoolklimaat; ▪ leerlingondersteuning; ▪ acceptatie; ▪ psychologisch en gedragsmatig functioneren van SEN-leerlingen. 	Schoolklimaat heeft een significant effect op psychologisch en gedragsmatig functioneren van SEN-leerlingen.	Een positief schoolklimaat, sociale participatie en academische betrokkenheid bevorderen de acceptatie van SEN-leerlingen en daardoor hun psychologisch en gedragsfunctioneren; Leerondersteuning heeft een indirect effect door twee mediators: sociale participatie en academische betrokkenheid.	Geen
Lundqvist, J., Mara, A. W., & Siljehag, E. (2015).	Ondersteuning van leerlingen met en zonder SEN van Groepen 1 t/m 3.	Onderwijsinstellingen (N=65) en leerlingen van deze scholen (N=56; 29 met SEN; 27 zonder SEN).	Longitudinale studie; Observaties bij onderwijsinstellingen; Gesprekken, interviews en vragenlijsten leerlingen.	50% leerlingen SEN; 50% van SEN-leerlingen heeft aanvullende ondersteuning nodig tijdens groep 1 t/m 3.	Aanwezigheid van ondersteunende voorzieningen voor SEN-leerlingen op school (dit vereenvoudigt deelname van SEN).	De grote diversiteit aan behoeften en vaardigheden belemmeren een helder aanbod van ondersteunende voorzieningen.

<p>Malki, S., & Einat, T. (2018).</p>	<p>Houdingen van leerkrachten t.o.v. leerlingen met een VB.</p>	<p>Leerkrachten (N=40) die werken met leerlingen met een VB, op verschillende basisscholen (N=20).</p>	<p>Semigestructureerde leerkrachtinterviews, met een kwalitatieve interpretatie.</p> <p><u>Concepten:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ houding van leerkrachten t.o.v. leerlingen met een VB op regulier onderwijs ▪ moeilijkheden met beleid en proces van inclusie; ▪ gehanteerde strategieën om met moeilijkheden om te gaan 	<p>De meeste leerkrachten vinden dat het inclusieve beleid heeft gefaald.</p>	<p>Leerkrachten gaan zelf investeren om een opleiding te krijgen om deze leerlingen te begeleiden of proberen onofficieel begeleidingsuren te krijgen voor de leerlingen met een VB.</p>	<p>Onvoldoende ondersteuningsuren van de leerkracht en de leerling met een VB;</p> <p>Onvoldoende beschikbare middelen voor juiste ondersteuning;</p> <p>Onvoldoende ondersteuningsuren en vaardigheden voor goede leerkrachtbegeleiding.</p>
<p>Materchera, E.K. (2018).</p>	<p>Verband leerling-ondersteuning en ervaringen met een inclusieve klas.</p>	<p>Leerkrachten (N=80) op verschillende scholen (N=4).</p>	<p>Diepte-interviews (N=9) Vragenlijsten over ervaringen (N=59).</p> <p><u>Concepten:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ mensrechten; ▪ grote klassen (klasgrootte); ▪ leerkrachttraining. 	<p>Leerkrachten worden in de praktijk geconfronteerd met een dilemma tussen mensrechten en complexe realiteiten op schoolniveau.</p>	<p>Geen</p>	<p>Het beleid van IO en de dilemma's waar leerkrachten mee te maken hebben botsen met elkaar;</p> <p>Grote klassen hebben een negatief effect op de implementatie;</p> <p>Gebrek aan tijd om goede ondersteuning te bieden, leerkrachten ontvangen</p>

						onvoldoende training.
Moberg, S., Muta, E., Korenaga, K., Kuorelahti, M., & Savolainen, H. (2020).	Analyseren en vergelijken van houdingen van leerkrachten over IO in twee culturen: Japan en Finland.	Finse (N=362) en Japanse (N=1518) leerkrachten.	Vragenlijsten. <u>Concepten:</u> <ul style="list-style-type: none"> ▪ houding; ▪ <i>efficacy</i>; ▪ ervaringen met SEN en typische leerlingen. 	Houding van leerkrachten t.o.v. inclusie wordt bepaald door de kwaliteit van ervaringen	Gelijktijdig <i>top-down</i> (b.v. beleid) en <i>bottom-up</i> (effectieve training leerkrachten) aanpak voor effectieve implementatie van IO.	Als leerkrachten negatieve ervaringen hebben en een niet-succesvolle implementatie hebben meegemaakt, dan leidt dat tot negatievere houdingen.

Curiosity Saves the Cat

<p>Monsen, J. J., Ewing, D. L., & Kwoka, M. (2014)</p>	<p>Aanpassing klassenomgeving reguliere basisschool aan SEN-leerlingen;</p> <p>Onderzoeken of klassenomgevingen op reguliere basisscholen worden aangepast aan SEN-leerlingen (cohesie, tevredenheid, frictie, moeilijkheid en concurrentie).</p>	<p>Leerkrachten (N=95) en leerlingen (met en zonder SEN) tussen 7 en 10 jaar (N=2513).</p>	<p>Vragenlijsten leerkrachten:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Teacher Attitude to Inclusion Scale</i> (TAIS) ▪ vragen over stress, bereidheid, adequaatheid van support. <p>Vragenlijst Leerlingen: <i>My Class Inventory</i> (MCI)</p> <p><u>Concepten:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ houding inclusie; ▪ leeromgeving; ▪ ondersteuning; ▪ stress; ▪ cohesie; ▪ tevredenheid; ▪ frictie; ▪ moeilijkheden en concurrentie. 	<p>12% van de houding wordt verklaard door de ondersteuning die leerkrachten krijgen en het type SEN heeft invloed op de bereidheid tot opname.</p>	<p>Als leerkrachten voldoende ondersteuning krijgen in hun klas voor de SEN-leerlingen, verbetert hun houding ten opzichte van inclusie.</p> <p>Positieve houding leerkracht leidt tot meer tevredenheid bij leerlingen, meer cohesie, minder competentie en frictie en minder moeilijkheden.</p>	<p>Comorbiditeit en gedragsproblemen vormen een belemmering voor leerkrachten.</p>
--	---	--	--	---	---	--

Curiosity Saves the Cat

<p>Nye, E., Gardner, F., Hansford, L., Edwards, V., Hayes, R., & Ford, T. (2016).</p>	<p>Strategieën van SEN-coördinatoren voor betrokkenheid en ondersteuning van SEN-leerlingen.</p>	<p>SEN-coördinatoren (N=15) en intervisiescholen (N=2) uit een meerjarig cluster gerandomiseerd control trial.</p>	<p>Interviews met coördinatoren op interventiescholen.</p> <p>Theoretische analyse en inductieve analyse van terugkomende thema's.</p> <p><u>Concepten:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ problematische gedrag; ▪ management in de klas. 	<p>De reden van het probleemgedrag koppelen aan de gehanteerde strategie.</p> <p>Aanpak door observatie en gedrag beïnvloeden.</p>	<p>Handelen op basis van de onderliggende reden van gedrag helpt SEN-coördinatoren het gedrag van deze leerlingen te begeleiden en te ondersteunen. Voorkeur gaat uit naar een multi-level begeleiding, met een positieve aanpak.</p>	<p>Geen</p>
<p>Paseka, A., & Schwab, S. (2020).</p>	<p>Houdingen van ouders inclusie, onderwijspraktijken de ervaren middelen op school.</p>	<p>Ouders (N=2000) met leerlingen tussen de 6 en 15 jaar oud.</p>	<p>Interviews</p> <p><u>Concepten:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ houding; ▪ praktijken; ▪ middelen. 	<p>Duidelijke verschillen op basis van type beperking. Middelen verschillen niet.</p>	<p>Ouders in het IO hebben een meer positieve houding dan zij die niet kiezen voor IO.</p>	<p>Gedragstoornissen en mentale stoornissen zorgen ervoor dat IO minder positief wordt ervaren.</p>
<p>Pickl, G., Holzinger, A., & Kopp-Sixt, S. (2016).</p>	<p>Competenties van leerkrachten die samenhangen met effectief onderwijs aan een heterogene groep.</p>	<p>Leerkrachten (N=65) vragenlijsten en interviews (N=12) met teams.</p>	<p>Vragenlijsten (individueel) Interviews (teams)</p> <p><u>Concepten:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ kennis; ▪ actie; ▪ houding 	<p><u>Kennis:</u> kennis over theorieën van lesgeven en leren, kennis over speciaal onderwijs, juridische basis, kennis over IO, persoonlijk meesterschap.</p> <p><u>Actie:</u> team-onderwijs, individualisatie en differentiatie, onderwijsorganisatie/keuze voor methoden, evaluatie en interventie, klasmanagement.</p> <p><u>Houding:</u> persoonlijke houdingen/gedragspatronen, coöperatieve houding,</p>	<p>Als ouders worden betrokken heeft dat een positief effect op de kennis, acties en vaardigheden van leerkrachten. Leerkrachten die samenwerken in teams rondom deze thema's zijn positiever en kunnen atypische leerlingen beter ondersteunen.</p>	<p>Geen.</p>

				zicht op kind, inclusief concept op de wereld ondersteunende houding.		
Saloviita, T. (2019).	Sleutelfactoren tot inclusie bij leerkrachten.	Leerkrachten (N=1456) van Groepen 1 t/m 6.	Vragenlijst. <u>Concepten:</u> <ul style="list-style-type: none"> ▪ bereidheid zijn een leerling op te nemen, inschatting extra werk en beschikken over goede vaardigheden hebben (leermoeilijkheden, CP, ADHD, ernstige intellectuele beperking). 	Leerkrachten verwachten veel extra werk te krijgen met IO, de ernst van de beperking hangt samen met de bereidheid tot inclusie.	Als leerkrachten voldoende vaardigheden hebben, zijn zij meer bereid tot het opnemen van SEN-leerlingen.	Klassengrootte kan belemmerend zijn voor goede ondersteuning.
Saloviita, T. (2020).	Houdingen van leerkrachten IO.	Leerkrachten (N=4567) in het basisonderwijs.	Vragenlijsten: <ul style="list-style-type: none"> ▪ TAIS-SF (<i>Attitudes towards inclusive education short form</i>); ▪ TSEIES (<i>Teacher Sense of Efficacy in</i> 	Leerkrachten hebben meer behoefte aan training in SEN.	Bijscholing heeft een positief effect op de houding over inclusie. Leerkrachten willen meer training over onderwijs geven aan SEN-leerlingen.	Een gebrek aan kennis leidt tot een negatieve houding ten opzichte van leerlingen met SEN.

			<p><i>inclusive educational scale</i>);</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ CCS (<i>child centredness scale</i>). ▪ <u>Concepten</u>: ▪ houding; ▪ efficacy; ▪ kindgerichtheid. 			
Vlachou, A., Karadimou, S., & Koutsogeorgou, E. (2016).	Opvattingen en overtuigingen van ouders van typisch ontwikkelende leerlingen over IO en speciale behoeften.	Ouders (N=40) met typisch ontwikkelende leerlingen.	<p>Semigestructureerde interviews.</p> <p><u>Concepten</u>:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ begrip termen speciale behoeften en IO; ▪ onderwijsplaatsing van SEN-leerlingen, voor- en nadelen, zorgen over implementatie. 	Het is van groot belang om ouders van typisch ontwikkelde leerlingen te informeren en te betrekken om IO te promoten.	<p>Wanneer het personeel geschikte training heeft ontvangen en zich heeft kunnen specialiseren, staan ouders van typisch ontwikkelende leerlingen open voor IO. Een deel van de ouders gelooft daarbij dat samenwerking met ouders essentieel is;</p> <p>60% van ouders met een typisch ontwikkeld kind ziet positieve voordelen voor typische en atypische leerlingen.</p>	De helft van de ouders van typisch ontwikkelende leerlingen vindt een reguliere school niet de plaats voor leerlingen met speciale onderwijsbehoeften. Een speciale school zou beter zijn; Focus ligt op negatieve afwijking, moeilijkheden en problemen.

Curiosity Saves the Cat

Zagona, A. L., Kurth, J. A., & MacFarland, S. Z. (2017).	Ervaringen en voorbereiding op het includeren van leerlingen met significante beperkingen IO.	Aspirant-leerkrachten (N=285) op zes verschillende scholen.	Gemixte methode van interviews en vragenlijsten. Interviews worden gebruikt om antwoorden op vragenlijsten beter te begrijpen.	Significante relatie tussen voorbereiding en training die leerkrachten hebben ontvangen en hun betrokkenheid bij IO.	Training leidt tot verbetering van de vaardigheden van aspirant-leerkrachten, waardoor hun betrokkenheid bij IO verbetert.	Geen.
--	---	---	---	--	--	-------

Een overzicht van semiwetenschappelijke literatuur

Naam artikel	Aard van het artikel (empirisch, beleidsmatig, theoretisch)	Conclusies en aanbevelingen	
		Faciliterende factoren	Belemmerende factoren
Dekker, S. (2018).	Beleidsmatig	<ul style="list-style-type: none"> Eerste signalen van de invoering van IO zijn positief; Samenwerking scholen leidt tot meer aandacht voor ondersteuning van SEN-leerlingen. 	<ul style="list-style-type: none"> Gebrekkig samenwerking tussen gemeente en scholen; Weinig aandacht voor de verhoging thuiszittersproblematiek; Verschillen onderwijs- en jeugdhulpbeleid (regels, financieringsstromen en doelen).
Graas, D. (2018).	Beleidsmatig	<ul style="list-style-type: none"> Gemeenschappelijk doel; Samenwerking binnen school en met gemeente, ouders, leerkracht en leerling met IB als sleutelpersoon. 	<ul style="list-style-type: none"> Samenwerking zou verbeterd moeten tussen onderwijs en jeugdhulp; Er bestaat geen consensus in onderwijs- en jeugdhulpbeleid.
Heida, L. (2020).	Theoretisch en beleidsmatig	<ul style="list-style-type: none"> Maatwerk voor SEN-leerlingen; Betrokkenheid ouders verhogen (met als gevolg effectiviteit van interventies verhogen). 	<ul style="list-style-type: none"> Geen dekkend netwerk in onderwijs en zorg; Beleidsverschillen gemeente en onderwijs; Onduidelijke verantwoordelijkheid; Onvoldoende kennis en ervaring bij leerkrachten.
Joosten, F., Verwoerd, A., & Smeets, K. (2014).	Empirisch Kwalitatief pilotonderzoek met leerkrachten (N=18) in het basisonderwijs; daarnaast een kleine bijdrage uit het SBO (N=3) en VO (N=6).	<ul style="list-style-type: none"> Kennis bij leraren over management van gedragsproblemen bij leerlingen; Consensus bij leerkrachten over gewenst en ongewenst gedrag; Self-efficacy bij leerkrachten over gedragsmanagement; Zelfbewustzijn bij leerkrachten over eigen rol in gedragsproblemen van leerlingen. 	<ul style="list-style-type: none"> Toepassing van kennis in de praktijk bij leerlingen met gedragsproblemen; Meer samenwerking met collega's.
Scheeren, A. (2017)	Opinie door buitengewoon hoofddocent en bijzonder hoogleraar.	<ul style="list-style-type: none"> Wanneer de invoering van IO gebeurt onder de juiste omstandigheden en met de juiste middelen (financiën en middelen), dan zijn de resultaten goed; Ondersteuningsstructuur voor leerkrachten is duidelijk. 	<ul style="list-style-type: none"> Uitwisseling van informatie tussen onderwijs en hulpverlening is onvoldoende; Onvoldoende samenwerking tussen gemeente en samenwerkingsverbanden in Nederland.

Curiosity Saves the Cat

Schuman, H. (2016).	Theoretisch	<ul style="list-style-type: none"> • Identificatie van barrières en deze aanpakken (waarin worden leerlingen belemmerd?); • Het uitgangspunt moet zijn dat iedereen van en met elkaar leert; • Elke leerling heeft specifieke ondersteuning nodig, kijk naar zowel het curriculum als begeleiding van het gedrag. • Continuüm van onderwijs- en begeleidingsbehoeften van leerlingen moet aansluiten bij het continuüm van begeleiding en ondersteuning van de school 	Geen
Van de Calseyda, W. (2020).	Opinie door Lisa Westerveld	<ul style="list-style-type: none"> • Binnen het onderwijs worden door het personeel veel goede initiatieven genomen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aantal thuiszitters is gestegen sinds de invoering van inclusief onderwijs en de nieuwe jeugdwet (gaat in tegen de doelstellingen); • De nieuwe wetgevingen bemoeilijken de transitie; • Onvoldoende samenwerking tussen gemeente, school en samenwerkingsverbanden inzake de Jeugdwet in de begeleiding van SEN-leerlingen
Van Tuijl, C. (2017).	<p>Empirisch.</p> <p>Leerkrachten (N=13) van gemengde groepen van SBO, Clusters 3 en 4 (N=13); Interviews, observaties en vragenlijsten.</p> <p><u>Concepten:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - leerkrachtersvaringen - mate van tevredenheid; - <i>good practices</i> en belemmeringen. 	<p>Duidelijke randvoorwaarden implementatie;</p> <ul style="list-style-type: none"> • toezicht en regelgeving in vrije situatie (zoals buitenspel), • goed werkende ICT, • rustige werkplaatsen, • <i>time-out</i> plaatsen buiten de klas; <p>Samenwerking tussen collega's bevordert de prestatie van leerkrachten.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Leerkrachten krijgen onvoldoende ondersteuning rond gedrag en gedragsproblemen; • Groepen met meer dan vijf leerlingen met gedragsproblemen kunnen te veel aandacht vragen van de leerkracht.

Curiosity Saves the Cat

<p>Zweers, I., & Bijstra, J. (2018).</p>	<p>Empirisch Leerlingen (N=69) met gedragsproblemen in groep 4 t/m 6 van het regulier onderwijs. Begin van onderzoek vaststelling van ondersteuning, keuze voor regulier of speciaal onderwijs. Elke leerling wordt individueel onderzocht naar schoolprestaties en sociaal-cognitief functioneren. Schoolprestaties en sociaal functioneren wordt bijgehouden voor 1,5 jaar door drie schoolbezoeken. Bestaat een verschil tussen leerlingen die worden verwezen naar SO en zij die niet worden verwezen?</p>	<ul style="list-style-type: none">▪ Leerlingen binnen regulier en speciaal onderwijs verschillen niet; zij komen overeen in de ernst van probleemgedrag, sociale relaties met <i>peers</i> en leerkrachten, werkhouding en leerprestaties.	<ul style="list-style-type: none">• Verwijzing naar het SO is afhankelijk van het zelfvertrouwen van de leerkracht in hun vaardigheden;• Leerkrachten die verwijzen naar SO hebben het idee dat zij het gedrag van leerlingen niet kunnen veranderen.
--	--	--	--

IX. Concepten vragenlijst

Groepen respondenten:

Een ouder of verzorger van een kind dat 18 jaar of jonger is (1); Een professional die werkzaam is in het onderwijs (regulier of speciaal basis- en voortgezet onderwijs) (2); Een professional die werkzaam is in de jeugdhulp of jeugdzorg (3); Jongeren tot en met 18 jaar (4).

Concepten gemeten in de vragenlijsten:

- Demografische kenmerken respondent (1,2,3,4)
- Aard en ernst van problemen van cliënt (subklinisch en klinisch) (1,4)
- Frequentie en duur van schoolverzuim cliënt (1,4)
- Mate van en duur van contact met onderwijsprofessionals en jeugdhulpprofessionals en ouders (perspectief-afhankelijk) (1,2,3,4)
- Verloop van communicatie met ouders, onderwijsprofessionals en jeugdhulpprofessionals (perspectief-afhankelijk) (1,2,3,4)
- Psychische kwetsbaarheid van respondent (1,2,3,4)
- Mate van vertrouwen in eigen handelen (1,2,3)
- Mate van vertrouwen in handelen van de ander (1,2,3,4)
- Verantwoordelijkheden in opvoeding en onderwijs van cliënt (1,2,3,4)
- Vertrouwen in de toekomst (1,4)
- Hulpverlening op afstand (Corona) (2,3,4)
- Inzet van ondersteuningsprogramma's door professionals en of dit verandert is door Corona (2,3,4)
- Hulpverlening op afstand (1,2,3,4)

X. Opdrachtgever

Kenniswerkplaats Rotterdams Talent, Gemeente Rotterdam

Projectgroep *Erasmus School of Social and Behavioural Sciences*, Erasmus Universiteit Rotterdam

Dr. (Jacqueline) J.J.A.M. Schenk , Associate Professor, PI

Dr. (Fabiënne) F.B.A. Naber, Assistant Professor

Dr. (Marike) M.H.F. Deutz, Assistant Professor

Dr. (Susan) E.H.M. van Rijen, Assistant Professor

(Sabine) S.E. Hollmann Junior Reseacher

Anna Verhoeff MSc, master student Orthopedagogiek

Isabel Wallien MSC, master student Orthopedagogiek

Dymphy Arts MSc, master student Orthopedagogiek

Adviesgroep

Hedwig van Schie, MSc, Onderzoeker Stichting Boor, Rotterdam

Jantine van Herp, MSc, Onderzoeker Stichting Boor, Rotterdam

Eline Koliijn, MSc, Onderzoeker Samen sterk zonder stigma

Kenniswerkplaats Rotterdams Talent

Prof. Dr. (Sabine) S.E. Severiens, Hoogleraar Onderwijswetenschappen, ESSB, EUR

Dr. (Frans) F.C.P.P. Spierings, Lector Hogeschool Rotterdam, Directeur Kenniscentrum
Talentontwikkeling

(Annemarie) A. L. Roode, Onderzoeker en onderzoeks-coördinator MO

Drs. (Tom) T. Tудjman , Onderzoeker EUR-RISBO

XI. Over de Sectie Orthopedagogiek, Erasmus School of *Social and Behavioural Sciences* (ESSB), Erasmus Universiteit Rotterdam

Orthopedagogiek betreft de studie van methodische, integratieve, ethische en betekenisvolle sociale interacties en ondersteuning in opvoedkundige situaties die als problematisch ervaren worden, met als doel de leefsituaties, de kwaliteit van leven en de participatie in de maatschappij van alle betrokkenen te verbeteren. Bij de Sectie Orthopedagogiek, *Erasmus School of Social and Behavioural Sciences* (ESSB), Erasmus Universiteit Rotterdam, ligt de focus bij onderzoek naar het complexe samenspel van pre- en postnatale biologische en omgevingsfactoren op adaptieve en maladaptieve ontwikkeling gedurende de hele levensloop. Centraal in deze definitie zijn wederkerigheid in het handelen, aandacht voor contextualiteit, een bepaalde mate van doelgerichtheid, subjectiviteit, integratie en een methodische / orthopedagogische aanpak in een context die gekenmerkt wordt door diversiteit in de breedste zin van het woord. De nadruk in onderzoek binnen de Sectie Orthopedagogiek ligt niet enkel op empirisch wetenschappelijk maar ook op het handelen zelf, waarbij het "hoe het best te handelen" gevoed en gestuurd wordt door de resultaten van wetenschappelijk onderbouwde kwalitatieve en kwantitatieve onderzoeksmethoden met aandacht voor de context waarin individuen en hun systeem zich ontwikkelen en functioneren. ESSB kent bovendien een grote diversiteit aan wetenschappelijke disciplines: bestuurskunde, pedagogische wetenschappen, psychologie en sociologie waarbij de onderzoeksactiviteiten zijn altijd gefocust op mens en maatschappij. Bij ESSB staat fundamenteel, internationaal georiënteerd onderzoek hoog in het vaandel. Maatschappelijk onderzoek ten behoeve van professionals, het beleid en de samenleving maakt ook onderdeel uit van de onderzoeksactiviteiten.



XII. Over de Kenniswerkplaats Rotterdams Talent

De Kenniswerkplaats Rotterdams Talent (KWP) bestaat uit een netwerk van de gemeente Rotterdam en Rotterdamse onderwijsinstellingen van primair tot wetenschappelijk onderwijs. De KWP Rotterdams Talent heeft een tweeledige doelstelling. Enerzijds beoogt de werkplaats een bijdrage te leveren aan kennisontwikkeling op het gebied van Rotterdams talent. Anderzijds beoogt de werkplaats bij te dragen aan de uitwisseling en de toepassing van die kennis en daarmee aan het verbeteren van het onderwijsbeleid en de praktijk van het onderwijs in Rotterdam.

Uitgangspunt van de werkplaats is dat het ontwikkelen en toepassen van die kennis niet per se twee verschillende dingen zijn, de werkplaats wil juist expliciet gebruik maken van de kennis die er in de praktijk aanwezig is (co-creatie). Met andere woorden, de werkplaats wil “*evidence for practice*” leveren, maar ook “*practice based evidence*” inzetten om de praktijk van het onderwijs en het onderwijsbeleid te verbeteren.

De aansluiting tussen onderzoek, beleid en praktijk vormt het hart van de KWP Rotterdams talent en dit zal in de komende jaren zo blijven. In onze strategie voor de komende jaren nemen we één van de centrale vragen van het *EUR Initiative Vital Citizens, vital Cities* als uitgangspunt: wat zijn condities en mechanismen die leerlingen stimuleren tot talentontwikkeling in de gehele schoolloopbaan? En richten ons hierbij op vier inhoudelijke aandachtsgebieden: grootstedelijke vraagstukken en diversiteit, schoolloopbanen, de pedagogische opdracht van het onderwijs en, tot slot, kwaliteit van professionals. Dit jaar zullen we een nieuwe Regiegroep samenstellen die de pijlers voor de komende jaren zullen uitzetten. We zullen uiteraard goede elementen van onze KWP behouden.

Door de huidige COVID-19 crisis zijn er geen fysieke activiteiten van de KWP. Wel gaat onderzoek naar ‘zorg en onderwijs’ door; vindt er een korte evaluatie plaats naar hoe basisscholen op de maanden maart en april terugkijken en zal binnenkort ook een enquête uitgezet worden onder jongeren en hun toekomst ideeën en -mogelijkheden.

www.kenniswerkplaats-rotterdamstalent.nl



KWP
Rotterdams Talent



Grafische illustratie:

Illustrator: Isabella (I.J.E.A.) Legebeke

Contact: isbellalegebeke@gmail.com

Voor een impressie: <https://www.isbellalegebeke.com>