

Niet thuisgeven

Schooluitval vanuit het perspectief van leerlingen



MARION VAN BINSBERGEN
ANNA HEURTER

SANNE PRONK
FRED VAN BEEK

ERIK VAN SCHOOTEN

CIP-gegevens KONINKLIJKE BIBLIOTHEEK, DEN HAAG

Binsbergen, M.H. van, Pronk, S., Schooten, E. van, Heurter, A. & Verbeek, F.
Niet thuisgeven.

Schooluitval vanuit het perspectief van thuiszitters.

Amsterdam: Kohnstamm Instituut.

(Rapport 1030, projectnummer 20774)

ISBN 978-94-6321-094-2

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden vermenigvuldigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted, in any form or by any means, electronic, mechanical, photocopying, or otherwise, without the prior written permission of the publisher.

Dit onderzoek is gefinancierd door het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek
(Dossiernummer 405-18-645)



Uitgave en verspreiding:

Kohnstamm Instituut

Roetersstraat 31, Postbus 94208, 1090 GE Amsterdam

Tel.: 020-525 1226

www.kohnstammstituut.nl

© Copyright Kohnstamm Instituut, 2019

Inhoudsopgave

Samenvatting	1
Deel I Introductie	17
Aanleiding en literatuuronderzoek	17
1 Introductie: van verzuim, uitval en thuiszitten, weer naar school	18
1.1 Thuiszitters	19
1.2 Aanpak	21
1.3 Initiële literatuursearch: frequent verzuim, problemen en maatwerk	26
1.4 Leerlingen aan het woord	26
1.5 Vanuit de praktijk	27
1.6 Van grote aantallen en statistieken naar persoonlijke ervaringen	29
2 Niet naar school: verzuimen, thuiszitten of school mijden?	31
2.1 Beleid en wetgeving	31
2.2 Leerplicht en thuiszitten	35
2.3 Thuiszitten vanuit problemen	39
3 Literatuursearch: niet (meer) naar school gaan, resultaten uit onderzoek	42
3.1 Inleidend	42
3.2 Toonzettend empirisch onderzoek: descriptieve modellen voor schooluitval	43
3.3 Toonzettend empirisch onderzoek: causale verbanden bij schooluitval	48
3.4 Evidentie literatuur samengevat	59

Deel II Praktijkgericht onderwijsonderzoek	67
Praktijkonderzoek bij leerlingen na schooluitval	67
4 Praktijkonderzoek vanuit het perspectief van de leerling die thuiszit	68
4.1 Onderzoeksopzet: hoofdlijn	68
4.2 Caseselectie praktijkonderzoek: secundaire analyse convenience sample	69
4.3 Doelstelling, vraagstelling en reikwijdte	78
5 Analyse en resultaten praktijkonderzoek	81
5.1 Beschrijving veld van onderzoek en cases	81
5.2 Sample-specifieke gegevens	85
5.3 Resultaten logistische regressieanalyse	89
5.4 Resultaten casestudy: de verhalen van de leerlingen	116
5.5 Conclusies op hoofdlijn	126
6 Preventie en interventie: thuiszitten voorkomen of oplossen	130
6.1 Verificatie en reflectie	130
6.2 Reflectie door leerlingen op voorspellers en alsdan combinaties	131
6.3 De adviezen van leerlingen	134
6.4 Reflectie door onderwijsvakkrachten op voorspellers en alsdan combinaties	146
6.5 Adviezen van onderwijsvakkrachten	156
Literatuur	159

Samenvatting

Thuiszittersproblematiek

In 2019 meldt de minister van OCW dat het aantal leerlingen dat langer dan drie maanden thuiszit en niet naar school gaat stijgt (Stand van zaken thuiszitters, 15 februari 2019). Een stijging die we al jaren zien en die doorzet, ondanks de inspanningen die voortvloeien uit eerder onderzoek van de Kinderombudsman (2013) en de inzet op Passend onderwijs (2014).

In 2015 zitten er zo'n 10.000 kinderen thuis en in 2016 sluit het (toenmalige) kabinet samen met de po-raad, vo-raad, de Vereniging Nederlandse Gemeenten (VNG) en betrokken ministeries (OCW, VenJ en VWS) een zogenoemd Thuiszitterspact. Dit pact moet ervoor zorgen dat in 2020 geen kind langer dan drie maanden thuiszit zonder een passend onderwijs- of zorgaanbod.

Achtergrond bij ons onderzoek

Schooluitval is niet nieuw maar krijgt met de decentralisaties van Rijksbeleid naar gemeenten veel aandacht. Ook de invoering van Passend onderwijs en het ontstaan van Samenwerkingsverbanden tussen regulier- en speciaal onderwijs springen in het oog. Passend onderwijs past in de trend die internationaal zichtbaar is en waarin landen als Noorwegen, Zweden en Denemarken voorlopen: inclusief onderwijs geeft in vergelijkende (OECD) analyses betere resultaten bij maatschappelijke integratie en

arbeid dan exclusie door plaatsing in speciaal onderwijs of onderbroken onderwijs en geen diploma. Doelstellingen zijn:

- Alle kinderen krijgen een plek die past bij de onderwijsbehoefte;
- Het zoveel mogelijk voorkomen van uitval uit het reguliere onderwijs, en
- Tijdige en effectieve inzet van speciaal onderwijs als vangnet, voordat schooluitval een feit is.

Op basis van het rapport van de Kinderombudsman (2013), waaruit blijkt dat leerlingen niet naar school gaan in verband met ziekte of problemen, is het beleid er bovendien op gericht dat:

- Geen kind meer thuiszit en iedere minderjarige onderwijs volgt, zo nodig op basis van maatwerk.

Is dit een haalbare ambitie? Wat is daarvoor nodig? Kennen we de basis voor schoolproblemen en zijn schoolproblemen ook leerproblemen, of is er een complex aan redenen dat leidt tot verzuim en thuiszitten?

Thuiszitten en gedragsproblemen

De omgang met en (didactische) aanpak van leerlingen met gedragsproblemen wordt in de onderwijspraktijk als moeilijk ervaren en in verband gebracht met het relatief grote aantal thuiszitters dat niet terugloopt, ondanks speciaal beleid hierop (Passend onderwijs, Thuiszitterspact).

Het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (NRO) heeft in 2017 daarom subsidie beschikbaar gesteld voor praktijkgericht onderzoek naar gedrag en (passend) onderwijs: 'Leraren, in primair en voortgezet onderwijs, vinden passend onderwijs vaak een belasting. Vooral de omgang met en aanpak van leerlingen met probleemgedrag vinden zij moeilijk' (NRO, 2017).

Onderhavig onderzoek is dan ook gericht op de 'gedragsproblemen' - die vanuit het onderwijs of NRO niet nader worden geduid - van leerlingen die thuiszitten en de relatie tussen deze problemen en het ernstig schoolverzuim ('thuiszitten').

Waarover handelt dit onderzoek?

Onze probleemstelling luidt dat er in ruime mate wetenschappelijk onderbouwd zicht bestaat op ernstig verzuim en schooluitval, maar dat dit te grofmazig is voor maatwerk in de praktijk, gericht op het voorkomen van schooluitval. Het ontbreekt aan zicht op specifieke subgroepen en praktijkgerichte alsdan combinaties. Wij willen dit voor de subgroep leerlingen die schuilgaat achter de grotere noemer van 'cluster 4' onderwijs (i.c. gedragsproblemen) beter in beeld brengen, vanuit hun perspectief. De opbrengst is zicht op subgroepen achter de 'thuiszitters' onder deze leerlingen en globaal zicht op 'alsdan combinaties' per subgroep, zodat probleemgebieden, interventiemogelijkheden en responsiviteitsprofielen als aangrijpingspunt voor tijdige interventie beschikbaar komen (alsdan combinaties), geschikt voor eventueel effectonderzoek.

We doen dit vanuit het perspectief van de leerling met gedragsproblemen en consulteren hen in de zoektocht naar oplossingen om de thuiszittersproblematiek terug te dringen.

Wat hebben we gedaan?

We hebben op basis van een Mixed Methodsdesign in een specialistische geïntegreerde zorg- onderwijsorganisatie onderzoek gedaan naar variabelen (of factoren) die samenhangen met de uitkomstvariabele 'thuiszitten' om antwoord te krijgen op de dieper gelegen verklaringen achter langdurend schoolverzuim - thuiszitten - vanuit het perspectief van leerlingen. We hebben gebruik gemaakt van een conveniencesample (een bestaand databestand), in een zorgonderwijsorganisatie voor leerlingen, die

tot de invoering van Passend onderwijs in bekostigingstermen als 'cluster 4 onderwijs' is getypeerd (onderwijs aan leerlingen met gedragsproblemen). We hebben hiervoor gekeken naar leerlingen in het speciaal voortgezet onderwijs en in bovenschoolse onderwijs-zorgprogramma's.

Het databestand bestaat uit systematisch verkregen gegevens van leerlingen (N=320) aan de hand van CAP-J classificaties, een classificatiesysteem voor problemen dat in de jeugdhulp wordt gebruikt. We hebben, meer specifiek, onderzoek gedaan naar voorspellende variabelen voor thuiszitten uit de achtergrondgegevens en kenmerken per leerling volgens systematische CAP-J classificaties.

Daarnaast is gebruik gemaakt van een literatuurstudie, aanvullende diepte interviews (N=20) en een aantal onderzoeksrapporten, dat ingaat op verzuim, uitval en thuiszitten.

We hebben dit onderzoek uitgevoerd vanuit het perspectief van de leerling die thuiszitter is (geweest) en zijn tenslotte in gesprek met leerlingen - en vervolgens met professionals uit de onderwijspraktijk - nagegaan welke adviezen zij geven om thuiszitten te voorkomen.

Aannames uit de literatuur

Op basis van de empirisch wetenschappelijke literatuur was de verwachting vooraf dat achter de thuiszittersproblematiek gedragsproblemen schuilgaan; die samenhangen met moeilijk hanteerbaar gedrag op school en in de klas; dat jongens hierin een groter aandeel hebben dan meisjes; dat ze onvoldoende gemotiveerd zijn voor school, dat hun cognitieve capaciteiten tekortschieten; dat er meer schoolwisselingen plaatsvinden op grond hiervan; dat er vaker een negatief schooladvies ligt bij de transfer naar het voortgezette onderwijs; dat het bij hen thuis

ontbreekt aan een voldoende mate van ouderbetrokkenheid en sociaal kapitaal; dat zij uit een economisch gedepriveerde achtergrond komen (lage SES); dat de sociale cohesie op school voor hen tekortschiet of dat zij deze verstoren; dat zij vaker dan andere leerlingen te maken hebben met justitiële maatregelen; dat zij vaker uit stedelijke gebieden komen; dat cultuur een rol speelt en dat de laatste school vaker een focusschool is (zoals uitsluitend vmbo in plaats van diversiteit in typen onderwijs).

Wat uit onze meervoudige casestudy blijkt

Een aantal aannames zoals hiervoor genoemd is in ons onderzoek niet bevestigd. Wij vonden voor de zuiver externaliserende gedragsproblematiek (oppositieel en opstandig) *geen* hogere (maar zelfs lagere) kans op thuiszitten; juist voor meisjes een licht hogere kans op thuiszitten; voor internaliserende gedragsproblematiek een hogere kans op thuiszitten, geen indicaties dat een gebrek aan schoolmotivatie of cognitieve problemen bepalend zijn voor thuiszitten; dat ouderbetrokkenheid en sociaal kapitaal als termen niet weergeven wat thuis speelt (uit onze multipale regressieanalyse komen 'relatieproblemen tussen ouders', 'gescheiden ouders', 'problemen met loyaliteit van kind naar ouder' en 'geen contact met een ouder' naar voren als variabelen die samenhangen met thuiszitten; uit de interviews met leerlingen komen overbelasting van ouders, overmatige stress of ernstige problemen thuis naar voren); dat vaker gebukt gaan onder justitiële maatregelen wel naar voren komt, maar bij thuiszitters met name in beschermende zin, zoals politiecontacten vanuit een beschermend optreden (i.v.m. weglopen, vermissing en opsporen) of gesloten plaatsingen en specialistische hulp (zoals jeugdzorg plus, GGZ hulp).

Wij hebben dus geen verhoogde kans gevonden op thuiszitten voor zuiver externaliserende gedragsproblematiek, maar wel voor de overwegend internaliserende gedragsproblematiek (i.c. psychische

en psychiatrische problematiek) en ernstige thuisproblematiek, waarbij de samenhang die hieruit voortvloeit met het aangewezen zijn op instanties (zoals problemen met hulpverleners of instanties – waaronder ook scholen, besloten of gesloten jeugdhulp, GGZ hulp) ook als voorspellend voor thuiszitten is geïdentificeerd in onze sample.

Toelichting: ons onderzoek in een notendop

Het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek heeft voor ons praktijkonderzoek subsidie beschikbaar gesteld in het kader van haar onderzoeksprogramma *Gedrag en Passend Onderwijs* (2017): ‘Vooral de omgang met en aanpak van leerlingen met probleemgedrag staat hierbij voor ogen, omdat leraren uit het po en vo aangeven de omgang met deze leerlingen als een belasting te ervaren, met uitval en thuiszitten tot gevolg.’

Onze bevindingen wijzen echter op de volgende alsdan combinaties:

- Als overwegend internaliserend probleemgedrag speelt (intrapsychische problematiek: vgl. *mental pressure*, *mental stress*) is de kans op langdurend verzuim en thuiszitten groter, in verband met lijdensdruk in samenhang met identiteitsproblemen, stemmingsstoornissen, automutilatie, overgewicht of overmatige stress, zich uitend in *avoidant withdrawal/truancy*.
- Als er een intensieve school- en hulpgeschiedenis is, met bemoeienis van verschillende instanties, zoals in verband met ‘GGZ hulp’ of ‘besloten of gesloten gezeten’ en ‘justitiele instanties’ - in beschermende zin – of ‘problemen van jeugdige met hulpverleners of vertegenwoordigers van instanties’ is de kans op langdurend verzuim en thuiszitten (of rondzwerven, zo blijkt uit interviews met leerlingen) groter, waarbij problemen met hulpverleners of

vertegenwoordigers van instanties zowel problemen met hulpinstanties als scholen betreft.

- Als er thuis ernstige problemen spelen, waaronder gebroken gezinnen, loyaliteitsproblemen, en problemen in de huisvesting en/of financiën (vgl. armoedeproblematiek), is de kans op langdurend verzuim en thuiszitten groter.
- Als er sprake is van overgewicht is de kans op langdurend verzuim en thuiszitten groter.
- Als er sprake is van problematisch cannabisgebruik is de kans op langdurend verzuim en thuiszitten groter.
- Als er sprake is van overmatige stress op diverse levensterreinen (CAP-J classificatie 'overmatige stress') is de kans op langdurend verzuim en thuiszitten groter.
- Voor de groep leerlingen met 'zuivere gedragsproblematiek' (oppositieel opstandig of antisociaal in engere zin) vinden we juist geen verhoogde kans op langdurend verzuim en thuiszitten (we vinden zelfs een kleinere kans):
- Als externaliserend probleemgedrag speelt, is de kans op intermitterend kort verzuim door schorsingen of van school gestuurd worden groter dan langdurend verzuim of thuiszitten in verband met lijdensdruk of schoolmijdend gedrag. Het aantal schoolwisselingen ligt (waarschijnlijk) wel bovengemiddeld, maar de kans op langdurend verzuim en thuiszitten is in onze sample niet groter en zelfs kleiner.

Vanuit het perspectief van de leerling

In gesprek met leerlingen ontstaat een uitgebreid en indrukwekkend beeld van hun realiteit, die gekenschetst wordt door ernstige problemen op meerdere domeinen, maar waarbij vooral de relatie met breder spelende thuisproblematiek opvalt. Ernstige thuisproblematiek is feitelijk prominent bij thuiszitters, naast de meer internaliserend intrapsychische problematiek m.i.v. overmatige stress.

Deze leerlingen komen dan in een maalstroom van gebeurtenissen, bemoeienis door instanties en negatieve levenservaringen terecht, die kans op verzuim, uitval en thuiszitten of ongediplomeerd schoolverlaten vergroot.

Terzijde merken we op – dit was geen doel van ons onderzoek, maar blijkt wel uit de voorgeschiedenissen van leerlingen – dat de CAP-J classificatie c101 (leerproblemen, cognitieve ontwikkeling) niet als voorspeller van thuiszitten is geïdentificeerd en dat een aanzienlijk deel van de leerlingen uit onze sample is afgestroomd qua onderwijsniveau, of overgeplaatst naar speciaal onderwijs, meestal tot maximaal mbo-theorie onderwijs, terwijl eerder ook hogere onderwijsniveaus werden gevolgd. Er is echter veelal geen sprake van cognitieve problematiek, maar van ernstige thuisproblematiek en/of overbelaste ouder(s) of kindeigen (intrapsychische) problematiek.

Thuiszitten bezien vanuit een levensloop perspectief

Tenslotte komt zowel uit de literatuur als de achtergrondgegevens (van de leerlingen in onze sample) naar voren dat problemen doorgaans al langer spelen, vaak al tijdens het basisonderwijs of zelfs daarvoor, maar dat het feitelijke thuiszitten (schooluitval) start na de transfer naar het voortgezette onderwijs.

Ook blijkt een groot aantal leerlingen al tijdens het basisonderwijs op het speciaal onderwijs of speciaal basisonderwijs te zijn geplaatst, vanuit ernstige problemen.

Adviezen vanuit het perspectief van leerlingen

Vanuit het perspectief van leerlingen wordt een belangrijk verschil naar voren geschoven tussen het primair en voortgezet onderwijs, qua sociale structuur en cohesie – dat thuiszitten mede verklaart:

- Uit de achtergrondgegevens blijkt zoals gezegd dat problemen al langer spelen, al tijdens de basisschool of zelfs daarvoor, maar dat de schooluitval en het thuiszitten zich pas later manifesteren, na de overgang naar het voortgezet onderwijs;
- De meer overzichtelijke sociale structuur en het ‘bekend zijn met elkaar’ zoals dit op een lagere school gewoon is, noemen leerlingen als belangrijk en preventief op schooluitval.

Leerlingen ervaren in het primair onderwijs meer positieve aandacht, steun en ruimte voor maatwerk, waarvoor ons schoolsysteem voor voortgezet onderwijs minder ruimte biedt.

Een begeleide transfer van primair naar voortgezet onderwijs en een betere inbedding van steun op het voortgezet onderwijs zou de schoolloopbanen en levensloop van kwetsbare leerlingen positief kunnen beïnvloeden.

Verder wijzen leerlingen op het belang van een veilige schoolcultuur, niet wegstijgen door volwassenen bij uiteenlopende problemen van- of met leerlingen, een eerlijke behandeling, en met name niet over- maar vooral niet ondervraagd worden: zowel op het regulier voortgezet- als het speciaal onderwijs worden leerlingen niveaus lager gezet of blijven zij zitten door hun gedrag a.g.v. ernstige problemen thuis, terwijl zij cognitief meer aankunnen.

Daarnaast vragen zij om ruimte voor maatwerk onder bijzondere of zelfs extreme omstandigheden (zoals een uithuisplaatsing of gesloten opname).

Reflectie en discussie met (onderwijs)professionals

Ten aanzien van de voorspellers en alsdan combinaties die wij hebben gevonden bestaat bij professionals uit de onderwijspraktijk herkenning, naast verbazing over onze

bevinding dat voor het thuiszitten de zuivere gedragsproblematiek niet als voorspeller is geïdentificeerd.

In een diepere reflectie op deze bevinding blijkt dat leerlingen met ernstig uitagerende gedragsproblemen - of handhavingsproblemen in de klas - veel aandacht vragen en zodoende ook in kleinere aantallen toch meer opvallen of op het netvlies blijven staan. Het aantal interventies per leerling (de klas uit sturen, oudergesprekken, schorsingen of van school verwijderen en een nieuwe school zoeken) ligt bij hen waarschijnlijk hoger dan gemiddeld, maar deze leerlingen gaan wel weer naar school, zij worden geen schoolmijder.

Intermitterend schoolverzuim door de stress die zij anderen bezorgen is dan het probleem, maar de kans op langdurend verzuim en thuiszitten is voor hen in onze sample *niet* hoger.

Ten aanzien van de overige voorspellers en alsdan combinaties bestaat niet alleen herkenning: de aanmeldingsproblematiek en alsdan combinaties die wij hebben gevonden zijn de redenen voor plaatsing bij de school voor specialistisch voortgezet onderwijs en de bovenschoolse voorzieningen waar wij onderzoek hebben gedaan. Een gedragswetenschapper (van de Bascule, integraal werkzaam in School2Care van Altra, de organisatie van onderzoek) verwoordt het als volgt:

‘Voor deze problemen bestaan natuurlijk *evidence based* behandelingen (i.c. wetenschappelijk getoetste behandeling volgens richtlijn), ‘alsdan combinaties’ zijn in deze zin niet moeilijk bijeen te brengen, de kunst is dit in samenwerking met of via school te doen, zodat behandeling hen geen kostbare schooltijd kost of ontwikkelingsschade aanbrengt. Wat wij hier doen - integraal werken – zou eigenlijk al op het reguliere onderwijs moeten gebeuren.’

Zij geeft hiermee eigenlijk antwoord qua aanpak op de voorspellers en alsdan combinaties die uit ons onderzoek naar voren komen: door tijdig op of via school te interweniëren kunnen verdere escalaties worden voorkomen of beperkt en zouden deze problemen idealiter niet als labels *de* verwijsredenen voor speciaal onderwijs (of voor plaatsing in lagere onderwijsniveaus of zitten blijven) hoeven te zijn, wat nu helaas toch gebeurt.

Zo bestaan er voor stemmingsstoornissen, depressie en automutilatie goed getoetste behandelingen, is bij overmatige stress of trauma in de voorgeschiedenis EMDR eenvoudig uit te voeren zonder invasieve interventie of opname, en zijn er goede behandelprotocollen voor gewichtsproblematiek of obesitas. Het gaat er niet zozeer om geen diagnoses meer te stellen, wat sinds de decentralisaties het gedachtegoed is, maar deze diagnoses moeten geen doorverwijs labels meer zijn (en beperkt blijven tot de behandelrelatie tussen een professional en jongere die gebukt gaat onder deze problemen).

Wel is er aan aantal voorwaarden waaraan moet worden voldaan wil behandeling effectief zijn, en juist daar wringt het vaak:

- Een steunende of redelijk rustige thuissituatie of omgeving;
- Het ontbreken of onder controle zijn van overige acute stress of levensproblemen;
- Een op hun situatie toegesneden schooloplossing die ruimte maakt voor deze leerlingen en hun problemen.

Ook is de samenwerking tussen verschillende instanties niet vanzelfsprekend. Leerlingen zijn aangewezen op scholen, uiteenlopende jeugdhulporganisaties, huisartsen en instanties voor gezondheidszorg, maar ook op justitiële voorzieningen, meestal in civielrechtelijke-, maar soms ook in strafrechtelijke zin. Daarnaast hebben ze (bijna net zo) vaak te maken met de instanties waarop hun ouder(s) is/zijn aangewezen (schuldhulpverlening, GGZ inclusief verslavingszorg, justitiële

instanties en gemeentelijke voorzieningen of regelingen). Vanuit het perspectief van de leerling is het een uitgebreid complex aan regelingen, voorzieningen en instanties waarmee ze te maken krijgen. De uitdaging zit erin als onderwijsvoorziening ruimte te maken voor maatwerk en de problematiek *niet* als verwijslabel te gebruiken, maar als *signaal* voor het reguliere en speciale onderwijs om samen te werken met specialistische hulpverleners. Dit kan mits men er vroeg bij is.

De intensieve school- en hulpverleningsgeschiedenis van deze leerlingen - en de samenhang tussen aangewezen zijn op instanties (i.c. problemen met instanties en hulpverleners, GGZ hulp, besloten of gesloten gezeten, problemen met justitiële instanties) en thuiszitten of schooluitval – geeft ook te denken: al deze instanties zijn er in feite voor het kind of juist om problemen op te lossen, maar de inherente schade door instellingsbemoeyenis die wel nodig is, maar niet altijd goed op elkaar is afgestemd, of op langere termijn zelfs schadelijk kan zijn, bijvoorbeeld door een minder goed toekomstperspectief vanuit het speciaal onderwijs, wordt duidelijk: in onze sample is een samenhang zichtbaar tussen uitval uit het onderwijs als funderende functie in het bestaan van minderjarigen (thuiszitten) en de instanties die hen helpen. Enerzijds is dit logisch (problemen leiden tot schooluitval, en dus tot hulp door instellingen om hen weer op de rit te helpen), anderzijds wijzen leerlingen juist ook op schooluitval door de keuzen die instellingen voor hen maken en blijkt de weg terug naar regulier onderwijs veel moeilijker voor leerlingen die eenmaal op instanties zijn aangewezen.

In dit verband reflecteren vakkrachten en professionals op twee adviezen, zoals ingebracht door de leerlingen in dit onderzoek:

1. In het reguliere onderwijs ervaren leerlingen er niet bij te horen door hun problemen, lang niet altijd spelen cognitieve vermogens een bepalende rol bij afstroom naar het speciaal

onderwijs. Andere problemen zijn hierin (vooral) bepalend, waarvoor het reguliere onderwijs – of onderwijssysteem (in ieder geval voor de leerlingen in onze sample) onvoldoende of geen voorzieningen treft. We refereren hier aan Hal, Tierolf, Van Rooijen en Van der Hof (2019) die voor chronisch zieke leerlingen in het reguliere onderwijs een soortgelijk gebrek aan passende voorzieningen rapporteren. Ook na een interventie als een gesloten opname blijkt de weg terug naar het reguliere onderwijs moeizaam of niet tot stand te komen. Soms is er gewoon te veel tijd verloren gegaan. En zelfs daarvoor, zo merken leerlingen op, is er geen ruimte voor maatwerk, bijvoorbeeld voor specifiek beleid op toetsen of examens in het reguliere onderwijs, tijdens extreem stresserende of traumatiserende omstandigheden, zoals een uithuisplaatsing. Deze omstandigheden vormen in hun geval juist aanleiding om van school te gaan en op een bovenschoolse voorziening of het speciaal onderwijs te worden geplaatst, waarbij een bovenschoolse voorziening wel het vasthouden in het reguliere onderwijs tot doel heeft. Maar plaatsing op het speciaal onderwijs is net zo vaak de oplossing, die op korte termijn en zelfs andere levensdomeinen zeker ook werkt, maar die qua terugstroom naar het regulier onderwijs en een langetermijnperspectief helaas lang niet altijd lukt (Koopman & Buisman, 2018; Koopman & Ledoux 2018) en zo tegelijkertijd een tegengestelde kracht kent ten aanzien van een positief toekomstperspectief, waarin opleiding en kwalificatie nu eenmaal zwaar telt.

2. Het tekort aan vakdocenten, vooral voor hogere onderwijsprogramma's in het speciaal onderwijs, is een pijnlijk, maar duidelijk punt van aandacht dat leerlingen naar voren brengen. Bovendien wijzen niet alleen leerlingen op het lerarentekort in het voortgezet speciaal onderwijs. Ook vakkrachten hebben eerder op 6 juni 2018 de noodklok geluid

om het lerarentekort, via de NOS (Nederlandse Omroepstichting): ‘Leerlingen met een psychiatrische stoornis of gedragsproblemen lijden onder het tekort aan gekwalificeerde leraren in het speciaal onderwijs.’ De Algemene onderwijsbond herhaalt de oproep in juni 2019 en op 17 juni besluit een meerderheid van de Tweede Kamer dat het kabinet de problematiek van het lerarentekort landelijk moet registreren, om zo de feitelijke situatie beter in beeld te krijgen. Hoe groot is het werkelijke probleem, waar dringt dit het meest en welke noodmaatregelen zijn nodig? Wat betreft de leerlingen die zijn aangewezen op bovenschoolse voorzieningen of het speciaal voortgezet onderwijs – zoals in onze sample- speelt het probleem in ieder geval tweeledig: deze leerlingen hebben baat bij zowel betere terugkeermogelijkheid naar het reguliere onderwijs als een beter lesaanbod door gekwalificeerde vakdocenten in het speciaal onderwijs.

Terzijde van de onderzoekslijn: inclusief onderwijs of speciaal onderwijs als aparte voorziening

Als laatste noemen we het feit dat professionals en vakkrachten uit het speciaal onderwijs wijzen op voorbeelden van inclusief onderwijs in Scandinavische landen om thuiszitten te voorkomen. We hebben hier ten slotte kort bij stil te staan: zou inclusief onderwijs betere oplossingen bieden voor de doelgroepen uit ons onderzoek?

We gaan hier terzijde op in, het is geen onderdeel van onze onderzoekslijn.

Wel is het zo dat de opmerkingen van de leerlingen die we hebben gesproken het vraagstuk van inclusie versus exclusie tot in de kern raakt: zij geven aan er op het reguliere voortgezet onderwijs niet

bij te horen, en de weg terug naar het regulier onderwijs blijkt voor hen beslist niet vanzelfsprekend.

Ook in de Scandinavische landen echter, waar men ontegenzeggelijk verder is op het vlak van inclusief onderwijs in een *one-track system* (ofwel niet-opgedeeld in verschillende tracks of onderwijsvoorzieningen), wordt een toename gerapporteerd van het aantal leerlingen dat speciaal onderwijs ontvangt (Ogden, 2014).

De obstakels blijken meer te liggen in de kwetsbare balans tussen specifieke (vaak korte-termijndoelen) en algemene (vaak lange-termijndoelen), zelfs binnen de inclusieve onderwijsystemen van Noorwegen, Zweden en Finland. De specifieke korte-termijndoelen, die vaak dringend nodig zijn en plaatsing in bijzondere voorzieningen nodig maakt, kennen vaak een acuut en noodzakelijk karakter, wat een bepaald voorzieningenniveau (zoals besloten of gesloten jeugdzorgvoorzieningen en voorzieningen voor speciaal onderwijs) in stand houdt, zonder dat men de langere termijn implicaties hiervan beoogt, integendeel.

Dit neemt niet weg dat Scandinavische landen belangrijke gidslanden zijn in de (eventuele) route naar een *one-track* onderwijssysteem - in plaats van een duale benadering met twee tracks, regulier en speciaal, die door samenwerkingsverbanden aan elkaar verbonden zijn, zoals in het Nederlandse Passend onderwijs. Het aantal leerlingen dat geregistreerd thuiszit ligt er naar verhouding lager, zo blijkt uit vergelijkende OECD analyses (en voor zover direct vergelijkbaar). Maar ook in dit *one-track system* spelen financiële, organisatorische en – niet onbelangrijk – ideologische factoren een rol in de mate waarin inclusief onderwijs wordt nagestreefd en bereikt (Ogden, 2014). Enige nuancering is daarom op zijn plaats.

Hierbij verdient te worden opgemerkt dat inclusief onderwijs wel beter van de grond is gekomen in de Scandinavische landen en de start van succesvol inclusief onderwijs ligt bij een volledig geïntegreerde aanpak via inclusief basisonderwijs. Dit is in de Scandinavische landen gelukt. Maar hierbij moet natuurlijk de gehele inrichting van het onderwijssysteem in beschouwing worden genomen - met kleinere klassen en in steden meerdere volwassenen per klas - waarin deze implementatie is gelukt.

Concluderend

Uit ons onderzoek blijkt dat samenhangt met thuiszitten: internaliserende problematiek, uit gebroken gezinnen, met ernstige problemen in de thuissituatie en de vrije tijd, en een indrukwekkende school- en hulpverleningsgeschiedenis, waarbij veel sprake is van afstroom qua onderwijsniveaus, en uitval (thuiszitten) zich met name op het voortgezet onderwijs manifesteert - maar de problematiek doorgaans al langer speelt (al op het basisonderwijs of zelfs eerder).

Concluderend kunnen wij stellen dat het belangrijk is dat scholen nog meer aandacht hebben voor de persoon en omstandigheden achter de leerling. Dat zij gedrag (waaronder verzuim) zien als een signaal voor tijdige interventie, ook op of via school, in plaats van een 'automatische' indicatie voor voortgezet speciaal onderwijs of het plaatsen op een lager onderwijsniveau.

Waarbij scholen, met name al in het primair onderwijs en bij de transfer naar voortgezet onderwijs, in samenwerking met hulpverlening (achter de schermen) evidence based behandeling in kunnen zetten. Verder is maatwerk en ruimte voor leerlingen in moeilijke omstandigheden nodig.

Scholen voor voortgezet onderwijs kunnen hierbij qua sociale structuur ook kijken naar scholen voor primair onderwijs, omdat deze leerlingen goed varen op de cultuur en cohesie zoals die op het primair onderwijs te vinden is.

Deel I Introductie

Aanleiding en literatuuronderzoek

1 **Introductie: van verzuim, uitval en thuiszitten, weer naar school**

De Kinderombudsman presenteerde in mei 2013 het rapport Van leerplicht naar leerrecht. Te veel leerlingen zitten thuis in plaats van op school. De samenhang tussen complexe problemen, ziekte, schoolverzuim en uitval komt vanuit het rapport van de Kinderombudsman onmiskenbaar in beeld. Dit geldt niet voor al het verzuim maar wel voor het overgrote deel ervan. De Kinderombudsman concludeerde dat kinderen en jongeren die extra zorg nodig hebben, onderwijs op maat moeten krijgen.

Schooluitval is niet nieuw maar krijgt met de decentralisaties van Rijksbeleid naar gemeenten veel aandacht. Vooral de invoering van Passend onderwijs en het ontstaan van Samenwerkingsverbanden tussen regulier- en speciaal onderwijs springen in het oog. Passend onderwijs past in de trend die internationaal zichtbaar is en waarin landen als Noorwegen, Zweden en Denemarken voorlopen: inclusief onderwijs geeft in vergelijkende (OECD) analyses betere resultaten qua maatschappelijke integratie en arbeid dan exclusie door plaatsing in speciaal onderwijs of onderbroken onderwijs en geen diploma. Doelstellingen van passend onderwijs zijn onder meer:

- Alle kinderen krijgen een plek die past bij de onderwijsbehoefte;
- Het zoveel mogelijk voorkomen van uitval uit het reguliere onderwijs, en
- Tijdige en effectieve inzet van speciaal onderwijs als vangnet, voordat schooluitval een feit is.

Op basis van het rapport van de Kinderombudsman is het beleid er bovendien op gericht dat:

- Geen kind meer thuiszit en iedere minderjarige onderwijs volgt, zo nodig op basis van maatwerk.

Is dit een haalbare ambitie? Wat is daarvoor nodig? Kennen we de basis voor schoolproblemen en zijn schoolproblemen ook leerproblemen, of is er een complex aan redenen dat leidt tot verzuim en uitval?

In 2015 zitten er toch nog zo'n 10.000 kinderen thuis en in 2016 sluit het (toenmalige) kabinet samen met de po-raad, de vo-raad, de Vereniging Nederlandse Gemeenten (VNG) en de betrokken ministeries (OCW, VenJ en VWS) een zogenoemd Thuiszitterspact. Dit pact moet ervoor zorgen dat in 2020 geen kind langer dan drie maanden thuiszit zonder een passend onderwijs- of zorgaanbod. In 2019 meldt de minister van OCW desalniettemin dat het aantal leerlingen dat langer dan drie maanden thuiszit stijgt. Een stijging die we al jaren zien en die doorzet, ondanks de inspanningen die voortvloeien uit dit Thuiszitterspact (Stand van zaken thuiszitters, 15 februari 2019) en de inzet op Passend onderwijs.

1.1 Thuiszitters

Afhankelijk van definities, komen per jaar aantallen naar voren van zo'n 4000 tot 5000 thuiszitters, zo'n 2000 leerlingen met langdurig verzuim en ruim 70.000 leerlingen met relatief verzuim of spijbelgedrag (Kamerbrief Cijfers en leerplicht, 3 februari 2017). In 2019 wordt gemeld dat er in 2018 5576 leerlingen thuiszitten onder vrijstelling (zie verderop) en 4515 onder de noemer absoluut verzuim. Achter de cijfers gaat een wereld schuil, aldus de minister in zijn brief van 2019 en hij gaat ook in op de langdurig zieke leerlingen, en leerlingen voor wie passend onderwijs nog niet wordt gerealiseerd.

Vanuit de jeugdhulp en het speciaal onderwijs komen achterliggende probleemdomen scherp – of concreter – in beeld, zoals bij plaatsingen op wat tot voor kort cluster 3 of 4 scholen werd genoemd, de onderwijsvoorzieningen bij specialistische jeugdhulpinstellingen. Uiteenlopende oorzaken spelen een rol, zoals onder meer: schoolwisselingen door uithuisplaatsingen, transfers naar speciaal onderwijs als gevolg hiervan, of bijvoorbeeld verzuimproblematiek vanuit een vluchtelingen-achtergrond, of in verband met stateloosheid, of schooluitval door justitiële maatregelen en plaatsingen, zowel op civielrechtelijke als strafrechtelijke titel.

Ook vanuit de (internationale) literatuur, komen risicofactoren in beeld die samengaan met schoolproblemen en -uitval (Hammond, Linton, Smink & Drew, 2007; Suh, Suh & Houston, 2007; Rumberger, 2012; Traag, 2012; Lubberman, Mommers & Wester, 2014). De literatuur geeft zicht op meerdere oorzaken vanuit diverse perspectieven, die soms op elkaar inwerken of elkaar versterken.

Zo noemen reguliere scholen een eenzijdige gerichtheid op prestatie en slagingspercentages als oorzaak voor een terughoudend aannamebeleid van leerlingen met (leer)problemen (Kinderombudsman, pp. 15). Het speciaal onderwijs wijst op 'medicalisering' van leerproblemen als aanleiding voor een zorg gefinancierd aanbod met een remediërende aanpak vanuit het speciaal onderwijs (Ruijssennaars, Minnaert & Ghesquiere in Prins & Braet, 2014). Verschillende wetenschappelijke disciplines gaan in op een verscheidenheid aan risicofactoren en verklaringsmechanismen, soms vanuit een onderwijskundige (Hammond et al, 2007; Rumberger, 2012), dan vanuit een jeugdpsychologische, orthopedagogische of specifiek forensische benadering (Ten Brummelaar, Boendermaker, Harder & Knorth, 2011; Andrews & Bonta, 2012; Vermaes Konijn, Nijhof, Strijbosch & van Domburg,

2012; Vermaes, Konijn, Jambroes & Nijhof, 2014). De laatste zijn logisch vanuit het gegeven dat gedragsproblematiek veelgenoemd is bij schooluitval en cluster 4 onderwijs uit het speciale onderwijs een van de grootste clusters is, speciaal voor gedragsproblemen. Onderhavig onderzoek is dan ook gericht op de 'gedragsproblemen' die schuilgaan achter de leerlingen van 'cluster 4' onderwijs. Het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (NRO) heeft in 2017 subsidie beschikbaar gesteld voor praktijkgericht onderzoek naar gedrag en (passend) onderwijs. Leraren, in primair en voortgezet onderwijs, vinden passend onderwijs vaak een belasting. Vooral de omgang met en aanpak van leerlingen met probleemgedrag vinden zij moeilijk (NRO, 2017).

1.2 Aanpak

Wat onderzoeken we, wat brengt het op?

We onderzoeken daarom vanuit de praktijk, nadrukkelijk vanuit het perspectief van leerlingen met ervaring in schooluitval, welke factoren leiden tot ernstig verzuim en schooluitval en hoe we dat op basis van hun ervaringen kunnen voorkomen.

Onze probleemstelling luidt dat er in ruime mate wetenschappelijk onderbouwd zicht bestaat op schooluitval en gerelateerde probleemdomeneinen, maar dat dit te grofmazig is voor maatwerk in de praktijk, gericht op voorkomen van schooluitval. Het ontbreekt aan zicht op specifieke subgroepen en praktijkgerichte 'alsdan combinaties.'

Wij willen dit voor de subgroep leerlingen die schuilgaat achter 'cluster 4' onderwijs beter in beeld brengen, vanuit hun perspectief. De opbrengst is zicht op subgroepen achter 'cluster 4' en globale 'alsdan combinaties' per subgroep, zodat probleemgebieden, interventiemogelijkheden en responsiviteits-

profielen als aangrijpingspunt voor tijdige signalering en interventie beschikbaar komen.

Waarom onderzoeken we dit?

Passend onderwijs en onderwijs als recht veronderstellen dat ernstig schoolverzuim en structurele schooluitval (thuiszitten) kan worden voorkomen.

Dit zal in een groot aantal gevallen van de huidige ‘thuiszitters’ kloppen. Vanuit de praktijk, zoals bij de geïntegreerde onderwijs-jeugdhulpaanbieder Altra, weten we immers dat ze ook weer zijn terug te helpen naar een stabiele onderwijssituatie.

Stel dat we kennis die hieruit voortvloeit eerder inzetten, bijvoorbeeld al in het reguliere primaire en voortgezette onderwijs, is problematisch verzuim en uitval dan te voorkomen, voordat dit structureel wordt? Biedt inbreng van leerlingen en kennis uit dit aanbod mogelijkheid tot preventie?

Waar onderzoeken we dit?

In het werkgebied van Altra Onderwijs & Jeugdhulp (grootstedelijke werkgebied Amsterdam en omstreken), met inbegrip van haar onderwijszorgvoorzieningen als School2Care, Transferium en School Time Out Project (STOP). We beschikken over een databestand van verschillende onderwijszorgarrangementen, waarvan School2Care de meest intensieve variant is. Altra School2Care is ontstaan vanuit het zoeken naar een alternatief voor residentiële of justitiële jeugdzorg. Jeugdigen die uit school dreigen te vallen of die nu thuiszitten door een complex aan problemen, schorsing, verzuim en schooluitval krijgen bij School2Care een nieuwe kans. In paragraaf 5.1 wordt het veld van onderzoek meer uitgebreid beschreven. Uit het Jaarverslag Altra (2016):

- 4000 jeugdigen in hulp;
- 864 leerlingen in onderwijs;
- 50 full time begeleiders passend onderwijs;
- 103 medewerkers in jeugd- en wijkteams;
- Specifiek: ernstig verzuim en structurele uitval: School2Care, team thuiszitters, STOP/Transferium.

Op welke wijze onderzoeken we dit?

Ons onderzoeksdesign steunt op twee hoofdlijnen:

- Een literatuurreview, en;
- Een praktijkgericht onderzoek (Creswell & Creswell, 2018; Creswell, 2013), met een *multiple embedded case design* (Yin, 2003; 2013);

Dat enerzijds steunt op:

- Gegevensbestanden van Altra, waaronder systematische CAP-J gegevens (N=320) en n=20 transcripties van interviews;
- Geaggregeerde rapportages over (school)problematiek;

En anderzijds:

- Itererend- in samenspraak met leerlingen en praktijkprofessionals - verdere uitwerking krijgt.

Hoe is de rapportage opgebouwd?

Dit onderzoek is een praktijkgericht onderzoek gefinancierd door NRO in het kader van het onderzoeksprogramma Gedrag en Passend Onderwijs. Creswell en Creswell (2018) geven adviezen voor praktijkgericht onderzoek, die wij hebben gebruikt. In lijn met hun *bounding the study* (pp. 206-209) hebben we de rapportage in twee delen opgesplitst en als volgt ingedeeld:

Deel I: Introductie

- *Setting* (Hoofdstuk 1, dat ingaat op de aanleiding en probleemstelling van onderzoek);

- *Actors* (Hoofdstuk 2, dat de onderzoeksobjecten en context van onderzoek beschrijft);
- *Events* (Hoofdstuk 3, dat handelt over de empirisch wetenschappelijke literatuur m.b.t. verzuim, uitval en thuiszitten).

Deel II: Praktijkgericht onderwijsonderzoek

- *Processes, strategies and procedures* (Hoofdstuk 4, dat ingaat op de onderzoeksopzet volgens een MixedMethods design);
- *Data collection and quantitative analysis* (Hoofdstuk 5, dat ingaat op de kwantitatieve data analyse);
- *Data collection and qualitative analysis* (Hoofdstuk 5, dat ingaat op de kwalitatieve data analyse);
- *Verification* (Hoofdstuk 6, dat afsluit met een praktijkverificatie en reflectie door betrokkenen).

Hoe doen we dit?

We starten vanuit een literatuuronderzoek naar welke factoren al in verband zijn gebracht met schooluitval. We zetten in de informatieselectie causale verbanden uit empirisch onderzoek centraal (Traag, 2012), ondersteund door een model met sterke correlaties en associaties dat overtuigend uit de literatuur naar voren komt (Rumberger & Lim, 2008).

Vervolgens gaan we in een specialistische geïntegreerde zorg-onderwijsorganisatie op basis van een conveniencesample (het gegevensbestand van Pronk, in voorbereiding), op zoek naar variabelen (of factoren) die samenhangen met de uitkomstvariabele 'thuiszitten.' Dit bestand bestaat uit systematisch verkregen gegevens van leerlingen (N=320) aan de hand van CAP-J classificaties en aanvullende diepte interviews (N=20). We beschikken eveneens over een aantal bijbehorende onderzoeksrapporten, die ook ingaan op verzuim, uitval en thuiszitten.

We bezien de bevindingen eerst vanuit het perspectief van leerlingen en vervolgens vanuit de vakkrachten en professionals uit de praktijk, om tot eventuele subgroepen en 'alsdan' combinaties te komen.

De uitkomst hiervan ten slotte, delen we in een gezamenlijke bijeenkomst voor vakkrachten en professionals uit het reguliere- en het geïntegreerde onderwijs-jeugdhulp aanbod. Kort opgesomd:

- Systematische literatuurreview van (-) schoolverzuim- en uitval, en (-) over specifieke groepen en/of factoren die van invloed zijn op verzuim en uitval;
- Secundaire analyse van kwantitatieve en kwalitatieve gegevens (de eerste op basis van logistische regressie aan de hand van systematisch verkregen CAP-J classificaties (N=320), zoals op As C (Cognitieve ontwikkeling en schoolse vaardigheden) en As D (Gezin en opvoeding), en de laatste op basis van bijbehorende interviews met leerlingen uit schooljaren 14-15; 15-16 (N=20);
- Verificatiegesprekken met leerlingen en onderwijsvakkrachten uit het lopende jaar van onderzoek, op basis van *leads* uit het literatuuronderzoek (deel I) en voornoemde analyses (deel II), zowel op individueel als geaggregeerd niveau, specifiek gericht op verzuim en schooluitval, zodat ordening van materiaal en bevindingen vanuit het perspectief van de leerling getoetst wordt.
- Reflectiebijeenkomsten met (a) vakkrachten Altra, leidend tot een plan van aanpak kennisverspreiding, en vervolgens;
- Een integrale kennis en reflectiebijeenkomst met (b) vakkrachten uit het regulier onderwijs in een Kennisbijeenkomst onderwijs en zorg in Amsterdam (in NEJA verband).

1.3 Initiële literatuursearch: frequent verzuim, problemen en maatwerk

Traag (2012) geeft een overzicht vanuit een multidisciplinair perspectief. Een verscheidenheid aan factoren gaat schuil achter verzuim en een eenduidige benadering van 'de thuiszitter' is niet mogelijk. Dit vraagt inderdaad om maatwerk wil je in de praktijk tijdig interveniëren. Maar dat (-) frequent verzuim een eerste belangrijk signaal voor uitval is, en dat (-) schoolverzuim en – uitval voorspeller zijn voor andere ingrijpende vormen van maatschappelijke uitval, zoals uithuisplaatsingen, residentiële- en gesloten plaatsingen, justitiële maatregelen en het niet bereiken van een stabiele arbeidssituatie, wordt wel duidelijk. Vanuit haar studie blijkt bovendien dat slechte prestaties in de brugklas (dus het eerste schooljaar na het basisonderwijs) een krachtige voorspeller zijn van schooluitval. Ook Kaplan, Peck & Kaplan (1995) wijzen op kwetsbare of negatieve studieresultaten bij de overgang van basisonderwijs naar voortgezet onderwijs als een krachtige voorspeller van uitval. Rumberger (2011) wijst in dit verband op het gegeven dat voorspellers uit grote cohortstudies geen procesbeschrijving bieden van wat er precies wanneer is misgegaan. Schooluitval wordt als probleem op zich overgewaardeerd: het is veeleer geëigend schooluitval als symptoom of uitkomst van andere problemen te beschouwen, die vaak veel vroeger in het bestaan van een leerling zijn begonnen (pp.143-158). Daarom zijn vakkrachten en professionals uit het primaire onderwijs voor ons de beoogde partner in een afsluitende kennisbijeenkoms.

1.4 Leerlingen aan het woord

Ons onderzoeksvorstel stelt het perspectief van de leerling centraal. Want naast schoolverzuim is de leerling die op enig moment uitvalt de andere 'constante' in dit vraagstuk. En die

leerling komt niet evenredig aan het woord in de literatuur, terwijl juist zij de weg kunnen wijzen naar verschillende routes en maatwerkoplossingen. En vooral: een directe raadpleging van leerlingen kan op andere verklaringen of problemen wijzen dan tot op heden naar voren komen. In een studie naar behandelmotivatie in een gesloten setting bijvoorbeeld, vond Van Binsbergen (2003) op basis van directe raadpleging van jongeren (allen op dat moment ingeschreven bij cluster 4 onderwijs) dat de motivatie voor behandeling niet uitsluitend geblokkeerd werd door verklaringsfactoren vanuit de problematiek of persoonlijkheid, maar voor een belangrijk deel vanuit angst voor de plaatsing en gevoelens van onveiligheid, op grond van ernstige incidenten die in 24-uurs instellingen beslist geen uitzondering zijn.

Nu klinkt dit vanzelfsprekend maar toen werd de behandelmotivatie in de literatuur niet expliciet in verband gebracht met angst voor incidenten en uitstoting door groepsgenoten.

1.5 Vanuit de praktijk

Altra Onderwijs & Jeugdhulp heeft een gevarieerd aanbod ontwikkeld dat is gericht op terugdringen van schoolverzuim en voorkomen van schooluitval. Zo is er School2Care (zie verderop), maar ook de Beter pASSend klas, waar leerlingen stap voor stap weer wennen aan naar school gaan en het Team Thuiszitters dat outreachend inzet op tijdige hulp en terugkeer naar school.

In dit praktijkonderzoek ligt de focus op een groep leerlingen van de Altra Colleges (vso) en drie verschillende onderwijszorgarrangementen van Altra: School2Care, School Time Out Project (STOP) en Transferium. Deze voorzieningen zijn bedoeld voor leerlingen van 12 tot 18 jaar met zodanige gedragsproblemen dat zij tijdelijk niet meer kunnen functioneren in (hun klas in) het reguliere onderwijs. Deze leerlinggroepen vallen qua problematiek

onder wat voor de invoering Passend onderwijs Cluster 4 onderwijs werd genoemd (gedragsproblemen m.i.v. psychische en psychiatrische problematiek).

School2Care is de meest intensieve variant. Gedurende een aantal weken krijgen jongeren een integrale aanpak waarin onderwijs en jeugdzorg samenkomen (Pronk, 2014). Het oordeel van de Erkenningscommissie Effectieve Jeugdinterventies luidt 'goed onderbouwd.' En met School2Care – in 2012 de Nationale Jeugdzorgprijs – heeft Altra een volledig geïntegreerd aanbod van onderwijs, jeugdzorg en begeleide vrijetijdsbesteding voor jongeren met complexe problemen, waarvan thans wordt onderzocht of deze aanpak een positief alternatief kan bieden voor plaatsing in een gesloten setting voor specialistische jeugdzorg (Pronk, in voorbereiding, onder begeleiding van prof. dr. Geert-Jan Stams, Universiteit van Amsterdam, en prof. dr. Arne Popma, Universiteit Leiden en Amsterdam UMC). Uit dit lopende onderzoek komt het gegevensbestand voort dat wij hier als conveniencesample gebruiken voor empirisch onderzoek naar kenmerken van 'thuiszitters.' We hanteren hiertoe een transformatieve aanpak, in lijn met Creswell (2013) en Creswell en Creswell (2018). Hoofdstuk 4, paragraaf 4.1, gaat hier op in.

Onderhavig praktijkonderzoek voert zodoende secundaire analyses uit van de gegevensbestanden uit dit onderzoek naar de doelgroepen achter Altra Collegs, School2Care, STOP en Transferium. Deze leerlingen passen zowel onder de definitie van 'gedragsproblemen; cluster 4 onderwijs' als 'ernstig langdurend verzuim en/of thuiszitten.'

1.6 Van grote aantallen en statistieken naar persoonlijke ervaringen

De ervaring met- en kennis van verzuim en schooluitval bij Onderwijs & Jeugdhulporganisatie Altra is evident, en de gegevensbronnen bij Altra bevatten zowel kwantitatieve als kwalitatieve data, waarvan twintig diepte-interviews met leerlingen deel uitmaken. De gegevensbestanden lenen zich goed voor secundaire analyses vanuit andere vraagstellingen (dan naar de effectiviteit voor de specifieke doelgroepen van dit aanbod). In de literatuur zien we verschillende factoren die de kans op voortijdig schoolverlaten verhogen, ze komen hierna uitgebreid aan bod maar we sommen er vast een aantal op:

- Sociaal economische omstandigheden;
- Cognitieve vaardigheden;
- Lage schoolprestaties;
- (Gebrekkige) ouderlijke hulpbronnen;
- Niet gedifferentieerd onderwijs (ofwel relatief hoge concentraties aan risico);
- Lage (prestatie)motivatie;
- Aanraking met politie en justitie;
- Risicogedrag (spijbelen, drugs, alcohol);
- Populariteit onder medeleerlingen;
- Aantal vriendschappen in de klas;
- Freqvent of langdurend verzuim.

Wat opvalt is dat vanuit grotere cohortstudies belangrijke, maar vooral *overall* informatie naar voren komt. Specifieke relaties in de clustering van variabelen die hierachter schuilgaan komen nauwelijks in beeld en maatwerk is vanuit dit soort informatie niet te herleiden. Wanneer we dit bovendien in verband brengen met het rapport van de Kinderombudsman valt op dat de specifieke relatie met ziekte of (gedrags)stoornissen nauwelijks wordt genoemd en niet duidelijk is, welk inzicht voor preventie van

schooluitval en maatwerk bij interventie wel nodig is (zie in dit verband Hammond et al, 2007).

Vanuit specifieke informatie, zoals op basis van CAP-J classificaties en dossierinformatie, komen wel onderliggende variabelen in beeld, zoals traumatische gebeurtenissen in de voorgeschiedenis, maar deze zijn in de grotere empirische cohortstudies naar oorzaken achter schooluitval nauwelijks tot niet opgenomen.

Om dit boven tafel te krijgen biedt directe raadpleging van gegevens zoals beschikbaar bij Altra ontsluiting van dieper gelegen verbanden. Via persoonlijke ervaringen van leerlingen willen wij onderzoeksgegevens samen met leerlingen en vakkrachten interpreteren, zodat empirisch verkregen overallinformatie handen en voeten krijgt in de praktijk. Wat leren wij van hun ervaringen en leer- of schoolgeschiedenis? Zijn er zinvolle clusters te construeren op groepsniveau die maatwerk in de praktijk steunen? Vormen grotere empirische constructen zoals 'sociaal economische omstandigheden', 'cognitieve vaardigheden' of 'ouderlijke hulpbronnen' een werkbare ingang om dieper gelegen verbanden op te sporen en te vertalen naar handvatten voor een reguliere onderwijspraktijk, die vroeg-signalering en tijdige interventie mogelijk maakt?

Samengevat luidt de centrale probleemstelling: in empirisch wetenschappelijke cohortstudies ontbreekt achtergrondinformatie over verzuim en uitval van leerlingen met gedragsproblemen, die bij Altra te vinden is.

2 Niet naar school: verzuimen, thuiszitten of school mijden?

2.1 Beleid en wetgeving

Sinds jaar en dag is er aandacht voor kinderen en jongeren die niet naar school gaan. Onderwijspraktijk, -beleid en -wetenschap kenschetsen dit gegeven logischerwijs als problematisch: ieder kind heeft recht op onderwijs en wij kennen in Nederland een leerplicht die de funderende werking van onderwijs voor een goede inpassing in de samenleving als grondwettelijk recht verankert.

In 1994 heeft Nederland bovendien de Verklaring van Salamanca ondertekend, waarin het belang van inclusief onderwijs door de Nederlandse regering wordt onderkend en dit is in 2007 bekrachtigd met de ondertekening van de *Convention of Rights for People with Disabilities* van de Verenigde Naties dat uitgaat van (onderwijs)participatie.

Eenvoudig gezegd betekent inclusief onderwijs dat leerlingen met speciale onderwijsbehoeften onderwijs krijgen in een reguliere onderwijsomgeving (Mitchell, 2014). Inclusief onderwijs geeft in internationale vergelijkende analyses betere resultaten bij maatschappelijke integratie en arbeidsparticipatie dan exclusie door plaatsing in speciaal onderwijs, of onderbroken onderwijs en geen diploma - ofwel schooluitval (PISA, 2015; OECD 2016).

Nederland tracht dan ook via verschillende beleidsinterventies richting inclusief onderwijs te bewegen, zoals met Weer Samen Naar School (WSNS) om kinderen met leer- en gedragsproblemen zoveel mogelijk naar het reguliere basisonderwijs te laten gaan. WSNS is geregeld in samenwerkingsverbanden, die bestaan uit reguliere basisscholen en minstens één school voor speciaal

basisonderwijs. Deze scholen krijgen geld van de overheid, waarvan ambulante begeleiders betaald kunnen worden. Ook kan het geld worden besteed aan extra zorg door een intern begeleider of remedial teacher.

In 2014 worden de samenwerkingsverbanden van WSNS vervangen door de samenwerkingsverbanden van Passend Onderwijs, waarin ook het voortgezet onderwijs plaats heeft. De Wet op passend onderwijs verplicht samenwerkingsverbanden van scholen om waar mogelijk kinderen met speciale onderwijsbehoeften actief te laten participeren binnen het regulier onderwijs. Indien dit niet mogelijk blijkt, biedt de wet aan samenwerkingsverbanden ruimte om kinderen naar een school voor speciaal basisonderwijs, speciaal onderwijs dan wel speciaal voortgezet onderwijs te laten gaan (www.rijksoverheid.nl).

In 2015 constateert Boers-Limburg een discrepantie tussen de uitgangspunten in de verdragen die Nederland ondertekend heeft en het 'passend-onderwijsbeleid' in Nederland. Inclusief onderwijs impliceert dat kinderen en jongeren ongeacht beperking, afkomst of achtergrond, dienen te participeren *binnen* het bestaande reguliere onderwijssysteem en niet ernaast, zoals in speciaal onderwijs als aparte onderwijstrack. Boers-Limburg spreekt van een probleem van *compliance*: er bestaat een kloof tussen de hogere doelstelling van het beleid (zoals in verdragen vastgelegd) en de praktische uitvoerbaarheid dan-wel de bereidwilligheid van actoren rond passend onderwijs om het veronderstelde beleid uit te voeren. Deze kloof komt op 27 mei 2018 opeens scherp naar voren als de Nederlandse Omroepstichting (NOS) de noodklok luidt: 'Passend onderwijs is mislukt.'

Een ongewoon abrupt signaal, gedragen door leden van de Tweede Kamer, die een hoorzitting met ouders en leerlingen eisen. Dit

terwijl er enerzijds in 2016 al zorgelijke signalen door de Algemene Rekenkamer zijn geuit:

- De registratieplicht van zorgbehoefte wordt niet nageleefd;
- De toegekende gelden worden onvoldoende benut of verantwoord; en
- De schoolbestuurders worden bij gebrek aan tegenmacht te weinig bijgestuurd.

Anderzijds geeft een uitgebreid door de NRO gefinancierd monitoringsprogramma een meer genuanceerd beeld:

- Verevening van geormerkte gelden voor extra ondersteuning is gelukt;
- Er wordt meer en beter samengewerkt tussen het reguliere en speciale onderwijs; en
- Ouders ervaren geen toename in bureaucratie.

Hoe het ook moge zijn: de kinderen die *niet* naar school gaan spelen een hoofdrol in de discussie, nog los van regulier, speciaal of inclusief onderwijs.

Thuiszitters worden zij genoemd. Een term die eerst niet nader is gedefinieerd dan 'niet naar school gaan' of 'niet op een school ingeschreven staan' of 'schoolverlater.' Maar allengs krijgt de term op het continuüm van 'ernstig of langdurend verzuim' tot 'niet ingeschreven staan op een school' vanuit het ministerie van OC&W invulling:

'Een thuiszitter is een leerplichtige jongere tussen de 5 en 16 jaar of een jongere van 16 of 17 jaar die valt onder de kwalificatieplicht en die ingeschreven staat op een school of onderwijsinstelling en die zonder geldige reden meer dan 4 weken verzuimt, zonder dat hij/zij ontheffing heeft van de leerplicht respectievelijk vrijstelling van geregeld schoolbezoek wegens het volgen van ander onderwijs' (2017).

Ook over de aantallen bestaat discussie, de schattingen lopen uiteen van 5000 tot 15.000 of zelfs 20.000 (Kinderombudsman, 2016), maar een getal is natuurlijk sterk afhankelijk van de gebruikte definitie en met verschillende definities komen verschillende aantallen in beeld (2018):

- Absoluut verzuim (niet ingeschreven op school): 4.565 (1,48 op 1000 leerlingen);
- Langdurend relatief verzuim (langer dan vier weken niet naar school): 4.116 (1,26 op 1000 leerlingen);
- Relatief verzuim: 66.725 (22,33 op 1000 leerlingen);
- Processen verbaal: 3.894;
- Vrijstellingen: 5.735;
- Voortijdig schoolverlaters: 1,70% (dit betreft jeugdigen die voor hun achttiende school verlaten zonder diploma of startkwalificatie, in 2017 telde dit op tot 24.451 jongeren, waarbij deze niet geïsoleerd zijn van voornoemde groepen, maar in belangrijke mate de jongeren zijn die niet slagen);
- Jeugd 5-18: 2.561.549 (totaal).

Waarbij:

- Het ook gaat om de 5-jarigen, die waarschijnlijk naar een medisch kinderdagverblijf gaan, maar dat effectief nog niet doen (ze moeten wel op een school ingeschreven staan);
- Jeugdigen die een beroep hebben gedaan op artikel 5 sub a of 5 sub b en ontheven zijn van de verplichting tot inschrijven, vallen niet onder voornoemde thuiszitterdefinitie;
- Thuiszitters waarmee al wel activiteiten gericht op terugkeer naar school worden ondernomen maar die feitelijk nog niet – naar vermogen – volledig aan het onderwijs deelnemen, worden als thuiszitter geteld.

Zie:

<https://www.ingrado.nl/kennisdossiers/thuiszitten/thuiszitters>

In 2019 rapporteert de minister van OCW 4515 leerlingen onder de noemer absoluut verzuim (zie eerder), wat duidelijk maakt dat de cijfers een verloop kennen en afhankelijk van het meetmoment schommelen. Omdat ons onderzoek ‘thuiszitten’ vanuit het perspectief van de leerling uitvoert, is het belangrijk op voorhand na te gaan of er eventueel verschillen bestaan tussen ‘geoorloofd’ thuiszitten (vrijstellingen), absoluut verzuim, langdurig relatief verzuim, en processen verbaal. We zetten de Leerplichtwet op dit vlak kort uiteen.

2.2 Leerplicht en thuiszitten

De volgende informatie is in hoofdzaak ontleend aan Ingrado, het overkoepelend orgaan van leerplichtambtenaren.

De Leerplicht wet stamt uit 1966. Sinds 1 augustus 2007 geldt de volledige leerplicht tot 18 jaar voor jongeren die geen diploma (sindsdien startkwalificatie) hebben gehaald op minimaal mbo-niveau 2 of minimaal havo of vwo niveau. Het doel is om voortijdige schooluitval te bestrijden. De leerplicht begint op de eerste dag van de maand na de vijfde verjaardag (in Europees Nederland) of vierde verjaardag (Caribisch Nederland) van een kind. Bij aanvang van de leerplicht is een kind dus minimaal 5 (of 4) jaar en een dag en maximaal 5 (of 4) jaar en een maand.

In de leerplichtwet is vastgelegd dat ouders ervoor moeten zorgen dat hun kinderen bij een school staan ingeschreven en dat zij de school bezoeken. Vanaf 12 jaar zijn leerplichtige jongeren ook zelf verantwoordelijk voor regelmatig schoolbezoek op de school waar zij staan ingeschreven. Het aan regels binden van schoolverzuim is in de regel de manier van scholen om te bereiken dat zo veel mogelijk jongeren zo veel mogelijk lessen bijwonen.

Artikel 5, 5a en b, uit de Leerplichtwet geven, indien er aan de wettelijk gestelde voorwaarden is voldaan, een vrijstelling van rechtswege. Dit betekent dat ouders door middel van een kennisgeving zoals bedoeld in de Leerplichtwet een beroep doen

op de vrijstelling. De Leerplichtwet kent twee verschillende vrijstellingen, namelijk vrijstelling van de *inschrijvingsplicht* en vrijstelling van *geregeld schoolbezoek*.

Er zijn drie artikelen, artikel 5a, 5b en 15, opgenomen die vrijstelling geven van de *plicht tot inschrijving* van jongeren op een school of onderwijsinstelling:

- De jongere is op *lichamelijke of psychische gronden* niet geschikt om tot een school - onderscheidenlijk een instelling - te worden toegelaten;
- Degene die het gezag over de jongere uitoefent, en degene die zich met de feitelijke verzorging van een jongere heeft belast, *overwegende bedenkingen hebben tegen de richting van het onderwijs* op alle binnen redelijke afstand van de woning - of, indien zij geen vaste verblijfplaats hebben, op alle binnen Nederland - gelegen scholen onderscheidenlijk instellingen waarop de jongere geplaatst zou kunnen worden;
- Daarnaast kan een jongere als leerling van een inrichting van onderwijs *buiten Nederland* staan ingeschreven.

Ouders of wettelijke vertegenwoordigers kunnen een beroep op deze vormen van vrijstelling doen door het indienen van een kennisgeving bij de burgemeester en wethouders van de gemeente waar de jongere in de basisregistratie persoonsgegevens staat ingeschreven. De kennisgeving moet worden ingediend:

- a. Ten minste een maand voordat de jongere leerplichtig wordt, indien zij betrekking heeft op de aanvang van de leerplicht, en;
- b. Zolang nadien aanspraak op vrijstelling wordt gemaakt, elk jaar opnieuw voor 1 juli.

Als ouders of wettelijk vertegenwoordigers een beroep doen op de vrijstellingsgrond als bedoeld in art 5 onder a, moeten zij dit doen door middel van een kennisgeving, die een verklaring bevat van een door burgemeester en wethouders aangewezen arts, niet zijnde behandelend arts, of van een door hen aangewezen

academisch gevormde of daarmee bij ministeriële regeling gelijkgestelde pedagoog of psycholoog, waaruit blijkt dat een jongere niet geschikt wordt geacht om tot een school of instelling te worden toegelaten. De verklaring mag niet ouder zijn dan drie maanden (artikel 7).

Wanneer uit de verklaring blijkt dat een jongere nooit geschikt zal zijn om een school of instelling te bezoeken, hoeft de aanspraak op de vrijstelling slechts eenmaal te worden ingediend.

De leerplichtambtenaar stelt vast of de kennisgeving aan de eisen van de wet voldoet. Als dat zo is ontstaat vrijstelling van rechtswege. Als niet aan de eisen van de wet is voldaan, moet het kind worden ingeschreven op een school. Gebeurt dat niet, dan is er sprake van absoluut verzuim en dat kan leiden tot rechtsvervolging (processen verbaal).

Daarnaast bestaat nog vrijstelling (artikel 5 sub c) omdat een leerling op een school in het buitenland onderwijs volgt (zoals in grensgebieden), dit wordt hier buiten beschouwing gelaten omdat er wel sprake is van schoolgang en niet van thuiszitten.

Ook voor Trekkende bevolking (artikel 5a Leerplichtwet) bestaat er vrijstelling zolang deze voldoet aan de specifieke regeling hiervoor (een algemene maatregel van bestuur) waarin is opgenomen dat ouders of wettelijk vertegenwoordigers zijn vrijgesteld van de verplichting om te zorgen dat een minderjarige als leerling van een school is ingeschreven, indien en zolang zij gedurende de maanden maart tot en met oktober als kermisexploitant of als circusmedewerker een trekkend bestaan leiden en de minderjarige met hen meereist.

Tenslotte bestaat nog 'op een andere wijze voldoende onderwijs genieten' (artikel 15 Leerplichtwet): indien kan worden aangetoond dat een jongere op andere wijze voldoende onderwijs

geniet, zoals jongeren die werken en intern een bedrijfsopleiding volgen die naar een startkwalificatie leidt.

De Leerplichtwet kent hiernaast gronden voor *vrijstelling van geregeld schoolbezoek* op grond van artikel 11 uit de Leerplicht (geoorloofde afwezigheid), zoals wanneer:

- a. De school, onderscheidenlijk de instelling, is gesloten of het onderwijs is geschorst;
- b. Bij of op grond van algemeen verbindende voorschriften het bezoeken van de school, onderscheidenlijk de instelling, is verboden;
- c. De jongere bij wijze van tuchtmaatregel tijdelijk de toegang tot de school, onderscheidenlijk de instelling, is ontzegd;
- d. De jongere wegens ziekte verhinderd is de school onderscheidenlijk de instelling te bezoeken;
- e. De jongere wegens vervulling van plichten voortvloeiend uit godsdienst of levensovertuiging is verhinderd de school onderscheidenlijk de instelling te bezoeken;
- f. De jongere vanwege de specifieke aard van het beroep van één, van de in artikel 2, eerste lid, bedoelde personen (degene die het gezag over de jongere uitoefent, en degene die zich met de feitelijke verzorging van een jongere heeft belast) slechts buiten de schoolvakanties met hen op vakantie kan gaan;
- g. De jongere door andere gewichtige omstandigheden is verhinderd de school, onderscheidenlijk de instelling, te bezoeken.

We gaan hier verder niet op in maar hebben hiermee alle kenbare redenen voor verzuim en niet naar schoolgaan opgesomd voor zover die in de Leerplichtwet staan genoemd.

2.3 Thuiszitten vanuit problemen

Wanneer we zoeken naar redenen en oorzaken die schuilgaan achter 'geoorloofd' thuiszitten (vrijstellingen), absoluut verzuim ('ongeoorloofd' thuiszitten), langdurig relatief verzuim, of processen verbaal, wordt duidelijk dat definities markeringen aanbrengen tussen uiteenlopende achtergronden, problemen of probleemfasen die lopen langs een continuüm dat veelal start met incidenteel verzuim en via herhalend of frequent verzuim tot schoolwisselingen, afstroom of uitval leidt. Daarbij is het natuurlijk de vraag of achter 'absoluut verzuim' en 'vrijstellingen' andere redenen of groepen schuilgaan of dat er meer overeenkomsten dan verschillen zijn.

In dit verband meldt het onderzoek van Bertling, Lubberman en Witteman-Van Leenen (2016) naar de groei van vrijstellingen '5 onder a' dat het aantal vrijstellingen onder 5a is toegenomen van 3100 in 2011 naar 5100 in 2015, waarbij het aantal leerplichtigen gelijk is gebleven en de stijging onder 5a significant correleert met de stijging van het aantal langdurig relatief verzuim (ongeoorloofde thuiszitters) in het voorgaande jaar. De groep kinderen die op basis van lichamelijke ziekte of problemen vrijstelling van onderwijs hebben, ondersteund door een verklaring van een onafhankelijk arts, is vrij homogeen gebleven maar de groep met vrijstelling op psychische gronden groeit. Bij een op de vijf is bovendien sprake van een combinatie van twee of meer psychische aandoeningen (samenvatting pp. II en III; pp.34-36).

Ingrado (overkoepelend orgaan voor leerplichtambtenaren) meldt het volgende (2018): Het ministerie van OCW definieert thuiszitters als 'leerlingen die ingeschreven zijn op school, maar langer dan 4 weken thuiszitten'. Daarnaast is er 'absoluut verzuim'. Daarbij gaat het over leerlingen die wel leerplichtig zijn,

maar niet op een school staan ingeschreven en dus niet naar school gaan. Een derde groep bestaat uit leerlingen die zijn vrijgesteld van de leerplicht. Deze vrijstelling vindt plaats op basis van een specifieke situatie, zoals een ernstige, meervoudige handicap.

Thuiszitters zijn kinderen en jongeren die zonder onderwijs thuis zitten omdat hun problematiek (volledige) deelname in een reguliere dan wel speciale onderwijssetting onmogelijk maakt. Het recht op onderwijs is hier in het geding. Ingrado spant zich in om het recht op onderwijs en het recht op ontwikkeling ook voor deze kinderen te waarborgen.

Uit het [dossieronderzoek thuiszitters](#) van 2010 van Ingrado blijkt dat bij het overgrote deel van de kinderen dat thuiszit meerdere van onderstaande problemen tegelijk spelen:

- Psychiatrische problemen: (vermoedens van) angsten, fobieën, psychische problematiek, psychiatrische stoornis;
- Gedragsproblemen: problematisch gedrag naar anderen (oppositieel);
- Wachten op opvang: de opnemende instelling is niet in staat direct actie te ondernemen;
- Bureaucratie: regels en procedures, waarbij geen rekening gehouden wordt met de problematiek van de jongere;
- Thuisproblematiek: ontbreken van structuur, onvoldoende houvast, onrust, gebroken gezin, ouders met psychiatrische stoornis.

Vanuit de gegevens van leerplichtambtenaren blijkt zo eveneens dat thuiszitten in verband staat met problematisch gedrag, ernstige en- of psychische problemen, bij de leerling of in diens gezinssituatie. De bevindingen van de Ombudsman (2013) en Ingrado (2018) gelden vanuit wetenschappelijk oogpunt als observaties. Belangrijke observaties en richtinggevend voor onderhavig praktijkonderzoek, maar de zoektocht naar

oorzakelijke uitspraken of causale mechanismen vraagt om aanvullend onderzoek en andere vormen van onderzoeksopzet.

We behandelen daarom hierna eerst de oorzakelijke factoren bij schooluitval zoals ze uit wetenschappelijk onderzoek naar voren komen. We besteden vrij uitgebreid aandacht aan Traag (2010; 2012), omdat dit (a) Nederlands onderzoek betreft en (b) een groot empirisch cohortonderzoek is, met robuuste uitkomstmaten die causale uitspraken toestaan.

We gaan echter eerst in op een andere invloedrijk auteur op dit terrein, Rumberger (2012), omdat die ook voor Traag model heeft gestaan. We gaan na wat de actuele stand van de empirisch getoetste wetenschap is (i.c. het nomologisch netwerk of *body of evidence*) op het vlak van langdurende of volledige schooluitval. Vanuit het raamwerk van Rumberger en de Nederlandse cohortstudie van Traag komen we bij een aantal andere studies dat we kort toelichten (*cross references* of kruisverwijzingen), zodat de belangrijkste empirische kennis wordt ingevuld of aangevuld met relevante informatie ten aanzien van thuiszitten en gedragsproblemen.

3 Literatuursearch: niet (meer) naar school gaan, resultaten uit onderzoek

3.1 Inleidend

Uit de verkennende inventarisatie in het vorige hoofdstuk wordt duidelijk dat vanuit het perspectief van de leerling definities uit de Leerplichtwet niet direct verband houden met een onderscheid in redenen bij geoorloofd of ongeoorloofd verzuim. Vanuit de observaties van de Kinderombudsman en de Leerplichtambtenaren blijken psychische problemen, problemen thuis en ziekte of stoornissen een hoofdrol te spelen, zowel bij vrijstellingen als ongeoorloofd langdurend verzuim, dat veelal voorafgaat aan vrijstellingen. Het onderzoek van Bertling et al. (2016) toont een significante relatie tussen (-) stijging in ongeoorloofd verzuim en (-) groei in vrijstellingen. De ‘thuiszittersproblematiek’ lijkt in dit verband op te gaan onder de bredere noemer schooluitval. De brief van de minister van OCW uit 2019 (Stand van zaken thuiszitters) stelt eveneens dat (ernstig) verzuim een voorbode is van schooluitval en thuiszitten.

We gaan in dit hoofdstuk na welke causale verbanden bekend zijn uit wetenschappelijk onderzoek naar oorzaken bij ernstig verzuim en schooluitval: wat brengt leerlingen ertoe uiteindelijk niet meer naar school te gaan? Spelen gedragsproblemen (i.c. cluster 4 problematiek) hierbij een rol? In ons onderzoek is de vraagstelling gedifferentieerd naar drie brongroepen of dataclusters: (a) literatuur, (b) leerlingen en problemen (CAP-J classificaties), en (c) leerlingen, vakkrachten/professionals in de praktijk van het voortgezet speciaal onderwijs in de verschillende onderwijszorgarrangementen bij Altra, waaronder School2Care, School Time Out Project (STOP) en Transferium. De initiële vraagstelling aan het ‘datacluster’ literatuur luidt:

- Welke factoren en verklaringsgronden noemt de (internationale) wetenschappelijke literatuur voor verzuim en schooluitval?
- Welke causale verbanden, correlaties of associatiematen worden genoemd?
- Welke groepen factoren zijn hieruit af te leiden?
- Welke problematieken of doelgroepen zijn hieruit af te leiden?
- Welke interventies of interventiegronden worden hierbij genoemd?

We gaan in dit hoofdstuk met name in op de eerste drie onderzoeksvragen uit dit cluster literatuur, vragen 4 en 5 integreren we later in hoofdstuk 4 en 5. De hoofdvraag bij dit hoofdstuk (hoofdstuk 3) luidt: wat is er bekend over ernstig verzuim en thuiszitten uit empirisch onderzoek?

3.2 Toonzettend empirisch onderzoek: descriptieve modellen voor schooluitval

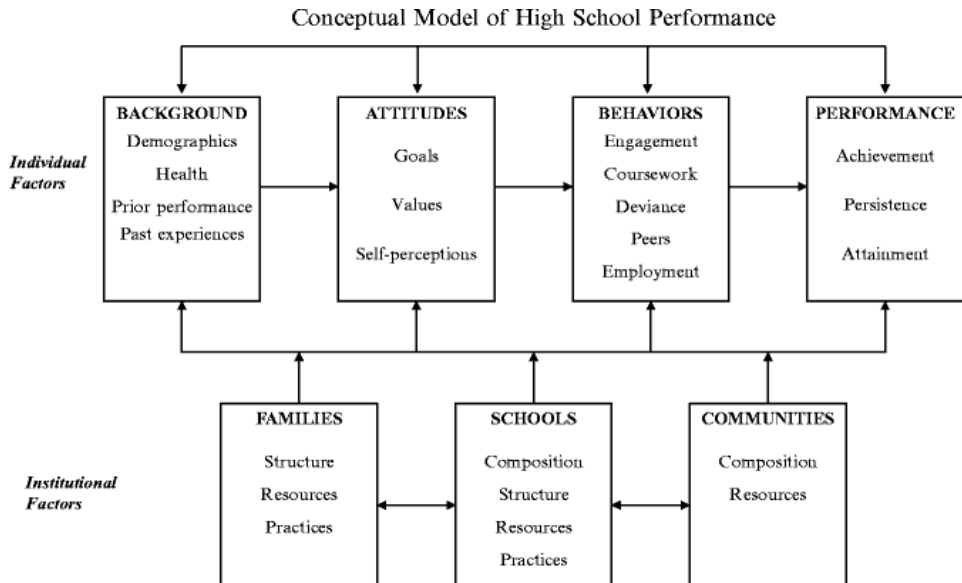
In 2011 verschijnt vanuit Harvard University Press *Dropping Out* waarin Rumberger de hoge mate van uitval beschrijft uit het voortgezet onderwijs in de Verenigde Staten. In de introductie licht hij toe dat er in schooljaar 2008-09 607.789 leerlingen vanuit het reguliere onderwijs uit beeld zijn geraakt. Daarnaast zijn er naar schatting 1.3 miljoen leerlingen niet geslaagd voor een diploma. Dit betekent dat er in de VS 7000 leerlingen per dag uitvallen gedurende een schooljaar. Rumberger vermeldt bovendien dat dit een ondertelling is: de uitval die plaatsvindt voor het voortgezet onderwijs zit niet in de telling inbegrepen.

Zijn werk op het terrein van schooluitval geldt als internationaal toonaangevend en zijn onderzoekaanpak (zie hierna) krijgt ook in Nederland navolging, onder meer door Traag (2010).

Rumberger & Lim (2008) hebben eerder op basis van een uitgebreide internationale review van vijftientig jaar onderzoek - meer dan tweehonderd studies inbegrepen - een onderscheid gemaakt in individuele- (met daarbinnen de categorieën *background, attitudes, behaviors* en *performance*) en contextuele (i.c. institutionele) factoren (met onderliggende categorieën *families, schools* en *communities*), die evident in verband staan met schooluitval.

Nog daarvoor, publiceerde Rumberger in 1995 *Dropping Out of Middle School: a Multilevel Analysis of Students and Schools* in *American Educational Research Journal* (vol. 32, No. 3. Pp. 583-625) waarnaar we verwijzen voor de empirische onderbouwing: de steekproef bestaat uit 17.424 leerlingen uit het voortgezet onderwijs die over een langere periode vanaf 1990 zijn gevolgd in een *four base-year survey* (herhaalde tijdsreeksmeting) en zijn geïdentificeerd als 'nog op school' of *dropped out*. Er waren 981 scholen betrokken in de steekproef. Deze studie is de statistische basis voor zijn latere model, de *summary of results for variance explained by HLM-models* staan opgesomd op p.610.

Rumberger 's *conceptual model of high school performance* vindt in dit omvangrijke cohortonderzoek onderbouwing, naast de confrontatie hiervan met een uitgebreide internationale review (Rumberger & Lim, 2008).



Het model toont de verschillende factoren die op twee niveaus van invloed zijn op schooluitval. Rumberger benadrukt dat er geen *single-factor explanation* is. De factoren die in verband zijn gebracht met schooluitval zijn onderverdeeld in twee hoofdcategorieën, met daaronder subcategorieën.

De individuele factoren zijn de factoren die te maken hebben met de achtergrond, houding, gedrag en (school)resultaten van een leerling.

De institutionele categorie bevat factoren die in verband staan met diens gezin (of familie), school en sociale context (i.c. gemeenschappen).

Elke categorie bevat meerdere factoren die in onderzoek bewezen van invloed zijn op schooluitval. Het verband *tussen* deze

categorieën is echter niet getoetst, waardoor het een descriptief model blijft.

Onderzoek van Traag en Van der Velden (2011) combineert een aantal theorieën om tot een verklaring te komen voor schooluitval en hun model is mede gebaseerd op de categorische indeling van het model van Rumberger & Lim (2008). Traag hanteert als individuele factoren geslacht, herkomst, cognitieve competenties, participatie en identificatie, maar spreekt in plaats van institutionele- over gezinskenmerken met factoren als economisch, menselijk, sociaal en cultureel kapitaal. Daarnaast gebruikt ze ook schoolkenmerken als het aantal niet-westerse allochtonen, de urbanisatiegraad en de schoolsamenstelling.

Zij hebben de invloed tussen de verschillende categorieën individuele, familie- en schoolfactoren wel getoetst. De resultaten bevestigen verschillende verbanden tussen verschillende factoren uit de drie categorieën, alsook Rumberger 's veronderstelling dat niet één unieke factor als verklaring van schooluitval kan worden aangewezen. De kritiek op de grotere cohortstudies luidt dan ook dat de literatuur wel allerlei factoren opsomt die tot een verhoogd risico op uitval leiden, maar dat het tijd is om op het niveau van subgroepen of individuele schoolloopbanen na te gaan wie wanneer risico loopt op uitval en hoe dit voorkomen kan worden (De Witte, Cabus, Thyssen, Groot & Maassen van den Brink, 2013; Doll, Eslami & Waters, 2013).

Het is echter niet zo dat Rumberger dit zelf buiten beschouwing laat, hij loopt in de chronologie van onderzoek naar schooluitval gewoon voor op latere studies die verdieping op groepsniveau of verschillende verklaringsmechanismen voorstaan, maar wijst daar zelf ook al op. Vanaf p.145 (2011) noemt hij vier (wetenschappelijk onderbouwde) modellen die ingaan op het *proces of dropping out* en ook gaat hij in op verschillen tussen jongens en meisjes of

bijvoorbeeld de invloed van problemen bij ouders en de mate van *engagement* of *disengagement* in de schoolcultuur. Onder de noemer *behaviors* gaat hij in op studies die rapporteren dat jongens meer uitvallen door *disciplinary problems* en meisjes door *truancy problems* i.c. spijbelen als vermijdingsgedrag (pp.169-179).

In dit verband is de studie van Doll et al. (2013) belangrijk: in een poging de redenen voor schooluitval dieper te ontleden vanuit het perspectief van de leerling vonden zij dat jongens gedurende de afgelopen decennia in toenemende mate *push factors* opgeven en meisjes *pull factors*. De *push factors* bestaan uit een groeiende nadruk op prestatie en excellentie en een slechte relatie met een leerkracht (of medeleerlingen, klas en school) aan wiens taakopdracht of prestatieniveau niet wordt voldaan (vgl. 'the boy crisis'). Dit zou jongens die niet eenvoudig meekomen eerder doen besluiten school te verlaten. De *pull factors* bestaan uit omstandigheden buiten school die zodanig belastend worden dat leerlingen hieraan prioriteit geven, zoals zorgen voor anderen (broertjes of zusjes thuis, of moeder met problemen). Doll et al. brengen hiermee een historisch ontwikkelingsverloop van schooluitval over verschillende generaties in beeld, dat aan verandering onderhevig is.

Wat betreft slechte prestaties of een laag cognitief niveau: Rumberger en Lim (2008) stellen dat slechte academische resultaten een van de sterkste voorspellers is van schooluitval. Vooral slechte schoolresultaten op jonge leeftijd hebben een sterk voorspellende waarde. Ook mobiliteit (wisselen van school) is een voorspeller van schooluitval.

We gaan hierna in op het onderzoek van Traag en maken hier en daar een uitstap op basis van een aantal relevante kruisverwijzingen (*cross references*).

3.3 Toonzettend empirisch onderzoek: causale verbanden bij schooluitval

Een van de meest uitgebreide cohortstudies naar schooluitval in Nederland, is uitgevoerd door Traag (2012). Zij meldt dat er in 2010 162.000 mensen tussen de 15 en 24 jaar niet naar school gaan of enige andere opleiding volgen en dat dit ernstige consequenties heeft voor hun verdere levensloop en de samenleving als geheel: het vergroot het risico van werkloosheid, laagbetaald werk en afhankelijkheid van overheidssteun (Beckers & Traag 2005a, 2005b; Rumberger, 1987). Om (voortijdig) schooluitval te bestrijden is inzicht nodig in onderliggende factoren die leerlingen doen uitvallen. Traag geeft aan dat er nog significante blinde vlekken bestaan, ondanks extensief onderzoek op dit terrein (2012, p.9).

In drie deelstudies inventariseert ze de invloed van gezins-kenmerken, schoolsamenstelling en achtergrondkenmerken met als centrale vraag of individuele factoren, sociale herkomst en schoolsamenstelling de kans op schoolverlaten vergroot en of die kans verschillend is voor degenen die (a) ongediplomeerd het onderwijs verlaten, (b) naar het leerlingwezen vertrekken, (c) met een vmbo diploma het onderwijs verlaten en (d) die minimaal een havo- of vwo diploma hebben behaald.

De resultaten van *deelonderzoek 1* geven aan dat jongens een twee keer zo grote kans hebben om school te verlaten zonder diploma of met een lage kwalificatie. Ook hebben jongens een twee en half keer zo grote kans om in het leerlingwezen (thans basisberoepsopleiding vmbo) terecht te komen, maar dit is ook het gevolg van het feit dat het leerlingwezen vooral op jongens is georiënteerd. Etniciteit heeft een negatief effect bij leerlingen die het onderwijs verlaten vanuit het vmbo, bij andere groepen is er

geen significant effect. Dit laatste is verrassend omdat andere studies etniciteit wel als risicofactor weergeven.

De onderzoeksofzet van Traag corrigeert voor andere achtergrondkenmerken, gezinskenmerken en schoolkenmerken: op scholen met hoge percentages niet-Westerse allochtonen is de kans op voortijdig schoolverlaten groter dan op zogenoemde 'witte' scholen, ook vanuit het vmbo is de kans op schooluitval groter dan havo- of vwo onderwijs, maar deze invloeden verdwijnen als rekening wordt gehouden met verschillen in sociale herkomst. Dit wijst erop dat de verhoogde kans op schooluitval te wijten is aan het feit dat zij relatief vaak behoren tot de lagere sociale klassen (of leven onder mindere sociaal economische omstandigheden) en niet vanwege culturele verschillen. Binnen de (economisch) lagere klassen zijn allochtone leerlingen net zo vaak schoolverlater als autochtone leerlingen.

Een eerdere studie van Balfanz en Letgers (2004) mag in dit verband niet onvermeld blijven: zij vonden een sterke relatie tussen armoede en schooluitval. In een longitudinale analyse van 13.000 leerlingen die acht jaar systematisch zijn gevolgd vanuit de Johns Hopkins University bleek armoede de sterkste voorspeller van ernstig schoolverzuim en uitval. In 3.4 komen we hierop terug.

Cognitieve capaciteiten, goede schoolprestaties in de brugklas, positieve motivatie, positief basisschooladvies en een positieve schoolbeleving, doen het risico op schooluitval afnemen. Of omgekeerd: slechte prestaties, een negatief schooladvies en een negatieve schoolbeleving verhogen het risico op verzuim of thuiszitten. En last but not least, intelligentie heeft geen significant effect.

Cognitieve capaciteiten, schoolprestaties en motivatie zijn voor jongens een grotere risicofactor dan voor meisjes. De effecten voor prestaties en motivatie zijn het grootst voor de leerlingen die het

onderwijs ongediplomeerd verlaten in vergelijking met de leerlingen die het onderwijs verlaten vanuit het vmbo met diploma. Leerlingen uit lage sociaaleconomische klassen hebben meer risico om ongediplomeerd het onderwijs te verlaten dan alle andere sociale groepen. Ook het opleidingsniveau van de ouders speelt daarin mee. Voor elk extra jaar dat de ouders onderwijs hebben gevolgd neemt het risico om ongediplomeerd het onderwijs te verlaten met 7 procent af. Als de ouders van de leerlingen regelmatig musea, concerten en toneel bezoeken, neemt de kans af dat leerlingen schoolverlaten zonder diploma, of met alleen een vmbo-diploma. Leesgedrag van de ouders heeft geen significant effect.

Sociaal kapitaal (meer specifiek ouderbetrokkenheid) blijkt belangrijk om de mate van schooluitval te verklaren. Onder de noemer sociaal kapitaal wordt de steun uit sociale bronnen rondom een leerling verstaan, dit begrip is iets breder dan de hierin vervatte ouderbetrokkenheid, dat hier bedoeld wordt. Leerlingen die ouders hebben die hen sterk ondersteunen hebben een tot 50% lagere kans om uit te vallen in vergelijking met leerlingen die ouders hebben die geen ondersteuning bieden. Maar ook de gezinssamenstelling en het aantal kinderen in een gezin zijn van belang. Kinderen van eenoudergezinnen en kinderen in gezinnen met vier of meer kinderen hebben een groter risico uit te vallen. Maar dat geldt juist ook voor het enig kind zijn.

Een relatief groot aantal leerlingen van etnische minderheden in een school doet het risico om uit te vallen toenemen na controle voor het individuele effect van etniciteit: een tien procent afname in het aandeel leerlingen van etnische minderheden in een school leidt tot een dertien procent afname van de kans op schooluitval. Leerlingen uit extreem stedelijke regio's (hoge urbanisatiegraad) hebben anderhalf keer zoveel risico om uit te vallen dan leerlingen uit gemiddeld stedelijke regio's. Leerlingen van scholen die naast

vmbo ook hogere vormen van voortgezet onderwijs aanbieden hebben een kleinere kans om uit te vallen. (Deze bevindingen brengen we verderop in deze publicatie in verband met de sociale cohesie op een school.)

Centrale vraag in *deelonderzoek 2* van Traag, is of motivatie (i.c. prestatiemotivatie) en persoonlijkheidskenmerken van invloed zijn op voortijdig schoolverlaten, wanneer rekening gehouden wordt met individuele verschillen in cognitieve competenties en verschillen in achtergrondkenmerken. Het onderzoek hanteert een model waarbij de invloed van cognitieve en niet cognitieve vaardigheden tegelijkertijd wordt onderzocht. Er wordt gebruik gemaakt van gegevens uit het VOCL'99, een cohortonderzoek waarin de loopbaan van leerlingen die in 1999 in de brugklas van het vmbo begonnen zijn gedurende een aantal jaren wordt gevolgd. Naast de loopbaangegevens zijn in dit bestand gegevens voorhanden over de cognitieve en niet-cognitieve vaardigheden van leerlingen. Niet cognitieve vaardigheden zijn gemeten met de zogenaamde Five Factor Personality Inventory (FFPI). Met de FFPI kunnen de eigenschapsdimensies Extraversie, Mildheid, Ordelijkheid, Emotionele Stabiliteit en Autonomie worden vastgesteld.

Cognitieve competenties hebben een sterk en direct effect op het risico van schooluitval, maar niet-cognitieve competenties verklaren ook een deel van het risico op schooluitval. Ten eerste blijkt dat des te groter de prestatiemotivatie is, des te lager het risico op schooluitval. Ten tweede blijken ook Ordelijkheid (hoe een leerling met taken omgaat), Mildheid (hoe een leerling met anderen omgaat) en Autonomie (onafhankelijkheid in denken en beslissen) een directe invloed te hebben op voortijdig schoolverlaten. De mate waarin deze persoonlijkheidskenmerken van invloed zijn op voortijdig schoolverlaten hangt echter af van de cognitieve competenties. Zo is Ordelijkheid vooral van invloed

voor leerlingen met lage cognitieve competenties, Mildheid is vooral van invloed op leerlingen die een gemiddelde mate van cognitieve competenties bezitten terwijl voor die leerlingen die erg hoog of erg laag scoren op cognitieve vaardigheden, verschillen in de omgang met anderen niet zozeer van invloed zijn op voortijdig schoolverlaten. Autonomie blijkt alleen een positieve invloed te hebben voor die leerlingen die hoog scoren op cognitieve competenties.

In *deelonderzoek 3* van Traag, worden drie onderzoeksvragen beantwoord:

- Zijn kenmerken van vrienden in de brugklas van invloed op de kans dat een leerling zelf voortijdig schoolverlater wordt?
- Gelden die effecten voor zowel degenen die de leerling zelf als vriend beschouwd alsook voor degenen die de leerlingen als vriend noemen?
- Worden deze effecten veroorzaakt doordat kinderen geneigd zijn degenen als vrienden te kiezen die het meest op henzelf lijken?

Evenals *deelonderzoek 2* is dit onderzoek uitgevoerd met behulp van VOCL'99, nu aangevuld met de resultaten van een sociometrische vragenlijst die is afgenomen in de brugklas.

Het aantal vrienden en de populariteit in de klas hebben een preventieve invloed op voortijdig schoolverlaten. Het type mensen waarmee men omgaat in de brugklas in termen van geslacht, herkomst, schoolprestaties en socio-economische status heeft hierop geen additioneel effect. Wel blijkt dat leerlingen die omgaan met leerlingen die later voortijdig schoolverlater bleken te worden, zelf ook een vergrote kans hebben om voortijdig schoolverlater te worden. Populariteit kan gezien worden als een beschermende factor tegen voortijdig schoolverlaten, maar populariteit onder 'foute vrienden' heeft juist een tegengesteld

effect. Tegelijkertijd blijken kenmerken van het individu zelf beduidend belangrijkere voorspellers voor voortijdig schoolverlaten.

Traag concludeert met de vraag of interventies en preventieve maatregelen die pas gedurende het voorgezet onderwijs en soms later worden ingezet, niet in feite te laat komen. Zij baseert zich daarbij – net als Rumberger – op de conclusie dat voortijdig schoolverlaten een proces is dat al op jonge leeftijd in gang gezet wordt. Bovendien blijken slechte prestaties in de brugklas een belangrijk voorspeller van schooluitval. Zij wijst daarbij op het gegeven dat ouders hun kinderen kunnen stimuleren om hun onderwijsloopbaan succesvol af te ronden. Het praten met kinderen over school, over hun prestaties, overleggen over hun huiswerk et cetera heeft een preventieve werking die in ieder geval ten dele kan compenseren voor verschillen in socio-economische status. (De vraag die hieruit voortvloeit, is waarom ouders dit *niet* zouden doen, dit komt later terug in ons praktijkonderzoek in deel II).

De auteur vindt verder dat het gegeven dat ‘cognitieve competenties’ de belangrijkste voorspeller voor voortijdig schoolverlaten is, betekent dat men moet accepteren dat er een groep leerlingen is die gewoonweg niet over de vaardigheden beschikt om een diploma van de startkwalificatie te behalen. Daarnaast is er echter een groep die wel beschikt over de juiste cognitieve competenties, maar die door een gebrek aan motivatie en/of bepaalde persoonlijkheidskenmerken toch niet in staat is dit minimale niveau te voltooien.

Traag stelt dat beleid gericht tegen voortijdig schoolverlaten zich dus op de eerste plaats moet richten op het individu, maar waarschuwt dat de invloed van groepsstructuren hierbij niet moeten worden onderschat.

De studie van Traag staat causale uitspraken toe, is multidisciplinair opgezet en goed onderbouwd, maar wij plaatsen hier anno 2018-19 een aantal kanttekeningen:

- Deelonderzoek 1 bevat een uitgebreid model met kenmerken, maar bevat niet bepaalde kenmerken die er waarschijnlijk (ook) toe doen, zoals ziekte en/of stoornis, drugs- en alcoholgebruik, wel of niet opgegroeid bij een biologische ouder of schoolklimaat (vgl. sociale cohesie). De observaties van de Kinderombudsman en Ingrado wijzen juist op de mogelijke relatie met deze kenmerken.
- Zogenaemde confounders (het aantal mogelijke derde variabelen die van invloed zijn) of andere hieraan gerelateerde moderatoren (risico dempende of beschermende factoren) komen zodoende niet (goed) in beeld, zeker niet op groeps- of individueel niveau.
- Er kan een vraagteken worden geplaatst bij de opmerking van Traag dat sommige leerlingen te geringe cognitieve capaciteiten hebben om een startkwalificatie te halen. Net zo goed kan immers sprake zijn van andere dan cognitieve remming op schoolse prestaties, zoals de invloed van negatieve levenservaringen, stress of trauma, dat de laatste tijd in de aandacht komt (zie later).
- In dit verband is de studie van Kaplan et al. (1995) naar negatieve schoolervaringen als reden voor *drop out* nog altijd actueel. Zij vonden twee hoofdtypen van gedragsproblemen, *avoidant withdrawal* (vermijding door laag zelfbeeld, gevoelens van afwijzing, gepest worden en sociaal isolement) en *deviant acting out behavior* (externaliserende gedragsproblemen), die door oudleerlingen met schooluitval in de voorgeschiedenis worden genoemd als oorzaak voor uitval. De gebrekkige aansluiting tussen hun problemen, slechtere prestaties als gevolg hiervan en de door hen als negatief beleefde *school setting*, was het breekpunt.

Wat betreft criminele activiteiten of een crimineel verleden: Traag heeft deze ook in andere studies meegenomen, zie Traag & Van der Velden (2010) en Traag & Marie (2011). De studies tonen een duidelijke samenhang tussen het niet hebben van een startkwalificatie, werkloos zijn en het in aanraking komen met de politie. Niet-onderwijsvolgende jongeren zonder startkwalificatie zijn vaker werkloos én komen vaker in aanraking met de politie. Traag et al. onderzochten de relatie tussen het voortijdig verlaten van school en delinquentiecijfers en vonden dat criminaliteitscijfers voor schooluitvallers hoger zijn dan voor scholieren die hun school wel afmaakten. Jongeren zonder startkwalificatie komen op basis van data uit 2008 gemiddeld zes keer vaker in aanraking met de politie dan jongeren met een startkwalificatie. Daarbij is dit verschil sinds 2002 alleen maar groter geworden (Traag et al., 2010).

Uit de studies blijkt verder dat bij zowel voortijdig schoolverlaten als jeugdcriminaliteit en jeugdwerkloosheid jongemannen en jongeren van niet-Westerse herkomst het grootste risico lopen tot een of meerdere van deze probleemgroepen te behoren. Onderzoekers geven hierbij aan dat uit eerder onderzoek naar zowel voortijdig schoolverlaten als jeugdcriminaliteit is gebleken dat het vergrote risico op dergelijke problemen voor niet-westerse allochtonen *volledig* kan worden toegeschreven aan verschillen in sociaaleconomische achtergrond. Ook Traag & Van der Velden vinden in 2011 dat het vergrote risico volledig is toe te schrijven aan de sociaaleconomische achtergrond. Dit betekent dat jongeren met gelijke sociaaleconomische kenmerken even veel kans hebben op voortijdig schoolverlaten dan wel jeugdcriminaliteit ongeacht hun herkomst. Het gaat veeleer om het opleidingsniveau van de ouders, het inkomen van het gezin van herkomst, het sociaal-cultureel kapitaal (vgl. trans generationele overdracht) en de mate waarin de ouders hun kind ondersteunen in schoolactiviteiten. We komen hier in 3.4 op terug.

Het aantal jongeren dat zonder startkwalificatie van school gaat én werkloos is én in aanraking komt met de politie is relatief klein. Het gaat om ongeveer tweeduizend jongeren van 15 tot 27 jaar. Wij vullen hierbij aan dat dit kleine aantal echter direct in verband is gebracht met een grote mate van sociale en economische schade: slachtofferschade, justitiekosten en rehabilitatie- en resocialisatiekosten (Groot, De Hoop, Houkes & Sikkels, 2007; Loeber, Farrington, Stouthamer-Loeber, Moffitt, Caspi, White, Wei & Beyers, 2003). De implicaties van schooluitval zijn vanuit dit perspectief ernstig, ondanks de relatief kleine aantallen.

Zo vond Sweeten (2006) dat Amerikaanse voortijdige schoolverlaters tussen de 16 en 24 vijftig procent meer kans hadden om ooit te zijn gearresteerd, zelfs als rekening werd gehouden met verschillen in sociale (familie) achtergronden. Lochner & Moretti (2003) vonden een opmerkelijke (causale) relatie tussen opleiding en criminaliteit: de percentages moorden, diefstal en verkrachtingen gingen omlaag als het percentage high school geslaagden steeg. McAra en McVie (2017) geven op basis van een breed opgezette systematische review vanuit een *life course* benadering aan dat gezinsgerichte vroeg-interventie bij kwetsbare gezinssystemen en begeleiding tijdens 'key turning point' transitie in een kinderleven (i.c. voor het eerst naar school gaan en de transitie van primair naar voortgezet onderwijs) een vermindering op criminaliteitscijfers toont (McAra & McVie in Lieblich, Maruna & McAra, 2017 pp. 628-632). Ten slotte mogen Andrews & Bonta (2017) niet onvermeld blijven: het binnenboord houden van *youth at risk* (i.c. *disciplinary problems* of *deviant acting out behavior*) door steun bij behoud van schoolgang en een pro sociale omgeving en levensstijl, is een centrale steunpilaar voor effectieve preventie van criminaliteit.

Causale verbanden tussen schooluitval en criminaliteit blijven overigens lastig omdat niet alle factoren of mechanismen die

hierin spelen bekend zijn. Rumberger (2011) wijst echter op de veelheid aan studies die het causale verband tussen *geen opleiding, werkloosheid* en *criminaliteit* hebben aangetoond en veronderstelt daarom een causaal verband tussen opleiding en criminaliteit. Spelman (2009) toont vanuit een fiscaal economisch perspectief aan dat in de Verenigde Staten de directe kosten besteed aan een gedetineerde 20.000 dollar aan belastinggeld per jaar bedragen en aan leerlingen in het primair en voortgezet onderwijs 10 dollar per jaar. Hij bepleit een proactieve of preventieve aanpak in plaats van de huidige reactieve benadering: een van de belangrijke gemene delers onder de populatie gedetineerden is verzuim en schooluitval, naast laaggeletterdheid (Khun, 2007). In dit verband noemen we nog Groot en Van den Brink (2007) die wijzen op een relatie tussen het aantal jaar dat iemand op school zit en de kans op het plegen van misdaden. Des te vroeger schooluitval plaatsheeft, des te groter het risico. Groot en Van den Brink stellen dat extra investeringen in het primair en voortgezet onderwijs leiden tot een terugloop in de sociale uitgaven die gepaard gaan met hoge criminaliteitscijfers.

Samenvattend:

Traag (2012) wijst erop dat hoewel er uitgebreide literatuur bestaat over schooluitval, onderzoeken vaak erg uni-dimensionaal zijn en maar één aspect belichten en weinig gebruikmaken van kennis uit andere disciplines. In haar onderzoek komt een aantal belangrijke voorspellers samen:

- Cognitieve vaardigheden, in het bijzonder schoolprestaties in de brugklas, zijn belangrijke, zo niet de belangrijkste voorspeller voor schooluitval;
- Cognitieve competenties, alsook de invloed van motivatie, blijkt bovendien sterker van invloed voor jongens dan meisjes;
- Sociale herkomst (SES) speelt een belangrijke rol:
- Gebrek aan financiële, culturele, sociale of menselijke hulpbronnen vergroot de kans op schooluitval, ongeacht

- verschillen in cognitieve competenties;
- Daarbij speelt dat binnen bepaalde sociale klassen de kosten van onderwijs zwaarder wegen dan de baten van het behalen van een diploma;
 - Er bestaan verschillen *tussen* scholen: op scholen met hoge percentages niet-Westerse leerlingen en op scholen die uitsluitend vmbo-onderwijs bieden is de kans op schooluitval groter dan op 'witte' scholen of scholen die (ook) havo en vwo-onderwijs bieden;
 - Dit effect wordt echter gecorrigeerd door de invloed van sociale klasse: *sociaaleconomische omstandigheden* zijn hier feitelijke voorspeller voor de kans op schooluitval;
 - De sociale binding met de school is van invloed op schoolverlaten en delinquent gedrag, naast slechte schoolprestaties in de brugklas;
 - Goed presteren op school is beschermend tegen zowel schooluitval als delinquentie;
 - De impact van goede prestaties verdwijnt echter voor leerlingen die gedurende hun schoolloopbaan al in aanraking met de politie zijn gekomen;
 - Persoonlijkheidskenmerken en motivatie blijken geen zelfde, sterke en directe effect te tonen als bijvoorbeeld cognitieve prestaties in de brugklas;
 - De mate waarin persoonlijkheidskenmerken van invloed zijn op schooluitval hangt af van de cognitieve competenties;
 - Zo compenseert Ordelijkheid (goed organiseren) voor leerlingen met lage cognitieve competenties en blijkt Autonomie alleen een positief effect te hebben op leerlingen die hoog scoren op cognitieve vaardigheden.
 - Zowel het aantal vriendschappen op school als populariteit is van invloed op schooluitval, maar leerlingen die omgaan met leerlingen die uitvallen hebben zelf ook een hogere kans uit te vallen. Populariteit onder 'foute' vrienden vergroot de kans op schooluitval;

- Al met al zijn SES, cognitieve competenties (met name in de brugklas) en sociaal kapitaal (ouderbetrokkenheid) de belangrijkste voorspellers voor schooluitval.

Traag biedt belangrijk inzicht in verklarende factoren bij schooluitval, maar haar onderzoek is door de kracht van haar design (zo groot mogelijke longitudinale datasets om zo sterk mogelijke voorspellingen te doen over significante factoren van schooluitval) kwetsbaar voor het achterwege laten van bepaalde categorieën factoren waarvan geen longitudinale dataset voorhanden is en die mogelijk juist doorslaggevend zijn in de verklaringsmechanismen of keten van gebeurtenissen die op het microniveau van een individuele leerling tot schooluitval of thuiszitten leiden.

3.4 Evidentie literatuur samengevat

Na bestudering van de wetenschappelijke literatuur wordt duidelijk dat er geen eenvoudige verklaringsmodellen bestaan voor schooluitval. Er is niet één oorzakelijke factor of enkelvoudig verband dat leerlingen thuis doet blijven. Zo is het op basis van grotere longitudinale studies niet mogelijk te stellen dat gedragsproblemen en thuiszitten een directe causale relatie hebben.

Uit de bestudering van de literatuur is voorts gebleken dat studies naar kleinere groepen of specifieke omstandigheden wetenschappelijke verklaringskracht ontberen. Ook onderzoeken die zijn gebaseerd op directe input van de voortijdig schoolverlaters zelf, zijn vaak niet toereikend voor statistische analyse of te zeer gefocust op één of een select aantal factoren, afhankelijk van het type test, de beschikbare data of de voorkeur van de onderzoeker.

Descriptieve modellen daarentegen, zoals van Rumberger en Lim (2008), geven wel een volledig beeld, maar verklaren niet. Traag (2012) heeft met haar onderzoek daarom een belangrijke stap gezet, maar die vraagt om vervolgonderzoek naar inhoudelijke mechanismen achter de getoetste verbanden.

Dit doen we in ons onderzoek, specifiek vanuit het perspectief van de leerling met gedragsproblemen die thuiszitter is geworden en die vanuit dit kenmerk (als afhankelijke variabele) wordt onderzocht op onderscheidende kenmerken, die op basis van een (statistisch) exploratieve aanpak in beeld komen.

Deze kenmerken of factoren brengen we later in verband met wat hiervoor uit de literatuur naar voren is gebracht en bespreken we met leerlingen en vakkrachten van Altra om tot subgroepen en ‘alsdan’ combinaties te komen.

Tabel 1 Samenvatting verklarende factoren schooluitval

Individu (leerlinggebonden)	<ul style="list-style-type: none"> • Sekse (J/M) • Lagere school (advies)-brugklas • Slechte cognitieve prestaties 	<ul style="list-style-type: none"> • Populair • Consciëntieus • Push / pull behaviors (disciplinary versus truancy; internaliserend vs. externaliserend) • Pro sociale vrienden versus vrienden met justitiecontacten
Context thuis (gezin, leefsituatie)	<ul style="list-style-type: none"> • SES (laag) • Ouderbetrokkenheid • Gezinsamenstelling • Sociaal kapitaal 	<ul style="list-style-type: none"> • Mobiliteit
School en regio	<ul style="list-style-type: none"> • Urban education vs. Kleinere dorpen of steden • Geringe spreiding of diversiteit typen onderwijs en leerlingen • SES (regio) 	<ul style="list-style-type: none"> • Engagement vs. disengagement • Sociale cohesie • Cultuur

Waarbij: motivatie = prestatie-motivatie = alleen bij goede resultaten, geen causaal verband bij negatieve resultaten (i.t.t. consciëntieus) en sociale binding = engagement versus disengagement

Resultaten literatuursearch

Concluderend is er zicht op een aantal empirisch wetenschappelijk getoetste verbanden dat als achtergrondkennis richting biedt voor vervolgonderzoek op dieper gelegen niveaus van subgroepen of probleem domeinen.

SES

Een van de belangrijkste bevindingen is dat sociaaleconomische omstandigheden een belangrijke rol spelen bij schooluitval. De studies die Traag hierbij hanteert als kruisverwijzingen zijn al wat ouder. De samenhang is evident maar de specifiek causale mechanismen zijn niet duidelijk: hoe is armoede een oorzaak voor verzuim? Gelet op het overtuigende verband tussen SES en verzuim gaan we er hier iets dieper op in.

Ingels en Dalton (2013) hebben voor *The United States Department of Education* bij 20.000 leerlingen onderzoek uitgevoerd naar de specifieke samenhang tussen sociaaleconomische omstandigheden (armoede) en leerresultaten (algebrascores in het primaire en voortgezette onderwijs). Duidelijk werd dat zowel een *verbetering in de kwaliteit van leven thuis* als een *toename van resources via school* betere leerresultaten geeft. Maar ook deze relaties spelen op groepsniveau en wat er precies verandert op het dieper gelegen individuele niveau blijft onduidelijk, alsook of dit specifiek samenhangt met gedragsproblemen op school. Het verminderen van *leven onder negatieve druk thuis* (*pressure of stress*) en een *tijdig anti retentiebeleid op school* worden als waarschijnlijke redenen genoemd.

Eerder onderzoek in dit verband wijst op de samenhang tussen *armoede* en een *gering zelfbeeld en vertrouwen in de eigen (toekomst)mogelijkheden* en het *geringe opleidingsniveau van de moeder* in verband met armoedeproblematiek en schooluitval, waarbij het laatste samenhangt met een sterke toename van

eenoudergezinnen, vooral jongere overbelaste moeders (Rouse & Barrow, 2006). Englund, Egeland & Collins (2008) tonen in een zorgvuldige opgezette, langlopende, hypothese toetsende studie onder 'low income participants' aan dat de wijze waarop ouders of leraren interacteren met hun kinderen respectievelijk leerlingen, een verschil maakt in wel of geen verzuim en schooluitval. Zestig procent van de moeders in de onderzoeksgroep was een 'eenoudergezin' en 46% was tienermoeder en slechts 37% had zelf een opleiding afgemaakt. In een herhaalde tijdreeks werd gemeten hoe goed de interactie tussen ouder en kind was tijdens het oplossen van taken en hoe de interactie tussen leraren en kinderen over de jaren verliep.

Een positieve interactie met de leerkracht geeft minder drop out. In deze zin zou een negatieve interactie als gevolg van een gedragsstoornis een factor in drop out kunnen zijn. Een positieve ouderbetrokkenheid (steunend, aandachtig, niet boos worden) geeft afname van drop out. Een geringe of afnemende ouderbetrokkenheid, met name vanaf de leeftijdsfase van 8-9 jaar, geeft een verhoogde drop out. Dit laatste was ook zichtbaar bij sociaal competente leerlingen, waar dit op voorhand niet de verwachting was.

De beperking van deze laatste studie is de kleine steekproefgrootte (N=200) en vervolgonderzoek werd geadviseerd. In meerdere onderzoeken sindsdien is een positieve ouderbetrokkenheid als beschermende factor tegen verzuim en schooluitval gevonden, ook in de studie van Traag. Armoedeproblematiek of geringe SES is evident risico-verhogend ten aanzien van verzuim en schooluitval maar dit effect is dus niet absoluut of ongedifferentieerd. De specifieke werking (*inner mechanisms*) tussen SES en gedragsproblemen (op school) is niet onderzocht. Zie voor een recente casestudy naar de impact van armoede op alleenstaande ouders en hun kinderen Stack en Meredith (2017), die

aanwijzingen voor extreme stress, angst en depressie vinden in relatie tot ouderschap en armoedeproblematiek.

Een andere belangrijke conclusie – naast SES als factor van invloed – is dat schooluitval een uitkomst is van een proces dat vroeg(er) start in de voorgeschiedenis van een leerling. De overgang van primair naar voortgezet onderwijs is daarbij een belangrijk, zelfs doorslaggevend moment, zo blijkt vanuit een retrospectief perspectief. Dit gegeven benadrukt dat verzuim of thuiszitten geen startpunt van interventie zou moeten zijn, de start van interventie zou ver voor het moment van definitieve uitval moeten plaatsvinden, bij voorkeur zo vroeg mogelijk in het leven van een leerling, tijdens de schooljaren op het primaire onderwijs, bij de eerste signalen van problemen en verzuim.

Transitie primair – voortgezet onderwijs

Daarnaast blijkt de overgang van primair onderwijs naar voortgezet onderwijs een kwetsbaar moment. Kearney en Levine (2014) refereren in dit verband aan het verschil tussen onderwijssystemen met een scheiding tussen primair en voortgezet onderwijs, zoals in de VS en tal van Europese landen, zoals Nederland, en doorlopende onderwijssystemen, zoals in Noorwegen en Zweden, waar primair en voortgezet onderwijs vaak doorloopt binnen dezelfde onderwijsentiteiten wat leerlingen mogelijk meer automatisch binnenboord houdt (en waar ‘armere’ en ‘rijkere’ kinderen zodoende voor een langere duur meer automatisch samen naar school gaan – minder segregatie in voortgezet onderwijs). Dit zou mede verklarend kunnen zijn voor minder verzuim, thuiszitten en uitval in de Scandinavische landen. Maar ook in Nederland wijzen De Witte, Cabus, Groot en Maassen van den Brink (2014) in een TIER rapportage op het belang van een begeleide transfer van het primair- naar voortgezet onderwijs en van voortgezet- naar middelbaar beroepsonderwijs (vmbo-mbo).

Ouderbetrokkenheid en sociale binding met de school

Ouderbetrokkenheid en de sociale binding met de school blijken andere essentiële elementen in de schoolgang. Dit is hiervoor al genoemd in relatie tot armoedeproblematiek, maar dit speelt breder, ook bij leerlingen die niet onder lagere SES gebukt gaan, maar bijvoorbeeld geïsoleerd raken door ziek zijn of onder ernstige thuisproblemen gebukt gaan. Dat de school hiervoor aandacht heeft of openstaat is doorslaggevend voor de mate van verzuim. Zie in dit verband recente bevindingen uit Nederlands onderzoek van Van Hal, Tierolf, Van Rooijen & Van der Hof, (2019) die dit beeld bevestigen. Eerder vinden ook De Ridder et al (2013) dat gezondheidsproblemen (ook geestelijke gezondheid), ook van directe naasten van leerlingen, een voorspeller zijn voor schooluitval in een prospectieve cohortstudie in Noorwegen (HUNT).

Negatieve prestaties, verzuim en externaliserende/internaliserende problematiek

Negatieve prestaties en afwezigheidsgedrag zijn eerste signalen die erop wijzen dat het niet goed gaat. Voor meisjes en jongens worden hierbij andere hoofdtypen gedragsproblemen genoemd waardoor schooluitval of thuiszitten een gendercomponent lijkt te hebben. Bij directe raadpleging rapporteren jongens vaker dat niet meekomen leidt tot een moeizame relatie met de leerkracht of schoolomgeving (vgl. uit-agerende of externaliserende gedragsproblemen) en meisjes noemen vaker gevoelens die tot vermijdingsgedrag leiden, zoals een negatief zelfbeeld, eenzaamheid, isolement (gepest worden) en niet aansluiten bij de leeromgeving (vgl. internaliserende gedragsproblemen). In de literatuur wordt eveneens bij meisjes vaker over *truancy problems* (vgl. *avoidant withdrawal*) gerapporteerd en bij jongens over *disciplinary problems* (vgl. *deviant acting out behavior*). In de literatuur keert dit onderscheid dus terug, kort samengevat als *behavioral problems* versus *truancy*, waarbij jongens

oververtegenwoordigd zijn op de eerste categorie en meisjes op de tweede, die meer als schoolvermijding of afwezigheidsgedrag moet worden vertaald, we hanteren in het vervolg de Nederlandse begrippen (overwegend) internaliserend versus (overwegend) externaliserend gedrag.

Probleemgedrag als reactie op thuisproblematiek en de mate van fit (of misfit) op school

Meer recent onderzoek wijst daarnaast op overbelasting thuis (mee zorgen, problemen thuis, mantelzorg voor ouder, of mee verdienen) als reden voor uitval. Uit retrospectief onderzoek bij oud-leerlingen (langer na uitval) komen ‘problemen’ als reden voor thuiszitten bovendien scherper in beeld: van (zeer) ernstige problemen thuis tot dieper gelegen verklaringen bij een gebrek aan schooldiscipline of gedragsproblemen, die zo meer oppervlaktesymptoom lijken te zijn van onderliggende ernstige thuisproblematiek.

De schoolcultuur speelt een rol en leerlingen geven zelf aan dat een misfit met de leeromgeving bijdraagt aan uitval.

Persoonskenmerken

Op het individuele niveau blijken bepaalde persoonskenmerken verschil te maken, zoals de mate van ordelijkheid (vgl. *conscientous behavior*) als tegenwicht voor cognitieve vaardigheden of het aantal (pro sociale) vriendschappen op school. Naast de noemer ‘negatieve prestaties’ worden persoonskenmerken op het individuele niveau nauwelijks in verband gebracht met ernstig verzuim of schooluitval. Motivatie blijkt vanuit een prestatie-motivatie van invloed te zijn, schoolmotivatie is geen persoonskenmerk maar een meer omvattend begrip.

We gaan hierna in ons praktijkonderzoek dieper in op oorzaken bij ernstig verzuim of thuiszitten vanuit het perspectief vanuit 320 leerlingen die vanuit (gedrags)problemen op het speciaal

voortgezet onderwijs en/of specialistische zorg-
onderwijsvoorzieningen (incl. bovenschoolse voorzineingen) zijn
geplaatst en van wie een deel ernstig verzuim en/of thuiszitten
achter de rug heeft (n=63).

Deel II Praktijkgericht onderwijsonderzoek

Praktijkonderzoek bij leerlingen na schooluitval

4 Praktijkonderzoek vanuit het perspectief van de leerling die thuiszit

4.1 Onderzoeksopzet: hoofdlijn

Meervoudige casestudy op basis van Mixed Methodsdesign

Ons onderzoek is een meervoudige casestudy (Yin, 2003; 2014) op basis van een gemengde methoden-opzet (of Mixed Methodsdesign). Mixed Methodsdesign (Creswell & Creswell, 2018; Creswell, 2003, 2013; Hesse-Biber & Leavy, 2006; Tashakorri & Teddlie, 2003) heeft vooral in het toegepaste of praktijkgerichte onderzoek voet aan bodem gekregen. Niet onverwacht, want in dit type onderzoek is juist niet de richtinggevendheid van het theoretisch kader dominant, maar de onderzoeksvraag en het type informatie dat verkregen dient te worden. Naast de onderzoeksvraag zijn de verschillende soorten beschikbare data (triangulatie) bepalend bij de keuze voor een bepaald type methodologie. Pragmatisme, datatriangulatie, gemengde methodenopzet en een nauwe aansluiting bij de praktijk bepalen de keuze voor bepaalde specifieke kwalitatieve en kwantitatieve technieken, die in een gecombineerde opzet worden toegepast.

Concurrent Transformative Design

Creswell (2018; 2013) hanteert een sequentiële, concurrente of transformatieve werkwijze, wat zoveel wil zeggen als een volgordelijke, gelijktijdige of transformerende inzet van methoden en technieken, en somt hierbij zes onderzoeksstrategieën op. In ons onderzoek is gewerkt volgens een *Concurrent Transformative Design*. Dit design behelst gelijktijdige verzameling (of omzetting) van zowel kwantitatieve als kwalitatieve data, die in ons geval vanuit de convenience-sample grotendeels beschikbaar waren. De verzameling en

analysemethoden worden geleid vanuit het directe perspectief van de onderzoeksvraag (hier: wat leidt tot ernstig schoolverzuim/thuiszitten, vanuit het perspectief van de leerling met gedragsproblemen). De onderzoeksvraag en dit perspectief zijn – in lijn met de adviezen van Creswell – leidend bij *alle* methodologische keuzen in dit praktijkonderzoek. De doelstelling van het design is – in lijn met zijn aanbevelingen – *alle* data, analysetechnieken en conclusies terug te leiden naar de hoofdvraag, vanuit dit leerlingperspectief.

Secundaire analyse op conveniencesample

In ons praktijkgericht onderzoek is, zoals eerder vermeld, gebruik gemaakt van het databestand van Pronk (in voorbereiding) als conveniencesample. Dit bestand is door haar specifieke opbouw (dichotome scores op aanwezigheid/afwezigheid problematiek CAP-J) zeer geschikt voor secundaire analyse van data, waarbij de onderzoeksvraag transformerend is geweest ten aanzien van het gebruik van deze sample (zie 4.2.1) en de wijze van analyseren van de data uit dit bestand. Dit geldt ook voor de kwalitatieve bestanden, de transcripties waren systematisch opgebouwd in aanvulling op relevante CAP-J categorieën en volledig, met inbegrip van reflectie door de leerlingen op onderwijsproblemen en andere problemen, zoals problemen thuis (zie 4.2.2). De confrontatie van de resultaten met (leerlingen en vakkrachten uit) de praktijk tenslotte, is eerst vanuit het perspectief van de leerlingen gebeurd – in lijn met de doelstelling van ons onderzoek – en vervolgens met vakkrachten (zie 4.2.3).

4.2 Caseselectie praktijkonderzoek: secundaire analyse convenience sample

In een grote Amsterdamse geïntegreerde specialistische jeugdhulp- onderwijs organisatie, Altra, onderzoeken wij de problemen rond ernstig verzuim en thuiszitten vanuit het

perspectief van de leerling die thuiszitter is geweest. We hebben zowel een (-) literatuurstudie uitgevoerd naar verklarende factoren die uit empirisch onderzoek naar voren komen (zie hoofdstuk 3), als een (-) praktijkonderzoek vanuit het perspectief van de leerling (onderhavig hoofdstuk). Dit laatste aan de hand van een secundaire analyse op een databestand (hier als conveniencesample) van praktijkpromovenda Sanne Pronk, dat gestructureerd is opgebouwd op basis van de CAP-J (N=320), aanvullende gestructureerde interviews (n=20) en een aantal geaggregeerde rapportages.

CAP-J

De CAP-J is een *classificatiesysteem voor de aard van problematiek van jeugd*: zie www.cap-j.nl. In dit classificatiesysteem staan definities van problemen waarmee jeugdigen en hun ouders kampen en waarvoor zij ondersteuning of hulp nodig kunnen hebben. Het doel is als volgt omschreven: het geven van heldere beschrijvingen van problemen van jeugdigen en hun ouders, zodat professionals en onderzoekers deze kunnen gebruiken bij het verkennen en onderzoeken van de problematiek, het onderling bespreken en overdragen ervan, het vaststellen van de benodigde ondersteuning, het afleggen van verantwoording over de besteding van gemeenschapsgelden en het uitvoeren van wetenschappelijk onderzoek (2016, p.9). In Bijlage 1 van de CAP-J staat de koppeling CAP-J met DSM-5 en ICD-10 toegelicht. Zie ook cap-j@nji.nl

Van alle leerlingen in de sample van Pronk is dichotoom aangegeven (wel of niet aanwezig – 1 of 0) of de CAP-J variabele (op alle assen gescoord volgens de Handleiding CAP-J) als probleem speelt. Daarnaast zijn van alle leerlingen de achtergrondgegevens (inclusief sekse) opgenomen. Wij hebben met een volledig gepseudonimiseerd bestand gewerkt binnen de beveiligde omgeving van Altra (vgl. *data shield* of ook *secured*

clinical environment; bringing the analysis to the data) om te voldoen aan privacy vereisten (AVG conform en medisch geheim – zie Gedragscode gezondheidsonderzoek 2004; 2019 revisie lopende).

Samengevat: op basis van het gegevensbestand van Pronk (in voorbereiding) hebben we beschikking over een zogenoemde convenience sample: een databestand van 320 leerlingen uit het speciaal voortgezet onderwijs en drie geïntegreerde onderwijszorg programma's (onderwijszorgarrangement genoemd) over de schooljaren 2014-15-16, dat als volgt is gevuld:

- Achtergrondgegevens (leeftijd, geslacht et cetera);
- CAP-J-classificaties, op alle assen en rubrieksniveau;
- Locatie hulpaanbod (type onderwijs-jeugdhulpprogramma dat de leerlingen doorlopen);
- Geaggregeerde rapportages, met onderliggend;
- Een twintigtal transcripties van interviews;
- Die in confrontatie met vakkrachten en professionals op herkenbaarheid en relevantie met betrekking tot de problematiek van de leerlingen en hieruit voortvloeiende subgroepen zijn getoetst.

Analyse CAP-J data: op zoek naar 'alsdan' combinaties vanuit perspectief leerling

Via logistische regressieanalyse met de dichotome variabele 'thuiszitten' als afhankelijke variabele en de CAP-J-classificaties van 320 leerlingen als onafhankelijke variabelen, brengen we predictoren in beeld die thuiszitten voorspellen (zie 4.2.1). Hierbij generaliseren we niet naar een populatie - we hebben een convenience sample - maar naar theorie. De uitkomsten interpreteren we zodoende enerzijds vanuit theorie die we verkrijgen via bestudering van wetenschappelijke literatuur en anderzijds meer kwalitatief vanuit het perspectief van de leerling met gedragsproblemen. Zo worden causale verbanden die in de internationale wetenschappelijke literatuur gepresenteerd

worden, getoetst op een relevante Nederlandse steekproef - ofwel de Nederlandse onderwijspraktijk vergelijkbaar met cluster 4 - en helpen leerlingen met het formuleren van oplossingsrichtingen om leerlingen een ononderbroken schoolgang te bieden.

Analyse transcripties interviews: op zoek naar het verhaal zoals verteld door de leerling

Vanuit de conveniencesample beschikken we over 20 interviews met leerlingen, uitgevoerd op basis van een vast stramien, van gemiddeld 10 pagina's per interview (totaal is ruim 200 pagina's interview). Uit de inleiding:

‘We doen dit onderzoek vanuit Altra om het onderwijs en de hulp aan leerlingen beter te maken. Daarom vinden we jouw mening heel belangrijk en zijn we blij dat je aan het onderzoek mee wilt werken. Je krijgt daarvoor na afloop van het gesprek een cadeaubon van 15 euro. In dit gesprek gaan we een reis door de tijd maken waarbij ik graag wil weten hoe jouw leven er voor-, tijdens en na onze school eruit zag. Daar gebruiken we een tijdlijn als hulpmiddel voor. Ook leg ik in het gesprek kaartjes aan jou voor met verschillende onderwerpen waar je dan over kunt vertellen, zoals wonen, contact met je familie, vrienden en je opleidingen en werk. We gaan ze allemaal samen langs. Daarna heb ik nog wat vragen over wat onze school jou heeft opgeleverd, wat je van het onderwijs en de hulp vond en of je tips hebt voor verbetering. Het gesprek zal ongeveer een uur duren. Mocht je een vraag niet begrijpen of je wilt hem liever niet beantwoorden, dan kun je dit aangeven. En als je zelf een vraag hebt tussendoor of achteraf, stel hem vooral. Met jouw goedkeuren neem ik dit gesprek op, maar jouw antwoorden blijven daarbij volledig anoniem. Je gegevens worden namelijk niet gekoppeld aan de antwoorden die je hebt gegeven.’

In ieder interview komt de situatie op de voorlaatste school aan bod (laatste stand van zaken op school voor de uitval) alsook de

redenen die leerlingen noemen om niet meer naar school te gaan (zie de eerste twee vragen onder 4.2.2). Alle interviews zijn uitgevoerd onder leiding van promovenda Sanne Pronk (afdeling onderzoek van Altra) door wetenschappers of (academische) stagiaires in het kader van een afstudeeronderzoek voor de Hogeschool van Amsterdam of een universiteit. De scope en focus van onze kwalitatieve analyse is bepaald op basis van onze hoofdvraag: wat leidt tot ernstig verzuim, gezien vanuit het perspectief van de leerling, met nadruk op de deelvragen zoals genoemd onder het cluster leerlingen (4.2.2.).

4.2.1 Multipele logistische regressieanalyse

Waarom logistische regressie?

Op basis van de achtergrondgegevens en CAP-J-classificaties hebben we een SPSS-databestand geformeerd, op integriteit getoetst en ‘data cleaning’ uitgevoerd. Het data-entry proces is zelden foutloos en bij toepassing van secundaire analyses op bestaande bestanden, zoals hier gedaan, is het belangrijk een hercontrole uit te voeren op integriteit van de data. We zijn kortom nagegaan of de data accuraat voor de hier specifiek gekozen analysetechniek en op een correcte en volledige wijze zijn ingevoerd.

We hebben gekozen voor lineaire regressie, specifiek voor logistische regressieanalyse, gelet op:

- De verkennende hoofdvraag van dit onderzoek (kunnen we schooluitval – thuiszitten – bij leerlingen met gedragsproblemen voorkomen door ervan te leren, zie 4.3), die impliceert dat we in dit databestand voorspellers zoeken die thuiszitten als uitkomstvariabele verklaren;
- De opbouw van het databestand zoals voorhanden, dat is gevuld met dichotome variabelen;

- We beschikken over een eenmalige meting (en niet over herhaalde metingen).

Daar in de steekproef natuurlijke groepen voorkomen, te weten leerlingen ($N=320$) genest onder locaties ($n=12$) en locaties genest onder onderwijzorgarrangementen ($n=4$), is eerst nagegaan of een multi level analyse – als extensie van lineaire regressie- met het programma MLWIN nodig is. Er is geen significante intraklas-correlatie gevonden, noch op locatie, nog op arrangementniveau: het model wordt dus niet beter door het toevoegen van een of meer van deze niveaus aan de logistische regressieanalyse. De verschillende populaties zijn op de afhankelijke variabele 'thuiszitten' (i.c. wel of geen formele 'thuiszitter' bij intake of wel of geen formele 'thuiszitter' geweest in de voorgeschiedenis) vergelijkbaar.

Daarom is gekozen voor unilevel logistische regressie. Hiermee kunnen we een dichotome uitkomstvariabele ('thuiszitter' versus 'niet-thuiszitter') voorspellen met een of meerdere predictoren of voorspellers. Het basisidee achter logistische regressie is dat we de uitkomstvariabele zodanig transformeren dat er een soort lineaire regressie mogelijk is. De logistische regressiecoëfficiënten van de onafhankelijke variabelen in het model kunnen vervolgens worden omgezet in odds ratio's of kans verhoudingen die aangeven in hoeverre een hogere score op de predictor de kans op thuiszitten verandert. Daarnaast krijgen we een door de opgenomen predictoren proportie verklaarde variantie (Nagelkerke's r^2). Dus we gaan op basis van een afhankelijke variabele die dichotoom is (wel of geen thuiszitter) na in hoeverre we deze kunnen voorspellen met behulp van alle andere variabelen in deze convenience sample (alle achtergrondgegevens en CAP-J kenmerken, dichotoom gescoord).

Kort geformuleerd: we zijn geïnteresseerd in de voorspellende waarde van de andere onafhankelijke variabelen (alle achtergrondgegevens en aan- of afwezigheid van problemen volgens CAP-J kenmerken) op de kans dat een leerling in de categorie ‘nu of ooit thuiszitter’ valt (ten opzichte van de categorie ‘nooit thuiszitter geweest’). Het strekt te ver om hier dieper op in te gaan, we geven de informatie die nodig is om de analyse output na te lopen (zie de tabellen in paragraaf 5.3.4), waarbij de hoeveelheid verklaarde variantie per cluster variabelen uiteindelijk zicht geeft op aldan combinaties, beter geschikt voor maatwerk in de praktijk.

Hypothesetoetsing op convenience sample

Wat we anders gezegd hebben gedaan is een hypothesetoetsing op basis van een kansberekening over de CAP-J-gegevens van 320 leerlingen met gedragsproblemen:

- H₀: er is geen significant verschil tussen ‘thuiszitters en niet-thuiszitters’
- H₁: er is een significant verschil tussen ‘thuiszitters en niet-thuiszitters’

Met significante variabelen in de oplossing zijn vervolgens theoretische clusters geformeerd en is antwoord gegeven op de vraag wat vanuit het perspectief van de leerling met gedragsproblemen leidt tot schooluitval (thuiszitten) en welke specifieke probleemgroepen of aldan combinaties uit de data-analyse naar voren komen.

De regressieanalyse die we uitvoeren dient als onderdeel van een groter *mixed methods design*, waarin kwalitatieve en kwantitatieve methoden elkaar aanvullen. Creswell en Creswell (2018) adviseren: *a strong mixed methods study should contain at least three research questions: the qualitative question, the quantitative question or*

hypothesis, and a mixed method question about the integration or combination of the quantitative and qualitative data (pp. 141-142).

4.2.2 Meervoudige casestudy

Kwalitatieve analyse

Parallel aan voornoemde is zoals al toegelicht in 20 onderliggende transcripties van gesystematiseerde interviews nagelopen welke factoren leerlingen noemen als reden voor schoolverzuim en thuiszitten. De eerste twee vragen genoemd onder 'cluster leerlingen' (zie hierna) zijn leidraad geweest bij de analyse van de transcripties.

Van meer dan de helft van deze interviews was de verslaglegging bovendien woord voor woord (verbatim) opgenomen. Daarna is aan de hand van een aantal geaggregeerde rapportages nagegaan wat onderzoekers vanuit Altra, de Hogeschool van Amsterdam en de Hogeschool Leiden hierover opmerken (zie onder 4.2.3).

- Wat was de laatste stand van zaken op school net voor uitval een feit was? Is er een doorslaggevend moment waarin uitval onvermijdelijk werd?
- Welke redenen/factoren wijzen leerlingen aan als verklarend voor schoolproblematiek en –uitval?

4.2.3 Verificatie en reflectie: confrontatie bevindingen met praktijk

Praktijkconfrontatie en integratie van bevindingen

Tenslotte heeft een onderzoeker twee dagen meegelopen in het programma op de locatie School2Care en is in direct contact met (a) de leerlingen en (b) vakkrachten nagegaan hoe zij reflecteren op de bevindingen die uit het literatuuronderzoek, de statistische analyse van het databestand en de transcripties van interviews naar voren komen (n=20). Het perspectief van de leerling is met

name leidend in dit onderzoek: hoe reflecteren leerlingen die 'thuiszitter' zijn geweest op dit fenomeen en wat zien zij als doorslaggevend bij niet (meer) naar school gaan?

De initiële onderzoeksvraagstelling is gedifferentieerd per groep, aanscherping heeft iteratief plaatsgevonden in contact met de leden van de betreffende groep. De initiële vraagstelling luidt:

Cluster leerlingen

- Wat was de laatste stand van zaken op school net voor uitval een feit was? Is er een doorslaggevend moment waarin uitval onvermijdelijk werd?
- Welke redenen/factoren wijzen leerlingen aan als verklarend voor schoolproblematiek en –uitval?
- Welke activiteiten, inzet of steun zou volgens hen een verschil hebben gemaakt?
- Wat is vanuit hun ervaring het belangrijkste advies aan reguliere scholen/leerkrachten om verzuim en uitval te voorkomen?

Vragen 3 en 4 zijn ook met leerlingen besproken tijdens het meelopen op school, de onderzoeker heeft het dagprogramma gevolgd en was in de klas en bij de activiteiten aanwezig en er was voldoende ruimte voor gesprekken. Er waren 21 tot 23 leerlingen op school gedurende die twee dagen.

Bovendien heeft een aantal geaggregeerde rapportages belangrijke informatie geleverd ten aanzien van vragen 3 en 4:

- De weg naar een betere toekomst (Veerman, 2016);
- Hobbels en hindernissen (Van Beekhoven & Pronk, 2018);
- School2Care: ervaringen met S2C als onderwijszorg-arrangement (Kant, 2016);
- Wrap around onderwijs: 5 jaar School2Care;
- Beter pASSend (Pronk & Eissens, 2015).

Cluster praktijk (vakkrachten onderwijs en zorg)

- Herkennen vakkrachten de gegevens die leerlingen naar voren brengen?
- Worden de gegevens herkend zoals die voortkomen uit systematische reviews?
- Worden de verbanden en/of groepen uit ons onderzoek herkend?
- Worden de interventies of interventiegronden herkend?
- Zijn er aanvullingen en/of adviezen met betrekking tot de bevindingen uit ons onderzoek? Wat is de beste wijze voor verdere kennisdeling?

Deze vragen zijn onderwerp van gesprek geweest tijdens het meelopen in de praktijk. Later zijn er nog een aantal verdiepende vragen gesteld in een-op-een gesprekken.

4.3 Doelstelling, vraagstelling en reikwijdte

Doelstelling

Een casestudy design wordt geadviseerd wanneer we op zoek zijn naar dieper gelegen verklaringen van causale verbanden (zie paragraaf 1.5) en wanneer er sprake is van een *focus on a contemporary phenomenon within a real-life context* (Yin, 2014).

De omgang met en (didactische) aanpak van leerlingen met gedragsproblemen wordt in de onderwijspraktijk als ‘moeilijk’ ervaren en in verband gebracht met het relatief grote aantal thuiszitters dat niet terugloopt, ondanks speciaal beleid hierop (Passend onderwijs, Thuiszitterspact). Onze probleemstelling luidt dat er in ruime mate wetenschappelijk onderbouwd zicht bestaat op ernstig verzuim en schooluitval, maar dat dit te grofmazig is voor maatwerk in de praktijk, gericht op het voorkomen van schooluitval. Het ontbreekt aan zicht op specifieke subgroepen en praktijkgerichte alsdan combinaties. Wij willen dit

voor de subgroep leerlingen die schuilgaat achter ‘cluster 4’ onderwijs beter in beeld brengen, vanuit hun perspectief. De opbrengst is zicht op subgroepen achter de ‘thuiszitters’ onder de (cluster 4) leerlingen (‘gedragsproblemen’) en globaal zicht op ‘alsdan combinaties’ per subgroep, zodat probleemgebieden, interventiemogelijkheden en responsiviteitsprofielen als aangrijpingspunt voor tijdige interventie beschikbaar komen (alsdan combinaties) en in de toekomst geschikt worden voor een vervolg in de vorm van effectonderzoek.

Hiërarchie vraagstelling

Yin adviseert bij een meervoudige casestudy de vraagstelling ideaaltypisch op 5 niveaus (levels) te differentiëren:

Level 5: Normative questions for policy recommendations

- Wat leidt tot ernstig verzuim dat schuilgaat achter de term ‘thuiszitters’?
- Kunnen we ‘thuiszitten’ voorkomen door te leren van ervaringen van leerlingen die thuiszitter zijn of zijn geweest?

Level 4: Leading questions (entire study)

- Welke verklarende factoren noemt de wetenschappelijke literatuur voor ernstig verzuim of schooluitval (‘thuiszitten’)?
- Speelt gedrag of spelen gedragsproblemen hierin een evidente (hoofd)rol?

Level 3: Questions for patterns of findings across multiple cases

- Vormen grotere empirische constructen uit empirisch onderzoek zoals SES of ouderlijke hulpbronnen voldoende ingang om maatwerk te bieden?
- Wat leren wij meer specifiek van de achtergrondinformatie en ervaringen van leerlingen met gedragsproblematiek (vgl. cluster 4) die thuiszitter zijn geweest?

- Zijn er op basis van hun ervaringen (i.c. casuïstische voorgeschiedenissen) zinvolle clusters te construeren van subgroepen of probleem domeinen, die alsdan combinaties mogelijk maken en zo maatwerk oplossingen bieden?

Level 2: *Question individual cases*

Zie onder 4.2.3

Level 1: *Individual case*

Zie onder 4.2.3

Reikwijdte van onderzoek

Ons praktijkgericht onderzoek kent geen causale pretenties en is exploratief van aard. Het is een *Mixed Methods Case Study Design* met gebruikmaking van *Cross-Case Comparisons and Interpretation* (Creswell & Creswell, 2018 pp.230-231). De convenience sample is relevant voor de vraag van de opdrachtgever en heeft betrekking op 320 leerlingen uit een (wat voorheen als bekostigingseenheid werd genoemd) cluster 4 onderwijsvoorziening.

Gelet op de grootte van onze convenience sample mogen de bevindingen van onderzoek als voorbeeld voor de betreffende doelgroepen worden gezien. Empirisch gefundeerde hypothesen (alsdan combinaties) die geschikt zijn voor vervolgonderzoek, zijn het doel van deze studie.

In het bredere raamwerk van onderzoek naar verzuim, thuiszitten en schooluitval geeft ons onderzoek toegevoegde waarde omdat het vanuit het perspectief van de leerling (die thuiszitter is geweest) is uitgevoerd.

5 Analyse en resultaten praktijkonderzoek

5.1 Beschrijving veld van onderzoek en cases

Een eerste dieperliggende inventarisatie van de leerlingen die terechtkomen in het speciaal voortgezet onderwijs of een zogenoemd ‘onderwijszorgarrangement’ bij Altra toont een nagenoeg overall triest beeld van problematische schoolloopbanen met frequent verzuim, doublures, afstroom, schoolwisselingen en uitval uit het reguliere onderwijs. In onze conveniencesample zitten 320 leerlingen die het speciaal voortgezet onderwijs of in één van de drie verschillende onderwijszorgarrangementen een programma volgen. We lichten deze hier slechts kort toe, omdat in onze analyse de verschillende populaties (dus leerlingen per onderwijszorgarrangement) voor ons onderzoek vergelijkbaar blijken te zijn: op de afhankelijke variabele ‘thuiszitten’ bleek *geen* verschil te bestaan tussen leerlingen in de verschillende programma’s (zie 4.2.1).

Het databestand op basis waarvan ons praktijkonderzoek is uitgevoerd (N=320) bestaat uit leerlingen die zijn geplaatst bij Altra in het voortgezet speciaal onderwijs in één van de volgende zogenoemde onderwijszorg-arrangementen (OZA): School2Care, Transferium en STOP (thans opgegaan in het programma Toptrajecten). Hiernaast functioneert nog de Beter pASSend klas, maar deze is niet opgenomen in dit bestand. We noemen deze wel, om te verduidelijken dat een programma met expliciete focus op angst- en autismspectrumstoornissen – waar deze klas zeer specifiek voor is opgezet en ingericht – in ons onderzoek (i.c. de convenience sample) niet is opgenomen. Maar ook deze problematiek kan in verband kan staan met ernstig verzuim en thuiszitten (zie <http://www.autipassendonderwijsutrecht.nl/>) en komt in de andere programma’s of onderwijs-zorgarrangementen

eveneens voor. In ons onderzoek ligt de focus op 'gedragsproblemen' waarbij wordt opgemerkt dat dit natuurlijk een containerbegrip is waarvan niet duidelijk is wat daar (met name vanuit het onderwijs) precies onder wordt verstaan. De leerlingen die zijn opgenomen in het databestand van Pronk beslaan in ieder geval de schoolproblematiek die voorheen als cluster 4 werd geduid.

Onderwijszorgarrangementen (ofwel voorzieningen voor geïntegreerde hulp en onderwijs)

Altra is een grote instelling voor jeugd & opvoedhulp en speciaal onderwijs. Altra biedt speciaal onderwijs op verschillende niveaus in regio Amsterdam, Zaanstreek, Waterland, en Amstelland en Meerlanden. Altra biedt een volledig pallet aan onderwijs, van basisschool tot mbo en van vmbo tot vwo, zie <https://www.altra.nl/onderwijs/scholen/>:

Op alle Altra scholen worden leerlingen voorbereid op de volgende stap: vervolgonderwijs, een baan, een zelfstandig bestaan. Het speciaal onderwijs onderscheidt zich van reguliere scholen in de nieuwe kans die leerlingen krijgen, de kleine klassen en de mentoren die - naast de docenten - meer mogelijkheden hebben om een band op te bouwen met de leerlingen met serieuze aandacht. Altra stelt dat een warme en stabiele thuissituatie essentieel is om tot prestaties te komen. Daarom betrekken ze ouders zo veel mogelijk bij de school. Ze bieden ouders en leerlingen extra ondersteuning, hebben daarbij de specialistische jeugdhulp zelf in huis en werken bovendien nauw samen met experts in kinder- en jeugdpsychiatrie.

Een veilig schoolklimaat is een andere voorwaarde voor leerlingen om tot bloei te komen. Altra werkt op basis van *Positive Behavior Support* (PBS). Duidelijke gedragsverwachtingen en focus op het positieve zijn het uitgangspunt. Dit is systematisch opgenomen in

het aanbod en de benadering van leerlingen. Probleem- en pestgedrag worden in deze benadering schoolbreed aangepakt én voorkomen. En zeer belangrijk: werken met veel geduld. Samen zorgen zij ervoor dat leerlingen hun diploma halen óf weer terug kunnen naar het reguliere onderwijs. De Altra colleges zijn verdeeld over zeven locaties in de stad (bron: website Altra).

Pronk en Van Beekhoven (2018) spreken bij de jeugdigen die aangemeld worden voor School2Care, een ander OZA, van een 'brede en vaak complexe schoolloopbaan en onderwijsgeschiedenis, echter is er over de onderwijsgeschiedenis van de jeugdigen weinig kennis.'

Uit hun analyse van de schoolgeschiedenissen kwam naar voren dat jeugdigen voor hun aanmelding bij School2Care, op gemiddeld vier scholen hebben gezeten, er gemiddeld per leerling twee basisscholen zijn geweest en gemiddeld twee voortgezet onderwijs scholen, en dat 22% eerder al eens is aangemeld bij speciaal basisonderwijs en 60% bij een voortgezette opleiding voor speciaal onderwijs, waarvan 22% bij een gesloten setting voor specialistische hulp en behandeling. Als hoogste aantal scholen voorafgaande aan plaatsing op School2Care wordt een leerling met vijftien schoolwisselingen genoemd.

De aanmeldleeftijden zijn divers en liggen tussen 12 en 17,4 jaar. Er vinden evenveel wisselingen plaats op de basisschool als op de middelbare school. Vanuit hun databestand (N=127) bleek al bijna de helft van de schoolwisselingen (243 plaatsingen) tijdens de basisschool te hebben plaatsgevonden (naast de 273 plaatsingen vo).

Dit beeld bevestigt dat schoolproblemen eerder starten dan bij verzuim en uitval in het voortgezet onderwijs en dat het primaire onderwijs vaak al geconfronteerd wordt met de eerste signalen van een problematische schoolgang. School2Care (ook geduid als

S2C) is er voor jeugdigen tussen 12 en 18 jaar die zowel thuis als op school en in de vrije tijdbesteding veel problemen hebben. Ze maken een nieuwe start, met de schoolstructuur als basis. In een intensief programma van 's ochtends 8.00 tot 's avonds 20.00 uur, helpt een coach hen de draad weer op te pakken. De leerlingen zitten in een kleine klas, van maximaal 11 leerlingen, totdat ze terug kunnen naar hun oude school of een nieuwe school. De coach ondersteunt ook hun ouders, zodat er thuis meer rust komt. Het stimuleren van positieve vrijetijdsbesteding is onderdeel van de aanpak. De leerlingen eten op school en kunnen op en via de school terecht bij verschillende hulpverleners of professionals van aanpalende voorzieningen, zoals de Bascule (kinder- en jeugd-GGZ).

Transferium, ook een OZA, is eveneens een plek voor leerlingen in dezelfde leeftijdsklasse die tijdelijk niet terechtkunnen op een reguliere school voor voortgezet onderwijs. Zij hebben extra ondersteuning nodig en in Amsterdam zijn tot schooljaar 2017-18 een aantal Transferia: boven-schoolse voorzieningen waar leerlingen extra ondersteuning krijgen en in principe na zes maanden weer uitstromen naar regulier onderwijs. Er zijn kleinere klassen en er is veel persoonlijke aandacht. Leerplichtige leerlingen zonder school kunnen naar deze voorzieningen worden verwezen. De klasgrootte is maximaal 14 leerlingen. De lessen worden verzorgd door Altra. Het niveau sluit aan op het niveau van regulier onderwijs. Naast vakdocenten en een mentor zijn er leerlingbegeleiders. Transferium biedt ook ouders ondersteuning, bijvoorbeeld door het bieden van opvoedingsondersteuning. Wanneer een leerling Transferium bezoekt blijft de leerling ingeschreven staan op de school voor regulier onderwijs. Deze school blijft ook betrokken en stelt samen met Transferium een ontwikkelingsperspectief op. (Transferium is inmiddels samen met STOP doorontwikkeld tot een nieuw programma: Toptrajecten.)

STOP (thans TOPtrajecten) is een speciale boven-schoolse voorziening (en ook een OZA) en staat voor School Time Out Project. Deze leerlingen kunnen tijdelijk niet terecht in hun oude klas vanwege bijvoorbeeld grensoverschrijdend gedrag. Escalaties dreigen tot schooluitval te leiden. Het primaire doel van plaatsing bij STOP is gedragsverandering, om terugkeer naar de eigen klas mogelijk te maken. In Amsterdam zijn tot schooljaar 2017-18 drie STOP klassen, verspreid over de stad (sindsdien doorontwikkeld in TOPtrajecten).

De leerlingen in de sample van Pronk komen uit een van deze arrangementen, die (met uitzondering van het VSO) overigens allen als tijdelijke voorzieningen zijn beoogd, met terugkeer naar regulier onderwijs als doel: n=69 Altra College (AC), n=123 School2Care (S2C), n=67 Transferium (TF) en n=61 STOP (thans TOP). Deze doelgroepen zijn typerend voor wat voorheen als leerlingen voor 'cluster 4 onderwijs' werd geïdentificeerd (gedragsproblemen; psychische problemen).

5.2 Sample-specifieke gegevens

De conveniencesample bevat achtergrondgegevens en CAP-J data, verzameld over twee schooljaren, dichotoom gescoord op 'niet' (gescoord als 0) of 'wel' (gescoord als 1) aanwezig in het volledige dossier, zoals beschikbaar bij Altra. De handleiding van de CAP-J is gevolgd en een aantal onderzoekers hebben het databestand van Pronk opgebouwd, dat in eerste instantie is bedoeld voor een lopend (promotie)onderzoek naar School2Care als alternatief voor plaatsing van jeugdigen in de gesloten jeugdzorg (begeleiding: prof. dr. Geert-Jan Stams, Universiteit van Amsterdam, en prof. dr. Arne Popma, Universiteit Leiden en Amsterdam UMC).

Het bestand bevat:

- 217 jongens en 103 meisjes; waarbij:
- 64 leerlingen tijdens het basisonderwijs schoolwisseling hebben ondergaan;
- 129 leerlingen tijdens het voortgezet van school zijn gewisseld, voor plaatsing bij Altra;
- 44 zonder en 1 met leerplichtonthefving thuiszit tijdens de aanmelding bij Altra (niet bij een school ingeschreven);
- 18 leerlingen daarnaast staan geregistreerd als 'thuiszitter geweest' in de eerdere schoolgeschiedenis (totaal thuiszitters in sample = 63);
- 54 leerlingen op het speciaal basis onderwijs hebben gezeten;
- 86 leerlingen op het speciaal voortgezet onderwijs hebben gezeten, voor plaatsing bij Altra;
- 37 leerlingen besloten of gesloten zijn geplaatst in de voorgeschiedenis;
- 125 leerlingen ooit hebben gedoubleerd;
- 188 leerlingen van gescheiden ouders zijn;
- 19 leerlingen van een overleden ouder zijn;
- 31 leerlingen niet in contact met één van de ouders staat;
- 183 leerlingen een IQ score in de aanmeldgegevens hebben, waarbij 67 disharmonische profielen zijn gescoord;

Waarbij: 'Schooltype' geregistreerd is als volgt:

- VMBO: 4
- VMBO B: 51
- VMBO KB: 26
- VMBO K: 27
- VMBO KG: 2
- VMBO G: 5
- VMBO GT: 2
- VMBO T: 44
- HAVO: 36
- Atheneum: 9

- Anders: 2
- PRO: 5
- LWOO: 3
- VMBO: 4
- VMBO T/HAVO: 15
- HAVO/ATH: 15
- Totaal = 246
- Missing 74

Waarbij: 'Eerste signalen gedragsproblemen' gerapporteerd is op;

- Peuterleeftijd: 16
- Basisschool: 95
- Transitie naar vo (groep 8 of 1^e klas): 61
- Voortgezet onderwijs (vo): 23
- Totaal gescoord op 'eerste signalen gedragsproblemen': 195
- Missing: 125

Waarbij: 'Leeftijd eerste hulpverlening/contact met professionals' is geregistreerd als volgt:

- Peuterleeftijd: 10
- Basisschool: 70
- Transitie naar vo (groep 8 of 1^e klas): 38
- Voortgezet onderwijs (vo): 42
- Totaal gescoord op leeftijd eerste contact professionals: 160
- Missing: 160

Waarbij: Eerder het volgende is ingezet:

- 263 leerlingen eerder jeugdhulp hebben ontvangen

Waarbij:

- 169 leerlingen eerder GGZ hulp hebben ontvangen
- 215 leerlingen hulp in het gezin (hebben) ontvangen
- 94 leerlingen met een juridische maatregel hebben te maken (gehad)

De inventarisatie op basis van 320 cases 'leerlingen met gedragsproblemen' (als basis voor plaatsing bij Altra) bevestigt een aantal bevindingen uit het literatuuronderzoek (zie hoofdstuk 3):

- Het aantal schoolwisselingen ligt voor deze groep leerlingen overall relatief hoog.
- Het aantal plaatsingen op het speciaal onderwijs ligt voor deze groep overall relatief hoog.
- De eerste signalen van problemen zijn er doorgaans veel eerder dan het feitelijk verzuim of de feitelijke schoolproblematiek die aan de basis ligt voor plaatsing in een voorziening bij Altra;
- De leeftijdsklassen van de peuterleeftijd en basisschool, inclusief de transitie naar vo, geeft (16+95+61) een aantal van 172 leerlingen in onze sample, waarbij al gedragsproblematiek is gesignaleerd voor er sprake is van ernstig verzuim of ernstige schoolproblematiek tijdens het voortgezet onderwijs;
- Het aantal leerlingen dat op HAVO of VWO niveau heeft gefunctioneerd ligt relatief hoog (15+15+9+36=75).
- Het aantal leerlingen met een disharmonisch profiel ligt relatief hoog (67 van de 183 IQ-metingen).
- Het aantal jongens ligt in deze sample hoger dan het aantal meisjes: twee derde om een derde, wat globaal overeenkomt met de verdeling van jongens en meisjes in de jeugdhulp.
- Bij 118 leerlingen is sprake van professionele inzet van hulp tijdens de peuterleeftijd, basisschool of transitie naar voortgezet onderwijs;
- Het aantal keer dat hulp thuis (hulp gezin) is geregistreerd ligt hoog: bij twee derde speelt (geregistreeerde) gezinsproblematiek.
- Het aantal leerlingen dat met een juridische maatregel heeft te maken ligt relatief hoog (94).
- De relatief hoge aantallen achter 'jeugdhulp', 'gezinshulp', 'GGZ hulp' en 'juridische maatregel' maken duidelijk dat er

ook sprake is van meervoudige hulpvragen en complexe hulpvragen.

- De samenhang tussen een problematische schoolgang met problemen thuis, is bij deze groep vanuit de CAP-J classificaties in twee derde van de cases zichtbaar.
- Bij 310 leerlingen zijn gedragsproblemen gescoord zoals geclassificeerd in de CAP-J.
- Bij 63 leerlingen is sprake van ernstig verzuim, dat geduid wordt als thuiszitten.

5.3 Resultaten logistische regressieanalyse

5.3.1 Uitkomst populatieverschillen per OZA

In het bestand van Pronk zijn drie variabelen opgenomen die 'thuiszitters' identificeren (i.c. wel of geen formele 'thuiszitter' bij intake, of wel of geen formele 'thuiszitter' geweest in de voorgeschiedenis en 'thuiszitten door leerplichtonthefing'). In de analyses hebben we een dummyvariabele 'thuiszitten' als afhankelijke variabele gebruikt. Een respondent scoorde op deze variabele een 1 als hij of zij op een van de drie voornoemde variabelen een één scoorde. Alle andere leerlingen kregen een nul. In totaal bleken 63 van de 320 leerlingen op deze dummy een één te scoren.

Zoals in hoofdstuk 4 al vermeld, is eerst nagegaan of de analyses multilevel verricht moeten worden. Hiertoe is het programma MLWIN (Rashbash et al., 2000) gebruikt. In theorie zijn er drie niveaus: leerlingen ($n=320$), locaties ($n=12$) en onderwijszorgarrangementen ($n=4$). Er bleken echter geen significante intraklas correlaties op locatieniveau ($\chi^2=.650$; $df=1$; $p=n.s.$) en evenmin op zorgarrangementniveau ($\chi^2=1.106$; $df=1$; $p=n.s.$). Analyses zijn daarom unilevel verricht.

5.3.2 Uitkomst in significante relaties: voorspellers van een grotere kans op thuiszitten

Vervolgens hebben we logistische regressieanalyses uitgevoerd waarbij 'thuiszitter' als afhankelijke variabele is gebruikt en de overige variabelen als onafhankelijke variabelen (achtergrondgegevens en CAP-J probleemgebieden, gescoord als aan- of afwezig: 1 of 0). In de tabellen zijn output gegevens van SPSS opgenomen. De volgende tabel toont de significante correlaties met de dichotome afhankelijke variabele 'thuiszitten'. We waarschuwen vooraf dat de verbanden zwak zijn, wat in het algemeen geldt voor onderzoek naar psychologische gedragsvariabelen (Rosenthal, Rosnow & Rubin 2000; Rosenthal et al., 2009). De correlaties zijn gebruikt om een voorselectie te maken van in de analyses op te nemen onafhankelijke variabelen. We gaan eerst in op de 'hoofdeffecten' - in ons onderzoek de significante onafhankelijke variabelen - die significant samenhangen met thuiszitten. In ons onderzoek zijn de hoofdeffecten zoals eerder gezegd, bepaald als correlaties.

Tabel 2 Significante correlaties

	Positieve correlatie met thuiszitten		Negatieve correlatie met thuiszitten	
	Pearson Correlation	Sig. (2-tailed)	Pearson Correlation	Sig. (2-tailed)
Aantal schoolwisselingen in voortgezet onderwijs	,111 [*]	,046		
Besloten of gesloten gezeten	,165 ^{**}	,003		
GGZ hulp leerling ontvangen	,122 [*]	,030		
Geslacht			-,130 [*]	,020
Scheiding ouders	,126 [*]	,032		
Geen contact met 1 ouder	,136 [*]	,015		
Stemmingsstoornissen	,113 [*]	,043		
Gedragsproblemen			-,137 [*]	,014
Opstandig e/o antisociaal gedrag			-,128 [*]	,022
Identiteitsproblemen	,207 ^{**}	,000		
Problematisch gebruik van cannabis	,120 [*]	,032		
Overige psychosociale problemen jeugdige	,158 ^{**}	,005		
Overmatige stress	,155 ^{**}	,005		
Automutilatie	,176 ^{**}	,002		
Problemen met zelfverzorging/zelfhygiëne	,116 [*]	,038		
Overgewicht	,210 ^{**}	,000		

Vervolg Tabel 2

	Positieve correlatie met thuiszitten		Negatieve correlatie met thuiszitten	
	Pearson Correlation	Sig. (2-tailed)	Pearson Correlation	Sig. (2-tailed)
Problemen in loyaliteit van jeugdige naar ouder	,128 [*]	,022		
Problematische relatie tussen ouders	,121 [*]	,030		
Gebrekkelig sociaal netwerk gezin	,161 ^{**}	,004		
Problemen met huisvesting	,179 ^{**}	,001		
Financiële problemen	,157 ^{**}	,005		
Van school gestuurd			-,150 ^{**}	,007
Problemen met vrijetijdsbesteding	,131 [*]	,020		
Problemen met verliefdheid/liefde en relaties	,122 [*]	,029		
Gebrekkelig sociaal netwerk jeugdige	,145 ^{**}	,009		
Problemen van jeugdige met hulpverleners of instanties	,127 [*]	,023		
Problemen jeugdige met justitiële instanties: overig (o.a. weglopen/ vermissing)	,110 [*]	,050		
Woonsituatie biologisch 2 oudergezin			-,145 ^{**}	,010

Waarbij N=320 (63 thuiszitters), afhankelijke variabele = thuiszitten.

Let op: CAP-J categoriseert en classificeert 'problemen met ...' (b.v. problemen met zelfverzorging), in output SPSS lees 1=ja, 0=nee en hoofdcategorieën CAP-J zijn buiten beschouwing gelaten (i.v.m. voorkomen dubbeltelling).

Interpretatie van de effecten van onafhankelijke variabelen op thuiszitten

Geslacht blijkt als variabele in dit onderzoek een negatieve voorspeller voor thuiszitten (1=man; 0=vrouw), meisjes lopen in deze sample een grotere kans op thuiszitten dan jongens, het verband is significant, maar zwak.

De variabelen 'gedragsproblemen, opstandig en antisociaal gedrag' (volgens CAP-J; vgl. oppositioneel opstandige gedragsstoornis en opstandig en antisociaal gedrag – deviant acting out of behavioral problems; overwegend externaliserend gedrag) en 'van school gestuurd worden' correleren eveneens negatief met thuiszitten, ze blijken juist geen voorspellers van thuiszitten.

Wat betreft de variabele 'Problemen jeugdige met justitiële instanties: overig' is het belangrijk te melden dat Altra bij de CAP-J classificatie E305 een categorie 'overig' heeft toegevoegd, voor jeugdigen die weglopen, vermist zijn en op de telex worden gezet. Dit zijn de jeugdigen die wel in contact komen met justitiële instanties, maar in civielrechtelijke zin (beschermingsmaatregelen) en/of doordat zij door de politie worden opgespoord en thuisgebracht. De categorie overig betreft hier zodoende niet zozeer de justitiële maatregelen als gevolg van strafrechtelijke feiten (delicten).

Ook 'biologisch tweeouder gezin' correleert negatief met thuiszitten, dit betekent dat leerlingen uit een biologisch tweeoudergezin minder kans lopen thuiszitter te worden ofwel dat leerlingen die geen biologisch tweeoudergezin hebben een grotere kans lopen op thuiszitten.

De variabelen 'identiteitsproblemen', 'stemmingsstoornissen', 'overmatige stress', 'GGZ-hulp', besloten of gesloten gezeten, 'automutilatie', 'problemen met vrijetijdsbesteding', 'problemen met justitiële instanties: overig (i.c. beschermend optreden door justitie)' en 'andere problemen psychosociaal functioneren' blijken positieve voorspellers voor thuiszitten (vgl. *truancy/avoidant withdrawal*; overwegend internaliserend gedrag). De variabele 'identiteitsproblemen' toont het sterkste verband: bij leerlingen met identiteitsproblemen is de kans op thuiszitten in

deze opsomming van de meeste invloed. Verwezen wordt naar pp. 59-62 van de CAP-J (2016), waar de kenmerken, subtypes en specificaties voor deze classificatie staan toegelicht:

identiteitsproblemen kunnen zich uiten in problemen met intimiteit, vervaging van tijdsperspectief en een gebrek aan concentratie en inzet en aanzien van school of werk. Problemen met de seksuele geaardheid, genderidentiteit, losmaking van de ouders en het aangaan van relaties worden hieronder geschaard, alsook problemen met het ontwikkelen van een levensbeschouwing en een studie- of beroepsidentiteit. Indien er tijdens de adolescentiefase iets structureel misgaat in de identiteitsontwikkeling, kan dit uiteindelijk leiden tot structurele identiteitsdiffusie en disfunctioneren, zoals een dissociatieve stoornis (Dingemans & Hartman-Faber, 2000, in CAP-J, 2016). Ook 'zelfverzorging' en 'overgewicht' zijn als voorspeller geïdentificeerd, waarbij voor overgewicht een hogere correlatie is gevonden, net als voor identiteitsproblemen.

Hiernaast zijn 'scheiding ouders', 'loyaliteitsproblemen', 'problemen in sociaal netwerk/gezin', 'huisvesting' en – in deze opsomming last but not least – 'financiële problemen' voorspellers voor thuiszitten (in Cap-J geclassificeerd als D802: problemen in omstandigheden en gezin, i.c. problemen SES). Een gebrekkig sociaal netwerk, problemen met huisvesting en financiële problemen tonen de hoogste correlaties in deze opsomming.

Verder zijn de variabelen 'problemen met de hulpverlening of vertegenwoordigers overige instanties' (CAP-J classificatie E303: problemen van jeugdige met hulpverleners of vertegenwoordigers van instanties, inbegrepen maatschappelijke instanties zoals school, sportvereniging), 'problemen in sociaal netwerk jeugdige' (Cap-J classificatie E204: ontbreken van contact met familie, vrienden of leeftijdsgenoten; een zwak of weggevalen ondersteunend netwerk) in deze analyse voorspellers van thuiszitten.

Tenslotte is 'problematisch cannabisgebruik' voorspeller van thuiszitten.

Op basis van de correlaties kunnen we voor deze sample zeggen dat de hier gevonden variabelen of leerling-kenmerken samenhangen met ernstig verzuim of thuiszitten. In relatie tot Tabel 1 uit paragraaf 3.4 wordt duidelijk dat een aantal verklarende factoren voor schooluitval zoals genoemd in de empirisch wetenschappelijke literatuur (zie hoofdstuk 3) hier terugkeert en verder ingevuld raakt op een diepergelegen niveau van persoonlijke omstandigheden en persoonlijk functioneren op basis van de CAP-J gegevens per leerling (N=320):

- Wat betreft de thuiszittersproblematiek is *truancy* door overwegend internaliserende reactiepatronen (*avoidant withdrawal*) of internaliserende gedragsproblematiek voor deze sample als volgt ingevuld: identiteitsproblemen, automutileren, problemen met de zelfverzorging, overgewicht, stemmingsproblemen en overmatige stress zijn de diepergelegen voorspellers.
- Verder wordt bevestigd dat 'ernstige problemen thuis' (problematische relatie tussen ouders, scheiding, ontbreken van een gezinsstructuur met twee biologische ouders) als contextproblematiek kansverhogend is voor thuiszitten.
- Tenslotte keert SES als financiële problematiek thuis, terug als voorspeller voor thuiszitten.

Wat betreft justitiecontacten en pro sociaal gedrag: de overwegend externaliserende gedragsproblematiek is geen voorspeller voor 'thuiszitten' in deze sample. Voorzover justitiecontacten een rol spelen is de CAP-J classificatie 'problemen jeugdige met justitiële instanties' hier bovendien voorzien van een categorie 'overig', juist om de weglopers en vermiste kinderen te onderscheiden van jeugdigen met strafrechtelijke gedragingen. Daarnaast zien we dat civielrechtelijke maatregelen (zoals een plaatsingsbeschikking

besloten of gesloten jeugdhulp, of GGZ hulp - die ook voor GGZ opname kan staan) als significante correlaties zijn geïdentificeerd. Overall is dit belangrijke nieuwe informatie ten opzichte van de gegevens in hoofdstuk 3. Bij justitiecontacten bestaat over het algemeen de neiging dit direct een strafrechtelijke- in plaats van civielrechtelijke (of beschermende) duiding te geven. In onze sample zijn (problemen die samenhangen met) opnames in besloten-, gesloten- of contacten met GGZ- instellingen, voorspeller voor thuiszitten, en niet zozeer de gedragsproblemen in engere zin (antisociaal). De intrapsychische problematiek die voorspellend is (identiteitsproblemen, stemmingsproblemen, automutilatie, overmatige stress) past ook bij de doelgroepen van de gesloten jeugdzorg (i.c. Jeugdzorg-plus) en GGZ. De gedragsproblematiek in engere zin (oppositieel, antisociaal) is als groep wel aanwezig in de convenience sample, maar toont geen relatie met langdurend verzuim i.c. thuiszitten, wel met een groot aantal scholen en intermitterend schoolverzuim (wisseling van scholen, weggestuurd worden).

5.3.3 Logistische regressie: theoretische clusters

We hebben vervolgens op basis van theoretisch belang (hoofdstuk 3) clusters geformeerd van verschillende variabelen die significante correlaties tonen met thuiszitten (zie Tabel 2). Het belangrijkste doel hierbij is om 'als x dan y' combinaties (alsdan combinaties) te zoeken, vanuit het perspectief van de leerling die thuiszitter is geweest (in de analyse de afhankelijke variabele), die basis bieden voor meer gerichte interventie, op weg naar een maatwerkaanpak ter preventie van thuiszitten. We kijken daarvoor naar hoeveel variantie een groepje theoretisch verwante variabelen tezamen verklaart van het al dan niet thuiszitten. Op deze wijze kunnen we conclusies trekken over in welke mate onderscheiden aspecten, geoperationaliseerd door een cluster verwante variabelen, het al dan niet thuiszitten voorspellen. Op

basis van deze informatie kunnen hypotheses geformuleerd worden m.b.t. effectieve aanpakken om thuiszitten te voorkomen en kan er theorie ontwikkeld worden over de oorzaken van thuiszitten.

Tabel 3 toont de clusters: we hebben deze geformeerd op basis van de bevindingen uit de literatuursearch (zie hoofdstuk 3), waarbij we CAP-J variabelen met significante correlaties met 'thuiszitten' hebben geclusterd die onderscheid maken naar:

- (Overwegend) internaliserende versus (overwegend) externaliserende problematiek (*truancy/avoidant withdrawal* versus *deviant acting out/behavioral problems*);
- Sociaal kapitaal i.c. ouderproblematiek en gezinsproblematiek, inclusief financiële problemen thuis (SES);
- (Overwegend) lichamelijke problemen;
- Veiligheid en gedragsproblemen (geen grip op jeugdige, risico op onttrekking aan zorg en toezicht, civielrechtelijke beschermingsmaatregelen, gesloten opnames);
- Cannabisgebruik tenslotte, is op basis van de theorie (zoals die uit de literatuursearch in hoofdstuk 3 naar voren komt) niet duidelijk onder te brengen (of te clusteren).

Met uitzondering van cannabisgebruik vinden de clusters een duidelijke bodem in de resultaten van de literatuursearch (hoofdstuk 3) en we hebben ze in verschillende samenstelling geanalyseerd (zie Tabel 3).

In de CAP-J wordt problematisch gebruik van cannabis gescoord wanneer er sprake is van niet 'leeftijdsadequaat gebruik' en tot uiting komt in onder meer spijbelen, ontlopen van niet-gebruikende vrienden, maken van schulden voor gebruik, ontweningsverschijnselen, teruglopende schoolprestaties en concentratieproblemen, maar ook in geval van

stemmingswisselingen, liegen, in aanraking komen met de politie of depressie (zie pp. 66–68). Kortom: de criteria divergeren zozeer, dat een score niet direct bij een theoretisch cluster onder kan worden gebracht.

Op basis van Temple, Driver en Brown (2014) hebben we problematisch cannabisgebruik alsnog gerelateerd aan overmatige stress (zie hierna), maar merken hierbij op dat problematisch cannabisgebruik zowel als single factor als in relatie tot andere probleemfactoren een rol kan spelen in schoolproblematiek en de kans op ernstig verzuim (thuiszitten). De CAP-J duiding divergeert zowel naar overwegend internaliserende (stemmingswisselingen, depressie, stress) als externaliserende problematiek (liegen, politiecontacten). Buiten deze variabele zijn de anderen wel te herleiden naar het onderscheid zoals dat uit de literatuur naar voren komt.

Tabel 3 toont de clusters.

Tabel 3 Combinaties op basis van theoretisch belang als voorspeller voor thuiszitten

<p>Cluster 1 (<i>internaliserend</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identiteitsproblemen - Stemmingsstoornissen
<p>Cluster 2 (<i>internaliserend</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Overmatige stress - Automutilatie
<p>Cluster 3 (cluster 1 en 2 samen) (<i>internaliserend</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identiteitsproblemen - Stemmingsstoornissen - Overmatige stress - Automutilatie
<p>Cluster 4 (<i>internaliserend</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Overmatige stress - Problematisch gebruik cannabis
<p>Cluster 5 (<i>lichamelijk</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Problemen met zelfverzorging - Overgewicht
<p>Cluster 6 (<i>ouders/gezin</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Problemen in loyaliteit jongere – ouder - Problematische relatie ouders - Scheiding ouders - Biologische tweeoudergezin (let op: negatieve correlatie = kans op thuiszitten is kleiner vanuit bio tweeoudergezin) - Geen contact met één ouder
<p>Cluster 7 (<i>omstandigheden gezin</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gebrekkig sociaal netwerk gezin - Problemen met huisvesting - Financiële problemen
<p>Cluster 8 (<i>externaliserend, binnen school</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gedragsproblemen (let op: negatieve correlatie) - Opstandig en/of antisociaal gedrag (let op: negatieve correlatie) - Van school gestuurd (let op: negatieve correlatie) - Aantal schoolwisselingen in VO
<p>Cluster 9 (<i>buiten school</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Problemen met vrije tijdsbesteding - Problemen met relaties - Gebrekkig sociaal netwerk jeugdige
<p>Cluster 10 (<i>veiligheid - geen grip op jongere</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Problemen met hulpverleners/ instanties - Aantal schoolwisselingen in VO - Eerder besloten of gesloten gezeten - Problemen jeugdige met justitiële instanties 'overig' o.a. door weglopen/ vermissing

Toelichting

Op basis van multipele logistische regressie willen we (de kans op) thuiszitten voorspellen. De significante CAP-J probleemkenmerken (significante variabelen, zie Tabel 2) zijn hiervoor gebruikt, maar nu op basis van theoretische aanname geclusterd zoals in Tabel 3 staat getoond (zie Tabel 3).

We noemen hierna per cluster of combinatie van variabelen (Tabellen 4 tot en met 13: zie hierna) de belangrijkste statistische waarden. Voor de niet ingevoerde lezer: de Chi-kwadraat toets geeft aan of het model goed bij de data past (modelfit), Nagelkerke R square geeft de proportie verklaarde variantie weer en de odds ratio geeft de ratio van de kans op thuiszitten van leerlingen die 1 punt hoger scoren op de predictor ten opzichte van leerlingen die niet 1 punt hoger scoren.

Bij dichotome variabelen betekent dit dat de odds ratio aangeeft hoeveel meer kans iemand heeft op thuiszitten als hij of zij het betreffende kenmerk bezit. Bij identiteitsproblemen is de kans op thuiszitten dus ruim 4 keer zo groot, dan zonder identiteitsproblemen.

Bij het doen van logistische regressie met dichotome predictoren, doen we de aanname dat alle combinaties van waarden voorkomen. In het eerste cluster dat we presenteren (zie hierna), kijken we bijvoorbeeld naar het gezamenlijke effect van identiteitsproblemen en stemmingsstoornissen. Beide predictoren zijn dichotoom. We nemen dan aan dat alle vier de cellen die deze twee variabelen maken, voldoende gevuld zijn (op allebei de variabelen een 1, op beide een 0, een 1 en een 0 of een 0 en een 1).

We gaan na voor elke combi van categorisch gemeten predictoren die in één analyse zijn opgenomen of de vulling van de cellen voldoende is. Hiertoe kijken we naar kruistabellen. De aanname

houdt als er geen verwachte waarden kleiner dan één zijn en er niet meer dan 20% van de cellen een verwachte waarde kleiner dan 5 heeft. Of het gehele cluster significant het thuiszitten voorspelt, wordt getoetst met een χ^2 . Als deze significant is, voorspellen alle predictoren samen het thuiszitten.

5.3.4 Resultaten multiële logistische regressie

In tabel 4 worden de resultaten van de logistische regressies gepresenteerd. Cluster 1 tot en met 4 representeren de overwegend internaliserende probleem domeinen, zoals geïdentificeerd met de CAP-J. De keuze voor variabelen binnen clusters is zoals eerder aangegeven, verricht op basis van significante correlaties.

De kans op thuiszitten wordt significant voorspeld door het cluster 1 *Internaliserend* ($\chi^2 = 13.024$; $df=2$, $p=.001$; $N=320$). Wel blijkt dat 1 cel, dus 25%, in de kruistabel van beide predictoren een verwachte waarde kleiner dan 5 heeft (namelijk 1.2). De aanname luidt dat dat maar in hoogstens 20% van de cellen zo mag zijn. De schending is dus aanwezig, maar minimaal. Leerlingen met zowel stemmingsstoornissen en identiteitsproblemen blijken weinig voor te komen. Er zijn geen verwachte waarden kleiner dan 1, dus de schending van de aannames valt mee. Verder zien we dat de kans op thuiszitten in deze combinatie van predictoren 4.040 keer groter is bij identiteitsproblemen en 2 keer groter bij stemmingsstoornissen, al is de laatste predictor in combinatie met Identiteitsproblemen niet significant. Tezamen verklaren ze 6,3% van de variantie in thuiszitten.

Tabel 4 Resultaten logistische regressie cluster *Internaliserend 1*

(B=regressiecoëfficiënt; SE=standaard error; Wald=ratio B en SE=z-score; OR=odds ratio; 95% CI=95% betrouwbaarheidsinterval rond odds ratio)

	B	SE	Wald	OR	95% CI
Intercept	-1.603***	0.158	103.304	0.201	
Identiteitsproblemen	1.396***	0.436	10.238	4.040	1.718 – 9.503
Stemmingsstoornissen	0.806	0.577	1.952	2.240	0.723 – 6.942

Note. N = 320, Nagelkerke $R^2 = 0.063$. * $p < 0.05$. ** $p < 0.01$. *** $p < 0.001$.

We benadrukken dat de gevonden waarden een zwak verband tonen en alleen opgaan voor deze sample en deze meting. De modellen zijn nagenoeg allemaal significant, maar we zijn natuurlijk terughoudend met de resultaten van een eenmalige meting op basis van deze convenience sample. Binnen een groter raamwerk van onderzoek dienen de hier gevonden resultaten als alsdan combinaties (empirisch gefundeerde hypothesen) voor vervolgonderzoek.

In tabel 5 tonen we de waarden voor het tweede cluster. Ook bij dit cluster blijkt één combinatie van predictorscores iets te weinig voor te komen. De verwachte frequentie van leerlingen die zowel automutileren als overmatige stress hebben is kleiner dan 5 (3.4) en dit betreft dus 25% van de cellen. Wel zijn alle verwachte waarden groter dan 1. De schending van de aannames is dus minimaal. De beide predictoren in dit cluster voorspellen significant het thuiszitten ($\chi^2=14.385$, $df=2$, $p=.001$, $N=320$). Beide predictoren zijn significant en verklaren samen 7% van het al dan niet thuiszitten. Overmatige stress levert in deze combinatie van predictoren een 2.4 keer zo grote kans op thuiszitten en automutilatie een 3.7 keer zo grote kans.

Tabel 5 Resultaten logistische regressie cluster *Internaliserend 2*

(B=regressiecoëfficiënt; SE=standaard error; Wald=ratio B en SE=z-score; OR=odds ratio; 95% CI=95% betrouwbaarheidsinterval rond odds ratio)

	B	SE	Wald	OR	95% CI
Intercept	-1.699***	0.172	97.843	0.183	
Overmatige stress	0.891**	0.346	6.638	2.439	1.238 - 4.805
Automutilatie	1.313**	0.462	8.087	3.718	1.504 - 9.190

Note. N = 320. Nagelkerke $R^2 = 0.070$. $p < 0.05$., ** $p < 0.01$., *** $p < 0.001$.

In tabel 6 tonen we de waarden voor het derde cluster. Het derde cluster is de combinatie van beide voorgaande clusters. Voor deze analyse geldt dat de aanname betreffende de gevulde cellen in het design enigszins is geschonden. Bij beide voorgaande clusters zagen we dat de verwachte frequenties leerlingen die op beide variabelen een 1 scoren, kleiner zijn dan 5. Bij deze analyse waarin alle 4 de variabelen zijn opgenomen, zien we dat voor alle combinaties van 2 variabelen uit deze vier de verwachte frequenties leerlingen die op beide variabelen een 1 scoren, kleiner zijn dan 5. Dit mag zoals gezegd overigens in 20% van de gevallen voorkomen, maar gezien we met 2 dichotome variabelen maar 4 cellen hebben, bedraagt het percentage cellen met een te lage verwachte frequentie nu 25%. De aanname is dus wederom wel iets, maar nauwelijks geschonden.

De predictoren in dit cluster voorspellen significant het thuiszitten ($\chi^2=23.764$, $df=4$, $p=.000$, $N=320$). De variabele 'identiteitsproblemen' is in deze combinatie van predictoren de beste voorspeller (met een odds ratio van 3.8), gevolgd door automutilatie (met een odds ratio van 3.5). De vier predictoren samen voorspellen significant en verklaren samen 11.4% van het al dan niet thuiszitten.

Tabel 6 Resultaten logistische regressie cluster *Internaliserend 3 (1+2)*

(B=regressiecoëfficiënt; SE=standaard error; Wald=ratio B en SE=z-score; OR=odds ratio; 95% CI=95% betrouwbaarheidsinterval rond odds ratio)

	B	SE	Wald	OR	95% CI
Intercept	-1.830***	0.182	101.010	0.160	
Identiteitsproblemen	1.334**	0.447	8.890	3.797	1.580 – 9.128
Stemmingsstoornissen	0.346	0.619	0.312	1.423	0.420 – 4.750
Overmatige stress	0.760*	0.366	4.320	2.138	1.044 – 4.376
Automutilatie	1.243**	0.471	6.959	3.466	1.376 – 8.726

Note. N = 320, Nagelkerke $R^2 = 0.114$. * $p < 0.05$. ** $p < 0.01$. *** $p < 0.001$.

Ook in deze combinatie is dus duidelijk zichtbaar dat 'identiteitsproblemen' en 'automutilatie' de kans op thuiszitten het sterkst verhogen. Beide probleemcategorieën zijn bekend in de GGZ en gesloten jeugdzorg, waarmee de onderbroken schoolgang ook door opnames verklaard kunnen worden, echter de opnames in de GGZ en gesloten jeugdzorg volgen ook vaak op het gegeven dat een jongere niet meer naar school gaat: een niet langer op andere wijze te doorbreken thuiszitten in verband met ernstige psychische problemen (automutilatie, identiteitsproblemen) is dan de aanleiding voor een opname.

Het vierde cluster, ook met variabelen die internaliserende problematiek weergeven, overmatige stress en problematisch cannabisgebruik, voorspelt significant het thuiszitten ($\chi^2=11.209$, $df=2$, $p=.004$, $N=320$). Aan de aannames over verwachte frequenties per cel wordt voldaan. Beide predictoren zijn significant, en de variabele 'overmatige stress' is in deze combinatie van predictoren de beste voorspeller van thuiszitten (met een odds ratio van 2.5). Samen voorspellen de twee variabelen 5.5% van het al dan niet thuiszitten.

Tabel 7 Resultaten logistische regressie cluster *Internaliserend 4*

(B=regressiecoëfficiënt; SE=standaard error; Wald=ratio B en SE=z-score; OR=odds ratio; 95% CI=95% betrouwbaarheidsinterval rond odds ratio)

	B	SE	Wald	OR	95% CI
Intercept	-1.790***	0.197	82.491	0.167	
Overmatige stress	0.925**	0.343	7.282	2.523	1.288 – 4.940
Problematisch gebruik cannabis	0.629*	0.298	4.457	1.877	1.046 – 3.366

Note. N = 320, Nagelkerke $R^2 = 0.055$. * $p < 0.05$. ** $p < 0.01$. *** $p < 0.001$.

We hebben zoals gezegd problematisch cannabisgebruik in relatie tot overmatige stress geanalyseerd. Temple et al. (2014) hebben op basis van een zelfrapportage onderzoek bij 316 (dagelijkse) cannabisgebruikers de geschiedenis van hun gebruik onderzocht (start gebruik en aanleiding tot doorgebruik), met specifieke aandacht voor de relatie tussen *cannabis use* en *anxiety*. De veronderstelling was dat cannabisgebruik als ‘zelfmedicatie’ een belangrijke rol speelt bij stress. De bevindingen wijzen echter uit dat zelfmedicatie voor stresssymptomen een misattributie is; zelfmedicatie met cannabis wordt vooral gerapporteerd bij *lifetime anxiety* waarbij *pre-existing and high state anxiety* als start voor gebruik naar voren komen (met hogere intoxicatiesymptomen) en waarbij het mediërende effect op stress (cannabis als zelfmedicatie bij stress) weer wel bij voortgezet gebruik geldt.

Gelet op het gegeven dat overmatige stress is opgenomen in de CAP-J hebben we voor deze combinatie gekozen. Ons model toont dat de regressiecoëfficiënten op beide (afzonderlijk significante) variabelen zwakker worden, de kans op thuiszitten neemt af. Dit kan natuurlijk ook betekenen dat stresserende schoolsituaties minder stressvol worden door cannabisgebruik, waarmee het op de kortere termijn een behoud van de schoolgang bevordert, maar een eenmalige meting als deze is natuurlijk onvoldoende bodem voor een sluitende conclusie.

Stress staat als verklarende factor voor tal van probleemgedragingen sterk in de belangstelling. In Nederland verzamelt het Nederlands Centrum Jeugdgezondheid tal van (internationale) onderzoeken op het vlak van *early life stress* (ELS) en de impact van chronische stress op de ontwikkeling van kinderen (zie www.earlylifestress@ncj.nl). Vanuit de CAP-J wordt stress als afzonderlijke variabele genoemd, maar niet in relatie tot andere CAP-J probleemgebieden beschreven. In ons onderzoek is overmatige stress als voorspeller voor thuiszitter geïdentificeerd, verder onderzoek naar de wijze waarop overmatige stress van invloed is op de schoolgang is nodig.

Het vijfde cluster, met variabelen die lichamelijke problematiek weergeven, overgewicht en problemen met zelfhygiëne, voorspelt significant het thuiszitten ($\chi^2 = 13.447$, $df=2$, $p=.001$, $N=320$). Aan de aannames over verwachte frequenties per cel wordt niet helemaal voldaan. Eén cel (25%), die van leerlingen met beide problemen, heeft een verwachte waarde kleiner dan 5 (te weten 4). Samen voorspellen deze variabelen 6.5% van het al dan niet thuiszitten. Alleen de variabele 'overgewicht' is in deze combinatie significant. Leerlingen met overgewicht hebben in deze combinatie van predictoren een 3.6 keer zo grote kans op thuiszitten. Overgewicht kan natuurlijk op verschillende manieren van invloed zijn op een onderbroken schoolgang: van medische problemen en een negatief zelfbeeld tot gemeden of gepest worden. Van belang is (preventief) te onderkennen dat overgewicht niet alleen een probleem op het vlak van gezondheid betekent, maar mogelijk ook van invloed is op de schoolgang.

Tabel 8 Resultaten logistische regressie cluster *Lichamelijk 5*

(B=regressiecoëfficiënt; SE=standaard error; Wald=ratio B en SE=z-score; OR=odds ratio; 95% CI=95% betrouwbaarheidsinterval rond odds ratio)

	B	SE	Wald	OR	95% CI
Intercept	-1.655***	0.167	98.704	0.191	
Problemen met zelfverzorging	0.529	0.390	1.846	1.698	0.791 – 3.643
Overgewicht	1.288***	0.403	10.220	3.625	1.646 – 7.982

Note. N = 320, Nagelkerke $R^2 = 0.065$. * $p < 0.05$. ** $p < 0.01$. *** $p < 0.001$.

Het zesde cluster, met variabelen die ouders en gezin betreffen, voorspelt significant het thuiszitten ($\chi^2 = 19.434$, $df = 5$, $p = .002$, $N = 320$). Aan de aannames over verwachte frequenties per cel wordt niet helemaal voldaan. Eén cel (25%) van alle mogelijke combinaties van 2 variabelen (10) heeft een verwachte waarde kleiner dan 5 (te weten 3.5). Het betreft de combinatie van zowel een problematische relatie tussen ouders en problemen in loyaliteit van jeugdige naar ouder. Samen voorspellen de 5 variabelen 10.4% van het al dan niet thuiszitten. Alleen de variabele 'biologisch tweoudergezin' is in deze combinatie van variabelen significant. Een leerling uit een biologisch tweoudergezin heeft in deze combinatie van predictoren een .187 (of afgerond een .2) keer zo kleine kans op thuiszitten, met andere woorden: een leerling die niet in een biologisch tweoudergezin woont heeft een 5.3 keer zo grote kans op thuiszitten.

Tabel 9 Resultaten logistische regressie cluster Ouders/gezin 6

(B=regressiecoëfficiënt; SE=standaard error; Wald=ratio B en SE=z-score; OR=odds ratio; 95% CI=95% betrouwbaarheidsinterval rond odds ratio)

	B	SE	Wald	OR	95% CI
Intercept	-0.671	0.556	1.459	0.511	
Problemen in loyaliteit jongere - ouder	1.059	0.595	3.173	2.884	0.899 - 9.253
Problematische relatie ouders	0.329	0.371	0.786	1.390	0.671 - 2.877
Scheiding ouders	-1.012	0.604	2.811	0.363	0.111 - 1.187
Biologische tweoudergezin	-1.675*	0.662	6.406	0.187	0.051 - 0.685
Geen contact met één ouder	0.558	0.343	2.645	1.747	0.892 - 3.420

Note. N = 320, Nagelkerke $R^2 = 0.104$. * $p < 0.05$. ** $p < 0.01$. *** $p < 0.001$.

Het zevende cluster, met variabelen die *omstandigheden gezin* betreffen, voorspelt significant het thuiszitten ($\chi^2 = 14.442$, $df = 3$, $p = .002$, $N = 320$). Aan de aannames over verwachte frequenties per cel wordt niet helemaal voldaan. Eén cel (25%) van alle mogelijke combinaties van 3 variabelen (3) heeft een verwachte waarde kleiner dan 5 (te weten 3.7). Het betreft de combinatie van zowel problemen met huisvesting als een gebrekkig sociaal netwerk gezin. Samen voorspellen de 3 variabelen 7% van het al dan niet thuiszitten. Geen van de drie variabelen is indien gezamenlijk opgenomen in de logistische regressie significant.

Tabel 10 Resultaten logistische regressie cluster 7 Omstandigheden gezin

(B=regressiecoëfficiënt; SE=standaard error; Wald=ratio B en SE=z-score; OR=odds ratio; 95% CI=95% betrouwbaarheidsinterval rond odds ratio)

	B	SE	Wald	OR	95% CI
Intercept	-1.732***	0.179	93.608	0.177	
Gebrekkig sociaal netwerk gezin	0.743	0.417	3.176	2.103	0.928 - 4.764
Problemen met huisvesting	0.812	0.425	3.660	2.253	0.980 - 5.178
Financiële problemen	0.404	0.356	1.284	1.497	0.745 - 3.011

Note. N = 320, Nagelkerke $R^2 = 0.070$. * $p < 0.05$. ** $p < 0.01$. *** $p < 0.001$.

In Tabel 2 (hoofteffect per enkelvoudige variabele) is zichtbaar dat 'gebrekkig sociaal netwerk gezin', 'problemen met huisvesting en 'financiële problemen' afzonderlijk wel significante correlaties laten zien. Samen voorspellen de 3 variabelen 7%, wat getuigt op de complexiteit en veelheid aan factoren die in het algemeen van invloed zijn op gedragsvariabelen relatief veel is, maar in de onderlinge wisselwerking kunnen variabelen elkaars (statistisch)effect teniet doen.

Multivariate logistische regressie analyse of MLRA is, zoals in paragraaf 4.2.1 toegelicht, een statistische methode die gebruikt wordt om aan de hand van zo weinig mogelijk variabelen ('parsimonie') de kans (probabiliteit) uit te rekenen dat een bepaalde gebeurtenis (hier 'thuiszitten' als afhankelijke variabele) zich voordoet. Maar MLRA wordt ook gebruikt om de impact van een variabele op een gebeurtenis (thuiszitten) te onderzoeken in achtgenomen andere belangrijke (significante of mede verklarende) variabelen (confounders). In deze zin is er kans op gedeelde informatie tussen bijvoorbeeld problemen met huisvesting en financiële problemen, waardoor de verschillende variabelen elkaars afzonderlijke effect tenietdoen.

Het achtste cluster, met variabelen die *Externaliserend gedrag binnen school* betreffen, voorspelt significant het thuiszitten ($\chi^2 = 14.214$, $df = 4$, $p = .007$, $N = 320$). Aan de aannames over verwachte frequenties per cel wordt weer niet helemaal voldaan. Eén cel (25%) van de combi van gedragsproblemen en opstandig, antisociaal gedrag, heeft een verwachte waarde van 0.5. Het betreft leerlingen die op beide variabelen 'niet' scoren. Ook 1 cel (25%) van de combi van gedragsproblemen en van school gestuurd heeft een verwachte waarde kleiner dan 5, nl 4.4. Het betreft de combi van niet van school gestuurd en geen gedragsproblemen. De variabele die aangeeft hoe vaak er gewisseld is van vo-school, heeft 7 scores (0-7) en is als

intervalvariabele opgevat. Samen voorspellen de variabelen 7% van het al dan niet thuiszitten. Alleen de variabelen ‘van school gestuurd’ en ‘aantal schoolwisselingen in vo’ zijn in deze combinatie van predictoren significant. Een leerling die eerder van school is gestuurd heeft in deze combinatie van predictoren, een 0.5 keer zo kleine kans op thuiszitten (met andere woorden: een leerling die niet van school is gestuurd heeft een 2 keer zo grote kans op thuiszitten) en elke extra schoolwisseling zorgt voor een 1.3 keer zo grote kans op thuiszitten.

Tabel 11 Resultaten logistische regressie cluster 8 Externaliserend gedrag binnen school

(B=regressiecoëfficiënt; SE=standaard error; Wald=ratio B en SE=z-score; OR=odds ratio; 95% CI=95% betrouwbaarheidsinterval rond odds ratio)

	B	SE	Wald	OR	95% CI
Intercept	-0.139	0.640	0.047	0.870	
Gedragsproblemen	-0.923	1.056	0.764	0.397	0.050 - 3.150
Opstandig en/of antisociaal gedrag	-0.243	0.869	0.078	0.784	0.143 - 4.305
Van school gestuurd	-0.682*	0.302	5.113	0.506	0.280 - 0.913
Aantal schoolwisselingen in VO	0.234*	0.110	4.542	1.264	1.019 - 1.568

Note. $n = 320$, OR = odds ratio, 95% CI = 95% confidence interval, Nagelkerke $R^2 = 0.069$. * $p < 0.05$. ** $p < 0.01$. *** $p < 0.001$.

Het negende cluster, met variabelen die *Externaliserend gedrag buiten school* betreffen, voorspelt significant het thuiszitten ($\chi^2 = 11.574$, $df = 3$, $p = .009$, $N = 320$). Aan de aannames over verwachte frequenties per cel wordt niet helemaal voldaan. Er zijn drie dichotome variabelen. Van alle combinaties van twee dichotome variabelen, blijkt er één cel, de combinatie van problemen met verliefdheid/relaties en het hebben van een gebrekkig sociaal netwerk van de jeugdige een verwachte waarde van 3,3 te hebben, onder 5 dus. Verder zijn er geen geschonden aannames. Samen voorspellen de variabelen 6% van het al dan niet thuiszitten. Alleen de variabele ‘gebrekkig sociaal netwerk jeugdige’ is in deze combinatie van predictoren significant. Een

leerling met een gebrekkig sociaal netwerk heeft, in deze combinatie van predictoren, en 2.3 keer zo grote kans op thuiszitten.

Tabel 12 Resultaten logistische regressie cluster 9 *Gedrag buiten school*

(B=regressiecoëfficiënt; SE=standaard error; Wald=ratio B en SE=z-score; OR=odds ratio; 95% CI=95% betrouwbaarheidsinterval rond odds ratio)

	B	SE	Wald	OR	95% CI
Intercept	-1.860***	0.230	65.225	0.156	
Problemen met vrije tijdsbesteding	0.519	0.303	2.928	1.680	0.927 - 3.045
Problemen met relaties	0.507	0.410	1.533	1.661	0.744 - 3.706
Gebrekkig sociaal netwerk jeugdige	0.854*	0.424	4.050	2.349	1.023 - 5.395

Note. n = 320, Nagelkerke $R^2 = 0.056$. * $p < 0.05$. ** $p < 0.01$. *** $p < 0.001$.

Het tiende cluster, met variabelen die *veiligheid – geen grip op jongere* betreffen, voorspelt significant het thuiszitten ($\chi^2 = 12.633$, $df=4$, $p=.013$, $N=320$). Aan de aannames over verwachte frequenties per cel wordt niet helemaal voldaan. Er zijn drie dichotome variabelen. De variabele die aangeeft hoe vaak er gewisseld is van vo-school, heeft 7 scores (0-7) en is als intervalvariabele opgevat. Van alle combinaties van twee dichotome variabelen, blijkt er één cel, de combinatie van problemen met justitie door weglopen en het gesloten of besloten zitten, een verwachte waarde van 4,4 te hebben, net onder 5 dus. Verder zijn er geen geschonden aannames.

In dit cluster is het belangrijk stil te staan bij het gegeven dat de problematiek die schuilgaat achter eerder besloten of gesloten gezeten vaak civielrechtelijk van aard is, wat hier eveneens opgaat voor contact met justitiële instanties (toegevoegde categorie 'overig: weglopen, vermist, op politietelex staan').

Het aangewezen zijn op- of afhankelijk zijn van instanties (zie de significante correlaties in Tabel 2 achter Besloten of gesloten gezeten, GGZ-hulp ontvangen, Problemen jeugdige met instanties) staat qua inhoudelijke problematiek ook in samenhang met internaliserende of intrapsychische problematiek, waarvan de hulp of behandeling dan gepaard gaat met schoolwisselingen of verzuim en thuiszitten. Samen voorspellen de variabelen 6% van het thuiszitten. Alleen de variabelen ‘problemen met hulpverleners/instanties’ en ‘eerder besloten of gesloten gezeten’ en ‘aantal schoolwisselingen vo’ zijn in deze combinatie van predictoren significant. Een leerling die problemen heeft met hulpverleners/instanties, heeft in deze combinatie van predictoren een 1.8 keer zo grote kans op thuiszitten en een leerling die eerder besloten of gesloten heeft gezeten een 2.5 keer zo grote kans.

Tabel 13 Resultaten logistische regressie cluster 10 *Veiligheid - geen grip*

(B=regressiecoëfficiënt; SE=standaard error; Wald=ratio B en SE=z-score; OR=odds ratio; 95% CI=95% betrouwbaarheidsinterval rond odds ratio)

	B	SE	Wald	OR	95% CI
Intercept	-1.831***	0.212	74.332	0.160	
Problemen met hulpverleners/ instanties	0.594*	0.295	4.059	1.811	1.016 - 3.227
Aantal schoolwisselingen in VO	0.021	0.138	0.023	1.021	0.779 - 1.338
Eerder besloten of gesloten gezet	0.923*	0.474	3.795	2.517	0.994 - 6.370
Contact jeugdige met (justitiële) instanties o.g.v. o.a. weglopen/ vermissing	0.257	0.434	0.351	1.293	0.553 - 3.026

Note. n = 320, Nagelkerke $R^2 = 0.062$. * $p < 0.05$. ** $p < 0.01$. *** $p < 0.001$.

5.3.5 Alsdan combinaties voorspellend voor thuiszitten

We vatten de belangrijkste conclusies uit de voorgaande paragrafen hieronder samen, op weg naar alsdan combinaties.

Problemen thuis van grotere invloed op thuiszitten dan gedragsproblemen

Overall is het ook hier weer belangrijk stil te staan bij het gegeven dat de problemen van de leerlingen uit deze sample (320 leerlingen uit 'cluster 4' voorziening) net zo goed te scharen zijn onder de hoofdoemer *problemen thuis* of *gezinsproblematiek* als onder gedragsproblemen in engere zin. En voor zover er gedragsproblemen in engere zin spelen, zijn dit bij de thuiszitters onder hen veeleer intrapsychische problemen.

In ons onderzoek wordt bovendien bevestigd dat ernstige problemen thuis in veel gevallen een dieper gelegen verklaring bieden voor gedragsproblemen als oppervlaktesymptoom (zoals een gebrek aan schooldiscipline, negatieve resultaten, spijbelen) en dat problemen thuis voorspeller zijn voor thuiszitten, waar gedragsproblemen in engere zin (oppositieel, antisociaal) dat in onze conveniencesample niet zijn.

Als er thuis ernstige problemen spelen (scheiding ouders, geen contact met een ouder en/of financiële problemen van de ouders), is het belangrijk deze tijdig in verband te brengen met het risico op ernstig schoolverzuim en thuiszitten, zodat anticiperend op schooluitval vroegtijdig kan worden geïntervenieerd. En deze problemen bestaan vaak al langer, vroeg-interventie, bij voorkeur al in het basisonderwijs - met een begeleide transfer naar het voortgezet onderwijs - kan schooluitval en thuiszitten voorkomen.

Problemen in samenhang met instanties of in contact met instanties

Hiernaast zien we ook dat bredere contextproblematiek (vgl. sociaal kapitaal) in verband staat met thuiszitten: problemen met huisvesting en problemen in verband met (aangewezen zijn op) instanties, zijn in deze sample als voorspellers voor thuiszitten geïdentificeerd: besloten gezeten of gesloten gezeten, GGZ hulp ontvangen en problemen met hulpverleners en instanties –

waaronder school. In dit verband is het belangrijk op te merken dat de leerlingen die schuilgaan achter deze problematiek, de kinderen van de jeugdhulp zijn. Uit onze analyse komt niet alleen naar voren dat er overlap bestaat tussen de leerlingen in speciale onderwijszorgarrangementen en de specialistische jeugdhulp, maar dat er een zekere samenhang bestaat tussen aangewezen zijn op instanties (i.c. besloten en gesloten plaatsingen, GGZ hulp, problemen met hulpverleners/instanties) en thuiszitten. Er is een intrinsieke samenhang tussen het een en het ander. We zien zo voor deze groep 'cluster 4' leerlingen (of kinderen die op instanties voor specialistische jeugdhulp zijn aangewezen), hetzelfde als Hal, Tierolf, Van Rooijen en Van der Hoff (2019) hebben gevonden voor chronisch zieke leerlingen. De impact van ernstige problemen die tot specialistische jeugdhulp leiden is op het thema schoolgang dezelfde als van (medische) chronische aandoeningen.

Thuiszitten of school mijden (internaliseren) versus intermitterend verzuim (externaliseren)

Zoals gezegd is de kans dat meisjes thuiszitter worden in deze sample iets groter dan voor jongens. Geslacht is alleen in een directe relatie als voorspeller gevonden, we zijn voor een tweetal clusters nagegaan of geslacht van invloed is als moderatorvariabele (bij de clusters *internaliserende problematiek/truancy en veiligheid en gedragsproblemen*). Dit was niet het geval: er is geen interactie-effect tussen geslacht en de clusters zoals geformeerd. Onder de thuiszitters zitten zowel meisjes als jongens (28 om 35), maar de kans om thuiszitter te worden is voor meisjes iets groter.

De groep jongens met ernstige gedragsproblemen (opstandig en/of antisociaal gedrag; *behavioral problems*) correleert bovendien negatief met thuiszitten en staat zogenoemd in onze sample minder in verband met thuiszitten dan verwacht. Bij hen

lijkt eerder sprake van verzuim tussen schoolwisselingen door, zij worden waarschijnlijk vaker van school gestuurd, maar gaan bij schoolwisselingen wel weer naar school en worden uiteindelijk geen thuiszitter. Zij kennen een intermitterend verzuim door schoolwisselingen, maar mijden geen school, wel is er sprake van een groter aantal scholen.

Bovendien blijken thuiszitters eerder 'school mijdend' te zijn, kwetsbaar voor teruggetrokken gedrag, isolement (overwegend internaliserende problematiek en overgewicht) en buitengesloten of gepest worden en *niet* zozeer de leerlingen met ernstige (overwegend externaliserende) gedragsproblemen in de zin van oppositioneel of antisociaal gedrag (zie CAP-J) zoals driftig gedrag, vaak ruzie, weigeren om zich te voegen of vechten, stelen, liegen, niet tonen van spijt of kil narcisme en pesten (pp. 50-52). Voor dit probleemdomain vormt intermitterend verzuim (van school gestuurd worden en kort verzuim tussen verschillende scholen) of handhavingsproblemen in de klas het probleem. Zie in dit verband paragraaf 3.3, waarin staat toegelicht dat een relatief kleine groep (de 'zuivere' externaliserende gedragsstoornissen gepaard met politiecontacten en/of crimineel gedrag) grote sociale impact of gevolgschade kan veroorzaken. Het thuiszitten (ernstig langdurend verzuim, i.c. niet meer naar school gaan) staat in deze 'cluster 4' sample echter veel meer in verband met (overwegend) internaliserende problemen: identiteitsproblemen, automutilatie, overmatige stress, overgewicht. De internaliserende of schoolmijdende leerlingen met problemen (vgl. *truancy/ avoidant withdrawal*) lopen een grotere kans om 'thuiszitter' te worden.

Overmatige stress, overgewicht en problematisch cannabisgebruik zijn als voorspellers van thuiszitten geïdentificeerd. Deze variabelen of probleemfactoren kunnen natuurlijk al dan niet in combinatie met de andere problemen voorkomen en verdienen vervolgonderzoek.

5.4 Resultaten casestudy: de verhalen van de leerlingen

Zoals in de paragrafen 4.2 en 4.3 staat uitgelegd is een kwalitatieve analyse van 20 interviews gebruikt om het inhoudelijke verhaal van de leerling zelf te achterhalen. Twee vragen staan hierbij centraal in deze paragraaf: hoe geven zij hun (school)situatie weer, net voor uitval een feit was, en welke redenen noemen zij als doorslaggevend bij hun schooluitval en thuiszitten.

We sommen hierna eerst enkele hoofdpunten op uit de interviews, die sprekende voorbeelden zijn van wat achter CAP-J classificaties schuilgaat.

Directe oorzaak uitval (en thuiszitten):

Leerling a.

“Ik ben weggestuurd van school. Ik had ruzie met andere leerlingen. Ik zat bij de Top 600 van probleemjongeren.”
Deze leerling gaat gebukt onder een combinatie van ernstige problemen thuis en gedragsproblemen in engere zin, waarbij een internaatplaatsing (gesloten jeugdzorg) als belangrijkste reden voor schooluitval staat genoemd. Eenmaal geplaatst start zijn opleiding weer, nu op de school verbonden aan de instelling. Vanuit die instelling is een plaatsing op School2Care gerealiseerd. Hij noemt als belangrijkste reden om weer naar school te gaan de agressietherapie, die hij op S2C mag volgen, vanuit de Bascule (jeugd GGZ). De integrale aanpak van school en therapie lijkt hier de oplossing te zijn, na een lange periode van bemoeienis door verschillende instanties, waarbij de schoolgang kennelijk niet de prioriteit was.

Leerling b.

“Ik ging niet meer naar school, mijn moeder had erge problemen

(wil hij niet op ingaan) en ik ben in een pleeggezin geplaatst.” Zijn pleegouders hebben hem na enige tijd naar S2C weten te bewegen. Hij geeft aan dat hij nu dankzij zijn pleegouders en mentor (van S2C) weer naar school gaat. Hij heeft zijn HAVO afgebroken en volgt op S2C VMBO-t. De problemen van zijn moeder waren aanleiding om niet meer naar school te willen (niet tussen de andere leerlingen willen zijn).

Leerling c.

“Ik ging niet meer naar school omdat het thuis niet goed ging. Mijn broer heeft een schizofreniestoornis, er was veel agressie thuis, mijn moeder is alleenstaand en kon het niet aan, ik ontvluchtte het huis, de ruzies. Ik ben gaan zwerven en buiten gaan slapen.”

Dit meisje heeft lang geen schoolgang gehad door de problemen thuis, zij is op een gegeven moment weggelopen van huis. Uiteindelijk is haar broer opgenomen en is zij weer naar huis gegaan, zij woont ten tijde van het interview weer met haar moeder samen. Zij zorgt voor haar moeder, haar mentor van de Bascule (aanwezig op S2C) begeleidt haar bij de omgang met moeder, zij heeft de neiging te veel voor haar moeder te zorgen, wat de schoolgang of het leren belemmert. Zij heeft haar HAVO afgebroken en volgt op nu S2C VMBO-t. De integrale aanpak school en hulp slaat aan.

Leerling d.

“Ik was een hele tijd niet naar school geweest, mijn ouders zijn gescheiden, er waren veel problemen thuis.”

Haar moeder heeft uiteindelijk (na een zeer problematisch verlopen scheiding) jeugdzorg ingeschakeld, toen is ze bij de Bascule terechtgekomen. Ze woont ten tijde van het interview thuis, met moeder en haar nieuwe partner (nieuwe gezinssamenstelling). Ze heeft haar school (niet nader genoemd) afgebroken en lang thuis gezeten, ze volgt op S2C VMBO en wil

zich verder richten op en ICT-opleiding. De behandeling door de Bascule wordt voortgezet op S2C.

Leerling e.

“Ik verzuim. Mijn schoolverzuim op mijn scholen is altijd erg geweest en komt natuurlijk door mijn gedragsontwikkeling, het gaat niet goed met mij, ik had aardig wat gedragsproblemen en was misschien wat agressief tegen leraren.”

Hij woont ten tijde van het interview bij zijn oma, ze zijn samen. Zijn moeder is opgenomen in een GGZ voorziening (en later geplaatst in RIBW) en zijn vader woont niet in Nederland. Hij heeft zijn jeugd wisselend doorgebracht op leefgroepen (residentiele jeugdzorg) of bij zijn oma. Met steun vanuit S2C (ook thuis) gaat het goed. Hij doet een entree-opleiding en wil zorg- en dienstverlening doen. De geschiedenis van hulpverlening is lang en uit het interview blijkt niet dat hij ooit op een reguliere school heeft gezeten.

Leerling f.

“Te veel verzuim, waarschuwingen hielpen niet, ik wilde niet meer naar school, toen moest ik naar S2C.”

In zijn interview komt naar voren dat zijn zelfbeeld problematisch is in verband met overgewicht. Hij geeft aan ‘met zijn buik te zitten’ en kwam op een gegeven moment zijn bed en kamer niet meer uit. Dit gaf veel discussie en ruzie. Op een gegeven moment zijn de ouders in een scheiding terechtgekomen en werd alles erger. Toen is hij aangemeld voor S2C. Zijn coach van S2C (‘die kan ik altijd bellen!’) helpt hem en komt ook s’ ochtends naar hem toe om hem uit bed te halen en naar school te begeleiden, als dit nodig is.

Leerling g.

“Ik had problemen thuis. Ik wil er niet over praten.”

Uit het interview wordt duidelijk dat de scheiding van ouders lang duurt en zeer problematisch verloopt. Dit meisje ontvluchtte eerst school en later ook haar huis, zij heeft op straat gewoond en is helemaal buiten beeld geweest. Tijdens het interview woont ze bij haar moeder en brengt de weekenden door bij haar vader. Zij heeft steun vanuit de Bascule en een coach van S2C, die ook bij haar thuis komen. Ze leert vragen te stellen en ruimte voor zichzelf te maken. De integrale aanpak onderwijs en hulp slaat aan.

Leerling h.

“Ik ben gepest. Ik zat eerst op een meisjesschool, ik had daar veel ruzie, met heel veel meiden. Toen moest ik naar Orion, daar ging het ook niet goed, toen moest ik naar S2C.”

Het omgaan met andere leerlingen (jongens en meisjes) gaat niet goed. Uit het interview blijkt dat er voordien thuis ernstige problemen waren, veel ruzies. Ze luisterde naar niemand, ging niet meer naar school en is op een gegeven moment maandenlang uit huis geplaatst. De omgang met groepsgenoten ging niet goed en ze is gesloten geplaatst (Jeugdzorg-Plus). Vanuit die plaatsing is ze bij S2C terechtgekomen. Ze woont weer met haar moeder samen. Ze volgt een ‘8 tot 20.00’ programma en MBO-dienstverlening.

Leerling i.

“Eerst zat ik op de HAVO, toen ben ik gezakt, toen moest ik naar VMBO-t, toen hoorde ik in het midden van het jaar: je moet naar Altra. Het ging echt hartstikke slecht, ik was echt niet goed. Toen ging ik naar Transferium.”

Uit het interview wordt duidelijk dat er thuis ernstige armoedeproblematiek speelt. Zij heeft dit op haar school niet durven vertellen. Er was een leerling-coördinator, maar het contact leidde niet tot hulp maar stootte haar juist af. Het ging niet goed met haar moeder, er was geen geld meer, ze voelde zich schuldig naar haar moeder, en ging hele dagen in de bibliotheek

zitten, om thuis – en uiteindelijk ook school- te mijden. Maar de coördinator nam geen contact op met haar moeder en ‘schreeuwde’ alleen maar naar haar dat ze naar school moest komen, zo geeft ze aan. Op een gegeven moment blijft ze ook ’s nachts weg omdat haar moeder jarig is, ze wil niet naar huis en is buiten bij een fastfood restaurant dat lang open is na sluitingstijd aangehouden. Omdat ze geen ID bij zich heeft wordt ze door de politie meegenomen en dit is startpunt voor hulpverlening en plaatsing bij S2C.

Leerling j.

“Ik ben van VWO, naar HAVO, naar VMBO-t en naar Top-klas gezakt. Ik zou daar eigenlijk drie maanden zitten en weer teruggaan naar regulier onderwijs. Maar dat ging toen niet meer. Toen moest ik een paar weken voor de schoolvakantie naar S2C.” Uit het interview wordt duidelijk dat er zowel sprake is van thuisproblematiek als gedragsproblematiek. “Ik ben op mijn 13^e begonnen met roken, ik was heel brutaal, heel agressief, ik kon iedereen aan vond ik, ik werd er vaak uitgestuurd, ik werd geschorst, naar huis gestuurd.” Ze woonde bij haar oma, die heel ziek was in die tijd. Haar zus is toen uit huis gehaald en zij later ook: “We zijn uit huis geplaatst en woonden op een groep. Het ging helemaal niet goed thuis, ik was in die tijd heel emotioneel, het zat ook in mijn hormonen, ik moest opeens huilen of zo en dan wist ik ook niet waar het aan lag.” Ze geeft aan het wel naar haar zin te hebben op de leefgroep, ze heeft mensen om zich heen en er is een goede sfeer. Er is een ondertoezichtstelling en ze gaat naar S2C.

Tussenconclusie

Bovenstaande voorbeelden gaan in op de vraag naar het laatste moment van (nog) naar schoolgaan, voordat verzuim tot uitval (thuiszitten en plaatsing op Altra) leidde. De thuisproblematiek is

in alle gevallen prominent aanwezig, naast individuele gedragsproblematiek in sommige gevallen.

In onderstaande volgen nog twee treffende voorbeelden van antwoorden van leerlingen die ingaan op langer bestaande thuisproblemen, die op de basisschool echter niet tot verzuim leidden.

Primair onderwijs en sociale cohesie

“Ja, ik zat van peuter tot en met groep 8 op de basisschool. Hier in Amsterdam, dichtbij huis. Dat was erg fijn. Het was een leuke tijd. Omdat ik dicht bij huis was zat ik met veel buurtgenoten, je weet wel vrienden, op school. Die zaten dus ook allemaal bij me in de klas. We zijn allemaal met elkaar opgegroeid, gaan nu nog steeds met elkaar om. Het was gewoon gezellig, je wist wat je aan elkaar had, ja dat was hem. Ook na school. Na de basisschool komt natuurlijk de middelbare. Nieuwe docenten, nieuwe mensen, moeilijker les.”

Op de middelbare school begint het verzuim al snel, in het tweede jaar valt hij uit en zit langere tijd thuis. Dan volgt een andere school en geeft hij aan ‘echt helemaal niemand meer te kennen’ op die school en ‘zoals op de basisschool waren ze heel goed met leerlingen, ze wisten wat er met mij was en kende mijn familie.’ Hij blijkt thuis een overlijden te hebben meegemaakt net voor de uitval op het voortgezet onderwijs en geeft aan dat ‘docenten niet wisten wat er mij was.’ Hij vertelt dat op de basisschool docenten hem en zijn familie kenden, maar dat dit op de middelbare school nooit tot stand is gekomen. Hij kan zijn problemen of gevoelens niet delen op school en blijft na het overlijden van zijn broer weg.

“Ja, het ging goed op de basisschool. Tot ik in groep zes kwam, toen groep zeven, was echt een no go. In groep zeven ging ik alleen

maar vechten, mensen moesten naar het ziekenhuis en toen had ik weer gesprekken met mijn ouders, omdat ik echt mensen het ziekenhuis in heb geslagen. En, hum, ja, toen ging het echt verkeerd en werd ik echt heel snel boos. Wanneer ik boos was sloot ik mezelf af van alles. Dus ik wou geen toetsen maken, ik wou niet werken, niks. Dus ik liep op de basisschool een tijdje achter. Toen hadden we toetsen. Die toetsen ging ik echt slordig maken, ik deed niet eens mijn best, ik ging gewoon zomaar dingen invullen. En toen kreeg ik een herkansing van mijn juffrouw. Want mijn juffrouw gunde mij echt zo veel. Ze wist dat ik het kon. En ja, toen ging het opnieuw doen en ben ik gewoon overgegaan. Daarna ben ik naar groep acht gegaan. En daar die juffrouw, zij is gewoon, zij is echt gewoon...en als zij er niet was zou ik sowieso ergens in een gesloten instelling zitten of zo. Of gelijk een internaat. Maar toen aan het eind van de Cito, toen was er thuis iets gebeurd en toen wou ik weer niet werken, toen ging ik ook domme dingen invullen, en toen heeft mijn juffrouw me nog een keer Cito laten doen, maar dit mocht eigenlijk niet. En toen ben ik doorgestroomd naar theoretisch.”

Ze zit al vanaf haar vierde jaar in een pleeggezin en komt uit een zeer problematische situatie. Op de basisschool ging het goed, ondanks soms moeilijk reactief gedrag. Op het voortgezet onderwijs gaat het mis. Haar biologische vader heeft lang in detentie gezeten en ze hoort als ze ouder is waarom hij vastzit. Ze geeft aan toen juist heel stil te zijn geworden, ze bemoeide zich met niemand meer. Haar (pleeg)moeder heeft dit met school gedeeld, zodat docenten rekening met haar konden houden. Op een gegeven moment ontstaat er een woordenwisseling met een vechtpartij, die zo ernstig uit de hand loopt dat dit haar school kost, ze komt bij S2C terecht.

Deze twee voorbeelden geven een goed beeld van de sociale cohesie, die op de basisschool veel sterker is dan op een

middelbare school en leerlingen vasthouden in het onderwijs, ondanks forse thuisproblematiek of gedragsproblemen. De band met school en de juf of meester is vaak hechter, de leerlingen geven aan zich gekend te voelen.

Hierna sommen we weer een aantal hoofdpunten op uit de analyse van de 20 interviews, nu met betrekking tot de redenen voor doorzettend verzuim, we hebben vooral gekeken naar interviews waaruit langdurend verzuim (langer dan drie maanden, i.c. thuiszitten) duidelijk naar voren kwam.

Redenen voor (uitval en) doorzettend verzuim (thuiszitten):

Leerling k.

Op de vraag 'Waar zat je voor S2C op school' antwoordt deze leerling dat dit zo lang geleden is, dat ze het niet meer weet. Zij zit twee jaar thuis, zo blijkt. Ze is vanaf haar 13^e – 14^e niet meer naar school gegaan. Op de vraag wat ze thuis deed, antwoordt ze:

“...Ja...ik weet het niet. Meestal gamen en buitenspelen. Ik zit ook vaak op de computer, gewoon filmpjes kijken. Buiten ging ik gewoon voetballen, spelen.”

Ze komt uit een thuissituatie met verslavingsproblematiek, het gesprek loopt moeizaam – het interview is verbatim weergegeven, met veel stippellijnen tijdens haar stiltes of nadenken – ze weet vaak niet wat precies te antwoorden. Uit haar antwoorden wordt duidelijk dat ze zelf ook drinkt, soms fors. Op haar twaalfde is ze voor het eerst onder invloed door de politie 's nachts buiten aangetroffen. Ze geeft aan eigenlijk nooit iets van school te hebben geleerd, of gemist – sinds ze niet meer ging. Op een dag ging ze gewoon niet meer. Op de vraag wat ze nu wel goed vindt, sinds ze op S2C zit, antwoordt ze dat de warme maaltijden goed zijn (ze

heeft thuis niet zo gegeten) en dat ze het samen koken fijn vindt, ze vindt het leuk om in de keuken te helpen.

Leerling l.

Uit een volgend interview komt het volgende naar voren.

“Ik ging niet naar school, ik deed niks. Ik was altijd buiten. Ik had geen dagbesteding, ik sportte niet. Ik deed eigenlijk gewoon niks.”

Op de vraag of ze vrienden of vriendinnen had:

“Ja. Gewoon vrienden. Door de stad lopen, roken van alles. Echt gewoon hangen. Op die school waar ik zat vond ik gewoon niks aan. Ik vond die school gewoon niet leuk. Maar het niveau was gewoon te laag. Die school was eigenlijk een praktijkschool, terwijl ik eigenlijk dat niveau niet eens deed. Ik wilde een andere school, maar ze hebben deze school voor mij uitgekozen omdat zij dachten dat ik meer op een (...) moest zitten omdat ik dan meer aandacht heb.”

Zij komt uit een thuissituatie met zeer ernstige problemen, beide ouders ontvangen hulp en uiteindelijk wordt ze uithuisgeplaatst en komt in de 24-uurs opvang van de jeugdzorg terecht. Vanuit de jeugdhulp volgt plaatsing op een praktijkschool, meer om een dagbesteding te realiseren. Uiteindelijk gaat ze niet meer, de school daagt niet uit en ze voelt zich er niet thuis. Bij S2C loopt dit beter, al is dit niet eenvoudig tot stand gekomen, zo leest het interview, waaruit een duidelijke lijn van vallen en opstaan naar voren komt.

Leerling m.

“Mijn leven voor S2C...ik leefde op een woongroep. Ik zat vroeger op een reguliere school. Ik ben nu 16, ik kwam in...uhm...2006 of zo, op een woongroep.”

Bij deze leerling speelt 24-uurs jeugdhulp vanuit deze weergave al vanaf het derde levensjaar. In het interview vertelt hij over zijn slaapproblemen, op school niet kunnen concentreren, op een gegeven moment ook problemen met klasgenoten, het missen van zijn broertje en zusje, uit de klas gestuurd worden, erg druk worden in zijn gedrag, schoolwisselingen, te laat komen, slechte cijfers, problemen met leraren, zich op een gegeven moment aan 'alles en iedereen te irriteren' en zegt dat hij zich ook echt slecht gedragen heeft, tot helemaal niet meer naar school gaan en rondhangen, roken en drugs en alcohol gebruiken. Uiteindelijk belandt hij met intoxicatieverschijnselen (letterlijk genoemd) in een ziekenhuis en wordt een diagnose PTSS gesteld. Hij ontvangt hiervoor psychische behandeling en komt bij S2C terecht.

'En toen is het uiteindelijk gewoon goed gekomen,' zo geeft hij aan, doelend op de plaatsing bij S2C. Het interview vervolgt echter met een lang en indrukwekkend relaas van het los komen van zijn probleemgeschiedenis en een eveneens lange gang van vallen en opstaan op S2C.

Leerling n.

"Je vertelde dat je nadat je van je eerste vo school was gestuurd, je naar een andere school ging om toch je diploma te behalen."

"Klopt, ja. Dat was vo school 2. Er was een keuze gemaakt dat ik beter naar regulier middelbaar onderwijs moest gaan. En dan mijn mbo diploma behalen. Ja, ik weet niet, als ik zo terugdenk, dan had eigenlijk gewoon naar het mbo moeten gaan hoor. Maar ja. Ik had verwacht dat ik naar mijn oude school terug mocht, maar ik moest gewoon weer naar een andere school, weet je. Ik kende echt helemaal niemand daar. Ik voelde me er totaal niet op mijn gemak. Dus ja..."

“Wat vond je ervan, dat je op het laatste moment te horen kreeg dat je niet terug mocht naar je oude school?”

“Ja, erg lastig, moeilijk, je verwachting komt niet uit.”

“Dus je geeft aan dat je op de nieuwe school niemand kende en dat je helemaal opnieuw moest gaan beginnen aan regulier?”

“Ja, en dat wou ik nou precies niet het laatste jaar, je wilt dat gewoon niet, niemand kennen.”

Deze leerling kan na een plaatsing op een vo school voor speciaal onderwijs niet op haar oude school terecht, wat wel is geprobeerd (ze is er tevergeefs aangemeld) en moet naar een andere reguliere vo school, maar gaat daar uiteindelijk niet heen omdat ze daar niemand kent en zit langdurend thuis, voor ze bij S2C wordt aangemeld. Op de achtergrond speelt een overlijden van een gezinslid tijdens haar adolescentiejaren met een zware periode van verwerking.

5.5 Conclusies op hoofdlijn

In dit hoofdstuk staan de kwantitatieve en kwalitatieve analyses toegelicht uit ons praktijkonderzoek. We hebben op basis van een Mixed Methodsdesign gebruik gemaakt van een conveniencesample om antwoord te krijgen op de dieper gelegen verklaringen achter langdurend schoolverzuim (thuiszitten) vanuit het perspectief van leerlingen in een zorgonderwijsorganisatie die voorheen als ‘cluster 4’ werd getypeerd (onderwijs aan leerlingen met gedragsproblemen). Het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek heeft voor ons praktijkonderzoek subsidie beschikbaar gesteld in het kader van haar onderzoeksprogramma *Gedrag en Passend Onderwijs* (2017). Vooral de omgang met en aanpak van leerlingen met

probleemgedrag staat hierbij voor ogen, omdat leraren uit het po en vo aangeven de omgang met deze leerlingen als een belasting te ervaren, met uitval en thuiszitten tot gevolg. Ons onderzoek richt zich dan ook op ‘alsdan combinaties’ als opbrengst: als we type x probleemgedrag waarnemen, dan speelt type y problematiek en is de beste aanpak om thuiszitten te voorkomen z.

‘Als x, dan y’ zijn in hoofdstuk 5 de initiële hypothesen die voortkomen uit ons praktijkonderzoek op basis van logistische regressieanalyse. In hoofdstuk 6 verkennen we de aanzet tot een goede aanpak (aanpak z). De clusters variabelen die in hoofdstuk 5 als voorspellers voor thuiszitten zijn geïdentificeerd hebben belangrijke alsdan combinaties opgeleverd. Deze clusters zijn ‘ingekleurd’ op basis van de persoonlijke omstandigheden van deze leerlingen zoals vastgelegd in interviews. De verhalen zoals verteld door de leerlingen geven een inhoudelijk beeld van de realiteit die hierbij speelt vanuit hun perspectief. De alsdan combinaties die we qua aanpak in hoofdstuk 6 verkennen zijn als volgt:

- Als overwegend internaliserend probleemgedrag speelt (intrapsychische problematiek: vgl. *mental pressure*, *mental stress*) is de kans op langdurend verzuim en thuiszitten groter, in verband met lijdensdruk in samenhang met identiteitsproblemen, stemmingsstoornissen, automutilatie, overgewicht of overmatige stress, zich uitend in *avoidant withdrawal/truancy*.
- Als er een intensieve school- en hulpgeschiedenis is, met bemoeienis van verschillende instanties, zoals in verband met ‘GGZ hulp’ of ‘besloten of gesloten gezeten’ en ‘justitiele instanties’ - in beschermende zin - of ‘problemen van jeugdige met hulpverleners of vertegenwoordigers van instanties’ is de kans op langdurend verzuim en thuiszitten (of rondzwerven, zo blijkt uit interviews met leerlingen)

groter, waarbij problemen met hulpverleners of vertegenwoordigers van instanties zowel problemen met hulpinstanties als scholen betreft.

- Als er thuis ernstige problemen spelen, waaronder gebroken gezinnen, loyaliteitsproblemen, en problemen in de huisvesting en/of financiën (vgl. armoedeproblematiek), is de kans op langdurend verzuim en thuiszitten groter.
- Als er sprake is van overgewicht is de kans op langdurend verzuim en thuiszitten groter.
- Als er sprake is van problematisch cannabisgebruik is de kans op langdurend verzuim en thuiszitten groter.
- Als er sprake is van overmatige stress op diverse levensterreinen (CAP-J classificatie 'overmatige stress') is de kans op langdurend verzuim en thuiszitten groter.
- Voor de groep leerlingen met 'zuivere gedragsproblematiek' (oppositieel opstandig of antisociaal in engere zin) vinden we juist geen verhoogde kans op langdurend verzuim en thuiszitten (we vinden zelfs een kleinere kans):
- Als externaliserend probleemgedrag speelt, is de kans op intermitterend kort verzuim door schorsingen of van school gestuurd worden groter dan langdurend verzuim of thuiszitten in verband met lijdensdruk of schoolmijdend gedrag. Het aantal schoolwisselingen ligt (waarschijnlijk) wel bovengemiddeld, maar de kans op langdurend verzuim en thuiszitten is in onze sample *niet* groter en zelfs kleiner.

Naast de kwantitatieve analyses, geven de interviews met de leerlingen een uitgebreid en indrukwekkend beeld van hun realiteit, die gekenschetst wordt door ernstige problemen op meerdere domeinen, maar waarbij vooral de relatie met breder spelende thuisproblematiek opvalt (de 'klassieke' doelgroepen van de jeugdhulpverlening). Deze problematiek is feitelijk prominent bij thuiszitters, naast de meer internaliserend intrapsychische problematiek (de 'klassieke' doelgroepen van de

jeugd-ggz). Het verdient te worden opgemerkt dat ‘zuivere’ gedragsstoornissen (oppositieel opstandig en antisociaal gedrag; de ‘klassieke’ forensisch strafrechtelijke doelgroepen) in ons onderzoek niet is geïdentificeerd als voorspellend voor thuiszitten. De gedragsproblematiek die in verband is gebracht met thuiszitten hangt samen met ernstige problemen thuis en overwegend internaliserende (intrapsychische) problematiek, m.i.v. overmatige stress en overgewicht.

Tenslotte hebben we al een kleine uitstap gemaakt naar wat er uit de interviews was te herleiden qua verschil tussen het primair en voortgezet onderwijs. Uit de achtergrondgegevens van de leerlingen bleek immers dat de problemen vaak al langer speelden, al tijdens de basisschool, maar de uitval en het thuiszitten manifesteert zich later, na de overgang naar het voortgezet onderwijs. De sociale cohesie en het ‘bekend zijn met elkaar’ speelt een belangrijke preventieve rol. Dit is direct de overstap naar ons laatste hoofdstuk, waarin we vanuit een reflectie met leerlingen en vakkrachten inventariseren welke aanpak zij adviseren, om thuiszitten te voorkomen.

6 Preventie en interventie: thuiszitten voorkomen of oplossen

6.1 Verificatie en reflectie

In dit laatste hoofdstuk gaan we in op de praktijkverificatie van de bevindingen uit ons onderzoek, eerst vanuit het perspectief van de leerlingen en vervolgens vanuit vakkrachten op school, bij een van de onderwijszorgarrangementen in dit onderzoek: School2Care (S2C). Dit is de meest intensieve onderwijszorg interventie, een plaatsing op S2C is een ultimatum remedium op het continuüm van onderwijsvormen voor leerlingen met (gedrags)problemen. Cresswell en Cresswell (2018) adviseren *prolonged time in the field* en *peer debriefing* om na te gaan of het door onderzoek opgebouwde feitenrelaas accuraat is en past bij een *in depth understanding of the phenomenon under study*, wat voor een praktijkgericht onderzoek natuurlijk van groot belang is (pp.200-202).

De onderzoeker heeft daartoe gedurende twee dagen meegelopen in het programma en is in gesprek met leerlingen – zowel groepsgewijs als individueel - nagegaan hoe zij reflecteren op schooluitval door ernstig verzuim en thuiszitten. Ook zijn de leerlingen in individuele gespreksmomenten geconfronteerd met een aantal voorspellers en alsdan combinaties, zoals in hoofdstuk 5 genoemd, voor zover de gelegenheid zich aandienende.

In paragraaf 4.2.3 staat een aantal onderzoeksrapporten genoemd dat eerder vanuit Altra is verschenen, en die ingaan op dezelfde onderwerpen als dit praktijkonderzoek doet (vanuit een andere vraagstelling). De verificatie van onze bevindingen heeft eveneens plaatsgevonden aan de hand van deze rapporten, alsook aan de hand van de uitkomst van deel I (het literatuuronderzoek).

Met de schoolvakkrachten is meer globaal gesproken over de leerlingproblematiek, hun achtergronden en met name de aanpak om leerlingen binnenboord te houden in het onderwijs.

6.2 Reflectie door leerlingen op voorspellers en alsdan combinaties

De leerlingen zijn zoals gezegd door de onderzoeker in (individuele) gespreksmomenten ‘geconfronteerd’ met een aantal voorspellers en alsdan combinaties, zoals in hoofdstuk 5 genoemd. Ook de rapportages die door Altra beschikbaar zijn gesteld, zijn als bron gebruikt, waar direct van toepassing in verband met de alsdan combinaties vanuit het perspectief van de leerling.

Overwegend internaliserend probleemgedrag/intrapsychische problematiek en ernstig schoolverzuim

Wat betreft intrapsychische problematiek (je rot voelen, depressief voelen, eventuele zelfbeschadiging of overmatige stress) is er duidelijk herkenning bij de leerlingen.

De leerlingen die hierop reageren hebben eigenlijk allemaal wel perioden gekend van zich alleen voelen, verlaten voelen of het niet meer te zien zitten. Maar leerlingen geven ook aan dat zij reageren op sombere gevoelens of een depressie bij een ouder: een jongen gaf aan dat zijn moeder depressief was, dat zij is opgenomen en dat hij vandien af aan problemen op school kreeg en ook verzuimde.

Wat betreft zelfbeschadiging weten leerlingen op S2C dat dit speelt, maar ‘bij anderen’ en komen met voorbeelden van jongeren die dit doen. Leerlingen die opgenomen/gesloten geplaatst zijn geweest kennen voorbeelden van zelfbeschadiging.

Slechts één meisje was hier wat betreft haarzelf open over en geeft aan niet meer school te zijn gegaan toen haar beschadigingen en littekens steeds zichtbaarder werden, zij geeft aan bij oplopende spanning of stress tot zelfbeschadiging over te gaan, maar is daarvoor behandeld (in een gesloten instelling) en gaat hier nu beter mee om.

Bijna alle leerlingen die de onderzoeker heeft gesproken gedurende het meelopen in programma reageren bij de vraag naar overmatige stress in eerste instantie op stress thuis, waarvan sommigen aangeven dat zij hun moeder stress bezorgen, wat hen dan weer stress geeft.

Bij de vraag of zij zelf stress ervaren wordt eerst nagedacht en een meisje geeft aan stress te hebben ervaren door haar vroegere klasgenoten (reguliere schoolsituatie), wat in pesten is overgegaan, wat haar veel stress gaf. Zij is uiteindelijk langer dan een jaar niet naar school gegaan.

Een ander meisje zegt stress tegen te gaan door te blowen en zich dan rustig te voelen, zij blijkt wel erg veel te blowen, komt dan haar bed niet meer uit en verzuimt van school. Een familielid blijkt werkzaam in het drugsircuit en zij kan eenvoudig aan cannabis komen.

Afhankelijkheid van instanties/problemen met

instanties/uit huisplaatsingen en ernstig schoolverzuim

Zwerven door de stad tijdens schooltijd en uiteindelijk ook zwerven en dakloosheid wordt door een aantal leerlingen herkend, zij geven aan dat er thuis ernstige problemen spelen, lopen weg voor ruzies thuis of lopen weg uit instellingen. Feitelijk hebben alle leerlingen die in instellingen wonen of in instellingen hebben gewoond problemen met de schoolgang gehad en ernstig verzuimd, sommigen geven aan hierdoor van school te zijn gegaan. Een leerling die langere tijd in een instelling is geweest geeft aan dat zij 'automatisch' op de school van de instelling

terechtkwam. Desgevraagd geeft ze aan graag weer naar haar oude school te willen, maar het niveau niet meer aan te kunnen, dan komt ze tussen 13-14-jarigen terecht en daarvoor is ze nu te oud geworden. Ze wil na S2C wel een soort avondschool volgen om haar oude niveau weer te bereiken.

Ernstige problemen thuis en economische tegenslag/financiële problemen en ernstig schoolverzuim

Dit blijken moeilijk bespreekbare onderwerpen, al worden ze zeker herkend. Maar leerlingen gaan hier niet eenvoudig dieper op in en de onderzoeker heeft zaken genoemd zonder ergens aan te dringen.

Eén jongen reageerde wel direct en gaf aan dat zijn ouders altijd schulden hadden en ook ruzie hierover, met een scheiding tot gevolg, omdat de een de schulden maakte en de andere ouder daar dan later achter kwam als het te laat was.

Ook hebben leerlingen soms zelf al behoorlijke schulden, zo blijkt. Ze worden geholpen via S2C of leren op S2C omgaan met geld, wat op andere scholen niet gebeurt, zo geven ze aan.

Overige voorspellers/alsdan combinaties

Overgewicht is niet in gesprek gebracht met leerlingen tijdens het meelopen in programma.

Blowen (en drinken en drugsgebruik) wel: niet alle leerlingen gaan onder problematisch cannabisgebruik (of middelengebruik) gebukt, maar een aantal wel en brengt dit ook in verband met problemen op school en schoolverzuim. Desgevraagd geven leerlingen aan op school of via school begonnen te zijn met blowen, naast het krijgen van drugs van vrienden of groepsgenoten in instellingen, of in één geval thuis.

Er niet bijhoren en/of pesten/gepest worden

Desgevraagd ('Ben ik iets vergeten, wat is een oorzaak van thuiszitten?') geven leerlingen aan dat zij 'er niet bijhoren' in

verband brengen met thuiszitten, in dit verband wordt ook gepest worden genoemd, naast wat al besproken is. Maar als de onderzoeker vraagt naar wat in hun ogen de belangrijkste oorzaak is voor thuiszitten in het algemeen, is 'problemen thuis' vrijwel het directe antwoord, wat bij diepere navraag op persoonlijk niveau (begrijpelijk) wordt vermeden (zie hiervoor). Het meelopen tijdens het programma op school biedt voor een wezenlijke persoonlijke verdieping te weinig ruimte, het interviewmateriaal uit de sample van Pronk was hierbij van belangrijke aanvullende waarde.

6.3 De adviezen van leerlingen

De onderzoeker is in gesprek met leerlingen ten slotte nagegaan hoe zij reflecteren op schooluitval door ernstig verzuim en thuiszitten. In de volgende opsomming van zaken die leerlingen noemen als belangrijk om de schoolgang vol te houden (welke activiteiten, steun of inzet zou volgens hen een verschil hebben gemaakt; wat is het belangrijkste advies om verzuim en thuiszitten te voorkomen) is een ordening aangebracht lopend van leerlinggebonden antwoorden tot school of context-gebonden factoren.

Het op je gemak voelen, je gekend en gezien voelen, erbij horen. Niet genegeerd, vermeden of gepest worden. Positieve aandacht.

Vanuit de kwalitatieve analyse van de interviews kwam dit gegeven al naar voren in de vergelijking tussen uitval tijdens het primaire onderwijs of voortgezet onderwijs. De problemen spelen vaak al vanaf de peuterleeftijd of het basisonderwijs, maar het ernstige verzuim of thuiszitten manifesteert zich veelal (later) op het voortgezet onderwijs. Ook Rumberger (2011) en Traag (2012) melden dat problemen met de schoolgang of op school eerder starten, doorgaans al in het basisonderwijs. Uit de antwoorden van leerlingen komt naar voren dat zij zich op de basisschool gekend

voelden, dat de sociale cohesie tussen leerlingen groter is (buurkinderen of kinderen uit dezelfde wijk die ze kennen) en de leerkrachten hun ouder(s) of thuissituatie kenden. De angst voor het nieuwe, het onbekende speelt een rol bij de transfer naar het voortgezet onderwijs, alsook dat de leerlingenmix niet meer bepaald wordt door de buurt waar ze wonen.

Vanuit de antwoorden spreekt ook een meer ervaren van 'anders' te zijn, vermeden te worden of gepest te worden op het voortgezet onderwijs. Het grotere aantal vakken en docenten zorgt er ook voor dat ze met meer volwassenen krijgen te maken, die hen niet kennen, zoals de juf of de meester op de basisschool hen wel kende en ook de thuissituatie kende of de problemen die thuis speelden.

Vanuit de antwoorden van de leerlingen blijkt in dit verband dat de contacten met thuis vanuit S2C hoofdzakelijk als goed worden ervaren, er is weer zicht op hun thuiswereld, zij hoeven zich niet (meer) te verbergen of schamen voor hun thuissituatie.

Ook helpt het lange programma van S2C (van 8.00 tot 20.00 uur) bij het doorbreken van negatieve effecten van thuiszitten (ruzies en escalaties door in stressvolle situaties lang op elkaars lip te zitten). De positieve aandacht vanuit S2C, ook voor thuis, doorbreekt een patroon van negatieve interacties, de leerlingen op S2C horen er weer bij en voelen zich erkend en gezien.

Hierbij merken leerlingen wel op dat ze 'allemaal' probleemjongeren zijn, ze nemen ook elkaars negatieve gedrag over (roken, blowen, drinken) en identificeren zich als 'probleemjongere'.

Gelijkwaardige en rechtvaardige behandeling, geen onderscheid of discriminatie. Naar leerlingen luisteren, afspraken en toezeggingen nakomen (door instanties en scholen) i.c. betrouwbaar handelen.

Dit is een opvallend consequent terugkerend antwoord: leerlingen geven aan zich op hun vorige scholen onrechtvaardig behandeld te voelen. Zij werden bij ruzies de klas uit gestuurd, geschorst of van school verwijderd, terwijl zij zich gepest of overvraagd voelden. Dit gaat soms ver, een leerling geeft aan last te hebben gehad van psychoses in de klas, die verkeerd werden geduid of aangevat als reden om van school verwijderd te worden. Een andere leerling geeft aan als enige zwarte jongen tussen niet zwarte jongens ernstig gediscrimineerd te zijn, waarbij de docenten niet ingrepen. Een van de meisjes geeft het volgende weer: 'Als je problemen hebt ben je gewoon weg op school, ze hebben geen tijd voor je, zijn alleen maar bezig met de beste jongetjes en meisjes van de klas, ze zien mij als fout, weet je, ik ben niet makkelijk, dus weg ermee.'

Ander terugkerend antwoord is toezeggingen die niet nagekomen worden, zowel bij het maken van afspraken (die dan niet doorgaan), als het zoeken naar scholen (die na aanmelding toch niet ingaan op de aanmelding en doorverwijzen naar speciaal onderwijs, of die vanuit het primaire speciaal onderwijs direct niet thuisgeven en doorverwijzen naar speciaal voortgezet onderwijs, zonder hen te spreken). De terugkeer naar regulier onderwijs of hun oude school (na een periode van ernstig verzuim) vindt meer niet dan wel plaats, terwijl die wel toegezegd is, zo geven de leerlingen aan.

In dit verband zijn twee recente onderzoeken vermeldenswaardig (ook als bronnentriangulatie), waaruit blijkt dat de terugstroom van speciaal naar regulier onderwijs naar verhouding inderdaad gering is en het lange termijn effect van overplaatsingen naar bovenscholse voorzieningen of voortgezet speciaal onderwijs te denken geeft.

Het eerste is een onderzoek op verzoek van het Samenwerkingsverband VO Amsterdam-Diemen (Koopman &

Buisman, 2018), dat specifiek ingaat op het terugleiden van leerlingen naar het reguliere onderwijs vanuit het School Time-Out Project (STOP voor vmbo en TOP voor havo/vwo) en Transferium, twee bovenschoolse onderwijsvoorzieningen die ook vertegenwoordigd zijn in onze conveniencesample. Na afloop van Transferium gaat iets meer dan de helft van de deelnemers terug naar dezelfde school. Ruim een kwart gaat niet meer terug naar het onderwijs (i.c. niet in de databestanden van DUO terug te vinden) en 19% gaat naar een andere school. Van alle leerlingen die Transferium én het vo hebben afgesloten, heeft uiteindelijk slechts 14% een vo diploma behaald. De overige 86% heeft het vo uiteindelijk ongediplomeerd verlaten. De leerlingen die na Transferium naar een andere school zijn gegaan, behalen betere resultaten: 35% van hen haalt een vo-diploma. Van de leerlingen die terugkeren naar de dezelfde school behaalt 11% het vo-diploma. Van de leerlingen die na Transferium niet terug zijn gegaan naar het vo heeft 4% daarna toch een vo-diploma behaald. Wat betreft deelname aan STOP gaat meer dan de helft terug naar de oude school. Ruim een kwart gaat niet meer terug naar het onderwijs (i.c. niet in de databestanden van DUO terug te vinden) en 20% gaat naar een andere school. Van alle leerlingen die STOP én het vo hebben afgesloten heeft 31% een vo-diploma gehaald ofwel 69% heeft het vo ongediplomeerd verlaten (of is zonder diploma naar het mbo gegaan). Van de leerlingen die na STOP naar dezelfde school zijn gegaan (hun oude school) behaalt 32% een vo-diploma en van de leerlingen die naar een andere school zijn gegaan behaalt 37% een vo-diploma. Van de leerlingen die na STOP niet (direct) terug zijn gegaan naar het vo, heeft ruim een kwart (26%) alsnog een vo-diploma gehaald. Het lijkt erop dat wanneer leerlingen eenmaal op bovenschoolse voorzieningen of speciaal onderwijs zijn aangewezen – door welke omstandigheden dan ook – een plaatsing op het speciaal onderwijs voor bijna de helft van hen, bepalend is voor de verdere onderwijsloopbaan, die eerder is gericht op afstroom (naar lagere

onderwijsniveaus) of ongediplomeerd het vo verlaten, dan herstel van eerdere onderwijssituaties/niveaus.

Dit gegeven wreekt zich niet alleen in verloren leerpotentieel, maar ook in een geschonden vertrouwen in instanties, zo blijkt vanuit het perspectief van de leerling die door problemen (zoals geclassificeerd met de CAP-J) is aangewezen op een plaatsing in bovenschoolse voorzieningen of het speciaal onderwijs (en niet door cognitieve beperkingen of problemen op intellectueel niveau). Leerlingen bij S2C (let wel: een ultimatum remedium voorziening) wijzen op het gegeven dat hen eerder *wel* is toegezegd dat er weer toegewerkt wordt naar een reguliere onderwijssituatie, wat in het merendeel van de gevallen echter *niet* gebeurt. Zij verliezen hun vertrouwen in de uitspraken en toezeggingen van volwassenen en instanties. Daarnaast gaat er veel tijd verloren bij het zoeken naar een nieuwe passende plek voor de leerling en ervaren vakkrachten van onderwijszorgarrangementen dat veel scholen niet openstaan voor ingewikkelde leerlingen (Pronk, Veldkamp, Van Schie & Heskes, 2018).

Een ander recent onderzoek - van Koopman en Ledoux (2018) - is in dit verband eveneens belangrijk: in het grotere NRO programma Evaluatie Passend onderwijs, is het aantal leerlingen in speciaal en regulier onderwijs en leerlingstromen tussen speciaal en regulier onderwijs in kaart gebracht over de periode 2011-12 tot en met 2015-16. Op pagina's 13, 14 en 15 (Koopman & Ledoux, 2018) staat de uitstroom uit sbo, so cluster 3, 4, en vso cluster 3, 4 weergegeven. Eerst wordt duidelijk dat er uitstroom vanuit speciaal onderwijs naar regulier onderwijs plaatsvindt, maar vervolgens staan in Figuur 3.7 de precieze bestemmingen weergegeven: van sbo naar lwoo en van sbo naar praktijkonderwijs (pro) blijven de grootste plaatsingsstromen. Verder lijkt er de afgelopen jaren sprake van een stijging van de uitstroom van vso

naar regulier vo, maar als de uitstroom van schooljaar 2010-2011 erbij wordt betrokken, rapporteren ze eenzelfde beeld als in 2010-2011. Voor de leerlingen die schuilgaan achter onze conveniencesample (cluster 4) hebben de beleidswijzigingen in 2014 (zie hoofdstuk 1) vooralsnog geen zichtbaar effect op de aantallen of op specifiek verloop in leerlingstromen. Plaatsing in het speciaal onderwijs of ongediplomeerd vo verlaten is vooralsnog voor een aanzienlijk deel het dreigende perspectief.

Tenslotte is in dit verband belangrijk dat leerlingen aangeven dat na het thuiszitten, scholen door instanties eerder worden gekozen op het opportuun plaats hebben, dan aansluitend op het niveau dat eerder gevolgd werd. Dit bleek zowel uit de interviews behorende bij de conveniencesample als uit de gesprekken met leerlingen tijdens het meelopen in de praktijk. Voorbeeld is een jongen die eerder op HAVO niveau goed presteerde, maar na een lange periode van thuiszitten uit praktische overwegingen op een Praktijkschool werd geplaatst, terwijl hem eerder terugplaatsing op zijn oude school was toegezegd. Of een meisje dat na plaatsingen in de GGZ en een gesloten voorziening alleen nog op S2C terecht kon, terwijl ook zij op HAVO niveau had gefunctioneerd en haar andere toezeggingen waren gedaan. Dit brengt ons bij het volgende advies van de leerlingen.

Niet ondervraagd of overvraagd worden, aansluiting bij talenten en vaardigheden die er zijn, geen toetsen - of begeleiding bij toetsen - tijdens hectische, chaotische of stresserende en traumatiserende omstandigheden in het leven van een leerling.

Vanuit de beschrijving van achtergrondgegevens bij de cases uit de conveniencesample (zie hoofdstuk 5) is duidelijk dat een groot aantal leerlingen op een beduidend 'hoger' onderwijsniveau heeft gefunctioneerd, voor afstroom of uitval plaatsvindt. In de antwoorden van de leerlingen tijdens het meelopen in het programma is door bijna alle leerlingen aangegeven dat ze het

naar hun zin hebben op S2C, maar dat het inhoudelijk lesaanbod te gering is of dat ze onder gestimuleerd worden. Desgevraagd geven in dit verband de schoolleider en leerkrachten aan dat het moeilijk is vakdocenten te vinden die les willen geven op het speciaal onderwijs of in een voorziening als S2C. Het vinden van goede vakdocenten voor theoretische of hogere onderwijs niveaus is voor het speciaal onderwijs een structureel probleem, zo geven zij aan. Tevens wordt opgemerkt dat S2C ook onderwijs op hogere niveaus biedt, maar dat een gebrek aan docenten in dit verband een probleem is.

Het verloren leerpotentieel dat hieruit voortvloeit is waarschijnlijk groter dan over het algemeen erkend wordt. Traag (2012) heeft opgemerkt dat er nu eenmaal een groep leerlingen is die gewoonweg niet over de cognitieve vaardigheden beschikt om mee te komen in het (reguliere) onderwijs, maar op grond van onze bevindingen mag worden opgemerkt dat deze groep mogelijk kleiner is dan in het algemeen wordt aangenomen. Onder de thuiszitters (en ook de andere leerlingen in onze conveniencesample) zit in ieder geval een aanzienlijk verborgen leerpotentieel, dat door ernstige problemen en omstandigheden onaangeroerd blijft, waarbij die omstandigheden ook de problemen van instanties behelzen (waaronder een tekort aan vakdocenten op het speciaal onderwijs, of het 'automatische' doorverwijzen naar het speciaal onderwijs, mede ingegeven door een gebrek aan terugkeermogelijkheden in het reguliere onderwijs).

Ander belangrijk punt dat leerlingen naar voren schuiven is dat er in het reguliere voortgezet onderwijs weinig rekening wordt gehouden met hun specifieke omstandigheden, zoals dit tijdens het primair onderwijs nog wel gebeurde. Toetsen tijdens hectische of zelfs traumatiserende omstandigheden zijn vanzelfsprekend niet kansrijk op goede uitkomsten, het onder rustiger

omstandigheden een toets mogen doen zou andere, mogelijk betere uitkomsten geven. Zo vertelde een leerling dat ze tijdens een toets periode uit huis werd geplaatst, terwijl ze op haar (reguliere) school had gemeld dat dit gebeurde. Toch werd er voor haar geen uitzondering gemaakt.

In dit verband is een verwijzing naar de The Adverse Childhood Experiences Study op zijn plaats. Uit langlopend (internationaal) onderzoek naar vroeg negatieve levenservaringen (*adverse childhood experiences*) blijkt het belang van een stress-sensitieve of trauma- geïnformeerde werkwijze bij leerlingen die gebukt gaan onder extreem problematische of traumatiserende omstandigheden. Dat een uithuisplaatsing of plaatsing een gesloten voorziening hieronder valt, wordt in de dagdagelijkse pedagogische praktijk van het onderwijs en de jeugdhulp (inclusief de gemeentelijke en civielrechtelijke beslissingen), maar ook bij het beleid hierop vanuit overheidsinstanties, onvoldoende diep beseft of gewogen bij de beslissingen die worden genomen, zo komt uit de ACE studie naar voren. (zie link)
<https://www.cdc.gov/violenceprevention/childabuseandneglect/acestudy/about.html>

Dat bijvoorbeeld een uithuisplaatsing of gesloten plaatsing traumatiserend kan zijn wordt erkend, maar dat dit vaak ook gepaard gaat met verlies van school, vrienden, huisdieren, de gang naar vaste sportclubs et cetera, wordt niet altijd direct opgenomen in de verdere planning van interventie en opvang, en kinderen en jongeren komen dan in een soort automatische maalstroom van gebeurtenissen terecht, zoals een plaatsing op een andere school of bovenschoolse voorziening, waarbij die plaatsing op zich ook weer verstrekkende en op lange termijn schadetoevoegende gevolgen heeft.

Zorgvuldige opbouw van contacten met thuis, werken vanuit een relatie en vertrouwen, vermijden van impliciete afkeuring of labeling, vermijden van het induceren van gevoelens van schaamte of minderwaardigheidsgevoelens, bij leerlingen en hun ouders
Voor we ingaan op wat leerlingen hierover melden, noemen we eerst het volgende.

Van Beekhoven en Pronk (2018) benadrukken op basis van hun onderzoek naar schoolloopbanen en redenen van schoolwisselingen, verzuim en uitval bij S2C leerlingen, dat er net zomin als de 'S2C leerling' een 'S2C ouder' bestaat.

Zo zijn er uiterst actieve ouders, maar ook ouders die door machteloosheid hun handen van de opvoeding hebben afgetrokken. Ouders spelen voortdurend een rol als het gaat om de strijd tegen schoolverzuim en schoolverlaten. Vanuit de ervaringen bij S2C merken Van Beekhoven en Pronk op dat er bijna altijd sprake is van een gebrek aan opvoedingsvaardigheden bij de ouders, hetgeen duidelijk iets anders is dan onwil of gebrek aan ouderbetrokkenheid. Ouders zijn zwaar belast en kunnen geen duidelijke grenzen meer aangeven, houden onvoldoende of geen toezicht of zijn niet consequent en verschillen in hun reacties. Dit maakt dat ouders in combinatie met hun eigen problematiek te maken krijgen met aanhoudende geestelijke druk (vgl. *mental pressure, mental stress*). De betrokkenheid van ouders is groot, wel voelen ze zich machteloos en zijn kwetsbaar of overbelast, vaak ook door eigen problematiek.

Deze gegevens maken duidelijk dat het voor deze ouders niet eenvoudig is om 'compenserend op te treden' voor eventuele verschillen die voortvloeien uit een geringere socio-economische status, zoals Traag (2012) adviseert aan ouders die verkeren onder lage SES omstandigheden (zie hoofdstuk 3). Veel van de leerlingen bij S2C komen uit eenoudergezinnen, vanuit de gesprekken met

leerlingen en onderwijsvakkrachten (docenten, coaches, schoolleider) blijkt dat het vaak om overbelaste alleenstaande moeders gaat.

Daarnaast is er bij een grote groep jeugdigen sprake van een ondertoezichtstelling (OTS) en/of een maatregel Hulp & Steun van de Reclassering (Van Beekhoven & Pronk, 2018; Pronk, 2015; Van Dijk & Schaafsma, 2012).

In gesprek met de leerlingen valt op dat ze niet eenvoudig praten over thuis of hun ouders, maar tegelijkertijd dat ze met verslagenheid of verdriet de machteloosheid bij hun ouder(s) waarnemen. Er spelen al lang doorgaans ernstige problemen, ook in de bredere context. Wat eensluidend uit hun antwoorden naar voren komt is dat de coach (hulpverlening en onderwijs zijn volledig geïntegreerd in de coaching op School2care) vanuit S2C goed gewaardeerd wordt, alsook de huisbezoeken, het zo nodig de leerlingen thuis opzoeken of thuis op komen halen voor school. Vanuit S2C kan ook hulp door andere instanties worden ingezet. Er is een vaste leerplichtbegeleider (vanuit de afdeling voor leerplicht van de gemeente) op S2C, die met een auto leerlingen zo nodig op laat halen en contacten met thuis en instanties als de jeugdbescherming onderhoudt.

Van Beekhoven en Pronk zoomen in op de omgeving en geven aan dat er altijd problemen spelen rond het gezin. Er is veelal sprake van een weinig stimulerende leefomgeving en werkeloosheid, verhuizingen en schulden zijn bekende factoren die veel voorkomen bij S2C leerlingen. Het netwerk rondom het gezin is vaak beperkt. De leerlingen hebben vaak weinig tot geen positieve vrijetijdsbesteding.

Een aanzienlijk aantal van de leerlingen woont bovendien niet thuis maar in een instelling of pleegezin, of woont net weer thuis, met steun en begeleiding. Vanuit de gesprekken en interviews met

de leerlingen blijkt ook dat verslaving, detentie of opname in een GGZ voorziening van een ouder geen uitzondering zijn.

Een positieve, steunende (niet veroordelende) werkwijze naar de ouders, zoals op S2C, wordt als positieve factor genoemd door de leerlingen. Maar ook het feit dat 'iedereen' hier problemen heeft, wordt genoemd als belangrijk onderscheid met reguliere scholen, waar de schaamte voor thuis een grotere rol speelde.

Rust in de klas, kleine klassen, voorspelbaar en overzichtelijk rooster (zonder uitval), weer meedoen en welkom zijn na time out of schorsing

Leerlingen geven aan dat de kleinere klassen goed bevallen, niet alleen omdat zij er worden gezien (niet ongemerkt opgaan in het grotere geheel), maar ook in verband met rust en overzicht. Het is opmerkelijk dat ze hier zelf over beginnen, een aantal geeft aan in de kleinere opzet wel tot leren of concentreren te komen, dit was moeilijker in grotere klassen, waar ook afleiding door de andere leerlingen meer voorkomt. In de kleinere groepen is het ook minder eng om mee te doen, in discussie of bij het stellen van vragen.

Ander belangrijk punt is stabiliteit in het rooster, minder uitval van lessen en bij uitval is er altijd vervanging en zijn ze niet 'opeens' op elkaar aangewezen, zoals een meisje dat noemde, dus zonder begeleiding: 'Als er iemand bij is, is het veiliger.'

'Na een time out (uit de klas weggestuurd worden) ben je weer gewoon welkom.' Dit werd als een belangrijk gegeven naar voren geschoven: 'Ze kunnen hier veel hebben, dat is wel zo, dat is niet overal zo.'

Veilige school, nabijheid, goede sfeer, integrale gemeenschap, eerlijke toepassing van duidelijke regels

Dit brengt ons ook bij een zeer belangrijk en door bijna iedereen genoemd onderwerp: de goede sfeer en veiligheid op school. Enerzijds ligt dit voor de hand, anderzijds komen ze met voorbeelden die zorgwekkend zijn, ook op het reguliere onderwijs vindt uitstoting en pesten plaats en ervaren deze leerlingen dat er is weggekeken. Van verhalen over pesterijen en drugsgebruik op schoolpleinen tot intimidatie, dreiging en agressie onder leerlingen. In hoeverre deze ervaringen mede zijn ingekleurd door onveilige thuissituaties of andere onveiligheid is niet na te gaan, maar duidelijk is dat zij het zo ervaren.

Tegelijkertijd is er ook een aantal leerlingen dat aangeeft dat zij het veiligheidsprobleem op school zijn geweest, dat zij overgingen tot agressie en fysieke mishandeling van andere leerlingen. Dit aantal is echter naar verhouding kleiner, dit blijkt zowel vanuit de CAP-J classificaties, als de interviews en de directe reflectie door de leerlingen.

De nabijheid en aanwezigheid van de schoolvakkrachten is in verband hiermee belangrijk, zo niet doorslaggevend. School2Care kent geen aparte lerarenruimte, iedereen eet met elkaar, kookt met elkaar, ruimt met elkaar op, deelt allerhande taken met elkaar en de wereld van volwassenen en leerlingen is volledig geïntegreerd, als in een therapeutische organisatie. De sociale veiligheid, voorspelbaarheid en transparantie die hiervanuit gaan zijn preventief op het ontstaan van uitstotingsmechanismen, exclusie en pesten.

Er is een aantal basale omgangregels dat ook sterk leunt op een therapeutische (samenbindende) organisatie, regels die strikt voor iedereen gelden, de leerlingen geven aan dat zij zich over het algemeen eerlijk behandeld voelen.

Samenwerken met hulpverleners, integrale coaching en mentorschap/didactisch vakmanschap

Wat tijdens het meelopen in het programma van S2C duidelijk wordt is dat het deze organisatie is gelukt om een nagenoeg totale integratie te bereiken van een school en een therapeutische organisatie. Noch de leerlingen noch de volwassenen beroepen zich op het een of ander, iedereen accepteert dat er over 'vakgrenzen' of professies heen gewerkt wordt. Het therapeutisch effect is enorm: jeugdigen die feitelijk volledig zijn uitgevallen (geen school, geen dagbesteding, geen werk, geen stabiele thuissituatie, geen perspectief) doen weer mee, leren structuur te accepteren of in hun eigen bestaan aan te brengen, worden weer gezien, gehoord en begeleid, en er wordt gewerkt aan een toekomstperspectief. De ingang tot de re-integratie in maatschappelijk verband vindt plaats vanuit een schoolsituatie, wat vanuit een pedagogisch perspectief vanzelfsprekend is te prefereren boven een re-integratie die gestuurd wordt vanuit formele instanties of voorzieningen als een GGZ-instelling, civielrechtelijke maatregelen of specialistische jeugdhulpverlening. Tegelijkertijd zijn deze dringend noodzakelijke specialismen als 'onzichtbaar' voor de buitenwereld, direct aanwezig.

Leerlingen zijn bijzonder positief over de hulp die hun ouder(s) thuis ontvangt/ontvangen vanuit S2C, ook als die hulp door een andere specialistische voorziening geboden wordt (in dit verband de GGZ voorziening Bascule, via S2C). Leerlingen geven eveneens aan dat zij nu 'gewoon' bij de docent voor de klas terecht kunnen, zij hoeven met hun vragen of problemen niet naar een aparte schoolpsycholoog of maatschappelijk werker.

6.4 Reflectie door onderwijsvakkrachten op voorspellers en alsdan combinaties

Naast de leerlingen, is ook aan vakkrachten verbonden aan S2C gevraagd te reflecteren op onze bevindingen.

In hoofdlijn reageren onderwijsvakkrachten bij S2C met herkenning op wat uit ons onderzoek naar voren komt, met uitzondering van een belangrijke constatering: de zuiver externaliserende gedragsstoornissen zoals vervat in de oppositioneel opstandige en antisociale gedragstoornissen zijn in ons onderzoek niet als voorspeller voor thuiszitten geïdentificeerd. Dit leefde wel als verwachting vooraf ten aanzien van de uitkomsten van ons onderzoek.

In een diepere reflectie op deze bevindingen blijkt dat leerlingen met ernstig uitagerende gedragsproblemen - of handhavingsproblemen in de klas - veel aandacht vragen en zodoende ook in kleinere aantallen toch meer opvallen of op het netvlies blijven staan. Het aantal interventies per leerling (de klas uit sturen, oudergesprekken, schorsingen of van school verwijderen en een nieuwe school zoeken) ligt bij hen mogelijk hoger dan gemiddeld, maar deze leerlingen gaan wel naar school, zij worden geen schoolmijder.

Zij zijn waarschijnlijk eerder de pester dan degene die gepest wordt, zij hebben vaker een problematische relatie met docenten, maar lijden daar minder onder dan de docenten zelf, die waarschijnlijk wel stress ervaren van het gedrag van deze leerlingen jegens hen of in het algemeen. Intermitterend schoolverzuim door de stress die zij anderen bezorgen is dan het probleem, maar de kans op langdurend verzuim en thuiszitten is voor hen in onze sample *niet* hoger.

Het profiel van de leerling die wel 'thuiszitter' is in onze sample, is duidelijk anders: deze leerlingen beleven zelf overmatige stress of lijdensdruk, enerzijds door intrapsychische problemen, zoals identiteitsproblemen en/of stemmingsstoornissen en anderen, anderzijds door ernstige thuisproblematiek (i.c. problematiek van de ouders), al dan niet in combinatie met financiële problemen.

Overwegend internaliserend probleemgedrag/intrapsychische problematiek en ernstig schoolverzuim en thuiszitten

Ten aanzien van de voorspellers en alsdan combinaties die wij hebben gevonden bestaat niet alleen herkenning: S2C is een naast een onderwijsorganisatie ook een specialistische jeugdhulpaanbieder en dat is duidelijk merkbaar in reactie op onze bevindingen.

De voorspellers die staan genoemd op pp.77-80 en samengevat in Tabel 3 zijn onderdeel van de aanmeldingsproblematiek en redenen voor plaatsing op S2C als school voor specialistisch voortgezet onderwijs. Een gedragswetenschapper van de Bascule (integraal werkzaam in S2C van Altra) verwoordt het als volgt: Voor deze problemen bestaan natuurlijk evidence based behandelingen (i.c. wetenschappelijk getoetste behandeling volgens richtlijn), 'alsdan combinaties' zijn in deze zin niet moeilijk bijeen te brengen, de kunst is dit in samenwerking met of via school te doen, zodat behandeling hen geen kostbare schooltijd kost of ontwikkelingsschade aanbrengt. Wat wij hier doen - integraal werken - zou eigenlijk al op het reguliere onderwijs moeten gebeuren.

Zij geeft hiermee eigenlijk antwoord qua aanpak (z) op onze alsdan combinaties (als x dan y): als (bijvoorbeeld) automutilatie speelt, dan is de kans op schooluitval groter en is aanpak z aangewezen. Door tijdig op of via school te interveniëren kunnen verdere escalaties worden voorkomen of beperkt en zouden deze problemen idealiter niet als labels *de* verwijfsreden voor speciaal onderwijs hoeven te zijn.

Zo bestaan er voor stemmingsstoornissen, depressie en automutilatie goed getoetste behandelingen, is bij trauma in de voorgeschiedenis EMDR eenvoudig uit te voeren zonder invasieve interventie of opname, en zijn er goede behandelprotocollen voor

gewichtproblematiek of obesitas. Het gaat er niet zozeer om geen diagnoses meer te stellen, maar deze diagnoses moeten geen doorverwijslabels meer zijn en beperkt blijven tot de behandelrelatie tussen een professional en jongere die gebukt gaat onder deze problemen.

Wel is er aan aantal voorwaarden waaraan moet worden voldaan wil behandeling effectief zijn, en juist daar wringt het vaak:

- Een steunende of redelijk rustige thuissituatie of omgeving;
- Het ontbreken of onder controle zijn van overige acute stress of levensproblemen;
- Een op hun situatie toegesneden schooloplossing die ruimte maakt voor deze leerlingen en hun problemen.

Ook is een voor de leerling passende afstemming tussen verschillende instanties niet vanzelfsprekend. Leerlingen zijn aangewezen op scholen, uiteenlopende jeugdhulporganisaties, huisartsen en instanties voor gezondheidszorg, maar ook op justitiële voorzieningen, vooral in civielrechtelijke-, maar soms ook in strafrechtelijke zin. Daarnaast hebben ze (bijna net zo) vaak te maken met de instanties waarop hun ouder(s) is/zijn aangewezen (schuldhulpverlening, GGZ inclusief verslavingszorg, justitiële instanties en gemeentelijke voorzieningen of regelingen).

Niet alleen de beleidsscheiding tussen jeugdzorg en onderwijs speelt een rol, ook de scheiding tussen jeugdzorg en de zorg voor volwassenen werkt vanuit dit perspectief eerder remmend dan constructief. Vanuit het perspectief van de leerling is het een uitgebreid complex aan regelingen, voorzieningen en instanties waarmee ze te maken krijgen. De uitdaging zit erin als onderwijsvoorziening ruimte te maken voor maatwerk en de problematiek *niet* als verwijslabel te gebruiken, maar als *signaal* om samen te werken met specialistische hulpverleners.

Samenhang tussen problemen met instanties/hulpverleners, besloten/gesloten gezeten/GGZ hulp en ernstig schoolverzuim en thuiszitten

De samenhang tussen aangewezen zijn op - of afhankelijk zijn van instanties en thuiszitten (in onze sample op een aantal variabelen als voorspeller geïdentificeerd, zoals besloten en gesloten opnames, GGZ hulp ontvangen en problemen met hulpverleners/instanties) geeft te denken: al deze instanties zijn er in feite voor het kind of om problemen op te lossen, het zijn allen pedagogische voorzieningen of instanties met een pedagogische verantwoordelijkheid, maar de inherente schade door instellingsbemoeyenis die vanuit het perspectief van de leerling niet goed op elkaar is afgestemd komt vanuit het perspectief van de leerling duidelijk naar voren.

Vanuit calamiteitenonderzoek naar ernstige incidenten in de (jeugd)zorg (zie de rapportages van de Onderzoeksraad voor Veiligheid – voorheen commissie Van Vollenhoven - of van de Inspectie voor de gezondheidszorg en jeugd - IGJ) wordt de gebrekkige afstemming tussen instanties op meerdere momenten naar voren geschoven als een oorzakelijke factor voor zeer ernstig opvoedingsrisico en zelfs ernstige incidenten en calamiteiten. Maar op een minder direct in het oog springende dimensie, namelijk de gewone schoolgang (regulier onderwijs, recht op onderwijs) en een inherent solide toekomstperspectief, vindt maatschappelijke uitval ook anders plaats, zo zien we vanuit het perspectief van leerlingen die thuiszitten. Het thuiszitten staat mede in samenhang met diezelfde instanties – van scholen en jeugdhulpspecialisten tot besloten of gesloten opnames en GGZ hulp. Leerlingen die (vaak al vroeg in hun leven) zijn aangewezen op specialistische jeugdhulp lopen op het voortgezet onderwijs een gereede kans op afstroom naar lagere onderwijsniveaus, plaatsing op bovenschoolse voorzieningen en/of het speciaal

onderwijs, waarbij de terugkeer naar regulier onderwijs of het halen van een kwalificatie in veel gevallen niet lukt.

In dit verband reflecteren vakkrachten en professionals uit de praktijk van S2C op twee adviezen zoals ingebracht door leerlingen (zie vorige paragraaf):

1. In het reguliere onderwijs ervaren zij er niet bij te horen door hun problemen, lang niet altijd spelen cognitieve vermogens een bepalende rol bij afstroom naar het speciaal onderwijs. Andere problemen zijn hierin (vooral) bepalend, waarvoor het reguliere onderwijs – of onderwijssysteem (in ieder geval voor de leerlingen in onze sample) onvoldoende of geen voorzieningen treft. We refereren hier wederom aan Hal, Tierolf, Van Rooijen en Van der Hof (2019) die voor chronisch zieke leerlingen in het reguliere onderwijs een soortgelijk gebrek aan passende voorzieningen rapporteren. Ook na ingrijpende interventies als besloten of gesloten plaatsingen blijkt de weg terug naar het reguliere onderwijs moeizaam of niet tot stand te komen. Soms is er gewoon te veel tijd verloren gegaan. En zelfs daarvoor, zo merken leerlingen op, is er op het reguliere onderwijs geen ruimte voor maatwerk, bijvoorbeeld voor specifiek beleid op toetsen of examens in het reguliere onderwijs, tijdens extreem stresserende of traumatiserende omstandigheden, zoals een uithuisplaatsing. Deze omstandigheden vormen in hun geval juist aanleiding om van school te gaan en op een bovenschoolse voorziening of het speciaal onderwijs te worden geplaatst, waarbij een bovenschoolse voorziening wel het vasthouden in het reguliere onderwijs tot doel heeft. Maar plaatsing op het speciaal onderwijs is net zo vaak de oplossing, die op korte termijn en andere levensdomeinen ook werkt, zo getuigt de aanpak op S2C, maar die qua terugstroom naar het regulier onderwijs en een langetermijnperspectief helaas (zie Koopman & Buisman,

2018; Koopman & Ledoux, 2018) net zo vaak mislukt en zo tegelijkertijd op langere termijn een tegengestelde kracht kent ten aanzien van een positief toekomstperspectief, waarin opleiding en kwalificatie nu eenmaal zwaar telt.

2. Het tekort aan vakdocenten en hogere onderwijsprogramma's in het speciaal onderwijs is een pijnlijk, maar duidelijk punt van aandacht dat leerlingen op S2C naar voren brengen. Vakkrachten van S2C herkennen dit. Bovendien wijzen niet alleen leerlingen en vakkrachten in ons onderzoek op het lerarentekort. Eerder op 6 juni 2018 is de noodklok geluid, om het nijpende lerarentekort via de NOS (Nederlandse Omroepstichting) vanuit de praktijk onder de aandacht te brengen - bij monde van Martijn van de Kordelaar van Horizon Jeugdzorg & Onderwijs Rotterdam: 'Leerlingen met een psychiatrische stoornis of gedragsproblemen lijden onder het tekort aan gekwalificeerde leraren in het speciaal onderwijs.'

De Algemene onderwijsbond herhaalt de oproep in juni 2019 en op 17 juni besluit een meerderheid van de Tweede Kamer tijdens het notaoverleg over 'De Staat van het Onderwijs' dat het kabinet de problematiek van het lerarentekort landelijk moet registreren, wat kort daarna op 25 juni 2019 als besluit is aangenomen, om zo de feitelijke situatie beter in beeld te krijgen. Hoe groot is het werkelijke probleem, waar dringt dit het meest en welke noodmaatregelen zijn nodig? Wat betreft de leerlingen die zijn aangewezen op bovenschoolse voorzieningen of het speciaal voortgezet onderwijs – zoals in onze sample- speelt het probleem in ieder geval tweeledig: deze leerlingen hebben baat bij zowel betere terugkeermogelijkheid naar het reguliere onderwijs als een beter lesaanbod in de bovenschoolse voorzieningen en het speciaal onderwijs.

Passend onderwijs of Inclusief onderwijs?

Maar niet alleen een (eventueel) lerarentekort wreekt zich hier: vakkrachten bij S2C herkennen dat er sprake is van een zeker onbewust automatisme om leerlingen met ernstige problemen vanuit het regulier onderwijs op het speciaal onderwijs te plaatsen en wijzen op voorbeelden in Zweden en Noorwegen, waar het streven naar inclusief onderwijs verder is doorgevoerd dan in Nederland. Het is goed hier ten slotte bij stil te staan: zou inclusief onderwijs betere oplossingen bieden voor de doelgroepen uit ons onderzoek? We gaan hier kort op in, terzijde van onze onderzoekslijn die hier niet over handelt, maar de inbreng van de leerlingen in ons onderzoek raakt het vraagstuk van inclusie en exclusie tot in de kern en vakkrachten noemen landen met inclusief onderwijs als mogelijk voorbeeld om thuiszitten of schooluitval terug te dringen.

In dit verband verwijzen we naar Researchgate.net: *Advances in Learning and Behavioral Disabilities*. Dit is een serie artikelen en wetenschappelijke publicaties gewijd aan inclusief onderwijs en de obstakels hierbij. Een van de bijdragen gaat in op *segregation tendencies* in scholen en de grotere onderwijssystemen waar zij deel van zijn, ook in landen als Noorwegen, Finland en Zweden, waar geen lerarentekort speelt zoals bij ons:

‘The main challenge of special education in Norway, as in other Nordic countries is to implement the inclusive school in practice. Even if there is a strong commitment to the idea of full inclusion in a one-track system, there are still several indications of segregation tendencies in the schools. The long-term goals of Norwegian school reforms to promote an inclusive school with high quality special education and assistance do not seem to match the practical realities in the municipalities and local schools that are responsible for putting the ideals into practice. There are disagreements, however, about how to create a good balance

between the general and the specific or between the adapted and special education. According to special education research, there are both ideological, organizational, financial, and practical obstacles in the process of including students with special needs (Ogden, 2014).

Ook in de Scandinavische landen, waar men ontegenzeggelijk verder is op het vlak van inclusief onderwijs in een *one-track system* (niet opgedeeld), wordt een toename gerapporteerd van het aantal leerlingen dat speciaal onderwijs ontvangt. De obstakels blijken meer te liggen in de kwetsbare balans tussen specifieke (vaak korte-termijndoelen) en algemene (vaak lange-termijndoelen), zelfs binnen de inclusieve onderwijssystemen van Noorwegen, Zweden en Finland. De specifieke korte-termijndoelen kennen vaak een direct noodzakelijk karakter, wat een bepaald voorzieningenniveau ook in stand houdt, zoals gesloten voorzieningen voor specialistische jeugdhulp of ‘cluster 4’ scholen voor speciaal onderwijs, zonder dat men de langeretermijn implicaties hiervan beoogt, integendeel. Op korte termijn bieden deze voorzieningen juist de dringend noodzakelijke hulp of onderwijs. Maar op langere termijn is ook schade zichtbaar, doordat de integratie in de reguliere samenleving vanuit dit soort voorzieningen moeilijk is en lang niet altijd lukt. Een eenvoudig voorbeeld hierbij: een kind dat gebukt gaat onder een ernstige depressie, is gebaat bij een behandeling, die snel geboden is. Wanneer dit echter gepaard gaat met een opname en het niet langer bezoeken van de oorspronkelijke school en een plaatsing op een school voor speciaal onderwijs, is de lange-termijn schade eventueel groot, door verlies aan schooljaren en het niet meer inlopen van deze jaren, of afstroom naar lagere onderwijsniveaus. Geen enkele hulpverlener of instantie heeft dit voor ogen: het zijn de onbedoelde lange-termijn effecten die spelen, zoals Hal et al. (2019) dit vinden voor chronisch zieke en gehandicapte leerlingen.

Dit neemt niet weg dat Scandinavische landen belangrijke gidslanden zijn in de (eventuele) route naar een *one-track* onderwijssysteem - in plaats van een duale benadering met twee onderwijstracks, die door samenwerkingsverbanden aan elkaar verbonden zijn, zoals in het Nederlandse Passend onderwijs. Maar ook in zo'n *one-track system* spelen financiële, organisatorische en - niet onbelangrijk - ideologische factoren een rol in de mate waarin inclusief onderwijs wordt nagestreefd en bereikt (Ogden, 2014). Hierbij verdient te worden opgemerkt dat inclusief onderwijs wel beter van de grond is gekomen in de Scandinavische landen en de start van succesvol inclusief onderwijs ligt bij een volledig geïntegreerde aanpak via inclusief basisonderwijs:

‘One of the promising research-based approaches to the inclusion of special needs students, and particularly those who are difficult to include, is the model of school-wide positive social and academic learning support and intervention. This model has been implemented and evaluated in Norwegian elementary schools with encouraging results’ (Terje Ogden in *Advances in Learning and Behavioural Disabilities via ResearchGate: Special needs education in Norway – The past, present and future of the field*).

Hierbij moet natuurlijk de gehele inrichting van het onderwijssysteem in beschouwing worden genomen – met een andere financiering, kleinere klassen en in steden meerdere volwassenen of vakkrachten per klas - waarin deze implementatie is gelukt. Het strekt te ver om hier dieper op in te gaan, verwezen wordt naar <https://www.european-agency.org/country-information/reports/country>, via deze website zijn alle (OECD) rapporten voor Noorwegen, maar ook Zweden en Finland te vinden. Ook verdere informatie over een *one-track model* voor geïntegreerd speciaal onderwijs in het reguliere onderwijs (en niet als aparte voorziening ernaast), i.c. inclusief basisonderwijs, is via deze website, en via ResearchGate te vinden.

6.5 Adviezen van onderwijsvakkrachten

Dit brengt ons bij het laatste deel van dit praktijkonderzoek: welke adviezen geven de vakkrachten uit de praktijk van het speciaal voortgezet onderwijs mee aan docenten uit het primaire en reguliere voortgezet onderwijs? Hoe kunnen de bevindingen uit ons praktijkonderzoek helpen om ernstig verzuim en thuiszitten te voorkomen, dat vaak kort na de transfer naar het voortgezet onderwijs gebeurt, maar waarvan we nu weten dat onderliggende problemen vaak al langer spelen? Deze vraag wordt in deze publicatie niet uitputtend beantwoord: we gaan aan de hand hiervan in samenspraak met vakkrachten uit het primaire, reguliere en speciale voortgezette onderwijs in Amsterdam op zoek naar het antwoord op deze vraag.

Wel geven we op basis van onze bevindingen in hoofdlijn het volgende weer. We brengen - net als in paragraaf 6.3 - een ordening aan lopend van leerlinggebonden adviezen (Yin's level 1) tot instantiegebonden en (macro)beleidsgerichte adviezen (Yin's level 5, zie de vraagstelling in paragraaf 4.3):

- Ernstig verzuim begint vaak met gewoon verzuim en zou eerder moeten worden aangevat voor steun en hulp vanuit het basisonderwijs of reguliere onderwijs. Dit is natuurlijk geen nieuw gegeven maar professionals uit de praktijk - wij noemen hier met name Janet Schut, directeur zorg Altra, voormalig directeur School2Care, contractpartner in ons onderzoek - benadrukken dat dit het meest belangrijke en eerste aangrijpingspunt is om thuiszitten terug te dringen, en wetenschappelijk onderzoek bevestigt dit (zie bijvoorbeeld De Witte & Csillag, 2013 – *Does anybody notice? On the impact of improved truancy reporting on dropout*).
- Een aanpak waarbij laagdrempelig hulp bereikbaar is via school verdient de voorkeur.

- Een integratie van specialistische hulp en onderwijs, zoals gebeurt op School2Care, zou voor alle leerlingen met ernstige problemen thuis eerder kunnen worden georganiseerd, alsook voor leerlingen die gebukt gaan onder intrapsychische problematiek (*avoidant withdrawal/truancy*);
- De voorspellers voor ‘thuiszitten’ die wij hier hebben geïdentificeerd verdienen nader onderzoek en zouden in een screeningslijst kunnen worden opgenomen, in combinatie met factoren uit ander onderzoek:
- Juist niet om te labelen of als verwijfsreden voor speciaal onderwijs te dienen, maar om vroegtijdig alert te zijn op het mogelijke risico op schooluitval en deze leerlingen met de juiste hulp en steun in het reguliere onderwijs binnenboord te houden;
- Of vanuit het speciaal onderwijs weer terug te leiden naar het reguliere onderwijs, in samenwerking met specialistische (jeugd)hulp op basis van tijdige behandeling (alsdan combinaties voor behandeling van uiteenlopende vormen van intrapsychische problematiek volgens getoetste richtlijnen) achter de schermen.
- Wat betreft ernstige thuisproblematiek, ouderproblematiek, financiële problematiek en overmatige stress: net als voor chronisch zieke leerlingen geldt, zou het reguliere onderwijs naar samenwerkingsvormen met hulpverleners kunnen streven, die verzuim en uitval zoveel mogelijk voorkomen en maatwerk onder extreme omstandigheden mogelijk maken;
- Voor leerlingen die (al) op instanties zijn aangewezen zou Trauma-geïnformeerd werken helpen om iatrogene schade te voorkomen (i.c. ontwikkelingsschade geïnduceerd door hulp en behandeling in samenhang met het aangewezen zijn op ‘instanties’ zoals scholen voor speciaal onderwijs, jeugdhulporganisaties, instanties die werken met (voor stress) kwetsbare ouders zoals GGZ en verslavingszorg of Justitiële voorzieningen, zorgverzekeraars en gemeenten).

- Zie bijvoorbeeld *trauma informed care* - <https://www.statnews.com/2017/12/06/trauma-children-toxic-stress/>
- Of *trauma informed education* - <https://www.gse.harvard.edu/news/uk/18/09/helping-teachers-manage-weight-trauma>.
- Een begeleide transfer naar het vo en aandacht voor maatwerk en sociale cohesie op het vo verdienen voor de doelgroepen van ons onderzoek aanbeveling om op langere termijn thuiszitten (en schooluitval of ongediplomeerd schoolverlaten) te voorkomen.
- In dit verband verdient ook *What Really Works in Special and Inclusive Education* (Mitchell, 2014) aanbeveling (In Nederland verschenen onder de titel *Wat werkt echt – PICA*).

Literatuur

- American Psychological Association. (2012). *Facing the school dropout dilemma*. Washington, DC:<http://www.apa.org/pi/families/resources/school-dropout-prevention.aspx>
- Andrews, D.A. & Bonta, J. (2010). *The Psychology of Criminal Conduct*. New providence: LexisNexis Group
- Antony, M.M. & Barlow, D.H. (2011). *Handbook of Assessment and Treatment planning for psychological disorders* (2nd edition). New York: Guilford Press.
- Balfanz, R. & Letgers, N. Locating the Dropout Crisis. Which Highschools Produce the Nation's Dropouts? Where Are They Located? Who Attends Them? CRESPAR: Report 70, September 2004.
- Barlow, D.H. & Durand, V.M. (2011). *Abnormal Psychology. An integrative approach* (6th edition). Belmont: CA Wadsworth.
- Battin-Pearson, S., Abbott, R. D., Hill, K. G., Catalano, R. F., Hawkins, J. D., & Newcomb, M. D. (2000). Predictors of early high school dropout: A test of five theories. *Journal of Educational Psychology*, 92, 568–582.
- Bertling, L, Lubberman, J. & Witteman-van Leenen, H. 2016. *Onderzoek naar de groei van vrijstellingen 'sonderA' eindrapport*. Amsterdam: Regioplan
- Beckers, I. & Traag, T. (2005a, 2005b). Met een startkwalificatie betere kansen op de arbeidsmarkt. *Sociaaleconomische trends*, 4, 23–28
- Beekhoven, L.E. van & Pronk, S. (2018) *Hobbels en hindernissen*. Amsterdam: Altra
- Binsbergen, M.H. van, Geenhuizen, J.F. van, & Baanders, A.N. (2014). *Multi level (netwerk & keten) behandeling bij ernstige emotieregulatie stoornissen en complex trauma*. Uitgave Helderingsstichting en Karakter Kinder- en jeugdpsychiatrie.
- Binsbergen, M.H. van, Knorth, E.J., Klomp, M., Ruijsenaars, A.J.J.M. & Meulman, J.J. (2004). Motivatie voor behandeling in justitiële jeugdinrichtingen (36–61). In: A. Vyt, M.A.G. van Aken, J.D. Bosch, R.J. van der Gaag & A.J.J.M. Ruijsenaars (red.) *Kind en adolescent review. 6 jaarboek 2004–2005*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

- Binsbergen, M.H. van (2003). *Motivatie voor behandeling. Ontwikkeling van behandelmotivatie in een justitiële instelling*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Boers-Limburg, F. (2015). *Illusie of toekomstperspectief? Een verkennend onderzoek naar de factoren die een rol spelen bij het al dan niet naleven van het CRPD verdrag*. Utrecht: Universiteit Utrecht
- Brummelaar, M. ten, Boendermaker, L., Harder, A., & Knorth, E. (2011). *Jeugdzorg Plus: Trajectzorg voor jeugdigen met ernstige gedragsproblemen*. Groningen: Stichting Kinderstudies.
- Costello, E.J., Mustillo, S., Erkanli, A. Keeler, G. Angold, A. (2003). *Prevalence and development of psychiatric disorders in childhood and adolescence*. *Arcives of General Psychiatry*.
- Creswell, J.W. (2013). *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing among approaches*. Thousand Oaks: Sage
- Creswell, J.W. & Creswell, J.D. (2018). *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. London: Sage
- Dalton, B., Ingels, S.J., Fritch F.L. (2013). High School Longitudinal Study of 2009 (HSL:09). 2013 Update and High School Transcript Study: A First Look at Fall 2009 Ninth-Graders in 2013. *NCES 2015-037rev*
- De Witte, K. & Scillag, M. (2013). Does anybody notice? *On the impact of truancy reporting on school dropout*. TIER: Education Economics
- De Witte, K., Cabus, S., Thyssen, G., Groot, W. & Maarssen van den Broek, H. A Critical Review of the Literature on School Dropout. TIER Working Paper Series. TIER WP 14/14
- De Ridder, K.A.A., Pape, K., Johnsen, R., Holmen, T.L., Westin, S. & Bjørngaard, H.H. (2013). Adolescent Health and High School Dropout: A Prospective Cohort Study of 9000 Norwegian Adolescents (The Young-HUNT). In DOI: [10.1371/journal.pone.0074954](https://doi.org/10.1371/journal.pone.0074954)
- De school en leerlingen met gedragsproblemen (2010). Den Haag: Onderwijsraad
- Doll, J.J, Eslami, Z. & Waters, L. Understanding Why Students Drop out of High School, According to Their Own Reports: Are They Pushed or Pulled, or Do They Fall Out? A Comparative Analysis of Seven Nationally Representative Studies in *Sage Journals October-December 2013: 1-15*
- Flynn, R. M., Lissy, R., Alicea, L., Tazartes, M. & McKay, M., *Professional development for teachers plus coaching related to school-wide suspensions for Stacey a large urban school system*, *Children and Youth Services Review*, 2016, 62, 29
- Frostad, P., Pijl, S.J. & Mjaavatn, P.E., *Losing All Interest in School: Social Participation as a Predictor of the Intention to Leave Upper Secondary School Early*, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 2015, 59, 1, 110
- Groot, W. & Maarssen van den Brink, H. (2007). The health effects of education. In *Economics of Education Review*, Vol. 26, pp.186-200

- Groot, C.M.E., Hoop, A. de, Houkes, D. & Sikkel, D. (2007). *De kosten van criminaliteit. Een onderzoek naar de kosten van criminaliteit voor tien verschillende delicttypen*. Amsterdam: SEO
- Hammond, C., Linton, D., Smink, J., & Drew, S. (2007). *Dropout risk factors and exemplary programs*. National Dropout Prevention Center, Inc.
Website:http://www.dropoutprevention.org/resource/major_reports/communities_in_schools/DropoutRiskFactors/andExemplary/ProgramFINAL205-16-07.pdf
- Hesse-Biber, S.N. & Leavy, P. (2006). *The Practice of Qualitative Research*. Thousand Oaks : SAGE Publications
- Ingels, S.J. & Dalton, B. (2013). High School Longitudinal Study of 2009 (HSL:09): First Follow up. A First Look at Fall 2009 Ninth-Graders in 2012. NCES
- Ingrado (2010). Dossieronderzoek Thuiszitters. Ingrado.nl
- Ingrado (2018) Thuiszitters Kennisdossier 2018. Ingrado.nl
- Kamerbrief Cijfers leerplicht en aanpak thuiszitters (3 februari 2016). Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, Den Haag, 2016
- Kamerbrief Cijfers en leerplicht (3 februari 2017). Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, Den Haag, 2017
- Kamerbrief Cijfers schoolverzuim en vrijstellingen funderend onderwijs (19 februari 2018). Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, Den Haag, 2018
- Kamerbrief Stand van zaken thuiszitters (15 februari 2019). Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, Den Haag, 2019
- Kant, H. (2016). *School2Care: ervaringen met S2C als onderwijszorg-arrangement*. Amsterdam: Altra
- Kaplan, D.S., Peck, R.B. & Kaplan, H.B. (1995). A structural model of dropout behavior: a longitudinal analysis, in *Applied Behavioral Science Review*, vol.3, Issue 2, 1995, pages 177-193
- Koopman, P.N.J. & Buisman, M. (2018). *Deelname aan de bovenschoolse voorzieningen Transferium en Stop. Onderzoek voor het Samenwerkingsverband VO Amsterdam-Diemen*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Koopman, P. N.J. & Ledoux, G. (2018). *Trends in verwijzingen speciaal onderwijs 2011-2017*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut
- Konijn, C., Bruinsma, W., Lekkerkerker, L., Steege, M. van de, & Oudhof, M. (2009). *CAP-J: Classificatiesysteem voor de aard van de problematiek van cliënten in de jeugdzorg*. Utrecht: Nederlands Jeugdinstituut.
- Kuhn, M. & Stahl, S. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial strategies. In *Journal of Educational Psychology*. 95: 1-19
- Kuhn, M. (2005). Helping students become accurate, expressive readers: Fluency instruction for small groups. In *Reading Teacher* 58: 338-44

- Lambrecht, P. & Verslype, P. (2009). *Het adequate gebruik van Multivariabele Logistische Regressie Analyse in de Intensieve Zorg-literatuur*. Gent: Universiteit Gent
- Lanius, R.A., Vermetten, E. & Pain, C. (2016). *The Impact of Early Life Trauma on Health and Disease. The Hidden Epidemic*. Cambridge: Medicine
- Ledoux, G., Langen, A. van, Regtvoort, A., Smeets, E., Roeleveld, J. & Paas, T. (2015). *Onderwijsloopbanen, cognitieve en sociaal emotionele ontwikkeling van leerlingen in het speciaal basisonderwijs en speciaal onderwijs*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Ledoux, G., Roeleveld, J., Langen, A. van, & Smeets, E. (2012). *Cool Speciaal. Inhoudelijk rapport*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Lochner, L. & Moretti, E. (2003). *The Effect of Education on Crime: Evidence from Prison Inmates, Arrests, and Self-Reports*. Berkeley: eml.berkeley.edu
- Loeber, R., Farrington, D.P., Stouthamer-Loeber, M., Moffit, T.E., Caspi, A., White, H.R., Wei, E. & Beyers, J.M. (2003). The development of male offending: Key findings from fourteen years of the Pittsburgh Youth Study. In T. Thornberry & M. Krohn (Eds), *Taking stock of delinquency: an overview of findings from contemporary longitudinal studies* (pp. 93-136). New York, NJ: Kluwer/Plenum
- Lubberman, J., Mommers, A. & Wester, M. (2014). *Leerlingverzuim in beeld. Een studie naar de cijfers en registratie van absoluut en relatief verzuim*. Radboud Universiteit Nijmegen: ITS
- McAra, L & McVie, S (2017). Developmental and life-course criminology: Innovations, impacts and applications. In A. Liebling, S. Maruna, & L. McAra (Eds.), *Oxford Handbook of Criminology* (6 ed.). Oxford: University Press
- Meijer, C.J. (2004). *WSNS welbeschouwd*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant
- Memorie van toelichting bij Wijziging van enkele onderwijswetten in verband met een herziening van de organisatie en financiering van de ondersteuning van leerlingen in het basisonderwijs, speciaal en voortgezet speciaal onderwijs, voortgezet onderwijs en beroepsonderwijs (2011-2012). Bijlage 1 Wettelijk kader passend onderwijs. Den Haag.
- Memorie van toelichting bij Wijziging van enige onderwijswetten in verband met het aanbrengen van enkele aanpassingen met beperkte beleidsmatige gevolgen en enkele technische wijzigingen met betrekking tot de bekostiging van passend onderwijs (2016-2017). Den Haag: Tweede Kamer der Staten Generaal
- Mitchell, D. (2014). *What Really Works in Special and Inclusive Education*. London: Routledge
- OECD (2012). *Equity and Quality in education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*
- OECD (2016). *Education at a Glance*

- Ogden, T. (2014). *Advances in Learning and Behavioral Disabilities*. ResearchGate/Special needs in education in Norway – The past, present and future of the field
- PISA 2015. Results in Focus. OECD
- Pronk, S. & Eissens, R. (2015). *Beter pASSend*. Amsterdam: Altra
- Pronk, S. (2017). *Interventie School2Care*. Databank effectieve jeugdinterventies: Nederlands Jeugdinstituut
- Pronk, S., Veldkamp, C., Van Schie, L., & Heskes, H. (2018). *Wat werkt in de transitie van een intensief onderwijs-zorg arrangement naar een (reguliere) VO school?* Altra: Amsterdam en Verwey-Jonker Instituut: Utrecht.
- Rasbash, J., Browne, W., Goldstein, H., Yang, M., Plewis, I., Healy, M., Woodhouse, H., Draper, D., Langford, I., & Lewis, T. (2000). *A user's guide to MLwiN*. London. Institute of Education, University of London.
- Reyes, P. (1989). Factors that affect the commitment of children at risk to stay in school. In J. M. Lakebrink (ed.), *Children at risk* (pp. 18–31). Springfield, IL: Charles C Thomas.
- Roeleveld, J., Karssen, M. & Ledoux, G. (2014). *Samenstelling van de klas en cognitieve en sociaal emotionele uitkomsten*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Rosenthal, R. & Rubin, D. B. The binomial effect size display. In *American Psychologist*, Vol 45(6), Jun 1990, 775-777
- Rosenthal, R., Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectations and pupils' intellectual development*. New York, NY: Holt
- Rosenthal, R., Rosnow, R. L., & Rubin, D. B. (2000). *Contrasts and effect sizes in behavioral research: A correlational approach*. New York, NY, US: Cambridge
- Rosnow, R. L., & Rosenthal, R. (2009). Effect sizes: Why, when, and how to use them. *Zeitschrift für Psychologie/Journal of Psychology*, 217(1), 6-14.
- Rouse C.E., & Barrow L. (2006) U.S. elementary and secondary schools: Equalizing opportunity or replicating the status quo? *Future Child* 16: 99–123
- Rumberger, Russell W. (2012). *Dropping Out*. Harvard: Harvard University Press
- Rumberger, R.W. & Lim, S.A. (2008). *Why Students Drop Out of School: A Review of 25 Years of Research*. Santa Barbara: University of California
- Ruijsenaars, A.J.J.M., Minnaert, A.E.M.G. & Ghesquiere, P. (2014). *Leerproblemen en leerstoornissen*. In Prins, P.J.M. & Braet, C. (red), *Handboek Klinische Ontwikkelingspsychologie*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum
- ³ ³ . *High School Dropouts: A Review of Issues and Evidence First Published June 1, 1987 Research Article Sage publication vol 57. No. 2 (Summer, 1987), pp. 101-121.*

- Scholte, R.H., & Aken, M. van (2006). Peer relations in adolescence. In: Jackson, S. & Goossens, L. (eds.). *Handbook of adolescent development* (pp.175-199). New York: Psychology Press
- Slaten, C.D., Elison, Z.M., Hughes, H., Yough, M. & Shemwell, D., *Hearing the Voices of Youth at Risk for Academic Failure: What Professional School Counselors Need to Know*, *The Journal of Humanistic Counseling*, 2015, 54, 3, 203
- Spelman, W. Crime, cash, and limited options: Explaining the prison boom. In *Criminology & Public Policy*, 2009 - Wiley Online Library
- Suh, S., Suh, J. and Houston, I. (2007), Predictors of Categorical At-Risk High School Dropouts. *Journal of Counseling & Development*, 85: 196-203. doi:10.1002/j.1556-6678.2007.tb00463.
- Sweeten, G. Who will graduate? Disruption of high school education by arrest and court involvement. *Criminology*, Issue number 4. DOIs. <https://doi.org/10.1080/07418820600985313>. State, Published - Dec 1 - 2006
- Tashakorri A. & Teddlie, T. (2003). *Handbook of Mixed Methods in Social Behavioral Research*. Thousand Oaks: Sage
- Temple, E.C., Driver, M. & Brown, R.F. (2014). Is Stress the Missing Piece of the Puzzle? *Frontiers in Psychiatry*, 24 November 2014, <https://doi.org/10.3389/fpsy.2014.00168>
- Traag, T, & Velden, van der R.K.W. (2011). Early school-leaving in the Netherlands. The role of family resources, school composition and background characteristics in early school-leaving in lower secondary education, in *Irish Educational Studies*, vol. 30, no 1. Pp. 45-62
- Traag, T. & Marie, O. (2011). Voortijdig schoolverlaten, werkloosheid en delinquentie: cumulatie van risicogedrag onder jongeren in Nederland. *Socialeconomische trends*, 4/2011, 15-19
- Traag, T. (2012). *Early school-leaving in the Netherlands. A multidisciplinary study of risk and protective factors explaining early school-leaving*. Den Haag: Statistics Netherlands
- Van leerplicht naar leerrecht. Adviesrapport over waarborging van het recht op onderwijs naar aanleiding van het onderzoek naar thuiszitters. Kinderombudsman, 2013
- Veerman, J. (2016). *De weg naar een betere toekomst*. Amsterdam: Altra
- Vermaes, I.P.R., Konijn, C. T., Jambroes, K.S. Nijhof (2014): Statische en dynamische kenmerken van jeugdigen in JeugdzorgPlus: Een systematische review. *Orthopedagogiek: Onderzoek en Praktijk* pp. 278 - 292 ISSN: 2211-6273.
- Vermaes, I.P.R., Konijn, C., Nijhof, K.S., Strijbosch, E. & Domburgh, L. van (2012). *Monitor JeugdzorgPlus. Analyse van de wetenschappelijke onderbouwing en benuttingsmogelijkheden*. Uitgave ZonMw

- Verwaaijen, A.A.M. & Binsbergen, M.H. van (2017). Integrale hulp voor chronisch kwetsbaren. In: Rooijen, M. van. *Samen om het Kind*. De handen ineen voor specialistische hulp, pp. 34-37
- Verwaaijen, A.A.M. & Binsbergen, M.H. van, Forensic rehabilitation: a phase of transition on a lifelong risk (and health) continuum. In M. Cima (ed.) *Forensic Psychopathology and Treatment*; London/New York (2016): Routledge, Chapter 17, pp. 352-373.
- Wrap around onderwijs: 5 jaar School2Care. Uitgave Altra Onderwijs & Jeugdhulp
- Yin, R.K. (2013). *Casestudy Research. Design and Methods*. Sage Publication Inc.
- Zaff, J. F., Donlan, A., Gunning, A., Anderson, S. E., McDermott, E. & Sedaca, M. *Factors that Promote High School Graduation: A Review of the Literature*, *Educational Psychology Review*, 2017, 29, 3, 447