

Kleinschalige onderwijsvormen en maatwerk in het Groningse reguliere voortgezet onderwijs

Anke de Boer^{1, 2}

Sanne Kuijper¹

¹ Rijksuniversiteit Groningen, afdeling orthopedagogiek

² RENN4

Maart 2023



**rijksuniversiteit
groningen**



**Samenwerkingsverband
VO Groningen Stad**

Inhoudsopgave

| | |
|---|-----------|
| 1. INLEIDING | 3 |
| 2. OPZET VAN HET ONDERZOEK | 6 |
| 2.1 DEELNEMERS | 6 |
| 2.2 PROCEDURE VAN DATAVERZAMELING..... | 7 |
| 2.3 INSTRUMENTEN EN ANALYSE | 8 |
| 3. RESULTATEN | 11 |
| 3.1 BESCHRIJVING KOV/MAATWERK OPZET | 11 |
| 3.2 DOELGROEPBESCHRIJVING | 14 |
| 3.3 ONTWIKKELING VAN LEERLINGEN GEDURENDE HET SCHOOLJAAR..... | 18 |
| 3.4 UITSTROOM..... | 21 |
| 3.5 ERVARINGEN VAN LEERLINGEN..... | 23 |
| 3.6 ERVARINGEN VAN ONDERWIJSPROFESSIONALS | 29 |
| 4. CONCLUSIES EN REFLECTIES | 33 |
| 5. AANBEVELINGEN | 37 |
| LITERATUURLIJST | 38 |
| BIJLAGE: VRAGENLIJSTEN..... | 41 |

Samenvatting

Vanuit het Samenwerkingsverband VO Groningen Stad (VO 20.01) is vanaf schooljaar 2021-2022 ingezet op extra ondersteuning aan leerlingen waarbij sprake is van (voornamelijk) internaliserende problematiek en die moeilijkheden hebben met executieve vaardigheden. Dit is gedaan door in te zetten op het inrichten van kleinschalige onderwijsvormen (KOV) en maatwerktrajecten. KOV/Maatwerk zijn vormen van extra ondersteuning die binnen het reguliere onderwijs worden aangeboden. Het doel van deze extra ondersteuning is om leerlingen binnen het regulier onderwijs te houden, en om te voorkomen dat leerlingen thuis komen te zitten. Scholen voor voortgezet onderwijs hebben de vrijheid om deze onderwijsvorm zelf in te richten, mits er rekening wordt gehouden met de volgende aspecten: *ruimte, begeleiding en programma*. In het huidige onderzoek is gekeken hoe KOV/Maatwerk op de verschillende scholen ingericht is ($N = 10_{\text{scholen}}$), en hoe de drie aspecten ruimte, begeleiding en programma hierin terugkomen. Verder is onderzocht hoe op acht scholen de doelgroep leerlingen eruitziet die KOV/Maatwerk volgen ($N = 28_{\text{leerlingen}}$) in termen van achtergrondkenmerken, gedragsproblemen, leergedrag, executieve vaardigheden, sociale participatie, gevoel van inclusie. Ook is gekeken hoe leerlingen zich ontwikkelen op deze gebieden en hoe de leerlingen uitstromen na de periode dat zij KOV/Maatwerk hebben gevolgd ($N = 93_{\text{leerlingen}}$). Tenslotte zijn de ervaringen van onderwijsprofessionals en leerlingen met KOV/Maatwerk onderzocht ($N = 10_{\text{professionals}}$; $N = 26_{\text{leerlingen}}$).

Bij veel leerlingen in het KOV/Maatwerk traject wordt internaliserende problematiek geconstateerd, wat zich met name uit in angst- en depressieproblemen, en – in mindere mate – sociale problemen, autismespectrumstoornissen of somatische problematiek. Op het gebied van executieve vaardigheden laten leerlingen diverse problemen zien. Het leergedrag van de leerlingen is overwegend positief gescoord, met bij sommige leerlingen zorgelijke scores op het gebied van motivatie. Bijna een kwart van de leerlingen ervaart moeilijkheden met de sociale participatie. Het inclusiegevoel is bij het merendeel van de leerlingen positief of neutraal. De leerlingen zijn gedurende het schooljaar positief vooruitgegaan op de onderdelen ‘gedragsevaluatie’ en ‘taken afmaken’ die behoren tot executieve vaardigheden. Op de andere gebieden laten de leerlingen weinig ontwikkeling zien. De doorstroom van de leerlingen is bij de helft van de leerlingen positief: zij behouden de schoolgang op hun niveau.

De ervaringen van de leerlingen met KOV/Maatwerk zijn positief. Leerlingen geven aan prettig contact met de begeleiders te hebben en zich gezien en gehoord te voelen. Volgens de leerlingen heeft de ondersteuning impact op verschillende domeinen waaronder hun cijfers, motivatie, plannen en organiseren. Ook de ervaringen van de onderwijsprofessionals zijn overwegend positief. Zij geven aan dat KOV/Maatwerk meerwaarde heeft voor de leerlingen, maar geven echter ook enkele verbeterpunten aan. Deze verbeterpunten hebben met name te maken hebben met de organisatie en inrichting van KOV/Maatwerk en met de integratie van KOV/Maatwerk met de reguliere klas. Ook de beperking in ruimte en de tijdsdruk van onderwijsprofessionals zijn belemmeringen waar men in de praktijk tegenaan loopt.

We concluderen dat KOV/Maatwerk een positieve stap is om leerlingen met internaliserende problematiek ondersteuning te bieden in de eigen (reguliere) school. Deze ondersteuning draagt bij aan een ononderbroken schoolloopbaan van leerlingen. In de drie aspecten van KOV/Maatwerk (ruimte, begeleiding en programma) kan nog beter rekening worden gehouden met de ondersteuningsbehoefte van de leerlingen. Het inzetten van gerichte interventies kan hieraan bijdragen. We verwachten dat KOV/Maatwerk hierdoor op termijn een positieve bijdrage levert aan de ontwikkeling van leerlingen.

1. Inleiding

In Nederland wordt er gestreefd naar een inclusief onderwijsstelsel (De Onderwijsraad, 2020), wat betekent dat leerlingen bij voorkeur thuisnabij onderwijs volgen, en extra ondersteuning ontvangen wanneer dit gewenst is (De Onderwijsraad, 2020). De ondersteuning die geboden wordt aan leerlingen is onder te brengen in een continuüm van ondersteuning en bestaat in Nederland uit grofweg drie niveaus: basis, extra en specialistische ondersteuning (de Boer & Nijs, 2022). Wanneer er wordt gestreefd naar inclusief onderwijs, vindt de extra ondersteuning bij voorkeur zoveel mogelijk plaats in de regulier klas of indien nodig, buiten de eigen klas (maar binnen de reguliere school).

Bij de grootste groep leerlingen met extra ondersteuningsbehoefte in de reguliere school is sprake van externaliserende of internaliserende problematiek of werkhoudingsproblemen (Smeets et al., 2017). Smeets et al. (2017) geeft aan dat voor leerlingen op het voortgezet onderwijs met een ontwikkelingsperspectief geldt dat er bij ongeveer 61% van de leerlingen sprake is van werkhoudingsproblemen. Bij 52% van de leerlingen is er sprake van externaliserende problematiek en bij 56% is er sprake van internaliserende problematiek.

Leerlingen met internaliserende gedragsproblemen vallen vaak minder op dan leerlingen met externaliserende gedragsproblemen (Lane et al., 2005). Volgens DSM-5 kenmerkt internaliserende problematiek zich door emoties die naar binnen zijn gericht (American Psychiatric Association, 2013). Door een over-controle van deze emoties ontstaan internaliserende problemen, voorbeelden zijn depressieve klachten, angstklachten maar ook sociale teruggetrokkenheid. Ook kan dit zorgen voor een verminderde belastbaarheid en/of prikkelgevoeligheid. Doordat deze leerlingen de problemen die zij ervaren niet naar buiten toe uiten, kunnen zij langer onopgemerkt in de reguliere onderwijsomgeving blijven (Lane et al., 2005). Vanwege hun problematiek kunnen zij op deze manier vastlopen in het onderwijs, terwijl ze doorgaans beschikken over voldoende cognitieve capaciteiten om hun schoolloopbaan goed te doorlopen (Smeets et al., 2017).

Bij leerlingen met internaliserende problematiek worden vaak problemen met executieve vaardigheden gevonden. Executieve vaardigheden zijn cognitieve processen die gedrag organiseren en reguleren. Dit omvat onder andere verschillende functies als inhibitie (het vermogen impulsen en emoties te onderdrukken), flexibiliteit (gedrag kunnen aanpassen), werkgeheugen (informatie tijdelijk kunnen opslaan en verwerken) en plannen en organiseren. Problemen met executieve vaardigheden, kunnen zich uiten in problemen in het leergedrag, zoals moeite met taakgerichtheid, concentratie en werkt tempo, en kunnen zo leiden tot leerproblemen (Scholte & van der Ploeg, 2011). Verschillende onderzoeken vinden relaties tussen succesvolle schoolloopbaan en executieve vaardigheden (o.a., Borella et al., 2010; Gathercole et al., 2004).

Leerlingen met extra ondersteuningsbehoefte ervaren meer problemen in de sociale participatie dan leeftijdsgenoten zonder ondersteuningsbehoefte (De Boer & Pijl, 2016; Chamberlain et al., 2007). Problemen in de sociale participatie, en de relatie met zowel klasgenoten als met leerkrachten, kunnen leerprestaties ongunstig beïnvloeden en vice versa (Scholte & van der Ploeg, 2011). Bij leerlingen met internaliserende problematiek en extra ondersteuningsbehoefte is het dus van belang om ook te kijken naar hun sociale participatie.

Bij extra ondersteuning aan leerlingen in het onderwijs, komt recent steeds meer aandacht voor het betrekken van de stem van de leerling zelf (de Boer & Kuijper, 2017). Het belang om te luisteren naar kinderen wordt benadrukt in het Verdrag voor de Rechten van het Kind (zie artikel 12, Verenigde Naties, 1989). Hierin staat dat kinderen het recht hebben om gehoord te worden en inspraak te hebben in zaken die hen primair aangaan. De recente discussie over het hoorrecht van kinderen is hiervan afgeleid, en zou eraan bij moeten dragen dat er meer mét kinderen wordt gesproken in plaats van óver kinderen.

Vanuit het Samenwerkingsverband VO Groningen Stad (VO 20.01) is in de afgelopen jaren ingezet op extra ondersteuning aan de doelgroep die we hierboven beschreven hebben: leerlingen waarbij sprake is van (voornamelijk) internaliserende problematiek en die moeilijkheden hebben met executieve vaardigheden. Dit is gedaan door in te zetten op het inrichten van kleinschalige onderwijsvormen (KOV) en maatwerktrajecten. KOV/Maatwerk zijn vormen van extra ondersteuning die binnen het reguliere onderwijs worden aangeboden (De Onderwijsraad, 2020; Stuurgroep Thuiszitterspact 2.0, 2022). Het doel van deze extra ondersteuning is om leerlingen binnen het regulier onderwijs te houden, en om te voorkomen dat leerlingen thuis komen te zitten (Stuurgroep Thuiszitterspact 2.0, 2022). Scholen voor voortgezet onderwijs hebben de vrijheid om deze onderwijsvorm zelf in te richten, mits er rekening wordt gehouden met de volgende aspecten: *ruimte*, *begeleiding* en *programma* (Stuurgroep Thuiszitterspact 2.0, 2022). Hier wordt het volgende onder verstaan:

- Ruimte: ruimte voor de leerling om zich terug te kunnen trekken;
- Begeleiding: persoonlijke gespecialiseerde begeleiding is aanwezig, training van leervaardigheden (waaronder executieve vaardigheden);
- Programma: aanpassingen in het programma worden gedaan bij verminderde belastbaarheid.

Als deze drie aspecten niet kunnen worden gerealiseerd, bijvoorbeeld door ruimtetekort, wordt er gesproken over maatwerk. Deze vorm van ondersteuning kan ook binnen het reguliere klaslokaal worden gerealiseerd.

Hoewel de drie aspecten van KOV/Maatwerk aansluiten bij de ondersteuningsbehoefte van de leerlingen, is het onbekend wat de uitwerking is op de leerlingen en betrokken onderwijsprofessionals. Vanuit het samenwerkingsverband is daarom het verzoek gekomen dit te onderzoeken. In dit rapport wordt verslag gedaan van het onderzoek, waarbij de volgende vragen worden beantwoord:

- 1) Hoe wordt KOV/Maatwerk ingericht door de verschillende scholen, hoe komen de drie aspecten ruimte, begeleiding en programma hierin terug?
- 2) Hoe ziet de doelgroep leerlingen eruit die KOV/Maatwerk volgen, in termen van achtergrondkenmerken, gedragsproblemen, leergedrag, executieve vaardigheden, sociale participatie?
- 3) Hoe ontwikkelen leerlingen zich die KOV/Maatwerk volgen zich op het gebied van leergedrag, executieve vaardigheden, sociale participatie en leerprestaties?
- 4) Wat is de uitstroom van leerlingen nadat zij een jaar KOV/Maatwerk hebben gevolgd?
- 5) Wat zijn de ervaringen van onderwijsprofessionals en leerlingen met KOV/Maatwerk?
 - a. Wat is het doel en de opzet van KOV/Maatwerk?
 - b. Hoe is de samenwerking met leerkrachten en ouders?

- c. Wat zijn de positieve aspecten en welke verbeterpunten zijn er?
- d. Wat is de impact van KOV/Maatwerk op het leergedrag en de sociale participatie?

2. Opzet van het onderzoek

Om de onderzoeksvragen te beantwoorden is gebruik gemaakt van documentonderzoek (onderzoeksvraag 1), kwantitatief onderzoek (onderzoeksvraag 2, 3, en 4) en kwalitatief onderzoek (onderzoeksvraag 1 en 5).

2.1 Deelnemers

Voor het onderzoek werden aanvankelijk 13 scholen benaderd uit het SWV Groningen, die deelnamen aan het opzetten van KOV/Maatwerk binnen hun school. Drie scholen hebben niet meegedaan aan het gehele onderzoek, omdat hun opzet niet bleek te passen, of de KOV/Maatwerk door praktische belemmeringen nog niet van start kon gaan. Van twee van deze scholen hebben we wel een onderwijsprofessional gesproken over de belemmeringen ten aanzien van het van start gaan van het onderzoek. Twee van de tien deelnemende scholen hebben alleen meegedaan aan het kwalitatieve deel van het onderzoek, gericht op de ervaring van de onderwijsprofessionals, omdat zij geen leerlingen hadden die mee deden aan dit onderzoek. Uiteindelijk namen dus acht scholen deel aan het onderzoek met een of meerdere leerlingen.

2.1.1 Documentonderzoek

Voor het documentonderzoek is gebruik gemaakt van de plannen van de tien scholen en van de beschrijving van KOV/Maatwerk in de tien interviews met de onderwijsprofessionals. Zie 2.1.3 voor een uitgebreidere beschrijving over de deelnemers aan de interviews.

2.1.2 Kwantitatief onderzoek

Aan het kwantitatieve onderzoek hebben 28 leerlingen (16 jongens en 12 meisjes) meegedaan die KOV/Maatwerk ontvingen, verspreid over acht scholen. Dit is 30% van het totale aantal leerlingen die afgelopen schooljaar KOV/Maatwerk ontvingen. Het aantal leerlingen dat per school meedeed varieerde van 1 tot 6 leerlingen. De leeftijd van deze leerlingen varieerde van 13 tot 18 jaar ($M = 15,61$; $SD = 1,71$). De meeste leerlingen volgden onderwijs op havo of vwo-niveau (Zie Tabel 1).

Tabel 1.

Aantallen leerlingen per klas en niveau.

| Niveau | vmbo-tl | havo | vwo | | | |
|--------|---------|------|-----|---|---|---|
| | 5 | 12 | 11 | | | |
| Klas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| | 4 | 3 | 4 | 9 | 7 | 1 |

Er is over elke leerling aan een betrokken onderwijsprofessional gevraagd om op drie momenten een vragenlijst in te vullen. Dit is gedaan door de KOV/maatwerkbegeleider ($n = 19$), mentor ($n = 5$) of een betrokken leerkracht die de leerling goed kent ($n = 2$). Bij twee leerlingen was er geen onderwijsprofessional die de leerling goed genoeg kende om de vragenlijst betrouwbaar in te vullen.

2.1.3 Kwalitatief onderzoek

Met 26 leerlingen van de 28 leerlingen uit het kwantitatieve onderzoek, is een interview gehouden aan het eind van het schooljaar. Een leerling was na de examens niet meer op school, waardoor er geen interview meer gepland kon worden. Voor een andere leerling was het interview door persoonlijke omstandigheden niet mogelijk.

Tevens zijn er tien interviews gehouden aan het eind van het schooljaar met de onderwijs-professional(s) die betrokken zijn bij KOV/Maatwerk. Ook is er met de ondersteunings(groep)-coördinator van twee scholen die vorig schooljaar nog niet gestart waren met KOV/Maatwerk een kort interview gehouden over de belemmeringen die ze tegenkwamen bij het opzetten van KOV/Maatwerk. Alle geïnterviewde onderwijsprofessionals waren vrouw.

2.2 Procedure van dataverzameling

2.2.1 Documentonderzoek

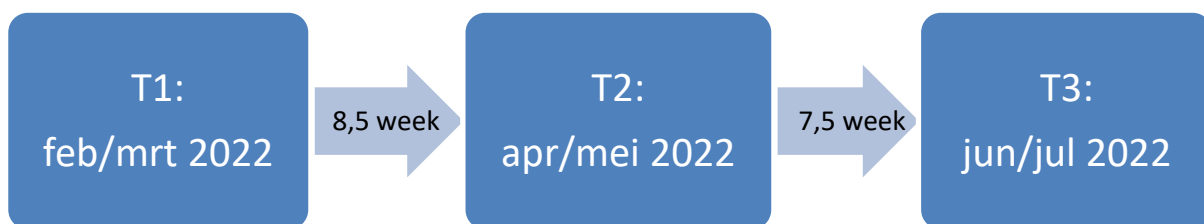
De opzet van KOV/Maatwerk op de verschillende scholen is in kaart gebracht door het analyseren van de schoolplannen KOV/Maatwerk en een gedeelte van de interviews met de onderwijsprofessionals over de opzet van KOV/Maatwerk (ruimte, begeleiding en programma), de samenwerking met ouders en leerkrachten, de instroom in KOV/Maatwerk, en de terugkeer naar reguliere klas. Hierbij is een codeerschema gebruikt, waarmee de invulling van de deze aspecten is gescoord.

2.2.2 Kwantitatief onderzoek

Er zijn gegevens verzameld over de aanwezigheid van gedragsproblemen, het executieve vaardigheden van de leerling, het leergedrag en de sociale participatie. Op drie momenten tussen januari en juli 2022 zijn leerlingen en hun betrokken onderwijsprofessional gevraagd om een vragenlijst in te vullen over bovenstaande onderwerpen. Tussen de 1^e en 3^e meting zat gemiddeld 16 weken. Idealiter was de 2^e meting halverwege. Echter, door verschillende oorzaken (vakanties, ziekte leerling, niet komen opdagen leerling, te drukke weken), werd bij sommige leerlingen de 2^e meting iets eerder, later, of niet afgenomen (zie Figuur 1). Er was een leerling bij wie het voor de zomervakantie niet meer lukte de laatste vragenlijst af te nemen: deze vragenlijst is meteen na de zomervakantie afgenomen. Bij twee leerlingen is door persoonlijke omstandigheden de laatste meting niet afgenomen. Drie leerlingen stroomden pas in mei in bij het onderzoek. Van hen zijn alleen de eerste en laatste meting afgenomen. Zoals te zien is in Tabel 2, zijn er dus op meetmoment T2 acht leerlingen en op meetmoment T3 twee leerlingen die de vragenlijsten niet hebben ingevuld.

Figuur 1.

Stroomschema van de verschillende meetmomenten.



Ook werden de cijfers van de leerlingen op drie momenten meegenomen. Verder zijn er achtergrondgegevens verzameld over de leerling aan de hand van een OPP, wanneer dat aanwezig was ($n = 19$). Hiervoor werd een codeerschema gebruikt en is onder andere aanwezigheid van verschillende leerproblemen en gedragsproblemen gescoord.

Tabel 2.

Samenvattend overzicht van de afgenomen instrumenten en het aantal leerlingen per meetmoment.

| | Deelnemer | T1 | T2 | T3 |
|---|-----------------------|----|----|----|
| Gedragsproblemen (TRF) | Onderwijsprofessional | 24 | - | - |
| Executieve vaardigheden (BRIEF) | Leerling | 28 | 20 | 26 |
| Leergedrag en sociale participatie (LVT) | Onderwijsprofessional | 26 | 20 | 21 |
| Inclusiegevoel (PIQ) | Leerling | 28 | 20 | 26 |

2.2.3 Kwalitatief onderzoek

Tijdens de 3^e meting (eind schooljaar 21-22) werd er bij 26 leerlingen een interview afgenomen over hun ervaringen met KOV/Maatwerk. De interviews zijn afgenomen door studenten van de opleiding Orthopedagogiek van de Rijksuniversiteit Groningen en door een van de auteurs van dit rapport. Bij twee leerlingen werd het interview afgenomen door hun maatwerkbegeleider, omdat leerling of onderwijsprofessional aangaf dat dit de voorkeur had. Het onderdeel waarbij leerlingen hun begeleiding en begeleider beoordeelden, werd in die gevallen telefonisch gedaan door een van de onderzoekers.

Aan het eind van het schooljaar werd er ook een interview afgenomen bij de betrokken onderwijsprofessional van elke school. Deze interviews werden door een van de auteurs van dit rapport afgenomen. Alle interviews werden opgenomen met een audiorecorder en vervolgens getranscribeerd en geanonimiseerd. De transcripten zijn gecodeerd met het programma Atlas.ti (2022).

2.3 Instrumenten en analyse

2.3.1 Documentonderzoek

De scholen hebben volgens een vaststaand format de opzet van hun KOV/Maatwerk uitgewerkt. Hierbij werd de eerdergenoemde indeling van *ruimte*, *programma* en *begeleiding* gebruikt. De interviews zijn ook gecodeerd op deze drie componenten en verder op de samenwerking met ouders en leerkrachten, de instroom in KOV/Maatwerk, en de terugkeer naar reguliere klas. Voor het beantwoorden van de onderzoeksvragen zijn de schoolplannen en de transcripten van de interviews met het programma Atlas.ti (2022) gecodeerd. De opgestelde dimensies (ruimte, programma en begeleiding) en bovengenoemde onderwerpen uit de interviewleidraad fungeerden als raamwerk, waarbinnen de relevante fragmenten uit de interviews open zijn gecodeerd. Vergelijkbare codes zijn samengevoegd.

2.3.2 Kwantitatief onderzoek

De aanwezigheid van *gedragsproblemen* bij de leerlingen werd in kaart gebracht met de Teacher Report Form (*TRF*; Verhulst & Van der Ende, 2013). Deze vragenlijst bevat 120 vragen over gedrags-, emotionele en sociale problemen bij kinderen tussen de 6 en 18 jaar. Om de *executieve vaardigheden* in kaart te brengen, werd de Behavior Rating Inventory of Executive Function (*BRIEF*; Smidts & Huizinga, 2009) afgenomen bij de leerling. De vragenlijst bevat 68 items die verschillende executieve vaardigheden bestrijken. Het *inclusiegevoel* werd gemeten met de Perceptions of Inclusion Questionnaire (*PIQ*; Venetz et al., 2015) Deze vragenlijst bevat 12 vragen, die drie dimensies van subjectief waargenomen inclusie op school meet: Emotioneel welzijn op school, Sociale inclusie in de klas en Academisch zelfconcept. Tenslotte werd de Leervoorwaardentest (*LVT*; Scholte & van der

Ploeg, 2011) gebruikt om zowel het *leergedrag* (Motivatie, Taakgerichtheid, Concentratie, Planmatigheid, Werktempo en Volharding) als de *sociale embedding* en *sociale relaties* in kaart te brengen. De LVT bestaat uit 70 stellingen. Zie bijlage voor uitgebreidere beschrijving van deze vragenlijsten.

Om de verschillende probleemgebieden van de KOV/Maatwerk leerlingen in kaart te brengen (onderzoeksvraag 2), zijn de scores op de verschillende vragenlijsten per leerling berekend, en is met behulp van normtabellen berekend of de scores binnen de normale range vallen, of binnen het subklinische of klinische gebied. Omdat er voor de PIQ geen normscores zijn, zijn hier de scores omgescoord tot “positief”, “neutraal” of “negatief”.

Voor het beantwoorden van onderzoeksvraag 3 (de ontwikkeling van de leerlingen op de verschillende gebieden) zijn de gemiddelde scores van de leerlingen berekend voor elk van de drie meetmomenten. Bij 26 leerlingen zijn de eerste en derde meting afgenomen. Bij 20 leerlingen is de tweede meting ook afgenomen. Om zoveel mogelijk leerlingen mee te nemen in het onderzoek, wordt er in dit rapport gefocust op het verschil tussen de *eerste* en *derde* meting. De ontwikkeling van de leerlingen op de verschillende gebieden is berekend de scores op eerdergenoemde vragenlijsten en het gemiddelde rapportcijfer op T1 en T3 te berekenen. Bij een school was er sprake van een andere schaal dan rapportcijfers van 1-10. Om deze cijfers mee te kunnen nemen in de analyses, zijn bij deze leerlingen hun rapportcijfers omgezet naar een tienpuntschaal. Vervolgens werd getoetst of er op groepsniveau significante verschillen gevonden worden tussen beide meetmomenten met herhaalde metingen t-toets ($\alpha = .05$). Daarna is er getoetst op individueel niveau welke leerlingen individueel significant verbeterd of verslechterd zijn. Hiervoor is de Reliable Change Index (RCI) gebruikt (Duff, 2012).

Voor het beantwoorden van onderzoeksvraag 4 is de uitstroom/doorstroom naar het volgende schooljaar van alle KOV/Maatwerk leerlingen van de verschillende scholen meegenomen ($N = 93$). Dit zijn dus niet alleen de leerlingen die mee hebben gedaan aan het onderzoek, maar alle leerlingen die KOV/Maatwerk ontvingen. De informatie over de uitstroom/doorstroom van alle KOV/Maatwerk-leerlingen is geanonimiseerd doorgegeven, zonder persoonlijke informatie.

2.3.3 Kwalitatief onderzoek

Het interview van de leerlingen over hun ervaringen betreft verschillende onderwerpen:

Interviewleidraad leerlingen¹

- Ervaring leerling met KOV/Maatwerk (positieve aspecten en verbeterpunten)
- Ervaring leerling met begeleiding binnen KOV/Maatwerk (positieve aspecten en verbeterpunten)
- Leergedrag: beoordeling en impact KOV/Maatwerk
- Sociale participatie: beoordeling en impact KOV/Maatwerk

Binnen het interview van de onderwijsprofessional komen verschillende onderwerpen aan bod.

Interviewleidraad onderwijsprofessional¹

- Opzet KOV/Maatwerk
- Doel KOV/Maatwerk

¹ Interviewleidraad op te vragen bij auteurs rapport

- Ervaring onderwijsprofessional met KOV/Maatwerk
- Samenwerking met ouders en leerkrachten
- Positieve aspecten en verbeterpunten/belemmeringen
- Impact KOV/Maatwerk op cognitieve ontwikkeling, leergedrag en sociale participatie

Voor het beantwoorden van de onderzoeksvragen zijn de transcripten van de interviews met het programma Atlas.ti (2022) gecodeerd. De opgestelde onderwerpen uit de interviewleidraad fungeerden als raamwerk, waarbinnen de relevante fragmenten uit de interviews open zijn gecodeerd. Vergelijkbare codes zijn samengevoegd.

3. Resultaten

3.1 Beschrijving KOV/Maatwerk opzet

Ruimte

We zien dat er verschillende invullingen gegeven zijn aan ruimte. Drie scholen hebben beschikking over een **aparte ruimte** voor KOV/Maatwerk leerlingen, waarin ze de dag kunnen doorbrengen. Hierbij brengen leerlingen in het begin van het traject (een groot deel van) de dag door in de aparte ruimte, en neemt dat (waar mogelijk) af en volgen leerlingen steeds meer lessen in hun oorspronkelijke/reguliere klas. Omdat bij deze scholen de ruimte de gehele dag beschikbaar is, kunnen leerlingen die alweer een (groot) deel van de lessen met hun reguliere klas meedraaien, altijd terecht in de KOV/Maatwerk ruimte, indien dat nodig is, bijvoorbeeld omdat ze overprikkeld raken, of een paniekaanval krijgen, of om een andere reden een rustige ruimte of begeleider nodig hebben.

Vijf scholen hebben een ruimte die **gedeeltelijk** beschikbaar is voor leerlingen. Hier kunnen leerlingen terecht wanneer het hen te veel wordt tijdens een les, of wanneer ze door verminderde belastbaarheid niet alle lessen volgen met hun reguliere klas. Ook zijn er leerlingen die in de pauzes naar deze plek komen omdat het prikkelarm is. Verder kunnen leerlingen bij de start van de dag en/of eind van de dag terecht in de ruimte. Hierdoor kan de dag van tevoren besproken worden en aan het eind geëvalueerd. Ook werkt het voor sommige leerlingen goed om een vast schooldagritme te hebben voor elke dag, en kunnen ze bezig gaan met schoolwerk, wanneer hun lessen eerder zijn afgelopen. Een van deze vijf scholen heeft niet echt een aparte ruimte voor de leerlingen, maar de kamer van de KOV/Maatwerk begeleider is beschikbaar voor leerlingen om heen te kunnen wanneer dat nodig is. Een school, waarbij het om een overstaptraject van vwo naar havo ging, had beschikking over een ruimte in de mediatheek, waarbij de groep leerlingen zelfstandig en met elkaar bezig kon gaan met hun vakken.

Ik heb het kantoor altijd open. Dat vinden niet alle collega's verstandig, maar ik denk: "ja, ze moeten een plek hebben waar ze als ze in paniek zijn, of ze moeten even tot rust komen, dat ze dan altijd naar binnen mogen lopen."

Twee scholen hebben geen aparte ruimte. Bij een van deze scholen bestaat het KOV/Maatwerk uit een aparte planningsklas die eenmaal per week plaatsvindt. De leerlingen van deze school volgen alle andere lessen met hun reguliere klas. De andere school heeft geen ruimte beschikbaar.

Begeleiding

Op alle scholen ($N = 10$) wordt ingezet op begeleiding van het **leergedrag** en **executieve vaardigheden**. Plannen en organiseren wordt door alle scholen specifiek genoemd, maar ook andere leervaardigheden komen aan bod. Bij een school bestond de KOV/Maatwerk-ondersteuning uit een planningsklas, eenmaal per week. Hierbij werden de leerlingen in kleine groepjes op een vast moment in de week geholpen met hun planning.

Ondersteuning op **sociaal-emotioneel** gebied wordt door veel scholen ($n = 8$) aangeboden. Alleen op de school waar een aparte overstapklas vwo-havo is, en de school waar ingezet werd op een planningsklas, bieden geen aparte ondersteuning op sociaal-emotioneel gebied. Bij de meeste scholen gebeurt deze ondersteuning individueel, echter op één school worden lessen/ondersteuning op sociaal-emotioneel gebied ook groepsgewijs aangeboden aan de KOV/Maatwerk-leerlingen.

Bij veel scholen (N = 8) worden *individuele gesprekken* met de leerling gehouden. Vaak wordt dat gedaan door leerlingbegeleiders.

Programma

Een aangepast programma wordt op negen scholen aangeboden. Alleen de school waarbij de leerlingen eenmaal per week een planningsuur volgen, biedt dit niet aan. Bij de school waarbij leerlingen de overstap van vwo naar havo maken, bestaat het aangepast programma eruit dat leerlingen het overstapprogramma volgen om vanuit vwo 4 een volledig dossier voor havo 4 te maken, zodat ze het volgend schooljaar succesvol kunnen instromen in havo 5. Bij de overige scholen kunnen de KOV/Maatwerk-leerlingen een deel van hun lessen met hun reguliere klas volgen, en een deel van de dag terecht bij KOV/Maatwerk. Welke lessen dat zijn, wordt individueel afgestemd, afhankelijk van belastbaarheid en behoefte van de leerling. Een school biedt ook de mogelijkheid toetsen op maat af te nemen.

Samenvatting

In de beschrijving van de inrichting van KOV/Maatwerk zien we enkele verschillen en overeenkomsten tussen de scholen. De meeste verschillen zijn te zien in de beschikbaarheid van een aparte ruimte. Er zijn daar drie categorieën te maken (zie Tabel 3):

- 1) Scholen die een aparte ruimte bieden waar de leerlingen de dag doorbrengen. Vaak brengen leerlingen in het begin van het traject vrijwel de hele dag door in de aparte ruimte, en neemt dat (waar mogelijk) af en volgen leerlingen steeds meer lessen in hun oorspronkelijke/reguliere klas. (Drie scholen (school 1, 2, 3): 10 leerlingen binnen onderzoek).
- 2) Scholen waarbij leerlingen de dag starten en/of afsluiten in een aparte ruimte, of er een kamer van leerlingbegeleider beschikbaar is en tussendoor –voor zover mogelijk- reguliere lessen volgen. (Vier scholen (school 4, 5, 8, 9, 10): 9 leerlingen binnen onderzoek (school 9, 10 hebben geen deelnemende leerlingen)
- 3) Scholen waarbij geen aparte ruimte beschikbaar is. (Twee scholen (school 6, 7): 7 leerlingen binnen onderzoek).

Tabel 3.*Inrichting KOV/Maatwerk op ruimte, begeleiding en programma per school.*

| | Aantal leerlingen binnen onderzoek | Ruimte | | | Begeleiding | | | Programma |
|-----------|------------------------------------|---------------|--|--------------------|------------------------|------------------|----------------------------------|---------------------|
| | | Aparte ruimte | Gedeeltelijk beschikbaar (pauzes/ dagstart/ dagafsluiting/ overprikkeling) | Geen aparte ruimte | Individuele gesprekken | EF-ondersteuning | Sociaal-emotionele ondersteuning | Aangepast programma |
| school 1 | 1 | X | X | | X | X | X | X |
| school 2 | 3 | X | X | | X | X | X | X |
| school 3 | 6 | X | X | | X | X | X | X |
| school 4 | 4 | | X | X | X | X | X | X |
| school 5 | 5 | | X | | X | X | X | X |
| school 6 | 1 | | | X | X | X | X | X |
| school 7 | 6 | | | X | | X | | |
| school 8 | 2 | X | X | | | X | | X |
| school 9 | - | | X | | X | X | X | X |
| school 10 | - | | X | | X | X | X | X |

3.2 Doelgroepbeschrijving

Achtergrondkenmerken

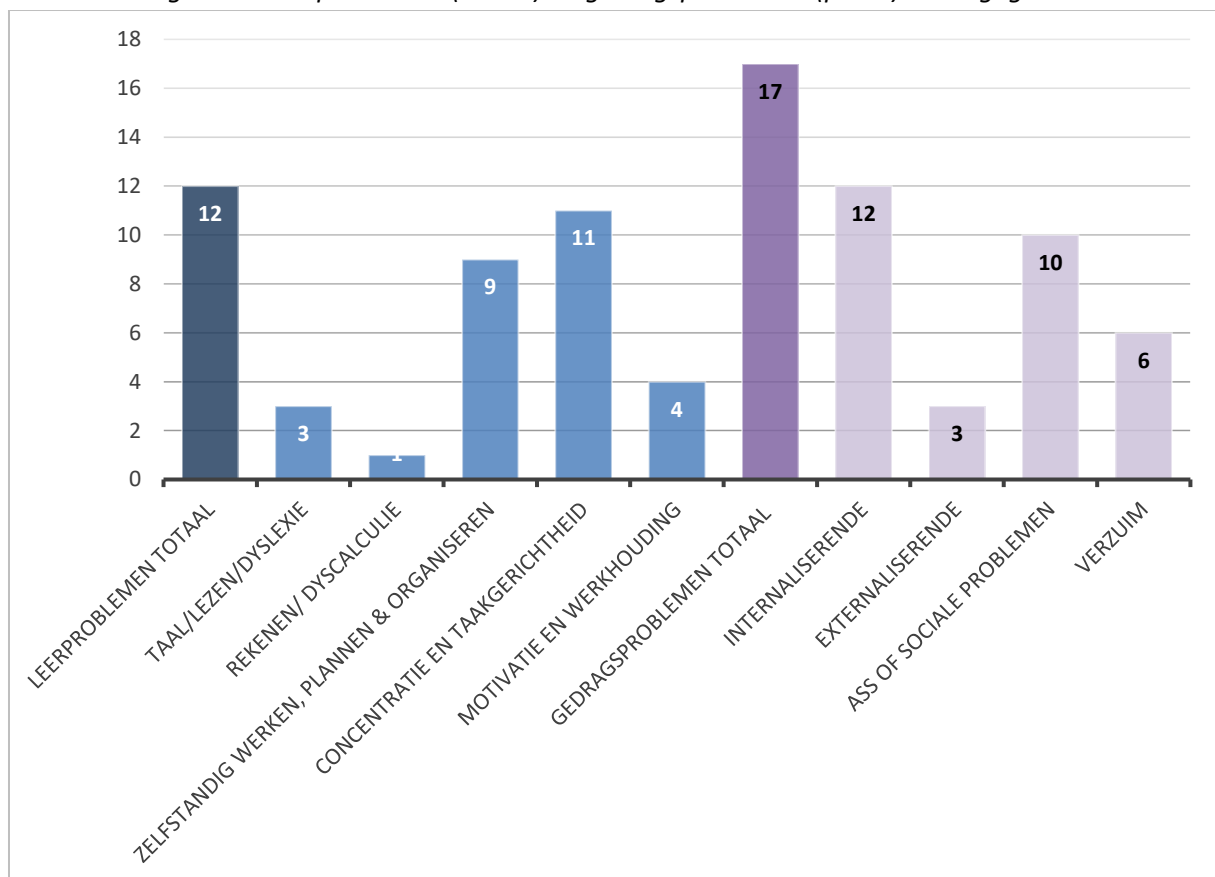
Van 19 leerlingen van zeven scholen was een OPP of begeleidingsplan aanwezig (tien jongens en negen meisjes). Bij tien leerlingen was er een diagnose bekend.

De OPP's werden gescoord op de aanwezigheid bij leerlingen van leerproblemen en gedragsproblemen. Zie Figuur 2 voor een overzicht van genoemde problemen de onderzoeksgroep. Bij ongeveer 2/3 van de leerlingen met OPP ($n = 12$) stonden leerproblemen beschreven, met name op het gebied van zelfstandig werken of planning en organiseren ($n = 9$) en op het gebied van concentratie en taakgerichtheid ($n = 11$). Bij bijna alle leerlingen ($n = 17$) werden gedragsproblemen beschreven, waarvan de grootste groep internaliserende problemen liet zien ($n = 12$).

Belangrijk om te vermelden is dat niet alle OPP's uitgebreid beschreven zijn. Onderstaande Figuur 2 zou dus een onderschatting kunnen zijn van de problemen die bij deze groep leerlingen spelen. Daarom zijn ook bij de leerlingen en bij de onderwijsbegeleiders vragenlijsten afgenomen over gedragsproblemen, leergedrag, executieve vaardigheden en over sociale participatie.

Figuur 2.

Aantal leerlingen met leerproblemen (blauw) en gedragsproblemen (paars) o.b.v. gegevens OPP.



Gedragsproblemen

Bij ongeveer de helft van de leerlingen ($n = 11$) worden problemen gezien in het (sub)klinische gebied, wat betekent dat er op basis van de vragenlijst sprake is van een gedragsprobleem (zie Tabel 4). Op het gebied van internaliserende problemen valt de score van 71% van de deelnemende leerlingen ($n = 17$) binnen het (sub)klinische gebied. Als we dat verder onderverdelen, zien we dat bij de helft van de

leerlingen sprake is van angstige/depressieve klachten, bij 37% somatische klachten ($n = 9$), bij een kwart van de leerlingen teruggetrokken/depressieve klachten ($n = 6$), bij een kwart sociale problemen ($n = 6$) en bij 21% ($n = 5$) denkproblemen (o.a. piekeren, dingen horen of zien).

Bij een kwart van de leerlingen ($n = 6$) vallen de scores binnen het (sub)klinische gebied van externaliserende problemen. Twee leerlingen laten regeloverschrijdend gedrag zien buiten de normale range, en een leerling agressief gedrag.

Tabel 4.

Percentage leerlingen met problemen op verschillende gebieden van de TRF (N = 24).

| | Normale range | Subklinisch | Klinisch |
|-----------------------------------|---------------|-------------|------------|
| Totaal TRF | 54% | 25% | 21% |
| Internaliserende problemen | 29% | 17% | 54% |
| Angstig/depressief | 50% | 13% | 38% |
| Teruggetrokken/depressief | 75% | 25% | 0% |
| Somatische klachten | 63% | 8% | 29% |
| Sociale problemen | 75% | 13% | 13% |
| Denk en piekerproblemen | 79% | 21% | 0% |
| Aandachtsproblemen | 92% | 8% | 0% |
| Externaliserende problemen | 75% | 13% | 13% |
| Regeloverschrijdend gedrag | 92% | 4% | 4% |
| Agressief gedrag | 96% | 4% | 0% |

Executieve vaardigheden

Op basis van de scores van de vragenlijst blijkt dat bij iets minder dan de helft van de leerlingen ($n = 12$) sprake is van problemen met executieve vaardigheden (zie Tabel 5). Die problemen liggen zowel op het gebied van gedragsregulatie (d.w.z. controleren van hun eigen gedrag) als op het gebied van metacognitie (zoals plannen en organiseren, taken afmaken). Met name het controleren van emoties en flexibiliteit van gedrag vinden veel leerlingen erg lastig. Ook geeft ongeveer 40% van de leerlingen aan moeite te hebben op het gebied van werkgeheugen en met taken afmaken.

Tabel 5.

Verdeling van de scores op het executieve vaardigheden (N = 28).

| | Normale range | Subklinisch | Klinisch |
|------------------------|---------------|-------------|------------|
| Totaal | 57% | 21% | 21% |
| Gedragregulatie | 57% | 18% | 25% |
| Inhibitie | 75% | 18% | 7% |
| Flexibiliteit | 43% | 25% | 32% |
| Emotieregulatie | 50% | 36% | 14% |
| Gedragsevaluatie | 79% | 14% | 7% |
| Metacognitie | 64% | 21% | 14% |
| Werkgeheugen | 57% | 21% | 21% |
| Plannen & Organiseren | 75% | 11% | 14% |
| Ordelijkheid & Netheid | 75% | 21% | 4% |
| Taken afmaken | 61% | 21% | 18% |

Leergedrag en sociale participatie

Volgens de onderwijsprofessionals laten de leerlingen positief leergedrag zien, blijkt uit de scores van de Leervoorwaardentest (zie Tabel 6). Met name op de directe leervoorwaarden hebben bijna alle leerlingen een normale score. Op het gebied van motivatie zien we bij 16% ($n = 4$) zorgelijke waarden.

Ook op het gebied van indirecte leervoorwaarden scoren veel leerlingen in het normale gebied. Bij sociale inbedding zien we dat een kwart ongunstige scores heeft, terwijl driekwart scores heeft in het normale gebied. De relaties met medeleerlingen en leerkracht worden tevens grotendeels positief gescoord.

Tabel 6.

Verdeling van de scores op het leergedrag en sociaal gedrag (N = 26).

| | Normale range | Subklinisch | Klinisch |
|--------------------------------|---------------|-------------|------------|
| Directe leervoorwaarden | 96% | 4% | 0% |
| Motivatie | 85% | 12% | 4% |
| Taakgerichtheid | 100% | 0% | 0% |
| Concentratie | 92% | 4% | 4% |
| Planmatigheid | 96% | 0% | 4% |
| Werktempo | 92% | 0% | 8% |
| Volharding | 100% | 0% | 0% |
| Sociale Inbedding | 73% | 15% | 12% |
| Sociale positie | 77% | 12% | 12% |
| Sociale oriëntatie | 77% | 12% | 12% |
| Relaties | 92% | 8% | 0% |
| Leerkracht | 89% | 8% | 4% |
| Medeleerlingen | 96% | 4% | 0% |

Inclusiegevoel

Over het algemeen beoordelen leerlingen hun emotioneel welbevinden, hun sociale inclusie in de klas en hun academisch zelfconcept positief (zie Tabel 7). Slechts 11% (3 leerlingen) is negatief over hun emotioneel welbevinden op school en over hun sociale inclusie. Een leerling scoort op beide gebieden negatief. Het academisch zelfconcept is slechts bij 2 leerlingen uit de KOV/Maatwerk groepen negatief.

Tabel 7.

Verdeling van de scores op het inclusiegevoel en de verschillende subschalen (N = 26).

| | Positief | Neutraal | Negatief |
|-----------------------------|----------|----------|----------|
| Emotioneel welbevinden | 61% | 29% | 11% |
| Sociale inclusie in de klas | 61% | 29% | 11% |
| Academisch zelfconcept | 57% | 36% | 7% |

Samenvatting

We zien bij veel leerlingen in het KOV/Maatwerk traject internaliserende problematiek, wat zich met name uit in angst- en depressieproblemen. Tevens worden bij een kwart van de leerlingen sociale problemen of autismespectrumstoornissen gevonden, en kampt een kwart met somatische problematiek. Op het gebied van executieve vaardigheden laten leerlingen op de vragenlijst problemen zien in gedragsregulatie (met name flexibiliteit en emotieregulatie) en op metacognitie (met name op het gebied van werkgeheugen het afmaken van taken). Het leergedrag van de leerlingen is overwegend positief gescoord door de onderwijsprofessional, met bij sommige leerlingen zorgelijke scores op het gebied van motivatie. Bijna een kwart van de leerlingen ervaart, volgens de betrokken onderwijsprofessionals, moeilijkheden met de sociale participatie. Het inclusiegevoel is bij het merendeel van de leerlingen positief of neutraal. Slechts enkelen hebben een negatief gevoel over hun emotioneel welbevinden en sociale inclusie.

3.3 Ontwikkeling van leerlingen gedurende het schooljaar

Executieve vaardigheden

We zien bij de leerlingen dat hun score op de verschillende executieve vaardigheden grotendeels gelijk gebleven is (zie Tabel 8). Op alle gebieden, behalve ordelijkheid en netheid, zien we een (lichte) daling (wat vooruitgang van executieve vaardigheden inhoudt). Echter, alleen op de gebieden van *gedragsevaluatie en taken afmaken*, blijkt deze daling significant. Dat houdt in dat de groep significant beter geworden is wat betreft de evaluatie van hun gedrag (bijv. werk controleren; prestaties tijdens en na een taak beoordelen op het behalen van het doel; nagaan wat het effect is van eigen gedrag op anderen) en wat betreft het afmaken van taken.

Tabel 8.

Gemiddelden en standaarddeviaties op executieve vaardigheden-vragenlijst op T1 en T3 (N = 26).

| | T1 | | T3 | |
|-------------------------|------------|-------|------------|-------|
| | Gemiddelde | SD | Gemiddelde | SD |
| Totaal | 55,81 | 9,41 | 54,46 | 11,20 |
| Gedragsevaluatie | 55,19 | 10,67 | 53,81 | 11,78 |
| Inhibitie | 49,69 | 10,45 | 48,50 | 10,78 |
| Flexibiliteit | 59,54 | 11,10 | 58,27 | 11,26 |
| Emotieregulatie | 55,35 | 9,91 | 55,31 | 10,43 |
| Gedragsevaluatie | 51,46** | 9,31 | 47,04** | 8,68 |
| Metacognitie | 55,58 | 9,24 | 54,46 | 10,60 |
| Werkgeheugen | 57,12 | 10,52 | 55,23 | 12,07 |
| Plannen & Organiseren | 54,27 | 9,54 | 54,15 | 9,59 |
| Ordelijkheid & Netheid | 48,00 | 10,14 | 50,27 | 10,31 |
| Taken afmaken | 57,62* | 9,25 | 54,15* | 9,76 |

* $p < .05$; ** $p < .01$

Op individueel niveau, is er een vergelijkbaar patroon te zien (zie Tabel 9). Op *gedragsevaluatie* en *taken afmaken*, zijn er een aantal leerlingen die significant vooruitgegaan zijn op deze executieve vaardigheden. De grootste groep leerlingen is niet significant voor- of achteruitgegaan.

Tabel 9.

Aantal leerlingen waarbij t-score op executieve vaardigheden-vragenlijst op individueel niveau significant veranderd is op T3 t.o.v. T1 (N = 26).

| | Verbeterd | Verslechterd | Gelijk gebleven |
|-------------------------|-----------|--------------|-----------------|
| Totaal | 4 | 2 | 20 |
| Gedragsregulatie | 2 | 2 | 22 |
| Inhibitie | 1 | 1 | 24 |
| Flexibiliteit | 2 | 0 | 24 |
| Emotieregulatie | 2 | 1 | 23 |
| Gedragsevaluatie | 4 | 0 | 22 |
| Metacognitie | 4 | 1 | 21 |
| Werkgeheugen | 3 | 1 | 22 |
| Plannen & Organiseren | 1 | 3 | 22 |
| Ordelijkheid & Netheid | 0 | 2 | 24 |
| Taken afmaken | 5 | 0 | 21 |

Leergedrag en sociale participatie

In Tabel 10 staan de gemiddelde scores van verschillende type leergedrag op T1 en T3. Let op: hoe hoger een score, hoe meer problemen er zijn. De scores op de twee meetmomenten zijn nagenoeg gelijk. Er zijn dan ook geen significante veranderingen tussen beide scores. De individuele veranderingen per leerling laten over het algemeen ook een stabiel beeld zien (zie Tabel 11). De meest opvallende bevindingen zijn dat er bij 19% ($n = 4$) een verslechtering is van de relatie met medeleerlingen, en dat bij 14% ($n = 3$) de concentratie verminderd is.

Tabel 10.

Gemiddelden en standaarddeviaties op Leervoorwaardentest op T1 en T3 (N = 21).

| | T1 | | T3 | |
|--------------------------------|------------|-------|------------|-------|
| | Gemiddelde | SD | Gemiddelde | SD |
| Directe leervoorwaarden | 114,57 | 30,78 | 113,29 | 32,37 |
| Motivatie | 20,71 | 5,45 | 20,33 | 5,87 |
| Taakgerichtheid | 17,10 | 7,07 | 17,52 | 7,24 |
| Concentratie | 19,24 | 5,91 | 19,43 | 6,52 |
| Planmatigheid | 20,10 | 5,58 | 19,52 | 5,19 |
| Werktempo | 19,48 | 5,42 | 18,95 | 4,74 |
| Volharding | 17,95 | 5,04 | 17,52 | 5,75 |
| Sociale Inbedding | 34,71 | 11,42 | 33,10 | 11,61 |
| Sociale positie | 20,95 | 7,00 | 19,33 | 6,66 |
| Sociale oriëntatie | 13,76 | 5,27 | 13,76 | 5,70 |
| Relaties | 19,52 | 6,51 | 20,90 | 8,14 |
| Leerkracht | 10,48 | 4,05 | 11,19 | 4,88 |
| Medeleerlingen | 9,05 | 3,58 | 9,71 | 4,10 |

Tabel 11.

Aantal leerlingen waarbij t-score op Leervoorwaardentest op individueel niveau significant is veranderd op T3 t.o.v. T1 (N = 21).

| | Verbeterd | Verslechterd | Gelijk gebleven |
|--------------------------------|-----------|--------------|-----------------|
| Directe leervoorwaarden | 0 | 1 | 20 |
| Motivatie | 1 | 1 | 19 |
| Taakgerichtheid | 0 | 1 | 20 |
| Concentratie | 0 | 3 | 18 |
| Planmatigheid | 2 | 0 | 19 |
| Werktempo | 1 | 0 | 20 |
| Volharding | 2 | 2 | 17 |
| Sociale Inbedding | 2 | 0 | 19 |
| Sociale positie | 2 | 0 | 19 |
| Sociale oriëntatie | 1 | 0 | 20 |
| Relaties | 1 | 3 | 17 |
| Leerkracht | 1 | 2 | 18 |
| Medeleerlingen | 0 | 4 | 17 |

Inclusiegevoel

Op groepsniveau zijn er gedurende de metingen geen significante veranderingen op emotioneel welbevinden, sociale inclusie in de klas of academisch zelfconcept (zie Tabel 12). Als we per individuele leerling kijken, zien we inderdaad ook bij de meeste leerlingen geen veranderingen. Op emotionele welbevinden, zijn er 2 leerlingen die een significante verslechtering hebben van emotioneel welbevinden en 1 leerling die verbeterd is. Op zowel sociaal inclusiegevoel als academisch zelfconcept zijn 2 leerlingen verbeterd en 1 leerling verslechterd. Geen enkele leerling is op meer dan 1 gebied verbeterd of verslechterd.

Tabel 12.

Gemiddelden en standaarddeviaties op Leervoorwaardentest op T1 en T3 (N = 26).

| | T1 | | T3 | |
|-----------------------------|------------|------|------------|------|
| | Gemiddelde | SD | Gemiddelde | SD |
| Emotioneel welbevinden | 11,96 | 2,65 | 11,27 | 2,62 |
| Sociale inclusie in de klas | 11,81 | 2,84 | 12,08 | 3,14 |
| Academisch zelfconcept | 11,73 | 1,95 | 12,15 | 1,80 |

Cijfers

Zoals te zien in Tabel 13, zijn de cijfers gemiddeld gezien over alle leerlingen stabiel gebleven. Er is geen significant verschil tussen beide meetmomenten. Op individueel niveau zien we bij 1 leerling een significante daling van het gemiddeld cijfer (van 6,8 naar 5,8) en bij 1 leerling een significante stijging (van 5,6 naar 6,5). Bij de rest van de leerlingen is hun cijfer niet significant veranderd.

Tabel 13.

Gemiddeld rapportcijfer op T1 en T3 (N = 26).

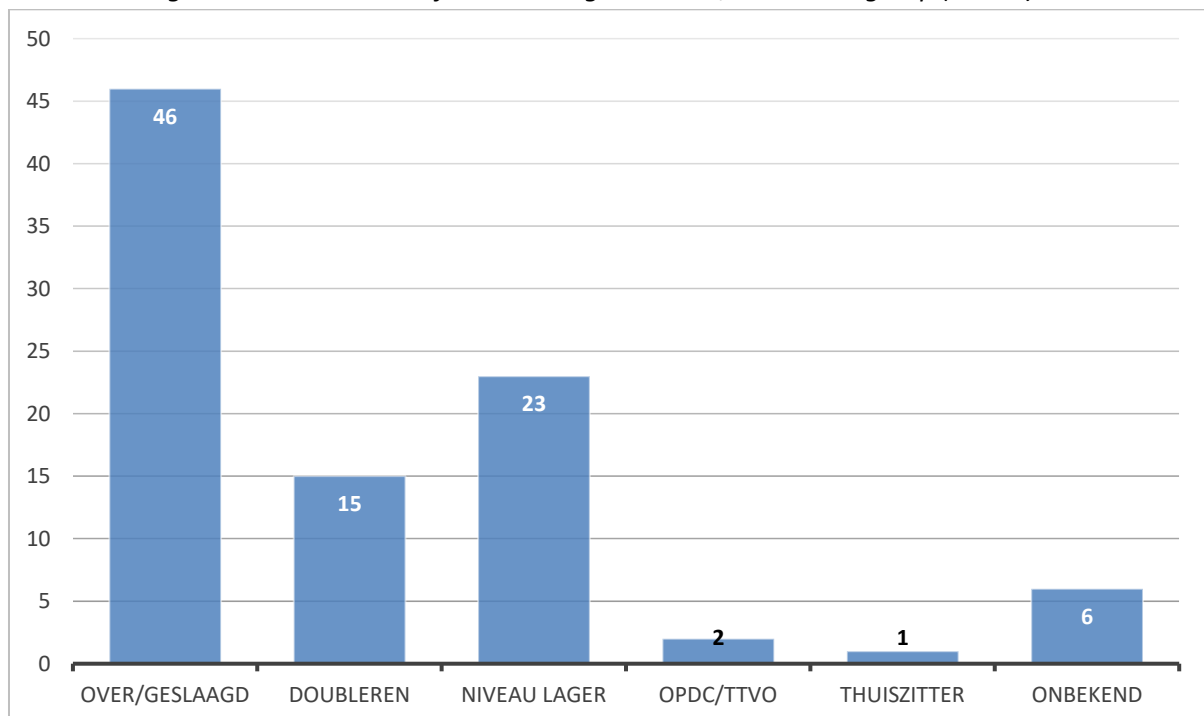
| | T1 | | T3 | |
|-------------------------|------------|------|------------|------|
| | Gemiddelde | SD | Gemiddelde | SD |
| Gemiddeld cijfer | 6,65 | 0,91 | 6,54 | 0,89 |

3.4 Uitstroom

Van de 93 leerlingen die dit jaar op de acht scholen KOV/Maatwerk hebben gevolgd, gaan er 46 over naar een volgende klas, of zijn ze geslaagd op hun huidige niveau. Een van deze leerlingen gaat volgend jaar een niveau hoger verder. Drieëntwintig leerlingen gaan een niveau lager verder. Voor elf leerlingen was dat ook het doel van het KOV/Maatwerktraject (overstaptraject van vwo-4 naar havo-5). Vijftien leerlingen doubleren, waarvan drie volgend jaar vavo gaan volgen. Twee leerlingen gaan verder op het OPDC, en een leerling komt tijdelijk thuis te zitten. Van de 93 leerlingen zijn er 19 die volgend jaar nog verder gaan met hun KOV/Maatwerk traject.

Figuur 3.

Aantal leerlingen dat doorstroomt of uitstroomt gehele KOV/Maatwerk-groep (N = 93).



Als we de uitstroom van het totale aantal leerlingen vergelijken met de uitstroom van de 28 leerlingen die participeerden binnen het KOV/Maatwerk onderzoek, zien we een relatief vergelijkbaar beeld. Te zien is wel dat het percentage leerlingen dat overgaat/geslaagd is, hoger ligt bij de onderzoeksgroep

(64%), dan bij de hele KOV/Maatwerkgroep (53%), terwijl het percentage leerlingen dat doorstroomt op een lager schoolniveau lager ligt bij de onderzoeksgroep (14%) in vergelijking met alle leerlingen van KOV/Maatwerk (23%).

Samenvatting

Op het gebied van executieve vaardigheden is er verbetering te zien op gedragsevaluatie (bijv. werk controleren; prestaties tijdens en na een taak beoordelen op het behalen van het doel; nagaan wat het effect is van eigen gedrag op anderen) en het afmaken van taken. Het leergedrag is grotendeels gelijk gebleven. Echter, op individueel niveau, zien we wel dat de concentratie bij sommige KOV/Maatwerklerlingen verslechterd is. Wat betreft sociale participatie zijn er op groepsniveau geen verschillen gevonden. Wel is er op individueel niveau bij sommige leerlingen een verslechtering van de relatie met medeleerlingen. Het inclusiegevoel volgens de leerlingen zelf, is niet veranderd, op een enkele uitzondering na, die ofwel meer inclusie voelt, ofwel minder.

De leerprestaties van leerlingen, gebaseerd op cijfers, zijn stabiel gebleven. De uitstroom van KOV/Maatwerk-leerlingen is over het algemeen positief: meer dan de helft gaat over of verlaat de school met diploma en de overgrote meerderheid vervolgt komend schooljaar binnen de school zijn/haar schoolloopbaan.

3.5 Ervaringen van leerlingen

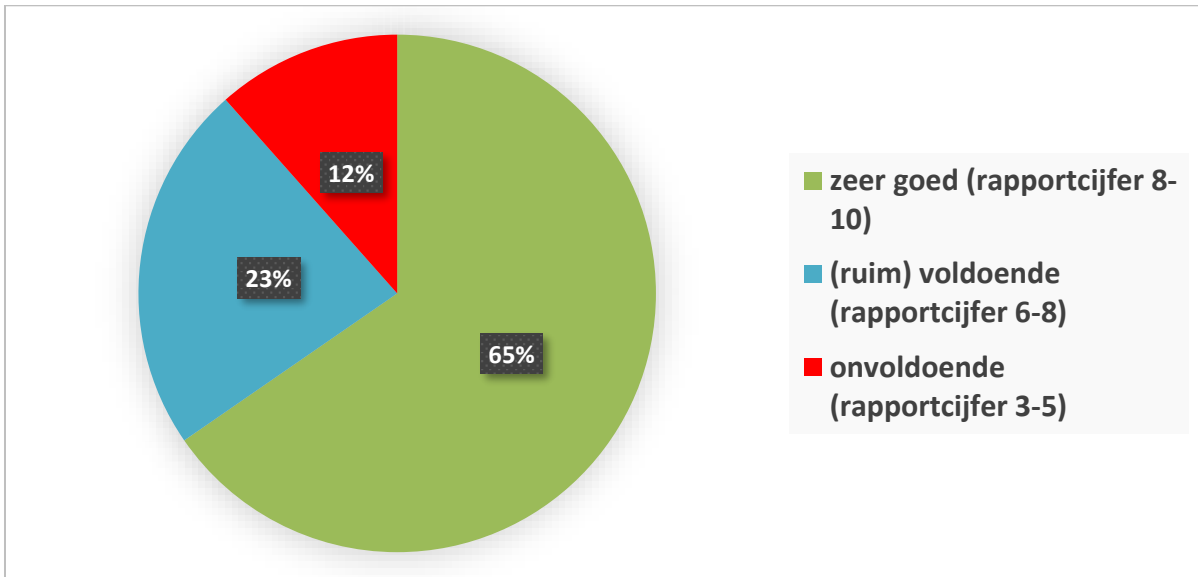
Algemene indruk van KOV/Maatwerk

In het algemeen zijn leerlingen erg tevreden over de KOV/Maatwerk begeleiding (zie Figuur 4). 65% van de leerlingen geven een rapportcijfer van 8 of hoger, en 23% geeft een cijfer tussen de 6 en de 8. Drie leerlingen geven aan dat het erg afhangt van welke begeleider aanwezig is.

Ja daar ben ik echt heel blij mee. Want anders dan... ik weet niet of ik het dan dit jaar had gered op school.

Figuur 4.

Rapportcijfer KOV/Maatwerk door leerlingen (N = 26).



Positieve aspecten van KOV/Maatwerk

Het meest genoemde positieve aspect dat alle leerlingen (N = 26) noemen aan KOV/Maatwerk is de *begeleider/ondersteuner*. De positieve kanten van de begeleider hebben we daarom verderop verder uitgesplitst. Hieronder bespreken we de meest genoemde aspecten die genoemd zijn door de leerlingen.

- Leerlingen noemen dat ze blij zijn met de ondersteuning die ze krijgen bij het leren zelf (n = 18). Hierbij noemen ze de hulp bij het maken en controleren van plannings, maar ook bij hoe te leren voor toetsen. De **ondersteuning op het leergedrag** wordt dus door veel leerlingen als prettig ervaren.
- Ook wordt de **ruimte** veelvuldig genoemd: het aanwezig zijn van een rustige en veilige plek, wanneer dat nodig is (n = 17).
- Ongeveer de helft van de leerlingen (n = 12) noemt dat de KOV/Maatwerk-begeleiding hen geholpen heeft met de opstap naar **regulier**, voorkomen heeft dat ze **thuis kwamen te zitten**, of gezorgd heeft dat ze op een hoger niveau onderwijs konden blijven volgen.

Daar hebben ze mij geholpen met planning maken en leer tips en al dat soort dingen en sindsdien. Ik heb niet heel veel vertrouwen in mezelf, maar zij sporen echt dat aan van: Nou, je kunt het.

- Daarnaast vinden veel leerlingen het prettig dat de KOV/Maatwerk-begeleiding een **schakel** vormt tussen hen en de reguliere leerkrachten en/of tussen school en externe hulpverlening ($n = 10$).
KOV/Maatwerk-begeleiders geven bijvoorbeeld uitleg aan leerkrachten wat er met de leerling aan de hand is. Hierdoor ervaren leerlingen meer begrip van leerkrachten en houden leerkrachten meer rekening met de behoeftes van de leerling.
- Verder noemen leerlingen dat ze blij waren met de **aanpassing** van hun **lesprogramma** of de mogelijkheid om toetsen verspreid of op een andere plek kunnen maken ($n = 9$).
- Tenslotte wordt door zeven leerlingen genoemd dat **het sociale contact** met andere KOV-leerlingen heel fijn was. Dit geldt alleen voor leerlingen uit een KOV/Maatwerk-vorm waarbij er een aparte ruimte was waar KOV-leerlingen samen aanwezig waren (7 van 12 leerlingen).

En wat voor mij echt het allerfijnste is aan [KOV] is dat ik daar mijn beste vrienden heb leren kennen.

De positieve aspecten die leerlingen noemen over hun **KOV/Maatwerkbegeleider(s)** zijn uitgesplitst in verschillende categorieën, waarbij we hier de top 3 meestgenoemde aspecten noemen. Vaak noemen leerlingen het prettige **persoonlijke contact** ($n = 18$). Ook voelen ze zich **gezien** en **begrepen** door de KOV/Maatwerkbegeleider(s) ($n = 15$). Tenslotte vindt een deel van de leerlingen het prettig wanneer de KOV/Maatwerkbegeleider(s) makkelijk en laagdrempelig bereikbaar zijn ($n = 11$).

Ik kon gesprekken hebben wanneer ik dat ook maar wou, dan liep ik even naar een begeleider: hé kan ik een gesprek inplannen voor volgende week.

Verbeterpunten

Negen leerlingen geven aan geen enkel negatief aspect of verbetering van KOV/Maatwerk te weten: zij zijn alleen maar positief over de KOV/Maatwerkondersteuning die zij ontvangen hebben. Door de overige 17 leerlingen worden verschillende verbeterpunten of negatieve aspecten aan KOV/Maatwerk beschreven. Hieronder bespreken we de meest genoemde:

- Twaalf leerlingen noemen verbeterpunten ten aanzien van de KOV/Maatwerk-begeleider(s). Met name wordt genoemd dat ze merken dat de begeleiding soms **te weinig tijd** heeft of te druk is, waardoor leerlingen niet altijd de hulp kunnen krijgen op het moment dat ze die zelf nodig hebben ($n = 7$). Ook noemt een aantal leerlingen dat ze de begeleiding soms te streng vinden, en dat er te weinig ruimte is om het ook gezellig te hebben ($n = 5$). Wel geeft een deel aan dat ze het ook wel begrijpen dat er ingegrepen wordt als het te rumoerig wordt ($n = 3$).
- Verder vinden sommige leerlingen dat de **ruimte** van KOV/Maatwerk groter zou moeten zijn, omdat het er vaak vol is, of te rumoerig door de drukte ($n = 6$).
- Verder noemt een deel van de leerlingen dat de **integratie met reguliere klas** beter zou kunnen ($n = 6$). Hierbij noemen ze dat de overstap naar de reguliere klas een grote stap is, die

Dan is het vol enzo. [...] Dan zijn hun agenda's vol en soms als ik me echt niet oke voel en ik heb echt iemand nodig nu, dan is er helemaal niemand en dat is wel heel erg jammer.

zwaar voelt ($n = 2$), dat ze het prettig zouden vinden wanneer leerkrachten meer betrokken zouden zijn bij KOV/Maatwerk ($n = 2$), en dat ze soms onbegrip ervaren van klasgenoten of sociale interactie met vrienden of klasgenoten te missen ($n = 3$).

- Tenslotte wordt nog als verbeterpunt genoemd dat leerlingen wel eerder al KOV/Maatwerk hadden willen ontvangen en dat ze hopen dat het in de toekomst uitgebreid kan worden voor meer leerlingen die het nodig hebben ($n = 5$).

Beoordeling leerprestaties, leergedrag en sociaal functioneren

We hebben de leerlingen gevraagd om hun leerprestaties, leergedrag en sociaal functioneren te beoordelen. In Tabel 14 is te zien dat leerlingen gemiddeld gezien hun tevredenheid op cijfers en leergedrag voldoende beoordelen. Echter, het valt op dat er een zeer grote spreiding is tussen leerlingen, van een zeer laag tot zeer hoog cijfer. De **motivatie** van leerlingen valt het meest op: gemiddeld gezien scoren leerlingen dit onvoldoende, en niemand geeft een hogere score dan 7,5.

Belangrijk om te noemen is dat er geen enkele leerling is die zichzelf op alle gebieden een onvoldoende geeft: voor alle leerlingen geldt dat ze zichzelf op minstens twee gebieden een 7 of hoger geven. De lage beoordelingen zijn dus verspreid over verschillende gebieden en over verschillende leerlingen.

In het begin had ik natuurlijk helemaal geen overzicht en geen planning. En uiteindelijk door begeleider [X] en leerkracht [Y] die me vaker hebben geholpen met plannen heb ik het uiteindelijk ook wel tot mijn eigen natuur gemaakt.

Tabel 14.

Gemiddelden en minimum en maximum beoordeling van leerprestaties, leergedrag en sociale participatie door leerlingen zelf (N = 26).

| | Gemiddelde | Min | Max |
|-------------------------------------|------------|-----|-----|
| Tevredenheid over cijfers | 7,0 | 2 | 10 |
| Motivatie | 5,1 | 0 | 7,5 |
| Concentratie | 5,9 | 0 | 9 |
| Werktempo | 7,1 | 2 | 10 |
| Planning en organiseren | 6,7 | 0,5 | 10 |
| Sociale acceptatie door klasgenoten | 6,0 | 0,5 | 10 |
| Sociaal contact met leerkrachten | 7,2 | 0 | 9 |

Impact op cijfers en leergedrag

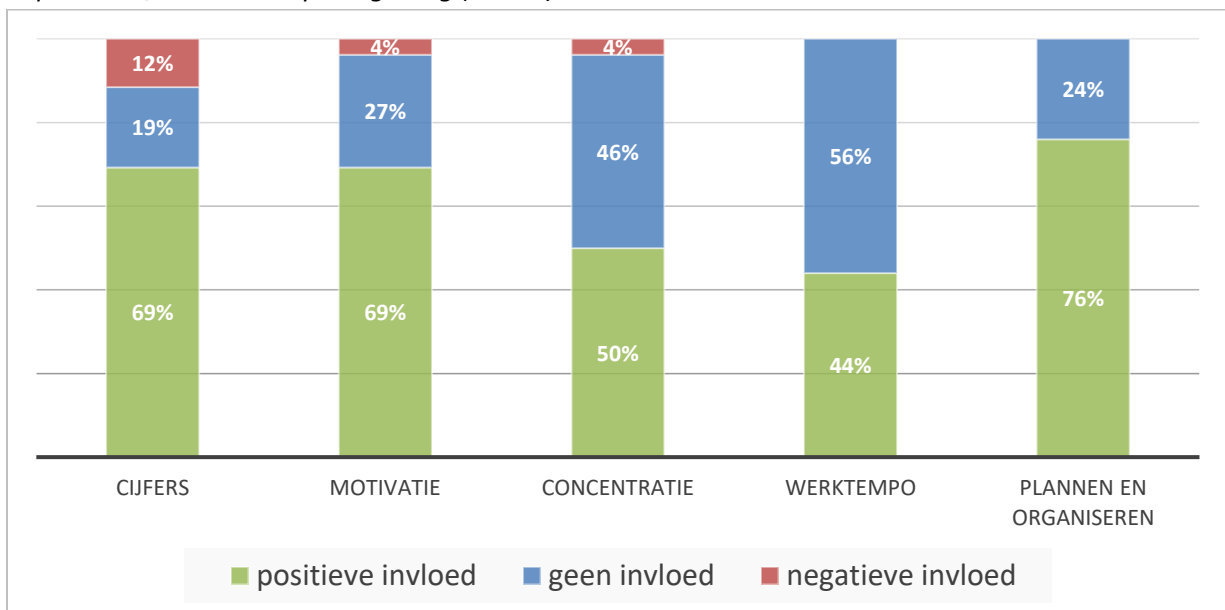
Leerlingen hebben in de interviews verteld of ze vonden dat de KOV/Maatwerk begeleiding impact had op hun cijfers en leergedrag. In Figuur 5 is te zien welk percentage van de leerlingen een positieve dan wel negatieve impact ervoer, of geen impact.

Volgens het grootste deel van de leerlingen heeft de KOV/Maatwerk begeleiding een positieve impact op hun **plannen en organiseren** ($n = 19$), **motivatie** ($n = 18$) en **cijfers** ($n = 18$). Leerlingen noemen dat de vooruitgang bij plannen en organiseren komt doordat ze door de ondersteuning een beter overzicht hebben gekregen en dat de begeleiders hen geholpen hebben hoe ze een planning moeten maken. Aspecten die zorgden voor verhoging van motivatie waren o.a. dat leerlingen een duidelijker beeld kregen van het doel dat ze wilden bereiken, dat er een rustige plek was om met schoolwerk bezig te

gaan, en dat door hun vooruitgang met planning, de motivatie ook hoger werd. Deze aspecten werden ook genoemd bij de positieve impact van KOV/Maatwerk op de cijfers van leerlingen.

Figuur 5.

Impact KOV/Maatwerk op leergedrag (N = 26).



Drie leerlingen noemen een negatieve impact van KOV/Maatwerk op hun cijfers. Een leerling noemt dat hij wat lui werd door de ondersteuning, de tweede miste overzicht bij de aanpassingen van haar programma, waardoor er te kort voorbereidingstijd was. De derde leerling benoemt de daling van cijfers als een positief gevolg van KOV/Maatwerk:

Nou het zou wel kunnen dat zonder [naam] mijn cijfers hoger waren geweest, maar dat komt doordat zij tegen mij heeft gezegd dat ik niet echt enorm hoeft te stressen over cijfers omdat het al goed is. [...] En zonder haar had ik waarschijnlijk mezelf tot het uiterste geduwd, en dan had ik dit jaar niet gered waarschijnlijk.

Impact op sociale participatie

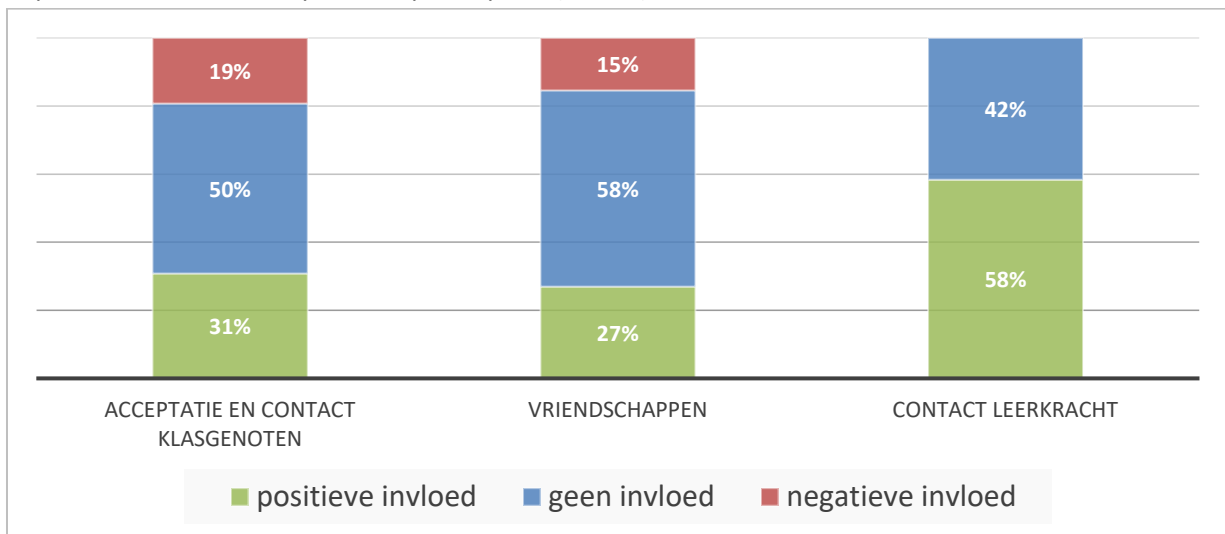
De helft van leerlingen benoemt dat KOV/Maatwerk geen impact op hun sociale acceptatie en het contact met klasgenoten heeft ($n = 13$). Bij de leerlingen die een positieve impact van KOV/Maatwerk ervaren ($n = 8$), benoemen leerlingen dat ze handvatten krijgen hoe om te gaan met lastige sociale situaties in de klas. Ook het feit dat er een aparte ruimte beschikbaar was waar leerlingen konden ontprikkelen, werkt positief. Verder wordt er soms door de KOV/Maatwerk-begeleiding uitleg gegeven aan de klas, wat helpend kan zijn. KOV/Maatwerk beïnvloedt volgens sommige leerlingen ($n = 5$) hun sociale acceptatie op een negatieve manier. Dit komt met name doordat

Niet per se in de klas, maar wel bij [KOV-groep]. [...] Daar heb ik dus echt hele goede vrienden gekregen. En dat is zeg maar de plek waar ik het gevoel heb van: Hier hoor ik er helemaal bij. De klas is bijzaak, maar [KOV-groep] is de plek waar ik blij mee ben.

leerlingen minder tijd met hun reguliere klas doorbrengen, waardoor het contact met klasgenoten minder wordt. Bij de impact van KOV/Maatwerk op vriendschappen, zien we een vergelijkbaar patroon als bij sociale acceptatie klasgenoten: iets meer dan de helft ($n = 15$) ervaart geen veranderingen door KOV/Maatwerk en vier leerlingen ervaren een negatieve impact, met name doordat ze minder tijd kunnen doorbrengen met hun vrienden op school. Echter, KOV/Maatwerk heeft volgens een kwart van de leerlingen ($n = 7$) juist een positieve impact op vriendschappen: Dit komt met name doordat leerlingen vriendschappen ontwikkelen binnen hun KOV-groep, wat bij sommigen in de reguliere klas moeizaam gaat.

Figuur 6.

Impact KOV/Maatwerk op sociale participatie (N = 26).



iets meer dan de helft van de leerlingen ($n = 14$) beschrijft dat KOV/Maatwerk een positieve impact heeft op hun contact met hun leerkrachten. Dit komt met name omdat de KOV/Maatwerk-begeleiding uitleg geeft aan leerkrachten over de KOV/Maatwerk-leerlingen en de leerlingen daardoor meer begrip

Als ik naar een leerkracht toe moest en ik vond dat eng, ging er altijd wel een begeleider van [KOV] mee. Waardoor ik nu denk van: "oh, dat zijn harstikke aardige mensen." Dus nu ga ik er gewoon zelf heen.

en steun ervaren van hun leerkrachten. Ook vinden leerlingen het fijn dat de KOV/Maatwerk-begeleiding ondersteuning geeft in het contact met leerkrachten, bijvoorbeeld door samen met de leerling met een leerkracht te spreken. Geen enkele leerling heeft negatieve gevolgen ervaren in het contact met leerkrachten.

Samenvatting

Het merendeel van de leerlingen is zeer positief over KOV/Maatwerk, waarbij ze het prettig vinden dat er aandacht is voor het leergedrag. Met name de twee aspecten ruimte en programma worden positief gevonden door leerlingen. Volgens leerlingen is er niet altijd voldoende tijd voor begeleiding, wat volgens hen verbeterd zou kunnen worden. Volgens leerlingen heeft KOV/Maatwerk met name een positieve impact op hun cijfers, motivatie en het plannen en organiseren. Een kwart van de leerlingen

ervaart een positieve impact op vriendschappen, door met leeftijdsgenoten KOV/Maatwerk te volgen.
Daarnaast is er volgens leerlingen een positieve impact op het contact met leerkrachten.

3.6 Ervaringen van onderwijsprofessionals

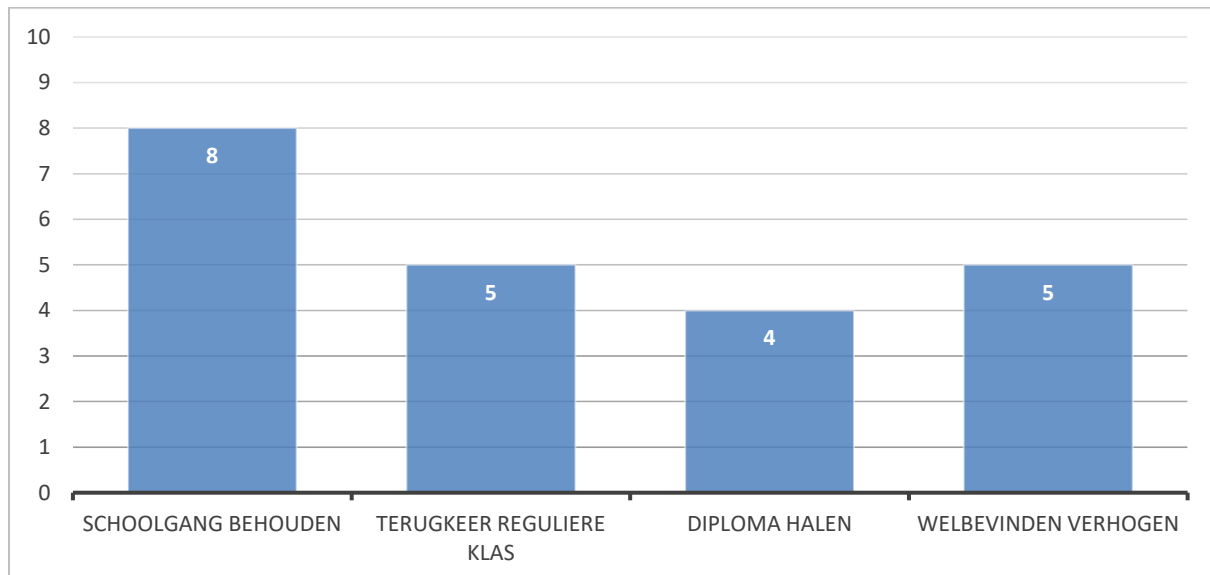
Doelen van KOV/Maatwerk

Acht van de tien scholen geven aan dat een van de doelen is om de schoolgang te behouden: het verzuim terug te dringen en te voorkomen dat leerlingen uitvallen. Door vier scholen wordt genoemd dat de leerling met een diploma de school kan verlaten. Verder wordt genoemd dat het doel is de leerling *terug te leiden naar de reguliere klas* of zo regulier mogelijk ($n = 5$), waarbij KOV/Maatwerk een soort tussenstap kan zijn naar de reguliere klas. Wel noemen een aantal onderwijsprofessionals dat dat doel niet altijd haalbaar is. Tenslotte noemen vijf scholen dat een van de doelen is het welbevinden van de leerling op school te verbeteren, het zelfvertrouwen te verhogen en school weer een fijne plek te laten zijn.

Zorgen dat leerlingen op een zo goed mogelijke manier hun schoolperiode doorkomen, en op momenten dat het niet zo lekker gaat dat ze kortdurend bij ons terecht komen, hulp krijgen bij datgene wat ze nodig hebben om vervolgens waar mogelijk weer de klas in te gaan. En met het doel om uiteindelijk hun diploma te halen.

Figuur 7.

Meest genoemde doelen van KOV/Maatwerk ($N = 10$).



Samenwerking met ouders en leerkrachten

Bij negen van de tien scholen, hebben KOV/Maatwerk-begeleiders direct contact met ouders. Soms verloopt het contact t.a.v. KOV/Maatwerk naar ouders via leerling zelf, bijvoorbeeld wanneer de leerling 16+ is. Bij een school gaat het contact met ouders via mentor of (indien betrokken) de arrangementbegeleider. Ouders worden betrokken bij de start/instroom in KOV/Maatwerk, en bij (evaluatie)gesprekken gedurende het traject ($n = 8$). Sommige scholen doen ook geregeld een terugkoppeling (telefonisch of via mail), wisselend van bijna elke week, of alleen wanneer er dingen spelen, of de leerling afwezig is bij KOV/Maatwerk. Een school heeft een ouderinterventie uitgevoerd met de ouders van KOV/Maatwerk.

De onderwijsprofessionals geven de samenwerking met ouders gemiddeld een 7,4 (variërend van 6-8). Positieve aspecten die genoemd worden aan het contact met ouders zijn: Ouders voelen zich **gesteund** en een deel van hun zorg wordt weggenomen ($n = 9$); Ouders zijn blij zijn dat hun kind **gezien** en **ondersteund** wordt ($n = 6$); Het contact tussen KOV/Maatwerk en ouders verloopt **prettig** en de

onderlinge **bereikbaarheid** is hoog ($n = 6$). Een aantal belemmeringen in het contact met ouders die genoemd worden, zijn dat ouders soms **te hoge verwachtingen** kunnen hebben van wat de school kan bieden ($n = 3$). Ook de **samenwerking** met ouders kan lastig verlopen, wanneer ouders te veel ontzorgen, en daardoor de gemaakte afspraken niet nakomen ($n = 4$).

De samenwerking met leerkrachten bestaat voornamelijk uit advies en ondersteuning geven aan leerkrachten over de KOV/Maatwerk-leerlingen en terugkoppeling aan mentoren. Dit wordt op verschillende manieren gedaan: via Magister, via mail, of via persoonlijke gesprekken. Sommige leerkrachten komen zelf actief om advies of ondersteuning vragen, bij andere leerkrachten komt het initiatief vanuit KOV/Maatwerk. Een school doet tevens observaties in de reguliere klas, om leerkrachten hierop feedback te kunnen geven. Verder wordt bij leerlingen met aangepast rooster actieve betrokkenheid gevraagd van leerkrachten, zodat leerlingen de stof, opdrachten of huiswerk van de reguliere lessen die ze missen, zelfstandig kunnen doen binnen KOV/Maatwerk. Bij twee scholen met een aparte KOV/Maatwerk groep, komt af en toe een vakleerkracht lesgeven.

De samenwerking met leerkrachten krijgt van de onderwijsprofessionals gemiddeld een 7,4 (range 5,5-8,5). Wel wordt er aangegeven dat het heel verschillend kan zijn per leerkracht. Positieve aspecten aan de samenwerking met leerkrachten zijn: leerkrachten worden **ontzorgd** en krijgen advies over ondersteuning bij KOV/Maatwerk-leerlingen ($n = 8$) en de **betrokkenheid** bij de KOV/Maatwerk-leerlingen, met ruimte en interesse voor welbevinden van de leerling, maar ook door actief bij te dragen als leerkracht bij KOV/Maatwerk ($n = 7$). Tenslotte wordt de **bereikbaarheid** genoemd als positief aspect. Het gaat hierbij zowel om de bereikbaarheid van de KOV/Maatwerkbegeleider voor leerkrachten als de bereikbaarheid van leerkrachten voor de KOV/Maatwerkbegeleider ($n = 5$). Een aantal verbeterpunten en/of belemmeringen in het contact met leerkrachten wordt hieronder besproken bij de algemene verbeterpunten en belemmerende factoren.

Dus er komt nu een leerkracht op vrijdagochtend om wat extra uitleg te geven voor wie een vraag heeft die hier zelfstandig zit te werken. En dat is wel iemand met affiniteit met de doelgroep die ook gewoon buiten het boekje om kan uitleggen.

Positieve aspecten

Op een na geven alle onderwijsprofessionals geven het KOV/Maatwerk op hun school momenteel een rapportcijfer tussen de 7 en 8. Een onderwijsprofessional geeft het op dit moment een 6. Hieronder bespreken we de eerst de meest genoemde positieve aspecten en vervolgens de verbeterpunten die genoemd worden t.a.v. het KOV/Maatwerk.

- Leerlingen worden **binnen de school gehouden** worden, er is minder verzuim en leerlingen komen niet thuis te zitten ($n = 9$).
- De **leerling wordt gezien**, ze krijgen het gevoel dat ze ertoe doen ($n = 9$).
- Er is een **plek** is waar leerlingen heen kunnen gaan. Hierbij worden met name de veiligheid, de rust van de ruimte genoemd (prikkelarm) en dat het laagdrempelig is: leerlingen kunnen ergens terecht wanneer dat nodig is ($n = 9$).
- Ook noemen veel scholen dat er binnen KOV/Maatwerk een goed aanbod is, waarbij de meeste benodigde **expertise** aanwezig is.

En dat je ertoe doet ook, en dat je goed genoeg bent, en dat je mee mag doen.

Verbeterpunten en belemmerende factoren

Tijdens het interview zijn de onderwijsprofessionals gevraagd naar welke verbeterpunten t.a.v. KOV/Maatwerk zij zien, en waar nog belemmeringen liggen. Hieronder bespreken we de meest genoemde onderwerpen.

- Een van de verbeterpunten is om de **structuur** van KOV/Maatwerk te verbeteren ($n = 7$). Hierbij wordt bijvoorbeeld genoemd om in verschillende fases te gaan werken: van veel ondersteuning binnen KOV/Maatwerk, tot uiteindelijk nog maar sporadisch contact, wanneer de leerling vrijwel geheel regulier meedraait. Ook willen verschillende scholen meer structuur bij het aanmelden van leerlingen, meer gebruik maken van opgestelde doelen bij leerlingen en deze op regelmatige basis evalueren ($n = 5$). Hierbij is het doel om leerlingen niet langer dan nodig in de KOV/Maatwerk te hebben zitten. Wel wordt hierbij de kanttekening gemaakt om de flexibiliteit, laagdrempeligheid en maatwerk daarbij niet uit het oog te verliezen.
- Een tweede verbeterpunt is dat de **integratie/overgang** van KOV/Maatwerk met/naar de reguliere klas nog niet altijd soepel verloopt ($n = 9$). Hierbij wordt onder andere genoemd dat soms de KOV/Maatwerk voorziening zo'n fijne en veilige plek is, dat leerlingen of ouders een drempel voelen bij terugkeer naar de reguliere klas ($n = 4$).

Ook wordt bij de integratie met de reguliere klas het contact en betrokkenheid van de reguliere **leerkrachten** met de KOV/Maatwerk leerling genoemd ($n = 7$). Hierbij wordt de wens uitgesproken om vakleerkrachten bij de KOV/Maatwerk te betrekken, om vanuit KOV/Maatwerk lesbezoeken te doen en daarmee leerkrachten te kunnen ondersteunen bij de KOV/Maatwerk leerlingen, zodat de overgang met de reguliere klas zo soepel mogelijk verloopt. Belemmerende factoren die de onderwijsprofessionals tegenkomen in de samenwerking met leerkrachten is dat leerkrachten weinig tijd hebben om extra investeringen te doen die nodig zijn voor de KOV/Maatwerk leerlingen, dat er bij een deel van de leerkrachten weinig ruimte of kennis is op pedagogisch handelen, omdat de focus op prestatie/vakinhoud ligt. Hierbij wordt telkens genoemd dat er grote verschillen zijn tussen verschillende leerkrachten, en dat deze belemmeringen bij lange na niet voor alle leerkrachten gelden. Meer ruimte voor een verbetering van het **pedagogisch klimaat** schoolbreed, met daarin meer aandacht voor neurodiversiteit, leervaardigheden en EF. Hierbij wordt zowel genoemd om leerkrachten daarin te ondersteunen, maar ook om schoolbreed voor alle leerlingen hier ruimte voor te maken.

- Ten derde wordt het gebrek aan een geschikte **ruimte** genoemd ($n = 6$). Bij een aantal scholen is er geen aparte ruimte beschikbaar, wat het invoeren van een KOV/Maatwerk al belemmert. Dit wordt ook genoemd door scholen die afgelopen jaar nog niet van start konden gaan ($n = 2$). Bij scholen met een aparte ruimte, wordt genoemd dat de ruimte te klein is voor de hoeveelheid leerlingen, of dat er behoefte is aan meerdere ruimtes, om leerlingen met meer externaliserende problematiek ook op te kunnen vangen, zonder dat de huidige leerlingen hier hinder van ondervinden. Ook wordt er genoemd dat er behoefte is om de ruimte een fijnere, gezelligere plek te maken.
- **Bemensing** ($n = 8$). KOV/Maatwerk begeleiding vraagt veel tijd en inzet, en de druk op KOV/Maatwerk begeleiders of de extra investering die het van leerkrachten vraagt, is soms erg

Contact met de leerkrachten, en de tijdsdruk van ons, maar ook de tijdsdruk van leerkrachten om te zorgen voor een betere re-integratie in de klas.

hoog. Ook wordt genoemd dat de KOV/Maatwerk voorziening soms teveel op een of enkele personen hangt, wat een risico geeft bij uitval.

- Tenslotte zijn er nog een aantal belemmeringen rond de **leerling** zelf. Er wordt meermalen genoemd dat sommige leerlingen eigenlijk een **te zware ondersteuningsbehoefte** hebben voor het doel van KOV/Maatwerk ($n = 5$). Hierbij wordt tijdens het traject duidelijk dat het niet haalbaar gaat zijn om de leerling weer regulier te laten terugkeren. Er wordt genoemd dat er scherp opgepast moet worden dat KOV/Maatwerk geen vervanging gaat worden van speciaal voortgezet onderwijs, maar alleen een tussenstap moet zijn voor leerlingen die het tijdelijk niet redden. Voor leerlingen voor wie de ondersteuningsbehoefte wel past binnen KOV/Maatwerk, noemen onderwijsprofessionals als belemmerende factor dat sommige leerlingen zich schamen en niet willen afwijken, door naar een aparte plek te gaan ($n = 4$).

Dat is eigenlijk niet wat we voor ogen hebben, want er is gewoon geen plek om bijvoorbeeld 6 jaar lang iemand te begeleiden, dan ben je eigenlijk een soort speciaal onderwijs aan het worden, daar hebben we de expertise niet voor in huis. En er zijn ook andere scholen die dat beter zouden kunnen doen denk ik. Dus we willen wel een soort tussenstap zijn tussen speciaal onderwijs en middelbaar gewoon regulier klassikaal onderwijs. En we willen niet in plaats van speciaal onderwijs, daar zijn we te licht voor.

Samenvatting

Over het algemeen zijn de onderwijsprofessionals positief over KOV/Maatwerk. Het binnen de school houden van de leerlingen, het feit dat de leerling gezien wordt, en dat er een veilige plek is voor de leerling worden genoemd als positieve aspecten. Ook de samenwerking met ouders en leerkrachten wordt positief ervaren. Echter, er zijn ook een aantal verbeterpunten. Die hebben met name te maken met de structuur van KOV/Maatwerk en met de integratie van KOV/Maatwerk met de reguliere klas. Ook de beperking in ruimte en de tijdsdruk van onderwijsprofessionals zijn belemmeringen waar men in de praktijk tegenaan loopt.

4. Conclusies en reflecties

In het schooljaar 2021-2022 zijn leerlingen gevolgd, die gebruik maakten van KOV/Maatwerk op verschillende reguliere VO-scholen in Groningen. In het huidige onderzoek hebben we gekeken hoe de KOV/Maatwerk-voorziening op de verschillende scholen ingericht is, en hoe de drie aspecten ruimte, begeleiding en programma hierin terugkomen. Verder is uitgezocht hoe de doelgroep van leerlingen die KOV/Maatwerk volgen eruitziet, in termen van achtergrondkenmerken, gedragsproblemen, leergedrag, executieve vaardigheden, sociale participatie, gevoel van inclusie, en hoe deze leerlingen zich ontwikkelen op deze gebieden gedurende het schooljaar. Tenslotte hebben we de ervaringen van onderwijsprofessionals en leerlingen met KOV/Maatwerk onderzocht. Op de meest belangrijke uitkomsten wordt hieronder gereflecteerd.

De verschillen tussen de scholen in opzet van KOV/Maatwerk, zitten met name in het aanwezig zijn van een aparte **ruimte**, waar de leerlingen de gehele dag terecht kunnen, of een gedeelte van de dag. Het aanwezig zijn van een aparte ruimte heeft verschillende voordelen. Zo noemen leerlingen het prettig dat er een prikkelarme, veilige ruimte is, waar zij zich kunnen terugtrekken, wanneer er sprake is van overbelasting. Hierbij is ook de bereikbaarheid van de ruimte een belangrijk aspect: dat leerlingen er heen kunnen wanneer het nodig is. Ook werd de sociale interactie met mede KOV-genoten als prettig ervaren. Een aparte ruimte voor KOV/Maatwerk is dan ook zeker aan te bevelen.

Echter, hierbij dient wel rekening gehouden te worden met mogelijke nadelen/belemmeringen. Een van die aspecten is dat de ruimte voldoende groot moet zijn voor het aantal leerlingen die er in terecht komen, om zo de rust te behouden. Ten tweede dient er ook rekening gehouden te worden met het *Least Restrictive Environment* (LRE) principe bij onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoefte. Dit houdt in dat leerlingen met extra ondersteuningsbehoefte zoveel mogelijk onderwijs volgen met leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoefte. Er wordt herhaaldelijk in de interviews (zowel door leerlingen als door de onderwijsprofessionals) genoemd dat de integratie van KOV/Maatwerk met de reguliere klassen en leerkrachten verbetering behoeft. Een valkuil die genoemd wordt binnen het huidige onderzoek, is dat de KOV/Maatwerk-ruimte zo veilig is voor leerlingen, dat de stap terug naar de reguliere klas soms (te) groot voelt. Door reguliere leerkrachten meer te betrekken binnen de KOV/Maatwerk-groep en vanuit KOV/Maatwerk-begeleiders meer ondersteuning te geven aan leerkrachten in het omgaan met leerlingen met extra ondersteuningsbehoefte, kan –waar mogelijk– de tijd buiten de reguliere klas verkort worden. Dit vergt tijd en inzet van zowel KOV/Maatwerk-begeleiders als leerkrachten. Een schoolbrede focus op het pedagogisch klimaat kan helpend zijn.

Er wordt op alle scholen **begeleiding** aangeboden op het gebied van **executieve vaardigheden** en **leergedrag**. Dat sluit goed aan bij de problemen die de leerlingen laten zien: op de verschillende executieve vaardigheden is er een kwart tot de helft van de leerlingen die daar duidelijke problemen mee heeft. Veel scholen focussen op ondersteuning op plannen en organiseren. Op basis van de uitkomsten van dit onderzoek, is aan te raden om ook flexibiliteit, emotieregulatie en werkgeheugen mee te nemen in de ondersteuning. Zeker op het gebied van werkgeheugen zijn verschillende trainingen beschikbaar die hier mogelijk voor gebruikt kunnen worden (Holmes et al., 2010; Klingberg et al., 2002). Wel moet hierbij de kanttekening geplaatst worden, dat de generaliseerbaarheid van dit type trainingen niet eenduidig is. Onderzoeken wat de bijdrage van een dergelijke training is op de ontwikkeling van leerlingen wordt dan ook aanbevolen.

Binnen het huidige onderzoek zien we vooruitgang bij leerlingen op gedragsevaluatie en taken afmaken op de vragenlijsten. Ook beschrijft een groot deel van de leerlingen dat ze zelf het gevoel hebben dat de KOV/Maatwerk-ondersteuning een positieve impact heeft op hun plannen en organiseren. Tevens noemen meerdere onderwijsprofessionals dat zij bij een deel van de leerlingen vooruitgang ervaren hierop. Wat betreft **leergedrag**, wordt er in de OPP's bij meer dan de helft van de leerlingen problemen in concentratie, taakgerichtheid, en in mindere mate, motivatie en werkhouding beschreven. Deze problemen komen veel minder naar voren uit de vragenlijst. Echter, leerlingen beschrijven over zichzelf wel geregeld motivatie en concentratieproblemen. Ook heeft (meer dan) de helft van de leerlingen het gevoel dat de ondersteuning wel positieve impact heeft op hun leergedrag. Dit wordt bevestigd door de onderwijsprofessionals.

We zien bij het merendeel van de leerlingen in het KOV/Maatwerk traject **internaliserende problematiek**, wat zich met name uit in angst- en depressieproblemen. Tevens worden bij een kwart van de leerlingen sociale problemen of autismespectrumstoornissen gevonden, en kampt een kwart met somatische problematiek. Bijna een kwart van de leerlingen ervaart, volgens de betrokken onderwijsprofessionals, moeilijkheden met de sociale participatie. Dit komt overeen met verschillende onderzoeken naar sociale participatie (De Boer & Pijl, 2016; Koster et al., 2010). Op de meeste scholen wordt ondersteuning aangeboden op **sociaal-emotioneel gebied**. Vaak gebeurt dat in individuele (coachings)gesprekken, en op een school binnen de KOV/Maatwerk-groep. Om deze leerlingen ook binnen de reguliere klas tot hun recht te laten komen, wordt meerdere keren genoemd dat dit schoolbreed een focus op het pedagogisch klimaat vraagt en dat ook leerkrachten over voldoende pedagogische kennis moeten beschikken om deze groep regulier voldoende te kunnen ondersteunen.

Het gemiddelde emotioneel welbevinden van de leerlingen binnen KOV/Maatwerk is hoger dan gevonden wordt bij verschillende internationale studies (Venetz, Zurbriggen & Schwabb, 2019; Knickerberg, Zurbriggen & Schwab, 2022). De **sociale inclusie** is juist lager dan in de genoemde studies. Met andere woorden: de leerlingen in KOV/Maatwerk vinden het gemiddeld prettiger op school, dan gevonden werd in andere internationale studies. KOV/Maatwerk wordt beschreven als een veilige plek waar ze terecht kunnen, wanneer nodig. Ook voelen leerlingen zich gezien en begrepen en zijn ze tevreden over de begeleiding. Wel hebben ze gemiddeld gezien een slechter contact met hun klasgenoten dan leerlingen uit andere studies. Een oorzaak hiervan zou kunnen zijn dat doordat ze minder vaak tijd kunnen doorbrengen met hun reguliere klasgenoten, doordat ze hun ondersteuning veel buiten de klas krijgen. Bij scholen waar KOV/Maatwerk-leerlingen een aparte ruimte hadden, wordt wel aangegeven door de leerlingen dat het sociaal contact met mede KOV/Maatwerk-leerlingen als positief ervaren wordt. Zoals eerder genoemd bij het gebruik van een aparte ruimte, dient ook bij de sociale participatie het LRE-principe meegenomen te worden. De sociale participatie met de reguliere klas moet waar mogelijk bevorderd blijven worden. Hierbij kan ook gedacht worden aan Ook 'peer-mediated interventions'. Deze kunnen bijdragen aan leerprestaties van leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften (Ryan et al., 2004). Omdat leerlingen door middel van 'peer-mediated interventions' gepaste sociale en communicatieve vaardigheden in natuurlijke interacties met anderen oefenen, is deze vorm van ondersteuning extra passend voor leerlingen met ASS of andere sociaal-emotionele problematiek (Neitzel, 2008). Echter, wanneer dit (tijdelijk) niet mogelijk is, kan het gemis aan sociale participatie met de reguliere klas deels ondervangen worden door de sociale interactie tussen KOV/Maatwerk-leerlingen onderling te bevorderen. Binnen een veilige omgeving kunnen leerlingen onderling elkaar ondersteunen.

De leerprestaties, zoals te zien in cijfers, zijn stabiel gebleven. Er is geen vooruitgang te zien, echter, ook geen achteruitgang. De uitstroom van KOV/Maatwerk-leerlingen is over het algemeen positief: meer dan de helft gaat over of verlaat de school met diploma en de overgrote meerderheid vervolgt komend schooljaar *binnen* de school zijn/haar schoolloopbaan. Een van de doelen om de leerling binnen de school te houden, lijkt dus voor het grootste deel haalbaar. Van alle leerlingen die we specifiek volgden voor dit onderzoek, blijft iedereen binnen de school of verlaat de school met een diploma. De onderzoeksgroep lijkt een (iets) positievere uitstroom te hebben dan de KOV/Maatwerk-leerlingen die niet deelnamen aan het onderzoek. Dit sluit aan op dat enkele onderwijsprofessionals aangaven dat er een aantal leerlingen met zwaardere problematiek en/of verminderde belastbaarheid niet konden of wilden meedoen aan het onderzoek, omdat het onderzoek een te grote belasting zou zijn voor hen. Het is daarom belangrijk mee te nemen, dat de onderzoeksgroep wellicht een iets rooskleuriger beeld laat zien van de aanwezige problemen t.o.v. de hele groep leerlingen die KOV/Maatwerk ontvangen.

Hoewel we op groepsniveau weinig verschillen in de ontwikkeling hebben gevonden, wil dit niet zeggen dat KOV/Maatwerk geen positieve impact heeft gehad op individuele leerlingen. Het is dan ook belangrijk op te merken dat in het huidige onderzoek geen vergelijkingsgroep is meegenomen. Echter, het kan zo zijn dat KOV/Maatwerk bijgedragen heeft aan de ontwikkeling en doorgaande schoolloopbaan van leerlingen. Ze hebben hun onderwijs kunnen vervolgen op de eigen school en de leerlingen zijn niet thuis komen te zitten.

Aanvankelijk wilden we met het onderzoek zicht krijgen op de doelen en de doelrealisatie. Oftewel; behalen leerlingen de opgestelde doelen gedurende het KOV/Maatwerk traject. Het meten van doelrealisatie wordt veel in de jeugdsector gebruikt als indicator voor het welslagen van een interventie of behandeling (van Yperen, et al., 2017). Om dit na te kunnen gaan is het van belang om goed gedocumenteerde doelen opgenomen te hebben in OPP's. De OPP's waren in dit onderzoek echter niet allemaal toereikend om de doelrealisatie te bepalen. In een eerder onderzoek (De Boer & Kuijper, 2017) is eveneens vastgesteld dat de OPP's en de doelen moeilijk te bepalen waren. Om na te gaan wat dergelijke trajecten als KOV/Maatwerk opleveren in termen van doelrealisatie is het dan ook aan te bevelen om hier expliciet aandacht voor te hebben in de OPP's.

Hoewel het niet expliciet in de resultaten is opgenomen, is er in de interviews met de professionals aangegeven dat het in- en stroomtraject van de leerlingen zorgvuldig dient te gebeuren. Bij een aantal scholen zijn er vooraf afspraken of basisvoorwaarden genoemd, zodat het voor de leerling en ouders duidelijk is wat de verwachtingen zijn. Doorgaans wordt ernaar gestreefd dat leerlingen weer teruggaan naar hun oorspronkelijke klas. Dit is echter niet voor alle leerlingen haalbaar. Wanneer dit niet het geval is, dient dit vroegtijdig besproken te worden met alle betrokken partijen. In de situaties dat dit wel haalbaar is, is het belangrijk dat dit stapsgewijs wordt opgebouwd om zo negatieve ervaringen te voorkomen.

Binnen dit onderzoek zijn ook de ervaringen van de leerlingen zelf meegenomen. Dit is van groot belang, omdat het beleid uiteindelijk tegemoet dient te komen aan de ondersteuningsbehoefte van leerlingen (Kuijper & De Boer, 2017). Echter, vaak wordt er nog veel óver het kind gepraat, in plaats van de stem van de leerling mee te nemen. (Vreeburg-Van der Laan & Wiersma, 2015). De leerlingen zijn over het algemeen erg positief over de ontvangen ondersteuning. Het meest genoemde positieve aspect is KOV/Maatwerk-begeleider zelf, waarbij leerlingen het persoonlijk contact en de

bereikbaarheid waarderen en door wie ze zich gezien voelen. Dit komt overeen met eerder onderzoek (De Boer & Kuijper, 2017). De kleinschaligheid van KOV/Maatwerk kan eraan bijdragen bij dat er ruimte is voor de individuele behoefte van de leerling. Ook wordt de ondersteuning op het leergedrag en de beschikbare ruimte positief ervaren. Verder noemen ze dat KOV/Maatwerk heeft geholpen bij het op school kunnen blijven en/of een fijne tussenstap was naar weer met de reguliere klas onderwijs volgen. Daarbij noemen ze ook dat de KOV/Maatwerk-begeleiding een prettige schakel is tussen de leerling en de reguliere klas/leerkrachten.

Veel positieve aspecten die de leerlingen noemen, worden ondersteund door de onderwijsprofessionals. Ook zij noemen als positief dat de leerling gezien wordt, en er een veilige, prikkelarme ruimte is, waar leerlingen laagdrempelig terecht kunnen en dat leerlingen binnen de school gehouden wordt. De samenwerking met ouders en leerkrachten wordt in het algemeen ook positief beoordeeld, waarbij er wel grote verschillen gezien worden tussen verschillende leerkrachten.

Aanbevelingen voor KOV/Maatwerk die vanuit de leerlingen gegeven worden, zijn een betere beschikbaarheid van de KOV/Maatwerk-begeleiders, een grotere en rustigere ruimte, en een betere integratie met de reguliere klas. Deze punten worden ook gedragen door de onderwijsprofessionals. Zij noemen verder nog als belangrijk verbeterpunt om de structuur van KOV/Maatwerk te verbeteren, en hierbij o.a. doelen en evaluatie van doelen te verbeteren. Tenslotte wordt als aandachtspunt genoemd dat er scherp gekeken moet worden naar leerlingen die een te zware ondersteuningsbehoefte hebben om dit binnen de reguliere school te kunnen ondervangen.

Samenvattend concluderen we dat KOV/Maatwerk bijdraagt aan een ononderbroken schoolloopbaan van leerlingen die kampen met voornamelijk internaliserende problematiek. Hoewel leerlingen gedurende het jaar weinig vooruit zijn gegaan in hun ontwikkeling, is de doorstroom van leerlingen positief: bijna de helft van de leerlingen behoudt de schoolgang op hun niveau. Ook zijn de ervaringen van de leerlingen met KOV/Maatwerk positief en heeft het volgens leerlingen impact op verschillende domeinen waaronder hun cijfers, motivatie, plannen en organiseren. Vanuit de betrokken onderwijsprofessionals zijn er ook diverse verbeterpunten genoemd die met name te maken hebben met de organisatie en inrichting van KOV/Maatwerk. Het onderzoek laat zien welke doelgroep KOV/Maatwerk volgt, wat gebruikt kan worden om nog gerichtere ondersteuning aan te bieden. Zicht op de populatie leerlingen die KOV/Maatwerk volgt kan bijdragen aan het nog beter aansluiten bij de ondersteuningsbehoefte van de leerlingen door de aspecten 'ruimte, begeleiding en programma' hierop aan te laten sluiten. We verwachten dat dit op termijn positief bijdraagt aan de ontwikkeling van leerlingen.

5. Aanbevelingen

Hieronder worden aanbevelingen genoemd voor de praktijk in het opzetten en uitvoeren van KOV/Maatwerk. Belangrijk om mee te nemen is, dat bepaalde aanbevelingen niet altijd praktisch mogelijk zijn en dat het uiteraard afhankelijk is van de belastbaarheid van de individuele leerling.

Algemeen

- Breng de leerling populatie systematisch in kaart zodat er in de aspecten 'ruimte, begeleiding en programma' zo goed mogelijk kan worden aangesloten bij de ondersteuningsbehoefte.
- Neem expliciete doelen op in het OPP, zodat deze in de tussentijdse- en eindevaluatie meegenomen kan worden. Hierdoor is het ook mogelijk om doelrealisatie te bepalen en resultaten van de ondersteuning te meten.
- Betrek vakleerkrachten binnen KOV/Maatwerk en geef gerichte handelingsadviezen aan leerkrachten over leerlingen met extra ondersteuningsbehoefte. Zorg voor een schoolbrede focus gericht op het pedagogisch klimaat.
- Betrek ouders en leerlingen bij het traject en de ondersteuning die geboden wordt en maak duidelijke afspraken met hen om zo te werken vanuit de 'driehoek': ouder, kind, professional.

Ruimte

- Richt een aparte ruimte voor KOV/Maatwerk-leerlingen in (indien mogelijk). Houd hierbij rekening met de volgende aspecten:
 - Prikkelarm, rustige ruimte
 - Bereikbaar/toegankelijk op momenten dat het nodig is
 - Mogelijkheid tot sociaal contact met andere KOV/Maatwerk-leerlingen

Begeleiding

- Zet gerichte interventies in om de executieve vaardigheden en het leergedrag van leerlingen te stimuleren. Denk hierbij aan een interventie zoals Zelf plannen, of Plannen en Organiseren op School.
- Stimuleer leerlingen met internaliserende problematiek in het zoeken van hulp en sluit in de ondersteuning zo goed mogelijk aan bij wat leerlingen zelf behulpzaam vinden. Hiervoor kan de handreiking gebruikt worden die gemaakt is door Sijp, Zijlstra, en De Boer (2018).
- Zorg ervoor dat de leerling aansluiting houdt met de reguliere klas zodat de leerling niet buitengesloten raakt. Dit kan gedaan worden door regelmatig aan te sluiten bij lessen met de eigen klas zodat er voldoende tijd en ruimte is voor onderlinge interactie.

Programma

- Wees flexibel met het rooster van de leerlingen. Dit zorgt ervoor dat er minder druk bij de leerlingen ligt om 'binnen de lijntjes' te blijven en reduceert stress gevoelens van leerlingen, de angst om te falen en geeft ruimte om zich te richten op het verbeteren van het leerproces.

Literatuurlijst

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington DC.

ATLAS.ti Scientific Software Development GmbH [ATLAS.ti 22 Windows]. (2022). Retrieved from <https://atlasti.com>

Borella, E., Carretti, B., & Pelegrina, S. (2010). The Specific Role of Inhibition in Reading Comprehension in Good and Poor Comprehenders. *Journal of Learning Disabilities*, 43(6), 541–552.

Chamberlain, B., Kasari, C. & Rotheram-Fuller, E. (2007). Involvement or isolation? The social networks of children with autism in regular classrooms. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(2), 230-242.

De Boer, A., & Kuijper, S. (2017). *De stem van de leerling over extra ondersteuning: Leerlingen van het primair onderwijs, voortgezet onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs over hun ervaringen met extra ondersteuning*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen

De Boer, A., & Nijs, S. (2022). Ondersteuning aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften bekeken vanuit een continuüm. In *Samen inclusief onderwijs realiseren: Een handboek voor professionals binnen en buiten het onderwijs* (pp. 121–140).

De Boer, A., & Pijl, S. J. (2016). The acceptance and rejection of peers with ADHD and ASD in general secondary education. *Journal of Educational Research*, 109(3), 325-332.

Duff K. (2012). Evidence-based indicators of neuropsychological change in the individual patient: relevant concepts and methods. *Archives of clinical neuropsychology: the official journal of the National Academy of Neuropsychologists*, 27(3), 248–261.

Gathercole, S. E., Pickering, S. J., Knight, C., & Stegmann, Z. (2004). Working memory skills and educational attainment: Evidence from national curriculum assessments at 7 and 14 years of age. *Applied Cognitive Psychology: The Official Journal of the Society for Applied Research in Memory and Cognition*, 18(1), 1-16.

Holmes, J., Gathercole, S., Place, M., Dunning, Hilton, K.A. & Elliott, J.G. (2010). Working Memory Deficits can be Overcome: Impacts of Training and Medication on Working Memory in Children with ADHD. *Applied Cognitive Psychology*. 24. 827 - 836.

Klingberg, T., Forssberg, H., & Westerberg, H. (2002). Training of working memory in children with ADHD. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 24(6), 781 -791.

Knickenberg, M., Zurbriggen, C. L. A., & Schwab, S. (2022). Validation of the Student Version of the Perceptions of Inclusion Questionnaire in Primary and Secondary Education Settings. *SAGE Open*, 12(1).

Koster, M., Pijl, S. J., Nakken, H., & van Houten, E. (2010). Social participation of students with special needs in regular primary education in the Netherlands. *International Journal of Disability Development and Education*, 57, 59–75.

Kuijper, S., & de Boer, A. (2017). Evaluatie passend onderwijs: De leerling aan het woord. *Beter Begeleiden Digitaal*, 2017(Mei), 12-16.

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

Neitzel, J. (2008). *Overview of peer-mediated instruction and intervention for children and youth with autism spectrum disorders*. Chapel Hill, NC: National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders, Frank Porter Graham Child Development Institute, The University of North Carolina

Onderwijsraad. (2020). *Steeds inclusiever*. Den Haag: Onderwijsraad.

Ryan, J. B., Reid, R., & Epstein, M. H. (2004). Peer-Mediated Intervention Studies on Academic Achievement for Students with EBD: A Review. *Remedial and Special Education*, 25(6), 330–341.

Samenwerkingsverband VO Groningen Stad (VO 20.01). (2019). Ondersteuningsplan 2019-2023.

Scholte, E. M., & Van Der Ploeg, J. D. (2011). *Leervoorwaardentest-Handleiding*. Bohn Stafleu van Loghum.

Smeets, E., Boer, A. De, Van Loon-Dijkers, L., & Ledoux, G. (2017). *Passend onderwijs op school en in de klas. Eerste meting in het basisonderwijs en voortgezet onderwijs* (21st ed.). KBA Nijmegen.

Smidts, D., & Huizinga, M. (Eds.). (2009). *BRIEF executieve functies gedragsvragenlijst: Handleiding*. Amsterdam: Hogrefe Uitgevers.

Stuurgroep Thuiszitterspact 2.0. (2022). *Thuiszitterspact 2.0 gemeente Groningen: evaluatie 1*, (december 2021), 1–11.

Sijp, A.V., Zijlstra, A. E., & De Boer, A.A. (2018). *Zie mij: een literatuurstudie naar disclosure en het zoeken van hulp door leerlingen met internaliserende problemen in het primair en voortgezet onderwijs*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.

United Nations (1989). *Convention on the rights of the child*. Geneva: United Nations.

Van Yperen, et al., 2017). T., Kroes, G., & Bijl, B. (2017). Meten van doelrealisatie. In *Zicht op Effectiviteit: Handboek resultaatgerichte ontwikkeling interventies in de jeugdsector* (2 (fully revised, red.), 305-330). Rotterdam: Lemniscaat.

Venetz, M., Zurbriggen, C. L. A., Eckhart, M., Schwab, S., & Hessels, M. G. P. (2015). The Perceptions of Inclusion Questionnaire (PIQ). English Version.

Venetz, M., Zurbriggen, C. L., & Schwab, S. (2019). What do teachers think about their students' inclusion? Consistency of students' self-reports and teacher ratings. *Frontiers in psychology*, 10, 1637.

Verhulst, F.C. & Van der Ende, J. (2013). *Handleiding ASEBA-Vragenlijsten voor leeftijden 6 t/m 18 jaar: CBCL/6-18, YSR en TRF*. Rotterdam: ASEBA Nederland.

Vreeburg-Van der Laan, E.J.M., & Wiersma, M.H. (2015). *Werkt passend onderwijs? Stand van zaken een jaar na dato*. Verkregen via: <https://www.kinderombudsman.nl/publicaties/rapport-werkt-passend-onderwijs>.

Bijlage: Vragenlijsten

| Variabele | Vragenlijst | Aantal items | Antwoord-opties | Respondent | Betrouwbaarheid (Cronbachs alfa) |
|--|---|--------------|--|------------------------|---|
| GEDRAGSPROBLEMEN - Internaliserende problemen: <ul style="list-style-type: none"> - Angstig/depressief - Teruggetrokken/depressief - Somatische klachten - Sociale problemen - Denk- en piekerproblemen - Aandachtsproblemen - Externaliserende problemen: <ul style="list-style-type: none"> - Regeloverschrijdend gedrag - Agressief gedrag | TRF: Teacher Report Form. (Verhulst& Van der Ende, 2013). | 113 | 3: - helemaal niet (voor zover u weet) - een beetje of soms - duidelijk of vaak | Onderwijs-professional | .90 .86 .81 .72 .82 .72 .95 .95 .95 .95 |
| LEERVOORWAARDEN - Directe leervoorwaarden <ul style="list-style-type: none"> - Motivatie - Taakgerichtheid - Concentratie - Planmatigheid - Werktempo - Volharding - Sociale Inbedding <ul style="list-style-type: none"> - Sociale positie - Sociale oriëntatie - Relaties <ul style="list-style-type: none"> - Leerkracht - Medeleerlingen | LVT: Leervoorwaarden-test. (Scholte & Van der Ploeg, 2011). | 70 | 5: - (vrijwel) nooit - soms - geregeld - vaak - (vrijwel) altijd | Onderwijs-professional | .98 .94 .93 .91 .92 .92 .89 .94 .90 .93 .92 .87 .90 |
| EXECUTIEVE VAARDIGHEDEN - Gedragsregulatie <ul style="list-style-type: none"> - Inhibitie - Flexibiliteit - Emotieregulatie - Gedragsevaluatie - Metacognitie <ul style="list-style-type: none"> - Werkgeheugen - Plannen & Organiseren - Ordelijkheid & Netheid - Taken afmaken | BRIEF: Behavior Rating Inventory of Executive Function. (Smidts & Huizinga, 2009). | 68 | 3: - nooit - soms - vaak | Leerling | .92 .83 .80 .88 .80 .93 .83 .82 .76 .80 |
| INCLUSIEGEVOEL - Emotionele inclusie - Sociale inclusie - Academisch zelfconcept | PIQ: Perceptions of Inclusion questionnaire (Venetz et al., 2015). | 12 | 4: - helemaal niet waar - niet zo waar - een beetje waar - helemaal waar | Leerling | .87 .76 .78 |