

OP ZOEK NAAR PASSEND ONDERWIJS



Schoolloopbanen van leerlingen in het
speciaal onderwijs

Dit onderzoek werd uitgevoerd binnen de Kenniswerkplaats Jeugd Amsterdam-Amstelland (KeTJAA) met subsidie van ZonMw en de gemeente Amsterdam.

Auteurs: Hester Paulusma en Chris Kuiper (iHUB)

Dataverzameling en analyse met medewerking van Asia Sarti en Arwen Hoogenbosch van het Verwey-Jonker Instituut

December 2022



© 2022 Copyright iHUB

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door print-outs, kopieën, of op welke manier dan ook, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de auteurs.

Samenvatting

In het kader van de pilot transferbegeleiding is een onderzoek uitgevoerd, bestaande uit twee deelonderzoeken. Een van deze deelonderzoeken gaat over de schoolloopbanen van leerlingen in het voortgezet speciaal onderwijs en onderwijs-zorgvoorzieningen en mogelijke aanknopingspunten voor begeleiding of ondersteuning. Hiervoor zijn 10 leerlingen en 9 ouders van leerlingen geïnterviewd. Allereerst worden de ervaringen van leerlingen en ouders beschreven: wat hebben leerlingen meegemaakt in hun schoolloopbaan? Daarna wordt beschreven wat leerlingen en ouders beschouwen als positieve en negatieve factoren in het onderwijs en de hulpverlening.

- Uit de interviews komt naar voren dat het vinden van een passende onderwijsplek voor veel leerlingen een zoektocht is geweest. Veel leerlingen hebben ergens in hun schoolloopbaan een schoolwisseling meegemaakt.
- De positieve factoren die ouders en leerlingen noemen zijn in te delen in de volgende thema's: **1.** Gebouw en inrichting van de school/klas; **2.** Inhoud en ondersteuningsaanbod; **3.** Tijdig signaleren en adequaat handelen; **4.** Persoonlijk contact en wijze van communiceren; **5.** Focus op wat goed gaat; **6.** Maatwerk, flexibiliteit en creativiteit; **7.** Samenwerking met het systeem; **8.** Peers, en *specifiek met betrekking tot een overgang*; **9.** Voorbereiden, ervaren en concreet maken; en **10.** Begeleiding bij overgang naar volwassenheid.
- De negatieve factoren die ouders en leerlingen noemen zijn in te delen in de volgende thema's: **1.** Verkeerde inschatting en handelen; **2.** Geen passend aanbod/voorzieningen; **3.** Gebrek aan duidelijkheid en goede communicatie; **4.** Benadering; **5.** Peers; en **6.** Het systeem.
- De focus ligt met name op wat *medewerkers* van een school of hulpverleningsorganisatie kunnen doen. Hierbij heeft veel te maken met het interpersoonlijke contact, de samenwerking en de benadering.
- De punten bieden handvatten om de transferbegeleiding verder vorm te geven, maar kunnen ook ingezet worden in het onderwijs en andere vormen van ondersteuning om leerlingen zo goed mogelijk te begeleiden tijdens hun schoolloopbaan.

Inhoudsopgave

1. Inleiding.....	6
2. Methode	9
Procedure	9
Participanten	10
Data-analyse	10
3. Ervaringen basisschool en middelbare school.....	12
4. Positieve factoren	18
5. Negatieve factoren.....	26
6. Conclusie en discussie.....	31
Kanttekeningen van het onderzoek	34
7. Referenties.....	35



1. Inleiding

Voor leerlingen van het voortgezet speciaal onderwijs (vso), praktijkonderwijs of entreeonderwijs/mbo1 kan de overstap naar vervolgonderwijs of werk een grote en spannende stap zijn. Zonder goede begeleiding lopen zij het risico om voortijdig uit te vallen. In Amsterdam is de gemeente samen met Stichting Orion een pilot gestart om deze kwetsbare leerlingen te begeleiden. Deze begeleiding wordt *transferbegeleiding* genoemd. Dit houdt in dat leerlingen al tijdens hun deelname aan één van deze drie schooltypen een transfercoach krijgen, die hen op alle levensgebieden kan ondersteunen en die hen begeleidt bij de overstap naar vervolgonderwijs of werk. Aan deze pilot is een onderzoek gekoppeld. Eén deelonderzoek richt zich specifiek op de pilot (zie Abu Ghazaleh, Boendermaker en Verheem, 2022). Een tweede deelonderzoek, waarvan in dit rapport verslag wordt gedaan, richt zich op het verloop van de schoolloopbanen van leerlingen binnen het vso en mogelijke aanknopingspunten voor begeleiding of ondersteuning in een vroeg stadium.

Leerlingen in het speciaal onderwijs

In het Internationaal Verdrag voor de Rechten van het Kind staat dat het onderwijs aan jeugdigen gericht dient te zijn op de ontplooiing van de jeugdige (Internationaal Verdrag voor de Rechten van het Kind, 1989). Alle jeugdigen hebben hierbij recht op een passende plek in het onderwijs die aansluit bij hun kwaliteiten en mogelijkheden (Rijksoverheid, z.d.a). Dat is regulier als het kan, speciaal als het moet.

In de jaren van 2000 tot en met 2019 volgden jaarlijks 100 tot 110 duizend leerlingen speciaal basisonderwijs of speciaal onderwijs, in 2019 was dit 4,3% van alle leerlingen in het basisonderwijs en voortgezet onderwijs (CBS, 2020). Deze leerlingen hebben specialistische ondersteuning nodig, die niet geboden kan worden binnen het regulier onderwijs (Rijksoverheid, z.d.b). Het gaat bijvoorbeeld om leerlingen met een verstandelijke beperking, psychiatrische stoornissen of gedragsproblemen (Onderwijsconsument, 2021). Vooral in het vso was tussen 2000 en 2019 een stijging van het aantal leerlingen te zien, vanwege een toename van leerlingen dat last heeft van concentratieproblemen, emotionele problemen of gedragsproblemen waarbij scholen niet goed weten hoe het beste te handelen (CBS, 2020).

Deze leerlingen kunnen tijdens hun schoolloopbaan te maken krijgen met verschillende uitdagingen. Zo komt uit Amerikaans onderzoek naar voren dat leerlingen die op het speciaal onderwijs hebben gezeten (specifieker: hier tussen groep zes van het basisonderwijs en de tweede klas van de

middelbare school zijn geplaatst) minder vaak de middelbare school afmaken dan leerlingen die niet op het speciaal onderwijs zijn geplaatst (Chesmore et al., 2016). Daarnaast blijkt uit dit onderzoek dat hoe langer leerlingen op het speciaal onderwijs zaten, hoe kleiner de kans werd dat zij hun middelbare school afmaakten (Chesmore et al., 2016). Tevens komt uit onderzoek naar voren dat leerlingen met een beperking minder vaak hun vervolgopleiding afmaken dan hun leeftijdsgenoten zonder beperking (Newman et al., 2011).

Een specifieke groep zijn leerlingen met emotionele- of gedragsproblemen. Uit onderzoek van Wagner en collega's (2005) in de Verenigde Staten blijkt dat slechts iets meer dan de helft van de leerlingen met emotionele problemen de middelbare school (special education services) afmaakte. In de jaren 2009 tot 2019 stopten jaarlijks minimaal 30% van de leerlingen met emotionele stoornissen met school (US Department of Education, 2021). Bovendien hebben deze leerlingen vaak last van negatieve gevolgen van hun gedrag, zoals een maatregel op school of ontslagen worden op hun werk (Wagner et al., 2005). Tevens volgen leerlingen met ernstige emotionele problemen minder vaak een vervolgopleiding en hebben ze minder vaak werk na school dan leerlingen uit de algemene bevolking (Wagner et al., 1995).

Naast dat uit onderzoek blijkt dat leerlingen met emotionele problemen hun school niet altijd afmaken en minder vaak doorstromen naar een vervolgopleiding, blijkt ook dat leerlingen met emotionele- en gedragsproblemen significant achterlopen op het gebied van bijvoorbeeld lezen, spelling en rekening dan leeftijdsgenoten zonder deze problemen (Reid et al., 2004). Ook hebben leerlingen met emotionele- en gedragsproblemen vaker te maken met eerdere negatieve ervaringen in het onderwijs (Foley, 2001; Ireson & Hallam, 2009). Dit biedt een mogelijke verklaring voor de schooluitval zoals hierboven beschreven. Onder andere een negatieve houding ten opzichte van school, externaliserende en internaliserende problematiek blijken namelijk sterke risicofactoren te zijn voor schoolverzuim of schooluitval bij leerlingen in zowel het basis- als voortgezet onderwijs (Gubbels et al., 2019). Ook lage academische prestaties en leerproblemen blijken sterke risicofactoren voor schooluitval te zijn (Gubbels et al., 2019). Uit deze internationale literatuur wordt duidelijk dat deze leerlingen een groep vormen waarbij extra aandacht nodig is voor achterstanden, schooluitval en vervolgtrajecten.

Ook uit Nederlandse data blijkt dat er een vergelijkbare groep leerlingen is die tegen verschillende uitdagingen aanloopt.

Van alle omstreeks 25.000 leerlingen die in Nederland jaarlijks het vso, het praktijkonderwijs of het entree-onderwijs verlaten, gaat ongeveer de helft een vervolgopleiding doen. Anderen vinden een baan of dagbesteding of zij vragen een uitkering aan. Van een klein aantal leerlingen is onbekend waar zij naartoe uitstromen (Toezicht Sociaal Domein, 2019).

Uit gegevens van het CBS over de jaren 2013 t/m 2017 komt naar voren dat met name de duurzaamheid van werk een thema is waar nog winst te behalen valt. Jongeren van het voortgezet speciaal onderwijs, praktijkonderwijs en Entree-onderwijs vinden wel werk, maar hebben moeite om dit op de langere termijn te behouden. Het gaat dan om het behouden van werk langer dan twee jaar na de uitstroom vanuit met name het voortgezet speciaal onderwijs en het Entree-onderwijs. Van de drie onderwijstypen hebben jongeren die uitstromen vanuit het praktijkonderwijs vaker een baan die ze ook vaker behouden, maar ook voor hen neemt het perspectief op de langere termijn af (CBS, 2019). Daarnaast zijn er zorgen over het aantal leerlingen dat geen vervolgopleiding start en geen werk vindt, maar ook geen uitkering heeft. Deze groep leerlingen is tussen 2013 en 2017 groter geworden. Het percentage leerlingen dat geen werk en geen uitkering heeft, was in 2016/2017 het hoogst onder leerlingen die uitstromen vanuit het vso (CBS, 2019). Dit sluit aan op het rapport van de Nederlandse Inspectie van het Onderwijs (2019), waarin wordt beschreven dat leerlingen voor wie het vso het eindonderwijs is, zeer beperkte baankansen hebben.

Dit onderzoek

De bovenstaande bronnen laten zien dat leerlingen die deelnemen aan het vso met verschillende uitdagingen te maken kunnen krijgen, onder andere wanneer het gaat om het vinden en vasthouden van werk. Het huidige onderzoek beoogt, aan de hand van kwalitatief onderzoek, meer inzicht te krijgen in de schoolloopbanen en ondersteuningsbehoeften van leerlingen in het speciaal onderwijs. Dit onderzoek richt zich op de vraag: *Welke aangrijpingspunten zijn er in de schoolloopbaan en de hulpverleningsgeschiedenis van leerlingen in het speciaal onderwijs te onderscheiden, die kunnen helpen om hen tijdig, goed te ondersteunen?*

In het onderzoek is nagegaan welke gebeurtenissen leerlingen meemaken en welke uitdagingen zij tegenkomen tijdens hun schoolloopbaan. Daarnaast is onderzocht welke hulp deze leerlingen (en hun ouders) nodig hadden, en wat zij als positief of juist negatief hebben ervaren in het onderwijs of de hulpverlening. De inzichten uit dit onderzoek kunnen ingezet worden bij de verdere ontwikkeling van de transferbegeleiding uit het eerste deelonderzoek, maar ook in het onderwijs en andere vormen van coaching of ondersteuning om leerlingen al vroeg in hun schoolloopbaan te ondersteunen en hun kansen in het onderwijs en de maatschappij te vergroten.

2. Methode

Procedure

Context

Het onderzoek vond plaats in 2020 en 2021, tijdens de coronapandemie en bijbehorende lockdowns en schoolsluitingen. De procedure voor dataverzameling en het realiseren van informed consent door respondenten is voorgelegd aan de ethische commissie onderzoek van de Hogeschool van Amsterdam. Na een positief advies (2021 – 005355) in januari 2021 is de werving van participanten van start gegaan. De dataverzameling vond plaats in de periode van februari 2021 tot en met oktober 2021. Voorafgaand aan de dataverzameling is advies gevraagd aan de samenwerkingsverbanden voor primair en voortgezet onderwijs Amsterdam-Diemen over de vraag welke scholen het beste benaderd konden worden voor het werven van ouders en leerlingen. Ook heeft het Jeugdplatform Amsterdam in verschillende fases van het onderzoek meegedacht: bij de start van het onderzoek, bij het voorbereiden van de interviews (over de informatiebrieven en afname van de interviews) en bij het bespreken van een thema uit de eerste analyses (in hoeverre herkennen zij dit vanuit hun eigen ervaring?). De dataverzameling en de eerste stap in de analyse van de data zijn uitgevoerd door iHUB en het Verwey-Jonker Instituut, waarna de verdere analyse en het schrijven van het rapport zijn uitgevoerd door iHUB.

Werving en dataverzameling

De topiclijst voor de semi-gestructureerde interviews is opgesteld met behulp van informatie die voortkwam uit een secundaire analyse op reeds beschikbare dossierdata (zie Paulusma & Boendermaker, 2022). Deze dossierdata geeft inzicht in kenmerken van schoolloopbanen van leerlingen die aangemeld zijn bij vso scholen, onderwijs-zorgvoorzieningen of bovenschoolse voorzieningen. Onderwijs-zorgvoorzieningen zijn voorzieningen waarbij zorg en onderwijs sterk met elkaar verweven zijn, zodat schooluitval of een plaatsing in een residentiële setting voorkomen kunnen worden.

De werving van ouders en leerlingen is via scholen verlopen: praktijkscholen, vso scholen, tussenvoorzieningen en onderwijs-zorgvoorzieningen zijn benaderd. Contactpersonen van de scholen zijn benaderd om binnen hun school na te vragen welke ouders en leerlingen deel zouden willen nemen aan het interview. De ouders en leerlingen hoefden niet aan elkaar gekoppeld te zijn. Aan de deelnemers is het doel van het onderzoek uitgelegd, ze hebben schriftelijke informatie (informatiebrief en toestemmingsverklaring) gekregen en indien zij wilden deelnemen toestemming gegeven voorafgaand aan het interview.

In de interviews zijn de schoolloopbanen van de leerlingen vanaf de basisschool tot het heden doorgenomen. We vroegen leerlingen en ouders naar belangrijke gebeurtenissen en de invloed hiervan op de schoolloopbaan. Ook vroegen we naar de hulp die de leerlingen ontvangen hebben op school en buiten school en de hulp waar zij behoefte aan hadden maar niet hebben ontvangen. Tot slot stelden we vragen over algemeen positieve en negatieve factoren in het onderwijs en de hulpverlening.

De interviewers waren twee onderzoekers van iHUB en van het Verwey-Jonker Instituut. De geïnterviewden kenden het doel van het onderzoek, maar kenden de achtergronden van de interviewers niet. De onderzoekers hadden ervaring met kwalitatief onderzoek, of hebben een proefinterview gehouden voordat het onderzoek gestart is.

De interviews zijn telefonisch of via Microsoft Teams afgenomen. Naast de deelnemer en de onderzoeker en een enkele keer een stagiair-onderzoeker waren er geen andere mensen aanwezig. Alle interviews zijn opgenomen met een geluidsrecorder. Na afloop kregen leerlingen en ouders een cadeaubon van €10,- als dank voor hun deelname. De interviews zijn volledig getranscribeerd. De transcripten zijn niet ter goedkeuring aan de participanten gestuurd voordat gestart werd met de analyse.

Participanten

De uiteindelijke steekproef bestond uit tien leerlingen en negen ouders (dit is één interview minder dan vooraf verwacht). De leerlingen en ouders waren niet altijd aan elkaar gekoppeld, in een aantal gevallen is alleen een ouder of alleen de leerling gesproken. De leerlingen kwamen van acht verschillende scholen. Zes van deze scholen waren VSO-scholen, twee scholen waren onderwijszorgvoorzieningen. De scholen zijn divers in hun focus: sommige scholen richten zich bijvoorbeeld op zeer moeilijk lerende leerlingen, anderen richten zich meer op leerlingen met gedragsproblemen. Verwacht werd dat met rond de tien interviews met resp. leerlingen en ouders datasaturatie bereikt kon worden (Guest et al., 2020).

De leerlingen die deelnamen aan het onderzoek waren tussen de 14 en 19 jaar oud, het ging om negen jongens en één meisje. De meeste leerlingen volgden nog onderwijs op het vso of een onderwijszorgvoorziening op verschillende niveaus, zoals de havo, vmbo-t of mbo-1. Vier van hen hadden kort geleden de overstap gemaakt naar een vervolgopleiding. Alle ouders die deelnamen aan het onderzoek waren moeders.

Data-analyse

De analyse is gedaan op basis van de gefundeerde theorie benadering. Alle interviews zijn door de onderzoekers zelf woordelijk uitgetypt. Deze interviews zijn gecodeerd met het programma

MAXQDA. De codeboom is opgesteld door een combinatie van een inductieve en deductieve werkwijze (Van Staa & Evers, 2010). Allereerst zijn de hoofdcodes opgesteld op basis van de hoofd- en deelvragen van het onderzoek. Op basis van twee interviews zijn de subcodes ontwikkeld. Twee onderzoekers hebben hierna allebei twee (van elkaar verschillende) interviews gecodeerd, waarna gezamenlijk besproken is in hoeverre de codeboom passend was. Hierna is één van de onderzoekers verder gegaan met coderen, waarbij deze onderzoeker ook de eerder gecodeerde interviews van de andere onderzoeker nogmaals heeft doorlopen. De onderzoeker heeft ook de audio's van de interviews die zij niet zelf heeft afgenomen beluisterd. Tijdens het coderen zijn er indien nodig nog nieuwe codes toegevoegd. Na het coderen zijn de codes per hoofdthema en respondent in een tabel gezet, waarna door de onderzoeker geanalyseerd is welke subthema's hieruit naar voren kwamen. Deze zijn vervolgens beschreven in het rapport.



3. Ervaringen basisschool en middelbare school

Uit literatuur komt naar voren dat leerlingen in het speciaal onderwijs te maken kunnen krijgen met verschillende uitdagingen tijdens hun schoolloopbaan en zij meer risico lopen op voortijdig schoolverlaten of geen duurzame stap kunnen maken naar een vervolgopleiding of werk. De leerlingen uit het huidige onderzoek zaten allemaal op het vso, een onderwijs-zorgvoorziening of hadden net de overstap naar een vervolgopleiding gemaakt. In dit hoofdstuk beschrijven we de analyse van de gesprekken die we hebben gevoerd met leerlingen en ouders en gaan we in op hun schoolloopbanen. Hoe zijn de schoolloopbanen van deze leerlingen verlopen? Wat hebben zij meegemaakt, waar zijn ze tegenaan gelopen?

Ervaringen basisschool

Schoolwisseling op jongere leeftijd/ tijdens basisonderwijs

Bij enkele leerlingen waren er al op jonge leeftijd signalen in hun taal- en spraak of gedrag die erop wezen dat zij mogelijk extra ondersteuning nodig hadden. Deze leerlingen zijn om deze reden direct gestart op een school voor speciaal basisonderwijs. Een groter deel van de geïnterviewde leerlingen of kinderen van geïnterviewde ouders is echter gestart op een reguliere basisschool. Tijdens de basisschoolperiode viel op dat deze leerlingen niet mee konden komen op cognitief of gedragsmatig gebied. Deze constatering leidde vaak tot verdiepend onderzoek, waarna bijvoorbeeld een autisme spectrum stoornis, een verstandelijke beperking, dyslexie of ADHD werd vastgesteld. Op het regulier onderwijs waren de gevolgen hiervan zichtbaar; deze leerlingen hadden bijvoorbeeld moeite met leren of concentreren, waardoor zij een achterstand opliepen en soms hun motivatie verloren, of zij kozen bijvoorbeeld steeds hetzelfde werkje om houvast voor henzelf te creëren.

“In het begin zat ik op een gewoon reguliere basisschool. Dat ging best wel moeilijk, omdat ik best wel merkte dat ik achterliep met leren qua de andere leerlingen.” (leerling L1)

Ook waren er leerlingen die gedragsmatig moeite hadden om mee te komen met de rest, omdat zij bijvoorbeeld druk waren, moeilijk stil konden zitten of boosheid of agressie vertoonden. Op het reguliere onderwijs werden deze leerlingen overvraagd of had de school onvoldoende handvatten om de leerlingen hierin te begeleiden. Om deze reden wisselden deze leerlingen tijdens het basisonderwijs van school en maakten zij de overstap naar het speciaal onderwijs.

Interviewer: "En wat was dan de reden dat jij toen overgeplaatst werd naar de [naam school]?" Leerling: "Ik was een drukke jongen, geen concentratie en ja ik was ook een vechter baas, vandaar." (leerling L9)

"En op een gegeven moment ga je teveel eisen van hem, dat gebeurde ook want toen op een gewone school, hij kreeg pakken huiswerk mee. Nou het was een hel, voor hem, maar ook voor mij. Dus en die jongen kon er helemaal niks aan doen." (ouder O1)

Hoewel de leerlingen ook op het speciaal onderwijs tegen uitdagingen aan bleven lopen die horen bij hun problematiek, was de overstap naar het speciaal onderwijs voor sommige leerlingen en ouders heel prettig omdat de leerlingen hier meer op hun plek waren.

"Op zich was het wel een verademing, het ging wel een stuk beter, maar ja ook daar bleef [naam leerling] gewoon een moeilijk aan te sturen leerling." (ouder O2)

Uitdagingen in het regulier basisonderwijs

Een ander deel van de geïnterviewde leerlingen of kinderen van geïnterviewde ouders heeft de reguliere basisschool af kunnen maken ondanks de problemen waar zij tegenaan liepen in hun ontwikkeling, op cognitief of gedragsmatig gebied, of op psychisch vlak met bijvoorbeeld angstklachten of depressieve klachten. Hierbij was er soms veel inzet en een actieve houding nodig vanuit zowel de school als de ouders, waarbij de school bereid moest zijn om aanpassingen of uitzonderingen te maken voor deze leerlingen om ervoor te zorgen dat ze hun basisschoolperiode zo goed mogelijk konden doorlopen.

"Het was voor de school continu het wiel opnieuw uitvinden en voor mezelf ook. Het is nooit moeizaam gegaan, want ik had geluk met deze school. Dat moet ik wel zeggen, maar het was wel aanpoten. Het was heel veel werk, heel veel inzet ook, heel veel extra inzet wat ik zelf heb in moeten brengen al die jaren." (ouder O7)

Ondanks de inzet van de school en de ouders, kwamen de leerlingen op deze reguliere scholen alsnog uitdagingen tegen, doordat zij minder goed met dit systeem mee konden komen vanwege het gebrek aan specialisatie binnen de school of door de eisen die er aan hen werden gesteld. Deze leerlingen werden bijvoorbeeld vanwege hun gedrag buiten de klas gezet, ze werden overvraagd op het regulier onderwijs of de school wist niet wat er met hen aan de hand was omdat ze onvoldoende gespecialiseerd waren. De aanpassingen die door de school voor een leerling werden gemaakt, konden er daarnaast ook toe leiden dat zij een uitzonderingspositie kregen, iets wat bij een leerling ook voor schaamte zorgde.

“Dus van groep 6 tot 8 ja was het voor hem wel fijn dat hij dus niet mee hoefde te boksen, van ik kan niet meekomen met de rest, maar het is natuurlijk ook best wel ja een uitzonderingspositie had hij. Dus voor hem was het ook wel lastig.” (ouder O8)

“... maar ze wisten niet echt wat er aan de hand was, dus dat vonden ze wel moeilijk want ze hadden niet echt, ze waren er niet echt in gespecialiseerd ofzo dus dat was wel, ze deden wel hun best maar ze wisten niet echt wat ze moesten doen.” (leerling L5)

Andere uitdagingen in de schoolloopbaan

Naast de bovenstaande uitdagingen van leerlingen die er op enig moment in hun schoolcarrière (tijdens of na de basisschool) voor zorgden dat zij baat hadden bij speciaal onderwijs, waren er ook andere uitdagingen waar leerlingen tijdens hun periode op het regulier of speciaal onderwijs tegenaan liepen. Het ging dan bijvoorbeeld om problemen in de omgeving of interactie met hun omgeving, zoals leerlingen die (langdurig) gepest werden op school, een verkeerde invloed van andere leerlingen of vrienden op de leerling en problemen in de thuissituatie, zoals psychische problemen, ruzies in het gezin of een verslechterde band met ouders. Ook deze gebeurtenissen hadden impact op de leerlingen, dit kan zowel op henzelf zijn als ook op hoe het met hen op school ging.

“En maar er werd niks aan gedaan waardoor ik me heel vaak heel alleen heb gevoeld op school, wat het wel lastig maakte voor mij om de lessen te blijven volgen en met m'n gedachten zeg maar erbij te blijven, omdat ik vaak ver weg was gezonken in m'n gedachtes.” (leerling L6)

Ervaringen middelbare school

Op het voortgezet onderwijs liepen leerlingen net als binnen het basisonderwijs op verschillende momenten tegen hun problemen aan. Bij sommige leerlingen verergerde deze problematiek naarmate ze ouder werden. Ook ontstonden er nieuwe uitdagingen wanneer zij ouder werden of de overstap maakten naar het voortgezet onderwijs. Ze kregen bijvoorbeeld meer last van angsten, agressieproblemen of boosheid, gingen spijbelen of middelen gebruiken. Ook voor sommige ouders kwamen er (andere) uitdagingen bij, doordat zij in deze periode veel zorgen hadden over hun kind, na een schorsing onder hoge tijdsdruk op zoek moesten naar een nieuwe school, of hun kind probeerden te stimuleren om te leren, maar daardoor juist in een negatieve interactie met hun kind terecht kwamen.

“... maar ja zeg maar de afgelopen jaren, zeg maar vanaf op de middelbare school is het wel echt erger en heeft het wel veel invloed gehad op m'n schoolwerk ook en op m'n examens.” (leerling L5)

Zoektocht naar een passende plek

Net als op het basisonderwijs was het ook op het voortgezet onderwijs voor veel leerlingen een zoektocht naar een passende plek. Een deel van de leerlingen maakte direct na het regulier of speciaal basisonderwijs de overstap naar het vso, maar andere leerlingen startten hun middelbare schoolloopbaan op het regulier voortgezet onderwijs of een tussenvoorziening en maakten daarna één of meerdere schoolwisselingen mee voordat zij op hun huidige school terecht kwamen. Dit waren met name leerlingen die ook van het reguliere basisonderwijs kwamen, hoewel ook enkele leerlingen van het speciaal basisonderwijs terug gingen naar het regulier voortgezet onderwijs. Dit laatste werd door een leerling en ouder beschreven als een moeilijke overstap, vanwege de grootte van de school en de begeleiding die je wel op het speciaal onderwijs kreeg, maar in het regulier onderwijs weer moest missen.

“Toen zat ik op vmbo eerst, een jaartje en nou ja dat ging best wel fout, omdat toen ging ik weer terug naar een reguliere school. Omdat ze zeiden dat ik het eigenlijk best wel aan kon, maar omdat ik het niet gewend ben om geen hulp te krijgen verwaterde eigenlijk gewoon mijn schoolperiode heel erg.” (leerling L1)

Een aantal leerlingen liepen op het regulier voortgezet onderwijs/tussenvoorziening vast vanwege hun gedrag. Ze kregen ruzie of raakten in conflict met docenten of medeleerlingen (met soms dezelfde soort problemen) of overtraden regels waardoor ze bijvoorbeeld de klas uitgezet werden of geschorst/weggestuurd werden. Hierdoor maakten ze een schoolwisseling mee en kwamen ze, soms eerst via bovenschoolse voorzieningen of tussenvoorzieningen, terecht op het speciaal onderwijs. Andere leerlingen hadden in hun middelbare schoolperiode zoveel last van hun (psychische- of gedrags) problemen dat zij tijdelijk ergens anders hebben gewoond, bijvoorbeeld door een opname of gesloten plaatsing, wat in sommige gevallen ook noodgedwongen tot een schoolwisseling leidde.

“Ja, ik werd geschorst. Maar ze hebben het best wel voor een lange tijd gedaan. Dus ik heb een kleine, uit mijn hoofd heb zeker twee maanden plus geen les gevolgd. Niks gedaan, geen stof, niks.” (leerling L8)

Ook leerlingen die direct gestart waren op het vso, kwamen uitdagingen tegen. Zo beschreven twee ouders bijvoorbeeld dat hun kinderen tegen de grenzen van hun kunnen aanliepen, wat ervoor zorgde dat het aantal keuzemogelijkheden op het gebied van school of werk verkleind werd. Dit leidde ook tot teleurstelling.

“Dat vind ik dus het moeilijke; eigenlijk gedurende die schoolcarrière is het gewoon, laat ik zeggen het scala aan mogelijkheden wat eerst zo is wordt gewoon steeds kleiner. Laat ik zeggen, want in feite nu zijn er nog maar twee opties over: uitstroom naar dagbesteding en

uitstroom naar beschut werk. Want eigenlijk alle andere opties die zijn er niet meer.” (ouder O2)

“Dat eigenlijk voor het eerst dat hij, nou ja dat hij ook moest slikken van nou ja ik kan niet iets halen wat ik graag zou willen.” (ouder O6)

Stigma

Naast dat het bij een aantal leerlingen tijd kostte voordat zij op de meest passende plek terecht kwamen, hadden sommige leerlingen en ouders ook last van een stigma rondom het speciaal onderwijs of de specifieke school waar zij naartoe zouden gaan.

“Nou het was in het begin natuurlijk wel schrikken, want je hebt natuurlijk ook gehandicapte kinderen daar natuurlijk. En ja dat vond hij natuurlijk een beetje raar want hij was niet gehandicapt natuurlijk. Ja hij moest gewoon wel gewoon wennen aan bepaalde kinderen. Daar heb ik hem heel goed in begeleid ...” (ouder O1)

“En het is een grote school en ik wist dat er heel veel jongeren op zaten die dus een rugzakje zaten of een flinke rugtas, en daar moet je dus allemaal mee omgaan.” (leerling L6)

Andere uitdagingen tijdens de schoolloopbaan

Net als op de basisschool liepen de leerlingen ook tijdens de middelbare schoolperiode tegen problemen in hun omgeving of in interactie met hun omgeving aan, zoals gepest worden, ruzie of gevechten met medeleerlingen, vrienden die een verkeerde invloed op de leerlingen hadden en problemen in de thuissituatie. Daarnaast was de coronaperiode en de lockdowns een andere factor die invloed had op de middelbare schoolperiode van een aantal leerlingen. Leerlingen hadden hier last van doordat ze bijvoorbeeld minder onderwijs kregen en daardoor bijvoorbeeld minder goed voorbereid waren op de examens, doordat de lessen online waren en ze het moeilijk vonden om vanuit huis te leren, doordat ze hun draai terug op school niet goed konden vinden of ze het moeilijk vonden om zich aan de regels te houden. Ook gaf een ouder bijvoorbeeld aan dat het voor de ouder lastig was om zelf in te schatten of de leerling tijdens de periode van online onderwijs bij wijze van uitzondering naar school mocht om op school te werken.

“... want je zat natuurlijk met online onderwijs en de examenkandidaten mochten wel naar school, maar dat was echt heel weinig hè, want het dat was toen, eerst mocht allemaal niet en op een gegeven moment mocht het wel, maar toen was er nog maar iets van anderhalve week over ofzo. Dus ja het was allemaal wat en half wat, waardoor deze kinderen, allemaal hoor, ja te weinig onderwijs hebben gehad en school heeft gedaan wat ze konden, maar die moesten zich ook opdelen in tien stukken.” (ouder O7)

“Dus dat ja die tweede lockdown heeft hem echt geschaad. Hij heeft eigenlijk niks gedaan twee maanden lang.” (ouder O9)



4. Positieve factoren

De leerlingen hebben tijdens hun schoolcarrière verschillende vormen van ondersteuning ontvangen bij de uitdagingen die zij tegen kwamen. In de interviews vertellen leerlingen en ouders welke hulp zij fijn hebben gevonden, waar zij iets aan gehad hebben en welke hulp of ondersteuning zij niet gehad hebben, maar waar ze wel behoefte aan hadden gehad. Samen noemen we deze factoren positieve factoren. Omdat de positieve factoren die genoemd worden over de basisschoolperiode veelal in dezelfde thema's passen als de positieve factoren die genoemd worden over de middelbare schoolperiode, worden ze hieronder samen beschreven.

Een deel van de positieve factoren die ouders en leerlingen noemen is gericht op (praktische hulp) die de school als organisatie kan bieden. Het gaat hierbij om; 1. de inrichting van het gebouw en; 2. de inhoud/het aanbod.

Gebouw en inrichting van de school/klas

Met betrekking tot het gebouw kan het gaan om de plek waar de school zich bevindt, en om de inrichting van de school als geheel, met het creëren van een ruim gebouw, lokalen die bij elkaar in de buurt zitten en het inrichten van speciale ruimtes waar leerlingen gebruik van kunnen maken als zij daar behoefte aan hebben. Daarnaast gaat het ook om de inrichting van de klas: kleinere klassen of groepjes en het plaatsen van de leerling op een passende plek in de klas, maar ook het gebruik van hulpmiddelen zoals een scherm op tafel of een koptelefoon.

“En het waren ook kleinere klassen, dus het was ook veel fijner en de docenten waren veel vaker bij je om uitleg te geven.” (leerling L1)

“Ze hadden een speciaal kamertje voor hem hè, want als hij dan overprikkeld was, dan kon hij naar z'n speciale kamertje. Daar hadden ze ja een, echt een kamertje voor opgeofferd.” (ouder O7)

Inhoud en ondersteuningsaanbod

Voor wat betreft de inhoud of het ondersteuningsaanbod wat de school kan bieden, blijken verschillende factoren belangrijk. Allereerst de inhoudelijke begeleiding die docenten bieden en de tijd en ruimte die zij voor leerlingen maken om waar nodig extra hulp en uitleg te bieden. Ervaring en expertise met betrekking tot de doelgroep helpen daarbij. Deze expertise helpt niet alleen bij de directe begeleiding van de leerlingen, maar kan er ook voor zorgen dat deze medewerkers anderen kunnen begeleiden die zelf minder ervaring met de doelgroep hebben. Ook beschrijft een ouder dat

door veel ervaring te hebben met de inhoud, er meer ruimte over blijft voor extra individuele begeleiding van leerlingen. Daarnaast blijkt het aanbod van trainingen, maar ook van remedial teaching en het inzetten van een klassenassistent behulpzaam, zodat er ruimte overblijft voor extra begeleiding. Het is hierbij prettig als de zorg geïntegreerd is binnen de school, in plaats van dat ouders dit zelf moeten inzetten buiten school. Tot slot benoemt een ouder dat extra projecten zoals uitwisselingen en schoolreizen goed kunnen zijn voor de sociaal-emotionele ontwikkeling van een leerling.

“Ook gewoon na schooltijd heel veel tijd voor me nemen en bijvoorbeeld mij extra helpen met m’n vakken na schooltijd. En dan wel gewoon ja, tijd voor me maken om dat wel te doen en gewoon, ook soms gewoon eerder op school komen om mij nog even te helpen.” (leerling L1)

“En die logopedie die tuneerde wel in ook op sociale vaardigheden, dus gezichtsuitdrukkingen herkennen en aan de hand daarvan ook taal ontwikkelen. Dus weet je dat is allemaal ook op school geweest en daar ben ik zelf ook wel echt wel groot voorstander van, van nou ja school dat biedt dan ook een soort van extra ondersteuning, hè daarvoor is het ook speciaal onderwijs.” (ouder O6)

Tijdig signaleren en adequaat handelen

Naast de hulp die de school als organisatie kan bieden, zijn er ook verschillende positieve factoren die te maken hebben met wat medewerkers van school kunnen bieden en hoe zij de leerlingen en ouders benaderen. Het blijkt belangrijk te zijn om problemen tijdig te herkennen of te signaleren, zowel op leergebied maar ook op sociaal-emotioneel gebied (zoals gepest worden). Daarna wordt met name ook tijdig ingrijpen en adequaat handelen van belang gevonden, zodat de problemen niet verergeren of zich opstapelen en een leerling er niet alleen voor staat.

“Als ze zien die persoon loopt tegen problemen aan, dan moeten ze hem met één keer proberen ermee te helpen, dus niet later wanneer het zich opstapelt, dat ze dan pas gaan komen. Want wanneer problemen opstapelen, wanneer problemen opstapelen past het er allemaal in één keer eruit als het een keertje fout gaat.” (leerling L8)

“Nou ja ik vond dat zij eerder moesten aan de bel moesten trekken. Ik bedoel je had een jongetje die niet mee kan draaien laat je zo lang sukkelen.” (ouder O1)

Persoonlijk contact en wijze van communiceren

Een positieve factor die zowel naar voren komt in het onderwijs als in de hulpverlening, is persoonlijke aandacht en de wijze van communiceren. Het blijkt fijn te zijn als een leerling iemand heeft die aandacht en tijd voor de leerling heeft, iemand bij wie hij of zij terecht kan, iemand die

naar de leerling luistert en met wie de leerling kan praten als daar behoefte aan is. Hierbij is het soms prettig als de medewerker het initiatief neemt tot contact en het contact op een laagdrempelige manier aanbiedt. Tevens is het van belang dat dit iemand is met wie de leerling een klik heeft en dat er een (vertrouwens)band opgebouwd wordt. Soms kan het prettig werken als iemand ervaren is en zelf kinderen heeft, maar soms kan een jong iemand die goed aansluit op de leerling juist prettig zijn.

“En wat voor mij altijd heel belangrijk is geweest, zijn leraren die een band met je opbouwen. Daar heb ik heel erg, ja dat werkt voor mij gewoon. ... dan ga ik met een fijn gevoel de les in, krijg ik het meeste af in de les en ja is het ook nog eens gezellig, dus.” (leerling L10)

Binnen dit thema gaat het ook veel over de benadering van een medewerker richting een leerling. Leerlingen en ouders geven bijvoorbeeld aan dat ze het prettig vinden als iemand aardig, warm, relaxed, eerlijk, open, geduldig, empathisch, bevlogen, betrokken, geïnteresseerd, zorgzaam, respectvol, alert, duidelijk en consequent is. Daarnaast wordt het in het contact belangrijk gevonden dat de medewerker veiligheid, steun, rust, troost, structuur en regels biedt. Bovendien wordt het prettig gevonden als een medewerker een leerling op zijn gemak stelt, laat merken dat een leerling er mag zijn en dat diegene de leerling begrijpt, serieus neemt en op een normale manier en op hun eigen niveau aanspreekt. Tot slot kan de medewerker in het contact een voorbeeldfunctie hebben en worden er wel eens fouten gemaakt, maar is het van belang om daar als medewerker van te leren.

Interviewer: “Wat is een goede docent voor jou?” Leerling: “Ja die je gewoon goed les kan geven, duidelijk uit kan leggen. Die ook rekening houdt, bijvoorbeeld als iemand iets minder goed in is. Dat hij een beetje daar rekening mee kan houden, een beetje rekening houdt met de beperkingen en zo. En ook aardig is.” (leerling L2)

“De manier van praten, met hoe ze praten met die kinderen, of hoe moet ik het zeggen, echt op de kinderen hun niveau. De manier, dus wel respectvol maar anders, ik weet niet, het is anders dan toen ik naar school ging.” (ouder O5)

Focus op wat goed gaat

Binnen dit contact geven ouders en leerlingen aan dat het ook van belang is om ondanks de uitdagingen die deze leerlingen tegen komen, niet alleen te focussen op wat niet lukt of op het moeilijke gedrag van een leerling, maar vooral ook de nadruk te leggen op wat er goed gaat en de successen die een leerling behaalt.

“Nou dus iedereen op z'n gemak laten voelen en ik heb zelf een hekel aan complimentjes, maar ik vind het toch altijd heel fijn als je wordt gewezen op de dingen die je goed doet, niet

alleen de dingen die je fout doet en dat het wordt geaccepteerd van ja, je hebt het heel goed gedaan of heel mooi gemaakt of zoiets en dan het ontvangen is een ander ding, maar het horen van iemand van buitenaf, dat iemand zegt van ja, dit heb je heel goed gedaan, dat geeft heel vaak heel veel mensen een goed gevoel.” (leerling L6)

“Want zijn motivatie was dan niet altijd even aanwezig, maar dat ze hem echt lieten zien van wat goed weet je dat je dit kan en dus heel erg in het positieve labelen, dus dat vond ik wel fijn ja.” (ouder O8)

Maatwerk, flexibiliteit en creativiteit

Wat medewerkers vanuit het onderwijs en de hulpverlening verder kunnen bieden is maatwerk, flexibiliteit en creativiteit. Hierbij gaat het bijvoorbeeld om inhoudelijk passende hulp die op het juiste moment wordt ingezet en qua aanbod en intensiteit aansluit op wat er nodig is. Tevens is het van belang om rekening te houden met het niveau en de beperkingen van een leerling, maar ook met de behoeftes en interesses van een leerling. Het gaat bijvoorbeeld om aangepaste afspraken of extra tijd, maar ook om een flexibele houding en creatieve oplossingen, door bijvoorbeeld verschillende middelen in te zetten totdat duidelijk is waar een leerling baat bij heeft, of door een leerling een activiteit buiten de klas te laten doen als een leerling het moeilijk heeft. Dit vraagt om inzet, afstemming en meedenken vanuit de school en hulpverlening.

“Hij had ook de afspraak dat als hij niet meer stil kon zitten, dan mocht hij naar de conciërge gaan en even een klus doen om te bewegen. En ja dit soort dingen, er was gewoon echt heel veel begrip en heel veel ondersteuning en afstemming de hele tijd.” (ouder O9)

“Ja dus we stelden samen kleine doelen op, dus dat we het voor [naam leerling] een beetje behapbaar maakten. Dus we probeerden ook wel echt te kijken van nou wat hij kan en aan kan, dus daar werd wel rekening mee gehouden.” (ouder O8)

Samenwerking met het systeem

Daarnaast wordt zowel over het onderwijs als de hulpverlening benoemd dat het belangrijk is dat er een goede samenwerking bestaat. Het gaat om de samenwerking met het systeem: tussen de leerling, ouders, school en hulpverleners. Hierbij gaat het bijvoorbeeld om regelmatig contact, korte lijnen, het uitwisselen van informatie en het (tijdig) betrekken van ouders, afspraken maken en van elkaar leren. Binnen deze samenwerking worden een duidelijke en transparante communicatie, zorgvuldigheid, weten waar je aan toe bent en het nakomen van beloftes benoemd als belangrijk. Tevens wordt een aantal keer benoemd dat het integreren van zorg en onderwijs positief is, zodat een leerling de hulp gemakkelijker aangeboden krijgt.

“Ja want mijn wens eigenlijk was dezelfde afspraken, dezelfde manier met [naam leerling] omgaan zoals thuis als op school. Niet de school andere regels, andere afspraken en thuis ook andere regels. Want hebben ze, wat goed op school is en hebben ze met hem daar afgesproken en want het is goed voor [naam leerling], wil ik ook weten, dan doe ik het ook thuis.” (ouder O4)

“Echt een topwif, ik meen het serieus. We hebben alles samen gedaan, we hebben keihard gewerkt. Als ik met ideeën kwam dan pakte ze het op of we bespraken het weet je wel. Of anders stond zij voor me, of ze stond naast me of ze stond achter me. Ik heb gewoon, ik heb het gewoon geweldig gehad.” (ouder O3)

Tot slot geven ouders, naast de hulp voor hun kinderen, aan soms zelf ook behoefte te hebben aan begeleiding of ondersteuning. Dit kan zijn om steun te ervaren, maar ook om stoom af te blazen, of te leren accepteren tegen welke beperkingen hun kind aanloopt.

“Ouderbegeleiding heeft ons geholpen om altijd even stoom af te blazen en ook het hele ingewikkelde proces van dat je ziet dat een jongen heel gehandicapt is, terwijl de buitenwereld dat veel minder ziet.” (ouder O6)

Peers

Peers kunnen een positieve rol spelen binnen de schoolloopbaan en hulpverlening van leerlingen. Dit komt bijvoorbeeld doordat leerlingen met gelijkgestemden samen zijn, leerlingen in wie ze zich herkennen en door wie ze zich geaccepteerd voelen. Dit kan een gevoel van saamhorigheid geven. Ook kunnen andere leerlingen zorgen voor steun, aanmoediging of plezier door samen leuke dingen te doen.

“De overstap naar [naam school] was ook wat leuker, het was gezelliger daar. ... je hebt gewoon zelfde kinderen gewoon die net als jou zijn, ook zelfde dingen mee hebben gemaakt dan op m'n eerste school. Daarzo een beetje dat ik die school wat leuker vond.” (leerling L9)

“... nou weet je wat [naam leerling] ook wel geholpen heeft is dat hij daar op een school zit met allemaal wat gelijkgestemden en dat hij daar niet anders is dan de anderen.” (ouder O6)

Over de periode waarin leerlingen nog op het reguliere onderwijs zaten, beschreven twee ouders dat het goed werkte om de andere ouders en leerlingen op de hoogte te stellen van waar de leerling tegenaan liep. Op deze manier wisten anderen waarom een leerling bepaald gedrag vertoonde, hoe hiermee om te gaan en ontstond er meer acceptatie.

“Dus ook ouders waren ervan op de hoogte en dat heeft enorm geholpen. Je zag ook verschil, want het was ook soms dat ouders niet wilden dat andere kinderen en/of ouders wisten dat

hun kind wat had hè dat het een zorgleerling was. Dat was eigenlijk altijd ten nadele van dat kind zelf, want het heeft wel altijd goed gewerkt dat iedereen ervan op de hoogte was dat [naam leerling] anders was, waardoor er veel meer acceptatie was.” (ouder O7)

“En daar heeft hij aan het eind, omdat hij toch op school een spreekbeurt over iets moest houden, een spreekbeurt over gehouden. Dat hebben we gewoon aan elkaar gekoppeld en dat was gewoon heel goed, want daardoor wisten de andere kinderen waarom [naam leerling] soms heel anders doet dan andere mensen.” (ouder O9)

Tot slot worden er binnen de interviews positieve factoren genoemd die specifiek gekoppeld zijn aan een overstap; 1. de overstap naar een andere school of van de basisschool naar de middelbare school, maar ook; 2. de overstap van de middelbare school naar het vervolg (in brede zin).

Vorbereiden, ervaren en concreet maken

Overgang naar een andere school

De kernwoorden hier zijn voorbereiding en ervaring opdoen. Het is van belang dat leerlingen goed en tijdig worden voorbereid op de overstap naar een nieuwe school, dat ze weten wat ze te wachten staat en dat de leerling hier zelf voldoende in betrokken wordt. Ook kan het positief zijn om van tevoren te ervaren hoe het is op de nieuwe school, door bijvoorbeeld alvast mee te lopen. Wanneer een leerling de overstap daadwerkelijk gemaakt heeft, kan het prettig zijn als er de eerste tijd wat extra's wordt aangeboden, bijvoorbeeld begeleiding bij het inplannen van huiswerk of uitleg aan ouders van een mentor die altijd met brugklassen werkt. Tot slot kan het prettig zijn wanneer leerlingen op een nieuwe school al andere leerlingen kennen en kan het soms juist fijn zijn om ook nog contact te houden met de oude school.

“Ja dus dan ging hij in groep 8 ging hij dus, ... we hadden een soort opbouw schema. De eerste dag dan ging hij erheen en dan ging hij alleen maar even kijken en dan weer terug. En de tweede keer een uurtje blijven. Weet je, zo we hadden we echt een heel opbouw schema maar eigenlijk gaf [naam leerling] zelf al aan dat hij langer wilde blijven dus al vrij snel werd dat een hele dag. En dan ging hij gewoon meedraaien met een klas daar. Het was een soort ja snuffelstage eigenlijk die hij dan deed. Dat heeft hem wel heel erg geholpen ...” (ouder O2)

“Ze moesten wel beter gewoon uitleggen wat je te wachten staat, wat je moet doen, wat je kan doen. En hoe je het gewoon goed kan afmaken.” (leerling L8)

Overgang naar vervolgonderwijs of werk

Ook bij de overgang van de middelbare school naar vervolgonderwijs of werk zijn voorbereiding en ervaring belangrijk, maar blijken deze punten op een net wat andere manier te werken. Allereerst is er de inhoudelijke voorbereiding op de examens. Hierover werd bijvoorbeeld verteld dat een docent

een leerling stimuleerde om serieus aan de slag te gaan, dat het fijn is als er overzichtelijk wordt gemaakt wat je moet kunnen voor elk vak en dat het prettig was wanneer gezamenlijk werd voorbereid op de examens via verschillende methoden. Daarnaast gaf een leerling aan het fijn te hebben gevonden dat de medewerkers van school de leerling zelfvertrouwen gaven en geruststelden voor de examens.

Tevens is er de *voorbereiding* op de overstap naar een vervolgopleiding of werk. Een goede voorbereiding, maar vooral ook het concreet maken werd hierbij als belangrijk ervaren. Het concreet maken kan gedaan worden door het organiseren van een carrièremarkt, het aanbieden van schoolvakken die zich richten op een bepaald beroep of het opdoen van ervaring door stages of meeloopdagen, zodat een leerling zich een beeld kan vormen van de verschillende beroepen. Daarnaast is het van belang dat er tijdig wordt begonnen met het voorbereiden van de overstap, bijvoorbeeld door het inschakelen van een jobcoach of studiedecaan (en het bieden van en de focus leggen op realistische en haalbare perspectieven), het leren werken met een agenda of oefenen met het maken van verslagen, het opdoen van extra benodigde vaardigheden en goed contact tussen de middelbare school en de vervolgopleidingen zodat gekeken kan worden of deze opleidingen kunnen bieden wat de leerling nodig heeft. Tevens is ook praktische ondersteuning van school op sommige gebieden gewenst, zoals het regelen van een stage voor de vervolgopleiding, meegaan naar sollicitaties en het samen invullen van formulieren. Tot slot geven leerlingen en ouders aan dat het prettig kan zijn als er nazorg is, of contact onderhouden wordt met de middelbare school, omdat deze school de leerling goed kent. Dit kan bijvoorbeeld door een leerling welkom te laten blijven op de oude middelbare school en daar eventueel ook huiswerk te laten maken of door iemand te hebben bij wie een leerling terecht kan.

“... en ze hebben ook elk jaar een soort van, hoe heet dat, vervolgopleiding markt noem ik het dan even, met allemaal kraampjes en daar komen dan andere vervolgopleidingen komen dan allemaal daar naar toe. Die hebben dan allemaal een eigen kraampje. Dan kan je rond lopen, vragen stellen, en krijg je allemaal pakketten mee van in de bijvoorbeeld de havo de HvA of andere scholen. En dat is heel prettig natuurlijk, want niet elke school zou dat doen. Heel veel moet je zelf zoeken, school die breekt al, die maakt al die drempel kleiner, die drempel kleiner door scholen naar jou, naar ons te halen zeg maar.” (leerling L5)

“Ja en soms gaat ze ook nog steeds naar [naam school], of want ze hebben vaak online lessen ofzo. En dan zegt die meester van je gaat lui worden dus kom maar, kom hier maar je werk doen.” (ouder O5)

“Nou ik denk dat hij gewoon echt een soort stages of werkervaring moet opdoen, op hele concrete plekken dat hij echt een dag ergens mee mag lopen en ziet wat mensen doen.”

(ouder O9)

Begeleiding in overgang naar volwassenheid

Een behoefte die vanuit ouders naar voren komt is aandacht voor en begeleiding bij het totaalpakket wat er bij deze doelgroep bij komt kijken in de overgang naar volwassenheid en zelfstandigheid. Er is bij ouders behoefte aan informatie, meedenken over of begeleiding bij de hoeveelheid aan zaken die daarbij komen kijken en die geregeld moeten worden: wonen, zelfstandigheid, basale vaardigheden, werken of een vervolgopleiding. Dit kan bijvoorbeeld zijn in de vorm van de integratie van deze onderwerpen in het laatste jaar van school, het organiseren van een ouderavond over deze thema's, het aanbieden van een zelfstandigheidstraining of iemand bij wie een ouder nog terecht kan.

“Nou ja kijk voor deze doelgroep is natuurlijk, is het een soort totaalpakket hè; want werken is een probleem, maar wonen ook en voor jezelf zorgen als je volwassen bent ook. ... En ik heb het geluk dat ik een hoogopgeleide ouder ben waardoor ik dit soort dingen zelf kan zoeken als ik denk dat ze nodig zijn, maar eigenlijk zou het gewoon voor deze kinderen veel beter zijn als dat.. als dat gewoon wat meer geïntegreerd is in dat laatste jaar van school. Want ze zijn.. ze zullen waarschijnlijk nooit zelfstandig gaan wonen, of in ieder geval niet in eerste instantie. En die school setting is veilig voor ze. Dus nu ben ik allerlei dingen aan het regelen, maar als het wat meer geïntegreerd zou zijn in school dan zou het ook met de kinderen zelf geregeld kunnen worden.” (ouder O2)



5. Negatieve factoren

Tijdens hun schoolloopbanen zijn er ook factoren waar ouders en leerlingen minder positief over zijn. Het gaat om factoren die hen niet geholpen hebben of misschien zelfs tegen hebben gewerkt. Omdat deze negatieve factoren die genoemd worden over de basisschoolperiode veelal in dezelfde thema's passen als de negatieve factoren die genoemd worden over de middelbare schoolperiode, worden ze hieronder samen beschreven.

Verkeerde inschatting en handelen

Een deel van de negatieve factoren die leerlingen en ouders noemen heeft te maken met verkeerde inschattingen van (reguliere) scholen. Het gaat dan bijvoorbeeld om een verkeerde inschatting van het niveau, het verkeerd duiden van signalen van problematiek, of een verkeerde of te late inschatting omtrent de meest passende plek voor een leerling. Dit zorgde bijvoorbeeld voor te hoge druk, te hoge eisen of te hoge verwachtingen van een leerling, die weer kunnen zorgen voor faalervaringen.

“Kijk wat heb ik in het begin van die onderzoeken gekregen; [naam leerling] gaat nooit leren lezen en schrijven. Maar die woorden heb ik niet onthouden, ik had een hoop, ik had een sterk gevoel dat hij, nee dat kan hij wel, lezen. ... En een keertje was hij vier jaar, ik was hem voorbereiden voor school, maar ik had boodschappenlijst op tafel, stond daar kaas.. vier à vijf jaar, ik kan me niet goed herinneren, maar hij was heel klein. En hij begint die woorden om zes uur in de ochtend, waar daar een boodschappenlijst, begint die woorden te lezen.” (ouder O4)

“Ja ik denk eigenlijk dat we allemaal, ik ook, maar ook school, dat we eerder hadden moeten inzien dat dit gewoon misschien niet een geschikte school voor hem is.” (ouder O8)

De verkeerde inschatting leidt in veel gevallen ook tot handelen wat als negatief wordt gezien in de schoolloopbaan van de leerlingen. Het gaat hierbij zowel om handelingswijzen die niet werkten voor leerlingen, maar ook juist het gebrek aan of te laat handelen/ingrijpen. Een voorbeeld hiervan is een leerling die langdurig gepest werd, wat onderschat werd en waarbij door de school geen of te weinig adequate actie werd ondernomen, waardoor dit lange tijd impact had op de leerling en de schoolloopbaan van de leerling. Ook gaat het veelal om leerlingen op het regulier onderwijs waarbij ofwel; 1. niet of te laat gehandeld werd, zoals het niet tijdig inzetten van onderzoeken en hulp, waardoor leerlingen moeilijk mee konden komen of overvraagd werden, ofwel; 2. de school niet gespecialiseerd was in de problematiek en niet goed wist hoe te handelen, of er op een wijze werd

gehandeld die niet structureel of niet helpend was voor de leerling, zoals het plaatsen van een leerling buiten de klas.

“Op die school wisten ze niet wat ze ermee moesten doen. Dus het was vaak, ik werd naar huis gestuurd, mijn moeder moest me komen ophalen.” (leerling L7)

“Je merkt dan gewoon dat ze dan toch niet genoeg thuis zijn in dit soort diagnoses, dat ze niet genoeg thuis zijn in zorgleerlingen en dat ze daarom dus ook niet goed weten hoe ze het moeten aanpakken, wat dan een beste handelingsplan is, welke doelen er gesteld kunnen worden en of niet, wat voor materiaal er nog zijn, welke extra inzet er nodig is.” (ouder O7)

Geen passend aanbod/voorzieningen

Een ander thema wat naar voren komt binnen de negatieve factoren zijn factoren die te maken hebben met een volgens leerlingen of ouders passend aanbod of geschikte voorzieningen op school of het gebrek daaraan. Dit kan weer opgedeeld worden in twee categorieën; 1. factoren in de voorwaardelijke sfeer en; 2. factoren in het aansluiten op de individuele leerlingen. Factoren in de voorwaardelijke sfeer zijn bijvoorbeeld grotere klassen, minder tijd, minder assistentie en minder ruimte voor gesprekken of begeleiding binnen het reguliere onderwijs. Ook binnen het speciaal onderwijs werd er op sommige vlakken assistentie, extra begeleiding (bijvoorbeeld tijdens de gymles) of meer structuur gemist, maar ook het missen van een stiltekamer of training bij het personeel om een leerling uit de klas te halen werden als negatief ervaren.

Daarnaast zijn er factoren in het aansluiten op individuele leerlingen: bij zowel het onderwijs als de hulpverlening werd het aanbod niet altijd als passend ervaren, bijvoorbeeld doordat de gekozen methoden of intensiteit van de hulp niet passend waren, niet aansloten bij de hulpvraag, persoonlijkheid of interesses van een leerling of bij wat ouders belangrijk vonden. Tot slot miste een ouder ook specifiek aanbod met het oog op de toekomst, zoals praktische lessen zodat een leerling zich kan oriënteren op banen, maar ook begeleiding voor ouders met alles wat er bij de overstap naar wonen en werk komt kijken.

“Ja, ze moeten gewoon goede begeleiding aanbieden. Want destijds toen werd er niks aangeboden. Ik moest er zelf voor gaan. Ik moest er zelf echt letterlijk achteraan zitten, anders kreeg ik niks van ze.” (leerling L8)

“Ja in het begin, ik had helemaal geen echt een hulpvraag van ik zit daar mee, ik moet hulp daar vragen, ik heb dit probleem, nee. Maar ik had wel elke keer de vraag; de hulp, ze gaan mij helpen hoe verder komt met leren, ja maar dat heb ik niet gekregen. Een soort huiswerkbegeleiding bijvoorbeeld, zoiets.” (ouder O4)

Gebrek aan duidelijkheid en goede communicatie

Net werd al benoemd dat een ouder in het aanbod van school voorbereiding op de toekomst miste. Ook uit andere interviews komt over zowel onderwijs als hulpverlening naar voren dat weinig voorbereiding, maar daarmee samenhangend ook weinig duidelijkheid en geen goede of te late communicatie een negatieve factor kan zijn. Het gaat hierbij bijvoorbeeld om een gebrek aan uitleg, duidelijkheid, perspectief en open communicatie of een gebrek aan voorbereiding of betrokkenheid van een leerling bij een overstap of voorafgaand aan de hulpverlening. Ook komt het moment van communiceren en de persoon die communiceert aan bod en tot slot ook de communicatie en duidelijkheid tussen het schoolpersoneel onderling, bijvoorbeeld over het hanteren van dezelfde lesmethoden of regels.

“En dan is er natuurlijk heel veel wisselingen en heel veel onduidelijkheid, ook voor de behandelaren en therapeuten zelf, maar dan alsnog denk ik dat je met die cliënten alsnog had moeten bespreken van wij weten ook niet waar we aan toe zijn, maar dat je niet in die onzekerheid leeft eigenlijk.” (leerling L6)

“Ja dat vind ik een beetje nergens op slaan natuurlijk. Want jij wilt iemand overplaatsen naar voortgezet onderwijs maar dan speciaal, en dan leg je het niet goed uit ook aan die leerling zelf...” (leerling L8)

Benadering

Gerelateerd aan de communicatie, is ook de manier waarop leerlingen en ouders benaderd worden. De benadering vanuit de school of hulpverleners richting zowel leerlingen als hun ouders kan zowel een positieve als negatieve factor zijn, afhankelijk van hoe deze benadering is en hoe deze overkomt op de leerlingen en ouders. Zo kan het bijvoorbeeld niet goed werken wanneer er geen klik is met de medewerker. Tevens gaven leerlingen aan het niet prettig te vinden als medewerkers te strikt of te hard waren in hun benadering, naar ze schreeuwden, leerlingen opjutten, racistische of negatieve opmerkingen over hen maakten, preken gaven over wat leerlingen allemaal verkeerd deden, beloftes niet nakwamen, hen niet serieus namen of problemen bagatelliseerden, hen op een kinderachtige (niet gelijkwaardige) manier benaderden, of wanneer leerlingen het gevoel kregen dat zij op een oneerlijke manier benaderd werden. Ook ouders noemden benadering meerdere keren als een belangrijke factor. Zij gaven aan het niet prettig te vinden als iemand te weinig oog had voor het kind, als er alleen gefocust werd op ‘verkeerd’ gedrag en er niet naar gevoel of problemen werd gekeken, als iemand niet empathisch is of niet kan inspelen op signalen, als iemand niet bereid is om mee te denken of aanpassingen te maken, als iemand geen affiniteit heeft met speciaal onderwijs,

als iemand streng is en niet weet hoe met een leerling om te gaan/niet goed met leerlingen overweg kan of zich negatief uitlaat over leerlingen.

“Ik had dat wel een keertje gehad op school weet ik nog, dat ik een beetje opgehaast werd door een andere leraar, een vervang leraar die we tijdelijk even hadden, en ja nee dat werkte voor mij niet, dan klapte ik dicht en dat werkte niet.” (leerling L10)

“Kijk nogmaals als een kind wat fout doet, verdient een kind ook straf, maar luister ook naar een kind van hoe kun je het oplossen, niet alleen maar straffen, straffen, straffen en schreeuwen tegen een kind want dat werkt, ja dat werkt alleen maar averechts.” (ouder O1)

Factoren in de bredere omgeving

Daarnaast zijn er, los van de school en bijvoorbeeld de benadering van medewerkers, ook factoren in de (bredere) omgeving van leerlingen die als negatief ervaren werden, opgedeeld in; 1. peers en; 2. het systeem.

Peers

Hoewel andere leerlingen zoals eerder beschreven een positieve rol kunnen spelen binnen de schoolloopbaan van leerlingen, kan de interactie met hen ook een negatieve invloed hebben. Zoals eerder beschreven werden leerlingen bijvoorbeeld (langdurig) gepest op school, kregen ze ruzies met medeleerlingen (soms met dezelfde problematiek) of had het gedrag van medeleerlingen een negatieve invloed op het gedrag van de leerling.

“Ja ontmoette hij ook kinderen op die school die ook spijbelden en toen is hij gewoon heel veel gaan spijbelen.” (ouder O8)

Systeem

Ook liepen leerlingen en ouders tegen problemen in het systeem aan, zowel in het onderwijs als de hulpverlening. Het gaat hierbij om regels, procedures en verplichtingen zoals deze zijn vastgelegd in Nederland, bijvoorbeeld rondom de leerplicht voor leerlingen die eigenlijk liever zouden werken, de keuze van een school voor speciaal onderwijs, budgetten voor de zorg van een leerling, het krijgen van de juiste indicatie en de manier waarop de staatsexamens voor leerlingen van het speciaal onderwijs zijn ingericht. Zo vertelde een ouder dat de examinatoren bij de staatsexamens onvoldoende rekening houden met, of onvoldoende getraind zijn in het omgaan met leerlingen met beperkingen. Deze leerlingen krijgen speciaal onderwijs tijdens hun schoolloopbaan, maar dit wordt niet doorgetrokken naar de staatsexamens.

Daarnaast zijn er ook andere factoren in het bredere systeem van de school, hulpverlening of de arbeidsmarkt die invloed kunnen hebben op de leerlingen. Het gaat hierbij om de betrokkenheid van veel verschillende partijen wat het ingewikkeld maakt, de wisselingen van medewerkers, waardoor

je steeds opnieuw een band moet opbouwen en je verhaal opnieuw moet vertellen, maar ook de grootschaligheid van een organisatie, waardoor er dingen van bovenaf beslist worden die zorgen voor een minder persoonlijke benadering op de werkvloer.

Corona crisis

Tot slot is ook de coronacrisis zoals eerder benoemd een negatieve factor geweest in de schoolloopbanen van een aantal leerlingen, omdat leerlingen bijvoorbeeld moeite hadden met de online lessen of het volgen van de regels, maar ook doordat er onduidelijkheid ontstond en de school zoekende was naar een juiste aanpak, waardoor bijvoorbeeld gekozen werd voor langere lesuren die juist niet passend waren bij de doelgroep.

“Nou ja, omdat er dus heel veel wisselingen waren in mijn behandelaren, had ik op een gegeven moment geen zin meer om hulp te vragen of weer ergens over te mogen klagen ofzo. Dan dacht ik van ja, ik ken diegene niet en dan moet hij natuurlijk weer alles van me weten voordat hij antwoord kan geven.” (leerling L6)

“Oké, en dan ga je verder kijken, want ja vervoer moet geregeld worden en dan stuit je weer tegen de regeltjes van de gemeente aan, want ja het kind moet binnen een straal van zoveel kilometer moet het wonen en als het verder is dan moet je zelf voor die kosten op gaan draaien. Ja dan loop je daar weer tegenaan. Dan was eigenlijk de keuze best snel gemaakt voor de [naam school].” (ouder O3)

[Tijdens de coronacrisis] “De lesuren werden van drie kwartier naar een uur, en ik vind dat heel erg dom voor een tussenvoorziening voor kinderen die ook vooral concentratieproblemen hebben om een uur les te nemen.” (leerling L10)

6. Conclusie en discussie

In dit kwalitatieve onderzoek is gekeken naar de schoolloopbanen van leerlingen die op een school voor vso of een onderwijs-zorgvoorziening zitten of recentelijk hebben gezeten. Onderzocht is hoe deze schoolloopbanen zijn verlopen, wat leerlingen meemaakten, welke hulp zij nodig hadden en welke factoren een positieve en negatieve invloed hebben gehad op hun schoolloopbaan of hulpverleningstraject.

Een zoektocht naar een passende onderwijsplek

Uit de interviews komt naar voren dat het vinden van een passende onderwijsplek voor veel leerlingen een zoektocht is geweest. Hoewel alle geïnterviewde leerlingen en kinderen van geïnterviewde ouders uiteindelijk op het speciaal onderwijs terecht kwamen, begonnen de meeste van hen op het regulier onderwijs. Vanaf daar maakten ze de overstap nadat ze hier vanwege de problemen waar ze tegenaan liepen niet goed mee konden komen of onvoldoende ondersteuning kregen. Veel leerlingen hebben daarom een schoolwisseling meegemaakt voordat zij op de voor hen meest passende plek terecht kwamen. Naast de uitdagingen van de (leer-, gedrags-, of psychische) problemen van leerlingen en het zoeken van een passende plek in het onderwijs, waren er ook uitdagingen in de omgeving van leerlingen, zoals thuis of met medeleerlingen. Daarnaast speelde de coronacrisis een rol.

Positieve en negatieve factoren in het onderwijs of de hulpverlening

Uit de interviews kwamen verschillende *positieve factoren* in het onderwijs of de hulpverlening naar voren. Deze factoren zijn in te delen in de volgende thema's, waarbij sommigen specifiek in de context van het onderwijs genoemd werden en een deel bij zowel onderwijs als hulpverlening werden genoemd: 1. Gebouw en inrichting van de school/klas; 2. Inhoud en ondersteuningsaanbod; 3. Tijdig signaleren en adequaat handelen.; 4. Persoonlijk contact en wijze van communiceren; 5. Focus op wat goed gaat; 6. Maatwerk, flexibiliteit en creativiteit; 7. Samenwerking met het systeem; 8. Peers, en *specifiek met betrekking tot een overgang*; 9. Voorbereiden, ervaren en concreet maken; en 10. Begeleiding bij overgang naar volwassenheid. Daarnaast kwamen uit de interviews verschillende *negatieve factoren* in het onderwijs of de hulpverlening naar voren. Deze factoren zijn in te delen in de volgende thema's, waarbij sommigen specifiek in de context van het onderwijs genoemd werden en een deel bij zowel onderwijs als hulpverlening werden genoemd: 1. Verkeerde inschatting en handelen; 2. Geen passend aanbod/voorzieningen; 3. Gebrek aan duidelijkheid en goede communicatie; 4. Benadering; 5. Peers; en 6. Het systeem.

Het valt op dat de negatieve factoren te koppelen zijn aan de positieve factoren. Ook valt op dat er rondom de hulpverlening vier positieve en vier negatieve thema's naar voren kwamen, die allemaal te koppelen waren aan thema's vanuit het onderwijs (en hier ook in verwerkt zijn). Elementen waar ouders en leerlingen positief of negatief over zijn lijken dus niet altijd afhankelijk te zijn van een specifieke hulpvorm (onderwijs of hulpverlening), maar het zijn veelal dezelfde elementen die belangrijk worden gevonden. Peers en omgevingsfactoren kunnen van (grote) invloed zijn op de schoolloopbaan van een leerling, maar in deze conclusie zal worden gefocust op wat scholen en hulpverleningsinstanties kunnen doen, of juist niet moeten doen om leerlingen zo goed mogelijk te ondersteunen. Daarbij valt op dat er een aantal dingen genoemd worden die de school als organisatie kan doen (zoals een goede inrichting), maar de focus ligt in de interviews met name op wat *medewerkers* van een school of hulpverleningsorganisatie kunnen doen. Hierbij heeft veel te maken met het interpersoonlijke contact, de samenwerking en de benadering: in hoeverre er een band is met de leerlingen, er met hen en het systeem wordt samengewerkt en in hoeverre er vervolgens goed naar de leerling en hun systeem, hun behoeften en mogelijkheden wordt gekeken en geluisterd, zodat er maatwerk ontstaat en er tijdig en juist gehandeld wordt.

Interpersoonlijk contact, samenwerking en benadering belangrijk in ondersteuning

Het belang van dit interpersoonlijke contact, een goede band en samenwerking komt ook uit de literatuur naar voren. Zo komt uit de meta-analyse van Lei en collega's (2016) naar voren dat er een relatie bestaat tussen de leerling-docent relatie en externaliserend probleemgedrag bij leerlingen, zowel in de zin dat positieve indicatoren van een leerling-docent relatie (zoals steun, vertrouwen en warmte) gerelateerd zijn aan minder externaliserend probleemgedrag, als ook dat negatieve indicatoren van een leerling-docent relatie (zoals conflict en boosheid) gerelateerd zijn aan meer externaliserend probleemgedrag. De correlatie tussen het externaliserende probleemgedrag en de negatieve indicatoren was zelfs nog wat sterker dan die met de positieve indicatoren, wat inhoudt dat problemen in de leerling-docent relatie veel invloed kunnen hebben op een leerling (Lei et al., 2006). Ook uit onderzoek van Spilt en collega's (2012) blijkt dat een lage mate van warmte in de leerling-docent relatie zorgt voor minder goede prestaties bij jongens op de basisschool (dit gold niet voor meisjes). Tevens blijkt dat hoe meer conflicten er gedurende de tijd ontstaan, hoe minder de basisschoolleerlingen op academisch gebied vooruitkomen (Spilt et al., 2012). Daarnaast blijkt uit onderzoek van Baker en collega's (2008) bijvoorbeeld dat basisschoolkinderen met externaliserende problemen die een hechte band hadden met hun docent, beter presteerden met lezen dan kinderen met dezelfde problemen die een minder hechte band met hun docent hadden. Tot slot geeft in het onderzoek van Syriopoulou-Delli en Polychronopoulou (2019) ook het grootste gedeelte van de docenten en ouders van leerlingen met een autisme spectrum stoornis aan dat zij geloven dat de leerling-docent relatie invloed heeft op de schoolprestaties. Tevens spreken docenten en ouders in

dit onderzoek over de samenwerking tussen ouders en docenten. Het grootste gedeelte van de docenten geeft aan het erg belangrijk te vinden om de ouders te leren kennen, en bijna de helft van de docenten geeft daarnaast aan dat ouders veel informatie kunnen geven over de uitdagingen van hun kinderen. Bijna 70% van de docenten en 76% van de ouders geeft aan dat ze de visie van de ander op het gedrag of de prestaties van het kind in serieuze overweging namen (Syriopoulou-Delli & Polychronopoulou, 2019). Ook in het huidige onderzoek komen korte lijnen, het uitwisselen van informatie en van elkaar leren naar voren. Het grootste gedeelte van de docenten uit het onderzoek van Syriopoulou-Delli en Polychronopoulou (2019) lijkt het goed om ouders aan het begin van het schooljaar te informeren over hoe de school te werk gaat om de samenwerking te bevorderen. De meeste ouders vinden het bevorderend voor de samenwerking als een sociaal werker of psycholoog dagelijks op school aanwezig is (Syriopoulou-Delli & Polychronopoulou, 2019). Ook in het huidige onderzoek geven ouders aan het prettig te vinden als de zorg en het onderwijs geïntegreerd is.



Kanttekeningen van het onderzoek

Het huidige onderzoek kent ook een aantal kanttekeningen. Omdat er via scholen is geworven en zij zelf aan ouders en leerlingen hebben gevraagd wie er interesse had om mee te doen aan het onderzoek, is het mogelijk dat de steekproef geen representatieve weergave van de populatie is. Het zou bijvoorbeeld kunnen dat ouders of leerlingen die erg negatief terug kijken op de schoolloopbaan, niet mee hebben gedaan aan het onderzoek. Daarnaast werd de data verzameld middels het afnemen van interviews in het Nederlands, waardoor ouders of leerlingen die de Nederlandse taal niet voldoende machtig waren niet mee hebben kunnen doen aan het onderzoek. Een tweede kanttekening is dat in sommige gevallen zowel de leerling als zijn/haar ouder mee deed aan het onderzoek, en in andere gevallen alleen de ouder of de leerling. In dit onderzoek was een vergelijking tussen ouders en leerlingen niet het primaire doel, maar voor vervolgonderzoek zou het interessant kunnen zijn om de positieve en negatieve factoren die leerlingen en ouders noemen met elkaar te vergelijken. Om die reden zou het aan te raden zijn om zowel de leerling als zijn/haar ouder te spreken.

Tot slot

Het huidige kwalitatieve onderzoek heeft in kaart gebracht hoe leerlingen en ouders van leerlingen van het vso/onderwijs-zorgvoorzieningen terug kijken op de schoolloopbaan. Beschreven is wat deze leerlingen hebben meegemaakt en op welke elementen vanuit het onderwijs of de hulpverlening zij positief of juist negatief terug kijken. Doordat er concreet naar voren komt welke elementen positief waren en wat juist als onprettig werd ervaren, geven de resultaten handvatten om de transferbegeleiding verder vorm te geven, maar kunnen ze ook ingezet worden in het onderwijs en andere vormen van ondersteuning om leerlingen zo goed mogelijk te begeleiden tijdens hun schoolloopbaan. Tot slot bevestigen deze data opnieuw het belang van het opbouwen van een band met leerlingen en het samenwerken met de leerling en zijn/haar systeem: goed contact vormt de basis.

7. Referenties

- Abu Ghazaleh, N., Boendermaker, L., & Verheem, E. (2022). *Zij aan zij in de overstap*. Hogeschool van Amsterdam/KeTJAA
- Baker, J. A., Grant, S., & Morlock, L. (2008). The teacher-student relationship as a developmental context for children with internalizing or externalizing behavior problems. *School Psychology Quarterly*, 23(1), 3–15. <https://doi.org/10.1037/1045-3830.23.1.3>
- CBS (2019). *Update door- en uitstroomcijfers participatie zonder startkwalificatie 2019*. Geraadpleegd via: <https://www.igi.nl/publicaties/publicaties/2019/02/18/cbs-update-door--en-uitstroomcijfers-participatie-zonder-startkwalificatie-2019>
- CBS (2020). *Landelijke Jeugdmonitor 2020*. Geraadpleegd via: <https://longreads.cbs.nl/jeugdmonitor-2020/trends-in-gebruik-speciale-onderwijsvoorzieningen/#:~:text=Van%202000%20tot%20en%20met,hets%20basis%2D%20en%20voortgezet%20onderwijs>.
- Chesmore, A. A., Ou, S. R., & Reynolds, A. J. (2016). Childhood placement in special education and adult well-being. *The Journal Of Special Education*, 50(2), 109-120. <https://doi.org/10.1177/0022466915624413>
- Foley, R. M. (2001). Academic characteristics of incarcerated youth and correctional educational programs. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 9(4), 248-259. <https://doi.org/10.1177/106342660100900405>
- Gubbels, J., Van der Put, C.E., & Assink, M. (2019). Risk factors for school absenteeism and dropout: a meta-analytic review. *Journal of Youth and Adolescence*, 48(9), 1637-1667. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01072-5>
- Guest, G., Namey, E., & Chen, M. (2020). A simple method to assess and report thematic saturation in qualitative research. *PLoS ONE* 15(5): e0232076. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0232076>
- Inspectie van het Onderwijs (2019). *De Staat van het Onderwijs*. Den Haag: Inspectie van het Onderwijs. Geraadpleegd via: <https://www.onderwijsinspectie.nl/onderwerpen/staat-van-het-onderwijs>
- Internationaal Verdrag inzake de Rechten van het Kind (VN, 1989). Geraadpleegd via: <https://www.kinderrechten.nl/professionals/kinderrechten/>
- Ireson, J., & Hallam, S. (2009). Academic self-concepts in adolescence: Relations with achievement and ability grouping in schools. *Learning and Instruction*, 19(3), 201–213. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.04.001>
- Lei, H., Cui, Y., & Chiu, M. M. (2016). Affective teacher—student relationships and students' externalizing behavior problems: A meta-analysis. *Frontiers In Psychology*, 7, 1311, 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01311>

- Newman, L., Wagner, M., Knokey, A. M., Marder, C., Nagle, K., Shaver, D., & Wei, X. (2011). The Post-High School Outcomes of Young Adults with Disabilities up to 8 Years after High School: A Report from the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2). NCSER 2011-3005. *National Center for Special Education Research*.
- Onderwijsconsument (2021). *Wat is speciaal onderwijs?* Geraadpleegd via: <https://www.onderwijsconsument.nl/speciaal-onderwijs-2/>
- Paulusma, H., & Boendermaker, L. (2022). *Een vroeg begin is het halve werk*. Hogeschool van Amsterdam/iHUB/KeTJAA
- Reid, R., Gonzalez, J. E., Nordness, P. D., Trout, A., & Epstein, M. H. (2004). A meta-analysis of the academic status of students with emotional/behavioral disturbance. *The Journal of Special Education, 38*(3), 130-143. <https://doi.org/10.1177/00224669040380030101>
- Rijksoverheid (z.d.a). Doelen passend onderwijs. Geraadpleegd via: <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs/doelen-passend-onderwijs>
- Rijksoverheid (z.d.b). *(Voortgezet) speciaal onderwijs*. Geraadpleegd via: <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs/speciaal-onderwijs>
- Spilt, J. L., Hughes, J. N., Wu, J. Y., & Kwok, O. M. (2012). Dynamics of teacher–student relationships: Stability and change across elementary school and the influence on children’s academic success. *Child Development, 83*(4), 1180-1195. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01761.x>
- Syriopoulou-Delli, C. K., & Polychronopoulou, S. A. (2019). Organization and management of the ways in which teachers and parents with children with ASD communicate and collaborate with each other. *International Journal Of Developmental Disabilities, 65*(1), 31-48. <https://doi.org/10.1080/20473869.2017.1359355>
- Toezicht Sociaal Domein (2019). *Uitkomsten TSD onderzoek Participatie zonder startkwalificatie jongvolwassenen*. Geraadpleegd via: <https://www.toezichtsociaaldomein.nl/>
- U.S. Department of Education, Office of Special Education and Rehabilitative Services, Office of Special Education Programs, *43rd Annual Report to Congress on the Implementation of the Individuals with Disabilities Education Act, 2021*, Washington, D.C. 2022.
- Van Staa, A., & Evers, J. (2010). 'Thick analysis': strategie om de kwaliteit van kwalitatieve data-analyse te verhogen. *Kwalon, 15*(1), 5-12. <https://doi.org/10.5117/2010.015.001.002>
- Wagner, M. M. (1995). Outcomes for youths with serious emotional disturbance in secondary school and early adulthood. *The Future of Children, 5*(2), 90-112. <https://doi.org/10.2307/1602359>
- Wagner, M., Newman, L., Cameto, R., & Levine, P. (2005). Changes over Time in the Early Postschool Outcomes of Youth with Disabilities. A Report of Findings from the National Longitudinal Transition Study (NLTS) and the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2). *Online Submission*.

