

**Effectieve Interventies In Het Voortgezet Onderwijs Voor Leerlingen Met  
Internaliserende Problematiek**

Elisa Stroop

S3416941

Rijksuniversiteit Groningen

Faculteit der Gedrags- en Maatschappijwetenschappen

Masterscriptie Orthopedagogiek

Begeleiders: Simone Bijvoet-van den Berg, PhD en dr. Anke de Boer

Tweede beoordelaar: Dr. Lourens van Haften

December 2022

Totaal aantal woorden (excl. Literatuurlijst en bijlagen): 8138

### Samenvatting

In Nederland zijn er ongeveer 300.000 leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften binnen het onderwijs. Bij 56% van de leerlingen met een ontwikkelingsperspectief is sprake van internaliserende problematiek. Om ondersteuning binnen de inclusieve context te kaderen wordt het multi-tiered system of support (MTSS) model gebruikt: van basisondersteuning, naar extra ondersteuning, naar specialistische ondersteuning. Een mogelijke interventie die kan worden ingezet als ‘extra ondersteuning’ is het gebruik van kleinschalige onderwijsvormen (KOV) en maatwerk. Vanuit Samenwerkingsverband Voortgezet Onderwijs (SWV VO) 2001 Groningen Stad worden de aspecten: *ruimte*, *programma* en *begeleiding* als basis voor de invulling van KOV en maatwerk aangedragen. Echter, is het onbekend of deze aspecten ook vanuit wetenschappelijk onderzoek naar voren komen en of deze aspecten kunnen helpen met het vormgeven van effectieve ondersteuning. Door middel van een systematisch literatuuronderzoek, is er gezocht naar de verschillende bewezen effectieve interventies voor leerlingen met internaliserende problematiek. Er zijn in totaal acht interventies beschreven. De verschillende interventies zijn gericht op verschillende ondersteuningsbehoeften. Zeven van de acht interventies geven effectieve resultaten op verschillende ondersteuningsgebieden. Het blijkt dat de interventies, op één na, geen betekenisvolle invulling geven op alle drie de aspecten die zijn aangedragen vanuit het SWV VO 2001 Groningen Stad.

Kernwoorden: kleinschalige onderwijsvormen, maatwerk, ondersteuningsbehoefte, internaliserende gedragsproblemen, inclusief onderwijs, systematisch literatuuronderzoek

### **Abstract**

In the Netherlands, there are approximately 300,000 students who require extra support in education. About 56% of students who have an educational developmental perspective plan suffer from internalizing problem behavior. The multi-tiered system of support (MTSS) model can be used as a framework for support in education. A possible intervention that can be used as extra support is the use of small-scale and customized education. The Samenwerkingsverband Voortgezet Onderwijs (SWV VO) 2001 Groningen Stad deems the aspects of *space*, *coaching* and *program* useful in forming small-scale and customized education. However, it is unknown if these aspects make an appearance in existing scientific literature and if it aids in forming small-scale and customized education. Effectively proven interventions are rarely used in secondary education. Through a systematic literature review, different interventions for students with internalizing problem behavior have been analyzed. The different interventions are each focused on different educational needs. Seven out of eight interventions report effective results across different areas of support. Only one intervention gives a meaningful description of all three aspects: *space*, *coaching*, and *program*.

Keywords: small-scale education, customized education, educational needs, internalizing problem behavior, inclusive education, systematic literature review

## Inleiding

In Nederland wordt er gestreefd naar een inclusief onderwijssysteem (De Onderwijsraad, 2020), wat betekent dat leerlingen met een extra ondersteuningsbehoefte de benodigde ondersteuning en toerusting krijgen om naar school te gaan (De Onderwijsraad, 2020). Daarnaast is hun school dicht bij huis en kunnen ze samen met leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoefte onderwijs volgen. Met een inclusief onderwijssysteem wordt ernaar gestreefd dat alle kinderen, net als in een inclusieve maatschappij, mee kunnen doen in het reguliere onderwijs. Niet alleen in Nederland wordt er gestreefd naar een inclusief onderwijssysteem, ook internationaal is hier aandacht voor. Zo zijn er verschillende internationale verdragen opgesteld, zoals de Salamanca verklaring, het United Nations Convention on the Rights of People with Disabilities en de Incheon-verklaring, om het onderwijs zo inclusief mogelijk te maken (Lane et al., 2005; de Boer & Kuijper, 2020).

Om leerlingen zo lang mogelijk met zo min mogelijk ondersteuning naar school te laten gaan en daarmee dus langer in een reguliere onderwijsomgeving te houden is er een continuüm opgezet met dit specifieke doel. Dit continuüm van zorg en ondersteuning bestaat in Nederland uit drie lagen: basis, extra en specialistische ondersteuning (de Boer & Nijs, 2022). Binnen de extra en specialistische zorg zijn verschillende niveaus en vormen van ondersteuning onder te brengen. Om deze ondersteuning binnen de inclusieve context te kaderen wordt het multi-tiered system of support (MTSS) model gebruikt (de Boer & Nijs, 2022). Het MTSS-model biedt een continuüm aan ondersteuning op drie niveaus. Het eerste niveau bestaat uit basisondersteuning, dit is kwaliteitsvolle ondersteuning voor alle leerlingen. Op het tweede niveau wordt er meer intensieve ondersteuning geboden voor leerlingen die niet voldoende studievoortgang maken op niveau één. Het derde niveau biedt ondersteuning aan enkele leerlingen. Bij deze leerlingen is het vaak op een jonge(re) leeftijd al duidelijk dat er intensieve ondersteuning nodig is.

In de praktijk blijkt echter dat mensen met een extra ondersteuningsbehoefte vaak nog buiten de boot vallen, ook in het onderwijs. Het betreft ongeveer 300.000 leerlingen in het primair en voortgezet onderwijs in Nederland bij wie sprake is van een extra ondersteuningsbehoefte (De Onderwijsraad, 2020). Voor leerlingen met een extra ondersteuningsbehoefte ontvangen in een reguliere onderwijssetting wordt een persoonlijk ontwikkelingsperspectief opgesteld. Dit kan betrekking hebben op verschillende ondersteuningsbehoeften, waarbij de grootste groep bestaat uit leerlingen met 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 worden 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).

Eén manier van ondersteuning die kan worden ingezet om deze leerlingen een gelijke kans te geven in het onderwijs zijn kleinschalige onderwijsvormen (KOV) of maatwerk. KOV en 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 zo lang mogelijk binnen het regulier onderwijs te houden, maar ook om thuiszitten te voorkomen (Samenwerkingsverband VO Groningen Stad (VO 20.01), 2019; Stuurgroep Thuiszitterspact 2.0, 2022). Scholen hebben de volledige vrijheid om deze onderwijsvorm zelf in te richten. Scholen zijn dus vrij in het kiezen van leerlingen die voor deze onderwijsvorm in aanmerking komen, evenals de invulling van het programma.

Vanuit het Samenwerkingsverband Voortgezet Onderwijs (SWV VO) 2001 Groningen Stad (2019), wordt sinds 2021 aangestuurd op de inrichting van KOV en maatwerk. Vanuit het SWV VO Groningen Stad dienen kleinschalige onderwijsvormen rekening te houden de volgende aspecten: *ruimte*, *begeleiding* en *programma* (Stuurgroep Thuiszitterspact 2.0, 2022). De begeleiding binnen een KOV bevindt zich buiten het reguliere klaslokaal om. Als deze drie aspecten niet kunnen worden ingevuld, bijvoorbeeld door ruimtetekort, kan volgens het SWV VO Groningen Stad gesproken worden van maatwerk. Deze vorm van ondersteuning kan ook binnen het reguliere klaslokaal worden gerealiseerd.

Wat betreft *ruimte* is het van belang om zorgvuldig om te gaan met de ondersteuning en plaatsing van leerlingen met internaliserende gedragsproblematiek. Plaatsing buiten de

reguliere onderwijsomgeving kan invloed hebben op het functioneren van de leerling, zoals hun academische en sociale vaardigheden (Panacek & Dunlap, 2003). Wat hierop aansluit is dat de academische vaardigheden van leerlingen met internaliserende problematiek vaak afneemt, hoe verder weg de interventie plaatsvindt van het reguliere klaslokaal (Maggin et al., 2011). Echter, er zijn ook positieve aspecten van plaatsingen buiten de reguliere onderwijsomgeving (Lane et al., 2005). Zo zijn de klassen vaak kleiner, is er vaak ondersteuning van paraprofessionals en zijn docenten vaak beter uitgerust om het curriculum aan te passen en meer diverse instructie technieken toe te passen (Cipriano et al., 2016; Lane et al., 2005; Whitlow et al., 2019).

Leerlingen geven aan graag ondersteuning van hun eigen docent te willen ontvangen, echter de hulp die zij krijgen vindt vaak plaats buiten het klaslokaal (de Boer & Kuijper, 2020). Hoewel dit dus tegen de wens van de leerlingen in gaat, zijn de positieve aspecten zoals omschreven door Lane et al. (2005) wel beter toe te passen waardoor de leerlingen uiteindelijk beter te ondersteunen zijn. Echter, wordt het ook duidelijk dat de achterstanden die zijn ontstaan vaak niet verbeteren als een leerling in een alternatieve onderwijsomgeving wordt geplaatst (Maggin et al., 2011). Daarnaast is het onduidelijk of de instructietijd die leerlingen ontvangen daadwerkelijk toeneemt in een afgezonderd klaslokaal (Maggin et al., 2011). Hierdoor kan er worden afgevraagd of de positieve aspecten van een plaatsing buiten het reguliere klaslokaal opwegen tegen de negatieve aspecten.

Daarnaast benoemt Soares et al. (2022) dat het van belang is dat leraren rekening houden met de fysieke organisatie van het klaslokaal en de plaatsing van de leerlingen met internaliserende problematiek. Ook wordt er benoemt dat de optimale organisatie per lesstructuur kan verschillen (Soares et al., 2022). Verder is de omgeving waar de docent of ondersteuner zich bevindt ook van belang (Kok et al., 2015). Kok et al. (2015) geeft aan dat leerlingen het lastiger vinden om een docent of ondersteuner te benaderen als deze in een afgezonderde en/of afgesloten ruimte zitten.

Om leerlingen te ondersteunen kan er gebruik worden gemaakt van verschillende vormen van *begeleiding*, in de vorm van interventies. De meeste interventies zijn in te delen onder ‘peer-mediated’, ‘self-mediated’ en ‘teacher-mediated’ interventies (Ryan et al., 2008). ‘Peer-mediated’ interventies zijn interventies die worden uitgevoerd door andere leerlingen, ‘self-mediated’ interventies zijn interventies die worden uitgevoerd door de leerling zelf en ‘teacher-mediated’ interventies worden uitgevoerd door een docent of ander bevoegd persoon. Alle drie de soorten interventies laten positieve resultaten zien, al zijn er verschillen. Zo worden ‘peer-mediated’ interventies vaker ingezet in het voortgezet onderwijs en is de

tevredenheid hierover groot (Dunn & Ryan, 2017; Ryan et al., 2008). ‘Self-mediated’ interventies worden vaker ingezet in het voortgezet onderwijs in vergelijking met het basisonderwijs (Ryan et al., 2008). Hoewel dit om positieve resultaten gaat, zijn de resultaten lastig te generaliseren en daarmee lastig te implementeren in de praktijk (Ryan et al., 2008).

Er worden in het voortgezet onderwijs dus voornamelijk ‘self-mediated’ of ‘peer-mediated’ interventies ingezet. Dit is tegenstrijdig met de wensen van leerlingen zelf. Leerlingen geven aan het liefst begeleid te worden door hun eigen docent (de Boer & Kuijper, 2020). Hoewel de wens van leerlingen hierin duidelijk is, is dit soms lastig te implementeren. Door de toenemende druk op docenten is het vaak lastig om interventies toe te passen binnen het klaslokaal (Bettini et al., 2019). Het is onbekend of leerlingen ‘teacher-mediated’ interventies uitgevoerd door ondersteunend personeel nog verkiezen boven ‘self-mediated’ of ‘peer-mediated’ interventies.

Ook wordt het aangeraden om gebruik te maken van instructie of begeleiding in kleinere groepen (Maggin et al., 2011). Dit zou zorgen voor meer structuur en ondersteuning voor individuele studenten. Ook wordt instructie of begeleiding in kleinere groepen geassocieerd met hogere betrokkenheid van de leerlingen (Maggin et al., 2011). De interacties tussen leerlingen en docenten hebben ook een effect op academisch succes (Kok et al., 2015; Whitlow et al., 2019). Als leerlingen een barrière ervaren om vragen te stellen, ondersteuning te vragen of een gesprek willen aanknopen met een docent, kan dit negatieve gevolgen hebben op academisch succes (Kok et al., 2015).

Met betrekking tot het aspect *programma* zijn de positieve ervaringen van leerlingen die extra ondersteuning ontvangen voornamelijk toe te bedelen aan het feit dat er extra tijd en aandacht aan hen wordt besteed en dat ze ruimte hebben om hun problemen te bespreken (de Boer & Kuijper, 2020). Om dit te bewerkstelligen doen docenten hun best om terug te vallen op wetenschappelijk onderzoek en op deze manier effectieve ondersteuning aan te bieden (Lambros et al., 2007; Soares et al., 2022). Echter, er is weinig onderzoek te vinden wat praktische handvatten biedt voor de ondersteuning van leerlingen met internaliserend probleemgedrag in een inclusieve onderwijsomgeving (Soares et al., 2022). Daarnaast focust het onderzoek wat wel beschikbaar zich vaak op het perspectief van de docent hierin, in plaats van het perspectief van de leerling of bewezen effectiviteit (Soares et al., 2022).

Om inclusiviteit binnen het onderwijs mogelijk te maken voor leerlingen met internaliserende problematiek is het belangrijk om gebruik te maken van een effectief en consistent klassenmanagement (Soares et al., 2022). Het is helpend om duidelijk verwachtingen en routines te hebben, maar het is daarbij ook belangrijk om als docent hierin

een voorbeeldfunctie aan te nemen en ruimte te laten voor oefening in dit gedrag. Daarnaast is het van belang om veranderingen in deze routine duidelijk voor te structureren voor leerlingen met internaliserende problematiek (Soares et al., 2022). Er wordt vanuit literatuur vooral een gebrek aan vooruitgang gevonden bij leerlingen die een programma in alternatieve onderwijsomgeving volgen (Maggin et al., 2011). Het is daarom de vraag of de programma's die plaatsvinden binnen deze interventies daadwerkelijk effectief zijn.

### **Huidige onderzoek**

Op dit moment zijn de kaders van kleinschalige onderwijsvormen en maatwerk opgesteld vanuit de praktijk (Samenwerkingsverband VO Groningen Stad (VO 20.01), 2019). Echter, het is bevorderlijk wanneer in de opzet van deze onderwijsvormen rekening kan worden gehouden met ervaringen en aanbevelingen uit vergelijkbare interventies die beschreven staan in wetenschappelijke literatuur. Het SWV VO is geïnteresseerd om de vormen van KOV en maatwerk verder te onderzoeken voor cognitief hoog-functionerende leerlingen in combinatie met gedrags- en/of sociaal-emotionele problematiek (o.a. verminderd belastbaar) (Samenwerkingsverband VO Groningen Stad (VO 20.01), 2019).

Smeets et al. (2017) stellen dat er weinig interventies worden ingezet in het voortgezet onderwijs die bewezen effectief zijn. Echter, wel is er behoefte aan dat interventies op effectiviteit getoetst worden (Thompson, 2011; Weeden et al., 2016). Dit om achterstanden te voorkomen of weg te werken en deze leerlingen te kunnen laten meedraaien in de maatschappij na hun schoolloopbaan. Er ontbreekt een duidelijk overzicht van de effectieve interventies die naar voren komen in de literatuur. Dit overzicht kan handvatten bieden aan de praktijk om goed onderbouwde KOV en maatwerk op te zetten.

Daarom is het doel van dit onderzoek om een overzicht te creëren van de beschikbare wetenschappelijke literatuur naar de opzet en inrichting van KOV en maatwerk voor leerlingen met internaliserende gedragsproblematiek. Binnen de opzet en inrichting van kleinschalige onderwijsvormen en maatwerk wordt er verwacht dat er aandacht voor de aspecten ruimte, begeleiding en programma.

Dit leidt tot de volgende onderzoeksvragen:

- Wat zijn effectieve interventies met betrekking tot kleinschalige onderwijsvormen en maatwerk op het voortgezet onderwijs, voor leerlingen met internaliserende gedragsproblematiek?
- In hoeverre is er binnen deze interventies aandacht voor de aspecten ruimte, begeleiding en programma?



Om deze vragen te beantwoorden zal een systematisch literatuuronderzoek worden gedaan om na te gaan wat er op basis van bestaande literatuur bekend is over de manier waarop leerlingen met internaliserende problematiek ondersteund kunnen worden.

## **Methode**

### **Design**

Deze vraagstelling zal worden onderzocht aan de hand van een systematisch literatuuronderzoek. Het literatuuronderzoek zal worden opgedeeld in vier verschillende fasen gebaseerd op de fasen van Petticrew en Roberts (2006). Eerst zal er gezocht worden naar bestaande literatuur op basis van vooraf vastgestelde zoekcriteria. Daarna zullen de artikelen geselecteerd worden op relevantie. Aan de hand van de relevante artikelen zal er een analyse plaatsvinden. De laatste stap is het creëren van een overzicht van de aanbevelingen voor KOV en maatwerk. Hierbij zal ook gekeken worden naar hoeverre er specifieke aanbevelingen zijn met betrekking tot ruimte, begeleiding en programma, aangezien deze aspecten gespecificeerd waren in de opzet van de KOV en maatwerk van het SWV VO 2001 Groningen Stad.

### **Zoekprocedure**

De zoekstrategie is opgesteld aan de hand van de onderzoeksvraag en literatuur. De zoektermen zijn onderverdeeld in vier verschillende categorieën; interventies, kleinschalige onderwijsvorm, context en gedragsproblematiek. Deze categorieën zijn in de zoekstrategie gecombineerd zoals te zien in Tabel 1. De zoektermen zullen ingevoerd worden in de volgende databases: ERIC, PsycINFO, Medline, SocINDEX en Web of Science.

### **Selectieprocedure**

Naast de zoektermen zijn er inclusiecriteria opgesteld voor de te analyseren artikelen, om de relevante artikelen te onderscheiden. De inclusiecriteria zijn als volgt:

- De setting is een inclusieve setting, waarbinnen een interventie, programma of ondersteuning wordt uitgevoerd in het voortgezet onderwijs.
- Deze interventie, programma of ondersteuning heeft betrekking op kleinschalige onderwijsvormen of maatwerk.
- Deze interventie, programma of ondersteuning is niet gericht op een specifiek vakgebied of op het behandelen van de onderliggende problematiek.
- De interventie/ondersteuning/behandeling is gericht op leerlingen met internaliserende gedragsproblematiek, problemen met de psychische gezondheid of leerlingen met problemen met prikkelgevoeligheid of belastbaarheid. Artikelen over leerlingen met specifieke problematiek zoals autisme of ADHD worden ook meegenomen, omdat deze leerlingen ook moeite kunnen hebben met

prikkelverwerking en daardoor behoefte kunnen hebben aan kleinschalige onderwijsvormen en maatwerk.

- De leerlingen moeten onderwijs volgen op het voortgezet onderwijs en zijn daarom tussen de 12 en 18 jaar oud.
- Het artikel betreft een kwalitatief of kwantitatief onderzoek.
- Het artikel betreft een Nederlands- of Engelstalige studie.

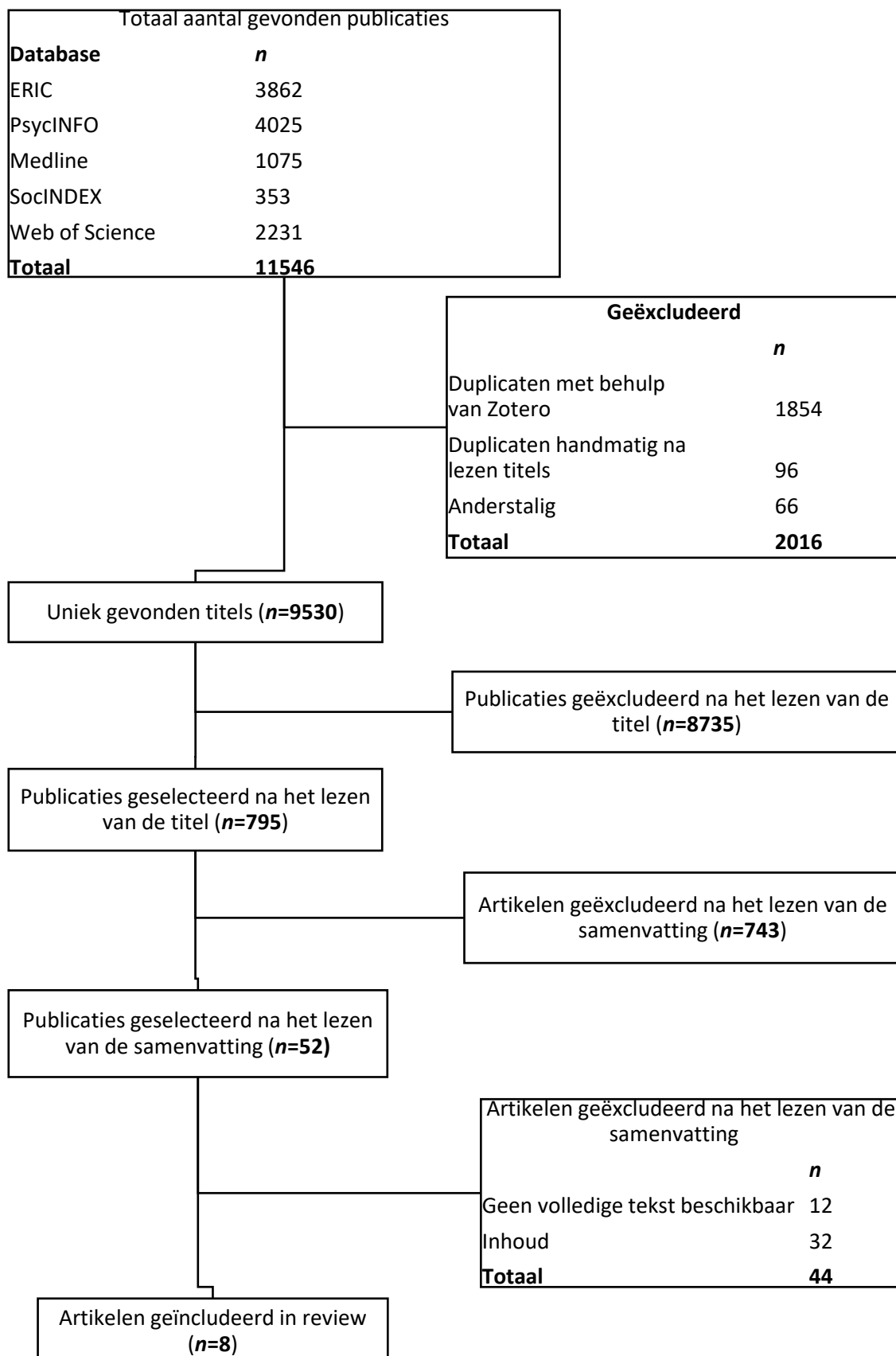
Uit de definitieve selectie van artikelen zullen per artikel verschillende tekstfragmenten worden geselecteerd. De geselecteerde tekstfragmenten hebben betrekking op de opzet van de interventie en de uitkomst van de interventie. Er zal in deze analyse een focus liggen op de volgende aspecten: *ruimte, begeleiding en programma*, aangezien deze gespecificeerd zijn in de opzet van KOV en maatwerk van het SWV VO 2001 Groningen Stad.

De zoekopdracht in de verschillende zoekmachines heeft in zijn totaliteit 11546 resultaten opgeleverd zoals te zien in Figuur 1. Hiervan waren 1950 publicaties duplicaten en 66 publicaties waren in een andere taal geschreven dan Nederlands of Engels. Dit leverde 9530 artikelen op die zijn onderworpen aan de inclusiecriteria. De selectie op titel heeft tot exclusie van 8735 publicaties geleid. De resterende 795 artikelen zijn vervolgens geselecteerd op basis van de samenvatting. Na het lezen van de samenvatting zijn er 743 artikelen geëxcludeerd. Van de overgebleven 52 artikelen is de volledige tekst opgevraagd. Twaalf artikelen zijn geëxcludeerd omdat de volledige tekst niet beschikbaar was binnen de Rijksuniversiteit van Groningen. De zoekstrategie heeft acht artikelen opgeleverd die voldoen aan de inclusiecriteria. Deze artikelen zullen geïncludeerd worden in deze studie.

### **Data-extractie**

De tekstfragmenten die informatie geven over de setting, steekproef, populatie, problematiek, interventie en uitkomsten van de interventie zijn geselecteerd. Deze informatie is verwerkt in de resultaten om zodoende de interventies en de uitkomsten van de onderzoeken te kunnen beschrijven.

Figuur 1

*Selectieprocedure Artikelen*

## Resultaten

Er zijn in totaal acht artikelen geanalyseerd die elk ingaan op een verschillende interventie. Eerst zullen de algemene achtergrondkenmerken van de verschillende studies worden beschreven. Hierna zal er kort ingegaan worden op de aparte interventies en hun effectiviteit.

### Algemene achtergrondkenmerken van de studies

Een overzicht van de algemene achtergrondkenmerken van de studies is te vinden in Tabel 2. Zoals uit Tabel 2 naar voren komt zijn zeven van de acht artikelen geschreven in de afgelopen tien jaar, één artikel komt uit 1993. De setting waarin de interventie wordt ingezet bestaat uit twee ‘middle schools’ (Jones et al., 2013; Laconte et al., 1993), één middelbare school (Michael et al., 2013), één speciaal voortgezet onderwijs school (Brouwer-Borghuis et al., 2019), drie openbare scholen (DuPaul et al., 2021; Golden, 2018; Lorenzo et al., 2013) en één onderwijsomgeving met ondersteuning vanuit een kliniek voor geestelijke gezondheidszorg (Killackey et al., 2017). De primaire problematieken waarop deze interventies gericht zijn, zijn schoolweigering en verzuim ( $n=2$ ), ASD ( $n=3$ ), ADHD ( $n=3$ ), psychische gezondheidsproblemen ( $n=1$ ) en emotionele problematiek ( $n=1$ ). Vaak was een interventie gericht op meerdere problematieken (Brouwer-Borghuis et al., 2019; Jones et al., 2013; Laconte et al., 1993) of een combinatie van problematieken (Brouwer-Borghuis et al., 2019; Golden, 2018; Laconte et al., 1993). De leeftijd van de participanten wordt in twee onderzoeken alleen beschreven als schoolklas (DuPaul et al., 2021; Jones et al., 2013), de overige participanten zijn tussen de 12 en 19 jaar oud.

**Tabel 2***Samenvattend Overzicht Van De Geïnccludeerde Artikelen.*

Auteur	Interventie	Steekproef	Problematiek	Setting
Laconte et al. (1993)	Thinking, Feeling, Behaving: An emotional educational curriculum for adolescents	23 leerlingen, 12-15 jaar oud, middle school grades 6-8	Emotionele problematiek met het risico op schooluitval	Middle school, ondersteuning buiten het klaslokaal
Jones et al. (2013)	Token economy met een contingency contract	2 leerlingen, middle school grade 7	Attention deficit hyperactivity disorder (ADHD), Autisme spectrum stoornis (ASS), angstklachten	Public middle school, inclusief klaslokaal
Killackey et al. (2017)	Individual placement and support for education (IPSeD)	19 deelnemers, 15-19 jaar oud	Ernstige psychische aandoeningen, psychotische stoornissen, extreem verhoogde kans op psychotische stoornissen, stemmings- en emotionele problematiek, persoonlijkheidsstoornissen	Mainstream of alternatief onderwijs met ondersteuning vanuit Orygen Youth Health Clinical Program (OYHCP)
Golden (2018)	Het BEST-project	142 deelnemers, 14-18 jaar oud, high school grades 9-11	ADHD in combinatie met angst en/of depressie	Public school, ondersteuning buiten het klaslokaal
Lorenzo et al. (2013)	Immersive Virtual Reality (IVR)	20 leerlingen, 10 leerlingen basisonderwijs grades 8-11 en 10 leerlingen voortgezet	ASS	Public school, ondersteuning in alternatieve onderwijsomgeving

Auteur	Interventie	Steekproef	Problematiek	Setting
DuPaul et al. (2021)	Challenging Horizons Program (CHP)	186 leerlingen, grades 9-11 onderwijs grades 12-15	ADHD	Public school, ondersteuning buiten het klaslokaal
Michael et al. (2013)	Cognitive behavioral therapy (CBT) in de context van school mental health (SMH) programma's	58 studenten, 14-18 jaar oud	Psychische gezondheidsproblemen	High school, ondersteuning buiten het klaslokaal
Brouwer-Borghuis et al. (2019)	The link	30 adolescenten, 12-17 jaar oud	Schoolweigering met en zonder ASS	Speciaal voortgezet onderwijs, ondersteuning in een alternatieve onderwijsomgeving

## **Beschrijving van de interventies**

### ***Thinking, Feeling, Behaving: An emotional educational curriculum for adolescents***

De ‘Thinking, Feeling, Behaving: An emotional educational curriculum for adolescents’ interventie is ontwikkeld voor adolescenten met emotionele problematiek met het risico op schooluitval. De interventie bestaat uit ondersteuning buiten het reguliere klaslokaal uitgevoerd door een schoolpsycholoog of speciaal onderwijs docent. De interventie duurt zestien weken en bestaat uit vijftien groepssessies. De groepssessies vinden één keer per week plaats en duren ongeveer 45 minuten. Binnen de sessies is er aandacht voor zelfacceptatie, gevoelens, overtuigingen en gedrag, probleemoplossingen, beslissingen maken en interpersoonlijke relaties. Laconte et al. (1993) rapporteert geen significante uitkomsten met betrekking op zelfconcept, rapportcijfers en aanwezigheid.

### ***Token economy met een contingency contract***

De token economy interventie is gericht op leerlingen met ASS of ADHD. Bij token economy wordt er gelet op het gedrag dat een leerling laat zien. In dit geval is het toegepast in de inclusieve klas (Jones et al., 2013). Als een leerlinggedrag laat zien dat van hem of haar verwacht wordt, zal het een beloning krijgen of een ‘token’. In het onderzoek van Jones et al. (2013) worden de tokens weergegeven als streepjes in verschillende kleuren. De streepjes worden gezet op een sticker op de tafel van desbetreffende leerling om de voortgang voor de leerling visueel te maken. De leerling kan tokens inwisselen voor een beloning. Er kan gekozen worden voor een kleine beloning, waar een kleiner aantal tokens voor moet worden gespaard, of de leerling kan doorsparen voor een grotere beloning. De beloning kan per leerling verschillend zijn om aan te sluiten bij zijn of haar interesses. Om de token economy te versterken kan er een ‘contingency’ contract worden opgesteld. Er wordt dan samen met de leerling een contract opgesteld met afspraken over gedrag in de klas waarin ook beschreven staat hoe de leerling tokens kan verdienen. Uit het onderzoek van Jones et al. (2013) komt naar voren dat leerlingen meer taakgericht gedrag laten zien tijdens het inzetten van de interventie. Ook wordt gesteld dat het gedrag gegeneraliseerd zou kunnen worden door de interventie gedurende de hele dag toe te passen.

### ***Individual placement and support for education***

Individual placement and support for education (IPSeD) is een interventie waarin adolescenten met ernstige psychische problemen worden ondersteund in het re-integreren in het onderwijs (Killackey et al., 2017). Adolescenten die voor deze interventie in aanmerking komen hebben aangegeven interesse te hebben in onderwijsondersteuning en re-integratie. Het doel is dat adolescenten kunnen herstarten op de school waar ze staan ingeschreven of



een cursus die passend is voor hen. IPSed bestaat uit ondersteuning buiten het klaslokaal. Een speciaal onderwijs docent leidt het project en biedt ondersteuning op het gebied van transport, ondersteuning in het klaslokaal en ondersteuning bij huiswerk (Killackey et al., 2017). De docent functioneert hier ook als brug tussen de onderwijsinstelling en de Orygen Youth Health Clinical Program (OYHCP). De resultaten zijn positief, 95% van de adolescenten doen actief mee en bijna alle adolescenten functioneren op een hoger niveau dan voor de schooluitval (Killackey et al., 2017).

### ***Het BEST-project***

Het BEST-project is een meerdelige interventie gericht op leerlingen met ADHD (Golden, 2018). In het artikel van Golden (2018) wordt er gekeken of deze interventie aanslaat als er naast ADHD ook sprake is van angst en/of depressie. De verschillende componenten waaruit de interventie bestaat zijn academische en organisatie vaardigheden, 'check & connect', interpersoonlijke vaardigheden groep, ouder bijeenkomsten en zelfmanagement (Golden, 2018). Zelfmanagement is verweven in de andere componenten en geen op zichzelf staande sessie. Academische en organisatie vaardigheden bestaat uit één-op-één coaching begeleid door onderzoeksassistenten. De sessies duren tien tot twintig minuten per stuk en vinden twee keer per week plaats. In deze sessies is er aandacht voor het gebruik van een planner, organisatie van opdrachten, volledigheid van de opdrachten en het prioriteren van opdrachten op basis van belang. 'Check & connect' vindt één keer per maand plaats onder begeleiding van een coach. Binnen deze sessies is er ruimte voor risicofactoren, problemen en het stellen van doelen. Er vinden tien sessies van de interpersoonlijke vaardigheden groep plaats, deze worden begeleid door onderzoeksassistenten en zijn in groepsverband. Tijdens deze sessies is er ruimte voor het opstellen van persoonlijke doelen, het begrijpen van de relaties tussen gedrag en reacties van anderen, en sociale activiteiten. Gelijktijdig met de interpersoonlijke vaardigheden groep vinden er ook ouder bijeenkomsten plaats. Deze zijn gericht op de ouders van de leerlingen in het BEST-project. Binnen deze ouder bijeenkomsten is er aandacht voor psycho-educatie, ouder-kind communicatie, onderhandelingstechnieken en implementatie van het 'homework management plan' (HMP). Uit het onderzoek van Golden (2018) blijkt dat de enige significante verbetering zit in de vanuit ouders vernomen huiswerkproblemen. Ook wordt duidelijk dat de mate waarin angst en depressie aanwezig zijn invloed heeft op de huiswerkproblemen. Bij meer klachten, zijn er meer problemen.

### ***Immersive virtual reality***

Immersive virtual reality (IVR) is een interventie gericht op leerlingen met ASS (Lorenzo et al., 2013). Het doel is om door middel van IVR een nieuwe taak aan te leren en deze daarna toe te passen in de klas. IVR is een interventie die buiten het reguliere klaslokaal plaatsvindt, het vindt plaats in een apart lokaal met een virtual reality (VR) set-up. De IVR-omgeving zelf bestaat uit de slaapkamer van desbetreffende leerling en het schoolplein. De interventie bestaat uit tachtig sessies. De sessies vinden twee keer per week plaats en duren 25 minuten per stuk. De sessies worden begeleid door de onderzoeker, deze kan door middel van audio communiceren met leerlingen in de VR omgeving. Uit het onderzoek van Lorenzo et al. (2013) blijkt dat de motivatie van de leerlingen die aan de interventie meedoen verhoogt net als hun concentratie. Verder is er een verbetering te zien op de gebieden waar problemen lagen voor de leerlingen en is er verbetering in het aanleren van executieve functies en sociale vaardigheden (Lorenzo et al., 2013).

### ***Challenging horizons program***

Het ‘challenging horizons program’ (CHP) is een meerdelige interventie gericht op leerlingen met ADHD (DuPaul et al., 2021). CHP bestaat uit trainingen gefocust op organisatie vaardigheden, huiswerk management en interpersoonlijke vaardigheden uitgevoerd door een coach. De interventie beslaat één schooljaar. Coaching vindt twee keer per week individueel plaats en een coaching sessie duurt gemiddeld vijftien tot twintig minuten. Elke maand vindt er een gezamenlijke probleemplossing plaats met de coach. Ook vinden er tien avond sessies plaats waarbij de leerlingen samen met hun ouders op school komen. Ouders krijgen trainingen met betrekking tot psycho-educatie en veel voorkomende problemen. Leerlingen volgen gelijktijdig een interpersoonlijke vaardigheden groep, waar ze oefenen met persoonlijke doelen opstellen en het hebben van succesvolle interpersoonlijke interacties. De interventie zorgt voor significante en snelle vooruitgang die niet doorloopt in het opvolgende studiejaar (DuPaul et al., 2021). Mogelijk weerhoudt de interventie wel een achteruitgang van academische prestaties.

### ***Cognitive behavioral therapy in de context van school mental health programma's***

Cognitive behavioral therapy (CBT) in de context van school mental health (SMH) programma's is een interventie die gericht is op studenten die ondersteuning krijgen binnen school op het vlak van psychische gezondheid. Deze interventie vindt plaats buiten het reguliere klaslokaal. Gemiddeld vinden er vijftien individuele CBT-sessies plaats gedurende het schooljaar. De sessies vinden plaats onder begeleiding van een therapeut. De CBT-sessies kunnen betrekking hebben op psycho-educatie, stemmingsbewaking, identificatie van

cognitieve afwijkingen, cognitief herstructureren, gedragsactivatie, activiteitenplanningen, exposure, ontspanningstrainingen, probleemoplossing, sociale vaardigheden training en communicatievaardigheden.

### ***The Link***

The Link is een interventie gericht op leerlingen die schoolweigeren laten zien en wel of geen tekenen van ASS vertonen (Brouwer-Borghuis et al., 2019). The Link vindt plaats in een apart klaslokaal binnen de reguliere school. Het klaslokaal is ingericht om gestructureerd, onder toezicht en bemoedigend te zijn. Het doel van ‘The Link’ is om schoolgerelateerde angsten te verminderen en schoolgang te normaliseren. Leerlingen worden verwacht minstens één deel van elke schooldag aanwezig te zijn. Deze aanwezigheid wordt langzaam verhoogd. Daarnaast worden er sociale activiteiten aangeboden die steeds veeleisender worden. Binnen het klaslokaal van ‘The Link’ is er een gespecialiseerde docent aanwezig. Deze docent biedt ondersteuning door middel van individuele instructie en academische ondersteuning waar nodig. Daarnaast worden de leerlingen begeleid door een mentor. Gemiddeld maken leerlingen vijftig weken gebruik van deze interventie. De interventie is arbeidsintensief en daarmee relatief duur (Brouwer-Borghuis et al., 2019). Opvallend was dat er binnen het klaslokaal van ‘The Link’ geen pestgedrag plaatsvond. Hoewel er geen leerlingen terug zijn gegaan naar hun oorspronkelijke onderwijsomgeving, zijn de meeste wel geïntegreerd in het speciaal onderwijs of gestart met een beroepsopleiding (Brouwer-Borghuis et al., 2019).

### **Uitkomsten van de interventies**

Van de acht onderzochte interventies geven alle acht significante resultaten, waarvan bij zeven wordt geacht dat ze (deels) effectief zijn (Brouwer-Borghuis et al., 2019; DuPaul et al., 2021; Golden, 2018; Jones et al., 2013; Killackey et al., 2017; Lorenzo et al., 2013; Michael et al., 2013). Bij de CHP-interventie wordt hier nog aan toegevoegd dat de resultaten van de interventie niet terug te zien zijn in het volgende schooljaar (DuPaul et al., 2021). Bij de CBT in de context van SMH-interventie wordt aangegeven dat de interventie wel effectieve resultaten behaalt op het vlak van psychologische klachten, maar dat dit niet terug te zien is in academische verbeteringen, wel stabiliseren deze zich (Michael et al., 2013).

Binnen de verschillende interventies is er afwisselend aandacht voor de aspecten *ruimte, begeleiding* en *programma*. In Tabel 3 is te zien voor welke aspecten bij welke interventies aandacht is.

**Tabel 3***Aandacht Voor De Aspecten Ruimte, Begeleiding En Programma Binnen De Interventies*

Auteur	Interventie	Ruimte	Begeleiding	Programma
Laconte, Shaw, & Dunne	Thinking, Feeling, Behaving: An emotional educational curriculum for adolescents		X	X
Jones, Weber, & McLaughlin	Token economy met een contingency contract	X	X	
Killackey, Allot, Woodhead, Connor, Dragon, & Ring	Individual placement and support for education (IPSeD)		X	
Golden	Het BEST-project		X	X
Lorenzo, Pomares, & Lledó	Immersive virtual reality (IVR)	X		X
DuPaul, Evans, Owens, Cleminshaw, Kipperman, Fu, & Benson	Challenging Horizons program (CHP)		X	X
Michael, Jameson, Albright, Sale, Massey, Kirk, & Egan	Cognitive behavioral therapy (CBT) in de context van school mental health (SMH) programma's		X	X
Brouwer-Borghuis, Heyne, Sauter, & Scholte	The link	X	X	X

***Ruimte***

Van de acht artikelen beschrijven slechts drie de ruimte waarin de interventie plaatsvindt (Brouwer-Borghuis et al., 2019; Jones et al., 2013; Lorenzo et al., 2013). In de interventies IVR en 'The Link' wordt de ruimte omschreven als een afgezonderd en gestructureerd klaslokaal (Brouwer-Borghuis et al., 2019; Lorenzo et al., 2013) en de Token economy met een contingency contract interventie vindt plaats in het inclusieve klaslokaal (Jones et al., 2013). Hierbij is er in de IVR interventie expliciet aandacht voor de vormgeving van de VR-omgeving (Lorenzo et al., 2013). De omgeving wordt omschreven als voorspelbaar en is gebaseerd op het schoolplein en de slaapkamer van de leerling. Ook in

‘The Link’ is er expliciet aandacht voor de omgeving (Brouwer-Borghuis et al., 2019). Het betreft een klaslokaal dat is ingericht om gestructureerd, onder toezicht en bemoedigend te zijn.

### ***Begeleiding***

Bij drie van de acht interventies wordt er gebruik gemaakt van een persoonlijke coach of mentor (Brouwer-Borghuis et al., 2019; DuPaul et al., 2021; Golden, 2018). Bij drie interventies vindt er begeleiding plaats van een psycholoog of therapeut (Brouwer-Borghuis et al., 2019; Laconte et al., 1993; Michael et al., 2013) en bij drie interventies vindt er begeleiding plaats van de onderzoeker of een onderzoeksassistent (Golden, 2018; Jones et al., 2013; Lorenzo et al., 2013). Bij drie interventies wordt er gebruik gemaakt van een docent (Jones et al., 2013; Killackey et al., 2017; Laconte et al., 1993) en in één geval vindt er ook begeleiding plaats van een sociaal werker (Brouwer-Borghuis et al., 2019).

Van de acht interventies maken zeven gebruik van individuele begeleiding (Brouwer-Borghuis et al., 2019; DuPaul et al., 2021; Golden, 2018; Jones et al., 2013; Killackey et al., 2017; Lorenzo et al., 2013; Michael et al., 2013). Vier van de acht interventies maken gebruik van groepsgerichte interventies (DuPaul et al., 2021; Golden, 2018; Jones et al., 2013; Laconte et al., 1993). De IVR interventie is de enige interventie waar geen expliciete aandacht en onderbouwing is voor de invulling van de begeleiding (Lorenzo et al., 2013).

### ***Programma***

Twee van de acht interventies specificeren geen programma invulling (Jones et al., 2013; Killackey et al., 2017). Vier van de acht interventies beslaan één (school)jaar (DuPaul et al., 2021; Golden, 2018; Lorenzo et al., 2013; Michael et al., 2013), De Thinking, Feeling, Behaving: An emotional educational curriculum for adolescents interventie beslaat een periode van 16 weken (Laconte et al., 1993), De Token economy met een contingency contract interventie een periode van 27 sessies (Jones et al., 2013), IPSed 6 maanden of één semester (Killackey et al., 2017) en ‘The Link’ is flexibel met een tijdsbestek van 6 tot 12 maanden (Brouwer-Borghuis et al., 2019).

Binnen de interventies wordt er gestuurd op dagelijkse ( $n=1$ ; Brouwer-Borghuis et al., 2019), wekelijkse ( $n=2$ ; Laconte et al., 1993; Michael et al., 2013), tweewekelijkse ( $n=3$ ; DuPaul et al., 2021; Golden, 2018; Lorenzo et al., 2013) en/of maandelijks ( $n=2$ ; DuPaul et al., 2021; Golden, 2018) sessies. In twee van de acht interventies is er een andere specifieke tijdlijn vastgesteld (DuPaul et al., 2021; Golden, 2018).

Van de acht interventies bestaan er drie uit meerdere componenten (Brouwer-Borghuis et al., 2019; DuPaul et al., 2021; Golden, 2018).

Alle interventies die een programma beschrijven hebben expliciete aandacht voor de invulling hiervan.

## Conclusie

Het doel van dit onderzoek was om enerzijds effectieve interventies met betrekking tot kleinschalige onderwijsvormen en maatwerk op het voortgezet onderwijs, voor leerlingen met internaliserende gedragsproblematiek te vinden en anderzijds om na te gaan in hoeverre er binnen deze interventies aandacht is voor de aspecten: *ruimte, begeleiding* en *programma*.

Op basis van het uitgevoerde systematische literatuuronderzoek kan geconcludeerd worden dat er zeven bewezen effectieve interventies met betrekking tot KOV en maatwerk op het voortgezet onderwijs, voor leerlingen met internaliserende gedragsproblematiek te vinden zijn. Echter, één van de interventies geeft aan geen effectiviteit te hebben op het vlak van academische vaardigheden. Ook wordt er bij één interventie aangegeven dat de positieve effecten van de interventie in het nieuwe schooljaar verdwenen zijn (DuPaul et al., 2021). Naast deze interventie geeft geen enkele interventie aan of de effectiviteit van de interventie langdurig is of niet.

Er is slechts één interventie waarin aandacht is voor alle drie de aspecten: The Link (Brouwer-Borghuis et al., 2019). De overige interventies hebben aandacht voor één of twee van deze aspecten. In alle interventies aandacht voor het aspect begeleiding.

Hoewel onderzoek met betrekking tot KOV en maatwerk toeneemt, zijn er weinig bewezen effectieve interventies te vinden. Dit komt overeen met de vraag naar bewezen effectieve interventies in het onderwijs (Weeden et al., 2016) en zou kunnen verklaren waarom er zo weinig bewezen effectieve interventies worden ingezet binnen het voortgezet onderwijs (Smeets et al., 2017). Daarnaast geven onderwijsprofessionals aan meer training te willen ontvangen met betrekking tot het uitvoeren van de interventies (Thompson, 2011). Dat onderwijsprofessionals zich niet competent genoeg voelen om een interventie uit te voeren, zou nog een reden kunnen zijn dat bewezen effectieve interventies weinig worden ingezet binnen het voortgezet onderwijs.

Vanuit de gemeente Groningen en de Onderwijsraad ligt er veel aandacht op kleinschalig onderwijs en maatwerk, een vorm van extra ondersteuning die binnen het reguliere onderwijs kan worden aangeboden (De Onderwijsraad, 2020; Stuurgroep Thuiszitterspact 2.0, 2022). Daarnaast is dit ook een manier om leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften onderwijs dicht bij huis en samen met leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften te laten volgen (De Onderwijsraad, 2020). Hoewel vanuit het SWV VO Groningen Stad middels KOV/maatwerk wordt ingezet op cognitief hoog-functionerende leerlingen in combinatie met gedrags- en/of sociaal-emotionele problematiek (o.a. verminderd belastbaar) zijn interventies vaak gericht op ASD en/of ADHD. Hoewel ASD en

ADHD problematiek ook kenmerken kan hebben van internaliserende problematiek (American Psychiatric Association, 2013), is het opvallend dat problematieken zoals depressie en of angst, niet terugkomen in de doelgroepen van de interventies. Dit terwijl internaliserende problematiek bij depressie en of angst meer op de voorgrond staat. Een bredere benaming zoals psychische gezondheidsproblemen en emotionele problematiek komen wel naar voren, maar er wordt niet ingegaan op de inhoud van deze problematiek. Vier van de acht interventies zijn gericht op meerdere of een combinatie van problematieken. Dit kan als praktisch worden ervaren aangezien er is gebleken dat er een grotere comorbiditeit optreedt bij adolescenten die de hiervoor beschreven problematieken ervaren (Lane et al., 2005). Alle acht de interventies gericht op leerlingen met een normale tot hoge cognitieve functie.

Om vorm te geven aan kleinschalige onderwijsvormen en maatwerk wordt vanuit het SWV VO Groningen Stad rekening gehouden met de aspecten: *ruimte, begeleiding en programma* (Stuurgroep Thuiszitterspact 2.0, 2022). Een combinatie van deze aspecten is echter weinig terug te vinden in de verschillende interventies. Hieronder worden de resultaten met betrekking tot de verschillende aspecten verder uitgewerkt.

### **Ruimte**

KOV bevinden zich buiten het reguliere klaslokaal. Als er sprake is van bijvoorbeeld ruimtetekort, kan men spreken van maatwerk (Stuurgroep Thuiszitterspact 2.0, 2022). Er zijn maar drie van de acht interventies die het *ruimte* aspect van de interventie beschrijven. Dit is relatief weinig, gezien het effect van ruimte op academische, maar ook sociale vaardigheden (Panacek & Dunlap, 2003). Zo zijn er indicaties dat de academische vaardigheden van leerlingen evenredig verminderen met de toename van zorg en dus een hoger ondersteuningsniveau van het MTSS model (Panacek & Dunlap, 2003). Ook is er in alternatieve onderwijsomgevingen minder ruimte voor sociale interacties, waardoor die leerlingen minder kans hebben zich sociaal te ontwikkelen (Panacek & Dunlap, 2003). Hierdoor lopen leerlingen niet alleen op academisch vlak, maar ook op sociaal vlak achterstanden op.

Van de drie interventies die een beschrijving geven van de ruimte waarin de interventie plaatsvindt, vindt één interventie plaats in het inclusieve klaslokaal (Jones et al., 2013). Dit zou de negatieve effecten van plaatsing buiten het reguliere klaslokaal tegen kunnen gaan. Een plaatsing buiten de reguliere onderwijsomgeving vindt al plaats vanaf niveau twee van het MTSS model (de Boer & Kuijper, 2020). Ook zou het geen meerwaarde hebben om leerlingen buiten het reguliere klaslokaal te plaatsen aangezien de achterstanden



die zijn ontstaan vaak niet verbeteren in een alternatieve onderwijsomgeving (Maggin et al., 2011).

Hoewel Soares et al. (2022) benoemt dat het van belang is om als docent rekening te houden met de fysieke organisatie van het klaslokaal, met name bij leerlingen met internaliserende problematiek, is hier weinig aandacht voor in de beschrijving van de ruimte waarin de interventie plaatsvindt. Wel beschrijven de andere twee interventies dat de ruimte gestructureerd is en er een positief ondersteunend klimaat heerst (Brouwer-Borghuis et al., 2019; Lorenzo et al., 2013). Binnen deze interventies wordt de structuur en het klimaat van het klaslokaal als belangrijk ervaren, dit terwijl er vanuit andere wetenschappelijke literatuur weinig naar voren komt.

### **Begeleiding**

Eerder werd er onderscheid gemaakt tussen ‘peer-mediated’, ‘self-mediated’ en ‘teacher-mediated’ interventies binnen het onderwijs (Ryan et al., 2008). Opvallend is dat de begeleiding van alle acht interventies ‘teacher-mediated’ interventies betreffen. Uit eerder onderzoek bleek dat binnen het voortgezet onderwijs er meer gebruik zou worden gemaakt van ‘peer-mediated’ of zelfs ‘self-mediated’ interventies (Dunn & Ryan, 2017; Ryan et al., 2008). Ook werd aangegeven door Dunn en Ryan (2017) dat de tevredenheid over ‘peer-mediated’ interventies groot is, de vraag is dan ook waarom hier binnen deze interventies geen gebruik van wordt gemaakt (Dunn & Ryan, 2017; Ryan et al., 2008). Een verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat ‘peer-mediated’ interventies vaker worden ingezet in niveau twee of drie van het MTSS model en de interventies die in dit onderzoek zijn meegenomen voornamelijk in een reguliere onderwijsomgeving plaatsvinden (Dunn & Ryan, 2017). Echter, vindt een groot deel van de interventies wel plaats buiten het reguliere klaslokaal waarmee de ondersteuning wel onder niveau twee van het MTSS-model zou kunnen worden geschaald. Dit zou juist moeten duiden op een frequenter gebruik van ‘peer-mediated’ interventies.

Drie van de acht interventies maken gebruik van ondersteuning door een persoonlijke coach of mentor (Brouwer-Borghuis et al., 2019; DuPaul et al., 2021; Golden, 2018). Uit onderzoek werd ook duidelijk dat leerlingen graag door hun eigen docent worden ondersteund (de Boer & Kuijper, 2020). Hoewel de persoonlijke coach of mentor vaak geen eigen docent van deze leerlingen betreft, is er wel sprake van een persoonlijk aanspreekpunt en een docent waarmee een band opgebouwd kan worden. Wellicht dat leerlingen deze ondersteuning hetzelfde ervaren. Er is één interventie waarbij de eigen docent wel aanwezig was gedurende de interventie, echter werd de interventie niet door de docent zelf uitgevoerd

(Jones et al., 2013). Hierdoor kan er geen uitsluiting worden gegeven of het positieve effecten zou hebben om de interventies uit te laten voeren door de eigen docent van de leerling.

Daarnaast werd door Maggin et al. (2011) aangeraden om gebruik te maken van instructie en /of begeleiding in kleinere groepen. Vier van de acht interventies maken gebruik van een groepsgerichte component in de interventie. Deze groepsgerichte component zou ook meer ruimte laten voor sociale interacties, wat bevorderend is voor academische groei (Panacek & Dunlap, 2003).

### **Programma**

Zoals eerder benoemd is er weinig onderzoek te vinden wat praktische handvatten biedt voor de ondersteuning van leerlingen met internaliserend probleemgedrag in een inclusieve onderwijsomgeving (Soares et al., 2022). Ook uit de geanalyseerde interventies wordt hier weinig over duidelijk. De programma's van de interventies lijken variërend, echter, er wordt voornamelijk ingegaan op de frequentie waarmee de interventie plaatsvindt. Het inhoudelijke programma van de sessies wordt weinig op ingegaan. Maggin et al. (2011) gaf al aan dat over programma's van interventies in alternatieve onderwijsomgevingen weinig bekend was en dat het maar de vraag is of deze programma's dan ook daadwerkelijk effectief zouden zijn. Deze vraag blijft na het analyseren van deze acht interventies nog steeds aanwezig.

Hoewel er over de ideale duur van een interventie in eerdere literatuur weinig wordt genoemd, wordt er binnen enkele van de geanalyseerde interventies wel gestuurd op een volledig schooljaar. Onderzoek van Soares et al. (2022) gaf aan dat het helpend is om duidelijke verwachtingen en routines te hebben, wellicht dat het aanhouden van de interventie gedurende het gehele schooljaar hieraan bijdraagt. Ook is dit terug te zien in de frequentie van bijeenkomsten binnen de interventies. Vaak worden er dagelijkse, wekelijkse, tweewekelijkse of maandelijks sessies aangehouden.

### **Beperkingen en aanbevelingen**

Van de acht onderzochte interventies hebben zeven aangegeven effectief te zijn. Deze interventies zouden dus in de praktijk gebruikt kunnen worden om extra ondersteuning te bieden aan leerlingen. Echter, er moet wel rekening gehouden worden met de mate van effectiviteit en gebieden waarbij de interventie effectieve uitkomsten biedt. Zo geeft de ene interventie effectieve resultaten op het vlak van psychische gezondheid en zou deze interventie geschikt zijn om dit probleem aan te pakken. Deze interventie zou daarentegen niet geschikt zijn als een leerling ondersteuning met betrekking tot academische resultaten nodig heeft. Er kan op deze manier ook gekozen worden om gebruik te maken van bepaalde

aspecten van een interventie in plaats van de gehele interventie om de ondersteuning beter aan te laten sluiten op de leerling.

Wat opvalt is dat de onderzoeken gericht op KOV en maatwerk relatief recent zijn. Dit laat blijken dat deze vorm van ondersteuning relatief nieuw is, dit zou verklaren waarom er vanuit het SWV VO Groningen Stad ook pas sinds 2021 wordt aangestuurd op het inrichten hiervan (Samenwerkingsverband VO Groningen Stad (VO 20.01), 2019). Hoewel KOV en maatwerk op het moment nog vanuit de praktijk wordt ingericht, is het aan te raden om meer gebruik te maken van bestaande bewezen effectieve interventies. Hierdoor ontstaat er ook een grotere slagingskans in de ondersteuning van de leerlingen. Binnen de interventies is er wisselend aandacht voor de aspecten: *ruimte*, *begeleiding* en *programma*. Om voor onderwijsprofessionals duidelijke handvatten te kunnen bieden, is het aan te raden om deze aspecten expliciet te omschrijven.

Er is binnen de onderzochte interventies weinig aandacht voor het aspect ruimte. Het is wel van belang dat hier meer aandacht voor komt binnen de interventies, omdat het aspect ruimte verschillende invloeden kan hebben op het functioneren van een leerling (Panacek & Dunlap, 2003; Soares et al., 2022). Met name leerlingen met een verminderde belastbaarheid en prikkelgevoeligheid zouden baat hebben bij een gestructureerd ruimte waarin de interventie plaatsvindt (Lane et al., 2005; Lorenzo et al., 2013). Ook vinden de meeste interventies plaats buiten het reguliere klaslokaal. Aangezien er binnen Nederland gestreefd wordt naar een inclusiever onderwijssysteem, zou er meer aandacht moeten zijn voor interventies binnen het inclusieve klaslokaal (de Boer & Kuijper, 2020; De Onderwijsraad, 2020; Lane et al., 2005), waarbij expliciete aandacht is voor de aspecten ruimte, begeleiding en programma. Ook in de praktijk zou er meer aan gedaan kunnen worden om leerlingen binnen het reguliere klaslokaal te houden. Interventies worden vaak alleen buiten het klaslokaal aangeboden, terwijl interventies binnen het inclusieve klaslokaal ook voordelen hebben. Daarnaast is het ook een doel van De Onderwijsraad om het onderwijs inclusiever te maken, het inzetten van interventies binnen het reguliere klaslokaal kan hieraan bijdragen. Ook is het belangrijk dat er meer onderzoek wordt gedaan naar bestaande interventies voor het inclusieve klaslokaal en zo nodig het ontwikkelen van nieuwe interventies. Zo kan er binnen het inclusieve klaslokaal ook gebruik worden gemaakt van bewezen effectieve interventies.

Hoewel elke interventie aandacht had voor het aspect *begeleiding*, was dit niet altijd inhoudelijk beschreven en onderbouwd. Hierdoor kan er weinig geconcludeerd worden met betrekking tot de effectieve aspecten hierin. Daarnaast viel het op dat de wensen van de

leerlingen met betrekking tot begeleiding weinig overeenkomen met de begeleiding die is beschreven in de interventies. Het zou helpend zijn om de wensen van leerlingen ook mee te nemen en ze hierin meer autonomie te geven. Zij zullen dan ook gemotiveerder zijn voor school (Deci & Ryan, 2000). Leerlingen kunnen bijvoorbeeld ook worden meegenomen in de ontwikkeling van dit aspect binnen verschillende interventies. Verder is het aan te raden om te onderzoeken of er verschillen zijn voor leerlingen als het gaat om begeleiding van hun eigen docent of een persoonlijke coach/mentor die de begeleiding biedt. Zo kan hier in de praktijk rekening mee worden gehouden. Daarnaast is het van belang om onderwijsprofessionals te ondersteunen in het uitvoeren van de interventies zodat ze zich hierin competent kunnen voelen (Thompson, 2011). De verwachting is dat er op deze manier vaker bewezen effectieve interventies zullen worden ingezet.

Daarnaast is er binnen de interventies weinig aandacht voor de inhoud van een programma. Aangezien er vanuit de praktijk een grote en duidelijke vraag is naar handvatten, zou het helpen als de programma's van interventies duidelijker en completer beschreven worden (Soares et al., 2022; Weeden et al., 2016). Wellicht dat kwalitatief onderzoek met betrekking tot de uitvoering van de interventie, zoals een logboek van de sessies analyseren, helpend zou zijn om het programma binnen een interventie vorm te geven. Ook zou het analyseren van middelen die nu worden ingezet als ondersteuning kunnen helpen in het verder ontwikkelen van ondersteuning.

Door de brede zoektermen was het aantal zoekresultaten erg hoog. Dit heeft ervoor gezorgd dat het veel tijd heeft gekost om de systematische review uit te voeren. Daarnaast waren er weinig resultaten die daadwerkelijk aan alle inclusie en exclusiecriteria voldeden. Wel kwam dit overeen met het feit dat er weinig interventies getoetst zijn binnen het voortgezet onderwijs (Smeets et al., 2017; Weeden et al., 2016). In het vervolg zouden de zoektermen specifieker kunnen worden opgesteld, waardoor de zoekresultaten al eerder strak aansluiten op de inclusie en exclusiecriteria. Daarnaast was er geen uitkomstmaat vastgesteld waardoor het lastig was de verschillende uitkomsten van interventies met elkaar te vergelijken.

### **Tot slot**

Samenvattend is het van belang om meer interventies te onderzoeken, zodat het ook mogelijk is om gebruik te maken van wetenschappelijk effectieve interventies binnen het onderwijs. Daarnaast is het van belang om de aspecten van de interventies duidelijker te beschrijven om praktische handvatten te kunnen bieden aan professionals in het onderwijs. Voornamelijk door de verschuiving richting steeds inclusiever onderwijs, moeten we

docenten helpen en handvatten aanreiken om leerlingen met internaliserende problematiek te ondersteunen, zodat ook deze leerlingen binnen een reguliere onderwijssetting kunnen blijven en niet buiten de boot vallen.

### Referentielijst

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). <https://doi.org/https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Bettini, E., Wang, J., Cumming, M., Kimerling, J., & Schutz, S. (2019). Special Educators' Experiences of Roles and Responsibilities in Self-Contained Classes for Students With Emotional/Behavioral Disorders. *Remedial and Special Education, 40*(3), 177–191. <https://doi.org/10.1177/0741932518762470>
- Brouwer-Borghuis, M. L., Heyne, D., Sauter, F. M., & Scholte, R. H. J. (2019). The Link: An alternative educational program in the Netherlands to reengage school-refusing adolescents with schooling. *Cognitive and Behavioral Practice, 26*(1), 75–91. <https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2018.08.001>
- Cipriano, C., Barnes, T. N., Bertoli, M. C., Flynn, L. M., & Rivers, S. E. (2016). There's no "I" in team: Building a framework for teacher-paraeducator interactions in self-contained special education classrooms. *Journal of Classroom Interaction, 51*(2), 4–19.
- de Boer, A., & Kuijper, S. (2020). Students' voices about the extra educational support they receive in regular education. *European Journal of Special Needs Education, 36*(4), 1–17. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1790884>
- 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 Onderwijsraad. (2020). *Steeds inclusiever*.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation. *American Psychologist, 55*(1), 68–78. <http://doi.apa.org/getdoi.cfm?doi=10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Dunn, M. E., & Ryan, J. B. (2017). A Systematic Review of Peer-Mediated Interventions on the Academic Achievement of Students with Emotional/ Behavioral Disorders. *EDUCATION AND TREATMENT OF CHILDREN, 40*(4), 497–524.
- DuPaul, G. J., Evans, S. W., Owens, J. S., Cleminshaw, C. L., Kipperman, K., Fu, Q., & Benson, K. (2021). School-based intervention for adolescents with attention-deficit/hyperactivity disorder: Effects on academic functioning. *Journal of School Psychology, 87*, 48–63. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2021.07.001>
- Golden, M. E. (2018). Academic Achievement among High School Students with ADHD and Internalizing Symptoms and Their Response to a Multicomponent Treatment

- Intervention. *ProQuest Dissertations and Theses*, August, 139.
- Jones, M. N., Weber, K. P., & McLaughlin, T. F. (2013). No Teacher Left Behind: Educating Students with ASD and ADHD in the Inclusion Classroom. *Journal of Special Education Apprenticeship*, 2(2).
- Killackey, E., Allott, K., Woodhead, G., Connor, S., Dragon, S., & Ring, J. (2017). Individual placement and support, supported education in young people with mental illness: an exploratory feasibility study. *Early Intervention in Psychiatry*, 11(6), 526–531.  
<https://doi.org/10.1111/eip.12344>
- Kok, H., Mobach, M., & Omta, O. (2015). Predictors of study success from a teacher's perspective of the quality of the built environment. *Management in Education*, 29(2), 53–62. <https://doi.org/10.1177/0892020614553719>
- Laconte, M. A., Shaw, D., & Dunn, I. (1993). The effects of a rational-emotive affective education program for high-risk middle school students. *Psychology in the Schools*, 30(3), 274–281. [https://doi.org/10.1002/1520-6807\(199307\)30:3<274::AID-PITS2310300310>3.0.CO;2-R](https://doi.org/10.1002/1520-6807(199307)30:3<274::AID-PITS2310300310>3.0.CO;2-R)
- Lambros, K. M., Culver, S. K., Angulo, A., & Hosmer, P. (2007). Mental Health Intervention Teams: A Collaborative Model to Promote Positive Behavioral Support for Youth with Emotional or Behavioral Disorders. *The California School Psychologist*, 12(1), 59–71.  
<https://doi.org/10.1007/bf03340932>
- 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.  
<https://doi.org/10.1177/019874290503000407>
- Lorenzo, G., Pomares, J., & Lledo, A. (2013). Inclusion of immersive virtual learning environments and visual control systems to support the learning of students with Asperger syndrome. *COMPUTERS & EDUCATION*, 62, 88–101.  
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.10.028>
- Maggin, D. M., Wehby, J. H., Partin, T. C. M., Robertson, R., & Oliver, R. M. (2011). A comparison of the instructional context for students with behavioral issues enrolled in self-contained and general education classrooms. *Behavioral Disorders*, 36(2), 84–99.  
<https://doi.org/10.1177/019874291103600201>
- Michael, K. D., Albright, A., Jameson, J. P., Sale, R., Massey, C., Kirk, A., & Egan, T. (2013). Does cognitive behavioural therapy in the context of a rural school mental health

- programme have an impact on academic outcomes? *Advances in School Mental Health Promotion*, 6(4), 247–262. <https://doi.org/10.1080/1754730X.2013.832006>
- Panacek, L. J., & Dunlap, G. (2003). The social lives of children with emotional and behavioral disorders in self-contained classrooms: A descriptive analysis. *Exceptional Children*, 69(3), 333–348. <https://doi.org/10.1177/001440290306900305>
- Petticrew, M., & Roberts, H. (2006). *Systematic Reviews in the Social Sciences*. Blackwell Publishing.
- Ryan, J. B., Pierce, C. D., & Mooney, P. (2008). *Evidence-Based Evidence-Based Strategies With Students and unemployment rate*. 17(3), 22–29.
- Samenwerkingsverband VO Groningen Stad (VO 20.01). (2019). *Ondersteuningsplan 2019-2023*.
- Smeets, E., Boer, A. De, Van Loon-dickers, L., & Ledoux, G. (2017). *Passend onderwijs op school en in de klas. Eerste meting in het basisonderwijs en voortgezet onderwijs* (21st ed.). KBA Nijmegen.
- Soares, D. A., Harrison, J. R., Melloy, K., Baran, A., & Mohlmann, M. (2022). Practice-to-Research: Responding to the Complexities of Inclusion for Students with Emotional and Behavioral Disorders with Recommendations for Schools. *NASSP Bulletin*, 106(2), 77–108. <https://doi.org/10.1177/01926365221097434>
- Stuurgroep Thuiszitterspact 2.0. (2022). *Thuiszitterspact 2.0 gemeente Groningen: evaluatie 1. december 2021*, 1–11.
- Thompson, A. M. (2011). A systematic review of evidence-based interventions for students with challenging behaviors in school settings. *Journal of Evidence-Based Social Work*, 8(3), 304–322. <https://doi.org/10.1080/15433714.2010.531220>
- Weeden, M., Wills, H. P., Kottwitz, E., & Kamps, D. (2016). The effects of a class-wide behavior intervention for students with emotional and behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 42(1), 285–293. <https://doi.org/10.17988/BD-14-12.1>
- Whitlow, D., Cooper, R., & Couvillon, M. (2019). Voices from Those Not Heard: A Case Study on the Inclusion Experience of Adolescent Girls with Emotional-Behavioral Disabilities. *Children and Schools*, 41(1), 45–54. <https://doi.org/10.1093/cs/cdy027>



## Bijlage

**Tabel 1**

*Zoektermen Voor De Zoekprocedure*

Categorie ('AND')	Zoektermen
Interventies	intervention OR “evidence based practice” OR “design requirements” OR “classroom design” OR “educational facilities” OR “class activities” OR “instructional materials” OR “material development” OR “educational equipment” OR “curricul*” OR “course content”
Kleinschalige onderwijsvorm	“emotional and behavioral disorders” OR “special education” OR “special needs” OR “remedial education” OR “school-based intervention” OR “special classes” OR “special programs” OR “special schools” OR “educational practices” OR “educational methods” OR “educational program” OR “educational environment” OR “classroom environment” OR “classroom design” OR “self-contained classroom” OR “classroom facilities” OR “resource room” OR “inclusive education” OR “inclusion” OR “school inclusion”
Context	“secondary education” OR “high school education” OR “grade level students” OR “high school students” OR “junior high school students” OR “adolescents”
Internaliserende gedragsproblematiek	anxiety OR depression OR “emotional difficult*” OR “emotional disturbances” OR “emotional problems” OR “emotional health” OR “mental health” OR “mental disorders” OR fear OR “internalizing problem” OR “psychosomatic disorder” OR “psychological distress” OR stress OR withdrawal OR worry OR sadness OR guilt OR wellbeing OR ASD OR autism OR “autism spectrum disorder” OR ADHD OR “Attention deficit hyperactivity disorder” OR ADD OR “Attention deficit disorder”

*Opmerking:* De asterisk is gebruikt om één of meer karakters te vervangen. Zo wordt met de zoekterm “curricul\*” gezocht naar curriculum, curricula evenals curriculums. De dubbele aanhalingstekens worden gebruikt om de zoektermen in de aangegeven volgorde te vinden.