

Kleinschalige onderwijsvormen en maatwerk in het regulier voortgezet onderwijs in Groningen

Een beschrijvend onderzoek naar de invulling van de ondersteuningsvormen en de ondersteuningsbehoefte van de doelgroep leerlingen

M. de Vries (Marije) – S3376923

Master Orthopedagogiek

Faculteit der Gedrags- en Maatschappijwetenschappen

Rijksuniversiteit Groningen

Eerste beoordelaar: dr. S.J.M. Kuijper

Tweede beoordelaar: dr. L.W. van Haften

Datum 1^e versie: 14 april 2023

Aantal woorden: 10.255

Samenvatting

Kleinschalige onderwijsvormen en maatwerk in het regulier voortgezet onderwijs in Groningen

Reguliere scholen van het Samenwerkingsverband Groningen Stad hebben vanaf het schooljaar 2021-2022 ingezet op extra ondersteuning in de vorm van kleinschalige onderwijsvormen en maatwerk voor havo/vwo-leerlingen die (dreigen) uit (te) vallen. Het doel is om schooluitval en doorverwijzing naar het speciaal onderwijs te voorkomen. In de invulling van de extra ondersteuningsvormen zijn de scholen vrij, wel is hen geadviseerd rekening te houden met de aspecten: *ruimte*, *begeleiding* en *programma*. Binnen dit mixed methods onderzoek is inzichtelijk gemaakt hoe de scholen ($N = 7_{\text{scholen}}$) de extra ondersteuning hebben ingevuld en hoe de drie aspecten terugkomen. Verder is de ondersteuningsbehoefte van de leerlingen ($N = 19_{\text{leerlingen}}$) op het gebied van de leervoorwaarden, EF en sociaal-emotionele vaardigheden inzichtelijk gemaakt. Op basis van deze gegevens en de theorie is tenslotte bekeken in hoeverre de aangeboden ondersteuning aansluit op de ondersteuningsbehoefte.

De meeste scholen bieden een variërend aanbod aan *begeleiding*, zowel op sociaal-emotioneel gebied als op het gebied van EF en leervoorwaarden. Dit past goed bij de sociale problemen en de problemen op het gebied van EF die zichtbaar zijn. Een aparte *ruimte* wordt vaak aangeboden, soms als terugtrekplek, soms als plek waar leerlingen veel aanwezig zijn en onderwijs volgen. Gezien de sociale problemen van de leerling moet er zorgvuldig worden omgegaan met het aanbieden van een aparte *ruimte* als vervanging van het reguliere klaslokaal. De meeste scholen bieden een aangepast *programma*, dit kan een passende oplossing bieden voor leerlingen met beperkte belastbaarheid.

Abstract

Small-scale educational settings and personalized learning in regular secondary education in Groningen

In the academic year 2021-2022, regular high schools in the city of Groningen have implemented additional support in the form of small-scale education settings and personalized learning for higher level students with special needs that are at risk of dropping out. The aim is to prevent school dropout and referrals to special education. While schools are free to determine the nature of the additional support, they have been advised to consider the following aspects: *space*, *coaching* and *program*. This mixed methods research provided

insight into how the schools ($N = 7_{\text{schools}}$) implemented the additional support and the three aspects. Furthermore, the support needs of the students ($N = 19_{\text{students}}$) in terms of learning conditions, executive functions, and socio-emotional skills are elucidated. Based on this data and relevant theories, the extent to which the offered support aligns with the support needs is examined.

Most schools provide a diverse range of *coaching*, both in terms of socio-emotional support and executive functioning & learning conditions. This aligns well with the social and executive functioning challenges faced by the students. Additionally, a separate *space* is often provided by the schools, sometimes intended as retreat area and sometimes as separate classroom. Given the social issues of the student, careful consideration should be given to providing a separate *space* as replacement for the regular classroom. Most schools offer a personalized education *program*, which could provide an appropriate solution for students with limited resilience.

Inhoudsopgave

Samenvatting.....	2
Abstract	2
1. Inleiding	6
1.1. Inclusief onderwijs en passend onderwijs	6
1.2. Leerlingen met een extra ondersteuningsbehoefte	7
1.2.1. Executieve functies, leervoorwaarden en sociaal-emotionele vaardigheden	7
1.3. Het KOV-Maatwerk-onderzoek	9
1.3.1. Ruimte	10
1.3.2. Begeleiding.....	10
1.3.3. Programma	11
1.4. Dit onderzoek	12
2. Methode	13
2.1. Onderzoeksdesign en procedure	13
2.2. Onderzoekspopulatie en steekproeftrekking	13
2.3. Onderzoeksinstrumenten en data-analyse	14
2.3.1. Thematische inhoudsanalyse interviews en KOV-Maatwerk-plannen	14
2.3.2. Vragenlijsten	15
2.3.3. Data-analyse vragenlijsten	16
2.3.4. Data-analyse aansluiting KOV-Maatwerk-ondersteuningsvormen op ondersteuningsbehoefte.....	16
2.4. Ethische aspecten.....	16
3. Resultaten.....	18
3.1. KOV-Maatwerk-ondersteuningsvormen	18
3.1.1. Ruimte	18
3.1.2. Begeleiding.....	20
3.1.3. Programma	22
3.2. Ondersteuningsbehoefte KOV-Maatwerk-leerlingen.....	23
3.2.1. Leervoorwaarden.....	23
3.2.2. Executieve functies	25
3.2.3. Sociaal-emotionele vaardigheden	25
3.3. Aansluiting KOV-Maatwerk-ondersteuningsvormen op ondersteuningsbehoefte....	26
3.3.1. Ruimte	26

3.3.2.	Begeleiding.....	28
3.3.3.	Programma	29
4.	Conclusie en discussie	31
4.1.	KOV-Maatwerk-ondersteuningsvormen	31
4.2.	Ondersteuningsbehoefte KOV-Maatwerk-leerlingen.....	32
4.3.	Aansluiting KOV-Maatwerk-ondersteuningsvormen op ondersteuningsbehoefte....	33
	Limitaties en sterktes	34
4.4.	Aanbevelingen	35
	Bijlage - Codeboek, definities en voorbeelden	46

1. Inleiding

In het kader van passend onderwijs heeft het Samenwerkingsverband Groningen Stad vanaf 2021 ingezet op ondersteuningsvormen binnen reguliere scholen voor havo/vwo-leerlingen voor wie het volgen van onderwijs in de reguliere schoolsetting (tijdelijk) niet haalbaar is en/of die (dreigen) uit (te) vallen. Dit praktijkgerichte onderzoek heeft als doel inzicht te geven in de invulling van de ondersteuningsvormen en de ondersteuningsbehoeften van de leerlingen, en te kijken of dit op elkaar aansluit.

1.1. Inclusief onderwijs en passend onderwijs

Het onderwijs heeft de taak om inclusiever te worden (Verdrag Inzake de Rechten van Personen met een Handicap, 2006, art. 24). Dit betekent dat leerlingen met een beperking zo min mogelijk gescheiden moeten worden van leeftijdsgenoten. Om dit te bereiken biedt een inclusief onderwijssysteem voorzieningen die leerlingen met een beperking nodig hebben om samen met leeftijdsgenoten onderwijs te kunnen volgen (Onderwijsraad, 2020).

Een toepassing van deze opvatting over inclusief onderwijs is het *Least Restrictive Environment* (LRE) principe, een belangrijk onderdeel uit de Amerikaanse Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) (IDEA, 2004, Sec. 300.114). Hierbij wordt onderscheid gemaakt tussen verschillende ruimten of locaties van onderwijs waar leerlingen met een beperking de juiste hulp kunnen krijgen, variërend van de minst afwijkende setting (meest inclusief) tot de meest afwijkende setting (minst inclusief) (zie Figuur 1, IRIS Center, z.d.). Het uitgangspunt is het plaatsen van een leerling in een reguliere klas, op een reguliere school, met indien nodig extra ondersteuning binnen het klaslokaal. Een volgende stap is het aanbieden van een extra klaslokaal (*Special Education Classroom*) waar leerlingen in kleinere groepjes ondersteuning kunnen ontvangen. Het doorverwijzen van een leerling naar het speciaal onderwijs (*Special School*) wordt overwogen als de extra ondersteuning op de reguliere school niet zorgt voor genoeg vooruitgang bij de leerling. De minst inclusieve settingen zijn het (gedeeltelijk) krijgen van onderwijs thuis of in een andere omgeving waar de leerling zich overdag bevindt.

Figuur 1

De Least Restrictive Environment Continuum met Onderwijssettingen Geordend van Minst Restrictief (Meest Inclusief) Naar Meest Restrictief (Minst Inclusief)



Noot. Overgenomen uit IRIS Center, z.d.

Het streven naar een inclusief onderwijssysteem heeft in Nederland in 2014 vorm gekregen door de Wet passend onderwijs. Het aantal thuiszitters en doorverwijzingen naar het speciaal onderwijs moet worden teruggedrongen door leerlingen een zo passend mogelijke plaats in het onderwijs te kunnen bieden, zoveel mogelijk op reguliere scholen (Rijksoverheid, z.d.). Dit moet onder andere bewerkstelligd worden door de ingevoerde zorgplicht. Scholen in het primair en voortgezet onderwijs hebben de verantwoordelijkheid om een passende onderwijsplek voor leerlingen te organiseren. Om leerlingen zoveel mogelijk binnen het reguliere onderwijs te houden bieden scholen, naast basisondersteuning, extra ondersteuning voor leerlingen die dat nodig hebben (NRO, 2014).

1.2. Leerlingen met een extra ondersteuningsbehoefte

Uit onderzoek blijkt dat ongeveer één op de vijf leerlingen een extra ondersteuningsbehoefte heeft (Ledoux & Waslander, 2020; Smeets et al., 2017). De problemen van leerlingen met een extra ondersteuningsbehoefte op het voortgezet onderwijs zijn divers. Uit onderzoek blijkt dat de problemen vooral voortkomen uit een problematische werkhouding, internaliserende gedragsproblemen en externaliserende gedragsproblemen (Smeets et al., 2017; Smeets et al., 2019). Onder externaliserende gedragsproblemen valt bijvoorbeeld gedrag dat past bij ADHD en opstandig, agressief of sterk storend gedrag. Onder internaliserend probleemgedrag valt angstig, neerslachtig, depressief of teruggetrokken gedrag. Bij een problematische werkhouding kunnen we denken aan gebrek aan motivatie, inzet en/of concentratie (Smeets et al., 2017).

1.2.1. Executieve functies, leervoorwaarden en sociaal-emotionele vaardigheden

Bij verschillende internaliserende en externaliserende gedragsproblematiek en werkhoudingsproblemen, spelen executieve functies (EF) een onderliggende rol. EF zijn

verschillende cognitieve processen die nodig zijn voor het bewerkstelligen van doelgericht en sociaal aangepast gedrag, door handelingen en gedachten op een efficiënte wijze te reguleren (Anderson, 2002; Davidson et al., 2006; Diamond, 2006; Rhoades et al., 2011). Hieronder vallen inhibitie, werkgeheugen en cognitieve flexibiliteit (Baeyens & Huizinga, 2016). Inhibitie is het vermogen om (ongewenst of onsuccesvol) gedrag af te kunnen remmen en je te kunnen verzetten tegen afleidende prikkels (Diamond, 2013). Werkgeheugen is het vermogen om informatie tijdelijk op te slaan en te verwerken. Cognitieve flexibiliteit is het kunnen hanteren van en wisselen tussen verschillende perspectieven en strategieën (Baeyens & Huizinga, 2016). Problemen in EF spelen vaak een grote rol bij externaliserende problematiek, zoals bij ADHD (Barkley, 1997; Diamond, 2005; Lui & Tannock, 2007; Willcut et al., 2005), internaliserende problematiek, zoals angst of depressie (Christopher & MacDonald, 2005; Eysenck et al., 2007; Lisica et al., 2022), maar ook bij sociale problemen, zoals zichtbaar is bij ASS (O’Hearn et al., 2008). EF zijn goede voorspellers van schoolsucces (Borella et al., 2010; Duncan et al., 2007; Gathercole et al., 2004). Ze beïnvloeden niet alleen het leren, maar ook de sociaal-emotionele vaardigheden die vervolgens weer van invloed zijn op de leerprestaties (de indirecte leervoorwaarden) (Baeyens & Huizinga, 2016; Scholte & Van der Ploeg, 2011).

EF spelen een grote rol in het vervullen van de leervoorwaarden. De leervoorwaarden zijn voorwaarden die het leren direct en indirect beïnvloeden, en ervoor zorgen dat leerlingen hun cognitieve vermogens optimaal kunnen ontwikkelen (Scholte & Van der Ploeg, 2011). Scholte & Van der Ploeg (2011) maken onderscheid tussen de directe leervoorwaarden en de indirecte leervoorwaarden. De directe leervoorwaarden verwijzen naar factoren in het cognitieve verwerkingssysteem van de leerling (motivatie, taakgerichtheid, concentratie, werktempo, planmatig werken en volharding). Problemen op het gebied van EF en de directe leervoorwaarden belemmeren de cognitieve voorwaarden die het leren beïnvloeden. De indirecte leervoorwaarden zijn sociaal-emotionele gedragscondities die de leerprestaties op een meer indirecte manier beïnvloeden. Problemen met betrekking tot deze sociaal-emotionele gedragscondities kunnen de leerprestaties dus negatief beïnvloeden.

Bovendien kunnen leerlingen met een extra ondersteuningsbehoefte dus sociale problemen ervaren (die ook wel onder de indirecte leervoorwaarden vallen). De sociaal-emotionele vaardigheden van een leerling zijn onderdeel van de sociaal-emotionele ontwikkeling. Voorbeelden zijn: het vermogen zich in te leven in een ander, het zelfbeeld en zelfvertrouwen, het reguleren van emoties en het vermogen zich aan te passen aan de

omgeving (Gutman et al., 2003). Deze vaardigheden ontwikkelen jongeren in allerlei contexten. Omdat jongeren veel tijd op school doorbrengen, is er een wederzijdse beïnvloeding tussen sociaal-emotionele vaardigheden en leerprestaties (Diakakis et al., 2008). Zoals hierboven is genoemd, kunnen de EF van een leerling ook weer van invloed zijn op de sociaal-emotionele vaardigheden, en zo de leerprestaties negatief beïnvloeden.

Sociale problemen kunnen verschillende oorzaken hebben. Het ontbreken van sociale contacten is daar één van (Scholte & van der Ploeg, 2011). Geïsoleerde leerlingen kunnen zich niet op hun plek voelen in de klas en gedemotiveerd raken. Daarnaast is de sociale positie van een leerling van belang. Aardig gevonden worden en ‘erbij horen’ is gerelateerd aan betere schoolprestaties (Dijkstra et al., 2015). Dit geldt ook andersom: leerlingen met leerproblemen lopen meer risico om afgewezen te worden (Breeman et al., 2015; Marshall et al., 2011). Verder kan een negatieve relatie met medeleerlingen en met de leerkracht een belemmering zijn voor het leveren van goede leerprestaties (Scholte & Van der Ploeg, 2011; Van Sleuwen & Heyne, 2020).

Uitingen van zowel internaliserend als externaliserend probleemgedrag kunnen in verband staan met sociale problemen. Teruggetrokken of neerslachtig gedrag kan bijvoorbeeld voorkomen bij leerlingen die weinig sociale contacten hebben. Als gevolg kunnen werkhoudingsproblemen ontstaan, omdat leerlingen hun aandacht minder goed bij hun schoolwerk kunnen houden.

Door de aanwezigheid en interactie van bovenstaande problemen op verschillende gebieden is de onderwijspositie van leerlingen met een extra ondersteuningsbehoefte minder gunstig dan die van andere leerlingen. In vergelijking met leerlingen zonder ondersteuningsbehoefte blijven deze leerlingen bijvoorbeeld vaker zitten, volgen ze vaker onderwijs op een niveau onder het schooladvies en stromen ze vaker uit naar het voortgezet speciaal onderwijs (Inspectie van het Onderwijs, 2022; Ledoux & Waslander, 2020). Ook voelen leerlingen met een extra ondersteuningsbehoefte zich vaak minder prettig op school (Smeets et al., 2017; Smeets et al., 2019). Het is daarom belangrijk om goede ondersteuning te bieden aan deze leerlingen.

1.3. Het KOV-Maatwerk-onderzoek

Om de onderwijspositie van leerlingen met een extra ondersteuningsbehoefte te verbeteren, heeft het Samenwerkingsverband Groningen Stad vanaf 2021 een budget beschikbaar gesteld aan schoolbesturen om kleinschalige onderwijsvormen (KOV) en

maatwerk op te zetten in de havo/vwo-scholen die onderdeel zijn van het samenwerkingsverband. Het doel van het KOV-Maatwerk-project is om doorverwijzing naar het speciaal onderwijs of schooluitval te voorkomen, en dus de onderwijspositie van deze groep leerlingen te verbeteren (Samenwerkingsverband VO Groningen Stad, 2019; Stuurgroep Thuiszitterspact 2.0, 2022). Het speciaal onderwijs biedt namelijk vaak geen goede onderwijsplek voor havo/vwo leerlingen vanwege hun relatief sterkere cognitieve capaciteiten (Inspectie van het Onderwijs, 2018). Dit is dan ook de reden waarom het KOV-Maatwerk-project specifiek gericht is op deze doelgroep.

De scholen zijn vrij om zelf invulling te geven aan de extra ondersteuningsvormen. Wel is hen geadviseerd de ondersteuning in te vullen op basis van de volgende drie aspecten: *ruimte*, *begeleiding* en *programma*. Zo kan er een aparte ruimte voor leerlingen beschikbaar worden gesteld, krijgen leerlingen persoonlijke, specialistische begeleiding in de vorm van trainingen of interventies of kunnen er, bij bijvoorbeeld verminderde belastbaarheid, aanpassingen in onderwijsprogramma van de leerlingen worden gedaan. Wanneer het niet mogelijk is om invulling te geven aan alle drie de aspecten wordt er van maatwerk gesproken.

1.3.1. Ruimte

Het gebruik van een aparte ruimte zorgt voor een kleinere klas, waardoor er meer ruimte is voor persoonlijke aandacht (Maggin et al., 2011). Vaak zijn er paraprofessionals aanwezig die de leerlingen een aangepaste instructie kunnen geven (Lane et al., 2005). Leerlingen zelf ervaren extra ondersteuning buiten de klas als positief: ze geven aan dat het bespreken van problemen en het krijgen van aandacht prettig is en dat het de concentratie, het gedrag en de leerprestaties positief beïnvloedt (De Boer & Kuijper, 2017). Echter, het is onduidelijk of leerlingen in een aparte ruimte daadwerkelijk meer aandacht krijgen en of de aangepaste instructie wel effectief is (Maggin et al., 2011). Bovendien gaat deze ondersteuningsvorm tegen het idee van een inclusieve onderwijssetting, en het principe van *LRE* in. Leerlingen die onderwijs krijgen in een aparte ruimte hebben een beperkter sociaal netwerk en minder sociale activiteiten op school dan leerlingen die onderwijs krijgen in een regulier klaslokaal (Panacek & Dunlap, 2003). Scholen moeten daarom zorgvuldig omgaan met het aanbieden van een aparte ruimte.

1.3.2. Begeleiding

Er zijn diverse interventies op het gebied van EF, leervoorwaarden of sociaal-emotioneel gebied. Om de EF en directe leervoorwaarden te verbeteren kunnen leraren gestructureerde instructies aanbieden waarmee ze leerlingen voorzien van tools en technieken

(Dawson & Guare, 2009; Meltzer et al., 2007). Bovendien bestaan er trainingen die op een school gegeven kunnen worden, maar ook computergestuurde trainingen die gericht zijn op het verbeteren van de EF (Klingberg et al., 2005; Otero et al., 2014). Daarnaast zijn er verschillende interventies op sociaal-emotioneel gebied, bijvoorbeeld gericht op het aanleren van sociaal-emotionele vaardigheden, stressmanagement of woedebeheersing (De Jong & Koomen, 2011; Kleinjan et al., 2021). De ondersteuning kan een interventie zijn die is aangepast op de persoonlijke problematiek van de leerling en die gebruikmaakt van de omgeving (Visser – van Balen et al., 2021). Er zijn ook interventies in de vorm van programma's of trainingen, ontworpen voor zowel alle leerlingen, kleine groepen leerlingen of individuele leerlingen (Hooijsma & Bastiaanssen, 2021).

Over het algemeen zijn deze interventies op te delen in drie categorieën: interventies die worden uitgevoerd door klasgenoten (*peer-mediated interventions*), interventies waarbij de leerling zelf verantwoordelijk is voor de uitvoering (*self-mediated interventions*) en interventies waarbij een leerkracht de leiding over een interventie heeft (*teacher-mediated interventions*) (Ryan et al., 2008). Deze verschillende soorten interventies blijken allemaal positieve resultaten te hebben (Dunn et al., 2017; Ryan et al., 2008). Echter blijkt het twijfelachtig of *teacher-mediated interventions* lang genoeg uitgevoerd kunnen worden zodat er daadwerkelijke zichtbare effecten zijn op de lange termijn (McConaughy et al., 2000). Volgens leerlingen zou de leerkracht in ieder geval wel goede hulp kunnen bieden, zo wordt duidelijk uit een onderzoek van De Boer & Kuijper (2017).

1.3.3. Programma

Door aanpassingen in het programma kunnen leerlingen met een beperkte belastbaarheid toch zoveel mogelijk onderwijs op school volgen (Inspectie van het Onderwijs, z.d.). Dit kan helpend zijn bij leerlingen die prikkelverwerkingsproblemen hebben, zoals leerlingen met ASS en ADHD (Bijlenga et al., 2017; Elwin et al., 2013). Problemen in de verwerking van prikkels kunnen ook tijdelijk ontstaan als gevolg van stress. Dit is veel te zien bij angst- en stemmingsstoornissen, psychotische stoornissen, trauma gerelateerde stoornissen of een burn-out (Pfeiffer et al., 2014). Door het aanpassen van het programma op de behoeften van de leerling kan de motivatie van de leerlingen verbeteren. Ook komt het de werkhouding van leerlingen ten goede als de capaciteiten van de leerling beter aansluiten op de taken die verricht moeten worden (Woolfolk, 2012). Deze twee aspecten kunnen ervoor zorgen dat de zelfstandigheid van de leerling vergroot wordt (Ryan & Deci, 2000). Het

uitgangspunt is om het onderwijsprogramma en de onderwijstijd van de leerling langzaam weer op te bouwen (VO Raad, 2022).

1.4. Dit onderzoek

Omdat de scholen zelf beslissen welke leerlingen in aanmerking komen voor KOV-Maatwerk en de ondersteuningsvormen zijn ingericht op basis van de praktijk, is er vanuit het samenwerkingsverband behoefte aan inzicht in de ondersteuningsbehoefte van de havo/vwo-leerlingen die KOV-maatwerk-ondersteuning ontvangen. Zo kan de toewijzing en het aanbod van de ondersteuning hier in de toekomst eventueel op aangepast worden. Dit praktijkgerichte onderzoek, een deelonderzoek van het KOV-Maatwerk-project, is gericht op het in kaart brengen van de ingezette ondersteuningsvormen en de ondersteuningsbehoeften van de groep leerlingen. Daarnaast wordt er gekeken of de ondersteuning die gedurende het schooljaar 2021-2022 is ingezet, daadwerkelijk aansluit op de gevonden ondersteuningsbehoefte van de leerlingen. Om dit onderzoeksdoel te bereiken zijn daarom de volgende deelvragen geformuleerd:

1. Hoe ziet de aangeboden KOV-maatwerk-ondersteuning eruit op de scholen die meedoen aan het onderzoek en hoe komen de aspecten *ruimte*, *begeleiding* en *programma* hierin terug?
2. Hoe ziet de ondersteuningsbehoefte van de KOV-maatwerk-leerlingen eruit op het gebied van leervoorwaarden, executief functioneren en de sociaal-emotionele vaardigheden?
3. In hoeverre sluit de aangeboden ondersteuning op de scholen aan op de gevonden problematiek bij leerlingen op het gebied van de leervoorwaarden, het executief functioneren en de sociaal-emotionele vaardigheden?

De scholen van het samenwerkingsverband kunnen de resultaten van het onderzoek gebruiken om de toewijzing en het aanbod van de KOV-maatwerk-ondersteuning te verbeteren, en daarbij schooluitval te voorkomen.

2. Methode

2.1. Onderzoeksdesign en procedure

Om antwoord te geven op de onderzoeksvragen is mixed methods cross-sectioneel onderzoek uitgevoerd. Eerst is gekeken naar de invulling van de KOV-Maatwerk-ondersteuningsvormen op basis van de drie aspecten *ruimte*, *begeleiding* en *programma*. Vervolgens is de ondersteuningsbehoefte van de KOV-Maatwerk-leerlingen in kaart gebracht op het gebied van de leervoorwaarden, executieve functies en sociaal-emotionele vaardigheden. Tot slot is geanalyseerd in hoeverre de ondersteuningsvormen aansluiten op de problematiek van de leerlingen.

Interviews en KOV-Maatwerk-plannen zijn gebruikt om de invulling van de KOV-Maatwerk-ondersteuningsvormen in kaart te brengen. De KOV-Maatwerk-plannen zijn door elke school voorafgaand aan de start van KOV-Maatwerk opgesteld. De interviews zijn met behulp van een semigestructureerd interviewprotocol aan het einde van het schooljaar afgenomen door een van de hoofdonderzoekers met de betrokken onderwijsprofessional. De interviews zijn getranscribeerd door een student-assistent.

Door middel van gestandaardiseerde vragenlijsten zijn gegevens over de KOV-Maatwerk-leerlingen verzameld met betrekking tot de leervoorwaarden, executieve functies en sociaal-emotionele vaardigheden. De vragenlijsten zijn in het eerste kwartaal van 2022 ingevuld door de leerlingen en een betrokken onderwijsprofessional, onder leiding van een student-assistent of een betrokken onderzoeker. Hierbij is gebruik gemaakt van het programma Qualtrics (<https://www.qualtrics.com>). Van tevoren is er (schriftelijke) toestemming van de leerlingen, hun ouder(s)/verzorger(s) en betrokken onderwijsprofessional verkregen.

2.2. Onderzoekspopulatie en steekproeftrekking

De onderzoekspopulatie voor de KOV-Maatwerk-ondersteuningsvormen bestaat uit tien scholen van het SWV Groningen Stad die KOV-Maatwerk-ondersteuning hebben aangeboden. Drie scholen hadden geen leerlingen die meededen aan het onderzoek en zijn geëxcludeerd.

De onderzoekspopulatie voor de ondersteuningsbehoefte van de KOV-Maatwerk-leerlingen bestaat uit 77 havo/vwo-leerlingen die KOV-Maatwerk-ondersteuning hebben ontvangen. Er is gebruik gemaakt van een selecte steekproef, waarbij leerlingen zijn geïncludeerd indien de vragenlijsten compleet zijn ingevuld en toestemming voor deelname

aan het onderzoek van de leerling en ouder(s)/verzorger(s) is verkregen. Van 55 leerlingen is geen toestemming verkregen en van drie leerlingen waren er niet genoeg gegevens. De steekproef bestaat uit 19 leerlingen ($N = 19$), waarvan tien meisjes en negen jongens, met een gemiddelde leeftijd van 15,8 jaar ($SD = 1,8$; $min = 13$; $max = 18$). Het aantal havo- en vwo-leerlingen is nagenoeg gelijk verdeeld (zie Tabel 1).

Tabel 1

Aantal leerlingen per niveau en klas

Niveau	Havo	Vwo				
	10	9				
Klas	1	2	3	4	5	6
	3	2	2	5	6	1

2.3. Onderzoeksinstrumenten en data-analyse

2.3.1. Thematische inhoudsanalyse interviews en KOV-Maatwerk-plannen

Om erachter te komen hoe de scholen de KOV-Maatwerk-ondersteuning hebben ingevuld is er een thematische inhoudsanalyse op de interviews en KOV-Maatwerk-plannen uitgevoerd. In de semigestructureerde interviews zijn de aspecten *ruimte*, *begeleiding* en *programma* aan bod gekomen. Het KOV-Maatwerk-plan bestaat onder andere uit een beschrijving van deze drie aspecten en de werkwijze van de ondersteuning. Van zes scholen was er een ondersteuningsplan beschikbaar. ATLAS.ti Windows (Versie 23.0.8.8) is gebruikt als coderingsprogramma. Zie voor het definitieve codeboek de Bijlage.

Voor de thematische inhoudsanalyse is het zes-stappenplan van Braun en Clarke (2006) gehanteerd. In de eerste fase zijn de transcripten en KOV-Maatwerk-plannen gelezen en zijn mogelijke inductieve codes genoteerd. Tijdens de tweede stap zijn de relevante tekstfragmenten uit de interviews en KOV-Maatwerk-plannen gecodeerd. Tijdens de derde stap zijn thema's geformuleerd binnen de toegewezen codes. De vierde stap bestond uit het reviseren en verfijnen van de geformuleerde codes. Tevens is gecontroleerd of de thema's een bruikbare en nauwkeurige weergave van de data vormen. De thema's zijn vastgesteld in stap vijf en hebben daarnaast een passende titel gekregen. Tijdens de zesde en laatste stap zijn de thema's beschreven met behulp van voorbeelden uit de interviews en KOV-Maatwerk-plannen (Braun & Clark, 2006). Tot slot zijn, op basis van de gegevens verkregen uit de thematische inhoudsanalyse, verschillende categorieën KOV-Maatwerk-ondersteuning

gemaakt door scholen met een overeenkomstige invulling aan elkaar te koppelen op elk van de aspecten.

Na het coderen van alle interviews en KOV-Maatwerk-plannen is 15% van de transcripten met het definitieve codeboek onafhankelijk gecodeerd door een tweede beoordelaar. De interbeoordelaarsbetrouwbaarheid is berekend met Cohen's Kappa (Lombard et al., 2002) en is uitstekend ($\kappa = 0.84$).

2.3.2. Vragenlijsten

LVT. De *Leervoorwaardentest* is ingevuld door de betrokken onderwijsprofessional en maakt onderscheid tussen de directe en de indirecte leervoorwaarden. De directe leervoorwaarden hebben betrekking op de cognitieve voorwaarden die het leren beïnvloeden en zijn onderverdeeld in zes subschalen: Motivatie, Taakgerichtheid, Volharding, Concentratie, Planmatig werken, en Werktempo. De indirecte voorwaarden richten zich op sociaal-emotionele voorwaarden die het leren beïnvloeden. Hier vallen de volgende schalen onder: Sociale inbedding (bevat Sociale oriëntatie en Sociale positie) en Relaties (onderverdeeld in Relatie met de leerkracht en Relatie met medeleerlingen). De vragenlijst bestaat uit 70 stellingen, verdeeld over de tien subschalen, op een 5punt-Likertschaal. Hoge scores op deze vragenlijst wijzen op problemen. De betrouwbaarheid van de LVT kan goed worden genoemd (Cronbach's Alpha $>.80$). Ook zijn de inhouds- en begripsvaliditeit als goed beoordeeld (Scholte & van der Ploeg, 2011).

BRIEF. De *Behavior Rating Inventory of Executive Function* is gebruikt om de ondersteuningsbehoefte van de leerlingen op het gebied van EF in kaart te brengen. De zelfrapportage versie van de BRIEF is ingevuld door de leerling zelf en bevat 68 items, verdeeld over twee schalen die elk uit verschillende subschalen bestaan. Gedragsregulatie (het vermogen om emoties en gedrag te reguleren) is onderverdeeld in Inhibitie (12 items), Flexibiliteit (8 items), Emotieregulatie (10 items) en Gedragsevaluatie (4 items). Metacognitie (het vermogen om zelfstandig taken uit te voeren en problemen op te lossen) bestaat uit de subschalen: Werkgeheugen (10 items), Plannen en organiseren (9 items), Ordelijkheid en netheid (6 items) en Taken afmaken (9 items). De responsieschaal bestaat uit een 3punts-Likertschaal. De totaalscore Globaal executief functioneren wordt bepaald door de totaalscores van de twee schalen bij elkaar op te tellen. Ook hier duiden hoge scores op problemen met betrekking tot EF. De BRIEF is een betrouwbaar en valide instrument (Huizinga & Smidts, 2012).

PIQ. De resultaten van de *Perceptions of Inclusion Questionnaire* zijn gebruikt om een beeld te vormen van de sociaal-emotionele problematiek. Deze vragenlijst meet schalen van subjectief waargenomen inclusie op school: Emotioneel welzijn op school, Sociale inclusie in de klas en Academisch zelfconcept (Venetz et al., 2015). De twaalf stellingen zijn door de leerling beantwoord door middel van een 4punts-Likertschaal. Hoe hoger de score, hoe positiever de leerling de vragenlijst heeft ingevuld. De PIQ is een betrouwbaar en valide instrument (Guillemot et al., 2021; Knickenberg et al., 2022; Zurbriggen et al., 2017).

2.3.3. Data-analyse vragenlijsten

De ondersteuningsbehoefte van de leerlingen is in kaart gebracht door te kijken naar het aantal leerlingen met scores die buiten de normale range vallen op de vragenlijsten. Hiervoor zijn de normscores van de leerlingen berekend. Bij de LVT en de BRIEF is het aantal leerlingen met subklinische en klinische scores berekend. Bij de LVT vallen de scores binnen het negende (subklinisch) en tiende percentiel (klinisch) buiten het normale gebied (Scholte & Van der Ploeg, 2011). Bij de BRIEF zijn dit de scores met een T-score van 60-65 (subklinisch) of een T-score van > 65 (klinisch). Deze scores duiden namelijk op (mogelijke) problemen met betrekking tot EF (Huizinga & Smidts, 2012). Bij de PIQ zijn de scores van de leerlingen verdeeld in drie categorieën: positief (score 12-16), neutraal (9-11) en negatief (4-8) en is het aantal negatieve scores berekend. Daarnaast is berekend of de gemiddelde score binnen of buiten de normale range valt.

2.3.4. Data-analyse aansluiting KOV-Maatwerk-ondersteuningsvormen op ondersteuningsbehoefte

Om te bepalen of de KOV-Maatwerk-ondersteuningsvormen aansluiten op de ondersteuningsbehoefte van de leerlingen, zijn de categorieën die eerder zijn gemaakt voor elk van de drie aspecten (*ruimte, begeleiding* en *programma*) gebruikt. Voor elke categorie is het aantal leerlingen met een score buiten de normale range op de vragenlijsten LVT, BRIEF en PIQ berekend. Vervolgens is met behulp van deze gegevens en de theorie uit hoofdstuk 1 gekeken of de ondersteuningsvormen op de aspecten *ruimte, begeleiding* en *programma* passend zijn voor de ondersteuningsbehoefte van de leerlingen.

2.4. Ethische aspecten

Het KOV-Maatwerk-onderzoek is goedgekeurd door de Ethische Commissie. De verwerking van de onderzoeksdata is uitgevoerd in overeenstemming met RUG Research Data Management Protocol (RMDP) van de faculteit Gedrags- en Maatschappijwetenschappen. De informatie die is verkregen uit de afgenomen vragenlijsten is

gepseudonimiseerd en wordt 10 jaar bewaard. Daarnaast zijn de audiofiles van de interviews gewist na het transcriberen.

3. Resultaten

3.1. KOV-Maatwerk-ondersteuningsvormen

Uit de thematische inhoudsanalyse is, per codegroep, een aantal thema's naar voren gekomen. Deze zullen worden toegelicht in deze paragraaf. Ook worden de verschillende categorieën KOV-Maatwerk-ondersteuning per aspect van de ondersteuning (*ruimte*, *begeleiding* en *programma*) beschreven aan de hand van de thema's die naar voren zijn gekomen.

3.1.1. Ruimte

Aparte ruimte gehele dag beschikbaar. Twee scholen beschikken over een aparte ruimte waar de KOV-Maatwerk-leerlingen een groot deel van de dag of de gehele dag kunnen doorbrengen. De aparte ruimte wordt dan ook voor meerdere doeleinden ingezet, leerlingen kunnen er hun onderwijsprogramma volgen, of bijvoorbeeld zelfstandig aan het werk gaan. Waar mogelijk volgen de leerlingen steeds meer lessen in het reguliere klaslokaal, maar kunnen dan altijd gebruikmaken van de aparte ruimte als dat nodig is, bijvoorbeeld bij overprikkeling.

Aparte ruimte indien nodig beschikbaar. Drie scholen beschikken over een aparte ruimte waar de KOV-Maatwerk-leerlingen gebruik van kunnen maken indien ze hier behoefte aan hebben, bijvoorbeeld wanneer ze een paniekaanval krijgen of overprikkeld raken tijdens de reguliere les. Leerlingen die door verminderde belastbaarheid niet alle reguliere lessen volgen kunnen er ook terecht. Sommige leerlingen maken in de pauze gebruik van de aparte ruimte, om de rust op te zoeken.

Prikkelarme, veilige omgeving. Het thema Prikkelarme, veilige omgeving komt terug bij iedere school die een aparte ruimte aanbiedt voor KOV-Maatwerk-leerlingen ($n = 5$). Het belang van rust wordt vooral in combinatie met overprikkeling genoemd. “(...) *maar die [leerlingen] op een gegeven moment tijdens hun les bijvoorbeeld zo overprikkeld raken dat ze even een uurtje bij ons komen zitten, even kunnen ontprikkelen en even in een rustige omgeving zijn (...).*” (Interview, school 3).

Persoonlijke aandacht. Het thema Persoonlijke aandacht komt naar voren bij iedere school met een aparte ruimte ($n = 5$). De rust en de kleinschalige setting zorgt ervoor dat persoonlijke aandacht geboden kan worden aan de leerlingen. “*In de [KOV]-klas kunnen maximaal 8 leerlingen tegelijkertijd aanwezig zijn. Een prikkelarme omgeving + voldoende individuele aandacht staat niet toe dat er meer leerlingen bij kunnen.*” (Ondersteuningsplan,

school 5). Persoonlijke aandacht is nodig bij de uitvoering van specialistische begeleiding: *“Beschikbaarheid van persoonlijke begeleiding/coaching op afgesproken momenten vanuit onderwijs en/of jeugdhulp. In de prikkelarme werkruimtes is werkplek voor twee: bijvoorbeeld een autistische leerling die hulp krijgt van trainer in organisatievaardigheden.”* (Ondersteuningsplan, school 7). Maar ook zodat leerlingen hun verhaal kwijt kunnen: *“Een plek waar ze zich veilig kunnen voelen en waar ze dingen kunnen vragen, maar ook kunnen vertellen (...).”* (Interview, school 4).

Categorieën KOV-Maatwerk-ondersteuning. Uit de thema's blijkt dat er een duidelijk verschil is op te merken in het gebruik van de aparte ruimte op de scholen. Op twee scholen is de aparte ruimte de gehele dag beschikbaar, leerlingen zijn er vaak een groot deel van de dag. De aparte ruimte wordt dus meer gebruikt als vervanging van het reguliere klaslokaal. Daarentegen wordt de aparte ruimte op drie andere scholen door de leerlingen gebruikt als ze dit nodig hebben, als uitstap uit het reguliere klaslokaal. De thema's Prikkelarme, veilige omgeving en Persoonlijke aandacht komen bij alle vijf scholen met een aparte ruimte terug. Twee scholen hebben geen aparte ruimte. Op basis van deze informatie zijn er drie categorieën te onderscheiden (zie Tabel 2):

- 1) Geen aparte ruimte aanwezig (scholen 1 en 2; 4 leerlingen);
- 2) Aparte ruimte gehele dag beschikbaar. Leerlingen zijn vaak een groot deel van de dag aanwezig in de aparte ruimte, waar mogelijk volgen ze les in de reguliere klas (scholen 5 en 7; 4 leerlingen).
- 3) Aparte ruimte indien nodig beschikbaar. Leerlingen zijn grotendeels in de reguliere klas, indien nodig kunnen ze terecht in de aparte ruimte (scholen 3, 4 en 6; 11 leerlingen);

Tabel 2*Thema's onder codegroep Ruimte per school*

School ID-nummer	Aparte ruimte gehele dag beschikbaar	Aparte ruimte indien nodig beschikbaar	Prikkelarme, veilige omgeving	Persoonlijke aandacht
1				
2				
3		X	X	X
4		X	X	X
5	X		X	X
6		X	X	X
7	X		X	X

3.1.2. Begeleiding

EF en leervoorwaarden. Alle scholen bieden ondersteuning aan op het gebied van EF en leervoorwaarden ($n = 7$). De begeleiding focust zich op verschillende aspecten, zoals planning, organisatie, motivatie, leervaardigheden en leerstrategieën. School 1 focust zich specifiek op de aspecten plannen en organiseren door de opzet van een planningsklas. Andere scholen ($n = 6$) bieden bredere ondersteuning, bijvoorbeeld door het aanbieden van een cursus gericht op EF.

Sociaal-emotioneel. Zes scholen bieden sociaal-emotionele begeleiding aan leerlingen. Bij twee scholen is dit in de vorm van aparte lessen of coaching: “*Leerlingen met gedragsproblemen volgen een kortdurend (8 weken) individueel coachingstraject sociale vaardigheden/impulscontrole/emotieregulatie (...)*” (school 7). Op de andere scholen ($n = 4$) kunnen leerlingen sociaal-emotionele bespreken met een onderwijsprofessional en hier vervolgens passende hulp bij krijgen, bijvoorbeeld in de vorm van gesprekken: “*Ik ben een soort van altijd benaderbaar persoon voor vragen, voor als ze een paniekaanval krijgen, dan kunnen ze hierheen.*” (Interview, school 4).

Huiswerkbegeleiding. Drie scholen bieden huiswerkbegeleiding aan. Dit komt niet uitgebreid terug in de documenten. De drie scholen hebben de huiswerkbegeleiding ieder anders vormgegeven. Op school 2 is iedere middag huiswerkbegeleiding beschikbaar. School

4 biedt een huiswerkplein aan, toegankelijk voor alle leerlingen. De huiswerkbegeleiding komt bij school 3 op een indirecte manier terug in de ondersteuning die leerlingen in de aparte ruimte ontvangen: “(...), maar ook soms om daar hun huiswerk te doen omdat het thuis niet lukte of omdat ze daar echt wel wat plan- en organisatiehulp bij nodig hebben.” (Interview, school 3).

Schoolvakken. Twee scholen bieden begeleiding aan bij de schoolvakken (scholen 5 en 7). Op beide scholen volgen de KOV-Maatwerk-leerlingen vaak een groot deel van de dag het onderwijsprogramma in een aparte ruimte. Hierbij worden ze begeleid door de onderwijsprofessionals die de leiding hebben in die aparte ruimte:

De leerlingen die gewoon nog het onderwijsprogramma van school volgen die werken in het daglokaal (...). Daar zit een klassenassistent, een onderwijsmedewerker, en die neemt met ze de planning door (...). En die werken dus eigenlijk het programma van hun stamklas af, maar grotendeels in de Villa omdat het in de klas eigenlijk te veel voor ze is (...). (Interview, school 7).

Aanspreekpunt. Op vijf scholen is er voor leerlingen een aanspreekpunt beschikbaar. Dit is een onderwijsprofessional waar leerlingen terecht kunnen, bijvoorbeeld om hun verhaal kwijt te kunnen. Op school 2 en school 3 krijgen leerlingen een vast aanspreekpunt toegewezen. Bij de andere drie scholen is het aanspreekpunt (vaak) aanwezig in de aparte ruimte die beschikbaar is: “(...) het is ook goed dat ze weten dat er een plek is op school waar ze nog steeds wel een keer in de zoveel tijd heen kunnen (...) om hun ding te vertellen (...).” (Interview, school 4). Wat opvalt is dat de begeleiding die het aanspreekpunt op deze manier biedt vaak op sociaal-emotioneel vlak is. Bij bijvoorbeeld angst of paniekaanvallen kan een leerling naar deze leerlingbegeleider toe.

Categorieën KOV-Maatwerk-ondersteuning. Alle scholen bieden begeleiding op het gebied van EF en leervoorwaarden ($n = 7$). Zes scholen bieden zowel begeleiding op het gebied van EF en leervoorwaarden als begeleiding op sociaal-emotioneel gebied. Deze zes scholen kunnen worden onderscheiden op basis van het wel of niet aanbieden van huiswerkbegeleiding. Zo ontstaan er drie categorieën (zie Tabel 3):

- 1) Alleen begeleiding op EF en leervoorwaarden (school 1; 3 leerlingen);
- 2) Begeleiding op EF en leervoorwaarden en sociaal-emotioneel gebied, inclusief huiswerkbegeleiding (scholen 2, 3 en 4; 10 leerlingen);

- 3) Begeleiding op EF en leervoorwaarden en sociaal-emotioneel gebied, exclusief huiswerkbegeleiding (scholen 5, 6 en 7; 6 leerlingen).

Een aanspreekpunt is zowel bij categorie 2 als categorie 3 (behalve bij school 5) beschikbaar. Begeleiding bij de schoolvakken is aanwezig in categorie 3 (behalve bij school 6).

Tabel 3

Thema's onder codegroep Begeleiding per school

School ID-nummer	EF en leervoorwaarden	Sociaal-emotioneel	Huiswerkbegeleiding	Schoolvakken	Aanspreekpunt
1	X				
2	X	X	X		X
3	X	X	X		X
4	X	X	X		X
5	X	X		X	
6	X	X			X
7	X	X		X	X

3.1.3. Programma

Aangepast programma. Bij zes scholen zijn persoonlijke aanpassingen in het programma mogelijk als onderdeel van de extra ondersteuning. De scholen geven dit soortgelijk vorm. Op basis van de belastbaarheid en de behoefte van de leerling wordt bepaald welke lessen gezamenlijk met de reguliere klas worden gevolgd, en wanneer de leerling bijvoorbeeld in de aparte ruimte terecht kan of eventueel thuis kan zijn:

“Er zijn kinderen die heel slecht slapen dus die wat later beginnen, maar er zijn ook kinderen die juist na de middag gewoon heel erg moe zijn. Het kan ook op vakken liggen hè, dat bepaalde vakken heel erg veel stress opleveren. Dus roosters zijn op maat zo, dat hangt af van de behoefte van de leerling.” (Interview, school 6).

Categorieën KOV-Maatwerk-ondersteuning. Zes scholen bieden aanpassingen aan in het programma van de leerling. Er kunnen twee categorieën onderscheiden worden (zie Tabel 4):

- 1) Geen aanpassingen in het programma mogelijk (school 1; 3 leerlingen);
- 2) Aanpassingen in het programma mogelijk (scholen 2, 3, 4, 5, 6 en 7; 16 leerlingen).

Tabel 4

Thema's onder codegroep Programma per school

School ID-nummer	Aangepast programma
1	
2	X
3	X
4	X
5	X
6	X
7	X

3.2. Ondersteuningsbehoefte KOV-Maatwerk-leerlingen

In deze paragraaf wordt de ondersteuningsbehoefte van de KOV-Maatwerk-leerlingen op het gebied van de leervoorwaarden, executieve functies en sociaal-emotionele vaardigheden beschreven aan de hand van het aantal scores buiten de normale range op de vragenlijsten LVT, BRIEF en PIQ.

3.2.1. Leervoorwaarden

De gemiddelde score op de Directe leervoorwaarden is 108,16 ($SD = 25,40$; $min = 77$, $max = 164$) en valt in het normale tot gunstige gebied. Tabel 5 laat zien dat alle leerlingen een score binnen het normale tot gunstige gebied behalen op de Directe leervoorwaarden. Ook op de verschillende subschalen zijn goede scores behaald: maar één of enkele leerlingen behalen een (sub)klinische score.

De gemiddelde score op de Sociale inbedding is 38,05 ($SD = 12,25$; $min = 20$, $max = 63$) en valt in het normale tot gunstige gebied. 36,8% van de leerlingen ($n = 7$) scoort in het

(sub)klinische gebied op de schaal Sociale inbedding (zie Tabel 6). Ook de gemiddelde score op Relaties van 18,74 ($SD = 6,25$; $min = 14$, $max = 35$) valt in het gunstige tot normale gebied. Op de schaal Relaties zijn maar twee (sub)klinische scores behaald. Deze probleemscores zijn behaald op de subschaal Relatie met leerkrachten. Op het gebied van de leervoorwaarden zien we dus geen tot weinig problemen op de Directe leervoorwaarden. Op de Indirecte leervoorwaarden zien we met name problemen op Sociale inbedding.

Tabel 5

Aantal leerlingen met scores binnen het Normale, Subklinische en Klinische gebied op de Directe Leervoorwaarden

	Gunstig-Normaal	Subklinisch	Klinisch
Directe leervoorwaarden	19 (100%)	0 (0%)	0 (0%)
Motivatie	17 (89,5%)	1 (5,3%)	1 (5,3%)
Taakgerichtheid	19 (100%)	0 (0%)	0 (0%)
Concentratie	18 (94,7%)	1 (5,3%)	0 (0%)
Planmatigheid	18 (94,7%)	0 (0%)	1 (5,3%)
Werktempo	18 (94,7%)	0 (0%)	1 (5,3%)
Volharding	19 (100%)	0 (0%)	0 (0%)

Tabel 6

Aantal leerlingen met scores binnen het Normale, Subklinische en Klinische gebied op de Indirecte Leervoorwaarden

	Gunstig-Normaal	Subklinisch	Klinisch
Sociale inbedding	12 (63,2%)	4 (21,1%)	3 (15,8%)
Sociale positie	13 (68,4%)	3 (15,8%)	3 (15,8%)
Sociale oriëntatie	13 (68,4%)	3 (15,8%)	3 (15,8%)
Relaties	17 (89,5%)	2 (10,5%)	0 (0%)
Relatie met leerkrachten	16 (84,2%)	2 (10,5%)	1 (5,3%)
Relatie met medeleerlingen	19 (100%)	0 (0%)	0 (0%)

3.2.2. *Executieve functies*

De gemiddelde t-score op de schaal Gedragsregulatie bedraagt 58,58 ($SD = 10,68$; $min = 33$, $max = 73$) en valt in het normale gebied. Maar, 57,9% van de leerlingen ($n = 11$) scoort in het (sub)klinische gebied op de schaal Gedragsregulatie (zie Tabel 7). De (sub)klinische scores zijn vooral behaald op de subschalen Flexibiliteit ($n = 11$) en Emotieregulatie ($n = 13$). Ook de gemiddelde t-score op de schaal Metacognitie van 56,42 ($SD = 10,55$; $min = 39$, $max = 76$) valt in het normale gebied. 36,8% van de leerlingen ($n = 7$) behaalt een score in het (sub)klinische gebied op de schaal Metacognitie. Probleemscores zijn met name behaald op Werkgeheugen ($n = 9$) en Taken afmaken ($n = 10$). De gemiddelde t-score op de totaalscore bedraagt 57,84 ($SD = 10,42$; $min = 38$, $max = 73$) en valt eveneens in het normale gebied. Er is veel variatie te zien in de totaalscores (zie Tabel 7). Ongeveer de helft van de leerlingen, namelijk 52,6%, behaalt een (sub)klinische totaalscore ($n = 10$). Op het gebied van EF zien we dus met name problemen op Flexibiliteit, Emotieregulatie, Werkgeheugen en Taken afmaken.

Tabel 7

Aantal leerlingen met een score binnen het Normale, Subklinische en Klinische gebied op de BRIEF

	Normaal	Subklinisch	Klinisch
Gedragsregulatie	8 (42,1%)	4 (21,1%)	7 (36,8%)
Inhibitie	14 (73,7%)	5 (26,3%)	0 (0%)
Flexibiliteit	8 (42,1%)	3 (15,8%)	8 (42,1%)
Emotieregulatie	6 (31,6%)	11 (57,9%)	2 (10,5%)
Gedragsevaluatie	14 (73,7%)	3 (15,8%)	2 (10,5%)
Metacognitie	12 (63,2%)	3 (15,8%)	4 (21,1%)
Werkgeheugen	10 (52,6%)	4 (21,1%)	5 (26,3%)
Plannen en organiseren	14 (73,7%)	1 (5,3%)	4 (21,1%)
Ordelijkheid en netheid	13 (68,4%)	5 (26,3%)	1 (5,3%)
Taken afmaken	9 (47,4%)	6 (31,6%)	4 (21,1%)
Totaalscore	9 (47,4%)	4 (21,1%)	6 (31,6%)

3.2.3. *Sociaal-emotionele vaardigheden*

Op de schalen Emotioneel welzijn, Sociale inclusie en Academisch zelfconcept zijn weinig scores behaald die in het negatieve gebied vallen (respectievelijk $n = 3$, $n = 3$ en $n = 1$)

(zie Tabel 8). De gemiddelde scores vallen in het neutrale of positieve gebied: de gemiddelde score op Emotioneel welzijn bedraagt 11,47 (neutraal) ($SD = 2,76$; $min = 7$, $max = 16$), op Sociale inclusie 10,95 (neutraal) ($SD = 2,88$; $min = 5$, $max = 15$) en op Academisch zelfconcept 12,21 (positief) ($SD = 1,84$; $min = 7$, $max = 15$). Met betrekking tot de sociaal-emotionele vaardigheden zien we dus weinig problemen bij de leerlingen.

Tabel 8

Aantal leerlingen met scores binnen het Negatieve, Neutrale en Positieve gebied op de PIQ

	Negatief	Neutraal	Positief
Emotioneel welzijn	3 (15,8%)	5 (26,3%)	11 (57,9%)
Sociale inclusie	3 (15,8%)	7 (36,8%)	9 (47,4%)
Academisch zelfconcept	1 (5,3%)	5 (26,3%)	13 (68,4%)

3.3. Aansluiting KOV-Maatwerk-ondersteuningsvormen op ondersteuningsbehoefte

In deze paragraaf wordt de ondersteuningsbehoefte van de leerlingen per categorie KOV-Maatwerk-ondersteuning op de aspecten *ruimte*, *begeleiding* en *programma*, zoals die in paragraaf 3.1 is gecategoriseerd, weergegeven. Op basis van deze gegevens en de theorie uit hoofdstuk 1 wordt per categorie KOV-Maatwerk-ondersteuning gekeken of de invulling van de ondersteuning aansluit op de gevonden ondersteuningsbehoefte.

3.3.1. Ruimte

Bij de drie categorieën zijn problemen zichtbaar op meerdere gebieden (zie Tabel 9). Bij categorie 1 (*geen aparte ruimte aanwezig*) zijn er met name probleemscores behaald op Sociale inbedding, EF en Academisch zelfconcept. Het aanbieden van een aparte ruimte kan een passende toevoeging zijn voor deze categorie. Door de kleinere klas en meer persoonlijke aandacht kan er bijvoorbeeld aangepaste instructie worden geboden aan leerlingen die problemen hebben met EF (Dawson & Guare, 2009; Maggin et al., 2011; Meltzer et al., 2007). Gezien de probleemscores op Sociale inbedding zou het aanbieden van een aparte ruimte zou echter minder passend. Het krijgen van onderwijs in een aparte ruimte beperkt namelijk het sociale contact van leerlingen (Panacek & Dunlap, 2003). Dat is niet wenselijk.

Probleemscores zijn behaald op Sociale inbedding, Relaties, EF, Emotioneel welzijn en Sociale inclusie bij categorie 2 (*aparte ruimte gehele dag beschikbaar*) (zie Tabel 9). Hoewel de aparte ruimte zorgt voor een kleinere klas en meer persoonlijke aandacht (Maggin et al, 2011), kan het volgen van onderwijs buiten het reguliere klaslokaal nadelige effecten

hebben voor de leerlingen, vanwege de sociale problemen die zichtbaar zijn (Panacek & Dunlap, 2003). Wat dat betreft zou het beter zijn om de aparte ruimte aan te bieden als mogelijkheid om naar toe te gaan, in plaats van als standaard klaslokaal waar onderwijs gevolgd wordt.

Bij categorie 3 (*aparte ruimte indien nodig beschikbaar*) zijn er probleemscores behaald op Sociale inbedding, EF, Emotioneel welzijn en Sociale inclusie. Deze vorm van het aanbieden van een aparte ruimte sluit aan bij de problemen op het gebied van EF, aangepaste instructies kunnen namelijk worden geboden in de kleinere klas (Dawson & Guare, 2009; Lane et al., 2005; Maggin et al., 2011; Meltzer et al., 2007). Tegelijkertijd zullen de sociale problemen van de leerlingen waarschijnlijk niet verslechteren, omdat de aparte ruimte niet als vervanging van het reguliere klaslokaal gebruikt wordt, maar als terugtrekplek, en de leerlingen dus grotendeels in het reguliere klaslokaal aanwezig zijn (Panacek & Dunlap, 2003).

Tabel 9

Aantal leerlingen met scores binnen het Negatieve/(Sub)Klinische gebied per categorie KOV-Maatwerk-ondersteuning op Ruimte

	Cat. 1: Geen aparte ruimte aanwezig <i>n</i> = 4	Cat. 2: Aparte ruimte gehele dag beschikbaar <i>n</i> = 4	Cat. 3: Aparte ruimte indien nodig beschikbaar <i>n</i> = 11
LVT			
Directe leervoorwaarden	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Sociale inbedding	2 (50%)	2 (50%)	3 (27,3%)
Relaties	0 (0%)	2 (50%)	0 (0%)
BRIEF			
Gedragregulatie	2 (50%)	2 (50%)	7 (63,6%)
Metacognitie	2 (50%)	2 (50%)	3 (27,3%)
PIQ			
Emotioneel welzijn	0 (0%)	1 (25%)	2 (18,2%)
Sociale inclusie	0 (0%)	1 (25%)	2 (18,2%)
Academisch zelfconcept	1 (25%)	0 (0%)	0 (0%)

3.3.2. *Begeleiding*

Bij categorie 1 (*EF en leervoorwaarden*) zijn er problemen op meerdere gebieden zichtbaar: op Sociale inbedding, EF en Academisch zelfconcept (zie Tabel 10). De begeleiding op het gebied van EF en leervoorwaarden is daarom wel passend bij een deel van de ondersteuningsbehoefte van de leerlingen, maar niet toereikend. Gezien de probleemscores op Sociale inbedding zou het beter zijn als scholen in deze categorie ook begeleiding bieden op sociaal-emotionele gebied.

De variatie aan begeleiding in categorie 2 (*EF en Leervoorwaarden + sociaal-emotioneel, incl. huiswerkbegeleiding*) sluit aan op de verscheidenheid aan probleemscores die zichtbaar zijn in Tabel 10 (Sociale inbedding, EF, Emotioneel welzijn en Sociale inclusie). Daarnaast sluit begeleiding in de vorm van een aanspreekpunt goed aan bij de sociale problemen, zoals duidelijk is geworden uit de thematische inhoudsanalyse. Bovendien zou huiswerkbegeleiding een passende toevoeging kunnen zijn voor leerlingen met problemen op het gebied van EF, die zich bijvoorbeeld moeilijker kunnen concentreren (Cosden et al., 2004; Huang & Cho, 2009).

Een vergelijkbare bevinding past bij categorie 3 (*EF en Leervoorwaarden + sociaal-emotioneel, excl. huiswerkbegeleiding*), waarbij probleemscores zichtbaar zijn op Sociale inbedding, Relaties, EF, Emotioneel welzijn en Sociale Inclusie (zie Tabel 10) en zowel sociaal-emotionele begeleiding als begeleiding op EF en leervoorwaarden wordt aangeboden. Bovendien sluit de aanwezigheid van het aanspreekpunt aan op de sociale problemen die meerdere leerlingen hebben. De begeleiding bij de schoolvakken, die wordt aangeboden op twee scholen, is in dit geval tevens passend: de leerlingen volgen het onderwijsprogramma namelijk in een aparte ruimte. Om te voorkomen dat leerlingen belangrijke instructie missen is het van belang dat zij vervangende vakinhoudelijk begeleiding krijgen.

Tabel 10

Aantal leerlingen met scores binnen het Negatieve/(Sub)Klinische gebied per categorie KOV-Maatwerk-ondersteuning op Begeleiding

	Cat. 1: EF en leervoorwaarden <i>n</i> = 3	Cat. 2: EF en leervoorwaarden + sociaal-emotioneel, incl. huiswerkbegeleiding <i>n</i> = 10	Cat. 3: EF en leervoorwaarden + sociaal-emotioneel, excl. huiswerkbegeleiding <i>n</i> = 6
LVT			
Directe leervoorwaarden	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Sociale inbedding	2 (66,7%)	3 (30%)	2 (33,3%)
Relaties	0 (0%)	0 (0%)	2 (33,3%)
BRIEF			
Gedagsregulatie	1 (33,3%)	6 (60%)	4 (66,7%)
Metacognitie	1 (33,3%)	2 (20%)	4 (66,7%)
PIQ			
Emotioneel welzijn	0 (0%)	1 (10%)	2 (33,3%)
Sociale inclusie	0 (0%)	2 (20%)	1 (16,7%)
Academisch zelfconcept	1 (33,3%)	0 (0%)	0 (0%)

3.3.3. Programma

Bij categorie 1 (*geen aanpassingen mogelijk in het programma*) zijn verschillende problemen zichtbaar: op Sociale inbedding, EF en Academisch zelfconcept (zie Tabel 11). Dit is ook het geval bij categorie 2 (*aanpassingen mogelijk in het programma*), waarbij probleemscores zijn behaald op Sociale inbedding, Relaties, EF, Emotioneel welzijn en Sociale inclusie (zie Tabel 11). Het doen van aanpassingen in het onderwijsprogramma kan goed aansluiten bij de probleemscores zichtbaar op EF, deze leerlingen zouden namelijk moeite kunnen hebben met de prikkelverwerking (Bijlenga et al., 2017; Elwin et al., 2013). Maar de mogelijkheid tot aanpassingen zou ook aan kunnen sluiten op de sociale problemen, problemen in het verwerken van prikkels zijn namelijk ook gerelateerd aan stress (Pfeiffer et al., 2014). Bovendien sluit het aan op de problemen op Academisch zelfconcept: de

verminderde belasting zou het gevoel van competentie, en daarmee het welzijn van een leerling kunnen versterken (Ryan & Deci, 2000). Gezien de aanwezigheid van sociale problemen (Sociale inbedding, Relaties, Emotioneel welzijn en Sociale inclusie) en de problemen op EF zou het passend zijn als de school in categorie 1 aanpassingen in het programma mogelijk zou maken.

Tabel 11

Aantal leerlingen met scores binnen het Negatieve/(Sub)Klinische gebied per categorie KOV-Maatwerk-ondersteuning op Programma

	Cat. 1: Geen aanpassingen in het programma mogelijk <i>n</i> = 3	Cat. 2: Aanpassingen in het programma mogelijk <i>n</i> = 16
LVT		
Directe leervoorwaarden	0 (0%)	0 (0%)
Sociale inbedding	2 (66,7%)	5 (31,3%)
Relaties	0 (0%)	2 (12,5%)
BRIEF		
Gedragsregulatie	1 (33,3%)	10 (62,5%)
Metacognitie	1 (33,3%)	6 (37,5%)
PIQ		
Emotioneel welzijn	0 (0%)	3 (18,8%)
Sociale inclusie	0 (0%)	3 (18,8%)
Academisch zelfconcept	1 (33,3%)	0 (0%)

4. Conclusie en discussie

In het schooljaar 2021-2022 hebben havo/vwo-leerlingen op verschillende reguliere VO-scholen in Groningen extra ondersteuning ontvangen in de vorm van KOV-Maatwerk. Het doel van dit onderzoek was om de KOV-Maatwerk-ondersteuningsvormen op basis van de aspecten *ruimte*, *begeleiding* en *programma* en ondersteuningsbehoefte van de KOV-Maatwerk-leerlingen in kaart te brengen. Bovendien is er gekeken of deze ondersteuningsvormen aansluiten bij de gevonden ondersteuningsbehoefte. In dit hoofdstuk zullen de belangrijkste uitkomsten op de drie onderdelen worden besproken. Ook worden de beperkingen van dit onderzoek en aanbevelingen beschreven.

4.1. KOV-Maatwerk-ondersteuningsvormen

Het aspect *ruimte* wordt op drie verschillende manieren ingevuld door de scholen. Een aantal scholen biedt geen aparte ruimte aan. Andere scholen bieden wel een aparte ruimte aan, maar op een verschillende manier. Een aantal scholen biedt de aparte ruimte aan als aanvulling op het reguliere klaslokaal: leerlingen kunnen er gebruik van maken als ze hier behoefte aan hebben. Tot slot zijn er scholen waarbij de aparte ruimte in het begin van het ondersteuningstraject vaak wordt gebruikt als vervanging van het reguliere klaslokaal. Het niet aanbieden van een aparte ruimte komt overeen met het *LRE-principe*, omdat leerlingen met een extra ondersteuningsbehoefte niet worden gescheiden van leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoefte. Het is in dit geval wel essentieel dat deze leerlingen de nodige extra ondersteuning ontvangen in het reguliere klaslokaal (IRIS Center, z.d.). De aparte ruimte waar indien nodig gebruik van gemaakt kan worden kent ook overeenstemming met het *LRE-principe*: de leerlingen worden namelijk zo min mogelijk van andere leerlingen gescheiden. Tegelijkertijd kunnen de leerlingen voordeel hebben van de positieve aspecten van een aparte ruimte die blijken uit onderzoek, zoals een kleinere klas (Lane et al., 2005; Maggin et al., 2011). De invulling waarbij de aparte ruimte vaak gebruikt wordt als vervanging van het reguliere klaslokaal vormt de minst inclusieve setting en wijkt daarom het meest af van het *LRE-principe* (IRIS Center, z.d.).

Op de scholen met een aparte ruimte biedt deze ruimte een prikkelarme, veilig omgeving waarin de leerlingen persoonlijke aandacht krijgen. Dit zijn elementen die ook terugkomen in onderzoek naar een aparte ruimte (Lane et al., 2005; Maggin et al., 2011). Echter wordt in deze onderzoeken het bieden van een aangepaste instructie ook benoemd. Dat dit niet expliciet terug is gekomen bij de scholen in dit onderzoek kan komen doordat de aparte ruimte in veel gevallen wordt gebruikt als rustplek of om zelfstandig aan het werk te

gaan. Echter biedt de prikkelarme, veilige omgeving met persoonlijke aandacht wel de mogelijkheid tot het bieden van aangepaste instructies.

Er wordt op alle scholen *begeleiding* aangeboden op EF en leervoorwaarden. Op één school na biedt elke school daarnaast begeleiding aan op sociaal-emotioneel gebied. Andere soorten begeleiding die aangeboden worden zijn de beschikbaarheid van een aanspreekpunt, begeleiding bij de schoolvakken en huiswerkbegeleiding. Opvallend hierbij is dat al deze soorten begeleiding worden uitgevoerd door de leerkracht. Uit onderzoek blijkt dat hoewel deze *teacher-mediated interventions* een positief effect kunnen hebben op leerlingen, *peer-mediated interventions* van grote waarde kunnen zijn voor leerlingen met een extra ondersteuningsbehoefte (Ryan et al., 2008). Omdat leerlingen door middel van deze interventies gepaste sociale en communicatieve vaardigheden in natuurlijke interacties met anderen oefenen, is deze vorm van extra ondersteuning passend voor leerlingen met ASS of andere sociaal-emotionele problematiek (Neitzel, 2008). Het is dan ook aan raden om te kijken of deze soort interventie op de scholen georganiseerd kan worden.

De meeste scholen bieden de mogelijkheid tot aanpassingen in het *programma*, waarbij het rooster van de leerling wordt aangepast op basis van de belastbaarheid. De invulling van het aspect programma op deze manier komt overeen met de uitgangspunten vanuit de regelgeving en literatuur, waaruit blijkt dat er een afwijkend onderwijsprogramma opgesteld mag worden voor leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften (VO Raad, 2022). Ook het uitgangspunt om leerlingen te laten groeien naar een volledig onderwijsprogramma komt terug in KOV-Maatwerk: de leerlingen die gebruikmaken van de aparte ruimte volgen, waar mogelijk, onderwijs in het reguliere klaslokaal.

4.2. Ondersteuningsbehoefte KOV-Maatwerk-leerlingen

Er zijn bij de KOV-Maatwerk-leerlingen geen problemen te ontdekken met betrekking tot de directe leervoorwaarden. Op het gebied van de indirecte leervoorwaarden laat bijna de helft van de leerlingen problemen zien op sociale inbedding. Deze bevinding sluit aan bij verschillende onderzoeken naar de sociale positie van leerlingen met een extra ondersteuningsbehoefte (De Boer & Pijl, 2016; Koster et al., 2010). Ook op het gebied van EF zijn er problemen zichtbaar bij een groot deel van de leerlingen, met name op flexibiliteit, emotieregulatie, werkgeheugen en taken afmaken. Op basis van deze resultaten is dan ook aan te raden deze onderdelen van EF mee te nemen in de begeleiding aan leerlingen. Er zijn verschillende trainingen beschikbaar die hierbij gebruikt kunnen worden, vooral op het gebied van werkgeheugen (Holmes et al., 2010; Klingberg et al., 2005).

Het is opmerkelijk dat er op de directe leervoorwaarden nauwelijks problemen zichtbaar zijn, terwijl er wel problemen gevonden worden op verschillende EF. EF zijn namelijk erg belangrijk voor het bewerkstelligen van de directe leervoorwaarden en de gebruikte vragenlijsten voor beide gebieden overlappen op sommige gebieden. Het opmerkelijke verschil in resultaat tussen deze vragenlijsten is mogelijk toe te schrijven aan het feit dat de LVT óver de leerling is ingevuld door de betrokken onderwijsprofessional, en niet door de leerling zelf. Problemen op het gebied van EF en de directe leervoorwaarden zijn cognitieve aspecten en daarom soms niet direct zichtbaar voor de omgeving (Van Doorn, 2018). Het zou daarom zo kunnen zijn dat de problemen op de directe leervoorwaarden wél aanwezig zijn bij de leerlingen, maar dat het moeilijk is voor onderwijsprofessionals om deze te signaleren, net als bij internaliserende problematiek het geval is (Auger, 2004; Liljequist & Renk, 2007). De onderwijsprofessionals signaleren daarentegen wel sociale problemen bij de leerlingen. Dat zou kunnen komen omdat deze problemen in relatie met anderen voorkomen, en daardoor dus zichtbaarder zijn.

Ondanks dat er weinig negatieve behaalde waarden zijn op emotioneel welzijn, sociale inclusie en academisch zelfconcept, zien we dat de KOV-Maatwerk-leerlingen lager scoren op emotioneel welzijn en sociale inclusie dan leerlingen binnen ander onderzoek (Zurbriggen et al., 2017).

4.3. Aansluiting KOV-Maatwerk-ondersteuningsvormen op ondersteuningsbehoefte

Bij de leerlingen binnen dit onderzoek is er sprake van zowel sociale problemen als problemen op het gebied van EF. Er zijn daarbij geen duidelijke verschillen in problemen tussen de verschillende categorieën wat betreft ruimte. Leerlingen met problemen op het gebied van EF kunnen bijvoorbeeld baat hebben bij de voordelen van een aparte ruimte als een kleinere klas en persoonlijke aandacht (Maggin et al., 2011). Het gebruik van een aparte ruimte als plek waar leerlingen terecht kunnen op momenten dat het nodig is kan daarnaast goed aansluiten op de sociale problemen. Uit onderzoek van De Boer & Kuijper (2017) blijkt dat leerlingen het erg prettig vinden als ze buiten het eigen klaslokaal hun verhaal kwijt kunnen. Echter, het gebruik van een aparte ruimte als vervanging van het reguliere klaslokaal kan de sociale problemen van de leerlingen verslechteren (Panacek & Dunlap, 2003). Hoewel het gebruik van een aparte ruimte op deze manier in eerste instantie lijkt in te gaan tegen het *LRE-principe*, zorgt het er wel voor dat leerlingen met een extra ondersteuningsbehoefte onderwijs kunnen blijven volgen binnen de reguliere school. Een middenweg hierin vinden lijkt het beste: scholen zouden gebruik kunnen maken van de voordelen van een aparte ruimte,

zonder leerlingen met een extra ondersteuningsbehoefte compleet te scheiden van leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoefte.

Gezien de zichtbaarheid van zowel sociale problemen als problemen op het gebied van EF is het passend als scholen inzetten op begeleiding bij EF en leervoorwaarden en sociaal-emotionele begeleiding. De huiswerkbegeleiding die door een deel van de scholen wordt aangeboden zou daarnaast een passende toevoeging kunnen zijn, bijvoorbeeld voor de problemen op het gebied van EF (Cosden et al., 2004; Huang & Cho, 2009). De begeleiding in de vorm van een aanspreekpunt is tevens van toegevoegde waarde voor de sociale problemen. Dit is ook weer terug te zien in het eerdergenoemde onderzoek van De Boer & Kuijper (2017). Tot slot sluit de begeleiding bij de schoolvakken, dat wordt aangeboden op twee scholen, goed aan. Deze leerlingen volgen namelijk onderwijs in een aparte ruimte.

De mogelijkheid tot aanpassingen in het programma sluit aan op de prikkelverwerkingsproblemen die in verband zouden kunnen staan met de zichtbare sociale problemen en problemen op het gebied van EF.

Limitaties en sterktes

Dit onderzoek kent een aantal sterke punten. Ten eerste zijn de ondersteuningsvormen op de scholen in kaart gebracht door middel van een thematische inhoudsanalyse op de interviews en KOV-Maatwerk-plannen. Deze methode maakt het mogelijk om de belangrijkste bevindingen, overeenkomsten en verschillen binnen een dataset te identificeren, waardoor onverwachte inzichten kunnen worden gegenereerd (Braun & Clarke, 2006). Daarnaast is er zowel van deductieve als inductieve codes gebruik gemaakt. Door de codes op deze manier te combineren is er op de leidende aspecten (*ruimte, begeleiding en programma*) zo open mogelijk naar de invulling van de scholen gekeken. Bovendien is de betrouwbaarheid van de thematische inhoudsanalyse vergroot door het betrekken van een tweede onderzoeker en het vaststellen van de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid.

Daarnaast is de ondersteuningsbehoefte van de KOV-Maatwerk-leerlingen breed in kaart gebracht, doordat er gekeken is naar uiteenlopende factoren zowel op cognitief (EF en leervoorwaarden) als op sociaal-emotioneel gebied, waardoor een compleet beeld is ontstaan van de problematiek van de leerlingen (Scholte & Van der Ploeg, 2011). Ook is een compleet beeld ontstaan doordat de verschillende probleemgebieden in kaart zijn gebracht op basis van meerdere perspectieven: zowel leerlingen als onderwijsprofessionals hebben vragenlijsten ingevuld (Renk & Phares, 2004).

Door de vergelijking van de ondersteuningsvormen en de ondersteuningsbehoefte als laatste onderdeel van het onderzoek is, op basis van wetenschappelijke kennis, gekeken of de door de scholen opgezette ondersteuningsvormen aansluiten op de zichtbare problematiek van de leerlingen. Deze inzichten kunnen voor de scholen dienen als leidraad om de ondersteuningsvormen, die in eerste instantie zijn opgezet vanuit de praktijk, op een onderbouwde manier verder te ontwikkelen en eventueel uit te bouwen.

Dit onderzoek kent ook een aantal beperkingen. Allereerst bestaat de steekproef maar uit een kleine groep leerlingen, wat maakt dat de uitkomsten moeilijk te generaliseren zijn. Ook bracht de praktijkgerichte aard van het onderzoek een aantal moeilijkheden met zich mee. Zo heeft de vrije invulling van de extra ondersteuningsvormen door de scholen ervoor gezorgd dat de scholen de KOV-Maatwerk-ondersteuning op de aspecten *ruimte*, *begeleiding* en *programma* verschillend hebben ingevuld. Dit maakt het vervolgens moeilijk om categorieën KOV-Maatwerk-ondersteuningsvormen te maken. Daarnaast heeft de semigestructureerde aard van het interview ervoor gezorgd dat er niet evenveel relevante informatie beschikbaar was over de deelnemende scholen. Dit kan ervoor gezorgd hebben dat bepaalde relevante informatie over een school niet tot uiting is gekomen en niet mee is genomen in het onderzoek.

4.4. Aanbevelingen

Ten eerste wordt aanbevolen om in vervolgonderzoek een grotere groep leerlingen te includeren, om een representatief beeld te verkrijgen. Wellicht is dit in de toekomst mogelijk als de KOV-Maatwerk-ondersteuning verder is uitgebouwd op de scholen. In dit onderzoek is per aspect (leervoorwaarden, executieve functies en sociaal-emotionele vaardigheden) berekend of er problemen zijn. Eerder onderzoek naar leerlingen met een extra ondersteuningsbehoefte wijst uit dat er bij 91% van de gevallen sprake is van meerdere problemen of beperkingen (De Boer & Kuijper, 2017). Mede omdat er in dit onderzoek niet op specifiek één aspect problemen gevonden zijn, zou het interessant zijn om te kijken of combinaties van problemen (vaak) voorkomen, zodat hier in de begeleiding ook op ingezet kan worden en de problemen niet afzonderlijk van elkaar worden benaderd.

Het huidige onderzoek is cross-sectioneel van aard: op basis van de gegevens van de leerlingen en ondersteuningsvormen op één moment (aan het begin van het schooljaar) is gekeken op de ondersteuning aansluit op de behoefte van de leerlingen. Om daadwerkelijk te kijken of de ondersteuning heeft aangesloten én dus voor vooruitgang heeft gezorgd bij de leerlingen is het nuttig om longitudinaal onderzoek uit te voeren. Voor een completer beeld

zouden dan ook de schoolresultaten, de mening van de onderwijsprofessional én van de leerling zelf geïncorporeerd kunnen worden. Vooral dit laatste is belangrijk: uit onderzoek blijkt dat er nog veel óver het kind gepraat wordt, in plaats van mét het kind (Vreeburg – Van der Laan & Wiersma, 2015). Daarnaast moeten de ondersteuningsvormen uiteindelijk tegemoetkomen aan de ondersteuningsbehoefte van de desbetreffende leerlingen (Kuijper & De Boer, 2017). Deze aspecten zijn dan ook meegenomen in het grotere KOV-Maatwerk-onderzoek (zie De Boer & Kuijper, 2023).

Op basis van dit onderzoek kunnen een aantal aanbevelingen voor de praktijk worden gedaan. Allereerst laat de variatie in problemen zien dat het belangrijk is om naar de individuele leerling te kijken en de ondersteuning op het gebied van *ruimte*, *begeleiding* en *programma* daar zo goed mogelijk op aan te passen. Daarbij moet er door scholen gestreefd worden om aan elk aspect invulling te geven (indien praktisch mogelijk), gezien de mogelijke positieve effecten van elk aspect. Wegens de aanwezigheid van sociale problemen is het erg belangrijk dat scholen wel met grote zorgvuldigheid omgaan met het aanbod en gebruik van een aparte ruimte. Hierbij moeten scholen ervoor zorgen dat leerlingen die dit nodig hebben er gebruik van kunnen maken, om zich bijvoorbeeld terug te trekken, zonder dat het als vervanging van het reguliere klaslokaal gaat dienen. Met betrekking tot het aspect *begeleiding* is het van belang dat scholen inzetten op zowel sociaal-emotionele problematiek als problemen op het gebied van EF en leervoorwaarden. Daarnaast zouden *peer-mediated interventions* een goede toevoeging kunnen zijn voor de scholen met een aparte ruimte. Deze interventies kunnen namelijk een positief effect hebben op leerlingen met een extra ondersteuningsbehoefte (Ryan et al., 2008), maar zorgen er door het onderlinge contact tussen de leerlingen ook voor dat het sociale contact niet wordt beperkt (Neitzel, 2008).

Dit onderzoek heeft inzichtelijk gemaakt hoe de deelnemende scholen de KOV-Maatwerk-ondersteuningsvormen hebben ingericht, hoe de ondersteuningsbehoefte van de KOV-Maatwerk-leerlingen eruitziet en hoe deze twee elementen op elkaar aansluiten. Het gebruik van een aparte *ruimte* kan gedeeltelijk ingezet worden, waarbij de voordelen van deze ondersteuningsvorm worden benut, maar ook de inclusieve onderwijssetting zoveel mogelijk wordt behouden. Door de aanwezigheid van problemen op het gebied van EF, maar ook op sociaal-emotioneel gebied is het van belang dat de *begeleiding* die scholen aanbieden op beide aspecten inspeelt. Aanpassingen in het *programma* van leerlingen kunnen worden ingezet bij verminderde belastbaarheid, waarbij er wordt gestreefd naar het opbouwen van een volledig onderwijsprogramma. Deze wetenschappelijke inzichten kunnen scholen een kader bieden om

de KOV-Maatwerk-ondersteuningsvormen verder te ontwikkelen en uit te bouwen, zodat leerlingen zoveel mogelijk binnen het reguliere onderwijs worden gehouden.

Literatuur

- Anderson, P. (2002). Assessment and Development of Executive Function (EF) During Childhood. *Child Neuropsychology*, 8(2), 71-82. <https://doi.org/10.1076/chin.8.2.71.8724>
- ATLAS.ti Scientific Software Development GmbH [ATLAS.ti 23.0.8.0 Windows]. (2023). Geraadpleegd van <https://atlasti.com>
- Auger, R. W. (2004). The accuracy of teacher reports in the identification of middle school students with depressive symptomatology. *Psychology in the Schools*, 41(3), 379-389. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1002/pits.10164>
- Baeyens, D. & Huizinga, M. (2016). Executieve Functies. In K. Verschueren & H. Koomen (Reds.), *Handboek Diagnostiek in de leerlingenbegeleiding: Kind en context* (pp. 159-173). Garant.
- Barkley, R. A. (1997). Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions: Constructing a unifying theory of ADHD. *Psychological Bulletin*, 121(1), 65-94. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.121.1.65>
- Bijlenga, D., Tjon-Ka-Jie, J. Y. M., Schuijers, F., & Kooij, J. J. S. (2017). Atypical sensory profiles as core features of adult ADHD, irrespective of autistic symptoms. *European Psychiatrie*, 43, 51-57. <https://doi.org/10.1016/j.eurpsy.2017.02.481>
- Borella, E., Carretti, B., Riboldi, F., & De Beni, R. (2010). Working memory training in older adults: Evidence of transfer and maintenance effects. *Psychology and Aging*, 25(4), 767-778. <https://doi.org/10.1037/a0020683>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Breeman, L. D., Wubbels, T., Van Lier, P. A. C., Verhulst, F. C., Van den Ende, J., Maras, A., Hopman, J. A. B., & Tick, N. T. (2015). Teacher characteristics, social classroom relationships, and children's social, emotional, and behavioral classroom adjustment in special education. *Journal of School Psychology*, 53(1), 87-103. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2014.11.005>
- Christopher, G. & MacDonald, J. (2005). The impact of clinical depression on working memory. *Cognitive Neuropsychiatry*, 10(5), 379-399. <https://doi.org/10.1080/13546800444000128>
- Cosden, M., Morrison, G., Gutierrez, L. & Brown, M. The Effects of Homework Programs and After-School Activities on School Success. *Theory Into Practice*, 43(3), 220-226. https://doi-org.proxy-ub.rug.nl/10.1207/s15430421tip4303_8
- Davidson, M. C., Amso, D., Anderson, L. C., & Diamond, A. (2006). Development of cognitive

- control and executive functions from 4 to 13 years: Evidence from manipulations of memory, inhibition, and task switching. *Neuropsychologia*, 44(11), 2037-2078. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2006.02.006>
- Dawson, P. & Guare, R. (2009). *Executieve functies bij kinderen en adolescenten. Een praktische gids voor diagnostiek en interventie*. Hogrefe Uitgevers.
- De Boer, A., & Kuijper, S. (2017). *De stem van de leerling over extra ondersteuning: Ervaringen van leerlingen in het primair onderwijs, voortgezet onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs met extra ondersteuning* (Nr. 15). Rijksuniversiteit Groningen. Geraadpleegd op 9 februari 2023, van: <https://evaluatiepassendonderwijs.nl/publicaties/stem-leerling-extra-ondersteuning/#:~:text=Op%20scholen%20voor%20primair%20onderwijs,aan%20de%20Ondersteuningsbehoefte%20van%20leerlingen.>
- De Boer, A. & Kuijper, S. (2023). *Kleinschalige onderwijsvormen en maatwerk in het Groningse reguliere voortgezet onderwijs*. Rijksuniversiteit Groningen. Geraadpleegd op 29 maart 2023, van <https://research.rug.nl/en/publications/kleinschalige-onderwijsvormen-en-maatwerk-in-het-groningse-reguli>
- De Boer, A., & Pijl, S. J. (2016). The acceptance and rejection of peers with ADHD and ASD in general secondary education. *Journal of Educational Research*, 109(3), 325-332. <https://doi.org/10.1080/00220671.2014.958812>
- De Jong, P. & Koomen, H. (2011). *Interventie bij onderwijsleerproblemen*. Garant.
- Diakakis, P., Gardelis, J., Ventouri, K., Nikolaou, K., Koltsida, G., Tsitoura, S., & Constantopoulos, A. (2008). Behavioral Problems in Children with Learning Difficulties According To Their Parents And Teachers. *Pediatrics*, 121(2), 100-101. <https://doi.org/10.1542/peds.2007-2022CC>
- Diamond A. (2005). Attention-deficit disorder (attention-deficit/hyperactivity disorder without hyperactivity): a neurobiologically and behaviorally distinct disorder from attention-deficit/hyperactivity disorder (with hyperactivity). *Development and Psychopathology*, 17(3), 807-825. <https://doi.org/10.1017/S0954579405050388>
- Diamond, A. (2013). Executive Functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135-168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- Diamond, A. (2006). The Early Development of Executive Functions. In E. Bialystok & F. I. M. Craik (Eds.), *Lifespan cognition: Mechanisms of change* (pp. 70–95). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195169539.003.0006>
- Dijkstra, J. K., & Gest, S. D. (2015). Peer norm salience for academic achievement, prosocial

- behavior, and bullying: Implications for adolescent school experiences. *The Journal of Early Adolescence*, 35(1), 79-96. <https://doi.org/10.1177/0272431614524303>
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., Pagani, L. S., Feinstein, L., Engel, M., Brooks-Gunn, J., Sexton, H., Duckworth, K., & Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428–1446. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.6.1428>
- Dunn, M. E., Shelnut, J., Ryan, J. B., & Katsiyannis, A. (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. <http://www.jstor.org/stable/44684181>
- Elwin, M., Ek, L., Kjellin, L., & Schröder, A. (2013). Too much or too little: hyper- and hypo-reactivity in high-functioning autism spectrum conditions. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 38(3), 232-241. <https://doi.org/10.3109/13668250.2013.815694>
- Eysenck, M. W., Derakshan, N., Santos, R., & Calvo, M. G. (2007). Anxiety and cognitive performance: Attentional control theory. *Emotion*, 7(2), 336–353. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.7.2.336>
- Gathercole, S. E., Pickering, S. J., Knight, C. & Stegmann, Z. (2004). Working memory skills and educational attainment: evidence from national curriculum assessments at 7 and 14 years of age. *Applied Cognitive Psychology*, 18(1), 1-16. <https://doi.org/10.1002/acp.934>
- Guillemot, F. & Hessels, M.G.P. (2021). Validation of the student version of the Perceptions of Inclusion Questionnaire on a sample of French students. *European Journal of Special Needs Education*, 37(5), 850-865. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1961195>
- Gutman, L. M., Sameroff, A. J., & Cole, R. (2003). Academic growth curve trajectories from 1st grade to 12th grade: Effects of multiple social risk factors and preschool child factors. *Developmental Psychology*, 39(4), 777-790. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0012-1649.39.4.777>
- Holmes, J., Gathercole, S., Place, M., Dunning, Hilton, K.A. & Elliott, J.G. (2010). Working Memory Deficits can be Overcome: Impacts of Training and Medication on Working Memory in Children with ADHD. *Applied Cognitive Psychology*, 24(6), 827-836. <https://doi.org/10.1002/acp.1589>
- Hooijsma, M. & Bastiaanssen, I. (2021). *Wat werkt bij sociaal-emotionele vaardigheidstrainingen: Nieuwe wetenschappelijke inzichten*. Nederlands Jeugdinstituut. Geraadpleegd op 10 februari 2023, van <https://www.nji.nl/publicaties/wat-werkt-bij->

[sociaal-emotionele-vaardigheidstrainingen](#)

- Huang, D. & Cho, J. (2009). Academic Enrichment in High-Functioning Homework Afterschool Programs. *Journal of Research in Childhood Education*, 23(3), 382-392. <https://doi-org.proxy-ub.rug.nl/10.1080/02568540909594668>
- Huizinga, M. & Smidts, D. (2012). *BRIEF: Vragenlijst executieve functies voor 5- tot 18-jarigen*. Hogrefe Uitgevers.
- Individuals with Disabilities Education Act. (2004). Geraadpleegd op 9 december 2022, van <https://sites.ed.gov/idea/regs/b/b/300.114>
- Inspectie van het Onderwijs. (z.d.). *Maatwerk in onderwijstijd voor leerlingen met een beperking*. Geraadpleegd op 13 februari 2023, van <https://www.onderwijsinspectie.nl/onderwerpen/onderwijstijd/maatwerk-in-onderwijstijd-voor-leerlingen-met-een-beperking>
- Inspectie van het Onderwijs (2018). *Onderwijsverslag: De Staat van het Onderwijs*. Ministerie van OCW. Geraadpleegd op 8 december 2022, van <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/rapporten/2018/04/11/rapport-de-staat-van-het-onderwijs>
- Inspectie van het Onderwijs. (2022). *Schoolloopbanen van leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften: factsheet – april 2022*. Ministerie van OCW. Geraadpleegd op 10 februari 2023, van <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/publicaties/2022/04/22/schoolloopbanen-van-leerlingen-met-extra-ondersteuningsbehoeften>
- IRIS Center. (z.d.). *Least Restrictive Environment*. Geraadpleegd op 9 december 2022, van https://iris.peabody.vanderbilt.edu/wp-content/uploads/pdf_info_briefs/IRIS_Least_Restrictive_Environment_InfoBrief_092519.pdf
- Kleinjan, M., Visser-Van Balen, H., Deen, C., Weghorst, M. & De Haan, A. (2021). *Menukaart Nationaal Programma Onderwijs: Welbevinden – 2021*. Trimbos Instituut. Geraadpleegd op 8 maart 2023, van <https://www.trimbos.nl/docs/891da77e-580b-434a-a349-6fe40742a3bf.pdf>
- Klingberg, T., Fernell, E., Olesen, P. J., Johnson, M., Gustafsson, P., Dalström, K., Gillberg, C. G., Forssberg, H. & Westerberg, H. (2005). Computerized training of working memory in children with ADHD – A Randomized, Controlled Trial. *Child & Adolescent Psychiatry*, 44(2), 177-186. <https://doi.org/10.1097/00004583-200502000-00010>
- Knickenberg, M., Zurbriggen, C. L. A. & Schwab, S. (2022). Validation of the student version

- of the Perceptions of Inclusion Questionnaire in primary and secondary education settings. *SAGE Open*, 12(1). <https://doi.org/10.1177/21582440221079896>
- Koster, M., Pijl, S. J., Nakken, H., & van Houten, E. (2010). Social participation of students with special needs in regular primary education in the Netherlands. *International Journal of Disability Development and Education*, 57(1), 59–75. <https://doi.org/10.1080/10349120903537905>
- Kuijper, S., & de Boer, A. (2017). Evaluatie passend onderwijs: De leerling aan het woord. *Beter Begeleiden Digitaal*, 2017(mei), 12-16.
- Lane, K. L., Wehby, J. H., Little, M. A., & Cooley, C. (2005). Academic, social, and behavioral profiles of students with emotional and behavioral disorders educated in self-contained classrooms and self-contained schools: Part I - Are they more alike than different? *Behavioral Disorders*, 30(4), 349–361. <https://doi.org/10.1177/019874290503000407>
- Ledoux, G., & Waslander, S. (2020). *Evaluatie Passend Onderwijs. Eindrapport Mei 2022* (Nr. 74). Kohnstamm Instituut. Geraadpleegd op 12 december 2022, van <https://evaluatiepassendonderwijs.nl/wp-content/uploads/2020/05/Eindrapport-evaluatie-passend-onderwijs-2020.pdf>
- Liljequist, L., & Renk, K. (2007). The Relationships among Teachers' Perceptions of Student Behaviour, Teachers' Characteristics, and Ratings of Students' Emotional and Behavioural Problems. *Educational Psychology*, 27(4), 557-571. <https://doi.org/10.1080/01443410601159944>
- Lisica, D., Koso-Drljević, M., Stürmer, B., Džubur, A. & Valt, C. (2022). Working memory impairment in relation to the severity of anxiety symptoms. *Cognition and Emotion*, 36(6), 1093-1108. <https://doi.org/10.1080/02699931.2022.2081535>
- Lombard, M., Snyder-Duch, J. & Bracken, C. C. (2002). Content Analysis in Mass Communication: Assessment and Reporting of Intercoder Reliability. *Human Communication Research*, 28(4), 587-604. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2958.2002.tb00826.x>
- Lui, M. & Tannock, R. (2007). Working memory and inattentive behaviour in a community sample of children. *Behavioral and Brain Functions*, 3(12), 1-11. <https://doi.org/10.1186/1744-9081-3-12>
- 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>

- Marshall, K. C., Kingery, J. N., & Erdley, C. A. (2011). Peer acceptance and friendship as predictors of early adolescents' adjustment across the middle school transition. *Merrill-Palmer Quarterly*, 57(3), 215-243. <http://doi.org/10.1353/mpq.2011.0012>
- McConaughy, S. H., Kay, P. J., & Fitzgerald, M. (2000). How long is long enough? Outcomes for a school-based prevention program. *Exceptional Children*, 67(1), 21-34. <https://doi.org/10.1177/001440290006700102>
- Meltzer, L., Sales Pollica, L. & Barzillai, M. (2007). Executive Function in the Classroom: Embedding Strategy Instruction into Daily Teaching Practices. In L. Meltzer (Red.), *Executive Function in Education: From Theory to Practice* (pp. 165-194). The Guilford Press.
- Neitzel, J. (2008). *Overview of peer-mediated instruction and intervention for children and youth with autism spectrum disorders*. National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders, Frank Porter Graham Child Development Institute, The University of North Carolina.
- NRO. (2014). *Programmering Evaluatie Passend Onderwijs. Lange termijn programmering 2015-2020*. Geraadpleegd 11 december 2023, van <https://www.nro.nl/sites/nro/files/migrate/Programmering-Evaluatie-Passend-Onderwijs-Lange-termijn-programmering.pdf>
- O'Hearn, K., Asato, M., Ordaz, S., & Luna, B. (2008). Neurodevelopment and executive function in autism. *Development and Psychopathology*, 20(4), 1103-1132. <https://doi.org/10.1017/s0954579408000527>
- Onderwijsraad. (2020). *Steeds inclusiever*. Geraadpleegd op 9 december 2022, van <https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/adviezen/2020/06/23/steeds-inclusiever>
- Otero, T. M., Barker, L. A. & Naglieri, J. A. (2014). Executive Function Treatment and Intervention in Schools. *Applied Neuropsychology: Child*, 3(3), 205-214. <https://doi.org/10.1080/21622965.2014.897903>
- 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>
- Renk, K., & Phares, V. (2004). Cross-informant ratings of social competence in children and adolescents. *Clinical Psychology Review*, 24(2), 239-254. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2004.01.004>
- Pfeiffer, B., Brusilovskiy, E., Bauer, J., & Salzer, M. S. (2014). Sensory processing, participation, and recovery in adults with serious mental illnesses. *Psychiatric*

- Rehabilitation Journal*, 37(4), 289-96. <https://doi.org/10.1037/prj0000099>
- Rhoades, B. L., Greenberg, M. T., Lanza, S. T., & Blair, C. (2011). Demographic and familial predictors of early executive function development: Contribution of a person-centered perspective. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108(3), 638-662. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2010.08.004>
- Rijksoverheid. (z.d.). *Doelen passend onderwijs*. Geraadpleegd op 10 december 2022, van <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs/doelen-passend-onderwijs>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryan, J. B., Pierce, C. D., & Mooney, P. (2008). Evidence-Based Teaching Strategies for Students with EBD. *Beyond Behaviour*, 17(3), 22-29. <https://www.jstor.org/stable/24011935>
- Samenwerkingsverband VO Groningen Stad (VO 20.02) (2019). *Ondersteuningsplan 2019-2023: 'Samen, passend, kansrijk'*, 1-21.
- Scholte, E. M. & Van der Ploeg, J. D. (2011). *Leervoorwaardentest LVT*. Bohn Stafleu van Loghum.
- Smeets, E., De Boer, A., Van Loon-Dijkers, A. L. C., Rossen, L., & Ledoux, G. (2017). *Passend onderwijs op school en in de klas. Eerste meting in het basisonderwijs en voortgezet onderwijs* (Nr. 21). KBA Nijmegen. Geraadpleegd op 11 december 2022, van <https://www.nro.nl/sites/nro/files/migrate/Passend-onderwijs-op-school-en-in-de-klas.pdf>
- Smeets, E., Ledoux, G., & Van Loon-Dijkers, L. (2019). *Passend onderwijs in de klas. Tweede meting in het basisonderwijs en voortgezet onderwijs* (Nr. 56). KBA Nijmegen. Geraadpleegd op 11 december 2022, van <https://evaluatiepassendonderwijs.nl/wp-content/uploads/2019/06/56.-Passend-onderwijs-in-de-klas-2e-meting.pdf>
- Stuurgroep Thuiszitterspact 2.0 (2022). *Thuiszitterspact 2.0 gemeente Groningen: evaluatie 1^{ste} jaar*, 1-11.
- Van Doorn, E. (2018). *Cognitieve functies in relatie tot de executieve functies*. StiBCO. Geraadpleegd op 12 april 2023, van <https://www.plein013.nl/wp-content/uploads/2018/03/Doorn-E.-van-2018.-Cognitieve-functies-in-relatie-tot-de-executieve-functies.-Bodegraven-Stibco.pdf>
- Van Sleuwen, W. & Heyne, D. (2020). *Schoolverzuim aanpakken: Een wetenschappelijke onderbouwing*. Nederlands Jeugdinstituut. Geraadpleegd op 17 januari 2023, van <https://www.nji.nl/system/files/2021-04/Schoolverzuim-aanpakken-een->

[wetenschappelijke-onderbouwing.pdf](#)

- Venetz, M., Zurbriggen, C. L. A., Eckhart, M., Schwab, S., & Hessels, M. G. P. (2015). *The Perceptions of Inclusion Questionnaire (PIQ)*. Dutch Version.
- Verdrag Inzake de Rechten van Personen met een Handicap. (2006, 13 december). Geraadpleegd op 9 december 2022, van <https://wetten.overheid.nl/BWBV0004045/2016-07-14>
- Visser – van Balen, H., Deen, C., Weghorst, M., Kleinjan, M. & De Haan, A. (2021). *Praktijkaart Welbevinden: van analyse naar interventies*. Trimbos Instituut. Geraadpleegd op 8 maart 2023, van <https://www.trimbos.nl/wp-content/uploads/2021/11/PM0627-Praktijkaart-Welbevinden.pdf>
- VO Raad. (2022). *Overzicht: welke mogelijkheden zijn er voor maatwerk?* VO Raad. Geraadpleegd op 9 maart 2023, van <https://www.vo-raad.nl/artikelen/maatwerk-schema>
- Vreeburg-Van der Laan, E.J.M., & Wiersma, M.H. (2015). *Werkt passend onderwijs? Stand van zaken een jaar na dato*. De Kinderombudsman. Geraadpleegd op 11 april 2023, van <https://www.kinderombudsman.nl/system/files/publications/2019-Publicatie%20aanmaken/2015.KOM014.Werktpassendonderwijs.rapport.pdf>
- Willcutt, E. G., Doyle, A. E., Nigg, J. T., Faraone, S. V. & Pennington, B. F. (2005). Validity of the executive function theory of attention-deficit/hyperactivity disorder: a meta-analytic review. *Biological Psychiatry*, 57(11), 1336-46. <https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2005.02.006>
- Woolfolk, A. (2012). *Educational Psychology* (12de editie). Pearson Education.
- Zurbriggen, C. L. A., Venetz, M., Schwab, S., & Hessels, M. G. P. (2017). A psychometric analysis of the student version of the Perceptions of Inclusion Questionnaire (PIQ). *European Journal of Psychological Assessment*, 35(5), 641-649. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000443>

Bijlage - Codeboek, definities en voorbeelden

Thema	Definitie	Voorbeeld
Codegroep: Ruimte		
Aparte ruimte gehele dag beschikbaar	Er is een aparte ruimte beschikbaar voor leerlingen, waar zij een deel van de dag of de gehele dag kunnen doorbrengen. De aparte ruimte dient in eerste instantie als alternatief voor het reguliere klaslokaal. Leerlingen kunnen er bijvoorbeeld hun onderwijsprogramma volgen, zelfstandig werken, maar ook tot rust komen. Waar mogelijk volgt de leerling (steeds meer) reguliere lessen.	“De leerlingen die gewoon nog het onderwijsprogramma van school volgen werken in het daglokaal noemen we dat. (...). En zij werken dus eigenlijk het programma van hun stamklas af, maar grotendeels in de Villa omdat het in de klas eigenlijk te veel voor ze is. Zij gaan nog wel van ieder vak een lesuur naar de klas toe, ook al brengt dat wel stress met zich mee.”
Aparte ruimte indien nodig beschikbaar	Er is een aparte ruimte beschikbaar voor leerlingen, waar zij gebruik van kunnen maken als dit nodig is. Bijvoorbeeld wanneer ze een paniekaanval krijgen, of overprikkeld raken, maar ook om de dag op te starten en/of af te sluiten. De aparte ruimte wordt gebruikt als een uitstap uit het reguliere klaslokaal.	“Wanneer er sprake is van overprikkeling, een paniekaanval of andere negatieve gevoelens kan een leerling naar het opvanglokaal (007).”
Persoonlijke aandacht	Leerlingen krijgen persoonlijke aandacht in de aparte ruimte waar ze gebruik van maken. Ze kunnen er hun verhaal kwijt en er wordt naar ze geluisterd.	“Een plek waar ze zich wat veilig kunnen voelen en waar ze dingen kunnen vragen, maar ook kunnen vertellen (...).”
Prikkelarme, veilige omgeving	De aparte ruimte voor leerlingen is zo ingericht of vormgegeven dat het een rustige omgeving biedt waar leerlingen zich bijvoorbeeld kunnen terugtrekken of af kunnen koelen.	“(…) achterin school hebben we een kantoortje zitten, daar kunnen zij gewoon helemaal rustig zitten, zonder dat leerlingen daar per se heel veel komen.”

Codegroep: Begeleiding

Aanspreekpunt	Er is voor de leerlingen een (vast) aanspreekpunt beschikbaar. Ze kunnen naar deze persoon toe om dingen te vertellen of te vragen, maar het kan ook zijn dat diegene als reactie daarop dingen voor de leerling regelt.	“(…) het verschilt per leerling hoeveel gesprekken ik met ze voer, maar ze kunnen mij ook altijd opzoeken. Ik ben altijd benaderbaar voor vragen.”
EF en leervoorwaarden	De begeleiding is gericht op de verschillende aspecten van het executief functioneren, bijvoorbeeld metacognitie, maar ook plannen en organiseren en de leervoorwaarden, waaronder leerstrategieën.	“Leerlingen met problemen rond ‘leren leren’ krijgen meer eigen regie en gereedschap d.m.v. cursus executieve functies (toetsing: vragenlijst leerling, ouder, mentor na afloop van de cursus).”
Huiswerkbegeleiding	De begeleiding is gericht op het ondersteunen van de leerling bij het maken van zijn/haar huiswerk.	“(…) 1 tot 5, dus echt wel 20 uur per week is die huiswerkbegeleiding beschikbaar is. En daar wordt dus ingezet op het maken van huiswerk.”
Schoolvakken	De begeleiding bestaat uit vakinhoudelijke extra ondersteuning.	“De leerling krijgt begeleiding bij alle schoolvakken.”
Sociaal-emotioneel	De begeleiding is gericht op de sociaal-emotionele vaardigheden/ontwikkeling. Voorbeelden zijn: omgaan met angst of boosheid.	“Leerlingen met gedragsproblemen volgen een kortdurend (8 weken) individueel coachingstraject sociale vaardigheden/impulscontrole/emotieregulatie.”

Codegroep: Programma

Aangepast programma

Als onderdeel van de extra ondersteuning kan het programma aangepast worden aan de persoonlijke behoeften en belastbaarheid van de leerling. Dit houdt in dat de leerling niet alle lessen mee hoeft te volgen met de reguliere klas, maar bijvoorbeeld in de aparte ruimte terecht kan.

“En dan, ja, passen we dus het rooster aan op basis van de belastbaarheid van de leerling. Dan werken we dus samen met de schoolarts. Maar het kan ook een externe partij zijn die aangeeft dat een leerling op basis van de psychische belastbaarheid inderdaad gebaat zou zijn bij een aangepast rooster. Dus bij meer rust in het rooster.”
