



Wat werkt bij het voorkomen van voortijdig schoolverlaten?

Nienke Holter
Wieneke Bruinsma

Nederlands Jeugdinstituut
Infolijn t (030) 230 65 64
e infojeugd@nji.nl
i www.nji.nl

Augustus 2010

De meest effectieve interventies voor de groep jongeren die dreigt voortijdig de school te verlaten zijn:

- Programma's die de schoolorganisatie en het klassenmanagement veranderen;
- Cognitieve gedragstherapie gericht op het aanleren van zelfcontrole en sociale competentie;
- Mentorinterventies, mits goed gestructureerd en voortdurend begeleid;
- Interventies waarin onder meer positieve beloningen worden uitgedeeld;
- Reboundvoorzieningen in het voortgezet onderwijs.

Dit document biedt een overzicht van wat er inmiddels bekend is over werkzame werkwijzen bij het voorkomen van voortijdig schoolverlaten.

Daartoe heeft er een uitgebreide literatuursearch plaatsgevonden. Er werd gezocht in vier Nederlandse databases, namelijk: de Mulock Houwer Bibliotheek, Picarta, KNAW en NARCIS. Daarnaast werden de internationale databases PsychINFO en Eric geraadpleegd. Ten slotte is er ook gezocht op www.google scholar.nl met trefwoorden als schooluitval en onderzoek.

Uit de literatuursearch is gebleken dat de diverse initiatieven om voortijdig schoolverlaten te voorkomen in Nederland vaak regionaal zijn georganiseerd, waardoor er nauwelijks landelijk onderzoek is gedaan naar de effecten. Een belangrijke bron voor dit document is de literatuurverkenning van Junger-Tas (2002), welke hoofdzakelijk op Amerikaans onderzoek is gebaseerd. Ondanks de verschillen in het onderwijssysteem, bieden de resultaten van Amerikaans onderzoek aanknopingspunten voor de Nederlandse situatie. Daarnaast is een onlangs verschenen rapport van de Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (WRR) – 'Vertrouwen in de school, over de uitval van 'overbelaste' jongeren'- geraadpleegd.

Dit document maakt onderdeel uit van het themadossier 'Voortijdig schoolverlaten'. Het volledige dossier is in te zien op www.nji.nl/voortijdigschoolverlaten.

1. Inleiding

Voortijdig schoolverlaten is een probleem waar steeds meer mensen zich – terecht - druk over maken. Jongeren die hun school niet afmaken, lopen grote kans om werkloos te worden. En wanneer ze wel werk hebben, is dat meestal laagbetaald. Daardoor is het risico groot dat zij nooit meer uit de marge van de samenleving komen, met alle gevolgen van dien, voor henzelf en voor de samenleving (Van den Berg, 2008). Hartkamp (2005) laat aan de hand van Rotterdamse gegevens zien dat de kans op voortijdig schoolverlaten bij leerlingen met een 'verzuimgeschiedenis' twee keer zo groot is als die bij jongeren zonder zo'n geschiedenis. Jongeren die zonder diploma uit het vmbo zijn vertrokken spijbelen in de periode voorafgaand aan het vertrek niet alleen veel vaker dan andere



leerlingen, ze geven ook andere redenen op voor hun gedrag. Terwijl de doorsnee-leerling spijbelt vanwege tussenuren, doen latere voortijdig schoolverlaters dit omdat ze een hekel hebben aan school en aan leren. Het spijbelen is bij hen onderdeel van een afglijproces waarbij de motivatie, de inzet voor het huiswerk en de betrokkenheid bij school steeds verder afnemen, met het voortijdige vertrek uit het onderwijs als eindstation (Batenburg, Korpershoek, & Werf, 2007). Zwaar spijbelen is dus vooral een signaal dat leerlingen in de gevarenzone zijn beland. Opvallend is dat voortijdig schoolverlaters in gesprekken aangeven dat het spijbelen lang onopgemerkt blijft en dat de school er weinig tegen doet. Het bevestigt spijbelaars in hun gevoel dat de school niet in hen is geïnteresseerd (Lieshout, 2003; Oberon, 2008).

Voortijdig schoolverlaten gaat samen met verschillende kind- en omgevingsfactoren die vaak al op jonge leeftijd tot problemen leiden. Interventies om schooluitval te voorkomen kunnen daarom al bij jonge kinderen worden ingezet, bijvoorbeeld in de vorm van voor- en vroegschoolse educatie. Omdat schooluitval meestal pas voorkomt vanaf het begin van de adolescentie, komen in dit document alleen interventies aan de orde bij kinderen uit de hogere klassen van het basisonderwijs en het voortgezet onderwijs. Deze interventies zijn niet specifiek gericht op voortijdig schoolverlaten, maar spelen vooral in op de risicofactoren die daaraan voorafgaan. Verder worden alleen preventieve interventies besproken. De noodzaak van preventie blijkt duidelijk uit het feit dat het moeilijk is om voortijdig schoolverlaters terug te laten keren naar school (Van der Steeg & Webbink, 2006).

2. Interventies

Voor het bestrijden van voortijdig schoolverlaten zijn de afgelopen jaren in Nederland vooral op regionaal niveau veel initiatieven genomen. Daarmee is bereikt dat de samenwerking tussen onderwijs en jeugdzorg en de samenwerking tussen scholen onderling is verbeterd. Ook zijn er meer mogelijkheden gekomen om een opleiding op maat te volgen (Derriks, Voncken, van Tilborg & van Es, 2003). Scholen kunnen bijvoorbeeld schooluitval voorkomen door hun leerlingen al vroeg succeservaringen mee te geven, waardoor ze het leuk vinden om naar school te gaan. Ook kunnen scholen de belangrijkste knelpunten voor schoolverlaters identificeren, bijvoorbeeld slechte resultaten op een hoofdvak als Nederlands, en hiervoor een oplossing bedenken, zoals bijspijkerlessen.

In de verschillende initiatieven komt vaak een aantal thema's terug (deels volgens Fashola & Slavin, 1998):

- *Persoonlijke binding.* De meeste interventies bestaan uit het organiseren van kleine groepsbijeenkomsten of het inzetten van mentoren om een band te scheppen tussen de individuele leerling en de school. Hierdoor wordt een belangrijke risicofactor van voortijdig schoolverlaten direct aangepakt.
- Leerlingen in contact brengen met een *concreet toekomstperspectief*. Voortijdig schoolverlaters zien over het algemeen niet de toegevoegde waarde van een schooldiploma. Door leerlingen in contact te brengen met diverse banen of vervolgopleidingen leren ze deze waarde wel te zien.
- Ondersteuning en ontwikkeling van *academische vaardigheden*. Veel leerlingen vallen uit omdat zij steeds falen en hierdoor het gevoel krijgen dat hun inspanningen voor niets zijn. Door hen specifieke studievaardigheden aan te leren en aandacht te besteden aan de lesstof, wordt de kans op voortijdig schoolverlaten kleiner.
- Het *betrekken van het gezin*. Het gezin speelt een belangrijke rol in het al dan niet afmaken van de school en moet daarom ook aandacht krijgen.

2.1 Soorten interventies

Omdat in het kader van het voorkomen van voortijdig schoolverlaten ook maatregelen op school- en beleidsniveau een belangrijke rol innemen, moet de term 'interventie' hier breed worden opgevat. Het onderzoek naar interventies om voortijdig schoolverlaten te voorkomen staat nog in de kinderschoenen. Ter illustratie: bij de meest recente internationale overzichtsstudie (Prevatt & Kelly, 2003) naar interventieprogramma's om voortijdig schoolverlaten te voorkomen, vonden de onderzoekers 259 studies. Hiervan bleken slechts dertig onderzoeken de effectiviteit van een interventie te bestuderen. Wel zijn er meer studies beschikbaar naar effectieve interventies in het onderwijs gericht op probleemgedrag in het algemeen, wat veelal een voorloper is van voortijdig schoolverlaten.

Wat het onderzoek naar de effectiviteit bemoeilijkt is dat de meeste interventies gericht zijn op de hele klas of zelfs op de hele school, waardoor alle kinderen binnen dit systeem ervan profiteren (Prevatt & Kelly, 2003). Dit maakt bijvoorbeeld goed effectonderzoek haast onmogelijk. Vaak worden daarom klassen of zelfs scholen met elkaar vergeleken, wat methodologisch verre van ideaal is.

Veel aanwijzingen biedt de literatuurverkenning van Junger-Tas uit 2002 naar effectieve interventies in het onderwijs die gericht zijn op de aanpak van specifiek probleemgedrag. Het gaat hierbij om gedragsproblemen, zoals een agressieve houding, spijbelen, schooluitval, alcohol- en drugsmisbruik en overtreding van de strafwet. Het onderzoek was voornamelijk gericht op interventies in Amerika waarvan de effectiviteit is gebleken uit evaluatieonderzoek dat voldoet aan hoge eisen van wetenschappelijke kwaliteit en integriteit. Daarnaast ging het onderzoek ook over de experimenten die in Nederland op dit gebied uitgevoerd worden.

De interventies tegen voortijdig schoolverlaten zijn te onderscheiden in interventies gericht op de jongere zelf en programma's gericht op de school- of klasomgeving.

Psychosociale hulpverlening of counseling, maatschappelijk werk en recreatieve of vrijetijdsprogramma's blijken nauwelijks effect te hebben op de bestrijding van antisociaal en crimineel gedrag. Op grond van onderzoek van Gottfredson en anderen (2000; in Junger-Tas, 2002) ziet Junger-Tas daarvoor als oorzaak dat probleemleerlingen samen in één behandelgroep geplaatst worden en veel groepsdiscussies voeren over de thuissituatie. Dit verzwakt hun binding met de ouders en leidt op die manier eerder tot een toename van het delictgedrag in plaats van tot een afname. Dit wordt bevestigd door Dishion, McCord en Poulin (1999) die lieten zien dat in groepen van jongens met gedragsproblemen al gauw 'deviantietraining' ontstaat: de jongens nemen probleemgedrag van elkaar over.

2.2 Effectieve interventies

De meest effectieve interventies voor de groep jongeren die dreigt voortijdig de school te verlaten zijn:

1. Programma's die de schoolorganisatie en het klassenmanagement veranderen;
2. Cognitieve gedragstherapie gericht op het aanleren van zelfcontrole en sociale competentie;
3. Mentorinterventies, mits goed gestructureerd en voortdurend begeleid;
4. Interventies waarin onder meer positieve beloningen worden uitgedeeld;
5. Reboundvoorzieningen in het voortgezet onderwijs.

1. Programma's die de schoolorganisatie en het klassenmanagement veranderen

Junger-Tas (2002) concludeert op basis van Amerikaans effectonderzoek dat programma's die de schoolorganisatie en het klassenmanagement veranderen het meest effectief zijn in het voorkomen

van schooluitval. Het gaat bijvoorbeeld om het hanteren van duidelijke regels, normen en verwachtingen voor gewenst gedrag van leerlingen met een hierop aangepast straf- en beloningssysteem, maar ook om het invoeren van innovaties zoals het trainen van docenten in effectieve instructiemethoden en het samenwerkend leren in kleine groepjes. Doordat leerlingen in de afgelopen jaren steeds mondiger zijn geworden, is het van belang om hen bij de veranderingen te betrekken. Leerlingen moeten het gevoel hebben dat zij gehoord worden, want dat heeft een preventieve werking (Van Wijk, 2005).

Een voorbeeld van een succesvol programma gericht op de organisatiestructuur van scholen is het *School Transitional Environment Project (STEP)* (Felner et al, 1993; in: Junger-Tas, 2002 en in: Durlak, 1997). Dat is een eenjarige interventie bij risicoleerlingen die overstappen van het basisonderwijs naar het voortgezet onderwijs. Deze eersteklasseers worden in een kleine 'school in de school' geplaatst, waar ze in kleine groepen in vaste klaslokalen verblijven. Die klaslokalen bevinden zich bovendien dicht bij elkaar. Daarnaast krijgen de leerlingen met een beperkt aantal docenten te maken. Na een jaar worden de leerlingen opgenomen in het normale schoolcurriculum. Het doel is om leerlingen op deze manier een sterke start te laten maken op de middelbare school en zo problemen te voorkomen. Een evaluatieperiode van vier jaar toonde duurzame positieve resultaten op schoolsucces, schoolbezoek en het afmaken van de opleiding van deze leerlingen. STEP-leerlingen behaalden hogere cijfers en het aantal uitvallers in de deelnemende scholen was de helft van dat van de controleschool. Junger-Tas beschrijft ook een variant van STEP gericht op leerlingen van 12 tot 15 jaar met storend gedrag die door dat gedrag al vaak van school gestuurd zijn (Trice, Parker en Safer, 1982; in: Junger-Tas, 2002). Het ging om een driejarige interventie waarin ieder jaar een andere benadering werd uitgetest. In het eerste jaar was er geen speciaal programma en zaten de 'storende' leerlingen in reguliere klassen. In het tweede jaar werden deze leerlingen in aparte klassen gezet van maximaal achttien leerlingen. Net als bij STEP kregen de leerlingen te maken met een beperkt aantal docenten en werden ze beloond voor bijvoorbeeld het maken van hun huiswerk en voor een aandachtige houding. Tijdens een semester konden ze bovendien deelnemen aan beroepstrainingen waarvoor ze een financiële beloning kregen. In het derde jaar werden de leerlingen weer teruggeplaatst in de reguliere klassen, maar kregen hun docenten de mogelijkheid om storende leerlingen met slechte schoolprestaties voor de duur van twee tot drie maanden te verwijzen naar een speciale klas met extra voorzieningen. Deze voorzieningen bestonden bijvoorbeeld uit individuele instructie en lichte psychosociale hulpverlening. Als de leerlingen positief gedrag vertoonden, mochten ze na schooltijd deelnemen aan beroepstrainingen, waarvoor ze ook weer een financiële beloning kregen. Deze voorziening werd dit keer het hele jaar aangeboden en de helft van deze leerlingen maakte daar gebruik van.

De resultaten van deze interventie waren volgens Junger-Tas duidelijk en overtuigend. Vergeleken met de storende en slecht presterende leerlingen in de eerste twee experimentele jaren, gingen de schoolprestaties van de leerlingen die in het derde jaar in de klas met extra voorzieningen waren geplaatst, sterk omhoog. Ook kwam spijbelen en schorsing onder hen significant minder vaak voor. Twee jaar later volgden ze nog steeds onderwijs.

Uit het onderzoek blijkt dat het simpelweg samenvoegen en apart zetten van jongeren met storend gedrag dit gedrag alleen maar versterkt. De goede resultaten van STEP zijn te danken aan de veel grotere aandacht, hulp en steun die deze leerlingen kregen.

Ook in Nederland vinden ontwikkelingen plaats op het gebied van schoolorganisatie. Voorbeelden hiervan zijn de ontwikkeling van het leerlingvolgsysteem en het versterken van de praktijkgerichtheid in het vmbo (Van der Steeg en Webbink, 2006).

De preventieve interventie *Taakspel* is een goed voorbeeld van een interventie die de schoolorganisatie en de taakgerichtheid van kinderen in het basis- en het voortgezet onderwijs verbetert. *Taakspel* is een groepsgerichte aanpak met twee varianten: één voor leerlingen van groep 4 tot en met 8 van het basisonderwijs en één voor klas 1 en 2 van het vmbo. Door middel van spel leren de leerlingen zich beter aan de klassenregels en de regels op de speelplaats te houden. Daardoor neemt hun taakgerichte gedrag toe en neemt hun regelovertrekend gedrag af. Dat bevordert een positief onderwijsklimaat, vermindert beginnend probleemgedrag in een vroeg stadium en buigt het om in positief gedrag.

De makers van *Taakspel* hebben een quasi-experimenteel onderzoek in de praktijk uitgevoerd. *Taakspel* blijkt effect te hebben op het taakgerichte en regelovertrekende gedrag van leerlingen. Het gedrag in de experimentele groep verbetert, terwijl het gedrag van de jongens uit de controlegroepen verslechtert (Van der Sar, 2004a). Daarnaast heeft het Erasmus MC een quasi-experimenteel praktijkonderzoek uitgevoerd met follow-up metingen tot vier jaar na afloop van de interventie. Dat toont onder andere aan dat kinderen met matige niveaus van probleemgedrag volledig en goed reageren op *Taakspel*. Kinderen met ernstige gedragsproblemen reageren gedeeltelijk op de interventie. De follow-up metingen laten zien dat kinderen die aan *Taakspel* meedoen, significant minder gedragsproblemen en emotionele problemen hebben dan kinderen in de controlegroep. Ook experimenteren kinderen na *Taakspel* tot vier jaar na de interventie minder met tabaksproducten dan kinderen die er niet aan hebben deelgenomen (Vuijk, van Lier, Crijnen & Huizink, 2006c). De wijze waarop scholen en klassen georganiseerd zijn en de mate waarin leerlingen hierin worden betrokken heeft dus grote invloed op het gedrag van de leerlingen. Een goede schoolorganisatie kan problemen bij de leerlingen voorkomen en daardoor de kans op voortijdig schoolverlaten verminderen. Het eenvoudigweg samen plaatsen van leerlingen met storend gedrag zal dit gedrag alleen maar versterken.

De Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid heeft in 2009 het rapport 'Vertrouwen in de school, over de uitval van 'overbelaste' jongeren' uitgegeven. Hierin staan maatregelen op het niveau van schoolorganisatie en klassenmanagement centraal. Het rapport richt zich op één groep potentiële uitvallers, namelijk de overbelaste leerlingen. Overbelaste leerlingen zijn leerlingen die gebukt gaan onder een opeenstapeling van problemen, uiteenlopend van beperkte vaardigheden en gedragsproblemen tot gebroken gezinnen, armoede, verslaving of schulden. schooluitval is bij deze jongeren vaak een voorbode van algehele maatschappelijke uitval (WRR, 2009). In dit adviesrapport staat veldonderzoek centraal: de bevindingen en oplossingen van ervaringsdeskundigen zijn gespiegeld aan de laatste wetenschappelijke inzichten. Hieruit komen vier belangrijke thema's naar voren die de uitval van dit soort jongeren kunnen helpen voorkomen:

- verbondenheid binnen de school;
- samenstelling van de schoolpopulatie;
- 'goede' leraren;
- de school en haar omgeving.

Bij verbondenheid gaat het om de aandacht en steun die leerlingen ontvangen van hun leerkrachten. Ook betrokkenheid speelt een belangrijke rol: de actieve inzet van de leerling bij de les en het leren. Risicoleerlingen maken meer kans als zij een warme en betekenisvolle band hebben met minstens één volwassene in hun nabije omgeving, zoals een leraar, concludeert de WRR (2009). Kinderen die zich verbonden voelen met de school, staan positiever tegenover school, leraren en medeleerlingen en doen vaker hun best: zijn dus meer betrokken. Daarom wordt aanbevolen dat leerlingen met een

beperkt aantal leraren zoveel mogelijk tijd doorbrengen. Ook de centrale rol van een vaste mentor of coach keert steeds terug als het specifiek over het voorkomen van schooluitval gaat. Daarnaast is hard werken van belang: het moet helder zijn wat de leerdoelen zijn en iedereen moet worden aangespoord het beste van zichzelf te geven. Meer verbondenheid tussen leerling en school leidt alleen tot betere resultaten wanneer het gepaard gaat met de stimulans om hard te werken, concludeert de WRR.

Ook de samenstelling van de school of klas is van belang. Een betere menging van leerlingen – d.w.z. een beter evenwicht binnen de school of klas tussen overbelaste leerlingen en ‘normale’ of kansrijke kinderen – kan helpen om schooluitval tegen te gaan. In Nederland gaat het debat over segregatie binnen het onderwijs vrijwel altijd over het onderscheid tussen ‘zwarte’ en ‘witte’ scholen. Omdat de nadruk hierbij ligt op kwetsbare buurten in grote steden wordt een groot deel van het probleem onvoldoende gezien, bijvoorbeeld onder autochtone kinderen op het platteland. Wel is er enig onderzoek bekend dat de invloed van de sociaal-economische samenstelling van scholen op leerprestaties bevestigd (oa Driessen, 2004; van Diepen, 2007 a in WRR, 2009). Naar alle waarschijnlijkheid overlapt sociaal-economische status met de mate van overbelasting van leerlingen. Meestal gaat het om kleine effecten, die in de stapeling van factoren die uiteindelijk tot voortijdig schoolverlaten leiden wel meetellen. Amerikaans onderzoek (Kahlenberg, 2003, in WRR, 2009) laat zien dat het mengen van kansarme en kansrijke kinderen niet ten koste hoeft te gaan van de kansrijke kinderen. Zolang het aantal kansarme kinderen niet boven een bepaalde grens uitkomt – in Amerika rond de 30% - gaan de kansrijkere kinderen niet minder presteren maar kunnen de kansarmen zich wel aan hen optrekken.

De claim dat onderwijs staat of valt met de man of vrouw lijkt terecht: de kwaliteit van een onderwijssysteem kan nooit beter zijn dan de kwaliteit van de leraren. Uit divers – zowel Nederlands als buitenlands – onderzoek blijkt dat scholen met veel kansarme leerlingen grote moeite hebben om beter gekwalificeerde leerkrachten aan te trekken en te behouden. Op zulke scholen werken vaker jonge leraren en is het verloop groter (WRR, 2009). Rivkin et. al. (2005, in WRR, 2009) maken onderscheid tussen enerzijds observeerbare leraar kenmerken (opleidingsniveau, leeftijd) en anderzijds personeelsbeleid en begeleiding. Competentiever schillen tussen leraren blijken geen verband te houden met observeerbare kenmerken, maar wel met personeelsbeleid en begeleiding. Op scholen waar veel tijd en energie geïnvesteerd wordt in begeleiding en ontwikkeling, zijn leraren in staat een grotere bijdrage te leveren aan de leerprestaties van hun leerlingen. Hoe oud en hoe goed opgeleid leraren zijn, doet er minder toe.

Daarnaast wordt gewezen op het belang van samenwerking tussen leerkrachten binnen een leergemeenschap. Leraren nemen gezamenlijk de verantwoordelijkheid voor ‘hun’ leerlingen en wisselen actief ideeën en technieken uit met als doel het onderwijs steeds meer te verbeteren. Omdat de organisatie van het onderwijs een individualistische cultuur in de handen werkt, is dit niet op alle scholen eenvoudig te realiseren.

Tot slot wijst de WRR (2009) op het belang van de interactie tussen de school en haar omgeving. Afstemming tussen de school en ouders vergroot de kans op goede onderwijsresultaten en verkleint de kans op voortijdig schooluitval. Dat blijkt al op de basisschool: kinderen waarvan de ouders voorlezen, structuur bieden en waarden overbrengen die ook dominant zijn op school, doen het beter dan kinderen waarvan de ouders dat niet doen. Omdat ouderbetrokkenheid leidt tot betere schoolprestaties voeren schoolleiders en beleidsmakers overal interventies uit om juist de moeilijk



bereikbare groepen ouders te betrekken. Dit is weinig zinvol volgens Desforges en Abouchaar (2003, in WRR, 2009) die laten zien dat vooral spontane activiteiten, die min of meer vanzelf tot stand komen - in tegenstelling tot aangespoorde activiteiten – positief samenhangen met leerprestaties. Aan scholen dus de lastige taak om ‘spontane verbondenheid’ met moeilijk bereikbare ouders te bewerkstelligen.

2. Cognitieve gedragstherapie gericht op het aanleren van zelfcontrole en sociale competentie

Van de interventies die op de leerlingen zelf gericht zijn, wijst Junger-Tas in het bijzonder op de resultaten van programma’s gericht op het aanleren van zelfcontrole en sociale competentie door gebruik te maken van technieken uit de cognitieve gedragstherapie. Dit type interventie is effectief in de aanpak van gedragsproblemen, waaronder het voorkomen van schooluitval. De effectiviteit van cognitieve gedragstherapie blijkt ook in het themadossier ‘Gedragsstoornissen’. Interventies die gebaseerd zijn op principes uit de cognitieve gedragstherapie boeken de beste resultaten als ze ondersteund worden met activiteiten in het gezin en in de buurt.

Bij cognitieve gedragstherapie gaat het om de verandering van de denkprocessen van de jongere over sociale situaties. Met een combinatie van technieken zoals ontspanning, cognitieve herstructurering - het omzetten van inadequate, negatieve gedachten in positieve gedachten -, zelfmonitoring, het leren van probleemoplossende vaardigheden en het leren van woedebeheersing proberen hulpverleners de jongere de sociale situatie realistischer te laten schatten en er meer gepast op te laten reageren. Dat doen ze door gewenst gedrag te bekrachtigen en indien nodig lichte en gepaste straffen te geven. Door dit straf- en beloningssysteem leert de jongere het ongewenste gedrag te identificeren en op den duur te veranderen in meer geaccepteerd gedrag. De hulpverleners modelleren het gewenste gedrag, geven instructie, feedback en complimenten.

In Nederland bestaan verschillende interventies die gebruik maken van cognitieve en gedragstherapeutische technieken. Relevant is in dit geval de zomercursus *Plezier op school*. RIAGG Noord Limburg heeft deze cursus in 1996 ontwikkeld voor aanstaande brugklassers die op de basisschool gepest werden, angstig of onhandig zijn in de omgang met anderen, niet of onvoldoende voor zichzelf kunnen opkomen of opzien tegen de overgang naar het voortgezet onderwijs (Faber, Verkerk, Van Aken, Lissenburg en Geerlings, 2006). De cursus is gebaseerd op cognitief gedragstherapeutische inzichten. Uit de resultaten van het veranderingsonderzoek - zonder controlegroep - naar de effectiviteit van de cursus blijkt dat *Plezier op school* zowel op de korte als op de middellange termijn een positief effect heeft op sociaal-emotionele problemen, een van de risicofactoren voor onder meer voortijdig schooluitval. Het lijkt erop dat de preventieve cursus een effectief, eenvoudig en kortdurend aanbod is om kinderen met problemen in de omgang met anderen te helpen bij het maken van de overstap naar het voortgezet onderwijs.

Ook de interventie *Zelfcontrole* is in dit kader van belang. *Zelfcontrole* is een groepstherapie voor kinderen tussen de 9 en 13 jaar. Het verbeteren van vaardigheden om problemen op te lossen in verschillende sociale situaties neemt in deze interventie een belangrijke plaats in. De kinderen leren daarvoor een aantal probleemoplossingvaardigheden: het probleem signaleren, het probleem definiëren, het bedenken van zo veel mogelijk verschillende oplossingen, het vergelijken van de verschillende oplossingen aan de hand van de gevolgen en één oplossing kiezen. Verder leren zij deze oplossing na het uitvoeren te evalueren en hieraan consequenties te verbinden voor een volgende keer. Onderzoek waarbij *Zelfcontrole* is afgezet tegen de interventie *Sociale Vaardigheidstraining* laat zien dat beide groepen verbeteringen opleveren, maar dat de *Zelfcontrole*-groep grotere effecten behaalt, zowel in metingen bij de kinderen als in metingen bij de ouders en leerkrachten (Van Manen, Prins & Emmelkamp, 2004). Ook binnen het onderwijs zijn de eerste onderzoeksresultaten

bemoedigend. Vergeleken met de controlegroep - kinderen op de wachtlijst - is er binnen de *Zelfcontrole*-klas een significante afname van probleemgedrag en een toename van sociaal-cognitieve vaardigheden waar te nemen. Follow-up onderzoek na drie maanden laat zien dat deze resultaten beklijven.

3. *Mentorinterventies*

Junger-Tas concludeert op basis van Amerikaans effectonderzoek dat ook met tutor- en mentorinterventies, mits goed gestructureerd en voortdurend begeleid, positieve effecten te bereiken zijn in de aanpak van antisociaal of agressief gedrag, spijbelen en drop-out. Dit blijkt ook uit de meta-analyse van effectieve mentorprogramma's door DuBois, Holloway, Valentine en Harris (2002). Zij beweren dat mentorprogramma's vooral positieve resultaten behalen bij jongeren uit een risicovolle omgeving en benadrukken het belang van een goede implementatie van het programma. Mentoring - soms coaching genoemd - is een begeleidende activiteit waarbij een meer ervaren persoon een minder ervaren persoon begeleidt door het uitwisselen van praktische ervaringen en het geven van regelmatige feedback. De begeleiding vindt meestal plaats buiten de lessen en de mentor fungeert in als rolmodel en coach (Crul en Kraal, 2004). De mentor ondersteunt leerlingen bij de studie, het sociale welbevinden en de beroepskeuze.

Junger-Tas beschrijft een onderzoek van Gottfredson (1986) onder 869 risicoleerlingen, waarvoor de mentoren voor alle risicoleerlingen een individueel leerplan opstelden en nauw samenwerkten met leerlingen en ouders. Na een periode van twee jaar haalden de leerlingen uit de experimentele groep betere schoolprestaties en hadden ze minder disciplinaire problemen op school. Hetzelfde programma heeft echter niet geleid tot een vermindering van crimineel gedrag, drugsgebruik, spijbelen en schooluitval.

Bij het succesvolle mentorprogramma *Big Brothers/Big Sisters of America* werden iets betere resultaten gehaald. Dit programma is gericht op leerlingen van 10 tot 16 jaar uit éénoudergezinnen. De leerlingen krijgen een persoonlijke mentor die zich niet zozeer bezighoudt met de schoolprestaties, maar zich richt op de sociale ontwikkeling van de jongere. De mentor heeft een ondersteunende rol en stelt zich op als vriend en rolmodel. De leerlingen die deelnamen aan het programma verzuimden minder op school, haalden hogere cijfers, waren minder agressief en gebruikten minder alcohol en drugs (Van der Steeg en Webbink, 2006). De kwaliteit van de relatie tussen de mentor en de jongere is van invloed op de resultaten van de interventie (DuBois et al., 2002).

Volgens een ruwe schatting bestaan er in Nederland vijftientig mentorprojecten met medeleerlingen, studenten of volwassenen als mentor. Deze projecten zijn voornamelijk gericht op Turkse en Marokkaanse leerlingen van het vmbo. Mentoring is een aanvulling op de bestaande leerlingbegeleiding op school en moet niet verward worden met het 'mentoraat' of de begeleiding door de klassenmentor (Crul en Kraal, 2004).

In het onderwijskansenbeleid wordt mentoring gezien als veelbelovend, met name op het gebied van de begeleiding van schoolloopbanen van allochtone leerlingen in het voortgezet onderwijs. Verwacht wordt dat mentoring een bijdrage kan leveren aan de vermindering van schooluitval en verbetering van de doorstroom naar het vervolgonderwijs.

Naar mentorprojecten gericht op risicoleerlingen - leerlingen die dreigen uit te vallen uit het onderwijs - is nog weinig onderzoek gedaan. De conclusie van de evaluatie van het Landelijk Ondersteuningsprogramma Mentoring ter bevordering van de professionaliteit van de methodiek is dat voor risicoleerlingen een aparte mentormethodiek moet worden ontwikkeld en de begeleidingsstructuur en de training van de mentoren moeten worden aangepast. Tot op heden is



weinig onderzoek gedaan naar de effecten van mentoring. Kwantitatieve gegevens van de evaluatie van één van de mentorprojecten in Nederland, het Marokkaanse coachingsproject, laten een positief beeld zien. De schooluitval onder de gecoachte jongeren was gering: 3 procent. Ook het aantal zittenblijvers was gering: 4 procent. Tevens is er een lichte vooruitgang geconstateerd in de schoolprestaties.

Deze resultaten moeten voorzichtig geïnterpreteerd worden omdat er geen controlegroep was van leerlingen die niet gecoacht werden. Het aantal leerlingen met wie iets is misgelopen, is echter zo klein dat een positief verband met de coaching waarschijnlijk is. De opbrengst van het project lijkt daarmee aanzienlijk (Crul en Kraal, 2004).

Hoewel er in Nederland nog niet veel onderzoek is gedaan naar de effectiviteit van mentorinterventies, zijn de eerste resultaten veelbelovend. Ook de resultaten uit het buitenland zijn positief. Om de effectiviteit te bevorderen is een goede structurering en voortdurende begeleiding van de mentorinterventie van belang. Het *Big Brothers/Big Sisters* programma is een voorbeeld van een interventie waarvan in dat opzicht veel te leren valt (DuBois et al., 2002).

4. Interventies waarbij positieve beloningen worden uitgedeeld

Omdat leerlingen mondiger zijn geworden, is het van belang om ze bij veranderingen in de school en de klas te betrekken. Junger-Tas (2002) geeft aan dat de meest effectieve programma's in het voortgezet onderwijs daarom gebruik maken van interactie tussen leerkrachten en leerlingen en tussen leerlingen onderling. Bovendien blijkt volgens Junger-Tas dat leerlingen in succesvolle projecten aangesproken worden op hun eigenbelang. Deze projecten bieden allerlei positieve beloningen, zoals financiële beloningen of extra praktijksholing en training. Door deze positieve beloningen kunnen leerlingen gestimuleerd worden om hun opleiding af te maken.

Een voorbeeld van een succesvol programma waarin gebruik gemaakt wordt van financiële prikkels, is het Amerikaanse *Quantum Opportunities Program* dat zowel in de school als daarbuiten hulp biedt aan achterstandsjongeren. Volgens Junger-Tas vindt dit programma plaats gedurende de gehele *highschool* periode van vier jaar. Het biedt het zowel intensieve, langdurige hulp - bijvoorbeeld hulp bij huiswerk, andere leerlingen als tutor, dienstverlening in de buurt - als een financiële prikkel en de belofte van een beurs voor verdere studie. Na twee jaar werden de eerste verschillen geconstateerd tussen de experimentele en de controlegroep op het gebied van schoolprestaties, vaardigheden en geloof in het onderwijs. Onder jongeren uit de experimentele groep was er minder schooluitval en meer deelnemers gingen verder studeren.

Ook in het *Maryland's Tomorrow Program*, ook *FUTURES Program* genoemd, worden verschillende effectieve strategieën gecombineerd. Leerlingen uit grote steden die hierdoor meer risico lopen op problemen, zitten in kleinere klassen, worden ondersteund door een mentor, doen werkervaring op, werken aan de ontwikkeling van hun karakter en kunnen eventueel een beroep doen op instellingen voor jeugdgezondheidszorg. Daarnaast kunnen ze positieve beloningen verdienen door goed te presteren. Door het *FUTURES Program* vielen minder leerlingen voortijdig uit het onderwijs (Lever et al, 2004).

Van der Steeg en Webbink, die in 2006 onderzoek deden naar effectieve interventies ter voorkoming van schooluitval, concluderen ook dat financiële prikkels voor leerlingen, leraren of scholen veel perspectief bieden. Ze noemen nog meer programma's uit Engeland, Amerika en Israël die deze prikkels gebruiken. In Israël bijvoorbeeld, krijgen docenten van de middelbare scholen die tot de beste 30 procent behoren op basis van het *Teachers' Performance Incentive Program* een prestatiebeloning, gemeten op basis van verbeteringen in prestaties van leerlingen. Dit leidt tot hogere gemiddelde toetscores van met name zwakke leerlingen en tot meer studiepunten per

student. Het leidt echter niet tot minder schooluitval. In Engeland zijn positieve resultaten gehaald met het *Education Maintenance Allowance* programma. Hierbij krijgen 16- tot 18-jarigen een wekelijkse toelage als ze doorgaan met het volgen van onderwijs na de leerplicht en een bonus bij het behalen van een diploma. Dit leidde daadwerkelijk tot een hogere participatie van deze jongeren in het onderwijs.

Het is de vraag of financiële beloningen in Nederland ook zullen werken gezien het onderwijssysteem en de goede mogelijkheden voor studiefinanciering.

5. Reboundvoorzieningen

Reboundvoorzieningen zijn onderwijsopvangvoorzieningen waarin leerlingen met gedragsmoeilijkheden een niet-vrijblijvend programma krijgen aangeboden. Doel hiervan is om binnen een afgebakende periode van enkele maanden een nieuwe start te maken met het oog op het vervolgen van de schoolloopbaan binnen het reguliere voortgezet onderwijs (Messing, Kuijvenhoven & van Veen, 2006). In 2004 heeft het ministerie van OCW in het kader van een plan van aanpak voor een veiliger schoolklimaat en de opvang van risicoleerlingen reboundvoorzieningen opgericht.

Reboundvoorzieningen zijn bedoeld voor leerlingen die vanwege hun gedrag niet meer zijn te handhaven binnen het voortgezet onderwijs. Ondanks deze problemen horen de jongeren echter niet thuis in het zmk-onderwijs (REC Cluster 4-scholen) of in justitiële instellingen. De 82 samenwerkingsverbanden voortgezet onderwijs (swv-VO) in het land bepalen zelf hoe toeleiding naar de reboundvoorziening verloopt. In de praktijk blijken de zorgadviesteams (ZAT's), de leerlingbegeleiding of de leerplichtambtenaar hierin een belangrijke rol te kunnen vervullen.

De reboundvoorziening is tijdelijk. De leerling blijft ingeschreven bij de school waar hij of zij vandaan komt, de school blijft verantwoordelijk voor het onderwijsprogramma en daarmee voor de voortgang van de jongere. In een periode van drie tot vier maanden wordt ingezet op onderwijs en gedragsverandering, herstel van de verhoudingen, verbetering van de leerattitude en het inhalen van leerachterstanden. Deze periode biedt tevens de mogelijkheid voor zowel de school als de leerlingen om even op adem te komen. Bijna alle reboundvoorzieningen hebben ook een gezinscomponent. Vaak gaat het om voortgangsgesprekken, maar ook opvoedingsondersteuning is mogelijk (Messing, Kuijvenhoven & Van Veen, 2006).

Omdat naar de reboundvoorzieningen nog weinig landelijk onderzoek is gedaan, is over de effecten nog onvoldoende bekend. Het Nederlands Jeugdinstituut voert jaarlijks een onderzoek uit naar de uitvoering van de reboundvoorzieningen. In totaal waren er in het schooljaar 2005-2006 ruim 2800 leerlingplaatsen binnen de verschillende reboundvoorzieningen. In dat schooljaar zaten twee keer zoveel jongens als meisjes in de voorziening. Ruim de helft van deze leerlingen is boven de 15 jaar. Van de leerlingen is 83 procent afkomstig uit het vmbo. Havo/vwo-leerlingen en leerlingen uit het praktijkonderwijs vormen een minderheid. Na afloop van hun verblijf gaat 35 procent terug naar de eigen school, gaat 13 procent naar een andere school binnen het samenwerkingsverband en stroomt ongeveer 12 procent door naar het ROC. Daarmee vervolgt dus 62 procent van de leerlingen hun loopbaan binnen het reguliere onderwijs (Van Veen, Van der Steenhoven & Kuijvenhoven, 2007).

3. Werkzame mechanismen

Omdat er nog niet veel onderzoek wordt gedaan naar de effectiviteit van interventies gericht op het verminderen van voortijdig schoolverlaten, is er nog weinig bekend over de werkzame mechanismen en factoren. Het is bijvoorbeeld onduidelijk of deze interventies beter voor jongens of voor meisjes werken. Wel kan een aantal kenmerken van effectieve interventies ter voorkoming van schooluitval worden genoemd.

Op de eerste plaats benadrukt Junger-Tas (2002) het positieve verband tussen goede leerprestaties en positief sociaal gedrag. Andersom geldt ook dat vroegtijdige leerproblemen sneller tot probleemgedrag leiden en daarmee een risico vormen voor schooluitval en voor het afglijden naar criminaliteit. Alle succesvolle programma's uit Amerika zijn dan ook gericht op zowel de cognitieve vaardigheden als het gedrag. Junger-Tas concludeert dat interventies die in de eerste jaren van het voortgezet onderwijs de leerlingen tot betere prestaties te brengen, niet alleen de schooluitval verminderen, maar ook het probleemgedrag.

Op de tweede plaats benadrukt Durlak (1997) vanuit de sociaal-ecologische theorie dat de meeste interventies die op de lange termijn succesvol blijken, gericht zijn op één of meer omgevingsaspecten. Op basis hiervan concludeert Junger-Tas net als Durlak dat de betrokkenheid van ouders van doorslaggevende betekenis is voor het resultaat van een interventie.

Ten derde hamert Junger-Tas op de algemeen werkzame factor *treatment integrity*, het uitvoeren van de interventie zoals dat uit onderzoek blijkt te moeten gebeuren. Ook dit is een essentiële voorwaarde voor positieve resultaten.

Tot slot stellen Van der Steeg en Webbink (2006) op basis van onderzoek van Heckman dat curatieve maatregelen gericht op leerlingen die al zijn uitgevallen, minder succesvol zijn dan preventieve maatregelen.

4. Conclusie

De meest effectieve interventies voor de groep jongeren die dreigt voortijdig de school te verlaten zijn:

- Programma's die de schoolorganisatie en het klassenmanagement veranderen;
- Cognitieve gedragstherapie gericht op het aanleren van zelfcontrole en sociale competentie;
- Mentorinterventies, mits goed gestructureerd en voortdurend begeleid;
- Interventies waarin onder meer positieve beloningen worden uitgedeeld;
- Reboundvoorzieningen in het voortgezet onderwijs.

Ondanks het gebrek aan gedegen wetenschappelijk onderzoek, zijn er ook een aantal kenmerken van effectieve interventies te onderscheiden, namelijk: een focus op zowel cognitieve vaardigheden als gedrag, betrokkenheid van de ouders, *treatment integrity* en een preventieve invalshoek. Toekomstig onderzoek zal moeten uitwijzen welke kenmerken aan dit rijtje kunnen worden toegevoegd en welke interventies in staat zijn om een bewezen bijdrage te leveren aan het voorkomen van voortijdig schooluitval.

5. Bronnen

Berg, G. van den (2007). Voortijdig van school. *Jeugd en Co Kennis*, 4, 16-22.

Crul, M. & Kraal, K. (2004). *Evaluatie landelijk ondersteuningsprogramma mentoring*. Amsterdam: Instituut voor Migratie- en Etnische Studies / Universiteit van Amsterdam.

Dishion, T.J., McCord, J. & F. Poulin (1999). When interventions harm. Peer Groups and Problem Behavior. *American Psychologist*, 54(9), 755-764.

DuBois, D.L., Holloway, B.E., Valentine, J.C. & Cooper, H. (2002). Effectiveness of mentoring programs for youth: a meta-analytic review. *American Journal of Community Psychology*. Vol. 30, nr. 2, p. 157-197.

Durlak, J.A. (1997). *Successful prevention programs for children and adolescents*. New York / London: Plenum Press.

Faber, M., Verkerk, G., van Aken, M., Lissenburg, L. & Geerlings, M. (2006). Plezier op school: sterker naar de brugklas. *Kind en Adolescent Praktijk*. 1, maart, p. 32-39.

Fashola, O.S., & Slavin, R.E. (1998). Effective dropout prevention and college attendance programs for students at risk. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 3, 159-183.

Junger-Tas, J. (2002). *Preventie van antisociaal gedrag in het onderwijs*. Den Haag: Ministerie van Justitie.

Konijn, C. (Red.) (2003). *Internationaal overzicht effectieve interventies in de jeugdzorg*. Utrecht: NIZW.

Landelijk Centrum Onderwijs & Jeugdzorg (2002). *Nieuwsbrief Onderwijs en Jeugdzorg* (nr. 4, april). Utrecht: NIZW Jeugd / LCOJ.

Lehr, C.A., Hansen, A., Sinclair, M.F., & Christenson, S.L. (2003). Moving beyond dropout toward school completion: an integrative review of data-based interventions. *School Psychology Review*, 32, 342-364.

Lever, N., Sander, M.A., Lombardo, S., Randall, C., Axelrod, J., Rubenstein, M. & West, M.D. (2004). A drop-out prevention program for high-risk inner-city youth. *Behavior Modification*. Vol. 28, nr. 4, p. 513-527.

Manen, T.G. van, Prins, P.J.M. & Emmelkamp, P.M.G. (2004). Reducing Aggressive Behavior in Boys With a Social-Cognitive Group Treatment: Results of a Randomized, Controlled Trial. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 43, 1478-1487.

Messing, C., Kuijvenhoven, T. & Van Veen, D. (2006). *Praktijkvoorbeelden. Reboundvoorzieningen in het voortgezet onderwijs*. Antwerpen / Apeldoorn: Garant.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2004). *Plan van aanpak veiligheid in het onderwijs en de opvang van risicoleerlingen*. Den Haag: Ministerie van OCenW.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2003). *Voortgangsrapportage voortijdig schoolverlaten 2003*. Den Haag: Ministerie van OCenW.

Muris, P., Meesters, C., Vincken, M. & Eijkelenboom, A. (2005). Reducing Children's Aggressive and Oppositional Behaviors in the Schools: Preliminary Results on the Effectiveness of a Social-Cognitive Group Intervention Program. *Child & Family Behavior Therapy*, Vol. 27, 17-32.

Rijken, S.R.H. & Harms, G.J. (2002). *Schoolloopbanen en jongeren in risicosituaties*. Groningen / Utrecht: Gronings Instituut voor onderwijs, opvoeding en ontwikkeling (GION).

Sar, A.M. van der (2004a). *Met Taakspel lukt het wel. Een tussenrapportage over de effecten van Taakspel op taakgericht en regelovertrekend gedrag in de klas*. Rotterdam: Pedologisch Instituut.

Steeg, M. van der & Webbink, D. (2006). *Voortijdig schoolverlaten in Nederland: omvang, beleid en resultaten*. Den Haag: Centraal Planbureau.

Tilborg, L. van, & van Es, W. (2006). *De uitkomsten van de RMC analyse 2005. Eindrapport april 2006*. Utrecht: Sardes.

Veen, D. van, Steenhoven, P. van der & Kuijvenhoven, T. (2007). *LCOJ-Monitor 2006: Reboundvoorzieningen voortgezet onderwijs. Onderzoeksbevindingen en analyse van programma's*. Utrecht: Nederlands Jeugdinstituut / NJi.

Vuijk, P., Lier, P.A.C. van, Crijnen, A.A.M. & Huizink, A.C. (2006c). Testing sex-specific pathways from peer victimization to anxiety and depression in early adolescents through a randomized intervention trial. *Journal of affective disorders*.

Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (2009). *Vertrouwen in de school. Over de uitval van 'overbelaste' jongeren*. Amsterdam: Amsterdam University Press.

Wijk, B.J. van (2005). *Voorkomen van voortijdig schoolverlaten. De noodzaak van differentiatie en decentralisatie in het voortijdig schoolverlaten beleid*. Den Haag: Kenniscentrum D66.