



Amsterdam University of Applied Sciences

Gelijke kansen voor een diverse jeugd: Reultaten na drie jaar onderzoek

Aanvullend onderwijs (hfst. 4)

Elffers, L.; Fukkink, R.G.

Publication date

2021

Document Version

Final published version

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Elffers, L., & Fukkink, R. G. (2021). *Gelijke kansen voor een diverse jeugd: Reultaten na drie jaar onderzoek: Aanvullend onderwijs (hfst. 4)*.

General rights

It is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), other than for strictly personal, individual use, unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

Disclaimer/Complaints regulations

If you believe that digital publication of certain material infringes any of your rights or (privacy) interests, please let the Library know, stating your reasons. In case of a legitimate complaint, the Library will make the material inaccessible and/or remove it from the website. Please contact the library: <https://www.amsterdamuas.com/library/contact/questions>, or send a letter to: University Library (Library of the University of Amsterdam and Amsterdam University of Applied Sciences), Secretariat, Singel 425, 1012 WP Amsterdam, The Netherlands. You will be contacted as soon as possible.

Resultaten van drie jaar onderzoek

Gelijke kansen voor een diverse jeugd



starimpulsproject
gelijke kansen
voor een
diverse jeugd



nationale
wetenschaps
agenda
route jeugd



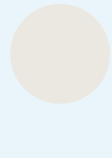
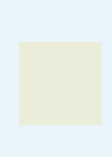
Alle illustraties in dit rapport zijn gemaakt door **Noa beekhuis (17)**

Colofon

oktober 2021

Projectleiding: prof. dr. Judi Mesman en prof. dr. Monique Volman
Redactie: Miranda Florussen (Goeie Zin)
Vormgeving: Goran Pejcic (De Grafische Republiek)
Illustraties: Noa Beekhuis

Inhoudsopgave

	0	inleiding	4–7
	1	Sociale cohesie in de klas	8–17
	2	Stress Less	18–25
	3	De kracht van ontmoeting	26–37
	4	Aanvullend onderwijs	38–45
	5	Gelijke kansen in jeugdgezondheid	46–55

Inleiding

In 2018 ging het driejarige onderzoekprogramma ‘Gelijke kansen voor een diverse jeugd’ van start. Het was één van de programma’s die werden gefinancierd met een ‘startimpuls’ vanuit de Nationale Wetenschapsagenda (NWA), een initiatief dat als doel heeft vragen vanuit de samenleving via onderzoek te beantwoorden. Deze publicatie geeft een beeld van wat we in die drie jaar hebben gedaan en wat dat heeft opgeleverd. Het is daarmee een van de eerste producten die laten zien wat de NWA-aanpak, waarmee bruggen geslagen worden tussen wetenschap en maatschappij, kan opleveren.

Uitgangspunten en doel

Het programma ‘Gelijke kansen voor een diverse jeugd’ heeft als uitgangspunt dat alle kinderen en jongeren de kans moeten krijgen zich te ontwikkelen tot veerkrachtige burgers die op een waardevolle manier kunnen bijdragen aan de samenleving. Tegelijkertijd moeten we constateren dat die kansen niet voor alle kinderen en jongeren gelijk zijn; ze hangen samen met het gezin waarin je wordt geboren, de wijk waarin je opgroeit, je sekse, je huidskleur, enz.. Met dit onderzoeksprogramma wilden we meer inzicht krijgen in de mechanismen die aan die ongelijkheid ten grondslag liggen én in mogelijkheden om daar iets aan te veranderen. Voor ons was van belang dat daarbij jongeren zelf steeds centraal zouden staan. Te vaak wordt immers naar jongeren gekeken vanuit de logica van de instanties die zich met hen bezig houden - de school, de hulpverlening, de gezondheidszorg enz. - terwijl dat ‘bezig houden met’ weinig op elkaar is afgestemd en het perspectief van jongeren zelf maar beperkt aan bod komt. In dit programma gaat het dus bijvoorbeeld niet om de school, maar om het leren van kinderen en jongeren. En het gaat niet om de jeugdzorg, maar om problemen waar jongeren mee te maken hebben en hoe ze ondersteund kunnen worden om met die problemen om te gaan. Tot slot wilden we niet alleen in termen van beperkingen en problemen naar de diversiteit aan achtergronden en kenmerken van jongeren kijken, maar juist ook uitgaan van de kracht van diversiteit in de ontwikkeling van jongeren.

Focus

Om focus aan te brengen in het programma hebben we keuzes moeten maken. We hebben ons gericht op jongeren van 10 tot 18 jaar. Dit is een belangrijke ontwikkelingsfase vanwege de grote veranderingen waarmee jeugdigen in deze periode te maken hebben, zowel sociaal – de overgang naar het voortgezet onderwijs en vervolgonderwijs, relatievorming, enz. - als fysiek – de puberteit. Daarnaast kozen we voor een focus op een vijftal recente ontwikkelingen die van betekenis zijn voor de kansen van kinderen en jongeren.

1. De **toenemende diversiteit** in de samenleving en de daarmee toenemende druk op sociale cohesie in de schoolklas.
2. De gebrekkig relatie tussen **onderwijs en jeugdzorg**, ondanks nieuwe wetten die voor

- verbetering zouden moeten zorgen, zoals de Jeugdwet en de Wet Passend Onderwijs.
3. De inrichting van **sociale wijkteams**, zoals ouder- en kindteams (OKT).
 4. De opkomst van **aanvullend onderwijs**, zoals huiswerkbegeleiding, weekendscholen enz.
 5. De negatieve **spiraal van (mentale) gezondheidsproblemen**, waarin een deel van de jongeren terecht komt.

Voor elk van die ontwikkelingen hebben we een deelproject opgezet waarin we ons afvroegen: wat speelt er? Wat betekent het voor de kansen van (groepen) jongeren? Via welke mechanismen worden die kansen beïnvloed? En welke interventies zijn mogelijk om ongelijkheid tegen te gaan en kansen van jongeren te bevorderen? Dat heeft geresulteerd in vijf deelprojecten over respectievelijk sociale cohesie in de klas, lessen over stress als laagdrempelige opstap naar psychosociale hulp voor jongeren, de betekenis van ontmoeting in de relatie tussen hulpverleners en ouders in de wijk, aanvullend onderwijs, en (mentale) gezondheid van jongeren en de rol van de jeugdgezondheidszorg hierbij. Tezamen bestrijken deze vijf deelprojecten de verschillende ontwikkelingsgebieden en ontwikkelingscontexten waarmee jongeren te maken hebben. In de eerste twee projecten ligt de focus op de cognitieve en sociale ontwikkeling van jongeren in het algemeen, in de laatste drie op risico's in de (ontwikkeling van) mentale en fysieke gezondheid.

Unieke samenwerking

Uniek in 'Gelijke kansen voor een diverse jeugd' is dat expertise over jeugd, ontwikkeling en leren die gewoonlijk gescheiden blijft, in één onderzoeksprogramma is samengebracht. Om te beginnen zijn kennis en methoden vanuit verschillende onderzoeksgebieden, zoals pedagogiek, onderwijskunde, ontwikkelingspsychologie, sociologie, epidemiologie, en gezondheidswetenschappen, bij elkaar gebracht. Maar niet alleen expertise van wetenschappers is samengebracht, ook leraren, hulpverleners, jeugdartsen, beleidmakers, enz. werkten in het programma mee. Maar liefst vijfendertig instellingen, die niet eerder met elkaar samenwerkten, gingen in het programma gezamenlijk aan de slag: universiteiten en hbo-instellingen, universitair medische centra en TNO, gemeenten, huiswerkinstituten, belangenorganisaties, theatermakers en grassroots organisaties. Zo ontstonden tal van nieuwe verbindingen, soms ook tussen praktijkinstellingen onderling, bijvoorbeeld scholen en organisaties die aanvullend onderwijs verzorgen, of scholen en instellingen voor jeugdhulp. Bijzonder was ook dat die samenwerking vorm kreeg vanaf het eerste uur. De opzet van de deelonderzoeken werd uitgewerkt in workshops waaraan alle geledingen deelnamen. Zo werd gezorgd dat het onderzoek aansloot bij vragen uit de praktijk en het beleid. Tijdens de hele duur van het onderzoek werd deze samenwerking voortgezet. Dat maakte snel schakelen mogelijk, bijvoorbeeld bij het benaderen van deelnemers. Het zorgde er ook voor dat de resultaten van het onderzoek snel en in een voor professionals bruikbare vorm beschikbaar kwamen. De implementatie van onderzoeksresultaten, en daarmee verbeteringen in onderwijs en jeugd(gezondheids)zorg, kon zo al tijdens het onderzoek starten. Jongeren zelf en hun ouders speelden uiteraard ook een actieve rol in het onderzoek; zij waren niet alleen object van onderzoek, maar ook informant, critical friend en mede-onderzoeker.

Opbrengsten

Wat heeft dit nu allemaal opgeleverd? De synergie die in het programma is ontstaan, is op zichzelf al een opbrengst: nieuwe samenwerkingen tussen deelgebieden in het onderzoek naar jeugd en tussen onderzoek, praktijk en beleid. Daarnaast kan ook de werkwijze waarbij wetenschappers en professionals zo intensief samenwerken gezien worden als een opbrengst; we hebben ervaren dat het kan, en veel geleerd over wat daarvoor nodig is. De nauwe

samenwerking tussen wetenschap en praktijk zien we ook terug in de aard van de resultaten van de onderzoeksprojecten. Voor professionals zijn vaak vooral 'hoe-vragen' relevant; vragen over hoe ze situaties in hun werk kunnen begrijpen en aanpakken. De onderzoeksresultaten bieden daarom inzicht in hoe processen werken, reiken begrippen aan die helpen mechanismen te begrijpen, of beschrijven een aanpak of interventie, en de voorwaarden waaronder die werkt. Het gaat niet altijd om opzienbarende 'ontdekkingen', maar eerder om eye-openers en hulpmiddelen die professionals helpen om jongeren kansen te bieden. Zo maakt het onderzoek naar aanvullend onderwijs ons ervan bewust dat de verschillende vormen van aanvullend onderwijs die inmiddels een plaats hebben in het onderwijslandschap, enerzijds kansenongelijkheid met zich mee kunnen brengen, maar anderzijds voor jongeren die van huis uit weinig kansen hebben maakt, dat er meer volwassenen zijn die zich om hun ontwikkeling bekommeren. Het onderzoek naar 'ontmoeting in de wijk' introduceert nieuwe termen als bril om te kijken naar subtiele processen in de communicatie tussen hulpverleners en ouders. En het onderzoek naar sociale cohesie ontrafelt wat we eigenlijk met dit begrip bedoelen. Het onderzoek naar jeugdgezondheid laat zien dat de mentale gezondheid van kinderen in groep 7/8 voorspellend is voor hun latere mentale gezondheid, welbevinden en participatie. Het is dus van belang voor de omgeving, met name de jeugdgezondheidszorg, om op die leeftijd extra alert zijn. Veel van de onderzoeken leggen pijnpunten bloot. Het onderzoek naar sociale cohesie in de klas laat zien dat leraren maar weinig bezig zijn met de klas als groep en de in- en uitsluitingsprocessen die zich daarin afspelen. Het onderzoek naar ontmoeting in de wijk toont dat de communicatie van professionals met ouders beter, want meer betrokken, kan. Tegelijkertijd laten de projecten ook zien hoe verbeteringen eruit kunnen zien. Bijvoorbeeld: scholen zouden meer open kunnen staan voor contact met buitenschoolse begeleiders. Of: lessen over stress kunnen een laagdrempelige opstap zijn naar psychosociale hulp voor jongeren die dat nodig hebben. In de drie jaar dat is gewerkt aan het programma 'Gelijke kansen voor een diverse jeugd' zijn tot slot ook heel veel concrete producten ontwikkeld die leraren, hulpverleners, opleiders, beleidsmakers, enz. in hun dagelijks werk kunnen gebruiken. Om er een paar te noemen: een 'thermometer' om te bepalen hoe het er in klassen voorstaat met de sociale cohesie; een serious game om bij leerlingen bewustwording over sociale cohesie op gang te brengen; lessen over stress en faalangsttrainingen voor jongeren; een reflectietool die professionals in de jeugdgezondheidszorg helpt nadenken over hun manier van werken.

Deze bundel

De volgende hoofdstukken van deze publicatie gaan in meer detail in op de vijf deelprojecten van het programma 'Gelijke kansen voor een diverse jeugd'. De unieke kenmerken van het programma komen ook in de opzet van deze publicatie tot uiting. We bespreken niet alleen de aanpak en de resultaten van de verschillend deelonderzoeken, maar laten bij elk hoofdstuk ook praktijkpartners aan het woord over hoe ze de samenwerking en de resultaten daarvan hebben ervaren. Tot slot hebben we het principe dat jongeren centraal moeten staan tot uitdrukking laten komen in de vorm van twee fictieve jongeren die door de hele bundel heen te maken krijgen met de verschillende thema's die in de deelprojecten zijn onderzocht.

Je vindt alle resultaten en concrete eindproducten op
www.gelijkekansenvooreendiversejeugd.nl

We volgen **Amber** en **Fadil** gedurende een schooljaar. We zien hoe jeugdprofessionals op belangrijke momenten een rol kunnen spelen in het leven van kinderen. En hoe de opbrengsten uit deze onderzoeksprojecten daarin behulpzaam kunnen zijn.



Fadil

Fadil (15 jaar) is een stille jongen. Hij woont nu zes jaar in Nederland nadat hij met zijn ouders en twee broertjes Syrië is ontvlucht. Zij werkten in Syrië aan de universiteit, maar kunnen in Nederland niet aan de slag, waardoor ze gefrustreerd thuis zitten en al hun hoop op de schoolloopbanen van hun kinderen hebben gevestigd. Fadil zit in de tweede van de havo waar hij goede cijfers haalt. Hij besteedt veel tijd aan zijn huiswerk en vindt het heel belangrijk om goede cijfers te halen. Hij is de enige in de klas met een migratieachtergrond en heeft weinig vrienden. Eén klasgenoot woont bij hem in de straat en met hem spreekt hij nog weleens in de pauze, maar meestal zit hij in zijn eentje.

Amber

Amber (13 jaar) valt op, niet alleen door de roze strengen in haar lange blonde haar en felgekleurde make-up, maar ook door haar luide stem. Waar Amber is, is altijd iets te beleven. Ze is bijna nooit thuis, want daar zou ze meestal alleen zijn, omdat haar moeder de hele dag in een magazijn werkt, haar vader aan de andere kant van het land woont, en ze geen broers of zussen heeft die nog thuis wonen. In de eerste klas op het vmbo waren haar cijfers best aardig, maar nu ze in de tweede zit gaat het een stuk minder goed. Ze vergeet vaak haar huiswerk en komt regelmatig te laat. Ze heeft wel veel vrienden in de klas, want ze is ad rem en grappig. Maar ook weleens ten koste van andere leerlingen die daarom liever niet bij haar in de buurt komen.





Sociale cohesie in de klas

In dit deelproject onderzoeken we sociale cohesie vanuit het gezichtspunt van leerlingen en leraren. Hoewel het belang van sociale cohesie een plek binnen de nieuwe wet burgerschapsonderwijs heeft gekregen, blijft het nog onduidelijk wat sociale cohesie in de klas- en onderwijspraktijk precies betekent, en hoe sociale cohesie kan worden gerealiseerd en behouden. Binnen het onderwijs leven verschillende en vaak ook uiteenlopende ideeën over sociale cohesie. De kernvraag in dit project is daarom:

Wat betekent sociale cohesie in de context van klassen met veel diversiteit in sociale, cultureel-etnische en talige achtergronden en hoe zou sociale cohesie versterkt kunnen worden?

Hiermee adresseren we het probleem van de schijnbaar toenemende polarisatie en spanningen in de maatschappij wat betreft diversiteit en migratie. De context van de klas als oefenplek of minimaatschappij lijkt bij uitstek geschikt om sociale cohesie te bevorderen. De achterliggende gedachte in dit deelproject is dat het bevorderen van sociale cohesie in de klas en in de school uiteindelijk ook zal bijdragen aan sociale cohesie in de maatschappij als geheel.

Onderzoeksmethode

Er is al veel geschreven over het begrip sociale cohesie. Daarom zijn in dit deelproject allereerst twee studies verricht ter verheldering van het concept: een review-studie naar de wijze waarop het concept is gehanteerd in kwantitatief onderzoek en een onderzoek onder experts op het terrein van 'school belonging' (je thuis voelen op school), om inzicht te krijgen in dit belangrijke deelconcept van sociale cohesie. Dit onderzoek naar 'belonging' is beschreven in een onderzoekspaper. Vervolgens is een verkenning gedaan van praktijkinterventies. Hierover is een interne rapportage geschreven.

Ten tweede is op basis van deze conceptuele verheldering een onderzoek verricht naar de manier waarop sociale cohesie zich voordoet in de context van een divers samengestelde klas. Hiertoe is een empirische mixed-methods studie uitgevoerd met behulp van leerlingssurveys, interviews met leraren en leerlingen en klassenobservaties. Deze studie is verricht bij zes klassen en hun leraren van twee cultureel diverse middelbare scholen. De analyses van de data worden verwerkt in een onderzoeksrapport en een paper. Het onderzoeksrapport richt zich op de manier waarop sociale cohesie zich voordoet, en de paper richt zich op de rol van de leraar in het versterken van de sociale cohesie.

Ten derde is er een verkenning verricht van studies over op de rol van taal in relatie tot het versterken van sociale cohesie. Voor leerlingen is het gebruik van hun moedertaal van belang voor een gevoel van 'belonging'. Hoe verhoudt dat zich tot sociale cohesie? In deze verkenning wordt uitgezocht hoe de verschillende aspecten van sociale cohesie worden onderscheiden in onderzoek in meertalige onderwijssettings vanuit de toegepaste taalwetenschap.

Dit zijn we te weten gekomen

Dit onderzoek heeft de volgende inzichten opgeleverd:

Sociale cohesie is een multi-dimensioneel en fluïde concept

In navolging van Schieffer en Van der Noll (2017)¹, onderscheiden we zeven aspecten binnen het concept sociale cohesie, onder te verdelen in drie domeinen:

Domein 1: sociale relaties in de klas

- 1 Positieve relaties
- 2 Respect
- 3 Vertrouwen in elkaar
- 4 Tolerantie

Domein 2: identificatie met de groep

- 5 Het gevoel hebben erbij te horen

¹ Schieffer, D., & van der Noll, J. (2017). The essentials of social cohesion: A literature review. *Social Indicators Research*, 132, 579–603. <https://doi.org/10.1007/s11205-016-1314-5>

Domein 3: gerichtheid op de gemeenschap

6 Elkaar willen helpen (solidariteit)

7 Iedereen houdt zich aan de regels

Figuur 1 laat zien dat de drie domeinen (of dimensies) van sociale cohesie zich kunnen richten op verschillende sociale entiteiten. Leerlingen kunnen bijvoorbeeld het gevoel hebben bij een etnische subgroep binnen de klas te horen en bij de klas, maar niet bij de school. Ook het perspectief van waaruit sociale cohesie bekeken wordt maakt hierbij uit. Er is namelijk een verschil of er naar de eigen beleving van sociale cohesie wordt gevraagd vanuit de vraag 'voel jij je bij de klas horen' of vanuit het gemeenschappelijke perspectief 'voelt iedereen in de klas zich erbij horen'.

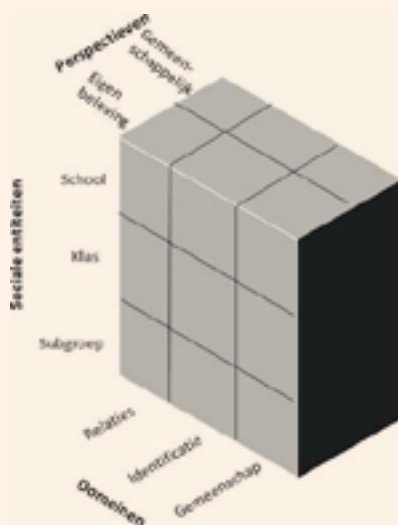
De zeven aspecten kunnen elk in verschillende sterktes aanwezig zijn. We hebben een quickscan ontwikkeld die de zeven aspecten in kaart brengt vanuit de verschillende perspectieven.

Het onderstaande figuur visualiseert de verschillende sterktes van de zeven aspecten voor één van de zes klassen waar onderzoek gedaan is met de quickscan. Het voorbeeld laat zien dat een hoge mate van tolerantie in de klas nog niet automatisch leidt tot positieve relaties tussen leerlingen in de klas.

Sociale cohesie kan veranderen van moment tot moment. Er zijn 'goede' en 'slechte' dagen en zelfs op één dag kan de cohesie het ene uur sterker zijn dan het andere. Daarom noemen we het een fluïde begrip.

De zeven aspecten kunnen elk in verschillende sterktes aanwezig zijn. We hebben een quickscan ontwikkeld die de zeven aspecten in kaart brengt vanuit de verschillende perspectieven. Het onderstaande figuur visualiseert de verschillende sterktes van de zeven aspecten voor één van de zes klassen waar onderzoek gedaan is met de quickscan. Het voorbeeld laat zien dat een hoge mate van tolerantie in de klas nog niet automatisch leidt tot positieve relaties tussen leerlingen in de klas.

Sociale cohesie kan veranderen van moment tot moment. Er zijn 'goede' en 'slechte' dagen en zelfs op één dag kan de cohesie het ene uur sterker zijn dan het andere. Daarom noemen we het een fluïde begrip.



Figuur 1.
Domeinen, sociale entiteiten en perspectieven op sociale cohesie.



Figuur 2.
Profiel sociale cohesie van één van de klassen van een multiculturele school.

Leraren kunnen de sociale cohesie in de klas versterken

In ons onderzoek hebben we ons onder andere gericht op de rol van de leraar. Ook hier hebben we gebruik gemaakt van de conceptualisering van Schiefer en Van der Noll. Het doel was om te onderzoeken hoe leraren sociale relaties stimuleren, hoe ze identificatie met de groep bevorderen en hoe ze een focus op de gemeenschap creëren. We hebben gekeken naar praktijken zoals de manier waarop leraren lesgeven, didactiek en werkvormen, en ook naar interpersoonlijke relaties zowel tussen docenten en leerlingen als tussen leerlingen onderling.

‘Leraren lijken zich meer te richten op individuele leerlingen dan op de groep als geheel’

De resultaten toonden aan dat de meeste praktijken betrekking hebben op het eerste domein in de Schiefer en Van der Noll-conceptualisering: de dimensie van ‘sociale relaties’. Leraren focussen binnen dit domein vooral op individuele leerlingen, zoals het helpen van individuele leerlingen, het vragen naar thuis en het (niet) gebruiken van thuistalen. Andere praktijken waren gericht op het creëren van een positieve sfeer waarin leerlingen zich welkom voelen, door het gebruik van humor en positieve non-verbale aandacht. Opvallend was dat Leraren, om de sociale cohesie te stimuleren, zich meer leken te richten op individuele leerlingen dan op de groep als geheel. Zelden noemden docenten manieren waarop de groepsdynamiek werd aangepakt of relaties tussen leerlingen of groepen leerlingen. Het lijkt erop dat docenten hun rol in de eerste plaats zien in termen van de relatie tussen henzelf en de individuele leerlingen, en niet zozeer in termen van de relaties tussen leerlingen. We vermoeden dat de context van het voortgezet onderwijs met roterende groepen leerlingen hiervan de oorzaak is. Het kan ook wijzen op een diepere opvatting van niet verantwoordelijk zijn voor groepsdynamiek, mogelijk in combinatie met onzekerheid over de eigen competenties om een constructieve rol te spelen in complexe groepsprocessen.

‘Aan groepsvorming werken leraren vooral via het gebruik van plattegronden’

In het tweede domein ‘identificatie met de groep’ kwamen vooral de thema’s ‘bruggen tussen thuis en school’ en ‘groepsvorming’ naar voren. Dat er verschillende groepen bestaan wordt aanvaardbaar geacht, zolang alle leerlingen maar tot een of twee subgroepen behoren. Aan groepsvorming werken leraren vooral via het gebruik van plattegronden. Het doordacht toewijzen van plaatsen aan leerlingen wordt beschouwd als een bijdrage tot een productief leerklimaat.

‘Leerlingen vonden de toepassing van regels niet altijd eerlijk’

Dominant in het derde domein ‘gerichtheid op de gemeenschap’ waren de praktijken van de leraren met betrekking tot regels. Het gaat dan om de manieren waarop regels worden opgesteld en gehandhaafd en hoe overtredingen worden vergoelijkt of bestraft. Eerlijkheid was een belangrijk onderwerp, leerlingen ervoeren de toepassing van de regels niet altijd als eerlijk en dit lijkt de sociale cohesie te bedreigen. De observaties en interviews lieten geen praktijken zien die expliciet gericht waren op het stimuleren van een helpende houding en solidariteit in de groep. Dit betekent niet dat leraren dit niet doen of het niet belangrijk vinden. Maar wel dat ze het lastig vinden om dit expliciet te maken in de interviews.

‘Diversiteit is een gegeven’

Het thema diversiteit kwam vooral in het tweede domein van ‘identificatie en erbij horen’ naar voren. Leraren gaven voorbeelden van de manieren waarop ze verbindingen proberen te leggen met de thuisomgeving en gebruikten soms de thuistaal van leerlingen in de klas. Als we expliciet vroegen naar de rol van diversiteit, benadrukten de leraren het feit dat diversiteit een gegeven is en dat het een positief kenmerk van de school was, aangezien de diversiteit

van de leerlingen de mogelijkheid biedt om andere perspectieven te leren kennen. Diversiteit was echter geen onderwerp van reflectie of discussie, en er waren nauwelijks observaties of beschrijvingen van cultureel-responsieve praktijken.

Tot zover de samenvatting van bevindingen uit de casestudies, geordend naar de drie domeinen van sociale cohesie.

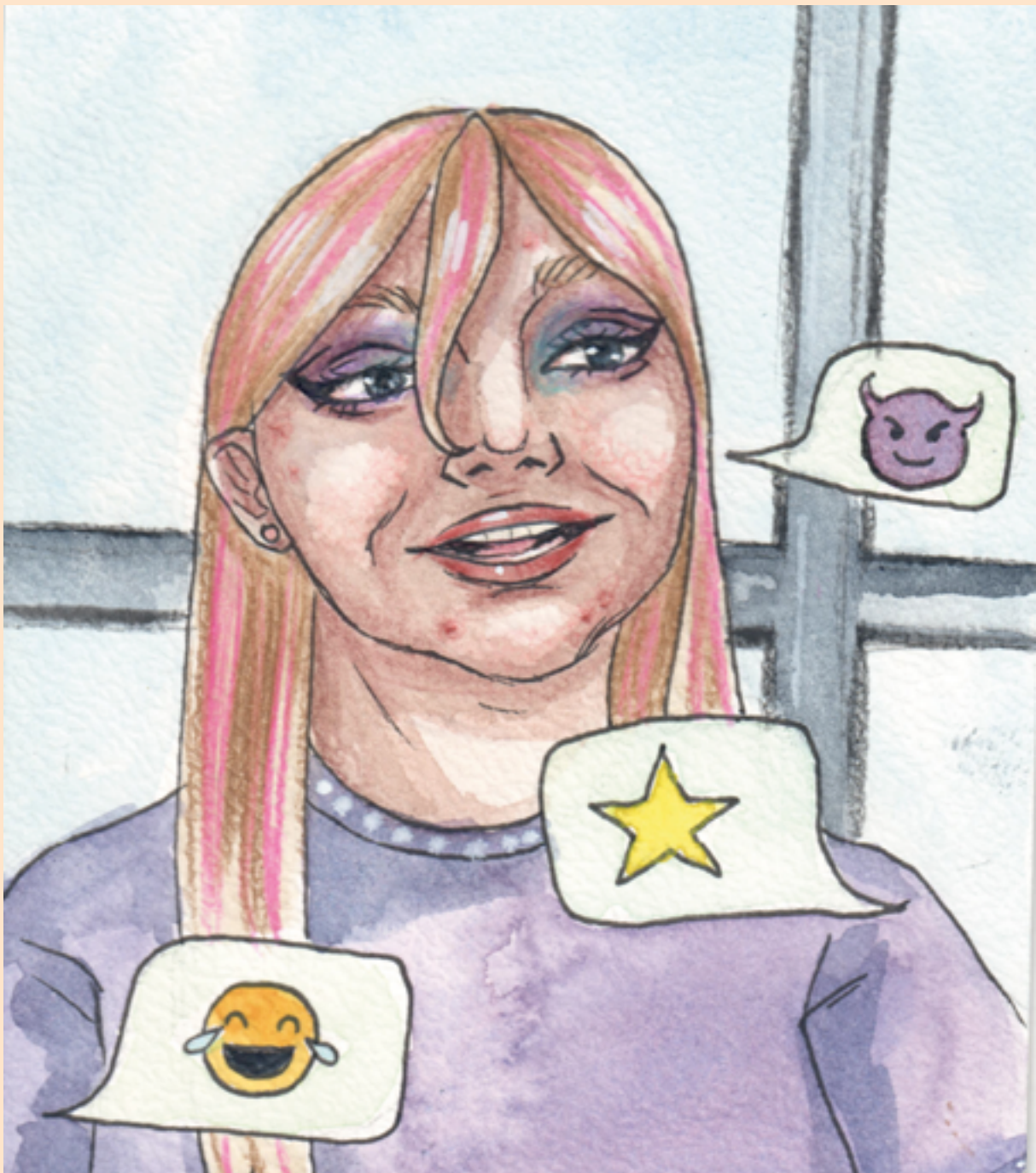
Samenhang tussen de drie domeinen van sociale cohesie

We hebben onze onderzoeksinstrumenten ontworpen, de data geanalyseerd en de resultaten beschreven aan de hand van de conceptualisering van Schieffer en Van der Noll (2017). De drie domeinen bleken bruikbaar om de manieren waarop leraren sociale cohesie bevorderen te categoriseren. We merkten wel dat de drie domeinen met elkaar samenhangen, en vooral de eerste twee lieten overlap zien: goede sociale relaties hangen samen met identificatie met de groep en een gevoel van erbij horen. Bijvoorbeeld wanneer leraren ondervraagd worden over hoe ze identificatie en een gevoel van erbij horen stimuleren, noemen ze het gebruik van plattegronden. Deze praktijk kan echter ook worden geïnterpreteerd als een manier om de sociale relaties tussen leerlingen te stimuleren. Een ander voorbeeld is het gebruik van thuistalen. Wanneer naar de sociale relaties wordt gevraagd, vertellen de Leraren hoe zij proberen aan te sluiten bij de thuissituatie van individuele leerlingen en hoe zij hun thuistaal gebruiken in klassensituaties. De onderliggende overtuiging van de Leraren is dat dit een positieve invloed heeft op hun relatie met de leerlingen. Er kan echter ook worden gesteld dat het aansluiten bij de thuissituatie van leerlingen ertoe bijdraagt dat leerlingen het gevoel hebben erbij te horen in de klas. Deze overlap rechtvaardigt de vraag of de twee domeinen van sociale cohesie verwant zijn, of dat ze in feite één domein vormen. De conceptualisering zou verder ontwikkeld moeten worden om de betekenis in de context van het onderwijs te versterken.

Daarnaast zou ook meer aandacht besteed moeten worden aan de rol van leraren als het gaat om sociale relaties tussen leerlingen, de sociale dynamiek in groepen en gerichtheid op de gemeenschap: hoe kunnen leraren hieraan werken, hoe kan dit besproken worden in lerarenteams? Met de twee praktijkproducten die worden ontwikkeld in dit deelproject, de Sociale Cohesie Thermometer en een serious game over sociale cohesie (zie hieronder), hopen we hieraan bij te dragen.

Groepsgesprek over humor

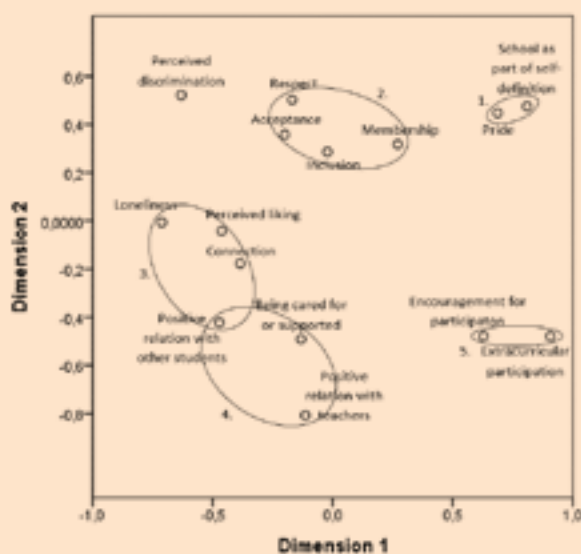
De leerlingen werken in kleine groepjes aan een muurkrant over de tweede wereldoorlog en Amber heeft het hoogste woord. De meiden om haar heen hangen aan haar lippen. De rest van de klas kijkt toe. Een enkeling rolt met de ogen omdat ze zich niet kunnen concentreren met die herrie. En Ambers grappen gaan ook weleens over andere kinderen in de klas. De leraar ziet het gebeuren en neemt Amber apart. Hij legt uit dat het fijn is dat ze plezier heeft, maar dat het niet de bedoeling is dat ze anderen leerlingen stoort, en al helemaal niet dat ze anderen voor schut zet. Hij besluit om de volgende dag een deel van de les te gebruiken voor een groepsgesprek over humor. Wat vinden we als klas eigenlijk grappig? En wanneer gaan grapjes te ver en zijn ze kwetsend voor andere leerlingen? Kunnen we als klas samen richtlijnen bedenken zodat het voor iedereen leuk blijft? Die hangen we op in de klas.



Theoretische verdieping

Sociale cohesie en school belonging: synoniemen en relevante indicatoren
Een van de domeinen van sociale cohesie is 'identificatie met de groep' wat een grote overlap vertoont met het concept school belonging. In onderzoek naar school belonging worden regelmatig verschillende synoniemen en indicatoren gebruikt. In ons onderzoek hebben we een aantal van deze synoniemen en indicatoren voorgelegd aan 73 experts. Zij hebben de verschillende termen beoordeeld op hun geschiktheid als synoniem en verschillende indicatoren geclusterd en beoordeeld op hun relevantie. Connectedness werd door de experts het meest gewaardeerd als synoniem voor school belonging. De indicatoren inclusion, acceptance, connection en respect werden als meest relevant gezien voor het meten van school belonging.

Multidimensionele schaling (MDS) laat zien dat er twee dimensies en vijf clusters te onderscheiden zijn. (zie figuur 3). Dimensie 1 laat zien dat er een onderscheid gemaakt kan worden in het object waartoe leerlingen belonging kunnen ervaren: van leeftijdsgenoten aan de linkerkant, docenten in het midden en de school als instituut aan de rechterkant van de dimensie. Dimensie 2 laat een verschil zien in oriëntatie van relationele aspecten, variërend van interpersoonlijke relationele aspecten aan de onderkant van de dimensie tot intrapersonlijke gevoelens aan de bovenkant. De vijf clusters van indicatoren geven een wat gedetailleerder beeld van de verschillende aspecten van school belonging. Deze vijf clusters zijn 1) identificatie met school, 2) zich een gewaardeerd onderdeel van een groep voelen, 3) connectie met medeleerlingen, 4) positieve relatie met anderen in school en 5) actieve participatie. De resultaten van dit onderzoek geven inzicht in het concept school belonging en kunnen bij toekomstig onderzoek helpen school belonging te definiëren en operationaliseren.



Figuur 3. Tweedimensionale representatie van de multidimensionele schaling van de indicatoren van school belonging.

Mogelijke interventies voor meer sociale cohesie

Het begrip 'sociale cohesie' is dus te beschouwen vanuit drie domeinen. Aan al die domeinen is in het verleden al veel gewerkt in scholen. We hebben ondersteunende methodieken zoals die door begeleidingsdiensten en andere professionals worden aangeboden naast het begrippenkader gelegd. Op basis daarvan zijn een aantal bestaande interventies - expliciet gericht op de verschillende domeinen van sociale cohesie - in een handzame notitie beschreven.

Dit zijn ze:

Domeinen Sociale Cohesie	Aangeboden methodieken
Sociale Relaties	Coöperatief Leren 7 Gewoonten van Covey De Vreedzame School Its4sure-aanpak
Belonging	Its4sure-aanpak
Gerichtheid op het Geheel/Schoolklimaat	Effectief Lesgeven Coöperatief Leren Schoolwide Positive Behaviour Support De Vreedzame School 'Behoud je gelukkige klas' HCO-aanpak

Tabel 1. Veelgebruikte methodieken per domein van sociale cohesie

Instrumenten: thermometer en serious game

De resultaten van het onderzoek en het overzicht van de bestaande interventies vormden input voor twee praktijkproducten:

- Sociale Cohesie Thermometer. Dit instrument bestaat uit een aantal vragen aan de hand waarvan een school op de drie door ons onderscheiden domeinen van sociale cohesie kan bepalen hoe het er in de klassen voorstaat met sociale cohesie. Het is bedoeld om een genuanceerd gesprek over sociale cohesie in de klas en op school te voeren, zowel op het niveau van docenten en schoolleiding als met de leerlingen zelf. De school kan zelf op verschillende manieren de vragen afnemen, verwerken en analyseren (op papier, online door middel van een programma waar de school mee werkt). In een handleiding staat beschreven wat er mogelijk is.
- Ook is momenteel een serious game ontwikkeld die leerlingen in een klas kunnen spelen, bijvoorbeeld tijdens een mentorles of bij het onderdeel burgerschap. Deze game beoogt bewustwording op gang te brengen bij de leerlingen op het gebied van de drie onderscheiden domeinen van sociale cohesie en op een speelse manier sociale cohesie te bevorderen.

De producten staan beschreven in een [handreiking voor scholen](#), waarin ook de context van het onderzoek geschetst staat en verdere suggesties worden gegeven voor het bevorderen van sociale cohesie in de klas.

Aanbevelingen voor de praktijk

Het begrip sociale cohesie wordt in de nieuwe wet op het burgerschapsonderwijs geïntroduceerd om, meer dan het eerdere gebruikte begrip sociale integratie dat doet, de onderlinge verbinding tussen leerlingen te benadrukken. Sociale cohesie legt de nadruk namelijk meer op “gelijkwaardigheid en gedeelde waarden, ongeacht ieders achtergrond”.

Het begrip sociale cohesie wordt dus van groot belang geacht en zal in de komende jaren waarschijnlijk steeds meer gebruikt worden in de context van het onderwijs. Als ons onderzoek één ding duidelijk maakt, dan is dat het feit dat sociale cohesie een complex begrip is. Het omvat verschillende domeinen en aspecten en het is fluïde. In het ene lesuur lijkt de sociale cohesie sterk te zijn, terwijl in dezelfde groep in het volgende lesuur een negatief klimaat en meer spanningen voelbaar kunnen zijn.

Aanbeveling voor beleid

Specificeer naar de verschillende domeinen van sociale cohesie

De complexiteit van het begrip sociale cohesie vraagt om een nadere uitwerking.

De conceptualisering die we in ons onderzoek hebben gehanteerd en uitgewerkt kan hierbij behulpzaam zijn. Doelen we op versterking van de sociale relaties, het gevoel van erbij horen, en/of het versterken van de gemeenschapszin en solidariteit? De antwoorden op deze vragen hebben deels ieder een eigen beleidsinvulling nodig.

Aanbevelingen voor het onderwijs

Docentcompetenties en gemeenschapszin bevorderen ... en praten

In ons onderzoek hebben we de rol van de leraar belicht als het gaat om de drie domeinen en zeven aspecten van sociale cohesie. Als eerste zagen we dat docenten nog weinig aandacht besteden aan de relaties tussen leerlingen. We doen daarom de aanbeveling om docenten te ondersteunen in hun competenties op het vlak van begeleiden van de groepsdynamiek. Hetzelfde geldt voor de aandacht voor gemeenschapszin, ook dat lijkt nog weinig aandacht te krijgen in de context van de klas. Daarnaast zagen we ook dat het thema sociale cohesie nog nauwelijks wordt besproken in de klas. Onze aanbeveling is om dat thema vaker in de klas aan de orde te stellen, met leerlingen maar ook met collega's. De genoemde praktijkproducten geven daarvoor handvatten. Juist in het voortgezet onderwijs is het van belang een gezamenlijk gesprek tussen de verschillende leraren over hun klassen te organiseren, waarin niet alleen leerresultaten maar vooral ook sociale context en onderlinge binding aan de orde komt.

Het heelal

De nieuwe mentor van Fadil heeft van zijn vorige mentor uit de brugklas gehoord dat hij niet zoveel aansluiting heeft in de klas en dat hij zich vooral op de leraar richt en niet zoveel op andere leerlingen. Daarom besluit ze de eerste weken van het nieuwe schooljaar extra veel tijd te besteden aan groepsvorming. Dat is lastiger in een groep die al een jaar bij elkaar is, maar er zijn ook wat leerlingen weg en nieuwe bijgekomen, dus de dynamiek kan weer helemaal veranderen. De mentor doet tijdens elke les weer een nieuw interactief spel met de leerlingen. Via steeds wisselende groepsindelingen op basis van kleine overeenkomsten zoals lievelingskleuren of favoriete popsterren werken de leerlingen steeds met anderen samen aan creatieve opdrachten waarin ze veel moeten overleggen en elkaar beter leren kennen. Fadil blijkt net als Kevin een grote interesse te hebben voor het heelal. Ze spreken af om samen een spreekbeurt over het heelal te doen bij natuurkunde.



Aanbevelingen voor onderzoek

Kijk naar taal, ontwikkelde instrumenten en ... de lange termijn

De verschillende studies in ons onderzoek hebben laten zien dat de gebruikte conceptualisering van sociale cohesie betekenisvol is maar ook meer uitgewerkt en onderzocht moet worden. Zo zijn kansen en belemmeringen om sociale cohesie te bewerkstelligen nauwelijks bestudeerd vanuit de talige heterogeniteit van klassen. Daarnaast zou onderzocht moeten worden wat de bijdrage is van de ontwikkelde praktijkproducten aan sociale cohesie op de verschillende domeinen in de context van de klas. De vraag naar de langere termijn is daarbij ook van belang. Wat draagt het werken aan sociale cohesie (en burgerschap) in de klas en school bij aan sociale cohesie op de langere termijn in de vorm van deelname en verbondenheid in de pluriforme maatschappij?

Reactie uit de praktijk

“Wij zien subgroepen binnen de school die we graag willen samenbrengen. Uit dit onderzoek leren we dat we al goed werken aan relaties tussen individuele leerlingen, maar dat we nog meer kunnen doen aan de klas als groep. Zodat ze zich ook echt een groep voelen en samen aan doelen werken. Ook onze leerlingen zijn geïnterviewd. Ze willen naast kennisreisjes ook reisjes maken om gewoon samen te zijn zonder dat daar meteen huiswerk bij komt kijken. We kijken uit naar de serious game die nu ontwikkeld wordt en andere handvatten die we kunnen gebruiken om de kinderen nog meer te laten samenwerken” -

Sam te Dorsthorst

Olympus College Arnhem



Stress Less

‘Gelijke kansen voor een diverse jeugd’ impliceert onder meer dat alle jeugdigen laagdrempelig toegang hebben tot psychosociale hulp. In theorie klopt dat wel maar in de praktijk werkt het niet goed, waardoor sommige jeugdigen pas heel laat – en met ernstige problemen - in aanraking komen met de jeugdzorg. Een betere verbinding tussen het onderwijs en de jeugdzorg kan ervoor zorgen dat jongeren eerder de hulp krijgen die ze nodig hebben. Echter, juist op het laagdrempelige niveau van de onderwijs-jeugdzorg verbinding is nog weinig systematische samenwerking en er is nog maar weinig wetenschappelijk onderzoek naar gedaan.

Dit onderzoek is gericht op de vraag of de onderwijs-jeugdzorg-verbinding kan worden versterkt met laagdrempelige interventies, gericht op een probleem waar bijna alle leerlingen mee te maken krijgen: stress.

Onderzoeksmethode

We onderzochten de effectiviteit en efficiëntie van een gefaseerde interventie in de onderbouw van het voortgezet onderwijs: (1) klassikale ‘Stress Lessen’ voor alle leerlingen, en (2) de mogelijkheid om op vrijwillige basis mee te doen aan een vaardigheidstraining. De Stress Lessen werden binnen dit project ontwikkeld en geïmplementeerd op negen scholen in Den Haag. Leerlingen kregen drie lessen over stress, gegeven door getrainde studenten (fase 1), onder andere over hoe ze stress kunnen herkennen en voorkomen of verlagen. Na de Stress Lessen konden leerlingen die daar behoefte aan hadden een verdiepende groepstraining volgen (fase 2): faalangstreductie (omgaan met negatieve gedachtes, oefenen met ontspannen) of sociale vaardigheden (opkomen voor jezelf, een eigen mening geven). Deze trainingen werden op school gegeven door jeugdorganisaties in Den Haag.

De leerlingen werden bij de Stress Lessen en de vaardigheidstrainingen opgesplitst in twee groepen: de experimentele groep en de controlegroep. Beide groepen vulden voor de start van de Stress Lessen en de vaardigheidstrainingen een vragenlijst in. De experimentele groep kreeg vervolgens de Stress Lessen of de vaardigheidstraining, de controlegroep niet. Daarna werd er bij beide groepen opnieuw een vragenlijst afgenomen (met nagenoeg dezelfde vragen), om te kijken naar een verschil tussen de twee groepen. Het onderzoek is gericht op de vraag of leerlingen na de Stress Lessen meer kennis hebben over stress en of hun stressniveau is verminderd; en of na het volgen van een vaardigheidstraining de mentale gezondheid van leerlingen is verbeterd.

De onderzochte populatie

In totaal hebben ruim 3500 leerlingen op negen scholen in Den Haag kunnen deelnemen aan de Stress Lessen en de optie gekregen om een vaardigheidstraining te volgen. De scholen bevonden zich door heel Den Haag, in zeer diverse wijken met verschillende populaties en onderwijsniveaus. De interesse en deelname van zoveel verschillende scholen suggereert dat de doelen van dit project aansluiten bij de behoeften van scholen.

Fase 1: Stress Lessen

Het onderzoek naar de Stress Lessen kon nog net op tijd voor het uitbreken van de coronacrisis afgerond worden. Binnen dit project hebben 164 klassen de Stress Lessen gehad. Alle leerlingen uit de deelnemende (onderbouw)klassen kregen de drie lessen, ongeacht of ze deelnamen aan het onderzoek. Daardoor hebben alle leerlingen ($N = 3687$) de kans gekregen om meer te leren over stress en gebruik te maken van het laagdrempelige aanbod van een vaardigheidstraining. Ongeveer de helft van deze groep ($N = 1919$ leerlingen) heeft meegedaan aan het onderzoek rondom deze lessen (52%). De leerlingen waren 11 t/m 17 jaar ($M = 13.07$ jaar, $SD = 0.90$ jaar, 49% jongen). De leerlingen hadden verschillende schoolniveaus (4% praktijk, 38% vmbo b-k, 19% vmbo tl/vmbo tl-havo, 39% havo-vwo). We hebben

enthousiaste reacties ontvangen van leerlingen over de Stress Lessen. Leerlingen gaven aan dat ze veel leerden over stress, dat ze erover na gingen denken en dat ze leerden hoe ze met stress moesten omgaan.

Een eerste analyse gaat over de bruikbaarheid van één van de gebruikte vragenlijsten: de uitgebreide versie van de Adolescent Stress Questionnaire - Short (ASQ-SE) in een diverse groep. De ASQ-SE is een korte vragenlijst om stressoren van adolescenten te onderzoeken. Aan de oorspronkelijke vragenlijst zijn twee extra mogelijk relevante stressoren toegevoegd, namelijk sociale media gebruik en gezondheid. De vraag was of dit instrument valide vergelijkingen toestaat tussen stressoren ervaren door jongens en meisjes, leerlingen van verschillende onderwijsniveaus en leerlingen met verschillende etnische identiteiten. Onze resultaten laten zien dat het instrument geschikt is voor het meten van stress bij zowel jongens als meisjes, verschillende opleidingsniveaus (praktijk / vmbo vs. havo / vwo) en etnische identiteiten (Nederlandse vs. gemengde vs. niet-Nederlandse identiteit). De ASQ-SE is dus een geschikt instrument om stress te meten bij een brede populatie Nederlandse adolescenten.

Fase 2: Vaardigheidstrainingen

Na de Stress Lessen konden de leerlingen zich opgeven voor één van de twee vaardigheidstrainingen (een faalangstreductietraining of een sociale vaardigheidstraining). Deze trainingen waren zo laagdrempelig en toegankelijk mogelijk, zodat leerlingen en/of hun ouders zich gemakkelijk konden opgeven. De trainingen waren gratis voor de leerlingen en de scholen, werden op school gegeven en bestonden uit zeven bijeenkomsten van één lesuur. Daarnaast waren er geen intakegesprekken en werd waar mogelijk de associatie met (jeugd)zorg vermeden. Leerlingen en ouders werden op verschillende manieren benaderd, via ouderavonden, papieren informatie, informatie in de klas, informatie via de mentoren, mails naar leerlingen en ouders, en telefonisch contact met ouders. Ook hebben de trainers filmpjes gemaakt met een uitleg over de trainingen om leerlingen extra te motiveren om deel te nemen. Op deze manier is er alles aan gedaan om leerlingen de kans op extra ondersteuning te bieden.

Bijna 12 procent van de leerlingen uit fase 1 (die de Stress Lessen hadden gehad) toonde interesse in het volgen van een vaardigheidstraining. Dit varieerde van 11 tot 29 procent per school. Dit laat zien dat er behoefte bij de leerlingen was om een laagdrempelige training te volgen op school, en dat leerlingen zich ook aanmelden en meedoen aan een training. Na afloop hebben we leuke en positieve reacties van hen ontvangen. In het schooljaar 2018/2019 zijn 150 leerlingen gestart met een training, in 2019/2020 zijn uiteindelijk 280 leerlingen gestart. Zij waren tussen de 12 en 16,5 jaar oud (M = 14,2 jaar, 49% jongen). Iets meer dan de helft van de leerlingen koos voor de faalangsttraining (N = 225), de andere helft voor de sociaal vaardigheidstraining (N = 205). De leerlingen hadden verschillende schoolniveaus (7% praktijk, 44% vmbo b-k, 25% vmbo tl/vmbo tl-havo, 24% havo-vwo). Het onderzoek naar de effectiviteit van de trainingen is op het moment van deze publicatie nog bezig.

Dit zijn we te weten gekomen

Stress Lessen verbinden onderwijs en jeugdzorg

Veel scholen in het voortgezet onderwijs toonden interesse in dit project om leerlingen op een laagdrempelige wijze extra ondersteuning aan te bieden en de verbinding tussen onderwijs en jeugdzorg te versterken. Na het eerste jaar waarin het project op drie scholen uitgevoerd werd, voerden we in het tweede jaar het project uit bij negen scholen. Hierbij bleek in de praktijk dat het mogelijk is om een project als dit op scholen te implementeren, zolang alle partijen het belang van de verschillende onderdelen inzien en genoeg tijd investeren in het organiseren hiervan. Bij alle deelnemende scholen is de verbinding onderwijs-jeugdzorg daadwerkelijk gelegd door dit project, waarbij leerlingen op een laagdrempelige manier kennismaakten met de Stress Lessen (fase 1) en door konden stromen naar professionele ondersteuning (fase 2). Fase 1 vond altijd plaats tijdens de les (doorgaans in de mentoruren). Voor fase 2 hebben we gemerkt dat leerlingen gemotiveerder zijn als de vaardigheidstraining ook tijdens de les plaatsvindt, en zo goed mogelijk aansluit op het rooster van de leerlingen.

Reacties van leerlingen op de Stress Lessen:

“Tijdens de lessen leerde ik veel meer over stress en ik begon er meer over na te denken”

“Ik leerde dat meer kinderen last van stress hebben”

“Door de Stress Lessen weet ik hoe stress wordt veroorzaakt en hoe ik daarop kan reageren”

Door het coronavirus en de maatregelen van de overheid moesten de scholen in maart 2020 sluiten, met als gevolg dat de lopende trainingen abrupt gestopt zijn en de geplande trainingen uitgesteld moesten worden. De leerlingen hebben in november-december 2020 een nieuwe kans gekregen om de training te volgen, de data hiervan zijn net binnen. Door de coronacrisis waren er veel afmeldingen en een (relatief) lage opkomst. Er waren dus minder deelnemers dan verwacht, wat resulteert in minder data. Hierdoor kunnen er uiteindelijk minder (krachtige) conclusies getrokken worden over de effectiviteit van de vaardigheidstrainingen.

School-gebaseerde interventies verlagen psychologische én fysiologische stress

Wel hebben we door literatuuronderzoek meer inzicht verkregen in de effectiviteit van school-gebaseerde interventies bij (kwetsbare) adolescenten. Onze meta-analyse naar de effecten van school-gebaseerde interventies gericht op het bevorderen van psychosociaal functioneren van adolescenten laat zien dat deze interventies effectief zijn in het verminderen van psychologische stress, met name voor geselecteerde adolescenten (leerlingen die meededen op basis van screening of zelfselectie). Daarnaast laat een tweede meta-analyse zien dat school-gebaseerde interventies ook effectief zijn in het verlagen van fysiologische stress bij adolescenten, in het bijzonder het verlagen van bloeddruk. Dit is met name het geval voor interventies met een mindfulness, meditatie of relaxatie component, en voor meer intensieve interventies.

Reacties van leerlingen op de vaardigheidstrainingen:

“Ik heb me opgegeven zodat ik beter om kan gaan met stress en faalangst en nog beter, het proberen te voorkomen”

“Ik vind het fijn dat ze extra aandacht aan ons besteden”

“Ik merk dat het me wel helpt”

“Het project is erg laagdrempelig voor leerlingen die moeite hebben met stress en faalangst. Door dit project in te zetten leren de leerlingen op een inter-creatieve manier om beladen begrippen / termen in de praktijk toe te passen.” - trainer Its4sure

Extra onderzoek mogelijk naar invloed van corona op kwetsbare adolescenten

De coronacrisis brak uit tijdens de dataverzameling van dit project en heeft zoals hierboven genoemd zeer nadelige gevolgen voor de voortgang van de vaardigheidstrainingen en het onderzoek naar de effectiviteit ervan gehad. Wel gaf de lopende dataverzameling in deze uitzonderlijke situatie ons de mogelijkheid om meer te leren over de impact van de coronacrisis op adolescenten. Het is belangrijk om te onderzoeken welke leerlingen kwetsbaarder zijn voor de gevolgen van een pandemie, zoals deze coronacrisis, om deze leerlingen nu en in de toekomst op een goede manier te helpen. De data die verzameld zijn in het kader van fase 2 bleken geschikt om te onderzoeken hoe de mentale gezondheid van adolescenten veranderde tijdens de coronacrisis en welke jongeren kwetsbaarder zijn dan anderen voor negatieve gevolgen.

Het is belangrijk dat scholen en gemeenten zich bewust zijn van de potentie van interventies op school om stress, een toenemende bedreiging voor de mentale gezondheid van adolescenten, te verminderen. Het aanleren van vaardigheden om goed met stress om te gaan is van belang voor zowel adolescenten als scholen, aangezien het verminderen van psychologische stress door school-gebaseerde interventies mogelijk opkomende mentale gezondheidsproblemen, zoals angst en depressieve klachten, kan voorkomen.

Kwetsbare jongeren ervaren meer corona-gerelateerde zorgen: vooral op sociaal gebied

Jongeren die veel (corona-gerelateerde) zorgen hebben tijdens de coronacrisis hebben mogelijk een groter risico op latere nadelige gevolgen, zoals school- en mentale gezondheidsproblemen. Het is daarom belangrijk dat deze jongeren worden geïdentificeerd en geholpen. In ons onderzoek naar de impact van de coronacrisis geven adolescenten aan dat ze de meeste zorgen hebben over sociale situaties (zoals minder leuke dingen doen of vrienden minder zien). Ze hebben de minste zorgen over financiële problemen als gevolg van de coronacrisis en zorgen om zelf corona te krijgen. Daarnaast laat dit onderzoek zien dat adolescenten met specifieke kwetsbaarheden voorafgaand aan de coronacrisis – adolescenten met hogere stressniveaus, inadequate coping strategieën of internaliserende problematiek – meer corona-gerelateerde zorgen ervaren. Het is dus van belang oog te hebben voor begeleiding en ondersteuning van kwetsbare jongeren, om mogelijke langdurige negatieve effecten te voorkomen.

Aanbevelingen voor de praktijk

Naast onze observaties, zijn uit evaluaties met trainers en contactpersonen van scholen verschillende uitdagingen en oplossingen naar voren gekomen voor het implementeren van een project ter versterking van de verbinding tussen onderwijs en jeugdzorg. Dit zijn de belangrijkste punten:

Over Stress Lessen

- Betrek alle leerlingen bij de lessen, om de motivatie van de leerlingen en de leerpotentie te vergroten.
- Informeer en enthousiasmeer de docenten en zorg dat ze het belang van de lessen inzien. Zo kunnen ze de leerlingen voorafgaand goed informeren over de inhoud en doelen ervan, en de betrokkenheid van de leerlingen vergroten.
- Laat docenten kiezen wanneer de lessen worden gegeven, zodat zij dit goed kunnen inpassen in hun planning.

Over vaardigheidstrainingen

- Informeer leerlingen en ouders duidelijk over de inhoud en doelen van de training. Het is handig om het informeren op meerdere manieren te doen, waaronder door middel van een filmpje. Het is van belang dat leerlingen de waarde en het nut van een training inzien, zodat ze bewust hiervoor kiezen en gemotiveerd zijn om deel te nemen.
- Motiveer en enthousiasmeer docenten, zodat zij de leerlingen op hun beurt weer kunnen motiveren om deel te nemen aan een training. De mentoren zijn belangrijk als sleutelfiguur, en moeten goed en duidelijk geïnformeerd worden.
- Plan trainingen tijdig in en zorg dat ze aansluiten bij het rooster van de leerlingen, zodat leerlingen aanwezig zijn bij de training en niet afhaken vanwege praktische zaken.

Tip voor implementatie: alle partijen aan boord

Als eerste is het van cruciaal belang dat alle partijen achter het project staan, het nuttig en waardevol vinden, en zich hier ook voor in willen zetten (investeren van tijd en geld). Daarnaast is het belangrijk dat er korte lijntjes zijn tussen alle betrokkenen (bijvoorbeeld tussen scholen en aanbieders, mentoren en trainers), en dat iedereen weet wat er van hem/haar verwacht wordt. Omdat geen enkele school hetzelfde is, en elke school unieke mogelijkheden heeft (bijvoorbeeld ouderavonden, specifieke tijden waarop de interventie kan plaatsvinden), is het aan te raden om school-specifieke protocollen te gebruiken.

Tip voor onderzoek: onderzoek de effectiviteit van interventies

Het is belangrijk dat er onderzoek gedaan wordt naar de effectiviteit van interventies, met name onderzoek met een gecontroleerd design, omdat er nog veel interventies geïmplementeerd worden zonder dat ze effectief zijn bevonden. Het is belangrijk om ouders goed en op verschillende manieren te informeren over het onderzoek. Dat kan via de school (op papier, via mail, via de mentor, telefonisch), omdat de school bekend is voor leerlingen en ouders. Om deelname te vergroten is het ook van belang dat de waarde van onderzoek wordt overgebracht.

Prikkelbaar

Amber heeft helemaal geen stress zegt ze. Waar is die les nu voor nodig? En dan zeker van zo'n leraar die zelf gestrest is en teveel huiswerk opgeeft. Laat die man zelf op stress-les gaan! Maar tijdens de les merken ze dat stress iets is wat bijna iedereen heeft, zij zelf ook. Ze leren hoe ze het kunnen herkennen: sommigen worden prikkelbaar en humeurig, anderen gaan slecht slapen of teveel of te weinig eten. Dat laatste herkent Amber wel. Ze slaapt slecht en eet de hele dag door. Als ze willen, kunnen ze zich opgeven voor een training of cursus of zoiets. Ze merkt dat het groepje het van haar laat afhangen en roept stoer: we doen gewoon mee joh, lekker weer geen gewone les!



Alles honderd keer nakijken

De mentor van Fadil heeft na de herfstvakantie een serie lessen over stress ingepland. Fadil herkent tijdens die les dat hij zelf best veel stress heeft, maar vertelt dat niet tegen zijn ouders. Wel geeft hij zich op voor de vervolgtraining over faalangst. Kevin wil ook wel mee, voor de gezelligheid. De docent stuurt er een filmpje over naar zijn ouders. Gelukkig, want zelf durfde hij er niet over te beginnen. In de training leert Fadil dat jongeren met faalangst soms overdreven op details letten, alles honderd keer nakijken en daardoor veel langer over hun werk doen dan anderen. Dat herkent hij wel. Hoewel Fadil nog steeds meer tijd aan zijn huiswerk besteedt dan zijn klasgenoten, leert hij hoe hij zich kan ontspannen en dat genoeg soms gewoon genoeg is. stoer:



Reacties uit de praktijk

“Het is een leuk, positief, waardevol project. Het is een programma dat echt kan aansluiten op veel hulpvragen en leerlingen kunnen er echt wat van leren. Het is goed dat laagdrempelige, preventieve hulp naar de voorgrond wordt gebracht. Jammer dat het niet op meer scholen is.”

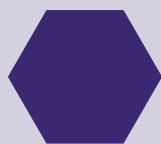
Trainer

Jeugdzorgorganisatie

“Het overall project is erg goed: Door kennisoverdracht worden leerlingen bewust gemaakt van hun gevoelens, en op basis van intrinsieke motivatie kunnen ze zichzelf opgeven voor een training. Het is positief dat door de kennisoverdracht tijdens de Stress Lessen het makkelijker is om het gesprek aan te gaan met leerlingen over stress. De drempel wordt hierdoor lager om mee te doen aan een dergelijke training. Onze school ziet het belang om vaardigheidstrainingen aan te bieden.”

Contactpersoon

Deelnemende school



De kracht van ontmoeting

Een goede relatie is dé voorwaarde voor goede zorg en steun aan ouders en jeugdigen in de wijk, juist ook degenen die ver afstaan van het aanbod. Maar de kunst van het nabij komen en écht ontmoeten is niet vanzelfsprekend. In dit onderzoek stond de vraag centraal welke competenties en aanpakken de jeugdprofessional kunnen versterken in het streven naar een beter bereik en echte ontmoeting.

Dit tweeledige onderzoek richt zich in het eerste deel op inclusief werken in de individuele relatie tussen professionals en jeugdigen en hun ouders. Het tweede deel exploreert de mogelijkheden van inclusief werken in de wijk met de focus op groepen ouders en jongeren.

De kunst van passend, actief, vaardig en diversiteitsgevoelig communiceren

Professionals in jeugdhulp, onderwijs en bij gemeenten zetten zich dagelijks in om ouders de weg naar de hulpverlening te laten vinden en om samen de zorgen of problemen helder te krijgen en de ondersteuning voor een kind en/of het gezin voor te bereiden en in te zetten.

In de praktijk verloopt de samenwerking echter vaak stroef. Hoe komt dat? De professional wil graag helpen en doet zijn of haar best, wat gaat er mis? In veel studies wordt uitgebreid beschreven wat de professional kan doen om dergelijke situaties te voorkomen, zoals de tijd nemen voor de ouder, hem of haar laten vertellen en open staan voor de ideeën en overtuigingen die de ouders meebrengen. Het is echter belangrijk niet de ogen te sluiten voor de eisen die er liggen voor de professional zelf: hij of zij heeft immers ook te maken met een maximaal aantal minuten per ouder of jeugdige en met documentatie die in orde moet zijn. Een professional kan helaas niet alles doen. Het is daarom belangrijk om de aandacht vooral te richten op het doen van die dingen die ouders en jeugdigen als prettig ervaren en op het voorkomen van dingen die door ouders en jeugdigen als niet prettig worden ervaren. In ons onderzoek richten we ons precies op die vraag. Wat gaat er mis in de communicatie tussen de professional, ouder en jeugdige? En belangrijker nog: wat kunnen we doen om deze communicatie te verbeteren?

Onderzoeksmethode

De huidige studie had als doel om de relatie en communicatie tussen professionals, ouders en jeugdigen te verkennen door te onderzoeken wat beide groepen belangrijk vinden in de communicatie. De onderzoeksvraag werd beantwoord aan de hand van de resultaten van (1) een online vragenlijstonderzoek en (b) interviews met jeugdigen met ervaring in communicatie met professionals.

De vragenlijst werd ontworpen met input van ouders en zorgverleners uit Rotterdam-Zuid en de wetenschappelijke literatuur over klinische gespreksvoering. Er werden vier aspecten van communicatie bevraagd (totaal 46 items). Deze items hebben betrekking op vier aspecten van communicatie; gepastheid (N=10), activerend (N=6), vaardigheid (N=15) en diversiteitsgevoeligheid, zoals etnische achtergrond, leeftijd, geslacht en religie (N=15). De definitieve vragenlijst is naar 10 talen professioneel vertaald (Engels, Bulgaars, Hongaars, Pools, Marokkaans, Berbers, Vietnamees, Portugees, Turks, Chinees en Spaans). De vragenlijst is uitgestuurd naar relevante organisaties in Rotterdam met het verzoek deze link door te sturen naar professionals en ouders. Deelnemers konden, na het geven van toestemming voor deelname, de vragenlijst anoniem invullen (duur: 10 minuten) door bij ieder item aan te geven of ze het meer of minder belangrijk vonden in de communicatie (N=69). Er was een redelijke diversiteit binnen de groep deelnemers qua leeftijd (20-60 jaar, gemiddelde 33 jaar), etnische achtergrond (Nederlands, Turks, Marokkaans, Surinaams, Grieks en Belgisch). Het grootste deel van de deelnemers was vrouw (80%).

Daarnaast werden er interviews gehouden met jeugdigen en ouders waarin uitspraken werden opgehaald over hun eigen persoonlijke ervaringen in de communicatie met een professional. Deze uitspraken werden vervolgens ondergebracht bij een van de vier aspecten van communicatie. Voorbeelden van deze uitspraken betroffen het belang van bereikbaarheid van de professional, hulp bij het vinden van woorden, het kunnen begrijpen (en niet veroordelen) wanneer de jeugdige iets niet begrijpt en wanneer de professional af en toe iets over zichzelf vertelt.

Dit zijn we te weten gekomen

Ouders en professionals zijn het, ook ongeacht religie, grotendeels eens over wat er belangrijk is in hun communicatie, en dat is het openstaan en waarderen van menselijke verschillen en hier geen waardeoordeel aan verbinden. Van de vier aspecten van communicatie werd Passend communiceren het meest belangrijk geacht ($M=6.2$, $SD\ 0.55$), Diversiteitsgevoelig het minst ($M=4.2$, $SD\ 2.04$). Echter, wanneer statements over fysieke gelijkenis (resultaat 1a) werden weggelaten uit de categorie Diversiteitsgevoeligheid, scoorde dit aspect van communiceren juist het hoogst ($M=6.1$, $SD\ 0.34$). Vaardig en Actief communiceren waren ook belangrijk en lagen met hun scores (resp. $M=5.3$, $SD\ 1.14$; $M= 5.3$, $SD\ 0.55$) tussen Passend en Diversiteitsgevoelig (zonder fysieke gelijkenis statements).

Van de 49 uitspraken waren dit de 7 meest en 7 minst belangrijke (gemiddelde resultaten):

Openstellen en waarderen is belangrijker dan dezelfde achtergrond hebben

- 1a. (Diversiteit) Ouders vonden het **minder van belang** voor een goede communicatie dat een professional net als zichzelf (1) kinderen heeft, (2) dezelfde etnische achtergrond heeft, (3) dezelfde religie aanhangt, (4) hetzelfde geslacht heeft, (5) eenzelfde thuissituatie heeft, (6) dezelfde leeftijd heeft of (7) zo veel mogelijk op hen lijkt.
- 1b. (Diversiteit) Ouders vonden het **meer van belang** dat de professional (1) openstaat voor hun overtuigingen, waarden en normen, (2) kennis heeft over hun culturele achtergrond, (3) nieuwsgierig is naar hen, (4) zich openstelt voor hun kijk op de wereld, (5) zich bewust is van zijn/haar eigen waarden en normen en (6) deze ook niet oplegt aan de ouder, (7) de ouder niet veroordeelt en deze waardeert zoals deze is.

Heldere doelen stellen en samen op zoek gaan naar oplossingen

- 2a. (Vaardigheid) Ouders vonden het **minder van belang** dat een professional (1) over zichzelf vertelt, (2) het niet laat merken wanneer de ouder iets niet goed doet, (3) de ouder werk uit handen neemt, (4) zich bescheiden opstelt, (5) werkt vanuit wat er goed gaat, (6) een prettige, rustige houding heeft, en (7) op zoek gaat naar oplossingen.
- 2b. (Vaardigheid) Ouders vonden het **meer van belang** dat een professional (1) goed bereikbaar is, (2) heldere doelen heeft voor het gesprek, (3) goede ondersteuning biedt bij het behalen van deze doelen, (4) samen naar oplossingen zoekt, (5) begrip toont voor de ouder, (6) respect toont voor de ouder, en (7) nieuwe en constructieve inzichten biedt.

Ouders aanmoedigen en betrekken bij besluiten

- 3a. (Activatie) Ouders vonden het **minder van belang** dat (1) men in contact wordt gebracht met andere ouders, of (2) met andere organisaties in de wijk.
- 3b. (Activatie) Ouders het van **meer belang** dat (1) men betrokken wordt bij alles wat er gedaan en besloten wordt, (2) men wordt aangemoedigd om meer te vertellen, (3) men geholpen wordt met het gesprek met anderen te voeren, en (4) wordt aangemoedigd om zelf activiteiten in de buurt te ondernemen.

De tijd nemen, luisteren, begrip tonen: passend communiceren is belangrijk!

- 4a. (Passend) Er was slechts 1 statement dat ouders **minder belangrijk** vonden; (1) dat de professional de ideeën van de ouder begrijpt en de ouder helpt deze naar anderen toe duidelijk te maken.

- 4b. (Passend) 9/10 statements vonden ouders **meer belangrijk**, zoals (1) de tijd nemen om het probleem helder te krijgen, (2) begrijpen wat er in de ouder omgaat, (3) problemen serieus nemen, (4) goed luisteren.

Aanbevelingen voor de praktijk

In initiële opleidingen moet veel meer en ook structureel plaats worden gemaakt voor het leren reflecteren van aankomende professionals.

Train niet alleen gespreksvaardigheden...

In het hoger onderwijs bestaan er uitgebreide communicatietools waar studenten mee kunnen oefenen om gespreksvaardigheden te verbeteren. Een voorbeeld hiervan is de 'best practice' video. Hierin overlegt een professional met een ouder over de best mogelijke oplossing voor een bepaald probleem, studenten schrijven mee met wat de professional bijvoorbeeld het beste zou kunnen zeggen als antwoord op de ouder om vervolgens te reflecteren op hoe goed hun eigen antwoord was.

... maar ook diversiteitsgevoeligheid, activatie en passendheid in communicatie

Echter, in deze materialen ligt de nadruk op het **vaardiger** worden in communiceren, maar niet op de andere drie aspecten die in het huidige onderzoek ook van belang bleken (diversiteitsgevoeligheid, activatie en passendheid). Opleidingsmaterialen zouden dus relatief eenvoudig kunnen worden uitgebreid met reflectie op deze laatste drie aspecten in communicatie. Ook zouden 'worst practice' materialen ontwikkeld kunnen worden met dezelfde reflectieopdrachten en zouden statements over positieve en negatieve ervaringen van ouders en jongeren moeten worden gebruikt in onderwijsmaterialen om deze meer betekenisvol te maken.

Betrek ouders bij de ontwikkeling van onderwijsmaterialen

Aangezien professionals en ouders het grotendeels eens zijn over wat er belangrijk is in goede communicatie, en dit erg veel aspecten van communicatie betreft, is veelvuldig oefenen (schriftelijk en verbaal) en reflecteren tijdens de opleiding van groot belang. Daarbij moeten ook de aspecten van communicatie die enkel ouders van belang vinden, en niet per se de professional, worden meegenomen in de beoordeling van communicatievaardigheden. Dit vraagt dus betrokkenheid van ouders in de toekomstige ontwikkeling van onderwijsmaterialen.

Opleidingen, leg de communicatietool hoger

Om professionals klaar te stomen voor werken in een grootstedelijke praktijk, moeten professionals meer leren en kunnen dan het toepassen van de standaard regels over gespreksvoering (zoals Lang & Van der Molen, 1998 ²). De aanbeveling vanuit de huidige resultaten zou zijn dat alvorens ouders, professionals en jeugdigen elkaar ontmoeten, professionals een voldoende niveau van vaardig, activerend, passend en diversiteitsgevoelig communiceren moeten hebben bereikt. De bal hiervoor ligt bij de opleidingen.

² Oldehinkel AJ, Rosmalen JGM, Buitelaar JB, Hoek HW, Ormel J, Raven D, Reijneveld SA, Veenstra R, Verhulst FC, Vollebergh WAM, Hartman CA. Cohort Profile update. The 'Tracking Adolescents' Individual Lives Survey' (TRAILS). Int J Epidemiol 2015; 44: 76-76n.

Reactie uit de praktijk

“In de praktijk merk ik dat ouders in het verleden vaak zijn teleurgesteld in hulpverleners met wie zij te maken hebben gehad, zij voelden zich bijvoorbeeld niet gehoord of echt geholpen. Deze teleurstelling zorgt vervolgens voor een drempel om opnieuw hulp te vragen of te accepteren. Alleen al om deze reden is dit onderzoek naar communicatie en de daaruit voortvloeiende aanbevelingen heel belangrijk. Mijn eigen ervaringen in het samenwerken met ouders komen overeen met de conclusies van het deelonderzoek. Open staan voor de ander, echtheid en oprechtheid, ouders als volwaardige en gelijkwaardige gesprekspartner zien en ook als zodanig in gesprek gaan. Zodra je op deze manier een professionele relatie met ouders opbouwt, merk je al snel hoe (positief) anders het contact met elkaar is. De aanbeveling om in opleidingen naast vaardigheid in communicatie meer aandacht te hebben voor en te oefenen met diversiteitsgevoeligheid, activatie en passendheid lijkt mij meer dan logisch. Wat mij betreft had dit 20 jaar eerder mogen en moeten gebeuren.”

Conchita Oosterling

Schoolmaatschappelijk werker op een scholengemeenschap voor mavo, havo en vwo

Kracht van ontmoeting in de wijk

Opvoedondersteuning en jeugdhulp moeten voor ouders en kinderen dichtbij, snel en goed beschikbaar zijn, juist ook voor groepen die nog op afstand staan van het aanbod. Daarom is het belangrijk dat professionals in jeugdteams onderdeel worden van het sociaal weefsel in de wijk. Wijkgericht werken brengt een aantal uitdagingen met zich mee. Zo moeten professionals de juiste balans vinden tussen individuele hulpverlening, preventief werken met groepen en gemeenschapsopbouw. Daarbij krijgen zij steeds meer te maken met diversiteit in de samenleving. Dit alles vraagt actieve inspanning, om outreachend te werken en aansluiting te vinden bij bewoners en hun informele netwerken. Dit verdiepende participatieve onderzoek richt zich op het inclusief werken in de wijk, en op de competenties en aanpakken die professionals in wijkteams jeugd hierin kunnen versterken.

Vertrouwd gezicht

De ouders van Fadil zijn vooral gericht op de ontwikkeling van hun kinderen. Voor zichzelf organiseren ze weinig. Hoewel ze goed contact hebben met de burens, leiden ze verder een nogal geïsoleerd bestaan. Ook hun sociale contacten draaien om hun kinderen en blijven oppervlakkig. De vader van Fadil wordt daardoor steeds somberder. Bij een bezoek aan het Centrum voor Jeugd en Gezin met het jongste broertje van Fadil, ziet vader de medewerker van het wijkteam die hij eerder al tegenkwam op de school van zijn kinderen. En waar hij laatst bij de sportdag in de wijk een praatje mee maakte. Het is een vertrouwd gezicht aan het worden. Ze raken weer aan de praat en de vader van Fadil vertrouwt hem toe dat het niet zo goed gaat. Ze plannen een gesprek in om erover te praten.



Onderzoeksmethode

In het onderzoek gebruikten wij casusonderzoek met een participatief reflectief onderdeel, in samenwerking met het Ouder-en KindTeam (OKT) Amsterdam. Wij volgden meerdere 'praktijken van ontmoeting', waarin professionals van het OKT investeren in ontmoeting met diverse groepen ouders of jongeren. Bijvoorbeeld de groepstrainingen Het Begint Bij Mij en Just Like You, waarin ouders en professionals persoonlijke verhalen en ervaringen met elkaar delen, en gezamenlijk onderzoeken wat zij belangrijk vinden in de opvoeding. Andere voorbeelden waren de samenwerking van het OKT met de geprofessionaliseerde grassroots organisatie Sitara om diepere verbinding te maken met de leefwereld van kinderen in niet geprivilegieerde wijken, en de samenwerking met jongerentheater Lost Project in de zoektocht naar nieuwe manieren om met jongeren in gesprek te komen. Ook volgden wij een individuele Ouder-en-Kind-adviseur (OKA) in hoe zij zich door de wijk beweegt en contact maakt met verschillende groepen ouders.

Praktijkpartners en onderzoekers trokken samen op in het onderzoek, zowel bij de opzet en uitvoering ervan en de duiding van de resultaten. Daarbij reflecteerden zij gezamenlijk, aan de hand van de empirische bevindingen uit de casussen, op hun eigen positie in de verschillende ontmoetingen die zij ondernamen, en op de relevantie van de ontwikkelde theoretische noties om hun ervaringen te duiden. De resultaten van dit interactieve proces zijn samengebond in een aantal theoretische concepten. Deze concepten ondersteunen professionals in het vormgeven en duiden van hun taken in de wijk. Ze helpen bij het gezamenlijk reflecteren op de uitdagingen die inclusief wijkgericht werken met zich meebrengt, wat de waarde daarbij is van verschillende typen inzet en welke houdingen en vaardigheden van professionals hierbij belangrijk zijn.

Dit zijn we te weten gekomen

In een stad als Amsterdam wonen enorm veel verschillende groepen mensen, met verschillende achtergronden en verhalen. Daarbij leven er ook veel beelden die afstand in stand houden, beelden van 'de ander' die 'anders is dan wij'. Dit is de complexe context waarin de jeugdprofessionals hun werk moeten doen, waarin beelden van gelijkenis en verschil nabijheid of juist afstand kunnen creëren ('structuren van afstand'). Zij kunnen daarbij ouders en jeugdigen tegenkomen die veel wantrouwen koesteren tegenover professionele hulpverlening. Zelf zullen professionals zich vaak eveneens bij bepaalde groepen of contexten minder op hun plek voelen. Professionals moeten door deze beelden, die afstand in stand houden, heen kunnen kijken, om de ouders en jeugdigen die steun zoeken echt te kunnen ontmoeten, individueel of in groepsverband, en zo aan te kunnen sluiten bij wat hen beweegt.

De resultaten van dit deelonderzoek zijn beschreven in een aantal theoretische concepten die handvatten vormen voor de ontmoeting tussen jeugdprofessionals en (groepen) ouders en jongeren in de wijk.

Drie niveaus van ontmoeting: vluchtig, conviviaal (gezellig) en betrokken

Voortbouwend op literatuur uit de stadssociologie, onderscheiden we drie niveaus van ontmoeting in de context van diversiteit. Het eerste niveau is de vluchtige ontmoeting, waarbij mensen elkaar tegenkomen en zo kennismaken met de diversiteit in de wijk. Voor het tweede niveau ontleen we aan de stadssociologie het begrip ‘convivialiteit’ (Gilroy 2004)³ In de conviviale (gezellige) ontmoeting voeren vriendelijkheid en gastvrijheid de boventoon en ondernemen mensen uit verschillende groepen gezamenlijke activiteiten (zoals samen koken, tuinieren, sporten). Deze vorm van ontmoeting helpt mensen te leren omgaan met ‘vertrouwde vreemden’, zich op hun gemak te voelen tussen mensen met verschillende achtergronden. Dit niveau van ontmoeting is heel belangrijk voor jeugdprofessionals. Zij moeten vertrouwd raken met de wijk, en zorgen dat de mensen daar ook met hen vertrouwd raken. Het gaat dan om aanwezig zijn, op straat, in het buurthuis, een bekend gezicht worden, aansluiten bij groepen jeugdigen/ouders, zich kunnen bewegen in verschillende omgevingen en ook ‘meebewegen’. Dus ook tijd nemen voor informele contacten, om mee te doen met activiteiten en te volgen wat mensen bezighoudt.

‘Om het werk van jeugdprofessional goed te kunnen doen is nog een volgende stap nodig, die van de betrokken (engaged) ontmoeting: op zoek gaan naar ‘wat kan ik voor de ander betekenen’ en tegelijkertijd naar ‘wat leer ik in de ontmoeting met de ander.’

In een van de casussen volgen we een OKA die aansluit bij groepen moeders in de speeltoothek. We beschrijven hoe zij zich op een natuurlijke manier beweegt tussen de moeders, het gemak en de spontane belangstelling waarmee zij vraagt naar de ander, zich verdiept in wie zij is en hoe haar wereld er uitziet. Maar in haar ontmoetingen met de moeders blijft het niet bij convivialiteit. Om het werk van jeugdprofessional goed te kunnen doen is nog een volgende stap nodig, die van de betrokken (engaged) ontmoeting: op zoek gaan naar ‘wat kan ik voor de ander betekenen’ en tegelijkertijd naar ‘wat leer ik in de ontmoeting met de ander’. Het is via de betrokken ontmoeting, deze diepere vorm van verbinding, dat de professional steeds beter leert begrijpen welke vragen mensen hebben en waar die vragen vandaan komen.

Balans tussen expertise en exploratie

In professionele praktijken van ontmoeting gaat het niet alleen om de pedagogische kennis die professionals in huis hebben, maar ook om de vraag: hoe kan deze kennis bruikbaar worden in verschillende sociale contexten? Professionals investeren in ontmoeting met een doel, zij willen graag mensen bereiken die ondersteuning nodig hebben en hun kennis kunnen gebruiken. Maar om dat doel te bereiken moeten zij zich wel eerst open stellen en op zoek gaan naar wie die ander is. In het onderzoek noemen we dit ‘exploratie’.

Waar zitten mijn blinde vlekken?

De ‘exploratieve ontmoeting’ helpt de professional ontdekken ‘wat leer ik in die ontmoeting over mijn blinde vlekken, wat zie ik niet en wat hoor ik niet, omdat ik vanuit een dominant kader denk van waaruit de ervaring van de ander wellicht niet goed hoorbaar is, of niet goed te begrijpen?’.

Jeugdprofessionals kunnen in hun interactie met (groepen) ouders of jeugdigen te sterk gefocust zijn op eenrichtingsverkeer in het aanleren van bepaalde kennis of vaardigheden. Het risico is dat zij het individu of de groep te weinig ruimte bieden voor hun eigen ervaringen, bijvoorbeeld sociale druk in hun omgeving of het gevoel ‘het nooit goed te doen’. Dan kan het dominante professionele kader ervoor zorgen dat bepaalde worstelingen van ouders onzichtbaar of onuitgesproken blijven.

³ Gilroy, P. (2004). *After empire* (Vol. 105). London: Routledge.

De-centering: het eigen denkkader even opschorten

Soms is het daarom nodig om als jeugdprofessional actief een inspanning te doen om het eigen denkkader tijdelijk op te schorten, en een (denkbeeldige of echte) ruimte te betreden waarin anderen de regie over het gesprek kunnen voeren. Dit noemen we in het onderzoek 'de-centering'.

Een mooi voorbeeld is de samenwerking met jongeren theatergroep Lost Project, die ervaringen van jongeren op een krachtige manier in voorstellingen verwerkt. Jeugdprofessionals gaan tijdens door Lost Project vormgegeven theatrale debatten met groepen jongeren en ouders in gesprek. Door dit te initiëren vanuit de stem van jongeren, ontstaat een open sfeer om elkaar vanuit verschillende posities en in gelijkwaardigheid te ontmoeten.

Re-centering: je kennis laten landen in gelijkwaardigheid

Vervolgens kan de professional, in een proces van 're-centering', zijn of haar expertise en kennis laten landen in deze ruimte van gelijkwaardigheid. Daarbij wordt dan gezamenlijk gekeken naar de betekenis van deze kennis in de leefwereld van de (groepen) jongeren of ouders waarmee de professional in gesprek is.

Professionele intimiteit: als persoon aanwezig durven zijn

Bij de ontmoeting tussen jeugdprofessionals en (groepen) ouders/jeugdigen geldt een belangrijke voorwaarde, gelegen in de houding van de professional die we aanduiden met 'professionele intimiteit'. De grenzen tussen de persoonlijke, professioneel/pedagogische en maatschappelijke sfeer zijn niet hard, maar kunnen verschuiven in de ontmoeting met de ander. Deze ontmoeting kan blootleggen hoe haar ervaringen iets zeggen over de sociale wereld waar beiden onderdeel van zijn (bijvoorbeeld subtiele uitsluitingsprocessen waar we allemaal onbewust aan bij kunnen dragen). Door te luisteren naar elkaars verhalen worden onverwachte connecties en bronnen van herkenning zichtbaar en ontstaat er empathie. Aan de basis van dit vermogen om te kunnen luisteren naar de ander, ook naar die elementen van een verhaal die voor de professional aangrijpend zijn, verrassend of ontregelend, ligt vaak een emotionele connectie, die maakt dat deze de ander echt wil horen. Het gaat erom dat je zelf niet alleen als professional maar als persoon aanwezig durft te zijn. Professionals geven ruimte aan deze verbindende connectie door verhalen te delen, maar bijvoorbeeld ook door samen te werken met partners die kunstvormen kunnen inzetten als theater, poëzie of muziek.

Individu-gericht, groepsgericht en wijkgericht werken

De bovengenoemde concepten zijn relevant voor de professional die een individuele ouder of jongeren ontmoet, maar zeker ook voor de ontmoeting met bestaande groepen ouders of jongeren en bestaande initiatieven of organisaties in de wijk. Zo zal een professional die investeert in een betrokken ontmoeting met een bestaande groep ouders (bijvoorbeeld ouders die regelmatig bij elkaar komen in een buurthuis) proberen te begrijpen wat deze groep drijft om bij elkaar te komen. Dit kan bijvoorbeeld door op een open manier aan te sluiten en mee te doen, waarbij het belangrijk is de balans te bewaken tussen exploratie (wat betekenen deze mensen voor elkaar?) en expertise (hoe kan ik hieraan bijdragen met mijn expertise?).

Aanbevelingen voor de praktijk

Investeer in groepsgericht werken en ontmoeting...

Inclusief en groepsgericht werken in de wijk is niet eenvoudig. Het vergt allereerst de bereidheid van teams om hierin te investeren. Dit is belangrijk omdat zij werken in een context waarin individuele hulp in soms complexe gezinssituaties veel tijd van hen vergt. Het belang van investeren in ontmoeting (zowel op het niveau van 'convivialiteit' als van de betrokken ontmoeting) moet uitgedragen worden door de teams en teamleiders.

... en veranker dat vervolgens in de organisatie

De opdracht 'inclusief werken in de wijk door ontmoeting' moet stevig worden verankerd in de organisatie, inclusief de samenwerking met grassroots organisaties of kunstprojecten die de ontmoeting kunnen helpen verdiepen. Daarbij is het besef nodig dat ontmoeten geen kwestie is van tips en tricks, maar de bereidheid betekent om gezamenlijk te reflecteren en leren door middel van bijvoorbeeld regelmatige reflectiebijeenkomsten.

Beluister de podcasts!

Vier podcasts die op dit deelonderzoek zijn gebaseerd bieden wijkteams en beroepsopleidingen de mogelijkheid om de reflectie met (toekomstige) professionals vorm te geven. Zodra de podcasts online staan, vind je ze hier.

Wat knap

Na de Kerst zit Ambers moeder al weken ziek thuis. Ze komt haar bed nauwelijks uit en eet slecht. De huisarts zegt dat ze oververmoeid is en heeft haar doorverwezen naar een psycholoog. Maar de moeder van Amber komt niet op de intake-afspraak opdagen. De huisarts schakelt het Wijkteam in. Een teamlid komt bij ze thuis langs. Amber doet open en begint meteen een praatje. Haar moeder komt even later ook naar beneden. De mevrouw van het wijkteam complimenteert moeder met haar leuke dochter en vertelt over haar eigen dochter. En dat ze het spannend vindt dat die dochter steeds meer haar eigen gang gaat. Ambers moeder voelt een klik en vertelt hoe het haar allemaal boven het hoofd groeit en dat ze het liefst de hele dag in bed blijft. Dit heeft ze nog niemand anders toevertrouwd. Ze spreken af elkaar voorlopig elke week even te spreken.



Reactie uit de praktijk

“In dit onderzoek is de rol van de professional bij het preventief wijkgericht werken vanuit de praktijk beschreven en theoretisch onderbouwd. Het geeft handvatten voor de werkwijze van de professional tijdens ontmoetingen in de wijk, waarin gelijkwaardigheid, professionele intimiteit en de balans tussen exploratie en expertise van belang zijn. De verschillende stadia van ontmoeting helpen om wijkgericht werken verder vorm te geven. Het is van groot belang om deze ‘ontmoetende’ rol van professionals goed te beschrijven zodat de balans tussen groepsgericht/community werken en individuele casuïstiek beter in evenwicht komt binnen wijkteams.”

Cecile Winkelman

Projectleider preventie Ouder- en Kindteams Amsterdam



Aanvullend onderwijs

In Nederland is de afgelopen decennia zowel het aanbod als het gebruik van diverse vormen van aanvullend onderwijs toegenomen. Kinderen en jongeren leren en ontwikkelen zich daardoor in toenemende mate ook naast het reguliere onderwijs. Dat roept tal van vragen op over het wat, hoe en waarom van aanvullend onderwijs. Dit onderzoek geeft antwoord op de vragen: wat is aanvullend onderwijs precies, hoe ziet het er in de praktijk uit, welke taken kan en mag het op zich nemen en welke doeleinden worden ermee nagestreefd? Ook gaat dit onderzoek in op de gevolgen van het gebruik van aanvullend onderwijs voor de kansengelijkheid in het onderwijs. Waar enerzijds zorgen worden geuit over de mogelijke negatieve gevolgen van het gebruik van aanvullend onderwijs voor kansengelijkheid, worden anderzijds vormen van aanvullend onderwijs juist toegejuicht als middel om kansengelijkheid te bevorderen.

Onderzoeksmethode

Om te beginnen hebben we onderscheid gemaakt tussen drie soorten van aanvullend onderwijs:

- 1) aanvullend onderwijs met een ondersteunende functie (bijvoorbeeld huiswerkbegeleiding, bijles en examentraining)
- 2) aanvullend onderwijs met een verrijkende functie (bijvoorbeeld gericht op talentontwikkeling en loopbaanoriëntatie)
- 3) aanvullend onderwijs met een vervangende functie (bijvoorbeeld programma's die jongeren begeleiden die uitvallen of dreigen uit te vallen in het reguliere onderwijs)

Deze drie vormen van aanvullend onderwijs hebben we met behulp van de volgende onderzoeksmethoden onderzocht:

- Actuele beschrijving en categorisering van aanvullende onderwijspraktijken (1,2,3)
- Onderzoek naar de effecten van deelname aan aanvullend onderwijs: meta-analyse (1); quasi-experimenteel onderzoek (2)
- Retrospectieve studie waarin oud-deelnemers terugkijken op hun deelname aan aanvullend onderwijs (2)
- Dieptestudie: meervoudige case-study (1,2,3) met individuele en groeps-interviews (1,2,3) en soms observaties (3)
- Uitgebreide veldraadpleging (1,2,3)

Dit zijn we te weten gekomen

Kinderen en jongeren kunnen door hun deelname aan aanvullende onderwijsprogramma's betere of nieuwe kansen krijgen. Door de aanvulling op het reguliere onderwijs kan hun uitgangspositie voor een succesvolle schoolloopbaan of een anderszins kansrijkere toekomst worden versterkt. Aanvullend onderwijs kan dus op individueel niveau kansen verbeteren, maar draagt op systeemniveau niet structureel bij aan kansengelijkheid.

Niet alle leerlingen

Voor alle vormen van aanvullend onderwijs geldt de vraag of de werkzame elementen meer structureel zouden kunnen worden ingezet en benut in het reguliere onderwijs, om ook hier meer bij te kunnen dragen aan de kansen van kinderen en jongeren die dat nodig hebben. Het is immers prachtig wanneer leerlingen aan de hand van onderwijsprogramma's opbloeien of op het juiste moment net dat zetje krijgen dat ze nodig hebben. Maar het aanvullend onderwijs heeft niet tot doel om alle leerlingen te bedienen. Leerlingen die baat kunnen hebben bij aanvullend onderwijs, maar niet aan de programma's deelnemen -of dat nu is omdat ze er niet van weten, het niet kunnen betalen, er geen plaatsje meer vrij is, hun school het betreffende programma niet aanbiedt, of ze niet aan het specifieke deelnemersprofiel voldoen- krijgen die kans niet. De thuisomgeving en de schoolomgeving vormen van oudsher de twee centrale instituties die samen verantwoordelijk zijn voor de (leer)ontwikkeling van kinderen en jongeren.

Nieuwe aanbieders van aanvullend onderwijs zijn soms nog zoekende naar hun positie ten opzichte van school en thuis, waar meer ervaren aanbieders hun plek al goed hebben gevonden. Soms is nog sprake van onbekendheid met elkaars werkzaamheden, zeker wanneer het initiatief voor de inzet van aanvullend onderwijs volledig bij thuis óf school ligt.

Het inschakelen van aanvullend onderwijs betekent dat er andere actoren bij de (leer-)ontwikkeling van kinderen en jongeren worden betrokken dan alleen de school en thuis. Met die betrokkenheid ontstaat ook ruimte voor nieuwe perspectieven op de ontwikkeling van een leerling en op manieren om die ontwikkeling te stimuleren. Alle partijen kunnen daarmee leren van elkaars expertise, ideeën en aanpak. Leraren, ouders, rolmodellen van dichterbij of juist wat verder af, vrijwilligers en professionals uit het bedrijfsleven of andere sectoren in het werkveld, ervaringsdeskundigen en alumni: ze brengen een diversiteit aan perspectieven met zich mee en kunnen elk weer andere minder of meer formele rollen vervullen in de begeleiding van kinderen en jongeren.

Ondersteunend onderwijs: betaald en gratis, hoe zit dat met kwaliteit?

Aanvullend onderwijs met een ondersteunende functie wordt doorgaans bekostigd door gezinnen zelf. Dat betekent dat niet alle gezinnen er in gelijke mate gebruik van kunnen maken, wat kansengelijkheid in de hand werkt. Er zijn echter ook betaalde programma's die met subsidies van overheden of van fondsen breder toegankelijk worden gemaakt. Gratis programma's die door ideële of gesubsidieerde aanbieders worden verzorgd, kennen dit nadeel in principe niet. Een belangrijke vraag bij het inzetten op gratis programma's om kansengelijkheid tegen te gaan, is of het lukt om deze programma's met eenzelfde kwaliteit te realiseren als de betaalde programma's.

Elke school zou een visie moeten hebben op ondersteunend onderwijs

Het gebruik van aanvullend onderwijs met een ondersteunende functie kan gerelateerd worden aan (ontwikkelingen in) zowel het reguliere onderwijs als de thuisomgeving. Het valt op dat in het publieke debat het toegenomen gebruik van aanvullend onderwijs nog weleens eenzijdig wordt verklaard vanuit het tekortschieten van een van beide. Dit onderzoek toont dat dit beeld nuance behoeft. Vaak maken ouders, scholen en leerlingen een weloverwogen keuze om aanvullend onderwijs in te zetten, ook zonder dat daaraan een ervaring van een tekortschietende school- dan wel thuisomgeving ten grondslag ligt. Het is dus zaak om de positie van aanvullend onderwijs met een ondersteunende functie ten opzichte van zowel thuis als school te bezien én te bevragen. In dit onderzoek viel echter ook op dat waar sommige scholen welbewuste overwegingen hebben gemaakt om wel of geen samenwerking te zoeken met ondersteunend onderwijs, andere scholen daar nog niet zo over hebben nagedacht. Het is raadzaam om hierin als school een bewuste visie te ontwikkelen.

Opbrengsten van ondersteunend onderwijs

Het evalueren van uitkomsten van aanvullend onderwijs met een ondersteunende functie kan het beste gericht voor een bepaald programma worden gedaan. Het aanbod is te divers in onder meer doelstelling, vorm, intensiteit en kwaliteit om algemene uitspraken te kunnen doen over de uitkomsten van aanvullend onderwijs met een ondersteunende functie. De uitkomsten van aanvullend onderwijs met een ondersteunende functie kunnen worden geëvalueerd in termen van schoolprestaties. Daarnaast is het zinvol te kijken naar meer directe uitkomsten van de ondersteuning, zoals (onder meer) begrip van de leerstof, beheersing van bepaalde studievaardigheden en zelfvertrouwen.

Verrijkend onderwijs: voor zelfvertrouwen en meer kansen in het onderwijs

Onderwijsverrijkende programma's streven naar talentontwikkeling en het verrijken van het sociaal-cultureel kapitaal van leerlingen en dragen zo bij aan een grotere kansengelijkheid. Door zich te richten op talentontwikkeling, het ontwikkelen van soft skills en/of het verbreden van het toekomstperspectief beogen verrijkende programma's de onderwijskansen van kinderen met een minder bevoorrechte start te verbeteren. Door de programma's met behulp van subsidies en donaties kosteloos aan te bieden, vormen de kosten geen drempel voor ouders om hun kind deel te laten nemen.

Met het creëren van verrijkende leeromgevingen en het bieden van rolmodellen wordt een hoger zelfvertrouwen en welzijn beoogd, waardoor leerlingen een gericht toekomstperspectief kunnen ontwikkelen. Dit draagt direct bij aan hun kansen in het onderwijs, omdat ze met behulp van deze bekrachtigende omgevingen, net als hun meer bevoorrechte leeftijdgenoten, meer vertrouwen kunnen ontwikkelen in hun eigen mogelijkheden.

Het quasi-experimentele onderzoek laat positieve effecten zien op de kennis van leerlingen over diverse beroepen en het sociaal-emotionele leren. Het experimentele onderzoek, dat nog loopt in twee aparte cohortstudies, heeft daarmee de eerste positieve uitkomsten aan het licht gebracht.

Scholen meestal niet betrokken bij verrijkend onderwijs

Kinderen zijn erbij gebaat als het contact tussen hun verschillende leefwerelden wordt versterkt. Toch merken vooral medewerkers vanuit verrijkende programma's die plaatsvinden buiten reguliere schooltijden omdat het een uitdaging is om contact met het reguliere onderwijs te hebben over de ontwikkeling van kinderen en de inhoud die geboden wordt. Medewerkers vanuit de verrijkende programma's bouwen in sommige gevallen een nauwe band op met leerlingen, signaleren bepaalde ontwikkelingen en hebben behoefte aan contact maar missen hierin betrokkenheid vanuit het onderwijs. Dit blijft een aandachtspunt.

Verrijkend onderwijs kan nog duurzamer bijdragen aan breder toekomstperspectief

Om gelijke kansen te bevorderen is het bieden van onderwijsverrijkende programma's op zichzelf mogelijk al effectief, maar voor opbrengsten op de langere termijn is het van belang zicht te houden op het belang van verschillende activiteiten, programma's én de nodige samenwerking daartussen om duurzaam bij te dragen aan een breder toekomstperspectief.

Vervangend onderwijs: voor een nieuwe kans, persoonlijke groei en toekomstperspectief

De programma's voor aanvullend onderwijs met een schoolvervangende functie voor (dreigende) uitvallers uit het reguliere onderwijs bieden jongeren een nieuwe kans. De opbrengsten van de programma's liggen zowel op het terrein van kwalificatie, als op dat van persoonlijke ontwikkeling en persoonlijke groei en meer in het algemeen op het hervinden van een perspectief op de toekomst of een levensdoel.

Op de vraag wat de ideale aard, vorm, aanbieder of financieringsvorm van vervangend onderwijs is kan geen eenduidig antwoord worden geformuleerd. Om passend aanbod te kunnen bieden, is afstemming nodig met de (maatschappelijke) vraag, de groep jongeren voor wie het bedoeld is, de (regionale) context, mogelijke financieringsbronnen en eventuele samenwerkingspartners.

Samenwerking met school en zorg is situatie-afhankelijk

Vervangend onderwijs kan op elk moment ingezet worden in de schoolloopbaan van jongeren en heeft afhankelijk daarvan verschillende doelen zoals instroom vergemakkelijken, een stage vinden, motivatie voor school vergroten of een baan zoeken. Afhankelijk van de positionering zijn bepaalde vormen van samenwerking kansrijk, bijvoorbeeld met mbo-instellingen, zorginstellingen, de regionale overheid of (regionale) werkgevers en ondernemers. Ouders/verzorgers kunnen een belangrijke rol spelen en jongeren ondersteunen tijdens deelname aan het programma, maar niet in elke situatie is dat even wenselijk. Het is van belang om steeds door de ogen van de jongere te blijven kijken. Wat is in zijn/haar ogen een 'steun en toeverlaat'? Dat kunnen ouders zijn, maar wellicht ook iemand anders.

Waarde van vervangend onderwijs kan nauwelijks worden overschat

De beoogde opbrengsten van vervangend onderwijs zijn dikwijls gekoppeld aan grote en ingewikkelde maatschappelijke vraagstukken zoals bijvoorbeeld terugbrengen van schooluitval, reactivering of re-integratie van jongeren. Hoewel de programma's vaak bijdragen aan nieuwe kansen en betere toekomstperspectieven van jongeren is de positieve bijdrage aan het oplossen van deze maatschappelijke problemen veel moeilijker aan te tonen. Uit dit NWA-onderzoek blijkt echter dat de waarde van de programma's voor sommige jongeren nauwelijks kan worden overschat. Zij spreken van een ommezwaai, een reddingsboei, een andere mindset en hun laatste hoop. Op individueel niveau kunnen de programma's grote effecten hebben op het leven en de toekomst van jongeren.

Aanbevelingen voor de praktijk

Kansrijke verbindingen

Aanvullend onderwijs biedt iets wat het reguliere onderwijs niet biedt: het vult aan, verrijkt en ondersteunt, door een andere inhoud of een andere aanpak te realiseren. Nu aanvullend onderwijs een steeds steviger positie inneemt in het onderwijslandschap en in de schoolloopbaan van steeds meer leerlingen, groeit ook de behoefte aan het verduurzamen van de samenwerking tussen het aanvullend en regulier onderwijs. Het versterken van de verbinding met het reguliere onderwijs -om een transfer van werkzame elementen uit het aanvullend onderwijs mogelijk te maken- ligt voor de hand. Voor alle vormen van aanvullend onderwijs ontstaat zo meer structurele afstemming tussen het reguliere en aanvullende onderwijsaanbod, waardoor de continuïteit in onderwijs en begeleiding voor leerlingen beter gewaarborgd blijft, bijdragend aan de kansen van kinderen en jongeren die dat nodig hebben.

Belangrijke randvoorwaarden:

1. Weloverwogen invulling van de driehoek thuis-school-aanvullend onderwijs

Alle betrokkenen moeten voldoende van elkaars rol op de hoogte zijn om te kunnen bepalen op welke punten afstemming nuttig of noodzakelijk is om de ontwikkeling van de leerling optimaal te kunnen ondersteunen. Leerlingen gedijen er bij als hun leefwerelden -thuis, op school en in het aanvullend onderwijs- met elkaar verbonden zijn.

2. Transparante communicatie en samenwerking

Nu aanvullend onderwijs een steeds steviger positie inneemt in het onderwijslandschap en in de schoolloopbaan van steeds meer leerlingen, is het zaak structurele afstemming tussen het reguliere en aanvullende onderwijs aanbod te realiseren. Alle partijen hebben baat bij transparante communicatie en afstemming over ieders rol.

3. Benutten van diversiteit aan actoren en perspectieven

De opkomst van aanvullend onderwijs maakt dat er steeds meer actoren duurzaam betrokken raken bij de ontwikkeling van leerlingen. Leraren, ouders, rolmodellen, vrijwilligers, professionals uit het bedrijfsleven, ervaringsdeskundigen en alumni: ze brengen een diversiteit aan perspectieven met zich mee die elk weer op een andere manier van waarde kunnen zijn in de begeleiding van kinderen en jongeren.

Reacties uit de praktijk

“De samenwerking als praktijkpartner was (meer dan) waardevol om meerdere redenen. Zij heeft wetenschap, het belang ervan en het begrip ervoor, dichterbij onze jongeren gebracht. Jongeren hebben werkelijk mogen participeren in onderzoek in plaats van onderzoeksobject te zijn. Ze zijn enthousiast geraakt over wetenschap en over het doen van onderzoek als ook het begrijpen van de ingewikkeldheid van “goed” onderzoek. Daarnaast was het voor ons als organisatie waardevol om onszelf door een wetenschappelijke bril te bekijken. De betrokkenheid van de wetenschappers, hun inzet om werkelijk te doorgronden wat en hoe werkt is van grote waarde voor de toekomst van onze interventies.”

Nathalie Lecina

Studio Moio Leiden

“In ons project hebben wij als praktijkpartner samengewerkt met de wetenschappelijke partners. Voor ons was interessant om te leren van de wetenschappelijke invalshoeken over wat wij in de praktijk dagelijks meemaken. Gedurende het driejarig project hebben wij veel van elkaar kunnen leren. De samenwerking is zeer plezierig verlopen en heeft ons wetenschappelijke steun opgeleverd voor de effecten van onze interventies.”

Kees van Driel

IMC Weekendschool

“We vinden het heel positief dat de NWA heeft gekozen voor samenwerking met de praktijk. Toen we gevraagd werden om mee te werken hebben we gelijk ja gezegd. Het aanvullend onderwijs werkt nauw samen met scholen en ontwikkelt zich continu. We vinden het belangrijk om deze informatie te delen met het onderwijsveld en dus ook met onderzoekers. Zo werken we samen aan nieuwe inzichten en mogelijkheden voor het Nederlandse onderwijs. Het was ook bijzonder en leerzaam om met diverse onderzoekers en praktijkpartners zo intensief samen te werken en alle perspectieven te leren kennen.”

Willemijn Kienhuis

Lyceo

Niet echt een band

In de tweede helft van het schooljaar zijn Amber's cijfers toch weer achteruit gegaan, na al die zorgen over haar moeder. Als ze zo doorgaat blijft ze zitten. Dat wil ze niet. Ze wil bij haar vriendinnen blijven. De school doet mee aan een bijlesproject van de gemeente en regelt dat Amber extra lessen krijgt in rekenen en Nederlands. Amber is blij met de hulp van de vrijwilligers, maar vindt het wel verwarrend dat zij soms hele andere methoden gebruiken dan die zij van haar eigen wiskundeleraar leert. De school probeert de moeder van Amber ook bij het proces te betrekken, maar die reageert niet op telefoontjes of brieven. Om de bijlessen beter aan te laten sluiten bij de gewone lessen heeft de school nu afgesproken elke week een overzicht te mailen met de behandelde stof, dat de vrijwilligers kunnen gebruiken in de bijlessen.



Survivaltocht

Nu Fadil heel wat minder tijd aan zijn huiswerk besteedt en zijn ouders wat meer contacten hebben, wil hij graag ook iets anders doen dan alleen maar leren. Hij ging gedurende zijn basisschooltijd elke zondag naar de weekendschool en zag daar dat alumni – zoals hij nu ook is - betrokken worden bij lessen en activiteiten. Hij gaat er de eerstvolgende zondag langs en belandt prompt in een werkgroepje dat een kampeerweekend organiseert met een survivaltocht. Hij gaat zelf uiteraard ook mee met het kampeerweekend. Het doet hem goed om veel fysiek bezig te zijn en zijn hoofd af en toe uit te kunnen zetten.



Gelijke kansen in jeugdgezondheid (HEY*)

Jongeren groeien op in verschillende omstandigheden. Sommige adolescenten krijgen te maken met ingrijpende levensgebeurtenissen (bv. scheiding van ouders, overlijden van een naaste). Daarnaast verschillen jongeren in gezond en ongezond gedrag en in het hebben van mentale gezondheidsproblemen.

Dit onderzoek geeft inzicht in de individuele en sociale factoren, en de onderliggende mechanismen, die bijdragen aan een opeenstapeling van ongezond gedrag en (mentale) gezondheidsproblemen bij adolescenten. Wat maakt dat de balans omslaat naar (on)gezondheid? En beïnvloeden deze factoren de maatschappelijke participatie?

En: in hoeverre sluiten de verkregen inzichten aan bij de werkwijze van de jeugdgezondheidszorg (JGZ) en partners in het sociale domein? Passen thematiek en problematiek bijvoorbeeld bij de invulling van het huidige adolescentencontactmoment? De resultaten geven aangrijpingspunten voor het versterken van de uitvoeringspraktijk van de jeugdgezondheidszorg gericht op jongeren, hun ouders en hun omgeving.

*Dit project heeft de naam HEY gekregen: Health (in)Equality Youth

Gezondheid is...

“het vermogen om zich aan te passen en eigen regie te voeren, in het licht van de fysieke, emotionele en sociale uitdagingen in het leven.”

Huber e.a. (2011)⁴

Dan gaat het dus om de balans tussen enerzijds eigen kracht, weerbaarheid, draagkracht en anderzijds uitdagingen, zoals ziekte, impactvolle gebeurtenissen, ongunstige sociale omstandigheden. Jongeren verschillen in de manier waarop ze omgaan met dergelijke uitdagingen en belangrijke transities gedurende de levensloop, en in de mate waarin deze invloed hebben op hun (mentale) gezondheid en gedrag. Deze omstandigheden en gedragingen kunnen daarmee (blijvende) impact hebben op hun mentale gezondheid en participatie in de maatschappij.

Onderzoeksmethode

De centrale vragen van dit project zijn: (A) wat zijn onderliggende mechanismen van opeenstapeling van ongezond gedrag en gezondheidsproblemen en (B) wat zijn (potentieel) effectieve preventieve werkwijzen om opeenstapeling en de gevolgen daarvan te reduceren. Om de onderzoeksvragen te beantwoorden is gewerkt aan drie projectonderdelen:

1. Kwantitatieve analyse van mechanismen die de relatie tussen opeenstapeling van problemen en mentale problemen van jongeren verklaren (hoofdvraag A)
2. Onderzoek naar wensen en ervaringen van jongeren en van professionals (hoofdvraag B, 1e deel)
3. Versterken van de uitvoeringspraktijk van de JGZ op basis van kennis over mechanismen en wensen/ervaringen van jongeren (hoofdvraag B, 2e deel)

Er is in het project gebruik gemaakt van een mixed methods design, waarin literatuurstudie (bv. Een kwalitatieve metasynthese in projectonderdeel 2), netwerk sessies (bv. innovatieateliers in projectonderdeel 3), observaties, interviews, kwantitatieve analyses (bv. analyse van bestaande data van het TRAILS-jongerencohort in projectonderdeel 1) opgenomen zijn.

Kwantitatief onderzoek: 2.229 adolescenten

In het kwantitatieve onderzoek binnen HEY – projectonderdeel 1 – werd gebruik gemaakt van bestaande data in een cohort (TRAILS) van 2.229 adolescenten die zijn gevolgd vanaf ongeveer 10-jarige leeftijd.⁵

Het betreft adolescenten uit de drie noordelijke provincies van Nederland. De adolescenten en hun ouders hebben op zes tijdstippen, elke 2 à 3 jaar (2001-2016), vragenlijsten ingevuld en meegewerkt aan interviews. Meer info: www.trails.nl. De vragen die centraal stonden:

- Ongezonde gedragingen:
Wat is het effect van een opeenstapeling van ongezond gedrag (obesitas

⁴ Huber, M., Knottnerus, J.A., Green, L., van der Horst, H., Jadad, A.R., Kromhout, D. e.a. (2011). How should we define health? *BMJ*, 344, d4163. Doi: <https://doi.org/10.1136/bmj.d4163>

⁵ Oldehinkel AJ, Rosmalen JGM, Buitelaar JB, Hoek HW, Ormel J, Raven D, Reijneveld SA, Veenstra R, Verhulst FC, Vollebbergh WAM, Hartman CA. Cohort Profile update. The TRacking Adolescents' Individual Lives Survey (TRAILS). *Int J Epidemiol* 2015; 44: 76-76n.

gerelateerd gedrag en middelengebruik) van jongeren op veranderingen in de mentale gezondheid tussen het einde van de basisschool (11 jaar) en de jongvolwassenheid (23 jaar)? En op participatie (werk/studie) in de jongvolwassenheid (26 jaar)? Wat is daarbij de invloed van patronen van opeenstapeling van ongezond gedrag (variatie in wanneer en hoe lang een adolescent (g)een opeenstapeling van ongezond gedrag heeft); in het bijzonder van een langdurige opeenstapeling (13-19 jaar) van ongezond gedrag of van mogelijke kritieke perioden (13, 16, of 19 jaar) waarin een opeenstapeling van ongezond gedrag de meeste invloed heeft?

- Stressvolle gebeurtenissen:

Hoe werkt dit voor stressvolle levensgebeurtenissen: Wat is het effect van stressvolle levensgebeurtenissen (overlijden naaste, scheiding, verhuizing, slachtoffer van geweld, delinquentie, seksuele intimidatie) op veranderingen in mentale gezondheid en participatie van adolescenten?

In hoeverre kan het gezinsfunctioneren (bv. onderlinge steun in gezin, zoals gemeten met de vragenlijst McMaster Family Assessment Device) de effecten van levensgebeurtenissen op mentale gezondheid en participatie versterken of verminderen?

Zie onderstaande grafische weergave van projectonderdeel 1:



Praktijk nauw betrokken

De JGZ-praktijk is gedurende het hele project betrokken, geconsulteerd en geïnformeerd. Dat is zoveel mogelijk gedaan via bestaande kanalen van het NCJ, zoals via JGZ-innovatieateliers en -pioniers en de andere deelprojectpartners (GGD Fryslân/Academische Werkplaats Publieke Gezondheid Noord-Nederland, en CJG Rijnmond). De kans op toepasbaarheid van de verkregen kennis in de praktijk van de jeugdgezondheidszorg en het bredere zorgveld is daarmee vergroot.

Dit zijn we te weten gekomen

Deel 1

Ongezonder gedrag en stressvolle gebeurtenissen tijdens de adolescentie: een levensloopperspectief

De analyses van het TRAILS-cohort van 2.229 adolescenten – gevolgd vanaf 10-jarige leeftijd – leverden de volgende resultaten op:

Ongezonder gedrag (obesitas-gerelateerd gedrag en middelengebruik) en mentale gezondheid

- Adolescenten met mentale gezondheidsproblemen op 11-jarige leeftijd bleken die vaak nog te hebben op 23-jarige leeftijd.
- Adolescenten met dezelfde patronen van ongezond gedrag lieten verschillende niveaus van verandering zien in mentale gezondheid (variatie in afname/toename van mentale gezondheidsproblemen) van kind naar de jongvolwassenheid (tussen 11 en 23 jaar).
- Een langdurige opeenstapeling (13-19 jaar) of 'kritieke' periode (13, 16 óf 19-jarige leeftijd) van ongezond gedrag (waarbij alle ongezond gedrag – obesitas-gerelateerd gedrag en middelengebruik – samengenomen wordt) hingen niet samen met verandering in mentale gezondheid gedurende de adolescentie.
- Specifiek obesitas-gerelateerd gedrag vormt hierop een uitzondering: een langdurige opeenstapeling tijdens de adolescentie van obesitas-gerelateerd gedrag (ongezonde voedingsgewoonten, overgewicht, onvoldoende lichaamsbeweging) bleek een negatieve impact te hebben op de mentale gezondheid. Ditzelfde geldt niet voor ongezond gedrag gerelateerd aan middelengebruik.

Stressvolle gebeurtenissen leiden niet direct tot slechtere mentale gezondheid

- Stressvolle levensgebeurtenissen gedurende de adolescentie (13-19 jaar) bleken niet direct te leiden tot verandering in mentale gezondheid van kind naar jongvolwassenheid (tussen 11 en 23 jaar).
- Dit onderzoeksresultaat verandert niet bij betere of slechtere kwaliteit van het gezinsfunctioneren.
- Gezinsfunctioneren bleek samen te hangen met stressvolle gebeurtenissen, oftewel het meemaken van meer stressvolle gebeurtenissen betekent ook vaak opgroeien in een gezin dat negatief functioneert.

Ongezonder gedrag of stressvolle gebeurtenissen hebben geen effect op participatie

- We vonden geen bewijs voor effecten van een opeenstapeling van ongezond gedrag (langdurig noch een kritieke periode) op het wel of niet werken of studeren (wel/niet participeren).
- Stressvolle gebeurtenissen tijdens de adolescentie leken geen direct effect te hebben op het wel/niet werken of studeren als jongvolwassene.

- Ook hier veranderen de onderzoeksresultaten niet bij betere of slechtere kwaliteit van het gezinsfunctioneren.

Deel 2

Kwetsbaar vertrouwen

In het tweede, kwalitatieve onderdeel van het HEY project keken we naar hoe jongeren zelf kijken naar kwetsbaarheid. We gingen uit van een groep jongeren bij wie kwetsbaarheid al een rol speelt en een algemene groep adolescenten.

Schoolverzuim en vertrouwen

Het eerste deel van dit onderzoek is een kwalitatieve meta-synthese: een overzichtsstudie van kwalitatief onderzoek. We vergeleken hierin de resultaten van tien bestaande kwalitatieve studies naar de percepties van jongeren met schoolverzuim of vroegtijdig schooluitval met elkaar. Hieruit kwam een aantal thema's naar voren.

Soort schooluitval hangt samen met soort problematiek

Ten eerste bleken de ervaren mentale problemen van de adolescenten gerelateerd te zijn aan het soort schooluitval. Jongeren met internaliserende problematiek, zoals sociale teruggetrokkenheid, angst, en depressie, weigerden vaak om naar school te gaan. Zij wilden thuis blijven, vaak met goedkeuring of met medeweten van de ouders. Jongeren met externaliserende problematiek, waaronder overactief gedrag, ongehoorzaamheid en agressie, daarentegen, spijbelden vaker zonder dat ouders dit wisten, of maakten de school zelfs helemaal niet af. Zij zaten vaker in complexere thuissituaties dan de jongeren die weigerden naar school te gaan.

Het belang van vertrouwen

Een ander thema was het belang van het vertrouwen dat anderen hebben in de adolescent en zijn of haar eigen zelfvertrouwen. Jongeren hadden het gevoel dat de mensen om hen heen geen vertrouwen in hen hadden. Ze beschreven bijvoorbeeld dat docenten aangaven dat de jongeren nooit zouden slagen op school en in het leven, en dat er weinig ruimte was om sociale problemen te bespreken. Dit gebrek aan vertrouwen van anderen maakte dat jongeren ook aan zichzelf gingen twijfelen. Het belang van vertrouwen kwam nog sterker naar voren bij enkele adolescenten die een moment beschreven waarop iemand vertrouwen in hen uitsprak; een ouder, een mentor, maar ook een onbekend persoon. Voor deze jongeren waren het deze momenten die ervoor zorgden dat zij weer meer gemotiveerd waren op school en zich openstelden voor hulp.

Kwetsbaarheid en vertrouwen

Hiernaast richtten wij ons op hoe jongeren in het dagelijks leven zelf kwetsbaarheid ervaren, en hoe zij met hun leeftijdsgenoten, school, familie of anderen hierover praten. Met participatief actieonderzoek hebben wij op een middelbare school vijf groepjes van 2-3 leerlingen (havo en vwo) begeleid in het maken van hun profielwerkstuk. Wij vroegen hen onderzoek te doen naar een onderwerp waar zij van dachten dat het met kwetsbaarheid te maken had. Vijf onderwerpen werden met verschillende methoden onderzocht: pesten, stress, zelfbeeld op social media, seksuele intimidatie op social media, en depressie. Gegevens werden verzameld met (groeps)interviews en enquêtes die door de leerlingen zelf bij medeleerlingen werden afgenomen, en begeleidingssessies en eindinterviews die door de onderzoekers bij de leerlingen van de profielwerkstukken afgenomen werden.

Behoeftte aan iemand die veilig voelt en niet oordeelt

Een aantal van de geïnterviewde adolescenten gaf aan dat zij zelf en ook andere jongeren bang zijn om over hun problemen te praten. Zo kwam het voor dat zij hun gevoelens hierover opkroppen, proberen de problemen zelf op te lossen en vaak het gevoel hebben dat zij er alleen voor staan. Deze adolescenten beschreven dat jongeren vaak bang zijn om veroordeeld, gestigmatiseerd of niet begrepen te worden als ze erover zouden praten. Kwetsbaarheid was voor hen dan ook regelmatig het jezelf blootgeven. In zulke gevallen hebben ze behoefte aan iemand die ruimte en geduld heeft en de tijd neemt om hem/haar te begrijpen. Daarbij moet diegene de jongere veiligheid, vertrouwen en keuzes bieden, en niet oordelen.

Deel 3

Mogelijke werkwijzen in het licht van kansen(on)gelijkheid

Doel van projectonderdeel 3 was om de bevindingen uit het onderzoek te benutten om de taak van de JGZ te versterken: de gezondheid, groei en ontwikkeling van jongeren in de adolescentie monitoren en bevorderen. Zodat JGZ-professionals beter in staat zijn om opeenstapeling van ongezond gedrag en mentale gezondheidsproblemen bij jongeren te voorkomen en daarmee de maatschappelijke participatie van jongeren te vergroten.

Met behulp van literatuuronderzoek en interviews bij JGZ-professionals brachten we wensen en behoeften van jongeren ten aanzien van de JGZ in kaart, en maakten we een overzicht van succes- en faalfactoren van de werkwijze van de JGZ bij adolescenten. Vervolgens zetten we de bevindingen, samen met die van projectonderdeel 1 - kwantitatieve analyse van mechanismen - en projectonderdeel 2 – wensen en ervaringen van jongeren en professionals - om in een lijst met relevante kenmerken.

42 relevante factoren...

Dit leverde een lijst met 42 factoren op die in dit onderzoek relevant gebleken zijn om gezondheidsverschillen of (maatschappelijke) ongelijkheid tussen jongeren aan te pakken. In overleg met JGZ-professionals en experts zijn die factoren ingedeeld in 4 hoofdcategorieën:

- Wat moet je over de jongere weten als professional? (bv. (on)veilige omgeving, leefstijl, sociale omgeving)
- Cliënt, vorm en proces (bv. houding professional, regie jongeren)
- Vakmanschap versterkende tools (bv. of tools beschikbaar zijn voor gespreksvoering)
- Positionering JGZ (bv. informatie over rol JGZ, overlegstructuur JGZ en onderwijs)

... vertaald naar een reflectietool 'Jongeren in de JGZ'

Om de JGZ te inspireren tot reflectie op de eigen uitvoeringspraktijk, is de lijst met relevante factoren samen met de praktijkpartners in het project – het NCJ en JGZ-professionals – omgezet naar een reflectietool voor de JGZ. Daarmee kan de JGZ reflecteren op:

1) Aanpak:

Door de Reflectie op aanpak in te vullen, wordt duidelijk in welke mate een bepaalde werkwijze aandacht besteedt aan relevante factoren in het licht van de onderzoeksuitkomsten van het HEY project en waar mogelijkheden liggen voor verbetering of doorontwikkeling. Tevens kunnen verschillen tussen werkwijzen van de JGZ duidelijk worden.

2) Zelf/team:

Door de Reflectietool op zelf/team in te vullen, wordt duidelijk in welke mate de JGZ-professional en/of het team in de uitvoering aandacht besteedt aan de relevante factoren in het licht van de onderzoeksuitkomsten van het HEY project. En op welke thema's is verdere uitwisseling of ontwikkeling gewenst?

In de tool worden de resultaten van de reflectie weergegeven in spinnenwebdiagrammen. Deze visualiseren waar mogelijkheden liggen voor doorontwikkeling en maken vergelijking van reflecties op Aanpak en op Zelf/team mogelijk. Ook kunnen diagrammen van verschillende aanpakken naast elkaar worden gelegd. Zo wordt grafisch zichtbaar welke andere JGZ-benaderingen inspiratie kunnen geven bij verbetering of doorontwikkeling van de eigen JGZ-uitvoeringspraktijk.

Concrete opbrengsten totale project: publicaties, reflectietool en inspiratiedocument

Het project levert een aantal peer-reviewed wetenschappelijke publicaties op, een reflectietool en een inspiratiedocument over het project en de tool. Implementatie en borging zijn met het NCJ en de JGZ-praktijkpartners afgestemd en vormgegeven. [Hier vind je de reflectietool en het inspiratiedocument.](#)



Gedijen

Het broertje van Fadil heet Anwer. Hij is 11 jaar en zit in groep 7. Anwer kwam als kleuter naar Nederland en leek in eerste instantie goed te gedijen op school. Maar nu hij op het Jeugdjournaal weer veel verhalen ziet over de problemen in Syrië en zijn ouders zich veel zorgen maken over familie die nog daar woont, wordt hij steeds meer teruggetrokken en angstig. Hij ziet ook steeds meer op tegen het laatste schooljaar waarin onvermijdelijk het afscheid nadert van de hem zo vertrouwde basisschool. Anwer en zijn ouders vulden gezondheidsvragenlijsten voor de periodieke controle door de JGZ in groep 7. De angst en zorgen van Anwer die naar voren komen in de vragenlijst vallen de JGZ-verpleegkundige op. Dit gaat ze samen met Anwer en zijn ouders bespreken tijdens de afspraak voor het gezondheidsonderzoek. Ze spreken af ook na de zomervakantie, in groep 8, nog eens contact te hebben om te kijken of Anwer extra steun hierbij prettig zou vinden.



Aanbevelingen voor de praktijk

Extra aandacht voor de adolescenten met mentale problemen in groep 7/8 van de basisschool.

Het eerste projectonderdeel onderschrijft verschillen tussen adolescenten. Niet alleen in mentale gezondheid als kind, ongezond gedrag en het meemaken van stressvolle gebeurtenissen tijdens adolescentie, maar ook in de impact hiervan op de verandering in mentale gezondheid en participatie op de lange termijn. Er lijkt geen sprake te zijn van een kwetsbare periode of groep jongeren voor het ontwikkelen van mentale gezondheidsproblemen gedurende de middelbare schoolleeftijd. Daarom bevelen we aan om tijdens die periode op meerdere momenten de gezondheid van de jongeren te monitoren. Het projectonderdeel laat daarbij het belang zien van aandacht voor jongeren met mentale problemen bij de overgang van de basisschool naar de middelbare school. Zij lijken relatief kwetsbaar voor mentale gezondheidsproblemen op latere leeftijd; voor hen zien we mogelijkheden tot preventie gericht op ongezond gedrag, omgaan met stressvolle gebeurtenissen en mentale gezondheid.

Blootgeven voelt kwetsbaar: vertrouwen belangrijk

Het tweede, kwalitatieve projectonderdeel laat zien dat het soort schooluitval sterk samenhangt met het type problemen van jongeren. Bij internaliserende problemen wordt vaker schoolweigering gezien, terwijl externaliserende problemen vaker bij spijbelen of vroegtijdig schoolverlaten voorkomen. Gebrek aan vertrouwen in de jongere door anderen en weinig zelfvertrouwen is een universeel thema in alle groepen. Het tonen of uitspreken van vertrouwen kan de situatie doorbreken.

Hierbij is van belang dat voor adolescenten kwetsbaarheid vaak niet de situatie zelf is waarin ze zich bevinden, maar juist het moment waarop ze zich blootgeven en hun situatie bespreken met anderen. Daarom is het belangrijk dat degene bij wie ze aankloppen of wie contact met ze heeft, iemand is die vertrouwen in hen heeft en geeft, naar hen luistert, hen keuzes biedt en niet te snel oordeelt.

Reflectie en inspiratie

Het derde projectonderdeel, gericht op het versterken van de uitvoeringspraktijk JGZ, biedt inspiratie en roept op tot reflectie op basis van kennis over mechanismen achter en ervaringen en wensen van jongeren betreffende kansen(on)gelijkheid. De reflectietool kan JGZ organisaties helpen om te reflecteren op de eigen manier van werken en na te denken over doorontwikkeling.

Reacties uit de praktijk

“Binnen GGD Fryslân loopt gelijktijdig aan de HEY-studie het project JGZ 3.0. Dit programma heeft tot doel te komen tot een duurzame vorm van JGZ in Fryslân. In het kader van het programma JGZ 3.0 werd een koersdocument opgesteld, waaruit naar voren komt dat binnen het JGZ-continuüm extra aandacht voor adolescenten gewenst is. De uit de HEY-studie naar voren komende resultaten sluiten hierop aan. Met behulp van design thinking leverde een regionale kennisinstelling een belangrijke bijdrage aan de te ontwikkelen koers. Samen met de HEY-studie vond een kenniscreatiebijeenkomst plaats. De resultaten van beide studies vormen ingrediënten voor de toekomst van JGZ voor adolescenten in de regio, en worden in de komende jaren gebruikt bij de verdere invulling van het programma.”

Klaus Boonstra

coördinator Academische Werkplaats Publieke Gezondheid - GGD Fryslân

“Ieder kind gelijke kansen voor gezond opgroeien en ontwikkelen! Daarvoor is een gedifferentieerd JGZ-aanbod nodig, passend bij de behoefte en wensen van het kind en het gezin. Vanuit dit gedachtengoed ontwikkelt CJG Rijnmond een gedifferentieerd en gepersonaliseerd aanbod: CJG Next. Het HEY-project sluit naadloos aan op dit gedachtengoed en biedt ons de mogelijkheid om de laatste wetenschappelijke inzichten te gebruiken bij de ontwikkeling en vernieuwing van onze diensten. Bijvoorbeeld de ontwikkeling van het tweede contactmoment VO en onze preventieve aanpak school(ziekte)verzuim. Met de resultaten van HEY gaan we toetsen of we met deze ontwikkelingen op de goede weg zitten en de juiste preventieve thema's te pakken hebben. De resultaten van het kwalitatieve onderzoek kunnen we toepassen binnen onze aanpak om schooluitval bij jongeren te voorkomen.”

Anja van den Berg- Bakker

beleidsadviseur Centrum voor Jeugd en Gezin Rijnmond

“De HEY-studie heeft zeer waardevolle informatie opgeleverd voor de uitvoeringspraktijk en het beleid van de JGZ. Ten eerste is het zeer relevant te weten dat de mentale gezondheid in de leeftijd van groep 7/8 een voorspellende waarde heeft voor de mentale gezondheid, het welbevinden en participatie op latere leeftijd. Aandacht voor deze leeftijdsgroep is daarmee van cruciaal belang voor de preventieve jeugdgezondheidszorg. We zien steeds vaker dat op dit contactmoment ‘bezuinigd’ wordt. Niet doen dus! Een tweede belangrijke bevinding is dat problemen door de gehele adolescentie kunnen ontstaan en dat jongeren met al bestaande mentale problemen op het einde van het basisonderwijs een verhoogd risico lopen en dus extra aandacht verdienen gedurende de gehele adolescentie. Dat betekent dat samenwerking met andere volwassenen die om jongeren heen staan en een vinger aan de pols kunnen houden, van groot belang is naast de zorg die de JGZ gedurende de gehele adolescentiefase geeft, waarbij monitoring cruciaal is.”

Yvonne Vanneste

adviseur Nederlands Centrum Jeugdgezondheid (NCJ)

Rondhangen

Amber is met de hakken over de sloot door naar de derde klas. Maar al vanaf het begin van het schooljaar is ze meer in de stad te vinden dan op school. Haar moeder is weer aan het werk, wat fijn is, maar voor Amber ook dubbel. Ze is nu vaak alleen thuis. Ze snoept steeds meer en wordt zwaarder. Ze weet zelf ook niet zo goed wat er aan de hand is. Waarom ze spijbelt, of zoveel snoept. Ze heeft in elk geval het idee dat toch niemand haar snapt. Of haar echt ziet. Haar mentor overlegt met Irma, de verzuimcoördinator, en ze besluiten tot een ‘zachte’ aanpak. Amber heeft een klik met Irma, waar ze altijd een briefje moet halen als ze te laat komt. Irma nodigt haar uit en neemt de tijd. Ze merkt dat de aandacht Amber goed doet en ze spreken af om elke week even te kletsen. Amber voelt zich schuldig tegenover Irma om nog te spijbelen of te laat te komen. Ze verheugt zich op de gesprekken. “Zij snapt mij,” zegt ze tegen haar vriendinnen.



Bijlage

Publicaties NWA Startimpuls project 'Gelijke kansen voor een diverse jeugd'

Per deelproject worden steeds eerst alfabetisch de Nederlandstalige publicaties genoemd (sommige daarvan zijn wetenschappelijk van aard, maar ook toegankelijk voor professionals en/of een breder publiek) en daarna de internationale wetenschappelijke publicaties

1. Sociale cohesie in de klas

Hoogeveen, K., Lohman, J., Roggeveen, B., & Broekman, S. (2021). *Aan de slag met sociale cohesie in het voortgezet onderwijs: Een thermometer en een serious game*. Utrecht: Sardes / Bureau Goudvisie.

Veerman, G.-J. (2020). Samen Divers. Versterken van sociale cohesie in het onderwijs. *Lectorale rede*. Ede: Christelijke Hogeschool Ede.

Veerman, G.-J.M., Wolff, R., Denessen, E.J.P.G., & Severiens, S. (2019). *Sociale cohesie in de klas*. Den Haag: Nationale Wetenschapsagenda.

Wolff, R., & Van der Schans, K. (2020). *Notitie inventarisatie ondersteuningsaanbod m.b.t. sociale cohesie in multi-etnisch samengestelde VO-scholen*. Rotterdam: Risbo / Erasmus Universiteit Rotterdam.

Alink, K., Denessen, E., Veerman, G.-J., & Severiens, S. (submitted). *Exploring the concept of school belonging: A study with expert ratings*.

Hajer, M., Pulinx, R., & Nederlof, N. (in preparation). *Responding to linguistic diversity in multilingual classrooms - the sociolinguistic dimension of social cohesion*.

Severiens, S., Pulinx, R., Hajer, M., Denessen, E. & Veerman, G.J. (submitted). *Teachers and social cohesion in diverse secondary classrooms*.

Veerman, G.-J., & Denessen, E. (2021) Social cohesion in schools: A non-systematic review of its conceptualization and instruments, *Cogent Education*, 8(1), 1940633, DOI: 10.1080/2331186X.2021.1940633.

Veerman, G.-J., Pulinx, R., Denessen, E., Severiens, S., & Hajer, M. (2021). *Social cohesion in multicultural secondary schools in the Netherlands*. Paper presented at the virtual meeting of the American Educational Research Association, 2021.

2. Stress les

van Loon, A. W. G., Creemers, H. E., Vogelaar, S., Saab, N., Miers, A. C., Westenberg, P. M., & Asscher, J. J. (2019). The effectiveness of school-based skills-training programs promoting mental health in adolescents: a study protocol for a randomized controlled study. *BMC Public Health*, 19(1), 1-12. <https://doi.org/10.1186/s12889-019-6999-3>

van Loon, A. W.G., Creemers, H. E., Beumer, W. Y., Okorn, A., Vogelaar, S., Saab, N.,... & Asscher, J. J. (2020). Can schools reduce adolescent psychological stress? A multilevel meta-analysis of the effectiveness of school-based intervention programs. *Journal of Youth and Adolescence*, 49(6), 1127-1145. <https://doi.org/10.1007/s10964-020-01201-5>

van Loon, A. W. G., Creemers, H. E., Okorn, A., Vogelaar, S., Miers, A. C., Saab, N., Westenberg, P. M., & Asscher, J. J. (2021). The effects of school-based interventions on physiological stress in adolescents: A meta-analysis. *Stress and Health*. <https://doi.org/10.1002/smi.3081>

van Loon, A. W. G., Creemers, H. E., Vogelaar, S., Miers, A. C., Saab, N., Westenberg, P. M., & Asscher, J. J. (2021). Prepandemic risk factors of COVID-19-related concerns in adolescents during the COVID-19 pandemic. *Journal of Research on Adolescence*, 31(3), 531-545. <https://doi.org/10.1111/jora.12651>

Vogelaar, S., Miers, A. C., Saab, N., van Loon, A. W. G., Creemers, Asscher, J. J., & Westenberg (Submitted). *Measurement invariance of the extended adolescent stress questionnaire-short form in a mixed gender, education level, and ethnic identity sample*.

3. Kracht van ontmoeting

Ponzoni, E., & Kaulingfreks, F. (2021). Inclusief wijkgericht werken heeft 'ontregelende gesprekken' in gewaagde ruimtes nodig. *Pedagogiek*, 40(3), 337-345.

Ponzoni, E., Thielman, L. en Pels, T. (in druk). Inclusief werken in de wijk. In: Boendermaker, L. Distelbrink, M., van Goor, R. en Pels, T. (Eds). *Werken in wijkteams Jeugd*. Amsterdam: Coutinho.

Ponzoni, E. (in preparation). *Allowing complexity in encounter. How youth care, performative arts and participatory research collaborate to break up barriers for engaged encounters with youngsters*.

Ponzoni, E. & De Ruyter, D. (under review). Professional encounters with 'the other' in the context of parenting support

Schenk, J.J., Nederhand, M.L., & Hollmann, S. (in preparation). *De kunst van diversiteitsgevoelig communiceren. Een empirische studie bij ouders, professionals en jeugdigen*.

4. Aanvullend onderwijs

Elffers, L., & Jansen, D. (2019). *De opkomst van schaduwonderwijs in Nederland: Wat weten we en welke vragen liggen nog open?* Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.

Elffers, L., & Jansen, D. (2019). *De opkomst van schaduwonderwijs*. Didactief online: <https://didactiefonline.nl/artikel/de-opkomst-van-schaduwonderwijs>.

Elffers, L., Fukkink, R., Jansen, D., Helms, R., Lusse, M., Timmerman, G. & Fix, M. (2019). *Aanvullend onderwijs: leren en ontwikkelen naast de school. Een verkennende schets van het landschap van aanvullend onderwijs in Nederland*. Amsterdam, Rotterdam, Groningen: NWA.

Elffers, L., Jansen, D., Kienhuis, W., van Leeuwen, L., Fukkink, R. G., Helms, R., van Driel, K., Timmerman, G., Fix, M., Lecina, N., & Lusse, M. (2021). *Aanvullend onderwijs in Nederland: Een verkennend beeld uit onderzoek en handvatten van en voor de praktijk*. Amsterdam, Rotterdam, Groningen: NWA.

Timmerman, G., Fix, M., & Schreuder, P. (2021). *Nieuwe kansen voor MBO-jongeren; Casestudies van vervangende onderwijsprogramma's*. Groningen: RUG.

Helms, R., Fukkink, R., van Driel, K., Vorst, H. C. M. (2021). Benefits of an Out-of-School Time Program on Social-Emotional Learning among Underprivileged Adolescent Youth: A Retrospective Analysis. *Children and Youth Services Review*, 131. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2021.106262>

Helms, R., Fukkink, R., van Driel, K., Vorst, H. C. M. (in preparation). *Enhancing future perspectives and social-emotional learning: outcomes of a Dutch school-enrichment program*. Hogeschool van Amsterdam, Nederland.

Jansen, D., Elffers, L., & Jak, S. (2021). A cross-national exploration of shadow education use by high and low SES families. *International Studies in Sociology of Education*. <https://doi.org/10.1080/09620214.2021.1880332>

Jansen, D., Elffers, L., & Volman, M. L. L. (2020). A place between school and home: Exploring the place of shadow education in students' academic lives in the Netherlands. *Orbis scholae*, 14(2), 39-58. <https://doi.org/10.14712/23363177.2020.11>

Jansen, D., Elffers, L., & Volman, M. L. L. (submitted). *And then there were three: (re-)distributing educational responsibilities in response to the growing use of shadow education in the Netherlands*.

Jansen, D., Elffers, L., Jak, S. & Volman, M. L. L. (submitted). Is a More Selective Exit Exam Related to Shadow Education Use? An analysis of Two Cohorts of Final-Year Secondary School students in the Netherlands.

5. Jeugdgezondheidszorg

De Wolff, M., Klein Velderman, M., Theunissen, M., & Vanneste, Y. (2021). *Gelijke kansen in jeugdgezondheid: Hoe kunnen we opeenstapeling van ongezond gedrag en mentale gezondheidsproblemen van jongeren voorkomen? Inspiratiedocument*. Utrecht: NCJ.

De Wolff, M., Klein Velderman, M., Theunissen, M., & Vanneste, Y. (2021). *Reflectietool Jongeren in de JGZ*. Utrecht: NCJ.

Van der Kooij, D.C., de Ronde, R.W., de Wilde, J.A., Reis, R., Klein Velderman, M., & Crone, M.R. (2021). 'Even face-to-face praten ...': de invloed van COVID-19 op het welzijn van adolescenten: Een mixed methods, participatief onderzoek. TJGZ.

Wijbenga, L., Reijneveld, S.A., Almansa, J., Vollebergh, W.A.M., Korevaar, E.L., Hofstra, J., & de Winter, A.F. (submitted). *Stressful life events, family functioning and young adults' mental health: The TRAILS study*.

Wijbenga, L., de Winter, A.F., Almansa, J., Vollebergh, W.A.M., Korevaar, E.L., Hofstra, J., & Reijneveld, S.A. (submitted, revised). *Multiple health risk behaviors and mental health from a life course perspective: The TRAILS study*.

Consortiumleden

Sociale cohesie in de klas

Onderzoekers

Sabine Severiens – Erasmus Universiteit Leiden
Eddie Denessen – Radboud Universiteit en Universiteit Leiden
Gert-Jan Veerman – Christelijke Hogeschool Ede en Radboud Universiteit
Reinhilde Pulinx – Hogeschool Leuven
Kylie Alink – Radboud Universiteit
Maaïke Hajer – Hogeschool Utrecht

Praktijkpartners

Johan de Witt College in Den Haag
Olympus College in Arnhem

Stress Less

Onderzoekers

Michiel Westenberg – Universiteit Leiden
Jessica Ascher – Universiteit Utrecht
Simone Vogelaar – Universiteit Leiden
Amanda van Loon – Universiteit Utrecht
Nadira Saab – Universiteit Leiden
Anne Miers – Universiteit Leiden
Hanneke Creemers – Universiteit van Amsterdam

Praktijkpartners

Astrid Verbeek – Rijswijks Lyceum / Van Vredenburg College
Maroesja Haasnoot – Christelijk College de Populier
Joëlle Stern – Yuverta vmbo Den Haag Madestein
Marian Noever – Maris College Kijkduin
Agnes Ophoff – Yuverta vmbo Den Haag Westvliet
Debby Felida – Christelijk Lyceum Zandvliet
Marca Paulusma – Maris College Bohemen
Annieck Dekker – College St. Paul
Brahim Bojnoun en Hanane El Mokaddem – Its4sure
Eefje Kelder en Floris Munneke – Youz
Evelyn Maljers en Ellen Broer – Schoolformaat

Kracht van ontmoeting

Onderzoekers

Trees Pels – Verwey-Jonker Instituut
Maartje Raijmakers – Vrije Universiteit Amsterdam
Elena Ponzoni – Vrije Universiteit Amsterdam
Jacqueline Schenk – Erasmus Universiteit Rotterdam
Marjolijn Distelbrink – Verwey-Jonker Instituut
Mehmet Day – Verwey-Jonker Instituut
Guido Walraven – Hogeschool InHolland Rotterdam
Judith Logger – Hogeschool InHolland Rotterdam
Femke Kaulingfreks – Hogeschool InHolland Amsterdam
Frake Schermer – Hogeschool InHolland Amsterdam

Praktijkpartners

Cecile Winkelman – Ouder- en Kindteams Amsterdam
Hermien Buyse – Ouder en Kindteams Amsterdam
Karine van 't Land – Zuidzorg
Kristel Logghe – Multivation
Mustapha Hannati – Jeugdprofs en KindopZuid
Wilma Aarts – SIPI
Wilma Janssen – Gemeente Rotterdam
Stichting Sitara
Stichting Lost Project

Aanvullend onderwijs**Onderzoekers**

Ruben Fukkink – Hogeschool van Amsterdam
Louise Elffers – Universiteit van Amsterdam
Greetje Timmermans – Rijksuniversiteit Groningen
Rochelle Helms – Hogeschool van Amsterdam
Daury Jansen – Universiteit van Amsterdam
Marieke Fix – Rijksuniversiteit Groningen
Mariëtte Lusse – Hogeschool Rotterdam

Praktijkpartners

Kees van Driel – Stichting IMC Weekendschool
Nathalie Lecina – Studio Moio Leiden
Willemijn Kienhuis – Lyceo
Laura van Leeuwen - Lyceo

Gelijke kansen in Jeugdgezondheid (HEY)**Onderzoekers**

Symone Detmar – TNO
Menno Reijneveld – Universitair Medisch Centrum Groningen
Mariska Klein Velderman - TNO
Ruben de Ronde – Leids Universitair Medisch Centrum
Lisetta Wijbenga – Universitair Medisch Centrum Groningen
Matty Crone – Leids Universitair Medisch Centrum
Andrea de Winter – Universitair Medisch Centrum Groningen
Jacomijn Hofstra – Hanzehogeschool Groningen
Lies Korevaar – Hanzehogeschool Groningen
Ria Reis – Leids Universitair Medisch Centrum

Praktijkpartners

Anja van den Berg Bakker – Centrum Jeugd en Gezin Rijnmond
Yvonne Vanneste – Nederlands Centrum Jeugdgezondheid
Klaus Boonstra – GGD Fryslân / Academische Werkplaats Publieke Gezondheid Noord-Nederland