



# Succesvolle aanpakken voor mbo- studenten in een kwetsbare positie

Onderzoeksverslag

januari 2023 | NJi, ECBO



Nederlands  
Jeugdinstituut

## Voorwoord

Voor u ligt het verslag van het onderzoek 'Succesvolle aanpakken voor mbo-studenten in een kwetsbare positie'. Onderzoekers van het Nederlands Jeugdinstituut (Nji) en het Expertisecentrum beroepsonderwijs (ECBO) hebben dit met veel plezier gezamenlijk uitgevoerd bij vijf mbo-instellingen: Albeda, Friesland College, Gilde Opleidingen, ROC Midden Nederland en Zadkine. Dit project is gefinancierd door het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (NRO).

Dit rapport biedt inzicht in de werkzame mechanismen in de aanpakken bij de betrokken instellingen in het belang van succesvolle doorstroom naar arbeid of vervolgonderwijs en ter voorkoming van voortijdig schoolverlaten. Er zijn vijf integrale aanpakken onderzocht: 'Klas als Werkplaats' van Albeda en Zadkine, 'School als Werkplaats' van Friesland College, 'Entree leert op de werkplek' van ROC Midden Nederland, en 'Praktijkleren in de binnenstad' en 'WijkLeerbedrijf Venray' van Gilde Opleidingen. De resultaten maken duidelijk waarom en hoe deze aanpakken werken. Ook worden er aanbevelingen gedaan over hoe deze inzichten vertaald kunnen worden naar andere mbo-instellingen. Deze informatie kan door mbo-instellingen gebruikt worden om de huidige aanpakken (nog) succesvoller te maken.

Aan dit onderzoek hebben veel mensen een waardevolle bijdrage geleverd. Aan hen is het onderzoeksteam dank verschuldigd. Het gaat om de vele medewerkers, partners en studenten van Albeda, Friesland College, Gilde Opleidingen, ROC Midden Nederland en Zadkine. Ook is het onderzoeksteam dank verschuldigd aan de leden van de wetenschappelijke begeleidingscommissie: Alexander Minnaert, hoogleraar Orthopedagogiek en Klinische Onderwijskunde (Rijksuniversiteit Groningen), Janneke Metselaar, lector Zorg voor Jeugd (NHL Stenden Hogeschool) en Patricia Vuijk, lector Meisjes en mentaal welbevinden (Hogeschool Rotterdam).

# Inhoudsopgave

<b>Samenvatting.....</b>	<b>5</b>
<b>Inleiding .....</b>	<b>8</b>
<b>1 Onderzoeksmethode en -activiteiten.....</b>	<b>11</b>
1.1 Onderzoeksvragen .....	11
1.2 Onderzoeksmethode .....	11
1.3 Onderzoeksactiviteiten onderzoeksvraag 1: werkzame elementen.....	12
1.3.1 CIMO-uitvraag.....	13
1.3.2 Verkennende literatuurstudie .....	14
1.3.3 Interviews .....	14
1.3.4 Opstellen CIMO-beschrijving per instelling .....	15
1.3.5 Identificeren van algemeen werkzame mechanismen .....	15
1.3.6 Verdiepende en toepasbare literatuurstudie .....	16
1.4 Onderzoeksactiviteiten onderzoeksvraag 2: continu leren .....	16
1.4.1 Werkconferenties.....	17
1.4.2 Inventarisatie kwaliteitszorg .....	18
1.4.3 Kwaliteitszorggesprek .....	18
1.5 Overlegstructuur.....	19
1.5.1 Projectoverleg.....	19
1.5.2 Overleg met de wetenschappelijke begeleidingscommissie .....	19
<b>2 Resultaten .....</b>	<b>20</b>
2.1 Mechanisme 1: Creëren van een vertrouwde en veilige omgeving .....	21
2.2 Mechanisme 2: Maken van persoonlijke verbinding.....	23
2.3 Mechanisme 3: Benaderen op positieve wijze .....	25
2.4 Mechanisme 4: Normaliseren van de hulpvraag.....	27
2.5 Mechanisme 5: Aanzetten tot eigen regie.....	30
2.6 Mechanisme 6: Leren in een realistische context .....	31
2.7 Mechanisme 7: Samenwerken als randvoorwaarde .....	33
2.8 Mechanisme 8: Blijven leren als organisatie .....	35
<b>3 Conclusie, reflectie en aanbevelingen.....</b>	<b>37</b>
3.1 Conclusie.....	37
3.1.1 De waarde van het onderzoek .....	37
3.1.2 Mechanismen .....	38
3.1.3 Mechanismen in samenhang.....	38
3.1.4 De relatie met de student is cruciaal .....	39

3.2 Reflectie op het onderzoeksproces .....	40
3.3 Methodische en theoretische reflectie .....	41
3.4 Aanbevelingen .....	43
<b>Referentielijst .....</b>	<b>45</b>
<b>Bijlage 1 – CIMO-uitvraag .....</b>	<b>50</b>
<b>Bijlage 2 – Topiclijst interviews beleid/bestuur en uitvoering.....</b>	<b>51</b>
<b>Bijlage 3 – Format gesprekken met studenten .....</b>	<b>52</b>
<b>Bijlage 4 – Topiclijst gesprek over kwaliteitszorg.....</b>	<b>53</b>
<b>Bijlage 5 – Alle betrokken publicaties.....</b>	<b>54</b>

## Samenvatting

*Mbo-instellingen leiden niet alleen op voor een beroep en goed burgerschap, maar ook naar een passende (vervolg)opleiding of een duurzame baan. Entree- en niveau-2-studenten hebben hierbij een meer kwetsbare positie dan andere studenten. Schooluitval is hoog en begeleiding van deze studenten vraagt om een integrale aanpak. Maar hoe ziet zo'n integrale aanpak eruit? En welke elementen werken in zo'n integrale aanpak? En hoe zorg je ervoor dat je continu leert en verbetert? Dat hebben het Expertisecentrum beroepsonderwijs, het Nederlands Jeugdinstituut en Albeda, Friesland College, Gilde Opleidingen, ROC Midden Nederland en Zadkine tussen 2019 en 2022 onderzocht. Met dank aan subsidie van het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek en onder begeleiding van een wetenschappelijke begeleidingscommissie.*

### Integrale aanpakken

De betrokken mbo-instellingen hanteren allen hun eigen integrale aanpak. Er zijn hierin twee globale typen aanpakken te onderscheiden. Bij Albeda, Zadkine en Friesland College bestaat de integrale aanpak uit het combineren van onderwijs met hulpverlening, met als doel het voorkomen van voortijdig schooluitval. Hierbij zijn hulpverleners fysiek op school aanwezig. De integrale aanpakken van Gilde Opleidingen en ROC Midden Nederland richten zich op samenwerking met het regionale bedrijfsleven. Dit praktijkleren richt zich op een betere voorbereiding op, afstemming met en overgang naar de arbeidsmarkt.

### Onderzoeksmethode

Bij de mbo-instellingen is onderzocht hoe hun integrale aanpakken eruitzien. Er is van iedere aanpak de context, de interventie, de mechanismen en de resultaten beschreven. Deze kennis is opgehaald uit bestaande documenten van de instellingen en in gesprekken met studenten en professionals, zowel in de uitvoering als in beleid. Op basis van deze uitkomsten en een literatuurstudie zijn acht werkzame mechanismen geïdentificeerd en onderbouwd. Deze zijn voorgelegd aan de deelnemende instellingen in werkconferenties en aan de wetenschappelijke begeleidingscommissie. Zo zijn praktijkkennis, ervaringskennis en wetenschappelijke kennis met elkaar verbonden. De acht werkzame mechanismen zijn:

#### 1. Creëren van een vertrouwde en veilige omgeving

In een stabiel pedagogisch schoolklimaat in een rustige leeromgeving met een duidelijke structuur voelt een student zich veilig en gerespecteerd. Bovendien is een veilig school- en klasklimaat een cruciale voorwaarde om onderwijskwaliteit te kunnen leveren en studenten en medewerkers de ruimte te geven om het beste uit zichzelf te halen.

## 2. Maken van persoonlijke verbinding

Mensen zijn sociale wezens. Professionals en studenten zijn in de basis gemotiveerd om relaties te vormen en te onderhouden. Als mensen dit niet zouden doen, zouden ze zelfs veel negatieve gevolgen ondervinden voor de ontwikkeling, gezondheid en welbevinden. Een prettige verbinding tussen professional en student heeft een positief effect op de motivatie, het leren en de prestaties van de student. Ook zullen studenten zich dan meer betrokken voelen bij hun onderwijs.

## 3. Benaderen op positieve wijze

Het werkzame mechanisme dat goed aansluit bij het maken van persoonlijke verbinding, is het positief benaderen van studenten. Studenten willen het namelijk goed doen en gewaardeerd worden. Om de student dit gevoel te geven is het belangrijk om vertrouwen uit te spreken. Ook is het verstandig om de lesstof aan te passen aan het leerproces van de individuele studenten zodat ze succeservaringen opdoen én nieuwe dingen leren.

## 4. Normaliseren van de hulpvraag

Uiteraard willen docenten studenten helpen als ze tegen problemen aanlopen. Toch is het soms lastig om als docent benaderbaar te zijn. Studenten geven in dit onderzoek aan dat het hen helpt wanneer een docent ook bij 'kleine' problemen voor hen klaarstaat. Hierdoor durven studenten uiteindelijk ook met grotere vragen aan te kloppen, omdat ze weten dat ze serieus worden genomen en worden geholpen als dat nodig is.

## 5. Aanzetten tot eigen regie

Studenten hebben ieder hun eigen wensen, ideeën, zorgen en klachten. Het initiatief van de student wordt aangemoedigd, zodat die zelfstandig denkt, voelt en handelt. Docenten kunnen hierbij ondersteunen door studenten aan te moedigen en door keuzes te bieden. Ook kunnen ze uitnodigende taal gebruiken, zoals: 'ik stel voor' of 'laten we proberen', in plaats van meer dwingend taalgebruik zoals 'jullie moeten'.

## 6. Leren in een realistische context

Wat praktijkleren zo waardevol maakt, is dat het de complexe beroepsrealiteit verbindt met een veilige (schoolse) leeromgeving. Studenten leren de vaardigheden die ze nodig hebben op de plek waar ze die kunnen inzetten en krijgen daarbij nog steeds de nodige onderwijssteuning. De beroepspraktijk staat centraal: er wordt gewerkt met realistische rollen, zoals een opdrachtgever, een uitvoerder en werknemers (de studenten), en in authentieke ruimten bij bedrijven. In de praktijk is het belangrijk dat er vrijheid is voor het leerbedrijf om de opdrachten mede vorm te geven, en dat de student en de organisatie elkaar leren kennen.

## 7. Samenwerken als randvoorwaarde

De mbo-instellingen in het onderzoek geven zonder meer aan dat het voor de integrale aanpakken van groot belang is dat de verschillende betrokken professionals van binnen maar ook juist van buiten de instelling samenwerken. Denk hierbij aan partners uit de hulpverlening en het

bedrijfsleven. Om dit te kunnen is het belangrijk dat er een fijne samenwerkingsrelatie ontstaat, waarbij men elkaar kent en vertrouwt. Ook van belang hierbij is een heldere rolomschrijving en vaste contactmomenten.

### **8. Blijven leren als organisatie**

De mbo-instellingen zijn zich bewust van het belang van een collectief leerproces. Om leren structureel in te bedden staan zij regelmatig stil bij het gezamenlijke doel. Om vervolgens stapsgewijs 'kleinere' aanpassingen te doen in de gewenste richting. Hierbij maakt continue reflectie deel uit van de professionaliteit van medewerkers. In dit onderzoek is middels werkconferenties een 'community of learning' vormgegeven.

### **Kansen en uitdagingen**

De acht werkzame mechanismen uit dit onderzoek bieden kansen voor mbo-instellingen. Bij het inrichten en ontwikkelen van onderwijs voor studenten kan men deze kennis benutten. Het is belangrijk dat instellingen de werkzame mechanismen in samenhang zien en blijven leren hoe ze de mechanismen zo goed mogelijk vorm kunnen geven in de praktijk. Samenwerking met de studenten en de partners in hulpverlening, bedrijfsleven en onderwijs is hierbij cruciaal. Dit onderzoek biedt kennis over deze werkzame mechanismen. Hoe die het beste kunnen worden toegepast hangt af van de specifieke context van de mbo-instelling.

Een uitdaging waar de betrokken mbo-instellingen tegenaan lopen, is het ontbreken van structurele middelen voor uitvoering en doorontwikkeling van deze integrale aanpakken. De aanpakken worden veelal bekostigd vanuit tijdelijke middelen, bijvoorbeeld met projectfinanciering of als onderdeel van een pilot. Dit onderzoek geeft mbo-instellingen een onderbouwing van hun integrale aanpak. Het loont om hierin structureel te investeren, zodat studenten hun opleiding succesvol afronden en een duurzame plek op de arbeidsmarkt kunnen vinden.

## Inleiding

Jongeren die soepel doorstromen van voortgezet onderwijs naar mbo, tussen niveaus en opleidingen binnen mbo en van mbo naar vervolgonderwijs en werk, hebben een goede uitgangspositie op de arbeidsmarkt. Studenten die zonder diploma en startkwalificatie (voortijdig) uitvallen uit het mbo, hebben een grotere kans om thuis te komen zitten en minder kans op de arbeidsmarkt<sup>1</sup>.

Mbo-instellingen hebben als doel dat studenten niet alleen worden opgeleid voor een vak en goed burgerschap, maar dat zij ook succesvol kunnen doorstromen naar een passende (vervolg)opleiding of duurzame baan. Om dit ook voor studenten op mbo-entree en niveau 2 mogelijk te maken, richten mbo-instellingen zich op samenwerking met partners uit de (jeugd)hulpverlening, toeleidend en afnemend onderwijs en bedrijfsleven.

De jongeren die instromen in entreeopleidingen of in opleidingen op niveau 2 kennen een diverse schoolachtergrond. Ze zijn afkomstig van praktijkonderwijs, voortgezet speciaal onderwijs en vmbo en komen gediplomeerd, maar ook ongediplomeerd en soms zelfs vanuit een schooluitval-situatie op het mbo terecht. Ze hebben vaak te maken met een opeenstapeling van problemen, zoals moeilijke persoonlijke omstandigheden, sociaal-emotionele problematiek, leerproblemen, schulden en soms zelfs crimineel gedrag. Samen met een verkeerde opleidingskeuze en motivatiegebrek zijn dit risicofactoren voor voortijdig schoolverlaten<sup>2</sup>. Hiermee is hun positie kwetsbaar op de arbeidsmarkt en in de samenleving. De schooluitval bij deze jongeren is dan ook groot: tussen de 25 procent en 30 procent op niveau 1, en net onder de 10 procent op niveau 2. Ter vergelijking: de schooluitval op mbo-niveau 3 en 4 is rond de 3 procent. Maar ook na diplomering, bij de overgang van school naar werk, is de positie van deze jongeren kwetsbaar<sup>3</sup>.

De jongeren uit entreeopleidingen en opleidingen op niveau 2 hebben al gedurende hun opleiding en ook daarna extra ondersteuning nodig. Die helpt hen om belemmeringen weg te nemen en maakt hen ontvankelijk voor school en werk, zodat ze een diploma kunnen halen en een duurzame

---

<sup>1</sup> Toezicht Sociaal Domein (2018, april). *Uitleg en verdieping CBS data infographic Participatie zonder Startkwalificatie*. Den Haag: Ministerie van Volksgezondheid, Welzijn en Sport.

<sup>2</sup> Baat, M. de, & Foolen, N. (2012). *Oorzaken van schoolverzuim en tijdig schoolverlaten*. Utrecht: Nederlands Jeugdinstituut; Batenburg, T.A. van, Korpershoek, H., & Werf, M.P.C. van der (2007). *De VMBO-leerlingen in VOCL '99: hun loopbanen en hun huidige situatie*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen, Pedagogische Wetenschappen en Onderwijskunde; Centraal Bureau voor de Statistiek (2017). *Jaarrapport 2017. Landelijke jeugdmonitor*. Den Haag: CBS; Hoorik, I. van (2011). *(Hoe) werkt talentontwikkeling bij 'risicjongeren'?* Utrecht: Nederlands Jeugdinstituut.

<sup>3</sup> Meng, C., Bles, P., Veth, J., Huijgen, T., & Levels, M. (2017, januari). *Schoolverlaters tussen onderwijs en arbeidsmarkt 2016*. Maastricht: Maastricht University, Researchcentrum voor Onderwijs en Arbeidsmarkt (ROA).  
<https://doi.org/10.26481/umarep.2017007>



arbeidspositie kunnen bereiken<sup>4</sup>. Een integrale aanpak door de mbo-instelling, in samenwerking met (jeugd)hulpinstellingen en arbeidsmarktpartijen, sluit aan op de ondersteuningsbehoefte van deze jongeren. Deze aanpak grijpt in op meerdere leefdomeinen en aspecten<sup>5</sup> van het leven van de jongeren en betreft ook onderliggende factoren<sup>6</sup>.

De vijf mbo-instellingen die hebben deelgenomen aan dit onderzoek naar succesvolle aanpakken voor mbo-studenten in kwetsbare posities, herkennen het hierboven geschetste beeld in hun dagelijkse praktijk. Albeda, Friesland College, Gilde Opleidingen, ROC Midden Nederland en Zadkine hebben samen met hun externe partners zo'n integrale aanpak toegepast.

Albeda en Zadkine hanteren de aanpak 'Klas als Werkplaats' en Friesland College 'School als Werkplaats'. In deze aanpakken zijn medewerkers van (jeugd)hulpinstellingen nauw betrokken op school en maken deel uit van de (school)ondersteuningsstructuur. Ze zijn op school aanwezig en aanspreekbaar voor medewerkers en studenten, en zorgen voor een lage drempel voor het stellen van hulpvragen. Hierdoor kunnen de mogelijke belemmeringen voor de student snel gesignaleerd en (preventief) aangepakt worden.

Gilde Opleidingen hanteert de aanpak 'Praktijkleren in de binnenstad' en, in samenwerking met Calibris Advies, 'WijkLeerbedrijf Venray'. ROC Midden Nederland hanteert de aanpak 'Entree leert op de werkplek'. Beide mbo-instellingen focussen in deze integrale samenwerking vooral op de samenwerking met het bedrijfsleven, om zo de overgang van school naar werk en de arbeidsmarktpositie van de studenten te verstevigen en te verbeteren. Dit doen ze door middel van het bieden van leren op de werkplek, het zogenaamde praktijkleren, en door het toeleiden naar werk al tijdens de opleiding vorm te geven.

De eerste ervaringen van de vijf mbo-instellingen met hun integrale aanpakken waren positief. Er ontstond echter de behoefte aan onderzoek naar de werkzame elementen van deze aanpakken, om ze te kunnen versterken en verduurzamen en daarmee de aanpakken te consolideren en de opbrengsten te verbeteren. Ook hadden de mbo-instellingen de ambitie om de gehanteerde aanpakken binnen de eigen organisatie breder in te zetten, ook bij andere opleidingen en voor studenten van andere niveaus. Tegelijk gaven de instellingen aan te willen leren van de aanpakken van de andere mbo-instellingen in dit onderzoeksconsortium, om zo ook andere werkzame elementen te integreren in de eigen aanpak. Deze behoefte is het uitgangspunt geweest van dit

---

<sup>4</sup> Nederlands Jeugdinstituut (2017). *Kenniskaart 'Kwaliteit verbinding onderwijs en jeugdhulp'*. Utrecht: Nji; Onderwijsraad (2013). *Advies. Meer kansen voor kwetsbare jongeren*. Den Haag: Onderwijsraad; Smulders, H., Voncken, E., & Westerhuis, A. (2013). *Regionale samenwerking in goede banen, arbeidstoeleiding van jongeren uit het vso, pro, en mbo1. Ervaringen uit de samenwerkingspraktijk*. 's-Hertogenbosch: Expertisecentrum beroepsonderwijs.

<sup>5</sup> Nederlands Jeugdinstituut (z.d.). *Van jeugd naar volwassenheid: de vijf pijlers van zelfstandigheid*. Geraadpleegd op 20 december 2022, van <https://www.nji.nl/van-jeugd-naar-volwassenheid/de-vijf-pijlers-van-zelfstandigheid>

<sup>6</sup> Meij, H., & Ince, D. (2013). *De ontwikkeling van kinderen*. Utrecht: Nederlands Jeugdinstituut.

onderzoek. We zijn op zoek gegaan naar de werkzame elementen in de integrale aanpakken die de vijf mbo-instellingen hanteren, hoe deze aanpakken onderdeel kunnen zijn van een continue verbetercyclus, en hoe zijn te verduurzamen.

### Aanpakken in de verbinding onderwijs en hulpverlening

- Albeda en Zadkine – Klas als Werkplaats

‘Klas als Werkplaats’ is een ondersteuningsaanpak voor jongeren op mbo-niveau 1 en 2 die door complexe problematiek moeite hebben om de opleiding (zelfstandig) succesvol af te ronden. In de aanpak zijn onderwijs en hulpverlening nauw verweven. Iedere klas heeft een eigen studieloopbaanbegeleider die een duo vormt met een hulpverlener, zoals een schoolmaatschappelijk werker of een jeugdhulpverlener. Samen begeleiden zij de klas. Uitgangspunt van ‘Klas als Werkplaats’ is het bieden van laagdrempelige, doelgerichte, snelle en effectieve (preventieve) ondersteuning. Bij Zadkine maakt een peercoach (een student van een van de pedagogische opleidingen) ook deel uit van het team dat nauw bij de klas betrokken is.

- Friesland College – School als Werkplaats

De naam ‘School als Werkplaats’ verwijst naar het feit dat school de werkplaats van de hulpverleners is. Hulpverleners zijn op school aanwezig en maken deel uit van de begeleidings- en ondersteuningsstructuur. Zo is de drempel laag voor studenten om een SAW’er te spreken. Is er zwaardere inzet nodig, dan zijn de lijnen tussen de verschillende SAW’ers (en dus deelnemende organisaties) kort en zonder schotten. Hierdoor kunnen problemen bij studenten vroegtijdig gesignaleerd en aangepakt worden. Het aantal doorverwijzingen naar externe hulpverlening is zodoende laag. Studenten vallen minder snel en korter uit en kunnen zich zo sneller weer richten op hun opleiding.

### Aanpak in de verbinding onderwijs en werk: praktijkleren

- Gilde Opleidingen – ‘Praktijkleren in de binnenstad’ en ‘WijkLeerbedrijf Venray’
- ROC Midden Nederland – ‘Entree leert op de werkplek’

Beide mbo-instellingen werken samen met partners in het bedrijfsleven. Ze bieden praktijkleren aan entree-studenten: leren op de werkplek. Doel van praktijkleren is om studenten succesvol te laten doorstromen naar werk of een vervolgopleiding op niveau 2. Studenten leren in een realistische werkomgeving, oriënteren zich op het werkveld en bereiden zich voor op de stage. Het onderwijsprogramma en de begeleiding van de studenten wordt integraal uitgevoerd op de werkplek door docenten en medewerkers uit het bedrijf samen. Hiermee lopen leren en werken soepel in elkaar over en kan steeds de juiste ondersteuning worden geboden.

# 1 Onderzoeksmethode en -activiteiten

In dit hoofdstuk wordt de aanpak van het onderzoek toegelicht. Na de onderzoeksvragen worden de onderzoeksmethode, de onderzoeksactiviteiten en de overlegstructuur beschreven.

## 1.1 Onderzoeksvragen

De onderzoeksvragen zijn als volgt geformuleerd:

1. Wat zijn de werkzame elementen in integrale aanpakken voor mbo-niveau 1 en 2 die bijdragen aan een succesvol onderwijstraject van jongeren in een kwetsbare positie met uitstroom naar de arbeidsmarkt en/of doorstroom binnen het onderwijs?
  - Hoe zien integrale aanpakken eruit (context en interventie)?
  - Welke opbrengsten (mechanismen en 'outcome') worden beoogd met de interventie?
  - Welke opbrengsten worden gerealiseerd (meetbaar of merkbaar)?
  - Wat zijn de werkzame mechanismen van de integrale aanpakken?
  - Welke mechanismen hierin zijn universeel of specifiek voor één context of aanpak?
2. Hoe zorg je ervoor dat je continu leert en verbetert?

## 1.2 Onderzoeksmethode

Voor dit onderzoek werden integrale aanpakken van vijf mbo-instellingen onderzocht: 'Klas als Werkplaats' van Albeda en Zadkine, 'School als Werkplaats' van Friesland College, 'Entree leert op de werkplek' van ROC Midden Nederland en 'Praktijkleren in de binnenstad' en 'WijkLeerbedrijf Venray' van Gilde Opleidingen. Zie het kader op pagina 10 voor een omschrijving per aanpak.

Vanuit iedere mbo-instelling was een praktijkpartner betrokken, die het onderzoek vanuit de instelling volgde en de organisatie van het onderzoek aan de kant van de instelling oppakte. Onderzoekers van het Nederlands Jeugdinstituut en het Expertisecentrum beroepsonderwijs voerden het onderzoek uit, in samenwerking met de praktijkpartners.

Bij de vijf mbo-instellingen is onderzocht hoe de integrale aanpak eruitziet, welke opbrengsten men voor ogen had en of die opbrengsten ook gerealiseerd worden. Ook is er met de instellingen onderzocht wat de werkzame mechanismen in de aanpak zijn. Er is gebruikgemaakt van de methode van verklarende effectevaluatie<sup>7</sup>. De rol van verklarende effectevaluatie is het openen van de zogenaamde 'black box': het zoeken naar en vaststellen van verklaringen voor de verbanden tussen

---

<sup>7</sup> Pawson, R., & Tilley, N. (1997). An introduction to scientific realist evaluation. In E. Chelmsky & W.R. Shadish (Eds.), *Evaluation for the 21st century: A handbook* (pp. 405-418). Sage Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781483348896.n29>

een set van interventies en effecten. Er is gedurende het onderzoek met de instellingen steeds een stap dieper en verder gezet.

### 1.3 Onderzoeksactiviteiten onderzoeksvraag 1: werkzame elementen

Om uitspraken te kunnen doen over de werkzame mechanismen van de aanpakken is de CIMO-methodiek gebruikt<sup>8</sup>. Dit is een methodiek die zowel het probleem omschrijft als de activiteiten die worden ondernomen en de manier waarop die activiteiten tot bepaalde uitkomsten leiden. We brengen daarvoor in beeld:

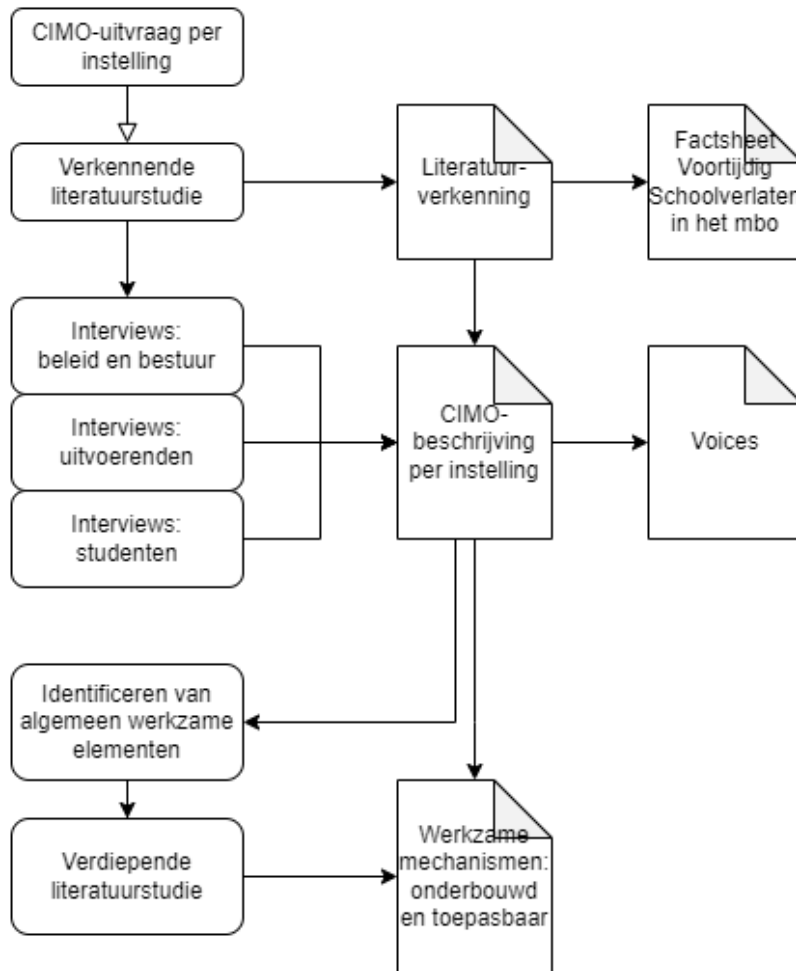
- De context (C) waarin de set van interventies plaatsvindt. Hierbij gaat het om kenmerken van de fysieke omgeving, maar ook om kenmerken van de doelgroep waarop de interventies zich richten.
- De interventies (I) zelf.
- Datgene wat de aanpak, in een specifieke context, uitlokt bij de studenten: de mechanismen (M).
- De resultaten van de aanpak: de uitkomsten ofwel outcome (O).

Dit proces is in een schema weergegeven: links staan de onderzoeksactiviteiten, rechts de kennisproducten die de activiteiten hebben opgeleverd. Onder het schema worden de activiteiten toegelicht.

---

<sup>8</sup> Denyer, D., Tranfield, D., & Aken, J. van (2008). Developing design propositions through research synthesis. *Organization Studies*, 29, 393-413.

**Schema 1: Onderzoeksvraag 1: werkzame elementen**



### 1.3.1 CIMO-uitvraag

Allereerst hebben alle vijf mbo-instellingen bij aanvang van het onderzoek beschreven hoe hun integrale aanpak eruitziet. Ze deden dat aan de hand van een eerste uitvraag die op alle onderdelen van de CIMO een aantal vragen stelde (zie bijlage 1). De instellingen vulden dat schema in voor zover dat voor hen mogelijk was. Ook leverden ze beleidsstukken en/of publiekscommunicatiemiddelen aan op basis waarvan de onderzoekers het schema konden aanvullen. Vervolgens gingen de onderzoekers in gesprek met de praktijkpartner en andere bij de aanpak betrokken professionals binnen de instellingen. Vaak was dit een beleidsadviseur, altijd iemand met veel kennis van de aanpak. In dat gesprek werd de uitvraag behandeld en aangevuld. Dit gaf een eerste beeld van de aanpak en wat de instellingen zelf daarbinnen als werkzaam ervaren.

### 1.3.2 Verkennende literatuurstudie

In het begin van het onderzoekstraject (2019 en 2020) is literatuur bestudeerd over mogelijk werkzame elementen bij integrale aanpakken op het mbo. Er is daarbij met name gekeken naar werkzame elementen bij de verbindingen tussen onderwijs en hulp- en zorgverlening, en tussen onderwijs en werk, omdat dit past bij de aanpakken van de betrokken mbo-instellingen. De leden van de wetenschappelijke begeleidingscommissie hebben literatuur aangeleverd voor deze verkenning en hebben in twee werksessies gereageerd op concepten van het document waarin deze verkenning is uiteengezet.

De verkenning hielp om werkzame elementen te identificeren in de aanpakken. In een werksessie met de deelnemende instellingen zijn deze besproken. De mbo-instellingen gaven aan welke elementen ook in hun interventie een rol spelen en stipten missende elementen aan.

De literatuurverkenning 'Succesvolle aanpakken mbo-studenten in kwetsbare posities. Een literatuurverkenning naar werkzame elementen' is gepubliceerd in juni 2021<sup>9</sup>. Daarnaast is een systematische review uitgevoerd naar onderliggende factoren van voortijdig schoolverlaten in het mbo. De belangrijkste resultaten zijn weergegeven in de factsheet 'Voortijdig Schoolverlaten in het mbo'<sup>10</sup>.

### 1.3.3 Interviews

De CIMO-uitvraag per instelling is gedurende het onderzoekstraject aangevuld met praktijkkennis en ervaringskennis van beleid/bestuur, uitvoering en studenten. Deze kennis is opgehaald middels interviews. De praktijkpartner wees de geschikte personen hiervoor aan en organiseerde de afspraken voor de interviews. De interviews hadden de vorm van semigestructureerde groepsgesprekken en werden aan de hand van een topiclijst afgenomen. De topiclijst voor het interview op beleids-/bestuursniveau en die op uitvoeringsniveau waren gelijk (zie bijlage 2). Tijdens het gesprek was er nadrukkelijk ruimte om op relevante opmerkingen dieper in te gaan. Ook hadden de onderzoekers de ruimte om onduidelijkheden in de CIMO na te vragen en uit te diepen. De studenten die deelnamen aan het interview hadden ervaring met de integrale aanpak, al waren ze zich daar niet altijd van bewust. Sommige aanpakken blijken zo natuurlijk onderdeel van het onderwijs te zijn dat die voor het gevoel van de studenten bij de opleiding hoorden en niet werden gezien als 'speciale aanpak'. Het gesprek verliep volgens het format dat te vinden is in bijlage 3. Vanwege de toen geldende coronamaatregelen hebben sommige interviews online plaatsgevonden.

---

<sup>9</sup> Nji & ECBO (2021, juni). *Succesvolle aanpakken mbo-studenten in kwetsbare posities: een literatuurverkenning naar werkzame elementen*. Utrecht/'s-Hertogenbosch: Nji/ECBO.

<sup>10</sup> Almushat, M. (2021). *Factsheet vsv in het mbo*. 's-Hertogenbosch: Expertisecentrum beroepsonderwijs.

### 1.3.4 Opstellen CIMO-beschrijving per instelling

De CIMO-uitvraag, de kennis uit de interviews en de kennis uit de verkennende literatuurstudie zijn per instelling samengevat in een CIMO-beschrijving. Die beschrijving is gedurende het onderzoek een aantal keer aangescherpt, omdat de instellingen de gehanteerde aanpakken zijn blijven door ontwikkelen. Dit iteratieve proces hebben de onderzoekers samen met de praktijkpartners uitgevoerd. De praktijkpartners hebben op onderdelen van hun CIMO de praktijkpartners van de andere instellingen om input en feedback gevraagd.

De volgende CIMO-beschrijvingen zijn gedurende het laatste jaar van het onderzoek gepubliceerd<sup>11</sup>:

- Zadkine – Klas als Werkplaats – maart 2022
- Gilde Opleidingen – WijkLeerbedrijf Venray – oktober 2022
- Friesland College – School als Werkplaats – oktober 2022
- Albeda – Klas als Werkplaats – oktober 2022
- Gilde Opleidingen – Praktijkleren in de binnenstad – januari 2023

Van ROC Midden Nederland is geen CIMO-beschrijving gepubliceerd, omdat de aanpak nog niet volledig uitgevoerd kon worden, met name door de maatregelen die golden in verband met de coronapandemie. De vindplaats van alle publicaties die bij dit onderzoek horen, waaronder alle CIMO-beschrijvingen zoals hierboven benoemd, is in bijlage 5 opgenomen.

Daarnaast is van Albeda's 'Klas als Werkplaats' een 'voice' gepubliceerd: een korte film die de aanpak op een persoonlijke manier in beeld brengt, inclusief de werkzame mechanismen van deze aanpak. Voor de vindplaats van deze film, zie bijlage 5.

### 1.3.5 Identificeren van algemeen werkzame mechanismen

Zoals in de voorgaande onderzoeksactiviteiten is beschreven, is per instelling en integrale aanpak in kaart gebracht wat volgens de betrokkenen werkzame elementen zijn. Dit is ook gedaan op basis van wetenschappelijke literatuur. Deze zijn vervolgens aan elkaar gekoppeld in een groslijst. In een werksessie met de onderzoekers is deze lijst geanalyseerd. In een eerste stap zijn de dubbelingen eruit gehaald. Vervolgens zijn vergelijkbare elementen gebundeld. Zo bleef een lijst over van 32 praktische, concrete elementen. Er is gekeken op welke manier deze elementen invloed hebben op de studenten. Elementen die op dezelfde manier werken, zijn samengenomen. Dat leverde acht clusters van werkzame mechanismen op die werken volgens hetzelfde principe. We beschrijven deze acht 'werkzame mechanismen' in het resultatenhoofdstuk (hoofdstuk 2).

---

<sup>11</sup> Nederlands Jeugdinstituut (z.d.). *Verbinding onderwijs en jeugdhulp: Succesvolle aanpakken in het mbo*. Geraadpleegd op 20 december 2022, van <https://www.nji.nl/verbinding-onderwijs-en-jeugdhulp/succesvolle-aanpakken-in-het-mbo>

### 1.3.6 Verdiepende en toepasbare literatuurstudie

De tweede fase van de literatuurstudie vond plaats nadat de werkzame mechanismen waren geïdentificeerd. Dit onderdeel van de literatuurstudie richtte zich erop om de mechanismen te onderbouwen. Er is doelgericht gezocht naar wetenschappelijke literatuur over deze mechanismen, bijvoorbeeld 'waarom het werkt om een persoonlijke verbinding aan te gaan met studenten', of 'wat de wetenschappelijke literatuur zegt over normaliseren van de hulpvraag'. Wederom is de wetenschappelijke begeleidingscommissie geconsulteerd en hebben zij de onderzoekers geadviseerd en relevante literatuur aangereikt. Vervolgens is per werkzaam mechanisme de relevante theoretische onderbouwing beschreven. Deze zijn verder aangevuld met informatie vanuit de CIMO-beschrijvingen over hoe de instellingen de interventies concreet vormgeven.

## 1.4 Onderzoeksactiviteiten onderzoeksvraag 2: continu leren

Om de aanpakken te versterken en te verduurzamen, is het essentieel om van elkaar te leren wat werkt. Voorafgaand aan dit onderzoek spraken de mbo-instellingen de wens uit om samen een 'community of learning' op te zetten. Een 'community of learning', 'community of practice', of een 'professionele leergemeenschap' wordt gezien als een manier om collectieve leerprocessen te realiseren<sup>12</sup>. De verbinding en onderlinge kennisuitwisseling tussen de mbo-instellingen was daarom een van de doelstellingen van dit onderzoek.

Deze 'community of learning' dient ook een ander doel. Een gelijkwaardige interactie en samenwerking tussen onderzoek en praktijk bevordert het gebruik van wetenschappelijke kennis en onderbouwde aanpakken, en bevordert effectieve professionele ontwikkeling<sup>13</sup>. Een 'community of learning' kan ervoor zorgen dat praktijkbeslissingen worden genomen op basis van een gedegen analyse of vooronderzoek. Dit verhoogt de kans dat de resultaten van dit onderzoek worden toegepast in de praktijk.

Een onderdeel van dit praktijkgerichte onderzoek is dat het de deelnemende instellingen de kans geeft om te blijven leren en ontwikkelen. Dit heet ook wel 'recursive bootstrapping'<sup>14</sup> waarbij de instellingen zichzelf gaandeweg steeds verbeteren. Geleerde lessen worden ook ingebracht in de

---

<sup>12</sup> Verbiest, E., & Vandenbergh, R. (2002). Professionele leergemeenschappen. Een nieuwe kijk op permanente onderwijsvernieuwing en ontwikkeling van leerkrachten. *Schoolleiding en begeleiding 2: personeel en organisatie*, 1, 57-86. Wolters Plantyn.

<sup>13</sup> Nijland, F., Bruggen, J. van, & Laat, M. de (2017). *Kennisbenutting in het onderwijs: een literatuurstudie*. 's-Hertogenbosch: Expertisecentrum Beroepsonderwijs; Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., & Fung, I. (2007, januari). *Teacher Professional Learning and Development: Best Evidence Synthesis Iteration (BES)*. Auckland: University of Auckland.

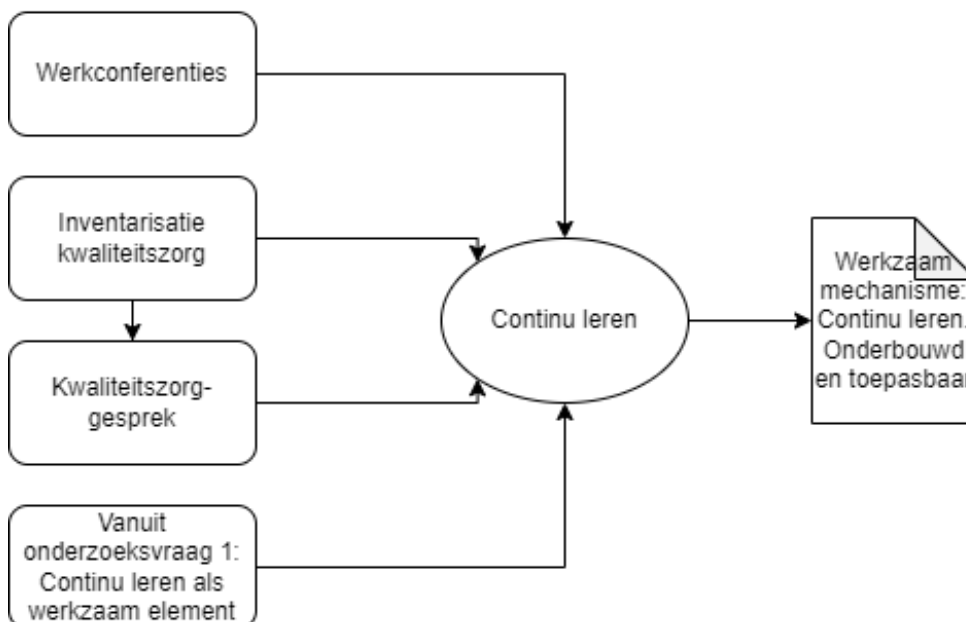
<sup>14</sup> Boekaerts, M., & Minnaert, A. (2003). Measuring behavioral change processes during an ongoing innovation program: scope and limits. In E. de Corte, N. Entwistle, & L. Verschaffel (Eds.), *Powerful Learning Environments: Unravelling Basic Components and Dimensions* (pp. 71-87). Elsevier Science Ltd.



kwaliteitscycli van de instellingen. Zo kunnen de instellingen stappen zetten op de effectladder<sup>15</sup>. In dit onderzoek is hier middels werkconferenties, de inventarisatie van de kwaliteitszorg en de kwaliteitszorggesprekken ruimte voor geboden.

Dit proces is in een schema weergegeven: links ziet u de onderzoeksactiviteiten, rechts de kennisproducten die de activiteiten hebben opgeleverd. Onder het schema worden de activiteiten toegelicht.

### Schema: Onderzoeksvraag 2: continu leren



#### 1.4.1 Werkconferenties

Er is kennis uitgewisseld op werkconferenties. Het plan was om twee keer per jaar op steeds een andere instelling bij elkaar te komen, maar door de coronamaatregelen is een aantal werkconferenties uitgesteld of heeft online plaatsgevonden. Tijdens iedere werkconferentie presenteerde de organiserende instelling de eigen aanpak, om vervolgens in gesprek te gaan met de andere instellingen. Hierbij waren vaak ook medewerkers, zoals docenten, ondersteuners en praktijkbegeleiders van de organiserende instelling, aanwezig die niet expliciet bij het onderzoek betrokken waren. Zo was het voor de instellingen een manier om het onderzoek binnen de eigen

<sup>15</sup> Yperen, T. van, Veerman, J.W., & Bijl, B. (2017). Naar meer effect: Resultaatgerichte ontwikkeling van interventies. In T. van Yperen, J.W. Veerman & B. Bijl (Reds.), *Zicht op effectiviteit: Handboek voor resultaatgerichte ontwikkeling van interventies in de jeugdsector* (pp. 17-52). Lemniscaat.

instelling te bespreken en kon de integrale aanpak vanuit verschillende perspectieven besproken worden.

De volgende werkconferenties hebben plaatsgevonden:

- Albeda – november 2019 – op locatie
- Friesland College – november 2020 - online
- Gilde Opleidingen – april 2021 - online
- Zadkine – maart 2022 – op locatie
- ROC Midden Nederland – oktober 2022 – op locatie

#### 1.4.2 Inventarisatie kwaliteitszorg

Tijdens het onderzoek is met alle instellingen een gesprek gevoerd over de kwaliteitszorgcyclus van de instellingen. De praktijkpartner van de betreffende instelling nodigde hier de geschikte personen voor uit. Vaak was dat de praktijkpartner zelf en een beleidsmedewerker met 'kwaliteit' in portefeuille. Er werd expliciet besproken hoe de instellingen vormgeven aan continu leren. Door middel van semigestructureerde gesprekken aan de hand van de methode 'PDCA-cyclus' werd de kwaliteitszorgcyclus rond de aanpakken in kaart gebracht. Zie bijlage 4 voor de topiclijst die bij deze gesprekken werd gehanteerd. De PDCA-cyclus (Plan-Do-Check-Act) is een veelgebruikt model om werkprocessen te verbeteren en kwaliteit te verhogen.

De resultaten van deze gesprekken zijn samengevat in een matrix waarin per fase in de PDCA-cyclus is aangegeven hoe iedere instelling daar vorm aan geeft. Deze matrix is vervolgens gedeeld met de instellingen, om hun eigen activiteiten eventueel compleet te maken en te leren van de andere instellingen. Zo kregen de instellingen inspiratie om hun eigen kwaliteitszorgsysteem aan te scherpen.

#### 1.4.3 Kwaliteitszorggesprek

Naar aanleiding van de inventarisatie over kwaliteitszorg op de betrokken instellingen gaven de instellingen aan dat ze graag met elkaar wilden doorpraten over de kwaliteitszorg. Ze wilden worstelingen en successen uitwisselen en in gesprek met elkaar verder leren.

Er zijn hiertoe twee groepsgesprekken georganiseerd tussen de betrokkenen bij de kwaliteitszorgcycli van de instellingen. Bij het eerste gesprek waren de drie instellingen aanwezig die een aanpak rondom de verbinding onderwijs-zorg hebben: Friesland College, Zadkine en Albeda. Bij het tweede gesprek waren de instellingen aanwezig die een aanpak met de verbinding onderwijs-werk hebben: Gilde Opleidingen en ROC Midden Nederland. Aan de hand van de inventarisatie hebben zij gedeeld waar ze trots op zijn en waar ze nog vastlopen. Daar konden vervolgens de andere instellingen op reageren met hun eigen ervaringen.

## 1.5 Overlegstructuur

### 1.5.1 Projectoverleg

De onderzoekers en praktijkpartners organiseerden drie à vier keer per jaar een projectoverleg. Vaak was dit aansluitend aan een werkconferentie (zie paragraaf 1.4.1). Tijdens deze overleggen presenteerden de onderzoekers de voortgang, activiteiten en tussentijdse resultaten van het onderzoek aan de praktijkpartners. De praktijkpartners reflecteerden hierop. De werkzaamheden van de onderzoekers werden in deze overleggen getoetst. Zo bleven de samenwerking en interactie tussen onderzoekers en praktijkpartners en de planning van het onderzoek geborgd.

### 1.5.2 Overleg met de wetenschappelijke begeleidingscommissie

De wetenschappelijke begeleidingscommissie is gevraagd te reflecteren op de plannen en de uitvoering van het onderzoek. De commissie heeft literatuur aangeleverd en gereflecteerd op de verkennende literatuurstudie en op het document waarin de werkzame elementen verdiepend zijn onderbouwd en toepasbaar zijn gemaakt.

De wetenschappelijke begeleidingscommissie bestaat uit:

- Alexander Minnaert, hoogleraar Orthopedagogiek en Klinische Onderwijskunde aan de Rijksuniversiteit Groningen;
- Janneke Metselaar, lector Zorg voor Jeugd aan NHL Stenden Hogeschool;
- Patricia Vuijk, lector Meisjes en mentaal welbevinden aan Hogeschool Rotterdam.

## 2 Resultaten

In dit resultatenhoofdstuk worden de werkzame mechanismen beschreven die gevonden zijn in de aanpakken van de mbo-instellingen. Per paragraaf wordt een cluster van werkzame elementen beschreven die samen een werkzaam mechanisme vormen. Dit mechanisme wordt onderbouwd met wetenschappelijke theorie, en er wordt laten zien hoe de betrokken mbo-instellingen hier in de praktijk invulling aan geven.

De grenzen van de geïdentificeerde werkzame mechanismen zijn niet altijd even scherp. Sterker nog, de mechanismen hangen veelal met elkaar samen. Ook kan een mechanisme een voorwaarde zijn voor een ander mechanisme. De mechanismen (en de bijbehorende effecten) moeten dus vooral in samenhang met elkaar worden gezien. De onderlinge verbondenheid van de mechanismen blijkt ook uit de overlap in wetenschappelijke theorieën die de werkzame mechanismen beschrijven. Enkele (onderdelen van) theorieën komen bij meerdere mechanismen aan bod. Het gaat dan bijvoorbeeld om de ‘zelf-determinatie theorie’<sup>16</sup> – een van de meest invloedrijke theorieën op dit moment. Deze theorie onderscheidt drie universele basisbehoeften van mensen: autonomie, verbondenheid en competentie, welke respectievelijk gerelateerd zijn aan de mechanismen ‘aanzetten tot eigen regie’ (paragraaf 2.5), ‘maken van persoonlijke verbinding’ (paragraaf 2.2) en ‘benaderen op positieve wijze’ (paragraaf 2.3).

De werkzame elementen die gevonden zijn in de aanpakken van de mbo-instellingen zijn geclusterd tot de volgende acht werkzame mechanismen, in willekeurige volgorde:

1. Creëren van een vertrouwde en veilige omgeving
2. Maken van persoonlijke verbinding
3. Benaderen op positieve wijze
4. Normaliseren van de hulpvraag
5. Aanzetten tot eigen regie
6. Leren in een realistische context
7. Samenwerken als randvoorwaarde
8. Samen blijven leren

Daarnaast geldt dat waar nu ‘docent’ staat, ook andere professionals betrokken bij de (school)loopbaan zou kunnen staan, zoals begeleider, studieloopbaanbegeleider, hulpverlener, ondersteuner of praktijkbegeleider.

---

<sup>16</sup> Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2000). The ‘what’ and ‘why’ of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227-268. [https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104\\_01](https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01)

## 2.1 Mechanisme 1: Creëren van een vertrouwde en veilige omgeving

*In een stabiel pedagogisch schoolklimaat voelt een student zich veilig en gerespecteerd. Een veilig school- en klasklimaat is daarbij een van de belangrijkste factoren. Bovendien is een veilig en vertrouwd klimaat een cruciale randvoorwaarde om onderwijskwaliteit te kunnen leveren<sup>17</sup>.*

### Theorie

Dimitrova et al.<sup>18</sup> en Hultin et al.<sup>19</sup> onderscheiden bij het in kaart brengen van het schoolklimaat drie factoren die vanuit het perspectief van de student samenhangen met een vertrouwde en veilige schoolomgeving:

- De eerste factor heeft betrekking op de mate waarin docenten interesse tonen in de student als persoon en dezelfde regels hanteren voor het gedrag van studenten. Dit sluit aan bij onderzoek dat laat zien dat schoolverzuim groter is wanneer er een slechte relatie bestaat tussen docent en student, bijvoorbeeld door te weinig betrokkenheid en onpersoonlijk contact<sup>20</sup>, door conflicten, of doordat de student het gevoel heeft dat de docent erop uit is om te straffen<sup>21</sup>.
- De tweede factor beschrijft in hoeverre studenten de mogelijkheid ervaren om met docenten te spreken over persoonlijke zaken indien daar behoefte aan is vanuit de student. Ook dit sluit aan bij onderzoek dat gedaan is naar voortijdig schoolverlaten. Er is minder verzuim en voortijdig schoolverlaten bij jongeren die naar een school gaan met een positief schoolklimaat waarin de student zich betrokken, veilig, gewaardeerd en gesteund voelt, en waarbij wordt aangesloten bij de (onderwijs)behoeften van de student<sup>22</sup>.

---

<sup>17</sup> McKinsey & Company (2020). *Een verstevigd fundament voor iedereen: Een onderzoek naar de doelmatigheid en toereikendheid van het funderend onderwijs*. Amsterdam: McKinsey & Company.

<sup>18</sup> Dimitrova, R., Ferrer-Wreder, L., & Galanti, M.R. (2015). Pedagogical and social climate in school questionnaire: Factorial validity and reliability of the teacher version. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 34(3), 282-288.

<sup>19</sup> Hultin, H., Ferrer-Wreder, L., Engström, K., Andersson, F., & Galanti, M.R. (2021). The importance of pedagogical and social school climate to bullying: A cross-sectional multilevel study of 94 Swedish schools. *Journal of School Health*, 91(2), 111-124. doi:10.1111/josh.12980

<sup>20</sup> Lauchlan, F. (2003). Responding to chronic non-attendance: A review of intervention approaches. *Educational Psychology in Practice*, 19, 133-146. doi.org/10.1080/02667360303236

<sup>21</sup> Attwood, G., & Croll, P. (2006). Truancy in secondary school pupils: prevalence, trajectories and pupil perspectives. *Research Papers on Education*, 21, 467-484. doi.org/10.1080/02671520600942446

<sup>22</sup> Brookmeyer, K.A., Fanti, K.A., & Henrich, G.C. (2006). Schools, parents, and youth violence: a multilevel, ecological analysis. *Journal of Clinical Child and Adolescents Psychology*, 35, 504-514. [http://dx.doi.org/10.1207/s15374424jccp3504\\_2](http://dx.doi.org/10.1207/s15374424jccp3504_2); Kearney, C.A. (2008a). An interdisciplinary model of school absenteeism in youth to inform professional practice and public policy. *Educational Psychology Review*, 20, 257-282. doi.org/10.1007/s10648-008-9078-3; Kearney, C.A. (2008b). School absenteeism and school refusal behavior in youth: A contemporary review. *Clinical Psychology Review*, 28, 451-471. doi.org/10.1016/j.cpr.2007.07.012; Traag, T. (2012). *Early school-leaving in the Netherlands: a multidisciplinary study of risk and protective factors explaining early school-leaving*. Den Haag: Centraal Bureau voor de Statistiek.

- De derde factor bevat items over hoezeer ouders op de hoogte worden gesteld bij opvallend gedrag van studenten en wat er op de school gebeurt. De korte lijn tussen de school en ouders verbetert het schoolklimaat voor de student en kan de werklast voor docenten verminderen. Ook hiervan is in eerder onderzoek gevonden dat er minder verzuim en voortijdig schoolverlaten is als ouders betrokken zijn bij het onderwijs dat de student volgt, door toezicht te houden op het functioneren op school, de student te ondersteunen bij het huiswerk, op de hoogte te blijven van waar de student op school mee bezig is en bij te sturen waar dat nodig is<sup>23</sup>.

Scholen waar sprake is van een veilig en vertrouwd schoolklimaat realiseren een cultuur die studenten en medewerkers ondersteunt om het beste uit zichzelf te halen. Dit wordt gedaan door het creëren van een ordelijke omgeving in de klas en op school, bijvoorbeeld door duidelijke afspraken te maken met studenten en ouders. Daarnaast wordt een klimaat van positieve feedback gestimuleerd. Verder worden docenten en studenten gemotiveerd om hoge verwachtingen waar te maken<sup>24</sup>.

Dit is ook zichtbaar in een casestudie op basisscholen in Rotterdam. Op drie basisscholen haalden de leerlingen betere resultaten dan je op basis van de wijkpopulatie zou verwachten. Het positieve pedagogisch klimaat komt als een van de succesfactoren naar voren<sup>25</sup>. Belangrijke componenten van een positief pedagogisch klimaat zijn volgens deze scholen: structuur en duidelijke regels en een sterke leerkracht-leerling relatie. De nadruk op regels en structuur draagt bij aan een rustige leeromgeving en een veilig schoolklimaat. Een positieve leerkracht-leerling relatie wordt door leerkrachten beschreven als een voorwaarde voor het welzijn – en daarmee het functioneren – van leerlingen. Hoewel dit een casestudie is die zich richt op een ander type onderwijs is er geen aanleiding om te denken dat dit voor mbo-studenten niet zou gelden.

### Praktijk

De mbo-instellingen in dit onderzoek geven, net als de basisscholen in Rotterdam, aan dat het voor hun studenten belangrijk is dat er een rustige leeromgeving is en een veilig schoolklimaat. Zij creëren dit op de volgende manieren:

- Lesgeven in kleine groepen zodat de docenten dicht bij de studenten komen en tijd hebben om naar ze te luisteren.

---

<sup>23</sup> Epstein, J.L., & Sheldon, S.B. (2002). Present and accounted for: Improving student attendance through family and community involvement. *Journal of Educational Research*, 95, 308-318. <http://dx.doi.org/10.1080/00220670209596604>; Traag, T. (2012). *Early school-leaving in the Netherlands: a multidisciplinary study of risk and protective factors explaining early school-leaving*. Den Haag: Centraal Bureau voor de Statistiek.

<sup>24</sup> McKinsey & Company (2020). *Een verstevigd fundament voor iedereen: Een onderzoek naar de doelmatigheid en toereikendheid van het funderend onderwijs*. Amsterdam: McKinsey & Company.

<sup>25</sup> Klooster, E., & Omlo, J. (2020). *Rust, vertrouwen en andere ervaren succesfactoren: Een casestudie naar drie succesvolle Rotterdamse basisscholen in kwetsbare wijken*. Rotterdam: Stichting De Verre Bergen.

- In de combinatie onderwijs en werk: de studenten zijn aan het begin van de dag, tussen de middag en aan het eind van de dag op hun leerwerkplek. Ook het onderwijs vindt hier plaats, waardoor studenten hun docenten en de medewerkers van het bedrijf weten te vinden.
- De student wordt bij binnenkomst welkom geheten door iemand die de student kent. Zo voelt de school prettig.
- Zorg dat de studenten een hechte groep vormen: benadruk dat iedereen gelijk is en een eigen verhaal heeft, en creëer wederzijds verantwoordelijkheidsgevoel. Laat studenten, bijvoorbeeld op een leerwerkplek, elkaar steunen en helpen door ze samen te laten werken.
- Geef antwoord op alle vragen van studenten, ook als ze niet direct school gerelateerd zijn.

## 2.2 Mechanisme 2: Maken van persoonlijke verbinding

*Mensen zijn sociale wezens. Ze zijn gemotiveerd om relaties te vormen en te onderhouden. Brené Brown omschrijft persoonlijke verbinding als 'de energie die bestaat tussen mensen als ze zich gezien, gehoord en gewaardeerd voelen, als ze zonder oordeel kunnen geven en ontvangen, en als ze steun en kracht kunnen ontlenuen aan de relatie'<sup>26</sup>.*

### Theorie

De klas is een sociaal systeem: studenten en docenten communiceren met elkaar en er is sprake van wederzijdse beïnvloeding. Het sociale klimaat in de klas hangt samen met onderwijsopbrengsten. De relatie tussen student en docent speelt hierbij een belangrijke rol<sup>27</sup>.

Het is tegenwoordig algemeen aanvaard dat de behoefte aan verbondenheid met anderen ('need to belong') fundamenteel is en dat een groot deel van gevoelens, gedachten en gedrag hierdoor beïnvloed wordt<sup>28</sup>. Dit werkt volgens de 'zelf-determinatie theorie'<sup>29</sup> twee kanten op: wanneer de behoefte aan verbondenheid vervuld wordt, dat wil zeggen, de student heeft ten minste een minimale hoeveelheid aan blijvende, positieve en significante relaties, dan heeft dit een positief effect op motivatie, leren, prestaties, persoonlijke ervaring en welzijn van de student. Relationale

---

<sup>26</sup> Brown, B. (2021). *De moed van imperfectie: laat gaan wie je denkt te moeten zijn*. Lev.

<sup>27</sup> Tartwijk, J. van, Mainhard, T., Brekelmans, M., Brok, P. den, & Levy, J. (2014). Docent-leerling interacties en het sociaal klimaat in de klas. In J. van Tartwijk, M. Brekelmans, P. den Brok & T. Mainhard (Eds.), *Theorie en praktijk van leren en de leraar* (pp. 25-42). Amsterdam: Uitgeverij SWP.

<sup>28</sup> Baumeister, R.F., & Leary, M.R. (2007). The Need to Belong: Desire for Interpersonal Attachments as a Fundamental Human Motivation. In B. Laursen and R. Zukauskiene (Eds.), *Interpersonal Development* (pp. 189-204). Londen, Verenigd Koninkrijk: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351153683>

<sup>29</sup> Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2000). The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227-268. [https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104\\_01](https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01)

steun is dan ook van groot belang voor de (emotionele) ontwikkeling van studenten<sup>30</sup>. Studenten die een goede relatie met hun docent hebben, presteren beter en zijn gemotiveerder<sup>31</sup>. Het zorgt er tevens voor dat studenten zich zelfstandiger gedragen, meer betrokken zijn bij het onderwijs en dat ze zich prettiger voelen<sup>32</sup>. Daarbij zijn ze eerder geneigd opvattingen en normen over te nemen en te volgen als zij sterke bindingen hebben met hun docent en school<sup>33</sup>. Een sterke band tussen studenten en docenten, zeker wanneer de docent als rolmodel fungeert, is dus van essentieel belang om de kansen op schooluitval te verkleinen.

Wanneer de behoefte aan verbondenheid daarentegen on vervuld is, dat wil zeggen er is geen frequent plezierig contact en er is geen stabiele en duurzame relatie waarbij er oog is voor het welzijn van de student, heeft dit volgens de 'zelf-determinatie theorie' negatieve gevolgen voor de ontwikkeling van de student en kunnen problemen in de schoolloopbaan ontstaan<sup>34</sup>. Gebrek aan verbondenheid wordt in verband gebracht met allerlei nadelige gevolgen voor gezondheid, welzijn en de ontwikkeling<sup>35</sup>.

Docenten kunnen de band met hun studenten beïnvloeden. Vansteenkiste en Soenens identificeerden zes 'bouwstenen' voor relationele steun<sup>36</sup>:

- Aanwezigheid: fysiek aanwezig en betrokken
- Opmerkzaamheid: anticiperen op emotioneel belastende situaties
- Responsiviteit: bieden van steun en troost in belastende situaties
- Emotionele warmte: toegankelijke, vriendelijke houding
- Fysieke warmte: tonen van fysieke affectie, denk aan een high five, 'boks' of een samenzweerderige knipoog
- Gezamenlijke leuke activiteiten

Niet iedere bouwsteen is even passend in de onderwijscontext. Echter, fysieke en mentale aanwezigheid worden als de minimale voorwaarden gezien.

---

<sup>30</sup> Vansteenkiste, M., & Soenens, B. (2015). *Vitamines voor groei: Ontwikkeling voeden vanuit de zelf-determinatie theorie*. Uitgeverij Acco.

<sup>31</sup> Want, A.C. van der (2015). *Teachers' interpersonal role identity*. Eindhoven: Technische Universiteit Eindhoven.

<sup>32</sup> Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. In S.L. Christenson, A.L. Reschly & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 149-172). New York, NY, Verenigde Staten: Springer-Verlag.

<sup>33</sup> Ince, D., Yperen, T. van, & Valkestijn, M. (2019). *Top tien beschermende factoren: Voor een positieve ontwikkeling van jeugdigen*. Utrecht: Nederlands Jeugdinstuut.

<sup>34</sup> Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2000). The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227-268. [https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104\\_01](https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01)

<sup>35</sup> Baumeister, R.F., & Leary, M.R. (2007). The Need to Belong: Desire for Interpersonal Attachments as a Fundamental Human Motivation. In B. Laursen and R. Zuckauskiene (Eds.), *Interpersonal Development* (pp. 189-204). Londen, Verenigd Koninkrijk: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351153683>

<sup>36</sup> Vansteenkiste, M., & Soenens, B. (2015). *Vitamines voor groei: Ontwikkeling voeden vanuit de zelf-determinatie theorie*. Uitgeverij Acco.



### Praktijk

De docenten in ons onderzoek hanteren een handelingsrepertoire dat past binnen de bouwstenen van Vansteenkiste en Soenens<sup>37</sup> om studenten het gevoel te geven dat zij gezien worden. In de praktijk gaat dat bijvoorbeeld als volgt:

- Docenten maken gebruik van kleine gebaren om interesse te tonen: een blik van verstandhouding, een korte vraag.
- Docenten noemen studenten bij naam, bijvoorbeeld in de gang.
- Docenten luisteren goed en vragen door.
- Docenten oordelen niet.
- Docenten werken oplossingsgericht in plaats van probleemgericht.
- Docenten en studenten komen elkaar veel tegen, bijvoorbeeld doordat ze gebruikmaken van dezelfde koffieautomaat.
- Docenten geven studenten het gevoel ertoe te doen, bijvoorbeeld door interesse te tonen in hun persoonlijk leven.
- Docenten zijn positief emotioneel betrokken bij studenten, bijvoorbeeld door humor te gebruiken.

### 2.3 Mechanisme 3: Benaderen op positieve wijze

*Een docent of praktijkbegeleider kan een positieve benadering hanteren op sociaal-emotioneel gebied (het maken van een persoonlijke verbinding; zie het vorige werkzame mechanisme), maar ook als het gaat om de competenties van de student. Een dergelijke benadering kenmerkt zich door een docent die geloof in studenten uitdraagt, studenten (non-verbaal) complimenteert, een goed gevoel op studenten overbrengt, hoge verwachtingen heeft van studenten en de nadruk legt op wat er goed gaat en hoe dat uitgebreid kan worden.*

#### Theorie

Doordat studenten op een positieve wijze benaderd worden, geloven zij dat zij capabel zijn, dat er zaken goed gaan en dat deze verder ontwikkeld kunnen worden. Dat is belangrijk voor een succesvolle schoolloopbaan. Zo zien we bijvoorbeeld dat het schoolverzuim toeneemt als de school onvoldoende aandacht heeft voor goed gedrag of goede prestaties van studenten<sup>38</sup>, als er te lage

---

<sup>37</sup> Vansteenkiste, M., & Soenens, B. (2015). *Vitamines voor groei: Ontwikkeling voeden vanuit de zelf-determinatie theorie*. Uitgeverij Acco.

<sup>38</sup> Kearney, C.A. (2008b). School absenteeism and school refusal behavior in youth: A contemporary review. *Clinical Psychology Review*, 28, 451-471. doi.org/10.1016/j.cpr.2007.07.012

verwachtingen zijn van studenten<sup>39</sup>, als de lesstof niet goed aansluit bij de behoeften van de studenten en als er tegenvallende schoolprestaties zijn<sup>40</sup>.

Er zijn twee prominente wetenschappelijke theorieën die het belang van een positieve benadering voor studenten onderstrepen: de 'mindset theory' van Dweck en Leggett<sup>41</sup> en de 'zelf-determinatie theorie' van Deci en Ryan<sup>42</sup>.

Sommige studenten denken dat intelligentie en competentie vaststaan, terwijl anderen denken dat deze in ontwikkeling zijn. De 'mindset theory'<sup>43</sup> stelt dat deze verschillende opvattingen leiden tot verschillende uitkomsten – vooral bij uitdagingen en tegenslagen. Studenten met een zogenoemde 'fixed mindset' geloven dat intelligentie en competentie een vaststaand gegeven zijn. Dit heeft verschillende negatieve gevolgen: de studenten die hiervan overtuigd zijn, hebben meer last van faalangst, presteren slechter en zitten minder goed in hun vel. Studenten met een zogenoemde 'growth mindset'<sup>44</sup> daarentegen, geloven dat intelligentie en competentie kunnen worden ontwikkeld, en dit heeft verschillende positieve gevolgen. Zo hebben deze studenten minder last van faalangst, presteren ze beter en zitten ze beter in hun vel. Er zijn methoden ontwikkeld om een 'growth mindset' onder studenten te stimuleren. Hierbij leren studenten dat acties die zij nemen, zoals 'je best doen' en 'vragen om hulp', kunnen leiden tot een hoger competentieniveau.

De behoefte om gewenste resultaten te behalen en een gevoel van bekwaamheid te hebben, is volgens de 'zelf-determinatie theorie'<sup>45</sup> een van de drie universele basisbehoeften van mensen. Volgens deze theorie kunnen docenten een rol spelen bij het vervullen van deze behoeften. Centraal hierbij staat het bieden van structuur. Docenten kunnen dit doen bij het opstellen van leerplannen. Om studenten een gevoel van bekwaamheid geven, is maatwerk van belang. Met andere woorden, docenten maken proactief aanpassingen aan de leermaterialen, de gevraagde leeractiviteiten en de producten van studenten om tegemoet te komen aan de verschillende leerbehoeften van

---

<sup>39</sup> Baker, M.L., Sigmon, J.N., & Nugent, M.E. (2001). *Truancy reduction: keeping students in school*. Washington, D.C., Verenigde Staten: U.S. Department of Justice and Delinquency Prevention.

<sup>40</sup> Kearney, C.A. (2008b). School absenteeism and school refusal behavior in youth: A contemporary review. *Clinical Psychology Review*, 28, 451-471. doi.org/10.1016/j.cpr.2007.07.012; Maynard, B.R., Kjellstrand, E.K., & Thompson, A.M. (2014). Effects of check and connect on attendance, behavior, and academics: A randomized effectiveness trial. *Research on Social Work Practice*, 24, 296-309. doi.org/10.1177/1049731513497804

<sup>41</sup> Dweck, C.S., & Leggett, E.L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273. https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.256

<sup>42</sup> Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2000). The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104\_01

<sup>43</sup> Dweck, C.S., & Leggett, E.L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273. https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.256

<sup>44</sup> Yeager D.S., & Dweck, C.S. (2020). What can be learned from growth mindset controversies? *American Psychologist*, 75, 1269-1284. https://doi.org/10.1037/amp0000794

<sup>45</sup> Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2000). The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104\_01

individuele studenten, om daarmee de leermogelijkheden van alle studenten in de klas te vergroten<sup>46</sup>.

### Praktijk

In de praktijk doen docenten op de deelnemende mbo-instellingen bijvoorbeeld de volgende dingen:

- Ze dragen geloof in de studenten uit, bijvoorbeeld door nadruk te leggen op wat de student al wel kan en het woordje 'nog' te gebruiken als iets nog niet lukt.
- Ze geven positieve feedback.
- Ze zien voor ieder probleem een oplossing.
- Ze onderzoeken wat de behoeften van studenten zijn en proberen daaraan tegemoet te komen.
- Ze geven aan ook zelf niet alles te weten en dat ze soms dingen moeten opzoeken of navragen.

## 2.4 Mechanisme 4: Normaliseren van de hulpvraag

*Studenten van mbo-niveau 1 en 2 worden door de mbo-instellingen vaak omschreven als kwetsbaar. Die kwetsbaarheid hangt samen met het veelvuldig voorkomen van zogenoemde multiproblematiek<sup>47</sup>. Ze hebben soms al met veel verschillende hulpverleners te maken gehad. De mbo-instellingen geven aan dat studenten het moeilijk vinden om hulp te vragen en te accepteren. Dit heeft als risico dat problemen kunnen ontstaan of verder escaleren.*

### Theorie

Wanneer problemen dermate groot worden of er problemen op meerdere leefgebieden zijn, kan dat leiden tot schoolverzuim en uiteindelijk schooluitval<sup>48</sup>. Door problemen van de student tijdig te signaleren en daar adequaat op te reageren, kan verzuim en schooluitval verminderen of zelfs voorkomen worden<sup>49</sup>. Een cruciaal onderdeel bij preventief handelen is dat het stellen van

---

<sup>46</sup> Tomlinson, C.A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Verenigde Staten: Association for Supervision & Curriculum Development.

<sup>47</sup> Centraal Bureau voor de Statistiek (2018). *Multiproblematiek en vsv: Is er een relatie tussen multiproblematiek en voortijdig schoolverlaten?* Den Haag: CBS.

<sup>48</sup> Idem.

<sup>49</sup> Attwood, G., & Croll, P. (2006). Truancy in secondary school pupils: prevalence, trajectories and pupil perspectives. *Research Papers on Education*, 21, 467-484. doi.org/10.1080/02671520600942446; Claes, E., Hooge, M., & Reeskens, T. (2009). Truancy as a contextual and school related problem: a comparative multilevel analysis of country and school characteristics on civic knowledge among 14 year old's. *Educational studies*, 35, 123-142. doi.org/10.1080/03055690802470258; Dowrick, P.W., & Crespo, N. (2005). School failure. In T.P. Gullotta & G.R. Adams (Eds.), *Handbook of adolescent behavioral problems: evidence based approaches to prevention and treatment* (pp. 589-610). New York, NY, Verenigde Staten: Springer Science + Business Media; Kearney, C.A. (2008a). An interdisciplinary model of school absenteeism in youth to inform professional practice and

hulpvragen wordt genormaliseerd; het creëren van een omgeving waarin het normaal is dat studenten om hulp vragen voordat ze vastlopen.

De presentiebenadering van Baart<sup>50</sup> is een theorie die uitgaat van een goede relatie als basis voor hulpverlening en ondersteuning. Er 'echt' voor studenten zijn, wordt vaak al als helpend ervaren. De presentiebenadering bestaat uit vijf methodische kenmerken, die ervoor zorgen dat om hulp vragen genormaliseerd wordt:

- **Beweging, plaats en tijd:** de professional werkt niet vanuit een kantoor, maar is in de leefwereld van de student. De student hoeft dus niet naar een 'speciale plek' om hulp te vragen, waardoor dit normaal wordt. De daarbij aansluitende basisbeweging is: naar de student toe in plaats van omgekeerd. Het ritme van werken is afgestemd op het ritme van de student. De behoeften van studenten aan contact kunnen snel, urgent, instabiel en onvoorspelbaar zijn. De professional is ook buiten schooltijd bereikbaar. De contacten tussen professional en student zijn in de regel langdurig.
- **Ruimte en begrenzing:** de professional is niet enkel aanspreekbaar voor één type probleem. De relatie tussen de professional en de student is onvoorwaardelijk: er is ook contact tussen beiden wanneer er geen problemen zijn. Dit zorgt ervoor dat hulp vragen wordt genormaliseerd.
- **Aansluiting:** de professional sluit aan op de leefwereld en de alledaagse omgang van studenten. Geen geplande gesprekken over zware onderwerpen, maar alledaagse gesprekjes gebruiken als aangrijpingspunt om ernstigere zaken aan te kaarten.
- **Afstemming en openheid:** de student bepaalt de agenda. De professional heeft dus geen vooraf opgesteld plan en stelt zich open voor de student.
- **Betekenis:** vanwege bovenstaande kenmerken is de presentiebenadering vooral van betekenis voor studenten die moeilijk bereikbaar zijn en voor studenten bij wie problemen zich opstapelen.

Er is geen wetenschappelijk bewijs om uitspraken te doen over de effectiviteit van de presentiebenadering. Desalniettemin speelt de presentiebenadering een belangrijke rol in sociaal en maatschappelijk werk, en de beginselen ervan worden veelvuldig toegepast in de (onderwijs)praktijk. Met andere woorden: de presentiebenadering is vooral 'practice-based' in plaats van 'evidence-based'.

---

public policy. *Educational Psychology Review*, 20, 257-282. doi.org/10.1007/s10648-008-9078-3; Traag, T. (2012). *Early school-leaving in the Netherlands: a multidisciplinary study of risk and protective factors explaining early school-leaving*. Den Haag: Centraal Bureau voor de Statistiek.

<sup>50</sup> Baart, A. (2001). *Een theorie van de presentie*. Utrecht: Boom Lemma Uitgevers.

Cramers 'help-seeking model'<sup>51</sup> daarentegen, is veelvuldig empirisch getoetst – ook bij studenten. Dit model stelt dat hulp vragen afhankelijk is van vier factoren: sociale steun, zelf-onthulling, nood en de attitude ten opzichte van hulp vragen. De kans dat studenten hulp vragen neemt toe wanneer de nood hoog is en de houding ten opzichte van hulp positief is. De nood is hoger naarmate sociale steun beperkt is en studenten geneigd zijn informatie te verbergen voor anderen. Het is voor mbo-instellingen dus van belang dat er veel sociale steun is en dat er een veilige omgeving is waarin studenten openlijk informatie kunnen delen. Zie voor het maken van een persoonlijke verbinding paragraaf 2.2 en voor het creëren van een veilige en vertrouwde omgeving paragraaf 2.1.

Op basis van een grootschalige literatuurstudie is bekend wat docenten kunnen doen om studenten te stimuleren om informatie te delen en hulp te zoeken<sup>52</sup>:

- Respecteer de privacy en de behoefte aan vertrouwelijkheid.
- Investeer in een vertrouwensband.
- Waarborg de onafhankelijkheid van hulpverleners op school.
- Neem een vriendelijke, luisterende, respectvolle, begripvolle en geduldige houding aan.
- Maak duidelijk waar welke hulp geboden wordt, en geef studenten zeggenschap en regie in het proces van hulp zoeken.
- Geef voorlichting in klassen over de waarde van het zoeken van hulp.
- Betrek als het kan ouders in het overleg met studenten.

### Praktijk

De mbo-instellingen binnen dit onderzoek geven aan dat normaliseren in hun praktijk er vooral om draait dat de school laat zien dat geen enkel probleem te klein is om er hulp bij te vragen. Dan durven studenten ook met grotere vragen zich te melden. Dat doen de mbo-instellingen bijvoorbeeld door:

- Ook contactmomenten te hebben met de student als er geen problemen zijn, door veel aanwezig te zijn waar de studenten ook zijn; dat kan in de klas zijn, maar ook in de kantine en bij de koffieautomaat.
- Alle vragen op te pakken, ook de kleine en over welk onderwerp dan ook.
- Bij spanning of belemmeringen met de student mee te lopen, of iets uit te proberen onder begeleiding. En daarover in gesprek te blijven.
- Als de student niet aanwezig is: meteen contact op te nemen.
- Bij het eerste signaal dat laat zien dat het niet goed gaat met de student daar direct aandacht aan te besteden.

---

<sup>51</sup> Cramer, K.M. (1999). Psychological Antecedents to Help-Seeking Behavior: A Reanalysis Using Path Modeling Structures. *Journal of Counseling Psychology*, 46(3), 381-387. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.46.3.381>

<sup>52</sup> Sijp, A.V., Zijlstra, A.E., & Boer, A.A. de (2018). *Zie mij: Een literatuurstudie naar disclosure en het zoeken van hulp door leerlingen met internaliserende problemen in het primair en voortgezet onderwijs*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.

## 2.5 Mechanisme 5: Aanzetten tot eigen regie

*Een van de doelen van het onderwijs is om studenten te begeleiden naar een duurzame plek op de arbeidsmarkt. De arbeidsmarkt is constant in ontwikkeling en mensen moeten dus blijven leren. Dat lukt alleen als ze zelf regie over dat leren voeren<sup>53</sup>. Wanneer een docent studenten coacht op het voeren van eigen regie, betekent dat dat de student centraal staat. Dat studenten hun leven kunnen leiden zoals zij dat zelf willen en dat begeleiding daarop aansluit – in plaats van andersom. De student heeft zeggenschap over wat die doet. Ook al kan de student niet alles zelf doen, de student bepaalt de richting. Deze richting is gebaseerd op de eigen waarden en drijfveren.*

### Theorie

Het ervaren van eigen regie is van groot belang voor de ontwikkeling van mensen en hun welzijn. Ook dit komt aan bod in de 'zelf-determinatie theorie'<sup>54</sup>. Autonomie, een van de drie basisbehoeften, kan omschreven worden als een gevoel van eigenaarschap en keuze over het eigen gedrag. Ouders, docenten en begeleiders kunnen allen een rol spelen bij het vervullen van deze behoefte door autonomie-ondersteunend te werk te gaan. De basis hiervoor ligt in respect voor de eigenheid van de student. Studenten hebben ieder hun eigen wensen, ideeën, zorgen en klachten. Hun initiatief moet worden aangemoedigd, zodat ze zelfstandig kunnen denken, voelen en handelen.

Autonomie-ondersteunend werken bestaat uit zes componenten<sup>55</sup>:

- Taakplezier: de docent probeert de motivatie aan te wakkeren door bijvoorbeeld uitdagende taken aan te bieden, nieuwsgierigheid te prikkelen, of een spelelement toe te voegen.
- Inbreng: de docent biedt keuzes aan en stimuleert de student tot het nemen van initiatief.
- Duiding: de docent legt op zinnige wijze uit wanneer de inbreng van de student niet mogelijk is (bijvoorbeeld bij taken die simpelweg gedaan moeten worden). Studenten begrijpen hierdoor de regels en taken.
- Ritme van de student: de docent heeft vertrouwen in de ontwikkeling van de student en diens mogelijkheden om met de tijd meer en betere vaardigheden te ontwikkelen. Er wordt aangesloten op het tempo van de student.
- De persoonlijke stem van de student: de student wordt aangemoedigd om een eigen, afwijkende mening te hebben.

---

<sup>53</sup> Zimmerman, B.J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41, 64-72.

<sup>54</sup> Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2000). The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227-268. [https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104\\_01](https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01)

<sup>55</sup> Vansteenkiste, M., & Soenens, B. (2015). *Vitamines voor groei: Ontwikkeling voeden vanuit de zelf-determinatie theorie*. Uitgeverij Acco.

- Uitnodigende taal: de docent gebruikt uitnodigende en informerende taal, zoals ‘vragen’, ‘voorstellen’ en ‘proberen’. Dit in tegenstelling tot meer dwingend taalgebruik, zoals ‘moeten’ en ‘horen’.

Er is veel empirisch bewijs voor het effect van autonomie-ondersteunend handelen op het gedrag en welbevinden van studenten<sup>56</sup>. In toenemende mate is er bewijs dat de ‘zelf-determinatie theorie’ inderdaad universeel is en daarmee ook voor studenten in een kwetsbare positie geldt (zie bijvoorbeeld Núñez en León<sup>57</sup>). Bij deze studenten vinden docenten het vaker moeilijk om autonomie-ondersteunend te handelen. Docenten reageren over het algemeen met meer controle en het aanbieden van minder keuzes, of door keuzes op te leggen.

### Praktijk

De mbo-instellingen in het onderzoek zetten studenten op de volgende manier aan tot eigen regie:

- De ondersteuning die de studenten krijgen is erop gericht dat ze zelfstandig functioneren in hun loopbaan en leven.
- De nadruk ligt op het initiatief van de student.
- De verwachtingen zijn helder en de student krijgt verantwoordelijkheid (en verantwoordelijkheidsgevoel) om taken op tijd af te ronden.
- Studenten weten waar ze aan toe zijn: alle studenten werken met een portfolio met heldere aftekenlijstjes.
- Studenten krijgen een overzicht van de structuur van de opleiding zodat ze weten binnen welke kaders ze hun eigen beslissingen kunnen nemen.

## 2.6 Mechanisme 6: Leren in een realistische context

*Het mbo bereidt studenten voor op de beroepspraktijk. Een traditionele leeromgeving waarin theorie en praktijk op school en de beroepspraktijk los van elkaar staan, werkt niet motiverend voor studenten<sup>58</sup>. Het is belangrijk dat studenten begrijpen waarom ze bepaalde dingen leren.*

---

<sup>56</sup> Vasquez, A.C., Patall, E.A., Fong, C.J., Corrigan, A.S., & Pine, L. (2016). Parent autonomy support, academic achievement, and psychosocial functioning: A meta-analysis of research. *Educational Psychology Review*, 28(3), 605-644.

<https://doi.org/10.1007/s10648-015-9329-z>

<sup>57</sup> Núñez, J.L., & León, J. (2015). Autonomy support in the classroom: A review from self-determination theory. *European Psychologist*, 20(4), 275-283. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000234>

<sup>58</sup> Brouwer, E. (2015). *Onderzoek naar het effect van een overwegend hybride leeromgeving op de intrinsieke motivatie van BOL niveau 2 techniek leerlingen. Hybride leeromgeving in de techniek* [Masterscriptie, Middelbare Techniek School (MTS), Koning Willem I College (KWIC)].

## Theorie

Leren in een realistische context kan bijdragen aan het ontwikkelen van een beroepsidentiteit<sup>59</sup>, zodat de student leert zelf richting te geven aan zijn ontwikkeling als burger en werknemer en zicht krijgt op het beroepsprofiel in relatie tot de eigen kwaliteiten en motieven. Dit is erg belangrijk, zeker voor een doelgroep waar voortijdig schoolverlaten een veelvoorkomend probleem is. Het niet beschikken over een beroepsidentiteit is namelijk een belangrijke voorspeller van voortijdig schoolverlaten in het beroepsonderwijs<sup>60</sup>. Masdonati et al. omschrijven het ontbreken van een beroepsidentiteit als een kloof tussen de eigen verwachtingen van het beroep en de realiteit van het beroep. Als gevolg hiervan beschikt een student over onvoldoende beroepsrijpheid, ofwel (sociale) vaardigheden die nodig zijn om optimaal te kunnen functioneren in het werkveld.

Wanneer nieuwe kennis aansluit op de voorkennis van de student, komt het leerproces vanzelf op gang<sup>61</sup>. Als je studenten voorbereidt op grotere, realistische praktijkopdrachten is het van belang dat er wordt gewerkt met realistische rollen, zoals een opdrachtgever, een uitvoerder (de docent of praktijkbegeleider) en werknemers (de studenten), en in authentieke ruimten (praktijklokalen of bedrijfsruimten)<sup>62</sup>. Studenten in het beroepsonderwijs ervaren een dergelijke omgeving als positief<sup>63</sup>. Een opdracht in een realistische context geeft studenten meer verantwoordelijkheid, wat tegemoetkomt aan de behoefte aan keuzevrijheid (autonomie). Bovendien zijn de behaalde resultaten in de praktijk direct zichtbaar voor de student, wat bijdraagt aan het gevoel van competentie van de student. Ten slotte kan een dergelijke leeromgeving voorzien in de behoefte aan een goede relatie met de docent. De docent vervult de rol van opdrachtgever en de student de rol van werknemer. In zo'n type rolverdeling voelt een student zich meer gewaardeerd door de docent, blijkt uit het onderzoek van Brouwer<sup>64</sup>.

## Praktijk

Leren in een realistische context kan bijvoorbeeld als volgt:

- Een leersetting creëren binnen een organisatie waarbij studenten taken krijgen die vallen onder de echte werkzaamheden van de organisatie.

---

<sup>59</sup> Meijers, F., & Wardekker, W. (2001). Ontwikkelen van een arbeidsidentiteit. In J.W.M. Kessels & R.F. Poell (Reds.), *Human resource development. Organiseren van het leren* (pp. 301-319). Alphen aan den Rijn: Samsom HD Tjeenk Willink.

<sup>60</sup> Masdonati, J., Lamamra, N., & Jordan, M. (2010). Vocational education and training attrition and the school-to-work transition. *Education and Training*, 52(5), 404-414. doi.org/10.1108/00400911011058343

<sup>61</sup> Bolhuis, S.M. (2009). *Leren en veranderen*. Bussum: Couthino.

<sup>62</sup> Zitter, I., & Hoeve, A. (2013). *Hybride leeromgevingen: Het verweven van leer- en werkprocessen*. 's-Hertogenbosch/Utrecht: Expertisecentrum Beroepsonderwijs.

<sup>63</sup> Brouwer, E. (2015). *Onderzoek naar het effect van een overwegend hybride leeromgeving op de intrinsieke motivatie van BOL niveau 2 techniek leerlingen. Hybride leeromgeving in de techniek* [Masterscriptie, Middelbare Techniek School (MTS), Koning Willem I College (KWIC)].

<sup>64</sup> Idem.



- Als bedrijven worden gebruikt voor realistisch leren is het belangrijk dat de student en het bedrijf elkaar leren kennen. Zo zijn ze samen verantwoordelijk voor het leerproces en het resultaat.
- Het komt de samenwerking tussen de onderwijsinstelling en het bedrijf ten goede als het bedrijf de vrijheid krijgt om te bepalen welke opdrachten de student uitvoert en op welke dag.

## 2.7 Mechanisme 7: Samenwerken als randvoorwaarde

*De mbo-instellingen in het onderzoek geven zonder uitzondering aan dat het voor de aanpak van groot belang is dat er zowel intern als extern een goede samenwerking is. Zij beschrijven dat als 'er moet een klik zijn', en geven aan dat de deelnemende professionals meerwaarde zien in de kennis en expertise van de ander, in aanvulling op hun eigen expertise.*

### Theorie

Minnaert en Meijer<sup>65</sup> noemen een dergelijke vorm van samenwerking 'coöperatief werken'. Anders dan bij samenwerken zijn de actoren bij coöperatief werken wederzijds afhankelijk van elkaar, zowel voor de samenwerking als voor het resultaat ervan. De partners zijn gelijkwaardig. Minnaert en Meijer geven aan dat het onderwijs veel kan winnen bij meer coöperatie, waarbij alle partijen gezamenlijk inzet leveren vanuit hun eigen expertise opdat iedereen de gestelde doelen kan bereiken. Dit vraagt een omslag in de werkcultuur, die alleen kan slagen als ook bestuur en schoolleiding deze visie onderschrijven en deze professionalisering aanjagen.

Ook het 'collaborative governance-model'<sup>66</sup> onderschrijft het belang van goede samenwerking. Het model stelt dat samenwerking een middel is dat een doel dient, zoals in dit onderzoek een betere aansluiting op de arbeidsmarkt of het verminderen van voortijdig schoolverlaten. In hoeverre de samenwerking in staat is om doelen te bereiken, wordt beïnvloed door de volgende factoren:

#### Startcondities:

- De actoren zijn wederzijds afhankelijk van elkaar.
- De actoren hebben het liefst een langdurige samenwerkingsrelatie (ze kennen elkaar en hebben positieve associaties).
- Er is een reden waarom men samenwerkt in plaats van dat iedere actor alleen handelt.

---

<sup>65</sup> Minnaert, A., & Meijer, W. (2018). Van 'ieder voor zich', via samenwerken, op weg naar coöperatief werken in de onderwijsketen. *Orthopedagogiek: Onderzoek en Praktijk*, 57(3/6), 136-142.

<sup>66</sup> Ansell, C., & Gash, A. (2008). Collaborative governance in theory and practice. *Journal of public administration research and theory*, 18(4), 543-571.

*Institutioneel ontwerp:*

- Er zijn duidelijke regels over de rolverdeling, taakverdeling en verantwoordelijkheden binnen de samenwerking en deze zijn ook expliciet gemaakt.
- Er is een openheid over het doel waarvoor men samenwerkt.
- Er is een continu gesprek over hoe het gaat en (nog) beter kan.

*Leiderschap:*

- Er is sprake van faciliterend leiderschap, waarbij de leiding er vooral voor zorgt dat de betrokken actoren hun werk goed kunnen doen.

*Samenwerkingsproces:*

- De actoren hebben vertrouwen in elkaar (in de instellingen, maar ook persoonlijk).
- De actoren zijn geïmmiteerd aan de samenwerking en delen en bespreken openlijk de gedeelde verantwoordelijkheid.
- De afstemmingsmomenten zijn het liefst face-to-face.
- Er is een gedeelde ambitie en missie, en men spreekt elkaars taal.
- Tussentijdse uitkomsten worden gedeeld en ook gevierd.

De Raad voor Volksgezondheid en Samenleving (RVS) schreef in 2016 het advies 'Een gedurfde ambitie; Veelzijdig samenwerken met kind en gezin'<sup>67</sup> waarin de auteurs een lans breken voor samenwerking. De RVS geeft aan dat kinderen niet gebaat zijn bij het opknippen van expertises of een smalle blik op hun problemen, en dat het in het jeugd- en onderwijsveld dus steeds een zoektocht is hoe verschillende vakinhoudelijke expertises kunnen worden samengevoegd. De RVS beschrijft dat kinderen baat hebben bij professionals die vertrouwen hebben in elkaars kennis en expertise en die weten waar ze met bepaalde vragen terecht kunnen. Wat mede aansluit bij het collaborative governance-model is dat de RVS expliciet benoemt dat een goede samenwerkingsrelatie tijd kost. Alle betrokken actoren moeten elkaar leren kennen en vertrouwen. Deze aspecten zie je terug in het collaborative governance-model bij de start van de samenwerking, maar ook in het samenwerkingsproces. De RVS geeft aan dat beleid en bestuur bij kunnen dragen aan een dergelijke goede samenwerking door ruimte te laten voor een variëteit van samenwerkingsvormen die vanuit de praktijk kunnen ontstaan. In bestuurlijke afwegingen kunnen ze dan meer aansluiten bij de bevindingen en ervaringen van alle betrokken professionals.

---

<sup>67</sup> Meurs, P., et al. (2016). *Een gedurfde ambitie: Veelzijdig samenwerken met kind en gezin*. Den Haag: Raad voor Volksgezondheid en Samenleving.

### Praktijk

Er zijn verschillende manieren waarop de mbo-instellingen stimuleren dat een goede samenwerking tot stand komt, bijvoorbeeld:

- Een 'klik-gesprek' als onderdeel van de sollicitatieprocedure.
- Een duidelijke focus op de eigen expertise (bijvoorbeeld onderwijs, ondersteuning of arbeid), waardoor ze onderling versterkend werken. Dat kan bijvoorbeeld door een heldere functieomschrijving.
- Functiebeschrijvingen die duidelijk aangeven hoe de taken verdeeld zijn, zodat professionals weten wat er van hen verwacht wordt en wat ze van elkaar kunnen verwachten.
- Directe collega's van verschillende expertises hebben wekelijks een uur tijd voor werkoverleg en gedurende de dag veel contact.
- Met regelmaat het gezamenlijke doel bespreken.
- Korte lijnen naar de verantwoordelijk leidinggevende, in combinatie met weinig hiërarchie. Iedereen draagt vanuit zijn eigen verantwoordelijkheid en expertise bij aan dezelfde bedoeling.
- Fysieke contactmomenten met de organisaties buiten de instelling waarmee wordt samengewerkt.
- Voortdurend met elkaar in overleg blijven over ieders verwachtingen, taken en rollen.

## 2.8 Mechanisme 8: Blijven leren als organisatie

*De Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid pleitte al in 2006 voor het vergroten van lerend vermogen van instituties dat op alle niveaus hoort plaats te vinden. Zo krijg je beter zicht op waar je tegenaan loopt en op werkzame oplossingen<sup>68</sup>.*

### Theorie

In de praktijk van het onderwijs leg je niet door middel van een blauwdruk beleid op, maar kom je stapsgewijs en in samenspraak tot aanpassingen. Dit noemt Lindblom<sup>69</sup> 'incrementalisme'. Incrementalisme is het verbeteren van beleid door middel van het nemen van kleine stappen. De kern is dat men kleine aanpassingen doet en steeds door middel van 'trial and error' leert en bijstuurt in de gewenste richting. Deze manier van leren is geschikt voor het vormgeven van de aanpakken zoals in dit onderzoek.

---

<sup>68</sup> Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (2006, 12 september). Lerende overheid: Een pleidooi voor probleemgerichte politiek. (Nr. 75] Geraadpleegd op 15 november 2022, van <https://www.wrr.nl/publicaties/rapporten/2006/09/12/lerende-overheid.-een-pleidooi-voor-probleemgerichte-politiek>.

<sup>69</sup> Lindblom, C.E. (1959). The Science of 'Muddling Through'. *Public Administration Review*, 19, 79-88.

Kijkend naar de rol van de professionals binnen deze vorm van samen leren, stellen Meurs et al. dat professionaliteit in de eerste plaats berust op vakinhoudelijke kennis<sup>70</sup>. Van een professional mag deskundigheid verwacht worden: kennis die is opgedaan gedurende een erkende opleiding en de ervaring die daarmee vervolgens in de praktijk is opgedaan. Op basis daarvan is de professional in staat tot professioneel handelen. De professional kan binnen een vakgebied autonoom verantwoordelijke en bepalende beslissingen nemen. Daarbij hoort ook de individuele verantwoordelijkheid om vakkennis te onderhouden en om zich te blijven ontwikkelen. Het lerend vermogen is dus onderdeel van de professionaliteit van de docent. Maar individueel leren is onvoldoende om daadwerkelijk op alle lagen te leren<sup>71</sup>. Senge geeft aan dat organisaties ook in teamverband moeten leren. Alleen door met elkaar in dialoog te gaan over de vaak verborgen basisveronderstellingen (van elkaar en van de organisatie) is het mogelijk om vooroordelen te herkennen en los te laten. Pas dan zal de onderwijsinstelling echt gaan leren.

### Praktijk

De mbo-instellingen binnen het onderzoek zijn zich ervan bewust dat het altijd beter kan en erkennen het belang van collectief leren. Ze zijn hiermee aan de slag en reflecteren regelmatig op hun eigen werkwijze en de resultaten die dat oplevert. In de praktijk krijgt dit op verschillende manieren vorm:

- Iedereen weet wat het uiteindelijke doel van de aanpak is (bijvoorbeeld het verhogen van de aanwezigheid van leerlingen) en men is samen blijvend in gesprek over wat goed gaat en wat nog beter kan.
- Het is een gedeeld beeld dat men het samen steeds een beetje beter doet.
- Sommige instellingen kiezen voor een sterke kwaliteitsmedewerker die de lerende beweging en de gesprekken daarover inplant en begeleidt.
- Andere instellingen kiezen er bewust voor om de verantwoordelijkheid voor de lerende cyclus meer te verspreiden over verschillende medewerkers van de instelling.

---

<sup>70</sup> Meurs, P., et al. (2016). *Een gedurfde ambitie: veelzijdig samenwerken met kind en gezin*. Den Haag: Raad voor Volksgezondheid en Samenleving.

<sup>71</sup> Senge, P.M. (1992). *De vijfde discipline: De kunst & praktijk van de lerende organisatie*. Schiedam: Scriptum Books.

## 3 Conclusie, reflectie en aanbevelingen

In dit hoofdstuk zijn de conclusies naar aanleiding van de resultaten uit het vorige hoofdstuk opgenomen. Vervolgens volgt reflectie op het onderzoeksproces en op de methodische aanpak. Het hoofdstuk eindigt met aanbevelingen voor mbo-instellingen en partners over wat zij zouden kunnen doen om mbo-studenten succesvol te begeleiden tijdens hun opleiding.

### 3.1 Conclusie

Het Nederlands Jeugdinstituut en Expertisecentrum beroepsonderwijs hebben onderzoek gedaan naar vijf integrale aanpakken, om te achterhalen welke werkzame mechanismen onderliggend zijn aan het effect dat de aanpak heeft op studenten. Om dit te weten te komen is antwoord gezocht op de volgende hoofdvragen:

*‘Wat zijn de werkzame mechanismen in integrale aanpakken voor mbo-niveau 1 en 2 die bijdragen aan een succesvol onderwijstraject van jongeren in een kwetsbare positie met uitstroom naar de arbeidsmarkt en/of doorstroom binnen het onderwijs?  
En hoe zorg je dat je continu leert en verbetert?’*

#### 3.1.1 De waarde van het onderzoek

Dit onderzoek draagt bij aan de onderbouwing van de onderzochte integrale aanpakken. De praktijkervaringen waarbij de professionals die met de studenten werken, merken dat wat zij doen helpt, zijn in dit onderzoek aangevuld met wetenschappelijke kennis. Fundamentele en bewezen theorieën bekrachtigen de werkwijzen die op de mbo-instellingen gehanteerd worden. Daarnaast biedt dit onderzoek de mogelijkheid om de aanpak uit te breiden of juist focus aan te brengen op de mechanismen waarop de professionals zich het best kunnen richten.

Ook van meerwaarde voor de betrokken mbo-instellingen is de onderlinge kennisdeling en de kwaliteitsverbetering die tijdens het onderzoek tot stand kwam. Meedoen met het onderzoek heeft gezorgd voor tijd en ruimte voor reflectie op de eigen aanpak en op de inzichten vanuit de aanpakken van de andere instellingen. Doordat de mbo-instellingen zichzelf blijven verbeteren, de geleerde lessen duurzaam inbrengen in hun eigen kwaliteitscyclus, hierover blijvend met elkaar in gesprek zijn en van elkaar leren, kunnen de mbo-instellingen hun ondersteuning aan studenten verbeteren. De aanpakken zijn scherper en beter toegespitst, zodat studenten mogelijk eerder doorstromen naar een passende (vervolg)opleiding of baan.

Tot slot draagt dit onderzoek eraan bij dat ook andere mbo-instellingen de resultaten van dit onderzoek in hun onderwijspraktijk kunnen gebruiken. Ze hoeven dan niet een volledige aanpak

over te nemen, maar kunnen met deze werkzame mechanismen een integrale aanpak creëren die past bij hun eigen context en mogelijkheden.

### 3.1.2 Mechanismen

Uit de analyse van de CIMO's blijkt dat er acht werkzame mechanismen zijn te onderscheiden die bijdragen aan het succes van de geanalyseerde aanpakken. Het gaat om:

1. Creëren van een vertrouwde en veilige omgeving
2. Maken van persoonlijke verbinding
3. Benaderen op positieve wijze
4. Normaliseren van de hulpvraag
5. Aanzetten tot eigen regie
6. Leren in een realistische context
7. Samenwerken binnen de instelling
8. Blijven leren als organisatie

Dit zijn in de kern de principes waarop ingezet kan worden als mbo-instellingen samen met partners een succesvolle aanpak willen opzetten om studenten beter te begeleiden naar het behalen van hun diploma en/of een duurzame plek op de arbeidsmarkt. Voorbeelden van hoe dit concreet ingevuld kan worden zijn in hoofdstuk 2 (Resultaten) beschreven. Uitgebreide beschrijvingen van hoe iedere instelling dit doet, zijn te vinden de gepubliceerde CIMO's. De gevonden mechanismen horen allen thuis in een succesvolle aanpak en geven weer waar het accent op gelegd kan worden.

### 3.1.3 Mechanismen in samenhang

De mechanismen zijn niet afgebakend; ze hebben niet een losstaand effect op het studiesucces van studenten. In samenhang komen deze mechanismen het meest tot hun recht en vaak kan de een niet zonder de ander bestaan.

#### Creëren van een vertrouwde en veilige omgeving

Het *creëren van een vertrouwde en veilige omgeving* biedt in de eerste plaats de gelegenheid aan de studenten om tot ontwikkeling te komen. Het zorgt ervoor dat ze zich op hun plek voelen, met een goed gevoel bezig kunnen zijn met hun opleiding en zo open kunnen staan voor onderwijs. Het is belangrijk voor de band tussen de studenten en docenten of andere begeleiders. Uit het onderzoek blijkt dat een vertrouwensband voorwaardelijk is voor het begeleiden van studenten. Andere werkzame mechanismen stelen op die vertrouwensband, zoals het *maken van een persoonlijke verbinding* en *benaderen op positieve wijze*. Ook voor het mechanisme *normaliseren van de hulpvraag* is een vertrouwde en veilige cultuur nodig, zodat studenten zich veilig voelen om vragen te stellen die hen verder kunnen helpen.

De vertrouwde en veilige omgeving is niet enkel belangrijk in relatie tot studenten, maar ook voor alle professionals. Als je werkt in onderling vertrouwen weet je dat collega's ook hun

verantwoordelijkheid nemen en met jou het doel delen om altijd de student verder te brengen. Zo horen docenten en begeleiders vertrouwen te krijgen van hun leidinggevende om te kunnen doen wat (in hun ogen) nodig is, en zich veilig te voelen om vragen te stellen wanneer ze ergens niet uitkomen en ondersteuning van anderen durven in te roepen.

Bestuur en beleid kunnen vertrouwen scheppen door deze aanpakken te steunen, vertrouwen uit te spreken in medewerkers, en middelen beschikbaar stellen om deze aanpakken voor langere tijd te bekostigen.

### Blijven leren als organisatie

Een ander mechanisme dat met veel andere mechanismen samenhangt, is *blijven leren als organisatie*. De aanpak kan altijd (iets) beter en er komen altijd situaties voor waarvoor niet direct het juiste antwoord klaarligt. Hier heb je binnen een organisatie elkaar nodig, zowel collega's intern als externe partners. Als je gezamenlijk het doel nastreeft om de studenten van een instelling zo goed mogelijk naar hun diploma te begeleiden, hoor je ook samen te leren van wat daarin wel en niet werkt. Samen leren betekent samen de aanpak verder ontwikkelen en verfijnen. Door verbeteracties bereik je steeds meer effect op de doelen die je met elkaar najaagt voor de studenten. Dit heeft impact op alle mechanismen waar je op inzet. Die blijf je optimaliseren door samen te leren en te verbeteren.

Ook hier is het hebben van vertrouwen een belangrijke voorwaarde. Zeker bij 'nieuwe' aanpakken, waar nog onzekerheden zijn over wat wel en niet werkt en wenselijk is, is het belangrijk om niet terug te vallen op legitimatie en strenge verantwoordings-eisen ('top-down'). In deze situatie is de kennis en kunde uit de praktijk noodzakelijk om duiding te geven aan complexe vraagstukken. Balans tussen die twee perspectieven (wat willen we bereiken vanuit beleidsperspectief en wat werkt in de praktijk) is een randvoorwaarde om tot leren te komen.

### 3.1.4 De relatie met de student is cruciaal

Als het doel is om studenten zo goed mogelijk te ondersteunen naar een diploma, vervolgopleiding of duurzame plek op de arbeidsmarkt, is het niet vreemd dat bij veel werkzame mechanismen de relatie tussen de student en de docent of begeleider centraal staat. Zoals hiervoor gesteld is een vertrouwensband cruciaal om studenten te kunnen helpen bij hun ontwikkeling. De band is van belang om de mechanismen *persoonlijke verbinding*, *benaderen op positieve wijze*, *normaliseren van de hulpvraag* en *aanzetten tot eigen regie* tot wasdom te laten komen.

Een goede en vertrouwde band met studenten aangaan dient centraal te staan bij het ontwikkelen van een aanpak. Dit vraagt om sterke professionals die een band met de studenten op kunnen bouwen. Van daaruit kunnen zij studenten stimuleren, motiveren en verder brengen door henzelf de lat hoog te laten leggen. Professionals horen oog te hebben voor de individuele student. Goed kunnen inschatten wat een student nodig heeft, in termen van ondersteuning, maar ook hoe de student gemotiveerd kan worden om alles uit het eigen talent te halen.

## 3.2 Reflectie op het onderzoeksproces

### Samenwerking

Vanaf het begin, nog voor de opzet van het onderzoeksvoorstel, hebben de mbo-instellingen, kennisinstututen en wetenschappers nauw samengewerkt. Zij brachten ieder het eigen perspectief in om ervoor te zorgen dat dit onderzoek aansloot bij de behoeften van de praktijk. Wat zien we in de praktijk gebeuren? Hoe reageren de mbo-instellingen met hun aanpakken daarop? Waarom werkt het? En hoe past dit bij bestaande wetenschappelijk onderbouwde theorieën?

Gedurende het onderzoek hebben we die samenwerking blijvend opgezocht. In werkbijeenkomsten hebben de praktijkpartners en onderzoekers samen nagedacht over de voortgang en implicaties van het onderzoek. Deze manier van samenwerking, de community of learning die is opgezet, zal de implementatie van de onderzoeksresultaten bevorderen. Over het algemeen geldt dat een gelijkwaardige interactie en samenwerking tussen onderzoekers en praktijkpartners ervoor zorgt dat praktijkbeslissingen eerder worden genomen op basis van een gedegen analyse of vooronderzoek<sup>72</sup>.

### Betrokkenheid en verloop

De succesfactoren voor goede samenwerking zoals Ansell en Gash omschrijven<sup>73</sup>, zijn ook van belang binnen een onderzoeksproces. Net zoals uit de praktijkvoorbeelden blijkt, zijn vertrouwen, heldere verwachtingen en rollen, en een langdurige samenwerkingsrelatie van belang in iedere samenwerking. We hebben de samenwerking actief opgezocht en verwachtingen en rollen voortdurend helder gehouden. Tijdens het onderzoek heeft er bij het onderzoeksteam een aantal wisselingen in personeel plaatsgevonden. Hoewel de opvolging geschiedde door kundige collega's blijft verloop invloed hebben op het onderzoek. Niet iedereen weet wat er eerder is besproken en geconstateerd en waar ideeën en conclusies vandaan komen. Hier valt helaas niets aan te doen. Zowel ECBO als het Nji hebben hun best gedaan de impact te beperken, door nieuwe collega's goed in te werken en bij het onderzoek te betrekken. Het benadrukt wel het belang van continuïteit en de relatie die men met elkaar heeft om tot resultaten te komen.

Ook bij de betrokken mbo-instellingen speelden er zaken die het onderzoek hebben beïnvloed. Zo bleek het helaas niet mogelijk om van de integrale aanpak van ROC Midden Nederland een CIMO-beschrijving op te stellen. Aan het begin van het onderzoek was hun aanpak nog te nieuw en te zeer in ontwikkeling om te kunnen vastleggen in een statisch document. Door de coronapandemie liep de implementatie van de integrale aanpak vertraging op, waardoor het ook later in het onderzoek niet gelukt is om de aanpak aan de hand van de CIMO-methodiek te beschrijven. De praktijkpartners van ROC Midden Nederland zijn wel betrokken gebleven bij het onderzoek en hebben ook

---

<sup>72</sup> Nijland, F., Bruggen, J. van, & Laat, M. de (2017). *Kennisbenutting in het onderwijs: een literatuurstudie*. 's-Hertogenbosch: Expertisecentrum beroepsoponderwijs.

<sup>73</sup> Ansell, C., & Gash, A. (2008). Collaborative governance in theory and practice. *Journal of public administration research and theory*, 18(4), 543-571.



gereflecteerd op de bevindingen uit de andere CIMO's. Ook hebben ze steeds aangegeven wat zij zelf als werkzame elementen zien in hun integrale aanpak in ontwikkeling.

### Coronapandemie

Dit onderzoek heeft te lijden gehad onder de maatregelen die golden tijdens de coronapandemie. Het onderzoek startte medio 2019 en in maart 2020 werd schoolsluiting afgekondigd. Dit had een grote impact op de uitvoering van het mbo-onderwijs. Opeens moest geschakeld worden naar online onderwijs. De betrokken mbo-instellingen moesten hierdoor ook een andere manier vinden voor het uitvoeren van hun aanpakken. Hoe kun je studenten in deze tijd ondersteunen en begeleiden, als fysiek ontmoeten niet is toegestaan? De behoefte onder studenten was er des te meer. Veel jongeren kampten met klachten door eenzaamheid en depressiviteit<sup>74</sup>. De aanpak van Gilde Opleidingen kon bijvoorbeeld helemaal niet plaatsvinden, ook niet in aangepaste vorm, omdat de samenwerking met lokale werkgevers tijdelijk stopte. Twee van de vijf werkconferenties die gepland stonden, konden niet doorgaan in fysieke vorm, maar hebben online plaatsgevonden. Deze online bijeenkomsten zijn ook benut om met elkaar te delen hoe iedere instelling omging met corona. Het onderzoek heeft hierdoor een half jaar vertraging opgelopen.

## 3.3 Methodische en theoretische reflectie

### Aanpak in context

Dit onderzoek beschrijft de werkzame mechanismen binnen integrale aanpakken die in de praktijk goed werken. Het is een basis waar het mbo op verder kan bouwen. Het geeft theoretisch bewijs waarom bepaalde mechanismen werken. Hoe je dat in de praktijk vertaalt naar specifieke handelingen is afhankelijk van de context van de mbo-instelling.

Het van bovenaf opleggen van een nieuwe aanpak sorteert naar verwachting weinig effect als dat niet hand in hand gaat met de behoefte aan samenwerken aan hetzelfde doel (samen de student verder willen brengen) door alle direct betrokkenen. De aanpak is succesvol als alle betrokkenen aan dit doel bijdragen en de aanpak samen willen uitvoeren en verbeteren. Het continu gezamenlijk leren is dan ook cruciaal.

### Waarde van de methode

Dit onderzoek is een beschrijvende evaluatie. Aan de hand van de methode van verklarende effectevaluatie is de werking van de integrale aanpakken middels interviews en analyse van beschikbare data vastgesteld. Deze methode levert resultaten op die niet een-op-een in te zetten zijn op andere mbo-instellingen. Wel levert dit onderzoek veel aanknopingspunten voor andere opleidingen en mbo-instellingen waarmee zij hun eigen integrale aanpakken kunnen opzetten en verbeteren.

---

<sup>74</sup> Nederlands Jeugdinstituut (2021). *Effect van corona op jeugd, gezin en jeugdveld: Een literatuuroverzicht*. Utrecht: Nji.

De beschrijvende evaluatie is een goed instrument om deze integrale aanpakken te onderbouwen. Als we de effectladder van Van Yperen en Veerman<sup>75</sup> volgen, stonden de aanpakken voorafgaand aan dit onderzoek op trede 0 (impliciet) of trede 1 (goed beschreven). Door de literatuurstudies en overkoepelende analyses die tijdens dit onderzoek zijn uitgevoerd, kan er gesteld worden dat de aanpakken *in theorie effectief* (trede 2) zijn. Het brengt de aanpakken verder in hun zoektocht naar in hoeverre ze werkzaam zijn.

Hoewel niet wetenschappelijk getoetst kan worden of de relatie tussen de aanpakken en de beoogde doelen causaal is, draagt dit onderzoek wel bij aan de praktische waarde en het lerend vermogen van de deelnemende mbo-instellingen. Ook andere mbo-instellingen kunnen leren van de gevonden werkzame mechanismen bij het inrichten van hun onderwijs en het verrijken van hun kwaliteitszorgcyclus.

### Succesvolle aanpakken

De deelnemende mbo-instellingen werken met een succesvolle aanpak om hun studenten verder te helpen richting diploma en/of een duurzame plaats op de arbeidsmarkt. Al voor het onderzoek startte konden de betrokken mbo-instellingen in meer of mindere mate laten zien dat hun aanpak succesvol was. Dit was voornamelijk gebaseerd op gepercipieerde opbrengsten. De betrokken mbo-instellingen zijn niet geselecteerd op bijvoorbeeld een laag percentage voortijdig schoolverlaters of hoge studenttevredenheid. Vooral de wil om deel te nemen en de ambitie om te leren en de eigen aanpak te verbeteren, speelde bij selectie een rol. Dit brengt ook een risico voor het onderzoek met zich mee. Mogelijk zijn er nog meer mbo-instellingen met succesvolle integrale aanpakken die nu buiten het zichtveld van dit onderzoek zijn gebleven.

### Samen lerend doen wat werkt

Professionals in het onderwijs handelen vanuit een kennisbasis, al is die soms voor hen impliciet. De kennis is aanwezig in de praktijk. De theorie is niet het vertrekpunt, maar men doet wat werkt. De theoretische onderbouwing van de gevonden werkzame elementen en mechanismen die dit onderzoek heeft opgeleverd, geeft de bevestiging dat professionals op de goede manier bezig zijn. Wetenschappelijke onderbouwing lijkt vaak nodig om te bewijzen dat iets werkt, terwijl professionals die de aanpakken ontwikkelen en uitvoeren in de praktijk al zien of iets werkt. Dit onderzoek laat zien dat wat professionals als werkzaam zagen, vanuit de literatuur bevestigd wordt.

---

<sup>75</sup> Yperen, T. van, Veerman, J.W., & Bijl, B. (2017). Naar meer effect: Resultaatgerichte ontwikkeling van interventies. In T. van Yperen, J.W. Veerman & B. Bijl (Reds.), *Zicht op effectiviteit: Handboek voor resultaatgerichte ontwikkeling van interventies in de jeugdsector* (pp. 17-52). Lemniscaat.

### 3.4 Aanbevelingen

#### Vertrouw op de lerende organisatie

Dit onderzoek levert geen kant-en-klare blauwdruk op die op iedere mbo-instelling direct in te voeren is. Wel levert het een manier van werken op die ervoor zorgt dat binnen de instelling steeds betekenisvolle stappen in de goede richting gezet kunnen worden. Dat gebeurt in gezamenlijkheid en op een duurzaam lerende manier, als onderdeel van de kwaliteitszorgcyclus. Dit is een soort permanent verbetertraject. Zo wordt het onderwijs en de samenwerking met partners binnen en buiten de school steeds sterker en beter. Wat hiervoor nodig is, is vertrouwen vanuit een gelijkwaardig en inhoudelijk gesprek. Die gelijkwaardigheid en dat vertrouwen kunnen een stimulans krijgen door langdurige financiële relaties met elkaar aan te gaan. Immers, het steeds opnieuw moeten aanvragen van financiering voor kortdurende projecten hindert het vloeiende proces van samen lerend doen wat werkt.

#### Gebruik de werkzame mechanismen

In de onderzochte integrale aanpakken zijn acht werkzame mechanismen aanwezig zijn die vooral in samenhang goed werken. De aanbevelingen die daaruit volgen zijn:

- **Blijf leren** – Voor de mbo-instellingen die betrokken waren bij dit onderzoek: blijf als organisatie leren hoe je de andere werkzame elementen zo goed mogelijk vorm kunt geven in de praktijk. Als iedereen in de organisatie, zoals nu het geval is, aan hetzelfde doel werkt, ontstaan er prachtige dingen.
- **Begin het gesprek** – Voor mbo-instellingen die niet betrokken waren bij dit onderzoek en er graag van willen leren: begin in de eigen organisatie het gesprek over wat je voor studenten wilt bereiken en hoe je daar wilt komen. Dit onderzoek biedt goede voorbeelden over wat je kunt doen om bijvoorbeeld een meer veilige en vertrouwde omgeving te creëren voor studenten, hoe er beter samengewerkt kan worden, of hoe hulpvragen genormaliseerd kunnen worden. Zet vervolgens de eerste stappen en blijf met elkaar en de studenten in gesprek over of het werkt, en zet steeds een nieuwe stap om het nog beter te maken.
- **Ondersteun professionele ontwikkeling** – Mbo-instellingen kunnen hun medewerkers en externe professionals ondersteunen in de ontwikkeling van hun vakmanschap en professionalisering. Daarbij moet centraal staan hoe je de relatie met studenten kunt versterken. Onderling kunnen professionals van verschillende organisaties van elkaar leren. Zo ontwikkelen ze hun eigen vakbekwaamheid en krijgen ze beter inzicht in de expertise van de ander.

### Zorg voor borging door de inzet van structurele middelen

De uitdaging waar alle betrokken mbo-instellingen tegenaan lopen, is het ontbreken van structurele financiering voor de uitvoering en doorontwikkeling van deze integrale aanpakken. Vaak worden de aanpakken bekostigd vanuit tijdelijke middelen, bijvoorbeeld met projectfinanciering of als onderdeel van een pilot. Dit onderzoek geeft de mbo-instellingen een stevige onderbouwing die aantoont dat hun integrale aanpakken werken en dat het loont hierin structureel te investeren. Hiervoor is het noodzakelijk om met regelmaat gesprekken te voeren op het niveau van beleid en bestuur.<sup>76</sup> Een structurele investering zorgt ervoor dat de aanpak beter geborgd en uitgevoerd kan worden. Dit leidt er uiteindelijk toe dat meer studenten hun opleiding succesvol afronden en een duurzame plek op de arbeidsmarkt vinden.

---

<sup>76</sup> Nederlands Jeugdinstituut (2018). *Samen werken aan optimale ondersteuning mbo-studenten: Inspiratie en tips voor samenwerking tussen mbo en hulpverlening*. Utrecht: Nji.

## Referentielijst

- Almushat, M. (2021). *Factsheet vsv in het mbo. 's-Hertogenbosch*: Expertisecentrum beroepsopleiding.
- Ansell, C., & Gash, A. (2008). Collaborative governance in theory and practice. *Journal of public administration research and theory*, 18(4), 543-571.
- Attwood, G., & Croll, P. (2006). Truancy in secondary school pupils: prevalence, trajectories and pupil perspectives. *Research Papers om Education*, 21, 467-484.  
[doi.org/10.1080/02671520600942446](https://doi.org/10.1080/02671520600942446)
- Baart, A. (2001). *Een theorie van de presentie*. Utrecht: Boom Lemma Uitgevers.
- Baat, M. de, & Foolen, N. (2012). *Oorzaken van schoolverzuim en tijdig schoolverlaten*. Utrecht: Nederlands Jeugdinstuut.
- Baker, M.L., Sigmon, J.N., & Nugent, M.E. (2001). *Truancy reduction: keeping students in school*. Washington, D.C., Verenigde Staten: U.S. Department of Justice and Delinquency Prevention.
- Batenburg, T.A. van, Korpershoek, H., & Werf, M.P.C. van der (2007). *De VMBO-leerlingen in VOCL '99: hun loopbanen en hun huidige situatie*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen, Pedagogische Wetenschappen en Onderwijskunde.
- Baumeister, R.F., & Leary, M.R. (2007). The Need to Belong: Desire for Interpersonal Attachments as a Fundamental Human Motivation. In B. Laursen and R. Zukauskienė (Eds.), *Interpersonal Development* (pp. 189-204). Londen, Verenigd Koninkrijk: Routledge.  
<https://doi.org/10.4324/9781351153683>
- Boekaerts, M., & Minnaert, A. (2003). Measuring behavioral change processes during an ongoing innovation program: scope and limits. In E. de Corte, N. Entwistle, & L. Verschaffel (Eds.), *Powerful Learning Environments: Unravelling Basic Components and Dimensions* (pp. 71-87). Elsevier Science Ltd.
- Bolhuis, S.M. (2009). *Leren en veranderen*. Bussum: Couthino.
- Brookmeyer, K.A., Fanti, K.A., & Henrich, G.C. (2006). Schools, parents, and youth violence: a multilevel, ecological analysis. *Journal of Clinical Child and Adolescents Psychology*, 35, 504-514.  
[http://dx.doi.org/10.1207/s15374424jccp3504\\_2](http://dx.doi.org/10.1207/s15374424jccp3504_2)
- Brouwer, E. (2015). *Hybride leeromgeving in de techniek: Student als leergierige 'werknemer'* [Masterscriptie, Middelbare Techniek School (MTS), Koning Willem I College (KWIC)].
- Brown, B. (2021). *De moed van imperfectie: laat gaan wie je denkt te moeten zijn*. Lev.
- Centraal Bureau voor de Statistiek (2017). *Jaarrapport 2017. Landelijke jeugdmonitor*. Den Haag: CBS.
- Centraal Bureau voor de Statistiek (2018). *Multiproblematiek en vsv: Is er een relatie tussen multiproblematiek en voortijdig schoolverlaten?* Den Haag: CBS.

- Claes, E., Hooge, M., & Reeskens, T. (2009). Truancy as a contextual and school related problem: a comparative multilevel analysis of country and school characteristics on civic knowledge among 14 year old's. *Educational studies*, 35, 123-142. doi.org/10.1080/03055690802470258
- Cramer, K.M. (1999). Psychological Antecedents to Help-Seeking Behavior: A Reanalysis Using Path Modeling Structures. *Journal of Counseling Psychology*, 46(3), 381-387. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.46.3.381>
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2000). The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227-268. [https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104\\_01](https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01)
- Denyer, D., Tranfield, D., & Aken, J. van (2008). Developing design propositions through research synthesis. *Organization Studies*, 29, 393-413.
- Dimitrova, R., Ferrer-Wreder, L., & Galanti, M.R. (2015). Pedagogical and social climate in school questionnaire: Factorial validity and reliability of the teacher version. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 34(3), 282-288.
- Dowrick, P.W., & Crespo, N. (2005). School failure. In T.P. Gullotta & G.R. Adams (Eds.), *Handbook of adolescent behavioral problems: evidence based approaches to prevention and treatment* (pp. 589-610). New York, NY, Verenigde Staten: Springer Science + Business Media.
- Dweck, C.S., & Leggett, E.L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.256>
- Epstein, J.L., & Sheldon, S.B. (2002). Present and accounted for: Improving student attendance through family and community involvement. *Journal of Educational Research*, 95, 308-318. <http://dx.doi.org/10.1080/00220670209596604>
- Hoorik, I. van (2011). *(Hoe) werkt talentontwikkeling bij 'risicjongeren'?* Utrecht: Nederlands Jeugdinstituut.
- Hultin, H., Ferrer-Wreder, L., Engström, K., Andersson, F., & Galanti, M.R. (2021). The importance of pedagogical and social school climate to bullying: A cross-sectional multilevel study of 94 Swedish schools. *Journal of School Health*, 91(2), 111-124. doi.org/10.1111/josh.12980
- Ince, D., Yperen, T. van, & Valkestijn, M. (2019). *Top tien beschermende factoren: Voor een positieve ontwikkeling van jeugdigen*. Utrecht: Nederlands Jeugdinstituut.
- Kearney, C.A. (2008a). An interdisciplinary model of school absenteeism in youth to inform professional practice and public policy. *Educational Psychology Review*, 20, 257-282. doi.org/10.1007/s10648-008-9078-3
- Kearney, C.A. (2008b). School absenteeism and school refusal behavior in youth: A contemporary review. *Clinical Psychology Review*, 28, 451-471. doi.org/10.1016/j.cpr.2007.07.012
- Klooster, E., & Omlo, J. (2020). *Rust, vertrouwen en andere ervaren succesfactoren: Een casestudie naar drie succesvolle Rotterdamse basisscholen in kwetsbare wijken*. Rotterdam: Stichting De Verre Bergen.
- Lauchlan, F. (2003). Responding to chronic non-attendance: A review of intervention approaches. *Educational Psychology in Practice*, 19, 133-146. doi.org/10.1080/02667360303236

- Lindblom, C.E. (1959). The Science of 'Muddling Through'. *Public Administration Review*, 19, 79-88.
- Masdonati, J., Lamamra, N., & Jordan, M. (2010). Vocational education and training attrition and the school-to-work transition. *Education and Training*, 52(5), 404-414. doi.org/10.1108/00400911011058343
- Maynard, B.R., Kjellstrand, E.K., & Thompson, A.M. (2014). Effects of check and connect on attendance, behavior, and academics: A randomized effectiveness trial. *Research on Social Work Practice*, 24, 296-309. doi.org/10.1177/1049731513497804
- McKinsey & Company (2020). *Een verstevigd fundament voor iedereen: Een onderzoek naar de doelmatigheid en toereikendheid van het funderend onderwijs*. Amsterdam: McKinsey & Company.
- Meij, H., & Ince, D. (2013). *De ontwikkeling van kinderen*. Utrecht: Nederlands Jeugdinstituut.
- Meijers, F., & Wardekker, W. (2001). Ontwikkelen van een arbeidsidentiteit. In J.W.M. Kessels & R.F. Poell (Reds.), *Human resource development. Organiseren van het leren* (pp. 301-319). Alphen aan den Rijn: Samsom HD Tjeenk Willink.
- Meng, C., Bles, P., Veth, J., Huijgen, T., & Levels, M. (2017, januari). *Schoolverlaters tussen onderwijs en arbeidsmarkt 2016*. Maastricht: Maastricht University, Researchcentrum voor Onderwijs en Arbeidsmarkt (ROA). <https://doi.org/10.26481/umarep.2017007>
- Meurs, P., et al. (2016). *Een gedurfde ambitie: veelzijdig samenwerken met kind en gezin*. Den Haag: Raad voor Volksgezondheid en Samenleving.
- Minnaert, A., & Meijer, W. (2018). Van 'ieder voor zich', via samenwerken, op weg naar coöperatief werken in de onderwijsketen. *Orthopedagogiek: Onderzoek en Praktijk*, 57(3/6), 136-142.
- Nederlands Jeugdinstituut (z.d.). *Van jeugd naar volwassenheid: de vijf pijlers van zelfstandigheid*. Geraadpleegd op 20 december 2022, van <https://www.nji.nl/van-jeugd-naar-volwassenheid/de-vijf-pijlers-van-zelfstandigheid>
- Nederlands Jeugdinstituut (z.d.). *Verbinding onderwijs en jeugdhulp: Succesvolle aanpakken in het mbo*. Geraadpleegd op 20 december 2022, van <https://www.nji.nl/verbinding-onderwijs-en-jeugdhulp/succesvolle-aanpakken-in-het-mbo>
- Nederlands Jeugdinstituut (2017). *Kenniskaart 'Kwaliteit verbinding onderwijs en jeugdhulp'*. Utrecht: Nji.
- Nederlands Jeugdinstituut (2018). *Samen werken aan optimale ondersteuning mbo-studenten: Inspiratie en tips voor samenwerking tussen mbo en hulpverlening*. Utrecht: Nji.
- Nederlands Jeugdinstituut (2021). *Effect van corona op jeugd, gezin en jeugdveld: Een literatuuroverzicht*. Utrecht: Nji.
- Nijland, F., Bruggen, J. van, & Laat, M. de (2017). *Kennisbenutting in het onderwijs: een literatuurstudie*. 's-Hertogenbosch: Expertisecentrum beroepsonderwijs.
- Nji & ECBO (2021, juni). *Succesvolle aanpakken mbo-studenten in kwetsbare posities: een literatuurverkenning naar werkzame elementen*. Utrecht/'s-Hertogenbosch: Nji/ECBO.

- Núñez, J.L., & León, J. (2015). Autonomy support in the classroom: A review from self-determination theory. *European Psychologist*, 20(4), 275-283. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000234>
- Onderwijsraad (2013). *Advies. Meer kansen voor kwetsbare jongeren*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Pawson, R., & Tilley, N. (1997). An introduction to scientific realist evaluation. In E. Chelmsky & W.R. Shadish (Eds.), *Evaluation for the 21st century: A handbook* (pp. 405-418). Sage Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781483348896.n29>
- Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. In S.L. Christenson, A.L. Reschly & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 149-172). New York, NY, Verenigde Staten: Springer-Verlag.
- Senge, P.M. (1992). *De vijfde discipline: De kunst & praktijk van de lerende organisatie*. Schiedam: Scriptum Books.
- Sijp, A.V., Zijlstra, A.E., & Boer, A.A. de (2018). *Zie mij: Een literatuurstudie naar disclosure en het zoeken van hulp door leerlingen met internaliserende problemen in het primair en voortgezet onderwijs*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- Smulders, H., Voncken, E., & Westerhuis, A. (2013). *Regionale samenwerking in goede banen, arbeidstoeleiding van jongeren uit het vso, pro, en mbo1. Ervaringen uit de samenwerkingspraktijk*. 's-Hertogenbosch: Expertisecentrum beroepsonderwijs.
- Tartwijk, J. van, Mainhard, T., Brekelmans, M., Brok, P. den, & Levy, J. (2014). Docent-leerling interacties en het sociaal klimaat in de klas. In J. van Tartwijk, M. Brekelmans, P. den Brok & T. Mainhard (Eds.), *Theorie en praktijk van leren en de leraar* (pp. 25-42). Amsterdam: Uitgeverij SWP.
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., & Fung, I. (2007, januari). *Teacher Professional Learning and Development: Best Evidence Synthesis Iteration (BES)*. Auckland: University of Auckland.
- Toezicht Sociaal Domein (2018, april). *Uitleg en verdieping CBS data infographic Participatie zonder Startkwalificatie*. Den Haag: Ministerie van Volksgezondheid, Welzijn en Sport.
- Tomlinson, C.A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Verenigde Staten: Association for Supervision & Curriculum Development.
- Traag, T. (2012). *Early school-leaving in the Netherlands: a multidisciplinary study of risk and protective factors explaining early school-leaving*. Den Haag: Centraal Bureau voor de Statistiek.
- Vansteenkiste, M., & Soenens, B. (2015). *Vitamines voor groei: Ontwikkeling voeden vanuit de zelf-determinatie theorie*. Uitgeverij Acco.
- Vasquez, A.C., Patall, E.A., Fong, C.J., Corrigan, A.S., & Pine, L. (2016). Parent autonomy support, academic achievement, and psychosocial functioning: A meta-analysis of research. *Educational Psychology Review*, 28(3), 605-644. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9329-z>
- Verbiest, E., & Vandenberghe, R. (2002). Professionele leergemeenschappen. Een nieuwe kijk op permanente onderwijsvernieuwing en ontwikkeling van leerkrachten. *Schoolleiding en begeleiding 2: personeel en organisatie*, 1, 57-86. Wolters Plantyn.



- Want, A.C. van der (2015). *Teachers' interpersonal role identity*. Eindhoven: Technische Universiteit Eindhoven.
- Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (2006, 12 september). *Lerende overheid: Een pleidooi voor probleemgerichte politiek*. (Nr. 75] Geraadpleegd op 15 november 2022, van <https://www.wrr.nl/publicaties/rapporten/2006/09/12/lerende-overheid.-een-pleidooi-voor-probleemgerichte-politiek>
- Yeager D.S., & Dweck, C.S. (2020). What can be learned from growth mindset controversies? *American Psychologist*, 75, 1269-1284. <https://doi.org/10.1037/amp0000794>
- Yperen, T. van, Veerman, J.W., & Bijl, B. (2017). Naar meer effect: Resultaatgerichte ontwikkeling van interventies. In T. van Yperen, J.W. Veerman & B. Bijl (Reds.), *Zicht op effectiviteit: Handboek voor resultaatgerichte ontwikkeling van interventies in de jeugdsector* (pp. 17-52). Lemniscaat.
- Zimmerman, B.J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41, 64-72.
- Zitter, I., & Hoeve, A. (2013). *Hybride leeromgevingen: Het verweven van leer- en werkprocessen*. 's-Hertogenbosch/Utrecht: Expertisecentrum Beroepsonderwijs.

## Bijlage 1 – CIMO-uitvraag

In het begin van het onderzoek hebben alle vijf instellingen een eerste uitvraag ingevuld over hun integrale aanpak. Dit staat beschreven in paragraaf 2.3.1.

Hieronder staan de vragen die daarvoor de leidraad waren.

Context	Interventie	Mechanisme	Outcome
Naam aanpak	Theoretische onderbouwing	Waar richt de interventie zich op?	Uiteindelijk doel van de aanpak?
Wanneer gestart	Wijze van begeleiding	Hoe werkt het?	Wat is al merkbaar?
Welke doelgroep / opleidingen	Samenwerking met bedrijven	Waardoor werkt het?	Wat is al meetbaar?
Voor wie bedoeld	Samenwerking met hulp / ondersteuning	Trede van effectladder	
Financiering	Samenwerking met andere partners		
Kwaliteitscyclus	Relatie tussen interventie en wat verder gebeurt in school		
Op welk moment van de opleiding	Interne betrokkenen		
	Training voor implementatie interventie		
	Competenties		
	Supervisie / Controle op implementatie		

## Bijlage 2 – Topiclijst interviews beleid/bestuur en uitvoering

Zie paragraaf 2.3.3.

Hoe was het eerst? (context)

- Aanleiding interventie
- Uitgangssituatie
- Doelgroep

Hoe is het nu? (mechanisme en outcome)

- Doelen van de aanpak
- Hoe werkt het? = mechanisme
- Wie zijn er betrokken en hoe werken zij samen?
- Merk en/of meet je al resultaten? = outcome
- Wat viel op bij de eerste resultaten? Zijn hierop verbeteringen doorgevoerd?

Wat is er anders? (aanpak)

- (theoretische) onderbouwing: waarom dit? = aanpak
- Waardoor werkt het? (of niet) = werkzame factoren

Hoe ziet u de toekomst?

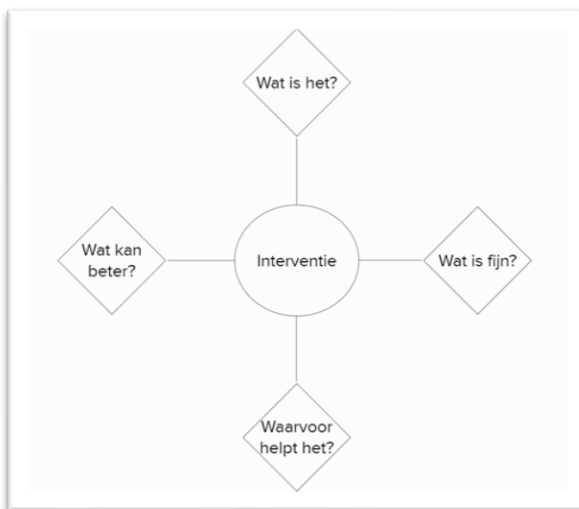
- Wat zou het nog beter kunnen maken?  
Hier mogelijk de lijst met werkzame factoren uit de literatuur doornemen?

## Bijlage 3 – Format gesprekken met studenten

Zie paragraaf 2.3.3.

Allereerst hebben we het gesprek gevoerd aan de hand van de volgende vragen:

- Wat zijn jouw ervaringen met [aanpak], wat gebeurt daar, hoe zit het in elkaar?
- (Hoe is het bijvoorbeeld anders dan je bij vrienden ziet? Waar denk je aan ze aan als je aan [aanpak] denkt? In welke situaties heb je met [aanpak] te maken gehad?)
- Wat vond je er goed/fijn aan?
- Wat vond je er niet goed/fijn aan?
- Heeft het jou geholpen? En hoe? Wat waren specifieke dingen die je hadden geholpen?
- Wat had het beter kunnen doen?
- Waaraan merk je dat het jou heeft geholpen?



In een tweetal gesprekken hebben we gebruik gemaakt van het onderstaand schema. Hierin konden de studenten op (digitale) post-its hun antwoorden noteren en plakken op de juiste plekken. Vervolgens hebben we doorgepraat over hun opmerkingen.

Vervolgens hebben we een aantal stellingen aan de studenten voorgelezen die afhankelijk waren van de aanpak. We maakten daarvoor gebruik van de mogelijk werkzame elementen die door de beleidsmedewerkers/bestuurders en de uitvoerende professionals benoemd waren.

Een aantal voorbeelden van stellingen zijn:

- Ik weet bij wie ik terecht kan met vragen.
- Hier op school leggen ze de nadruk op wat wél goed gaat.
- De mentor en de [begeleider] kennen mij, ze weten hoe ik in elkaar steek.
- Als ik een vraag aan ze stel, helpen ze me snel verder. Ook als het niet over schoolzaken gaat.
- Ze houden rekening met mij en mijn situatie (de school past zich aan als dat nodig is).
- De mensen die hier op school werken, zeggen het eerlijk als ze iets niet weten.

We vroegen studenten hun hand op te steken als ze het eens waren met de stelling. Daarna vroegen we ze om een toelichting op hun antwoord.

## Bijlage 4 – Topiclijst gesprek over kwaliteitszorg

Zie paragraaf 2.4.2.

### Introductievraag PDCA:

Welke procedures binnen de organisatie zijn aanwezig om deze onderwijsvernieuwing in kaart te brengen/monitoren? Hoe richten jullie de lerende beweging in?

### Plan

- Zijn er SMART doelstellingen?
- Is voor jullie als kwaliteitszorgmedewerkers goed duidelijk wat er uitgevoerd gaat worden? Wat de integrale aanpak inhoudt?

### Do

- Hoe wordt bewaakt dat de activiteiten uitgevoerd worden?
- Hoe wordt bijgestuurd als iets niet loopt, zoals het zou moeten lopen?
- Hoe spreekt men elkaar aan als mensen zich niet aan afspraken houden?
- Is het voor ieder onderdeel duidelijk wie verantwoordelijk is?

### Check

- Welke indicatoren worden gemeten die mogelijk relevant zijn om opbrengsten van de specifieke aanpak in kaart brengen (zowel hard als zacht)?
- Wat zou je nog meer willen weten om de aanpak te monitoren?
- Wat meet je al dat je daarvoor kunt gebruiken?

### Act

- Wie praten over de geleverde resultaten?
- Hoe worden de resultaten gedeeld?
- Heeft monitoring al verbeterideeën of -acties opgeleverd?

## Bijlage 5 – Alle betrokken publicaties

Alle betrokken publicaties zijn terug te vinden op de website van het Nederlands Jeugdinstituut:

[Succesvolle aanpakken in het mbo | Nederlands Jeugdinstituut \(nji.nl\)](https://www.nji.nl/verbinding-onderwijs-en-jeugdhulp/succesvolle-aanpakken-in-het-mbo)<sup>77</sup>.

Ook zijn ze te vinden op de website van ECBO en alle betrokken onderwijsinstellingen.

Het gaat om:

- Almushat, M. (2021). [Factsheet vsv in het mbo](#). 's-Hertogenbosch: Expertisecentrum beroepsopleiding.
- Nji & ECBO (2021, juni). [Succesvolle aanpakken mbo-studenten in kwetsbare posities: een literatuurverkenning naar werkzame elementen](#). Utrecht/'s-Hertogenbosch: Nji/ECBO.
- Nji & ECBO (2022). [Klas als werkplaats - Albeda. Context, interventie, mechanismen en outcome; Succesvolle aanpakken in het mbo](#). Utrecht/'s-Hertogenbosch: Nji/ECBO.
- Nji & ECBO (2022). [Klas als werkplaats - Zadkine. Context, interventie, mechanismen en outcome; Succesvolle aanpakken in het mbo](#). Utrecht/'s-Hertogenbosch: Nji/ECBO.
- Nji & ECBO (2022). [School als Werkplaats – Friesland College; Succesvolle aanpakken in het mbo](#). Utrecht/'s-Hertogenbosch: Nji/ECBO.
- Nji & ECBO (2022). [WijkLeerbedrijf Venray – Gilde Opleidingen. Context, interventie, mechanismen en outcome; Succesvolle aanpakken van mbo-studenten in een kwetsbare positie](#). Utrecht/'s-Hertogenbosch: Nji/ECBO.
- Nji & ECBO (2023). [Praktijkleren in de binnenstad – Gilde Opleidingen. Context, interventie, mechanismen en outcome; Succesvolle aanpakken van mbo-studenten in een kwetsbare positie](#). Utrecht/'s-Hertogenbosch: Nji/ECBO.



The screenshot shows the Nji website interface. At the top, there is a navigation bar with 'Nji Nederlands Jeugdinstituut' and links for 'Voor wie', 'Onderwerpen', 'Over het Nji', and 'Contact'. Below the navigation is a banner with the text 'Verbinding onderwijs en jeugdhulp'. The main content area displays a search result for 'Succesvolle aanpakken in het mbo'. It lists several articles with titles like 'Succesvolle aanpakken in het mbo', 'Wetenschappelijk getoetst', 'Klas als Werkplaats: Zadkine en Albeda', 'School als werkplaats: Friesland College', and 'Praktijkleren: Gilde Opleidingen'. Each article has a 'Lees voor' button and a brief description. There are also social media icons for YouTube and LinkedIn.

<sup>77</sup> Nederlands Jeugdinstituut (z.d.). *Verbinding onderwijs en jeugdhulp: Succesvolle aanpakken in het mbo*. Geraadpleegd op 20 december 2022, van <https://www.nji.nl/verbinding-onderwijs-en-jeugdhulp/succesvolle-aanpakken-in-het-mbo>

Het Nederlands Jeugdinstituut (NJI) is een onafhankelijk en betrokken kenniscentrum dat actuele kennis over jeugd, vakmanschap en de organisatie van het jeugdveld verzamelt, verrijkt, duidt en deelt. Het Expertisecentrum beroepsonderwijs (ECBO) doet wetenschappelijk verantwoord beleids- en praktijkgericht onderzoek in het beroepsonderwijs, deelt kennis uit onderzoek en maakt deze toepasbaar.



Dit onderzoek is gefinancierd door het Nationaal Regieorgaan  
Onderwijsonderzoek met projectnummer 40.5.19620.017

© 2023 Nederlands Jeugdinstituut, Expertisecentrum beroepsonderwijs

Alle informatie uit deze uitgave mag worden vermenigvuldigd en/of openbaar gemaakt worden. Graag de bron vermelden.

**Meer informatie over succesvolle aanpakken in mbo:**

[Succesvolle aanpakken in het mbo | Nederlands Jeugdinstituut \(nji.nl\)](#)

Daar vindt u ook de contactgegevens van medewerkers waarbij u met uw vragen terecht kunt.

**Auteurs:** Hannes van de Ven, Afke Donker, Wendy Wesseling, Jessie van de Haterd, Eva de Jong, Laura Metwally en Anneke van As.

**Redactie:** Mark Snijder