



Regionale
Kenniswerkplaats
Jeugd en Gezin
Centraal



MENTAAL KAPITAAL

Welke factoren spelen een rol bij ongezonde stress, prestatiedruk, schoolverzuim/thuiszitten en schooluitval?

Suzan Doornwaard, Margot Peeters, Maud Leijerzapf, Judith de Haas, Armaghan Efat, Marloes Kleinjan

COLOFON

MENTAAL KAPITAAL

Welke factoren spelen een rol bij ongezonde stress, prestatiedruk, schoolverzuim/thuiszitten en schooluitval?

Door

Regionale Kenniswerkplaats Jeugd en Gezin Centraal

Auteurs

Suzan Doornwaard, Margot Peeters, Maud Leijerzapf, Judith de Haas, Armaghan Efat, Marloes Kleinjan

Adviseurs

Carolien Plevier, *GGD-regio Utrecht*

Saskia Wijsbroek, *Lectoraat Jeugd, Hogeschool Utrecht*

Nely Sieffers, *Stichting Netwerk Beter Samen*

Ilse Schramel, *GGD-regio Utrecht*

Erik Klaassen, *Youké*

Sonja Strijk, *Gemeente Amersfoort*

Franke Roor, *NJR (Nationale Jeugdraad)*

Iris de Putter, *GGD-regio Utrecht*

Renate Giesing, *Lectoraat Jeugd, Hogeschool Utrecht*

Met dank aan

Dorien de Pater, Gioia-Jaëlla Iedema, Sana El Yaagoubi en Lianne Snoek (opleiding Verpleegkunde, Hogeschool Utrecht) en onderzoeksassistenten van de opleiding Youth Studies (Universiteit Utrecht)

Vormgeving

Suzan Doornwaard

Financiering

Dit onderzoek is mogelijk gemaakt door:



© 2021 Regionale Kenniswerkplaats Jeugd en Gezin Centraal, Utrecht.

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd en/of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, zonder voorafgaande toestemming van de Regionale Kenniswerkplaats Jeugd en Gezin Centraal.

INHOUDSOPGAVE

VOORWOORD	5
1 INLEIDING	8
Aanleiding onderzoek	8
Doel van het onderzoek	8
Doelgroep	9
Vraagstelling van het onderzoek	9
Begripsdefinitie	10
Opzet onderzoek	12
Literatuuronderzoek	12
Kwalitatief onderzoek	12
Organisatie onderzoek	13
Leeswijzer	13
2 LITERATUURONDERZOEK	14
Verantwoording methode	14
Ongezonde schoolstress en prestatiedruk: cijfers en ontwikkelingen	17
Risico- en beschermende factoren voor ongezonde schoolstress en prestatiedruk	18
Individuele factoren	20
Directe omgevingsfactoren	22
Systeemfactoren	23
Welke jongeren zijn extra kwetsbaar?	25
Schoolverzuim/thuiszitten en schooluitval: cijfers en ontwikkelingen	27
Risico- en beschermende factoren schoolverzuim/thuiszitten en schooluitval	28
Individuele factoren	30
Directe omgevingsfactoren	34
Systeemfactoren	37
Welke jongeren zijn extra kwetsbaar?	39
3 KWALITATIEF ONDERZOEK	41
Verantwoording methode	41
Ongezonde schoolstress en prestatiedruk: definities en waargenomen trends	43
Welke factoren dragen bij aan ongezonde schoolstress en prestatiedruk?	45
Systeemfactoren	45
Directe omgevingsfactoren	48
Individuele factoren	51
Welke factoren kunnen helpen bij het voorkomen of verminderen van ongezonde schoolstress en prestatiedruk?	53

Systeemfactoren	53
Directe omgevingsfactoren	58
Individuele factoren	62
Schoolverzuim/thuiszitten en schooluitval: definities en waargenomen trends	63
Welke factoren dragen bij aan schoolverzuim/thuiszitten en schooluitval?	65
Individuele factoren	66
Directe omgevingsfactoren	70
Systeemfactoren	74
Welke factoren kunnen helpen bij het voorkomen of verminderen van schoolverzuim/thuiszitten en schooluitval?	76
Systeemfactoren	77
Directe omgevingsfactoren	80
Individuele factoren	82
4 EINDCONCLUSIES EN AANBEVELINGEN	84
Overkoepelende bevindingen	84
Overkoepelende aanbevelingen	92
Vervolgstappen	95
REFLECTIES VAN DE VERSCHILLENDE PERSPECTIEVEN	96
LITERATUUR	99

VOORWOORD

Beste lezer,

Wij zijn bijzonder blij om vanuit de Regionale Kenniswerkplaats Jeugd en Gezin Centraal (RKJGC) deze rapportage te mogen voorleggen. De RKJGC is één van de 15 Regionale Kenniswerkplaatsen Jeugd in Nederland, ondersteund door ZonMw. De kenniswerkplaats is een netwerk van ouders, jeugdigen, praktijkprofessionals, beleidsprofessionals, docenten & studenten en onderzoekers, kortom partners vanuit zes verschillende perspectieven.

Bij de start van onze werkplaats in 2020 bleek *mentaal welbevinden van de jeugdigen* één van de belangrijkste onderwerpen voor partners vanuit de zes perspectieven. Bij het opstellen van onze gezamenlijke kennisagenda stond het onderwerp met stip bovenaan. We geloven erin dat we door het combineren van wetenschappelijke kennis, professionele expertise en kennis, ervaring en verwachtingen van ouders en jeugdigen antwoorden kunnen vinden op de maatschappelijke opgaven waar we met elkaar voor staan. Dit mooie gedegen onderzoek naar *stress, mentaal welbevinden en schooluitval* is hiervan een inspirerend voorbeeld. Deze rapportage vormt ook een belangrijke basis om verder te gaan naar de volgende fase van het onderzoek richting interventies.

Het enthousiasme en de betrokkenheid waarin de samenwerking tussen de door inhoud gedreven partners binnen de kenniswerkplaats vorm heeft gekregen is groot. Vanuit een gezamenlijk ervaren urgentie rondom het mentaal welbevinden van jongeren is er vanuit alle perspectieven een bijdrage geleverd, zodat we een jaar na de start van de werkplaats dit relevante onderzoeksverslag kunnen verspreiden voor alle geïnteresseerden.

Het project Mentaal Kapitaal is een manier om vanuit onze kenniswerkplaats met elkaar te werken aan kennisontwikkeling, kennisdeling, leren en verbeteren om bij te dragen aan het zo gezond, veilig en kansrijk mogelijk opgroeien en opvoeden van de jeugdigen in de Utrechtse jeugdregio's Eemland, Lekstroom, Utrecht-West en Zuidoost Utrecht. Uiteindelijk gaat het ons daar allemaal om.

We wensen u veel leesplezier.

Carolien Plevier en Saskia Wijsbroek
Coördinatoren Regionale Kenniswerkplaats Jeugd en Gezin Centraal

Britt

Niet alleen ik, als lastige puber, veranderde van probleemleerling naar ggz-patiënt. In minder dan een half jaar tijd zag ik twee klasgenoten eindigen in een kliniek omdat ze de oorlog in hun hoofd aan het verliezen waren.

Het wordt geaccepteerd dat we ons ziekmelden wanneer we hoofdpijn hebben. Maar mentale klachten kunnen ook een pijnlijke ziekte zijn in je hoofd. Ik neem het niemand kwalijk dat school niet weet hoe ze moeten omgaan met leerlingen die buiten het 'standaard' boxje vallen. Maar ik neem het ze wel kwalijk dat op dit punt in ons leven onze cijfers blijkbaar belangrijker zijn dan onze mentale gezondheid.

Je kan niet leren met een hoofd dat elke dag zieker wordt.

Mij werd verteld dat docenten niet geleerd hebben hoe ze met probleemkinderen zoals ik moeten omgaan. Maar dat betekent niet dat je lastige leerlingen mag behandelen op de manier waarop dat bij mij en vele andere jongeren werd en nog steeds wordt gedaan. Met een zucht werd ik maar weer de klas uitgestuurd. Docenten maakten grappen dat ik een abonnement op nablijven had. Maar het maakte me steeds minder uit, elke keer dat ik een opmerking kreeg en elke keer dat ik de les weer moest verlaten. Want ik was te afgeleid door het gevecht in mijn hoofd.

Elke dag wanneer de zon weer opkomt is er een nieuwe kans – niet alleen voor de jongeren maar ook voor de docenten. Ook docenten mogen en kunnen nog van alles leren. Maak bespreekbaar waarom een leerling zich zo gedraagt in de les. Probeer je vooroordelen los te laten. En luister naar de leerling en hun ouders/verzorgers. Sta open voor hoe we van elkaar kunnen leren.

Want daar zit je nou eenmaal voor op school, toch?

Dus leer ons niet alleen onze cijfers omhoog te krijgen, leer ons ook hoe we kunnen blijven vechten tegen alles wat er op ons pad komt. En vooral: leer en laat ons zien dat we het niet alleen hoeven te doen.

Britt is ervaringsdeskundige bij NJR Hoofdzaken en deelt haar ervaring over mentale gezondheid. Ook is ze bezig met het delen van haar ervaring op social media. Zo hoopt ze anderen te helpen en mentale gezondheid bespreekbaar te maken.

Ezra

Wat betekent het om een jongere te zijn? De volwassenen die ik hierover hoor praten hebben het vaak over hoe geweldig en zorgeloos hun jeugd en studententijd was. Maar de 'mooiste periode van hun leven' is voor veel jongeren tegenwoordig niet zo geweldig en zorgeloos. Het is een periode waarin problemen als ongezonde stress, schoolverzuim en prestatiedruk steeds vaker voorkomen en bijna normaal zijn. De druk van de hoeveelheid toetsen en huiswerk en bijna nooit écht vakantie hebben kosten veel jongeren de kop. Zo heeft dat ook mij de kop gekost. Gedwongen moeten uitvallen – niet omdat je het niveau niet aankan, maar omdat jouw lichaam de stress van het constant presteren niet aankan. En dit probleem neemt alleen maar toe.

Het lijkt wel alsof de maatschappij is vergeten dat we in deze periode zouden moeten zoeken naar wat *wij* leuk vinden en willen doen met ons leven. Goed presteren op alle vakken past hier niet bij want we hoeven niet overal goed in te zijn; alleen in datgene wat we uiteindelijk willen gaan doen in ons leven. Dus waarom geven we jongeren niet de tijd om te ontdekken wat dat voor hen precies inhoudt? Heeft dit te maken met de prestatimaatschappij, die we als samenleving hebben gecreëerd? Wanneer mogen wij weer gewoon jongere zijn in plaats van een volwassene met weinig levensjaren? Dit zijn vragen die steeds vaker worden gesteld en een stap in de juiste richting zijn om het systeem aan te passen. Want hoewel het schoolsysteem ontvluchten voor mij uiteindelijk de juiste oplossing was, is dat niet de makkelijkste en prettigste.

Naar mijn mening hebben het onderwijs en de scholen een belangrijke rol bij het veranderen van het systeem. Door bij het opstellen van het curriculum niet uit te gaan van de verwachtingen van de maatschappij, maar uit te gaan van de behoeftes en capaciteiten van de jeugdigen. Hierdoor passen we langzaam ook de maatschappij aan, want bijna alle jongeren gaan door het schoolsysteem en worden hierdoor gevormd. En deze jongeren zijn de maatschappij van de toekomst.

Ezra is een ervaringsdeskundige op het gebied van stress en schoolverzuim. Tegenwoordig studeert hij aan de Hogeschool van Amsterdam, onderneemt in het sociaal domein en is lid van de jongerenbrigade van de Regionale Kenniswerkplaats Jeugd en Gezin Centraal.

Maarten

Schoolverzuim speelt bijna geen rol in mijn leven. Ik probeer gewoon zoveel mogelijk in de les te zijn, ook omdat ik in mijn examenjaar zit. Schoolstress ervaar ik wel een stuk meer. Zeker met de druk die ik voel om te slagen en een goede studie te kiezen. Om mij heen merk ik deze stress ook. De prestatiedruk in mijn kring is best groot. Hoewel ik denk dat dit minder is dan 40 jaar geleden, is het wel toegenomen in vergelijking met de periode voor COVID-19. Dit komt denk ik omdat ouders, verzorgers en leraren niet doorhebben wat voor impact de coronacrisis op ons als jongeren heeft gehad.

Ook denk ik dat er meer prestatiedruk is door sociale media, waarop iedereen zo perfect mogelijk moet zijn. Dit is een verschrikkelijk verkeerd beeld van de maatschappij, want zo kan men zichzelf niet zijn. Vrienden en vriendinnen helpen mij heel erg om prestatiedruk te minderen door me af en toe even van school en andere belangrijke dingen af te leiden.

Maarten zit in de vijfde klas van de havo. Hij is voorzitter van de leerlingenraad op zijn school en vertegenwoordigt havo 5 bij het bestuur.

1 INLEIDING

Aanleiding onderzoek

Het onderzoeksproject Mentaal Kapitaal is uitgevoerd binnen de Regionale Kenniswerkplaats Jeugd en Gezin Centraal. Dit is een netwerk van ouders, jongeren, praktijkorganisaties, gemeenten, opleidingen en kennisinstituten in de jeugdregio's Eemland, Lekstroom, Utrecht-West en Zuidoost Utrecht. De netwerkpartners delen bestaande kennis en ontwikkelen samen nieuwe kennis om (boven)regionale jeugdvraagstukken aan te pakken.

De vraag naar dit onderzoek vloeit voort uit een traject met alle netwerkpartners waarbij is geïnventariseerd welke regionale vraagstukken als meest urgent worden ervaren, met als doel tot een gezamenlijke en breed gedragen kennisagenda te komen. Ongezonde stress, ervaren (prestatie)druk en onvoldoende aansluiting van onderwijs op de mogelijkheden en beperkingen van leerlingen werden door alle partners aangedragen als urgente thema's. Onderzoek laat zien dat jongeren in de regio Utrecht in toenemende mate ongezonde stress en prestatiedruk ervaren. Een deel van hen kan hierdoor (tijdelijk) niet naar school, zoals blijkt uit een groeiend aantal verzuimmeldingen en thuiszitters. Een andere zorgelijke constatering is dat ongeveer één op de tien 20- en 22-jarigen het onderwijs verlaat zonder startkwalificatie. Om meer inzicht te krijgen in de aard van deze problematiek, oorzaken en mogelijke oplossingsrichtingen is het onderzoeksproject Mentaal Kapitaal opgezet.

Doel van het onderzoek

Mentaal Kapitaal heeft als overkoepelende doelstelling het verzamelen, verrijken, duiden en delen van kennis die bijdraagt aan:

1. Het promoten van het mentaal welbevinden van jongeren en het voorkomen van schooluitval
2. Het optimaliseren van de samenwerking tussen jongeren, ouders, onderwijs en hulpverlening

Dit gebeurt in twee deelprojecten waarin verschillende onderzoeken worden uitgevoerd die antwoord geven op een drietal overkoepelende vragen: 'wat weten we over het probleem?', 'wat weten we over wat werkt?' en 'welke hiaten en verbeteringsmogelijkheden zien we?'. Met de cumulatieve kennis die in deze deelonderzoeken wordt opgedaan ontstaat een beter begrip van de specifieke problematiek en mogelijke oplossingsrichtingen met betrekking tot ongezonde schoolstress, prestatiedruk, schoolverzuim/thuiszitten en schooluitval. Hiermee komen aanknopingspunten en handvatten beschikbaar voor preventie en interventie, afgestemd op de specifieke behoeften, risicoprofielen en aanwezige hulpbronnen in de regio.

In deze rapportage worden de bevindingen gepresenteerd van het eerste onderzoek binnen Deelproject 1 van Mentaal Kapitaal. Doel van dit onderzoek is om inzicht te krijgen in de individuele, omgevings- en systeemfactoren die een rol spelen bij ongezonde schoolstress, prestatiedruk, schoolverzuim/thuiszitten en schooluitval. Voortbouwend op bestaand wetenschappelijk onderzoek naar factoren die samenhangen met deze uitkomstmaten trachten we in dit onderzoek een verdiepend

beeld te schetsen van de complexe realiteit van jongeren, waarin mentaal welbevinden en aan school gerelateerde problematiek zijn terug te leiden naar uiteenlopende combinaties, opeenstapelingen en wisselwerkingen van risico-elementen en beschermende elementen op verschillende domeinen. Door beter zicht te krijgen op de diversiteit aan oorzaken, beschermende factoren en oplossingsrichtingen voor ongezonde schoolstress, prestatiedruk, schoolverzuim/thuizitten en schooluitval kunnen individuele jongeren beter worden begeleid.

Een belangrijk onderdeel van de doelstelling van Mentaal Kapitaal – en de Regionale Kenniswerkplaats Jeugd en Gezin Centraal in zijn geheel – is om de thematiek te belichten vanuit de visie en beleving van alle betrokken perspectieven. Dat betekent dat jongeren, ouders, praktijk, beleid, onderzoek en onderwijs vanaf de start – dus vanaf het opstellen van de onderzoeksvragen – nauw betrokken zijn geweest en dat er een continu proces van afstemming en toetsing op relevantie, herkenning en bruikbaarheid plaatsvindt.

Doelgroep

Mentaal Kapitaal richt zich op jongeren van 10 tot 18 jaar. We hebben daarbij aandacht voor jongeren binnen het regulier basisonderwijs en voortgezet onderwijs (inclusief SBO, VSO en praktijkonderwijs), speciaal onderwijs en thuiszitters. Onze ambitie is om een bijdrage te leveren aan een optimale ontwikkeling van alle jeugdigen door in te zetten op het versterken van hun veerkracht, met daarbij speciale aandacht voor jongeren met kwetsbaarheden en met stapeling van problemen, bijvoorbeeld externaliserende en/of internaliserende problematiek, lichamelijke problematiek, problemen in de thuissituatie, problemen in de leerhouding en/of leervaardigheden, autisme, onverklaarbare psychische/somatische klachten en hoogbegaafdheid. Ook jongeren met een migratieachtergrond of uit gezinnen met een beneden gemiddelde sociaaleconomische status hebben extra focus.

De insteek van het deelonderzoek gepresenteerd in deze rapportage was bewust breed en exploratief; dat wil zeggen dat het geen expliciet doel was om jongeren met diverse achtergronden of kwetsbaarheden te vergelijken of om risico- en beschermende factoren voor specifieke subgroepen in kaart te brengen. Wel is bij het analyseren van de verzamelde gegevens in kaart gebracht welke bevindingen of inzichten voor specifieke subgroepen gelden en welke verschillen tussen jongeren met diverse achtergronden zijn geconstateerd. Voor zover beschikbaar zijn deze inzichten gepresenteerd.

Vraagstelling van het onderzoek

In het onderzoek staan de volgende vragen centraal:

1. Welke factoren dragen bij aan ongezonde schoolstress, prestatiedruk, schoolverzuim/thuizitten en schooluitval onder jongeren?
2. Welke factoren kunnen helpen bij het voorkomen of verminderen van ongezonde schoolstress, prestatiedruk, schoolverzuim/thuizitten en schooluitval onder jongeren?
3. Welke verschillen komen naar voren tussen jongeren van diverse achtergronden en met specifieke kwetsbaarheden in ongezonde stress, prestatiedruk, schoolverzuim/thuizitten en schooluitval en/of in de factoren die daarbij een rol spelen?

Begripsdefinitie

Deze rapportage beschrijft risico- en beschermende factoren gerelateerd aan ongezonde schoolstress, prestatiedruk, schoolverzuim/thuiszitten en schooluitval. In de literatuur en praktijk worden uiteenlopende beschrijvingen en indelingen voor deze begrippen gehanteerd, welke bovendien niet altijd overeenkomen met beleidsmatige definities. Ook kunnen definities per gemeente variëren. Het gebruik van verschillende aanduidingen en indelingen maakt het lastig om grip te krijgen op de omvang van schoolgerelateerde problematiek, om risico- en beschermende factoren goed in kaart te brengen en daardoor om effectief preventie- en interventiebeleid te ontwikkelen. Omdat Mentaal Kapitaal zich inzet voor een optimale en doorgaande (leer)ontwikkeling voor alle jeugdigen hanteren we in deze rapportage geen specifieke definities, maar gaan we juist op zoek naar interpretaties vanuit diverse perspectieven. Wat hieronder volgt is dan ook vooral bedoeld om een beeld te schetsen van hoe ongezonde schoolstress, prestatiedruk, schoolverzuim/thuiszitten en schooluitval in recent onderzoek en/of beleid geduid worden.

- *Ongezonde stress.* Het recent verschenen onderzoek 'Geluk onder Druk?' [1] definieert stress als een verschil tussen de eisen die aan een individu gesteld worden (door school, omgeving of zichzelf) en de eigen inschatting van de mogelijkheden om aan deze eisen te voldoen. Als de balans tussen stress en herstel niet aanwezig is, dan is stress ongezond. Schoolstress wordt hier gemeten door jongeren te vragen hoe vaak zij stress ervaren door school of huiswerk [2] en in hoeverre jongeren druk ervaren door schoolwerk [2,3]. Schoolwerk kan bestaan uit huiswerk maar ook taken of activiteiten die op school uitgevoerd moeten worden.
- *Prestatiedruk.* Prestatiedruk kan worden omschreven als de ervaren druk om te voldoen aan vooraf bepaalde verwachtingen en eisen, bijvoorbeeld op het gebied van onderwijs, sport, werk en sociale relaties. Deze druk kan ontstaan door eigen of door andermans verwachtingen (bijvoorbeeld familie, vrienden, school of maatschappij).
- *Schoolverzuim.* In algemene zin wordt met de term 'schoolverzuim' aangegeven dat een jongere niet op school aanwezig is, terwijl diegene daar wel hoort te zijn. De Nederlandse Rijksoverheid heeft in de Leerplichtwet vastgelegd wanneer er sprake is van schoolverzuim. Belangrijk hierbij is het onderscheid tussen geoorloofd en ongeoorloofd schoolverzuim. *Geoorloofd schoolverzuim* betreft afwezigheid vanwege een ziekmelding, een religieuze feestdag, schorsing of een huwelijk of begrafenis. Er is sprake van *ongeoorloofd schoolverzuim* wanneer een leerplichtige leerling (5 tot 16 jaar) of een kwalificatieplichtige leerling (16 of 17 jaar) zonder geldige reden afwezig is. De Leerplichtwet maakt daarnaast een onderscheid tussen (langdurig) *relatief verzuim* en *absoluut verzuim*:
 - *Relatief verzuim.* De leerling is ingeschreven op een school, maar is afwezig of te laat tijdens les- of praktijktijd. Scholen zijn wettelijk verplicht om verzuim te melden aan de leerplichtambtenaar bij een ongeoorloofde afwezigheid van 16 uur of meer in een periode van vier weken. Wanneer een leerling een periode van minimaal vier aaneengesloten schoolweken ongeoorloofd verzuimd is er sprake van *langdurig relatief verzuim*.

- *Absoluut verzuim.* Wanneer een leer- of kwalificatieplichtige jongere niet is ingeschreven op een school, zonder dat daarvoor op grond van de Leerplichtwet vrijstelling is gegeven.

Deze beleidsmatige beschrijvingen van schoolverzuim geven weinig informatie over *waarom* een jongere niet op school aanwezig is. In de literatuur en de praktijk worden verschillende subtypen verzuim onderscheiden, zoals spijbelen; weigeren van de leerling om naar school te gaan door angst of stress (*school refusal* in de Engelstalige literatuur); onthouden van schoolgang door toedoen van ouders; en uitsluiten van schoolgang door toedoen van school (bijvoorbeeld onwettige ontmoediging van de school of het niet kunnen/willen voldoen aan de ondersteuningsbehoeften van de leerling).

- *Thuiszitter.* Vanuit beleidsperspectief wordt de groep thuiszitters gevormd door de langdurig relatief verzuimers (langer dan 3 maanden) en de absoluut verzuimers. De doelstelling van het Thuiszitterspact [4] was dat in 2020 geen enkele jongere langer dan 3 maanden zou thuiszitten zonder passend aanbod. Dat doel is ondanks landelijke impulsen niet gehaald. Daar komt bij dat het aantal geregistreerde thuiszitters zoals gedefinieerd in het Thuiszitterspact lager is dan het werkelijke aantal thuiszittende kinderen zonder onderwijs [5]. Wanneer ook andere groepen die volgens de Leerplichtwet worden geregistreerd – jongeren die meer dan een maand verzuimen maar minder dan drie maanden, jongeren die minder dan drie maanden niet op een school staan ingeschreven en jongeren die een vrijstelling van leerplicht op grond van artikel 5a hebben – in beschouwing worden genomen, dan is het aantal geregistreerde thuiszitters aanzienlijk hoger. In dit verband wijst eerder onderzoek [5,6] op een sterke groei in vrijstellingen 5a in het afgelopen decennium.

In de praktijk zitten echter nog veel meer jongeren thuis: de 'verborgen thuiszitters' zijn jongeren die niet worden gemeld als kinderen zonder onderwijs maar wel thuiszitten zonder volwaardig, volledig en passend onderwijs. Dit kunnen leerlingen zijn die voor een onbepaalde tijd geschorst zijn, die een vrijstelling hebben van geregeld schoolbezoek (artikel 11) omdat er geen passend onderwijs is, die op zoek zijn naar een school nadat zij terugkomen van een behandeling, vrijstelling of gevangenis, die ouders hebben die illegaal in Nederland verblijven, of die feitelijk relatief verzuimen maar thuis zijn met toestemming van school. Zo is er een groeiende groep leerlingen die lange tijd 'geoorloofd' (toegestaan) verzuimen terwijl het eigenlijk gaat om het ontbreken van een passende oplossing, bijvoorbeeld leerlingen die worden gepest of leerlingen met een stoornis in het autistisch spectrum die op een reguliere school te veel stress ervaren en daardoor gemakkelijk in langdurig ziekteverzuim vervallen. Deze verborgen thuiszitters komen niet in de statistieken voor en er zijn geen aantallen van bekend.

- *Schooluitval.* Wanneer een leerling zijn/haar opleiding zonder diploma verlaat en evenmin doorstroomt naar een andere onderwijssoort. Een deel van de leerlingen die uitvallen begint na verloop van tijd opnieuw aan een opleiding.
- *Voortijdig schoolverlaten.* Voortijdig schoolverlaters (vsv'ers) zijn gedefinieerd als jongeren van 12 tot 23 jaar die zonder startkwalificatie het onderwijs verlaten. Een startkwalificatie is een diploma havo, vwo, of mbo-niveau 2 of hoger. Voor jongeren van 16 tot 18 jaar die niet

meer onder de leerplicht vallen geldt de kwalificatieplicht. Dit houdt in dat zij verplicht zijn onderwijs te volgen zolang zij geen diploma havo, vwo, mbo-niveau 2 of hoger hebben¹. De kwalificatieplicht is bedoeld om schooluitval tegen te gaan en kansen op de arbeidsmarkt te vergroten. Leerlingen van 18 tot 23 jaar zijn niet meer verplicht om een startkwalificatie te halen of naar school te gaan. Zij krijgen hulp van Regionale Meld- en Coördinatiepunten (RMC-regio's) om toch een startkwalificatie te halen, bijvoorbeeld door terugkeer naar een passende opleiding of naar een combinatie van school en werk.

Opzet onderzoek

Het in deze rapportage beschreven onderzoek naar risico- en beschermende factoren voor ongezonde schoolstress, prestatiedruk, schoolverzuim/thuiszitten en schooluitval bestond uit een literatuuronderzoek en een kwalitatief onderzoek. Hierbij is gebruik gemaakt van alle kennisbronnen van 'evidence-based practice': wetenschappelijke kennis, professionele expertise (praktijkkennis), en ervaringen, visies en behoeften van jongeren en ouders (ervaringskennis). Door risico- en beschermende factoren geïdentificeerd in de wetenschappelijke literatuur te toetsen op herkenning en relevantie in interviews met verschillende perspectieven (beleid, zorgprofessionals, onderwijsvertegenwoordigers, ouders en jongeren zelf) konden trends en factoren gerelateerd aan ongezonde schoolstress, prestatiedruk, schoolverzuim/thuiszitten en schooluitval beschreven worden tegen de achtergrond van maatschappelijke ontwikkelingen en bestaand beleid.

Literatuuronderzoek

Voor het literatuuronderzoek zijn internationale en nationale empirische studies, overzichtsstudies en onderzoeksrapporten verzameld die empirisch onderzoek beschrijven naar risico- en beschermende factoren voor ongezonde schoolstress, prestatiedruk, schoolverzuim/thuiszitten en schooluitval. Potentieel relevante bronnen werden in kaart gebracht via een systematische screening van elektronische databases en via het netwerk van de Regionale Kenniswerkplaats Jeugd en Gezin Centraal. Gevonden studies werden gescreend op thematische relevantie en vervolgens beoordeeld aan de hand van een reeks inclusie- en exclusiecriteria. De daaruit overgebleven en geselecteerde bronnen werden vervolgens systematisch gecodeerd en geanalyseerd. Voor een uitgebreide beschrijving van de onderzoeksopzet voor het literatuuronderzoek, zie Hoofdstuk 2.

Kwalitatief onderzoek

Om de problematiek van ongezonde schoolstress, prestatiedruk, schoolverzuim/thuiszitten en schooluitval vanuit verschillende perspectieven te doorgronden zijn diepte-interviews gehouden met beleidsmedewerkers, zorgprofessionals, onderwijsvertegenwoordigers, ouders en jongeren zelf. Deze interviews hadden tevens tot doel de in de literatuur gevonden risico- en beschermende factoren nader te duiden en te toetsen op herkenning en relevantie. Gesprekspartners werden geïdentificeerd en benaderd via de partners van de Regionale Kenniswerkplaats Jeugd en Gezin Centraal en via de sneeuwbalmethode. De interviews werden tussen maart en mei 2021 afgenomen via Microsoft Teams.

¹ Jongeren die het praktijkonderwijs verlaten met een uitstroomprofiel arbeidsmarkt of dagbesteding hoeven niet meer naar school als zij eenmaal betaald werk hebben. De gemeente helpt bij het vinden van betaald werk.

Respondenten werden per onderwerp gevraagd te reflecteren op waargenomen prevalenties en ontwikkelingen, mogelijke risico- en beschermende factoren, en de wijze waarop hun organisatie zich inzet om ongezonde schoolstress, prestatiedruk, schoolverzuim/thuiszitten en schooluitval terug te dringen. Voor een uitgebreide beschrijving van de onderzoeksopzet voor het kwalitatieve onderzoek, zie Hoofdstuk 3.

Organisatie onderzoek

Het deelonderzoek gepresenteerd in deze rapportage is uitgevoerd door onderzoekers van de Universiteit Utrecht/Dynamics of Youth en het Trimbos-instituut die vanuit het onderzoeksperspectief en als projectleiders van Mentaal Kapitaal betrokken zijn bij de Regionale Kenniswerkplaats Jeugd en Gezin Centraal. Vanuit het opleidingsperspectief hebben studenten van de opleidingen *Youth Studies* en *Development and Socialisation in Childhood and Adolescence* (Universiteit Utrecht) en Verpleegkunde (Hogeschool Utrecht) ondersteund bij de dataverzameling. Bij de opzet en uitvoering van het onderzoek is nauw samengewerkt met alle partners vertegenwoordigd in de kenniswerkplaats. Zij hebben meegedacht en een actieve bijdrage geleverd aan de onderzoeksopzet, onderzoeksvragen, methoden en werving van respondenten.

Meer informatie over de missie en organisatie van de Regionale Kenniswerkplaats Jeugd en Gezin Centraal is te vinden op www.jeugdengezincentraal.nl.

Leeswijzer

In Hoofdstuk 2 worden de bevindingen van het literatuuronderzoek beschreven. Omdat schoolstress en prestatiedruk conceptueel dicht bij elkaar liggen, evenals schoolverzuim/thuiszitten en schooluitval, worden resultaten voor deze uitkomstmaten samen gepresenteerd. De eerste helft van Hoofdstuk 2 geeft een overzicht van de in de wetenschappelijke literatuur gevonden risico- en protectieve factoren voor ongezonde schoolstress en prestatiedruk. Achtereenvolgens worden individuele factoren, directe omgevingsfactoren en systeemfactoren gepresenteerd. Ook wordt aandacht besteedt aan kwetsbare groepen jongeren. De tweede helft van Hoofdstuk 2 presenteert op eenzelfde wijze de risico- en beschermende factoren voor schoolverzuim/thuiszitten en schooluitval. In Hoofdstuk 3 worden de inzichten van het kwalitatief onderzoek beschreven. Wederom ligt de focus in de eerste helft van het hoofdstuk op factoren die bijdragen aan of juist kunnen helpen tegen schoolstress en prestatiedruk, en in de tweede helft op factoren gerelateerd aan schoolverzuim/thuiszitten en schooluitval. In Hoofdstuk 4 maken we ten slotte een synthese van de overkoepelende bevindingen van beide deelstudies die als vertrekpunt fungeert voor een aantal aanbevelingen en vervolgstappen.

2 LITERATUURONDERZOEK

Verantwoording methode

Doel van de literatuurstudie was om een inventarisatie en synthese te maken van bestaande kennis op het gebied van risico- en beschermende factoren voor ongezonde schoolstress, prestatiedruk, schoolverzuim/thuiszitten en schooluitval. Deze sectie beschrijft de wijze waarop literatuur is geïdentificeerd, geselecteerd, gecodeerd en geanalyseerd.

Identificatie van literatuur

Potentieel relevante literatuur werd op verschillende manieren in kaart gebracht. Allereerst werden de elektronische databases van ERIC, PsycINFO en Web of Science systematisch doorzocht. Om het bereik van de zoekstrategie zo ruim mogelijk te houden werden de vier uitkomstmaten breed gedefinieerd. Voor schoolstress en prestatiedruk werd gezocht op zoektermen als 'stress', 'performance pressure', 'academic pressure', 'achievement pressure', en 'burnout'. Voor schoolverzuim/thuiszitten en schooluitval werd gezocht op varianten van 'absenteeism', 'non-attendance', 'attendance problem', 'truancy', 'school refusal', 'school drop out' en 'early school leaving'. Deze zoektermen werden gecombineerd met termen als 'school', 'youth', 'adolescent/adolescence', 'student', 'predict', 'antecedent', 'risk' en 'protective'. Op basis van deze zoekstrategie werden in totaal 6049 unieke referenties geïdentificeerd.

Naast de systematische screening van bovenstaande databases werd aanvullend gezocht naar eerder gepubliceerde literatuurstudies en meta-analyses over risico- en beschermende factoren van ongezonde schoolstress, prestatiedruk, schoolverzuim/thuiszitten en schooluitval. Ten slotte werden onderzoeksrapporten, publicaties en beleidsdocumenten van diverse nationale organisaties en verkregen via het netwerk van de Regionale Kenniswerkplaats Jeugd en Gezin Centraal gescreend op empirisch onderzoek naar risico- en beschermende factoren voor de vier uitkomstmaten.

Selectie van literatuur

Om bruikbare studies te selecteren werd een reeks inclusie- en exclusiecriteria gedefinieerd. Deze criteria betroffen (a) het onderwerp van studie; (b) de onderzoekspopulatie; (c) het onderzoekdesign; (d) het type en jaar van publicatie; en (e) de taal van de publicatie. De belangrijkste voorwaarden voor inclusie worden hieronder samengevat².

Een eerste voorwaarde was dat de studies (a) het effect onderzochten van ten minste één voorspeller op ten minste één van de vier uitkomstmaten, of (b) de perspectieven van jongeren zelf beschreven met betrekking tot hulpbronnen of belemmerende factoren voor ten minste één van de vier uitkomstmaten. Na een eerste screening is criterium (a) verder gespecificeerd. Vanwege het groot aantal primaire studies naar met name risicofactoren voor schoolverzuim en schooluitval is in overleg

² Een volledig overzicht van inclusie- en exclusiecriteria kan worden opgevraagd bij de eerste auteur van dit rapport.

met het kernteam van de Regionale Kenniswerkplaats Jeugd en Gezin Centraal besloten om enkel studies op te nemen die ten minste één beschermende factor (eventueel in combinatie met één of meerdere risicofactoren) voor schoolverzuim of schooluitval onderzochten. Voor studies naar schoolstress en prestatiedruk kon de voorspeller zowel een potentiële risicofactor als beschermende factor zijn.

Een tweede voorwaarde was dat de studies focusten op jongeren in het (regulier of speciaal) basisonderwijs of voortgezet onderwijs, of internationale varianten daarvan. Hieronder valt ook retrospectief onderzoek onder oudere respondenten waarbij de referentieperiode basisonderwijs of voortgezet onderwijs betreft.

Een derde voorwaarde was dat de studies ten minste één risico- of beschermende factor als onafhankelijke variabele onderzochten; dat wil zeggen voorafgaand aan ten minste één van de vier uitkomstmaten (bijvoorbeeld studies met een longitudinaal of experimenteel design), of waarbij redelijkerwijs kon worden aangenomen dat de onderzochte factor al aanwezig was voordat de uitkomstmaat zich manifesteerde (bijvoorbeeld cross-sectionele studies met een theoretische onderbouwing).

Een vierde voorwaarde was dat de studies gepubliceerd waren in wetenschappelijke *peer-reviewed* tijdschriften, in doctorale proefschriften beoordeeld door een onderzoekscommissie, of in rapporten gebaseerd op landelijke representatieve monitorstudies. Dit om de wetenschappelijke kwaliteit van de geselecteerde studies zo goed mogelijk te waarborgen. Bovendien werden enkel studies gepubliceerd in 2009 en later geïnccludeerd zodat de bevindingen voldoende recent waren.

Een vijfde en laatste voorwaarde was dat de studies geschreven waren in het Nederlands of Engels.

De geïdentificeerde referenties werden aan de hand van de inclusie- en exclusiecriteria beoordeeld door één onderzoeker en vier onderzoeksassistenten. In een eerste ronde werden alle referenties op basis van titel en/of samenvatting gescreend. Van 580 studies werd de full text beoordeeld. Via dit selectieproces werden 150 *peer-reviewed* studies, 22 overzichtsstudies en verschillende onderzoeksrapporten geïdentificeerd die voldeden aan de inclusiecriteria.

Coderen van literatuur

De geïnccludeerde studies werden vervolgens gecodeerd aan de hand van een gestructureerd codeerinstrument ontwikkeld door de eerste auteur van dit rapport. Het codeerinstrument bestond uit zeven secties: (1) kenmerken van de studie (auteurs, jaar van publicatie, land); (2) de afhankelijke en onafhankelijke variabelen (uitkomstmaat, risicofactoren, beschermende factoren); (3) het theoretisch kader; (4) het onderzoeksdesign (cross-sectioneel, longitudinaal, case-control, individuele interviews, focusgroepen, etc.); (5) beschrijving van de steekproef (setting, grootte van de steekproef, % man/vrouw, leeftijd, etniciteit, specifieke populaties); (6) beschrijving van de resultaten; en (7) beperkingen of zwakke punten van de studie.

De studies werden gecodeerd door één onderzoeker en vier studentassistenten. Voorafgaand aan het coderen vond een trainingssessie plaats waarin een willekeurige selectie van studies onafhankelijk werd gecodeerd door tweetallen studenten en de onderzoeker. Discrepanties in coderingen werden

vervolgens gezamenlijk besproken om tot een consistente codeerprocedure te komen. Na deze oefening werden de overige studies onafhankelijk gecodeerd, waarbij alle vragen met betrekking tot het coderen werden besproken totdat consensus was bereikt.

Analyse op drie niveaus

Algemeen wordt aangenomen dat schoolgerelateerde problematiek geen eenduidige oorzaak heeft, maar vrijwel altijd het gevolg is van een combinatie en opeenstapeling van risicofactoren en/of een gebrek aan beschermende factoren die hier tegenwicht aan kunnen bieden. Vanuit het ecologisch ontwikkelingsmodel van Bronfenbrenner [7] kunnen problemen in de (leer)ontwikkeling van jeugdigen verklaard worden door complexe interacties tussen de zich ontwikkelende jongere en de verschillende contexten of systemen waarin de jongere is ingebed. Deze contexten omvatten niet alleen de directe omgeving van een individu (bijvoorbeeld gezin, leeftijdsgenoten, leerkracht) maar ook grotere sociale systemen (bijvoorbeeld de school) en maatschappelijke structuren (bijvoorbeeld culturele normen en waarden). In lijn met dit model zijn de in deze literatuurstudie geïdentificeerde risico- en beschermende factoren opgedeeld in drie niveaus:

- *Individuele factoren* hebben betrekking op de achtergrond, houding, gedrag, competenties en (school)resultaten van de jongere zelf die beschermend of juist risicoverhogend werkend in relatie tot schoolgerelateerde problematiek.
- *Omgevingsfactoren* verwijzen naar factoren in de directe of nabije omgeving van jongeren die invloed uitoefenen op de ervaren mate van schoolgerelateerde problematiek. Ze beïnvloeden het functioneren van jongeren via opvoeding, relaties met leeftijdsgenoten, vrienden of docenten en beschikbare hulpbronnen of aanwezige belemmeringen in het gezin of de school. In deze rapportage wordt een onderscheid gemaakt tussen factoren in het gezin, de peercontext en de klas (leerlingen en docenten).
- *Systeemfactoren* verwijzen naar factoren die kenmerkend zijn voor instituten zoals scholen, wijken en/of gemeenten, en waarvan het klimaat, de inrichting of het beleid van invloed zijn op het individu. Ze staan niet in directe relatie met de jongere zelf, maar oefenen wel invloed uit middels de beschikbaarheid of aanwezigheid van middelen (bijvoorbeeld een veilige buurt, grote scholengemeenschap). In deze rapportage wordt een onderscheid gemaakt tussen twee domeinen, namelijk systeemfactoren in de school en in de maatschappij.

Naast een indeling in verschillende niveaus kan een onderscheid gemaakt worden tussen statische en dynamische factoren. Statische factoren zijn onveranderbare factoren zoals geslacht, leeftijd en afkomst. Hoewel de wetenschappelijke literatuur veelvuldig associaties heeft aangetoond tussen statische factoren en schoolgerelateerde problematiek zijn deze factoren minder bruikbaar voor interventie. Dynamische factoren zijn wel veranderbaar en relevant met het oog op de ontwikkeling van preventie en interventie. In de bespreking van risico- en beschermende factoren ligt daarom de nadruk op dynamische factoren. De belangrijkste statische factoren worden besproken in de paragrafen die ingaan op kwetsbare groepen.

Risico- en beschermende factoren kunnen in veel gevallen beschouwd worden als uiteinden van één continuüm. Slechte schoolprestaties zijn bijvoorbeeld een risicofactor voor het ervaren van

schoolgerelateerde problematiek, terwijl goede schoolprestaties juist een beschermende factor zijn. Eenzelfde kenmerk kan daarom in sommige studies beschreven worden als risicofactor, terwijl het in andere onderzocht wordt als beschermende factor. Bij het beschrijven van de bevindingen voor deze rapportage is nagegaan of dergelijke factoren een grotere rol zouden kunnen spelen als belemmerende factor of als hulpbron. Daarbij is waar mogelijk beschikbare theorie in de literatuur als richtlijn gebruikt.

Ongezonde schoolstress en prestatiedruk: cijfers en ontwikkelingen

Cijfers omtrent ervaren schoolstress en prestatiedruk onder Nederlandse jongeren zijn onder andere beschikbaar uit twee landelijke monitorstudies, te weten het Peilstationsonderzoek van het Trimbos-instituut (10-18 jaar) en het *Health Behaviour in School-aged Children* (HBSC) onderzoek van de Universiteit Utrecht (11-16 jaar). Beide monitorstudies zijn vierjaarlijkse representatieve vragenlijstonderzoeken onder Nederlandse scholieren³ en zodanig gepland dat er elke twee jaar nieuwe cijfers beschikbaar zijn. De laatste meting van het Peilstationsonderzoek was in 2019 en de meest recente meting van het HBSC-onderzoek was in 2017.

Gegevens van beide monitors laten een sterke stijging zien in de mate waarin jongeren schoolstress ervaren. Uit de meest recente metingen blijkt dat ongeveer één op de tien jongeren uit groep 7 en 8 in het basisonderwijs (nogal) veel druk door schoolwerk ervaart (Peilstationsonderzoek: 10%, HBSC: 12%). In het voortgezet onderwijs geldt dit voor maar liefst één op de drie jongeren (Peilstationsonderzoek: 33%, HBSC: 38%). Vergelijkbare aantallen jongeren geven aan vaak of altijd stress te hebben door school of huiswerk (Peilstationsonderzoek: 7% in het basisonderwijs en 27% in het voortgezet onderwijs). Hieruit blijkt dat het aantal jongeren dat stress of druk door schoolwerk ervaart aanzienlijk toeneemt met leeftijd (HBSC: van 25% bij 12-jarigen tot 48% bij 16-jarigen, vergelijkbare cijfers in het Peilstationsonderzoek) [1-3]. Trendgegevens laten bovendien zien dat het percentage jongeren dat veel druk door schoolwerk ervaart (ruim) is verdubbeld tussen 2001 en 2017 [3,8]. Met name in het voortgezet onderwijs is een zorgwekkende trend zichtbaar: zo steeg het percentage leerlingen dat veel druk ervaart tussen 2013 en 2017 met bijna 8 procentpunten, van 28% naar ruim 35% [3].

Daarnaast blijkt uit de meest recente cijfers van het Peilstationsonderzoek dat bijna één op de drie jongeren tussen de 12 en 16 jaar druk ervaart om aan hun eigen of andermans verwachtingen te voldoen (prestatiedruk). Ook hier is een forse toename met leeftijd zichtbaar: waar 21%/17% van de 12-jarigen vaak druk voelt om te voldoen aan hun eigen respectievelijk andermans verwachtingen, geldt dit voor maar liefst 44%/40% van de 16-jarigen [1,2]. Omdat prestatiedruk nog niet eerder op landelijk niveau is gemeten zijn geen trendgegevens beschikbaar.

³ Het HBSC-onderzoek wordt uitgevoerd in een groot aantal landen in Europa, Noord-Amerika en Israël. Hier worden cijfers gepresenteerd van de Nederlandse representatieve steekproef.

Risico- en beschermende factoren voor ongezonde schoolstress en prestatiedruk

Tabel 1 presenteert een overzicht van de risico- en beschermende factoren voor ongezonde schoolstress en prestatiedruk, ingedeeld in individuele factoren, directe omgevingsfactoren en systeemfactoren. Voor deze factoren bestaat wetenschappelijke onderbouwing, dat wil zeggen dat er een verband is aangetoond tussen de aanwezigheid van deze factoren en de mate waarin jongeren ongezonde schoolstress en/of prestatiedruk ervaren. Dat wil echter niet zeggen dat dat verband er ook altijd (even sterk) is in individuele situaties, dat de aanwezigheid van een risicofactor per definitie leidt tot schoolstress of prestatiedruk, of dat een beschermende factor deze problemen per definitie voorkomt. De invloed van risico- en beschermende factoren verschilt per individu en moet altijd in de context en wisselwerking met andere factoren worden geïnterpreteerd.

De rechterkolom in Tabel 1 toont factoren die zijn onderzocht in de geëvalueerde literatuur maar die geen significant verband lieten zien met schoolstress en/of prestatiedruk. Wederom geldt hier dat het ontbreken van een significant effect niet betekent dat deze factoren in individuele gevallen geen belangrijke rol kunnen spelen. Ook kunnen er nog andere risico- en beschermende factoren zijn die voor een individu relevant zijn maar die in mindere mate wetenschappelijk zijn onderzocht.



Tabel 1. Gevonden risico- en beschermende factoren voor schoolstress en prestatiedruk.

	Risicofactoren	Beschermende factoren	Niet-significante factoren
Individueel niveau	• Perfectionisme en druk vanuit zelf • Sociale vergelijking • Emotionele instabiliteit • Internaliserende problematiek • Externaliserende problematiek • Vermoeidheid overdag • Afleiding door internet • Deelnemen aan competitieve activiteiten • Slechte schoolprestaties • Hoge ervaren werkdruk • Disbalans school-, sociale-, buitenschoolse activiteiten	• Positief zelfbeeld • Geloof in eigen kunnen (self-efficacy) • Optimisme • Veerkracht • Complexe denkstijl • Gezonde leefstijl • Lichaamsbeweging • Genoeg vrije tijd ervaren • Effectieve coping en studiegewoonten • Motivatie om te presteren, houden van academische uitdaging • Verbondenheid met school	• Extraversie • Empathie • Sociale vaardigheden • Aanpassingsvermogen • Romantische relatie • Sociale media gebruik • Extracurriculaire activiteiten • Hoeveelheid slaap
Directe omgevingsniveau	• Lage SES* • Financiële problemen gezin • Onvolledig gezin* • Ouder-kind relatie gekenmerkt door hoge controle • Druk om te presteren vanuit ouders • Perfectionisme moeder • Schooldruk vanuit docent • Druk om te presteren vanuit leeftijdsgenoten • Negatieve relatie met leeftijdsgenoten • Gepest worden	• Sociaal kapitaal gezin (affectie, steun, aandacht, monitoring, communicatie)* • Support en positieve relaties met leeftijdsgenoten* • Effectief doceren en omgang leerlingen (respect en waardering) • Support en positieve relatie met docent	• Perfectionisme vader • Straffen van ouders • Helicopter parenting • Vechten
Systeemniveau	• Vol curriculum • Nadruk op prestatie en excellentie • Online volgsysteem prestaties leerlingen • Hoger opleidingsniveau	• Samenwerking tussen partners rondom zorg op school • Sociaal kapitaal (relaties tussen leerlingen, ouders en school) • Ondersteunende schoolomgeving*	

Noot. * Literatuur niet eenduidig: in sommige studies niet significant bevonden.

Individuele factoren

Binnen de individuele factoren kan een onderscheid gemaakt worden tussen persoonskenmerken, gedragskenmerken en academische kenmerken die risicoverhogend of beschermend werken.

Risicofactoren

Persoonskenmerken. Uit de wetenschappelijke literatuur blijkt dat perfectionisme, zelfopgelegde druk om te presenteren en een hoge mate van sociale vergelijking met leeftijdsgenoten een belangrijke rol spelen bij het ervaren van schoolstress of prestatiedruk [1,9-14]. Daarbij moet opgemerkt worden dat perfectionisme niet alleen als risicofactor [12] maar ook als beschermende factor [13] besproken wordt in de literatuur. Zo vonden Yang en Chen [13] in een studie onder Chinese adolescenten dat meer perfectionistische jongeren minder schoolstress ervaren. Wel bleek een perfectionistische houding in deze studie een risicofactor te zijn voor schoolgerelateerde burn-out. Het is mogelijk dat perfectionistische ambities in eerste instantie bijdragen aan meer academische betrokkenheid en betere studiegewoonten (bijvoorbeeld toetsvoorbereiding), maar omslaan in een risicofactor op het moment dat jongeren niet langer aan de hoge standaarden kunnen voldoen of de druk vanuit henzelf of anderen te groot wordt [15]. Dit is in lijn met de bevinding dat vooral maladaptief perfectionisme (hoge standaarden in combinatie met een excessieve negatieve zelfevaluatie) een hinderlijke uitwerking kan hebben [12,14]. Het is ook mogelijk dat de rol van perfectionisme in schoolstress en prestatiedruk verandert met leeftijd. Het eerdergenoemde onderzoek van Yang en Chen [13] betrof relatief jonge adolescenten (9-15 jaar), terwijl een meta-analyse onder leerlingen in de laatste twee jaar van het voortgezet onderwijs [12] constateerde dat hogere niveaus van perfectionisme geassocieerd waren met meer stress.

Ook neuroticisme, of emotionele instabiliteit, lijkt bij te dragen aan schoolstress [16,17]. Emotioneel instabiele jongeren ervaren situaties sneller als stressvol of bedreigend en zijn minder goed in staat om angstige en negatieve gevoelens die daaruit resulteren te reguleren [18]. Jongeren die hoog scoren op neuroticisme zullen eisen gesteld vanuit school daarom sneller als 'bedreigend' beoordelen, wat resulteert in gevoelens van stress. Omdat zij tevens over verminderde copingsvaardigheden beschikken, kunnen deze stressgevoelens opstapelen en na verloop van tijd leiden tot chronische stressklachten of zelfs burn-out [16,17,19].

Gedragskenmerken. Verschillende studies laten zien dat zowel internaliserende problematiek (angst, depressie, emotionele problemen) als externaliserende problematiek samenhangen met het ervaren van schoolstress en prestatiedruk [11,12,20-23].

Daarnaast blijken overdag moe zijn en afleiding door internet of internetgebruik voor andere doeleinden dan school risicofactoren [24-26]. Het deelnemen aan georganiseerde extracurriculaire activiteiten – vaak beschouwd als een beschermende factor, zie bijvoorbeeld het IJslandse preventiemodel [27] – kan ook een bron van stress worden wanneer dit een competitief karakter heeft en uitgevoerd wordt in de aanwezigheid van publiek (bijvoorbeeld sportcompetities), waardoor de nadruk komt te liggen op succes en falen [9].

Academische kenmerken. Op het gebied van academische kenmerken laten studies zien dat slechte schoolprestaties, een hoge ervaren werkdruk en een disbalans tussen school- en buitenschoolse

activiteiten bijdragen aan stress en druk [1,10,11,21,26,28-30]. Leerlingen zelf spreken over een constante stress door een gebrek aan voldoende tijd om aan gezins-, sociale en academische verplichtingen te voldoen en het jongleren van verwachtingen [29]. Ook ineffectieve coping zoals uitstelgedrag vergroot het risico op stress [29]. Hierbij is het goed om te benoemen dat veel studies weliswaar een associatie beschrijven, maar door hun cross-sectionele of kwalitatieve design geen richting van het effect of causaal verband tussen deze kenmerken en ervaren schoolstress of prestatiedruk kunnen aantonen. Zo kunnen slechte schoolprestaties zowel een gevolg als oorzaak zijn van schoolstress. Voor het effectief terugdringen van schoolstress en prestatiedruk is het van belang dat de richting van deze relaties meer inzichtelijk wordt.

Schoolstress en prestatiedruk verklaard (I): Het kwetsbaarheid-stressmodel

Niet alle jongeren ervaren in dezelfde mate stress of druk door schoolwerk. Wat maakt dat sommige jongeren ongezonde schoolstress ontwikkelen en anderen onder vergelijkbare omstandigheden niet? En wat maakt dat ervaren schoolstress of prestatiedruk voor sommige jongeren escaleert in verzuim of zelfs een burn-out terwijl anderen blijven functioneren? Deze individuele verschillen kunnen worden begrepen vanuit het kwetsbaarheid-stressmodel (*diathesis-stress model*). Dit model stelt dat individuele kwetsbaarheid (een relatief constante factor) in combinatie met een bepaalde hoeveelheid stressoren (een variabele factor) bepaalt of de draagkracht van een individu wordt overschreden. Is dat het geval, dan treden er klachten op. Of een situatie als stressvol wordt ervaren is dan ook ten minste gedeeltelijk subjectief. Verhoogde stress bij belangrijke toetsen, deadlines of hoge academische eisen kunnen in combinatie met bestaande kwetsbaarheden (bijvoorbeeld een emotionele instabiliteit of ineffectieve coping) resulteren in ongezonde schoolstress of prestatiedruk [12].

Beschermende factoren zijn geen inherent onderdeel van het kwetsbaarheid-stressmodel, maar kunnen als buffer optreden voor de impact van stressoren of klachten tegengaan die voortkomen uit het overschrijden van de draagkracht. De afwezigheid van beschermende factoren maakt een jongere met een kwetsbare dispositie dus extra vatbaar voor de impact van stressoren.

Beschermende factoren

Persoonskenmerken. Op het vlak van persoonskenmerken laten studies zien dat een positief zelfbeeld, geloof in eigen kunnen (*self-efficacy*), optimisme en veerkracht gerelateerd zijn aan minder schoolstress en/of prestatiedruk [1,11,12,26,28,29,31-35]. Daarnaast is het hebben van een meer complexe denkstijl (Type I denkstijl) in verband gebracht met meer effectieve stress copingstrategieën, zoals plannen en positief reframe[n] [36].

Gedrag[s]kenmerken. In de geanalyseerde literatuur werden enkele gedragingen gevonden die een beschermende uitwerking kunnen hebben op de mate van ervaren schoolstress. Zo werd gevonden dat een gezonde leefstijl en voldoende lichaamsbeweging een positieve rol spelen in de mate van ervaren schoolstress [1,26]. Ook de mate waarin jongeren aangeven genoeg vrije tijd te ervaren is een beschermende factor voor ervaren schoolstress [1].

Academische kenmerken. Wat betreft academische kenmerken blijkt uit de literatuur dat effectieve studiegewoonten zoals een gedegen toetsvoorbereiding en goed timemanagement een beschermende rol spelen bij schoolstress en prestatiedruk [11,14,19,29,32]. Jongeren die graag cognitief uitgedaagd worden en die een sterke motivatie hebben om te presteren ervaren eveneens minder stress en druk [13,14,29,37].

Ten slotte is verbondenheid en identificatie met school een belangrijke beschermende factor tegen schoolstress en prestatiedruk [37-39]. Dit kan worden verklaard vanuit de basisbehoefte van jongeren om 'erbij te horen': wanneer jongeren school als een betekenisvolle sociale context zien en zichzelf als lid van deze context identificeren, draagt dit bij aan de vorming van hun sociale identiteit en daarmee aan hun zelfbeeld en gevoel van eigenwaarde. Bovendien voelen jongeren zich door positieve interacties en verbondenheid met klasgenoten en docenten gerespecteerd en gesteund, wat een buffer kan vormen tegen het ervaren van schoolstress en prestatiedruk [38].

Directe omgevingsfactoren

Binnen de directe omgevingsfactoren kan een onderscheid gemaakt worden tussen factoren gerelateerd aan het gezin, leeftijdsgenoten (vrienden of klasgenoten) en leerkrachten.

Risicofactoren

Gezin. Binnen het gezinsdomein zien we dat een lage sociaaleconomische status, financiële problemen en een onvolledig gezin kenmerken zijn die het risico op schoolstress en prestatiedruk vergroten [1,8,12,22]. Met betrekking tot de rol van sociaaleconomische status en gezinssamenstelling worden overigens wisselende resultaten gerapporteerd [12]. Wat precies de aard van het verband met schoolstress of prestatiedruk is wordt vaak niet verder onderzocht. Het is mogelijk dat deze structurele kenmerken vooral in samenhang met andere factoren (financiële stress, conflicten, verantwoordelijkheden binnen het gezin) een risicofactor voor schoolstress en prestatiedruk vormen.

Daarnaast spelen bepaalde ouder- en opvoedkenmerken een belangrijke rol in de mate van ervaren schoolstress en prestatiedruk door jongeren. Zo wordt overmatige ouderlijke controle in verband gebracht met het ervaren van meer schoolstress en druk door jongeren [26,40,41], en zijn druk om te presenteren opgelegd door ouders en het hebben van een perfectionistische ouder risicofactoren [1,10-13].

Leeftijdsgenoten. Wat betreft leeftijdsgenoten laat de literatuur zien dat druk vanuit vrienden of klasgenoten om het goed te doen op school een risicofactor vormt voor het ervaren van schoolstress en prestatiedruk [10]. Ook het moeten samenwerken met andere leerlingen in projectgroepen kan stress opleveren [1]. Jongeren die problemen of negatieve relaties hebben met leeftijdsgenoten of jongeren die gepest worden ervaren eveneens meer schoolstress en druk [1,26].

Leerkrachten. Ook de relatie met leerkrachten kan bepalend zijn en bijdragen aan stress wanneer deze gekenmerkt wordt door druk om te presteren en psychologische controle [1,10,11,26]. Zo geven jongeren in het recente onderzoek 'Geluk onder Druk' [1] aan dat het hen veel stress en druk oplevert wanneer docenten constant benadrukken dat cijfers heel zwaar meetellen en dat er hard geleerd moet worden omdat het anders niet goed komt.

Beschermende factoren

Gezin. Op het gebied van opvoeding laten verscheidene studies en meta-analyses zien dat de kwaliteit van de sociale relaties tussen ouders en kind – het sociaal kapitaal van het gezin – van belang is voor de mate waarin jongeren schoolstress en/of prestatiedruk ervaren [1,33,39,41-43]. In gezinnen waar sprake is van positieve en betrokken ouder-kind relaties [40-43] en waar jongeren zich gesteund voelen [1,29,30,42] wordt over het algemeen minder schoolstress of prestatiedruk gerapporteerd. Het sociaal kapitaal van het gezin manifesteert zich onder andere in warmte/affectie, steun, communicatie, verwachtingen en motivaties, monitoring (op de hoogte zijn) en controle, en het bieden van een stabiele en ondersteunende thuisomgeving. In de geanalyseerde literatuur worden deze begrippen door elkaar gebruikt wanneer het gaat over ouder-kind relatiekwaliteit.

Overigens moet worden opgemerkt dat er culturele verschillen bestaan in de rol die een goede ouder-kind relatie, steun en controle spelen in het tegengaan van schoolstress of prestatiedruk. Zo liet een studie in Korea [44] zien dat ouderlijke affectie juist kan bijdragen aan meer schoolstress. In niet-Westerse culturen waarin waarden als gehoorzaamheid en respect jegens ouders een intrinsiek onderdeel van maatschappelijke overtuigingen vormen, hebben jongeren vaak een groot plichtsgevoel om te voldoen aan de hoge academische verwachtingen van hun ouders. Wanneer de relatie met ouders goed is kunnen jongeren extra veel druk voelen om hun ouders niet teleur te stellen. Er lijkt voor jongeren dan ook een fijne scheidingslijn te bestaan tussen sociale steun van ouders en druk door teveel betrokkenheid van ouders [40]. Toekomstig onderzoek zou profijt kunnen hebben van een gedetailleerde analyse van de aspecten van sociaal kapitaal binnen het gezin die beschermend werken bij schoolstress en prestatiedruk van jongeren.

Leeftijdsgenoten. Ook leeftijdsgenoten kunnen een belangrijke rol spelen in het verminderen of voorkomen van schoolstress en prestatiedruk. Verschillende studies laten zien dat een veilige peercontext gekenmerkt door positieve relaties met leeftijdsgenoten en steun, ook in de klas en met huiswerk, geassocieerd zijn met minder schoolstress en prestatiedruk [1,29,30,33,38].

Leerkrachten. Een positieve relatie tussen docent en leerling kan een belangrijke buffer vormen in het ervaren van schoolstress en prestatiedruk. Jongeren die zich gesteund en gezien voelen door hun docent en van mening zijn dat de leerkracht effectief doceert ervaren minder schoolstress [1,29,30,38,43,45]. Effectief doceren gaat in dit geval verder dan het curriculum; het wordt omschreven als waardering voor leerlingen, respect voor hun gevoelens en (h)erkenning van individuele behoeften.

Systeemfactoren

Binnen de systeemfactoren kan een onderscheid gemaakt worden tussen factoren op schoolniveau en factoren op maatschappelijk niveau die risicoverhogend of beschermend werken.

Risicofactoren

Schooldomein. Binnen het schooldomein zijn twee belangrijke risicofactoren voor schoolstress en prestatiedruk te onderscheiden. Enerzijds betreft dit het schoolwerk/curriculum dat op sommige scholen zwaarder is dan op andere scholen. Uit kwalitatieve interviews met jongeren komt naar voren dat veel huiswerk en deadlines tegelijkertijd, toetsweken, het vroeg meetellen van cijfers voor het

eindexamen, en het plannen van toetsen meteen na de vakantie waardoor de vakantie geen mogelijkheid biedt om bij te komen zorgen voor stress en een constante druk om te presteren [1,11].

Anderzijds speelt het schoolklimaat een belangrijke rol in de mate waarin jongeren schoolstress en prestatiedruk ervaren. Op scholen met een sterke focus op excelleren ervaren jongeren meer schoolstress en prestatiedruk [9]. Dit kan bovendien worden versterkt door technologische ontwikkelingen, zoals het delen van cijfers in de groepsapp van de klas [1] of online leerlingvolgsystemen die ouders en leraren in staat stellen om het academisch functioneren van jongeren in detail te volgen [9].

Maatschappelijk domein. De focus op excellentie en prestatie is op breder niveau zichtbaar in onze normen, idealen en maatstaven. Maatschappelijke ontwikkelingen, zoals de invoering van het sociale leenstelsel, de toename van tijdelijke contracten/flexbanen en krapte op de woningmarkt, hebben meer nadruk gelegd op competitie en prestatie [9,46,47]. Deze veranderingen, tezamen met heersende ideeën over de maakbaarheid van het leven en individuele verantwoordelijkheid voor succes en falen, dreigen te leiden tot een *survival of the fittest* mentaliteit waardoor steeds meer jongeren stress en druk ervaren [46]. Volgens de Raad voor Volksgezondheid en Samenleving is er weinig ruimte voor jongeren om geen druk te voelen van maatschappelijke verwachtingen omtrent prestatie, omdat deze verwachtingen al vanaf jonge leeftijd worden vertaald in eenzijdige maatstaven, vaak ook nog gebaseerd op momentopnamen. Te denken valt bijvoorbeeld aan de bepalende rol die de Cito-toets al op 11- of 12-jarige leeftijd speelt voor het vervolgpad voor jongeren, maar ook aan het belang van goedgevulde cv's met hoge cijfers en assessments als selectiemiddel voor jonge werknemers [46]. De individuele drang die jongeren ervaren om te excelleren kan niet los worden gezien van de maatschappelijke veranderingen en opvattingen rondom (academisch) presteren.

Dit effect wordt nog verder versterkt door de populariteit van sociale media die extra nadruk legt op sociale vergelijking en een onrealistisch ideaal van perfectie op alle fronten promoot [46,48]. Daarbij moet de kanttekening worden gemaakt dat de rol van sociale media niet eenduidig is: jongeren zelf rapporteren maar in zeer beperkte mate stress door sociale media en benoemen eerder de positieve aspecten ervan, zoals ontspanning en sociaal contact [1].

Beschermende factoren

Schooldomein. Uit de geanalyseerde literatuur blijkt dat het sociale kapitaal van scholen, ook wel af te lezen uit de sociale relaties tussen ouders, leraren en leerlingen die kenmerkend zijn voor een school, positief bijdraagt aan het verminderen van schoolstress [43]. Een ondersteunend schoolklimaat waarin jongeren zich veilig, gezien en gewaardeerd voelen draagt bij aan het individuele gevoel van verbondenheid met school, welke een belangrijke buffer vormt tegen stress en druk [36-38].

Maatschappelijk domein. Niet alleen een positieve en ondersteunende omgeving binnen de school, maar ook een goede en efficiënte samenwerking tussen partners (ouders, zorgprofessionals, onderwijs, beleid) rondom de zorg op school wordt genoemd als een belangrijke beschermende factor voor schoolstress en prestatiedruk. Dit draagt bij aan tijdige signalering van problemen en een gepaste aanpak en voorkomt daarmee escalatie van problematiek [9].

Schoolstress en prestatiedruk verklaard (II): Het Job Demands-Resources (JD-R) Model

Een van de meest populaire verklaringsmodellen voor welbevinden, stress en burn-out op de werkvloer is het *Job Demands-Resources* (JD-R) model [28,49]. Dit model kan ook worden toegepast om schoolstress en prestatiedruk bij jongeren te begrijpen. Het JD-R model veronderstelt dat stress ontstaat door de aanwezigheid van eisen die als stressoren opereren (*demands*) en de afwezigheid van hulpbronnen die als energiebronnen fungeren (*resources*). Hierbij spelen twee processen een rol:

Het *uitputtingsproces*: Wanneer eisen/stressoren binnen de schoolcontext (bijvoorbeeld toetsen, deadlines) en buiten de schoolcontext (bijvoorbeeld verwachtingen van anderen, sociale activiteiten of buitenschoolse verplichtingen) langere tijd aanhouden en inspanning vereisen, zonder dat er voldoende mogelijkheden zijn voor herstel, kunnen stressreacties optreden.

Het *motivationale proces*: De aanwezigheid van voldoende hulpbronnen kan jongeren energie geven en bijdragen aan een hogere motivatie en meer verbondenheid met school (beschermende factoren voor schoolstress en prestatiedruk). Hulpbronnen kunnen zowel schoolgerelateerd (bijvoorbeeld positieve feedback, steun) als persoonlijk (bijvoorbeeld geloof in eigen kunnen, optimisme) zijn. Daar staat tegenover dat een gebrek aan hulpbronnen juist kan leiden tot verminderde motivatie en verbondenheid met school.

Behalve de hoofdeffecten van het uitputtingsproces en het motivationele proces hebben eisen en hulpbronnen ook in combinatie met elkaar (interactie) invloed op schoolstress en prestatiedruk. Zo kunnen aanwezige hulpbronnen de negatieve effecten van langdurige eisen op stressreacties en uitputting verminderen. Tegelijkertijd zijn hulpbronnen onmisbaar bij het bevorderen van motivatie en betrokkenheid wanneer er sprake is van aanzienlijke stress [28,49].

Welke jongeren zijn extra kwetsbaar?

Onderzoek uit een breed scala aan landen, waaronder Nederland, laat zien dat meisjes relatief vaker en gemiddeld meer schoolstress ervaren dan jongens [1,8,12,16,25,26,30,34,35,50]. Meisjes lijken ook meer druk te ervaren om te voldoen aan eigen verwachtingen of verwachtingen van anderen [1,34]. Voor wat betreft school burn-out is het beeld met betrekking tot sekseverschillen gemengd. Zo rapporteerden meisjes in een Finse steekproef meer burn-outklachten [23], scoorden jongens in een Turkse steekproef hoger op burn-out [33], en werden geen verschillen gevonden in de mate waarin Chinese [13] en Taiwanese [14] jongens en meisjes burn-outklachten ervaren.

Het aantal jongeren dat schoolstress of prestatiedruk ervaart neemt toe met leeftijd. Uit de meest recente cijfers van de HBSC en Peilstationsonderzoeken blijkt dat ongeveer één op de tien leerlingen in groep 8 aangeeft stress of druk door schoolwerk te ervaren, terwijl een derde van de jongeren in de leeftijd van 14-16 jaar kampt met stress of druk door school [1-3]; een beeld wat bevestigd wordt in internationale studies [8,22,26,30,33,51]. Het aantal jongeren dat aangeeft druk te ervaren om aan eigen of andermans verwachtingen te voldoen verdubbeld eveneens tussen de 12 en 16 jaar [1,2].

Jongeren met een hoger opleidingsniveau lijken kwetsbaarder te zijn voor schoolstress en prestatiedruk; zij scoren gemiddeld hoger op deze uitkomsten [1,9,52]. Zo blijkt uit cijfers van het

HBSC-onderzoek dat vwo- en havo-leerlingen significant meer druk door schoolwerk (respectievelijk 48 en 41%) ervaren dan vmbo-t-leerlingen (34%) die ook weer meer druk ervaren dan vmbo-b-leerlingen (22%) [3]. Een mogelijke verklaring hiervoor kan liggen in de zwaardere eisen waaraan jongeren op hogere opleidingsniveaus moeten voldoen. Ook hebben zij vaak een sterke oriëntatie op school en academische prestatie, wat hen vatbaarder kan maken voor schoolstress en prestatiedruk [9,52]. Daar staat tegenover dat jongeren op lagere opleidingsniveaus meer kwetsbaar zijn op diverse risicodomeinen voor schoolstress en prestatiedruk, waaronder financiële problemen in het gezin en problemen met leeftijdsgenoten. Ook hebben zij vaak minder beschikking over hulpbronnen zoals sociale steun die tegenwicht kunnen bieden aan (risico's voor) schoolstress of prestatiedruk [1-3].

Ten slotte blijkt dat jongeren met een westerse migratieachtergrond in vergelijking tot jongeren met een Nederlandse of niet-westerse achtergrond meer schoolstress en prestatiedruk ervaren. Jongeren met een niet-westerse achtergrond rapporteren gemiddeld genomen juist minder druk om te voldoen aan andermans verwachtingen en meer veerkracht om met moeilijke situaties om te gaan, maar ook minder sociaal kapitaal [1-3].



Schoolverzuim/thuiszitten en schooluitval: cijfers en ontwikkelingen

Cijfers omtrent schoolverzuim/thuiszitten en schooluitval worden ieder jaar aangeleverd door het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW). De meest recente verzuimcijfers zijn afkomstig uit de leerplichttelling van schooljaar 2019-2020. Vanwege de COVID-19 pandemie en de coronamaatregelen verzorgden veel scholen in 2020 afstandsonderwijs. Scholen waren gedurende die periode niet verplicht om verzuimmeldingen door te geven aan gemeenten. Om deze reden zijn de cijfers van schooljaar 2019-2020 niet goed te vergelijken met voorgaande jaren [53,54].

Wat betreft relatief verzuim laten de cijfers van de leerplichttelling zien dat er in schooljaar 2019-2020 49.157 jongeren 16 uur of meer in een periode van vier weken verzuimden. Dit cijfer is waarschijnlijk een onderschatting ten gevolge van het onderbreken van de meldplicht. Desalniettemin laten cijfers van voorgaande jaren een gestage daling zien in het aantal jongeren dat relatief verzuimt: van 79.776 jongeren in schooljaar 2013-2014 tot 63.732 jongeren in schooljaar 2018-2019 [54]. Voor wat betreft langdurig relatief verzuim laten de cijfers een ander beeld zien. Hoewel het aantal jongeren dat langer dan een maand maar korter dan drie maanden niet op school aanwezig was in de afgelopen jaren is gedaald (van 2.123 in schooljaar 2013-2014 tot 915 meldingen in schooljaar 2019-2020), stijgt het aantal meldingen van langdurig relatief verzuim langer dan drie maanden juist (van 1.843 in schooljaar 2013-2014 tot 2470 in schooljaar 2019-2020) [54]. Deze laatste groep vormt een deel van de categorie thuiszitters zoals gedefinieerd in het Thuiszitterspact.

Ook het aantal meldingen van absoluut verzuim (leerplichtige jongeren die niet op een school staan ingeschreven en geen vrijstelling van de leerplicht hebben) is na een jarenlange daling weer aan het stijgen. In schooljaar 2013-2014 stonden 6.714 jongeren niet bij een school ingeschreven, wat in de daaropvolgende jaren daalde tot 4.515 in schooljaar 2017-2018. In schooljaar 2019-2020 was het aantal absoluut verzuimers weer tot 5.570 gestegen [54].

Hoewel jongeren met een vrijstelling van de leerplicht artikel 5 onder a (vrijstelling op lichamelijke of psychische gronden) niet onder de beleidsmatige definitie van schoolverzuim of thuiszitten vallen, is dit een belangrijke groep om te vermelden. Niet alleen betreft het hier jongeren die zonder onderwijs en zonder startkwalificatie thuiszitten; het is ook de categorie die de meest nadrukkelijke groei laat zien. In schooljaar 2019-2020 bedroeg het aantal vrijstelling artikel 5 onder a 6.361, een verdubbeling ten opzichte van 2009-2010 en een toename van 43% sinds de invoering van de Wet passend onderwijs (4.444 in schooljaar 2013-2014) [5,54,55].

Wanneer alle deze geregistreerde categorieën – langdurig relatief verzuim (langer dan 4 weken), absoluut verzuim en vrijstellingen 5a – worden beschouwd, dan blijkt dat er in schooljaar 2019-2020 minimaal 15.316 jongeren zonder onderwijs thuiszaten [55]. In de praktijk zitten echter nog veel meer jongeren thuis: de 'verborgen thuiszitters' die niet worden gemeld als kinderen zonder onderwijs maar wel thuiszitten zonder volwaardig, volledig en passend onderwijs. Bijvoorbeeld omdat de school oordeelt dat hun langdurige verzuim 'geoorloofd' (toegestaan) is, terwijl het eigenlijk gaat om het ontbreken van een passende oplossing of onvoldoende maatwerk. Deze verborgen thuiszitters komen niet in de statistieken voor en er zijn geen aantallen van bekend [5,55].

Wat betreft schooluitval blijkt uit de meest recente cijfers van het Centraal Bureau voor de Statistiek, Dienst Uitvoering Onderwijs en het Ministerie van OCW dat er in schooljaar 2019-2020 22.785 nieuwe

voortijdig schoolverlaters bijkwamen, wat overeenkomt met 1.72% van het totaal aantal leerlingen tot 23 jaar. Dit is een daling ten opzichte van 26.894 voortijdig schoolverlaters een schooljaar eerder (2%). In de afgelopen tien jaar is het percentage jongeren dat zonder startkwalificatie het onderwijs verlaat met ruim 1 procent gedaald (van 2.97% in schooljaar 2010-2011), al was er tussen schooljaar 2016-2017 en 2018-2019 een tijdelijke stijging te zien [56].

Risico- en beschermende factoren schoolverzuim/thuizitten en schooluitval

Schoolverzuim/thuizitten en schooluitval hebben een aantal kenmerken gemeen. Jongeren vallen in de meeste gevallen niet van het ene op het andere moment uit; vaak gaat hier een periode van toenemend schoolverzuim aan vooraf. Dit wordt bevestigd door een groot aantal studies waarin spijbelgedrag, verzuim of schorsing als risicofactoren voor schooluitval worden beschreven [57-72]. Ook blijkt uit de geanalyseerde literatuur dat er veel overlap bestaat in de risico- en beschermende factoren voor schoolverzuim/thuizitten en schooluitval. Toch zijn er ook verschillen en is het niet zo dat iedere leerling die verzuimt een voortijdig schoolverlater wordt.

Schoolverzuim/thuizitten en schooluitval kunnen meerdere onderliggende oorzaken hebben. Uit de geanalyseerde literatuur wordt duidelijk dat een complex samenspel van factoren bijdraagt aan deze problematiek en dat motieven van verzuimende jongeren van persoon tot persoon kunnen variëren. Om meer grip te krijgen op verzuimgedrag wordt in de literatuur onderscheid gemaakt tussen drie categorieën risicofactoren die schoolverzuim en schooluitval helpen verklaren: push factoren, pull factoren en fall-out factoren [62,73-76]. *Push factoren* verwijzen naar situaties of ervaringen in de schoolsetting die jongeren als het ware “uit school duwen”. Deze kunnen betrekking hebben op conflicten met klasgenoten of docenten, disciplinair beleid of gebrek aan ondersteuning/passend onderwijs. Vaak is er bij deze jongeren sprake van weerstand of stress om terug naar school te gaan [62,74]. *Pull factoren* daarentegen zijn factoren buiten de school die jongeren als het ware “uit school trekken”. Hierbij kan het gaan om zowel externe stressoren (problemen of verantwoordelijkheden in het gezin die aandacht opeisen, zwangerschap/ouderschap, financiële zorgen) als externe belonende prikkels (vrienden, middelengebruik, kansen op de arbeidsmarkt). Binnen dit perspectief is schoolverzuim of schooluitval het resultaat van een afweging die jongeren maken van de opportuniteitskosten om naar school te blijven gaan versus de directe waarde die verzuim of uitval oplevert [62,73,74,76]. *Fall-out factoren*, ten slotte, verwijzen naar een verminderde betrokkenheid bij school als gevolg van onvoldoende studievoortgang, waardoor jongeren steeds meer uit het spoor raken. Voorbeelden van fall-out factoren zijn tegenvallende prestaties, ineffectieve studiegewoonten en gebrek aan ouderlijke betrokkenheid in het schoolproces. Deze factoren leiden ertoe dat jongeren onverschillig worden en uiteindelijk alle binding met school verliezen [62].

Tabel 2 presenteert een overzicht van de risico- en beschermende factoren voor schoolverzuim/thuizitten en schoolverzuim op individueel niveau, omgevingsniveau en systeemniveau. Net als in het eerste deel van dit hoofdstuk geldt dat wetenschappelijk bewijs voor een verband tussen deze factoren en uitkomstmaten niet betekent dat dat verband er ook altijd (even sterk) is in individuele situaties, dat de aanwezigheid van een risicofactor per definitie leidt tot schoolverzuim of uitval, of dat een beschermende factor deze problemen per definitie voorkomt. De invloed van risico- en beschermende factoren verschilt per individu en moet altijd in de context en wisselwerking met andere factoren worden geïnterpreteerd.

De rechterkolom in Tabel 2 toont factoren die zijn onderzocht in de geëvalueerde literatuur maar die geen significant verband lieten zien met schoolverzuim/thuiszitten of schooluitval. Wederom geldt hier dat het ontbreken van een significant effect niet betekent dat deze factoren in individuele gevallen geen belangrijke rol kunnen spelen. Ook kunnen er nog andere risico- en beschermende factoren zijn die voor een individu relevant zijn maar die in mindere mate wetenschappelijk zijn onderzocht.

Tabel 2. Gevonden risico- en beschermende factoren voor schoolverzuim/thuiszitten en schooluitval.

	Risicofactoren	Beschermende factoren	Niet-significante factoren
Individueel niveau	• Laag zelfbeeld • Emotionele instabiliteit • Internaliserende problematiek * • Externaliserende problematiek* • Middelengebruik* • Leerproblemen, slechte schoolprestaties, zittenblijven* • Ineffectieve studiegewoonten • Negatieve of onbetrokken houding t.a.v. school • Onderwijs past niet bij persoonlijke behoeften • Onveilig voelen op school • Schoolstress • Wisselen van school • Bijbaan, aantrekkende arbeidsmarkt • Verantwoordelijkheden thuis • Zwangerschap • Gezondheids- of slaapproblemen • Afleiding door internet	• Coping • Veerkracht • Doorzettingsvermogen • Optimisme, hoop • Consciëntieusheid • Geloof in mogelijkheden, interne locus of control* • Gezonde leefstijl • Deelname aan extracurriculaire activiteiten • Geloof in eigen kunnen (self-efficacy) • Verbondenheid met school* • Positieve kijk op school • Academische motivatie* • Waarde/belang van educatie • Wisselen naar hoger schoolniveau	• Coping stijl • Afleiding door games/tv
Directe omgevingsniveau	• Lage SES* • Financiële problemen gezin • Onvolledig gezin* • Stressoren gezin • Niet-betrokken opvoedstijl	• Sociaal kapitaal gezin (affectie, steun, aandacht, monitoring, communicatie)* • Motiverende support, academische verwachtingen • Cultureel kapitaal thuis	• Psychopathologie van ouders • Overmatige controle ouders • Aanwezigheid op ouderavonden

	• Lage of te hoge academische verwachtingen • Negatieve relatie met leeftijdsgenoten • Gepest worden* • Sociale isolatie* • Groepsdruk, sociale normen • Inefficiënt doceren • Gebrek aan communicatie tussen docenten	• Support en positieve relaties met leeftijdsgenoten* • Ambitieuze vrienden • Support en positieve relatie met docent of betrokken volwassene • Kennis over verzuimende leerlingen • Effectief doceren en klassenmanagement • Verwachtingen van leraren t.a.v. leerling	• Het hebben van (frequent contact met) vrienden
Systeemniveau	• Grote school / klassen • School in lage SES buurt • Vmbo scholen • Onveilig schoolklimaat • Gebrek aan passend onderwijs • Inconsistente regels en te strikt disciplinair beleid • Onveilige omgeving • Stigma op lager opleidingsniveau	• Positief schoolklimaat • Ondersteunende schoolomgeving • Sociaal kapitaal (relaties tussen leerlingen, ouders en school) • Kleine klassen • Verschillen in niveaus binnen de klas	
Noot. * Literatuur niet eenduidig: in sommige studies niet significant bevonden.			

Individuele factoren

Binnen de individuele factoren voor schoolverzuim/thuiszitten en schooluitval kan een onderscheid gemaakt worden tussen persoonskenmerken, gedragskenmerken, academische kenmerken en conflicterende activiteiten of factoren die risicoverhogend of beschermend werken.

Risicofactoren

Persoonskenmerken. Wat betreft persoonskenmerken blijkt uit gevonden studies dat jongeren die verzuimen of uitvallen vaker een laag zelfbeeld [63,70,77] en geloof in eigen kunnen [78,79] hebben. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat zij over het algemeen sneller geneigd zijn moeilijke situaties – dus ook in de schoolcontext – te vermijden in plaats van te confronteren [78]. Daarnaast is emotionele instabiliteit in verband gebracht met een specifieke vorm van schoolverzuim/thuiszitten, namelijk het weigeren van leerlingen om naar school te gaan [80]. Zoals beschreven in de eerste helft van dit hoofdstuk, ervaren emotioneel onstabiele jongeren situaties sneller als stressvol of bedreigend, wat hun percepties ten aanzien van de schoolomgeving negatief kan beïnvloeden [80].

Gedragskenmerken. Een van de meest onderzochte individuele risicofactoren in relatie tot schoolverzuim/ thuiszitten en schooluitval betreft gedragsproblematiek. Diverse internaliserende

gedragingen waaronder angstgevoelens [63,64,66,78,81-88], depressieve symptomen [64,72,78,83, 84,88-91], psychiatrische problemen [64,72,84,85,92,93] en negatieve gedachten [82] blijken gerelateerd aan schoolverzuim/ thuiszitten en schooluitval. Ook externaliserende problematiek zoals antisociaal of delinquent gedrag [58,61-64,66,68-71,85,88,92,94-102] en middelengebruik [58,63,64, 69,72,83,85,88,89,92-94,100,103-105] zijn geïdentificeerd als risicofactoren voor schoolverzuim/ thuiszitten of schooluitval. Hierbij moet worden opgemerkt dat internaliserende en externaliserende gedragingen niet altijd een *uniek* verband met schoolgerelateerde problemen laten zien, met name in studies waar een groot aantal factoren tegelijkertijd getoetst wordt. Dit heeft ermee te maken dat veel gedragsproblematiek nauw met elkaar samenhangt of clustert, en samen met schoolverzuim of schooluitval onderdeel kan zijn van overkoepelend 'syndroom van probleemgedrag' [106] waaraan weer andere oorzaken ten grondslag liggen.

Academische kenmerken. Op het gebied van academische kenmerken laat een groot aantal studies zien dat slechte schoolprestaties [52,57,58,61-63,67,69,71-73,78,79,93,95,99,107-115], (niet-geïdentificeerde) leerproblemen [58,63,69,70,72,93,111,116] en zittenblijven [58,62,69,72,93,95, 115,117,118] het risico op schoolverzuim/thuiszitten en schooluitval vergroten. Ook ineffectieve studiegewoonten zoals uitstelgedrag en het niet op tijd af hebben van huiswerk zijn in verband gebracht met schooluitval [60,62].

Naast academische prestaties wijzen veel studies op de cruciale rol van verbondenheid met school als voorspeller van schoolverzuim/thuiszitten en schooluitval. Jongeren die zich niet betrokken voelen bij school of een negatieve houding hebben ten aanzien van school verzuimen vaker [72,88,119] en lopen een groter risico om voortijdig uit te vallen [58,61,62,75,95,98,99,112,113,120-122]. Het gevoel van verbondenheid met school kan onder druk komen te staan wanneer jongeren een mismatch ervaren tussen het geboden onderwijs en hun persoonlijke capaciteiten of behoeften [62,64,78,123,124]. Ook jongeren die zich onveilig of ongehoord voelen op school verliezen binding en verzuimen vaker [125,126]. Op den duur kan dit ertoe leiden dat jongeren zich niet langer identificeren met, of zelfs vervreemd voelen van de schoolcontext [93,102], waardoor het risico op uitval of voortijdig schoolverlaten toeneemt. Deze bevindingen wijzen erop dat academische risicofactoren op individueel niveau niet in isolatie opereren, maar interageren met aanwezige risico's of hulpbronnen op het niveau van de klas of school, bijvoorbeeld een goed functionerende ondersteuningsstructuur en aandacht voor de individuele behoeften van leerlingen (zie hiervoor verder omgevings- en systeemfactoren).

Ook schoolstress kan bijdragen aan schoolverzuim/thuiszitten en schooluitval [52,127,128]. Een studie onder Zwitserse jongeren liet zien dat intenties om te stoppen met school kunnen worden voorspeld door een combinatie van relatief stabiele persoonskenmerken en fluctuerende stressgevoelens. Jongeren die over het algemeen stressgevoelig zijn overwegen vaker om te stoppen met school. De impact van fluctuerende stressgevoelens op school hangt echter samen met optimisme: jongeren die over het algemeen optimistisch zijn denken niet vaker aan voortijdig stoppen op stress-piekmomenten, terwijl niet-optimistische jongeren op stress-piekmomenten vaker voornemens zijn te stoppen met school [128].

Ten slotte is een moeilijke overgang naar de middelbare school in verband gebracht met schoolverzuim/thuiszitten en schooluitval [58,62,78,99,129].

Conflicterende activiteiten/factoren. Verschillende studies wijzen op conflicterende activiteiten of factoren die kunnen bijdragen aan schoolverzuim/thuiszitten en schooluitval. Het hebben van een bijbaan, eventueel om ouders financieel te ondersteunen, blijkt de kans op schoolverzuim en schooluitval te vergroten [58,64,69,102,130,131]. Voor schooluitval geldt bovendien dat kansen op de arbeidsmarkt en daardoor het vooruitzicht op inkomsten jongeren kan verleiden om voortijdig te stoppen met school [61,62,73,112].

Jongeren die veel verantwoordelijkheden thuis hebben, zoals de zorg voor broertjes en zusjes of een ziek familielid, verzuimen ook vaker en lopen een groter risico om uit te vallen [58,61,62,130]. Ook zwangerschap of ouderschap op jonge leeftijd vergroot de kans dat jongeren voortijdig stoppen met school [58,61-64,69,70,74,100,108,132].

Verschillende studies hebben aangetoond dat gezondheids- en slaapproblemen het risico op schoolverzuim/thuiszitten en schooluitval vergroten [64,78,84,86,89,92]. Ten slotte blijkt afleiding door internet een risicofactor voor schoolverzuim [89].

Beschermende factoren

Persoonskenmerken. Op het vlak van persoonskenmerken blijkt uit de geanalyseerde literatuur dat coping en veerkracht gerelateerd zijn aan minder schoolverzuim/thuiszitten en schooluitval [100,133-135]. Ook bepaalde karaktereigenschappen, zoals optimisme, hoop, doorzettingsvermogen en consciëntieusheid lijken een beschermende werking te hebben [70,71,128,134,136].

Daarnaast laten verschillende studies zien dat een sterk geloof in de eigen mogelijkheden en een interne locus of control gerelateerd zijn aan minder risico op schoolverzuim/thuiszitten en schooluitval [65,70,123,137-140]. Jongeren die geloven dat ze hun schoolsucces (of falen) in eigen hand hebben – in plaats van dit te zien als iets wat hen overkomt of waarvan de oorzaak buiten hen zelf ligt – hebben een duidelijker toekomstperspectief en een sterkere intrinsieke motivatie om hiervoor aan het werk te gaan [zie box p.33]. Ook ervaren ze doorgaans dat ze meer controle hebben over stressoren zoals druk door schoolwerk, angst voor een toets of peerinvloeden. Dit kan schoolverzuim/thuiszitten of schooluitval voorkomen [101,107,124,138,139].

Gedragsskenmerken. Diverse studies laten zien dat een gezonde leefstijl en voldoende lichaamsbeweging een beschermende rol spelen bij schoolverzuim/thuiszitten en schooluitval [141,142]. Ook deelname aan georganiseerde (buitenschoolse) activiteiten is in verband gebracht met minder kans op schoolverzuim en schooluitval [59,64,70,95,115,117,129,143-148].

Academische kenmerken. Op het gebied van academische kenmerken laat een groot aantal studies zien dat jongeren die het goed doen op school en vertrouwen hebben in hun eigen capaciteiten (*self-efficacy*) minder risico lopen op schoolverzuim/thuiszitten en schooluitval [57,64,66,70,79,94,101,102,107,118,120,133,138,149-154].

Als tegenhanger op de eerder beschreven risicofactor komt uit de geanalyseerde literatuur duidelijk naar voren dat jongeren die zich betrokken/verbonden voelen met school en een positieve kijk hebben op school minder vaak verzuimen en uitvallen [62,64,71,94,101,102,119,137,148-150,152,155-162]. Verbondenheid/betrokkenheid met school (*academic engagement*) is een multi-dimensioneel construct

dat emotionele-, sociale-, cognitieve- en gedragsaspecten omvat [101,122,159]. Het beschermende effect van betrokkenheid of identificatie met school kan worden verklaard vanuit de psychologische basisbehoefte van jongeren om 'erbij te horen'. Verschillende theorieën [zie box p.33] veronderstellen dat jongeren die zich verbonden voelen met hun schoolomgeving actiever participeren (bijvoorbeeld aanwezigheid, opletten, huiswerk, extracurriculaire activiteiten). Deze actievere deelname draagt bij aan betere schoolprestaties, wat vervolgens weer leidt tot sterkere verbondenheid [65,137,157]. Factoren uit de sociale omgeving van jongeren, waaronder steun van ouders en relaties met klasgenoten en docenten, kunnen de mate van participatie en verbondenheid met school versterken of belemmeren [65] (zie omgevingsfactoren).

Gerelateerd hieraan blijkt uit een groot aantal studies dat academische motivatie een beschermende factor is voor schoolverzuim/thuizitten en schooluitval [57,71,107,133,135,137,139,146,148,149, 152,154,163,164]. Het gaat daarbij specifiek om autonome of intrinsieke motivatie; gecontroleerde motivatie (omdat het moet of om negatieve gevoelens te vermijden) kan juist gerelateerd zijn aan een hoger risico op schoolverzuim en schooluitval [163]. Ook jongeren die geloven in het belang van educatie en het behalen van een diploma blijken minder vaak te verzuimen of uit te vallen [60,65,66, 71,98,102,116,132,148,150,165,166].

Ten slotte blijkt het wisselen naar een hoger schoolniveau, of daartoe de ambitie hebben, een beschermende factor voor schooluitval [65,76].

Schoolverzuim/thuizitten en schooluitval verklaard (I): Zelfdeterminatietheorie en het Participatie-Identificatiemodel

Onderzoekers zijn het erover eens dat aan schoolgerelateerde problematiek een complex samenspel van individuele- en omgevingsfactoren ten grondslag ligt, en dat motivatie en betrokkenheid bij school belangrijke ingrediënten in dat proces zijn. Twee theorieën die deze elementen combineren en daarmee veelgebruikte verklaringsmodellen voor schoolverzuim/thuizitten en schoolverzuim vormen, zijn de zelfdeterminatietheorie (*self-determination theory*; SDT) en het participatie-identificatiemodel.

De SDT stelt dat motivatie om te leren afhangt van de mate waarin de leeromgeving voorziet in drie fundamentele psychologische basisbehoeften, te weten autonomie (het gevoel keuzes te hebben en invloed te kunnen uitoefenen op het leerproces), competentie (het gevoel een taak succesvol te kunnen uitvoeren, vertrouwen in het eigen kunnen) en sociale verbondenheid (het gevoel ergens bij te horen en gewaardeerd te worden). Een schoolcontext die voorziet in deze basisbehoeften stimuleert een intrinsieke motivatie om te leren bij jongeren. Dit leidt tot meer betrokkenheid bij school en een sterkere zelfregulatie, welke vervolgens weer bijdragen aan betere resultaten [101,107,139,154,167]. Het participatie-identificatiemodel bouwt voort op de psychologische basisbehoefte van verbondenheid. Dit model veronderstelt dat jongeren die school als een betekenisvolle sociale context zien en zichzelf identificeren als lid van deze context actiever participeren in schoolactiviteiten. Dit heeft een gunstig effect op hun schoolprestaties, wat weer bijdraagt aan een sterkere academische identificatie en waardering voor school. Deze versterkte identificatie leidt daarop weer tot meer participatie [65,137,157].

Zo ontstaan vanuit een gezonde leeromgeving zichzelf versterkende cycli van betrokkenheid en motivatie.

Directe omgevingsfactoren

Binnen de directe omgevingsfactoren voor schoolverzuim/thuiszitten en schooluitval kan een onderscheid gemaakt worden tussen factoren gerelateerd aan het gezin, leeftijdsgenoten (vrienden of klasgenoten) en leerkrachten.

Risicofactoren

Gezin. Uit de literatuur blijkt dat een aantal structurele kenmerken binnen het gezinsdomein de kans op schoolverzuim/thuiszitten en schooluitval vergroten, waaronder een lage sociaaleconomische status, financiële problemen en een onvolledig gezin [58,61-64,67,70,72,93,94,114,115,117,120,127,131,132,160,163,166,168]. Hoewel de precieze links tussen deze structurele gezinskenmerken en schoolverzuim of schooluitval complex en veelzijdig zijn, schrijven onderzoekers dit onder andere toe aan een mindere mate van ouderlijke betrokkenheid in het onderwijsproces, bijvoorbeeld door een taalbarrière, culturele verschillen, een lagere waarde gehecht aan onderwijs/opleiding en minder mogelijkheden tot het monitoren van de studievoortgang van hun kinderen [64]. Ook kan het zijn dat jongeren vaker verzuimen of voortijdig uitvallen omdat zij verantwoordelijkheden thuis hebben of moeten werken om het gezin financieel te ondersteunen [64,130,131].

Een groot aantal studies toont daarnaast aan dat opgroeien in een dysfunctioneel gezin gekenmerkt door stressoren als drugs, geweld of criminaliteit een belangrijke risicofactor vormt voor schoolverzuim/thuiszitten en schooluitval [58,64,70,78,84,90,93,98,100,119,121,169].

Daarnaast zijn bepaalde ouder- en opvoedkenmerken in verband gebracht met schoolverzuim/thuiszitten en schooluitval. Zo blijken niet-betrokken en permissieve opvoedstijlen, maar ook een gebrek aan effectieve strategieën om jongeren te monitoren of te ondersteunen de kans op schoolverzuim en schooluitval te vergroten [62,65,69,71,93,166,170,171]. Ook de academische verwachtingen die ouders van hun kind hebben zijn belangrijk. Wanneer ouders weinig waarde toekennen aan onderwijs of lage verwachtingen hebben ten aanzien van aanwezigheid en schoolprestaties is de kans groter dat een jongere verzuimd of uitvalt vanwege een gebrek aan motivatie [64,65,70]. Aan de andere kant kunnen te hoge of onrealistische academische verwachtingen resulteren in stress en prestatiedruk, wat het risico op verzuim en uitval vergroot wanneer de jongere niet aan de verwachtingen kan voldoen [70].

Leeftijdsgenoten. Binnen de peercontext wijst de wetenschappelijke literatuur op twee risicoprofielen. Enerzijds lopen jongeren die problematische relaties of conflicten hebben met leeftijdsgenoten een groter risico op schoolverzuim/thuiszitten en schooluitval [74,77,78,83,93,104,112,127,172,173]. Hieronder vallen ook jongeren die gepest of uitgesloten worden: een groot aantal studies wijst op de belangrijke rol van pesten, sociale isolatie of exclusie en eenzaamheid in schoolverzuim/thuiszitten en schoolweigering [61,65,66,70,78,80,83,84,92,93,95,96,104,110,112,129,133,162,166,174,175].

Anderzijds spelen ook impliciete en expliciete beïnvloedingsprocessen een rol bij schoolverzuim en schooluitval. Jongeren wiens vrienden verzuimen zijn sneller geneigd dat zelf ook te doen [57,65,68,71,96,98,102,130,166,176-178]. Dit kan het resultaat zijn van expliciete groepsdruk, maar ook van waargenomen sociale normen en de behoefte van jongeren om erbij te horen. Ook *fear of missing out*

(FOMO) speelt hierbij een rol: jongeren kunnen het gevoel hebben dat zij iets belangrijks missen als zij in de klas zitten terwijl hun vrienden aan spijbelen zijn [130].

Leerkrachten. Inefficiënt doceren kan bijdragen aan gevoelens van onveiligheid in de klas en daarmee een risicofactor vormen voor schoolverzuim/thuiszitten en schooluitval. Wanneer docenten moeite hebben met orde bewaren en gebruikmaken van harde straffen en psychologische controle om discipline af te dwingen, kan dit resulteren in een onvoorspelbaar klimaat in de klas [124,172]. Strikte discipline en psychologische controle belemmeren belangrijke basisbehoeften als autonomie, verbondenheid en beheersing, welke de basis vormen voor intrinsieke motivatie (zie box p.33). In plaats daarvan creëren ze een leercontext gedreven door externe motivatie, waarin dwang, schaamte, onzekerheid en faalangst de overhand hebben [78,124,172].

Inefficiënt doceren kan echter ook betrekking hebben op het niet (h)erkennen van de individuele behoeften van jongeren. Onvoldoende aandacht voor leerlingen die gepest worden, last hebben van faal- of presentatieangst of moeite hebben met onvoorspelbaarheid (bijvoorbeeld onverwachts de beurt krijgen, wisselende werkvormen) kan verzuim in de hand werken [70,172]. Gerelateerd daaraan blijkt het hebben van een conflict met de docent een risicofactor voor schoolverzuim/thuiszitten en schooluitval [57,61,65,74].

Ten slotte kan een gebrekkige communicatie tussen docenten een risicofactor vormen voor schoolverzuim/thuiszitten en schooluitval [172].

Beschermende factoren

Gezin. Ouders kunnen een belangrijke bijdrage leveren in het voorkomen van schoolgerelateerde problematiek. Een groot aantal studies wijst op de rol van het sociaal kapitaal binnen het gezin in relatie tot schoolverzuim/thuiszitten en schooluitval. Een sterk sociaal gezinsklimaat kenmerkt zich door een combinatie van ouderlijke steun en betrokkenheid enerzijds en monitoring en controle anderzijds [64,103,120,148,170,179]. Betrokken ouders hebben oog voor het welzijn en de behoeften van hun kind, bekommeren zich om waar hun kind zich mee bezighoudt en ondersteunen waar nodig, bijvoorbeeld bij het maken van huiswerk [60,70,71,83,102-104,108,116,121,131,133,137,153,154,163,167,171,175,178-180]. Tegelijkertijd zijn zij op de hoogte van en houden toezicht op het functioneren van hun kind op school, stellen regels en sturen bij wanneer er problemen dreigen te ontstaan [57,68, 103,155,178,181]. Deze combinatie van betrokkenheid en monitoring zorgt ervoor dat schoolverzuim, of omstandigheden die kunnen leiden tot schoolverzuim, tijdig kunnen worden opgemerkt en aangepakt, waardoor in veel gevallen ernstigere problematiek kan worden voorkomen.

Daarnaast blijkt dat jongeren minder snel verzuimen of uitvallen wanneer hun ouders verwachtingen hebben van hun leerprestaties, ambities bij hen aanwakken en hen aanmoedigen [71,95,117,127,132,138,165,171,178,182]. De beschermende effecten van het sociaal kapitaal van het gezin, zowel in de vorm van betrokkenheid, monitoring en academische verwachtingen van het schoolproces, zijn bevestigd in systematische reviews en meta-analyses [64,65,72,148].

Ten slotte blijkt het cultureel kapitaal van het gezin – het geheel van culturele voorkeuren en interesses, verworven diploma's en posities, culturele middelen en activiteiten wat wordt doorgegeven van ouders op kinderen – een beschermende factor voor schoolverzuim en schooluitval. Dit kan

verklaard worden doordat jongeren uit gezinnen met meer cultureel kapitaal meer aansluiting vinden bij de onderwijscultuur. Omdat zij bewust of onbewust beter weten hoe zij zich binnen het onderwijs moeten bewegen en wat er van hen verwacht wordt, hebben zij een grotere kans op een succesvolle schoolgang, ongeacht hun cognitieve capaciteiten [71,118,183].

Leeftijdsgenoten. Verschillende studies laten zien dat jongeren die positieve relaties met leeftijdsgenoten hebben en zich gesteund voelen door peers minder vaak verzuimen of voortijdig uitvallen [58,62,68,70,71,83,92,98,99,103,104,119,129,134,154,167,176,178]. Ook het hebben van (goede) vrienden wordt in sommige onderzoeken beschreven als een beschermende factor voor schoolverzuim/thuiszitten en schooluitval [92,99,167,172,176]. Er zijn echter ook studies die geen of geen direct verband vonden tussen het hebben van vrienden en schoolverzuim/thuiszitten of schooluitval [72,80,103,110,184]. Zo bleek in een studie onder Noorse leerlingen [80] dat het verband van sociale isolatie met schoolweigering voornamelijk indirect verliep via gepest worden. Daarnaast vond een studie in meerdere landen dat peer support, maar niet het hebben van goede vrienden, gerelateerd is aan minder schoolverzuim [103]. Deze bevindingen zouden erop kunnen wijzen dat het element van gewaardeerd en gesteund worden door leeftijdsgenoten een meer doorslaggevende rol heeft dan het hebben van (goede) vrienden.

Daarnaast is het omgaan met ambitieuze leeftijdsgenoten die een positieve houding hebben ten aanzien van school een beschermende factor voor schoolverzuim/thuiszitten en schooluitval [138,148,164,166].

Leerkrachten. Eén van de meest beschreven beschermende factoren voor schoolverzuim/thuiszitten en schooluitval betreft een positieve relatie met en steun van een betrokken docent of andere volwassene op school [42,62,64,65,70,72,97,99,107,108,110,117,123-125,129,131,134,135,137,148,150,153,160,162,172,178,179,184-186]. Jongeren zelf stellen dat zij het belangrijk vinden dat docenten hen zien, waarderen, actief naar hen luisteren en hun perspectief serieus nemen [99,125,129,135,136]. Wanneer docenten kennis hebben van verzuimende leerlingen en de specifieke redenen hierachter trachten te achterhalen – in plaats van ieder verzuim labelen als opzettelijk deviant gedrag – kan dit ergere vormen van verzuim voorkomen [125,172].

Een concept wat hier mogelijk mee samenhangt en in verschillende studies als beschermende factor is geïdentificeerd is gedegen klassenmanagement [60,160,172,185]. Klassenmanagement verwijst naar de mate waarin een docent in staat is veiligheid en structuur in de klas te creëren en leerlingen te ondersteunen in hun individuele behoeften (bijvoorbeeld aangepaste werkvormen, niet hoeven te presenteren voor de klas, klaslokaal kunnen verlaten wanneer nodig). Een positieve leerling-leerkracht relatie en een veilige, ondersteunende klassenomgeving dragen bij aan het individuele gevoel van verbondenheid met school, wat een belangrijke beschermende factor is voor schoolverzuim/thuiszitten en schooluitval (zie individuele kenmerken) [156].

Ten slotte zijn de academische verwachtingen die leerkrachten van leerlingen hebben belangrijk. Ook hier geldt dat deze verwachtingen afgestemd moeten zijn op de capaciteiten van de individuele leerling, zodat deze gestimuleerd wordt om het beste uit zichzelf te halen [95,117,186]. Wanneer de verwachtingen te laag of juist te hoog zijn, zal dit het risico op schoolverzuim en uitval vergroten.

Systeemfactoren

Binnen de systeemfactoren kan een onderscheid gemaakt worden tussen factoren op schoolniveau en factoren op maatschappelijk niveau die risicoverhogend of beschermend werken.

Risicofactoren

Schooldomein. Uit de literatuur blijkt dat er verschillen bestaan tussen scholen in de mate waarin schoolverzuim/thuiszitten en schooluitval voorkomt. Deels kan dit verklaard worden door algemene schoolkenmerken. Zo blijkt schoolverzuim/thuiszitten en schooluitval vaker voor te komen op grote scholen of in grote klassen [60-63,65,72,95,115,152,187]. Op grotere scholen is vaak minder direct contact tussen de leerling en het schoolpersoneel, waardoor verzuim of problematiek die daaraan ten grondslag ligt mogelijk langer onopgemerkt blijft. Daarnaast is de kans op voortijdig schoolverlaten groter op scholen in (zeer) sterk stedelijke gebieden en op scholen met hoge percentages leerlingen van lagere sociaaleconomische afkomst [58,71,95,115,187,188]. Op scholen waar uitsluitend vmbo-onderwijs wordt aangeboden komt relatief meer schoolverzuim voor dan op scholen die ook havo- of vwo-klassen hebben, ook als specifiek gekeken wordt naar uitval op vmbo-niveau [71]. Dit heeft er mogelijk mee te maken dat op heterogene scholen meer mogelijkheden zijn voor opwaartse mobiliteit dan op homogene scholen (waarbij een wisseling van school nodig zou zijn), wat stimulerend kan werken [60,71].

Verschillende studies laten daarnaast zien dat aspecten van een onveilig of onbetrokken schoolklimaat het risico op schoolverzuim/thuiszitten en schooluitval vergroten [64,65,72,78,93,119,123]. Het gaat daarbij niet alleen om gevaarlijke situaties die zich voordoen binnen de muren van de school (bijvoorbeeld geweld, pesten), maar ook om een ordeloze, ongeorganiseerde en onvoorspelbare leeromgeving zoals een hoog verloop van personeel en chaotische transitimomenten [78,172]. Vooral jongeren die veel behoefte hebben aan structuur en voorspelbaarheid lopen een vergroot risico op schoolverzuim en uitval doordat zij zich niet veilig voelen op school wanneer het aan deze factoren ontbreekt. Daaraan gerelateerd blijkt dat een gebrek aan passend onderwijs en onvoldoende aandacht en ondersteuning voor individuele behoeften het risico op schoolverzuim/ thuiszitten en schooluitval vergroten [93,172].

Ten slotte blijkt uit de literatuur dat inconsistente regels en een laks aanwezigheidsbeleid de kans op schoolverzuim en schooluitval vergroten [64,93]. Bij een slechte verzuimregistratie en een gebrek aan passende consequenties is de kans gestraft te worden voor ongeoorloofd verzuim dusdanig laag dat deze niet opweegt tegen de ervaren beloning die het de jongere brengt. Tegelijkertijd moet worden opgemerkt dat een te streng disciplinebeleid voor verzuim, bijvoorbeeld schorsing en schooluitsluiting, een averechts effect kan hebben en het risico op (langdurig) schoolverzuim kan vergroten [58,62,64,70,93,112,127,189]. Overigens is niet alleen het disciplinebeleid, maar ook het beloningsbeleid van een school relevant. De kans op schoolverzuim is groter wanneer een school onvoldoende aandacht heeft voor goed gedrag of goede prestaties van leerlingen [64].

Maatschappelijk domein. De kans op schoolverzuim en schooluitval is groter wanneer jongeren opgroeien in een omgeving met een concentratie van problemen (armoede, werkeloosheid, overlast, onveiligheid, schooluitval) en waar een sterke straatcultuur aanwezig is [62,72,93,98,102,166].

Ten slotte blijkt uit verschillende studies dat schoolverzuim en schooluitval meer voorkomt binnen de vmbo/mbo (internationaal: *vocational*) leerweg [93,99,185,188]. Hoewel dit voor een deel verklaard kan worden door verschillen in capaciteit en achtergrondkenmerken [76], zijn er ook studies die wijzen op de rol van de (vroege) indeling in onderwijsniveaus zelf en de maatschappelijke status die daarmee verweven is. In een samenleving waar de nadruk ligt op academische prestatie en excelleren zou het indelen van leerlingen in opleidingsniveaus leiden tot stigmatisering van jongeren in lagere niveaus, wat kan resulteren in een verminderd zelfbeeld ten aanzien van hun vermogen tot academisch succes, verminderde motivatie en uiteindelijk een negatieve houding ten aanzien van school [99,187,190]. Bovendien zouden leerkrachten lagere verwachten hebben van leerlingen op lagere onderwijsniveaus, wat eveneens een risicofactor is voor schoolverzuim en schooluitval [72].

Beschermende factoren

Schooldomein. Meerdere studies laten zien dat een positief schoolklimaat waarin aandacht is voor de behoeften van leerlingen een beschermende rol speelt bij schoolverzuim/thuiszitten en schooluitval [58,64,70,74,79,119,184,187,191,192]. Een schoolklimaat waarin jongeren zich veilig, gezien en gewaardeerd voelen draagt bij aan het individuele gevoel van verbondenheid met school en de positieve kijk op school van jongeren, welke op hun beurt in verband zijn gebracht met minder schoolverzuim/thuiszitten en schooluitval (zie individuele kenmerken).

Hieraan gerelateerd blijkt uit de literatuur dat een ondersteunende schoolomgeving, bijvoorbeeld door de aanwezigheid van een zorgcoördinator of vertrouwenspersoon, een beschermende factor is voor schoolverzuim/thuiszitten en schooluitval [58,99,123,126,127,135,174,178,182]. Een goede ondersteuningsstructuur zorgt voor tijdige signalering van problemen en een gepaste aanpak en voorkomt daarmee escalatie van problematiek. Studies naar verzuim en schoolweigering vanwege angstgevoelens laten zien dat met name voor kwetsbare jongeren (bijvoorbeeld door seksuele oriëntatie of negatieve ervaringen thuis of op school) de aanwezigheid van betrokken volwassenen een belangrijke buffer kan vormen [70,126,174]. Een intern zorgteam lijkt eveneens bij te dragen aan het verminderen of voorkomen van schoolverzuim/thuiszitten en schooluitval [193].

Daarnaast laten studies zien dat het sociale kapitaal van scholen, oftewel de kwaliteit van de relaties en het contact tussen ouders, leraren en leerlingen op een school, een beschermende rol speelt bij schoolverzuim/thuiszitten en schooluitval [119].

Ten slotte blijkt ook de klassensamenstelling gerelateerd aan schoolverzuim/thuiszitten en schooluitval. Kleinere klassen lijken een beschermende factor te vormen, mogelijk omdat hier intensiever contact is met de leerkracht en meer ruimte is voor de diverse behoeften van leerlingen [62,148,158,172,188,194]. Daarnaast blijkt verzuim en uitval minder voor te komen in klassen waarin jongeren met verschillende capaciteiten samenzitten. Net als bij heterogene scholen lijkt de aanwezigheid van beter presterende leerlingen in een klas een positieve stimulans te genereren in bijvoorbeeld werkhouding, aspiraties en kijk op (de waarde van) school [60,71].

Schoolverzuim/thuiszitten en schoolverzuim verklaard (II): De rol van negatieve gebeurtenissen en omslagpunten

Naast de hierboven besproken risicofactoren wijst de wetenschappelijke literatuur op de rol van negatieve gebeurtenissen en omslagpunten (*turning points*) in schoolverzuim/thuiszitten en schooluitval [61,64,70,72,75,96,129,135,153]. Zo blijken jongeren met een geschiedenis van misbruik of mishandeling vaker te verzuimen of voortijdig uit te vallen [64,72,96]. Datzelfde geldt voor jongeren met een ouder in detentie of die ziekte of overlijden van een naaste hebben meegemaakt [61,153,169]. Ook veelvuldige of onverwachte wisselingen van school, bijvoorbeeld door verhuizing, vergroten het risico op schoolverzuim en schooluitval [58,67,78,99,114,131,132]. Het doormaken van dit soort gebeurtenissen kan op korte termijn stress veroorzaken waardoor een jongere verzuimt, maar kan ook op langere termijn leiden tot psychosociale problematiek die ten grondslag ligt aan langdurig verzuim/thuiszitten of schooluitval.

Negatieve gebeurtenissen kunnen een grote impact hebben op de doorgaande leerontwikkeling van jongeren. Onderzoek naar de rol van negatieve gebeurtenissen in schoolverzuim/thuiszitten en schooluitval laat zien dat ze een onafhankelijk, uniek effect hebben op deze uitkomsten. Waar veel onderzoek schoolgerelateerde problematiek beschouwd als een langetermijnproces beïnvloed door relatief stabiele risico- en beschermende factoren, kunnen negatieve gebeurtenissen als een omslagpunt (*turning point*) fungeren omdat ze onverwachte verandering teweegbrengen en het normale functioneren verstoren [61,153]. Zo kunnen jongeren zonder ogenschijnlijke kwetsbaarheden door het doormaken van negatieve gebeurtenissen een acuut vergroot risico lopen op schoolverzuim of uitval (de 'stille uitvallers'). Voor jongeren met bestaande kwetsbaarheden en/of jongeren die reeds schoolgerelateerde problematiek ervaren, kunnen negatieve gebeurtenissen het punt markeren waarop problemen escaleren (*tipping point*) [61,153]. Hoe groot de impact van dergelijke negatieve gebeurtenissen is, hangt af van zowel de aard en timing van de gebeurtenis als de aanwezigheid van beschermende factoren die tegenwicht kunnen bieden.

Welke jongeren zijn extra kwetsbaar?

Studies uit een breed scala aan landen toont aan dat jongens vaker voortijdig uitvallen van school dan meisjes [57,59,66,73,113,115,120,128,160,162,195]. Voor schoolverzuim/thuiszitten worden over algemeen geen sekseverschillen gerapporteerd.

Naarmate jongeren ouder worden neemt de kans op schoolverzuim/thuiszitten en schooluitval toe [72,82,89,94,103,104,156,196]. Zo blijkt uit de meest recente cijfers van het HBSC onderzoek dat spijbelen onder eerstejaars leerlingen bijna niet voorkomt (4%), terwijl ongeveer een kwart (23%) van de 16-jarige leerlingen aangeeft de afgelopen maand te hebben gespijbeld [3]. Ook de kans op schooluitval neemt toe met leeftijd. Voortijdig schoolverlaten (het onderwijs verlaten zonder een startkwalificatie) komt meer voor onder jongeren boven de 18 die niet meer leerplichtig zijn dan onder leerplichtige jongeren [56]. Daarbij moet opgemerkt worden dat de risico's voor schoolverzuim en schooluitval vaak al op jongere leeftijd beginnen.

Een groot aantal studies uit diverse landen rapporteert dat jongeren met een migratieachtergrond vaker verzuimen en voortijdig uitvallen [58,61,65,66,70,113,114,117,178,180,184,188,191]. Deze resultaten zijn echter niet eenduidig. In sommige studies verdwijnt het verschil tussen jongeren met een migratieachtergrond en autochtone leeftijdsgenoten wanneer gecontroleerd wordt voor

kenmerken die samenhangen met het behoren tot een minderheidsgroep, zoals sociaaleconomische status en opleidingsniveau van de ouders. Ook de meest recente cijfers omtrent voortijdig schoolverlaters van het Centraal Bureau van de Statistiek wijzen op een geleidelijke afname van het verschil tussen jongeren van Nederlandse origine en jongeren met een niet-westerse achtergrond. Dit kan erop wijzen dat sociaaleconomische status een belangrijkere risicomarker is dan etniciteit of migratieachtergrond. Het is echter niet uitgesloten dat het behoren tot een minderheidsgroep indirect een risicofactor vormt voor schoolverzuim/thuiz zitten en schooluitval via de aanwezigheid van andere belemmerende factoren, zoals taalbarrières van de jongere of de ouder, culturele omgangsvormen en verwachtingspatronen en te lage verwachtingen van leerkrachten [69,132,178]. Ook blijkt dat ervaringen van stigmatisatie en discriminatie een risicofactor vormen voor schoolverzuim en schooluitval [129,135,161].



3 KWALITATIEF ONDERZOEK

Verantwoording methode

Het kwalitatieve onderzoek bouwt voort op de bevindingen van het literatuuronderzoek. Doel van het kwalitatieve onderzoek was om de problematiek van ongezonde schoolstress, prestatiedruk, schoolverzuim/thuiszitten en schooluitval vanuit verschillende perspectieven te doorgronden, en om risico- en beschermende factoren gevonden in de literatuur nader te duiden en te toetsen op herkenning en relevantie. Hiervoor zijn diepte-interviews gehouden met beleidsmedewerkers, zorgprofessionals, onderwijsvertegenwoordigers, ouders en jongeren zelf.

Werving en selectie van respondenten

Voor het identificeren en benaderen van gesprekspartners zijn verschillende strategieën gebruikt. Allereerst is met hulp van de kerngroep van de Regionale Kenniswerkplaats Jeugd en Gezin Centraal een relevant netwerk van beleidsmedewerkers, zorgprofessionals en onderwijsvertegenwoordigers in kaart gebracht. Potentiële respondenten zijn vervolgens via e-mail uitgenodigd om deel te nemen aan het onderzoek. Daarnaast zijn oriënterende gesprekken gevoerd met vertegenwoordigers van diverse gemeenten in de deelnemende jeugdregio's, met als doel via hen professionals te identificeren die het meest betrokken zijn bij of zicht hebben op de onderzoeksonderwerpen. De werving van deze gesprekspartners verliep via de gemeentelijke vertegenwoordigers. Ouders en jongeren zijn geworven met behulp van een flyer die werd verspreid op socialmediakanalen en via de sneeuwbal methode.

In totaal zijn interviews gehouden met 60 respondenten die de verschillende perspectieven vertegenwoordigen:

- Beleid: $n=10$ (o.a. Beleidsadviseurs Jeugd, Sociaal Domein, Onderwijs; Leerplichtambtenaar)
- Zorgprofessionals: $n=12$ (o.a. Jeugdarts; Jongerenwerker; Orthopedagoog)
- Onderwijs: $n=11$ (o.a. Directeur Samenwerkingsverband; Zorgcoördinator; Docent)
- Ouders: $n=5$
- Jongeren: $n=22$ (13-18 jaar; regulier onderwijs, speciaal onderwijs en thuiszitters)

Procedure

De diepte-interviews vonden plaats tussen maart en mei 2021. Vrijwel alle interviews werden digitaal met Microsoft Teams afgenomen, met uitzondering van enkele gesprekken met jongeren die face-to-face plaatsvonden⁴. De interviews werden opgenomen indien respondenten daarvoor toestemming hadden gegeven.

Elke interviewsessie begon met een korte introductie waarin het doel en de procedure van het interview en de richtlijnen omtrent privacy en gegevensverwerking werden uitgelegd. Deze informatie

⁴ In verband met de COVID-19 pandemie werden interviews zoveel mogelijk online afgenomen. Alleen respondenten die de voorkeur gaven aan een face-to-face gesprek werden geïnterviewd op een voor hen toegankelijke locatie (bijvoorbeeld de school). Daarbij werden basismaatregelen met betrekking tot social distancing in acht genomen.

werd tevens voorafgaand aan de interviewsessies verstrekt aan ouders en jongeren in een door hen te ondertekenen *informed consent* toestemmingsformulier. Jongeren en ouders van jongeren onder de 16 jaar dienden middels dit formulier actief toestemming te geven voor deelname aan het onderzoek.

Om de diepte-interviews in grote lijnen te structureren werd gebruik gemaakt van een topiclijst. De topiclijst bestond uit een vijftal blokken waarvan de laatste vier dezelfde opbouw volgden. Het eerste blok had als doel de context van de respondent te schetsen. Aan beleidsmedewerkers, zorgprofessionals en onderwijsvertegenwoordigers werd een aantal vragen gesteld over hun taak/rol en werkwijze met betrekking tot jeugd/jeugdbeleid. Daarbij werd ook aandacht geschonken aan de samenwerking met andere relevante partijen (naargelang de functie van de respondent). Ook werd aan respondenten gevraagd wat hen opviel met betrekking tot jeugd en onderwijs. Voor ouders en jongeren bestond het eerste blok uit enkele algemene vragen over hoe het (met hun kind) gaat op school en of er enige knelpunten zijn.

In de vier daaropvolgende blokken stonden de onderwerpen ongezonde schoolstress, prestatiedruk, schoolverzuim/thuiszitten en schooluitval centraal. Per onderwerp werd aan respondenten gevraagd te reflecteren op (a) wat zij verstaan onder dat onderwerp, (b) waargenomen prevalenties en ontwikkelingen, (c) welke factoren bijdragen aan de problematiek en welke factoren kunnen helpen bij het voorkomen of verminderen ervan, en (d – alleen voor professionals) de wijze waarop hun organisatie zich inzet om de problematiek terug te dringen. Ouders en jongeren reflecteerden in eerste instantie op hun eigen situatie, maar indien zij geen ervaring hadden met de problematiek werd hen gevraagd na te denken over risico- en beschermende factoren voor jongeren in het algemeen (bijvoorbeeld "*Wat denk je dat de reden is dat jongeren verzuimen?*"). Voor ieder perspectief werd een aparte topiclijst ontwikkeld, al werden waar mogelijk dezelfde vragen gebruikt.

De interviews duurden ongeveer een uur. Ouders en jongeren ontvingen een cadeaubon ter waarde van respectievelijk €20 en €10 voor hun deelname. Ethische toestemming voor dit onderzoek is verkregen via de ethische commissie van het Trimbos instituut Utrecht (TET-62-2008).

Verwerking en analyse

Voor het verwerken en analyseren van de kwalitatieve data zijn de interviewopnames eerst getranscribeerd, waarbij namen van personen, organisaties en locaties zijn geanonimiseerd. De transcripten zijn vervolgens gecodeerd in Excel. Hiervoor werd een combinatie van inductieve en deductieve technieken gehanteerd. Eerst werd een coderingsraamwerk ontwikkeld met a priori codes (*sensitizing concepts*) op basis van het ecologisch ontwikkelingsmodel van Bronfenbrenner [7] en de bevindingen van het literatuuronderzoek. Aan de hand van open en axiaal coderen werden vervolgens meer specifieke codes geformuleerd, nieuwe codes toegevoegd en overkoepelende codes geïdentificeerd.

Bij kwalitatief onderzoek is niet het doel om verzamelde gegevens in cijfers uit te drukken, maar juist om verschillende ervaringen, inzichten en perspectieven op te halen. Toch kan het zinvol zijn om te analyseren hoe vaak bepaalde onderwerpen worden genoemd, omdat dit iets zegt over het relatieve belang van een onderwerp. Om die reden worden de risico- en beschermende factoren in de volgende paragrafen gepresenteerd in volgorde van hoe vaak er iets over is verteld.

Ongezonde schoolstress en prestatiedruk: definities en waargenomen trends

Aan alle respondenten is gevraagd wat zij verstaan onder schoolstress en prestatiedruk. Uit hun antwoorden kwam naar voren dat schoolstress verschillende facetten kent. Veel respondenten benoemden druk door de grote hoeveelheid schoolwerk en de stress om het allemaal goed te plannen en op tijd af te hebben. Jongeren komen hierdoor niet meer tot ontspanning, slapen te weinig en raken oververmoeid:

“De druk van school, voor bijvoorbeeld toetsen. Dat alles tegelijk komt en dat het dan moeilijk is om alles te regelen en dat je daar dan stress van krijgt.”

- Jongere, 14 jaar, vmbo-tl/havo

“In de loop van de maanden werd het duidelijk dat hij zei van: ‘ik moet zo veel.’ Wij zeiden altijd: op zijn voorhoofd staat in hoofdletters RUST. Hij voelde ook veel meer druk. En druk is daarin ook wel een belangrijk woord. Huiswerk moeten maken als je thuis bent terwijl je eigenlijk behoefte hebt om bij te komen.”

- Ouder van J. (15, thuiszitter)

Anderen benadrukten stress omtrent cijfers en zorgen over of ze het wel gaan halen. Het feit dat het schoolsysteem zo is ingericht dat een leerling voldoende moet halen om over te gaan kan veel stress opleveren volgens respondenten. Ook jongeren zelf gaven aan dat ze vooral veel stress ervaren rondom toetsen of als ze er slecht voor staan.

Een aantal respondenten beschreef schoolstress in bredere zin als alle spanning die school meebrengt, ongeacht waar dat vandaan komt:

“Stress die je krijgt van school. En dat maakt het iets de schoolomgeving gebeurt wat het kind niet helpt en tegenwerkt. Dat kan heel veel zijn. Dat kan zijn het kind te veel druk ervaren vanuit school. Het idee hebben het schoolwerk niet af kunnen krijgen. Het idee dat de cijfers niet goed genoeg zijn, de prestatiekant. Maar schoolstress kan ook de dynamiek zijn op school, veiligheid van schoolklimaat, pesten. Daar kan ook schoolstress in zitten.”

- Jeugdarts

Prestatiedruk hangt volgens respondenten in belangrijke mate samen met schoolstress. Respondenten beschreven prestatiedruk als de druk die jongeren ervaren om succesvol te zijn op alle vlakken en te voldoen aan een steeds uitgebreider perfect plaatje. Maar ook aan altijd het hoogst haalbare moeten halen, wat volgens hen diep verweven is in onze maatschappelijke normen en waarden:

“Het beeld dat wordt geschetst aan kinderen dat je constant het maximale moet halen. Dat nooit iets voldoende is. Dat er competitie ontstaat onder leerlingen over wie de beste is, wie de hoogste score heeft. Dat wordt al op een hele jonge leeftijd gecreëerd met cito-scores. Die competitiedrang wordt er al vroeg ingepeperd. Misschien niet direct maar indirect en soms onbewust. Dat een 7 eigenlijk niet voldoende is.”

- Jongerenwerker

“In mijn ogen van jongs af aan bezig zijn met toetsresultaten. Met het beste uit jezelf halen, prestatie. In zo’n hoog mogelijk leesgroepje moeten zitten, rekentijgers, plusklasjes. Dat je er niet bij hoort als je daar niet in zit. Dus oog voor meetbare en niet het onmeetbare: hoe is jouw sociale vaardigheid, kan jij goed samenspelen, waar zitten de krachten op dat vlak? Wij doen dat als samenleving. Ik herken dat heel erg op school, maar ook dat we het met z’n allen doen. We zijn vooral bezig met materiële zaken, zo’n groot mogelijk huis, maximaal geld binnenhalen, hoog mogelijk opleiding. In plaats van met de basisvraag bezig zijn: Wat maakt mij gelukkig en waar ligt mijn kracht?”

- Jeugdarts

De focus op het hoogst mogelijke en meetbare leidt er volgens respondenten toe dat jongeren niet willen onderdoen voor klasgenoten, terwijl zij wellicht niet dezelfde capaciteiten hebben. Daardoor zijn ze continu aan het opboksen tegen een verwachtingspatroon wat is gecreëerd, niet alleen door hun eigen omgeving maar ook door de manier waarop ze op school beoordeeld worden:

“Vaak wordt het gemiddelde genomen bij het kijken naar de ontwikkeling van kinderen. Ik stoor me aan dat er over achterstanden wordt gesproken. In mijn beleving zou prestatiedruk in het onderwijs niet mogen. Iedereen hoort aanbod te krijgen wat bij zijn eigen niveau aansluit. En dat past bij de competentie. Dus eigenlijk is voor mij prestatiedruk, het te veel eisen van een kind ten opzichte wat passend is bij zijn of haar eigen ontwikkeling.”

- Directeur Samenwerkingsverband PO

“De focus wordt gelegd op het behalen van goede cijfers in plaats van de stof eigenlijk. Soms ga ik ook bij mezelf na van ‘ja, maar wat heb ik nu eigenlijk geleerd?’”

- Jongere, 18 jaar, vwo

Gevraagd naar trends gaf een aanzienlijk deel van de zorgprofessionals en medewerkers op scholen aan dat ze stijgingen signaleren in de mate van schoolstress en prestatiedruk onder leerlingen. Volgens anderen is schoolstress en prestatiedruk iets van alle tijden en wordt het hooguit meer zichtbaar (o.a. door meer aandacht voor het thema en betere diagnoses). Respondenten waren het er wel over eens dat de COVID-19 pandemie en het afstandsonderwijs extra veel van jongeren vraagt.

“De cijfers gaan omhoog als je het hebt over overspanningsklachten, paniekaanvallen, burn-out, dat soort dingen. Ik denk dat het een groeiend probleem is. Ik zie het vooral in de counseling, dan heb je het echt over specifieke individuele leerlingen. Maar je voelt de spanning ook in klassen. Ik denk dat als je de vergelijking gaat maken tussen nu en 20 jaar geleden op school, dat daar wel een verschil tussen zit. Enerzijds dat er druk is omdat we meer meten en toetsen en anderzijds denk ik dat jeugd ook meer het gevoel heeft te moeten presteren.”

- VO Docent

“Ja, ik denk wel dat we dat vaker zien. Maar het is ook wel lastig... Nu zitten jongeren thuis en sluiten bij wijze van spreken de computer af als ze het even niet meer kunnen volgen. Dan hoor je daar over het algemeen minder van dan wanneer iemand die fysiek in de klas zit vertrekt. Ik denk in die zin dat er nog wel heel wat zit aan te komen van jongeren die het uiteindelijk niet meer trekken omdat ze een heel stuk niet gevolgd hebben.”

- Directeur ondersteuningspraktijk

Directeuren van samenwerkingsverbanden en beleidsmedewerkers, die niet in direct contact staan met leerlingen, konden geen uitspraken doen over prevalentie of trends. Ook gaf een deel van hen aan dat ze geen goed zicht hebben op de problematiek omdat zij pas betrokken worden wanneer een leerling dreigt uit te vallen en schoolstress en prestatiedruk in zo'n situatie geen primaire thema's zijn.

“Ik heb wel overleg met mijn collega van het Samenwerkingsverband PO en natuurlijk hoor je dan de verhalen wel van kinderen die per se een hoger adviesniveau moeten krijgen. Ik kan daar geen getallen van geven maar het komt zeker voor. Wat wij in ieder geval zien is dat het percentage leerlingen dat naar het vmbo gaat zakkende is. Of daar een 1-op-1 relatie in is te vinden is maar sterk de vraag natuurlijk. Maar kennelijk is havo/vwo aantrekkelijker.”

- Directeur Samenwerkingsverband VO

Ook beschreven enkele respondenten dat ze signaleren dat de ernst van de problematiek onder jongeren toeneemt:

“We horen van scholen dat de problematiek van kinderen groter geworden is. Waar dat mee te maken heeft... Of dat kinderen met een probleem toch op het reguliere onderwijs blijven, of dat de werkdruk van leerkrachten hoger is, of dat ouders hogere eisen stellen, of de maatschappij hogere eisen stelt... Waar het mee te maken heeft weet ik niet precies, maar ik hoor wel dat de omvang en complexiteit van de problematiek op scholen groter wordt.”

- Beleidsadviseur Sociaal Domein

Welke factoren dragen bij aan ongezonde schoolstress en prestatiedruk?

Aan alle respondenten is tijdens de interviews gevraagd welke factoren volgens hen een rol spelen in het ontstaan van schoolstress of prestatiedruk. Opvallend is dat de categorie waarover het meest werd verteld risicofactoren op school- en maatschappelijk niveau (systeemfactoren) zijn, gevolgd door factoren binnen het gezin (omgevingsfactoren). Individuele factoren werden relatief minder vaak genoemd, maar de factoren die werden besproken kwamen overeen met de bevindingen uit het literatuuronderzoek.

Systeemfactoren

Druk door schoolwerk. Druk door schoolwerk is de meest genoemde risicofactor voor schoolstress. Het gaat dan over een te vol curriculum, stress om al het huiswerk op tijd af te kunnen krijgen, grote hoeveelheid toetsen, zorgen over cijfers die niet goed genoeg zijn om over te kunnen gaan en stress om te moeten samenwerken met andere leerlingen in projectgroepen. Een veel genoemde factor is dat er te veel huiswerk, (tussentijdse) toetsen en opdrachten tegelijkertijd worden gepland en jongeren niet meer in staat zijn om bij te komen.

“Ik zat toen zo in de stress met de toetsen en dat ik alles moet maken enzo. Ik heb ook meerdere keren gewoon tegen mezelf gezegd van ja weet je laat maar zitten, ik ga gewoon mavo doen, dit is te veel. Maar dan uiteindelijk toch nog proberen gewoon te doen, want ergens wil ik ook gewoon havo blijven doen.”

- Jongere, 15 jaar, havo

“Ja, school heeft niet door hoeveel we moeten doen. Vooral aan de toetsen die ze opgeven merk ik dat. Je krijgt in een hele korte periode heel veel toetsen tegelijk. Ook vind ik het lastig dat we zoveel achter elkaar moeten af hebben.”

- Jongere, 14 jaar, vmbo-tl/havo

“Hij had wel heel veel moeite met het aantal uur wat hij dan op school moest zijn, en dat hij dan daarna nog tijd moest maken voor huiswerk. Dus naar school gaan en die lessen zo volgen, dat kostte hem heel veel energie. Dus als hij dan thuiskwam, was hij eigenlijk op. En dan was het van: ‘Ik moet nog huiswerk doen, maar wanneer dan? Want de pijp is leeg.’ Dan krijg je dat het zich opstapelt. Dat leverde druk.”

- Ouder van G. (16, thuiszitter)

Toetsweken zijn voor veel jongeren momenten waarop ze extra veel stress ervaren, met name rondom vakken waar ze onvoldoende voor staan. Andere jongeren ervaren toetsweken juist als minder stressvol omdat ze die week geen les of ander huiswerk hebben en tussendoor niet hoeven te leren voor tentamens.

In relatie tot prestatiedruk wordt bij druk door schoolwerk niet alleen een te vol programma benoemd, maar ook de sterke focus in het onderwijs op cijfers en normeringen. Daarbij wordt volgens sommige respondenten te veel uitgegaan van gemiddelden, zonder te kijken naar individuele competenties en ontwikkelingen van jongeren. Het benoemen van achterstanden of benedengemiddelde prestaties kan veel stress en prestatiedruk opleveren.

“Na de corona wordt er gesproken van achterstanden. Praten we van achterstanden? Massaal zijn we niet naar school gegaan. Hebben we dan allemaal een achterstand of hebben we vertraging opgelopen? Als je praat over achterstand naar die kinderen toe, gaan die kinderen dat voelen. Dan gaan ze die prestatiedruk/schoolstress voelen. Als je praat over ‘vertraging opgelopen en we passen het programma aan en de einddoelen’, haal je veel meer druk weg bij die kinderen en zitten ze er veel ontspannender in. Op het moment dat je de eerste week na de lockdown gaat toetsen - want je moet toch weten waar de kinderen staan - dan voelen die kinderen zoveel druk en komen ze niet eerst in die veilige landing.”

- Directeur Samenwerkingsverband PO

“Als je hoort dat je een ‘twijfelachtig’ hebt voor je toets, dan heeft dat ook invloed op jou. Dus onze woordkeuze daarin helpt misschien ook niet mee. En je slaat dicht omdat je matig bent, een onvoldoende hebt, waardoor je niet meer open staat voor wat je wel nog kan leren.”

- Jeugdarts Maatschappij & Gezondheid

“Bij mij was er eind vorig jaar in vwo 5 heel veel druk omdat ze vanuit school telkens tegen mij zeiden van je cijfers zijn te laag dus de kans dat je het gaat halen is heel klein. Ze zeiden van is het niet goed om naar de havo te gaan of te blijven zitten.”

- Jongere, 18 jaar, vwo

Maatschappelijk probleem. Een tweede thema wat veel genoemd werd als risicofactor voor schoolstress en prestatiedruk zijn de maatschappelijke normen omtrent prestatie en excellentie. Volgens respondenten heerst er in sterke mate een prestatiecultuur die voorschrijft dat we succesvol op alle vlakken moeten zijn en altijd het hoogst haalbare moeten halen. Daardoor ontstaat al snel de

beleving dat je best doen binnen de grenzen van de eigen competenties niet goed genoeg is. Opvallend is dat veel professionals daarbij de link leggen met sociale media waarin volgens hen een eenzijdig en voor velen onhaalbaar ideaalbeeld wordt gepromoot, terwijl sociale media als thema niet terugkwam in de gesprekken met jongeren zelf.

“Überhaupt in de maatschappij, hoe hoger het niveau wat je haalt hoe beter het is. Waar dat door ontstaan is weet ik niet, maar dat verlaagt ook het imago van vmbo op het moment. En dat geeft stress, want je wil toch voldoen aan dat betere niveau op een of andere manier, want anders hoor je er niet bij of word je niet gewaardeerd in je beleving.”

- Beleidsadviseur Onderwijs

“Het idee in onze samenleving dat je steeds meer moet bereiken en steeds ambitieuzer moet zijn, dat je met minder eigenlijk geen genoegen moet nemen. En het beeld creëren dat het voor iedereen is weggelegd, als je je best doet.”

- Jongerenwerker

“Dan ga ik op school zitten en dan denk ik fuck dit man. Ik zit op mavo en mijn broer zit op uni, wat ga ik bereiken. Ja, daar krijg ik stress van.”

- Jongere, 16 jaar, vmbo

Een andere maatschappelijke ontwikkeling die in de interviews werd benoemd is de toenemende keuzestress onder jongeren. Verschillende respondenten wezen op het onderwijssysteem wat zo is ingericht dat jongeren al op jonge leeftijd keuzes moeten maken en in niveaus en profielen worden ingedeeld, terwijl de gevolgen daarvan op die leeftijd nog niet volledig te overzien zijn. Bij die keuzes krijgen jongeren bovendien steeds meer mogelijkheden en informatie te verwerken, terwijl de druk om meteen de juiste keuze te maken groter wordt. Of zoals een coördinator Samenwerkingsverband PO het verwoordde: “Als je eenmaal in één kanaal zwemt kan je bijna niet meer naar een ander.”

Onduidelijkheid en een onveilig schoolklimaat. Een derde cluster risicofactoren op systeemniveau die in de interviews terugkwam heeft betrekking op de kwaliteit van het onderwijs en het schoolklimaat. Zorgprofessionals en ouders beschreven dat bij jongeren veel stress kan ontstaan wanneer zaken op school niet goed georganiseerd zijn of wanneer het aan structuur en duidelijke richtlijnen ontbreekt.

“Heel veel scholen werken via een Magister systeem, maar daarnaast ook nog via mail en ook via Whatsapp. Dat is voor iedereen heel onoverzichtelijk en geeft enorm veel stress en druk. Vooral jongeren die autisme hebben raken daarin de weg kwijt, weten niet meer waar ze wat kunnen vinden en hoe laat ze wat hebben. Die klappen dan het liefst hun laptop dicht en zoeken een veilige plek op. Er zou gewoon één systeem moeten komen waarop gewerkt wordt.”

- Directeur ondersteuningspraktijk

Verschillende respondenten wezen op een onveilig en onbetrokken schoolklimaat als bron van schoolstress. Daarbij gaat het om een gebrekkige ondersteuning bij problemen, weinig ruimte voor passend onderwijs of maatwerk en een te grote nadruk op de didactische kant van het onderwijs. Een voorbeeld wat meerdere keren genoemd werd is dat vakdocenten niet altijd over de pedagogische vaardigheden beschikken om een goede mentor te zijn. Hierdoor worden problemen niet altijd op tijd opgemerkt of op de juiste manier aangepakt en is de kans op escalatie groot.

“Bij die eerste gesprekken die we hadden in haar kantoor zei ze: “G, weet je wie ik ben? Ik ben hier de zorgcoördinator. En ik ben hier verantwoordelijk voor alle zorgkinderen.” En toen wees ze naar een vensterbank met ordners. Toen was ik er al klaar mee. G keek naar zijn schoenen. Toen zei ze: “Weet je waarom we dit gesprek dan hebben? Weet je wel wat leerplicht is?” Ze begon hem nog eens extra angstig te maken, van: “je moet naar school, want je valt onder de Leerplichtwet.” Ik werd er zo wanhopig van dat ik iemand aantrof die mijn kind niet begreep, dat ik daar begon te huilen.”

- Ouder van G. (16, thuiszitter)

“Er mag best wat gedaan worden aan de pedagogische kwaliteiten van een aantal docenten, die dat gewoonweg niet goed weten te hanteren. Ik zit in een project over het dekkend aanbod, waaraan veel mensen uit speciaal onderwijs deelnemen. Een van de scholen daarin zegt dat een behoorlijk percentage van de leerlingen eigenlijk niet bij hun op school had hoeven zitten als die in het reguliere onderwijs de juiste benadering of ondersteuning had gekregen. Er wordt natuurlijk heel veel gevraagd van docenten, dus je kunt je afvragen wat je er allemaal kan neerleggen, maar dit stuk rondom pedagogische kwaliteiten hoor ik behoorlijk vaak. Landelijk wordt ook gezegd dat de kennis vanuit speciaal onderwijs, bijvoorbeeld kennis omtrent gedrag, veel meer verweven moet worden met het regulier onderwijs. Daar ben ik wel van overtuigd.”

- Adviseur Sociaal Domein

“Het moment dat hij iets met iemand samen moet doen. Een project waarbij niet duidelijk is wat de bedoeling is. En dat die andere daar de dupe van wordt, omdat jij het niet goed genoeg doet. Dat soort gevoelens en dingen worden in mijn beleving helemaal niet bespreekbaar gemaakt. Ook op de school waar hij daarna was, op de reguliere havo, is het niet gebruikelijk op dit moment, heb ik de indruk, dat je met elkaar bespreekt wat dat dan inhoudt samenwerken. En hoe de samenwerking gaat. Op het moment dat het misloopt moet je maar hulp vragen.”

- Ouder van J. (16, thuiszitter)

Directe omgevingsfactoren

Druk door thuissituatie en ouders. Uit de interviews kwam ook duidelijk naar voren dat de thuissituatie en gezinsdynamiek belangrijke factoren zijn in het ontstaan van schoolstress en prestatiedruk bij jongeren. Een instabiele thuissituatie door scheiding of conflicten, armoede of schulden, ziekte of andere problemen kan de spanningsboog en leerbaarheid van jongeren beïnvloeden en het verschil maken tussen gezonde en ongezonde schoolstress. Daar komt bij dat problemen in de thuissituatie soms zoveel van ouders vragen dat zij nog maar weinig ruimte hebben om voldoende betrokken te zijn bij de studievoortgang van hun kind.

“Voor leerlingen is het ook in combinatie met stress van thuis, dan wordt school eerder ook een stressfactor. Als het systeem thuis niet zo stevig is, dan is het ook moeilijk om te gaan leren en huiswerk te gaan doen. En dan krijg je school als bijkomende stressfactor.”

- Orthopedagoog

Druk vanuit ouders was een van de meest benoemde risicofactoren voor schoolstress en met name prestatiedruk. Het grootste deel van de beleidsmedewerkers, onderwijsvertegenwoordigers en zorgprofessionals was van mening dat verwachtingen van ouders ten aanzien van school, gedreven

door de bredere maatschappelijke focus op excellentie, een grote rol spelen bij het ontstaan van prestatiedruk. Vooral onder hoogopgeleide ouders of in regio's met een hoge sociaaleconomische status (SES) werd gesignaleerd dat ouders veel druk leggen op een hoog schoolniveau en bereid zijn hiervoor extra ondersteuning in de vorm van bijlessen of huiswerkbegeleiding in te kopen. Deze houding van ouders legt volgens respondenten niet alleen veel druk op jongeren, maar vergroot uiteindelijk ook de kansenongelijkheid in het onderwijs:

“Ik zie ook ouders die heel graag heel goed willen doen. En hun kinderen op zo'n hoog mogelijk niveau willen laten eindigen en veel druk geven. Ik noem het positief, want het is vanuit een positieve insteek. Maar ze zijn zo gericht op de prestatie, dat ze niet zien dat het veel druk bij het kind neerlegt.”

- Jeugdarts

“Gemiddeld genomen heeft Houten een wat hogere SES dan Nieuwegein. Toen viel mij wel op dat in Houten heel vaak prestatiedruk werd genoemd als aanleiding voor psychische problemen bij jongeren, terwijl het in Nieuwegein meer in de kant van opvoedproblematiek zit. Dus ik vermoed dat het vaker voorkomt bij een hogere SES.”

- Beleidsadviseur Jeugd

“Maar ook vanuit ouders: mijn kind moet het vwo halen of op z'n minst de havo. En als dat niet lukt dan zorg ik wel dat er huiswerkbegeleiding van €500 per maand wordt ingezet. Hier zie je hele rare dingen gebeuren. Dat ligt voor een deel echt wel bij ouders en de verwachtingen die ze van hun kinderen hebben dan wel dat ze vinden dat school hun kind niet genoeg ondersteunt. Mensen die dat kunnen betalen gaan dat doen, en mensen die dat niet kunnen betalen kloppen aan bij de gemeente. [...] Maar wat nu ook is gebleken uit een rapport van de Inspectie: er is heel veel schaduwonderwijs omdat het onderwijs toch niet goed genoeg bevonden wordt. Ouders die het kunnen betalen kopen ondersteuning in. En dan krijg je een tweedeling. Zo wordt de kansenongelijkheid steeds groter.”

- Adviseur Sociaal Domein

Ook jongeren zelf vertelden over de druk die ze voelen om aan de verwachtingen van hun ouders te voldoen. Een factor die dit nog verder kan versterken is het hebben van een broer of zus met een geslaagde schoolloopbaan. Sommige jongeren gaven aan dat hun ouders ervan uitgaan dat dit voor hen dan ook mogelijk moet zijn, terwijl dat niet per se in lijn is met hun competenties.

“Ik heb echt ook het gevoel dat ik voor hen moet slagen, dus dat ik echt faal. [...] Ja, ik heb het gevoel dat ik voor m'n ouders moet slagen om hun gewoon trots te maken.”

- Jongere, 17 jaar, havo

“Cijfers goed, ouders goed. Cijfers slecht, ouders slecht.”

- Jongere, 16 jaar, vmbo

“Ik heb ADHD en we hebben ooit een IQ test gedaan en daar kwam uit dat ik gewoon vwo aan kan. Dus ik krijg best wel vaak te horen van: ja, we weten dat je het kan, je kan vwo dus je kan havo makkelijk doen. En dan zit ik van ja, maar dit is hartstikke lastig. Hoe kan ik dit dan doen? En dat is dus af en toe wel, zoals mijn moeder ook met Engels ik moet van haar minstens een zes halen, omdat ik daar gewoon goed in ben, maar als ik dan weer een laag cijfer haal, dan is het

weer van ja, maar je kon het toch, want je bent gewoon hartstikke goed erin en dat is best wel vervelend als dat gebeurt.”

- Jongere, 15 jaar, havo

“Maar kijk mijn jongere broer, dus niet de oudste, maar de ene oudste. Hij doet universiteit. En daarna kwam ik, nou wat denk je dat mijn ouders van mij verwachten? [...] Nee want dat is ook wat mijn moeder van mij verwacht. Zij zegt als hij het kan, dan kun jij het ook, snap je. Dan voel ik me alleen maar dommer.”

- Jongere, 16 jaar, vmbo

Insensitief doceren. Een tweede onderwerp gerelateerd aan de directe omgeving wat volgens respondenten bijdraagt aan schoolstress en prestatiedruk betreft insensitief doceren. Hierbij gaat het bijvoorbeeld om te weinig oog of begrip van de leerkracht voor de behoeften van individuele leerlingen, gebrek aan orde in de klas waardoor er te veel prikkels zijn, druk vanuit docenten om hoge cijfers te halen, en een negatieve relatie met de docent.

“Maar ook bijvoorbeeld dat de docent Frans vraagt om iets in het Frans te vertellen voor de klas. Dan gaat het om de mondelinge vaardigheden, maar sommige mensen worden daar zo zenuwachtig van dat ze het voor de klas moeten vertellen en daardoor onderuitgaan. Terwijl ze de vaardigheden wel hebben. Dan vraag ik me af: wat toets je nu eigenlijk en waarom? Je levert ze enorm veel stress in wat in mijn beleving totaal onnodig is.”

- Adviseur Sociaal Domein

“Maar dat is wel echt een leraar apart... die leraar neemt geen genoegen met uhh gewoon zes, zevens. Hij wil echt, hij verwacht hele hoge cijfers. Door te zeggen van: weet je dat nou nog steeds niet. Jullie zijn vwo 6 weet je zo van kom op, weet je wel. [...] Zijn lessen werden gegeven zeg maar dat je het gevoel hebt dat je dus niet mag leren en geen fouten mag maken. Maar hij was toentertijd ook mijn mentor, dus dan is het sowieso heel lastig, want als je ergens mee zit, ga je naar je mentor. Maar ja, ik zat met hem.”

- Jongere, 18 jaar, vwo

Negatieve relaties met leeftijdsgenoten. Een derde cluster risicofactoren in de directe omgeving van jongeren betreft de rol van en relatie met leeftijdsgenoten. Dit thema werd met name gerelateerd aan schoolstress. Respondenten beschreven situaties waarin vervelende interacties met leeftijdsgenoten, gepest worden, geen aansluiting kunnen vinden, moeten omgaan met mensen die niet jouw type zijn en sociaal gedoe ervoor zorgen dat school voor sommige jongeren een zeer stressvolle omgeving is.

“Hij was echt nog heel veel jonger en ook klein voor zijn leeftijd dus het mikpunt voor opmerkingen. [...] Maar wat er gebeurd is bij de overgang naar 2 havo, is dat ze de klassen weer door elkaar gegooid hebben en dat hij toen in een klas terecht gekomen is waar helemaal niemand meer zat waar hij een klik mee had. En allemaal jongeren die andere humor hadden dan hij. Achteraf is daar alweer de eerste stap geweest dat hij weer moeite had.”

- Ouder van G. (16, thuiszitter)

“En je ziet ook weer dat in zo'n groepsvorming, ook al zitten ze met halve klassen, er wordt wel weer gekeken: 'wie zit op welke apenrots?' De dynamiek van de groep moet weer opnieuw

bepaald worden. Daar hebben kinderen ook last van. Dus dat is ook een vorm van stress. [...] Leerlingen die dingen hebben gedaan die bijvoorbeeld niet zo handig zijn richting klasgenoten, die zien er ook heel erg tegenop. En ik heb ook al verzoeken gehad van: 'Mag ik niet gewoon thuis mijn lessen blijven volgen?'"

- Zorgcoördinator VO

"Maar op tijd naar school gaan doet ze bewust niet, omdat ze anders alleen staat te kijken in die school. Dus als ze maar 3 minuten te vroeg is, krijgt ze al stress. Dan gaat ze liever iets te laat komen."

- Ouder van M. (16, vwo)

Individuele factoren

Persoonlijkheidskenmerken. Hoge verwachtingen van jezelf hebben, een perfectionistische houding en de prestatiedruk die daaruit ontstaat waren de meest genoemde risicofactoren voor schoolstress binnen het individuele domein. Respondenten gaven aan dat sommige jongeren de lat erg hoog leggen voor zichzelf. Dit kan betrekking hebben op school en de cijfers die ze van zichzelf verwachten, maar ook op de optelsom van alle activiteiten waar jongeren mee te maken hebben zoals school, bijbaan, vrienden, familie, sporten en hobby's. Door overal aan mee te willen doen en overal goed in willen te zijn ontstaat stress en druk.

“Hij heeft de lat altijd wel erg hoog gehad. Dus bij wijze van een 6 of een 7, had hij liever toch nog hoger gehad, terwijl wij daar totaal niet van zijn. Net als met schoolkeuze belangrijk dat ze zelf doen wat goed voelt. Hij mocht vwo doen maar hij heeft er zelf voor gekozen om een stapje lager te gaan doen. Dat vinden we alleen maar goed.”

- Ouder van J. (15, thuiszitter)

"Er zijn jongeren die de lat zelf hoog leggen en een hoge inzet hebben, waarbij een deel niet goed tot ontspanning komt. Dan is de inspanning-ontspanningsbalans op een gegeven moment niet meer in orde."

- Medewerker Sociaal Team

"Omdat ze het gevoel hebben dat ze alles moeten doen en dat ze ook nog het idee hebben dat ze er heel veel voor moeten doen."

- Sportmakelaar

Jongeren zelf geven in verschillende mate aan dat zij van zichzelf hoge prestaties verwachten. Sommige jongeren zijn bijvoorbeeld milder voor zichzelf wanneer ze een vak moeilijk vinden dan voor vakken waar ze goed in staan.

“Nou, uhm, gewoon dat ik het extra goed wil doen. Omdat ik dan extra goede cijfers wil halen. En dan wil ik het heel goed gaan leren, en als ik het dan té goed wil doen, dan gaat het juist niet goed. En dan haal ik ook slechte cijfers.”

- Jongere, 14, vmbo-kader

"Bij sommige vakken heb ik wel hoge verwachtingen van mezelf en bij sommige niet. Bijvoorbeeld bij Nederlands, wiskunde en Frans, en zo... dat vind ik moeilijke vakken. Maar ik

vind wel dat ik een goede voldoende moet hebben bij gym, drama en Engels bijvoorbeeld. Dus de dingen die ik leuk vind, daar moet ik wel een hoog cijfer voor hebben, een 7.5 of hoger.”

- Jongere, 14, vmbo-tl

Andere persoonskenmerken die in de interviews werden benoemd als risicofactoren zijn een slechte stressbestendigheid en verminderde coping. Een aantal respondenten beschreef dat sommige kinderen eerder stress zullen ervaren dan anderen omdat ze verschillen in hun draagkracht. Jongeren die gevoelig zijn voor prikkels of onvoorspelbaarheid, zoals jongeren met een vorm van autisme of AD(H)D, lopen volgens hen een extra groot risico op schoolstress. Andere respondenten benoemden dat jongeren niet goed weten hoe ze met stress moeten omgaan omdat hen dat onvoldoende wordt aangeleerd op school.

“Hij had ook heel veel moeite met van het ene lokaal naar het andere lokaal. Elk lesuur was het gedrag van de kinderen anders omdat dat ook weer afhing van welke docent heb je voor de klas staan. Hij is daar heel gevoelig voor. Zoveel kinderen om hem heen... En de ene les moet je luisteren en de andere les moet je actief bezig zijn zoals handenarbeid of een praktische les. Dat vele schakelen was voor hem het grote verschil ten opzichte van de basisschool.”

- Ouder van J. (15, thuiszitter)

“Heel veel jongeren blowen vanwege onrust in hun hoofd, terwijl onrust in je hoofd, dat hoort bij het leven. Hoe je daar mee omgaat... Soms mis ik mindfulness lessen in de klas. Hoe ga je daar mee om als je hoofd overloopt. Dat hoort erbij. Sterker nog dat gaat de rest van je leven niet meer weg.”

- Maatschappelijk werker

Problemen in academisch functioneren. Een tweede categorie risicofactoren voor schoolstress en prestatiedruk die terugkwam in de interviews was gerelateerd aan het academisch functioneren. Hierbij gaat het om slechte schoolprestaties, een lager cognitief functioneren waardoor leren in het algemeen moeilijker is, moeite met plannen en organiseren, gebrek aan concentratie, een moeilijke overgang naar het voortgezet onderwijs en een gebrekkige motivatie. Ook jongeren zelf geven aan dat ze vaak stress ervaren om slechte cijfers of wanneer ze bang zijn niet over te kunnen gaan.

“Soms is dat door lager cognitief functioneren waardoor een leerling niet aan het groepsaanbod kan meedoen. Dat hoeft ook niet altijd en als docent kan je aanpassen, maar wanneer een kind geïsoleerd in een klas zit omdat het op een heel ander niveau leest of rekent, kun je in overleg met ouders besluiten dat het beter is dat een kind naar het SBO of SO gaat omdat het reguliere onderwijs niet meer passend genoeg is. Je ziet dat een kind in zo’n periode op z’n tenen loopt omdat ze niet aan de norm/eisen van de klas kunnen voldoen. Het idee hebben ‘ik doe het niet goed genoeg’.”

- Coördinator Samenwerkingsverband PO

“Ik denk dat schoolstress een combinatie is van ‘ik wil over, maar ik weet niet hoe’. Hoe leer je leren.”

- POH-GGZ

Problemen in het academisch functioneren met schoolstress of prestatiedruk tot gevolg kunnen volgens respondenten ook ontstaan doordat jongeren op een schoolniveau zitten wat niet past bij hun competenties of manier van leren. Dit kan zowel een te hoog niveau zijn waar jongeren worden overvraagd (door te ingewikkelde lesstof, te hoge werkdruk) of een te laag niveau waar jongeren onvoldoende worden uitgedaagd en onderpresteren (door verminderde motivatie of onvoldoende beheersen van de vereiste leerstrategieën). Ook hoogbegaafde jongeren lopen om die reden een vergroot risico op onderpresteren met stress of prestatiedruk tot gevolg.

“Met hoogbegaafdheid, je ziet daar verschillen in. Ik weet niet of het is omdat we er meer oog voor hebben, maar je ziet veel hoogbegaafde kinderen, ontwikkelingsvoorsprong, kinderen die met veel tegenzin naar school toe gaan.”

- Jeugdarts

“Ik merk ook dat hij een andere manier van leren heeft. Terwijl ze op scholen alleen methodes aanbieden met stapje voor stapje en uiteindelijk kom je bij het grotere geheel. Het zou zo fijn zijn als ze hetzelfde zouden uitbrengen maar dan top-down voor de leerlingen die andersom leren.”

- Ouder van G. (16, thuiszitter)

Welke factoren kunnen helpen bij het voorkomen of verminderen van ongezonde schoolstress en prestatiedruk?

Aan respondenten is tijdens de interviews ook gevraagd welke factoren volgens hen kunnen helpen bij het voorkomen of verminderen van schoolstress of prestatiedruk. Vanuit de perspectieven van professionals en ouders werd met name het belang van een veilig en ondersteunend schoolklimaat en een flexibel en persoonsgericht onderwijssysteem benadrukt. Jongeren zelf benoemden factoren gerelateerd aan een ondersteunende sociale omgeving en afleiding in buitenschoolse activiteiten.

Systeemfactoren

Veilig en ondersteunend schoolklimaat. De grootste categorie beschermende factoren waarover met name beleidsmedewerkers, zorgprofessionals, onderwijsvertegenwoordigers en ouders vertelden heeft te maken met een veilig en ondersteunend schoolklimaat. Een schoolklimaat waarin jongeren zich op hun gemak, gezien en gewaardeerd voelen, waarin ze weten waar ze aan toe zijn, en waarin voor jongeren die dat nodig hebben passende ondersteuning is, wordt door de meeste respondenten benoemd als voorwaarde voor een optimale en doorgaande leerontwikkeling. Om zo'n schoolklimaat te realiseren moeten volgens de verschillende perspectieven een aantal elementen aanwezig zijn.

Allereerst is belangrijk dat er op school structuur en voorspelbaarheid geboden wordt. De overgang van primair naar voortgezet onderwijs is groot en vraagt veel aanpassing van leerlingen. Datzelfde geldt voor wisselingen van school of onderwijsniveau. Stress bij zo'n overgang kan voorkomen worden wanneer leerlingen duidelijkheid krijgen over wat er van hen verwacht wordt. Met name voor jongeren die gevoelig zijn voor onvoorspelbaarheid en veel prikkels zijn structuur en heldere richtlijnen cruciaal. Een voorbeeld wat daarbij werd genoemd is het gebruik van één centraal digitaal systeem waarin alles te vinden is.

“Ik denk dat regelmaat binnen de scholen voor kinderen heel belangrijk is. Betrouwbaarheid van de hele organisatie. Dat docenten de afspraken nakomen die gemaakt worden. Dat als er een SO gepland staat, dat die ook doorgaat. Maar ook dat huiswerk wat meer gecheckt en gecontroleerd wordt. Als kinderen vaak hun huiswerk niet maken is dat ook een signaal dat er iets speelt.”

- Orthopedagoog

“Wij kunnen ervoor zorgen dat de stress verminderd door de student meer wegwijs te maken in de organisatie waarin we zitten. Meer contact met elkaar. [...] Ik denk dat het te maken heeft met het schetsen van een juist beeld bij de studenten. Dat de student ook weet wat het te wachten staat op het moment dat je begint aan een opleiding.”

- Coördinator MBO

Ook moet er volgens respondenten een veilige sfeer groepsdynamiek zijn waarin wordt uitgestraald dat jongeren mogen zijn wie ze zijn en waar actief wordt opgetreden tegen pesten.

“Vooral die veiligheid, dat is heel belangrijk. Dat is ook een sfeer op school. Is er veiligheid, dan kun je op school ook veilig met gedrag experimenteren. Dat begrenzingen aangegeven worden zonder dat je daarbij afgefakkeld wordt. Die smalle balans, wordt er goed omgegaan met pesten. Niet alleen een protocol, maar wordt er daadwerkelijk iets aan gedaan. Dus weer die veilige leeromgeving.”

- Beleidsadviseur Leerplicht

Een ander element van een veilig en ondersteunend schoolklimaat dat veel in de interviews werd benoemd is de beschikbaarheid van getraind personeel met sterke pedagogische vaardigheden. Docenten, mentoren en zorgpersoneel die aandacht hebben voor de sociaal-emotionele ontwikkeling van jongeren en die hun leerlingen monitoren vangen eerder signalen op dat het niet goed gaat. Veel leerlingen die schoolstress en prestatiedruk ervaren worden pas laat opgemerkt of er wordt onterecht aangenomen dat alles goed gaat (wanneer bijvoorbeeld de cijfers goed zijn). Het gevolg kan dan zijn dat leerlingen uit het oog worden verloren, met name op grotere scholen. Voor leerlingen moet ook laagdrempelige en toegankelijke ondersteuning beschikbaar zijn, zoals een rustige ruimte waar ze zich kunnen terugtrekken of een coach bij wie ze terecht kunnen als ze vastlopen.

“Je hebt leerkrachten die didactisch heel goed zijn onderlegd - een wiskunde docent die super goed zijn vak kan uitleggen - en je hebt pedagogische docenten en dat zijn de docenten die mentor worden en er echt zijn voor de leerlingen. Maar daar zit een duidelijk verschil in. Ik denk dat je op de pabo en andere lerarenopleidingen de pedagogische onderlegdheid echt wel nodig hebt, zeker in deze tijd. Wij geven ook weleens voorlichtingen op scholen waarin we aangeven: ‘jij bent de allereerste die bij een leerling kan signaleren of er wat aan de hand is.’”

- Medewerker Sociaal Team

“Kennissen omtrent gedrag is veel aanwezig op het speciaal onderwijs, maar dat zou veel meer verweven moeten worden met regulier onderwijs.”

- Beleidsadviseur Sociaal Domein

“Scholen zouden moeten werken met een faalangstprotocol. We bieden in het samenwerkingsverband training aan voor scholen over onderpresteerders, bij hoogbegaafdheid. We bieden trainingen aan over traumasensitief onderwijs. [...] De kinderen worden niet getraind, alleen de leerkrachten worden getraind in het herkennen van en daardoor begeleiden van kinderen met faalangst. [...] Dus je versterkt het team op school rondom het kind.”

- Directeur Samenwerkingsverband PO

“Ik denk dat het op heel veel scholen verstandig zou zijn om een coachlokaal te hebben. Niet alleen stilteruimtes; het zou fijn zijn als je met allerlei problemen, niet alleen schoolse taken, naar een coach toe kan die je verder kan helpen. Niet eens vakinhoudelijk maar juist alles wat eromheen gebeurt.”

- Directeur Ondersteuningspraktijk

“Vorige week had ik een gesprek met de schoolleiding over dat ik van mentor wilde wisselen, want ik ben niet... Mijn mentor en ik is gewoon niet echt... een goede situatie. Dat is niet echt hoe het werkt. En zij denkt dat alles helemaal goed gaat en helemaal leuk is. Maar ondertussen ben ik zo van: ja, nee, niet echt, haha...”

- Jongere, 15 jaar, vwo

Op het moment dat er problemen spelen of jongeren niet goed kunnen meekomen met het lesprogramma moet er passende ondersteuning worden geboden. Veel respondenten benoemden daarbij het belang van maatwerk waarin wordt afgestemd op de individuele leerbehoeften en mogelijkheden. Volgens sommige respondenten kan prestatiedruk worden verminderd als jongeren kunnen focussen op hun krachten en ambities, zonder beperkt te worden omdat ze niet voor alle vakken op een bepaald niveau presteren.

“Kijken wat bij een kind past. Afstemming van wensen en ambitie op wie het kind is. Kijken wat haalbare doelen zijn. Dus maatwerk op het kind.”

- Directeur Samenwerkingsverband PO

“Scholen zijn nog niet goed in staat om echt maatwerk te leveren. Je kunt niet of nauwelijks VWO Engels, HAVO Duits en VMBO Geschiedenis doen bijvoorbeeld. Dus als scholen meer maatwerk zouden kunnen leveren denk ik dat prestatiedruk echt wel zal verminderen. Zover zijn we nog niet, maar daar ligt wat mij betreft wel de oplossing.”

- Directeur Samenwerkingsverband VO

Goede samenwerking tussen jongeren, ouders, onderwijs en hulpverlening. Volgens respondenten is voor het voorkomen van schoolstress en prestatiedruk een goede samenwerking vereist tussen alle partijen rondom een jongere. Daarbij werd ook het belang van het hebben van één regisseur genoemd. Deze factor is breder maar inherent verbonden aan een veilig en ondersteunend schoolklimaat waarin aandacht is voor de sociaal-emotionele ontwikkeling van jongeren.

“Onderwijs is ook een systeem en je hebt leerlingen die niet in het systeem passen. En die kwetsbare leerlingen daar moeten we als gemeente zorgen dat we die allemaal passend kunnen begeleiden.”

- Beleidsadviseur Jeugd & Onderwijs

“Het contact tussen ouders en school. Is daar een kort lijntje van de signalen die buiten school worden opgevangen en wat er op school zichtbaar is. Weet de juf hoe de leerling gaat slapen? Of hoe een kind voor schooltijd naar de schooldag kijkt? Je moet rondom een kind staan.”

- Directeur Samenwerkingsverband PO

Persoonsgericht onderwijsstelsel. Een tweede cluster beschermende factoren dat veel terugkwam in de interviews betreft de manier waarop het onderwijsstelsel anders ingericht zou kunnen worden om schoolstress en prestatiedruk te verminderen. Vanuit verschillende perspectieven werd aangedragen dat er op school meer aandacht zou moeten komen voor niet-didactische lessen. Jongeren hebben volgens respondenten veel baat bij lesprogramma's gericht op stressreductie, persoonsontwikkeling, skills zoals plannen en organiseren, en samenwerking en communicatie.

“Vaardigheden zoals ontspanning inbouwen, hoe herstel je van stress, hoe signaleer je dat je moet herstellen... Maar ook vaardigheden in hoe stel je prioriteiten. Want je kunt wel zeggen ‘ik doe rustig aan’, maar dan stapelt het zich dan wel op tegenwoordig; we hebben geen *mañana mañana* cultuur. Als je een paar weken uitvalt heb je een hele berg te doen. En die vaardigheden om dan te zeggen ‘dit wel, dit niet’ is voor jongeren heel ingewikkeld.”

- Medewerker Sociaal Team

“Het zou fijn zijn als er vakken komen op school die leren hoe je kunt communiceren in een veilige omgeving. Met z'n allen, niet dat jij als eenling kiest voor faalangstraining. Dat je het als vak leert, misschien met een rollenspel. [...] Leren je te uiten ofzo dat is moeilijk he, maar zo'n soort vak. Dat is ook wel aan de orde, want waarom leren ze op school niet omgaan met het leven? [...] Een meditatie ofzo. Dat je een uurtje met z'n allen dat doet.”

- Ouder van M. (16, vwo)

Hieraan gerelateerd gaven verschillende respondenten aan dat schoolstress en prestatiedruk kunnen worden tegengegaan wanneer scholen minder zouden focussen op toetsen, cijfers en normeringen en meer op inzet en het individuele leerproces.

“Ik vind de boodschap uitstralen: je wil er wel uithalen wat erin zit. Je wil niet dat een kind gaat onderpresteren. Dus er mag wel wat druk zijn, maar ik wil het geen druk noemen, ik wil het stimulatie noemen. Laat de kinderen groeien en bloeien. Dat is wat anders dan de druk van je moet minimaal een 3 halen op je cito's. Elk kind leert in zijn eigen ritme, tempo en manier. Probeer op dat niveau dat kind aan te spreken en dat kind ook successen te halen behalen. En voor het ene kind is dat hoge cijfers, en voor het andere kind is dat een prachtige knutselopdracht. Laat ze shinen.”

- Directeur Samenwerkingsverband PO

“Belonen op inzet in plaats van wat er uiteindelijk uit komt. Dat zien we vaak bij jongeren waar het niet goed mee gaat. Ik benoem dan altijd: ‘Wat zou je jezelf voor cijfer gegeven hebben als je kijkt naar hoe je je voelt en hoe je je ingezet hebt?’ Dat is dan vaak een 9, terwijl ze dan misschien een 5 op een toets hebben gehaald. Onze hele maatschappij draait om prestatie, terwijl het eigenlijk veel meer gaat over wat heb je erin gezet.”

- Jeugdarts

“Mijn wens zou zijn dat er in onderwijsland een school komt die ook niet-schoolse zaken beoordelen. Neem iemand die 3/4 jaar met ziel en zaligheid iets heeft betekend in de leerlingraad. Of er komt iemand naar me toe die zich zorgen maakt over een vriendin die zichzelf krabt. Dat zijn skills die je niet kunt leren en dat mag beloond worden.”

- Pedagogisch Medewerker VO

“Bij ons op school zijn ze erachter gekomen dat de druk gewoon te hoog werd. Nu hebben ze ervoor gekozen om te kijken naar de belangrijkste onderdelen van een vak. Dus bijvoorbeeld leesvaardigheid, spreekvaardigheid, zulke dingen. En de rest, die kleine dingetjes en SO's enzo hebben ze weggelaten. Dus nu hebben wij dus puur drie toetsweken in plaats van drie toetsweken en daartussen ook nog toetsen. Voor mij heeft dat juist de stress weggehaald dit jaar, omdat ik weet van: oké, dat zijn de drie dingen die ik gewoon vast heb en waar ik gewoon goed voor moet scoren en de rest daartussen is helemaal niks.”

- Jongere, 18 jaar, vwo

Ook flexibiliteit in de vorm van toetsing (bijvoorbeeld mondelinge examens voor leerlingen met dyslexie) en het inhalen van toetsen (bijvoorbeeld niet na ziekte of afwezigheid alles in één keer hoeven inhalen) kunnen extra stress en druk bij jongeren voorkomen.

“En als je dingen moet inhalen en zeker als je het ook nog dingen zijn die je niet leuk vindt, ga je het niet meer doen. Dus op een gegeven moment wordt die stapel zo groot dat je op een gegeven moment denkt laat maar want ik weet niet meer waar ik moet beginnen.”

- Jongere, 18 jaar, vwo

Daarnaast benoemden respondenten dat plaatsing op een verkeerd onderwijsniveau een risicofactor is voor het ervaren van schoolstress en prestatiedruk. Volgens respondenten zou een brede of heterogene brugperiode – waarin pas na twee of drie jaar voortgezet onderwijs wordt bepaald welk niveau aansluit bij de capaciteiten een leerling – beter passen bij de cognitieve en emotionele ontwikkeling van jongeren en de overgang van primair naar voortgezet onderwijs vergemakkelijken.

“Ze praten nu veel over een brede brugperiode. Dan zitten de kinderen bij elkaar in de klas en ga je pas na 3 jaar VO je keus maken voor vwo, havo of vmbo. Dat is uitstellen van keuzestress, en bovendien hebben kinderen weer wat meer ontwikkeling meegemaakt, zijn ze in de puberteit gekomen, dus wellicht dat die keuze dan makkelijker of beter gaat.”

- Directeur Samenwerkingsverband VO

“Als je het onderwijssysteem zou veranderen, dat is natuurlijk wel ingrijpend. Maar dat je niet ineens na groep 8 zo'n 'knip' hebt, dat je ineens in een klas komt met allemaal leerlingen met ongeveer hetzelfde niveau. Maar veel meer de lijn van het PO doortrekken naar het VO.”

- Beleidsadviseur Jeugd en Onderwijs

Ten slotte kwam uit de interviews naar voren dat kleinere klassen een belangrijke bijdrage zouden kunnen leveren aan het terugdringen van schoolstress en prestatiedruk. Respondenten wezen erop dat het met de huidige klassengroottes onmogelijk is voor docenten om voldoende tijd en aandacht aan iedere leerling te besteden.

“Ik zou zo graag willen zien dat collega’s de tijd hebben, maar daar hangt allemaal een prijskaartje aan. Dat de klassen kleiner worden en de werkdruk minder wordt. Zodat er volle aandacht voor de kinderen kan komen.”
- Pedagogisch Medewerker VO

Maatschappelijke focus op welzijn. Een derde thema op systeemniveau waarover respondenten vertelden was de noodzaak van het herzien van onze maatschappelijke normen en waarden. De huidige prestatiecultuur zou volgens hen plaats moeten maken voor een cultuur waar meer oog is voor welzijn en inzet en waar variëteit wordt gewaardeerd. Ook is het volgens respondenten essentieel dat stress en prestatiedruk bespreekbaar worden gemaakt en dat er wordt ingezet op preventie.

“Zoals het Zweedse systeem... kortere werkdagen, meer maatschappelijke focus op de noodzaak van een gezonde leefstijl. Dat is er natuurlijk wel, maar dat zet nu eigenlijk nog meer druk erop. Je kan ook een focus leggen op bij wijze van spreken het ontmoedigen van het per se moeten hebben van een groot huis, twee auto’s en een dure vakantie. Die lat ligt te hoog op dit moment in onze samenleving.”
- Medewerker Sociaal Team

“De laatste tijd hebben we het op de nieuwe school wel gehad over schoolstress en uhm... wat dat allemaal inhoudt. En uhm, ja, op mijn oude school hebben we het daar nooit over gehad. Dus dat is wel een beetje, dat we het daar een beetje over hebben in de klas. En uhm, nu gaat het wel goed eigenlijk. De docenten helpen ons erg goed op school.”
- Jongere, 13 jaar, vmbo-tl

Directe omgevingsfactoren

Sensitief/effectief doceren en steun van docent/mentor. De grootste categorie beschermende factoren gerelateerd aan de directe omgeving waarover respondenten vertelden betreft de vaardigheden van en relatie met leerkrachten. Dit heeft in de eerste plaats betrekking op sensitief en effectief doceren en gedegen klassenmanagement. Volgens de verschillende perspectieven is het belangrijk dat docenten een veilige leeromgeving creëren die voldoet aan de basisbehoeften van verbondenheid, competentie en autonomie. Aandacht en waardering voor leerlingen en (h)erkenning en ondersteuning van hun individuele behoeften (bijvoorbeeld aangepaste werkvormen, klaslokaal kunnen verlaten wanneer nodig) zijn volgens respondenten belangrijke beschermende factoren tegen schoolstress en prestatiedruk. Zo gaven jongeren aan dat ze minder stress ervaren als ze gehoord worden door docenten, als er af en toe gevraagd wordt hoe het met ze gaat en als docenten waardering uiten voor hun inzet. Ook werd door verschillende respondenten aangegeven dat ruimte voor autonomie en het aanspreken en coachen van eigen verantwoordelijkheid kunnen helpen bij het voorkomen van stress en druk bij leerlingen. Zeker jongeren die op een andere manier leren kunnen hier baat bij hebben.

“Positieve relatie met leerkracht, die sensitief is en je ziet. Dat je er mag zijn. Ik hoop dat dat de factor is die het meest bijdraagt aan het verminderen van schoolstress.”

- Coördinator Samenwerkingsverband PO

“Dus wat meer naast het kind gaan staan om te kijken van ‘wat heb je nodig’. Maar daarbij wel structuur en planning bieden want dan houden ze overzicht, en dat is voor jongeren heel belangrijk.”

- Leerplichtambtenaar

“Coachen op eigenaarschap. Dat ze zelf moeten besluiten nemen, verantwoordelijkheden moeten nemen en moeten voelen wat er gebeurt op het moment dat ze niet de verantwoordelijkheden nemen. Dat we daar meer op coachen. Dat we afstappen van het kennis overdragen, meer zitten op de begeleiding van keuzes en effecten, heeft het je geholpen. Meer begeleiding en coaching dan dat het echt lesgeven is.”

- Coördinator MBO

“De leraar geeft ook heel weinig de kans om voor leerlingen, om hun eigen manier van leren te ontwikkelen. Je moet gewoon heel vaak meedoen in de les met wat de leraar gepland heeft. Bijvoorbeeld wiskunde zij legt iets uit terwijl jij eigenlijk misschien wel iets anders wil oefenen. Zeg maar precies zo andersom en dan wordt het toch van jou verwacht dat je oplet en actief meedoet in de les. [...] Soms voelt het alsof die lessen juist mijn planning onderbreken. Dan ben ik gefocust en wil ik gewoon aan school gaan werken, en dan komt er door school weer iets tussen waarvan jij denkt: ‘hier heb ik niks aan, dus wat moet ik ermee?’”

- Jongere, 18 jaar, vwo

Naast een ondersteunende leeromgeving in de klas benoemden alle perspectieven de belangrijke rol van een betrokken mentor of vertrouwenspersoon in het tegengaan van schoolstress en prestatiedruk. Een mentor die vraagt hoe het gaat, monitort en met een jongere meedenkt kan volgens respondenten een belangrijk verschil maken op het moment dat er problemen spelen. Sommige respondenten pleitten dan ook voor de inzet van professionele mentoren.

“Veelvuldige mentor gesprekken, mentoren die er doorheen prikken. De mentor is heel belangrijk. In mijn ogen zijn die er ook juist voor de jongeren. Voor het persoonlijke stuk vind ik dat de mentor zeker een aandeel heeft, ja.”

- POH-GGZ

“De mentors worden voor mij ook niet gekozen voor hun kwaliteiten. Moeten ze doen. Die mentor die M. nu heeft is een hartstikke aardige man, maar die is niet echt mentor.”

- Ouder van M. (16, vwo)

Jongeren zelf gaven aan dat er niet altijd een klik is met de mentor en dat er een mogelijkheid zou moeten bestaan om van mentor te wisselen.

“Mijn mentor was wel heel betrokken, altijd, die wilde ook echt dat het gewoon beter ging en hij vond het heel jammer dat ik dan uitviel van school, omdat hij wel zag van hij kan dat wel alleen... Ja, dat was voor hem ook wel moeilijk, die hebben er wel alles aan proberen te doen,

zeg maar. [...] Bijna elke week wel of om de week dat hij mij even apart nam en dan ging hij vragen van: 'nou hoe is het nou?' Ja gewoon of hij verder nog iets kon doen en hoe het verder liep. Gewoon van die gesprekjes dat was op zich wel fijn."

- Jongere, 17 jaar, uitgevallen uit havo 4

"Dan denk ik van: 'ja, als ik ergens mee zit, ja, dan is hij niet de persoon waar ik wel eventjes naar toe ga...' [...] Toen heb ik er zelf voor gekozen om gewoon een andere mentor aan te vragen." Interviewer: "Wat maakt voor jou een goede mentor?" Respondent: "Uhh die mentoren waar je wel iets aan hebt zijn ook mensen die gewoon zeg maar om je geven na school. Die echt vragen hoe het thuis gaat, ook, maar ook gewoon om hoe je cijfers zijn."

- Jongere, 18 jaar, vwo

Sociaal kapitaal gezin. Ouders en familieleden kunnen volgens respondenten een belangrijke bijdrage leveren in het voorkomen van schoolstress en prestatiedruk. Ouders kunnen hun kind helpen door betrokken te zijn, oog te hebben voor het welzijn en de behoeften van hun kind, te ondersteunen bij hulpvragen en bij te sturen wanneer dat nodig is. Jongeren vertelden dat ze het fijn vinden om met iemand met levenservaring te kunnen praten die hen helpt de situatie helder te krijgen, advies geeft of gewoon geruuststelt.

“Ik vind dat ouders een grote rol in spelen. Op het moment dat ouders kijken naar het talent van hun kinderen in plaats van hun eigen wensen en prestige. En als ouders steunen en stutten in plaats van duwen en trekken, dat heeft heel veel invloed. Überhaupt aanwezig zijn. Er zijn ook veel ouders die totaal niet aangehaakt zijn op het schoolleven van hun kind. Dan moet het kind allemaal uit zichzelf halen, dat is echt pittig. Ik vind echt ouders en de manier waarop zij zich instellen, is enorm bepalend. Zeker voor jonge kinderen. Als de basis niet op orde is, hoe dan.”

- Beleidsadviseur Leerplicht

"Als ik binnen kom dan ziet vooral mijn moeder gelijk dat er iets is. Het maakt echt niet uit hoe ik kijk of hoe ik doe. Dan komt er wel snel een gesprek en dan hebben we echt een heel lang gesprek, soms wel van anderhalf uur en dan probeert ze me te helpen. Mijn zus die loopt me dan gewoon te knuffelen en zo."

- Jongere, 14 jaar, havo/vwo

"Met ouders bijvoorbeeld, hier [bij dagbesteding] heb ik dat ook wel eens gehad dat het dan echt niet lukt dat ze mijn moeder belde en daar word ik altijd relatief rustig van. Zij is eigenlijk het enige persoon waar ik mij veilig bij voel, waar ik alles bij kwijt kan."

- Jongere, 14 jaar, uitgevallen van vmbo-tl/havo

"Dan heeft hij het voordeel dat ik wel een beetje er achteraan zit. Dan zeg ik ook, je gaat niet naar school, maar je gaat wel 2 vakken per dag doen. Als je als ouder werkt en het helemaal loslaat, dan zou ik me kunnen voorstellen dat er weinig uit komt."

- Ouder van M. (15, vmbo)

Respondenten benoemden ook dat het belangrijk is dat ouders reële verwachtingen hebben van hun kind. Door de focus minder op resultaten te leggen en jongeren op een positieve manier aan te moedigen en te motiveren kan stress en prestatiedruk worden voorkomen. Jongeren vertelden dat het helpt wanneer hun ouders hen geruststellen dat ze niet meer dan hun best kunnen doen.

“Als het er minder bovenop ligt, dat het ook oké is om niet de beste te zijn. Als iedereen dat maar vaak genoeg tegen jou zegt, vanuit je omgeving, dat zou zeker helpen. Als je alleen maar hoort dat je het fout doet, dat helpt niet...”

- Sportmakelaar

“Mijn broertje doet vwo excellent. Hij zit zeg maar tegen hoogbegaafd aan, dus hij haalt heel snel hoge cijfers met twee vingers in zijn neus zonder dat hij iets daarvoor doet. Maar mijn ouders hebben hele duidelijke grenzen gesteld tussen hoe ik het doe en hoe hij het doet. [...] Kijk motivatie is wel 1 ding bij mijn ouders... ik moet wel mijn best doen. Of tenminste, ik moet gewoon doen wat ik kan doen.”

- Jongere, 18 jaar, vwo

Uit de interviews kwam ten slotte naar voren dat een goede relatie tussen ouders en school een belangrijke beschermende factor is voor schoolstress en prestatiedruk.

“Is daar een kort lijntje van de signalen die buiten school worden opgevangen en wat er op school zichtbaar is. Weet de juf hoe de leerling gaat slapen. Of hoe de leerling voor schooltijd naar de schooldag kijkt. Je moet rondom een kind staan.”

- Directeur Samenwerkingsverband VO

“Dat je ouders met de juf of meester overweg kunnen. Je gaat meer dan de helft van de dag naar school, en stel dat jouw moeder ruzie heeft met de juf. Jij bent wel de hele dag op die school met de juf. En hoe kan je dan veilig tot leren komen. Dus ik denk dat een goeie band van ouders met school heel belangrijk is en dat je daar zeker in moet investeren.”

- Jeugdarts Maatschappij & Gezondheid

Support en positieve relaties met leeftijdsgenoten. Veel respondenten benoemden positieve relaties met leeftijdsgenoten en vrienden als beschermende factor tegen schoolstress en prestatiedruk. Vrienden zijn voor jongeren belangrijk om mee te praten en hun hart te luchten, om elkaar te helpen met schoolwerk en te motiveren in moeilijke tijden, en om fijne dingen mee te doen ter afleiding.

“Ik heb een vriend waar ik dan huiswerk mee maak en dan sturen we elkaar samenvatting door en zo. Want we staan samen een beetje slecht voor school, dus dan willen we het samen gewoon gaan halen.”

- Jongere, 14 jaar, havo/vwo

“Als ik afsprek met vrienden dan vergeet ik school toch even. Gewoon veel lachen en praten en zo... Ik ontsnap dan een beetje aan die stress, door af te spreken. Alleen heb je dan wel weer minder tijd.”

- Jongere, 14 jaar, havo/vwo

“Uhh, ik denk dat vrienden sowieso een hele grote rol spelen. Want als zij jou gewoon motiveren en steunen in wat jij doet, dan ervaar jij sowieso minder druk, omdat je weet dat je het kan.[...] Ik ben niet de persoon met de meeste vrienden in de klas, maar die twee vriendinnen die ik heb zijn wel gewoon... die kunnen mij bellen en ik kan hun gewoon bellen als ik iets niet begrijp, zulke dingen.”

- Jongere, 18 jaar, vwo

Individuele factoren

Gezonde leefstijl. Een gezonde leefstijl gekenmerkt door voldoende vrije tijd, ontspanning, beweging, gezonde voeding en een goed slaapritme werd breed gedragen als beschermende factor voor schoolstress en prestatiedruk. Jongeren zelf gaven aan dat ze op momenten van hoge stress of druk ontspanning zoeken door muziek te luisteren, tv te kijken of tijd door te brengen met familie en vrienden. Ook sport werd door verschillende perspectieven genoemd als bron van ontspanning. Verschillende jongeren gaven dat sport voor hen een uitlaatklep is om letterlijk hun stress en frustratie eruit te slaan. Door sommige respondenten werd benoemd dat het essentieel is dat jongeren autonomie over hun vrije tijd hebben en activiteiten alleen uitvoeren omdat ze dat zelf willen, niet omdat het hen wordt opgelegd.

“Bij ons kunnen ze juist ook een stukje ontspanning vinden, wat nodig is om goed aan school te kunnen werken. Dat er een balans is. Het is voor niemand gezond om elke dag dat je niet naar school hoeft en elk moment dat je niet slaapt alleen maar met schoolwerk bezig te zijn. Dat zou voor niemand goed zijn. Dus de nodige ontspanning eigenlijk. Ook hier lekker oefenen op het sociale vlak. Want daardoor krijg je zelfvertrouwen en zit je misschien ook lekkerder in je vel, wat ook positief is op schoolstress.”

- Jongerenwerker

“Ja weet je ik zit op kickboksen dus ik heb [geen stress]. Ik kan alles eruit slaan. Sowieso altijd, je moet gewoon een uitlaatklep hebben. En ik heb dan ook als uitlaatklep kickboksen want als ik met problemen in m'n hoofd zit en ik ga naar kickboksen dan ben ik alles weer vergeten. Want ik zie gewoon alsof je alles eruit slaat. Sommige mensen hebben dat met roken, sommige mensen hebben dat met wiet roken of ja.”

- Jongere, 15 jaar, speciaal onderwijs

Zelfvertrouwen en zelfkennis. Verschillende respondenten benoemden zelfvertrouwen en zelfkennis als beschermende factor tegen schoolstress en prestatiedruk. Geïnterviewde jongeren met een vorm van autisme of AD(H)D toonden een hoge mate van zelfreflectie op hun valkuilen, kwaliteiten, wat hen op school belemmert en wat hen juist helpt. Deze zelfkennis – in combinatie met de juiste ondersteuning – kan helpen bij het vinden van een passende vorm van onderwijs waardoor jongeren zich minder verloren voelen en meer zelfvertrouwen opbouwen.

“Als je meer zelfvertrouwen hebt, heb je meer vertrouwen in een goede afloop ook al komt er wat onverwachts op je af.”

- Medewerker Sociaal Team

“En uiteindelijk toen hij wel in het traject is beland, bijna een jaar verder, heeft hij onderzoeken gehad, toen kwam ook naar voren dat ADD bij hem speelt. Dat vond hij juist heel erg fijn om te weten. Dan kon hij er zelf dingen over uitleggen ook naar anderen toe als er een gesprek gaande was, van hoe gaat het. Misschien ook wel een beschermende factor dat je herkend en erkend wordt.”

- Ouder van J. (15, thuiszitter)

Schoolverzuim/thuiszitten en schooluitval: definities en waargenomen trends

Aan alle respondenten is gevraagd wat zij verstaan onder schoolverzuim, thuiszitten en schooluitval. De meeste respondenten beschreven schoolverzuim als het niet aanwezig zijn op school op momenten dat een jongere daar wel zou moeten zijn. Beleidsmedewerkers en onderwijsvertegenwoordigers verwezen daarbij naar de definities van geoorloofd, ongeoorloofd, (langdurig) relatief en absoluut verzuim gehanteerd in de Leerplichtwet. De meeste van hen waren echter van mening dat deze beleidsmatige definities geen recht doen aan de complexe realiteit die erachter schuilt: volgens respondenten is de scheidingslijn tussen geoorloofd en ongeoorloofd schoolverzuim soms dun, en is de meldplicht bij 16 uur of meer verzuim in een periode van vier weken geen goede indicator van de mate waarin het verzuim van problematische aard is. Incidenteel verzuim kan volgens respondenten een voorteken zijn van langdurig verzuim. In de gemeenten en op scholen wordt dan ook aangestuurd op het aanhouden van bredere definities en het melden van al het verzuim wat opvallend of zorgwekkend is.

“Formeel moeten ze schoolverzuim pas bij 16 uur en 4 weken melden, maar 4-5 uur kan ook al een signaal zijn als dat voorkomt bij een kind wat nog nooit in beeld is geweest en opeens verzuimt. Dat is wel een moment om alertheid te hebben. [...] Je kan wel wachten tot 16 uur in 4 weken om een melding te doen... Maar stel je verzuimt 3 uur per week, dan heb je na 4 weken geen 16 uur. Maar doe je dat een heel jaar lang... We noemen het ook wel sprokkelverzuim. Dat is een patroon, dat moet je in de gaten houden.”

- Leerplichtambtenaar

“Op het moment dat iemand veel verzuimt, maar nog niet aan de definitie voldoet - want reken maar dat er jongeren zijn die precies weten hoe ze net onder de radar blijven - dan vragen we scholen toch te melden. Op het moment dat school er niet uitkomt met de jongeren, kan het soms helpen dat er een leerplichtambtenaar bij komt; we zijn niet zo strikt dat we niet komen als het niet volgens de definitie is.”

- Beleidsadviseur Leerplicht

Verschillende respondenten beschreven dat regelmatig of langdurig geoorloofd verzuim kan wijzen op onderliggende problematiek en dat deze jongeren binnen de kaders van de Leerplichtwet buiten beeld dreigen te vallen. Dit geldt voor de zogenoemde verborgen thuiszitters die niet naar school gaan

wegens het ontbreken van een passende voorziening, maar ook jongeren die zich ziekmelden vanwege stress of druk.

“Bij ziek met zorgen geldt hetzelfde. Je moet hem breder zien dan de leerplichtcriteria. Vaak kiezen ouders er gedwongen voor, omdat ze zien hoeveel spanning iets oplevert, om een kind ziek te melden.”

- Directeur Samenwerkingsverband PO

“Soms zie je bij specifieke leerlingen een trend ontstaan dat ze altijd ziek zijn op het moment dat ze een toets hebben. Dat moet wel opgepikt worden, daar moet je iets mee als school als mentor of begeleider van een kind.”

- VO Docent

“Er speelt bij ons een enorme discussie of ziek zijn - en dan bedoel ik met name de psychische kant - onder verzuim valt. Voor mij valt dat wel onder verzuim. Tegenwoordig zijn kinderen onder 12 al burn-out, voor wie de emmer is overgelopen. Dat valt wat mij betreft allemaal onder verzuim.”

- Directeur Samenwerkingsverband PO

Schooluitval werd door de meeste respondenten beschreven als het verlengde van langdurig schoolverzuim, waarbij het niet is gelukt om het tij te keren en er ook geen actie meer wordt ondernomen om een jongere terug naar school te krijgen. Enkele respondenten benoemden daarbij het ontbreken van een inschrijving of het verlaten van de opleiding zonder diploma of startkwalificatie. In de perceptie van sommige andere respondenten bestond er weinig of geen verschil tussen schooluitval en thuiszitten.

“Wat mij betreft is het niet meer naar school gaan. Daar zit een formele definitie in over ingeschreven zijn of niet. Maar er zijn kinderen die ingeschreven zijn op school maar totaal niet meer op school verschijnen.”

- Beleidsadviseur Leerplicht

“Ook dat is weer een multi-interpretabel begrip. Het roept bij mij een leerling op die helemaal niet deelneemt aan school. Waarin dan ook geen maatwerk toegepast is. Ik kan me ook voorstellen dat het in sommige teksten gebruikt wordt als schoolverzuim. In elk geval niet volledige deelname aan het onderwijs.”

- Jeugdarts

Gevraagd naar cijfers en ontwikkelingen sprak een kleine meerderheid van de respondenten van een toename in schoolverzuim/thuiszitten en schooluitval. Daarbij werd wel benadrukt dat het verhoudingsgewijs om kleine aantallen gaat. Ook gaven verschillende beleidsmedewerkers en onderwijsvertegenwoordigers aan dat het – mede door de definitiekwestie – lastig is om de omvang van schoolverzuim/thuiszitten en schooluitval volledig in beeld te krijgen. Een opvallende bevinding is dat de geïnterviewde jeugdartsen benoemden dat het aantal aanvragen voor vrijstellingen lijkt toe te nemen. Ook wezen enkele respondenten erop dat er een groei is in het aantal potentiële thuiszitters dat in afwachting is van passend onderwijs.

“Ik ben ook de arts die de leerplicht vrijstellingen afgeeft. Als het echt niet meer gaat met een kind, dan geef ik advies aan de leerplichtambtenaar en die neemt het dan over. Een van de doelstellingen is om minder vrijstellingen 5a af te geven. En je ziet dat echt wel, we krijgen soms aanvragen binnen waarvan je denkt ‘dit kind is in ieder geval leerbaar... misschien niet helemaal schoolbaar dus de voorwaarden op school zijn wellicht wat te complex.’ Ja dat is echt een toenemend probleem.”

- Jeugdarts

“Ik weet wel dat onze leerplichtontheffers het wel druk hebben, dus er zal misschien wel iets toename zijn. Maar daar heb ik te weinig scholen voor om daar een goed beeld op te krijgen.”

- Jeugdarts Maatschappij & Gezondheid

Ten slotte benoemden verschillende respondenten dat ze een toename signaleren in de complexiteit van de problematiek bij jongeren.

“Neemt fors toe, en we vinden ook dat de casuïstiek complexer wordt. Vroeger hadden we veel aanmeldingen met ‘een gebroken been’, maar nu zie je én lichamelijke problemen én een depressie én thuisproblemen. Multi-probleem vaak wel.”

- Jeugdarts

“Ik weet niet of die toeneemt hoor. Wat ik wel zie en ervaar op school, is dat ik me zorgen maak over de heftigheid van de problematiek soms bij jongeren.”

- Pedagogisch Medewerker VO

Welke factoren dragen bij aan schoolverzuim/thuizitten en schooluitval?

Aan respondenten is tijdens de interviews gevraagd welke factoren volgens hen kunnen leiden tot of bijdragen aan schoolverzuim/thuizitten en schooluitval. In overeenstemming met de bevindingen uit het literatuuronderzoek werden het vaakst individuele kenmerken genoemd, gevolgd door factoren binnen het gezin en de peercontext (omgevingsfactoren). Factoren op school- en maatschappelijk niveau (systeemfactoren) werden het minst genoemd als directe onderliggende oorzaak voor schoolverzuim/thuizitten en schooluitval. Wel komt uit de gesprekken met respondenten, en met name de verhalen van jongeren, duidelijk naar voren dat individuele risicofactoren zelden in isolatie ontstaan én opereren; veel individuele risicofactoren zijn inherent gelinkt aan dynamieken en processen in de klas en school, het onderwijssysteem, en bredere maatschappelijke normen, waarden en ontwikkelingen. Hun impact wordt bovendien beïnvloed door aanwezige risico's en hulpbronnen in het gezin, de klas of de school. Veel respondenten benadrukten dan ook dat schoolverzuim/thuizitten en schooluitval het resultaat zijn van een opeenstapeling van problemen en negatieve gebeurtenissen.

“Kinderen met psychische klachten, al dan niet onderkend of gediagnosticeerd, waarbij er ook nog in het systeem wat speelt en ook nog op school. Het is een opeenstapeling van factoren.”

- Medewerker Sociaal Team

Individuele factoren

Schoolstress en prestatiedruk. In de meeste interviews kwamen schoolstress en prestatiedruk ter sprake als risicofactoren voor schoolverzuim/thuiszitten en schooluitval. Een deel van de respondenten benoemde dit zelf als mogelijke reden voor jongeren om te verzuimen. In andere interviews vroegen we aan respondenten of er een verband bestond tussen schoolstress of prestatiedruk enerzijds en schoolverzuim/thuiszitten en schooluitval anderzijds. Vrijwel alle jongeren vertelden over situaties waarin zij of hun klasgenoten zich ziekmelden omdat ze niet goed waren voorbereid op toetsen waar veel vanaf hing, omdat hun huiswerk niet af was, omdat ze de stof niet begrepen of omdat ze vermoeidheidsklachten hadden.

“Als ik een toets heb, maar het niet allemaal helemaal weet en zo, dat ik dan mezelf ziek ga melden. Dat ik dan in de tussentijd nog snel kan gaan leren en zo.”

- Jongere, 13 jaar, tweetalig gymnasium

“Maar het is voornamelijk de tentamenweken. Dat het ook zo veel wordt en alle toetsen in één week geplaatst worden. Dan wordt de druk bij mij hoger omdat ik mijn aandacht niet aan verschillende vakken kan besteden. Dus dan kies ik altijd wel één vak uit waar ik gewoon niks voor ga doen omdat ik gewoon niet ga.”

- Jongere, 17 jaar, havo

“Als kinderen op een gegeven moment zo het gevoel hebben van: ‘hier hangt heel veel vanaf, ik ben gewoon zwak ziek en misselijk, en ik zeg gewoon tegen m’n moeder dat ik buikpijn heb, dan kan ik die toets nog even uitstellen’. [...] Dus wat ik wel zie is dat er hier een aantal leerlingen zijn die gewoon gaan vermijden; die laten echt vermijdingsgedrag zien.”

- Pedagogisch Medewerker VO

Enkele geïnterviewde zorgprofessionals wezen erop dat chronische stressgevoelens of structureel te hoge verwachtingen kunnen leiden tot overbelastingsklachten, waardoor jongeren letterlijk vastlopen.

“Vermijdingsgedrag. Schuif het maar voor je uit dan is het er niet. Die komen we ook nog wel eens tegen. Dat een kind het eigenlijk wel moet kunnen maar de druk voor zichzelf zo hoog legt, dat het letterlijk verlamt.”

- Zorgcoördinator VO

Onderliggende problematiek. Een tweede grote categorie risicofactoren betreft de aanwezigheid van psychische problematiek. Met name internaliserende problemen zoals depressieve gevoelens, (faal)angststoornissen en posttraumatische klachten, eventueel in combinatie met somatische klachten, vormen volgens respondenten een belangrijke voorspeller van schoolverzuim/thuiszitten en schooluitval. Vanuit verschillende perspectieven werd bovendien een groei gesignaleerd in het aantal jongeren dat kampt met emotionele problemen en daardoor vastloopt op school.

“Wij hebben wel een handje vol leerlingen die zo zwaar depressief zijn, ik denk dat ik die diagnose er wel op mag plakken, dat het gewoon niet lukt om naar school te gaan. Die proberen we wel naar die trajectklas te krijgen, maar bij één leerling zijn we al blij als dat 1 uur in de

week lukt. En dat vind ik wel toegenomen. Ik heb nu meer leerlingen met zware depressieve problematiek.”

- Zorgcoördinator VO

“Wat ik wel merk is dat er een tendens is richting meer psychische problematiek bij de jeugd. Dat er steeds meer studenten zijn die op een lijst staan bij een psycholoog of ondersteuning. Waar we voorheen bij onze opleiding meer externaliserende- en gedragsproblemen hadden, verschuift dat nu richting die kant. Faalangst, laag zelfbeeld of gewoon in de knoop zitten met jezelf of je geaardheid.”

- Coördinator MBO

Daarnaast benoemden veel respondenten dat jongeren met een psychiatrische hulpvraag zoals autisme en AD(H)D vaker afhaken of thuis komen te zitten. Dat geldt zeker voor hoogbegaafde jongeren met een bijkomende hulpvraag, voor wie passend onderwijs vaak erg complex is.

“Dat zien we heel erg terugkomen bij kinderen met het IQ van havo/vwo maar waar autisme, angststoornissen of hooggevoeligheid spelen. Die het daarom niet aankunnen om zich in grote klassen te handhaven, of meer ondersteuning nodig hebben in het leren leren, de executieve vaardigheden.”

- Adviseur Sociaal Domein

“Maar ik zie het ook veel bij autistische jongeren, met ASS kenmerken. Dat ze het moeilijk vinden om zich te conformeren ofwel dat de school niet super meedenkt.”

- Maatschappelijk Werker

“Ik word snel agressief en een beetje zo boos. En toen ik werd getest voor ADHD zei diegene ook dat het daardoor kan komen. Dus ja, ik denk, als ik dat allemaal niet zou hebben dat ik veel rustiger zou zijn, beter zou kunnen concentreren dus m'n werk beter zou kunnen doen en dus meer op school zou zijn.”

- Jongere, 16 jaar, vmbo-basis

In andere situaties speelt externaliserende problematiek een rol, waaronder agressief en delinquent gedrag of problemen met autoriteit. Zorg- en onderwijsprofessionals benoemden als risicofactoren een lage mate van empathie en opstandig gedrag, conflicten met leerkrachten, verwijderd worden van school wegens grensoverschrijdend gedrag en in aanraking komen met justitie. Dergelijk externaliserend gedrag, waaronder ook spijbelen, kan (tijdelijk) versterken tijdens de puberteit wanneer jongeren hun grenzen verkennen en gevoeliger worden voor peerinvloeden. Jongeren zelf beschreven ook situaties waarin externaliserende problematiek uitmondde in schoolverzuim of schooluitval. Maar uit hun verhalen wordt ook duidelijk dat er achter deze opstandige houding vaak gevoelens van afwijzing, frustratie, onmacht, teleurstelling en incompetentie schuilgaan.

“Maar dan geeft die [docent] ons een preek. Maar uhh je moet mij niet zo gaan preken maat, uhh motiveer mij een beetje om hogere cijfers te halen. Wat ga je tegen mij schreeuwen van ja je bent een mislukkeling. Meerdere mensen van onze klas noemt hij mislukkeling ja. Zou het jou

motiveren als iemand dan tegen jou zegt: je bent een mislukkeling en een hoger cijfer ga je toch niet halen?”

- Jongere, 16 jaar, vmbo

“Ik heb geleerd... hbo beter dan mbo, de universiteit beter dan hbo heb je geen hbo of uni ben je schandalig! Dan voel ik me aan alleen maar dommer. [...] Mijn broer en mijn zus die waren gewoon pareltjes om het maar zo te zeggen. Die wisten gewoon wat ze moesten. En ikke, ik weet niet. Altijd moest ik iets doen wat mij onderscheidde van hen, qua problemen.”

- Jongere, 16 jaar, vmbo

“Racisme en discriminatie is een thema waar sommige jongeren mee opgroeien, dat is soms een rode draad voor een kind. Je ervaart dat steeds om je heen en je hebt dan altijd je stekels op.”

- Medewerker Sociaal Team

“Het is een vorm wat je ziet bij hoogbegaafdheid, dat is een vorm van understress. Dat is ook een vorm van stress. Noem het maar een bored-out, dat je zo verveeld bent dat je soort van geen zin meer hebt. In plaats van een burn-out een bored-out. Daar heeft uitval bij hoogbegaafdheid heel veel mee te maken. Dat ze niet genoeg uitgedaagd worden. Dan ook vervelend worden in de klas, slecht te handhaven.”

- Beleidsadviseur Leerplicht

Problemen in het academisch functioneren. De derde groep risicofactoren voor schoolverzuim/thuiszitten en schooluitval die terugkwam in de interviews was gerelateerd aan het academisch functioneren van jongeren. Hierbij gaat het in de eerste plaats om onvoldoende studievoortgang door slechte schoolprestaties, leerproblemen, moeite met plannen of op een verkeerd schoolniveau zitten.

“En ook als je al vaak niet zo goede resultaten behaald, dat dan je zelfvertrouwen van school ook daalt en dat je dan denkt ‘het lukt me toch niet, ik stop’. Het opgeven omdat het niet lukt om voldoende resultaten te behalen.”

- Jongerenwerker

Naast academische prestaties wezen respondenten ook op een negatieve houding en gebrek aan binding met school als risicofactor voor schoolverzuim/thuiszitten en schooluitval. Vooral bij oudere leerlingen die verzuimen speelt volgens hen vaak een gebrek aan motivatie. In sommige gevallen hebben jongeren door negatieve gebeurtenissen op school alle binding met het schoolsysteem verloren.

“Een groot wantrouwen wat bij het kind is ontstaan naar het systeem van school. De maatschappelijke inbedding is dan minder. Eigenlijk een soort trauma’s die niet zijn opgelost is, de verbinding met anderen is beschadigd.”

- Medewerker Sociaal Team

Uit de interviews met jongeren kwam naar voren dat jongeren die veel verzuimen vaker een afkeer hebben jegens school, niet geloven in het belang van educatie en vinden dat school hen niet de dingen leert die ze nodig hebben in het leven. Opvallend is dat sommige jongeren zich negatief uitlieten over hun kansen met een vmbo-opleiding, en toegaven dat ze er wellicht anders zouden instaan wanneer ze op een hoger niveau zouden zitten.

“Dat is gewoon deze tijd, deze tijd is heel makkelijk om werk te vinden en ehh het geld. Ik vind school, en al helemaal de school waar ik nu zit...je krijgt geen diploma, je krijgt een certificaat. Niveau 1 of niveau 2. Dus, wat ga je dan doen?”

- Jongere, 15 jaar, speciaal onderwijs

“School is in mijn ogen niet zo belangrijk. Omdat je genoeg andere dingen kan doen zonder school, zonder diploma. Laat ik het zo zeggen er zijn genoeg mensen rijk geworden zonder diploma. [Interviewer: Maar dat kan toch ook met school?] Ja, als ik echt wat wilde worden met school, zit ik nog wel een aantal jaartjes erop.”

- Jongere, 16 jaar, vmbo-basis

“Ik krijg niet de juiste motivatie omdat ik het gevoel heb dat ze mij niet leren hoe het leven echt is. Ze leren me bijvoorbeeld over steden die 100 jaar geleden zijn gebouwd. Maar ze leren je niet hoe je schulden moet afbetalen, dat soort dingetjes. Gewoon serieuze dingetjes.”

- Jongere, 16 jaar, vmbo

“Dan kijk ik naar [mijn broer] en dan denk ik ‘hij streste daar nooit om snap je’. Hij ging gewoon naar mbo niveau 3, heeft wel zijn diploma maar heeft er nooit wat mee gedaan. Dat is mbo niveau 3 daar is het bij opgehouden, klaar. Toen dacht hij ‘ja oprotten man ik heb hier niets meer te zoeken’. En ja ik vind het... ja ik weet niet. De manier hoe hij kijkt naar school zo simpel, ja dat bevalt mij wel. In plaats van ‘shit ik moet hbo doen dit dat’. Of ‘ik ga het niet halen met mijn leven dit dat’. Zo ervaar ik dat.”

- Jongere, 16 jaar, vmbo

Financiële motieven. Het niet inzien van het nut van school en het behalen van een diploma werd volgens respondenten voor een aanzienlijk deel gedreven door financiële motieven. Geld was een belangrijk thema in de gesprekken met jongeren. Verschillende jongeren gaven aan dat ze liever stoppen met school, omdat ze veel meer en sneller geld kunnen verdienen met werk. Meestal werd daarmee echter naar de criminaliteit verwezen.

“Aan het werk kunnen zonder opleiding, daar worden veel jongeren toe verleid. Maar met weinig perspectief op groei.”

- Beleidsadviseur Jeugd

“In mijn ogen is school een verlies, je gaat naar school en maakt elke dag 20 euro op en je gaat naar huis. Wat heb je verdient? Geen cent dus ja, we hebben dan 20 euro per week 5 dagen per week naar school maak ik 100 euro op. En dan niks verdiend. Geld heb ik meer aan dan aan school. [...] als ik naar school toe ga zonder geld ga ik niet eten, ga ik niet drinken, ga ik niet

met de bus. Ga ik niks. En ja als ik geld heb maar geen school kan ik alsnog mijn dingen doen. Kan ik alsnog eten en drinken en alles en kleren halen.”

- Jongere, 16 jaar, vmbo-basis

“Als je iemand met veel geld ziet dan wil je ook veel geld, dat is menselijk. Dat ja. Ze zeggen altijd met wie je omgaat daar word je mee aangestoken. Word je mee besmet.”

- Jongere, 15 jaar, speciaal onderwijs

Directe omgevingsfactoren

Instabiele thuissituatie. Uit de interviews kwam duidelijk naar voren dat de thuissituatie een belangrijke rol speelt in het ontstaan van schoolverzuim/thuiszitten en schooluitval. Respondenten beschreven een breed scala aan gezinsproblematiek die kan bijdragen aan deze schoolproblemen, variërend van armoede en schulden, gebroken gezinnen, vechtscheidingen, zorg voor familieleden, verwaarlozing, mishandeling, ouderlijke psychopathologie en het doormaken van stressvolle gebeurtenissen. Het ontbreken van een stabiele thuisbasis heeft volgens respondenten een weerslag op het functioneren van jongeren en de aandacht en motivatie die ze kunnen opbrengen voor school.

“*Instabiele sociale situatie van de ouders, zoals gebroken gezinnen, vechtscheidingen, vaders die niet meer in beeld zijn. Je zag een stijging in het beroep op ondersteuning na de bankencrisis van 2008. Veel gebroken gezinnen, veel werkloosheid. Maatschappelijke ontwikkelingen gaan regelrecht het onderwijs in, dat maakt niet uit of je op het vmbo of gymnasium zit en of je hoog- of laagopgeleide ouders hebt.*”

- Directeur Samenwerkingsverband PO

“De eerste twee jaar op de middelbare school was de thuissituatie niet zo lekker. Toen gingen mijn ouders scheiden en allemaal dat soort dingen. Ik had ook een bepaalde vriendengroep buiten school om, dus ik leefde, wat ik al zei, in allemaal verschillende werelden ofzo. Ik leefde thuis, op school en ja dus ik had nooit echt, ik kon niet beide door elkaar heen aan ofzo. Dus als ik thuis was, kon ik niet zomaar naar school gaan, of andersom zeg maar. [...] Ik merkte dat het hele masker van mij zoveel energie kostte om dat ook nog weer bij te houden. Ja, toen kwam het moment dat ik niet meer kon komen opdagen op school of dat ik heel laat kwam en dat ik de lessen miste en allemaal gezeik met leraren. Het ging ook steeds meer bergafwaarts totdat ik bijna geen les meer volgde.”

- Jongere, 17 jaar, uitgevallen uit havo 4

Gebrek aan sociaal kapitaal. Respondenten benoemden ook dat de kans op schoolverzuim/thuiszitten en schooluitval groter is wanneer ouders weinig betrokken zijn bij het schoolproces van hun kind. Ook jongeren die zich niet begrepen, gesteund en aangemoedigd voelen door hun ouders verzuimen volgens respondenten vaker. In gezinnen waar weinig wordt gepraat over gevoelens of er een taboe bestaat op mentale klachten ervaren jongeren minder sociale steun.

“*Mijn vader begreep mij nooit echt van, nou ja, weet je psychische problemen. Hij stond daar heel nuchter in. En hij dacht gewoon van ‘goh je moet gewoon even een schop onder je kont*

hebben en doe er wat aan'. Dus die kwam niet echt tot het niveau van even begrip ofzo tonen en dan denk ik: 'ja, nou, misschien moet ik mezelf maar gewoon een schop onder de kont geven en moet ik dat maar allemaal opbrengen'. Elke keer als dat weer proberen, ging ik weer op mijn bek en telkens werd het steeds erger, totdat het helemaal fout ging, zeg maar..."

- Jongere, 17 jaar, uitgevallen uit havo 4

"Nee, als je het aan mijn ouders vraagt komen we er sowieso niet uit. Want zij kennen die problemen niet, zij hebben die nog nooit gehad. Die problemen die ik heb gehad op school enzo."

- Jongere, 16 jaar, vmbo

"Schooluitval is iets wat sluimert, op gegeven moment wordt het dan te veel. Dat begint toch echt wel bij ouders en aandacht. [...] Als je weinig praat met je kind, kan een klein probleem groot worden."

- Beleidsadviseur Jeugd en Onderwijs

Tegelijkertijd werd ook een overmatige controle vanuit ouders benoemd als risicofactor voor schoolverzuim/thuiszitten en schooluitval. Een autoritaire opvoedstijl kan er volgens respondenten toe leiden dat jongeren hun problemen en worstelingen verborgen houden voor ouders.

“Als je als ouders ook ziet en benoemt ‘ik zie dat je het er moeilijk mee hebt’ en samen kijken wat kan. In plaats van als een tiran... dat het kind niet gevoeld heeft dat het mag zijn wat hij is. Het is belangrijk dat je gezien wordt zoals je bent. Zo jammer, in deze tijd wordt er zoveel over gesproken en je kan overal lezen dat het belangrijk is. Mensen weten niet hoe ze het toe moeten passen. Mijn generatie heeft dat niet meegekregen. Ze snappen er niks van, ze zitten alleen maar te controleren en focussen op ‘je mag niet zo lang gamen’ etc. Misschien toch niet goed. Meer loslaten, dan gaat het kind meer zelf doen.”

- Ouder van M. (16, vwo)

"Kijk het moet eigenlijk goed zijn dat mijn ouders zich druk om mij en mijn cijfers maken, sommigen hebben dat niet eens. Maar als er de hele dag achter jou aan wordt gekeken begint dat op je zenuwen te werken."

- Jongere, 16 jaar, vmbo

Negatieve relaties met leeftijdsgenoten en peerinvloeden. Een tweede cluster risicofactoren in de directe omgeving van jongeren waarover in de interviews werd verteld betreft de rol van en relatie met leeftijdsgenoten. Enerzijds gaat het dan om jongeren die worden gepest of vanwege autisme of zwakkere sociale vaardigheden geen aansluiting kunnen vinden bij hun leeftijdsgenoten. Omdat de schoolomgeving voor hen geen aangename plek is, lopen zij volgens respondenten een groter risico op schoolverzuim/thuiszitten en schooluitval.

“Dat heeft wel echt met de sfeer in de klas te maken denk ik. Op het moment dat een leerling zich niet prettig voelt bij zijn klasgenoten of geen aansluiting vindt, dan zal diegene eerder

kiezen om thuis te blijven dan dat die graag naar school komt waar hij geen vriendjes heeft.”

- Medewerker Sociaal Team

“Maar voor mij het idee van ik moet straks weer onder de mensen zijn en allemaal dat soort dingen, ja, dat, dat weegt dan heel zwaar.”

- Jongere, 17 jaar, uitgevallen uit 4 havo

Anderzijds gaat het om jongeren die als gevolg van impliciete en expliciete beïnvloedingsprocessen verzuimen of uitvallen. Wanneer leeftijdsgenoten een negatieve houding hebben ten aanzien van school en alternatieve vormen van succes promoten, kunnen bij jongeren ingewikkelde dilemma's ontstaan – zeker als er sprake is van expliciete groepsdruk of wanneer het niet lekker loopt op school. In de interviews met jongeren werden vele voorbeelden genoemd van leeftijdsgenoten die elkaar aanmoedigen om te spijbelen of helemaal te stoppen met school en wat deze druk met jongeren doet.

“Sommige jongeren komen vrienden tegen waarbij het gras groener lijkt, die bijvoorbeeld werken en geen verplichting hebben om huiswerk te maken. Dat lijkt dan een walhalla. Vooral als dat kind thuis en op school alleen maar gezeur ervaart met betrekking tot huiswerk en afspraken kan het heel aantrekkelijk zijn om geld te gaan verdienen, hangen en blowen. Ontsnappen aan wat niet leuk is.”

- Medewerker Sociaal Team

“Mij is geleerd je gaat naar school, je krijgt negen tot vijf baantje. Netjes, alles. En dan krijg ik opeens, kom ik op straat en dan hoor ik ineens zo'n jongen zeggen: 'School is niks, ze leren je alleen maar in systemen te leven. Kijk naar ons wij hebben hier dikke bakken.' [...] Ik begin daar sinds een tijdje steeds meer over na te denken.”

- Jongere, 16 jaar, vmbo

*“Maar ze zeggen van 'bro... je zit al bijna vijf jaar op de mavo en je zit nu pas in de derde. Bro stop eens met school maat het schiet niet meer op'. [...] Ik zit nu in een tweestrijd van ga ik wel m'n best doen op school of ga ik [de criminaliteit] doen... ga ik [de goede] kant op of ga ik die *** kant op waar elke gast opgepakt wordt of gedood wordt, weet ik veel wat daar ooit gebeurd.”*

- Jongere, 16 jaar, vmbo

“Dat ik heel erg merk dat mensen [in mijn wijk] mij juist willen demotiveren van 'ja wat zit je nog op school, zit je nog steeds op vwo 6, ik was allang gestopt als ik jou was', terwijl ik niet eens een klas dubbel heb gedaan dus dit is een normale leeftijd om nog steeds daar te zitten. Ik weet van mijzelf dat ik daar niet in te beïnvloeden ben, maar ik denk dat er genoeg mensen zijn die dat wel zijn.”

- Jongere, 18 jaar, vwo

“Ja dan bellen ze van 'uhh kom, meld je gewoon ziek, is niet erg'. [...] Ja als iedereen in omgeving gewoon naar school zou gaan en geen jointjes rookten en alles, dan ja wat moet ik alleen doen. Ga niet alleen buiten zitten toch?”

- Jongere, 16 jaar, vmbo-basis

Negatieve leerkracht-leerling dynamiek en insensitief doceren. Ook de interactie tussen jongeren en hun docenten kan volgens respondenten een risicofactor zijn voor schoolverzuim/thuizitten en schooluitval wanneer deze niet goed is. Hierbij kan het gaan om onpersoonlijk contact, te weinig aandacht of begrip van de leerkracht voor de individuele behoeften van leerlingen of een negatieve relatie met de docent. Verschillende jongeren vertelden dat conflicten met leerkrachten bij hen of in hun omgeving hebben geleid tot schoolverzuim of zelfs uitval. De negatieve relatie met leerkrachten lijkt te maken te hebben met slechte communicatie, het ontbreken van vertrouwen en het gevoel dat de leerkracht er vooral op uit is om hen te bestraffen.

“Als je er geen oog voor hebt of je vindt het prima als iemand zich ziekmeldt. En je belt niet en laat ze een week lekker thuis. De kans dat een kind zich gemist voelt... Terwijl als de mentor meteen bij dag 2 belt van ‘joh, wat vervelend dat je weer ziek bent’? Dan zou ik ook denken ‘de docent wil me in ieder geval zien, ik ben daar welkom’. Dat maakt heel veel uit.”

- Jeugdarts

“Ja, wat we al benoemd hebben is dat de docent een rol kan spelen, als de aandacht ontbreekt of als een docent je niet ligt. Wij zeggen wel altijd dat je met iedereen moet kunnen samenwerken en moet kunnen opschieten, want dat is later natuurlijk ook zo wanneer je ergens gaat werken. Maar bij jongeren met autisme, waar de hormonen net vrijkomen, dat werkt niet altijd even goed. Er gebeurt enorm veel in dat lijf, en dan moeten ze ook nog opschieten met iemand die ze absoluut niet leuk vinden, dat maakt het plaatje wel compleet.”

- Directeur Ondersteuningspraktijk

“Door problemen met docenten was ik van school afgestuurd. En ik was er wel altijd gewoon, maar het was gewoon een school... ja die school heeft ook mijn dossier een beetje vervalst. Die heeft ook slechte dingen er ingezet die helemaal niet kloppen.”

- Jongere, 15 jaar, speciaal onderwijs

Conflict tussen ouders en school. Verschillende respondenten wezen ten slotte op conflicten tussen ouders en school als oorzaak voor schoolverzuim/thuizitten en schooluitval. Zorgprofessionals en onderwijsvertegenwoordigers benoemden dat ouders en school niet altijd op één lijn zitten wat betreft passend onderwijs, met name wanneer er sprake is van een overstap naar het speciaal onderwijs. Aan de andere kant vertelden sommige ouders dat ze zich niet gehoord voelden door school en hulpverleners en niet voldoende betrokken werden bij het zoeken naar een oplossing. Wanneer het contact tussen ouders en school vastloopt kan dit ertoe leiden dat kinderen thuis komen te zitten.

“Ik zie veel conflicten met scholen en ouders die niet tevreden zijn. Een ouder die niet tevreden is of geen vertrouwen heeft, betekent vaak ook een kind dat niet met vertrouwen naar school gaat.”

- Jeugdarts

“Waar ik wel nog op wil wijzen, want dat vind ik een maatschappelijk probleem, zijn kinderen die hoogbegaafd worden genoemd en in aanmerking komen voor het speciaal onderwijs. Ouders verzetten zich daar heftig tegen en dat leidt nog wel eens tot problemen en tot thuizitten. Het

zit 'm in de acceptatiegraad van ouders dat hun kind naar het speciaal onderwijs gaat. Maar je ziet heel vaak dat als die kinderen daar eenmaal een tijdje zitten dat ouders zeggen dat ze nooit meer terug willen naar het reguliere onderwijs. Maar er zit een hogere drempel bij ouders van kinderen die hoogbegaafd genoemd worden als hun kind niet handhaafbaar is in het regulier onderwijs en meer op speciaal onderwijs is aangewezen. Dat is echt een probleem.”

- Directeur Samenwerkingsverband PO

“Ik als moeder werd vooral gezien als onderdeel van het probleem. Want ik zou mijn kind wel niet goed opvoeden, en het voor hem opnemen, en ik moest me er niet mee bemoeien.”

- Ouder van G. (16, thuiszitter)

Systeemfactoren

Onveilig en onbetrokken schoolklimaat. Verschillende respondenten benoemden dat een onveilig en onbetrokken schoolklimaat een risicofactor is voor schoolverzuim/thuiszitten en schooluitval. Daarbij gaat het in de eerste plaats om onvoldoende aandacht voor (het welzijn van) individuele leerlingen.

“De belangstelling van school en het er bovenop zitten vanuit school is belangrijk. Als je je ziekmeldt en dat is het en er is verder niet iemand die een keertje naar jou kraait, totdat je weer een keer verschijnt. Dat stimuleert natuurlijk het herhalen van het gedrag.”

- Beleidsadviseur Leerplicht

“Als de individuele benadering er niet genoeg is. Dat je je een van de zoveel voelt en het gevoel hebt dat je niet gezien wordt. Ik denk dat het heel belangrijk is dat jongeren zich gezien voelen.”

- Sportmakelaar

Ook een gebrekkige ondersteuningsstructuur, te weinig begrip voor leerlingen die niet goed in het systeem passen of tijdelijk niet kunnen meekomen en te weinig ruimte voor passend onderwijs dragen volgens respondenten bij aan het ontstaan van schoolverzuim/thuiszitten en schooluitval. Volgens ouders en professionals wordt er vaak onvoldoende gekeken naar wat de jongere nodig heeft voor het volgen van onderwijs en welke mogelijkheden er via maatwerk zijn om dat te verwezenlijken. Scholen houden nog heel erg vast aan de kaders van de Leerplichtwet, terwijl er volgens verschillende perspectieven vooral gedacht zou moeten worden in termen van *leerrecht* in plaats van *leerplicht*.

“Op basisscholen zijn tien jaar geleden grote bezuinigingen geweest. Veel scholen kunnen daardoor geen beroep meer doen op onderwijsondersteunende personeelsleden, zoals een goede conciërge en intern begeleiders of remedial teachers. Mensen die om de klassen heenlopen. Op het VO heb je een veel grote schil om de klassen heen en dat heb je op PO niet. Je kunt dus als leerkracht heel weinig beroep doen op de mensen om je heen. Dat is waar scholen op vastlopen, dat er geen achtervang is. Als het systeem van de school te krap is en er te weinig handen aan het bed zijn zie je dat kinderen sneller uitvallen.”

- Directeur Samenwerkingsverband PO

“En ook met het ‘camera aan/uit beleid’... Er was een jongen die ruim in zijn gewicht zat waarvan allemaal gênante foto’s werden gemaakt en die werden dan online verspreid. Daardoor wilde hij niet de camera aan. Waarop door school werd gezegd: ‘Dan kan je niet meedoen met onderwijs’. Dat helpt ook allemaal niet mee. Daar zitten wel haken en ogen aan.”

- Jeugdarts Maatschappij & Gezondheid

“Zij was ook vakdocent Nederlands en deed het speciaal mentorschap erbij, met als gevolg dat G. de opdracht kreeg dat als hij hulp nodig had van de mentor, dat hij haar moest zoeken in het gebouw. Ik heb 3 keer gezegd, kan dat niet anders, kan je niet 1 kwartier in de week aangeven: “Dan zit ik in dat lokaal dan staat m’n deur open voor je”. Dat hij weet dat je er op dat moment voor hem gaat zijn, want hij gaat niet zoeken. Wat hij niet wil is anders zijn, hij wil normaal zijn. Als hij gaat zoeken naar een andere mentor dan de rest heeft, dan ben je al anders.”

- Ouder van G. (16, thuiszitter)

“Ze kunnen niet buiten de kaders denken, het moet volgens de strakke lijntjes. Het starre schoolse gedoe is iets wat ik heel vaak ervaar.”

- Ouder van S. (12, speciaal basisonderwijs)

Vanuit verschillende perspectieven werd bovendien benoemd dat er wat betreft passend onderwijs nog te weinig aanbod is voor kinderen met een hoog IQ of hoogbegaafdheid. Bovendien wordt binnen het bestaande aanbod niet altijd voldoende gedifferentieerd tussen uiteenlopende uitingen van hoogbegaafdheid. Ook voor jongeren die zijn uitgevallen van regulier havo/vwo-niveau zijn er maar weinig mogelijkheden om op hun eigen niveau onderwijs te volgen. Een ontwikkeling die verschillende respondenten signaleerden is dat ouders met kinderen met een (zeer) hoog IQ die thuis komen te zitten zich genooddaakt voelen uit te wijken naar particulier onderwijs. Deze mogelijkheid is gezien de hoge kosten van particulier onderwijs enkel weggelegd voor de meer welvarende gezinnen.

“Kinderen met een heel hoog IQ of hoogbegaafdheid met dit soort vraagstukken... er is veel te weinig aanbod voor hoogbegaafdheid. Sommige scholen specialiseren zich daar wel in maar gooien vervolgens alle vormen van hoogbegaafdheid op één hoop en stoppen ze in één klas, terwijl daar dan kinderen die heel druk zijn samenzitten met kinderen die juist heel gevoelig zijn en rust nodig hebben. Dat goede onderscheid en daarin kunnen differentiëren is nog veel te weinig ontwikkeld aan de onderwijskant. Die kinderen vallen uiteindelijk uit, of gaan buiten de regio naar school wat allerlei praktische obstakels met zich meebrengt.

[...]

Maar wat we toch veel zien is dat ouders met kinderen aan de bovenkant van het IQ die uitvallen gaan uitwijken naar het particulier onderwijs. Dat is gigantisch duur en het regulier onderwijs mag het geld voor een leerling niet doorzetten naar het particulier onderwijs. Wat scholen wél mogen is expertise inkopen bij particuliere scholen, kijken hoe zij die ondersteuning organiseren, of zorgen dat ze onderdeel worden van het samenwerkingsverband. Dat soort dingen zijn absoluut nog niet op orde. Op het moment dat je zulke maatwerktrajecten aan dit soort kinderen kan bieden denk ik dat je ze wel binnenboord kan houden en kan zorgen dat ze hun diploma halen.”

- Adviseur Sociaal Domein

Gebrek aan effectieve hulpverlening. Niet alleen een gebrekkige ondersteuning binnen het schooldomein, maar ook het ontbreken van effectieve hulpverlening werd door respondenten benoemd als risicofactor voor schoolverzuim/thuiszitten en schooluitval. Voorbeelden die hierbij werden benoemd waren het te laat inschakelen van jeugdhulp, instanties die langs elkaar heen praten en werken en het ontbreken van een regisseur die alles overziet en beslissingen neemt.

“Ik heb ook wel casussen waarbij ik denk ‘oh jongens, pak nou alsjeblieft sneller door’. Ik ben niet degene die moet doorpakken; als er hulpverlening bij betrokken is ligt het echt wel bij de sociaal professionals als regisseur van wat we moeten gaan doen. Dan zeg je ook dat het sociaal-emotionele veel belangrijker is dan het onderwijsaspect.”

- **Leerplichtambtenaar**

“Maar ook het onderkennen van de meldcode. Ik zeg niet dat het altijd een oplossing is, maar heel vaak gebeurt het niet terwijl leerkrachten en mentoren toch wel heel veel horen van kinderen. Nu wordt de meldcode pas gevolgd als het kind al besproken wordt bij de zorgcoördinator - op een school van bijna 3000 leerlingen - terwijl leerkrachten daar eigenlijk allemaal mee bezig zouden moeten zijn.”

- **Medewerker Sociaal Team**

“Geen stap verder zijn na 4 of 5 MDO's. Steeds niks besluiten, alleen een volgende vergadering. Er zitten 11 mensen aan tafel en iedereen gaat alleen over zijn eigen stukje. Ik heb een totaalbeeld van de situatie. Het gaat om het hele kind.”

- **Ouder van S. (12, speciaal basisonderwijs)**

“Dat je als docent, niet eens een hulpverlener, met zoveel mensen aan een tafel zit of moet schakelen. Of het nou een reclasseerder is of een schoolarts van een andere instantie die moeilijk communiceert. Dan heb je ook het hele AVG-technische verhaal er ook nog bij dat het wel ingewikkeld maakt. Niet iedereen mag alles delen, en dat begrijp ik ook wel, maar het maakt niet altijd even makkelijk.”

- **Coördinator MBO**

Welke factoren kunnen helpen bij het voorkomen of verminderen van schoolverzuim/thuiszitten en schooluitval?

Aan respondenten is tijdens de interviews ook gevraagd welke factoren volgens hen kunnen helpen bij het voorkomen of terugdringen van schoolverzuim/thuiszitten en schooluitval. Net als bij schoolstress en prestatiedruk benoemden professionals en ouders met name het belang van een veilig en ondersteunend schoolklimaat, goede samenwerking tussen jeugdigen, ouders, onderwijs en hulpverlening, en een persoonsgericht onderwijssysteem. Beschermende factoren genoemd door jongeren waren gerelateerd aan een ondersteunende sociale omgeving en het belang van ambitie en motivatie.

Systeemfactoren

Veilig en ondersteunend schoolklimaat. De grootste categorie beschermende factoren waarover met name beleidsmedewerkers, zorgprofessionals, onderwijsvertegenwoordigers en ouders vertelden heeft te maken met een veilig en ondersteunend schoolklimaat. Een schoolklimaat waar aandacht is voor de sociaal-emotionele ontwikkeling en het mentaal welbevinden van jongeren, waar jongeren zich veilig, gezien en gewaardeerd voelen, waar tijdige en adequate ondersteuning is voor jongeren die dat nodig hebben en waar passende oplossingen worden geboden voor jongeren die vastlopen in het reguliere programma, wordt door de meeste respondenten benoemd als voorwaarde voor een optimale en doorgaande leerontwikkeling. Volgens respondenten is de kans op verzuim kleiner wanneer school een veilige plek is waar jongeren zich te allen tijde welkom voelen en graag naartoe komen. Op het moment dat jongeren zich ziekmelden is het belangrijk dat school zo snel mogelijk contact zoekt om te vragen hoe het gaat. Zo krijgen jongeren het gevoel dat ze gezien worden en dat anderen zich om hen bekommeren.

“*Dat een student zich veilig voelt en graag naartoe wil komen. Dat het een standaard voor hem is. Dat hij er niet bij opkomt dat er iets van gevaar of wat dan ook zou moeten zijn. Sociaal emotioneel of wat voor manier dan ook. Dat proberen we ook te ondervangen met onze begeleiding, maar ook door beveiligers cq pedagogisch medewerkers bij de deur die iedereen groeten en pasjes laten zien.*”

- Coördinator MBO

“We hebben met scholen ook afgesproken dat als een jongere zich ziekmeldt dat diegene in de loop van de dag alweer wordt gebeld om te vragen ‘hoe is het nu met je en wanneer denk je dat je weer terugkomt’. Dat scheelde enorm. Dat heeft in het verzuim gescheeld.”

- Beleidsadviseur Leerplicht

Een veelgenoemd element van een veilig en ondersteunend schoolklimaat betreft vroegtijdig signaleren van problemen door schoolpersoneel. Door betrokken te zijn, leerlingen te monitoren, signalen op te vangen als het niet goed gaat en vroegtijdig zorg in te zetten kan (langdurig) verzuim en schooluitval worden voorkomen. Het herkennen van vroege signalen en er op de gepaste wijze mee omgaan vereist schoolpersoneel met sterke pedagogische vaardigheden en kennis van de sociaal-emotionele ontwikkeling van jongeren. Scholen kunnen daarnaast ook preventief inzetten door middel van voorlichting en advies. Verschillende respondenten benoemden dat voorlichting op scholen en preventieve gesprekken door Leerplicht ergere vormen van verzuim kunnen voorkomen.

“*Dat er zicht is op een jongere op het moment er iets begint te spelen. Dat het niet te lang blijft doorkabbelen. Dat de mentor ziet van ‘hee, hier gaan de resultaten opeens hard achteruit van deze leerling, of ik heb gehoord dat er bij deze leerling psychisch wat aan de hand is of thuis wat speelt of iets met de gezondheid. Dan moeten we snel gaan kijken of er iets is dat we kunnen doen om ervoor te zorgen dat de leerling naar school blijft gaan.’*”

- Jongerenwerker

“Vroegtijdig signaleren en verzuim oppakken. Zo vroeg mogelijk bespreken met Leerplicht of een jeugdarts of een CJG-consulent. [...] Er is wel eens onderzoek gedaan naar kinderen die uiteindelijk in de gesloten jeugdzorg terecht komen, en als je dan terugkijkt naar hun leven en wat er gebeurd is op jonge leeftijd, dan zijn dat vaak van die kleine verzuimdingetjes, al op de basisschool. Vaak van die ‘ach ja, laat maar gaan, ze is er toch’. Maar het is vaak een signaal van een heel andere onderliggende problematiek. [...] En als je dan terugkijkt dan zie je iedere keer weer dat er al in veel eerdere fase van alles speelde waar te weinig op gecommuniceerd en ingegrepen of afgestemd is.”

- Adviseur Sociaal Domein

“Ik doe het vooral preventief; dus als er zorg is over leerlingen - nog niet eens per se verzuim maar als je ziet dat resultaten minder worden of je denkt van ‘hee er klopt iets niet’ - trek aan de bel zodat we kunnen kijken wat voor plan we kunnen trekken met elkaar. Zodat je uiteindelijk de zorgen goed in kaart hebt en de juiste hulp in kan zetten. [...] Maar ook al in groep 8 voorlichting geven over de Leerplichtwet. Op de basisschool al beginnen met ouders van kinderen die net naar school toe gaan en in de brugklas in klassen vertellen ‘wat houdt de Leerplichtwet in, waar zijn we voor, wat kunnen we voor je betekenen’. Dan zet je jezelf ook wel in een beter daglicht.”

- Leerplichtambtenaar

Voor jongeren is het belangrijk dat er laagdrempelige en toegankelijke ondersteuning beschikbaar is, zoals een rustige ruimte waar ze zich kunnen terugtrekken of een coach bij wie ze terecht kunnen. Dit kan voorkomen dat een leerling naar huis gaat op het moment dat het vastloopt. Om een veilig schoolklimaat te realiseren is het bovendien essentieel dat iedereen op de hoogte is van gemaakte afspraken en dat protocollen met betrekking tot ondersteuning schoolbreed onderkend worden.

“Bij de nieuwe school hadden ze een goed zorgsysteem. Met een apart lokaal, het zonlokaal, waar je altijd naar toe kon als je het in de les even niet meer trok. Dan had je een soort pasje wat je op je tafel mocht leggen en dan mocht je de lessen uit naar het zonlokaal. Dat had hij dus, maar de persoon in het zonlokaal waar hij zijn houvast vond, raakte overspannen. Twee weken daarna zat hij weer thuis. Zo belangrijk is die ene persoon, waar hij zich gezien en gehoord voelde.”

- Ouder van G. (16, thuiszitter)

“En de slag die nu gemaakt moet worden is dat dit schoolbreed wordt gedaan. Als je een leerling in groep 5 binnenboord wil houden betekent dit dat ook de leerkrachten in groep 6, 7 en 8 weten hoe die dat moeten doen. De school als geheel moet ingesteld zijn als systeem op de variatie van leerlingen en op de groep die net buiten de boot dreigt te vallen - dat moet goed overgedragen worden.”

- Directeur Samenwerkingsverband PO

Op het moment dat er problemen spelen of jongeren niet goed kunnen meekomen met het lesprogramma moet er passende ondersteuning worden geboden. Veel respondenten benoemden daarbij het belang van maatwerk waarin het onderwijs wordt afgestemd op de individuele leerbehoeften en mogelijkheden. Er moet volgens respondenten meer gekeken worden naar wat

haalbaar is voor een leerling en minder naar wat volgens de regels moet. Daarbij is een flexibele instelling noodzakelijk.

“Kijken wat de jongere nodig heeft. [...] Onderwijs moet niet altijd en overal voorop staan; ontwikkeling is het allerbelangrijkste voor een kind en soms moet dat op een andere manier dan vijf dagen in de schoolbanken. Onderwijs kan heel breed zijn en is eigenlijk ontwikkeling.”
- **Leerplichtambtenaar**

“Dat vraagt heel veel meedenken van de school, op maat durven werken, keuzes maken die misschien niet in het handboek staan maar passen bij de leerling. Er zijn heel veel mogelijkheden als buiten de kaders wordt gedacht.”
- **Maatschappelijk Werker**

Goede samenwerking tussen jongeren, ouders, onderwijs en hulpverlening. Vanuit alle perspectieven werd het belang van een goede samenwerking tussen jongeren, ouders, onderwijs en hulpverlening benadrukt. Alle betrokken partijen rondom een jongere moeten met elkaar in verbinding staan en op de hoogte zijn van de afspraken die zijn gemaakt. Het kan volgens respondenten goed zijn om één regisseur te hebben die overzicht houdt in het hulpverleningstraject en knopen kan doorhakken. Conflicten tussen ouders, school en hulpverlening moeten zoveel mogelijk voorkomen worden door goede communicatie tussen partijen, maar als ze ontstaan is het belangrijk dat ouders bij iemand kunnen aankloppen die kan bemiddelen in het proces.

“Dat er binnen de scholen interdisciplinaire teams worden gevormd en in stand worden gehouden, waarin Leerplicht, jeugdartsen en CJG-consulenten samenwerken. We horen terug van scholen die dat gedaan hebben in pilot-vorm dat het groepsverband en interdisciplinair overleg heel belangrijk is, dat je samen en ook met ouders kan kijken wat nodig is. Vaak speelden er vragen van wie moet iets oppakken en wie heeft regie? Maar als je dat met elkaar bespreekt en bekijkt wat speelt er bij een kind en wie kan dan het beste de regierol pakken, dan loopt het veel makkelijker en soepeler. Dat kweekt vertrouwen.”
- **Adviseur Sociaal Team**

“Sommige van de scholen - met name met vmbo-populatie - staan in een moeilijke of arme wijk. Dan krijg je alle problematiek in zo'n wijk er gratis bij. Op dit moment zijn we aan het kijken of die scholen niet wat extra geld kunnen krijgen om de vraagstukken die daar leven nog beter op te pakken. En dat zijn ook scholen die dat gewoon doen hoor, die hebben vaak al een hele goede samenwerking met jeugdhulp en het wijkteam, dat is bijna vanzelfsprekend.”
- **Directeur Samenwerkingsverband PO**

Persoonsgericht onderwijssysteem. In de interviews werden ook een aantal verbeterpunten genoemd in de manier waarop het onderwijssysteem is ingericht. Vanuit verschillende perspectieven werd het belang van flexibiliteit in het onderwijssysteem benadrukt. Door buiten de regels en kaders van het standaard curriculum te denken en aan te sluiten bij de mogelijkheden van jongeren, bijvoorbeeld in het aantal uur aanwezig zijn of de manier van les volgen, kunnen jongeren die vast dreigen te lopen binnenboord worden gehouden. Enkele respondenten wezen erop dat er vooral gehandeld zou moeten

worden in termen van *leerrecht* in plaats van *leerplicht*. Ook jongeren gaven in de interviews aan dat ze het fijn zouden vinden als ze school meer zelf konden inrichten. Sommige jongeren leren bijvoorbeeld liever individueel of langere blokken aan hetzelfde vak.

“Flexibele aanpak, dus niet altijd volgens de regels willen doen. Maar goed kijken naar wat er bij dit gezin en dit kind past om een kind wel naar school te kunnen bewegen. Of niet te laten uitvallen. In plaats van dat het zoveel uur aanwezig moeten zijn.”

- Jeugdarts Maatschappij & Gezondheid

“Terwijl [corona] nu juist zo’n mooie kans is dat om te zeggen dat als kinderen er zoveel moeite mee hebben laat ze dan op Teams op afstand wel onderwijs meevolgen. De leerplichtwet is een beetje conservatief. Die mag veranderd worden, die mag geüpdatet worden naar de huidige tijd. Maar daar heb je zoveel partijen voor nodig, dat gaat nog jaren duren.”

- Leerplichtambtenaar

“Er moeten meer mogelijkheden gecreëerd worden voor de scholen. Je kan nu bij wijze van spreken nog geen havo-4 en vwo-3 programma draaien als leerling. Ik denk dat er vanuit de overheid meer ruimte moet zijn om te experimenteren, de wetgeving is daar nu nog heel strak en streng in.”

- Directeur Samenwerkingsverband VO

Hieraan gerelateerd gaven verschillende respondenten aan dat kleinere klassen een bijdrage kunnen leveren aan het terugdringen van schoolverzuim/thuiszitten en schoolverzuim. In kleinere klassen zijn de leerlingen beter in beeld waardoor signalen sneller worden opgevangen. Ook hebben docenten meer ruimte voor het bieden van maatwerk.

Ten slotte werd benoemd dat gezondheid en welbevinden meer geïntegreerd zou moeten worden in het onderwijs. Daarbij zou het helpen als er ook niet-didactische vakken worden aangeboden gericht op stressreductie, veerkracht, persoonsontwikkeling, zelfstandigheid en plannen organiseren.

Directe omgevingsfactoren

Sensitief/effectief doceren en steun van de docent/mentor. Het grootste cluster beschermende factoren gerelateerd aan de directe omgeving waarover respondenten vertelden betreft de vaardigheden en relatie met leerkrachten. Vanuit alle perspectieven werd benoemd dat docenten het verschil kunnen maken door een leerling persoonlijke aandacht te geven, zodat deze zich gezien en gehoord voelt. Wanneer docenten in gesprek gaan met leerlingen en de onderliggende oorzaken voor hun verzuim proberen te begrijpen, geven ze jongeren het gevoel dat ze ertoe doen en dat iemand zich om hen bekommert. Volgens respondenten kan zo’n aanpak verzuim in aanzienlijke mate terugdringen. Daaraan gerelateerd benoemden respondenten ook het belang van steun van een betrokken mentor of andere vertrouwenspersoon die hen monitort en op de juiste wijze kan ondersteunen bij problemen. Enkele respondenten pleitten voor de inzet van professionele mentoren of het trainen van mentoren.

“Het gesprek met de jongere aangaan om uit te zoeken wat maakt nou dat iemand niet naar school gaat. In plaats van straf krijgen omdat je er weer niet bent. Ik denk dat dit stap 1 is, want de docent of mentor staan het meest dichtbij. Maar als die het ingaan van 'hé je bent altijd te laat of je doet niks', dan zou ik als ook jongere denken van 'zoek het maar uit'. Hoe komt het dat jij thuis bent? In plaats van met de vinger te wijzen.”

- POH-GGZ

“Geef mentoren een training, volgens mij is er nog steeds geen mentoropleiding, terwijl er best wel veel bij komt kijken. Ze krijgen heel weinig tijd extra. Ik zou dat specialiseren, dat mentorschap.”

- Jeugdarts

“Bij mijn mentor nu op de havo, ja daar merk je gewoon dat ze zich zorgen om je maakt, of er iets is. En zij zorgt ervoor dat je je wel fijn voelt. De gesprekjes op het vwo die ik voerde met de mentor, dat was gewoon niks. Na een gesprek kon ik me helemaal niet herinneren waar het gesprek over ging. Dat bleef gewoon niet hangen. Maar mijn mentor nu, die vraagt gewoon aan mij hoe het is, maar ze vraagt bijvoorbeeld ook hoe het met mijn ouders is. [...] Of ze komt naar mij toe en zegt dat het zo goed gaat op school dus dat het helemaal goed gaat komen en dat ik cum laude ga slagen. Dat motiveert mij wel echt.”

- Jongere, 17 jaar, havo

Sociaal kapitaal gezin. Ouders en andere volwassenen in de thuisomgeving van jongeren kunnen volgens respondenten een belangrijke bijdrage leveren in het terugdringen van schoolverzuim/ thuiszitten en schooluitval. In de interviews werden de elementen van een sterk sociaal gezinsklimaat benoemd, te weten ouderlijke steun en betrokkenheid enerzijds en monitoring en controle anderzijds. Betrokken ouders hebben oog voor het welzijn en de behoeften van hun kind, ondersteunen bij hulpvragen, houden toezicht op het academisch functioneren en sturen bij wanneer dat nodig is. Door op een positieve manier te motiveren hebben jongeren het gevoel dat het hun ouders uitmaakt hoe zij het op school doen. Ook een goede relatie en korte lijntjes tussen ouders en school is volgens respondenten een beschermende factor.

“Het belangrijkste is dat wat je kinderen ook doen, dat je gewoon achter je kind kan staan. Ik bedoel dan niet van stel ik ga iemand neersteken ofzo, dan moet je natuurlijk ingrijpen. Maar gewoon in keuzes die je maakt, vind ik dat je het er niet mee eens hoeft te zijn als ouder, maar steun in ieder geval je kind weet je wel. Ieder kind moet zelf zijn toekomst gaan bouwen, niet de ouders voor het kind, zeg maar.”

- Jongere, 17 jaar, uitgevallen uit havo 4

“Ook je ouders en je omgeving die jou stimuleren. Die zicht op je houden. Ook al ben je een puber en probeer je je los te maken van je ouders, dat ze toch een beetje er bovenop zitten... Jou stimuleren als je het even niet ziet zitten en je eigenlijk wilt ziekmelden, dat ze dan zeggen 'kom op ga naar school en als er wat achter zit dan gaan we samen met de mentor praten zodat we er wat aan kunnen doen en je weer met plezier naar school gaat'. Het contact tussen de ouder en de school is heel belangrijk.”

- Jongerenwerker

Support en positieve relaties met leeftijdsgenoten. Positieve relaties met leeftijdsgenoten en vrienden kunnen als buffer fungeren tegen schoolverzuim en schooluitval. Wanneer jongeren zich gewaardeerd voelen door klasgenoten en een leuke vriendengroep hebben gaan ze met meer plezier naar school. Als tegenhanger op de eerder beschreven risicofactor van negatieve peerinvloed kunnen academisch gemotiveerde vrienden juist een positieve houding ten aanzien van school stimuleren. Zo vertelden sommige jongeren dat ze vaak spijbelen als hun vrienden dat ook doen, maar wel naar school gaan als hun vrienden daar ook zijn. Bovendien kunnen leuke klasgenoten een extra motivatie zijn om hard aan de slag te gaan.

“Ja die mattie waar ik het net over had. Dan heb ik een keer een dagje geen zin in school, maar hij gaat wel. Dan zegt hij ‘kom je naar school’ en dan zeg ik ‘ja is goed, ik kom wel.’”

- Jongere, 16 jaar, vmbo

“Zelf ben ik heel slecht met grote groepen mensen. Dan word ik heel snel moe, dat merk ik op school. Maar als ik met een vriendengroep ben dan heb ik dat veel minder, dus dat geeft mij juist ook energie want je bent met mensen van je eigen leeftijd en dat gaat gewoon veel beter. Dus dan krijg je toch soort motivatie van ‘oh, ik doe toch ook een beetje voor mijn vrienden want zij gaan allemaal havo doen en als ik nu naar mavo ga, dan zie ik ze niet meer.’ En dan krijg ik toch een soort motivatie omdat ik ze nog wel wil blijven zien.”

- Jongere, 15 jaar, havo

Individuele factoren

Persoonlijkheidskenmerken. Emotionele stabiliteit, zelfvertrouwen, doorzettingsvermogen en veerkracht werden in de interviews geïdentificeerd als beschermende persoonlijkheidskenmerken. Respondenten benoemden dat jongeren hoe dan ook ergens in hun leven te maken zullen krijgen met tegenslagen. Jongeren die sterk in hun schoenen staan en weten hoe ze hun veerkracht kunnen aanspreken zullen beter met tegenslagen op school om kunnen gaan. Verschillende respondenten gaven aan dat op school meer aandacht mag komen voor het versterken van deze eigenschappen.

Motivatie en toekomstperspectief. Wanneer jongeren een concreet toekomstperspectief voor ogen hebben zullen zij minder snel geneigd zijn om te verzuimen of te stoppen met school. Jongeren met een concreet toekomstperspectief zullen meer waarde toekennen aan het belang van onderwijs en meer intrinsiek gemotiveerd zijn. Zij weten immers wat school hen op de langere termijn gaat opleveren en wat er nodig is om hun droom te bereiken. Enkele respondenten, waaronder ook jongeren, gaven aan dat school dit perspectief kan versterken door de koppeling tussen schoolvakken en toekomstmogelijkheden meer expliciet te maken of door vakken te geven in ondernemerschap.

“Ik wilde vroeger altijd heel graag dokter worden, en dan heb je heel veel motivatie en dan gaat het op school goed, en dan heb je heel veel motivatie en dan ga je heel veel leren en dan krijg je een hele goeie cijfers en dan wil je ook veel liever naar school toe gaan. Uiteindelijk ben ik dat zicht gewoon kwijtgeraakt, want ik wilde geen dokter meer worden, ik had er geen zin meer in en toen gingen mijn cijfers weer heel erg omlaag en dan merk je gewoon dat je met veel minder plezier naar school gaat.”

- Jongere, 15 jaar, havo

“Weten welke kant je op wilt is een beschermende factor, dan kom je er wel. Misschien wel school meer koppelen aan je toekomstbaan of hoe je wilt dat je leven er in de toekomst uit gaat zien. Dat het duidelijker wordt waarvoor je het doet. Meer les in de praktijk of stages op de middelbare school. Dat je ziet wat je met schoolvakken in de maatschappij kan.”

- Jongerenwerker

Vrijtijdsbesteding. Geïnterviewde jongerenwerkers benoemden het belang van vrijetijdsbesteding in het terugdringen van schoolverzuim/thuiszitten en schooluitval. Dit kan door middel van sporten of cultuur, maar ook een jongerencentrum kan een bufferende werking hebben. Op deze plekken is er ruimte voor de jongeren om op een vrijblijvende manier te praten over hun problemen. Respondenten benadrukten dat dit op vrijwillige basis moet zijn, want dan is het ‘tof’ om ernaartoe te gaan. Het contact wat jongerenwerkers met de jongeren hebben is heel belangrijk en vaak zijn er jaren overheen gegaan om dat contact op te bouwen.

“Wat ons voordeel is, is dat we werken vanuit de vrijetijdsbesteding. Wij werken niet in verplichtkader maar in een volledig vrijwillig kader, dat zien wij ook als toegevoegde waarde.”

- Jongerenwerker

“Ons jongerencentrum is een soort buurthuis, maar omdat er podiumkunsten aanhangen heeft het een toffe sfeer. Dus het geeft niet het gevoel van ‘ik ga naar een buurthuis want ik heb geen vrienden’. Er worden toffe dingen gedaan, het is heel gezellig en je hebt er ook les. [...] Als je ze elke week spreekt op een laagdrempelige manier, dan kom je ook achter informatie. Door onze actieve houding in laagdrempelig contact hebben durven ze ook. Het is wel een wisselwerking.”

- Maatschappelijk Werker

4 EINDCONCLUSIES EN AANBEVELINGEN

In deze rapportage zijn de bevindingen gepresenteerd van het eerste deelonderzoek van Mentaal Kapitaal. Doel van dit onderzoek was om inzicht te krijgen in de individuele, omgevings- en systeemfactoren die een rol spelen bij ongezonde schoolstress, prestatiedruk, schoolverzuim/thuiszitten en schooluitval. Daartoe zijn een uitgebreid literatuuronderzoek en een kwalitatief onderzoek uitgevoerd. Door risico- en beschermende factoren geïdentificeerd in de wetenschappelijke literatuur te toetsen op herkenning en relevantie in interviews met uiteenlopende perspectieven (beleid, zorgprofessionals, onderwijsvertegenwoordigers, ouders en jongeren zelf) konden trends en factoren gerelateerd aan ongezonde schoolstress, prestatiedruk, schoolverzuim/thuiszitten en schooluitval beschreven worden tegen de achtergrond van maatschappelijke ontwikkelingen en bestaand beleid.

In de voorgaande hoofdstukken zijn de resultaten van het literatuuronderzoek en het kwalitatief onderzoek gepresenteerd. Op basis van de resultaten uit deze deelstudies worden in dit hoofdstuk de overkoepelende bevindingen, conclusies en aanbevelingen weergegeven.

Overkoepelende bevindingen

De overkoepelende bevindingen worden beschreven aan de hand van tien domeinen die zowel in het literatuuronderzoek als het kwalitatieve onderzoek naar voren kwamen. Deze domeinen kunnen het welbevinden en de doorgaande leerontwikkeling van jongeren bevorderen of juist belemmeren. In wat volgt wordt samengevat hoe ongezonde schoolstress, prestatiedruk, schoolverzuim/thuiszitten en schooluitval zijn gerelateerd aan (1) maatschappelijke normen en waarden omtrent prestatie en excellentie; (2) de inrichting van het onderwijssysteem; (3) het schoolklimaat; (4) de thuissituatie en het sociaal kapitaal binnen het gezin; (5) sensitief doceren en relaties met leerkrachten/mentoren; (6) relaties met en invloed van leeftijdsgenoten; (7) mentaal kapitaal; (8) academisch functioneren; (9) motivatie, verwachtingen en toekomstperspectief; en (10) de samenwerking tussen jongeren, ouders, school en zorgprofessionals.

Maatschappelijke normen en waarden omtrent prestaties en excellentie

Schoolgerelateerde problemen als schoolstress, prestatiedruk, schoolverzuim/thuiszitten en schooluitval werden tot een aantal jaar geleden vooral geduid als individuele problemen. Ook de oplossing voor deze schoolproblemen wordt vaak gezocht bij de jongere zelf. Toch blijkt uit bestaand onderzoek en het kwalitatieve onderzoek beschreven in dit rapport dat individuele knelpunten in de leerontwikkeling niet los kunnen worden gezien van de maatschappelijke context waarin zij optreden. Het gaat dan bijvoorbeeld om ongrijpbare heersende normen en waarden rondom prestatie en excellentie, maar ook om maatschappelijke ontwikkelingen, institutionele factoren en specifieke beleidskeuzes [46].

Uit de kwalitatieve interviews kwam naar voren dat schoolstress, prestatiedruk, schoolverzuim en schooluitval gevoed worden door een prestatiecultuur die de nadruk legt op excellentie en individueel

waarderen. Maatschappelijke ontwikkelingen, zoals de invoering van het leenstelsel, het bindend studieadvies, de toename van flexwerk en krapte op de woningmarkt, hebben eveneens meer nadruk gelegd op prestatie en competentie [9,46,47]. Deze tendens, tezamen met ideeën over de maakbaarheid van het leven en individuele verantwoordelijkheid voor succes en falen, leidt gemakkelijk tot de overtuiging dat je best doen binnen de grenzen van je eigen competenties niet meer genoeg is om mee te kunnen doen. Uit de interviews kwam naar voren dat deze maatschappelijke factoren hun weerslag hebben op het gehele systeem rondom een jongere: niet alleen in de beleving van de jongere zelf, maar ook in de interacties tussen jongeren en hun ouders, in de dynamiek tussen ouders en school en in de lading die ligt op Cito-toetsen en schooladviezen is de door heersende normen en waarden gedreven focus op het hoogst haalbare voelbaar.

Daar komt bij dat goed presteren in onze samenleving en in ons onderwijssysteem vooral lijkt samen te hangen met cognitief excelleren. Door deze ongelijke waardering van talenten heeft niet iedere jongere de kans om te “shinen” en uit te blinken in datgene waar hij goed in is, maar wordt de nadruk juist gelegd op de onderdelen waar niet volgens de verwachtingen wordt gepresteerd. Het gevolg is dat jongeren op hun tenen lopen, niet zelden in een schoolniveau dat niet aansluit bij hun capaciteiten. Andere jongeren keren zich volledig af van school en maatschappelijke verwachtingen en definiëren in een anti-school cultuur hun eigen maatstaven voor succes.

Om de verwachtingen van jongeren, ouders en leerkrachten bij te stellen en schoolgerelateerde problematiek terug te dringen is dus in de eerste plaats een cultuuromslag nodig. Uit het kwalitatieve onderzoek kwam naar voren dat er veel meer oog moet zijn voor welzijn en inzet van jongeren. Niet iedereen is of kan hetzelfde, en er moet daarom structureel meer ruimte en waardering komen voor persoonlijke ontwikkeling en variëteit. Daarnaast is het volgens de verschillende perspectieven belangrijk dat welzijn, stress en prestatiedruk bespreekbaar worden gemaakt en dat er wordt ingezet op preventie.

De inrichting van het onderwijssysteem

De knellende, eenzijdige normen en waarden voor succes zijn verankerd in het onderwijssysteem waar een sterke focus ligt op toetsing, cijfers en normeringen. Studiesucces wordt gedefinieerd aan de hand van hoge cijfers en hoge schoolniveaus. Deze focus op resultaat wordt niet alleen door scholen overgedragen, maar kan ook in de thuiscontext via verwachtingspatronen doorspelen op jongeren [9]. Uit zowel het literatuuronderzoek als het kwalitatieve onderzoek kwam naar voren dat de inrichting van het onderwijssysteem een belangrijke rol speelt in het ontstaan van schoolstress, prestatiedruk, schoolverzuim/thuiszitten en schooluitval.

Vanuit verschillende perspectieven werd benoemd dat schoolgerelateerde problematiek kan worden tegengegaan wanneer scholen de eenzijdige maatstaven voor succes minder rigide toepassen en meer focussen op inzet en het individuele leerproces. Ook het belang van flexibiliteit in het onderwijssysteem werd benadrukt. Door buiten de regels en kaders van het de Leerplichtwet en het standaard curriculum te denken en aan te sluiten bij de mogelijkheden van jongeren, bijvoorbeeld in het aantal uur aanwezig zijn, de manier van les volgen of de procedures rondom toetsing, kunnen jongeren die vast dreigen te lopen binnenboord worden gehouden.

Uit zowel het literatuuronderzoek als de kwalitatieve interviews kwam bovendien naar voren dat gezondheid en welbevinden meer moeten worden geïntegreerd in het onderwijs. Door hoge verwachtingen, een te vol curriculum, de grote hoeveelheid toetsen, deadlines vlak na de vakantie en stress om cijfers die al vroeg meetellen komen jongeren niet meer tot ontspanning. Dat dit een risico vormt voor schoolgerelateerde problematiek blijkt uit de gesprekken met jongeren, ouders en professionals waarin druk door schoolwerk steevast werd benoemd als risicofactor voor schoolstress, en schoolstress een van de meest genoemde oorzaken was voor schoolverzuim/thuiszitten en schooluitval. Jongeren in ons onderzoek vertelden over situaties waarin zij of hun klasgenoten zich ziek meldden omdat ze niet goed waren voorbereid op toetsen waar veel vanaf hing, omdat hun huiswerk niet af was of omdat ze vermoeidheidsklachten hadden. Een sterkere focus op inzet en talentontwikkeling in plaats van toetsing en het aanbieden van niet-didactische vakken gericht op stressreductie, veerkracht, persoonsontwikkeling, zelfstandigheid en plannen/organiseren werden dan ook breed gedragen als beschermende factoren die de weerbaarheid van jongeren kunnen vergroten.

Ten slotte kunnen kleinere klassen een belangrijke bijdrage leveren aan het terugdringen van schoolstress, prestatiedruk, schoolverzuim/thuiszitten en schooluitval. In kleinere klassen zijn de leerlingen door intensiever contact vaak beter in beeld, waardoor signalen sneller worden opgevangen. Ook is er meer ruimte voor de diverse behoeften van leerlingen en het bieden van maatwerk.

Het schoolklimaat

Zowel uit het literatuuronderzoek als het kwalitatieve onderzoek kwam naar voren dat aspecten van een onveilig en onbetrokken schoolklimaat de kans op schoolgerelateerde problematiek vergroten. Het gaat dan niet alleen om gevaarlijke situaties die zich voordoen binnen de muren van de school, zoals pesten, geweld of conflicten. Ook een ordeloze, onduidelijke en onvoorspelbare leeromgeving waarin weinig aandacht is voor (het welzijn van) individuele leerlingen vormt een risicofactor voor het ontstaan van problemen. Vooral jongeren die veel behoefte hebben aan structuur en voorspelbaarheid lopen een vergroot risico op stress, verzuim en uitval doordat zij zich niet veilig voelen op school wanneer het aan deze factoren ontbreekt. Daaraan gerelateerd blijkt dat een gebrekkige ondersteuningsstructuur, te weinig begrip voor leerlingen die niet goed in het systeem passen of tijdelijk niet kunnen meekomen en te weinig ruimte voor passend onderwijs het risico vergroten dat jongeren vastlopen. In de interviews werd benoemd dat er op scholen vaak onvoldoende wordt gekeken naar wat de jongere nodig heeft voor het volgen van onderwijs en welke mogelijkheden er via maatwerk zijn om dat te verwezenlijken.

Een schoolklimaat waarin aandacht is voor de sociaal-emotionele ontwikkeling en het mentaal welbevinden van jongeren, waarin jongeren zich veilig, gezien en gewaardeerd voelen, waarin tijdige en adequate ondersteuning is voor jongeren die dat nodig hebben en passende oplossingen worden geboden voor jongeren die vastlopen in het reguliere programma, kwam in zowel de literatuurstudie als het kwalitatieve onderzoek naar voren als voorwaarde voor een optimale en doorgaande leerontwikkeling.

Een veelgenoemd element van een veilig en ondersteunend schoolklimaat betreft vroegtijdig signaleren van problemen door schoolpersoneel. Door betrokken te zijn, leerlingen te monitoren, signalen op te vangen als het niet goed gaat en vroegtijdig zorg in te zetten kan (langdurig) verzuim

en schooluitval worden voorkomen. Veel leerlingen die schoolstress en prestatiedruk ervaren worden bijvoorbeeld pas laat opgemerkt of er wordt onterecht aangenomen dat alles goed gaat wanneer de cijfers goed zijn. Het herkennen van vroege signalen en er op de gepaste wijze mee omgaan vereist schoolpersoneel met sterke pedagogische vaardigheden en kennis van de sociaal-emotionele ontwikkeling van jongeren.

Voor jongeren is het belangrijk dat er laagdrempelige en toegankelijke ondersteuning beschikbaar is, zoals een rustige ruimte waar ze zich kunnen terugtrekken of een coach bij wie ze terecht kunnen. Dit kan voorkomen dat een leerling naar huis gaat wanneer het niet lekker loopt. Op het moment dat er problemen spelen of jongeren niet goed kunnen meekomen met het lesprogramma moet er passende ondersteuning worden geboden. Vanuit verschillende perspectieven werd daarbij de noodzaak van maatwerk benadrukt, waarbij het onderwijs wordt aangepast op de ambities, leerbehoeften en mogelijkheden van individuele jongeren. Dit vereist een goede afstemming en flexibele houding van alle betrokken partijen rondom een jongere.

De thuissituatie en het sociaal kapitaal binnen het gezin

Het gezin is het eerste milieu waarin normen, waarden, overtuigingen en vaardigheden worden gevormd en relaties worden opgebouwd. Het is dan ook niet verassend dat de thuissituatie en gezinsdynamiek belangrijke factoren zijn in het ontstaan van schoolgerelateerde problematiek. Uit zowel het literatuuronderzoek als de kwalitatieve studie kwam naar voren dat een instabiele thuissituatie, veroorzaakt door scheiding of conflicten, armoede of schulden, zorg voor familieleden, verwaarlozing, ouderlijke psychopathologie of andere stressvolle gebeurtenissen, een negatieve impact heeft op het functioneren en de leerbaarheid van jongeren. Problemen in de thuissituatie vragen bovendien soms zoveel van ouders dat zij onvoldoende ruimte hebben om betrokken te zijn bij het schoolproces van hun kind.

Daarnaast werd duidelijk dat opvoedkenmerken en de kwaliteit van de relaties tussen ouders en kind – het sociaal kapitaal van het gezin – verband houden met schoolgerelateerde problematiek. Druk vanuit ouders was een van de meest benoemde risicofactoren voor schoolstress en met name prestatiedruk. Beleidsmedewerkers, onderwijsvertegenwoordigers, zorgprofessionals en jongeren zelf benoemden dat hoge verwachtingen van ouders ten aanzien van school, gedreven door de bredere maatschappelijke focus op excellentie, een grote rol spelen bij het ontstaan van prestatiedruk. Vooral onder hoogopgeleide ouders en in welvarende regio's werdesignaleerd dat ouders veel druk leggen op een hoog schoolniveau en bereid zijn hiervoor extra ondersteuning in de vorm van bijlessen of huiswerkbegeleiding in te kopen. Hoewel deze houding vanuit het perspectief van ouders te begrijpen valt – zij worden immers door dezelfde maatschappelijke context gevormd en willen het beste voor hun kind – vergroot deze niet alleen de druk op jongeren, maar uiteindelijk ook de kansenongelijkheid in het onderwijs. Aan de andere kant bleek uit de literatuur en de interviews dat niet-betrokken of permissieve opvoedstijlen en lage academische verwachtingen van ouders het risico op schoolverzuim en schooluitval vergroten.

Ouders kunnen echter ook een belangrijke bijdrage leveren in het voorkomen van schoolgerelateerde problematiek of in het tegengaan van negatieve effecten die eruit voortkomen. Een sterk sociaal gezinsklimaat kenmerkt zich door een combinatie van ouderlijke steun en betrokkenheid enerzijds en

monitoring en controle anderzijds. Betrokken ouders hebben oog voor het welzijn en de behoeften van hun kind en ondersteunen bij hulpvragen, maar houden tegelijkertijd toezicht op het academisch functioneren en sturen bij wanneer dat nodig is. Deze combinatie van betrokkenheid en monitoring zorgt ervoor dat schoolproblemen of omstandigheden die kunnen leiden tot schoolproblemen tijdig worden opgemerkt en aangepakt, waardoor ernstigere problematiek in veel gevallen kan worden voorkomen. Daarnaast is het belangrijk dat ouders reële verwachtingen hebben van hun kind. Ouders kunnen jongeren op een positieve wijze motiveren door niet eenzijdig op resultaten te focussen, maar door aan te moedigen, ambities aan te wakkeren en de waarde van school te benadrukken.

Sensitief doceren en relaties met leerkrachten/mentoren

Naast het gezin speelt ook de interactie tussen leerlingen en leerkrachten een belangrijke rol in de doorgaande leerontwikkeling van jongeren. In het huidige onderzoek kwam naar voren dat inefficiënt doceren kan resulteren in een onveilig en onvoorspelbaar klimaat in de klas, waardoor het risico op schoolstress, prestatiedruk, schoolverzuim/thuiszitten en schooluitval toeneemt. Inefficiënt doceren kan betrekking hebben op gebrek aan orde in de klas waardoor er te veel prikkels zijn, strikte straffen of psychologische controle om discipline af te dwingen en druk om hoge cijfers te halen. Maar ook onpersoonlijk contact en het niet (h)erkennen van de individuele behoeften van jongeren dragen bij aan een onveilige en negatieve dynamiek en een vergroot risico op schoolgerelateerde problemen. Uit de interviews kwam naar voren dat conflicten met leerkrachten kunnen uitmonden in schoolverzuim of zelfs uitval. Negatieve relaties met leerkrachten kenmerken zich door een slechte manier van communiceren met elkaar, het ontbreken van vertrouwen en het gevoel dat de leerkracht er vooral op uit is om hen te bestraffen.

Een positieve leerling-leerkracht relatie en een veilige, ondersteunende klassenomgeving vormen juist een belangrijke buffer voor schoolstress, prestatiedruk, schoolverzuim/thuiszitten en schooluitval. Vanuit alle perspectieven werd benoemd dat leerkrachten het verschil kunnen maken door sensitief te doceren. Sensitief doceren kan worden omschreven als het creëren van een veilige leeromgeving die voldoet aan de basisbehoeften van verbondenheid, competentie en autonomie. Jongeren zelf vertelden dat zij het belangrijk vinden dat docenten hen zien, waarderen, actief naar hen luisteren en hun perspectief serieus nemen. Wanneer docenten open in gesprek gaan met leerlingen en hun achtergrond proberen te begrijpen, geven ze hen het gevoel dat ze ertoe doen en dat iemand zich om hen bekommert. Docenten kunnen daarnaast bijdragen aan gevoelens van veiligheid en competentie door leerlingen te ondersteunen in hun individuele behoeften (bijvoorbeeld aangepaste werkvormen, klaslokaal kunnen verlaten wanneer nodig).

Naast een ondersteunende leeromgeving in de klas werd duidelijk dat een betrokken mentor of vertrouwenspersoon een belangrijke beschermende factor is voor schoolstress, prestatiedruk, schoolverzuim/thuiszitten en schooluitval. Een mentor die vraagt hoe het gaat, actief monitort en met een jongere meedenkt kan het verschil maken op het moment dat er problemen spelen. Sommige respondenten pleitten dan ook voor de inzet van professionele mentoren.

Relaties met en invloed van leeftijdsgenoten

Tijdens de adolescentie nemen de relaties met leeftijdsgenoten een steeds grotere plaats in. Jongeren brengen meer tijd door met vrienden en klasgenoten en de behoefte om 'erbij te horen' neemt toe. Leeftijdsgenoten worden dan ook in toenemende mate als een betrouwbare bron voor normen, attitudes en gedragsregels beschouwd. Ook in het huidige onderzoek kwam naar voren dat de peercontext een aanzienlijke rol speelt in het ontstaan of juist voorkomen van schoolgerelateerde problematiek.

Zowel in de wetenschappelijke literatuur als in de interviews werden twee risicoprofielen gerelateerd aan de peercontext beschreven. Enerzijds is de kwaliteit van de relaties met leeftijdsgenoten een bepalende factor. Jongeren die problematische relaties of conflicten hebben met leeftijdsgenoten lopen een groter risico op schoolgerelateerde problematiek. Datzelfde geldt voor jongeren die worden gepest of vanwege zwakkere sociale vaardigheden geen aansluiting kunnen vinden bij hun leeftijdsgenoten. De schoolomgeving is voor deze jongeren vaak een onveilige en onaangename plek, en hierdoor lopen zij een grotere kans om stressklachten te ervaren, (langdurig) te verzuimen of helemaal uit te vallen. Positieve relaties met leeftijdsgenoten kunnen juist beschermen tegen schoolgerelateerde problematiek. Uit de gesprekken met jongeren bleek dat vrienden voor hen belangrijk zijn om mee te praten, om hun hart te luchten, om elkaar te helpen met schoolwerk en te motiveren in moeilijke tijden, en om fijne dingen mee te doen ter afleiding.

Anderzijds spelen ook impliciete en expliciete beïnvloedingsprocessen een rol in het ontstaan van schoolgerelateerde problematiek, met name wat betreft schoolverzuim en schooluitval. Jongeren wiens vrienden verzuimen zijn sneller geneigd dat zelf ook te doen. Dit kan het resultaat zijn van groepsdruk, maar ook van waargenomen sociale normen en de behoefte van jongeren om erbij te horen. Ook kan er sprake zijn van fear of missing out (FOMO): jongeren kunnen het gevoel hebben dat zij iets leuks of belangrijks missen als zij in de klas zitten terwijl hun vrienden elders zijn. Uit de gesprekken met jongeren werd duidelijk dat ingewikkelde dilemma's kunnen ontstaan wanneer leeftijdsgenoten een anti-school houding promoten en expliciet aanmoedigen om te spijbelen of te stoppen met school. Met name jongeren bij wie het niet lekker loopt op school kunnen gevoelig zijn voor zulke beïnvloedingsprocessen. Voor hen kan het heel aantrekkelijk lijken om te ontsnappen aan een situatie die in hun optiek niets goeds oplevert.

Mentaal kapitaal

Een goede geestelijke en lichamelijke gezondheid stelt jongeren in staat om beter te leren en optimale vaardigheden te ontwikkelen. Ook vanuit het huidige onderzoek kan geconcludeerd worden dat de mentale gezondheid van jongeren een belangrijke rol speelt in het ontstaan van schoolgerelateerde problematiek.

In de bevindingen met betrekking tot de rol van mentaal kapitaal kan een onderscheid worden gemaakt tussen het mentaal welbevinden van jongeren, psychische problemen, en psychische stoornissen of psychiatrische hulpvragen. Op het vlak van mentaal welbevinden kwam uit de literatuur en de interviews naar voren dat een positief zelfbeeld, zelfvertrouwen, geloof in eigen kunnen (*self-efficacy*), optimisme, hoop, doorzettingsvermogen en veerkracht een beschermende werking hebben voor een doorgaande leerontwikkeling. Emotionele instabiliteit, slechte stressbestendigheid en

verminderde coping zijn juist risicofactoren voor schoolgerelateerde problematiek. In hoeverre situaties in de schoolcontext als stressvol worden ervaren hangt zowel af van de draagkracht van individuele jongeren als de aangeleerde vaardigheden om met gevoelens van stress om te gaan. Vanuit verschillende perspectieven werd benoemd dat er op school en in het curriculum meer aandacht moet komen voor stressherkenning en -management en het versterken van copingstrategieën.

Zowel in de wetenschappelijke literatuur als in de kwalitatieve interviews werden schoolstress, prestatiedruk, schoolverzuim/thuiszitten en schooluitval gerelateerd aan de aanwezigheid van psychische problematiek. Jongeren die kampen met internaliserende problemen zoals depressieve gevoelens, (faal)angststoornissen en posttraumatische klachten, eventueel in combinatie met somatische klachten, lopen een groter risico om vast te lopen op school. Door verschillende beleids-, zorg- en onderwijsprofessionals werd een toename gesignaleerd in het aantal jongeren dat kampt met internaliserende problemen, alsook in de complexiteit van de problematiek. In andere situaties speelt externaliserende problematiek een rol, waaronder agressief en delinquent gedrag of problemen met autoriteit. Opstandig gedrag, conflicten met leerkrachten, verwijderd worden van school wegens grensoverschrijdend gedrag en in aanraking komen met justitie kunnen resulteren in schoolverzuim en schooluitval. Uit de gesprekken met jongeren werd echter duidelijk dat dit gedrag veelal een uiting is van een complexere dynamiek tussen verwachtingspatronen van ouders, docenten en de maatschappij waaraan niet kan worden voldaan en het zelfbeeld van jongeren. Vaak gaan achter de opstandige houding gevoelens van afwijzing, frustratie, onmacht, teleurstelling en incompetentie schuil. Jongeren gaven daarbij aan zich niet altijd goed begrepen of gesteund te voelen door hun ouders of docenten.

Vanuit verschillende perspectieven werd benoemd dat jongeren met een psychologische stoornis of psychiatrische hulpvraag een groter risico lopen op schoolstress en vaker afhaken of thuis komen te zitten. Jongeren die gevoelig zijn voor prikkels of onvoorspelbaarheid, zoals jongeren met een vorm van autisme of AD(H)D, lopen vooral op het voortgezet onderwijs een groter risico om vast te lopen. Dat geldt zeker voor hoogbegaafde jongeren met een bijkomende hulpvraag, voor wie passend onderwijs vaak erg complex is.

Een gezonde leefstijl en voldoende vrije tijd zijn belangrijk voor het welbevinden van jongeren [1]. Ook in relatie tot schoolgerelateerde problematiek werd in zowel de literatuur als de interviews de beschermende rol van een gezonde leefstijl gekenmerkt door voldoende beweging, ontspanning, gezonde voeding en een goed slaapritme benadrukt. Op momenten van hoge stress of druk zoeken jongeren ontspanning door muziek te luisteren, tv te kijken of tijd door te brengen met familie en vrienden. Ook sport werd vanuit verschillende perspectieven benoemd als bron van ontspanning en als uitlaatklep.

Academisch functioneren

Zowel uit het literatuuronderzoek als de kwalitatieve studie kwam naar voren dat het academisch functioneren van jongeren een belangrijke voorspeller is voor schoolstress, prestatiedruk, schoolverzuim/thuiszitten en schooluitval. Hierbij gaat het in de eerste plaats om onvoldoende studievoortgang door slechte schoolprestaties, leerproblemen, moeite met plannen en organiseren, concentratieproblemen en een gebrekkige motivatie. Problemen in het academisch functioneren

kunnen ook ontstaan doordat jongeren op een schoolniveau zitten wat niet past bij hun competenties. Dit kan zowel een te hoog niveau zijn waar jongeren worden overvraagd of een te laag niveau waar jongeren door onvoldoende uitdaging onderpresteren. Daarnaast kwam uit de interviews naar voren dat de lesmethodes en structuur die op school worden aangeboden niet altijd aansluiten bij de wijze waarop sommige jongeren leren (bijvoorbeeld meer top-down in plaats van bottom-up of in lange blokken aan hetzelfde vak in plaats van lesuren). Ook hoogbegaafde jongeren lopen om die reden een vergroot risico op onderpresteren. Om een optimale leerontwikkeling voor jongeren te realiseren wordt dan ook gepleit voor meer flexibiliteit in het aanbieden of volgen van onderwijs, waarbij docenten meer een begeleidende rol hebben.

Naast academische prestaties wezen de bevindingen van dit onderzoek op de cruciale rol van verbondenheid met school als voorspeller voor schoolgerelateerde problematiek. Jongeren die zich niet betrokken voelen bij school of een negatieve houding hebben ten aanzien van school verzuimen vaker en lopen een groter risico om voortijdig uit te vallen. Het gevoel van verbondenheid met school kan onder druk komen te staan wanneer jongeren een mismatch ervaren tussen het geboden onderwijs en hun persoonlijke capaciteiten of behoeften. Ook jongeren die zich onveilig of ongehoord voelen op school verliezen binding en verzuimen vaker. Op den duur kan dit ertoe leiden dat jongeren zich niet langer identificeren met, of zelfs vervreemd voelen van de schoolcontext, waardoor het risico op uitval of voortijdig schoolverlaten toeneemt. Hieruit blijkt dat academische risicofactoren op individueel niveau niet in isolatie opereren, maar in wisselwerking staan met aanwezige risico's of hulpbronnen op het niveau van de klas of school, zoals bijvoorbeeld een goed functionerende ondersteuningsstructuur en aandacht voor de individuele behoeften van leerlingen.

Motivatie, verwachtingen en toekomstperspectief

Academische motivatie werd in zowel de wetenschappelijke literatuur als de interviews benoemd als belangrijke voorwaarde voor een doorgaande leerontwikkeling. Uit de gesprekken met jongeren kwam naar voren dat jongeren die verzuimen uit *pull* overwegingen vaak een afkeer hebben jegens het schoolsysteem, niet geloven in het belang van educatie en vinden dat school hen niet de dingen leert die zij nodig hebben in het leven. Jongeren zouden liever leren over dingen als ondernemerschap of hoe je schulden kunt afbetalen. Een opvallende bevinding uit de kwalitatieve studie is dat de gebrekkige motivatie die sommige jongeren hebben (deels) lijkt voort te komen uit een negatieve perceptie ten aanzien van hun kansen en mogelijkheden met een vmbo of mbo-niveau 1 diploma. Deze bevinding sluit aan bij eerdere studies die aantoonen dat het (vroeg) indelen van leerlingen in opleidingsniveaus kan leiden tot stigmatisering van jongeren in lagere niveaus, waardoor deze jongeren een negatiever zelfbeeld, verminderde motivatie en uiteindelijk een negatieve houding jegens school ontwikkelen [99,187,190]. Hieruit blijkt dat de lage status en het negatieve imago van het vmbo vergaande gevolgen kan hebben. Deze gevolgen zijn zichtbaar voor zowel jongeren die geplaatst op een te hoog niveau onvoldoende tot hun recht komen als voor jongeren die door internalisering van het negatieve stigma volledig afhaken.

Het niet inzien van de toegevoegde waarde van school en het behalen van een diploma wordt ook beïnvloed door de aanwezigheid van alternatieve routes naar status en succes. Geld en financiële motieven waren een belangrijk thema in de gesprekken met jongeren. Verschillende jongeren gaven

aan dat ze liever zouden stoppen met school omdat ze ook zonder diploma veel meer en veel sneller geld kunnen verdienen. Daarmee werd in de meeste gevallen naar de criminaliteit verwezen.

Wanneer jongeren een concreet toekomstperspectief voor ogen hebben zullen zij minder snel geneigd zijn om te verzuimen of te stoppen met school. Jongeren met een concreet toekomstperspectief kennen meer waarde toe aan het belang van onderwijs en zijn meer intrinsiek gemotiveerd. Zij weten immers wat school hen op de langere termijn gaat opleveren en wat er nodig is om hun droom te bereiken. Voor school is dan ook een belangrijke taak weggelegd om dit perspectief te versterken door de koppeling tussen schoolvakken en toekomstmogelijkheden meer expliciet te maken of door in het curriculum aandacht te besteden aan actuele vraagstukken waar jongeren mee worstelen.

Samenwerking tussen jongeren, ouders, school en zorgprofessionals

Een belangrijke conclusie die kan worden getrokken uit dit onderzoek is dat de wisselwerking tussen de zich ontwikkelende jongere en de verschillende contexten waarin de jongere is ingebed – gezin, klas, peercontext, wijk, school, maatschappij – cruciaal is in het begrijpen en verminderen van schoolstress, prestatiedruk, schoolverzuim/thuiszitten en schooluitval. Vanuit dat vertrekpunt is niet alleen een positieve en ondersteunende omgeving thuis en in de school belangrijk, maar ook een goede en efficiënte samenwerking tussen jongeren, ouders, school en hulpverlening. In de interviews werd benadrukt dat het belangrijk is dat alle betrokken partijen rondom een jongere met elkaar in verbinding staan en op de hoogte zijn van de afspraken die zijn gemaakt. Dit draagt bij aan tijdige signalering van problemen en kan escalatie voorkomen. Daarbij kan het goed zijn om één regisseur te hebben die overzicht houdt in het hulpverleningstraject en knopen kan doorhakken.

Uit het kwalitatieve onderzoek kwam naar voren dat ouders, school en zorgprofessionals niet altijd op één lijn zitten over wat een passende oplossing is voor jongeren die vastlopen. Conflicten tussen ouders, school en hulpverlening moeten zoveel mogelijk voorkomen worden door goede communicatie tussen partijen, maar als ze ontstaan is het belangrijk dat ouders bij iemand kunnen aankloppen die kan bemiddelen in het proces. Ten slotte is het belangrijk dat ook naar jongeren zelf geluisterd wordt. De geïnterviewde jongeren in dit onderzoek toonden een hoge mate van zelfreflectie op hun valkuilen, kwaliteiten, wat hen op school belemmert en wat hen juist helpt. Jongeren hebben vaak zelf ideeën over hoe zij hun diploma kunnen halen en wat daarvoor nodig is. Deze zelfkennis, in combinatie met een ondersteunend en oplossingsgericht netwerk, kan de sleutel zijn naar een passende vorm van onderwijs waar jongeren echt tot hun recht komen.

Overkoepelende aanbevelingen

Als we het mentaal welbevinden van jongeren willen vergroten en een doorgaande (leer)ontwikkeling voor alle jeugdigen mogelijk willen maken, dan lijkt inzet op het terugdringen van de schoolstress en prestatiedruk en het verbeteren van passende ondersteuning voor jongeren die vastlopen van cruciaal belang. Op basis van de bevindingen van het literatuuronderzoek en het kwalitatieve onderzoek kunnen enkele aanknopingspunten voor verbetering worden geïdentificeerd. Deze zijn geformuleerd in een zestal aanbevelingen.

1. Verlaag de focus op cijfers en normeringen en de druk door schoolwerk

De nadruk in ons huidige onderwijssysteem ligt op het behalen van resultaten volgens een vooraf bepaalde normering en toetsing. Gedreven door een toenemende maatschappelijke focus op excellentie en competitie ontstaat steeds meer stress en prestatiedruk binnen dit resultaatgerichte systeem. De overheid en politiek zouden deze druk omlaag kunnen brengen door het onderwijssysteem anders in te richten. Meer formatief toetsen, flexibele procedures rondom toetsing, beoordeling van houding en inzet, en meer aandacht voor het individuele leerproces zijn mogelijkheden om de eenzijdige focus op resultaten te verleggen en de druk omlaag te brengen. Scholen kunnen op hun beurt de schooldruk omlaag brengen door meer rekening te houden met de planning van toetsen en deadlines (niet meteen na de vakantie, niet teveel tegelijkertijd), jongeren meer autonomie te geven in het inrichten van hun leerproces en ruimte vrij te maken voor niet-didactische lessen gericht op welbevinden en persoonsontwikkeling.

2. Herwaardering van onderwijsniveaus en vaardigheden

Goed presteren lijkt in onze samenleving gelijk te staan aan cognitief excelleren op het hoogst mogelijke niveau. Vakmanschap lijkt ondergewaardeerd en jongeren leren al vroeg dat het vmbo eigenlijk niet goed genoeg is. Dit resulteert in hoge verwachtingen en druk vanuit ouders en jongeren zelf. Het resultaat is dat jongeren op te hoge schoolniveaus – al dan niet gepusht door hun ouders – vastlopen, terwijl talentvolle jongeren op lagere niveaus zich gestigmatiseerd voelen en dreigen af te haken. Voor de maatschappij ligt een belangrijke taak weggelegd rondom herwaardering van beroepen, onderwijsvormen, vaardigheden en talenten. Beroepen als verzorgende, timmerman of loodgieter kennen vele belangrijke kwaliteiten maar krijgen in het onderwijssysteem onvoldoende aandacht en worden in de maatschappij onvoldoende gewaardeerd. Door meer ruimte te bieden aan persoons- en talentvorming en naast cognitieve kwaliteiten ook andere kernkwaliteiten als volwaardig te beschouwen krijgen jongeren meer de kans om uit te blinken.

3. Professionalisering van mentorschap en pedagogische kennis leerkrachten

De dynamiek tussen leerkracht en leerling is een belangrijke factor in het ontstaan of voorkomen van schoolgerelateerde problematiek. Bovendien speelt de leerkracht een centrale rol in het creëren van een veilig klassenklimaat. Jongeren geven aan zich niet altijd gesteund of gezien te voelen door hun leerkracht. Inzetten op het versterken van de pedagogische vaardigheden van docenten kan daarom een belangrijke bijdrage leveren aan het terugdringen van schoolstress, prestatiedruk, schoolverzuim/thuiszitten en schooluitval. Daarbij is het raadzaam om kennis omtrent gedrag vanuit het speciaal onderwijs meer te integreren in het regulier onderwijs. Het mentorschap en de rol van vertrouwenspersoon worden mogelijk onderschat als beschermende factor voor schoolgerelateerde problematiek. Een rol als mentor is niet voor iedere docent weggelegd, en voor wie het wel past is goede begeleiding cruciaal. Een mentor heeft een signaalfunctie en kan de verbinding met de leerling en ouders vormen. Door betrokken te zijn, leerlingen te monitoren, signalen op te vangen als het niet goed gaat en vroegtijdig zorg in te zetten kan escalatie van problematiek worden voorkomen. Daarmee vragen we van mentoren niet alleen dat zij didactisch bekwaam zijn, maar ook dat zij een schakel in de hulpverlening zijn.

4. **Investeer in mentaal kapitaal en een veilig schoolklimaat**

Jongeren die sterk in hun schoenen staan, een positief zelfbeeld hebben en weten hoe ze hun veerkracht kunnen aanspreken zijn beter opgewassen tegen stressvolle situaties, druk en sociale vergelijking. Om schoolgerelateerde problematiek tegen te gaan is het daarom zaak gezondheid en welbevinden meer te integreren in het onderwijs. Dit kan in de eerste plaats door binnen het curriculum meer aandacht te besteden aan het versterken van vaardigheden die jongeren helpen om te gaan met stress en verwachtingen. Hierbij kan gedacht worden aan stressherkenning- en management, oefeningen uit de positieve psychologie en kennis omtrent een gezonde leefstijl. Ook het ondersteunen van het *leren* leren, bijvoorbeeld in vakken gericht op plannen en organiseren, timemanagement en prioriteiten stellen kan helpen om de stressbestendigheid en veerkracht van jongeren te vergroten. Naast het versterken van vaardigheden van jongeren zelf is het van belang dat de school als systeem meer aandacht heeft voor het mentaal welbevinden en een veilig schoolklimaat creëert. Door korte lijnen, persoonlijk contact, duidelijke richtlijnen en adequate ondersteuning voelen jongeren zich gezien en gewaardeerd en weten ze waar ze aan toe zijn.

5. **Bied (toekomst)perspectief**

Jongeren met een concreet toekomstperspectief zijn meer intrinsiek gemotiveerd. Zij weten immers wat school hen op de langere termijn gaat opleveren. Niet alle jongeren zien echter de toegevoegde waarde van school en het behalen van een diploma. Ook vinden jongeren dat zij op school niet de dingen leren die zij nodig (gaan) hebben in het leven. Om te voorkomen dat jongeren zich afkeren van school is het van belang dat in het curriculum meer aandacht wordt besteed aan actuele vraagstukken waarmee jongeren worstelen en vaardigheden die zij in het dagelijks leven moeten aanspreken. Ook zou duidelijker moeten worden gemaakt waarom jongeren bepaalde vakken leren, in welke beroepen ze die kennis kunnen inzetten en wat de waarde ervan voor de maatschappij is.

6. **Versterk de samenwerking om een doorgaande leerontwikkeling mogelijk te maken**

Wanneer er problemen spelen bij jongeren moet zo snel mogelijk passende zorg worden ingezet. Daarbij is vroegtijdige signalering en samenwerking door ouders, school, leerplicht en hulpverlening cruciaal. Door zorgprofessionals op scholen te plaatsen en preventieve gesprekken (met bijvoorbeeld leerplicht) te organiseren kunnen problemen in een vroeg stadium worden aangepakt. Wanneer jongeren dreigen vast te lopen in het reguliere lesprogramma kan er vroegtijdig passend onderwijs worden gerealiseerd afgestemd op de leerbehoeften en mogelijkheden van jongeren. Hiervoor het essentieel dat alle betrokken partijen rondom een jongere met elkaar in verbinding staan en actief worden betrokken in het zoeken naar een passende oplossing. Hiermee kan worden voorkomen dat de jongere komt thuis te zitten. Wat betreft het dekkend netwerk moet meer aanbod worden gerealiseerd voor kinderen met een hoog IQ of hoogbegaafdheid die dreigen uit te vallen uit het reguliere programma. Daarbij is het van belang dat gedifferentieerd wordt in de uiteenlopende hulpvragen van hoogbegaafde jongeren en dat met behulp van de juiste expertise maatwerktrajecten worden ontwikkeld.

Vervolgstappen

In deze rapportage zijn de bevindingen gepresenteerd van het eerste deelonderzoek van Mentaal Kapitaal. Doel van dit onderzoek was om inzicht te krijgen in de individuele, omgevings- en systeemfactoren die een rol spelen bij ongezonde schoolstress, prestatiedruk, schoolverzuim/thuiszitten en schooluitval. Door middel van een uitgebreid literatuuronderzoek en kwalitatieve interviews met verschillende perspectieven (beleid, zorgprofessionals, onderwijsvertegenwoordigers, ouders en jongeren zelf) zijn tien domeinen geïdentificeerd die het welbevinden en de doorgaande leerontwikkeling van jongeren bevorderen of juist belemmeren. In het vervolg op dit onderzoek zal worden nagegaan wat er in de jeugdregio's Eemland, Lekstroom, Utrecht-West en Zuidoost Utrecht al wordt gedaan op de tien domeinen om het mentaal kapitaal van jongeren te versterken en schoolgerelateerde problematiek terug te dringen, en wat daarin de werkzame elementen zijn.

REFLECTIES VAN DE VERSCHILLENDE PERSPECTIEVEN

De resultaten van dit onderzoek naar de risico- en beschermende factoren van ongezonde schoolstress, prestatiedruk, schoolverzuim/thuiszitten en schooluitval zijn voorgelegd aan de leden van de kerngroep van de Regionale Kenniswerkplaats Jeugd en Gezin Centraal die de verschillende perspectieven van het kennisnetwerk vertegenwoordigen. Aan hen is gevraagd wat de implicaties van het onderzoek zijn voor hun werkveld. Dit rapport sluit af met hun reflecties.

Perspectief beleid

Vanuit het perspectief beleid heb ik met veel plezier meegewerkt aan de opzet van het Mentaal Kapitaal onderzoek, mijn netwerk hiervoor ingezet en mijn kennis met de onderzoekers gedeeld. Al vanaf de start van het passend onderwijs en de decentralisatie van de jeugdhulp werk ik als senior beleidsregisseur in de gemeente Amersfoort (en de regio Eemland) aan de verbinding tussen de beide domeinen. Ondanks de mooie projecten en een thuiszitterspact in onze regio, lukt het helaas nog niet om voor elk kind een passende plek te vinden. Het frustrerende is dat dit vaak om kinderen gaat die wij niet in beeld hebben.

Ik heb met veel interesse de uitkomsten van het onderzoek gelezen. De begripsdefinities en het literatuuronderzoek geven een heldere analyse van de problematiek. De opgenomen quotes vanuit de verschillende perspectieven maakt het heel herkenbaar en laat de kracht van de jongeren zelf goed zien.

De bevindingen geven mij ook houvast in de samenwerking met de jongeren en professionals: "Niet alleen een positieve en ondersteunende omgeving thuis en in de school belangrijk, maar ook een goede en efficiënte samenwerking tussen jongeren, ouders, school en hulpverlening." (p.92)

Juist op dit terrein kan een gemeente faciliteren!

Ik kijk uit naar het vervolg op dit onderzoek naar de werkzame elementen in de concrete initiatieven en projecten (binnen de jeugdregio's) om het mentaal kapitaal van jongeren te versterken en schoolgerelateerde problematiek terug te dringen.

- *Sonja Strijk, senior beleidsregisseur afdeling Samen Leven gemeente Amersfoort*

Perspectief praktijk

Als arts Maatschappij & Gezondheid, uitvoerend jeugdarts op het speciaal onderwijs, heb ik met veel interesse de opbrengst van het eerste deelonderzoek van Mentaal Kapitaal gelezen. Ik mocht adviseren in de opzet van dit onderzoek en de conclusies raken mij.

Eén van de meest treffende zinnen in de samenvatting die wat mij betreft bovenaan mag staan is: "Ten slotte is het belangrijk dat ook naar jongeren zelf geluisterd wordt. De geïnterviewde jongeren in

dit onderzoek toonden een hoge mate van zelfreflectie op hun valkuilen, kwaliteiten, wat hen op school belemmert en wat hen juist helpt.” (p.92)

Het met aandacht luisteren naar hoe jongeren hun thuissituatie, school en omgeving ervaren, lijkt toch het meest simpele wat er is. Maar als dat betekent dat die jongere net iets anders nodig heeft dan de school, de hulpverlening of de sportclub standaard bieden dan is het zaak dat wij niet alleen veerkracht en flexibiliteit van jongeren vragen. Maar dat allen die om deze jongeren heen staan flexibel zijn, samenwerken en meer maatwerk leveren. Met als doel dat de talenten die jongeren hebben volop tot uiting kunnen komen.

- Ilse Schramel, arts Maatschappij & Gezondheid GGD-regio Utrecht

Ik sprak laatst op een verjaardagfeestje een mentor-leerling begeleider, werkzaam op één van de middelbare scholen in Utrecht. We hadden het over onderwijs in combinatie met jeugdhulp. “Er wordt wat gezocht en in het rond gekeken in de lerarenkamer, als één van de collega’s vertelt dat er iets moet veranderen om een bepaalde leerling met in principe veel potentie, niet te laten uitvallen”, zei hij. “Ze keken vervolgens allemaal naar mij, want ik had toch pedagogiek gestudeerd?”. Ik hoorde vooral de onmacht en niet de onwil bij deze mentor.

Er is niet één oplossing, maar we kunnen wel stapjes vooruitzetten. Ik wil ze dit rapport van harte aanraden. Het geeft goede, bruikbare inzichten van de factoren die een rol spelen bij schoolstress en uitval. Vooral het domein over de thuissituatie en het sociaal kapitaal, sprak mij erg aan. Dit rapport kan de dialoog op scholen, maar juist ook in andere sectoren in het jeugdveld, verder voeden. Of nog beter: de dialoog tussen de verschillende sectoren inspireren.

- Erik Klaassen, strategisch adviseur kwaliteit bij Youké

Perspectief ouders

Dit onderzoeksrapport heeft voor mij hele herkenbare uitkomsten waarbij veel oplossingen liggen in het systeem rond de kinderen. De meest herkenbare vind ik de druk van veel toetsen waarbij kinderen onvoldoende tijd hebben voor een goede balans in het leven en ook ruimte voor echte vakanties. De boog kan niet altijd gespannen staan en de vraag is: wat is het doel van al die toetsen? Voor de scholen een hele praktische uitdaging om hier een goede balans in te vinden en zeker bij uitval nog wat extra maatwerk te creëren.

Deze uitspraak van de leerplichtambtenaar steun ik van harte: "Ontwikkeling is het allerbelangrijkste voor een kind en soms moet dat op een andere manier dan vijf dagen in de schoolbanken." (p.79). Ontwikkeling is zoveel meer dan onderwijs zoals we het nu inkleuren. Waardevol dat de jongeren aangeven dat er meer ruimte moet zijn voor toekomstperspectief, talentontwikkeling en echt contact. Daarmee wordt de intrinsieke motivatie gestimuleerd en dat levert zoveel meer op dan naar school moeten. De leerplichtambtenaar en jongeren geven samen een mooi opstapje om anders te kijken naar onderwijs.

Een herkenbaar punt is voor mij de ervaringen van ouders waarbij ze zich onvoldoende gehoord voelen en dat de gelijkwaardige samenwerking onvoldoende van de grond komt. Ik zie uit naar het tweede deel van Mentaal Kapitaal over de samenwerking. Ouders mogen daarin niet ontbreken want samen vinden we de oplossingen die onze kinderen nodig hebben om te ontwikkelen.

- Nely Sieffers, voorzitter Stichting Netwerk Beter Samen

Perspectief Jeugd

Zeker voor een jongerenorganisatie als NJR, die iedere dag met haar voeten in de klei staat en intensief optrekt met jongeren en de sleutelfiguren om hen heen, is de stroom aan publicaties over de mentale gezondheid van jongeren nauwelijks bij te benen. De meerwaarde van dit onderzoek is dat het blootlegt en bevestigt wat we om ons heen zien gebeuren. Het geeft rake antwoorden op vragen als: hoe zit het nu eigenlijk echt, hoe spelen dingen op elkaar in en vooral ook hoe zouden dingen op elkaar in *moeten* spelen? Je ziet daarin terug hoe belangrijk het is dat een diversiteit aan ervaringskennis van sleutelspelers zelf wordt opgehaald en op waarde geschat. Ook van jongeren die vaak lastiger te bereiken zijn. Bovendien blijft het niet alleen bij dat er iets moet gebeuren, maar worden ook logische aanbevelingen gedaan voor *hoe* dat dan kan en door wie.

Het onderzoek biedt in mijn ogen dan ook een waardevol vertrekpunt voor innovatie van onderwijs- en jeugdbeleid dat jongeren, hun leefwereld en de sleutelfiguren om hen heen centraal durft te stellen. Liefst samen met al die initiatieven van jongeren zelf, die iedere dag opnieuw pionieren om hun peers onderdeel te maken van oplossingen voor dit belangrijke maatschappelijke vraagstuk.

- Franke Roor, adjunct-directeur NJR (Nationale Jeugdraad)

LITERATUUR

- [1] Kleinjan M, Pieper I, Stevens GWJM, et al. Geluk onder druk? Onderzoek naar het mentaal welbevinden van jongeren in Nederland. Den Haag: UNICEF Netherlands, 2020.
- [2] Rombouts M, Dorsselaer Sv, Schayck TS-v, et al. Jeugd en riskant gedrag 2019. Kerngegevens uit het Peilstationsonderzoek Scholieren. Utrecht: Trimbos-instituut, 2020.
- [3] Stevens G, Van Dorsselaer S, Boer M, et al. HBSC 2017. Gezondheid en welzijn van jongeren in Nederland. Utrecht: Universiteit Utrecht, 2018.
- [4] PO-raad, VO-raad, Vereniging van Nederlandse Gemeenten, et al. Thuiszitterspact. <https://www.rijksoverheid.nl/binaries/rijksoverheid/documenten/publicaties/2016/06/13/thuiszitterspact/t-huiszitterspact-13-6-2016.pdf> Geraadpleegd op 13 oktober 2020.
- [5] Boomsma S. Thuiszitters tellen. Een ander perspectief voor thuiszitters: Uitgave van Oudervereniging Balans, 2020.
- [6] Bertling L, Lubberman J, Witteman-Van Leenen H. Onderzoek naar de groei van vrijstellingen '5 onder a'. Amsterdam: Regioplan. Publicatienr 16092, 2016.
- [7] Bronfenbrenner U. The ecology of human development: Experiments by nature and design. London, England: Harvard University Press, 1979.
- [8] Cosma A, Stevens G, Martin G, et al. Cross-national time trends in adolescent mental well-being from 2002 to 2018 and the explanatory role of schoolwork pressure. *Journal of Adolescent Health* 2020;66:S50-S58.
- [9] Luthar SS, Kumar NL, Zillmer N. High-achieving schools connote risks for adolescents: Problems documented, processes implicated, and directions for interventions. *American Psychologist* 2020;75:983-995.
- [10] Nguyen DT, Dedding C, Pham TT, et al. Perspectives of pupils, parents, and teachers on mental health problems among Vietnamese secondary school pupils. *Bmc Public Health* 2013;13:10.
- [11] Putwain DW. Assessment and examination stress in Key Stage 4. *British Educational Research Journal* 2009;35:391-411.
- [12] Wuthrich VM, Jagiello T, Azzi V. Academic stress in the final years of school: A systematic literature review. *Child Psychiatry & Human Development* 2020;51:986-1015.
- [13] Yang H, Chen J. Learning perfectionism and learning burnout in a primary school student sample: A test of a learning-stress mediation model. *Journal of Child and Family Studies* 2015;25:345-353.
- [14] Shih S-S. An examination of academic burnout versus work engagement among Taiwanese adolescents. *The Journal of Educational Research* 2012;105:286-298.
- [15] Madigan DJ. A meta-analysis of perfectionism and academic achievement. *Educational Psychology Review* 2019;31:967-989.
- [16] Akyunus M, Canbolat F, Altinoglu-Dikmeer I, et al. Perceived paternal attitudes predict test anxiety beyond the effect of neuroticism: A study in the context of the university entrance examination in Turkey. *Psychology in Russia-State of the Art* 2020;13:3-15.
- [17] Tian L, Jiang S, Huebner E. The big two personality traits and adolescents' complete mental health: The mediation role of perceived school stress. *School Psychology* 2019;34:32-42.
- [18] Gallagher DJ. Extraversion, neuroticism and appraisal of stressful academic events. *Personality and Individual Differences* 1990;11:1053-1057.
- [19] Saricam H, Celik I, Sakiz H. Mediator role of metacognitive awareness in the relationship between educational stress and school burnout among adolescents. *Journal of Education and Future-Egitim Ve Gelecek Dergisi* 2017:159-175.
- [20] Lee MY, Lee SM. The effects of psychological maladjustments on predicting developmental trajectories of academic burnout. *School Psychology International* 2018;39:217-233.
- [21] Nguyen MHT, Hoang NPT, Nong MT. Stress faced by gifted Vietnamese students: What might contribute to it? *Health Psychology Report* 2016;4:16-23.
- [22] Noam G, Oppedal B, Idsoe T, et al. Mental health problems and school outcomes among immigrant and non-immigrant early adolescents in Norway. *School Mental Health: A Multidisciplinary Research and Practice Journal* 2014;6:279-293.
- [23] Salmela-Aro K, Savolainen H, Holopainen L. Depressive symptoms and school burnout during adolescence: Evidence from two cross-lagged longitudinal studies. *Journal of Youth and Adolescence* 2009;38:1316-1327.
- [24] Eskicumali A, Arslan S, Demirtas Z. Utilization of information and communication technologies as a predictor of educational stress on secondary school students. *Turkish Online Journal of Educational Technology TOJET* 2015;14:241-246.
- [25] Lushington K, Wilson A, Biggs S, et al. Culture, extracurricular activity, sleep habits, and mental health: A comparison of senior high school Asian-Australian and Caucasian-Australian adolescents. *International Journal of Mental Health* 2015;44:139-157.

- [26] Sun J, ong, Dunne MP, et al. Educational stress among Chinese adolescents: Individual, family, school and peer influences. *Educational Review* 2013;65:284-302.
- [27] Sigfúsdóttir ID, Thorlindsson T, Kristjánsson ÁL, et al. Substance use prevention for adolescents: The Icelandic Model. *Health Promotion International* 2008;24:16-25.
- [28] Salmela-Aro K, Upadyaya K. School burnout and engagement in the context of demands-resources model. *British Journal of Educational Psychology* 2014;84:137-151.
- [29] Shaunessy-Dedrick E, Suldo SM, Roth RA, et al. Students' perceptions of factors that contribute to risk and success in accelerated high school courses. *The High School Journal* 2015;98:109-137.
- [30] Tabak I, Mazur J. Social support and family communication as factors protecting adolescents against multiple recurrent health complaints related to school stress. *Developmental Period Medicine* 2016;20:27-39.
- [31] Arslan N. Investigating the relationship between educational stress and emotional self-efficacy. *Universal Journal of Educational Research* 2017;5:1736-1740.
- [32] Bilge F, Tuzgol Dost M, Cetin B. Factors affecting burnout and school engagement among high school students: Study habits, self-efficacy beliefs, and academic success. *Kuram ve Uygulamada Egitim Bilimleri* 2014;14:1721-1727.
- [33] Gungor A. Investigating the relationship between social support and school burnout in Turkish middle school students: The mediating role of hope. *School Psychology International* 2019;40:581-597.
- [34] Tan C, Tan LS. The role of optimism, self-esteem, academic self-efficacy and gender in high-ability students. *Asia Pacific Education Researcher* 2014;23:621-633.
- [35] Ostberg V, Plenty S, Laftman SB, et al. School demands and coping resources - associations with multiple measures of stress in mid-adolescent girls and boys. *International Journal of Environmental Research and Public Health* 2018;15:11.
- [36] Yuan W, Zhang L-F, Fu M. Thinking styles and academic stress coping among Chinese secondary school students. *Educational Psychology* 2017;37:1015-1025.
- [37] Abdollahi A, Panahipour S, Akhavan Tafti M, et al. Academic hardiness as a mediator for the relationship between school belonging and academic stress. *Psychology in the Schools* 2020;57:823-832.
- [38] Tong L, Reynolds K, Lee E, et al. School relational climate, social identity, and student well-being: New evidence from China on student depression and stress levels. *School Mental Health* 2019;11:509-521.
- [39] Robinson JA, Alex, er DJ, et al. Preparing for year 12 examinations: Predictors of psychological distress and sleep. *Australian Journal of Psychology* 2009;61:59-68.
- [40] Aunola K, Sorkkila M, Viljaranta J, et al. The role of parental affection and psychological control in adolescent athletes' symptoms of school and sport burnout during the transition to upper secondary school. *Journal of Adolescence* 2018;69:140-149.
- [41] Shin H, Lee J, Kim B, et al. Students' perceptions of parental bonding styles and their academic burnout. *Asia Pacific Education Review* 2012;13.
- [42] Kim B, Jee S, Lee J, et al. Relationships between social support and student burnout: A meta-analytic approach. *Stress and Health* 2018;34:127-134.
- [43] Lindfors P, Minkkinen J, Rimpela A, et al. Family and school social capital, school burnout and academic achievement: A multilevel longitudinal analysis among Finnish pupils. *International Journal of Adolescence and Youth* 2018;23:368-381.
- [44] Kim E, Lee M. The reciprocal longitudinal relationship between the parent-adolescent relationship and academic stress in Korea. *Social Behavior and Personality: An International Journal* 2013;41:1519-1531.
- [45] Akman Y. The role of classroom management on confidence in teachers and educational stress. *International Journal of Contemporary Educational Research* 2020;7:335-345.
- [46] RVS. Essay Over bezorgd - Maatschappelijke verwachtingen en mentale druk bij jongvolwassenen. Den Haag: Raad voor Volksgezondheid en Samenleving, 2018.
- [47] SER. Hoge verwachtingen - Kansen en belemmeringen voor jongeren in 2019. Den Haag: Sociaal Economische Raad, 2019.
- [48] Schoemaker C, Kleinjan M, Van der Borg W, et al. Mentale gezondheid van jongeren: Enkele cijfers en ervaringen. Bilthoven: RIVM, Trimbos-instituut en Amsterdam UMC, 2019.
- [49] Schaufeli WB, Taris TW. Het job demands-resources model: Overzicht en kritische beschouwing. *Gedrag & Organisatie* 2013;26:182-204.
- [50] Akpinar A. How is high school greenness related to students' restoration and health? *Urban Forestry & Urban Greening* 2016;16:1-8.
- [51] Inchley J, Currie D, Budisavljevic S, et al., eds. Spotlight on adolescent health and well-being. Findings from the 2017/2018 Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) survey in Europe and Canada. International report. Vol. 1. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe, 2020.
- [52] Bask M, Salmela-Aro K. Burned out to drop out: Exploring the relationship between school burnout and school dropout. *European Journal of Psychology of Education* 2013;28:511-528.
- [53] Slob A, Blokhuis P. Kamerbrief over verzuim schooljaar 2019-2020. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2021.
- [54] Ministerie van Onderwijs CeW. Rapportage leerplichtwet G-gemeenten, schooljaar 2019-2020, definitieve eindstand. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2021.

- [55] Stichting AutiPassend Onderwijs Utrecht. Thuiszitters: Aantallen zoals opgegeven door de overheid. <http://www.autipassendonderwijsutrecht.nl/thuiszitters> Geraadpleegd op 1 augustus 2021.
- [56] Centraal Bureau voor de Statistiek, Dienst Uitvoering Onderwijs, Ministerie van OCW. Landelijke vsv cijfers. <https://www.onderwijsincijfers.nl/kengetallen/onderwijs-algemeen/leerlingen-en-studenten/prestaties-voortijdig-schoolverlaten/landelijke-vasv-cijfers> Geraadpleegd op 1 augustus 2021.
- [57] Archambault I, Janosz M, Dupere V, et al. Individual, social, and family factors associated with high school dropout among low-SES youth: Differential effects as a function of immigrant status. *British Journal of Educational Psychology* 2017;87:456-477.
- [58] Blount T. Dropout prevention: Recommendations for school counselors. *Journal of School Counseling* 2012;10.
- [59] Bowers AJ, Sprott R, Taff SA. Do we know who will drop out? A review of the predictors of dropping out of high school: Precision, sensitivity, and specificity. *The High School Journal* 2013;96:77-100.
- [60] De Witte K, Rogge N. Dropout from secondary education: All's well that begins well. *European Journal of Education* 2013;48:131-149.
- [61] Dupere V, Leventhal T, Dion E, et al. Stressors and turning points in high school and dropout: A stress process, life course framework. *Review of Educational Research* 2015;85:591-629.
- [62] Ecker-Lyster M, Niileksela C. Keeping students on track to graduate: A synthesis of school dropout trends, prevention, and intervention initiatives. *Journal of At Risk Issues* 2016;19:24-31.
- [63] Gonzalez-Rodriguez D, Vieira M-J, Vidal J. Factors that influence early school leaving: A comprehensive model. *Educational Research* 2019;61:214-230.
- [64] Kearney CA. School absenteeism and school refusal behavior in youth: A contemporary review. *Clinical Psychology Review* 2008;28:451-471.
- [65] Landis RN, Reschly AL. Reexamining gifted underachievement and dropout through the lens of student engagement. *Journal for the Education of the Gifted* 2013;36:220-249.
- [66] Markussen E, Froseth MW, Berg N. Reaching for the unreachable: Identifying factors predicting early school leaving and non-completion in Norwegian upper secondary education. *Scandinavian Journal of Educational Research* 2011;55:225-253.
- [67] Rahimi R, Liston D. Experiences of female dropouts: A study in South Georgia. *Journal of At Risk Issues* 2018;21:24-31.
- [68] Rendon MG. "Caught up": How urban violence and peer ties contribute to high school noncompletion. *Social Problems* 2014;61:61-82.
- [69] Smith A, Thomson MM. Alternative education programmes: Synthesis and psychological perspectives. *Educational Psychology in Practice* 2014;30:111-119.
- [70] Theunissen-Lamers M-J. Stay in or drop out. The pathways to school dropout from a public health perspective. Maastricht: Universiteit Maastricht; 2016.
- [71] Traag T. Early school-leaving in the Netherlands: A multidisciplinary study of risk and protective factors explaining early school-leaving. The Hague: Centraal Bureau voor de Statistiek; 2012.
- [72] Gubbels J, van der Put CE, Assink M. Risk factors for school absenteeism and dropout: A meta-analytic review. *Journal of Youth and Adolescence* 2019;48:1637-1667.
- [73] Borgna C, Struffolino E. Pushed or pulled? Girls and boys facing early school leaving risk in Italy. *Social Science Research* 2017;61:298-313.
- [74] Boylan RL, Renzulli L. Routes and reasons out, paths back: The influence of push and pull reasons for leaving school on students' school reengagement. *Youth and Society* 2017;49:46-71.
- [75] McDermott ER, Anderson S, Zaff JF. Dropout typologies: Relating profiles of risk and support to later educational re-engagement. *Applied Developmental Science* 2018;22:217-232.
- [76] Tieben N, Wolbers M. Success and failure in secondary education: Socio-economic background effects on secondary school outcome in the Netherlands, 1927-1998. *British Journal of Sociology of Education* 2010;31:277-290.
- [77] Baskerville D. Truancy begins in class: Student perspectives of tenuous peer relationships. *Pastoral Care in Education* 2021;39:108-124.
- [78] Ingul JM, Havik T, Heyne D. Emerging school refusal: A school-based framework for identifying early signs and risk factors. *Cognitive and Behavioral Practice* 2019;26:46-62.
- [79] Brown TM, Galindo C, Quarles B, et al. Self-efficacy, dropout status, and the role of in-school experiences among urban, young adult school-leavers and non-leavers. *Urban Review: Issues and Ideas in Public Education* 2019;51:816-844.
- [80] Havik T, Bru, Ertesvag SK. School factors associated with school refusal- and truancy-related reasons for school non-attendance. *Social Psychology of Education: An International Journal* 2015;18:221-240.
- [81] Carsley D, Heath NL, Gomez-Garibello C, et al. The importance of mindfulness in explaining the relationship between adolescents' anxiety and dropout intentions. *School Mental Health: A Multidisciplinary Research and Practice Journal* 2017;9:78-86.
- [82] Maric M, Heyne DA, de Heus P, et al. The role of cognition in school refusal: An investigation of automatic thoughts and cognitive errors. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy* 2012;40:255-269.
- [83] Pengpid S, Peltzer K. Prevalence of truancy in a national sample of school going adolescents in Laos is associated with potential risk and protective factors. *Children and Youth Services Review* 2019;107.

- [84] Ek H, Eriksson R. Psychological factors behind truancy, school phobia, and school refusal: A literature study. *Child & Family Behavior Therapy* 2013;35:228-248.
- [85] Esch P, Bocquet V, Pull C, et al. The downward spiral of mental disorders and educational attainment: A systematic review on early school leaving. *BMC Psychiatry* 2014;14.
- [86] De Lijster JM, Dieleman GC, Utens EMWJ, et al. Social and academic functioning in adolescents with anxiety disorders: A systematic review. *Journal of Affective Disorders* 2018;230:108-117.
- [87] Finning K, Ukoumunne OC, Ford T, et al. Review: The association between anxiety and poor attendance at school - a systematic review. *Child and Adolescent Mental Health* 2019;24:205-216.
- [88] Ingles C, J. i, Gonzalez-Macia C, et al. Current status of research on school refusal. *European Journal of Education and Psychology* 2015;8:37-52.
- [89] AlSayyari A, AlBuhairan F. Prevalence and correlations of school-absenteeism among intermediate and secondary students in Saudi Arabia. *Children and Youth Services Review* 2020;111:8.
- [90] Carless B, Melvin GA, Tonge BJ, et al. The role of parental self-efficacy in adolescent school-refusal. *Journal of Family Psychology* 2015;29:162-170.
- [91] Finning K, Ukoumunne OC, Ford T, et al. The association between child and adolescent depression and poor attendance at school: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Affective Disorders* 2019;245:928-938.
- [92] Ingul JM, Nordahl HM. Anxiety as a risk factor for school absenteeism: What differentiates anxious school attenders from non-attenders? *Annals of General Psychiatry* 2013;12.
- [93] Mallett CA. Truancy: It's not about skipping school. *Child & Adolescent Social Work Journal* 2016;33:337-347.
- [94] Maynard B, Vaughn MG, Nelson EJ, et al. Truancy in the United States: Examining temporal trends and correlates by race, age, and gender. *Children and Youth Services Review* 2017;81:188-196.
- [95] Bowers AJ, Sprott R. Examining the multiple trajectories associated with dropping out of high school: A growth mixture model analysis. *Journal of Educational Research* 2012;105:176-195.
- [96] Fry D, Fang X, Elliott S, et al. The relationships between violence in childhood and educational outcomes: A global systematic review and meta-analysis. *Child Abuse & Neglect* 2018;75:6-28.
- [97] Holen S, Waaktaar T, Sagatun A. A chance lost in the prevention of school dropout? Teacher-student relationships mediate the effect of mental health problems on noncompletion of upper-secondary school. *Scandinavian Journal of Educational Research* 2018;62:737-753.
- [98] Miller EM. Education in peril: A comparative study of black male high school dropouts and graduates. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences* 2015;76.
- [99] Santos SA, Nada C, Macedo E, et al. What do young adults' educational experiences tell us about early school leaving processes? *European Educational Research Journal* 2020;19:463-481.
- [100] Schumacher BR. Lives at risk: High school dropouts in the northern plains region. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences* 2013;74.
- [101] Wang M-T, Fredricks JA. The reciprocal links between school engagement, youth problem behaviors, and school dropout during adolescence. *Child Development* 2014;85:722-737.
- [102] Zorbaz O, Ozer A. Do student characteristics affecting school dropout risk differ from one school to another? *Egitim Ve Bilim-Education and Science* 2020;45:191-210.
- [103] Onyeaka H, Kugbey N, Ayanore M, et al. Prevalence and correlates of truancy among school-going adolescents in three West African countries. *Journal of Human Behavior in the Social Environment* 2020;30:936-949.
- [104] Pengpid S, Peltzer K. Prevalence, demographic and psychosocial correlates for school truancy among students aged 13-15 in the association of Southeast Asian nations (ASEAN) member states. *Journal of Child and Adolescent Mental Health* 2017;29:197-203.
- [105] Ter Bogt T, Van Lieshout M, Doornwaard S, et al. Middelengebruik en voortijdig schoolverlaten: Twee onderzoeken naar de actuele en gepercipieerde rol van alcohol en cannabis in relatie totspijbelen, schoolprestaties, motivatie en uitval. Utrecht: Universiteit Utrecht en Trimbos-instituut, 2009.
- [106] Jessor R, Jessor S. Problem behavior and psychosocial development: A longitudinal study of youth. New York: Academic Press, 1977.
- [107] Alivernini F, Lucidi F. Relationship between social context, self-efficacy, motivation, academic achievement, and intention to drop out of high school: A longitudinal study. *Journal of Educational Research* 2011;104:241-252.
- [108] Clayton-Molina CA. Hispanic high school dropouts: Unheard voices. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences* 2016;76.
- [109] Daehlen M. Completion in vocational and academic upper secondary school: The importance of school motivation, self-efficacy, and individual characteristics. *European Journal of Education* 2017;52:336-347.
- [110] Frostad P, Pijl SJ, Mjaavatn PE. Losing all interest in school: Social participation as a predictor of the intention to leave upper secondary school early. *Scandinavian Journal of Educational Research* 2015;59:110-122.
- [111] Hakkarainen AM, Holopainen LK, Savolainen HK. A five-year follow-up on the role of educational support in preventing dropout from upper secondary education in Finland. *Journal of Learning Disabilities* 2015;48:408-421.

- [112] Polat S. Reasons for school dropout in vocational high school. *Educational Research and Reviews* 2014;9:711-718.
- [113] Polidano C, Tabasso D, Tseng Y-P. A second chance at education for early school leavers. *Education Economics* 2015;23:358-375.
- [114] Van Praag L, Boone S, Van Caudenberg R, et al. Long and winding roads: Educational decision-making of youngsters at risk of early school leaving in Flanders. *Educational Studies* 2020;46:532-547.
- [115] Wood L, Kiperman S, Esch RC, et al. Predicting dropout using student- and school-level factors: An ecological perspective. *School Psychology Quarterly* 2017;32:35-49.
- [116] Plasman JS, Gottfried MA. Applied stem coursework, high school dropout rates, and students with learning disabilities. *Educational Policy* 2018;32:664-696.
- [117] Brooks JE. School characteristics associated with the educational resilience of low-income and ethnic minority youth. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences* 2011;72:1440.
- [118] De Melo G, Machado A. Educational trajectories. Evidence from Uruguay. *International Journal of Educational Research* 2018;92:110-134.
- [119] Swartz V. A grounded theory study of parents' experiences in the school environment when dealing with their children's school attendance. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences* 2016;77.
- [120] Blondal KS, Adalbjarnardottir S. Parenting in relation to school dropout through student engagement: A longitudinal study. *Journal of Marriage and Family* 2014;76:778-795.
- [121] Camper BM, Jr., Hickman GP, Jaeckle TF. A case study analysis among former urban gifted high school dropouts. *Journal of At Risk Issues* 2019;22:23-30.
- [122] Archambault I, Janosz M, Morizot J, et al. Adolescent behavioral, affective, and cognitive engagement in school: Relationship to dropout. *Journal of School Health* 2009;79:408-415.
- [123] Bickerstaff SE. Youth returning to school: Identities imposed, enacted, resisted, and explored. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences* 2011;72:1552.
- [124] Filippello P, Buzzai C, Costa S, et al. School refusal and absenteeism: Perception of teacher behaviors, psychological basic needs, and academic achievement. *Frontiers in Psychology* 2019;10.
- [125] Billington KF. Using an active listening approach to consider the views of three young people on the topic of missing education. *Educational Psychology in Practice* 2018;34:337-351.
- [126] Seelman KL, Walls N, Hazel C, et al. Student school engagement among sexual minority students: Understanding the contributors to predicting academic outcomes. *Journal of Social Service Research* 2012;38:3-17.
- [127] Ehrenreich H, Reeves PM, Corley S, et al. With graduation in sight: Perceptions of high- and low-aggression students of the journey to high school completion. *School Psychology Quarterly* 2012;27:198-209.
- [128] Eicher V, Staerkle C, Clemence A. I want to quit education: A longitudinal study of stress and optimism as predictors of school dropout intention. *Journal of Adolescence* 2014;37:1021-1030.
- [129] Rangel-Clawson AM. A phenomenological approach examining the completion of Latino high school students through the lenses of critical race theory. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences* 2017;78.
- [130] Dahl P. Factors associated with truancy: Emerging adults' recollections of skipping school. *Journal of Adolescent Research* 2016;31:119-138.
- [131] Cemalcilar Z, Goksen F. Inequality in social capital: Social capital, social risk and drop-out in the Turkish education system. *British Journal of Sociology of Education* 2014;35:94-114.
- [132] Obinna DN, Ohanian MMZ. Uncertain aspirations: Latino students and dropout in the United States. *Race, Ethnicity and Education* 2020;23:654-672.
- [133] Haugan JA, Frostad P, Mjaavatn PE. A longitudinal study of factors predicting students' intentions to leave upper secondary school in Norway. *Social Psychology of Education* 2019;22:1259-1279.
- [134] Lessard A, Butler-Kisber L, Fortin L, et al. Analyzing the discourse of dropouts and resilient students. *Journal of Educational Research* 2014;107:103-110.
- [135] Turner LB. Black students from at-risk to thriving at-possibility: An exploration of multi-systemic ecological factors associated with the academic resilience of black male high school students. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences* 2020;81.
- [136] Baker S. Character strengths of students at risk of dropping out of high school. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering* 2016;77.
- [137] Fall A-M, Roberts G. High school dropouts: Interactions between social context, self-perceptions, school engagement, and student dropout. *Journal of Adolescence* 2012;35:787-798.
- [138] Moulton K. A confirmatory and exploratory analysis of the academic motivation of high school dropouts. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences* 2012;73:72.
- [139] Taylor G. The differential effects of academic motivation types on school achievement and persistence. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering* 2013;74.
- [140] Wroblewski AP, Dowdy E, Sharkey JD, et al. Social-emotional screening to predict truancy severity: Recommendations for educators. *Journal of Positive Behavior Interventions* 2019;21:19-29.

- [141] Centeio EE, Cance JD, Barcelona JM, et al. Relationship between health risk and school attendance among adolescents. *American Journal of Health Education* 2018;49:28-32.
- [142] D'Agostino EM, Day SE, Konty KJ, et al. The association of health-related fitness and chronic absenteeism status in New York City middle school youth. *Journal of Physical Activity & Health* 2018;15:483-491.
- [143] Badura P, Sigmundova D, Sigmund E, et al. Participation in organized leisure-time activities and risk behaviors in Czech adolescents. *International Journal of Public Health* 2017;62:387-396.
- [144] Crispin LM. Extracurricular participation, "at-risk" status, and the high school dropout decision. *Education Finance and Policy* 2017;12:166-196.
- [145] Lemkin A, Kistin CJ, Cabral HJ, et al. School connectedness and high school graduation among maltreated youth. *Child Abuse & Neglect* 2018;75:130-138.
- [146] Peguero AA, Ovink SM, Li YL. Social bonding to school and educational inequality: Race/ethnicity, dropping out, and the significance of place. *Sociological Perspectives* 2016;59:317-344.
- [147] Thouin E, Dupere V, Dion E, et al. School-based extracurricular activity involvement and high school dropout among at-risk students: Consistency matters. *Applied Developmental Science* 2020:14.
- [148] Zaff JF, Donlan A, Gunning A, et al. Factors that promote high school graduation: A review of the literature. *Educational Psychology Review* 2017;29:447-476.
- [149] Green J, Liem GAD, Martin AJ, et al. Academic motivation, self-concept, engagement, and performance in high school: Key processes from a longitudinal perspective. *Journal of Adolescence* 2012;35:1111-1122.
- [150] Bergeron J, Chouinard R, Janosz M. The impact of teacher-student relationships and achievement motivation on students' intentions to dropout according to socio-economic status. *Online Submission US China Education Review B* 2011;2.
- [151] Fan W, Wolters CA. School motivation and high school dropout: The mediating role of educational expectation. *British Journal of Educational Psychology* 2014;84:22-39.
- [152] Peguero AA, Shaffer KA. Academic self-efficacy, dropping out, and the significance of inequality. *Sociological Spectrum* 2015;35:46-64.
- [153] Samuel R, Burger K. Negative life events, self-efficacy, and social support: Risk and protective factors for school dropout intentions and dropout. *Journal of Educational Psychology* 2020;112:973-986.
- [154] Vasalampi K, Kiuru N, Salmela-Aro K. The role of a supportive interpersonal environment and education-related goal motivation during the transition beyond upper secondary education. *Contemporary Educational Psychology* 2018;55:110-119.
- [155] Demir K, Akman Karabeyoglu Y. Factors associated with absenteeism in high schools. *Eurasian Journal of Educational Research* n62 p37 2016;56.
- [156] Teuscher S, Makarova E. Students' school engagement and their truant behavior: Do relationships with classmates and teachers matter? *Journal of Education and Learning* 2018;7:124-137.
- [157] Virtanen TE, Raikkonen E, Lerkkanen MK, et al. Development of participation in and identification with school: Associations with truancy. *Journal of Early Adolescence* 2021;41:394-423.
- [158] Kotok S, Ikoma S, Bodovski K. School climate and dropping out of school in the era of accountability. *American Journal of Education* 2016;122:569-599.
- [159] Lamote C, Speybroeck S, Van Den Noortgate W, et al. Different pathways towards dropout: The role of engagement in early school leaving. *Oxford Review of Education* 2013;39:739-760.
- [160] Magen-Nagar N, Shachar H. Quality of teaching and dropout risk: A multi-level analysis. *Journal of Education for Students Placed at Risk* 2017;22:9-24.
- [161] McWhirter EH, Garcia EA, Bines D. Discrimination and other education barriers, school connectedness, and thoughts of dropping out among Latina/o students. *Journal of Career Development* 2018;45:330-344.
- [162] Orpinas P, Raczynski K. School climate associated with school dropout among tenth graders. *Pensamiento Psicologico* 2016;14:9-20.
- [163] Abar B, Abar CC, Lippold M, et al. Associations between reasons to attend and late high school dropout. *Learning and Individual Differences* 2012;22:856-861.
- [164] West SG, Hughes JN, Kim HJ, et al. Motivation for educational attainment in grade 9 predicts high school completion. *Educational Measurement: Issues and Practice* 2019;38:27-40.
- [165] Freeney Y, O'Connell M. The predictors of the intention to leave school early among a representative sample of Irish second-level students. *British Educational Research Journal* 2012;38:557-574.
- [166] Trieu Q, Jayakody R. Ethnic minority educational success: Understanding accomplishments in challenging settings. *Social Indicators Research* 2019;145:663-701.
- [167] Ricard N. Effects of social exclusion and inclusion on basic needs satisfaction, self-determined motivation, the orientations of interpersonal relationships, and behavioural self-regulation. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering* 2014;74.
- [168] Fitzpatrick C, Archambault I, Janosz M, et al. Early childhood working memory forecasts high school dropout risk. *Intelligence* 2015;53:160-165.
- [169] Cho RM. Understanding the mechanism behind maternal imprisonment and adolescent school dropout. *Family Relations* 2011;60:272-289.
- [170] Majumder MA. The impact of parenting style on children's educational outcomes in the United States. *Journal of Family and Economic Issues* 2016;37:89-98.
- [171] Symeou L, Martinez-Gonzalez R-A, Alvarez-Blanco L. Dropping out of high school in Cyprus: Do parents and the family matter? *International Journal of Adolescence and Youth* 2014;19:113-131.

- [172] Havik T, Bru, Ertesvag SK. Parental perspectives of the role of school factors in school refusal. *Emotional and Behavioural Difficulties* 2014;19:131-153.
- [173] Mancil EB. Understanding the relationship of contextual support, peer risk trajectories, and school outcomes for at-risk youth. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering* 2018;79.
- [174] Adams SE. School support protects lgb and heterosexual students from sexual orientation victimization: A latent moderated structural equation model. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering* 2019;80.
- [175] Ramsdal G, Gjaerum RG, Wynn R. Dropout and early unemployment. *International Journal of Educational Research* 2013;62:75-86.
- [176] Carbonaro W, Workman J. Dropping out of high school: Effects of close and distant friendships. *Social Science Research* 2013;42:1254-1268.
- [177] Quin D, Heerde JA, Toumbourou JW. Teacher support within an ecological model of adolescent development: Predictors of school engagement. *Journal of School Psychology* 2018;69:1-15.
- [178] Vakalahi HF. Pacific Islander American students: Caught between a rock and a hard place? *Children and Youth Services Review* 2009;31:1258-1263.
- [179] Veenstra R, Lindenberg S, Tinga F, et al. Truancy in late elementary and early secondary education: The influence of social bonds and self-control--the TRAILS study. *International Journal of Behavioral Development* 2010;34:302-310.
- [180] Liu Z, White MJ. Education outcomes of immigrant youth: The role of parental engagement. *Annals of the American Academy of Political and Social Science* 2017;674:27-58.
- [181] Boutin-Martinez A, Mireles-Rios R, Nylund-Gibson K, et al. Exploring resilience in Latina/o academic outcomes: A latent class approach. *Journal of Education for Students Placed at Risk* 2019;24:174-191.
- [182] Aliko HI, Ohanaka BI. The role of counselling and parental encouragement on re-entry of adolescents into secondary schools in abia state, Nigeria. *Research in Education* 2013;89:61-69.
- [183] Ripamonti E, Barberis S. The effect of cultural capital on high school dropout: An investigation in the Italian provinces. *Social Indicators Research* 2018;139:1257-1279.
- [184] Schwab S. Who intends to learn and who intends to leave? The intention to leave education early among students from inclusive and regular classes in primary and secondary schools. *School Effectiveness and School Improvement* 2018;29:573-589.
- [185] Aldrup K, Klusmann U, Ludtke O, et al. Social support and classroom management are related to secondary students' general school adjustment: A multilevel structural equation model using student and teacher ratings. *Journal of Educational Psychology* 2018;110:1066-1083.
- [186] Jia Y, Konold TR, Cornell D. Authoritative school climate and high school dropout rates. *School Psychology Quarterly* 2016;31:289-303.
- [187] Werblow J, Urlick A, Duesbery L. On the wrong track: How tracking is associated with dropping out of high school. *Equity and Excellence in Education* 2013;46:270-284.
- [188] Werblow J, Duesbery L. The impact of high school size on math achievement and dropout rate. *High School Journal* 2009;92:14-23.
- [189] Peguero AA, Portillos, Gonzalez JC. School securitization and Latina/o educational progress. *Urban Education* 2015;50:812-838.
- [190] Lacey C. *Hightown grammar. The school as social system.* Manchester: Manchester University Press, 1970.
- [191] Freeman J, Simonsen B. Examining the impact of policy and practice interventions on high school dropout and school completion rates: A systematic review of the literature. *Review of Educational Research* 2015;85:205-248.
- [192] Pearson PL. High school culture, graduation rates, and dropout rates. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences* 2016;76.
- [193] Kerns SEU, Pullmann MD, Walker SC, et al. Adolescent use of school-based health centers and high school dropout. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine* 2011;165:617-623.
- [194] Kearney CA, Graczyk P. A response to intervention model to promote school attendance and decrease school absenteeism. *Child and Youth Care Forum* 2014;43:1-25.
- [195] Kim S, Chang M, Singh K, et al. Patterns and factors of high school dropout risks of racial and linguistic groups. *Journal of Education for Students Placed at Risk* 2015;20:336-351.
- [196] Eckenrod KM. Adolescent school attendance patterns and the effects of coping style. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering* 2012;72:7089.

De Regionale Kenniswerkplaats Jeugd en Gezin Centraal (RKJGC) is een netwerk van ouders, jongeren, gemeenten, praktijkorganisaties, opleidingen en kennisinstituten in de jeugdregio's Eemland, Lekstroom, Utrecht-West en Zuidoost Utrecht.

Doel van de RKJGC is het genereren, verzamelen en delen van kennis om jongeren zo gezond, veilig en kansrijk mogelijk te laten opgroeien. Hierbij wordt enerzijds ingezet op het versterken van het gewone opvoeden en opgroeien: de pedagogische basis. Anderzijds is er aandacht voor het versterken van jeugdzorg voor jongeren en gezinnen voor wie dit nodig is. Ons uitgangspunt: er is een gezamenlijke beweging nodig om preventie, ondersteuning, hulp en zorg te verbinden.

Het onderzoeksproject Mentaal Kapitaal van de RKJGC richt zich op het bevorderen van het mentaal welbevinden van jongeren en het voorkomen van schooluitval.

Daarnaast zet het project in op het optimaleren van de samenwerking tussen jongeren, ouders, onderwijs.



Regionale
Kenniswerkplaats
**Jeugd en Gezin
Centraal**