

*Internaliserende problemen
van allochtone leerlingen in
het voortgezet onderwijs*

Vita Los

Inhoud

Inleiding	2
1 Internaliserende problemen bij allochtone leerlingen	4
Manifestaties internaliserende problemen bij allochtone leerlingen	4
2 Organisatie van de zorg voor leerlingen op school	7
Wettelijk kader rondom leerlingenzorg in het voortgezet onderwijs	7
Leerlingenzorg in de praktijk van het onderwijs	8
3 Zorg voor leerlingen met internaliserende problemen op school	12
Aanknopingspunten voor verbetering van de organisatie van zorg voor leerlingen met internaliserende problematiek	13
Literatuurlijst	17
Bijlagen	
Inrichting en uitvoering literatuursearch	19

Inleiding

Dit document vormt het eindproduct van mijn stageperiode bij het Verwey-Jonker Instituut. Van februari tot en met eind juni 2012 heb ik stage gelopen binnen het project 'Internaliserend probleemgedrag bij allochtone adolescenten: onderzoek ten behoeve van verbetering van vroege signalering en hulp' onder begeleiding van drs. Marjan de Gruijter. Oorspronkelijk was het idee dat ik zou deelnemen aan een aantal werkzaamheden. Bijvoorbeeld het opstellen van een plan van aanpak (door het Verwey-Jonker Instituut) dat voortbouwt op de gegevens van onderzoek van de Universiteit Utrecht en het organiseren van bijeenkomsten om het plan voor te leggen aan belangrijke partijen als ouders en scholen. Deze werkzaamheden bleken echter niet haalbaar binnen mijn stageperiode. Een analyse van de (open) vragen van het onderzoek leverde mij nieuwe mogelijkheden voor stagewerkzaamheden op. Hieruit kwam naar voren dat de school een bijzondere positie inneemt in de signalering van en hulpverlening aan leerlingen met internaliserende problemen. De onderzoeksgegevens maakten echter niet voldoende duidelijk op welke wijze de signalering van en hulpverlening aan leerlingen met internaliserende problematiek in het voortgezet onderwijs wordt ingevuld. Over de aanleiding van mijn onderzoek volgt later meer.

Voor mijn onderzoek heb ik allereerst een literatuursearch uitgevoerd. In bijlage 1 kunt u vinden hoe deze literatuurverkenning is ingericht. Daarnaast heb ik enkele personen geïnterviewd die vanuit het onderwijs, de wetenschap of de praktijk kennis hebben van internaliserende problematiek en/of dergelijke problemen in hun vakgebied tegenkomen. De volgende experts zijn geïnterviewd.

- Najat Abdeljalil, pedagogisch adviseur bij het Centrum voor Jeugd en Gezin in Tilburg
- Niels Jongejan, mentor op het Zuidwestcollege in Den Haag
- Lika Poiesz, mentor op het Kandinsky College in Nijmegen
- Juanita Linnemann, coördinator opvoedingsondersteuning ouder-en-kind-centrum Slotervaart
- Diana van Bergen, socioloog, wetenschapper en onderzoeker o.a. naar suïcidaal gedrag bij jonge migrantenvrouwen
- Hanneke Felten, medewerker MOVISIE, doet onderzoek, geeft trainingen en ontwikkelt interventies op het terrein van diversiteit en emancipatie, in het bijzonder onder jongeren
- Zaitoon Shah, projectleider van het Meiden Maatjes Project bij Stichting Elance en betrokken bij Stichting Vangnet
- Jos Derksen, beleidsmedewerker Samenwerkingsverband Voortgezet Onderwijs Midden-Brabant
- Marlies Schouten, adviseur bij JSO, expertisecentrum voor jeugd, samenleving en ontwikkeling.

Ik dank deze mensen hartelijk voor hun tijd en het delen van hun expertise.

Probleemstelling

Jongeren, vooral meisjes afkomstig uit niet-westerse migrantengroepen in Nederland, hebben een verhoogd risico op de ontwikkeling van internaliserende problemen (Bengi-Arslan, Verhulst, Van der Ende & Erol, 1997; Reijneveld, Harland, Brugman, Verhulst & Verloove-Vanhorick, 2005; Vollebergh et al., 2005). De hulp aan allochtone jongeren met dergelijke problemen blijft echter sterk achter bij de hulp aan autochtone jeugdigen. Allochtone jongeren zijn ondervertegenwoordigd in de vrijwillige en vroegtijdige hulpverlening en oververtegenwoordigd in de niet-vrijwillige, zwaardere hulpverlening (Goderie, Steketee, Mak & Wentink, 2004). De hulpverlening, in het bijzonder de geestelijke gezondheidszorg, lijkt onvoldoende in staat om bij de hulpvraag van allochtone groepen aan te sluiten en om het vertrouwen te winnen van deze groep. Bovendien lijken leerkrachten en allochtone ouders onvoldoende in staat problemen vroegtijdig te (h)erkennen.

Over de processen die bij deze kwesties een rol spelen, is nog bijzonder weinig bekend. Dit komt mede doordat onderzoek naar internaliserende problematiek bij allochtone groepen schaarser is dan onderzoek naar externaliserende problematiek, dat veel meer opvalt en veel meer aandacht heeft gekregen.

Het EPOS-onderzoek

Om meer kennis te vergaren over de achtergronden van de discrepantie tussen de prevalentie van internaliserende problemen en het gebruik van de zorg, voeren de Universiteit Utrecht en het Verwey-Jonker Instituut, in de vorm van een samenwerkingsverband, een grootschalig kwantificerend en flankerend kwalitatief onderzoek uit: het EPOS-onderzoek (EPOS staat voor Emotionele Problemen onder Allochtone Scholieren). Zowel allochtone als autochtone jongeren die hoog dan wel normaal scoren op internaliserende problematiek, als ouders en leerkrachten vormen de informatiebronnen voor dit project. Allereerst hebben de jongeren (N= 3300) een vragenlijst ingevuld. Daarna is een uitgebreid (diagnostisch) interview uitgevoerd met 350 jongeren met een Nederlandse, Marokkaanse, Turkse of Surinaamse achtergrond die hoog dan wel normaal scoorden op emotionele problematiek. Ook hun ouders en leerkrachten zijn geïnterviewd.

Het onderzoek zal leiden tot een plan van aanpak voor de verbetering van de signalering en het bereik van de hulpverlening voor allochtone jongeren.

Aanleiding huidige studie

In de vragenlijsten van het EPOS-onderzoek die zijn afgenomen bij leerlingen, hun ouders en leerkrachten, is een aantal open vragen opgenomen. Aan de leerlingen, de ouders en de leerkrachten die hebben aangegeven dat het kind problemen met emoties heeft (gehad), is gevraagd aan te geven wat volgens hen het probleem was. Wanneer jongeren en/of hun ouders hebben aangegeven dat zij hulp van een hulpverlener hebben gekregen bij het emotionele probleem, is aan hen gevraagd hoe zij bij deze hulpverlener terecht zijn gekomen. Aan de jongeren en/of hun ouders die hebben aangegeven *geen* hulp te hebben ontvangen van een hulpverlener, is gevraagd wat de reden is dat zij geen hulp hebben gekregen.

De analyse van de (open) vragen van het EPOS-onderzoek liet zien dat jongeren met (internaliserende) problemen vaak hulp ontvangen op of via school. Problemen worden gesignaleerd door de mentor of door de ouder, die vervolgens contact opneemt met de mentor om deze op de hoogte te brengen van de problematiek van de jongere. De analyse van de antwoorden op de open vragen laat zien dat mentoren vervolgens zelf hulp verlenen of doorverwijzen naar een (externe) deskundige. Het is op basis van de onderzoeksgegevens echter onduidelijk hoe een mentor zorg verleent aan een (zorg)leerling en hoe de zorgverlening in de praktijk wordt vormgegeven. Ook geven de data weinig zicht op de aard van internaliserende problemen en de manier waarop deze geuit worden. Door middel van een literatuursearch en enkele verkennende interviews is daarom getracht inzichtelijk te maken hoe internaliserende problemen zich in de schoolse praktijk (en daarbuiten) manifesteren. Tevens heeft dit onderzoek tot doel in kaart te brengen hoe de leerlingenzorg in en rondom het voortgezet onderwijs georganiseerd wordt. Daarbij besteed ik in het bijzonder aandacht aan zorg voor leerlingen met internaliserende problemen.

De vraagstellingen van dit onderzoek zijn als volgt verwoord.

1. Hoe manifesteren internaliserende problemen van allochtone leerlingen zich op school en daarbuiten?
2. Is er in de ogen van betrokkenen/experts sprake van diversiteit binnen de groep allochtone leerlingen als het gaat om de manifestatie van internaliserende problemen, bijvoorbeeld naar sekse, etniciteit of migratiegeneratie?
3. Hoe wordt de zorg voor leerlingen in de praktijk van het onderwijs georganiseerd?
4. Op welke wijze wordt zorg voor leerlingen met *internaliserende* problemen vormgegeven?
5. Welke aanknopingspunten zijn er voor verbetering van de organisatie van zorg voor leerlingen met *internaliserende* problemen?

1 *Internaliserende problemen bij allochtone leerlingen*

In deze eerste paragraaf wordt, vanuit de zienswijze van enkele experts, beschreven op welke wijze internaliserende problemen van allochtone leerlingen zich manifesteren in en om de school. Interviews binnen dit onderzoek met een aantal experts vormen de informatiebron voor deze paragraaf.

Alvorens ik inga op de manifestaties van internaliserende problemen van allochtone leerlingen, noem ik enkele definities van internaliserend probleemgedrag die ik op internet aantrof.

'naar binnen gerichte gedragsproblematiek zoals faalangst, gesloten, teruggetrokken leefwijze, eenzaamheid, laag zelfbeeld' (Nederlandse encyclopedie).

'bij internaliserende gedragsproblemen is er een overcontrole over de emoties; ze worden naar binnen gericht en leiden tot innerlijke onrust. Typische internaliserende problemen zijn sociale teruggetrokkenheid, angst, depressieve en psychosomatische klachten' (Wikipedia).

Zoals uit bovenstaande definities blijkt, is de term 'internaliserend' een veelomvattend begrip. Er wordt in de literatuur tal van problemen genoemd die allen naar binnen gericht, ofwel 'internaliserend' zijn. Ook uit de interviews met experts blijkt dat internaliserend probleemgedrag een 'containerbegrip' is. Met het beantwoorden van de hoofdvragen in dit onderzoek ben ik me er dan ook bewust van geweest dat internaliserende problemen door deskundigen uit de praktijk op verschillende manieren worden gezien en beschreven.

Manifestaties internaliserende problemen bij allochtone leerlingen

Op school

Naast de groep leerlingen die hun gedragsproblemen er als het ware uitschreeuwt door zich af te zetten tegen anderen of zich agressief en ongehoorzaam op te stellen, is er een groep leerlingen in het voortgezet onderwijs die zich opsluit in de eigen wereld en teruggetrokken gedrag vertoont, die problemen internaliseert. Leerlingen met internaliserende problemen sluiten zich af van sociale activiteiten in de klas. Zij stellen zich liever alleen op dan dat zij een samenwerkingsopdracht doen. Ook kunnen leerlingen met internaliserende problemen moeilijk voor zichzelf opkomen en geven zij doorgaans weinig antwoorden in de klas.

Wanneer allochtone leerlingen internaliserende problemen of sombere en zelfs suicidale gevoelens ontwikkelen, dan wordt hun problematiek op allerlei manieren zichtbaar: de resultaten gaan ineens fors achteruit, een leerling verzuimt opvallend vaak en wordt vaker ziek gemeld of een leerling wordt somberder (veel huilbuien, opvallend stil) en trekt zich steeds meer terug.

Er zijn ook enkele leerlingen die hun problemen meer 'externaliseren'; zij voelen zich somber of eenzaam en uiten deze gevoelens door veel te vechten en ruzie te maken op school.

Om de school

In andere settings (in externe instellingen zoals het Centrum voor Jeugd en Gezin) uiten internaliserende problemen van allochtone jongeren zich doordat zij zich terug trekken en in zichzelf keren. Het zijn vooral meisjes die teruggetrokken, ingetogen en ook verlegen gedrag laten zien. Ook komt het voor dat meisjes volgzzaam en rustig zijn en vooral luisteren naar anderen. Daarnaast komen angst en depressie regelmatig voor. Wanneer meisjes dergelijk internaliserend gedrag laten zien, wordt dit gedrag echter niet

altijd als een probleem gezien. Vooral de ouders en familie van een meisje zien angstig of ingetogen gedrag niet als probleemgedrag, omdat zij er zelf weinig last van hebben en het gedrag voor weinig problemen naar de buitenwereld toe zorgt.

Diversiteit binnen de groep allochtone leerlingen

Sekse

Zoals eerder gezegd zijn het vooral meisjes die internaliserend probleemgedrag laten zien. Internaliserende problemen als suïcidale gedachten en pogingen, depressies, angst, stemmingsstoornissen en teruggetrokken gedrag, werden in de interviews genoemd als zijnde problemen die vaker bij allochtone meisjes worden gezien dan bij allochtone jongens.

Etniciteit

Uit de interviews blijkt dat vooral bij meiden uit traditionele eerculturen, zoals de Marokkaanse en de Turkse, veel van de internaliserende problemen te maken hebben met eerdergerelateerde problematiek en de beperkte bewegingsvrijheid die meisjes doorgaans krijgen. Internaliserende problematiek heeft binnen eerculturen vaak te maken met dilemma's waar meiden voor staan, zoals het omgaan met de familie-eer, de partnerkeuze, seksualiteit en daarmee met de maatregelen die ouders dreigen te nemen wanneer een meisje de familie-eer schaadt. Als meiden last hebben van de familie-eer of van de beperkte bewegingsvrijheid die zij hebben, dan kunnen ze suïcidaal of depressief gedrag vertonen om op deze manier uit hun situatie te ontsnappen. Het voornaamste probleem is dat meiden de zaken die bij hen spelen, bijvoorbeeld omtrent relaties of seksualiteit, niet kunnen bespreken met hun ouders. Ouders mogen niet te weten komen wat er speelt, omdat de kans dat er over hen geroddeld wordt en de eer van de familie wordt aangetast groot is¹. Mede door een gebrek aan communicatie tussen meiden en hun ouders, kunnen meisjes hunkeren naar liefde en aandacht. Zij kunnen dan in het extreme op zoek gaan naar liefde, maar zoeken de aandacht vaak in het verkeerde. Het gevolg kan zijn dat meisjes bijvoorbeeld in de handen van een *loverboy* komen.

In de culturen waar de familie-eer minder speelt, zoals de Surinaamse cultuur, laten meiden meer extravert gedrag zien. Deze meisjes zijn meer open en maken hun problemen gemakkelijker bespreekbaar.

Migratiegeneratie

Wat betreft migratiegeneratie is de vraag of internaliserende problematiek gezien kan worden als een generatieprobleem. Met andere woorden, worden problemen minder naarmate men langer in Nederland verblijft of (juist) niet?

Er zijn zowel voor- als tegenargumenten te benoemen om internaliserende problemen te zien als generatieprobleem. Enerzijds heeft vooral de oudere generatie van allochtonen – die naar Nederland zijn gekomen als arbeiders, vaak analfabeet zijn en weinig van de andere cultuur (willen) weten – problemen met de opvoeding van de kinderen. Deze generatie hecht grote waarde aan het traditionele, eigen systeem en dat kan botsen met de Nederlandse cultuur. De tweede generatie groeit daarentegen op in de Nederlandse cultuur en zal veel beter weten welke zaken zij af en toe thuis gemist hebben, bijvoorbeeld ruimte voor communicatie tussen ouder en kind. Belangrijke zaken als de communicatie tussen ouders en kinderen zullen wellicht verbeteren door de generaties heen, waardoor het voor allochtone jongeren gemakkelijker kan worden om hun internaliserende problemen bespreekbaar te maken.

Aan de andere kant is het lastig te spreken over een generatieprobleem, omdat jongeren per generatie andere problemen tegenkomen. Tegenwoordig speelt het leven tussen twee culturen voor allochtone jongeren een grote rol. Een volgende generatie heeft wellicht minder last van deze 'cultuurkloof', maar kan weer tegen andere problemen aanlopen. Daarnaast kunnen allochtone leerlingen als tweede generatie andere waarden en normen hanteren en kunnen zij hun kinderen bijvoorbeeld vrijer opvoeden door vooral meisjes meer keuzes te geven. Deze generatie heeft echter vaak nog een grote familie die sterk vasthoudt aan traditionele normen en waarden en die vaak ook nog goede connecties met het thuisland heeft. Bovendien zullen man-vrouwverhoudingen en opvattingen over de manier waarop vrouwen zich behoren te

¹ Zie voor meer informatie het boekje 'Als meiden geen uitweg meer zien' en de website www.jestaatnietalleen.nl. Het boekje is gemaakt voor professionals en vrijwilligers die werken met multiculturele meiden. Het biedt handvatten als professionals een vermoeden hebben dat een meisje suïcidaal gedrag vertoont en het helpt om deze meiden en hun problemen op tijd in beeld te krijgen en door te verwijzen naar de juiste hulp.

gedragen niet zo massaal verschuiven, terwijl deze verhoudingen een belangrijke rol spelen in het ontstaan van internaliserende problemen, zoals zelfmoordgedachten. Ook in de tweede generatie krijgen meisjes mee dat zij zich netjes horen te gedragen en moeten kleden en worden jongens aangespoord om hun zusjes hierop aan te spreken en te controleren. Ten slotte is het toekomstperspectief van Turkse en Marokkaanse jongeren niet echt veranderd door de jaren heen; zij willen trouwen met een moslim en bij voorkeur iemand van dezelfde afkomst. Wanneer meiden dus een partner krijgen die dezelfde ideeën heeft over de wijze waarop een meisje zich dient te gedragen, dan is het de vraag of internaliserende problemen in volgende generaties zullen oplossen.

2 *Organisatie van de zorg voor leerlingen op school*

Wettelijk kader rondom leerlingenzorg in het voortgezet onderwijs

Wettelijke borging zorg in en om de school

Het kabinet kondigde in 2009 aan de zorg in en om de school wettelijk te willen borgen. Zoals in een brief aan de Kamer wordt uitgelegd staat zorg in en om de school ‘behalve voor samenwerking in Zorg Advies Teams ook voor samenwerking door bijvoorbeeld preventieve inzet vanuit hulpverlening en zorg op school of een aanvullende voorziening voor overbelaste jongeren’ (Ministerie voor Jeugd en Gezin & Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2009).

In de Wet op het voortgezet onderwijs komt dan ook te staan dat:

- Het bevoegd gezag van een onderwijsinstelling de plicht heeft om samen te werken in de jeugdketen² en om ontwikkelings- en opvoedrisico's vroegtijdig te signaleren en te melden, onder andere door het hebben van een meldcode huiselijk geweld en kindermishandeling en door de bevordering van het gebruik hiervan.
- Onderwijs en gemeenten de verplichting hebben om samen afspraken te maken over de taakverdeling ten aanzien van zorg in en om de school³, waarbij de regierol bij gemeenten ligt (zie ook de tekst onder de kop *passend onderwijs*).

Kortom, lokale beleidsmakers en uitvoerders van de gemeente, het onderwijs en instellingen voor zorg en hulpverlening hebben een deels gezamenlijke opdracht.

Wettelijk systeem rondom leerlingenzorg op school (organisatie en inzet middelen)

Scholen voor voortgezet onderwijs werken samen in 83 samenwerkingsverbanden om de lichte ondersteuning voor leerlingen met bijvoorbeeld leerproblemen te organiseren. Hoewel het zorgaanbod per samenwerkingsverband verschilt, is in elk samenwerkingsverband de mogelijkheid om praktijkonderwijs of leerwegondersteunend onderwijs te volgen. Op dit moment zijn scholen voor havo en vwo niet verplicht zich aan te sluiten bij een samenwerkingsverband VO. Toch zijn in de praktijk vrijwel alle scholen aangesloten. De samenwerkingsverbanden hebben als doel leerlingen met leer- en/of ontwikkelingsproblemen te laten deelnemen aan het onderwijs in één van de leerwegen van het vmbo. Deze leerlingen kunnen geholpen worden middels leerwegondersteuning of toegelaten worden op het praktijkonderwijs. Scholen met leerlingen met een indicatie voor leerwegondersteunend- of praktijkonderwijs⁴, ontvangen voor deze leerlingen een hogere bekostiging. Tevens ontvangen de samenwerkingsverbanden een bovenschools regionaal zorgbudget. Met dit zorgbudget wordt getracht de samenwerkingsverbanden in staat te stellen een zorgaanbod te kunnen bieden aan leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben, maar die niet geïndiceerd zijn voor praktijkonderwijs of leerwegondersteunend onderwijs (Oberon, 2006).

De organisatie van het onderwijs en de inzet van de middelen voor leerlingen die extra zorg nodig hebben, zoals in het huidige wettelijke systeem is vormgegeven, blijkt echter niet efficiënt en effectief te zijn. De praktijk rondom zorgleerlingen in het onderwijs laat nog veel te wensen over. Wanneer kinderen bijvoorbeeld een indicatie krijgen voor lichte ondersteuning, moeten ouders doorgaans zelf naar een plek zoeken. Daarnaast hebben scholen een betere begeleiding nodig bij hun zoektocht naar mogelijkheden in

2 Minimale partners voor het voortgezet onderwijs zijn de jeugdgezondheidszorg, het (school) maatschappelijk werk, bureau jeugdzorg, leerplicht en de politie.

3 Onder zorg in en om de school wordt voor het regulier onderwijs verstaan: de preventieve inzet van hulpverlening en zorg (bijv. inzet schoolmaatschappelijk werk), de instandhouding van multidisciplinaire casusoverleggen (Zorg Advies Teams), het benodigde aantal ZAT's, de benodigde partijen in ZAT's en de taakverdeling tussen de gemeente en het onderwijs in de uitvoering van ZAT's, de beschikbaarheid van achterliggende zorg en indien nodig aanvullende voorzieningen om tot een sluitende aanpak te komen voor overbelaste jongeren van 16-23 jaar.

4 Het leerwegondersteunend onderwijs is bedoeld voor leerlingen waarvan wordt aangenomen dat zij een diploma voortgezet onderwijs kunnen halen, maar daarbij extra zorg en ondersteuning nodig hebben. Het praktijkonderwijs is voor leerlingen in het voortgezet onderwijs die geen vmbo-diploma kunnen halen, ook niet met leerwegondersteunend onderwijs.

het lesgeven aan zorgleerlingen en steun bij de uitvoering hiervan. Deze boodschap vanuit de praktijk heeft rond 2005 ook het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap bereikt. Sindsdien staat in het wettelijk kader rondom leerlingenzorg het streven naar ‘passend onderwijs’ centraal. In het wetsvoorstel ‘passend onderwijs’ worden wijzigingen geregeld in zes verschillende onderwijswetten, waaronder de Wet op het voortgezet onderwijs⁵. De wetswijzigingen hebben betrekking op de organisatie van voorzieningen voor extra ondersteuning van leerlingen en de financiering daarvan. Kernpunt is dat er een landelijk referentiekader komt dat samenwerkingsbesturen kunnen gebruiken om leerlingenzorg in het onderwijs te organiseren⁶ (Onderwijsraad, 2010).

Passend onderwijs

Een recente ontwikkeling in het onderwijs vormt het passend onderwijs. Passend onderwijs houdt in dat gezamenlijke schoolbesturen in een regionaal netwerk verantwoordelijk worden om elke leerling van een passend onderwijsaanbod te voorzien. De vorming van dergelijke regionale netwerken wordt gezien als een belangrijk middel om wachtlijsten en leerlingen die thuis zitten tegen te gaan. De verbetering van de kwaliteit van het onderwijs aan zorgleerlingen en een betere regionale organisatie van onderwijs en zorg staan centraal (www.passendonderwijs.nl).

Zoals eerder benoemd, krijgen schoolbesturen de verantwoordelijkheid om inhoudelijke invulling aan passend onderwijs te geven. Hiermee kunnen scholen of samenwerkingsverbanden dus zelf bepalen welke ondersteuning een leerling nodig heeft. Daarnaast wil de regering de verantwoordelijkheid voor alle vormen van jeugdzorg bij de gemeenten neer leggen. Dit betekent dat gemeenten en schoolbesturen belangrijke partners zullen worden in de zorg en ondersteuning in en om de school. Deze partners dienen een plan te maken waarin wordt beschreven hoe het passend onderwijs wordt vormgegeven. Onderwijs en gemeenten zijn met het wetsvoorstel verplicht om dergelijke plannen in een overleg, dat op overeenstemming gericht is, met elkaar te bespreken. De regierol ligt bij de gemeente; gemeenten zijn verantwoordelijk voor het maken van sluitende afspraken in de jeugdketen voor alle jongeren van 0 tot 23 jaar. Deze regierol houdt tevens in dat de gemeente ook de regie heeft op het maken van sluitende samenwerkingsafspraken voor zorg in en om de school. Het overleg tussen beide partijen moet leiden tot goede afstemming en samenwerking (Onderwijsraad, 2010).

Vanaf 2014 zal er een nieuw stelsel voor passend onderwijs komen. Het wetsvoorstel, met als basis de zorgplicht (per 1 augustus 2014) voor leerlingen met een specifieke onderwijsbehoefte voor schoolbesturen, gaat gefaseerd in. In de twee schooljaren voorafgaand aan de invoering van de zorgplicht zullen scholen volgens Minister van Bijsterveldt voldoende tijd hebben om de veranderingen rond het passend onderwijs inhoudelijk voor te bereiden (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2012).

Leerlingenzorg in de praktijk van het onderwijs

Scholen verschillen in de wijze waarop ze hun leerlingenzorg invullen. Zij kunnen uiteenlopende doelen nastreven en verschillende taken op zich nemen. Wanneer leerlingenzorg weinig aandacht krijgt in de doelstellingen van de school, zullen activiteiten op het gebied van leerlingenzorg niet of in mindere mate vanzelfsprekend zijn. Maar ook als dat wel het geval is, verschilt de praktijk enorm. De aandacht voor emotionele- en gedragsproblemen van leerlingen kan op tal van manieren worden ingevuld. Zo zijn er scholen die zich meer bezighouden met (vroeg)signalering en doorverwijzing, terwijl andere scholen ook een begeleidende en/of hulpverlenende rol op zich nemen (Doorduijn, Fiddelaers-Jaspers, Spee & Van Veen, 2002).

De zorg voor leerlingen in het voortgezet onderwijs wordt tegenwoordig steeds vaker door scholen en instellingen zelf georganiseerd, zo blijkt uit onderzoek naar de vormgeving en regierol van gemeenten in relatie tot het onderwijs van onderzoeks- en adviesbureau Oberon (Oberon, 2006). De eerdergenoemde regierol van de gemeente is in de praktijk dan ook meer op afstand.

Hoewel de zorg in en om de school op verscheidene manieren door scholen wordt ingevuld, zijn er drie algemene niveaus van zorg te onderscheiden (Schouws & Sinke, 2007):

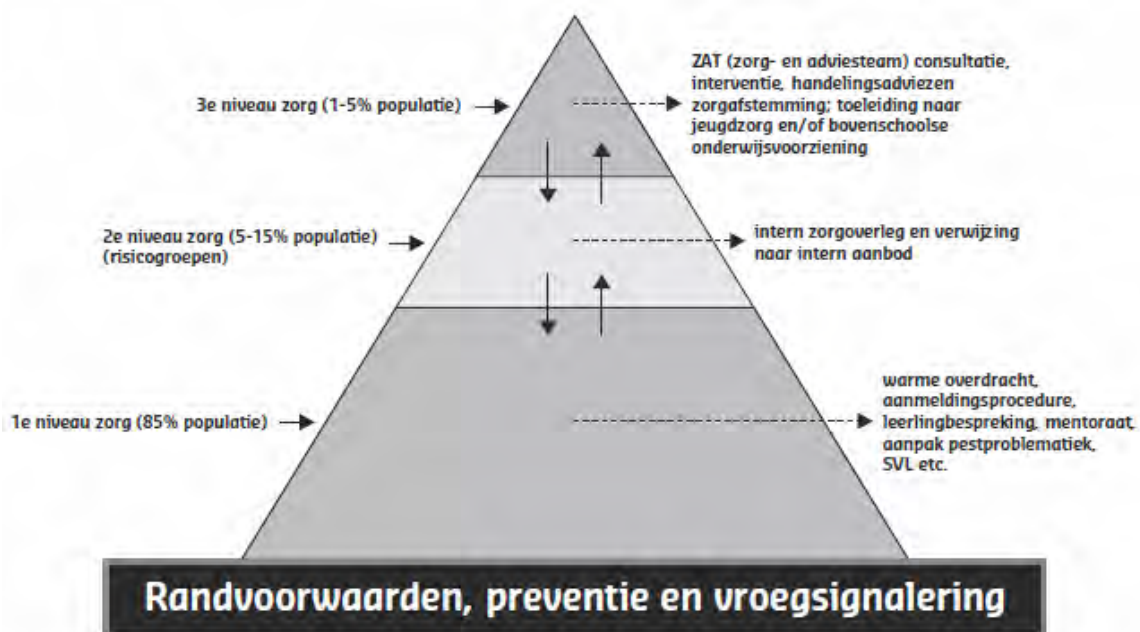
5 Tweede Kamer, vergaderjaar 2011-2012, wetsvoorstel 33 106.

6 Andere kernpunten zijn o.a. het zorgprofiel dat per school wordt opgesteld en waarin aangegeven wordt welke zorg een school kan bieden, meer ondersteuning voor de leerkracht en betere afstemming met jeugdzorg.

- Reguliere zorg binnen de school.
- Extra zorg binnen de school.
- Speciale zorg (bovenschoolse zorg binnen Zorg Advies Team)⁷.

Reguliere zorg is de begeleiding die scholen aan alle leerlingen bieden en waarop in principe alle leerlingen een beroep kunnen doen. Er worden drie aandachtsgebieden van begeleiding onderscheiden: de leerprocesgerichte begeleiding en remediale hulp, de begeleiding van keuze- of loopbaanprocessen en de persoonlijke begeleiding, gericht op de sociaal-emotionele ontwikkeling en gedragsaspecten (Doorduijn et al., 2002). Signalering van problemen door de mentor en/of vakdocent, al dan niet met behulp van een leerlingvolgsysteem, behoort tot het eerste niveau van zorg. De signalen vormen het uitgangspunt voor de leerling- en/of groepsbespreking waarin concrete adviezen voor de aanpak worden opgesteld. De geboden hulp kan bijvoorbeeld bestaan uit huiswerkbegeleiding. Extra zorg wordt aan leerlingen in of buiten de klas gegeven door docenten en deskundigen binnen de eigen school. De begeleiding is bedoeld voor leerlingen die extra zorg nodig hebben zonder geïndiceerd te zijn. Op dit niveau kunnen mentoren en vakdocenten coaching krijgen met betrekking tot hun klassenmanagement, planmatig handelen en effectieve instructie. Op het niveau van de speciale zorg kunnen deskundigen (als een schoolmaatschappelijk werker) vanuit het ZAT de leerling, de mentor en/of de ouders begeleiden. Van speciale zorg is sprake als er naar aanleiding van een leerling-bespreking besloten wordt om nader advies in te winnen of verder onderzoek te doen (Schouws & Sinke, 2007).

In onderstaande figuur is weergegeven hoe de zorgstructuur van de meeste scholen in het voortgezet onderwijs in Nederland is opgebouwd. Uit de figuur kan afgeleid worden dat scholen over verschillende instrumenten beschikken om leerlingen te ondersteunen.



Een mentor is vaak zelf al deskundig genoeg om voor de meeste leerlingen ondersteuning en hulpmiddelen te bieden. Wanneer de mentor zichzelf niet deskundig genoeg acht, dan kan hij gebruikmaken van specialisten die aan de school verbonden zijn, zoals een leerlingbegeleider, remedial teacher of orthopedagoog. Wanneer de mentor een dergelijke (interne) specialist raadpleegt, dan kan de mentor zelf de begeleiding bieden en de regie houden. Daarnaast zijn er leerlingen waarover een mentor wil overleggen op het tweede niveau, bijvoorbeeld met interne deskundigen tijdens het intern zorgoverleg. Binnen het tweede niveau van zorg heeft de mentor de keuze om zelf de begeleiding uit te voeren of om een deskundige uit het zorgteam in te schakelen. Ten slotte is er het derde niveau van zorg voor leerlingen waarvan de problematiek erg complex is en waarvoor de mentor meer ondersteuning nodig heeft. In het Zorg Advies

⁷ De vierde vorm van zorg betreft de *speciale zorg buitenschools*. Hierbij gaat het om indicering voor leerwegondersteuning, praktijkonderwijs of een REC-school. Omdat het in dit onderzoek niet gaat om leerlingen met een plaatsing in het speciaal onderwijs, wordt dit vierde niveau van zorg hier buiten beschouwing gelaten.

Team denken zorgexperts met de mentor mee over de beste wijze van ondersteuning. Op deze manier ontstaat de piramide van zorg, die door het Nederlands Jeugdinstituut zichtbaar is gemaakt (Deen & Laan, 2010). Wanneer de zorgstructuur goed werkt, dan ontstaat er een piramide waarin het ZAT niet groot is, het intern zorgoverleg veel opvangt en 85% van de begeleiding zich op het niveau van de klas afspeelt. Bij deze basiszorg is de mentor de spil in de begeleiding. De mentor behoort goede basiszorg te bewaken en dat begint met het creëren van een veilig en prettig leerklimaat, een goed klassenmanagement en het kunnen omgaan met dyslexie, gedragsstoornissen en grensoverschrijdend gedrag in de klas.

De pijlen in de figuur wijzen van boven naar beneden, en andersom. Dit wil zeggen dat er binnen de leerlingbegeleiding momenten zijn waarin de mentor vooral zelf hulp biedt, er kunnen momenten volgen waarin extra hulp door deskundigen wordt geboden en deze ondersteuning door derden kan ook weer eindigen (Deen & Laan, 2010). Hierna volgt een overzicht van het aanbod van de schoolinterne zorg op scholen voor voortgezet onderwijs.

Zoals gezegd beschikken de meeste scholen in Nederland over een groot aantal voorzieningen voor leerlingenzorg. Scholen kennen functies of taken van een vertrouwenspersoon, leerlingbegeleider, schoolmaatschappelijk werker, dyslexiespecialist, orthopedagoog en schoolpsycholoog. Daarnaast bieden scholen anti-pestprogramma's, sociale vaardigheidstrainingen en faalangsttrainingen aan en wordt er (preventieve) ambulante begeleiding ingezet. Het Nederlands Jeugdinstituut (NJI) doet ieder jaar onderzoek naar de leerlingenzorg en ZAT's in het voortgezet onderwijs in Nederland. Uit het onderzoek van het NJI blijkt dat de twee meest voorkomende functies in de leerlingenzorg die van de mentor en de zorgcoördinator zijn (Van der Steenhoven & Van Veen, 2011). Deze functies worden daarom nader toegelicht.

Mentor

De mentor is het eerste aanspreekpunt voor persoonlijke zorgen van een leerling, contacten met ouders en doorverwijzing naar interne deskundigen. Mentoren hebben op school een belangrijke signalerende, coachende en coördinerende rol. De mentor is altijd de eerst verantwoordelijke voor begeleiding van het leerproces van de leerling en daarbinnen het bieden van zorg aan die leerling. Een mentor zorgt voor het overzicht van het totale functioneren van de leerlingen uit zijn klas. Dit overzicht verkrijgt hij/zij op basis van eigen observaties en gesprekken met leerlingen en van de informatie van de vakdocenten. De mentor is daarmee ook het aanspreekpunt voor de vakdocenten. Wanneer meerdere leerkrachten een probleem bij een leerling signaleren en een leerkracht niet over voldoende tijd en vaardigheden beschikt om een leerling te begeleiden, wordt de mentor ingeschakeld. De mentor heeft als taak voorstellen te doen voor de begeleiding van een leerling (d.m.v. opstellen handelingsplan) wanneer deze door zijn gedrag dreigt uit te vallen. In dat geval dient de mentor ook de naleving van de afspraken bij collega's en de leerling te bewaken en stelt de mentor de effecten van de begeleiding voor de leerling vast (Doorduijn et al., 2002).

Zorgcoördinator

De zorgcoördinator is de eigenaar en daarmee eindverantwoordelijk voor het zorgsysteem binnen de school. Anders dan de vakdocent of mentor houdt een zorgcoördinator zich niet bezig met het inhoudelijk begeleiden van een leerling of groepen leerlingen; de zorgcoördinator biedt mentoren en docenten ondersteuning. Hij of zij is de sturende factor om een integrale zorgstructuur binnen de organisatie op te zetten en deze ook te verankeren. De zorgcoördinator vormt de onmisbare schakel binnen de school, maar is ook de schakel naar de ketenpartners als de leerplichtambtenaar en de politie (Schouws & Sinke, 2007).

Zorgplan

De zorgcoördinator behoort jaarlijks een zorgplan te ontwikkelen waarin de inhoud, organisatie en evaluatie worden vastgelegd (Schouws & Sinke, 2007). Uit het jaarlijkse onderzoek van het Nederlands Jeugdinstituut blijkt dat de meeste scholen (96%) de inhoud en organisatie van de schoolinterne zorg hebben vastgelegd in het zorgplan (Van der Steenhoven & Van Veen, 2011).

Intern zorgteam (of zorgoverleg)

Het interne zorgteam vormt een onderdeel van de basiszorgstructuur en is daarmee een belangrijke schakel in de leerlingenzorg van de school (Oberon, 2006). Het team bestaat onder meer uit een interne zorgcoördinator, leerlingbegeleider, het schoolmaatschappelijk werk en een orthopedagoog. Tijdens een intern zorgoverleg worden de problemen van leerlingen besproken, worden er afspraken gemaakt en wordt de voortgang ervan geëvalueerd. Ook vraagstukken rondom de veiligheid en handelingsverlegenheid van leerkrachten staan in het intern zorgoverleg centraal (Van der Steenhoven & Van Veen, 2011). Wan-

neer een leerkracht of mentor zich zorgen maakt om een leerling en externe hulp nodig is, dan komt dit in het interne zorgteam ter sprake. Als de school echter vast moet stellen dat de problematiek erg complex is en deze de mogelijkheden van de school en het zorgteam overstijgt, dan volgt een bespreking in het ZAT (Mesdag, Knapen, De Kock & Derksen, 2010).

Zorg Advies Team

Een ZAT, Zorg Advies Team, is een multidisciplinair team van professionals uit het onderwijs, de jeugdzorg, het welzijnswerk, de jeugdgezondheidszorg en de politie⁸ die structureel samenwerken om jongeren met (vermoedens van) emotionele, gedrags-, ontwikkelings- en/of schoolleerproblemen en hun gezinnen en scholen te ondersteunen (Van der Steenhoven & Van Veen, 2011). De ZAT's hebben een centrale positie in de samenwerkingsketen tussen het onderwijs en de instellingen voor zorg en jeugdhulpverlening. Het doel van dergelijke uitvoeringsteams is om de hulp aan jongeren, gezinnen en scholen bij problemen te versnellen en verbeteren, zodat een sluitend netwerk ontstaat en iedere jongere met een hulpvraag in beeld is (Mesdag et al., 2010). Een Zorg Advies Team is ingebed in de zorgstructuur van de school en is aanvullend op de zorg en signalering in het onderwijs zelf. Professionals in een ZAT beoordelen snel en vakkundig signalen van een leerkracht die wijzen op de behoefte aan extra zorg voor een leerling. Het ZAT kan met leerkrachten meedenken of nader onderzoek doen om de problematiek te verhelderen. Daarnaast biedt het ZAT zelf directe ondersteuning en/of activeert zo effectief mogelijk de juiste hulp en ondersteuning voor de leerling, zijn ouders en docenten en stemt deze hulp af op de geboden onderwijszorg. Een ZAT richt zich tevens op vroegsignalering en de inzet van preventieve programma's in en om de school (Schouws & Sinke, 2007).

⁸ Zie ook www.zat.nl. Uit de meest recente monitor van het NJi (2011) blijkt dat de 5 kerninstellingen van een ZAT worden gevormd door de jeugdgezondheidszorg (schoolarts/jeugdverpleegkundige), leerplichtzaken, het schoolmaatschappelijk werk, bureau jeugdzorg en de politie. Afhankelijk van de casusproblematiek kunnen ook beroepskrachten van andere instellingen deelnemen aan het casusoverleg van een ZAT, bijvoorbeeld de geestelijke gezondheidszorg en het speciaal onderwijs.

3 *Zorg voor leerlingen met internaliserende problemen op school*

Uit de eerdergenoemde monitor van het NJi blijkt dat de leerlingenzorg in het voortgezet onderwijs in hoge mate ontwikkeld is (Van der Steenhoven & Van Veen, 2011). Zo hadden alle scholen in 2011 één of meer interne zorgcoördinatoren in dienst, beschikt een ruime meerderheid (83%) van de scholen over een intern zorgoverleg en hebben bijna alle scholen (98%) een ZAT. In de jaarlijkse monitor heeft het NJi problemen opgesomd die regelmatig tot vaak in het ZAT besproken worden. Problemen als zorgwekkend verzuim, opvoedingsproblemen, gezinsproblemen en onhandelbaar gedrag in de klas of op school worden regelmatig tot vaak besproken. Sinds 2006 wordt er een toename gezien van het percentage besproken leerlingen met angsten en vermoedens van mishandeling thuis (Van der Steenhoven & Van Veen, 2010).

Op het eerste gezicht lijkt de jaarlijkse monitor een positief en hoopvol beeld te schetsen van de leerlingenzorg in Nederland. Tegelijkertijd maakt de monitor een belangrijk knelpunt in de organisatie van de leerlingenzorg inzichtelijk; de aandacht voor internaliserende problematiek.

Zo wordt er enerzijds gesproken over een toename van het bespreken van leerlingen met internaliserende problematiek. Leerlingen waarvan vermoedens bestaan van mishandeling of die kampen met angsten blijken steeds vaker in het ZAT besproken te worden. Deze toename van het bespreken van leerlingen met internaliserende problematiek in ZAT's vormt een positieve ontwikkeling voor de zorg voor leerlingen met dergelijke problemen. Aan de andere kant blijkt echter dat externaliserende problemen, als onhandelbaar gedrag van leerlingen, in ZAT's nog altijd regelmatig tot vaak besproken worden. Internaliserende problemen worden daarentegen niet expliciet benoemd in het rijtje van vaak besproken problemen in een ZAT. Ook uit de literatuursearch blijkt dat er nog vaak gesproken wordt over de organisatie rondom zorgen over kinderen die brutaal, druk of agressief zijn. Met andere woorden, in onderzoek rondom de leerlingenzorg in Nederland wordt met name de zorg voor leerlingen met externaliserende problematiek benoemd. Hierbij speelt wellicht mee dat internaliserende problematiek vaak bijzonder complex en minder transparant is (Feringa et al., 2002).

Kortom, de literatuursearch leverde weinig inzicht op over de zorg rondom leerlingen die kampen met sociale en/of emotionele problemen. In beschrijvingen van voorzieningen voor de leerlingenzorg wordt psychosociale problematiek wel genoemd. Echter worden er doorgaans dan voorbeelden gegeven van hoe om te gaan met kinderen met stoornissen als ADHD of ODD⁹.

Het bovenstaande suggereert dat de zorg rondom leerlingen met internaliserende problematiek nog geen duidelijke positie heeft verworven binnen de zorgstructuur in het voortgezet onderwijs. De vraag rijst dan ook in hoeverre internaliserende problematiek *wel* aandacht krijgt in het zorgsysteem van het onderwijs. Waarschijnlijk is de aandacht gering of wordt de zorg rondom internaliserende problematiek niet benoemd.

9 Zie bijvoorbeeld 'Schoolmaatschappelijk werk taken positie en randvoorwaarden', NVMW, Functiegroep Schoolmaatschappelijk Werk. Ook in de handleiding van de methode van positief opvoeden (Triple P), die gebruikt wordt om emotionele- en gedragsproblemen te voorkomen en verminderen door het versterken van vaardigheden, kennis en zelfvertrouwen van ouders, worden vooral voorbeelden van externaliserend probleemgedrag genoemd.

Aanknopingspunten voor verbetering van de organisatie van zorg voor leerlingen met internaliserende problematiek

Uit het voorafgaande blijkt dat de aandacht voor internaliserende problematiek in de leerlingenzorg nog gering is. In deze laatste paragraaf ga ik daarom in op enkele manieren waarop de organisatie van de zorg voor leerlingen met internaliserende problemen verbeterd kan worden. De hiernavolgende aanknopingspunten zijn gebaseerd op handvatten die zowel uit de interviews als in de literatuur naar voren zijn gekomen.

Deskundigheidsbevordering bij professionals in en rond het onderwijs

Professionals die te maken hebben met jongeren die kampen met internaliserende problematiek, zijn doorgaans niet goed op de hoogte van (de aard van) dergelijke problemen, zo blijkt uit de gesprekken met enkele experts. Trainingen over internaliserende problematiek blijken schaars te zijn. Het gevolg is dat er nauwelijks gesignaleerd wordt dat leerlingen in de knel zitten. Omdat het vooral bij mentoren aan kennis ontbreekt, verwachten professionals ook niet dat een mentor internaliserende problemen signaleert en aanpakt, zo blijkt uit de interviews. Daarnaast is een mogelijk gevolg dat professionals in het onderwijs internaliserende problematiek minder belangrijk vinden, simpelweg omdat de kennis erover ontbreekt. Via scholing en/of trainingen zou allereerst ingezet kunnen worden op het onder de aandacht brengen van internaliserende problematiek in het voortgezet onderwijs.

Ten tweede blijkt dat er nog een slag te slaan is in de kennis van professionals over internaliserende problematiek bij allochtone meisjes. Een knelpunt in de zorg voor deze meiden is volgens de geïnterviewden dat professionals niet aansluiten op de behoeften en belevingswereld van allochtone leerlingen. Cultuurverschillen worden niet begrepen en adviezen die professionals geven blijken vaak niet toepasbaar op de leefwereld van deze leerlingen. Bovendien blijkt uit de praktijk dat vooral in het geval van internaliserende problematiek van allochtone meiden mentoren het gesprek niet aan durven gaan, omdat zij niet weten hoe ze moeten reageren. Volgens de geïnterviewden zou de kloof tussen de prevalentie van internaliserende problematiek en het gebruik van hulp (op school) kunnen ontstaan doordat de kwaliteit van hulp soms te wensen overlaat. In de scholing op het gebied van internaliserende problematiek zouden cultuurverschillen daarom in het bijzonder de aandacht moeten krijgen. Er kan bijvoorbeeld gebruik gemaakt worden van *good practices*; dit wil zeggen dat professionals leren van collega's die weten hoe zij moeten omgaan met deze problematiek bij deze specifieke doelgroep. Leerkrachten, mentoren en hulpverleners kunnen leren van elkaar en ervaringen uitwisselen in casuïstiekbesprekingen of informatie- en intervisiebijeenkomsten.

Vertrouwenspersoon

Allochtone meiden hebben behoefte aan een professional die hun problematiek begrijpt. Een professional die zich kan inleven, zich verdiept in de (eer)cultuur en rekening houdt met de achtergrond van het meisje. Omdat het signaleren en in gesprek gaan op scholen door mentoren vaak nog moeizaam verloopt en mentoren doorgaans een gebrek aan ruimte en tijd hebben, lijkt een vertrouwenspersoon hierin een uitkomst te bieden. Wanneer een vertrouwenspersoon verbonden is aan de school, dan is de drempel voor meisjes wellicht minder hoog om in vertrouwen het gesprek aan te gaan over hun internaliserende problemen. Een vertrouwenspersoon kan ook in beeld komen als een mentor een probleem *wel* signaleert, maar niet weet hoe hij of zij op de problematiek moet reageren. Een vertrouwenspersoon kan dan advies geven over hoe om te gaan met de signalen.

Uit de interviews met de experts blijkt dat een dergelijke vertrouwenspersoon niet per se iemand hoeft te zijn uit de eigen kring. Met andere woorden: de etnische achtergrond van de professional is niet een bepalende factor in de zorg voor allochtone meiden in het onderwijs. Het gaat erom dat professionals de problematiek begrijpen. Zij moeten concrete tips of adviezen kunnen geven waar meiden, gezien hun cultuur en achtergrond, wat mee kunnen. Een professional die letterlijk uit dezelfde kring komt, kan zelfs een risico vormen. Omdat de kans bestaat dat een meisje de professional kent, kan zij bang zijn dat haar verhaal wordt doorverteld. Angst voor roddels en een slechte familienaam is er zelfs wanneer een meisje zich ervan bewust is dat een professional een geheimhoudingsplicht heeft.

Meidengroepen

Behalve dat allochtone meisjes een professional wensen die van hun problematiek op de hoogte is, hebben zij ook behoefte aan herkenning. Een meisje wil doorgaans niet de enige zijn die ergens mee zit. Het is voor meisjes belangrijk als zij van andere meisjes, al dan niet uit dezelfde cultuur, horen dat zij met dezelfde problemen kampen. Uit de interviews blijkt dat groepsworkshop daarom een succesvol instrument is. Wanneer meidengroepen op school georganiseerd worden, dan kunnen meiden samenkomen om hun problemen te delen en kunnen zij steun bij elkaar vinden. Bovendien voelen meiden zich in een (besloten) groep veilig, een gevoel dat zij niet ervaren tijdens assertiviteitstrainingen of *workshops* op school of in de klas. De gesprekken met experts maken inzichtelijk dat allochtone meisjes zich vaak niet op hun gemak voelen als trainingen worden gegeven in een groep waar ook jongens aanwezig zijn. Meisjes zijn in dat geval bang voor roddels en hebben dan niet de behoefte om hun problematiek bespreekbaar te maken. Een meidengroep biedt hen wel een veilige omgeving, waardoor de drempel om problemen bespreekbaar te maken lager is.

Een succesvol voorbeeld van dergelijke meidengroepen vormt Stichting Vangnet (www.stichtingvangnet.nl). Deze stichting biedt een ontmoetingsplaats voor moslimjongeren en is opgericht met het doel een thuis en een nieuwe vorm van zorgverlening te bieden, die aansluit bij de behoefte van islamitische jongeren en hun belevingswereld. Meiden komen er samen om met elkaar te spreken over zijnsvragen die hen bezighouden, voor advies of een persoonlijk gesprek met één van de medewerkers. Het aanbod dat Stichting Vangnet op het gebied van internaliserende problematiek heeft, is divers en bovendien niet altijd direct in de vorm van hulpverlening. Zo komen enerzijds problemen en taboes aan bod door middel van bijeenkomsten en trainingen over somberheidsklachten en depressie, of het gebruiken van psychologische kaartspellen. Anderzijds blijken 'simpelere' activiteiten als het uitwisselen van tips of met elkaar eten even effectieve middelen te zijn om internaliserende problematiek bespreekbaar te maken. In al deze aanbodvormen is het van belang dat medewerkers er werkelijk voor meiden zijn, met hen meedenken en een luisterend oor bieden, zodat meiden het gevoel krijgen belangrijk te zijn.

Mentoring

Zowel internationaal als nationaal onderzoek laat zien dat mentoring een waardevol middel is met veel mogelijkheden, vooral in de begeleiding van de schoolloopbaan van allochtone leerlingen in het voortgezet onderwijs. Mentoring werkt vooral bij risicoleerlingen. Allochtone leerlingen lopen het meeste risico op schooluitval en kunnen dan ook het beste worden geholpen door individuele begeleiding (Crul, 2003). Meer van belang voor leerlingen met internaliserende problemen is dat mentoring ook succesvol is om allochtone leerlingen te helpen bij hun emotioneel welbevinden (Van 't Hoog, Van Egten, Dotinga, De Hoog & Vos, 2011). Leerlingen hebben baat bij de persoonlijke begeleiding van een mentor. Niet alleen presteren zij door die begeleiding beter en vallen ze minder uit, ze krijgen ook meer zelfvertrouwen (Vaessen & Van der Vegt, 2009). Mentoring is dan ook een belangrijk instrument in de aanpak van sociaal-emotionele blokkades voor schoolsucces, zoals faalangst of een gebrek aan zelfvertrouwen (Crul & Kraal, 2004).

Mentoring moet niet verward worden met het eerdergenoemde 'mentoraat' of begeleiding door een klassenmentor. Het vormt een aanvulling op de bestaande leerlingbegeleiding op school. De leerlingbegeleiding wordt door middel van mentoring nog beter afgestemd op de behoeften van de leerling. Het accent van de begeleiding ligt op het sociaal-emotionele vlak en op de identiteitsontwikkeling van de leerling (Vaessen & Kooiman, 2004). In de sociaal-emotionele begeleiding draait het om het welbevinden van de leerling op school. De jongere krijgt bijvoorbeeld ondersteuning in het (zelf) maken van keuzes of bij een gesprek over moeilijkheden of problemen met medeleerlingen en/of een leerkracht. De begeleiding vindt meestal plaats buiten de lessen en doorgaans ook buiten de muren van de school. In sommige mentorprojecten wordt zelfs een duidelijke voorkeur gegeven aan begeleidende activiteiten buiten de school. Leerlingen hebben namelijk de behoefte om te praten over dingen die hen bezighouden en dat gaat niet altijd over prestaties op school (Crul & Kraal, 2004).

Er wordt onderscheid gemaakt in drie soorten mentoren. Een *leerlingmentor* is een leerling van dezelfde school, meestal uit een hogere klas. *Studentenmentoren* zijn studenten van mbo, hbo of universiteit. De derde vorm bestaat uit de *volwassenmentor*: een volwassen beroepsbeoefenaar

in een specifieke beroepspraktijk. In het vervolg van dit rapport zal de *studentmentor* centraal staan. Hiervoor is gekozen omdat er vooral literatuur over studentmentoring beschikbaar is en er in korte tijd

verscheidene mentorprojecten in het Nederlandse onderwijs zijn opgezet, waarbij de rol van de mentor doorgaans door (allochtone) studenten werd vervuld (Crul & Kraal, 2004).

Studentmentoring door allochtone studenten

De kracht van mentoring blijkt er vooral in te liggen dat leerlingen in een mentor een rolmodel kunnen vinden (Vaessen & Kooiman, 2004). Een belangrijke aanbeveling die uit verschillende mentorprojecten naar voren komt, is dan ook dat de mentor en de leerling niet te ver van elkaar af moeten staan wat betreft ervaring en kennis. De *matching* van mentor en leerling is cruciaal. Met het oog op rolmodellen worden in de praktijk allochtone studenten, meestal uit het hoger onderwijs, ingezet. Mentorprojecten lijken, mede door de grote deelname van vrouwelijke mentoren die fungeren als geslaagde vrouwelijke rolmodellen, een belangrijk instrument om met name Marokkaanse en Turkse meisjes te bereiken (Crul, 2002).

Het mentorschap van een oudere student met eenzelfde etnische achtergrond blijkt voor het succes van de leerling een belangrijke aanvulling te zijn op de reguliere leerlingbegeleiding van de school. Een deel van het succes wordt bepaald door het feit dat de leerlingen het studentmentorschap als niet-schools ervaren. Leerlingen stappen eerder op studentmentoren af met hun vragen dan op de leerkracht of klassenmentor. Studentmentoren kunnen op deze manier vragen of problemen helpen signaleren en voortijdig helpen aanpakken. De kern van het succes van studentmentoring is dat de hulp afkomstig is van studenten die zich kunnen inleven in de situatie van de jongeren, zowel thuis als op school. De meeste begeleiders zullen het schoolsysteem uit eigen ervaring kennen en daarmee de obstakels in het Nederlandse onderwijssysteem. Ze herkennen echter ook de problemen die jongeren thuis tegenkomen. Studentmentoren hebben als voordeel dat zij, anders dan de meeste autochtone mentoren en leerlingbegeleiders, de beperkingen van de leerling en hun ouders kennen maar vooral ook hun kwaliteiten. Zij weten hoe ouders betrokken kunnen worden bij de school en wat er van hen verwacht en verlangd kan worden en zij weten hoe zij leerlingen moeten aanspreken (Crul, 2002).

Of leerlingen begeleid moeten worden door studenten met dezelfde etnische achtergrond, blijft een punt van discussie. Leerlingen zijn in eerste instantie geneigd voor dergelijke mentoren te kiezen, zo blijkt uit onderzoek naar het effect van het matchen van mentoren en leerlingen met eenzelfde etnische achtergrond. Dat onderzoek laat echter ook zien dat wanneer er een band ontstaan is tussen de mentor en leerling, andere factoren (zoals vergelijkbare interesses en persoonskenmerken) van groter belang lijken te worden voor het bepalen van het succes (Liang & West, 2007).

Ook uit recent onderzoek naar de effecten van mentorprojecten bij migrantenjongeren blijkt dat etniciteit geen grote rol speelt op het gebied van de matching van mentor en leerling (Van 't Hoog et al., 2011). Een belangrijker kenmerk van mentoren en leerlingen blijkt de sekse te zijn. Vooral meisjes met een islamitische achtergrond willen graag een vrouwelijke mentor. Factoren als overeenkomsten in interesses, eigenschappen en hobby's blijken het meest relevant te zijn voor het matchen van mentoren en leerlingen. Projectleiders houden dan ook rekening met de etniciteit en het geslacht als er sprake is van een sterke voorkeur, maar ze matchen vooral op kenmerken als interesses. Een match op etniciteit kan voor ouders overigens wel van belang zijn om toestemming te geven voor de begeleiding.

Ten slotte moet gezegd worden dat mentoring een effectief instrument blijkt te zijn in de vaak kleinschalige projecten waarin (allochtone) studentmentoring is toegepast, maar dat grootschalig onderzoek naar de effecten van mentoring nog nauwelijks in Nederland is uitgevoerd. Als gevolg hiervan is het nut van mentorprojecten toch nog lastig hard te maken, zo blijkt uit de evaluatie van het Landelijk Ondersteuningsprogramma Mentoring (Crul & Kraal, 2004). Voor het meten van de opbrengst van mentoring is in de meeste mentorprojecten namelijk nog relatief weinig aandacht.

In het laatste deel van deze paragraaf bespreek ik een aantal publicaties en documenten die wellicht bruikbaar zijn voor professionals in en om de school die leerlingen tegenkomen met internaliserende problematiek.

Meldcode huiselijk geweld en kindermishandeling

Scholen zijn wettelijk verplicht om ontwikkelings- en opvoedrisico's vroegtijdig te signaleren en te melden, onder andere door het hebben van een meldcode huiselijk geweld en kindermishandeling en door het gebruik hiervan te bevorderen. In de praktijk blijkt echter dat het omgaan met signalen die kunnen wijzen op huiselijk geweld onzekerheid teweegbrengt. Het NJi heeft daarom in 2004 een voorbeeldprotocol opgesteld dat het voortgezet onderwijs handvatten biedt voor het handelen bij een vermoeden van

huiselijk geweld en kindermishandeling (Ohlsen, 2004). In het protocol wordt onderstreept dat scholen de taak hebben huiselijk geweld en kindermishandeling te signaleren en aan te kaarten bij de verantwoordelijke instellingen. Er wordt voor leerkrachten en mentoren een duidelijke route geschetst wanneer zij een vermoeden hebben van huiselijk geweld en/of kindermishandeling waarbij de oorzaak buiten de school ligt. In het protocol wordt benadrukt dat de school zelf niet verantwoordelijk is voor de verandering van de situatie van de leerling of voor de hulpverlening.

Begeleiding en preventie 'levensgrote' problemen

Het boek 'Leerlingen met levensgrote problemen. De opvang in het voortgezet onderwijs' (Nieboer & Jackson, 1994) gaat in op de mogelijkheden om binnen de muren van de middelbare school levensproblemen als isolement, verlegenheid en faalangst door middel van begeleiding en preventie aan te pakken. Er staan bruikbare tips voor mentoren en leerlingbegeleiders in over hoe zij jongeren kunnen benaderen en hoe zij hen kunnen helpen om inzicht in hun eigen situatie te verwerven. In het boek wordt benadrukt dat jongeren om een benadering vragen die rekening houdt met hun ontwikkelingsfase en de behoefte die zij hebben om zelf mee te denken en toe te werken naar oplossingen. Er wordt hierbij echter geen specifieke aandacht besteed aan internaliserende problematiek van allochtone jeugdigen en de manier waarop zij benaderd kunnen worden.

Stille leerlingen zeggen veel

Het boek 'Stille leerlingen zeggen veel: omgaan met leerlingen die lijden aan depressies, angsten, fobieën, trauma's of eetstoornissen' biedt een handreiking aan leerkrachten, mentoren en leerlingbegeleiders om signalen van 'verborgen problematiek' (als angst, suicide en depressie) vroegtijdig te signaleren en de verschijnselen ervan te herkennen. Benadrukt wordt dat de school een belangrijke functie kan vervullen op het terrein van signalering en onderkenning en het starten van hulpverlening. De auteurs menen dat de zorg voor leerlingen met psychosociale problematiek in het voortgezet onderwijs in Nederland steeds beter georganiseerd raakt. Toch komt het volgens hen nog vaak voor dat docenten het standpunt innemen dat zij op school aangesteld zijn vanwege de expertise op hun eigen vakgebied. Docenten vinden zichzelf niet de aangewezen persoon om bij psychosociale problematiek een rol te spelen. Volgens de auteurs zijn er grenzen aan wat een docent kan doen, maar een school moet vroegtijdige onderkenning, adequate signalering en het zorgvuldig organiseren van hulpverlening wel tot zijn taken rekenen. Dit hoeft niet te betekenen dat elke docent dezelfde taak of verantwoordelijkheid in dit proces moet krijgen; hierin zijn, afhankelijk van de interesses en vaardigheden van docenten, gradaties aan te brengen. In het boek worden daarom richtlijnen geschetst die behulpzaam kunnen zijn voor het handelen van docenten en leerlingbegeleiders. In het boek staat ook een meervoudig risicomodel, dat gebruikt kan worden om een aantal risico- en beschermende factoren op een systematische wijze in kaart te brengen. Dit stelt de leerkracht in staat een afweging te maken om een leerling al dan niet door te verwijzen (Van der Vegt & Loonstra, 2005).

Effectieve jeugdinterventies NJI

De databank Effectieve Jeugdinterventies, die het Nederlands Jeugdinstituut in samenwerking met een groot aantal partners beheert, bevat methodieken en programma's om problemen bij het opgroeien en opvoeden van kinderen en jongeren te voorkomen, verminderen en verhelpen. In de databank bevindt zich ook een selectie van effectieve jeugdinterventies gericht op internaliserende problematiek. Een onafhankelijke commissie heeft deze interventies erkend als (in theorie) effectief. In Nederland bestaat er bijvoorbeeld een aantal erkende interventies om angst- en stemmingsproblemen te voorkomen of aan te pakken (bijvoorbeeld Asja, Plezier op school, Kanjertraining). Daarnaast zijn er interventies gericht op de preventie en behandeling van depressie (zoals De D(o)epressie cursus en VRIENDEN). De interventies Leefstijl, Levensvaardigheden en Programma Alternatieve Denkstrategieën zijn voor het onderwijs ontwikkeld ter versterking van sociaal-emotionele vaardigheden van leerlingen. Een compleet overzicht van interventies gericht op internaliserende problemen is te vinden op www.nji.nl.

Tot slot staat of valt ieder aanknopingspunt met het beleid dat scholen hebben voor leerlingen met internaliserende problematiek. Een school dient protocollen te hebben voor de zorgverlening aan deze leerlingen. En wellicht nog belangrijker: mentoren moeten van die richtlijnen op de hoogte zijn.

Literatuurlijst

- Bengi-Arslan, L., Verhulst, F.C., Ende van der J. & Erol, N. (1997). Understanding childhood (problem) behaviors from a cultural perspective: comparison of problem behaviours and competencies in Turkish immigrant, Turkish and Dutch children. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 32, 477-484.
- Crul, M. (2002). Succes breeds succes. Moroccan and Turkish student mentor in the Netherlands. *International journal for the advancement of counseling*, 24, 275-287.
- Crul, M. (2003). Studentmentoring onder allochtone jongeren, een methodiek in ontwikkeling. *Pedagogiek*, 23, 21-39.
- Crul, M., & Kraal, K. (2004). *Evaluatie landelijk ondersteuningsprogramma mentoring*. Amsterdam: Instituut voor Migratie- en Etnische Studies / Universiteit van Amsterdam.
- Deen, C., & Laan, M. (2010). *Kwaliteit ZAT! Handreiking voor zorg- en adviesteams (ZAT's) in het voortgezet onderwijs*. Utrecht: Nederlands Jeugdinstituut.
- Doorduijn, A., Fiddelaers-Jaspers, R., Spee, I. & Veen van D. (2002). *Samenwerking in de uitvoering: leerlingbegeleiding in het voortgezet onderwijs en externe instellingen*. Leuven-Apeldoorn: Garant.
- Feringa, L., Frouws, M., Hazes, R., Huisman, M., Stegeman, G., Waes van J., Westerbeek, A. & Zwarteve, A.J (2002). *Speciale onderwijszorg in het voortgezet onderwijs*. Leuven-Apeldoorn: Garant.
- Goderie, M., Steketeer, M.J., Mak, J. & Wentink, M. (2004). *Samenplaatsing van jongeren in justitiële inrichtingen*. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut.
- Hoog, M. van 't, Egten, C. van, Dotinga, A., Hoog, S. de & Vos, M. (2011). *Mentorprojecten en migranten-jeugd: effecten en werkzame factoren*. Utrecht: E-Quality; Groningen: Instituut voor Integratie en Sociale Weerbaarheid.
- Liang, B., & West, J. (2007). Youth Mentoring: Do race and ethnicity really matter? MENTOR: Research in Action, Issue 9. Geraadpleegd via http://www.mentoring.org/downloads/mentoring_390.
- Mesdag, E., Knapen, M., Kock, S. de, & Derksen, J. (2010). *Richtlijnen zorgstructuur 12+ : adviezen en aanbevelingen voor de inrichting van de zorgstructuur op schools- en bovenschools niveau in het voortgezet onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs in Midden-Brabant*. Tilburg: SWV VO Midden-Brabant.
- Ministerie voor Jeugd en Gezin & Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2009). *Wettelijke borging zorg in en om de school*. Brief van minister voor Jeugd en Gezin en staatssecretarissen van OCW aan de voorzitter van de Tweede Kamer, 9 juni 2009, JOZ/127716.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2012). *Wetsvoorstel passend onderwijs*. Brief van minister van Bijsterveldt-Vliegenthart aan de Eerste Kamer met antwoorden op vragen over het wetsvoorstel passend onderwijs, 11 mei 2012, JOZ/150452.
- Nieboer, M., & Jackson, S. (1994). *Leerlingen met levensgrote problemen. De opvang in het voortgezet onderwijs*. Utrecht: Uitgeverij de Tijdstroom.
- Oberon (2006). *De zorgstructuur in het voortgezet onderwijs. Evaluatie van het gemengde model van bekostiging in samenwerking met Sardes*. Utrecht: Oberon.
- Ohlsen, P. (2004). *Voorbeeld-protocol voor het voortgezet onderwijs en het beroepsonderwijs: Vermoeden van huiselijk geweld, mishandeling, verwaarlozing, seksueel misbruik en loverboys*. Gouda: JSO expertisecentrum voor jeugd, samenleving en opvoeding, Preventie Kindermishandeling Haaglanden.
- Onderwijsraad (2010). *De school en leerlingen met gedragsproblemen*. Den Haag: Onderwijsraad.

- Reijneveld, S.A., Harland, P., Brugman, E., Verhulst, F.C. & Verloove-Vanhorick, S.P. (2005). Psychosocial problems among immigrant and non-immigrant children. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 14, 145-152.
- Schouws, N., & Sinke, H. (2007). *De zorgcoördinator: een onmisbare schakel in de leerlingenzorg in het VO en MBO*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Steenhoven, P. van der, & Veen, D. van (2010). *NJi-monitor Leerlingenzorg en ZAT's in het voortgezet onderwijs 2010*. Utrecht: Nederlands Jeugdinstituut.
- Steenhoven, P. van der, & Veen, D. van (2011). *NJi-monitor Leerlingenzorg en ZAT's in het voortgezet onderwijs 2011*. Utrecht: Nederlands Jeugdinstituut.
- Vaessen, K., & Kooiman, P. (2004). *Handreiking: het opzetten van een mentorproject voor allochtone leerlingen in het voortgezet onderwijs*. Utrecht: Sardes.
- Vaessen, K., & Vegt A.L. van der (2009). *Effecten van School's cool op de middellange termijn. Onderzoek naar de schoolloopbaan van oud-deelnemers aan School's cool en de meerwaarde van de mentor*. Utrecht: Sardes.
- Vegt, E. van der, & Loonstra, J.H. (2005). *Stille leerlingen zeggen veel: omgaan met leerlingen die lijden aan depressies, angsten, fobieën, trauma's of eetstoornissen*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Vollebergh, W.A.M., Have ten, M., Decovic, M., Oosterwegel, A., Pels, T., Veenstra, R., Winter de, A., Ormel, H. & Verhulst, F. (2005). Mental health in immigrant children in the Netherlands. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 40, 489-496.

Bijlage 1 Inrichting en uitvoering literatuursearch

In deze bijlage wordt inzichtelijk gemaakt hoe de literatuurverkenning is ingericht. Achtereenvolgens wordt besproken: de gehanteerde zoektermen (populatie, onderwerpen en thema's), de periode waarop de search betrekking had en de databases die zijn doorzocht.

Zoektermen:

Populatie: leerlingen in het voortgezet onderwijs

Onderwerpen: Zorgstructuur voortgezet onderwijs, ZAT (zorgadviesteams), Mentor(schap), Interne begeleiding voortgezet onderwijs, zorgsysteem voortgezet onderwijs, zorgcoördinator, signaleren emotionele problemen voortgezet onderwijs, schoolinterne zorg voortgezet onderwijs, internaliserende problemen voortgezet onderwijs, leerlingbegeleiding.

Thema's op website Oberon (naast bovengenoemde onderwerpen): kwaliteitszorg, lokaal onderwijs- en jeugdbeleid.

Periode: niet afgebakend.

Databases	Aantal studies*
Nederlands Jeugdinstituut	Gevonden: 37 Bekeken: 18
Picarta - database publicaties Nederlands taalgebied	Gevonden: 30 Bekeken: 10
Websites	
Oberon, een onafhankelijk onderzoeks- en adviesbureau voor onderwijs, welzijn en zorg.	Gevonden: 3 Bekeken: 2
Sardes, een advies- en onderzoeksbureau dat werkt in de sectoren onderwijs, kinderopvang, zorg en jeugd	Gevonden: 5 Bekeken: 2
Landelijk steunpunt ZAT	Gevonden: 7 Bekeken: 6
Tweede Kamerstukken en beleidsstukken	Gevonden: 28 Bekeken: 16

* Via de bovengenoemde zoektermen zijn nog meer publicaties gevonden dan het aantal die in de tabel zijn opgenomen. Deze zijn door de Informatiespecialist van het Verwey-Jonker Instituut NIET geselecteerd om de volgende redenen: 1. de combinatie van de termen heeft geen betrekking op elkaar, b.v. twee afzonderlijke artikelen in één record; 2. het door de aanbieder gegeven trefwoord is niet accuraat of te breed, 2. het gaat om een brochure of een zeer kort artikel in een vakblad of weekblad; 3. reeds gevonden met eerdere zoektermen; 4. opinierend, geen (wetenschappelijke) informatie en 5. terloops genoemd in verzamelartikel.

Bestudering van de gevonden literatuur heeft geleid tot selectie van nieuwe titels (ongeveer 10), die ook op relevantie zijn bekeken. Op het open internet is waar nodig gezocht naar aanvullende (actuele) informatie.

Colofon


Auteurs	V. Los, MSc
Uitgave	Verwey-Jonker Instituut Kromme Nieuwegracht 6 3512 HG Utrecht T (030) 230 07 99 E secr@verwey-jonker.nl I www.verwey-jonker.nl

De publicatie kan gedownload worden via onze website: <http://www.verwey-jonker.nl>.

ISBN 978-90-5830-571-8

© Verwey-Jonker Instituut, Utrecht 2013.

Het auteursrecht van deze publicatie berust bij het Verwey-Jonker Instituut.
Gedeeltelijke overname van teksten is toegestaan, mits daarbij de bron wordt vermeld.
The copyright of this publication rests with the Verwey-Jonker Institute.
Partial reproduction of the text is allowed, on condition that the source is mentioned.



De Universiteit Utrecht heeft vanaf 2009 onderzoek uitgevoerd om te achterhalen waarom allochtone jongeren met internaliserend probleemgedrag minder professionele zorg gebruiken. Het onderzoek is gefinancierd door ZonMw. Het gaat in op de prevalentie van internaliserende problemen en laat zien wat de specifieke risicofactoren zijn voor deze problemen bij scholieren in het voortgezet onderwijs in de Randstad. Ook gaan de onderzoekers in op de oorzaken van de discrepantie tussen het vóórkomen van internaliserende problemen bij allochtone kinderen en de toegang tot (gespecialiseerde) hulp. Uit het onderzoek blijkt onder andere dat de school een bijzondere positie inneemt in de signalering van en (toeleiding naar) zorgverlening aan leerlingen met internaliserende problemen.

Het Verwey-Jonker Instituut stelt naar aanleiding van het onderzoek een plan van aanpak op. Dat is gericht op het verbeteren van het signaleren van internaliserende problematiek en het bereik van de hulpverlening. In dit kader maakte Vita Los, die in 2012 stage liep bij het Verwey-Jonker Instituut, inzichtelijk hoe internaliserende problemen zich in de schoolse praktijk manifesteren en op welke manier de leerlingenzorg in en om het voortgezet onderwijs is georganiseerd. Haar stage was onderdeel van de master Jeugdstudies van de Universiteit Utrecht. Dit rapport vormt daarvan de weerslag.

