

Van buitenspel naar binnenboord

Een kwalitatief onderzoek naar de rol van pedagogisch handelen bij het bevorderen van constructieve gerechtigdheid als ondersteuning voor voormalig thuiszittende leerlingen (12-18 jaar).

Master Contextuele Benadering, uitstroomprofiel Onderwijs

Toetscode: MCB-2.THESIS-23|2023-1

| | |
|----------------|----------------------|
| Student: | M.J. Colijn-Nugteren |
| Studentnummer: | 221295 |
| Cohort: | 2022 – 2024 |
| Docent: | Dr. K. Bregman |
| Inleverdatum: | 02 februari 2025 |

SUMMARY

This qualitative research aims to gain theoretical insight into how constructive entitlement manifests itself within the pedagogical relationship between educational professionals and formerly out-of-school students, and to develop practical tools for strengthening pedagogical relationships in supporting these students. The central question is: How have educational professionals contributed to constructive entitlement for formerly out-of-school students through their pedagogical actions?

The research consists of a literature review, supplemented with semi-structured interviews with seven educational professionals and four formerly homebound students (aged 12-18). Additionally, twenty secondary sources from the project "Children of Education" were analyzed for further insights.

The results show that educational professionals often unconsciously act based on principles aligned with contextual thinking. Their focus on trust, reciprocity, and restoring connection aligns with Nagy's theory of constructive entitlement. This unconscious alignment suggests that working from a contextual mindset forms a natural basis for good pedagogical practice. For the students, connections with peers also proved to be an important resource.

The research highlights that the reintegration of out-of-school students into education is strongly supported by building strong relationships, in which professionals work relationally and implicitly contextually. A reliable relational connection helps formerly out-of-school students find their way back to education.

Keywords: school truancy / school drop-out, pedagogy, constructive entitlement, education, inclusion

SAMENVATTING

Dit kwalitatieve onderzoek heeft als doel om theoretisch inzicht te krijgen in hoe constructieve gerechtigdheid zich manifesteert binnen de pedagogische relatie tussen onderwijsprofessionals en voormalig thuiszittende leerlingen, en om praktische handvatten te ontwikkelen voor het versterken van pedagogische relaties in de begeleiding van thuiszitters. De hoofdvraag luidt: Hoe hebben onderwijsprofessionals in hun pedagogische handelen bijgedragen aan constructieve gerechtigdheid voor voormalig thuiszittende leerlingen?

Het onderzoek bestaat uit literatuuronderzoek, aangevuld met semigestructureerde interviews met zeven onderwijsprofessionals en vier voormalig thuiszittende leerlingen (12-18 jaar). Daarnaast zijn twintig secundaire bronnen uit het project "Kinderen van het Onderwijs" geanalyseerd voor aanvullende inzichten.

De resultaten tonen dat onderwijsprofessionals vaak onbewust handelen vanuit principes die overeenkomen met het contextuele gedachtegoed. Hun focus op vertrouwen, wederkerigheid en het herstellen van verbinding sluit aan bij Nagy's theorie over constructieve gerechtigdheid. Deze onbewuste aansluiting suggereert dat werken vanuit een contextuele grondhouding een natuurlijke basis vormt voor goed pedagogisch handelen. Voor de leerlingen blijken ook de contacten met medeleerlingen een belangrijke hulpbron.

Het onderzoek laat zien dat terugkeer van thuiszittende leerlingen in het onderwijs sterk ondersteund wordt door het bouwen aan sterke relaties, waarbij professionals relationeel en impliciet contextueel werken. Een betrouwbare relationele verbinding helpt thuiszittende leerlingen om de weg naar het onderwijs terug te vinden.

Trefwoorden: thuiszitters, pedagogiek, constructieve gerechtigdheid, onderwijs, inclusie

INHOUDSOPGAVE

| | |
|---|-----------|
| SUMMARY | 2 |
| SAMENVATTING | 3 |
| VOORWOORD | 6 |
| 1. INLEIDING | 8 |
| 1.1 Aanleiding | 8 |
| 1.2 Probleemstelling | 9 |
| 1.3 Vraagstelling | 9 |
| 1.4 Deelvragen | 9 |
| 1.5 Doelstelling | 10 |
| 2. DE PEDAGOGISCHE RELATIE | 11 |
| 2.1 Inleiding | 11 |
| 2.2 Thuiszittende leerlingen | 11 |
| 2.3 De pedagogische relatie | 12 |
| 2.4 Conclusie | 14 |
| 3. CONSTRUCTIEVE GERECHTIGDHEID | 15 |
| 3.1 Inleiding | 15 |
| 3.2 Constructieve gerechtigdheid in de contextuele benadering | 15 |
| 3.3 Toepassing binnen het onderwijs | 16 |
| 3.4 Conclusie | 17 |
| 4. ONDERZOEKSMETHODEN | 19 |
| 4.1 Inleiding | 19 |
| 4.2 Kwalitatief onderzoek | 19 |
| 4.3 Literatuuronderzoek | 20 |
| 4.4 Interviews, werving en selectie | 20 |
| 4.5 Data-analyse | 21 |
| 4.6 Verloop van het onderzoek | 22 |
| 4.7 Betrouwbaarheid | 23 |
| 4.8 Validiteit | 24 |
| 5. RESULTATEN VANUIT THUISZITTERS | 25 |
| 5.1 Inleiding | 25 |
| 5.2 Gelijkwaardige relaties | 26 |
| 5.3 Inclusie / Erbij horen | 26 |
| 5.4 Relaties tussen leerlingen | 27 |

| | | |
|-----------|--|-----------|
| 5.5 | <i>Leerling-docent relatie</i> | 27 |
| 5.6 | <i>School en thuis</i> | 27 |
| 5.7 | <i>Groeiruimte</i> | 28 |
| 5.8 | <i>Conclusie</i> | 28 |
| 6. | RESULTATEN VANUIT ONDERWIJSPROFESSIONALS | 30 |
| 6.1 | <i>Inleiding</i> | 30 |
| 6.2 | <i>Pedagogische relaties</i> | 31 |
| 6.3 | <i>Relatie met de leerling</i> | 32 |
| 6.4 | <i>Thuis en school</i> | 33 |
| 6.5 | <i>Contact tussen leerlingen</i> | 33 |
| 6.6 | <i>Groeiruimte voor de leerling</i> | 34 |
| 6.7 | <i>Inclusie en erbij horen</i> | 34 |
| 6.8 | <i>Conclusie</i> | 34 |
| 7. | CONCLUSIE, DISCUSSIE EN AANBEVELINGEN | 36 |
| 7.1 | <i>Inleiding</i> | 36 |
| 7.2 | <i>Conclusie</i> | 36 |
| 7.3 | <i>Discussie</i> | 37 |
| 7.4 | <i>Aanbevelingen</i> | 38 |
| 8. | BRONVERMELDING | 40 |
| 9. | BIJLAGEN | 44 |
| 9.1 | <i>Toestemmingsverklaring</i> | 44 |
| 9.2 | <i>Interviewleidraad</i> | 45 |
| 9.2.1 | <i>Leidraad interview voormalig thuiszittende leerling</i> | 45 |
| 9.2.2 | <i>Leidraad interview Onderwijsprofessionals</i> | 46 |
| 9.3 | <i>Labelschema's</i> | 47 |

VOORWOORD

Voor u ligt de masterthesis “Van buitenspel naar binnenboord”, waarvoor ik onderzoek heb gedaan naar de terugkeer van voormalig thuiszittende leerlingen in het onderwijs. Graag wil ik dit voorwoord gebruiken om alle onderwijsprofessionals en jongeren die ik sprak te bedanken. Het waren stuk voor stuk indrukwekkende gesprekken, die me bij zullen blijven.

Mijn supervisie-groep, Amasja, Elseline, Gretha, zijn als contextuele reisgenoten en doorgewinterde onderwijsprofessionals mijn grootste klankbord geweest en daarmee ook een belangrijke vorm van support. Twee docenten wil ik specifiek bedanken. Dit zijn Dr. Kees Bregman, die waardevolle inzichten deelde en geduldig begeleidde en Hanneke van Wijgerden met haar enorme inzet en enthousiasme voor het contextueel werken in het onderwijs. Tot slot deel ik graag mijn persoonlijk verhaal, over de totstandkoming van dit onderzoek.

Ongeveer twintig jaar geleden haalde ik mijn havodiploma. Ik was geen thuiszitter, maar tegelijkertijd voelde ik me op school zelden thuis. Het had een veilige plek kunnen zijn, waar ik een luisterend oor had kunnen vinden voor de complexe problematiek in mijn gezin van herkomst. In plaats daarvan voelde ik heel sterk dat de schoolbanken voor mij niet gemaakt waren. Pas in mijn werkende leven leerde ik meer over mijn eigen waarde en begon ik niet alleen de wereld, maar ook mezelf beter te begrijpen.

Als verpleegkundige in de psychiatrie en verslavingszorg werd ik geconfronteerd met veel toedelend en vergeldend onrecht (Onderwaater, 2018). Vaak speelde dit zich "achter de voordeur" af, waar het verhaal van mensen onzichtbaar bleef. Later, als mentor op het voltijd mbo, ontmoette ik jongeren bij wie diezelfde familiale context een bepalende factor was voor hun succes op school. Toch werd me als docent geleerd om hier vooral niet te veel rekening mee te houden; anders zou het hek van de dam zijn. Tot mijn spijt moet ik zeggen dat ook in mijn klassen leerlingen zijn "weggevalen uit het verlangen van de ander", zoals Bert Wienen (2020) dat zo treffend verwoordt.

Toen ik manager werd in het particuliere volwassenonderwijs werd opnieuw duidelijk hoe ingrijpend het gebrek aan passende zorg en aandacht kan zijn. Veel van mijn studenten hadden eerder slechte ervaringen gehad met het reguliere onderwijs en droegen onzekerheid met zich mee. Ze verlangden voor alles naar erkenning en begrip. Vanuit deze behoefte werden gelijkwaardige ontmoetingen, met oog voor de context van iedere student, een belangrijke kernwaarde in mijn werk.

Als moeder verbaasde het me tegelijkertijd hoe weinig het onderwijs in 25 jaar tijd veranderd is. Mijn eigen neurodiverse kinderen heb ik tot nu toe met veel kunst en vliegwerk – en de hulp van een paar fantastische onderwijsprofessionals - door het onderwijssysteem geloodst. Tijdens de leiderschapsexpeditie van Operation Education (Operation Education, z.d.) ontmoette ik een netwerk van bevlogen onderwijsprofessionals. Zij werkten bij onderwijsinitiatieven waar niet de prestaties, maar de leerling in zijn geheel gezien werd. Deze initiatieven gaven me hoop en inspiratie: het kan dus wél.

Mijn betrokkenheid bij de doelgroep van thuiszittende leerlingen is niet toevallig. Als kind heb ik ondervonden wat het betekent om te lijden onder een gebrek aan passende zorg en aandacht, zowel thuis als op school. Dit persoonlijke gegeven vormde een drijfveer om deze problematiek niet alleen in mezelf te onderzoeken, maar ook breder in onze samenleving.

Zoals vaker in mijn leven, bleek ik een dubieus gevoel voor momentum te hebben. 2024 is uitgeroepen tot het jaar van de thuiszitter (Balans, 2024). Wat begon met 15.000 thuiszittende leerlingen (Boomsma & Oudervereniging Balans, 2020) bij aanvang van mijn onderzoek, is inmiddels bijgesteld naar bijna 70.000 kinderen (Kooreman & Oudervereniging Balans, 2024). Dit aantal laat denk ik zien dat het thuiszittervraagstuk geen op zichzelf staand probleem is, maar een symptoom van een grotere systeemcrisis.

Contextueel werken, passende zorg en aandacht bieden, is niets nieuws en ook geen snelle oplossing voor deze crisis. Maar het kan denk ik een waardevol medicijn zijn en dat is winst, voor elk kind dat nu thuiszit. Voor het onderwijs biedt mijn onderzoek misschien geen baanbrekende inzichten, maar wel een liefdevolle herinnering aan wat écht belangrijk is, zoals een van mijn respondenten treffend zei: "*Relatie, relatie, relatie*" (persoonlijke communicatie, 21 februari 2024).

Voor de contextuele lezer; voor mijzelf gaf dit onderzoek de mogelijkheid om een delegaat om te buigen naar een legaat, en daarmee is de winst niet alleen professioneel maar ook persoonlijk.

Mirjam Colijn-Nugteren

1. INLEIDING

1.1 Aanleiding

Op 1 augustus 2013 werd in Nederland de Wet Passend Onderwijs ingevoerd (Inspectie van het Onderwijs, z.d.), met als doel om elk kind onderwijs te bieden dat aansluit bij zijn of haar mogelijkheden en behoeften (NJI, z.d.). Ondanks deze wetgeving laten praktijkervaringen en onderzoek zien dat niet alle kinderen passend onderwijs krijgen. In het schooljaar 2018/2019 werden 14.897 thuiszitters geregistreerd, maar dit aantal weerspiegelt slechts een deel van de werkelijkheid, aangezien niet alle gevallen worden gedocumenteerd (Boomsma & Oudervereniging Balans, 2020). Volgens het recentste rapport (Kooreman & Oudervereniging Balans, 2024) is het aantal thuiszitters en vroegtijdige schoolverlaters opgelopen tot bijna 70.000. Dit betekent dat ongeveer 11% van de schoolgaande jeugd geen volwaardig onderwijs ontvangt.

Het thuiszitten van jongeren vormt niet alleen een onderwijskundige uitdaging, maar ook een bredere maatschappelijke kwestie. Internationale studies tonen aan dat schooluitval samenhangt met verhoogde risico's op armoede, werkloosheid, criminaliteit en gezondheidsproblemen in de verdere levensloop van leerlingen (Lansford et al., 2016; Attwood & Croll., 2006). In de Nederlandse context wijzen Van Binsbergen et al. (2019) op de sociale isolatie, verminderde sociale vaardigheden en de verhoogde kans op langdurige werkloosheid onder deze groep. Daarnaast laten recente cijfers van de Landelijke Jeugdmonitor (CBS, 2024) zien dat het welzijn van jongeren in Nederland afneemt en dat steeds meer jongeren een beroep doen op jeugdzorg. Dit benadrukt de urgentie om niet alleen te kijken naar onderwijskundige, maar ook naar relationele en maatschappelijke aspecten van thuiszitten.

Onderwijs biedt normaliter een veilige omgeving waarin jongeren zich kunnen ontwikkelen en betekenis ervaren (Wang et al., 2020; Pianta & Allen, 2019). De interactie tussen leerlingen en onderwijsprofessionals speelt hierin een cruciale rol. Johnson en Johnson (2021) benadrukken dat een positieve relatie tussen leerkracht en leerling schooluitval kan voorkomen. Uit onderzoek van Maynard et al. (2014) blijkt dat structurele ondersteuning vanuit het onderwijsnetwerk helpend is voor het verbeteren van schoolparticipatie en het verminderen van voortijdig schoolverlaten.

Roorda et al. (2014) benoemt het belang van affectieve relaties in het onderwijs, die niet alleen de binding met school versterken, maar ook bijdragen aan zelfvertrouwen en toekomstperspectief. Wanneer deze verbinding ontbreekt en school een bron van stress en afwijzing wordt, verschuift de ontwikkelingsruimte naar thuis, dat dan vaak als laatste toevluchtsoord fungeert.

Hier raakt het vraagstuk van thuiszitten aan de ideeën over contextuele gerechtigheid. Boszormenyi-Nagy & Krasner omschrijven het concept van constructieve gerechtigheid als de "veiligheid waarmee iemand het leven aan zich kan laten ontfouwen" (1994, p. 124). Het is het dynamische evenwicht waarin mensen in hun relaties zowel geven als ontvangen, waardoor het lukt om het leven met vertrouwen en betekenis vorm te geven. Bij thuiszitters komt dat recht op een betekenisvol bestaan onder druk te staan, door de omstandigheden en mogelijk ook door een gebrek aan erkenning en steun.

Onderwijs is namelijk meer dan een recht; het is een belangrijk onderdeel van het opgroeien in de Nederlandse samenleving. Wanneer jongeren worden uitgesloten van onderwijs, komen zij in een situatie waarin contextueel gezien, destructieve gerechtigde aanspraak ontstaat, wat weer kan leiden tot gevoelens van wantrouwen, isolatie, en onmacht (Boszormenyi-Nagy & Krasner, 1994).

Onderzoek van Van der Meiden et al. (2018a) benadrukt het belang van wederkerige relaties in het herstel van vertrouwen en betekenisgeving, wat mogelijk ook relevant is voor de pedagogische relatie tussen onderwijsprofessionals en thuiszittende leerlingen. Iedere poging tot herstel biedt een mogelijkheid tot nieuwe groei. Zoals Boszormenyi-Nagy & Krasner stellen: "Zelfs in zeer moeilijke omstandigheden bieden pogingen tot het verwerven van constructief gerechtigde aanspraken onaangeboorde bronnen van echte bevrijding" (1994, p. 78). Onderwijsprofessionals die thuiszitters opnieuw verwelkomen in het klaslokaal, herstellen dus niet alleen hun recht op onderwijs, maar kunnen door hun pedagogisch handelen ook bijdragen aan een hernieuwde verbinding en het herstel van vertrouwen.

1.2 Probleemstelling

Hoewel er veel bekend is over de gevolgen van schooluitval, ontbreekt wetenschappelijk inzicht in hoe het concept 'constructieve gerechtigheid' uit de contextuele theorie zich manifesteert in de pedagogische relatie tussen onderwijsprofessionals en thuiszittende leerlingen (12-18 jaar).

1.3 Vraagstelling

Hoe hebben onderwijsprofessionals in hun pedagogische handelen bijgedragen aan constructieve gerechtigheid voor voormalig thuiszittende leerlingen?

1.4 Deelvragen

1. Wat is bekend uit de onderwijskundige literatuur over de invloed van de pedagogische relatie in de omgang van onderwijsprofessionals met thuiszittende leerlingen tussen 12 en 18 jaar?
2. Wat betekent het concept 'constructieve gerechtigheid' volgens de contextuele theorie, toegespitst op het fenomeen 'thuiszitten van jongeren tussen 12 en 18 jaar'?
3. Hoe hebben voormalig thuiszittende leerlingen de bejegening door onderwijsprofessionals ervaren in de onderwijsinitiatieven waarin zij zijn opgenomen?
4. Hoe hebben onderwijsprofessionals de pedagogische relatie met voormalig thuiszittende leerlingen ervaren?

1.5 Doelstelling

Het doel van dit onderzoek is om vanuit de contextuele theorie meer theoretisch inzicht te krijgen in hoe constructieve gerechtigdheid zich manifesteert binnen de pedagogische relatie tussen onderwijsprofessionals en thuiszittende leerlingen.

Daarnaast beoogt het onderzoek een praktische bijdrage te leveren. Door meer theoretisch inzicht op te doen, kunnen onderwijsprofessionals handvatten ontwikkelen om thuiszitters op een manier te begeleiden die bijdraagt aan hun herstel van vertrouwen en ontwikkelingsmogelijkheden. Dit vergroot mogelijk de kans op succesvolle terugkeer in het onderwijs en versterkt de pedagogische relatie tussen leerling en onderwijsprofessional.

2. DE PEDAGOGISCHE RELATIE

2.1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt antwoord gegeven op de volgende vraag: "Wat is bekend uit de onderwijskundige literatuur over de invloed van de pedagogische relatie in de omgang van onderwijsprofessionals met thuiszittende leerlingen tussen 12 en 18 jaar?". In de eerste paragraaf wordt omschreven wat er vanuit literatuur bekend is over de thuiszittende leerlingen. In de tweede paragraaf wordt de pedagogische relatie en het belang hiervan in het onderwijs verder uitgewerkt.

2.2 Thuiszittende leerlingen

Om het fenomeen thuiszittende leerlingen te begrijpen, is het belangrijk om te weten hoe zij in Nederland gedefinieerd worden. De Leerplichtwet maakt hierbij onderscheid tussen absoluut en langdurig relatief verzuim. Absoluut verzuim betreft leerlingen die vrijgesteld zijn van onderwijs op grond van lichamelijke en/of psychische redenen, zoals ernstige gezondheidsproblemen of een handicap, waardoor regulier onderwijs volgen niet mogelijk is (Leerplichtwet 1969, art. 7). Deze leerlingen maken vaak gebruik van alternatieve vormen van dagbesteding of zijn volledig niet in staat onderwijs te volgen, bijvoorbeeld doordat zij in een kinderziekenhuis verblijven. De focus van dit onderzoek ligt echter op langdurig relatief verzuim: leerlingen die leerplichtig zijn maar langer dan vier weken niet op school aanwezig zijn geweest.

Een meta-analyse van Gubbels et al. (2019) onderzoekt de risico's van schoolabsentie en langdurige uitval. Risicofactoren voor langdurige afwezigheid zijn onder andere psychische en mentale problemen, een laag IQ of leerproblemen, middelengebruik, antisociaal of risicovol gedrag, een negatieve houding ten opzichte van school, lage onderwijskwaliteit, beperkte ouderparticipatie en problematiek binnen het gezin. Psychische of fysieke klachten worden in meerdere onderzoeken als specifieke individuele factoren van de leerling genoemd (Egger, Costello, & Angold, 2003; Finning et al., 2019; Esch et al., 2014).

Het rapport "Thuiszitters Tellen 2024" van de Landelijke Oudervereniging Balans (Oudervereniging Balans & Kooreman, 2024) analyseert de problematiek van thuiszittende leerlingen in Nederland. Hoewel het exacte aantal moeilijk vast te stellen is, wordt geschat dat in het schooljaar 2022/2023 minstens 39.109 leerlingen langer dan drie maanden thuiszaten. Inclusief voortijdige schoolverlaters loopt dit aantal op tot 69.354. Ongeveer 11% van de leerlingen in de schoolgaande leeftijd ontving daarmee geen volwaardig onderwijs.

De oorzaken van thuiszitten zijn complex en worden beïnvloed door een combinatie van individuele, omgevings- en systeemfactoren, zoals de schotten tussen onderwijs en zorg. De gevolgen zijn ingrijpend: gevoelens van buitensluiting, eenzaamheid en psychische problematiek, waaronder depressie, komen frequent voor. Het rapport benadrukt dat thuiszittende leerlingen fungeren als "kanaries in de

kolenmijn" (Oudervereniging Balans & Kooreman, 2024, p. 1), die waarschuwen voor bredere systeemfouten binnen het onderwijs.

Dossieronderzoek van Ingrado, de landelijke vereniging voor leerplichtambtenaren, toont aan dat thuiszittende leerlingen geen homogene groep vormen (Van Eekelen, 2010). Veel van deze leerlingen kampen met een combinatie van psychische en gedragsproblemen of zitten thuis in afwachting van een passende onderwijs- of zorgplek. Bureaucratische procedures sluiten niet altijd aan bij de specifieke behoeften van deze leerlingen, terwijl lange wachtlijsten binnen zorg en onderwijs het probleem verergeren. Ook thuisproblematiek, zoals een gebrek aan structuur, gezinsproblemen of psychiatrische stoornissen bij ouders, speelt vaak een rol.

Het rapport "De staat van thuiszittende leerlingen" (Castenmiller, 2021) benoemt specifiek leerlingen met een autistisch spectrumstoornis, prikkelgevoeligheid en hoogbegaafdheid als subgroep met specifieke onderwijsbehoeften. Het onderzoeksproject "Tussen wal en schip" (Wittelings et al., 2023) bevestigt dit en omschrijft deze groep breder: leerlingen met hoge cognitieve capaciteiten die daarnaast leer-, ontwikkelings- en/of gedragsproblemen ervaren. Zij vinden vaak geen passende plek binnen het praktijkonderwijs.

Thuiszittende leerlingen lijken dus een diverse en kwetsbare groep, waarbij uiteenlopende factoren bijdragen aan schooluitval. De problematiek vraagt om een structurele aanpak waarin onderwijs en zorg beter samenwerken en maatwerkoplossingen voor deze leerlingen worden ontwikkeld.

2.3 De pedagogische relatie

De pedagogische relatie tussen onderwijsprofessional en leerling speelt een belangrijke rol bij het voorkomen van schoolverzuim en thuiszitten (Kearney, 2008b). Onderzoek laat zien dat een gebrek aan ondersteuning kan bijdragen aan schooluitval (Attwood & Croll, 2006). Leerlingen die zich anders voelen dan de rest van de klas of de professional lopen een verhoogd risico (Berends & Van Diest, 2014). Een moeizame relatie tussen leerkracht en leerling kan leiden tot minder betrokkenheid, afstandelijk contact of zelfs conflicten. Dit vergroot de kans op verzuim (Attwood & Croll, 2006). Tegelijkertijd zorgen scholen met een positief klimaat, waar leerlingen zich veilig en gewaardeerd voelen, voor een beschermende werking tegen thuiszitten (Kearney, 2008b; Traag, 2012). Een pedagogische relatie gebaseerd op vertrouwen en respect kan schooluitval helpen verminderen en de terugkeer naar school vergemakkelijken (Attwood & Croll, 2006; Kearney, 2008a; Traag, 2012; Lusse, 2013).

Biesta (2011) beschrijft hoe deze pedagogische relatie eruit zou moeten zien. Hij stelt dat onderwijs meer is dan kennisoverdracht en dat het vooral gaat om de persoonlijke en sociale ontwikkeling van leerlingen. Volgens Biesta zijn de drie hoofdtaken van een leraar: kennis overdragen, maatschappelijke integratie bevorderen en bijdragen aan persoonsvorming (Biesta, 2015). Een goede pedagogische relatie vormt daarbij de basis voor een veilige en stimulerende leeromgeving.

Deze inzichten bouwen voort op de filosofie van Martin Buber, die het belang van echt menselijk contact benadrukt (Buber, 1998). In een onderwijscontext betekent dit dat een leerling niet als object, maar als volwaardig persoon wordt gezien. Biesta verbindt hieraan de ethische dimensie van Levinas (1961): de leerkracht heeft de verantwoordelijkheid om de leerling te erkennen en serieus te nemen.

Praktisch onderzoek van Bastiaansen (2022) geeft verdere richting aan de pedagogische houding van leerkrachten. Zij benoemt drie kernaspecten: aandachtig zijn, aanwezig zijn en betrokken zijn. Dit zijn geen statische eigenschappen, maar een manier van zijn die zich blijft ontwikkelen.

In de afgelopen jaren is er veel over deze pedagogische relatie geschreven, ook op sociale media. Bart Heeling, gedragsdeskundige en docent in het speciaal onderwijs, benadrukt het belang van erkenning: "Relatie is een van de basisbehoeften van ieder mens. En erkenning kan alleen plaatsvinden binnen relatie" (Heeling, 2021, p. 16). Schraivesande (2021; 2023) gaat in zijn boeken dieper in op de rol van de pedagoog in het onderwijs. Hij ziet de pedagoog als waarnemer en verbinder, iemand die durft te bouwen aan vertrouwen door zelf kwetsbaarheid te tonen. Hij stelt dat een pedagoog nooit uitgeleerd is en dat leren gepaard gaat met "blijmoedig ploeteren, moedig zijn en kwetsbaar. Of misschien is dat hetzelfde" (Schraivesande, 2023, p. 8). Zijn visie sluit nauw aan bij het onderzoek van Bastiaansen (2022). Beide benadrukken dat pedagogiek geen techniek is, maar een houding die de kern raakt van mens-zijn.

De pedagogische relatie beperkt zich niet tot de interactie tussen leerkracht en leerling. Een lers onderzoek laat zien dat ouders een sterke behoefte hebben aan positieve relaties met onderwijsprofessionals (Hannon & O'Donnell, 2021). Ouders en school werken niet altijd soepel samen, terwijl een goede relatie de onderwijskansen van leerlingen kan vergroten (Lusse, 2013). Wanneer school en ouders elkaar goed weten te vinden, leidt dat tot betere prestaties, minder verzuim en meer motivatie bij leerlingen (Desforges & Abouchaar, 2003). Kinderen profiteren als school en thuis elkaar versterken (Crosnoe et al., 2010). Daarom wordt in recente onderwijsliteratuur gepleit voor een actieve samenwerking met ouders als onderdeel van het primaire proces van scholen (Sheridan et al., 2019). Dit sluit aan bij de ecologische principes van Bronfenbrenner (1979). Zijn model laat zien hoe verschillende omgevingen – gezin, school, bredere samenleving – samen de ontwikkeling van een kind beïnvloeden. Een systemische aanpak kan helpen om de samenwerking te versterken en een pedagogisch klimaat te creëren dat verder reikt dan het klaslokaal.

Uit onderzoek van Movisie blijkt dat er in Nederland verschillende initiatieven zijn ontstaan voor leerlingen die langdurig thuiszitten (Van Houten et al., 2019). Veel van deze initiatieven worden opgezet door professionals uit het onderwijs of de zorg. Ze richten zich niet op problemen, maar op de ontwikkelmogelijkheden van leerlingen. Tegelijkertijd bevinden ze zich vaak buiten het bestaande onderwijssysteem, waardoor ze niet altijd als officieel onderwijs worden erkend (Van Houten et al., 2019, p. 15).

Onderwijsinitiatieven waar aandacht is voor de pedagogische relatie, bieden dus vaak meer inclusief onderwijs en kennen daardoor minder schooluitval of bieden juist een plaats aan leerlingen die uitgevallen zijn. Bert Wiene (2020) pleit om die reden voor een sociale benadering van inclusie, in

plaats van een medisch-individueel model. Niet het kind, maar de manier waarop volwassenen om het kind heen handelen, bepaalt of een onderwijsomgeving inclusief is. Dit vraagt om een brede pedagogische blik en een gemeenschap waarin alle kinderen tot hun recht komen. Volgens Wienen zijn thuiszitters "kinderen die zijn weggevallen uit het verlangen van de ander". De scheiding tussen onderwijs en zorg ziet hij als een probleem. Als zorg de prioriteit krijgt, wordt onderwijs vaak naar de achtergrond geschoven. Terwijl juist het volgen van onderwijs verbonden is met het welzijn van leerlingen.

Deze bredere kijk op de pedagogische relatie sluit aan bij het rapport van de European Commission/EACEA/Eurydice (2023), dat laat zien dat veel Europese landen inzetten op professionalisering van leraren en betere samenwerking met ouders en gemeenschappen om inclusief onderwijs te versterken.

2.4 Conclusie

De pedagogische relatie speelt een belangrijke rol in het ondersteunen van thuiszittende leerlingen en het bevorderen van hun terugkeer naar een onderwijsomgeving. Uit de literatuur blijkt dat thuiszittende leerlingen een diverse en kwetsbare groep vormen, waarbij verschillende oorzaken bijdragen aan schooluitval, variërend van individuele factoren tot systeemproblemen binnen onderwijs en zorg (Oudervereniging Balans & Kooreman, 2024; Wittelings et al., 2023). Binnen deze context blijkt de relatie tussen onderwijsprofessionals en leerlingen van betekenis te zijn bij het voorkomen van langdurig schoolverzuim.

Een pedagogische relatie gebaseerd op respect, vertrouwen en erkenning biedt leerlingen een veilige basis en zorgt ervoor dat zij zich gehoord en gezien voelen. Dit draagt bij aan hun persoonlijke en sociale ontwikkeling en vergroot hun betrokkenheid bij het onderwijs (Kearney, 2008b; Biesta, 2015). Scholen met een positief pedagogisch klimaat laten zien dat een veilige en ondersteunende omgeving het risico op verzuim verlaagt en de motivatie van leerlingen verhoogt (Attwood & Croll, 2006; Traag, 2012).

Daarnaast is de samenwerking tussen school en belangrijk in de ondersteuning van thuiszittende leerlingen (Lusse, 2013; Desforges & Abouchaar, 2003). De ecologische benadering van Bronfenbrenner (1979) benadrukt het belang van een brede samenwerking tussen gezin, school en andere betrokkenen bij de ontwikkeling van het kind.

Praktische inzichten, zoals die van Bastiaansen (2022) en Schraevesande (2023), laten zien dat pedagogiek meer vraagt dan methoden of technieken. Het gaat om een houding van oprechte betrokkenheid, aanwezigheid en kwetsbaarheid bij onderwijsprofessionals. Deze houding is ook ondersteunend bij maatwerkoplossingen die beter aansluiten bij de behoeften van thuiszittende leerlingen (Van Houten et al., 2019). Een sterke pedagogische relatie en samenwerking met ouders zijn van positieve invloed op het werken met thuiszittende leerlingen. Dit vraagt om een systemische benadering waarin onderwijsprofessionals, ouders en zorgpartners gezamenlijk bijdragen aan een inclusieve en ondersteunende leeromgeving.

3. CONSTRUCTIEVE GERECHTIGDHEID

3.1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt antwoord gegeven op de volgende vraag: “Wat betekent het concept 'constructieve gerechtigheid' volgens de contextuele theorie, toegespitst op het fenomeen 'thuiszitten van jongeren tussen 12 en 18 jaar'?”

In de eerste paragraaf wordt de contextuele theorie en het begrip contextuele gerechtigheid verder verkent en in de tweede paragraaf wordt gekeken naar de toepassingen ervan binnen het onderwijs.

3.2 Constructieve gerechtigheid in de contextuele benadering

Het begrip constructieve gerechtigheid is een centraal concept in de contextuele benadering van Ivan Boszormenyi-Nagy, de grondlegger van deze therapeutische stroming (Boszormenyi-Nagy & Krasner, 1994). Nagy legt de nadruk op de verbondenheid tussen generaties en de voortdurende balans van geven en nemen die daarin plaatsvindt (Boszormenyi-Nagy & Krasner, 1994). Zijn gedachtegoed is gebaseerd op een humanistisch mensbeeld, waarin de onderlinge afhankelijkheid van mensen een fundamenteel gegeven is. Of recht wordt gedaan, wordt steeds bepaald in dialoog, zoals Martin Buber het verwoordt met "Ich werde am du" (Buber, 1998, p. 13) en is een dynamisch gegeven.

De contextuele benadering van Nagy bestaat uit vier dimensies. De eerste dimensie omvat de feiten, oftewel "dat wat het lot brengt" (Boszormenyi-Nagy, 2000, p. 21). De tweede dimensie richt zich op de psychologie, waarin intra-persoonlijke aspecten zoals hechting en persoonlijkheid een rol spelen (Michielsen et al., 1998, p. 21). De derde dimensie gaat over alles wat zich tussen mensen afspeelt en ontstaat, zoals communicatiepatronen, interacties en systemen (Michielsen et al., 1998, p. 22). De vierde dimensie, ook wel de dimensie van relationele ethiek genoemd. Relationele ethiek gaat over een betrouwbare basis voor het met elkaar omgaan, waardoor vertrouwen, gelijkwaardigheid en veiligheid vergroot worden (Boszormenyi-Nagy, 2000, p. 12). Relationele ethiek gaat in deze context dus niet om het geven of hebben van een moreel oordeel, maar om het op een eerlijke manier vragen om en erkenning geven aan de zorg van de ander (Boszormenyi-Nagy, 2000, p. 12).

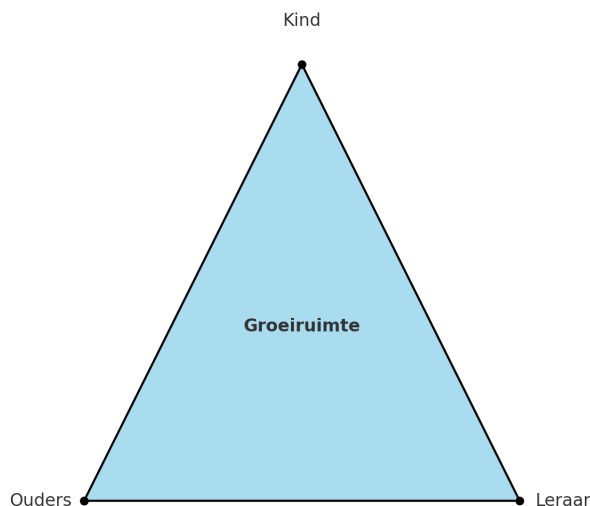
Wanneer dit lukt, komt constructieve gerechtigheid tot stand (Boszormenyi-Nagy, 1994, p. 181). Het is een dynamische maar evenwichtige balans tussen geven en nemen, waarbij beiden zich rechtvaardig behandeld voelen. Door zichzelf en de ander recht te doen, bouwt men constructief gerechtigde aanspraak op. Wanneer deze balans verstoord raakt en iemand onvoldoende zorg en aandacht ontvangt, ontstaat destructief gerechtigde aanspraak (Boszormenyi-Nagy & Krasner, 1994, p. 117). Personen die leunen op hun destructief recht, verhalen dit vaak op anderen en op andere momenten in hun leven (Van der Meiden, 2020, p. 53). Dit kan leiden tot een roulerende rekening die van generatie op generatie wordt doorgegeven (Van der Meiden, 2020, p. 20).

3.3 Toepassing binnen het onderwijs

De contextuele benadering van Nagy (Boszormenyi-Nagy & Krasner, 1994) is primair geschreven met het oog op familiale benadering en het vakgebied van de therapeut. Constructief gerechtigde aanspraak komt volgens Nagy tot uiting in de vorm van passende zorg en aandacht, wanneer het om kinderen gaat. De contextuele theorie benoemt dit als het niveau van "natuurlijk recht" (Dillen, 2004, p 64). Een kind heeft recht op zorg vanwege de afhankelijkheid en hulpeloosheid die het heeft (Van der Meiden, 2020, p 48). In de eerste jaren wordt deze zorg en aandacht natuurlijk vooral door ouders of verzorgers gegeven.

Maar al snel is het ook de Nederlandse overheid die daarin mengt in de vorm van leerplicht (wetten.nl - Regeling – Leerplichtwet 1969). De Nederlandse overheid verplicht kinderen vanaf de leeftijd van vijf jaar om onderwijs te volgen. Dit maakt de koppeling naar het onderwijs relevant. Niet alleen de ouders hebben verantwoordelijkheid in het contextueel passend zorg en aandacht geven, maar ook school raakt betrokken als partner. Het handboek voor contextuele leerlingbegeleiding (Nieuwenbroek et al., 2001) omschrijft deze nieuwe situatie als de driehoek school, leerling en thuis. De groeiruumte van de leerling, raakt beperkt, als de relaties in de driehoek, om wat voor reden dan ook uit balans raken (Nieuwenbroek et al., 2001, p 19)

Figuur 1



Hoewel Nagy niet expliciet schrijft over het thema thuiszittende leerlingen, schrijft hij wel veel over de vormen van onrecht waarvan het aannemelijk is dat thuiszittende leerlingen ermee te maken krijgen. Omdat een deel van de thuiszittende leerlingen gediagnosticeerd is met een somatisch of psychische aandoening (Egger, Costello, & Angold, 2003; Finning et al., 2019; Esch et al., 2014), kan het kind vanuit die hoedanigheid een "onrechtvaardig" lot ervaren (Boszormenyi-Nagy & Krasner, 1994, p. 445). Een chronische ziekte bij iemand in het gezin, of dat nu de leerling of bijvoorbeeld een ouder betreft, stelt de betrouwbaarheid van familierelaties op de proef stelt (Boszormenyi-Nagy & Krasner, 1994, p. 445). Deze vorm van onrecht vindt plaats in de eerste dimensie (Boszormenyi-Nagy, 2000, p. 21) en is een vorm van

toedelend onrecht (Boszormenyi-Nagy, 2000, p. 21), ook wel situationeel onrecht genoemd (Ducommun-Nagy, 2021, International Conference Stellenbosch, Zuid-Afrika). Hoe akelig ook, deze vorm van onrecht, daar kan niemand wat aan doen (Heyndrickx et al., 2022 p. 67).

Naast deze vorm van onrecht zijn er de vormen van onrecht die omschreven worden als vergeldend (Boszormenyi-Nagy & Krasner, 1994) oftewel relationeel onrecht (Ducommun-Nagy, 2021, International Conference Stellenbosch, Zuid-Afrika). Voorbeelden hiervan zijn bijvoorbeeld een thuiszittend kind dat geparentificeerd is geraakt en thuisblijft om voor een ouder te zorgen, of een kind dat school is weggestuurd doordat het in het gezin de rol van zondebok op zich heeft genomen in het gezin (Boszormenyi-Nagy & Krasner, 1994, p. 117). Zodra het kind thuis zit, verliest het mogelijk ruimte tot zelfvalidatie of moet het juist volwassen vormen van zelfbeheersing en verantwoordelijkheid laten zien (Boszormenyi-Nagy & Krasner, 1994, p. 446). Wanneer een kind niet de zorg heeft ontvangen waar hij of zij recht op had kan er wel iemand relationeel-ethisch aansprakelijk worden gesteld (Heyndrickx et al., 2022 p. 68). Gezien de complexe problematiek waarmee deze kinderen te maken hebben (Gubbels et al., 2019), is het voorstelbaar dat door alles wat zich afspeelt in de eerste, tweede en derde dimensie, ook de vierde dimensie beïnvloed wordt.

Nagy stelt dat contextueel werk kan ondersteunen in het herstellen van de balans tussen geven en nemen. Een contextuele therapeut kan in een gezinssysteem uitnodigen tot een dialoog over validatie en het geven van passend krediet. Nagy schrijft daarover: "Wegen te vinden om zorg te dragen voor de behoeften en problemen van de rest van de familie zal de chronisch zieke helpen zijn eigen gerechtigde aanspraak te verwerven" (Boszormenyi-Nagy & Krasner, 1994, p. 446).

De weg naar constructieve gerechtigdheid verloopt dus vooral via geven en de zelfvalidatie die dat met zich meebrengt. Professionals, of zij nu werkzaam zijn in het onderwijs of in de zorg, kunnen hieraan bijdragen door het uitnodigen tot dialoog met het kind en met het gezinssysteem. Wilma van Klaveren heeft hiertoe het begrip "contextuele basishouding" in het leven geroepen (Heyndrickx et al., 2022). Deze bestaat uit onder andere uit het hebben van relationeel-ethische verbeelding, verbindend kunnen werken, erkenning kunnen geven, gericht zijn op hulpbronnen en het oog houden voor de kwetsbaren (Heyndrickx et al., 2022 p. 75).

Over de winst van deze contextuele basishouding in het contact met jongeren is recent geschreven door Ard Nieuwenbroek en Judith Kimenai (2021). Zij omschrijven dit geven en ontvangen als een circulair proces waarbij met name het geven, waar een thuiszittende leerling van verstoten is geraakt, ondersteunt bij het opbouwen van constructief gerechtigde aanspraak. Wanneer een jongere weer in staat wordt gesteld tot geven en dat geven ook ontvangen wordt (Kimenai & Nieuwenbroek, 2021, p. 25), ontstaat er nieuwe ruimte voor zelfvalidatie van de leerling.

3.4 Conclusie

De contextuele benadering biedt een waardevol perspectief op thuiszitters in het onderwijs. Veel thuiszittende leerlingen hebben te maken met situationeel of relationeel onrecht (Ducommun-Nagy,

2021, International Conference Stellenbosch, Zuid-Afrika) of een combinatie van beiden. Wanneer leerlingen thuis komen te zitten, bouwen zij destructief gerechtigde aanspraak op door het tekort aan passende zorg en aandacht (Boszormenyi-Nagy & Krasner, 1994). Dit heeft niet alleen impact op de leerling zelf, maar beïnvloedt het hele gezinssysteem, waarbij onrecht kan doorstromen naar volgende generaties (Van der Meiden, 2020). Professionals kunnen bijdragen aan het herstel van de balans door een contextuele basishouding aan te nemen (Heyndrickx et al., 2022) en in verbinding te blijven met zowel de leerling als het gezinssysteem. Door de leerling nieuwe mogelijkheden tot geven aan te reiken en dit geven te ontvangen, ontstaat ruimte voor zelfvalidatie en het opbouwen van constructief gerechtigde aanspraak (Kimenai & Nieuwenbroek, 2021). Deze aanpak erkent de complexiteit van thuiszitten en biedt handvatten voor het herstel van de relationele balans.

4. ONDERZOEKSMETHODEN

4.1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt de onderzoeksmethode besproken waarmee de hoofdvraag “Hoe hebben onderwijsprofessionals in hun pedagogische handelen bijgedragen aan constructieve gerechtigheid voor voormalig thuiszittende leerlingen?” beantwoord is. Daarbij zijn de eerste twee deelvragen, “Wat is bekend uit de onderwijskundige literatuur over de invloed van de pedagogische relatie in de omgang van onderwijsprofessionals met thuiszittende leerlingen tussen 12 en 18 jaar?” en “Wat betekent het concept 'constructieve gerechtigheid' volgens de contextuele theorie, toegespitst op het fenomeen 'thuiszitten van jongeren tussen 12 en 18 jaar'?” al beantwoord in het theoretisch kader.

De derde en de vierde deelvraag, “Hoe hebben voormalig thuiszittende leerlingen de bejegening door onderwijsprofessionals ervaren in de onderwijsinitiatieven waarin zij zijn opgenomen?” en “Hoe hebben onderwijsprofessionals de pedagogische relatie met voormalig thuiszittende leerlingen ervaren?” werden onderzocht middels kwalitatief onderzoek.

Dit hoofdstuk behandelt achtereenvolgens de onderzoeksmethode, de dataverzamelmethode, de manier van data-analyse en het verloop van het onderzoek. Tot slot worden de betrouwbaarheid en validiteit besproken.

4.2 Kwalitatief onderzoek

Dit onderzoek betreft een kwalitatief, exploratief onderzoek (Baarda et al., 2021) gericht op onderwijsprofessionals die werkzaam zijn met voormalig thuiszitters. De onderzoeksvragen hebben betrekking op de betekenis die de onderzochte personen zélf aan situaties geven. Dit holistische karakter (Verhoeven, p 30, 2011) maakt het mogelijk om de respondenten in hun context te begrijpen en naar hun verhalen te luisteren (Wester, 1991).

Een kwalitatieve benadering is dus gekozen omdat deze methode geschikt is om inzicht te verkrijgen in de persoonlijke ervaringen en percepties van onderwijsprofessionals en voormalig thuiszitters. Het gebruik van half-gestructureerde interviews stelde de onderzoeker in staat in te spelen op de antwoorden van de respondenten (Bryman, p 12, 2021).

De half-gestructureerde interviews werden aangevuld met secundaire data van “Kinderen van het Onderwijs” (Van't Riet, n.d.). Voor dit project dat werden in 2022 en 2023 twintig kinderen gefotografeerd door fotografe Iris van't Riet. Na een aanmeldprocedure gingen kinderen op de foto en stuurde de door hen zelfgeschreven teksten in, waar zo min mogelijk aan werd aangepast (Verus, Vereniging voor katholiek en christelijk onderwijs, 2023). Het doel van het project was om kinderen die zijn vastgelopen in het onderwijs om verschillende redenen een stem en een gezicht te geven (Ruggenberg, 2022). Alle twintig teksten werden geanalyseerd om de nieuw verzamelde data met

betrekking tot voormalig thuiszittende leerlingen aan te vullen en te ondersteunen. Deze combinatie van primaire en secundaire data droeg bij aan de navolgbaarheid van het onderzoek.

Ethiek was een belangrijk aandachtspunt in dit onderzoek. Alle respondenten hebben schriftelijk toestemming gegeven, en bij minderjarige respondenten is er ook toestemming gevraagd aan ouders. Alle data zijn geanonimiseerd verwerkt. Voor het gebruik van secundaire data is toestemming verkregen van de oorspronkelijke interviewer, die een zorgvuldige aanmeldprocedure hanteerde in het optekenen van de verhalen van de kinderen (Verus, Vereniging voor katholiek en christelijk onderwijs, 2023).

4.3 Literatuuronderzoek

De deelvragen A en B zijn beantwoord door middel van een systematisch literatuuronderzoek. Hierbij zijn de volgende trefwoorden gebruikt. Voor deelvraag A: thuiszitters (school truancy), schooluitval (school dropout), inclusief onderwijs (inclusive education), pedagogische relatie (teacher-student relationship) en ouderbetrokkenheid (parental involvement). Voor deelvraag B: constructieve gerechtigdheid (constructive entitlement) en passende zorg en aandacht (due consideration).

De zoekstrategie is uitgevoerd in specifiek geselecteerde databases. Google Scholar en Academic Search zijn gekozen vanwege hun brede academische dekking. Het Verwey-Jonker Instituut is geselecteerd vanwege hun specialisatie in maatschappelijke vraagstukken, waaronder thuiszittersproblematiek. Het Nederlands Jeugd Instituut biedt aanvullend specifieke expertise op het gebied van jeugdproblematiek. Voor de contextuele literatuur is gebruik gemaakt van de bibliografie van het Instituut voor Contextuele Benadering. Deze databases zijn complementair aan elkaar en bieden samen een gedegen basis voor het literatuuronderzoek. De gevonden concepten uit de literatuur, zogenaamde sensitizing concepts (Baarda et al., 2021, p. 21), zijn gebruikt voor het opstellen van de interviewleidraden.

4.4 Interviews, werving en selectie

De deelvragen 3 en 4 zijn beantwoord met behulp van half-gestructureerde interviews. Na een intensief wervingsproces zijn vier voormalig thuiszittende jongeren in de leeftijd van 12-18 jaar geïnterviewd voor deelvraag 3. Deze jongeren waren teruggekeerd in verschillende onderwijssettings. Om de data te verrijken, zijn aanvullend 20 secundaire teksten geanalyseerd (Van't Riet, n.d.).

Voor deelvraag 4 zijn zeven onderwijsprofessionals geïnterviewd, werkzaam in diverse rollen zoals docenten, zorgcoördinatoren en ambulante begeleiders. Bij de analyse van de interviews met professionals werd saturatie bereikt, wat bleek uit de consistente patronen in hun beschrijvingen van bejegening van voormalig thuiszittende leerlingen.

Respondenten zijn geworven via LinkedIn, het netwerk van de onderzoeker en een speciale webpagina op de persoonlijke website van de onderzoeker zelf. Bij de selectie is rekening gehouden met diversiteit in achtergrond en ervaring, zowel bij de jongeren als de professionals, waarbij gewaakt werd voor elite-

vertekening (Baarda et al., p 105, 2021). Zo is er bewust niet geworven via belangengroepen van ouders met thuiszittende leerlingen.

4.5 Data-analyse

Zoals te zien in tabel 1 zijn de interviews zijn getranscribeerd met behulp van het softwareprogramma GoodTape. De analyse is uitgevoerd in Atlas. Ti, waarbij een systematisch coderingsproces is gevolgd. In de eerste fase zijn opmerkelijke citaten gearceerd met open codering. Vervolgens zijn deze codes systematisch vergeleken met de concepten uit het literatuuronderzoek, wat resulteerde in een gestructureerd coderingsschema (zie Bijlage 3). Dit schema vormde de basis voor de axiale codering, waarbij verbanden tussen verschillende thema's zijn geïdentificeerd.

Tabel 1

| Deelvraag | Dataverzameling | Data-analyse | Respondenten |
|---|---|---|--|
| Wat is bekend uit de onderwijskundige literatuur over de invloed van de pedagogische relatie in de omgang van onderwijsprofessionals met thuiszittende leerlingen tussen 12 en 18 jaar? | Literatuuronderzoek Trefwoorden: thuiszitters (school truancy), school-uitval (school dropout) en inclusief onderwijs (inclusive education). Literatuuronderzoek Trefwoorden: pedagogische relatie (teacher-student relationship) en ouderbetrokkenheid (parental involvement) | Systematische analyse | Niet van toepassing |
| Wat betekent het concept 'constructieve gerechtigheid' volgens de contextuele theorie, toegespitst op het fenomeen 'thuiszitten van jongeren tussen 12 en 18 jaar'? | Literatuuronderzoek Constructieve gerechtigheid (constructive entitlement) en passende zorg en aandacht (due consideration) | Systematische analyse | Niet van toepassing |
| Hoe hebben voormalig thuiszittende leerlingen de bejegening door onderwijsprofessionals | a. 4 Half-gestructureerde interviews | Getranscribeerd met behulp van Good Tape en gecodeerd met | a. Voormalig thuiszittende leerlingen die ten tijde van het interview weer |

| | | | |
|---|--|---|--|
| ervaren in de onderwijsinitiatieven waarin zij zijn opgenomen? | b. Bron analyse 20 teksten “de kinderen van het onderwijs” | Atlas. Ti. Open en axiale codering. | deelnemen aan een onderwijsinitiatief. b. Kinderen die om diverse redenen zijn uitgevallen uit het onderwijs. |
| Hoe hebben onderwijsprofessionals de pedagogische relatie met voormalig thuiszittende leerlingen ervaren? | 7 Half-gestructureerde interviews | Getranscribeerd met behulp van Good Tape en gecodeerd met Atlas. Ti. Open en axiale codering. | Onderwijsprofessionals die beroepsmatig te maken hebben met voormalig thuiszittende leerlingen. |

4.6 Verloop van het onderzoek

Het onderzoek vond plaats tussen september 2023 en augustus 2024. Het literatuuronderzoek werd uitgevoerd van september 2023 tot januari 2024, en de interviews zijn afgenomen tussen januari en maart 2024. Het analyseren en rapporteren van de data vond plaats tussen juli en december 2024. Een logboek met de exacte datums en duur van de interviews is opgenomen in Tabel 2.

Tabel 2

| Logboek interviews | | |
|--------------------|---|----------------|
| Datum | Respondent | Interview duur |
| 22 januari 2024 | Onderwijsprofessional directeur (fysiek) | 42 minuten |
| 22 januari 2024 | Onderwijsprofessional bestuurder (fysiek) | 46 minuten |
| 2 februari 2024 | Voormalig thuiszittende leerling 1 (fysiek) | 40 minuten |
| 2 februari 2024 | Onderwijsprofessional zorg coördinator (online) | 50 minuten |
| 15 februari 2024 | Onderwijsprofessional thuiszittersinitiatief (fysiek) | 40 minuten |
| 21 februari 2024 | Onderwijsprofessional agora coach (online) | 48 minuten |
| 6 maart 2024 | Voormalig thuiszittende leerling 2 (fysiek) | 19 minuten |
| 6 maart 2024 | Onderwijsprofessional docent (fysiek) | 28 minuten |
| 25 maart 2024 | Onderwijsprofessional ambulante begeleider (online) | 29 minuten |
| 29 maart 2024 | Voormalig thuiszittende leerling 3 (fysiek) | 18 minuten |
| 29 maart 2024 | Voormalig thuiszittende leerling 4 (fysiek) | 13 minuten |

Bij het werven van de respondenten was het opvallend lastig om voormalig thuiszitters te werven. Sommige jongeren waren in eerste instantie welwillend maar trokken zich later terug omdat zij het lastig vonden om over de periode van thuiszitten te praten. Andere jongeren die zich melden waren nog niet teruggekeerd in het onderwijs en konden dus geen bijdrage leveren aan het beantwoorden van de

onderzoeksvraag. De voormalig thuiszitters die uiteindelijk wel mee wilden doen, konden alleen bereikt worden via persoonlijke connecties: ofwel via de geïnterviewde onderwijsprofessionals, ofwel via het onderwijs- en zorgnetwerk van de onderzoeker. Deze persoonlijke link bleek belangrijk voor het creëren van voldoende vertrouwen om deel te nemen. Twee van deze jongeren gaven aan mee te willen werken in de hoop kinderen die nu nog thuis zaten te kunnen helpen.

Wat opvallend was, was het enthousiasme van onderwijsprofessionals, die heel welwillend waren om mee te werken aan het onderzoek, en belangeloos met de onderzoeker in gesprek gingen. Lang niet altijd waren zij direct verbonden aan het netwerk van de onderzoeker. Het lukte ook om een hele diverse groep onderwijsprofessionals te spreken, digitaal en op locatie in verschillende delen van het land. Door flexibiliteit en tijdsinvestering aan de kant van de onderzoeker lukte het om zeven onderwijsprofessionals te interviewen in een relatief kort tijdsbestek van drie maanden. Daarbij bleek het ook helpend om een aantal afspraken online te laten plaatsvinden via teams. Eén professional is wel geïnterviewd maar niet meegenomen in de data-analyse. Als gezinshuisouder was zij weliswaar professional en had ook te maken had met voormalig thuiszittende leerlingen, maar zij was niet direct werkzaam in een onderwijssetting

Binnen het tijdsbestek van het onderzoek bleek het niet haalbaar om meer respondenten te spreken, ondanks de wervingspogingen. De uitdaging lag met name bij het vinden van voormalig thuiszitters die bereid waren hun ervaringen te delen. Sommige potentiële respondenten haakten af vanwege de emotionele belasting van het onderwerp of omdat zij nog niet klaar waren om over deze periode te praten. Bij de onderwijsprofessionals speelde tijdsdruk een rol; hoewel zij zeer bereidwillig waren om deel te nemen, maakten hun volle agenda's het lastig om afspraken in te plannen.

De data-analyse van dit onderzoek en de laatste fase van schrijven heeft plaatsgevonden tussen augustus en december 2024. In de periode van mei tot en met juli heeft het onderzoek stilgelegen in verband met zwangerschapsverlof van de onderzoeker.

4.7 Betrouwbaarheid

De betrouwbaarheid van dit onderzoek is op verschillende manieren versterkt. Allereerst zijn alle interviews opgenomen en letterlijk getranscribeerd, wat de navolgbaarheid van het onderzoeksproces vergroot (Boeije & Bleijenbergh, 2023). De transcripten zijn als bijlage toegevoegd in het bronnenboek om transparantie te waarborgen. Het codeerproces is systematisch uitgevoerd met gebruik van Atlas.ti, wat de consistentie in de data-analyse bevordert (Boeije & Bleijenbergh, 2023).

Hoewel enkele respondenten uit het netwerk van de onderzoeker komen, is mogelijke vooringenomenheid beperkt door het hanteren van een gestandaardiseerd interviewprotocol en door regelmatige reflectie met medestudenten tijdens leerwerkgroep bijeenkomsten en een onafhankelijke begeleider (Baarda et al., 2021, p. 95). De betrouwbaarheid is verder versterkt doordat deze peer-reviewers ook kritische blikken op het coderingsproces konden bieden (Kumar, 2019). Ook de

transparantie over de stappen en overwegingen die zijn genomen, dragen bij aan de betrouwbaarheid van het onderzoek (Baarda et al., 2021, p. 91).

4.8 Validiteit

De validiteit van het onderzoek is ondersteunt op verschillende manieren. Methodische triangulatie is toegepast door het combineren van verschillende databronnen: half-gestructureerde interviews en secundaire data uit bestaande interviews (Mortelmans, 2021). Bij de werving van respondenten is rekening gehouden met mogelijke sociaal wenselijke antwoorden door te benadrukken dat er geen 'goede' of 'foute' antwoorden bestaan en door vertrouwelijkheid te garanderen (Baarda et al., 2021, p. 93; Miles, Huberman & Saldaña, 2020).

Door de beperkte omvang is er geen representatieve steekproef ontstaan. Wel is gestreefd naar variatie in de onderwijscontexten van de deelnemers om verschillende perspectieven te belichten (Lub, 2014). Het gebruik van begrippen uit het theoretisch kader (Baarda et al., 2021, p. 243) heeft bijgedragen aan de begripsvaliditeit.

Echter, er zijn ook beperkingen aan het onderzoek. Zo was er geen controle over de omstandigheden bij de secundaire data, wat het risico van elitevertekening kan vergroten (Baarda et al., 2021, p. 205). Bovendien had de onderzoeker geen zicht op de interviewomstandigheden van de secundair vergaarde data, wat de validiteit van deze gegevens kan beïnvloeden. Op één respondent na, zijn de jongeren zonder ouders of leerkrachten geïnterviewd om de mate van beïnvloeding te verkleinen.

5. RESULTATEN VANUIT THUISZITTERS

5.1 Inleiding

In dit hoofdstuk worden de resultaten van het onderzoek naar voormalig thuiszitters omschreven, waarbij de te beantwoorden onderzoeksvraag is: Hoe hebben voormalig thuiszittende leerlingen de bejegening door onderwijsprofessionals ervaren in de onderwijsinitiatieven waarin zij zijn opgenomen?

Hiervoor is gebruik gemaakt van de 4 half-gestructureerde interviews met voormalig thuiszitters en de 20 eerder afgenomen interviews (secundaire data). Hierbij is de kanttekening te maken dat de onderzoeker geen zicht heeft in hoeverre de kinderen van de secundair verkregen data weer deelnemen aan onderwijsinitiatieven. In deze interviews doen kinderen echter regelmatig uitingen over wat zij als fijn ervaren in het onderwijs of hoe zij onderwijs graag zouden zien. Het is goed om te benoemen dat wensen ook vaak gerelateerd zijn aan dat wat zij tekort gekomen zijn op de plekken waar zij bijvoorbeeld eerder zijn uitgevallen.

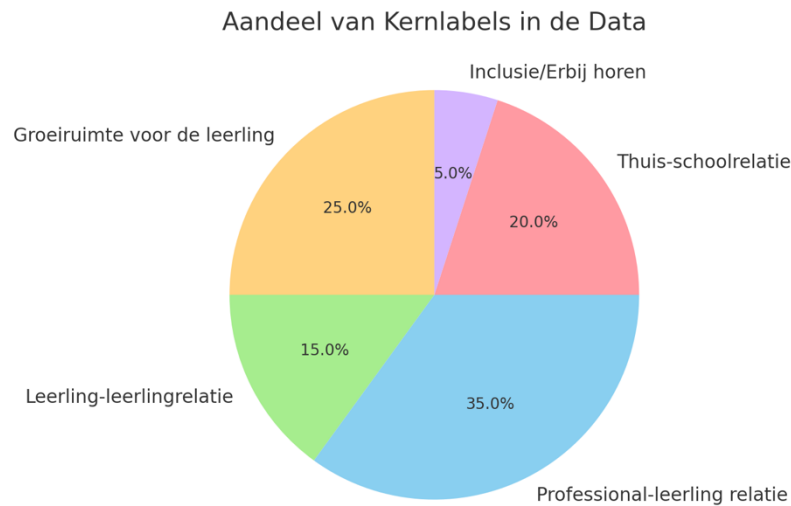
De citaten uit de data zijn geselecteerd en gecodeerd met behulp van een labelschema. De codetabellen zijn bijgevoegd (bijlage 4). De primaire en de secundair verkregen data van de interviews met thuiszitters zijn met behulp van één kernlabelschema gecodeerd. Code 1 t/m 20 verwijzen naar de interviews van “Kinderen van het onderwijs” (Van't Riet, n.d.). Code 21 t/m 24 betreffen de interviews die zijn afgenomen door de onderzoeker zelf. Schematisch weergegeven in tabel 3 betreft het de volgende data:

Tabel 3

| | Primair verkregen data | Secundair verkregen data |
|-----------------------|--|--|
| Aantal | 4 interviews | 20 interviews |
| Geslacht | 2 jongens, 2 meisjes | 5 jongens, 15 meisjes |
| Leeftijd | 12, 15, 17, 18 jaar | Tussen de 10 – 18 jaar, 1 iemand van 25. |
| Onderwijsroute | 10-14 onderwijs, VMBO-basis, VMBO-kader, buitenschools onderwijsinitiatief | In de meeste interviews onbekend, al wordt gesproken over democratisch onderwijs en regulier VO. |
| Interviewduur | 15 – 25 minuten | Niet bekend |

De kernlabels die uit de data-analyse naar voren zijn gekomen, zijn groeiruumte, inclusie / erbij horen, leerling-docent relatie, leerling-leerling relatie en thuis-schoolrelatie. In figuur 1 is te zien in welke verhoudingen deze kernlabels zijn ingezet.

Figuur 1



5.2 Gelijkwaardige relaties

Uit een eerste analyse valt op dat (voormalig) thuiszittende leerlingen verlangen naar gelijkwaardige relaties in de onderwijssetting. Ze benadrukken het belang van begrip en aandacht van docenten, in uitspraken als: "De docenten moeten eraan bijdragen dat de leerlingen zich goed kunnen voelen over zichzelf" (2:12 ¶ 10) en "En die docenten hadden ook heel veel begrip van mijn situatie" (22:4 ¶ 221).

Tegelijkertijd komt naar voren hoe belangrijk acceptatie en respect binnen de leerlingengroepen onderling zijn. Een leerling verwoordt dit treffend: "In mijn ideale school zitten leerlingen die elkaar accepteren en niemand buitensluiten" (15:2 ¶ 6). Daarnaast spreken leerlingen over de erkenning van henzelf als een eigen individu met eigen behoeften, ook al zijn die misschien anders (6:6 ¶ 12), (10:4 ¶ 23), (15:1 ¶ 5). Een leerling zegt hierover: "Ik wil dat mensen mij zien zoals ik echt ben." (15:4 ¶ 8). Tot slot benadrukken leerlingen de behoefte aan emotionele veiligheid (1:1 ¶ 20) (19:1 ¶ 5), zoals ook verwoord in: "Veilig en begrepen, zo wil ik me voelen" (13:1 ¶ 9).

5.3 Inclusie en erbij horen

Inclusie en erbij horen wordt niet vaak expliciet benoemd door respondenten als voorwaarden om op een prettige manier terug naar school of onderwijsinitiatieven te gaan, maar komt eerder impliciet naar voren als het gaat over het contact tussen leerlingen. Een begrip als inclusie is ook abstract, maar het lukt een leerling te reflecteren op de individuele verschillen in de klas en de ruimte voor eigenheid (10:5 ¶ 28). Een andere leerling zegt: "Niet elk kind is hetzelfde. We hebben allemaal iets anders nodig" (10:4 ¶ 23).

De secundaire data laten wel zien dat inclusie vaak samenhangt met de mate waarin leerlingen zich geaccepteerd voelen en gelijkwaardig behandeld worden (15:2 ¶ 6), (5:9 ¶ 26), door zowel medeleerlingen als docenten. Een respondent verwoordt dit krachtig "Elkaar leren respecteren zodat iedereen zichzelf kan blijven" (2:9 ¶ 10).

5.4 Relaties tussen leerlingen

De kwaliteit van relaties met medeleerlingen blijkt een factor in de beleving van terugkeer naar onderwijs. Hoewel dit niet de primaire focus van de half-gestructureerde interviews had kwam het veel terug uit de data. Veel respondenten benoemden het belang van acceptatie en het gevoel erbij te horen (15:2 ¶ 6). Vriendschap en positieve interacties met medeleerlingen worden als belangrijk omschreven. Zo stelt een leerling: "Ik denk dat mensen om je heen wel belangrijk is" (23:12 ¶ 455) Daarnaast wijzen respondenten op de emotionele steun die medeleerlingen kunnen bieden, zoals blijkt uit de opmerking: "En ja, ik had gewoon hele aardige kinderen bij mij in de klas. Dat hielp ook wel heel veel" (22:6 ¶ 241), en in een andere treffende zin: "Ja. Ja. Want wij zijn hier eigenlijk geen klas, maar een groep eigenlijk" (21:13 ¶ 515).

5.5 Leerling-docent relatie

De bejegening door onderwijsprofessionals speelt ook een belangrijke rol in de ervaring van voormalig thuiszittende leerlingen, zowel in positieve als in negatieve zin. Binnen dit thema komen verschillende aspecten naar voren. Respondenten waarderen docenten die actief luisteren en betrouwbaar zijn. Een respondent beschreef dit als volgt: "Ik kon gewoon altijd mijn mentor bereiken als er wat was" (22:10 ¶ 390). Het vermogen van docenten om specifieke behoeftes van leerlingen te herkennen wordt genoemd door meer respondenten (21:7 ¶ 237) (22:4 ¶ 221) (22:4 ¶ 221). Docenten worden ook gewaardeerd om hun praktische ondersteuning, zoals leerlingen beschrijven: "Nou, wel, gewoon wel praktisch helpen en wel begrijpen" (24:13 ¶ 55) en "Nou, hier helpen ze echt. Als je vraagt of dat ze je willen helpen, dan komen ze je direct helpen" (21:7 ¶ 237). Vertrouwen in de onderwijsprofessional blijkt belangrijk voor het herstel van motivatie en zelfvertrouwen bij de respondenten. Positieve ervaringen met docenten worden daarbij gekoppeld aan gevoelens van veiligheid en begrip (21:1 ¶ 17), (20:3 ¶ 8), (8:2 ¶ 7), (20:1 ¶ 6). Een respondent verwoordt zelfs hoe positieve verandering in het gedrag van een docent vertrouwen kan herstellen: "Ik denk dat hij heeft geleerd om ons wat serieuzer te nemen en wat sneller te luisteren." (22:11 ¶ 458).

5.6 School en thuis

Hoewel het thema school en thuis minder vaak naar voren komt in de data, bieden de beschikbare uitspraken wel inzichten over hoe de samenwerking tussen school en thuis beleefd wordt. Leerlingen benoemen zelden expliciet de relatie tussen school en thuis, wat mogelijk wijst op een impliciete verwachting dat deze relatie vanzelfsprekend is wanneer deze goed verloopt.

Wanneer leerlingen hier wel over spreken, wordt duidelijk dat een goede afstemming tussen school en thuis wel een ondersteunende rol kan hebben in het volgen van onderwijs. Een leerling merkt bijvoorbeeld de waarde van een coachgesprek op als zijnde van een vorm van dialoog die een brug slaat tussen school en thuis: "Ja, op de vorige school had je gewoon een ouderavond. Dan gewoon ouders konden komen. En ja, de juffen en meesters vertelden het. En hier is het een coachgesprek" (21:14 ¶ 253-259). Verder benadrukt een leerling de rol van de betrokken gezinshuisouders in het ondersteunen van hun terugkeer naar onderwijs, zoals blijkt uit: "Die hebben ook echt gewoon school voor mij weer geregeld." (23:5 ¶ 295-301).

5.7 Groeiruumte

De mate waarin leerlingen mogelijkheden ervaren om te groeien en zichzelf te ontplooiën komt naar voren in zowel de secundaire als de primaire data. Leerlingen uit de secundaire data benoemen het belang van autonomie en flexibiliteit in hun leerproces, zoals blijkt uit de opmerking: "Ik volg lessen, maar op mijn tempo" (4:4 ¶ 9) en "een plek waar ik zelf kan beslissen wat ik wil leren en wanneer" (18:2 ¶ 8). In de primaire data wordt deze behoefte aan groeiruumte meer ingevuld met specifieke ervaringen. Een leerling beschrijft hoe een rustige en gestructureerde omgeving kan bijdragen aan een gevoel van veiligheid en focus: "Het was heel rustig en stil" (22:3 ¶ 217). Een andere respondent legt uit hoe belangrijk het is dat scholen inspelen op individuele behoeften: "Kijk daar vangen ze ook dingen op van hé, dit werkt niet voor mij. Ja. Nou eh, dan wordt er een oplossing gezocht" (24:7 ¶ 358).

Rust en ontspanning vormen een ander belangrijk aspect van groeiruumte. In de secundaire data komt dat vaak naar voren als het gaat om wat kinderen zichzelf wensen voor school: "woensdag voor iedereen een vrije dag" (2:7 ¶ 9), "weinig stress en geen druk om te presteren" (4:2 ¶ 8), "ruimte voor buiten spelen" (8:4 ¶ 7). Tegelijkertijd benadrukken leerlingen het belang van emotionele veiligheid, zoals in: "Ik wil me fijn en veilig op school voelen" (18:1 ¶ 6), en "Blij, gelukkig, geen problemen" (11:2 ¶ 6). Ook dit lijkt een factor die bijdraagt aan een omgeving waarin de leerling zich prettig voelt. Groeiruumte is dus niet alleen cognitief, maar misschien zelfs eerder emotioneel van belang. Een leerling verwoordt treffend hoe waardevol een positieve ervaring in een veilige leeromgeving kan zijn: "Ik kreeg in één keer een lach op mijn gezicht. Terwijl ik die bijna niet heb gehad" (21:4 ¶ 185).

5.8 Conclusie

Uit de data komt de nadruk op relaties duidelijk naar voren. Leerlingen uiten een verlangen naar gelijkwaardige relaties waarin begrip en aandacht van docenten centraal staan. Ze benoemen het belang van acceptatie en respect, zowel van docenten als medeleerlingen. Bovendien benoemen leerlingen het belang van emotionele veiligheid en de erkenning voor wie zij zijn en de gevoelens die zij hebben.

Erbij horen wordt ook door veel leerlingen genoemd als voorwaarde voor een positieve onderwijsbeleving. Leerlingen spreken over het belang van respect en acceptatie in de klas, en hoe dit voor hen bijdraagt aan een gevoel van veiligheid en vertrouwen. Relaties tussen medeleerlingen worden

als steunend ervaren, waarbij vriendschap en groepsvorming heel duidelijk bijdraagt aan een gevoel van verbondenheid.

De relatie tussen leerling en docent speelt een belangrijke rol in het herstel van motivatie en zelfvertrouwen. Positieve ervaringen met docenten worden gekoppeld aan gevoelens van veiligheid, begrip en praktische ondersteuning. Leerlingen waarderen docenten die luisteren, betrouwbaar zijn en inspelen op hun specifieke behoeften. Dit vergroot niet alleen het vertrouwen in de onderwijsprofessional, maar lijkt ook bij te dragen het algehele gevoel van welzijn.

Het thema school en thuis wordt minder expliciet genoemd, maar de beschikbare citaten wijzen op de waarde van een goede afstemming tussen beide domeinen. Wanneer school en thuis samenwerken, kan dit een rol spelen in het ondersteunen van leerlingen bij hun terugkeer naar onderwijs.

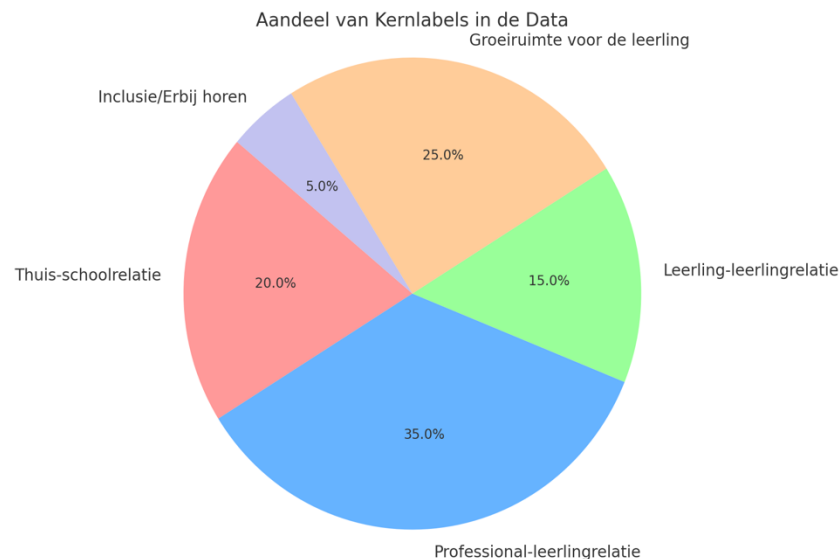
Tot slot benadrukken leerlingen de behoefte aan groeiruumte, zowel op cognitief als emotioneel vlak. Leerlingen benoemen aspecten zoals autonomie en flexibiliteit als zaken die bijdragen aan die groeiruumte. Daarnaast worden rust en ontspanning en emotionele veiligheid gezien als elementen waarvan leerlingen zelf noemen dat ze bijdragen in hun ontwikkeling.

6. RESULTATEN VANUIT ONDERWIJSPROFESSIONALS

6.1 Inleiding

Dit hoofdstuk beschrijft de resultaten van het onderzoek naar de vraag: "Hoe hebben onderwijsprofessionals de pedagogische relatie met voormalig thuiszittende leerlingen ervaren?" Hiervoor is gebruik gemaakt van zeven half-gestructureerde interviews met voormalig thuiszitters. De analyse van de interviews met de onderwijsprofessionals is gestructureerd volgens vijf kernlabels: thuis-school relatie, professional-leerling relatie, leerling-leerling relatie, groeiruumte voor de leerling, en inclusie/erbij horen. Zoals te zien is in figuur 2, werd binnen het kernlabel professional-leerling relatie het meest gecodeerd, wat passend is bij de onderzoeksvraag en de half-gestructureerde interviewvragen.

Figuur 2



De citaten uit de data zijn geselecteerd en gecodeerd met behulp van een labelschema. De eerste code verwijst naar het nummer van het interview en de codetabellen zijn bijgevoegd (bijlage 4). Daarbij ontbreekt codenummer 3, omdat één interview tijdens analyse uit de data is gehaald, en loopt de codenummering door tot en met 8. Een gedetailleerder overzicht van de respondenten is te zien in tabel 4.

Tabel 4

| | Primair verkregen data |
|----------------------|---|
| Aantal | 7 interviews |
| Geslacht | 2 mannen, 5 vrouwen |
| Onderwijsvorm | Buitenschools onderwijsinitiatief (2x), regulier onderwijs (2x), ambulante dienst (1x), speciaal basis en voortgezet onderwijs (2x) |
| Functies | Docent/coach, zorg coördinator, ambulante hulpverlener, directeur, directeur-bestuurder. |
| Interviewduur | Tussen de 30 en 50 minuten |

6.2 Pedagogische relaties

Uit een eerste analyse blijkt dat onderwijsprofessionals hun pedagogische relatie met voormalig thuiszittende leerlingen sterk benadrukken. In totaal worden de termen "kind," "leerling," en "kinderen" 162 keer genoemd in de data (Figuur 3). Dit suggereert een focus op de leerling als subject van aandacht en zorg.

Naast de leerling wordt ook het bredere systeem van ouders vaak besproken, met een frequentie van 55 vermeldingen. Relationale begrippen zoals "verbinding," "relatie," "ontwikkelen," en "vertrouwen" worden samen 44 keer genoemd. Dit wijst op de aandacht van onderwijsprofessionals voor relationele dynamiek binnen hun werk. Aspecten van constructieve gerechtigheid werden door respondenten vooral op een impliciete manier omschreven.

Onderwijsprofessionals benadrukten bijvoorbeeld dat het creëren van een veilige omgeving een fundament vormt voor het werk met voormalig thuiszitters. Een respondent beschreef hun leeromgeving als een "veilige, betrouwbare plek waar kinderen gewoon graag naartoe gaan" (8:6 ¶ 62), terwijl een ander dit omschreef als een "veilige haven" (8:13 ¶ 96). Deze veiligheid werd belangrijk gevonden om leerlingen de ruimte te geven om uitdagingen aan te gaan en stappen in hun ontwikkeling te zetten (8:14 ¶ 100).

Professionals geven hier concreet vorm aan door activiteiten die bijdrage aan het gevoel van veiligheid en vertrouwen (4:4 ¶ 341). Door een veilige basis te bieden, wordt volgens een respondent de weg vrijgemaakt voor verdere groei en ontwikkeling (7:18 ¶ 224).

Eén respondent, bekend met de zelfdeterminatietheorie van Deci en Ryan (2000), legde daarnaast de nadruk op relatie, competentie en autonomie: "Nee, wat ik doe met kinderen, waarom het werkt, dat hebben Deci en Ryan, weet ik hoe lang geleden al beschreven. Relatie, competentie, autonomie" (1:47 ¶ 421).

Alle respondenten benoemden hun intrinsieke motivatie om met voormalig thuiszitters te werken en geven aan dat dit werk ook hen veel heeft geleerd of gebracht (2:30 ¶ 338), (4:19 ¶ 736), (5:25 ¶ 229), (5:26 ¶ 225), (7:25 ¶ 359 – 363), (8:24 ¶ 165). Daarmee benadrukken ze de wederkerigheid van de relatie met hun leerlingen.

Een respondent vat het belang van dit werk samen: "Ik heb wel eens tegen iemand gezegd van nou, bij ons is het resultaat soms, en dat is heel moeilijk aan te tonen, maar het verschil tussen beschadigde kinderen die uiteindelijk toch voor zichzelf kunnen zorgen en een baan hebben en meedoen in de samenleving, of uiteindelijk al op relatief jonge leeftijd. Nou. In de Tbs-kliniek belanden" (7:5 ¶ 77).

6.3 Relatie met de leerling

De relatie met de leerling wordt door alle onderwijsprofessionals als belangrijk ervaren. Deze relatie is gebaseerd op vertrouwen, aandacht, betrokkenheid en de bereidheid om in dialoog te blijven met de leerling. De term "dialoog" komt in de gevonden citaten naar voren als een belangrijk aspect van de relatie tussen onderwijsprofessionals en leerlingen. Respondenten benadrukken dat een oprechte en open dialoog helpend is om de leerling te begrijpen en een wederzijdse verbinding op te bouwen. Eén respondent stelt dat "alleen via dialoog een veilige en vertrouwelijke band ontstaat" (6:8 ¶ 117) Een ander citaat, "We blijven in dialoog over wat er nodig is" (5:14 ¶ 129), benadrukt dat de dialoog niet een op zichzelf staande activiteit is, maar een beweging tussen de onderwijsprofessional en de leerling. De dialoog wordt ook genoemd als een middel om wederzijds vertrouwen te versterken, zoals blijkt uit: "In dialoog blijven zorgt dat de leerling zich gehoord voelt" (7:22 ¶ 338). Daarmee is de dialoog dus niet alleen een praktisch hulpmiddel, maar lijkt het ook een pedagogische waarde aan te geven.

De motivatie om met de leerling in dialoog te blijven blijkt uit de betrokkenheid van de professionals bij de leerlingen. Een professional benoemt letterlijk het gevoel dat het een doelgroep is waarvoor moet worden opgekomen en verwoordt dit als volgt: "Iemand die in de bres springt en zegt. Zo, kom maar op. Met deze kinderen gaan we aan de slag. En het kan me geen bal schelen of het mag. Ja of nee. Ja. En zo zijn we ook vertrokken. Ja. En dat sprak mij enorm aan. En dat doet het nog steeds" (1:11 ¶ 53).

De contextueel opgeleide respondenten benadrukt betrouwbaarheid als een belangrijke waarde in hun relatie met de leerling: "Dan heb je met elkaar gebouwd. Aan een betrouwbaarheid" (2:12 ¶ 189). Dat betrouwbaarheid de basis van de pedagogische relatie, vermeldt ook een andere respondent: "We proberen continu die verbinding te houden" (4:6 ¶ 419).

De professionals ervaren hun werk als een verantwoordelijkheid en opdracht. Ze beschouwen het als hun taak om leerlingen te ondersteunen bij het vinden van hun weg in het leven. Een respondent verwoordt dit als volgt: "Daar moet ik proberen dat verschil te maken en van betekenis te zijn" (7:6 ¶ 103). Voor voormalig thuiszitters betekent dit niet alleen ondersteuning bieden, maar ook erkenning geven voor hun menszijn: "Het heeft mij nog meer geleerd dat iedereen ertoe doet" (8:24 ¶ 165).

6.4 Thuis en school

Naast de relatie met de leerling leggen onderwijsprofessionals nadruk op de bredere context van thuis. Alle respondenten benoemen het belang van samenwerking met ouders. Dit komt tot uiting in huisbezoeken (1:7 ¶ 29), ouderavonden (8:7 ¶ 66–67), en het gestructureerd voeren van driehoek gesprekken met ouders, leerlingen en professionals (5:17 ¶ 169).

De respondenten benoemen inlevingsvermogen richting ouders, waarbij zij expliciet herkennen welke uitdagingen ouders ervaren en hier erkenning voor geven (6:7 ¶ 48) (6:35 ¶ 170) (6:23 ¶ 57) (4:9 ¶ 443) (4:10 ¶ 453). Een respondent benoemt: "Je merkt ook dat veel ouders het heel graag heel goed willen doen, en het eigenlijk niet zo doorhebben dat ze het soms juist tegenwerken" (6:7 ¶ 48). Daarnaast wordt het belang van ondersteuning van ouders benadrukt: "Dan hoor je dat er in zo'n gezin super veel aan de hand is" (6:35 ¶ 170). Een andere respondent vertelt hoe ouders hebben aangegeven dat een school met in de zomervakantie zomeractiviteiten, uithuisplaatsing hebben voorkomen (7:27 ¶ 404–412). Uit het aanvoelen van de noodzaak van een bereikbare school voor ouders, wordt impliciet het inlevingsvermogen in hen zichtbaar.

Een belangrijke factor vormt ook de nieuwsgierigheid naar de thuissituatie. Dit wordt gezien als een sleutel om de leerling beter te begrijpen: "En dan leer je een kind kennen. En dan zie je natuurlijk dat dat een onderdeel is van het systeem" (2:5 ¶ 120). Dit inzicht reikt verder dan de leerling alleen en wordt ingebed in de visie van sommige scholen, zoals: "Weet wat er leeft ook thuis, dus dat het groter wordt dan alleen de schoolsituatie" (5:23 ¶ 213).

6.5 Contact tussen leerlingen

Hoewel het contact tussen leerlingen niet expliciet bevestigd werd, bleek uit de interviews dat dit een belangrijke rol speelt in het pedagogisch handelen. Professionals zien het bevorderen van contact tussen leerlingen als belangrijk voor het creëren van een veilig en ondersteunend pedagogisch klimaat. De interviews benadrukken hoe onderwijsprofessionals op een positieve manier contact tussen leerlingen bevorderen. Professionals benoemen dat het samenwerken en leren van elkaar een gevoel van verbondenheid en veiligheid bij leerlingen stimuleert en positief bijdraagt aan de groepsdynamiek (5:30 ¶ 301) (8:5 ¶ 49).

Professionals stimuleren niet alleen samenwerking, maar ook zelfstandige initiatieven van leerlingen. Voorbeelden hiervan zijn het gezamenlijk opzetten van een boodschappenservice in de wijk (7:3 ¶ 21) en het samenwerken in een project (5:14 ¶ 129), wat de leerling de mogelijkheid geeft om van betekenis te zijn voor zichzelf én de ander.

Ook activiteiten waarbij leerlingen elkaar beter leren kennen (1:4 ¶ 25) (1:27 ¶ 241) worden genoemd als momenten die bijdragen aan een gevoel van verbinding tussen leerlingen. Een professional merkt op dat het een mogelijkheid creëert voor een leerling om ook een andere leerling iets te geven; "Het is prachtig om te zien dat ze van elkaar leren" (5:30 ¶ 301).

6.6 Groeirimte voor de leerling

Het bieden van ontwikkelruimte en groeimogelijkheden aan leerlingen wordt door alle professionals als belangrijk ervaren. Onderwijsprofessionals erkennen in verschillende quotes de leerling als een eigen persoon, met nadruk op zijn of haar menszijn. Ze onderschrijven daarmee het belang van het blijven zien van de leerling als subject. De uitspraak "Het enige wat je moet doen, is contact maken, contact maken, contact maken" (1:17 ¶ 110) toont bereidheid om aanwezig te zijn en verbinding te maken. Andere professionals zeggen hierover echt te willen kijken naar het kind (6:4 ¶ 14), die de ruimte moet krijgen om zichzelf te zijn (5:8 ¶ 53). Tegelijkertijd wordt benadrukt dat elk individu ertoe doet: "Het heeft mij nog meer geleerd dat iedereen ertoe doet" (8:24 ¶ 165). Deze quotes laten zien dat er een fundamenteel respect is voor de leerling als mens. Professionals geven erkenning door het creëren van een omgeving te waarin leerlingen zich gezien, gehoord en gewaardeerd voelen. De groeirimte komt ook praktisch tot uiting in een focus op maatwerk en het gezamenlijk ontwerpen van leertrajecten met leerlingen: "Samen met de leerling een traject te ontwerpen van wat heb jij nou nodig" (1:8 ¶ 29).

Een andere waarde die bijdraagt aan groeirimte is het oordelingsvrij zijn richting leerlingen. Dit wordt expliciet benoemd door respondenten (1:37 ¶ 287), (4:22 ¶ 776–780), (4:14 ¶ 653), (2:15 ¶ 259), met uitspraken zoals: "Heb daar geen oordeel over" (1:38 ¶ 291). De professionals benadrukken dat succeservaringen en zelfvertrouwen een grote rol spelen in de ontwikkeling van voormalig thuiszitters. Eén respondent noemt: "Dus eigenlijk bouwen we kleine succeservaringen op" (7:15 ¶ 187). Tegelijkertijd noemen meerdere professionals het belang van vertrouwen in de leerling en het durven hebben van verwachtingen. Een voorbeeld hiervan is het zetten van een stip aan de horizon: "Om een stip te geven waar ze naartoe kunnen werken" (4:28 ¶ 853).

6.7 Inclusie en erbij horen

Inclusie, of het gevoel erbij te horen, werd door enkele respondenten benoemd als een belangrijk aspect in het werk met voormalig thuiszittende leerlingen. Professionals doen daarbij hun best om ook verbinding tussen de leerlingen te stimuleren (4:24 ¶ 806), (5:30 ¶ 301). De professionals benadrukken de waarde van een veilige en inclusieve leeromgeving waarin leerlingen niet alleen zichzelf kunnen zijn, maar ook leren om samen te werken met anderen (8:3 ¶ 34). Een respondent benoemt: "Je mag, je hoeft het niet allemaal gelijk te kunnen. Nee. Je mag eerst jezelf zijn" (5:8 ¶ 53). Daarnaast zien professionals de ontwikkeling van sociale vaardigheden als een belangrijk doel (8:5 ¶ 49). Dit wordt ondersteund door initiatieven zoals groepsactiviteiten en samenwerkingsopdrachten, die bijdragen aan een gevoel van samenhang: "Je ziet dat ze van elkaar leren, en daardoor groeien" (8:19 ¶ 132).

6.8 Conclusie

De interviews laten zien dat onderwijsprofessionals de relatie met voormalig thuiszitters op verschillende manieren vormgeven. Vertrouwen, maatwerk en een brede kijk op de leerling en zijn of haar omgeving spelen hierin een belangrijke rol. De professionals benadrukken hoe belangrijk het is dat

leerlingen zich veilig voelen en dat ze gezien en gehoord worden. Dit wordt niet alleen bereikt door de relatie met de leerling zelf, maar ook door samen te werken met ouders en andere betrokkenen.

De relatie tussen de professional en de leerling wordt centraal gezet en wordt gekenmerkt door vertrouwen, open communicatie en betrokkenheid. Het blijven zoeken naar de dialoog met leerlingen helpt hen beter te begrijpen en een verbinding op te bouwen. Daarnaast stimuleren professionals contact tussen leerlingen, wat een positieve invloed heeft op de sfeer en het leerklimaat.

Groeiruimte voor leerlingen is onder de aandacht. Professionals passen maatwerk toe om in te spelen op wat een leerling nodig heeft. Ze geven aan dat kleine succeservaringen en zelfvertrouwen leerlingen helpen stappen te zetten in hun ontwikkeling. Ook benoemen ze het belang van verwachtingen durven stellen, zodat leerlingen zich gemotiveerd voelen om verder te groeien.

Inclusie en het gevoel erbij te horen worden ook als belangrijk ervaren. Door samenwerkingsopdrachten en groepsactiviteiten krijgen leerlingen de kans om zichzelf en elkaar beter te leren kennen. Dit draagt bij aan een positieve en ondersteunende omgeving waarin ze kunnen groeien en zich prettig voelen. De resultaten laten zien hoe professionals zich inzetten voor een omgeving waarin leerlingen zich kunnen ontwikkelen.

7. CONCLUSIE, DISCUSSIE EN AANBEVELINGEN

7.1 Inleiding

Dit hoofdstuk geeft antwoord op de hoofdvraag door de belangrijkste bevindingen samen te brengen. Na de conclusie volgt een kritische discussie. Het hoofdstuk sluit af met aanbevelingen voor vervolgonderzoek en voor het onderwijsveld.

7.2 Conclusie

De centrale vraag van dit onderzoek was: Hoe hebben onderwijsprofessionals in hun pedagogische handelen bijgedragen aan constructieve gerechtigheid voor thuiszittende leerlingen?

Uit het onderzoek komen twee belangrijke inzichten naar voren. Allereerst blijkt dat onderwijsprofessionals vaak intuïtief handelen vanuit principes die sterk overeenkomen met werken vanuit het contextuele gedachtengoed, zonder dat zij zich hiervan bewust zijn. Hun focus op vertrouwen en het herstellen van verbinding sluit aan bij Nagy's theorie over constructieve gerechtigheid. De professionals benoemen daarbij concrete aspecten zoals vertrouwen en betrouwbaarheid. Opvallend genoeg kwam uit de data ook wederkerigheid naar voren. Onderwijsprofessionals ontvangen ook van de thuiszittende leerlingen doordat het hun werk zinvol maakt en zij ook van hen leren. Deze wederkerigheid in relaties draagt bij aan duurzame terugkeer doordat het de eigenwaarde van leerlingen versterkt en hen een actieve rol geeft in hun eigen ontwikkelingsproces. Daarnaast ontstaat er wederkerigheid tussen leerlingen, die door onderwijsprofessionals benoemt en gestimuleerd wordt en door leerlingen als belangrijk ervaren worden.

Er lijkt bij terugkeer in het onderwijs een beweging gaande waarbij geven en ontvangen met elkaar in balans lijken te komen. De onderwijsprofessionals voelen een sterke verantwoordelijkheid tot het geven van passende zorg en aandacht, maar zijn zich er ook van bewust dat zij van de leerlingen ontvangen. In het contact lijken zij te ervaren dat zowel zichzelf als hun leerlingen voor alles ook gewoon méns zijn en door hen ook op die manier tegemoet te treden vergroten zij de groeiruimte van de leerling.

Deze onbewuste aansluiting bij de contextuele benadering en de onderliggende filosofie van Buber (1998) suggereert dat werken vanuit een contextuele grondhouding (Heyndrickx et al., 2022) een natuurlijke basis vormt voor goed pedagogisch handelen zoals omschreven door Biesta (2011, 2015) en Bastiaansen (2022). Het feit dat onderwijsprofessionals intuïtief werken volgens contextuele principes suggereert dat deze benadering aansluit bij goed pedagogisch handelen in het onderwijs. Dit ondersteunt de aanbeveling voor meer bewuste toepassing van contextuele principes in het onderwijs aan voormalig thuiszittende leerlingen. Daarbij is de dialoog een proces, een beweging, van aandacht en betrokkenheid (Bastiaansen, 2022).

Ook laat het onderzoek zien dat succesvolle terugkeer van thuiszittende leerlingen in het onderwijs ondersteunt wordt door het bouwen aan sterke relaties. Onderwijsprofessionals die erin slagen om

leerlingen weer in beweging te krijgen, werken – al dan niet onbewust – relationeel én contextueel. Zij werken vanuit oprechte betrokkenheid en aandacht de voormalig thuiszittende leerling, maar ook voor het systeem eromheen. Onderwijsprofessionals dragen concreet bij door het creëren van veilige ontmoetingsruimtes, het faciliteren van positieve interacties tussen leerlingen, het actief betrekken van bijvoorbeeld ouders bij belangrijke beslissingen, en het opbouwen van vertrouwen door betrouwbaar en voorspelbaar te handelen. Het belang van deze contextuele manier van werken wordt door de thuiszittende leerling veel minder genoemd, mogelijk omdat het hen ook aan taal hiervoor ontbreekt.

De voormalig thuiszittende leerlingen noemen wel sterk de contacten met medeleerlingen op school als belangrijke hulpbron. Onderwijsprofessionals stimuleren dit contact en dragen door deze vorm van relationeel werken ook bij aan herstel van vertrouwen. In de bejegening en begeleiding van voormalig thuiszittende leerlingen wordt er dus op verschillende manieren een bijdrage geleverd aan de contextueel gerechtigheid. Daarbij lijkt een veilige en betrouwbare relationele verbinding een belangrijke voorwaarde te zijn voor de thuiszittende leerling, om de weg naar het onderwijs weer terug te vinden.

Deze bevindingen ondersteunen het belang van professionalisering op het gebied van contextueel werken. Door onderwijsprofessionals bewust te maken van de theoretische onderbouwing van hun intuïtieve aanpak, krijgen zij mogelijk meer handelingsruimte bij het begeleiden van thuiszittende leerlingen terug naar het onderwijs.

7.3 Discussie

De conclusie van dit onderzoek biedt waardevolle inzichten, maar roept ook discussie op. Allereerst waren er in dit onderzoek een aantal beperkingen. De kleine onderzoeksgroep maakt het lastig om brede conclusies te trekken. Ook is er gefocust op de onderwijsprofessionals die werken in onderwijsinitiatieven waar voormalig thuiszittende leerlingen succesvol in zijn teruggekeerd. Zowel de voormalig thuiszittende leerlingen als ook de onderwijsprofessionals laten een erg positief beeld zien met betrekking tot hoe constructieve gerechtigheid praktisch tot uiting komt. Dit was het focuspunt van de onderzoeksvraag en daarmee ook een belangrijk onderdeel van de semi-gestructureerde interviews. Wat er niet, of minder goed gaat in de pedagogische relatie tussen onderwijsprofessionals en (voormalig) thuiszittende leerlingen haalt dit onderzoek niet naar boven.

In de uitvoering van dit onderzoek vormde de bias van de onderzoeker bij de thematiek een aandachtspunt. Persoonlijke betrokkenheid bij het onderwerp creëerde een spanningsveld tussen wetenschappelijke afstand en persoonlijke ervaring. Deze betrokkenheid kan de objectiviteit van het onderzoek hebben beïnvloed. De soms emotionele lading van de gesprekken met respondenten vroeg om reflectie op de onderzoekersrol. Tegelijkertijd heeft deze persoonlijke verbinding mogelijk bijgedragen aan een dieper begrip van de problematiek en een meer sensitieve benadering van het onderzoek. Een belangrijk gegeven, omdat de thematiek rondom thuiszitters een gevoelig maatschappelijke thema is.

De koppeling tussen pedagogische praktijk en contextuele theorie verdient ook verdere uitwerking. Met name de vraag hoe deze inzichten kunnen bijdragen aan het reguliere onderwijs verdient echt meer aandacht, omdat in het onderzoek vooral professionals van meer bijzondere initiatieven gesproken zijn. De uitdaging ligt daarbij in het vertalen van deze theoretische concepten naar de dagelijkse onderwijspraktijk.

7.4 Aanbevelingen

Dit onderzoek heeft zich gericht op situaties waarin de terugkeer van thuiszittende leerlingen succesvol is verlopen. Voor een completer begrip van de rol van pedagogische relaties en contextueel werken is het waardevol om een grootschaliger onderzoek op te zetten. Dit vervolgonderzoek zou zich moeten richten op zowel succesvolle als niet-succesvolle trajecten van voormalig thuiszittende leerlingen. Hierdoor kan beter in kaart worden gebracht welke factoren in de pedagogische relatie en het contextuele handelen helpend of belemmerend zijn. Het is belangrijk om ook de stem van leerlingen die niet zijn teruggekeerd in het onderwijs te horen, evenals de ervaringen van bijvoorbeeld hun ouders. Dit kan waardevolle inzichten opleveren over mogelijke blokkades in de ontwikkeling van constructieve gerechtigheid en het opbouwen van vertrouwen.

Voor de onderwijspraktijk ligt de belangrijkste aanbeveling in het versterken van contextueel bewustzijn. Het gaat er niet om dat onderwijsprofessionals de complexe taal van contextueel denken leren spreken. Wel is het belangrijk dat zij zich bewust zijn van de kracht van pedagogische relaties. Bij goed pedagogisch handelen past een contextuele basishouding. Hier ligt overigens ook voor het contextuele vakgebied een uitdaging. De theorie van het contextuele gedachtegoed van Nagy is eenvoudig te verbinden aan het werk van pedagogen zoals Biesta en Bastiaansen, die werken vanuit dezelfde filosofische grondslag als Nagy.

Scholen zouden meer kunnen investeren in het creëren van ruimte voor echte ontmoeting tussen leerling en docent. Dit vraagt om een cultuuromslag waarbij niet de diagnose of het leerprobleem centraal staat, maar de kwaliteit van menselijke verbinding. Het betekent ook dat er tijd moet zijn voor het opbouwen en versterken van vertrouwen, als zijnde preventie om thuiszittende leerlingen in eerste instantie al binnenboord te houden.

Voor de begeleiding van thuiszittende leerlingen lijkt het belangrijk dat scholen investeren in herstel van vertrouwen in plaats van inzetten op snelle oplossingen. Dit vraagt om een andere kijk op professionaliteit: niet de onderwijsprofessional die de problemen oplost is aan zet, maar de betrokken professional die present is en verbinding maakt. Luisteren naar het verhaal van de thuiszittende leerling en zicht krijgen op de belaste context om de leerling heen, is contextueel gezien al een vorm van recht doen.

Contextueel werkers kunnen onderwijsprofessionals ondersteunen bij hun zoektocht naar het versterken van deze relationele competenties. Dit kan praktisch vorm krijgen door intervisie, coaching en scholing

die zich richt op het versterken van pedagogische sensitiviteit en het eigen contextuele bewustzijn van de onderwijsprofessional.

Zulke activiteiten kunnen plaatsvinden in teams in alle soorten onderwijs, maar het zou ook helpend zijn als er hiervoor al aandacht is op lerarenopleidingen. Daarbij is het belangrijk dat professionals de ruimte krijgen om te experimenteren met nieuwe manieren van werken, veilig kunnen leren en ervaringsgericht vaardigheden kunnen opdoen, bijvoorbeeld door middel van training en rollenspel.

Deze aanbevelingen vragen om leidende professionals die durven te investeren in de kwaliteit van relaties. Daarmee is de oplossing voor de problematiek van de uitvallende leerling, zowel eenvoudig als traag. Als scholen écht werk maken van pedagogische verbinding, ontstaat er ruimte voor thuiszittende leerlingen om weer aan te haken bij het onderwijs.

8. BRONVERMELDING

- Attwood, G., & Croll, P. (2006). Truancy in secondary school pupils: prevalence, trajectories and pupil perspectives. *Research Papers on Education*, 21, 467 – 484. <http://dx.doi.org/10.1080/02671520600942446>.
- Baarda, B., Bakker, E., Boullart, A., Fischer, T., Kostelijk, E., Julsing, M., Van der Velden, T., Peters, V., & Van der Velden, T. (2021). *Basisboek Kwalitatief onderzoek: Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*. Noordhoff.
- Balans. (2024). 2024: Balans Jaar van de Thuiszitters. Balans. <https://balansdigitaal.nl/2024-balans-jaar-van-de-thuiszitters>
- Bastiaansen, L. (2022). *Aandachtige betrokkenheid als pedagogische grondhouding*. Uitgeverij Boom.
- Berends, I., & Diest, H. van (2014). *Schoolverzuim verklaard: een overzicht van protectieve en risico-elementen*. Duivendrecht: PI Research.
- Berger, R. (2015). Now I See It, Now I Don't: Researcher's Position and Reflexivity in Qualitative Research. *Qualitative Research*, 15(2), 219–234. <https://doi.org/10.1177/1468794112468475>
- Biesta, G. J. J. (2011). *De pedagogische opdracht: Een pleidooi voor de waarde van onderwijs*. Uitgeverij Boom.
- Biesta, G. J. J. (2015). *Het prachtige risico van onderwijs: Een pleidooi voor de betekenis van onderwijs*. Uitgeverij Boom.
- Boomsma, S. (Red.). & Oudervereniging Balans. (2020). *Thuiszitters tellen: Een ander perspectief voor thuiszitters*. Balans Digitaal. Geraadpleegd op 23 december 2024, van <https://balansdigitaal.nl/wp-content/uploads/2021/02/Thuiszitters-Tellen.pdf>
- Boszormenyi-Nagy, I., & Krasner, B. R. (1994). *Tussen geven en nemen: Over contextuele therapie*. Uitgeverij de Toorts.
- Boszormenyi-Nagy, I. (2000). *Grondbeginselen van de contextuele benadering*. De Toorts.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Bryman, A. (2021). *Social research methods (6th ed.)*. Oxford University Press.
- Buber, M. (1998). *Ik en jij*. Bijleveld.
- Castenmiller, K. (2021). *Staat van de thuiszitters*. Geraadpleegd op 23 december 2024, van <https://www.kimcastenmiller.nl/portfolio/staat-van-de-thuiszitters/#:~:text=Op%2014%20april%202021%20kwam,summiere%20aandacht%20beviel%20haar%20niet>.
- Centraal Bureau voor de Statistiek (CBS). (2024). *Jaarrapport 2024 Landelijke Jeugdmonitor*. Centraal Bureau voor de Statistiek. Geraadpleegd op 23 december 2024, van <https://www.cbs.nl/nl-nl/publicatie/2024/45/jaarrapport-2024-landelijke-jeugdmonitor>
- Crosnoe, R., Leventhal, T., Wirth, R. J., Pierce, K. M., & Pianta, R. C. (2010). Family socioeconomic status and consistent environmental stimulation in early childhood. *Child Development*, 81(3), 972–987.
- Dillen, A. (2004). *Ongehoord vertrouwen: Ethische perspectieven vanuit het contextuele denken van Ivan Boszormenyi-Nagy*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Ducommun-Nagy, C. (2021, 25-18 mei). *Between trust and justice [Conferentiepresentatie]*. Seeking for

- hope International Conference, Stellenbosch, Zuid-Afrika.
- Egger, H. L., Costello, E. J., & Angold, A. (2003). School refusal and psychiatric disorders: a community study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 42, 797 – 807. doi.org/10.1097/01.CHI.0000046865.56865.79.
- Esch, P., Bocquet, V., Pull, C., Couffignal, S., Lehnert, T., Graas, M., Fond-Hermant, L., & Anseau, M. (2014). The downward spiral of mental disorders and educational attainment: a systematic review on early school leaving. *BMC Psychiatry*, 14, 237 – 250. http://dx.doi.org/10.1186/s12888-014-0237-4.
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2023). Promoting diversity and inclusion in schools in Europe. Publications Office of the European Union.
- Finning, K., Ukoumunne, O. C., Ford, T., Danielsson-Waters, D., Shaw, L., Romero De Jager, I., Stentiford, L., & Moore, D. A. (2019). The association between child and adolescent depression and poor attendance at school: a systematic review and meta-analysis. *Journal of Affective Disorders*, 245, 928 – 938. doi.org/10.1016/j.jad.2018.11.055.
- Gerdes, J., Goei, S. L., Huizinga, M., & De Ruyter, D. (2020). True partners? Exploring family-school partnership in secondary education from a collaboration perspective. *Educational Review*, 74(4), 805–823. https://doi.org/10.1080/00131911.2020.1778643
- Gubbels, J., Van Der Put, C. E., & Assink, M. (2019). Risk Factors for School Absenteeism and Dropout: A Meta-Analytic Review. *Journal of Youth and Adolescence*, 48(9), 1637–1667. https://doi.org/10.1007/s10964-019-01072-5
- Hannon, L. E., & O'Donnell, G. E. (2021). Teachers, parents, and family-school partnerships: Emotions, experiences, and advocacy. *Journal of Education for Teaching*, 48(2), 241–255. https://doi.org/10.1080/02607476.2021.1989981
- Heeling, B. (2021). *Gewoon Speciaal*. Taleswapper Publishing.
- Heyndrickx, P., De Loof, L., Knip, R., Van Herck, A., & Van Klaveren, W. (n.d.). *Contextuele hulpverlening: Op verhaal komen in de dialoog*. Pelckmans.
- Inspectie van het Onderwijs. (z.d.). Toezicht en handhaving zorgplicht passend onderwijs. Inspectie van het Onderwijs. Geraadpleegd op 23 december 2024, van https://www.onderwijsinspectie.nl/onderwijssectoren/toezicht-op-samenwerkingsverbanden-passend-onderwijs/toezicht-en-handhaving-zorgplicht-passend-onderwijs
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2021). The importance of teacher-student relationships in education. In *Educational Psychology Review* (Vol. 33, pp. 1–20). Springer.
- Kearney, C. A. (2008b). School absenteeism and school refusal behavior in youth: a contemporary review. *Clinical Psychology Review*, 28, 451–471. doi.org/10.1016/j.cpr.2007.07.012.
- Kimenai, J., & Nieuwenbroek, A. (2022). *Geven en ontvangen in contact met jongeren*. Acco.
- Kooreman, K. (Red.). & Oudervereniging Balans. (2024). *Thuiszitters tellen 2024: Een ander licht op passend onderwijs*. Balans. Geraadpleegd op 23 december 2024, van https://balansdigitaal.nl/wp-content/uploads/2021/02/Thuiszitters-Tellen.pdf
- Kumar, R. (2019). *Research methodology: A step-by-step guide for beginners* (5th ed.). Sage Publications.
- Lansford, J. E., Dodge, K. A., Pettit, G. S., & Bates, J. E. (2016). *A public health perspective on school*

- dropout and adult outcomes: A prospective study of risk and protective factors from age 5 to 27 years. *Journal of Adolescent Health*, 58(6), 652–658.
<https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2016.01.014>
- Leerplichtwet 1969. (1969). *Staatsblad van het Koninkrijk der Nederlanden*, 240. Geraadpleegd op 23 december 2024, van <https://wetten.overheid.nl/BWBR0002628/2020-08-01>
- Lub, A. (2014). *Kwalitatief onderzoek in de praktijk*. Boom Lemma.
- Lusse, M. (2013). *Een kwestie van vertrouwen: Een ontwerpgericht onderzoek naar het verbeteren van het contact met ouders in het 'grootstedelijke' vmbo als bijdrage aan preventie van schooluitval* [Proefschrift, Erasmus Universiteit Rotterdam]. Rotterdam University Press.
- Maynard, B. R., Kjellstrand, E. K., & Thompson, A. M. (2014). Effects of check and connect on attendance, behavior, and academics: a randomized effectiveness trial. *Research on Social Work Practice*, 24, 296 – 309. doi.org/10.1177/1049731513497804.
- Michielsen, M., Van Mulligen, W. & Hermkens, L. (red.) (1998). *Leren over leven in loyaliteit: Over contextuele hulpverlening*. Acco.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2020). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (4th ed.). Sage Publications.
- Mortelmans, D. (2021). *Handboek kwalitatieve onderzoeksmethoden*. Acco.
- Nederlands Jeugdinstuut (NJI). (z.d.). *Wet passend onderwijs*. Nederlands Jeugdinstuut. Geraadpleegd op 23 december 2024, van <https://www.nji.nl/impact-maken-met-jeugdbeleid/wet-passend-onderwijs>
- Nieuwenbroek, A., Gieles, P., & Van Mulligen, W. (2021). *Tussen thuis en school: Handboek contextuele leerlingbegeleiding* (2e ed.). Acco.
- Onderwaater, A. (2018). *De onverbreekelijke band*. Uitgeverij Pearson.
- Operation Education. (z.d.). *Expeditie leiderschap*. Operation Education.
- Pianta, R. C., & Allen, J. P. (2019). Teacher-student relationships and engagement: A developmental perspective. In *Handbook of Child Psychology and Developmental Science* (Vol. 4, pp. 1–38). Wiley.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2014). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 84(2), 193–229.
- Schravesande, M. (2021). *De thuiszittersklas*. Uitgeverij van Gennep.
- Schravesande, M. (2023). *De onderhuidse leraar*. Uitgeverij van Gennep.
- Sheldon, S. B., & Turner-Vorbeck, T. A. (Eds.). (2019). *The Wiley handbook of family, school, and community relationships in education*. Wiley-Blackwell.
- Traag, T. (2012). *Early school-leaving in the Netherlands: a multidisciplinary study of risk and protective factors explaining early school-leaving*. The Hague: Statistics Netherlands.
- Van't Riet, I. (n.d.). *Kinderen van het onderwijs*. <https://kinderenvanhetonderwijs.nl/>
- Van Binsbergen, M. H., Pronk, S., Schooten, E. van, Heurter, A., & Verbeek, F. (2019). *Niet thuisgeven: Schooluitval vanuit het perspectief van thuiszitters*. Kohnstamm Instituut.
<https://www.kohnstammstituut.nl/>
- Van der Meiden, J. (2022). *Van contextuele theorie naar praktijk*. Uitgeverij Coutinho.
- Van der Meiden, J., Noordeggraaf, M., & Van Ewijk, H. (2018a). *Applying the Paradigm of Relational Ethics*

- into Contextual therapy. Analyzing the practice of Ivan Boszormenyi-Nagy. *Journal of Marital and Family Therapy*, 44(3), 499–511. <https://doi.org/10.1111/jmft.12262>
- Van Eekelen, J. (2010). Bevindingen dossieronderzoek thuiszitters 2010. Ingrado. Geraadpleegd op 23 december 2024, van https://ingrado.nl/media/files/kennisbank/participatie_in_het_onderwijs/thuiszitters/literatuur_en_onderzoek/1a%20Thuiszittersonderzoek%202010.pdf
- Van Houten, M., Van Elswijk, E., & Van Deth, A. (2019). Leren van thuiszittersinitiatieven: Een verkenning van 40 initiatieven voor kinderen en jongeren die niet naar school gaan. Movisie. <https://www.movisie.nl/publicatie/leren-thuiszittersinitiatieven>
- Verhoeven, N. (2011). Wat is onderzoek. Boom Lemma.
- Wang, M.-T., & Degol, J. L. (2020). School climate: A systematic review of the construct and its relationship with student outcomes. *Educational Psychology Review*, 32(2), 1–23.
- Wester, F. (1991). Strategieën voor kwalitatief onderzoek. Coutinho.
- Wienen, B. (2020). Inclusief onderwijs: Op weg naar inclusiever onderwijs in Nederland. Pica.
- Wittelings, A., Kroesbergen, E. H., & anderen. (2023). Tussen wal en schip: De speciale onderwijsbehoeften van dubbel-bijzondere leerlingen. Radboud Universiteit. https://www.nro.nl/sites/nro/files/media-files/eindrapport_-_tussen_wal_en_schip_-_de_speciale_onderwijsbehoeften_van_dubbel-bijzondere_leerlingen.pdf
- Ruggenberg, A. (2022, 15 december). Iris fotografeert kinderen die vastlopen op school: “Het onderwijssysteem barst en breekt”. Omroep West. <https://www.omroepwest.nl/nieuws/4659800/iris-fotografeert-kinderen-die-vastlopen-op-school-het-onderwijssysteem-barst-en-breekt>
- Verus, Vereniging voor katholiek en christelijk onderwijs. (2023, 12 juni). Nieuws | ‘Ik zie kinderen met pijn en emoties, maar tegelijkertijd. . . Verus. Geraadpleegd op 2 februari 2025, van <https://verus.nl/nieuws/ik-zie-kinderen-met-pijn-en-emoties-maar-tegelijkertijd-zijn-ze-heel-krachtig-%C3%A9n-staan-ze-dichtbij-zichzelf>

9. BIJLAGEN

9.1 Toestemmingsverklaring

Naam geïnterviewde:

Geboortedatum:

Via dit document wordt toestemming gegeven door geïnterviewde en indien van toepassing de ouder/verzorger voor de uitvoering van en deelname aan het onderzoek "Van Buitenspel naar Binnenboord" van Mirjam Nugteren, voor de masteropleiding Contextuele Benadering.

De geïnterviewde verklaart hierbij op voor hem/haar een duidelijke wijze te zijn ingelicht over de aard, methode en doel van dit onderzoek (1), dat vragen naar tevredenheid zijn beantwoord (2) en dat geheel vrijwillig ingestemd wordt met deelname aan dit onderzoek (3). De respondent is zich ervan bewust dat hij zich elk moment mag terugtrekken uit het onderzoek.

Er wordt toestemming gegeven voor onderstaande categorieën van activiteiten (actief aankruisen wat van toepassing is):

Het afnemen van een interview

Het geanonimiseerd publiceren van de resultaten van het onderzoek.

Indien de onderzoeksresultaten zullen worden gebruikt in wetenschappelijke publicaties, dan wel op een andere manier openbaar worden gemaakt, zal dit geanonimiseerd worden zodat de personen niet herleidbaar zijn. Persoonsgegevens zullen niet door derden ingezien worden zonder toestemming.

Naam Geïnterviewde: _____ Plaats en datum: _____

Handtekening geïnterviewde:

Naam ouder/verzorger: _____ Plaats en datum: _____

Handtekening ouder/verzorger:

Verklaring onderzoeker M.J. Nugteren

Handtekening onderzoeker:

Ik verklaar hierbij dat de anonimiteit en privacy van de hierboven genoemde persoon óf personen te allen tijde gewaarborgd is en dat het onderzoeksmateriaal niet voor andere doeleinden zal worden gebruikt dan voor het onderzoek "Van Buitenspel naar Binnenboord" voor de masteropleiding Contextuele Benadering. Ik zie erop toe dat eventuele andere betrokkenen bij dit onderzoek op gelijke zorgvuldige wijze met het materiaal zullen omgaan.

Het onderzoeksmateriaal is eigendom van het lectoraat Jeugd en Gezin van de Christelijke Hogeschool Ede en wordt opgeslagen op een geanonimiseerde en beveiligde omgeving.

9.2 Interviewleidraad

9.2.1 Leidraad interview voormalig thuiszittende leerling

Hoi, ik ben Mirjam Nugteren, voor mijn masteropleiding Contextuele benadering ik doe onderzoek naar hoe het gaat met kinderen die na een periode thuis te hebben gezeten, terug zijn gekeerd in het onderwijs.

Fijn dat je met mij mee wilt werken, we praten ongeveer 30 minuten met elkaar. Dit gesprek wordt opgenomen en getranscribeerd, hiervoor hebben jij en je ouders ook een toestemmingsverklaring ondertekend.

Inleidende vragen:

Hoe gaat het nu met je?

Wil je iets vertellen over de plek waar je nu zit en hoe dat voor je is?

Terugblik op thuiszitten:

Wie was bezorgd toen jij thuis kwam te zitten?

Over wie was jij bezorgd?

Op wie kon je rekenen toen je thuis zat? / Bij wie kon je terecht?

Met wie praatte je over je situatie (dialogoog?)

Vragen huidige situatie:

Voor wie ben jij weer naar school gegaan?

Wat betekent het voor jou dat je weer naar school gaat?

Wat betekent het voor je ouders dat je weer naar school gaat?

Met wie praat je nu over hoe het gaat op school (dialogoog)?

Wie zijn belangrijk voor jou op school? / Met wie voel jij je verbonden op school?

Vragen reflectie/ innovatie:

Hoe kijk je terug op de periode die je hebt doorgemaakt?

Wie waren er belangrijk voor jou?

Wie heeft jou het best kunnen ondersteunen?

Wat zou je willen meegeven aan kinderen die nu thuiszitten?

Wat heeft deze periode jou geleerd?

Wat heeft deze periode jouw ouders geleerd?

Wat heb jij school kunnen leren?

9.2.2 Leidraad interview Onderwijsprofessionals

Inleiding

Hoi, ik ben Mirjam Nugteren, voor mijn masteropleiding Contextuele benadering ik doe onderzoek naar hoe het gaat met kinderen die na een periode thuis te hebben gezeten, terug zijn gekeerd in het onderwijs.

Fijn dat je met mij mee wilt werken, we praten ongeveer 30-45 minuten met elkaar. Dit gesprek wordt opgenomen en getranscribeerd, hiervoor heb je een toestemmingsverklaring ondertekend.

Inleidende vraag:

Wil je iets vertellen over de plek waar je nu werkt en hoe dat voor je is?

Blik op werken met thuiszitters:

Wie of welke gebeurtenis in je leven maakt dat jij je inzet voor thuiszitters?

Wie zijn betekenisvol voor jou in je werk?

Met wie heb jij contact in het werken met thuiszitters in hun context?

Wie zijn helpend voor jou in het werken met thuiszitters?

Hoe probeer je als onderwijsprofessional recht te doen aan thuiszitters?

Voor wie, denk je, zitten thuiszitters thuis?

Met wie praat je over je werk (dialog?)?

Wat betekent het denk je, voor ouders dat hun kinderen weer naar school gaan?

Met wie voel jij je verbonden op je werk?

Vragen reflectie/ innovatie:

Wat zou je willen meegeven aan andere onderwijsprofessionals die werken met kinderen die nu thuiszitten – of thuisgezeten hebben?

Wat heeft dit werk jou geleerd?

Wat heb jij aan anderen kunnen leren op je werk?

9.3 Labelschema's

| Hoofdlabel | Sub labels | Fragmenten en regelnummer | Aantal | Respondent |
|--|---|---|--------|------------|
| Thuis-school relatie | Leerling benoemt ouderbetrokkenheid | 21:14 ¶ 253 – 259, 21:16 ¶ 400, 22:13 ¶ 95, 23:5 ¶ 295 – 301, 23:7 ¶ 361, 23:11 ¶ 443, 24:3 ¶ 123 – 125, 24:11 ¶ 547 | 8 | 4 |
| | Leerling benoemt samenwerking thuis | 21:14 ¶ 253 – 259, 23:5 ¶ 295 – 301 | 2 | 2 |
| Leerling-Onderwijsprofessional relatie | Leerling voelt zich gezien/gehoord/begrepen door docent | 7:3 ¶ 9, 8:2 ¶ 7, 12:1 ¶ 7, 13:1 ¶ 9, 15:3 ¶ 7, 17:2 ¶ 6, 20:1 ¶ 6, 20:3 ¶ 8, 21:1 ¶ 17 – 19, 21:6 ¶ 217 – 227, 22:4 ¶ 221, 22:9 ¶ 392 – 394, 24:8 ¶ 366, 24:13 ¶ 551 | 14 | 10 |
| | Leerling ervaart aandacht voor gevoelens vanuit docent | 2:12 ¶ 10, 8:3 ¶ 7, 15:3 ¶ 7, 19:5 ¶ 8, 21:6 ¶ 217 – 227, 21:11 ¶ 485, 22:8 ¶ 382 | 7 | 6 |
| | Leerling benoemt vertrouwen in docent | 2:12 ¶ 10, 5:5 ¶ 16, 12:5 ¶ 8, 21:6 ¶ 217 – 227, 21:17 ¶ 441, 22:8 ¶ 382, 22:11 ¶ 458, 24:9 ¶ 491 | 8 | 6 |
| | Leerling benoemt erkenning voor behoeftes van docent | 1:1 ¶ 20, 6:2 ¶ 7, 7:3 ¶ 9, 19:2 ¶ 6, 22:5 ¶ 229, 22:8 ¶ 382, | 7 | 5 |

| | | | | |
|---------------------------|---|---|----|----|
| | | 22:11 ¶ 458 | | |
| | Leerling noemt betrokkenheid vanuit docent | 8:2 ¶ 7, 10:7 ¶ 30, 19:5 ¶ 8, 21:6 ¶ 217 – 227, 21:11 ¶ 485, 22:4 ¶ 221, 22:9 ¶ 392 – 394, 22:10 ¶ 390, 24:5 ¶ 342 | 9 | 6 |
| Leerling-leerling relatie | Leerling heeft contact met medeleerlingen | 2:1 ¶ 1, 2:4 ¶ 9, 4:3 ¶ 9, 6:5 ¶ 11, 15:2 ¶ 6, 16:1 ¶ 2, 17:1 ¶ 2, 17:4 ¶ 7, 18:3 ¶ 8, 21:8 ¶ 328, 21:12 ¶ 511, 21:13 ¶ 515, 22:2 ¶ 217, 22:6 ¶ 241, 23:4 ¶ 253, 23:12 ¶ 455, 24:10 ¶ 495 | 17 | 11 |
| | Leerling ervaart vriendschap met medeleerlingen | 9:1 ¶ 5, 9:2 ¶ 5, 14:2 ¶ 7, 16:2 ¶ 5, 21:8 ¶ 328, 22:1 ¶ 99, 23:2 ¶ 115, 24:4 ¶ 214 24:12 ¶ 547 | 9 | 7 |
| | Leerling benoemt zorg voor medeleerling | 2:9 ¶ 10, 5:3 ¶ 12, 15:2 ¶ 6, 21:12 ¶ 511 | 4 | 4 |
| Groeiruimte | Leerling benoemt zelfvertrouwen | 2:2 ¶ 8, 2:8 ¶ 9, 2:10 ¶ 10, 6:4 ¶ 10, 6:6 ¶ 12, 22:7 ¶ 318, 23:6 ¶ 355 | 7 | 4 |
| | Leerling benoemt toekomstperspectief | 1:3 ¶ 25, 3:5 ¶ 13, 5:6 ¶ 18, 5:7 ¶ 20, 6:3 ¶ 9, 8:6 ¶ 9, 11:4 ¶ 8, | 16 | 14 |

| | | | | |
|--|---|---|----|----|
| | | 13:6 ¶ 13, 14:3 ¶ 10, 15:4 ¶ 8, 16:3 ¶ 6, 17:7 ¶ 11, 18:4 ¶ 10, 19:4 ¶ 7, 23:1 ¶ 47 | | |
| | Leerling benoemt keuzevrijheid | 2:14 ¶ 10, 2:15 ¶ 10, 4:1 ¶ 2, 4:4 ¶ 9, 5:2 ¶ 12, 5:4 ¶ 14, 6:1 ¶ 7, 7:2 ¶ 9, 7:4 ¶ 12, 8:4 ¶ 7, 10:2 ¶ 15, 11:3 ¶ 7, 18:2 ¶ 8, 19:3 ¶ 6, 20:2 ¶ 8, 20:4 ¶ 10, 24:1 ¶ 7 | 17 | 12 |
| | Leerling benoemt hulp bij ontwikkeling | 1:1 ¶ 20, 2:3 ¶ 9, 2:8 ¶ 9, 2:9 ¶ 10, 3:1 ¶ 4, 10:6 ¶ 28, 11:1 ¶ 3, 12:4 ¶ 7, 13:2 ¶ 9, 13:5 ¶ 11, 17:5 ¶ 7, 19:2 ¶ 6, 21:7 ¶ 237, 21:9 ¶ 433, 21:10 ¶ 445, 21:15 ¶ 289, 21:18 ¶ 493, 21:19 ¶ 503, 22:5 ¶ 229, 22:11 ¶ 458, 22:12 ¶ 466 – 474, 24:2 ¶ 117, 24:6 ¶ 342, 24:7 ¶ 358, 24:13 ¶ 551 | 25 | 10 |
| | Leerling benoemt rust/ontspanning | 2:7 ¶ 9, 3:4 ¶ 10, 4:2 ¶ 8, 11:2 ¶ 6, 14:1 ¶ 7, 18:1 ¶ 6, 21:4 ¶ 185, 22:3 ¶ 217, | 9 | 9 |

| | | | | |
|------------------------|--|--|----|----|
| | | 23:9 ¶ 411 – 415 | | |
| Inclusie / Erbij horen | Leerling benoemt ruimte voor eigenheid | 1:1 ¶ 20, 1:2 ¶ 21, 2:4 ¶ 9, 6:2 ¶ 7, 10:3 ¶ 19, 10:4 11:1 ¶ 3, 13:3 ¶ 10, 15:1 ¶ 5, 17:6 ¶ 10, 21:20 ¶ 531, 23:9 ¶ 411 – 415, | 12 | 10 |
| | Leerling benoemt ruimte voor verschil | 2:4 ¶ 9, 7:1 ¶ 9, 10:3 ¶ 19, 10:4 ¶ 23, 17:6 ¶ 10 | 5 | 4 |
| | Leerling benoemt maatwerk | 2:5 ¶ 9, 3:3 ¶ 9, 4:4 ¶ 9, 5:2 ¶ 12, 7:2 ¶ 9, 7:4 ¶ 12, 8:5 ¶ 8,9:3 ¶ 6, 10:5 ¶ 28, 12:2 ¶ 7, 12:3 ¶ 7, 13:4 ¶ 10, 18:2 ¶ 8, 20:2 ¶ 8, 20:4 ¶ 10, 21:2 ¶ 21 – 23, 21:3 ¶ 27, 21:19 ¶ 503, 22:5 ¶ 229, 22:12 ¶ 466 – 474, 23:3 ¶ 177, 23:8 ¶ 407, 23:9 ¶ 411 – 415, 23:10 ¶ 427, 24:7 ¶ 358, | 25 | 16 |
| | Leerling benoemt flexibiliteit | 1:1 ¶ 20, 2:13 ¶ 10, 3:2 ¶ 9, 4:1 ¶ 2, 7:4 ¶ 12, 8:5 ¶ 8, | 9 | 9 |

| | | | | |
|--|---------------------------------------|--|----|----|
| | | 10:2 ¶ 15, 18:2 ¶ 8, 22:12 ¶ 466 – 474, 23:9 ¶ 411 – 415 | | |
| | Leerling voelt zich veilig | 1:1 ¶ 20, 2:11 ¶ 10, 5:1 ¶ 11, 8:1 ¶ 6, 10:1 ¶ 14, 13:1 ¶ 9, 17:3 ¶ 6, 18:1 ¶ 6, 19:1 ¶ 5, 21:4 ¶ 185, 21:5 ¶ 189, 22:3 ¶ 217 | 12 | 11 |
| | Leerling benoemt gelijkwaardigheid | 5:8 ¶ 25, 5:9 ¶ 26, 15:2 ¶ 6, 24:6 ¶ 342 | 4 | 3 |

| Hoofdlabel | Sub labels | Fragmenten en regelnummer | Aantal | Respondent |
|----------------------|---|--|--------|------------|
| Thuis-school relatie | Professional noemt samenwerking / betrokkenheid ouders. | 1:14 ¶ 98, 2:1 ¶ 52, 2:4 ¶ 92, 2:7 ¶ 128, 2:9 ¶ 140, 2:14 ¶ 209, 2:16 ¶ 296, 2:25 ¶ 234 – 235, 2:28 ¶ 300, 5:15 ¶ 140, 5:18 ¶ 169, 6:5 ¶ 46, 6:6 ¶ 48, 6:9 ¶ 94, 6:21 ¶ 48, 6:24 ¶ 61, 6:33 ¶ 146, 6:34 ¶ 156, 7:10 ¶ 135, 7:12 ¶ 143, 8:7 ¶ 66 – 67, 8:8 ¶ 71 – 72, 8:9 ¶ 82, 8:10 ¶ 86, 8:11 ¶ 88, 8:12 ¶ 92, 8:26 ¶ 185 | 27 | 6 |
| | Professional is nieuwsgierig naar thuissituatie leerling. | 1:7 ¶ 29, 1:38 ¶ 291, 2:5 ¶ 120, 2:7 ¶ 128, 2:10 ¶ 144, 2:12 ¶ 180, 2:15 ¶ 259, 2:19 ¶ 164, 5:19 ¶ 173, 5:23 ¶ 213, 6:33 ¶ 146, 6:34 ¶ 156, 7:7 ¶ 115, 7:10 ¶ 135, 7:14 ¶ 183, 8:12 ¶ 92 | 16 | 6 |
| | Professional reikt uit naar ouders / verzorgers. | 1:7 ¶ 29, 1:14 ¶ 98 1:18 ¶ 148, 1:22 ¶ 177, 2:4 ¶ 92, 2:12 ¶ 180, 2:14 ¶ 209, 2:16 ¶ 296, 2:23 ¶ 213, 2:28 ¶ 300, 2:29 ¶ 304, 4:8 ¶ 439, 5:17 ¶ 169, 5:18 ¶ 169 5:19 ¶ 173, 6:5 ¶ 46, 6:6 ¶ 48, 6:9 ¶ 94, 6:15 ¶ 157, 6:16 ¶ 161, 6:21 ¶ 48, 6:35 ¶ 170, 7:10 ¶ 135, 7:27 ¶ 404 – 412, 7:29 ¶ 470, 8:7 ¶ 66 – 67, 8:8 ¶ 71 – 72 8:9 ¶ 82, 8:10 ¶ 86, 8:12 ¶ 92, 8:26 ¶ 185 | 31 | 7 |

| | | | | |
|------------------------------------|--|---|----|---|
| | Professional nodigt ouders / verzorgers uit in school | 1:22 ¶ 177, 2:14 ¶ 209, 5:17 ¶ 169, 7:11 ¶ 139, 8:7 ¶ 66 – 67, 8:8 ¶ 71 – 72, | 6 | 5 |
| | Professional toont inlevingsvermogen ouders / verzorgers | 1:15 ¶ 57, 1:19 ¶ 152 – 153, 1:20 ¶ 157, 1:21 ¶ 165, 2:4 ¶ 92, 2:8 ¶ 132, 2:11 ¶ 176, 2:12 ¶ 180, 2:18 ¶ 160, 2:19 ¶ 164, 2:23 ¶ 213, 2:28 ¶ 300, 2:29 ¶ 304, 4:8 ¶ 439, 4:9 ¶ 443, 4:10 ¶ 453, 6:1 ¶ 10, 6:2 ¶ 10, 6:3 ¶ 10, 6:5 ¶ 46, 6:7 ¶ 48, 6:9 ¶ 94, 6:10 ¶ 103, 6:12 ¶ 119, 6:15 ¶ 157, 6:23 ¶ 57, 6:26 ¶ 99, 6:35 ¶ 170, 7:10 ¶ 135, 7:13 ¶ 159, 7:27 ¶ 404 – 412, 7:29 ¶ 470, 8:7 ¶ 66 – 67 | 33 | 7 |
| Professional – Leerling relatie | Professional noemt vertrouwen in ontwikkeling leerling | 1:16 ¶ 102, 1:39 ¶ 291, 1:40 ¶ 308, 1:41 ¶ 332, 1:42 ¶ 336, 1:47 ¶ 421, 4:1 ¶ 7, 4:4 ¶ 341, 4:21 ¶ 792, 4:22 ¶ 776 – 780, 4:27 ¶ 845, 5:11 ¶ 77, 6:13 ¶ 122, 6:20 ¶ 48, 7:4 ¶ 69, 7:21 ¶ 328, 7:22 ¶ 334, 7:26 ¶ 375, 8:6 ¶ 62, 8:20 ¶ 140 | 20 | 6 |
| | Professional benoemt betrokkenheid bij leerling | 1:10 ¶ 45, 1:11 ¶ 53, 1:12 ¶ 71, 1:13 ¶ 94, 1:17 ¶ 110, 1:35 ¶ 275, 1:38 ¶ 291, 1:40 ¶ 308, 1:45 ¶ 401, 1:46 ¶ 401, 1:47 ¶ 421, 1:48 ¶ 53, | 52 | 7 |

| | | | | |
|---------------------------|---|---|----|---|
| | | 2:2 ¶ 64, 2:3 ¶ 72, 2:5 ¶ 120, 2:11 ¶ 176, 2:12 ¶ 180, 2:22 ¶ 201, 2:30 ¶ 338, 4:4 ¶ 341, 4:6 ¶ 419, 4:7 ¶ 423, 4:11 ¶ 545, 4:20 ¶ 764, 4:26 ¶ 841, 5:1 ¶ 7, 5:6 ¶ 47, 5:10 ¶ 57, 5:11 ¶ 77, 5:12 ¶ 97, 5:20 ¶ 197, 5:21 ¶ 213, 5:22 ¶ 213, 5:24 ¶ 217, 6:4 ¶ 14, 6:13 ¶ 122, 6:21 ¶ 48, | | |
| | Professional benoemt aandacht voor leerling | 1:1 ¶ 12, 1:8 ¶ 29, 1:13 ¶ 94, 1:17 ¶ 110, 1:36 ¶ 279, 1:38 ¶ 291, 1:40 ¶ 308, 2:5 ¶ 120, 2:22 ¶ 201, 2:24 ¶ 225, 4:4 ¶ 341, 4:7 ¶ 423, 4:11 ¶ 545, 4:23 ¶ 806, 5:20 ¶ 197, 5:21 ¶ 213, 5:22 ¶ 213, 5:24 ¶ 217, 6:4 ¶ 14, 6:22 ¶ 48, 6:33 ¶ 146, 6:34 ¶ 156, 7:4 ¶ 69, 7:9 ¶ 127, 7:30 ¶ 514, 8:13 ¶ 96, 8:14 ¶ 100, 8:24 ¶ 165 | 28 | 7 |
| | Professional benoemt luisteren naar leerling | 1:1 ¶ 12, 1:8 ¶ 29, 1:17 ¶ 110, 1:36 ¶ 279, 1:38 ¶ 291, 1:40 ¶ 308, 2:12 ¶ 180, 2:17 ¶ 128, 2:22 ¶ 201, 2:26 ¶ 259, 2:30 ¶ 338, 4:23 ¶ 806, 4:26 ¶ 841, 5:7 ¶ 47, 5:20 ¶ 197, 6:6 ¶ 48, 6:20 ¶ 48, 6:24 ¶ 61, 7:9 ¶ 127 | 19 | 7 |
| Leerling-leerling relatie | Professional benoemt verbinding tussen leerlingen | 1:24 ¶ 237, 1:29 ¶ 245, 1:31 ¶ 253, 1:47 ¶ 421, 2:21 ¶ 189, 4:24 ¶ 806, | 15 | 5 |

| | | | | |
|---------------------------|--|--|----|---|
| | | 4:25 ¶ 809 – 813, 5:21 ¶ 213, 7:16 ¶ 201, 7:28 ¶ 450, 8:2 ¶ 19, 8:3 ¶ 34, 8:4 ¶ 45, 8:5 ¶ 49, 8:21 ¶ 145 | | |
| | Professional initieert groepsactiviteit | 1:4 ¶ 25, 1:26 ¶ 237, 1:27 ¶ 241, 1:28 ¶ 241, 1:29 ¶ 245, 1:30 ¶ 253, 1:31 ¶ 253, 1:33 ¶ 263, 5:29 ¶ 285, 5:30 ¶ 301, 7:2 ¶ 17, 8:18 ¶ 124, 8:19 ¶ 132, 8:22 ¶ 149, | 14 | 4 |
| | Professional begeleidt interactie tussen leerlingen | 1:3 ¶ 17, 1:4 ¶ 25, 1:27 ¶ 241, 1:28 ¶ 241, 1:31 ¶ 253, 1:33 ¶ 263, 4:25 ¶ 809 – 813, 5:5 ¶ 7, 5:14 ¶ 129, 5:29 ¶ 285, 5:30 ¶ 301 7:16 ¶ 201, 8:3 ¶ 34, 8:4 ¶ 45, 8:5 ¶ 49, 8:19 ¶ 132, 8:22 ¶ 149 | 17 | 5 |
| Groeiruimte voor leerling | Professional benoemt oordelingsvrij te zijn naar leerling | 1:37 ¶ 287, 1:38 ¶ 291, 1:44 ¶ 344, 2:15 ¶ 259, 2:30 ¶ 338, 4:14 ¶ 653, 4:22 ¶ 776 – 780, 6:12 ¶ 119, 6:18 ¶ 14, 6:25 ¶ 98, 6:29 ¶ 111, 8:14 ¶ 100, 8:27 ¶ 198 | 13 | 6 |
| | Professional benoemt eigen verantwoordelijkheid van leerling | 1:34 ¶ 275, 4:22 ¶ 776 – 780, 5:9 ¶ 53, 8:18 ¶ 124, | 4 | 4 |
| | Professional benoemt toekomstperspectief leerling | 1:13 ¶ 94, 2:27 ¶ 272, 4:16 ¶ 708, 4:17 ¶ 712, 6:28 ¶ 107, 6:29 ¶ 111, 6:31 ¶ 130, 7:5 ¶ 77, 7:24 ¶ 346, 8:15 ¶ 104, | 10 | 6 |

| | | | | |
|------------------------|--|---|----|---|
| | Professional erkent keuzevrijheid / autonomie leerling | 1:34 ¶ 275, 2:27 ¶ 272, 4:22 ¶ 776 – 780, 5:9 ¶ 53, 6:19 ¶ 30, 6:25 ¶ 98, 6:27 ¶ 103, 6:28 ¶ 107, 8:18 ¶ 124, | 9 | 6 |
| | Professional benoemt helpen leerling bij ontwikkeling | 1:8 ¶ 29, 1:13 ¶ 94, 1:47 ¶ 421, 2:13 ¶ 180, 4:2 ¶ 53, 4:15 ¶ 669, 4:17 ¶ 712, 4:18 ¶ 716, 4:22 ¶ 776 – 780, 5:4 ¶ 7, 5:13 ¶ 117, 5:14 ¶ 129, 6:14 ¶ 150, 6:17 ¶ 4, 6:18 ¶ 14, 6:22 ¶ 48, 6:31 ¶ 130, 6:37 ¶ 197, 7:1 ¶ 5, 7:2 ¶ 17, 7:3 ¶ 21, 7:4 ¶ 69, 7:15 ¶ 187, 7:16 ¶ 201, 7:17 ¶ 219 – 220, 8:1 ¶ 19, 8:2 ¶ 19, 8:27 ¶ 198 | 27 | 7 |
| Inclusie / Erbij horen | Professional benoemt ruimte voor eigenheid leerling | 1:2 ¶ 17, 1:13 ¶ 94, 1:34 ¶ 275, 1:38 ¶ 291, 1:40 ¶ 308, 2:13 ¶ 180, 2:25 ¶ 234 – 235, 5:8 ¶ 53, 5:9 ¶ 53, 5:29 ¶ 285, 6:18 ¶ 14, 6:19 ¶ 30, 6:25 ¶ 98, 6:28 ¶ 107, 6:29 ¶ 111, 6:32 ¶ 136, 7:17 ¶ 219 – 220, 7:19 ¶ 228, 7:23 ¶ 338, 8:14 ¶ 100, 8:18 ¶ 124 | 21 | 6 |
| | Professional benoemt maatwerk | 1:2 ¶ 17, 1:5 ¶ 25, 1:8 ¶ 29, 1:13 ¶ 94, 1:23 ¶ 237, 1:25 ¶ 237, 1:32 ¶ 253, 1:34 ¶ 275, 2:6 ¶ 124, 2:13 ¶ 180, 2:25 ¶ 234 – 235, 4:3 ¶ 57, 4:5 ¶ 407 – 411, 4:13 ¶ 603, 5:2 ¶ 7, 5:3 ¶ 7, 5:27 ¶ 233, 5:31 ¶ 326, 6:11 | 33 | 7 |

| | | | | |
|--|---------------------------------------|--|----|---|
| | | ¶ 107, 6:17 ¶ 4, 6:18 ¶ 14, 6:22 ¶ 48, 6:29 ¶ 111, 6:31 ¶ 130, 6:32 ¶ 136, 6:34 ¶ 156, 6:37 ¶ 197, 7:8 ¶ 119, 7:14 ¶ 183, 7:17 ¶ 219 – 220, 7:20 ¶ 268, 7:23 ¶ 338, 8:18 ¶ 124 | | |
| | Professional benoemt flexibiliteit | 1:5 ¶ 25, 1:25 ¶ 237, 1:34 ¶ 275, 2:25 ¶ 234 – 235, 2:31 ¶ 346, 4:5 ¶ 407 – 411, 4:13 ¶ 603, 5:27 ¶ 233, 5:28 ¶ 241, 5:31 ¶ 326, 6:17 ¶ 4, 6:22 ¶ 48, 6:28 ¶ 107, 6:29 ¶ 111, 6:32 ¶ 136, 6:37 ¶ 197, 7:23 ¶ 338, 8:18 ¶ 124, | 18 | 7 |