



Iedereen binnenboord door de inzet van de groene leeromgeving

Onderzoek naar onderwijszorgboerderijen voor leerlingen die op school zijn uitgevallen

Jan Hassink, Jan Willem Veerman, Ronald De Meyer, Marion van Binsbergen en Renate Wesselink

Iedereen binnenboord door de inzet van de groene leeromgeving

Onderzoek naar onderwijszorgboerderijen voor leerlingen die op school zijn uitgevallen

Jan Hassink¹, Jan Willem Veerman², Ronald De Meyer³, Marion van Binsbergen⁴ en Renate Wesselink¹

1 Wageningen University & Research

2 Radboud Universiteit

3 Praktikon

4 Kohnstamm Instituut

Dit onderzoek is (mede) gefinancierd door het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek, Eleven Flowwers Foundation en Stichting Fondsenbeheer Landbouw en Zorg. Het is uitgevoerd door stichting Wageningen Research (WR), Radboud Universiteit, Praktikon, Kohnstamm Instituut en Wageningen Universiteit in het kader van de subsidieronde Praktijkgericht onderwijsonderzoek Gedrag en Passend Onderwijs met projectnummer 40.5.20630.102.

WR is een onderdeel van Wageningen University & Research, samenwerkingsverband tussen Wageningen University en de Stichting Wageningen Research.

Wageningen, januari 2024

Rapport WPR-1305

Hassink, Jan, Jan Willem Veerman, Ronald De Meyer, Marion van Binsbergen, Renate Wesselink, 2024. *Iedereen binnenboord door de inzet van de groene leeromgeving; Onderzoek naar onderwijszorgboerderijen voor leerlingen die op school zijn uitgevallen*. Wageningen Research, Rapport WPR-1305. 58 blz.; 10 fig.; 21 tab.; 73 ref.

Dit rapport is gratis te downloaden op <https://doi.org/10.18174/647405>

Schooluitval is een groot probleem in onze samenleving. Één van de initiatieven om hier wat aan te doen is de onderwijszorgboerderij, boerderijen die zowel zorg als onderwijs bieden. Het hoofddoel van het onderzoek was na te gaan op welke manier onderwijszorgboerderijen bijdragen aan het verder voorkomen van uitval en een gunstiger toekomstperspectief van risicoleerlingen. Aan het onderzoek namen 56 leerlingen deel die startten op één van de 11 deelnemende locaties. Bijna 60% heeft een grote leerachterstand op de basisvaardigheden lezen, spellen en rekenen, 70% kent tekortschietende executieve functies en ervaart duidelijke problemen in het sociaal-emotioneel functioneren. Tijdens de boerderijperiode trad er een statistisch significante verbetering op in het cognitief en sociaal-emotioneel functioneren van de leerlingen en werd het leren steeds minder belemmerd door tekorten in executieve functies. Ruim 80% van de leerlingen stroomt uit naar een vorm van (speciaal) onderwijs. Wat werkt is de combinatie van een niet-schoolse "groene" omgeving en een pedagogische en didactische aanpak met veel aandacht voor ieder kind, waarbij het kind zich veilig en gehoord en gezien voelt.

Trefwoorden: schooluitval, onderwijszorgboerderij, primair onderwijs, executieve functies

© 2024 Wageningen, Stichting Wageningen Research, Wageningen Plant Research, Business unit Agrosysteemkunde, Postbus 16, 6700 AA Wageningen; T 0317 48 07 00; www.wur.nl/plant-research

KvK: 09098104 te Arnhem
VAT NL no. 8113.83.696.B07

Stichting Wageningen Research. Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen of enige andere manier zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van Stichting Wageningen Research.

Stichting Wageningen Research is niet aansprakelijk voor eventuele schadelijke gevolgen die kunnen ontstaan bij gebruik van gegevens uit deze uitgave.

Rapport WPR-1305

Foto omslag: AAI Centrum de Klimop

Inhoud

1	Inleiding	5
	1.1 Wat is de uitdaging?	5
	1.2 Programmamodel	6
	1.3 Onderzoeksvragen	8
2	Opzet van het onderzoek	9
	2.1 Algemeen	9
	2.2 Deelnemers	9
	2.3 Meetinstrumenten	10
	2.4 Procedure	12
	2.5 Analyses	13
3	Resultaten	15
	3.1 Onderwijszorgboerderijen en hun arrangementen	15
	3.2 Kenmerken leerlingen	19
	3.3 Ontwikkeling van leerlingen tijdens de boerderijperiode	25
	3.4 Typering en ontwikkeling van leerlingen die intensief zijn gevolgd	28
	3.5 Situatie bij afsluiting	31
	3.6 Werkzame elementen	33
4	Afsluiting	39
	4.1 Samenvatting	39
	4.2 Discussie	42
	4.3 Aanbevelingen	47
	4.4 Slotconclusie	50
	Dankwoord	51
	Literatuur	52
Bijlage	Executieve functies	55

1 Inleiding

1.1 Wat is de uitdaging?

Bij de invoering van de Wet passend onderwijs speelde het gegeven dat in Nederland in totaal zo'n 2,5 miljoen leerlingen naar school gaan in het primair en voortgezet onderwijs, waarvan er 100.000 tot 110.000 instromen in het speciaal onderwijs, er zo'n 10.000 leerlingen thuiszitten (al dan niet met een vrijstelling van de leerplicht), en zo'n 8000 zonder diploma of startkwalificatie school verlaten (van Binsbergen, 2022). Ondanks diverse beleidsinitiatieven sindsdien blijft het aantal thuiszitters hoog en steeg in aantal (zonder ontheffing van de Leerplicht) naar 4790 kinderen in 2018-2019 (Slob et al., 2020). Vooral leerlingen met ernstige sociaal-emotionele problemen (zoals internaliserende en externaliserende problemen, aandachtsproblemen, autisme) of problematische thuissituaties lopen kans op uitval. Deze leerlingen zijn gebaat bij persoonlijke aandacht en een omgeving waarin zij zich gezien en gekend voelen, "a sense of belonging" ervaren (Scorgie & Forlin, 2019; Van Binsbergen et al., 2019). Voor sommige leerlingen blijkt zelfs het speciaal onderwijs nog te prikkelend of het lesprogramma niet passend (Rutgers et al., 2019). Steeds duidelijker wordt dat voor een deel van de leerlingen in het primair en voortgezet onderwijs een schoolse omgeving soms contraproductief werkt of dat in een school de aansluiting met een leerling niet goed tot stand komt. Steeds vaker valt in Kamerbrieven de term maatwerk (Slob et al., 2020; Wiersma, 2023), maar wat daar precies onder wordt verstaan is niet duidelijk. Meer informatie moet worden opgehaald (Wiersma, 2023). Zonder maatwerk bestaat het risico dat deze kinderen volledig uitvallen uit het onderwijs, terwijl zij wel in staat zijn zich te ontwikkelen en te leren. Op basis van deze ervaringen adviseert OC&W dat er een betere aansluiting moet komen tussen onderwijs en zorg en het kind centraal moet staan (Slob et al., 2020).

Onderwijszorgboerderijen

Eén van de mogelijkheden om leerlingen passend onderwijs te bieden buiten de schoolse omgeving, is de onderwijszorgboerderij. Op een onderwijszorgboerderij krijgen leerlingen die dreigen uit te vallen of uitgevallen zijn op school in een boerderij-omgeving een combinatie van onderwijs en zorg. Het doel is dat leerlingen zich weer ontwikkelen, weer zin in leren krijgen en waar mogelijk terugstromen naar het onderwijs. Onderwijszorgarrangementen op zorgboerderijen lijken een succesvol, in de praktijk ontwikkeld voorbeeld van het combineren van onderwijs en zorg in een veelal kleinschalige, prikkelarme omgeving (Veen et al. 2021). Er zijn landelijk meer dan 50 initiatieven om op zorgboerderijen leerlingen die uitgevallen zijn of dreigen uit te vallen een passende onderwijsplek te bieden met terugkeer naar school als doel. Dit gebeurt veelal door professionals met expertise op zowel het gebied van onderwijs als zorg. Rutgers (2017) onderbouwt deze werkwijze op basis van praktijkervaringen en wetenschappelijke inzichten. Het blijkt dat leerlingen weer zin in leren krijgen en ouders zich ontlast voelen. Het percentage leerlingen dat teruggaat naar school varieert per boerderij (Veen et al. 2021). Bijna alle leerlingen laten een positieve ontwikkeling zien op de boerderij (Veen & Pijpker, 2020; Veen et al. 2021). Dit sluit aan bij de positieve ervaringen met jeugdzorgboerderijen in ons land (Hassink et al., 2011; Veerman et al., 2016) en positieve internationale onderzoeksresultaten met onderwijs op zorgboerderijen (Smeds, 2015; Jolly & Krog, 2011; Rombaut, 2011; Lundström et al. 2012).

Uit vooronderzoek voorafgaand aan dit project (Veen & Pijpker, 2020) bleek dat er naast overeenkomsten ook veel verschillen zijn tussen de onderwijszorgboerderijen. Verschillen in het aantal leerlingen en de kenmerken en problematiek van de leerlingen, in hoe de samenwerking met het onderwijs is georganiseerd, de financiering en het soort activiteiten. Die diversiteit maakt het interessant om diepgaand naar de boerderijen en hun onderwijszorgarrangementen te kijken.

Kernelementen en kernbegrippen

Op basis van verschillende vooronderzoeken door Veen & Pijpker (2020) en Rutgers (2017) komen ondanks de diversiteit een aantal gemeenschappelijke kernelementen van de onderwijszorgarrangementen op boerderijen naar voren. De niet-schoolse "groene" omgeving en de aanwezigheid van dieren brengen de

leerlingen tot rust en helpen een gevoel van veiligheid te creëren. Dit wordt versterkt door de accepterende en positieve houding van zorgverleners en leerkrachten. In een duidelijke structuur wordt het leren in kleine stapjes op gang gebracht, rekening houdend met het beginniveau en de specifieke kenmerken van leerlingen. Hierbij is veel aandacht voor tekorten in executieve functies. Executieve functies zijn regelfuncties van de hersenen die essentieel zijn voor het realiseren van doelgericht gedrag, zoals plannen, volgehouden aandacht of emotieregulatie (Dawson & Guare, 2009). Tekorten hierin vormen bij veel van de leerlingen een belemmering om tot leren te komen, waardoor hun leerrendement achterblijft. Executieve functies bepalen samen met motivatie en zelfstandigheid ook de werkhouding. Hier wordt dan ook vanaf het begin in een onderwijszorgarrangement aan gewerkt. Ook problemen in het sociaal-emotioneel functioneren die eveneens vaak een belemmering vormden voor het leren, krijgen aandacht. De omgang en verzorging van dieren en het uitvoeren van allerlei boerderij-gerelateerde klusjes als ook gewoon "het buiten zijn" zijn bij dit alles belangrijke ingrediënten, die gelegenheid scheppen voor ervaren leren (Kolb, 1984). Er is ook veel contact met ouders, zij ervaren door het jarenlang omgaan met de problemen van hun kind regelmatig veel opvoedingsbelasting. Dit kan een negatieve invloed hebben op de ontwikkeling van hun kind (Vermulst et al., 2015). De thuissituatie, waarin naast de ouders ook het gezinssysteem en meegemaakte stressvolle gebeurtenissen van invloed kunnen zijn op de ontwikkeling van kinderen, is op de meeste onderwijszorgboerderijen een belangrijk aandachtspunt en onderdeel van het onderwijszorgarrangement. De concrete invulling hiervan varieert per boerderij.

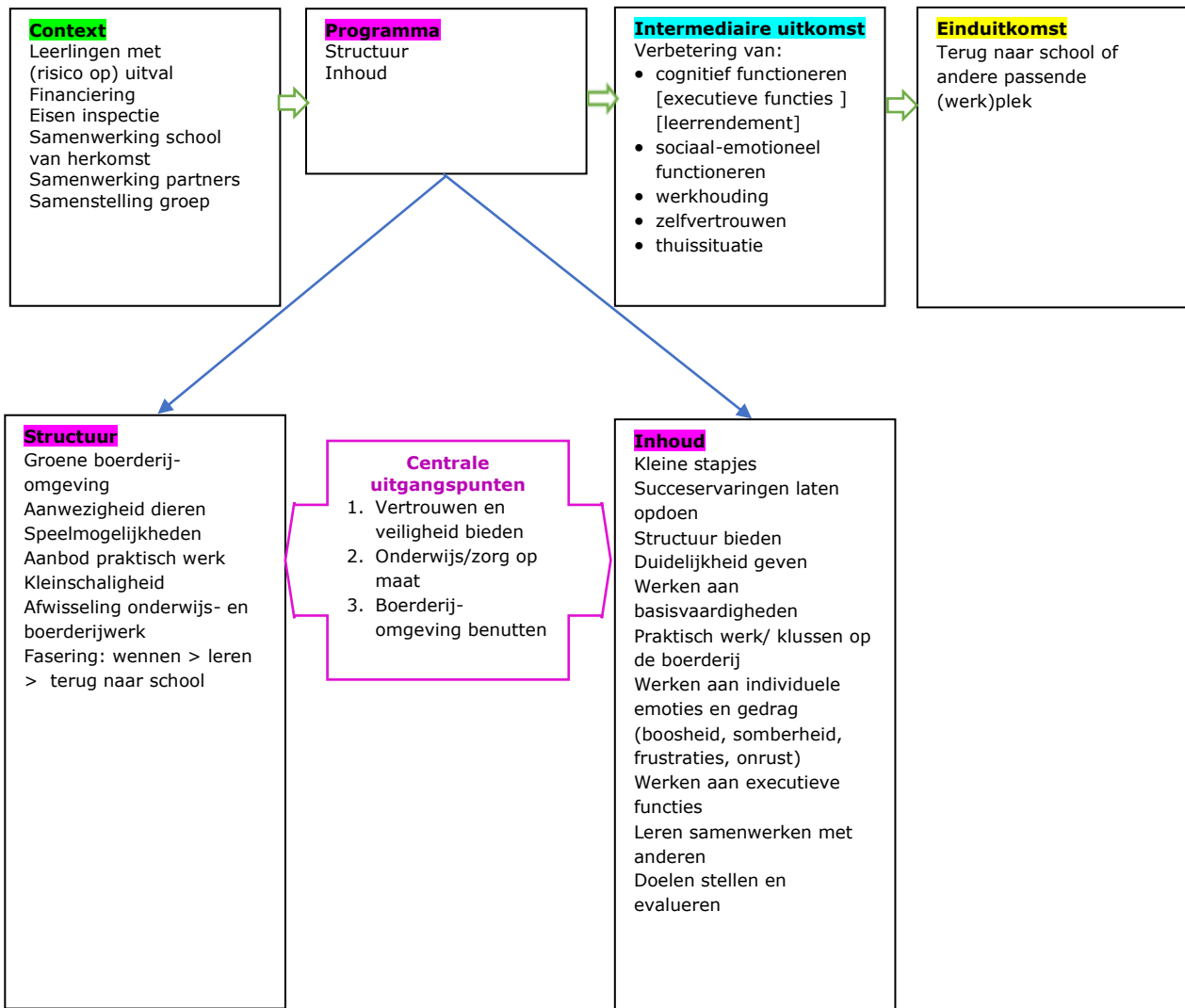
Op de onderwijszorgboerderij, wordt na een gewenningsfase, gericht gewerkt aan het opheffen van de genoemde belemmeringen, waarna leerlingen weer tot leren komen en kunnen werken aan het verder ontwikkelen van schoolse basisvaardigheden als lezen, taal en rekenen. Daardoor neemt ook hun zelfvertrouwen weer toe. In de laatste fase komt de overgang naar school nadrukkelijk aan bod en wordt eraan gewerkt om het geleerde op de boerderij zo optimaal mogelijk te generaliseren naar de school- en de thuissituatie. De aanpak op de onderwijszorgboerderijen heeft ook kenmerken van traumasensitief onderwijs (Morgan et al., 2015; Coppens et al., 2021). Enkele van de deelnemende boerderijen zijn hier ook mee bekend. Scholen met een traumasensitief onderwijsklimaat zijn zich bewust van de impact van ingrijpende jeugdervaringen op de ontwikkeling van leerlingen en stemmen zo goed mogelijk af op de specifieke onderwijs- en begeleidingsbehoeften van deze leerlingen (<https://www.traumasensitiefonderwijs.com>).

Schakel in onderwijssysteem

We zien onderwijszorgboerderijen als een schakel in het onderwijssysteem, waarmee geprobeerd wordt het onderwijssysteem meer af te stemmen op de behoeften van een groeiende variëteit aan leerlingen (Whitby, 2013). Wat blijkt uit ervaring en eerder onderzoek, is dat leerlingen weer gaan leren wanneer het vertrouwen tussen leerling en onderwijsgevende is hersteld (Te Riele, 2014). Het werken aan de executieve functies ontwikkelt het vermogen om beter te plannen, meer doordacht te redeneren en problemen op te lossen (Diamond, 2013). Hierbij ligt de nadruk meer op het leerproces en minder op de leeruitkomst. Via de leercyclus van Kolb (1984) wordt door middel van ervaringen en reflectie gewerkt aan doelen van leerlingen. Deze leercyclus staat ook in sommige andere jeugdzorginterventies centraal (Ruikes, 2005).

1.2 Programmamodel

Om de bestaande kennis samen te vatten en een kader te bieden voor de onderzoeksvragen is een programmamodel opgesteld dat de essentie van onderwijszorgboerderijen in beeld brengt. Het model is gebaseerd op in evaluatie-onderzoek gangbare modellen (Rossi et al. 2004) en op het CIMO-model (Context, interventie/inhoud, mechanismen/werkzame elementen en outcome/uitkomsten; Deneyer et al. 2008). De inhoud van het programmamodel is gebaseerd op publicaties over onderwijszorgprogramma's op de boerderij die in het voorgaande aan de orde kwamen, zie met name Veen & Pijpker (2020) die een vergelijkbaar model presenteren. Hassink & Veerman (2021) maakten een eerdere versie van het model. Het model maakt duidelijk hoe de combinatie van onderwijs en zorg op de boerderij in een *context* van randvoorwaarden een *programma* met een bepaalde structuur en inhoud wil realiseren, dat via *intermediaire uitkomsten* (tijdens de boerderijperiode) tot gewenste *einduitkomsten* (na de boerderijperiode) leidt. Het programmamodel wordt in onderstaande Figuur 1 afgebeeld en nader ingevuld.



Figuur 1.1 Programmamodel onderwijszorgboerderijen.

Het model in Figuur 1.1 laat zien dat een *onderwijszorgprogramma* een structuur en een inhoud kent. Beide omvatten de kernelementen waarvan men verwacht dat ze werkzaam zullen zijn. De structuur omvat 'de dingen die er zijn' (groene omgeving, dieren, etc.) en de inhoud omvat de 'dingen die gedaan worden' door de begeleiding (aanbieden van schoolwerk en praktisch boerderijwerk, kleine stapjes, succeservaringen laten opdoen, etc.). Structuur en inhoud komen bij elkaar in een onderwijskundige en pedagogische aanpak, waarin drie uitgangspunten centraal staan die voor de doelgroep van essentieel belang worden gevonden: (1) het bieden van veiligheid en vertrouwen, (2) het leveren van maatwerk aansluitend bij de individuele interesses en mogelijkheden van de leerlingen, (3) benutten boerderij-omgeving.

Het programma werkt toe naar *intermediaire uitkomsten*. Dit zijn veranderingen die bereikt worden tijdens de boerderijperiode, zoals het verbeteren van het executief functioneren, schoolse basisvaardigheden (lezen, spellen, rekenen) en sociaal-emotionele vaardigheden (kunnen omgaan met eigen emoties en gedrag en die van anderen). Door deze veranderingen zal ook de werkhouding verbeteren en het zelfvertrouwen toenemen en staan kinderen weer open om te leren. Tevens is er aandacht voor mogelijke verbeteringen in de gezinssituatie en opvoeding om in gang gezette veranderingen te ondersteunen. Het behalen van deze intermediaire uitkomsten neemt de belemmeringen weg die leerlingen ervaren om weer tot leren te komen en leidt tot het bereiken van de gewenste *einduitkomst*: terugkeer naar een passende school of andere passende (werk)plek. Het geheel vindt plaats in een *context* van onderwijswetgeving, inclusief financiering en afspraken en samenwerking met partners in de omgeving (gemeente en samenwerkingsverband). En ook op voorwaarde dat de beoogde doelgroep instroomt: leerlingen met (dreigende) schooluitval, gekenmerkt door achterstanden in schoolse basisvaardigheden, beperkingen in intellectuele vermogens en sociaal-emotionele problemen. Daar is het programma immers op gericht. Dit zijn randvoorwaarden die nodig zijn

om het programma te laten werken zoals bedoeld. De kernbegrippen die de intermediaire uitkomsten definiëren zullen we in dit rapport nog regelmatig tegenkomen, en daarom worden ze in Tabel 1.1 nader omschreven.

Tabel 1.1 Omschrijving kernbegrippen intermediaire uitkomsten.

<i>Basisvaardigheden</i> helpen leerlingen bij het volgen van andere vakken en bij het functioneren in onze samenleving. Taal-Nederlands en rekenen-wiskunde zijn belangrijke basisvaardigheden om mee te kunnen doen in de samenleving.
<i>Executief functioneren</i> omvat de regelfuncties van de hersenen (executieve functies) die essentieel zijn voor het realiseren van doelgericht en aangepast gedrag, ze hebben een controlerende en aansturende functie. Ze liggen ten grondslag aan mentale en fysieke gezondheid, schoolrijpheid, schoolsucces en kwaliteit van leven. Voorbeelden van dit soort functies zijn: inhibitie (onderdrukken van prikkels), taakgerichtheid, zelfregulatie.
<i>Sociaal-emotioneel functioneren</i> betreft hoe iemand zich voelt en hoe hij/zij zich verhoudt tot anderen. Problemen in het sociaal-emotioneel functioneren kunnen zich uiten in meer naar binnen gerichte (internaliserende) problemen, zoals teruggetrokken, angstig, depressief gedrag en meer naar buiten gerichte sociaal relationele (externaliserende) problemen, zoals oppositioneel, agressie, grensoverschrijdend gedrag.
De <i>werkhouding</i> is de attitude die een leerling heeft ten opzichte van het leerproces. De werkhouding omvat motivatie, concentratie, taakgerichtheid en zelfstandigheid. Als een leerling ongemotiveerd is, slecht kan focussen of moeite heeft met zelfstandig werken, spreek je van werkhoudingsproblemen.
<i>Zelfvertrouwen</i> is het geloof in eigen kunnen ("ik ben goed in") en het gevoel van eigenwaarde ("ik mag er zijn").
De <i>thuisituatie</i> betreft ouders of verzorgers in hun rol als opvoeders, het gezinssysteem in zijn geheel en de levensgebeurtenissen die gezinsleden meemaken ("life events").

Bij elkaar concretiseert het voorgaande een programmatheorie, die de uitgangspunten van het onderwijszorgprogramma expliciteert en de werking (mechanismen) blootlegt. In zijn algemeenheid luidt die theorie dat *als* de beoogde context is gerealiseerd én het programma qua structuur en inhoud is uitgevoerd zoals bedoeld, *dan* de gewenste intermediaire en einduitkomsten zullen worden bereikt. De onderzoeksvragen zijn erop gericht te verhelderen hoe de verschillende onderdelen eruitzien in hoeverre de programma theorie bij de deelnemende onderwijszorgboerderijen het geval is. Indien dit zo is, dan ondersteunt dit de programmatheorie, hetgeen ook aanwijzingen voor de effectiviteit van onderwijszorgprogramma's op boerderijen kan inhouden.

1.3 Onderzoeksvragen

Het netwerk van onderwijszorgboeren gaf in landelijke bijeenkomsten aan dat er behoefte is om systematisch te beschrijven wat de kernelementen zijn van onderwijszorgarrangementen op boerderijen en wat bijdraagt aan het succes hiervan (ofwel terugkeer naar school) voor verschillende typen leerlingen (Veen & Pijpker, 2020, Veen et al., 2021). Hiervoor moeten ervaringen en werkwijzen op meerdere boerderijen onderzocht worden, zodat duidelijk wordt of, hoe en in welke mate arrangementen op zorgboerderijen bijdragen aan de ontwikkeling van leerlingen die in het onderwijs dreigen uit te vallen of zijn uitgevallen. Op basis hiervan is een praktijk verdiepend onderzoek opgezet met de volgende onderzoeksvragen.

Hoofdvraag

Op welke manier draagt de samenwerking tussen onderwijs en onderwijszorgboerderijen bij aan het voorkomen van verdere uitval en een gunstiger toekomstperspectief van risicoleerlingen?

Onderliggende vragen

1. Hoe zien onderwijszorgarrangementen op verschillende zorgboerderijen eruit?
2. Wat zijn kenmerken van leerlingen die gebruik maken van de boerderij?
3. Wat betekent de boerderij voor de verdere ontwikkeling van de cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen en de opvoedingsbelasting van ouders?
4. Wat zijn de kernelementen van deze onderwijszorgarrangementen? En wat werkt en wat draagt bij aan de terugkeer van leerlingen naar school?

2 Opzet van het onderzoek

2.1 Algemeen

Het onderzoek is opgezet als een mixed-method longitudinaal onderzoek zonder controlegroep, met minimaal drie meetmomenten (aanvang, tussentijds, afsluiting), bij leerlingen die een onderwijszorgarrangement startten op een elftal onderwijszorgboerderijen. Via het afnemen van vragenlijsten bij ouders en leerkrachten of zorgmedewerkers van alle deelnemende leerlingen werden op de genoemde momenten kwantitatieve gegevens verzameld. Door het afnemen van interviews bij ouders, leerkrachten of zorgmedewerkers en de leerlingen zelf werd op diezelfde momenten een kleinere groep via aanvullend kwalitatief diepteonderzoek intensief gevolgd.

2.2 Deelnemers

Aan het onderzoek namen leerlingen deel die in de periode 1 juli 2021 tot en met 1 mei 2023 zijn ingestroomd op 11 onderwijszorgboerderijen. De boerderijen zijn geselecteerd op basis van hun motivatie voor onderzoek en deels ook vanwege hun deelname aan eerder onderzoek van Wageningen University & Research (Veen et al. 2021). Ze bevinden zich voor het merendeel in het westen en zuiden van Nederland. Tabel 2.1 geeft een overzicht van de boerderijen en het aantal leerlingen dat deelnam aan het onderzoek. Alle onderwijszorgboerderijen stonden open voor leerlingen in de basisschoolleeftijd, enkele van hen namen ook oudere leerlingen op. Besloten werd leerlingen die bij de start maximaal 16 jaar waren mee te nemen in het onderzoek.

In totaal namen 56 leerlingen deel aan het onderzoek. Het ging om 43 jongens en 13 meisjes van 6-16 jaar (gemiddeld 10 jaar); 21 leerlingen deden mee aan het diepteonderzoek (18 jongens en 3 meisjes, gemiddeld 10 jaar). Verdere gegevens over de onderzoeksgroep maken deel uit van de beantwoording van de eerste onderzoeksvraag en zullen in het resultaatendeel aan de orde komen.

Tabel 2.1 Overzicht deelnemende onderwijszorgboerderijen.

Onderwijszorgboerderij	Aantal leerlingen	Aantal leerlingen dat intensief wordt gevolgd
Care for You (Bleskensgraaf) ^a	4	2
D'n Hoef (Lierop)	10	1
AAI centrum De Klimop (Etten-Leur)	5	2
Landgoed Spijkerboor (Spijkerboor) ^b	5	2
Met Hartog (Westbeemster) ^b	11	2
Natuurkr8 (Oosterwolde)	5	2
Oostwijk (Zuidschermer) ^b	3	2
Polderpracht (Oterleek) ^b	3	2
Somnium (Kerkrade) ^c	3	2
Swaenensteyn (Zoetermeer)	7	2
Talenthoeve (Hoogwoud)	2	2
Totaal	56	21

Toelichting:

^a Aangesloten bij Stichting Zorgboeren Zuid-Holland.

^b Aangesloten bij de overkoepelende organisatie Stichting Landzijde Purmerend.

^c Onderdeel van Tobas Jeugdhulp met groene locaties in Zuid-Limburg.

Bij Tabel 2.1 merken we op dat één van de locaties Somnium/Tobas geen echte zorgboerderij is. Het betreft een groen programma van een jeugdzorgaanbieder op verschillende groene locaties, waaronder een boerderij. Voor de eenvoud noemen we alle locaties wel onderwijszorgboerderijen. In de periode van het onderzoek stroomden bij de deelnemende onderwijszorgboerderijen nog eens 16 leerlingen in die in principe mee hadden kunnen doen aan het onderzoek, maar dat om verschillende redenen niet deden. Redenen om niet mee te doen waren: ouders gaven geen toestemming (5), ouders waren naar het oordeel van de leerkrachten of zorgboerinnen al te veel belast (6), de leerling was er maar heel kort (2) of de reden was onbekend (3). Zodoende nam 78% van de potentiële onderzoeksgroep ook daadwerkelijk aan het onderzoek deel (56/72). Hiermee lijkt de onderzoeksgroep redelijk representatief voor de populatie die in dezelfde periode aan onderwijszorgarrangementen op de betrokken locaties deelnamen.

2.3 Meetinstrumenten

Voor het kwantitatieve deel zijn een aantal vragenlijsten gebruikt, voor het kwalitatieve deel een aantal interviewschema's. Deze worden hieronder kort besproken. De vragenlijsten en interviewschema's hadden tot doel de kernbegrippen van de programmatheorie te meten, te weten: cognitief functioneren (leervorderingen en executief functioneren), sociaal-emotioneel functioneren, zelfvertrouwen, thuissituatie en werkzame kernelementen.

Beknopte Probleemmeter (BPM)

De BPM is de Nederlandse versie van de Amerikaanse *Brief Problem Monitor* (Achenbach et al., 2011) en meet sociaal-emotionele problemen bij jeugdigen. De BPM kent versies voor ouders, leerkrachten en jongeren (vanaf 11 jaar) zelf, die alle zijn afgeleid van de eveneens in Nederlands veel gebruikte ASEBA-vragenlijsten, waaronder de *Child Behavior Checklist* (CBCL; Achenbach & Rescorla, 2001; Verhulst & Van der Ende, 2013). In dit onderzoek zijn de lijsten voor leerkrachten (BPM-T) en ouders (BPM-P) gebruikt. De BPM-T kent 19 vragen over emotionele en gedragssymptomen, die voor ouders (BPM-P) kent 18 vragen, bijvoorbeeld "Maakt veel ruzie", "Maakt zich zorgen". Deze kunnen met 0 (helemaal niet), 1 (een beetje) of 2 (duidelijk) van toepassing beantwoord worden. De vragen van beide lijsten vallen onder drie schalen: Internaliseren (angst, depressie), Externaliseren (agressie) en Aandachtsproblemen (snel afgeleid, onrustig). Ook is er een score voor Totale problemen te berekenen. De ASEBA-lijsten zijn de afgelopen vijftig jaar wereldwijd gebruikt in praktijk en onderzoek en kennen een goede betrouwbaarheid en validiteit. Dit geldt eveneens voor de korte BPM-versies. Er zijn normen voor jongens en meisjes van 6-11 en 12-18 jaar.

Opvoedingsbelastingsvragenlijst-verkorte versie (OBVL-K)

De OBVL-K is de korte versie van de Opvoedingsbelastingsvragenlijst (Vermulst et al., 2015). Deze door ouders in te vullen lijst meet in hoeverre zij belasting (stress) ervaren uit de verantwoordelijkheden die voortkomen uit ouderschap en opvoeding. De OBVL-K kent 10 vragen die beantwoord worden op een vierpuntsschaal 1 (geldt niet), 2 (geldt een beetje), 3 (geldt behoorlijk) en 4 (geldt helemaal). Voorbeeldvragen zijn "Ik voel me vrolijk als mijn kind bij mij is", "Mijn kind luistert naar mij". Er wordt een score berekend voor Totale opvoedingsbelasting. De lijst is uitvoerig onderzocht en kent een goede betrouwbaarheid en validiteit. Er zijn normen voor ouders van kinderen tussen 0 en 3 jaar, tussen 4 en 11 jaar en tussen 12 en 18 jaar.

Vragenlijst Meegemaakte Gebeurtenissen (VMG)

De VMG gaat na welke levensgebeurtenissen (*life events*) kinderen ervaren hebben. De lijst bevat 15 gebeurtenissen die in ieder gezin wel voorkomen, maar in gezinnen waar zorgen over de ontwikkeling van kinderen zijn vaker voorkomen. Voorbeelden van gebeurtenissen zijn "Het gezin is uitgebreid met een broertje of zusje", "Het gezin is verhuisd". Ze kunnen beantwoord worden met ja of nee (wel of niet meegemaakt). Bij elke meegemaakte gebeurtenis geeft een ouder of verzorger aan wanneer deze voor het laatst heeft plaatsgevonden en of deze ervaring positief of negatief voor het kind was. Er wordt een Totaalscore voor het aantal gebeurtenissen gedurende het hele leven en het aantal gebeurtenissen dat het laatste jaar voor invullen plaatsvond berekend. Daarnaast wordt er voor beide perioden een Positiefscore (aantal gebeurtenissen dat positief werd beoordeeld) en een Negatiefscore (aantal gebeurtenissen dat negatief werd beoordeeld) berekend. De Totaal- en Negatiefscores worden omgezet in percentielscores. Deze geven aan hoeveel procent van de normgroep lager scoort dan de bij het percentiel behorende score, in dit

geval het aantal meegemaakte gebeurtenissen. Bij de VMG wordt het 95^e percentiel als afkappunt gebruikt, scores lager dan dit percentiel duiden op een "normaal" aantal meegemaakte gebeurtenissen, scores gelijk aan of hoger dan dit percentiel duiden op een verhoogd aantal meegemaakte gebeurtenissen, hetgeen een risico kan vormen voor het ontstaan van gezondheidsproblemen. Alleen de Totaal- en Negatiefcores zijn in dit onderzoek gebruikt. Ook voor deze vragenlijst gelden positieve indicaties over de betrouwbaarheid en validiteit (Veerman et al., 2021).

Leerdiagnoseformulier (LDF)

Via het LDF wordt nagegaan in hoeverre een leerling geprofiteerd heeft van het onderwijs en welke factoren hierbij mogelijk een belemmering zijn. De lijst is een bewerking en aanvulling van een eerder ontwikkeld LDF (Vieyra et al., 1995). Omdat dit een speciaal voor dit onderzoek geconstrueerde lijst is bespreken we deze wat uitgebreider.

Bij het invullen wordt de leerkracht eerst gevraagd het niveau van schoolse vaardigheden op technisch lezen, begrijpend lezen, spellen en rekenen voor een leerling te vermelden, indien mogelijk als didactisch leeftijdsequivalent (DLE) op basis van afgenomen toetsen. Als die er niet zijn wordt gevraagd een inschatting van het niveau te geven in termen van bijvoorbeeld "eind groep 3", "begin groep 6", etc., wat weer omgezet kan worden in een DLE. Door het DLE te delen door de didactische leeftijd (DL) en te vermenigvuldigen met 100 wordt voor elk van de schoolse vaardigheden en voor het totaal aan vaardigheden een leerrendementsquotiënt (LRQ) berekend dat in een percentage aangeeft in hoeverre de leerling tot nog toe geprofiteerd heeft van het onderwijs. Een LRQ van 100% geeft aan dat de leerling op het niveau van zijn didactische leeftijd scoort, dus optimaal geprofiteerd heeft van het onderwijs. Een score lager dan 100% duidt op een leerachterstand. Een score van 67% bijvoorbeeld geeft aan dat een leerling met een DL van eind groep 5 (30 maanden) presteert op het niveau van eind groep 4 (20 maanden). Deze score houden we aan als grensscore voor een grote leerachterstand (<67%). Daarna wordt op het LDF nagegaan in hoeverre een verstandelijke beperking (IQ<85), verstoringen in executieve functies of psychiatrische stoornissen belemmerende factoren zijn. Bij elke vraag hierover kan op een vierpuntsschaal aangegeven worden of er "geen belemmering" (0), "enige belemmering" (1), "duidelijke belemmering" (2) of "sterke belemmering" (3) voor het leren is.

Verder is van 12 executieve functies gevraagd in hoeverre tekorten hierin het leren belemmeren. Hiervoor is gebruik gemaakt van Rutgers (2017), die zich op haar beurt weer baseerde op Dawson en Guare (2009), zoals te vinden op de website <https://www.slo.nl/thema/meer/jonge-kind/executieve-functies/>, bijvoorbeeld "Inhibitie", "Zelfregulatie", "Taakgerichtheid" (zie Bijlage 1 voor de complete lijst). Een totaalscore op de 12 functies geeft de totale belemmering door tekorten in deze executieve functies aan. Deze score wordt uitgedrukt als het percentage van de maximaal te behalen score van 36, wat een executief functiequotiënt oplevert (EFQ). Scores van bijvoorbeeld 12 of 24 geven een EFQ van 33% (12/36) of 67% (24/36). Hoe hoger de score, hoe meer belemmeringen er zijn. Een EFQ van 50% of hoger duidt op een duidelijke tot sterke belemmering voor het leren. Omdat er van deze voor het huidige onderzoek ontworpen lijst nog geen psychometrische gegevens bekend zijn, is op de gegevens van dit onderzoek de betrouwbaarheid (α -coëfficiënt) berekend, deze bleek 0,91, hetgeen duidt op een uitstekende betrouwbaarheid. Tevens werd er in het huidige onderzoek een correlatie van 0,50 gevonden met de schaal "Aandachtsproblemen" op de BPM-T. Omdat deze schaal conceptueel verwantschap vertoont met het executief functioneren kan dit worden opgevat als een indicatie voor de validiteit.

Aangaande de psychiatrische stoornissen is van een aantal vaak voorkomende, ook in de DSM (APA, 2016) genoemde, stoornissen nagegaan of hier aanwijzingen voor waren (officiële diagnose door deskundigen of inschatting door de leerkracht) en zo ja, in hoeverre het leren daardoor belemmerd wordt. Dit zijn: Angst, Depressie, ADHD, Oppositioneel-opstandig gedrag, Gedragsstoornis, Autismespectrumstoornis, Hechtingsstoornis en Trauma

Scoringschema Demografische Informatie (SDI)

Met het SDI wordt bij aanvang van het onderwijszorgarrangement een aantal achtergrondvariabelen vastgelegd, zoals leeftijd, geslacht en geboorteland van de leerling, zijn of haar school- en hulpverleningsgeschiedenis; alsook de aanwezigheid van ouders in gezin, hun opleidingsniveau, sociaaleconomische status, geboorteland en samenlevingsvorm. Bij afsluiting van het traject wordt via een

verkorte versie van het SDI nagevraagd, hoelang dit traject duurde, hoeveel dagdelen per week de leerling aanwezig was, naar welke school of andere plek de leerling gaat en of er na afloop nog een vorm van jeugdhulp wordt ingezet.

Beoordelingsschaal voor Effect en Tevredenheid (BESTE)

Met de BESTE wordt bij afsluiting gevraagd naar het waargenomen effect van en de tevredenheid over de geboden hulp (De Meyer, et al., 2004). Er zijn meerdere versies van de BESTE beschikbaar waaronder een versie voor ouders en een versie voor hulpverleners. Deze twee lijsten zijn voor het huidige onderzoek aangepast en werden respectievelijk ingevuld door ouders en leerkrachten van de betrokken locaties. Zo zijn beide versies uitgebreid met onder meer vragen over de werkzaamheid van het onderwijszorgarrangement. In de beide versies komen deels dezelfde onderwerpen aan de orde, te weten: veranderingen (in schoolvaardigheden, werkhouding, zelfvertrouwen emotionele- en gedragsproblemen en in de thuissituatie en een totaal effect), effecten van de boerderij op het sociaal-emotioneel functioneren van het kind en op de ouders en maatschappelijke effecten. Ouders werden verder specifiek nog gevraagd naar hun tevredenheid over de onderwijszorgboerderij, de leerkrachten/begeleiders werden specifiek nog gevraagd naar de activiteiten, die de ontwikkeling van het kind hebben beïnvloed en naar de werkzame factoren op de boerderij. De handleiding van de BESTE (De Meyer et al., 2004) rapporteerde hoge α -coëfficiënten voor de betrouwbaarheid van de vier veranderingsvragen van de BESTE (gedrag kind, gezin, opvoeding, zicht op het kind) voor ouders, hulpverleners en aanmelders (resp. 0,82, 0,83 en 0,85). De α -coëfficiënt voor de vijf specifieke veranderingsvragen in het huidige onderzoek was 0,74 voor de ouderversie en 0,89 voor de leerkrachtversie. Dit rechtvaardigt deze vragen als één schaal te zien ('Waargenomen effectiviteit').

Interviewschema's

Om de interviews voor het kwalitatieve deel van het onderzoek te standaardiseren zijn voor de interviews met leerkrachten, ouders en het kind interviewschema's ontwikkeld. Deze hebben het karakter van een semigestructureerd interview, waarbij een aantal vaste onderwerpen aan de orde komt, waarbinnen ruimte is voor het eigen verhaal van de geïnterviewde. In het interviewschema voor leerkrachten wordt gevraagd naar de reden van aanmelding, de inhoud van het onderwijszorgarrangement voor deze leerling (met nadruk op werkzame elementen), vorderingen aangaande schoolvaardigheden (lezen, spellen, rekenen), werkhouding en zelfvertrouwen, sociaal-emotioneel functioneren en bijzondere gebeurtenissen die van invloed waren. In het interviewschema voor de ouders en het kind zelf komt als eerste eveneens de reden van aanmelding aan de orde en hoe deze verliep, daarna komen ook hier mogelijke veranderingen bij kind aangaande de schoolvaardigheden, werkhouding, zelfvertrouwen en sociaal-emotioneel functioneren aan de orde, maar ook mogelijke veranderingen in de ouder-kind relatie, mogelijke veranderingen bij de ouder zelf en de tevredenheid over het onderwijszorgarrangement. Interviewers werd gevraagd de manier van vragen steeds aan te passen aan de ouder. Dit gold in nog sterkere mate voor het interview met het kind. Hier wordt begonnen met concrete vragen hoe een dag op de boerderij eruitziet, wat het kind van de boerderij en de begeleiding vindt en of er mogelijk dingen zijn veranderd in gedrag, zin om naar de boerderij te gaan, zin in leren ("werkhouding"), zelfvertrouwen, mogelijke sociaal-emotionele problemen en contacten met andere kinderen of andere deelnemers op de boerderij. Ook wordt gevraagd hoe het kind het verschil tussen zijn vorige school en huidige boerderijschool ervaart.

2.4 Procedure

Zodra op een van de onderwijszorgboerderijen een leerling startte kregen de ouders informatie over het onderzoek en werd hen gevraagd mee te doen. Hiervoor ondertekenden ze een verklaring tot deelname (actief *informed consent*). De leerkrachten werd eenmalig gevraagd of ze bereid waren mee te doen aan het onderzoek, ook zij ondertekenden een verklaring tot deelname.

Kwantitatief deel

Na toestemming voor deelname aan het onderzoek werden bij aanvang, tussentijds en bij afsluiting de vragenlijsten digitaal door de internetdatabase BergOp van Praktikon aan ouders en leerkrachten verstuurd (www.bergop.info). Via een link in een aan hen gerichte mail konden zij de lijsten openen en invullen, waarna de gegevens automatisch werden opgeslagen. Aanvankelijk was gepland de tussentijdse meting eenmalig (na 6 maanden) te doen, ervan uitgaande dat een traject ongeveer een schooljaar zou duren. De

meeste trajecten duurden echter langer, waardoor er meerdere tussentijdse metingen plaatsvonden. Een van de elf locaties gaf de voorkeur aan het op papier laten invullen van de vragenlijsten, daartoe werden die aan de ouders meegegeven. Ingevulde vragenlijsten werden naar Praktikon gestuurd, waarna ze in BergOp werden ingevoerd. Bij de resultaten zal steeds aangegeven worden wat de respons op de vragenlijsten was. Gedurende het onderzoek werd door Praktikon de instroom van de gegevens gemonitord, vanuit het programma werden reminders verstuurd en bij herhaald niet invullen werd contact opgenomen met de locaties. Onderzoekers en medewerkers van de locaties kwamen tijdens het onderzoek regelmatig bij elkaar om de voortgang te bespreken en ook andere voor het onderzoek relevante informatie te delen. Dit gebeurde aanvankelijk, mede door de coronatijd, voornamelijk digitaal. Later werden drie fysieke bijeenkomsten op locatie gehouden.

Kwalitatief deel

Voor 21 kinderen werden vanaf hun start op de boerderij op gezette tijden interviews gehouden met hun leerkrachten, een van hun ouders/verzorgers en met henzelf. Deze interviews werden opgenomen tenzij iemand daar bezwaar tegen had en later getranscribeerd. Indien een geïnterviewde geen toestemming voor een opname gaf werd door de interviewer een verslag gemaakt.

2.5 Analyses

Voor de analyse van de vragenlijstgegevens werd van de BPM, OBVL-K en VMG gebruik gemaakt van de genormeerde scores uit de handleidingen. Voor de BPM en OBVL waren dat T-scores met een gemiddelde van 50 en standaarddeviatie van 10, voor de VMG waren dit percentielscores die voor elke leerling aangaven hoeveel procent van de normgroep lager scoorde dan de door hem of haar behaalde score voor het aantal meegemaakte aantal gebeurtenissen. Voor het berekenen van het leerrendementsquotiënt (LRQ, gemeten met het LDF) werd de didactische leeftijd (DL) bepaald door van iedere leerling na te gaan hoeveel maanden onderwijs hij of zij had kunnen volgen bij een normale, ongestoorde schoolloopbaan. Hiermee werd een norm gecreëerd waartegen het behaalde niveau (het DLE: didactisch leeftijdsequivalent) afgezet kon worden. Een LRQ van 100% betekent dat een leerling op het niveau zit van zijn leeftijdgenoten. Het DLE kon via toetsen worden vastgesteld of mocht, indien deze niet aanwezig waren, ingeschat worden, bijvoorbeeld: begin groep 6. Inspectie van de LRQ's liet grote uitschieters naar beneden en naar boven zien. Naar beneden was te verwachten, omdat uit eerder onderzoek en ook uit de interviews duidelijk was dat veel kinderen een forse leerachterstand hadden, waarbij sommigen de schoolse basisvaardigheden nauwelijks beheersten. Hierdoor waren scores onder de 10% heel aannemelijk. Uitschieters naar boven, tot 195% aan toe, waren onverwacht. Dat zou in dit voorbeeld betekenen dat een leerling begin groep 5 het niveau haalde van begin groep 7. Dit soort uitschieters kan te maken hebben met de verschillende wijzen waarop het behaalde niveau was ingevuld. Omdat ze ongewenste ruis konden geven in de analyse én omdat we vooral geïnteresseerd waren in hoeverre er leerachterstanden aanwezig waren en of die mogelijk ingelopen werden, hebben we de LRQ's gehomogeniseerd door de scores boven de 100% de waarde van 100% toe te kennen.

Bij de opzet van het onderzoek was uitgegaan van drie metingen gedurende schooljaar: aanvang, tussentijd en afsluiting. Het merendeel van de leerlingen bleek echter langer dan een jaar te blijven, tot 24 maanden aan toe. We besloten de metingen na het eerste jaar voort te zetten, met als consequentie dat we van een aantal leerlingen 4 of 5 metingen hadden. In die gevallen werd de eerste meting als aanvangsmeting gezien en de laatste als afsluiting. Van de overige metingen werd de meting die dichtst bij het midden van de boerderijperiode lag als tussenmeting gekozen.

Alle gegevens werden vanuit BergOp geëxporteerd naar het statistische programma SPSS. Hiermee werden beschrijvende analyses uitgevoerd (met name gemiddelden en frequenties) en vervolgens enkelvoudige analyses om verbanden te analyseren (correlaties, kruistabellen, t-tests). Daarna werd een latente groeicurve analyse (Duncan & Duncan, 2004) uitgevoerd om ontwikkelingslijnen voor leervorderingen, executief functioneren en sociaal-emotioneel functioneren te analyseren. Hiervoor is het programma Mplus 7.4 (Muthén & Muthén, 1998-2012) gebruikt.¹ In zo'n analyse wordt het ontwikkelingspatroon van elke leerling weergegeven in de vorm van een unieke groeicurve. Het niveau van een variabele tijdens de eerste

¹ Met dank aan Marc Delsing (Praktikon) voor het uitvoeren van deze analyses.

meting (het intercept van de lijn) en de mate van groei in een variabele (de helling/richtingscoëfficiënt van de lijn) worden als latente variabelen beschouwd. De scores op de drie meetmomenten zijn de direct geobserveerde variabelen, waarmee schattingen van deze latente variabelen kunnen worden verkregen. Bij drie meetmomenten kan alleen lineaire ontwikkeling, dus gelijkmatig over de onderzoeksperiode, worden gemodelleerd. Deze ontwikkeling wordt volledig beschreven door een startniveau (intercept) en de daarna volgende ontwikkelingslijn (aangeduid met de Engelse term 'slope'). Ontbrekende waarden werden geschat met de full information maximum likelihood-methode (FIML).

Voor het kwalitatieve deel werden de transcripten van alle interviews door drie leden van het onderzoeksteam gelezen. Deze interviews werden op meerdere momenten gehouden bij de leerkrachten, ouders en leerlingen. Daarna werd in twee bijeenkomsten geanalyseerd wat uit de interviews als kenmerken van de doelgroep naar voren kwam, welke ontwikkelingslijnen voor leren en gedrag zichtbaar werden en werkzame elementen genoemd werden. In lijn met Yin (2018, p. 235-248) zijn de interviews opgevat als een intensieve casestudie gesitueerd binnen de grotere gemengde methoden opzet van onderhavig onderzoek. Met name 'hoe' en 'waarom' vragen zijn leidend bij het verkrijgen van diepte-informatie op basis van de transcripten. Hoe ontwikkelen de leerlingen zich gegeven hun kernmerken tijdens het verblijf op de boerderij en waarom is hun onderwijsuitgangssituatie veranderd tegen het einde van het verblijf op de onderwijszorgboerderij? Wat zijn de werkzame factoren en mechanismen? We hebben hierbij ook gekeken of er patronen zijn te herkennen die ondersteunend zijn aan de kwantitatieve bevindingen, zoals beschreven in 3.1. Deze kwantitatieve gegevens waren voor elk van de 21 kinderen beschikbaar en betroffen het leerrendementsquotiënt, het executief functioneringsquotiënt en de scores op de door leerkrachten en ouders ingevulde BPM met betrekking tot sociaal-emotionele problemen. Yin adviseert gedachtenexperimenten met kwalitatieve data zo grafisch mogelijk te vereenvoudigen (2018, p. 66-69; p. 167), zowel met oog op het bereiken van subjectieve overeenstemming tussen onderzoekers als voor het visualiseren en condenseren van grote hoeveelheden informatie (zie ook Miles & Huberman, 1994).

3 Resultaten

3.1 Onderwijszorgboerderijen en hun arrangementen

De eerste onderzoeksvraag gaat over de kenmerken van de onderwijszorgboerderijen en hun arrangementen. Zoals reeds eerder vermeld hebben er in totaal 11 onderwijszorgboerderijen deelgenomen aan dit onderzoek. Voor het doel van dit rapport voert het te ver om alle onderwijszorgboerderijen apart te beschrijven. Hieronder volgt een meer algemene beschrijving van de boerderijen om een beeld te krijgen van de belangrijkste kenmerken, overeenkomsten en verschillen. In de omschrijving besteden we aandacht aan 1) de setting, organisatie en structuur van de onderwijszorgboerderij en 2) de inhoudelijke componenten. Deze informatie over de onderwijszorgboerderijen is verkregen tijdens bezoeken aan de onderwijszorgboerderijen. Verder hebben verschillende MSc thesis studenten onderzoek gedaan naar enkele onderwijszorgboerderijen (zie Potze, 2022; Verberne, 2022, Klein Woolthuis, 2023). Ook is in het kader van het huidige onderzoek een inventarisatie gehouden van specifieke methodieken die gebruikt worden. Door deze informatie samen te voegen, geven we een zo compleet mogelijk beeld van de onderwijszorgboerderijen.

De setting, organisatie en structuur van de onderwijszorgboerderijen

Zoals de naam al doet vermoeden zijn de onderwijszorgboerderijen boerderijen en deze bevinden zich over het algemeen op het platteland. De groene uitgestrekte omgeving is kenmerkend voor alle boerderijen. Ze beschikken allemaal over veel ruimte rondom hun bedrijfspanden en veel en veilige ruimte om te spelen. Er is veel groen aanwezig in de vorm van bomen, struiken, planten, grasvelden, en vaak ook moestuinen. Nagenoeg iedere boerderij heeft een speeltuin-achtige plek, waar vaak bijvoorbeeld een trampoline te vinden is. Deze plek wordt veel gebruikt om even te ontspannen. Op bijna alle onderwijszorgboerderijen zijn dieren aanwezig, dan wel als kern van het bedrijf (zoals schapen of paarden), dan wel als gezelschapsdieren, zoals honden, konijnen of poezen. Deze dieren bieden op veel momenten ontspanning voor de leerlingen die vaak uit stressvolle situaties komen. Ergens op het erf is een pand, soms zelf in huis, voor een leslokaal of meerdere leslokalen. Er is bijna altijd een specifieke ruimte voor het onderwijs.

Een deel van de boerderijen is nog een functionerend agrarisch bedrijf met alle werkzaamheden die daarbij horen. Hier zien we ook dat werkzaamheden op de boerderij worden ingezet voor onderwijsdoelen (bijvoorbeeld het afwegen van het voer voor de koeien). Bij de meeste boerderijen staan onderwijs en zorg centraal en staan de agrarische aspecten van de locatie en de groene omgeving ten dienste van de ontwikkeling van de leerlingen. Bij de meeste onderwijszorgboerderijen is er geen specifiek jeugdzorg- of GGZ-behandelaanbod. Een aantal boerderijen geeft zelfs expliciet aan geen behandel- of therapeutische setting te zijn. Op deze boerderijen valt de zorg te omschrijven als individuele begeleiding van het kind bij het leren kennen en omgaan met zichzelf, anderen en de omgeving. Dit wordt vaak gedaan op basis van de expertise en professionele ervaring van de medewerkers, al dan niet ondersteund door een of meerdere methodieken (zie verderop). Op een aantal boerderijen worden paarden gericht ingezet ten behoeve van het onderwijsprogramma.

Als het gaat om de omvang van de onderwijszorgboerderijen zijn er aanmerkelijke verschillen. Een deel van de onderwijszorgboerderijen kiest bewust om het aantal leerlingen beperkt te houden (maximaal 6). Op deze manier zijn zij overtuigd dat zij in hun situatie de benodigde zorg en aandacht kunnen geven. Bij andere onderwijszorgboerderijen daarentegen is het aantal leerlingen veel groter. Op sommige onderwijszorgboerderijen kan het aantal per week (leerlingen of cliënten zijn er niet iedere dag) oplopen tot boven de 100. Dit zijn dan niet alleen leerlingen die dreigen uit te vallen of die zijn uitgevallen, maar ook kinderen die voor dagbesteding komen. In hoeverre deze verschillende groepen elkaar ontmoeten verschilt per boerderij. Bij de ene boerderij zijn ze gescheiden (ze komen op verschillende dagen), bij andere boerderijen worden ze bewust met elkaar in contact gebracht. Op sommige boerderijen zijn ook volwassen cliënten die voor dagbesteding komen.

Het aantal medewerkers per onderwijszorgboerderij is navenant. Bij de kleinere boerderijen is de boerin bijvoorbeeld zelf ook docent en wordt ondersteund door een onderwijsassistent en/of een zorgmedewerker. Op grotere boerderijen zijn er per leerling multidisciplinaire teams die werken aan de zorg en het onderwijs. Het verschilt hoe de docenten zijn aangesteld bij de boerderijen. Voor sommige boerderijen geldt dat zij zelf een docent in dienst hebben, soms is de docent in dienst bij een school of scholengemeenschap en besteedt een deel van zijn/haar tijd op de boerderij of de docent is in dienst van een overkoepelende organisatie. Op de boerderijen is altijd expertise op gebied van onderwijs en vaak ook op gebied van zorg aanwezig en werken docenten en zorgmedewerkers samen.

Het hoofddoel van alle onderwijszorgboerderijen is terugstroom naar een school, een behandelsetting of een meer permanente vorm van dagbesteding. De onderwijszorgboerderijen onderscheiden twee groepen: 1) leerlingen die nog een gedeelte van de week naar een externe school gaan – doel is voorkomen van plaatsing in speciaal onderwijs en/of het voorkomen van thuiszitten en 2) leerlingen die niet meer naar school gaan (thuiszitters) – doel is terugstroom naar school, overbruggingsperiode tussen twee onderwijsvoorzieningen of verder onderzoek wat er nodig is om de leerling een passende vervolgplek te bieden. Ongeveer de helft van de onderwijszorgboerderijen richt zich vooral op het voorkomen van schooluitval en heeft een intensieve samenwerking opgebouwd met een specifieke school. Deze boerderijen staan in nauw contact met de scholen. De leerlingen zijn soms deels op school en deels op de boerderij, afhankelijk van hun situatie. Wanneer de focus is gericht op voorkomen van schooluitval, wordt er vaak meteen gestart met meerdere onderwijsblokken per dag, in de vorm van een klasje. De samenwerking met het onderwijs zorgt ervoor dat ook de verwijzing naar en financiering van de onderwijszorgarrangementen over het algemeen soepel verlopen. Dit is ook één van de redenen dat de meeste leerlingen de hele of bijna de hele week naar de boerderij gaan. In sommige gevallen is de leerkracht op de onderwijszorgboerderij in dienst bij de samenwerkende school. Andere boerderijen bieden met name plek aan leerlingen die al zijn uitgevallen en thuiszitten. Bij deze locaties is vaak een minder gestructureerde samenwerking met onderwijspartners en vaker sprake van knelpunten bij de toeleiding naar de locatie en financiering van de onderwijszorgarrangementen. De financieringsstromen zijn minder eenduidig dan bij de eerste groep. Soms zijn er dusdanige problemen met de financiering dat een leerling maar enkele dagdelen paar week naar de boerderij gaat. Bij deze boerderijen wordt de hoeveelheid onderwijs, afhankelijk van de leerling, meestal meer geleidelijk uitgebouwd. Dit omdat een leerling vaak vanuit een crisissituatie eerst tot rust moet komen en niet meteen toe is aan onderwijs in een meer klassikale setting. Er zijn ook onderwijszorgboerderijen die beide groepen leerlingen bedienen. Bij veel onderwijszorgboerderijen worden methoden van de samenwerkende scholen ingezet.

Iedere onderwijszorgboerderij legt eigen nuances in welke leerlingen tot hun beoogde doelgroep behoren. Een aantal boerderijen gebruikt een vorm van exclusiecriteria. Dit lijkt voornamelijk te maken te hebben met wat de boerderij een leerling kan bieden en de aansluiting daarin op de behoeften van de leerling. Zo zien we dat sommige boerderijen zich expliciet focussen op leerlingen uit het basisonderwijs of uit het voortgezet onderwijs en anderen op beide. Meestal heeft een leeftijdscriterium te maken met de expertise van medewerkers. Een andere reden is om te voorkomen dat een leerling in leeftijd te ver van de andere leerlingen afdraait, daardoor met heel andere dingen bezig is en zich niet op zijn plek voelt. Ongeveer de helft van de boerderijen richt zich enkel op basisschoolleerlingen. Naast leeftijd kunnen boerderijen gedragsmatige exclusiecriteria aanhouden. Een voorbeeld hiervan is een boerderij die aangeeft geen leerlingen aan te nemen waarbij de agressie of suïcidaliteit zo ernstig is dat het een gevaar voor de andere leerlingen vormt. Een enkele boerderij richt zich specifiek op een bepaald soort problematiek (internaliserend of externaliserend). Overige exclusiecriteria die voorbijkomen zijn bijvoorbeeld: noodzaak tot verrichten van medische handelingen, leerling heeft geen affiniteit met een boerderijomgeving, of ouders hebben geen toestemming gegeven.

De inhoud van de onderwijszorgarrangementen

Alle boerderijen willen de leerlingen een plek bieden om weer tot leren te komen door een combinatie van een ontwikkelingsgerichte onderwijsbenadering en individuele zorg voor de problematiek van het kind. Dat is wat hen drijft, ondanks de soms ingewikkelde en complexe financiële afhandeling en gebrek aan steun vanuit onderwijspartners of gemeente. Alle onderwijszorgboeren geloven in hun aanpak en zien dat het werkt. Ze hechten veel waarde aan het centraal zetten van de leerling in plaats van een onderwijsmethode of het onderwijssysteem. Centrale uitgangspunten zijn het bieden van vertrouwen en veiligheid, een positieve houding en opdoen van succeservaringen. Door de individuele aandacht en het gebruik maken van de boerderij omgeving willen de onderwijszorgboerderijen een ander vorm van onderwijs bieden dat gekenmerkt kan worden als onderwijs en zorg op maat waarbij gebruik wordt gemaakt van informeel leren

als voorloper op het meer formele leren. Leerervaringen worden gekoppeld aan de elementen en activiteiten passend bij de boerderij omgeving. Concrete voorbeelden worden later genoemd.

Er zijn echter wel verschillen in de wijze waarop er wordt gewerkt aan het einddoel van het onderwijszorgarrangement (idealiter uitstroom naar een school). Dit uit zich voornamelijk in keuzes over de mate waarin het onderwijszorgarrangement vanaf het begin overeenkomt met een schoolse setting. Bij enkele boerderijen volgt iedere leerling in principe vanaf de start van het traject hetzelfde aantal onderwijsuren en brengt evenveel tijd door op de boerderij. Dit vanuit de overtuiging dat anders de kloof met een schoolse setting te groot wordt en het moeilijker wordt voor de leerling om binnen afzienbare tijd weer door te stromen naar een school. Door alle leerlingen hetzelfde dag- en weekritme te laten volgen, blijft de leerling gewend aan het functioneren in een schools stramien. Zoals hierboven is aangegeven zijn dit met name de boerderijen die onderdeel zijn van een samenwerkingsproject met één of meerdere scholen.

Bij andere boerderijen varieert het aantal dagdelen dat leerlingen komen en is er nog meer een individueel programma. Dit sluit aan bij de diverse doelgroep die zij ontvangen die uit relatief meer thuiszitters bestaat maar die zoals aangegeven wordt ook beïnvloed door de moeilijkheden met de financiering. Deze leerlingen hebben vaak een langere wenfase nodig voor er de mogelijkheid is om ze onderwijs te bieden.

Bij alle boerderijen zien we veel creativiteit om leerlingen een passende plek te bieden, ook als de start ingewikkeld is. Er zijn voorbeelden bekend dat de honden van de boerderij een van de leerlingen uit bed hebben gehaald als deze niet uit bed wilde komen om naar de boerderij te gaan. Daarna volgt vaak een periode waarin onderwijs weer een rol gaat spelen. Veelal is dat stap voor stap en in het tempo dat de leerling aan kan. En soms heel dicht bij de reguliere activiteiten van de boerderij om het zo min mogelijk onderwijs te laten lijken, maar dat de leerlingen wel degelijk zich ontwikkelen. Hierbij zijn veelal docenten als zorgprofessionals betrokken. Tot slot is er meestal de fase om de leerlingen voor te bereiden op de terugkeer naar school. Deze drie fasen herkennen we op een groot aantal boerderijen. Hoe strikt deze fasering is, verschilt per boerderij. Er zijn onderwijszorgboerderijen die een strakke fasering hanteren en er zijn boerderijen die het meer laten afhangen van de leerling.

Een van de meest centrale principes van onderwijszorgboerderijen is maatwerk, ofwel het afstemmen van de inhoud en de aanpak van het onderwijszorgarrangement op de behoeften van de individuele leerling. Doordat er een kleine medewerker-leerling ratio is, hebben de boerderijen veel mogelijkheden voor begeleiding in kleine groepjes of individueel. Dit betekent dat medewerkers meer tijd per leerling hebben dan een leerkracht op een school en hierdoor hun aanbod en begeleiding optimaal kunnen afstemmen op het kind. Maatwerk komt dan ook in alle componenten van de onderwijszorgboerderij terug. Zo wordt bijvoorbeeld het niveau van het onderwijsaanbod afgestemd op het niveau van de leerling. Een ander voorbeeld is dat de individuele begeleiding is toegespitst op de problematiek en situatie van de specifieke leerling in plaats van dat er een algemeen zorgprogramma is dat alle leerlingen doorlopen. Soms worden specifieke dieren ingezet om te werken aan trauma's of andere sociaal-emotionele problemen. Ook komt het voor dat dieren worden ingezet bij het leren van de basisvaardigheden.

Nagenoeg alle onderwijszorgboerderijen monitoren zelf de ontwikkeling van een leerling t.o.v. bepaalde doelen die zijn vastgelegd in begeleidingsplannen. Hierbij wordt grofweg onderscheid gemaakt tussen zowel onderwijs- als zorgdoelen. Veelal worden er dagelijks met de leerling specifieke doelen gesteld en worden ze nog dezelfde of de volgende dag met de leerlingen geëvalueerd en is er een beloningssysteem verbonden met deze doelen. De doelen zijn veelal goed overzichtelijk voor de leerling. De terugkoppeling op korte termijn is een heel krachtig instrument voor verdere ontwikkeling. Naast deze korte termijn doelen, worden onderwijsdoelen getoetst met bijvoorbeeld Cito-toetsen of toetsen uit de lesmethodes van de school van herkomst.

De aanwezigheid van zowel onderwijs als zorg op alle boerderijen biedt de mogelijkheid om de twee te integreren. Tijdens onderwijsactiviteiten wordt zorg toegepast in de vorm van individuele begeleiding van de leerling aansluitend bij de problematiek. Andersom zijn de zorgactiviteiten grotendeels gericht op het leren functioneren in een groep en in een schoolse setting. Op die manier zijn het onderwijs- en zorgaanbod zo op elkaar afgestemd dat ze samen hetzelfde doel dienen. De onderwijsactiviteiten bestaan uit herkenbare schoolse onderwijsactiviteiten en meer praktische activiteiten met een didactisch doel, zoals het uitmeten van een stuk land en dat afzetten met afrastering of een combinatie van beide.

Veel leerlingen die instromen staan niet of beperkt open voor schools leren. Alles wat op school lijkt, zoals een boek of een opdracht kan tot een ongewenste reactie leiden. Door het opbouwen van onderwijs in kleine stapjes, het afwisselen met andere activiteiten en spelen en het “verstoppen” van onderwijs in de eerdergenoemde praktische activiteiten komen leerlingen tot leren zonder erbij stil te staan dat het leren is. Op deze manier, en dat geldt voor alle onderwijszorgboerderijen wordt bijvoorbeeld gewerkt aan het zelfvertrouwen van een leerling. Opvallend is dat bij verschillende onderwijszorgboerderijen paarden een belangrijk onderdeel zijn van het onderwijszorgarrangement. In meer algemene zin om troost en veiligheid te bieden of om leiderschap te oefenen. Soms heel specifiek, zoals bij de Klimop waar de ervaring is dat bij sommige leerlingen cognitieve vaardigheden zoals lezen en rekenen sterk verbeteren als ze een cognitieve taak op een (bewegend) paard doen.

In de onderwijsactiviteiten ligt de nadruk op ontwikkelingsgericht werken, ofwel de inhoud en complexiteit van de onderwijsactiviteit aanpassen aan het ontwikkelingsniveau van de leerling. Er lijkt voornamelijk gewerkt te worden in de Zone van Naaste Ontwikkeling (<https://wij-leren.nl/zone-van-naaste-ontwikkeling.php>), namelijk het niveau dat een leerling niet zelfstandig maar wel met hulp van een begeleider kan halen. Hierbij wordt voorkomen dat de leerling te complexe leerstof aangeboden krijgt en gefrustreerd raakt. Tegelijk wordt ervoor gezorgd dat de leerling voorbij zijn huidige niveau komt en zich ontwikkelt. Het kan zo zijn dat, zeker in de instroomfase van een traject, dat een leerling werk krijgt dat lager is dan zijn ontwikkelingsniveau. Het gaat dan namelijk nog niet om didactische doelen behalen, maar het leren deelnemen aan onderwijsactiviteiten en daarin zelfvertrouwen op te bouwen. Het onderwijszorgarrangement sluit ook aan bij ervaringsleren en heeft ook elementen van traumasensitief onderwijs. Kernbegrippen van ervaringsleren zijn: het leren door doen en het opdoen van positieve ervaringen die niet in overeenstemming zijn met de vastgeroeste negatieve opvattingen die iemand van zichzelf heeft. Dit doen ze in een ongewone, vaak natuurlijke omgeving. Bij traumasensitief onderwijs krijgen kinderen extra begeleiding bij emotieregulatie, conflictoplossend vermogen, en het vormen van positieve relaties (Durlak et al., 2011).

Bij het werken aan gedragsverandering gaan medewerkers op zoek naar onderliggende oorzaken van problematisch gedrag en proberen die aan te pakken samen met het kind en de omgeving. Ouders worden bij verschillende onderwijszorgboerderijen betrokken om af te stemmen. Hierbij staat reflectie centraal, ofwel het hardop benoemen van en nadenken over het eigen gedrag. Ook leren ze de leerlingen vervolgens handelingsalternatieven aan: als dit nog eens gebeurt, hoe pak je dit aan op een goede manier aan? Daarnaast wordt er op de boerderijen veel aandacht gegeven aan positief gedrag door dit te benoemen bij de leerlingen en te bekrachtigen met bijvoorbeeld een compliment of beloning. Uit een inventarisatie bleek dat hierbij gebruik wordt gemaakt van verschillende specifieke methoden voor het opheffen van problemen op gebied van sociaal-emotioneel functioneren. Deze worden in Tabel 3.1 genoemd.

Tabel 3.1 Op onderwijszorgboerderijen gehanteerde methodieken.

<i>Algemeen</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Traumasensitief onderwijs • Cognitieve gedragstherapie • Systeemgericht werken
<i>Triple C</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Behandelmodel voor mensen met een verstandelijke beperking en gedragsproblemen
<i>The leader in me</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Het ontwikkelen van sociaal-emotionele vaardigheden, gebaseerd op het boek 'The 7 Habits of Highly Effective People' van Stephen Covey
<i>ALMP (Anders leren met paarden)</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Methode waarbij kinderen van de basisschool vanaf groep 4 met paarden worden gecoacht. Door de lesstof aan te pakken volgens hun eigen leerstijl, visueel/kinesthetisch in plaats van auditief
<i>Geef me de 5</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Praktische methodiek voor omgaan met autisme
<i>Positive Behavior Support</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Preventieve schoolbrede aanpak gericht op het versterken van positief gedrag en voorkomen van probleemgedrag
<i>Brain Blocks</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Interventie gericht op het verbeteren van het sociale en emotionele functioneren van kinderen en volwassenen
<i>Gordon cursus</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Opvoedvaardigheden voor ouders en leerkrachten, o.a. actief luisteren, ik-boodschappen

Tenslotte zien we nog verschillen in de rol die onderwijszorgboerderijen innemen om problemen in de thuissituatie aan te pakken. Alle onderwijszorgboerderijen hebben veelvuldig en laagdrempelig contact met de ouder(s). Dit ervaren ze als belangrijk om zo snel te kunnen inspelen op veranderingen in gedrag of problemen die spelen. Bij veel leerlingen spelen er problemen in het gezin. Ouders ervaren opvoedingsstress. Soms zijn er gebeurtenissen geweest die het hele gezin hebben geraakt, soms is er sprake van psychische of psychiatrische problemen bij één van de ouders of ouders hanteren heel verschillende opvoedstijlen. Dit werkt nadelig voor de leerling die een onderwijszorgarrangement volgt. Sommige boerderijen bieden ondersteuning/behandeling in de thuissituatie. De ervaringen bij de ouders zijn positief. Ze merken dat de medewerker van de onderwijszorgboerderij hun kind kent en daardoor heel praktische tips kan geven hoe een andere omgang/aanpak leidt tot bijvoorbeeld minder strijd. Andere onderwijszorgboerderijen bieden dit niet omdat zij dit niet als hun taak zien.

3.2 Kenmerken leerlingen

De tweede onderzoeksvraag gaat over kenmerken van leerlingen die gebruik maken van de boerderij. Onderstaand worden sociaal-demografische kenmerken besproken en kenmerken die te maken hebben met de problematiek waarvoor de leerlingen worden aangemeld, te weten cognitieve problemen, sociaal-emotionele problemen en problemen in de thuissituatie. Bij kenmerken van de problematiek worden gemiddelde scores van de hele groep gepresenteerd, alsook van het aantal leerlingen dat bepaalde problemen heeft. Voor dit laatste wordt gekeken of een leerling met zijn score wel of niet in het zogeheten "probleemgebied" (PG) valt. Een score in dit gebied betekent dat er duidelijke problemen op het betreffende kenmerk zijn, die ook professionele aandacht verdient. Bij scores van genormeerde vragenlijsten wordt het probleemgebied meestal statistisch gedefinieerd, bijvoorbeeld een score boven het 90^e percentiel, dit wordt het afkappunt genoemd. Bij niet genormeerde lijsten wordt een zelfgekozen afkappunt gegeven. Afkappunten zullen steeds aangegeven worden.

Tabel 3.2 geeft de sociaal-demografische kenmerken van leerlingen en hun ouders en gezin weer. De ingestroomde leerlingen zijn gemiddeld 10 jaar oud, meest in leeftijd 6-12 jaar (68%), voor het merendeel jongens (77%), veelal thuiszitters (73%), met vaak jeugdhulp bij aanmelding (66%), en vaak vanuit het speciaal (basis)onderwijs komend (54%). Veel leerlingen zijn minimaal 1 keer van school veranderd (61%), bijna 18% meer dan drie keer. Verder valt op dat de meeste leerlingen uitgevallen zijn en al korte of langere tijd thuiszitten. Ruim een kwart is niet uitgevallen. Een leerling zat voor aanvang 2 weken thuis, de overige meer dan 4 weken². De gemiddelde duur van thuiszitten was 37 weken.

² Een veel gehanteerde definitie van een thuiszitter is: "een leerling die langer dan vier weken niet ingeschreven staat op een school of niet naar school gaat zonder geldige reden." (zie <https://ingrado.nl/kennisbank/participatie-in-het-onderwijs/thuiszitters>).

Tabel 3.2 Sociaal-demografische kenmerken leerlingen (N=56).

Kenmerken	Categorieën	% (N)
Geslacht	Jongen	76,8 (43)
	Meisje	23,2 (13)
Leeftijd	Jongens < 12	55,4 (31)
	Jongens 12+	21,4 (12)
	Meisjes < 12	12,5 (7)
	Meisjes 12+	10,7 (6)
	(Gem.=10,2; SD =2,56; Range=6-16)	
Leefsituatie	In gezin/thuis	94,6 (53)
	Anders	1,8 (1)
	Onbekend	3,6 (2)
Soort school voorafgaand aan onderwijszorgboerderij	Regulier basisonderwijs	46,4 (26)
	Speciaal (basis)onderwijs	53,6 (30)
Aantal scholen voor huidige school	0	32,1 (18)
	1	21,4 (12)
	2	21,4 (12)
	3	7,1 (4)
	4	7,1 (4)
	5	3,6 (2)
	Onbekend	7,1 (4)
Zitten blijven	Ja	37,5 (21)
	Nee	57,1 (32)
	Onbekend	5,4 (3)
Thuiszitten (in weken) (Gem.=37,29; SD=34,22; Range = 2-124)	Ja	73,2 (41)
	Nee	26,8 (15)
Jeugdhulp bij aanmelding	Ja	66,1 (37)
	Nee	30,4 (17)
	Onbekend	3,6 (2)
Eerdere jeugdhulp	Ja	32,1 (18)
	Nee	64,3 (36)
	Onbekend	3,6 (2)
Justitiële maatregel	Geen	83,9 (47)
	O.t.s.	5,4 (3)
	Voogdij	3,6 (2)
	Anders	1,8 (1)
	Onbekend	5,4 (3)

Tabel 3.3 geeft kenmerken van de ouders. Verreweg de meeste ouders zijn in Nederland geboren (moeder 95%, vader 79%) en zijn relatief hoogopgeleid: 73% van de moeders en 64% van de vaders in het gezin heeft minimaal havo-niveau. Bij 64% van de leerlingen is er bij aanvang sprake van twee gehuwde of samenwonende ouders in het gezin, 21% woont bij een alleenstaande moeder of in een situatie van co-ouderschap. Bij 4 leerlingen is sprake van een pleeggezin, in drie gevallen met twee pleegouders, één kind woont bij oma.

Tabel 3.3 Sociaal-demografische kenmerken ouders (N=56).

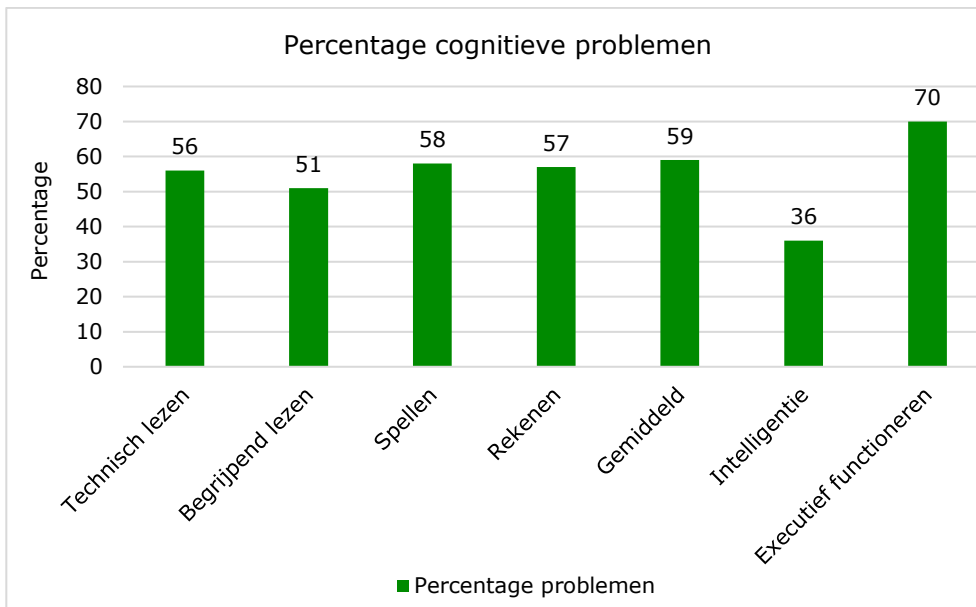
Kenmerken	Categorieën	Moeder % (N)	Vader % (N)
Aanwezigheid	Niet	-	8,9 (5)
	Biologisch	87,5 (49)	71,4 (40)
	Stiefouder	1,8 (1)	3,6 (2)
	Pleegouder	7,1 (4)	5,4 (3)
	Anders	-	3,6 (2)
	Onbekend	3,6 (2)	7,1 (4)
Opleiding	Basisonderwijs of speciaal (basis)onderwijs	1,8 (1)	3,6 (2)
	LBO, VMBO, MAVO	21,4 (12)	19,6 (11)
	HAVO, VWO, MBO	32,1 (18)	26,8 (15)
	HBO. Universiteit	41,1 (23)	37,5 (21)
	Anders/ onbekend	3,6 (2)	12,5 (7)
Sociaal-economische status	Werkzaam	62,5 (35)	82,1 (46)
	Huisvrouw/man	16,1 (9)	-
	Werkloos/zoekend	3,6 (2)	-
	Arbeidsongeschikt	7,1 (4)	1,8 (1)
	Anders	5,4 (3)	5,4 (3)
	Onbekend	5,4 (3)	10,7 (6)
Geboorteland	Nederland	94,6 (53)	78,6 (44)
	Anders	1,8 (1)	10,7 (6)
	Onbekend	3,6 (2)	10,7 (6)
Relatie moeder-vader	Alleenstaande ouder	14,3 (8)	
	Gehuwd/samenwonend	64,3 (36)	
	Co-ouderschap	7,1 (4)	
	Anders	5,4 (3)	
	Onbekend	8,9 (5)	

De cognitieve problemen in Tabel 3.4 betreffen de intelligentie, het leerrendement en de mate waarin tekorten in de executieve functies het leren belemmeren. Het gemiddeld IQ is bijna 90, bijna 36% van de leerlingen functioneert op het niveau licht verstandelijk beperkt (IQ < 85). De leerrendementsquotiënten (LRQ's) voor de basisvaardigheden liggen rond de 60%, het gemiddelde over alle basisvaardigheden ligt op 58%. Dat betekent dat de leerlingen gemiddeld voor bijna 60% geprofiteerd hebben van het onderwijsaanbod dat zij idealiter, bij een ongestoorde schoolloopbaan, hadden kunnen krijgen, andersom: hun gemiddelde leerachterstand is 40%. Bij een LRQ van 67% en eind groep 5 als markeringspunt betekent dit dat ze op dat moment gemiddeld ruim een schooljaar achter zijn. We nemen dit als grens voor wel of geen grote leerachterstand. Als we kijken hoeveel leerlingen over de hele linie onder deze grens scoren, dan blijkt tussen de 50% en 60% een grote leerachterstand te hebben. Gemiddeld over alle basisvaardigheden heeft bijna 59% een grote leerachterstand. Daarnaast wordt 70% van de leerlingen in behoorlijke of ernstige mate belemmerd in het leren door tekortschietende executieve functies (zoals inhibitie, planning en emotieregulatie). Figuur 3.1 vat de (afgeronde) percentages nog eens overzichtelijk samen.

Tabel 3.4 Cognitieve problemen leerlingen.

Aspect	Gem. (SD) (N)	%PG
<i>Leerrendement (LRQ)</i>		
Technisch lezen	59,53 (33,10) (50)	56,0
Begrijpend lezen	61,31 (28,66) (45)	51,1
Spellen	56,31 (31,20) (45)	57,8
Rekenen	59,34 (28,93) (47)	57,4
Gemiddeld leerrendement	58,42 (29,65) (51)	58,8
<i>Intelligentie</i>		
Gemiddeld IQ	89,97 (16,53) (34)	35,7
<i>Executieve functies (EFQ)</i>		
Mate van belemmering	66,24 (21,79) (56)	69,6

%PG = Percentage in het probleemgebied: voor Leerrendement een LRQ lager dan 67%, voor Intelligentie een IQ kleiner dan 85 (licht verstandelijke beperkt), voor EFQ een score van 50% of hoger. Bij het probleemgebied van IQ kon van schattingen van de leerkracht gebruik gemaakt worden, waardoor alle leerlingen konden meedoen in deze analyse (N=56).



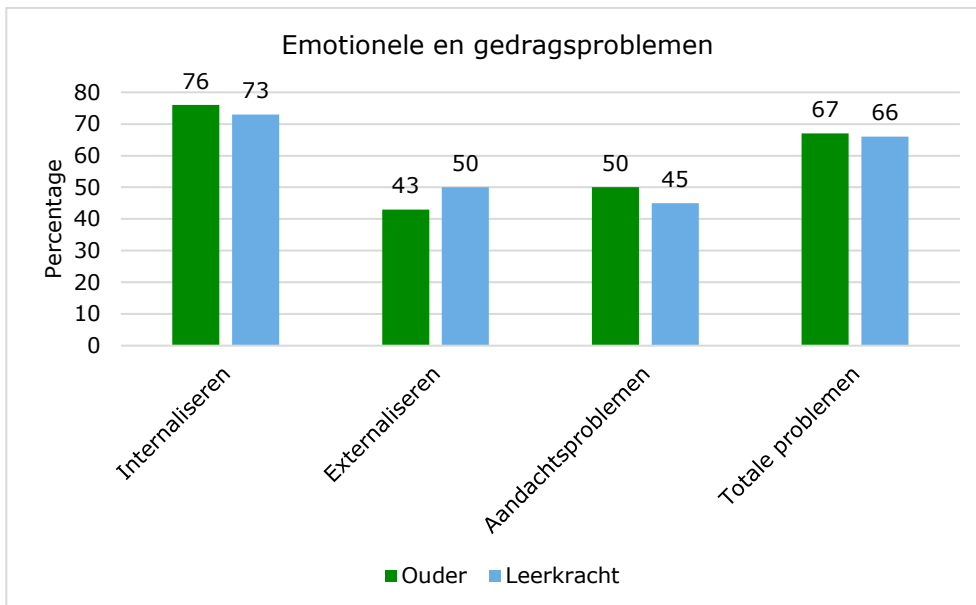
Figuur 3.1 Problemen in het cognitief functioneren.

Tabel 3.5 en Figuur 3.2 tonen de aanwezigheid van sociaal-emotionele problemen zoals beoordeeld door ouders en leerkrachten op de BPM. De gemiddelde scores vallen net in het probleemgebied (T-score ≥ 65) of net daaronder. Een score in het probleemgebied betekent dat professionele aandacht gerechtvaardigd is. Dat is gemiddeld genomen bij internaliserende en totale problemen het geval. Naast de gemiddelde score is ook per leerling berekend of zijn/haar score in het probleemgebied valt. Ouders en leerkrachten zien dit bij 67% resp. 66% van de leerlingen. Voor het merendeel zijn dit internaliserende problemen, resp. 76% en 73%. Ouders zien daarnaast iets minder externaliserende problemen dan leerkrachten (43% om 50%) en iets meer aandachtsproblemen (50% om 45%). Ter vergelijking: bij 7% van de normgroep van de BPM, kinderen uit de algemene bevolking, worden door ouders en leerkrachten de hier genoemde problemen gesignaleerd. In de onderzoeksgroep ligt dit percentage ongeveer 5 tot 10 keer zo hoog.

Tabel 3.5 Sociaal-emotionele problemen leerlingen.

Aspect	M (SD)	%PG
<i>Ouders (N=54)</i>		
Internaliserende problemen	66,28 (6,93)	75,9
Externaliserende problemen	60,89 (7,91)	42,6
Aandachtsproblemen	64,24 (7,65)	50,0
Totale problemen	66,44 (6,20)	66,7
<i>Leerkracht (N=56)</i>		
Internaliserende problemen	65,68 (5,74)	73,2
Externaliserende problemen	62,00 (8,24)	50,0
Aandachtsproblemen	63,57 (7,88)	44,6
Totale problemen	66,20 (6,14)	66,1

%PG = Percentage in probleemgebied.

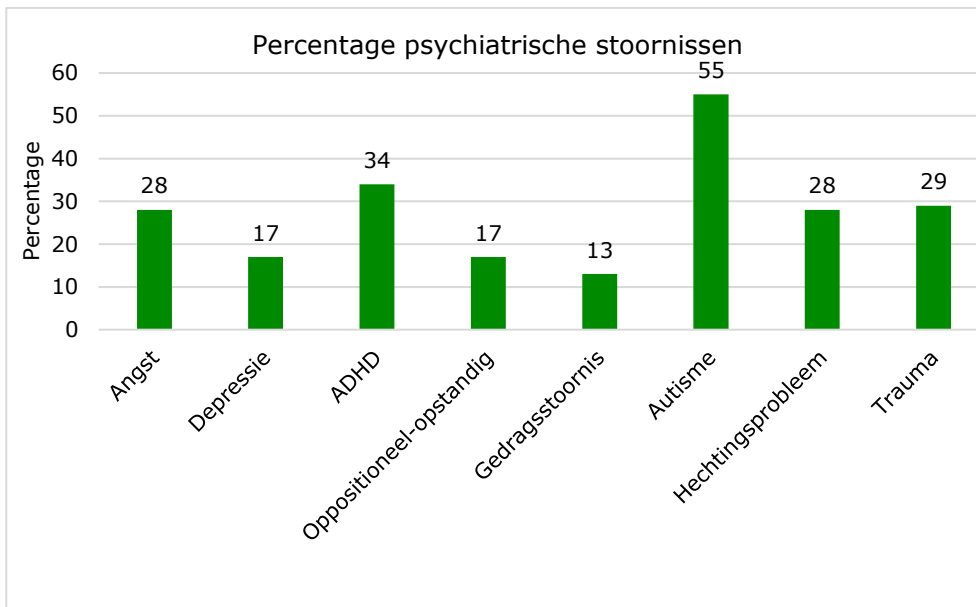


Figuur 3.2 Percentage leerlingen met sociaal-emotionele problemen.

Om de sociaal-emotionele problematiek verder te verhelderen is via het LDF de aanwezigheid van zeven psychiatrische diagnoses volgens de *Diagnostical Statistical Manual* (DSM) nagevraagd, en ook of er sprake was van traumatische gebeurtenissen. Dit konden officiële, door deskundigen gestelde diagnoses zijn, maar ook sterke vermoedens vanuit aanmeldingsgegevens en eigen observaties door de leerkracht. Tabel 3.6 toont de uitkomsten. Kenmerken van autisme blijken bij meer dan de helft van de leerlingen voor te komen, ADHD, angst en hechtingsstoornis komen daarna bij rond een kwart tot een derde van de leerlingen voor. Ook is er bij bijna 30% van de leerlingen sprake van trauma. Figuur 3.3 maakt dit verder inzichtelijk. Bij 66% van de leerlingen zijn er aanwijzingen voor co-morbiditeit, het samengaan van twee of meer soorten problemen.

Tabel 3.6 Psychiatrische stoornissen leerlingen.

Aspect	%	(N)
Angst	27,8	(54)
Depressie	16,7	(54)
ADHD	34,0	(53)
Oppositieel-opstandig	17,3	(52)
Gedragsstoornis	13,2	(53)
Autismespectrumstoornis	54,7	(53)
Reactieve hechtingsstoornis	27,8	(54)
Trauma	29,4	(51)
Twee of meer problemen	66,0	(53)



Figuur 3.3 Aanwezigheid psychiatrische stoornissen.

Over de thuissituatie is via de OBVL-K nagegaan in hoeverre ouders opvoedingsbelasting ervaren en via de VMG hoeveel stressvolle levensgebeurtenissen hun kinderen hebben meegemaakt – ook wel *early life stress* en *adverse childhood experiences* (Hedges & Woon, 2011) genoemd. De resultaten staan in Tabel 3.7. Het probleemgebied begint bij de OBVL-K met een score ≥ 60 . De gemiddelde score valt hier net binnen, de ouders ervaren gemiddeld genomen aanzienlijke opvoedingsbelasting. Als we weer kijken naar het aantal ouders dat een score in het probleemgebied heeft zien we dat dit geldt voor ruim 60% van de ouders. Zoals te verwachten is dit beduidend meer dan ouders uit de algemene bevolking, die de normgroep van de OBVL-K vormen. Hier ligt het percentage dat aanzienlijke opvoedingsbelasting ervaart op 16%, in de onderzoeksgroep is dit bijna vier keer zo hoog. Wat betreft het aantal meegemaakte gebeurtenissen valt, over het hele leven gezien, bijna 4% van de leerlingen in het probleemgebied. Het gaat dan om gebeurtenissen als ziekte, verhuizing of echtscheiding. In het laatste jaar voor de start op de onderwijszorgboerderij is dit bij ruim 7% van de leerlingen het geval. Beide percentages wijken niet veel af van kinderen uit de algemene bevolking die de normgroep van de VMG vormen, hier ligt dit percentage op 5%. Wel vallen de scores voor door de ouders als negatief beoordeelde gebeurtenissen van leerlingen in de onderzoeksgroep twee tot drie keer zo vaak in het probleemgebied. Dit geldt zowel voor de scores over het hele leven (bijna 17%) als in het jaar voor aanvang op de onderwijszorgboerderij (ruim 11%). Dit betekent een verhoogd risico voor het ontwikkelen van sociaal-emotionele problemen.

Tabel 3.7 Problemen thuisomgeving leerlingen.

Aspect	Gem. (SD)	%PG
Opvoedingsbelasting (N=53)	60,60 (9,70)	60,4
<i>Levensgebeurtenissen (N=54)</i>		
Totaal hele leven	4,13 (1,74)	3,9
Negatief hele leven	1,57 (1,33)	16,7
Totaal laatste jaar	1,07 (1,01)	7,4
Negatief laatste jaar	0,41 (0,74)	11,1

%PG = Percentage in probleemgebied.

3.3 Ontwikkeling van leerlingen tijdens de boerderijperiode

In deze paragraaf staan veranderingen in sociaal-emotionele problemen en cognitieve problemen centraal. Veranderingen in sociaal-emotionele problemen zijn op drie momenten gemeten met de door ouders en leerkrachten ingevulde BPM, veranderingen in cognitieve problemen met de LDF. Er zijn twee soorten analyses uitgevoerd: (1) analyses waarbij gekeken is in hoeverre tussen aanvang en tussentijds en tussen aanvang en afsluiting veranderingen zichtbaar werden. Een probleem hierbij was dat niet op alle drie de meetmomenten voor alle kinderen de lijsten waren ingevuld en dat die aantallen ook wisselden per meetmoment; daarom zijn er (2) analyses van de groeicurven over alle drie de meetmomenten gedaan, waarbij scores op de ontbrekende meetmomenten statistisch geschat werden. De uitkomsten van de enkelvoudige analyses staan in Tabel 3.8 en 3.9, die van de groeicurve analyse in Tabel 3.10.

Wat betreft de sociaal-emotionele problemen zien ouders tussen de momenten aanvang en tussentijds een statistisch significante verbetering in internaliserende, externaliserende en totale problemen. Gelet op de effect sizes (ES – zie omschrijvingen onder Tabel 3.8) gaat het om kleine verbeteringen. Leerkrachten zien in die periode significante verbeteringen in aandachtsproblemen en totale problemen, die resp. als middelgroot en klein zijn te typeren. Tussen aanvang en afsluiting zien ouders en leerkrachten op alle gemeten aspecten significante verbeteringen. Deze zijn voor het merendeel als klein te typeren, maar zijn bij de ouders voor totale problemen middelgroot en bij de leerkrachten voor totale problemen en aandachtsproblemen middelgroot. Op gebied van opvoedingsbelasting gemeten met de OBVL-K ervaren ouders geen statistisch significante verandering. Op deze enigszins onverwacht bevinding komen we in 4.2 nog terug.

Voor het nagaan van veranderingen in cognitieve problemen zijn uit de door de leerkrachten ingevulde LDFs het leerrendementsquotiënt (LRQ) en het executief functioneringsquotiënt (EFQ) gebruikt, zie de eerdere uitleg van deze quotiënten. Tabel 3.8 laat zien dat er wat betreft het EFQ statistisch significante veranderingen tussen aanvang en tussentijds zijn waar te nemen en tussen aanvang en afsluiting, die als middelgroot te typeren zijn. Dit houdt in dat leerlingen vanaf de aanvang steeds minder in hun leren worden belemmerd door tekorten in hun executief functioneren. Aangaand het leerrendement zijn er tussen de momenten aanvang en tussentijds geen significante veranderingen te constateren, maar over de hele periode wel, zij het dat het hier om een kleine verandering gaat. De effectgrootte is dan ook minimaal. Dit kan ook met de wisselende aantallen te maken hebben.

Tabel 3.8 Veranderingen in sociaal-emotionele problemen.

Aspect	Aanvang - Tussentijds				Aanvang - Afsluiting			
	N	T1 M (SD)	T2 M (SD)	ES	N	T1 M (SD)	T3 M (SD)	ES
<i>Beoordelingen ouders</i>								
Internaliserende problemen	41	66,2 (7,2)	63,5 (7,6)	0,44*	43	66,0 (7,1)	63,6 (7,3)	0,44*
Externaliserende problemen	41	61,7 (7,7)	59,6 (7,2)	0,39*	43	61,3 (8,0)	59,3 (7,1)	0,33*
Aandachtsproblemen	41	64,6 (8,2)	63,8 (7,2)	0,08	43	64,2 (8,0)	62,5 (7,1)	0,35*
Totale problemen	41	66,9 (6,0)	64,6 (6,6)	0,47*	43	66,4 (6,4)	63,8 (6,8)	0,60*
Opvoedingsbelasting	39	60,2 (10,4)	59,1 (11,4)	0,13	44	59,7 (9,9)	57,8 (11,3)	0,22
<i>Beoordelingen leerkracht</i>								
Internaliserende problemen	42	65,5 (6,1)	64,6 (5,1)	0,23	50	65,3 (5,9)	62,7 (6,9)	0,32*
Externaliserende problemen	42	62,3 (8,1)	60,8 (6,9)	0,23	50	61,6 (8,2)	59,0 (6,9)	0,35*
Aandachtsproblemen	42	64,1 (7,9)	60,2 (6,5)	0,53*	50	63,2 (7,8)	58,5 (5,9)	0,58*
Totale problemen	42	66,4 (6,1)	63,9 (5,4)	0,48*	50	65,7 (6,1)	61,7 (6,2)	0,56*
Belemmeringen Executief functioneren (EFQ)	40	66,9 (21,0)	54,1 (18,3)	0,64*	49	66,6 (22,0)	52,2 (22,0)	0,65*
Leerrendement (LRQ)	36	53,5 (29,7)	58,6 (29,1)	0,17	44	56,3 (28,7)	62,3 (25,3)	0,22*

* P < .05 ES=effect size (Cohen's d), te interpreteren als: geen verandering (< 0,20), kleine verandering (0,20-0,49), middelgrote verandering (0,50-0,79) en grote verandering (≥ 0,80) (zie Cohen, 1992). LRQ- en EFQ-scores betreffen quotiënten, met een maximum van 100%; de overige scores betreffen T-scores met een gemiddelde van 50.

Naast veranderingen in gemiddelde scores is ook nagegaan hoeveel leerlingen op de drie onderscheiden momenten een duidelijk probleem ervaren. Hiervoor is voor elke leerling nagegaan of zijn of haar score op die momenten wel of niet in het probleemgebied (PG) viel. Tabel 3.9 laat dit zien, daar staan ook de afkappunten voor wel/ geen problemen vermeld. Parallel aan de daling van de gemiddelde scores daalt gedurende de boerderijperiode ook het percentage problemen. Maar duidelijk wordt ook, dat ondanks deze daling er op elk moment een substantiële groep is die nog problemen ervaart. Op het eind is er nog sprake van restproblematiek. Met name voor internaliserende problemen van de leerlingen zoals beoordeeld door ouders en leerkrachten, totale problemen zoals beoordeeld door ouders, opvoedingsbelasting van ouders, alsook leerachterstanden en belemmeringen in het executief functioneren. Op al deze aspecten ervaart meer dan 50% van de groep bij afsluiting nog duidelijke problemen.

Tabel 3.9 Percentage problemen op de drie momenten.

Aspect	N	Aanvang %PG	Tussentijds %PG	N	Aanvang %PG	Afsluiting %PG
<i>Ouders</i>						
Internaliserende problemen	41	73,2	56,1	43	72,1	53,5
Externaliserende problemen	41	43,9	34,1	43	46,5	25,6
Aandachtsproblemen	41	51,2	51,2	43	48,8	34,9
Totale problemen	41	65,9	63,4	43	67,4	58,1
Opvoedingsstress	39	56,4	51,3	44	54,5	52,3
<i>Leerkracht</i>						
Internaliserende problemen	42	71,4	73,8	50	72,0	54,0
Externaliserende problemen	42	54,8	38,1	50	48,0	26,0
Aandachtsproblemen	42	47,6	19,0	50	42,0	14,0
Totale problemen	42	66,7	47,6	50	66,0	38,0
Belemmeringen Executief functioneren (EFQ)	40	77,5	67,5	49	75,5	59,2
Leerrendement (LRQ)	36	66,7	58,3	44	63,6	50,0

Berekening %PG bij gedragsproblemen en opvoedingsbelasting: aantal leerlingen met een score ≥ 65 ; bij EFQ met een score ≥ 50 ; bij LRQ met een score < 67 .

Tabel 3.10 en Figuur 3.4 geven de uitkomsten van de groeicurve analyses van de hiervoor besproken aspecten. Hierbij is een model getoetst dat specificerde dat de ontwikkelingen rechtlijnig (lineair) verlopen. Dat blijkt voor alle aspecten van het sociaal-emotioneel functioneren het geval (zowel bij de ouder- als leerkrachtbeoordelingen), alsook ten aanzien van de belemmeringen vanuit het executief functioneren. Dit geldt echter niet voor opvoedingsbelasting en leerrendement. We komen hier aan het in § 4.2 nog op terug.

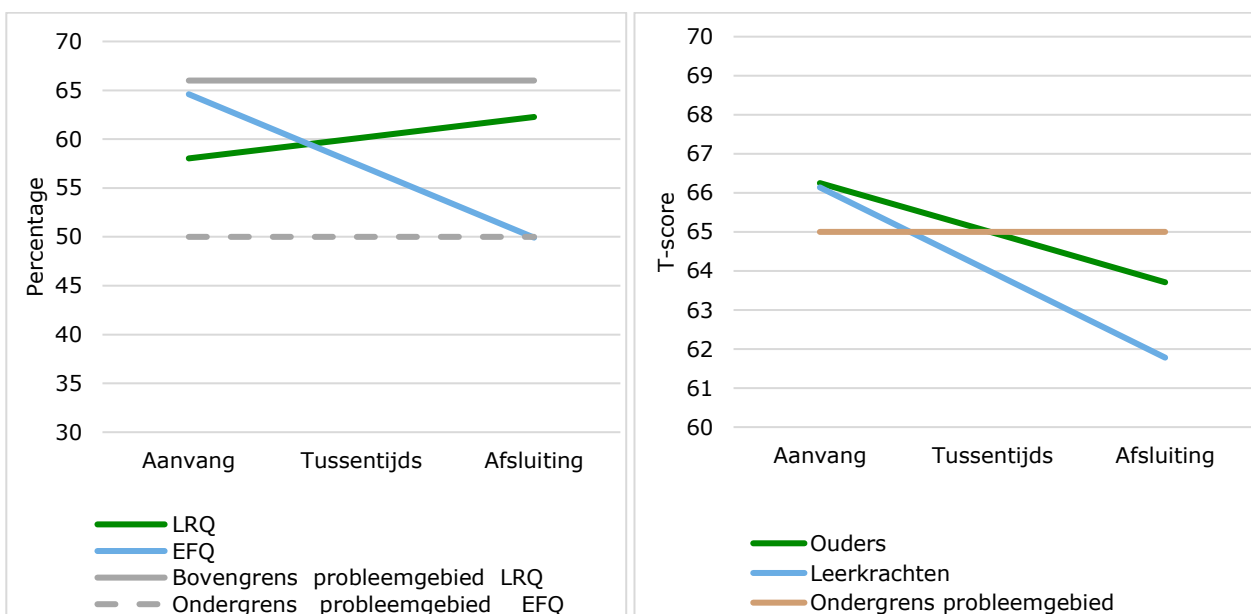
Bij het sociaal-emotioneel functioneren is ook te zien dat de aanvangsscores van ouders en leerkrachten op internaliserende problemen en totale problemen in het probleemgebied liggen en bij afsluiting in het normale gebied. De score op internaliseren zit ook verdisconteerd in de totaalscore, dus het zijn vooral de internaliserende problemen die hier opvallen. Een rechtlijnige (lineaire) ontwikkeling geldt ook voor de EFQ-scores over de belemmeringen in het executief functioneren.

Tabel 3.10 Resultaten latente groeicurve analyse.

Aspect	N	Intercept	Slope
<i>Ouderoordeel</i>			
Internaliserende problemen	54	65.69	-0.91*
Externaliserende problemen	54	60.64	-0.91*
Aandachtsproblemen	54	64.32	-0.87*
Totale problemen	54	66.25	-1.27***
Opvoedingsbelasting	53	60.61	-1.09
<i>Leerkrachtoordeel</i>			
Internaliserende problemen	56	65.68	-1.24*
Externaliserende problemen	56	61.94	-1.35**
Aandachtsproblemen	56	63.20	-2.40***
Totale problemen	56	66.14	-2.18***
Executief functioneren (EFQ)	56	64.60	-7.33***
Leerrendement (LRQ)	54	58.03	2.12

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Intercept=aanvangscore; score bij afsluiting is intercept minus 2 maal de slope. LRQ- en EFQ-scores betreffen quotiënten, met een maximum van 100%; de overige scores betreffen T-scores met een gemiddelde van 50.

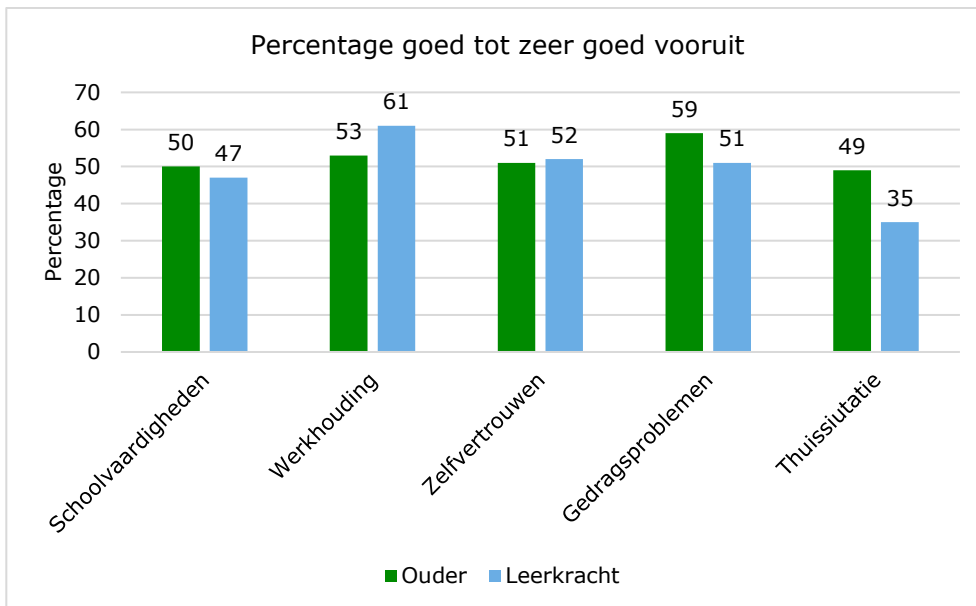


Figuur 3.4 Ontwikkelingslijnen LRQ en belemmeringen EFQ (links) en Totale gedragsproblemen (rechts).

In het algemeen kan gesteld worden dat behoudens bij opvoedingsbelasting en leerrendement er statistisch significante verbeteringen zijn in sociaal-emotioneel en cognitief functioneren, maar dat er op het moment van afsluiting een substantiële groep leerlingen nog problemen ervaart. Anders gezegd: de scherpe kanten zijn eraf, positieve veranderingen zijn in gang gezet, maar er zijn nog wel zorgen die aandacht verdienen. Ook kan er sprake zijn van mogelijk meer structurele problematiek, die qua herkenning en hantering na verloop van tijd minder problematisch kan worden, zoals bij autismespectrumproblematiek of emotieregulatie problematiek.

Via de BESTE is aan ouders en leerkrachten gevraagd in hoeverre zij door het bezoek aan de onderwijszorgboerderij bij de leerlingen verbeteringen zien in schoolvaardigheden, werkhouding, zelfvertrouwen, sociaal-emotioneel functioneren en de thuissituatie. Antwoorden konden gegeven worden op een vierpuntsschaal: niet verbeterd, wel wat verbeterd, goed vooruitgegaan, zeer goed vooruitgegaan. Figuur 3.5 toont de resultaten. Hierbij zijn de antwoorden goed en zeer goed vooruitgegaan samengenomen.

De percentages schommelen tussen de 50% en 60% waarbij ouders iets meer vooruitgang zien in gedragsproblemen en leerkrachten in werkhouding. In de thuissituatie zien de leerkrachten beduidend minder vooruitgang, mogelijk hebben ze daar ook wat minder zicht op. Aansluitend is nog de somscore op deze vijf vragen berekend als een index voor waargenomen effectiviteit.



Figuur 3.5 Resultaten veranderingsvragen.

Via de BESTE is ook gevraagd naar een totaalindruk van het effect van de onderwijszorgboerderij. Ruim 82% van de ouders ziet een behoorlijk tot groot effect, de leerkrachten zien bij ruim 71% van hun leerlingen een behoorlijk tot groot effect. Aan de ouders is bovendien ook gevraagd naar hun tevredenheid met de onderwijszorgboerderij. Driekwart van hen gaf aan het helemaal eens te zijn met een viertal stellingen over de onderwijszorgboerderij, te weten: "Het contact met de boerderij was goed" (75%), "Men was er altijd voor mij als ik wat wilde vragen" (75%), "Ik voelde me serieus genomen" (78%), "Er was voldoende deskundigheid op de boerderij" (73%). Desgevraagd antwoordde op de vraag "Stel dat familie of kennissen met één van hun kinderen hetzelfde zouden meemaken als u, zou u de onderwijszorgboerderij dan aanraden?" 70% van de ouders met "beslist wel" en 30% met "waarschijnlijk wel". Tenslotte vond 65% van de ouders dat de periode op de onderwijszorgboerderij "precies lang genoeg" duurde, 30% vond het te kort duren en 5% te lang.

3.4 Typering en ontwikkeling van leerlingen die intensief zijn gevolgd

Zoals in 2.2 staat weergegeven hebben 21 leerlingen deelgenomen aan het intensieve deel van het onderzoek (18 jongens en drie meisjes). Deze casestudies illustreren wat er in de praktijk gebeurt. De interviews zijn op verschillende momenten (aanvang, tussentijds, afsluiting) afgenomen bij leerkrachten en zorgmedewerkers, leerlingen en hun ouders. Per leerling is nagegaan wat er is gebeurd en waarom er naar het inzicht van de geïnterviewden (eventueel) verandering is opgetreden, zie hoofdstuk 2. Interviews werden getranscribeerd en deze transcripties dienden als basis voor de analyse.

Om de resultaten van de interviews te duiden hebben we de leerlingen op twee 'assen' ingedeeld. De eerste as gaat over belemmeringen op het gebied van het cognitief functioneren, in de zin van het vermogen om de basisvaardigheden (lezen, taal, rekenen) te leren. Hiervoor is afgegaan op wat leerkrachten en leerlingen in de interviews melden over (weer) bezig zijn met de basisvaardigheden: technisch lezen, begrijpend lezen, spelling en rekenen. De tweede as gaat over informatie uit de interviews die wijst op belemmeringen om

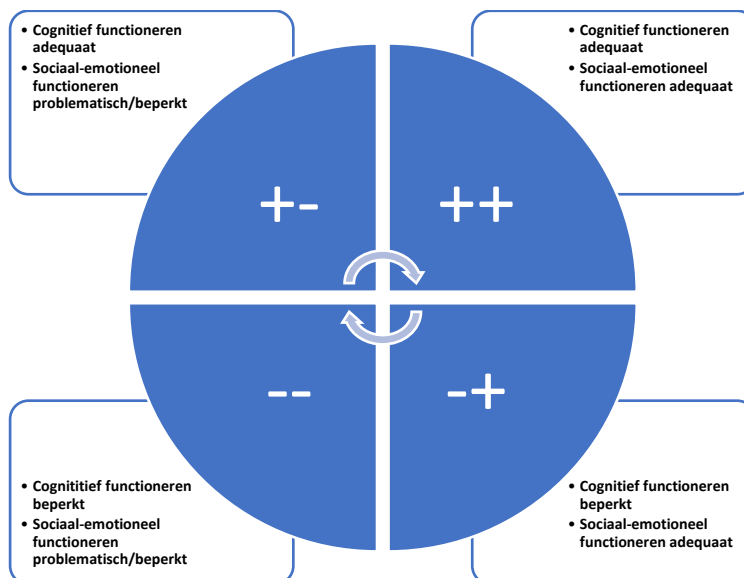
sociaal-emotioneel in een groep te kunnen functioneren. Beide, zowel het cognitief functioneren (leren van basisvaardigheden) als het sociaal-emotioneel functioneren (in een groep), zijn voorwaarden om weer naar school te kunnen. Om de resultaten te duiden hebben we op basis van de interviews een inschatting gemaakt van het cognitief en sociaal-emotioneel functioneren bij (a) aanvang, (b) tegen het einde, en naar de cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling tijdens de boerderij periode tussen deze twee momenten.

Inschatting functioneren leerling op twee momenten langs twee assen

In navolging van Collins en Stockton (2018) hebben we vervolgens langs deze twee 'assen' een kwadrant opgesteld, met op de verticale as de cognitieve ontwikkeling (technisch lezen, begrijpend lezen, spelling en rekenen) en op de horizontale as de sociaal-emotionele ontwikkeling (kan in een groep functioneren, 1-op-1 begeleiding is niet (meer) aan de orde). De leerlingen zijn op basis van deze inschatting op twee momenten, bij aanvang en bij afsluiting, in dit kwadrant geplaatst. Geen problemen werd met een plus (+) aangeduid, wel problemen met een min (-). De kwadranten konden zo getypeerd worden met ++ (geen problemen op beide assen), -- wel problemen op beide assen en +- of -+ (een probleem op een van de assen), zie Figuur 3.6. Bij 5 van de 21 leerlingen was de behandeling aan het einde van het onderzoek nog niet afgesloten, deze zijn wel meegenomen in onze analyse. We hebben in deze exercitie vooral gekeken naar kind-eigen en proximale factoren, dat wil zeggen, gelieerd aan de leerlingen en hun directe dagelijkse interacties op de boerderij, school en met ouders. Distale kenmerken (van de ouders, of in de thuissituatie) zijn niet altijd even goed in beeld en daarom grotendeels buiten beschouwing gelaten. Op basis van de informatie uit de interviews bleek het voor 20 van de 21 leerlingen goed mogelijk om hen op twee momenten in dit kwadrant te plaatsen, van één leerling ontbreekt een tweede meting.

Duiden ontwikkeling per leerling binnen kwadrant

Wanneer er in dit kwadrant bij een leerling een verschuiving zichtbaar was over twee momenten, kan dit worden geduid als de ontwikkeling tussen moment 1 en moment 2. Leerlingen gingen als het ware van zuidoost naar noordwest, of van noordoost naar noordwest, enzovoorts).



Figuur 3.6 Vier kwadranten/assen voor cognitief en sociaal emotioneel functioneren van leerlingen.

Iedere leerling staat zodoende op basis van multipale broninformatie op twee momenten in het kwadrant, waarbij:

- De *rechterbovenhoek* een positieve situatie langs twee assen (++) weergeeft: cognitief is er sprake van onderwijs en ontwikkeling in de basisvaardigheden en sociaal-emotioneel zijn er geen ernstige belemmeringen richting functioneren in een klas op school.
- De *linkerbovenhoek* aangeeft dat er sprake is van adequaat cognitief functioneren, er is onderwijs in basisvaardigheden, maar niet zonder meer van groeps- of schoolgeschiktheid, het sociaal-emotioneel

functioneren is kwetsbaar of problematisch, soepele omgang met andere kinderen is (nog) niet mogelijk, 1-op-1 begeleiding is (vooralsnog) aangewezen (+ -).

- *Linksonder* zijn er op beide fronten kwetsbaarheden of problemen (--). Cognitief functioneren is beperkt, sociaal-emotioneel functioneren is problematisch of beperkt. Leerlingen komen niet tot schools leren en blijven kwetsbaar of problematisch op het vlak van functioneren in een groep leerlingen.
- *Rechtsonder* is er sprake van goed sociaal functioneren, maar is er een belemmering op gebied van cognitief functioneren. Er is geen onderwijs dat overeenkomt met de kalenderleeftijd of schools leren (volgens de reguliere referentieniveaus zoals die worden gehanteerd in het reguliere basisonderwijs of op het speciaal basisonderwijs) (- +). Het sociaal-emotioneel functioneren in een groep is wel goed mogelijk.

Vervolgens is bekeken of en hoe de 'plaatsingen' van de leerlingen in dit kwadrant en de beweging over twee momenten (aanvang en afsluiting van de plaatsing op de boerderij) overeenkomt met de kwantitatieve gegevens per leerling, zoals vermeld in 3.1. Vervolgens hebben we aanvullend (naast de gegevens uit de interviews per meting) ook bij elke leerling naar het leerrendementsquotiënt en het executief functioneringsquotiënt gekeken (zie voorgaande paragrafen), en voor beoordelen van de sociaal-emotionele ontwikkeling zijn ook de scores op de Beknopte Probleem Monitor (BPM) geraadpleegd.

Deze bevindingen moeten terughoudend worden gelezen, de plaatsingen in het kwadrant betreft een kwalitatieve exercitie en de kwantitatieve gegevens per leerling zijn niet 1-op-1 vergelijkbaar met de informatie uit de interviews. Wel lijkt de richting waarin leerlingen zich ontwikkelen op de boerderijen qua kwalitatieve en kwantitatieve gegevens overeen te komen. Tabel 3.11 toont de uitkomsten van deze analyse.

Tabel 3.11 *Uitkomsten kwalitatieve analyses: cognitieve en sociaal-emotionele problemen en ontwikkeling tussen aanvang en afsluiting.*

++

Er is op moment 1 bij de start slechts 1 leerling rechtsboven geplaatst, wat alleszins aannemelijk is: er bestaan bij nagenoeg alle leerlingen problemen op het vlak van onderwijs en cognitieve functioneren, ofwel door een leerachterstand door verloren instructietijd, dan wel door kind-eigen problematiek, of een combinatie daarvan. Tegen het einde staan 7 leerlingen rechtsboven geplaatst, dat wil zeggen dat 6 leerlingen weer goed tot leren zijn gekomen, en dat het sociaal-emotioneel functioneren in de klas of op school weer mogelijk is; 4 leerlingen komen van linksboven en 2 van linksonder. Deze leerlingen stromen terug naar regulier onderwijs of speciaal basisonderwijs (met dezelfde curricula), of stromen door naar voortgezet onderwijs of voortgezet speciaal onderwijs. Kwalificatiegericht onderwijs is het doel. De meeste leerlingen in dit kwadrant blijken te kunnen worden gekenmerkt als leerlingen met vaak minder ernstige en structurele cognitieve én psychische problematiek, die bij een gerichte onderwijszorg aanpak weer tot leren en ontwikkelen komen. De thuissituatie is veelal intact en er is contact met beide of tenminste één (biologische) ouder, of er is sprake van een geslaagde pleegzorgplaatsing. Hervatting of continuïteit van onderwijs is bereikt.

- +

Op moment 1 zijn er 10 leerlingen linksboven geplaatst, wat duidt op een voldoende mogelijkheden voor normaal cognitief functioneren, maar er zijn problemen op sociaal-emotioneel vlak. Tegen het einde staan nog 6 leerlingen linksboven geplaatst, de problemen op sociaal emotioneel vlak zijn voor hen dusdanig dat het functioneren problematisch blijft, terwijl de cognitieve ontwikkeling goed verloopt, onderwijs is gewoon goed mogelijk. Twee van de leerlingen hebben op sociaal emotioneel gebied wel flinke stappen gezet en zitten tegen de grens van rechtsboven. Al deze leerlingen kunnen in principe gewoon naar kwalificatiegericht onderwijs (havo en vwo-niveau is aanwezig bij enkele van deze leerlingen), maar het vinden van een passende onderwijs-uitstroombestemming neemt soms tijd in beslag doordat vervolgonderwijs dat sociaal-emotioneel past of ruimte laat voor hun specifieke problematiek, niet eenvoudig is te vinden. Bij deze leerlingen is in twee gevallen sprake van ernstige psychische problematiek, die bereikbaar is voor interventie, maar waarschijnlijk blijvend van aard. Bij een is de thuissituatie zeer problematisch. Langer verblijf op de onderwijszorgboerderij is idealiter aangewezen, tot er passend vervolgonderwijs is gevonden. De zorg loopt door en de zorgbehoefte is specialistisch.

+ -

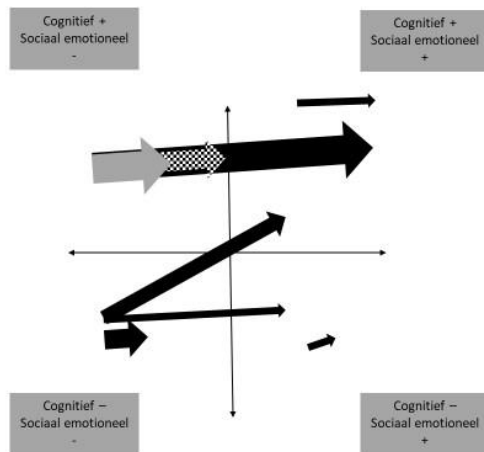
Op moment 1 zijn er 9 leerlingen linksonder geplaatst, wat duidt op structurele problemen op beide vlakken, zowel cognitief (mogelijk zijn er structurele problemen op het vlak van de neurale informatieverwerking) als sociaal-emotioneel. Tegen het einde (moment 2) staan er nog 6 leerlingen linksonder geplaatst, de problemen op sociaal-emotioneel vlak zijn nog steeds aanwezig en de cognitieve ontwikkeling komt niet op gang. De meeste leerlingen in dit kwadrant hebben een lichtverstandelijke beperking met een formele autismespectrum diagnose, twee leerlingen gaan gebukt onder multipelere problematiek, de uitstroombestemming is voor hen richting zorg met dagbesteding. Voor de andere kinderen kan speciaal onderwijs de vervolgbestemming zijn. Twee leerlingen zijn naar rechtsboven gegaan, hun cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling maakte dat zij weer kwalificatiegericht onderwijs in een groep kunnen volgen; 1 leerling is naar rechtsonder gegaan. Dit betreft een leerling met autismespectrumproblematiek die met een hoge mate van (school)angst binnenkwam op de boerderij, wat ook zijn sociaal functioneren ernstig belemmerde, deze angst is duidelijk afgenomen, het functioneren in een groep gaat op de boerderij weer steeds beter.

--

Op moment 1 is er 1 leerling rechtsonder geplaatst, wat duidt op een afwezige cognitieve ontwikkeling bij afwezigheid van problemen op sociaal-emotioneel gebied. Tegen het einde staan 2 leerlingen rechtsonder geplaatst. Sociaal emotioneel kunnen deze leerlingen adequaat functioneren in een groep of op school, maar er is sprake van structurele cognitieve problematiek (er blijkt sprake van congenitale syndromen of ernstig autisme, de neurale informatieverwerking is en blijft structureel verminderd). De uitstroombestemming is richting zorg of speciaal onderwijs met uitstroombestemming dagbesteding.

De informatie in bovenstaande tabel geeft kort samengevat weer dat leerlingen vooruitgaan, voor een groot deel zelfs weer met kwalificerend onderwijs als perspectief. Zo zijn van de 10 leerlingen die op moment 1 linksboven zijn geplaatst, er 4 naar rechtsboven gegaan. Zij hebben duidelijke stappen gezet op het gebied van sociaal-emotioneel functioneren en doen in een groep weer mee. Voor alle leerlingen is in Figuur 3.7 deze ontwikkeling qua richting of verloop tussen twee momenten afgebeeld. Uit alle informatie die beschikbaar is blijkt dat leerlingen er nagenoeg allemaal op vooruitgaan, ook binnen een kwadrant, wat gegeven de voorgeschiedenis niet vreemd is: zij komen uit een situatie met stagnatie en uitval van onderwijs, met voor leerlingen en ouders veel 'slecht nieuws' gesprekken en teleurstelling op het vlak van onderwijs. Aan deze reeks komt op de boerderij een einde. Ook als het schools leren niet echt op gang komt (links- en rechtsonder in de kwadrant), is er wel sprake van het opheffen van uitzichtloosheid, aansluiten bij wat wel kan (en ook leuk is voor de kinderen) en het zoeken naar een nieuw perspectief.

De ontwikkeling van de leerlingen is zichtbaar gemaakt in Figuur 3.7.



11

Figuur 3.7 Ontwikkeling van de leerlingen binnen de kwadranten. De dikte van een pijl vertegenwoordigt het aantal leerlingen.

3.5 Situatie bij afsluiting

Van de 56 leerlingen die gedurende de onderzoeksperiode van 1 augustus 2022 tot 1 mei 2023 bij de 11 boerderijen instroomden zijn er op het moment van afsluiten van de gegevensverzameling (juli 2023) 35 vertrokken; 6 leerlingen stonden op het punt van vertrek, zij waren in feite klaar op boerderij en bevonden zich in een opbouwfase naar een vervolgplek om daar na de zomervakantie binnen enkele maanden geleidelijk naartoe te gaan. We noemen dit de groep "vertrekkers" (N=41). De lengte van hun verblijf op de boerderij was gemiddeld 12,0 maanden (SD 4,97 maanden, range 4 - 24 maanden). Van 15 leerlingen werd aangegeven dat zij nog langer zouden blijven, sommige tot aan de zomervakantie 2024, zij vormen de groep "blijvers". Zij verbleven bij afsluiting van het onderzoek gemiddeld 12,1 maanden op de boerderij (SD 5,4 maanden, range 4 - 21 maanden).

Van de groep vertrekkers zijn door de leerkrachten via het SDI-afsluiting gegevens aangeleverd over het aantal dagdelen per week op de boerderij, ontvangen jeugdhulp tijdens en na het verblijf, school of andere opvangplek van de leerling na de boerderij en een eventuele justitiële maatregel bij vertrek. Tabel 3.12 geeft de resultaten.

Tabel 3.12 Sociaal-demografische kenmerken groep vertrekkers (N=41).

Kenmerken	Categorieën	% (N)
Geslacht	Jongen	82,9 (34)
	Meisje	17,1 (7)
Leeftijd bij vertrek	Jongens < 12	41,5 (17)
	Jongens 12+	41,5 (17)
	Meisjes < 12	4,9 (2)
	Meisjes 12+	12,2 (5)
	(Gem.=11,4; SD =2,75; Range=7-17)	
Aantal dagdelen op de boerderij	Constant	68,3 (28)
	Wisselend	22,0 (9)
	Onbekend	9,8 (4)
Jeugdhulp tijdens boerderijperiode	Nee	39,0 (16)
	Ja	46,3 (19)
	Onbekend	14,6 (6)
Leefsituatie bij vertrek	In gezin/thuis	80,5 (33)
	Anders	2,4 (1)
	Onbekend	17,1 (7)
Soort school direct na de onderwijszorgboerderij	Regulier basisonderwijs	4,9 (2)
	Speciaal (basis)onderwijs	29,3 (12)
	Speciaal voorgezet onderwijs	36,6 (15)
	Vmbo	4,9 (2)
	Havo	4,9 (2)
	Geen school	4,9 (2)
	Anders	14,6 (6)
Jeugdhulp na vertrek	Nee	26,8 (11)
	Ja	56,1 (23)
	Onbekend	17,1 (7)
Justitiële maatregel bij vertrek	Geen	75,6 (31)
	Ondertoezichtstelling (ots)	4,9 (2)
	Voogdij	2,4 (1)
	Onbekend	17,1 (7)

Gedurende hun verblijf op de onderwijszorgboerderij was ruim 68% van de leerlingen een constant aantal dagdelen per week aanwezig, dit varieert van 1 tot 10 dagdelen (gemiddeld 6,8 dagdelen), 22% was een wisselend aantal dagdelen aanwezig, dit varieert over drie perioden van 1 tot 9 dagdelen (gemiddeld 4,6 dagdelen).

Bij afsluiting zit slechts 1 van 41 vertrekkers thuis (ruim 2%), bij aanvang zaten er van deze 41 leerlingen 26 (63%) één of meerdere perioden langer dan vier weken thuis.

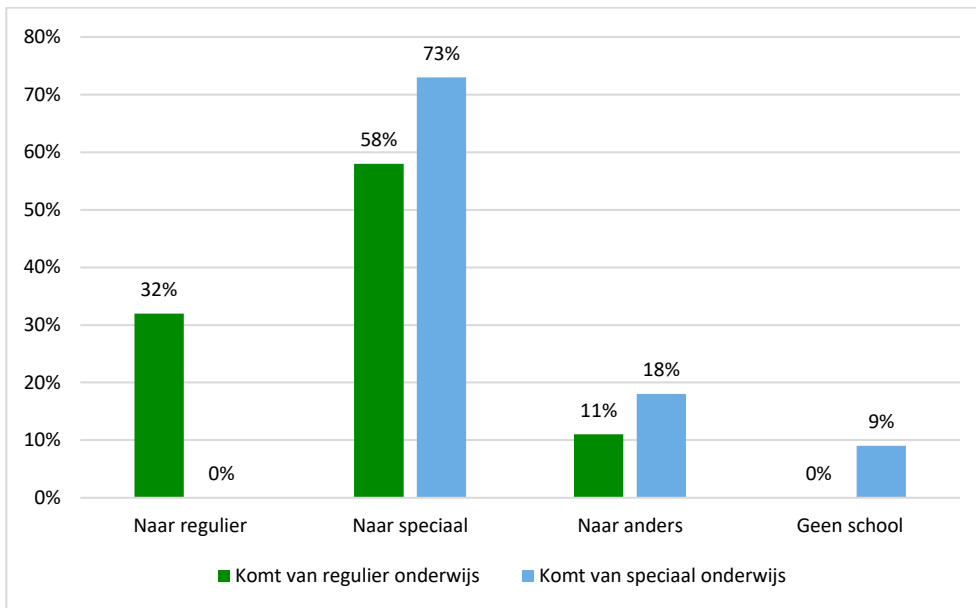
Ruim 46% krijgt professionele jeugdhulp tijdens de boerderijperiode, ruim 56% krijgt dit erna. Voor een groot deel was dit laatste een voortzetting van de hulp tijdens de boerderijperiode (16 van de 34 leerlingen van wie hierover gegevens bekend zijn, 47%). Veelal gaat het om individuele hulp voor de leerling, bijvoorbeeld gericht op het verwerken van trauma, of hulp voor leerling en gezin, waarbij ouders bijvoorbeeld leren omgaan met autisme. Twee leerlingen zijn onder toezicht gesteld en 1 onder voogdij, van 7 leerlingen is er geen informatie over een eventuele juridische maatregel. Voor de meesten, ruim driekwart, is hier geen sprake van.

Ruim 80% van de kinderen woonde na afloop thuis in een gezinssituatie, 1 leerling (2,4%) woont in een woongroep, van 7 leerlingen (17,1%) is de leefsituatie niet opgegeven. Dit is vergelijkbaar met de situatie bij aanvang, zij het dat daar van minder leerlingen de leefsituatie onbekend was.

Bijna 66% van de leerlingen stroomt uit naar een vorm van speciaal (basis)onderwijs of voortgezet speciaal onderwijs, bijna 15% gaat naar regulier basis- of voortgezet onderwijs, bijna 5% volgde geen onderwijs (dit zijn 2 leerlingen: 1 leerling zit thuis en 1 leerling heeft een ontheffing van de leerplicht en is onder begeleiding gaan werken). De categorie "anders" omvat bijna 15% van de leerlingen (6 leerlingen) en betreft in 4 gevallen een combinatie van residentiële of dagbehandeling met onderwijs en in 2 gevallen een instroom bij een ander onderwijszorgarrangement.

Als we het onderwijstype van herkomst (voor de zorgboerderij) vergelijken met het onderwijstype bij vertrek (de uitstroom) kunnen we de onderwijsstromen in beeld brengen, zie Figuur 3.8:

- 19 van 41 leerlingen kwamen van het regulier onderwijs, daarvan gaan 6 leerlingen terug naar regulier onderwijs (32%), ruim de helft, 11 leerlingen (58%), stroomt door naar het (voortgezet) speciaal onderwijs, 2 leerlingen (11%) gaan naar een ander soort school, geen enkele leerling zit niet op een school (0%);
- 21 van 41 leerlingen kwamen vanuit het speciaal (voorgezet) onderwijs naar de boerderij, de meesten gaan hier weer naar terug (16 leerlingen, 73%), 4 leerlingen krijgen een andere vorm van onderwijs (18%), 2 leerlingen bezoeken geen school (9%, 1 leerling zit thuis en 1 leerling heeft een ontheffing van de leerplicht en is onder begeleiding gaan werken), geen enkele leerling uit deze groep gaat naar het regulier onderwijs (0%);



Figuur 3.8 Onderwijstype van herkomst versus uitstroom.

3.6 Werkzame elementen

Aangaande de werkzame elementen van onderwijszorgprogramma's, werd op basis van de literatuur vooraf een onderscheid gemaakt tussen *structurelementen* (zaken die er zijn), *inhoudselementen* (dingen die gedaan worden) en *contextelementen* (randvoorwaarden), zie de Inleiding. Hierover werden in de Beoordelingsschaal voor Effect en Tevredenheid (BESTE) die door leerkrachten/ begeleiders werd ingevuld enkele vragen gesteld met gesloten antwoordmogelijkheden en werd in de interviews een open vraag gesteld over "wat werkt bij deze leerling". De BESTE werd kwantitatief geanalyseerd, de interviewvraag werd kwalitatief geanalyseerd. Beide analyses komen hieronder aan de orde.

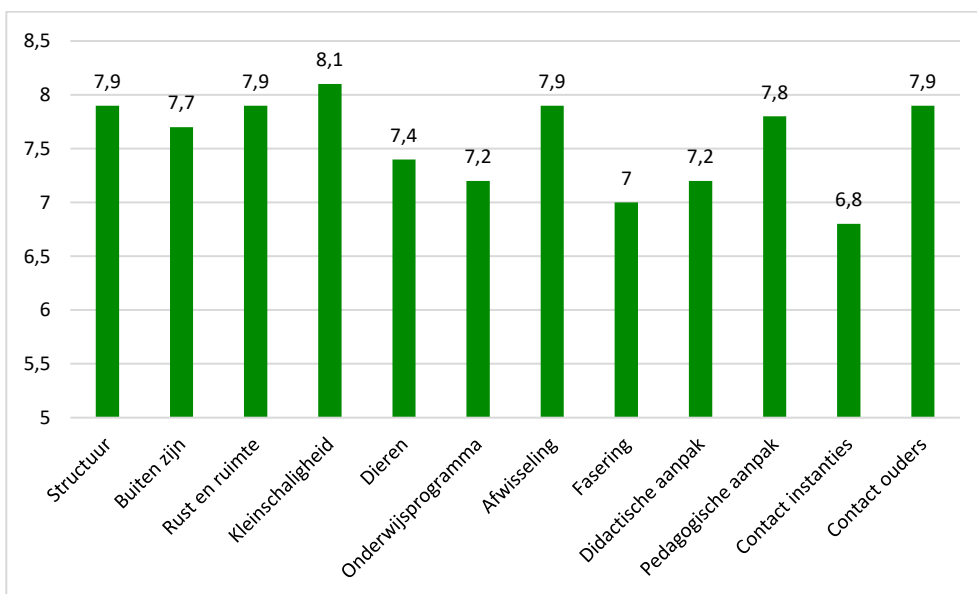
Kwantitatieve analyse

De BESTE werd bij afsluiting ingevuld. Leerkrachten/ begeleiders konden aangeven in welke mate een aantal structurelementen, inhoudelijke elementen en context elementen helpend waren geweest bij het behalen van doelen of effecten. Er kon een rapportcijfer van 1-10 gegeven worden over de mate waarin een element een bijdrage leverde aan het effect voor een bepaalde leerling: 1-4 = onvoldoende werkzaam; 5-6 = twijfelachtig, 7 = ruim voldoende en 8-10 = goed tot uitmuntend werkzaam. De uitkomsten staan in onderstaande Tabel 3.13. Figuur 3.9 geeft de gemiddelde scores.

Tabel 3.13 Werkzame elementen van het onderwijszorgprogramma.

Werkzaamheid van kenmerken van de aanpak	N	≤6	7	8	9	10	8 t/m 10
Structuurelementen							
De <i>structuur</i> die de zorgboerderij bood sloot aan bij wat deze leerling nodig had	49	12%	27%	27%	25%	10%	62%
Het <i>buiten zijn</i> op de zorgboerderij sloot aan bij wat deze leerling nodig had	49	18%	22%	12%	37%	10%	59%
De <i>rust en ruimte</i> op de zorgboerderij sloten aan bij wat deze leerling nodig had	49	14%	18%	20%	37%	10%	67%
De <i>kleinschaligheid</i> sloot aan bij wat deze leerling nodig had	48	13%	15%	21%	40%	13%	74%
Het <i>contact met de dieren</i> sloot aan bij wat deze leerling nodig had	48	25%	13%	10%	31%	21%	62%
De <i>afwisseling</i> tussen onderwijs en andere activiteiten sloot aan bij wat de leerling nodig had	49	16%	12%	27%	37%	8%	72%
De <i>fasering</i> van het onderwijszorgprogramma sloot aan bij wat de leerling nodig had	49	29%	27%	19%	23%	2%	44%
Inhoudselementen							
De <i>didactische aanpak</i> van de leerkracht en/of boer(in) was bij deze leerling helpend om de gestelde doelen te bereiken	47	19%	30%	32%	15%	4%	51%
De <i>pedagogische aanpak</i> van de leerkracht en/of boer(in) was bij deze leerling helpend om de gestelde doelen te bereiken	49	10%	14%	37%	31%	8%	76%
Het <i>onderwijsprogramma</i> sloot aan bij wat deze leerling nodig had	49	25%	27%	27%	20%	2%	49%
Contextelementen							
Het <i>contact met andere onderwijs- of zorginstanties</i> was bij deze leerling helpend om de gestelde doelen te bereiken	49	29%	31%	19%	17%	4%	40%
Het <i>contact met de ouders</i> was helpend om de gestelde doelen te bereiken	35	17%	14%	11%	49%	9%	69%

De resultaten laten zien dat de meeste elementen bij meer dan 50% van de leerlingen volgens de leerkracht/begeleider 'goed tot uitmuntend werkzaam' waren (schoolcijfers 8 t/m 10). Bij de structuurelementen scoren de "kleinschaligheid" en "afwisseling" het hoogst, deze elementen leverden bij meer dan 70% van de leerlingen een belangrijke bijdrage. De fasering in de tijd scoort relatief laag. Bij de inhoudelijke elementen scoort de pedagogische aanpak heel hoog (76% vindt deze goed tot uitmuntend werkzaam), terwijl de didactische aanpak lager scoort (51% vindt deze goed tot uitmuntend werkzaam). Dit sluit aan bij de lagere score voor de werkzaamheid van het onderwijsprogramma. Bij de context elementen scoort het "contact met andere onderwijs- of zorginstanties" (40%) relatief laag. Het contact met ouders is vaker helpend. Hier scoort 69% een cijfer van 8 t/m 10. Datzelfde beeld komt ook uit de gemiddelden in Figuur 3.9 naar voren



Figuur 3.9 Gemiddelde van werkzame kenmerken van onderwijszorgprogramma.

Er zijn ook vragen gesteld over het helpend zijn van een aantal boerderij-activiteiten bij het behalen van de doelen of effecten en ook in hoeverre contacten met de begeleiding hiervoor werkzaam waren. Tabel 3.14 en Tabel 3.15 laten de resultaten zien. Het valt op dat "spelen op de boerderij" bij meer dan 70% van de leerlingen helpend was, gevolgd door "contact met andere deelnemers" (64%), "omgang met dieren" (63%) en "spelen met andere kinderen" (61%).

Tabel 3.14 Werkzaamheid van boerderij-activiteiten.

Boerderij-activiteit	N	Niet geholpen	Een beetje geholpen	Behoorlijk geholpen	Heel veel geholpen	n.v.t
Omgang met dieren	49	12%	20%	8%	55%	4%
Werken op het land of de tuin	49	12%	29%	22%	27%	10%
Klusjes doen, handenarbeid	49	6%	31%	39%	20%	4%
Koken en bakken	49	8%	27%	29%	27%	10%
Spelen op de boerderij	49	6%	18%	41%	31%	4%
Spelen met andere kinderen	49	8%	31%	43%	18%	0%
Contact met andere deelnemers	49	10%	20%	39%	25%	6%

Het contact met de begeleiding blijkt voor de meeste leerlingen heel helpend te zijn geweest. Het contact met de leerkracht heeft voor meer dan 85% van de leerlingen "behoorlijk" tot "heel veel" geholpen, voor de andere begeleiders was dit 76% en voor de boer(in) 66%.

Tabel 3.15 Werkzaamheid contact met begeleiding.

Aard contact	N	Niet geholpen	Een beetje geholpen	Behoorlijk geholpen	Heel veel geholpen	n.v.t
Met leerkracht	49	2%	8%	51%	35%	4%
Met boer(in)	49	4%	16%	29%	37%	14%
Met andere begeleiders	47	4%	9%	34%	43%	11%

Werkzame elementen op basis van de interviews

Een van de thema's tijdens de interviews met leerkrachten, leerlingen en ouders was de vraag wat er voor de leerling werkt om gewenste doelen te bereiken. We onderscheiden zoals hierboven al is uitgelegd structurelementen: datgene van het programma dat er gewoon is, zoals de aanwezige ruimtes, dieren en leermiddelen (inclusief gereedschap); inhoudselementen: dat wat er in de interactie met de leerling gebeurt; en contextelementen: datgene wat er uit het maatschappelijke, politieke, juridische en wetenschappelijke veld nodig is om een programma op te zetten en effectief uit te voeren.

Structurelementen: wat moet er zijn om als helpend te worden ervaren?

Bij de structurelementen gaat het om de onderdelen van het programma die louter door hun aanwezigheid helpend zijn voor leerlingen. Hier blijkt de niet schoolse, groene boerderij omgeving voor veel leerlingen belangrijk. Een schoolgebouw met veel kinderen leidt bij veel leerlingen tot weerstand, stress en soms angst. Veel leerlingen vinden ook de aanwezigheid van dieren rustgevend. Leerlingen hebben ook baat bij de werkzaamheden die ze kunnen uitvoeren. Dit varieert van sleutelen aan een grasmaaier, dieren verzorgen tot trampolinespringen. Het geeft ontspanning en vermindert stress. De ruimte, het buiten kunnen zijn wordt ook vaak genoemd. De ruimte zorgt er enerzijds voor dat er veel verschillende activiteiten kunnen plaatsvinden en anderzijds dat leerlingen de ruimte hebben om "uit te waaien". Alles bij elkaar is het een heel andere omgeving dan school.

De wensen van de leerlingen ten aanzien van activiteiten verschillen. Daarom is het fijn als er een diversiteit aan mogelijkheden is. Bij veel leerlingen zien we dat het belang van de niet-schoolse context in de loop van de tijd afneemt. Leerlingen zijn tot rust gekomen, de weerstand tegen de traditionele onderwijssetting is gezakt. Ze kunnen er wel op terugvallen als het tijdelijk even wat minder gaat. Wat tenslotte ook naar voren komt is

dat voor alle leerlingen de mogelijkheid voor 1 op 1 begeleiding en afwisseling tussen onderwijs en andere activiteiten voorwaarden zijn voor een positieve ontwikkeling. Het sleutelwoord is gepersonaliseerd maatwerk.

Hieronder zijn de structurelementen die zijn genoemd in de interviews op een rij gezet. Tabel 3.16 geeft enkele citaten uit de interviews als voorbeeld.

- Niet-schoolse omgeving
- Structuur bieden: duidelijk programma, gebruik van timer, vaste momenten van dieren verzorgen
- Afwisseling in activiteiten/programma (klussen, rekenen, dieren verzorgen, taal, etc.)
- Aanwezigheid dieren
- Aanwezige machines, gereedschappen en hulpmiddelen op de boerderij (van tractor tot allerlei agrarische hulpmiddelen waarmee gewerkt kan worden)
- Kleine groepen, één-op-één, overzicht en individuele aandacht
- Aanwezigheid boer(in)
- Andere deelnemers
- Boerderijwinkel (mee mogen helpen)
- Buiten zijn, groene omgeving.
- Regelmaat, eenvoud en voorspelbaarheid in programma
- Rust en ruimte

Tabel 3.16 Enkele citaten uit de interviews als voorbeeld van het belang van structurelementen.

"Voor het werken op de boerderij is A. niet te porren. Hij vindt de ruimte die er is en de fysieke activiteiten wel fijn. Hij vindt Geocatcher heel leuk"
"Buiten zijn en fysiek bezig zijn helpt hem om het hoofd leeg te maken"
"Paarden werken bij hem heel goed. Dan moet hij opletten en moet hij wel uit zijn cocon"
"Nou, wat ik merk, dieren kalmeren hem, dieren oordelen ook niet"
"Ik word hier minder snel boos en als ik boos word dan kan ik naar achter, naar de dieren toe"
"Op het land gaan vind ik het allerleukste"
"Ik voel me hier veiliger. Ik vind het ook gewoon leuker"
"Dat maakt het verschil, dat je één op één aandacht krijgt"
"De vrijheid die je daar krijgt om dingen te leren hè"
"Voor het werken op de boerderij is A. niet te porren. Hij vindt de ruimte die er is en de fysieke activiteiten wel fijn. Hij vindt Geocatcher heel leuk"

Inhoudselementen: wat doen begeleiders dat als helpend wordt ervaren?

Wat als kenmerkend in de interviews naar voren komt is dat er veel aandacht is voor iedere leerling, zodat een leerling zich gehoord en gezien voelt. De leerling is het startpunt en niet het onderwijsprogramma of de onderwijsmethode. Er is weliswaar een structuur, maar die wordt aangepast aan de behoeften van elke leerling. De pedagogische aanpak is erop gericht dat een leerling zichzelf leert kennen, leert begrijpen hoe zijn/haar gedrag op anderen overkomt, en dat een leerling handvatten krijgt om ander gedrag aan te leren. Er worden dagelijks doelen gesteld die ook worden geëvalueerd. Hierbij krijgen leerlingen veel positieve feedback en complimenten. Dit alles leidt tot een beter zelfinzicht en meer eigenwaarde en zelfvertrouwen.

Bij de onderwijskundige aanpak worden veelal de methoden gehanteerd die in het regulier of speciaal onderwijs ook gebruikt worden, vaak in overleg met de verwijzende school. Dit bleek echter niet altijd mogelijk. Bij alle boerderijen wordt didactisch ook de boerderij-omgeving omgeving ingezet, zoals het leren lezen of leren klokkijken met behulp van een paard, het voorlezen aan een dier, dieren in het land tellen of passen en meten bij klussen of handenarbeid. Ook bleek uit de interviews dat het bij schrijven, lezen en rekenen voor veel leerlingen helpend is als prikkels worden verminderd. Dit gebeurt door een rustig plekje te zoeken, en door hulpmiddelen in te zetten zoals een hefboom die naar beneden staat, wat de leerling duidelijk maakt dat het nu concentratie tijd is of delen van het boek afdekken die niet direct relevant zijn.

Bij bijna alle interviews worden vertrouwen, structuur en veiligheid bieden genoemd als werkzame elementen. Hierdoor komen leerlingen tot rust en kan gewerkt worden aan de cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling. Bij veel leerlingen is het belangrijk om spanningsopbouw te voorkomen. Dit betekent continu de

leerling "lezen" en "vinger aan de pols houden". En tijdig ingrijpen voordat te veel spanning leidt tot een uitbarsting. Voorbeelden uit de interviews zijn dat een leerling even naar zijn/haar favoriete paard gaat, een rustig plekje opzoekt, buiten gaat rennen of een andere fysieke activiteit gaat doen.

Hieronder worden de inhoudselementen weergegeven die in de interviews zijn genoemd. Tabel 3.17 geeft enkele citaten uit de interviews als voorbeeld.

- Eén-op-één begeleiding, aandacht geven zodat een leerling zich gehoord voelt (met name bij taal en rekenen en aanbod kunnen bieden dat aansluit bij de leerling)
- Ontwikkelen van een vertrouwensrelatie en veiligheid
- Aan het begin van de dag gezamenlijk de doelen van de vorige dag evalueren
- Grenzen aangeven om ongewenst gedrag te verminderen
- Fijnmazig maatwerk: elke dag per leerling kijken wat passend is, creatief zoeken naar ingangen voor verbinding, aansluiten bij interesses en voorkomen van opbouw spanning en escalatie
- Stimuli verminderen, witte vellen op de tekst in een boek die voor een opdracht niet relevant is, zodat alleen de opdracht in beeld is, rustige werkplek, hefboom
- Motiverende activiteiten (klussen, handvaardigheid, helpen dieren verzorgen)
- Uitdagende activiteiten waardoor een leerling groeit
- Eigen keuzen kunnen maken bij lezen (boekkeuze, stripverhalen)
- Complimenten, 'complimentenbord' en positieve feedback.
- Fysiek bezig zijn zoals skelteren, trampolinespringen waar je je energie in kwijt kunt
- Gedrag spiegelen en uitleggen: situaties doorspreken, "wat heb je gedaan en kan het ook anders"
- Ondertitelen, hardop zeggen wat je denkt dat de leerling denkt of voelt, zoals "ik zie dat je het nu wel erg druk vindt worden"
- Vinger aan de pols/leerling continu "lezen" om te veel spanningsopbouw en escalatie voor te zijn
- Interventie op omgang tussen kinderen/leerlingen (interventie op plagen, pesten)
- Belonen van goed gedrag
- Samenwerken met cliënten, zijnde niet leerlingen, op de boerderij

Tabel 3.17 Enkele citaten uit de interviews als voorbeeld van het belang van inhoudselementen.

"Ik voel me hier veiliger. Ik vind het ook gewoon leuker. Ik vertrouw de mensen hier meer dan op school"

"Als ik me boos voel dan ga ik gewoon naar de boerderij toe"

"B genoot ervan om met de zorgboer het land in te gaan, zo mocht hij zelf een paard aan het halster naar de wei brengen, dan zie je hem groeien. Komt dan trots thuis en zegt: nou heb ik met de boer dit gedaan"

"Stickers voor behalen van doelen werkt bij B. zoals "in één keer luisteren, stoppen is stoppen. Bij een volle stickerkaart volgt een beloning"

"Signaleren als er spanning opbouwt in zijn lichaam en dan meteen ingrijpen door bijvoorbeeld een hand op zijn schouder, dat is al voldoende"

"Je ziet aan non-verbaal gedrag wanneer hij boos wordt, dan roep ik hem terug op zijn gedrag, zoals ik zie dat je schouders omhooggaan of dat je gaat fronsen"

"Een hondje op schoot maakt hem rustig en dan kan hij beter leren"

"Het is zoeken naar motivatie. C. is gek op dieren en daar vindt hij de rust. Hardop lezen lukte niet, totdat hij het varken mocht voorlezen"

"Gesprekken voeren met D. terwijl ze met het paard bezig is neemt bij haar ongemak weg"

"Ik denk dat de dieren E. best wel heel veel helpen. Hij vroeg in het begin ook nog wel van ik wil vandaag nog wel een dier aaien en ik zag aan hem dat als hij een dier aaide dat er een soort ontspanning kwam"

"Dus het is heel belangrijk dat er een duidelijke lijn is, dat hij weet daar is een aanspreekpunt en daar moet ik naar luisteren"

"En weet je wat zo fijn is: op de andere school kregen we allemaal maar van dit is niet goed gegaan, dit niet, dit niet, dit niet, dit niet. En nu is het omgedraaid van hé, dit gaat goed en daar gaat-ie goed"

"Continu ondertitelen: waar ik ben, wat ik doe en wanneer er wat anders gebeurt"

"Zeggen wat je doet en doen wat je zegt"

"Nou de crux bij F. is altijd de erkenning dat ik zie dat hij ergens last van heeft of dat hij boos is en dat ik dat dan ook benoem en dat dat mag"

Contextelementen: welke randvoorwaarden moeten op orde zijn?

De laatste categorie van werkzame elementen betreft de context elementen; de randvoorwaarden die op orde moeten zijn. In alle interviews kwam naar voren dat een open contact met ouders belangrijk is, dat ouders ook op één lijn zitten met elkaar en met de leerkrachten en begeleiders op de onderwijszorgboerderij. Sommige onderwijszorgboerderijen zetten ook thuisbegeleiding in als daar problemen liggen die de ontwikkeling van een leerling belemmeren. Dit wordt als zeer helpend ervaren. De samenwerking met het onderwijs en steun van andere partners die van belang zijn voor de financiering en als het nodig is voor aanvullend onderzoek en hulpverlening zijn ook belangrijke randvoorwaarden. Een aantal leerlingen krijgt naast de zorgboerderij therapie voor specifieke problemen (zoals een hechtingsstoornis), soms ook krijgen ouders begeleiding (bijvoorbeeld bij het omgaan met autisme). Soms bleken er wachtlijsten waardoor een behandeling niet ingezet kon worden.

Bij verschillende leerlingen was het vinden van een passende vervolgplek een grote uitdaging. Wat in de gesprekken tijdens de bijeenkomsten met de onderwijszorgboeren vaak naar voren kwam, waren belemmeringen die zij ervaren op het gebied van erkenning en financiering door de gemeente en onderwijspartners van de onderwijszorgarrangementen die zij bieden. De reflecties met de onderwijszorgboeren leert ons dat er op lokaal/regionaal en landelijk niveau barrières geslecht moeten worden. Op regionaal niveau laten de onderwijszorgboerderijen van Landzijde in Noord-Holland en Care4You in Zuid-Holland zien hoe door een systematische aanpak en grote betrokkenheid van scholen, onderwijspartners, gemeenten en zorgboerderijen elkaar vinden en knelpunten in financiering kunnen worden weggenomen.

Hieronder zijn de contextelementen die zijn genoemd in de interviews op een rij gezet, enkele kenmerkende citaten staan in Tabel 3.18:

- Open communicatie met ouders, zorgvuldig vormgegeven en met voldoende tijd
- Korte lijntjes met ouders: dagelijks, via app, via gesprekken, via overleg telefonisch
- Begeleiding ouders in thuissituatie (soms)
- Bekwame docenten en zorgprofessionals
- Meewerkende scholen, samenwerkingsverbanden en gemeenten
- Beschikbaarheid van aanvullende therapie of ouderbegeleiding naast de zorgboerderij
- Noodzakelijk onderzoek in samenwerking en afstemming tussen boerderij en ouders ingezet
- Rapportage die aandacht en ruimte voor positieve aangrijpingspunten naast formele structuurdiagnose (autismespectrum, cognitieve beperking)
- Contractduur (financiering en plaatsingstitel) evenredig aan interventieduur
- Passende vervolgplek

Tabel 3.18 Enkele citaten uit de interviews als voorbeeld van het belang van contextelementen.

"Ze kennen X van de boerderij. Dat is heel fijn. Ze komen steeds weer met tips en trucs waarvan ik denk, dat is handig"
"De frustratie over het gedrag van D. is bij ons omgeslagen naar een besef dat we hem kunnen helpen"
"Als ze op de school waar ik nu naar toe ga, niet van die klusjes hebben, dan zou ik daar niet naar toe willen"
"Ik heb goeie contacten met de juffen. Ik kan ook altijd bellen en altijd alles bespreken met hun of als ze een verandering zien in G. dan bellen ze mij ook. Als hij rare dingen over ons gaat zeggen dan bellen ze ook: hoe zit dat eigenlijk? De communicatie vind ik echt prettig"
"Ook omdat hij weet dat ik een hele goeie band met H. (de leerkracht) heb en dat we elke dag even overleggen over school hoe het verlopen is, weet je. Dat. Daar wordt hij zelf ook rustig van. Het is gewoon duidelijk. Er zijn geen geheimen, er is gewoon openheid. Dus ook als het niet goed gaat"
"Op vrijdag gaat hij nog een halfuurtje terug naar zijn reguliere basisschool en komt hij in contact met zijn klasgenoten en mag hij vertellen wat hij gedaan heeft op de boerderij om toch die verbinding te houden"
"Ze kennen X van de boerderij. Dat is heel fijn. Ze komen steeds weer met tips en trucs waarvan ik denk, dat is handig"
"De frustratie over het gedrag van D. is bij ons omgeslagen naar een besef dat we hem kunnen helpen"
"Als ze op de school waar ik nu naar toe ga, niet van die klusjes hebben, dan zou ik daar niet naar toe willen"
"Ik heb goeie contacten met de juffen. Ik kan ook altijd bellen en altijd alles bespreken met hun of als ze een verandering zien in G. dan bellen ze mij ook. Als hij rare dingen over ons gaat zeggen dan bellen ze ook: hoe zit dat eigenlijk? De communicatie vind ik echt prettig"
"Ook omdat hij weet dat ik een hele goeie band met H. (de leerkracht) heb en dat we elke dag even overleggen over school hoe het verlopen is, weet je. Dat. Daar wordt hij zelf ook rustig van. Het is gewoon duidelijk. Er zijn geen geheimen, er is gewoon openheid. Dus ook als het niet goed gaat"

4 Afsluiting

4.1 Samenvatting

Schooluitval, niet zelden resulterend in thuiszitten, is een nog steeds groeiend probleem in onze samenleving. In de inleiding is besproken dat er de afgelopen jaren verschillende initiatieven zijn ontplooid om hier wat aan te doen. Een van die initiatieven betreft de onderwijszorgboerderij, boerderijen die zowel zorg als onderwijs bieden. Hoewel er al het een en ander bekend is over deze vorm van onderwijs-zorg combinatie en over de leerlingen die hieraan deelnemen (Veen & Pijpker, 2020), zijn wetenschappelijk onderbouwde gegevens hierover nog vrij summier en ook verbrokkeld. Het hier beschreven gecombineerde kwantitatief-kwalitatief longitudinale onderzoek draagt bij aan het opvullen van deze lacune. Het doel was na te gaan wat de kenmerken van de leerlingen zijn die voor deze vorm van onderwijszorg worden aangemeld, hoe hun ontwikkeling tijdens de boerderijperiode verloopt en welke elementen daaraan bijdragen. Aan het onderzoek namen 56 leerlingen deel die een onderwijszorgarrangement ontvingen bij 11 locaties. Hun ouders vulden bij aanvang, tussentijds en bij afsluiting vragenlijsten in over mogelijke sociaal-emotionele problemen, opvoedingsbelasting en door hun kinderen meegemaakte gebeurtenissen ('life events'). Leerkrachten of andere begeleiders op de onderwijszorgboerderijen vulden op die momenten vragenlijsten in over mogelijke sociaal-emotionele, executieve en cognitieve problemen. Bovendien vulden ouders en leerkrachten na afloop van de boerderijperiode vragenlijsten in waarin teruggekeken werd op de ontwikkeling van de leerlingen, waarbij aan leerkrachten ook nog werd gevraagd wat mogelijk had bijgedragen aan deze ontwikkeling en aan ouders hoe tevreden zij waren over de verleende onderwijszorg. Daarnaast werden bij 21 leerlingen semigestructureerde interviews gehouden met leerkrachten, ouders en kinderen waarbij dezelfde onderwerpen aan bod kwamen, maar vooral werd ingegaan op de werkzame elementen.

Onderwijszorgarrangementen op zorgboerderijen

Er zijn veel overeenkomsten tussen de locaties. Er is altijd sprake van een groene omgeving en werkzaamheden die daarbij passen en er zijn medewerkers met expertise op gebied van onderwijs en zorg. Er zijn duidelijke doelen die geëvalueerd worden. Er is veel individuele aandacht. Wat verschilt zijn het aantal en kenmerken en doelen van de leerlingen. Bij sommige onderwijszorgboerderijen is het aantal leerlingen 4-6, terwijl bij andere boerderijen tientallen kinderen en jongeren een plek vinden. Daar zien we wel dat maar een deel van hen onderwijs én zorg krijgt. Er zijn ook een paar locaties waar volwassen cliënten dagbesteding volgen. De aard van de locaties is ook divers: van functionerende agrarische bedrijven, hobbyboerderijen en paardenhouderijen tot een jeugdzorgaanbieder die gebruik maakt van een wijngaard, kloostertuin en tuin bij een restaurant. Soms is er een hechte samenwerking met één of meerdere scholen en een samenwerkingsverband. Dit zorgt ervoor dat leerlingen niet thuis komen te zitten en direct vanuit de schoolsituatie op de boerderij worden geplaatst. Door de samenwerking zijn er relatief weinig problemen rond toeleiding en financiering. Soms zijn zij ook nog een deel van de week op school. Andere locaties bieden vooral plek aan leerlingen die thuiszitten. Deze onderwijszorgboerderijen hebben vaak minder hechte contacten met diverse scholen en gemeenten. Doordat spelen regelmatig problemen rond financiering van onderwijszorgtrajecten. Dit kan ertoe leiden dat leerlingen om maar enkele dagdelen naar de boerderij kunnen. Er zijn ook onderwijszorgboerderijen die beide groepen bedienen.

Kenmerken van leerlingen die gebruik maken van de onderwijszorgboerderij

De 56 deelnemende leerlingen bleken gemiddeld 10 jaar oud, meest in leeftijd 6-12 jaar (68%), voor het merendeel jongens (77%), veelal thuiszitters (73%), met vaak jeugdhulp bij aanmelding (66%), en ook vaak vanuit het speciaal (basis)onderwijs komend (54%). Veel van hen zijn minimaal 1 keer van school veranderd (61%, range 0-5). Verreweg de meeste ouders zijn in Nederland geboren (moeder 95%, vader 79%) en relatief hoogopgeleid: 73% van de moeders en 64% van de vaders heeft minimaal havo-niveau. Bij 64% van de leerlingen is er bij aanvang sprake van een gezinssituatie met twee gehuwde of samenwonende ouders, 21% woont bij een alleenstaande moeder of in een situatie van co-ouderschap. Bij vier leerlingen in een gezinssituatie is sprake van een pleeggezin, in drie gevallen met twee pleegouders, één kind woont bij oma.

Wat betreft hun cognitieve problemen blijkt tussen de 50% en 60% de leerlingen gemiddeld een grote leerachterstand te hebben op de basisvaardigheden lezen, spellen en rekenen. Daarnaast wordt 70% van de leerlingen in behoorlijke of ernstige mate belemmerd in het leren door tekortschietende executieve functies, zoals inhibitie, planning en emotieregulatie. Ouders en leerkrachten zien bij 67% resp. 66% van de leerlingen duidelijke problemen in het sociaal-emotioneel functioneren. Voor het merendeel zijn dit internaliserende problemen, resp. 76% en 73%. Ouders zien daarnaast iets minder externaliserende problemen dan leerkrachten (43% om 50%) en iets meer aandachtsproblemen (50% om 45%). Vergeleken met kinderen uit de algemene bevolking is dit percentage ongeveer 6 tot 10 keer zo hoog. Kenmerken van autisme blijken bij meer dan de helft van de leerlingen aanwezig te zijn, kenmerken van ADHD, angst en hechtingsstoornis bij rond een kwart tot een derde van de leerlingen. Ook is er bij bijna 30% van de leerlingen sprake van trauma. Bij 66% van de leerlingen zijn er twee of meer van deze stoornissen te onderkennen, wat wijst op comorbiditeit (het tegelijkertijd voorkomen van twee of meer stoornissen).

Aangaande de thuissituatie geeft ruim 60% van de ouders aan ernstige opvoedingsbelasting te ervaren, dit is bijna vier keer zo hoog dan bij ouders in de algemene bevolking. Leerlingen in de onderzoeksgroep bleken twee tot drie keer zo vaak negatief beoordeelde levensgebeurtenissen mee te maken dan kinderen uit de algemene bevolking.

Ontwikkeling tijdens de boerderijperiode

Groeicurve analyses lieten wat betreft het cognitief en sociaal-emotioneel functioneren statistisch significante verbeteringen te zien. Bij het cognitief functioneren viel vooral de verbetering in het executief functioneren op. Leerkrachten gaven aan dat het leren steeds minder belemmerd wordt door tekorten hierin. Verbeteringen in het leerrendement op de basisvaardigheden waren over de hele groep gezien niet significant.

De door ouders en leerkrachten waargenomen verbetering in sociaal-emotionele problemen betrof niet alleen het totaal aantal problemen van leerlingen, maar ook de drie gemeten aspecten: internaliseren, externaliseren en aandachtsproblemen. Ouders zagen relatief meer vooruitgang in internaliserende problemen, leerkrachten in aandachtsproblemen. Wel was het zo dat er op het moment van afsluiting nog een substantiële groep leerlingen duidelijke problemen ervaart. Dit geldt met name voor internaliserende problemen. Zowel ouders als leerkrachten zien bij afsluiting deze problemen bij meer dan 50% van de leerlingen. Leerkrachten zien eveneens bij meer dan 50% van de leerlingen grote leerachterstanden en tekorten in het executief functioneren. Ook voor opvoedingsbelasting geldt dat dit bij meer dan 50% van de ouders nog speelt, hier is echter geen significante verbetering te constateren. Anders gezegd: aangaande de cognitieve en sociaal-emotionele problemen zijn voor het merendeel positieve veranderingen in gang gezet, de scherpe kanten lijken af te zijn, er maar er is nog wel sprake van restproblematiek. Ouders en leerkrachten schatten dat 50% tot 60% van de leerlingen wat betreft schoolvaardigheden, werkhouding, zelfvertrouwen en sociaal-emotionele problemen goed vooruitgaat, voor de thuissituatie is dit iets minder het geval.

Situatie bij afsluiting

Bij afronding van het onderzoek in mei 2023 waren 41 van de 56 leerlingen vertrokken van de onderwijszorgboerderij of stonden op het punt van vertrek; 15 leerlingen blijven nog een periode, sommige tot aan de zomervakantie 2024. Beide groepen verbleven gemiddeld een jaar op de onderwijszorgboerderij (range 4-21 maanden). Gedurende hun verblijf op de onderwijszorgboerderij is ruim 68% van de leerlingen een constant aantal dagdelen per week aanwezig, dit varieert van 1 tot 10 dagdelen (gemiddeld 6,8 dagdelen), 22% is een wisselend aantal dagdelen aanwezig, dit varieert over drie perioden van 1 tot 9 dagdelen (gemiddeld 4,6 dagdelen). Van 10% waren hierover geen gegevens.

Ruim 56% van de leerlingen krijgt professionele jeugdhulp na de boerderijperiode. Voor een groot deel is dit een voortzetting van de hulp die ook tijdens de boerderijperiode werd gegeven. Veelal gaat het om individuele hulp voor de leerling, bijvoorbeeld gericht op het verwerken van trauma, of hulp voor leerling en gezin, waarbij ouders bijvoorbeeld leren omgaan met autisme.

Bij afsluiting blijkt slechts 1 van 41 vertrekkers thuis te zitten (2%), bij aanvang zaten er van deze 41 leerlingen 26 (63%) een of meerdere ten minste 4 weken thuis. Ruim 80% stroomt uit naar een vorm

van onderwijs, het merendeel hiervan (66%) gaat naar het (voortgezet) speciaal onderwijs, het overige deel (15%) naar regulier voortgezet of basisonderwijs; 15% ontvangt onderwijs in een beschermde omgeving, zoals een kinderveerzorgcentrum, zorgboerderij of ander onderwijszorgarrangement en bijna 5% volgt geen onderwijs (1 leerling zit thuis en 1 leerling heeft een ontheffing van de leerplicht en is onder begeleiding gaan werken).

Nadere typering kenmerken en ontwikkeling

We hebben de leerlingen die we intensief hebben gevolgd op 2 assen ingedeeld: op de verticale as de cognitieve ontwikkeling (technisch lezen, begrijpend lezen, spelling en rekenen) en op de horizontale as de sociaal-emotionele ontwikkeling (kan in een groep functioneren, 1-op-1 begeleiding is niet (meer) aan de orde). Problemen in het cognitief functioneren en het functioneren in een groep zijn belemmeringen om weer naar school te kunnen. Bij de helft van de leerlingen die we intensief hebben gevolgd zijn er weinig structurele problemen op gebied van cognitief functioneren, er zijn weliswaar leerachterstanden en problemen met het executief functioneren, maar is er voldoende ontwikkelingspotentieel om kwalificatiegericht onderwijs mogelijk te maken. Er zijn echter forse belemmeringen op sociaal-emotioneel terrein waardoor functioneren in een groep niet lukt. Bij bijna alle leerlingen in deze groep zijn de sociaal-emotionele problemen flink verminderd: omdat er weer positieve aansluiting wordt gezocht en er een einde komt aan een reeks teleurstellingen voorafgaande aan de plaatsing op de boerderij, zoals hiervoor al toegelicht. Bij leerlingen die problemen hebben op gebied van cognitief én sociaal-emotioneel functioneren zien we daarbij wel dat de ontwikkeling op de boerderij vaak minder gunstig verloopt. Twee van deze leerlingen maken op sociaal-emotioneel en cognitief gebied zodanige vorderingen dat kwalificatiegericht onderwijs mogelijk wordt, bij anderen zijn de veranderingen gering.

Wat het meest opvalt in de kwalitatieve analyse op basis van de diepte-informatie uit paragraaf 3.2 is dat de vooruitgang op de sociaal-emotionele ontwikkeling overeenkomt met de vooruitgang op het vlak van de executieve functies, zowel voor de leerlingen individueel, als gezien over de groepen per kwadrant. Deze bevinding wordt ondersteund door een significante positieve correlatie tussen de door de leerkracht waargenomen afname van belemmeringen in het executief functioneren en de door de leerkracht waargenomen afname van problemen in het sociaal-emotioneel functioneren (correlatie 0,40, $p < 0,01$). De ontwikkeling van de executieve functies behelst onder meer de inhibitie (jezelf kunnen stoppen, inhouden of bijsturen), werkhouding (concentratie, discipline), cognitieve flexibiliteit (plan herzien bij tegenslag) en metacognitie (op jezelf kunnen terugkijken en reflecteren). Deze aspecten van de executieve functies hangen nauw samen met het sociaal-emotioneel functioneren. Opvallend is dat er geen enkel verband is tussen de afname van belemmeringen in het executief functioneren en het leerrendement (correlatie 0,02). Het zou kunnen zijn dat de vooruitgang die wordt geboekt op de executieve functies in eerste instantie de sociaal-emotionele problemen doet afnemen en dat dit laatste mediërend is voor het (weer) op gang komen van leren en onderwijs - in onderhavige studie de ontwikkeling van de basisvaardigheden i.c. taal en rekenen, met kwalificerend onderwijs als uitstroombestemming. Nader onderzoek zou dit moeten uitwijzen.

Werkzame elementen

Uit de vragenlijst en de interviews met ouders en leerkrachten komt naar voren dat de combinatie van een niet-schoolse omgeving en een pedagogische aanpak met veel aandacht voor ieder kind, waarbij het kind zich gehoord en gezien voelt, datgene is wat werkt. De leerling is het startpunt en niet het onderwijszorgprogramma. Er is weliswaar een structuur, maar die wordt aangepast aan de behoeften van elk kind. De pedagogische aanpak is erop gericht dat een kind zichzelf leert kennen, leert begrijpen hoe zijn/haar gedrag op anderen overkomt, en dat een kind handvatten krijgt om ander gedrag aan te leren. Er worden dagelijks doelen gesteld die ook worden geëvalueerd. Hierbij krijgen leerlingen veel positieve feedback en complimenten. Dit alles leidt tot een beter zelfinzicht en meer eigenwaarde en zelfvertrouwen.

De kleinschaligheid, waardoor er veel individuele aandacht is voor elke leerling, de afwisseling tussen onderwijs en andere activiteiten en de pedagogische aanpak waarbij veiligheid, steun, vertrouwen, structuur en positieve feedback centraal staan werd als heel helpend ervaren. Bij veel leerlingen is het belangrijk om spanningsopbouw en daarmee escalatie te voorkomen. Dit betekent dat de leerkracht/begeleider continu "leest" hoe de leerling zich voelt en daarop acteert. Het contact met dieren, diversiteit in activiteiten en de groene omgeving bleken ook waardevolle elementen.

4.2 Discussie

Het doel van het onderzoek was meer zicht krijgen op hoe de onderwijszorgarrangementen op verschillende boerderijen eruitzien, op de kenmerken van de leerlingen die instromen op onderwijszorgboerderijen, wat werkzame elementen zijn, hoe leerlingen zich ontwikkelen op sociaal-emotioneel en cognitief gebied en hoe de onderwijszorgboerderij kan bijdragen aan het verminderen van de opvoedingsbelasting van ouders.

Onze analyse laat zien dat de persoonlijke, pedagogische aanpak waarbij de focus ligt op het versterken van executieve functies en het verminderen van sociaal-emotionele problemen in een veilige, gestructureerde niet-schoolse groene omgeving de kern is van wat er werkt op onderwijszorgboerderijen. Hierdoor nemen de belemmeringen om tot leren te komen af, nemen werkhouding en zelfvertrouwen van leerlingen toe en komen ze weer tot leren. Hoe divers de locaties en onderwijszorgarrangementen ook zijn, overal staat deze aanpak centraal. Dit sluit aan bij bevindingen uit eerder onderzoek (Veen & Pijpker, 2020, Veen et al., 2021). Waar we in het huidige onderzoek veel meer inzicht in hebben gekregen zijn a) de overeenkomsten en verschillen tussen de locaties, b) de complexe problematiek van de leerlingen die instromen inclusief problemen in de thuissituatie, c) de ontwikkeling die leerlingen doormaken en het belang van executieve functies en d) de uitstroomprofielen van leerlingen. Tenslotte hebben we meer zicht gekregen op de knelpunten die onderwijszorgboerderijen ervaren. Dit was geen onderzoeksvraag, maar we zullen hier wel kort bij stil staan omdat dit het functioneren en perspectief van de onderwijszorgboerderijen beïnvloedt.

Diversiteit onderwijszorgarrangementen op de boerderijen

Wat opvalt is dat de pedagogische aanpak op alle locaties vergelijkbaar is. Er zijn grote verschillen in de structuur, activiteiten en aantallen leerlingen op de verschillende locaties. De pedagogische aanpak sluit aan bij benaderingen waarvan wetenschappelijk bekend is dat ze goed werken bij de doelgroep die naar de boerderij komt. Het gaat om trauma-sensitief onderwijs, ervaringsleren, de zone van naaste ontwikkeling en het belang van groen en dieren. Door trauma ervaren kinderen negatief denken, overmatig alert zijn, moeite met zelf-regulatie, en wantrouwen tegenover volwassenen (Lacoe, 2020; Terrasi & de Galarce, 2017). Ook weten ze vaak niet hoe ze hun emoties op een gezonde manier kunnen uitdrukken en doen dit door bijvoorbeeld agressie of dichtklappen. Elementen van trauma-sensitief onderwijs zijn het vermijden van autoritaire interacties, gebruik van strategieën om de relatie en interactie te versterken, zorgen voor voorspelbaarheid en consistentie, creëren van succeservaring, en beperken van uitsluiting (Minahan, 2019). De kern van ervaringsleren is leren door doen en daarop reflecteren, in een vaak natuurlijke, rijke en onbekende omgeving en daarnaast consequent reflectiemomenten inbouwen om het leren te stimuleren (Ruikes, 2005) Verder sluit de aanpak aan bij de zone van naaste ontwikkeling. Ontwikkeling kan plaatsvinden als de activiteit aansluit bij de exploitatiedrang en het behoeftepatroon en wanneer het binnen de individuele mogelijkheden valt van een kind. Hierbij moet de afstand tussen iemands huidige niveau en het niveau van de mogelijke ontwikkeling niet te groot zijn (Van der Veer, 1996). Betrokkenheid wordt zichtbaar doordat een kind geconcentreerd bezig is, zich openstelt, energie vrijmaakt en voldoening ervaart (Laevers, 1993).

Verschillende pedagogen benadrukken ook het belang van de omgeving voor het welbevinden van kinderen. Volgens de orthopedagoog Ter Horst (1978) heeft een kind behoefte aan veiligheid en aan een rijke wereld die prikkelt en uitlokt. Ter Horst onderkent de grote waarde die dieren en de natuur kunnen hebben voor de ontwikkeling van kinderen. Dieren en planten horen volgens hem samen met de vier elementen water, vuur, lucht en aarde tot 'de volheid van de werkelijkheid'. Een boerderij ziet hij als een onvervangbare leef-werk-woon-eenheid waar een natuurlijk, veelvormig, eenvoudig en overzichtelijk bestaan nog mogelijk is. Volgens Ter Horst zijn met name dieren van groot belang voor kinderen met verstoord sociaal-emotioneel gedrag. Bij deze kinderen kan het vertrouwen in mensen zo zijn afgenomen dat ze zich terugtrekken waardoor ze geïsoleerd raken en de ontwikkeling stagneert. Juist dieren kunnen behulpzaam zijn om bij deze kinderen weer vertrouwen te kweken omdat dieren knuffelbaar, aaibaar en 'eerlijk' zijn (geen verborgen agenda), omdat ze afhankelijk zijn van de verzorging en het kind leren dat het geen angst hoeft te hebben. Het belang van een groene omgeving en contact met dieren voor een positieve ontwikkeling van kinderen en jongeren is in verschillende onderzoeken bevestigd (Hassink & Ketelaars, 2003; Hassink et al., 2010; Hassink et al., 2017, Bratman et al. 2019)

We zien dus dat de onderwijszorgboerderijen in een traditie staan van verschillende pedagogische stromingen die uitgaan van de basisbehoeften van kinderen.

Kenmerken van de leerlingen en de thuissituatie

We zien dat onderwijszorgboerderijen voor een zeer diverse groep leerlingen met een risico op uitval in het onderwijs of leerlingen die al zijn uitgevallen een plek bieden. Soms gaat het om leerlingen met zodanige psychiatrische problematiek dat verdere behandeling nodig is voordat onderwijs in beeld komt. De leerlingen die instromen dragen vrijwel altijd een volle rugzak met zich mee. De meesten hebben naast leerachterstanden in de basisvaardigheden complexe problematiek die het leren belemmert, zoals autisme, ADHD, angst, hechtingsstoornissen, opgelopen trauma's en andere diagnoses en ruim een derde heeft een licht verstandelijke beperking. Ze kunnen hierdoor de lessen vaak niet goed volgen, kunnen cognitief en sociaal niet goed mee in de klas, worden steeds minder geaccepteerd, uiten zichzelf niet en vertonen verveeld en vervelend gedrag. Als ze een opdracht krijgen waar ze geen zin in hebben gaan ze mopperen en bouwen steeds meer weerstand tegen school op. Zonder uitzondering hebben ze op school en soms ook thuis een optelsom aan negatieve ervaringen opgedaan. School krijgt een negatieve betekenis en naar school gaan dreigt een traumatische ervaring te worden, zodanig dat er soms ook sprake is van geheel of gedeeltelijk thuiszitten. De rugzak bij deze leerlingen was dus al gevuld en liep over door hun negatieve ervaringen in het schoolsysteem. De uitdaging is deze negatieve spiraal en ervaren trauma's te doorbreken. De meerderheid van de ouders ervaart ernstige opvoedingsbelasting. Ouders zijn heel positief over de ondersteuning die zij krijgen. Ze voelen zich gehoord en gezien. De onderwijszorgboerderijen blijken een welkom aanbod te zijn voor een groep leerlingen met ernstige problemen waardoor ze tijdelijk niet in een klassieke onderwijssetting kunnen functioneren en voor hun ouders. Ouders hebben het gevoel er niet alleen voor te staan, samen met de professionals van de onderwijszorgboerderij wordt gezocht naar een passende plek voor hun kind.

Opvallend is dat ouders gemiddeld vrij hoog zijn opgeleid. In de interviews kwam naar voren dat ouders (vaak moeders) veel moeite moeten doen om een onderwijszorgboerderij te vinden en de financiering voor elkaar te krijgen. Uit onderzoek naar gebruik van jeugdzorg komt naar voren dat mensen in kwetsbare omstandigheden (waaronder lagere inkomens, laagopgeleide ouders) relatief vaker zorg mijden vanuit een ervaring met instanties die al sterk negatief gekleurd. Ook hier kan spelen dat de doelgroep die naar de onderwijszorgboerderij gaat, geen doorsnee is van de schooluitvallers populatie.

Ontwikkeling van leerlingen

De analyses lieten wat betreft het cognitief en sociaal-emotioneel functioneren statistisch significante verbeteringen zien. Bij het cognitief functioneren viel vooral de verbetering in het executief functioneren op. Leerkrachten gaven aan dat het leren steeds minder belemmerd wordt door tekorten hierin. Datzelfde geldt voor de afname van problemen in het sociaal-emotioneel functioneren. De meeste leerlingen gaan met plezier naar de boerderij en krijgen weer zin in leren. Hun werkhouding verbetert en hun zelfvertrouwen neemt toe. De resultaten sluiten goed aan bij wat uit eerdere onderzoeken al naar voren kwam (Veen & Pijpker, 2020; Veen et al. 2021) en eveneens uit eerdere gesprekken met zorgboeren en leerkrachten. Over het algemeen gaan de leerprestaties op de basisvaardigheden er niet vooruit. Mogelijk zijn het terugdringen van tekorten in het executief functioneren en het terugdringen problemen in het sociaal-emotioneel functioneren voorwaarden voor het verbeteren van de leerprestaties die pas na de boerderijperiode, op een vervolgschool, zichtbaar worden. Om aan te sluiten bij Biesta (2015), eerst wordt gewerkt aan persoonsvorming en later pas aan socialisatie en kwalificatie. Dit is in de schoolse setting vaak net andersom, kwalificatie staat voorop. En bij persoonsvorming gaat het om het ondersteunen van kinderen en jongeren om als vrij, verantwoordelijk en volwassen subject in de wereld te willen staan (zie Biesta, 2015).

Bij het sociaal-emotioneel functioneren valt op dat bij aanvang internaliserende problemen het meest voorkomen, dat deze problemen weliswaar significant verbeteren, maar ook bij afsluiting nog het meest voorkomen. Ook Veen & Pijpker (2020) noemden dit. Het gegeven dat er in het algemeen ondanks een positieve verandering op een aantal aspecten nog duidelijk aanwijsbare problemen zijn is een bekend gegeven uit onderzoek in de jeugdhulp (Van Assen et al. 2020; Veerman & De Meyer, 2015). De scherpe kantjes zijn eraf, maar de problemen zijn nog lang niet bij iedereen verdwenen. Op basis van de totaalscore voor sociaal-emotionele problematiek zagen we dat ouders bij bijna 60% van hun kinderen en leerkrachten

bij bijna 40% van hun leerlingen nog substantiële problemen zien die nog wel aandacht vereisen. Dit kan een risico vormen voor een terugval, maar geeft tevens handvatten voor vervolghulp.

De theorie rond executieve functies zoals Diamond (2013) die beschrijft, sluit aan bij wat mogelijk als mediërend werkt op de onderwijszorgboerderij. Diamond legt uit hoe executieve functies het mogelijk maken om mentaal adequaat om te gaan met bijvoorbeeld de tijd nemen om na te denken alvorens te handelen; het aangaan van nieuwe, onverwachte uitdagingen; weerstand bieden aan verleidingen; en gefocust blijven. Elementen als inhibitie (zelfbeheersing), werkgeheugen en cognitieve flexibiliteit (aanpassen aan wijzigende omstandigheden) zijn kern-executieve functies die van doorslaggevende betekenis zijn voor de sociale, emotionele en fysieke gezondheid en de cognitieve ontwikkeling. Elementen als stress, slaapgebrek, eenzaamheid of gebrek aan lichaamsbeweging, tasten elk de executieve functies aan, zowel bij mensen met als zonder psychische problemen. Executieve functies zijn echter (gelukkig) goed te trainen en kunnen door oefening verbeterd worden. Ook uit onze studie komen deze aspecten naar voren, zoals de verbeterde werkhouding, beter functioneren van het werkgeheugen, volgehouden aandacht die toeneemt, en een taakgerichtheid die leren mogelijk maakt, maar ook het sociaal-emotioneel functioneren.

Dit beeld benadrukt wat ook in andere studies staat genoemd, zie bijvoorbeeld Visier-Alfonso et al. (2020), die in een studie over schoolkinderen in de leeftijd van 8 tot 12 jaar positieve associaties vinden tussen executieve functies, fysieke fitheid (gemeten als cardiofitness) en schoolprestaties. Executieve functies worden in de psychologie als noodzakelijk gezien om te leren en worden positief geassocieerd met academische prestaties bij kinderen en adolescenten (Donnelly et al., 2016). De bevindingen uit onze studie suggereren eenzelfde positieve associatie. Als werkzaam mechanisme op de onderwijsboerderij komt de intensieve aandacht voor de executieve functies duidelijk naar voren in individueel maatwerk, aangepast tempo en geduld vanuit de leerkrachten en begeleiders.

We vonden geen aanwijzing dat de opvoedingsbelasting afneemt. Dit is in tegenstelling van wat vaak in de interviews gehoord werd. Daarin ging het vaak om de rust die in het gezin gekomen was en de mogelijkheid van ouders hun werk buitenshuis ongestoord te kunnen verrichten en niet om te haverklap gebeld te worden om hun kind op te halen of allerlei oppashulp in te moeten schakelen bij periodes van thuiszitten. Waarschijnlijk omvatte de gebruikte vragenlijst niet de juiste vragen om dit te meten. Het ging om de verkorte versie van de Opvoedingsbelastingvragenlijst (OBVL-K), de schaal die dit soort vragen wel bevat komt alleen in de lange versie voor. Ook kan meespelen dat de vragenlijst om logistieke redenen niet voor aanvang maar in de eerste twee maanden na het starten op de onderwijszorgboerderij werd ingevuld en dat er in die periode al minder opvoedingsbelasting ervaren werd.

Werkzame elementen

Gelet op het doel van onderwijs-zorg op de boerderij hebben werkzame elementen betrekking op het onderwijs en de zorg. Hierbij is een aanzienlijke overlap. Dit is ook logisch, want om een leerling weer tot leren te brengen zullen belemmeringen vanuit het sociaal-emotioneel functioneren en executief functioneren opgeheven moeten worden, waarbij het om het even is of men dit nu onderwijs of zorg noemt. Bij het cognitief functioneren staat daarom niet zozeer de verbetering van de leerprestaties, maar het weer leerbaar maken voorop. Dit is mooi af te lezen aan het gegeven dat het leren gaandeweg steeds minder belemmerd wordt door tekorten in het executief functioneren. Deze intensieve aandacht voor de executieve functies lijkt een werkzaam mechanisme te zijn, individueel maatwerk en veel geduld maken dit mogelijk. Maatwerk uit zich in de 1-op-1 begeleiding en aandacht voor kleine, maar expliciet zichtbare stappen (vaak gevat in doelen) per dagdeel of per dag, gericht op 'leren' zoals tien minuten of een kwartier op een stoel blijven zitten (inhibitie), de didactische aanpak in overleg met de leerling wijzigen als het niet gaat (bijvoorbeeld door het afschermen van overige tekstdelen op een pagina, zodat concentratie op de opdracht in kwestie makkelijk tot stand komt en overige tekstdelen niet afleiden, waarmee cognitieve flexibiliteit wordt getraind, zonder op te geven), of leerlingen zelf een alternatief laten kiezen wanneer iets niet goed loopt (zoals zelf een boek kiezen, of zelf een soortgelijke opdracht laten formuleren wanneer iets niet aanspreekt of op gang komt). Er wordt ook in de meeste gevallen per dag bekeken of en zo ja in hoeverre de doelen zijn behaald. Daarnaast is de niet schoolse groene omgeving met een diversiteit aan activiteiten van groot belang. Dit zorgt voor rust en afwisseling. Na de afgesproken tijd aan een leertaak gewerkt te hebben kunnen leerlingen naar buiten: de honden aaien, springen op de trampoline, of gewoon lekker rennen.

Wat betreft het opheffen van belemmeringen vanuit het sociaal-emotioneel functioneren valt op dat medewerkers op zoek gaan naar onderliggende oorzaken van problematisch gedrag en proberen die oorzaken aan te pakken. In de interactie met de leerling staat reflectie centraal, oftewel het hardop benoemen van en nadenken over het eigen gedrag. Ook leren leerlingen vervolgens handelingsalternatieven: als dit nog eens gebeurt, hoe pak je dit aan op een goede manier aan? Daarnaast wordt er op de boerderijen veel aandacht gegeven aan positief gedrag door dit te benoemen bij het kind en te bekrachtigen met bijvoorbeeld een compliment of beloning.

Ging het voorgaande vooral over de structuur- en inhoudselementen, ook vanuit de context zijn er werkzame elementen te benoemen. In gesprekken met onderwijszorgboeren en andere medewerkers vielen die vaak op door hun tegendeel: hindernissen op weg naar werkzaamheid. De context waarin de onderwijszorgboerderijen opereren blijkt vaak complex. Locaties hebben in meer of mindere mate problemen met financiering van hun aanbod. Dit leidt ertoe dat sommige leerlingen minder vaak naar de boerderij kunnen dan gewenst. Bij verschillende initiatieven komt de financiering helemaal uit de zorg. Bij andere wordt de leerkracht op de boerderij door school betaald. De opstelling van samenwerkingsverbanden en gemeenten wordt als heel wisselend ervaren: van betrokken en positief tot ronduit afwijzend. Dit is afhankelijk van de regio waar de onderwijszorgboerderij is gelegen. Zoals aangegeven zien we dat het op verschillende plekken is gelukt om barrières weg te nemen. Op landelijk niveau lijkt het belangrijk dat het netwerk van onderwijszorgboerderijen is aangehaakt bij initiatieven van maatschappelijke partners en overheden om het ontwikkelingsaanbod op het gebied van onderwijs en zorg te verbeteren voor kinderen met een specifieke onderwijs- en ondersteuningsbehoefte die op dit moment binnen de onderwijs- en zorgstelsels niet of onvoldoende bediend worden. (BMC, 2022- eindevaluatie proeftuinen). Specifieke kansen biedt op dit moment het experiment onderwijszorgarrangementen dat in 2023 van start is gegaan. In het experiment wordt ruimte geboden om af te wijken van wetgeving op het gebied van bekostiging, onderwijstijd, onderwijsinhoud en onderwijslocatie. Zo krijgen betrokken organisaties de ruimte om meer maatwerk te kunnen bieden aan kinderen met een complexe ondersteuningsbehoefte op het gebied van onderwijs en zorg.

Kenmerkend voor de onderwijszorgboerderijen is dat er een duidelijke visie is dat elk kind moet kunnen leren en zich moet kunnen ontwikkelen en dat de boerderij omgeving hiervoor veel kansen biedt. Dit is eveneens een contextelement. Onderwijszorgboerderijen bieden een totaal andere omgeving aan dan men gewend is in het onderwijssysteem. Er zit bij alle onderwijszorgboerderijen duidelijke sturing op het implementeren en uitdragen van de visie. Uit eerder onderzoek bij zorgboerderijen bleek hoe belangrijk het is een visie te vertalen en concreet te maken in de interactie met deelnemers door aan te sluiten bij hun interesses en behoeften, door activiteiten te kiezen en de fysieke omgeving zo in te richten dat ze stimulerend zijn, en door moedig en vasthoudend te zijn in het uitdragen van de visie naar partners waarmee wordt samengewerkt (De Bruin et al. 2017). Bij de onderwijszorgboerderijen staan leerlingen centraal in plaats van een onderwijsmethode of het onderwijssysteem. Door de persoonlijke aandacht, het bieden van vertrouwen en veiligheid, een positieve houding en doordat leerlingen succeservaringen opdoen komen leerlingen niet alleen tot leren, maar wordt er aan persoonsvorming gewerkt. Dit sluit aan bij de visie van onderwijsdenkers als Biesta die stelt dat het bij onderwijs niet alleen gaat om kwalificatie en socialisatie maar ook om persoonsvorming (Biesta, 2012). Onderwijs zou volgens Biesta minder gericht moeten zijn op enkel leren en meer op het vormen van mensen.

In Tabel 4.1 (ontleend aan Hassink en Veerman, 2021) vatten we de werkzaamheid van onderwijszorgboerderijen nog een keer samen vanuit het perspectief van de leerling.

Tabel 4.1 *Werkzaamheid vanuit leerlingperspectief.*

Op basis van de vragenlijsten en de interviews met leerkrachten, kinderen en ouders krijgen we een beeld van wat de onderwijszorgboerderijen succesvol maakt voor leerlingen die niet passen in het onderwijssysteem. We kunnen dit beeld als volgt verder uitwerken:

- De leerling komt op de boerderij en ervaart dat dit geen traditionele schoolomgeving is. Dit zorgt ervoor dat er niet meteen weerstand ontstaat, maar rust.
- Door die rust kunnen de leerkracht, de boer en andere begeleiders een vertrouwensband opbouwen met een leerling. Dit geeft een gevoel van veiligheid en biedt een basis om vanuit de interesses van de leerling aan het werk te gaan.
- De boerderij-omgeving biedt een scala aan schoolse en niet-schoolse mogelijkheden om die interesses vorm te geven. Dit geeft de volgende stap in het proces, namelijk aansluitend bij de interesses van elke leerling gebruik te maken van de rijke context van de boerderij. Hierdoor wordt de leerling gemotiveerd tot zinvolle activiteiten. Van daaruit kunnen er zinvolle doelen gesteld worden waarvoor vooral praktische vaardigheden en sociale vaardigheden nodig zijn om die te bereiken, en waarbij haast terloops ook schoolvaardigheden aan de orde komen.
- Al doende leert de leerling geconcentreerd en zelfstandig te werken. Hierdoor ontstaat een positieve werkhouding en krijgt hij of zij meer zelfvertrouwen. Dat maakt het ook mogelijk expliciet met onderwijs activiteiten aan de slag te gaan. Daarbij gaat het niet alleen om boerderij-activiteiten. Voor sommige leerlingen zijn de dieren belangrijk of het werken in de tuin en de klussen op de boerderij. Andere leerlingen hebben interesse in programmeren, houtbewerking of elektra.
- De combinatie van een leerkracht en anderen zoals een boer en andere begeleiders helpt om aan te kunnen sluiten bij de interesses van iedere leerling en een goede match te maken met wat er op de boerderij mogelijk is. Het voordeel van de korte lijntjes, kleinschaligheid en rijke context is volgens de leerkracht dat je veel flexibeler en sneller wat kunt inzetten dan op school; "je hoeft het niet allemaal te regelen". Door de korte lijntjes en kleinschaligheid kan de juiste expertise worden ingeschakeld waardoor de leerlingen aan de slag kunnen met hun eigen interesses. Het in de praktijk leren werkt voor deze leerlingen beter dan in school omdat leerlingen dan concreet de noodzaak inzien van het kunnen lezen en rekenen.

De vertrouwensband, het aansluiten en ruimte bieden voor interesses van leerlingen kan vanuit therapie-onderzoek als een *alliantie* omschreven worden, die daar een sterke werkzame factor blijkt te zijn (Pijnenburg, 2010). Dit zien we ook bij de onderwijszorgboerderijen. Door bij het stellen van individuele doelen voor de leerling gebruik te maken van alle mogelijkheden die de rijke boerderij-omgeving biedt, doet een leerling positieve ervaringen op. Dit leidt tot meer zelfvertrouwen, een betere werkhouding en positief gedrag. Door het leren te koppelen aan de werkzaamheden die een leerling interessant vindt ontdekt deze het belang van het leren lezen en rekenen en komt het leren weer op gang. Ze worden zich bewust waarom rekenen en lezen bijvoorbeeld belangrijk zijn, omdat ze dit nodig hebben bij doelen die ze nastreven. Deze vorm van contextgericht leren maakt dat leren zin krijgt en heeft ook als voordeel dat het veel minder weerstand oproept.

We zien bij de leerlingen in dit onderzoek als volgt terug hoe er gebruik wordt gemaakt van de rijke context van de boerderij omgeving: *De rijke context* blijkt voor alle leerlingen belangrijk te zijn. Welk aspect het meest belangrijk is, verschilt per leerling. Het vraagt vaak creativiteit en flexibiliteit om voor elke leerling passende activiteiten te vinden. Uit de verhalen van de leerlingen komen de volgende aspecten naar voren.

- *Ruimte en rust.* Dit zijn specifieke ruimtelijke kwaliteiten die voor sommige leerlingen heel belangrijk zijn. Het zorgt ervoor dat een leerling tot rust kan komen.
- *Dieren* waar een deel van de leerlingen een band mee heeft, zich veilig voelt en wat veel zinvolle werkzaamheden met zich meebrengt.
- Concrete zinvolle werkzaamheden waarin je kunt leren was voor bijna alle leerlingen belangrijk. Het soort werkzaamheden verschilde. Voorbeelden zijn het gebruik van een rolmaat bij het zetten van palen, afwegen van de porties voer voor de koeien. Samen koken. Maar duidelijk werd dat ruimte voor niet boerderij activiteiten zoals elektra, houtbewerking en programmeren voor een deel van de leerlingen ook belangrijk is.

Uitstroom

Ruim 80% van de vertrekkers in dit onderzoek stroomt uit naar een vorm van (speciaal) onderwijs. De onderwijszorgboerderijen dragen hiermee bij aan het verminderen van schooluitval. Bij een deel van de leerlingen die niet weer teruggaan naar school gaat het om leerlingen met ernstige psychiatrische problematiek waarvoor aanvullende behandeling nodig is. De boerderij fungeerde als tussenvoorziening, soms was dit vooraf al duidelijk, soms bleek dit achteraf. Deze cijfers duiden er ook op dat onderwijszorgboerderijen hun einddoel, uitstroom naar het onderwijs of een andere passende plek, grotendeels bereiken. In eerder onderzoek (Veen et al. 2021) varieerde het percentage leerlingen dat bij onderwijszorgboerderijen uitstroomt naar school tussen de 33 en 94%.

Kracht en beperkingen van het onderzoek

De kracht van dit onderzoek is dat dit het eerste longitudinale onderzoek bij onderwijszorgboerderijen is dat gegevens oplevert over de ontwikkeling van leerlingen tijdens hun verblijf op de boerderij. Een ander sterk punt is dat zowel gevalideerde vragenlijsten zijn gebruikt alsook interviews zijn gehouden met verschillende belanghebbenden. Bij elkaar levert dit een diepgaand beeld van de instroom, doorstroom en uitstroom van leerlingen in onderwijszorgarrangementen op diverse boerderijlocaties, alsook over mogelijk werkzame

elementen van dit programma. De resultaten sluiten aan bij wat er uit de verschillende deelonderzoeken van Veen & Pijpker (2020), het onderzoek van Hassink & Veerman (2021) en uit voorgesprekken met de leerkrachten en zorgboerderijen al bekend was en geven daar een verdere verdieping aan.

Ondanks deze sterke kanten zijn er ook beperkingen te noemen.

- De onderzoeksgroep is een selectieve groep, gekozen op basis van motivatie om deel te nemen aan onderzoek en betrokkenheid bij eerder onderzoek. Dit verkleint de mogelijkheden tot generaliseren.
- De omvang van het verblijf wisselende zowel in duur als in dagen per week. Dit kan de resultaten beïnvloeden hebben. Voor sommige leerlingen was de boerderij een tussenplaatsing in afwachting van een plek elders, een enkele keer haalden ouders hun kind voortijdig weg omdat een boerderijplaatsing toch niet was wat ze zochten of omdat hun kind niets met de boerderij had. Voor de hele groep wisselde het aantal dagdelen van 1 tot 10, waarbij de reden hiervoor niet altijd even duidelijk was. Soms was dit in overleg met de school van herkomst een bewuste keuze, soms ook wilde de gemeente niet meer dagdelen financieren. Ook was niet altijd duidelijk waar een leerling in de rest van de week verbleef.
- We kunnen geen causale uitspraken doen over het effect van onderwijszorgboerderijen. We zien wel een duidelijke aanwijzing voor een positief effect aangezien de resultaten passen in het programmamodel en de programmatheorie. Het effect is dus theoretisch onderbouwd (een van de categorieën op de effectladder van het NJi, (www.nji.nl/interventies)). Daarnaast lopen deze kinderen al zo lang met ernstige problemen, zijn op veel plekken afgewezen, dat niet vol te houden is dat die problemen zo maar vanzelf over zouden zijn gegaan. Ook de scores op de BESTE, waarbij ouders en leerkrachten gevraagd wordt de effectiviteit in te schatten geven hiervoor aanwijzingen. En tenslotte sluit het aan bij de verdieping die is verkregen door 21 leerlingen intensief te volgen via interviews. Kortom: het is aannemelijk dat het effect theoretisch te onderbouwen, maar meer onderzoek is nodig om dit verder aan te tonen.

Tenslotte, fijnmazige informatie over wat er precies op speelt bij ernstige verzuim, schooluitval en thuiszitten, is niet in ruime mate beschikbaar, met name niet voor de jonge leeftijdsgroepen die hier in beeld zijn gekomen. Deze studie is exploratief, maar biedt een aantal duidelijke aanknopingspunten voor de praktijk en voor vervolgonderzoek, zodat nog meer informatie vrijkomt, die niet alleen de behoefte aan maatwerk concreet invult voor deze leerlingen, maar ook de wijze waarop een antwoord kan worden geformuleerd op die individuele onderwijszorgbehoeften.

4.3 Aanbevelingen

Met de onderwijszorgprogramma's lijken de in de inleiding genoemde intermediaire doelen (gericht op het functioneren van leerlingen) als ook het einddoel (gericht op het weer terugstromen naar het onderwijs of andere passende vervolgplekken) in belangrijke mate bereikt te worden. Desondanks is er een aantal aanbevelingen te doen om het werk en de uitkomsten nog verder te verbeteren.

- *Versterking executieve functies.* Mogelijk kan het executief functioneren extra versterkt worden door expliciet op dit functioneren gerichte oefeningen een plaats te geven in het onderwijszorgprogramma. Onder andere de publicatie Dawson & Guare (2009) en de handreiking op de site van het SLO geven daarvoor veel praktische suggesties (zie <https://www.slo.nl/thema/meer/jonge-kind/executieve-functies/>). Rutgers (2019) past deze toe op onderwijszorg op de boerderij. Om vanaf het begin hier handvatten voor te krijgen zou bij aanmelding van een leerling gericht gekeken kunnen worden naar wat er al bekend is over de onderliggende neuropsychologische processen die tekorten in het executief functioneren veroorzaken. Het valt ook te overwegen extra neuropsychologische onderzoek te organiseren.
- *Verbetering sociaal-emotioneel functioneren.* Ook hier wordt vanaf de aanvang op ingezet. Soms wordt expliciet gebruik gemaakt van cognitief-gedragstherapeutische technieken zoals het verhelderend van cognitieve denkschema's, die als kern hebben de leerling te laten inzien wat er gebeurt (situatie), wat er in hem omgaat (gedachten), hoe dat in een split second leidt tot ongewenst of onhandig gedrag (keuze); en vervolgens hoe je daar wat aan kan doen, zoals de situatie vermijden, gedachten corrigeren, andere keuzes maken. Leerkrachten zeggen soms dat ze geen therapeut zijn, maar in hun handelen zijn ze dit vaak onbewust wél. Dit zou meer bewust gemaakt kunnen worden door meer gericht kennis te nemen van in de praktijk toe te passen cognitief-gedragstherapeutische technieken. Onder andere het competentiemodel van Slot en Spanjaard (2016) dat al jarenlang op verschillende terreinen in de jeugdhulp wordt gebruikt geeft hier voorbeelden van. Een van de boerderijen in het onderzoek gebruikt

ook elementen van dit model. Struiksma en Van Bilsen (2018) bieden vanuit de toegepaste gedragsleer in de klas eveneens handvatten hiervoor.

- *Meer aandacht voor trauma.* Een niet onbelangrijk aantal leerlingen in dit onderzoek (bijna 30%) heeft te maken gehad trauma's, zoals heftige gebeurtenissen in de thuissituatie of gepest worden op school. Alleen al het gevoel te hebben mislukt te zijn op soms meerdere scholen kan traumatisch zijn. Aandacht hiervoor is van groot belang. Dat is in de jeugdhulp al gebruikelijk in de vorm van behandelingen als EMDR en Traumagerichte cognitieve gedragstherapie (zie o.a. <https://kenniscentrum-kjp.nl/professionals/trauma-kindermishandeling/>). Sommige leerlingen worden hiernaar ook verwezen. De laatste jaren zijn er ook ontwikkelingen om hier ook in het onderwijs aandacht voor te hebben, zoals bijvoorbeeld in traumasensitief onderwijs (Coppens et al., 2021; Downey & Greco, 2023; zie ook <https://gedragsproblemenindeklas.nl/gedragsproblemen/traumasensitief-onderwijs/>).
- *Meer aandacht voor de thuissituatie.* Op elke onderwijszorgboerderij is er goed contact met de ouders. Dat kan gaan van gesprekken en appjes met ouders tot gezins- of systeemgerichte interventies. De aard en intensiteit zouden nog beter afgestemd kunnen worden op wat de thuissituatie nodig heeft. Een ontregelde thuissituatie kan in gang gezette veranderingen, alsook een terugkeer naar school, tegenwerken. Met name in de interviews kwamen we daar een aantal voorbeelden van tegen. Zoeken naar een geëigende ondersteuning is dan geboden. Dit zou kunnen door professionele hulp in te schakelen. Het nadeel hiervan is dat die lang niet altijd meteen beschikbaar is. Een andere mogelijkheid is hier vanuit de onderwijszorgboerderij iets aan te doen. Het is geen optie van elke leerkracht of begeleider ook een systeemtherapeut te maken, maar kennis van belangrijke principes van systeemgericht werken kan in gesprekken met ouders het oog laten vallen op zaken in de thuissituatie die aandacht behoeven. Erkenning en bespreekbaar maken van deze zaken kan al een eerste stap zijn op weg naar verbetering. Ook kunnen leerkrachten en begeleiders vaker laten zien hoe zij met sociaal-emotionele problemen van leerlingen omgaan en samenwerking met ouders te zoeken hierin gezamenlijk op te trekken. De wereld van school en thuis raken elkaar dan meer en meer, wat voor leerlingen duidelijkheid geeft. Dit komt zijn gedrag ten goede, waardoor de belemmeringen voor het leren afnemen.
- *Belangrijk om te monitoren.* In alle gevallen is het helpend om de voortgang te monitoren. Hierdoor krijgen leerkrachten en andere begeleiders feedback op hun werk, op basis waarvan ze hun handelen kunnen bijsturen. Concreet kan dit geschieden door het invullen van vragenlijsten, zoals in dit onderzoek is gedaan en de uitkomsten daarvan te bespreken, onderling (als het gaat om door begeleiders en leerkrachten ingevulde lijsten) of met ouders (als het gaat om door hen ingevulde lijsten). Zowel in de jeugdhulp als in het onderwijs is dit een krachtig werkzame element gebleken (Van Sonsbeek, 2023; Van Yperen et al., 2017), zoals in het onderwijs overigens ook voor feedback in het algemeen geldt (Hattie, 2008).

De voorgaande aanbevelingen impliceren scholing of bijscholing, dit kan een individuele leerkracht zelf organiseren, maar het kan op het niveau van de zorgboerderij of een aantal samenwerkende zorgboerderijen georganiseerd worden in de vorm van trainingen of cursussen. Hierbij zou de expertise van onderwijszorgboerderijen uitgewisseld kunnen worden.

De aanbevelingen tot nog toe betreffen vooral structuur en inhoud. Ook voor de context, de relatie met de omringende wetenschappelijke, maatschappelijke werkvelden en gemeentelijk of landelijk beleid, zijn aanbevelingen te doen:

- *Werken vanuit een theoretisch onderbouwde visie.* Iedere onderwijszorgboerderij heeft wel een visie van waaruit gewerkt wordt. Sommige zorgboerderijen gaan een stapje verder en proberen die visie door training en begeleiding verder theoretische en praktisch verder te onderbouwen, zodat die overkoepelend wordt, niet alleen voor de begeleiding voor leerlingen, maar ook voor de onderlinge gesprekken of interviews. Een van de voorbeelden die we tegenkwamen, waar ook goede ervaringen mee zijn, is "The Leader in Me", een pedagogische leerlijn gebaseerd op het boek van Stephen Covey over persoonlijk leiderschap (zie <https://www.cps.nl/leaderinme>). Een dergelijke tot in de haartaten van de organisatie geleefde en beleefde visie is een belangrijke voorwaarde voor effectief handelen, het versterkt het geloof in eigen kunnen.
- *Extra aandacht voor uitvallers.* Voor sommige kinderen schiet het onderwijszorgprogramma te kort. Zij profiteren niet of nauwelijks van het aanbod. Hoewel vanuit de aanmeldingsgegevens moeilijk is te voorspellen welke leerlingen dit zullen zijn kan men proberen hier bij aanmelding meer alert op te zijn. Mogelijke signalen kunnen liggen in een sterk ontregelde thuissituatie of in reeds op jong leeftijd ontstane psychiatrische problematiek, zoals gehechtheidsstoornissen. Beide kunnen het weer op gang komen van

het leren ernstig belemmeren. Deze leerlingen vragen veel aandacht, die ten koste gaat van wat andere leerlingen nodig hebben en leggen ook de nodige druk op leerkrachten en andere begeleiders, omdat zij voor deze leerlingen nog meer dan gebruikelijk ogen in hun rug moeten hebben, "Je kan hem geen moment uit het oog verliezen."

- *Langer durende verblijfsmogelijkheden.* In aansluiting hierop is dan wel de vraag waar zulke leerlingen dan wel op hun plaats zijn. Vaak zijn er bij hen al de nodige schoolwisselingen geweest, soms ook is er sprake geweest van dagbehandeling in de jeugdhulp of kinder- en jeugdpsychiatrie. Enkele leerlingen in dit onderzoek zijn ook doorgeplaatst naar zorgboerderijen waar meer psychosociale hulp geboden wordt. Een nadeel is dat dan het onderwijs geminimaliseerd wordt, waardoor een mogelijk leerpotentieel niet verder ontwikkeld wordt. Daarnaast zijn deze plekken lang niet altijd voorhanden of kampen ze met lange wachtlijsten. Het valt te overwegen na te gaan of er in verschillende regio's geen onderwijszorgboerderijen opgezet kunnen worden, waar leerlingen ook langduriger kunnen verblijven en waar professionele jeugdhulp aanwezig is of regelmatig geconsulteerd kan worden.
- *Bezinning op de ambitie.* Een en ander hangt ook samen met de ambitie van onderwijszorgboerderijen. Vaak is de ambitie: terug naar school. Leerlingen die het risico lopen niet aan dit criterium te voldoen zouden dan niet toegelaten moeten worden. Dit zouden de leerlingen kunnen zijn waar in het vorige aandachtspunt sprake van is. En dit roept dan weer de vraag op waar deze leerlingen dan wel op hun plek zijn. Mogelijk dat er in de regio gekeken kan worden naar andere initiatieven voor thuiszitters (zie bijvoorbeeld <https://www.movisie.nl/initiatieven-collectief>).
- *Schakel in het onderwijs- én zorgsysteem.* In de inleiding noemden we onderwijszorgboerderijen een schakel in het onderwijssysteem. Als dit onderzoek iets heeft duidelijk gemaakt dan is het dat zij ook een schakel in het jeugdzorgsysteem zijn. Naast heldere inclusie- en exclusiecriteria, die een meer technische oplossing vormen voor de hiervoor geschetste problematiek, vergt dit een nadere reflectie op de maatschappelijke positie van onderwijszorgboerderijen.
- *Preventief of curatief?* In bijeenkomsten met zorgboeren en leerkrachten was het vaak de vraag of onderwijszorgboerderijen niet te laat in beeld komen, dat wil zeggen pas als er sprake is van langdurig thuiszitten. Hoewel deze leerlingen er altijd wel zullen zijn, is het wellicht ook mogelijk dit aantal terug te brengen door leerlingen eerder, bij dreigend thuiszitten, in deeltijd de boerderij te laten bezoeken. Blijkens de cijfers over de intensiteit van het verblijf (van 1 tot 10 dagdelen per week) gebeurt dit al. Het verdient aanbeveling de ervaringen hiermee te delen en te kijken welke kansen dit in de afzonderlijke regio's en samenwerkingsverbanden heeft. Mogelijk vergroot dit ook de kans op duurzame oplossingen, waarbij een leerling ofwel weer kan participeren in het onderwijs ofwel eerder bij een passend alternatief terecht kan.
- *Verbinding onderwijs verstevigen.* De relatie met de scholen van herkomst en de samenwerkingsverbanden in het onderwijs is over het algemeen goed. Bijvoorbeeld als het de samenwerking met een en dezelfde school betreft, waarbij er op de zorgboerderij ook een leerkracht van die school geheel of gedeeltelijk werkzaam is. Bij de zorgboerderijen in het onderzoek waarbij relatief veel leerlingen van verschillende scholen uit verschillende samenwerkingsverbanden verblijven ligt deze samenwerking ingewikkelder en moet het bestaansrecht ook steeds weer bevochten worden. Mogelijk kunnen de resultaten van ons onderzoek hier een positieve rol in gaan spelen. Wellicht kan ook aangesloten worden bij bestaande projecten voor thuiszitters in een samenwerkingsverband, in het kader van Wel in Ontwikkeling (WIO, zie <https://www.voordejeugdenhetgezin.nl/projecten/wel-in-ontwikkeling>) of het eerdergenoemde initiatieven collectief (<https://www.movisie.nl/initiatieven-collectief>).
- *Verbinding gemeenten verstevigen.* Een aantal zorgboerderijen heeft eveneens een goede relatie met de gemeente, dat is vooral het geval als er sprake is van één of een klein aantal gemeenten, zijn er meer gemeenten in het spel dan is het vaak moeilijk om tot goede afspraken over de financiering te komen. Hierbij speelt vooral de vraag of onderwijszorg nu jeugdzorg of onderwijs betreft. Hierboven stelden we dat het beide is, dat zou er sterk voor pleiten om tot gezamenlijke financiering te komen.
- *Financiering vereenvoudigen.* In de gesprekken met de zorgboeren en leerkrachten zijn knelpunten in de financiering vaak een onderwerp geweest. Het zou helpend zijn als de financiering voor leerlingen die tussen wal en schip vallen en zowel onderwijs als zorg nodig hebben sterk vereenvoudigd kan worden en voor langere periode kan worden afgegeven. Dat financiering van onderwijszorg een onbeantwoord vraagstuk is wordt onderkend: vanaf 1 januari 2023 is een 'Experiment Onderwijszorgarrangementen' gestart, dat onder een speciale tijdelijke experimenteerregeling afwijking van onderwijstijd, inhoud, locatie én bekostiging toestaat. Onderwijszorgarrangementen worden nu bekostigd vanuit het onderwijs- en zorgstelsel. Financiering voor activiteiten op het snijvlak van onderwijs en zorg zijn onvoldoende flexibel (NRO, 2023a, 2023b). Volgens de regering biedt het wettelijke kader van de zorg al de ruimte voor de

financiering van activiteiten op het grensvlak van onderwijs en zorg. De toelichting geeft echter geen inzicht in waar die ruimte dan bestaat en waaruit zij bestaat (Raad van State, 2022). Daarom is vanaf 1 mei 2023 langlopend NRO-onderzoek gestart dat meeloopt in dit Experiment en de vraag naar belemmeringen in de huidige financieringsvormen is daarvan onderdeel (Van Binsbergen et al., lopend).

Naast aanbevelingen voor praktijk en beleid zijn er ook aanbevelingen voor verder onderzoek te doen:

- Follow-up onderzoek is nodig om te zien of de gunstige resultaten van de uitstroom beklijven en of we op basis van de gegevens uit dit onderzoek kunnen voorspellen bij wie wel en bij wie niet. Zo zou de hypothese dat het verminderen van tekorten in het executief functioneren op termijn leidt tot betere leerprestaties onderzocht kunnen worden. Dit onderzoek is dankzij een subsidie van de "Eleven Floowers Foundation" reeds in gang gezet.
- Verder onderzoek naar de effectiviteit zou kunnen aantonen dat het programma de effecten veroorzaakt. Dit zal niet gemakkelijk zijn, dit kan niet door er zomaar een controlegroep aan vast te plakken (waar zou die uit moeten bestaan?), maar ook andere onderzoeksopties zouden hier ook behulpzaam kunnen zijn (zie Van Yperen et al., 2017, die hiervoor suggesties geven).
- Onderzoek naar de instroom en de aanmeldingsprocedure zouden de inclusie- of exclusiecriteria kunnen verhelderen, nu hebben we een aantal malen gehoord dat deze-of-deze leerling achteraf niet aangenomen had moeten worden, zou dat voorkomen kunnen worden?
- Verder onderzoek naar de rol van de executieve functies, kan helpend zijn: hoe liggen ze ten grondslag aan verbeteringen in leerproblemen en gedragsproblemen? Onderzoek naar de mogelijkheden van neuropsychologische diagnostiek, als het kan bij deze kinderen, zou nog meer informatie hiervoor kunnen aandragen.
- Vragen over wat is het werkzame element in een onderwijszorgboerderij op didactisch gebied is en hoe wordt dit uitgevoerd (dus activiteiten op de boerderij waarin de leerlijnen worden verwerkt) verdienen ook verder aandacht. Op welke manier werken onderwijszorgboerderijen aan de didactische doelen? Hoe zorgen de onderwijszorgboerderijen ervoor dat de kinderen weer gemotiveerd worden om te gaan lezen, etc.
- Ook meer aandacht voor trauma en aandacht voor het gezinssysteem kan een onderwerp voor verder onderzoek zijn, het implementeren van elementen van traumasensitief onderwijs zou verder onderzocht kunnen worden.
- Op elke onderwijszorgboerderij wordt gewerkt op basis van doelen, dit zijn deels doelen die meegegeven worden bij de aanmelding, maar minstens zo belangrijk zijn de dagelijkse "kleine doelen" die gesteld worden en richtinggevend zijn voor het onderwijskundig en pedagogische handelen. Dit nodigt uit tot reflectie, hetgeen een essentiële component van ervaringsleren is, en vormt ook een belangrijk werkzaam element in onderzoek in onderwijs en zorg. Nader onderzoek naar de aard van deze doelen (gericht op leren of zorg) en de manier van formuleren en evalueren zou de werkzaamheid mogelijk nog verder kunnen versterken.

4.4 Slotconclusie

De hoofdvraag van dit onderzoek was: "op welke manier draagt de samenwerking tussen onderwijs en zorgboerderijen bij aan verder het voorkomen van uitval en aan een gunstiger toekomstperspectief van risicoleerlingen?" Op basis van de resultaten van dit onderzoek kunnen we deze vraag als volgt beantwoorden: onderwijszorgboerderijen nemen de belemmeringen voor het leren weg die bij de naar hen verwezen leerlingen om allerlei redenen zijn ontstaan en waardoor zij niet meer konden functioneren in het onderwijs. Deze belemmeringen uiten zich in problemen in het sociaal-emotioneel functioneren en het executief functioneren. Het afnemen van deze belemmeringen zorgt ervoor dat leerlingen weer tot leren komen; hun werkhouding en zelfvertrouwen nemen toe, waardoor een terugkeer naar een voor hen passende vorm van onderwijs mogelijk wordt. Als dit laatste niet haalbaar is kunnen ze instromen op een andere voor hen passende plek, waar ze zich verder kunnen ontwikkelen. De onderzoeksresultaten kunnen deze conclusie strikt genomen niet bewijzen, maar maken die wel plausibel. Nader onderzoek zal de bewijskracht verder dienen te vergroten.

Dankwoord

Dit onderzoek was niet mogelijk geweest zonder de enthousiaste deelname van de onderwijszorgboerderijen en hun medewerkers en de leerlingen en de ouders die bereid waren hun ervaringen te delen. Verder danken we de leden van de begeleidingscommissie voor hun reflectie en adviezen. Hierdoor is de verbinding tussen de onderwijszorgboerderijen en landelijke netwerken en initiatieven voor uitvallers en ontwikkelingen op gebied van onderwijszorgarrangementen versterkt.

Tenslotte een woord van dank voor de NRO, de Stichting Fondsenbeheer Landbouw en Zorg en de Eleven Floowers Foundation voor hun financiële ondersteuning en hun betrokkenheid bij het project.

Literatuur

- Achenbach, T.M., & Rescorla, L.A. (2001). *Manual for the ASEBA school-age forms & profiles*. Burlington, VT: University of Vermont, Research Center for Children, Youth & Families.
- Achenbach, T. M., McConaughy, S.H., Ivanova, M.Y. & Rescorla, L. A. (2011). *Manual for the ASEBA Brief Problem Monitor (BPM)*. Burlington, VT: University of Vermont, Research Center for Children, Youth & Families.
- American Psychiatric Association, DSM-5 Task Force. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5™ (5th ed.)*. American Psychiatric Publishing, Inc.
- Assen, A.G. van, J. (Jana) Knot-Dickscheit, W.J. (Wendy) Post, H. (Hans) Grietens, Home-visiting interventions for families with complex and multiple problems: a systematic review and meta-analysis of out-of-home placement and child outcomes, *Children and Youth Services Review* (2020), <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.104994>.
- Biesta, G.J.J. (2012). Goed onderwijs en de cultuur van het meten. Boom Lemma uitgevers Den Haag.
- Biesta, G.J.J. (2015). Wereld-gericht onderwijs: Vorming tot volwassenheid. *De Nieuwe Meso* 2(3), 54-61.
- Binsbergen, M. H. van, Pronk, S., Schooten, E. van, Heurter, A., & Verbeek, F. (2019). Niet thuisgeven. Schooluitval vanuit het perspectief van thuiszitters. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Binsbergen, M.H. van (2022). Voor wie is passend onderwijs? Een Amsterdams antwoord op de Nederlandse hamvraag. *Kinder- & Jeugdpsychotherapie*, 49 (1), 27-58.
- Binsbergen, M.H. van, Eijkel, R. van, Soeterik, I.M. & Put, C. van der (Iopend). *Van arrangeren naar includeren*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut; SEO-Economisch Onderzoek, Universiteit van Amsterdam; Utrecht: Verwey Jonker Instituut.
- BMC (2022). *Proeftuinen OZA. Op zoek naar maatwerkoplossingen voor kinderen die onvoldoende (duurzaam) bediend kunnen worden binnen de onderwijs- en zorgstelsels. Eindrapportage Proeftuinen OZA*. Amersfoort: BMC. <https://www.bmc.nl/actueel/eindevaluatie-proeftuinen-onderwijszorgarrangementen>.
- Bratman, G.N., et al., (2019). Nature and mental health: An ecosystem service perspective. *Sciences Advances*, 5, eaax0903.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112, 155-159.
- Collins, C. S., & Stockton, C. M. (2018). The Central Role of Theory in Qualitative Research. *International Journal of Qualitative Methods*, 17(1), 1-10.
- Coppens, L., Schneijderberg, M., & Van Kregten, C. (2021). *Lesgeven aan getraumatiseerde kinderen. Een praktisch handboek voor het basisonderwijs (7e druk)*. Amsterdam: SWP.
- Dawson, P., & Guare, R. (2009). *Slim maar... Help kinderen hun talenten benutten door hun executieve functies te versterken*. Amsterdam: Hogrefe.
- De Greef, M. (2019). *Adressing the alliance. The parent-professional alliance in home-based parenting support: Importance and associated factors*. Doctoral dissertation, Radboud University, Nijmegen.
- Denyer, D. Tranfield, D., & Aken, J.E. van, (2008). Developing design propositions through research synthesis. *Organization studies*, 29 (3), 393-413.
- Diamond, A. (2013). Executive Functions. *Annual Review Psychology*, 64, 135-168.
- Donnelly, J.E., Hillman, C.H., Castelli, D., Etnier, J.L., Lee, S., Tomporowski, P, Lambourne, K., & Szabo-Reed, A.N. (2016). Physical Activity, Fitness, Cognitive Function, and Academic Achievement in Children: A Systematic Review. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 48(6), 1197-222.
- Downey, J., & Greco, J. (2023). Trauma sensitive schools: A comprehensive guide for the assessment planning and implementation of trauma informed frameworks. *Children and Youth Services Review*, <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2023.106930>.
- Duncan, T. E., & Duncan, S. C. (2004). An introduction to latent growth curve modeling. *Behavior Therapy*, 35, 333-363.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 474-501.

- Hassink J. & Ketelaars, D. (2003). De bodem onder de zorgboerderij. Naar een onderbouwing van de heilzame eigenschappen van een zorgboerderij. In *Handboek Dagbesteding*, A3116,1-25.
- Hassink, J., Elings, M., Zweekhorst, M., Nieuwenhuizen, N.V.D. & Smit, A. (2010) Care farms in the Netherlands: Attractive empowerment-oriented and strengths-based practices in the community. *Health Place*, 16, 423–430.
- Hassink, J., De Bruin, S.D., Berget, B. & Elings, M. (2017). Exploring the role of farm animals in providing care at care farms. *Animals* 17, 7, 45; doi:10.3390/ani7060045.
- Hassink, J & Veerman, J.W. (2021). *Buiten Gewoon Leren. Evaluatie van een onderwijszorgarrangement op de boerderij voor kwetsbare jongeren tussen de 12 en 18 jaar die het moeilijk hebben op school en uit het onderwijs dreigen te vallen*. Purmerend: Stichting Landzijde.
- Hassink, J., De Meyer, R., van der Sman, P. en Veerman, J.W. (2011). Effectiviteit van ervaren leren op de boerderij. *Orthopedagogiek: Onderzoek en Praktijk* 50, 51-60.
- Hattie, J. (2008). *Visible Learning A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Abington: Routledge.
- Hedges, D.W. & Woon, F.L. (2011). Early-life stress and cognitive outcome. *Psychopharmacology*, 214(1),121-130.
- Horst, J.W. ter (1978). *Natuur en kind: ideeën voor een 'groene' opvoeding*. Den Haag, Omniboek.
- Jolly, L, & Krogh, E. (2010). School-Farm Cooperation in Norway: Background and recent Research. In J. Schockemöhle (Ed.), *Academic foundation of learning on farms*. Proceedings of the 1st Conference of the Academic Initiative on Farms as Sites of Learning 2010, p. 5-20.
- Klein Wolthuis, A. (2023). *De waarden van een groene omgeving en dieren voor onderwijszorgarrangementen*. Master thesis Wageningen University.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning as the science of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Lacoe, J. (2020). Too Scared to Learn? The Academic Consequences of Feeling Unsafe in the Classroom. *Urban Education*, 55(10), 1385–1418.
- Laevers, J. (1993). Welbevinden en betrokkenheid. Richtsnoeren voor een ervaringsgerichte onderwijspraktijk. In B. van Oers en F. Janssen-Vos (Red.) *Visies op onderwijs aan jonge kinderen*. Assen: Van Gorcum.
- Lundstrom, Ch & Ljung, M. (2012). *Collaboration between farms and schools in Sweden. What does it take to succeed*. Proceedings IFSA conference, 2012.
- Meyer, R.E. De, Janssen, J., & Veerman, J.W. (2004). *Handleiding Beoordelingsschaal Tevredenheid en Effect (BESTE)*. Nijmegen: Praktikon.
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis. An Expanded Source Book*. London: Sage Publications.
- Minahan, J. (2019). Trauma-Informed Teaching Strategies. *Educational Leadership*, 77 (2), 30-35.
- Morgan, A., Pendergast, D., Brown, D. & Heck, D. (2015). Relational ways of being an educator: trauma informed practice supporting disenfranchised young people. *International Journal of Inclusive Education*, 19 (10), 1037-1051.
- Muthén, L.K., & Muthén, B.O. (1998–2012). *Mplus user's guide (7e druk.)*. Los Angeles CA: Muthén & Muthén.
- NRO (2023a). *Van arrangeren naar includeren: iedereen helpen leren - fase 1*. Via <https://www.nro.nl/onderzoeksprojecten/van-arrangeren-naar-includeren-iedereen-helpen-leren-fase-1>.
- NRO (2023b). *Van arrangeren naar includeren: iedereen helpen leren - fase 2*. Via <https://www.nro.nl/onderzoeksprojecten/van-arrangeren-naar-includeren-iedereen-helpen-leren-fase-2>.
- Pijnenburg, H. (2010). Zorgen dat het werkt. In H. Pijnenburg (Red.), *Zorgen dat het werkt. Werkzame factoren in de zorg voor jeugd* (pp. 11-60). Amsterdam: SWP.
- Potze, A. (2022). *Educational care farms as an approach to tackle chronic school absenteeism*. Master thesis Wageningen University.
- Raad van State (2022). *Besluit experiment onderwijszorgarrangementen*. Via <https://www.raadvanstate.nl/adviezen/@131867/w05-22-00075/>.
- Riele, K. te (2014). *Putting the jigsaw together: Flexible learning programs in Australia. Final report*. Melbourne: The Victoria Institute for Education, Diversity and Lifelong Learning.
- Rombaut, W. (2010-2011). De zorgboerderij als instrument in de strijd tegen schooluitval. *Zorgbreed*, 8(32), 9-17.

- Rossi, P.H., Lipsey, M.W., & Freeman, H.E. (2004). *Evaluation. A systematic approach* (7th Ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Ruikes, Th. (2005). Ervarend leren. In J. Hermanns, C. van Nijnatten, F. Verheij & M. Reuling (Red.), *Handboek jeugdzorg. Deel 2: Programma's en methodieken* (pp. 77-93). Houten: BSL.
- Rutgers, P. (2017). *'Help mijn juf is een paard'. Het versterken van executieve functies door ervaringsleren met paarden*. Amsterdam: SWP.
- Scorgie, K., & Forlin, C. (2019). *Promoting social inclusion: Co-creating environments that foster equity and belonging*. Volume 13. Series Editor Chris Forlin. UK: Emerald.
- Slob, A., Jonge, H.M. de, & Dekker, S (2020, 30 januari). *Thuiszitters in het funderend onderwijs* [Kamerbrief]. Geraadpleegd van <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2020/01/30/rapportage-leerplichtwet-gemeenten-schooljaar-2018-2019-definitieve-eindstand>.
- Slot, N.W., & Spanjaard, H.J.M. (2016). *Competentievergroting. Jeugdhulp in tehuizen en dagcentra* (4^e geheel herziene druk). Amersfoort: Thieme Meulenhoff.
- Smeds, P. (2015). Farm education and the value of learning in an authentic learning environment. *International Journal of Environmental and Science Education*, 10, 381-404.
- Struiksma & Van Bilsen (2018). *Gedraag je! Toegepaste gedragsleer voor een goed leerklimaat in de klas*. Rotterdam: Bazalt.
- Terrasi, S., & de Galarce, P. C. (2017). Trauma and learning in America's classrooms. *Phi Delta Kappan*, 98(6), 35-41.
- Van Sonsbeek (2023). *Feedback in mental health care. Toward a shared stethoscope of clinicians and clients*. Doctoral dissertation, Radboud University Nijmegen.
- Veen, E., & Pijpker, R. (2020). *Ontwikkeling en professionalisering van onderwijs op de boerderij: Leerarrangementen in het groen*. Wetenschapswinkel Rapport 363. Wageningen: Wageningen UR.
- Veen, E.J., Pijpker, R. & Hassink, J. (2021). Understanding educational care farms as outdoor learning interventions for children who have dropped out of school in the Netherlands. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*. <https://doi.org/10.1080/14729679.2021.2011340>.
- Veer, van der (1996) (Red.) 1996. *Cultuur en ontwikkeling / Ljev Vygotskij*. Amsterdam, Boom.
- Veerman, J.W., & Meyer, R. de (2015). Consistency of outcomes of home-based family treatment in The Netherlands as an indicator of effectiveness. *Children and Youth Services Review*, 59, 113-119.
- Veerman, J.W., De Meyer, R., Hassink, J. Berghuis. E. & Kienhuis, J. (2016). *Onderzoek naar de effectiviteit van jeugdzorgboerderijen in Overijssel en Gelderland*. Nijmegen / Wageningen: Praktikon / Wageningen UR.
- Veerman, J.W., De Meyer, R., Kroes, G., & Vermulst, A. (2021). *Handleiding VMG. Vragenlijst Meegemaakte gebeurtenissen*. Nijmegen: Praktikon.
- Verberne, M. (2022). *Iedereen binnenboord door de inzet van de groene leeromgeving. Werkhypothese voor de werkzaamheid van onderwijs-zorgboerderijen*. Ongepubliceerd. Universiteit Utrecht.
- Verhulst, F., & Ende, J. van der (2013). *Handleiding ASEBA. Vragenlijsten voor leeftijden 6 t/m 18 jaar*. Rotterdam: ASEBA Nederland.
- Vermulst, A., Kroes, G., De Meyer, R., Nguyen, L., Veerman, J.W. (2015). *Handleiding Opvoedingsbelastingvragenlijst*. Nijmegen: Praktikon.
- Vieijra, J.P.M., Ten Brink, L.T., Veerman, J.W., & Geelhoed, J.W. (1995). Het leerdiagnoseformulier. Een instrument om complexe leerstoornissen in kaart te brengen. In H.M. Pijnenburg, C.M. van Rijswijk & J.W. Veerman (1995), *Pedologisch Jaarboek 1995* (pp. 23-40). Delft: Eburon.
- Visier-Alfonso ME, Sánchez-López M, Martínez-Vizcaíno V, Jiménez-López E, Redondo-Tébar A, Nieto-López M. Executive functions mediate the relationship between cardiorespiratory fitness and academic achievement in Spanish schoolchildren aged 8 to 11 years. *PLoS One*, 15(4):e0231246.
- Whitby, G. (2013). *Educating Gen Wi-Fi: How to Make Schools Relevant for 21st-Century Learners*. Sydney: Harper Collins.
- Wiersma, D. (2023). *Kamerbrief over contouren werkagenda Route naar inclusief onderwijs 2035*. Via <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2023/03/17/contouren-werkagenda-route-naar-inclusief-onderwijs-2035>.
- Yin, R.K. (2018). *Case Study Research and Applications. Designs and Methods*. London: Sage.
- Yperen, T.A. van, Veerman, J.W., & Bijl, B. (Red.). (2017). *Zicht op effectiviteit. Handboek voor resultaatgerichte ontwikkeling van interventies in de jeugdsector* (2e geheel herziene druk). Rotterdam: Lemniscaat.

Bijlage 1 Executieve functies

Executieve functies zijn **regelfuncties van de hersenen** die essentieel zijn voor het realiseren van **doelgericht gedrag**. Met deze functies bepalen we het doel van ons handelen en gedrag, schakelen we afleidende factoren uit, plannen we de volgorde van handelingen, voeren we de taken die daarvoor nodig zijn stap voor stap uit en controleren we het effect. We reguleren er ook onze **emoties, motivatie en alertheid** mee.

Hieronder staan 12 executieve functies genoemd met een korte beschrijving³. We vragen u bij elke functie aan te geven in hoeverre tekorten in **deze executieve functie** bij **deze leerling** het bereiken van het niveau van schoolvaardigheden die bij zijn/ haar didactische leeftijd passen belemmert. Daartoe zet u een kruisje in het vakje dat van toepassing is.

	Geen belemmering	Enige belemmering	Duidelijke belemmering	Sterke belemmering
Inhibitie <i>Het vermogen om prikkels te onderdrukken en na te denken voor je iets doet.</i>	0	0	0	0
Werkgeheugen <i>Het vermogen om informatie in het geheugen vast te houden tijdens de uitvoering van complexe taken.</i>	0	0	0	0
Zelfregulatie <i>Het vermogen doelen te realiseren, taken te voltooien of gedrag te sturen.</i>	0	0	0	0
Emotieregulatie <i>Het vermogen om emoties te herkennen en op een gepaste manier te uiten.</i>	0	0	0	0
Volgehouden aandacht <i>Het vermogen om de aandacht erbij te houden, ondanks afleidingen, vermoeidheid of verveling.</i>	0	0	0	0
Taakgerichtheid <i>Het vermogen om zonder dralen met een taak te beginnen, op tijd, op efficiënte wijze.</i>	0	0	0	0
Planning <i>De vaardigheid om een plan te bedenken om een doel te bereiken of een taak te voltooien. Hierbij moet je ook in staat zijn beslissingen te nemen over wat belangrijk en wat niet belangrijk is.</i>	0	0	0	0
Organisatie <i>Het vermogen om dingen volgens een bepaald systeem te arrangeren of te ordenen.</i>	0	0	0	0
Time-management <i>Het vermogen om in te schatten hoeveel tijd je hebt, hoe je die kunt indelen en hoe je je aan tijdslimieten en deadlines kunt houden.</i>	0	0	0	0

³ De vragen over de executieve functies zijn een onderdeel van het in huidig onderzoek gebruikte Leerdiagnoseformulier. De omschrijvingen zijn met een enkele wijziging overgenomen van <https://www.slo.nl/thema/meer/jonge-kind/executieve-functies/> en Rutgers, P. (2017). 'Help mijn juf is een paard'. Het versterken van executieve functies door ervaringsleren met paarden. Amsterdam: SWP. Beide gebaseerd op Dawson, P., & Guare, R. (2009). Slim maar... Help kinderen hun talenten benutten door hun executieve functies te versterken. Amsterdam: Hogrefe.

	Geen belemmering	Enige belemmering	Duidelijke belemmering	Sterke belemmering
Doelgericht doorzettingsvermogen <i>Het vermogen om een doel te formuleren, dat te realiseren en daarbij niet afgeleid of afgeschrikt te worden door andere behoeften of tegengestelde belangen.</i>	0	0	0	0
Flexibiliteit <i>De vaardigheid om plannen te herzien als zich belemmeringen of tegenslagen voordoen, nieuwe informatie zich aandient of er fouten gemaakt worden; het gaat daarbij om aanpassing aan veranderende omstandigheden.</i>	0	0	0	0
Metacognitie <i>Het vermogen om een stapje terug te doen om jezelf en de situatie te overzien, om te bekijken hoe je een probleem aanpakt; het gaat daarbij om zelfmonitoring en zelfevaluatie.</i>	0	0	0	0



Correspondentie adres voor dit rapport:

Postbus 16

6700 AA Wageningen

T 0317 48 07 00

wur.nl/plant-research

Rapport WPR-1305



De missie van Wageningen University & Research is 'To explore the potential of nature to improve the quality of life'. Binnen Wageningen University & Research bundelen Wageningen University en gespecialiseerde onderzoeksinstituten van Stichting Wageningen Research hun krachten om bij te dragen aan de oplossing van belangrijke vragen in het domein van gezonde voeding en leefomgeving. Met ongeveer 30 vestigingen, 7.600 medewerkers (6.700 fte) en 13.100 studenten en ruim 150.000 Leven Lang Leren-deelnemers behoort Wageningen University & Research wereldwijd tot de aansprekende kennisinstellingen binnen haar domein. De integrale benadering van de vraagstukken en de samenwerking tussen verschillende disciplines vormen het hart van de unieke Wageningen aanpak.

To explore
the potential
of nature to
improve the
quality of life



Correspondentieadres voor dit rapport:
Postbus 16
6700 AA Wageningen
T 0317 48 07 00
wur.nl/plant-research

Rapport WPR-1305

De missie van Wageningen University & Research is 'To explore the potential of nature to improve the quality of life'. Binnen Wageningen University & Research bundelen Wageningen University en gespecialiseerde onderzoeksinstituten van Stichting Wageningen Research hun krachten om bij te dragen aan de oplossing van belangrijke vragen in het domein van gezonde voeding en leefomgeving. Met ongeveer 30 vestigingen, 7.600 medewerkers (6.700 fte) en 13.100 studenten en ruim 150.000 Leven Lang Leren-deelnemers behoort Wageningen University & Research wereldwijd tot de aansprekende kennisinstellingen binnen haar domein. De integrale benadering van de vraagstukken en de samenwerking tussen verschillende disciplines vormen het hart van de unieke Wageningen aanpak.

