

VOORTIJDIG SCHOOLVERLATEN VOORKOMEN

PERSPECTIEVEN VAN WETENSCHAP,
PRAKTIJK EN BELEID



Mandy A.E. van der Gaag, Nick R. Snell, Glenda G. Bron en E. Saskia Kunnen



acco

VOORTIJDIG SCHOOLVERLATEN VOORKOMEN

PERSPECTIEVEN VAN WETENSCHAP, PRAKTIJK EN BELEID

Hoe gaat het proces van voortijdig schoolverlaten (VSV) in zijn werk? Hoe kun je dit proces effectief bijsturen om VSV te voorkomen? Hoe zet je een VSV-preventie programma op met hoge kans van slagen? En hoe past dit alles binnen het Nederlandse VSV-beleid?

In dit boek wordt VSV-preventie vanuit meerdere kanten belicht: vanuit wetenschap, praktijk en beleid. Door deze drie perspectieven te integreren in één boek willen we kennis en handvatten bieden die bijdragen aan een coherente en effectieve aanpak van VSV, waarbij de jongere centraal staat.

Zo kunnen professionals een effectieve aanpak hanteren die aansluit bij wetenschappelijke inzichten en VSV-beleid, en kunnen beleidsmakers hun beleid zo ontwerpen dat effectieve VSV-preventie wordt ondersteund.

Dit boek is bedoeld voor iedereen die zich inzet om voortijdig schoolverlaten te voorkomen: voor professionals die jongeren begeleiden, maar ook voor beleidsmakers.

Dit is een open-access boek dat is ontstaan vanuit een onderzoeksproject, u-can-act, gesteund door het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek en het ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap.

978-94-92398-36-9



9 789492 398369

acco

VOORTIJDIG SCHOOVERLATEN VOORKOMEN

**PERSPECTIEVEN VAN WETENSCHAP,
PRAKTIJK EN BELEID**

Mandy A.E. van der Gaag, Nick R. Snell, Glenda G. Bron en
E. Saskia Kunnen

Met bijdragen van:

Frank Blaauw, Dagmar Blom, Erik de Breij, Glenda Bron,
Marieke Buisman, Michael Burghout, Ando Emerencia,
Mandy van der Gaag, Irma Heemskerk, Peter de Jonge,
Saskia Kunnen, Nono Poels, André Saris, Melinda Seegers
en Nick Snell

Eerste uitgave: 2020

Gepubliceerd door

Uitgeverij Acco, Blijde Inkomststraat 22, 3000 Leuven, België

E-mail: uitgeverij@acco.be – Website: www.acco.be

Voor Nederland:

Acco Nederland, Westvlietweg 67 F, 2495 AA Den Haag, Nederland

E-mail: info@uitgeverijacco.nl

Omslagontwerp: Crius Group

Zetwerk: Crius Group

© 2020 by Acco (Academische Coöperatieve Vennootschap cvba), Leuven (België)
Niets uit deze uitgave mag worden veelevoudigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze ook zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever. De uitgever heeft geprobeerd alle rechthebbenden voor het copyright op te sporen. Mogelijk is dat niet overal gelukt. Wie toch denkt rechten te kunnen doen gelden, kan contact opnemen met de uitgever. Deze uitgave is uitgewerkt voor didactische doeleinden.

NUR 840

ISBN 978-94-92398-36-9



INHOUDSOPGAVE

DANKWOORD EN BIJDRAGENDE AUTEURS	8
Bijdragende auteurs	8
Bijdragende organisaties	9
1. SAMENVATTING	10
MANDY VAN DER GAAG, SASKIA KUNNEN, NICK SNELL & GLENDA BRON	
2. INLEIDING: HET PROBLEEM VAN VOORTIJDIG SCHOOLVERLATEN	13
NICK SNELL, MANDY VAN DER GAAG & GLENDA BRON	
2.1. De omvang en gevolgen van voortijdig schoolverlaten (VSV)	13
2.2. VSV-preventie in Nederland	13
2.3. Dit boek over het voorkomen van VSV	14
3. THEORIE: PROCESSEN VAN VOORTIJDIG SCHOOLVERLATEN EN BEGELEIDING OM DAT TE VOORKOMEN	16
MANDY VAN DER GAAG, NICK SNELL, ANDO EMERENCIA, FRANK BLAAUW, GLENDA BRON & SASKIA KUNNEN	
3.1. Wat is belangrijk bij voortijdig schoolverlaten en het voorkomen daarvan	16
3.2. Positieve en veranderbare factoren: motivatie, binding, tijdsinvestering en vertrouwen in schoolsucces	17
3.2.1. Motivatie en de drie psychologische basisbehoeften	17
3.2.2. Binding met en tijd investeren in de opleiding	19
3.2.3. Vertrouwen in schoolsucces	20
3.2.4. De grote beperking aan veel kennis tot nu toe voor gebruik bij interventies	21
3.2.5. Studies naar positieve en veranderbare factoren op individueel niveau	22
3.3. Een individueel procesperspectief op schoolverlaten	23
3.3.1. Processen voorafgaand aan voortijdig schoolverlaten	24
3.3.2. Micro-dynamieken binnen het proces van voortijdig schoolverlaten	25

3.3.3. U-can-act procesmodel van voortijdig schoolverlaten	26
3.3.4. Het procesmodel als basis van het procesonderzoek	28

4. PRAKTIJK: METHODIEKEN OM VOORTIJDIG SCHOOLVERLATEN TEGEN TE GAAN	30
4.1. Aanpakken om voortijdig schoolverlaten te voorkomen <i>Irma Heemskerk, Marieke Buisman, Mandy van der Gaag & Saskia Kunnen</i>	30
4.1.1. Gemeenschappelijke kenmerken van de aanpakken	33
4.1.2. Werkwijze: een focus op autonomie, verbondenheid en competentie	34
4.1.3. De opbrengsten van de projecten	36
4.1.4. Drie methodieken uitgelicht	38
4.2. Methodiek Mijn School: maximale ontwikkeling van potentie vanuit positieve verbinding <i>Dagmar Blom, Nono Poels & Melinda Seegers</i>	39
4.2.1. Doel: voortijdig schoolverlaten tegengaan	39
4.2.2. Visie en uitgangspunten: positieve verbinding en de student centraal	40
4.2.3. Setting: bijzonder onderdeel van het ROC het Graafschap College in Doetinchem	40
4.2.4. Doelgroep: jongeren die dreigen uit te vallen, op een te laag niveau zitten of uitgevallen zijn	42
4.2.5. Toelating en een persoonlijk plan maken	42
4.2.6. Begeleidingsmethodiek	43
4.2.7. Krachten en knelpunten	48
4.3. Methodiek Het Buro: de drie rollen van het S(choolTalent)-Team <i>Erik de Breij & André Saris</i>	50
4.3.1. Doel: voortijdig schoolverlaten voorkomen	50
4.3.2. Visie: geïntegreerde aanpak onderwijs en hulpverlening	51
4.3.3. Setting: mbo-scholen in Friesland	52
4.3.4. Doelgroep: jongeren met verschillende mate van risico op VSV	54
4.3.5. Herkennen en een plan maken	55
4.3.6. De begeleidingsmethodiek volgens het S-team concept: maatje, docent en hulpverlener in één	56
4.3.7. Krachten en knelpunten	64

4.4.	Methodiek Plusgroep: een slimme verbinding tussen zorg en onderwijs	68
	<i>Michael Burghout</i>	
4.4.1.	Doel: voorkomen van voortijdig schoolverlaten	68
4.4.2.	Visie: alle jongeren succesvol burgerschap	68
4.4.3.	Setting: overkoepelende organisatie in regio Haaglanden en Zuid-Holland Noord	69
4.4.4.	Doelgroep: Jongeren met risico op schooluitval	72
4.4.5.	Begeleidingsmethodiek	73
4.4.6.	Krachten en knelpunten	82
4.5.	Knelpunten, kansen en strategieën voor het organiseren van succesvolle VSV-preventie	83
	<i>Irma Heemskerk, Marieke Buisman, Mandy van der Gaag & Saskia Kunnen</i>	
4.5.1.	Jongeren	84
4.5.2.	Vrijwilligers	87
4.5.3.	Regionale samenwerking	90
4.5.4.	Organisatie en invulling van het project	92
4.5.5.	Werkzame strategieën voor de invulling en organisatie van VSV-projecten	93

5. PROCESONDERZOEK: PROCESSEN VAN UITVALLEN, BLIJVEN EN BEGELEIDING **95**

NICK SNELL, GLENDA BRON, ANDO EMERENCIA, SASKIA KUNNEN, FRANK BLAAUW, PETER DE JONGE & MANDY VAN DER GAAG

5.1.	Aanpak	95
5.1.1.	Onderzoeksdeelnemers	95
5.1.2.	Dataverzameling	96
5.1.3.	Dataverzamelingsinstrument: de u-can-act webapp	98
5.1.4.	Onderzoeksfocus	100
5.1.5.	Toelichting op de figuren	107
5.2.	Ontwikkeling van en verschillen tussen blijvers, uitvallers en controlegroep	107
5.2.1.	Kenmerken van de blijvers, uitvallers en controlegroep	107
5.2.2.	Ontwikkelingsprocessen van blijvers, uitvallers en controlegroep	108
5.2.3.	Inzoomen op uitvallers	111
5.3.	Het begeleidingsproces	116
5.3.1.	Kenmerken van de begeleiders	116
5.3.2.	Ervaringen van de begeleiders	117

5.3.3.	Ervaringen van de studenten	119
5.3.4.	Microdynamiek: behoefteondersteuning en -veranderingen bij de student	120
5.4.	De acties en doelen van begeleiders	124
5.4.1.	De acties van begeleiders	124
5.4.2.	De doelen van begeleiders	125
5.4.3.	Verschillen in begeleidingsacties en -doelen tussen uitvallers en blijvers	126
5.4.4.	De relatie tussen acties en onmiddellijke veranderingen binnen studenten	128
5.4.5.	Inzoomen op de acties: kwalitatieve gegevens over de inhoud	128
5.5.	Conclusie van de onderzoeksresultaten	133
5.5.1.	Uitvallers versus blijvers	133
5.5.2.	De hulp van begeleiders	135
5.5.3.	Discussie en limitaties	137

6. BELEID: EVALUATIE HUIDIG VSV-BELEID EN HANDVATTEN VOOR DE TOEKOMST **140**

MANDY VAN DER GAAG, GLENDA BRON, IRMA HEEMSKERK, NICK SNELL & SASKIA KUNNEN

6.1.	Huidig nationaal en regionaal VSV-beleid	140
6.2.	Evaluatie van het huidige VSV-beleid	142
6.2.1.	Uitkomsten van het beleidsonderzoek	143
6.2.2.	Conclusie en discussie van het beleidsonderzoek	144
6.2.3.	Beleidsdilemma's door de ogen van jongeren-begeleiders	151
6.3.	Handvatten voor toekomstig beleid	152
6.3.1.	Kenmerken van succesvolle VSV-preventie	152
6.3.2.	Een overstijgende aanpak met de jongere centraal	158
6.4.	Tot slot	161

7. CONCLUSIE: WETENSCHAP, PRAKTIJK EN BELEID COMBINEREN OM VSV EFFECTIEF TE VOORKOMEN **163**

MANDY VAN DER GAAG, SASKIA KUNNEN, GLENDA BRON & NICK SNELL

7.1.	Herkennen en begrijpen van VSV-processen	163
7.1.1.	Praktisch bruikbare theorie voor het begrijpen van VSV	163
7.1.2.	Processen voorafgaand aan schooluitval	164
7.2.	Effectieve VSV-preventie	165
7.2.1.	Kenmerken	165

7.2.2. De grenzen van VSV voorkomen	167
7.2.3. VSV-preventie organiseren en inbedden in beleid	167
7.3. Aanbevelingen om VSV verder terug te dringen	168

8. REFERENTIES **170**

9. BIJLAGEN **175**

9.1. Bijlagen Methodiek Mijn School	175
9.1.1. Voorbeeld PRO kaart	175
9.2. Bijlagen Methodiek Plusgroep	176
9.2.1. Checklist inwerken vrijwilliger	176
9.2.2. Vaardigheden Plusmaatje en Pluscoach	176
9.2.3. Route Plusmaatjes	185
9.2.4. Evaluatiegesprek inwerkperiode	186
9.2.5. Route voor jongeren	187

DANKWOORD EN BIJDRAGENDE AUTEURS

Onze dank gaat uit naar Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek die dit boek mogelijk hebben gemaakt met de financiering van het project 'Voorkomen van voortijdig schoolverlaten: een focus op het proces van schoolverlaten en een methodiek om dit proces tijdig bij te sturen' (dosiernummer: 405-16-401), door ons 'u-can-act' genoemd. Daarnaast gaat onze dank uit naar de vele auteurs die hebben bijgedragen aan de inhoud van dit boek, en de vele organisaties die dit boek mogelijk hebben gemaakt, hieronder een overzicht (op alfabetische volgorde). Als laatste gaat onze dank uit naar Lucia Boer-Bethlehem en uitgever ACCO, die er een mooi boek van hebben gemaakt.

BIJDRAGENDE AUTEURS

Frank Blaauw

Rijksuniversiteit Groningen, Distributed Systems group, f.j.blaauw@rug.nl

Dagmar Blom

Mijn School, d.blom@graafschapcollege.nl

Erik de Breij

Het Buro, edebreij@hetburosaris.nl

Glenda Bron

Rijksuniversiteit Groningen, Ontwikkelingspsychologie, glenda.1995@hotmail.com

Marieke Buisman

Kohnstamm Instituut, mbuisman@kohnstamm.uva.nl

Michael Burghout

Plusgroep, michael@plusgroep.org

Ando Emerencia

Rijksuniversiteit Groningen, Ontwikkelingspsychologie, acemerencia@gmail.com

Mandy van der Gaag

Rijksuniversiteit Groningen, Ontwikkelingspsychologie, m.a.e.van.der.gaag@rug.nl

Irma Heemskerk

Kohnstamm Instituut, iheemskerk@kohnstamm.uva.nl

Peter de Jonge

Rijksuniversiteit Groningen, Ontwikkelingspsychologie, peter.de.jonge@rug.nl

Saskia Kunnen

Rijksuniversiteit Groningen, Ontwikkelingspsychologie, e.s.kunnen@rug.nl

Nono Poels

Mijn School, n.poels@graafschapcollege.nl

André Saris

Het Buro, a.saris@nordwincollege.nl

Melinda Seegers

Mijn School, m.seegers@graafschapcollege.nl

Nick Snell

Rijksuniversiteit Groningen, Ontwikkelingspsychologie, n.r.snell@rug.nl

BIJDRAGENDE ORGANISATIES

KOHNSTAMM
INSTITUUT



Ministerie van Onderwijs, Cultuur en
Wetenschap



rijksuniversiteit
 groningen



1. SAMENVATTING

MANDY VAN DER GAAG, SASKIA KUNNEN, NICK SNELL & GLENDA BRON

Met dit boek delen wij kennis en handvatten over het voorkomen van voortijdig schoolverlaten (VSV) vanuit drie perspectieven: wetenschap, praktijk en beleid. Door deze perspectieven te integreren in één boek willen we bijdragen aan de verdere ontwikkeling van een coherente en effectieve aanpak van VSV, waarbij de jongere centraal staat.

We presenteren een praktisch bruikbare **theorie** over het voortijdig schoolverlaten en het voorkomen daarvan (H.3). We leggen uit hoe beïnvloedbare factoren zoals motivatie, binding aan de opleiding, tijdsinvestering in de opleiding en verwachtingen van schoolsucces een rol spelen bij processen van voortijdig schoolverlaten. Ook presenteren we kennis over wat jongerenbegeleiders kunnen doen om deze processen bij te sturen.

Vervolgens geven we een overzicht van de manier waarop voortijdig schoolverlaten op het mbo voorkomen wordt in de **praktijk** (H.4) door methodieken toe te lichten van verschillende jongerenbegeleidingsprojecten. Bij veel VSV-preventieprojecten wordt er gewerkt met één-op-één contact met de jongere. Daarbij stimuleren begeleiders de jongeren om autonoom te functioneren, helpen zij jongeren om een sterkere verbondenheid met de sociale omgeving te ontwikkelen en stimuleren zij de competentie van jongeren door het ondersteunen van school- en zelfsturingsvaardigheden. We lichten drie projecten uit om in detail te laten zien wat begeleiders in verschillende settingen concreet doen om voortijdig schoolverlaten verder terug te dringen: Mijn School, Het Buro en de Plusgroep. Deze drie projecten blinken uit wat betreft effectiviteit, zijn gelokaliseerd in verschillende delen van het land en zijn in verschillende mate geïntegreerd in het onderwijs: van buiten het onderwijs georganiseerd, tot geïntegreerd met het onderwijs. We geven tevens enige leidraad voor het opstarten van nieuwe projecten of het verbeteren van bestaande projecten door knelpunten te benoemen die veel begeleidingsprojecten zijn tegengekomen en de oplossingen die zij daarvoor hebben gevonden.

In ons **procesonderzoek** hebben we in kaart gebracht welke processen voorafgaan aan voortijdig schoolverlaten op het mbo en wat jongerenbegeleiders in de drie uitgelichte projecten precies doen om deze processen

bij te sturen (H.5). We vinden dat schoolverlaters opvallend genoeg een relatief positieve houding en een hoog welzijn laten zien rond het begin van het jaar, vergeleken met de risicostudenten die op school blijven. Die positieve houding neemt voor veel uitvallers af in de loop van het tweede semester en vooral in de laatste weken voor het uitvallen neemt de positieve houding en het welzijn van schoolverlaters sterk af. Deze daling zet zich na de uitval voort, wat wijst op de noodzaak van begeleiding ook na het moment van uitval. Opvallend is dat deze studenten ook een negatievere beleving hebben van de omgeving buiten school. Er lijkt daarmee meestal geen sprake van een vlucht uit school naar een meer aantrekkelijke situatie. We hebben echter ook gevonden dat niet alle studenten uitval als negatief ervaren: alleen jongeren die het onderwijs verlaten, hebben veel negatieve ervaringen, maar dit zien we niet terug bij jongeren die switchen naar een andere opleiding. Switchers lijken voorafgaand aan uitval relatief stabiel wat betreft welzijn en behoeftevervulling en lijken daarna ook niet negatiever te worden. Schoolverlaten en switchen lijken dan ook twee verschillende processen te zijn.

Begeleiders blijken een breed scala aan begeleidingsacties te gebruiken om VSV te voorkomen. Confronteren, emotioneel steunen en onderhouden van een goede band met de student zijn de meest uitgevoerde acties. Deze worden afgewisseld met heel praktische steun bij schooltaken en huiselijke problemen. Het is niet mogelijk om één specifiek type actie aan te wijzen die altijd werkt. Het lijkt vooral belangrijk dat de gekozen actie goed aansluit bij de behoefte van de student op dat moment. Hiervoor is het noodzakelijk dat de begeleider iemand is die dagelijks in de nabijheid is van de student en die de student goed kent. Zowel studenten als begeleiders zijn erg positief over de begeleiding en zowel uitvallers als blijvers ervaren een even hoge kwaliteit van begeleiding. Omdat we zien dat sommige jongeren ondanks goede begeleiding toch uitvallen, merken we op dat het voortijdig schoolverlaten wellicht niet altijd voorkomen kan worden.

De begeleidingsmethodieken die in dit boek zijn beschreven en onderzocht, passen goed in het landelijke en regionale **beleid** om voortijdig schoolverlaten te voorkomen (H.6). Zij bieden een overstijgende en ontschotte aanpak, waarbij zorg en onderwijsondersteuning worden gecombineerd. Een dergelijke ontschotte aanpak van VSV blijkt een belangrijke wens van veel regionale partijen die met VSV-beleid te maken hebben. Onder deze regionale partijen leefde tevens de vraag welke zorgpartijen te betrekken bij de regionale VSV-samenwerking. Door de methodiek te beschrijven van projecten die voldoen aan de kenmerken van effectieve VSV-preventie en hun resultaten expliciet te maken, hopen wij landelijk en

regionaal beleid handvatten te geven om de juiste VSV-preventie te selecteren. We noemen ook enkele stappen die het beleid in de toekomst kan zetten om de aanpak van VSV verder te optimaliseren, namelijk het faciliteren van vroegtijdige herkenning van mogelijke schoolverlaters en het ondersteunen van verdere professionalisering van jongerenbegeleiding. Daarnaast pleiten wij voor een integratie van preventieve en curatieve benaderingen, omdat uitval zelfs met goede preventieve begeleiding niet altijd te voorkomen valt. Jongeren hebben juist na uitval begeleiding nodig en een soepele overgang tussen preventieve en curatieve begeleiding is hierin belangrijk. Tot slot raden we aan om VSV-begeleidingsprojecten zoals beschreven in dit boek verder te betrekken bij de regionale samenwerking om beleid de handen en voeten te geven om voortijdig schoolverlaten nog effectiever te voorkomen.

2. INLEIDING: HET PROBLEEM VAN VOORTIJDIG SCHOOLVERLATEN

NICK SNELL, MANDY VAN DER GAAG & GLENDA BRON

2.1. DE OMVANG EN GEVOLGEN VAN VOORTIJDIG SCHOOLVERLATEN (VSV)

Ieder jaar verlaten veel Nederlandse jongeren het onderwijs zonder startkwalificatie. In het schooljaar 2017-2018 alleen al waren dit er 25.574 en de grote meerderheid van uitvallers zat op het mbo (Rijksoverheid, 2018). Voortijdig schoolverlaten kan veel negatieve gevolgen hebben voor zowel de jongeren zelf als voor de maatschappij als geheel. Vergeleken met jongeren met een startkwalificatie zijn voortijdig schoolverlaters (VSV'ers) bijvoorbeeld vaker werkloos en hebben zij minder baankansen (European Training Foundation, 2014; Meng, Coenen, Büchner, & Ramaekers, 2009). Daarnaast lopen VSV'ers meer risico op een slechte (mentale) gezondheid, sociale uitsluiting (Herweijer, 2008; Van der Steeg & Webbink, 2006) en komen zij vaker in aanraking met justitie, zowel als verdachte als slachtoffer (Van der Steeg & Webbink, 2006; Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid, 2009).

2.2. VSV-PREVENTIE IN NEDERLAND

Vanwege de vele negatieve gevolgen van voortijdig schoolverlaten voor individu en maatschappij is het voorkomen ervan al jarenlang een belangrijk speerpunt van de Nederlandse overheid. Dit speerpunt is vertaald naar een concreet doel: vanaf 2020 mogen er per jaar maximaal 20.000 scholieren de school voortijdig verlaten (Rijksoverheid, 2017). Hoewel Nederland al jarenlang succesvol is in het terugdringen van VSV (getuige de grote afname in VSV-aantallen; Rijksoverheid, 2017; Rijksoverheid, 2018), ligt Nederland, met 25.574 schoolverlaters in het schooljaar 2017-2018, nog niet op schema om haar target te halen. Sterker nog, in het schooljaar 2016-2017 waren er voor het eerst meer voortijdig schoolverlaters dan het jaar ervoor (Rijksoverheid, 2018). Kortom, de VSV-preventie in Nederland was jaren succesvol, maar er moet meer gebeuren om VSV nog verder terug te dringen.

Om VSV-preventie te optimaliseren is het belangrijk om kennis te verzamelen over een aantal aspecten van VSV. Ten eerste moeten we beter

weten welke veranderbare processen voorafgaan aan voortijdig schoolverlaten en wat er gedaan kan worden om deze processen bij te sturen. Ten tweede moeten we meer weten over wat in de praktijk gebeurt aan succesvolle preventiemethodieken. Er is al enig onderzoek gedaan dat erop duidt dat VSV-preventie middels één-op-één begeleiding veelvuldig wordt toegepast en succesvol lijkt (Heemskerk, Van Eck, Buisman, & Sligte, 2018), maar er is tot nu toe weinig documentatie beschikbaar over wat deze succesvolle methodieken omhelzen en hoe dit helpt om VSV te voorkomen. Tot slot is het van belang dat we in kaart brengen hoe het huidige VSV-beleid eruit ziet en te weten komen waar eventuele knelpunten liggen en welke mogelijke oplossingen er worden gezien.

2.3. DIT BOEK OVER HET VOORKOMEN VAN VSV

Met dit boek willen wij VSV-preventie helpen te optimaliseren door inzicht te geven in processen voorafgaand aan VSV, de werkzame ingrediënten van VSV-preventie en dit in context te zetten van het huidige VSV-beleid. Het is belangrijk dat de partijen die verantwoordelijk zijn voor het onderwijs en welzijn van jongeren elkaars perspectieven begrijpen, waardoor jongeren middels een integrale aanpak nog beter geholpen kunnen worden (van der Gaag et al., 2018). Daarom hebben we binnen u-can-act een rijke kennisomgeving gecreëerd waarbij verschillende visies op voortijdig schoolverlaten zijn vertegenwoordigd. Om dit te bereiken heeft een team van wetenschappers samengewerkt met beleidsmakers en drie succesvolle preventieve begeleidingsprojecten. Vanuit de verschillende visies van deze disciplines, maar ook vanuit integratie van deze visies, beschrijven wij in dit handboek de wetenschap, praktijk en het beleid van VSV-preventie, om alle drie deze partijen inzicht te geven in, en handvatten te geven voor, het effectief voorkomen van voortijdig schoolverlaten.

In dit boek staan dan ook drie perspectieven op VSV-preventie centraal: een wetenschappelijk, praktijk- en beleidsmatig perspectief. Als eerste beschrijven we wetenschappelijke theorie over schooluitval specifiek gericht op kennis over veranderbare factoren die een rol spelen bij schoolverlaten (H.3). Wij presenteren een theoretisch model waarin het proces van schooluitval inclusief interventiemogelijkheden aan bod komt. In het praktijkhoofdstuk (H.4) beschrijven wij bestaande aanpakken van VSV-preventie. We gaan in op wat er in Nederland qua VSV-preventie gebeurt en gaan specifiek in op drie succesvolle begeleidingsprojecten die hun visie op VSV-preventie presenteren en hun methodiek beschrijven. Vervolgens presenteren wij resultaten van het procesonderzoek (H.5), waarbij we mbo-studenten en jongerenbegeleiders van de drie uitgelichte

begeleidingsprojecten gedurende enkele maanden hebben gevolgd met een webapp. We brengen in kaart welke processen voorafgaan aan voortijdig schoolverlaten en wat belangrijk is in het begeleiden van studenten. Op basis van ons beleidsonderzoek (Van der Gaag et al., 2018) belichten we in het beleidshoofdstuk (H.6) recente ontwikkelingen van het nationaal en regionaal VSV-beleid en de knelpunten die daaruit naar voren komen. We laten zien hoe de in dit boek beschreven praktijk van VSV-preventie en de resultaten van het procesonderzoek kunnen bijdragen aan het oplossen van deze beleidsmatige knelpunten. Tot slot integreren we de kennis uit de drie perspectieven in het conclusiehoofdstuk (H.7), waarin we kort antwoord geven op de vragen die centraal staan in dit boek: hoe kunnen we VSV-processen begrijpen en herkennen, wat zijn kenmerken van effectieve VSV-preventie en wat moet er in de toekomst gebeuren om VSV verder terug te dringen?

3. THEORIE: PROCESSEN VAN VOORTIJDIG SCHOOLVERLATEN EN BEGELEIDING OM DAT TE VOORKOMEN

**MANDY VAN DER GAAG, NICK SNELL, ANDO EMERENCIA,
FRANK BLAAUW, GLENDA BRON & SASKIA KUNNEN**

3.1. WAT IS BELANGRIJK BIJ VOORTIJDIG SCHOOLVERLATEN EN HET VOORKOMEN DAARVAN

Een opeenvolging van ogenschijnlijk kleine ervaringen en beslissingen kan jongeren doen besluiten voortijdig de school te verlaten. Maar wetenschappelijk onderzoek naar de oorzaken van schoolverlaten heeft zich tot nu voornamelijk gericht op de rol van statische en lastig veranderbare voorspellers van schoolverlaten. Zo weten we bijvoorbeeld dat jonge mannen en jongeren uit etnische minderheidsgroepen meer kans hebben op voortijdig schoolverlaten (Herweijer, 2008), dat deze kans stijgt naarmate individuen ouder zijn (Holter, 2008), en dat dit vaker voorkomt bij jongeren met een lage sociaal-economische status (e.g., Rosenthal, 1998; Rumberger, 1995).

Dit onderzoek is waardevol geweest voor het identificeren van risicogroepen, maar het biedt weinig houvast voor het bijsturen van jongeren die dreigen uit te vallen. Om te weten wat voor acties er door jongerenbegeleiders genomen kunnen worden om voortijdig schoolverlaten te voorkomen moet kennis praktisch bruikbaar zijn. Dat betekent dat kennis moet gaan over factoren die van direct belang zijn bij voortijdig schoolverlaten (dit worden ook wel 'proximale factoren' van schoolverlaten genoemd; Dupéré et al., 2015) en die tegelijkertijd ook veranderbaar zijn voor een begeleider van jongeren. Daarnaast lijkt het ook nuttig dat de kennis over deze veranderbare factoren niet alleen informeert over de risico's die vermeden moeten worden, maar ook informeert over welke positieve ontwikkelingen gestimuleerd kunnen worden: dan weten begeleiders niet alleen wat ze moeten voorkomen, maar ook waar ze juist wel naar moeten streven.

Er is binnen de wetenschap veel kennis over factoren die belangrijk zijn bij het voorkomen van voortijdig schoolverlaten en die tevens praktisch bruikbaar lijken. De belangrijkste factoren zijn recentelijk op een rij gezet in een overzichtsstudie van Zaff et al. (2017). Volgens hen zijn belangrijke

factoren voor het slagen van studenten: motivatie, binding met de school, tijd investeren in de school en eigen verwachtingen van schoolsucces. In dit hoofdstuk gaan we in op de rol van deze factoren bij individuele processen van schooluitval en schoolsucces.

3.2. POSITIEVE EN VERANDERBARE FACTOREN: MOTIVATIE, BINDING, TIJDSINVESTERING EN VERTROUWEN IN SCHOOLSUCCES

Er zijn verschillende wetenschappelijke onderzoeken die aantonen dat schoolsucces waarschijnlijker is, en schooluitval onwaarschijnlijker is, voor studenten die intrinsiek gemotiveerd zijn, die een sterke binding voelen met hun opleiding, die daar ook veel tijd in investeren en die positieve verwachtingen hebben over hun eigen schoolsucces (voor een overzicht van studies zie Zaff et al., 2017).

3.2.1. MOTIVATIE EN DE DRIE PSYCHOLOGISCHE BASISBEHOEFTE

Motivatie is erg belangrijk bij het voorkomen van VSV. In veel onderzoek naar motivatie wordt onderscheid gemaakt tussen intrinsieke en extrinsieke motivatie (voor een overzicht zie Vansteenkiste, Lens, & Deci, 2006). Intrinsieke motivatie betekent dat studenten naar school gaan omdat ze het zelf willen, bijvoorbeeld omdat ze het leuk of belangrijk vinden. Bij intrinsieke motivatie wordt de activiteit gedaan om het doen van de activiteit zelf, men haalt er plezier of voldoening uit, en het gaat vaak samen met het nastreven van doelen die het individu zelf gekozen heeft en waardevol vindt. Extrinsieke motivatie betekent juist dat studenten naar school gaan omdat ze het gevoel hebben dat ze moeten, bijvoorbeeld doordat ze druk voelen van leraren of ouders (dit wordt door sommigen ook wel passend 'moetivatie' genoemd). Een extrinsiek gemotiveerde activiteit wordt gedaan omdat het een middel is om een uitkomst te bereiken, niet omdat de activiteit van zichzelf leuk of interessant is. Extrinsieke motivatie gaat dan ook vaak samen met het nastreven van doelen die buiten het individu liggen, zoals het verdienen van veel geld. Het onderscheid tussen intrinsieke en extrinsieke motivatie lijkt zwart/wit, maar wordt onder wetenschappers tegenwoordig meer gezien als een glijdende schaal waarbij studenten in meer of mindere mate intrinsiek en extrinsiek gemotiveerd kunnen zijn (Vansteenkiste et al., 2006). Een tussenvorm is bijvoorbeeld geïnternaliseerde motivatie, daarbij wordt een activiteit niet gedaan omdat die van zichzelf leuk of interessant is, maar ook niet omdat de buitenwereld druk uitoefent. Het wordt gedaan omdat het individu van zichzelf vindt dat het moet. Het individu oefent daarmee druk op zichzelf uit, denk bijvoorbeeld aan een student die leert voor het tentamen omdat hij of zij zich anders een nietsnut zou voelen. Het is niet volledig extrinsieke motivatie, want de

druk komt vanuit het individu zelf en niet vanuit de omgeving, maar ook niet helemaal intrinsiek, want de activiteit wordt niet nagestreefd omdat de activiteit leuk of interessant is. Een belangrijke bevinding in het algemeen is dat wanneer motivatie neigt naar de meer intrinsieke kant van de schaal het gerelateerd is aan allerlei positieve uitkomsten, zoals betere schoolprestaties, een lagere kans op schooluitval en een hoger welzijn (Deci, Vallerand, Pelletier, & Ryan, 1991).

Een belangrijk verschil tussen deze vormen van motivatie zit in het niveau van autonomie: in het geval van intrinsieke motivatie beslist een student autonoom om naar school te gaan, in het geval van extrinsieke motivatie wordt de student door anderen gecontroleerd (Vansteenkiste et al., 2006). Autonomie is niet alleen een hoofdkenmerk van intrinsieke motivatie, maar ook één van de drie psychologische basisbehoeften (Ryan & Deci, 2000). De basisbehoeften bestaan, naast autonomie, uit verbondenheid met anderen en een gevoel van competentie. Het vervullen van alle drie van deze psychologische basisbehoeften bevordert intrinsieke motivatie, maar ook welzijn en verschillende vormen van succes, terwijl het frustreren van deze behoeften gerelateerd is aan allerlei negatieve uitkomsten, zoals een laag welzijn, verslaving en gedragsproblemen (Vansteenkiste & Ryan, 2013).

De omgeving speelt een belangrijke rol in het vervullen of frustreren van psychologische basisbehoeften en daarmee het stimuleren of ondermijnen van intrinsieke motivatie en welzijn (Vansteenkiste & Ryan, 2013). Autonomie-ondersteuning is het meest onderzocht, wellicht omdat het een speciale rol heeft: er zijn aanwijzingen dat het ondersteunen van competentie en verbondenheid alleen zin heeft als er tegelijkertijd ook ondersteuning van autonomie wordt gegeven (Deci et al., 1991). Autonomie kan ondersteund worden door jongeren zelfsturing te geven aan hun leven, en daarbij hooguit een adviserende maar geen beslissende rol te spelen. Het bieden van vrije keuze is de hoeksteen van een autonomie-ondersteunende omgeving. Verbondenheid kan gestimuleerd worden door het vormen van een warme band met de jongere. Volgens sommige jongerenbegeleiders gaat dit het beste door zelf 'echt' te zijn, jezelf te laten zien en authentiek te zijn in de relatie met de student (zie ook H.4.3). Een gevoel van competentie kan gestimuleerd worden door bijvoorbeeld de jongere vaardigheden te leren om successen te behalen, of door de jongere te leren om de eigen successen op te merken, bijvoorbeeld door deze aan te wijzen en complimenten daarover te geven. Hierbij is echter wel de voorwaarde dat de jongere het idee moet hebben dat hij- of zijzelf verantwoordelijk is voor de successen en dat het succes tot stand is gekomen door vrijwillige (autonome) inzet van de jongere (Deci et al., 1991).

3.2.2. BINDING MET EN TIJD INVESTEREN IN DE OPLEIDING

Naast motivatie is de binding die jongeren met school voelen en de hoeveelheid energie die ze in school investeren belangrijk voor schoolsucces (dit wordt ook wel 'engagement' of 'commitment' genoemd). Jongeren voelen zich verbonden met hun school of opleiding wanneer ze het gevoel hebben dat deze past bij hun interesses, capaciteiten en doelen. In een ideale situatie vertaalt een sterke binding met de opleiding zich ook naar gedragsmatige investeringen in de school, bijvoorbeeld doordat de student altijd aanwezig is en zich goed inzet in de klas en bij het maken van huiswerk. Uit verschillende studies komt naar voren dat een sterke binding met de schoolse omgeving, maar ook de gedragsmatige investeringen in die omgeving, belangrijk is voor niet alleen schoolsucces en het voorkomen van schooluitval, maar ook voor welzijn in het algemeen (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004).

De omgeving kan helpen om dit gevoel van binding te stimuleren bij studenten. Ook hier speelt autonomie weer een belangrijke rol: in een autonomie-ondersteunende schoolomgeving voelen de studenten over het algemeen een sterkere binding met de opleiding en investeren ze meer energie in school, terwijl rigide en controlerende omgevingen juist het tegenovergestelde uitlokken (Lawson & Lawson, 2013). Een goede relatie tussen leraren en leerlingen bevordert ook tijdsinvestering bij studenten, terwijl populair zijn onder klasgenoten tijdsinvestering juist lijkt te verminderen (Engels et al., 2016). Daarnaast is het belangrijk om rekening te houden met de verschillen tussen studenten en aan te sluiten op wat de student nodig heeft, in plaats van één methodiek te gebruiken om alle studenten te onderwijzen en te begeleiden (Lawson & Lawson, 2013). Het kan natuurlijk voorkomen dat er in een opleiding lessen zijn of situaties voorkomen die gewoonweg niet leuk of interessant zijn voor studenten, maar wel gedaan moeten worden. Dan is het moeilijker voor studenten om intrinsiek gemotiveerd te zijn, binding te voelen met de taak en er energie in te investeren. Juist in deze situaties is een goede steun vanuit de omgeving belangrijk. Goede steun betekent in dit geval veel aandacht besteden aan het geven van uitleg die het belang en persoonlijke relevantie van de taak duidelijk maakt. Daarmee wordt de binding met de taak en tijdsinvestering verhoogd (Jang, 2008). Recent is daaraan toegevoegd dat het duidelijk uitleggen van het doel van een taak ook bijdraagt aan het vervullen van de psychologische basisbehoeften (Krijgsman et al., 2019), wat op termijn ook weer bijdraagt aan de binding die de student voelt en de investeringen die de student doet.

Dat gezegd hebbende lijkt het zeer waarschijnlijk dat er een zekere grens zit aan het stimuleren van de binding: als de opleiding gewoonweg te

weinig aansluit bij de interesses, capaciteiten of doelen van de student, of als de student zich er niet mee identificeert, dan zal binding stimuleren ook maar in beperkte mate mogelijk zijn (Lawson & Lawson, 2013). De vraag is in dit geval in hoeverre het wenselijk is om binding verder te stimuleren: het is wellicht beter om te kijken of het mogelijk is om te switchen naar een opleiding of omgeving die beter past bij de student. Op de korte termijn betekent dit misschien uitval van de opleiding, maar op de lange termijn kan dit juist belangrijk zijn voor maatschappelijke participatie, welzijn en succes. Dit wordt ondersteund door recent longitudinaal onderzoek (Symonds, Schoon, & Salmela-Aro, 2016). Zij hebben laten zien dat een gebrekkige binding met een opleiding allerlei vervelende gevolgen heeft, zoals minder welzijn en overmatig middelengebruik, maar dat deze gevolgen verdwijnen wanneer de student uit deze omgeving weggaat.

3.2.3. VERTROUWEN IN SCHOOLSUCCES

Vertrouwen in schoolsucces is belangrijk voor studenten om tijd te investeren in hun opleiding (Stein & Hussong, 2007), is bepalend voor welke studierichting ze kiezen (Bandura, Barbaranelli, Caprara, & Pastorelli, 2001) en is gerelateerd aan het behalen van schoolsucces en het voorkomen van schooluitval (Zaff et al., 2017). Vertrouwen in schoolsucces kan verschillende dingen betekenen, bijvoorbeeld dat een student verwacht het diploma te gaan halen, goede cijfers te halen, of een hogere vervolgopleiding te gaan doen.

De omgeving kan dit vertrouwen in succes proberen te stimuleren. Bijvoorbeeld door het stimuleren van een gevoel van competentie (zie hierboven), want als de student ziet dat hij of zij successen boekt is dit goed voor het vertrouwen in een goede afloop (Stein & Hussong, 2007; Schunk, 1990). Vertrouwen in schoolsucces wordt voor een groot deel gevormd door ervaringen van succes en falen in het bereiken van kleinere doelen, zoals het succesvol afronden van een opdracht (Schunk, 1990). Een gebrekkig vertrouwen in schoolsucces kan daarom ook geworteld zijn in het ervaren van te weinig successen en te veel falen, wat kan duiden op een reëel probleem met de vaardigheden of capaciteiten die nodig zijn om de opleiding succesvol te voltooien. In dat geval is het goed om te kijken of de student extra ondersteuning nodig heeft en een plan te maken om de student te helpen het jaar succesvol af te ronden. Maar het gebrekkige vertrouwen kan ook een geloofscomponent hebben, een cognitieve vertekening, dat de ervaring van de student kleurt (Stearns, Moller, Blau, & Potochnick, 2007). Mensen neigen om dingen te ervaren die in lijn zijn met hun verwachtingen. Hierdoor werkt een laag vertrouwen in schoolsucces zelfversterkend: door het lage vertrouwen in schoolsucces ziet een

student vooral het eigen falen en dit houdt het lage vertrouwen in stand. Wanneer een laag vertrouwen in schoolsucces vooral te maken heeft met een dergelijke cognitieve vertekening, kunnen er andere strategieën worden ingezet om het vertrouwen te verhogen (Schunk & Ertmer, 2000), bijvoorbeeld door de studenten hun eigen vooruitgang in de gaten te laten houden en deze regelmatig te evalueren, waarbij de focus wordt gelegd op de behaalde successen.

Een andere cognitieve vertekening is als studenten weinig vertrouwen hebben in hun schoolsucces, omdat zij denken er zelf geen invloed op te hebben (‘externe locus of control’; Rotter, 1966). Als een student denkt weinig invloed te hebben op faal- en succeservaringen, dan is deze minder gemotiveerd om te proberen meer successen te krijgen of falen te vermijden – dat heeft toch geen zin, want de student gelooft geen invloed te hebben op zijn of haar uitkomsten (Crandall, Katkovsky, & Crandall, 1965). Een voorbeeld is dat een student het idee heeft dat hij of zij het niet gaat halen, omdat de leraren het op hem of haar voorzien hebben. Dat kan natuurlijk waar zijn, maar het kan ook een manier zijn om de verantwoordelijkheid te verleggen en het actief aanpakken van de situatie uit de weg te gaan. Een interne locus of control, oftewel het gevoel om zelf invloed te hebben, kan gefaciliteerd worden door te stimuleren dat de studenten eigen doelen opstellen, zelf plannen maken, maar ook verantwoordelijkheid nemen voor hun toekomst door mogelijke toekomstige carrière-opties te verkennen (Gardner, Beatty, & Bigelow, 1981)

3.2.4. DE GROTE BEPERKING AAN VEEL KENNIS TOT NU TOE VOOR GEBRUIK BIJ INTERVENTIES

De hiervoor gepresenteerde kennis kent een belangrijke beperking als men het wil toepassen in interventies bij individuen. Binnen de sociale wetenschappen komt er steeds meer bewustzijn dat eerdere wetenschappelijke kennis niet zonder meer te gebruiken is om de ontwikkeling van individuen te begrijpen. Dit komt doordat veel onderzoek, zo ook een deel van wat we zojuist besproken hebben, is gebaseerd op groepsresultaten (bijvoorbeeld door het gemiddelde van twee groepen met elkaar te vergelijken). Dit is problematisch omdat is gebleken dat het niet zomaar mogelijk is om resultaten uit onderzoek bij groepen te vertalen naar individuen (Molenaar, 2004). Bijvoorbeeld, als met een groepsvergelijking gevonden wordt dat jongeren met een hoge sociaal-economische status een hogere kans hebben op schoolsucces, betekent dit niet dat als we een willekeurige jongere nemen en diens sociaal-economische status verhogen, deze jongere vervolgens ook een hogere kans krijgt op schoolsucces. Dat kan gebeuren, maar dat hoeft zeker niet. De jongere kan ook juist minder kans krijgen op

schoolsucces, bijvoorbeeld doordat hij of zij denk het nu goed voor elkaar te hebben en vervolgens niet meer naar school gaat. De gevolgen van het verhogen van de sociaal-economische status voor een individu kunnen we alleen kennen door individuen over de tijd te bestuderen, maar niet door de groepsverschillen te vertalen naar deze individuele processen. Binnen de wetenschap staat deze incorrecte vertaling van groepsresultaten naar individuele processen over tijd bekend als het ergodiciteitsprobleem (Molenaar, 2004) of Simpson's paradox (Kievit, Frankenhuis, Waldorp, & Borsboom, 2013). Voor het begrijpen en voorkomen van voortijdig schoolverlaten betekent dit dat we alleen zicht kunnen krijgen op welke processen van voortijdig schoolverlaten er allemaal bestaan, en wat voor factoren daar een rol bij spelen, als we het ontwikkelingsproces van het individu als uitgangspunt nemen.

De gevolgen hiervan zijn verstrekkend, want het overgrote deel van het onderzoek in de sociale wetenschappen is gebaseerd op groepen. Aangezien we dit niet zomaar kunnen vertalen naar individuen, weten we strikt gesproken in de wetenschap eigenlijk nog maar weinig over individuele processen, en dus ook maar weinig over de processen die voorafgaan aan schooluitval en waar mogelijkheden liggen voor interventie. Dat betekent niet dat we alle kennis tot nu toe wel uit het raam kunnen gooien. Veel van de theorie in de psychologie is namelijk wel degelijk gericht op individuen, alleen matcht de theorie vaak niet met de methodologie die gebruikt is om het te onderzoeken (Hilpert & Marchand, 2018). Maar de theorieën kunnen zeker nog nuttig zijn, ze bieden plausibele hypothesen over wat mogelijk belangrijke factoren zijn binnen individuele processen. Daarnaast bieden ook de groepsbevindingen plausibele hypothesen over welke processen belangrijk kunnen zijn bij individuen. Het is echter wel belangrijk dat deze hypothesen ook onderzocht worden binnen individuen als we deze kennis willen gebruiken voor interventies om individuen verder te helpen.

3.2.5. STUDIES NAAR POSITIEVE EN VERANDERBARE FACTOREN OP INDIVIDUEEL NIVEAU

Binnen de sociale wetenschappen groeit het inzicht dat er veel nieuw onderzoek moet gebeuren om uit te vinden of de theorieën en groepsbevindingen ook standhouden wanneer we ze bekijken als processen op individueel niveau (Voelkle et al., 2014). Daar wordt de laatste jaren hard aan gewerkt, en het is vergemakkelijkt door de komst van smartphones – dat maakt de intensieve individuele dataverzameling die hiervoor nodig is mogelijk. Het procesonderzoek binnen het u-can-act project is daar een voorbeeld van (zie H.5). Daarnaast zijn er over de afgelopen paar jaar ook al enkele andere studies gedaan die op individueel niveau aanwijzingen

hebben gegeven voor het belang van individuele processen van motivatie, binding met de opleiding, tijdsinvestering in een opleiding en vertrouwen in schoolsucces.

Er zijn eerste aanwijzingen dat ook op individueel niveau de meeste¹ praktisch bruikbare factoren die we hiervoor hebben beschreven gerelateerd zijn aan positieve uitkomsten, alhoewel de individuele benadering wel enige nuance zichtbaar heeft gemaakt. Recente studies binnen individuen hebben laten zien dat het stellen van autonome doelen aan het begin van de dag is gerelateerd aan meer vasthoudendheid gedurende de schooldag (Ketonen, Dietrich, Moeller, Salmela-Aro, & Lonka, 2018) en dat behoefte-ondersteuning gerelateerd is aan meer interesse en plezier tijdens gym (Mouratidis, Vansteenkiste, Sideridis, & Lens, 2011). Daarnaast is recentelijk aangetoond dat studenten die een sterke, stabiele binding aan de opleiding ervaren minder vaak uitvallen dan studenten met een zwakker en instabiele binding (van der Gaag, Kunnen, & van Geert, 2019) en dat deze binding binnen de meeste studenten versterkt wordt door intense emotionele ervaringen, met name wanneer dit positieve ervaringen zijn (van der Gaag, Albers, & Kunnen, 2017). Een recente studie binnen individuen heeft daarnaast een nieuw licht geworpen op de voordelen van veel energie investeren in de opleiding. Naast voordelen hiervan voor onder andere welzijn, zit er ook een schaduwkant aan: voor sommige individuen geldt juist dat veel investering samengaat met symptomen van oververmoeidheid en burnout (Salmela-Aro, Moeller, Schneider, Spicer, & Lavonen, 2016).

Kortom, er zijn verschillende aanwijzingen dat de factoren die belangrijk en praktisch relevant lijken voor het voorkomen van voortijdig schoolverlaten (zie H.3.2) ook een rol spelen in individuele processen. Maar een persoonsgerichte benadering brengt ook de nodige nuances aan de bestaande kennis, bijvoorbeeld dat veel energie investeren in een opleiding niet voor iedereen goed hoeft te zijn.

3.3. EEN INDIVIDUEEL PROCESPECTIEF OP SCHOOLVERLATEN

Het individu als uitgangspunt nemen bij het ontwikkelen van ideeën over psychologische processen en processen van schooluitval leidt tot unieke inzichten. Vanuit dit uitgangspunt bekijken we namelijk naast de relaties tussen variabelen ook individuele ontwikkelingspatronen die over tijd ontstaan, en de manier waarop deze patronen gevormd worden door dagelijkse

1 Voor alle factoren behalve vertrouwen in schoolsucces hebben we studies gevonden die focussen op individuen.

interacties tussen het individu en zijn of haar omgeving. Een theoretisch perspectief dat individuele processen op deze manier beschouwt, is het dynamisch systeem perspectief (zie ook Kunnen, de Ruiter, Jeronimus, & van der Gaag, 2019; Hilpert & Marchand, 2018). Het is een relatief nieuwe benadering binnen de psychologie die belooft informatief te zijn over plotselinge overgangen zoals stoppen met school. Deze benadering neemt aan dat individuen constant interacteren met hun omgeving en dat elke interactie het uitgangspunt vormt van weer een nieuwe interactie. Dat betekent dat interacties op elkaar voortbouwen, net zoals je in gesprekken voortdurend op elkaar reageert, waardoor de uitkomst van een proces, net zoals een gesprek, moeilijk te voorspellen is aan het begin ervan. Dit proces over tijd kan gekarakteriseerd worden door langzame veranderingen (bv. een gesprek waarbij de onderwerpen netjes aan elkaar geregen worden en zo langzaam van onderwerp verandert) of juist door plotselinge veranderingen (bv. een gebeurtenis die het onderwerp van het gesprek ineens volledig verandert).

3.3.1. PROCESSEN VOORAFGAAND AAN VOORTIJDIG SCHOOLVERLATEN

Geleidelijke en abrupte veranderingen kunnen karakteriserend zijn voor het proces van voortijdig schoolverlaten (Dupéré et al., 2015). Een abrupt proces van schooluitval kan het gevolg zijn van een onverwachte of ingrijpende levensgebeurtenis, zoals een tegenvallende stage, de geboorte van een kind, of een plotse crisis in de familie. Een geleidelijk proces van uitval kan ook gevormd worden door gebeurtenissen, alleen betreft het niet één heftige gebeurtenis, maar een opeenstapeling van gebeurtenissen die uiteindelijk leiden tot een beslissing om te stoppen met de opleiding (voor een soortgelijk proces bij studiekeuze zie van der Gaag & van den Berg, 2017). Een abrupt proces van voortijdig schoolverlaten is moeilijk om te zien aankomen, omdat het hierbij vaak gaat om onvoorspelbare gebeurtenissen. Een geleidelijk proces van schoolverlaten daarentegen zou in principe op tijd herkenbaar kunnen zijn.

Hoewel er nog weinig bekend is over de vorm van individuele processen van schoolverlaten, is er in algemene zin relatief veel bekend over de vorm van processen die voorafgaan aan plotselinge veranderingen in de natuur, maar ook in de psychologie. Zo weten we bijvoorbeeld dat er sprake kan zijn van instabiliteit voorafgaand aan een plotselinge overgang. Dat wordt bijvoorbeeld gezien in processen van klimaatverandering (e.g., Scheffer et al., 2012), bij de ontwikkeling van kinderen rond de overgang naar een nieuwe fase in de ontwikkeling (van Dijk & van Geert, 2015), en bij studieuitval onder eerstejaars psychologiestudenten (van der Gaag et al., 2019). Bij voortijdig schoolverlaten kan dit ook een rol spelen, bijvoorbeeld doordat individuen wisselend een sterke binding voelen met de

opleiding en een zwakkere binding. Deze instabiliteit kan tevens gepaard gaan met een dalende trend in de binding aan de opleiding voorafgaand aan uitval, zoals ook is gevonden bij eerstejaarsstudenten (van der Gaag et al., 2019). Binnen deze studie bleek deze dalende trend in de binding zelfs de belangrijkste voorspeller van studieuitval te zijn onder eerstejaars psychologiestudenten.

3.3.2. MICRO-DYNAMIEKEN BINNEN HET PROCES VAN VOORTIJDIG SCHOOLVERLATEN

Een proces wordt over tijd gevormd doordat een individu elke dag weer interacteert met verschillende omgevingen. Door deze interactie doet de student een ervaring op, deze ervaring doet iets met de student, bijvoorbeeld een boos gevoel krijgen nadat de leraar de student bekritiseerd heeft, waarna de student reageert op de omgeving, zoals de leraar beledigen, dat doet iets met de omgeving, de leraar stuurt de student de klas uit, et cetera. Inzicht in deze micro-dynamieken biedt interessante aanknopingspunten voor jongerenbegeleiders. Zij vormen immers een belangrijke 'omgeving' die interacteert met de student. Bovendien vindt het handelen van begeleiders plaats op het niveau van micro-dynamieken, acties in het hier en nu die een bepaald effect hebben op de student, waar de begeleider vervolgens weer naar handelt enzovoorts.

Er is nog weinig onderzoek gedaan naar dit soort micro-dynamieken op een hele kleine tijdschaal (van minuut tot minuut), maar wel naar dynamieken op een grotere tijdschaal (bijvoorbeeld van maand tot maand). Op deze grotere tijdschaal laten Jang, Kim en Reeve (2016) bijvoorbeeld zien dat weinig tijdsinvestering in school van studenten op het ene meetpunt controlerende strategieën kan uitlokken bij leraren op het volgende meetpunt. Daarna ervaren studenten vaak meer frustratie van hun psychologische basisbehoeften, dit wekt vervolgens weer een lage tijdsinvestering op bij de studenten, wat weer controlerende strategieën uitlokt bij leraren en zo begint het proces weer van voor af aan. Dit is een voorbeeld van een zelfversterkend proces (de meer technische term hiervoor is een 'positieve feedbackloop'; de Ruiter, van der Gaag, Jeronimus, & Kunnen, 2019), een negatieve spiraal die kan eindigen bij schooluitval. Een ander voorbeeld van een hypothetische negatieve spiraal is beschreven door Finn (1989): de participatie-identificatie spiraal. Hierbij leidt afwezigheid van de jongere tot een zwakkere binding met de school, die leidt tot afwezigheid van de jongere en dat leidt weer tot een zwakkere binding met school enzovoorts.

Inzicht in dergelijke micro-dynamieken kan informatief zijn voor begeleiders, omdat hier meerdere mogelijkheden lijken te liggen om het proces

van voortijdig schoolverlaten bij te sturen. De hypothetische participatie-identificatie spiraal van Finn (1989) lijkt bijvoorbeeld op twee manieren onderbroken te kunnen worden: wanneer een begeleider van een jongere de binding met school helpt te versterken, of de jongere motiveert om toch naar school te gaan. De studie van Jang et al. (2016) biedt zelfs directe aanwijzingen voor wat de omgeving kan doen om de spiraal te doorbreken: als leraren niet een controlerende, maar een behoefte-ondersteunende strategie hanteren zetten ze een heel ander proces in gang bij studenten, waarbij ze meer behoeftevervulling ervaren en zich sterker inzetten voor school. Door meer te weten te komen over welke actiestrategieën jongerenbegeleiders op microniveau allemaal kunnen hanteren om in te grijpen in deze processen van voortijdig schoolverlaten, wordt het wellicht mogelijk om jongeren effectiever bij te sturen.

3.3.3. U-CAN-ACT PROCESMODEL VAN VOORTIJDIG SCHOOLVERLATEN

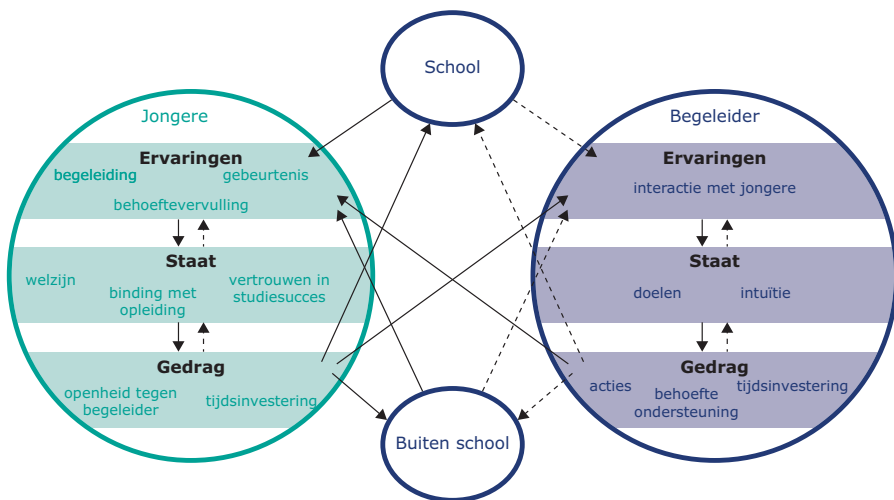
Om meer te weten te kunnen komen over de processen en micro-dynamieken die een rol spelen bij voortijdig schoolverlaten en het voorkomen daarvan hebben wij een hypothetisch procesmodel gemaakt. Dit model gebruiken we als de basis van ons procesonderzoek (H.5). In dit model maken wij een combinatie van de veelbelovende praktisch bruikbare factoren die we hebben besproken (zie H.3.2) en plaatsen deze in een procesperspectief.

Het hoofduitgangspunt van ons model is dat studenten niet in een vacuüm leven, maar juist in een voortdurende interactie met hun omgeving zijn. Dit klinkt misschien triviaal, maar dit is eigenlijk erg belangrijk om voortijdig schoolverlaten te voorkomen. Deze interactie met de omgeving is namelijk waar de kans ligt om in te grijpen op het proces van uitval, en dit tijdig bij te sturen als het de verkeerde kant op dreigt te gaan. Het belang van het onderscheiden van verschillende contexten komt terug in zowel praktijkgerichte als wetenschappelijke studies. Eimers en Bekhuis (2006) hebben bijvoorbeeld met een overzichtsstudie laten zien dat schooluitval gerelateerd is aan problemen op allerlei levensgebieden, bijvoorbeeld in de thuissituatie, in de vriendengroep of op school. In de wetenschappelijke literatuur krijgt de rol van verschillende contexten ook steeds meer aandacht. Zo hebben Vansteenkiste & Ryan (2013) laten zien dat ondersteuning vanuit verschillende omgevingen (zoals docenten, ouders, broers en zussen) heel belangrijk is voor behoeftevervulling, en dit is later ook aangetoond in een individuele processtudie (van der Kaap-Deeder, Vansteenkiste, Soenens, & Mabbe, 2017).

Kortom, naast de ervaringen op school zijn ook de ervaringen buiten de school belangrijk bij het voorkomen van VSV. Een student kan bijvoorbeeld

de school verlaten omdat het op school niet goed gaat, of omdat de thuis-situatie lastig is, of juist omdat er in de buitenschoolse context allerlei aantrekkelijke alternatieven zijn.

Figuur 3a is een illustratie van ons voorgestelde model van voortijdig schoolverlaten en het voorkomen daarvan. Om het model niet te gecompliceerd te maken, hebben we de elementen waar we op focussen beperkt tot de jongere zelf, diens schoolomgeving, buitenschoolse omgeving, en begeleider.



Figuur 3a. Schematische weergave van het hypothetische procesmodel van voortijdig schoolverlaten en het voorkomen daarvan dat wij binnen het u-can-act project gebruiken als basis van het procesonderzoek. De cirkels representeren de individuen (de grote cirkels) en omgevingen (de kleine cirkels) waar wij geïnteresseerd in zijn en die naar verwachting een belangrijke rol spelen in dit proces. De interactie tussen de jongere (linkercirkel) en de begeleider (rechtercirkel) staat centraal in ons model, maar ook de mogelijke invloeden van de schoolse (bovenste cirkel) en buitenschoolse omgevingen (onderste cirkel) zijn weergegeven. De invloeden die wij met ons procesonderzoek kunnen onderzoeken zijn aangegeven met ononderbroken lijnen, de invloeden die wij niet kunnen onderzoeken (maar naar verwachting wel bestaan) zijn aangegeven met stipellijnen.

In ons model speelt de jongerenbegeleider een belangrijke rol. Dat het prominent in ons model zit wil niet zeggen dat wij denken dat de begeleider de belangrijkste factor is in het proces van voortijdig schoolverlaten. Het reflecteert eerder de focus van dit boek en ons onderzoek: wij zijn geïnteresseerd in wat er binnen jongerenbegeleiding gedaan wordt om jongeren te helpen hun startkwalificatie te halen. De wetenschappelijke literatuur vertelt ons dat de ondersteuning van psychologische behoeften belangrijk kan zijn, maar dat tevens acties belangrijk zijn die de binding

met en tijdsinvestering in de opleiding versterken en die het vertrouwen in academisch succes ondersteunen (zie ook H.3.2).

We hebben verschillende veelbelovende positieve en veranderbare factoren opgenomen in het model, die waarschijnlijk een rol spelen bij schooluitval en schoolsucces. Door deze factoren in een procesperspectief te plaatsen wordt duidelijker hoe de factoren binnen een individu elkaar kunnen beïnvloeden, en hoe de omgeving het individu kan beïnvloeden. Met dit model kunnen we hypothesen opstellen over het individuele proces van schooluitval en de microdynamieken daarbinnen. Een mogelijke hypothese is bijvoorbeeld dat bij uitvallers de behoeftevervulling vanuit school met de tijd afneemt, waardoor jongeren minder binding voelen met school, hierin minder tijd investeren, en uiteindelijk de school verlaten. Maar wellicht is het ook wel zo dat er heftige ervaringen zijn in de buitenschoolse omgeving die maken dat de student zich slecht voelt en zich niet meer kan focussen op school en dat dit proces vaak voorafgaat aan schoolverlaten.

3.3.4. HET PROCESMODEL ALS BASIS VAN HET PROCESONDERZOEK

We hebben dit model als basis gebruikt voor ons procesonderzoek naar voortijdig schoolverlaten en het voorkomen daarvan (zie H.5). De procesdata die we in dit onderzoek hebben verzameld, zijn rijk en daar kunnen veel onderzoeksvragen mee worden beantwoord. Wij hebben besloten om ons in eerste instantie te focussen op de volgende twee onderzoeksvragen, omdat wij denken dat deze de meeste relevantie hebben voor praktijk en beleid.²

WELKE PROCESSEN GAAN VOORAF AAN VOORTIJDIG SCHOOLVERLATEN?

We onderzoeken ten eerste de vorm van de ontwikkelingsprocessen voorafgaand aan schoolverlaten, switchen naar een andere opleiding en op de opleiding blijven. Dit doen wij door de individuele trajecten in kaart te brengen van de verschillende factoren binnen de studenten (zie ook de

² De analyses die vooral interessant zijn voor het informeren van de wetenschap komen niet aan bod in dit boek, maar wel in wetenschappelijke artikelen die wij schrijven. Een voorbeeld van een gepland wetenschappelijk artikel is gecentreerd rondom de vraag of het uitmaakt wat de bron is van behoeftevervulling. Het kan namelijk aan de ene kant zo zijn dat het vervullen van behoeften altijd goed is, omdat het gerelateerd is aan meer welzijn etc (Vansteenkiste & Ryan, 2013). Maar het kan ook zijn dat behoeftevervulling in de buitenschoolse context het individu verleidt om daar de energie juist in te gaan steken (Aelterman et al., 2016), wat uiteindelijk misschien juist niet goed is voor het individu, omdat het afwezigheid en uiteindelijk schooluitval in de hand kan werken. De wetenschappelijke artikelen die wij schrijven worden zo veel mogelijk open access gepubliceerd, waardoor ze ook in te zien zijn voor praktijk en beleid en verschijnen op onze website: u-can-act.nl.

jongere cirkel in figuur 3a). We onderscheiden daarbij de verschillende contexten. We kijken bijvoorbeeld naar drie processen van behoeftevervulling, overeenkomend met de drie contexten die bronnen kunnen zijn van behoeftevervulling: behoeftevervulling vanuit de schoolse omgeving, de buitenschoolse omgeving en vanuit de begeleider. Door de individuele processen van schooluitval in kaart te brengen kunnen we zien of het mogelijk is om uitval tijdig te herkennen en zo ja, waaraan dat herkend kan worden.

WAT DOEN JONGERENBEGELEIDERS OM DIT PROCES BIJ TE STUREN?

Ten tweede onderzoeken we de microdynamieken die plaatsvinden tussen begeleider en student. We focussen daarbij specifiek op het in kaart brengen van de microniveau-behoefteondersteuning, acties en doelen van de jongerenbegeleiders en welke onmiddellijke veranderingen we daarna zien bij de student. Daardoor krijgen we een duidelijker beeld van wat jongerenbegeleiders doen om schooluitval te voorkomen. Hierdoor creëren we meer inzicht in de ingrediënten van succesvolle VSV-preventie methodieken (zie ook H.4), zodat ook anderen van deze methodieken kunnen leren en uiteindelijk VSV over het gehele land nog verder kan worden teruggedrongen.

4. PRAKTIJK: METHODIEKEN OM VOORTIJDIG SCHOOLVERLATEN TEGEN TE GAAN

4.1. AANPAKKEN OM VOORTIJDIG SCHOOLVERLATEN TE VOORKOMEN

IRMA HEEMSKERK, MARIEKE BUISMAN, MANDY VAN DER GAAG & SASKIA KUNNEN

Er zijn binnen Nederland veel verschillende aanpakken om VSV terug te dringen. Dit komt doordat de aanpak van VSV georganiseerd is op een decentrale manier (zie H.6), waardoor elke gemeente en elke school zelf veel invloed hebben op de invulling van de aanpak. Scholen verzorgen soms zelf de aanpak van VSV, maar vaak komen er ook andere partijen bij kijken, omdat er bijvoorbeeld problemen spelen bij de jongeren in de thuissituatie, in de vriendenkring, of in de mentale gezondheid (Eimers & Bekhuis, 2006). Een deel hiervan valt buiten het werkterrein van het onderwijs. In sommige gevallen wordt er dan ook doorverwezen naar zorginstellingen, zoals de jeugdzorg of het centrum Jeugd en gezin.³ Dit zijn generieke zorginstellingen die niet altijd gespecialiseerd zijn in de aanpak van schooluitval. Dat heeft tot gevolg dat de aanpak van deze instellingen gericht is op problemen die gepaard gaan met voortijdig schoolverlaters, zoals de problematische gezinssituatie of mentale problemen van de jongere. Hierdoor kan het doel van voortijdig schoolverlaten voorkomen uit het oog verloren worden. Daarnaast is het ook bekend dat voortijdig schoolverlaten vaak niet het resultaat is van één probleem, maar deel is van een complexe situatie waarbij jongeren problemen hebben op meerdere gebieden (Eimers & Bekhuis, 2006), waardoor de focus op een enkel probleemgebied wellicht tekortschiet.

Het lijkt daarom logisch dat het voorkomen van voortijdig schoolverlaten gebaat is bij een overstijgende aanpak, waarbij zowel generalistische als specialistische kennis nodig is. Aan de ene kant moet er specialistische kennis zijn van voortijdig schoolverlaters, zoals wie dit vaak zijn, met welke problemen zij te maken hebben en welke gevolgen voortijdig schoolverlaten kan hebben. Tegelijkertijd is er generalistische kennis nodig over het aanpakken van de bredere range aan problemen waar deze jongeren mee worstelen, zodat deze problemen in samenhang met het voorkomen

³ Dit is afhankelijk van de regelingen in de betreffende RMC-regio (zie ook H.6)

van schoolverlaten kunnen worden aangepakt. Dit impliceert een aanpak die de domeinen van zorg en onderwijs overstijgt. De laatste jaren zijn er verschillende begeleidingsprojecten opgestart die voldoen aan juist deze kenmerken en die gespecialiseerd zijn in het voorkomen van schooluitval onder jongeren. De kennis en aanpak van deze projecten komen vaak voort uit de praktijk, door jarenlange ervaring in het begeleiden van jongeren. In dit hoofdstuk brengen wij de methodiek van deze begeleidingsprojecten in kaart, zodat anderen hiervan kunnen leren. We introduceren eerst een algemene beschrijving van de aanpak van veel begeleidingsprojecten, en daarna lichten we drie succesvolle VSV-preventieprojecten uit om in detail inzicht te geven in hun begeleidingsmethodieken.

Er zijn recent verschillende jongerenbegeleidingsprojecten opgestart die specifiek gericht zijn op het verminderen van voortijdig schoolverlaten in het kader van het Kansen voor Jongeren-project dat gesubsidieerd is door het Oranje Fonds (Oranje Fonds, 2012). In dit project zijn er twintig begeleidingsprojecten opgestart door heel Nederland, die allemaal een eigen aanpak hadden opgezet om voortijdig schoolverlaten te voorkomen (preventieve aanpak), of om de al uitgevallen jongeren weer terug naar school te begeleiden (curatieve aanpak). Deze projecten combineren de specifieke focus op schooluitval met aandacht voor de bredere problematiek die jongeren kunnen ervaren. Uit onderzoek van Heemskerk, van Eck, Buisman en Sligte (2018) komt naar voren dat deze projecten een aantal typerende kenmerken hebben:

- ◆ één-op-één-begeleiding (alle projecten)
- ◆ zelfstandigheid en eigen regie stimuleren, doelen behapbaar maken en een ontwikkelplan opstellen (dertien projecten)
- ◆ het netwerk van de jongere uitbreiden (twaalf projecten)
- ◆ trainingen en workshops aanbieden en jongeren hun talenten laten ontdekken (negen projecten)

Deze kenmerken van de aanpakken werden veelal gecombineerd ingezet binnen elk project. Dit wekt misschien de indruk dat de verschillende projecten dezelfde aanpak hanteren, maar dat is niet zo. Hoewel de aanpakken vaak dezelfde insteek hebben, is er veel variatie in de manier waarop dit wordt uitgevoerd (zie ook de boxen hieronder voor een indruk). Deze verschillen tussen en ook binnen de projecten zijn gedurende de looptijd van elk project gebleven en wellicht nog toegenomen. Dit is ook begrijpelijk, omdat de doelgroepen van de begeleidingsprojecten heel divers bleken te zijn, en over de jaren zelfs diverser werden. Daarom gingen de projecten steeds meer inzetten op maatwerk, op een aanpak die optimaal aansluit bij de kenmerken van individuele jongeren waar zij mee werken.

Om een indruk te geven van de variatie aan aanpakken noemen we hierna de insteek van enkele projecten:

Full staat voor een volledig volwassen persoon. Het project richt zich op jongeren tussen 17 en 23 jaar en gebruikt urban theater als middel om jongeren bewust te maken van hun eigen talenten en vaardigheden. Theater leert hen deze vaardigheden in te zetten bij het vormgeven van hun eigen toekomst. Het project bestaat uit drie kernonderdelen: people (coaching), power (artistiek) en focus (begeleiding). Het project wordt uitgevoerd vanuit een theaterproductiehuis waarmee een brug wordt geslagen tussen jongeren, onderwijs, arbeidsinstellingen en coaches.

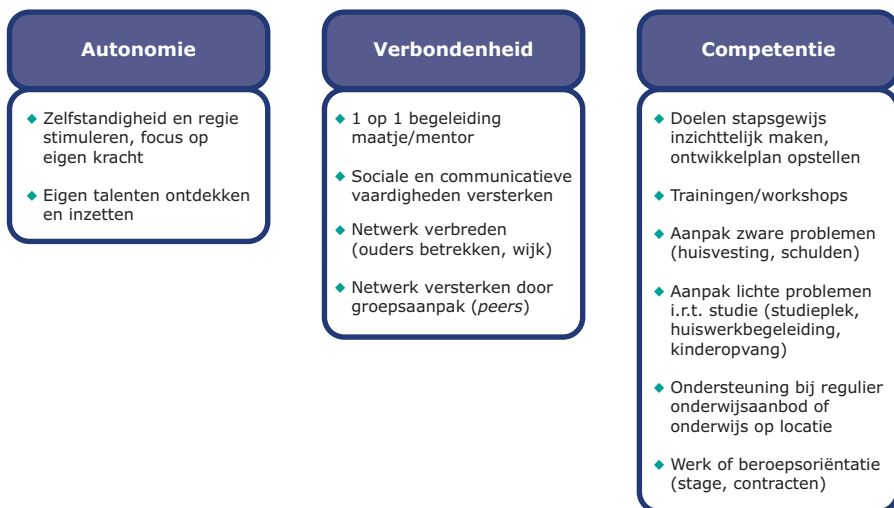
Combiwel heeft twee projecten genaamd 'Kamers met Kansen' in Amsterdam. Het is een preventief programma waarin jongeren, die anders dreigen uit te vallen, een kamer krijgen aangeboden en coaching door professionals. Daarnaast krijgen zij ondersteuning bij wonen, school en werken door hbo-studenten. In Zuidoost gaat er per woning een maatje (student) wonen. In Osdorp wonen acht hbo-studenten in een woonblok waar verder mbo-studenten wonen. De maatjes ondersteunen de jongeren bij hun leerdoelen en "Persoonlijke Actieplan". De jongeren nemen in de wijk een actieve rol in, o.a. door hun lidmaatschap van de bewonerscommissie, en volgen trainingen om hun zelfredzaamheid te vergroten.

Boulevard of dreams (Rotterdam): Jongeren blijken vaak geen idee te hebben wat bepaald werk inhoudt of welke kansen er liggen. Met name waar het gaat om populaire sectoren zoals de entertainmentbranche staren de jongeren zich blind op de glitter en glamour. Boulevard of Dreams neemt deze jongeren mee in een traject dat hen leidt naar andere, meer realistische, opleidingssectoren zoals Haven en Zorg. Met een zogenoemd 'empowermentprogramma' krijgt de jongere inzicht in antwoorden op de vragen: "Wie ben ik, wat wil ik, wat kan ik?". Daarnaast wordt de jongere individueel begeleid door een 'peer educator', iemand die wat ouder is, maar niet te veel, en wat meer van het leven heeft gezien. Deze werkwijze stimuleert, steunt en versterkt het geloof in eigen kunnen.

4.1.1. GEMEENSCHAPPELIJKE KENMERKEN VAN DE AANPAKKEN

De projecten zijn divers. Zo wordt er door de één gebruikgemaakt van urban theater of sport als middel om jongeren bewust te maken van hun eigen talenten, legt een ander de focus op loopbaanbegeleiding om te ontdekken waar jongeren echt gemotiveerd door raken, of combineert weer een ander dagbesteding en onderwijs voor jongeren met psychische problemen. Sommige projecten richten zich op preventie, andere hanteren een curatieve aanpak. Alle projecten hebben in hun aanpak verschillende onderdelen verwerkt, maar allen hebben, samen met de jongeren, nabije doelen gesteld zodat het traject behapbaar werd voor de jongeren. Deze nabije doelen kunnen worden onderscheiden in drie soorten, gebaseerd op de motivatietheorie van Ryan en Deci (2000; zie ook H.3): doelen die zich richten op het ondersteunen van autonomie, het versterken van verbondenheid met anderen en de ontwikkeling van competenties van jongeren, zie figuur 3b.

Bij driekwart van de projecten is de aanpak gericht op de drie soorten doelen, die allen even belangrijk worden gevonden. Meestal worden ze dan ook in samenhang aangepakt. De projecten zien dit als een goede manier om de intrinsieke motivatie, een focus op de toekomst en een positieve instelling bij de jongeren te bevorderen. De projecten noemen deze nabije doelen als belangrijke voorwaarden voor jongeren om uiteindelijk een startkwalificatie te halen en een maatschappelijke positie te verwerven.



Figuur 3b. Typering van de aanpakken om voortijdig schoolverlaten te voorkomen

4.1.2. WERKWIJZE: EEN FOCUS OP AUTONOMIE, VERBONDENHEID EN COMPETENTIE

Hieronder vatten we de belangrijkste kenmerken van effectieve VSV-projecten samen, afkomstig uit het onderzoek Samen op weg naar een startkwalificatie (Heemskerk, Van Eck et al., 2018) wat gericht was op de twintig begeleidingsprojecten van het Kansen voor Jongeren project (Oranje Fonds, 2012).

AUTONOMIE

Veel VSV-projecten stimuleren de eigen kracht van jongeren. Dit doen zij door jongeren te laten ontdekken waar hun talenten liggen en hoe ze die kunnen inzetten, maar ook door ze – onder begeleiding – steeds meer verantwoordelijkheid te geven en te zorgen dat ze zo succeservaringen opdoen in het nemen van verantwoordelijkheid. Daarbij wordt ingezet op 'contact en contract'. De jongeren moeten zich aangesproken voelen op hun talenten en mogelijkheden en tegelijkertijd grip krijgen op wat zij willen veranderen aan hun toekomst. Zij worden weer eigenaar gemaakt van hun eigen leven. Dit wordt bereikt door ze op een bepaalde manier aan te spreken: jongeren niet beoordelen op hun verleden; niet focussen op wat ze niet kunnen, maar op wat ze wel kunnen; naar ze te luisteren en ze erkenning te geven voor de door hen ervaren problemen.

VERBONDENHEID

Een belangrijke reden waardoor jongeren vastlopen op school en daarbuiten is, volgens veel VSV-projecten, dat jongeren structureel te weinig positieve feedback hebben gekregen vanuit de thuis- en schoolsituatie en dat zij een ondersteunend sociaal netwerk missen. De VSV-projecten proberen daarom allereerst de bestaande netwerken van de jongeren aan te spreken en te versterken. Tegelijkertijd wordt gewerkt aan de netwerkvaardigheden van de jongeren door coaching van sociale vaardigheden, bijvoorbeeld in contacten met instanties of in een stage- of werkomgeving.

COMPETENTIE

Veel VSV-projecten faciliteren succeservaringen in het behalen van doelen van de jongeren doordat zij hen helpen om eigen doelen op te stellen, en ze vervolgens op te breken in kleine, haalbare stapjes. Het formuleren van realistische doelen is nodig, omdat jongeren vaak geen duidelijk beeld hebben van wat een opleiding of beroep inhoudt en wat bij hen past. Ze verliezen de motivatie omdat hun doelen niet realistisch zijn of omdat zij niet weten hoe deze doelen behaald kunnen worden. De VSV-projecten

ondersteunen de jongeren door samen een ontwikkelplan te maken; de weg naar het doel moet helder en haalbaar zijn, zodat de jongeren stapsgewijs en met succes kunnen werken aan het ontwikkelen van de daarvoor benodigde competenties.

GEEN 'ONE SIZE FITS ALL'-AANPAK

Hoewel de aanpakken van VSV-problematiek worden gekenmerkt door een focus op autonomie, verbondenheid en competentie, is er zeker geen sprake van een 'one size fits all'-aanpak (Heemskerk, Van Eck et al., 2018). Maatwerk bieden, oftewel goed aansluiten op de individuele situatie van jongeren, zien de begeleidingsprojecten als een belangrijke voorwaarde om de jongeren effectief te ondersteunen bij hun ontwikkeling. Om maatwerk te kunnen bieden werken vrijwel alle projecten met één-op-één begeleiding door een maatje, begeleider of mentor. Deze persoon ondersteunt de jongeren bij het aanbrengen van structuur in hun leven, fungeert als rolmodel, helpt bij het verder ontwikkelen van sociale vaardigheden en reflecteert met de jongeren op hun ontwikkeling en de toekomst. De keuze van de aanpak sluit nauw aan bij de situatie van de individuele jongere en de problemen die hij/zij ervaart. Dit is nodig omdat jongeren vaak meer problemen hebben dan alleen een gebrek aan motivatie voor school. De projecten signaleren bijvoorbeeld ook regelmatig problemen op het sociale vlak, een ontbrekend sociaal netwerk of geringe sociale vaardigheden, en problemen met ouders. Daarnaast kunnen de jongeren te maken hebben met praktische problemen op het gebied van huisvesting of financiën en ook problemen op het gebied van psychische gezondheid komen veel voor. Vaak blijkt het ook een combinatie van problemen die tezamen maken dat jongeren zich moeilijker kunnen focussen op een opleiding.

Afhankelijk van de situatie van een jongere krijgt het ondersteunen van autonomie, verbondenheid en competentie dan ook diverse vormen in de praktijk. Het versterken van verbondenheid kan gebeuren op allerlei vlakken: voor sommige jongeren is het belangrijk om het contact te verbeteren met bepaalde leraren, voor anderen het stimuleren van integratie met medestudenten, of juist het stabiliseren van de gezinssituatie. Het versterken van competentie kan eveneens allerlei vormen aannemen afhankelijk van de individuele behoeften: helpen met huiswerk, helpen om realistisch te plannen, of activeren om toch naar de les te gaan. Ook het versterken van autonomie kan op verschillende manieren invulling krijgen, bijvoorbeeld door jongeren inzicht te geven in de keuzes die ze hebben, helpen met het kiezen van een eigen pad, of het stimuleren van verantwoordelijkheidsgevoel.

4.1.3. DE OPBRENGSTEN VAN DE PROJECTEN

De belangrijkste opbrengst van de VSV-projecten is dat meer jongeren een startkwalificatie halen (Heemskerk, Van Eck et al., 2018). 24% van de deelnemende jongeren haalt binnen de looptijd van Kansen voor Jongeren een startkwalificatie, 51% zit nog op school en 22% valt (weer) uit. De mate waarin het halen van een startkwalificatie lukt, is allereerst afhankelijk van de doelgroep. Grofweg vallen risicjongeren in twee doelgroepen uiteen: voortijdig schoolverlaters (zwaardere doelgroep, curatieve aanpak) en risicjongeren die nog op school zitten (lichtere doelgroep, preventieve aanpak). De zwaarte van de doelgroep is een belangrijke voorspeller van de kans op schooluitval. Jongeren die starten als VSV'er vallen ruim twee keer zo vaak (weer) uit op school (15% haalt een startkwalificatie, 38% volgt onderwijs, 39% valt uit) dan risicjongeren die nog op school zaten (25% haalt een startkwalificatie, 55% volgt onderwijs, 17% valt uit). Dit benadrukt de waarde van preventie: voorkomen is vaak beter dan genezen (National Research Council & Institute of Medicine, 2009). De groep voortijdig schoolverlaters heeft bovendien veel vaker problemen op het gebied van financiën, verslaving, psychische gezondheid, relatie met ouders, gebrek aan sociale vaardigheden en motivatieproblemen. Deze kenmerken hangen samen met negatieve schoolresultaten. In de praktijk focussen projecten met een curatieve aanpak daarom zowel op het begeleiden van jongeren richting school, als op sociaal emotionele problemen.

Tot slot zijn ook (sociale) nevenopbrengsten van VSV-projecten een belangrijke opbrengst (Heemskerk, Sligte, van Eck, Bollen, Buisman, Van Loon-Dikkers, 2018), zoals het oplossen van individuele problemen of werken aan een positief sociaal netwerk (zie ook tabel 4a voor een overzicht van de nevenopbrengsten). Ruim 80% van de jongeren die deelnamen aan een project binnen 'Kansen voor Jongeren' zegt dat deelname een positieve wending aan zijn/haar leven heeft gegeven, en volgens de helft van deze jongeren is dit de belangrijkste opbrengst van deelname aan het VSV-project. Jongeren hadden aan het begin van deelname aan de VSV-projecten duidelijk minder hoge verwachtingen van deze nevenopbrengsten. Maar juist op deze punten zien we dat er veel winst behaald is. Jongeren geven daarbij aan dat ze een meer positieve instelling kregen, meer zelfvertrouwen en een beter zelfbeeld ontwikkeld hebben, zelfstandiger zijn geworden, een groter netwerk hebben gekregen en sociaal vaardiger zijn geworden. Daarnaast hebben ze hun leefsituatie beter op orde. Hoewel het voor het behalen van een startkwalificatie niet voldoende blijkt om uitsluitend te focussen op de individuele problemen of het netwerk zijn deze uitkomsten wel heel belangrijk voor het welbevinden van de jongeren.

Tabel 4a. De belangrijkste (neven)opbrengsten voor jongeren op een rij.

Opbrengst	Aanpak
Verhoging van zelfvertrouwen en beter zelfbeeld	<i>In de VSV-projecten voelen jongeren zich serieus genomen, centraal gesteld en positief gewaardeerd.</i>
Verbetering metacognitieve vaardigheden, zoals eigen regie en zelfstandigheid	<i>Sommige projecten zetten sport in als middel voor mentale vorming, zodat jongeren leren afzien en weerbaarder worden. Dit helpt om discipline op te bouwen, consequent naar doelen toe te werken en te leren hoe die te bereiken.</i>
Verbetering sociale en communicatieve vaardigheden, samenwerken, zich openstellen voor anderen	<i>De mentoren en peer-coaches laten door hun open benadering van de jongeren zien dat ze op anderen kunnen vertrouwen. Hierdoor durven jongeren zich meer open te stellen voor anderen en eerder hulp te vragen wanneer dat nodig is, en ook hulp te accepteren</i>
Verbreiding sociaal netwerk, denk aan contacten met ouders, vrienden en contacten in de wijk	<i>Door deelname aan VSV-projecten doen jongeren zowel binnen als buiten het project nieuwe contacten en vriendschappen op. Binnen de projecten wordt het netwerk verbreed door het contact met vrijwilligers/peer-coaches, die anders in het leven staan of uit dezelfde situatie als de jongere zelf komen en als voorbeeld kunnen dienen voor verandering. Jongeren doen niet alleen nieuwe contacten en vriendschappen op, maar ontdekken soms ook de rol die "foute vrienden" spelen in hun leven, en nemen daar dan afscheid van.</i>
Leefsituatie op orde, meer structuur	<i>Soms hebben jongeren extra praktische hulp nodig, zoals een dak boven het hoofd, schuldhulpverlening en omgaan met geld, problemen thuis. De VSV-projecten werken samen met andere organisaties (gemeente, reclassering, ggz) of verlenen zelf de hulp die nodig is voor de jongeren om deze problemen op te lossen. Soms volstaat wekelijks contact en een kop koffie met een coach, soms heeft een coach elke ochtend even contact met de jongere.</i>
Aspecten rondom loopbaanoriëntatie, zoals loopbaanvaardigheden, toekomstoriëntatie	<i>Alle projecten voeren gesprekken met jongeren waarin samen nagedacht wordt over realistische mogelijkheden en doelen, en de keuze voor een opleiding. Soms worden jongeren gekoppeld aan mentoren die werkzaam zijn in een beroep waar de jongere interesse voor heeft. Zo wordt de motivatie van de jongere voor een opleiding en beroep gestimuleerd. Ook worden workshops of trainingen ingezet, bijvoorbeeld gericht op solliciteren en ondernemersvaardigheden.</i>
Meer motivatie en een positieve instelling	<i>De motivatie voor school en leren neemt toe door meerdere ingrediënten in de aanpak van de projecten. Belangrijke voorwaarde is dat jongeren hun leven op orde hebben en 'goed in hun vel zitten'. Bovendien moeten ze de tijd en de rust krijgen om na te gaan welke doelen ze zelf kunnen en willen stellen. Pas dan zullen ze interesse en plezier kunnen krijgen in leren (intrinsieke motivatie).</i>

4.1.4. DRIE METHODIEKEN UITGELICHT

In dit boek lichten we de methodieken uit van drie VSV-projecten die succesvol zijn gebleken in het voorkomen van voortijdig schoolverlaten: Mijn School (Doetinchem), Het Buro (Leeuwarden) en de Plusgroep (Den Haag). We focussen op juist deze projecten om verschillende redenen. Ten eerste hebben zij alledrie een hoog rendement: zij weten veel jongeren op school te houden of aan een startkwalificatie te helpen (zie ook de volgende paragraaf voor gegevens over effectiviteit) en zij voldoen aan kenmerken van effectieve jongerenbegeleiding. Deze kenmerken zijn een hoofdzakelijk preventieve focus, een organisatie die nauw samenwerkt met het ROC en naast de sociaal emotionele ondersteuning ook focust op het ontwikkelen van schoolse vaardigheden bij jongeren (zie ook H.4.5.5). Ten tweede zijn deze projecten verspreid over het land en bedienen zij een gevarieerde doelgroep, wat demonstreert dat deze methodieken bruikbaar zijn in veel situaties. Als laatste zijn deze drie projecten mooie voorbeelden van het organiseren van VSV-preventie op verschillende niveaus van integratie met het onderwijs. Zo is Mijn School volledig geïntegreerd met het onderwijs, hun werkwijze is een aangepaste onderwijsvorm waarbij een combinatie wordt gemaakt van onderwijs en maatwerk begeleiding. De Plusgroep staat juist volledig los van het onderwijs, zij richten zich vooral op het maken van een goede match tussen jongeren en een passende begeleider. Het Buro zit hier tussenin, zij zijn fysiek gelokaliseerd binnen een school en verzorgen persoonlijke begeleiding binnen de kaders van regulier mbo-onderwijs.

EFFECTIVITEIT VAN DE DRIE UITGELICHTE BEGELEIDINGSPROJECTEN

Voor Mijn School geldt dat 87% van de studenten die zijn begeleid nog op school zit of een startkwalificatie heeft gehaald (Heemskerk, Van Eck et al., 2018). Ook zijn de jongeren zelf tevreden over deelname: ze geven Mijn School een rapportcijfer van 8,9 (schaal 1-10). 85% zou met hun huidige ervaring zeker opnieuw deelnemen aan het project, 15% zou waarschijnlijk weer deelnemen. Volgens 76% van de jongeren heeft deelname aan Mijn School helemaal opgeleverd waar ze op hoopten, 24% geeft aan dat het voldoende heeft opgeleverd.

Voor Het Buro geldt dat 86% van de studenten die zijn begeleid nog op school zit of een startkwalificatie heeft gehaald (Heemskerk, Van Eck et al., 2018). Ook zijn de jongeren zelf tevreden over deelname: ze geven Het Buro een rapportcijfer van 8,2 (schaal 1-10). 67% zou met de huidige ervaring zeker opnieuw deelnemen aan het project, 31% zou waarschijnlijk weer deelnemen en 2% zou waarschijnlijk niet meer deelnemen met de kennis van nu. Volgens 65% van de jongeren heeft deelname aan Het

Buro helemaal opgeleverd waar ze op hoopten, 35% geeft aan dat het voldoende heeft opgeleverd.

Voor de Plusgroep geldt dat van alle jongeren die zij hebben begeleid in de regio Haaglanden, 91% nog op school zit of een startkwalificatie heeft behaald (Burghout & Kunst, 2017), in de regio Zuid-holland Noord is dit zelfs 93% (van Steijn & Burghout, 2016). Ook zijn de jongeren en begeleiders zelf overwegend positief: 60% tot 70% van de jongeren en begeleiders vinden dat de doelen van het traject behaald zijn, maar ook wanneer de doelen niet zijn behaald en het traject stopt, is 79% alsnog tevreden over het traject (Burghout & Kunst, 2017; van Steijn & Burghout, 2016).

We kunnen niet weten of de risicojongeren die nog op school zitten of een startkwalificatie hebben behaald, wel voortijdig de school zouden hebben verlaten als ze geen begeleiding zouden hebben gehad. Dit is om ethische redenen ook heel lastig om te onderzoeken, dan zou je namelijk jongeren waarvan je weet dat ze problemen hebben aan hun lot moeten overlaten en kijken wat er gebeurt. Toch kunnen we stellen dat de projecten die we hier uitlichten effectief zijn door hun resultaten af te zetten tegen de resultaten die behaald zijn door de 15 VSV-projecten die binnen het Kansen voor Jongeren-project zijn onderzocht (Heemskerk, Van Eck et al., 2018; zie ook H.4.1.3). Deze Kansen voor Jongeren-projecten behaalden samen een gemiddeld rendement van 75%. Dat wil zeggen dat driekwart van de risicojongeren, verdeeld over de 15 VSV-projecten, uiteindelijk een startkwalificatie hebben behaald of op school zijn gebleven. De begeleidingsprojecten die wij hier uitlichten hebben in vergelijking met dit gemiddelde een relatief hoog rendement: 86% tot 91% van de risicojongeren is met hulp van deze projecten op school gebleven of heeft een startkwalificatie behaald. Daarmee hebben de drie hier uitgelichte begeleidingsprojecten maar liefst de helft minder uitvallers dan veel VSV-projecten.

4.2. METHODIEK MIJN SCHOOL: MAXIMALE ONTWIKKELING VAN POTENTIE VANUIT POSITIEVE VERBINDING

DAGMAR BLOM, NONO POELS & MELINDA SEEGERS

4.2.1. DOEL: VOORTIJDIG SCHOOLVERLATEN TEGENGAAN

Het doel van Mijn School is om een leeromgeving te creëren waar studenten zich veilig voelen, waar uitgegaan wordt van hun krachten en waar zij de regie hebben over hun eigen leerproces. In plaats van het proberen om studenten te veranderen en te voegen naar het onderwijssysteem, is het, naar de visie van Mijn School, veel logischer om het onderwijs aan

te passen aan de studenten. Mijn School probeert daarnaast de binding van studenten met de maatschappij te versterken en hun toekomstige positie op de arbeidsmarkt te verbeteren. Bijvoorbeeld door studenten te laten participeren in maatschappelijke projecten, ze zelf initiatieven te laten nemen en als rolmodel te laten functioneren. Vanuit de betrokkenheid en eigen regie van jongeren dragen we bij aan ons laatste doel: voortijdig schoolverlaten tegengaan.

4.2.2. VISIE EN UITGANGSPUNTEN: POSITIEVE VERBINDING EN DE STUDENT CENTRAAL

Bij de visie van Mijn School staat de autonomie van een student centraal, zodat hij vrijheid ervaart en zijn eigen keuzes kan maken binnen zijn leerproces. Daarnaast is het van groot belang studenten vanuit een positieve verbinding te begeleiden en uit te gaan van de kwaliteiten van studenten. We gaan uit van gelijkwaardige relaties tussen studenten en docenten waarbij veel samengewerkt wordt, wat de betrokkenheid van studenten vergroot. Deze aspecten tezamen zijn, naar de visie van Mijn School, belangrijk om studenten te motiveren en schooluitval tegen te gaan. Met een positieve verbinding als basis wordt samen met de studenten gekeken wat hun dromen, wensen en doelen zijn en hoe ze deze waar kunnen maken. Hierbij wordt een positieve insteek gehanteerd en in de eerste plaats gekeken naar de talenten en competenties van studenten. Benadrukt wordt dat elke student anders is en hiermee ook in andere dingen goed zal zijn. Iedere droom en elk initiatief wordt serieus genomen en uitgetoet. Hierin wordt niet alleen naar het schooldeel gekeken, maar wordt het hele systeem rondom de studenten meegenomen, zodat de school en het daarbij behorende leerproces geïntegreerd is in hun leven. Sleutelfiguren die belangrijk zijn voor de student worden vanuit de regie van de student betrokken bij de leeromgeving. Dat kan zijn in de vorm van gesprekken, open huis, overlegmomenten etc. De maatschappij wordt als het ware naar de school gehaald door het opzetten van projecten, organiseren van gastlessen en de deur altijd open te hebben staan voor geïnteresseerde familie, vrienden, ouders en netwerkpartners om lessen mee te volgen of even koffie te drinken.

4.2.3. SETTING: BIJZONDER ONDERDEEL VAN HET ROC HET GRAAFSCHAP COLLEGE IN DOETINCHEM

Mijn School is opgericht om voortijdig schoolverlaten tegen te gaan. Het mbo heeft het grootste aantal VSV'ers vergeleken met andere onderwijsstypes (zie ook H.2). Voortijdig schoolverlaten hangt samen met de gedachte dat door schooluitval talent onderontwikkeld blijft en dat

(mede daardoor) de economische benutting van dat talent achterblijft. Tevens zorgt schooluitval voor een verhoogd statistisch risico voor een jongere om in de problemen te komen, zoals werkloosheid, criminaliteit en sociale uitsluiting (zie ook H.2). Vanuit de behoefte en noodzaak om een passende oplossing te vinden voor de hierboven geschetste problematiek rondom VSV en jeugdwerkloosheid, is in 2010 Mijn School opgericht.

Mijn School is een bijzonder onderdeel van een regulier ROC; het Graafschap College in Doetinchem. Het Graafschap College is de grootste mbo-instelling in de Achterhoek, met een ruim onderwijsaanbod op taalonderwijs-,vo-, Entree onderwijs- en mbo- niveau. Het Graafschap College bestaat uit drie beroepssectoren en de sector Educatie en Participatie, is waar Mijn School is gepositioneerd. De sectoren hebben alle een sectordirecteur. Het College van Bestuur is het bestuurlijk verantwoordelijk orgaan. Bij Mijn School worden de opleidingen Sociaal Cultureel Werker en Medewerker Dienstverlening aangeboden, maar dan met een passende aanpak en een passend onderwijsaanbod. Mijn School is een maatwerkvoorziening van het Graafschap College en is hiermee een alternatief onderwijsconcept voor talentvolle studenten die zich niet thuis voelen binnen het reguliere onderwijsaanbod. Dit kan komen door persoonlijke omstandigheden en beperkingen, maar ook doordat het reguliere onderwijsaanbod niet goed aansluit bij de behoeften van een student en hiermee niet passend is. Mijn School is daarmee een aanvullende (gemeenschappelijke) voorziening voor jongeren die weliswaar op mbo-niveau kunnen en willen studeren, maar om diverse redenen niet in het reguliere traject passen. Dit kunnen jongeren zijn die binnen het Graafschap College dreigen uit te vallen en via Mijn School alsnog naar een startkwalificatie worden begeleid. Maar ook jongeren die van buiten het Graafschap College (de Achterhoek) komen en alleen via een afwijkend onderwijsconcept naar een startkwalificatie kunnen worden gebracht. Voor een deel van deze jongeren kan tijdelijke plaatsing bij Mijn School aan de orde zijn. De jongere kan ook het gehele onderwijstraject volgen.

Bij Mijn School werken we samen met verschillende partners om er zo optimaal mogelijk voor te zorgen dat studenten hun gestelde doelen behalen. Waar mogelijk betrekken wij vrienden, familie, hulpverleners en vrijwilligers bij het bereiken van de doelen van de studenten. De student staat hierbij altijd centraal en heeft de regie. Wanneer de situatie erom vraagt, wordt hulp ingeschakeld om de student te begeleiden, zoals bijvoorbeeld een buurtcoach, jongerenwerker, school-ex (vanuit het Loopbaanplein) of de zorgdecaan.

4.2.4. DOELGROEP: JONGEREN DIE DREIGEN UIT TE VALLEN, OP EEN TE LAAG NIVEAU ZITTEN OF UITGEVALLEN ZIJN

Mijn School richt zich op jongeren vanuit drie stromingen:

1. Jongeren die dreigen uit te vallen of recent zijn uitgevallen in hun schoolloopbaan (binnen en buiten het Graafschap College) door omstandigheden of beperkingen. Zij kunnen instromen in Mijn School en via een persoonlijk traject hun diploma alsnog behalen. Dit kan in elke fase van de opleiding. Deze studenten kunnen ook tijdelijk bij Mijn School terecht.
2. Jongeren die talentvol zijn, maar door hun levensloop in een te laag opleidingsniveau zitten. Dit zijn bijvoorbeeld studenten die veel nevenactiviteiten hebben, een eigen onderneming willen starten, op zoek zijn naar meer leeruitdaging. Zij kunnen bij Mijn School het leren en kwalificeren combineren met extra activiteiten die in lijn liggen met hun talenten, zoals de opzet van een eigen onderneming.
3. Jongeren met een grote afstand tot school en/of arbeidsmarkt (vaak in combinatie met andere problematiek en/of persoonlijke omstandigheden) kunnen bij Mijn School laagdrempelig instromen. Veelal zijn dit jongeren die al een geruime tijd niet naar school zijn gegaan of in het arbeidsritme hebben deelgenomen. Jonge moeders die lang niet naar school zijn geweest of jongeren die bij de gemeente in beeld zijn vallen bijvoorbeeld onder deze doelgroep.

Kortom, jongeren met allerlei verschillende achtergronden kunnen bij Mijn School terecht. Het is echter niet zo dat iedere jongere op Mijn School gaat starten. Er worden afwegingen gemaakt op basis van een intakegesprek en onderzoek over leerbaarheid en in hoeverre de leeromgeving versterkend zal zijn. Dat betekent dat de toelaatbaarheid op Mijn School wordt onderzocht. In sommige gevallen kan het bijvoorbeeld zijn dat de student niet toelaatbaar is voor deze vorm van maatwerk, maar wel voor de opleiding. Hoewel hier ook jongeren bij zitten met uiteenlopende problemen, beperkingen of belemmeringen, staan deze niet centraal: er wordt juist gekeken naar wie de student is, wat zijn of haar talenten en kwaliteiten zijn, wat hun doel is dat ze willen bereiken en hoe ze hiernaar toe willen werken.

4.2.5. TOELATING EN EEN PERSOONLIJK PLAN MAKEN

De meeste studenten komen naar Mijn School op doorverwijzing van collega's uit het reguliere onderwijs, via gemeentelijke voorzieningen, hulpverlening of omdat ze bekenden op Mijn School hebben die hen de werkwijze van Mijn School aanbevelen. Elke student heeft een intakegesprek dat gehouden wordt naar aanleiding van een uitgebreide vragenlijst die gaat over de jongere en zijn schoolloopbaan, zijn persoonlijke omstandigheden, omgeving en motivatie. Er wordt bijvoorbeeld tijdens het gesprek met de

jongere gekeken naar waar de jongere staat ten opzichte van leren op Mijn School. Een vraag kan zijn: is er al ruimte in het leven van de jongere om naar school te gaan en weer te gaan leren?

Na het intakegesprek wordt de aanmelding besproken in de Toelatingscommissie. De Toelatingscommissie richt zich op drie aspecten in het bepalen van de toelaatbaarheid op Mijn School. Het eerste aspect is de leerbaarheid van de student. Vanuit het uitgebreide intakegesprek wordt afgewogen in hoeverre er sprake is van motivatie tot ontwikkelen en leren (kiest de student bijvoorbeeld vrijwillig of is er een prikkel van de omgeving). Ten tweede wordt er gekeken naar een motivatie voor de opleiding waarvoor de student zijn diploma wil halen. Uit ervaring met studenten blijkt dat wanneer de student geen motivatie heeft voor het beroep, er onvoldoende aansluiting plaats kan vinden tussen het leren en de koppeling naar de beroepsopleiding, hetgeen tot uitval en beëindiging van de opleiding leidt. Dat willen we voorkomen.

Na de toelating op Mijn School wordt de student gekoppeld aan een PRO-docent (Persoonlijk Resultaatgerichte Ondersteuner). Een PRO-docent is een studieloopbaanbegeleider. De koppeling aan de PRO wordt in het team besproken. Daarbij worden de volgende vragen gesteld: welke begeleiding heeft de student nodig (gebaseerd op de informatie uit het toelatingssprek). Welke PRO heeft de expertise in huis voor deze begeleiding? Welke PRO heeft ruimte in zijn jaartaak om de begeleiding op zich te nemen?

De begeleidingsdoelen, studiedoelen en de intensiteit van de begeleiding worden samen met de student vastgesteld en gedurende het leertraject bijgesteld op basis van evaluatie met de student en het team. Zowel de persoonlijke situatie van de student als de voortgang in het leren zijn besprekpunten met de student en tijdens de studentbespreking. Elke student werkt met een portfolio waarin het leren zichtbaar wordt gemaakt, zowel het persoonlijke leren als het leren binnen de beroepsontwikkeling, en zeer regelmatig bespreekt de PRO samen met de student de voortgang van het portfolio. De student kan ook zelf aan de PRO vragen om het portfolio samen te bekijken.

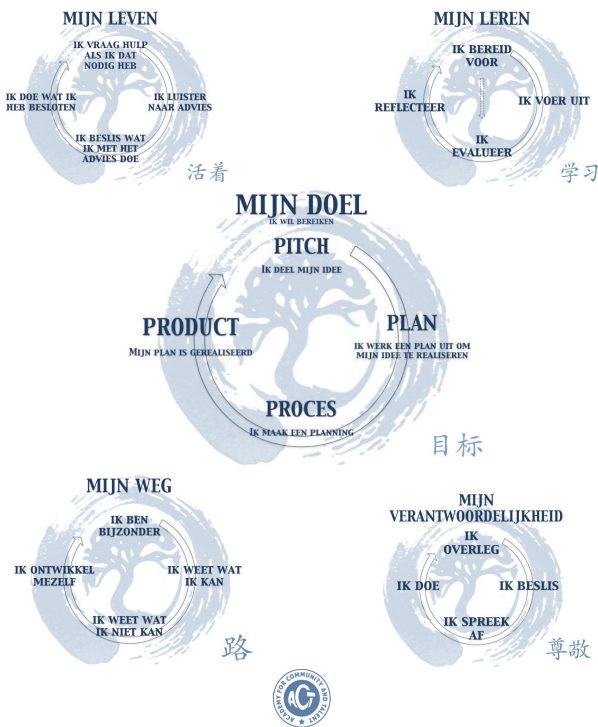
4.2.6. BEGELEIDINGSMETHODIEK

Bij Mijn School stellen de studenten zelf de doelen op die zij nastreven. De doelen worden niet onmiddellijk aan het begin van het traject bepaald. Elke student doorloopt een oriëntatiefase waarin de student kan wennen aan de nieuwe situatie en leert om de opleiding in te passen in het eigen leven. Dit kan praktisch betekenen dat de student in de eerste fase een aangepast rooster heeft waarin opbouw van ritme het uitgangspunt is. Het doel tijdens de oriëntatiefase is om de student veiligheid te bieden en vertrouwen te geven in Mijn School, zodat er een basis ontstaat van

waaruit de student zich verder kan ontwikkelen. Tijdens deze oriëntatiefase maakt Mijn School gebruik van de PRO-kaart (een door ons ontwikkeld instrument, zie bijlage 9.1.1, 'Voorbeeld PRO kaart') om met elke student de dromen en doelen te bespreken op basis van hun kwaliteiten en competenties.

Hoewel de specifieke doelen per student anders kunnen zijn, streven we bij elke student een overkoepelend doel na: de student zelfredzaam maken in zijn leerproces. De focus komt hier pas op te liggen wanneer de student gewend is op Mijn School, dus na de oriëntatiefase. Om dit te bereiken wordt er samen met de student en eventueel collegastudenten gekeken naar de werkwijze van de student en diens planning om de eigen doelen te behalen en zelfredzaamheid te bewerkstelligen. We gaan uit van eigen verantwoordelijkheid en zelfredzaamheid van de student (zie ook figuur 4a). Dit gebeurt overigens niet alleen in samenwerking met de PRO van de student, maar ook met alle andere studenten en collega's die te maken hebben met de student.

IK REALISEER MIJN DROMEN OP MIJN MANIER!



Figuur 4a. Werkwijze Mijn School

De werkwijze en aanpak van Mijn school is te vatten onder het versterken van het gevoel van autonomie, verbondenheid en competentie van de student. Dit is alleen mogelijk vanuit een positieve verbinding tussen student en PRO. Deze positieve verbinding vormt dan ook de basis van de methodiek.

Het allerbelangrijkste voor een PRO is de tijd voor en de interesse in de student vanuit verbondenheid. Vanuit deze basis is het heel belangrijk dat de PRO goed luistert en kijkt naar de student en dat de student uitgedaagd wordt in zijn persoonlijke ontwikkeling of wel zijn competenties. We starten daardoor ook met het uitgaan van talent en geven de student keuzemogelijkheid om te starten met onderwijsonderdelen die voor hem uitnodigend zijn, uitgaande van autonomie. De structureel ingeplande studentbesprekingen binnen het team zorgen voor continuïteit in de begeleiding van de student. Daar waar nodig kan de student het eigen ritme en route bepalen door de opleiding. Het is Mijn School.

POSITIEVE VERBINDING ALS BASIS

Bij Mijn School wordt een positieve verbinding tussen studenten en hun begeleiders gezien als een van de belangrijkste elementen van een veilige en stimulerende leeromgeving. Alleen vanuit een positieve start kan constructief vervolgcontact plaatsvinden. Een positieve verbinding heeft oprechte aandacht en betrokkenheid als basis. Voor de meeste studenten maakt alleen al het gevoel gehoord, gezien en gerespecteerd te worden een groot verschil.

Uitgaan van een positieve verbinding betekent niet dat de begeleiding niet eerlijk en confronterend kan zijn, maar dit gebeurt vanuit een positieve insteek en met respect voor de ander. Begeleiders staan ook open voor kritiek. De begeleider respecteert dat de jongere een andere mening kan hebben en niet altijd het gegeven advies wil opvolgen. Deze gelijkwaardige relatie maakt positieve verbinding mogelijk.

Concreet betekent het vormen van een positieve verbinding om goed te luisteren naar de student en de tijd te nemen om in gesprek te gaan. Dit gebeurt binnen Mijn School door regelmatige gesprekken tussen student en PRO. Dit kan maandelijks zijn, wekelijks of zelfs dagelijks, afhankelijk van de behoeften van de student. Sommige van dit soort contactmomenten zijn ingepland, maar vaak neemt het ook de vorm aan van een informeel gesprekje op de gang, tijdens de pauze, of regelmatig contact via WhatsApp.

WERKEN AAN COMPETENTIE MET RUIMTE VOOR AUTONOMIE

Binnen Mijn School staan de (kern)kwaliteiten en de mogelijkheden van de individuele student centraal (Mijn doel). Samen met studenten wordt gewerkt aan het versterken van hun kwaliteiten (Mijn leven en Mijn leren) en vanuit deze samenwerking worden belemmerende en versterkende factoren aangepakt. Door positieve en realistische doelen te formuleren kan een student succeservaringen opdoen. Het is hierbij van belang de student te accepteren zoals hij is, uit te gaan van datgene wat de student kan, aan te moedigen waar nodig en positieve verwachtingen te formuleren. Studenten moeten ervaren dat ze de ruimte krijgen om te leren en dat het oké is om fouten te maken. Tevens is het bij Mijn School van groot belang dat studenten weten dat ze altijd welkom zijn en altijd terug mogen komen. Er heerst een open leerklimaat waar gewerkt en geleerd wordt vanuit wederzijdse afhankelijkheid. Deze is belangrijk voor het wel/niet succesvol zijn van het leren. Het beroep waartoe de student zijn opleiding volgt, wordt concreet en gaat leven door de projecten die we doen. Studenten ervaren wat het beroep is en ontdekken hun kwaliteiten. Dit geeft een basis tot groei en kan leiden naar oriëntatie op stage tot het daadwerkelijk stage gaan lopen.

Om een concreet beeld te geven van onze aanpak, schetsen wij twee casussen.

STUDENTE 25 JAAR, MOEDER VAN EEN DOCHTER VAN 5 JAAR, MOMENTEEL ALLEENSTAAND

Studente heeft recent moeilijke keuzes moeten maken wat betreft haar privéleven. Contact met haar moeder en oma van haar dochter is verbroken, alsmede het contact met de biologische vader van haar dochter. Na een moeizame periode is de relatie nu definitief verbroken. Haar sociale vangnet is weggefallen waardoor ze een gevoel van verbondenheid mist, en ze mist een gevoel van zelfsturing en competentie.

Studente bevindt zich in de examenfase van de opleiding medewerker Dienstverlening. Door de problemen en moeilijkheden thuis is met de studente en haar netwerk (buurtcoach) besproken wat zij nodig heeft om tot rust te komen. Om de studente verder te helpen heeft ze het nodig om eerst een paar weken aan haar eigen leven te werken en de basis te stabiliseren. Dit betekent dat de studente wel intensief contact heeft met school, maar niet op de gezette tijden op school hoeft te komen voor lessen en projecten. Door eerst

zelf tot rust te komen en de tijd te hebben om haar dochtertje extra aandacht en zorg te geven, heeft ze kunnen werken aan haar gevoel van verbondenheid op persoonlijk vlak en ruimte gecreëerd om zich verder te ontwikkelen. Vanwege deze ruimte is er in een persoonlijk gesprek met haar PRO en een gesprek met haar stagebegeleider besloten dat ze haar opleidingsactiviteiten weer oppakt. Studente heeft begeleiding (buurtcoach) die zij als vangnet in kan zetten wanneer zij dat nodig heeft en ervaart hierdoor autonomie. Zij heeft namelijk de regie om de hulp in te schakelen. Er is voorafgaand aan haar stage en examenperiode gekozen voor een stageplek waar rekening gehouden wordt met haar mogelijkheden en beperkingen. Er is een combinatie gemaakt tussen opleiding en stageplek (binnen op Mijn School), waardoor ze vanuit een veilig gevoel van verbondenheid kon werken aan haar vaardigheden. De studente zelf heeft te kennen gegeven dit graag te willen wegens veiligheid en voorspelbaarheid. De wijze waarop de student haar opleiding weer gaat oppakken is in een overleg met haar en de PRO besproken. Concreet betekent dit afspraken over uren, taken, opdrachten en begeleiding. De student heeft de regie gekregen door aan te geven wat belangrijk en wel of niet haalbaar voor haar is. Hierdoor kan zij op een zelfgekozen manier (uitgaande van haar grote motivatie en competenties) werken aan het verbeteren van haar vaardigheden en gevoel van competentie. Gedurende deze periode vinden er wekelijks begeleidingsgesprekken plaats om zo te waarborgen dat zij zo veel mogelijk ruimte heeft om zich op haar eigen manier te ontwikkelen tot een gekwalificeerde facilitair dienstverlener.

STUDENTE, 21 JAAR, NIET-AANGEBOREN HERSENLETSEL.

Studente bevindt zich in de examenfase van haar opleiding medewerker Dienstverlening. Studente vindt het erg lastig om structuur aan te brengen in haar dagelijks leven. Dit wordt zichtbaar in de wijze waarop ze haar dag indeelt, het moment van opstaan, keuzes te maken in wat prioriteit heeft en wat later kan etc. Door individuele begeleiding op basis van vertrouwen heeft ze hier in het eerste jaar van haar opleiding stappen in haar persoonlijke ontwikkeling gemaakt. De begeleiding heeft zich gericht op het aansluiten en meebewegen en uitdagen. Ze kan nu op een vaste tijd opstaan, heeft een dagplanning, kan bespreekbaar maken wanneer iets moeilijk is en loopt daar niet voor weg. Enige zorg is haar voedingspatroon: studente heeft ondergewicht en een lastige financiële situatie waardoor het niet

altijd mogelijk is om de juiste keuzes wat betreft voeding te kunnen maken. Voor haar financiële problemen kunnen we de studente doorverwijzen naar de sociale raadslieden binnen het Graafschap College.

Daarnaast gaat de studente beginnen met examenopdrachten in de beroepspraktijk, een andere situatie die haar stress oplevert. Met de studente samen heeft de PRO de mate van ondersteuning die ze nodig heeft bepaald en overleggen we samen of het wenselijk is om een gesprek te plannen, wat haar gevoel van zelfsturing steunt. Wanneer de studente stress ervaart, is dit duidelijk merkbaar aan haar manier van communiceren. Ze is wat korter af, neemt niet de rust om te luisteren. Dit betekent voor de PRO dat ze haar de ruimte moet geven en tussen de regels door moet kunnen luisteren naar wat de studente daadwerkelijk wil zeggen of bedoelt. Door aan te sluiten en te richten op datgene wat aandacht behoeft, kan het leren doorgaan. Bespreek onderwerpen zoals examenopdrachten of persoonlijke ondersteuning. De aandacht en de bevestiging geven de studente zelfvertrouwen. Momenteel heeft de studente rust en afstand nodig om haar eigen plan uit te kunnen voeren, omdat ze stress ervaart door de examenperiode van haar opleiding. Door het geven van vertrouwen ontstaat er ruimte in het hoofd van de studente en blijft ze gemotiveerd om aan haar opleiding te werken.

4.2.7. KRACHTEN EN KNELPUNTEN

De kracht van de methodiek en werkwijze van Mijn School is dat de studenten worden gezien zoals ze zijn, met als uitgangspunt dat iedere student talentvol is. We gaan altijd uit van de mogelijkheden en niet van de beperkingen van de student, waarbij de student mag leren op zijn/haar manier. Daarmee maken we een duidelijk statement: het systeem is niet leidend, maar de student. Door te werken vanuit verbondenheid, competentie en autonomie verbinden de studenten zich aan de school en aan hun eigen leerproces. Op deze wijze streven we naar maximale ontwikkeling van potentiële kwaliteiten.

Docent en student leren samen en daarmee is een rijke leeromgeving geborgd. We spreken ook wel van een leeromgeving die ingericht is vanuit wederzijdse afhankelijkheid. De projecten die we samen met de studenten in de praktijk doen, leiden ertoe dat het leren gegrond is in gelijkwaardigheid en dat hun betrokkenheid toeneemt. Studenten voelen zich nuttig en ervaren dat ze in de praktijk veel te leren en te ontwikkelen hebben.

We bieden ruimte en vrijheid om eigen initiatieven van de student tot uiting te laten komen, doordat studenten altijd hun eigen projecten mogen inbrengen en organiseren. Ook bieden we een keuze in het onderwijsprogramma waardoor leren en de motivatie tot leren dichtbij de student plaats kan vinden en maken we de verbinding naar de context van de beroepsopleiding. De begeleiding van de student is erop gericht om de ontwikkeling te blijven stimuleren, dit betekent dat er ruimte moet zijn voor successen en falen.

Door evaluatie en reflectie delen we inzicht en bouwen ervaring en kennis zich op om kwaliteit te ontwikkelen en voortijdig schoolverlaten te voorkomen. En met succes: de studenten die van niveau 4 doorgaan naar het hbo zijn doorgaans succesvol. Studenten die uitstromen op niveau 2 hebben doorgaans een goede start op niveau 3 of een baan. Er moet hierbij aangetekend worden dat de reguliere opleiding niveau 3 extra aanpassingen vereist zowel van de student als docenten niveau 3. Door eigenaarschap te creëren en ruimte om dit ook te ontdekken, leert de student zijn/haar leerproces te sturen. Er zijn ook studenten die met een eigen onderneming starten, bijvoorbeeld de oprichting van een woonproject met bijbehorende stichting gebaseerd op de methodiek van begeleiden op Mijn School.

Een van de werkende factoren is dat de locatie past bij de methodiek van werken op Mijn School, de fysieke ruimte sluit aan bij de methodiek. Er zijn bijvoorbeeld geen lokalen, maar open ruimten waarin het leren plaatsvindt. Zo is er ieder moment een mogelijkheid om in te stappen.

De faciliteiten ondersteunen de methodiek van werken en stelt studenten in staat om op creatieve en eigen wijze zich in de school thuis te voelen. Het College van Bestuur investeert jaarlijks in de realisatie van dit onderwijsconcept. Deze innovatieve vorm van onderwijs heeft meerwaarde voor de organisatie als katalysator voor een leven lang leren en ontwikkelen voor studenten en docenten. Tevens biedt het onderwijsconcept inspiratie voor andere opleidingen. Dit wordt zichtbaar in de overname van de werkwijze in de reguliere opleidingen zoals: projectmatige aanpak, vormen van begeleiding en aansluiten bij de talenten van de student.

Bij Mijn school overlappen de primaire en de maatschappelijke verantwoordelijkheid van het onderwijs met elkaar, hetgeen de opleiding betekenisvol maakt.

De methodiek kent echter ook enkele knelpunten. De vereiste competenties van de docent als studieloopbaanbegeleider, oftewel PRO, zijn specifiek. Het is geen reguliere docent-taak, er komt veel meer bij kijken. Een

goede PRO zijn vraagt een bereidheid tot het kwetsbaar en leerbaar opstellen waarbij helicopterview en structuur noodzakelijk zijn. Dit kan niet iedereen, waardoor bijvoorbeeld het aannamebeleid voor docenten heel specifiek is. Het vinden van een geschikte docent, die ook een goed PRO kan zijn, is erg tijdrovend en leidt niet altijd tot succes. Door de inzet van studenten tijdens de sollicitatieprocedure kan het succes groter zijn bij het vinden van een geschikte kandidaat.

Daarnaast is Mijn School als VSV-voorziening een vorm van 'tweedekans-onderwijs'. Het is niet voor alle studenten haalbaar om via deze leerroute een diploma te behalen. Opleidingen die passen in deze voorziening zijn Medewerker Dienstverlening niveau 2 en Sociaal Cultureel werk niveau 4. Dit maakt het aanbod aan beroepsopleiding beperkt. Idealiter is het wenselijk een opleiding richting zorg niveau 3 en een opleiding in de richting Economie en dienstverlening op niveau 3-4 toe te voegen aan het aanbod. Een andere meer gewenste oplossingsrichting is dat de methodiek van werken van Mijn School verbreed wordt en tijdelijke in- en uitstroom mogelijk is. Daarmee zal Mijn School nog meer 'schilvoorzienig' kunnen zijn dan een aparte onderwijsvoorziening. Een andere vraag is hoe de aansluiting met de reguliere opleidingen verdiept of verbreed kan worden, dit geldt met name voor de overstap van studenten van niveau 2 naar niveau 3. Daarnaast is er een zoektocht welke rol van betekenis Mijn School kan hebben binnen het Graafschap College als organisatie. De cirkel van invloed binnen het onderwijsconcept en het Graafschap College is vergroot, maar zowel binnen als daarbuiten willen we meer zichtbaar zijn om leren voor alle studenten en docenten /collega's binnen het onderwijs mogelijk te maken.

4.3. METHODIEK HET BURO: DE DRIE ROLLEN VAN HET S(CHOOLTALENT)-TEAM

ERIK DE BREIJ & ANDRÉ SARIS



4.3.1. DOEL: VOORTIJDIG SCHOOLVERLATEN VOORKOMEN

"Elke jongere heeft recht op een eerlijke kans op een duurzame toekomst. Het S-Team wil jongeren helpen dit te bereiken door levensveranderend te zijn en een blijvende impact te hebben op jonge mensen en de maatschappij als geheel". Deze zinnen geven de drive en passie weer van Stichting Het Buro. Het is de nadrukkelijke wens om jongeren te helpen in een levensfase waarin ze essentiële vaardigheden opdoen zoals leren plannen en organiseren. Een levensfase waarin ze de basis leggen voor hun hele volwassen leven. Een fase waarin ze bewust bezig zijn met hoe hun toekomst eruitziet. Voor het opbouwen van een duurzame toekomst is een

diploma een vaak onmisbare schakel. Daarom is het een uitdrukkelijke focus van Het Buro om jongeren te helpen hun diploma te halen.

4.3.2. VISIE: GEÏNTEGREERDE AANPAK ONDERWIJS EN HULPVERLENING

Om daadwerkelijk effectief te zijn in het voorkomen van voortijdig schoolverlaten is een geïntegreerde werkwijze van onderwijs en hulpverlening essentieel. Problemen buiten de schoolse setting en resultaten binnen de school zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden. Zo zijn er vele factoren bekend die verband houden met de kans of iemand uitvalt (zie ook Eimers & Bekhuis, 2006). Dit zijn zowel factoren binnen het onderwijs (zoals een gebrekkig organisatorisch vermogen, moeite om deadlines te halen) als factoren buiten het onderwijs (zoals een moeilijke gezinssituatie, middelengebruik of een laag zelfvertrouwen). Om daadwerkelijk voortijdig schoolverlaten te voorkomen is het daarom nodig om jongeren naast ondersteuning te bieden met het oplossen van knelpunten binnen het onderwijs ook ondersteuning te bieden met het oplossen van knelpunten buiten het onderwijs.

Tegelijk zorgt het voortijdig verlaten van de school voor problemen die doorwerken op allerlei verschillende leefgebieden buiten het onderwijs, zoals baanzekerheid, zelfvertrouwen, gevoel van welzijn, middelengebruik en criminaliteit. Hulp die zich enkel richt op problematiek buiten het onderwijs kan dus door schooluitval leiden tot het ontstaan van nieuwe knelpunten en is daardoor ontoereikend.

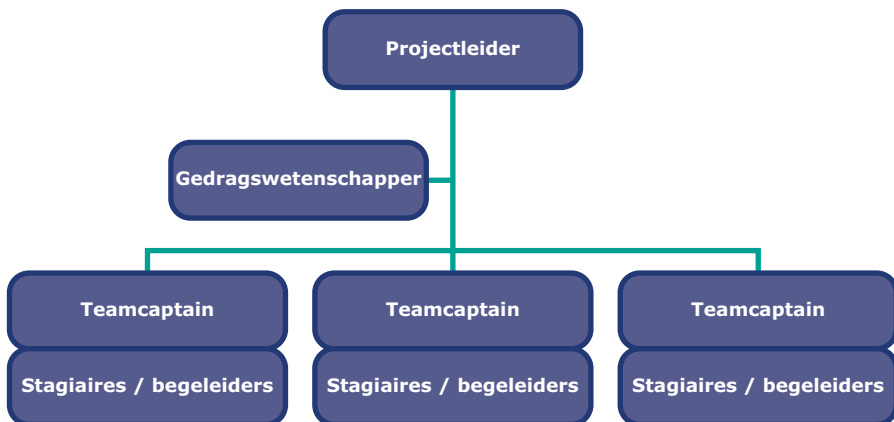
De complexe samenhang van voortijdig schoolverlaten en problemen op gebieden buiten de schoolse setting maakt duidelijk dat het noodzakelijk is om een oplossing te bieden voor zowel problematiek binnen als buiten het onderwijs. Sterker nog, Het Buro heeft ervaren dat het onmogelijk is om een strikte scheiding aan te brengen waar onderwijs ophoudt en welzijn begint. Een voorbeeld hiervan is de jongeman met ASS-problematiek. Er is onaangepast gedrag zichtbaar op school. Is dit de verantwoordelijkheid van de school in het kader van Passend Onderwijs en het recht op onderwijs? Of is de hulpverlening hier leidend in vanuit het idee dat het voornamelijk kindkenmerken zijn en dat het gedrag binnen de schoolmuren slechts een gevolg hiervan is? Een ander voorbeeld is de jongedame met de angststoornis die 's ochtends misselijk van de spanning bij de bushalte staat. Ze durft zich eigenlijk niet onder de mensen te begeven en elke ochtend is het een strijd of ze wel of niet naar school toe gaat. Kan hierbij de verantwoordelijkheid bij de hulpverlening gelegd worden om door middel van behandeling de problematiek op te lossen voor schoolgang weer haalbaar zal zijn? Of is de school verantwoordelijk om hierin te handelen gezien de verzuimprotocollen en Passend Onderwijs?

Deze voorbeelden illustreren dat ondersteuning vanuit de hulpverlening en het onderwijs niet los van elkaar gezien kunnen worden. Ze zijn allebei nodig en in veel situaties ook allebei aanwezig. Desondanks werken deze twee richtingen vaak nog apart en langs elkaar heen. Dit komt doordat beide richtingen in veel situaties tegenstrijdige belangen hebben. Aan de ene kant werkt de hulpverlening procesgericht, waarbij de focus ligt op het verhelpen van oorzaken van problemen en het proces van verandering vooropstaat. Achterliggende oorzaken van probleemgedrag achterhalen en oplossen is tijdrovend. Aan de andere kant werkt het onderwijs resultaatgericht, waarbij de focus ligt op het verbeteren van cijfers, verzuim en gedrag. Hierbij staat het resultaat van de verandering voorop. Er is geen tijd om te wachten op langetermijnveranderingen, omdat de cijfers achterblijven, de jongere onhandelbaar is in de klas of het groepsproces negatief wordt beïnvloed. De contacten die Het Buro door het land heen heeft met scholen maken duidelijk dat dit verschil tussen procesgericht en resultaatgericht werken binnen bijna alle scholen merkbaar is. Er is nog geen sprake van daadwerkelijke integratie, waardoor er wordt gewerkt op twee eilanden. In veel situaties is de ondersteuning vanuit onderwijs en hulpverlening **onderscheidend** doordat er vanuit verschillende perspectieven gewerkt wordt. Echter, in slechts enkele situaties wordt er naast onderscheidend ook **aanvullend** gewerkt door onderwijs en hulpverlening, waarbij de één verdergaat waar de ander stopt. Slechts zelden is de ondersteuning vanuit onderwijs en hulpverlening **versterkend** aan elkaar waarbij de één het effect van de ander vergroot. Het gevolg is dat jongeren niet de geïntegreerde hulp krijgen die op basis van de problematiek noodzakelijk is.

Het S-Team is zo'n project waarbij er daadwerkelijk versterkend gewerkt wordt door de resultaatgerichte aanpak van het onderwijs en de procesgerichte aanpak van de hulpverlening te integreren in één aanpak. Er wordt net als in het onderwijs resultaatgericht gewerkt door aandacht te besteden aan het verzuim, de leerplicht en de verwachtingen die de school op dit gebied aan de jongere stelt. Vervolgens wordt er net als in de hulpverlening procesgericht gewerkt door specifieke gesprekstechnieken in te zetten met als doel de intrinsieke motivatie van jongeren te vergroten om wel naar school te komen. Onderdeel van de resultaatgerichte onderwijsaanpak is bijvoorbeeld het in kaart brengen van gebrekkige planning- en organisatievaardigheden en achterblijvende schoolprestaties. Middels de procesgerichte hulpverlening worden vervolgens de achterliggende oorzaken van deze schoolse knelpunten en mogelijke verbanden met andere leefgebieden in kaart gebracht en wordt de problematiek middels een integrale aanpak verholpen.

4.3.3. SETTING: MBO-SCHOLEN IN FRIESLAND

Het S(choolTalent)-Team is een initiatief van Stichting Het Buro en is een nauwe samenwerking met Nordwin College en ROC Friese Poort in Leeuwarden. Vanuit Het Buro zijn er teams werkzaam op drie mbo-scholen. Deze teams bestaan grotendeels uit stagiaires van hbo- of universitaire opleidingen in het Sociale Domein. Deze jonge, enthousiaste en leergierige stagiaires sluiten door hun jonge leeftijd daadwerkelijk aan bij de doelgroep. Daarnaast bestaat het team uit professionals die meer kennis, expertise en ervaring inbrengen dan de stagiaires, waardoor zij de achterliggende problematiek nog beter kunnen verhelpen. In figuur 4b is het organogram van het S(choolTalent)-Team zichtbaar.



Figuur 4b. Organogram S(choolTalent)-Team

Op dit moment is er een S-Team werkzaam op twee mbo-locaties van Nordwin College, een AOC waar opleidingen uit de groene sector worden aangeboden. Het derde team is werkzaam op ROC Friese Poort bij de sectoren Techniek en ICT. Op deze locaties kunnen studenten van niveau 1 t/m 4 begeleiding krijgen. Deze teams bestaan over het algemeen uit 4 à 6 stagiaires die elk 32 uur per week werkzaam zijn. Deze stagiaires voeren veel van de begeleiding uit in nauw overleg met de professionals. Daarnaast heeft elk team een teamcaptain. Dit zijn maatschappelijk werkers of psychologen met in enkele gevallen een onderwijsbevoegdheid. Deze teamcaptains zijn verantwoordelijk voor de dagelijkse sturing op de locatie, de afstemming met de school, het begeleiden van de stagiaires en de kwaliteit van de ondersteuning. Daarbij wordt er zowel gestuurd op proces als op resultaat en wordt er persoonsgericht en taakgericht leidinggegeven. De teamcaptain is op de hoogte van en betrokken bij de begeleiding van de studenten op de locatie en neemt dit zo nodig over van de stagiaires. Hoe zwaarder de problematiek bij een student, hoe nadrukkelijker de

teamcaptain betrokken is om de begeleiding in goede banen te leiden en/of over te nemen.

Verder is er locatie-overstijgend een gedragswetenschapper en een projectleider. De gedragswetenschapper kan op casusniveau worden ingezet als expert met gespecialiseerde gesprekstechnieken, of in crisissituaties om een doorbraak te forceren. Daarnaast beslist de gedragswetenschapper wanneer een verwijzing naar externe instellingen noodzakelijk is en fungeert hij als casusregisseur. De projectleider is verantwoordelijk voor de strategische lijnen en de beleidsmatige afstemming met de directies van de scholen. Vanuit de overstijgende functie wordt door de projectleider de kwaliteit en het concept van het S-team bewaakt, registratiesystemen ontwikkeld, evaluaties geschreven, financiering gezocht en worden trends zichtbaar gemaakt op basis waarvan verbeteringen worden doorgevoerd. Daarnaast geeft de projectleider leiding aan de teamcaptains en zorgt deze voor onderlinge kennisuitwisseling zodat de teamcaptains ook van elkaar en van de ervaringen op de verschillende locaties kunnen leren.

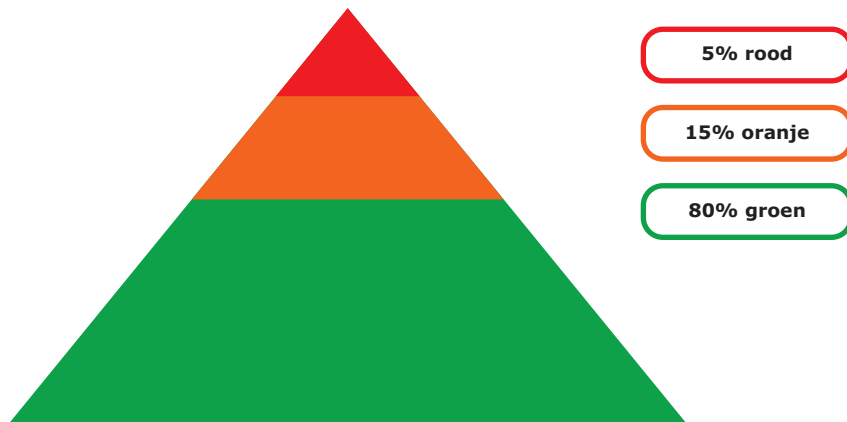
4.3.4. DOELGROEP: JONGEREN MET VERSCHILLENDE MATE VAN RISICO OP VSV

Elk jaar heeft het S-Team ruim 300 jongeren in begeleiding met problematiek op allerlei gebieden, zoals depressies, ontwikkelingsstoornissen, belemmerende thuissituaties, schulden of verslavingen. In de begeleiding wordt gebruikgemaakt van een kleurcodering die aangeeft wat de ernst van de knelpunten zijn bij de studenten, zie Tabel 4b. Deze kleurcodering wordt tijdens de intake voor een opleiding bepaald mede door het gebruik van de Quickscan, een door Het Buro en AMN⁴ ontwikkelde gestandaardiseerde test. Deze Quickscan geeft een risicoscore op verschillende leefgebieden (bijvoorbeeld thuissituatie, vrienden, financiën, school, vrije tijd). Daarnaast wordt tijdens de begeleiding de ernst van de knelpunten inzichtelijk gemaakt door gebruik te maken van de Zelfredzaamheidsmatrix (Lauriks et al., 2016). Daarbij wordt de zelfredzaamheid van de studenten gescoord op een vijfpuntsschaal op dertien verschillende domeinen, (bijvoorbeeld geestelijke gezondheid, middelengebruik, financiën). Door Het Buro is hier een supplement bij ontwikkeld dat zich richt op de zelfredzaamheid binnen het onderwijs. Het scoren van deze zelfredzaamheid wordt gedaan op meerdere momenten om ook duidelijk te hebben wat de vooruitgang is, om vervolgens de gekozen werkwijze te evalueren en zo nodig aan te passen. Op basis van de scores op de Zelfredzaamheidsmatrix wordt ook weer een kleurcodering bepaald, met dezelfde categorieën als bij de Quickscan (zie Tabel 4b).

4 Ontwikkelaar van testen, toetsen en volgsystemen voor het onderwijs en bedrijfsleven (zie ook <https://www.amn.nl/>)

Tabel 4b. Kleurcodering studenten en de betekenis daarvan.

Kleurcode	Betekenis
Groen	Dit zijn studenten waarbij weinig tot geen problemen spelen. In de meeste situaties is ondersteuning van de slb'er/mentor voldoende om een diploma te halen.
Oranje	Hierbij gaat het om studenten met knelpunten op enkele gebieden. Vaak is de copingsstijl niet adequaat waardoor deze knelpunten niet effectief worden opgelost. Extra ondersteuning is gewenst.
Rood	Dit zijn multi-problem studenten met ernstige knelpunten op meerdere leefgebieden. Bijvoorbeeld een combinatie van achterstanden op school, storend gedrag, middelengebruik, veel ruzie thuis, schulden en een laag zelfbeeld. Intensieve ondersteuning is noodzakelijk.

**Figuur 4c.** Verdeling kleurcodering over de studentenpopulatie.

Op de scholen waar het S-Team actief is, valt gemiddeld 80% van de studenten in de groene categorie (zie ook figuur 4c). Hier is over het algemeen de ondersteuning van docenten en slb'ers voldoende om een diploma te halen. Bij 15% van de studenten is 'oranje' het meest passend. Dit is de groep studenten waarbij de stagiaires van het S-Team het grootste deel van de begeleiding uitvoeren onder toezicht van de teamcaptain. Ongeveer 5% van de studenten valt in de rode categorie. Hierbij voeren de stagiaires nog steeds begeleidingstaken uit, maar hier is de teamcaptain leidend in. In enkele situaties is ook de gedragswetenschapper betrokken. Door deze opbouw wordt de ondersteuning bij toenemende problematiek steeds professioneler.

4.3.5. HERKENNEN EN EEN PLAN MAKEN

Om effectief te kunnen begeleiden is het van het grootste belang dat eventuele knelpunten snel zichtbaar worden, zodat in een vroeg stadium de

ondersteuning opgestart kan worden. Hiervoor wordt er op basis van de intakes op de scholen, mede door gebruik van de Quickscan, een voorselectie gemaakt van studenten die mogelijk in de oranje of rode categorie vallen. Met deze studenten wordt een verlengde intake gepland om de behoefte aan extra ondersteuning in kaart te brengen. Tijdens de start van het schooljaar wordt bij veel van deze studenten de koppeling met het S-Team gemaakt. De studenten die wel opvallen maar niet vanaf de start van het schooljaar begeleiding nodig lijken te hebben, worden gevolgd door het S-Team en de school. Samen houden ze in de gaten of zich ontwikkelingen voordoen waardoor de begeleiding alsnog opgestart dient te worden.

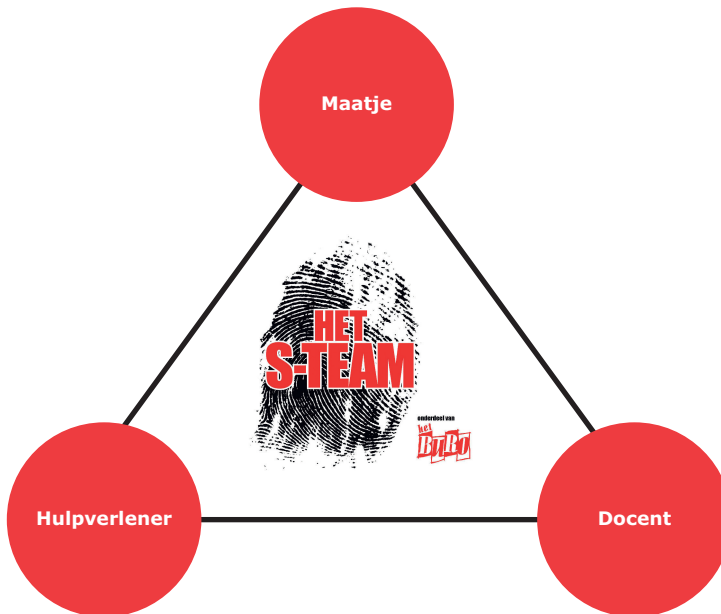
Eén van de grote voordelen van het werken binnen de schoolmuren is dat er feiten (bijvoorbeeld cijfers, verzuim en gedrag) beschikbaar zijn die zicht geven op het functioneren van een student. Dit is niet de enige mogelijkheid waarop knelpunten gesignaleerd kunnen worden. Het S-Team en de docenten hebben veelvuldig overleg en vanuit het S-Team wordt veel tijd geïnvesteerd in het present zijn onder de jongeren. Tijdens praktijklessen, in de kantine, buiten en in het rookhok wordt veel gesignaleerd en door de laagdrempelige manier van werken is het voor studenten makkelijk om naar het S-Team te komen. Het S-Team is geïntegreerd in de school en is bekend onder de studenten. De begeleiding door het S-Team kan dus ook op drie manieren opstarten. De officiële route is door een aanmelding van een docent. Daarnaast signaleert het S-Team zelf eventuele bijzonderheden en kan het S-team in gesprek raken met een student. De derde manier is doordat studenten zelf bij het S-Team om hulp komen vragen. In de beide laatste gevallen wordt na het gesprek contact opgenomen met de docent om af te stemmen.

Na de start van de begeleiding wordt in maximaal drie gesprekken een inschatting gemaakt van de beginsituatie. Hiervoor wordt de Zelfredzaamheidsmatrix gebruikt. Daarna wordt een plan gemaakt hoe de betreffende knelpunten het beste opgelost kunnen worden en waar mogelijk wordt daarin samengewerkt met de school.

4.3.6. DE BEGELEIDINGSMETHODIEK VOLGENS HET S–TEAM CONCEPT: MAATJE, DOCENT EN HULPVERLENER IN ÉÉN

In de visie staat nadrukkelijk de noodzaak voor een geïntegreerde aanpak van onderwijs en hulpverlening omschreven en worden de door het onderwijs geïnspireerde resultaatgerichte aanpak en de door de hulpverlening geïnspireerde procesgerichte aanpak gecombineerd. Maar de methodiek gaat verder dan dat. Omdat de vertrouwensband tussen de studenten en

de begeleiders van essentieel belang is om effectief te kunnen ingrijpen, hanteren wij naast een resultaat- en procesgerichte aanpak ook een relatiegerichte aanpak. Een interventie in de rol van docent of hulpverlener staat of valt bij de band die met de student is gevormd. Daarom worden in de uitvoer drie verschillende vormen van ondersteuning gecombineerd die staan voor drie verschillende rollen: maatje, docent en hulpverlener (zie ook figuur 4d).



Figuur 4d. De drie rollen van het S-Team

Allereerst wordt er informele zorg geboden waarbij er relatiegericht gewerkt wordt volgens de **maatjesrol**. Hierbij staat laagdrempelig contact, vertrouwen, bereikbaarheid en het aansluiten bij de doelgroep centraal. De maatjesrol dient twee doelen: zowel het aangaan van een band met studenten, als het tijdig signaleren van problemen. Hiervoor wordt er veel ingezet op het begeven onder en tussen de studenten door de aanwezigheid bij praktijklessen en in de kantine. Ook gezamenlijke uitjes met de studenten en humor spelen hierbij een belangrijke rol. Laagdrempelig contact staat centraal om ervoor te zorgen dat de begeleiders van het S-Team bekend zijn onder de studenten en ze het vertrouwen hebben om te vertellen wat op hun hart ligt. Een voorbeeld is de jongeman die bij het S-Team kwam om zijn verhaal te vertellen. Hij was vaak afwezig op school en durfde niet zo goed te vertellen hoe dat kwam. De reden bleek een traumatische mishandeling te zijn waardoor hij vaak naar de psycholoog en

de rechtbank moest. De angst was dat hij hier door school op afgerekend zou worden. Doordat het S-Team bekend is, onafhankelijk van de school is en bestaat uit jonge en enthousiaste mensen durfde hij zijn verhaal wel te vertellen, waarna alsnog samen met de student de slb'er ingelicht kon worden.

Ten tweede wordt er praktische (onderwijs)ondersteuning geboden waarbij er resultaatgericht gewerkt wordt. Binnen het S-Team wordt dit de **docentenrol** genoemd. Hierbij stimuleert de begeleider de student om gericht met school bezig te zijn, is er aandacht voor de praktische vaardigheden die hiervoor nodig zijn en wordt er door de begeleider intensief samengewerkt met docenten. De begeleider let daarnaast ook op cijfers, verzuim en groepsdynamiek, en spreekt die de student hier eventueel op aan. De meer sturende kant van de begeleiding valt onder deze rol, dus het confronteren met en corrigeren van gedrag en het snelle resultaatgerichte handelen. In veel situaties dient er gelijk actie te worden ondernomen: als iemand verzuim heeft, daar nu naartoe gaan; als er een conflict ontstaat tussen studenten, daar direct op inspelen; als iemand verdriet heeft of in de knel zit, daar nu mee in gesprek gaan. Niet volgende week, niet morgen, niet vanmiddag, maar nu. Een voorbeeld is de jongeman die net aangemeld was bij het S-Team omdat hij nogal opstandig gedrag liet zien en somber en neerslachtig overkwam. Vlak na de start van de begeleiding belde de moeder van deze jongeman dat hij weigerde uit bed te komen en dat ze het niet voor elkaar kreeg om hem naar school te sturen. De betrokken begeleider is direct in de auto gestapt en naar het huis gereden. Daar is hij (op de slaapkamer) kort met de student in gesprek geweest en heeft hij de hoop uit kunnen spreken dat ze samen naar school konden gaan. De student ging mee en kon hierdoor een belangrijk patroon van vermijden doorbreken.

De derde vorm van ondersteuning is de professionele hulpverlening, binnen het S-team bekend als de procesgerichte **hulpverlenersrol**. Hierbij gaat het om het methodische, integrale en generalistische werken. Door het generalistische werken kan op alle leefgebieden ondersteuning geboden worden. Het kan hierbij gaan om verslavingen, schulden, angststoornissen, depressies, knelpunten in de thuissituatie enzovoort. Er wordt uitgegaan van een totaalaanpak: het integrale werken. Door bijvoorbeeld oplossingen te vinden voor knelpunten buiten de school kunnen de resultaten binnen de school verbeterd worden. Bij het oplossen van knelpunten wordt gebruikgemaakt van allerlei methodieken en verschillende gesprekstechnieken. Zo wordt er veel gewerkt met motiverende gesprekstechnieken, provocatief coachen, oplossingsgericht werken, systeemgericht werken, outreachend werken en

de presentietheorie. Het methodische komt terug door het doelbewust maken van afwegingen welke methodiek en/of interventie het best passend is. Bijvoorbeeld door bij de jongeman met depressieve klachten door middel van cognitieve interventies denkpatronen om te buigen. Ook wordt er gekeken naar oorzaak-gevolgrelaties om te bepalen welke interventie en methodiek het beste aansluit bij de behoefte van de jongere. Een voorbeeld is de jongedame die verzuim heeft, blowt en thuis vaak ruzie heeft. Blowt ze door de ruzie thuis? Of heeft ze ruzie thuis door het blowen? Of door het verzuim? Inzicht in deze verbanden bepaalt wat er eerst aangepakt kan worden. Bij ernstige problematiek verwijzen wij door naar specialisten. Het S-Team maakt hierbij vaak de vertaalslag van de behandeling naar de praktijksituatie. Bijvoorbeeld de jongeman met een angststoornis die in behandeling door cognitieve gedragstherapie leert anders te denken. Het S-Team kan deze jongen helpen om in de dagelijkse praktijk de momenten waarbij een andere manier van denken nodig is te herkennen en direct te benaderen op de nieuw aangeleerde manier.

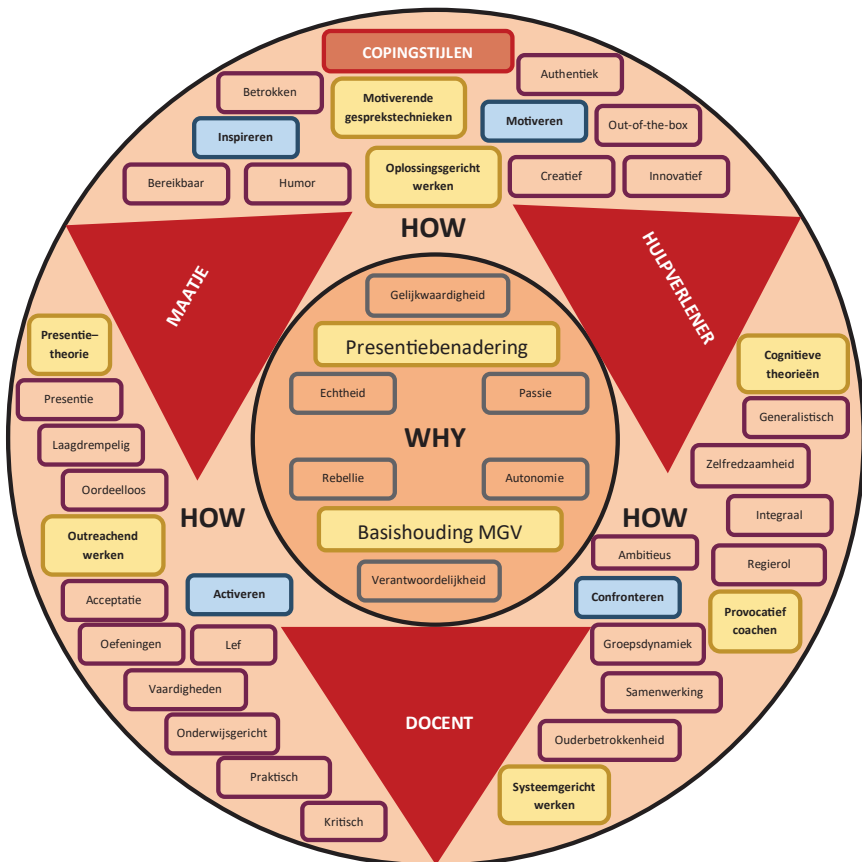
De combinatie van deze drie rollen maakt het S-Team uniek. Elke begeleider schakelt in de uitvoer tussen deze drie rollen. Bij de verschillende jongeren liggen de verhoudingen van de rollen anders, tussen de gesprekken wisselt dit en soms zijn er verschuivingen binnen een gesprek. Vaak is merkbaar dat tijdens de eerste periode van de begeleiding er vooral wordt ingezet op de maatjesrol en de docentenrol. Er wordt geïnvesteerd in de onderlinge band en het vertrouwen terwijl intussen praktische zaken geregeld worden en/of gestuurd wordt op schoolresultaten. Gedurende de begeleiding kan er door het goede contact steeds meer aandacht komen voor de hulpverlenersrol waarbij achterliggende oorzaken worden aangepakt.

De visie van het S-Team is dat het essentieel is dat een begeleider alle drie de rollen kan uitvoeren en uit gesprekken met de studenten zelf komt naar voren dat zij ook daadwerkelijk behoefte hebben aan een combinatie van deze drie vormen van ondersteuning. Als er slechts één of twee van deze rollen worden toegepast, is de verwachting dat de begeleiding minder effect zal hebben. Als er namelijk gewerkt wordt volgens de docentenrol en de maatjesrol dan hebben we het misschien wel over de perfecte huiswerkbegeleider, maar wat we dan missen is de diepgang van de hulpverlener waardoor er niet aan de oorzaken gewerkt wordt. Wordt er gewerkt volgens de hulpverlenersrol en de maatjesrol, dan zijn er waarschijnlijk hele goede gesprekken. De vraag is alleen of dit ook resultaat oplevert, omdat de doortastende en resultaatgerichte docentenrol ontbreekt. Bij het werken volgens de docentenrol en de hulpverlenersrol is er sprake van

een brede professional. Er is alleen een reële kans dat de student door het missen van de maatjesrol onvoldoende een 'klik' voelt om daadwerkelijk te vertellen wat er in hem omgaat.

ONZE WERKWIJZE: INSPIREREN, MOTIVEREN, CONFRONTEREN EN ACTIVEREN

Het werken met jongeren op het snijvlak van onderwijs en hulpverlening is een complexe bezigheid. Deze complexiteit wordt nog eens versterkt doordat elke jongere uniek is door zijn of haar eigen verleden, persoonlijkheid en culturele achtergrond. Maar dat is niet het enige. De specifieke omgeving van de jongere speelt ook een rol. Bovendien kan het van dag tot dag verschillen welke benadering effectief is door de stemming van de jongere of specifieke gebeurtenissen in diens leven. Om effectief te zijn in deze ondersteuning is dan ook een complexe methodiek nodig. In figuur 4^e staat in een model weergegeven wat de werkwijze van het S-Team is.



Figuur 4e. Methodiek S-Team.

De werkwijze begint met de kernwaarden waar het S-team voor staat (zie de 'Why'-cirkel in Figuur 4e). Elke stagiaire en elke medewerker dient te werken vanuit en te staan voor: passie, gelijkwaardigheid, echtheid, autonomie, verantwoordelijkheid en rebellie. Deze kernwaarden zijn gebaseerd op de Presentiebenadering (Baart, 2011) en de basishouding van Motiverende Gespreksvoering (Miller & Rollnick, 2014). De waarden geven weer hoe er naar jongeren en de begeleiding van deze jongeren gekeken wordt. Dit is een essentieel onderdeel van de methodiek en gaat verder dan de toepassing van technieken. Het gaat om een manier van zijn en een manier van leven. Bijvoorbeeld het present zijn onder de studenten in een kantine of in praktijkruimtes. Dit is niet het toepassen van een techniek om contact te leggen, maar dient voort te komen uit een diepgewortelde passie voor jongeren en een radicale nieuwsgierigheid om te snappen en te beleven wat de jongere ervaart, beweegt en motiveert. Dit raakt aan de kernwaarden echtheid, gelijkwaardigheid en passie. Tijdens alle stappen in het begeleidingsproces wordt gespiegeld in hoeverre de kernwaarden terugkomen.

Als uitwerking van deze kernwaarden wordt er in de werkwijze van het S-Team gebruikgemaakt van allerlei verschillende methodieken. Elk van deze methodieken heeft zijn eigen aanpak en is bij een deel van de jongeren effectief. Door de brede methodiekkennis kan er geschakeld worden om aan te sluiten bij de behoeften en de mogelijkheden van de jongere. Als gekeken wordt naar de kernwoorden van de werkwijze dan wordt duidelijk hoe complex de aanpak is. Aan de ene kant ligt de nadruk op laagdrempeligheid, aanwezigheid en bereikbaarheid. Dit is nodig om het contact met de jongere op te bouwen. Aan de andere kant wordt er zowel praktisch als diepgaand gewerkt om knelpunten op te lossen en de zelfredzaamheid van de jongeren te vergroten.

De rode draad die eigenlijk in alle begeleidingstrajecten terugkomt, is de focus op het ontwikkelen van een adequate copingstijl. Op allerlei gebieden hebben de jongeren te maken met knelpunten en hulpverlening is van oorsprong gericht op deze problemen. De laatste decennia is juist het oplossingsgericht werken in opkomst geweest. De werkwijze van Het Buro is hier een aanpassing van door de focus op copingstijlen. Er wordt hierbij gekeken hoe de jongere van het probleem naar de oplossing komt, welke strategieën daarvoor nodig zijn en hoe zij deze kunnen ontwikkelen. Dit zijn vaardigheden waar de jongeren hun hele leven lang profijt van hebben. De genoemde kernwoorden en methodieken worden naar behoefte ingezet bij de verschillende jongeren. De inzet op het aanleren van deze copingstijlen komt eigenlijk in alle begeleidingstrajecten terug en is daarmee een centraal aandachtspunt bij de ondersteuning van het S-Team.

De complexe werkwijze van het S-Team kan het beste worden samengevat in vier kernwoorden: Inspireren, motiveren, confronteren en activeren.

Inspireren

Inspireren is belangrijk om een vertrouwensband op te bouwen met studenten. De praktijk laat zien dat er vanuit een gevoel van wantrouwen vaak weerstand is bij studenten om in gesprek te gaan met 'hulpverleners', bijvoorbeeld doordat zij het eng vinden of al verschillende hulpverleners gehad hebben zonder dat de knelpunten zijn opgelost. Dit gevoel van wantrouwen kan verdwijnen door de jongeren te inspireren om echt te zijn. Als jongeren aan ons zien dat we echt om ze geven en echt gedreven zijn om een verschil te maken in hun leven, dan staan ze meer open voor wat we ze mee willen geven. Komen we slechts de hypotheek ophalen of zijn we echt? Mogen de jongeren ook bij ons thuis komen of brengen we een strikte scheiding aan tussen werk en privé? Reageren we in het weekend als ze ons een whatsappje sturen? Er wordt gekozen voor een persoonlijke en authentieke aanpak, waarbij we echt zijn en onszelf kwetsbaar op durven te stellen. Hiermee proberen we studenten te inspireren om ook authentiek en kwetsbaar te zijn. Het doel daarvan is dat studenten eerlijk onder ogen durven te komen hoe het er in hun leven voorstaat. Ook zorgt deze aanpak ervoor dat de begeleiders van het S-Team makkelijker als een rolmodel gezien worden. Een voorbeeld is de jongeman die bij de projectleider thuis kwam eten. Gewoon voor de gezelligheid. Aan het eind van de avond ging hij de deur weer uit en besloot dat hij dezelfde rust en stabiliteit in zijn eigen leven wilde proberen te vinden.

Motiveren

Onze overtuiging is dat er geen enkele jongere ongemotiveerd is. De kunst is alleen om uit te vinden waarvoor ze gemotiveerd zijn. Misschien is dit niet de motivatie waar wij op hopen of die vanuit school verwacht wordt, toch kan middels deze motivatie de jongere in zijn kracht worden gezet. Een voorbeeld is de jongeman die door school bij ons werd aangemeld met de mededeling dat deze jongen ongemotiveerd was en weinig doorzettingsvermogen en geduld had. Tijdens het gesprek bleek dat deze jongeman elke dag uren aan het gamen was. Bij het doorvragen hierop vertelde hij dat hij shooters speelde en het soort speler was dat lang op een kans kon wachten, maar zodra deze kans zich voordeed, dan wist hij precies hoe hij moest handelen. Het bijzondere is dat tijdens het gamen precies de eigenschappen naar voren kwamen die de school niet bij hem zag. Hij wachtte geduldig op een kans en liet daarin doorzettingsvermogen zien om doelgericht te handelen en was zo gemotiveerd voor het gamen dat daar uren per dag in gingen zitten. Door in het gesprek aandacht te besteden aan wat deze jongeman over 10 jaar bereikt wilde hebben, werd duidelijk dat een diploma voor hem toch wel erg belangrijk was. Vervolgens is

een plan gemaakt hoe hij de eigenschappen die hij tijdens het gamen laat zien kan gebruiken binnen de schoolmuren.

Confronteren

In veel situaties is het noodzakelijk om jongeren een spiegel voor te houden die hen confronteert met de consequenties van hun gedrag. Soms letterlijk door het spiegelen van houding of taalgebruik, maar ook vaak door kaders te scheppen en jongeren duidelijk te maken welke keuzemogelijkheden er zijn en samen te verkennen welke consequenties de opties hebben. Hierbij staat voorop dat de jongere zelf de controle heeft om uit deze mogelijkheden te kiezen. Het is niet aan ons om tegen een jongere te zeggen dat hij iets moet. Sterker nog, hoe meer wij iets benadrukken, hoe meer kans op weerstand. Maar als ze daadwerkelijk hun diploma willen halen, horen daar wel bepaalde verwachtingen en normen bij. Door ze te confronteren kunnen jongeren inzicht krijgen in gevolgen op korte en lange termijn en krijgen ze de mogelijkheid om keuzes te maken en verantwoordelijkheid te leren nemen. Een voorbeeld is de jongeman die aangemeld werd omdat hij veel te veel verzuim had. In een week werd door het S-Team drie keer geprobeerd een afspraak te maken. Tot drie keer toe werd deze afspraak door de jongere afgezegd. De eerste keer kwam het door het missen van de bus, de tweede keer door een onverwachte doktersafspraak en de derde keer doordat zijn fiets was gestolen waardoor hij geen vervoer had. De reactie was om een advertentie van een kinderfiets te sturen. Zo'n mooie met van die kwastjes aan het stuur en een mandje voorop. De boodschap was: "Iets voor jou? Heb je gelijk vervoer". Een kwartier later reageerde de jongeman dat hij snapte dat hij zich gedroeg als een klein kind en op weg was naar school.

Activeren

In het leven van jongeren is vaak sprake van veel drempels, bijvoorbeeld weer naar school gaan na een periode van verzuim, overleggen met docenten als er sprake is van een verschil van mening of een gesprek met ouders aangaan als de jongere het makkelijker vindt om het er niet met zijn ouders over te hebben. Jongeren worden door ons geactiveerd om over dit soort drempels heen te stappen. Het activeren van jongeren gaat vaak het beste als ze in verwarring zijn gebracht. Onverwachte acties zorgen vaak voor een moment van verbazing waardoor onze boodschap extra duidelijk binnenkomt. Een voorbeeld is de jongere die zich voor de derde keer in vier weken ziek meldt. We kunnen deze jongere inbrengen in een zorgoverleg of een melding doen bij de leerplichtambtenaar. Aan de andere kant kunnen we ook een sinaasappel en een kiwi kopen en onverwachts op huisbezoek gaan. Welke actie zou meer effect hebben? Het is onze ervaring dat het van belang is om snel en adequaat te reageren. Een onverwacht huisbezoek zorgt voor verwarring bij een jongere waardoor de aandacht getrokken is

en de boodschap duidelijk overkomt. Hij/zij ziet dat we een stapje extra willen zetten en ondervindt direct de gevolgen van zijn/haar keuze.

4.3.7. KRACHTEN EN KNELPUNTEN

Er zijn verschillende factoren die als kracht van de methodiek aangemerkt kunnen worden. In de eerste plaats worden binnen het S-Team op een unieke manier drie verschillende vormen van ondersteuning gecombineerd. Dit werkt uit in het schakelen tussen de drie rollen: maatje, hulpverlener en docent, waarbij respectievelijk relatiegerichte, procesgerichte en resultaatgerichte ondersteuning centraal staat.

Het combineren van deze drie verschillende rollen zorgt ervoor dat er domeinoversstijgend gewerkt kan worden. Het S-Team werkt zowel op het gebied van onderwijs als op het gebied van hulpverlening. Voor het onderwijs is het S-Team een antwoord op knelpunten op het gebied van voortijdig schoolverlaten en Passend Onderwijs. Voor de gemeente is het S-Team een invulling van de drie decentralisaties waarbij het S-Team in Leeuwarden de officiële status van een wijkteam heeft en een regierol in kan nemen naar andere hulpverlening. Dit houdt in dat het S-Team een centrale rol inneemt in de afstemming met verschillende betrokken partijen. Doel hiervan is om ervoor te zorgen dat alle betrokkenen aan hetzelfde doel werken. Het S-Team is hiervoor uitermate geschikt doordat het zich op het snijvlak van onderwijs en hulpverlening begeeft. Ook kan het S-Team door de status als wijkteam zelfstandig indicaties aanvragen als er specialistische ondersteuning nodig is. Door deze domeinoverstijgende aanpak kan er effectiever gewerkt worden.

Verder is er door het werken met stagiaires erg veel tijd beschikbaar voor een laag budget. Alle stagiaires zijn minimaal 32 uur per week op de school aanwezig. Hierdoor kan het begrip 'presentie' daadwerkelijk invulling krijgen. Door een uitgewerkte training en begeleidingsstructuur voor de stagiaires wordt ervoor gezorgd dat de beschikbare tijd van de stagiaires ook daadwerkelijk resultaat oplevert. Waar tijdens de beginjaren van het initiatief de nadruk lag op het leggen van contact (de maatjesrol) is intussen steeds meer aandacht geschonken aan het vervolg van dit contact, met andere woorden, hoe kunnen knelpunten daadwerkelijk worden opgelost en is er meer nadruk gekomen op de docent- en hulpverlenersrol. Hiervoor start elke stagiaire met een training van vijf dagen, zijn er door het jaar heen gemiddeld zes vervolgtrainingen en worden de stagiaires op locaties intensief begeleid waarbij er gebruikgemaakt wordt van individuele gesprekken, casusbesprekingen, intervisies, trainingen en teambesprekingen. Door middel van functieprofielen en beoordelingslijsten wordt

de professionele en persoonlijke ontwikkeling van de stagiaires in kaart gebracht en zo nodig wordt de begeleiding daarop bijgesteld. Deze structuren hebben als doel om stagiaires te helpen zichzelf snel te ontwikkelen om op hun beurt zo snel mogelijk resultaten te kunnen halen in de begeleiding van studenten. Daarnaast is het voor de stagiaires een manier om zich voor te bereiden op het toekomstige werkveld.

Dat het S-Team daadwerkelijk effectief is in het begeleiden van studenten, wordt aangetoond door meerdere onderzoeken, uitgevoerd door onder andere het Kohnstamm Instituut (Heemskerk, Van Eck et al., 2018). De methodiek is hierdoor bewezen effectief. Er zijn aantoonbare verbeteringen in de cijfers, verzuim, zelfvertrouwen, thuissituatie, geestelijke gezondheid, kansen op diploma, algemeen welbevinden enzovoort. Een maatschappelijke kosten-batenanalyse (Society Impact, 2017) laat zien dat het inzetten van het S-team gepaard gaat met grote aantoonbare besparingen. Momenteel levert de investering in het S-Team het tienvoudige in besparingen op voor het onderwijs, de gemeenten en de zorgverzekeraars (voor meer informatie en inzage in deze analyse kan contact opgenomen worden met Erik de Breij van Het Buro).

Door de genoemde krachten kan het S-Team een hoge prijs-kwaliteitverhouding bieden. Er is veel beschikbare tijd, bewezen effect en aantoonbare besparingen voor een in verhouding laag budget.

Het Buro is een organisatie die zich al jaren bezighoudt met het bedenken van innovatieve projecten. Hierdoor is er een indrukwekkend trackrecord opgebouwd waarbij meerdere prijzen zijn gewonnen. Zo heeft Het Buro in het verleden de Hein Roethofprijs en de Forum Criminaliteitspreventie Prijs gewonnen. In 2014 heeft Koningin Máxima het S-Team bezocht en in 2018 was het S-Team finalist van de Appeltjes van Oranje. Dit laat zien dat er niet alleen innovaties bedacht worden, maar dat deze innovaties ook kwalitatief sterk zijn. Daarbij heeft Het Buro al sinds 1996 ervaring met het werken op het snijvlak van onderwijs en hulpverlening. Het Buro kent de beide werelden en probeert op basis van alle opgedane ervaringen het beste van beide werelden te combineren.

Een andere kracht van Het Buro is de koppeling tussen wetenschap en praktijk. Zo worden er regelmatig onderzoeken gedaan om de projecten te evalueren. Daarnaast worden voortdurend cijfers en feiten verzameld om te kunnen analyseren wat effectief is en wat verbetering kan gebruiken. Dit zorgt ervoor dat er ingezet kan worden op constante vernieuwing en doorontwikkeling. Zo is Het Buro op dit moment bezig met het sluiten van een Social Impact Bond, wordt ingezet op opschaling met een uitrol over

de rest van het land en zijn thema's als leiderschap en sociaal ondernemerschap een speerpunt.

Verder is er een uitgebreid netwerk waarbij er goede samenwerkingsrelaties zijn met verschillende hulpverleningsinstellingen, gemeenten en scholen. Hierdoor kan er op casusniveau goed overleg plaatsvinden over de jongere en kunnen er door de contacten met hbo-scholen en de Rijksuniversiteit in Groningen voldoende stagiaires gevonden worden.

Als laatste wordt genoemd dat Het Buro de beschikking heeft over een betrokken, enthousiast en verantwoordelijk team. Het ziekteverzuim onder de medewerkers van Het Buro is bijvoorbeeld nihil. Door de inzet van dit team kan er daadwerkelijk constant vernieuwd worden om daarmee in te spelen op relevante ontwikkelingen en vraagstukken.

De methodiek van het S-Team kent ook knelpunten. Het eerste is het feit dat elk jaar nieuwe stagiaires starten. Een groot deel van de begeleiding wordt door stagiaires uitgevoerd. Deze zijn allemaal een jaar betrokken waardoor elk jaar opnieuw de basis getraind moet worden aan de nieuwe groep. Dit zorgt ervoor dat het moeilijker is om inhoudelijk door te ontwikkelen. Er wordt geprobeerd om toch kwalitatieve groei in het project aan te brengen op drie manieren. In de eerste plaats door twee instroommomenten per jaar te hebben waarop stagiaires starten. Hierdoor heeft een deel van het team al een half jaar ervaring en kan het daarbij de 'nieuwkomers' op sleeptouw nemen. De tweede manier is door het trainingsaanbod en de manier van begeleiden steeds te evalueren en bij te stellen. Hierdoor wordt geprobeerd steeds sneller de krachten in de stagiaires naar boven te krijgen. Als laatste ontwikkelen de teamcaptains zich steeds meer door, waardoor deze zelf meer inhoudelijke expertise hebben die de kwaliteit van het S-Team ten goede komt en daarnaast ook de stagiaires effectiever kunnen begeleiden. Deze teamcaptains krijgen een specifiek en verdiepend trainingsaanbod en individuele gesprekken om zich verder te ontwikkelen.

Een bijkomend knelpunt hierbij is dat de werving en selectie van voldoende en 'geschikte' stagiaires veel tijd kost. Dit wordt ten dele ondervangen door ons uitgebreide netwerk aan te spreken en intensieve contacten met onderwijsinstellingen te onderhouden die de stagiaires aanleveren. Zo worden er op deze scholen regelmatig voorlichtingen en presentaties gegeven en geeft Het Buro jaarlijks een vak aan eerstejaars Social Work studenten om deze studenten aan het begin van de opleiding kennis te laten maken met Het Buro. Naast de tijdsinvestering in het netwerk is ook de daadwerkelijke selectie een tijdrovende stap, omdat een specifiek type stagiaire gezocht wordt die past bij de cultuur en de werkwijze van Het

Buro. Tijdens de selectie wordt vooral gelet of er een klik is op basis van kernwaarden (zoals deze in Figuur 4e staan weergegeven).

Een laatste knelpunt is het imago. In de afgelopen jaren is ervaren dat door het werken met stagiaires het S-Team het imago van een maatjesproject heeft. Door het werken met stagiaires worden de studenten gekoppeld aan leeftijdsgenoten. Er is veel aandacht voor het leggen van contact en het onderhouden van dit contact. Echter is de nadrukkelijke opzet van het S-Team om verder te gaan dan dat, om ook daadwerkelijk iets aan de knelpunten te veranderen. De onderzoeken en evaluaties laten zien dat dit daadwerkelijk bereikt wordt. De laatste tijd wordt er door middel van het geven van presentaties en trainingen geprobeerd een beter beeld te schetsen van de werkwijze van het S-Team.

Om als organisatie in te kunnen spelen op de groeiende vraag naar de methodiek van het S-Team wordt aan een aantal knelpunten hard gewerkt. Zo is er in de eerste plaats geen stabiele en structurele inkomstenstroom. Op dit moment worden de kosten van het S-Team betaald door de gemeente Leeuwarden en de mbo-scholen waarbij er gebruik wordt gemaakt van verschillende (tijdelijke) potjes. Hierdoor is er geen structurele financiering voor de inzet van het S-Team. Elk jaar gaat er weer veel tijd zitten in het aanvragen van subsidies en deze tijd kan niet aan de uitvoer of doorontwikkeling besteed worden. Op dit moment is Het Buro bezig om de omslag te maken naar resultaatfinanciering, mogelijk in de vorm van een Social Impact Bond. Dit zou inhouden dat de inzet van Het Buro voorgefinancierd wordt door een investeerder waarna de gemeente Leeuwarden en de scholen deze investeerder terugbetalen op basis van daadwerkelijk gerealiseerde besparingen. Hierdoor lopen de gemeente Leeuwarden en de scholen bij de invoer van een Social Impact Bond geen financieel risico meer.

Daarnaast is Het Buro als innovatieve organisatie zo georganiseerd dat er snel en flexibel gereageerd kan worden op kansen die zich voordoen. Daarbij is de manier van werken sterk persoonsafhankelijk doordat de manier van werken door de medewerkers doorleefd is terwijl er weinig formeel op papier gezet is. Echter zal, om in te kunnen spelen op groei, meer van de visie, structuur en methodiek uitgewerkt moeten worden om dit over te kunnen brengen op anderen en breder in te kunnen zetten. Hiervoor wordt op dit moment veel aandacht besteed aan het ontwikkelen van een draaiboek waar deze methodiekomschrijving onderdeel van uitmaakt. Verder zijn thema's als leiderschap en sociaal ondernemerschap speerpunten om een effectieve organisatie neer te kunnen zetten waarbij ook op bredere schaal resultaten geboekt kunnen worden.

Als laatste wordt de beperkte PR en communicatie genoemd. Het Buro heeft zich altijd beziggehouden met bieden van kwalitatief goede begeleiding. Door een gebrekkige PR en communicatie zijn deze resultaten voor anderen echter niet altijd bekend. Het delen van de resultaten en het doelgericht communiceren met externe partijen kan de groeipotentie verhogen doordat meer mensen geïnteresseerd raken in de methodiek van het S-Team. In het voorjaar van 2018 is een communicatieplan ontwikkeld. Als invulling hiervan wordt bijvoorbeeld een magazine ontwikkeld, worden lokaal en landelijke presentaties gegeven en worden er trainingen aangeboden.

4.4. METHODIEK PLUSGROEP: EEN SLIMME VERBINDING TUSSEN ZORG EN ONDERWIJS

MICHAEL BURGHOUT



4.4.1. DOEL: VOORKOMEN VAN VOORTIJDIG SCHOOLVERLATEN

Schoolverlaten voordat een startkwalificatie is behaald is een van de grootste voorspellers van maatschappelijke uitval onder jongeren. Bij Plusgroep stimuleren we de ontwikkeling van jongeren in kwetsbare posities zodat ze ondanks tegenslagen hun startkwalificatie of diploma kunnen halen. We doen dit door hen op een slimme manier te verbinden aan een professionele hulpverlener (een Pluscoach) of een vrijwilliger (een Plusmaatje) met expertise op de gebieden waarin de jongere ondersteuning kan gebruiken. Bij Plusgroep zorgen we er jaarlijks voor dat 600 leerlingen aan een Pluscoach en 200 leerlingen aan een Plusmaatje gekoppeld worden.⁵

4.4.2. VISIE: ALLE JONGEREN SUCCESVOL BURGERSCHAP

Bij Plusgroep vinden we dat elke jongere in Nederland recht heeft op een goede kans om zijn of haar startkwalificatie te halen. In deze maatschappij droomt Plusgroep van een wereld waarin alle mogelijkheden voor jongeren bestaan om succesvol invulling te kunnen geven aan hun burgerschap.

Vanuit die visie en droom wil Plusgroep bijdragen aan succesvol burgerschap van jongeren. Dat doen wij door de ontwikkeling van jongeren in kwetsbare posities te stimuleren zodat zij actief deelnemen aan het onderwijs.

Een goede match tussen een jongere en zijn of haar Pluscoach of Plusmaatje is essentieel voor een succesvolle begeleiding. Om dit te bereiken beschikken wij over een grote en gevarieerde groep aan Pluscoaches en

⁵ Pluscoaches en Plusmaatjes noemen wij ook 'begeleiders'.

Plusmaatjes. Bij Plusgroep leiden wij hen op in onze methodiek en zorgen wij voor de juiste match tussen jongere en begeleider.

Bij Plusgroep is bewust de keuze gemaakt om zowel Pluscoaches als Plusmaatjes aan te bieden. Pluscoaches begeleiden vanuit een professionele achtergrond jongeren met complexe of zware problematiek. Plusmaatjes zijn vrijwilligers en kunnen juist daar waar lichtere problematiek speelt of daar waar de jongere afwijzend staat tegenover professionele hulpverlening de verbinding leggen.

Binnen Plusgroep wordt gewerkt met Pluscoaches uit verschillende zorginstellingen en met Plusmaatjes met een verscheidenheid aan achtergrond en ervaring. Voor Pluscoach worden diverse hulpverleningsorganisaties ingekocht, zodat er keuze is uit Pluscoaches met een breed spectrum aan specialismen (psychiatrie, jongerenwerk, jeugdhulpverlening enzovoort). De kracht van Plusgroep is dat iedere begeleider vanuit zijn of haar eigen expertise werkt, waardoor een grote diversiteit in hulpvragen beantwoord kan worden met een grote diversiteit in hulpaanbod. Zo worden de persoonlijke kwaliteiten van elke Pluscoach en elk Plusmaatje optimaal benut.

Om een hoge kwaliteit van begeleiding te kunnen garanderen binnen de diverse groep van begeleiders, blijft uiteraard de methodiek van Plusgroep leidend. Onze begeleidingsmethodiek kenmerkt zich door drie pijlers: systeemgericht, oplossingsgericht en planmatig werken. Onze methodiek is een product van samenwerking en overleg, en wordt continu verbeterd en aangepast.

4.4.3. SETTING: OVERKOEPELENDE ORGANISATIE IN REGIO HAAGLANDEN EN ZUID-HOLLAND NOORD

Plusgroep is onderdeel van Cardea Jeugdzorg en is op verzoek van het onderwijs opgericht om vroegtijdig schoolverlaten te voorkomen. In 2010 is gestart met Pluscoach in regio Zuid-Holland Noord. Wegens de behaalde successen is Plusgroep vervolgens ook door de regio Haaglanden gevraagd om aan de behoeften te voldoen. Momenteel worden Pluscoach- en Plusmaatjestrjecten aangeboden in het gehele voortgezet en middelbaar onderwijs in de regio's Haaglanden en Zuid-Holland Noord.

HET PLUSCOACH TEAM EN DE VERANTWOORDELIJKHEDEN

Per regio wordt gewerkt met een team van Pluscoaches. Deze Pluscoaches zijn professionele hulpverleners werkzaam bij verschillende maatschappelijke organisaties (voor deelnemende organisaties, zie het kopje 'onze samenwerkingspartners'). Zij komen viermaal per jaar bij elkaar om

ervaringen uit te wisselen en te oefenen met Plusgroep methodiek. Aan de hand van deze bijeenkomsten wordt de methodiek waar nodig aangepast.

HET PLUSMAATJE TEAM EN DE VERANTWOORDELIJKHEDEN

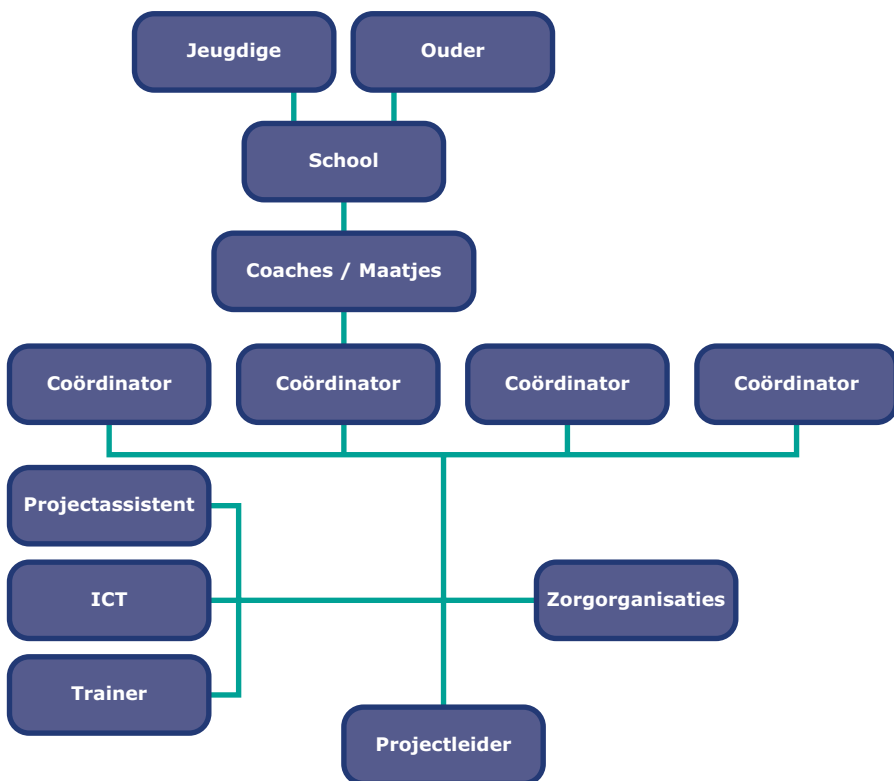
Het Plusmaatje team bestaat uit vrijwilligers (de Plusmaatjes) en de professionele coördinatoren van Plusgroep die verantwoordelijk zijn voor de selectie, training en begeleiding van de vrijwilligers (zie ook bijlage 9.2.1, 'Checklist inwerken vrijwilliger'). De coördinatoren van Plusgroep zorgen voor werving en selectie van een diverse groep aan vrijwilligers (voor de eisen die worden gesteld aan een Pluscoach of een Plusmaatje zie bijlage 9.2.2, 'Vaardigheden Plusmaatje en Pluscoach'). Het Plusmaatje-team bestaat daarom uit studenten en een diverse club van vrijwilligers, bijvoorbeeld gepensioneerden, bijstandsmoeders en ondernemers, Hindoestaanse, Marokkaanse en autochtone Nederlanders, artsen, oud-docenten en beveiligers. De Plusmaatjes zijn een gekleurd geheel van inwoners uit de regio's Haaglanden en Zuid-Holland Noord. Jaarlijks zijn er bij Plusmaatje zo'n 190 inwoners uit deze twee regio's actief als vrijwilliger.

Afhankelijk van de capaciteiten en wensen van het Plusmaatje wordt een geschikte match met een jongere gezocht. Na de start van het traject wordt het Plusmaatje uitgenodigd voor een intervisiegroep (zie ook bijlage 9.2.3, 'Route voor Plusmaatjes') die eens in de zes weken samenkomt. Het Plusmaatje kan lid worden van een gesloten Facebookgroep voor onderling overleg en minimaal eens in de twee maanden heeft de vrijwilliger contact met een coördinator over de voortgang van het traject (zie ook bijlage 9.2.4, 'Evaluatiegesprek inwerkperiode'). Het Plusmaatje houdt tijdens het traject contact met school en ouders en houdt zich aan de gedragsregels van Plusgroep.

HET PLUSGROEP PROJECTTEAM EN DE VERANTWOORDELIJKHEDEN

De Plusmaatje- en Pluscoach-teams worden aangestuurd en begeleid door Plusgroep-projectteam. Het projectteam bestaat uit een projectleider, twee projectondersteuners (algemeen en ICT), vier coördinatoren en een gedragsdeskundige in de rol van trainer. De coördinatoren werven en selecteren zowel Pluscoaches als Plusmaatjes en bieden de Pluscoaches en Plusmaatjes een kader voor de begeleiding. Zij schetsen de visie, doelstellingen en uitgangspunten van Plusgroep. Ook maken zij concreet wat er van een begeleider verwacht wordt en wat een begeleider op zijn beurt van Plusgroep kan verwachten. Nieuwe Pluscoaches en Plusmaatjes worden door de coördinatoren en de gedragsdeskundige getraind in het gebruik van Plusgroep-methodiek. Naast werving, selectie en training zorgen de coördinatoren voor het matchen van aangemelde jongeren aan passende begeleiders.

De projectleider faciliteert het Plusgroep-projectteam, hij stuurt de coördinatoren aan en rapporteert aan de Contactschool en de Werkgroep die verantwoordelijk is voor het regionale voortijdig schoolverlaters (VSV) programma. De coördinatoren van Plusgroep bieden de Pluscoaches een kader voor de begeleiding. Zij schetsen hiertoe de visie, doelstellingen en uitgangspunten van Plusgroep. Ook maken zij concreet wat er van een Pluscoach verwacht wordt en wat een Pluscoach op zijn beurt van Plusgroep kan verwachten. Voor aanvang van een eerste traject wordt de Pluscoach getraind in de methodiek door een Plusgroep-coördinator en een gedragsdeskundige. De algemene projectondersteuner assisteert bij allerlei praktische zaken, zoals het maken van rapportages, het plannen van trainingen, en het bijhouden van de sociale media. De projectondersteuner ICT zorgt ervoor dat de voortgang van de begeleiding door Pluscoaches en Plusmaatjes kan worden gemonitord. Het gehele projectteam werkt daarnaast aan het verzorgen van presentaties en voorlichtingen, en het werven van financiering. Zie ook figuur 4f voor een organogram van de plusgroep.



Figuur 4f. Organogram Plusgroep

ONZE SAMENWERKINGSPARTNERS

Het Plusgroep-projectteam werkt samen met verschillende partijen ter voorkoming van VSV, zie tabel 4c voor een overzicht.

Tabel 4c. Samenwerkingspartners Plusgroep

Activiteit	Samenwerkende partners
Aanmelders van leerlingen	Alle VO en mbo scholen uit regio Haaglanden en Zuid-Holland Noord
Financiers en opdrachtgevers	Mbo Rijnland en ROC Mondriaan
Zorgaanbieders Pluscoach	St. Cardea Jeugdzorg, Impegno Jeugd en Gezin B.V., Its4sure B.V., St. Jeugd en Jongerenwerk MH., St. Kwadraad, Loopbaan Plus, St. Studio MOIO, Opvoedpoli Zoetermeer B.V., Opvoedpoli B.V., Prodeba B.V., St. Jeugdformaat, St. Sleutelen Met Jongeren, USG Restart B.V., Blikondernemend B.V., St. Welzijnskwartier en eenmanszaak Transfer Werklokaal

4.4.4. DOELGROEP: JONGEREN MET RISICO OP SCHOOLUITVAL

Plusgroep werkt met jongeren tussen de 12 en 23 jaar die op school tegen problemen aanlopen die ouders en school (tijdelijk) niet kunnen oplossen. De doelgroep volgt een opleiding op het speciaal onderwijs, het vmbo, de mavo, de havo, het vwo of het mbo. Veel voorkomende hulpvragen gaan bijvoorbeeld over onderpresteren, weinig aansluiting vinden bij leeftijdsgenoten, problemen in de thuissituatie of een taalachterstand. Sommige jongeren lopen tegen één specifiek probleem aan (zoals concentratieproblemen), terwijl anderen op verschillende leefgebieden tegen problemen aanlopen (zoals een onrustige thuissituatie in combinatie met moeite in de omgang met klasgenoten). Jongeren die 'overbelast' zijn, lopen nadrukkelijk een verhoogd risico op schooluitval. Overbelasting wordt als volgt beschreven:

Het ontbreekt 'overbelaste' jongeren volgens zowel onze gesprekspartners als de literatuur aan een stabiele thuissituatie, terwijl ook buitenshuis de problemen zich opstapelen. Er is sprake van een cumulatie van risicofactoren en stressful life events (bijvoorbeeld scheiding van de ouders) die elk op zichzelf meestal niet tot schooluitval leiden, maar die bij elkaar opgeteld te veel worden. De optelsom van al het goede en kwade dat 'overbelaste' jongeren overkomt, valt negatief uit, en voortijdig schoolverlaten is het gevolg. (Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid, 2009)

De kracht van Plusgroep is dat de aanpak zich (indien mogelijk) richt op alle gebieden waarin de problemen zich voordoen. Een breed scala aan

Plusmaatjes en Pluscoaches begeleidt op deze manier jongeren met enkelvoudige tot complexe problematiek en zowel jongeren met psychiatrische diagnoses en jongeren zonder stoornis. Een traject kan zich dan ook richten op financiën, emotionele problematiek, gezinsproblematiek, angsten, depressies, verslaving, leerproblemen, taalachterstand enzovoorts. Voor elke specifieke vraag zoeken wij de juiste deskundige met expertise of affiniteit op dat gebied.

4.4.5. BEGELEIDINGSMETHODIEK

UITGANGSPUNTEN VAN DE BEGELEIDING

De begeleiding van jongeren door Pluscoaches en Plusmaatjes is gebaseerd op de drie pijlers van Plusgroep methodiek: systeemgericht, oplossingsgericht en planmatig werken. Onze methodiek is een product van samenwerking en overleg, en wordt continu verbeterd en aangepast. Wij bespreken hier kort de belangrijkste uitgangspunten van de Plusgroep-methodiek, gezien vanuit deze drie pijlers.

1. *Oplossingsgericht werken*

De **samenwerkingsrelatie met jongere, gezin en school vormt de basis** voor de werkwijze van de begeleider. De percepties van jongere, gezin en school zijn leidend voor het plan en de aanpak en de hulp wordt hierop afgestemd.

De begeleider coacht de jongere en zijn gezin bij het **ontdekken, uittesten en implementeren van eigen oplossingen**. Er worden geen oplossingen aangedragen vanuit het referentiekader van de Pluscoach of het Plusmaatje. Hulp is gericht op het benutten en versterken van aanwezige capaciteiten en krachten van de jongere, het gezin en zijn of haar sociale netwerk.

2. *Systeemgericht werken*

De jongere en zijn systeem (gezin, familie, vrienden, school en/of hulpverleners) **zijn het onderwerp van de hulp**. Om hulp effectief te laten zijn, is het essentieel om het systeem van de jongere hierbij te betrekken.

3. *Planmatig werken*

Er wordt gewerkt met een actieplan dat opgesteld is door de jongere, in samenwerking met het systeem, school en eventuele professionals rondom de jongere. In dit plan zijn de doelen, het plan van aanpak en de manier van samenwerking vastgelegd.

Door middel van het planmatig en doelgericht werken kunnen concrete en meetbare gedragsveranderingen bewerkstelligd worden. De structuur van deze aanpak helpt de jongere het overzicht te bewaren. De planmatigheid kenmerkt zich door een snelle start van het traject, intensieve samenwerking tussen jongere en begeleider, vaste fasering van de hulp, het bijhouden van de vooruitgang op de opgestelde doelen en het meten van de tevredenheid van jongere, ouders en school. Voor de Plusmaatjes is er online een toolbox met instrumenten beschikbaar, die ze bij de diverse fasen van de begeleiding kunnen gebruiken.⁶

HET BEGELEIDINGSPROCES IN VOGELVLUCHT

Begeleiding door een Pluscoach bestaat uit minimaal twee face-to-face gesprekken per week, gedurende een periode van gemiddeld vier tot zes maanden, afhankelijk van de zwaarte van de problematiek. De begeleiding is zo intensief als nodig is om het uiteindelijke doel te bereiken. Een Pluscoach besteedt gemiddeld 26 uur aan een traject.

Een Plusmaatje-traject duurt gemiddeld een schooljaar met minimaal één afspraak van één uur in de week. Dit komt neer op een trajectduur van in totaal 40 uur. Een Plusmaatje-traject kan in overleg met betrokkenen korter of langer duren, naargelang de noodzaak, de beschikbare tijd, of de klik.

De locatie van de begeleiding bij zowel Pluscoaches als Plusmaatjes varieert van op school, bij het gezin thuis, bij een zorginstelling, via de chat, telefonisch of op stage tot een openbare plaats zoals bibliotheek of koffientent. Afhankelijk van de behoeften en noodzaak worden er verschillende soorten gesprekken gevoerd: met de jongere alleen, met de ouders alleen, met hen samen, met de jongere en medewerkers van de school of klasgenoten, of met sociale ondersteuners en hulpverleners.

Het begeleidingsproces is op te delen in zes deelprocessen: de aanmelding voor een Pluscoach of Plusmaatje-traject, de toewijzing van een traject, de match, de kennismaking, het opstellen van het actieplan, het uitvoeren van de begeleiding, en de afsluiting van het traject.

1. DE AANMELDING

Een jongere die in aanmerking komt voor een Pluscoach of Plusmaatje wordt via de interne zorgstructuur van de school aangemeld. De aanmelder, een schoolmaatschappelijk werker of zorgcoördinator, bepaalt in

⁶ Zie ook de website van de Plusgroep: <http://plusgroep.org/>

intern overleg of een aanmelding wordt gedaan voor een Pluscoach of een Plusmaatje. Overbelaste jongeren, ofwel jongeren met multiproblematiek, worden aangemeld voor een Pluscoach. Jongeren met lichte en/of eenvoudige problematiek, bijvoorbeeld op het gebied van plannen, organiseren of sociale vaardigheden worden aangemeld voor een Plusmaatje (voor route jongeren zie bijlage 9.2.5, 'Route voor jongeren'). De aanmelding wordt vervolgens verstuurd via het aanmeldformulier op de website van Plusgroep. De aanmelder vult samen met de leerling in welke problemen er spelen en welke doelen er met de begeleiding worden nagestreefd. Ook kan de jongere in samenspraak met ouders en school voorkeuren opgeven voor een specifiek Plusmaatje of Pluscoach, voor een mannelijke of vrouwelijke begeleider of voor een begeleider uit een bepaalde leeftijdscategorie. Op deze manier zorgen wij ervoor dat er een goede match ontstaat.

Vóór de aanmelding is de mentor van de school in overleg met de jongere, het gezin en de interne zorgcoördinator tot de conclusie gekomen dat de begeleiding van deze jongere binnen de zorgstructuur van de school ontoereikend is, of dat de benodigde hulp intern niet geboden kan worden. Om te voorkomen dat deze leerling uitvalt, is er meer aandacht en begeleiding nodig. Jongeren met diverse hulpvragen kunnen worden aangemeld, zolang zij binnen de doelgroep vallen en akkoord gaan met de aanmelding.

Motivatie voor de begeleiding is bij aanmelding voor een Plusmaatje van groter belang dan bij aanmelding voor een Pluscoach. Plusmaatjes zijn geen hulpverleners en er kan niet verwacht worden dat zij een voor hulp ongemotiveerde jongere kunnen motiveren. Een Plusmaatje kan echter door zijn of haar informele manier van werken in sommige gevallen wel in staat zijn een jongere te bereiken die niet openstaat voor formele hulpverlening.

2. DE TOEWIJZING EN DE MATCH

Na ontvangst van een aanmelding gaat de Plusgroep-coördinator op zoek naar een geschikte Pluscoach-organisatie of een geschikt Plusmaatje. De aanmelding wordt doorgezet naar de best passende organisatie die vervolgens een Pluscoach voorstelt. Voor de Plusmaatjes wordt gezocht naar een begeleider die qua persoonlijkheid, affiniteit en specialisme, beschikbaarheid, leeftijd en geslacht het beste past bij de aanvraag en die zo snel mogelijk kan starten met de begeleiding. Wanneer een geschikte begeleider is gevonden, maakt de Plusgroep-coördinator een afspraak voor de eerste kennismaking tussen jongere en begeleider. Wij streven ernaar om binnen korte tijd na aanmelding (drie weken voor Pluscoach en zes weken voor Plusmaatje) een geschikte begeleider te hebben gevonden en de kennismaking te hebben gepland.

3. DE KENNISMAKING

Het doel van de kennismaking is het voorstellen van de begeleider aan de jongere en zijn netwerk. Voor het gesprek worden de jongere, zijn ouders, de contactpersoon van school en de Pluscoach of het Plusmaatje uitgenodigd. Bij een Plusmaatje traject is ook een coördinator van Plusgroep aanwezig. Daarnaast bepaalt de jongere zelf of er anderen binnen zijn of haar netwerk zijn die hij of zij wil uitnodigen. Een vaste contactpersoon van school wordt toegewezen om het verloop van het traject in de gaten te houden.

Tijdens de kennismaking worden het verloop en de voorwaarden van het traject uitgelegd, worden de doelen kort verduidelijkt en wensen van alle betrokkenen besproken. Er worden afspraken gemaakt over de samenwerking, toestemming voor informatie-uitwisseling wordt gevraagd.

4. DE BEGELEIDING

Na de kennismaking volgt het verloop van de begeleiding volgens een vaste fasering (zie ook tabel 4d), samenwerking opbouwen en doelen stellen, werken aan verandering en bestendigingsfase.

Fase 1: Samenwerking opbouwen en doelen stellen.

In deze fase wordt gewerkt aan het opbouwen van een goede band (de "klik" tussen jongere en begeleider).

- ◆ Het netwerk wordt samen met de jongere in kaart gebracht. Er worden afspraken gemaakt over hoe de belangrijke mensen rondom de jongere en het gezin (bestaande uit het eigen netwerk en het professioneel netwerk) samenwerken.
- ◆ Samen met de jongere worden doelen opgesteld en wordt besloten met welke eerste stappen hij of zij aan de slag gaat (het actieplan).

Het actieplan⁷ is gebaseerd op de besproken problemen en doelen uit het kennismakingsgesprek, maar wordt nu gedetailleerder vormgegeven. Het is ook mogelijk dat er in deze fase aanvullende doelen boven tafel komen. Het is belangrijk dat de jongere zelf aan de slag wil met de doelen en daarom wordt besproken in hoeverre de doelen passen binnen het referentiekader van de jongere. Binnen deze coachende relatie wordt de jongere ruimte gegeven om zelf te bepalen wat hij belangrijk vindt en hoe hij daaraan zou willen werken. Dit betekent dat hulp wordt ingezet waar nodig. De doelen zijn bij voorkeur toekomstgericht: zij zijn gericht op waar

⁷ Echter: is er uitsluitend vraag naar het coördineren van de al aanwezige hulp, dan wordt er geen actieplan gemaakt waar de Pluscoach aan deelneemt. De begeleiding van de Pluscoach is er dan vooral op gericht de samenwerking goed te laten verlopen.

de jongere heen wil en hoe de weg daarnaartoe eruitziet. Bij jongeren die voor een Pluscoach worden aangemeld zijn drie soorten doelen (of combinaties hiervan) te herkennen. Bij Plusmaatje richt de begeleiding zich uitsluitend op doelen uit de eerste categorie.

- ◆ Doelen⁸ uit categorie 1: het werken aan gedragsverandering, het versterken van vaardigheden van de jongere, het vergroten van protectieve factoren en/of het beter benutten van steunbronnen;
- ◆ Doelen uit categorie 2: het organiseren van gespecialiseerde vervolghulp;
- ◆ Doelen uit categorie 3: het coördineren en afstemmen van al aanwezige hulp aan de jongeren en/of het gezin. De Pluscoach begeleidt de verschillende partijen en school in het kiezen van een coördinator die alle hulp rondom de jongere coördineert. De Pluscoach neemt afscheid wanneer de coördinatie helder is.

Voorbeelden van doelen bij Plusmaatje en Pluscoach zijn:

- ◆ de sociale vaardigheden van de jongere versterken;
- ◆ innerlijke problemen, emoties en gevoelens verhelderen en draaglijk maken;
- ◆ omgangsvaardigheden ten aanzien van autoriteiten verbeteren;
- ◆ vaardigheden om in onderwijs/werk te kunnen functioneren verbeteren;
- ◆ het toekomstbeeld van de jongeren verhelderen;
- ◆ de kennis en vaardigheden rond zelfverzorging verbeteren (zoals hygiëne, drugs, seksualiteit, kleding);
- ◆ vaardigheden voor het invullen van vrije tijd versterken;
- ◆ communicatie binnen het gezin verbeteren;
- ◆ aanleren en vasthouden van een dagritme;
- ◆ opvoedingsvaardigheden van ouders verbeteren.

De eerste stappen bij het behalen van de doelen bij een Plusmaatje kunnen bijvoorbeeld bestaan uit specifieke vakinhoudelijke hulp, het werken aan het uitbreiden van een sociaal netwerk, het vinden van geschikte huisvesting, hulp bij het communiceren van behoeftes aan leerkrachten of regelmatig samen koffiedrinken om het hart te kunnen luchten.

Bij een Pluscoach-traject kunnen er intensievere vormen van begeleiding nodig zijn, zoals begeleiding in de thuissituatie of op stage, maar ook bijvoorbeeld daghulp om de jongere weer te laten wennen aan naar school gaan. De rol van de Pluscoach is om uit te zoeken wat er nodig is, hier hulp bij te bieden, maar ook om eventueel extra hulp in te schakelen. Daar waar nodig kan de Pluscoach ook doorverwijzen naar meer gespecialiseerde vormen van hulpverlening.

⁸ Inschatting moet zijn dat de doelen in drie tot zes maanden te behalen zijn.

Fase 2: Werken aan verandering.

In deze fase worden de doelen uitgewerkt in kleine haalbare stappen en tijdens elk gesprek worden afspraken gemaakt over hoe de jongere hieraan gaat werken.

- ◆ De samenwerking tussen de jongere en zijn of haar sociaal en professioneel netwerk wordt versterkt.
- ◆ De samenwerkingspartners die genoemd zijn in het actieplan komen regelmatig met de jongere bijeen om de voortgang te bespreken en vervolgplannen te maken.

De uiteindelijke begeleiding na fase 1 richt zich op het in evenwicht brengen van de vaardigheden, protectieve factoren en taken van de jongere. Wanneer dit evenwicht hersteld is, kan de jongere zich beter richten op school en het behalen van een startkwalificatie.

Bij het uitvoeren van de begeleiding hanteren wij drie algemene principes:

1. In kleine stappen aan doelen werken.

De doelen die in het actieplan staan beschreven, vormen de kern van de begeleiding. Langetermijndoelen worden opgedeeld in stappen die binnen een of twee weken te behalen zijn. De gesprekken tussen jongere en begeleider worden steeds afgesloten met afspraken over waar de jongere (en evt. zijn netwerk) mee aan de slag gaat en hoe hij dit gaat doen. Het echte werken aan gedragsverandering doet de jongere dus zelfstandig, in de periode tussen de gesprekken met zijn begeleider.

2. Planmatig en effectief werken.

De werkzaamheden van de Pluscoach en het Plusmaatje worden ondersteund door een gemakkelijk inzetbaar registratieprogramma. Tijdens ieder gesprek vult de Pluscoach of het Plusmaatje samen met de jongere in wat zij besproken hebben en welke vooruitgang er is gemaakt. De doelen worden opgesteld in de woorden van de jongere zelf. In het registratieprogramma categoriseert de begeleider vervolgens de ingevoerde doelen aan de hand van de indeling van doelen die gebruikt wordt in de ZRM matrix (zie www.zelfredzaamheidmatrix.nl). In het registratieprogramma kan zodoende eenvoudig gezien worden hoe snel een traject is gestart, hoeveel gesprekken er zijn gevoerd en hoeveel weken er al begeleiding plaatsvindt.

3. Leren van Feedback.

Gedurende het traject zal de Pluscoach de jongere vragen om feedback te geven aan de hand van een vragenlijst. Op deze vragenlijst kan de

jongere aangeven hoe tevreden hij is over de samenwerking met de coach, over de doelen waaraan gewerkt is, over de werkwijze en over de begeleiding in het algemeen. Na het invullen van de lijst gaat de Pluscoach met de jongere in gesprek over de uitkomsten en eventuele verbeteringen.

Fase 3: Bestendigingsfase.

In deze fase wordt er samen met de jongere en de samenwerkingspartners een plan gemaakt om terugval te voorkomen.

- ◆ Plan om terugval te voorkomen wordt gemaakt en wordt gepresenteerd aan school.
- ◆ De begeleiding wordt afgebouwd.
- ◆ Er zijn afspraken gemaakt hoe de samenwerking tussen gezin en eventuele professionele betrokkenen blijft bestaan en wie indien nodig samen met de jongere coördineert.
- ◆ Er wordt, indien nodig, passende vervolghulp voor de jongere en het gezin geregeld.

Zie tabel 4d voor een overzicht van de belangrijkste acties per fase en de duur.

Tabel 4d. Fasering van een Pluscoach en een Plusmaatje traject⁹

		Fase 1: Samenwerking opbouwen en doelen stellen	Fase 2: Werken aan verandering	Fase 3: Bestendigings- fase
Pluscoach	Duur	2 weken	12-20 weken	4 weken
	Intensiteit	Minimaal 2 x per week	2-3 keer per week	1 x per week
Plusmaatje	Duur	4 weken	24-40 weken	8 weken
	Intensiteit	Minimaal 1 x per week	1-2 keer per week	1 x per week

5. AFSLUITING VAN HET TRAJECT

Wanneer de doelen van de jongere zijn behaald en het vertrouwen er is dat de jongere genoeg handvatten heeft om terugval te voorkomen, kan het traject gezamenlijk worden afgesloten. Er wordt met de jongere en alle andere betrokkenen een plan opgesteld om terugval te voorkomen.

⁹ De genoteerde tijden zijn slechts richttijden. Wij vinden het belangrijker dat de Pluscoach of het Plusmaatje samen met de jongere bepalen hoe lang een traject duurt.

De jongere en begeleider maken afspraken over het afbouwen van de frequentie van hun gesprekken en over waar de jongere terecht kan voor vragen na afsluiting van het traject. Indien nodig wordt vervolghulp ingeschakeld. Door middel van een vragenlijst wordt de tevredenheid van school, ouders en de jongere over de begeleiding door de Pluscoach of het Plusmaatje nagegaan.

Casussen

Ter illustratie van de begeleiding en hoe dit ervaren wordt, presenteren we hieronder twee interviews met Pluscoaches en de jongeren die zij begeleid hebben.

Interview 1.

In het technisch lokaal van een school in omgeving Den Haag spreek ik met Pluscoach C. en de studente die zij begeleid heeft, S.

Hoe hebben jullie elkaar leren kennen? "Begin van het schooljaar ging het niet goed met mij. Ik had niet echt zin in school en deed ook niet mijn best. In een gesprek met de schoolmaatschappelijk werker kwam ter sprake dat ik niet lekker in mijn vel zat. Ik heb aangegeven dat ik graag met iemand wilde praten om niet dieper te zinken. In samenspraak met school kon ik toen kiezen of ik iemand van school wilde of een Pluscoach; ik koos voor het laatste"

Wanneer zijn jullie gestart? "Na de kerstvakantie heb ik C. leren kennen en we hebben al zo'n 4 à 5 gesprekken gehad. Ik sta er nu gemiddeld voldoende voor met mijn cijfers."

"Mijn coach helpt me om de dingen die me dwarszitten bespreekbaar te maken door de goede vragen te stellen."

Wat bespreek je zoal met je coach? "Ik heb eerder hulp gehad van jeugdzorg en psychologen. Ik had last van de scheiding van mijn ouders. Het helpt mij om één keer per week met C. te praten om te zorgen dat ik niet steeds uit mijn slof schiet. Dat maakt mij rustiger en het praten met C. helpt me vooral om dingen een plek te geven. Dit voorkomt dat ik dingen opkrop en boos word. In het verleden heb ik al gesprekken gehad met een therapeut en dit heeft al veel opgelost. Het opkroppen en boos worden is al veel minder geworden."

Wat ga je doen na de MAVO? "Ik heb geen doel voor ogen en ik weet niet zo goed wat ik wil gaan doen. Vorig jaar wist ik het heel goed, maar nu weet ik het even niet meer. Ik droom er wel van om later te gaan studeren"

aan de universiteit. Ik weet nog niet zo goed wat, maar dat ga ik samen met mijn coach en decaan nog bespreken.”

Wat doe je zoal in je vrije tijd? “Ik hou van stappen met vrienden en met ze uit eten te gaan onder andere bij Burgerking of KFC. Ik heb geen hobby, maar heb wel een bijbaantje. Je kan wel geld uitgeven van je ouders, maar ik vind het fijner om mijn eigen geld uit te geven.”

Heb je nog tips voor andere jongeren? “Als je nachts in je bed ligt te malen, dan moet je de stap nemen om met iemand te gaan praten, want het werkt echt!”

Interview 2.

H. zit op VAVO Havo 5. Ze chillde afgelopen jaar voornamelijk met haar vrienden in de Shisha lounge en kon zichzelf met moeite motiveren voor school. Hoewel ze nog een paar tekortpunten had, hebben de gesprekken met haar coach P. (Pluscoach bij Kwadraad) haar het vertrouwen gegeven haar eindexamen te halen.

Wat heeft je geholpen dat je nu gemotiveerd naar school gaat? “P. heeft me het vertrouwen gegeven dat ik het kan. Het afgelopen jaar wilde ik wel, maar deed eigenlijk niks. De gesprekken met P. gingen over motivatie.” Het vertrouwen dat P. in haar toont heeft haar geholpen zichzelf weer te vertrouwen. Daarnaast heeft P. praktische tips gedeeld en zijn ze samen op zoek gegaan naar wat voor H. werkt. Vooralsnog is dat dat zij elke week dezelfde zelfstudie blokken volgt. Ook hebben ze heel praktisch een agenda aangeschaft.

Hoe kwam je bij je Pluscoach terecht? H. deed eerst Mavo, maar toen ze de overstap naar de Havo deed, leek ze ineens niet meer in staat zichzelf te motiveren. Dit kwam door alle veranderingen in de afgelopen jaren. H. verhuisde een paar jaar geleden met haar moeder naar Nederland. De rest van het gezin woont nog in het buitenland. H. wilde iedereen om zich heen helpen, maar kwam daardoor niet aan zichzelf toe. Een vriendin van H. had een Pluscoach. Afgaande op de positieve verhalen is er via de mentor van H ook voor haar een Pluscoach aangevraagd.

Tijdens de gesprekken heeft P. veel praktische zaken met H. opgepakt. “Hoe moet ik mijn huiswerk op tijd afkrijgen? Hoe moet ik plannen en hoe kom ik op tijd?” Belangrijk voor H. was om te realiseren hoe ver ze al gekomen was. In de zoektocht naar motivatie realiseerde H. zich dat vroeger haar vader degene was die in haar geloofde en dat die nu in haar omgeving ontbreekt. “Je hebt iemand nodig die tegen je zegt dat je het kan. Iedere jongere kan iets bereiken in z’n leven”, aldus H.

H. en P. zijn het traject nu aan het afsluiten, H. kan het weer zelf. H. weet inmiddels wat voor baan zij wil hebben later en gaat hier volgend jaar voor studeren.

4.4.6. KRACHTEN EN KNELPUNTEN

De kracht van Plusgroep is het maken van een juiste match tussen jongere en begeleider. In reguliere hulpverlening kiest de jongere niet wie hem of haar behandelt of coacht. Omdat volgens ons de klik tussen jongere en hulpverlener de belangrijkste factor voor succesvolle hulp is, vinden wij het belangrijk dat de jongere zelf (in samenwerking met school) kan kiezen wie het beste bij hem of haar past. Wij proberen zoveel mogelijk aan deze wensen te voldoen. Daarnaast onderscheiden wij ons van reguliere hulpverlening omdat wij geen wachtlijst hebben. Door middel van deze twee krachten kunnen wij sneller een kwalitatief betere match tot stand brengen. Ten slotte is onze methodiek gebaseerd op de effectief bewezen oplossingsgerichte methodiek (de Vries, Prüst, Joosen, & Hoeffgen, 2017) en trainen we hier al onze Pluscoaches en Plusmaatjes in.

Een aandachtspunt voor Plusgroep is het systeemgericht werken met jongeren. Al maakt dit deel uit van onze methodiek, de toepassing hiervan in de praktijk blijkt vaak lastig. Jongeren boven de zestien geven regelmatig aan dat ze geen behoefte hebben aan betrokkenheid van hun ouders bij het traject. Vaak gaat het hierbij om gezinnen waar al meer problematiek speelt of waar al zorg aanwezig is. Het is een uitdaging manieren te vinden waarop het netwerk toch betrokken kan worden. Aangezien uit onderzoek blijkt dat dit een belangrijke protectieve factor is tegen terugval na het traject blijven we hiervoor actief naar oplossingen zoeken en verbeteren we steeds onze aanpak en methodiek.

Plusgroep is een kleine organisatie waarin veelvuldig gebruik wordt gemaakt van ICT voor rapportage, monitoring, het opslaan van cliëntgegevens en urenregistratie van de Pluscoaches en Plusmaatjes. We maken gebruik van social media en de nieuwste vacaturesites voor het werven van vrijwilligers en medewerkers. Eenvoudig, snel en flexibel geldt niet alleen voor onze coaching, maar ook voor de bedrijfsvoering. We doen zoveel mogelijk zelf, en proberen de processen en verantwoordelijkheden binnen het team te verdelen en te vereenvoudigen. Zo zorgen we ervoor dat alle medewerkers betrokken zijn bij het gehele proces en eigenaarschap voelen over het hele proces.

We kunnen twee knelpunten noemen die de hulp aan onze doelgroep bemoeilijken. Ten eerste is het samenwerken met meerdere instanties

complex vanwege verschillende belangen, financieringsschotten, beleidsschotten en geschreven en ongeschreven regels. Wij vinden dat een jongere optimaal geholpen moet kunnen worden waar nodig, maar veel projecten worden opgehangen aan doelgroepen, leeftijden en categorieën jongeren. Volgens ons zit de oplossing juist in een goede match, beschikbaarheid, nabijheid en deskundigheid.

Ten tweede merken we dat bepaalde hulp vanwege de decentralisatie van de jeugdzorg minder beschikbaar is dan voorheen. De decentralisatie van de jeugdzorg heeft als doel om jongeren in hun eigen wijk te begeleiden. Veel jongeren gaan echter niet in hun eigen wijk naar school. Begeleiding in de schoolomgeving heeft – ondanks de wens van alle bij de VSV-maatregel aangesloten scholen in ons werkgebied – geen prioriteit voor de gemeenten. Hierdoor grijpen jongeren en scholen mis op begeleiding in de schoolomgeving van de jongere.

De maatregel 2016 – 2020 is een tijdelijke maatregel en is een mooi regionaal middel om leerlingen te kunnen begeleiden die normaliter niet bij de reguliere voorzieningen terechtkunnen of op een wachtlijst staan. Wij merken dat er op dit gebied grote behoefte ligt, aangezien de vraag naar Pluscoach en Plusmaatje de afgelopen jaren vele malen groter is dan onze capaciteit. Op dit gebied liggen duidelijk nog kansen om jongeren tussen de 12 en 27 te bereiken en te ondersteunen.

4.5. KNELPUNTEN, KANSEN EN STRATEGIEËN VOOR HET ORGANISEREN VAN SUCCESVOLLE VSV-PREVENTIE

IRMA HEEMSKERK, MARIEKE BUISMAN, MANDY VAN DER GAAG & SASKIA KUNNEN

Het voorkomen van VSV kan op veel verschillende manieren georganiseerd worden. De drie begeleidingsprojecten die in de hoofdstukken hiervoor zijn uitgelicht in dit boek laten dit al zien: het project kan buiten (maar in samenwerking met) de school georganiseerd worden (de Plusgroep), half binnen de school (Het Buro), of volledig geïntegreerd zijn met de school, door een apart onderwijsprogramma te vormen (Mijn School). Elke vorm heeft eigen voordelen, en welke vorm het meest optimaal is, hangt af van de lokale situatie. Bijvoorbeeld, het kan handig zijn dat een project buiten de school georganiseerd is, zoals de Plusgroep. Door de onafhankelijkheid van scholen en hun unieke jongeren-begeleider matching-aanpak wordt het mogelijk om grootschalig te werk te gaan: de Plusgroep bedient inmiddels heel regio Haaglanden en Zuid-Holland Noord van effectieve VSV-preventie en ontzorgt daarmee grote ROC's. Aan de

andere kant van het spectrum zit Mijn School, dat juist onderdeel is van een groot ROC en zelf op een kleinschalige manier bijzondere opleidingen aanbiedt waardoor de jongeren onderwijs op een geheel nieuwe manier ervaren en dat veel meer kunnen invullen, zodat deze past bij hun situatie. Het Buro is een tussenvorm, zij zitten fysiek binnen de school en kunnen toch meerdere ROC's bedienen op verschillende locaties in Friesland door de geneste organisatiestructuur van S-teams, waardoor zij veel resultaat bereikt hebben met relatief weinig kosten.

Ondanks deze variatie in de manier waarop VSV-preventie georganiseerd kan worden, zijn er wel enkele algemene uitspraken te doen over wat goed werkt in het organiseren van succesvolle VSV-preventie, en waar knelpunten liggen om waakzaam voor te zijn. In dit hoofdstuk gaan we hierop in. We benoemen de algemene knelpunten zoals deze naar voren kwamen uit de evaluatie van het programma Kansen Voor Jongeren van het Oranje Fonds (Heemskerk, Van Eck, et al., 2018), op enkele plekken aangevuld met punten die naar voren kwamen in de methodieken van de drie begeleidingsprojecten die zijn uitgelicht in het u-can-act onderzoek. We beschrijven hoe de VSV-projecten hiermee omgingen en welke oplossingen zij hebben ontwikkeld voor problematische situaties waar zij mee te maken kregen. We bespreken achtereenvolgens knelpunten en succesfactoren rondom de jongeren, de vrijwilligers waar veel projecten mee werken, de regionale samenwerking, en de projectorganisatie. Het is hierbij belangrijk om te beseffen dat de projecten die we hier bespreken samenwerken met het onderwijs, maar vaak er buiten georganiseerd zijn. Echter, veel van deze randvoorwaarden zouden eveneens relevant zijn voor ROC's die zelf een VSV-preventiestructuur willen opzetten.

4.5.1. JONGEREN

In dit deel bespreken we de knelpunten en mogelijke oplossingen in de organisatie van VSV-projecten die met name te maken hebben met de jongeren zelf.

ONBEKENDE PROBLEMATIEK BIJ JONGEREN

Uit het onderzoek van het Kohnstamm Instituut (Heemskerk, Van Eck et al., 2018) is gebleken dat een aantal projecten na het opstarten pas een goed beeld kregen van de regionale problematiek rondom schooluitval. Men zag zich daardoor soms gedwongen om de doelgroep en de aanpak van jongeren werkenderwijs aan te passen. Het verdient aanbeveling om voorafgaand aan het opstarten van een VSV-preventieproject een regionale probleemanalyse uit te voeren, met vragen als: wat zijn de problemen in de regio, om hoeveel jongeren gaat het, welke jongeren zijn dat en,

met welke problematiek hebben zij te maken (lichte problematiek of multiproblematiek)? Hoeveel jongeren kunnen een traject naar een startkwalificatie of werk starten, en waar hebben zij behoefte aan? Ook voor ROC's is het relevant om voor hun eigen studentenpopulatie gestructureerd in kaart te brengen hoeveel en welke jongeren in de gevarenzone zitten, welke problematiek hierbij een rol speelt en wat deze jongeren nodig hebben om binnenboord te blijven.

AFSTEMMEN VRAAG EN AANBOD

Projecten hebben knelpunten ervaren bij de werving of instroom van jongeren. Dit leidde tot aanpassingen in de beoogde aanpak van jongeren.

Enkele projecten hadden tijdens het traject te maken met *te weinig instroom* van jongeren, vooral bij aanvang van het project. Om de doelgroep beter te bereiken hebben de projecten zich vooral gericht op het versterken van samenwerking met andere hulpverlenende organisaties en instanties (bureau jeugdzorg, reclassering, bureau leerplicht), met ROC's en het uitbreiden van hun netwerk en lobbyactiviteiten bijvoorbeeld binnen de gemeente. Daarnaast werd ingezet op werving op informele manieren: 'via-via', via social media, of door jongeren vanuit het project in te zetten als 'ambassadeur'.

Andere projecten kregen juist te maken met *onverwacht grote instroom* van deelnemers. Dit vroeg om meer samenwerking binnen het netwerk, zodat jongeren ook konden worden doorverwezen naar samenwerkingspartners, bijvoorbeeld voor een deelactiviteit of een specifieke hulpvraag. Ook was soms aanpassing van de organisatie gewenst, omdat projectleiders door de grote instroom te veel cliëntgerichte activiteiten kregen naast hun projectleiderstaken. Een project heeft om die reden vrijwilligers ingezet voor coördinatietaken, zodat de werklast voor de projectleiders ingeperkt werd. Een ander project heeft de structuur in de organisatie aangepast door zelfsturende teams op te bouwen. Weer een ander project is jongeren meer gaan aanspreken op eigen kracht en netwerken, en meer gaan doorverwijzen naar de mentor/persoonlijk begeleider vanuit het project, zodat niet elk individueel probleem op het bordje van de projectleider belandde. Ook probeerde dit project vaker collectieve oplossingen te vinden voor individuele problemen van jongeren, bijvoorbeeld door het organiseren van vaardigheidstrainingen in kleine groepen van jongeren die daar behoefte aan hebben.

Sommige projecten kregen te maken met te grote instroom van jongeren uit een *moeilijke doelgroep of met oneigenlijke motivatie*. Een van de

projecten heeft gekozen voor een aanscherping van de intake, omdat er te veel jongeren via reclassering aangemeld werden. Door deze aanscherping lukte het om alleen jongeren met motivatie voor een opleiding binnen te halen, en de jongeren met motivatie voor andere zaken (zoals uit de gevangenis blijven, een woning krijgen, schuldsanering e.d.) niet aan te nemen. Een ander project heeft de oplossing gezocht in een aanpassing van de aanpak op de moeilijke doelgroep, namelijk door kleinere groepen te formeren waarin jongeren getraind werden in het omgaan met hun problematiek, en jongeren die dat nodig hadden meer tijd voor de training te geven. Een andere aanpassing bestond uit meer uitleg te geven aan de jongeren over (onderdelen van) de beoogde training. De jongeren begrepen daardoor het doel van de training beter, en konden zo beter inschatten op welk moment ze er klaar voor waren om hieraan deel te nemen.

Wachttijden voor jongeren brengen een risico op uitval uit het project met zich mee, en moeten dus zoveel mogelijk voorkomen worden. Wachttijden kunnen er zijn op verschillende momenten in het traject, namelijk bij de instroom van jongeren in het traject – bijvoorbeeld wanneer met groepen gewerkt wordt – bij de matching met een begeleider, en bij de instroom in een opleiding.

Projecten losten dit op door vaker een training te starten, of door de instroom in het traject continu mogelijk maken, en dus niet te wachten met aanbod tot de groepen startten. Ook werd de matchingswijze met begeleiders soms anders georganiseerd, bijvoorbeeld niet afhankelijk van georganiseerde speeddates, waarvoor er voldoende deelnemers moeten zijn. Een groot probleem is vooral het beperkte aantal instroommomenten in de opleiding op de ROC's. Jongeren kunnen slechts één of twee keer per jaar starten met een opleiding. Dit betekent dat zij soms moeten wachten, terwijl zij door de ondersteuning vanuit het project inmiddels klaar zijn voor het starten van een opleiding. Zo'n wachttijd is demotiverend voor de jongere. Een oplossing hiervoor kan zijn om jongeren de mogelijkheid te geven om deelcertificaten te behalen, waardoor meer flexibiliteit ontstaat.

JONGEREN STAPPEN TE VROEG UIT HET BEGELEIDINGSPROJECT

Projecten kregen ook te maken met *uitval van jongeren uit het project*. Jongeren stappen soms uit het project zodra het eerste obstakel is weggenomen, maar zijn dan nog (lang) niet zo ver dat ze weer verder kunnen met een opleiding, of een opleiding kunnen starten. Met het oog hierop werd er soms voor gekozen om jongeren direct zoveel mogelijk aan te spreken op eigen kracht en netwerken. Op verschillende manieren werd geprobeerd de jongere binnenboord te houden door de binding te

versterken, bijvoorbeeld door direct te investeren in een vertrouwensband met de mentor, of door begeleiding door peer-coaches/leeftijdsgenoten, die laten zien dat een opleiding leuk is. In deze situaties is een goede match met de mentor of coach essentieel. Ook het creëren van groepsbinding kan werken om jongeren binnenboord te houden, bijvoorbeeld door groepstraining te geven. Soms werd het netwerk ingeschakeld om de binding met het project te versterken, bijvoorbeeld door de ouders uit te nodigen voor een informatiebijeenkomst van het project. Andere projecten maakten de doelen voor de jongeren concreter, bijvoorbeeld door zo snel mogelijk te starten met loopbaanoriëntatie. Ook kozen projecten ervoor om de training aan te passen aan de jongeren, en maatwerk te bieden. Het kan hierbij gaan om de timing, of de inhoud van de training. Voor sommige jongeren zijn voortrajecten nodig om eerst te 'ontzorgen', of verlenging van het traject, zodat ze er langer over kunnen doen. Ook wordt soms gekozen voor een korte zomertraining, zodat jongeren binnen drie maanden alweer op school zitten. In ieder geval moet voorkomen worden dat jongeren lang moeten wachten voordat ze vervolgstappen kunnen maken.

REALISEREN VAN NAZORG

Jongeren die een traject met succes hebben doorlopen, blijven niet automatisch op het goede spoor wanneer de begeleiding ophoudt. Wanneer projecten wat langer draaien, en jongeren uitstromen uit het project, is het belangrijk om een vorm van *nazorg* voor deze jongeren te realiseren. Het gaat hierbij om de begeleiding van jongeren die uitgestroomd zijn uit het traject, met of zonder diploma. Daarnaast gaat het ook om jongeren die in opleiding zijn gegaan. Projecten proberen zicht te houden op de jongeren door communicatie met de school/mentor, of door directe communicatie met de jongeren. Dit kan door bijvoorbeeld terugkomdagen voor de jongeren en de vrijwilligers te organiseren, maar vaker wordt laagdrempelig contact onderhouden door middel van telefoon, mail, of app.

4.5.2. VRIJWILLIGERS

Kenmerkend voor veel VSV-projecten is dat er gewerkt wordt met de inzet van vrijwilligers. De ervaring van de projecten is dat dit goed heeft gewerkt, maar dat gaat niet vanzelf. Projecten hebben belang bij continuïteit en stabiliteit in hun kring van betrokken vrijwilligers. Ook moet de kwaliteit van vrijwilligers geborgd zijn, door hen te professionaliseren. Daarom is het belangrijk om van tevoren na te denken over een aantal vragen. Welk type vrijwilligers zijn nodig, welke taken liggen er en welk type vrijwilliger wil je inzetten voor welke taken, welke professionalisering is er nodig, en hoe kun je binding en continuïteit garanderen?

VERTREKKENDE VRIJWILLIGERS

Binnen 'Kansen voor Jongeren' kregen projecten te maken met *uitstroom van vrijwilligers*. Deze uitstroom kan praktische oorzaken hebben, bijvoorbeeld omdat de vrijwilliger een baan krijgt of vertrekt vanwege andere veranderingen in persoonlijke omstandigheden. Wanneer projecten werken met stagiaires als vrijwilligers, ontstaat uitstroom omdat de stage afloopt. Er kunnen ook meer inhoudelijke redenen zijn dat vrijwilligers het project verlaten. Projectleiders zien bijvoorbeeld dat vrijwilligers hun geduld verliezen met de jongere, doordat deze te weinig gemotiveerd is en zich niet houdt aan afspraken. Mede daarom is het belangrijk dat vrijwilligers leren daar professioneel mee om te gaan.

Ongewenste uitval van vrijwilligers kan mogelijk voorkomen worden door *versterking van binding en betrokkenheid*. Bij veel projecten werden vrijwilligers begeleid of gecoacht, en werden intervisie en andere vormen van deskundigheidsbevordering georganiseerd. De binding van vrijwilligers met het project werd ook bevorderd door hen niet alleen te koppelen aan een jongere, maar ook te betrekken bij het project als geheel door hen bijvoorbeeld coördinatietaken binnen het project te geven. Vrijwilligers in teams samen laten optrekken is ook een manier om de binding te bevorderen. In afwachting van een match tussen jongere en vrijwilliger kunnen vrijwilligers binnenboord gehouden worden door hen in te zetten op andere taken, zodat men toch betrokken raakt en blijft.

Een andere manier om ongewenste uitval van vrijwilligers tegen te gaan is mogelijk *verwachtingenmanagement*. De projecten deden er veel aan om vrijwilligers een helder beeld te geven van de gevraagde inzet en de jongeren waarmee ze aan de slag zouden gaan. Verwachtingen van de vrijwilliger werden besproken en er werden doorgaans heldere afspraken gemaakt. Soms werd ook met contracten gewerkt.

Stagiaires bleken meer betrokken wanneer mentorschap een onderdeel van het curriculum was, zoals bijvoorbeeld bij sociaal-pedagogische opleidingen. Deze stagiaires werden dan als onderdeel van de opleiding een bepaalde periode mentor van een jongere in het programma Kansen voor Jongeren. Naast de keuze voor stagiaires uit specifieke opleidingen is ook ingezet op verbetering van de doorstroming van stagiaires, in verband met het borgen van de continuïteit. Het helpt als vertrekkende stagiaires de nieuwkomers inwerken, en daarnaast is ook training nodig en er moet voldoende overzicht zijn over activiteiten van stagiaires.

DIVERSITEIT VAN VRIJWILLIGERS

Om maatwerk en goede matches voor jongeren te kunnen bieden is het wenselijk om *diversiteit* van betrokken vrijwilligers te realiseren. Om die reden waren vaak zowel oudere als jongere vrijwilligers betrokken, en werden vrijwilligers geworven uit het bedrijfsleven, op scholen enzovoort. De vrijwilligers werden ook op verschillende manieren ingezet. Het nadeel van zo'n diverse groep vrijwilligers is dat projecten ook maatwerk moesten bieden op het gebied van professionalisering, niet alleen qua inhoud, maar ook qua vorm waarin professionalisering werd aangeboden. Zo bleek het voor de inzet van stagiaires belangrijk dat er goede samenwerking was met de opleiding waarvoor zij de stage deden, bijvoorbeeld door professionalisering van stagiaires af te stemmen met deze opleiding. Duidelijk werd ook dat vrijwilligers vanuit het bedrijfsleven een ander type professionalisering vragen dan vrijwilligers vanuit jeugd- en welzijnswerk. En is er coaching-on-the-job nodig of is er behoefte aan een korte training? Ook voor de vrijwilligers geldt dus geen 'one-size-fits-all'. De methodiek van de Plusgroep is een goed voorbeeld van vormgeven van de selectie en het matchen van vrijwilligers aan jongeren, en het realiseren van trainingen voor vrijwilligers (zie ook H.4.4).

MOTIVATIE EN VAARDIGHEDEN VAN VRIJWILLIGERS

De vrijwilligers die jongeren één-op-één begeleiden en coachen, moeten *gemotiveerd zijn*, en *vaardigheden* hebben om jongeren te motiveren. Ze moeten niet 'willen helpen' in de zin dat zij zaken voor de jongeren gaan regelen, maar ze moeten 'met een jongere aan de slag willen', waarbij de jongere gestimuleerd wordt om zelf oplossingen te zoeken. Vrijwilligers zijn geen hulpverleners, maar kunnen wel een brug zijn tussen jongeren en hulpverleners. De match tussen jongere en vrijwilliger lijkt erg belangrijk voor motivatie. Problemen in de match kunnen niet alleen leiden tot afhaken van jongeren, maar ook van vrijwilligers. Om de match te bevorderen maken sommige projecten een profiel van de jongeren en zoeken daar vrijwilligers bij. Soms worden jonge vrijwilligers gezocht, omdat ze zich beter kunnen inleven in de wereld van de jongeren, en soms passen oudere vrijwilligers beter, die bijvoorbeeld een bijdrage kunnen leveren aan de beroepsoriëntatie van de jongeren. Anderen zorgen voor afstemming door de meer ervaren vrijwilligers te koppelen aan 'moeilijkere' jongeren, terwijl minder eisen gesteld hoeven te worden aan vrijwilligers voor 'makkelijkere' jongeren. Bij de methodiek van bijvoorbeeld Het Buro (H.4.3) als bij de Plusgroep (H.4.4) wordt zo'n gelaagde aanpak gehanteerd.

De training van vrijwilligers is een tijdsintensief proces. Soms worden ze getraind in gesprekstechnieken, maar sommige projecten signaleren dat

hun jongeren vaak meer vanuit het hart dan vanuit een techniek begeleid moeten worden. De aanpak moet ook passen bij de vrijwilliger, anders prikken jongeren er direct doorheen. Aansluiten bij de leefwereld van jongeren is belangrijk, het helpt als vrijwilligers vergelijkbare eigen ervaringen hebben. Vrijwilligers moeten soms ook bereid zijn om hun eigen veiligheid en zekerheid overboord te gooien, dat vinden ze vaak moeilijk. Cruciaal is dat de vrijwilliger erin gelooft dat het goed komt met de jongere en dit kan overbrengen. Men moet dus iets van zichzelf herkennen of van dichtbij hebben meegemaakt. Verder moet de vrijwilliger de regie kunnen houden, en niet overgaan tot de uitvoering, want dat is aan de jongere zelf. Ten slotte moeten vrijwilligers bereid zijn zich voor een bepaalde (langere) periode te verbinden aan het project in het belang van de jongeren.

4.5.3. REGIONALE SAMENWERKING

Samenwerking is een voorwaarde voor succes van de projecten, en tegelijkertijd een knelpunt. Het opzetten van goede lokale samenwerking heeft de meeste projecten veel tijd gekost, zeker gedurende het eerste projectjaar, maar het had ook blijvend aandacht nodig. We bespreken de samenwerking met instanties als Jeugdzorg, met het ROC en met het bedrijfsleven.

SAMENWERKING OPSTARTEN

Bij veel projecten was er aanvankelijk weinig samenwerking met organisaties zoals jeugdzorg, jongerenwerk, gemeente, RMC, bureau leerlicht. Samenwerking met andere organisaties is nodig ten behoeve van de ketenaanpak. Echter, deze instanties zagen de projecten (en elkaar) vaak als concurrent, waardoor het lastig bleek om een plek in de samenwerking te verwerven. Het helpt om als project naamsbekendheid en vertrouwen te krijgen, en resultaten te kunnen laten zien. Veel projecten hebben gaandeweg voet aan de grond gekregen. Het zijn processen gebleken van lange adem en volhouden. Projecten bieden voor jongeren een laagdrempelige aanvulling op de formele hulpverlening, en de samenwerkingspartners signaleren dat er door de projecten meer sluitende regionale netwerken zijn ontstaan en betere onderlinge samenwerking. Echter, om een plek te verwerven in de bestaande regionale aanpak is het van belang dat projecten op voorhand al op zoek gaan naar hiaten in het regionale netwerk rondom jongeren in de regio. Voor welke jongeren zijn er al voorzieningen, en welke positie kan het project innemen in het regionale netwerk?

SAMENWERKING MET ROC'S

Samenwerking met ROC's is van cruciaal belang, met name wanneer een begeleidingsproject buiten een ROC is georganiseerd. Vroege interventies, gericht op het voorkomen van dreigende uitval, zijn kansrijker dan het benaderen van jongeren voor wie de afstand tot de school al groot is. Voor projecten is het dus van belang om dichtbij of binnen het ROC te kunnen werken en om veel aandacht te besteden aan het organiseren van die samenwerking, zowel op beleidsniveau als op uitvoerend niveau, met aandacht voor een helder en goedafgestemde taakverdeling. ROC's kunnen er op hun beurt belang bij hebben om meer open te staan voor samenwerkingspartners, die in staat zijn om meer persoonlijk contact met de jongeren aan te gaan, en maatwerk te leveren op basis van de specifieke behoeften van de jongeren.

In de samenwerking met ROC's hebben de projecten er veel aan gedaan om onbekendheid met het project weg te nemen. Naamsbekendheid was vooral relevant voor projecten vanuit nieuwe organisaties. Soms werd aandacht besteed aan het onderbouwen van de methodiek, bijvoorbeeld door middel van literatuuronderzoek. Een heldere theoretische onderbouwing van de aanpak kan scholen overtuigen van het nut van samenwerking met het project. Andere projecten kozen ervoor andere scholen te benaderen wanneer de samenwerking met de ROC moeilijk verliep, bijvoorbeeld door het aanbod uit te breiden naar het vmbo. Een project koos ervoor om een nieuw aanbod op groepsniveau te creëren voor dreigende VSV'ers in de context van de school. Daarmee kwamen de risicojongeren eerder in beeld, en werd bovendien de kans op instroom in het project vergroot.

HET GEVAAR VAN COMPETITIE

Wanneer een begeleidingsproject buiten een ROC is georganiseerd, blijken de ROC's de aanpak van de projecten te kunnen ervaren als bedreigend voor het reguliere onderwijs. ROC's kunnen de regie over hun aanpak van VSV verliezen en soms ook financiële middelen hiervoor, waardoor scholen liever niet verwijzen naar een extern project. Extern georganiseerde projecten kozen er daarom voor om zoveel mogelijk een open structuur te creëren. De projecten investeerden in een goede samenwerking, soms werd het project zelfs een onderdeel van de school, bijvoorbeeld in de vorm van projectmedewerkers met een wekelijks spreekuur in de aula van het ROC, waardoor jongeren hen laagdrempelig konden benaderen. Het blijkt van belang dat er op alle niveaus van de school contacten worden gelegd. Er zijn lokaal goede ervaringen opgedaan met het leggen van contacten op bestuursniveau. Echter ook het middenmanagement en de werkvloer moeten geënthousiasmeerd worden. Bij de projecten bleek het verschillend te zijn welk contact doorslaggevend was voor het tot stand

brengen van de samenwerking. Een van de projecten heeft bijvoorbeeld ervaren dat de insteek op managementniveau weinig opleverde, terwijl contacten met docenten en mentoren wel resultaat gaven, vooral door te werken met een enthousiaste contactpersoon. De medewerkers op uitvoerend niveau zien beter wat het project doet voor de betreffende jongeren. Een ander project koos ervoor om binnen de school het gesprek aan te gaan naar aanleiding van een concrete casus, waarbij een goede verdeling van verantwoordelijkheden tot stand werd gebracht.

SAMENWERKING MET BEDRIJVEN

Sommige projecten hebben grote bedrijven bij hun project betrokken, al dan niet met hulp van andere partijen (zoals het Oranje Fonds). De nabijheid van deze bedrijven heeft bijgedragen aan het succes van de projecten. De samenwerking met het bedrijfsleven was van belang voor het creëren van aanbod van vrijwilligers vanuit de bedrijven, voor de toekomst- en loopbaanoriëntatie van jongeren, en voor informatiebijeenkomsten voor vrijwilligers (beroepeninformatie) en trainingen voor jongeren (solliciteren, vergaderen). Belangrijke aandachtspunten voor de samenwerking met het bedrijfsleven zijn: welke expertise kunnen zij inbrengen, hoe kan die het beste plaatsvinden? Kunnen zij jongeren stages of werkervaringsplaatsen bieden? Zijn er mogelijkheden om bedrijven ervaring te laten opdoen met plaatsing van deze jongeren, zodat zij ze daarna als werknemers in dienst willen nemen?

INBEDDING IN EEN KOEPELORGANISATIE

Inbedding in een koepelorganisatie met aanpalende activiteiten, of mogelijkheden om gebruik te maken van reeds bestaande netwerken, versterkt de positie van het begeleidingsproject in de regio (bijvoorbeeld vanwege naamsbekendheid), en er kan voortgebouwd worden op eerdere ervaringen met de doelgroep en werkwijze. Ook kan gebruikgemaakt worden van ondersteuning bij financiële en beleidsmatige zaken of voorzieningen. Het schept mogelijkheden om gebruik te maken van aanbod voor jongeren op andere plekken in de organisatie, waardoor ook meer keuzemogelijkheden ontstaan en eventuele aanpassingen van interventies makkelijker worden. Inbedding in een koepelorganisatie bevordert dat de ontwikkelde expertise wordt behouden en de aanpak kan worden geborgd na afloop van de projectperiode.

4.5.4. ORGANISATIE EN INVULLING VAN HET PROJECT

BETROKKEN EN PROFESSIONELE PROJECTLEIDING

Een professionele projectleiding en continuïteit in de projectleiding zijn belangrijke voorwaarden voor succes. De meeste projecten hebben zo'n

betrokken en professionele projectleiding. Er was voorafgaand aan het project al sprake van ervaring met de doelgroep en met projectmanagement of projectmatig werken binnen vergelijkbare projecten. In sommige gevallen hebben projectleiders eerst een periode extra begeleiding gekregen (vanuit het Oranje Fonds), gericht op het verbeteren van de projectorganisatie.

De inzet van projectleiders en hun plek in de organisatie van het project kon verschillend zijn. Soms is de insteek erg persoonsgebonden, en is de projectleider de spil waar alles om draait. Bij uitval of ziekte blijkt het project dan niet meer goed te kunnen draaien. Het is dus belangrijk om meer mensen 'mee te nemen' in de projectleiding en verantwoordelijkheden te delen of tijdig (begeleid) over te dragen. Ook zien we projecten waarbij een insteek wordt gekozen waarbij de projectleider minder centraal staat. Dan leunt het succes van een project minder op de projectleider.

EIGENHEID GEVEN AAN METHODIEK

Daarnaast lijkt het onvoldoende om een aanpak te beschrijven en over te laten nemen door anderen. Veel heeft te maken met persoonlijkheid en ervaring; het realiseren van 'contact en contract met de jongeren'. Dat is niet makkelijk overdraagbaar, zeker niet op papier. Ervaring opdoen, training en begeleiding zijn nodig om de kern van de aanpak te pakken te krijgen. Projecten geven wel aan dat methodieken in hun aanpak bestaan uit elementen die al eerder beproefd zijn (bijvoorbeeld vanuit de koepelorganisatie waar het project deel van uitmaakt) of vanuit eigen ervaring zijn toegevoegd. Door kritisch te kijken naar wat werkt voor wie, kan de methodiek (of delen van de methodiek) vervolgens aangepast worden, passend bij de jongeren waar het project zich op richt en de context waarbinnen geopereerd wordt. Daarbij wordt ook het belang van eigenheid eraan geven onderstreept. Dit betekent dat een methodiek niet zonder meer overgenomen kan worden, maar dat de werkwijze ook moet passen bij de hulpverleners.

4.5.5. WERKZAME STRATEGIEËN VOOR DE INVULLING EN ORGANISATIE VAN VSV-PROJECTEN

In het volgende hoofdstuk (H.5) gaan wij uitgebreid in op de resultaten van het u-can-act procesonderzoek naar de begeleiding en ontwikkeling van jongeren binnen de drie projecten die wij hebben besproken in hoofdstuk 4. Hier noemen we alvast een aantal goede strategieën voor het begeleiden van VSV'ers en dreigende VSV'ers naar een startkwalificatie die naar voren komen uit het onderzoek naar het Kansen voor

Jongeren-project (Heemskerk, Van Eck, et al., 2018). Op het niveau van projectinhoud en projectorganisatie bestaan deze strategieën uit:

- ◆ goede contacten tussen het VSV-project en de school (ROC);
- ◆ een projectorganisatie die dichtbij het ROC opereert;
- ◆ een inhoudelijke focus op schoolse voorwaarden binnen de projecten.

Jongeren hebben een significant grotere kans op een startkwalificatie als projecten deze aanpakken toepassen. Of anders gezegd: minder kans op schooluitval. Dat wijst erop dat jongeren baat hebben bij nauwe banden tussen VSV-projecten en school. Een warme overdracht van school naar een project, en een projectorganisatie die inhoudelijk goed weet aan te sluiten bij wat een school verwacht van studenten (zoals doelen stellen, kunnen plannen en organiseren, leren-leren) helpen jongeren om een opleiding succesvol af te ronden. Maar ook vroegtijdige interventie, een preventieve aanpak als de jongere dreigt uit te vallen maar nog op school zit, in combinatie met een goede relatie tussen een VSV-project en ROC, verdubbelt bovendien de kans dat de jongere een startkwalificatie haalt.

Daarnaast is een focus op schoolse voorwaarden van belang. Als de focus van een VSV-project hoofdzakelijk ligt op het aanpakken van sociaal-economische problemen zoals huisvesting, schuldenproblematiek en psychische problemen, is de kans op het behalen van een startkwalificatie juist kleiner. Met andere woorden: het aanpakken van deze belemmeringen alleen is niet voldoende om een diploma te halen. Het is noodzakelijk om naast het aanpakken van deze problemen ook te focussen op schoolse vaardigheden. Daarop geldt één uitzondering: voor jongeren met schuldenproblematiek is het wel nuttig om als eerste te focussen op de aanpak hiervan. Problematische schulden zijn een belangrijke veroorzaker van stress, blijkt uit onderzoek (Wetenschappelijke Raad voor Regeringsbeleid, 2016). Mogelijk vormen schulden zo'n negatieve belasting voor jongeren, dat deze eerst moeten worden aangepakt voordat ze zich kunnen focussen op onderwijs.

Motivatie van jongeren blijkt tot slot een doorslaggevende factor. Want jongeren met een gebrek aan motivatie voor deelname aan het VSV-project halen veel minder vaak een startkwalificatie. Ook dempt een gebrek aan motivatie het positieve effect van andere gunstige aanpakken zoals het organiseren van een VSV-project dichtbij het ROC: de kans op een startkwalificatie wordt dan bijna gehalveerd. Nauwe organisatorische banden met een ROC alleen lijken dan ook onvoldoende voorwaarde voor succes. Focus op het stimuleren van (intrinsieke) motivatie van jongeren is minstens zo belangrijk.

5. PROCESONDERZOEK: PROCESSEN VAN UITVALLEN, BLIJVEN EN BEGELEIDING

NICK SNELL, GLENDA BRON, ANDO EMERENCIA, SASKIA KUNNEN, FRANK BLAAUW, PETER DE JONGE & MANDY VAN DER GAAG

5.1. AANPAK

In het procesonderzoek van het u-can-act project willen we inzicht krijgen in wat belangrijk is voor het voorkomen van voortijdig schoolverlaten. We hebben daarom in detail onderzocht welke processen voorafgaan aan voortijdig schoolverlaten en hoe interventies deze processen kunnen bijsturen. Dit hebben we gedaan door ongeveer 5 tot 9 maanden lang wekelijks vragenlijsten af te nemen onder mbo-studenten en onder begeleiders van het Het Buro, Mijn School en de Plusgroep (de drie begeleidingsprojecten die zijn uitgelicht in H.4).¹⁰

5.1.1. ONDERZOEKSDEELNEMERS

Wij hebben drie type onderzoeksdeelnemers gevolgd, namelijk-mbo studenten met een relatief laag risico op schoolverlaten (de controlegroep), mbo-studenten met een relatief hoog risico op schoolverlaten (de risicogroep) en begeleiders die de studenten uit de risicogroep begeleiden (de begeleidersgroep). Er hebben in totaal 183 studenten meegedaan met het onderzoek en 36 begeleiders. De onderzoeksdeelnemers hebben middels een informed consent toestemming gegeven voor deelname aan u-can-act.

CONTROLEGROEP

De controlegroep (N = 50) bestaat uit studenten die een opleiding volgen op het niveau mbo 3 (N = 13) of mbo 4 (N = 35) op een school in Leeuwarden.¹¹ Volgens het zorgsysteem binnen de school lopen deze studenten een relatief laag risico op voortijdig schoolverlaten.

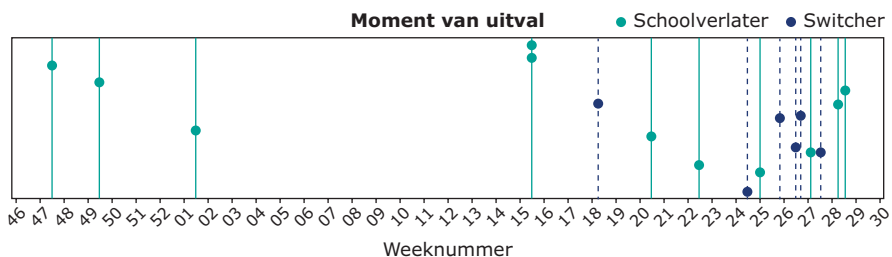
¹⁰ Voor meer resultaten over de effectiviteit van deze jongeren begeleidingsprojecten zie ook H.4.1.4.

¹¹ Sommige onderzoeksdeelnemers hebben de voormeting niet ingevuld waardoor we geen gegevens hebben over hun opleidingsniveau (N = 3, waarvan 2 uit de controlegroep en 1 uit de risicogroep).

RISICOGROEP: UITVALLERS EN BLIJVERS

De risicogroep (N = 133) bestaat uit studenten die een opleiding volgen op het niveau mbo 1 (N = 3), 2 (N = 34), 3 (N = 45) of 4 (N = 40) op scholen in Leeuwarden, Doetinchem en de omgeving Den Haag.¹² Deze studenten worden door het zorgsysteem binnen de school geïdentificeerd als studenten met een relatief hoog risico op voortijdig schoolverlaten, bijvoorbeeld vanwege achterblijvende schoolprestaties, gedragsproblemen of een stressvolle thuissituatie. Daarom krijgen deze studenten extra individuele begeleiding van begeleiders van Het Buro (Leeuwarden, N = 90), Mijn School (Doetinchem, N = 18) of de Plusgroep (Den Haag, N = 25).

In totaal zijn er 17 deelnemers gestopt met hun studie, al deze deelnemers behoren tot de risicogroep. Van de risicogroep zijn daarmee 12,78% uitgevallen. We maken binnen de risicogroep onderscheid tussen studenten die gestopt zijn met hun studie (uitvallers; N = 17) en studenten die hun studie blijven volgen (blijvers; N = 116). Van de uitvallers zijn 6 studenten van plan om een nieuwe opleiding te volgen (*switchers*) en 11 zijn dit niet van plan (*schoolverlaters*). Voor een overzicht van de momenten van uitval gedurende het jaar, zie figuur 5a.



Figuur 5a. Momenten van uitval van switchers en schoolverlaters. De verticale lijnen geven de momenten van uitval weer. De stippen op de lijn geven het aantal individuen aan die op dat moment uitvielen (de positie van de stippen is willekeurig).

BEGELEIDERSGROEP

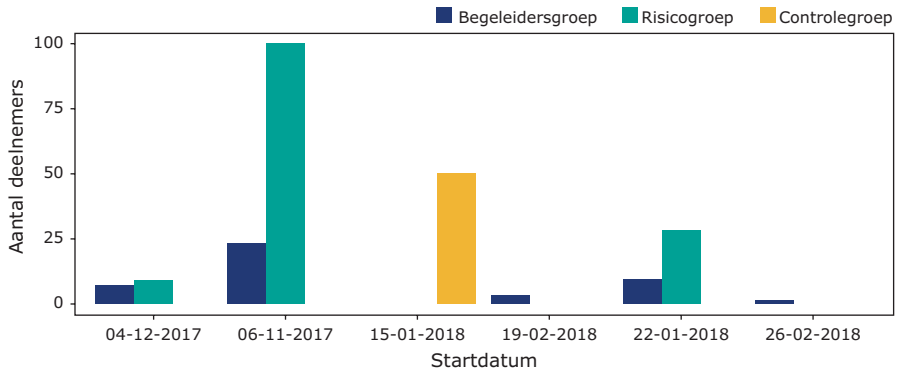
De begeleidingsgroep (N = 36) bestaat uit begeleiders van Het Buro, Mijn School en de Plusgroep. Elke begeleider begeleidt minimaal 1 en maximaal 9 risicostudenten.

5.1.2. DATAVERZAMELING

Van 6 november 2017 tot 12 juli 2018 hebben onderzoekdeelnemers wettelijk vastgestelde vragenlijsten ingevuld. Er zijn zes instroommomenten geweest

¹² Zie voorgaande voetnoot

waarop onderzoekdeelnemers zijn gestart met deelname aan het onderzoek (zie figuur 5b).



Figuur 5b. Instroommomenten en het aantal deelnemers dat op dat moment startte aan het onderzoek, apart voor de begeleidersgroep, risicogroep en controlegroep.

De controlegroep is om praktische redenen later gestart met het onderzoek dan de risicogroep en begeleidersgroep. De studenten deden mee aan het onderzoek totdat ze aangaven te willen stoppen omdat ze zomervakantie hadden of tot aan de einddatum van het onderzoek (12 juli 2018). Ook zijn er studenten eerder gestopt met het onderzoek omdat ze stopten met hun opleiding (zie 5.1.1). De begeleiders deden mee aan het onderzoek totdat alle studenten die zij begeleidden gestopt waren met het onderzoek of tot aan de einddatum van het onderzoek 12 juli 2018. Enkele begeleiders zijn eerder gestopt met het onderzoek omdat zij stopten met het begeleiden van studenten ($N = 10$).

Wat betreft deelname aan het onderzoek volgden alle deelnemers hetzelfde proces: via de u-can-act webapp (Emerencia et al., 2017, zie ook volgende paragraaf) vulden de deelnemers bij de start van deelname een voormeting in, vervolgens wekelijks een vragenlijst en na de laatste wekelijkse vragenlijst een eindmeting. Iedere donderdag ontvingen de deelnemers om 12.00 uur een uitnodiging via een gepersonaliseerde sms, waarin de deelnemers via een link de vragenlijsten konden invullen. Deze vragenlijsten stonden dertig uur lang open. Wanneer de deelnemers na acht uur de vragenlijst nog niet hadden ingevuld ontvingen zij een herinnerings SMS met opnieuw een link naar de vragenlijst. De studentengroepen konden met hun deelname aan het procesonderzoek een beloning verdienen. Per ingevulde vragenlijst verdienden zij twee euro. Indien een student aaneengesloten drie vragenlijsten of meer invulde, werd de beloning opgehoogd met een bonus euro, waardoor die vanaf dat moment drie euro per vragenlijst verdiende. De begeleidersgroep ontving geen financiële beloning.

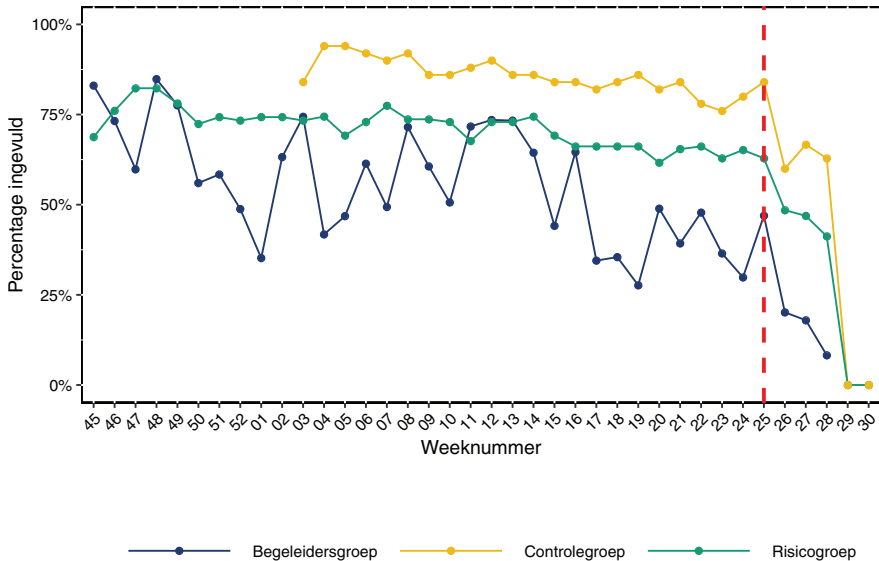
5.1.3. DATAVERZAMELINGSINSTRUMENT: DE U-CAN-ACT WEBAPP

De u-can-act webapp (Emerencia et al., 2017, zie ook www.u-can-act.nl) is een open source webapplicatie die wij hebben ontworpen om inzicht te krijgen in het proces van voortijdig schoolverlaten en interventies in dit proces vanuit twee perspectieven: het perspectief van de student en het perspectief van de begeleider. De student en de begeleider hadden elk een eigen versie van de webapp om in te vullen. De studenten vulden wekelijks vragen in over zichzelf en hun eigen ervaringen, de begeleiders vulden wekelijks vragenlijsten in over de (begeleiding van) studenten onder hun begeleiding. De webapp is deel van het grotere u-can-act-platform, waarin het via verschillende technologische innovaties mogelijk wordt gemaakt om automatisch gepersonaliseerde herinneringen te versturen, gepersonaliseerde vragenlijsten aan te bieden, en er koppeling mogelijk wordt gemaakt tussen de data van studenten en begeleiders (voor details zie Blaauw et al., 2019). Begeleiders konden hierdoor bijvoorbeeld zien of hun studenten deze week de vragenlijst hadden ingevuld en studenten zagen de naam van hun eigen begeleider in de vragen die over hem of haar gingen. Het u-can-act-platform is open source, waardoor iedereen het gratis mag gebruiken (bijvoorbeeld om de eigen praktijk te onderzoeken) en verder mag ontwikkelen (bijvoorbeeld een dashboard toevoegen met automatische analyses van uitkomsten).

PARTICIPATIE ONDERZOEKSGEDEELNEMERS

Met hulp van het u-can-act platform is er hoge deelname bereikt. Gemiddeld vulden de onderzoeksdeelnemers uit de controlegroep 83% van de vragenlijsten in waarvoor zij waren uitgenodigd. Bij de risicogroep was dit percentage 67% en bij de begeleidersgroep 52%. De lagere deelname van de begeleiders komt mogelijk doordat zij geen financiële compensatie kregen voor hun deelname, terwijl beide studentengroepen dit wel kregen. Wellicht was ook het moment dat deelname mogelijk was (vanaf donderdagmiddag tot vrijdagavond) minder geschikt voor begeleiders (bijvoorbeeld doordat zij op vrijdag vrij zijn). Zie figuur 5c voor een overzicht van de participatie van de onderzoeksdeelnemers.

In het figuur is te zien dat er vanaf week 25 minder onderzoeksdeelnemers deelnamen aan het onderzoek dan daarvoor. Dit komt waarschijnlijk doordat deelnemers vanaf week 25 konden stoppen met het onderzoek door aan te geven dat ze vakantie hadden.



Figuur 5c. Percentage onderzoeksdeelnemers die de vragenlijst hebben ingevuld, uitgesplitst voor de begeleidersgroep, controlegroep en risicogroep.

UITSLUITING ONDERZOEKSDEELNEMERS EN VERWIJDERDE DATAPUNTEN

Wij hebben alleen deelnemers meegenomen in de analyses die actief hebben toegestemd voor deelname (via een informed consent) en ten minste één vragenlijst hebben ingevuld.

We hebben gecontroleerd of onderzoeksdeelnemers de vragenlijsten serieus hebben ingevuld door het berekenen van een maat van fluctuatie (MSSD; Mean Successive Square Difference) die weerspiegelt in hoeverre de onderzoeksdeelnemers herhaaldelijk dezelfde antwoorden geven op de schaalitems van de dagboek vragenlijsten. De antwoorden van de 15 personen met de laagste MSSD (die dus behoorlijk vaak hetzelfde antwoordden) hebben we aan handmatige inspectie onderworpen. Eén deelnemer viel hierbij op doordat deze persoon na de eerste paar dagboekmetingen serieus te hebben ingevuld, voor de rest van de dagboekmetingen steeds alle sliders oversloeg: de deelnemer liet de sliders in het midden staan zonder ze te hebben aangeraakt (dit hebben we kunnen achterhalen doordat we het klikken/aanraken van de online vragenlijst registreren). Deze deelnemer hebben we niet meegenomen in de analyses.

Verder zijn er bij enkele onderzoeksdeelnemers antwoorden op vragen in de database terechtgekomen terwijl deze deelnemers deze vragen niet hebben beantwoord. Na de oorzaak van dit probleem achterhaald te

hebben (Javascript-code achter de vragenlijst functioneerde niet goed in verouderde browsers, dit is inmiddels hersteld) werd duidelijk voor welke vragen en bij welke onderzoeksdeelnemers dit het geval was. Deze foutieve data hebben we uit de database verwijderd. Dit betrof enkele datapunten, te weten 4,9% van de ingevulde vragenlijsten van de risicogroep, 0,8% van de controlegroep en 0,2% van de begeleidersgroep.

5.1.4. ONDERZOEKSFOCUS

In dit onderzoek bekijken we verschillende factoren waarvan wij denken dat die belangrijk zijn bij voortijdig schoolverlaten en het voorkomen daarvan (zie ook H.3 voor de theorie hierachter). Een overzicht van deze factoren en van de vragen waarmee wij deze factoren meten, staan in de tabellen 5a, 5b en 5c. De vragen die wij stellen aan de studentengroepen zijn (aangepaste) vragen die grotendeels voortkomen uit bestaande vragenlijsten en een groot deel van de vragen die wij stellen aan de begeleiders hebben we gegenereerd op basis van onze pilotstudie (zie ook Blaauw et al., 2019). In deze pilotstudie hebben wij achterhaald welke acties vaak genomen worden door begeleiders, door middel van diepte-interviews en focusgroepsessies met één van de begeleidingsprojecten (Het Buro). Deze acties hebben we gecategoriseerd in groepen van verschillende typen acties en deze groepen hebben we in verschillende overleggen met het begeleidingsproject geoptimaliseerd.

Tabel 5a. Deze tabel bevat uitleg over de factoren vanuit het perspectief van de beide studentgroepen

Factoren	Uitleg	Vragen	Schaalankers & range
Welzijn	In hoeverre de studenten zich goed voelen	"Hoe voelde jij je deze week?"	"heel slecht" tot " heel goed"; Range: 0-100
Behoeftevervulling binnen school	Behoeftevervulling binnen school is een samengenomen maat die bestaat uit de vervulling van de behoefte aan autonomie, competentie en verbondenheid binnen school. Er worden twee bronnen van verbondenheid onderscheiden, namelijk vrienden op school en leraren op school / stage. De factor behoeftevervulling binnen school bestaat uit het gemiddelde van de vragen in de kolom hiernaast.	Autonomie: "Heb je afgelopen week meestal dingen op school en/of stage gedaan omdat je het moest of omdat je het zelf wilde?" Competentie: "Hoe goed heb je dingen gedaan op school en/of stage afgelopen week?" Verbondenheid "Kon je afgelopen week goed opschieten met vrienden op school en/of stage?" "Kon je afgelopen week goed opschieten met leraren op school en/of begeleiders op stage?"	Autonomie "omdat ik moest" tot "omdat ik het zelf wilde" Competentie & verbondenheid "heel slecht" tot " heel goed" Range 0-100
Behoeftevervulling buiten school	Behoeftevervulling buiten school is een samengenomen maat die bestaat uit de vervulling van de behoefte aan autonomie, competentie en verbondenheid buiten school. Er worden twee bronnen van verbondenheid onderscheiden, namelijk vrienden buiten school en ouders/familie. De factor behoeftevervulling buiten school bestaat uit het gemiddelde van de vragen in de kolom hiernaast.	Autonomie: "Heb je afgelopen week de meeste dingen buiten school gedaan omdat je het moest of omdat je het zelf wilde?" Competentie: "Hoe goed heb je dingen gedaan buiten school afgelopen week?" Verbondenheid "Kon je afgelopen week meestal goed opschieten met vrienden buiten school?" "Kon je afgelopen week meestal goed opschieten met ouders/familie buiten school?"	Autonomie "omdat ik moest" tot "omdat ik het zelf wilde" Competentie & verbondenheid "heel slecht" tot " heel goed" Range 0-100

Factoren	Uitleg	Vragen	Schaalankers & range
Tijdsinvestering in school & genoeg tijdsinvestering in school	We hebben de tijdsinvestering school objectief en subjectief gemeten. We zijn namelijk geïnteresseerd in de hoeveelheid tijdsinvestering in school, maar ook in of de student dit genoeg tijd vindt om goed te kunnen presteren op school.	Objectieve tijdsinvestering in school: "Hoeveel tijd heb je afgelopen week besteed aan school, stage en huiswerk bij elkaar?" Subjectieve tijdsinvestering in school: "Was dit genoeg tijd om goed te presteren op school?"	Objectieve tijdsinvestering in school: "0 uur" tot "40 uur of meer" Range 0-40 Subjectieve tijdsinvestering in school: "niet genoeg tijd" tot "te veel tijd" Range 0-100
Ervaring van gebeurtenissen binnen school	We hebben gemeten in hoeverre de studenten vooral negatieve of positieve gebeurtenissen hebben meegemaakt binnen school.	"Wat heb je de afgelopen week meegemaakt op school en/of stage?"	"vooral nare dingen" tot "vooral leuke dingen" Range 0-100
Ervaring van gebeurtenissen buiten school	We hebben gemeten in hoeverre de studenten vooral negatieve of positieve gebeurtenissen hebben meegemaakt buiten school.	"Wat heb je de afgelopen week meegemaakt buiten school?"	"vooral nare dingen" tot "vooral leuke dingen" Range 0-100
Vertrouwen in een succesvol studiejaar	We hebben de studenten hun eigen vertrouwen in een succesvolle afloop van het studiejaar gemeten.	"Heb je er op dit moment vertrouwen in dat je dit schooljaar gaat halen?"	"geen vertrouwen" tot "veel vertrouwen" Range 0-100
Binding met de opleiding	Binding met de opleiding is een samengenomen maat die bestaat uit de tevredenheid van de opleidingskeuze en passendheid van de opleiding. De factor binding met de opleiding bestaat uit het gemiddelde van de vragen in de kolom hiernaast.	Tevredenheid opleidingskeuze: "Ben je op dit moment blij met je keuze voor deze opleiding?" Passendheid van de opleiding: "Heb je er op dit moment vertrouwen in dat je dit schooljaar gaat halen?"	Tevredenheid opleidingskeuze: "niet blij met keuze" tot "heel blij met keuze" Passendheid van de opleiding: "past niet goed" tot "past heel goed" Range 0-100

Tabel 5b. Deze tabel bevat uitleg over de factoren gericht op de begeleiding vanuit het perspectief van de risicogroep

Factoren	Uitleg	Vragen	Schaalankers & range
Band met de begeleider	Band met de begeleider is een samengenomen maat die bestaat uit de mate waarin de student goed kan opschieten met en open was tegen de begeleider De factor band met de begeleider bestaat uit het gemiddelde van de vragen in de kolom hiernaast.	Opschieten met de begeleider: "Kon je afgelopen week goed opschieten met je begeleider?" Open tegen de begeleider: "Hoe open was je in wat je vertelde aan je begeleider afgelopen week?"	Opschieten met de begeleider: "heel slecht" tot " heel goed" Open tegen de begeleider: "gesloten" tot "open" Range 0-100
Kwaliteit van hulpverlening	In hoeverre de studenten vinden dat ze goede hulp hebben gekregen van hun begeleider.	"Heeft je begeleider je goed geholpen afgelopen week?"	"niet goed geholpen" tot "heel goed geholpen" Range 0-100
Ervaren behoefteondersteuning	Ervaren behoefteondersteuning is een samengenomen maat die bestaat uit de mate waarin een student zich ondersteund voelt door de begeleider wat betreft autonomie, competentie en verbondenheid. De factor ervaren behoefteondersteuning bestaat uit het gemiddelde van de vragen in de kolom hiernaast.	Autonomie: "In hoeverre voelde jij je afgelopen week gesteund door je begeleider in het maken van je eigen beslissingen?" Competentie: "In hoeverre gaf je begeleider je afgelopen week het gevoel dat je dingen goed kan?" Verbondenheid: "In hoeverre had jij het gevoel dat je begeleider er voor je was deze week?"	"Niet" tot "heel sterk" Range 0-100

Tabel 5c. Deze tabel bevat uitleg over de factoren gericht op de begeleiding vanuit het perspectief van de begeleidersgroep

Factoren	Uitleg	Vragen	Schaaflankers, range en antwoordopties
Actie(reeks) van de begeleiders	Welke belangrijke acties of reeks aan acties hebben de begeleiders uitgevoerd in de begeleiding van de student?	"Welke belangrijke actie, of reeks aan acties die volgens jou bij elkaar horen (bv. omdat ze hetzelfde doel dienen of kort achter elkaar zijn uitgevoerd), heb jij uitgevoerd in de begeleiding van de student?"	Open vraag
Type actie van de begeleiders	Tot welke categorie(ën) de actie(reeks) hoort die de begeleider heeft uitgevoerd.	"In welke categorie(ën) past de zojuist beschreven actie(reeks) volgens jou het beste?"	Antwoordopties: "laagdrempelig contact leggen", "visuele oefeningen uitvoeren", "verbale oefeningen uitvoeren", "motiveren", "confronteren", "uitleg geven", "ondersteunen van schoolwerk", "emotionele steun bieden", "de omgeving van deze student betrekken bij de begeleiding", "hulp vragen aan/overleggen met collega's of andere professionals", "observaties doen", "anders".
Type doel van de begeleiders	Bij welke categorie(ën) aan doel(en) het doel hoort van de actie(reeks) die de begeleider heeft uitgevoerd.	"Aan welke doelen heb jij gewerkt door deze actie(s) uit te voeren?"	Antwoordopties: "de relatie met deze student verbeteren/onderhouden", "emotioneel welzijn van deze student ontwikkelen", "vaardigheden van deze student ontwikkelen", "deze student zelfinzicht geven", "inzicht krijgen in de belevingswereld van deze student", "inzicht krijgen in de omgeving van deze student", "de omgeving van deze student veranderen", "anders".

Factoren	Uitleg	Vragen	Schaalankers, range en antwoordopties
Tevredenheid over de interactie	We hebben per actie (reeks) gemeten hoe tevreden de begeleider is met de interactie tussen hem of haar en de student.	"Hoe tevreden ben je met de interactie tussen jou en deze student?"	"ontevreden" tot "heel tevreden" Range 0-100
Tijdsinvestering in de begeleiding	De hoeveelheid tijd dat de begeleiders hebben geïnvesteerd in de begeleiding van een student.	"Hoeveel tijd heb je deze week besteed aan de begeleiding van deze student?"	Antwoordopties: De begeleiders konden het aantal uren en kwartieren invullen
Intentie van behoefte-ondersteuning	De intentie van behoefte-ondersteuning is een samengenomen maat die bestaat uit de intentie die de begeleider heeft om de behoefte van de student aan autonomie, competentie en verbondenheid te ondersteunen. De factor intentie van behoefte-ondersteuning bestaat uit het gemiddelde van de vragen in de kolom hiernaast.	Autonomie: "In hoeverre heb jij deze week geprobeerd deze student te ondersteunen in het maken van zijn/haar eigen beslissingen?" Competentie: "In hoeverre heb jij deze week geprobeerd deze student het gevoel te geven dat hij/zij dingen goed kan?" Verbondenheid: "In hoeverre heb jij deze week geprobeerd deze student het gevoel te geven dat je er voor hem/haar bent?"	"niet" tot "heel sterk" Range 0-100
Vooruitgang van de student	We hebben gemeten in hoeverre de begeleider vindt dat de student vooruitgang heeft geboekt tijdens het begeleidingstraject.	"In hoeverre vind jij dat deze student vooruitgang heeft geboekt in zijn/haar begeleidingstraject?"	"helemaal niet" tot "heel veel" Range 0-100

5.1.5. TOELICHTING OP DE FIGUREN

We presenteren de resultaten in verschillende typen figuren. Telkens wanneer een type figuur voor het eerst gepresenteerd wordt, staat er in de voetnoot uitleg over het type figuur. Om het hoofdstuk overzichtelijk te houden presenteren we niet van alle variabelen die we gemeten hebben de figuren. In plaats daarvan houden we het soms bij tekstuele beschrijvingen en laten we een enkel exemplarisch figuur zien dat illustratief is voor de vorm van verschillende ontwikkelingsprocessen.

5.2. ONTWIKKELING VAN EN VERSCHILLEN TUSSEN BLIJVERS, UITVALLERS EN CONTROLEGROEP

5.2.1. KENMERKEN VAN DE BLIJVERS, UITVALLERS EN CONTROLEGROEP

Als we de kenmerken van blijvers, uitvallers en controlegroep bekijken zien we dat de uitvallers gemiddeld jonger zijn, korter bezig zijn met hun opleiding en vaker een man zijn in vergelijking tot de andere groepen (zie ook tabel 5d). Ongeveer een derde van de studenten heeft een partner en hierin verschillen de groepen nauwelijks van elkaar. Verder valt op dat er binnen alledrie de groepen weinig studenten met kinderen zijn. Daarnaast valt op dat het grootste deel van de controlegroep voor hun huidige opleiding op het voortgezet onderwijs zat, terwijl de meeste blijvers en uitvallers voor hun huidige opleiding een andere mbo-opleiding volgden. Vergeleken met de blijvers en de controlegroep zaten er voor hun huidige opleiding weinig uitvallers op het voortgezet onderwijs en waren er veel uitvallers aan het werk. Verder valt op dat de schoolprestaties van de blijvers niet lijken te verschillen van de schoolprestaties van uitvallers. Naar eigen zeggen stonden de blijvers aan het einde van het jaar gemiddeld op alle vakken samen een 7.1 ($N = 32$, $SD = 1.09$) en de uitvallers een 7.3 ($N = 5$, $SD = 0.57$).

Tabel 5d. In deze tabel worden de groepskenmerken van blijvers, uitvallers en controlegroep weergegeven.

	Antwoordopties	Blijvers (N = 116)	Uitvallers (N = 17)	Controlegroep (N = 50)
Geslacht	Man	43%	59%	34%
	Vrouw	57%	41%	66%
Partner	Nee	53%	67%	69%
	Ja	36%	27%	29%
	Anders	11%	7%	2%
Kinderen	Nee	95%	93%	100%
	Ja	5%	7%	0%
Opleidingsniveau	Mbo1	3%	0%	0%
	Mbo2	25%	40%	0%
	Mbo3	38%	13%	27%
	Mbo4	30%	47%	73%
	Anders	4%	0%	0%
Bezigheden voor huidige opleiding	Mbo-opleiding	45%	47%	21%
	Voortgezet onderwijs	42%	20%	71%
	Werken	3%	20%	6%
	Anders	10%	13%	2%
Geboortjaar	Gemiddelde (SD ¹³)	1998 (2.41)	1996 (3.82)	1999 (1.92)
Jaren bezig met huidige opleiding	Gemiddelde (SD)	2 (1.12)	1.5 (0.52)	2 (0.93)

5.2.2. ONTWIKKELINGSPROCESSEN VAN BLIJVERS, UITVALLERS EN CONTROLEGROEP

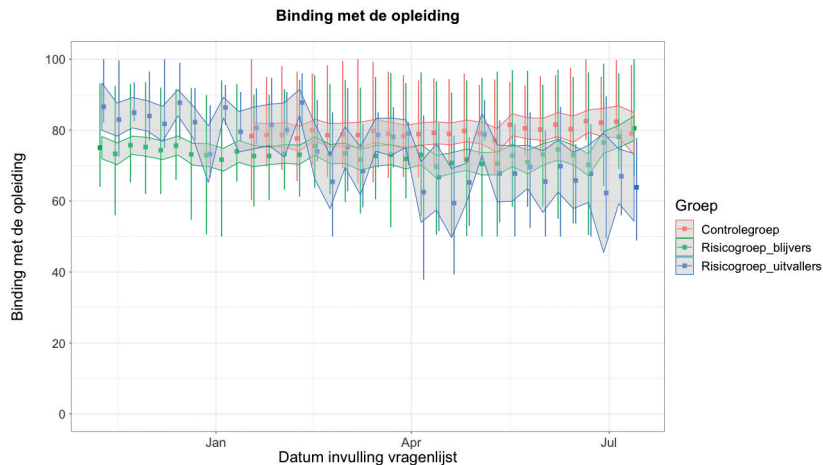
We hebben onderzocht hoe de ontwikkelingsprocessen van de onderzoeksdeelnemers eruitzien wat betreft alle factoren die we hebben gemeten bij de studenten (zie tabel 5a in H 5.1.3.). We bekijken deze ontwikkelingsprocessen apart voor drie groepen: de controlegroep, de blijvers in de risicogroep en de uitvallers in de risicogroep (zie ook H 5.1).

BINDING MET DE OPLEIDING

Het gevoel van binding met de opleiding is voor de controlegroep hoog en blijft hoog gedurende het schooljaar (zie figuur 5d). De uitvallers beginnen met een hoger gevoel van binding met de opleiding dan de blijvers, maar vanaf februari daalt dit gevoel voor de uitvallers, en na april hebben ze in

¹³ SD staat voor standaarddeviatie: een statistische maat voor de spreiding van een variabele

mindere mate een gevoel van binding met de opleiding dan de blijvers en de controlegroep.

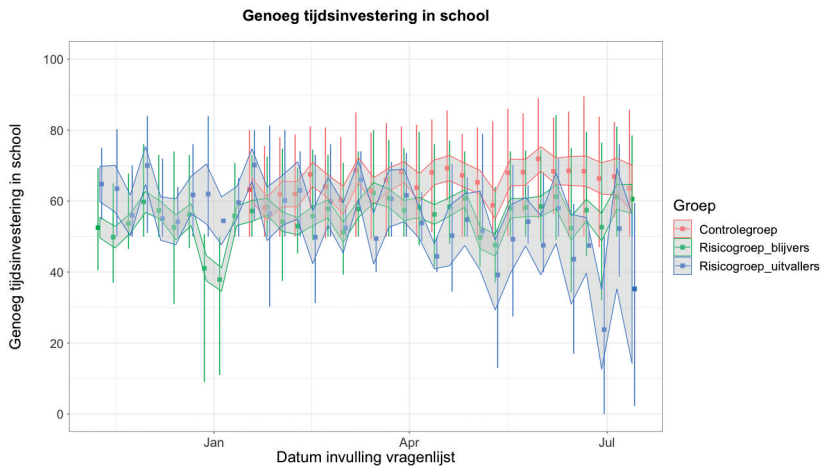


Figuur 5d. Ontwikkelingsproces van binding met de opleiding voor de controlegroep, blijvers en uitvallers.¹⁴

GENOEG TIJD BESTEED AAN SCHOOL

De uitvallers zijn er aan het begin van het jaar sterker van overtuigd dat zij genoeg tijd hebben besteed aan school om goed te presteren dan de blijvers (zie figuur 5^e). De uitvallers zijn hier tegen het einde van het jaar – vanaf april – minder positief over, terwijl de blijvers constant licht positief zijn over dat ze genoeg tijd besteden aan school om goed te presteren. De controlegroep heeft systematisch sterker het gevoel dat ze genoeg tijd investeren dan de blijvers en uitvallers.

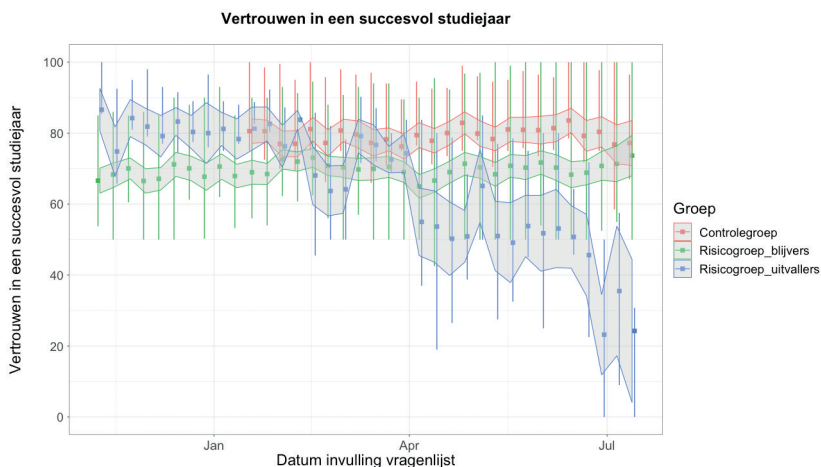
¹⁴ In deze grafiek is te zien hoe de gemiddelde scores op binding met de opleiding veranderen gedurende het schooljaar. De stippen geven het weekgemiddelde per groep aan, en de band eromheen het 95% betrouwbaarheidsinterval (dit is een statistische maat voor zekerheid en geeft aan waar het gemiddelde waarschijnlijk ligt in de bredere populatie, met 95% zekerheid). Het betrouwbaarheidsinterval is voor de risicogroep uitvallers breder dan voor de andere groepen doordat het aantal deelnemers in deze groep veel lager is. De verticale lijntjes op ieder tijdstip geven de range aan waarbinnen 50% van de scores vallen.



Figuur 5e. Het ontwikkelingsproces van het gevoel genoeg tijd te hebben besteed aan school voor de controlegroep, blijvers en uitvallers.

VERTROUWEN IN EEN SUCCESVOL STUDIEJAAR

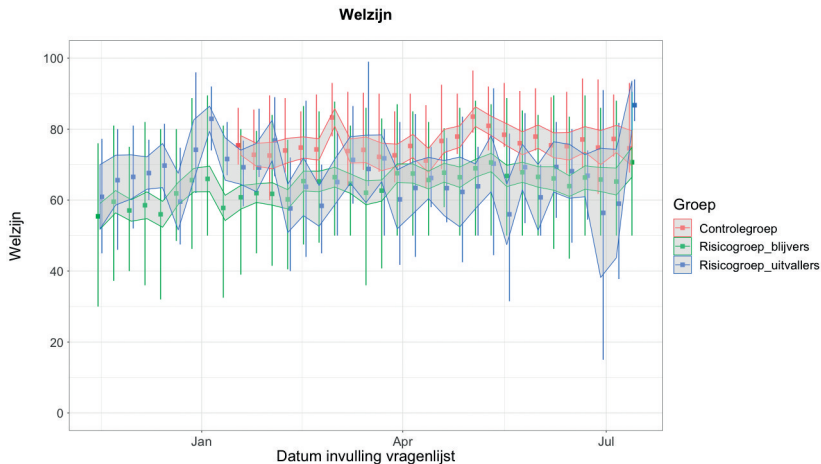
Aan het begin van het jaar hebben de uitvallers meer vertrouwen in een succesvol studiejaar dan de blijvers (Figuur 5f). Dit verandert in februari-maart, en na april daalt het vertrouwen van de uitvallers om het studiejaar te halen sterk. De controlegroep heeft gedurende de hele periode meer vertrouwen in een succesvol studiejaar dan de blijvers en uitvallers.



Figuur 5f. Het ontwikkelingsproces van het vertrouwen in een succesvol studiejaar voor de controlegroep, blijvers en uitvallers.

WELZIJN EN ANDERE FACTOREN

De controlegroep ervaart tijdens de hele onderzoeksperiode meer welzijn dan de blijvers en uitvallers (zie figuur 5g). De uitvallers lijken aan het begin van het schooljaar een hoger welzijn te ervaren dan de blijvers, maar na februari verdwijnt dit verschil. In de tweede helft van het schooljaar is de overlap in welzijn tussen blijvers en uitvallers groter dan de verschillen.



Figuur 5g. Het ontwikkelingsproces van welzijn voor de controlegroep, blijvers en uitvallers.

We zien voor verschillende factoren vergelijkbare processen als die we hier zien voor welzijn: behoeftevervulling binnen school, behoeftevervulling buiten school, tijdsinvestering in school, gebeurtenissen binnen school en gebeurtenissen buiten school. Ook op deze factoren scoort de controlegroep consistent hoger, en de risicogroep uitvallers scoort aan het begin van het jaar hoger dan de risicogroep blijvers, terwijl ze later in het jaar ietsje dalen en de verschillen verdwijnen.

5.2.3. INZOOMEN OP UITVALLERS

In deze paragraaf zoomen we in op de kenmerken en ontwikkelingsprocessen van de uitvallers. We doen dit ten eerste door deze groep op te splitsen in schoolverlaters en switchers (zie H.5.1.1). Ten tweede bekijken we hun ontwikkeling niet over het gehele jaar zoals hiervoor (H 5.2.2.), maar kijken we specifiek naar de weken voorafgaand aan de studie-uitval, en de weken na de studie-uitval.

KENMERKEN VAN SCHOOLVERLATERS EN SWITCHERS

Als we de kenmerken van schoolverlaters en switchers bekijken, dan zien we dat de switchers gemiddeld jonger zijn dan de schoolverlaters. De groepen bevatten beide meer mannen dan vrouwen. Van de schoolverlaters heeft ongeveer een derde van de studenten een partner en van de switchers een vijfde. Geen enkele switcher heeft kinderen en bij de schoolverlaters is dit slechts één onderzoeksdeelnemer. Verder valt op dat de meerderheid van de schoolverlaters een mbo 4-opleiding volgt terwijl de meerderheid van de switchers een mbo 2-opleiding volgt. Daarnaast valt op dat de groepen vergelijkbaar zijn op de bezigheden van de studenten voor de huidige opleiding. Het grootste deel van de beide groepen heeft voor hun huidige opleiding een andere mbo-opleiding gevolgd. Daarnaast zijn er binnen de groepen een vergelijkbaar aantal studenten die hiervoor op het voortgezet onderwijs zaten, aan het werk waren of iets anders deden. De schoolverlaters en switchers waren beide gemiddeld anderhalf jaar bezig met hun opleiding.

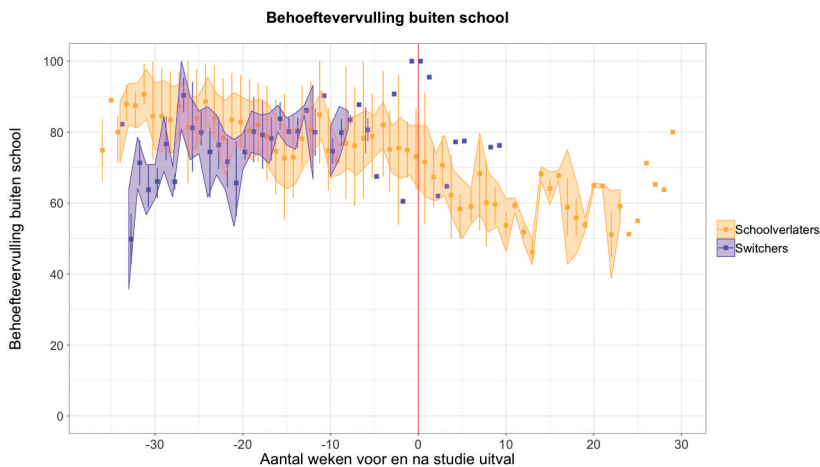
Tabel 5e. In deze tabel worden de groepskenmerken van schoolverlaters en switchers weergegeven.

	Antwoordopties	Schoolverlaters (N = 11)	Switchers (N = 6)
Geslacht	Man	55%	67%
	Vrouw	45%	33%
Partner	Nee	70%	60%
	Ja	30%	20%
	Anders	0%	20%
Kinderen	Nee	90%	100%
	Ja	10%	0%
Opleidingsniveau	Mbo1	0%	0%
	Mbo2	20%	80%
	Mbo3	20%	0%
	Mbo4	60%	20%
	Anders	0%	0%
Bezigheden voor huidige opleiding	Mbo-opleiding	50%	40%
	Voortgezet onderwijs	20%	20%
	Werken	20%	20%
	Anders	10%	20%
Geboortjaar	Gemiddelde (SD)	1995 (3.88)	1999 (1.58)
Jaren bezig met huidige opleiding	Gemiddelde (SD)	1.5 (0.53)	1.5 (0.55)

ONTWIKKELINGSPROCESSEN VAN SCHOOLVERLATERS EN SWITCHERS

We hebben onderzocht hoe de ontwikkelingsprocessen van de schoolverlaters (N = 11) en switchers (N = 6) rondom het moment van studie-uitval eruitzien wat betreft alle factoren die we hebben gemeten bij de studenten (zie tabel 5a). De groepen zijn klein en we kunnen weinig zeggen over de ervaringen van switchers vlak voor het moment van uitval en de weken na uitval, omdat we daar weinig data over hebben. Dit komt wellicht doordat switchers voornamelijk uitvielen aan het einde van de onderzoeksperiode (zie figuur 5a). Desondanks zien we wel enkele duidelijk verschillende patronen tussen de twee groepen.

BEHOEFTEVERVULLING



Figuur 5h.¹⁵ Het ontwikkelingsproces van behoeftevervulling buiten school van switchers en schoolverlaters in de periode rond studie-uitval.

In figuur 5h is te zien hoe de behoeftevervulling buiten school zich ontwikkelt vlak voordat en direct nadat de deelnemer is uitgevallen. Het lijkt erop dat de schoolverlaters aanvankelijk meer behoeftevervulling ervaren buiten school dan de switchers. Echter daalt deze behoeftevervulling van

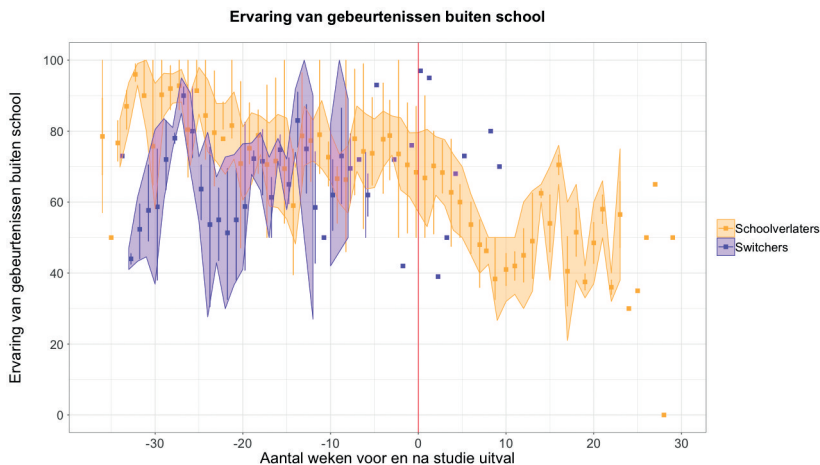
¹⁵ De rode lijn geeft het moment van uitvallen aan. Dit moment kan voor verschillen zorgen per deelnemer, zie ook figuur 5a. De stip geeft het gemiddelde weer, de band eromheen het 95% betrouwbaarheidsinterval (dit is een statistische maat voor zekerheid en geeft aan waar het gemiddelde waarschijnlijk ligt in de bredere populatie, met 95% zekerheid). Vanaf het moment van uitval hebben binnen beide groepen, maar met name bij de switchers, minder onderzoeksdeelnemers de vragenlijsten ingevuld dan voor het moment van uitval. Op sommige tijdpunten heeft er binnen een groep maar één persoon een vragenlijst ingevuld, dan zie je enkel een stip staan (er kan dan geen betrouwbaarheidsinterval worden berekend).

de schoolverlaters naarmate de tijd vordert, terwijl de behoeftevervulling van de switchers lijkt te stijgen tot aan het moment van uitval. Na het moment van uitval lijken de schoolverlaters minder goed hun behoefte aan autonomie, competentie en verbondenheid te vervullen.

Het ontwikkelingsproces van behoeftevervulling binnen school is vergelijkbaar met het ontwikkelingsproces van behoeftevervulling buiten school dat te zien is in figuur 5h.

ERVARING VAN GEBEURTENISSEN

De schoolverlaters lijken in eerste instantie gebeurtenissen buiten school positiever te ervaren dan de switchers (zie figuur 5i). Deze ervaring van de schoolverlaters wordt echter negatiever naarmate de tijd vordert, terwijl de switchers de gebeurtenissen buiten school steeds positiever lijken te ervaren. Na het moment van uitval ervaren de schoolverlaters de gebeurtenissen buiten school nog minder positief dan voorheen.

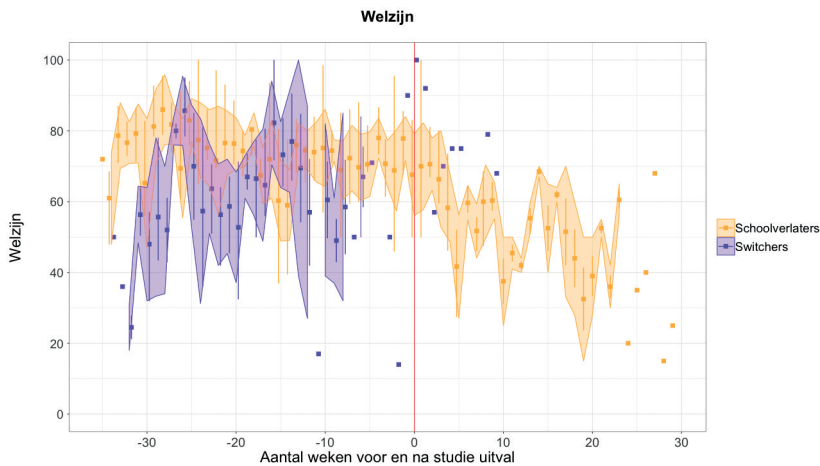


Figuur 5i. Het ontwikkelingsproces van de ervaring van gebeurtenissen buiten school bij switchers en schoolverlaters in de periode rond studie-uitval.

We zien tot aan het moment van uitval vergelijkbare ontwikkelingsprocessen bij de ervaring van de gebeurtenissen op school als die we hierboven zien bij de ervaring van gebeurtenissen buiten school: de ervaringen worden voor de schoolverlaters negatiever over tijd, terwijl dat voor de switchers niet het geval lijkt te zijn. We kunnen echter weinig zeggen over de ervaringen binnen school na het moment van uitval, daar hebben we weinig data over omdat studenten na uitval logischerwijs meestal niet naar school zijn gegaan.

WELZIJN

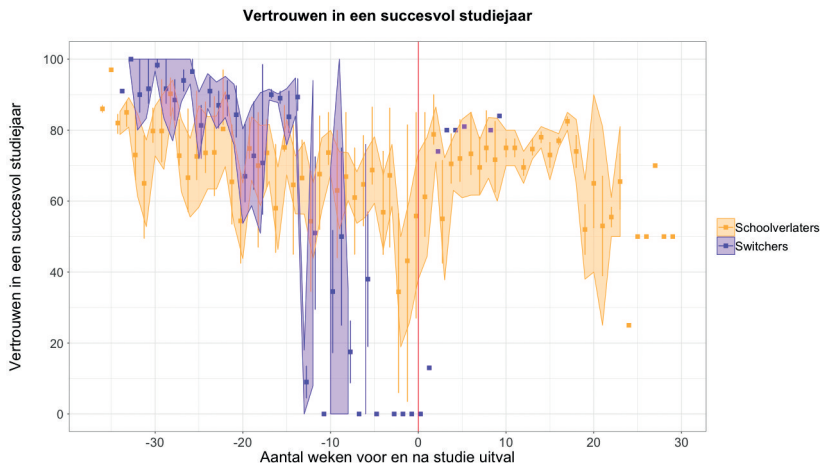
Het welzijn van de schoolverlaters lijkt op eenzelfde, hoog niveau te blijven tot aan het moment van uitvallen, maar daarna daalt het (zie figuur 5j). De switchers lijken een iets lager gevoel van welzijn te hebben dan de schoolverlaters, maar naarmate de tijd vordert lijkt dit gevoel van welzijn licht te stijgen, hoewel dit moeilijk te zeggen is gezien de brede betrouwbaarheidsintervallen, wat betekent dat de switchers erg van elkaar verschillen wat betreft welzijn.



Figuur 5j. Het ontwikkelingsproces van het welzijn van switchers en schoolverlaters in de periode rond uitval.

VERTROUWEN IN EEN SUCCESVOL STUDIEJAAR EN ANDERE FACTOREN

Aanvankelijk hebben de switchers meer vertrouwen in een succesvol studiejaar dan de schoolverlaters, maar na verloop van tijd lijkt dit verschil kleiner te worden (zie figuur 5k). Zowel de switchers als de schoolverlaters hebben tot aan het moment van uitval steeds minder vertrouwen in een succesvol studiejaar. Eenzelfde ontwikkeling zien we terug bij de factoren binding met de opleiding en tijdsinvestering in school.



Figuur 5k. Het ontwikkelingsproces van het vertrouwen in een succesvol studiejaar bij switchers en schoolverlaters in de periode rond studie-uitval.

5.3. HET BEGELEIDINGSPROCES

5.3.1. KENMERKEN VAN DE BEGELEIDERS

Als we de kenmerken van de begeleiders van de verschillende projecten bekijken, zien we dat de verhouding man tot vrouw bij Het Buro het meest evenredig is en bij de Plusgroep en bij Mijn school zijn er meer vrouwelijke begeleiders dan mannen. De begeleiders van het Buro zijn gemiddeld jonger en hebben gemiddeld een kleiner aantal jaren ervaring met begeleiding ten opzichte van de andere twee projecten. Begeleiders van Mijn school hebben gemiddeld het hoogste aantal jaren ervaring en de begeleiders van de Plusgroep zijn gemiddeld het oudst. Bij de Plusgroep heeft bijna iedere begeleider als hoogst genoten opleiding hoger beroepsonderwijs en een kleiner aantal heeft wetenschappelijk onderwijs afgerond. Als hoogst genoten opleiding heeft de helft van de begeleiders van Mijn School hoger beroepsonderwijs, een kwart wetenschappelijk onderwijs en een kwart middelbaar beroepsonderwijs of begeleidend beroepsonderwijs. De opleidingen van de begeleiders van Het Buro zijn gevarieerder ten opzichte van de andere twee projecten, waarbij bijna de helft van hen het hoger beroepsonderwijs als hoogst genoten opleiding heeft, ongeveer een vijfde middelbaar beroepsonderwijs of beroepsbegeleidend onderwijs en hoger algemeen en voorbereidend wetenschappelijk onderwijs, en daarnaast nog een klein aantal begeleiders met middelbaar algemeen voortgezet onderwijs, wetenschappelijk onderwijs of iets anders.

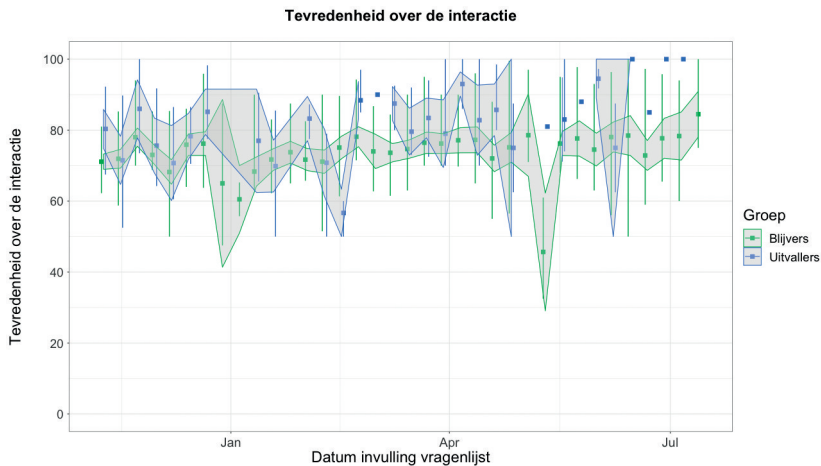
Tabel 5f. Kenmerken van begeleiders per begeleidingsproject

	Antwoordopties	Mijn School (N = 4)	Het Buro (N = 19)	Plusgroep (N = 13)
Geslacht	Man Vrouw	25% 75%	58% 42%	31% 69%
Opleidingsniveau	Middelbaar algemeen voortgezet onderwijs	0%	5%	0%
	Middelbaar beroeps-onderwijs of beroeps-begeleidend onderwijs	25%	21%	0%
	Hoger algemeen en voorbereidend wetenschappelijk onderwijs	0%	16%	0%
	Hoger beroepsonderwijs	50%	47%	92%
	Wetenschappelijk onderwijs	25%	5%	7%
	Anders	0%	5%	0%
Geboortejaar	Gemiddelde (SD)	1974 (9.93)	1993 (2.65)	1973 (13.33)
Evaring in jaren	Gemiddelde (SD)	11 (9.95)	1.5 (1.74)	8 (6.80)

5.3.2. ERVARINGEN VAN DE BEGELEIDERS

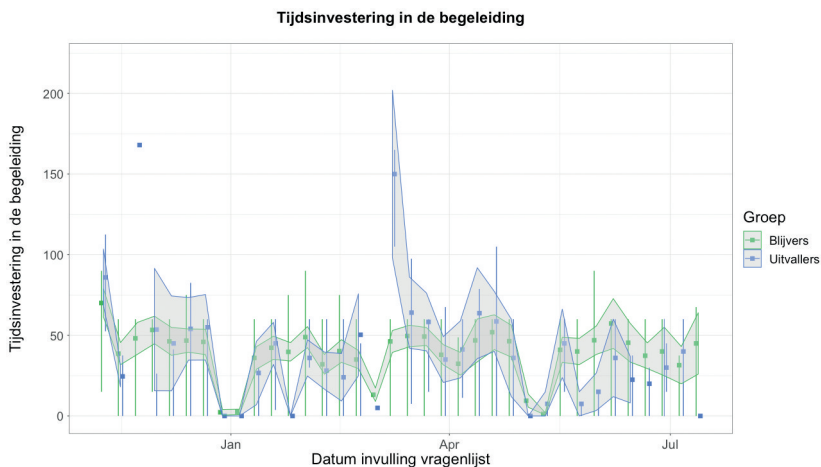
We hebben gekeken naar de manier waarop de begeleiding wordt ervaren door de begeleiders zelf en of zij de begeleiding anders hebben ervaren bij de studenten die zijn uitgevallen dan bij de studenten die op de opleiding zijn gebleven. We hebben specifiek onderzocht in hoeverre de begeleiders van uitvallers en blijvers verschil ervaren in hoe tevreden zij waren over de interacties met de studenten, hoeveel tijd zij hebben geïnvesteerd in de begeleiding, in hoeverre zij de behoeften van de studenten hebben geprobeerd te ondersteunen en in hoeverre zij vinden dat de studenten vooruitgang hebben geboekt tijdens de begeleiding.

Over het geheel genomen zijn de begeleiders tevreden over de interacties die ze hebben met hun studenten. Deze tevredenheid verandert nauwelijks gedurende het jaar. Over het geheel gezien lijken begeleiders bij de uitvallers iets tevredener over de interactie met de student dan bij de blijvers (figuur 5I).



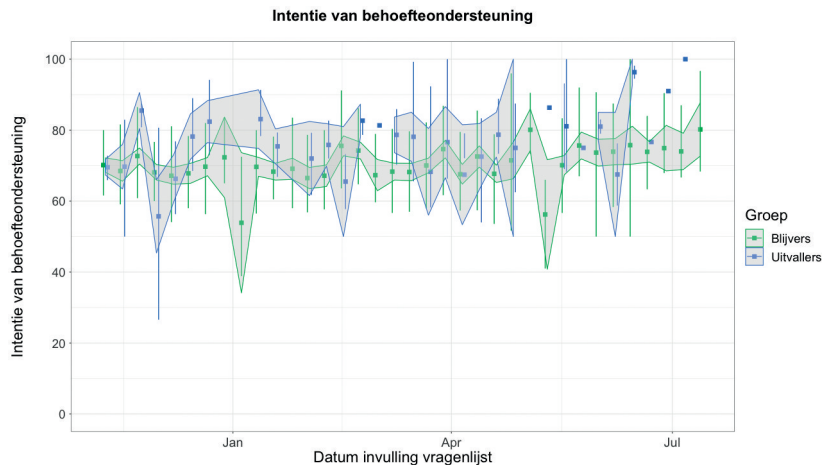
Figuur 5l. De tevredenheid van de begeleider over de interacties met de studenten.

Het verloop van de geïnvesteerde tijd over het jaar lijkt qua hoeveelheid vergelijkbaar voor uitvallers en blijvers, hoewel de momenten waarop die tijd wordt geïnvesteerd wat lijkt te verschillen (zie figuur 5m). Bij de uitvallers zijn een aantal duidelijke pieken te zien waarin veel tijd werd geïnvesteerd: vlak voor de kerst, en in maart. De betrouwbaarheidsintervallen zijn op deze momenten echter groot, wat erop duidt dat er enkele uitschieters zijn die verantwoordelijk zijn voor deze piek. De geïnvesteerde tijd in blijvers verloopt gelijkmatiger, is lager dan voor de uitvallers in de piekperiodes, en wat hoger in de tussenliggende periodes. De twee dalingen die te zien zijn bij beide groepen rond januari en mei komen waarschijnlijk door de vakanties op deze momenten (kerstvakantie en meivakantie).



Figuur 5m. De tijd die de begeleider besteedt aan de student voor blijvers en uitvallers.

In het algemeen hebben de begeleiders geprobeerd om de studenten te ondersteunen bij het vervullen van hun behoeften. Dit geldt voor zowel de blijvers als de uitvallers, maar de uitvallers lijken over het algemeen nog iets sterker te zijn ondersteund dan de blijvers (zie figuur 5n).



Figuur 5n. Het ontwikkelingsproces van de intentie van behoeftevervulling ondersteuning door de begeleiders bij blijvers en uitvallers gedurende het jaar.

Verder zien de begeleiders aanzienlijke vooruitgang bij hun studenten in het begeleidingstraject, dit is ongeveer evenveel bij de blijvers (gem = 70.8, 95% BHI [65.6, 76.0]) en bij de uitvallers (gem = 68.1, 95% BHI [56.2, 80.0]).

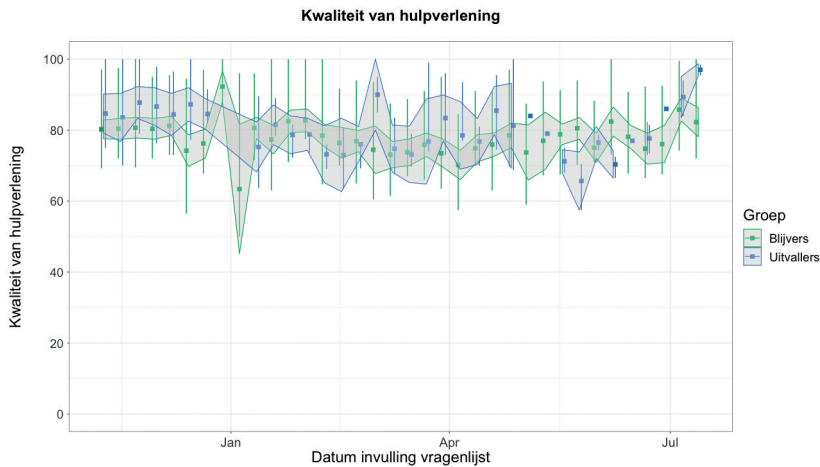
5.3.3. ERVARINGEN VAN DE STUDENTEN

We hebben ook gekeken naar de manier waarop risicostudenten hun begeleiding ervaren, en of de blijvers en uitvallers hierin verschillen. We hebben specifiek onderzocht in hoeverre blijvers en uitvallers verschillende ervaringen hebben met de kwaliteit van de hulp die zij kregen, hoe goed de band was die ze hadden met hun begeleiders en de mate waarin hun behoeftevervulling is ondersteund door hun begeleiders.

Zowel de blijvers als de uitvallers zijn gedurende het hele schooljaar positief over de kwaliteit van de hulp die ze krijgen van de begeleiders (figuur 5o).

We zien vergelijkbare ontwikkelingen in de band die de studenten voelen met hun begeleider en de mate van ondersteuning die de studenten ervaren in hun behoeftevervulling als die we hierboven zien in de kwaliteit van de hulp: hoog en relatief stabiel gedurende het jaar. Zowel de blijvers als

de uitvallers vinden gedurende het hele schooljaar dat de begeleiders hun behoeften goed ondersteunen en voelen een sterke band met hun begeleider. De groepen verschillen hier niet in, en er treedt in de loop van het schooljaar geen duidelijke verandering in op.



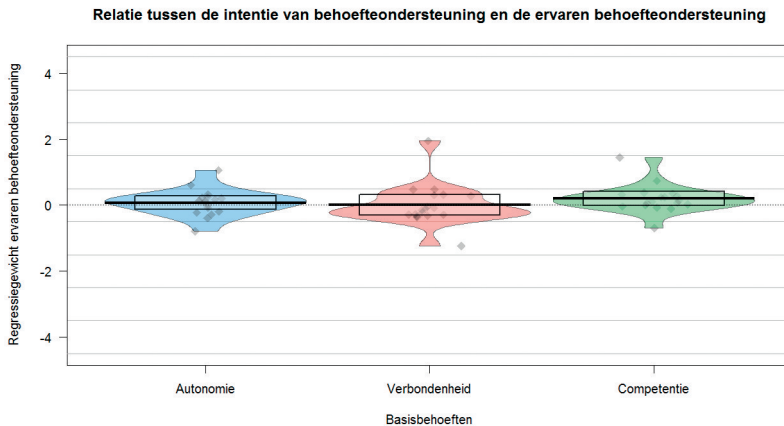
Figuur 5o. Het ontwikkelingsproces van de door schoolverlaters en switchers ervaren kwaliteit van hulp die de begeleiders bieden.

5.3.4. MICRODYNAMIEK: BEHOEFTEONDERSTEUNING EN –VERANDERINGEN BIJ DE STUDENT

We hebben gekeken of we ook microdynamieken kunnen vinden tussen begeleiders en studenten. We hebben specifiek de vraag onderzocht of de behoefteondersteuning van de begeleider gevolgd werd door onmiddellijke veranderingen bij de student in diezelfde week wat betreft allerlei factoren, zoals welzijn en vertrouwen in het behalen van het schooljaar (zie ook tabel 5a). We hebben hiervoor per individu een analyse gedaan die dynamic linear modelling wordt genoemd (Campagnoli, Petrone, & Petris, 2009; Van der Gaag, Albers, Kunnen, 2017).¹⁶ Deze analyse resulteert per individu in regressiegewichten. Deze regressiegewichten geven de richting en sterkte aan van de relatie tussen behoefteondersteuning en week-op-week veranderingen bij studenten.

¹⁶ Wij gebruiken dezelfde opzet en aannames in de DLM als Van der Gaag, Albers, Kunnen, 2017, voor details zie dit artikel. De DLM functioneert alleen goed met voldoende metingen, we hebben daarom alleen individuen meegenomen met minimaal 10 meetpunten, en voor analyses bij koppels van studenten en mentoren (alleen in de volgende paragraaf) alleen koppels meegenomen die meer dan 10 meetpunten hebben ingevuld in dezelfde week (simultaan).

INTENTIE VAN BEHOEFTEONDERSTEUNING DOOR BEGELEIDER EN DE ERVAREN BEHOEFTEONDERSTEUNING VAN STUDENT



Figuur 5p. De relatie tussen de intentie van behoefteondersteuning van de begeleider en de ervaren behoefteondersteuning door de student.¹⁷

Als eerste hebben we onderzocht of de ondersteuning die de begeleider biedt ook zo wordt ervaren door de student. In figuur 5p is te zien dat er geen systematische relatie is tussen de intentie van de begeleider om het gevoel van autonomie, verbondenheid of competentie te ondersteunen en de mate waarin de student deze ondersteuning ervaart.¹⁸ Kortom, als de begeleider een behoefte meer probeert te ondersteunen, merkt

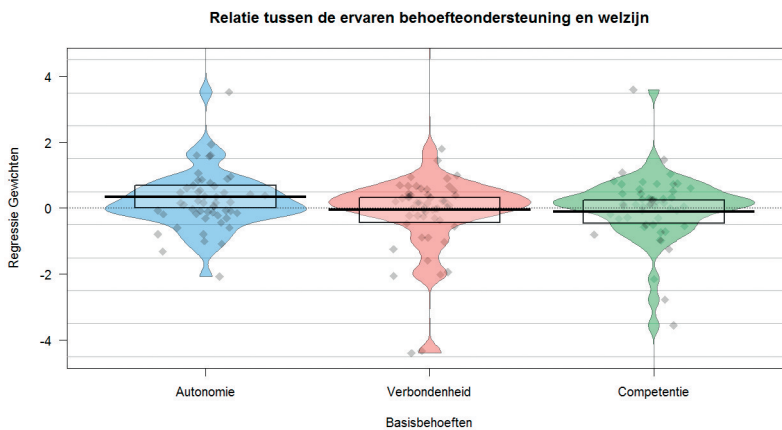
¹⁷ In dit figuur ("pirateplot"; Phillips, 2016) ziet u stippen die op een bepaalde manier verdeeld zijn. De vorm van de verdeling ziet u aan de gekleurde vlakken, en dat laat zien hoe vaak antwoorden in een bepaalde range voorkomen. Elke stip is een regressiegewicht van een individu. Een regressiegewicht geeft aan op welke manier de ene factor een relatie heeft met de andere factor. In dit geval is dat bijvoorbeeld de relatie tussen de ondersteuning van autonomie van de begeleider, en hoeveel autonomie ondersteuning werkelijk wordt ervaren door de student. Wanneer de punten rond 0 gecentreerd zijn is er voor de meeste individuen geen verband. Punten die hoger zijn dan 0 betekenen een positief verband. Dit betekent bijvoorbeeld dat wanneer autonomie sterker ondersteund wordt, dit ook zo wordt ervaren door de student. Een punt onder 0 duidt op een negatief verband. Dit betekent bijvoorbeeld dat wanneer autonomie meer ondersteund wordt door de begeleider de student juist minder autonomieondersteuning ervaart. In elk plot staat ook een horizontale lijn in het midden van een vierkant. De lijn geeft het gemiddelde regressiegewicht weer, het vierkant is een 95% betrouwbaarheidsinterval. Een betrouwbaarheidsinterval is een statistische maat voor zekerheid: het geeft aan dat het gemiddelde in de bredere populatie waarschijnlijk (met 95% zekerheid) binnen deze grenzen valt. We concluderen pas dat we een systematische relatie zien als het betrouwbaarheidsinterval 0 niet omvat.

¹⁸ Er waren ook weinig koppels die minimaal 10 metingen in dezelfde weken hadden ingevuld, slechts 18, waardoor eventuele effecten moeilijk te zien zijn.

de student dit niet per se. In de rest van de paragraaf richten we ons daarom puur op de ondersteuning die studenten ook werkelijk ervaren: we onderzoeken hoe de door de student ervaren ondersteuning gerelateerd is aan onmiddellijke veranderingen bij andere factoren binnen de student.

BEHOEFTEVERVULLING, ERVARING VAN GEBEURTENISSEN EN WELZIJN

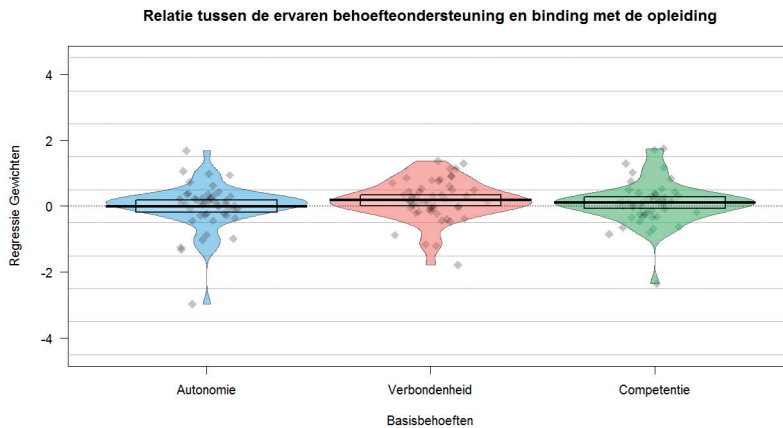
We hebben onderzocht in hoeverre de door de student ervaren behoefteondersteuning gerelateerd is aan onmiddellijke veranderingen bij de student in behoeftevervulling binnen en buiten school, ervaring van gebeurtenissen binnen en buiten school, binding met de opleiding, tijdsinvestering in school, vertrouwen in het behalen van het schooljaar en welzijn. Wanneer studenten zich door de begeleider ondersteund voelen in autonomie lijken zij gemiddeld een hoger welzijn te ervaren. Er lijken gemiddeld geen systematische relaties te bestaan tussen welzijn en de andere vormen van ondersteuning, verbondenheid en competentie (zie ook figuur 5q), maar er zijn wel meer leerlingen die een positieve relatie laten zien dan leerlingen die een negatieve relatie laten zien.



Figuur 5q. De relatie tussen de ervaren behoefteondersteuning en welzijn.

Verbondenheid lijkt wel op een andere manier systematisch een rol te spelen: wanneer studenten zich verbonden voelden met hun begeleider, voelden zij zich gemiddeld ook vaker verbonden met hun opleiding (zie figuur 5r). We vinden echter ook dat verbondenheid voelen met de begeleider niet per se betekent dat de studenten ook meer tijd investeren in school, maar juist het tegendeel: wij zien dat meer verbondenheid gerelateerd is aan lagere tijdsinvesteringen in de school. Het is goed om te weten dat we hier niet hebben geanalyseerd wat eerst kwam en dus niets

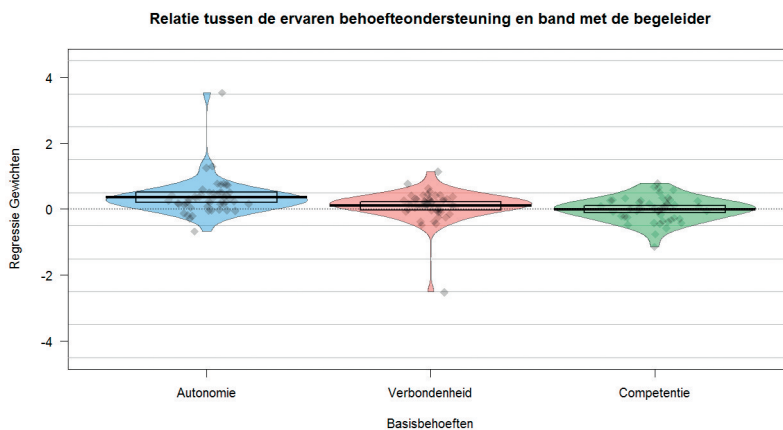
kunnen zeggen over causaliteit. Zo kan het best zijn dat begeleiders zich sterker inzetten voor studenten zodra zij zien dat deze weinig met school bezig zijn.



Figuur 5r. De relatie tussen ervaren behoefteondersteuning en binding aan de opleiding

We vinden geen systematische relaties tussen de verschillende soorten ondersteuning en de andere variabelen (behoeftevervulling binnen en buiten school, ervaring van gebeurtenissen binnen en buiten school en vertrouwen in het behalen van het schooljaar).

BAND MET DE BEGELEIDER & KWALITEIT VAN HULPVERLENING



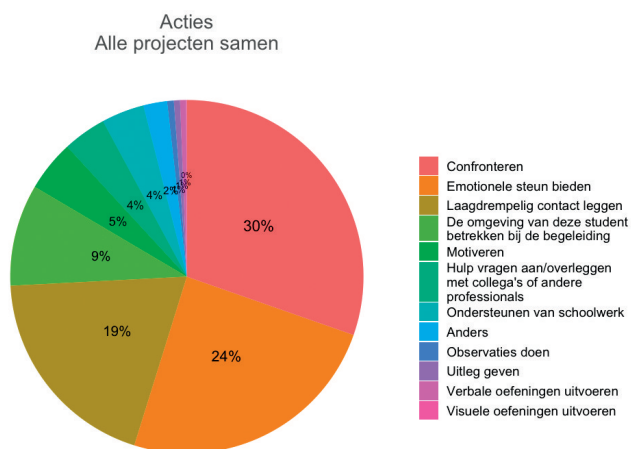
Figuur 5s. De relatie tussen de ervaren behoefteondersteuning en de band met de begeleider.

In figuur 5s is te zien dat we gemiddeld positieve relaties hebben gevonden tussen de ondersteuning van de behoeften aan autonomie en de band met de begeleider. Dit zien we ook terug bij de ervaren kwaliteit van hulpverlening: als de studenten zich sterker door hun begeleider ondersteund voelen in hun behoefte aan autonomie, vinden zij de hulpverlening gemiddeld vaak ook van hogere kwaliteit.

5.4. DE ACTIES EN DOELEN VAN BEGELEIDERS

5.4.1. DE ACTIES VAN BEGELEIDERS

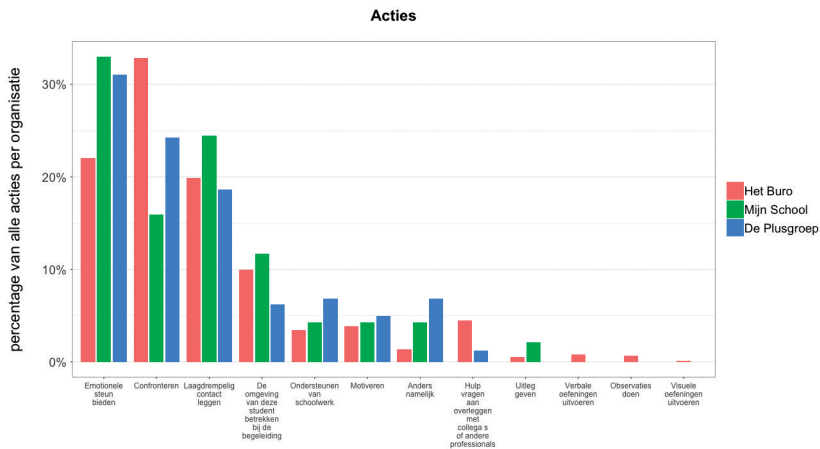
Figuur 5t laat zien welke soorten acties begeleiders het vaakst uitvoeren. Confronteren is de meest uitgevoerde actie en daarna het bieden van emotionele steun. Ook laagdrempelig contact leggen en de omgeving betrekken bij de begeleiding van de student komen veel voor. Het uitvoeren van (verbale en visuele) oefeningen gebeurt het minst vaak.



Figuur 5t. Type acties die begeleiders uitvoeren in de begeleiding van jongeren.

TYPEN ACTIES PER BEGELEIDINGSPROJECT

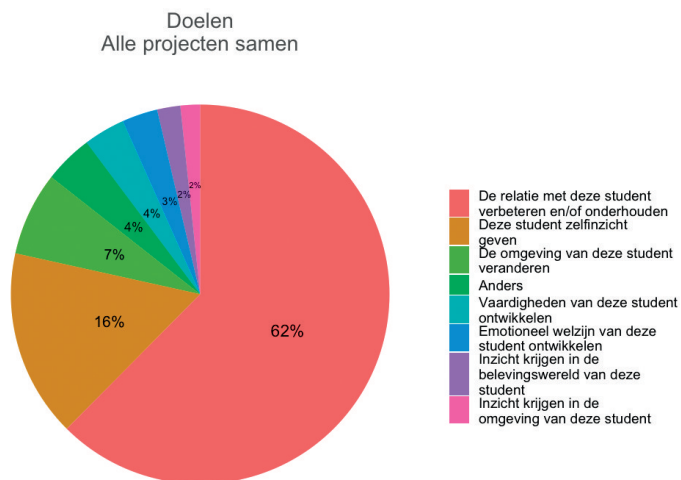
Als we de begeleidingsprojecten vergelijken in hoe frequent de begeleiders verschillende soorten acties uitvoeren, valt op dat de begeleiders van alle drie de begeleidingsprojecten relatief vaak emotionele steun bieden, confronteren en laagdrempelig contact leggen (zie figuur 5u). Maar er zijn ook onderlinge verschillen. De begeleiders van Het Buro en de Plusgroep confronteren de studenten relatief vaak in vergelijking met de begeleiders van Mijn School, terwijl Mijn School sterker inzet op laagdrempelig contact en het bieden van emotionele steun. De begeleiders van Mijn School en Het Buro betrekken ook iets vaker de omgeving van de student dan de Plusgroep, terwijl de Plusgroep wat sterker inzet op het ondersteunen van schoolwerk.



Figuur 5u. Type acties die begeleiders uitvoeren in de begeleiding van jongeren, uitgesplitst per begeleidingsproject.

5.4.2. DE DOELEN VAN BEGELEIDERS

In figuur 5v is te zien dat het meest nagestreefde doel is om de relatie met de student te verbeteren of te onderhouden. Daarnaast proberen de begeleiders het vaakst studenten hun zelfinzicht te stimuleren en hun omgeving te veranderen.

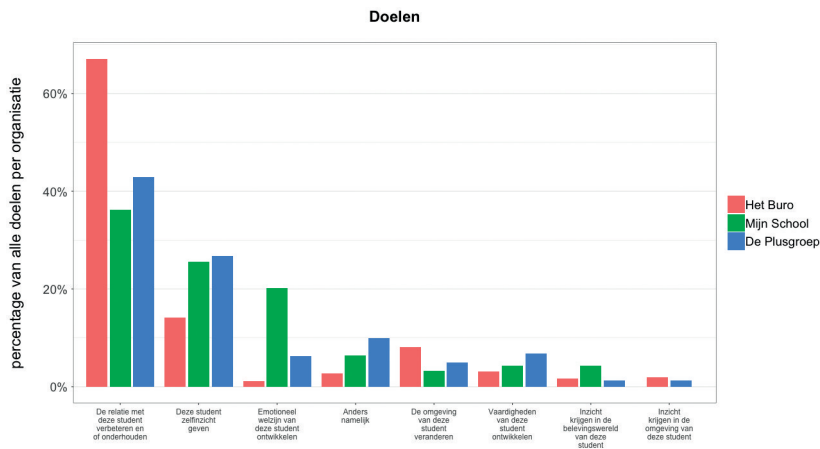


Figuur 5v. Type doelen die begeleiders nastreven in de begeleiding van jongeren.¹⁹

¹⁹ Wekelijks konden begeleiders per student die zij begeleidden aangeven aan welke type doelen zij hadden gewerkt in de begeleiding. De percentages in dit taartdiagram weerspiegelen de verhouding van de frequentie dat er aan een type doel is gewerkt ten opzichte van de frequentie dat er aan alle doeltypen samen is gewerkt.

DOELEN PER BEGELEIDINGSPROJECT

Als we de begeleidingsprojecten vergelijken in hoe frequent de begeleiders aan een bepaald doel werken, valt op dat de begeleiders van alle drie de begeleidingsprojecten relatief vaak de relatie met de studenten willen verbeteren en onderhouden, het zelfinzicht van de studenten willen ontwikkelen en het emotioneel welzijn van de student willen ontwikkelen (zie figuur 5w). Verder valt op dat de begeleiders van Mijn School relatief vaak de studenten willen helpen met het ontwikkelen van hun emotioneel welzijn, terwijl de begeleiders van de Plusgroep en vooral Het Buro hier in vergelijking met Mijn School wat minder mee bezig zijn en sterker inzetten op de relatie met de student ontwikkelen.

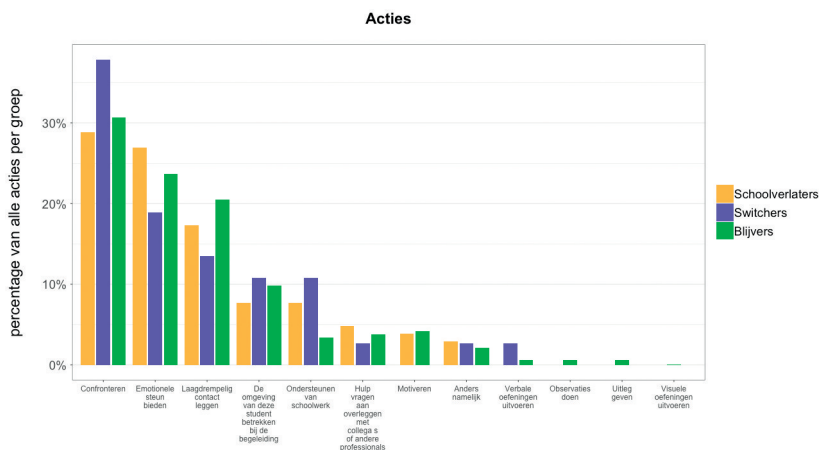


Figuur 5w. Type doelen die begeleiders nastreven in de begeleiding van jongeren, uitgesplitst per begeleidingsproject.

5.4.3. VERSCHILLEN IN BEGELEIDINGSACTIES EN –DOELEN TUSSEN UITVALLERS EN BLIJVERS

ACTIES BIJ UITVALLERS EN BLIJVERS

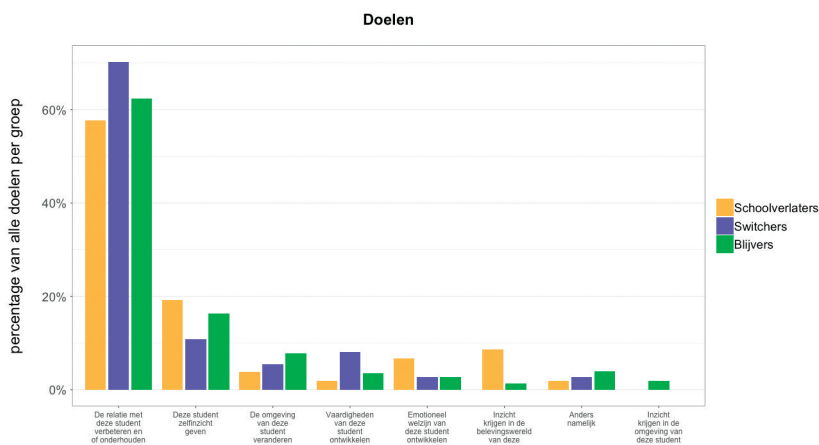
Er zijn geen grote verschillen in de acties die begeleiders uitvoeren in het begeleiden van blijvers en uitvallers. De acties confronteren, emotionele steun bieden en laagdrempelig contact leggen staan voor alle groepen in de top-drie van veel voorkomende acties, en ook in dezelfde volgorde. Relatief gezien wordt er bij de switchers iets vaker geconfronteerd dan bij de blijvers en schoolverlaters.



Figuur 5x. Type acties die begeleiders hebben genomen bij blijvers en uitvallers²⁰

DOELEN BIJ UITVALLERS EN BLIJVERS

Blijvers, schoolverlaters en switchers verschillen ook niet van elkaar in welke doelen hun begeleiders nastreven (zie figuur 5x). Voor alle drie de groepen geldt dat het vaakst wordt gewerkt aan de relatie met de student verbeteren en onderhouden, daarna is het meest voorkomende doel de student zelfinzicht geven.

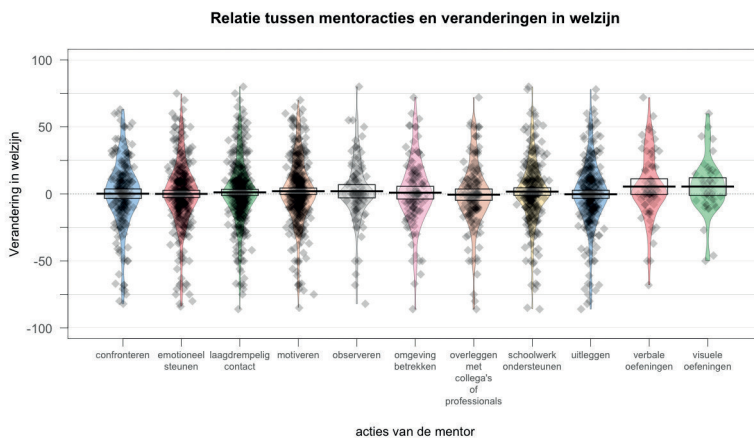


Figuur 5y. Type doelen die begeleiders hebben nagestreefd bij blijvers en uitvallers

²⁰ Wekelijks konden begeleiders per student die zij begeleidden aangeven welke type acties zij hadden uitgevoerd in de begeleiding. De percentages op de y-as in deze staafdiagram weerspiegelen de verhouding van de frequentie dat er een type actie is uitgevoerd ten opzichte van de frequentie dat alle actietypen samen zijn uitgevoerd.

5.4.4. DE RELATIE TUSSEN ACTIES EN ONMIDDELLIJKE VERANDERINGEN BINNEN STUDENTEN

In figuur 5z²¹ is te zien welke veranderingen in welzijn van de studenten direct volgden op verschillende typen acties van de begeleiders. Geen van de specifieke acties wordt gevolgd door een systematische verandering in welzijn van de studenten. Iedere actie wordt in een aantal gevallen gevolgd door een toename in welzijn, en een ongeveer even groot aantal keren door een afname in welzijn, en gemiddeld ligt de verandering in scores rond 0. Eenzelfde resultaat vonden we bij de overige factoren bij studenten die we hebben onderzocht (bv. binding met de opleiding, ervaringen van gebeurtenissen binnen school, zie tabel 5a voor een overzicht).



Figuur 5z. De veranderingen in welzijn van studenten nadat verschillende soorten acties zijn uitgevoerd.

5.4.5. INZOOMEN OP DE ACTIES: KWALITATIEVE GEGEVENS OVER DE INHOUD

De begeleiders hebben telkens een actie(reeks) beschreven en vervolgens aangegeven bij welke categorie zij vinden dat ze horen, door verschillende types acties aan te vinken (zie H.5.4 hierboven). Het blijkt dat veel begeleiders vinden dat een actie(reeks) valt onder meerdere categorieën, soms wel zes verschillende. Alleen laagdrempelig contact leggen, motiveren en ondersteunen met schoolwerk komen ook regelmatig 'los' voor. Dit

21 Elke stip in dit figuur is een verschillscore en geeft aan hoe sterk, en welke kant op, het welzijn bij een student veranderde van de ene week op de andere week. Op de x-as staan acties, je kan dus per actie zien wat er bij studenten veranderde in welzijn in de week dat een actie werd uitgevoerd. De betrouwbaarheidsintervallen (de vakken in het midden van elk plot) geven aan wat de verschillscores naar verwachting gemiddeld zijn binnen de grotere populatie, met 95% zekerheid.

roept de vraag op wat de verschillende acties precies inhouden volgens de begeleiders zelf en daarom presenteren we hier een korte indruk van de kwalitatieve gegevens die we hierover hebben. Veel beschrijvingen die begeleiders hebben gegeven van hun acties zijn heel kort. Begeleiders geven bijvoorbeeld aan dat er een gesprek of appcontact is geweest. In het overzicht hieronder komen vooral de uitgebreide omschrijvingen aan bod. Omdat sommige begeleiders meer beschrijven dan andere kunnen ervaringen van sommige begeleiders relatief vaak voorkomen. Dit overzicht is dan ook mogelijk niet representatief voor alle begeleiders. We geven van de meest gebruikte actietypen een overzicht van veelvoorkomende acties met voorbeelden.

CONFRONTEREN

De meest uitgevoerde actie is confronteren. De meeste acties die door de begeleiders als confronteren worden aangemerkt, vallen ook onder andere actietypen zoals motiveren, emotionele steun geven en de omgeving betrekken. Het actietype confronteren omvat veel verschillende soorten acties. Veel voorkomende zijn hieronder genoemd.

Eén-op-één gesprekken met de student over persoonlijke problemen en over gedrag en beleving:

- ◆ Gesprekken over automutilatie, contact met moeder, contact met een ggz-instelling.
- ◆ Wandeling gemaakt en gesproken over het gevoel van alleen zijn. Ze voelt zich eenzaam. Ze kan niet veel ondernemen, vanwege schulden.
- ◆ Naar aanleiding van een zorgwekkend whatsappje waarin ze om hulp vroeg, heb ik haar opgebeld en uitgehoord, ook om in te schatten hoe ernstig de situatie was en hoe gemeend de emotie doorklonk in haar stemgeluid.
- ◆ Geprobeerd in kaart te brengen wat de motivatie is voor B. en waar hij naartoe wil werken.

Gesprekken met de student en andere hulpverleners over de problemen van de student:

- ◆ Belangrijk gesprek gevoerd samen met studiecoach, L., haar ouders, de hoofdbehandelaar en ikzelf. Hierop is een en ander duidelijk geworden en ben nu met L. aan het afspreken hoe we hier verder mee gaan werken.
- ◆ Meerdere gesprekken met schoolinterne zorg en K. Er zijn nieuwe ontwikkelingen aan het licht gekomen terwijl we hard bezig waren vorige ontwikkelingen te tackelen. Ook met moeder heb ik via e-mail contact gehad.

- ◆ Op stagebezoek gegaan met haar studiecoach. Dit omdat het niet goed ging en K. wilde stoppen.

Expliciet confronterende acties:

- ◆ Uit de kantine gehaald omdat hij niet reageerde op mijn whatsappjes.
- ◆ P. in een gesprek de keuze gegeven om te kiezen tussen niets meer aan mij vertellen of wel, maar dat ik er dan iets mee ga doen.
- ◆ Confronteren met cijfers die zij niet vertelde.
- ◆ Geconfronteerd met afwezigheid en blowen.

Praktisch gerichte gesprekken en hulp:

- ◆ Zaken uitgezocht omtrent haar stagebeoordeling en overgang naar het tweede leerjaar.
- ◆ Deze zaken heb ik teruggekoppeld aan R. en later hierover nog contact gehad met haar moeder.
- ◆ Bbl opleiding regelen.
- ◆ Kamer/woning opruimen.
- ◆ Bewindvoering inschakelen.

Sommige beschrijvingen omvatten heel veel verschillende acties:

- ◆ Whatsapps, gesprekken over zijn thuissituatie, naar de tandarts voor hem gebeld, geholpen met Nederlands, overleg met zijn slb'er gehad, P. aangesproken over verzuim, praatjes aanknopen in de kantine, een rollenspel.

Ook worden soms acties genoemd die op het eerste gezicht niet echt betrekking lijken te hebben op confrontatie:

- ◆ Overleg met RMC.
- ◆ Testen afnemen.

EMOTIONELE STEUN BIEDEN

Emotionele steun bieden is het op één na meest gebruikte actietype. Dit actietype komt vaak samen voor met confronteren: een derde deel van de acties valt onder beide actietypen. Van de resterende acties vallen de meeste acties onder whatsapp-contacten en gesprekken. Een aantal voorbeelden van omschrijvingen:

- ◆ Gesprekje over koetjes en kalfjes.
- ◆ Spel gedaan en gesprek gevoerd.
- ◆ Gesprekje gehad over hoe het gaat.
- ◆ Gewhatsppt: de eerste schoolperiode zit erop, heb haar gewhatsppt over hoe de eerste periode voor haar was.
- ◆ Whatsappcontact en bewust proberen te maken van te weinig eten.

- ◆ Gesprek over haar operatie en andere persoonlijke zaken.
- ◆ Motiveren voor actie om school weer op te pakken.
- ◆ Hij komt voor schooltijd altijd een bakje koffiedrinken, hij kwam anders altijd te laat of helemaal niet. Daarnaast komt hij elke donderdag aan het einde van de dag om de planning voor de week door te nemen.
- ◆ Samen met J. gebeld naar een psychologenpraktijk om hem aan te melden.
- ◆ Gesprek: angstgedachten evalueren en stage bespreken.

LAAGDREMPELIG CONTACT LEGGEN

Het derde meest gekozen actietype is 'laagdrempeelig contact leggen. Dit actietype komt voor de helft van de acties samen voor met emotionele steun bieden, en voor een kwart met confronteren. Acties die niet ook onder een van die beide vallen, zijn voornamelijk gesprekjes en whatsapp-contacts, en daarnaast praktische hand-en-spandiensten:

- ◆ Geholpen met opdracht.
- ◆ E-mailcontact gehad over herkansen van toetsen in de multiklas.
- ◆ Samengezeten met hem om afspraak te maken bij een psychologenpraktijk.
- ◆ Geobserveerd en besproken met zijn slb.
- ◆ Stage voorzien van lesmateriaal zodat hij op stage aan school kan werken.
- ◆ Moeder en stiefvader uitgenodigd op school.
- ◆ Smalltalk en uitleg geven over readers en de afronding daarvan.
- ◆ Gewhatsappt over stage en hoe het hem beviel.

OMGEVING VAN DE STUDENT BETREKKEN BIJ DE BEGELEIDING

Het vierde meest gekozen actietype is 'omgeving van deze student betrekken bij de begeleiding'. Ook dit type actie komt vaak samen voor met confronteren, met name met de subcategorie 'Gesprekken met de student en andere hulpverleners over de problemen van de student'. Daarnaast komen in deze categorie veel praktische acties voor, en gesprekken met ouders, docenten, en andere hulpverleners.

- ◆ Ondersteunen bij vraag m.b.t. ontruiming van moeder, waardoor J. op het moment officieel dakloos is.
- ◆ Gebeld met moeder, contact met docenten.
- ◆ Overleg met verschillende professionals.
- ◆ Huiswerkbegeleiding en contact gehad met slb'er.
- ◆ Financiën doorgenomen.

EENMALIGE ACTIES EN DOORLOPENDE PROCESSEN

Sommige acties lijken in te spelen op een actuele gebeurtenis en relatief los te staan van de andere acties, bijvoorbeeld:

- ◆ Gesprek toen hij eruit gestuurd was.

In werkelijkheid vormen alle begeleidingstrajecten een doorlopend proces. Dit blijkt ook in de verschillende acties, die vaak pas goed begrepen kunnen worden als hun plaats in dat proces wordt bekeken, zoals in onderstaand voorbeeld:

- ◆ Afgelopen dinsdag intensief met K. gewerkt om nieuwe stage te regelen. Lang voorbereid en begeleid, uiteindelijk gebeld en geregeld. Zelf heeft ze kennismakingsgesprek gepland en afgehandeld. Ze is aangenomen en kan maandag beginnen.
- ◆ Gesprekken van vorige week teruggekoppeld aan studietoets, gesprek met K. gevoerd over stage en thuissituatie, samen met K. op stagebezoek geweest om een aantal problemen te bespreken.
- ◆ Meerdere gesprekken met F. (schoolinterne zorg) en K. Er zijn nieuwe ontwikkelingen aan het licht gekomen terwijl we hard bezig waren vorige ontwikkelingen te tackelen. Ook met moeder heb ik via e-mail contact gehad.
- ◆ Meerdere gesprekken, K. opgezocht in school, gebeld met haar stagebedrijf, contact gehad met moeder. Afstemming met coach en schoolinterne zorg.
- ◆ Op stagebezoek gegaan met haar studietoets, dit omdat het niet goed ging en K. wilde stoppen.
- ◆ Spannende weken voor K., zo ook deze week. Ze had een belangrijk moment afgelopen dinsdag waarbij zij de draad weer op zou pakken op stage. Dit is niet gelukt en nu ben ik samen met K. en personeel van school aan het onderzoeken hoe nu verder. Waarschijnlijk blijft K. zitten, in dat geval gaf ze aan te willen stoppen. In dat scenario willen we zeker zijn dat K. niet in een gat valt en er adequate begeleiding bij betrokken blijft. Zodoende maken we een aanbeveling ten overstaan van onze bevindingen naar K. haar casemanager van de ggz.

Dit voorbeeld illustreert het proceskarakter van de begeleiding en suggereert dat we niet voldoende recht doen aan de acties als we de acties los bekijken en nagaan wat het directe effect van een actie is bij de student in dezelfde week. In het voorbeeld van K. kunnen we alleen maar hopen dat op de lange termijn haar welbevinden iets vooruit zal gaan. Maar we kunnen niet verwachten dat haar welbevinden na ieder van deze – toch heel intensieve acties – zichtbaar zal verbeteren.

5.5. CONCLUSIE VAN DE ONDERZOEKSRESULTATEN

We zien in onze resultaten een aantal interessante patronen. Ten eerste zien we dat studenten in de risicogroep, de jongeren die begeleid worden vanwege een verhoogd risico op schooluitval, consistent lagere scores hebben op allerlei factoren, zoals welzijn, behoeftevervulling, binding met de opleiding en vertrouwen in een succesvol studiejaar.

We vinden daarnaast een aantal interessante mogelijke voorspellers van uitval, die voldoen aan de voorwaarden van praktische relevantie (zie ook H.3): ze zijn naast risicofactoren ook voorspellers van succes, en veranderbaar. Dit gaat onder andere om vertrouwen in een succesvol studiejaar en binding aan de opleiding. Het blijkt daarnaast belangrijk om onderscheid te maken tussen studenten die switchen naar een andere opleiding en studenten die de school verlaten: schoolverlaters laten in de weken voor en na hun uitval dalingen zien op veel factoren, terwijl dat voor switchers niet het geval is. Zij blijven vaak stabiel en lijken zelfs te stijgen op veel factoren.

Verder lijkt het in de begeleiding van jongeren belangrijk dat studenten ervaren dat zij door hun begeleider ondersteund worden in hun behoefte aan autonomie en verbondenheid. Het ondersteunen van autonomie heeft het vaakst een positieve relatie met veel factoren die wij hebben onderzocht, zoals welzijn en de kwaliteit van hulpverlening.

Tot slot hebben we meer inzicht gekregen in de acties die begeleiders nemen om voortijdig schooluitval te voorkomen. Dit lijken voornamelijk acties te zijn die gericht zijn op confronteren, emotionele steun bieden, en laagdrempelig contact leggen.

5.5.1. UITVALLERS VERSUS BLIJVERS

Van de twee groepen die we over meerdere maanden gevolgd hebben, de risicogroep die begeleid werd en de controlegroep, bleken er alleen uitvallers te zitten in de risicogroep. Slechts een klein deel van de risicogroep waren uitvallers (13%, bestaande uit 8% schoolverlaters, naast 5% switchers). Van deze risicogroep hebben we de trajecten van de uitvallers en blijvers vergeleken en het blijkt dat er een aantal opvallende verschillen zijn die gebruikt kunnen worden om het risico op uitval op tijd te herkennen. Verrassend is dat juist de uitvallers aan het begin van het jaar (rond december/januari/februari) de meest positieve houding blijken te hebben: ze zijn positiever over hun welzijn, vertrouwen in een succesvol studiejaar, hebben een sterkere binding met de opleiding en het gevoel voldoende tijd in school te investeren, meer dan de blijvers. Wellicht hebben uitvallers

onrealistische verwachtingen, of onvoldoende zelfinzicht, of zijn zij minder voorbereid op negatieve ervaringen die nog komen, of houden ze zo sterk vast aan hun opleiding dat negatieve ervaringen in het begin van het studiejaar weinig impact hebben op de binding die ze voelen. Sterker nog, het is mogelijk dat negatieve ervaringen de binding met de opleiding versterken (dit is ook gevonden bij eerstejaars universiteitsstudenten; Van der Gaag, Albers, & Kunnen, 2017) bijvoorbeeld doordat studenten na een gefaald tentamen zich juist voornemen om harder te gaan werken voor hun opleiding. Er is wellicht een opeenstapeling van negatieve ervaringen nodig die studenten doet realiseren dat het misschien niet gaat lukken of dat hun opleiding niet bij hen past. Een dergelijke realisatie zien wij later terug in de dalingen van de trajecten van de uitvallers.

De positieve houding van uitvallers neemt vaak af na de kerstvakantie, en rond april is de houding van de uitvallers op een aantal vlakken negatiever dan van de blijvers. We zien een afname in de binding die zij ervaren met de opleiding, de ervaring genoeg tijd te investeren in school om goed te presteren, en het vertrouwen dat ze hebben in een succesvol studiejaar.

Wanneer we inzoomen op de trajecten van de uitvallers, blijkt het belangrijk een onderscheid te maken tussen studenten die het onderwijs verlaten (schoolverlaters), en studenten die naar een andere opleiding willen gaan (switchers). Zij laten namelijk heel andere ontwikkelingspatronen zien in de weken voor en na het besluit om te stoppen. Schoolverlaters lijken de uitval op meerdere vlakken als negatief te ervaren. Zij zijn voorafgaand aan het moment van uitval te herkennen aan een daling op allerlei factoren zoals welzijn en vertrouwen in een succesvol studiejaar, maar ook aan minder positieve en meer negatieve ervaringen binnen en buiten school en ze ervaren minder behoeftebevrediging uit beide omgevingen. Deze daling in de beleving van gebeurtenissen en behoeftevervulling is een mogelijk signaal dat de student 'op weg is naar de uitgang'. Ook opvallend, en zorgelijk, is dat deze daling zich voortzet na de uitval: na uitval zijn er meer negatieve ervaringen, is er minder behoeftevervulling en het welzijn van de studenten wordt lager. Het lijkt daarmee niet zo dat het stoppen met school een gevoel van bevrijding geeft of dat zij dan alternatieve bronnen van behoeftevervulling en positieve gebeurtenissen kunnen aanboren.

Er lijkt een positiever patroon te bestaan bij studenten die willen switchen naar een andere opleiding. Zij laten voorafgaand aan het moment van uitval net als de schoolverlaters wel dalingen zien in binding die zij ervaren met de opleiding, de ervaring genoeg tijd te investeren in school om goed te presteren, en het vertrouwen dat ze hebben in een succesvol studiejaar. Echter, zij laten geen verslechtering zien in hoe zij gebeurtenissen

ervaren, of in hun welzijn en behoeftebevrediging, dit lijkt juist stabiel of soms zelfs eerder positiever te worden over de tijd. Ook laten zij geen verdere verslechtering zien na het moment van uitval (hoewel we hier maar weinig data van hebben). Dit duidt erop dat het verlaten van het onderwijs iets anders betekent voor deze twee groepen: schoolverlaten lijkt door de studenten als negatief te worden ervaren, maar voor switchen hoeft dat niet zo te zijn.

5.5.2. DE HULP VAN BEGELEIDERS

Over het algemeen is de gegeven hulp door de begeleider naar het oordeel van de begeleiders en de studenten erg positief, en dit positieve oordeel is relatief stabiel gedurende het jaar. Studenten vinden dat er hulp wordt geleverd van hoge kwaliteit en begeleiders zijn tevreden over hun interacties met hun studenten. Uitvallers en blijvers ervaren dit op eenzelfde, positieve manier. Uitvallers lijken zelfs nog iets positiever dan blijvers. We vinden hiermee geen aanwijzingen dat schooluitval te wijten is aan gebrekkige begeleiding.

Een belangrijke uitkomst is dat er geen duidelijke relatie is tussen de behoeften die een begeleider van week tot week beoogt te ondersteunen, en de ervaren behoeftevervulling van de student. Dit suggereert dat er meer ruimte is voor de afstemming tussen de doelen van de begeleider en de beleving van de student. We zien wel dat wanneer een student werkelijk behoefte-ondersteuning vanuit de begeleider ervaart, dat dit een positieve impact kan hebben op belangrijke factoren, zoals welzijn en de binding met de opleiding. Het ondersteunen van autonomie en verbondenheid heeft het vaakst een positieve relatie met de factoren die wij hebben onderzocht. De relaties die we hebben gevonden zijn echter bescheiden en er is veel individuele variatie. Dit duidt er wellicht op dat de factoren die wij hebben onderzocht tevens afhankelijk zijn van factoren buiten de begeleiding.

De begeleiders gebruiken een breed spectrum aan acties om verschillende doelen te bereiken in hun begeleiding van studenten. De meest voorkomende typen acties zijn confronteren, emotionele steun bieden, en laagdrempelig contact leggen/onderhouden. Het meest nagestreefde doel is om de relatie met de student te verbeteren of te onderhouden, daarna komen het stimuleren van zelfinzicht en het veranderen van de omgeving van de student het vaakste voor. Opvallend is dat doelen om schoolse vaardigheden te ondersteunen minder vaak nagestreefd worden, terwijl deze wel van belang lijken te zijn (Heemskerk, van Eck et al., 2018). Mogelijk valt hier nog meer te halen in de begeleiding van studenten. De

begeleidingsmethodieken van de drie projecten die we onderzocht hebben, lijken enigszins te verschillen in welke acties zij uitvoeren en welke doelen zij nastreven. Het Buro en de Plusgroep voeren relatief vaak confronterende acties uit, terwijl Mijn School er vaker naar streeft om het emotioneel welzijn van studenten te ontwikkelen.

De relatie tussen acties van de begeleiders en veranderingen in de beleving van de student is niet eenduidig. Geen van de specifieke acties wordt direct gevolgd door een systematische verandering in belangrijke factoren van de studenten zoals welzijn, binding, behoeftevervulling, of vertrouwen in een succesvol studiejaar. Iedere actie wordt in een aantal gevallen gevolgd door een toename, en een ongeveer even groot aantal keren door een afname. Dit duidt erop dat de acties van begeleiders wellicht niet duidelijk te onderscheiden zijn en misschien beter gezien kunnen worden als een geheel aan maatregelen die tezamen nodig zijn om een effect te bewerkstelligen.

De noodzaak van het beschouwen van begeleiding als een geheel van samenhangende en opeenvolgende acties wordt bevestigd wanneer we inzoomen op de kwalitatieve data: de beschrijvingen van begeleiders over wat ze hebben gedaan. Het eerste dat opvalt is de grote diversiteit van de acties. Een groot deel valt te scharen onder de noemer gesprekken en whatsapp-contact met de student, maar het onderwerp en de emotionele intensiteit van de gesprekken variëren enorm. Naast korte contacten om te vragen hoe het gaat zien we zwaardere gesprekken over eenzaamheid, automutilatie, faalangst en andere persoonlijke problemen. Er is ook veel variatie in de praktische handelingen van de begeleider. Helpen bij een opdracht komt bijvoorbeeld voor naast het ondersteunen bij een dreigende uithuiszetting. Ook wordt veelvuldig overlegd met andere hulpverleners. Sommige acties maken deel uit van een langdurige aanpak, andere acties lijken vooral in te spelen op actuele gebeurtenissen. De acties lijken niet eenvoudig op te delen in de categorieën die we voor dit onderzoek gekozen hebben, vaak valt een enkele actie te scharen onder meerdere categorieën.

Dit beeld van de acties maakt het begrijpelijk dat het niet gelukt is om eenvoudige één-op-één verbanden te vinden in de trant van: na actie X neemt het welzijn van de student toe. Sommige acties zijn erop gericht om het ontstaan van meer problemen, dus misschien het afnemen van bijvoorbeeld welzijn, te voorkomen. Andere werken langzaam maar zeker toe naar een hopelijk succesvolle uitkomst over weken en maanden. Het feit dat we geen eenvoudige, eenduidige verbanden gevonden hebben, betekent daarom niet dat de acties geen effect hebben. Het betekent vooral

dat de acties bekeken moeten worden binnen het ontwikkelingsproces van de specifieke student. Sluit de actie aan bij het proces op dat moment, past het bij wat er nodig is? Dit zijn vragen naar de match tussen voorgaande en volgende acties. Wanneer een actie niet aansluit, is er mogelijk een mismatch tussen de actie en het proces, maar het kan ook zijn dat er een mismatch is tussen begeleider en student. Zitten begeleider en student op dezelfde lijn? In verder onderzoek naar de effectiviteit van het handelen van begeleiders verdienen deze vragen over match tussen student en begeleider en de match tussen voorafgaande en volgende acties aandacht.

5.5.3. DISCUSSIE EN LIMITATIES

Er zitten natuurlijk een aantal beperkingen aan het procesonderzoek. Zo is het aantal deelnemers aan ons onderzoek beperkt wat betreft de groep uitvallers ($N = 17$) en de subgroepen daarvan: schoolverlaters ($N = 11$) en switchers ($N = 6$). Ook hebben we weinig gegevens over de processen na uitval, omdat logischerwijs slechts enkelen toen nog vragen over school (konden) beantwoorden en velen pas aan het einde van het schooljaar uitvielen wat samenviel met het einde van onze metingen. Hoewel de vele metingen wel kracht geven aan de resultaten bij een beperkt aantal deelnemers, blijft het mogelijk dat toevalligheden in de doelgroep een rol spelen. Met de betrouwbaarheidsintervallen hebben wij een indicatie gegeven van de onzekerheid van de resultaten. Daarmee zien we een aantal systematische patronen die meer lijken te zijn dan toeval, en die op zijn minst als plausibele hypothesen kunnen functioneren waarop men acties kan baseren. Maar het zou natuurlijk goed zijn als er vervolgonderzoek gedaan wordt naar processen van uitval. Dit vervolgonderzoek zou dan bij voorkeur bijzonder grootschalig worden aangepakt om de kans op een grote representatieve set aan uitvallers onder de ondervraagden te vergroten. Het is daarbij belangrijk om data te verzamelen over of de uitval betrekking heeft op schoolverlaten of switchen naar een andere opleiding, aangezien die processen behoorlijk sterk lijken te verschillen. Dit vereist een grote logistieke operatie en daarnaast veel geld om de onderzoeksdeelnemers te kunnen belonen voor hun langdurige inzet.

Er kunnen in toekomstig onderzoek ook verschillende verfijningen aangebracht worden in de vragen die gesteld worden met de u-can-act webapp. Zo hebben we nu geen vragen opgenomen die onderscheid maken tussen studenten die BOL (Beroeps Opleidende Leerweg; merendeel van de tijd naar school gaan) en BBL (Beroeps Begeleidende Leerweg; merendeel van de tijd werken) volgen, terwijl dit wellicht interessant is om

te onderzoeken.²² Daarnaast kan de keuze voor de actiecategorieën die begeleiders kunnen aanvinken in vervolgonderzoek wellicht ook verfijnd worden. Begeleiders lijken hun acties in te delen op grond van verschillende criteria en ze scharen de meeste acties onder meerdere actietypen. De algemene beschrijving van veel acties maakt ook dat de acties bij meerdere actietypen passen. Het zou bijvoorbeeld kunnen dat tijdens de actie 'Geprobeerd in kaart te brengen wat de motivatie is voor B. en waar hij naartoe wil gaan werken.' verschillende typen acties aaneen zijn geregen: er kan laagdrempelig contact gelegd zijn, vervolgens geconfronteerd zijn, en daarna gewerkt aan het bieden van emotionele steun. Het kan daarnaast ook zijn dat het type actie heel anders wordt ervaren door de begeleiders dan wat de onderzoekers voor ogen hadden. Onder visuele oefeningen staat bijvoorbeeld de volgende actie: 'Gesprek met studietoetscoach. Insteek was om te kijken hoe we achterstanden moesten wegwerken. Student gaf van tevoren aan om te willen stoppen. Gesprekken gevoerd om te kijken wat hij wil.' Hoewel de actie behoorlijk concreet omschreven is, lijkt er geen sprake van een oefening waarbij visuele middelen zijn gebruikt. De grote variatie, de verschillende invullingen en de overlap tussen de actietypen suggereren dat het lastig is om acties, binnen een grote gevarieerde groep begeleiders, eenduidig op te delen in categorieën. Mogelijk zou in een vervolgonderzoek gewerkt kunnen worden met nog globalere actietypen zoals: contact met de jongere, praktische hulp, contact met het netwerk. De moeilijkheden om de acties eenduidig in te delen in verschillende actietypen kan mogelijk ook verklaren waarom wij nauwelijks verbanden vonden tussen specifieke acties van de begeleider en veranderingen binnen de student. Aanpassingen en verfijningen aan het onderzoeksinstrument, de u-can-act webapp (Emerencia et al., 2017), zijn door iedereen te maken en door te voeren, omdat we het als open source software naar buiten hebben gebracht (zie ook u-can-act.nl of <https://github.com/compsy/u-can-act>).

Met de data die we nu al hebben, is het in principe mogelijk om meer analyses te doen en meer aspecten te onderzoeken van het theoretische model dat we hebben voorgesteld (zie H.3.3.3). We kunnen bijvoorbeeld onderzoeken of er zelfversterkende spiralen zijn die voorafgaan aan uitval (zie ook H.3.2).²³ Bovendien roepen de resultaten die hier zijn besproken ook enkele vervolgvragen op die goed zouden zijn om uit te diepen.

22 BBL-trajecten worden in de praktijk ook wel eens gebruikt om VSV te voorkomen, wanneer een BOL-traject niet werkt voor de student.

23 De analyses die daarvoor nodig zijn, zijn echter erg omvangrijk en complex, we hebben andere vragen nu meer prioriteit gegeven die naar onze mening een hogere praktische relevantie hebben (zie ook H.3.3.4).

Bijvoorbeeld of de volgorde van acties uitmaakt en of er samenhang bestaat tussen voorgaande en vervolgacties. Wij zullen de analyses van de data dan ook voortzetten: er staan nog verschillende wetenschappelijke publicaties gepland die verdere diepgang geven aan de resultaten die wij hier hebben gepresenteerd. De artikelen zullen zoveel mogelijk 'open access' verschijnen, waardoor de kennis niet alleen toegankelijk is voor wetenschappers, maar ook voor praktijk en beleid.²⁴

²⁴ Indien u graag op de hoogte gehouden wordt van de artikelen die uitkomen, stuur dan een mail naar m.a.e.van.der.gaag@rug.nl of hou de website van u-can-act in de gaten.

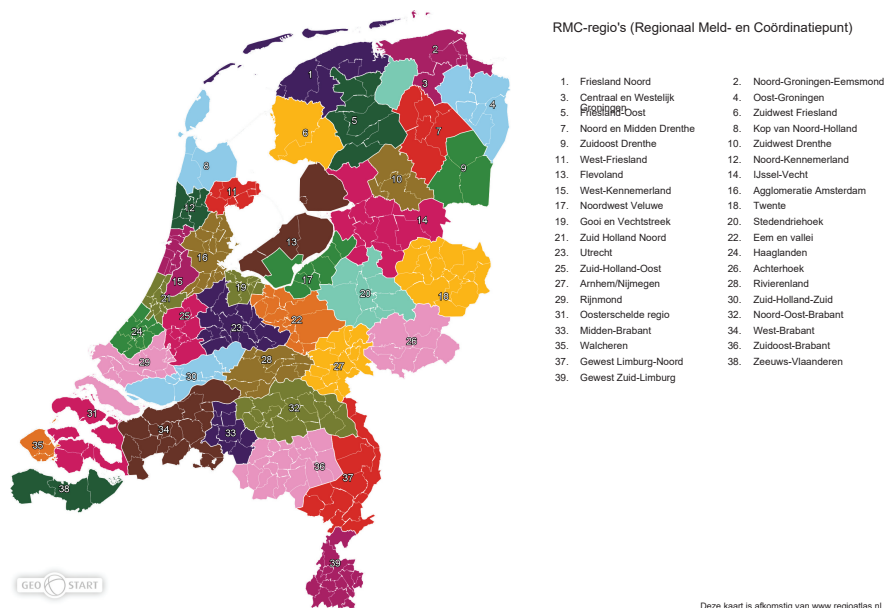
6. BELEID: EVALUATIE HUIDIG VSV-BELEID EN HANDVATTEN VOOR DE TOEKOMST

**MANDY VAN DER GAAG, GLENDA BRON, IRMA HEEMSKERK,
NICK SNELL & SASKIA KUNNEN**

In dit hoofdstuk gaan we in op het landelijke en regionale VSV-beleid, de knelpunten die we daarin hebben gezien binnen onder andere ons beleidsonderzoek en mogelijke oplossingen die we aandragen op basis van de informatie in dit boek. Dit hoofdstuk eindigt dan ook met concrete handvatten voor beleid en is in eerste instantie ook bedoeld voor beleidsmakers. Het kan echter ook interessant zijn voor professionals uit de praktijk die te maken hebben met dit beleid, om meer inzicht te krijgen in de beleidscontext waarin ze zich begeven.

6.1. HUIDIG NATIONAAL EN REGIONAAL VSV-BELEID

Sinds 2005 wordt er door de Rijksoverheid stevig ingezet op een verdere daling van het aantal voortijdig schoolverlaters, resulterend in verschillende beleidsmaatregelen. Decentralisatie is kenmerkend voor deze maatregelen, wat betekent dat de aanpak van voortijdig schoolverlaten steeds meer op regionaal niveau wordt geregeld in de 39 RMC-regio's (zie figuur 6a). Binnen elke regio is het de bedoeling dat scholen en gemeenten gezamenlijk een vierjarig plan opstellen met maatregelen die zijn toegespitst op de specifieke problematiek van jongeren in de regio en op de lokale mogelijkheden, om hen te monitoren en begeleiden.



Figuur 6a. De 39 RMC-regio's.

De regionale samenwerking wordt geleid door één contactgemeente en één contactschool binnen dezelfde regio. Het is de bedoeling dat zij samenwerken met andere partners in de regio die betrokken zijn bij VSV'ers en jongeren in een kwetsbare positie. Hun missie is om gezamenlijk VSV te voorkomen en deze jongeren naar onderwijs, werk of dagbesteding te begeleiden. Deze samenwerking kan veel verschillende partijen omvatten, zoals scholen (mbo, VO, VsO, PRO), verschillende afdelingen van gemeenten (RMC, Werk & Inkomen), het arbeidsmarktdomein (UWV, werkgevers), en verschillende zorgpartijen (jeugdzorg, centra voor jeugd en gezin). Het is de bedoeling dat zij gezamenlijk zorgen voor het monitoren van verzuim en uitval van jongeren en ingrijpen zodra ze zien dat een jongere zonder startkwalificatie van school is gegaan, verzuimt of dreigt uit te vallen. Om dit te realiseren wordt er binnen iedere regio in twee delen een regionaal budget uitgekeerd, verdeeld over de contactschool en contactgemeente. Op regionaal niveau wordt bepaald hoe deze middelen worden ingezet.

RECENTE ONTWIKKELINGEN

In 2016 heeft de aanpak van voortijdig schoolverlaten opnieuw een vervolg gekregen. Formeel is de wet pas per 1 januari 2019 ingegaan, maar vooruitlopend hierop zijn er binnen de regio's al afspraken gemaakt over

de vervolgaanpak. Deze vervolgaanpak kenmerkt zich door een aantal veranderingen ten opzichte van de jaren ervoor.

Ten eerste krijgt de RMC-coördinator meer verantwoordelijkheid en een centralere rol in de regionale samenwerking. Zo krijgt de RMC-coördinator de verantwoordelijkheid voor de totstandkoming van een vierjarig regionaal plan met maatregelen en voor de totstandkoming van de regionale samenwerking. De RMC-coördinator krijgt daarmee een sterker coördinerende rol. Ook krijgt de RMC-coördinator van de contactgemeente voortaan de kassiersrol over een deel van het regionale budget, terwijl voorheen alleen de contactschool een kassiersrol had. Deze herverdeling van rollen, plichten en verantwoordelijkheden wordt structureel geborgd in de wetgeving, terwijl het voorheen gebruikelijk was om samenwerking te stimuleren door middel van tijdelijke convenanten.

De doelgroep van het VSV-beleid betreft nu naast de jongeren die in staat zijn (alsnog) een startkwalificatie te halen ook jongeren in een kwetsbare positie, voor wie een startkwalificatie niet vanzelfsprekend is (jongeren afkomstig uit het PrO, VSO, vmbo-bb en entree). Middels een regionale samenwerking moet er voortaan ook voor hen een sluitend vangnet tot stand komen in de regio, doordat gemeenten, onderwijs, (jeugd)zorg en het werkgevers/arbeidsmarktdomein intensief met elkaar samenwerken. Dat betekent dat, in regio's waar dat nog niet het geval is, het de bedoeling is dat het regionale, bestuurlijke overleg aangevuld wordt met partijen uit de domeinen arbeid en zorg. Zij zorgen er gezamenlijk voor dat jongeren in een kwetsbare positie meer kansen krijgen door hen bijvoorbeeld te helpen met het vinden van een plek op de arbeidsmarkt, leerwerkplek, vervolgonderwijs, zorgtraject of een combinatie hiervan. De RMC-coördinator van iedere gemeente krijgt de taak om jongeren in een kwetsbare positie te monitoren met betrekking tot deelname aan werk of onderwijs (incl. dagbesteding en beschut werk) totdat ze 23 jaar zijn. Zij krijgt tevens de verantwoordelijkheid voor het zorgen voor afspraken over welke partij op welk moment begeleiding biedt aan de jongeren en mogen de begeleiding zelf verzorgen dan wel uitbesteden.

6.2. EVALUATIE VAN HET HUIDIGE VSV-BELEID

De huidige beleidssituatie, inclusief nieuwste afspraken, hebben wij recentelijke geëvalueerd in een beleidsonderzoek (van der Gaag et al., 2018²⁵).

25 Voor de volledige rapportage zie <https://u-can-act.nl/> of <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2019/02/22/aanpak-voortijdig-schoolverlaten-en-jongeren-in-een-kwetsbare-positie>

Wij onderzochten hoe de nieuwe beleidssituatie ervaren wordt door de regio's, en de voortgang van de implementatie van de nieuwste beleidsafspraken. Daarvoor hebben wij onder andere de scholen, RMC-coördinatoren, de mbo-Raad, Ingrado en G40 gevraagd hoe het eraan toegaat in de regio's wat betreft de regionale samenwerking, de financiële situatie en hoe de nieuwe werkwijze bevalt.

6.2.1. UITKOMSTEN VAN HET BELEIDSONDERZOEK

Het huidige VSV-beleid bevalt behoorlijk goed volgens de meeste regionale samenwerkingspartners (met name RMC's en scholen). De nieuwste beleidsmaatregelen, met meer verantwoordelijkheid voor het RMC en een focus op een grotere doelgroep, hebben vaak een grote en positieve impact op de werkzaamheden van scholen en RMC's. De meesten van hen hebben het idee dat ze nu meer kwaliteit kunnen leveren, dat het RMC een grotere rol heeft gekregen in de regio, dat er meer aandacht is voor jongeren in een kwetsbare positie en dat het vangnet voor hen van goede kwaliteit is. Het RMC lijkt inmiddels in steeds meer gevallen de spil in het regionale samenwerkingsnetwerk. Het gaat dan ook behoorlijk goed met de regionale samenwerking, vooral tussen RMC en scholen. Zij werken veel samen en ervaren dit vaak als positief. Daarbij gaat de nieuwe manier van verdelen van de financiële middelen ook vaak goed. Naast het samenwerken met scholen werkt het RMC ook samen met het ministerie van OCW en weet het ook steeds vaker arbeid en zorg te betrekken bij de samenwerking.

Het regionale beleid ervaart ook belangrijke dilemma's en uitdagingen. Zo ervaren met name RMC-coördinatoren van contactgemeenten een verhoging van de werkdruk doordat de nieuwe coördinerende rol van het RMC ook nieuwe taken met zich meebrengt. Deze taken vereisen nieuwe vaardigheden waardoor RMC-coördinatoren het soms nog lastig vinden om deze taken op te pakken.

De meerderheid van de gemeenten (zowel contact als niet-contact) en iets minder dan de helft van de scholen ervaart een tekort aan financiële middelen. Het gaat vooral om een gebrek aan structurele financiële middelen. In regio's waar tekorten worden ervaren, blijven er met name begeleidingstaken liggen voor jongeren in een kwetsbare positie en preventieve activiteiten om voortijdig schoolverlaten te voorkomen. Hier ligt voor landelijk beleid een belangrijk dilemma om op te lossen. Mogelijke oplossingen zijn het bieden van meer structurele middelen, het herverdelen van middelen, of het beter afstemmen van de verantwoordelijkheden van het RMC met de domeinen zorg, onderwijs en arbeid.

In het algemeen signaleren veel RMC-coördinatoren en scholen dat een uitbreiding van de doelgroep gewenst is in zowel leeftijd (van 23 naar 27 jaar) als type (niet alleen voortijdig schoolverlaters en jongeren in een kwetsbare positie, maar alle jongeren). Op regionaal niveau werken de strakke grenzen tussen doelgroepen niet en wil men zich meer bezighouden met wat jongeren nodig hebben, ongeacht de categorie waar ze in zitten. Hierbij is de startkwalificatie geen einddoel, maar zou het meer moeten gaan om het bereiken van maatschappelijke participatie. Deze wens van uitbreiding lijkt echter te conflicteren met de nu al hoge werkdruk en een ervaren gebrek aan (structurele) financiële middelen. Ook hier ligt voor het landelijk beleid een belangrijk dilemma om op te lossen.

Omgaan met de complexe realiteit van veel jongeren vereist een overkoepelelnd beleid en een vervaging van de grenzen tussen de verschillende (beleids)domeinen. Scholen en gemeenten wensen dan ook veelvuldig dat er ontschot wordt. Zij zien mogelijke oplossingen in het stroomlijnen van wet- en regelgeving en het faciliteren van samenwerking tussen de verschillende domeinen (RMC, onderwijs, zorg en arbeid). Het blijkt in sommige regio's lastig om de domeinen arbeid en vooral zorg te betrekken. Dit heeft onder andere te maken met verschillen in regio-indelingen van RMC, arbeid en zorg. Bij het betrekken van de zorg speelt ook dat het voor RMC's moeilijk is om te bepalen met welke zorgpartijen ze in zee moeten gaan, omdat er veel partijen bestaan.

6.2.2. CONCLUSIE EN DISCUSSIE VAN HET BELEIDSONDERZOEK

Scholen en gemeenten willen meer mogelijkheden om vanuit de jongeren te denken: wat heeft deze specifieke jongere nodig en hoe kunnen we hem of haar daarbij helpen? Het nieuwe beleid zet stappen in deze richting en dat wordt als positief ervaren, maar in de visie van de regio's kan en moet dit nog beter in de toekomst. Het is echter belangrijk om hierbij op te merken dat men nog volop bezig is om de nieuwe werkwijze te implementeren en samenwerkingen op te zetten. Men vraagt om tijd en ruimte om dit uit te laten kristalliseren.

Uit dit onderzoek komen ook enkele knelpunten naar voren waarbij keuzes gemaakt moeten worden om tot oplossingen te komen. Dit zijn vooral dilemma's over rollen en verantwoordelijkheden, de schotten tussen domeinen en de gevolgen hiervan voor de begeleiding van jongeren.

DE ROL EN VERANTWOORDELIJKHEID VAN HET RMC

Een belangrijk dilemma dat in dit onderzoek aan het licht komt, is aan de ene kant de waardering voor de uitbreiding van de doelgroep en de grotere

rol van het RMC in de regio, terwijl tegelijkertijd de meerderheid van RMC's een hoge werkdruk en een tekort aan financiële middelen ervaart. Dit heeft tot gevolg dat sommige regio's aangeven dat ze niet de hele brede scope aan taken kunnen oppakken, terwijl ze wel het gevoel hebben dat deze taken onder hun verantwoordelijkheid vallen. Wanneer partijen een tekort aan middelen ervaren, geven zij aan dat er vooral taken niet uitgevoerd worden die te maken hebben met de begeleiding van jongeren. Dit kan één taak zijn of een combinatie van taken, zoals een preventieve aanpak van VSV, het begeleiden van oud-VSV'ers of het begeleiden van jongeren in kwetsbare posities. Een gebrek aan jongerenbegeleiding is een groot gemis voor de jongeren zelf en voor het land als geheel, want dit is een essentiële schakel in de keten om VSV te voorkomen en jongeren in een kwetsbare positie op te vangen. Monitoring heeft immers weinig zin als de begeleiding vervolgens uitblijft: dan worden problemen slechts gesignaleerd, maar niet opgelost. Kortom, alle schakels in de keten moeten functioneren, en we zien nu dat in het nieuwe takenpakket van het RMC jongerenbegeleiding de schakel is die in het gedrang komt. Het is mogelijk dat dit knelpunt over de tijd minder groot wordt. De verhoogde werkdruk en het tekort aan middelen heeft wellicht te maken met de tijd en energie die het kost om nieuwe samenwerkingsverbanden op te zetten in regio's waar deze nog niet bestonden. Het is goed mogelijk dat de werkdruk afneemt na deze eerste fase. Het is echter waarschijnlijk dat een deel van de verhoogde werkdruk blijft, omdat het tijd zal blijven kosten om de samenwerking te onderhouden en jongeren in een kwetsbare positie te monitoren of begeleiden.

Er zijn verschillende oplossingen denkbaar voor de ervaren tekorten en verhoogde werkdruk, zoals het bieden van meer financiële middelen, het bieden van richtlijnen om effectief te werk te gaan, het anders verdelen van financiële middelen of het scheppen van meer duidelijkheid over taken en verantwoordelijkheden van verschillende partijen (onderwijs, RMC, gemeentelijke afdelingen werk en inkomen). Dit lijkt niet nodig voor alle regio's omdat niet overal tekorten worden ervaren. De meerderheid van gemeenten ervaart tekorten, maar een minderheid van de gemeenten ervaart voldoende middelen, terwijl iets minder dan de helft van de scholen tekorten ervaart en een kleine meerderheid voldoende middelen ervaart. Het lijkt goed om nader te onderzoeken waar het aan ligt dat sommige regio's voldoende middelen ervaren, en andere niet. Vanuit dit onderzoek komen er al wel enkele mogelijke verklaringen en oplossingen naar voren.

DIVERSITEIT IN AANPAKKEN EN TAAKVERDELING IN DE REGIO

Een mogelijke verklaring voor de regionale verschillen in financiële tekorten is de diversiteit in regionale aanpakken. Er is veel vrijheid in de manier

waarop taken zoals de begeleiding van jongeren wordt opgepakt. Hierdoor kunnen er regionale verschillen ontstaan in hoe effectief men te werk gaat en daarmee in hoeveel financiële middelen er nodig zijn. Landelijk beleid kan hier wellicht aan bijdragen door het bieden van richtlijnen over effectieve aanpakken.

Er is tevens veel vrijheid om de taken te verdelen in de regio's, en het ligt dan ook voor de hand dat deze taken in verschillende regio's op verschillende manieren worden belegd. Sommige regio's hebben samenwerkingspartners die al veel van de werkzaamheden oppakken, bijvoorbeeld doordat de begeleiding van jongeren al uitgevoerd wordt door het sociale domein van grote gemeenten, terwijl dat in andere regio's vooral door het RMC verzorgd wordt. Dit kan ertoe leiden dat in regio's met eenzelfde aantal jongeren en financiële middelen toch de toereikendheid van de middelen verschillend wordt ervaren.

Dit kan wellicht gelijkgetrokken worden wanneer landelijk beleid meer duidelijkheid schept in de taken die onder de verantwoordelijkheden van het RMC vallen, en de taken die onder de verantwoordelijkheden van samenwerkingspartners vallen, zoals onderwijs, zorg, en het arbeidsmarktdomein (zie ook sectie 7.2). Binnen de nieuwe beleidsmaatregelen wordt een sterker regisserende rol van de RMC-coördinator gestimuleerd, onder andere door deze meer verantwoordelijkheid te geven in de samenwerking, het budget en het regionale plan. Gezien deze meer bestuurlijke taken wordt de RMC-functie wellicht te breed om ook alle begeleiding van jongeren zelf te verzorgen. Een mogelijke oplossing is om de RMC-coördinator te specialiseren op het coördinatorschap en de begeleiding van jongeren over te laten aan andere, daarin gespecialiseerde, partijen. Aan de andere kant schuurt het scheppen van meer duidelijkheid in verantwoordelijkheden enigszins met de ruimte en autonomie die veel regio's ook wensen. Het lijkt goed als landelijk beleid en de RMC-coördinatoren met elkaar in gesprek treden om erachter te komen wat de verschillende RMC-regio's precies willen aan verantwoordelijkheden, en of het wenselijk en mogelijk is om deze verantwoordelijkheden gelijk te trekken over de verschillende regio's.

Het is ook mogelijk om de verstrekking van de financiering anders te organiseren, om juist tegemoet te komen aan de verdeling van verantwoordelijkheden die op regionaal niveau is ontstaan. Bijvoorbeeld door de regio's financiering te bieden op basis van de verantwoordelijkheden die de RMC's in deze regio's op zich nemen. Het voordeel hieraan is dat de autonomie van de regio's beter behouden blijft en men efficiënt gebruikmaakt van de specialisatie in jongerenbegeleiding die in sommige RMC-regio's ontstaan is. Op deze manier blijft de vrijheid behouden om de taken in te vullen op

een manier die het beste past bij de situatie in een regio. Een mogelijk dilemma hierbij is dat er door sommige RMC-regio's taken worden uitgevoerd die in de landelijke beleidsvisie eerder onder de verantwoordelijkheid, en de financiering, van andere ministeries vallen (zie ook sectie 7.2). Hieruit spreekt het belang dat ministeries zelf goed in beeld hebben hoe zij hun eigen verantwoordelijkheden zien. Wanneer dit duidelijk is, zou een praktische oplossing wellicht kunnen zijn dat elke RMC-regio het landelijk beleid voorziet van een lijst aan taken die zij als noodzakelijk zien binnen hun eigen regio, inclusief de kosten die er bij deze taken horen. Vervolgens kunnen de ministeries de financiering van de taken onderling afstemmen en uitkeren aan de RMC-regio's.

UITBREIDEN VAN DE DOELGROEP

Het oplossen van deze middelen- en verantwoordelijkhedenkwestie wordt dringender indien er wordt besloten de doelgroep uit te breiden zoals de RMC-regio's wensen. RMC's en scholen benoemen in dit onderzoek een uitdrukkelijke wens om een grotere groep jongeren te kunnen bedienen. Zij vinden het op regionaal niveau niet logisch om voortijdig schoolverlaters en jongeren in een kwetsbare positie wel te begeleiden, maar jongeren die buiten de wettelijk vastgestelde doelgroep vallen en ook problemen ervaren, niet te begeleiden. Het is bovendien volgens velen ongewenst om hulpbehoevende jongeren die ouder zijn dan 23 jaar niet te begeleiden, terwijl deze jongeren voor andere instanties nog wel gezien worden als jeugd. Meerdere partijen opperen een verhoging van de leeftijdsgrens naar 27 jaar, wat tevens in lijn is met andere maatschappelijke ontwikkelingen, zoals de 16-27 beweging (Netwerkpartners 16-27, 2017). Kortom de strakke afbakening van doelgroepen wordt als onlogisch en ongewenst ervaren en men wil de vrijheid hebben om alle jongeren te begeleiden die dat nodig hebben (zie ook sectie 6.4.3 en 7.2). Dan wordt voorkomen dat jongeren in een kwetsbare positie en ouder dan 23 jaar door gebrek aan begeleiding in problematische situaties terechtkomen, waardoor alsnog curatieve hulpverlening moet worden ingezet. Curatieve hulpverlening is immers minder efficiënt dan het tijdig bieden van een preventieve aanpak (National Research Council (US) & Institute of Medicine (US), 2009).

Tegenover de uitbreiding van de doelgroep staat de hoge werkdruk en het tekort aan financiële middelen die een groot deel van de RMC-contactgemeenten ervaren. Het lijkt waarschijnlijk dat een uitbreiding van de doelgroep de financiële middelen en hoge werkdruk nog verder onder druk zet. Dat betekent dat uitbreiding van de doelgroep niet zonder meer past binnen de huidige structuren. Een belangrijke vraag is dan ook hoe de wens voor het bedienen van een bredere groep jongeren gerealiseerd kan worden.

Ingrado stelt als oplossing voor dat de RMC-coördinator een nog sterker overkoepelende rol inneemt als jongerenregisseur. Het doel van een dergelijke jongerenregisseur is om de gewenste bredere doelgroep (alle jongeren van 16 tot 27 jaar) te bedienen en daarbij domeinoverstijgend te opereren zodat jongeren de juiste begeleiding krijgen of bij de juiste oplossing terechtkomen. Dit betekent dat een jongerenregisseur overzicht heeft over de verschillende begeleidingsmogelijkheden voor jongeren, de verschillende domeinen die hier verantwoordelijk voor zijn en de verschillende wetgevingen die oplossingen voor jongeren mogelijk maken. De RMC-coördinator begeleidt dan niet zelf (of in elk geval minder), maar heeft als voornaamste taak om jongeren naar de juiste partijen door te verwijzen. Door de rol van RMC-coördinator op een dergelijke manier in te richten kan de beoogde bredere doelgroep efficiënt worden bediend en is de RMC-rol tevens duidelijker afgebakend. Daarnaast biedt een dergelijke invulling een bijdrage aan de oplossing van een belangrijk probleem: ontscotten (zie ook sectie 6.4.2. en 7.2).

Er zijn echter ook belangrijke aandachtspunten bij de regisseursoplossing. Er wordt in dit onderzoek gesignaleerd dat een deel van de RMC-coördinatoren moeite heeft met de sterker geworden coördinerende rol. Deze rol vereist andere vaardigheden dan voorheen, vaardigheden die de RMC-professionals niet zomaar bezitten. Een extra stap naar een regisseursfunctie zou het probleem van het tekort aan vaardigheden die daarbij horen wellicht nog groter maken. Bovendien is het de vraag of RMC-coördinatoren deze rol zelf wel zien zitten. In ons onderzoek wordt hier wisselend over gedacht. Mocht een ontwikkeling van RMC-coördinator naar een sterker overkoepelende rol als jongerenregisseur inderdaad gewenst zijn, dan moet er goed bekeken worden op welk moment dit opportuun is en of extra ondersteuning in de vorm van bijvoorbeeld cursussen gewenst is, wellicht door de voortgang te monitoren van de professionalisering van RMC-coördinatoren over de komende jaren. De RMC-regio's geven immers veelvuldig aan dat zij meer tijd en ruimte wensen om zich aan te passen aan de nieuwe situatie en zich te vormen naar de nieuwe rol.

Echter, als de verantwoordelijkheden van de RMC-functie sterker worden afgebakend in een regisseursrol, dan blijft er alsnog een belangrijk probleem liggen: wie gaat de begeleiding van jongeren verzorgen? Toch ook het RMC, of toch het onderwijs, de zorg, of gemeentelijke afdelingen werk en inkomen? Deze discussie is onlosmakelijk verbonden met de verantwoordelijkheden van de domeinen onderwijs, zorg en arbeid, en hoe deze verantwoordelijkheden verdeeld worden tussen hen en het RMC.

JONGERENBEGELEIDING EN DE NOODZAAK VAN ONTSCHOTTEN

Jongerenbegeleiding verzorgen is een ingewikkelde kwestie, omdat het zich bevindt op het snijvlak van de verantwoordelijkheden van verschillende domeinen, waaronder onderwijs, zorg, het sociale domein en in sommige gevallen ook justitie (zie ook www.16-27.nl). Verschillende ministeries zijn hier dan ook bij betrokken: het ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap, het ministerie van Volksgezondheid, het ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid, en in sommige gevallen het ministerie van Justitie en Veiligheid. Elk van deze ministeries genereert eigen wet- en regelgeving.²⁶ Deze wet- en regelgeving komt terecht bij regio's en gemeenten, die deze regels en wetten op handige manieren moeten combineren om individuele jongeren te begeleiden en oplossingen voor hen te bedenken. Dit gaat niet altijd vlekkeloos.

Gemeenten en scholen staan dichtbij de jongeren en daarom proberen zij oplossingen te bedenken voor individuele gevallen, maar zij geven veelvuldig aan dat dit bemoeilijkt wordt door de 'schotten' tussen de verschillende beleidsdomeinen. Op casusniveau betekenen deze schotten dat wanneer jongeren in een combinatie aan omstandigheden verkeren, de afzonderlijke wet- en regelgeving van de verschillende domeinen net verkeerd uitpakt. Er zijn verschillende voorbeelden hiervan genoemd: een jongere die in de schuldsanering zit kan wel studiefinanciering aanvragen waardoor de jongere verder in de schulden raakt; of de uitkering van een jongere komt deels of in zijn geheel te vervallen wanneer hij of zij studiefinanciering aanvraagt, waardoor deze jongere minder geneigd is om een opleiding te starten of af te ronden. Dit lijkt te komen doordat de wetten en daaraan gekoppelde financieringsstromen zijn berekend op specifieke situaties, maar vaak niet zijn ingericht op de complexiteit van het leven van veel jongeren. De partijen die jongeren willen helpen, zijn echter wel gebonden aan deze wetten, en in sommige gevallen bindt dit hun handen en dit wordt als frustrerend en onproductief ervaren.

Omggaan met de complexe realiteit van veel jongeren vereist een overkoepelend beleid en een vervaging van de grenzen tussen de verschillende beleidsdomeinen. Scholen en gemeenten wensen dan ook veelvuldig dat er ontschot wordt. Als een concrete vorm van ontschotting wordt in ons onderzoek regelmatig het stroomlijnen van wet- en regelgeving genoemd, met enkele specifieke voorbeelden, zoals het opzetten van het gegevensregister om het monitoren van jongeren buiten het onderwijs te

²⁶ Hier is wel steeds meer bewustzijn over zoals gedemonstreerd wordt door deelname van deze ministeries aan de 16-17 beweging (Netwerkpartners 16-27, 2017)

bevorderen en het minder strak afbakenen van de doelgroep. De wens van ontschotten lijkt echter breder te zijn. Naast de schotten op beleidsvlak ervaart men ook schotten in de samenwerking die het jongeren erg lastig kunnen maken. Eén jongere met verschillende problemen heeft te maken met allerlei instanties, zoals de school, het RMC, UWV, wellicht reclasering, en deze lijst kan veel langer worden, afhankelijk van de situatie van de specifieke jongeren. Er is momenteel nauwelijks begeleiding beschikbaar om deze al zwaarbelaste jongeren te helpen navigeren door het woud aan regelingen en instanties. Dit maakt dat hulp voor hen onbereikbaar kan worden (Netwerkpartners 16-27, 2017). Jongeren hebben baat bij één aanspreekpunt, wellicht een jongerenregisseur of een casusmanager. Een casusmanager is al gebruikelijk in de meer formele zorgstructuren zoals de ggz, maar is nog weinig aanwezig voor jongeren in een kwetsbare positie, of (potentiële) VSV'ers. Hier ligt nog een belangrijke lacune waarvan het goed is als er de komende jaren verder aan gewerkt wordt.

Voor een ontschotte, integrale begeleiding van jongeren is het dan ook belangrijk dat de samenwerkingsverbanden in de RMC-regio's erin slagen om het zorg- en arbeidsmarktdomein erbij te betrekken. Uit dit onderzoek komt naar voren dat hier nog een opgave ligt de komende tijd. Het lijkt met name lastig om het zorgdomein bij de samenwerking te betrekken. Hier ligt wellicht ook een kans voor de overheid. Het landelijke beleid kan stimuleren dat zorg meer betrokken wordt. Wellicht helpt het hierbij om zorgpartijen expliciet te stimuleren om zich aan te sluiten bij samenwerkingsverbanden, bijvoorbeeld via het ministerie van Volksgezondheid. Aan de andere kant is het een belangrijk knelpunt voor RMC's en scholen om de juiste zorg voor jongeren te selecteren. Er zijn meerdere zorgpartijen binnen een regio die de zorg zouden willen oppakken, maar het is lastig voor regio's om de juiste zorgpartij te kiezen, hier zijn geen duidelijke richtlijnen voor. Wellicht kan het ministerie van OCW hier een bijdrage in doen, door middel van het uitdragen van de ingrediënten van succesvolle jongerenbegeleiding die onder andere met dit boek in kaart zijn gebracht. Kennis van deze ingrediënten kan helpen bij het selecteren van zorgpartijen die effectief zijn in het voorkomen van voortijdig schoolverlaten.

Hoewel de wens van ontschotten veelvuldig wordt genoemd, blijft de duiding van het 'schotten'-probleem vrij abstract. Het wordt in dit onderzoek (maar bijvoorbeeld ook in het werkdocument van Netwerkpartners 16-27, 2017) wel geconcretiseerd aan de hand van enkele situatieschetsen en casusbeschrijvingen, maar het blijft onduidelijk wat de precieze omvang van het probleem is en welke schotten de aanpak belemmeren. Het lijkt daarom goed om het probleem van de schotten en wat de wens van het ontschotten in de regio's precies betekent diepgaander in kaart

te brengen. Dat kan enerzijds gebeuren op beleidsniveau, in overleggen tussen verschillende directies zoals voorgesteld door de 16-27 beweging (Netwerkpartners 16-27, 2017), maar het is daarnaast ook goed om systematisch de praktijk te onderzoeken: welke jongeren vallen er nu precies tussen de mazen van de vangnetten door, met welke wet- en regelgeving heeft dit te maken en welke concrete oplossingen worden hiervoor gezien?

Scholen en gemeenten willen op allerlei vlakken meer mogelijkheden om vanuit de jongeren te denken: wat heeft deze specifieke jongere nodig en hoe kunnen we hem of haar daarbij helpen? Het nieuwe beleid zet stappen in deze richting en dat wordt als positief ervaren, maar in de visie van de regio's kan en moet dit nog beter. Het lijkt daarmee de komende jaren een grote uitdaging voor landelijk beleid om een balans te vinden tussen het geven van duidelijkheid en structuur en het geven van voldoende vrijheid om alle jongeren te kunnen begeleiden die dat nodig hebben.

6.2.3. BELEIDSDILEMMA'S DOOR DE OGEN VAN JONGERENBEGELEIDERS

De drie VSV-preventieprojecten die zijn uitgelicht in dit boek (zie H.4.2, H.4.3 en H.4.4) lopen ook tegen enkele knelpunten aan in het VSV-beleid. Zo geeft Het Buro aan dat er geen stabiele en structurele inkomstenstroom is voor hun S-Team project. Op dit moment worden de kosten van het S-Team betaald door de gemeente Leeuwarden en mbo-scholen, maar deze partijen kunnen niet garanderen dat het S-Team langdurig gefinancierd kan worden. Elk jaar gaat er veel tijd zitten in het aanvragen van subsidies en deze tijd kan niet aan de uitvoer of doorontwikkeling besteed worden. Volgens Mijn School en Het Buro is het daarnaast lastig om zichtbaar te zijn voor de buitenwereld. Ondanks verschillende PR-pogingen zijn hun aanpak en resultaten voor anderen niet altijd bekend. Wellicht komt dit doordat het ontbreekt aan een duidelijk netwerk of platform waar experts in het voorkomen van voortijdig schoolverlaten samenkomen. Het samenwerken met andere instanties blijkt complex volgens de Plusgroep, vanwege verschillende belangen, financieringsschotten, beleidsschotten en geschreven en ongeschreven regels. Veel projecten richten zich op stricte doelgroepen, leeftijden en categorieën jongeren. Juist deze 'hokjes' kunnen hulp aan jongeren in de weg staan, vooral wanneer zij net buiten de categorieën vallen, of juist in meerdere categorieën vallen. Door de decentralisatie van de jeugdzorg is er ook een nieuw soort schot ontstaan. De decentralisatie van de jeugdzorg heeft als doel om jongeren in hun eigen wijk te begeleiden. Veel jongeren gaan echter niet in hun eigen wijk naar school. Begeleiding in de schoolomgeving heeft echter geen prioriteit voor veel gemeenten. Hierdoor missen jongeren en scholen passende begeleiding in de schoolomgeving van de jongere.

Ook uit onderzoek van het Kohnstamm Instituut (Heemskerk, Van Eck et al., 2018) komt naar voren dat veel VSV-begeleidingsprojecten met name knelpunten ervaren wat betreft de samenwerking met andere regionale partijen (zie ook H.4.5). Bij veel projecten was er aanvankelijk weinig samenwerking met organisaties zoals jeugdzorg, jongerenwerk, gemeente, RMC, bureau leerplicht. Deze instanties zagen de projecten (en elkaar) vaak als concurrent, waardoor een samenwerking lastig tot stand kwam. Ook samenwerking met ROC's bleek vaak moeizaam van de grond te komen. ROC's blijken de aanpak van de projecten vaak te ervaren als bedreigend voor het reguliere onderwijs. Men verliest de regie en soms ook financiële middelen, waardoor scholen liever niet verwijzen naar een extern project.

6.3. HANDVATTEN VOOR TOEKOMSTIG BELEID

De methodieken en resultaten die gepresenteerd zijn in dit boek vormen een stap richting een oplossing voor enkele beleidsdilemma's die naar voren komen in het beleidsonderzoek (Van der Gaag et al., 2018; zie ook H.6.2). Dit betreft met name het selecteren van zorg op basis van kenmerken van succesvolle VSV-preventie en het bieden van een ontschot, overstijgende aanpak waarbij de jongere centraal staat.

6.3.1. KENMERKEN VAN SUCCESVOLLE VSV-PREVENTIE

RMC-coördinatoren en scholen geven in ons beleidsonderzoek aan dat het lastig is om een selectie te maken uit de bestaande zorg om VSV te voorkomen. Daarom is het belangrijk om goed in beeld te hebben wat succesvolle projecten kenmerkt.

EEN FOCUS OP AUTONOMIE, COMPETENTIE EN VERBONDENHEID

In dit boek zijn verschillende effectieve VSV-aanpakken besproken, en kenmerkend voor hun aanpak is onder andere een focus op het versterken van de drie psychologische basisbehoeften: een gevoel van autonomie, competentie en verbondenheid bij de jongeren (zie ook H.4.1.2). Autonomie speelt misschien wel de hoofdrol: alle projecten benadrukken dat zij jongeren willen leren om zelfstandig en zelfredzaam te worden. In dit doel zit impliciet een competentiecomponent verweven. Jongeren worden namelijk geholpen met het leren van vaardigheden om zelfstandig en zelfredzaam te worden. De verbondenheid wordt door de projecten gezien als een belangrijke randvoorwaarde voor het slagen hiervan: een goede band tussen jongere en begeleider is noodzakelijk om ervoor te zorgen dat interventies van de begeleider het gewenste effect hebben bij de jongere. Aangezien bijna alle onafhankelijk opgestarte projecten in het Kohnstamm onderzoek (Heemskerk,

Van Eck, et al., 2018) en de succesvolle preventieprojecten die zijn onderzocht in het u-can-act-procesonderzoek (zie H.4 en H.5) aandacht besteden aan de drie basisbehoeften, lijkt dit een belangrijke randvoorwaarde te zijn om een goede basis te leggen voor de begeleiding. We zien ook in ons procesonderzoek (zie H.5) aanwijzingen dat met name autonomie-ondersteuning en het faciliteren van verbondenheid belangrijk lijken te zijn voor zowel het welzijn van veel studenten als hun binding met de opleiding.

DOELGERICHTHEID

De aanpak van de succesvolle VSV-begeleidingsprojecten wordt daarnaast gekenmerkt door doelgerichtheid: het behalen van een startkwalificatie. Doordat dit doel telkens wordt nagestreefd, worden de problemen ook aangepakt in functie van het behalen van een startkwalificatie, in plaats van dat de focus alleen ligt op het zo goed mogelijk oplossen van het probleem zelf. Dit is een hele andere aanpak dan bijvoorbeeld in reguliere zorg. Neem als illustratie een jongere met gezinsproblemen, die zich niet kan focussen op school, hier constant te laat komt en te weinig doet. Het hoofddoel van een zorginstelling zou wellicht zijn om de gezinsproblemen zo goed mogelijk op te lossen, wat een uitgebreid gezinsbehandelingstraject kan inhouden, waarbij het te laat komen op de achtergrond raakt. In het geval van VSV-begeleidingsprojecten is het waarschijnlijker dat er wordt ingespeeld op wat de jongere nu zelf nodig heeft om met de gezinsproblemen om te gaan, en dat de jongere daarnaast wordt geholpen om een manier te vinden waardoor de jongere wel op tijd komt op school en het schoolwerk doet, en zo het alsnog te redden op school. Dat wil natuurlijk niet zeggen dat intensievere behandeling niet belangrijk is. Dit moet ook opgepakt worden en afhankelijk van de capaciteiten van het begeleidingsproject kan ook binnen het begeleidingstraject intensievere behandeling met het gezin geboden worden of er kan worden doorverwezen naar een tweedelijnsinstelling. De focus van de begeleidingsprojecten op het helpen behalen van een startkwalificatie maakt echter dat er verder wordt gekeken dan alleen het oplossen van de gezinsproblemen, waardoor hun aanpak beter toegerust is om ook werkelijk VSV te voorkomen. Dit is tevens in lijn met de resultaten van het Kohnstamm onderzoek (Heemskerk, Van Eck et al., 2018): zij vonden dat projecten die alleen focussen op sociaal-emotionele problemen minder effectief zijn in het voorkomen van uitval dan projecten die daarnaast ook focussen op het werken aan schoolse vaardigheden.

HET GEHEEL AAN ACTIES MAAKT HET VERSCHIL

In de resultaten van ons procesonderzoek (zie ook H.5) vinden we geen aanwijzingen dat er een bepaalde succesformule van begeleiding is die

altijd werkt, of dat er bepaalde ingrediënten zijn van jongerenbegeleiding die er meer toe doen dan de rest. Wanneer we de acties apart bekijken, worden deze even vaak gevolgd door stijgingen als dalingen bij alle factoren van studenten (zoals welzijn, binding met de school). Het lijkt erop dat het geheel van de begeleidingsacties meer is dan de som der delen. De opstapeling van interventies van week op week, en mogelijk de timing hiervan, vormen samen een geheel dat niet te onderscheiden valt in effectieve en niet-effectieve begeleidingsonderdelen. Wel zien we dat de begeleiders van de projecten sommige acties vaker doen dan andere, en dat zij sommige doelen vaker nastreven. Heel kenmerkend voor de begeleiders is dat ze sterk inzetten op het nastreven van een goede relatie met de jongere, met bijna tweederde van hun acties proberen zij dit doel na te streven. Veel van hun acties zijn dan ook gericht op het bieden van emotionele steun en het onderhouden van laagdrempelig contact. Emotionele steun bieden houdt bijvoorbeeld in dat een begeleider in gesprek gaat met een student die ergens erg tegenop ziet. Laagdrempelig contact betekent dat begeleiders makkelijk en snel communiceren met hun studenten. Daarnaast wordt er ook veel geconfronteerd door de begeleiders. Confronteren kan veel dingen betekenen, bijvoorbeeld een student aanspreken op afwezigheid of een slecht cijfer.

PREVENTIEVE BEGELEIDINGSPROJECTEN ZIJN UNIEK TOEGERUST OM EFFECTIEF ACTIE TE ONDERNEMEN

Dat de succesvolle VSV-projecten gekenmerkt worden door een combinatie van vooral confronteren, het bieden van emotionele steun en het onderhouden van laagdrempelig contact is belangrijke informatie om mee te nemen in de afweging van welke partij de zorg voor de jongeren moet dragen. In het beleidsonderzoek (van der Gaag et al., 2018) komt naar voren dat er op regionaal beleidsniveau nogal wat debat is en verdeelde meningen heersen over wie de jongerenbegeleiding het beste kan verzorgen. In sommige regio's wordt het uitgevoerd door de RMC-coördinatoren zelf, in andere regio's door scholen, of door zorgpartijen.

Het lijkt onwaarschijnlijk dat RMC-coördinatoren in de juiste positie zijn om de acties uit te voeren die kenmerkend zijn voor de effectieve begeleidingsprojecten die wij hebben onderzocht. Uit de beschrijvingen van de begeleiders in ons procesonderzoek blijkt dat de meeste acties persoonlijk en proximaal zijn, dat wil zeggen dat het acties zijn die mogelijk zijn omdat de begeleider dichtbij de student staat. Laagdrempelig contact leggen wordt bijvoorbeeld gefaciliteerd doordat begeleiders makkelijk te bereiken zijn voor studenten, bijvoorbeeld door hun aanwezigheid op de school of door het gebruik van digitale communicatiemiddelen die studenten ook

gebruiken, zoals whatsapp. Het sturen van whatsappjes met bijvoorbeeld de vraag hoe het tentamen ging, of korte gesprekjes over hoe het gaat, soms in de gang, zijn veel voorkomende vormen. Dit soort persoonlijke en proximale acties zullen moeilijk uit te voeren zijn voor veel RMC-coördinatoren. Uit het beleidsonderzoek komt naar voren dat zij al een vrij groot takenpakket hebben en daardoor kunnen zij soms de VSV-preventie niet of slechts zeer minimaal uitvoeren. Zo geeft men bijvoorbeeld aan dat er wel een waarschuwingsbrief wordt verstuurd bij verzuim, maar dat er alleen in ernstige gevallen een gesprek volgt. Deze werkwijze is echter afstandelijker en veel minder frequent dan wat we zien bij de acties van de drie succesvolle VSV-preventieprojecten die beschreven zijn in dit boek. Dit duidt erop dat het wellicht beter is als het contact met de jongeren verzorgd wordt door partijen die ook tijd en ruimte hebben om sterk in te zetten op het ontwikkelen van een band met de jongeren.

Het is nog onduidelijk in hoeverre een dergelijke aanpak ook geboden wordt door specialistische zorginstellingen zoals jeugdzorg. Echter, gezien de sterk geprotocolleerde benadering van veel tweedelijnszorg lijkt het plausibel dat die aanpak ook gebonden is aan een strakker stramien, met minder ruimte voor contact buiten de reguliere spreekuren en daarmee met minder ruimte voor het vormen van een band met de jongere. Scholen lijken in een betere positie om dergelijk laagdrempelig contact te kunnen verzorgen. Echter, omdat de jongeren vaak problemen hebben die buiten het domein van school vallen (zie ook H.4.1), lijkt het lastig voor hen om de juiste middelen aan te wenden om de problemen van jongeren als geheel aan te pakken. Een dergelijke overstijgende aanpak is juist kenmerkend voor de begeleidingsprojecten in dit onderzoek (zie ook H.6.3.2 hieronder).

AANPAK VERDER OPTIMALISEREN

Hoewel de methodieken die zijn besproken in dit boek al erg succesvol lijken, zijn er nog verbeteringen mogelijk. Hierin kan ook beleid een belangrijke rol spelen. Deze verbeteringen kunnen met name bestaan uit het informeren van VSV-begeleidingsprojecten over mogelijkheden tot optimalisatie, en uit ondersteuning van de projecten hierbij.

Een mogelijke optimalisatie is het ontwikkelen van richtlijnen om de herkenbaarheid van uitvallers te vergroten. Vanuit ons procesonderzoek hebben we aanwijzingen gevonden dat onder de risicojongeren uitvallers al in een vroeg stadium onderscheiden kunnen worden van jongeren die op school zullen blijven. Over de loop van de laatste helft van het schooljaar zien we dat uitvallers een daling laten zien in hun scores op onder

andere het vertrouwen in een succesvol schooljaar en de binding met de opleiding. Het gekke is echter dat de groep uitvallers relatief vroeg in het schooljaar, rond januari, juist nog veel vertrouwen heeft dat ze het jaar gaan halen en veel binding voelen met de opleiding – meer nog dan de risicojongeren die uiteindelijk op school blijven. Het lijkt alsof ze de situatie verkeerd inschatten, alsof ze te veel vertrouwen en binding hebben, waardoor ze eventuele signalen dat het misgaat pas laat doorhebben. Dit fenomeen is veelbelovend als mogelijke vroeg herkenningssignaal, maar moet natuurlijk gerepliceerd worden door andere processtudies. Als deze studies bevestigen dat dit werkelijk vroege herkenningssignalen zijn van voortijdig schoolverlaten, kan deze kennis gebruikt worden om mogelijke schoolverlaters eerder te herkennen onder de studentenpopulatie op een school waardoor zij eerder begeleiding kunnen krijgen. Dergelijke vroege herkenning kan gefaciliteerd worden door het inzetten van digitale meetinstrumenten zoals de u-can-act-app die wij voor het procesonderzoek ontwikkeld hebben (Emerencia et al., 2017, zie ook www.u-can-act.nl).

Daarbij hebben we ook ontdekt dat dit vroege herkenningspatroon niet voor alle uitvallers geldt, maar vooral voor de schoolverlaters en niet voor de jongeren die willen switchen van opleiding. Switchers zijn wel te herkennen aan een daling in de binding die zij voelen met de opleiding en hun vertrouwen in een succesvol schooljaar. Maar zij zijn niet te herkennen aan kenmerken van uitval die schoolverlaters wel laten zien: switchers vervullen hun behoeften beter vanuit school, ze hebben een redelijk hoog welzijn en dit alles daalt niet voor het moment van switchen. Deze jongeren lijken zich gedurende het jaar beter te voelen dan de schoolverlaters. Dit duidt erop dat switchen niet per se negatief is. Dit is in lijn met de literatuur (Symonds et al., 2016; zie ook H.6.3.2 hieronder voor een uitgebreidere bespreking hiervan). Dit betekent voor de begeleiding dat switchen wellicht niet voorkomen hoeft te worden, en dat de begeleiding juist in kan zetten op het exploreren van geschikte opleidingsalternatieven voor jongeren, wanneer het erop lijkt dat de huidige opleiding niet passend genoeg is. Het kan daarbij voor jongerenbegeleiders interessant zijn om de mogelijkheid te krijgen om zich verder te professionaliseren om dit soort verschillende doelgroepen optimaal te begeleiden, bijvoorbeeld door zich te verdiepen in studiekeuzeprocessen en het begeleiden daarvan. Een manier om dit te faciliteren is door een kennisuitwisselingsplatform op te richten over het voorkomen van VSV waarin jongerenbegeleiders, wetenschap en beleid met enige regelmaat bij elkaar komen om van elkaar te leren en aanpakken af te stemmen.

Als laatste hebben wij in ons procesonderzoek gevonden dat de ondersteuning die begeleiders beogen te bieden, niet altijd aankomt bij de jongeren.

Dit gaat specifiek om de ondersteuning van autonomie, competentie en verbondenheid. Hoewel studenten zich gedurende het traject hier wel sterk in ondersteund voelen, is het niet zo dat wanneer een begeleider in een bepaalde week focust op het ondersteunen van autonomie, de jongere dit in diezelfde week ook zo ervaart. Er lijken dan ook mogelijkheden te liggen om nog beter aan te sluiten bij de jongeren. Dit zou ook zin kunnen hebben, want met name wanneer jongeren zich ondersteund voelen in autonomie en verbondenheid, zien wij dat jongeren het vaak in diezelfde week beter doen op verschillende factoren, zoals welzijn en binding aan de opleiding. Voor begeleiders kan het goed zijn om meer inzicht te krijgen in hoe hun begeleiding aankomt bij jongeren. Ook hier kan een digitaal instrument zoals de u-can-act-app faciliterend werken, wanneer dit bijvoorbeeld wordt aangevuld met een dashboard waarop een begeleider live kan zien hoe de jongere ontwikkelt en hoe de begeleiding aankomt.

SUCCESSVOLLE VSV-AANPAKKEN BREDER UITROLLEN

De aanpakken zoals beschreven in dit boek lijken effectief en geschikt om breder uit te zetten over het land (zie ook H.4.1.4.), maar er bestaan nog uitdagingen die dit bemoeilijken. Zo is het betrekken van jongerenbegeleidingsprojecten bij de regionale VSV-samenwerking nog een uitdaging. Dit soort projecten zijn vaak niet betrokken bij de regionale VSV-overleggen. Het lijkt daarom voor regionale beleidsmakers raadzaam om binnen de eigen regio te inventariseren of er dergelijke VSV-projecten bestaan en/of te investeren in dergelijke projecten. Het is daarbij handig om kennis te nemen van de kenmerken van effectieve VSV-preventie (zie hierboven en H.4.5.5). Van de andere kant lijkt het voor jongerenbegeleidingsprojecten zelf belangrijk om kenbaarheid te geven aan hun bestaan binnen hun VSV-regio, bijvoorbeeld door contact op te nemen met de regionale RMC-coördinator.²⁷

Daarnaast is het voor een effectieve integratie van de begeleidingsprojecten in de regionale samenwerking van belang dat de projecten, en degenen die een samenwerking met hen willen aangaan, goed omgaan met mogelijke knelpunten van jongerenbegeleidingsprojecten, die naar voren zijn gekomen uit onderzoek van het Kohnstamm Instituut (Heemskerk, Van Eck, et al., 2018, zie ook H.4.5). Dit betreft knelpunten zoals onbekende problematiek bij jongeren uit de regio, vertrekkende vrijwilligers, discontinuïteit van de projectorganisatie en moeite om samen te werken met andere partijen binnen de regio. Daarom is het bijvoorbeeld

²⁷ Hier is een lijst te vinden van RMC-coördinatoren in contactgemeenten: <https://www.rijks-overheid.nl/onderwerpen/vsv/vraag-en-antwoord/contact-rmc-regios>

belangrijk om de doelgroep eerst goed in kaart te brengen om een passend aanbod te kunnen realiseren voor hen, om een indruk te krijgen wat voor vrijwilligers eventueel nodig zijn en van wat dit vraagt van de organisatie van het project. Daarnaast is inbedding van het project in een grotere organisatie of een stevig netwerk een mogelijkheid om de continuïteit van begeleidingsprojecten te waarborgen. Bovendien is het belangrijk dat de VSV-begeleidingsprojecten een duidelijke toevoeging zijn aan het al bestaande netwerk. Daarvoor moeten de hiaten in het netwerk rondom de jongeren in de regio bekend zijn en expliciet worden gemaakt hoe een begeleidingsproject hierin een aanvulling kan zijn. Een goede samenwerking tussen begeleidingsproject en ROC's is van cruciaal belang: vroege interventies, gericht op het voorkomen van dreigende uitval, zijn kansrijker dan het benaderen van jongeren voor wie de afstand tot de school al groot is. Voor het voorkomen van VSV is het dan ook belangrijk dat begeleidingsprojecten in nauwe samenwerking met, dichtbij of binnen het ROC kunnen werken. Om deze samenwerking goed te kunnen opzetten moet er een duidelijke taakverdeling komen, zodat men elkaar niet in de weg zit of als concurrent gaat zien.

6.3.2. EEN OVERSTIJGENDE AANPAK MET DE JONGERE CENTRAAL

Uit ons beleidsonderzoek komt naar voren dat er behoefte is aan een overstijgende aanpak waarbij het belang van de jongere centraal staat, zodat er een meer sluitend vangnet ontstaat voor jongeren die de school (mogelijk) voortijdig verlaten. Praktische en beleidsmatige schotten staan een overstijgende aanpak nu soms in de weg. De RMC-coördinatoren en scholen geven aan dat dergelijke schotten vooral een probleem vormen voor jongeren die onder meerdere categorieën vallen, waarbij samengewerkt moet worden met meerdere domeinen. Zodra jongeren niet meer in één categorie passen, maar in meerdere categorieën, zoals onderwijs en zorg, ontstaat er onduidelijkheid over wie verantwoordelijk is voor de jongere en diens begeleiding en krijgt men te maken met conflicterende regels. Daarnaast heeft de jongere zelf te maken met meerdere partijen, wat voor zowel de jongere als de hulpverlening inefficiënt is.

ONDERWIJS EN ZORGONDERSTEUNING IN ÉÉN AANPAK

De begeleidingsprojecten die in dit boek zijn besproken (zie H.4) zetten een belangrijke stap richting een overstijgende aanpak door een brug te slaan tussen zorg en onderwijs. Zij bieden ondersteuning op beide domeinen. In tegenstelling tot domeinspecifieke hulp zijn de begeleiders binnen deze projecten niet gespecialiseerd in een domein, stoornis, of bepaald soort probleem, maar zijn zij gespecialiseerd in het begeleiden van jongeren die

risico lopen op VSV en het bieden van persoonsgerichte hulp. De begeleiders laten hun aanpak afhangen van de hulpvraag van de jongeren. Als de hulpvraag meerdere domeinen omvat, bijvoorbeeld hulp met het plannen van schoolwerk (onderwijs) en steun bij een problematische gezinssituatie (zorg), kan de begeleider dit allebei oppakken. De jongere heeft dan met slechts één hulpverlener te maken, terwijl een breed scala aan problemen in verschillende domeinen kan worden aangepakt. Dit soort jongerenbegeleidingsprojecten lijken daarom een goede 'eerstelijns'-aanpak om te proberen de problemen laagdrempelig en doelgericht op te lossen.²⁸

OVERSTIJGENDE AANPAK UITBREIDEN DOOR PREVENTIEF EN CURATIEF TE INTEGREREN

Uit ons procesonderzoek komt naar voren dat een overstijgende aanpak waarbij domeinen geïntegreerd worden zeker een goede eerste stap is, maar dat het belangrijk is om de aanpak nog breder te maken. Zo wordt uit ons procesonderzoek duidelijk dat jongeren juist na het moment van schoolverlaten de begeleiding hard nodig hebben (zie H.5). Wij zien namelijk dat schoolverlaters na uitval blijven verslechteren op factoren zoals welzijn, maar ook ten aanzien van de psychologische behoeftevervulling buiten school en ze blijken gebeurtenissen steeds negatiever te ervaren (dit zien we niet terug bij jongeren die switchen naar een andere opleiding). Ze laten dus een toename in problematiek zien, en dit duidt erop dat voor jongeren die de school verlaten een curatieve benadering zeker nodig lijkt.

Het belang van een curatieve benadering als aanvulling op een preventieve benadering wordt onderstreept door onze bevinding dat het zelfs met goede preventieve begeleiding moeilijk is om schoolverlaten voor 100% te voorkomen. Wij vinden in ons procesonderzoek (zie H 5.3) bijvoorbeeld geen aanwijzingen voor verschillen in de begeleidingskwaliteit van uitvallers en blijvers. De begeleiders voeren ook ruwweg dezelfde typen acties uit, en zowel de begeleiders als de uitvallers en de blijvers zijn allemaal erg tevreden over de begeleiding, gedurende de gehele looptijd van de begeleiding. Dit is ook in lijn met het feit dat de projecten die we hebben meegenomen behoorlijk succesvol zijn op basis van verschillende uitvalcijfers (zie ook H.4.1.4), die ook in ons onderzoek naar voren komen: onder de jongeren die zij begeleidden waren er slechts 8% schoolverlaters, 5% switchers en maar liefst 87% blijvers. Dit zijn hoge percentages in vergelijking met andere jongerenbegeleidingsprojecten die VSV proberen terug te dringen (gemiddeld 75%, zie ook H.4.1.4). Daarbovenop voldoen ze

²⁸ Als het nodig is, kan er natuurlijk doorverwezen worden naar een tweedelijnsaanpak om zware problematiek grondiger aan te pakken.

aan enkele belangrijke kenmerken van effectieve jongerenbegeleiding die in kaart zijn gebracht door recent onderzoek van het Kohnstamm Instituut (Heemskerk, Van Eck, et al., 2018, zie ook H.4.5.5): preventieve focus, een projectorganisatie die in nauwe samenwerking met het ROC opereert en een inhoudelijke focus op schoolse vaardigheden. Wellicht is er binnen de projecten die we hebben meegenomen in dit onderzoek een soort maximum bereikt: jongeren worden goed begeleid en er lijkt vanuit de begeleiding niet veel meer te doen om uitval te voorkomen.

Dit roept de vraag op in hoeverre alle schooluitval altijd voorkomen kan worden, en sterker nog, of dat eigenlijk wel altijd het doel moet zijn (zie ook De Witte, Cabus, Thyssen, Groot, & van den Brink, 2013). Het is natuurlijk mogelijk dat een opleiding niet past bij een jongere, waardoor ze beter af zijn om iets anders te gaan doen (zie ook H.3.2.2; Symonds et al., 2016). In onze data vinden wij ook enige tentatieve aanwijzingen dat jongeren die uitvallen met de intentie om te switchen naar een andere opleiding niet zo veel problemen ervaren. Ook wanneer jongeren (nog) niet van plan zijn een nieuwe opleiding te starten kan tijdelijk stoppen met de opleiding en een tussenjaar te nemen, of aan het werk te gaan, een noodzakelijke tussenstap zijn. Bijvoorbeeld omdat er persoonlijke problemen zijn die aangepakt moeten worden voordat de jongere überhaupt op een goede manier met het onderwijs bezig kan zijn. Enkele jongerenbegeleidingsprojecten hebben bijvoorbeeld aangegeven dat sommige jongeren onvoldoende leerbaar zijn binnen het onderwijs, en meer kunnen leren buiten het onderwijs, bijvoorbeeld door een eigen bedrijf te beginnen. Het lijkt in sommige gevallen dan ook wellicht beter om de begeleiding in te zetten op het bereiken van maatschappelijke participatie in plaats van het behalen van een startkwalificatie. Een dergelijk pad is echter wel een risico, want het blijft een feit dat jongeren zonder startkwalificatie een grotere kans hebben om het later moeilijk te krijgen op de arbeidsmarkt en een sterker risico hebben op andere problemen (zie H.2.1). Om deze redenen blijft begeleiding ook belangrijk na het moment van uitval om zo uiteindelijke maatschappelijke participatie te faciliteren, ook al hoeft een startkwalificatie niet het doel te zijn dat in eerste instantie wordt nagestreefd.

Het blijkt in de praktijk lastig om jongeren continuïteit te kunnen bieden in hun begeleiding en om deze soepel te laten doorlopen na het moment van uitval. Dit komt wellicht deels doordat jongeren in bepaalde 'hokjes' zitten: voor het moment van uitval wordt de jongere beschouwd als risicostudent en na het moment van uitval als uitvaller, met als gevolg dat de jongere te maken krijgt met andere regelgeving en bijbehorende financiële stromingen. Dit komt bijvoorbeeld naar voren bij preventieve projecten die voor een groot deel worden gefinancierd vanuit scholen (bv. Mijn School, Het

Buro). Juist door deze financieringsstroom ontstaan er problemen, want wanneer een jongere eenmaal is uitgevallen, heeft een school er weinig belang bij om deze jongere naar een passende plek te begeleiden, een school heeft daar ook geen middelen voor. Er is dan curatieve zorg nodig in plaats van preventieve, maar projecten met een preventieve insteek worden vaak onvoldoende gefinancierd en hebben vaak onvoldoende mandaat om hun begeleiding in curatieve vorm voort te zetten. Daarom wordt de jongere overgedragen aan anderen. Het RMC krijgt dan bijvoorbeeld met de jongere te maken en gaat hulp inschakelen vanuit hun eigen bronnen, waardoor er weer opnieuw een vertrouwensband opgebouwd moet worden met de jongere. Het hele proces moet dan weer worden opgestart, en dat terwijl er al een begeleider was die al goed contact had met de jongeren, maar die de begeleiding niet meer kon voortzetten omdat de jongere nu in een andere categorie valt. Dit is een inefficiënte situatie, die voor de jongere ook slecht kan uitpakken. Die heeft, zo komt naar voren uit onze resultaten, na uitval een hoge kans om een moeilijke periode tegemoet te gaan, waarin het goed voorstelbaar is dat de jongere juist behoefte heeft aan een al bekend persoon en niet zit te wachten op onbekende partijen. Het is daarom belangrijk dat een preventieve aanpak wanneer nodig naadloos gevolgd kan worden door een curatieve aanpak, bij voorkeur door dezelfde begeleider.

6.4. TOT SLOT

Met het u-can-actproject hebben wij de huidige beleidssituatie in Nederland in kaart gebracht, inclusief sterke punten en knelpunten. In dit hoofdstuk hebben wij de knelpunten gekoppeld aan twee mogelijke oplossingen die voortkomen uit de resultaten van ons onderzoek. Ten eerste bieden we handvatten voor het selecteren van effectieve jongerenbegeleidingsprojecten om mee samen te werken in het voorkomen van voortijdig schoolverlaten. Ten tweede laten we zien hoe de begeleidingsprojecten een oplossing kunnen zijn voor het bieden van een ontschotte, domeinoverstijgende aanpak van VSV binnen RMC-regio's, doordat de jongerenbegeleiding zorg en onderwijsondersteuning in één biedt. We bieden ook enkele handvatten voor toekomstig beleid, door mogelijkheden te suggereren om succesvolle jongerenbegeleidingsprojecten verder te optimaliseren en breder uit te rollen, en daarnaast door de noodzaak te benadrukken van het uitbreiden van de overstijgende aanpak door het integreren van preventieve met curatieve benaderingen, waardoor de jongere nog meer centraal komt te staan.

Wanneer de VSV-samenwerkingsverbanden binnen de RMC-regio's gaan samenwerken met jongerenbegeleidingsprojecten kunnen er wellicht twee

vliegen in één klap worden geslagen. Ten eerste hebben de regionale samenwerkingsverbanden specialisten erbij die jongeren de zorg kunnen bieden die zij nodig hebben, terwijl ze tegelijkertijd een ontschotte aanpak bevorderen waarbij zorg en onderwijsondersteuning wordt gecombineerd in één aanpak. Ten tweede hebben de jongerenbegeleidingsprojecten zo een platform dat hen helpt om begeleidingsactiviteiten uit te breiden, zodat het zowel preventieve als curatieve hulp omvat. Daardoor kunnen jongeren snel herkend en begeleid worden bij dreigende uitval en als er ondanks de inspanningen toch sprake is van schooluitval kan de begeleiding voortgezet worden. Op deze manier kunnen ook de consequenties van schooluitval verminderd worden wanneer het niet te voorkomen is en hoeft het niet te leiden tot maatschappelijke uitval, werkloosheid en alle problemen die daarbij komen kijken.

7. CONCLUSIE: WETENSCHAP, PRAKTIJK EN BELEID COMBINEREN OM VSV EFFECTIEF TE VOORKOMEN

**MANDY VAN DER GAAG, SASKIA KUNNEN, GLENDA BRON &
NICK SNELL**

Met dit boek hebben wij kennis en handvatten gedeeld over het voorkomen van voortijdig schoolverlaten (VSV) vanuit drie perspectieven: wetenschap, praktijk en beleid. Door deze perspectieven te bundelen en aan elkaar te koppelen in één boek hopen wij bij te dragen aan de verdere ontwikkeling van een coherente en effectieve aanpak van VSV, waarbij de jongere centraal staat.

7.1. HERKENNEN EN BEGRIJPEN VAN VSV-PROCESSEN

7.1.1. PRAKTISCH BRUIKBARE THEORIE VOOR HET BEGRIJPEN VAN VSV

Veel van de beschikbare wetenschappelijke kennis over VSV is slechts beperkt bruikbaar voor mensen in de praktijk (zie ook H.3). Dit komt doordat wetenschappelijk onderzoek naar de oorzaken van schoolverlaten zich voornamelijk heeft gericht op de rol van statische voorspellers van schoolverlaten. Veel van deze factoren zijn moeilijk te beïnvloeden door begeleiders van jongeren. De praktijk heeft meer baat bij kennis over de processen die plaatsvinden bij schooluitval, over de beïnvloedbare factoren die hierin een rol spelen, en welke concrete methodieken en acties effectief zijn bij het voorkomen van voortijdig schoolverlaten.

In hoofdstuk 3 hebben wij een overzicht gegeven van factoren die een belangrijke rol lijken te spelen bij voortijdig schoolverlaten en die tevens praktisch bruikbaar lijken omdat ze te beïnvloeden zijn door jongerenbegeleiders, en omdat ze niet alleen uitval voorkomen, maar ook succes voorspellen. Deze factoren zijn motivatie en de drie psychologische basisbehoeften autonomie, verbondenheid en competentie die de motivatie voeden. Daarnaast zijn dit ook de binding aan de opleiding, de tijd die een student in de opleiding investeert, en de verwachtingen die de student heeft over zijn of haar eigen studiesucces. We hebben deze factoren geplaatst in een hypothetisch procesmodel welke weergeeft hoe deze factoren elkaar kunnen beïnvloeden en een individueel proces van uitval kunnen vormen over tijd. In dit model staat de jongere centraal, maar ook de jongerenbegeleider speelt een belangrijke rol. Als belangrijke persoon

in de omgeving van de student kan de begeleider doelen nastreven en acties uitvoeren die de ervaringen en het welzijn van de jongeren kunnen beïnvloeden, waardoor ze het proces van voortijdig schoolverlaten kunnen bijsturen.

7.1.2. PROCESSEN VOORAFGAAND AAN SCHOOLUITVAL

In ons procesonderzoek (H.5) hebben we in kaart gebracht welke processen vooraf kunnen gaan aan voortijdig schoolverlaten op het MBO. We hebben ons gericht op de ontwikkelingstrajecten gedurende het schooljaar van beïnvloedbare factoren zoals welzijn, behoeftebevrediging, vertrouwen in eigen succes en binding aan de opleiding.

Jongeren die volgens hun eigen school een verhoogd risico op VSV hebben kenmerken zich door een lager welzijn en een minder positieve houding gedurende het hele schooljaar, in vergelijking met leerlingen die geen verhoogd risico hebben. Alle uitvallers binnen ons onderzoek zitten in deze risicogroep. Maar binnen de risicogroep lijken juist diegenen uit te vallen die het jaar beginnen met een relatief positieve houding en een hoog welzijn. Die positieve houding neemt af in de tweede helft van het jaar en vooral in de laatste weken voor het uitvallen neemt de positieve houding sterk af. Dit suggereert dat begeleidingsprojecten alert dienen te zijn op studenten die een – mogelijk weinig realistisch – hoge binding voelen met hun opleiding en hun te verwachten succes. Zeker als de positieve houding in het tweede semester afneemt, is dit een reden om alert te zijn op de mogelijkheid van uitval.

Het lijkt erop dat niet alle uitval hetzelfde is: de ontwikkelingsprocessen van schoolverlaters (studenten die volledig stoppen met het onderwijs) zien er heel anders uit dan die van switchers (studenten die stoppen, maar ook een andere opleiding willen gaan volgen). Schoolverlaten lijkt makkelijker te herkennen en behoorlijk negatieve gevolgen te hebben. Schoolverlaten is in de weken voorafgaand aan uitval gekoppeld aan een sterke daling in vele factoren, zoals welzijn en behoeftevervulling. Het zorgwekkende voor deze groep is dat deze dalingen zich ook voortzetten na het moment van uitval. Het gaat daarbij opvallend genoeg niet alleen om een daling in factoren die te maken hebben met school, maar zij hebben na uitval ook een negatievere beleving van de buitenschoolse omgeving. Er lijkt voor schoolverlaters dus geen sprake van een vlucht uit school naar een meer aantrekkelijke situatie, maar eerder van een algemene afname van welzijn en een negatievere houding. Switchen lijkt gepaard te gaan met minder dalingen voorafgaand aan de uitval, en is dan ook wellicht wat moeilijker te herkennen. Zij dalen wel wat betreft enkele factoren die specifiek zijn

voor de opleiding die zij hebben gekozen, zoals hun gevoel van binding met de opleiding en verwachtingen van een succesvol studiejaar, maar hun houding op overige factoren, zoals behoeftevervulling en welzijn lijkt relatief stabiel voorafgaand aan uitval. Na uitval lijkt dit, in tegenstelling tot bij schoolverlaters, ook niet per se negatiever te worden (hoewel we daar maar weinig data van hebben). Dit duidt erop dat schoolverlaten en switchen twee verschillende processen zijn, waarbij schoolverlaten wel als negatief wordt ervaren, maar switchen niet per se.

7.2. EFFECTIEVE VSV-PREVENTIE

7.2.1. KENMERKEN

We hebben verschillende goed presterende methodieken gepresenteerd die jongerenbegeleiders kunnen gebruiken om middels één-op-één contact voortijdig schoolverlaten te voorkomen (zie H.4). In deze methodieken komen elementen terug die vanuit de theorie (H.3) worden benoemd als relevant voor voortijdig schoolverlaten. Bij veel projecten wordt er bijvoorbeeld een focus gelegd op het bevorderen van autonomie bij jongeren, het faciliteren van verbondenheid met zowel de begeleider zelf als met de sociale omgeving van de jongere, en het stimuleren van competentie door schoolvaardigheden en zelfsturingsvaardigheden te ondersteunen. Verbondenheid wordt door de projecten gezien als een belangrijke randvoorwaarde voor het slagen van de autonomie- en competentie-ondersteuning: er moet een goede band zijn tussen jongere en begeleider zodat de interventies van de begeleider aankomen bij de jongere. Ondersteuning van deze basisbehoeften lijkt dan ook van belang te zijn voor goede begeleiding. De aanpak van de succesvolle VSV-begeleidingsprojecten wordt daarnaast gekenmerkt door doelgerichtheid: de begeleiding heeft telkens als doel om te werken naar een startkwalificatie. Bovendien wordt er domeinoverstijgend gewerkt, zowel sociaal-emotionele hulp als ondersteuning bij onderwijs kan worden geboden.

Wij hebben drie projecten uitgelicht om in detail te laten zien wat begeleiders in verschillende settings concreet kunnen doen om voortijdig schoolverlaten verder terug te dringen: Mijn School, Het Buro en de Plusgroep. Deze drie projecten blinken uit wat betreft effectiviteit (zie H.4.1.4), zijn gelokaliseerd in verschillende delen van het land en zijn in verschillende mate geïntegreerd in het onderwijs: van helemaal buiten het onderwijs georganiseerd, tot helemaal geïntegreerd met het onderwijs. Zij hanteren allen een persoonlijke benadering, maar allen op hun eigen wijze. Mijn School is bijvoorbeeld een aangepaste onderwijsvorm waarbij jongeren de regie hebben. Zij mogen zelf de invulling en het tempo van het onderwijs bepalen. De zelfredzaamheid van jongeren wordt bevorderd door hen op zowel het gebied

van onderwijs als op persoonlijk vlak ruimte te bieden en het leven naar eigen inzicht vorm te geven en daar verantwoordelijkheid voor te nemen. Het Buro is een begeleidingsproject dat binnen een school gelokaliseerd is, en begeleiding verzorgt die rekening houdt met de kaders van het reguliere onderwijs. Zij bieden jongerenbegeleiding met behulp van het s-team dat bestaat uit stagiaires, teamcaptains en psychologen. Zij bieden hulp vanuit drie rollen: die van een hulpverlener, een maatje en een docent. Vanuit deze drie rollen werken ze aan het bieden van emotionele steun, maar geven ook praktische ondersteuning bij onderwijstaken en psychologische hulpverlening waar nodig. De Plusgroep coördineert en verzorgt een goede match tussen jongeren en een plusmaatje (een vrijwilliger) of een pluscoach (een professional), afhankelijk van de ernst van de problematiek. Zij laten jongeren vooral ervaringen opdoen met de door jongeren zelfbedachte oplossingen en betrekken het systeem van de jongere bij de hulp. Daarbij worden er doelen geformuleerd in samenspraak met de jongeren, en deze doelen worden in kleine stapjes opgedeeld en regelmatig geëvalueerd, waardoor er telkens doelgericht gewerkt wordt en de doelen ook haalbaar zijn.

Uit ons procesonderzoek (H.5) blijkt dat jongerenbegeleiders uit deze drie succesvolle VSV-perventie projecten een breed scala aan begeleidingsvormen gebruiken. Confronteren, emotioneel steunen en het onderhouden van een goede band met de student zijn de meest uitgevoerde acties. Deze worden afgewisseld met heel praktische steun bij schooltaken en huiselijke problemen. Het is niet mogelijk om één specifiek type actie aan te wijzen dat altijd werkt. Het lijkt vooral belangrijk dat de gekozen actie goed aansluit bij de behoefte van de student op dat moment. Confronteren als er ongewenst gedrag gezien is, steunen als de student van slag is. Hiervoor is het noodzakelijk dat de begeleider iemand is die dagelijks in de nabijheid is van de student en die de student goed kent. Veel acties hebben betrekking op dagelijks contact, en spelen direct in op grote of kleine gebeurtenissen in het leven van de student. Zeer waarschijnlijk is het dan ook van belang dat de begeleider beschikbaar is voor de student. De drie projecten die zijn uitgelicht in dit boek bieden allen dit type begeleiding.

Een belangrijke uitkomst is dat er geen duidelijke relatie is tussen de behoeften die een begeleider van week tot week beoogt te ondersteunen, en de ervaren behoeftevervulling van de student. Er lijkt dan ook ruimte te zijn voor een betere afstemming tussen de doelen van de begeleider en de beleving van de student. We zien wel dat wanneer een student werkelijk behoefte-ondersteuning vanuit de begeleider ervaart, met name ondersteuning van autonomie en verbondenheid, dat dit een onmiddellijke positieve impact kan hebben op belangrijke factoren, zoals welzijn en de binding met de opleiding.

7.2.2. DE GRENZEN VAN VSV VOORKOMEN

Zowel studenten als begeleiders zijn positief over de begeleiding (zie ook H.5). Er zijn hierin geen verschillen tussen uitvallers en blijvers, de kwaliteit van de begeleiding wordt door beide groepen als hoog ervaren. Het is daarom de vraag in hoeverre verder optimaliseren van de begeleiding om nog meer uitval te voorkomen vruchten zal afwerpen, of dat beter ingezet kan worden op het voorkomen van schade na het uitvallen.

De bevinding dat schoolverlaters het na de uitval op alle fronten minder goed doen, wijst er wel op dat zij dreigen af te glijden, en dat hulp voor hen noodzakelijk is. Continuïteit in de begeleiding is voor hen dan ook zeer wenselijk. De begeleiding zal dan nog steeds dezelfde aanpak kunnen hanteren waar zij zo gespecialiseerd in zijn: zij zullen de basisbehoeften van de student moeten blijven ondersteunen en doelgericht aan de slag moeten gaan, maar dan wellicht met een nieuw doel, zoals het vinden van een baan of andere vorm van maatschappelijke participatie. Het bieden van deze continuïteit is een belangrijke uitdaging voor beleid. Nu zijn er nog schotten in financiering en beleidsdomeinen die een soepele overgang van preventief naar curatief in de weg staan (zie ook H.6).

7.2.3. VSV-PREVENTIE ORGANISEREN EN INBEDDEN IN BELEID

In het algemeen passen effectieve VSV-preventiemethodieken zoals die in dit boek zijn beschreven en onderzocht goed in het landelijke en regionale VSV-beleid (zie ook H.6). De methodieken bieden een antwoord op een vraag die naar voren is gekomen in ons onderzoek (H.6.2) naar het regionale beleid: welke zorgpartijen te betrekken bij de regionale VSV-samenwerking. Het lijkt raadzaam om zorgpartijen te betrekken die voldoen aan kenmerken van effectieve VSV-preventie (zie H.4 of H.7.2.1). Zij bieden laagdrempelige eerstelijnszorg en kunnen bij zwaardere problematiek doorverwijzen naar tweedelijns hulpverlening.

In de overstijgende aanpak van de beschreven VSV-preventiemethodieken worden zorg en onderwijsondersteuning gecombineerd. Dit faciliteert een ontschotte aanpak van VSV, wat een belangrijke wens blijkt van veel regionale partijen die met VSV-beleid te maken hebben (zie H.6.2; van der Gaag et al., 2018). Een ontschotte aanpak is nodig om met name de complexe gevallen goede begeleiding te kunnen bieden, bijvoorbeeld studenten met problemen op meerdere gebieden.

Omdat verschillende partijen zich met VSV-preventie bezighouden (bv. scholen, jongerenbegeleiders, RMC-coördinatoren) kan het lastig zijn om de verantwoordelijkheden en de VSV-middelen goed te verdelen. Het is

belangrijk om te voorkomen dat men elkaar als concurrent gaat zien en daarom is goede samenwerking en duidelijke afspraken over de verdeling van de verantwoordelijkheden erg belangrijk. Uit het beleidsonderzoek komt naar voren dat dit vaak al goed gaat (H.6), maar dat hier zeker nog meer afstemming mogelijk is, vooral de samenwerking met zorgpartijen kan beter.

We hebben tevens enige leidraad gegeven voor het opstarten van nieuwe projecten of het verbeteren van bestaande projecten door enkele knelpunten te benoemen die veel jongerenbegeleidingsprojecten zijn tegengekomen en de oplossingen die zij hebben gevonden (zie H.4.5). Het is bijvoorbeeld zeker voor extern georganiseerde projecten erg belangrijk om goed samen te werken met scholen, maar ook om te zorgen dat de projectleiding niet afhankelijk is van één persoon en dat er bij aanvang van het project een duidelijk beeld is van de doelgroep in de regio.

7.3. AANBEVELINGEN OM VSV VERDER TERUG TE DRINGEN

Als laatste geven wij ook enige aanbevelingen om VSV nog effectiever terug te dringen (zie ook H.5.5 en H.6.3). Zo kunnen de begeleidingsmethodieken die wij hebben beschreven wellicht nog verder geoptimaliseerd worden. Wij zien bijvoorbeeld mogelijkheden tot verdere professionalisering van projecten om switchers optimaal te begeleiden, bijvoorbeeld door het faciliteren van kennisuitwisseling tussen jongerenbegeleiders en studiekeuzecoaches. Daarnaast kunnen digitale hulpmiddelen helpen om mogelijke VSV'ers nog eerder te herkennen, maar bijvoorbeeld ook om jongerenbegeleiders inzicht te geven in hoe hun aanpak wordt ervaren door de student, waardoor zij hun aanpak kunnen verbeteren. Het is dan ook interessant om digitale hulpmiddelen zoals de open source u-can-act webapp (Emerencia et al., 2017) verder te ontwikkelen (bv. aanvullen met een dashboard dat automatisch feedback geeft aan de begeleider). De procesdata die dit oplevert kan ook de wetenschap helpen om meer inzicht te genereren in hoe VSV-preventie effectief ingezet kan worden, wat de praktijk vervolgens weer kan gebruiken om VSV nog verder terug te dringen.

Daarnaast pleiten wij voor een integratie van preventieve en curatieve aanpakken van voortijdig schoolverlaten. Hoewel een preventieve aanpak vaak effectiever is dan een curatieve aanpak (zie ook H.4.5.5) lijkt het erop dat schoolverlaten niet altijd voorkomen kan worden, zelfs niet met goede preventie. Jongeren die voortijdig de school verlaten lijken verder af te glijden en daarom is het belangrijk dat zij ook na het moment van uitval nog begeleiding krijgen. Voor de jongeren zou het goed zijn als het

mogelijk is om dezelfde begeleiders in te zetten zowel voor als na het moment van uitval. In lijn hiermee benoemen we ook dat er mogelijk jongeren zijn die meer gebaat zijn bij begeleiding naar werk of andere vormen van maatschappelijke participatie, omdat een startkwalificatie tijdelijk buiten hun bereik ligt of niet wenselijk is. Dit vereist op beleidsniveau een bredere aanpak, waarbij beleidsdomeinen en financieringsstromen worden ontschot. Dit sluit aan bij de wensen van regionaal beleid die naar voren komen in ons beleidsonderzoek (H.6.2) en met huidige trends om jongeren sterker centraal te zetten, zoals de 16-27 beweging (Netwerkpartners 16-27, 2017).

In lijn hiermee raden we aan om naar mogelijkheden te zoeken om jongerenbegeleidingsprojecten die gespecialiseerd zijn in VSV-preventie (sterker) te betrekken bij de regionale beleidsmatige VSV-samenwerking. Dit werkt een overkoepelende aanpak in de hand, hierdoor kan men makkelijker stappen zetten om continue begeleiding te bieden voor jongeren. Door op beleidsniveau sterker samen te werken met specialisten in het voorkomen van voortijdig schoolverlaten krijgt beleid de handen en voeten om effectief op te treden en VSV verder terug te dringen.

8. REFERENTIES

- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Van Keer, H., & Haerens, L. (2016). Changing teachers' beliefs regarding autonomy support and structure: The role of experienced psychological need satisfaction in teacher training. *Psychology of Sport and Exercise*, 23, 64-72. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2015.10.007>
- Baart, A. (2011). *Een theorie van presentie*. Utrecht: Boom Lemma Uitgevers.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (2001). Self-Efficacy Beliefs as Shapers of Children's Aspirations and Career Trajectories. *Child Development*, 72, 187 – 206. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00273>
- Blaauw, F.J., van der Gaag, M.A.E., Snell, N.R., Emerencia, A.C., Kunnen, E.S., & de Jonge, P. (2019). u-can-act: three technology based innovations to help reduce early school leaving within vocational education. *Frontiers in Psychology*.
- Burghout, M., & Kunst, S. (2017). *Pluscoach Jaarrapportage 2016, RMC regio Haaglanden (Versie 1.0)*. Den Haag: Plusgroep.
- Campagnoli, P., Petrone, S., & Petris, G. (2009). *Dynamic Linear Models with R*. New York, NY: Springer New York. https://doi.org/10.1007/b135794_2
- Crandall, V. C., Katkovsky, W., & Crandall, V. J. (1965). Children's Beliefs in Their Own Control of Reinforcements in Intellectual-Academic Achievement Situations. *Child Development*, 36, 91 – 109. <https://doi.org/10.2307/1126783>
- De Ruiter, N.M.P., van der Gaag, M.A.E., Jeronimus, B.F., & Kunnen E.S. (2019). Introduction. In E.S. Kunnen, N.M.P. de Ruiter, B.F. Jeronimus & M.A.E. van der Gaag (Eds.), *Psychosocial Development in Adolescence: Insights from the Dynamic Systems Approach*. Abingdon, United Kingdom: Routledge.
- De Vries, S., Prüst, H., Joosen, W., & Hoeffgen, M. (2017). *Oplittingsgericht werken in het sociaal werk*. Utrecht: Movisie
- De Witte, K., Cabus, S., Thyssen, G., Groot, W., & van den Brink, H. M. (2013). A critical review of the literature on school dropout. *Educational Research Review*, 10, 13 – 28. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.05.002>
- Dupéré, V., Leventhal, T., Dion, E., Crosnoe, R., Archambault, I., & Janosz, M. (2015). Stressors and turning points in high school and dropout: A stress process, life course framework. *Review of Educational Research*, 85(4), 591-629. <https://doi.org/10.3102/0034654314559845>
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26(3 – 4), 325 – 346. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2603&4_6
- Eimers, T., & Bekhuis, H. (2006). *Vroeg is nog niet voortijdig: Naar een nieuwe beleidstheorie voortijdig schoolverlaten*. Nijmegen: Kenniscentrum Beroepsonderwijs Arbeidsmarkt.
- Emerencia, A.C., Blaauw, F.J., Snell, N.R., Blijlevens, T., Kunnen, E.S., De Jonge, P. & Van der Gaag, M.A.E. (2017). U-can-act Web-app (Version 1.0) [Web application software]. Retrieved from www.u-can-act.nl of <https://github.com/compsy/vsv>
- Engels, M. C., Colpin, H., Van Leeuwen, K., Bijttebier, P., Van Den Noortgate, W., Claes, S., ... Verschueren, K. (2016). Behavioral Engagement, Peer Status, and Teacher – Student Relationships in Adolescence: A Longitudinal Study on Reciprocal Influences. *Journal of Youth and Adolescence*, 45(6), 1192 – 1207. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0414-5>
- European Training Foundation (2014). *Young People Not in Employment, Education or Training in the EU Neighbourhood Countries*. Turin: European Training Foundation.

- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of educational research*, 59, 117-142. <https://doi.org/10.3102/00346543059002117>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59 – 109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Gardner, D. C., Beatty, G. J., & Bigelow, E. A. (1981). Locus of control and career maturity: A pilot evaluation of a life-planning and career development program for high school students. *Adolescence*, 16(63), 557 – 562.
- Heemskerk, I. M. C. C., Eck, E. van, Buisman, M., & Sligte, H. (2018). *Samen op weg naar een startkwalificatie. Evaluatie van vsv-projecten in het programma Kansen voor Jongeren van het Oranje Fonds* (No. 984). Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Heemskerk, I.M.C.C., Sligte, H.W., Eck, E. van, Bollen, I., Buisman, M., & Loon-Dijkers, A.L.C. van. (2018). *Meer Kansen Voor Jongeren. Nevenopbrengsten van vsv-projecten in het programma Kansen Voor Jongeren van het Oranje Fonds*. (No. 954), Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Herweijer, L. (2008). *Gestruikelend voor de start: de school verlaten zonder startkwalificatie*. Den Haag: SCP, Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Hilpert, J. C., & Marchand, G. C. (2018). Complex Systems Research in Educational Psychology: Aligning Theory and Method. *Educational Psychologist*, 53(3), 185 – 202. <https://doi.org/10.1080/00461520.2018.1469411>
- Holter, N. (2008). *Oorzaken van voortijdig schoolverlaten*. Utrecht: Nederlands Jeugdinstituut.
- Jang, H. (2008). Supporting students' motivation, engagement, and learning during an uninteresting activity. *Journal of Educational Psychology*, 100, 798 – 811. <https://doi.org/10.1037/a0012841>
- Jang, H., Kim, E. J., & Reeve, J. (2016). Why students become more engaged or more disengaged during the semester: A self-determination theory dual-process model. *Learning and Instruction*, 43, 27 – 38. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.002>
- Ketonen, E. E., Dietrich, J., Moeller, J., Salmela-Aro, K., & Lonka, K. (2018). The role of daily autonomous and controlled educational goals in students' academic emotion states: An experience sampling method approach. *Learning and Instruction*, 53, 10-20. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.07.003>
- Kievit, R., Frankenhuis, W. E., Waldorp, L., & Borsboom, D. (2013). Simpson's paradox in psychological science: a practical guide. *Frontiers in Psychology*, 4. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00513>
- Krijgsman, C., Mainhard, T., van Tartwijk, J., Borghouts, L., Vansteenkiste, M., Aelterman, N., & Haerens, L. (2019). Where to go and how to get there: Goal clarification, process feedback and students' need satisfaction and frustration from lesson to lesson. *Learning and Instruction*, 61, 1 – 11. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.12.005>
- Kunnen, E.S., De Ruiter, N.M.P., Jeronimus, B.F., & Van der Gaag, M.A.E. (2019). *Psychosocial Development in Adolescence: Insights from the Dynamic Systems Approach*. Abingdon, United Kingdom: Routledge.
- Lauriks, S., Buster, M.C.A., De Wit, M.A.S., Van de Weerd, S., Van den Boom, W., Segeren, M., Klafus, L., ... Tigchelaar, G. (2016). *Zelfredzaamheid-Matrix 2017*. Amsterdam: GGD. Opgehaald van: <https://docplayer.nl/59627220-Zelfredzaamheid-matrix-2017-ggd-amsterdam-lauriks-buster-de-wit-van-de-weerd-van-den-boom-segeren-klafus-kamann-fas-aert-tigchelaar.html>
- Lawson, M. A., & Lawson, H. A. (2013). New Conceptual Frameworks for Student Engagement Research, Policy, and Practice. *Review of Educational Research*, 83, 432 – 479. <https://doi.org/10.3102/0034654313480891>

- Meng, C. M., Coenen, J. B., Büchner, C. I. R., & Ramaekers, G. W. M. (2009). *Zonder diploma: aanleiding, kansen en toekomstintenties*. Maastricht: Researchcentrum voor Onderwijs en Arbeidsmarkt.
- Miller, W. R., & Rollnick, S. (2014). *Motiverende Gespreksvoering: Mensen helpen veranderen*. Gorinchem: Uitgeverij Ekklesia.
- Molenaar, P. C. M. (2004). A Manifesto on Psychology as Idiographic Science: Bringing the Person Back Into Scientific Psychology, This Time Forever. *Measurement: Interdisciplinary Research and Perspectives*, 2, 201 – 218. https://doi.org/10.1207/s15366359mea0204_1
- Mouratidis, A. A., Vansteenkiste, M., Sideridis, G., & Lens, W. (2011). Vitality and interest – enjoyment as a function of class-to-class variation in need-supportive teaching and pupils' autonomous motivation. *Journal of Educational Psychology*, 103(2), 353 – 366. <https://doi.org/10.1037/a0022773>
- National Research Council & Institute of Medicine (2009). *Preventing Mental, Emotional, and Behavioral Disorders Among Young People: Progress and Possibilities*. Washington, DC: The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/12480>
- Netwerkpartners 16-27 (2017). Samen, slim en slagvaardig kansen creëren voor minder zelfredzame jongeren: werkdocument. Opgehaald van: <http://www.16-27.nl/assets/Uploads/Werkdocument-Samen-slim-en-slagvaardig-kansen-creëren-voor-minder-zelfredzame-jongeren-def.pdf>
- Oranje Fonds (2012). Kansen voor jongeren. Opgehaald van: <https://www.oranjefonds.nl/kansen-voor-jongeren>
- Phillips, N. (2016). The Pirate Plot (2.0) – The RDI plotting choice of R pirates [Blogpost]. Retrieved from: <http://nathanielphillips.com/2016/04/pirateplot-2-0-the-rdi-plotting-choice-of-r-pirates/>
- Rijksoverheid (2017). Minder voortijdig schoolverlaters. Opgehaald van: <https://www.rijks-overheid.nl/onderwerpen/vsv/minder-voortijdig-schoolverlaters>
- Rijksoverheid (2018). Landelijke vsv cijfers. Opgehaald van: <https://www.onderwijsincijfers.nl/kengetallen/onderwijs-algemeen/leerlingen-en-studenten/prestaties-voortijdig-schoolverlaten/landelijke-vsv-cijfers>
- Rosenthal, B. S. (1998). Non-school correlates of dropout: An integrative review of the literature. *Children and Youth Services Review*, 20(5), 413 – 433. [https://doi.org/10.1016/S0190-7409\(98\)00015-2](https://doi.org/10.1016/S0190-7409(98)00015-2)
- Rotter J.B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, 1 – 28. <http://dx.doi.org/10.1037/h0092976>
- Rumberger, R. W. (1995). Dropping out of middle school: A multilevel analysis of students and schools. *American educational Research journal*, 32, 583-625. <https://doi.org/10.3102/00028312032003583>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68. <http://dx.doi.org/10.1037/110003-066X.55.1.68>
- Salmela-Aro, K., Moeller, J., Schneider, B., Spicer, J., & Lavonen, J. (2016). Integrating the light and dark sides of student engagement using person-oriented and situation-specific approaches. *Learning and Instruction*, 43, 61-70. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.001>
- Scheffer, M., Carpenter, S. R., Lenton, T. M., Bascompte, J., Brock, W., Dakos, V., ... Vandermeer, J. (2012). Anticipating Critical Transitions. *Science*, 338, 344 – 348. <https://doi.org/10.1126/science.1225244>
- Schunk, D. H. (1990). Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 25, 71-86. https://doi.org/10.1207/s15326985sep2501_6

- Schunk, D. H., & Ertmer, P. A. (2000). Chapter 19 – Self-Regulation and Academic Learning: Self-Efficacy Enhancing Interventions. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 631 – 649). San Diego: Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50048-2>
- Society Impact (2017). *De impact van het S-team*. Den Haag: Society Impact.
- Stearns, E., Moller, S., Blau, J., & Potochnick, S. (2007). Staying Back and Dropping Out: The Relationship Between Grade Retention and School Dropout. *Sociology of Education*, *80*, 210 – 240. <https://doi.org/10.1177/003804070708000302>
- Stein, G. L., & Hussong, A. (2007). Social and academic expectations about high school for at-risk rural youth. *American Secondary Education*, *36*, 59 – 79.
- Symonds, J., Schoon, I., & Salmela-Aro, K. (2016). Developmental trajectories of emotional disengagement from schoolwork and their longitudinal associations in England. *British Educational Research Journal*, *42*, 993 – 1022. <https://doi.org/10.1002/berj.3243>
- Van der Kaap-Deeder, J., Vansteenkiste, M., Soenens, B., & Mabbe, E. (2017). Children's daily well-being: The role of mothers', teachers', and siblings' autonomy support and psychological control. *Developmental Psychology*, *53*, 237 – 251. <https://doi.org/10.1037/dev0000218>
- Van der Gaag, M. A. E., Albers, C. J., & Kunnen, E. S. (2017). Micro-level mechanisms of identity development: The role of emotional experiences in commitment development. *Developmental Psychology*, *53*, 2205 – 2217. <https://doi.org/10.1037/dev0000336>
- Van der Gaag, M.A.E, Kunnen, E.S., & Van Geert, P.L.C. (2019). Trajectories preceding student dropout: an intra-individual process approach. In E.S. Kunnen, N.M.P. de Rooter, B.F. Jeronimus & M.A.E. van der Gaag (Eds.), *Psychosocial Development in Adolescence: Insights from the Dynamic Systems Approach*. Abingdon, United Kingdom: Routledge.
- Van der Gaag, M.A.E., Snell, N.R., Bron, G.G., Emerencia, A.C., Blaauw, F.J., Heemskerck, I.M.C.C., Petit, R., Kunnen, E.S., & de Jonge, P. (2018). Voortgangsonderzoek: aanpak van voortijdig schoolverlaten en jongeren in een kwetsbare positie (eindrapport). Groningen: Rijksuniversiteit Groningen. <https://u-can-act.nl/wp-content/uploads/2019/02/Eindrapport-Voortgangsonderzoek-Aanpak-VSV-en-JIKP-30-11-2018.pdf>
- Van der Gaag, M.A.E., & Van den Berg, P. (2017). Modelling the individual process of career choice. In W. Jager, R. Verbrugge, A. Flache, L. Hoogduin & G. De Roo (Eds.). *Springer Proceedings in Complexity: Advances in Social Simulation 2015, Advances in Intelligent Systems and Computing* (pp. 435-444). Cham, Switzerland: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-47253-9_40
- Van Dijk, M., & Van Geert, P. (2015). The nature and meaning of intraindividual variability in development in the early life span. In M. Diehl, K. Hooker, & M.J. Sliwinski (Eds.), *Handbook of Intraindividual Variability across the Life Span* (pp. 37 – 58). New York, NY: Routledge/Taylor & Francis.
- Van der Steeg, M., & Webbink, D. (2006). *Voortijdig schoolverlaten in Nederland: Omvang, beleid en resultaten* (No. 107). Den Haag: Centraal Planbureau.
- Van Steijn, A., & Burghout, M. (2016). *Jaarrapportage Pluscoach 2016, RMC regio Zuid-Holland Noord* (Versie 1). Den Haag: Plusgroep.
- Vansteenkiste, M., Lens, W., & Deci, E. L. (2006). Intrinsic Versus Extrinsic Goal Contents in Self-Determination Theory: Another Look at the Quality of Academic Motivation. *Educational Psychologist*, *41*, 19 – 31. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4101_4
- Vansteenkiste, M., & Ryan, R. M. (2013). On psychological growth and vulnerability: Basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. *Journal of Psychotherapy Integration*, *23*, 263 – 280. <https://doi.org/10.1037/a0032359>
- Voelkle, M. C., Brose, A., Schmiedek, F., & Lindenberger, U. (2014). Toward a unified framework for the study of between-person and within-person structures: Building a bridge between

- two research paradigms. *Multivariate Behavioral Research*, 49, 193-213. <https://doi.org/10.1080/00273171.2014.889593>
- Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid. (2009). *Vertrouwen in de school: Over de uitval van "overbelaste" jongeren*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Wetenschappelijk Raad voor Regeringsbeleid (2016). *Eigen schuld? Een gedragswetenschappelijk perspectief op problematische schulden* (WRR-verkenning nr 33). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Zaff, J. F., Donlan, A., Gunning, A., Anderson, S. E., McDermott, E., & Sedaca, M. (2017). Factors that promote high school graduation: A review of the literature. *Educational Psychology Review*, 29, 447 – 476. <https://doi.org/10.1007/s10648-016-9363-5>

9. BIJLAGEN

9.1. BIJLAGEN METHODIEK MIJN SCHOOL

9.1.1. VOORBEELD PRO KAART

Invuldatum:	
Naam student:	
Studentnummer:	
Geboortejaar	
Mailadres	
*Telefoonnummer:	
*Adres:	
Woonplaats:	
Sector en opleiding:	
PRO:	
Email adres PRO:	
Intaker vanuit Mijn PRO-team:	
Situatieschets:	
◆ Privésituatie: ◆ Woonsituatie: ◆ Financieel situatie: ◆ Schoolsituatie:	
Bijzondere kenmerken:	
◆ Sociaal – Emotioneel ◆ Cognitie ◆ Fysiek	

Kwaliteiten en vaardigheden: <i>Wat zijn de kwaliteiten van de student?</i>
Toekomstdroom qua stage en werk: Om een beeld te krijgen van gewenste stage, project of werk:
Doelen Mijn Pro-traject (SMART): Student wil in het traject werken aan:
Extra opmerkingen: Als iets niet past op het formulier of niet in de categorieën past graag hier invullen

9.2. BIJLAGEN METHODIEK PLUSGROEP

9.2.1. CHECKLIST INWERKEN VRIJWILLIGER

Bij de aanstelling kan de vrijwilliger minimaal de volgende documenten inzien:

- ◆ Vrijwilligersovereenkomst – Gedragscode
- ◆ Vrijwilligersbeleid

CHECKLIST INWERKEN

1. Informatie over

- ◆ de organisatie (website)
- ◆ het vrijwilligersbeleid, vertrouwenspersoon (website)
- ◆ de afdeling, groep, onderdeel van de organisatie waar de vrijwilliger zal gaan werken (kennismakingsgesprek en vrijwilligersbeleid)
- ◆ de functie/taken en aanwijzingen; hoe uit te voeren (kennismakingsgesprek en vrijwilligersbeleid)
- ◆ de doelgroep, de deelnemers (kennismakingsgesprek)
- ◆ veiligheidsaspecten (Arbo-norm, zie <https://www.arboportaal.nl/onderwerpen/werkplaatsnormen>)
- ◆ het begeleidingstraject (kennismakingsgesprek en vrijwilligersbeleid)

2. Kennismaken met

- ◆ de werkplek
- ◆ collega-vrijwilligers
- ◆ deelnemers, doelgroep
- ◆ andere onderdelen van de organisatie

3. Uitvoeren en bespreking

- ◆ nabespreken eerste activiteit met begeleider en/of collega-vrijwilligers
- ◆ aandacht geven aan knelpunten
- ◆ aandacht geven aan faciliteiten
- ◆ afspraken voor verdere coaching d.m.v. intervisiebijeenkomsten
- ◆ afspraken voor het evaluatiegesprek

9.2.2. VAARDIGHEDEN PLUSMAATJE EN PLUSCOACH

Om vorm te geven aan de uitgangspunten en de gefaseerde begeleiding is het nodig dat de Pluscoaches en Plusmaatjes een aantal specifieke vaardigheden beheersen. Deze vaardigheden worden hieronder in algemene termen beschreven.

VAARDIGHEDEN (ZIE HIERONDER VOOR UITWERKING)

- A.** Contact maken met jongeren
- B.** Samenwerkingsrelaties inschatten en beïnvloeden
- C.** Motiveren
- D.** Gespreksvoering met meerdere personen
- E.** Inventariseren netwerk & versterken netwerken
- F.** Werken met een actieteam
- G.** Niet-weten vaardigheden, ofwel "socratische gespreksvoering"
- H.** Doelen verhelderen
- I.** Op zoek naar krachten van de jongere om te werken aan gedragsverandering
- J.** Werken met werkplannen (CAB)
- K.** Oefenen van nieuw gedrag
- L.** Observeren en coaching in de klas
- M.** Terugvalpreventie
- N.** Feedback Lijsten
- O.** 1G1P

AD A. CONTACT MAKEN MET JONGEREN*Beschrijving:*

Het opbouwen van een klantrelatie begint met contact tussen de jongere en de hulpverlener. In hulpverlenerstaal wordt dit ook wel invoegen genoemd. Het klinkt heel simpel en logisch, maar voor het slagen van de hulp is het belangrijk vanaf het eerste moment ruim de tijd te nemen voor het creëren van een positief contact. Uiteindelijk zal dit een versnellend effect hebben op het verdere hulpverleningsproces.

Hoe:

- ◆ Bijvoorbeeld door iets leuks te zeggen over wat de jongere aan heeft of bij zich heeft. Vragen naar hobby's, dingen waar de jongere goed in is. Wat gaat er goed op school...?
- ◆ Bij contact maken moet je je bewust zijn dat jij en de jongere verschillende referentiekaders hebben. Belangrijk is om gewoon jezelf blijven en om respectvol nieuwsgierig te zijn naar het leven en de perceptie van de ander. Dus vragen, vragen, vragen... (Zie ook bladzijde 74 t/m 81 van van der Wekke & Bolt, 2011).²⁹
- ◆ Iets doen met de jongere: voetballen, tekenen, rondje lopen.
- ◆ Houd rekening met je positie als je in gesprek bent met een jongere. Veel jongeren houden er bijvoorbeeld niet van als je recht tegen over

²⁹ Bolt, A., & van der Wekke, I. (2011). *Dit is mijn leven, vriend: Begeleiden van jongeren in de straatcultuur. Handboek voor professionals*. Amsterdam: SWP.

hem/haar zit en de jongere recht in de ogen kijkt. Dat ervaren ze als bedreigend.

AD B. SAMENWERKINGSRELATIES INSCHATTEN EN BEÏNVLOEDEN

Beschrijving:

Met het inschatten van de samenwerkingsrelatie wordt bedoeld dat je inschat of je goed aansluit bij de vraag voor hulp en de doelen van de jongere en gezin. Dit is belangrijk voor het kunnen werken aan gedragsverandering (zie ook punt 3: motiveren).

Hoe:

- ◆ Het inschatten van de samenwerkingsrelatie doe je door jezelf een aantal vragen te stellen. Op basis van het antwoord op deze vragen schat je in wat je moet zeggen en welk middel je het beste kan gebruiken om de cliënt zo goed mogelijk te helpen.
Mogelijke vragen zijn:
 - ◆ Is er sprake van een probleem of een beperking bij de jongere?
 - ◆ Heeft de jongere een hulpvraag over dit probleem/deze beperking?
 - ◆ Is deze persoon bewust van zijn of haar eigen mogelijkheden om deze hulpvraag te beïnvloeden? Is het een voor deze persoon werk-bare vraag?
 - ◆ Is deze persoon bewust van zijn/haar sterke kanten en/of vaardigheden waarmee hij/zij aan de oplossing kan werken?
- ◆ Voor het inschatten van welke vragen de cliënt verder kunnen helpen is het handig om de beslisboom te lezen (Bolt, 2017).³⁰ In het boek worden ook de verschillende vraagtechnieken uitgelegd die in de beslisboom genoemd worden.

AD C. MOTIVEREN

Beschrijving:

Een jongere kan pas gedrag veranderen als hij/zij dit zelf wil. Door tijd te nemen voor de individuele begeleiding van jongeren kan er veel aandacht uitgaan naar de zelfobservatie, zelfevaluatie en zelfbevestiging. De jongere leert hierdoor zichzelf beter kennen en nadenken over eigen gedrag (zelfinzicht). Als aan het eigen leerproces veel aandacht wordt besteed, zal een jongere beter in staat zijn om zelf zijn leven positief te beïnvloeden. In haar boek geeft Corry Wolters (2011)³¹ vele tips over het motiveren van

³⁰ Bolt, A., (2017) *Het Gezin Centraal, handboek voor ambulant hulpverleners*. Amsterdam: SWP.

³¹ Wolters, C. (2011). *Oplossingsgericht aan de slag met kinderen en jongeren*. Huizen: Pica.

jongeren. Hierin wordt beschreven dat je vier soorten motivatieproblemen kunt herkennen:

- ◆ de jongere denkt dat hij niet kan veranderen;
- ◆ de jongere wil niet veranderen;
- ◆ de jongere durft niet te veranderen;
- ◆ de jongere weet niet dat verandering mogelijk is.

Hoe:

De motivatie voor de coaching kun je achterhalen en vergroten door:

- ◆ de hulpvragen persoonlijk te maken. De vrijwilliger kan dan, alleen met de jongere, goed uitvragen wat hij/zij als hulpvraag ziet en als mogelijke oplossing.
- ◆ uit te leggen dat het gaat om de dingen die de jongere wil veranderen ("het zijn "jouw" doelen");
- ◆ werken aan een klein haalbaar doel waarmee de jongere succes ervaart;
- ◆ op zoek gaan naar de krachten van de jongere;
- ◆ een positieve en activerende houding richting jongere;
- ◆ de voordelen van het te behalen doel op een rij zetten: wat gaat het de jongere opleveren als het nieuwe gedrag aangeleerd is.

AD D. GESPREKSVOERING MET GEZINNEN OF MET MEERDERE MENSEN

Al eerder is beschreven dat je in het contact maken met een jongere rekening moet houden met het feit dat de jongere een ander referentiekader heeft. In een gesprek met meerdere personen heb je dan ook te maken met meerdere referentiekaders. Wat een gesprek met meerdere personen nog complexer maakt, is dat ieder persoon vaak een mening heeft over de situatie en graag begrepen wil worden. Voor een functioneel gesprek is het belangrijk iedere gesprekspartner te horen en ze het gevoel te geven begrepen te worden (zie ook Bolt, 2017).

Hoe:

- ◆ Beurt verdelen: zorg dat iedereen aan de beurt komt en gehoord kan worden. Indien nodig grijp je in en leg je uit waarom je dit doet en dat er later ruimte is om te reageren.
- ◆ Structureren: door een agenda te maken en het doel van de bijeenkomst te verduidelijken. Ook kun je verbindende samenvattingen geven (jij zegt dit... en jij zegt dat... dus allebei geven jullie aan dat jullie het anders willen...). Soms bied je structuur door gesprekspartners er aan te houden om over het afgesproken onderwerp te blijven praten.
- ◆ Taxeren in rondes: om de beurt ieders mening vragen over een bepaald onderwerp en laten reageren. Je maakt steeds als het ware een rondje.

- ◆ Circulaire vragen stellen: dit zijn vragen die een persoon laat nadenken vanuit het perspectief van een ander, bijvoorbeeld: wat zou je beste vriend zeggen wat hij je toe zou wensen? Wanneer deze vraag gebruikt wordt waar de beste vriend bij aanwezig is, hoort die vriend ook hoe de jongere denkt dat deze vriend over hem denkt. Zo hoort ieder steeds mee over elkaars referentiekader en kunnen beelden bijgesteld worden.
- ◆ Positief heretiketteren: elk gedrag heeft een positieve kant en het is nuttig om die in het gezinsgesprek te benoemen en zo voor iedereen het gedrag te vertalen. Bijvoorbeeld: wanneer een jongere steeds wegloopt uit een gesprek, kan dit ook benoemd worden als het zichzelf en gezinsleden beschermen voor een agressieve uiting. Met de gezinsleden ga je dus tijdens het gesprek op zoek naar wat de positieve kant is van het gedrag.

AD E INVENTARISEREN NETWERK & VERSTERKEN NETWERK

Ouders, broers /zussen, ooms, tantes, opa's, oma's, vriendjes en vriendinnetjes; iedereen heeft vaak het beste voor met een jongere! Deze hulp kan een jongere goed gebruiken, al is het slechts een ondersteunende opmerking of compliment. Ook daadwerkelijk praktisch kunnen deze mensen ondersteuning bieden. Voor de jongere is het soms moeilijk om daadwerkelijk hulp te vragen aan de omstanders of de jongere vindt dat hij geen sociaal netwerk bezit. Sociale netwerkstrategieën zijn gericht op onderzoeken wat de jongere wel bezit aan netwerk en dit beter te benutten en/of te revitaliseren. Het werken met sociale netwerkstrategieën is te verdelen in een aantal stappen: inventariseren van omgang en kwaliteit van netwerk, plannen maken voor versterking van sociaal netwerk en werken aan doelen met behulp van het netwerk.

Hoe:

- ◆ Inventariseren van het netwerk kan bijvoorbeeld door gebruik te maken van: genogram, levenslijn, het ecogram of een sociogram.
- ◆ Netwerkgericht praten door vragen te stellen als: Wie was erbij aanwezig? Wie is belangrijk voor je?
- ◆ Plannen maken voor versterking sociaal netwerk.
- ◆ Aan doelen werken met behulp van netwerk kan bijvoorbeeld door bijeenkomsten te organiseren met het netwerk (kan klein of groot) om in gesprek te gaan met elkaar over vragen en doelen van de cliënten en samen te zoeken naar oplossingen.
- ◆ Vanuit het beraad kan een actieteam gevormd worden dat regelmatig de voortgang van de plannen bespreekt, de successen, wat moet worden bijgesteld etc. (zie ook beschrijving actieteam in deze beschrijving).

AD F. WERKEN MET EEN ACTIETEAM**AD G. NIET - WETEN VAARDIGHEDEN**

Niet weten staat voor het onvervalst nieuwsgierig zijn oftewel het meer willen weten over wat er gezegd is in plaats van het overbrengen van opgezette meningen en verwachtingen over de cliënt (Anderson & Gooloshian, 1992).³² Goede toepassingen van het niet-weten zijn te vinden in De Jong en Berg (2001).³³ Ook is het mooi om video-opnames van Insoo Kim Berg te kijken. Zij is een meester in "het niet-weten".

Hoe:

- ◆ Er zijn heel veel technieken die kunnen ondersteunen om de niet-weten houding toe te passen. Een aantal worden hieronder opgesomd:
 - ◆ luisteren: non-verbaal (knikken, oogcontact, gebaren, dicht in de fysieke nabijheid zitten, rustige spreeknelheid, naar voren leunen etc.)
 - ◆ sleutelwoorden van de cliënt echoën
 - ◆ open vragen
 - ◆ samenvatten
 - ◆ parafraseren
 - ◆ gebruikmaken van stilte
 - ◆ opmerken van non-verbaal gedrag
 - ◆ complimenteren
 - ◆ bevestigen van de perceptie van de cliënt
 - ◆ empathie

AD H. DOELEN VERHELDEREN

Om te kunnen werken aan gedragsverandering is het belangrijk om samen met de jongere en zijn gezin (of belangrijke anderen) eerst te bepalen wat zij willen bereiken met de coaching (zie ook Beumer-Peeters, 2018).³⁴ De doelen zijn in de taal van de jongere en zijn gezin geschreven. Doordat het zelfgeformuleerde doelen zijn, blijven ze eerder gemotiveerd om eraan te werken (zie ook punt 3 motiveren). De doelen worden samen met de vrijwilliger uitgewerkt in concrete werkpunten. Werkpunten zijn de kleine stapjes die moeten veranderen en vaardigheden die geleerd moeten worden om stapsgewijs het algemene doel te bereiken.

32 Anderson, H., & Gooloshian, H. (1992). The client is the expert: A not-knowing approach to therapy. *Therapy as social construction*, 25-39.

33 De Jong P., Berg I.K., (2001). *De kracht van de oplossingen. Handwijzer voor oplossingsgerichte gesprekstherapie*. Amsterdam: Harcourt Assessment.

34 Beumer-Peeters, C. (2018). *Mission Possible*. Amsterdam: Boom Uitgevers Amsterdam.

Hoe:

- ◆ Er zijn verschillende technieken om tot doelen te komen met gezinnen. De basisgedachte hierbij is altijd: *niet-weten!* Het gaat erom de doelen te formuleren van het gezin waaraan zij willen werken.
- ◆ Vanuit het oplossingsgericht werken zijn een aantal mooie technieken bekend voor het verhelderen van de doelen vanuit toekomstgericht praten (zie ook Beumer-Peeters, 2018; Bolt, 2017; Bolt & van der Wekke, 2011; De Jong & Berg, 2001). Een aantal voorbeelden: de (specifieke) wondervraag, de toekomst tekenen, brief in de toekomst schrijven, doelkaarten, en de wenslijn.

AD I. OP ZOEK NAAR KRACHTEN VAN DE JONGEREN OM TE WERKEN AAN GEDRAGSVERANDERING

Elk mens heeft krachten en vaardigheden om aan doelen te werken. Aan de vrijwilliger de taak om die te vinden met de jongere en gezin. Het op zoek gaan naar krachten doe je door gebeurtenissen uit te vragen. Door in te zoomen op specifieke situaties en ze heel gedetailleerd uit te vragen ontdek je wat personen doen om situaties te beïnvloeden. Dat zijn de krachten en vaardigheden die nodig zijn om aan gedragsverandering te werken.

Hoe:

- ◆ Via de methode van de drie gebeurtenissen (Bolt & van der Wekke, 2011) wordt gedetailleerd gezocht met de cliënt naar krachten aan de hand van het uitvragen van de beginsituatie, de gewenste eindsituatie en een positieve uitzondering.
- ◆ Via SRC-reeksen uitvragen worden situaties gedetailleerd in beeld gebracht. Dit levert veel inzicht op in het handelen van personen en omstandigheden die situaties beïnvloeden.
- ◆ Met de uitzonderingsvraag ga je samen met de cliënt op zoek naar wanneer een soortgelijke gebeurtenis iets beter liep dan normaal.
- ◆ Ook de schaalvraag is een nuttig middel om uit te zoeken wat de cliënt al bezit qua vaardigheden.
- ◆ De gevoelsthermometer en eerste hulpkaart zijn mooie middelen om meer inzicht te krijgen in het eigen gedrag en hoe hiermee om te gaan.

AD J. WERKEN MET WERKPLANNEN (CAB)

Elk gesprek eindigt met een concreet plan waarin de voornemens staan beschreven die de jongere en gezin zich hebben voorgenomen in het gesprek. De voornemens staan beschreven in gedragstermen en zijn haalbaar in korte tijd! Vooruitgang en groei ervaren in het veranderproces zijn belangrijk voor de motivatie van de jongeren.

Hoe:

- ◆ Maak aan het einde van het gesprek een samenvatting en zorg dat de voornemens opgeschreven worden (door de jongere zelf of door de vrijwilliger).
- ◆ Zorg dat de voornemens in gedragstermen zijn: wat gaat de persoon zelf doen?
- ◆ Kom elk gesprek terug op de voornemens. Wat is anders sinds het laatste gesprek? Verandering is onvermijdelijk! Vooruitgang stimuleert om verder te werken aan gedragsverandering.
- ◆ Een werkplan is een format waarin je de plannen van de jongere en gezin beschrijft.

AD K OEFENEN VAN NIEUW GEDRAG

De coachingsgesprekken kunnen ook gebruikt worden om nieuw gedrag en vaardigheden te oefenen. Het oefenen in een gesprek maakt het voor de jongere makkelijker om het later in het "echt" uit te voeren. Hij krijgt positieve feedback op wat er goed gaat en moeilijke dingen kunnen nog een keer geoefend worden, waardoor de jongere uiteindelijk met meer zelfvertrouwen en vaardigheden de situatie ingaat. Hierdoor wordt de kans op succes vergroot. Ook heeft de jongere door het oefenen echt het gevoel aan de slag te zijn.

Er kunnen rollenspellen gedaan worden over hoe je contact kunt maken met leeftijdsgenoten of over hoe je kunt telefoneren met een instantie. Ook na het oefenen wordt samen met de jongere een plan van aanpak gemaakt. Hoe kan de jongere de nieuw geleerde vaardigheden gebruiken tussen de gesprekken door om dichterbij zijn einddoel te komen: een werkplan dus!

Hoe:

- ◆ Er zijn drie belangrijke onderdelen bij oefenen: opzetten (uitleg van de vaardigheid die geoefend gaat worden en de inhoud van de oefening), de uitvoering en nabespreken (wat ging er goed, wat werkte). Het oefenen heeft het meeste resultaat wanneer het veilig en positief is.
- ◆ Naast het oefenen in de coaching kan er ook gedacht worden aan het inzetten van een groepstraining waarin gericht geoefend wordt met nieuw gedrag.

AD L TERUGVALPREVENTIE

De coaching van jongeren verloopt nooit netjes van probleem/hulpvraag naar einddoel. Hulpverlening is een cyclisch proces. Al gedurende het proces zal de vrijwilliger de jongere ook voorbereiden op terugval / tegenslag. Alles lukt niet in één keer, dat is heel gewoon.

Hoe:

- ◆ Voorbeeldvragen om terugval te bespreken:
 - ◆ Wat heb je nodig om weer terug te komen op de ingeslagen weg?
 - ◆ Wie of wat zouden je daarbij kunnen helpen?
 - ◆ Wat heeft eerder geholpen je motivatie hoog te houden?
 - ◆ Hoe heb je er in het verleden voor gezorgd dat je vooruitgang boekte bij het nastreven van je doel? Hoe zou je dat nu weer kunnen helpen? *Uit: Beumer – Peeters (2018)*
- ◆ Met de jongere kun je de vragen ook beantwoorden bij afsluiting van de hulp; dit ter voorbereiding op mogelijke terugval. Bij de vraag: 'Wie zouden je daarbij kunnen helpen', worden personen uit het sociaal netwerk gezocht die de jongere kunnen steunen bij tegenslag. Vaak zullen dit de personen zijn uit het actieteam.

AD M GEBRUIKMAKEN VAN FEEDBACKLIJSTEN

Een goede werkrelatie tussen vrijwilliger, jongere en gezin is een belangrijke werkzame factor voor succesvolle hulp. Degenen die het best kunnen bepalen of de werkrelatie goed is, zijn de jongere en gezin zelf. Van hen willen we dus graag feedback krijgen.

Hoe:

- ◆ Maak aan het einde van je gesprek even 10 minuten tijd voor het invullen van de lijst door de jongere en de andere gesprekspartners. Na het invullen kun je de lijst bespreken en vooral vragen: wat moeten we blijven doen en wat moet er anders de volgende keer om de verschillende items hoger te scoren.
- ◆ Neem de lijst regelmatig af en check of je verbetering boekt.
- ◆ Leer om 'succesvol' te falen, als de situatie niet verbetert, verwijst dan door of doe iets anders.

AD N 1G1P

Beschrijving:

Wanneer er meerdere hulpverleners betrokken zijn bij het gezin, is het belangrijk dat deze instellingen en het gezin goed samenwerken met elkaar. Via één gezinsplan werken alle bij het gezin betrokken organisaties samen. In dit plan staan de kernafspraken weergegeven (wie doet wat en wanneer, zie ook Bolt & van der Zijden, 2016).³⁵

³⁵ Bolt, A. & van der Zijden, Q. (2016). *1Gezin 1Plan: Handboek voor de praktijk*. Amsterdam: SWP.

9.2.3. ROUTE PLUSMAATJES



9.2.4. EVALUATIEGESPREK INWERKPERIODE

1. Doel van het gesprek

- ◆ evaluatie van de beginperiode van het traject
- ◆ vaststellen of het vrijwilligerswerk zal worden voortgezet
- ◆ maken van afspraken voor vervolg

2. Evaluatie

Inhoud van de taak, de opdracht

- ◆ Hoe gaat de uitvoering van het vrijwilligerswerk?
- ◆ Zijn er specifieke moeilijkheden?
- ◆ Hoe is de relatie met de doelgroep?
- ◆ Is het steeds duidelijk wat er gedaan moet worden?

Omstandigheden, materialen, middelen

- ◆ Zijn de middelen, materialen, ruimte(n) waar het vrijwilligerswerk (mee) wordt uitgevoerd goed of moet er iets aan veranderen?
- ◆ Zijn er bepaalde aanpassingen nodig om uw werk goed uit te kunnen voeren (bv. bij chronische handicap of ziekte?)

Persoonlijke verhoudingen

- ◆ Hoe is de samenwerking met de andere vrijwilligers?
- ◆ Hoe is de relatie met de begeleider/coördinator?
- ◆ Hoe is de relatie met evt. andere personen binnen de organisatie?

Voorwaarden

- ◆ Is het beleid dat betrekking heeft op de activiteit die de vrijwilliger verricht duidelijk?
- ◆ Zijn er zaken die nog geregeld moeten worden?
- ◆ Zijn vergoedingen toereikend?

3. Vaststellen of het vrijwilligerswerk wordt voortgezet

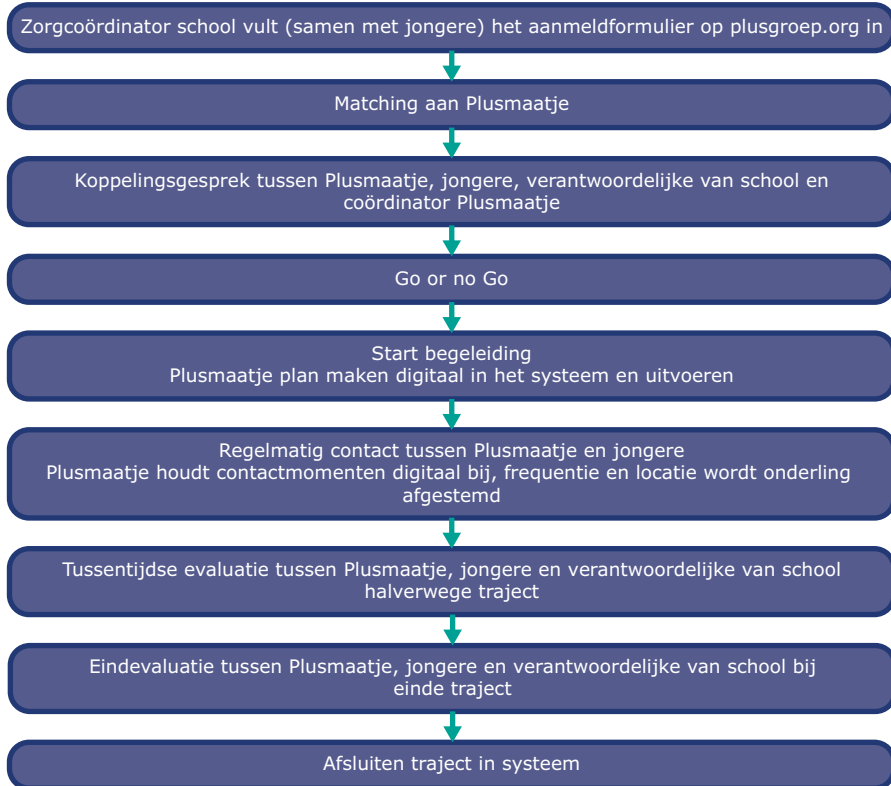
Een samenvattende evaluatie van het werk dat tot nu toe is gedaan door de vrijwilliger en door de begeleider.

- ◆ Wil de vrijwilliger doorgaan met het werk?
- ◆ Wil de begeleider doorgaan met deze vrijwilliger? Geef hiervoor redenen. Moeten er evt. andere taken voor deze vrijwilliger worden gezocht binnen de organisatie? Denk ook breder: het vrijwilligersreservoir / begeleiden naar een passende plek bij een andere organisatie

4. Afspraken

- ◆ Welke afspraken kunnen worden gemaakt op grond van de evaluatie?
- ◆ Wanneer is het volgende voortgangsgesprek?
- ◆ Zijn er bijzondere aandachtspunten voor de begeleider?
- ◆ evt. afspraken over scholing, cursussen etc.

9.2.5. ROUTE VOOR JONGEREN













Gedrukt en gebonden door Acco, Den Haag