



Universiteit Utrecht



Van diepe dalen naar grote toekomstdromen

De behoefte van mbo-studenten in de overgang naar volwassenheid aan ondersteuning bij identiteitsontwikkeling vanuit de opleiding.

Auteur: Meryam Manaa 6045081
Opleiding: Universiteit Utrecht - Youth, Education and Society
Track: Education For Inclusive Societies
Eerste beoordelaar: Monique van Londen-Barentsen
Tweede beoordelaar: Paul Baar
Datum: 23 maart 2020

Abstract

This study investigated how *mbo* education (secondary vocational education) can best connect to the needs of their students (level 1 & 2) in guiding identity development. Through mixed-methods research, 144 questionnaires and 8 semi-structured in-depth interviews from *mbo* students in a large city, were conducted. The questionnaires show that the degree of self-focus and the individual resources of young people (resilience) influence the degree of identity exploration. In addition, female students show a significantly higher degree of identity exploration than the male students. The interviews show that students often experienced difficulties in different areas of life, which influences the identity development. The students indicate that school is rarely involved in the (personal) difficulties they face. There is also a need for challenging and practice-oriented education that meets the student's dreams for the future.

Mbo programs can better meet the needs of their students by investing in a relationship of trust and knowing what is going on in the different areas of life, and by connecting those at school. Students can also be better guided and supported in the development of the individual resources that increase resilience and in their self-focus. Finally, there is a need for more context-rich practical learning that can be used to work on your own goals and dreams. A follow-up research could focus on the perspective of the education professional and the policy regarding guidance in identity development at *mbo*.

Keywords: Identity, identity development, exploration, secondary vocational education

Samenvatting

In dit onderzoek is onderzocht op welke manier het mbo-onderwijs optimaal kan aansluiten bij de behoefte van studenten (niveau 1 & 2) in de begeleiding bij identiteitsontwikkeling. Via mixed-methods onderzoek zijn bij mbo-studenten in een grote stad 144 vragenlijsten en 8 semigestructureerde diepte-interviews afgenomen. De vragenlijsten tonen aan dat de mate van zelffocus en de individuele hulpbronnen van jongeren (veerkracht) van invloed zijn op de mate van identiteitsexploratie. Daarnaast laten vrouwelijke studenten een significant hogere mate van identiteitsexploratie zien dan de mannelijke studenten. Uit de interviews blijkt dat er in de verschillende leefgebieden van een student vaak sprake is (of was) van heftige problematiek, wat van invloed is op de identiteitsontwikkeling. De studenten geven aan dat school hier zelden bij betrokken is. Ook wordt er een behoefte uitgesproken voor uitdagend en praktijkgericht onderwijs dat aansluit bij de toekomstdromen van de student.

Mbo-opleidingen kunnen beter aansluiten bij de behoeften van hun studenten door te investeren in een vertrouwensband en te weten wat er speelt in de verschillende leefwerelden en deze met elkaar te verbinden op school. Ook kunnen studenten beter begeleid en ondersteund worden in de ontwikkeling van de individuele hulpbronnen die de veerkracht vergroten en in hun zelffocus, waarbij de toekomstdroom centraal staat. Ten slotte wordt er een behoefte aan meer contextrijk praktijkleren uitgesproken waarbij aan eigen doelen en dromen gewerkt kan worden. Eventueel vervolgonderzoek zou zich kunnen richten op het perspectief van de onderwijsprofessional en het beleid omtrent begeleiding bij identiteitsontwikkeling op het mbo.

Kernwoorden: identiteit, identiteitsontwikkeling, exploratie, mbo-onderwijs

Van diepe dalen naar grote toekomstdromen: De behoefte van mbo-studenten in de overgang naar volwassenheid aan ondersteuning bij identiteitsontwikkeling vanuit de opleiding.

Deze studie sluit aan bij het OJOV¹ (Ondersteuning Jeugd in Overgang naar Volwassenheid) onderzoek dat wordt uitgevoerd bij het lectoraat Jeugd & Samenleving van Hogeschool Inholland. De missie van het OJOV onderzoek is om bij te dragen aan de verbetering van die vormen van professionele ondersteuning voor kwetsbare jongeren (16-23) die gebruik maken van de veerkracht van jongeren en hun leefwereld en bijdragen aan hun maatschappelijke participatie. Deze studie richt zich op een specifiek aspect: de begeleiding vanuit het onderwijs bij de identiteitsontwikkeling van studenten op het mbo (niveau 1 en 2) in de grote stad. Het doel is om handvatten te bieden aan mbo-instellingen om de begeleiding bij identiteitsontwikkeling beter aan te laten sluiten bij de behoeften van jongeren. Dit onderzoek wordt uitgevoerd op een mbo-opleiding in een grote stad, een Nederlandse Urban context.

De achtergrond van mbo-studenten op niveau 1 of 2. De specifieke doelgroep in dit onderzoek volgt een mbo niveau 1- of niveau 2 opleiding in een grote stad (Urban context). Belangrijk kenmerk van deze groep studenten is hun meervoudige culturele achtergrond en de superdiversiteit in schoolcarrière die van invloed is op hun overgang naar volwassenheid. In een rapport van de Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (WRR, 2009) wordt gesproken van een grote groep ‘overbelaste jongeren’ op het (v)mbo, die door zowel -individuele als omgevingsfactoren wordt belast met zorgen en/of problemen. Volgens de auteurs is de kans op schooluitval bij deze groep jongeren groot, met als gevolg (dreigende) maatschappelijke uitval (WRR, 2009).

Jongeren moeten zich staande zien te houden in drie verschillende leefwerelden: thuis, school en derdenruimte (buurt, bijbaan, etc.). Als thuis en derdenruimte gekenmerkt worden door conflict, chaos of een gebrek aan aandacht, vraagt dit om een school die structuur en verbondenheid biedt (WRR, 2009). El Hadioui (2011) sluit hierop aan door te stellen dat jongeren meerdere identiteiten hebben, die passen bij de verschillende leefgebieden. Doordat jongeren continu moeten schakelen tussen verschillende normen en culturele codes, ervaren zij minder stabiliteit (El Hadioui, 2011).

¹ Voor meer informatie: www.opwegnaarvolwassenheid.nl

Meervoudige culturele achtergrond Gedurende het schooljaar 2017/2018 had 27.8% van de mbo-studenten een migratieachtergrond (CBS, 2019) en naar alle waarschijnlijkheid ligt dit percentage nog hoger in de stedelijke gebieden. Terwijl ruim een kwart van alle mbo-studenten te maken heeft met een meervoudige culturele achtergrond, is het onderwijssysteem ingericht alsof iedereen zich als vanzelfsprekend met een enkele nationale cultuur identificeert, wat vaak gepaard gaat met de waarden en ideologieën van de dominant witte middenklasse (Banks, 2009; Bottrell, 2007). Zelfs als verschillende culturen worden erkend binnen een school, worden deze belicht en op waarde geschat vanuit een Nederlands perspectief (Catarci, 2014). Deze situatie overwinnen is volgens Catarci (2014) een van de belangrijkste huidige uitdagingen van Europese onderwijssystemen.

Om deel te kunnen nemen aan de maatschappij moeten leerlingen kennis en vaardigheden ontwikkelen die ze nodig hebben in zowel hun community culturen als de nationale cultuur, terwijl de focus in het onderwijs vooral ligt op het ontwikkelen van een nationale identiteit (Banks, 2009). Volgens Zhou en Lee (2007) voelen veel mensen met een migratieachtergrond zich buitengesloten van de nationale identiteit op basis van hun uiterlijk, naam of accent, wat ‘*the immigrant shadow*’ wordt genoemd.

Bij jongeren vindt een innerlijke afweging van belemmeringen en mogelijkheden plaats voor het uiten van hun identiteit, hiervoor zullen ze de culturele normen en idealen die ze aantreffen in hun omgeving en leefwerelden accepteren dan wel afwijzen (Bottrell, 2007). Bottrell beschrijft dit als een worsteling voor je gekozen (*chosen*), en tegen je opgelegde (*unchosen*), identiteit.

Tegenslag en veerkracht Jongeren tot 16 jaar vallen onder de leerplichtwet en jongeren onder de 18 jaar die geen startkwalificatie hebben behaald (havo- of vwo diploma, of mbo niveau 2 diploma of hoger), vallen onder de kwalificatieplicht (Leerplichtwet, 1969). Zonder startkwalificatie wordt de jongere geplaatst op de entreeopleiding van het mbo (niveau 1). Deze klassen bestaan uit studenten die om diverse redenen geen geldig diploma van de middelbare school hebben zoals voortijdig schoolverlaters, nieuwkomers of leerlingen vanuit de praktijkopleiding. Vaak heeft een student in de entreeklas dus tegenslag gekend, waardoor het behalen van een middelbareschooldiploma niet is gelukt.

Wanneer er sprake is van tegenslag of risico daarop, zullen sommigen zichzelf

hierdoorheen slaan en er misschien zelfs sterker uitkomen, terwijl anderen bezwijken. Zij die doorgroeien ondanks tegenslag, zoals armoede, onrecht of het verlies van een dierbare, laten veerkracht zien (Ungar, 2011). Ungar (2008) omschrijft veerkracht als het vermogen van een individu om te navigeren naar hulpbronnen die de individuele-, relationele- en omgevingsfactoren voeden, net als het vermogen van het individu om te onderhandelen over deze hulpbronnen zodat deze worden toegereikt op een cultureel betekenisvolle manier. Deze benadering impliceert dat hulpbronnen op individueel-, peer-, familie-, school- en omgevingsniveau goede uitkomsten van een probleem of tegenslag beschermen en helpen bevorderen, waardoor mogelijke dreigingen voor de persoonlijke ontwikkeling worden ontweken (Fergus & Zimmerman, 2005).

Overgang naar volwassenheid De overgang naar volwassenheid is een fase van identiteitsexploratie, waarin er gezocht wordt naar antwoorden op vragen als ‘Wie ben ik?’, ‘Wie wil ik zijn?’ en ‘Wat is mijn plek in de samenleving?’ (Erikson, 1968; Reifman, Colwell, & Arnett, 2007). Er doen zich in deze fase allerlei kansen en mogelijkheden voor (op bijvoorbeeld sociaal-, school- en carrièregebied) die worden geëxploreerd en waarin keuzes gemaakt dienen te worden. Een jongere in de overgang naar volwassenheid heeft een focus op zichzelf (*zelffocus*), terwijl deze kennis, vaardigheden en zelfbegrip ontwikkelt die hij nodig zal hebben in zijn volwassen leven (Arnett, 2004). De overgang naar volwassenheid verloopt niet bij iedere jongere als vanzelf. Zowel intrinsieke- als extrinsieke factoren spelen een rol in de overgang naar volwassenheid en het vormen van een stabiele identiteit. (Armstrong, Birnie-Lefcovitch, & Ungar, 2005; Lerner, Dowling, & Anderson, 2003).

Identiteit. Tijdens de overgang naar volwassenheid is identiteitsvorming een belangrijke ontwikkelingstaak (Erikson, 1963;1968). Een relatief duidelijke en stabiele identiteit maakt een persoon meer veerkrachtig, reflectief en autonoom in het maken van belangrijke keuzes in het leven. Daarnaast geeft het mensen een gevoel van competentie (Flum en Kaplan, 2006; Kroger et al. 2010).

Volgens Erikson (1968) bestaat een goed gevormde identiteit uit twee aspecten: een persoonlijke- en een sociale identiteit. De *persoonlijke* identiteit omvat het gevoel van stabiliteit in de verschillende aspecten van iemands zelfdefinitie in wisselende contexten, situaties en in verloop van tijd. Tajfel (1974) definieert *sociale* identiteit als dat gedeelte van het zelfbeeld van

een individu, dat wordt afgeleid van zijn lidmaatschap bij een sociale groep (of groepen) samen met de emotionele waarde die verbonden is aan dit lidmaatschap. De mate waarin iemand zich identificeert met de sociale groepen en de mate waarin iemand sterke emoties heeft gevormd betreffende deze lidmaatschappen, is wat de persoonlijke identiteit op een gegeven moment zal vormen (Verkuyten, 2016; Tajfel, 1978; Tajfel & Turner, 1986).

Volgens de *sociaal culturele benadering* wordt identiteit gevormd door middel van deelname in verschillende sociaal culturele contexten (zoals school, thuis, werk of op straat). Deze contexten zijn *sociaal* omdat verschillende identiteitsdimensies en sociale rollen beschikbaar worden gesteld door middel van interactie en onderhandelingen, en *cultureel* omdat deze worden gekarakteriseerd door specifieke normen, waarden en middelen die bij de context horen en bepaald gedrag, doelen en ideeën over hoe deze doelen te bereiken, beïnvloeden (Holland, Lachicotte, Skinner, & Cain, 1998).

El Hadioui (2011) stelt dat mensen meerdere identiteiten hebben, die passen bij de verschillende leefgebieden van een persoon. Hij benadrukt dat met name de jongeren die in de stedelijke gebieden van Nederland opgroeien steeds minder vaak een kant-en-klare identiteit voorgeschoteld krijgen die voor stabiliteit zorgt, maar voortdurend moeten schakelen tussen een schoolcultuur, een thuiscultuur en een vriendengroepcultuur (El Hadioui, 2011).

Vorming van identiteit De nadruk van Erikson op het procesmatige verloop van identiteitsontwikkeling geeft weer dat er sprake is van identiteitsvorming vóór en na de adolescentie, de meest belangrijke stappen naar een goed gevormde identiteit worden tijdens de adolescentie gezet (Erikson, 1963).

In het model van Marcia (1966) worden twee dimensies voor het vormen van een stabiele identiteit omschreven: *exploratie* en *binding*. *Exploratie* staat voor een open en actieve houding in het onderzoeken en overwegen van verschillende alternatieve identiteiten, voordat een jongere een besluit neemt over de eigen identiteit. *Binding* refereert aan het kiezen van een identiteit en het handelen hiernaar (Luykx, Goossens, Soenens, & Beyers, 2006; Meeus, 2011). Meeus (1996) heeft het model van Marcia uitgebreid en maakt een onderscheid tussen *exploratie in de breedte* (vóór de binding) en *exploratie in de diepte* (na de binding). Hiermee benadrukt Meeus (1996; 2011) de relevantie van exploratie na het maken van een keuze: het verzamelen van informatie

en actief reflecteren op de identiteit gaat door na het maken van een commitment om de gemaakte keuze te valideren.

Crocetti, Rubini en Meeus (2008) voegen de dimensie *reflectieve exploratie* (ofwel *reconsideration of commitment*) nog toe, waarbij de jongere vergelijkingen maakt tussen huidige en alternatieve commitments. Hiermee wordt het belang van het construeren en herzien van identiteit door de tijd heen benadrukt (Crocetti et al., 2008).

De rol van het mbo-onderwijs bij de identiteitsontwikkeling. In de *Staat van het onderwijs 2019* richt de onderwijsinspectie zich op vier belangrijke kerntaken van het Nederlandse onderwijs. Ten eerste dient het onderwijs jongeren klaar te stomen voor een plek op de arbeidsmarkt (*allocatie*). Ten tweede moet het ervoor zorgen dat jongeren volwaardig deel uit maken en participeren in de samenleving (*socialisatie*). Ten derde moet het onderwijs jongeren de benodigde kennis en vaardigheden bieden om te kunnen participeren in de arbeidsmarkt en samenleving (*kwalificatie*). En ten slotte is het de taak van het onderwijs om alle jongeren tot bloei te laten komen (*selectie en gelijke kansen*) (Inspectie van het Onderwijs, 2019). Hoewel er veel bekend is over hoe het mbo haar studenten voorbereidt op de arbeidsmarkt, is onduidelijk hoe het staat met de betrokkenheid bij de samenleving onder jongeren (Inspectie van het Onderwijs, 2019). Doordat schoolleiders en bestuurders dit niet weten, kunnen zij hier slecht op sturen of het als prioriteit stellen. De Inspectie van het onderwijs (2019) stelt daarnaast dat de ontwikkelingen op het terrein van persoonsvorming beter moeten worden gevolgd.

In een recente systematische review hebben Verhoeven en collega's (2018) 111 studies geanalyseerd waarin de rol van school bij de identiteitsontwikkeling van jongeren wordt onderzocht. Zij stellen dat er zowel in de praktijk, als in onderwijskundig onderzoek, te weinig aandacht besteed wordt aan hoe de identiteitsontwikkeling van jongeren op een constructieve manier beïnvloed kan worden in het formele onderwijssysteem. Geconcludeerd wordt dat de eerste prioriteit voor toekomstig onderzoek is om in kaart te brengen in welke mate identiteitsexploratie in formele onderwijssettings wordt aangemoedigd en om inzicht te bieden in hoe de identiteitsontwikkeling van jongeren succesvol en bewust gevoed kan worden in formele onderwijssettings (Verhoeven et al., 2018).

Exploratie in de breedte Het bieden van exploratie in de breedte in bewuste

leerervaringen kan ervoor zorgen dat leerlingen nieuwe interesses opdoen, onontdekte talenten identificeren en nieuwe identiteitsposities uitproberen (Verhoeven et al., 2018). Deze ervaringsgerichte leeractiviteiten in de praktijk helpen jongeren de identiteits implicaties van bepaalde posities in te beelden en zorgen er daarnaast voor dat jongeren makkelijker de mate van identificatie met een activiteit, inhoud of positie kunnen bepalen, doordat deze op een authentieke en realistische manier wordt geëxploreerd (Verhoeven et al., 2018). Bruin & Ohna (2013) hebben in hun onderzoek alternatieve vakken met ervaringsgerichte leerervaringen aangeboden aan jongeren die niet ‘tot bloei’ kwamen in het reguliere (veelal theoretische) onderwijsaanbod. Door nieuwe vaardigheden in de praktijk op te doen die gericht zijn op de vereisten en verwachtingen van hun toekomstige beroepen, hebben jongeren die school als ‘niet voor hen’ zagen hun zelfbeeld op een positieve manier bijgesteld in relatie tot eerder niet beschikbare identiteitsposities.

Exploratie in de diepte Ook in onderzoek naar exploratie in de diepte wordt het belang van ervaringsgericht praktijkleren genoemd (Adams, Gupta, & Cotumaccio, 2014). Het onderzoek van Hughes, Nzekwe en Molyneaux (2013) stelt dat daarnaast rolmodellen een belangrijke rol spelen in de diepte exploratie van gemarginaliseerde jongeren. Dit kan helpen bij het omgaan met stereotypering, wat hen anders zou weerhouden in de exploratie naar sommige identiteitsposities. Het onderzoek geeft het voorbeeld van vrouwelijke rolmodellen in door mannen gedomineerde vakgebieden (Hughes et al., 2013), maar dit is ook toepasbaar op het gebied van culturele of etnische diversiteit.

Reflectieve exploratie Ten slotte kan identiteitsontwikkeling gestimuleerd worden door middel van reflectieve exploratie, die plaatsvindt na de binding. Een onderzoek van Choi (2009) toont aan dat het stimuleren van zelfreflectie, in dit geval door het lezen en bediscussiëren van een roman in een boekenclub, jongeren kan helpen bij het beter begrijpen van hun gedachten en gevoelens en daardoor kan bijdragen aan hun identiteitsontwikkeling. Een ander onderzoek toont aan dat schrijfp opdrachten ervoor kunnen zorgen dat jongeren de dialoog aangaan met bepaalde delen, bijvoorbeeld de jongere versie, van zichzelf. In sommige gevallen gaf dit jongeren inzichten in wie ze zijn en wie ze willen worden (Sinai, Kaplan, & Flum, 2012). Door middel van het aangaan van een dialoog met jezelf (interne dialoog), kunnen jongeren meer leren over wat hun interesses en waarden zijn, en wie ze willen worden als persoon (Hall, 2007; Harrell-Levy

en Kerpelman, 2010; Ligorio, 2010). Daarnaast wordt gesteld dat reflectieve exploratieve leerervaringen ook belangrijk zijn om een bewustwording te creëren van de invloed van sociaal culturele context op identiteitsontwikkeling (Ten Dam, Volman, & Wardekker, 2004; Rossiter, 2007). Dit zou leerlingen kunnen helpen de balans te vinden tussen sociale normen enerzijds en individuele ambities en dromen in hun identiteitsontwikkeling anderzijds.

Verschillende onderzoeken wijzen uit dat identiteitsontwikkeling en veerkrachtigheid worden aangemoedigd door leerlingen, en vooral zij die het risico lopen gemarginaliseerd te worden, bewust te maken van structurele maatschappelijke ongelijkheden en door deze kritisch te evalueren. Dit geeft jongeren een beter begrip van hun plek in de samenleving en helpt hun identiteit te ontwikkelen met het bewustzijn van gekozen en toegeschreven posities (Hall, 2007; Hardee, & Reyelt, 2009; Muhammed 2012; Henfield, 2012).

Voorwaarden voor exploratieve leerervaringen in onderwijssetting zijn dat het betekenisvolle leerervaringen in de praktijk zijn, waarbij er ruimte is voor de eigen kennis en ervaringen van buiten de school en de jongere het op school geleerde kan toepassen in het dagelijks leven buiten school, en ook moet er een *supportive* klassenklimaat aanwezig zijn (Verhoeven et al., 2018).

Huidig onderzoek

In dit onderzoek staat de vraag centraal: ‘Hoe kan het mbo-onderwijs optimaal aansluiten bij de behoeften van mbo-studenten in de begeleiding bij hun identiteitsontwikkeling? Deze vraag zal beantwoord worden met behulp van de drie hieronder beschreven deelvragen:

1. Welke achtergrondkenmerken hebben de mbo-studenten niveau 1 en 2 in deze urban context?
2. In hoeverre spelen de factoren leeftijd, sekse, migratieachtergrond, tevredenheid met het huidige leven, veerkracht en zelffocus een rol in identiteitsontwikkeling van deze jongeren?
3. Welke behoefte aan begeleiding vanuit het onderwijs hebben mbo-studenten bij hun identiteitsontwikkeling en de overgang naar volwassenheid?

Op grond van de literatuur wordt een cultureel diverse groep ‘overbelaste jongeren’ verwacht in de overgang naar volwassenheid. Verwacht wordt dat leeftijd, migratieachtergrond, veerkracht en zelffocus een rol spelen in de identiteitsontwikkeling van deze jongeren en dat

deze jongeren behoefte hebben aan exploratieve leerervaringen in het curriculum van de opleiding waar ze bewust bezig zijn en reflecteren op hun identiteitsontwikkeling.

Nieuw aan dit onderzoek is de focus op de beleving en de behoefte van de student met betrekking tot begeleiding bij identiteitsontwikkeling. Dit onderzoek is een antwoord op de reviewstudie van Verhoeven en collega's (2018), door inzicht te bieden in hoe de identiteitsontwikkeling van jongeren succesvol en bewust gevoed kan worden in formele onderwijssettings, en het rapport van de Inspectie van Onderwijs (2019), door inzicht te bieden in de ontwikkelingen op het terrein van persoonsvorming bij de studenten en de behoeftes in begeleiding die zij hierbij hebben.

Methode

Design

Huidig onderzoek is onderdeel van het OJOV (Ondersteuning Jeugd in Overgang naar Volwassenheid) onderzoek dat wordt uitgevoerd bij het lectoraat Jeugd & Samenleving van Hogeschool Inholland. Het onderzoek heeft een mixed methods-benadering waarbij kwantitatief onderzoek (vragenlijsten) aangevuld is met kwalitatief onderzoek (interviews).

Participanten

De 144 respondenten (72 mannen en 72 vrouwen) waren student op een mbo-opleiding in een grote stad (Urban context) en volgden een Niveau 1 of Niveau 2 opleiding. De leeftijd varieerde van 16 tot 23 jaar met een gemiddelde leeftijd van 18,3 jaar ($M=18,28$ $St.D.= 1,64$). De meerderheid (86,8%; $n=125$) van de studenten had een niet-Westerse migratieachtergrond, waarbij 36,1% zelf in een ander land dan Nederland is geboren, 72,9% een moeder en 83,2% een vader had die in een ander land dan Nederland is geboren.

Van de 144 respondenten hebben 33 jongeren aangegeven dat ze benaderd mochten worden voor een interview en 8 zijn geïnterviewd. In het benaderen van respondenten voor een interview is geselecteerd op het hebben een hulpverleningsgeschiedenis, ervan uitgaande dat jongeren die tegenslag hebben gekend, zich meer bezighouden met hun identiteitsvorming ('wie ben ik en wil ik zijn?'). Van de geïnterviewde respondenten waren er 5 mannen en 3 vrouwen. De leeftijd varieerde van 17 tot 19 jaar, met een gemiddelde van 17,6 jaar ($M=17,63$, $St. D.= .744$). Bijna alle geïnterviewde respondenten hadden een bi-culturele en/of migratie achtergrond

(87,5%, N=7). Twee respondenten waren zelf in een niet-Westers land geboren, 5 respondenten hadden een moeder die in een niet-Westers land is geboren en 6 respondenten hadden een vader die in een niet-Westers land is geboren.

Meetinstrument

Vragenlijst. De vragenlijst (60 items) is samengesteld op basis van drie bestaande vragenlijsten.

Identiteits exploratie Identiteits exploratie wordt als afhankelijke variabele gemeten met een subschaal ('identity-exploration' ; 6 items) van de Inventory of the Dimensions of Emerging Adulthood (IDEA; Reifman et al., 2007; een 4-punts Likertschaal); bijv.: 'in deze periode van mijn leven ontdek ik wie ik ben.' Dit meetinstrument toetst identificatie met de overgang naar volwassenheid door middel van verschillende thema's en is een valide meetinstrument bewezen in Nederlandse urban context (Hill, Lalji, van Rossum, van der Geest,& Blokland, 2015). Evenals in het onderzoek van Hill en collega's (2015) is het item 'In deze periode van mijn leven, heb ik mijn ouders minder nodig' verwijderd vanwege lage correlatie met de overige items.

Veerkracht De 28 items van de Child & Youth Resiliency Measure (CYRM-28; Liebenberg, Ungar,& van de Vijver, 2012; Ungar,& Liebenberg , 2011) meten de verschillende dimensies van het concept veerkracht terwijl er rekening wordt gehouden met diverse sociale contexten vanuit verschillende culturen. De CYRM-28 bevat drie subschalen: 1) *individuele karakteristieken van veerkracht* omvat persoonlijke vaardigheden (5 items), peer support (2 items) en sociale vaardigheden (4 items) 2) *relationele hulpbronnen* van ouders/verzorgers en hulpverleners op zowel fysiek (2 items) als psychologisch (5 items) vlak en 3) *contextuele hulpbronnen* die voor een *sense of belonging* zorgen onder jongeren, waarbij er in wordt gegaan op spiritualiteit (3 items), cultuur (5 items) en school (2 items). (Liebenberg, Ungar,& van de Vijver, 2012).

Er wordt gebruik gemaakt van een 5-punts Likertschaal, waarbij de respondent aangeeft in welke mate de stellingen voor hem of haar gelden. De keuzemogelijkheden zijn van 1='helemaal niet', tot 5='heel erg'. Een hoge score indiceert een hogere mate van veerkracht.

Tevredenheid met het huidige leven Met de Satisfaction With Life Scale (22 items)

(Diener, Emmons, Larsen, & Griffin, 1985) wordt de tevredenheid met het leven als een cognitief beoordelend proces gemeten; bijv.: ‘Over het algemeen is mijn leven ideaal.’. Er wordt gebruik gemaakt van een 5-punts Likertschaal.

Zelffocus wordt evenals identiteitsexploratie ook gemeten met een subschaal (‘self-focused’; 6 items) van de Inventory of the Dimensions of Emerging Adulthood (IDEA; Reifman et al., 2007; een 4-punts Likertschaal); bijv.: ‘in deze periode van mijn leven richt ik me op wat ik zelf wil.’.

Interviews. De interviewleidraad voor het semi-gestructureerde interview van +/- 60 minuten is opgesteld door de onderzoekers van het OJOV.

Tevredenheid met het huidige leven Om de tevredenheid met het huidige leven te bevragen laat de interviewer een kaart zien met 5 smileys (oplopend van boos (rood) naar blij (groen)). Aan de student wordt gevraagd welke smiley het beste past bij zijn leven op dit moment, en waarom. Vervolgens worden verschillende leefgebieden bevraagd (zoals thuis, school, werk, vrienden, familie etc.). In het gesprek wordt er door middel van doorvragen ook aandacht besteed aan de achtergrond of het verleden van de jongere op deze leefgebieden.

Toekomstbeeld De interviewer vraagt de student naar het toekomstbeeld van de student op de leeftijd van 30 jaar. De respondent wordt gevraagd een beeld te schetsen van hoe zijn leven er dan uitziet, aan de hand van de verschillende leefgebieden. Ook wordt gevraagd wat de student nodig heeft om daar te komen.

Overgang naar volwassenheid en identiteitsontwikkeling Om de overgang naar volwassenheid te bespreken wordt nadrukkelijk gevraagd naar de *identiteitsontwikkeling* van de student. Houdt de student zich hier actief mee bezig, en op welke manier? Tenslotte wordt ook gevraagd of hij hier een rol in zien voor school.

De ondersteunende rol van de school Het laatste deel van het interview gaat dieper in op de rol van school en docenten als bron voor ondersteuning. Er wordt gevraagd waar ze terecht kunnen met hun vraagstukken en/of problemen en wie ze verder kunnen helpen. Ook wordt gevraagd hoe de opleiding ze kan helpen bij de overgang naar volwassenheid.

Data-analyse

Vragenlijst. Voor de data-analyse zijn de vragenlijsten van de respondenten ingevoerd

in SPSS. Hierna is de data geanalyseerd door middel van statistische toetsen. Naast de frequenties en gemiddelden van demografische kenmerken en variabelen, is de interne betrouwbaarheid van de schalen geanalyseerd met een Chronbach's Alpha. Via de berekening van correlatiecoëfficiënten is de samenhang tussen demografische variabelen (sekse, leeftijd, migratieachtergrond) en subschalen en de subschalen onderling berekend. Hiermee was het vooral interessant om te kijken welke factoren samenhangen met identiteitsexploratie. Tenslotte zijn er meerdere regressieanalyses uitgevoerd, waarmee gekeken is welke factoren de variantie op identiteitsexploratie verklaren.

Interviews. De interviews zijn letterlijk getranscribeerd en daarna geanalyseerd in Nvivo. Er is open gecodeerd op basis van de schalen uit de vragenlijst en de literatuur. Vervolgens zijn de gecodeerde fragmenten per code met elkaar vergeleken tijdens het axiaal coderen. De hoofdcategorieën die tijdens dit proces ontdekt zijn, werden tijdens het selectief coderen met elkaar verbonden.

Resultaten

Beschrijvende statistieken

In tabel 1 staan de betrouwbaarheid van de subschalen (De Chronbach's Alpha), de gemiddelde scores en de standaarddeviatie vermeld voor de totale groep (N=144) en ook voor de groep van acht studenten die ook een interview hebben gegeven. Voor Veerkracht zijn zowel de data voor de totale schaal (28 items) als voor de drie subschalen vermeld. Alle schalen zijn voldoende betrouwbaar (Chronbach's Alpha > .76).

Tevredenheid over het huidige leven. De Chronbach's Alpha is .860 en wijst op een hoge interne betrouwbaarheid van de schaal 'tevredeheid' (>.7). Er is sprake van een grote spreiding; er zijn scores van 1 tot 5, sommige studenten zijn zeer ontevreden met hun huidige leven (1), anderen zeer tevreden (5). Gemiddeld laten de respondenten een redelijke tevredenheid met hun huidige leven zien (M=3.58, Std. Dev.=.871).

Veerkracht. De Chronbach's Alpha van .903 wijst op een hoge interne betrouwbaarheid (>.7). De somschaal 'Veerkracht' geeft het gemiddelde per respondent over de 28 items weer met eveneens een grote spreiding (range van 1 tot 5). Voor de gehele groep respondenten betreft dit een gemiddelde van 3.94 (M=3.94, Std. Dev.= .568).

Zelffocus. De Chronbach's Alpha is .772 en wijst daarmee op een voldoende interne betrouwbaarheid (>.7). De gemiddelde score op zelffocus van de hele groep studenten is 3.35 (M=3.35, Std. Dev.=.507).

Identiteits Exploratie. De Chronbach's Alpha is .819 en wijst op een hoge interne betrouwbaarheid voor de schaal (>.7). Het gemiddelde van de gehele groep respondenten staat op 3.35 (M=3.35, Std. Dev.=.55)

Tabel 1

Resultaten beschrijvende statistiek

	α	Alle respondenten (N=144)		Geïnterviewde respondenten (n=8)	
		M	Std. Dev.	M	Std. Dev.
Tevredenheid	.860	3.58	.871	3.30	.693
Veerkracht	.903	3.94	.568	3.67	.442
individueel	.802	4.04	.553	3.89	.581
relationeel	.857	4.05	.807	3.64	.815
contextueel	.762	3.75	.670	3.44	.463
Zelffocus	.772	3.35	.507	3.54	.518
Identiteitsexploratie	.819	3.35	.550	3.50	.463

Correlaties

Vervolgens is er gekeken naar de verbanden tussen de verschillende schalen. In de correlatiematrix (tabel 2) zijn de correlaties tussen de verschillende schalen weergegeven.

Tabel 2

Correlatiematrix

	1	2	3	4	5	5a	5b	5c	6
1. Leeftijd									
2. Sekse	.034								
3. Migr. achtergrond	.180*	.021							
4. Tevredenheid	.025	-.124	.064						
5. Veerkracht	.057	.029	.140	.623**					
5a. VK-individueel	.029	.033	.075	.517**	.876**				
5b. VK-relatieel	-.018	-.030	.018	.556**	.844**	.647**			
5c. VK-contextueel	.123	.064	.248*	.540**	.865**	.625**	.572**		
6. Zelffocus	.182*	.072	.034	.307**	.357**	.403**	.266, *	.257 *	
7. Identiteits exploratie	-.018	.243*	.011	.246*	.416**	.459**	.248*	.359**	.555**

Noot. * $p < .05$. ** $p < .001$

Demografische variabelen. De demografische variabelen hangen nauwelijks samen met de predictoren en de afhankelijke variabele. Leeftijd hangt samen met zelffocus ($r = .182$, $p = .030$): oudere studenten hebben meer zelffocus. Ook is er een relatie te zien tussen het hebben van een migratieachtergrond en het contextuele aspect van veerkracht ($r = .248$, $p = .003$). Jongeren met een migratieachtergrond hebben een hogere score op het contextuele aspect van veerkracht.

Uitsluitend sekse hang samen met identiteitsexploratie ($r=.243$, $p=.003$). Voor het verschil in sekse is er een T-toets uitgevoerd. Hieruit blijkt dat er een significant verschil is tussen mannen en vrouwen op de mate van identiteits exploratie ($t=-2.98$, $p=.003$). Vrouwen hebben hier een hogere score ($M=3.49$, $SD=.43$) ten opzichte van de mannen ($M=3.22$, $SD=.62$).

Identiteitsexploratie. De mate van identiteitsexploratie correleert met zowel de tevredenheid met het huidige leven ($r=.246$, $p=.003$), veerkracht ($r=.416$, $p<.001$) en zelffocus ($r=.555$, $p<.001$). Respondenten die hoog scoren op de mate van tevredenheid, veerkracht of zelffocus, laten ook meer identiteits exploratie zien, en andersom. In de correlatie met de predictor veerkracht, zie je dat het verband het sterkst is bij de subschaal die het individuele aspect van veerkracht meet ($r=.459$, $p<.001$).

De onderlinge samenhang van de predictoren. Tevredenheid met het huidige leven correleert met veerkracht ($r=.623$, $p<.001$) en de mate van zelffocus ($r=.307$, $p<.001$). Daarnaast is sprake van een significante correlatie tussen veerkracht en de mate van zelffocus ($r=.357$, $p<.001$). Respondenten die hoog scoren op veerkracht, laten ook meer zelffocus zien, en andersom. Ook hier valt op dat het individuele aspect van veerkracht voor de hoogste correlatie zorgt ($r=.403$, $p<.001$).

Regressie analyses

Om te achterhalen welke predictoren de variantie van identiteitsexploratie verklaren, zijn opeenvolgend vier multi-pele regressie analyses uitgevoerd (tabel 3). In model 1 zijn alle variabelen (waaronder ook de demografische) opgenomen en wordt 42% van de variantie verklaard. De gestandaardiseerde beta's van sekse ($\beta=.20$), veerkracht ($\beta=.28$) en zelffocus ($\beta=.48$) bleken significant. In model 2 ($R^2=.45$) werden nogmaals alle variabelen opgenomen in de regressieanalyse, waarbij nu de subschalen van veerkracht als predictoren werden meegenomen. Dit model verklaart 45% van de variantie van identiteits exploratie. De gestandaardiseerde beta's van leeftijd ($\beta=-.14$), sekse ($\beta=.19$), het individuele aspect van veerkracht ($\beta=.26$) en zelffocus ($\beta=.46$) bleken significant. Als de niet-significante variabelen uit de analyse zijn geëlimineerd (model 3; $R^2=.43$) blijkt dat de variabele leeftijd niet meer significant is. De overgebleven drie significante variabelen worden meegenomen in model 4 ($R^2=.41$). Dit model is significant en verklaart 41% van de variantie van identiteits exploratie.

Vrouw zijn, meer individuele veerkracht en een hogere mate van zelffocus voorspellen een grotere mate van identiteitsexploratie.

Tabel 3

Regressie analyse

	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4
	β	β	β	β
Leeftijd	-.13	-.14*	-.12	
Sekse	.20*	.19*	.20*	.20*
Migr. achtergrond	-.03	-.05		
Tevredenheid	-.04	-.03		
Veerkracht	.28*			
Individueel		.26*	.28**	.28**
Relationeel		-.13		
Contextueel		.19		
Zelffocus	.48**	.46**	.45**	.43**
Totaal R2	.42	.45	.43	.41

Noot. *p<.05.**P<.001

Model 1. F(6,135)=16.16,p<.001, R2=.42.

Model 2. F(3,138)=30.67, p<.001, R2=.40.

Model 3. $F(4,137)=25.42$, $p<.001$, $R^2=.43$.

Model 4. $F(3, 138)=32.25$, $p<.001$, $R^2=.41$

Er zijn interviews afgenomen bij acht respondenten. T-toetsen wijzen uit dat deze respondenten niet significant afwijken op de scores op de predictoren en de afhankelijke variabelen vergeleken met de gehele groep. Hierdoor kunnen we op basis van de vragenlijst stellen dat zij vergelijkbaar zijn met de gehele groep respondenten.

Interviews

Achtergrond

Wat het meeste opvalt tijdens de semi-gestructureerde interviews met deze jongeren, zijn de individuele (levens)verhalen die ze te vertellen hebben. Deze jongeren zitten in ‘de overgang naar volwassenheid’, maar hebben als kind en jongere al veel heftige dingen meegemaakt. Bij drie studenten was er sprake van een ontwrichte thuissituatie tijdens het opgroeien. Zo woont een respondent sinds jonge leeftijd in de pleegzorg vanwege huiselijk geweld. Een andere respondent is als kleuter door zijn ouders vanuit Ivoorkust naar een ‘oom en tante’ in Nederland gestuurd (met meer kinderen zoals hij), in de hoop op een betere toekomst. Weer een andere respondent is geboren in Syrië en op zijn 13e alleen naar Nederland gevlucht vanuit het conflictgebied. Er zijn twee studenten die al op zichzelf wonen, waarvan één op kamertraining, omdat het thuis niet meer ging. Vijf studenten geven aan dat er problemen hebben plaatsgevonden, of nog steeds zijn, in de relatie met hun ouders. In totaal is er bij zeven studenten geen sprake geweest van een stabiele thuissituatie tijdens het opgroeien.

Twee studenten geven aan erg te zijn gepest, een van hen kampt hierdoor met zelfmoordgedachten. Vier studenten zijn in aanraking gekomen met justitie op jonge leeftijd, twee van hen hebben periodes ‘vast gezeten’ en een ander heeft een taakstraf van bureau Halt gehad. Ook drugsgebruik is in enkele interviews ter sprake gekomen.

“Elke keer als ik een blowtje opstak was het: ‘Wat ging er goed? Wat ging er niet goed?’. (...) Mijn toevlucht was eigenlijk dat ik ging blowen. Maar het was niet heel handig, want nu probeer ik te stoppen en nu lijkt het alsof het heel moeilijk gaat.” (Man)

De meeste jongeren hebben naast hun studie en stage een bijbaan in de horeca of in een winkel. Niet iedereen kan op financiële ondersteuning van zijn of haar ouders rekenen, omdat de middelen er niet zijn of omdat er sprake is van verslechterd contact. Ook zijn er jongeren die aangeven dat ze thuis een bepaalde verantwoordelijkheid dragen, doordat ze bijvoorbeeld als ‘tolk’ worden ingezet op afspraken van hun ouders of een belangrijk aandeel hebben in de opvoeding van hun broertjes of zusjes.

Verstoorde schoolcarrière. Ook wat betreft de schoolcarrière is het een diverse groep met een complexe onderwijsgeschiedenis. Verschillende leerlingen hebben niet hun weg kunnen vinden in het Nederlandse schoolsysteem en zitten nu, naar eigen zeggen, niet op hun plek op hun huidige opleiding. Zo heeft een respondent door een ernstig ongeluk zijn topsportcarrière moeten beëindigen, en is hij van een havo/vwo advies afgezakt tot mbo niveau 2. Een ander heeft door verschillende verhuizingen zijn laatste jaar van het vmbo-tl in Suriname gedaan en daar zijn diploma gehaald, dit wordt echter niet erkend in Nederland waardoor hij zijn startkwalificatie mist. Hij geeft aan dat hij zijn huidige opleiding als “*te makkelijk*” ervaart:

“Ik heb voor alles wat ik hier heb gedaan nooit geleerd, en ik haal voor alles hoge cijfers.(...) Alles wat ik hier gehad heb, weet ik eigenlijk al.” (Man)

Zo zijn er vijf respondenten die aangeven op de verkeerde plek te zitten, maar hun mbo-diploma halen omdat het nu eenmaal moet. School biedt hen geen uitdaging en sommigen geven aan dat hun leercapaciteiten en talenten niet ‘gezien’ en benut worden.

“Ja ik vond dit jaar best wel makkelijk, en ik was best irritant in de klas.(...) Er zitten meer kinderen in de klas omdat ze zich vervelen. En het was een beetje stom, want eigenlijk mochten slimme mensen versnellen, en ik niet. Omdat ik zeg maar me niet goed genoeg gedroeg om ... bekwaam te zijn.” (Man)

Identiteitsexploratie & toekomstbeeld

In de overgang naar volwassenheid houden veel jongeren zich bezig met vragen als ‘Wie ben ik?’, ‘Wie wil ik zijn?’ en ‘Wat is mijn plek in de samenleving?’. Twee respondenten geven aan dat ze al goed weten wie ze zijn en wat ze belangrijk vinden, en verklaarden dat ze zich al op jongere leeftijd bezig hebben gehouden met deze vragen. Dit bleken ook de jongeren die op

jongere leeftijd werden gedwongen zelfstandig te worden door op zichzelf te gaan wonen. Mogelijk moesten deze jongeren eerder volwassen worden en waren zij daardoor ook eerder met identiteitsvorming bezig.

“Ja toen ik 16 werd ben ik er eigenlijk achter gekomen wie ik echt wilde zijn. (...) Toen ik zag dat mijn vrienden veel slechte kanten opgingen. En ik had geen zin om die kant op te gaan, dus toen dacht ik van laat maar.” (Man)

De overige zes zijn wel bezig met hun identiteitsontwikkeling, maar hebben zich nog niet gebonden.

“Nadenken, alleen eigenlijk. Als je niks te doen hebt. (...) Gewoon wat ik wil, wat ik leuk vind eigenlijk.” (Vrouw)

Een aantal respondenten koppelen de identiteitsvraagstukken aan wie ze in hun omgeving toelaten. In verschillende interviews wordt aangegeven dat studenten hebben gekozen voor ‘wie ze willen zijn’ en ‘wat ze belangrijk vinden’ door bepaalde vriendschappen te breken.

“Ik liet alles gewoon maar gebeuren. Vandaar dat er ook zoveel negativiteit om mij heen was eigenlijk. De verkeerde vrienden, de verkeerde dingen gedaan in het verleden eigenlijk veel, dus ja (...) Ik weet eigenlijk wel wat ik belangrijk vind.. Mezelf.” (Vrouw)

Drie respondenten gaven aan dit soort vragen veel met vrienden te bespreken en samen met de toekomst bezig te zijn. In deze gevallen ging het vaak om één of twee ‘beste vrienden’, waarmee alles gedeeld kan worden.

Factoren van invloed op identiteitsvorming

Veerkracht. Hoewel deze jongeren vaak gezien worden als ‘kwetsbare jongeren’, laten ze juist veerkracht zien. Ondanks de tegenslagen die ze al gekend hebben, gaan deze jongeren wél naar school en proberen ze aan hun toekomst te werken.

I: “Kan je nou een voorbeeld geven van een moment waarin je dacht ‘nu ben ik echt trots op mezelf?’”

R: “Ik denk toen ik weer ben begonnen met school.” (Vrouw)

Alle jongeren geven op dit moment een positieve beoordeling aan hun leven.

“Ja, want ik ben nog niet helemaal blij, maar ik ben wel gewoon tevreden hoe ik gewoon leef. Ik heb niks te klagen eigenlijk, ik heb alles wel gewoon op een rijtje, zit niet met schulden.” (Man)

Sommigen gebruiken hun verleden als referentiekader.

“Ik ben niet super tevreden, als ik zou zeggen, dan zou ik hier zijn (wijst lichtgroene aan) als ik nu nog bij mijn echte moeder had gewoond met al die gewelddadige dingen, dan was het dit geweest (wijst rood aan).” (Man)

Deze positieve beoordelingen of terugblikken naar het verleden, suggereren veerkrachtige jongeren, die tegenslagen te boven zijn gekomen.

Individuele hulpbronnen Veel jongeren geven aan vooral een beroep te doen op hun individuele hulpbronnen, dit omvat onder andere hun persoonlijke en sociale vaardigheden.

“Mijn talent is doorzetten. Ik blijf doorzetten. Ook al heb ik pijn. Dus ik blijf doorgaan totdat het klaar is eigenlijk, tot het eind. Als ik aan iets begin ook.” (Man)

Voor de meeste jongeren hebben tegenslagen ervoor gezorgd dat ze zijn gaan nadenken over hun eigen ontwikkeling, hun toekomst en hun identiteit. In dit voorbeeld schetst een student hoe hij zelf voor verandering heeft gezorgd in zijn criminele carrière:

“Uiteindelijk dacht ik bij mezelf, het gaat niet werken: steeds naar binnen, naar buiten, naar binnen. Je krijgt steeds een telefoontje: ‘ja je moet weer voorkomen’. Ik was het al een beetje zat en ik dacht bij mezelf: ‘ik moet even veranderen, dit moet gewoon veranderen, dit kan niet zo langer verder gaan’ (...) Ja, het is gewoon een keuze maken uiteindelijk, het is wel moeilijk soms maar ja gewoon [lacht] slikken en doorgaan.” (Man)

De jongeren in dit onderzoek geven aan problemen in het verleden vaak zelf opgelost te hebben, soms voor hun gevoel zonder keuze, omdat ze er alleen voor stonden.

“Kijk er was niet echt iemand die mij ging helpen, ik moest mezelf helpen!” (Man)

Veel voorkomend antwoord op de vraag ‘Wie of wat zou je daarbij kunnen helpen?’ is dan ook: ‘Ikzelf.’. Dit lijkt ook hun voorkeur te hebben; ze vinden dat ze hun problemen zelf moeten en kunnen oplossen.

“Nee, ik bekijk dit eigenlijk bij mezelf. Wat heb ik fout gedaan? Waar begin ik ergens eerst mee. En daarna ga ik naar hun als ik er dan niet uitkom.” (Man)

Naast deze ‘eigen verantwoordelijkheid’, wordt ook aangegeven dat ze de motivatie bij zichzelf vinden om tot een verandering te komen.

I: Hoe komt het dat je toen de energie hebt gevonden om weer een herstart te maken?

R: Ja ik weet niet, ik werd wakker denk ik.

I: Maar wat heeft jou wakker gemaakt? Of wie heeft jou gemotiveerd om dat te doen?

R: Ik zelf. (Vrouw)

Relationele hulpbronnen Veel jongeren waarderen hun ouders als belangrijke relationele hulpbron.

“Mijn ouders. Ze helpen en steunen mij er heel erg in. (...) Als ik bijvoorbeeld zeg van ik voel me niet goed of wat dan ook.. dat ik me echt niet mezelf voel meer. Dan doen ze er wel echt alles aan om dat ik weer mezelf kan gaan worden of (...) Proberen ze leuke dingen met mij te doen en alles.” (Man)

Ook als er sprake is van een conflict of moeizame relaties binnen de familie, zijn ouders soms toch degenen die het verschil maken.

“Nee het is eigenlijk gewoon als je gewoon ziet dat je je moeder teleurstelt bijvoorbeeld dan geeft het je kracht om het beter te doen.” (Vrouw)

Ook goede vrienden worden door een aantal jongeren voor serieuzere dingen geraadpleegd. Dit zijn de jongeren die één of twee duidelijke *beste vrienden* in hun leven hebben.

“Dus bijvoorbeeld als ik problemen heb op school, dan vraag ik bij hun of er iets is dat ik beter had kunnen doen. Hoe ik andere dingen anders kan aanpakken. Als ik problemen met mijn ouders heb, praat ik ook met hun erover.”

De respondent geeft vervolgens aan dat hij ook met zijn ouders of oma zulke gesprekken kan voeren.

“Maar ik praat met mijn vrienden wat vrijer erover, dan ik met hun erover kan praten.”
(Man)

De jongeren maken een duidelijk onderscheid tussen de *grote vriendengroep* waarmee je kunt ‘chillen’, en één of twee *beste vrienden* waarmee de band sterker is. In het volgende citaat wordt er naar die ‘beste vrienden’ verwezen met ‘hun’. Hierin wordt mooi geschetst wat de respondent aan steun ervaart en hoe zij elkaar helpen en motiveren in hun persoonlijke ontwikkeling.

“Hun zie ik bijna iedere dag. En elke dag als er iets is, we zitten allemaal met problemen met geld, we helpen elkaar. Het is niet van ‘jij zit met problemen en ja doe zoek het maar lekker zelf uit’. Zo is het niet. Het is, stel je voor eentje heeft geen werk, dan gaan we met zijn allen kijken, ‘hoezo heb je geen werk, wat zoek je?’. Gaan we met zijn allen naar dat zoeken eigenlijk een beetje (...) We hebben een beetje dezelfde situatie, want we begonnen allemaal slecht, en we zijn nu allemaal goed bezig.” (Man)

Contextuele hulpbronnen Er wordt weinig verwezen naar de contextuele hulpbronnen. School wordt amper genoemd of als vangnet ervaren. Er is een jongere die aangeeft goed geholpen te zijn door zijn mentor en een docent Nederlands, al was dit hele praktische hulp bij het schrijven van een brief voor een volgende opleiding.

De geïnterviewde jongeren zijn over het algemeen niet veel bezig met religie. Hoewel de meeste respondenten van huis uit gelovig zijn opgevoed, geven slechts twee respondenten aan dit zelf belangrijk te vinden en zijn er nog actief mee bezig.

In het geval van ouders met een migratieachtergrond, worden deze *roots* van positieve waarde geschat. Culturele aspecten van het geboorteland van hun ouders worden gekoesterd. Tegelijkertijd geven de jongeren aan wel blij te zijn dat ze in Nederland wonen.

“Het speelt altijd mee. Maar ik ben wel blij dat ik hier woon zegmaar en niet daar.”
(Man)

Een respondent geeft aan zich door zijn *roots* wel eens ‘anders’ te voelen in zijn voetbalteam:

“Soms ik voel mij eenzaam. Maar ja, je bent alleen, niemand is hier. Ehh, ja maar soms helpt mij dat, jij moet andere mensen ontmoeten en ja dat helpt jou voor je taal..”(Man)

Zelffocus. Hoewel de meeste respondenten aangeven school niet uitdagend of leuk te vinden, zitten ze wel in de klas om hun diploma te halen. Hoe komt het dat de studenten toch gemotiveerd zijn om naar school te gaan? Uit de interviews werd duidelijk dat de leerlingen *grote dromen* hebben voor de toekomst. Een aantal hebben hele duidelijke doelen voor zichzelf opgesteld en laten zich door niemand in de weg lopen. Ze zijn zich heel bewust van hun eigen dromen en geven aan zich het liefst daar nu volledig op te focussen.

“Omdat ik me meer ben gaan richten op mode. Ik wil een eigen kledingmerk maken en alles. Ik dacht, ik ga niet verder kickboksen want dan ga ik mijn tijd meer verdoen aan kickboksen dan aan wat ik echt wil.” (Man)

Zij ervaren een gebrek aan betekenisvolle en/of nuttige activiteiten op school, en zouden veel liever aan hun eigen doelen willen werken.

“Als je nu effe een jaartje denkt ‘kut’, sorry, ik doe iets wat ik niet leuk vind, maar daardoor kan ik wel mijn doel bereiken, doe het gewoon, dan is het effe kut maar dan kan je gewoon je ding doen.” (Vrouw)

Begeleiding vanuit het onderwijs

De jongeren in dit onderzoek geven aan geen rol voor school te zien als het gaat om identiteitsontwikkeling.

I: “Wat zou je ervan vinden als school dat wel zou doen?(...) Zou je daar iets aan hebben denk je?”

R: “Nee dat niet. (...)Ik moet het zelf uitzoeken.” (Vrouw)

Ontdekken wie je bent, of worden wilt, en wat je belangrijk vindt in het leven, vinden de jongeren een taak voor zichzelf. Zij zien school hier geen nuttige bijdrage in leveren.

“Nee, dat moet je echt zelf ontdekken.” (Man)

Allocatie, socialisatie en kwalificatie. Problemen waar de studenten nog tegenaan lopen, of graag verbetering in zouden zien, hebben veelal te maken met geld, op tijd komen of drugsgebruik. Zij zagen deze ‘verbeterpunten’ als voorwaarden voor succes op de arbeidsmarkt en in de samenleving. Bij het doorvragen geven enkele jongeren suggesties hoe school ze kan helpen om hun toekomstdromen te bereiken, hierin blijven ze vooral gefocussed op *carrièreperspectief*.

“Ja qua ideeën van hoe je dingen kan starten of hoe ik iets zou kunnen opbouwen.(...) Bijvoorbeeld helpen met hoe je iets kan beginnen qua website of hoe ik wat meer connecties kan krijgen of dingen kan regelen..” (Man)

Een andere student geeft aan dat ‘iets nieuws leren’ voorwaarde is om gemotiveerd te zijn voor school. Over het vak ‘verkopen’ dat binnen zijn interessegebied ligt, legt hij uit waarom hij dit een leuk vak vond.

“Omdat ik het echt niet wist en ik er echt kon leren.” (Man)

Deze voorwaarde voor schoolmotivatie is bij meerdere studenten van toepassing. Een andere student legt uit waarom het soms voelt alsof hij niks leert op zijn opleiding.

“Ja. Er komt geen stof binnen, ik leer niks het voelt alsof, er komt niks binnen [lacht].. (...) En soms weet ik zelf wel heel veel van het vak, dan let ik ook gewoon niet meer op, en dan doe ik het meestal goed. (...) Ja ik kan makkelijk leren, als ik echt iets wil leren, leer ik het heel makkelijk. Maar als mijn focus er niet op is, vind ik het niet echt boeiend ofzo.” (Man)

Een van de jongeren kaart aan dat hij veel moeite had met de stageplek, die voorwaarde is voor een diploma. Hij zag hier geen uitdaging in en het sloot niet aan bij zijn ambities of leerdoelen.

“Ik vind het niet leuk om gratis te werken, ik voel me echt zo'n slaaf. Tenminste dat je er iets van leert, maar bij deze opleiding is stage gewoon echt, dan werk je in een supermarkt of in een winkel. Waar je ook gewoon zegmaar als bijbaan zou kunnen werken, maar nu doe je hetzelfde onbetaald.” (Man)

Naast het zorgen voor uitdagende lesstof, en het aansluiten op de persoonlijke leerdoelen en ambities van de studenten, werd er door twee studenten verwezen naar ‘het Ajax project’. Zij zagen het als een waardevolle leerervaring om projectmatig buiten de klaslokalen praktisch aan de slag te gaan. Een van deze jongere gaf ook aan dat hij mogelijkheden zag voor zijn opleiding om het *ontdekken van talenten* nog meer te stimuleren. Dit zag hij als een invulling voor bijvoorbeeld de mentor-uren, die dagelijks plaatsvinden.

Selectie en gelijke kansen. Uit de interviews blijkt dat er vaak sprake is van heftige problematiek in de verschillende leefwerelden van de studenten op de mbo niveau 1 & 2 opleidingen. De ‘overbelaste’ jongeren geven aan, dat school vaak niet goed op de hoogte is van de (thuis)situatie, en dat dit zorgt voor belemmering of conflict. Zo geeft een student aan dat zijn (thuis)situatie een grote invloed heeft op zijn gedrag op school.

“Uiteindelijk zag ik het ook, soms komt het een beetje door de situatie, soms komt het door mijn eigen gedrag, maar 9 van de 10 keer was het gewoon de situatie, want hun begrepen mij niet en ik begreep hun niet. Dus dan botst het eigenlijk weer.” (Man)

Deze student geeft aan dat het waardevol is als docenten en mentoren hun verhaal en achtergrond kennen, zodat ze elkaar beter leren begrijpen en rekening kunnen houden met de situatie. Een andere student geeft aan dat hij, na het hebben van een gesprek met zijn mentor, beter met haar kon opschieten en meer ‘tot leren’ kwam.

“Op sommige opzichten was ze echt gewoon tegen mij altijd vet agressief. Waardoor ik echt dacht ‘alsjeblieft niet, ga maar weg’. (...) Ja op een gegeven moment heeft ze het verhaal waarschijnlijk gehoord en dacht ze van: ‘Deze jongen heeft niet echt een goed leven gehad. Dus laat ik het maar proberen hem wat harder aan het werk te krijgen’, toen lukte dat ook nog.” (Man)

Achteraf gezien had hij dit gesprek eerder willen voeren. Een andere respondent voelt zich niet begrepen in het vele huiswerk dat hij krijgt.

“Ja maar ze weten niet dat je, dat we hebben meerdere taken thuis.” (Man)

Echter ziet niet iedereen de mentor dezelfde rol vervullen. Zo zegt een respondent dat de mentor de klas ondersteunt en huiswerk geeft, maar nooit 1 op 1 gesprekken met haar voert en haar situatie daardoor niet goed kent.

Discussie

Conclusie

Achtergrond. Deelvraag 1 betreft de achtergrond van deze mbo-studenten in een urban context. De kwalitatieve resultaten van dit onderzoek laten zien dat er sprake is van heftige problematiek in de verschillende leefwerelden van de jongeren. Een aantal studenten hebben aangegeven dat school niets van hun zorgen of achtergrond afweet, maar dat de betrokkenheid van school wel van meerwaarde zou kunnen zijn. Daarmee kun je je afvragen hoe sensitief het mbo is voor de persoonlijke verhalen, kwetsbaarheid en veerkracht van de studenten. De WRR (2009) adviseert scholen om structuur en verbondenheid te bieden aan ‘overbelaste jongeren’ door duidelijke verwachtingen te scheppen en regels te handhaven, en tegelijkertijd voor een warm schoolklimaat te zorgen waar leerlingen ‘erbij horen’ en er hulpvaardige docenten zijn die daadwerkelijk om hen geven (WRR, 2009). Het rapport stelt dat leerlingen met hun problemen bij een mentor komen zodra ze zich gekend voelen. Dit vraagt ook om persoonlijke bemoeienis van de docent, wiens rol verder gaat dan het lesgeven alleen, en een actieve samenwerking in het lerarenteam (WRR, 2009). Daarnaast is een stabiele zorgstructuur en een nauwe samenwerking met de spelers buiten de school nodig, waardoor de drie leefwerelden samenkomen op school en de jongeren door een totaalpakket aan onderwijs en ondersteuning naar een plek in de samenleving worden begeleid (WRR, 2009).

Verstoorde schoolcarrière Uit de kwalitatieve resultaten van dit onderzoek blijkt dat er bij veel jongeren sprake is van een verstoorde schoolcarrière. Op de entree-opleiding stromen niet alleen studenten van het praktijkonderwijs in, maar ook veel studenten die vanwege privé omstandigheden geen startkwalificatie hebben weten te halen. In de interviews hebben 5

van de 8 jongeren nadrukkelijk aangegeven niet genoeg uitdaging te kunnen vinden in hun opleiding.

Identiteitsexploratie. De kwalitatieve resultaten laten zien dat alle jongeren bezig zijn met hun identiteitsontwikkeling. Jongeren die erg jong uit huis zijn gegaan en daardoor wellicht sneller ‘volwassen’ moesten worden, geven aan al goed te weten wie zij zijn. Hoewel dit lijkt of zij zich hebben *gebonden* aan een bepaalde identiteit (of een beeld van hoe het zou moeten zijn), zeggen ook zij nog veel bezig te zijn met hun persoonlijke ontwikkeling en naar het ‘ideaal’ toe te werken. Dit wijst op exploratie in de diepte (Verhoeven et al., 2018).

Een aantal jongeren geven aan gekozen te hebben voor een bepaalde identiteit (‘Wie wil ik zijn?’ ‘Wat vind ik belangrijk?’) door te breken met een aantal sociale contacten of een bepaalde omgeving. In verschillende interviews worden ‘verkeerde vrienden’ waar afstand van is genomen aangehaald. Dit sluit aan bij Eriksons theorie (1968) over het hebben van een persoonlijke- en sociale identiteit. Uiteindelijk zal de sociale identiteit, en dus een lidmaatschap bij een sociale groep en de emotionele waarde die hieraan verbonden is, bijdragen aan het vormen van een persoonlijke identiteit (Verkuyten, 2010; Tajfel, 1978; Tajfel & Turner, 1986). Andersom zegt het ‘ergens niet meer bij willen horen’ ook iets over de ontwikkeling van een persoonlijke identiteit. Dit zou het verschil kunnen zijn tussen de *gekozen* en de *opgelegde* identiteit van een jongere (Bottrell, 2007), waarbij de *opgelegde* identiteit een (criminele) omgeving kan zijn waarin de jongere opgroeit maar later bewust afstand van neemt.

Factoren van invloed op identiteitsvorming. Deelvraag 2 betreft de factoren die van invloed zijn op de identiteitsontwikkeling. Uit de kwantitatieve resultaten van dit onderzoek blijkt dat de vrouwelijke studenten een hogere mate van identiteitsexploratie laten zien dan de mannelijke studenten. Dit zou een aanleiding kunnen zijn voor extra focus op de identiteitsexploratie van de mannelijke studenten op het mbo. Daarnaast is wellicht een andere aanpak in begeleiding, zoals een focus op exploratie in de diepte en reflectieve exploratie, voor de vrouwelijke studenten passend.

Daarnaast blijkt dat veerkracht, met name de individuele hulpbronnen, en zelffocus de identiteitsontwikkeling bevorderen. Veerkracht omvat het *doorgroeien* ondanks tegenslag (Ungar, 2011); laat een student veel veerkracht zien, dan worden mogelijke dreigingen voor de persoonlijke ontwikkeling, en dus identiteitsvorming, ontweken (Fergus & Zimmerman, 2005).

Individuele hulpbronnen omvatten karaktereigenschappen en persoonlijke kenmerken, maar ook talentontwikkeling, het weten te vinden van hulpbronnen in de omgeving en *peer support* (Liebenberg et al., 2013). In dit onderzoek is niet onderzocht welke specifieke individuele hulpbronnen de identiteitsontwikkeling stimuleren. Door de focus op zichzelf te leggen (zelffocus), ontwikkelt de jongere kennis, vaardigheden en zelfbegrip die hij nodig zal hebben in zijn volwassen leven (Arnett, 2004) en is hij dus bezig met de vorming van zijn identiteit. Door studenten te begeleiden in de ontwikkeling van hun zelffocus en veerkracht, kan ook identiteitsontwikkeling gestimuleert worden.

Begeleiding vanuit het onderwijs. Deelvraag 3 richt zich op de rol die school kan spelen om tegemoet te komen aan de behoeften van de jongeren aan begeleiding bij identiteitsontwikkeling. In de interviews hebben de jongeren laten weten dat zij over het algemeen geen specifieke rol voor het onderwijs in identiteitsontwikkeling zien; dat is iets wat je zelf moet uitzoeken (zelffocus en individuele veerkracht).

Allocatie, socialisatie en kwalificatie Het onderwijs dient jongeren klaar te stomen voor een plek op de arbeidsmarkt (allocatie), volwaardig deel uit te laten maken in de samenleving (socialisatie) en ze de benodigde kennis en vaardigheden mee te geven om te kunnen participeren in de arbeidsmarkt en samenleving (kwalificatie)(Inspectie van het Onderwijs, 2019). In de interviews werd duidelijk dat jongeren school vooral zien als een hulpbron voor het bereiken van hun carrière doelstellingen.

Toekomstdromen. Met betrekking tot hun carrièreperspectieven weten de meeste jongeren goed welke kant ze op willen en ligt hier ook een focus op. Ze zijn al bewust bezig hier naartoe te werken, en zien het als de rol van school om hen hier verder in te begeleiden zodat ze de benodigde kennis en vaardigheden opdoen. Zo worden er suggesties gegeven om aandacht te besteden aan het opbouwen van een netwerk, of het maken van een website. Dit zijn voorbeelden van bouwstenen die de studenten denken nodig te hebben om te kunnen participeren op de arbeidsmarkt. Enkele jongeren geven nu aan dat het hebben van een baan (en dan vooral het hebben van geld), ervoor zou zorgen dat ze hun leven wat meer op de rit krijgen, wat ook de maatschappelijke participatie zou beïnvloeden.

Contextrijk praktijkleren. De studenten geven aan meer contextrijke leersituaties,

eventueel buiten de muren van het klaslokaal, aangeboden te willen krijgen. Voorwaarde hiervoor is dat deze uitdaging bieden en bij voorkeur aansluiten op het beoogde persoonlijk ontwikkelperspectief van de jongere. Dit geldt ook voor de verplichte stageplekken in de opleiding. Zo geeft een jongere aan dat zijn stageplek eigenlijk een onbetaald bijbaantje is, waar hij weinig uitdaging in ziet. Het rapport van de WRR (2009) sluit hierbij aan door te stellen dat school onaantrekkelijk is als er wordt gekeken naar de alternatieven die ‘overbelaste jongeren’ in stedelijke context vaak hebben en dat school hier op in kan spelen door meer praktijkgerichte leerervaringen die aansluiten bij de behoeften en kwaliteiten van de jongeren te bieden. Daarnaast wordt genoemd dat de jongeren hierdoor hun sociale vaardigheden ontwikkelen en inzien wat de meerwaarde hiervan is in de praktijk (WRR, 2009) waardoor ook hun participatie in de samenleving zich ontwikkeld. Bruin en Ohna (2013) stellen dat jongeren die school als ‘niet voor hen’ zagen, hun zelfbeeld in relatie tot eerder niet beschikbare identiteitsposities op een positieve manier bijstellen door nieuwe vaardigheden middels ervaringsgerichte activiteiten op te doen.

Exploratie in de breedte. Met het ‘Ajax project’ als voorbeeld werd gesteld dat de jongeren het als een meerwaarde zagen in de breedte te exploreren door middel van contextrijke leerervaringen op school of daarbuiten. Verhoeven en collega’s (2018) stellen ook dat exploratie in de breedte in bewuste leerervaringen kan zorgen voor het ontdekken van nieuwe interesses en talenten en studenten daardoor nieuwe identiteitsposities uitproberen.

Exploratie in de diepte. In de interviews werd een behoefte aan concrete leerervaringen passend bij hun eigen doelstellingen, zoals handvatten bij het opbouwen van een netwerk, uitgesproken. Deze jongeren hebben in zekere zin al een identiteitspositie gekozen (*binding*) maar hebben de behoefte om deze verder uit te diepen. Dit heeft raakvlakken met de factor zelffocus; de jongere heeft een focus op wat hij wilt en belangrijk vindt. Bij exploratie in de diepte kunnen rolmodellen voor gemarginaliseerde jongeren een belangrijke rol spelen, zij kunnen helpen bij het omgaan met stereotypering wat de student anders zou weerhouden in de exploratie naar sommige identiteitsposities (Hughes et al., 2013).

Reflectieve exploratie. De jongeren in dit onderzoek geven aan vooral met hun identiteitsontwikkeling bezig te zijn door middel van zelfreflectie en door de dialoog met zichzelf aan te gaan. Reflectieve exploratie benadrukt het construeren en herzien van identiteit,

door de tijd heen (Crocetti et al., 2008). In de interviews kwam niet ter sprake dat school hier een aandeel in heeft, echter zou het mbo deze reflectieve exploratie wel kunnen stimuleren. Door studenten aan te moedigen te reflecteren en kritisch te kijken naar structurele maatschappelijke ongelijkheden, vormen zij een beter begrip van hun plek in de samenleving. Het helpt hen een identiteit te ontwikkelen met het bewustzijn van zelf gekozen en door anderen toegeschreven posities. Door dit als school te faciliteren worden identiteitsontwikkeling en veerkrachtigheid aangemoedigd (Hall, 2007; Hardee & Reyelt, 2009; Muhammed 2012; Henfield, 2012).

Exploratieve leerervaringen dienen betekenisvol te zijn, waarbij er ruimte is voor je eigen kennis en ervaringen van buiten school en je het op school geleerde kan toepassen in je dagelijks leven buiten school, en een steunend en veilig klassenklimaat te bevatten (Verhoeven et. al., 2018).

Selectie & gelijke kansen De vierde kerntaak van het onderwijs draait om het tot bloei laten komen van de jongeren (Inspectie van het Onderwijs, 2019). In dit onderzoek is duidelijk geworden dat sommige jongeren hier wellicht meer hulp bij nodig hebben dan anderen. Naast aandacht voor talentontwikkeling (door middel van exploratie in de breedte), geven studenten onbewust andere suggesties voor het onderwijs. Bepaalde factoren weerhouden deze studenten van het ‘tot bloei komen’. Zo is onderwijsmotivatie een terugkerend thema, dat getackeld zou kunnen worden door meer contextrijk praktijkleren en uitdagend onderwijs op maat. Ook noemen verschillende studenten geldproblematiek, waardoor ze zich zorgen maken of veel werken buiten school en stage om. Een merendeel geeft aan niet goed om te kunnen gaan met geld. Ook het op tijd komen en drugsgebruik worden genoemd. Daarnaast zijn er enkele studenten die tegen hun eigen sociale vaardigheden aanlopen, waarbij voorbeelden worden genoemd waarbij zij verkeerd worden begrepen in onderwijscontext. Regelmatig missen ‘overbelaste jongeren’ de basale sociale vaardigheden die je nodig hebt om je in werk, maar ook in maatschappij, te redden (WRR, 2009). Daarnaast laat een onderzoek naar diversiteit in een WO opleiding zien dat studenten met een migratieachtergrond vaker moeite hebben met het tonen van een assertieve houding dan studenten zonder migratie-achtergrond (Isik, Wouters, Ter Wee, Croiset, & Kusrkar, 2017). Om tot bloei te kunnen komen is het voor de school nodig om kennis te hebben van de achtergrond en het verhaal van de leerling, zodat het persoonlijk ontwikkelperspectief van een student duidelijk is en eventuele hulp kan worden geboden bij

persoonlijke kwesties. De inspectie van het onderwijs (2019) stelt dat de persoonsvorming van jongeren beter moet worden gevolgd.

Sterke kanten en beperkingen van het onderzoek

De kracht van dit onderzoek is dat het een mixed-methods onderzoek is waarin drie gestandaardiseerde vragenlijsten bij een groep van 144 mbo niveau 1 & 2 studenten en 8 diepte-interviews zijn afgenomen. Dit onderzoek is vernieuwend omdat het de mbo-studenten aan het woord laat over hun eigen identiteitsontwikkeling; er wordt niet over, maar met de studenten gesproken.

Dit onderzoek kent echter ook beperkingen, zo is de groep respondenten bijna homogeen: 86,8% van de studenten heeft een migratie-achtergrond. Hierdoor kunnen er geen uitspraken gedaan worden over of het hebben van een migratie-achtergrond van invloed is op de identiteitsontwikkeling van de mbo-studenten, zoals de literatuur doet vermoeden.

De grootste beperking van dit onderzoek is dat de onderwijsprofessionals zelf niet aan het woord zijn geweest en de onderwijssituatie met betrekking tot identiteitsvorming niet vanuit verschillende perspectieven is belicht. Hier is echter wel bewust voor gekozen, in dit onderzoek is de student aan het woord en staat zijn verhaal centraal.

Aanbevelingen

Naar aanleiding van dit onderzoek kunnen er enkele aanbevelingen worden gedaan voor mbo-instellingen in Urban context over de begeleiding van jongeren in de overgang naar volwassenheid bij hun identiteitsontwikkeling.

Achtergrond. Uit dit onderzoek blijkt dat het voor mbo-opleidingen belangrijk is om kennis te hebben van de achtergrond, verschillende leefwerelden en schoolloopbaan van een jongere. In een aantal voorbeelden is duidelijk geworden dat een student wellicht niet op de goede plek zit op de opleiding, omdat deze niet genoeg wordt uitgedaagd. Een uitgebreide intake, en tussentijdse check-ins hadden dat wellicht voor kunnen zijn. Door een hechte band op te bouwen tussen de mentor en student en ook interesse te tonen in de andere leefwerelden, weten de studenten waar zij terecht kunnen met hun hulpvragen.

Samenkomst van leefwerelden. Juist omdat er buiten de school van alles speelt, dient de

school een plek van structuur en verbondenheid te zijn waar alle leefwerelden van een student samenkomen (WRR, 2009). Dit is te realiseren door een goede samenwerking en zorgstructuur binnen de school, maar ook betrokkenheid en samenwerking met de andere leefwerelden van de studenten (ouders, buurt, hulpverleners etc.). Een voorwaarde voor de samenkomst van verschillende leefwerelden op school is persoonlijke interesse naar de student vanuit de mentor en het erkennen van de verschillende leefwerelden. Om uiteindelijk de kerntaak van *socialisatie* te kunnen voltooien, dient de voortgang van de leerling in verschillende leefwerelden gevolgd te worden. Dit kan betekenen dat de mentor andere deskundigen, zoals hulpverleners van buiten de school, betreft bij de ontwikkeling van de jongeren.

Veerkracht en zelffocus. Door de veerkracht (individuele hulpbronnen) en zelffocus van studenten te versterken, wordt ook hun identiteitsontwikkeling gestimuleerd. Door met persoonlijke ontwikkelplannen te werken, kan het eigenaarschap van de student in het leerproces gestimuleerd worden, met de toekomstdroom als einddoel. Ook kan een communicatie- of assertiviteitstraining ‘overbelaste jongeren’ goed doen, hiermee wordt de individuele veerkracht versterkt.

Contextrijk praktijkleren. In de vorm van breedte-, diepte- en reflectieve exploratie kunnen er meer contextrijke leerervaringen worden aangeboden. De jongeren geven aan hier behoefte aan te hebben en het is te koppelen aan de persoonlijke leerdoelen en ambities van de jongeren. Rolmodellen, in de vorm van ondernemers of vakexperts, uit de buurt zouden hier een meerwaarde in kunnen spelen. Bovendien zou dit bijdragen aan het samenbrengen van de verschillende leefwerelden.

Vervolgonderzoek. Een vervolgonderzoek zou zich kunnen richten op hoe de beoogde exploratieve leerervaringen op een constructieve manier kunnen bijdragen aan de identiteitsontwikkeling van mbo-studenten in het formele onderwijs. Ook zou kunnen worden onderzocht welke specifieke aspecten van de individuele hulpbronnen (veerkracht) vooral bijdragen aan de identiteitsontwikkeling, en waar nog winst te behalen valt. Daarnaast zou het van toegevoegde waarde zijn om het perspectief van de onderwijsprofessional op begeleiding bij identiteitsontwikkeling te belichten. In dit onderzoek zijn de mbo-studenten aan het woord en is

alles gebaseerd op hoe de studenten de realiteit ervaren. Dit is interessant voor de opleiding, maar schetst geen compleet beeld van de situatie en wat de school daadwerkelijk doet.

Dit onderzoek schetst slechts een beeld van de superdiversiteit en schatkist aan talenten op het mbo niveau 1 en 2, die nu in veel gevallen onbenut blijft en niet erkend wordt. Bij de studenten is (of was) sprake van heftige problematiek in verschillende leefwerelden, en zijn tegelijkertijd grote toekomstdromen aanwezig. Passen deze toekomstdromen in het mbo-onderwijs? Het onderzoek roept op om de student in al zijn leefwerelden te zien en ruimte te geven voor zijn eigen verhaal en reflectie. Zorg dat er op school oog is voor het didactische- én persoonlijke pad dat de student bewandelt, en dat beide paden worden gevolgd. ‘Waar wil de student naartoe?’

Literatuurlijst

- Adams, J. D., Gupta, P., & Cotumaccio, A. (2014). Long-Term Participants: A Museum Program Enhances Girls' STEM Interest, Motivation, and Persistence. *Afterschool Matters*, 20, 13-20.
- Armstrong, M. I., Birnie-Lefcovitch, S., & Ungar, M. T. (2005). Pathways between social support, family well being, quality of parenting, and child resilience: What we know. *Journal of child and family studies*, 14(2), 269-281.
- Arnett, J. (2004). *Adolescence and Emerging Adulthood: A Cultural Approach 2nd Edition*. Prentice Hall.
- Banks, J. A. (2009). Diversity and citizenship education in multicultural nations*. *Multicultural Education Review*, 1(1), 1-28.
- Bottrell, D. (2007). Resistance, resilience and social identities: Reframing 'problem youth' and the problem of schooling. *Journal of youth studies*, 10(5), 597-616.
- Bruin, M., & Ohna, S. E. (2013). Alternative courses in upper secondary vocational education and training: students' narratives on hopes and failures. *International Journal of Inclusive Education*, 17(10), 1089-1105.
- Catarci, M. 2014. 'Intercultural education in the European context: key remarks from a comparative study', in: *Intercultural Education* 25(2) pp. 95-104
- Centraal Bureau voor de Statistiek. (2019). Mbo; deelnemers, niveau, leerweg, studierichting, migratieachtergrond, 15 februari 2019 [Dataset]. Retrieved 16 april 2019
- Choi, J. (2009). Asian English language learners' identity construction in an after school literacy site. *Journal of Asian Pacific Communication*, 19(1), 130-161.
- Crocetti, E., Rubini, M., & Meeus, W. (2008). Capturing the dynamics of identity formation in various ethnic groups: Development and validation of a three-dimensional model. *Journal of adolescence*, 31(2), 207-222.

De inspectie van onderwijs (2019). De staat van het Onderwijs 2019. Onderwijsverslag over 2017/2018.

Diener, E. D., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of personality assessment*, 49(1), 71-75.

Erikson, E. H. (1963). *Childhood and Society*, W. W.

Erikson, E. H. (1968). *Identity: youth and crisis*. New York: W. W. Norton

Fergus, S., & Zimmerman, M. A. (2005). Adolescent resilience: A framework for understanding healthy development in the face of risk. *Annu. Rev. Public Health*, 26, 399-419.

Flum, H., & Kaplan, A. (2006). Exploratory orientation as an educational goal. *Educational Psychologist*, 41(2), 99-110.

Hadioui, I. El. (2011). *Hoe de straat de school binnendringt. Denken vanuit de pedagogische driehoek van de thuiscultuur, de schoolcultuur en de straatcultuur*. Amsterdam: Van Genneep

Hall, H. R. (2007). Poetic expressions: Students of color express resiliency through metaphors and similes. *Journal of Advanced Academics*, 18(2), 216-244.

Hardee, S. C., & Reyelt, A. (2009). Women's Well-Being Initiative: Creating, Practicing, and Sharing a Border Pedagogy for Youth. *Penn GSE Perspectives on Urban Education*, 6(2), 29-40.

Harrell-Levy, M. K., & Kerpelman, J. L. (2010). Identity process and transformative pedagogy: Teachers as agents of identity formation. *Identity: An international journal of theory and research*, 10(2), 76-91.

Henfield, M. S. (2012). Masculinity identity development and its relevance to supporting talented Black males. *Gifted Child Today*, 35(3), 179-186.

Hill, J. M., Lalji, M., van Rossum, G., van der Geest, V. R., & Blokland, A. A. (2015).

- Experiencing emerging adulthood in the Netherlands. *Journal of Youth Studies*, 18(8), 1035-1056.
- Holland, D., & Lachicotte, W. W., Skinner, D., & Cain, C.(1998). Identity and agency in cultural worlds.
- Hughes, R. M., Nzekwe, B., & Molyneaux, K. J. (2013). The single sex debate for girls in science: A comparison between two informal science programs on middle school students' STEM identity formation. *Research in Science Education*, 43(5), 1979-2007.
- Isik, U., Wouters, A., Ter Wee, M. M., Croiset, G., & Kusurkar, R. A. (2017). Motivation and academic performance of medical students from ethnic minorities and majority: a comparative study. *BMC medical education*, 17(1), 233.
- Kroger, J., Martinussen, M., & Marcia, J. E. (2010). Identity status change during adolescence and young adulthood: A meta-analysis. *Journal of adolescence*, 33(5), 683-698.
- Leerplichtwet. (1969, 30 mei). Geraadpleegd op 20 juni 2019 van <https://wetten.overheid.nl/BWBR0002628/2018-07-28>
- Lerner, R. M., Dowling, E. M., & Anderson, P. M. (2003). Positive youth development: Thriving as the basis of personhood and civil society. *Applied Developmental Science*, 7(3), 172-180.
- Liebenberg, L., Ungar, M., & van de Vijver, F. J. R. (2012). Validation of sub-scales on the child and youth resilience measure-28 (CYRM-28). *Research on Social Work Practice*, 22, 219-226. DOI: 10.1177/1049731511428619
- Liebenberg, L., Ungar, M., Leblanc, J. C., (2013). The CYRM-12: A Brief Measure of Resilience.
- Ligorio, M. B. (2010). Dialogical relationship between identity and learning. *Culture & Psychology*, 16(1), 93-107.
- Luyckx, K., Goossens, L., Soenens, B., & Beyers, W. (2006). Unpacking commitment and

- exploration: Preliminary validation of an integrative model of late adolescent identity formation. *Journal of adolescence*, 29(3), 361-378.
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of personality and social psychology*, 3(5), 551.
- Meeus, W. (1996). Studies on identity development in adolescence: An overview of research and some new data. *Journal of youth and adolescence*, 25(5), 569-598.
- Meeus, W. (2011). The study of adolescent identity formation 2000–2010: A review of longitudinal research. *Journal of research on adolescence*, 21(1), 75-94.
- Muhammad, G. E. (2012). Creating spaces for Black adolescent girls to “write it out!”. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 56(3), 203-211.
- Reifman, A., Arnett, J. J., & Colwell, M. J. (2007). Emerging adulthood: Theory, assessment and application. *Journal of Youth Development*, 2(1), 37-48.
- Rossiter, G. (2007). Education in identity. *International Journal Of Children's Spirituality*, 12(2), 207-219.
- Sinai, M., Kaplan, A., & Flum, H. (2012). Promoting identity exploration within the school curriculum: A design-based study in a junior high literature lesson in Israel. *Contemporary Educational Psychology*, 37(3), 195-205.
- Tajfel, H. (1974). Social identity and intergroup behaviour. *Information (International Social Science Council)*, 13(2), 65-93.
- Tajfel, H. E. (1978). *Differentiation between social groups: Studies in the social psychology of intergroup relations*. Academic Press.
- Tajfel, H., & Turner, J. (1986). The social identity theory of intergroup behaviour. In S. Worchel & W. G. Austin, *Psychology of intergroup relations* (pp. 7-24). Chicago: Nelson Hall.
- Ten Dam, G., Volman, M., & Wardekker, W. (2004). Making sense through participation. In

- Dialogic learning* (pp. 63-85). Springer, Dordrecht.
- Ungar, M. (2008). Resilience across cultures. *The British Journal of Social Work*, 38(2), 218-235.
- Ungar, M. (2011). The social ecology of resilience: Addressing contextual and cultural ambiguity of a nascent construct. *American Journal of Orthopsychiatry*, 81(1), 1.
- Ungar, M., & Liebenberg, L. (2011). Assessing resilience across cultures using mixed methods: Construction of the child and youth resilience measure. *Journal of Mixed Methods Research*, 5(2), 126-149.
- Verhoeven, M., Poorthuis, A. M., & Volman, M. (2019). The Role of School in Adolescents' Identity Development. A Literature Review. *Educational Psychology Review*, 31(1), 35-63.
- Verkuyten, M. (2016). The Integration Paradox: Empiric Evidence From the Netherlands. *American Behavioral Scientist*, 60(5–6), 583–596. <https://doi.org/10.1177/0002764216632838>
- Wetenschappelijke raad voor het Regeringsbeleid (2009). Vertrouwen in de school.
- Zhou, M. & Lee, J. (2007). Becoming ethnic or becoming American? Reflecting on the Divergent Pathways to Social Mobility and Assimilation among the New Second Generation. *Du Bois Review* 4, 189-205