

Masterthesis

Arbeid, zorg en welzijn: beleid en interventies

## **Pitstop ... *een nieuwe band met de school?***

Kwalitatief onderzoek naar de invloed van school, familie en vrienden op de motivatie van leerlingen in een reboundvoorziening om hun opleiding te voltooien.

Fleur Hartman, 3209482

Augustus, 2009

Begeleider: W.A.W. de Graaf

Tweede beoordelaar: R. Abma

Faculteit Sociale Wetenschappen, Universiteit van Utrecht

*"De meeste ideeën over onderwijs zijn niet nieuw, maar niet iedereen kent de oude ideeën."  
(Euclides, Grieks wiskundige en filosoof, 430 v. C. -360 v.C.)*

## **voorwoord**

Deze masterthesis dient ter afsluiting van de master Arbeid, zorg en welzijn: beleid en interventies aan de faculteit Algemene Sociale Wetenschappen van de Universiteit Utrecht.

Na meer dan 10 jaar in de praktijk te hebben gewerkt was het volgen van deze master en vooral het schrijven van deze masterthesis, geen gemakkelijke opgave. Desondanks ben ik zeer tevreden dat ik de stap naar de Universiteit heb genomen en heb gekozen voor deze studie.

In werk en privé ben ik altijd nieuwsgierig naar wat een mens beweegt. Zo was ik ook in dit onderzoek benieuwd naar de ervaringen van jongeren in een reboundvoorziening die voortijdige schooluitval tracht te voorkomen. Deze jongeren zou ik niet gesproken en geobserveerd kunnen hebben zonder de hulp van hun inspirerende begeleider van het Pitstopproject, Jacques Sumah. Hij is altijd beschikbaar voor de jongeren en ook voor mij stond hij klaar om die informatie te geven die ik nodig had. Hiervoor ben ik hem zeer erkentelijk. Ook andere medewerkers van het ROC ASA die ik zowel formeel als informeel gesproken heb, dank ik hartelijk voor de tijd die ze hebben kunnen vrijmaken ondanks hun drukke schema's.

Ook wil ik mijn afstudeerbegeleider Willibrord de Graaf bedanken voor zijn geduld en de feedback. En natuurlijk mijn medestudenten Lieke van Houtum en Paula Prinsen voor hun opbouwende kritiek en advies. Daarnaast wil ik mijn vader bedanken die meerdere malen mijn stukken heeft gelezen en mij adviezen heeft gegeven al wetende dat ik toch te eigenwijs ben om deze op te volgen.

Fleur Hartman

Eindhoven, augustus, 2009

inhoudsopgave

<b><u>1</u></b>	<b><u>INLEIDING.....</u></b>	<b><u>3</u></b>
<b><u>2</u></b>	<b><u>THEORETISCHE VERKENNING.....</u></b>	<b><u>5</u></b>
2.1	voortijdige schooluitval .....	5
2.2	sociaal kapitaal .....	8
2.3	invloed van het netwerk .....	12
2.4	school als vindplaats van kapitaal.....	14
2.5	persoonlijke kenmerken.....	15
2.6	conclusie theorie bevindingen .....	16
<b><u>3</u></b>	<b><u>PROBLEEMSTELLING EN METHODISCHE VERANTWOORDING .....</u></b>	<b><u>17</u></b>
3.1	doel en vraagstelling voor het empirische onderzoek.....	17
3.2	onderzoeksmethoden.....	18
<b><u>4</u></b>	<b><u>ONDERZOEKSBEVINDINGEN PITSTOPPROJECT.....</u></b>	<b><u>21</u></b>
4.1	omschrijving Pitstopproject .....	21
4.2	selectie deelnemers voor het Pitstopproject.....	21
4.3	deelnemers Pitstopproject.....	22
4.4	activiteiten Pitstopproject.....	23
<b><u>5</u></b>	<b><u>ONDERZOEKSBEVINDINGEN DEELNEMERS PITSTOPPROJECT.....</u></b>	<b><u>29</u></b>
5.1	de deelnemers.....	29
5.2	Pitstopproject.....	30
5.3	het netwerk .....	36
<b><u>6</u></b>	<b><u>CONCLUSIE.....</u></b>	<b><u>40</u></b>
6.1	conclusie bevindingen .....	40
6.2	koppeling met de theoretische notities .....	43
6.3	aanbevelingen .....	45
	literatuurlijst.....	47

# 1 inleiding

In het schooljaar 2007-2008 hebben een kleine vijftigduizend jongeren het onderwijs voortijdig verlaten. Met de term voortijdig wordt aangeduid dat de jongeren niet in het bezit zijn van een startkwalificatie als ze het onderwijs verlaten.

Deze startkwalificatie, ofwel een diploma op minimaal mbo niveau-twee, wordt door de overheid gezien als een belangrijk middel om succes te behalen op de arbeidsmarkt en daarmee aansluiting te vinden met de samenleving. Jongeren zonder startkwalificatie zijn dubbel zo vaak werkloos dan jongeren met startkwalificatie (CBS, 2008a). Daarnaast lopen zij een groter risico om langdurig werkloos te worden. Geschoold personeel wordt door de overheid nodig gevonden voor de ontwikkeling van de kenniseconomie. Daarnaast krijgt de samenleving in toenemende mate te maken met vergrijzing waardoor de inzet van jongeren op de arbeidsmarkt nodig is om de kosten van de verzorgingsstaat te blijven opbrengen. Voortijdige schooluitval wordt om al deze redenen door de overheid gezien als een maatschappelijk probleem dat hoge kosten met zich meebrengt en dat bestreden moet worden. Sinds een paar jaar doet de overheid dat onder de noemer "aanval op schooluitval".

Voortijdige schooluitval is geen nieuw probleem. Al enkele decennia krijgt het aandacht en probeert de overheid de uitval tegen te gaan. Niet alleen in Nederland is er aandacht voor voortijdige schooluitval, ook in andere landen in Europa wordt voortijdige schooluitval als een probleem gezien. Dit leidde ertoe dat in 2002 in het Lissabon overleg van de Europese Raad afspraken gemaakt zijn omtrent het terugdringen van het aantal voortijdig schoolverlaters. Het aantal schoolverlaters moet ten opzichte van 2000, in 2010 gehalveerd worden. Door het kabinet Balkenende IV is deze termijn voor Nederland verschoven naar 2012 (ROA, 2009).

De overheid vindt het onaanvaardbaar en economisch onverantwoord dat jongeren niet participeren op school of de arbeidsmarkt. Het aantal voortijdige schoolverlaters in Nederland valt in de Europese middenmoot (Herweijer, 2008). De overheid wil, om toekomstige problemen op de arbeidsmarkt te voorkomen, een meer verplichtende benadering hanteren om meer jongeren te stimuleren de startkwalificatie te behalen. De verplichtende benadering is onder meer terug te vinden in de wet investeren in jongeren (SZW, 2007). De overheid wil met deze wet, die in oktober 2009 in werking zal treden, dat jongeren hun opleiding voltooien, werken en leren combineren of een baan aanvaarden. Als een jongere het aanbod niet accepteert, ontvangt hij of zij ook geen uitkering van de gemeente, uitzonderingen op bijvoorbeeld medische gronden daar gelaten. Naast deze verplichtende benadering die zich vooral richt op de jongeren die reeds het onderwijs hebben verlaten wil de overheid ook het aantal voortijdig schoolverlaters terugdringen door middel van preventieve activiteiten zoals een soepele overgang van vmbo naar mbo, een betere loopbaanoriëntatie, een betere zorg op school en maatwerktrajecten. Het voorkomen van voortijdige uitval vindt daarmee grotendeels binnen de scholen plaats.

In onderzoek komt naar voren dat de ervaren steun in de schoolsituatie van belang is op de educatieve prestaties (Herweijer, 2008; Audas & Willms, 2001; Croninger, & Lee, 2001; WRR, 2009).

Hierdoor lijkt het van belang dat de school zich niet alleen richt op de educatieve prestaties van de jongeren, maar hen ook aan de school weet te verbinden. Daarbij blijkt dat de relatie tussen school en het netwerk van de jongere van invloed kan zijn op de educatieve prestaties (Coleman, 1988; Dwyer et al., 2006; O'Brien & Scott, 2007; Ream & Rumberger, 2008).

In Nederland zijn verschillende trajecten ontwikkeld en projecten opgezet om de voortijdige uitval te voorkomen. Een van deze projecten is het Pitstopproject van het ROC ASA in Utrecht. Dit project is een maatwerktraject dat zich richt op jongeren die dreigen uit te vallen in het mbo niveau-twee.

Met dit onderzoek wordt nagegaan hoe het preventiebeleid op scholen vorm krijgt door van één school een project te beschrijven en te analyseren. In dit geval wordt bestudeerd welke invloed het Pitstopproject heeft op de motivatie van jongeren om hun opleiding te voltooien met als doel een startkwalificatie te behalen. Daarnaast wordt de invloed van het netwerk van de jongere bestudeerd en hoe deze van betekenis kan zijn op de schoolprestaties.

Het onderzoek richt zich op de subjectieve ervaring van de jongere zelf. Door dit project te plaatsen in de context van de beleidsmaatregelen en interventies van de afgelopen jaren kan deze studie ook bijdragen aan de reflectie op die context.

## **2 theoretische verkenning**

Deze theoretische verkenning wil inzicht geven in het begrip voortijdige schooluitval door bestaande literatuur te analyseren en samen te vatten. Vervolgens zullen elementen van de sociaal kapitaaltheorie beschreven worden die in relatie staan tot voortijdige schooluitval. Daarnaast wordt ook het netwerk van de jongere dat van invloed kan zijn op voortijdige schooluitval, nader toegelicht.

### **2.1 voortijdige schooluitval**

Voortijdige schooluitval betekent het verlaten van de school door een scholier tot 22 jaar zonder een startkwalificatie behaald te hebben. Een startkwalificatie is een diploma op tenminste mbo niveau-twee.

Sinds 2007 kent het voortgezet onderwijs een kwalificatieplicht. De kwalificatieplicht houdt in dat een jongere onder de 18 jaar alleen de school mag verlaten indien hij een startkwalificatie bezit (WRR, 2009). Jongeren boven de 18 jaar zijn niet (partieel) leerplichtig meer. Wel worden jongeren tot 23 jaar gestimuleerd hun startkwalificatie te halen. Gemeenten zijn wettelijk verplicht om zich voor deze jongeren in te zetten.

#### **2.1.1 voortijdige schooluitval, een probleem?**

De omvang van het probleem is moeilijk te bepalen. Niet alleen zijn de aantallen discutabel door onder meer een inadequate registratie en problemen met de definitie van de doelgroep. Ook de omvang van de problemen die worden ondervonden op de arbeidsmarkt lijken minder groot dan wordt aangenomen.

Voortijdige schooluitval kan effect hebben op zowel de economische perspectieven van de jongere als op de persoon zelf (Smith et al., 1992). Jongeren die geen diploma hebben behaald, kampen met een lager zelfvertrouwen en zien daarnaast dat hun mogelijkheden op de arbeidsmarkt beperkt zijn. Hierdoor lopen jongeren zonder startkwalificatie een risico om een grote afstand tot de arbeidsmarkt en daarmee ook de samenleving, te ontwikkelen.

In de praktijk blijkt evenwel dat niet elke jongere die voortijdig uitvalt problemen ondervindt met de aansluiting op de arbeidsmarkt. Het blijkt dat bijvoorbeeld een deel van de migrantenjongeren zonder startkwalificatie, een groep die méér kwetsbaar wordt geacht dan autochtone jongeren zonder startkwalificatie, wel degelijk banen vindt, zelfs op geschoold niveau (Crul et al., 2008). Sommige jongeren krijgen en benutten kansen om op hun werk scholing te volgen waardoor zij promotie maken en in geschoolde beroepen terechtkomen. Voor deze (tweede) generatie migrantenjongeren zonder startkwalificatie blijkt dan ook dat voor hen de toegang tot de arbeidsmarkt niet per definitie belemmerd is.

Dat neemt niet weg dat er ook een groep zonder startkwalificatie bestaat die wel degelijk buiten of aan de onderkant van de arbeidsmarkt belandt en negatieve gevolgen ondervindt zoals financiële onzekerheid en werkloosheid (Crul et al., 2008). Deze jongeren kunnen, als ze alsnog hun startkwalificatie weten te behalen, hun positie op de arbeidsmarkt verbeteren. Beter nog, het voorkomen van voortijdige schooluitval zal deze groep kunnen helpen om aansluiting te houden met de arbeidsmarkt.

### **2.1.2 risicojongeren**

Jongeren die voortijdig uitvallen worden risicojongeren genoemd. Eimers (2006) maakt onderscheid tussen drie groepen risicojongeren. Ten eerste de groep jongeren die een rationele afweging tussen school en werk maken en bewust voor werk kiest. De eerder genoemde groep die wel degelijk banen vindt, valt voor het merendeel in deze categorie. De tweede groep bestaat uit jongeren die niet de cognitieve capaciteiten bezitten om een startkwalificatie te behalen. Hierdoor komen zij niet goed mee in het onderwijs. Als derde en laatste groep noemt Eimers de 'overbelasten'. De WRR (2009) heeft deze term overgenomen en beschrijft deze groep als gekenmerkt door een opstapeling van problemen zoals een problematische thuissituatie, armoede en contacten met justitie waardoor ze hun opleiding niet meer (kunnen) afmaken. De indeling in risicocategorieën geeft aan dat er verschillende motieven of oorzaken aan de voortijdige schooluitval ten grondslag liggen.

Het merendeel van de jongeren die voortijdig uitvallen blijkt, uit eerder onderzoek volgens het CBS (2007), intelligent genoeg te zijn om een startkwalificatie te behalen. Ook Crul et al. (2008) zijn van mening dat ook voor een deel van de migrantenjongeren het behalen van een startkwalificatie binnen hun mogelijkheden ligt. Daarom wordt in de volgende paragraaf ingegaan op risicofactoren die jongeren kunnen belemmeren om hun startkwalificatie te behalen.

#### *2.1.2.1 risicofactoren*

Schooluitval komt veel voor in de lagere opleidingsniveaus (WRR, 2009). Met name op mbo niveau-twee is de uitval groot. Het mbo niveau-twee is niet alleen het laagste niveau dat behaald moet worden om voortijdige schooluitval te voorkomen, de lagere opleidingen vormen ook het vangnet van de hogere opleidingsniveaus. Daarnaast blijkt dat vooral de overstap naar het mbo voor veel uitval zorgt.

Veel voortijdig schoolverlaters zijn niet gemotiveerd om op school te blijven en zijn dit vaak al vanaf het eerste jaar dat zij het voortgezet onderwijs volgen (CBS, 2007). Dit gebrek aan motivatie zou voor een deel te wijten zijn aan een structureel probleem in het onderwijssysteem waardoor migrantenjongeren die vaak een (te) laag onderwijsadvies krijgen voor het voortgezet onderwijs, een lange route moeten volgen om aan de eisen van een startkwalificatie te voldoen (Crul et al., 2008).

Ook kan het gebrek aan motivatie om de opleiding te voltooien gelegen zijn aan een ervaren gebrek van steun vanuit de school (Herweijer, 2008).

Allochtone jongeren, jongeren uit eenoudergezinnen en jongeren die wonen in een van de grote steden maken een grotere kans op uitval (Herweijer, 2008). Vooral op scholen met veel allochtone leerlingen is het risico van voortijdig uitval groot. Migrantenjongeren zijn oververtegenwoordigd onder de voortijdige schoolverlaters daarnaast heerst er een grote werkloosheid onder de migrantenjongeren (Graaf & Zenderen, 2009). In 2007 waren er volgens het CBS (2008b) twee keer zoveel allochtone jongeren werkloos dan autochtone jongeren.

Bij minderheden in een samenleving, zoals migranten, kan er sprake zijn van netwerkmoeite. Netwerkmoeite komt voor als niet elk netwerk toegankelijk zijn waardoor ongelijkheid tussen verschillende groepen in de samenleving wordt bevorderd (Field, 2008).

Het gebeurt niet zomaar dat een jongere voortijdig de school verlaat. Voortijdige schooluitval is vaak het eindpunt van een lang proces. Soms begint het proces al op de basisschool waardoor de jongere met een achterstand aan zijn vervolgopleiding begint (Audas & Willms, 2001). Een belangrijke voorspeller van voortijdige schooluitval, naast slechte schoolprestaties, is de sociaal economische status (SES) van de familie van de jongere (Ekstrom, et al., 1986; Audas & Willms, 2001). Andere voorspellers die in de literatuur beschreven worden zijn naast de reeds genoemde, onder andere: problemen in de thuissituatie, zwangerschap, problemen met justitie, probleemgedrag, geen betrokkenheid bij de school of de ervaren arbeidsmarktperspectieven (Ekstrom, et al., 1986; Herweijer, 2008; Audas & Willms, 2001). Als het aantal problemen en risicofactoren waaraan de jongere is blootgesteld toeneemt, is de kans dat de jongere daaraan hinder ondervindt groter (Coleman & Hagell, 2007).

Beekhoven en Dekkers (2005) maken een onderverdeling van factoren die voortijdig schoolverlaten beïnvloeden, te weten: leerling-, gezins-, peergroep- en schoolniveau. Coleman en Hagell (2007) hebben een indeling die deels overeenkomt, zij voegen echter het gemeenschapniveau toe die deels het schoolniveau overlapt.

Het leerlingniveau verwijst naar de eigenschappen en capaciteiten van de jongere, zoals een laag IQ, een slechte gezondheid, ADHD, een lage spanningsboog of een lage frustratie tolerantie. Zo vertonen risicojongeren volgens Westenberg et al. (2009) een achterstand op cognitief en psychosociaal gebied. Bij uitvallers is deze achterstand groter.

De factoren die op gezinsniveau spelen zijn conflicten thuis, gebrek aan discipline, een-ouder gezin, het aantal broers en zussen en de SES van het gezin. Hier betreft het vooral de mate waarin het gezin ondersteuning kan bieden en voorwaarden kan scheppen waarin de jongere zich kan ontwikkelen.

Het peergroepniveau neemt gedurende de puberteit en adolescentie in belang toe. Jongeren concentreren zich volgens Westenberg (2008) hoofdzakelijk op sociale relaties en acceptatie in de eigen groep. De invloed van andere peers en de motivatie van vrienden voor school zijn op dit niveau belangrijk.



Op school- of gemeenschapsniveau spelen factoren zoals een slechte behuizing en de kwaliteit van scholen en rol, maar ook het criminaliteitspercentage en het gebrek aan positieve rolmodellen (Coleman & Hagell, 2007). Hoge concentraties voortijdig schoolverlaters zijn voornamelijk te vinden in de grote steden en wel in die buurten waar hoge percentages uitkeringsgerechtigden wonen. Er wordt gesproken over buurteffecten (Herweijer, 2008). Maar meer aannemelijk is dat de lage SES van de ouders hier de oorzaak van is.

Hoe meer stressoren zoals het verlies van een ouder, het gepest worden, conflicten thuis of met justitie, zich aandienen, hoe meer hulpbronnen nodig zijn om met deze stressoren om te gaan. Waarom sommige jongeren het wel redden en sommigen niet heeft vaak te maken met de aanwezigheid van hulpbronnen (Coleman & Hagell, 2007). Deze hulpbronnen ofwel protectieve factoren kunnen gevonden worden in de jongere zelf zoals een hoog IQ of zelfverzekerdheid, de familie waarin warmte, betrokkenheid, hoge verwachtingen heersen en de gemeenschap waarin goede scholen, hulpbronnen en een sterke sociale netwerk aanwezig zijn (Coleman & Hagell, 2007). Het netwerk van de jongere kan zodoende invloed uitoefenen op de onderwijsprestaties alsmede op de motivatie om een startkwalificatie te behalen (Herweijer, 2008).

De sociaal kapitaaltheorie kan het belang van het netwerk verklaren. In deze theorie wordt het netwerk van mensen gezien als een deel van een grotere set van relaties en normen welke mensen in staat stellen om hun doelen te realiseren en om de samenleving aan elkaar te verbinden (Field, 2008). Sociaal kapitaal is een potentiële hulpbron om ambities te formuleren en te realiseren. Door sociaal kapitaal kan het individu ervaren dat het voltooien van een opleiding belangrijk is. Echter, het sociale netwerk kan ook aanleiding geven om de opleiding de rug te keren als bijvoorbeeld de daarin geldende normen het direct gaan werken en het leren in de praktijk meer waarde toekennen (Field, 2008). De jongeren kunnen vervolgens in de praktijk hun vaardigheden al dan niet uitbreiden. De volgende paragraaf gaat in op deze theorie.

## **2.2 sociaal kapitaal**

De sociaal kapitaaltheorie wil inzicht geven over de manier waarop het netwerk van invloed is op de motivatie van jongeren om hun opleiding te voltooien. In de sociaal kapitaaltheorie staat het toekennen van waarde aan het sociale netwerk centraal. Het sociale netwerk vormt één van de hulpbronnen die jongeren kunnen helpen hun doelen te realiseren. Een netwerk kan namelijk een belangrijke conditie vormen voor de prestatiemotivatie.

De voornaamste grondleggers, Bourdieu, Coleman en Putnam, leggen de accenten binnen de sociaal kapitaal theorie wel verschillend. Bourdieu benadrukte de voordelen van het sociaal kapitaal waarin het netwerk elkaar helpt om hun eigen gunstige positie te behouden. Wie veel sociaal kapitaal ofwel een groot sociaal netwerk heeft, bezit veel macht doordat hij zijn netwerk in kan zetten om zichzelf van een goede plaats binnen het netwerk te verzekeren (Field, 2008). Doordat niet iedereen een gelijke toegang heeft tot een netwerk, worden ongelijkheden tussen groepen mensen gereproduceerd.

Coleman heeft onderzoek verricht naar de wijze waarop het sociaal kapitaal het handelen van individuen beïnvloedt. Mensen handelen rationeel en streven hun eigen ambities na. Coleman tracht de rationele keuzetheorie in de sociaal kapitaal theorie te integreren. Putnam ziet sociaal kapitaal als een middel om gemeenschappelijk gedragen doelen te bewerkstelligen. Vooral Coleman en Putnam kunnen meer inzicht bieden in de invloed van het sociaal kapitaal op voortijdige schooluitval. In de volgende paragrafen wordt hun uitwerking van de sociaal kapitaaltheorie nader beschreven.

### 2.2.1 Coleman

Coleman definieert sociaal kapitaal als:

*“The set of resources that inhere in family relations and in community social organisation and that are useful for the cognitive or social development of a child or young person. These resources differ for different persons and can constitute an important advantage for children and adolescents in the development of their human capital.” (Coleman, 1990)*

Alle sociale relaties en sociale structuren faciliteren een vorm van sociaal kapitaal: actoren vestigen relaties en continueren deze als zij iets opbrengen (Coleman, 1988). Sociaal kapitaal is een hulpbron om sociale mobiliteit te creëren voor individuen en families.

Coleman was vooral geïnteresseerd in hoe de schoolprestaties beïnvloed worden door de aard van de relaties en de patronen van interacties tussen thuis, de school en de lokale gemeenschap. De bevindingen van Coleman geven de suggestie dat economische achterstand gecompenseerd kan worden met vormen van sociaal kapitaal door het realiseren van sterke familienormen, waarden en een netwerk, evenals een brede set van gemeenschapswaarden en een netwerk die educatieve doelen nastreven (Dwyer et al., 2006).

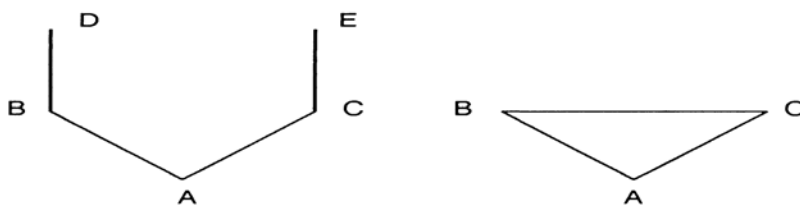
Coleman identificeert drie vormen die het concept van sociaal kapitaal moeten verhelderen: de normen vergezeld van sancties, verplichtingen en verwachtingen en de mogelijkheden van de informatiestroom.

#### normen

Breed gedragen normen zijn van belang om negatieve elementen te weren en positieve elementen aan te moedigen (Coleman, 1988). Als een gemeenschap ervan overtuigd is dat het behalen van een diploma belangrijk en nuttig is, zullen jongeren zich aangemoedigd voelen om het diploma te behalen. Deze overtuiging kan versterkt worden door zowel familie als de school maar ook de arbeidsmarkt die stelt dat jongeren zonder diploma minder gewaardeerd worden. Negatieve elementen kunnen geweerd worden als de gehele gemeenschap zich negatief uitspreekt, bijvoorbeeld over de voortijdige schooluitval, waardoor jongeren die voortijdig de school hebben verlaten een negatief stigma krijgen en de arbeidsmarkt niet geneigd is deze jongeren een kans te bieden.

Coleman maakt een onderscheid tussen een gesloten en een open netwerk. In een gesloten netwerk staan delen van het netwerk van de jongere met elkaar in contact zodat informatie over elkaar, en over de kinderen of leerlingen van elkaar, verstrekt kan worden. Het overtreden van normen kan op

deze manier leiden tot het effectiever opleggen van sancties, en positief gedrag kan extra worden aangemoedigd. Een gesloten netwerk maakt het mogelijk dat men elkaar direct kan aanspreken en informatie kan uitwisselen. Als een jongere een norm overtreedt, kan hij collectief worden gesanctioneerd of aangemoedigd. In een open netwerk is dat niet het geval. Een open netwerk biedt meer ruimte om aan gestelde normen te ontsnappen omdat er minder kennis over en minder effectief toezicht is op naleving van de gestelde normen. Dit wordt geïllustreerd in figuur 1. A, die relaties heeft met actoren B en C, kan activiteiten ondernemen wat negatieve externe effecten oplevert voor B of C of beiden. Omdat er onderling geen relatie bestaat maar wel met anderen (D en E) kunnen zij hun krachten niet bundelen om A's gedrag te corrigeren. A heeft hierdoor meer ruimte om zijn activiteiten te continueren. In een gesloten netwerk, zoals het tweede figuur illustreert, kunnen B en C samen een collectieve sanctie opleggen of juist de jongeren belonen. Roddelen is bijvoorbeeld een manier waarin gebruik gemaakt wordt om anderen collectief te sanctioneren.



*Figuur 1.* Een open en een gesloten netwerk.

Een gesloten netwerk is ook van belang voor het vertrouwen dat gesteld wordt in het netwerk (Coleman, 1988). Als sancties uitblijven verdwijnt de motivatie om aan de gestelde norm te voldoen. In veel relaties is er geen sprake van een duidelijke normhantering als gevolg van een gebrek aan een gesloten netwerk (McGonigal et al., 2007). Een individu eigent zich hierdoor meer vrijheid om zijn eigen weg te gaan.

#### verplichtingen en verwachtingen

Duidelijke normen geven weer wat de verplichtingen en verwachtingen naar elkaar zijn, dit komt ten goede van de betrouwbaarheid en zal ertoe leiden dat verplichtingen jegens elkaar worden nagekomen. De betrouwbaarheid, verwachtingen en verplichtingen die naar elkaar geuit worden zijn ook van belang voor de waarde die het individu toekent aan de ander of de instelling waartoe de ander behoort. De sterkte van de onderlinge band maakt het mogelijk dat er transacties plaatsvinden tussen de beide actoren zonder dat er vraagtekens bij het vertrouwen in elkaar worden geplaatst (Coleman, 1988). Als het individu ervaart dat de ander (ook) voor hem zal zorgen, zal hij meer genegen zijn ook in de ander te investeren. Zodoende zijn mensen beter in staat meer te bereiken als er onderling vertrouwen is.

informatie

Een andere belangrijke onderdeel binnen het sociaal kapitaal volgens Coleman (1988) is de toegang tot informatie. Toegang tot informatie geeft kennis over de verwachtingen die mensen hebben ten opzichte van anderen. Hierdoor kunnen individuen kiezen aan de verwachtingen te voldoen en binnen de groep te passen of juist kiezen hier niet aan te voldoen en een ander traject te gaan volgen. Het volgen van een ander traject is mogelijk als men in het bezit is van informatie over de keuzemogelijkheden. Informatie biedt naast de mogelijkheid voor individuen om keuzes te maken ook de mogelijkheid zich te ontwikkelen. Het bezitten van veel contacten kan een grote hoeveelheid informatie opleveren die meer inzicht biedt in de verschillende keuzes die een individu kan maken.

### 2.2.2 Putnam

Putnam besteedt meer aandacht aan de kracht van het netwerk. Putnam definieert sociaal kapitaal als:

*“Features of social life –networks, norms and trust- that enable participants to act together more effectively to pursue shared objectives” (Putnam, 1996).*

Investeren in sociaal kapitaal betekent het zich houden aan de gestelde normen van het netwerk. Men zal contact met anderen moeten aangaan en een relatie opbouwen die gebaseerd is op vertrouwen, het hanteren van bepaalde normen en wederkerigheid staan hierin centraal (Putnam, 2000).

Volgens Putnam wordt sociaal vertrouwen en onzelfzuchtig handelen gevoed door normen en wederkerigheid. Gehanteerde normen en wederkerigheid geven vertrouwen wat werken voor en met elkaar mogelijk maakt omdat men elkaar een toekomstige beloning biedt. Het concept sociaal kapitaal is door Putnam uitgebreid met het begrip vertrouwen waarbij de nadruk op wederkerigheid wordt gelegd. Putnam heeft ook de termen bonding en bridging sociaal kapitaal ontwikkeld.

bonding en bridging ties

Met bonding sociaal kapitaal worden de relaties binnen de eigen groep bedoeld. Deze relaties kunnen mensen helpen om mee te blijven doen in de samenleving. Bridging sociaal kapitaal verwijst naar banden met mensen buiten die groep die individuen kunnen helpen vooruit te komen in de maatschappij en doelen te realiseren die buiten het bereik van de eigen groep liggen.

Het verschil tussen de relaties geeft aan dat er zowel positieve als negatieve aspecten aan deze relaties verbonden zijn. Alhoewel mensen elkaar met ‘bonding’ sociaal kapitaal kunnen helpen om de dagelijkse taken te volbrengen kunnen de heersende normen en wederkerigheid de mogelijkheden van een individu ook beperken (Putnam, 2000).

Sociaal kapitaal is in tegenstelling tot financieel kapitaal of ‘human’ kapitaal moeilijk in vaststaande waarden uit te drukken. Het is meer een beschrijvend concept of een hermeneutisch hulpmiddel om sociale processen en praktijken te onderzoeken (McGonigal et al., 2007). Een individu kent en maakt

deel uit van meerdere groepen die elkaar beïnvloeden in zijn netwerk. Welke waarde de verschillende netwerkleden binnen zijn netwerk hebben, verschilt voor elk individu.

## **2.3 invloed van het netwerk**

Het sociale netwerk biedt hulpbronnen die de jongere kan motiveren om bepaalde keuzes te maken en hem helpen om met problemen om te gaan (Smith et al., 1992). Deze hulpbronnen kunnen aangeduid worden als het sociaal kapitaal van de jongere. Als een persoon zich sterk verbonden voelt met een groep binnen zijn netwerk zal deze meer geneigd zijn zich te voegen naar de heersende normen binnen die groep (Field, 2008).

De familie neemt naast vrienden een belangrijke plaats in binnen het netwerk van de jongere. Hun invloed op de motivatie voor school, wordt in de volgende paragraaf beschreven.

### **2.3.1 familie**

Het sociaal kapitaal van de familie ligt in de relatie tussen kinderen en ouders en eventuele andere familieleden (Coleman, 1988). Ouders spelen een belangrijke rol in de schoolprestaties van hun kinderen. Uit onderzoek blijkt dat kinderen van ouders met een lage sociale economische status (SES) en een lage opleiding een grote kans maken om voortijdig uit te vallen (Israel et al., 2001; Herweijer, 2008; Ekstrom et al., 1986). Ouders die geen of weinig educatie gehad hebben kunnen hun kinderen niet goed ondersteunen en hebben vaak een lage ambitie voor hen voor ogen (O'Brien & Scott, 2007). Dit zou onder andere komen omdat de familie de financiële middelen mist om de jongere op een juiste manier te ondersteunen (Herweijer, 2008).

Geld is echter niet alleen van belang in de ondersteuning van het kind en zijn leerproces. Herhaaldelijk is in onderzoek aangetoond dat de verwachtingen van zijn ouders en de aandacht voor het kind, de schoolprestaties kunnen verbeteren (Israel et al., 2001; Dwyer et al., 2006; Ekstrom et al., 1986; Israel & Beaulieu, 2004). Als de ouder(s) fysiek aanwezig zijn en er goed contact is tussen het kind en de ouder, kan de ouder het kind ondersteunen en kan het kind van de ouder leren. Als er daarentegen sprake is van een hoge opleiding bij de ouders maar er weinig contact bestaat tussen de ouder en kind kunnen de kinderen niet profiteren van deze kennis (Coleman, 1988). Affectieve banden in de familie bieden ook emotionele ondersteuning in stressvolle periodes. Een warme en stabiele gezinssituatie vormt een beschermende factor die een jongere kan helpen om met problemen op andere gebieden om te gaan (O'Brien & Scott, 2007).

Als ouders de verwachting hebben dat hun kinderen hun school afmaken en deze ambitie ook uitspreken naar hen, blijken meer jongeren hun opleiding te voltooien (Israel & Beaulieu, 2004).

Jongeren die thuis hun schoolwerkzaamheden bespreken en ervaringen delen verlaten ook minder vaak hun opleiding (Israel et al., 2001).

Niet alleen het investeren van tijd en aandacht in de relatie met de jongere werkt positief op de schoolprestaties, ook de contacten van de ouders met de school en de contacten met de vrienden van de jongere blijken belangrijk te zijn om schooluitval te voorkomen. Deze contacten zijn van belang om een gesloten netwerk te vormen waarin duidelijke gedragsnormen naar de jongere gesteld worden. Hierdoor kan er adequaat worden gereageerd indien normen overtreden worden (Coleman, 1988). Duidelijke gedragsnormen leiden tot positievere schoolprestaties doordat deze de werkhouding en de ambitie van de jongere bevorderen (Israel et al., 2001; Dwyer et al., 2006).

De toegang tot informatie door ouders speelt een belangrijke rol. Informatie kan onder andere leiden tot een betere schoolkeuze door de ouders voor hun kind. Maar informatie zorgt ook voor duidelijkheid van de verwachtingen van de school naar de ouders. Dit kan de betrokkenheid van de ouders vergroten. Dwyer et al. (2006) ondervindt dat middenklasse ouders een beter begrip hebben van het onderwijssysteem dan ouders uit een lagere klasse. Ouders uit de middenklasse zoeken ook actief naar betere scholen voor hun kinderen waarbij ze gebruik maken van informatie uit hun netwerk (Weller, 2007). Dit in tegenstelling tot ouders in de lagere klasse die het onderwijs vooral overlaten aan de school en de adviezen van school voor hun kinderen overnemen.

Het verschil in de toegang naar informatie kan verklaard worden doordat middenklasse ouders over een breder sociale netwerk met een grotere diversiteit in opleidingsniveau en etniciteit beschikken dan ouders uit de lagere klasse die zich in een homogener netwerk bevinden (Dwyer et al., 2006). Volgens Israel et al. (2001) zal daarom het vergroten van de capaciteiten van de ouders als essentieel moeten worden gezien om de schoolprestaties van jongeren te bevorderen.

Jongeren die inwonen bij beide ouders hebben voordeel boven andere gezinsconstructies. Deze jongeren halen betere cijfers en er is minder sprake van voortijdige schooluitval (Israel et al., 2001; Coleman, 1988; Audas & Willms, 2001). De betere cijfers golden echter niet voor alle terreinen: in wiskunde en lezen waren de kinderen uit een een-ouder gezin beter.

Het aantal broers en zussen kan effect hebben op de hoeveelheid steun die een jongere van zijn ouders mag verwachten. Coleman (1988) is ervan overtuigd dat het hebben van broers en zussen nadelig was voor de ervaren steun en hulp van de ouders. De besteedbare tijd per kind is dan minder. Later zijn bij deze bevindingen kanttekeningen geplaatst doordat een broer of zus ook positieve invloed kan hebben aangezien zij ook steun en aandacht kunnen geven of een rolmodel kunnen vormen.

### **2.3.2 vrienden**

Volgens Driessen (2007) is het moeilijk hard te maken dat vrienden en peers invloed hebben op de onderwijsprestaties. Ream & Rumberger (2008) zijn een andere mening toegedaan, vooral het aantal peers dat de opleiding heeft verlaten blijkt van grote invloed te zijn op de voortijdige schooluitval. Jongeren die voortijdig uitvallen hebben meer vrienden in hun vriendengroep die van school

vervreemd zijn dan jongeren die hun school afmaken (Ekstrom et al., 1986; Audas & Willms, 2001). Als het behalen van een diploma andere peers niets heeft opgeleverd, bevordert dit niet de persoonlijke aspiraties om een diploma te gaan halen (Ainsworth, 2002).

De sociale positie is voor jongeren van groot belang, jongeren doen veel moeite en investeren veel tijd om er 'bij' te horen. Dat jongeren zo gericht zijn op hun leeftijdsgenoten maakt hen kwetsbaar en onzeker. Een groep biedt veiligheid en jongeren kunnen behoorlijk ver gaan om aan de groepsnorm te voldoen en binnen deze groepsnorm te blijven passen (Custers & Engels, 2003).

Jongeren brengen een groot deel van hun tijd door op school. Hierdoor is de school een belangrijke plek om een netwerk te creëren en uit te breiden (Roest, et al. 2002). Kassenberg (2002) is zelfs van mening dat 80% van de jongeren naar school komt vanwege de contacten, de sfeer en de relaties. De vriendschappen zijn belangrijk omdat zij mogelijkheden bieden om een groter sociaal netwerk te vormen (Weller, 2007).

Bij weinig toezicht van ouders wordt de invloed van de vriendengroep groter. Het aansluiten bij subculturen door jongeren wordt bevorderd als de invloed van de ouders afneemt. De subculturen kunnen waarden hanteren die tegenstrijdig zijn aan de heersende cultuur in een gemeenschap of familie. Als het schoolgaan niet relevant wordt geacht, zal de kans op uitval groter worden (Ainsworth, 2002). Ook McGonigal et al. (2007) concluderen dat vriendengroepen eigen normen en waarden kunnen hebben die een significante factor in hun schoolloopbaan zijn. Jongeren zijn goed in staat te schakelen tussen de verschillende waarden en normen die binnen hun netwerk worden uitgedragen. Dit neemt niet weg dat er diverse conflicten kunnen ontstaan tussen de verschillende normen en waarden van de school en van die van vrienden (McGonigal et al., 2007).

## **2.4 school als vindplaats van kapitaal**

De school speelt een belangrijke rol in het ontwikkelen van het 'human' en culturele kapitaal van elk individu. De invloed van de school begint al op de basisschool. Een laag schooladvies voor het voortgezet onderwijs blijkt de kans op voortijdige schooluitval drie tot vier keer te vergroten (Herweijer, 2008). Vooral ouders uit de lagere klasse tekenen geen bezwaar aan tegen een uitgebracht laag schooladvies (Dwyer et al., 2006).

Ook over de omvang van scholen is veel te doen geweest. Grote scholen zouden de anonimiteit bevorderen en kwetsbare leerlingen zouden daarin makkelijk over het hoofd gezien worden. Er zijn echter geen eenduidige cijfers over het effect van de grootte van de school op de kans op voortijdige schooluitval. Leerlingen kunnen namelijk op grote scholen ook weer profiteren van de extra hulpmiddelen die effectiever kunnen worden ingezet. Daarnaast bestaan grote scholen vaak uit kleinere dependances die grotendeels zelfstandig functioneren waardoor onderzoeksresultaten moeilijk vergelijkbaar zijn (Herweijer, 2008).

In onderzoek komt naar voren dat de ervaren steun in de schoolsituatie van belang is op de educatieve prestaties (Herweijer, 2008; Audas & Willms, 2001; Croninger, & Lee, 2001; WRR, 2009). Deze steun hoeft soms maar uit een persoon die aan de school verbonden is voort te komen.

Eimers (2006) geeft aan dat het van belang is dat er een 'fit' ontstaat tussen de jongere en de school en dat die 'fit' ook behouden blijft. Jongeren die niet betrokken zijn bij het onderwijs behalen slechtere resultaten waardoor hun identificatie met het onderwijs vermindert en hun zelfvertrouwen afneemt. De geringe identificatie kan negatieve gevolgen hebben voor de toekomstige betrokkenheid waaruit voortijdige schooluitval kan voortvloeien (Herweijer, 2008). De betrokkenheid van de leerling bij zowel educatieve als culturele en recreatieve schoolactiviteiten van de school is van groot belang. Daarnaast is het zich niet kunnen identificeren met de doelen van de school een belangrijke voorspeller voor voortijdige schooluitval. Veel voortijdige schoolverlaters geven aan dat het negatieve schoolklimaat een oorzaak was om de school te verlaten. De jongeren voelden zich onvoldoende gesteund en vonden dat er weinig aandacht voor hen was. Verschillende jongeren gaven bijvoorbeeld aan dat ze werden gepest en de school daar niets aan deed. Ook Oberon (2008) concludeerde dat pesten een van de oorzaken is dat jongeren hun opleiding verlaten.

Een ander punt waar jongeren bevestigd worden in hun gevoel dat de school geen interesse in hen heeft, is spijbelen (Herweijer, 2008). Spijbelen ontstaat door een hekel aan school en een weg ebende motivatie. Spijbelers geven aan dat ze het raar vinden als het lang onopgemerkt blijft. Verzuim van school leidt twee maal zo vaak tot schooluitval.

## **2.5 persoonlijke kenmerken**

Jongeren zonder ambities voor hun eigen onderwijsprestaties hebben een grotere kans om voortijdig uit te vallen. Risicjongeren kennen vaak een laag zelfvertrouwen wat het behalen van een diploma in de weg kan staan (Ekstrom et al., 1986). Het niveau van kennis en vaardigheden speelt ook een rol op de motivatie van jongeren om hun opleiding te voltooien (Herweijer, 2008). Persoonlijke problemen worden minder vaak genoemd. De jongeren zoeken de oorzaak vooral buiten zichzelf (Oberon, 2008). Redenen die jongeren zelf geven waarom ze voortijdig uitvallen zijn in volgorde van belangrijkheid: omdat ze school niet leuk vonden, slechte cijfers behaalden, een baan konden krijgen, gingen trouwen, met hun docenten niet overweg konden, hun familie moesten helpen, zwangerschap en omdat ze van school gestuurd werden (Ekstrom et al., 1986). Dit wekt de indruk dat jongeren uitvallen omdat ze vervreemd zijn van school of niet de capaciteiten bezitten om hun opleiding af te maken.

Jongens verlaten de opleiding vaker voortijdig dan meisjes, dit heeft vooral met probleemgedrag te maken. Jongens vertonen meer probleemgedrag naar de omgeving of anderen. Dit kan zijn in de vorm van overmatig middelengebruik (drugs) of het vertonen van agressief gedrag. Hierdoor komen zij vaker dan meisjes in aanraking met justitie (Herweijer, 2008; Dwyer et al., 2006).



Crone (2009) die onderzoek verricht naar de ontwikkeling van de hersenen tijdens de adolescentie, meent dat motivatie sterk samenhangt met de situatie waarin geleerd wordt en of hij door anderen wordt gestimuleerd. Leerlingen ontwikkelen hun motivatie voor school in relatie tot anderen. De belangrijkste actoren hierin zijn de ouders, de docenten, mentoren en andere leerlingen.

## **2.6 conclusie theorie bevindingen**

Het netwerk van de jongere bestaat voor een groot deel uit familie en vriendengroepen die bepaalde normen stellen en verwachtingen hebben ten opzichte van de jongere. Familie en vrienden kunnen de jongere ondersteunen en motiveren om binnen het onderwijs te presteren. Dit is echter geen vanzelfsprekendheid. Netwerkliden die niet de verwachting uitspreken of tegendraadse verwachtingen hebben kunnen de jongere zelfs demotiveren om zijn startkwalificatie te behalen.

Of een jongere gemotiveerd is om zijn opleiding te voltooien, is niet afhankelijk van een deel van zijn netwerk maar hangt af van de invloed van alle mensen in zijn netwerk en niet te vergeten de inzet en capaciteiten van de jongere zelf. Hij maakt ook keuzes in vriendengroepen waarvan hij deel wil uitmaken en hij kent waardes toe aan de verschillende groepen binnen zijn netwerk.

Een netwerk kan ook beklemmend werken vooral als er sprake is van sterke bonding ties. Niet alleen kunnen hierdoor individuele ambities in de knoop raken met de verwachtingen van de groep, maar ook kunnen de heersende waarden en normen binnen de groep zorgen voor een afstand met andere groepen waardoor bijvoorbeeld de integratie in de samenleving in gevaar kan komen.

De overheid heeft de school een grote rol toebedeeld om de jongeren binnen het onderwijssysteem te behouden. Het blijkt van belang dat de school zich niet enkel richt op de educatieve activiteiten maar de jongere ook aan de school weet te verbinden. Dit is mogelijk door culturele en recreatieve activiteiten. Van belang is dat er een "fit" ontstaat tussen de leerling en de school zodat de jongere zich kan identificeren met de school.

Een gesloten netwerk, gevormd tussen de school en de ouders, met duidelijke normen en verwachtingen kunnen een jongere in het 'gewenste' traject houden. Hiervoor is wel inzet van het netwerk voor nodig. Ouders en school moeten hiervoor gaan samenwerken en eenduidige verwachtingen uitspreken. De rol van de jongere zelf lijkt hierin verwaarloosd, evenals de invloed van vrienden. Nader onderzoek zal moeten uitwijzen op welke manier de jongere zich laat beïnvloeden om een startkwalificatie binnen zijn bereik te houden en welke rol daarin voor de school is weggelegd.

## 3 probleemstelling en methodische verantwoording

### 3.1 doel en vraagstelling voor het empirische onderzoek

Het bestrijden van voortijdige schooluitval is van belang om eventuele toekomstige problemen van sommige groepen jongeren op de arbeidsmarkt te voorkomen. Uit de literatuur blijkt dat de school een rol kan spelen in de preventie van voortijdige schooluitval door de leerlingen te ondersteunen en hen (weer) te betrekken bij de school.

Door scholen zijn interventies opgezet gericht op het voorkomen van voortijdige schooluitval. Het doel van dit onderzoek is te achterhalen hoe een dergelijk preventieproject is opgezet en hoe dat door de leerlingen wordt ervaren. In dit geval gebeurt dat door onderzoek op het ROC ASA te Utrecht. Deze opleiding heeft een reboundvoorziening, het Pitstopproject, met als doel voortijdige schooluitval te voorkomen.

Uit de literatuur is bekend dat de school, door haar educatieve, culturele en recreatieve activiteiten, een belangrijke rol speelt in de mate waarin leerlingen zich verbonden voelen met de school en gemotiveerd zijn om hun opleiding te voltooien. Daarnaast speelt ook de sociale omgeving van de leerlingen een rol: het netwerk van onder andere familie en vrienden kunnen als sociaal kapitaal een ondersteunende functie hebben om jongeren te stimuleren onderwijs te volgen en ook af te maken. Het is echter nog niet duidelijk hoe die twee factoren (school en sociaal kapitaal) op elkaar inspelen. Dit leidt tot de volgende vraagstelling voor het empirische onderzoek:

Hoe worden de activiteiten van het Pitstopproject door de leerlingen ervaren en hoe draagt het project en het netwerk van de leerling bij aan de motivatie om de opleiding te voltooien?

Voor het beantwoorden van deze vraag wordt gekeken naar het perspectief van de leerling. Speciale interesse gaat uit naar het perspectief van migrantenjongeren omdat zij oververtegenwoordigd zijn in de groep voortijdig schoolverlaters.

Om de vraag te beantwoorden zijn de volgende deelvragen geformuleerd:

1. Wat zijn de criteria van de docenten om leerlingen aan te melden voor het Pitstopproject?
2. Wat zijn de achtergronden van de leerlingen die deelnemen aan het Pitstopproject?
3. Welke activiteiten worden in het Pitstopproject ondernomen om de leerling weer bij de school te betrekken?
4. Hoe ervaren de leerlingen deze activiteiten en de geboden begeleiding daarin?
5. Hoe worden de leerlingen gemotiveerd door het Pitstopproject om hun opleiding op het ROC ASA dan wel elders te voltooien met als doel een startkwalificatie?
6. Welke invloed heeft de familie op de motivatie om de opleiding te voltooien?
7. Welke invloed hebben vrienden op de motivatie om de opleiding te voltooien?

#### wetenschappelijke relevantie

In de afgelopen decennia is er veel onderzoek gedaan naar de oorzaken van voortijdig schoolverlaten. Diverse risicoprofielen zijn opgesteld om de kenmerken van schoolverlaters in kaart te brengen. De school zelf is als een belangrijke factor naar voren gekomen. Er is echter nog weinig bekend over hoe dat werkt. Ook is er nog weinig bekend over het proces dat aan de voortijdige uitval vooraf gaat. Het is nog niet geheel duidelijk welke ervaringen en motivaties van leerlingen leiden tot schooluitval en welke rol hun sociale netwerk daarin speelt. Door het Pitstopproject te beschrijven en haar werking te analyseren kan dit onderzoek bijdragen aan meer inzicht in deze processen.

#### maatschappelijke relevantie

In het beroepsonderwijs hebben zich in de afgelopen decennia veel hervormingen voltrokken, die met enige regelmaat ter discussie staan zowel in de politiek als in de media. Voortijdige schooluitval is een van de ongewenste facetten waarop deze hervormingen zich richtten. Inmiddels zijn er veel afzonderlijke projecten opgezet met als doel het voorkomen van voortijdige schooluitval. Desondanks is voortijdige schooluitval weliswaar dalende, maar nog steeds persistent. Dat heeft geleid tot meer aandacht voor preventie en de rol van de school daarin. Dit onderzoek kan, door het perspectief van de leerlingen centraal te stellen, bijdragen aan de (door)ontwikkeling van preventieve activiteiten zoals het Pitstopproject. De wijze waarop risicojongeren reageren op het ontbreken evenals op het ontvangen van steun kan inzicht geven in de invloed van de school op de motivatie om de opleiding te voltooien.

## **3.2 onderzoeksmethoden**

In dit onderzoek worden verschillende methodische benaderingen gecombineerd. Voor de beschrijving van het Pitstopproject is er documentonderzoek verricht en zijn er interviews met mentoren, begeleider en schoolmanagement gehouden. Ook is daartoe participerende observatie bij het Pitstopproject en op school verricht. Dit laatste gaf de mogelijkheid om contact met de leerlingen te maken, en zo interviews met hen voor te bereiden. In de volgende paragrafen worden de diverse methoden apart besproken.

#### documentonderzoek

Het documentonderzoek richt zich op twee aspecten. In de eerste plaats wordt een analyse gemaakt van de verschillende beleidsstukken die door de school zijn gemaakt over preventie van schooluitval en die hebben geleid tot het Pitstopproject. In de tweede plaats zijn de voortgangsrapportages van de leerlingen die deelnemen of hebben deelgenomen aan het Pitstopproject geanalyseerd. Daardoor wordt onder andere inzichtelijk hoe, volgens hun begeleider, het proces van de leerlingen gedurende het Pitstopproject verloopt.

#### interviews met medewerkers van ROC ASA

Om inzicht te verkrijgen in de achterliggende probleemdefinities en doelen van het Pitstopproject worden semi-gestructureerde interviews gehouden met sleutelfiguren op de school. Daartoe behoren de mentoren die een of meerdere deelnemers naar het Pitstopproject hebben doorverwezen en de onderwijsmanager, die verbonden is aan de locatie waar het Pitstopproject wordt georganiseerd en die ook de eindverantwoordelijkheid voor het project draagt. Deze semi-gestructureerde interviews zijn gehouden aan de hand van een topiclist (zie bijlage 2). Uiteindelijk zijn er drie interviews met mentoren en één interview met de schoolmanager gehouden. Daarnaast is contact gelegd met de begeleider van het Pitstopproject om informatie te verkrijgen over het project en de deelnemers. Dat heeft geleid tot meerdere korte en lange interviews.

#### interviews met (ex)deelnemers van het Pitstopproject

De semi-gestructureerde interviews met de leerlingen zijn gehouden aan de hand van een topiclijst (zie bijlage 1). Die lijst vormt de leidraad van de interviews en biedt ruimte om over de verschillende onderwerpen uit te weiden.

De onderzoeksgroep bestaat uit leerlingen die in het mbo niveau-twee niet mee komen. De leerlingen hebben een lesachterstand opgelopen of geven blijk van demotivatie door bijvoorbeeld een hoge absentie. De leerlingen zijn veelal gekenmerkt door diverse problemen in de privé-sfeer, de thuissituatie of met justitie. Ook worden er gedragsproblemen aan deze leerlingen toegeschreven.

De onderzoeksgroep is te verdelen in drie subgroepen: zij die gaan deelnemen of recent deelnemen aan het project, zij die al geruime tijd deelnemen en zij die in het verleden hebben deelgenomen aan het project.

Voor elk lesblok, dat ongeveer twee maanden duurt, worden er ongeveer vijftien leerlingen bij elkaar gezet in het Pitstopproject. Gestreefd is naar een onderzoeksgroep met de grootte van ongeveer vijftien leerlingen waarin de drie verschillende subgroepen evenredig waren verdeeld.

Uiteindelijk is bij tien leerlingen een interview afgenomen. Vooral de afwezigheid van de leerlingen in de school speelde hierin mee. Verschillende leerlingen waren druk met stages of werk waardoor zij moeilijk te benaderen waren voor een interview. Ook waren sommige leerlingen niet geïnteresseerd en speelde de beschikbare tijd van het onderzoek een rol.

Er hebben drie interviews plaatsgevonden met ex-deelnemers en twee interviews met nieuwe deelnemers. De overige interviews zijn afgenomen met deelnemers die al minimaal een maand bij het Pitstopproject bezig waren.

Het is bekend dat een formele interviewsituatie voor deze jongeren lastig kan zijn. Er werd zodoende gekozen om de leerling informeel te benaderen en hun vertrouwen te winnen voorafgaand aan het interview. Dit gebeurde door aanwezig te zijn in de school en in de ruimtes waar bijeengekomen werd

voor het Pitstopproject (zie ook onder Participerende observaties). De onderzoeker heeft gedurende het Pitstopproject contact gelegd met meerdere leerlingen.

De interviews vonden zowel binnen als buiten de school plaats op plekken waar er ruimte was om te praten. Dit kon zijn een bankje op het schoolplein of een rustige ruimte of hoek binnen het schoolgebouw. Twee interviews zijn telefonisch gehouden. Hiervoor is gekozen omdat een leerling thuis zat met een gebroken been en niet meer naar school kon komen ten tijde van het onderzoek. Een andere leerling was door stages en werk nauwelijks tot niet op school waardoor na verschillende misgelopen afspraken het interview telefonisch is afgenomen.

De interviews duurden per leerling een kwartier tot een klein uur. De duur van het gesprek was voornamelijk afhankelijk van de beschikbare tijd die de leerling kon en wilde besteden aan het interview. Een overzicht met gegevens van de deelnemers die meegewerkt hebben aan het interview is te vinden in bijlage 3.

#### Participerende observatie

De participerende observaties hebben twee doelen gediend. Door de observaties is een duidelijk beeld verkregen van de uitvoering van het Pitstopproject en is de toegang tot de leerlingen die deelnemen aan het Pitstopproject bevorderd. Over een periode van twee maanden is de onderzoeker meerdere dagdelen aanwezig geweest op het ROC ASA bij het Pitstopproject en zijn er contacten gelegd met deelnemers die op een later tijdstip voor een interview zijn gevraagd.

#### **3.2.1 analyse gegevens**

De interviews waarvoor toestemming is verleend om een geluidsopname van te maken, zijn opgenomen. De overige interviews zijn met pen en papier vastgelegd. De opgenomen interviews zijn uitgeschreven en geanalyseerd met behulp van het computerprogramma MAXQDA. De overige interviews zijn na het interview aan de hand van de aantekeningen uitgeschreven en verwerkt in de analyses.

## **4 onderzoeksbevindingen Pitstopproject**

In dit hoofdstuk wordt allereerst beschreven hoe ROC ASA met het Pitstopproject voortijdige schooluitval wil voorkomen. Deze beschrijving van het project is van belang om inzicht te verkrijgen in de manier waarop leerlingen benaderd en begeleid worden en op welke wijze getracht wordt hen voor de school te behouden. Dit hoofdstuk geeft antwoord op de eerste drie deelvragen van het onderzoek. In hoofdstuk vijf worden de ervaringen van de deelnemers zelf weergegeven.

### **4.1 omschrijving Pitstopproject**

Leerlingen die een grote kans op voortijdige uitval maken op het ROC ASA zijn vooral die leerlingen die tijdens de eerste periode problematisch functioneren. Dit kan zijn door normoverschrijdend gedrag te vertonen waarbij de school handelingsverlegen raakt of door een hoge absentie. Daarnaast vragen bij veel van deze leerlingen mentoren zich af of de leerling wel de juiste studierichting volgt. Ook na de eerste periode komt het voor dat leerlingen zich problematisch gedragen of een grote lesachterstand oplopen. Voor deze leerlingen is binnen het ROC ASA de interventie “Pitstop” opgezet. Deze interventie tracht door middel van professioneel maatwerk de leerlingen weer voldoende toe te rusten om te functioneren binnen een opleiding en om voortijdige uitval te voorkomen. De leerlingen kunnen de eigen opleiding vervolgen of kiezen voor een andere opleiding of leer-werktraject.

De sponsor van het Pitstopproject is het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap die onderwijs voor jongeren tot 23 jaar, zonder startkwalificatie, wil stimuleren.

### **4.2 selectie deelnemers voor het Pitstopproject**

In deze paragraaf wordt beschreven op welke wijze leerlingen geselecteerd worden voor het Pitstopproject. Met deze beschrijving wordt een antwoord gegeven op de eerste deelvraag: Wat zijn de criteria van mentoren om leerlingen aan te melden voor het Pitstopproject?

Elke mentor binnen een niveau-twee opleiding van het ROC ASA kan een beperkt aantal leerlingen voor het Pitstopproject voordragen. Hoe leerlingen voor het Pitstopproject worden geselecteerd door hun mentor kan in drie stappen worden gedeeld. Ten eerste wordt er in de eerste week van het nieuwe schooljaar, aan de hand van leerling-dossiers van de vorige opleiding, bepaald welke leerlingen een hoge risicofactor hebben. Een risicofactor waar onder meer naar gekeken wordt door mentoren zijn de cognitieve capaciteiten van de leerling. Als deze als zwak zijn bestempeld, wordt de leerling extra in de gaten gehouden of hij kan meekomen in de klas.

Vervolgens wordt de houding van de leerlingen geobserveerd en het verzuim van de leerlingen bijgehouden. Ook wordt bekeken of de opleiding wel bij de leerling past. Dit maakt het mogelijk voor mentoren om die leerlingen te identificeren die een verhoogde kans op voortijdige schooluitval maken, opdat hen tijdig passende ondersteuning gegeven kan worden.

De derde stap is de leerling inbrengen bij een leerlingbespreking. Tijdens deze bespreking wordt uiteindelijk beslist welke leerlingen aangemeld worden voor het Pitstopproject. Er is een maximum van achttien deelnemers. Dit wordt als een beperking gezien door een mentor omdat meer leerlingen hierbij gebaat zouden zijn. De keuze voor achttien deelnemers komt voort uit de gedachte dat het ROC ASA zes niveau-twee opleidingen heeft, waarvan elke opleiding drie leerlingen kan voordragen. In de praktijk wordt, mede doordat er momenteel maar één begeleider is, een maximum van vijftien deelnemers gehanteerd. De leerling zelf wordt nauwelijks bij zijn selectie betrokken. Er vinden wel gesprekken plaats tussen de mentor en de leerling maar mentoren geven aan dat de besteedbare tijd beperkt is en deze leerlingen meer tijd vragen.

De evenredigheid tussen de opleidingen is niet terug te vinden in de uiteindelijke samenstelling. De meeste deelnemers volgen de studierichting handel of zakelijke dienstverlening. Of dit te wijten is aan de opleiding, de cultuur die binnen deze opleidingen heerst of dat het komt doordat zowel de beide studierichtingen als het project in een gebouw gevestigd zijn, is niet onderzocht. In de literatuur wordt aangegeven dat allochtone (vmbo-)leerlingen vaak voor 'kantoorbanen' kiezen omdat zij menen dat deze een hogere status bezitten. Vooral onder allochtone vmbo-leerlingen speelt het imago en de maatschappelijke status van een beroep een rol in hun studiekeuze (Het portaal, 2007). Dit kan leiden tot een verkeerde studiekeuze doordat leerlingen het imago van het beroep belangrijker vinden dan hun eigen geschiktheid voor dat toekomstige beroep.

### **4.3 deelnemers Pitstopproject**

In deze paragraaf wordt een beeld gegeven van deelnemers aan het pitstopproject. Met deze weergave wordt de tweede deelvraag beantwoord, die luidt: Wat zijn de achtergronden van de leerlingen die deelnemen aan het Pitstopproject?

Het merendeel van de deelnemers wordt gekenmerkt door een opstapeling van problemen in de privé-situatie, problemen thuis of met justitie. Ook ziekte of overlijden van één van de ouders of de verstoorde relatie tussen de ouders kan een probleem voor de leerling hebben gevormd om zijn aandacht bij de school te houden. Daarnaast zijn er deelnemers die niet meer thuis wonen vanwege een verstoorde relatie met de ouders. Sommige deelnemers wonen al op zichzelf.

Het merendeel van de deelnemers aan het Pitstopproject zijn jongens. Het problematische gedrag van jongens vormt vaak een reden voor doorverwijzing naar het Pitstopproject. Meisjes daarentegen hebben hun deelname vaak niet te wijten aan hun probleemgedrag maar eerder aan hun afwezigheid of verkeerde studiekeuze.

Veel afdelingen van het ROC ASA bevinden zich in een armoedeprobleemcumulatiegebied. Een armoedeprobleemcumulatiegebied is een postcodegebied waarin zowel het percentage huishoudens met een uitkering, als het percentage huishoudens met een laag inkomen en het percentage niet-westerse allochtonen hoger ligt dan 80% van alle postcodegebieden in Nederland (Ministerie van OCW, 2007). Het ROC ASA heeft daardoor een grote instroom van allochtone leerlingen binnen zijn

opleidingen en zo ook binnen het Pitstopproject. Dit kan ook een consequentie van de oververtegenwoordiging van deze groep in het vmbo zijn (Herweijer, 2003). Deze groep wordt gestimuleerd om door te stromen naar het mbo om een startkwalificatie te behalen.

De leeftijd van de deelnemers varieert tussen de 16 en 21 jaar. Minderjarigen en meerderjarigen worden verschillend benaderd bij ongeoorloofde afwezigheid. Leerlingen die nog geen 18 jaar zijn en niet in het bezit zijn van een mbo niveau-twee diploma, hebben een kwalificatieplicht. Zij kunnen al na enkele dagen ongeoorloofde afwezigheid, door de leerplichtfunctionaris benaderd worden. Als laatste middel om afwezigheid tegen te gaan, kan een proces-verbaal tegen hen opgemaakt worden.

Leerlingen die ouder zijn dan 18 jaar moeten wel gestimuleerd worden binnen het onderwijs te blijven, maar omdat zij niet leerplichtig of kwalificatieplichtig zijn, is er geen juridische grond om er een sanctie aan te verbinden. De school heeft een inspanningsverplichting om leerlingen binnen het onderwijssysteem te behouden. Hierdoor is de school in eerste instantie zelf verantwoordelijk voor de opvang van deze leerlingen. Aan de hand van bestaande richtlijnen wordt de afwezige leerling benaderd en worden afspraken gemaakt met de leerling over zijn afwezigheid. Op deze manier wordt een dossier gevormd waardoor aantoonbaar wordt gemaakt dat de school aan zijn inspanningsverplichting voldaan heeft als wordt overgegaan tot de laatste stap: uitschrijving van de school. De leerling wordt vervolgens overgedragen aan de Regionale Meld- en Coördinatiefunctie (RMC), de studiefinanciering zal worden stopgezet. Het RMC heeft de taak de leerling verder te begeleiden richting een (leer)werktraject.

De meeste deelnemers hebben voor zij aan de mbo-opleiding beginnen een vmbo-diploma of een opleiding tot arbeidsmarkt gekwalificeerd assistent (aka) behaald. De aka-opleiding, is een opleiding gelijkwaardig aan mbo niveau-één. Een diploma geeft recht op doorstroming naar mbo niveau-twee. Deze opleiding is voornamelijk bedoeld voor risicoleerlingen waarvan verwacht wordt dat zij zonder extra ondersteuning geen startkwalificatie kunnen behalen.

#### **4.4 activiteiten Pitstopproject**

Om de derde deelvraag 'Welke activiteiten worden in het Pitstopproject ondernomen om de leerling weer bij de school te betrekken?', te beantwoorden, worden de activiteiten van het Pitstopproject in deze paragraaf beschreven.

Het doel van het Pitstopproject is om leerlingen weer te begeleiden naar een leer- of leer-werktraject ter voorkoming van voortijdige uitval. Door gas terug te nemen en een pas op de plaats te maken wordt met de leerling gezocht naar mogelijkheden om een schooltraject te vervolgen.

Dit proces begint bij het kennismakingsgesprek tussen de begeleider van het Pitstopproject, de leerling en zijn mentor. In dit gesprek wordt met de leerling besproken waarom hij naar het Pitstopproject gaat, wat de mogelijkheden binnen het Pitstopproject zijn en welke keuzes hij daarin kan maken en zal moeten maken.

Elke leerling heeft zijn eigen leervraag en reden dat hij in het Pitstopproject terecht komt. Omdat de verschillen tussen de leerlingen en hun leervragen groot zijn, krijgen zij een maatwerktraject



aangeboden. De stappen die in dit traject genomen worden, zijn daardoor per leerling verschillend. Door de verschillende activiteiten van de leerlingen is er nauwelijks sprake van een groep.

Naast het gebrek aan capaciteiten zijn ongemotiveerd en onaangepast gedrag, hoge absentie en verstoring van de lessen redenen om de leerling door te verwijzen naar het Pitstopproject. De oorzaak van dit ongewenste gedrag wordt onder andere gezien als een gevolg van een verkeerde studiekeuze. Doordat de leerling niet op de juiste plek zou zitten, is hij minder geïnteresseerd in de lesstof en verstoort daardoor de les of is ongeoorloofd afwezig. Daarom gaat in het Pitstopproject veel aandacht uit naar de studiekeuze.

In het jaar 2007-2008 is het merendeel van de deelnemers doorgestroomd naar een andere opleiding. Daarnaast heeft een aantal leerlingen de overstap naar een werktraject gemaakt. Dit kan via een beroepsbegeleidende leerweg (BBL) zijn waarin vier dagen gewerkt en een dag naar school gegaan wordt of voor de veelal oudere leerlingen een werktraject via uitzendbureaus en het CWI. Ook in het schooljaar 2008-2009 lijken veel deelnemers het Pitstopproject te gebruiken om een overstap naar een andere opleiding te maken.

Tijdens het Pitstopproject kunnen testen gedaan worden waarmee deelnemers hun interesses kunnen aangeven zoals de VDL-test. Deze test, vernoemd naar de ontwerper Van der Linde, tracht inzichtelijk te maken wat het leervermogen en de motivatie van de deelnemer is. Naar aanleiding van deze test kunnen extra accenten gelegd worden op zwakke onderdelen en kan nagegaan worden welke studierichting passend is. Ook kunnen deelnemers ingeschreven worden bij het Trajectbureau, dat beroepskeuzetesten afneemt en tracht te bepalen welke studierichting passend is. Door een lange wachtlijst van soms een maand is het soms moeilijk voor leerlingen de motivatie om naar school te gaan te behouden. De deelnemer lijkt dan zijn tijd 'uit te zitten' in het Pitstopproject. Het volgen van onderwijs heeft in zijn ogen geen nut.

Naast deze testen zijn er in het Pitstopproject activiteiten gericht op het vinden van een passende studie. Dit kan zijn in de vorm van gesprekken, een workshop, een test, snuffelen aan lesboeken van een andere studierichting of een stage. Verschillende activiteiten binnen het Pitstopproject worden hieronder toegelicht.

#### individueel werken aan lesmateriaal

Voor een groot gedeelte van de tijd zijn de deelnemers van het Pitstopproject individueel aan het werk. Vaak maken zij oefeningen uit lesboeken van hun huidige of toekomstige studierichting. Deze lesboeken zijn dezelfde als die in de reguliere klas gebruikt worden. Het verschil is dat de leerling er nu zelf mee aan de slag gaat. Als hij het niet begrijpt, kan hij er direct vragen over stellen. Er kunnen ook toetsen gemaakt worden waardoor het mogelijk wordt, als leerling, niet achterop te raken bij zijn klas.

## groepsactiviteiten

In de aanvankelijke opzet van het Pitstopproject waren er ingeroosterde groepsactiviteiten zoals lessen in sociale vaardigheden en Nederlands. Het werken aan de lesstof was vaak individueel maar er werd samen nagekeken en daarmee werd de stof gezamenlijk behandeld. Daarnaast waren er ook wat algemene en recreatieve activiteiten zoals voetballen en film kijken en het gezamenlijk lezen van een krantenartikel. Deze activiteiten zijn na het eerste jaar zo goed als weggevallen doordat één van de twee begeleiders wegviel door een vermindering van het budget.

In de huidige opzet is er weinig ruimte voor groepsactiviteiten. Leerlingen volgen een individueel traject en er zijn geen vaste instroommomenten. Er zijn wel losstaande activiteiten voor een groep die varieert in aantal en samenstelling omdat elke deelnemer zijn eigen programma met stages en werk er op nahoudt. Voorbeelden van deze activiteiten zijn een les sociale vaardigheden en een workshop (al of niet van een externe organisatie) waarin de leerlingen onder meer geleerd wordt te reflecteren op hun eigen gedrag en dat van anderen.

### *Observatie groepsles (samenvatting)*

*Vandaag wordt een groepsles sociale vaardigheden gegeven. Tien minuten na aanvang van de les vraagt A. zich af wat hij hier doet met maar één andere leerling. Hij was op tijd. Hij ziet er moe uit en legt zijn hoofd op de tafel alsof hij gaat slapen. De andere leerling B. zegt dat ze ziek is. Ze krijgt van de begeleider een compliment omdat ze toch naar school is gekomen ondanks dat ze zich niet lekker voelt.*

*Later komen nog twee deelnemers binnen. De les begint met een forse vertraging. De leerlingen luisteren en worden uitgenodigd mee te denken wat de behandelde termen voor hen betekend. De groep komt wat moeizaam op gang. De leerlingen die al langer in het pitstopproject zitten doen in tegenstelling tot de nieuwe deelnemers actief mee. Nieuwe deelnemers nemen een afwachtende houding aan. Het lijkt alsof zij nog zoeken naar hun plaats binnen de groep. Na ruim een half uur komt nog een deelnemer binnen, voegt zich in en doet mee met de rest. De leerlingen mogen nu voor zichzelf een tweetal pagina's met korte opdrachten maken. Een deelnemer klopt aan en vraagt of de begeleider tijd heeft. Nu de deelnemers aan het werk zijn loopt hij even met de leerling de gang op. De deelnemers werken rustig verder.*

Het Pitstopproject heeft geen vaste ruimte in de school. Dit heeft te maken met de soms erg geringe opkomst van de deelnemers. Andere, grotere groepen, gaan voor in de planning van lokalen. Niet alleen de begeleider van het Pitstopproject moet soms even zoeken naar een vrij lokaal, ook deelnemers kunnen soms moeilijk de weg naar het lokaal vinden. Dit blijkt als een leerling de begeleider belt met de vraag in welk lokaal hij zit.

Ook komt het voor dat het lokaal gedeeld wordt met andere gebruikers. Vooral voor nieuwe leerlingen die nog hun plek moeten vinden binnen de groep en het Pitstopproject kan een vast lokaal en vaste tijden meer houvast bieden.

stage

Het stagelopen wordt gedaan om twee redenen. Ten eerste kan een leerling een inhaalslag maken om aan het gestelde aantal stage-uren te voldoen, dat nodig is om naar de eigen klas terug te keren. De tweede reden is om te bepalen of de studierichting waaraan de stage gekoppeld is, wel de juiste is voor de leerling. De begeleider van het Pitstopproject biedt ondersteuning bij het zoeken van de stage, het solliciteren en tijdens de stage.

Het aantal stage-uren dat een leerling maakt is afhankelijk van de mogelijkheden van de stageplaats, de leerling zelf en het aantal uren dat de leerling nog moet inhalen. Meestal wordt er een paar dagen per week stage gelopen en komt de leerling een paar dagen naar school.

Het zoeken van een stageplaats blijkt een probleem. Leerlingen zijn soms lang bezig om een geschikte stageplaats te vinden. Dit doen zij deels zelfstandig achter de computer. Ondanks de verschillende zoekmachines die speciaal bestemd zijn om stageplaatsen te vinden is er vaak weinig waar deelnemers van het Pitstopproject voor in aanmerking komen en wat bij de wensen en eisen aansluit van de leerling.

De leerlingen lijken moeite te hebben om keuzes te maken. De uiteindelijke keuze wordt vaak niet door henzelf gemaakt maar door de mogelijkheid die zich uiteindelijk aandient.

Op een enkele groepsactiviteit na worden de activiteiten individueel uitgevoerd. Het kan veel van de eigen motivatie vragen om aan deze activiteiten deel te nemen. Deze motivatie kan komen vanuit een externe druk (extrinsieke motivatie) of vanuit hemzelf (intrinsieke motivatie). Bij veel leerlingen die naar het Pitstopproject gaan is de motivatie voor school en haar activiteiten verdwenen. Dit kan zijn door een ontbrekende interesse in school of door problemen in andere situaties. Om de leerling (weer) gemotiveerd te krijgen voor school is een goede begeleiding bij de activiteiten cruciaal.

#### **4.4.1 begeleiding Pitstopproject**

Een leerling wordt niet zomaar doorgestuurd naar het Pitstopproject. Vaak vertonen leerlingen die doorgestuurd worden ongewenst gedrag in de klas of zijn vaak absent. Om het gedrag van de leerling te beïnvloeden en hen weer te motiveren voor school, wordt door de begeleider van het Pitstopproject veel geïnvesteerd in de relatie met de leerling. Door het voeren van gesprekken met de leerling, het maken van afspraken, het volgen van de leerling, het geven van stagebegeleiding en eventueel het doen van huisbezoeken wordt de relatie met de leerling opgebouwd. Met de informatie die met deze contactmomenten wordt verkregen, wordt een totaalbeeld van de leerling gevormd. Dit is van belang om de oorzaken en redenen van zijn gedrag helder te krijgen. Ook moet worden nagegaan of de gekozen studierichting bij de leerling past.

Het verkregen beeld dient om de leerling te begeleiden en met hem of haar de route te bepalen door het Pitstopproject. Dit resulteert in een aantal afspraken met de leerling. Worden deze afspraken niet

nagekomen dan wordt er actief gereageerd. Belangrijk is dat de leerling zelf verantwoordelijk wordt gemaakt voor zijn proces. De leerling moet de stappen gaan zetten en keuzes maken. De begeleider kan de leerling adviseren bij die stappen en bewaakt de nakoming ervan.

De begeleider benadrukt dat hij de *'school voor de deelnemers een stukje groter wil maken'*. Hiermee bedoelt hij dat de leerlingen niet alleen (weer) naar school komen maar ook dat de school een groter deel van hun leven moet gaan uitmaken. Dit gebeurt in kleine stappen waardoor de leerling positieve ervaringen kan beleven en zo zijn zelfvertrouwen kan vergroten. Om dit te bereiken onderhoudt de begeleider bijna dagelijks contact met de deelnemers, en belt hij ze op als ze hun afspraken niet nakomen. Hierdoor wordt een band gevormd tussen de begeleider en de leerling.

#### begeleiding in de praktijk

Tijdens de observaties blijkt dat de begeleider zeer toegankelijk is. Het mobiele telefoonnummer van de begeleider is bij de leerlingen bekend. Leerlingen maken regelmatig gebruik van de mogelijkheid om de begeleider telefonisch te bereiken. Ook komen zij geregeld naar school ondanks dat zij stagelopen. Ze komen dan even wat regelen, een formulier ophalen en daarnaast wordt er altijd even gepraat over de voortgang van de leerling. De begeleider is in deze contacten enthousiast en open in zijn houding. Na een begroeting waarin algemeenheden worden uitgewisseld bevraagt hij de leerlingen op een directe wijze en luistert naar hun antwoorden. Als er iets niet goed gaat of de leerling ergens moeite mee heeft, wordt er direct de tijd genomen om de leerling te helpen. De gesprekken gaan niet alleen over schoolactiviteiten. Als de begeleider op de hoogte is van problemen in de privé-situatie wordt ook daar naar geïnformeerd. Dit hoeft niet zozeer naar de inhoud te zijn maar wel of de leerling goed door een ander wordt geholpen. De begeleider benadrukt dat hij niet een hulpverlener wil zijn. Maar leerlingen vertellen hem wel veel persoonlijke informatie. Het vertrouwen dat de leerling in de begeleider stelt lijkt hoog.

Op momenten vragen meerdere leerlingen aandacht van de begeleider. De begeleider groet deze leerlingen kort en benadrukt dat hij op een later tijdstip met hen verder praat. De begeleider houdt deze leerlingen in de gaten en zorgt dat zij later inderdaad aandacht krijgen. Leerlingen wachten geduldig hun moment af. Ze vertrouwen dat ze de aandacht alsnog zullen krijgen.

De manier waarop de begeleider de leerling benadert lijkt leerlingen goed te bevallen. Hierdoor wordt het succes van het Pitstopproject erg afhankelijk van de kwaliteit van de begeleider.

#### 4.5.1 contacten met mentor

Het contact tussen de mentor en de leerling, die hij doorgestuurd heeft, is belangrijk om onder meer het terugstromen naar de eigen klas te vergemakkelijken. In de praktijk blijkt er vaak geen contact meer te zijn. De oorzaak kan zijn dat de mentor verwacht dat de leerling niet terugkomt naar zijn klas. Vaak worden leerlingen verwezen naar het Pitstopproject met het doel een nieuwe studie te kiezen. Ook vonden er wisselingen van functies plaats waardoor mentorschappen werden overgedragen.

Daarnaast menen mentoren dat ze te weinig tijd hebben om elke leerling de aandacht te geven die zij vragen.

De mentor is eindverantwoordelijk voor het contact met de ouders. Doordat de mentor de leerling overdraagt aan het Pitstopproject, is het goed mogelijk dat bestaand contact met de ouders verdwijnt.

#### **4.5.2 oudercontacten**

Contacten met de ouders van deelnemers aan het Pitstopproject kunnen, indien deze niet meer via de mentor plaatsvinden, door de begeleider van het project worden gelegd. Dit kan zijn in de vorm van telefonisch contact maar ook kunnen huisbezoeken plaatsvinden. Het contact met de ouders is een manier om de leerling beter te leren kennen, maar biedt ook de mogelijkheid voor de ouders om de school en zijn werkwijze te leren kennen. De ouders weten op deze manier meer over de bezigheden van hun kind op school. De school organiseert een paar maal per jaar een ouderavond. Helaas maken slechts weinig ouders gebruik van deze mogelijkheid.

De meeste contacten tussen school en ouders lijken pas te ontstaan zodra er iets misgaat op school. De begeleider van het Pitstopproject heeft met verschillende ouders contact en geeft aan dat ouders soms verrast zijn dat het contact met de school niet gebaseerd is op slecht nieuws. Dat het contact vaak niet eerder plaatsvindt wordt geweten aan een gebrek aan tijd van de mentoren.

Het contact met ouders vindt tijdens het Pitstopproject niet altijd plaats. De voornaamste reden hiervoor is dat de begeleider van het Pitstopproject van mening is dat de betreffende leerling zelf zijn verantwoordelijkheid moet nemen voor zijn schooltraject. Ook kan het zijn dat de leerling niet meer thuis woont of meerderjarig is waardoor de rol van de ouders niet altijd meer relevant wordt geacht. Hierdoor is er vaak geen sprake van een gesloten netwerk. Dit heeft als nadelig gevolg dat de leerling veel ruimte heeft om zich aan de verwachtingen van school te onttrekken.

## **5 onderzoeksbevindingen deelnemers Pitstopproject**

In dit hoofdstuk staan de ervaringen van (ex)deelnemers aan het Pitstopproject centraal. Om de ervaringen in de juiste context te plaatsen wordt eerst een beeld gegeven van de deelnemers. Vervolgens worden de ervaringen over de activiteiten van het Pitstopproject weergegeven, en wat deze activiteiten betekenen voor hun motivatie om de opleiding te voltooien. Als laatste wordt ingegaan op de invloed van het netwerk van de leerling en welke betekenis deze netwerkleden hebben op de motivatie om zijn opleiding te voltooien. In dit hoofdstuk zullen de overgebleven deelvragen beantwoord worden.

### **5.1 de deelnemers**

Tijdens het onderzoek zijn meerdere leerlingen in de wandelgangen gesproken en hebben op het ROC ASA observaties plaatsgevonden. Daarnaast zijn tien (ex)deelnemers van het Pitstopproject geïnterviewd. Hiervan hebben drie deelnemers in het schooljaar 2007-2008 deelgenomen aan het Pitstopproject en zij volgen nu het tweede jaar van hun niveau-twee opleiding. De overige zeven zijn, ten tijde van het onderzoek, huidige deelnemers. Op het moment dat de interviews plaatsvonden, waren sommige slechts enkele dagen en anderen reeds enkele weken tot maanden aan het project verbonden. Twee deelnemers namen zelfs voor een tweede keer deel aan het Pitstopproject.

De leeftijden van de geïnterviewde leerlingen variëren van 17 tot 21 jaar. De groep bestaat uit twee meisjes en acht jongens. Alle geïnterviewde deelnemers zijn van allochtone afkomst. Twee deelnemers zijn in hun tienerjaren als vluchteling naar Nederland gekomen. Daarnaast is er ook een deelnemer naar Nederland gekomen om zich te herenigen met zijn vader en is een deelnemer geboren op Curaçao. Zodoende gaat het om vier eerste generatie allochtonen en zes tweede generatie allochtonen. Vier deelnemers zijn van Marokkaanse afkomst, daarnaast zijn er twee Turken, een Surinaamse, een Antilliaan, een Iraniër en een Somalische.

Voorafgaand aan de niveau-twee opleiding is door vier deelnemers een aka-opleiding gevolgd. Anderen hebben certificaten behaald op een internationale schakelklas of een vmbo opleiding gevolgd, die door één deelnemer niet is af rond.

Bij de thuiswonenden is niet altijd sprake van een stabiele thuissituatie. Een deelnemer geeft aan grote problemen thuis te hebben en niet meer met zijn vader te praten. Niet iedereen woont nog thuis. Een deelnemer is tijdelijk uit huis geplaatst, een leerling woont bij zijn tante in en weer een ander woont op kamers. Ook de thuissituatie van uitwonenden hoeft niet stabiel te zijn. Zo heeft een leerling die al zelfstandig woont, problemen met haar huisgenoot waardoor er naar een nieuwe woonruimte gezocht moet worden.

Sommige (oudere) leerlingen hebben naast school een bijbaantje. Voor een leerling is de baan van belang om zichzelf in haar levensonderhoud te voorzien.

## 5.2 Pitstopproject

Waarom leerlingen naar school gaan en hoe hun motivatie is voor school, kan heel verschillend zijn. In deze paragraaf wordt antwoord gegeven op de vierde en vijfde deelvraag door te beschrijven hoe het Pitstopproject en de begeleiding ervaren wordt door de geïnterviewde deelnemers. Met de informatie uit de observaties en interviews wordt antwoord gegeven op deelvraag vier: Hoe ervaren de leerlingen deze activiteiten en de geboden ondersteuning daarin. Deelvraag vijf die betrekking heeft op de motivatie van de leerling om een opleiding voort te zetten wordt tevens in deze paragraaf beantwoord door de verschillende stappen toe te lichten die de leerlingen doorlopen als zij deelnemen aan het Pitstopproject.

### 5.2.1 deelname Pitstopproject

Leerlingen worden door mentoren om diverse redenen doorverwezen naar het Pitstopproject. In deze paragraaf wordt beschreven wat de leerlingen zelf als reden zien voor hun deelname. Daarnaast is aan de leerlingen gevraagd of zij een keuze hadden om deel te nemen aan het Pitstopproject. Inzicht in de beleving van de leerling over hun deelname heeft betekenis voor hun motivatie voor het Pitstopproject.

#### redenen deelname Pitstop

De meerderheid van de leerlingen wijt hun deelname aan het Pitstopproject vooral aan hun veelvuldige afwezigheid. Voor hun absentie geven ze verschillende verklaringen. De boventoon voert de verkeerd gekozen opleiding. Het nut om naar school te gaan wordt dan niet meer ingezien.

*“Nee ik heb in het begin wel wat gedaan maar daarna vond ik niet meer dat het zin had omdat ik toch niet meer met de opleiding door zal gaan en toen eh.. kwam ik ook eh.. bijna nooit naar school en op een gegeven moment ben ik naar het pitstop terug gestuurd.”*

Het is echter niet duidelijk of ze zelf vonden dat ze een verkeerde studierichting hadden gekozen of dat ze deze mening over hebben genomen van de mentor. En vervolgens de verkeerde studiekeuze gebruiken als excuus voor hun afwezigheid. Door de verkeerde studiekeuze als oorzaak aan te merken lijkt het alsof de leerling enkel naar school komt om zich te scholen en niet om andere redenen betrokken lijkt bij de school en zijn leerlingen.

De keuze om niet naar school te gaan kan ook zijn ontstaan vanuit een rationele overweging. Door andere prioriteiten te stellen zoals het meespelen in een zaalvoetbalcompetitie of de wens om te gaan werken ebt de motivatie om naar school te gaan weg. Deze jongeren lijken weinig oog te hebben voor gevolgen op de lange termijn en voor winst op de korte termijn te kiezen. Werken of sporten levert een korte termijn winst op, zoals plezier, prestige of geld, waardoor school op dat moment minder belangrijk wordt. Deze leerlingen maken een rationele overweging en streven korte termijn doelen na.

*“Jaah... ik sta veel absent want ik woon zelf op afstand ver van hier.... Het lag ook aan andere dingen. Ik had ook zin om te werken en geld maken en de zin kwam ook niet om naar school te gaan. Het is te ver.”*

Een andere reden voor hun deelname is het resultaat van een opgelopen achterstand. Deze achterstand kan bestaan uit een onvoltooide stage, niet ingeleverde opdrachten of een te laag niveau Nederlands. Het niet goed beheersen van de Nederlands taal speelt vooral de twee vluchtelingen parten. Hierdoor kunnen ze net niet meekomen in de lessen of worden ze (nog) niet toegelaten op de gekozen opleiding. Hierdoor moeten zij een andere studierichting kiezen waar zij wellicht minder gemotiveerd voor zullen zijn.

*“Ik zei: als het moeilijk is, misschien nog een jaar overdoen. Ik zei: ik ga mijn best doen, jaar overdoen. Nee, zei de mentor. We gaan je helpen.”*

De opgebouwde achterstand wijten ze deels aan henzelf maar ook noemt een deelnemer zijn stage niet te hebben kunnen voltooien omdat hij ontslagen werd. Dat hij ontslagen werd, was op basis van een verdenking op diefstal waarbij hij zich gediscrimineerd voelde op zijn allochtone afkomst. Deze leerlingen kunnen wel gemotiveerd voor school zijn maar vinden tegenwerking om hun opleiding voort te zetten en (moeten) soms kiezen voor een andere opleiding. Deze ervaren tegenwerking vormt een probleem om hun motivatie hoog te houden.

De privé-problemen worden door de deelnemers zelf niet gekoppeld aan de reden van hun deelname. Het hebben van privé-problemen wordt wel genoemd, maar de connectie tussen de privé-problemen en deelname aan het Pitstopproject wordt door hen niet of nauwelijks gelegd. Hierdoor benoemen zij zichzelf niet zozeer als een overbelaste jongere maar eerder als een jongere die een rationele afweging maakt, een gebrek aan capaciteiten heeft of door omstandigheden een achterstand heeft opgelopen.

Leerlingen worden verwezen naar het Pitstopproject mede door hun gedrag en houding in de klas. Twee deelnemers noemden wel dat problemen en akkefietjes op school mede een aanleiding waren voor hun deelname aan het Pitstopproject. Maar dat hun gedrag problematisch was werd niet zozeer door henzelf als een probleem ervaren, maar meer als een ervaring van de school.

Hierdoor lijkt het alsof de oorzaak van hun deelname vooral buiten henzelf wordt gelegd. Zijzelf lijken niet de noodzaak te zien van hun deelname maar dat hun deelname een wens is van de school. De intrinsieke motivatie om deel te nemen lijkt hierdoor klein.

#### Pitstop, een vrijwillige keuze?

Deelname aan het Pitstopproject is niet vrijwillig. Veel leerlingen voelen zich gestuurd door hun mentor en voelen de hete adem van de leerplichtambtenaar in hun nek of zijn bang dat zij van school uitgeschreven worden. Een deelnemer zegt bijvoorbeeld al drie maanden bij het Pitstopproject te zitten omdat hij een contract heeft met school. Een andere deelnemer meent dat als hij niet naar school komt door de leerplichtambtenaar gebeld gaat worden. Deze deelnemers ervaren hun deelname als een gedwongen keuze. Deze gedwongen keuze kan leiden tot een grotere inzet voor school, als ingezien wordt dat het een nieuwe of laatste kans is om een opleidingstraject te voltooien. Dit geldt echter niet voor alle leerlingen die alleen naar school komen om geen last met de leerplicht te krijgen. Deze leerlingen worden sterk van buitenaf gemotiveerd om aanwezig te zijn.



### 5.2.2 de overstap naar het Pitstopproject

De manier waarop leerlingen de overstap maken naar het Pitstopproject kan inzicht geven in het proces dat aan het Pitstopproject vooraf gaat. Dit proces kan van invloed zijn op hun motivatie voor het project.

#### bekendheid Pitstopproject

Bij aanvang van het project zijn de meeste leerlingen onbekend met het Pitstopproject. Aangezien de kleine groep van het Pitstopproject alleen te vinden is op één van de locaties van ROC ASA, is dat niet vreemd.

*“Hij heeft dus gezegd wat er op deze school gebeurt en bij Pitstop gebeurt zeg maar, en toen zei ik van ja doe maar. Ik bedoel: ik kan wel hier op school gaan blijven maar dan kan ik niks doen, want ik doe toch niks.”*

Slechts enkelen, die ook op dezelfde locatie lessen volgen, wisten van het bestaan van het Pitstopproject. Deze leerlingen dachten dat het Pitstopproject bedoeld was voor domme leerlingen, leerlingen die extra aandacht nodig hebben of voor leerlingen die niet naar school willen. Hierdoor waren zij, bij hun verwijzing naar het Pitstopproject, negatief over hun eigen toekomstige deelname. Ze wilden of konden zichzelf niet identificeren met de hiervoor genoemde leerlingen en hadden het gevoel dat ze een stap achteruit gingen. Het imago van het Pitstopproject werkt daarmee in de hand dat de leerlingen weinig gemotiveerd aan het Pitstopproject beginnen.

#### verwachtingen Pitstopproject

De leerlingen weten vaak niet wat ze moeten verwachten van hun deelname aan het Pitstopproject en wat het gaat betekenen voor hun opleidingstraject. Overleg dat vooraf plaatsvindt tussen de mentor en de leerling is belangrijk voor deze beeldvorming. Een leerling zegt na goed overleg met de mentor in het Pitstopproject terecht te zijn gekomen. Deze leerling vindt het te volgen traject duidelijk en de leerling lijkt hierdoor meer gemotiveerd om haar best te doen. Zij ziet het Pitstopproject als een mogelijkheid om een passende studierichting te vinden.

Leerlingen die minder betrokken waren bij hun overstap of een korte intake hebben gehad ervaren meer onduidelijkheid. Ze weten niet wat er van hen verwacht wordt en wat ze kunnen bereiken door actief deel te nemen aan het Pitstopproject. Ook kan het zijn dat ze bang zijn om een lesachterstand te ontwikkelen waardoor ze niet meer of moeilijk terug kunnen naar de eigen klas.

*“Ik dacht als ik 4-5 weken weg ga, dan mis ik veel opdrachten, dan loop ik achter. Ik dacht: mijn leraar wilde me weg hebben.”*

De deelnemers die voor een tweede maal deelnamen aan het Pitstopproject, en zodoende het project van binnenuit kenden, hebben sterk het gevoel weer terug gezet te worden. Zij ervaren het als een falen. Het gevoel van falen is voornamelijk sterk bij de deelnemer die weer een nieuwe studie ging zoeken. Hij voelde zich weer terug bij af en zag het nut niet in van zijn nieuwe deelname. De andere leerling had een meer gemengd gevoel.

*“Aan de ene kant wilde ik wel. Van al het lawaai word je gek. Aan de andere kant wilde ik wel in de les zijn om niet achter te lopen. Nu loop ik achter.”*

De manier waarop de overstap wordt voorbereid heeft effect op de motivatie voor het project. Op welke wijze de deelnemers vervolgens hun weg vinden binnen het project is verschillend. Terwijl de ene deelnemer zelfstandig haar weg lijkt te vinden door er onder andere actief naar te vragen, lijkt de ander zich terug te trekken van de activiteiten en neemt hierbij een passieve houding aan.

### **5.2.3 activiteiten Pitstopproject**

Het Pitstopproject heeft verschillende activiteiten die in hoofdstuk vier, te weten stage, individueel werken aan lesmateriaal en groepsactiviteiten zijn besproken. In deze paragraaf worden de ervaringen over twee van deze activiteiten weergegeven.

#### individueel werken aan lesmateriaal

*“Nou het wordt eigenlijk wel goed uitgelegd maar ik ben eigenlijk zo'n sukkel die niet goed leest en dan snap ik het niet en dan moet ik eigenlijk doorlezen maar dat doe ik niet. En dan begrijp ik het niet en dan later zie ik dat het er gewoon in staat. Dat soort dingen, ja, dus eigenlijk wordt het gewoon heel goed uitgelegd in die boekjes, alleen ik lees nooit door.”*

Het individueel werken aan lesmateriaal biedt de leerlingen de mogelijkheid niet achterop te raken met de klas en ook om te ervaren wat een andere studie inhoudt. Met name de rust in het lokaal en de afwezigheid van rumoerige klasgenoten lijkt hierbij goed te bevallen.

*“Wat makkelijk is aan het zelfstandig werken is dat er geen leerlingen doorheen schreeuwen en lawaai maken. De docenten kunnen maar 1 à 2 leerlingen aanspreken, niet 30.”*

De leerlingen hebben echter niet altijd het lokaal voor zichzelf. Soms wordt het lokaal gedeeld met andere leerlingen die bijvoorbeeld een presentatie moeten voorbereiden. De rust die door sommige deelnemers als zeer waardevol wordt ervaren, blijkt hierdoor niet altijd gegarandeerd.

Op verschillende momenten blijkt dat er niet wordt gewerkt maar worden websites bekeken die niet gerelateerd zijn aan de schoolactiviteiten, zoals websites van een sociaal netwerk. De leerling wordt dan niet zozeer afgeleid door anderen maar laat zich wel weer (indirect door anderen) afleiden.

Als er iets niet begrepen wordt, weten de deelnemers dat ze het kunnen vragen. Niet iedereen maakt hier direct gebruik van. Soms proberen ze het eerst zelf na te kijken en pas als de antwoorden fout blijken te zijn, wordt er om verduidelijking gevraagd.

Deze werkwijze vraagt om een intrinsieke motivatie om aan de slag te gaan en aan de gang te blijven. Nieuwe deelnemers, die vaak het nut van het project nog niet inzien, hebben meer moeite om de motivatie op te brengen om aan de slag te gaan. Zij zijn nog gewend aan een schoolser systeem van werken. Daarnaast lijkt de vrijheid die ze krijgen binnen het Pitstopproject voor hen nog te groot.

#### groepsactiviteiten

De eerste groep van het Pitstopproject had een weekprogramma waarin tal van groepsmomenten waren opgenomen. De recreatieve activiteiten werden als gezellig bestempeld maar ook het

gezamenlijk lezen van de krant wordt als positief herinnerd doordat je de anderen daarmee leerde kennen.

In de huidige opzet zijn er weinig groepsactiviteiten. De groepsactiviteiten die plaatsvinden worden zeer wisselend ervaren. Voor sommigen is het een les met een duidelijk doel en heeft daardoor nut. Een ander ervaart het juist als overbodig en dubbelop omdat hij al zulke lessen heeft gehad.

*“Dat heb ik allemaal op niveau één gehad en daarover wat je kwaliteiten zijn en dat soort dingen over jezelf, dat heb ik allemaal gehad.”*

Doordat er weinig groepsactiviteiten zijn en de jongeren voornamelijk individueel werken en daarbij soms weinig op school aanwezig zijn is er weinig tot geen sfeer. De sfeer vormt zodoende geen reden om naar school te gaan. Hierdoor valt een belangrijke motivatie weg voor de leerling om naar school te komen. Een ex-deelnemer zegt het Pitstopproject niet te adviseren aan andere leerlingen in een gelijke startsituatie vanwege het gebrek aan sfeer.

#### **5.2.4 begeleiding**

Mentoren en docenten kunnen een leerling stimuleren om zich in te zetten voor de school. Hoe deze begeleiding wordt ervaren kan zodoende effect hebben op de motivatie van de leerlingen. In deze paragraaf worden de ervaringen van de deelnemers weergegeven.

begeleiding binnen het Pitstopproject

*“Ik vind alleen de opleiding de hele pitstopperiode alleen niks, maar meneer S. wil altijd helpen is altijd bereid, wil altijd naar je luisteren en dus eh.. hij helpt gewoon perfect.”*

De begeleider zelf en de manier waarop begeleid wordt, wordt zeer positief ervaren. De leerling voelt zich gewaardeerd door de persoonlijke interesse en aandacht van de begeleider. De leerlingen ervaren de tijd die genomen wordt en dat er naar hen geluisterd wordt, als zeer positief. Dit hoeft niet alleen over de problemen te gaan, juist ook de aandacht over hoe het weekend was geweest en de opmerking over een nieuwe ‘look’ kunnen aanmoedigend en opbouwend zijn. Doordat de begeleider veel vragen stelt, ervaren de deelnemers het dat hij werkelijk in hen geïnteresseerd is. De één op één situatie, de bereikbaarheid van de begeleider en het gevoel te hebben dat er onbevooroordeeld en open naar je geluisterd wordt, dragen bij aan deze positieve ervaring.

*“...hij heeft geen standpunt waarmee hij een discussie begint en dan eh.. daarbij blijft. Hij probeert ook vanuit mijn kant te kijken, hoe ik er tegenaan kijk en van daaruit eh.. wat ik denk en probeert het van daaruit op te lossen.”*

rol begeleider

De een ziet de begeleider meer als een adviseur en de ander als een vriend. Welke rol de begeleider speelt voor de leerling is afhankelijk van de relatie die tussen beiden opgebouwd wordt en de mate waarin de leerling ondersteuning nodig lijkt te hebben. Een leerling die hem als adviseur ziet, heeft bijvoorbeeld ook contact met een vertrouwenspersoon waarmee ze over haar privé-problemen praat. Sommigen noemen hem letterlijk een maatje of een vriend. Bij diegenen die hem meer als vriend beschouwen, lijkt er sprake van een vertrouwensband te zijn. Deze vertrouwensband kan een beroep

op wederkerigheid inhouden. Als de leerling ervaart dat de leraar zich specifiek voor hem inzet, is de leerling geneigd zich ook in te zetten voor die leraar om te laten zien dat hij die aandacht waard is. Hierdoor is de leerling meer gemotiveerd om zich in te zetten.

*“Ik zie hem meer als een vriend dan als leraar. Ik kan hem dan ook niet tegenwerken.”*

De gesprekken die tussen de begeleider en de leerling plaatsvinden, kunnen een reden vormen om naar school te komen. De inhoud van de gesprekken wordt niet alleen door de begeleider bepaald. In tegendeel, sommige leerlingen voelen zichzelf verantwoordelijk voor de inhoud van de gesprekken. Maar voor dit punt is bereikt, kunnen al veel gesprekken hebben plaatsgevonden. Dit hoeft niet alleen gedurende het Pitstopproject te hebben plaatsgevonden, maar ook in het voortraject met bijvoorbeeld de mentor.

*“Toen werd ik op een gegeven moment wakker: Waar ben ik mee bezig? Daarvoor al 2 jaar verpest.”*

### 5.2.5 studiekeuze

Mentoren vinden bij veel leerlingen die zij doorsturen dat zij een verkeerde studiekeuze hadden gekozen. Veel leerlingen wijten hun deelname aan de verkeerde studiekeuze. Het vinden van de juiste studierichting lijkt zodoende van groot belang om gemotiveerd aan school deel te nemen. In deze paragraaf beschreven wat het volgen van een opleiding voor hen betekent en hoe zij hun opleiding hebben gekozen.

#### betekenis opleiding

Een opleiding betekent voor veel deelnemers een voorbereiding op de toekomst, een diploma. Een diploma denken ze nodig te hebben om later een goede of ‘nette’ baan te krijgen. Onder een nette baan wordt vaak een baan verstaan op een kantoor. Het lijkt niet zozeer hun eigen bevinding te zijn dat een diploma nodig is, maar een optelsom van wat hen verteld is door anderen en wat zij zien bij vrienden en familie.

*“Het is wel je toekomst, anders geen goede toekomst. Tenminste dat wordt mij verteld.”*

Welk diploma uiteindelijk voor die toekomst nodig is, is niet duidelijk. Wel is de wens groot om verder door te leren. Geen van hen denkt dat hun schoolcarrière eindigt op niveau-twee. Alhoewel een nieuwe deelnemer aangeeft geen zin te hebben in school lijkt dit zijn ambitie om door te leren, niet te beletten. Niveau-drie, -vier en het hbo worden genoemd als het beoogde eindexamen.

*“Leren is belangrijk” Hoe meer je leert, hoe meer ervaring je krijgt. Alles is te leren. Straks bereik ik wat.”*

De waarde van een niveau-twee diploma lijkt niet voldoende te zijn om hen naar een goede of ‘nette’ baan te leiden. Hoe hoger het niveau, hoe meer ze denken iets te kunnen bereiken.

#### een studierichting kiezen

*“...ik heb al genoeg tijd verspild, ik wil beginnen aan een andere opleiding maar ik weet nog niet welke opleiding.”*

Een aantal deelnemers beschouwt de verkeerde studiekeuze de reden voor hun deelname. De opleiding die ze hadden gekozen is soms een noodgreep geweest. Door wachtlijsten, toelatingseisen of inschrijftermijnen kan het zijn dat een opleiding gevolgd wordt die niet de eerste keuze was.

*“... ik deed eerst een opleiding ..., ICT.. Maar dat vond ik niks. En toen zat ik met het vraagteken wat wil ik nu eigenlijk gaan doen? Toen had ik een test gedaan, zo'n test, zo'n beroepenkeuzetest gedaan en toen was ik geïnteresseerd in handel, economie enzo dus. Maar ik ging wat scholen proberen inschrijven maar waren allemaal vol.”*

Vanwege de leerplicht of financiële redenen is het voor hen wel van belang om een studie te volgen en ergens ingeschreven te staan.

Sommigen hebben hun studierichting gekozen naar aanleiding van een beroepentest die bij het CWI of in een schoolsituatie is gemaakt. Niet iedereen die zo'n test heeft gedaan is ook de richting opgegaan die de test uitwees. Een voormalig deelnemer was op de studierichting handel terechtgekomen terwijl een test de richting van techniek uitwees. Nu hij niveau-twee bijna succesvol heeft afgrond heeft hij zich ingeschreven voor een niveau-vier opleiding in de richting van de zorg. Met als reden dat hij wil voorkomen dat anderen dezelfde fouten als hijzelf maakt.

Sommige leerlingen hebben geen idee welke studierichting bij hen past. Een test kan dan uitkomst bieden. Een leerling die al enige maanden in het project verblijft heeft uiteindelijk voor handel gekozen. Maar ze werd bij een bushalte benaderd om te werken in een callcenter. Hierdoor was het zoeken naar een stage in een supermarkt (handel) voor haar niet meer belangrijk en begon ze weer te twijfelen aan haar studiekeuze. Sommige leerlingen zijn makkelijk te beïnvloeden en hebben geen duidelijke beroepskeuze.

## 5.3 het netwerk

Het netwerk van de jongere kan veel invloed hebben op de motivatie om de opleiding te voltooien. Familie en vrienden zijn binnen hun netwerk meestal het belangrijkste. In deze paragraaf wordt de ervaring van de deelnemers over hun netwerk weergegeven en wat zij kunnen betekenen voor hun motivatie.

### 5.3.1 familie

verwachtingen ouders

Volgens de deelnemers geven bijna alle ouders te kennen dat ze het belangrijk vinden dat zij een diploma halen. Welk diploma dit is, wordt niet duidelijk uitgesproken door de leerling zelf. Wel lijkt het idee te bestaan dat hun ouders een hoger diploma meer op prijs stellen.

*“... ze verwachten wel dat ik mijn diploma, mijn diploma haal, en dat ik ja, en dat ik verder studeer.”*

Sommige ouders sturen de leerlingen in de keuze van de studie. Deze sturing sluit niet altijd aan bij de wensen en behoeften van de leerling. Zo wordt het hebben van een nette baan bijvoorbeeld

uitgesproken in combinatie met de verwachting van de ouders. Hierbij lijkt de leerling zelf geen ruimte te ervaren om een andere studie te volgen.

*“Ja ik zeg dat ik administratie ga doen, maar eh.. ze denken nog steeds dat ik dat wil volgen, maar ja dat wil ik niet, ik vind dat heel saai... Maar ze willen wel dat ik iets in de administratie ga doen.. Omdat het eh... ja ik weet niet... Het heeft wel meer waarde dan bijvoorbeeld dat eh... timmerman ofzo”*

De wens van ouders over de te volgen studie, kan voor de leerling zwaar wegen. Om de ouders tevreden te houden wordt de gewenste opleiding gevolgd omdat de leerling aan die verwachting wil voldoen. Het is aannemelijk dat de inhoud van de studie de leerling minder interesseert waardoor zijn motivatie voor school zal afnemen met een grotere uitvalkans als gevolg.

#### steun

Steun van ouders kan motiverend zijn om zich voor school in te zetten. De steun en aanmoediging voor school wordt niet alleen bij de ouders gevonden, ook broers en zussen of andere familieleden kunnen de leerling motiveren.

*“Mijn nicht zegt altijd wel je moet wel naar school gaan enne.. ja maar verder... ben ik meestal degene die het tegen mijn broer zegt dat ie naar school moet..”*

Familieleden motiveren de leerling door geregeld te informeren naar school gerelateerde zaken.

*“Ouders vragen dagelijks over school. Ze geven dan wel om je.”*

De familieleden die genoemd worden hebben meestal meer scholing genoten dan de leerling zelf, of zitten zelf nog in een scholingstraject. Een leerling waarvan zijn ouders nauwelijks scholing hebben gevolgd, zegt weinig steun van thuis te ontvangen. Door zijn ouders laat hij zich dan ook niet ondersteunen.

Een andere leerling geeft aan dat zijn ouders teveel willen bepalen, zowel over zijn vrijetijdsbesteding, met wie hij omgaat maar dat zij zich ook teveel bemoeien met school. Het contact met zijn ouders over zijn schoolactiviteiten is niet motiverend voor hem. Hij zegt alleen naar school te gaan voor zijn moeder, zodat zijn moeder daar geen ruzie over krijgt met zijn vader. Hij lijkt zelf niet te beseffen dat zijn inzet ook hemzelf wat kan opleveren.

Zodoende lijkt de ondersteuning van familie vooral af te komen van degene die meer scholing hebben gevolgd en waarmee een goede band bestaat.

#### contact tussen ouders en school

Sommige ouders weten niet welke stappen hun kind op school doorloopt zoals de overstap van een reguliere klas naar het Pitstopproject. De leerling denkt dat de overstap niet voldoet aan de verwachtingen van zijn ouders. Althans als deelname aan het Pitstopproject wordt ervaren als een stap terug in hun opleidingstraject. Ze ervaren dat ze gefaald hebben in de ogen van hun ouders als ze die overstap maken.

*“Toen ik naar Pitstop ging, heb ik niets verteld. Nee, en zijn daar ook niet achter. De brief maken ze ook niet open.”*

Andere ouders hebben juist meer contact gekregen met de school vanwege de overstap. Als het contact eenmaal bestaat lijkt dat juist positief te worden ervaren door de leerling. En helpt het hem om zich meer in te zetten voor de school en om naar school te gaan.

*“Ja laatste tijd wel, als ik niet kom opdagen ofzo dan bellen zij van “Waar is xxx?” Hum ja ik kom er niet mee weg... Ja dat helpt wel, het helpt wel dan heb ik weer een afspraak met hen en dan kom ik wel.”*

Het gebrek aan interesse van de ouders in de school, ligt volgens een van de deelnemers aan de Marokkaanse cultuur, maar ook taalproblemen kunnen een rol hierin spelen.

Sommige ouders wordt doelbewust informatie van de school onthouden. Bijvoorbeeld doordat de leerling een verkeerd telefoonnummer doorgeeft aan de school of door het niet vertellen aan de ouder dat hij van studierichting is gewisseld. Een leerling geeft als achterliggende reden dat hij niet wil dat zijn ouders ‘lastig’ gevallen worden door de school. Als de school contact opneemt met zijn ouders kan dit volgens hem alleen maar negatief zijn. Dit wil hij voorkomen, en hij vindt dat hij zelf verantwoordelijk is voor de problemen die hij maakt en ze zelf moet oplossen.

Ouders worden zodoende door hun kinderen niet altijd betrokken met de stappen die ze op school maken. Het gevoel te hebben niet te voldoen aan hun verwachtingen of zelfs gefaald te hebben kan hieraan ten grondslag liggen. Hierdoor kunnen ouders hun kind niet ondersteunen in zijn proces op school.

### 5.3.2 vrienden

#### vrienden op school

Alle vrienden die worden genoemd gaan naar school of volgen een leer-werk traject. Opvallend is dat de meeste vrienden niet op dezelfde school zitten of zaten. De meeste deelnemers nemen deel aan het Pitstopproject in het eerste schooljaar van een nieuwe opleiding. Veel tijd om nieuwe vrienden te maken is er soms niet geweest. Daarnaast vindt het Pitstopproject plaats op één van de locaties van ROC ASA wat een fysieke breuk kan betekenen met de klasgenoten en de contacten die mogelijk op een andere locatie zijn opgedaan. Deze contacten ziet men niet meer op school wat het behouden van het contact bemoeilijkt.

Het Pitstopproject nodigt ook niet uit tot het vormen van nieuwe vriendschappen. Er wordt zelfstandig gewerkt, er zijn nauwelijks groepsactiviteiten en door de verschillen in de individuele programma's, komt men elkaar soms maar weinig tegen. De beginopzet waarin meer groepsactiviteiten plaatsvonden nodigde meer uit om onderlinge contacten aan te gaan. Daarnaast is het ook een tijdelijke en voor sommigen een ongewenste situatie waarin ze zich bevinden. Wat het opbouwen van vriendschappen in de weg kan staan.

*“Ja er zit best veel leerlingen van Hoogzicht die ook hier zijn gekomen. Bijvoorbeeld die xxx die nu ook bij ons in de klas zit. Die eh.. zat ook op die school. Ja en er zijn wat meer leerlingen die van daar zijn gekomen. Daar ga ik af en toe wel een beetje mee om en zo.”*

Alhoewel ze soms veel leerlingen van hun opleiding kennen, noemen zij het vaak geen vrienden. Het lijkt wel van belang om veel mensen op school te kennen. De contacten maken de sfeer beter.

Alhoewel de betere sfeer niet bijdraagt aan de rust in het lokaal, geeft een goede sfeer wel meer reden om naar school te komen.

Er lijkt een scheiding te bestaan tussen het 'schoolleven' en het leven buiten de school wat betreft vrienden. Schoolvrienden zijn met name belangrijk voor een goede sfeer op school. Deze sfeer motiveert leerlingen om naar school te komen. Bij het Pitstopproject is hiervan geen sprake vanwege het gebrek aan een groep.

#### vrienden als voorbeeld

Vrienden kunnen een voorbeeldfunctie vormen. Het tegenkomen van oude klasgenoten die al meer gepresteerd hebben op onderwijsgebied kunnen motiverend werken op de inzet en ambities. Een leerling die ik op de gang spreek, zegt dat hij niet gemotiveerd is omdat hij niet weet wat hij wil. Hij heeft een aantal brochures van studierichtingen meegekregen. Hij zou ze gaan lezen, dat wil zeggen de eerste bladzijden ervan lezen. Hij vindt het teveel om helemaal door te lezen. Hij baalt wel dat hij nog maar niveau 1 heeft, zijn vrienden zijn al verder.

Vrienden die met school gestopt zijn, lijken weinig invloed op de leerling te hebben.

*"...die zit nu zonder school en zonder werk. Enne.. als je met hem wilt praten daarover dan heb jij het zo meteen gedaan dus ik heb het verder gelaten en heb heel vaak tegen hem gezegd dat ie moet gaan maar als ie niet wil is dat zijn eigen zaak."*

Vrienden zijn ook een bron van informatie. Zij kunnen informatie geven van binnenuit de opleidingen.

Dat de opleiding leuk is en dat er vrienden zitten lijkt genoeg voor een goede motivatie om voor die opleiding te kiezen.

*"Ik heb zelf gehoord dat autotechniek een leuke opleiding was. Dit hoorde ik van jongens uit de buurt. Die doen die opleiding ook. Ik heb nu een inschrijvingsformulier op de post gedaan."*



## **6 conclusie**

In dit hoofdstuk wordt een conclusie uit de bevindingen getrokken waarmee een antwoord op de hoofdvraag van het onderzoek gegeven wordt. Deze conclusie wordt vervolgens gekoppeld aan de theoretische bevindingen uit hoofdstuk 2. Ook worden de beperkingen van het onderzoek in dit hoofdstuk weergegeven. Als afsluiting worden een aantal aanbevelingen gedaan.

### **6.1 conclusie bevindingen**

Het Pitstopproject wil voortijdig schooluitval voorkomen door leerlingen, die door hun problematische gedrag, absentie, gebrek aan capaciteiten en of verkeerde studiekeuze niet meekomen in de klas, extra ondersteuning te bieden. Het accent van deze ondersteuning ligt op de individuele aanpak van de deelnemer, het beroep op zelfwerkzaamheid, op keuzes maken, het vergroten van het zelfvertrouwen en het nemen van de eigen verantwoordelijkheid voor de toekomst. Met de aangeboden activiteiten krijgen leerlingen de mogelijkheid om hun achterstand in te halen, hun capaciteiten uit te breiden en vooral, zo blijkt, om een nieuwe studierichting te kiezen. In de praktijk blijkt dat de leerling gemotiveerd raakt om een leer(-werk)traject voort te zetten.

De eerste deelvraag heeft betrekking op de criteria die gehanteerd worden door mentoren om leerlingen aan te melden voor het Pitstopproject. Het gebrek aan capaciteiten blijkt voor een mentor een uitgangspunt te zijn om een leerling te volgen. De houding en de afwezigheid van de leerling zijn de doorslaggevende factoren om een leerling naar het Pitstopproject te verwijzen. Binnen het Pitstopproject wordt weinig gedaan aan het gebrek aan capaciteiten en meer aandacht besteed aan het vinden van een nieuw onderwijstraject. Een onderwijstraject dat aansluit bij de capaciteiten van de leerling. De leerling wordt hierdoor benaderd op zijn mogelijkheden. Door binnen de mogelijkheden van de leerling te blijven of te komen zal de leerling meer positieve ervaringen opdoen. Deze positieve ervaringen vergroten het zelfvertrouwen en kan de motivatie om door te gaan in die richting bevorderen. Door binnen de mogelijkheden van de leerling te blijven wordt de leerling echter niet uitgedaagd om zijn capaciteiten uit te breiden, waardoor het risico aanwezig is dat de leerling later alsnog tegen het gebrek aan capaciteiten oploopt en voor een tweede maal in het Pitstopproject terecht kan komen.

De tweede deelvraag betreft de achtergronden van de deelnemers. De motivatie om een leer(-werk)traject voort te zetten is echter niet vanzelfsprekend. Leerlingen geven verschillende redenen voor hun gebrek aan motivatie. Door het stellen van andere prioriteiten of het volgen van een opleiding die niet aan de verwachtingen voldoet, hebben leerlingen hun band met de school en hun motivatie voor de school verloren. Ook zijn er leerlingen die wel gemotiveerd zijn maar het aan capaciteiten ontbreekt om de opleiding naar keuze te doen of te vervolgen. Deze leerlingen zijn

daarnaast vaak gekenmerkt door talloze problemen met hun familie, met justitie of met hun eigen woonsituatie.

Hoe leerlingen gemotiveerd worden door het Pitstopproject om een opleiding te voltooien is de vijfde deelvraag van dit onderzoek. Het blijkt dat de ontwikkeling van de motivatie een intensief proces is. Deelname aan het Pitstopproject wordt vaak gezien als een stap terug, als een falen gezien. Dit geldt vooral bij die leerlingen die een tweede maal deelnemen. Het Pitstopproject is bij veel leerlingen onbekend. Degenen die het project wel kennen hebben er een negatief beeld van en willen zichzelf daarmee niet identificeren. Deelname is echter niet vrijwillig. Leerlingen voelen zich hierdoor vaak gedwongen en gestuurd door hun mentor. Dit kan een breuk opleveren in de relatie met de mentor en daarmee hun motivatie voor school. De leerlingen die wel goed voorbereid aan het Pitstopproject beginnen, zijn positiever over hun eigen deelname en meer gemotiveerd om aan de slag te gaan. De wijze waarop leerlingen naar het Pitstopproject verwezen worden is zodoende van grote betekenis voor de motivatie bij aanvang van het project.

Leerlingen weten vaak niet wat te verwachten in het Pitstopproject. Vooral nieuwe leerlingen ervaren veel onduidelijkheid en nemen een afwachtende houding aan. Leerlingen zijn ook bang om een grote(re) achterstand van hun klas op te lopen. De overgang van het klassikale onderwijs naar zelfwerkzaamheid is voor sommige leerlingen groot. Daarnaast is er geen standaard lokaal, geen vaste pauze- of werktijden en geen vaste groep wat weinig houvast biedt om de eigen plek binnen het Pitstopproject te veroveren. Een duidelijk kader en een informatief intakegesprek waarin de school zijn verwachtingen stelt, kan de leerling helpen duidelijk te krijgen wat hij binnen het Pitstopproject moet presteren en kan bereiken.

Deelvragen drie en vier hebben betrekking op de activiteiten die in het Pitstopproject worden ondernomen en hoe deze worden ervaren door de leerlingen. Het Pitstopproject biedt verschillende activiteiten aan waaronder stage, individueel werken aan lesmateriaal, sporadische groepsactiviteiten en vooral intensieve begeleiding. De activiteiten als zodanig blijken weinig bij te dragen aan de motivatie een opleiding te voltooien. De leerlingen hebben juist een grote hoeveelheid motivatie nodig om aan deze veelal individuele activiteiten te beginnen. Over de begeleider en zijn handelen zijn de leerlingen echter zeer positief. Ze voelen zich serieus genomen en waarderen de aandacht en de interesse die in hen wordt gestoken. Het vertrouwen in de begeleider kan zelfs uitgroeien tot een vertrouwensband waardoor leerlingen hem meer als een vriend gaan beschouwen dan als de meester die goede adviezen geeft. Hierbij kan er sprake van wederkerigheid optreden. De inzet van de leerling voor de school en haar activiteiten is daardoor afhankelijk van de band die met de begeleider ontstaat. Leerlingen die individueel werken aan lesmateriaal zijn vooral te spreken over de rust in het lokaal. Het gebrek aan klasgenoten, soms is er maar één leerling aanwezig, biedt een sfeer waarin de leerling zich kan concentreren en niet afgeleid wordt door andere leerlingen en zij individuele aandacht kunnen krijgen.

Het niet hebben van een vaste ruimte en het soms moeten delen van een ruimte met andere groepen is hiervoor niet bevorderlijk. Niet alleen kan de op prijs gestelde rust hierdoor verdwijnen, ook

ontbreekt het aan een vaste plek waardoor de leerling de weg naar het lokaal en de begeleider soms moeilijk kan vinden.

Veel leerlingen gebruiken het Pitstopproject om een andere studierichting te kiezen. Het maken van een keuze blijkt een moeilijke opgave te zijn voor leerlingen. Zij weten vaak niet welke opleiding voor hen geschikt is. Beroepskeuzetesten kunnen uitkomst bieden. Adviezen uit deze testen worden echter niet altijd opgevolgd, wat overigens geen negatief effect hoeft te hebben. Om leerlingen te helpen, kunnen ze worden doorverwezen naar het trajectbureau. De wachttijd is soms erg lang waardoor de leerling niet weet wat in de tussentijd te doen. Hierdoor verslapt de motivatie voor school.

Leerlingen die wel een keuze hebben gemaakt voor een studie kunnen soms niet aan deze studie beginnen. Sommige leerlingen voldeden niet aan het vereiste niveau Nederlands of de opleiding was reeds vol, wat de instroom belemmert. Om geen problemen met de leerplicht te krijgen of het recht op studiefinanciering te verspelen, wordt er ingeschreven op de opleiding van een tweede keus. Deze opleiding wordt niet altijd positief afgerond.

Deelvragen zes en zeven hebben betrekking op de invloed van de familie en van de vrienden op de motivatie om de opleiding te voltooien. Het netwerk blijkt een rol te hebben in de keuze van de studie. Ouders kunnen duidelijke verwachtingen uitspreken zoals een 'net' beroep en vrienden kunnen overtuigend zijn in welke opleiding leuk is. Leerlingen kunnen door het netwerk beperkt of juist gemotiveerd worden een bepaalde keuze te maken. Het kiezen voor een studierichting is zodoende een gecompliceerde bezigheid.

De ouders en andere familieleden uiten dat ze een diploma belangrijk vinden. Leerlingen zelf uiten de ambitie om hoger dan niveau-twee te halen. Deze ambitie lijkt vaak overgenomen te zijn van hun ouders. Deze kunnen de leerling stimuleren door regelmatig naar school te informeren. Dit geldt echter niet voor elke leerling. Ouders die weinig tot geen school hebben gehad zijn weinig stimulerend. Bij ouders waarmee een slechte band bestaat kan de goedbedoelde interesse zelfs een averechts effect opleveren.

Een hoge of uitgesproken verwachting van de ouders kan veroorzaken dat leerlingen informatie over school achterhouden. De leerling wil voor het thuisfront niet falen. De overstap naar het pitstopproject wordt daardoor niet altijd gemeld. Bij de ouders ontbreekt dan informatie waardoor het voor de ouders moeilijk wordt om hun kind te blijven stimuleren. Het is dan ook van wezenlijk belang dat er een goed contact tussen school en de ouders bestaat.

Vrienden stimuleren elkaar in het naar school gaan en kunnen een voorbeeldfunctie vormen. Daarnaast zijn zij een bron van informatie over hoe het er aan toe gaat in (andere) opleidingen. De deelnemers in het Pitstopproject hebben weinig vrienden op school. En als ze die wel hebben zijn dit niet zozeer vrienden met wie ze ook privé omgaan.

Het kennen van veel school- en klasgenoten is belangrijk voor de sfeer op school. Deze sfeer maakt het aantrekkelijker om op school aanwezig te zijn. Deelnemers die van een andere locatie komen, kennen weinig leerlingen op school. Hierdoor is het voor sommige deelnemers minder aantrekkelijk

om naar het Pitstopproject te gaan. Ze kennen niet alleen weinig leerlingen op school, ook kennen zij weinig andere deelnemers die het gezellig op school kunnen maken.

Dit onderzoek is begonnen met de volgende hoofdvraag: Hoe worden de activiteiten van het Pitstopproject ervaren en hoe draagt het project en het netwerk van de leerling bij aan de motivatie om de opleiding te voltooien? Deze vraag kan nu als volgt beantwoord worden:

De leerlingen kennen geen grote waarde toe aan de activiteiten zelf, daarentegen wordt de manier waarop ze worden begeleid tijdens het Pitstopproject, hoog gewaardeerd. De aandacht, interesse en steun die ze van de begeleider ontvangen, geeft hen weer een band met school en biedt de mogelijkheid om alsnog een leer(-werk)traject te volgen of in te gaan. De school kan via de begeleider de leerling motiveren een opleiding te voltooien. Hoe sterker de band wordt tussen school en de leerling wordt, hoe meer de leerling gemotiveerd is om zich voor school in te zetten.

De manier waarop de leerling in het project belandt en hoe de start verloopt kan daarentegen demotiverend zijn.

Het contact tussen school en de ouders lijkt een positieve werking te hebben op de motivatie van de leerling. Door dit contact zijn ook ouders voorzien van meer informatie waarmee zij de leerling kunnen ondersteunen. Deze informatie kan gebruikt worden om geregeld en gericht te informeren naar de activiteiten van de leerling op school. Vrienden, die ook een belangrijk deel vormen van het netwerk van de leerling, zijn in staat om de leerling te motiveren zich voor school in te zetten. Enerzijds hebben zij een voorbeeldfunctie, anderzijds kunnen zij voor een goede sfeer zorgen wat het naar school gaan aangenamer maakt.

## **6.2 koppeling met de theoretische notities**

De theoretische bevindingen uit hoofdstuk 2 komen grotendeels overeen met de resultaten uit het onderzoek. In deze paragraaf worden bij een aantal belangrijke onderzoeksresultaten de koppeling gemaakt met de theoretische bevindingen.

Eimers (2006) maakt een onderverdeling van drie groepen risicojongeren. Een heldere onderverdeling is echter niet te maken. De deelnemers van het Pitstopproject vallen in de groep de overbelaste jongeren. Zij horen echter niet alleen in die categorie thuis maar vallen ook in de groep die een rationele afweging maakt wanneer zij voor werken of hun sport kiezen. Ook zijn er een paar jongeren die in de groep met gebrek aan capaciteiten geplaatst kunnen worden doordat bijvoorbeeld hun niveau Nederlands te laag is of hun IQ-test score te laag is. Een onderverdeling is hierdoor moeilijk te maken.

Coleman (1988) benadrukt het belang van een gesloten netwerk waardoor informatie tussen ouders en school kan worden uitgewisseld en duidelijke normen naar elkaar en de kinderen worden uitgedragen. Leerlingen waarbij contact tussen ouders en school plaatsvindt zeggen gebaat te zijn bij dit contact. Zij hebben meer duidelijkheid omtrent de verwachtingen en laten zich gemakkelijker

motiveren als zij worden aangesproken door de een, de ander of beiden. Het gesloten netwerk bevordert zodoende de motivatie van de leerling en kan hem helpen niet toe te geven aan zaken die zijn scholing in de weg staan. Of dit gesloten netwerk ook effectief is als er geen goede band is tussen de ouder en de leerling is de vraag.

Herhaaldelijk is aangetoond dat verwachtingen van ouders en de aandacht voor het kind, de schoolprestaties kunnen verbeteren (Israel et al., 2001; Dwyer et al., 2006; Ekstrom et al., 1986; Israel & Beaulieu, 2004). Als deze verwachtingen zeer uitgesproken zijn, kan het de jongere een richting opsturen die niet voor hem is weggelegd. Zoals met de keuze voor een bepaalde studie. De wens van de ouders kan botsen met de wens of capaciteiten van het kind waardoor het kind gedemotiveerd raakt wat zijn onderwijsprestaties niet ten goede zal komen. Of waardoor zijn onderwijsprestaties slecht zijn waardoor zijn motivatie om naar school te gaan verdwijnt.

In verschillende onderzoeken is aangetoond dat de aandacht van de ouders de schoolprestaties zouden verbeteren. Echter dit geldt alleen als de band tussen de ouder en het kind goed is. Is deze band beschadigd dan kan de aandacht van de ouders een negatief effect opleveren. Er kan dan sprake zijn van een vorm van 'zuur' sociaal kapitaal (Roest et al., 2002). De aandacht van de ouders wordt niet gewaardeerd, de leerling wil niet doen wat zijn ouders belangrijk vinden, en hij zal zich richten tegen de school en het behalen van goede prestaties.

Opvallend was dat de vrienden die genoemd werden meestal niet in de eigen opleiding zitten maar dat deze komen van een vorige school of uit de buurt. Dit terwijl vrienden en relaties volgens Kassenberg (2002) de hoofdreden vormen om naar school te gaan. Of deze leerlingen nog niet de tijd hebben gehad nieuwe vriendschappen op te doen voor overplaatsing naar het project of dat juist het gebrek aan vrienden binnen de eigen klas mede veroorzaakt dat ze terechtkomen in het project is nog een openstaande vraag.

Menig onderzoeker is van mening dat ondervonden steun in de schoolsituatie van belang is voor de educatieve prestaties (Herweijer, 2008; Audas & Willms, 2001; Croninger, & Lee, 2001; WRR, 2009). Deze steun hoeft maar uit één persoon die aan de school verbonden is voort te komen. Binnen het Pitstopproject is de begeleider die persoon. Hij verbindt de leerlingen aan de school door een band met hen aan te gaan. Volgens Eimers (2006) kan deze 'fit' tussen school en de leerling ervoor zorgen dat de leerling weer betrokken raakt bij de school. Alhoewel deze fit voornamelijk gezien wordt als een fit met een docent, zijn er ook andere fit's denkbaar zoals met de studierichting, of met andere leerlingen. Zo kan het gepest worden een reden zijn dat jongeren de school verlaten (Oberon, 2008). In de meest ideale situatie zal een leerling op deze 3 fronten, studiekeuze, docent en leerlingen een fit hebben. Bij de meeste deelnemers blijkt deze fit bij aanvang van het project op 2 tot 3 punten niet te bestaan.

Het Pitstopproject is een tijdelijk project, na een maand of twee is het de bedoeling dat leerlingen doorstromen of teruggaan naar de eigen klas. Om de leerling blijvend te binden moet de fit van de leerling met de school ook behouden blijven. Het gevaar dreigt, als er enkel een band met de begeleider is opgebouwd, dat deze fit moeilijk gecontinueerd kan worden. Waardoor de kans op herhaling groot is en een tweede Pitstop voor leerlingen of uitval niet ondenkbaar is.

### 6.2.1 beperkingen

Het onderzoek kent een aantal beperkingen die invloed op de uitkomsten kunnen hebben. De deelnemers die zijn geïnterviewd zijn deelnemers die bereikbaar zijn en wilden meewerken aan het onderzoek. Leerlingen die op stage, of ongeoorloofd afwezig waren zijn hiermee niet bereikt.

De duur van de interviews was afhankelijk van de spanningsboog en de concentratie van de leerlingen die soms niet groot was. De interviews varieerden hierdoor aanzienlijk in tijdsduur, van ongeveer een kwartier tot een uur. De tijdsduur heeft ook te maken met de openheid van de leerling zelf en het vertrouwen dat die leerling stelt in de verwerking van de antwoorden. Doordat het aantal deelnemers beperkt is, kan hierdoor een vertekening in de onderzoeksresultaten optreden.

Ondanks de beperkingen geven de onderzoeksresultaten meer inzicht in de beleving van het project door leerlingen en op welke wijze hun netwerk ondersteuning biedt in het voltooien van hun opleiding.

## 6.3 aanbevelingen

Pitstop levert een waardevolle bijdrage voor de school om zwakke leerlingen alsnog een mogelijkheid te bieden een startkwalificatie te behalen. Om dit project succesvol te blijven continueren is een blijvend kritisch oog gewenst. In het onderzoek kwam een aantal punten naar voren waarbij verbetering of aandacht kunnen gebruiken, deze waren:

*overstap*: Leerlingen voelen zich soms weggestuurd, alsof ze werden afgeschreven door de mentor. Dit kan een negatief effect opleveren voor het zelfvertrouwen en bemoeilijkt een goede start in het project.

*intake*: Meer zorg voor een degelijke intake is nodig opdat de leerling begrijpt wat er van hem verwacht wordt en op welke steun hij kan rekenen

*randvoorwaarden*: een eigen ruimte met faciliteiten ontbreekt. Deze biedt naast duidelijkheid ook een plek waar de leerlingen zich welkom kunnen voelen en niet ongewenst of afgeschreven. Daarnaast zijn er ook vele administratieve zaken die vele tijd van de begeleider vragen zoals het regelen van toegangspasjes.

*groepsvorming*: Nader onderzoek in hoeverre groepsvorming kan bijdragen aan het proces.

*aantal begeleiders*: Leerlingen willen gevoed blijven, het gevoel hebben dat ze iets leren en niet voor 'niets komen' als ze nog geen duidelijk doel voor ogen hebben. Twee begeleiders is hierbij een minimum zodat een begeleider de leerlingen 'en group' kan voeden met aandacht en de ander de individuele aandacht kan geven.

*perspectief bieden*: Doorstroming is vooral in de tweede helft van het jaar moeilijk doordat opleiding geen nieuwe leerlingen meer aannemen. Leerlingen die willen overstappen hebben weinig perspectief omdat hun mogelijkheden tot het nieuwe schooljaar niet veranderen. Het nut van hun aanwezigheid wordt hierdoor niet ingezien.

*nazorg*: Om de 'fit' te behouden met de school zal er meer aandacht moeten komen voor de overstap van de leerlingen uit het Pitstopproject naar hun nieuwe opleiding en hun begeleiding daarin. Een vorm van samenwerking tussen begeleider en de (nieuwe) mentor zal wellicht al tijdens het project kunnen plaatsvinden

*contact met ouders*: Leerlingen zijn gebaat met ondersteuning vanuit de thuissituatie. Het thuisfront kan enkel ondersteuning bieden als zij op de hoogte zijn van het proces dat de leerling doormaakt

## literatuurlijst

- Ainsworth, J.W. (2002). Why does it take a village? The mediation of neighbourhood effects on educational achievement. *Social Forces*, 81, 117-152.
- Audas, R. & Willms, J.D. (2001). Engagement and Dropping out of School: A Life-Course Perspective. Working paper for the Applied Research Branch, Strategic Policy. Hull: Human Resources Development Canada.
- Beekhoven, S. & Dekkers, H. (2005). De focus op voortijdig Schoolverlaten. Stand van zaken en beleid in de Stedendriehoek. Nijmegen: Radboud Universiteit Nijmegen
- CBS (2007). Jaarboek onderwijs in cijfers. Voorburg/Heerlen: CBS.
- CBS (2008a). Landelijke jeugdmonitor. Rapportage eerste kwartaal 2008. Voorburg/Heerlen: CBS.
- CBS (2008b). Sociaaleconomische trends, 3e kwartaal 2008. Voorburg/Heerlen: CBS.
- CBS (2009). Jaarboek onderwijs in cijfers 2009. Den Haag/Heerlen: CBS.
- Coleman, J.S. (1990). *Foundations of Social Theory*. Cambridge, Massachusetts, The Belknap Press of Harvard University Press.
- Coleman, J.S. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology*, 94, S95-S120.
- Coleman, J. & Hagell, A. (2007). The Nature of Risk and Resilience in Adolescence. In: Coleman, J. & Hagell, A. (ed.). *Adolescence Risk and Resilience*. Chichester, West Sussex, England: John Wiley & Sons.
- Croninger, R.G. & Lee, V.L. (2001). Social Capital and Dropping Out of High School: Benefits to At-Risk Students Of Teachers' Support and Guidance. *Teachers College Record*, 103, No. 4, 548-581.
- Crul, M., Pasztor, A. & Lelie, F. (2008). "De tweede generatie. Last of kansen voor de stad?". Rapport Kennisatelier, 13 mei, 2008. Den Haag.
- Crone, E. (2009). *Het puberende brein. Over de ontwikkeling van de hersenen in de unieke periode van de adolescentie*. Amsterdam, Bert Bakker.
- Custers, K.E.P.T. & Engels R.C.M.E. (2003). Delinquentie van adolescenten: De rol van delinquente vrienden en emotionele problemen. *Pedagogiek*, 23e jaargang, 2, 137 -155.
- Driessen, G. (2007). 'Peer group' effecten op onderwijsprestaties: Een internationaal review van effecten, verklaringen en theoretische en methodologische aspecten. ITS, radboud Universiteit Nijmegen, november 2007.
- Dwyer, C., Modood, T., Sanghera, G., Shah, B. & Thapar-Bjorkert, S. (2006). Ethnicity as social capital? Explaining the differential educational achievements of Young British Pakistani men and woman. Paper presented at the 'Ethnicity, Mobility and Society' Leverhulme Programme Conference at University of Bristol, 16-17 March, 2006.
- Eimers, T. (2006). Vroeg is nog niet voortijdig. Naar een nieuwe beleidstheorie voortijdig schoolverlaten. Nijmegen: KBA.
- Ekstrom, R.B. Goertz, M.E., Pollack, J.M. & Rock, D.A. (1986). Who Drops Out of High School and Why? Findings from a National Study. *Teachers College Record*, 87, No. 3, 356-373.
- Field, J. (2008). *Social Capital*. Londen: Routledge.
- Graaf, W. de & Zenderen, K. van (2009). Segmented assimilation in the Netherlands? Young migrants and early school leaving.
- Herweijer, L.J. (2003). Voortgezet onderwijs, beroepsonderwijs en hoger onderwijs. In: Dagevos, J., Haitema, T., Gijsberts, M. & Praag, C. van (red.). Rapportage minderheden 2003. Den Haag, Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Herweijer, L.J. (2008). *Gestruikeld voor de start: De school verlaten zonder startkwalificatie*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Israel, G.D., Beaulieu, L.J. & Hartless, G. (2001). The influence of family and community Social Capital on Educational Achievement. *Rural Sociology*, 66, (1), 13-68.
- Israel, G.D. & Beaulieu, L.J. (2004). Laying the Foundation for Employment: The Role of Social Capital in Educational Achievement. *The Review of Regional Studies*, 34, No. 3, 260-287.
- Kassenberg, A. (2002). *Wat scholieren bindt. Sociale gemeenschap in scholen*. Proefschrift Universiteit, Groningen.



- McGonical, J., Doherty, R., Allan, J., Mills, S., cats, R., Redford, M., McDonald, A., Mott, J. & Buckley, C. (2007). Social capital, social inclusion and changing school contexts: A Scottish perspective. *British Journal of Educational Studies*, 55, No.1, 77-94.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW), (2007). *Factsheet Voortijdig Schoolverlaten*. November 2007. Den Haag: ministerie van OCW.
- Oberon (2008). De belevingswereld van Voortijdig Schoolverlaters. Een onderzoeksrapportage. In opdracht van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Utrecht.
- O'Brien, C. & Scott, J. (2007). The Role of the Family. In: Coleman, J. & Hagell, A. (ed.). *Adolescence Risk and Resilience*. Chichester, West Sussex: John Wiley & Sons.
- Het Portaal (2007). De aanval op de schooluitval. Een inventarisatie van kansen. In opdracht van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Putnam, R.D. (1996). Who killed civic America? Why was the generation born in the 1920s and 1930s the last of the joiners? *Prospect*, 6, 1-13.
- Putnam, R.D. (2000). *Bowling alone*. New York: Simon & Schuster.
- Ream, R.K. & Rumberger R.W. (2008). Student Engagement, Peer Social Capital, and School Dropout Among Mexican American and Non-Latino White Students. *Sociology of Education*, 81, 109-139.
- ROA (2009). Zonder diploma Aanleiding, Kansen en Toekomstintenties. ROA-R-2009/1 Researchcentrum voor Onderwijs en Arbeidsmarkt. Faculteit der Economische Wetenschappen en Bedrijfskunde. Maastricht: Universiteit Maastricht.
- Roest, A.M.C., Völker B.G.M. en Kassenberg, A. (2002). 'Netwerken en presteren. Een onderzoek naar de invloed van persoonlijke netwerken van middelbare scholieren op hun prestatiemotivatie en hun schoolprestatie', in: *Sociale Wetenschappen*, 45, 6-22.
- Smith, M.H., Beaulieu, L.J. & Israel, G.D. (1992). Effects of human capital and social capital on dropping out of high school in the south. *Journal of research in rural education*, 8, No 1, 75-87.
- SZW (2007). Beleidsnota werkleerplicht voor jongeren tot 27 jaar. December, 2007.
- Weller, S. (2007). Managing the move to secondary school: The significance of children's social capital. In: Helve, H. & Bynner, J. (ed.). *Youth and Social Capital*. London: the Tufnell Press.
- Westenberg, P.M. (2008). De Jeugd van Tegenwoordig! *De Psycholoog*, 43, 546-552.
- Westenberg, M., Donner, C., Los, A., Veenman, M. (2009). Rijping en schooluitval. Een pilot-onderzoek naar schooluitval bij (V)MBO-ers vanuit ontwikkelingsperspectief. Ontwikkelings- en Onderwijspsychologie, Faculteit Sociale Wetenschappen, Universiteit Leiden. April 2009.
- WRR. (2009). *Vertrouwen in de school: Over de uitval van 'overbelaste' jongeren*. Amsterdam: university press.

Geraadpleegde websites:

[www.szw.nl](http://www.szw.nl) geraadpleegd d.d. 15-02-2009

[www.uu.nl](http://www.uu.nl) geraadpleegd d.d. 10-03-2009

## **bijlage 1: topiclijst medewerkers school**

doorverwijzing naar Pitstop

- criteria die gehanteerd worden
- beoordeling/inschatting criteria
- begeleiding/voorbereiding voor Pitstop
- verwachting proces leerling

begeleiding

- begeleiding vooraf
- ondernomen stappen
- begeleiding nu
- contacten ouders

leerlingen

- omschrijving doorgeplaatste leerlingen
- ervaring met teruggekomen leerlingen
- problemen omtrent studiekeuze
- aandacht voor privéproblematiek

Pitstopproject

- omschrijving
- beperkingen/mogelijkheden
- ervaring met het project

## **bijlage 2: topiclijst interview Pitstop leerlingen**

### persoonsgegevens

- leeftijd
- etnische afkomst
- geboorteland

### opleiding

- huidige opleiding
- vooropleiding
- eerdere wisselingen opleiding

### schoolervaringen

- betekenis school
- contacten met anderen  
(docenten/klasgenoten/mentoren/etc)
- ervaren moeilijkheden op school
- ervaren ondersteuning vanuit school
- ervaring begeleiding  
docenten/mentoren/begeleider

### Pitstopproject

- hoe terecht gekomen
- intakegesprek
- wat vond je ervan om mee te doen
- bekendheid Pitstopproject
- verwachtingen Pitstopproject
- doel deelname Pitstopproject
- ervaring activiteiten Pitstopproject

- ervaren veranderingen sinds Pitstopproject  
(zelfvertrouwen)
- waardering begeleiding
- verschillen tussen begeleiding en begeleiding  
mentor
- aandacht persoonlijke situatie  
eigen motivatie
- schoolaanwezigheid
- motivatie om opleiding te voltooien
- barrières/moeilijkheden die motivatie voor  
school in de weg zitten

### vrienden

- vrienden op school
- tijdsbesteding vrienden
- contact over school

### thuisituatie

- woonsituatie
- samenstelling gezin
- contact met familie over school
- invloed familie op de opleidingkeuze
- contact tussen school en ouders
- ervaring contact tussen school en de ouder

### bijlage 3: gegevens deelnemers interview

	geslacht	leeftijd	Geboorteland	Geboorteland ouders	vooropleiding	Huidige opleiding
1	m	17	Iran	Iran	aka	Verkoper
2	m	18	Nederland	Turkije	aka	Verkoopmedewerker
3	m	16	Nederland	Turkije	vmbo-kb* economie	Verkoper
4	m	21	Marokko	Marokko	Vt-mbo orientatie en schakelen	Verkoopchef (dual)
5	m	18	Nederland	Marokko	vmbo-bb** techniek	Verkoopmedewerker
6	v	18	Nederland	Suriname	aka	Helpende zorg & welzijn
7	m	16	Nederland	Marokko	vmbo-bb economie	Verkoopmedewerker
8	m	18	Curaçao	--	vmbo-bb economie	Verkoopmedewerker
9	m	17	Nederland	Marokko	vmbo-bb economie	Administratief medewerker
10	v	20	Somalië	Somalië	aka	Administratief medewerker (telef.)

\*Kaderberoepsgerichte leerweg (kb)

Deze leerweg is bestemd voor leerlingen die hun theoretische kennis bij voorkeur opdoen door praktisch bezig te zijn.

\*\*Basisberoepsgerichte leerweg (bb)

Deze leerweg is bestemd voor praktisch ingestelde leerlingen. De theoretische belasting is in deze leerweg minder zwaar dan bij de kaderberoepsgerichte leerweg.