

Identiteit en toekomstplan voor buurtjongeren

Ontwikkelen en uitvoeren van
een module integrale loopbaanbegeleiding
voor de opleiding Sociaal Werk
ROC TOP Amsterdam



NOORDAENCO ONDERZOEK EN AANPAK
VAN JEUGDZAKEN
EN MAATSCHAPPELIJKE
VRAGEN

Inhoudsopgave

INLEIDING		2
HOOFDSTUK 1.	METHODIEK	5
	§ 1. Visie op vorming in het MBO	5
	§ 2. Theoretische inzichten	6
	§ 3. Methodiek en fasering vormingsprogramma	9
HOOFDSTUK 2.	ACHTERGRONDEN DEELNEMERS	11
	§ 1. Demografische gegevens	11
	§ 2. School en werk	13
	§ 3. Sociaal netwerk	14
HOOFDSTUK 3.	RESULTATEN	17
	§ 1. Ervaringen van deelnemers	17
	§ 2. Werknemersvaardigheden en competentiebeleving	18
	§ 3. Identiteitsontwikkeling en toekomstoriëntatie	22
	§ 4. School, werk en vrijetijdsbesteding	27
	§ 5. Persoonlijke ontwikkeling en sociaal netwerk	28
HOOFDSTUK 4.	CONCLUSIES EN AANBEVELINGEN	31
	§ 1. Conclusies	31
	§ 2. Aanbevelingen	35
BIJLAGEN	1. Uitkomsten controlegroep	37
	2. Literatuur en documentatie	42

Inleiding

Dit rapport bevat een proces- en effectevaluatie van een praktijkexperiment bij ROC TOP in Amsterdam met een vormingsprogramma voor eerstejaarsleerlingen gericht op identiteit en toekomstplan, als onderdeel van een integrale vorm van loopbaanbegeleiding binnen de opleiding Sociaal Werk niveau 4.

Toelichting

Een groot deel van de Nederlandse jeugd gaat na hun middelbare school naar het MBO (41%).¹ Vaak is dat het eindstation van hun onderwijs carrière en zouden zij met hun MBO diploma goed voorbereid moeten zijn op een plek in de arbeidsmarkt en maatschappij. Dat geldt niet altijd voor buurtjongeren die opgroeien in laaggeschoolde milieus en kwetsbare buurten. Zij vormen de hoofdmoot van de categorie risicoleerlingen met relatief veel maatschappelijke en psychosociale zorgen. Afronding van het MBO is voor hen een enorme opgave. Dat heeft onder meer te maken met de beperkte steun voor hun persoonlijke en maatschappelijke ontwikkeling vanuit thuis- en buurtomgeving, maar ook met onvoldoende loopbaanbegeleiding vanuit school.²

Loopbaanbegeleiding gaat over het ontwikkelen en ontdekken van eigen talent en toekomstbeeld, zowel binnen als buiten school en werk. Doel is dat jongeren zich een reflectieve, onderzoekende en zelfontwikkende houding eigen maken met als centrale vraag welk type werk bij hen past. Uit internationaal wetenschappelijk onderzoek blijkt dat loopbaanbegeleiding positieve effecten heeft op schoolprestaties en studieloopbaanontwikkeling. Dat geldt vooral als leerlingen een krachtige, integrale leeromgeving voor loopbaanbegeleiding wordt geboden binnen het gehele curriculum met een praktische en dialogische insteek.

Loopbaanbegeleiding is weliswaar een actueel onderwerp binnen het Nederlands onderwijsbeleid, maar vaak is onduidelijk wat de resultaten zouden moeten zijn en hoe deze het beste behaald kunnen worden. De invulling ervan lijkt in veel situaties weinig 'evidence based' en onvoldoende gericht op de hedendaagse eisen die aan moderne professionals worden gesteld. Met name in het beroepsonderwijs wordt slechts op enkele plaatsen een krachtige leeromgeving voor integrale loopbaanbegeleiding aangetroffen.³ Van brede steun bij docenten en managers in dit onderwijsveld is nog geen sprake.⁴

In het MBO vindt begeleiding van leerlingen vooral plaats in enkele specifieke onderdelen van het curriculum, zoals loopbaanoriëntatie en -begeleiding (LOB), mentorbegeleiding en stages. Onderzoek wijst uit dat loopbaanbegeleiding in deze losse onderdelen, zonder dialoog tussen leerling en context en aandacht voor identiteit en toekomstplan, weinig resultaat oplevert.⁵

¹ CBS Statline, 2016.

² WRR, 2009.

³ Kuijpers, 2012; Meijers, Kuipers & Winters, 2010; Meijers, Kuijpers & Bakker, 2006; Hughes & Karp, 2004; Richard, 2005.

⁴ Draaisma, Meijers & Kuijpers, 2016.

⁵ Meijers, Kuijpers & Winters, 2010; Meijers, 2008.

ROC TOP in Amsterdam wil een meer integrale vorm van loopbaanbegeleiding met veel nadruk op persoonlijke en maatschappelijke ontwikkeling van de leerlingen. In nauw overleg met management en docenten van de opleiding Sociaal Werk niveau 4 is een praktijkexperiment uitgevoerd met een vormingsprogramma als module voor loopbaanbegeleiding met aandacht voor identiteit en toekomstplan voor de nieuwe lichte leerlingen van schooljaar 2016-2017.

Vraagstelling

De onderzoeksvragen luiden als volgt:

- 1) Hoe is het vormingsprogramma als module voor loopbaanbegeleiding op een theoretisch onderbouwde en systematische wijze te beschrijven?
Belangrijke aandachtspunten zijn de achterliggende visie, theorieën, methodiek en onderdelen van het programma.
- 2) Welke ontwikkelingen maken de betrokken leerlingen door op het gebied van persoonlijke en maatschappelijke vorming?
Belangrijke aandachtspunten hierbij zijn aspecten van competentie(beleving), identiteitsontwikkeling, sociaal netwerk en toekomstoriëntatie.
- 3) Welke conclusies zijn op grond van de onderzoeksuitkomsten te trekken over programma en effecten van integrale vorming voor de leerlingen in kwestie?
- 4) Welke aanbevelingen zijn te formuleren voor de verbetering van integrale vorming voor de categorie van buurtjongeren en de implementatie daarvan in het middelbaar beroepsonderwijs?

Verantwoording

Dit rapport bevat een beknopte proces- en effectevaluatie. De procesevaluatie beperkt zich tot een analyse van theoretische inzichten en methodische onderdelen van het programma. De effectevaluatie betreft een quasi-experimenteel onderzoek met een nul- en eindmeting van het persoonlijke en maatschappelijke ontwikkelingsniveau van de betrokken leerlingen (n=19) van de MBO opleiding Sociaal Werk niveau 4 bij ROC TOP in Amsterdam. Deze testgroep is vergeleken met een controlegroep bestaande uit leerlingen (n=25) van een klas bij Zadkine Rotterdam van dezelfde opleiding met een min of meer vergelijkbare achtergrond. Dataverzameling heeft plaatsgevonden via semi-gestructureerde interviews met vragen over: 1) leefsituatie, 2) ontwikkelingsniveau incl. gedragstestmodules voor assessment van identiteitsontwikkeling (EPSI), competentiebeleving (CBSA) en school- en werkvaardigheden, en 3) toekomstoriëntatie.

Inhoud

Het rapport begint met theoretische inzichten en een methodiekbeschrijving van het vormingsprogramma (Hoofdstuk 1). Daarna volgt een hoofdstuk over achtergronden van deelnemende jongeren (Hoofdstuk 2) en de effecten die zijn vastgesteld (Hoofdstuk 3). Het rapport wordt afgesloten met een hoofdstuk waarin conclusies en aanbevelingen op een rij zijn gezet (Hoofdstuk 4).

Bedankt

Iedereen die heeft meegewerkt aan de totstandkoming van de evaluatie willen wij bij deze van harte bedanken voor de medewerking. Dat geldt in eerste instantie voor de

jongeren die de moeite hebben genomen hun persoonlijke achtergronden en ervaringen met ons te delen.

Ook bedanken we de betrokken docenten van ROC TOP en Zadkine die ons met veel inzet ter zijde hebben gestaan tijdens het onderzoeksproces. We noemen met name Elisa Mink, Lidewiet Driessen en Nienke Selbeck.

Amsterdam, maart 2017

Annelieke van Dijk
Jaap Noorda

Hoofdstuk 1. Methodiek

Hoe is het vormingsprogramma als module voor loopbaanbegeleiding op een theoretisch onderbouwde en systematische wijze te beschrijven?

Belangrijke aandachtspunten zijn de achterliggende visie, theorieën, werkzame methodische ingrediënten en fasering van het programma, maar ook eventuele knelpunten die zich voordoen, mogelijkheden voor verbetering en randvoorwaarden voor een goede uitvoering.

Inleiding

In dit hoofdstuk gaan we in op de methodiek van het vormingsprogramma en de onderbouwing ervan. Allereerst wordt de aanleiding voor de ontwikkeling van het programma en de achterliggende visie geschetst (§ 1). Daarna volgt een beknopte theoretische verkenning van de thematiek (§ 2). Vervolgens staan we stil bij de methodiek van het vormingsprogramma (§ 3).

§ 1. Visie op vorming in het MBO

Een groot deel van de Nederlandse jeugd gaat na hun middelbare school naar het MBO.⁶ Vaak is dat het eindstation van hun onderwijs carrière en zouden zij met hun MBO diploma goed voorbereid moeten zijn op een plek in de arbeidsmarkt en maatschappij. Dat gaat echter niet altijd zonder slag of stoot. Met name voor buurtjongeren die opgroeien in laaggeschoolde milieus en kwetsbare buurten is afronding van het MBO een enorme opgave. Zij vormen de hoofdmoot van de categorie risicoleerlingen met relatief veel maatschappelijke en psychosociale zorgen. De problemen die zij ervaren in hun schoolcarrière en op de arbeidsmarkt hebben onder meer te maken met de beperkte bagage die zij meekrijgen voor hun persoonlijke en maatschappelijke ontwikkeling vanuit thuis- en buurtomgeving, maar zijn deels ook te wijten aan onvoldoende loopbaanbegeleiding vanuit school.⁷

Loopbaanbegeleiding gaat over het ontwikkelen en ontdekken van eigen talent en toekomstbeeld, zowel binnen als buiten school en werk. Doel is dat jongeren zich een reflectieve, onderzoekende en zelfontwikkende houding eigen maken met als centrale vraag welk type werk bij hen past. Uit internationaal wetenschappelijk onderzoek blijkt dat loopbaanbegeleiding positieve effecten heeft op schoolprestaties en studieloopbaanontwikkeling. Dat geldt vooral als leerlingen een krachtige, integrale leeromgeving voor loopbaanbegeleiding wordt geboden binnen het gehele curriculum. Deze leeromgeving moet gekenmerkt worden door een drietal aspecten: 1) aandacht voor praktijk, dat betekent dat leerlingen levensechte ervaringen met werk kunnen opdoen, 2) een dialogische opzet, wat inhoudt dat er met leerlinge gereflecteerd wordt op de persoonlijke zin en de maatschappelijke betekenis van deze ervaringen, en 3) vraaggericht zijn: de leerlingen moeten invloed hebben op en reële keuzemogelijkheden hebben voor hun eigen studieloopbaan. Als aan deze drie

⁶ i.e. 41% (CBS Statline, 2016).

⁷ WRR, 2009.

kenmerken tegemoet wordt gekomen zijn er positieve effecten waar te nemen. Zo blijkt dat in klassen die werken met een Persoonlijk OntwikkelingsPlan (POP), leerlingen meer reflecteren op hun loopbaan. Dat geldt niet alleen voor de leerlingen die voorspoedig hun schoolcarrière doorlopen, maar ook voor leerlingen die dreigen uit te vallen.

Deze resultaten pleiten voor intensieve aandacht voor loopbaanbegeleiding waarbij rekening wordt gehouden met de genoemde criteria. Echter, ondanks het feit dat loopbaanbegeleiding een actueel onderwerp is binnen het Nederlands onderwijsbeleid, bestaat bij onderwijsinstellingen lang niet altijd een duidelijk beeld over hoe daar het beste invulling aan gegeven kan worden. Met name in het beroepsonderwijs wordt slechts op enkele plaatsen een krachtige leeromgeving voor integrale loopbaanbegeleiding aangetroffen.⁸ Van brede steun bij docenten en managers in dit onderwijsveld is nog geen sprake.⁹

In het MBO vindt loopbaanbegeleiding van leerlingen vooral plaats in enkele specifieke onderdelen van het curriculum, zoals loopbaanoriëntatie en -begeleiding (LOB), mentorbegeleiding en stages. Onderzoek wijst uit dat loopbaanbegeleiding in deze losse onderdelen, zonder dialoog tussen leerling en context en aandacht voor identiteit en toekomstplan, weinig resultaat oplevert.¹⁰

Tegen deze achtergrond is een vormingsprogramma ontwikkeld dat als module voor integrale loopbaanbegeleiding onderdeel vormt van het reguliere curriculum en daarin expliciet aandacht besteed aan de persoonlijke en maatschappelijke ontwikkeling van de leerlingen met een focus op identiteit en toekomstplan.

§ 2. Theoretische inzichten

In het vormingsprogramma staan twee zaken centraal: identiteitsontwikkeling en toekomstoriëntatie. Middels een theoretische verkenning van deze begrippen wordt inzichtelijk gemaakt wat deze begrippen inhouden en welke inzichten benut zijn bij de ontwikkeling van het vormingsprogramma.

Identiteitsontwikkeling

Een deel van de leerlingen op het MBO heeft te maken met een gebrek aan positieve pedagogische stimulans in zowel de thuisomgeving als op school en in de buurt. Ze hebben onvoldoende zicht op hoe de wereld er buiten hun wijk uitziet, de mogelijkheden die daar liggen en hoe deze te benutten. Daarnaast bestaat er een tekort aan positieve rolmodellen die hen hiermee kennis kunnen laten maken.¹¹ Dit is niet alleen van belang voor hun toekomstperspectief en een positieve integratie in de maatschappij, maar heeft ook een belangrijke functie in het proces van identiteitsontwikkeling dat jongeren doormaken.

⁸ Kuijpers, 2012; Meijers, Kuipers & Winters, 2010; Meijers, Kuijpers & Bakker, 2006; Hughes & Karp, 2004; Richard, 2005.

⁹ Draaisma, Meijers & Kuijpers, 2016.

¹⁰ Meijers, Kuijpers & Winters, 2010; Meijers, 2008.

¹¹ Noorda & van Dijk, 2015.

De vorming van identiteit staat centraal in de ontwikkelingspsychologische opvattingen van Erikson.¹² Het begrip 'identiteit' wordt volgens hem gekenmerkt door twee elementen: 1) zelfbewustzijn van continuïteit en consistentie in de persoon die men is en 2) de erkenning hiervan door anderen uit de omgeving. De adolescentie is een cruciale periode voor identiteitsontwikkeling, omdat jongeren de vertrouwde zekerheden van de kindertijd loslaten en zich extra richten op de veranderde sociale verwachtingen van de omgeving nu zij de transitie naar volwassenheid doormaken. Tijdens deze ontdekkingstocht vol keuzemomenten in de persoonlijke, relationele en maatschappelijke sfeer, ontwikkelt zich langzamerhand een besef van eigen identiteit met een min of meer vaste, herkenbare stijl.

Voor een goed verloop van de identiteitsvorming van jeugd is begeleiding en een positieve stimulans uit de omgeving van essentiële waarde.¹³ Van belang is de aanwezigheid van adequate rolmodellen waar jongeren een voorbeeld aan kunnen nemen, als ook een sociale omgeving die het aanleren van nieuw gedrag positief bevestigt. Een belangrijk onderdeel van deze sociale omgeving vormt het gezin, maar ook andere omgevingen waarin een jongere zich bevindt, zoals school en buurt, en de maatschappelijke inrichting van de samenleving in het algemeen hebben hierin een rol van betekenis.

Het belang van een goed verloop van de identiteitsontwikkeling blijkt onder andere uit de manier waarop jongeren functioneren in de maatschappij.¹⁴ Jongeren die een stevige identiteit hebben opgebouwd op basis van verkennen, experimenteren en sterke inter-persoonlijke relaties, hebben meer kans op een positieve integratie in de maatschappij. Jongeren die weinig bezig zijn met het exploreren van hun identiteit, opportunistische keuzes maken in hun leven en geen hechte relaties opbouwen, nemen vaak een minder gunstige positie in de samenleving in en kampen vaker met depressie en sociaal-emotionele problemen.¹⁵ Ook komen deze jongeren relatief vaker in aanraking met justitie.¹⁶

Er zijn verschillende factoren die van invloed zijn op de mate waarin iemand actief bezig is met het exploreren van zijn identiteit.¹⁷ Allereerst gaat het om persoonsgebonden factoren zoals zelfwaardering, inzicht in eigen capaciteiten en behoeften, en openstaan voor nieuwe ervaringen. Maar er spelen ook contextgebonden factoren een rol, zoals de keuzemomenten waarmee een individu geconfronteerd wordt en de mate waarin zijn of haar omgeving het exploreren van keuzes en mogelijkheden stimuleert en ondersteunt. Jongeren stimuleren om hun eigen identiteit te verkennen heeft dan ook een belangrijke functie in het proces van persoonlijke ontwikkeling en maatschappelijke integratie.

Tijdens de adolescentie spelen voorbeeldfiguren en idealen een belangrijke rol in de vorming van identiteit en het bevestigen van een innerlijk levensplan. Voor het

¹² Erikson, 1981; Erikson, 1983.

¹³ Meijers, 2008; Westenberg & Gjerde, 1999, in Bosma, 2010.

¹⁴ Marcia, 1993, in Bosma, 2010.

¹⁵ Meeus et al., 2012; Crocetti et al., 2008, in Bosma, 2010.

¹⁶ Meeus et al., 2012

¹⁷ Grotevant, 1987, in Bosma, 2010.

verstevigen van de identiteit van jongeren is het belangrijk dat zij in kaart brengen wie zij zijn, wat hun waarden zijn en welke richting zij willen geven aan hun leven. De valkuil in deze periode is volgens Erikson voornamelijk 'rolverwarring'.¹⁸ Dit betekent dat het een jongere niet lukt om de verschillende aspecten die onderdeel vormen van zijn of haar identiteit met elkaar te verenigen. Vaak betekent dit dat de jongere het gevoel heeft definitief te moeten kiezen tussen bepaalde identiteitsonderdelen. Dit kan ook samenhangen met een conflict tussen enerzijds individuele voorkeuren van de jongere en anderzijds verwachtingen die vanuit samenleving of gemeenschap worden gesteld. Dit kan betrekking hebben op een variëteit aan onderdelen van identiteit zoals de seksuele identiteit, professionele identiteit en levensbeschouwelijke identiteit. Jongeren uit migrantengezinnen krijgen op dit gebied vaak te maken met een extra uitdaging. Zij worden doorgaans meer dan autochtone jongeren geconfronteerd met een diversiteit aan leefwerelden die identiteitsvragen oproepen en het risico op rolverwarring vergroten. Aandacht voor reflectie op de eigen identiteit is bij deze jongeren daarom extra van belang.

Toekomstoriëntatie

Een belangrijk onderdeel van identiteitsontwikkeling is hoe jongeren naar hun toekomst kijken.¹⁹ Het belang van oriëntatie op de toekomst, wat niet alleen betekent daarover te fantaseren maar ook doelen te stellen en plannen te maken, blijkt uit de relatie tussen aspiraties en welbevinden. Mensen die zich inspannen voor iets dat voor hen persoonlijk van belang is, zijn gelukkiger dan mensen die geen sterke dromen of aspiraties hebben.²⁰ Het blijkt dat naar een doel toe werken en bezig zijn met zaken die uitdagend zijn en voldoening bieden, zelfs belangrijker zijn voor het welzijn dan het bereiken van dat doel. Wanneer passie en stimulans ontbreken is de zoektocht naar welke zaken een gevoel van motivatie en passie oproepen een prioriteit. Zowel het maken van toekomstplannen als het verkennen van de eigen kwaliteiten en drijfveren zijn hierbij van grote waarde.

De mate waarin mensen in staat zijn ambitieuze doelen te stellen of te streven naar een betere toekomst, hangt samen met hun sociale positie.²¹ Bij de oriëntatie op de toekomst blijken jongeren zich dan ook sterk te baseren op hun omgeving en de sociale normen die daar gelden. Dit lijkt ertoe te leiden dat jongeren uit lagere sociale klassen lagere aspiraties hebben dan jongeren uit hogere sociale klassen. Doordat zij hogere doelen nastreven en in hun omgeving concrete voorbeelden hebben die hen de weg wijzen voor het realiseren van deze doelen, maken jongeren uit hogere sociale klassen ook meer kans om hun doelen te bereiken.²² Jongeren uit lagere sociale klassen beschikken vaak slechts in beperkte mate over voorbeelden van succesvolle jongeren in hun omgeving, zodat zij minder goed weten op welke wijze zij hun hoge aspiraties kunnen realiseren.²³ Het verkennen van hun keuzemogelijkheden en het aanreiken van deze ontbrekende voorbeelden zou een mogelijkheid zijn om de aspiraties van deze jongeren te stimuleren.

¹⁸ Erikson, 1983.

¹⁹ Bosma, 1985.

²⁰ Lyubomirsky, 2007.

²¹ Appadurai, 2004; Baillergeau, Duyvendak & Abdallah, 2015.

²² Baillergeau, Duyvendak & Abdallah, 2015.

²³ Crul, 2003.

Oriëntatie op de toekomst en het maken van toekomstplannen zijn voor jongeren belangrijke zaken omdat zij voor keuzes komen te staan die hun toekomstige volwassen bestaan sterk beïnvloeden. Bovendien houdt perceptie van de toekomst verband met een veelheid aan typen jeugdproblematiek zoals delinquentie, middelengebruik en verkeerde schoolkeuze.²⁴ Toekomstoriëntatie is dan ook een belangrijk onderdeel van de ontwikkeling van jeugd, waarin zowel de jongere zelf als zijn of haar omgeving een belangrijke rol speelt. Interesses, plannen en overtuigingen met betrekking tot de toekomst ontwikkelen zich namelijk in sociale interactie met andere mensen. In de eerste plaats zijn dat ouders, maar ook leeftijdsgenoten en andere personen uit het sociaal netwerk van jongeren. Zij spelen een belangrijke rol bij het stimuleren tot reflectie op de toekomst en kunnen als voorbeeld dienen waar jongeren zich aan spiegelen bij de oriëntatie op hun eigen toekomst.

Toekomstoriëntatie is een proces dat bestaat uit drie fasen: 1) doelen stellen, 2) plannen maken en 3) de haalbaarheid ervan evalueren.²⁵ Deze fasen hangen nauw met elkaar samen. Doelen stellen en plannen maken worden bijvoorbeeld beïnvloed door de manier waarop mensen gevolgen toeschrijven aan factoren binnen of buiten zichzelf. Daarnaast wordt de haalbaarheid van toekomstplannen mentaal geëvalueerd aan de hand van het huidige beeld dat mensen hebben van hun eigen competentie. Er zijn aanwijzingen dat mensen met een hoog zelfvertrouwen het behalen van doelen of plannen meer aan zichzelf toeschrijven dan mensen met een laag zelfvertrouwen.

§ 3. Inhoud vormingsprogramma

Het vormingsprogramma bestaat uit een serie van acht workshops van twee uur. Hierbij zijn verschillende gekwalificeerde trainers en gastsprekers ingezet. De inhoud van de workshops is tot stand gekomen in overleg met kerndocenten die meerdere vakken van het curriculum voor de leerlingen van de betrokken opleiding verzorgen.

Belangrijke thema's die in het vormingsprogramma aan de orde komen zijn:

- De ideale woon- en leefomgeving
- Ontdekken van persoonlijke kwaliteiten
- Inzicht in groepsdynamiek/omgaan met groepsdruk
- Persoonlijk leerpad/portfolio
- Toekomstplan/persoonlijk ontwikkelingsplan
- Leren presenteren
- Leren samenwerken

²⁴ Nurmi, 1991.

²⁵ Nurmi, 1991.

Het geheel is afgesloten met een publieke eindpresentatie voor familie, vrienden en docenten op een ouderavond, waarbij de leerlingen zichzelf voorstellen aan de hand van hun kwaliteiten en vertellen over hun toekomstplannen. Daarbij kregen zij ook een certificaat uitgereikt voor hun deelname.

Het programma van de serie workshops ziet er als volgt uit:

Workshop 1 Kickoff: kennismaking, introductie en het ideale land

Workshop 2 Ontdek jouw kwaliteiten

Workshop 3 Hoe solliciteer ik met succes

Workshop 4 Omgaan met groepsdruk

Workshop 5 Mijn leerpad

Workshop 6 Mijn toekomstplan

Workshop 7 Leren presenteren

Workshop 8 Eindpresentatie en feestelijke afsluiting

In de serie workshops gaan de leerlingen aan de slag met het beantwoorden van vragen als: wie ben ik, wat wil ik en wat kan ik? Door middel van verschillende werkvormen verkennen zij hun eigen kwaliteiten en wordt hen gevraagd te reflecteren op hun leerervaringen en doelen. Via groepsgesprekken en individuele opdrachten hebben zij gewerkt aan het beantwoorden van vragen die voor hen niet altijd even voor de hand liggen, zoals: welk doel zou jij over een half jaar behaald willen hebben?

Doelen stellen, keuzes maken, prioriteiten stellen en je weerbaar maken tegen negatieve invloeden vanuit je omgeving vormen een leidraad in het programma. Daarnaast bieden de workshops ook praktische handvatten en oefenmomenten voor het opstellen van een plan van aanpak, het voorbereiden en uitvoeren van een pitch of uitgebreidere presentatie en het voeren van een sollicitatiegesprek.

Hoofdstuk 2. Achtergronden deelnemers

Inleiding

In dit hoofdstuk staan we stil bij de achtergronden van de deelnemers aan het vormingsprogramma bij ROC TOP van de opleiding Sociaal Cultureel Werk en de leerlingen van een klas bij Zadkine van eenzelfde opleiding die als controlegroep fungeerden. Achtereenvolgens gaan we in op demografische gegevens (§ 1), school en werk (§ 2), sociaal netwerk (§ 3), en tot slot vrijetijdsbesteding en toekomstplannen (§ 4).

§ 1. Demografische gegevens

In totaal hebben 20 leerlingen van ROC TOP Amsterdam deelgenomen aan het vormingsprogramma. Het gaat om een eerstejaars klas waarvan alle leerlingen het programma hebben gevolgd. Onder 19 van hen is een volledige nul- en eindmeting gehouden. In het vervolg worden dan ook de achtergronden van deze 18 deelnemers weergegeven en vergeleken met de 25 leerlingen van Zadkine Rotterdam die als controlegroep fungeerden.

Van de deelnemers betrof het merendeel, ongeveer twee derde, mannen (n=13), en een kleiner deel bestond uit vrouwen (n=6), zie Tabel 1. Daarnaast is in Tabel 2 af te lezen dat ruim de helft van de deelnemers in de leeftijdscategorie 19-20 jaar valt. Een derde van de deelnemers is 21 jaar of ouder. Voor eerstejaars studenten is hun leeftijd relatief hoog. Veel leerlingen zijn dan ook al eerder gestart met een andere opleiding maar hebben deze niet afgemaakt.

Bij de controlegroep is de leeftijd gemiddeld iets jonger. Ruim twee derde is tussen de 16 en 18 jaar oud. Slechts twee jongeren zijn 21 jaar of ouder. Een groot deel van deze leerlingen is dan ook na het afronden van de middelbare school ingestroomd bij hun huidige opleiding.

Tabel 1. Deelnemers (n=19) en controlegroep (n=25) naar sekse

Sekse	Deelnemers	Controlegroep
Man	13	13
Vrouw	6	12

Tabel 2. Deelnemers (n=19) en controlegroep (n=25) naar leeftijd

Leeftijd	Deelnemers	Controlegroep
16 jaar	1	2
17-18 jaar	2	14
19-20 jaar	10	5
21-22 jaar	3	2
23 jaar en ouder	3	-

Verder is gevraagd naar het geboorteland van de deelnemers. Op twee leerlingen na zijn alle deelnemers geboren in Nederland. Voor de controlegroep geldt een soortgelijk beeld: twee leerlingen zijn buiten Nederland geboren, maar binnen Europa. De overige leerlingen zijn allemaal in Nederland geboren.

Als het geboorteland van de ouders van deelnemers in ogenschouw wordt genomen ontstaat een meer divers beeld (zie Tabel 3). Van ruim een derde van de deelnemers is het land van herkomst van de ouders Nederland. Een deelnemer heeft ouders uit andere landen binnen Europa. Ruim de helft van de deelnemers heeft een of meer ouders die geboren zijn in een niet-westers land. Het gaat o.a. om Marokko, Suriname en Turkije. Ook op dit gebied geldt dat de controlegroep sterke overeenkomsten vertoont met de deelnemersgroep. Van ruim de helft van de leerlingen is een of beide ouders geboren in een niet-westers land en van ruim een derde zijn beide ouders geboren in Nederland.

Tabel 3. Land van herkomst ouders van deelnemers (n=19) en controlegroep (n=25) naar Nederland, overig westers en niet-westers²⁶

Land van herkomst ouders	Deelnemers	Controlegroep
Nederland	7	9
Overige westerse landen	1	1
Niet-westerse landen	11	15

Tot slot is gekeken naar achtergrondinformatie over de gezinnen waar deelnemers onderdeel van uit maken. Het gaat dan in de eerste plaats over het aantal broers en zussen (zie Tabel 4). Ook hier valt weer op dat de deelnemersgroep en de controlegroep een soortgelijk beeld laten zien. Ruim de helft van de leerlingen heeft tussen de één en drie broers en zussen. Ongeveer een kwart is enig kind en nog eens een kwart heeft 4 of meer broers en zussen.

Tabel 4. Deelnemers (n=19) en controlegroep (n=25) naar aantal broers/zussen

Aantal broers/zussen	Deelnemers	Controlegroep
Geen	4	3
1 - 3	11	17
4 of meer	4	5

Daarnaast is gevraagd naar het beroep van de ouders. Vaders van deelnemers beoefenen bijvoorbeeld beroepen als beveiligers, hoveniers en werkvoorbereiders. De meerderheid betreft relatief laaggeschoolde beroepen. Een aantal deelnemers heeft geen contact met hun vader en kon deze vraag daarom niet beantwoorden. De moeders van deelnemers hebben o.a. beroepen in de zorg (huisarts, verpleegkundige), in de maatschappelijke dienstverlening of op het gebied van financiële administratie. Van bijna de helft van de deelnemers heeft de moeder

²⁶ Indien minimaal één van beide ouders buiten Nederland is geboren is de betreffende respondent ingedeeld in respectievelijk de categorie 'overige westerse landen' of 'niet-westerse landen'.

geen betaalde baan. In een aantal gevallen komt dit door ziekte of arbeidsongeschiktheid.

Voor de controlegroep geldt dat ongeveer een derde van de leerlingen een vader heeft die een relatief hooggeschoold beroep beoefent. Van bijna de helft van de leerlingen is de vader werkzaam in een relatief laaggeschoolde baan. Ook in de controlegroep zijn een aantal leerlingen niet op de hoogte van het beroep van hun vader. Wat betreft de moeders van de leerlingen uit de controlegroep is ook een duidelijk verschil waar te nemen: op een leerling na hebben alle moeders van leerlingen een betaalde baan. Bij ongeveer een derde betreft het een relatief hooggeschoold beroep en in twee derde van de gevallen gaat het om relatief laaggeschoolde beroepen.

§ 2. School en werk

Zowel de leerlingen uit de deelnemers- als de controlegroep, betreffen eerstejaars studenten van de niveau 4 opleidingen Sociaal Cultureel Werk en Sociaal Maatschappelijke Dienstverlening. Wat zij voorafgaand aan deze opleiding aan diploma's hebben behaald, staat weergegeven in Tabel 5. Voor beide groepen geldt dat een ruime meerderheid in het bezit is van een diploma voor voortgezet onderwijs, in de meeste gevallen VMBO theoretische leerweg (TL). Een aantal leerlingen hebben daarnaast een diploma gehaald in het middelbaar beroepsonderwijs op niveau 2, 3 of 4. In de deelnemersgroep zijn twee leerlingen die tot nu toe nog geen diploma hebben behaald.

Tabel 5. Deelnemers (n=19) en controlegroep (n=25) naar hoogst behaalde diploma

Type diploma	Deelnemers	Controlegroep
VO		
Praktijkonderwijs	1	-
VMBO-kader	-	8
VMBO-GL	1	-
VMBO-TL	11	15
Havo	1	-
Vervolgonderwijs		
MBO niv 2	1	1
MBO niv 3	-	1
MBO niv 4	2	-
Geen diploma's	2	-

Verder is gevraagd naar werk en inkomen van de leerlingen (zie Tabel 6). Onder de deelnemersgroep valt op dat op een aantal leerlingen na iedereen een bijbaan heeft. Het gaat o.a. om bijbanen in supermarkten, in de horeca, maar ook in bijvoorbeeld de tuinbouw. Daarnaast ontvangen deelnemers ook bijna allemaal studiefinanciering. In

mindere mate krijgen zij een financiële bijdrage van hun ouders. Dat veel deelnemers recht hebben op studiefinanciering is een indicatie dat hun ouders hier minder toe in staat zijn vanwege beperkte financiële draagkracht. Geen van de deelnemers heeft naar eigen zeggen een lening bij DUO.

Onder de controlegroep is de verdeling iets anders. Bijna driekwart heeft een bijbaan en slechts een kwart ontvangt studiefinanciering. Dit heeft deels ook te maken met het feit dat het gemiddeld iets jongere leerlingen betreft die daar nog geen recht op hebben. Vergeleken met de deelnemersgroep ontvangen iets meer leerlingen een financiële bijdrage van hun ouders. Twee leerlingen hebben daarnaast een lening bij DUO.

Tabel 6. Deelnemers (n=19) en controlegroep (n=25) naar inkomensbron

Inkomensbron	Deelnemers	Controlegroep
(Bij)baan	16	18
Studiefinanciering	16	6
Ouders/familie	8	15
Lening DUO	-	2

§ 3. Sociaal netwerk

Een belangrijk onderdeel van de achtergronden van de deelnemers is informatie over hun sociaal netwerk. Allereerst is de omvang van hun vrienden- en kennissenkring in kaart gebracht. In totaal geven deelnemers gemiddeld aan ruim 200 mensen in hun sociaal netwerk te hebben. Het gaat dan om mensen uit hun nabije omgeving als ook om meer oppervlakkige contacten. Leerlingen uit de deelnemersgroep hebben gemiddeld vijf 'echte' vrienden. In de controlegroep ligt dat gemiddelde iets hoger, zij rapporteren acht 'echte' vrienden te hebben. Echte vrienden betekenen voor de leerlingen die vrienden waar zij regelmatig contact mee hebben en bij wie zij zullen aankloppen in geval van problemen. Het zijn de vrienden die zij echt vertrouwen. Ongeveer de helft van de deelnemers geeft aan deze vrienden via school te hebben leren kennen (zie Tabel 7). Iets minder dan de helft kent deze vrienden via hun woonbuurt of via familie. Bij de controlegroep valt op dat bijna alle leerlingen vrienden via school kennen. Daarnaast heeft een kleine helft vrienden via de woonbuurt leren kennen en slechts een kwart via familie. Opvallend is dat ook bijna de helft van de leerlingen uit de controlegroep vrienden heeft gemaakt op andere plekken. Het gaat met name om vriendschappen die zij hebben opgebouwd via sport en via werk.

Tabel 7. Deelnemers (n=19) en controlegroep (n=25) naar waar zij hun vrienden hebben leren kennen; meerdere antwoorden mogelijk

Waar	Deelnemersgroep	Controlegroep
School	10	24
Buiten op straat/buurt	8	10

Familie	7	6
Overig	1	11

Bijna alle deelnemers zijn zeer tevreden over hun vriendenkring. Dit heeft vooral te maken met dat het gelijkgestemden zijn en het vertrouwen dat zij in hen hebben. Deelnemers hebben het gevoel dat zij met hun vrienden alles kunnen delen. Daarnaast waarderen zij hun vriendenkring voor het feit dat zij elkaar coachen om goede keuzes te maken. Een aantal deelnemers zijn van mening dat echte vrienden niet bestaan. Zij zijn zeer sceptisch over vriendschappen en vertrouwen alleen op zichzelf of een klein aantal familieleden.

Functioneel netwerk

Naast hun brede, algemene sociale netwerk, is ook met deelnemers gesproken over de contacten die zij hebben die hen kunnen helpen bij het zoeken en vinden van een (bij)baan of stageplek. De meerderheid zegt mensen te kennen die hen hierbij kunnen helpen. In de meeste gevallen gaat het om vrienden die een bijbaan hebben of een stageplek en een goed woordje voor hen kunnen doen. Een kleine helft van de deelnemers zegt dat familieleden hen kunnen helpen met zoeken of zelf actief zijn in de maatschappelijke sector en daarom veel (nuttige) contacten hebben. In de derde plaats worden ook docenten of andere professionele contacten genoemd, zoals een jongerenwerker, die hen kunnen helpen bij het vinden van een (bij)baan of stageplek. Slechts vier jongeren geven aan dergelijke contacten helemaal niet te hebben. In vergelijking met de controlegroep valt op dat de deelnemersgroep in iets mindere mate hun familie als contact binnen het functioneel netwerk beschouwt. Daarentegen benoemt de controlegroep veel minder vaak vrienden als contacten die kunnen helpen bij het zoeken naar een (bij)baan of stageplek. Ook docenten of andere professionele contacten noemen zij minder vaak. Wel noemen een aantal leerlingen uit de controlegroep hun huidige collega's als onderdeel van hun functioneel netwerk. Dit is bij de deelnemersgroep niet het geval.

Tabel 8. Deelnemers (n=19) en controlegroep (n=25) naar type contacten in functioneel netwerk; meerdere antwoorden mogelijk

Type contact	Deelnemersgroep	Controlegroep
Vrienden	11	6
Familie	8	16
Docenten en overig professioneel	6	4
Collega's	-	2
Geen contacten	4	4

Hulpverlening

Tot slot is bij het in kaart brengen van het sociaal netwerk van de leerlingen ook gelet op contact met hulpverleningsinstanties. In de eerste plaats gaat het om de mate waarin leerlingen uit de deelnemers- en controlegroep zelf ooit hulp hebben gekregen van een instantie. Bij de deelnemersgroep betreft dat ongeveer de helft. In

het geval van de controlegroep gaat het om bijna een derde van de leerlingen. Daarnaast is ook gevraagd naar bevriende leeftijdsgenoten met problemen en eventueel contact met hulpverleningsinstellingen. Ruim driekwart van de deelnemersgroep heeft leeftijdsgenoten in het sociaal netwerk die te maken hebben met problemen en hulpverlening. Het betreft met name problemen in de thuissituatie, verslavingsproblematiek, schulden en problemen met politie en justitie. Bij de controlegroep hebben bijna alle leerlingen leeftijdsgenoten met problemen in hun sociaal netwerk. Bij hen betreft het met name jongeren met thuisproblemen, verslavingsproblematiek en jongeren die weinig sociale contacten hebt.

Tabel 9. Deelnemers (n=19) en controlegroep (n=25) naar wel of geen contact met hulpverleningsinstanties

Contact met hulpverlening	Deelnemersgroep		Controlegroep	
	Ja	Nee	Ja	Nee
Zelf	9	10	15	10
Binnen sociaal netwerk	15	4	23	2

Hoofdstuk 3. Resultaten

Inleiding

In dit hoofdstuk wordt beschreven welke resultaten het vormingsprogramma heeft opgeleverd bij de deelnemende jongeren. Allereerst is deelnemers gevraagd om te reflecteren op hun ervaringen met het programma en wat zij er wel of niet van geleerd hebben (§ 1). Daarnaast is de ontwikkeling van leerlingen uit de deelnemersgroep op verschillende terreinen gemeten en vergeleken met die van de controlegroep. In de eerste plaats gaat het om werknemersvaardigheden en competentiebeleving in brede zin (§ 2). Daarnaast is informatie verzameld over de identiteitsontwikkeling en toekomstoriëntatie van de beide groepen (§ 3). Ook is in kaart gebracht of er vorderingen zijn waar te nemen op het gebied van school, werk en hun vrijetijdsbesteding (§ 4). Tot slot is voor beide groepen een indicatie gegeven van hun persoonlijke ontwikkeling in de periode waarin het vormingsprogramma heeft plaatsgevonden en is gekeken naar wisselingen in hun sociaal netwerk (§ 5).

§ 1. Ervaringen van deelnemers

Na afloop van het vormingsprogramma is de deelnemers gevraagd naar hun ervaringen en hun oordeel over de inhoud. Gemiddeld geven zij een rapportcijfer van een 7,3 met cijfers die variëren van een 3,5 tot een 10. Er bestaan dus grote verschillen tussen de deelnemende leerlingen in hun oordeel. Ook blijken de deelnemers de verschillende onderdelen van het programma anders te beoordelen. Sommige bijeenkomsten vonden zij erg nuttig en leerzaam terwijl andere bijeenkomsten minder positief werden beoordeeld. Over het algemeen werd het onderdeel solliciteren en presenteren als 'saai' ervaren en zeggen de deelnemers daar geen nieuwe dingen van te hebben geleerd. Daarentegen werden de bijeenkomsten die gericht waren op hun eigen 'leerpad' en toekomstoriëntatie gemiddeld hoog gewaardeerd.

"De trainer sprak uit levenservaring. Hij kon goed omschrijven hoe wij in elkaar steken en door daarna ook zelf te verwoorden voor de hele klas wat je heeft gevormd, daar leerde je echt veel van." (deelnemer, 18 jaar)

"De oefeningen voor presentatie en ook de eerste bijeenkomst vond ik minder. Dat doen we al veel op school, en ze deden alsof je op nul begon en nog niets wist." (deelnemer, 18 jaar)

Ondanks de gemengde gevoelens zeggen toch bijna alle deelnemers geleerd te hebben van het vormingsprogramma. Slechts twee deelnemers die erg negatief waren zeggen niks te hebben geleerd. Een van hen had elders al eens deelgenomen aan hetzelfde programma en vond het vanwege de herhaling verspilling van zijn tijd. De andere deelnemer vond dat het geen nieuwe kennis voor hem opleverde en dat het niveau voor hem te laag was. Wel geeft hij aan dat andere klasgenoten er waarschijnlijk veel aan hebben gehad.

De andere deelnemers geven aan verschillende dingen te hebben geleerd tijdens het vormingsprogramma. Allereerst hebben zij de ervaring dat zij zichzelf beter hebben leren kennen. Ze zijn aan het denken gezet over hun identiteit en over hoe dingen die zij meemaken invloed hebben op wie ze zijn. Daarnaast zeggen deelnemers dat zij ook geleerd hebben om deze dingen onder woorden te brengen en aan een groep te presenteren. Vooral trainers die de groep benaderden vanuit hun eigen levenservaring werden positief ontvangen. Deelnemers beschrijven hun verhalen als leerzaam en interessant omdat die verhalen uit het leven gegrepen lijken te zijn en zij zich daarin herkennen.

Naast inzicht in hun eigen identiteit geven deelnemers aan dat zij zich er meer bewust van zijn geworden dat zij concrete doelen moeten stellen in het leven om iets te kunnen bereiken. Door realistische doelen voor jezelf en je toekomst te formuleren en na te denken over hoe je die gaat bereiken, is de kans groter dat je die doelen ook daadwerkelijk behaald.

“Ik heb geleerd om heel kritisch naar jezelf te kijken en realistisch naar je toekomst te kijken. Je moet realistisch dromen zeg maar. En ook om heftige dingen positief te zien: je leert er altijd iets van, het is altijd waardevol.” (deelnemer, 19 jaar)

§ 2. Werknemersvaardigheden en competentiebeleving

Naast open vragen over de beoordeling van het vormingsprogramma en een reflectie op hun mogelijke leerervaringen, is met behulp van een aantal gestandaardiseerde vragenlijsten hun competentieontwikkeling in kaart gebracht. In de eerste plaats gaat het om een ontwikkeling in werknemersvaardigheden. Daarnaast zijn ontwikkelingen op het gebied van competentiebeleving onder deelnemers gemeten.

Werknemersvaardigheden

De vorderingen op het gebied van werknemersvaardigheden is in kaart gebracht met een gestandaardiseerde vragenlijst die is gebaseerd op de ‘checklist werknemersvaardigheden’ van SBCM, een organisatie die bijdraagt aan zo regulier mogelijk en duurzaam werk voor mensen met een afstand tot de arbeidsmarkt. In de werknemersvragenlijst zijn een groot deel van de vragen vanuit de checklist overgenomen. De antwoordcategorieën zijn aangepast met als doel verandering in kaart te brengen. De lijst bestaat uit 43 vragen, waarvan acht losstaande items betreffen en de overige 35 vragen onderdeel uitmaken van negen schalen (werkmotivatie, leermotivatie, zelfstandigheid, opkomen voor jezelf, communicatie, stressbestendigheid, samenwerking, je houden aan regels en flexibiliteit). De vragen worden beantwoord met een vierkeuzemogelijkheid (0= weet ik niet, 1=kan ik niet, 2=kan ik een beetje, 3=kan ik wel). Voorbeelden van items zijn: ‘Zelfstandig werken’, ‘Rustig reageren op kritiek’ en ‘Weinig aansporing nodig hebben’.

Deelnemers hebben de vragenlijst zowel voorafgaand aan hun deelname als na afloop van het vormingsprogramma ingevuld. De resultaten zijn weergegeven in Tabel 10. Het betreft de negen subschalen en de acht losstaande items.

Opvallend is dat bij zowel nul- als eindmeting deelnemers positief zijn over hun vaardigheden. Op alle subschalen en de overige items scoort de groep zichzelf

gemiddeld in het bovenste segment, wat betekent dat zij oordelen over de genoemde vaardigheden te beschikken. De verschillen op de schalen tussen de nul- en eindmeting zijn over het algemeen zeer klein.

Tabel 10. Totaalscore deelnemers (n=19) naar nul- en eindmeting zelfrapportage werknemersvaardigheden

Werknemersvaardigheden	Range	Nulmeting	Eindmeting	Vershil
SUBSCHALEN				
Werkmotivatie	0-57	45.5	50.1	+4.6
Leermotivatie	0-57	50.3	48.8	-1.5
Zelfstandigheid	0-57	50.7	49.8	-0.9
Opkomen voor jezelf	0-57	48.8	48.1	-0.7
Communicatie	0-57	55	54.6	-0.4
Stressbestendigheid	0-57	48.5	44.8	-3.7
Samenwerking	0-57	54.5	54.5	0
Regels naleven	0-57	53	52	-1.0
Flexibiliteit	0-57	51.6	51.3	-0.3
OVERIGE ITEMS				
Zoeken naar een baan	0-57	53	55	+2.0
Brieven schrijven	0-57	54	53	-1.0
Contact maken	0-57	55	56	+1.0
Jezelf presenteren	0-57	52	55.5	+3.5
Netwerken	0-57	50	54	+4.0
Zelfvertrouwen	0-57	51	54	+3.0
Doorzettingsvermogen	0-57	49	52.5	+3.5
Inlevingsvermogen	0-57	57	53	-4.0

0 = weet ik niet; 1 t/m 19 = kan ik niet; 20 t/m 38 = kan ik beetje; 39 t/m 57 = kan ik wel

Uit Tabel 10 kan worden afgelezen dat deelnemers na afloop van het vormingsprogramma met name hun stressbestendigheid en hun inlevingsvermogen lager inschatten dan voorafgaand. Daar staat tegenover dat zij zichzelf gemiddeld hoger scoren op werkmotivatie, netwerken, doorzettingsvermogen, jezelf presenteren en zelfvertrouwen. Deze ontwikkeling sluit in principe aan bij de focus van het vormingsprogramma dat hoog inzet op zelfreflectie en communicatieve vaardigheden. Zoals gezegd betreffen het zeer kleine verschillen gezien de range van de totaalscores (0-57).

Bij de controlegroep is juist een lichte toename te zien in stressbestendigheid en inlevingsvermogen. Dit geldt ook voor de subschalen flexibiliteit, communicatie en regels naleven. Daarnaast is er bij de controlegroep, in tegenstelling tot bij de deelnemers, op twee onderdelen een daling waar te nemen, namelijk: 'contact

maken' en 'netwerken'. Wel is bij de controlegroep net als bij de deelnemers een lichte stijging waarneembaar in het zelfvertrouwen en in jezelf presenteren.²⁷ In aanvulling op de resultaten van de vragenlijst werknemersvaardigheden zijn er twee deelnemers die inschatten door hun deelname aan het vormingsprogramma meer kans te maken op een baan.

Competentiebeleving

De competentiebeleving van de deelnemers is in beeld gebracht met de CompetentieBelevingsSchaal voor Adolescenten (CBSA). De CBSA is een vragenlijst voor Vlaamse en Nederlandse adolescenten tussen de 12 en 18 jaar en bestaat in totaal uit 35 vragen met een vierkeuze mogelijkheid. Met behulp van de vragenlijst wordt op een gestandaardiseerde wijze een indicatie gegeven van hoe een jongere zijn competenties en gevoel van eigenwaarde beoordeeld.

De competenties zijn geclusterd in zes subschalen: schoolvaardigheden, sociale acceptatie, sportieve vaardigheden, fysieke verschijning, gedragshouding en hechte vriendschappen. Tot slot is er een zevende subschaal opgenomen die meet in hoeverre de jongere waardering voor zichzelf heeft (gevoel van eigenwaarde). Een score 4 is de laagste score en geeft aan dat een deelnemer zich helemaal niet competent vindt op dit gebied. Een score 20 is de hoogste score en geeft aan dat een deelnemer zich heel erg competent vindt binnen dit thema.

In ieder item worden twee groepen jongeren beschreven waaruit de deelnemer een keuze maakt bij welke groep hij zichzelf het meest vindt behoren. Vervolgens dient de deelnemer voor deze groep aan te kruisen of hij zichzelf een beetje of helemaal tot deze groep vindt behoren. Een voorbeeld item is 'Sommige jongeren worden niet gauw aardig gevonden, maar andere jongeren worden gauw aardig gevonden'. In Tabel 11 zijn resultaten weergegeven op het niveau van groepsgemiddelden.

Tabel 11. Gemiddelde schaalscores en percentielscores CBSA van deelnemers (n=19) naar subschaal

	Schaalscore				Percentielscore			
	Range	Nulmeting	Eindmeting	Verschil	Range	Nulmeting	Eindmeting	Verschil
Schoolvaardigheden	4-20	14	13	-1	0-99	55	50	-5
Sociale acceptatie	4-20	15	15	0	0-99	43	43	0
Sportieve vaardigheden	4-20	12	13	+1	0-99	29	44	+5
Fysieke verschijning	4-20	14	14	0	0-99	48	48	0
Gedragshouding	4-20	13	13	0	0-99	45	43	-2
Hechte vriendschap	4-20	15	15	0	0-99	36	33	-3
Gevoel van eigenwaarde	4-20	14	14	0	0-99	33	36	+3

²⁷ Zie Bijlage 1 voor een uitgebreide weergave van de resultaten van de controlegroep.

Opvallend is dat de gemiddelde schaalscores op de meeste subschalen gelijk zijn gebleven. Alleen in schoolvaardigheden en sportieve vaardigheden zijn verschillen waar te nemen maar deze zijn zeer klein. Op individueel niveau zijn er wel duidelijk verschillen waar te nemen tussen nul- en eindmeting bij deelnemers. Er zijn een aantal deelnemers die bijna op alle schalen bij de eindmeting lager scoren. Dit betekent dat hun competentiebeleving achteruit is gegaan. Andere deelnemers hebben juist op alle schalen flinke stappen vooruit gemaakt in hun competentiebeleving.

De nuances op individueel niveau komen beter tot uitdrukking in de gemiddelde percentielscores. Deze scores zijn een weergave van de schaalscore ten opzichte van de norm onder de jongerenpopulatie in Nederland. Hieruit blijkt dat de deelnemersgroep zowel bij nul- als eindmeting relatief laag scoort op de verschillende schalen van competentiebeleving (onder de 50%).

Ook bij de percentielscores is waar te nemen dat de competentiebeleving op het gebied van schoolvaardigheden achteruit is gegaan terwijl op de subschaal 'sportieve vaardigheden' de deelnemers gemiddeld hoger scoren bij de eindmeting. Dit kan samenhangen met het feit dat zij zich beter zijn gaan realiseren op welk vlak hun kwaliteiten en competenties zich vooral bevinden. Daarnaast is een lichte daling waar te nemen in de percentielscores voor 'gedragshouding' en voor 'hechte vriendschap'. Ook dit kan mogelijk te maken hebben met bewustwording en reflectie. Daarnaast is een lichte stijging waar te nemen in het gevoel van eigenwaarde, wat overeenkomt met de toename in zelfvertrouwen zoals bleek uit de vragenlijst werknemersvaardigheden (zie Tabel 10). Desondanks is het gevoel van eigenwaarde in de deelnemersgroep ook ten tijde van de eindmeting beduidend lager dan bij de meeste jongeren in Nederland.

De controlegroep verschilt in de uitkomsten van de CBSA beduidend van de deelnemersgroep. Over het algemeen hebben zij zowel bij de eerste als de tweede meting hogere schaalscores voor hun competentiebeleving. Dit geldt met name voor de schalen sociale acceptatie, gedragshouding, hechte vriendschap en gevoel van eigenwaarde. Opvallend is verder dat de competentiebeleving van de controlegroep op het niveau van schaalscores op veel subschalen gemiddeld is afgenomen. Het gaat met name om gedragshouding, hechte vriendschap en gevoel van eigenwaarde. Vooral de afname op deze laatste schaal staat in contrast met de ontwikkeling bij de deelnemersgroep. Echter, op de schalen van schoolvaardigheden en sociale acceptatie is duidelijk een stijging waar te nemen. Deelnemers uit de controlegroep zijn zich op deze aspecten dus competentier gaan voelen. Als naar de gemiddelde percentielscores van de leerlingen uit de controlegroep wordt gekeken zijn deze tussen de eerste en de tweede meting wat toegenomen. Dit heeft vooral te maken met het feit dat een deel van de leerlingen juist een grote sprong voorwaarts heeft gemaakt in de eigen competentiebeleving.

§ 3. Identiteitsontwikkeling en toekomstoriëntatie

Identiteitsontwikkeling

De identiteitsontwikkeling van de deelnemers is in kaart gebracht via een aantal kwalitatieve vragen en met behulp van de gestandaardiseerde vragenlijst Erikson Psychosocial Stage Inventory (EPSI). De EPSI is gebaseerd op de theorie van Erikson over identiteitsontwikkeling²⁸ en geeft een indicatie in hoeverre bij een jongere sprake is van identiteitssynthese of -verwarring.

Identiteit is opgebouwd uit verschillende puzzelstukjes. Er wordt gesproken over *identiteitssynthese* wanneer deze puzzelstukjes goed in elkaar passen. Een hoge score voor identiteitssynthese betekent dat iemand een coherent beeld heeft van zichzelf. Dit is van belang omdat is gebleken dat identiteitssynthese een sterke voorspeller is van positief psychosociaal functioneren op verschillende gebieden, zoals: hoger gevoel van eigenwaarde, minder kans op depressie en positief effect op relaties. Tegenover identiteitssynthese staat *identiteitsverwarring*; het gevoel niet in staat te zijn een langdurige verbintenis aan te gaan en te onderhouden met een bepaalde levensrichting. Bij mensen met identiteitsverwarring ontbreekt het gevoel van richting en een doel hebben²⁹.

De EPSI vragenlijst bestaat uit 12 items met een 5-keuzemogelijkheid (0= sterk mee oneens, 4= sterk mee eens). Identiteitssynthese wordt gemeten middels zes items. Een voorbeelditem op de identiteitssynthese-schaal is: 'Ik heb een duidelijk idee over wat ik wil zijn'.

Ook identiteitsverwarring is gemeten middels zes items. Een voorbeelditem op de identiteitsverwarring-schaal is: 'Ik verander vaak van mening over mezelf'.

Een score 0 op identiteitssynthese betekent dat de verschillende onderdelen van iemands identiteit niet goed in elkaar lijken te passen. Een score 4 geeft juist aan dat de identiteit een geheel lijkt. Een score 0 op identiteitsverwarring geeft aan dat iemand in staat is om doel en richting te bepalen, terwijl een score 4 aangeeft dat iemand sterk zoekende is.

Uit de EPSI-vragenlijst blijkt dat er geen ontwikkeling is waar te nemen in de scores voor zowel de subschaal identiteitssynthese als de subschaal identiteitsverwarring (zie Tabel 12). Zowel bij de nul- als eindmeting scoren de deelnemers gemiddeld relatief hoog op de schaal identiteitssynthese (2.9) en relatief laag op de schaal identiteitsverwarring (1.3). Dit betekent dat zij een coherent beeld hebben over hun identiteit en in staat zijn om doel en richting te bepalen. Uit de resultaten van de EPSI-vragenlijst blijkt voor het gemiddelde van de deelnemersgroep niet dat het vormingsprogramma hier invloed op heeft uitgeoefend. Onder individuele deelnemers zijn bij een gedeelte van hen wel sterke verschuivingen te zien. Een aantal deelnemers is sterk vooruit gegaan in identiteitssynthese terwijl een ander deel juist ten tijde van de nulmeting een stuk lager scoort. Hetzelfde geldt voor identiteitsverwarring: een aantal deelnemers hebben op deze subschaal bij de eindmeting een lagere score terwijl sommige deelnemers juist veel hoger scoren in vergelijking met de nulmeting. Dit is te verklaren uit het feit dat in het

²⁸ Erikson, 1952.

²⁹ Schwartz, Zamboanga, Wang & Olthuis, 2009

vormingsprogramma veel aandacht is besteed aan de vragen ‘wie ben ik?’, waar sta ik voor?’ en ‘welke richting wil ik met mijn leven op?’. Deelnemers die hier een duidelijk beeld van hebben zijn waarschijnlijk gesterkt in hun identiteitssynthese door dit opnieuw op een rijtje te zetten. Deelnemers die niet eerder met deze vragen geconfronteerd zijn en hier nog geen duidelijk antwoord op hebben weten te formuleren zijn hoogstwaarschijnlijk meer aan het twijfelen gebracht door deze vragen. Dit kan zich vertalen in een hogere score voor ‘identiteitsverwarring’.

Tabel 12. Gemiddelde scores voor identiteitssynthese en identiteitsverwarring van deelnemers (n=19) bij nul- en eindmeting

Competenties	Nulmeting	Eindmeting	Vershil
Identiteitssynthese	2.9	2.9	0
Identiteitsverwarring	1.3	1.3	0

Als wordt ingezoomd op het niveau van de individuele items vallen een aantal ontwikkelingen op (zie Tabel 13). Voor de gemiddelde scores van de deelnemersgroep is een lichte toename waar te nemen op de items ‘De belangrijke dingen in het leven zijn duidelijk voor mij’ en ‘Ik ben goed bezig’. Beiden horen bij de subschaal identiteitssynthese.

Daarentegen is ook een lichte toename te zien in de gemiddelde score voor ‘Ik doe mijn best om een bepaald imago hoog te houden’, die bij de subschaal identiteitsverwarring hoort. Blijkbaar zijn deelnemers zich meer bewust geworden van het feit dat zij een imago hoog proberen te houden ten opzichte van anderen. Tegelijkertijd is een ander onderdeel van identiteitsverwarring licht afgenomen gezien de lagere score op het item ‘Ik voel me nergens echt bij betrokken’.

Tabel 13. Gemiddelde ontwikkeling in scores van deelnemers (n=19) op een aantal opvallende items

Opvallende items	Vershil
4. De belangrijke dingen in het leven zijn duidelijk voor mij	+0.3
5. Ik ben goed bezig	+0.3
11. Ik doe mijn best om een bepaald imago hoog te houden	+0.4
12. Ik voel me nergens echt bij betrokken	-0.4

Bij de controlegroep zijn de gemiddelde scores voor identiteitssynthese iets hoger dan bij de deelnemersgroep, terwijl de gemiddelde scores voor identiteitsverwarring net iets lager liggen. De verschillen zijn echter zeer klein. Bij een vergelijking tussen de gemiddelde scores tussen het eerste en het tweede meetmoment blijkt dat deze ook bij de controlegroep nagenoeg onveranderd zijn gebleven. Er is een zeer lichte stijging op de schaal voor identiteitssynthese waar te nemen en de score voor identiteitsverwarring is bij de controlegroep licht gedaald.

Naast de gestandaardiseerde EPSI-vragenlijst is ook met behulp van kwalitatieve vragen informatie verzameld over de identiteitsontwikkeling van de deelnemers.

Zowel bij de nulmeting als de eindmeting is deelnemers gevraagd om zichzelf te omschrijven en te vertellen welke kwaliteiten zij bezitten. Daarnaast is hen ook gevraagd om een rapportcijfer over zichzelf te geven. Het gemiddelde rapportcijfer is tussen nul- en eindmeting nagenoeg gelijk gebleven (resp. 7,1 en 7,0). Wel zijn er verschillen waar te nemen in de manier waarop deelnemers zichzelf en hun kwaliteiten beschrijven. Ruim de helft van de leerlingen gebruikt bij de eindmeting meer specifieke begrippen om zichzelf te omschrijven en geeft een uitgebreidere, meer diepgaande beschrijving van zichzelf. Zij noemen bijvoorbeeld meer kenmerken dan bij de nulmeting, schenken aandacht aan hun persoonlijke valkuilen en reflecteren meer op hun eigenschappen. In Tabel 14 zijn hier een aantal voorbeelden van opgenomen. Bij ongeveer een derde van de deelnemers is geen verschil waar te nemen in de manier waarop zij zichzelf beschrijven.

Tabel 14. Voorbeelden van ontwikkeling in de omschrijving van eigen persoon en kwaliteiten bij nul- en eindmeting door deelnemers (n=19)

Nulmeting	Eindmeting
<i>Ik ben een karaktervol persoon met redelijk wat doorzettingsvermogen. Soms ben ik kortaf naar mensen in eigen omgeving.</i>	<i>Het is lastig om jezelf te omschrijven. Ik zoek uitdaging op, ben een doorzetter. Ik ben strijdlustig, maar soms iets te pessimistisch. Ik ben redelijk aanwezig (vooral in eigen omgeving). Ik ben een prater.</i>
<i>Spontaan, sociaal, ik hou van mensen helpen. Ik ben open minded.</i>	<i>Ik ben spontaan en sociaal, een beetje een druktemaker. Maar ik ben ook een binnenvetter. Ik vind het moeilijk om nee te zeggen. En ik ben een uitsteller.</i>
<i>Dat zou ik niet kunnen [mezelf omschrijven]. Behulpzaam?</i>	<i>Ik ben wel een intelligente jongen, ik ben iemand die kritisch denkt, een rationele denker.</i>
<i>Ik ben goedlachs, vriendelijk en sociaal. Ik vind het fijn om anderen te helpen.</i>	<i>Ik ben open en eerlijk. Een nadenker, ik denk veel over de dingen na. Ik ben iemand die weet wat hij wil, die kritisch is, maar ook heel sociaal. Ik word niet gauw boos.</i>

Daarnaast heeft ruim twee derde van de deelnemers ook meer zicht op de eigen kwaliteiten gekregen. Zij benoemen bij de eindmeting een groter aantal kwaliteiten ten opzichte van de nulmeting en geven hiervan een specifiekere omschrijving. Zo is bij de nulmeting het kenmerk 'sociaal' door veel deelnemers als sterk punt genoemd. In de eindmeting hebben zij dit specifiekere weten te omschrijven. Een voorbeeld hiervan is weergegeven in het volgende interviewfragment:

"Ik ben betrouwbaar en een goede luisteraar. Ik probeer om niet vanuit mijn egoïsme te denken en mijzelf te verplaatsen in de ander." (deelnemer, 27 jaar)

Ongeveer een derde van de deelnemers reflecteert ook zelf op de eigen kwaliteiten die zij in het vormingsprogramma hebben ontdekt en die nieuw voor hen waren. Zij zeggen dat zij door de workshops aan het denken zijn gezet en zich meer bewust zijn geworden van hun eigenschappen en het belang om daarover na te denken en deze in overweging te nemen bij de doelen die je stelt.

“Door de opdracht met de landkaart ga je echt nadenken over jezelf en wie je bent. Je hoort ook meer over wat anderen van jou denken, wat de docent over jou denkt als persoon. Dan leer je toch weer nieuwe dingen over jezelf of je kijkt ernaar op een andere manier.” (deelnemer, 19 jaar)

De leerlingen uit de controlegroep is dezelfde vragen gesteld. Ook bij hen is het gemiddelde rapportcijfer dat zij aan zichzelf geven niet veel veranderd: een lichte stijging van een 7,3 naar een 7,6. Dit cijfer ligt iets hoger dan bij de deelnemersgroep. Bij twee derde van de controlegroep zijn geen verschillen waar te nemen in de beschrijving van zichzelf en hun kwaliteiten. Zij gaven bij de eerste meting al een uitgebreide omschrijving en lieten zien dat zij kunnen reflecteren op hun identiteit. Een derde van de leerlingen had hier meer moeite mee. Bij de tweede meting waren zij op dit punt duidelijk gegroeid. De helft van de leerlingen geeft aan dat zij in de periode tussen de eerste en de tweede meting nieuwe dingen van zichzelf hebben ontdekt. Op een leerling na geven zij allen aan dat hier in de opleiding ook duidelijk aandacht aan wordt besteed.

Toekomstoriëntatie

Deelnemers is zowel bij de nul- als eindmeting gevraagd naar hun toekomstplannen. De omschrijvingen die zij hiervan geven op de twee meetmomenten zijn met elkaar vergeleken. Hieruit blijkt dat iets meer dan de helft (11 van de 19 deelnemers) meer concreet de eigen toekomstplannen invult na afloop van het vormingsprogramma. Sommigen van hen hebben keuzes gemaakt in de richting die zij op willen of hebben een meer specifieke invulling van hun plannen gemaakt waarbij zij bijvoorbeeld onderscheid maken naar doelen op de kortere en op de langere termijn. Daarnaast geven zij ook een meer specifieke omschrijving van de concrete tussenstappen die zij moeten maken om hun doelen te realiseren. Bij iets minder dan de helft van de deelnemers is op dit gebied geen ontwikkeling waar te nemen.

Een aantal deelnemers reflecteert zelf op de manier waarop deelname aan het vormingsprogramma hun oriëntatie op de toekomst heeft gestimuleerd. Zij beschrijven hoe verschillende onderdelen in het programma hen aan het denken hebben gezet over hun eigen toekomst. Deelname aan het vormingsprogramma heeft hen laten inzien wat het belang ervan is om erover na te denken wat je in de toekomst wilt bereiken en om doelen te stellen voor jezelf.

“Wat ik wil in het leven, wat ik wil later: geld of vrije tijd. Dat zet je aan het denken. Ik heb het antwoord nog niet maar ik denk er wel meer over na. Je beseft nu dat je keuzes moet maken.” (deelnemer, 18 jaar)

Daarnaast blijkt dat de deelnemers na afloop van het vormingsprogramma positiever denken over de haalbaarheid van hun toekomstplannen. Dit blijkt uit het rapportcijfer dat zij bij nul- en eindmeting hebben gegeven aan de mate waarin zij geloven dat het gaat lukken om hun toekomstplannen te realiseren. Zij waren voorafgaand aan het programma redelijk optimistisch en schatten hun kansen om hun wensen voor de toekomst te behalen met een 7,5 redelijk positief (zie Tabel 15). Na afloop van het vormingsprogramma is dat gemiddelde cijfer gestegen naar een 8,2.

Daarnaast is ruim een derde van de deelnemers zich meer bewust geworden van obstakels die hun toekomstplannen mogelijk in de weg staan. Zij kunnen in vergelijking met voorafgaand aan het vormingsprogramma na afloop met name beter reflecteren op hun eigen valkuilen en zwakke punten die het kunnen bemoeilijken om hun plannen te realiseren. Daarnaast noemen zij ook meer externe factoren die een obstakel kunnen vormen en hebben zij meer nagedacht over de manier waarop zij hier het beste op kunnen reageren, bijvoorbeeld door een 'Plan B' te hebben of door na te denken over wat zij moeten doen om de risico's te verkleinen en hun eigen kansen daarmee te vergroten.

“Ik zie wel obstakels. Mijn thuissituatie kan slechter worden en invloed hebben op mijn schoolresultaten. Buiten op straat kunnen er problemen ontstaan door invloed van verkeerde vrienden. Mijn toekomstplannen zijn niet echt veranderd maar wel veel explicieter naar voren gekomen. Omdat mijn doelen nu meer helder zijn geworden, is mijn motivatie hoger. Ik denk daardoor dat ik meer kans maak. Ik heb nu focus.” (deelnemer, 16 jaar)

Tabel 15. Rapportcijfer van deelnemers (n=19) m.b.t vertrouwen in toekomstplannen

Type	Nulmeting	Eindmeting
Gemiddelde	7,5	8,2
Mediaan	7,5	8
Range	6-10	7-10

Leerlingen uit de controlegroep hebben dezelfde vragen voorgelegd gekregen. Uit analyse van de toekomstplannen omschreven op het eerste en het tweede meetmoment blijkt dat deze gemiddeld genomen kwalitatief niet van elkaar verschillen. Opvallend is dat een groot deel van de leerlingen (op beide meetmomenten) van plan zijn om een HBO opleiding te gaan doen. Een kwart van de leerlingen geeft aan dat zij bij de tweede meting meer concrete ideeën hebben of bepaalde keuzes of accenten hebben gelegd in hun toekomstplannen. Dit blijkt ook uit een meer concrete reflectie op de tussenstappen die zij moeten ondernemen. Daarnaast is ongeveer een kwart zich meer bewust geworden van obstakels die hun toekomstplannen mogelijk in de weg staan. In verhouding met de deelnemersgroep betreft het een iets kleiner deel van het totaal aantal leerlingen.

In tegenstelling tot de deelnemersgroep, is er bij de controlegroep geen verschil in de inschatting van de haalbaarheid van hun toekomstplannen waar te nemen. Op beide meetmomenten geven zij nagenoeg hetzelfde cijfer (resp. 8,1 en 8,2), dat overigens gelijk is aan het cijfer dat deelnemers gemiddeld geven bij de eindmeting na afloop

van het programma. Het lijkt er dus op dat leerlingen uit de controlegroep bij het startmoment al meer vertrouwen hadden in hun toekomstplannen.

§ 4. School, werk en vrijetijdsbesteding

Op basis van kwalitatieve vragen is in kaart gebracht hoe de situatie van de deelnemers op het gebied van school, werk en vrijetijdsbesteding eruit ziet en hoe zij hier zelf tegenaan kijken. De ontwikkelingen tussen nul- en eindmeting met betrekking tot deze drie leefgebieden worden hier kort uiteen gezet.

School

Over het algemeen zijn de deelnemers redelijk positief over hun opleiding en het nut ervan. Allen zijn het erover eens dat het heel belangrijk is voor je toekomst. Een deel schrijft dat vooral toe aan het behalen van een diploma, terwijl een iets groter deel ook heel duidelijk de waarde van het onderwijs en wat je leert op school benoemt. Deelnemers beschrijven hun school als een goede school met een goede sfeer waar veel aandacht is voor leerlingen door de kleinschalige opzet. Over het algemeen zijn ze positief over de docenten, maar ze vinden niet alle vakken relevant en nuttig. Vooral de vakken die heel duidelijk gerelateerd zijn aan de sector sociaal werk vinden zij interessant.

Bij de eindmeting zijn deelnemers gemiddeld iets positiever over de school en het belang en nut van onderwijs, maar het verschil met de nulmeting is erg klein. Een aantal deelnemers heeft wel een duidelijke omslag gemaakt: zij beschreven school bij de nulmeting als iets dat 'verplicht' is en vertellen bij de eindmeting dat het 'best wel nuttig is' en dat het belangrijk is om altijd te blijven leren. Verder is een aantal deelnemers na afloop van het vormingsprogramma zich meer gaan ergeren aan klasgenoten die niet serieus meedoen en de lessen verstoren. Zij zien het als een obstakel in hun eigen leren en het hindert hen in de klas.

"Het begint me steeds meer te irriteren. Het is soms net een dierentuin, iedereen heeft een grote mond. Ik wil ook gewoon leren, doe niet zo kinderachtig. Het is echt een ander niveau dan ik gewend was op het HBO." (deelnemer, 21 jaar)

Ook voor de controlegroep geldt dat de leerlingen positief zijn over hun opleiding en het nut ervan. Dat geldt niet alleen met betrekking tot het halen van een diploma maar gaat ook over de vakinhoudelijke kennis en de bijdrage die het levert aan hun persoonlijke ontwikkeling. Ook de sfeer op school en de inzet van docenten wordt hoog gewaardeerd. Een aantal leerlingen zou meer aandacht willen voor maatschappelijke vorming en zaken als financiële vaardigheden. Er zijn geen substantiële verschillen tussen de eerste en de tweede meting op dit gebied. Verwijzingen naar klasgenoten zijn bij de controlegroep juist positief, ze vinden dat de sfeer in de klas erg goed is en men elkaar ondersteunt bij het leren.

Werk

Zowel voorafgaand als na afloop van het vormingsprogramma heeft de meerderheid van de deelnemersgroep een bijbaan. Hierin zijn geen wijzigingen waar te nemen.

Een deelnemer is ten tijde van de eindmeting bezig met solliciteren. Wel reflecteren de deelnemers na afloop van het vormingsprogramma veel duidelijker over de leerpunten die zij hebben op het gebied van werk. Bij de nulmeting kan een deel geen concrete punten bedenken waarin zij zich zouden willen ontwikkelen. Een ander deel richt zich met name op het maken van promotie of het vergroten van hun verantwoordelijkheden in hun bijbaan. Bij de eindmeting heeft iedere deelnemer echter leerpunten voor zichzelf benoemd. Deze zijn vaak toegespitst op persoonlijke 'valkuilen' of aspecten waarvan zij vinden dat zij zichzelf zouden moeten ontwikkelen, zoals plannen, tijdsindeling en sociale vaardigheden. Daarnaast leggen zij overduidelijk de link met ervaring opdoen in het werkveld en vaardigheden ontwikkelen die relevant zijn voor hun opleiding. Het gaat onder andere om gesprekstechnieken, coaching, professionaliteit in omgang met klanten en andere beroepsvaardigheden. Daarnaast zijn zij zich meer bewust geworden van het belang van jezelf kunnen presenteren en op jezelf kunnen reflecteren, waardoor zij zich graag verder willen ontwikkelen op deze punten.

Bij de controlegroep is het aantal leerlingen met een bijbaan ook onveranderd gebleven. Daarnaast is ook bij hen een verschil waar te nemen tussen de eerste en de tweede meting wat betreft de eigen ontwikkelingspunten die zij beschrijven. Meer leerlingen hebben een idee van de gebieden waarop zij zich verder zouden willen ontwikkelen. De inhoud daarvan loopt echter erg uiteen, al zijn ook communicatieve vaardigheden een terugkerend aspect.

Vrijtijdsbesteding

Driekwart van de deelnemers geeft aan dat er geen sprake is geweest van veranderingen in hun vrijetijdsbesteding gedurende het vormingsprogramma. Een kwart ziet wel veranderingen, die allen samenhangen met meer focus op hun schoolwerk. Zij geven aan minder vrije tijd met vrienden door te brengen en meer aandacht te besteden aan hun opleiding. Daarnaast zijn een aantal deelnemers meer uren gaan werken of vrijwilligerswerk gaan doen die goed aansluit bij de opleiding die zij volgen. Voor dit deel van de leerlingen geldt dat zij hun vrije tijd op een meer bewuste en zinvolle manier zijn gaan invullen.

Bij de controlegroep zijn er geen wijzigingen geweest in de vrijetijdsbesteding van de leerlingen. Een aantal van hen zijn wel meer uren gaan werken.

§ 5. Persoonlijke ontwikkeling en sociaal netwerk

Tot slot zijn inzichten verzameld over de persoonlijke ontwikkeling en het sociaal netwerk van deelnemers en is in kaart gebracht welke ontwikkelingen zich hebben voorgedaan op dit gebied.

Uit de ervaringen van deelnemers (zie § 1) blijkt dat zij zich meer zijn gaan verdiepen in hun eigen identiteit, de eigenschappen en vaardigheden die zij hebben en hoe zij die kunnen inzetten. Daarnaast is ook gebleken dat zij meer inzicht hebben gekregen in hun eigen valkuilen en hoe daar rekening mee te houden. Een andere belangrijke les die wordt genoemd is het belang van concrete doelen stellen in het leven om iets te kunnen bereiken.

“Het was leerzaam, ik heb een sociale houding ontwikkeld en mijn zelfkennis is toegenomen. Ik heb nu meer zicht op capaciteiten die nodig zijn om sociaal werker te worden. Alle trainers waren goed.” (deelnemer, 19 jaar)

Deze ervaringen komen duidelijk terug in de antwoorden van deelnemers op vragen met betrekking tot hun persoonlijke ontwikkeling. Deelnemers is gevraagd op welke aspecten van persoonlijke ontwikkeling zij voor hun gevoel vorderingen hebben gemaakt door deelname aan het vormingsprogramma (zie Tabel 16). Daaruit blijkt dat vooral veel deelnemers op het gebied van ‘toekomstplannen maken’, ‘doorzetten’ en ‘jezelf presenteren’ zeggen vooruitgang te hebben geboekt. De meeste deelnemers waarderen het vormingsprogramma om de lessen die het hen heeft geboden voor de manier waarop zij op zichzelf en hun eigen identiteit kunnen reflecteren en hoe zij zich op hun toekomst kunnen oriënteren.

“Een hoogtepunt was de les van trainer Marcello, die was heel inspirerend. Je leerde om kritisch maar ook positief naar jezelf en je verleden te kijken.” (deelnemer, 19 jaar)

Opvallend is verder dat op de deelnemer na die het vormingsprogramma eerder had gevolgd, alle deelnemers een of meerdere vorderingen van persoonlijke ontwikkeling aankaarten. Dit geldt ook voor deelnemers die over het algemeen negatief waren over het programma.

Tabel 16. Deelnemers (n=19) naar aspect van persoonlijke ontwikkeling volgens zelfrapportage

Ontwikkelingsaspect	Aantal
Toekomstplannen maken	11
Doorzetten	10
Jezelf presenteren	10
Dingen positief bekijken	7
Jezelf beter leren kennen	7
Communiceren	6
Meer zelfverzekerdheid ontwikkeld	4
Kwaliteiten ontdekt	4
Afspraken nakomen	4
Samenwerken	3
Op tijd komen	2

Uit analyse van het sociaal netwerk van de deelnemersgroep blijkt dat zich geen ontwikkelingen hebben voorgedaan op dit gebied in de periode tussen de nul- en eindmeting. Een deelnemer geeft wel aan een hechtere band met een van de klasgenoten te hebben ontwikkeld door deelname aan het vormingsprogramma. Ook de eindpresentatie lijkt een bijdrage te hebben geleverd aan het onderlinge contact tussen de leerlingen. Meerdere deelnemers noemen dit moment als een hoogtepunt.

Door iets persoonlijks te presenteren hebben zij zich kwetsbaar opgesteld maar mede door de positieve reacties uit het publiek (o.a. van klasgenoten) voelden zij zich gezien en gewaardeerd. De eerdere ervaringen met presenteren over wie je bent en de ervaringen die jou gevormd hebben tijdens het vormingsprogramma spelen hierin waarschijnlijk ook een rol.

“Een hoogtepunt vond ik de les van trainer Marcello met je eigenschappen die je moest presenteren. Dat was interessant. Het was echt een uitdaging, je wordt uit je comfortzone getrokken. Ook bij de eindpresentatie, normaal vind ik het niet zo eng om te presenteren maar nu was ik wel echt zenuwachtig. Dat was ook iets van mezelf dat ik nog niet wist, iets nieuws dat ik heb ontdekt.” (deelnemer, 19 jaar)

De leerlingen uit de controlegroep rapporteren over het algemeen ook weinig wijzigingen in hun sociaal netwerk. Wel is het duidelijk dat de klas inmiddels vrij hecht is geworden. Een derde van de leerlingen zegt meer vriendschappen te hebben binnen de klas en de opleiding.

Inleiding

In dit hoofdstuk gaan we in op de belangrijkste conclusies die kunnen worden getrokken op basis van de bevindingen zoals beschreven in de vorige hoofdstukken (§ 1). Vervolgens staan we stil bij de aanbevelingen die kunnen worden geformuleerd voor de inzet van het vormingsprogramma waarmee is geëxperimenteerd en de rol van persoonlijke en maatschappelijke vorming van leerlingen in het middelbaar beroepsonderwijs in zijn algemeen (§ 2).

§ 1. Conclusies**Achtergronden deelnemers en controlegroep**

1.

In totaal hebben 20 leerlingen van ROC TOP Amsterdam deelgenomen aan het vormingsprogramma. Hun ontwikkeling is vergeleken met een klas van 25 leerlingen van Zadkine Rotterdam die als controlegroep fungeerden.

2.

Van de deelnemers is ongeveer twee derde man (n=13), en een kleiner deel vrouw (n=6). Meer dan driekwart van de deelnemers is 19 jaar of ouder, wat voor eerstejaars studenten relatief oud is. Veel leerlingen zijn dan ook al eerder gestart met een andere opleiding maar hebben deze niet afgemaakt.

Bij de controlegroep is de leeftijd gemiddeld iets jonger. Een groot deel van deze leerlingen is dan ook na het afronden van de middelbare school ingestroomd bij hun huidige opleiding.

3.

Bij zowel deelnemersgroep als controlegroep is sprake van relatief grote etnische diversiteit. De meerderheid van de deelnemers komt uit een laaggeschoold milieu. Bij de controlegroep betreft dit een kleiner deel van de leerlingen.

4.

Onder de deelnemersgroep valt op dat op een aantal leerlingen na iedereen een bijbaan heeft. Daarnaast ontvangen deelnemers ook bijna allemaal studiefinanciering. In mindere mate krijgen zij een financiële bijdrage van hun ouders. Onder de controlegroep is de verdeling iets anders. Bijna driekwart heeft een bijbaan en slechts een kwart ontvangt studiefinanciering. Vergeleken met de deelnemersgroep ontvangen iets meer leerlingen een financiële bijdrage van hun ouders.

5.

Wat betreft het sociaal netwerk valt op dat leerlingen uit de deelnemersgroep hun 'goede' vrienden in mindere mate via school kennen dan leerlingen uit de controlegroep. Deelnemers benoemen met name contacten via de woonbuurt of familie. Ook het netwerk van de leerlingen in relatie tot de arbeidsmarkt is in kaart gebracht. In vergelijking met de controlegroep valt op dat de deelnemersgroep in iets mindere mate hun familie als contact binnen het functioneel netwerk beschouwt. Daarentegen benoemen zij juist vaker hun vrienden als contacten die kunnen helpen bij het zoeken naar een (bij)baan of stageplek.

6.

Ongeveer de helft van de deelnemers heeft te maken gehad met hulpverlening. In het geval van de controlegroep gaat het om bijna een derde van de leerlingen. Daarnaast hebben leerlingen uit beide groepen contact met leeftijdsgenoten die te maken hebben met problemen en hulpverlening. Het betreft met name problemen in de thuissituatie, verslavingsproblematiek, schulden en problemen met politie en justitie.

Resultaten

7.

Het vormingsprogramma wordt door deelnemers gemiddeld beoordeeld met een 7,3. Hun oordeel verschilt per onderdeel van het programma: sommige bijeenkomsten vinden zij erg nuttig en leerzaam terwijl andere bijeenkomsten minder positief zijn beoordeeld. De bijeenkomsten die gericht waren op het eigen 'leerpad' en toekomstoriëntatie worden gemiddeld hoog gewaardeerd.

8.

Bijna alle deelnemers zijn van mening dat zij geleerd hebben van het vormingsprogramma. Het gaat om inzicht in hun eigen identiteit en de manier waarop dingen die zij meemaken invloed hebben op wie ze zijn. Daarnaast zeggen deelnemers dat zij ook geleerd hebben om deze dingen onder woorden te brengen en aan een groep te presenteren. Tot slot geven deelnemers aan dat zij zich er meer bewust van zijn geworden dat zij concrete doelen moeten stellen in het leven om iets te kunnen bereiken.

9.

De ontwikkeling van werknemersvaardigheden van deelnemers laat weinig verschil zien tussen nul- en eindmeting. Gemiddeld scoren zij na afloop iets hoger op werkmotivatie, netwerken, doorzettingsvermogen, jezelf presenteren en zelfvertrouwen. Daarentegen schatten zij zichzelf lager in op stressbestendigheid en inlevingsvermogen.

Bij de controlegroep is juist een lichte toename te zien in stressbestendigheid en inlevingsvermogen. Dit geldt ook voor de subschalen flexibiliteit, communicatie en regels naleven. Daarnaast is er bij de controlegroep, in tegenstelling tot bij de deelnemers een daling waar te nemen voor de onderdelen 'contact maken' en 'netwerken'.

10.

Wat betreft competentiebeleving scoort de deelnemersgroep zowel bij nul- als eindmeting relatief laag vergeleken met de norm onder jongeren in Nederland. De gemiddelde scores van de groep zijn niet veranderd. Op individueel niveau zijn er echter duidelijke verschillen waar te nemen. Er zijn een aantal deelnemers die bijna op alle subschalen van competentiebeleving bij de eindmeting lager scoren. Andere deelnemers hebben juist op alle schalen flinke stappen vooruit gemaakt in hun competentiebeleving.

De controlegroep verschilt op het gebied van competentiebeleving beduidend van de deelnemersgroep. Over het algemeen hebben zij zowel bij de eerste als de tweede meting hogere schaalcores. Opvallend is verder dat de competentiebeleving van de controlegroep op veel subschalen gemiddeld is afgenomen.

11.

Zowel bij de nul- als eindmeting scoren de deelnemers gemiddeld relatief hoog op identiteitssynthese (2.9) en relatief laag op identiteitsverwarring (1.3). Dit betekent dat zij een coherent beeld hebben over hun identiteit en in staat zijn om doel en richting te bepalen. Uit de resultaten van het gemiddelde van de deelnemersgroep blijkt niet dat het vormingsprogramma hier invloed op heeft uitgeoefend. Onder individuele deelnemers zijn echter wel sterke verschuivingen te zien. In het vormingsprogramma is veel aandacht besteed aan de vragen 'wie ben ik?', 'waar sta ik voor?' en 'welke richting wil ik met mijn leven op?'. Deelnemers die hier een duidelijk beeld van hebben zijn waarschijnlijk gesterkt in hun identiteitssynthese door dit opnieuw op een rijtje te zetten. Deelnemers die niet eerder met deze vragen geconfronteerd zijn en hier nog geen duidelijk antwoord op hebben weten te formuleren, zijn hoogstwaarschijnlijk meer aan het twijfelen gebracht door deze vragen.

Ook bij de controlegroep zijn de gemiddelde scores op het eerste en het tweede meetmoment nagenoeg onveranderd gebleven.

12.

Uit analyse van kwalitatieve vragen blijkt dat er verschillen zijn waar te nemen in de manier waarop deelnemers zichzelf en hun kwaliteiten beschrijven. Ruim de helft van de leerlingen gebruikt bij de eindmeting meer specifieke begrippen om zichzelf te omschrijven en geeft een uitgebreidere, meer diepgaande beschrijving van zichzelf. Daarnaast benoemen zij bij de eindmeting een groter aantal kwaliteiten ten opzichte van de nulmeting en geven hiervan een meer specifieke omschrijving. Bij de controlegroep zijn op dit gebied bij de meerderheid van de leerlingen geen verschillen te constateren. Zij gaven bij de eerste meting al een uitgebreide omschrijving en lieten zien dat zij kunnen reflecteren op hun identiteit. Een derde van de leerlingen had hier meer moeite mee. Bij de tweede meting waren ook zij op dit punt duidelijk gegroeid.

13.

Met betrekking tot toekomstoriëntatie blijkt dat iets meer dan de helft van de deelnemers de eigen toekomstplannen meer concreet invult na afloop van het

vormingsprogramma. Sommigen van hen hebben keuzes gemaakt in de richting die zij op willen of hebben een meer specifieke invulling van hun plannen gemaakt waarbij zij bijvoorbeeld onderscheid maken naar doelen op de kortere en op de langere termijn. Daarnaast geven zij ook een meer specifieke omschrijving van de concrete tussenstappen die zij moeten maken om hun doelen te realiseren. Een deel is zich verder ook bewuster geworden van de obstakels die hun toekomstplannen mogelijk in de weg staan. Desondanks blijkt dat de deelnemers na afloop van het vormingsprogramma positiever denken over de haalbaarheid van hun toekomstplannen. Bij de controlegroep is op dit gebied geen verschil waar te nemen.

14.

Bij de eindmeting zijn deelnemers gemiddeld iets positiever over de school en het belang en nut van onderwijs, maar het verschil met de nulmeting is erg klein. Hetzelfde geldt voor leerlingen uit de controlegroep.

15.

Zowel voorafgaand als na afloop van het vormingsprogramma heeft de meerderheid van de deelnemersgroep een bijbaan. Hierin zijn geen wijzigingen waar te nemen. Wel reflecteren de deelnemers na afloop van het vormingsprogramma veel duidelijker over de leerpunten die zij hebben op het gebied van werk. Hetzelfde beeld geldt voor de controlegroep.

16.

Een kwart van de deelnemers zegt dat er sprake is geweest van veranderingen in hun vrijetijdsbesteding gedurende het vormingsprogramma. Zij geven aan minder vrije tijd met vrienden door te brengen en meer aandacht te besteden aan hun opleiding. Bij de controlegroep zijn er op dit vlak geen wijzigingen geweest.

17.

Uit de ervaringen van deelnemers blijkt dat zij zich meer zijn gaan verdiepen in hun eigen identiteit, de eigenschappen en vaardigheden die zij hebben en hoe zij die kunnen inzetten. Daarnaast is ook gebleken dat zij meer inzicht hebben gekregen in hun eigen valkuilen en hoe daar rekening mee te houden.

18.

Deelnemers is gevraagd op welke aspecten van persoonlijke ontwikkeling zij voor hun gevoel vorderingen hebben gemaakt door deelname aan het vormingsprogramma. Daaruit blijkt dat vooral veel deelnemers op het gebied van 'toekomstplannen maken', 'doorzetten' en 'jezelf presenteren' zeggen vooruitgang te hebben geboekt.

19.

Uit analyse van het sociaal netwerk van de deelnemersgroep blijkt dat zich geen ontwikkelingen hebben voorgedaan op dit gebied in de periode tussen de nul- en eindmeting. Wel lijkt de eindpresentatie een bijdrage te hebben geleverd aan het onderlinge contact tussen de leerlingen. Meerdere deelnemers noemen dit moment

als een hoogtepunt. Door iets persoonlijks te presenteren hebben zij zich kwetsbaar opgesteld maar mede door de positieve reacties uit het publiek (o.a. van klasgenoten) voelden zij zich gezien en gewaardeerd.

De leerlingen uit de controlegroep rapporteren over het algemeen ook weinig wijzigingen in hun sociaal netwerk. Wel is het duidelijk dat de klas inmiddels vrij hecht is geworden.

§ 2. Aanbevelingen

Uit de theoretische verkenning in hoofdstuk 1 is gebleken dat het voor de toekomstige maatschappelijke positie van jeugd belangrijk is om hen te stimuleren in hun identiteitsontwikkeling en toekomstoriëntatie. Jongeren die een stevige identiteit hebben opgebouwd op basis van verkennen, experimenteren en sterke interpersoonlijke relaties, hebben meer kans op een positieve integratie in de maatschappij. Jongeren die weinig bezig zijn met het exploreren van hun identiteit, opportunistische keuzes maken in hun leven en geen hechte relaties opbouwen, nemen vaak een minder gunstige positie in de samenleving in en kampen vaker met zowel internaliserende als externaliserende problemen.

Ook oriëntatie op de toekomst en het maken van toekomstplannen zijn voor jongeren belangrijke zaken omdat zij voor keuzes komen te staan die hun toekomstige volwassen bestaan sterk beïnvloeden. Interesses, plannen en overtuigingen met betrekking tot de toekomst ontwikkelen zich in sociale interactie met andere mensen. De omgeving speelt dan ook een belangrijke rol bij het stimuleren tot reflectie op de toekomst en kan als voorbeeld dienen waar jongeren zich aan spiegelen bij de oriëntatie op hun eigen toekomst.

In het MBO is loopbaanbegeleiding vaak vooral gericht op beroeporiëntatie en de mogelijkheden van de arbeidsmarkt en er is doorgaans minder aandacht voor de persoonlijke en maatschappelijke ontwikkeling van leerlingen. Onderzoek wijst uit dat loopbaanbegeleiding zonder dialoog tussen leerling en context en aandacht voor identiteit en toekomstplan, weinig resultaat oplevert.

In onderhavig vormingsprogramma is getracht tegemoet te komen aan de behoefte van jeugd om zich op een meer persoonlijke manier te oriënteren op hun eigen kwaliteiten en toekomstplannen. Dit lijkt zijn vruchten af te werpen. Zo blijkt een groot deel van de deelnemers na afloop meer specifiek en diepgaand te kunnen reflecteren op de eigen identiteit en een meer concrete invulling van de eigen toekomstplannen kan geven met aandacht voor de benodigde tussenstappen. Een deel van hen is zich ook bewuster geworden van de obstakels die hun toekomstplannen mogelijk in de weg staan. Desondanks blijkt dat de deelnemers na afloop van het vormingsprogramma positiever denken over de haalbaarheid van hun toekomstplannen. Dit laatste gold minder voor de controlegroep van leerlingen die niet hadden deelgenomen aan het vormingsprogramma. Toch blijken ook zij op veel punten vooruit te zijn gegaan. Dit hangt mogelijk samen met het uitgebreide LOB-programma in hun opleiding. Daarin was volgens de leerlingen ook veel ruimte om hun eigen kwaliteiten te verkennen. De opdrachten die gericht zijn op

zelfreflectie en leerdoelen stellen hebben hen daarbij naar eigen zeggen goed geholpen.

Aandacht voor de persoonlijke en maatschappelijke ontwikkeling van leerlingen via identiteitsvorming en toekomstoriëntatie lijkt dus zijn vruchten af te werpen. Dit zou binnen het MBO kunnen worden uitgebreid door dit niet alleen in de lessen in het kader van LOB maar waar mogelijk ook in andere delen van het curriculum terug te laten komen. Wellicht krijgt de gewenste positieve aandacht voor persoonlijke en maatschappelijke ontwikkeling van leerlingen nog meer een boost als daar niet alleen aandacht voor is binnen het onderwijs maar ook in andere voorzieningen die zich met de doelgroep van leerlingen uit het MBO bezighouden, zoals het jongerenwerk. In dat geval is er vanuit twee van de drie opvoedmilieus (school- en buurtomgeving) een focus op de identiteitsontwikkeling en toekomstoriëntatie van deze jongeren waardoor hun kansen om zich op dit gebied verder te ontwikkelen zullen toenemen.

Aan te bevelen is ook ervaring op te doen met dergelijke vormingsprogramma's binnen andere MBO opleidingen buiten het sociale domein om waar aandacht voor identiteit en persoonlijke en maatschappelijke ontwikkeling wellicht minder voor de hand ligt.

Bijlage 1. Uitkomsten controlegroep

Inleiding

In deze bijlage worden de uitkomsten onder de controlegroep nader uiteengezet. We staan achtereenvolgens stil bij de ontwikkelingen op het gebied van werknemersvaardigheden, competentiebeleving, identiteitsontwikkeling, toekomstoriëntatie, visie op school, werk en sociaal netwerk.

Werknemersvaardigheden

Werknemersvaardigheden van de leerlingen zijn in kaart gebracht met behulp van een gestandaardiseerde vragenlijst die een indicatie geeft van hun eigen inschatting met betrekking tot hun vaardigheid om een aantal subschalen. De resultaten zijn weergegeven in Tabel B1.

Tabel B1. Totalscore leerlingen controlegroep (n=24) naar nul- en eindmeting zelfrapportage werknemersvaardigheden

Werknemersvaardigheden	Range	Nulmeting	Eindmeting	Vershil
SUBSCHALEN				
Werkmotivatie	0-75	58.8	61.5	+1.7
Leermotivatie	0-75	65.7	67	+1.3
Zelfstandigheid	0-75	61.5	61.3	-0.2
Opkomen voor jezelf	0-75	60.0	61.5	+1.5
Communicatie	0-75	64.6	66.6	+2.0
Stressbestendigheid	0-75	57.3	61.8	+4.5
Samenwerking	0-75	67.8	68.5	+0.7
Je houden aan regels	0-75	64.5	66.8	+2.3
Flexibiliteit	0-75	44.4	48.2	+2.8
OVERIGE ITEMS				
Zoeken naar een baan	0-75	69	71	+2.0
Brieven schrijven	0-75	69	71	+2.0
Contact maken	0-75	70	68	-2.0
Jezelf presenteren	0-75	63	65	+2.0
Netwerken	0-75	64	62	-2.0
Zelfvertrouwen	0-75	60	66	+6.0
Doorzettingsvermogen	0-75	62	61	-1.0
Inlevingsvermogen	0-75	69	72	+3.0

0 = weet ik niet; 1 t/m 25 = kan ik niet; 26 t/m 50 = kan ik beetje; 51 t/m 75 = kan ik wel

Uit Tabel B1 is af te lezen dat de leerlingen uit de controlegroep op bijna alle schalen zowel bij nul- als eindmeting hun vaardigheden hoog inschatten. Alleen voor de subschaal 'flexibiliteit' ligt de gemiddelde score net niet in de hoogste range. Over

het algemeen zeer kleine verschillen waar te nemen tussen de eerste en tweede meting. Bij de tweede meting schatten leerlingen zichzelf gemiddeld iets minder vaardig in 'contact maken' en 'netwerken'. Tegelijkertijd scoren zij bij de tweede meting iets hoger op zelfvertrouwen, stressbestendigheid, inlevingsvermogen, flexibiliteit, regels naleven, communicatie, zoeken naar een baan, brieven schrijven en jezelf presenteren.

Competentiebeleving

De competentiebeleving van de leerlingen is in beeld gebracht met de CompetentieBelevingsSchaal voor Adolescenten (CBSA). De resultaten zijn weergegeven in Tabel B2.

Tabel B2. Gemiddelde schaalscores en percentielscores CBSA van leerlingen controlegroep (n=24) naar subschaal

	Schaalscore				Percentielscore			
	Range	Nulmeting	Eindmeting	Vershil	Range	Nulmeting	Eindmeting	Vershil
Schoolvaardigheden	4-20	13	15	+2	0-99	51	65	+6
Sociale acceptatie	4-20	16	17	+1	0-99	52	63	+11
Sportieve vaardigheden	4-20	14	13	-1	0-99	45	49	+4
Fysieke verschijning	4-20	15	15	0	0-99	57	65	+8
Gedragshouding	4-20	17	15	-2	0-99	52	57	+5
Hechte vriendschap	4-20	19	17	-2	0-99	49	52	+3
Gevoel van eigenwaarde	4-20	18	16	-2	0-99	52	60	+8

Uit Tabel B2 is af te lezen dat de leerlingen uit de controlegroep gemiddeld relatief hogere schaalscores hebben voor hun competentiebeleving dan deelnemers van het vormingsprogramma. Dit geldt met name voor de schalen sociale acceptatie, gedragshouding, hechte vriendschap en gevoel van eigenwaarde. Opvallend is verder dat de competentiebeleving van de controlegroep op het niveau van schaalscores op aantal subschalen gemiddeld is afgenomen, namelijk: gedragshouding, hechte vriendschap en gevoel van eigenwaarde. Echter, op de schalen van schoolvaardigheden en sociale acceptatie is duidelijk een stijging waar te nemen. Deelnemers uit de controlegroep zijn zich op deze aspecten dus competentier gaan voelen. Als naar de gemiddelde percentielscores van de leerlingen uit de controlegroep wordt gekeken zijn deze tussen de eerste en de tweede meting licht toegenomen. Dit geldt voornamelijk voor de schalen sociale acceptatie, fysieke verschijning en gevoel van eigenwaarde. Deze toename heeft vooral te maken met het feit dat een deel van de leerlingen een grote sprong voorwaarts heeft gemaakt in de eigen competentiebeleving.

Identiteitsontwikkeling

De identiteitsontwikkeling van de deelnemers is in kaart gebracht via een aantal kwalitatieve vragen en met behulp van de gestandaardiseerde vragenlijst Erikson Psychosocial Stage Inventory (EPSI). De resultaten hiervan zijn weergegeven in Tabel B3.

Tabel B3. Gemiddelde scores voor identiteitssynthese en identiteitsverwarring van leerlingen controlegroep (n=24) bij nul- en eindmeting

Competenties	Nulmeting	Eindmeting	Vershil
Identiteitssynthese	3.1	3.3	+0.2
Identiteitsverwarring	1.1	1.0	-0.1

Uit Tabel B3 blijkt dat bij de controlegroep de gemiddelde scores voor identiteitssynthese iets hoger zijn dan bij de deelnemersgroep, terwijl de gemiddelde scores voor identiteitsverwarring net iets lager liggen. De verschillen zijn echter zeer klein. Bij een vergelijking tussen de gemiddelde scores tussen het eerst en het tweede meetmoment blijkt dat deze nagenoeg onveranderd zijn gebleven. Er is een zeer lichte stijging op de schaal voor identiteitssynthese waar te nemen en de score voor identiteitsverwarring is bij de controlegroep licht gedaald. Dit betekent dat zij een coherent beeld hebben over hun identiteit en in staat zijn om doel en richting te bepalen.

Naast de gestandaardiseerde EPSI-vragenlijst is ook met behulp van kwalitatieve vragen informatie verzameld over de identiteitsontwikkeling van de leerlingen. Zowel bij de nulmeting als de eindmeting is hen gevraagd om zichzelf te omschrijven en te vertellen welke kwaliteiten zij bezitten. Daarnaast is hen ook gevraagd om een rapportcijfer over zichzelf te geven. Net als bij de deelnemer is het gemiddelde rapportcijfer dat leerlingen uit de controlegroep aan zichzelf geven niet veel veranderd: een lichte stijging van een 7,3 naar een 7,6. Dit cijfer ligt iets hoger dan bij de deelnemersgroep. Bij twee derde van de controlegroep zijn geen verschillen waar te nemen in de beschrijving van zichzelf en hun kwaliteiten. Zij gaven bij de eerste meting al een uitgebreide omschrijving en lieten zien dat zij kunnen reflecteren op hun identiteit. Een derde van de leerlingen had hier meer moeite mee. Bij de tweede meting waren zij op dit punt duidelijk gegroeid. De helft van de leerlingen geeft aan dat zij in de periode tussen de eerste en de tweede meting nieuwe dingen van zichzelf hebben ontdekt.

“Ik kan beter doordringen tot mensen dan ik dacht. Mensen accepteren mijn advies. Dat wist ik nog niet. In LOB-opdrachten en een algemeen verhaal over de kwaliteiten die je nodig hebt voor een sociaal beroep gaat het daar wel over. Ik zou wel meer input willen op individuele kwaliteiten. Dat is belangrijk want anders kom je sneller in een valkuil. Door te werken aan leerpunten en er rekening mee te houden heb je er minder last van.” (leerling, 20 jaar)

Op een leerling na geven alle leerlingen uit de controlegroep aan dat hier in de opleiding duidelijk aandacht aan wordt besteed en dat zij dit van belang achten.

Vooraf in het uitgebreide LOB-programma zijn zij meer te weten gekomen over hun eigen kwaliteiten. De opdrachten die gericht zijn op zelfreflectie en leerdoelen stellen hebben hen daarbij geholpen. Een aantal leerlingen noemt ook het samenwerken in de klas en het reflecteren op elkaar een leerzaam onderdeel dat heeft geholpen bij het ontdekken van je kwaliteiten. Ook de vakken psychologie en drama worden een aantal keer genoemd als nuttig op dit gebied.

Toekomstoriëntatie

Uit analyse van de toekomstplannen omschreven op het eerste en het tweede meetmoment blijkt dat deze gemiddeld genomen kwalitatief niet van elkaar verschillen. Dit heeft ook te maken met het feit dat bij de eerste meting de meeste leerlingen al een vrij uitgebreide omschrijving gaven van hun plannen voor de toekomst. Opvallend is dat een groot deel van de leerlingen (op beide meetmomenten) de intentie hebben om een HBO opleiding te volgen als zij hun MBO diploma behaald hebben.

Een kwart van de leerlingen geeft aan dat zij bij de tweede meting meer concrete ideeën hebben of bepaalde keuzes of accenten hebben gelegd in hun toekomstplannen. Dit blijkt ook uit een meer concrete reflectie op de tussenstappen die zij moeten ondernemen.

"Ik wilde altijd in het buitenland wonen, maar nu toch liever in Nederland om met verslaafden of jongeren te werken. Dat komt ook omdat ik erachter ben gekomen dat deze opleiding echt bij mij past." (leerling, 19 jaar)

Daarnaast is ongeveer een kwart zich meer bewust geworden van obstakels die hun toekomstplannen mogelijk in de weg staan.

In tegenstelling tot de deelnemersgroep, is er bij de controlegroep geen verschil in de inschatting van de haalbaarheid van hun toekomstplannen waar te nemen. Dit blijkt uit het rapportcijfer dat zij bij de eerste en de tweede meting hebben gegeven aan de mate waarin zij geloven dat het gaat lukken om hun toekomstplannen te realiseren. Op beide meetmomenten geven zij nagenoeg hetzelfde cijfer (resp. 8,1 en 8,2), dat overigens gelijk is aan het cijfer dat deelnemers gemiddeld geven bij de eindmeting, na afloop van het vormingsprogramma. Het lijkt er dus op dat leerlingen uit de controlegroep bij het startmoment al meer vertrouwen hadden in hun toekomstplannen.

Visie op school

Net als voor de deelnemersgroep, geldt ook voor de controlegroep dat leerlingen positief zijn over hun opleiding en het nut ervan. Dat geldt niet alleen met betrekking tot het halen van een diploma maar gaat ook over de vakinhoudelijke kennis en de bijdrage die het levert aan hun persoonlijke ontwikkeling. Ook de sfeer op school en de inzet van docenten wordt hoog gewaardeerd. Een aantal leerlingen zou meer aandacht willen voor maatschappelijke vorming en zaken als financiële vaardigheden. Er zijn geen substantiële verschillen tussen de eerste en de tweede meting op dit gebied. In tegenstelling tot de deelnemersgroep zijn de verwijzingen die leerlingen uit de controlegroep maken naar hun klasgenoten juist positief. Zij

vinden dat de sfeer in de klas erg goed is en men elkaar ondersteunt en stimuleert in schoolprestaties en persoonlijke ontwikkeling.

Werk

Net als bij de deelnemersgroep is bij de controlegroep het aantal leerlingen met een bijbaan ook onveranderd gebleven. Wel is er een verschil waar te nemen tussen de eerste en de tweede meting wat betreft de eigen ontwikkelingspunten die leerlingen beschrijven. Meer leerlingen hebben een idee van de gebieden waarop zij zich verder zouden willen ontwikkelen. Ten tijde van de eerste meting kon iets meer dan de helft van de leerlingen geen aspect bedenken waarin zij meer zouden willen leren. Bij de tweede meting hebben zij hier wel ideeën bij gekregen. De inhoud daarvan loopt erg uiteen, als zijn communicatieve vaardigheden wel een terugkerend punt.

“Ik zou wel graag meer mensenkennis hebben. Ik wil nog beter leren communiceren.”
(leerling, 21 jaar)

Sociaal netwerk

De leerlingen uit de controlegroep rapporteren over het algemeen weinig wijzigingen in hun sociaal netwerk. Dit geldt ook voor de deelnemersgroep. Wel is het duidelijk dat de klas inmiddels vrij hecht is geworden. Een derde van de leerlingen zegt meer vriendschappen te hebben binnen de klas en de opleiding. Dit is bij de deelnemersgroep niet het geval.

Bijlage 2. Literatuur en documentatie

Appadurai, A. (2004). The capacity to aspire: Culture and the terms of recognition. In V. Rao & M. Walton (Eds.), *Culture and public action*. (pp. 59-85). Stanford: Stanford University Press;

Baillergeau, E., Duyvendak, J., & Abdallah, S. (2015). Heading towards a desirable future: commitments and the capability to aspire of young Europeans. *Open Citizenship*, 6, 12-23.

Bosma, H. (2010). Identiteitsontwikkeling. In: W. Slot & M. van Aken, *Psychologie van de adolescentie. Basisboek*, ThiemeMeulenhoff, Amersfoort.

Crul, M. (2003). Student mentoring onder allochtone jongeren: Een methodiek in ontwikkeling. *Pedagogiek*, 23, 21-39.

Draaisma, A., F. Meijers & M. Kuijpers (2016). Towards a strong career learning environment: results from a Dutch longitudinal study, *British Journal of Guidance & Counselling*, 8.

Erikson, E.H. (1991). *Het kind en de samenleving*, Uitgeverij Het Spectrum, Utrecht/Antwerpen.

Erikson, E.H. (1983). *Identiteit, jeugd en crisis*, Uitgeverij Het Spectrum, Utrecht/Antwerpen.

Hughes, K.L. & M.M. Karp (2004). *School-Based Career Development: A Synthesis of the Literature*, Columbia University, New York.

Kuijpers, A.C.T. (2012). *Architectuur van leren voor loopbaan: richting en ruimte*. Oratie, Open Universiteit, Maastricht.

Lyubomirsky, S. (2007). *De maakbaarheid van geluk*, Uitgeverij Archipel, Amsterdam.

Meeus, W., R. van de Schoot, L. Keijsers & S. Branje (2012). Identity Statuses as Developmental Trajectories: A Five-Wave longitudinal study in early-to-middle and middle-to-late adolescents, *Journal of Youth and Adolescence*, 41 (8), 1008-1021.

Meijers, F. (2008). Loopbaansturing: een complex leerproces. In: M. Kuijpers & F. Meijers (red.), *Loopbaanleren. Onderzoek en praktijk in het onderwijs*, Garant, Antwerpen/Apeldoorn.

Meijers, F., M. Kuijpers & A. Winters (2010). Loopbaanbegeleiding en loopbaandialoog in het onderwijs. In *Handboek Effectief Opleiden*.

Meijers, F., M. Kuijpers & J. Bakker (2006). *Over leerloopbanen en loopbaanleren. Loopbaancompetenties in het (v)mbo*, Platform Beroepsonderwijs e.a., Den Haag.

Noorda, J. & A. van Dijk (2015). *Young Leaders. Positieve rolmodellen in kwetsbare wijken*, VU University Press, Amsterdam.

Nurmi, J.E. (1991). How do adolescents see their future? A review of the development of future orientation and planning. *Developmental Review*, 11, 1-59.

Richard, G.V. (2005). International Best Practices in Career Development. Review of the Literature. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 189-201.

WRR (2009). *Vertrouwen in de school. Over de uitval van 'overbelaste' jongeren*, Amsterdam.