

Veerkracht van jongeren op het MBO die wonen in de residentiële jeugdhulp

Julia Doornbos

S5366585

Master Orthopedagogiek, Faculteit GMW, Rijksuniversiteit Groningen

Versie 1

1^e beoordelaar: Mijntje ten Brummelaar

2^e beoordelaar: Erica Kamphorst

Datum: 16 juni 2023

Aantal woorden: 11.925

Inhoudsopgave

Samenvatting.....	4
Abstract	4
Inleiding en theoretische verkenning	5
Jongeren met ervaring in de jeugdhulp en het onderwijs	7
Veerkracht van jongeren	9
Doel- en vraagstellingen	12
Subvragen	12
Methode	12
Design	12
Participanten	13
Interviews.....	13
Procedure en ethische aspecten.....	15
Analyse	16
Kwaliteitswaarborging.....	18
Resultaten.....	19
Steun(bronnen) bij praktische ondersteuning	20
Steun(bronnen) bij emotionele ondersteuning	21
Invloed van klasgenoten	22
Motivatiebronnen: autonomie, consequenties en beloningen	23
Inrichting van het onderwijs	25

Samenwerking jeugdhulp en onderwijs	26
Conclusie.....	28
Discussie	29
Sterke punten van het onderzoek	32
Beperkingen van het onderzoek.....	32
Aanbevelingen voor vervolgonderzoek en praktijk.....	33
Literatuurlijst.....	34
Bijlage I: Interviewprotocol	41
Bijlage II: Uitnodigingsbrief.....	47
Bijlage III: Toestemmingsformulier	50
Bijlage IV: Codeboek	52

Samenvatting

Een groot deel van de jongeren met ervaring in de jeugdhulp streeft ernaar om door te studeren. Maar een klein deel van hen rond een vervolgopleiding met succes af. Dit heeft te maken met de obstakels die zij tegenkomen in hun leven. Het is van belang een omgeving te creëren waarin de veerkracht van de jongere gestimuleerd wordt om succesvol een opleiding af te kunnen ronden. Daarom is het doel van dit onderzoek om te analyseren wat jongeren op het MBO, die wonen binnen de residentiële jeugdhulp, vanuit hun perspectief nodig hebben van hun omgeving om hun veerkracht te stimuleren en te onderhouden. Er is kwalitatief onderzoek gedaan door middel van semigestructureerde interviews met zeven jongeren. Ook is er een focusgroep gehouden met vier van hen. De verkregen data is geanalyseerd middels Directed Content Analysis, wat valt onder de thematische analyse. De resultaten laten zien dat er meerdere belangrijke thema's zijn: steun(bronnen) bij praktische ondersteuning, steun(bronnen) bij emotionele ondersteuning, de invloed van klasgenoten, motivatiebronnen (autonomie, consequenties en beloningen), inrichting van het onderwijs en samenwerking jeugdhulp en onderwijs. Er kan geconcludeerd worden dat er vanuit school, hulpverlening en andere steunbronnen op verschillende manieren ondersteuning moet worden geboden. Ook zijn er suggesties gedaan voor verbetering van het onderwijs en blijkt samenwerking tussen onderwijs, jeugdhulp en de jongere nodig om veerkracht van jongeren op het MBO met ervaring in de jeugdhulp te stimuleren en onderhouden. Vervolgonderzoek zou zich kunnen richten op de haalbaarheid in het kunnen voldoen aan de behoeften van deze jongeren.

Abstract

A large proportion of youth in foster care aspire to continue their education at post-secondary level. Only a small proportion completes it successfully. This is due to the obstacles they experience in their lives. It is important to create an environment in which the young person's resilience is stimulated in order to successfully complete an education. Therefore, the aim of this research is to analyse what youth, who live within residential youth care, need (from their perspective) from their environment to stimulate and maintain their resilience in secondary vocational education. Qualitative research was done using semi-structured interviews with seven young people. Also, a focus group was organised with four young people. The data obtained was analysed by means of Directed Content Analysis, which can be grouped under thematic analysis. The results show that there are several important themes: support(sources) for practical support, support(sources) for emotional support, the influence of classmates, sources of motivation (autonomy, consequences and rewards), structure of education and

cooperation between youth care and school. In conclusion, support must be offered in various ways by school, social services and other support systems. Suggestions have also been made for improving education and it appears that cooperation between school, youth care and young people is necessary to stimulate and maintain the resilience of young people in secondary vocational education with experience in youth care. Follow-up research could focus on the feasibility of meeting the needs of these young people.

Inleiding en theoretische verkenning

In artikel 28 van het Verdrag inzake de rechten van het kind (1989) van de Verenigde Naties staat dat ieder kind het recht heeft op onderwijs. Onderwijs dient onder andere te zijn gericht op een zo volledig mogelijke ontplooiing van de persoonlijkheid, talenten en geestelijke en lichamelijke vermogens van het kind. Daarnaast wordt het belang van onderwijs ook uitgelicht in Sustainable Development Goal (SDG) nummer vier "Quality Education" (2015) van de Verenigde Naties. Hierin wordt gepleit voor inclusief en rechtvaardig onderwijs van hoge kwaliteit en de mogelijkheid voor levenslang leren voor iedereen. De Verenigde Naties maken met bovenstaande duidelijk dat onderwijs voor ieder kind van belang is, dus ook voor kinderen die opgroeien in alternatieve gezinssituaties zoals de residentiële jeugdhulp.

Residentiële jeugdhulp is een benaming voor zorg aan kinderen en jongeren van 0 tot 23 jaar, die dag en nacht buiten hun eigen gezin verblijven (Boendermaker et al., 2013). Volgens artikel 2.3.6 van de Jeugdwet (2014) is het alleen mogelijk om een kind in een instelling te plaatsen als dit aantoonbaar in het belang van het kind is.¹ Onderwijs wordt beschouwd als een belangrijke factor voor de verdere ontwikkeling van jongeren met ervaring in de residentiële jeugdhulp (Cassarino-Perez et al., 2018; Stein, 2006). Onderwijs kan namelijk het verschil maken wanneer deze jongeren volwassen worden. Door het volgen van onderwijs werken zij toe naar een baan en daardoor ook naar een zelfstandig leven om voor

¹ Pleegzorg of gezinshuizen gaan voor op een plaatsing in een instelling. De voorlopige cijfers van het Centraal Bureau voor de Statistiek tonen aan dat er in 2022 in totaal 42.560 jongeren tot 23 jaar op enig moment gebruik maakten van jeugdhulp met verblijf. Daarvan verbleven 18.395 jongeren op de accommodatie van een jeugdhulpaanbieder. Over het algemeen zaten zij op een groep met andere jongeren, maar er werd ook gebruik gemaakt van begeleid wonen en kamertraining (Centraal Bureau voor de Statistiek, 2022). Jeugdhulp op de accommodatie van een jeugdhulpaanbieder heeft meerdere varianten. Zo is er bijvoorbeeld kleinschalig verblijf dat gekenmerkt wordt door een groepsgrootte van maximaal vier jongeren. Dit is een veelbelovende vorm van jeugdhulp voor jongeren met zeer complexe problematiek (Nijhof et al., 2020). Ook zijn er de kamertrainingscentra waarin jongeren begeleid een overgang maken naar zelfstandigheid. Dan zijn er nog de leef- en behandelgroepen. Een leefgroep is gericht op opvoeden en opgroeien en een behandelgroep is gericht op behandeling van specifieke problemen (Nederlands Jeugdinstuut, 2023). Bovenstaande representeert het reguliere aanbod. Er zijn ook twee alternatieve vormen van jeugdhulp met verblijf, namelijk crisisopvang en JeugdzorgPlus. Crisisopvang vindt plaats wanneer er acute onveiligheid is in het gezin. JeugdzorgPlus valt onder gesloten jeugdhulp voor jongeren die een risico vormen voor zichzelf en hun omgeving (NJI, 2023).

zichzelf te kunnen zorgen (Cassarino-Perez et al., 2018). Goede interventies op school dragen bij aan het doorbreken van gedragspatronen die ervoor zorgen dat jongeren op school niet uit de verf komen en zich terugtrekken uit het onderwijs (Ungar et al., 2014). De onderwijssetting kan door deze bijdrage een positief effect hebben op het ontwikkelen en vergroten van de veerkracht van deze jongeren (Ungar, 2011; Ungar et al., 2014).

Aangezien onderwijs een belangrijke factor is voor de verdere ontwikkeling van kinderen en jongeren, wordt het belang van onderwijs landelijk steeds weer benadrukt en aangescherpt. Zo is in 2014 de wet Passend Onderwijs ingevoerd in Nederland. De wet Passend Onderwijs houdt in dat alle kinderen en jongeren een plek krijgen op een school die past bij hun kwaliteiten en mogelijkheden, ook als zij extra ondersteuning nodig hebben. De wet Passend Onderwijs heeft ook betrekking op het middelbaar beroepsonderwijs (MBO).² Het verschil met het basis- en middelbaaronderwijs zit in de aparte onderwijsvormen voor kinderen met extra ondersteuningsbehoeften. In het MBO zijn deze aparte onderwijsvormen er niet en moet de school de maatregelen inbedden in het regulier onderwijs. Daarom zou "inclusief onderwijs" een benaming zijn die mogelijk geschikter is voor passend onderwijs in het MBO (Eimers & Kennis, 2018).

In 2022 gaf ruim één op de drie jongeren in het MBO aan te maken te hebben met leerproblemen, fysieke beperkingen, chronische ziektes, psychosociale problemen of meervoudige problemen (ResearchNed Nijmegen, 2022). Dit is het resultaat van een monitor ingevuld door ruim 224.000 MBO-studenten van 58 MBO-instellingen in Nederland. De jongeren die dit aangeven hebben veelal behoefte aan extra ondersteuning binnen de onderwijscontext. Een deel van deze jongeren met ondersteuningsbehoeften woont in de residentiële jeugdhulp. Zij hebben vaak gespecialiseerde ondersteuning nodig, terwijl deze onderwijsbehoeften regelmatig worden verwaarloosd (Ferguson & Wolkow, 2012).

Om deze leerlingen met diverse behoeften in het regulier onderwijs extra ondersteuning te bieden, is samenwerking tussen jeugdhulp en onderwijs van belang (Hesjedal et al., 2015). Het normaliseren van de samenwerking tussen verschillende instanties en personen die

² De term "beroepsonderwijs" wordt in artikel 1.2.1., lid 2 van de Wet Educatie en Beroepsonderwijs als volgt omschreven:

Beroepsonderwijs is gericht op de theoretische en praktische voorbereiding voor de uitoefening van beroepen, waarvoor een beroepskwalificerende opleiding is vereist of dienstig kan zijn. Het beroepsonderwijs bevordert tevens de algemene vorming en de persoonlijke ontplooiing van de studenten en draagt bij tot het maatschappelijk functioneren. Beroepsonderwijs sluit aan op het voorbereidend beroepsonderwijs en het algemeen voortgezet onderwijs. Beroepsonderwijs omvat niet het hoger onderwijs.

verantwoordelijk zijn voor de onderwijsbehoeften van kinderen en jongeren met ervaring in de jeugdhulp is belangrijk. Uit een combinatie van kwalitatief en kwantitatief onderzoek door Ferguson en Wolkow (2012) is namelijk gebleken dat deze samenwerking de meeste universele aanbeveling is om de onderwijsstatus van deze jongeren te verbeteren. Vooral scholen en jeugdhulpverleningsinstanties zouden meer samen moeten werken (Ferguson & Wolkow, 2012).

In Nederland wordt de laatste jaren veel gewerkt aan het vormgeven van de samenwerking tussen onderwijs en hulpverlening. Uit het sectorrapport van de Evaluatie Passend Onderwijs in het MBO (2018) blijkt dat de samenwerking nog niet optimaal is. Dit betekent dat jongeren nog niet altijd passende ondersteuning krijgen. In de evaluatie wordt benadrukt dat er binnen het MBO grenzen zijn als het gaat om het ondersteuningsaanbod van de scholen. Juist daarom is de samenwerking met de hulpverlening van belang om jongeren verder te kunnen helpen in het volgen van hun opleiding (Eimers & Kennis, 2018). Er dient dus extra aandacht te zijn voor hoe de samenwerking tussen jeugdhulp en onderwijs het beste vormgegeven kan worden.

Jongeren met ervaring in de jeugdhulp en het onderwijs

Hoewel verschillende studies hebben aangetoond dat naar schatting 70% van de jongeren in de jeugdhulp ernaar streeft om door te studeren en een diploma te behalen op vervolgonderwijs, schrijft een klein deel van deze jongeren zich ook daadwerkelijk in voor postsecundair onderwijs en rond het met succes af (Courtney et al., 2007; Courtney et al., 2010; Day et al., 2011; McMillen & Tucker, 1999; Pecora et al., 2003). Uit onderzoek blijkt eveneens dat jongeren met ervaring in de jeugdhulp, in vergelijking met jongeren zonder deze ervaring, meer kans hebben om na hun eerste jaar te stoppen met vervolgonderwijs (Day et al., 2011).

Voor jongeren met ervaring in de jeugdhulp zijn er over het algemeen meer obstakels om onderwijs te volgen (Jackson & Cameron, 2012). De geestelijke gezondheid is daar één van. Uit Amerikaans onderzoek waarbij 329 oud-studenten met een verleden in de jeugdhulp een online vragenlijst invulden, blijkt dat studenten met een voorgeschiedenis van diagnoses op het gebied van geestelijke gezondheid een grotere kans hadden om zich terug te trekken uit het onderwijs (Salazar, 2012). Door ervaringen van trauma en stress die hierbij komen kijken, is het belangrijk rekening te houden met de kwetsbaarheid van deze jongeren (Driscoll, 2013). Daarnaast kunnen jongeren in de jeugdhulp ook te maken hebben met instabiliteit als het gaat om woonplaats en onderwijs. Jongeren hebben vaak meerdere verhuizingen meegemaakt, wat

meestal samenhangt met een wisseling van school. Dit betekent dat er voor veel van hen geregeld al vroeg onderbrekingen waren in het volgen van onderwijs (Pecora, 2012).

Problemen op het gebied van mentale gezondheid, ervaringen van trauma en stress en instabiliteit op het gebied van woonplaats en onderwijs maken het volgen van onderwijs complexer, gezien de focus voor deze jongeren niet alleen ligt bij het onderwijs. Veel van deze obstakels blijven ook bestaan op latere leeftijd (Geiger & Beltran, 2017). Om deze obstakels tegen te gaan, is het van belang dat scholen zich aanpassen aan deze obstakels (Ellis & Johnston, 2022). In een onderzoek van Ellis en Johnston (2022) werd zichtbaar dat jongeren kenmerken van veerkracht toonden (doorzettingsvermogen en vastberadenheid) voor het succesvol afronden van een opleiding, maar diezelfde inzet werd niet getoond vanuit de school door een gebrek aan passende ondersteuning. De auteurs concluderen dan ook dat er onderzoek dient te worden gedaan naar passende benaderingswijzen om de veerkracht van jongeren met ervaring in de jeugdhulp te stimuleren.

In het middelbaar onderwijs zijn verschillende benaderingswijzen onderzocht om de negatieve gevolgen van bovengenoemde obstakels tegen te gaan. Een voorbeeld hiervan is het streven naar een vaste, zorgzame volwassene in het leven van een jongere: iemand die hen door het leven heen begeleidt richting volwassenheid (Pecora, 2012). Dit wordt in de literatuur door meerdere onderzoekers ook wel het belang van "veilige havens" genoemd (Hass et al., 2014; Hines et al., 2005). Denk hierbij aan omgevingen die veiligheid bieden en de mogelijkheid verschaffen om uiting te geven aan je capaciteiten (Hass et al., 2014). Ook is het belangrijk dat verplaatsingen van jongeren in de jeugdhulp geminimaliseerd worden. Zo is het voor jongeren gemakkelijker om hun netwerk en de sociale steun die ze hebben opgebouwd te behouden en is eveneens meer continuïteit mogelijk in schoolgang (Pecora, 2012). Daarnaast kan vanuit de sociale steun zorg worden verleend en/of hulpmiddelen worden aangeboden, zoals toegang regelen tot de school, loopbaanadvies geven en financiële ondersteuning bieden (Hass et al., 2014).

Vanuit het onderwijs is het belangrijk om de focus te leggen op de sterke punten van een jongere in plaats van de tekortkomingen (Pecora, 2012). Hierdoor worden de school en de jongere eraan herinnerd dat de jongere ook capaciteiten bezit die ingezet kunnen worden (McCammon, 2012; Poertner & Ronnau, 1992). Wanneer de sterke punten worden erkend door de omgeving, is de kans groter dat jongeren zich gesterkt voelen, waardoor hun motivatie groeit (Saleebey, 1992). Daarbij is het van belang om het proces van de jongere te monitoren door

bijvoorbeeld wekelijks extra individuele begeleiding in te zetten vanuit school (Pecora, 2012). Echter, het is hierin wel van belang dat de jongere een gevoel van autonomie ervaart: "de mogelijkheid tot onafhankelijkheid en controle over de eigen omgeving" (Benard, 2004, p. 20). De controle over het eigen leven wordt namelijk door jongeren zelf beschreven als een keerpunt in hun leven, omdat ze ervaren niet (meer) afhankelijk te zijn van anderen (Hass et al., 2014).

Het schoolpersoneel kan daarnaast meer getraind worden rondom de obstakels die jongeren met ervaring in de jeugdhulp tegenkomen (Pecora, 2012). In deze trainingen zou meer aandacht moeten zijn voor de geestelijke gezondheidsbehoeften van deze jongeren, aangezien uit verschillende onderzoeken consequent blijkt dat de geestelijke gezondheid een barrière vormt in het onderwijssucces van jongeren in de jeugdhulp (Geiger & Beltran, 2017). Vervolgens kan het schoolpersoneel dit in het contact met de jongeren in praktijk brengen. Bovenstaande benaderingswijzen stimuleren de veerkracht van jongeren met ervaring in de jeugdhulp.

Veerkracht van jongeren

Er bestaat in de literatuur geen gedeelde definitie over de betekenis van "veerkracht" van jongeren in het onderwijs (Brewer et al., 2019). Wel blijkt dat de focus van veerkracht niet alleen dient te liggen op overleven, maar ook op groeien. Brewer en collega's (2019) doen een voorstel voor een definitie: "Veerkracht is een dynamisch proces van positieve aanpassing bij tegenslag of uitdaging. Dit proces omvat het vermogen om te onderhandelen over en gebruik te maken van psychologische, sociale, culturele en ecologische hulpbronnen" (p. 1114). Voor dit onderzoek wordt uitgegaan van deze definitie.

De wijze waarop er over het algemeen naar het thema veerkracht gekeken wordt, verschilt per situatie. Is er rondom de jongere sprake van een minder stressvolle omgeving, dan zijn individuele factoren zoals motivatie en temperament relevantere voorspellers van veerkracht (Fuertes et al., 2006; Ungar, 2011). Echter, wanneer er structurele moeilijkheden en obstakels aanwezig zijn, is het voor een jongere moeilijker om zelf sturing te geven aan zijn eigen ontwikkeling (Ungar, 2011). Het is daarom van belang om meer te focussen op sociaalecologische factoren, zoals de interacties met de omgeving en de cultuur waar iemand uitkomt met de daarbij gedeelde waarden, overtuigingen, etc. (Lewin, 1951; Ungar, 2011). Hieruit blijkt dat met name de omgeving een belangrijke rol speelt in het versterken van de veerkracht van jongeren (Ungar, 2011).

Door Ungar en collega's (2007) is internationaal onderzocht welke factoren vanuit de omgeving fundamenteel zijn voor ervaringen van veerkracht. In elke cultuur die betrokken was bij het onderzoek kwamen de volgende zeven factoren naar voren: toegang tot materiële hulpbronnen, relaties, identiteit, samenhang met anderen, kracht en controle, sociale rechtvaardigheid en culturele gehechtheid. Ungar en collega's (2007) concluderen dat ervaringen van veerkracht worden opgedaan wanneer er in deze factoren spanningen ontstaan, voornamelijk als iemand deze spanningen dan ook met succes doorstaat. Per cultuur wordt "met succes doorstaan" anders bestempeld (Ungar, 2008), dus daar zijn geen objectieve criteria voor aanwezig in deze data. Ook werd ontdekt dat de factoren dynamisch zijn en in de loop van de tijd op verschillende manieren interacteren (Ungar et al., 2007).

Tabel 1

De Zeven Factoren van Veerkracht in een Sociaalecologisch Model

Factor	Uitleg
1. Toegang tot materiële hulpbronnen	Beschikbaarheid en/of kansen op het gebied van financiën, educatie, gezondheid en werkgelegenheid, evenals toegang tot voedsel, kleding en onderdak.
2. Relaties	Relaties met belangrijke anderen, leeftijdsgenoten en volwassenen binnen iemands familie en gemeenschap.
3. Identiteit	Persoonlijk en collectief gevoel voor doelgerichtheid, zelfbeoordeling van sterke en zwakke punten, aspiraties, overtuigingen en waarden, inclusief spirituele en religieuze identificatie.
4. Samenhang met anderen	Het in evenwicht brengen van iemands persoonlijke belangen met een gevoel van verantwoordelijkheid voor het grotere goed; een deel voelen van iets dat groter is dan jezelf, sociaal en spiritueel.
5. Kracht en controle	Ervaringen met de zorg voor zichzelf en anderen; het vermogen om verandering in iemands sociale en fysieke omgeving te beïnvloeden om toegang te krijgen tot gezondheidsbronnen.

6. Sociale rechtvaardigheid	Ervaringen met betrekking tot het vinden van een betekenisvolle rol in de gemeenschap en sociale gelijkheid.
7. Culturele gehechtheid	Aanhankelijkheid aan iemands lokale en/of wereldwijde culturele praktijken, waarden en overtuigingen.

Noot. Overgenomen uit "Unique pathways to resilience across cultures", door M. Ungar en collega's, 2007.

Gezien er bij jongeren met ervaring in de jeugdhulp sprake is van structurele moeilijkheden en obstakels, is het van belang een omgeving te creëren waarin de veerkracht van de jongere gestimuleerd wordt om succesvol een opleiding af te kunnen ronden en door te ontwikkelen naar volwassenheid. De omgeving speelt een grote rol als het gaat om het ontwikkelen van veerkracht (Ungar, 2011). Hoewel er meerdere onderzoeken zijn geweest naar hoe de veerkracht van kinderen en jongeren versterkt kan worden vanuit een individuele benadering, is er nog weinig onderzoek gedaan naar factoren vanuit de omgeving die binnen het vervolgonderwijs van invloed zijn op de veerkracht van jongeren (Brewer et al., 2019).

De omgevingen die de meeste invloed lijken te hebben zijn scholen en jeugdhulpinstanties (Ferguson & Wolkow, 2012). Zij dienen samen te werken om jongeren met ervaring in de jeugdhulp passende ondersteuning te kunnen bieden (Hesjedal et al., 2015). In Nederland verloopt deze samenwerking binnen het MBO nog niet optimaal (Eimers & Kennis, 2018). Daarom is het van belang om in kaart te brengen wat deze verschillende contexten kunnen bieden in het stimuleren van de veerkracht van deze jongeren op het MBO. Vervolgens worden deze contexten samengebracht door te onderzoeken wat er nodig is in de samenwerking om hun veerkracht te stimuleren en te onderhouden.

Het is interessant om hierin de focus te leggen op het perspectief van de jongere. Binnen kwalitatief onderzoek wordt het perspectief van kinderen en jongeren steeds belangrijker en worden zij vaker gevraagd om hun ervaringen te delen (Kirk, 2007). In artikel 12 van het Verdrag inzake de rechten van het kind (1989) van de Verenigde Naties staat dat ieder kind recht heeft om zijn mening te geven als het gaat om zaken die het kind aangaan. Dit wordt het recht op participatie genoemd. Het recht op participatie hangt samen met artikel 3 van het Verdrag inzake de rechten van het kind (1989) waarin staat vermeld dat het belang van het kind de eerste overweging moet zijn. Om te kunnen bepalen wat in het belang van het kind is, is het belangrijk om hun eigen mening te horen (Comité voor de Rechten van het

Kind, 2014). Daarom zal in dit onderzoek het perspectief van de jongere worden belicht vanuit de jongere zelf, om een beeld te krijgen van wat jongeren zelf aangeven nodig te hebben van hun omgeving.

Doel- en vraagstellingen

Het onderzoek heeft als doel inzicht te krijgen in wat er nodig is om veerkracht van jongeren op het MBO, die wonen binnen de residentiële jeugdhulp, te stimuleren en te onderhouden. Met als uiteindelijk einddoel inzichtelijk te maken wat er voor deze jongeren nodig is om een opleiding met succes af te ronden. Om dit doel te realiseren zal er zowel naar onderwijs als jeugdhulp gekeken worden, om in beeld te brengen waar mogelijkheden zijn tot samenwerking tussen deze partijen ter bevordering van de veerkracht van de jongeren. Om deze reden staat in dit onderzoek de volgende onderzoeksvraag centraal: "Wat hebben jongeren op het MBO, die wonen binnen de residentiële jeugdhulp, vanuit hun perspectief nodig van hun omgeving om hun veerkracht te stimuleren en te onderhouden?"

Subvragen

- Wat is er volgens jongeren op het MBO, die wonen binnen de residentiële jeugdhulp, vanuit de schoolcontext nodig om hun veerkracht te stimuleren en te onderhouden?
- Wat is er volgens jongeren op het MBO, die wonen binnen de residentiële jeugdhulp, vanuit de hulpverlening of andere steunbronnen nodig om hun veerkracht te stimuleren en te onderhouden?
- Wat is er volgens jongeren op het MBO, die wonen binnen de residentiële jeugdhulp, nodig in de samenwerking tussen de schoolcontext en de hulpverlening of andere steunbronnen?

Methode

Design

Om tot een antwoord op de onderzoeksvraag te komen, is er gebruikgemaakt van een kwalitatief onderzoeksdesign. Dit type onderzoek biedt de mogelijkheid om rijke data te verzamelen over de ervaringen en meningen van jongeren en deze vervolgens te analyseren (Schelbe et al., 2015). Er is gebruik gemaakt van zowel semigestructureerde interviews om de data te verzamelen als een focusgroep om de resultaten te valideren bij de participanten.

Participanten

Voor de interviews zijn acht jongeren benaderd die woonachtig zijn binnen een residentiële setting van Triade Vitree. De jongeren zijn geselecteerd door middel van convenience sampling (Patton, 2014). Om zoveel mogelijk jongeren te kunnen spreken, is er bij aanvang van het onderzoek gekozen voor twee inclusiecriteria: 1) de participant volgt een opleiding binnen het MBO en 2) woont binnen de residentiële hulpverlening in een open setting. Om diezelfde reden is ervoor gekozen om alle opleidingsniveaus binnen het MBO te includeren en geen onderscheid te maken in leeftijd van participanten. De jongeren zijn persoonlijk door de onderzoeker benaderd of er werd via de groepsleiding contact gezocht met de jongeren.

De onderzoeksgroep bestond uiteindelijk uit zeven participanten die voldeden aan bovenstaande criteria en bereid waren deel te nemen. Twee van de zeven participanten identificeren zichzelf als man en vijf van de zeven identificeren zichzelf als vrouw. De gemiddelde leeftijd van de participanten was 17 jaar (17-19 jaar). Omwille van de herleidbaarheid van participanten zijn er verder geen gegevens bijgesloten. Indien gewenst, zijn deze op te vragen bij de onderzoeker (JD).

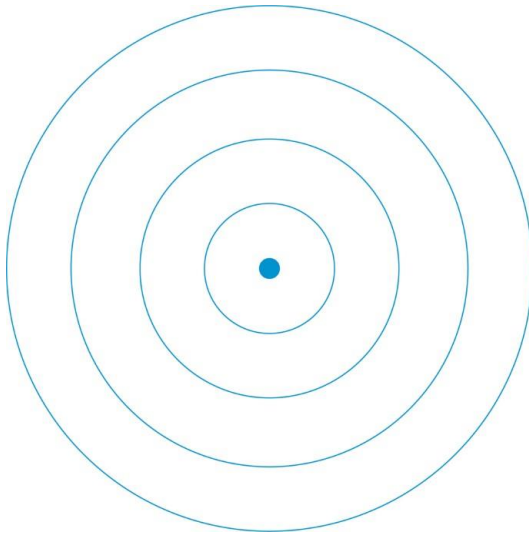
Interviews

Voorafgaand aan de interviews is er een interviewprotocol opgesteld waarin de te nemen stappen stonden beschreven van preparatie tot aan afronding van de interviews (zie Bijlage I). Er stond bijvoorbeeld praktisch beschreven wat er meegenomen moest worden naar de interviews (bijv. audio-opname apparatuur, groot vel papier, toestemmingsformulier). Ook werd er in het interviewprotocol aandacht besteed aan informatie ten aanzien van ethische aspecten, een topiclijst met interviewvragen en vervolg/nazorg voor de jongere.

In het interview is er gebruik gemaakt is van de Netwerkcirkel van Lensink (Kruijswijk et al., 2014). De netwerkcirkel bracht het aantal netwerkleden van de jongeren in kaart met daarbij de positie die deze leden hebben ten opzichte van de jongere. Er is gebruik gemaakt van drie schillen (zie Figuur 1). De binnenste cirkel staat voor de jongere zelf. Hoe dichterbij de jongere staat, hoe meer invloed de mensen in deze schil hebben op de jongere. Op deze manier zijn de betrokken contexten visueel en inzichtelijk gemaakt, met als doel om in gesprek te komen.

Figuur 1

Netwerkcirkel



De topiclijst is opgesteld aan de hand van de zeven factoren van veerkracht onder jongeren (Ungar et al., 2007), namelijk toegang tot materiële hulpbronnen, relaties, identiteit, samenhang met anderen, kracht en controle, sociale rechtvaardigheid en culturele gehechtheid. Deze lijst is gebruikt ter ondersteuning tijdens de interviews. In tabel 2 staan een aantal voorbeeldvragen vermeld die zijn ontstaan vanuit de topics.³

De topics zijn voor een brede doelgroep toepasbaar en onafhankelijk van cultuur, omdat ze zijn ontstaan vanuit internationaal onderzoek dat zich op een brede doelgroep heeft gericht (Ungar et al., 2007). Het interview geeft hierdoor een breed perspectief van de verschillende elementen in veerkracht weer van jongeren gekoppeld aan onderwijs en jeugdhulp. Er is gesproken over wat personen uit het onderwijs, de jeugdhulp en andere steunbronnen kunnen betekenen voor jongeren met betrekking tot de factoren van Ungar en collega's (2007) voor het stimuleren en onderhouden van hun veerkracht.

Tabel 2

Voorbeeldvragen van de afgenomen interviews

Voorbeeldvragen

Welke manieren van ondersteuning zijn er al op jouw school? Maak jij gebruik van deze ondersteuning? En waarom wel/niet? Mis jij hier iets in? Zou je iets graag anders zien? Zo ja, wat?

³ Voor het volledige interviewprotocol met topics en interviewvragen wordt verwezen naar bijlage I.

Als we kijken naar de personen in jouw netwerkcirkel die we net hebben gemaakt. Hoe helpen zij jou als het gaat om school? Wat zetten zij in? (acties) Hoe word jij ondersteund?

Wat heb jij nodig van anderen om de beste versie van jezelf te kunnen zijn?

Wat kan een ander doen waardoor het voor jou makkelijker is om hulp te vragen?

Wat neem jij mee vanuit jouw cultuur als het gaat om het volgen van een opleiding?

Heb jij ervaring met pesten, buitensluiten of discriminatie? Zo ja, wat heeft dit voor effect op jouw veerkracht? Hoe ga je hiermee om? Waar haal jij je steun uit?

Wat heb jij ervoor nodig om je onderdeel van de klas te voelen?

Procedure en ethische aspecten

Alle participanten hebben een uitnodigingsbrief ontvangen met informatie over het onderzoek.⁴ Voorafgaand aan de interviews is gevraagd aan de jongeren of zij de uitnodigingsbrief hadden doorgenomen en was er gelegenheid om vragen te stellen. Als de jongere de brief nog niet had doorgenomen, nam de onderzoeker deze voorafgaand aan het interview samen met de jongere door. De mogelijke risico's die voor de jongeren gelden en verwerkt staan in de brief zijn voor elk interview nogmaals doorgesproken, zoals het risico ten aanzien van het maken van een geluidsopname tijdens de interviews en het bewaren van de opname tot het onderzoek is afgerond. Er is voorafgaand aan het interview een toestemmingsformulier getekend door de jongeren voor deelname aan het onderzoek en het maken van de geluidsopnames.⁵ De geluidsopnames zijn gebruikt om de interviews te transcriberen en te analyseren. De transcripten en geluidsopnames staan opgeslagen in beveiligde omgeving van de Rijksuniversiteit Groningen en zijn alleen te beluisteren door de onderzoeker en de thesisbegeleider. De verkregen informatie is anoniem verwerkt om rekening te houden met de privacy. Alles wat mogelijk te herleiden is naar de jongere is bijvoorbeeld verwerkt als: "(naam jongere)". Met de jongere is besproken dat deelname aan het onderzoek geheel vrijwillig is en dat er altijd een mogelijkheid is om de deelname te beëindigen zonder een reden op te geven.

De interviews duurden gemiddeld 45 tot 60 minuten. Het opnameapparaat lag op tafel, zodat het gesprek goed hoorbaar zou zijn op de opname. De onderzoeker schreef niet mee tijdens het interview, maar luisterde om responsief te kunnen reageren op het verhaal

⁴ Zie bijlage II voor de uitnodigingsbrief die de jongeren hebben ontvangen.

⁵ Zie bijlage III voor het toestemmingsformulier dat is ondertekend door de jongeren.

van de jongeren. Daarnaast was de onderzoeker alert op non-verbale en verbale signalen van de jongeren met betrekking tot voortdurende toestemming en onveiligheid.

Na afloop van het interview heeft de onderzoeker aan de jongeren gevraagd hoe zij het interview hadden ervaren en wat zij nodig hadden na het gesprek. Een enkele jongere wilde in samenspraak met de onderzoeker meteen acties ondernemen door bij groepsleiding een specifieke behoefte aan te geven. Dit heeft de onderzoeker met hen opgepakt.

Daarnaast heeft de onderzoeker de jongeren ook gevraagd naar wat er anders zou kunnen. Er werd bijvoorbeeld in de eerste paar interviews gebruik gemaakt van post-its voor de namen van de mensen in de Netwerkcirkel. Het doel was om deze post-its gedurende het interview te kunnen verplaatsen waar nodig. De post-its werden als onprettig ervaren, omdat ze niet bleven plakken. Om deze reden zijn de namen na twee interviews in de cirkels geschreven met potlood. De onderzoeker heeft tot slot na ieder interview een kort verslag gemaakt van de sfeer, het verloop, de aandachtspunten en opvallende bevindingen.

Analyse

Om de data verkregen uit de semigestructureerde interviews te analyseren is er gebruik gemaakt van Directed Content Analysis, wat kan worden geschaard onder de thematische analyse (Gale et al., 2013). De thematische analyse wordt vaak gebruikt om ervaringen van participanten te beschrijven en minder invloedrijke groepen een stem te geven (Braun et al., 2018). Daarom is dit een passende methode voor dit onderzoek waarin jongeren op het MBO, die wonen binnen de residentiële jeugdhulp, een stem krijgen.

Er is gebruikt gemaakt van een codeboek dat verwerkt is in Atlas.ti om de gegevens te coderen. De theorie van Ungar en collega's (2007) over de zeven factoren van veerkracht in jongeren, namelijk toegang tot materiële hulpbronnen, relaties, identiteit, samenhang met anderen, kracht en controle, sociale rechtvaardigheid en culturele gehechtheid, is gebruikt als leidraad voor het codeboek. De opgestelde codes zijn daardoor theorie-gedreven (Hsieh & Shannon, 2005). Dit wordt ook wel een deductieve benadering genoemd en wordt vaak gebruikt om een theorie opnieuw te testen in een vernieuwde context (Elo & Kyngäs, 2008).

De zeven factoren dienen als hoofdcategorieën in het codeboek. Er zijn twee factoren samengevoegd tot één hoofdcategorie namelijk "kracht en controle" en "ondersteunende relaties". De nieuwe hoofdcategorie die hierdoor is ontstaan, is: "kracht en controle door ondersteunende relaties". Tijdens het maken van het codeboek en het coderen bleek dat er

veel overlap was tussen deze twee factoren waardoor er onduidelijkheid ontstond. Daarom is er gekozen voor het samenvoegen van deze hoofdcategorieën.

Alle hoofdcategorieën zijn opgesplitst in subcategorieën die meer details bevatten. In tabel 3 is "toegang tot materiële steunbronnen" bijvoorbeeld de hoofdcategorie en behoort "praktische ondersteuning" tot de subcategorieën. De subcategorieën zijn in eerste instantie ontstaan vanuit de theorie, de topiclijst en het eerste interview. Voorbeelden hiervan zijn: "praktische ondersteuning" en "emotionele ondersteuning". Een nieuwe code werd verbonden aan elk relevant fragment dat niet kon worden gecodeerd binnen deze subcategorieën, te denken aan de code "onderlinge afstemming". De nieuwe codes werden vervolgens toegevoegd aan het codeboek (Hsieh & Shannon, 2008). Daarnaast werden de bestaande codes tijdens het coderen regelmatig gewijzigd en aangescherpt. Zo werd de code "eigen tempo" aangescherpt tot "tempo aanpassen", waardoor er meerdere fragmenten onder deze code pasten.

Het zelf ontwikkelen van codes op basis van de data is de inductieve kant van Directed Content Analysis (Elo & Kyngäs, 2008). Het doel van de inductieve en deductieve combinatie is om de bestaande theorie te valideren en mogelijk uit te breiden (Hsieh & Shannon, 2008).

Tabel 3

Voorbeeld codeboek

Toegang tot materiële steunbronnen

	Code	Beschrijving	Voorbeeld
Schoolcontext	Praktische ondersteuning	Specifieke acties die school kan inzetten om te helpen bij schoolse taken, zoals bijles geven of structuur bieden bijvoorbeeld door middel van een planning. Ook samen met de student stappen ondernemen als het gaat om schoolse	"Ja dan zeg maar weer met dat lijstje enzo en zien wat je al af hebt en niet. Hoe ver je moet of hoeveel je nog moet doen. En dan binnen een bepaalde tijd nog."

		taken, zoals het vinden van een stageplek.	
Hulpverlening & andere steunbronnen	Praktische ondersteuning	Specifieke acties die hulpverlening en andere steunbronnen kunnen inzetten om te helpen bij de schoolgang, zoals wekken en helpen met huiswerk. Ook randzaken zoals het openbaar vervoer kan hier iets in betekenen.	"Mijn pleegvader is best wel goed in rekenen, dus dan vraag ik van uhm of die me kan helpen met iets. En dan legt hij het me uit."

Kwaliteitswaarborging

Er is gebruik gemaakt van meerdere analysestrategieën: deductief en inductief. Het gebruik van meerdere analysestrategieën verhoogt de interne validiteit door te zorgen voor een bredere context binnen het onderzoek (Van Staa & Evers, 2010). Dit wordt ook wel analysetriangulatie genoemd en het vergroot de kwaliteit van het onderzoek (Kimchi et al., 1991).

Het onderzoeksproces dient logisch, traceerbaar en duidelijk gedocumenteerd te worden om tot betrouwbaar bestempeld te kunnen worden (Tobin & Begley, 2004). Om hieraan te voldoen zijn de uitnodigingsbrief, het interviewprotocol met daarin de topics en interviewvragen, het toestemmingsformulier en het codeboek toegevoegd aan de bijlage. Hiermee laat de onderzoeker zien welke stappen er zijn ondernomen. Ook zijn er aantekeningen gemaakt bij elk interview. Omwille van de herleidbaarheid zijn deze aantekeningen niet opgenomen in de bijlage. Indien gewenst, zijn deze op te vragen bij de onderzoeker (JD).

Daarnaast zijn de interviews volledig getranscribeerd door de onderzoeker om de verkregen data te kunnen coderen en analyseren. Het gebruik van een transcript zorgt voor het transparant aanbieden van de data, wat de betrouwbaarheid van het onderzoek verhoogt (Aguinis & Solarino, 2019). Daarnaast zijn er zowel korte als uitgebreide citaten opgenomen in de resultatensectie om een beeld te geven van de originele teksten en ter verduidelijking

van eventuele interpretaties van de onderzoeker (King, 2004). Dit maakt het onderzoek traceerbaar.

De kwaliteit van het codeboek werd gewaarborgd door per code een beschrijving en voorbeeld toe te voegen (zie Tabel 3). Hierdoor was duidelijk wat de onderzoeker bedoelt met iedere code. Tijdens het codeerproces werden de beschrijvingen en voorbeelden steeds gewijzigd en aangescherpt. Hoe meer details in de beschrijvingen en voorbeelden verwerkt zijn, hoe meer consistentie er zal zijn als een andere onderzoeker dezelfde interviews codeert (DeCuir-Gunby et al., 2011). Hoe meer consistentie, hoe betrouwbaarder de uitkomst van het coderen.

Om de betrouwbaarheid in kwalitatief onderzoek te vergroten is member checking een belangrijk onderdeel (Creswell & Miller, 2000; Lincoln & Guba, 1985). Bij member checking worden de resultaten en de interpretaties van de gegevens met de participanten gedeeld, zodat zij de juistheid ervan kunnen bevestigen (Creswell & Miller, 2000). Dit kan op verschillende manieren gedaan worden. Voor dit onderzoek is gekozen voor het organiseren van een focusgroep met de jongeren die hebben deelgenomen aan het onderzoek. Tijdens de focusgroep waren vier van de zeven jongeren aanwezig. Het duurde ongeveer twee uur inclusief twee korte pauzes. De resultaten zijn tijdens deze focusgroep gepresenteerd door middel van een PowerPoint presentatie. De jongeren zijn in het bijzijn van de onderzoeker met elkaar in gesprek gegaan over de thema's die gepresenteerd werden. Er is hierdoor sprake van communicatieve validatie (Flick, 2018). Over het algemeen gaven de jongeren aan zich te herkennen in de thema's. Een enkele kanttekening of aanvulling werd gegeven⁶, bijvoorbeeld dat het krijgen van een planning voor iedereen een andere invulling heeft (periodeoverzicht/weekplanning). Tijdens de afsluiting van de focusgroep werd door een jongere aangegeven: "Het is te merken dat je er veel tijd aan hebt besteed. Je hebt echt naar ons geluisterd." De inzet van de onderzoeker werd ook door de andere jongeren gewaardeerd.

Resultaten

In de interviews heeft de onderzoeker met de jongeren gesproken over wat bijdraagt aan hun veerkracht tijdens het volgen van een MBO opleiding. Dit is belicht vanuit school, hulpverlening en andere steunbronnen zoals familieleden. De jongeren vertelden wat zij waarderen van hun omgeving en gaven suggesties voor verbetering. De thema's die aan bod komen in dit hoofdstuk zijn: steun(bronnen) bij praktische ondersteuning, steun(bronnen) bij

⁶ De kanttekeningen en aanvullingen zijn verwerkt in de resultatensectie.

emotionele ondersteuning, invloed van klasgenoten, motivatiebronnen (autonomie, consequenties en beloningen), inrichting van het onderwijs en samenwerking jeugdhulp en onderwijs.

Steun(bronnen) bij praktische ondersteuning

Binnen de context van hulpverlening en andere steunbronnen geven jongeren aan het nodig te hebben dat begeleiders en (pleeg)ouders hen "wakker maken" voor school. Er wordt aangegeven dat dit "net het laatste zetje kan zijn om wel te gaan". Een aantal van de jongeren geeft aan dat niet elke begeleider dit doet. Daarnaast benoemen meerdere jongeren dat hulp van begeleiders en familieleden gewenst is bij het maken van schoolopdrachten door het samen te doen. Ze vinden het belangrijk dat begeleiders en familieleden naast hen gaan zitten, aldus een jongere: "Ze ging er echt bij zitten en het gewoon echt samen-samen doen, dat ik er niet onderuit kon komen." Tijdens de focusgroep werd aangevuld dat de jongeren voorkeuren hebben met betrekking tot wie hen helpt, ze willen niet door elke begeleider geholpen worden.

Kijkend naar de schoolcontext, geven jongeren aan dat ze diezelfde hulp ook vanuit school zouden willen krijgen in de vorm van bijles. Daarnaast wordt een planning genoemd als hulpmiddel. De jongeren geven aan dat dit overzicht biedt, want volgens één van de jongeren "krijg je alle opdrachten in een keer te zien en dat is heel onoverzichtelijk voor mij, dus dan weet ik niet meer waar ik moet beginnen". Ze willen graag dat docenten dit overzicht voor hen maken. De ene jongere heeft genoeg aan een periode-overzicht, de ander heeft liever een weekplanning. Tijdens de focusgroep wordt door de jongeren aangegeven dat het daarom "een kwestie van maatwerk" is.

Daarnaast vinden sommige jongeren het in de schoolcontext moeilijk om hulp te vragen. Dit heeft volgens hen onder andere te maken met de invloed van klasgenoten. Zo zegt één van de jongeren dat ze niet meerdere keren achter elkaar om hulp vraagt in de klas, omdat ze niet wil overkomen alsof ze het niet kan. Haar voorkeur ligt daarom bij één op één aandacht van de docent bijvoorbeeld in de vorm van bijles, zoals zij aangeeft: "Als je één op één zit dan kan je gewoon alle vragen stellen die je hebt". Ook anderen geven aan: "Ik denk dat één op één beter is." Tijdens de focusgroep ontstaat hier een discussie over en wordt er door één van de jongeren aangegeven dat het "niet realistisch" is om dit van docenten te verwachten, omdat er teveel studenten zijn. Toch hebben de andere jongeren er wel baat bij.

De jongeren vertellen daarnaast over individuele afspraken die ze in de schoolcontext hebben gemaakt met hun docenten als het even niet meer lukt om in de klas te zijn. Dit werkt volgens hen en ze voelen zich hierdoor begrepen. Het is volgens de jongeren fijn als er wordt meegedacht:

En toen hebben we besproken wat dan helpend voor mij is om dan toch nog wel op school te blijven, ook al voelt het voor mij niet zo veilig. En het plan was dat ik dan tien tot vijftien minuten dan gewoon even buiten de klas een rondje mocht lopen of even naar buiten ofzo. En als het echt niet ging, dat ik naar de startcentrum zou gaan.

Vanuit beide contexten vinden sommige jongeren het fijn wanneer begeleiders, familieleden en docenten de beschreven hulp zelf aanbieden. Ze noemen namelijk dat ze zelf soms moeite hebben met het vragen van hulp. Dit heeft volgens één van hen te maken met het stellen van "hoge eisen" aan zichzelf en een "vol hoofd".

Steun(bronnen) bij emotionele ondersteuning

In de hulpverleningscontext maakt het volgens de jongeren uit welke begeleider er aan het werk is als er een specifieke (persoonlijke) reden is om niet naar school te willen. Dit heeft te maken met de manier van benaderen en de oprechtheid daarin. Volgens een jongere is het volgende belangrijk: "Ik denk vooral gewoon heel erg hun zelf zijn en kloten en het maakt allemaal niet uit. Ze zijn niet zo volgens het boekje. En dat vind ik uh, volgens het boekje zijn vind ik saai." Tijdens de focusgroep blijkt dat iedere jongere voorkeuren heeft met betrekking tot begeleiders. Het wordt vooral belangrijk gevonden dat begeleiders ook naar het standpunt van de jongeren luisteren.

Daarnaast vinden jongeren fysieke aanwezigheid heel belangrijk in de ondersteuning vanuit de context van hulpverlening en andere steunbronnen. Met fysieke aanwezigheid wordt bedoeld daadwerkelijk in levende lijve aanwezig zijn om iets te kunnen betekenen, dus in directe nabijheid zijn. Steunbronnen zoals (pleeg)ouders of buurvrouwen hadden volgens hen in het verleden bijvoorbeeld meer invloed dan in het heden, omdat de steunbron en de jongere nu verder van elkaar vandaan wonen. Hierdoor zijn de steunbronnen minder makkelijk beschikbaar voor de jongere. (Pleeg)ouders kunnen daarnaast weinig positieve invloed meer op de veerkracht van jongeren uitoefenen als zij uit huis zijn geplaatst, omdat de jongere er dan alleen voor staat, aldus één van de jongeren:

(...) maar toen ik zeg maar uit huis werd geplaatst toen leek het wel alsof je wat harder werd ofzo naar de buitenwereld, omdat ja, ja.. (...) Ja omdat je dan zeg maar

uh ja dat je dan denkt van nu moet je wel, omdat je voor de rest ook je familie even niet om je heen hebt zeg maar.

Ook wordt in de context van hulpverlening en andere steunbronnen door meerdere jongeren aangegeven dat de begeleiders de rol van de ouders overnemen, "omdat ik nu hun (ouders) bijna niet meer zie zeg maar en bijvoorbeeld (naam persoonlijk begeleider) van (naam jeugdzorgorganisatie) wel." Een andere jongere geeft aan een voogd te hebben die ze vaak alleen ziet voor praktische zaken, zoals het kopen van een bril. Ze geeft aan graag meer tijd te willen van deze voogd door bijvoorbeeld vaker langs te komen, te vragen hoe het gaat en ergens bij te helpen. Het opbouwen van een "positieve band" vindt zij belangrijk. Dit heeft ook te maken met de rol die de voogd overneemt van ouders, aldus de jongere: "Het is meer van het idee bij een voogdij is, vind ik, meer negatief. Ik weet niet. Zeven jaar uit huis geplaatst, oké. Dus als je meer een positieve band opbouwt."

Vanuit de schoolcontext zien jongeren graag dat er op school ook gevraagd wordt hoe het met hen gaat, zoals een jongere verwoordt: "Meer communiceren met hoe ik me erbij voel. Want dat wordt als laatst pas gezien". Er wordt aangegeven dat het werkt als docenten in gesprek gaan wanneer ze zien dat het niet goed gaat, want het is volgens haar belangrijk "dat het niet alleen maar om de studie gaat en dat er dingen afgerond moeten worden". Eén van de jongeren zegt dat het in gesprek gaan voor haar als een "eye opener" werkt. Weer een ander geeft aan: "je voelt je op die momenten wel even gezien en gehoord." Hierbij wordt een rectificatie gegeven tijdens de focusgroep, namelijk: "Het is belangrijk dat je docent oog voor je heeft, maar het zijn geen hulpverleners."

Invloed van klasgenoten

In de schoolcontext kunnen klasgenoten volgens de jongeren ook invloed uitoefenen op hun veerkracht. Sommige jongeren vinden het belangrijk om onderdeel te zijn van de klas en contacten aan te gaan, anderen zeggen hier geen behoefte aan te hebben en zijn liever op zichzelf. Door de jongeren die liever op zichzelf zijn, wordt wel genoemd dat het kan helpen om samen met klasgenoten opdrachten te maken. Volgens een ander is het soms nodig om door medestudenten "meegetrokken" te worden en is het ook "nodig om gedisciplineerd" te zijn voor aanwezigheid en het maken van schoolwerk. Tijdens de focusgroep wordt aangevuld dat het "spannend" is om voor het eerst naar het MBO te gaan en het daarom voor jongeren belangrijk is om mensen uit de klas te kennen om zich meer op het gemak te voelen.

Ook door pesten en discriminatie hebben klasgenoten volgens de jongeren veel invloed op hun veerkracht. De klasgenoten geven de jongeren door pesten en discriminatie een gevoel van onveiligheid, waardoor ze niet naar school willen en gaan spijbelen. Er wordt door meerdere jongeren aangegeven dat de verwachting is dat pesten blijft bestaan, maar ze hebben wel verschillende ideeën over hoe school hiermee om zou moeten gaan. Zo noemen de jongeren het opstellen van omgangsregels per klas, waarin respect het hoofdthema is. Ook wordt aangegeven dat de "probleemmakers" naar een andere klas moeten in plaats van de gepeste, aldus een jongere: "Achter de schermen problemen oplossen en mij niet verplaatsen, maar de anderen." Daarnaast wil één van de jongeren haar klasgenoten beter leren kennen door middel van sportdagen of een alternatief daarop om "conflicten" te voorkomen. Ze noemt dat het goed zou zijn om dit vaker terug te laten komen, omdat er op een andere manier contact wordt gemaakt. Ze legt uit:

Sportdag ja, om de dynamieken in de klas laag te krijgen of hoe je dat ook noemt. Uh dat mis ik momenteel nu wel, want dat waren wel.. dan kon iedereen wel met elkaar vooruit enzo en met elkaar werken, samenwerken.

Motivatiebronnen: autonomie, consequenties en beloningen

Over de context van hulpverlening en andere steunbronnen vertelt één van de jongeren dat haar beide ouders een andere culturele achtergrond hebben en van daaruit verschillende verwachtingen hebben ten opzichte van haar toekomstperspectief. Ze vertelt op jonge leeftijd uit huis te zijn geplaatst en is in een pleeggezin terecht gekomen met weer andere verwachtingen. De jongere geeft aan dat ze "een eigen keuze" heeft en ook graag haar eigen keuzes maakt. Desondanks geeft ze ook aan dat ze haar ouders graag tevreden wil houden. Ze denkt na over wat ze zeggen en geeft daar haar eigen "draai" aan om toch eigen keuzes te kunnen maken. Ze noemt dat ze graag waardering zou krijgen van haar ouders voor het maken van eigen keuzes, want dat zou "meer motivatie" geven.

In een aantal andere interviews komt naar voren dat jongeren zich wel gesteund voelen door hun (schoon)ouders in het maken van eigen keuzes, zo wordt er gezegd: "ze staan achter alle keuzes die ik maak". Een ander legt uit waarom het helpend is dat ouders geen druk zetten:

Ze hebben ook altijd gezegd, je moet gewoon een opleiding doen die je leuk vindt. Al is er later geen baan in te vinden, je moet gewoon iets doen wat je leuk vindt. Dus ja dat helpt denk ik ook wel heel erg. (...) Ik ken ook sommige mensen die hebben

gewoon heel erg de druk van hun ouders dat zij bang dat hun kinderen later geen baan krijgen en dat ze daarom maar een opleiding doen waar wel veel werk in te vinden is maar die ze niet leuk vinden. Ik denk dat dat ook heel erg helpt. Dat je niet die druk hebt van ik moet werk vinden.

Kijkend naar de schoolcontext geven jongeren aan dat ze graag eigen verantwoordelijkheid krijgen in het onderwijs. Gelijktijdig noemen meerdere jongeren dat "teveel ruimte" krijgen niet helpend is. Volgens de jongeren vraagt het MBO vaak teveel zelfstandigheid. Zo wordt er gezegd: "je moet het zelf uitzoeken" en "je moet zelf heel veel regelen op deze school en daar kwam ik pas later achter". Meerdere jongeren geven aan dat ze er niet altijd mee om kunnen gaan wanneer ze teveel ruimte krijgen, zo noemt een jongere: "soms kan ze wel iets teveel ruimte geven en me overschatten". Sommige jongeren vinden het dan ook fijn wanneer een docent met hen meekijkt als er iets geregeld moet worden, zoals een stageplek. Het is daarnaast belangrijk om vertrouwen te krijgen van docenten en daarom moet er op bepaalde momenten ook verantwoordelijkheid gegeven worden, aldus een jongere: "Individueel [*sic*] hulp als het niet lukt. Maar ook gewoon de vrijheid, vertrouwen dat het wel lukt. Want dat heb je ook niet heel veel."

Een andere motivatiebron die vanuit de schoolcontext wordt aangegeven, zijn "consequenties". Volgens de jongeren wordt er door docenten druk gezet op aanwezigheid door de inzet van consequenties, zoals een "BSA" (bindend studieadvies). De jongeren geven aan dat dit stress oplevert. Toch zijn er meerdere jongeren die aangeven dat een consequentie wel zorgt dat ze doen wat ze moeten doen, al is dit soms maar tijdelijk. Wanneer een consequentie wordt ingetrokken, komt het oude gedrag volgens een jongere weer terug en is er "niet echt een reden" om het vol te houden.

Tegenover consequenties staan beloningen. Volgens een aantal jongeren kunnen beloningen zowel vanuit de schoolcontext als de context van hulpverlening en andere steunbronnen bijdragen aan hun veerkracht. Zo geven een paar jongeren aan dat de uiteindelijke beloning van het volgen van een opleiding "wel ver weg" is. Zo geeft één van hen aan: "Dan denk je nog niet van als ik nu m'n best doe dan krijg ik over een aantal jaar mijn diploma." Tussentijdse beloningen zouden hiervoor een oplossing zijn volgens meerdere jongeren. De beloningen worden door de jongeren anders ingevuld. Zo geeft één van de jongeren aan "niet materialistisch" te zijn, dus gaat de voorkeur uit naar een activiteit met iemand die dichtbij staat vanuit de hulpverlening of familie. Een andere jongere geeft aan: "Ik

krijg best wel goed betaald, dus dat is wel een motivatie." Tijdens de focusgroep worden beloningen en consequenties samen behandeld en wordt er aangevuld dat consequenties "demotiverend" werken. De schoolcontext zou zich volgens hen moeten focussen op motiveren door het netwerk meer te betrekken in het vormgeven van beloningen.

In beide contexten komt ook een alternatieve manier van motiveren terug, namelijk wanneer docenten, ouders en klasgenoten aangeven dat zij verwachten dat de jongere het niet gaat redden op school. Meerdere jongeren geven aan dat zij in dit soort gevallen graag "het tegendeel willen bewijzen", maar noemen daarbij: "of het een goede motivatie is dat weet ik niet". Ze doen daardoor wel goed hun best om anderen te laten zien wat ze hebben bereikt, aldus een jongere: "Dus ik moet echt goed mijn school gaan doen, want dan bereik ik wat en als mensen zien dat ik wat bereikt hebt, dan gaan ze spijt hebben dat ze niet met mij hebben opgetrokken ofzo, weet ik het." Tijdens de focusgroep komen de jongeren samen tot de conclusie dat dit niet de juiste manier van motiveren is, omdat het zorgt voor een "negatief zelfbeeld".

Inrichting van het onderwijs

Vanuit de schoolcontext wordt in meerdere interviews aangegeven dat het lesmateriaal wat op school wordt aangeboden niet altijd bij de wensen en behoeften van de jongeren aansluit. Het materiaal sluit bijvoorbeeld niet aan op het niveau van de jongere, want volgens een jongere zijn het soms "hele simpele dingen" op de Entreeopleiding. Jongeren willen meer uitgedaagd worden door ander materiaal, aldus één van hen: "Gewoon wat interessanter, wat inhoudelijker, wat uitdagender." De jongeren zeggen namelijk nog wel graag te willen leren. Het materiaal moet volgens hen leerzaam zijn, want "dan doe je toch nog iets waar je iets aan hebt." Ze vinden het leerzaam wanneer het aansluit bij hun interesse en past bij de vervolgopleiding die ze gaan doen of het beroep wat ze later willen beoefenen. Afwisseling in materiaal is hierbij ook gewenst.

Daarnaast heeft het grootste deel van de jongeren de wens om het onderwijs meer praktisch in te richten. Ze geven hier verschillende redenen voor. Zo geeft één van de jongeren aan dat zij liever werkt, omdat zij daarvoor wordt beloond in de vorm van geld en zij geen concentratie heeft om een hele dag op school te zitten. Daarbij aansluitend legt een ander uit: "Want niet iedereen is gemaakt voor boeken en al dat werk enzo." En ze vult aan: "Als je praktijk doet, dat vergeet je niet zo maar. Dat kan je altijd nog je hele leven meenemen vind ik." Daaropvolgend vertelt een jongere dat zij niet kan "stil zitten" en moeite

heeft met concentreren, waar "heel veel praktijk" een oplossing voor biedt. Een andere jongere vindt stage leuker dan school en denkt dat hij meer gemotiveerd zou zijn om naar school te gaan als de opdrachten op school gericht zouden zijn op de praktijk. Hierbij is het volgens hem belangrijk "dat je echt in het werkveld terecht komt". Als laatste geeft een jongere over leren in de praktijk aan: "Dan leer ik makkelijker".

Aanvullend op het praktijkgericht leren, draagt één van de jongeren een idee aan over hoe het behalen van een diploma zou moeten gaan. Het zou volgens haar meer moeten gaan over het behalen van competenties:

Maar ik vind als je gewoon kan laten zien op je stage of wat je ook doet laat zien dat je het kan, je competenties die je behaalt, dat daar ook gewoon naar gekeken moet worden dat je dan daar op gebaseerd je papiertje kan halen ofzo. Want ik vind niet dat je alleen vanuit twee uur lang achter een tafeltje moet zitten, achter een bureautje moet zitten om te luisteren naar een docent en dan moet je dan al die informatie maar opslaan en in je examen maar voor leren, om die te kunnen maken. Ik vind ook gewoon dat het gewoon een beetje meer losser moet. Niet de hele tijd twee uur lang naar informatie moeten luisteren die je in je hoofd moet stampen.

Ook geven meerdere jongeren aan het onderwijs graag op hun eigen tempo te willen volgen. Volgens één van de jongeren levert het minder stress op als "je slaagt wanneer je er klaar voor bent." Ze geeft daarbij aan dat er niet altijd vastgehouden hoeft te worden aan leerjaren, maar er bijvoorbeeld met "tempoklassen" gewerkt kan worden.

Daarnaast geven meerdere jongeren aan dat er aandacht voor verschillende culturen zou moeten zijn binnen het lespakket. Een voorbeeld dat gegeven wordt: "Dat er gewoon met de klas wordt gepraat. Als klas zijnde met elkaar met coach, denk ik weet ik veel. Of dat ik een spreekbeurt houd dat ze weten wat mijn achtergrond is." Een andere jongere noemde dit al een keer gedaan te hebben, wat een positief effect had: "Dat hadden ze niet verwacht ofzo eigenlijk. (...) Ja dan lijkt er wel alsof er wordt geluisterd." Tijdens de focusgroep blijkt dat cultuur voornamelijk belangrijk gevonden wordt door jongeren die van oorsprong geen Nederlandse achtergrond hebben.

Samenwerking jeugdhulp en onderwijs

Wanneer er met de jongeren gesproken wordt over de samenwerking tussen de schoolcontext en de hulpverleningscontext zijn de meningen verdeeld. Er is één jongere die aangeeft geen samenwerking tussen school en hulpverlening te willen: "Ik heb niet echt iets

met begeleiding op de groep. Dus dat al sowieso niet. Ik vind dat ze een beetje heel erg veel bemoeien met m'n zaken enzo, daar hou ik gewoon niet van." Daarnaast zijn er nog een paar jongeren die het liever gescheiden houden ("privéleven en wat op school gebeurt"), maar in hetzelfde gesprek worden manieren van samenwerking aangegeven die wel gewenst zijn, namelijk: "Als het om echt serieuze en dringende zaken gaat", zowel zaken die op school als op de groep spelen.

Het grootste deel van de jongeren vindt het wel nodig dat er samenwerking is tussen school en hulpverlening en heeft ook al baat gehad bij deze samenwerking. Zo wordt er aangegeven dat het nodig is om vanaf het begin "gewoon korte lijntjes met ouders of verzorgers" te houden om zo een achterstand in het onderwijs eerder te voorkomen. Ook helpt het wanneer de psycholoog van de jongere aansluit bij gesprekken met school, want "zij weet ook wel veel van mij af".

Daarnaast wordt door meerdere jongeren genoemd dat het nodig is dat de jongere zelf ook aansluit bij deze samenwerking. Ze vinden het belangrijk dat er met hen gepraat wordt en niet over hen, aldus een jongere: "Ik zeg zo van jullie hoeven het niet in detail over mij te gaan hebben, want jullie hebben het nog steeds over mij en niet met mij. En daar ben ik niet zo heel erg van." Door deze samenwerkingen kunnen volgens hen onduidelijkheden worden voorkomen. Ze zeggen het ook zelf beter te begrijpen als ze erbij zitten en hiermee wordt voorkomen dat het via-via anders overkomt. Een gegeven voorbeeld:

Maar het was ook de hele tijd onduidelijk, want de ene zei nouja je mag op school komen wanneer je wilt, het hoeft niet. De ander zei je moet sowieso deze vakken volgen. Nou de groep zei van wij vinden gewoon dat je sowieso naar school moet. Dus ik kreeg heel veel andere verhalen. Dus waar luister je naar? Ja, naar het gene wat jou het beste uitkomt natuurlijk.

Ook noemen jongeren dat er vanuit de hulpverleningscontext wel vaak contact wordt gezocht met school, maar dit andersom nog meer zou kunnen. Ook is het volgens de jongeren helpend dat de hulpverleners het soms overnemen en zelf beslissen om contact op te nemen met school, omdat er anders niets verandert:

Ja, als je er zelf niet helemaal uitkomt inderdaad en je hebt leiding inderdaad om je heen die je zou kunnen helpen, zou ik inderdaad zeggen neem het aan. Want ondanks dat het niet zo voelt, maakt het wel echt een stuk makkelijker.

Conclusie

In dit onderzoek is gezocht naar een antwoord op de vraag: "Wat hebben jongeren op het MBO, die wonen binnen de residentiële jeugdhulp, vanuit hun perspectief nodig van hun omgeving om hun veerkracht te stimuleren en te onderhouden?" Hiervoor is een kwalitatief onderzoek uitgevoerd door middel van semigestructureerde interviews met zeven jongeren die onderwijs volgen op het MBO en wonen in de residentiële jeugdhulp. Ook is er een focusgroep gehouden met vier van hen.

Het onderzoek laat zien dat persoonlijke aandacht en hulp vanuit school, de hulpverlening en andere steunbronnen op verschillende gebieden bijdraagt aan de veerkracht van jongeren met ervaring in de jeugdhulp. Zo hebben de jongeren bijvoorbeeld in alle contexten zowel praktische als emotionele ondersteuning nodig.

De praktische ondersteuning vanuit hulpverlening en andere steunbronnen vraagt het volgende: wakker maken en samen schoolopdrachten maken. De praktische ondersteuning in de schoolcontext vraagt: bijles, planning, één op één aandacht en individuele afspraken voor als het even niet meer lukt. In beide contexten willen jongeren de hulp aangeboden krijgen door de steunfiguren, omdat ze zelf moeite hebben met het vragen van hulp.

Vanuit emotionele ondersteuning is een oprechte benaderingswijze en fysieke aanwezigheid vanuit de hulpverlening en andere steunbronnen volgens jongeren belangrijk om invloed te kunnen uitoefenen op hun veerkracht. Het opbouwen van een positieve band met belangrijke steunfiguren sluit daarbij aan. Daarnaast willen jongeren graag dat er op school meer met hen gecommuniceerd wordt over hoe het op persoonlijk vlak gaat.

Ook klasgenoten zijn over het algemeen belangrijk voor discipline, maar zijn er ook jongeren die liever op zichzelf zijn. Als er sprake is van pesten of discriminatie hebben klasgenoten een negatieve invloed op de veerkracht van jongeren door het geven van een gevoel van onveiligheid. Jongeren geven aan dat hier binnen de schoolcontext aandacht voor dient te zijn door middel van omgangsregels. Daarnaast kunnen sportdagen of andere gezamenlijke activiteiten bijdragen om de dynamieken in de klas te bevorderen.

Jongeren ervaren verschillende motivatiebronnen vanuit de schoolcontext, hulpverlening en andere steunbronnen, bijvoorbeeld het verkrijgen van autonomie. Tegelijkertijd geven zij aan dat teveel ruimte krijgen niet helpend is en lijkt het MBO een groot beroep te doen op hun zelfstandigheid. Concluderend willen jongeren op de juiste momenten autonomie krijgen, zonder daarbij uit het oog verloren te worden door de school en

hulpverlening. Daarnaast worden consequenties in de schoolcontext ingezet als motivatiebron. Echter, deze werken volgens de jongeren demotiverend en vaak maar tijdelijk. Tussentijdse beloningen zijn daarentegen volgens hen helpend voor het behoud van veerkracht richting het behalen van het einddoel: het diploma.

Voor het behoud van veerkracht blijkt ook dat het onderwijs volgens de jongeren meer gericht moet zijn op de praktijk. Het behalen van een diploma moet volgens hen mogelijk zijn door van het behalen van competenties. Dit willen zij op eigen tempo kunnen doen, dus wanneer de jongere er klaar voor is. Naar hun idee moet er niet vastgehouden worden aan leerjaren, waarop "tempoklassen" een beter alternatief zijn.

Tot slot blijkt samenwerking tussen de schoolcontext, hulpverlening en andere steunbronnen nodig volgens de jongeren om hun veerkracht te stimuleren en te onderhouden. Het is hierin volgens hen belangrijk dat er niet over de jongere gepraat wordt, maar met de jongere. De jongeren willen graag aansluiten bij de samenwerking om ruis te voorkomen. Daarnaast kan de school naar hun idee meer initiatief nemen in het delen van informatie met de hulpverlening. De hulpverlening doet dit volgens hen andersom wel.

Uit bovenstaande kan geconcludeerd worden dat zowel vanuit de schoolcontext als vanuit hulpverlening en andere steunbronnen op verschillende manieren ondersteuning moet worden geboden voor het stimuleren en onderhouden van veerkracht. Er zijn daarvoor suggesties gedaan voor verbetering van het onderwijs. Samenwerking tussen onderwijs, jeugdhulp en de jongere blijkt nodig om veerkracht van jongeren op het MBO met ervaring in de jeugdhulp te onderhouden.

Discussie

Uit dit onderzoek komt naar voren dat er verschillende belangrijke elementen zijn voor het stimuleren en onderhouden van veerkracht van jongeren op het MBO met ervaring in de jeugdhulp. Een theorie die veel van deze elementen omvat en dus hierop aansluit, is de zelfdeterminatietheorie van Deci en Ryan (2000). Deze theorie stelt dat mensen drie psychologische basisbehoeften hebben: autonomie, betrokkenheid en competentie. Wanneer aan deze behoeften wordt voldaan, kan een mens volgens deze theorie optimaal functioneren en ontstaat er intrinsieke motivatie (Deci & Ryan, 2000).

De behoefte aan autonomie gaat over het ervaren van een bepaalde vrijheid (Benard, 2004; Deci & Ryan, 2000). Dit komt ook terug in het huidige onderzoek waarin het maken

van eigen keuzes en het krijgen van eigen verantwoordelijkheid belangrijk wordt gevonden door de jongeren. Daarnaast is het van belang om te noemen dat het volgens jongeren soms helpend is dat begeleiders het overnemen en contact zoeken met school. Hierin geven jongeren aan dat het belangrijk is dat er niet over hen gepraat wordt, maar met hen. Op deze manier behoudt de jongere nog steeds autonomie en is er sprake van een vorm van participatie. Onderzoek toont aan dat participeren zorgt voor een grotere kans op positieve schoolervaringen (Bessell, 2011).

De behoefte aan betrokkenheid gaat over de relaties met anderen (Deci & Ryan, 2000). In het huidige onderzoek is te zien dat het contact met klasgenoten van belang is om zich onderdeel van de klas te voelen en veiligheid te ervaren. Daarnaast wordt door jongeren fysieke aanwezigheid gevraagd vanuit de hulpverlening en andere steunbronnen, wat ook verwant is aan betrokkenheid. Betrokkenheid gaat daarnaast over gebruik maken van de steunbronnen uit de verschillende contexten. Dit staat in verband met het vermogen om gebruik te maken van psychologische, sociale, culturele en ecologische hulpbronnen, wat volgens Brewer en collega's (2019) een onderdeel is van het proces van veerkracht.

De behoefte aan competentie gaat over het doen waar iemand goed in is en zich verder kunnen ontwikkelen (Deci & Ryan, 2000). In het huidige onderzoek wordt aangegeven dat het onderwijs meer op de praktijk gericht zou moeten zijn en daarom meer zou moeten kijken naar de competenties die jongeren bezitten voor het behalen van een diploma. Door dit te doen, zal er aan de basisbehoefte van deze jongere worden voldaan en zal een optimaal functioneren bereikt kunnen worden.

In het onderzoek van Ungar en collega's (2007) wordt genoemd dat financiële ondersteuning (valt onder "toegang tot materiële steunbronnen") nodig is vanuit de omgeving voor ervaringen van veerkracht. In het huidige onderzoek gaat slechts één jongere tijdens het interview kort in op financiële ondersteuning. Financiële ondersteuning lijkt daarom geen prioriteit te hebben voor de jongeren die deelnamen aan dit onderzoek. Dit kan te maken hebben met de andere obstakels die deze jongeren ervaren, zoals problemen op het gebied van mentale gezondheid, ervaringen van trauma en stress en instabiliteit op het gebied van woonplaats en onderwijs (Driscoll, 2013; Pecora, 2012; Salazar, 2012). Deze obstakels kunnen ervoor zorgen dat hun focus elders ligt. Daarnaast is het onderzoek van Ungar en collega's (2007) niet uitgevoerd in Nederland, waardoor niet met zekerheid te zeggen is dat de factoren uit het onderzoek ook voor Nederlandse jongeren gelden. Mogelijk is het voor

jongeren in Nederland beter geregeld als het gaat om schoolkosten waardoor financiële ondersteuning geen directe prioriteit heeft. Echter, in de interviews is geen rechtstreekse vraag gesteld over financiën, waardoor er geen directe conclusies getrokken kunnen worden aan deze bevindingen.

De gewenste emotionele ondersteuning die door de jongeren als steunbron beschreven wordt in het huidige onderzoek richt zich onder andere op fysieke aanwezigheid vanuit de hulpverlening en andere steunbronnen en vraagt dus directe nabijheid om invloed te kunnen hebben op hun veerkracht. Daarbij is een positieve band met deze steunbron van belang. Dit komt overeen met de literatuur waarin het belang van "veilige havens" wordt aangeduid (Hass et al., 2014; Hines et al., 2005). Hierbij gaat het om het streven naar een vaste, zorgzame volwassene: iemand die hen door het leven begeleidt richting volwassenheid (Pecora, 2012). Een vaste, zorgzame volwassene kan fysieke aanwezigheid bieden om de jongere te ondersteunen tijdens het volgen van een MBO opleiding.

Daarnaast hebben jongeren met ervaring in de jeugdhulp meer kans om na hun eerste jaar te stoppen met vervolgonderwijs (Day et al., 2011), waardoor zij daardoor vroegtijdig schoolverlater zijn. Volgens de Inspectie van Onderwijs (2018) zijn er aanwijzingen dat jongeren met risico op vroegtijdig schoolverlaten baat hebben praktijkleren. Uit het huidige onderzoek blijkt ook dat het MBO meer praktisch ingericht zou moeten zijn voor het behoud van de veerkracht van jongeren op het MBO met ervaring in de jeugdhulp. Door praktijkleren kunnen deze jongeren voornamelijk leren door te doen en komen zij tot arbeid (CBS, 2019). Dit sluit aan bij een uitspraak van één van de jongeren in het huidige onderzoek: "Want niet iedereen is gemaakt voor boeken en al dat werk enzo."

Ook de wens van jongeren om het onderwijs op eigen tempo te volgen zou verklaard kunnen worden doordat jongeren met ervaring in de jeugdhulp obstakels ervaren die voor onderbrekingen in het onderwijs kunnen zorgen (Driscoll, 2013; Pecora, 2012; Salazar, 2012). Hierdoor kunnen zij niet het tempo van hun klasgenoten, die minder te maken hebben met deze obstakels, volgen en hebben zij meer tijd nodig.

Samenwerking tussen onderwijs en jeugdhulp is volgens de literatuur van belang om jongeren met diverse behoeften in het regulier onderwijs extra ondersteuning te bieden (Hesjedal et al., 2015). Ook in het huidige onderzoek komt het belang van deze samenwerking naar voren. Wel maken sommige jongeren hierbij een kanttekening en geven zij aan school en hulpverlening het liefst gescheiden te houden. Dit kan te maken hebben met

het feit dat leraren niet over de capaciteiten en middelen beschikken die hulpverleners wel hebben en vanuit de jongeren met ervaring in de jeugdhulp het gebrek aan vertrouwen in volwassenen (DeGarmo, 2015). Daarnaast wordt in het huidige onderzoek duidelijk dat deze jongeren het belangrijk vinden dat er niet over hen, maar met hen gepraat wordt. Dit zou te maken kunnen hebben met de beperkte grip die zij ervaren op hun leven, omdat deze jongeren vaak niet betrokken worden bij het nemen van beslissingen als het gaat om hun welzijn (Bruskas, 2008).

Sterke punten van het onderzoek

De literatuur die gebruikt is ter onderbouwing van het onderzoek was voornamelijk gebaseerd op onderzoeken in het buitenland. Daarnaast werd er in deze onderzoeken veelal geschreven over middelbaaronderwijs en hoger onderwijs. Het Nederlandse middelbaarberoepsonderwijs werd hierin niet genoemd. In Nederland wordt wel gewerkt aan Passend Onderwijs, maar hierin worden "jongeren met ervaring in de jeugdhulp" niet specifiek aangehaald. Er wordt voornamelijk geschreven over jongeren met "extra ondersteuningsbehoeften". Dit alles maakt dat het huidige onderzoek vernieuwend is binnen de (Nederlandse) literatuur. Het geeft een eerste inkijk in de ervaringen van deze specifieke groep jongeren op het MBO.

Daarnaast is het sterk dat dit onderzoek concrete adviezen en voorbeelden geeft van de behoeften van jongeren in het MBO met ervaring in de jeugdhulp voor het stimuleren en onderhouden van hun veerkracht. Het zijn adviezen en voorbeelden die als het ware meteen in praktijk gebracht kunnen worden op school, in de hulpverlening of in het netwerk. Het is daarnaast sterk dat de adviezen en voorbeelden tot stand zijn gekomen doordat de jongeren met ervaring in de jeugdhulp zelf hebben geparticipeerd in het onderzoek en daardoor zelf hun wensen en behoeften hebben aangegeven. Dit maakt dat het onderzoek bruikbaar is voor de praktijk.

Beperkingen van het onderzoek

Naast de sterke punten, zijn er in dit onderzoek ook beperkingen aanwezig. Zo zijn de participanten die deelnamen aan de interviews verzameld door middel van convenience sampling, wat het de generaliseerbaarheid van het onderzoek beperkt (Emerson, 2015). Daarnaast is de thematische analyse door één onderzoeker gedaan. Het onderzoek zou sterker zijn wanneer een extra, onafhankelijke onderzoeker de interviews ook had gecodeerd. Dit zorgt namelijk voor interbeoordelaarsbetrouwbaarheid, wat de betrouwbaarheid van het

onderzoek verhoogt (O'Connor & Joffe, 2020). Echter, er zijn meerdere sessies geweest om de codes en resultaten te bespreken, waarin de perspectieven van de onderzoeker zijn gedeeld met anderen om samen betekenis te geven aan de informatie. Op deze manier is getracht tegemoet te komen aan de kwaliteitseisen. De member check heeft hier ook aan bijgedragen.

Het gebruik van een bestaande theorie brengt ook beperkingen met zich mee. De participanten kunnen beïnvloed zijn door de vooraf opgestelde interviewvragen, omdat deze zijn toegespitst op bestaande theorie (Hsieh & Shannon, 2005). De participanten zouden hierdoor aanwijzingen gekregen kunnen hebben voor de antwoorden die de onderzoeker mogelijk zou willen horen. Dit is ondervangen door zoveel mogelijk het verhaal van de jongeren te volgen en de opgestelde interviewvragen als ondersteuning te gebruiken. Niet alle opgestelde vragen hoefden gesteld te worden. Hierdoor was het voor de jongeren ook mogelijk om zelf input te geven vanuit hun perspectief zonder dat dit gebaseerd was op aanwijzingen van de onderzoeker. Er werd dus niet geheel vastgehouden aan de theorie.

Daarnaast is door het gebruik van bestaande theorie de kans groter dat er bewijs wordt gevonden wat deze bestaande theorie ondersteunt in plaats van dat deze ook tegengesproken zou kunnen worden. Er is dan sprake van een positieve bias (Van Staa & De Vries, 2014). In dit onderzoek is getracht dit te voorkomen doordat er codes toegevoegd zijn die niet passend waren binnen de vooraf bepaalde (sub)codes in het codeboek. Dit maakt dat er ook nieuwe elementen toegevoegd zijn, wat de bestaande theorie heeft verrijkt.

Tot slot heeft de focusgroep niet kunnen plaatsvinden met alle participanten, maar enkel met een deel van hen. Dit maakt dat de resultaten niet bij alle participanten geverifieerd zijn. De participanten die niet konden aansluiten, zullen op een later moment nog benaderd worden om met terugwerkende kracht te voldoen aan een volledige member check, waardoor de betrouwbaarheid van het onderzoek stijgt (Creswell & Miller, 2000; Lincoln & Guba, 1985).

Aanbevelingen voor vervolgonderzoek en praktijk

Ondanks de beperkingen heeft dit onderzoek concrete informatie opgeleverd als het gaat om het stimuleren en ondersteunen van veerkracht van jongeren op het MBO met ervaring in de jeugdhulp. Er kunnen daarom aanbevelingen worden gedaan voor vervolgonderzoek en praktijk.

De eerste aanbeveling is gericht op de overgang van jeugdhulp naar volwassenzorg. De participanten uit dit onderzoek wonen binnen een veilige, ondersteunende setting van de

jeugdhulpverlening waardoor samenwerking makkelijker op te zetten is als dit in het belang van het kind is. Echter, gaan de jongeren die op het MBO zitten al gauw richting volwassenheid, waardoor de jeugdhulp op den duur zal komen te vervallen. Onderzoek naar factoren die jongeren met ervaring in de jeugdhulp wel of niet in staat stellen het onderwijs voort te zetten na hun leerplicht, wijst uit dat de scheiding tussen hulpverlening en onderwijs een groot obstakel is voor deze groep jongeren (Jackson & Cameron, 2012). De obstakels die jongeren met ervaring in de jeugdhulp ervaren zullen volgens Geiger en Beltran (2017) daarnaast blijven bestaan op latere leeftijd. Het lijkt daarom belangrijk om vervolghulp na de jeugdhulpverlening ook te laten aansluiten bij het onderwijs. Er dient aandacht te zijn voor de samenwerking in het belang van de jongeren met ervaring in de jeugdhulp, ook na hun 18^e. Dit sluit aan bij recente ontwikkelingen in Nederland waarin verschillende organisaties pleiten voor het ophogen van de leeftijdsgrens binnen de jeugdhulp (Inspectie Gezondheidszorg en Jeugd et al., 2021). Aangezien hierin nog geen besluit is genomen, zou vervolgonderzoek zou zich kunnen richten op samenwerking tussen onderwijs en volwassenzorg om passende aansluiting te vinden.

De jongeren hebben zich uitgesproken over hun behoeften voor het stimuleren en onderhouden van veerkracht, maar de vraag is of de personen uit de verschillende contexten wel aan deze behoeften kunnen voldoen binnen de mogelijkheden en de beschikbare tijd die zij hebben. Vervolgonderzoek zou zich daarom kunnen richten op de haalbaarheid in het kunnen voldoen aan de behoeften van deze jongeren. Dit zou bijvoorbeeld getoetst kunnen worden in semigestructureerde interviews met personen vanuit de schoolcontext, hulpverlening en andere steunbronnen.

Literatuurlijst

- Aguinis, H., & Solarino, A. M. (2019). Transparency and replicability in qualitative research: the case of interviews with elite informants. *Strategic Management Journal*, 40(8), 1291–1315. <https://doi.org/10.1002/smj.3015>
- Benard, B. (2004). *Resiliency: What we have learned*. WestEd.
- Bessell, S. (2011). Participation in decision-making in out-of-home care in Australia: what do young people say? *Children and Youth Services Review*, 33(4), 496–501. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2010.05.006>

- Boendermaker, L., Van Rooijen, K., Berg, T. & Bartelink, C. (2013). *Residentiële jeugdzorg: wat werkt?* Nederlands Jeugd Instituut. Geraadpleegd op 24 februari 2023, van https://www.nji.nl/sites/default/files/2021-05/Watwerkt_ResidentieleJeugdzorg.pdf
- Braun, V., Clarke, V., Hayfield, N., & Terry, G. (2018). Thematic Analysis. In P. Liamputtong. (Ed.) *Handbook of Research Methods in Health Social Sciences*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-2779-6_103-1
- Brewer, M. L., Van Kessel, G., Sanderson, B., Naumann, F., Lane, M., Reubenson, A., & Carter, A. (2019). Resilience in higher education students: a scoping review. *Higher Education Research and Development*, 38(6), 1105–1120. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1626810>
- Bruskas, D. (2008). Children in foster care: a vulnerable population at risk. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 21(2), 70–77. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6171.2008.00134.x>
- Cassarino-Perez, L., Crous, G., Goemans, A., Montserrat, C., & Sarriera, J. C. (2018). From care to education and employment: a meta-analysis. *Children and Youth Services Review*, 95, 407–416. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.08.025>
- CBS (2019). *MBO-schoolverlaters vanuit de bbl op de arbeidsmarkt*. Geraadpleegd op 14 juni 2023, van <https://www.cbs.nl/nl-nl/longread/statistische-trends/2019/mbo-schoolverlaters-vanuit-de-bbl-op-de-arbeidsmarkt?onepage=true>
- Centraal Bureau voor de Statistiek (2022). *Kerncijfers over jeugdzorg*. [Dataset]. Geraadpleegd op 29 mei 2023, van <https://opendata.cbs.nl/#/CBS/nl/dataset/85099NED/table?ts=1685379831442>
- Courtney, M. E., Dworsky, A., Cusick, G. R., Havlicek, J., Perez, A., & Keller, T. (2007). *Midwest evaluation of the adult functioning of former foster youth: Outcomes at age 21*. Chapin Hall Center for Children at the University of Chicago. <https://www.chapinhall.org/research/midwest-evaluation-of-the-adult-functioning-of-former-foster-youth/>
- Courtney, M. E., Dworsky, A., Lee, J. S., & Raap, M. (2010). *Midwest evaluation of the adult functioning of former foster youth: Outcomes at age 23 and 24*. Chapin Hall Center for Children at the University of Chicago.

<https://www.chapinhall.org/research/midwest-evaluation-of-the-adult-functioning-of-former-foster-youth/>

- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into Practice*, 39(3), 124–30. https://doi.org/10.1207/s15430421tip3903_2
- Day, A., Dworsky, A., Fogarty, K., & Damashek, A. (2011). An examination of post-secondary retention and graduation among foster care youth enrolled in a four-year university. *Children and Youth Services Review*, 33(11), 2335–2341. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2011.08.004>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- DeCuir-Gunby, J. T., Marshall, P. L., & McCulloch, A. W. (2011). Developing and using a codebook for the analysis of interview data: an example from a professional development research project. *Field Methods*, 23(2), 136–155. <https://doi.org/10.1177/1525822X10388468>
- DeGarmo, J. (2015). *Helping foster children in school: A guide for foster parents, social workers and teachers*. Jessica Kingsley Publishers.
- Driscoll, J. (2013). Supporting care leavers to fulfil their educational aspirations: resilience, relationships and resistance to help. *Children & Society*, 27(2), 139–149. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2011.00388.x>
- Eimers, T., & Kennis, R. (2018). *Evaluatie passend onderwijs: Sectorrapport mbo*. KBA Nijmegen. Geraadpleegd op 4 juni 2023, van <https://evaluatiepassendonderwijs.nl/wp-content/uploads/2018/06/40.-Evaluatie-passend-onderwijs-Sectorrapport-mbo.pdf>
- Ellis, K., & Johnston, C. (2022). Resilience, higher education and widening participation: generating change for care experienced students. *Higher Education*. <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00985-8>
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107–15. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>

- Emerson, R. W. (2015). Convenience sampling, random sampling, and snowball sampling: how does sampling affect the validity of research? *Journal of Visual Impairment & Blindness*, *109*(2), 164–168. <https://doi.org/10.1177/0145482X1510900215>
- Ferguson, H. B., & Wolkow, K. (2012). Educating children and youth in care: a review of barriers to school progress and strategies for change. *Children and Youth Services Review*, *34*(6), 1143–1149. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.01.034>
- Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research* (6th ed.). Sage Publications.
- Fuertes, M., Santos, P. L. D., Beeghly, M., & Tronick, E. (2006). More than maternal sensitivity shapes attachment: infant coping and temperament. *Annals of the New York Academy of Sciences*, *1094*, 292–6.
- Gale, N. K., Heath, G., Cameron, E., Rashid, S., & Redwood, S. (2013). Using the framework method for the analysis of qualitative data in multi-disciplinary health research. *BMC Medical Research Methodology*, *13*, 117. <https://doi.org/10.1186/1471-2288-13-117>
- Geiger, J. M., & Beltran, S. J. (2017). Experiences and outcomes of foster care alumni in postsecondary education: a review of the literature. *Children and Youth Services Review*, *79*, 186–197. <http://dx.doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.06.023>
- Hass, M., Allen, Q., & Amoah, M. (2014). Turning points and resilience of academically successful foster youth. *Children and Youth Services Review*, *44*, 387–392. <http://dx.doi.org/10.1016/j.childyouth.2014.07.008>
- Hesjedal, E., Hetland, H., & Iversen, A.C. (2015) . Interprofessional collaboration: self-reported successful collaboration by teachers and social workers in multidisciplinary teams. *Child & Family Social Work*, *20*, 437-445. <https://doi.org/10.1111/cfs.12093>
- Hines, A. M., Merdinger, J., & Wyatt, P. (2005). Former foster youth attending college: resilience and the transition to young adulthood. *The American Journal of Orthopsychiatry*, *75*(3), 381–94. <https://doi.org/10.1037/0002-9432.75.3.381>
- Hsieh, H.-F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, *15*(9), 1277–1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>

- Inspectie Gezondheidszorg en Jeugd, Kinderombudsman, Nationale Ombudsman, Nederlandse Zorgautoriteit, Raad voor Volksgezondheid & Samenleving (2021). *Samen verder: Kinderen en gezinnen met complexe problemen samen verder helpen*. Geraadpleegd op 16 juni 2023, van https://www.nationaleombudsman.nl/uploads/inline-files/Samen%20verder_0.pdf
- Inspectie van het Onderwijs (2018). *Themaonderzoek entreeopleidingen: Inventariserend onderzoek naar het loopbaanperspectief van de entreestudent*. Inspectie van het Onderwijs. Geraadpleegd op 14 juni 2023, van <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/rapporten/2018/06/27/themaonderzoek-entreeopleidingen>
- Jackson, S., & Cameron, C. (2012). Leaving care: looking ahead and aiming higher. *Children and Youth Services Review*, 34(6), 1107–1114. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2012.01.041>
- Kimchi, J., Polivka, B., & Stevenson, J. S. (1991). Triangulation: Operational Definitions. *Nursing Research*, 40(6), 364-366.
- King, N. (2004). Using templates in the thematic analysis of text. In C. Cassell & G. Symon (Ed.), *Essential guide to qualitative methods in organizational research* (pp. 257–270). Sage Publications.
- Kirk, S. (2007). Methodological and ethical issues in conducting qualitative research with children and young people: a literature review. *International Journal of Nursing Studies*, 44(7), 1250–1260. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2006.08.015>
- Kruijswijk, W., Van der Veer, M., Brink, C., Calis, W., Van de Maat, J., & Redeker, I. (2014). *Aan de slag met sociale netwerken: De 44 bekendste methoden verzameld*. Movisie & Vilans. Geraadpleegd op 24 februari 2023, van <https://www.movisie.nl/sites/movisie.nl/files/publication-attachment/Aan-de-slag-met-sociale-netwerken%20%5BMOV-2237000-1.1%5D.pdf>
- Lewin, K. (1951). Defining the “field at a given time.” In D. Cartwright (Ed.), *Field theory in social science* (pp. 43–59). Harper & Brothers.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.

- McCammon, S. L. (2012). Systems of care as asset-building communities: implementing strengths-based planning and positive youth development. *American Journal of Community Psychology*, 49(3-4), 556–565. <https://doi.org/10.1007/s10464-012-9514-x>
- McMillen, J. C., & Tucker, J. (1999). The status of older adolescents at exit from out-of-home care. *Child Welfare*, 78(3), 339–360.
- Nederlands Jeugdinstituut. (2023). *Residentieel aanbod*. Geraadpleegd op 29 mei 2023, van <https://www.nji.nl/residentiele-jeugdhulp/residentieel-aanbod>
- Nijhof, K. S., Laninga-Wijnen, L., Mulder, E., Van Domburgh, L., Popma, A., & Konijn, C. (2020). Kleinschalige groepen binnen de jeugdhulp: een eerste verkenning. *Kind en Adolescent*, 41(2), 187–204. <https://doi.org/10.1007/s12453-020-00236-6>
- O'Connor, C., & Joffe, H. (2020). Intercoder reliability in qualitative research: debates and practical guidelines. *International Journal of Qualitative Methods*, 19. <https://doi.org/10.1177/1609406919899220>
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research and evaluation methods* (4th ed.). Sage Publications.
- Pecora, P. J. (2012). Maximizing educational achievement of youth in foster care and alumni: factors associated with success. *Children and Youth Services Review*, 34(6), 1121–1129. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.01.044>
- Pecora, P. J., Williams, J., Kessler, R. C., Downs, A. C., O'Brien, K., Hiripi, E., & Morello, S. (2003). *Assessing the effects of foster care: Early results from the Casey National Alumni Study*. Casey Research Services. <https://www.casey.org/national-alumni-study/>
- Poertner, J., & Ronnau, J. (1992). A strengths approach to children with emotional disabilities. In D. Saleebey (Ed.), *The strengths perspective in social work practice* (pp. 111–121). Longman.
- ResearchNed Nijmegen (2022). *JOB-monitor 2022*. De Jongeren Organisatie Beroepsonderwijs. Geraadpleegd op 29 mei 2023, van <https://www.jobmbo.nl/wp-content/uploads/2022/06/JOB-monitor-2022.pdf>

- Salazar, A. M. (2012). Supporting college success in foster care alumni: salient factors related to postsecondary retention. *Child Welfare, 91*(5), 139-67.
- Saleebey, D. (1992). Introduction: Power in the people. In D. Saleebey (Ed.), *The strengths perspective in social work practice* (pp. 3–16). Longman.
- Schelbe, L., Chanmugam, A., Moses, T., Saltzburg, S., Williams, L. R., & Letendre, J. (2015). Youth participation in qualitative research: challenges and possibilities. *Qualitative Social Work, 14*(4), 504–521. <https://doi.org/10.1177/1473325014556792>
- Stein, M. (2006). Research review: young people leaving care. *Child and Family Social Work, 11*, 273–279. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2206.2006.00439.x>
- Tobin, G. A., & Begley, C. M. (2004). Methodological rigour within a qualitative framework. *Journal of Advanced Nursing, 48*(4), 388–96. <https://doi-org.proxy-ub.rug.nl/10.1111/j.1365-2648.2004.03207.x>
- Ungar, M. (2008). Resilience across cultures. *British Journal of Social Work, 38*(2), 218–235. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcl343>
- Ungar, M. (2011). The social ecology of resilience: addressing contextual and cultural ambiguity of a nascent construct. *American Journal of Orthopsychiatry, 81*(1), 1–17. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01067.x>
- Ungar, M., Brown, M., Liebenberg, L., Othman, R., Kwong, W. M., Armstrong, M., & Gilgun, J. (2007). Unique pathways to resilience across cultures. *Adolescence, 42*(166), 287–310.
- Ungar, M., Russell, P., & Connelly, G. (2014). School-Based Interventions to Enhance the Resilience of Students. *Journal of Educational and Developmental Psychology, 4*(1). <http://dx.doi.org/10.5539/jedp.v4n1p66>
- Van Staa, A. L., & De Vries, K. (2014). Directed content analysis: een meer deductieve dan inductieve aanpak bij kwalitatieve analyse. *KWALON, 19*(3), 46-52. <https://doi.org/10.5117/2014.019.003.046>
- Van Staa, A. L., & Evers, J. C. (2010). ‘Thick analysis’: strategie om de kwaliteit van kwalitatieve data-analyse te verhogen. *KWALON, 15*(1), 5-12. <https://doi.org/10.5117/2010.015.001.002>

Bijlage I: Interviewprotocol

Vorbereiding op interview:

- Informeren aan de hand van uitnodigingsbrief
- Groot papier met daarop cirkels van invloed maken.
- Laat de jongere de ruimte van het interview kiezen, zodat hij/zij het meest op zijn gemak is. Zorg daarnaast voor zo weinig mogelijk afleiding in die ruimte.
- Ruimte op kantoor nodig: denk aan reserveren.

Meenemen naar interview:

- Audio-opname apparatuur
- Memoblaadjes
- Pennen
- Groot papier met cirkels van invloed
- Toestemmingsformulier
- Topic lijst voor interviewvragen

Tijdens interview:

- Op gemak stellen: het gaat om hun eigen mening, er is geen goed of fout. Ook als je denkt dat het misschien niet is wat ‘normaal’ is in de maatschappij, is het juist goed om aan te geven. Het hoeft absoluut niet sociaal wenselijk. Out of the box ideeën zijn welkom.
- Opname apparatuur op tafel (zodat het geluid goed hoorbaar is), maar op de kop, zodat het niet zorgt voor afleiding.
- Niet meeschrijven, maar luisteren en responsief reageren op het verhaal.
- Letten op signalen van een jeugdige m.b.t. voortdurende toestemming. Let hierbij op het gedrag en verbale uitingen van de jeugdige.
- Letten op signalen van jeugdige m.b.t. onveiligheid van jeugdige.

Na afloop:

- Vragen wat de jongere nu nodig heeft na dit gesprek.
- Heeft de jongere nog ideeën voor vervolg manieren van interviewen? Kan er iets anders of beter?
- Kort verslag van het interview: sfeer, verloop, aandachtspunten, datum, duur, tijdstip, locatie, ruimte en opvallende bevindingen.
- Bedanken deelname door middel van een bon.

Fase 1 – introductie

Voorstelronde overslaan, gezien de jongeren mij al kennen en ik de voorbereiding al heb gedaan met de uitnodigingsbrief.

Samen nog even een keer naar de uitnodigingsbrief kijken om te checken of alles duidelijk is en of er nog vragen zijn.

Ethische aspecten:

Benoemen hoe lang het ongeveer zal duren: een uur, of zo lang als de jongere zich prettig voelt. Aangeven dat als de jongere even een pauze nodig heeft, dit oké is en hij/zij dit aan mag geven.

Alles mogen zeggen, maar hoeft niet. Het hoeft niet sociaal wenselijk, want daar heeft uiteindelijk niemand iets aan. Er is geen goed of fout. Alles mag gezegd worden.

Checken of de jongere akkoord is met geluidsopname + uitleggen waarom ik dit doe.

Toestemmingsformulier doornemen en laten tekenen.

Fase 2 – opwarmen aan de hand van cirkel

Doel: in gesprek komen met de jongere. Laat de jongere op memoblaadjes noteren wie van invloed kunnen zijn en laat ze het in de cirkels plakken. Plak diegene die het meest van invloed is het dichtstbij en het minste het verst weg van het middelpunt (dat ben jij).

- Welke mensen/instaties hebben invloed op jouw veerkracht als het gaat om schoolgang?
- Let op: het mogen ook mensen uit het verleden zijn die invloed hebben gehad, maar waar je nu geen contact meer mee hebt.

In gesprek aan de hand van de cirkel. Waarom staan de mensen/instaties waar ze staan?

Fase 3 – topic lijst gebruiken om verdiepende vragen te stellen

Wondervraag: Stel je gaat vanavond naar bed en valt in slaap. 's Nachts gebeurt er een wonder, namelijk dat de wereld er helemaal uitziet zoals jij het graag zou willen. Als we dan nadenken over het MBO onderwijs. Hoe zou dit er dan volgens jou uitzien? Denk eraan: alles is mogelijk.

Per topic (zie onderstaande) bekijken hoe de jongere dit voor zich ziet:

- Zowel kijken naar dingen die al goed gaan, als dingen die anders zouden moeten/kunnen.
- Zowel naar onderwijs als naar jeugdhulp en andere steunbronnen kijken.

Toegang tot materiële bronnen:

- Financiële middelen – kansen bieden aan jongeren om hun horizon te verbreden, interesses vast te stellen en identiteiten te ontwikkelen.
Betrokkenheid van ouders bij het onderwijs van jongeren.
- School: Ze nemen de verantwoordelijkheid om hun studenten actief de basisvaardigheden lezen, schrijven en rekenen bij te brengen die nodig zijn voor zelfstandig leren, zelfs als hun studenten in het verleden moeite hebben gehad om deze vaardigheden onder de knie te krijgen.

Toegang tot ondersteunende relaties:

- Relaties met belangrijke anderen, leeftijdsgenoten, volwassenen in iemands familie en gemeenschap die identiteit, zelfrespect koesteren en begeleiding bieden.
- School: Ze betrekken studenten door actief te luisteren naar hun zorgen.

Ontwikkeling van een wenselijke persoonlijke identiteit:

- Overtuigingen, waarden, trots op cultureel erfgoed. Zelfvertrouwen. Zich erkend voelen op school en in de gemeenschap.
- School: Ze gebruiken actief hun macht als volwassenen en professionals om pesten en intimidatie op school te identificeren en tegen te gaan.

Ervaring met kracht en controle:

- Voor zichzelf zorgen – weten waar en hoe u hulp kunt krijgen wanneer dat nodig is.
- School: Ze hebben empathie met en begrip voor de "moeilijke" omstandigheden van hun studenten, maar bieden hen toch positieve strategieën om met tegenspoed om te gaan.

Aanhankelijkheid aan culturele tradities:

- Aanhankelijkheid aan of kennis van iemands lokale/familiale culturele praktijken, waarden en overtuigingen.
- School: Ze stellen zich beschikbaar en toegankelijk voor studenten.

Ervaring met sociale rechtvaardigheid:

- Een betekenisvolle rol vinden in iemands gemeenschap/school die acceptatie en sociale gelijkheid met zich meebrengt. Laat je stem horen en bespreek kwesties als identiteit en discriminatie.
- School: Ze pleiten voor hun studenten door bestaande ondersteuningsvoorzieningen te mobiliseren die beschikbaar zijn voor 'risico'-studenten'.

Ervaring van gevoel van samenhang met anderen:

- Een deel voelen van iets dat groter is dan jezelf, sociaal en spiritueel - school en gemeenschap. Deelnemen aan het schoolleven.
- School: Ze herinneren zich de 'menselijke aanrakingen' die pro-sociale binding tussen docenten en studenten bevorderen.

Specifiekere interviewvragen ter ondersteuning

Toegang tot materiële bronnen:

1. Ben jij op de hoogte van de verschillende manieren die er zijn om ondersteuning te krijgen op jouw school?
2. Welke manieren van ondersteuning zijn er al op jouw school?
3. Maak jij gebruik van deze ondersteuning? En waarom wel/niet?
4. Worden deze manieren ook aan jou aangeboden? Wat doen zij om bij jou aan te sluiten?
5. Zijn er dingen die jij hierin mist? Zo ja, wat dan?
6. Hoe zit het met het financiële plaatje? Wat zijn de mogelijkheden als het niet betaald kan worden?
7. Wat kan de hulpverlening hierin voor jou doen? Wat heb jij nodig van andere steunbronnen?

Toegang tot ondersteunende relaties:

1. Als we kijken naar de personen in jouw netwerkcirkel die we net hebben gemaakt. Hoe helpen zij jou als het gaat om school? Wat doen zij voor jou wat maakt dat jij naar school gaat? Wat zetten zij in? (acties) Hoe word jij ondersteund?
2. Welke punten van wat zij inzetten hebben ook daadwerkelijk effect op jou?
3. Mis jij hier iets in? Zou je iets graag anders zien? Zo ja, wat?

4. Wat zouden bruikbare middelen kunnen zijn voor jou om de schoolgang te verbeteren? Wat of wie is er nodig om het naar school gaan minder stressvol te maken (bijvoorbeeld)?
5. Waar staan de verschillende mensen van school in jouw netwerkcirkel? Zou het helpend zijn als zij dichterbij zouden komen? Wat is daar dan voor nodig?

Ontwikkeling van een wenselijke persoonlijke identiteit:

1. Hoe voel jij je op school? (op je gemak of onzeker bijvoorbeeld)
2. Wordt dit gevoel bespreekbaar gemaakt met mensen op school of mensen, in de hulpverlening of mensen in jouw omgeving?
3. Wat zou hierin de ideale situatie zijn voor jou? Wat heb jij nodig van anderen om de beste versie van jezelf te kunnen zijn?

Ervaring met kracht en controle:

1. Hoe zorg jij goed voor jezelf?
2. Weet jij anderen te vinden als je hulp nodig hebt?
3. Zijn er belemmeringen als het gaat om hulp vragen? Zo ja, welke?
4. Wat kan een ander doen waardoor het voor jou makkelijker is om hulp te vragen?

Aanhankelijkheid aan culturele tradities:

1. Zijn er dingen vanuit jouw cultuur, bijvoorbeeld een bepaald geloof of een traditie, waar jij mee bezig bent? Zo ja, wie of wat is hierin belangrijk voor jou? Zo niet, zou je dit wel willen, maar krijg je er niet de mogelijkheid voor? Wat heb jij nodig vanuit de school en daarbuiten om dit wel te doen?
2. Wat neem jij mee vanuit jouw cultuur als het gaat om het volgen van een opleiding?

Ervaring met sociale rechtvaardigheid:

1. Heb jij ervaring met pesten, buitensluiten of discriminatie?
2. Zo ja, wat heeft dit voor effect op jouw veerkracht? Hoe ga je hiermee om?
3. Wat heb jij hierin nodig vanuit de school en vanuit de hulpverlening? Wie zijn hierin nog meer van belang?
4. Waar haal jij je steun uit?

Ervaring van gevoel van samenhang met anderen:

1. Voel jij je onderdeel van de klas waar je in zit?
2. Is dit volgens jou belangrijk om het naar school gaan een succes te maken? Waarom wel/niet?

3. Wat heb jij ervoor nodig om je onderdeel van de klas te voelen?
4. Wat kan een docent/mentor/o.i.d. van school hierin doen om jou te ondersteunen?
5. Wat kan de hulpverlening hierin doen voor jou?
6. Hebben de groepsgenoten op de groep ook nog een bepaald effect op jou als het gaat om school? Zo ja, wat voor effect? Hoe ondersteunen jullie elkaar?

Bijlage II: Uitnodigingsbrief

Beste XX,

Mijn naam is Julia Dam en ik ben gedragsdeskundige in opleiding. Ik ben bezig met een onderzoek. Het onderzoek gaat over de veerkracht van jongeren op het MBO die wonen in de jeugdzorg. De reden waarom jij deze brief krijgt, is omdat jij op het MBO zit en woont op een groep binnen de jeugdzorg. Dit maakt dat jij veel weet over het volgen van een MBO opleiding, terwijl je in de jeugdzorg woont.

Nu denk je misschien wel: ‘wat is veerkracht?!’ Dit heeft te maken met een kracht die in ieder persoon zit om tegenslagen te overwinnen. Een kracht om door te gaan, ook al is het niet makkelijk.

We zien vaak dat jongeren binnen behandelgroepen moeite hebben met school. Maar we zien ook dat er momenten zijn waarop het wel lukt. Dit zorgt voor succesverhalen. Het doel van dit onderzoek is om een beeld te krijgen van wat jongeren nodig hebben om een opleiding met succes af te ronden.

Wie weet er het meest over dit onderwerp? JIJ! Jij bent de expert. Daarom wil ik van jou weten wat jij van jouw omgeving nodig hebt. Wat kunnen zij beter/anders doen om jou te helpen? Wat gaat er al goed en helpt jou nu al?

We gaan kijken naar school, hulpverleners en mensen die voor jou belangrijk zijn die ook zouden kunnen helpen en stimuleren. Jij mag zelf invullen wie dat dan zijn, iedereen die voor jou van betekenis is, is van belang voor dit onderzoek. Ik ben ook benieuwd naar jouw ideeën over de samenwerking tussen school, de groep en anderen. De professionals willen dus graag van jou leren, om de kwaliteit van het onderwijs en de hulpverlening te verbeteren.

Wat wordt er tijdens het onderzoek van mij gevraagd? Wat betekent deelname voor mij?

Er zullen meerdere jongeren geïnterviewd worden. Iedere jongere wordt één keer geïnterviewd. In het interview zullen vragen gesteld worden over jouw eigen ervaringen en wat jij nodig denkt te hebben. Jouw mening staat centraal in dit onderzoek! Het is de bedoeling dat jullie als jongeren gehoord gaan worden en dat wij van jullie ervaringen gaan leren. De interviews zijn individueel, dus niet met andere jongeren erbij. Julia stelt de vragen tijdens het interview en zit er als enige bij. Daarnaast wordt het geluid opgenomen (zie de alinea hieronder om te lezen hoe we daarmee omgaan). Aan het eind van het onderzoek

komen alle jongeren die geïnterviewd zijn één keer bij elkaar. Dit heet officieel een focusgroep, voor jullie noemen we het een Pizzabijeenkomst. Hierin zal ik aan jullie de uitkomsten van het onderzoek vertellen. Jullie mogen hier dan op reageren. Ook mag je tips geven over hoe jij denkt dat het na dit onderzoek verder zou moeten. Het is de bedoeling dat jullie met elkaar hierover praten. Ik zal helpen waar nodig. Dit zal ongeveer een uur duren.

Hoe wordt er met mijn gegevens omgegaan?

Er zal een geluidsopname van het interview worden gemaakt, zodat ik het na het interview kan uittypen en onderzoeken. Alleen het onderzoeksteam (later in deze brief kan je lezen wie daarbij horen) kan bij de geluidsopname van het interview en de uitwerking hiervan. Vanwege verificatiedoelinden (dit betekent dat ze de echtheid/juistheid van het onderzoek kunnen checken) wordt deze informatie 10 jaar bewaard. Jouw persoonsgegevens worden vertrouwelijk behandeld en wij zullen jouw gegevens niet aan een andere partij geven. Jouw naam, namen van andere personen en namen van organisaties zullen niet bekend worden gemaakt en aan het begin van de gegevensverwerking worden namen vervangen door een deelnemersnummer en bedenken we een andere naam voor je: een valse, onherkenbare naam. Jouw naam zal dus nergens verschijnen. De resultaten van het onderzoek zullen worden gepresenteerd in een onderzoeksverslag. Hierin zullen zinnen die jij letterlijk hebt gezegd tijdens het interview, gebruikt worden. Er wordt op gelet dat niemand erachter kan komen dat jij dit gezegd hebt. De dingen die jij zegt worden dus anoniem verwerkt.

Hoe kan ik deelnemen?

Deelname aan dit onderzoek is helemaal vrijwillig. Wel heb ik jouw toestemming nodig. Zorg daarom dat je deze informatie goed hebt doorgelezen en stel alle vragen die je misschien hebt, bijvoorbeeld omdat je iets niet begrijpt. Daarna kan jij beslissen of je mee wilt doen. Als jij besluit om niet mee te doen, hoef je niet uit te leggen waarom en heeft dit geen negatieve gevolgen voor jou. Ook als jij besluit om mee te doen en door middel van onderstaand toestemmingsformulier toestemming hebt gegeven om mee te doen, mag jij op elk moment besluiten om niet meer mee te doen, zonder een reden te vertellen en zonder negatieve gevolgen. Als jij hiervoor kiest, worden de gegevens die al verzameld zijn alleen met jouw toestemming bewaard.

Contactgegevens

Je kunt altijd vragen stellen over het onderzoek: nu, tijdens het onderzoek en na afloop van het onderzoek. Dit kan door de betrokken onderzoeker te e-mailen:

j.dam@triadevitree.nl

Heb jij vragen of zorgen over jouw rechten als deelnemer of over de uitvoering van het onderzoek? Je kunt hierover ook contact opnemen met de Ethische Commissie Gedrags- en Maatschappijwetenschappen van de Rijksuniversiteit Groningen: ec-bss@rug.nl.

Heb jij vragen of zorgen over hoe er met jouw gegevens wordt omgegaan of met betrekking tot de privacy van dit onderzoek? Je kunt hierover ook contact opnemen met de Functionaris voor de Gegevensbescherming van de Rijksuniversiteit Groningen:

privacy@rug.nl

Onderzoeksteam

Het onderzoeksteam bestaat uit Julia Dam en Mijntje ten Brummelaar (dit is degene die mij begeleidt en beoordeelt). Zij zullen toegang hebben tot de geluidsopnames en de uitgetypte interviews.

Vriendelijke groet,

Julia Dam

Bijlage III: Toestemmingsformulier

Toestemmingsformulier deelname aan interview en focusgroep

Hierbij geef ik toestemming voor deelname aan het onderzoek ‘veerkracht van jongeren op het MBO die wonen in de residentiële jeugdhulp.’

Onderstaande onderwerpen zijn aan mij uitgelegd:

- Ik ben op de hoogte dat ik vrijwillig meewerk aan dit onderzoek en dat ik op elk moment, zonder een reden te noemen, kan stoppen met dit onderzoek. Stoppen heeft geen negatieve gevolgen voor mij. Ook als het interview al is geweest en ik wil toch niet meer mee doen aan het onderzoek, kan ik mijn toestemming intrekken door te mailen naar j.dam@triadevitree.nl
- Het interview duurt ongeveer een uur.
- Voordat de informatie wordt verwerkt, zal de informatie worden verwijderd waarin te herkennen is dat jij de persoon bent die dit heeft gezegd en dat andere mensen dit ook kunnen herkennen. Er zullen geen namen in staan van jou of van personen waar jij voorbeelden over geeft. De informatie zal anoniem worden verwerkt.
- Mijn gegevens zullen worden beschermd en er zal vertrouwelijk met mijn gegevens worden omgegaan. De gegevens worden op een veilige plaats opgeslagen bij de Rijksuniversiteit Groningen, waar alleen de onderzoekers bij kunnen en niemand anders.
- Ik heb recht om de informatie die ik gegeven heb in te zien, aan te passen en te laten verwijderen.
- Wanneer ik vragen heb, kan ik deze stellen aan de onderzoeker Julia Dam.

Ik geef toestemming voor deelname aan het onderzoek ‘veerkracht van jongeren op het MBO die wonen in de residentiële jeugdhulp.’: 0 ja 0 nee

Ik geef toestemming om een geluidsopname te maken tijdens het interview: 0 ja 0 nee

Datum:

Plaats:

Naam:

Handtekening:

Naam onderzoeker:

Handtekening:

Heb jij vragen of zorgen over jouw rechten als deelnemer of over de uitvoering van het onderzoek? Je kunt hierover ook contact opnemen met de Ethische Commissie Gedrags- en Maatschappijwetenschappen van de Rijksuniversiteit Groningen: ec-bss@rug.nl.

Heb jij vragen of zorgen over hoe er met jouw gegevens wordt omgegaan of met betrekking tot de privacy van dit onderzoek? Je kunt hierover ook contact opnemen met de Functionaris voor de Gegevensbescherming van de Rijksuniversiteit Groningen: privacy@rug.nl

Bijlage IV: Codeboek

Toegang tot materiële steunbronnen

	Code	Beschrijving	Voorbeeld
Schoolcontext	Praktische ondersteuning	Specifieke acties die school kan inzetten om te helpen bij schoolse taken, zoals bijles geven of structuur bieden bijvoorbeeld door middel van een planning. Ook <u>samen</u> met de student stappen ondernemen als het gaat om schoolse taken, zoals het vinden van een stageplek.	"Ja dan zeg maar weer met dat lijstje enzo en zien wat je al af hebt en niet. Hoe ver je moet of hoeveel je nog moet doen. En dan binnen een bepaalde tijd nog."
	Materiaal passend bij student	Lessen en opdrachten die aansluiten bij niveau, vervolgopleiding, interesses en dat wat een student nog wil leren. Hierbij hoort ook afwisseling in materiaal.	"Maar ja ik vind het een best kleine opdracht. Best saai. Terwijl ons eerste idee was een sportmiddag organiseren voor kinderen in een vluchtelingenkamp of hoe je dat ook noemt. (...) Dan werk je ook nog eens met een doelgroep."
	Praktijkgericht onderwijs	Leren door middel van werken in de praktijk, zoals stages en leerwerkplekken.	"Het is eigenlijk best wel handig, want je werkt elke dag. Daar heb ik wel de motivatie voor. Je krijgt ervoor betaald en je hoeft maar één

			keer in de week naar school."
Hulpverlening en andere steunbronnen	Financiële ondersteuning	Hulp bij het betalen van de schoolkosten, maar ook leren sparen.	"Als ze je nou ook helpen met een soort van spaarpotje van als je op jezelf gaat of zoiets. Of uhm voor je rijbewijs of zoiets. Dat zou wel helpen."
	Praktische ondersteuning	Specifieke acties die hulpverlening en andere steunbronnen kunnen inzetten om te helpen bij de schoolgang, zoals wakken en helpen met huiswerk. Ook randzaken zoals het openbaar vervoer kan hier iets in betekenen.	"Mijn pleegvader is best wel goed in rekenen, dus dan vraag ik van uhm of die me kan helpen met iets. En dan legt hij het me uit."

Identiteit

Code	Beschrijving	Voorbeeld
Eigen verantwoordelijkheid geven	De vrijheid voor de student om zelf te bepalen hoe hij iets doet of oplost: handelingsruimte krijgen. Hierbij hoort ook het geven van ruimte, dus geen druk zetten en minder in de gaten houden.	"Ik zit achter in de klas en ik maak mijn werk, het is snel af, dus daarna ga ik op mijn telefoon. Maar hun vinden dat dan niet goed. Dus weet niet, gewoon met rust gelaten worden of zoiets."
Individuele aanpak	Eén op één gesprek met iemand die in dienst is van de school	"En in plaats van de hele tijd zeggen van ga je nou weer aan het

		of één op één uitleg krijgen. Ook op maat gemaakte afspraken speciaal voor de individuele student behoren hiertoe.	werk, ga aan het werk, liet ze me even rondje rennen op het plein of even wat printen of even koffie voor der halen."
Hulpverlening en andere steunbronnen	Eigen keuzes maken	Er wordt iets verwacht, maar de jongere heeft hier zelf een andere mening over. Het gaat erom dat de jongere de vrijheid krijgt om deze keuze te maken ondanks dat hulpverlening of andere steunbronnen een andere mening hebben. Het is hierbij belangrijk dat de jongere in zijn waarde gelaten wordt en men achter de jongere blijft staan ondanks deze keuze. In het gunstigste geval wordt het maken van eigen keuzes gestimuleerd.	"Ja, maar ook omdat ik weet dat zij gewoon achter elke keuze staat die ik maak."
	Op zichzelf zijn	De jongere is op zichzelf gericht en wil daarom ook de gelegenheid krijgen om op zichzelf te kunnen zijn of uit zijn huidige situatie (bijvoorbeeld van de	"Nee ik leef gewoon mijn eigen leven hier. Want het is hier ook heel erg op jezelf. (...) En ik bepaal zelf wanneer ik naar school wil. Daar hebben ze

groep) even weg te kunnen. De jongere kan zijn eigen ding doen en heeft (even) geen behoefte aan mensen om zich heen.

Kracht en controle door ondersteunende relaties

	Code	Beschrijving	Voorbeeld
Schoolcontext	Emotionele ondersteuning	Vragen hoe het gaat op persoonlijk vlak en of je nog iets kunt betekenen. Het gaat hierbij vooral om de ondersteuning van de mentale gesteldheid.	"... dan vraagt ze hoe het gaat en dan vraagt ze of ik er iets over kan vertellen en dan vertelt ze wat ik er aan kan doen of zoiets, wat ik kan veranderen."
	Controleren & motiveren	Navragen of zelf kijken of de student doet wat hij zou moeten doen. Mocht dit niet zo zijn, dan motiveren om wel datgene te doen wat hij zou moeten doen. Het controleren op zich kan indirect ook al motiverend werken.	"Of dan komt ze in de ochtend om half 9 precies en dan gaat ze kijken of ik in de klas zit of niet. En als ik er niet ben, dan gaat ze me appen of zoiets."
	Consequentie	Nadelig gevolg van gedrag wanneer de student niet doet wat hij wel zou moeten doen, te denken aan een straf zoals van school gestuurd worden of de les niet	"Ik ben op school en ze maken me bang dat ik van school word gestuurd. Het is ook echt zo, het is niet bang maken, maar het is wel echt zo."

	meer in mogen als je te laat bent.	
Beloning	Iets wat de student krijgt als hij heeft gedaan wat hij moest doen. Dit kan een materiële beloning zijn, zoals geld. Maar kan ook immaterieel zijn bijvoorbeeld door middel van een compliment of waardering.	"Ik krijg best wel goed betaald, dus dat is wel een motivatie."
Onderlinge afstemming	Het gaat om een overdracht van belangrijke informatie over de student, een overdracht tussen mensen die in dienst zijn van de school. Denk ook aan dat iedereen zoveel mogelijk hetzelfde doet in de begeleiding van de student.	"Dus ik heb nu een andere coach, maar ja. Nu heb ik niet zoveel gesprekken meer eigenlijk om eerlijk te zijn. Dus ik denk dat ze dan meer moesten overleggen ook met elkaar."
Tempo aanpassen	Tempo is hierbij gekoppeld aan tijden. Denk hierbij aan de invulling van het schoolrooster: te lange dagen, te vroeg beginnen. Ook valt het op eigen tempo volgen van een opleiding hieronder. Dit houdt	"Ik moet elke dag om half negen op school zijn. Dus als het gewoon iets later was, dan zou ik het niet zo erg vinden, maar half negen is gewoon een beetje heel vroeg voor mij."

		namelijk ook verband met duur, tijd en hoeveelheid.	
Hulpverlening en andere steunbronnen	Emotionele ondersteuning	De jongere wordt op een positieve, helpende manier aangemoedigd, gerustgesteld, geaccepteerd en gezien. Er is aandacht voor het persoonlijke vlak en de mentale gesteldheid.	"Ik kan met hem over alles praten, maar ook oprecht alles. Als me iets dwars zit, dan kan ik altijd gewoon naar hem toe om te vertellen en hij geeft me dan ook wel advies."
	Controleren & motiveren	Navragen of zelf kijken of de jongere doet wat hij zou moeten doen. Mocht dit niet zo zijn, dan motiveren om wel datgene te doen wat hij zou moeten doen. Het controleren op zich kan indirect ook al motiverend werken.	"Dan zei (naam groepsleiding) van stuur even een bericht. Dan weet je in ieder geval wanneer je weer kan beginnen met stage. Weet je wel dat soort dingen. Want ja zelf ben ik daar ook eigenlijk te lui voor."
	Consequentie	Nadelig gevolg van gedrag wanneer de jongere niet doet wat hij wel zou moeten doen, te denken aan een straf zoals het innemen van elektronica.	"Toen kon ik niet echt ziek spelen, want dan werd m'n iPad afgepakt."
	Beloning	Iets wat de jongere krijgt als hij heeft gedaan wat hij moest doen. Dit kan een	"Maar als je nu al kijkt van oké ik heb pas over twee en een half jaar eigenlijk de

	<p>materiële beloning zijn, zoals geld. Maar kan ook immaterieel zijn bijvoorbeeld door middel van een compliment of een gezamenlijk uitje.</p>	<p>beloning die je krijgt voor een opleiding doen, een diploma. Dan is dat wel ver weg."</p>
Onderlinge afstemming	<p>Het gaat om een overdracht van belangrijke informatie over de jongere en daarin allemaal dezelfde benadering toepassen.</p>	<p>"Ligt eraan welke begeleider er is. Alleen (naam persoonlijk begeleider) doet het. (...) Ja, en het is ook echt van, zij is de enige die het doet."</p>
Timing	<p>Hulpverleners en andere steunbronnen kiezen een geschikt moment uit om zaken bespreekbaar te maken. Dit kan een voor de jongere geschikt moment zijn, maar kan ook door hulpverleners of andere steunbronnen worden bepaald als een geschikt moment. Ook kan timing terugkomen in wanneer het een goed moment is voor een pauze om even iets anders te doen naast huiswerk.</p>	<p>"Dan denk ik toch wel zeggen van hey kom we gaan nu gewoon even ervoor zitten. En niet bijvoorbeeld planning maken van hey zullen we vanavond nog even gaan zitten, want dan zie ik een mogelijkheid van oh daar kan ik wel onderuit komen."</p>

Culturele aanhankelijkheid

	Code	Beschrijving	Voorbeeld
Schoolcontext	Aandacht voor culturele diversiteit	<p>Alertheid van docenten op culturele verschillen tussen studenten om andere conflicten te voorkomen.</p> <p>Bijvoorbeeld door middel van omgangsregels zorgen dat er respect is voor elkaar. Hierbij hoort ook het aanspreken op het gedrag wat de oorzaak is van het conflict. Aandacht voor culturen als onderdeel van het lesprogramma behoort hier ook toe.</p>	"Maar gewoon de omgangsregel dat we meer respect hebben voor elkaar."
Hulpverlening en andere steunbronnen	Verwachting vanuit culturele achtergrond	<p>Cultureel bepaalde normen waarvan wordt verwacht dat iedereen die geboren is binnen die cultuur zich daarvoor inzet. Denk bijvoorbeeld aan het delen van de inkomsten met de hele familie of dat een vrouw niet hoeft te werken, maar thuis zou moeten zijn. Dit kan ook vanuit de Nederlandse cultuur,</p>	<p>"Want bijvoorbeeld mama zegt altijd van je moet naar school gaan en als je naar school gaat en je hebt je opleiding gehaald en een goeie baan. (...) Verwacht ik dat je me gaat ondersteunen later."</p>

zoals dat er een diploma nodig is voor een goede toekomst.

Sociale rechtvaardigheid

	Code	Beschrijving	Voorbeeld
Schoolcontext	Aandacht voor pesten/discriminatie	De verschillende manieren waarop er in de schoolcontext wel of geen aandacht is voor pesten of discriminatie. Wat wordt hierop ingezet? Is het onderdeel van het lesprogramma? Wordt er gehandhaafd? En hoe?	"Pesten blijft altijd, maar je kan er wel wat aan doen dat het minder wordt gedaan, vind ik."
	Betrouwbaarheid	Doen wat je zegt en zeg wat je doet. Als er een afspraak of belofte staat met een student, deze ook nakomen. Als de student van zijn kant inzet toont, moet er ook door de docent wat gedaan worden.	"Nou dat ze hun woord nakomen (...) Ik ben zo van je moet doen wat je zegt en niet denken oh ik zeg maar wat en dan gaat het een hele andere kant op."
	Het tegendeel bewijzen	Wanneer iemand zegt dat je het niet kan en dit extra motivatie geeft om te laten zien dat je het wel kan.	"Ja ik ben wel heel erg van het tegendeel bewijzen. Als iemand zegt dat ik iets niet kan, dan moet ik het altijd doen totdat ik het kan."
	Gelijke behandeling	De student wordt op school op dezelfde manier behandeld als	"Ja, ik bedoel waarom moet ik een extra gesprek omdat ik in

		alle andere studenten. Handelen op basis van vooroordelen blijft uit.	jeugdzorg woon. Dat betekent toch helemaal niks? (...) Ik vind dat ze daar te snel over oordelen."
Hulpverlening en andere steunbronnen	Opkomen voor jongere	De student wordt in bescherming genomen of verdedigd door iemand vanuit de hulpverlening of andere steunbronnen. Denk bijvoorbeeld aan contact zoeken met school om duidelijk te maken dat er iets moet veranderen of dat hij ergens iets van vindt in het voordeel van de student.	"M'n mentor van de groep en ook wel een andere groepsleiding, hebben ook wel uiteindelijk wel vaak wat bozere mails de deur uitgestuurd naar m'n coach. Ze waren het er niet mee eens."
	Het tegendeel bewijzen	Wanneer iemand zegt dat je het niet kan en dit extra motivatie geeft om te laten zien dat je het wel kan.	"Ja ik wil gewoon zeggen ik weet niet wat je zei hoor vorig jaar, maar ik heb gewoon m'n diploma."

Samenhang met anderen

	Code	Beschrijving	Voorbeeld
Schoolcontext	Invloed klasgenoten	De invloed die klasgenoten kunnen uitoefenen op de student. Dit kan zijn in de vorm van samenwerken of de hoeveelheid contact wat de student met hen heeft. Een reden om	"Er is altijd zo'n meisje bij mij met verkoop. (...) En uhm met haar is het wel altijd, ze zegt van (naam jongere) maak je werk. Dus dan gaan we samen een

		door klasgenoten wel of niet naar school te gaan. Hierbij hoort ook dat de student zich wel of niet onderdeel voelt van een klas en hij zich daar veilig voelt.	opdracht maken bij het keuzedeel."
Hulpverlening en andere steunbronnen	Invloed groepsgenoten	De invloed die groepsgenoten van de woongroep kunnen uitoefenen op de jongere. Bijvoorbeeld door met elkaar te spreken over school, samen te reizen of elkaar te stimuleren. Het kan natuurlijk ook in negatieve zin beschreven worden: als een ander niet gaat, ga ik ook niet.	"En nouja dan proberen we toch wel met z'n allen tegen haar te zeggen van maak dan nu de juiste keuze, want dan haal je het wel."
	Fysieke aanwezigheid	De hulpverlener, ouder of andere steunbron is daadwerkelijk in levende lijve aanwezig om iets voor de jongere te kunnen betekenen of om iets over een jongere te zeggen kunnen hebben. Dit heeft ook te maken met of de jongere wel of niet thuis woont.	"..want ik woon niet thuis. Dus het is niet dat ze kunnen zeggen dat ik naar school moet gaan."

Invloed vrienden/vriendinnen	De invloed die vrienden/vriendinnen kunnen uitoefenen op de jongere. Bijvoorbeeld door zelf ook een opleiding te volgen of door aan- of afwezig te zijn op school.	"Als ze (vriendinnen) dan niet op school zijn, heb ik gewoon geen zin om naar school te gaan. Dan heb ik geen reden om op school te zijn."
Samenwerking schoolcontext, hulpverlening en andere steunbronnen	Wat vinden jongeren van de samenwerking tussen school en hulpverlening? Wat zou hierin beter of anders kunnen? Wat gaat er al wel goed?	"Uh ik heb het uiteindelijk tegen groepsleiding gezegd en groepsleiding heeft weer gecontact met m'n school. Zo zijn de balletjes een beetje gaan rollen en sindsdien is het eigenlijk klaar met dat gezeur."
