HOGESCHOOL EDITH STEIN HENGELO
ONDERWIJS CENTRUM TWENTE



Voordeur open
achterdeur op een kier

Henk Ritzen

Copyright 2008.
Henk Ritzen/Hogeschool Edith Stein/Onderwijscentrum Twente en Expertis onderwijsadviseurs, Hengelo (O).
Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze dan ook zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de Hogeschool HES/OCT te Hengelo.

Vormgeving: Grafisch Bureau ROC van Twente

Voordeur open, achterdeur op een kier

Lectorale intreerede in verkorte vorm
uitgesproken bij de installatie als lector
'Onderwijsarrangementen in maatschappelijke context'
Hogeschool Edith Stein/Onderwijscentrum Twente
en Expertis onderwijsadviseurs Hengelo (O)

Dr. Henk Ritzen

Woensdag 4 juni 2008

Inhoud

0	Inleiding	3
1	Voordeur open	9
2	Omvang en registratie	14
3	Oorzaken van voortijdig schoolverlaten	34
4	Theorieën, modellen en empirisch onderzoek	46
5	Achterdeur op een kier	57
Referenties		64

Geacht College van Bestuur, collega's van de Hogeschool en Expertis, collega's van het ROC van Twente, genodigden, vrienden en familie.

Welkom bij de Hogeschool Edith Stein/Onderwijscentrum Twente en Expertis onderwijsadviseurs en bij deze intreerede. Ik ben blij dat jullie vandaag gekomen zijn om te horen, maar ook om te zien wat het bijzonder lectoraat 'Onderwijsarrangementen in maatschappelijke context' betekent voor leerlingen, docenten, vertegenwoordigers van gemeenten en maatschappelijke instellingen.

Inleiding

Alle voortijdig schoolverlaters zijn ooit door de voordeur van hun school naar binnen gekomen om vervolgens via de achterdeur hun school te verlaten. Leerlingen die via de achterdeur van de school de maatschappij instappen worden geconfronteerd met alle risico's van onze samenleving: werkloosheid, gebrekkige ontwikkelingsmogelijkheden, armoede en misschien afglijden naar een bestaan waar zij worden geconfronteerd met de problematiek van armoede. Geen rooskleurig beeld!

Wie zijn voortijdig schoolverlaters? In de literatuur wordt een onderscheid gemaakt tussen risicoleerlingen en opstappers[1]. De laatste groep stapt uit het onderwijs zonder dat er sprake is van een opvallende probleemgeschiedenis. Mogelijk spreken de onderwijsdoelen, lesinhouden en didactieken hen onvoldoende aan. Opstappers vinden meestal direct werk.

Gelukkig zijn er in Nederland voldoende innovatieve projecten die de bouwstenen opleveren voor succesvolle methodieken ter voorkoming van voortijdige schooluitval. En binnen veel scholen wordt door zeer betrokken docenten hard gewerkt aan het voorkomen van voortijdig schooluitval. Helaas beklijven de projectresultaten niet en met moeite worden deze resultaten in de staande schoolorganisaties opgenomen. Leereffecten verwateren en zijn na een periode verdampt.

Lectoraat

Het lectoraat 'Onderwijsarrangementen in maatschappelijke context' is een bijzonder lectoraat dat is ingesteld door het ROC van Twente en de Hogeschool Edith Stein/Onderwijscentrum Twente en Expertis onderwijsadviseurs. Deze instellingen voor beroepsonderwijs leveren met de oprichting van dit lectoraat een maatschappelijke bijdrage aan het ontwerp van onderwijsarrangementen voor voortijdig schoolverlaters en aan preventie van voortijdige schooluitval in Twente.

Innoveren en leren vormen in dit lectoraat een twee-eenheid. Innoveren en leren vindt plaats als er in regionaal verband wordt samengewerkt met scholen uit de eerste en tweede fase beroepsonderwijs, met maatschappelijke instellingen als jeugdzorg, RMC's en gemeenten van de grote steden in Twente. Hiermee wordt binnen het lectoraat de

Waar in deze intreerede de mannelijke vorm wordt gebruikt, wordt ook de vrouwelijke bedoeld.

regionale samenwerking tussen onderwijs en maatschappelijke instellingen versterkt en een kennisnetwerk rondom het lectoraat ontwikkeld.

Binnen het kennisnetwerk ontwikkelt het lectoraat samen met scholen voor vo en mbo nieuw toepasbare en praktische kennis die betrekking heeft op preventieve en curatieve acties op het gebied van leerlingkenmerken, onderwijsgedragingen van docenten, infrastructuur tussen scholen en maatschappelijke instellingen. De resultaten uit het lectoraat vormen nieuwe condities voor het ontwerp van onderwijsarrangementen voor zittende leerlingen, maar ook voor voortijdig schoolverlaters die niet meer aan een opleiding zijn verbonden.

Onderzoeksopdracht

De Hogeschool Edith Stein/OCT heeft de volgende onderzoeksvragen voor het bijzondere lectoraat geformuleerd[2]:

- Welke onderwijsarrangementen dragen bij aan optimalisering van de onderwijsloopbaan van leerlingen die dreigen uit te vallen?
- Hoe kan de samenwerking tussen onderwijsinstellingen en regionaal maatschappelijke actoren bijdragen aan vermindering van voortijdige schooluitval?

Doelgroep

Het lectoraat richt zich op de volgende doelgroep:

- Leerlingen die worden voorbereid op een startkwalificatie en docenten die hierbij betrokken zijn. Samenwerking met scholen voor po, vo en mbo en regionale maatschappelijke instellingen (preventief).
- Schoolverlaters ingeschreven bij de Twentse RMC's. Samenwerking met scholen voor po, vo en mbo en regionale maatschappelijke instellingen, gemeenten, RMC's en leerbedrijven (curatief).

Onderzoekslijnen

Het lectoraat hanteert twee onderzoekslijnen:

I. De preventieve onderzoekslijn:
   - Onderzoek naar 'chain of events' die leiden tot voortijdige schooluitval.
   - Onderzoek naar competentieontwikkeling van docenten die onderwijs geven aan leerlingen AKA en niveau 1 en 2 en hen begeleiden bij het behalen van een startkwalificatie.

II. De curatieve onderzoekslijn:
   - Ontwerpgericht onderzoek t.b.v. risicojongeren en opstappers ingeschreven bij de RMC's ten behoeve van de ontwikkeling van leerarrangementen voor voortijdig schoolverlaters.

Leden van de kenniskring

De leden van de kenniskring zijn:

- Ingrid Klootwijk, werkzaam als adviseur bij Expertis en als onderzoeker gespecialiseerd in het verrichten van narratief (verhalend) onderzoek. Binnen de kenniskring zoekt zij naar verbindingen tussen de opbrengsten van de kenniskring en productontwikkeling voor de adviseurs van Expertis.
- Annette van Liere, als gezondheidskundige gespecialiseerd in ICT. Zij verricht voor het ROC van Twente én de kenniskring kwantitatief onderzoek. Binnen de kenniskring maakt zij gebruik van nationale en regionale databestanden waarin voortijdig schoolverlaters zijn geregistreerd, publiceert onderzoeksresultaten en ondersteunt de leden van de kenniskring bij het verrichten van hun onderzoek.
- Paulo Moekotte, van huis uit Neerlandicus en ervaren in de omgang met mbo-leerlingen van niveau 1 en 2, werkzaam als senior beleidsadviseur aan het ROC van Twente. Hij is specialist op het gebied van e-learning, kwaliteitszorg, kennismanagement en leerprocessen. Paulo zal zich als lid van de kenniskring, samen met maatschappelijke organisaties, richten op onderzoek en ontwerp van betekenisvolle leeromgevingen voor voortijdig schoolverlaters die staan ingeschreven bij de regionale meld- en coördinatiepunten van de Twentse gemeenten.
- Jolien van Uden, werkzaam als beleidsadviseur aan ROC van Twente. Zij verricht onderzoek naar de competentieontwikkeling van docenten die onderwijs verzorgen aan leerlingen van niveau 1 en 2.
- De kenniskring wordt op korte termijn uitgebreid met één of twee leden afkomstig van de Hogeschool Edith Stein/OCT.
- Secretariële ondersteuning van de kenniskring door Marian van Kempen van de Hogeschool Edith Stein/OCT.

Buitenkring

Het lectoraat laat zich adviseren door een buitenkring, samengesteld uit wetenschappers en regionale bestuurders die betrokken zijn bij de doelgroep van dit lectoraat.

- Prof. Dr. Robert Jan Simons, hoogleraar-directeur van het IVLOS.
- Prof. Dr. Loek Nieuwenhuis, bijzonder hoogleraar effectiviteit van beroepsonderwijs, volwasseneneducatie en levenslang leren (Max Goote leerstoel).
- Dr. Jan Prins, bestuursadviseur College van Bestuur Politieacademie.
- Dr. Peter Weusthof, beleidsadviseur College van Bestuur ROC van Twente.
- Drs. Ton Eimers, directeur/senior onderzoeker bij Kenniscentrum Beroepsonderwijs Arbeidsmarkt (KBA) te Nijmegen.
- Drs. Cas van Kamperdijk, sectordirecteur Technologie ROC van Twente en voorzitter aansluitingsnetwerken vmbo-mbo in Twente.
- Dhr. Cees Klaassen, directeur van de Scholingsboulevard te Enschede.
- Mevr. Liesbeth de Jong, RMC-coördinator van de gemeente Hengelo.

Intreerede

Met deze intreerede wordt getracht richting en invulling te geven aan de activiteiten van het lectoraat[3]. Het is de bedoeling om binnen dit lectoraat expliciet en systematisch aandacht te besteden aan vraagstukken op het gebied van voortijdige schooluitval en de implicaties hiervan voor het beroepspedagogisch en didactisch handelen in de school- en beroepspraktijk (microniveau), de samenwerking tussen onderwijsinstellingen en maatschappelijke instellingen (mesoniveau) en kennisdeling, zowel nationaal als internationaal (macroniveau).

Deze intreerede is als volgt opgebouwd. Vragen over het aantal voortijdig schoolverlaters in Nederland en meer in het bijzonder in de regio Twente (RMC-gebied 12)[4] worden in hoofdstuk 2 aan de orde gesteld. Vervolgens worden in hoofdstuk 3 en 4 oorzaken en theoretische noties beschreven en geanalyseerd. We besluiten met 'de deur op een kier…' met andere woorden, ontsnappen de voortijdig schoolverlaters na het lezen van deze intreerede door de kier van de deur? Leerlingen van AKA te Almelo en Enschede, te weten Fatna, Yildiz, Erwin, Dennis, Esther en Alice hebben in deze intreerede een bijdrage geleverd door mee te werken aan portretjes van voortijdig schoolverlaters.

Noten

1 Volgens Eimers (2006, p.71) hebben risicoleerlingen met condities te maken op het vlak van individuele mogelijkheden, of omgevingsfactoren, die het voor hen heel moeilijk maken om onderwijs te volgen; zij kunnen op basis van de risicofactoren (zie hoofdstuk 3) goed worden getypeerd. Opstappers zijn daarentegen voortijdig schoolverlaters die in potentie een startkwalificatie kunnen halen, maar door een combinatie van push- en pullfactoren (zie hoofdstuk 3 onder gecombineerde factoren) keren zij de school de rug toe. Het is een moeilijk te beschrijven groep, omdat zij niet als potentiële uitvaller kunnen worden gedetecteerd.

2 Lectoraatbeschrijving bijzonder lectoraat Onderwijsarrangementen in maatschappelijke context, HES/OCT, 2007.

3 In het werkplan van het lectoraat wordt verder ingegaan op de vraagstelling van het lectoraat, de inhoud van het lectoraat, de doelen, het praktijkgericht onderzoek en de prestatie-indicatoren. Het werkplan is op 1 oktober 2008 afgerond en geaccordeerd door de Colleges van Bestuur van de Hogeschool HES/OCT en ROC van Twente.

4 Ter bestrijding van het voortijdig schoolverlaten moeten samenwerkende gemeenten sedert 1994 een 'regionale meld- en coördinatiefunctie voortijdig schoolverlaten' (RMC) opzetten. Ervaringen uit de RMC's gebruiken de gemeenten bij de ontwikkeling van hun lokaal onderwijsbeleid, gericht op het wegwerken en voorkomen van achterstanden. Nederland is daartoe onderverdeeld in 39 RMC-regio's. Alle gemeenten in die regio's registreren; de contactgemeente van de regio moet voor jongeren tot 23 jaar de voorwaarden scheppen om de voor hen hoogst haalbare en meest passende onderwijs- en/of arbeidsmarktpositie te bereiken. Twente is RMC-gebied 12; geografisch verspreid over de contactgemeenten Enschede, Hengelo, Almelo en Oldenzaal.

Fatna, 23 jaar, vmbo basisgerichte leerweg

'Ik wil wel graag meedoen met het interview en iets over mijn opleidingen vertellen, over de scholen waar ik vroeger op heb gezeten. Ik zal je eerst een beetje over mijn achtergrond vertellen, over mijn familie en waar ik woon. Ik woon nu bij mijn broer en niet meer bij mijn ouders. Ik vond mijn vader soms heel erg druk; een lieve man maar soms werd ik er een beetje gek van. Denk niet dat ik ruzie heb met mijn ouders! Integendeel, ik kan heel goed met hen opschieten. Mijn oudere broer is zevenentwintig en werkt als bedrijfsleider in een grote winkel. Ik kan het goed vinden met mijn broer; hij is er altijd voor mij. Ik heb ook een goed contact met mijn zus. Zij is politieagent en probeert me altijd te stimuleren: 'je kunt het', zegt ze dan, of, 'je moet doorzetten', vooral als ik het niet meer zie zitten, en 'Als je wat wil bereiken, dan moet je hard werken, kijk maar naar mij', zegt ze dan; dat stimuleert! Ja, ze is echt, mijn grote voorbeeld en erg belangrijk voor mij; alles bespreek ik met haar. Ik vermaak me ook erg goed privé. Ik heb drie leuke vriendinnen, waarmee ik uitga, samen naar de kroeg. Op koopavond en zaterdags help ik in een patatkraam. Daar voel ik me heel erg thuis. Dan mijn opleiding, tja... de school, eh...' Een verhaal apart. Ik heb het vmbo-diploma basisgerichte leerweg gehaald. In de tweede klas heb ik de richting administratie gekozen, waarom weet ik eigenlijk niet, maar ik dacht... dat is wel wat voor mij... Die hele vmbo-school... 't was een onrustige periode; veel leraren vonden mij een etterbakje, denk ik... Ik kwam vaak te laat... en altijd had ik mijn antwoord klaar op vragen en opmerkingen van leraren... zo ging dat... tenminste als ik door leraren op mijn gedrag werd aangesproken. Tja, een grote mond, wordt niet altijd op prijs gesteld. Na het vmbo heb ik de opleiding winkelassistent niveau 1 gedaan op het ROC en zo ongeveer vijf jaar geleden heb ik hiervoor mijn diploma gekregen. Toen ben ik overgestapt op de opleiding verkoopmedewerker niveau 2. Een leuke opleiding, maar... het ging helemaal mis, echt goed fout. Ik liep stage in een modezaak en ik heb een overval meegemaakt. Dat was heel heftig! Ik zie het nu nog gebeuren... Daarna kon ik ook geen stage meer lopen, de gedachten aan de overval lieten mij niet meer los. Opeens had ik het helemaal met school en opleidingen gehad. Ik wilde echt wat anders en ben de opleiding secretaresse niveau 2 gaan doen; ik moest toch wat...uh... en secretaresse dat leek me wel wat. Op school ging het goed, ik had alleen met Engels veel moeite. En... ik liep weer stage in een reisbureau..., ik durfde weer. Dat heb ik weer aardig voor elkaar, dacht ik..., maar achteraf viel dat flink tegen. Opeens ging het namelijk heel

slecht met mij, ook privé. Ik heb drie maanden in het ziekenhuis gelegen en had echt nergens meer zin in. Een roerige periode in mijn leven, waarover ik liever niet praat. Ik wilde ook niet thuis blijven..., dus schreef ik me opnieuw in voor een secretaresseopleiding, maar wel in een andere stad. Maar helaas, ik was te laat met de inschrijving, waardoor de opleiding mij niet meer kon plaatsen. Toch wil ik hogerop en het allerliefste wil ik beveiliger worden in een justitionele inrichting. Mijn zus zegt dat zo'n baan precies bij mij past. Ik heb me inmiddels aangemeld, maar... ik wacht nog op een bericht, spannend... Belangrijk op school zijn de leraren! Zij moeten je het gevoel geven dat ze achter je staan. Ook moeten ze met je praten, dat gebeurt nog veel te weinig. En vooral je proberen te helpen! Wat heel saai is zijn die klassen met van die rijtjes..., ik bedoel de stoelen en banken... dat is oervervelend, je gaat dan vooral klieren..., terwijl je juist samen met anderen moet leren. Leraren moeten je goed kunnen begrijpen, vooral als het niet goed klikt... tussen jou en de leraar. Meer contact met de leerlingen dus, dat is belangrijk... Eigenlijk zou een leraar je vriend of vriendin moeten zijn; net als mijn zus en ik... hm... dan ga je ervoor... en dan is het pas echt goed!'

1 Voordeur open...

In 2005-2006 kwamen in Nederland 1.207.700 leerlingen door de voordeur van de scholen van voortgezet onderwijs (vo) en middelbaar beroepsonderwijs (mbo)[1]. Van deze groep verlieten 53.600 (4.4%) leerlingen door de achterdeur voortijdig hun opleiding. Dat is bijna drie keer het nieuwe Arke stadion van FC Twente! Een hardnekkig en ontembaar probleem voor jongeren die een diploma verdienen… en tegelijkertijd een probleem met een negatieve uitstraling, omdat deze jongeren ook kunnen ontsporen. Al vijftien jaar teistert het probleem van voortijdige schooluitval de Nederlandse samenleving en in het bijzonder het onderwijs; waar ze ooit, samen met 'geslaagde' jongeren door de voordeur van de school naar binnen zijn gegaan. Vanuit een politiek-maatschappelijke beleidsnorm is dit aantal onacceptabel. Vanuit economisch perspectief (kosten - baten) is het lonend om te investeren in de aanpak van voortijdig schoolverlaters[2].

Het probleem van voortijdig schoolverlaten treft jaarlijks vele jongeren aan de onderkant van de samenleving. Een grote groep van deze voortijdig schoolverlaters kan zich vanwege gebrekkige ontwikkelingsmogelijkheden maar nauwelijks op de arbeidsmarkt handhaven. Weer anderen ontwikkelen hun competenties op gebieden die de samenleving liever niet ziet (28% van de voortijdig schoolverlaters van niveau 1 mbo worden van een misdrijf verdacht[3]). En, toch… zijn alle leerlingen door de voordeur van de scholen naar binnen gekomen!

Wat is er aan de hand? Sinds de introductie van het startkwalificatiebeleid worden scholen geconfronteerd met een onverantwoorde hoeveelheid schadelijke 'emissies' in de vorm van ongediplomeerde schoolverlaters. De vraag is wie heeft wie het eerst en het ernstigst verlaten? In veel gevallen zijn voortijdig schoolverlaters de leerlingen die door hun school en hun docenten zijn verlaten.
Strikt juridisch is er natuurlijk niets aan de hand. Verantwoordelijkheden voor 'probleemgroepen' zijn keurig verkaveld en belegd bij scholen voor vmbo, voor mbo, bij welzijnsinstellingen, bij politie en justitie enz. En binnen al deze instellingen zijn verantwoordelijkheden weer keurig verdeeld over diverse functies en rollen. En zolang de morele praktijken alle formele kavelpatronen volgen, zal er weinig worden opgelost en zal er geen duidelijke schuldige zijn aan te wijzen voor alle leerlingen die ooit door de voordeur van hun school zijn binnengekomen.

De praktijk is in veel gevallen anders; scholen en onderwijsgevenden vatten hun verantwoordelijkheid voor leerlingen ruim op, waardoor vormen van verkokering worden doorbroken, zij verlaten hun leerlingen niet als de conventionele grenzen van verantwoor-

delijkheid in zicht zijn, en kosten noch moeite worden door hen gespaard om voorwaarden te scheppen voor leersucces. Een treffend voorbeeld ter illustratie in onderstaand kader.

In een interview in *'Het Onderwijsblad'* vertellen bestuursvoorzitter Henri van Vlodrop (ROC Zadkine) en Piet Boekhoud (Albeda College) dat hun instellingen met miljoenentekorten kampen door terugloop bij educatie en door extra kosten ter voorkoming van studie-uitval van moeilijke doelgroepen.
Van Vlodrop vertelt dat hij veel leerlingen van niveau 1 heeft: *'Dus je moet klassen met groepsgroottes hebben tussen de acht en tien. Dat kost me klauwen met geld, maar ik ga daar geen dertig man in zetten. Want dan loop ik weer tegen het probleem aan van het voortijdig schoolverlaten. Het is duur onderwijs. Dat wij in noodgevallen voor woningen voor deelnemers zorgen, wordt niet bekostigd. Dat leerlingen extra begeleiding krijgen, wordt niet bekostigd.'*
Kortom, deze bestuurder neemt verantwoordelijkheid voor voorkoming uitval en gaat daarbij verder dan de bestaande financiële kaders. Hij gaat overigens vervolgens wel de discussie met rijksoverheid en gemeente aan over de financiering: *'Lieve jongens, dit kan toch niet, jullie kunnen ons toch niet zo in de steek laten?'*
Het Onderwijsblad, nr 3, 9 februari 2008, p. 29-31.

Voortijdige schooluitval vatten we binnen het lectoraat op als een dynamisch en tweezijdig proces, waarin een goed samenspel moet groeien tussen scholen en maatschappelijke instellingen als jeugdzorg en maatschappelijk werk, maar ook tussen docenten en leerlingen. Binnen dit samenspel moeten de onderlinge verantwoordelijkheden in dialoog worden verhelderd en afgebakend. Teams en docenten zullen pragmatisch een eigen weg moeten zoeken tussen enerzijds betrokkenheid met de doelgroep en anderzijds de kwantitatieve doelen die de onderwijsinstelling stelt. Of tussen de inspirerende gelijkenis van het verdwaalde schaap en de statistische prestatie-indicatoren waarop de school wordt aangesproken. Ofwel, het dilemma van het individuele belang van de docent versus het institutionele belang van de managers. Bij managers die eenzijdig met deze spanningsrelatie omgaan, leidt dit tot grote problemen. Daarom moeten teams en docenten in overleg met het management hiermee pragmatisch en realistisch omgaan. En, vooral… de tijd nemen. Ten slotte, de sleutel van de oplossing van alle leerlingen die door de voordeur van de school naar binnen zijn gekomen, ligt in handen van de school zelf: de docenten!

Noten

1 CBS, 2007, p.224-225.

2 Roel in 't Veld et al. (2005, p.33 en p.3-4) hebben een kosten baten analyse gemaakt en geconstateerd dat alle activiteiten die ten behoeve van voortijdig schoolverlaters worden georganiseerd lonend zijn. Letterlijk: 'Voor drie van de vijf onderzochte interventies geldt dat de baten de kosten sterk overtreffen. Tegelijkertijd laat het onderzoek zien dat de tijdhorizon de keuze voor beleidsopties vertroebelt. Kosten en baten lopen temporeel uiteen. Dit maakt beleidsaanbevelingen moeilijk.' Dan op pagina 3-4 stellen de auteurs: 'Investeren in de bestrijding van voortijdig schoolverlaten, op één van de door ons benoemde manieren, is dus een tamelijk zekere, weinig risicovolle investering (…) het onderzoek laat zien dat de kosten en baten temporeel gespreid zijn én dat de baten zich in die periode over de budgettaire 'schotten' bewegen. Dit is een politiekbestuurlijk 'probleem', een begrotingskwestie, maar geen economisch probleem. Ten derde laten de uitkomsten zien dat het probleem van voortijdig schoolverlaten vraagt om interventies die zich niet beperken tot het reguliere onderwijsproces. Een groot aantal leerlingen valt niet uit ondanks het onderwijsproces, maar juist als gevolg van de manier waarop het onderwijs is ingericht. De door ons beschreven interventies breken geen van allen radicaal met de bestaande 'mainstream' onderwijspraktijk, maar verrijken deze of verdiepen bepaalde elementen van die praktijk. De beschreven interventies vereisen niet zozeer een institutionele aanpassing, maar vergen een verdieping van de aandacht voor datgene dat zich nu in de periferie van het onderwijsproces bevindt. Wij menen dat de onderzoeksresultaten onderschrijven dat er winst te behalen valt door juist de vernieuwende praktijken op de grenzen van het reguliere onderwijsproces verder te stimuleren en breder in te voeren. Niet 'systeemverandering' loont, maar juist 'verandering binnen het systeem' is volgens ons batig'.

3 Winsemius (2008, p.1) maakt deel uit van het onderzoeksteam dat binnen de Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (WRR) betrokken is bij de voorbereiding van een advies op het gebied van voortijdig schoolverlaten. Citaat is afkomstig uit de onlangs door hem gehouden Kohnstammlezing aan de UVA. Beelden van de lezing zijn op te halen: mms://haanstra-wm.ic.uva.nl/direct/7B726686-8669-7502-2A4E-CE463AC0312B_/winsemius.wmv

Alice, 17 jaar, vmbo basisgerichte leerweg

'Ik ben Alice en ben zeventien jaar, bijna achttien. Ik woon samen met mijn zusje bij mijn moeder. Toen ik vier was zijn mijn ouders gescheiden. Ik heb geen contact meer met mijn vader, ook niet met zijn familie… wat ik heel jammer vind. Ik ben geslaagd voor het diploma vmbo basisgerichte leerweg, gericht op uiterlijke verzorging. Ik wou graag de kappersopleiding volgen, maar ik kon geen stageplek vinden. Ik had overal gesolliciteerd…, het moet klikken met de mensen die daar werken…ik was nog heel jong… ik was vijftien. Dus goed verkopen kon ik mezelf ook nog niet. Toen moest ik een andere school zoeken… ze hebben me naar detailhandel verwezen… en daar heb ik me ingeschreven, detailhandel van het ROC. Nou toen was ik daar en ik vond de opleiding niet zo leuk. Het lag mij gewoon niet. Ik had ook stage van negen tot zes uur in een winkel, daar vond ik echt niks aan. Toch ging ik iedere dag naar stage, of naar school en zo. Ik zat bij meisjes in de klas die opeens heel naar tegen mij deden… die hadden de hele school tegen mij opgezet… en toen wou ik niet…dus. Oh…die meisjes wisten dat ik een taakstraf had. Op het vmbo ben ik namelijk gepakt voor winkeldiefstal… we hingen in winkels en stalen dingetjes… Toen we betrapt werden, was ik er nog niet eens bij. De anderen hebben mijn naam bij de politie genoemd. Die meiden hebben mij er gewoon een beetje bijgenaaid zeg maar. Maar ja… ik bedoel… ik aanvaard de consequenties ook. Mijn moeder begrijpt me wel, waarom ik in winkels heb gestolen. Vanaf dat voorval ben ik altijd eerlijk geweest. Nu gaat het weer goed. Ik ben niet meer bij jeugdzorg en ik ben vrijgesproken bij de strafzaak en uit mijn taakstraf heb ik nog een bijbaantje gekregen. Ik werd heel veel gepest op het ROC. Leerlingen gingen leugens over mij vertellen, wat gewoon helemaal niet waar was. Ik vond eigenlijk dat als de leraren goed hadden opgelet, konden ze weten wat er aan de hand was. En ik kon dat niet goed met mijn mentor bespreken. De mentor zei altijd alles hardop in de klas… ik vertrouwde dat niet. Een voorbeeld over mijn mentor. Ik zat bij jeugdzorg en mijn jeugdzorgbegeleider is een keer meegegaan naar mijn mentor. Mijn mentor zei, als er wat met haar is dan kun je me altijd mailen. Maar toen had mijn jeugdzorgbegeleider hem gemaild en toen kreeg hij helemaal niks terug. Ik vind dan… ja o.k. ik snap wel dat diegene meer leerlingen heeft… maar dan moet ie dat soort dingen niet beloven. Dus het vertrouwen was er ook niet echt om het allemaal uit te leggen aan de school. Ja, en dan opeens stelde de mentor in de klas een vraag, van: 'Ja waar is die persoon dan? Ja, die heeft altijd problemen', zei de mentor dan en die

zoekt de problemen gewoon op en dan moet ik weer helpen.' Dat vond ik niet echt vertrouwelijk omgaan met informatie van leerlingen...hm... ik wist als ik iets op school over het pesten zou zeggen, dan zou het alleen maar erger worden. Een goede leraar is iemand die betrokken is bij de leerlingen en die leerlingen in de klas opvangt. En ja niet te privé dingen van leerlingen in de klas zeggen..., bijvoorbeeld wat leerlingen allemaal meemaken. Het pesten gebeurde op een gegeven moment niet alleen op school... ook thuis werd ik lastiggevallen... privé werd ik gebeld en zo. Ja, ik wou dus echt niet meer naar school. En mijn moeder stond daar achter, want ik was gewoon heel ongelukkig. Ik was er depressief van. Ja en toen heeft mijn moeder me iedere keer ziek gemeld. Totdat... we thuis een brief van de leerplicht kregen. Ik moest me daar melden...poeh... ik zag daar echt heel erg tegenop. Maar die vrouw viel gelukkig erg mee. Jeugdzorg vond het allemaal raar. Zij wilden dat ik weer naar school moest, maar die psychologe van leerplicht die had mij dat afgeraden. Ik werd ziek van de school. Als ik naar school ging, moest ik de volgende ochtend overgeven. Mijn moeder vond mijn gedrag heel zorgelijk. Ik heb gelukkig een hele goede band met mijn moeder dus ik heb heel veel met mijn moeder gepraat. Zij gaf mij gelijk, want ik moest nog een half jaar en ik zou toch niet met detailhandel verdergaan dus moest ik gewoon een half jaar vrijwilligerswerk gaan doen... Ik wist ook echt niet meer wat ik verder wou doen...de vavo ja, maar daar was ik afgewezen, omdat ik te jong was... misschien ga ik een jaartje werken...

2 Omvang en registratie voortijdig schoolverlaters

Voor vaststelling van de omvang voortijdig schoolverlaters moeten de aantallen voortijdig schoolverlaters op een correcte wijze worden gemeld en geregistreerd. Dat betekent dat er regionaal, landelijk en internationaal overeenstemming moet zijn over de gehanteerde definitie van voortijdige schooluitval.

Definities

Ruwweg worden twee definities gehanteerd[1], namelijk: de diplomadefinitie en de startkwalificatiedefinitie. Volgens de diplomadefinitie is er sprake van een voortijdig schoolverlater als een leerling, ongeacht zijn leeftijd, zonder een diploma de school verlaat. Bijvoorbeeld studiestakers in het hoger onderwijs. Volgens de startkwalificatiedefinitie zijn voortijdig schoolverlaters alle jongeren in de leeftijd vanaf 12 tot 23 jaar die niet in het bezit zijn van tenminste een diploma van een basisberoepsopleiding op niveau 2 van de Wet Educatie Beroepsonderwijs, of een diploma havo of vwo hebben behaald, dan wel een getuigschrift praktijkonderwijs op niveau 1 mbo en werkzaam zijn op grond van een aanstelling of arbeidsovereenkomst[2]. De standaarddefinitie van de Europese Unie van voortijdig schoolverlaters is: jong volwassenen tussen 18 en 24 jaar, die het onderwijs verlaten zonder diploma en zonder startkwalificatie[3].

Omvang

Hoe groot is de omvang van het aantal voortijdig schoolverlaters in Nederland en in de regio Twente? Een vraag, die niet gemakkelijk te beantwoorden is, omdat in de literatuur verschillende definities van voortijdig schoolverlaten worden gehanteerd[4]. De aantallen voortijdig schoolverlaters en percentages die in beleidsstukken en onderzoeksrapporten met betrekking tot voortijdig schoolverlaten worden genoemd, lopen sterk uiteen. Er is (nog) geen sluitende bron voorhanden van waaruit de omvang van de populatie voortijdig schoolverlaters van 12 tot 23 jaar kan worden vastgesteld[5].

En vanuit verschillende soorten onderzoek en metingen, zowel nationaal als internationaal, worden op grond van verschillende criteria zeer variërende percentages gelanceerd[6]. Oorzaak hiervan is het feit dat voortijdig schoolverlaters in verschillende databronnen worden geregistreerd en met uiteenlopende methodes worden berekend, waardoor de resultaten niet met elkaar vergeleken kunnen worden. De thans beschikbare cijfers geven dus geen eenduidig beeld van de werkelijke omvang voortijdig schoolverlaters en leiden feitelijk tot verwarring[7]. In deze intreerede gaan we uit van voortijdig schoolverlaters die zonder startkwalificatie hun opleiding verlaten[8].

Gevolgen voor ROC's

De door externe partijen, bijvoorbeeld Cfi en Onderwijsinspectie, gehanteerde definities sluiten op het niveau van de onderwijsinstelling ook niet aan bij de definities die ROC's in het berekenen van hun voortijdige uitval hanteren[9]. De definities van onder andere de Onderwijsinspectie leiden bij de ROC's tot minder valide/betrouwbaar geachte uitkomsten[10]. Dit wordt door de ROC's als problematisch ervaren. Een voorbeeld daarvan is de definitie van 'voortijdig schoolverlaten' die in Koersbrief 'Transparante regionale ambities' wordt gehanteerd. Volgens deze definitie tellen deelnemers die ná het behalen van een diploma doorstromen naar een hoger niveau binnen het ROC niet mee als 'gediplomeerde schoolverlater', waardoor bijvoorbeeld de gediplomeerde doorstroom naar een hoger niveau, vanuit niveau 1 en 2, onterecht een negatief effect heeft op het percentage voortijdig schoolverlaten. Zo zijn er ongetwijfeld meer voorbeelden te noemen, onder meer ten gevolge van verschillen tussen de regionale context van de ROC's en hun deelnemerspopulatie. Belangrijk als verklaringsgrond zijn de zogenaamde 'verhalen achter de cijfers', die bekend zijn binnen het ROC en onbekend daarbuiten[11]. De onduidelijkheid over definities trekt een zware wissel op de mate waarin ROC's worden belast[12]. Hierdoor is benchmark tussen onderwijsinstellingen en benchmarking voor de gehele mbo-sector zelfs onmogelijk. In het volgend kader het verhaal achter de cijfers van het ROC van Twente.



Casus ROC van Twente 'Het verhaal achter de cijfers'

Sinds enkele jaren verschijnt binnen het ROC van Twente jaarlijks het rapport 'Onderwijs in Cijfers'. Dit rapport bevat onder meer de instroom-, uitval/rendements- en doorstroomgegevens over een bepaald schooljaar. In april 2008 is dit rapport voor het vierde achtereenvolgende jaar verschenen. Via deze publicatie informeert het ROC van Twente op transparante wijze de regionale stakeholders.

'Onderwijs in Cijfers' laat per opleidingsniveau zien hoeveel leerlingen de afgelopen jaren zonder diploma het ROC van Twente hebben verlaten. Er is sprake van een positieve ontwikkeling: het aantal uitvallers wordt gestaag kleiner (2004-2005: 35%, 2005-2006: 29% en 2006-2007: 28%).

Met betrekking tot uitvalredenen valt onderscheid te maken tussen beïnvloedbare en moeilijk of niet-beïnvloedbare factoren door een team. Op basis van het eerste type factoren valt concreet actie te ondernemen. Hierbij is te denken aan de kritiek van leerlingen op een opleiding (te veel los zand, te weinig praktijkgericht, te weinig uitdagend, verkeerde keuze gemaakt enz.). Voorbeelden van het tweede type factoren zijn het tekort aan BPV-plaatsen, de psychosociale stoornissen van leerlingen (ASS, PDDNOS) of onstabiele gezinssituaties.

Jaarlijks groeit binnen het ROC van Twente in alle organisatielagen de betekenis en het belang van 'Onderwijs in Cijfers'. De gepresenteerde gegevens geven steeds meer richting aan de inspanningen om de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren. Onderwijsteams gaan steeds meer, mede op basis van de rendementscijfers, kritisch reflecteren op de voorlichting, de intake, het aantal instroommomenten, de pedagogisch-didactische inrichting van het onderwijsproces, enzovoorts. Daaruit vloeien dan weloverwogen verbeteracties voort.

Het College van Bestuur van het ROC van Twente grijpt de gegevens in 'Onderwijs in Cijfers' aan om periodiek met management van de sectoren en de onderwijscentra het gesprek te voeren. De primaire insteek is daarbij niet af te rekenen op de gerealiseerde rendementen; aan een laag rendementspercentage kan immers ook een plausibele verklaring ten grondslag liggen, maar veel meer om beter systematisch inzicht te krijgen in de oorzaken van een hoog of laag rendementspercentage: het verhaal achter de cijfers.

Informatiebronnen voor meting omvang voortijdig schoolverlaters

Hoe vindt de meting van de omvang voortijdig schoolverlaters in Nederland plaats? In Nederland worden drie informatiebronnen gebruikt voor het registreren en meten van de omvang voortijdig schoolverlaters, namelijk:

- De Enquête Beroepsbevolking (EBB) verwerkt door het Centraal Bureau voor de Statistiek (CBS).
- De Regionale Meld- en Coördinatie (RMC) registratie verwerkt door bureau Sardes.
- Het Onderwijsnummer verwerkt door Cfi.

In de landelijke audit over het gebruik van de vele informatiebronnen van Deloitte[13], verricht in opdracht van OCW wordt geconstateerd:

- De meting van EBB genereert geen gegevens van jongeren onder de 15 jaar. Hiervoor is een bijschatting nodig van maximaal 2% gebaseerd op RMC-cijfers en het onderwijsnummer om de gegevens van de 12 tot en met 14 jarigen te verkrijgen. Op basis van de gehanteerde onderzoeksmethodologie door het CBS zijn de EBB-resultaten Europees vergelijkbaar met andere landen.
- De metingen van het RMC hebben ten aanzien van criteria als betrouwbaarheid, uniformiteit en consistentie van de metingen hiaten. De RMC-registraties binnen de 82 (sub)regio's worden niet op een uniforme wijze bijgehouden. Bovendien worden de gegevens door de onderwijsinstellingen onvolledig, inconsistent en niet tijdig aangeleverd, waardoor de kwaliteit van de gegevens onvoldoende is[14].
- De metingen op basis van het Basisregister Onderwijs (BRON) bevatten alle ingeschreven leerlingen uit het voortgezet en middelbaar beroepsonderwijs met een onderwijsnummer. Met BRON is het mogelijk om – per regio, onderwijsinstelling, gemeente en zelfs per postcode - alle leerlingen te volgen. Hierdoor zijn zowel landelijk als regionaal vergelijkingen mogelijk op de kenmerken: geslacht, leeftijd, schoolopleiding en etniciteit.

Vanwege kwaliteit en betrouwbaarheid van gegevens adviseert Deloitte[15] om voor de informatievoorziening over het aantal nieuwe voortijdig schoolverlaters gebruik te maken van BRON. Het onderwijsnummer[16] van de leerling is dus de meest geschikte parameter voor het in kaart brengen van het aantal nieuwe voortijdig schoolverlaters, gebaseerd op Nederlandse doelstelling en definitie. Met het onderwijsnummer kunnen leerlingen tijdens hun onderwijsloopbaan worden gevolgd en kunnen individuele leerlingen per opleiding worden geïdentificeerd. Door de invoering[17] van het onderwijsnummer in schooljaar 2005-2006 kan de omvang van de populatie voortijdige schooluitvallers nauwkeuriger worden bepaald dan voorheen. Het is gewenst om voor actie en beleid uit te gaan van BRON en niet alleen vanwege controlemeting. Internationaal spelen andere overwegingen een rol, vooral gelet op de verschillen tussen onderwijssystemen in de verschillende EU-landen.

Om een beeld te krijgen van de omvang van voortijdig schoolverlaters presenteren we nu een aantal cijfers. Eerst een Europese vergelijking, vervolgens landelijke cijfers en ten slotte de regionale uitvalcijfers van Twente (RMC-gebied 12).

Omvang in Europa

De EU-doelstelling richt zich op de voortijdig schoolverlaters van 18 tot 24. Het doel is het percentage voortijdig schoolverlaters binnen deze groep te halveren in de periode 2000 - 2010. Voor Nederland betekent dit een reductie van 15.5% in 2000 tot circa 8% in 2010.

Tabel 1: Percentage voortijdig schoolverlaters van 18-24 jaar, zonder startkwalificatie en geen deelname aan het onderwijs

Landen\Jaar	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Nederland	15.5	15.3	15.0	14.2	14.0	13.6	12.9
EU met 27 lidstaten	17.6	17.3	17.1	16.6	15.9	15.5	15.2
EU met 25 lidstaten	17.3	17.0	16.6	16.1	15.4	15.1	15.0
EU met 15 lidstaten	19.5	19.0	18.7	18.3	17.5	17.1	16.9
België	12.5	13.6	12.4	12.8	11.19	13.0	12.6
Denemarken	11.6	9.0	8.6	10.3	8.5	8.5	10.9
Duitsland	14.9	12.5	12.6	12.8	12.1	13.8	13.9
Frankrijk	13.3	13.5	13.4	13.6	13.1	12.0	12.3
Spanje	29.1	29.2	29.9	31.3	31.7	30.8	29.9
Verenigd Koninkrijk	18.4	17.7	17.8	16.8	14.9	14.0	13.0
Zweden	7.7	10.5	10.4	9.0	8.6	11.7	12.0

Bron: Eurostat, www.epp.eurostat.cec.eu.int/

In bovenstaande tabel wordt het percentage voortijdig schoolverlaters van Nederland over de periode 2000-2006 vergeleken met de gemiddelde percentages voortijdige schooluitval van de EU-lidstaten. Deze cijfers moeten met enige terughoudendheid worden geïnterpreteerd. Immers onderwijssystemen van de EU-lidstaten kunnen niet met elkaar worden vergeleken, omdat nationaal onderwijsbeleid en -tradities tussen de landen verschillen. Uit de tabel blijkt dat zowel in Nederland als binnen de gehele EU het percentage voortijdig schoolverlaters daalt[18]. Nederland wil in 2010 uitkomen op 8% voortijdig schoolverlaters. Bij een gemiddelde daling van 0.4 procent over de afgelopen periode zal Nederland deze ambitie in 2010 niet halen. Ook Europa zal bij een gemiddelde daling van 0.3 procent over de afgelopen periode de Lissabon-doelstelling[19] in 2010 niet halen. Het percentage voortijdig schoolverlaters in Nederland is in 2006 te vergelijken met het aantal schoolverlaters in België (12.6), Frankrijk (12.3) en het Verenigd Koninkrijk (13.0).

Samenvattend kunnen we stellen dat de onderzochte landen ver verwijderd zijn van de Lissabon-doelstelling. Om deze doelstelling te bereiken moeten de EU-lidstaten op macroniveau investeren in menselijk kapitaal, hun nationale onderwijs- en opleidingsstelsels aanpassen aan de nieuwe competentie-eisen van de beroepsbeoefenaren en werk maken van een leven lang leren[20]. Er zullen ook maatregelen op het micro- en mesoniveau moeten worden genomen. Zie hiervoor ook de volgende hoofdstukken in de intreerede.

Omvang in Nederland

In de onderstaande tabel wordt aangeven hoe het voortijdig schoolverlaten zich in Nederland de afgelopen jaren heeft ontwikkeld.

Tabel 2: Ontwikkeling omvang nieuwe voortijdig schoolverlaters in Nederland

	2000	2001	2002	2003	2004-2005	2005-2006	2006-2007
Aantal vsv-ers Onderwijsnummer (oude cijfers)	39.900*	47.100*	70.500*	63.800*	62.500	56.500	---
Aantal vsv-ers Onderwijsnummer (verbeterde telmethode)	39.900*	47.100*	70.500*	63.800*	60.500**	54.100**	53.100**
Percentage vsv-ers***	3.2	3.7	5.5	5.0	5.0	4.0	4.0

* Het aantal vsv-ers is gebaseerd op RMC-rapportages; registratie op Onderwijsnummer was destijds nog niet beschikbaar. (CBS, 2007; Plasterk et al., 2008)

** Cfi berekeningen op basis van BRON

*** Percentage vsv-ers van aantal ingeschreven leerlingen per 1-10 van het betreffende kalenderjaar/schooljaar.

Vanaf 2000 is het aantal geregistreerde voortijdig schoolverlaters gestegen: van bijna 40.000 in 2000 naar 70.500 in 2002. In 2003 daalde het aantal voortijdig schoolverlaters naar 63.800. De toename van het aantal voortijdig schoolverlaters van 2000 tot en met 2003 komt door het stringenter naleven van de wet- en regelgeving met betrekking tot de leerplicht. Maar ook de introductie van de kwalificatieplicht heeft het aantal leerlingen dat voortijdig de opleiding verlaat, verhoogd. De relatief grote stijging in 2002 is toe te schrijven aan het aantal nieuwe voortijdig schoolverlaters in de vier grootstedelijke regio's[21]. In schooljaar 2004-2005 is de registratie nog steeds verre van volledig[22]. In het schooljaar 2006-2007 is het aantal nieuwe voortijdig schoolverlaters gedaald met 3.400 ten opzichte van het jaar daarvoor. In het schooljaar 2006-2007 waren er 53.100 nieuwe schoolverlaters (voorlopig cijfer op basis van onderwijsnummer en geteld door Cfi), en in het schooljaar 2005-2006 nog 56.500. Voor een deel (2.400 van de 3.400) is deze daling het gevolg van een verbeterde telmethode[23]. Het aantal voortijdig schoolverlaters vo en mbo liep in schooljaar 2005-2006 sterk uiteen: het percentage uitvallers mbo is bijna vier keer zo hoog als het percentage uitvallers vo, namelijk: 19 tegen 5%[24]. Een deel van de uitvallers keert later weer terug in het onderwijs. Uiteindelijk heeft 87.1% minimaal het niveau van de startkwalificatie behaald of volgt nog onderwijs[25].
Binnen de groep voortijdig schoolverlaters wordt bijgehouden hoeveel prioritaire voortijdig schoolverlaters er zijn. Prioritaire voortijdig schoolverlaters zijn leerlingen die zonder vmbo-diploma of met minder dan 3 jaar havo/vwo het (voortgezet) onderwijs verlaten.

Dit zijn de extra risicojongeren die zonder startkwalificatie en zelfs zonder enig diploma vmbo of overgangsbewijs naar klas 4 van havo/vwo uitvallen. De omvang van deze groep is te zien in tabel 3.

Tabel 3: Ontwikkeling omvang prioritaire groep voortijdig schoolverlaters op basis van RMC-cijfers

	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006
Aantal prioritaire vsv-ers	16.400	12.121	25.605	28.221	27.346	33.561
Percentage priorotaire vsv-ers van het totaal	19	17	28	26	27	31
Aantal herplaatste prioritaire voortijdige vsv-ers		5.931	7.998	7.298	8.259	8.164

Bron: Van Tilborg & Van Es (2007).

Het aantal prioritaire voortijdig schoolverlaters dat is aangemeld bij de RMC's neemt gestaag toe, terwijl het aantal herplaatste prioritaire voortijdig schoolverlaters van schooljaar 2004-2005 stabiel blijft. Het gaat bij de prioritaire groep voortijdig schoolverlaters om volledig leerplichtige leerlingen, om partieel leerplichtige leerlingen en om niet leerplichtige leerlingen. De scholen melden de nieuwe voortijdig schoolverlaters niet binnen de wettelijke termijn van 1 maand bij de RMC's. Hierdoor is het onmogelijk om een volledig beeld te geven van het werkelijke aantal voortijdig schoolverlaters en meer specifiek van het aantal prioritaire voortijdig schoolverlaters[26]. De extra zorg voor de prioritaire voortijdig schoolverlaters wordt verleend in de vorm van bespreking van hun problemen in een schoolconsultatieteam, aanpak van schoolverzuim, inzet van preventieve programma's en ervoor zorg dragen dat trajectbegeleiders de potentiële schoolverlaters tijdig, intensief en persoonlijk begeleiden[27].

Omvang voortijdig schoolverlaters in Twente (RMC-gebied 12)

Belangrijk voor de werkzaamheden van het lectoraat is de vraag hoe groot het aantal voortijdig schoolverlaters in de regio Twente is[28]. De regio Twente is door het Ministerie van OCW ingedeeld in RMC-gebied 12. Het netwerk van Twentse RMC's is de belangrijke organiserende factor bij de melding en de aanpak van het voortijdig schoolverlaten. De gemeentelijke RMC's in Twente stellen zich tot doel om alle voortijdig schoolverlaters (1) in beeld te krijgen en vervolgens (2) terug te leiden naar het reguliere onderwijs, of indien dit niet haalbaar is, te begeleiden naar werk. De data uit de RMC effectrapportages[29] van het RMC-gebied 12, zijn gebruikt voor het maken van een regionaal overzicht van 2003/2004 tot en met 2006/2007. RMC-gebied 12 bestaat uit 4 RMC's: RMC Almelo, Enschede, Hengelo en Oldenzaal.

In tabel 4 wordt de instelling vermeld die de voortijdig schoolverlater doorverwijst naar het betreffende RMC.

Tabel 4: Meldingen in de verslagperiode 2006-2007

	Almelo	Enschede	Hengelo	Oldenzaal*	Totaal voor RMC-gebied 12
Scholen	452	444	229	98	1223
Jeugdhulpverlening	9	20	4	0	33
Politie/justitie	0	2	1	0	3
CWI	48	286	25	0	359
Gemeente, absoluut verzuim	0	13	2	0	15
Overige, verhuizing, sociale zaken, individuele aanmelding	198	14	45	13	270

* Inclusief de gemeenten Dinkelland en Losser.
Bron: RMC's Almelo, Enschede, Hengelo, Oldenzaal (2008).

De scholen waren in het schooljaar 2006-2007 de belangrijkste meldende instellingen. Gezamenlijk hebben zij 64.3% van de gehele RMC-populatie aangemeld. Een belangrijk deel van de aanmeldingen wordt verricht door de Centra voor Werk en Inkomen (afgekort CWI's) en door andere partijen als leerlingen zelf, ouders, bij verhuizing e.d., respectievelijk 18.9% en 14.1% van de RMC-populatie wordt door hen aangemeld. Een klein deel is afkomstig van Jeugdhulpverlening 1.7%, leerplichtambtenaren 0.8% en politie/justitie 0.2%. De scholen melden 2.6% van hun schoolgaande jeugd aan bij een plaatselijk RMC. Uit de Twentse effectrapportages blijkt dat overlegstructuren in de vorm van regionale leerplichtsamenwerking, werkzaamheid van trajectbureaus en interdisciplinaire samenwerkingsverbanden tussen partijen uit de keten bijdragen aan een snelle aanmelding bij de RMC's. Volgens landelijke analyses worden in de maanden april, juli en augustus de meeste leerlingen bij de RMC's aangemeld[30].

Tabel 5: Totaal aantal voortijdig schoolverlaters in RMC-gebied 12

	Almelo	Enschede	Hengelo	Oldenzaal	Totaal voor RMC-gebied 12
Schooljaar 2004-2005	961	717	364	120	2162
Schooljaar 2005-2006	841	721	547	110	2219
Schooljaar 2006-2007	763	1124	643	111	2641

Bron: RMC's Almelo, Enschede, Hengelo, Oldenzaal (2008).

Het aantal voortijdig schoolverlaters in schooljaar 2006-2007 is in de gemeenten Enschede en Hengelo gestegen met respectievelijk 36% en 15%. De gemeente Almelo kent een daling van 9%. De gemeente Oldenzaal zet de dalende lijn ten opzichte van schooljaar 2004-2005 door.

Tabel 6: Totaal aantal prioritaire voortijdig schoolverlaters in RMC-gebied 12

	Almelo	Enschede	Hengelo	Oldenzaal	Totaal voor RMC-gebied 12
Schooljaar 2004-2005	645	184	46	40	915
Schooljaar 2005-2006	478	467	51	25	1021
Schooljaar 2006-2007	-	-	-	-	-

Bron: RMC's Almelo, Enschede, Hengelo, Oldenzaal (2008).

In de effectrapportages van RMC-gebied 12 zijn geen gegevens beschikbaar over de omvang van de prioritaire voortijdig schoolverlaters van schooljaar 2006-2007. De gegevens hebben betrekking op jongeren die tijdens het voortgezet onderwijs voortijdig schooluitvaller (dreigen te) worden. In 36 RMC-regio's ontbreken op de een of andere wijze gegevens over deze prioritaire doelgroep[31].

Tabel 7: Totaal herplaatste voortijdig schoolverlaters in RMC-gebied 12

	Almelo	Enschede	Hengelo	Oldenzaal	Totaal voor RMC-gebied 12
Schooljaar 2004-2005	915	292	449	102	1758
Schooljaar 2005-2006	789	190	407	73	1459
Schooljaar 2006-2007	776	742	610	90	2218

Bron: RMC's Almelo, Enschede, Hengelo, Oldenzaal (2008).

In het registratiejaar 2006-2007 zijn in totaal 2218 (oude en nieuwe) voortijdig schoolverlaters herplaatst naar enig traject in de richting van onderwijs, werk of zorg. Daarmee werden 759 meer voortijdig schoolverlaters herplaatst dan in het vorig rapportagejaar. Zetten we de gerealiseerde herplaatsingen af tegen de aantallen geregistreerde voortijdig schoolverlaters, dan is 84% van de nieuwe voortijdig schoolverlaters (schooljaar 2006-2007) en 66% van de oude voortijdig schoolverlaters (2005-2006) herplaatst. Het herplaatsingsucces voor de nieuwe voortijdig schoolverlaters is ten opzichte van het vorige rapportagejaar aanzienlijk verbeterd. Het is mogelijk dat 5% van de voortijdig schoolverlaters in een schooljaar meer dan een keer wordt herplaatst[32].

Tabel 8: Uitgeschreven leerlingen per 31 juli 2007 in RMC-gebied 12

	Almelo		Enschede		Hengelo		Oldenzaal		Totaal voor RMC-gebied 12	
	oud	**nieuw**	**oud**	**nieuw**	**oud**	**nieuw**	**oud**	**nieuw**	**oud**	**nieuw**
Uitgeschreven vanwege leeftijd 23 jaar	0	3	0	11	0	119	0	0	0	133
Overige uitgeschrevenen *	35	273	0	164	0	54	0	31	89	580

* Uitgeschreven vanwege niet elders geplaatst/onbemiddelbaar/verhuisd/detentie/geen reactie…
Bron: RMC's Almelo, Enschede, Hengelo, Oldenzaal (2008).

In bovenstaande tabel wordt per RMC van schooljaar 2006-2007 het aantal uitgeschreven leerlingen weergegeven. Vergelijken we het aantal uitschrijvingen over dit schooljaar met het aantal inschrijvingen dan worden in Almelo 41% van de populatie uitgeschreven, in Enschede 16%, in Hengelo 27% en in Oldenzaal 28%. Deze percentages komen overeen met het aantal voortijdig schoolverlaters dat door de RMC's wordt bemiddeld. In Almelo worden 79 voortijdig schoolverlaters begeleid, in Enschede 1122, in Hengelo 608 en in Oldenzaal 111. In RMC-gebied 12 worden volgens de effectrapportages 284 (10.8%) voortijdig schoolverlaters niet begeleid, omdat herplaatsing volgens de RMC's niet haalbaar is. De oorzaak van het staken van de begeleiding is niet bekend.

In tabel 4 tot en met 8 is gebruik gemaakt van de brongegevens afkomstig uit de effectrapportages van RMC-gebied 12. Alle leerlingen die ingeschreven zijn in het voortgezet onderwijs kunnen op basis van hun onderwijsnummer als voortijdig schoolverlater worden gedetecteerd. Cfi heeft in opdracht van het lectoraat het aantal nieuwe voortijdig schoolverlaters uit schooljaar 2005-2006 berekend, zie tabel 9.

Tabel 9: Casus Cfi schooljaar 2005-2006

	Almelo	Enschede	Hengelo	Oldenzaal *	Totaal voor RMC-gebied 12
Aantal leerlingen/ deelnemers 2005-2006	16748	13120	11045	7039	47952
Aantal nieuwe vsv-ers 2005-2006	539	624	339	173	1675
Gemiddeld % nieuwe vsv-ers 2005-2006	3.2	4.8	3.1	2.5	3.5

* Inclusief de gemeenten Dinkelland en Losser.
Bron: Cfi, Erik Fleur, april 2008.

Het verschil tussen de RMC-meldingen in schooljaar 2005-2006 en de meldingen in hetzelfde schooljaar op basis van het onderwijsnummer is 544. Het is onduidelijk hoe de populatie van 544 is samengesteld. Het gebruik van het onderwijsnummer door Cfi is een belangrijke controlebron over de feitelijke aantallen voortijdig schoolverlaters. Vervolgonderzoek is nodig om te achterhalen hoe de populatie van 544 voortijdig schoolverlaters is samengesteld en wie van deze populatie deel uit maken.

Conclusie

De criteria van de landelijke definitie en de Europese definitie wijken duidelijk van elkaar af, waardoor de onderzoeksresultaten van voortijdige schooluitval zowel op nationaal als internationaal niveau maar in beperkte mate met elkaar te vergelijken zijn. De exacte omvang van voortijdige schooluitval is daarom niet vast te stellen. De gepresenteerde tabellen geven weliswaar goede en robuuste schattingen, maar verschillen onderling sterk, omdat de mate van betrouwbaarheid van de verschillende gegevensbronnen niet hoog is. In effectrapportages uit de RMC-regio's wordt geconstateerd dat de gegevens te laat worden aangeleverd, er sprake is van onvolledige registratie, de juistheid van de gegevens onvoldoende wordt gecontroleerd en er sprake is van een vervuild registratiesysteem. De objectiviteit van de gegevens aangeleverd door de onderwijsinstellingen is niet geborgd. BRON maakt gebruik van het onderwijsnummer van de leerling. Het voordeel van het gebruik van gegevens uit het onderwijsnummer is de integrale koppeling tussen individuele leerlinggegevens die worden verkregen uit geautomatiseerde leerlingadministraties van onderwijsinstellingen en IB-groep. Dat betekent dat uitgeschreven leerlingen bij andere onderwijsinstellingen te detecteren zijn en daardoor niet gekenmerkt hoeven te worden als voortijdige schooluitvallers.

Een centraal element in de huidige definitie van voortijdige schooluitval is de kwalificatieplicht; de leerling blijft leerplichtig tot het moment waarop hij/zij een startkwalificatie heeft gehaald. De kwalificatieplicht heeft pas effect als de wet serieus wordt uitgevoerd en leerlingen in voldoende mate bereid zijn om langer naar school te gaan. Leerlingen dwingen om een opleiding te volgen op het niveau van een startkwalificatie is niet voldoende om het probleem van voortijdige schooluitval op te lossen. Er is meer nodig, met name flankerend beleid naar ouders, aanpassingen in het onderwijs (adaptief onderwijs), professionalisering van docenten, samenwerking met de RMC's, gemeenten en maatschappelijke instellingen. Ten slotte is het begrip 'startkwalificatie' onvoldoende uitgewerkt. Het behalen van een startkwalificatie wordt opgevat als een opleidingsniveau (minimaal kwalificatieniveau 2) en niet als een inhoudelijk en empirisch getoetste set van competenties waarmee een leerling toegang heeft op de arbeidsmarkt[33]. Zo lang een dergelijke getoetste set van competenties geen civiel effect heeft, direct en ook nog na een bepaalde periode bij baanverandering, kunnen opleiders er weinig mee. Echter diplomabezit heeft voor werkgevers, naast borging van mogelijk competentiebezit van de sollicitant ook de functie van screening van personeel… dat is de harde realiteit binnen de arbeidsmarktarena.

De eis tot het behalen van een startkwalificatie draagt vanuit maatschappelijk perspectief bij aan verhoging van het nationale onderwijsniveau. De samenleving vraagt geschoold personeel, omdat de arbeidsmarkt wordt geconfronteerd met de gevolgen van ontgroening en vergrijzing. Een ander belangrijk maatschappelijk perspectief is het bevorderen van een veilige samenleving. Rond 16% van het totaal aantal voortijdig schoolverlaters wordt verdacht van een misdrijf, tegen 3% van het aantal leerlingen dat de school niet voortijdig heeft verlaten[34]. Jongeren met een startkwalificatie dragen dus ook bij aan een veilige samenleving[35]. Actoren die met voortijdig schoolverlaters werken, moeten accepteren dat voortijdige schooluitval een relatief stabiel maatschappelijk fenomeen is dat grotendeels losstaat van de definitiekwestie[36].

De prioritaire groep leerlingen is het verst verwijderd van het behalen van een startkwalificatie. Hun aantal neemt sterk toe. Deze potentieel kwetsbare groep bestaat uit 'niet-kunners', die over onvoldoende leervermogen beschikken om een startkwalificatie te halen en de zogenaamde 'verhinderden', jongeren die omringd worden door ongunstige condities en vanwege persoonlijke problemen 'verhinderd' zijn een startkwalificatie te halen[37]. Voor beide categorieën zijn verschillende aanpakken nodig. Helaas groeit het aantal prioritaire voortijdig schoolverlaters jaarlijks met bijna 10.000 leerlingen. Herbezinning op een meer curatief georiënteerde aanpak met teruggeleiding naar het reguliere onderwijssysteem is voor de prioritaire groep leerlingen wenselijk!

Betekenis lectoraat

Is er voor het lectoraat nog veel werk aan de winkel als 'Twente' op basis van deze cijfers, die evenwel per gemeente verschillen, het gemiddeld genomen redelijk doet? Ondanks het feit dat getwijfeld wordt aan de betrouwbaarheid en validiteit van de gegevens verdienen de volgende onderwerpen meer aandacht.

- De 359 aanmeldingen vanuit CWI zijn 'opstappers' die hun competenties op basis van informele leerprocessen op de werkplek ontwikkelen. Individuele coaching en geflexibiliseerde leerarrangementen kunnen een curatieve bijdrage leveren aan de mate waarop zij zich voorbereiden op hun toekomstig beroep en zich conjunctuuronafhankelijk kunnen handhaven op de arbeidsmarkt.
- Een belangrijke stijging van het aantal voortijdig schoolverlaters in respectievelijk Enschede en in mindere mate Hengelo in schooljaar 2006-2007 geeft aan dat het aantal voortijdig schoolverlaters groeit. De ontwikkeling en preventieve activiteiten in het vmbo, gericht op doorstroom van vmbo naar mbo, verdienen aandacht.
- Er is onvoldoende inzicht in de prioritaire voortijdige schooluitvaller. Welke extra zorg krijgen zij, worden hun problemen tijdig besproken, zijn er schoolconsultatieteams, hoe wordt hun schoolverzuim aangepakt, worden er voldoende preventieve programma's ontworpen, beschikken de scholen over trajectcapaciteit en zijn docenten voldoende toegerust om hen te begeleiden?
- De vele (herplaatste) voortijdig schoolverlaters vormen een belangrijke informatiebron voor het ontwerp van preventieve en curatieve onderwijsarrangementen. Kwalitatief onderzoek kan ertoe leiden dat we meer te weten komen over voortijdig schoolver-

laters als heterogene groep. Het gaat om hun motieven, houding, mogelijkheden en activiteiten. Kortom hun biografie en persoonlijke ervaringen. Op basis van kwalitatieve onderzoeksresultaten kunnen interventies worden afgestemd op het individu, waardoor de kans op succes wordt vergroot.

- Het ontwerpen van een geïntegreerd doorlopende leerlijn ter voorkoming van uitval en gericht op variabelen als instroom vmbo-mbo, doorstroom van een lager kwalificatieniveau naar een hoger niveau, uitstroom van leerlingen (bijvoorbeeld het concept van de Scholingsboulevard te Enschede[38]).



Noten

1 Steeg & Webbink, Centraal Planbureau, 2006.

2 Rutte, 2003.

3 Directorate General for Education and Culture, 2005.

4 CBS, 2003; Eimers & Verhoef, 2005; Eimers, 2006; Steeg & Webbink, Centraal Planbureau, 2006; Deloitte, 2006.

5 Steeg & Webbink, Centraal Planbureau, 2006; Deloitte, 2006.

6 Dekkers, 2003, p.13.

7 Steeg & Webbink, Centraal Planbureau, 2006; Deloitte, 2006.

8 Onderzoek naar voortijdig schoolverlaten is niet alleen gecentreerd in het beroepsonderwijs (vmbo-mbo). Binnen het vo vindt cohortonderzoek plaats dat schoolverlaten in beeld brengt. Het gaat om het cohort VOCL (voortgezet onderwijs cohort longitudinaal) en het cohort PRIMA-VO (primair onderwijs-voortgezet onderwijs). Binnen deze cohorten worden vanaf de basisschool en het eerste leerjaar VO de studievoortgang en determinanten van leerlingen gevolgd.

9 Bij het sluiten van het convenant 'Aanval op de uitval' in RMC-gebied 12 van voorjaar 2008, en waarschijnlijk ook binnen de overige RMC-gebieden wordt de definitie van BRON door Cfi overgenomen.

10 Conclusie uit de benchmark van vijf deelnemende ROC's onder leiding van Theo Buis en Ben Hövels van KBA, zie de publicatie van Buis & Hövels (2005).

11 Met het begrip 'verhalen achter de cijfers' worden de externe omstandigheden bedoeld die de uitvalcijfers van een individueel ROC verhogen. Voorbeelden uit het ROC van Twente zijn de omvangrijke deeltijdopleidingen die bijvoorbeeld door militairen en beveilingsmedewerkers worden bezocht en die bij beëindiging van het arbeidscontract hun opleiding staakten. Ook worden veel deelnemers op het gebied van 'administratie' en 'techniek' door hun bedrijf verplicht gesteld een beroepsopleiding te volgen; na het behalen van een aantal deelkwalificaties besluiten deelnemers en bedrijven in overleg met het ROC met hun opleiding te stoppen. Als binnen een ander deel van het ROC geen vergelijkbaar onderwijs aan deelnemers van een bedrijf wordt verzorgd, had dat betreffende deel van het ROC een beter intern rendement. Ook worden vanuit pedagogisch perspectief flexibele opleidingstrajecten gecreëerd, bijvoorbeeld 'invoegstroken'. De switch van invoegstrook naar een Crebo-gecertificeerde opleiding kan het rendement verlagen, terwijl voortijdige uitval voor deze specifiek groep leerlingen juist voorkomen is.

12 Buis & Hövels, 2005, p.12.

13 Deloitte, 2006.

14 Deloitte, 2006, p.35.

15 Deloitte, 2006, p.40.

16 Met de Wet Onderwijsnummer krijgt iedere leerling die bekostigd onderwijs volgt een persoonsgebonden nummer, ook wel het onderwijsnummer genoemd. Het persoonsgebonden nummer is ingevoerd in het voortgezet onderwijs en in de sector beroepsonderwijs en volwasseneneducatie. De invoering in het primair onderwijs moet in 2009 zijn afgerond. Dit gebeurt onder de noemer PGN PO, de coördinatie is in handen van de projectorganisatie Proces Management Veld (PMV). De wet wordt, in opdracht van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW), uitgevoerd door de Informatie Beheer Groep (IB-Groep) en Cfi in samenwerking met het onderwijsveld. Het onderwijsnummer brengt ook achtergrondkenmerken als geslacht, etniciteit, armoede en onderwijsniveau in beeld. Voor het onderwijsnummer wordt gebruik gemaakt van de bekostigingsgegevens over in- en uitschrijvingen die scholen leveren aan de IB-groep. De onderwijsnummermethode meet per jaar het aantal nieuwe voortijdig

schoolverlaters tussen twee peildata (1-10- t-1 en 1-10 t) Dit betekent dat voortijdig schoolverlaters die binnen het schooljaar weer terugkeren niet worden meegenomen. Het onderwijsnummer levert een netto cijfer (terugplaatsingen binnen het schooljaar zijn al verwerkt). Praktijkonderwijs en vso werken nog niet (geheel) met het onderwijsnummer. Onderwijsnummercijfers zijn exclusief voortijdig schoolverlaters vanuit deze onderwijsvormen. Gezien het karakter van deze opleidingen worden deze aantallen apart gepresenteerd. Het onderwijsnummer (ON) maakt het dus mogelijk groepen leerlingen tijdens hun onderwijsloopbaan te volgen en individuele leerlingen per opleiding en onderwijsinstelling te identificeren.

17 Het Ministerie van OCW stelt in een brief aan de voorzitter van de Tweede Kamer van 18 maart 2008, met kenmerk VSV/DIR/2008/9403, dat in 2006-2007 geïnvesteerd is in een verbeterde registratie van uitval, waardoor de kwaliteit van de cijfers is verbeterd. De foutmarge, waarmee in het verleden werd gewerkt, is grotendeels verholpen. De definitieve BRON-cijfers zijn gebaseerd op de bekostigingstellingen, die door de accountants zijn gecontroleerd. De uitvalcijfers over schooljaar 2006/2007 zijn opnieuw betrouwbaarder dan de cijfers in voorgaande jaren. Dat is het gevolg van correcties in de telmethode die sinds 1 januari 2008 worden gehanteerd. Deze correcties hebben verlagende én verhogende effecten op het totale vsv-cijfer.

18 OCW, 2004.

19 Deze Lissabon-doelstelling is het resultaat van een afspraak, gemaakt tijdens de EU-top in 2000 te Lissabon. Afgesproken is om het aantal jongeren van 18-24 jaar zonder startkwalificatie in de periode 2000 en 2010 te halveren. Nederland wil in 2010 uitkomen op 8% voortijdig schoolverlaters. Het tweede kabinet Balkenende heeft in 2003 deze doelstelling overgenomen, hetgeen een vervolg heeft gekregen in de kabinetten Balkenende drie en vier. In Balkende vier is gestart met een halfjaarlijkse rapportage aan de leden van de Tweede Kamer. Deze rapportage is bedoeld om de kamerleden te informeren over behaalde resultaten en procesvoortgang van deze doelstelling.

20 Uit een vergelijkende studie van zes EU-landen blijkt dat de noodzakelijke hervormingen en doelstellingen ten aanzien van voortijdige schooluitval niet te realiseren zijn als de huidige inzet van de lidstaten niet wordt verhoogd. Van Tilborg & Van Es (2006b) stellen: 'Op Europees niveau is ten aanzien van de doelstelling in het jaar 2010 m.b.t. voortijdig schoolverlaten slechts geringe vooruitgang geboekt. Deze doelstelling zal bij onveranderde aanpak naar waarschijnlijkheid niet gehaald worden. Voorts blijkt uit het bovenstaande dat slechts een klein aantal landen goed op koers ligt terzake van de andere doelstelling dat 85% van de 18-24 jarigen (officiële bechmark 20-24) tenminste een kwalificatie op het niveau van hoger secundair onderwijs moet hebben behaald. Raad en Commissie pleiten dan ook voor een hoger tempo bij het invoeren van de hervormingen en voor een gerichter werken aan de Lissabon-strategie. Concrete aanbevelingen aan de lidstaten zijn: onderwijs en opleiding moeten een centrale plaats krijgen in de nationale hervormingsprogramma's; voor 2008 moeten op nationaal niveau coördinatiemechanismen voor de implementatie aanwezig zijn; het nationaal beleid moet een actieve bijdrage leveren aan het bereiken van de doelstellingen en nationale streefcijfers en indicatoren moeten worden uitgewerkt; het beleid moet beter worden geëvalueerd en worden voorzien van een betere voortgangsbewaking; de verschillende Europese overeenkomsten uit het werkprogramma moeten de basis vormen voor nationale hervormingen'.

21 Volgens Van Tilborg & Van Es (2003) is het aantal nieuwe voortijdig schoolverlaters in de regio Utrecht met een factor 3.9 gestegen. Amsterdam had factor 10.8; Haaglanden had factor 6.3 en in de regio Rijnmond is het aantal voortijdig schoolverlaters gestegen met factor 2.5. In absolute aantallen is het aantal voortijdig schoolverlaters in deze vier regio's toegenomen van 6.507 naar 29.035. Eimers & Verhoef

(2005) stellen ten aanzien van het beleid in de vier grootstedelijke regio's, letterlijk: 'De gepleegde inspanningen in drie van de vier grote steden om een verbeterde registratie tot stand te brengen, worden genoemd als belangrijke reden voor de stijging van het aantal schoolverlaters. Zo leidde een meer intensieve samenwerking tussen gemeenten, sociale diensten, CWI's (Centra voor Werk en Inkomen) en RMC in Noord-Groningen binnen een jaar tot meer dan een verdubbeling van het aantal waargenomen voortijdig schoolverlaters (meer dan zevenhonderd in acht Noord-Groningse gemeenten).'

[22] Volgens de onderzoekers Van Tilborg & Van Es (2006a) van Sardes zijn er nog steeds onvolkomenheden in de regionale registraties van het voortijdig schoolverlaten, waardoor er geen definitief beeld kan worden gegeven van het werkelijke aantal nieuwe en oude voortijdig schoolverlaters. Letterlijk staat in het rapport: 'Wel kan op basis van het aantal meldende scholen en het beperkt aantal gemeenten dat in gebreke blijft de conclusie getrokken worden, dat het zicht op het aantal nieuwe voortijdig schoolverlaters waarschijnlijk tamelijk compleet is. De registratie van de oude voortijdig schoolverlaters vertoont veel meer hiaten. Daar waar er nog foutenbronnen zijn, betreft dat onvolkomenheden zoals: te laat melden, onvolledig melden, niet weten of de gediplomeerde vmbo-er doorstroomt naar het mbo, de vsv-status van een aantal importjongeren is onbekend, onwettige afspraken hanteren over wie gemeld moet worden. Genoemde foutenbronnen in de registratie van voortijdig schoolverlaters zijn: gegevens zijn te laat beschikbaar, er zijn geen gegevens van de bovenleerplichtigen, er is sprake van onvolledige registratie, er is geen controle gepleegd op de juistheid van de ingevoerde gegevens, er is een vervuild registratiesysteem. De genoemde knelpunten onderstrepen het belang van o.a. goede meldafspraken. Volgens sommige regio's ontbreekt het bovendien aan wettelijke sancties naar scholen en gemeenten als er sprake is van te laat of onvolledig melden. Als voortijdig schoolverlaters niet snel genoeg in beeld komen bij de RMC-functie, kunnen plaatsingsproblemen in het onderwijs gaan ontstaan als de teldatum van 1 oktober is gepasseerd. In de effectrapportage moeten de regio's wettelijk een groot aantal kenmerken van de voortijdig schoolverlaters en de herplaatsten registreren. Nog lang niet overal voldoet de geregistreerde verzameling van de gegevens aan deze wettelijke eisen. Het zou een belangrijk aandachtspunt voor de rijksoverheid moeten zijn in haar contacten met de RMC-regio's, dat deze wettelijke taak goed wordt uitgevoerd', (Tilborg & Van Es, 2006a, p.5-6).

[23] Vanaf 2005 worden de voortijdig schoolverlaters op basis van het onderwijsnummer van de leerling geteld. Door de verbeterde registratie van uitval is de kwaliteit van de cijfers verbeterd. De foutmarge waarmee in het verleden rekening werd gehouden, is nog niet helemaal verholpen (zie vorige voetnoot). De definitieve BRON-cijfers zijn gebaseerd op de bekostigingstellingen, die door de accountants zijn gecontroleerd. Sinds 1 januari 2008 zijn correcties in de telmethode doorgevoerd, die verlagende én verhogende effecten op het totale vsv-cijfers hebben.

De verlagende effecten zijn het gevolg van:

- De vsv-cijfers zijn gecorrigeerd voor het feit dat de diploma's Internationaal Baccalaureaat en Engelse stroom alleen in het buitenland worden geregistreerd. Deelnemers die een dergelijk diploma behalen, staan nu niet langer ten onrechte te boek als vsv'er.
- De registratie van emigratie is verbeterd. Deelnemers en leerlingen die het onderwijs verlaten vanwege emigratie, worden niet meer onterecht meegeteld als vsv'er.
- De Gemeentelijke Basisadministratie is ontdaan van personen die niet in Nederland verblijven. Deze personen worden nu niet meer onterecht meegeteld als vsv'er.
- Voortijdig schoolverlaters die overstappen naar privé-scholen worden nog niet in BRON geregistreerd. Het Ministerie van OCW verwacht dat hierdoor het aantal voortijdig schoolverlaters in de toekomst nog verder zal dalen. Sinds januari 2008 wordt uitval in het vavo (volwasseneneducatie) meegeteld

in de vsv-cijfers.

- Specifieke groepen leerlingen, zoals niet-bekostigde deelnemers bij ROC's, zijn in beeld gebracht (Plasterk & Van Bijsterveldt-Vliegenthart, 2008).

[24] OCW, Factsheet Voortijdig Schoolverlaten, november 2007, p.4.

[25] Eurostat, geciteerd in OCW, Factsheet Voortijdig Schoolverlaten, november 2007, p.4.

[26] Letterlijk stellen Van Tilborg & Van Es (2007, p.11) in het jaarrapport over schooljaar 2005-2006: 'Het feit dat er wordt gemeld, betekent niet dat er voldoende snel (met inachtneming van de wettelijke termijnen) wordt gemeld en/of dat alle voortijdig schoolverlaters worden gemeld. In totaal hebben 25 (sub)regio's (vorig jaar 28 (sub)regio's) knelpunten gemeld die optreden in de melding van voortijdig schoolverlaten. De meest voorkomende klacht is dat scholen te laat melden, waardoor er geen volledig beeld is van het werkelijke aantal voortijdig schoolverlaters binnen de verslagperiode. Zicht op de volledigheid van de meldingen kan alleen ontstaan via controlebronnen, zoals de informatie van de IB Groep over de aantallen voortijdig schoolverlaters. Een laatste bron van onvolledigheid betreft het onderscheid in de registratie naar oude en nieuwe voortijdig schoolverlaters en naar prioritaire doelgroepen.' Vervolgens worden een aantal problemen geschetst over de melding van de schoolverlaters vanuit de 25 (sub)regio's: 'In 7 (sub)regio's zijn geen gegevens beschikbaar over het aantal prioritaire oude voortijdig schoolverlaters; in 1(sub)regio's ontbreekt in de registratie het aantal prioritaire nieuwe voortijdig schoolverlaters; 5 (sub)regio's hebben geen inzicht in het totaal aantal oude voortijdig schoolverlaters. Bij de herplaatste voortijdig schoolverlaters is het beeld als volgt: 13 (sub)regio's beschikken niet over gegevens van het aantal herplaatste prioritaire oude voortijdig schoolverlaters; in 2 (sub)regio's ontbreekt in de registratie het aantal herplaatste prioritaire nieuwe voortijdig schoolverlaters; 9 (sub)regio's hebben geen gegevens over de omvang van het totaal aantal oude herplaatste voortijdig schoolverlaters en 1 regio weet ook niet hoeveel nieuwe voortijdig schoolverlaters zijn herplaatst'.

[27] Van Tilborg & Van Es, 2007, p.26.

[28] Annette van Liere, lid van de kenniskring van het lectoraat, is vanaf maart druk doende geweest met het verzamelen van de gegevens voortijdig schoolverlaten in Twente. In het kader van de evaluatie binnen de kenniskring beschrijft zij haar ervaringen met de dataverwerking als volgt. 'Naast de in dit hoofdstuk genoemde problemen m.b.t. registratie van voortijdig schoolverlaten, blijkt dat de interpretatie van de gegevens in de effectrapportages van de RMC's in gebied 12 niet altijd eenvoudig is. Een enkele keer komt dit ook door verandering van personeel waardoor de RMC-coördinator niet goed op de hoogte is van de inhoud van eerdere rapportages. Er is bij bepaalde meldingen onduidelijkheid over de wijze van registratie, waardoor wijzigingen niet altijd eenduidig verwerkt worden. Bovendien sluipen er door de handmatige verwerking makkelijk foutjes in. De grenzen van de regio wijzigen in de loop van de tijd. Hierdoor vertekent ook het aantal voortijdig schoolverlaters en de definitieve resultaten per RMC. Zo vormden de subgemeenten Losser en Dinkelland tot 2006-2007 een onderdeel van regiogebied Enschede. Vervolgens gaan deze gemeenten per 2006-2007 over naar RMC Oldenzaal. Om een duidelijk beeld te krijgen van voortijdig schoolverlaten in de regio Twente, in vergelijking met de landelijke cijfers, ben ik uitgegaan van de landelijke RMC-rapportages van Sardes. Deze rapportages waren naar enig zoeken via internet en navragen bij Sardes verzameld van 2001-2002 t/m 2006-2007. Een vergelijking tussen regionale cijfers en landelijke cijfers kan alleen worden gemaakt door percentages te vergelijken. Om dit te kunnen doen had ik dus ook gegevens nodig over leerlingaantallen/deelnemers van de betreffende regiogebieden. Daarvoor heb ik het CBS geraadpleegd. Een vergelijking maken wordt bemoeilijkt doordat: in de rapportages van de RMC's, en ook Sardes, wordt uitgegaan van het mbo, terwijl de Cfi-cijfers uitgaan van de ROC's, AOC's en vakscholen en het aantal ingeschreven leerlingen/deelnemers per 1 oktober,

terwijl de registratie vsv per 1 augustus is. Verder een verschillend gebruik van termen, bijvoorbeeld Lwoo (cfi), praktijkonderwijs inclusief mlk. Niet alle onderwijssoorten worden in dezelfde categorieën geplaatst, bijvoorbeeld volwasseneneducatie (incl. inburgering) en overigens in een aparte categorie. Sardes hanteert daarentegen: bve = mbo + ve. De reacties van de RMC-coördinatoren ten aanzien van het werk binnen het lectoraat zijn positief. De RMC-coördinatoren zien het nut van de inventarisatie van voortijdig schoolverlaten in en zijn blij met de samenwerking van de scholen en de toekomstige ondersteuning vanuit het lectoraat.'

[29] Er is gebruik gemaakt van de gemeentelijke effectrapportages die rapporteren over het schooljaar van 1 augustus 2006 t/m 31 juli 2007. Deze rapportageperiode wordt door de RMC's aangeduid met 'verslagperiode'. De effectrapportages zijn door de RMC's aan het lectoraat beschikbaar gesteld. Het betreft de volgende effectrapportages:

- RMC Almelo (2007). Effectrapportage RMC-functie schooljaar 2006-2007. Gemeente Almelo, oktober 2007.
- RMC Enschede (2007). Effectrapportage RMC-functie schooljaar 2006-2007. Gemeente Enschede, oktober 2007.
- RMC Hengelo (2007). Effectrapportage RMC-functie schooljaar 2006-2007. Gemeente Hengelo, oktober 2007.
- RMC Oldenzaal (2007). Effectrapportage RMC-functie schooljaar 2006-2007. Gemeente Oldenzaal, oktober 2007.

[30] Van Tilborg & Van Es, 2007, p.6.

[31] Van Tilborg & Van Es, 2007, p.11.

[32] Volgens de onderzoekers Van Tiborg & Van Es (2007,19) is 5% van de voortijdig schoolverlaters in een schooljaar meer dan een keer met de RMC-functie in aanraking. Jongeren kunnen volgens de onderzoekers dus in een schooljaar vaker worden herplaatst. Hun verklaring hiervoor is als volgt: 'In sommige onderdelen van de RMC-registratie wordt daarom niet het aantal herplaatste jongeren geregistreerd, maar het aantal herplaatsingen. Dit gebeurt op aanwijzing van de RMC-wet bij de opleidingsachtergrond van de herplaatste voortijdig schoolverlaters, het reeds eerder behaalde diploma (in het vmbo of niveau 1 van de beroepsopleiding) van de herplaatste jongere en bij de herplaatsingbestemming'.

[33] Eimers, 2006, p.28.

[34] OCW, 2007.

[35] De ministeries van OCW, Justitie, Binnenlandse Zaken en Koninkrijkrelaties en Jeugd en Gezin helpen scholen de veiligheid in het onderwijs te verbeteren (zie de brief aan de Tweede Kamer, 200–008, 29644, nr. 85).

[36] Eimers, 2006.

[37] Eimers, 2006, p.35.

[38] Zie hiervoor www.scholingsboulevard.nl


Blue Band
Blue Band
Becel

Dennis, 17 jaar, geen vmbo-diploma.

'Ik woon nog bij mijn ouders. Een tijdje geleden ging het niet zo goed tussen mijn ouders en ik... uh... het ging echt niet goed thuis... maar nu zijn alle problemen opgelost. Ik wil daar verder ook niet over praten. Ik heb ook nog een broer, die is meubelmaker. Het liefste wat ik doe, is elk weekend uitgaan, en 's avonds hangen met mijn vrienden..., wat drinken... da's pas gezellig. Ik heb geen bijbaantje... soms mag ik mijn vader helpen, die is schilder en samen met hem werken vind ik leuk. Maar ja, dat gebeurt niet zo vaak, hij kan mij er niet altijd bij hebben. Soms klus ik wat erbij; zo heb ik bij onze buurvrouw gestukadoord... en één keer als stratenmaker bij een bedrijf gewerkt. Dan mijn school, dat is ook een heel verhaal. Ik heb het leerwerktraject op het vmbo gedaan. In het begin ging dat erg goed en dat was ook de reden dat ik in het derde jaar voor de richting bakker heb gekozen. Wat me tegenviel waren de werktijden, vroeg op..., daar heb ik me op verkeken en daarom ben ik overgestapt naar de richting metselen. Ik mocht van school via de VVBA stage lopen. Dat was heel leuk...ik mocht metselen en tegelzetten... op het eind ging het op school minder. Kwam ook wel een beetje door thuis, problemen weet je... kun je niets aan doen... en op school hadden de leraren alleen maar aandacht voor allochtone leerlingen. Ik zat in een drukke klas, en dan kreeg je alleen theorie. Ik werd door iedereen afgeleid en kon me niet concentreren. Had je les en dan liep de leraar zomaar een kwartiertje weg, ik wist dan niet meer wat ik moest doen...uh..., ik vond het niet meer leuk en meldde me ziek..., dan moeten ze mij de dingen maar goed leren... Ik ben maanden thuis geweest, want niemand van school interesseerde zich in mij..., uh... tot het einde van het schooljaar zelfs... en toen kwam mijn rapport. Ik mocht niet over! En wat erger was, ik moest van school af, volgens de leraren vanwege mijn slechte cijfers. Wat was ik blij met de VVBA, die wilde me gelukkig wel helpen! Ik kon via de VVBA de opleiding bouwplaatsassistent niveau 1 halen, vier dagen werken en één dag naar school. De praktijk dat gaat goed, maar de theorie... hm, hm..., je krijgt een boek en dan loopt de leraar weg..., je moet het maar zelf oplossen..., zeggen ze! Ik kan ook moeilijk stil zitten, en dan theorie...puf... je moet het maar allemaal snappen! Opeens viel het werk op de bouw ook tegen..., ik kwam op een kleine bouw en mocht alleen maar een en hetzelfde werkje doen..., dat is niks voor mij..., hm... ik wil alles doen. En dan dat reizen, iedere dag maar weer zo'n 12 kilometer... op de fiets, dat valt echt tegen! Ik mocht ook niet naar een ander bedrijf, dus meldde ik me ziek en bleef thuis... ik begreep er niets van, want ik wilde toch op de bouw werken??? Ik had geen diploma en wilde ook niet meer terug op... en metselen vind ik toch leuk...hm...nu werk ik in de borstelindustrie en misschien krijg ik in dat bedrijf een baantje...hm... ik hoop het maar!

3 Oorzaken van voortijdig schoolverlaten

Er is veel bekend over factoren die samenhangen met de oorzaken van voortijdig schoolverlaten, echter wetenschappelijke kennis over de oorzaken is nog steeds beperkt[1]. Dit blijkt uit de vele onderzoeksverslagen en literatuurstudies die de laatste decennia op het terrein van uitval zijn verschenen[2]. Daarnaast zijn er veel rapporten geschreven die impliciet of expliciet het thema voortijdig schoolverlaten tot onderwerp hadden[3]. De auteurs van onderzoeksverslagen, literatuurstudies en rapporten onderscheiden verschillende factoren die met voortijdige schooluitval samenhangen. Bijvoorbeeld: factoren die verband houden met leerlingkenmerken als etniciteit, delinquentie, leeftijd en ouderlijk milieu, en factoren vanuit de arbeidsmarkt en arbeidssituatie van leerlingen[4]. Feitelijk beïnvloedt elke factor de kans dat een leerling het onderwijs voortijdig verlaat. Factoren beïnvloeden elkaar weliswaar, maar hoe de relaties tussen de factoren zijn, weten we niet[5] (zie ook hoofdstuk 4). Het is aannemelijk te veronderstellen dat de oorzaak van voortijdig schoolverlaten uit een complex van meervoudige factoren bestaat. Dat factoren met elkaar samenhangen, gelijktijdig optreden en de kans op voortijdige uitval verhogen is evident[6]. Bovendien maken deze factoren onderdeel uit van een maatschappij, met een specifiek 'westers' georiënteerde cultuur en gesitueerd in een sociaal-economische paradigma. De school heeft een selecterend mechanisme dat de bestaande orde binnen de maatschappij reproduceert; educatieve kansen zijn afhankelijk van de sociale klasse waartoe een persoon behoort[7].

In deze intreerede categoriseren we de vele factoren vanuit het individuele perspectief van de leerling, vanuit het institutionele perspectief van de school en vanuit een combinatie van individuele en institutionele factoren[8].

Het individuele perspectief

Het individuele perspectief heeft betrekking op individuele factoren als intelligentie, geslacht, etniciteit, motivatie en zelfvertrouwen en op factoren die gerelateerd zijn aan het ouderlijk milieu (gezin) en leeftijdgenoten (peers).

Intelligentie

Algemeen wordt verondersteld dat voortijdig schoolverlaten gerelateerd is aan het intelligentieniveau van de leerling[9]. De scores op intelligentietesten van voortijdig schoolverlaters blijven gemiddeld achter op die van leerlingen die hun opleiding voltooien[10]. Het lagere capaciteitenniveau is niet de enige oorzaak waarom leerlingen dreigen uit

te vallen. Intelligentie als indicator voor schooluitval heeft ook zijn beperkingen. In het hoger onderwijs wordt geen verband gevonden tussen de score op een intelligentietest en slagen voor een examen. In het begin van de opleiding worden lage correlaties gevonden en als de opleiding vordert, verdwijnt het verband helemaal[11].

Geslacht

Het geslacht is geen indicator voor voortijdig schoolverlaten. Onderzoek wijst uit dat er geen significant verschil is tussen mannen en vrouwen bij voortijdig verlaten van de opleiding[12]. Kwantitatief verlaten jongens zonder startkwalificatie gemiddeld iets vaker hun opleiding dan meisjes[13]. Mannen reageren echter anders op het 'schoolbeleid' dan vrouwen. Vrouwen zijn meer intrinsiek gemotiveerd; zij ervaren een verkeerde studiekeuze als onjuist. Vrouwen onderschatten eerder hun mogelijkheden, terwijl mannen hun mogelijkheden eerder overschatten. Deze attitude doet zich voor bij de keuze van de opleiding en bij de beslissing de opleiding voortijdig te verlaten[14]. In het hoger onderwijs zijn meer verschillen gevonden in het onderzoek naar studiestaking vanuit de indicator geslacht[15].

Etniciteit

Leerlingen uit etnische minderheden verlaten vaker voortijdig de opleiding[16]. Het aandeel voortijdig schoolverlaters onder niet-westerse allochtonen is 7 procent hoger dan onder autochtonen (4 procent). Binnen het voortgezet onderwijs was het de eerste generatie die vaker uitviel dan de tweede generatie en dan met name diegenen die korter dan vijf jaar in Nederland woonden[17].

De redenen waarom allochtone jongeren vaker uitvallen zijn divers. Op de eerste plaats is er een samenhang tussen het opleidingsniveau van de ouders en etniciteit. Zo is de uitval onder Turkse jongens weer hoger dan onder autochtone jongens. De uitvalpercentages van autochtone jongens en allochtone jongens uit hetzelfde sociale milieu zijn gelijk. Het sociaal milieu verklaart niet alleen de hogere uitval onder allochtonen; ook factoren als het geboorteland, etnische herkomst en geslacht spelen hierbij een rol[18].

Segregatie door concentratie van allochtone leerlingen in grote steden kan een verklaring zijn voor achterblijvende schoolprestaties van allochtone leerlingen. De Nijmeegse onderzoeker Jungbluth vergelijkt segregatie met kansenongelijkheid. Hij stelt op basis van zijn onderzoeksgegevens dat segregatie niet hetzelfde is als kansenongelijkheid. Kansenongelijkheid is te verklaren uit sociale klassenverschillen en het opheffen van segregatie zal volgens hem weinig bijdragen aan verbeterde onderwijsprestaties van allochtone leerlingen[19]. Pogingen van de Nederlandse regering om segregatie een halt toe te roepen zijn volgens de Nijmeegse onderzoeker zinloos gebleken.

Procentueel verlaten bijna twee keer zoveel allochtonen als autochtonen zonder startkwalificatie het onderwijs[20]. De meerderheid van alle allochtone jongeren haalt wel een startkwalificatie. De meeste ongediplomeerde voortijdig schoolverlaters komen voor on-

der de Marokkanen, namelijk 14,7%; dit is tweemaal zo hoog als onder de Turken en zesmaal hoger dan onder de autochtonen. Ondanks het feit dat 85,3% van de Marokkanen wel een diploma haalt, baart de categorie 'Marokkanen zonder startkwalificatie' de samenleving zorgen[21].

Motivatie en zelfvertrouwen

Motivatie is positief gerelateerd aan zelfvertrouwen. Motivatie van leerlingen is de mate waarin leerlingen op school goed willen presteren (prestatiemotivatie). Ouders, familieleden en vrienden hebben invloed op de motivatie van leerlingen, maar dit werkt nauwelijks door op voortijdige schooluitval[22]. Belangrijk voor preventie van voortijdige schooluitval zijn intrinsieke motivatie en zelfvertrouwen van leerlingen. Beide factoren zijn intermediërende variabelen tussen vooropleiding (vmbo) en beroepsopleiding (mbo). Leerlingen met een hoge mate van motivatie en zelfvertrouwen zijn succesvoller op school en vallen minder vaak uit. De factor motivatie heeft, na de individuele capaciteiten van de leerling, de meeste invloed op voorkoming van voortijdige schooluitval[23]. Bij aanvang van de opleiding is het belangrijk om motivatie en zelfvertrouwen van leerlingen in kaart te brengen; portfolio's van leerlingen bieden hiervoor veel mogelijkheden. Voortijdig schoolverlaten kan ook wijzen op een gebrek aan ambitie en motivatie[24]. Immers voortijdig schoolverlaters hechten minder belang aan school en hebben minder hoge ambities met het bereiken van een onderwijs-, of beroepsniveau. Zij beoordelen hun eigen schoolbekwaamheid negatiever en gaan zelfs met tegenzin naar school. Dit uit zich gedragsmatig in geringe inzet tijdens het onderwijsleerproces op school, minimale tijdsinvesteringen voor het maken van huiswerkopdrachten en veelvuldig schoolverzuim[25].

Ouderlijk milieu (gezin)

Het ouderlijk milieu (gezin) is een belangrijke tussenschakel voor de verklaring van voortijdige schooluitval. Het opleidingsniveau van de ouders is een voorspeller van voortijdig schooluitval en hangt nauw samen met gezinssamenstelling, etniciteit en schoolkeuze van hun kinderen[26]. Uit onderzoek blijkt dat de ouders van voortijdige schooluitvallers laagopgeleid zijn en lage toekomstverwachtingen hebben. Hierdoor zijn ze minder betrokken bij het onderwijs van hun kind dan ouders van leerlingen die hun opleiding binnen de reguliere tijd afronden[27]. Voortijdig schoolverlaters komen uit grote gezinnen, soms éénoudergezinnen en uit gezinnen waar een van de ouders werkloos is en met financiële problemen kampt. Uit meer recent onderzoek is ook het effect van één enkel kind onderzocht; kinderen zonder broers en zussen hebben een verhoogd risico op voortijdige schooluitval[28]. Gezinnen verschillen ten opzichte van de waarden en normen van de school door de wijze waarop zij communiceren, hun kinderen opvoeden en hen disciplineren[29].
Alhoewel voortijdige schooluitval in alle sociale klassen en gezinsstructuren voorkomt, lopen leerlingen uit de lagere sociale klassen dus meer risico hun opleiding voortijdig te verlaten.

Leeftijdgenoten (peers)

Leeftijdgenoten beïnvloeden het gedrag van elkaar. Leerlingen die voortijdig uitvallen spijbelen niet meer of minder dan leerlingen die niet voortijdig afhaken. Spijbelen leidt niet direct tot voortijdig schoolverlaten, terwijl de scholen deze samenhang vaak ervaren[30]. Er zijn aanwijzingen dat verzuim van vrienden of vriendinnen de kans op voortijdige uitval vergroot. Spijbelen in buitenschoolse vriendennetwerken gaat vaak vooraf aan voortijdige schooluitval[31].

Het institutionele perspectief

Het institutionele perspectief heeft betrekking op de kenmerken van het onderwijsstelsel (doorlopende leerwegen) en plaats van een onderwijsinstelling binnen het stelsel (school).

Onderwijsstelsel (doorlopende leerwegen)

Binnen het huidige onderwijsstelsel zorgen talrijke overgangsmomenten ervoor dat leerlingen kunnen 'verdwalen' en vervolgens uitvallen. Factoren die op het niveau van de inrichting van het onderwijsstelsel hieraan bijdragen zijn:

- segmentatie, naarmate het stelsel meer gesegmenteerd is, zijn er meer overgangen tussen de onderwijsinstellingen en daarmee een grote kans op 'misfits' tussen instellingen en op breuken in de studieloopbaan van de leerling;
- vmbo-leerwegen;
- integratie van het voortgezet speciaal onderwijs in het vmbo[32];
- wettelijke en organisatorische scheiding tussen vmbo en mbo;
- duur van de leerplicht;
- beleid dat richting geeft aan de startkwalificatie[33].

Binnen de onderwijsstelsels wordt vanuit het perspectief van de doorlopende leerweg met ketenpartners samengewerkt. Deze samenwerking en communicatie met ketenpartners is gebrekkig en stuit op tal van praktische problemen. Dit geldt zowel voor de keten die de leerling doorloopt: van po, via vo naar mbo, als voor de keten met instanties buiten het onderwijs: leerplichtzaken, RMC's, jeugdzorg, reboundvoorzieningen, enzovoort. De individuele ketenpartners voelen zich maar beperkt verantwoordelijk voor de samenwerking in de keten en voor de overgangen van leerlingen. De onderwijsinspectie noemt de volgende aspecten[34].

- Vanuit het primair onderwijs wordt per leerling een uitgebreid onderwijskundig rapport aangeleverd aan het voortgezet onderwijs[35]. Tengevolge van privacybescherming stuit de informatie vanuit het po op bezwaren van ouders. Vo-scholen daarentegen zijn van mening dat po-scholen het aantal leerlingen met problemen onderschatten, met als gevolg dat vo-scholen opnieuw leerlingen indiceren.
- Vanuit de vmbo-scholen krijgen de mbo-scholen mondjesmaat informatie, terwijl veel mbo-instellingen daarvoor geen interesse hebben. Omgekeerd krijgen de vmbo-scho-

len vanuit het mbo zelden informatie over de prestaties van door hun aangeleverde leerlingen. Veel aspecten van de 'warme overdracht' stuiten op praktische problemen als: een versnipperd vmbo- en mbo-veld; verschillen in automatiseringssystemen, verschil in institutionele belangen; weinig interesse van vmbo- en mbo-scholen in wat er na de opleiding met hun leerlingen gebeurt.
- Vanuit de samenwerking met bijvoorbeeld jeugdzorg en reboundvoorzieningen vormen de wachtlijsten een belemmerende factor; leerlingen worden niet adequaat geholpen en hebben een negatieve uitstraling op hun klasgenoten. Doorverwijzing wordt bespoedigd vanuit persoonlijke connecties met hulpverlenende instellingen.

School

ROC's verschillen sterk in de opbouw van hun leerlingenbestand, de regionale context en het opleidingenaanbod. Door deze grote verschillen zijn de voortijdig schoolverlaters ongelijk verdeeld over de ROC's. Het feit dat verschillen verklaard kunnen worden door het verschil in beleid en maatregelen ter voorkoming van voortijdig schoolverlaten blijft in de benchmark onbesproken[36]. Factoren waarin scholen sterk verschillen hebben betrekking op de interne context en organisatiestructuur van de school[37].

Belangrijk is de invloed van de school op het voortijdig schoolverlaten van hun leerlingen. Schoolklimaat speelt hierin een belangrijke rol. Zo'n klimaat komt tot uitdrukking in de omgang- en onderwijsstijlen van de leraren. Leraren moeten leerlingen het gevoel geven dat ze serieus worden genomen. Leerlingen vallen minder uit in scholen waar zij extra worden begeleid, waar minder sancties worden gehanteerd, minder conflicten plaatsvinden en waar hun prestaties positief worden gewaardeerd. Dat betekent dat leraren hun leerlingen goed moeten kennen en in hen geïnteresseerd moeten zijn. Vroegtijdige interventies op het gebied van de begeleiding van leerlingen voorkomen vroegtijdige schooluitval[38]. De interventies hebben onder andere betrekking op het herstel van de emotionele binding (attachment) van leerlingen met hun ouders, docenten en leeftijdgenoten. Naast de zorg voor leerlingen speelt de zorg voor ouders een belangrijke rol. Ouderbetrokkenheid heeft een gunstig effect op het aantal voortijdig schoolverlaters.

Ten slotte ontbreekt het veel opleidingen in het mbo, bijvoorbeeld de ICT-opleidingen en de Opleidingen Sociaal Pedagogisch Werk aan een duidelijk beroepsbeeld[39]. Gekoppeld aan het slechte beroepsbeeld dat leerlingen uit het vmbo hebben, werken deze factoren voortijdige uitval in de hand. Zowel scholen voor vmbo als mbo zullen aandacht moeten schenken aan allerlei vormen van beroepsoriëntatie, bijvoorbeeld: stages; meeloopdagen; peercoaching waarbij mbo-leerlingen een aantal vmbo-leerlingen begeleiden bij hun beroepskeuze voor een opleiding aan het ROC; bezoeken aan het ROC; sectorwerkstuk op het ROC maken; en het organiseren van doedagen. Activiteiten die bijdragen aan een goede beroepskeuze van de vmbo-leerling en mogelijk voortijdige uitval voorkomen. Geredeneerd vanuit het perspectief van de school is voorlichting aan vmbo-leerlingen een gemeenschappelijke verantwoordelijkheid van zowel vmbo- als mbo-school, beide schoolsoorten zouden meer gebruik moeten maken van gegevens uit de voorlichtingskunde[40].

Gecombineerde factoren

Veel van bovenstaande factoren worden gecombineerd tot push- en pullfactoren, die gezamenlijk voortijdig schoolverlaten beïnvloeden.
Pushfactoren zijn een gebrek aan capaciteiten; tegenvallende resultaten; een beroepsbeeld dat niet is afgestemd op het opleidingsaanbod; teleurgesteld zijn in de schoolloopbaan; weinig mogelijkheden om tussentijds van de ene naar de andere opleiding te switchen; moeite met didactiek, teleurgesteld over de leerstijl van de docent[41]. Factoren die de leerling als het ware uit het onderwijs 'duwen'.
Pullfactoren zijn aantrekkingsmechanismen. Bijvoorbeeld het sociale milieu van de leerling; een leerling uit een laag sociaal milieu zal scholing voor arbeid minder waarderen als er in zijn/haar omgeving weinig mogelijkheden voor arbeid voorhanden zijn. Maar ook de arbeidsmarkt is een belangrijke pullfactor; bijvoorbeeld het aanbod van betaald werk voor het vervullen van lagere en ongeschoolde arbeid[42]. Ten slotte zijn het sluiten van een huwelijk (tienerhuwelijken) en het krijgen van een kind factoren die leerlingen als het ware uit het reguliere onderwijs 'zuigen'.

Bij push- en pullfactoren maken leerlingen een kosten/batenafweging waarbij zij afwegen welke meerwaarde hun besluit voor hun persoonlijke situatie heeft. Afhankelijk van hun maatschappelijke en persoonlijke omstandigheden maken leerlingen een definitieve keuze[43]. Docenten, in hun rol als loopbaanbegeleider, moeten leerlingen aanspreken op hun keuze en samen met hen naar passende oplossingen zoeken. Een flexibel onderwijsaanbod is voor veel leerlingen een alternatief om hun wensen beter af te stemmen op hun persoonlijke competentieontwikkeling; loopbaanbegeleiders kunnen dit proces professioneel begeleiden.

Conclusie

De conclusie die op basis van het bovenstaande kan worden getrokken is dat er geen samenhangend causaal model is, waaruit blijkt hoe de beschreven factoren zich ten opzichte van elkaar verhouden en op welke wijze de factoren elkaar beïnvloeden (zie voor een overzicht van theorieën en modellen hoofdstuk 4). Het ontbreken van zo'n model heeft gevolgen voor de wijze waarop voortijdig schoolverlaten bestreden moet worden. Een belangrijke factor, die overigens moeilijk te bestrijden is, is het ouderlijk milieu van de leerling. Voortijdig schoolverlaten komt vaker voor bij leerlingen uit de lagere sociale milieus, bij éénoudergezinnen en bij leerlingen uit allochtone gezinnen. Belangrijk voor de begeleiders van leerlingen is het gegeven dat bij cumulatie van factoren de kans op voortijdig schoolverlaten sterk toeneemt.

Factoren die samenhangen met voortijdige schooluitval worden ook ingekleurd door de maatschappelijke context waarin zij zich manifesteren. Afhankelijk van het politieke debat krijgen maatschappelijke factoren als sociale (klassen)ongelijkheid, etniciteit, verschillen in geslacht en samenstelling van het gezin meer of minder aandacht[44]. Vanuit het politieke perspectief krijgen deze maatschappelijke factoren hun eigen dynamiek en blij-

ven andere factoren op de achtergrond. De ambities uit de Lissabon-doelstelling 'politiseren' de scholen, en dragen ertoe bij dat regionale afspraken van voortijdige schooluitval onvoldoende smart zijn geformuleerd[45]. Het gevolg is dat resultaten uit de convenantafspraken moeilijk te meten zijn.

Een andere onduidelijkheid door het ontbreken van een samenhangend causaal model is de positie van de leerling. Factoren als intelligentie, geslacht, etniciteit, motivatie en zelfvertrouwen, ouderlijk milieu en leeftijdgenoten bieden geen verklaring voor het feit dat leerling x wel uitvalt en leerling y niet. Voortijdig schoolverlaten valt dus niet één op één samen met een bepaalde factor[46]. Ondanks het feit dat een categorale aanpak van voortijdig schoolverlaten naar de achtergrond is verschoven, biedt cohortonderzoek in een quasi experimenteel onderzoeksontwerp met meer metingen dan alleen binnen het cohort, goede mogelijkheden om te constateren of een 'treatment' werkt. Jaarlijks onderzoek van cohorten leerlingen is een betrouwbare methode voor het bepalen van de mate van voortijdig schoolverlaten binnen een specifieke categorie.

Naast cohortonderzoek is ook de persoonlijke geschiedenis (biografie) van de leerling van belang; het betreft vooropleiding, levensverhaal en persoonlijke ervaringen van de leerling. Maar ook sensitiviteit om te leren en het loopbaanperspectief dat de opleiding hem in het vooruitzicht stelt, geven richting aan de biografie. Vanuit de idee van het schrijven van een biografie vormen leerlingen een belangrijke informatiebron voor de werkzaamheden binnen het lectoraat. Leerlingen kunnen immers precies aangeven waarom zij voortijdig hun school hebben verlaten[47]! Zie de portretjes van voortijdige schoolverlaters in deze intreerede.

Schoolfactoren zijn nog onvoldoende systematisch onderzocht. Sfeer, schoolklimaat en wisselwerking tussen leerling en docent zijn voor leerlingen belangrijke indicatoren om hun school voortijdig te verlaten. Belangrijk is de overeenstemming tussen aanbod van de school en de behoeften van de leerlingen; het aanbod moet als het ware 'fitten' met individuele behoeften van leerlingen[48].

De beleidsacties van vmbo- en mbo-scholen zijn gericht op het beheren van cijfers en processen. Zij gaan ervan uit dat hun scholen en hulpverleningsinstellingen (zelfregulerende) systemen zijn met feedbackloops naar de ondersteunende logistieke processen. Voorbeelden hiervan zijn:

- de ondersteunende processen gericht op het administratief beheer van data over de schoolloopbaan van leerlingen: onder andere inschrijving, gegevens school van herkomst, tussentijds wisselen van opleiding, studievorderingen, beheer portfolio;
- en onderwijskundige processen gericht op de vormgeving van 'doorlopende leerwegen' (aansluiting vmbo-mbo), dat binnen de geformaliseerde aansluitingsnetwerken van vmbo- en mbo-scholen plaatsvindt.

Doel van de beleidsacties op het niveau van de school is het ontwikkelen van preventieve maatregelen op het gebied van onder andere beroeps- en studiekeuze van leerlingen,

gemeenschappelijke onderwijsprogramma's binnen een branche, docentenuitwisseling en gemeenschappelijke activiteiten gericht op het studiekeuzegedrag van de leerling, met als doel het aantal voortijdig schoolverlaters in een regio terugbrengen. Evaluatieonderzoek is nodig om de kwaliteit van de samenwerking tussen deze onderwijsinstellingen te beoordelen en van verbeteracties te voorzien, dan wel bijstelling van de samenwerkingsdoelen en mogelijk herformulering van het regionale aansluitingsbeleid. Als voorbeeld dient het LinX samenwerkingsverband, waarbinnen een gezamenlijk kwaliteitszorgsysteem wordt ontwikkeld voor de aansluiting tussen instellingen in de keten mbo-hbo. Feitelijk is hier sprake van preventie van voortijdig schoolverlaten vanuit het systeemperspectief van de onderwijsinstellingen. Deze benadering draagt indirect bij aan voorkoming van voortijdige schooluitval.

Betekenis lectoraat

Vanuit het systeemperspectief wordt binnen het lectoraat evidence based onderzoek verricht naar determinanten, instrumenten en acties die een bijdrage leveren aan inzichten en kennis op het gebied van preventie van voortijdig schoolverlaten binnen onderwijs- en maatschappelijke instellingen (bijvoorbeeld opdrachten vanuit het ROC van Twente en samenwerkingspartners, of van derden).

Een meer directe benadering van voortijdige schooluitval biedt het actorperspectief, dat uitgaat van de individuele studieloopbaan (zowel vanuit informeel als formeel leerperspectief) van de leerling. De ontwikkelingen die vanuit deze benadering plaatsvinden betreffen de pedagogisch-didactische interactie tussen docent en leerling, hun onderlinge acties, percepties en doelen. Voortijdige schooluitval is vanuit deze optiek het resultaat van een keten van gebeurtenissen tussen mensen.

Binnen het lectoraat is het actorperspectief een belangrijk uitgangspunt voor praktijkgericht onderzoek. Dit betekent dat in het onderzoek expliciet aandacht wordt besteed aan de betekenis van persoonlijke ervaringen van leerlingen, hun mogelijkheden en ambities. Centraal staat de wijze waarop leerlingen zich in een schoolse setting ontwikkelen en welke factoren tot voortijdige schooluitval leiden. Tegelijkertijd gaat het bij de leerling om zijn empowerment: namelijk bij voortijdige schooluitval enerzijds de regie nemen over zijn competentieontwikkeling en anderzijds zelfvervreemding van zijn competentieontwikkeling trachten tegen te gaan.

Het actorperspectief is voor de leden van de kenniskring nauw verbonden met normatieve professionaliteit van de onderzoeker. Onderzoekers zijn immers ook actoren die bij ontwerpgericht onderzoek, of (participatief) actieonderzoek subject van onderzoek zijn. Vanuit het actorperspectief kunnen visie, motieven en belangen van de onderzoeker het kwalitatieve onderzoek beïnvloeden.

Noten

1 Eimers, T. & M. Roelofs, 2005, p.175. Traag & Van der Velden (2008) zijn nog stelliger. Zij zijn van mening dat ondanks het vele onderzoek uit het verleden naar de oorzaken van voortijdig schoolverlaten de wetenschappelijke kennis over de oorzaken beperkt is gebleven. Hiervoor worden door de onderzoekers twee redenen genoemd. Op de eerste plaats hebben enkele studies geprobeerd een alomvattend model te ontwikkelen waarbij een onderscheid wordt gemaakt tussen onafhankelijk factoren als onder andere etniciteit en gezinsachtergrond en tussenliggende factoren als schoolgedrag en schoolprestaties. Op de tweede plaats zijn voorspellende studies geneigd zich te richten op structurele kenmerken van de leerlingen en hun gezinnen, zoals sociaal-economische status van het gezin. We weten dan wel veel over de factoren, maar we weten niet hoe de factoren causaal met elkaar verband houden. Het gevolg is dat we niet weten welke processen invloed uitoefenen op schoolprestaties en op voortijdig schooluitval van leerlingen.

2 Buis, 1979; Van der Wolf, 1984; Janssen, 1988; Bijleveld, 1993; De Vries, 1993; Prins, 1997; Dekkers, 1999; Dekkers, Claassen & Portengen, 2001; Dekkers, 2003; Eimers & Roelofs, 2005; Eimers, 2006.

3 Hövels & Bock, 1991; Buis & Hövels, 2005; Inspectie van het Onderwijs, 2007; Traag & Van der Velden, 2008.

4 Dekkers, 2003, p. 17; Traag & Van der Velden 2008.

5 Eimers & Roelofs, 2005, p. 177.

6 Eimers (2006) refereert in zijn studie aan onderzoek van Rutter. Deze onderzoeker laat zien dat het optreden van een risicofactor de kans op voortijdige schooluitval nauwelijks vergroot dan bij geen risicofactoren. Echter bij twee of drie risicofactoren wordt de kans op voortijdige uitval viermaal zo groot en bij vier factoren zelfs tien keer zo hoog.

7 Boudon, 1974; Bourdieu & Passeron, 1977.

8 Veel onderzoek naar schooluitval concentreert zich op achtergrondkenmerken van studenten als voorspellers van schoolsucces. Vincent Tinto ontwikkelde een model van sociale en academische integratie ter verklaring van schooluitval op Amerikaanse colleges (1975, 1987, 1993). Tinto's model richt zich op de sociale en onderwijskundige match tussen de student en de onderwijsinstelling en is de afgelopen decennia in verschillende studies getoetst en doorontwikkeld.

9 Prins, 1997; Dekkers, 2003; Eimers & Verhoef, 2005; Traag & Van der Velden, 2008.

10 De Vries, 1993; Prins, 1997; Dekkers, 2003; Traag & Van der Velden, 2008.

11 Prins, 1997, p.18. Volgens Prins is er wel een relatie met het gemiddelde cijfer van het eindexamen VWO en de studieresultaten op de universiteit. Het zijn in dit geval de exacte vakken (natuurkunde) die een enigszins consistent voorspellende waarde hebben.

12 Traag & Van der Velden, 2008; Dekkers, 2003.

13 Dekkers, 2003, p.21; CBS, 2007, p.102.

14 Prins, 1997, 48.

15 Uit veel onderzoek over studiestaking in het hoger onderwijs blijkt dat vrouwen sneller studeren dan mannen (Van den Berg, 2002) en dat jongere studenten sneller studeren dan oudere studenten (Jansen, 1996). Dit kan van invloed zijn op studiestaking doordat een kortere studieduur motiverend werkt. Studenten blijven meer gemotiveerd voor hun studie wanneer deze snel verloopt.

16 Dekkers, 2003, p.18. OCW, factsheet, 2007; CBS, 2007.

17 CBS, 2007, p.102.

18 Eimers & Roelofs, 2005, p.176.

[19] Jungbluth geciteerd uit de publicatie van Eimers & Roelofs, 2005, p.176. Het betreft onderzoek van Jungbluth waarover hij in 2002 en in 2003 heeft gerapporteerd.

[20] CBS, 2007, p.225; Eimers & Roelofs, 2005, p.177.

[21] Eimers & Roelofs, 2005, p.177.

[22] Prins, 1997, p.57.

[23] Prins, 1997, p.52.

[24] Traag & Van der Velden, 2008.

[25] Dekkers, 2003.

[26] Prins, 1997, p.76; Dekkers, 2003, p.18; Eimers & Roelofs, 2005, p.177.

[27] Dekkers, 2003, p.18 citeert Gaustad.

[28] Traag & Van der Velden, 2008.

[29] De Vries, 1993.

[30] Volgens de onderzoekers Tinga, Veenstra & Lindenberg (2008) zijn spijbelen en schoolfalen sterk aan elkaar gerelateerd. Spijbelaars in het voortgezet onderwijs presteren slechter dan niet-spijbelaars. De factor spijbelen hangt volgens de auteurs samen met slechte schoolprestaties en lijkt indicatief voor ander probleemgedrag. Leerlingen die zich minder verbonden voelen met de samenleving (minder affectie van ouders en school en minder morele binding) en leerlingen met minder zelfcontrole horen vaker tot de groep jongeren die al eerder hebben gespijbeld. Spijbelen kan voorkomen en bestreden worden door de aandacht te richten op de relatie die kinderen thuis met hun ouders hebben en op school op de relatie tussen leerlingen en hun leraren. Ook de ontwikkeling van morele betrokkenheid lijkt hierin een rol te spelen. De leerling voelt zich meer betrokken bij de school als zijn aanwezigheid op school vanuit een positieve grondhouding van de leraar of coach wordt gecheckt en de redenen van zijn/haar afwezigheid met de betrokken leerling wordt besproken. Op deze wijze kan de sociale binding van de leerling met de school worden hersteld of verstevigd. De onderzoeksresultaten van deze onderzoekers bieden veel aanknopingspunten voor een preventief absentiebeleid van een school.

[31] Hövels & Bock, 1991; Dekkers, 2003.

[32] Met de invoering van het vmbo is de behandeling van zorgleerlingen veranderd. Ook leerlingen met leer- en gedragproblemen die voorheen op het speciaal onderwijs zaten, maken deel uit van de vmbo-populatie (basisgerichte leerweg). De leerlingpopulatie van het vmbo vraagt om een aanpak die sterker gericht is op zorg, welzijn en competenties en minder op kwalificatie. De invoering van het vmbo heeft het aantal en de kenmerken van voortijdig schoolverlaters niet veranderd.

[33] Eimers & Roelofs, 2005, p.175.

[34] Inspectie van het Onderwijs, 2007, p.21.

[35] Het belang van deze rapporten uit het basisonderwijs wordt onderschat. Uit onderzoek van de PRIMA-VO cohorten is bekend dat latere schoolverlaters al in het primair onderwijs een achterstand hebben opgelopen ten opzichte van de niet voortijdig schoolverlaters. Hetzelfde blijkt ook uit de vergelijking van de gemiddelde scores van taal en rekenen behaald in groep 8 van de basisschool. Deze achterstand staat feitelijk al vermeld in het schooladvies voor het vo. Schoolverlaters hebben lagere adviezen van de basisschool gekregen dan schoolblijvers en bovendien krijgen voortijdig schoolverlaters vaker het advies basisgerichte leerweg dan niet-schoolverlaters (Dekkers, 2003, p.22).

[36] PricewaterhouseCoopers, 2006; Inspectie van het Onderwijs, 2007.

[37] Er is nog weinig onderzoek gedaan naar schoolorganisatorische kenmerken als een afwisselende en evenwichtig lesrooster, het vermijden van tussenuren voor leerlingen, een snelle en systematische afhandeling van verzuim van leerlingen als oorzaak van voortijdig schoolverlaten. Het vermoeden bestaat dat

inhoud en didactiek een belangrijke rol spelen in de motivatie van leerlingen voor hun schoolbezoek. Uit interviews binnen het lectoraat blijkt dat leerlingen te theoretisch onderwijs, zonder afwisseling snel als nutteloos beoordelen en het gemis aan praktische vakken, waarin zij zelfstandig opdrachten moeten verrichten, niet vinden aansluiten bij de praktijk van het toekomstig beroep.

38 Slavin et al., 1989; De Vries, 1993; Dekkers, 2003.

39 Inspectie van het onderwijs, 2007, p.17.

40 Evers, Ritzen & Letschert (2006) constateren op basis van literatuurstudie uit de voorlichtingskunde dat het aanbieden van informatie slechts tot gedragsveranderingen leidt als individuen hiervoor nog geen standaardgedrag ontwikkeld hebben. De situatie en de context waarin leerlingen behoefte hebben aan informatie bepalen in grote mate of de informatiebehoefte van de leerling daadwerkelijk resulteert in het op zoek gaan naar informatie. De auteurs wijzen op het literatuuronderzoek van Meijers (1995) waaruit blijkt dat leerlingen zich voor studie- en beroepskeuze primair richten op de ervaringen van de eigen ouders. Secundair op de zogenaamde 'geruchten' en tertiair wordt hun gedrag beïnvloed door 'contaminatie'. Dat wil zeggen dat op basis van bestaande opvattingen of beelden rekent men een object bepaalde zaken toe die er objectief gezien niet bij horen. Op de laatste plaats gaan leerlingen af op 'objectieve informatie'. Terecht constateert Meijers (1995) dat het feitelijke gedrag van individuen weinig wordt beïnvloed door objectieve informatie, maar vooral situatiegebonden en situatie-gestuurd is. Dat verklaart waarom allochtone en autochtone leerlingen weinig positief zijn over de studie- en beroepskeuzevoorlichting. Leerlingen uit de middenklasse zijn nog het meest positief. Bij hen had het voorlichtingsmateriaal effect op de vakkenpakketkeuze (vgl. sectorkeuze) en op de ontwikkeling van hun beroepswens; het effect is echter maar van korte duur.

41 Dekkers, 2003, p.19; Eimers, 2006, p.52.

42 Hövels & Bock, 1991.

43 Eimers, 2006, p.52.

44 Eimers & Roelofs, 2005, p.177.

45 Afspraken tussen ROC's en scholen in het voortgezet onderwijs, RMC's en gemeenten ter bestrijding van voortijdige schooluitval worden vastgelegd in regionale convenanten. Het doel van de convenanten is om de uitval met minstens 10 % per jaar te verminderen. De convenantafspraken zijn op basis van 'no cure, no pay'. De maatregelen die in de convenanten zijn opgenomen hebben betrekking op: ontwikkeling van de zorgstructuur in de scholen; verbetering van de overgang tussen het vmbo en het mbo; en het versterken van loopbaanoriëntatie en -begeleiding. Vóór juni 2008 moeten de convenanten zijn ondertekend. Contactgemeente voor het regionale convenant van RMC gebied 12 is de gemeente Enschede in de persoon van wethouder Dr. Eric Helder.

46 Eimers & Roelofs, 2005, p.177.

47 Ritzen, 2007, p.I.

48 Hövels & Bock, 1991.

Erwin, 18 jaar en geen vmbo-diploma

'Ik woon met mijn tweelingbroer en een oudere broer bij mijn ouders. Gezellig hebben wij het thuis…daar houd ik ook van… uitgaan, biertje drinken, voetballen en computeren dá's pas echt leuk. Ik heb ook op een vmbo-school gezeten, dat was echt mijn school, ook nu achteraf kan ik dat zeggen…richting techniek, dat was mijn ding. Uitfreezen, metaal, schilderen en metselen dat vind ik leuk. Maar ik kreeg problemen met buitenlandse leerlingen… zij zochten me overal op, daagden mij uit… en opeens stak 'n buitenlandse jongen mijn broertje op school met een mes… ik was erbij en heb die jongen ook met mijn mes teruggestoken. Toen naar de politie… wat een ellende… en vervolgens moest ik van school af, want de leraren vertrouwden mij niet meer. Ik werd geplaatst op een andere vmbo-school en volgde daar de richting horeca… ik ben doorgegaan met de richting bakkers…ik vond die richting heel leuk! Die jongen trouwens, die mij bedreigd had was ook van school gestuurd en zat nu bij mij in de klas… ik hield dat niet vol, werd ziek en ben overgestapt naar het Praktijkonderwijs sector techniek… ik mocht bij de VVBA stage lopen als tegelzetter… de praktijkdocent vond dat vak niets voor mij… volgens de praktijkdocent was ik slecht in wiskunde… Op het Praktijkonderwijs heb ik dus helemaal niets geleerd…daar houden ze je echt stom… Ik kon niet goed met een leraar opschieten, als je geen goed antwoord gaf… dan zeuren de leraren maar aan je hoofd… jullie zijn allemaal dom… zei de leraar… Belangrijk vind ik de sfeer in de klas, een leraar moet zeggen waar het op staat en vooral goed luisteren naar de leerlingen…, vragen stellen als er wat aan de hand is, luisteren… en een feestje bouwen met de leerlingen. Helaas heb ik de laatste vmbo-opleiding niet afgemaakt… mijn vriend is bij het uitgaan overleden… ik kan dat maar moeilijk verwerken… misschien is dat wel de reden… Toen heb ik op het AOC gezeten, bossenonderhoud, landbouw en bij shovels en kraanmachines, dat leek me wel wat. Mijn ouders willen dat ik iets met mensen ga doen, bijvoorbeeld in de zorg. Ik heb hen gezegd dat ik buschauffeur wil worden. En nu weet ik ook wat IK wil… eerst buschauffeur en daarna in de verzorging. Dat gaat lukken…

4 Theorieën, modellen en empirisch onderzoek

Onderzoek naar voortijdig schoolverlaten in Nederland

Het onderzoek naar voortijdig schoolverlaten wordt aangeduid met het begrip studieuitval. Studieuitval is met name in het hoger onderwijs empirisch onderzocht. Onderzoek naar studieuitval in Nederland is gebaseerd op theoretische modellen uit de VS. Meestal beperkten de studies zich tot enkele studentkenmerken binnen een opleiding of instituut. In het hoger onderwijs vindt ook longitudinaal studieloopbaanonderzoek plaats, gebaseerd op het werk van Tinto (zie verder in dit hoofdstuk). De resultaten waren zeer gefragmenteerd en hadden weinig generaliserende waarde. In deze intreerede een kort review van theorieën en modellen.

Studieuitval geïnspireerd op Amerikaanse modellen

In Amerika is een aantal uitgebreide modellen over studieuitval ontwikkeld en getoetst. Bekende modellen zijn die van Tinto en Pascarella[1]. Op het eind van de vorige eeuw hebben de onderzoekers Bijleveld (Universiteit van Twente) en Prins (IOWO en Radboud Universiteit Nijmegen) in hun dissertaties de interactieve modellen van Tinto en Pascarella als uitgangspunt genomen voor hun onderzoek. Hiermee vormden beide interactieve modellen de hoofdstroom van empirisch onderzoek naar studieuitval. Het primaire doel van Tinto's[2] interactieve model is om inzichtelijk te maken hoe interacties tussen verschillende individuen binnen een academisch en sociaal systeem kunnen leiden tot vroegtijdige uitval van studenten met verschillende persoonskenmerken. Pascarella[3] stelde enkele jaren later dat achtergrondkenmerken van studenten directe invloed hebben op uitvalbeslissingen, onafhankelijk van de invloed van academische en sociale integratie. In 1993 stelde Bijleveld voor de Nederlandse situatie een theoretisch verklaringsmodel op, waarin opleidingskenmerken een belangrijke rol spelen. Zijn model richt zich echter te expliciet op het effect van opleidingskenmerken ter verklaring van studieuitval. Hij liet na zijn model empirisch te toetsen.

Alhoewel de modellen veelbelovend zijn, is hun verklaringskracht gering. Onderzoeker Prins[4] van het IOWO heeft deze modellen wel getoetst.

Het model van Prins (1997)

Als voorbeeld van een geconstrueerd theoretisch model ter verklaring van voortijdige

schooluitval (studieuitval) en getoetst bij studenten van de Radboud Universiteit is het model van Prins[5]. Hij ontwikkelde het model, omdat in de periode 1995 tot 1997 jaarlijks 1000 studenten voortijdig hun opleiding aan de universiteit verlieten tegen jaarlijks 2500 instromers. Het model maakt onderscheid tussen factoren op studentniveau en factoren op opleidingsniveau.

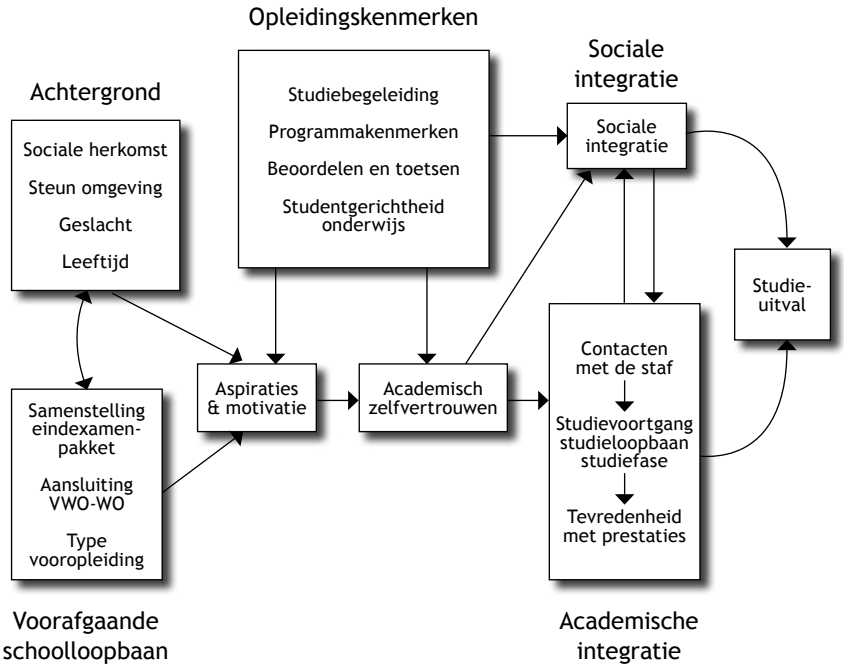
De factoren op studentniveau zijn:
- voorafgaande schoolloopbaan (type vooropleiding, samenstelling vakkenpakket, aansluiting VWO-WO);
- achtergrond (steun omgeving, herkomst, geslacht, leeftijd);
- aspiratie, motivatie en zelfvertrouwen;
- sociale integratie (deelname en betrokkenheid bij extra-curriculaire activiteiten op de universiteit);
- academische integratie (contacten met de staf, studievoortgang, tevredenheid met academische ontwikkeling en prestaties);
- uitvallen of blijven.

De factoren op opleidingsniveau zijn:
- studiebegeleiding;
- programmakenmerken (aantal contacturen, aantal parallelle vakken, gemiddeld aantal uren per vak);
- beoordelen en toetsen;
- studentgerichtheid.

De veronderstelling is dat de factoren op studentniveau een causaal model vormen; de causale relaties zijn in figuur 1 weergegeven. De relaties op studentniveau worden beïnvloed door opleidingskenmerken.



Figuur 1: Theoretisch onderzoeksmodel van Prins



Bron: Prins (1997, p.60)

Op basis van zijn ontwikkeld model concludeert Prins dat de combinatie studentkenmerken en opleidingskenmerken bij elkaar horen[6]. Verder constateert hij dat motivatie, aspiratie en zelfvertrouwen een belangrijke plaats innemen in de verklaring van academische en sociale integratie en daarmee in de verklaring van studieuitval of studievoortgang. Slechte studieprestaties worden niet veroorzaakt door een gebrek aan capaciteiten, maar door het ontbreken van voldoende motivatie.

Helaas zijn onderzoekers tot op heden met behulp van deze modellen niet in staat geweest veel meer dan zo'n 30% van de variantie in studieuitval of studievoortgang te verklaren. Bij inbreng van opleidingskenmerken steeg in enkele gevallen de verklaarde variantie tot ruim 40%. De belangrijkste redenen hiervoor zijn het enorme aantal factoren dat invloed heeft op uitval en studievoortgang. Daarnaast ontbreekt het in de meeste modellen aan organisatiekenmerken van de betreffende opleidingen.

Ten Dam[7] plaatst de volgende kanttekeningen bij het model van Tinto:

- er is geen plaats ingeruimd in het model voor verschillen tussen opleidingen. Gegevens die voor een bepaalde discipline zijn verzameld, kunnen niet zomaar worden gegeneraliseerd naar andere disciplines;

- er is in het model relatief weinig aandacht voor onderwijskundige factoren. Uit de omvangrijke reviewstudie van Pascarella & Terenzini komen twee thema's sterk naar voren die de uitkomsten van het onderwijs bepalen: inzet en betrokkenheid van studenten, en de stimulans die uitgaat van de leeromgeving;
- er wordt nauwelijks aandacht geschonken aan de beeldvorming van docenten over het cognitief en sociaal functioneren van hun studenten.

Ook de beperking van veel onderzoek tot één opleiding of één instituut is een reden voor dit gebrekkige resultaat[8]. Kennelijk zijn de bevindingen van Bijleveld en Prins, gebaseerd op het Angelsaksisch universitaire onderwijs dus moeilijk te gebruiken in het Nederlandse onderwijssysteem. Mogelijk een verklaring voor het feit dat hun onderzoeksresultaten slecht te vertalen zijn naar de Nederlandse situatie.

Recente studies

Meer recentelijk onderzoek is door Bruinsma verricht[9]. Zij maakt gebruik van Walberg's model 'educational productivity' (onderwijsproductiviteit)[10]. Dit model gaat uit van negen factoren die invloed uitoefenen op leerresultaten. De negen factoren worden verdeeld in drie groepen: student-aptitude kenmerken; kwaliteit en kwantiteit van instructie; en sociaal-psychologische leeromgeving. De drie groepen factoren zijn als volgt ingedeeld:

- De eerste set factoren meet op basis van gestandaardiseerde tests de voorafgaande prestaties van de student; ook aspecten als motivatie en zelfvertrouwen worden gemeten; en aan de hand van het aspect leeftijd wordt het ontwikkelingsniveau gemeten.
- De tweede set factoren gaat in op de kwaliteit (de mate waarop studenten de leerinhouden begrijpen) en de kwantiteit (de beschikbare tijd van de instructie en de tijd die de student eraan besteedt) gemeten.
- De derde set factoren heeft betrekking op de sociaal-psychologische omgeving, thuis-, klassesituatie en blootstelling aan massamedia (televisiekijken).

Ook nu weer verklaren de variabelen samen 28% van de variantie en is aanvullend longitudinaal onderzoek nodig ter validering van het model. Bruinsma constateert dat het gemiddeld eindexamencijfer, de verwachtingen van de student, de ervaren kwaliteit van beoordeling, de studielast, het aantal contacturen en de klasomgeving belangrijke indicatoren van studievoortgang zijn. Een en ander komt overeen met de beschreven factoren uit het vorige hoofdstuk.

Binnen het onderzoeksprogramma 'Scholen en de sociale context van het onderwijs' wordt momenteel door Elffers onderzoek verricht naar achtergrondkenmerken van mboleerlingen als voorspellers van schoolsucces. Elffers sluit in haar onderzoek aan op het interactieve model van Tinto, waarin een sociale en onderwijskundige match plaatsvindt tussen student en school. Werd het model door Bijleveld en later door Prins in het hoger onderwijs getoetst, nu wordt Tinto's model in het mbo getoetst[11]. Maatschappelijk gezien een belangrijke opdracht, omdat deze sector het meest te kampen heeft met voortijdige schooluitval. Vanuit het model van Tinto onderzoekt Elffers in hoeverre schoolsucces in

het mbo verklaard kan worden vanuit de aspecten sociale en onderwijskundige integratie, waarbij haar aandacht ook uitgaat naar de mate waarop leerlingen hun betrokkenheid ontwikkelen en betrokken zijn bij hun onderwijs en persoonlijk leerproces.

Conclusie

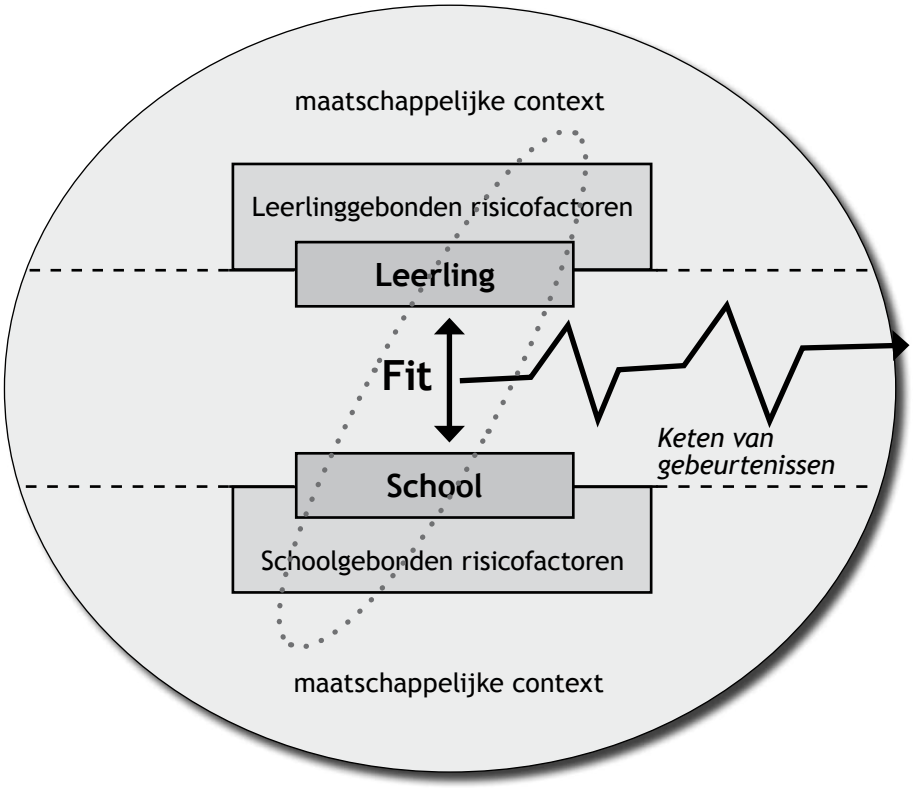
In het vorige hoofdstuk is gesteld dat er veel kennis is van mogelijke (risico)factoren die tot voortijdige schooluitval leiden. Tegelijkertijd hebben we geconcludeerd dat er, vanwege het ontbreken van een causaal model, geen 'harde' verklaring kan worden gegeven over oorzaken en factoren die tot voortijdige schooluitval leiden. Onderzoek gebaseerd op bevindingen uit de internationale onderzoeksliteratuur wijst in dezelfde richting. Geen sluitende theorie, maar wel de belangrijke indicatie dat studentkenmerken en opleidingskenmerken bij elkaar horen. Hieruit mogen we concluderen dat er een fit moet zijn tussen persoonlijke kenmerken van de leerling en opleidingskenmerken van de school. Factoren kunnen de fit bevorderen, maar ook verstoren. Zo zal een opeenvolging van negatieve gebeurtenissen in het leven van de leerling de kans op uitval vergroten. Vanuit deze optiek definiëren we voortijdig schoolverlaten als het resultaat van een aaneenschakeling van ketens (chain of events) van negatieve gebeurtenissen (critical incidents) die de druk op de leerling vergroten en die ertoe bijdragen dat sommige, in zichzelf kansrijke leerlingen, geleidelijk aan de school de rug toe keren[12].

Ook gecombineerde factoren, beschreven in het vorige hoofdstuk en samengevat onder de noemer cultureel kapitaal (armoede, slechte behuizing, laag opleidingsniveau van ouders, enz.) beïnvloeden de fit tussen opleiding en leerling[13]. De opleiding van de leerling kan niet los worden gezien van de maatschappelijke context. Dit blijkt bijvoorbeeld ook uit de structurele samenwerking tussen voorzieningen op het gebied van onderwijs, jeugdzorg, gezondheidszorg, maatschappelijke ontwikkeling, arbeidsmarkt en veiligheid. Als reactie op fragmentatie en verkokering en om betere resultaten te realiseren wordt binnen het lectoraat met deze maatschappelijke voorzieningen samengewerkt[14]. In essentie gaat het binnen de maatschappelijke context om het realiseren van een ketenbenadering. Dat is nodig, omdat scholen en maatschappelijke voorzieningen nog te weinig dwarsverbanden zoeken. Vanuit een schools perspectief wordt de sociale omgeving van de leerling als een kerngegeven beschouwd, terwijl juist die omgeving voor instellingen als jeugdzorg en maatschappelijke ontwikkeling object van beïnvloeding is[15]. Omgekeerd confronteert de leerling de onderwijsgevenden met voorzieningen uit de maatschappelijke context. Vandaar dat de maatschappelijke context de schil vormt rondom de leerlinggebonden risicofactoren en de schoolgebonden risicofactoren; problemen in en buiten de school spelen zich binnen de maatschappelijke context af.

Betekenis lectoraat

Alhoewel het model zich richt op het individu van de leerling (microniveau) en de school (mesoniveau) moeten ook macrofactoren als economisch-, human-, sociaal- en cultureel kapitaal in het model betrokken worden.

Figuur 2: Werkmodel lectoraat



Bron: Eimers (2006, p.18; bewerkt)

Kern van het werkmodel is de 'best fit' realiseren tussen risicofactoren gecentreerd rondom de leerling en de schoolgebonden risicofactoren. Beide factoren worden beïnvloed door de maatschappelijke context. Kritische incidenten en het keten van gebeurtenissen brengen de verticale fit uit evenwicht en uiteindelijk kan de keten van gebeurtenissen leiden tot voortijdige schooluitval. Gaan we uit van een ketenbenadering dan is ook sprake van een reeks van horizontale 'fits' die zich vooral manifesteren tussen vmbo-scholen, mbo-opleidingen en maatschappelijke instellingen, waaronder RMC's en jeugdzorg.

Het impliciete of expliciete besluit van leerlingen om voortijdig met de opleiding te stoppen is gebaseerd op alledaagse en vaak terugkerende gebeurtenissen (critical events) die direct of indirect met 'de school' samenhangen en het gedrag van de leerling beïnvloeden. Het werkmodel is gebaat bij meer inzicht in en kennis over de processen en onbewuste keuzen die leerlingen maken om met hun opleiding te breken. Het gaat dan

om de determinanten uit sociaal-cognitieve modellen, die gedrag aan de hand van een aantal cognitieve factoren voorspellen[16]. Sociaal-cognitieve modellen zien gedrag als een beslissingsproces waarin de leerling de kosten en baten van verschillende gebeurtenissen op school analyseert. Het onderzoek moet zich dan vooral richten op de intenties (bedoeld of onbedoeld), die tot het definitieve besluit leiden de opleiding voortijdig te verlaten. Hiervoor moet binnen het lectoraat kwalitatief onderzoek worden verricht bij voortijdig schoolverlaters, waardoor meer zicht wordt gekregen op deze intenties van leerlingen om voortijdig met hun opleiding te stoppen[17]. De intenties die tot deze beslissingsprocessen hebben geleid, kunnen in de vorm van het afnemen van een leergeschiedenis worden achterhaald[18]. Tegelijkertijd biedt de leergeschiedenis als product een voedingsbodem om van de verbeteracties van actoren uit vo-, mbo-scholen en maatschappelijke instellingen te leren. Hierdoor wordt het lerend vermogen van alle actoren die zich bezighouden met het wel en wee van de voortijdig schoolverlater vergroot.

Een andere uitdaging van het lectoraat is het zoeken en ontwikkelen van een 'best fit' tussen school en leerlingen, door innovatieve onderwijsarrangementen te ontwikkelen die ingebed zijn in de maatschappelijke context en waarin rekening wordt gehouden met de actielogica's van leerlingen, docenten en praktijkopleiders uit de bedrijven/instellingen. De 'best fit' is feitelijk de plek waar belangen en waarden van leerlingen, docenten en praktijkopleiders elkaar raken. Risicofactoren zowel van de kant van de leerling als van de kant van de docenten (lees school) kleuren de gebeurtenissen in en dragen bij tot het behoud van het evenwicht binnen de 'best fit'. Vanuit de dynamiek van de maatschappelijke context blijft er in het streven en realiseren van een 'best fit' een constructieve frictie bestaan in het dichten van de kloof tussen leerling en docent (school).

Bij het ontwerp van leerarrangementen wordt de leerling betrokken. In het begin van het onderwijsarrangement is er sprake van een glijdende schaal, van een 'structuurgevend arrangement' naar een 'zelfregulerend arrangement' met maximale keuzevrijheid voor de leerling om in overleg met zijn docent zijn leerinhouden samen te stellen en zijn leertraject af te stemmen op zijn individuele leervragen (maatwerk). De docent houdt nadrukkelijk rekening met de belangstelling, beschikbare tijd en leervermogen van de leerling[19]. Deze leerarrangementen zijn niet per sé gebonden aan tijd, plaats en situatie. De leerling is binnen het leerarrangement (co-)ontwerper van zijn persoonlijke leerproces (zelfsturing). De docent helpt de leerling om zijn leerarrangement samen te stellen en vervult de rol van coach die leerlingen stimuleert tot reflectief leren. De leerarrangementen die binnen het lectoraat worden ontwikkeld hebben betrekking op een enkel thema (korte duur) dan wel op meerdere thema's die inhoudelijk en/of sequentieel met elkaar verbonden zijn (lange duur).

Binnen de leerarrangementen kunnen voortijdig schoolverlaters hun persoonlijke- en beroepscompetenties ontwikkelen, of worden op basis van hun individuele leervragen en competentieontwikkeling voorbereid, om teruggeleid te worden naar reguliere opleidingstrajecten. Belangrijke taken van de docent als coach zijn: plannen, herkennen van de leer- en persoonlijke situatie van de leerling, metacommunicatie en kennis van de per-

soon van de leerling. De coach moet inzicht hebben in de leerprocessen van de voortijdig schoolverlaters en in de processen die binnen het werk en persoonlijke omgeving van de voortijdig schoolverlater plaatsvinden; de coach kan de voortijdig schoolverlater hiervoor structuur bieden. Non-formele leerprocessen vormen een belangrijk onderdeel van deze leerarrangementen.

Noten

1 Tinto, 1982; Pascarella et al.,1985; Pascarella & Terenzini, 1991.

2 Tinto, 1982.

3 Pascarella, 1992.

4 Prins, 1997.

5 Prins, 1997.

6 Prins, 1997.

7 Ten Dam, 2000, p.273-297.

8 Prins, 1997.

9 Bruinsma, 2003.

10 Walberg et al., 1986.

11 Tinto, 1982; 1993.

12 Eimers, 2006, p.15; toegevoegd 'zichzelf kansrijke jongeren' uit Inspectie van het onderwijs, 2007, p.11.

13 Vanuit het perspectief van het 'cultureel kapitaal' zijn leerlingen van ouders met hogere opleidingsniveaus beter in staat zich aan te passen aan de dominante schoolcultuur dan leerlingen van ouders met minder 'cultureel kapitaal'. Leerlingen uit de culturele elite zijn door hun opvoeders meer vertrouwd gemaakt met de schoolcultuur en hun gedrag en opvattingen zijn dan ook nauw verbonden met de dominante cultuur op school, waardoor zij minder snel geneigd zijn met de opleiding te stoppen. Hierdoor hebben leerlingen van de 'culturele elite' meer succes op school en hebben leerlingen van ouders met lagere opleidingsniveaus meer kans de school voortijdig te verlaten (Traag & Van der Velden, 2008, p.11).

14 Deze samenwerking zal de komende jaren alleen maar actueler worden. Door de invoering van het competentiegericht onderwijs in het mbo wordt zorg en begeleiding van leerlingen intensiever. Immers binnen competentiegericht onderwijs staat de leerloopbaan van de leerling centraal. Het gaat hierbij niet alleen om de ondersteuning bij problemen, maar vooral ook om de begeleiding en voorbereiding van de leerling op de beroepspraktijk. Tijdens de begeleiding worden de zogenaamde 'studieloopbaanbegeleiders' ook geconfronteerd met begeleidingsvragen op het gebied van leerproblemen, keuzeprocessen en psychosociale problemen. Deskundigen van voorzieningen uit de maatschappelijke context van de school zullen structureel aan de begeleiding van de leerling deelnemen. Het spreekt voor zich dat goede begeleiding en zorg een positief effect hebben op het pedagogische en sociale schoolklimaat en daarmee een bijdrage leveren aan voorkoming van voortijdige schooluitval (Brinkman & Talsma, 2006, p.12-13).

15 Eimers, 2006, p.17.

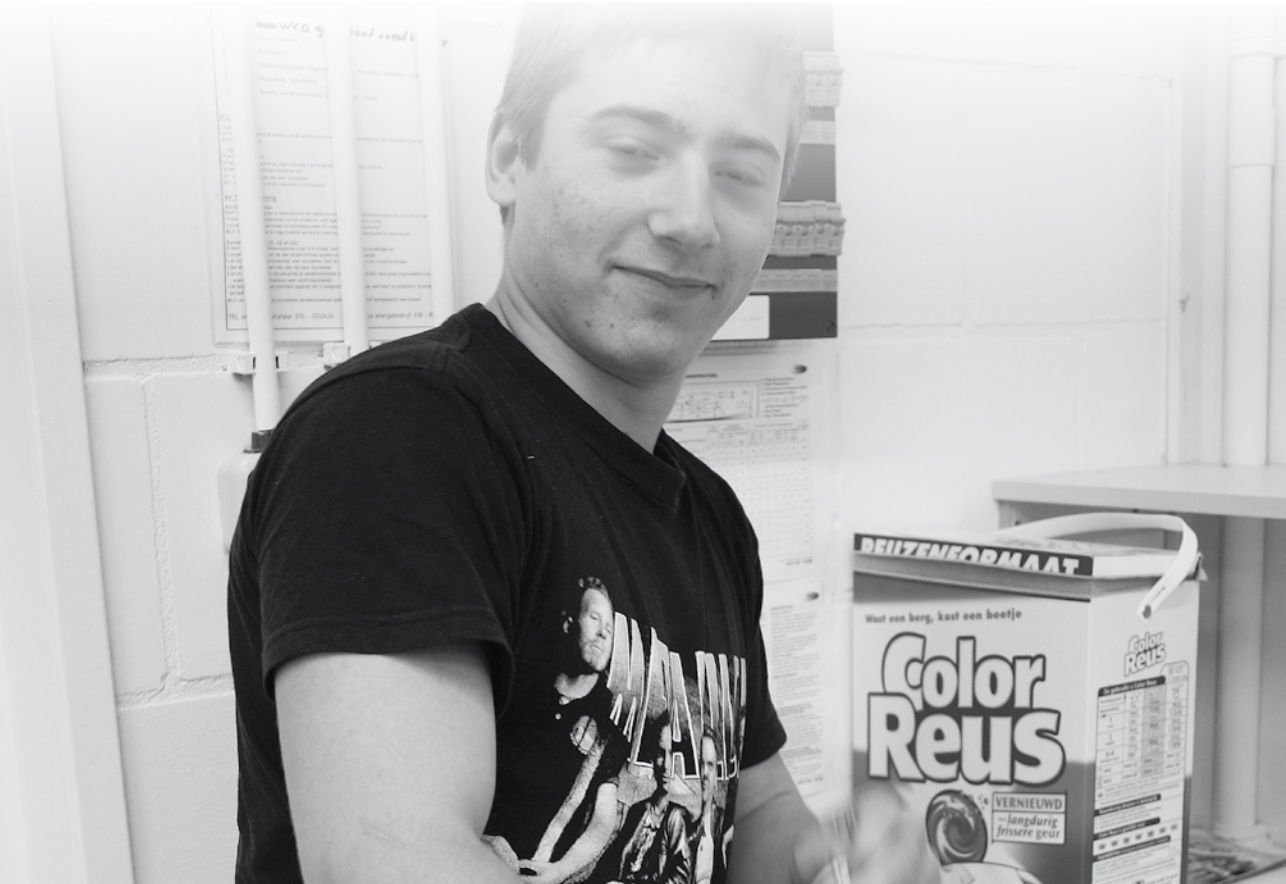
16 Ajzen, 1991. http://www.people.umass.edu/aizen/

17 De sociaal-cognitieve theorie van de psycholoog Icek Ajzen (1991) voorspelt gedragsintenties uit drie

variabelen: de attitude, de subjectieve norm en de ervaren gedragscontrole van de persoon. De attitude is een persoonlijke afweging van voor- en nadelen die de persoon verbonden ziet aan het gedrag; de subjectieve norm beschrijft de indruk die de persoon heeft van wat de mensen om haar of hem heen wenselijk achten en de ervaren controle, of ook wel eigen effectiviteit, is een neerslag van de indruk van de eigen mogelijkheden en onmogelijkheden om het gedrag in kwestie te vertonen. Samen combineren deze drie variabelen in een intentie, de bedoeling om het gedrag te vertonen (of niet), die zich kan omzetten in gedrag. Het besluit om de opleiding voortijdig te beëindigen wordt gevormd door de attitude, de subjectieve norm en de ervaren gedragscontrole. Hoe dominanter de attitude en de subjectieve norm, hoe groter de waargenomen gedragscontrole met betrekking tot het gedrag, hoe krachtiger de intentie van iemand is zijn voorgenomen besluit uit te voeren. Voorbeeld: om de school niet voortijdig te verlaten (gedrag) moet de leerling van plan zijn dat te doen (intentie) en mogelijkheden zien zijn competenties tijdens de opleiding actief te ontwikkelen (eigen effectiviteit); zijn intentie is vervolgens weer het gevolg van een positieve evaluatie van het gedrag (de leerling ervaart binnen zijn opleiding meer voordelen dan nadelen) een ondersteunende omgeving (leraren, maar ook vrienden en ouders steunen de leerling) en voldoende toekomstmogelijkheden (gaan werk of doorleren) de opleiding af te ronden.

[18] Ritzen, 2004; Wildemeersch & Ritzen, 2008.

[19] Ritzen, 2004.



Esther, zetien jaar en geen vmbo-diploma

'Ik ben Esther, zestien jaar. Ik woon samen met mijn moeder. Mijn ouders zijn twee jaar geleden gescheiden en na de scheiding heb ik bijna geen contact meer met mijn vader. Ik heb één echte zus, drie stiefzusters en twee stiefbroers. Met iedereen heb ik een goed contact. Iedereen woont zelfstandig, behalve ik..., ik woon bij mijn moeder. Mijn hobby is zingen; ik zing de teksten in, die mijn moeder schrijft, daarna gaat de tekst naar de artiest. Zo kunnen we zien of alle coupletten en woorden kloppen. Bijna elke weekend heb ik van die Cd-presentaties en zo..., overal door het land...het zijn B- artiesten. Ik heb niet zoveel hobby's...meestal zit ik achter de laptop en houd me bezig met chatten en msn'en en zo... én... websites maken. Op de basisschool ben ik in groep vijf vanwege rekenproblemen blijven zitten. Na de basisschool heb ik maar vijf maanden vmbo gedaan, daarna moest ik van school vertrekken. Het zat zo, ik moest van school 'sorry' zeggen aan een medeleerling, terwijl ik niets gedaan had... en ik ben zo, als ik het niet heb gedaan, doe ik het ook niet. Ik werd steeds maar weer voor van alles en nog wat beschuldigd en..., hm..., dat pikte ik niet meer... Samen met mijn zus hebben we die 'populaire' meisjes geslagen. De school moest kiezen of mijn zus en ik van school, of een stuk of tien anderen. Dus wij moesten van school.... en toen ben ik op Jarabee' terecht gekomen. Ik heb daar twee jaar gezeten..., uiteindelijk ben ik met ruzie vertrokken... ik kreeg op Jarabee fikse ruzie met mijn beste vriendin; we mochten samen mee op de 'Tukker' (=zeilboot). Maar van mijn Jarabee-begeleiders mocht ik niet meer mee..., toen de boot terug was, bleek dat er allemaal praatjes over mij de ronde deden. Door die praatjes werd ik zelfs met de dood bedreigd. Mijn vader liet het er niet bij zitten en dwong mij het meisje in elkaar te slaan..., ik wou dat niet, maar... daarna..., toen we langs school reden en hij me aankeek en vroeg 'zijn dat die meisjes', kon ik niet liegen en heb ik haar geslagen..., er was een half uur lang heel veel geschreeuw..., herinner ik mij tenminste nog heel goed. Meteen daarna ben ik door de politie voor mishandeling opgepakt en kreeg ik 36 uur taakstraf. En dat heb ik nu allemaal achter de rug. Na mijn tijd op Jarabee, heb ik twee jaar thuis gezeten. Ik was toen 15 jaar en kreeg leerplicht achter me aan... zij konden geen school voor mij vinden. Dus na een tijdje is het heel slecht met mij gegaan. Ik sliep overdag en ik werd 's' nachts wakker zeg maar, dus niemand had last van mij. Niemand merkte mij nog op. Mijn ouders zijn in die periode gescheiden. En ik ben met mijn moeder, zus en neefje naar Zwolle gegaan, daar hebben wij een paar dagen in een opvanghuis gezeten

en vervolgens weer terug naar Twente. De leerplichtambtenaar heeft mij op het ATC geplaatst:.. dat vond ik echt niet wat, dus die opleiding heb ik niet afgemaakt..., ik vond daar niks leuk om te doen ofzo, er waren niet echt dingen voor mij. Mijn moeder en ik hebben door bemiddeling van een maatschappelijk werkster een huisje gekregen. Via de contacten van de maatschappelijk werkster ben ik op de AKA gekomen. Ik ken niet zoveel goede leraren... voor mijn gevoel hadden mijn vorige leraren zoiets van... wij geven les en laat de leerlingen zichzelf redden. Ja, het interesseert de leraren gewoon niet.... ik merk dat aan hun houding... ik bedoel waarom word je leraar als je niks met jongeren of kinderen hebt. Nu op het ROC krijg ik heel veel persoonlijke begeleiding. Je kunt hier altijd met iemand praten. Een goede leraar moet achter je staan. Mijn droomberoep is vroedvrouw worden..., hm... maar ik denk toch dat ik in een winkel ga werken...'.

Noot

[1] Jarabee is crisisopvang voor 0-18 jarigen vanuit Jeugdzorg. Crisisopvang Jarabee 6-18 is hulp aan kinderen en jongeren tussen de 6 en 18 jaar die thuis in crisis zijn. In maximaal twee keer zes weken wordt gezocht naar een passende oplossing voor de problemen waar het kind en voor staat. Binnen zes weken ligt er een plan waarin staat wat passende hulp is en waar het kind het beste kan wonen; thuis, in een pleeggezin, in een leefgroep, of in een begeleid wonen project (intern of extern). De crisisopvang heeft een noodbed dat steeds voor een nacht gebruikt kan worden als er een acute crisis is. Er kan besloten worden de verblijfplaats van het kind geheim te houden, omdat dit veiliger is. Geheimhouding duurt zo kort mogelijk.

5 Achterdeur op een kier...

In de vorige hoofdstukken hebben we geconstateerd dat de druk om voortijdige uitval te voorkomen steeds groter wordt. Deze druk wordt vooral gevoeld bij managers en beleidsmakers. Zij willen in 2010 de Lissabon-doelstelling halen en hiervoor moeten veel inspanningen worden geleverd. Docenten voelen deze inspanning niet als hun primaire verantwoordelijkheid; hun focus is primair de leerling en de onderwijsinhoud en secundair de school. Actoren binnen het lectoraat die de achterdeur als het ware 'kieren' zijn: leerlingen, docenten en regionaal maatschappelijke instellingen.

Leerlingen

Veel leerlingen ervaren een kloof tussen de verwachtingen die ze van het onderwijs hebben en het onderwijsaanbod van de school. Deze kloof is vanuit het perspectief van het onderwijs problematisch, omdat onderwijs moet aansluiten op de beleving en behoeften van leerlingen en niet te vergeten op de arbeidsmarkt en maatschappij. De bron van nieuwe inzichten is de leerling! Beleidsmakers en docenten moeten leerlingen meer betrekken bij hun beleidsvoornemens (mesoniveau) en bij de wijze waarop lessen organisatorisch en inhoudelijk worden vormgegeven (microniveau). Dat vereist actieve betrokkenheid van leerlingen bij de inhoud en inrichting van het onderwijs op school en tegelijkertijd verondersteld deze nieuwe betrokkenheid een nieuwe leerlingenrol (zie ook hoofdstuk 3). Welke rollen heeft de leerling? Op de eerste plaats heeft de leerling een belangrijke rol als kwaliteitsbewaker (hij moet zijn mening kunnen geven over de gang van zaken op school). Op de tweede plaats heeft de leerling de rol van regisseur van zijn eigen opleiding (de leerling bepaalt samen met zijn opleiders zijn persoonlijke leertraject en stemt het traject af op zijn toekomstig beroep of vervolgopleiding). Op de derde plaats is de leerling co-maker van het programma dat aan hem wordt onderwezen (hij wordt door zijn opleiders actief betrokken bij het bedenken, vormgeven en bepalen van het onderwijsprogramma dat aan alle leerlingen wordt aangeboden). Helaas zijn deze drie rollen in de dagelijkse schoolpraktijk nog zwak ontwikkeld (zie hoofdstuk 3). Voorbeelden om actief met deze rollen aan de slag te gaan is ervoor te zorgen dat leerlingen deelnemen aan jongerenpanels, themabijeenkomsten en elkaar coachen bijvoorbeeld vanuit de methodiek van 'peer-support'. Maar ook moeten zij voldoende ruimte krijgen om sturing te (mogen) geven aan hun persoonlijke competentieontwikkeling (persoonlijke leervragen van leerlingen integreren in het onderwijsaanbod) en betrokken worden bij de vormgeving van hun beroepspraktijkvorming (stage). Als co-maker krijgt de leerling meer invloed op de manier waarop hij zijn werk op school moet verrichten, maar vooral ook op het werktempo en de indeling van de leergroepen (zie de 'glijdende schaal' in het vorige hoofdstuk). De achterdeur kiert, als de school met maximale participatie van de leerling in staat is een loopbaangerichte leeromgeving te ontwikkelen.

Docenten

De sleutel voor vermindering van het aantal voortijdig schoolverlaters is in handen van docenten. Om in de metafoor te blijven: zij bepalen of de deur wagenwijd open staat of op een kier. Docenten kunnen leerlingen door hun pedagogische omgang, hun lessen en intensieve begeleiding aan de school binden. Tegelijkertijd vervullen zij een belangrijke signalerende rol bij problemen van leerlingen, vanuit het principe van de 'glijdende schaal' bieden zij eerst structuur aan de leerling en vervolgens laten ze de leerlingen los… op weg naar zelfstandig leren en het dragen van verantwoordelijkheid. Samenvattend een geleidelijke overgang van docentgestuurd onderwijs naar leerlinggestuurd, afhankelijk van wat de docent en zijn leerlingen aankunnen. Zowel docenten als leerlingen staan erg onder druk.
De eerder beschreven risicofactoren van voortijdig schoolverlaters vragen om andere deskundigheden van docenten en stellen andere eisen aan hun professionaliteit (zie hoofdstuk 3 en 4). Veel docenten vinden dat hun beroep is gedegradeerd tot uitvoerder van wat anderen hebben bedacht. De afgelopen decennia zijn de vrijheden van docenten om hun onderwijs in te richten door de overheid drastisch ingeperkt en werd door departementale werkgroepen, procesmanagers en beleidsmedewerkers onvoldoende geluisterd naar geluiden uit het onderwijsveld. Momenteel wordt onder aanvoering van de Commissie Dijsselbloem en Minister Plasterk de beleidsruimte voor docenten groter. De docent krijgt meer ruimte zich als professional te gedragen. Hier liggen kansen voor docenten om vanuit hun professionaliteit een bijdrage te leveren aan vermindering van de voortijdige schooluitval; voorwaarde is echter wel dat zij zich gesteund voelen door de schoolmanagers die begrijpen welke inspanningen zij moeten leveren om schooluitval tegen te gaan. Vooral als de praktische maatregelen niet sporen met het overheids-, of schoolbeleid.

Een vmbo-docent aan het woord:
'Die lessen zijn zo moeilijk niet. Ik kan wel drie vakken doceren.' Maar het is de kunst vindt hij – en met hem vele andere bevlogen leraren – om ze voor te bereiden op de samenleving, en dat vraagt ook van de docenten andere vaardigheden. De opleidingen spelen daar maar heel ten dele op in. En je moet ook boffen, of beter: heel zorgvuldig uitkiezen op welke school je wilt werken, want je kan als docent nog zo gemotiveerd zijn, als je niet de vereiste rugdekking hebt van een heel goede directeur en die weer van een heel goede raad van toezicht en van een meedenkende inspectie die probeert te begrijpen waarmee je bezig bent en waarom je soms de regels wat plooit... Als er niet een zorgstructuur van goede professionals is; als de wooncorporaties je niet eens in de zoveel keren matsen met een winkelpand in de buurten om een brug te slaan naar je vaak wantrouwende buren of met de huisvesting van de allermoeilijkste jongeren die in feite geen thuis meer hebben; als je niet de mazzel hebt van een buurtagent die 'er iets van begrijpt'...

Bron: Kohnstamm lezing van Prof. Dr. P. Winsemius, 2008, blz. 7.

Ten slotte kunnen docenten het welbevinden en de motivatie van leerlingen bevorderen als zij afwisselende werkvormen hanteren en aandacht schenken aan leervorderingen en leerhouding van hun leerlingen (zie hoofdstuk 3). Uitgaande van het actorperspectief, gericht op de leerling, worden openingen geboden aan de docent om de deur op een kier te houden.

Regionale samenwerking

De huidige samenwerking tussen onderwijsinstellingen onderling en tussen de onderwijs-instelling en instanties als jeugdzorg, maatschappelijk werk en gemeenten heeft het karakter van inspirerende projecten of incidenten. Samenwerking en communicatie met deze ketenpartners stuiten nog teveel op praktische problemen (zie hoofdstuk 2, 3 en 4). Ook komt het voor dat belangen tussen de actoren met elkaar botsen, vooral daar, waar binnen instellingen een snel groeiend gemeenschappelijk overgangsgebied ontstaat (bijvoorbeeld de niveau 1 en 2 opleidingen). De regionale samenwerking is binnen het lectoraat een belangrijk aandachtsgebied; er wordt nagegaan wat voor jongeren aan de onderkant van het onderwijssysteem moet gebeuren, wat voor hen wenselijk is en welke regionale partijen (onderwijs, en arbeid) voor deze jongeren van belang zijn. Er wordt nagegaan hoe regionale instellingen (onderwijs, jeugdzorg en maatschappelijke instellingen) met elkaar samenwerken; onderzoek is ook nodig voor de ontwikkeling van een nieuw concept voor regionale samenwerking. Een belangrijke doelstelling van het lectoraat is om samen met regionale actoren rond jongeren nieuw elan te brengen in het regionale jeugdbeleid. Maar ook samenwerking met het lectoraat 'Instroommanagement en aansluiting' van collega Dr. Cees Terlouw verbonden aan Saxion Hogescholen te Enschede. Samenwerking is mogelijk in het kader van LinX. Dus niet 'of, of', … maar 'samen'!

Ten behoeve van de versterking van de regionale infrastructuur en de samenwerking van instellingen (uit onderwijs én jeugdzorg) biedt het perspectief van de 'lerende regio' voldoende uitgangspunten om de regionale infrastructuur tussen onderwijsinstellingen en jeugdzorg te bevorderen[1]. Het gaat hierbij om vragen als: wat leeft onder de 'stakeholders' rondom jongeren aan de onderkant; welke problemen spelen er in de regio; welke kansen zijn er; hoe is de regionale agenda ten aanzien van voortijdige schooluitval. De regio is in dit verband een voedingsbodem voor het ontwikkelen van regionale ambities. Het lectoraat zal bij de regionale actoren moeten investeren in het verwerven van draagvlak. Om draagvlak te verwerven moet het lectoraat een duidelijke visie hebben op wat met de regionale actoren bereikt kan worden. De visie kan niet worden ontleend aan de literatuur die op dit gebied is verschenen, maar wordt in dialoog met de regionale actoren 'lerend' ontwikkeld. Het ontwikkelen van zo'n visie is binnen het lectoraat voor de regio Twente noodzakelijk.

Eclectische benadering

In deze intreerede is op een eclectische wijze ingegaan op voortijdig schoolverlaten. Deze eclectische benadering is bedoeld om leden van de kenniskring, maar ook docenten

en hulpverleners van maatschappelijke instellingen aan te moedigen hun keuze te maken uit het omvangrijke aanbod van uitgangspunten, theorieën en oplossingsmodellen die als het ware de criteria vormen voor acties die binnen de preventieve en curatieve onderzoekslijnen van het lectoraat plaatsvinden. Ondanks het feit dat er boekenkasten vol zijn geschreven over de thematiek van voortijdig schoolverlaten, hebben we geconstateerd dat het aan causale modellen ontbreekt. Als werkmodel hanteren we in dit lectoraat het model van onderzoeker Ton Eimers (zie hoofdstuk 4). Hij heeft op basis van langdurige literatuurstudie en samen met landelijke onderzoekers dit model ontwikkeld. Tegelijkertijd realiseren we ons dat de wetenschappelijkheid van het werkmodel onvoldoende is aangetoond. In de lijn van Popper zouden hypothesen geformuleerd moeten worden die vervolgens in de schoolpraktijken op hun evidenties getoetst moeten worden.
Het voorkomen van schooluitval is ook een normatieve ontwikkeling. Veel auteurs beschrijven hoe voortijdig schoolverlaten opgelost zou moeten worden, hoe scholen, docenten en leerlingen zich zouden moeten opstellen en welke bijdrage maatschappelijke organisaties hieraan zouden kunnen leveren. Op basis van het werkmodel kunnen binnen het lectoraat nieuwe werkzame concepten, methodieken en strategieën worden ontwikkeld die aansluiten op de kwaliteiten van onderzoekers, schoolpraktijken en vooral op de situatie van de leerling. Op basis van actie- en ontwerpgericht onderzoek wordt het werkmodel verfijnd. Een uitdaging die het lectoraat graag aanneemt.

Dank aan

Op de eerste plaats gaat mijn dank uit naar Karel van Rosmalen (nu voorzitter Hogeschool Zuyd en voormalig voorzitter van het ROC van Twente), Harm Jan Wibbens (lid College van Bestuur ROC van Twente) en Henk Mulders (voorzitter College van Bestuur van de Hogeschool Edith Stein/OCT) voor het vertrouwen mij als lector aan te stellen. Harm Jan Wibbens (met daadkracht) en Henk Mulders (met bestuurlijke kracht) hebben het lectoraat definitief ingesteld en monitoren nu en in de toekomst de resultaten. Verder de directeuren a.i. van de hogeschool, in volgorde Mieke van den Broek en Ria Glaser. Zij hebben richting gegeven aan en verdere inbedding van het lectoraat in de hogeschool. De verankering van het lectoraat in de hogeschool wordt nu begeleid door Manon Ketz (directeur hogeschool). Ook dank aan Dea Knol (directeur van Expertis); samen hebben we inmiddels aan de weg getimmerd, zoekend en tastend naar de mogelijkheden die het lectoraat Expertis oplevert. Collega en lector Ellen van den Berg, voor de tips en aandacht die zij heeft bij de opzet van het lectoraat: ontwerpgericht onderzoek en eenduidige vraagstelling, waren jouw adviezen. Dan de leden van de kenniskring Ingrid, Annette, Paulo en Jolien; jullie pakken de vragen op die binnen het lectoraat beantwoord moeten worden en stemmen jullie onderzoek af op de onderzoekslijnen binnen het lectoraat. Speciaal ook een woord van dank aan Marian van Kempen de secretaresse van de lectoraten aan de hogeschool, Ernie Boelaarts en Jwan Shamoon Hanna secretaressen van het ROC van Twente. Roel Pieper en Jos Lindeman voor vormgeving en productie van het 'boekje', altijd bereid kritisch en met zorg mijn artikelen vorm te geven. Een woord van dank aan de AKA-opleiding: Marian Kroeze (directeur onderwijscentrum), Ingrid van Barkel, Gea Staal en Pauline Horsthuis (allen docenten van de opleiding AKA); jullie hebben de inter-

views met leerlingen geregeld en met veel betrokkenheid voor jullie leerlingen is zorg gedragen voor het beeldmateriaal en filmpjes. De AKA-leerlingen van de locaties Almelo, Hengelo en Enschede; zij organiseerden de catering en bepaalden de sfeer en context van deze lectorale rede. Romke Schievink voor de film! Verder een woord van dank aan alle rectoren van vo-scholen, Cees Klaassen (Scholingsboulevard), Jan Put (Twickel) en Harry Claessen (Twents Carmel te Oldenzaal), Ben Kokhuis (Pius X en St. Canisius te Almelo), Cas van Kamperdijk (ROC van Twente en voorzitter aansluitingsnetwerken vmbo-mbo), Sam Terpstra (Reggesteyn); jullie hebben vanuit het perspectief van het vmbo de focus van het lectoraat richting gegeven.
Verder ook dank aan de RMC-coördinatoren: Liesbeth de Jong (RMC Hengelo), Monique Albers (RMC Almelo) Rita Wolbers (RMC Oldenzaal) en Anja Hofman (RMC Enschede); jullie hebben het lectoraat geholpen aan regionale onderzoeksdata (RMC-cijfers). Ook dank aan Bert de Krey (sectordirecteur Gezondheid & Welzijn en programmadirecteur 'studieloopbaanbegeleiding') en aan Margo Gaemers en André van den Berg voor integratie van het lectoraat in het ROC van Twente. Herman Wevers (sectordirecteur Economie en programmadirecteur 'Major-minor' en Competentiegericht onderwijs) voor samenwerking binnen het doorbraakproject werkplekleren en de onderzoeksrol daarbinnen van het lectoraat. Jan van Schilt (sectordirecteur volwasseneneducatie) voor onze gezamenlijke interesse voor leerlingen van niveau 1 en 2 én de vele plannen die wij nog voor hen in petto hebben. Mijn voormalig kamermaatje en nu mijn leidinggevende binnen het ROC van Twente Han Zomer voor zijn interesse in het lectoraat en in mij als persoon. Ad Borest en Linda Gemser voor de samenwerking met decanen en docenten van de vmbo-scholen. Ook dank aan mijn spontane collegae van de hogeschool Sabine Pikkemaat en Janine van de Linde en de studenten van ons onderzoeksseminar 'de cohesieve school': Rianne Bleumink, Sanne Seugling, Janine Profijt, Eva Boom, Terry Dieperink, Linda Kromhout, Mindy Landerbarthold en Veronique Ooitink; allen onderzoekers in opleiding! Maar ook dank aan Edmée Suasso: 3D en ontwikkeling van beleid en Gabi Brühne en Ben Snijders (weekendschool). Veel dank aan mijn drie reviewers die de conceptteksten van de intreerede hebben beoordeeld en van commentaar voorzien: Peter Weusthof (collega binnen het ROC van Twente) voor zijn kritisch en opbouwende opmerkingen en steeds gericht op leesbare teksten met… humor; Cees Terlouw (lector Saxion Hogescholen) voor zijn stimulerende opmerkingen en steeds zoeken naar wetenschappelijke volledigheid; Toon van Haperen (meesterdocent/lector en werkzaam in het ROC van Twente en de SLO) voor je oog voor details in de tekst, de voetnoten en de lijst van referenties. Ten slotte dank aan mijn gezin voor het geduld tijdens de 'meivakantie 2008'; jullie dachten, 'werkt hij nu altijd?'

Noot

[1] Het is weinig productief en niet de bedoeling om binnen het lectoraat een interne dialoog te voeren over de wijze waarop instellingen met elkaar moeten samenwerken en vervolgens de resultaten hiervan bij de actoren 'aan de man te brengen'. Onderwijsinstellingen en instellingen op het gebied van de jeugdzorg laten zich immers niet van buitenaf sturen, maar zijn wel ontvankelijk voor samenwerking. Het concept van de 'lerende regio' daagt hen uit tot samenwerken en van elkaar te leren.

Yildiz, 18 jaar, geen vmbo-diploma

'Helaas zijn mijn ouders 16 jaar geleden gescheiden. Sindsdien heb ik (bijna) geen contact meer met mijn vader. Samen met mijn broertje en mijn twee zussen zijn we opgevoed door mijn opa en oma; mijn moeder verdiende de kost. Mijn opa is overleden... hij was eigenlijk mijn vader... en ik mis hem erg... Nu woon ik samen met mijn moeder, heel relaxed. Mijn broer woont bij mijn oma, maar hem zie ik nooit. Mijn oudste zus is terug naar Turkije en mijn jongste zus woont in Duitsland, net over de grens... zij is getrouwd met een Iraniees, ook haar zie ik nooit. Later ga ik in Turkije wonen. Wij zijn allemaal geboren en getogen in Nederland maar wij zijn en blijven buitenlanders weet je..., gewoon omdat wij getint zijn en omdat ik een Turkse naam heb en een Turkse vlag draag. Ik ben er trots op dat ik Turk ben. Terug naar Turkije is voor ons heel moeilijk... we zijn buitenlanders in zowel Turkije als in Nederland... dat is irritant... toch ga ik terug! Ik houd echt van mijn land. De mensen zijn daar anders. Weet je... vijf jaar geleden dacht ik daar heel anders over, toen leefde mijn opa nog. Wij gingen altijd naar opa... ik heb niemand meer, alleen mijn moeder. Mijn zussen zie ik nooit, mijn broer zie ik nooit... saai is het! De enige die ik ieder dag zie is mijn moeder en een vriendin van mij. Ik heb op een katholieke basisschool gezeten. Ik vond het leuk... maar ook irritant, want er waren heel weinig buitenlanders op school. Ik heb vaak ruzie gehad; ja, ik was vaak agressief... iemand zei één verkeerd woord en ik ging er meteen op los..., ja vroeger was ik zo... en zij konden mij altijd pakken van kutturk dus... dan werd ik echt kwaad... vandaar mijn ruzies... Ik was goed op school, vooral in Nederlands, lezen en zo... sprak mij aan. Na de basisschool heb ik twee jaar op het vmbo gezeten, en daarna overgestapt richting toerisme. Het derde jaar ging helemaal goed... richting horeca. Super, ging het... echt super. En het vierde jaar heb ik er

met de pet naar gegooid. Ik ben heel dom geweest. We hadden heel veel problemen thuis en daar zat ik dan gewoon heel erg mee. Ik had de dood van mijn opa niet verwerkt... weet je...hm, ik ben in zijn handen opgegroeid en zag hem als mijn eigen vader en toen kwamen er nog problemen van mijn zus erbij. Want mijn zus was gescheiden en kwam bij ons thuis wonen... we hadden in die periode alleen maar problemen. Mijn mentor heeft geprobeerd mij te helpen, maar ik stootte hem iedere keer af. Zo ben ik weet je... en mijn mentor kon dat niet waarderen. Resultaat, ik mocht niet meedoen met het vmbo-examen en erger... ik mocht het vierde leerjaar ook niet meer overdoen. Dat vond ik wel balen. Ik weet de reden niet, maar de school had tegen mijn moeder gezegd dat ik achttien zou worden en dat het dan helemaal niet meer zou lukken. Ik had ook helemaal genoeg van die school. De meeste leraren had ik een schijthekel aan mij... sorry dat ik het zeg... bijvoorbeeld mijn leraar Duits was echt irritant. Want in zijn lessen kon je gewoon in slaap vallen. Hij zat er echt bij van (ineens praat Yilziz héél sloom) 'en nu gaan we dit doen... en nu gaan we dat doen'. Ik zat er echt bij van, mmm ja... ik had nooit zin om zijn lessen te volgen. Dus ik ging ook nooit! En dat terwijl ik Duits in de eerste en de tweede klas van het vmbo een superleuk vak vond... die leraar heeft gewoon mijn hele Duits vernacheld. Ja echt, want in mijn eerste en tweede leerjaar had ik een hele leuke Duitse lerares. Ze was ook echt Duitse. Maar ze was ook heel leuk en ook heel gezellig en qua leeftijd ver over de vijftig. Ja ze was zelfs ouder dan hem... ze maakte ook grapjes. En bij hem was het gewoon een hele serieuze les en dat is gewoon niet leuk. Bij jongeren tussen de veertien en zestien moet je niet zo'n leraar voor de klas zetten. Echt waar! Die kinderen hebben geen zin zulke lessen. Oh... een leraar moet wel streng zijn en tegelijkertijd moet je weten dat hij echt kwaad kan worden. En vooral niet om de domste dingen gaan schreeuwen. Ik heb een hekel aan schreeuwende leraren. Mijn moeder, die schreeuwt nooit tegen mij!'

Referenties

Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, p. 179-211.

Berg, M. N. van den (2002). *'Studeren? (G)een punt!'. Een kwantitatieve studie naar studievoortgang in het Nederlandse wetenschappelijk onderwijs in de periode 1996-2000.* Amsterdam: Thela Thesis.
Boudon, R. (1974). *Education, opportunity and social inequality.* John Wiley: New York.
Bourdieu, P. & J.-C. Passeron (1977). *Reproduction in education, society and culture.* Sage: Londen.
Brinkman, B. & L. Talsma (2006). *Handreiking zorg- en adviesteams in het mbo.* Antwerpen/ Apeldoorn: Garant.
Bruinsma, M. (2003). *Effectiveness of higher education : factors that determine outcomes of university education.* Academisch proefschrift. Groningen GION, Rijksuniversiteit Groningen. Academisch proefschrift.
Buis,P. (1979). *Studiemislukking en studievertraging. Literatuuronderzoek in opdracht van de minister van Onderwijs en Wetenschappen.* Den Haag: Staatsuitgeverij.
Buis, T. & B. Hövels (2005). *Van 'uitval' naar 'succes'. Een exploratieve benchmark van zes ROC's.* Nijmegen, 7 december 2005. Nijmegen: KBA.
Bijleveld, R. J. (1993). *Numeriek rendement en studiestaking.* Proefschrift. Enschede: Universiteit Twente/CSHOB.

Centraal Bureau voor de Statistiek (2003). *Jeugd 2003, cijfers en feiten.* Voorburg/Heerlen: CBS.
CBS (2007). *Jaarboek onderwijs in cijfers 2008.* Voorburg/Heerlen: CBS.

Dekkers, H. (1999). *Toegankelijk en effectief onderwijs.* Oratie. Nijmegen: ITS.
Dekkers, H. (2003). Voortijdig schoolverlaten in het voortgezet onderwijs . In: *Onderwijskundig lexicon Editie III* (p.11-25). Red. H.P.J.M. Dekkers. Alphen aan den Rijn: Kluwer.
Dekkers, H., Claassen, A. & R. Portengen (2001). Drop outs per definitie kansloos? Een onderzoek naar het perspectief van zeer voortijdig schoolverlaters. *Pedagogische Studiën*, 78 (3), 184-196.
Deloitte Accountants BV (2006). A*udit over het gebruik van de informatiebronnen voortijdig schoolverlaten (VSV).* Rapportage. Voorburg: Deloitte Accountants BV.
Directorate General for Education and Culture, (2005), *Progress towards the Lisbon objectives in education and training*, European Commission, Brussels.

Eimers, T. & M. Roelofs (2005). Zicht op een sluitende aanpak: een nieuwe fase in de bestrijding van het voortijdig schoolverlaten. In: *Onderwijs en thema's, studie.* Den Haag: Onderwijsraad.
Eimers, T. (2006). *Vroeg is niet voortijdig. Naar een nieuwe beleidstheorie voortijdig schoolverlaten.* Nijmegen: KBA.
Evers, W., Ritzen, H. & J. Letschert (2006). Succesvol kiezen. Casestudie naar het studiekeuzegedrag van vmbo-leerlingen in Twente. In: *ROC's in verandering.* Symposium ORD 2006 Amsterdam. Red. Henk Ritzen. Hengelo: ROC van Twente.

Eurostat, http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page?_pageid=1073,46870091&_dad=portal&_schema=PORTAL&p_product_code=SC051) opgehaald 24 april 2008.

Fleur, E. (2008). *Cfi VSV 2005-2006*. Cfi: Zoetermeer.

Hövels, B. & B. Bock (1991). *Achtergronden, oorzaken en perspectieven van voortijdig schoolverlaters*. Nijmegen: ITS.

Inspectie van het Onderwijs (2007). *Van visie naar realisatie. Een verkennend onderzoek naar voortijdig schoolverlaten in vo en bve*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Jansen, A.T.H. (1988). *De aansluiting tussen voortgezet onderwijs en hoger onderwijs: een literatuurstudie van Nederlandse (onderzoeks)literatuur na 1980*. Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen.
Jansen, E. P. W. A. (1996). *Curriculumorganisatie en studievoortgang*. Groningen: GION, afdeling COWOG, Rijksuniversiteit Groningen.

Kersten, A. (2008). Rotterdamse roc's kampen met miljoenentekorten. In: *Het Onderwijsblad* (3), p. 29-31.

Liere, A. van & H. Ritzen (2008). Onderwijsvernieuwing (on)mogelijk zonder ICT. ICT als de motor voor onderwijsveranderingen. In: *Gids beroepsonderwijs en Volwasseneneducatie (GVE),* 136, E2-2, 1-21. Amsterdam: Reed Business bv.

Meijers, F. (1995). Arbeidsidentiteit. *Studie- en beroepskeuze in de post-industriële samenleving*. Alphen aan den Rijn: Samsom H.D. Tjeenk Willink.

OCW (zj). *Koers BVE Het regionale netwerk aan zet*. Den Haag.
OCW (2004). *Actieplan EU-Benchmarks Onderwijs*, Den Haag.
OCW (2007). Factsheet *Voortijdig schoolverlaten*. Brief aan de Tweede Kamer met kenmerk VSV/DIR/2007/48811. Den Haag.

Pascarella, E.T. & Wolfe, L.M. (1985). *Persistence in higher education: A nine-year test of a theoretical model*. Paper presented at the American Research Association Annual Conference, Chicago.
Pascarella, E.T. & P.T. Terenzini (1991). *How college affects students. Findings and insights from twenty years of research*. San Francisco: Jossey-bass.
Plasterk, R. & M. van Bijsterveldt-Vliegenthart (2008). Brief aan de voorzitter van de Tweede Kamer der Staten-Generaal, *Cijfers 2006-2007 Voortijdig Schoolverlaten*, kenmerk VSV/DIR/2008/9403, OCW, Den Haag.
PricewaterhouseCoopers (2006). *Eerste fase benchmark MBO afgerond. Benchmark biedt stuurinformatie voor instellingen en versterkt inzicht in de MBO-sector.* De Bilt: MBO Raad.
Prins, J. B. A. (1997). *Studieuitval in het wetenschappelijk onderwijs*. Proefschrift. Nijmegen: IOWO.

Ritzen, H. (2004). *Zinvolle leerwegen. Actieonderzoek naar innovatieve leeromgevingen voor ROC-leerlingen van de kwalificatieniveaus 1 en 2.* Proefschrift Radboud Universiteit Nijmegen. Nelissen: Soest.
Ritzen, H. (2007). Naar een beter begrip van allochtone studenten in beroepsonderwijs. Tools voor een studiedag met docententeams uit mbo of hbo. In: *Onderwijs en gezondheidszorg,* jaargang 2007, nummer 4, p.I - IV. Houten: BSL.
RMC Almelo (2007). *Effectrapportage RMC-functie schooljaar 2006-2007.* Gemeente Almelo, oktober 2007.
RMC Enschede (2007). *Effectrapportage RMC-functie schooljaar 2006-2007.* Gemeente Enschede, oktober 2007.
RMC Hengelo (2007). *Effectrapportage RMC-functie schooljaar 2006-2007.* Gemeente Hengelo, oktober 2007.
RMC Oldenzaal (2007). *Effectrapportage RMC-functie schooljaar 2006-2007.* Gemeente Oldenzaal, oktober 2007.
Rutte, M. (2003). *Voortgangsraportage voortijdig schoolverlaten.* Zoetermeer: Ministerie Onderwijs, Cultuur enWetenschappen.

Slavin, R. E., Karweit, N. L. & N.A. Madden (1989). *Effective programs for students at risk; a practical synthesis of the latest research on what works to enchance the achievement of at-risk elementary students.* Boston/ London/ Sydney/ Toronto: Ally en Bacon.
Steeg, M.W. van der, & H.D. Webbink, (2006). *Voortijdig schoolverlaten in Nederland; omvang, beleid en resultaten.* Den Haag: CPB.

Ten Dam, G. (2000). Sociale integratie. In G. ten Dam, H. van Hout, C. Terlouw, & J. Willems (red.). *Onderwijskunde hoger onderwijs* (p.273-297). Assen: Van Gorcum.
Tilborg, L., van & W. van Es (2003). *De uitkomsten van de RMC analyse 2002*. Amsterdam/ Utrecht: SCO-Kohnstamm Instituut en Sardes.
Tilborg, L., van & W. van Es (2006a). D*e uitkomsten van de RMC analyse 2005*. Eindrapport april 2006. Utrecht: Sardes.
Tilborg, L., van & W. van Es (2006b). *Aanpak van het voortijdig schoolverlaten in zes Europese staten.* Utrecht: Sardes.
Tilborg, L., van & W. van Es (2007). *De uitkomsten van de RMC analyse 2006*. Eindrapport april 2007. Utrecht: Sardes.
Tinga, F., Veenstra, R. & S. Lindenberg (2008). Spijbelen aan het einde van het basisonderwijs en het begin van het voortgezet onderwijs: de invloed van sociale bindingen en zelfcontrole. In: *Pedagogische Studiën*, 85 (2) 59-75.
Tinto, V. (1982). Limits on theory and practice in student attrition. J*ournal of higher education*, 53, 687-900.
Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: University of Chicago Press.
Traag, T. & R.K.W. Van der Velden (2008). *Early school-leaving in the Netherlands. The role of student-, family- and school factor for early school-leaving in lower secondary education*. Maastricht: Research Centre for Education and the Labour Market.

Veld, in 't, R., Korving, W., Hamdan, Y. & M. van der Steen (2005). *Kosten en Baten van Voortijdig Schoolverlaten. Eindrapport*. Opgehaald, maart 2008, met bronnenoverzicht www.rebelgroup.nl/ned/vsv
Vries, G. de (1993). *Het pedagogisch regiem. Groei en grenzen van de geschoolde samenleving*. Amsterdam: Meulenhof.

Walberg, H. J., Fraser, B. J., & Welch, W. W. (1986). A test of a model of educational productivity among senior high school students. *Journal of Educational Research*, 79, 133-139.
Wildemeersch, D. & H. Ritzen (2008). Learning Histories and Curriculum Innovation in Vocational Education and Training: The Case of a Dutch Community College. Submitted in: *Journal of Transformative Education*, Ed. Allyson Washburn, San Francisco.
Winsemius, P., Tiemeijer, W., Berg, van den, M., Vreugdenhill, M.J. & R. van Reekum (2008). *Niemand houdt van ze…* Kohnstammlezing. Amsterdam: Vossiuspers UVA.
Wolf, J. C. van der (1984). *Schooluitval : een empirisch onderzoek naar de samenhang tussen schoolinterne factoren en schooluitval in het regulier onderwijs*. Lisse: Zeitlinger.



Dr. Henk Ritzen (1951) studeerde na zijn onderwijzersopleiding in Maastricht, pedagogiek, onderwijskunde en maatschappijleer aan de Katholieke Leergangen te Sittard en vervolgens andragologie (differentiatie arbeid en organisatie) aan de Universiteit van Amsterdam en promoveerde aan de Radboud Universiteit Nijmegen op het proefschrift 'Zinvolle leerwegen. Actieonderzoek naar innovatieve leeromgevingen voor ROC-leerlingen van de kwalificatieniveaus 1 en 2. Hij is lector aan de Hogeschool Edith Stein/ OCT en beleidsadviseur voor het College van Bestuur van het ROC van Twente.



Intreerede lectoraat ‘Onderwijsarrangementen in maatschappelijke context’
Hengelo, 4 juni 2008