
Krachtige loopbaangerichte
leeromgevingen in het (v)mbo:
hoe werkt het?

M. Kuijpers, F. Meijers & J. Bakker
September 2006

Dit onderzoek wordt gesubsidieerd door:

Samenwerkende brancheorganisaties
beroepsonderwijs



**Het Platform
Beroepsonderwijs**

Ministerie van OCW

**ONDER
NOSSEM
LTUUR
NEM
SCHAP**

CINOP



Haagse Hogeschool



Nederlandse Stichting voor Psychotechniek



Platform Bèta Techniek



de Stichting Kwaliteitsbevordering Beroepsonderwijs

Inhoud

Vooraf	6
1. Wat zijn loopbaangerichte leeromgevingen in het (v)mbo?	8
2. Loopbaanleren in de praktijk	16
2.1. Helicon Opleidingen te Velp, Nijmegen en Helmond (mbo-bol)	16
2.2. Reitdiep College (vmbo-theoretische leerweg)	22
2.3. ROC Zadkine (mbo-bbl, zorg)	28
2.4. Emma College (vmbo-zorg)	34
2.5. ID College (mbo-bol)	39
2.6. Noorderpoortcollege (mbo-bol)	44
2.7. Friesland College (mbo-bol)	48
2.8. Alfa College Groningen (mbo-bol)	53
2.9. Montessori College Oost (vmbo-theoretische leerweg)	59
2.10. Friesland College (mbo-bol)	63
3. Loopbaangerichte leeromgevingen	69
3.1. Indicatoren van een loopbaanleeromgeving	70
3.2. Drie vormen van loopbaanleren	75
3.3. De relatie tussen de gevalsbeschrijvingen, de kwantitatieve studie en het theoretisch kader	81
3.4. Op weg naar een loopbaanleeromgeving: verschillende perspectieven	84
Noten	92

Vooraf

Voor u ligt het eindverslag van het onderzoek 'Succesfactoren in loopbaanoriëntatie en –begeleiding in vmbo en mbo'. In dit onderzoek staan vier vragen centraal:

- a. welke verschillende praktijken inzake loopbaanoriëntatie en –begeleiding ('LOB') zijn momenteel in het vmbo en in het mbo te onderscheiden?
- b. welke LOB-praktijken dragen bij aan het verwerven van welk soort loopbaancompetenties van leerlingen in het vmbo en in het mbo?
- c. wat is de relatie tussen loopbaancompetenties enerzijds, en de vorming van een arbeidsidentiteit, de leermotivatie, de uitvalsdreiging en de kwaliteit van de loopbaankeuzes anderzijds?
- d. welke voorbeeldpraktijken op het gebied van LOB, die in de bestaande onderwijsorganisatie een min of meer vaste plek hebben gekregen, zijn in het vmbo en mbo te ontdekken?

De eerste drie vragen zijn beantwoord met behulp van een kwalitatief en een kwantitatief onderzoek. De resultaten van beide onderzoeken zijn uitgebreid gerapporteerd in het door *Het Platform Beroepsonderwijs ('HPBO')* gepubliceerde rapport 'Over leerloopbanen en loopbaanleren; loopbaancompetenties in het (v)mbo'.¹ In het hier voorliggende eindrapport ligt het accent op de vierde onderzoeksvraag: bestaan er binnen het (v)mbo voorbeeldpraktijken op het gebied LOB? Hoe zien die voorbeeldpraktijken er uit, wat maakt ze tot voorbeeldpraktijken en hoe zijn ze verankerd in de schoolorganisatie? En – last but not least – hebben de voorbeeldpraktijken de kenmerken van een krachtige loopbaangerichte leeromgeving, zoals die in eerdere publicaties door ons is beschreven?

In het eerste hoofdstuk geven we een korte samenvatting van de resultaten uit rapport 'Over leerloopbanen en loopbaanleren; loopbaancompetenties in het (v)mbo'. In het tweede hoofdstuk beschrijven we vervolgens de inhoud en de kenmerken van de LOB zoals die wordt aangeboden aan de tien groepen/klassen die in het kwantitatieve onderzoek qua leeromgeving het meest loopbaangericht bleken. Op basis van de resultaten van open interviews die we met de betrokken loopbaanbegeleiders, docenten en managers van elk van deze tien groepen in mei en juni 2006 gehouden hebben, presenteren we tien verhalen (in de vorm van een casusbeschrijving) over de loopbaanleeromgeving in de betreffende school. In het derde hoofdstuk geven we – tenslotte – een analyse van deze casusbeschrijvingen, trekken we conclusies en doen we aanbevelingen.

Dit rapport had nooit geschreven kunnen worden zonder de medewerking van velen die we daarvoor willen danken. Allereerst *Het Platform Beroepsonderwijs*, het Ministerie van OCW, Cinop, de Haagse Hogeschool, de Nederlandse Stichting voor Psychotechniek, het Platform Bèta Techniek en de Stichting Kwaliteitsbevordering Beroepsonderwijs, die het onderzoek financieel mogelijk hebben gemaakt. Vervolgens Eva Soer, Agnes Jansen en Lyset Rekers-Mombarg die waardevolle bijdragen hebben geleverd aan de dataverzameling resp. de data-analyse. In de derde plaats de leden van de resonansgroep: Charlotte Geurink, Mea Andrea, Sonia Sjollema, Liesbeth Hassing, Henk Leijenhorst, Mari Franse, Rob Stufkens, Wiel Cals en Mason van de Laarschot.

Onze grootste dank, tenslotte, gaat uit naar de leerlingen/cursisten, docenten en managers van de scholen die deelnamen aan het kwantitatieve en/of het kwalitatieve onderzoek:

Albeda College te Rotterdam	Montessori College-Oost te Amsterdam
Alfa College te Groningen	Noorderpoort College te Groningen
Christelijk Lyceum te Delft	Reitdiep College te Groningen
College St. Paul te 's-Gravenhage	ROC Aventus te Apeldoorn
Corbulo College te Voorburg	ROC De Leijgraaf te Veghel
Da Vinci College te Dordrecht	ROC Landstede te Harderwijk en Zwolle
De Populier te 's-Gravenhage	ROC Midden Brabant te Tilburg
De Waerdenborg te Goor	ROC Midden Nederland te Utrecht
Drenthe College te Assen en Emmen	ROC Nijmegen te Nijmegen
Emma College te Hoensbroek	ROC van Amsterdam-Gooi en Vechtstreek te Hilversum
Friesland College te Leeuwarden en Heerenveen	ROC Zadkine te Rotterdam en Spijkenisse
Gilde Opleidingen te Venlo	Scholengemeenschap Zuid West te 's-Gravenhage
Grienden College te Sliedrecht	Stad en Esch te Meppel
Helicon Onderwijsgroep te Nijmegen, Velp en Helmond	Vaderrijn College te Utrecht
Hofstad College te 's-Gravenhage	Vechtstede te Weesp
Hooghuys Lyceum te Heesch	
ID College te Zoetermeer	
Midden Brabant College te Tilburg	
Mondriaan Onderwijsgroep te 's-Gravenhage	

Marinka Kuijpers, Frans Meijers, Jantiene Bakker
September 2006

1

Wat zijn loopbaangerichte leeromgevingen in het (v)mbo?

Bestaan er in het (v)mbo voorbeeldpraktijken op het gebied van LOB, die geen toevallige eendagsvliegen zijn? Meer in het bijzonder vragen we ons af in hoeverre er in de beroepskolom sprake is van een krachtige loopbaangerichte leeromgeving die leerlingen/cursisten in staat stelt tot loopbaanzelfsturing te komen.

Theoretisch kader

Loopbaanzelfsturing is om twee redenen belangrijk geworden.

In de eerste plaats vanwege de nog steeds toenemende individualisering van de samenleving die er voor zorgt dat de zogenoemde 'standaard-biografie' niet meer richtinggevend is voor de inrichting van de levensloop.³ De keuzemogelijkheden met betrekking tot studie, werk en de verhouding tussen werk en privé zijn veel groter dan generaties geleden. De keuzen die ouders maakten, zijn voor hun kinderen niet meer vanzelfsprekend. De toegenomen keuzevrijheid zorgt daarmee ook voor keuzedwang waarmee ze slechts via reflectieve zelfsturing adequaat kunnen (leren) omgaan. In de tweede plaats vanwege de overgang van een overwegend industriële naar een diensten- en kenniseconomie. In een diensten- en kenniseconomie kan – vanwege de toegenomen mondiale concurrentie – aan steeds minder werknemers een garantie op 'een vaste baan voor het leven' geboden worden.³ Voor steeds meer werknemers is sprake van een 'grenzenloze loopbaan', d.i. een loopbaan waarin zij gedurende hun werkzame leven enkele malen van bedrijf, branche en mogelijk zelfs beroep zullen moeten wisselen.⁴ Bovendien is het waarschijnlijk dat binnen een functie in de loop der tijd werkzaamheden veranderen. Dus niet alleen de veranderende cultuur maar ook de veranderende structuur in de samenleving verruimen de keuzemogelijkheden. Het benutten van deze keuzemogelijkheden om (op een passende plaats) inzetbaar te blijven op de arbeidsmarkt en om persoonlijk te ontwikkelen naar eigen wens, vraagt om zelfsturing in werk en leren.

Zelfsturing zou in de hedendaagse samenleving reflectief moeten zijn (en niet moeten plaatsvinden op basis van een aantal aangeleerde en geïnternaliseerde handelingsregels) omdat de individualisering en de flexibilisering van de arbeidsverhoudingen het individu voortdurend confronteren met onvoorspelbare situaties en daaruit resulterende handelingseisen.⁵ Het is onmogelijk om jongeren van te voren toe te rusten met een handelingsrepertoire dat hen tot adequaat keuzehandelen in staat stelt.⁶ Zoals de toenemende kennisintensiteit scholen dwingt tot het inrichten van leeromgevingen die jongeren in staat

stellen tot 'leren leren' op basis van metacognitieve vaardigheden, zo dwingt de onvoorspelbaarheid van zowel de levens- als de arbeidsloopbaan hen tot het inrichten van leeromgevingen die jongeren in staat stellen op basis van reflectie over hun mogelijkheden, kansen en wensen te herkennen wanneer deze zich voordoen. Zij moeten, met andere woorden, een arbeidsidentiteit ontwikkelen.⁷ Een arbeidsidentiteit is het resultaat van reflectieve zelfsturing inzake de arbeidsloopbaan op basis van loopbaancompetenties. Kuijpers⁸ onderscheidt vijf loopbaancompetenties (geformuleerd in termen van gedrag en motivatie):

- *Capaciteitenreflectie*: beschouwing van capaciteiten die van belang zijn voor de loopbaan. Het gaat hier om het reflecteren op aanwezige werkcompetenties.
- *Motievenreflectie*: beschouwing van de wensen en waarden die van belang zijn voor de eigen loopbaan.
- *Werkexploratie*: onderzoek van werk en mobiliteit in de loopbaan. De oriëntatie op het inzetten van werkcompetenties staat hierin centraal.
- *Loopbaansturing*: loopbaangerichte planning en beïnvloeding van het leer- en werkproces. Het gaat hierbij om het plannen van en het onderhandelen over de ontwikkeling en het inzetten van werkcompetenties voor de loopbaan.
- *Netwerken*: contacten opbouwen en onderhouden op de interne en externe arbeidsmarkt gericht op loopbaanontwikkeling.

Uit verschillende onderzoeken blijkt dat deze competenties van belang zijn voor loopbaanzelfsturing en arbeidsidentiteitsontwikkeling van leerlingen⁹ (zie ook het wetenschappelijke onderzoeksverslag van de kwantitatieve studie).¹⁰

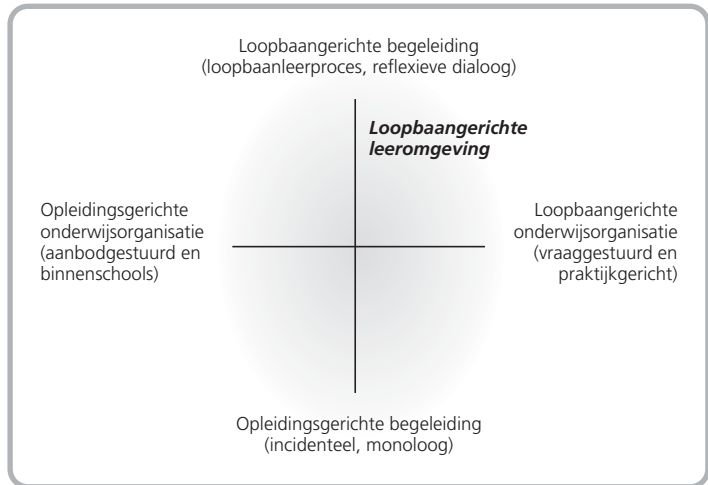
Wanneer jongeren loopbaancompetenties ontwikkelen, zullen zij uiteindelijk over een arbeidsidentiteit beschikken. Zij zullen, anders geformuleerd, in staat zijn antwoord te geven op drie vragen: (a) wat voor soort mens ben ik? (d.i. wat is mijn levensthema?), (b) wat voor soort werk past er bij mij?, en (c) kan ik in het soort werk dat ik ambieer, ook het soort mens zijn dat ik denk te zijn?¹¹ Onderzoek laat zien dat de ontwikkeling van reflectieve en op basis daarvan explorerende en sturende competenties een leeromgeving vereist, die aan drie condities voldoet:

- a. er moet sprake zijn van een zogenoemde 'krachtige' leeromgeving die transfer van theorie naar praktijk mogelijk maakt. Dat is een leeromgeving die praktijk nabij is, waarin het leren voor een belangrijk deel wordt gestuurd door realistische praktijkproblemen die een 'echte' probleemeigenaar hebben en waarin de theorie wordt aangeboden in functie van het oplossen van de aangeboden praktijk-

- problemen zodat de lerenden een optimale kans krijgen tot continue progressieve recontextualisatie.¹²
- b. er moet sprake zijn van een ‘dialogische’ leeromgeving. Reflectieve leerprocessen gericht op identiteitsvorming worden gerealiseerd via twee gelijktijdige dialogen: een dialoog met zichzelf (ervaringen en keuzes verbinden met eigen kwaliteiten en motieven) en een dialoog met anderen (ervaringen en keuzes verbinden met waarden en mogelijkheden die voorkomen in werk en leren).¹³ Deze dialogen kunnen slechts goed op gang komen wanneer er sprake is van vertrouwen tussen leerlingen/studenten en hun docenten en wanneer de gedachten en gevoelens van de leerling over ervaringen en keuzes centraal staan in gesprekken.¹⁴
- c. er moet sprake zijn van een ‘participatieve’ c.q. ‘vraaggerichte’ leeromgeving. Uit onderzoek (maar ook uit de praktijk) is bekend dat jongeren een grote weerstand hebben tegen reflectie.¹⁵ Actieve participatie aan dan wel (mede)zeggenschap over het eigen leerproces is essentieel om deze weerstand te overwinnen.¹⁶

Figuur 1.

Loopbaangerichte leeromgeving



Een krachtige leeromgeving voor de ontwikkeling van loopbaancompetenties en een arbeidsidentiteit is daarmee een omgeving waarin de leerling/cursist in staat wordt gesteld levensechte praktijkervaringen op te doen, invloed uit te oefenen op zowel de inhoud, voortgang als evaluatie van zijn loopbaanleerproces, als – tenslotte – op basis van vertrouwen een dialoog aan te gaan over zijn leerervaringen met als expliciete doel de leerling/cursist competent te maken zijn (levens)loopbaan actief vorm te geven (zie figuur 1). In het kwantitatieve onderzoek hebben we de hypothese getoetst dat studenten meer loopbaan-

competenties en een meer uitgesproken arbeidsidentiteit ontwikkelen naarmate hun leeromgeving méér loopbaangericht is.

Het kwantitatieve onderzoek

Tussen februari en september 2005 hebben 3505 leerlingen uit 236 klassen in 34 scholen een vragenlijst ingevuld. Het betreft vmbo-leerlingen uit het derde en vierde leerjaar en mbo-cursisten op niveau 3 en 4. Omdat de vragenlijst klassikaal in aanwezigheid van een van de onderzoekers werd ingevuld, is er sprake van een respons van 98%. Het merendeel van de mbo-leerlingen (1697) volgt een bol-opleiding; slechts 489 van hen volgen een bbl-variant. De onderzoeksgroep bestaat voor 57% uit jongens. Binnen de groep vmbo- en mbo-bbl-leerlingen is het aantal jongens en meisjes ongeveer gelijk. In de mbo-bol-groep zijn er evenwel bijna tweemaal zoveel jongens dan meisjes (1050 resp. 590). De gemiddelde leeftijd van de respondenten is 18,5 jaar. Eenderde van de respondenten (t.w. de vmbo-leerlingen) zijn 16 jaar of jonger; 38% van de respondenten is 19 jaar of ouder. Om de leeromgeving inzake LOB van de leerlingen in kaart te brengen, is ook aan 163 docenten gevraagd een vragenlijst in te vullen.

De leeromgeving

Zoals verwacht blijken loopbaancompetenties te ontstaan in een loopbaangerichte leeromgeving. Een krachtige leeromgeving voor loopbaanleren wordt niet gecreëerd door de inzet van instrumenten en technieken noch – verrassend genoeg – door de aanwezigheid van een schooldecaan (waarmee de helft van de leerlingen te maken heeft). De resultaten van het kwantitatieve onderzoek laten duidelijk zien dat het organiseren van klassikale gesprekken over studie- en beroepskeuze, de afname van beroepskeuze-interestetsten en het voeren van individuele gesprekken met een decaan of mentor niet bijdragen aan het ontstaan van loopbaancompetenties en een arbeidsidentiteit.

Uit de onderzoeksresultaten blijkt geen relatie tussen speciale loopbaanprojecten en het verwerven van loopbaancompetenties en een arbeidsidentiteit. Dit wil niet zeggen dat deze relatie er niet is. In de groepen/klassen, die een krachtige loopbaanleeromgeving hebben (waarover later meer), is sprake van speciale loopbaanprojecten. Dergelijke projecten komen in onze onderzoeksgroep echter bijzonder weinig voor. Daardoor hebben ze in de statistische analyses te weinig ‘gewicht’ om ook echt mee te tellen.

Voor het verwerven van loopbaancompetenties en een arbeidsidentiteit gaat het, kort samengevat, niet om het gebruik van bepaalde middelen of technieken. Het gaat om de loopbaandialoog op school en in de praktijk. Een loopbaandialoog heeft expliciet betrekking op het leggen van een relatie tussen de ervaringen die leerlingen in school en

daarbuiten hebben opgedaan aan de ene, en hun levens- en arbeidsloopbaan aan de andere kant. De loopbaandialoog op school en de gesprekken in de praktijk dragen bij aan loopbaanreflectie (d.i. capaciteiten- en motievenreflectie), loopbaanvorming (d.i. werkexploratie en loopbaansturing) en netwerken, en aan het inzetten van deze competenties bij een concrete keuze en leerervaring. Beide dialogen zijn zelfs sterker van invloed op het ontstaan van loopbaancompetenties en een arbeidsidentiteit dan persoonskenmerken.

In klassen waarin een loopbaanmethode wordt gebruikt en in klassen die een persoonlijk ontwikkelingsplan ('POP') gebruiken, blijken leerlingen meer te reflecteren op hun loopbaan. Overigens moet hieraan onmiddellijk worden toegevoegd dat het POP maar ook het portfolio niet vaak worden gebruikt en als ze worden ingezet, dan veelal alleen in het kader van het tot een goed einde brengen van de studie. Het komt bijna niet voor dat portfolio en POP worden ingezet voor nadenken over en vormgeven van de arbeidsloopbaan of de levensloop. Ook in klassen waarin vooral met leerlingen wordt gesproken die dreigen uit te vallen, wordt vaker gereflecteerd, zowel in het algemeen als bij een specifieke leerervaring.

Een krachtige loopbaangerichte leeromgeving ontstaat niet alleen wanneer de leerling de kans krijgt om in de school en in de praktijk een dialoog te voeren met zijn begeleiders over zijn loopbaan, maar ook wanneer de leeromgeving vraaggericht en praktijkgericht is. Vraaggericht wil zeggen dat de leerling medezeggenschap krijgt in zijn leerproces, vooral doordat hem keuzemogelijkheden worden geboden. Praktijkgericht wil zeggen dat de leerling de kans krijgt om vele en verschillende stages te lopen in het bedrijfsleven. Vraaggericht onderwijs draagt op zichzelf niet bij aan het inzetten van loopbaancompetenties, maar praktijkgerichtheid wel. Als leerlingen meer stages volgen, blijken zij hun loopbaan meer in banen te kunnen leiden (loopbaanvorming) en meer te netwerken. Zij reflecteren niet vaker op hun loopbaan dan leerlingen die geen stage lopen. Hiervoor moet de dialoog in de praktijk of op school worden georganiseerd. Beide kenmerken zijn bevorderlijk voor het ontstaan van een loopbaandialoog.

Een arbeidsidentiteit blijkt vooral ontwikkeld te worden door het exploreren van arbeidsmogelijkheden en het op basis daarvan maken van weloverwogen keuzes inzake de (studie)loopbaan: loopbaanvorming. Maar ook de andere loopbaancompetenties dragen bij aan het ontwikkelen van een arbeidsidentiteit. Tussen arbeidsidentiteit en loopbaanreflectie is sprake van een negatieve samenhang. De meest waarschijnlijke verklaring is dat zekerheid over leven en werk reflectie overbodig maakt. Zekerheid is daarmee een resultaat van reflectie, maar zekerheid is niet eeuwig durend. Onder invloed van concrete ervaringen

lijken individuen regelmatig opnieuw te twijfelen over welke rol werk en werken in hun leven kan c.q. moet spelen. Op dat moment zien zij zich genoodzaakt opnieuw te gaan reflecteren. Daarbij blijkt – opnieuw – de dialoog die een leerling op school en in zijn of haar stage op de werkplek kan voeren, erg belangrijk. Leerlingen die deze dialoog voeren, beschikken over een sterker ontwikkelde arbeidsidentiteit dan leerlingen die dit niet kunnen doen. Leerlingen in technische en economische studierichtingen blijken over een zwakkere arbeidsidentiteit te beschikken dan leerlingen uit andere studierichtingen. In deze studierichtingen lijkt sprake van een zwakke leeromgeving als het gaat om loopbaanleren. Deze conclusie wordt ondersteund door ander onderzoek naar verschillende opleidingstrajecten. Hierin wordt geconcludeerd dat over het algemeen de minste aandacht is voor professionele identiteitsontwikkeling in de cognitieve en technische georiënteerde opleidingsprogramma's.¹⁷

Loopbaancompetenties, arbeidsidentiteit en ervaren kwaliteit van loopbaankeuzes

Uit de analyses blijkt dat er – zoals verwacht – een duidelijk verband is tussen het beschikken over loopbaancompetenties en een arbeidsidentiteit aan de ene, en de ervaren kwaliteit van de keuzes aan de andere kant. Wat vanuit onderwijsinnovatief perspectief interessant is, is dat de kwaliteit van de leeromgeving ook van belang is. Leerlingen die vraaggericht onderwijs krijgen en/of waarmee een dialoog over de loopbaan wordt gevoerd, blijken significant meer tevreden over hun keuze voor een studierichting dan over hun keuzemogelijkheden inzake schoolopdrachten. De tevredenheid inzake de stagekeuze lijkt minder door de leeromgeving binnen de school en meer door de leeromgeving binnen het bedrijf bepaald te worden. Vooral als leerlingen vaker stage lopen en binnen het bedrijf gesprekken over hun loopbaan kunnen voeren met hun begeleider vanuit het bedrijf, zijn zij meer tevreden over hun stagekeuze.

Loopbaancompetenties, arbeidsidentiteit en leermotivatie en uitvaldreiging

De resultaten wijzen uit dat loopbaanvorming bijdraagt aan de leermotivatie van leerlingen. Zij, die meer bezig zijn om hun (leer)loopbaan richting te geven, blijken meer gemotiveerd voor leren. Ook is het mogelijk dat het andersom werkt: als leerlingen meer gemotiveerd zijn voor leren, zijn ze actiever in het beïnvloeden van hun loopbaan. Loopbaanreflectie blijkt geen invloed te hebben op de leermotivatie van leerlingen en netwerken hangt er negatief mee samen. De meest voor de hand liggende verklaring hiervoor is dat leerlingen, die minder gemotiveerd zijn, méér bezig zijn met netwerken om zodoende een

plekje op de arbeidsmarkt te vinden. Arbeidsidentiteit blijkt de meeste invloed te hebben op de leermotivatie van leerlingen, meer nog dan persoonsfactoren (zoals intelligentie gemeten in zelfbeoordeelde leerprestaties). Wat betreft de leeromgeving blijkt alleen de loopbaan-dialogoog op school bij te dragen aan de leermotivatie van leerlingen. Het volgen van stages draagt – in tegenstelling tot onze verwachting – niet aantoonbaar bij aan het verhogen van de leermotivatie, maar is wel belangrijk voor de loopbaanvorming.

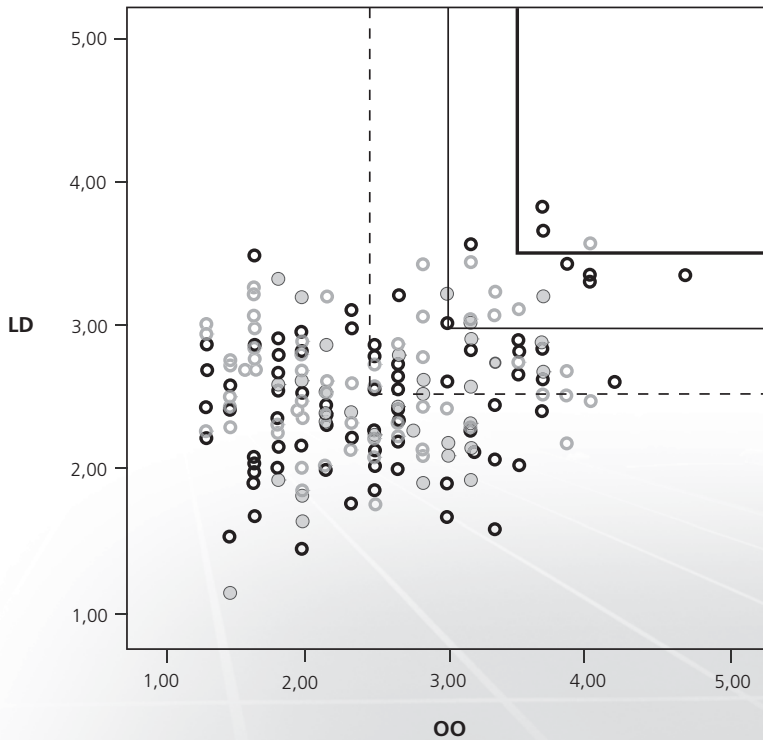
Het hebben van een goed ontwikkelde arbeidsidentiteit blijkt ook sterk samen te hangen met uitvaldreiging: hoe sterker de arbeidsidentiteit, hoe minder het voornemen om te stoppen met de opleiding. Oftewel: leerlingen die zich onzeker voelen over zichzelf, hun opleiding en toekomst, zijn vaker van plan om te stoppen met de opleiding. Wat betreft de leeromgeving zijn begeleidingsgesprekken met de praktijkbegeleider vanuit het bedrijf belangrijk om uitval te voorkomen.

Is er een krachtige loopbaangerichte leeromgeving?

De slotconclusie die naar aanleiding van de resultaten van zowel het kwalitatieve vooronderzoek als het kwantitatieve hoofdonderzoek getrokken moet worden, is dat er slechts op zeer geringe schaal sprake is van een goed ontwikkelde LOB-praktijk binnen zowel het vmbo als het mbo. Het grootste deel van de door ons onderzochte groepen blijkt een matige tot ronduit zwakke leeromgeving te kennen op het gebied van loopbaanontwikkeling (figuur 2). In figuur 2 is de gemiddelde score van 226 onderzochte klassen c.q. groepen weergegeven (vmbo 87, mbo/bol 98 en mbo/bbl 41 groepen). Rechtsboven zijn de groepen te vinden waarvan de gemiddelde score op loopbaangerichtheid van de leeromgeving hoog is. Linksonder treffen we de groepen aan waarvan de score laag is. In de figuur worden drie verdelingen aangebracht. Binnen de dikke lijnen is sprake van een goede loopbaangerichte leeromgeving (zoals omschreven in hoofdstuk 2). De gemiddelde score van deze groepen is, gemeten op een 5-puntsschaal, hoger dan 3,5. Binnen de dunne lijnen is sprake van een redelijk tot goede loopbaangerichte leeromgeving (score > 3). Binnen de stippellijnen is sprake van een matige loopbaangerichte leeromgeving. Het betreft hier groepen die hoger scoren dan het gemiddelde van alle groepen tezamen; het zijn dus de 'betere' groepen. Toch is er sprake van een matige loopbaangerichtheid omdat de score wat betreft onderwijsorganisatie ligt op > 2,5 en wat betreft de loopbaanbegeleiding > 2,6. Van een 'krachtige' loopbaangerichte leeromgeving is slechts sprake bij drie groepen (2 mbo en 1 vmbo groep).

Figuur 2.

Loopbaangerichte leeromgevingen binnen het vmbo en mbo



LD: loopbaandialoog in loopbaanbegeleiding

OO: onderwijsorganisatie vraaggestuurd en praktijkgericht

○ vmbo-groepen: 87

● mbo-bol: 98

● mbo-bbl: 41

Er blijken op dit punt nauwelijks verschillen tussen vmbo- en mbo-groepen noch tussen bol- en bbl-groepen. Figuur 2 laat zien dat er slechts drie groepen zijn die een krachtige loopbaangerichte leeromgeving kennen. Dat is niet veel. Uit de figuur blijkt ook dat er nog veel groepen/klassen zijn, die – afgaande op wat zowel de docenten als de leerlingen/cursisten in de vragenlijsten hebben aangegeven – een ronduit slechte loopbaanleeromgeving hebben.

In hoofdstuk 2 wordt de leeromgeving van de groepen die in figuur 2 binnen de dunne lijnen gepositioneerd zijn, beschreven.

2

Loopbaanleren in de praktijk

Een leeromgeving inrichten op een manier zodat leerlingen worden aangezet tot zelfsturing in hun leren gericht op hun loopbaan, blijkt niet eenvoudig. De in het vorige hoofdstuk gepresenteerde onderzoeksgegevens geven aanwijzingen over wat werkt om loopbaanzelfsturing mogelijk te maken. De vraag die vervolgens kan en moet worden gesteld is: hoe werkt het? Deze vraag beantwoorden we in dit hoofdstuk op basis van interviews die gehouden zijn met mensen die betrokken zijn bij het vormgeven van loopbaanleren in de groepen die hoog scoren. De teksten zijn geredigeerde weergaven van de verhalen van de geïnterviewden. In elke paragraaf wordt een loopbaanleeromgeving van een groep beschreven. Eerst laten we zien hoe de betreffende groep scoort in de figuur, waarmee we het vorige hoofdstuk afsloten. Vervolgens gaan we uitgebreid in op de vraag wat gedaan wordt om leerlingen aan te zetten tot loopbaanzelfsturing en welke factoren het loopbaanleren tot een succes kunnen maken. Tot slot wordt stilgestaan bij de vraag wat nu opvalt bij deze casus gezien het theoretisch kader. Dit hoofdstuk begint met een aantal casussen waarin de loopbaangerichtheid in een beginnend stadium verkeert en het eindigt met een aantal casussen waarin de leeromgeving een werkelijk loopbaangerichte invulling krijgt. Door deze opbouw zijn verschillende stadia van ‘de school als loopbaancentrum’ te onderscheiden.

2.1 Helicon Opleidingen te Velp, Nijmegen en Helmond (mbo-bol)

In het kwantitatieve onderzoek blijken drie groepen van Helicon Opleidingen (groenopleidingen) een redelijke mate van loopbaan-gericht leren te vertonen. De scores van deze groepen komen sterk overeen en ook in de interviews blijken de groepen overeenkomsten te vertonen. Helicon Velp heeft de grootste aandacht voor het inrichten van een loopbaanleeromgeving; bij Helicon Nijmegen en Helmond is de aandacht hiervoor beperkt. Daarom baseren wij ons hier op het interview over de groep leerlingen uit Velp. De interviews over de groepen uit Nijmegen en Helmond gebruiken we slechts op een aanvullende wijze.

Het interview in Velp is gehouden met docenten en hun leidinggevende: Serphia Hooidonk, Frank Gerritsen, Wouter Gubbots, Lode de Meijer, Toos de Rijk, Geert Willink. In Nijmegen is gesproken met Potjo Mortiaux (teamleider), terwijl Jan Krol (teamleider in Helmond) schriftelijk heeft gereageerd op de interviewvragen.

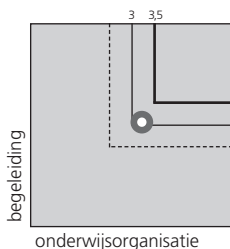
De groep leerlingen

De groep leerlingen die binnen Helicon bovengemiddeld scoren wat betreft loopbaanleren, houdt zich vaak al langer bezig met ‘groen’,

bijvoorbeeld in scouting, in het bijhouden van tuinen van familie en dergelijke. Het is een groep autochtone jongens die gemotiveerd zijn om de opleiding te doen. Sommige leerlingen moeten ver reizen om de opleiding te volgen. Ze kiezen nooit voor deze opleiding omdat vrienden dit ook doen. In het kwantitatieve onderzoek scoren de leerlingen niet hoog op leermotivatie. Dit is voor de geïnterviewden herkenbaar; het kost de leerlingen volgens hen veel moeite om aan het werk te gaan op theoretisch gebied. Na de stage duurt het soms een week om ze aan de slag te krijgen. Het zijn erg praktische mensen.

Uitkomsten van de kwantitatieve studie

Bij de groepen van Helicon Opleidingen is sprake van een redelijk of beginnende vorm van loopbaanleeromgeving. Er zijn elementen van praktijk- en vraaggericht leren, en de begeleiding heeft aspecten van een dialoog gericht op de loopbaan. Gesprekken die worden gevoerd over de loopbaan vinden vooral plaats met leerlingen die problemen hebben. Leerlingen scoren bovengemiddeld op de loopbaancompetenties en arbeidsidentiteit, maar gemiddeld tot ondergemiddeld op leermotivatie. De score qua loopbaangerichtheid van hun leeromgeving is matig.



Kenmerken van de loopbaanleeromgeving

Veel stages

De jongens die binnenkomen hebben al een aardig beeld gevormd van de opleiding. In de eerste week worden ze gelijk geconfronteerd met het belang van stages. Zij worden gevraagd om op zoek te gaan naar een stageplaats. Deze stage vindt in de herfst plaats en ze moeten dit zelf organiseren. In het eerste jaar lopen de leerlingen tweemaal 4 weken stage; in het tweede jaar 18 weken en in het derde jaar 13 weken, met daarna de eindopdracht. Nieuwe leerlingen worden bij Helicon Nijmegen al voor de zomervakantie uitgenodigd, om uit te leggen welke waarde de stages in het programma hebben. Leerlingen maken breed kennis met alle branches waar ze zouden kunnen komen werken. Anders maken leerlingen telkens dezelfde keuzes.

Opdrachten voor stages en opbouwen van een CV

Voordat leerlingen op stage gaan krijgen ze een stagemap, waarin is opgenomen wat ze moeten doen gedurende de hele opleiding. Er zijn opdrachten in opgenomen voor de hele opleiding. In het eerste jaar zijn de opdrachten wat algemeen, bijvoorbeeld over veiligheid. Maar er zijn ook opdrachten die sterk stageplaatsgebonden zijn en dus niet overal kunnen worden uitgevoerd. Ongeveer 20 tot 30 procent van de opdrachten is verplicht. De rest wordt bepaald door de soort stageplaats en de voorkeur van de leerling in overleg met de mentor. Soms maakt een leerling een opdracht zelf of past hij een opdracht aan, omdat hij iets specifiek wil leren.

Voordat de leerling stage loopt, maakt hij een werkplan met opdrachten die hij wil gaan doen. Hij bespreekt de haalbaarheid van de opdracht eerst met de mentor en dan met de contactpersoon op het stageadres. De leerling onderhandelt over de opdrachten die hij op de stageplaats kan en wil uitvoeren. De mentor neemt de taak op zich om de leerling te confronteren als hij te gemakkelijke of steeds dezelfde soort opdrachten kiest. De mentor gaat met de leerling na waar hij het meest van kan leren in plaats van met welke opdracht hij de meeste kans heeft op een voldoende. Het komt voor dat een leerling een opdracht eigenlijk onvoldoende uitvoert, maar toch een voldoende krijgt omdat hij er zoveel van heeft geleerd. In deze stagemap verzamelt de leerling allerlei documenten, zoals eindbeoordelingen, opdrachten en dergelijke. Dit is in het beheer van de leerling zelf.

Een ander document dat leerlingen gebruiken in de stage is een praktische handelingenlijst. Hierin staan handelingen opgenomen die de leerlingen in de verschillende stages kan uitvoeren. In overleg met het stagebedrijf wordt nagegaan welke handelingen in dat bedrijf kunnen worden uitgevoerd en afgetekend. Door deze handelingslijst wordt naar verloop van de tijd duidelijk waar nog gaten zitten: welke handelingen nog niet zijn uitgevoerd. De handelingenlijst is bedoeld als sturing en dus ondersteuning van de leerlingen. Voorheen kwam het voor dat leerlingen teleurgesteld waren omdat ze steeds dezelfde handelingen verrichtten in een stage. De handelingenlijst helpt hen om het stagebedrijf te confronteren met de noodzaak om mogelijkheden te creëren om andere handelingen uit te voeren.

Tijdens de stage vindt een gesprek plaats op de stageplaats met iemand van school. Dit kan een mentor zijn, maar ook een docent. Na de stage wordt de stage nabesproken met de mentor. Er wordt gekeken naar de documenten die al zijn verzameld en hoe breed de ervaring is die de leerling heeft opgedaan. Leerlingen worden gestimuleerd om een zo breed mogelijk CV op te bouwen gedurende de opleiding. Als de leerervaringen nog onvoldoende breed zijn, wordt nagegaan waar de leerling de volgende keer het beste kan stage lopen om nieuwe, uitdagende ervaringen op te doen.

De begeleiding is gericht op beroepsbeeldvorming en socialisatie

Voordat leerlingen met hun opleiding beginnen, krijgen ze een intake-gesprek. Hier wordt nagegaan in hoeverre leerlingen een beeld hebben van de opleiding en het beroep waarvoor ze willen leren. Ze worden geconfronteerd met nadelen van het beroep, bijvoorbeeld: bij slecht weer toch buiten werken. Leerlingen worden in het begin van hun opleiding vooral als groep benaderd. Het socialisatieproces staat centraal. Leerlingen worden niet geconfronteerd met vragen over wat ze willen leren. Dit wordt pas gedaan op het moment dat hier mogelijkheden voor zijn en als ze beeld hebben, zodat ze hierop kunnen antwoorden. Hierdoor raken ze ook niet gefrustreerd door vragen over wat ze willen. Door het enthousiasme van docenten en leerlingen ontstaat een school als leefgemeenschap die een liefde voor het vakgebied uitstraalt. Leerlingen mopperen veel minder over dat ze het niet naar hun zin hebben; ze gaan mee in het enthousiasme dat in de school heerst.

Het is een kleine school en alle docenten kennen de leerlingen bij naam en praten ook met de leerlingen. Docenten kennen het vakgebied, de stageplaatsen en ze hebben vaak zelf in het vakgebied gewerkt. Ze kunnen het type bedrijven schetsen. Er bestaat een 'wijcultuur' in de school. Er wordt veel over stagebedrijven en stage-ervaringen gesproken. Waarden en normen worden hierin niet bewust aan de orde gesteld. Het gebeurt wel dat leerlingen meer gaan kiezen op basis van wat voor hen belangrijk is, maar dit wordt weinig verwoord. De opleiding is meer gericht op het scheppen van voorwaarden en het bieden van bescherming aan leerlingen om hun eigen weg te kunnen bewandelen. Er wordt aan leerlingen gevraagd wat ze hebben geleerd, wat ze willen leren en waarom ze in het bedrijf dat ze hebben gekozen voor de stage willen werken. Het is moeilijk voor leerlingen om dit te verwoorden. Ze zijn enthousiast en de docent deelt in dit enthousiasme. Soms weten leerlingen specifiek wat ze willen leren; met welke vogels of planten ze te maken willen hebben bijvoorbeeld.

Als een leerling van Helicon Nijmegen een stagebedrijf heeft geselecteerd dat hem leuk lijkt, dan moet hij het bedrijf benaderen. Dan moet duidelijk zijn: 'Wie ben ik, wat wil ik? Wat wil ik bij dat bedrijf?' Telefonisch contact wordt voorbereid, een vervolgspraak gemaakt, een rondleiding bij het bedrijf en dan wordt pas de definitieve keuze gemaakt voor een stagebedrijf. Dit is als het ware een verkapte sollicitatieprocedure.

Het gros van de leerlingen wil iets met dieren doen; ze vinden het leuk om met dieren om te gaan en hebben er al een beetje ervaring mee. Maar ze weten nog niet wat er allemaal mogelijk is in de branche en wat het werk inhoudt. Ze idealiseren of verafschuwen juist baantjes op basis van vooroordelen. Wat wij proberen te doen is die oogkleppen

weghalen, zodat ze een eerlijker beeld krijgen van het werken in de sector. Ze lopen in de eerste twee jaar op vijf verschillende bedrijfstypen stage. Dan hebben ze meer zicht gekregen op wat mogelijk is. Ze hebben gesproken met klasgenoten die op andere bedrijfstypen gewerkt hebben. Door stages in vijf verschillende bedrijfstakken verplicht te stellen, stoot je ook mensen voor het hoofd en beperk je mensen met bepaalde ambities. Je probeert wel aan de leerwens van het individu tegemoet te komen. Als een leerling al duidelijk weet wat hij wel en niet wil, dan is één of twee stages in een ander bedrijfstype voldoende. Het is moeilijk om daar een balans in te vinden. Als school heb je een onderwijsfilosofie dat je een opleiding wilt bieden met maatschappelijke relevantie. Men verwacht dat de leerlingen dierbreed inzetbaar zijn. Aan het eind kunnen leerlingen wel differentiëren, dus ze hebben meerdere keuzes.

De groepen leerlingen die in Helicon Helmond hebben meegedaan aan het kwantitatieve onderzoek, zijn begeleid door een team zeer gedreven leerkrachten met zowel pedagogisch-didactisch als vakkundige competenties. Zij stellen de leerlingen centraal en steken veel tijd in de begeleiding.

Praktijkervaringen staan centraal in het onderwijs

Er is de laatste jaren veel energie in gestoken om de stage centraal te stellen in het onderwijs. Voorheen werd eerst theorie gegeven. Nu is dit omgedraaid. Er is meer afwisseling. De uitval is sterk verminderd. De vakken zijn gethematiseerd op basis van de beroepspraktijk. Bovendien praten de leerlingen tijdens de lessen veel over hun praktijkervaringen. Dit wordt door docenten ook gestimuleerd.

Het is belangrijk dat docenten de stageplaatsen gaan bezoeken. Ze krijgen dan een beeld van het werkveld en snappen waarom leerlingen het leuk vinden wat ze doen. De lessen worden ook meer praktijkgericht als docenten met het werkveld in aanraking komen.

Ervaringen en netwerken buiten school

Ervaringen buiten school van de leerlingen tellen mee. Als ze bijvoorbeeld begeleid worden bij scouting of als ze een eigen bedrijfje hebben, krijgen ze dat in hun opleiding gehonoreerd.

Binnen de opleiding wordt veel aandacht besteed aan netwerken. Leerlingen realiseren zich maar al te goed hoe belangrijk dit is in hun vakgebied. Leerlingen kennen veel bedrijven, ook al zijn ze er nog niet geweest, via hun medeleerlingen. Ze overzien het veld. Op school wordt ook veel gedaan om leerlingen in contact te brengen met ouderejaars leerlingen of oud-leerlingen.

Loopbaanzelfsturing in de bovenbouw

Het vierde jaar wordt ingevuld naar de eigen keuzes van de leerlingen. Zij moeten bepalen wat ze nog willen leren voor het werk of de vervolgopleiding die ze willen doen. Er zijn 'blanco dagen' opgenomen, waar docenten geen programma aanbieden. Voor leerlingen is dit een grote overgang: van drie jaar vooral sturend onderwijs naar een laatste jaar zelfsturend leren. Het voornemen is dan ook om ook in de eerste drie jaar wat meer keuzemogelijkheden in de vorm van blanco dagen in te bouwen.

In het derde jaar wordt ook aandacht besteed aan de arbeidsloopbaan. Er wordt gevraagd: 'hoe ziet je leven er verder uit en wat is hier voor nodig?' Er vindt reflectie plaats. De meeste leerlingen zijn positief over zelfsturingmogelijkheden, maar vinden het wel moeilijk.

De loopbaan van de leerling is bij de start van de opleiding niet aan de orde. Het gaat dan om het zich thuis voelen op school en zin in leren. In de bovenbouw is het meer toekomstgericht en individueel. In het derde jaar is het mogelijk om stage te lopen op die plaats waar de leerling graag wil gaan werken na de opleiding, ook al heeft deze werkplek niet veel te bieden op het gebied van leerervaringen.

Er wordt bewust gekozen om geen contracten aan te gaan met bedrijven, zodat de school niet verplicht is per jaar een bepaald aantal leerlingen te leveren. We willen de leerlingen niet vastleggen. 'Geef ze de vrijheid in hun stagekeuze' is het motto van de school.

Wij gaan heel bewust om met de verdeling van verantwoordelijkheid van de leerling en de docent voor het leren. Het team wil dit in de opleiding langzaam opbouwen naar meer eigen verantwoording voor de leerlingen, maar ze niet in het diepe gooien en ze laten zwemmen. Het voordeel van een kleine school met veel contact tussen docent en leerling is wel dat leerlingen soms best even kunnen dobberen, omdat je ze er weer op tijd uit kunt halen. Het uitgangspunt is dat leerlingen als ze binnenkomen niet zelfsturend zijn, dat je ze als docenten zo ver moet brengen.

Helicon Helmond is drie jaar geleden gestart met het afstudeerproject in de bovenbouw. Hierin kunnen leerlingen ruime keuzes maken. Op basis van een POP is gekozen voor een BOP (bedrijfsontwikkelplan) of een leeronderneming. Daarnaast worden, voorafgaand aan de stage, diverse leeractiviteiten gekozen en kunnen leerlingen participeren in projecten die door Helicon Helmond als trend zijn ingezet. De leerling bepaalt in overleg met de coach het programma en heeft daarbij een hoge mate van zelfsturing en verantwoordelijkheid.

Beschouwing

Binnen Helicon Opleidingen is een omslag gemaakt naar praktijkgericht leren. De stages staan centraal in het onderwijs. De theorie sluit zo veel mogelijk aan op de stage, in de theorielessen wordt veel gebruik gemaakt van stage-ervaringen van de leerlingen.

Er zijn vraaggerichte elementen in de opleiding. Leerlingen organiseren hun eigen stageadres. Hierdoor zijn ze al vroeg bezig met werkexploratie en netwerken. Ze zoeken daarbij iets wat ze leuk, interessant en haalbaar lijkt. Bovendien kunnen leerlingen keuzes maken in stageopdrachten. Het onderwijs is ingericht van sterk aanbodgericht naar een meer vraaggerichte aanpak. Leerlingen krijgen een vast programma aangeboden, maar er bestaan mogelijkheden om hier flexibel mee om te gaan op verzoek van de leerling.

Gesprekken over ervaringen van de leerlingen worden georganiseerd. Leerlingen hebben een mentor. De begeleider motiveert leerlingen om verschillende ervaringen op te doen en niet steeds de veilige (makkelijke weg) te kiezen. Door verschillende ervaringen in werk en het praten hierover, krijgen leerlingen ideeën over waar ze het liefst willen werken. Het is voor leerlingen moeilijk om hun kwaliteiten en motieven te verwoorden. Dit is ook geen expliciet doel in de gesprekken. Het relateren van waarden en normen in een soort werk of organisatie aan eigen waarden en normen gebeurt onbewust. In het laatste opleidingsjaar wordt gekeken naar de ambities van leerlingen voor vervolgstudie of arbeid. Leerlingen krijgen de mogelijkheid om hun stage hierop aan te passen.

Intrinsieke en extrinsieke motivatie is kenmerkend voor deze groepen in het 'groene onderwijs'. Leerlingen die binnenkomen hebben een redelijk beroepsbeeld, zijn over het algemeen al bezig in het groen in hobby of vrijwillig werk. Zijn intrinsiek gemotiveerd (hebben al iets met groen). Bovendien komen ze in een leeromgeving, waar docenten werken die liefde hebben voor het vak, die het werkveld kennen, en die geïnteresseerd zijn in de ervaringen van leerlingen. Het werkveld is overzichtelijk, waardoor gemakkelijk overzicht over de arbeidsmarkt te verkrijgen is en een netwerk gemakkelijk is op te bouwen.

2.2 Reitdiep College (vmbo-theoretische leerweg)

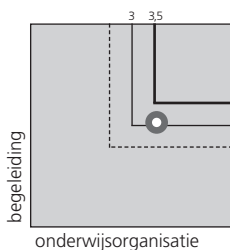
Van het Reitdiep College zijn de volgende personen geïnterviewd: Harry Overakker (ontwikkelaar Reitdiep-project), Els Zaalberg (conector onderwijs), Gerard Koops (decaan en coördinator vmbo) en Roelf Sikkens (teamleider). Overakker en Sikkens zijn jaren mentor geweest in leerjaar 3 en 4 van het vmbo.

De groep leerlingen

De in het kwantitatieve onderzoek onderzochte groep bestaat uit 36 leerlingen die het vierde jaar van de theoretische leerweg vmbo volgen. In het Reitdiepproject wordt gebruik gemaakt van praktijksimulaties. Er wordt competentiegericht opgeleid en beoordeeld. Leerlingen maken een sectorwerkstuk waarin zelfreflectie centraal staat in relatie tot de gekozen sector.

Uitkomsten van de kwantitatieve studie

Het onderwijs wordt loopbaangericht georganiseerd; er is sprake van praktijk- en vraaggerichtheid. De begeleiding wordt door de leerlingen redelijk loopbaangericht ingeschat.



Er wordt gebruik gemaakt van een POP en portfolio in het kader van de studievoortgang. Er vinden individuele gesprekken met leerlingen plaats. Leerlingen van deze groep scoren bovengemiddeld op loopbaanvorming, arbeidsidentiteit en leermotivatie. Op de competenties loopbaanreflectie en netwerken hebben zij een gemiddelde score.

Kenmerken van de loopbaanleeromgeving

Aansluiting en oriëntatie op vervolgopleiding

Toen ons LOB-project van start ging was het bedoeld om iets te doen aan de slechte voorkennis van de vervolgopleiding en van het beroepenveld waarin de leerling later terecht zou komen. We hebben een voorbeeld genomen aan het CBB (Centrum voor Beroepsbegeleiding). Daar hebben we in de loop van de jaren een programma mee opgezet dat begon als een kennismakingsprogramma en dat in de loop van de jaren uiteindelijk een systeem geworden is waarbij de leerling beoordeeld wordt, een reeks van keuzes voorgelegd krijgt, en kennismakingen doet op de vervolgopleiding binnen de mbo-instelling.

We hebben mbo-scholen gevraagd wat nu voor de diverse richtingen de benodigde competenties en arbeidsomstandigheden zijn. Vervolgens hebben we het mbo uitgenodigd daarvoor proeven te ontwerpen, situaties (kritische momenten) te bedenken waar onze leerlingen mee te maken krijgen. Leerlingen worden geobserveerd op grond van

die door mbo's opgegeven competenties. Dat observeren wordt gedaan door de mentor van het Reitdiepcollege. Elke mentor heeft een halve klas, observeert zijn eigen leerlingen het hele jaar door en koppelt dit terug. Deze aanpak wordt voornamelijk in 3 vmbo gebruikt.

Aansluiting en oriëntatie op een sector

De sectororiëntatie en het afsluitende sectorwerkstuk gaat uit van LOB; het gaat om het keuzeprocess en het keuzeresultaat. De leerling vormt allereerst een beeld van zichzelf: hobby's, interesses, aanleg voor vakken, cijfers, alles wat met privé en school te maken heeft. Dan speelt de vraag: 'Waar wil ik heen?', 'Naar welke sector?' Vervolgens wordt de vraag gesteld: 'Past die persoon bij die sector?' Om deze vraag te beantwoorden zijn een aantal bewijzen nodig: observaties van de mentor, eigen ervaringen die leerlingen hebben beschreven en hun zelfbeoordelingen op de competenties. In overleg tussen mentor en leerling wordt nagegaan of de leerling zichzelf realistisch beoordeelt. Dat is de afsluiting in 4 vmbo.

Leerlingen zijn erg gemotiveerd voor leren door de cultuur van de school. De ervaring met de sectoren zorgt ervoor dat ze inzien hoe het mbo in elkaar zit en welke niveaus er zijn. Worden ze opgeleid voor niveau 4, dan zien ze dat ze niet met een kopje koffie door het restaurant lopen, maar dat ze iemand sturen met een kopje koffie; ze zien dat ze meer in te brengen hebben als ze niveau 4 halen. Dat geeft motivatie om zo hoog mogelijk uit te stromen en de beste cijfers te halen.

Werken aan beeldvorming over werk en zichzelf

Voordat leerlingen een middag naar het mbo gaan om zich op een sector te oriënteren, hebben ze een middag waarbij de mentor aan de hand van een voorbereidende opdracht voor de betreffende sector met de leerlingen aan de slag gaat op school. De competenties voor die specifieke sector of richting worden besproken. Vervolgens schatten leerlingen in ze hoe ze nu op de competenties scoren en hoe ze zouden ze scoren als ze in die sector werkzaam zouden zijn. Dan gaan de leerlingen in de sector gedurende 2,5 uur diverse opdrachten uitvoeren. Binnen de sectoren zijn verschillende rollen mogelijk, ze kunnen uit verschillende opdrachten kiezen. De mentor observeert hoe leerlingen de opdracht uitvoeren. Het gaat daarbij om opvallende zaken, maar ook om de getoonde competenties. De week daarna schrijven de leerlingen een verslag over: 'Wat heb ik gedaan?', 'Wat vond ik ervan?' en - veel belangrijker - 'Waarom?' en 'Hoe scoor ik op de competenties die voor die sector gelden?' Het verslag wordt besproken met de mentor. Dan heb je voor dat deel een prima plaatje. Zo gaan al die woensdagmiddagen het 3e schooljaar door; ze gaan in totaal 18 keer naar een mbo-school. Dan krijg je een heel mooi beeld hoe een leerling tegen zichzelf aankijkt, eventueel in samenspraak met de mentor.

Zelfbeeld vormen en vergelijken in verschillende situaties

Dat leerlingen al doende ontdekken wat ze wel en niet leuk vinden en de reden hiervan, is belangrijk voor hun loopbaan. Ze kunnen aan de hand van de competenties aan zichzelf bewijzen waar ze goed in zijn en waarin niet. Ze krijgen zicht op: 'Wat kan ik en wat kan ik niet?' De leerlingen beschikken over een portfolio en het sectorwerkstuk. Er wordt gekeken naar de competenties die voor de gehele sector gelden, maar er wordt ook gepraat en gekeken naar zaken die voor dat moment niet relevant zijn, maar wel voor de persoonlijke ontwikkeling van belang zijn. In dat kader zijn we sinds twee jaar voorzichtig begonnen met het invullen van de competenties bij de diverse schoolvakken. Als je een goed beeld wilt, dan zou je dus zowel buiten school, privé en op school dezelfde scores moeten hebben op die competenties. Wisselt dat of komt dat niet overeen, dan heb je als mentor prima gesprekstof. Bijvoorbeeld als een mentor ziet dat een leerling zich bij Duits niet inzet, maar bij Zorg en Welzijn wel omdat de leerling dit leuk vindt, dan heb je een aanknopingspunt voor een gesprek: 'Waarom vind je dat leuk?'

Voordat een leerling een traject ingaat van vier middagen voorbereiding, twee praktijk en evaluatie, wordt gevraagd naar de verwachtingen van de leerling. Aan het eind van de rit wordt gekeken of ervaringen overeenkomen met hun verwachtingen aan de hand van een bolletjeslijst (lijst van competenties).

Wat ook belangrijk is dat we de ouders er vanaf het begin bij betrekken. 80% wat je van het kind moet weten, weet je samen met de ouders. Dat praat en begeleidt heel gemakkelijk. Mentoren voeren gesprekken met de ouders, samen met hun kind. Als het plaatje dat de mentor heeft, gelijk is aan het plaatje dat de leerling van zichzelf heeft, en ook overeenkomt met het plaatje dat de ouders hebben, dan zal dat het kind wel zijn. En anders is er gesprekstof. 'Waarom kies je ervoor je ergens anders op een andere manier te gedragen dan...?' Het verschil met andere scholen is dat we aan continue reflectie doen.

Testen op mogelijkheden en wensen

Wij beginnen de eerste schoolweek met het afnemen van de Differentiële Aanleg Test (DAT). Leerlingen krijgen hun score op deze tekst in de vorm van een uitgewerkt schema. Die neem je mee naar het huisbezoek, naar het gesprek met de ouders. Een orthopedagoog analyseert de uitkomsten en geeft een advies. Dit kan een advies zijn dat een leerling in elke sector aan het werk kan. Maar als bijvoorbeeld een leerling minder scoort op technisch inzicht, rekenvaardigheid en logisch redeneren en voor zichzelf heeft besloten dat hij de techniek in wil, dan heb je een probleem. Aan de ene kant heb je de gegevens dat het niet mogelijk is, maar de wens is er wel. Soms moet je dan de leerling

laten zien dat hij andere keuzes moet maken. Als de leerling alle sectoren gaat bezoeken, vraag je: ‘Wat zou je nog meer wenselijk vinden?’ en ‘Wat wil je niet?’ Ook laten we leerlingen ook een beroepenzelfonderzoek invullen waaruit een menstypering komt. Die menstypes komen weer overeen met de DAT-score. Uiteindelijk kiezen de leerlingen voor een sector. Het gaat om een gedegen voorbereiding op een sectorkeuze. Ze kiezen die aan het begin van het vierde jaar, want op het moment dat ze zich vastleggen op het sectorwerkstuk, is er ook gekozen.

Alles ervaren om te kunnen kiezen

Leerlingen oriënteren zich op alle sectoren. Ook al weet je dat je absoluut niet de techniek in wilt, we willen dat je het allemaal doormaakt. Want hoe weet je of je drop lekker vindt als je het niet geproefd hebt? Dat heeft als voordelen dat sommige leerlingen tot de verrassende conclusie komen dat het beeld dat ze van een sector hadden niet klopt en dus niet voor deze sector kiezen. Door de intensieve begeleiding krijgt de leerling steeds meer inzicht in zichzelf, waardoor het nauwelijks voorkomt dat leerlingen dingen kiezen die de docenten afraden.

De administrateur van het mbo geeft aan het einde van de rit een oordeel of de leerling bij zijn opleiding mag komen. Die feedback uit de sectoren nemen de leerlingen mee voor hun eigen eindverslag. De complimenten komen ook in hun portfolio. Van de leerlingen die het Reitdiepprogramma volgen valt maar 5% uit, ten opzichte van 30% normaal. Het ligt er vooral aan dat leerlingen alles moeten proberen, ook dingen die ze minder leuk vinden. Een gewone oriëntatie is vrijblijvend, dit programma niet.

In de 4e klas hebben leerlingen een stageweek in de sector waar ze naar toe willen. Deze stage kiezen ze zelf. Door de eerdere ervaringen klopt de ervaring altijd met wat ze willen; het is een bevestiging. De mentor vult een formulier in over de competenties van de leerling als deze zich aanmeldt voor een mbo-opleiding bij een roc. Sommige leerlingen nemen het sectorwerkstuk mee naar de intake om hun geschiktheid voor de sector aan te tonen.

Focus op sterke kanten en continue reflectie

Wij proberen ook de allersterkste kanten van leerlingen in kaart te brengen. Vaak weten ze die trouwens al, maar dan worden ze bevestigd. De geschiedenis van het kind en de ervaringen buiten school worden bij het proces betrokken. Eén van de dingen die ze moeten doen aan het begin van het programma is een beschrijving van zichzelf maken; wie ze waren en wie ze nu denken te zijn. Later komt dat weer terug.

Persoonlijke ontwikkeling buiten school

Soms constateer je bij het huisbezoek dat een leerling minder goed is in sociale competenties; hij maakt bijvoorbeeld moeilijk contact en vindt dat ook eng. In een gesprek met de leerling en de ouders wordt nagegaan of vakken vullen bij de AH een optie is, zodat hij met vreemde mensen moet gaan werken. Het komt vaker voor dat leerlingen een activiteit buiten school verrichten om zich te ontwikkelen, bijvoorbeeld meer sporten of een bijbaantje. Op die manier wordt het programma individualistisch en is er sprake van maatwerk door de interactie tussen de mentor en de leerling.

Keuzesucces

Dankzij het lesprogramma kiezen leerlingen bewust voor een vervolgopleiding. Zelf doen we ook onderzoek naar wat oud-schoolverlaters nu doen: 'Zitten ze nog op de opleiding van hun keuze?', 'Wat bevalt eraan en wat minder?' Dat wordt teruggekoppeld naar het mbo. Op twee leerlingen na (met psychologische problemen) zaten alle 45 leerlingen van het project nog op de gekozen opleiding.

Plannen

Ik hoop dat we later leerlingen meer kunnen betrekken en dat ze iets meer inbreng krijgen in de vakken. Loopbaanbegeleiding is een aparte lijn naast het programma, maar we willen wel dat dat meer geïntegreerd gaat worden. Je moet de tijd nemen om het te laten ontwikkelen, je moet mensen de tijd geven om het zelf te doen. Per vak zijn voor de leerlingen bolletjeslijsten met competenties ingevoerd en deze worden door docenten voor 70-80% ingevuld. De rapportvergadering krijgt hierdoor nu ook een heel andere inhoud.

De leerlingen zijn wel bezig met bijbaantjes zoeken, maar netwerken krijgt niet bewust aandacht. Netwerken integreren in het programma is nog een brug te ver.

Prioriteiten stellen

Wat andere scholen een probleem vinden zijn de uren: hoe vind je die? We zijn geen rijke school, we hebben ooit de uren gevonden door een 45 minutenrooster in te stellen. Dus consequent tien procent van je lestijd te besteden naar gelang je prioriteiten. Nu zijn van 45 naar 60 minuten gegaan en hebben die reservertijd behouden. Als je zo'n programma wilt, moet je niet onderbetalen. Het gebeurt op bijna elke school dat enthousiaste mensen net te weinig uren krijgen. We hebben wel een ontwikkelbudget gehad van de gemeente in het kader van een innovatiebudget, waardoor we werktijd hebben gekregen. Door het binnen de school te ontwikkelen heeft het ook het eigenaarschap verhoogd. De opbrengst is een bevlogen team, succesvolle leerlingen en

ontwikkelingen op gang krijgen in vervolgonderwijs. Het netwerken van docenten neemt ook toe en ze krijgen een beter beeld op de sectoren.

Beschouwing

Sectororiëntatie in het mbo is de insteek van de loopbaanoriëntatie van deze vmbo-school. Leerlingen hebben de kans om ervaringen op te doen in het mbo in de verschillende sectoren. De opdrachten die zij hier uitvoeren, zijn praktijkgericht. De keuzemogelijkheden zijn beperkt tot de opdrachten die zij uitvoeren; leerlingen oriënteren zich op alle sectoren. Van (leer)loopbaanzelfsturing is nog beperkt sprake.

De begeleiding bestaat uit het geven van inzicht in kwaliteiten van de leerlingen, zodat ze hier een keuze voor vervolgonopleiding op kunnen baseren. Leerlingen houden zich dus vooral bezig met werk-exploratie (onderdeel van loopbaanvorming): ‘Hoe ziet werk eruit?’ en dit wordt gekoppeld aan de kwaliteiten van de leerlingen. Leerlingen worden weinig aangezet tot reflectie op motieven en netwerken.

Voor loopbaanoriëntatie is bewust tijd en mankracht vrijgemaakt. Docenten hebben een specifieke rol als mentor om kwaliteitenreflectie te koppelen aan werk.

2.3 ROC Zadkine (mbo - bbl, zorg)

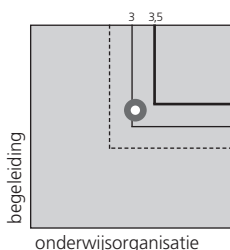
Het interview is gehouden met Peter van Wingerden (adjunct-directeur), Kees Meijers (docent, coördinator en mentor van de onderzochte groep) en Frank van Duist (docent, teamcoördinator en coördinator deelnemersbegeleiding).

De groep leerlingen

In het Zadkine is een evc-bbl-groep onderzocht. De gemiddelde leeftijd van deze groep ligt wat hoger dan van de normale bbl-leerlingen (tussen 18 en 50 met een gemiddelde leeftijd van 22-23 jaar). Het zijn mensen die ontzettend gemotiveerd zijn om alsnog een beroepsopleiding te doen. Ze zijn ergens in hun leven een keertje de weg kwijt geraakt en zijn nu via een EVC-procedure (‘EVC’ = elders verworven competenties) weer aan een opleiding begonnen. Ze hebben een betaalde of onbetaalde baan. Ze volgen dus een traject op basis van een EVC-procedure; iedereen heeft in principe dus een individueel traject. Iedere deelnemer wordt dus ook heel individueel benaderd.

Uitkomsten van de kwantitatieve studie

De leeromgeving van de onderzochte groep scoort redelijk loopbaan-gericht in de resultaten van het kwantitatieve onderzoek. Er zijn mogelijkheden om vraaggericht te leren. De begeleiding scoort qua loopbaan-gerichtheid iets hoger, maar valt nog niet binnen het theoretisch concept over loopbaanleeromgeving.



De docent van de groep heeft aangegeven dat het portfolio en het POP vooral wordt gebruikt in verband met de studievoortgang. Er worden vooral gesprekken gevoerd met leerlingen die problemen hebben. Leerlingen uit deze groep scoren hoger dan gemiddeld op zowel de loopbaancompetenties als arbeidsidentiteit en leermotivatie.

Kenmerken van de loopbaanleeromgeving

Intensieve begeleiding

De voornaamste reden dat de groep zo goed scoort op loopbaanleren is de intensieve begeleiding van de deelnemers. Ze voelen zich erg gesteund door de docenten en doen ook echt een beroep op de docenten. Een andere factor is dat deze groep met een klein kernteam te maken heeft van drie tot vier mensen, die ze heel goed hebben leren kennen. De leden van dit kernteam zijn ook meer maatschappelijk werker dan docent, zeker als je mentor bent. Dan ben je heel intensief met de deelnemers en hun problemen bezig. Dit zijn problemen op hun werk, met de uitkering, de opleiding of hun situatie thuis. Het voordeel van een klein kernteam is ook dat de lijnen heel kort zijn, zowel met docenten als met allerlei instanties buiten de school, zoals maatschappelijk werk en CWI. Zo heb je als mentor vaak van je collega's al gehoord wat de problemen zijn, dus als een deelnemer bij je komt, dan weet je vaak al wat het probleem is.

Elke vrijdagochtend, als ze hier op de opleiding zijn, hebben we een mentuur waarop werkelijk over alles gepraat wordt. Om er voor te zorgen dat iedereen ook werkelijk over zijn problemen en ervaringen praat, moet je ze natuurlijk wel serieus nemen. En dat in dubbel opzicht. Je moet je afspraken nakomen, maar je moet ook goed luisteren. Je moet open en eerlijk zijn en je moet met de deelnemers *mée* kunnen denken in plaats van *vóór* hen te denken.

De praktijk en leervragen staan centraal

We leggen hier ook niet de nadruk op de theorie maar op de praktijkervaringen. Altijd en overal staan de praktijkervaringen centraal. De deelnemer wordt uitgenodigd om wat in het boek staat te vertalen naar zijn of haar eigen ervaringen in de praktijk. Ze praten dus over

de praktijk naar aanleiding van de theorie en ze praten eigenlijk nooit over de theorie als zodanig. De leerlingen worden ook voortdurend uitgenodigd om te bepalen wat we op school gaan doen. Als er bijvoorbeeld les wordt gegeven over communicatie, dan moeten ze eerst zelf bedenken wat ze daarin aan de orde willen hebben. We geven dus les over wat zij willen horen, wat zij willen weten. Als we traditioneel les zouden geven, dan zouden we het contact met hen onmiddellijk verliezen, dat is een ding dat zeker is.

Ook als je tutor bent kun je hen eerst vragen: ‘Waarbij heb je mij nou nodig?’ en ‘Waar kan ik je ondersteunen?’ Dat kunnen ze heel goed aangeven. Je moet zelf natuurlijk ook goed oog en oor hebben voor problemen in het werk of in de thuissituatie. Dat moet bespreekbaar zijn. Als je dat doet, is de uitval meteen stukken minder. Vroeger was ook in de bbl de uitval best hoog. Maar sinds we maatwerktrajecten draaien, is er eigenlijk pas één leerling voortijdig gestopt.

Selectie van docenten met kwaliteiten en motivatie

De evc-bbl-groep is een tamelijk nieuwe benadering. We hebben een eigen team kunnen samenstellen. Daarbij hebben we er natuurlijk goed op gelet dat iedereen ook werkelijk gemotiveerd is om op een intensieve manier met de deelnemers om te gaan. In zo’n team heb je niet een traditionele vakdocent nodig, maar een duizendpoot. Een docent moet meerdere dingen kunnen doen, ook buiten zijn eigen vak. We proberen iedere deelnemer echt maatwerk te bieden. Iedereen heeft dus een individueel leertraject. Omdat we maatwerktrajecten leveren, heb je al vrij snel een groot logistiek probleem als docenten alleen maar op hun eigen vak werken. Om maatwerk te kunnen leveren moeten docenten op wel drie of vier verschillende deelkwalificaties inzetbaar zijn.

Het team is hier ook tamelijk jong, vergeleken met elders in het Zadkine. Omdat hier de afgelopen jaren het deelnemersaantal gegroeid is van 350 naar ruim boven de 1000, is het mogelijk geweest om veel jonge mensen aan te nemen, waaronder ook mensen uit de praktijk van de jeugdzorg, de gehandicaptenzorg en het maatschappelijk werk. Daardoor is hier een heel ander type medewerker binnengekomen: mensen die niet uit het onderwijs komen, die dus hun netwerken op orde hebben en die weten welke hulpvraag ze waar moeten neerleggen zonder dat ze zelf direct in de hulpverlening schieten. Er is een hele andere cultuur ontstaan, waarin mensen graag willen aanpakken, niet zeuren, heel erg veel oog hebben voor de deelnemers. Er is aandacht voor aspecten die niet zozeer direct met de loopbaan te maken hebben, maar wel met de obstakels daar omheen. De ouderwetse docent vind je hier dus niet of nauwelijks. Een kenmerkende uitspraak van deelnemers is dat ze niet het idee hebben dat er docenten voor de klas staan.

Belangrijk is ook dat er echt tijd is voor de deelnemers. Er is een mentoruur en ze schieten de mentor ook buiten de schooluren aan. Je bent dus in principe ook buiten schooluren bereikbaar via de mobiele telefoon en via de e-mail. Daar maken deelnemers eigenlijk nooit misbruik van. Want ze weten dat vrije tijd voor ons ook belangrijk is. Dus als ze bellen, dan is er ook echt wat aan de hand. Het punt is wel dat er in de jaartaak te weinig uren voor begeleiding staan. Als je dus zuiver volgens je jaartaak zou moeten werken, kom je uren tekort.

Vormgeven van loopbaanleren binnen en buiten de bestaande wet- en regelgeving

Niet alleen kost de begeleiding vaak meer tijd dan er officieel voor is, maar het is ook niet te voorspellen wanneer je moet begeleiden. Begeleiding kost ook veel formatie en is complex. De plannen van inzet die we jaarlijks moeten maken, zijn uiteraard tamelijk statisch, maar als je maatwerk wilt leveren, is dynamiek in begeleiding nodig.

Lessentabellen, die vanuit de kenniscentra beroepsonderwijs-bedrijfsleven worden voorgeschreven, zorgen dat er weinig creatief gekeken wordt naar de hoe op wensen en behoeften van deelnemers kan worden ingegaan.

Wij werken sinds 1,5 jaar met opleidingsbudgetten. Dus niet alleen met een exploitatiebudget, maar ook met facilitering van formatie naar de opleidingsteams toe. Dan zie je dat de teams daar in het begin ontzettend aan moeten wennen, maar dat ze nu erg creatief worden om met het beschikbare budget het beste voor hun deelnemers te doen. We vinden een goed evenwicht tussen lesgeven, ontwikkelen en begeleiden. We hebben lesuren die wel in de OER gepland staan, ingewisseld voor begeleidingsuren. En dan blijkt overigens dat deelnemers die goed begeleid worden, in minder lesuren net zoveel of zelfs méér leren.

Gisteren hebben we een KCE-audit gehad. Creatieve ontwikkelingen zoals we hier hebben, worden daardoor enorm bedreigd. Je moet voor KCE, bijvoorbeeld, al een jaar van te voren je toetsmomenten hebben vastliggen. Maar als we een toetsmoment hebben gepland en net daarvoor is er iets gebeurd in de werk- of in privé-situatie van een deelnemer, dan moet je daar eerst over praten. En dan doen we die toets wel een week later.

Het is erg belangrijk geweest dat het evc-bbl-team buiten de reguliere teams stond. Dat we even niet te maken hadden met de examenregels en met de toetsbedrijven en alles wat daar omheen zit. Dat was overigens ook wel een spannende situatie! Daar heb je ondernemende docenten voor nodig, en die konden we gelukkig in één team bij elkaar brengen. We hebben daar ook heel bewust sommige collega's buiten gelaten.

Als management moet je steeds de grenzen opzoeken van wat binnen de wet- en regelgeving kan en mogelijk is. Dat is spannend maar ook wel interessant, zolang je tenminste in je rug gedekt wordt door je bazen. En vaak is het ook jammer dat daar zoveel energie in gaat zitten.

Loopbaanontwikkeling door bewuste keuzes, ervaringen en reflectie

Het zijn wat oudere bbl-ers die bewust voor een opleiding en voor een vak hebben gekozen. Een deel van de leerlingen heeft problemen in hun werk gehad en ziet zich dus gedwongen zich om te scholen. Maar een ander deel kiest er vrijwillig voor om alsnog een beroepsopleiding te volgen, vooral uit loopbaanmotieven. LOB staat niet apart op het programma maar tijdens de lesuren én tijdens het mentoruur praten we heel veel over hun vak en dan merk je al heel gauw of ze serieus voor iets gekozen hebben. Daarbij zitten ze vanaf dag één in een duaal traject waarbij de ervaringen, die ze op hun werk hebben, in school centraal staan. Ze doen veel stageopdrachten en ze schrijven ook reflectieverslagen waarover we in het mentoruur met de hele groep praten. Daarnaast worden er regelmatig – als het nodig is – individuele gesprekken gevoerd, maar de meeste LOB vindt toch plaats in de vorm van methodische werkbegeleiding.

Leermotivatie groeit in een hechte groep

Leerlingen lopen eigenlijk allemaal tegen het probleem aan hoe ze werk, studie en privé met elkaar moeten combineren. Vaak zijn ze stukgelopen op hun werk en willen ze iets nieuws. Ze lopen dus tegen zichzelf aan, tegen hun eigen beperkingen waar ze mee moeten leren omgaan. Ze hebben dus allemaal heel hard een hechte groep nodig waarin ze steun van elkaar krijgen, want dan slepen ze elkaar er wel doorheen. Als je een eenling bent in zo'n groep dan ga je het niet redden.

Om een hechte groep te laten ontstaan moet je als docent een sfeer creëren van 'we gaan er samen voor' en als er dingen besproken worden – en dat gaat heel geleidelijk want in het begin zijn ze vaak terughoudend – goed luisteren en alles wat gezegd wordt serieus nemen. En het is ook belangrijk dat zowel de mentor als de docenten echt kennis hebben van het vak waar de deelnemers voor worden opgeleid. Praktijkkennis is ontzettend belangrijk in de communicatie met de deelnemers.

Investeren in de relatie met de praktijk

Investeren in een goede band met bedrijven en instellingen is ook belangrijk om er voor te zorgen dat er voldoende stageplekken zijn, ook als het economisch eens even wat minder gaat.

Het belang van één visie en actie

Korte lijnen tussen leerling en docenten, een klein en hecht team met bevlogen mensen... daar gaat het om. Belangrijk is dat je als team samen een heldere visie hebt op je werk. In grotere teams zijn er vaak hele verschillende visies zodat er uren wordt gediscussieerd zonder dat er echt iets verandert. In een klein en enthousiast team zit je veel sneller op één lijn.

Beschouwing

De leeromgeving heeft aspecten van vraag- en praktijkgerichtheid. Een vast aanbod van leerstof is verschoven naar maatwerk op basis van evc. Leerlingen volgen individuele leertrajecten, waarin het tijdschema flexibel is. Bovendien worden leerlingen uitgenodigd om de leerinhoud mede te bepalen. Het bbl-traject is per definitie al praktijkgericht, maar ook de theorie wordt steeds verbonden aan eigen praktijkervaringen.

De begeleiding beperkt zich niet tot studieresultaten, maar betreft ook problemen in werk- en privé-leven. De docent wordt zelfs getypeerd als maatschappelijk werker. Goed luisteren, leerlingen serieus nemen en meedenken in plaats van voor hen denken zijn uitgangspunten in de gesprekken. Er is specifiek tijd ingeruimd voor mentorgesprekken, waarin over ervaringen wordt gepraat maar niet bewust de link wordt gelegd naar loopbaanzelfsturing (hoe en waar ze hun kwaliteiten en motieven het beste kunnen inzetten om doelen en wensen in de toekomst te realiseren). Docenten spreken tijdens de stages met leerlingen, maar ook met stagebegeleiders die in de praktijk werkzaam zijn om de relatie school, praktijk, leerling te verstevigen. De docenten begeleiden slechts een beperkt aantal leerlingen, waardoor de begeleiding intensief en persoonlijk is. De begeleiding vraagt veel van docenten, zowel op het gebied van hun kwaliteiten en ervaring als op het gebied van motivatie. De ervaring is dat de begeleiding niet binnen de uren mogelijk is die hiervoor staat. Leerlingen mogen zelfs buiten schooltijden contact opnemen met hun begeleider. Dit wijst op een sterke betrokkenheid van docenten bij het wel en wee van de leerlingen.

Leerlingen leren ervaringen uit privé-leven, school en werk met elkaar te verbinden, zodat ze problemen waar ze tegenaan lopen leren begrijpen. Zij leren zelf begeleiding te organiseren en begeleidingsvragen te formuleren. De begeleiding richt zich sterk op het goed doorlopen en afronden van de studie. Er wordt vanuit gegaan dat leerlingen

een bewuste en goeddoordachte keuze hebben gemaakt voor het beroep. Aandacht voor toekomstige keuzes in werkzaamheden, beroepsdilemma's en organisatiecultuur komt in het interview niet aan de orde.

Een begeleiding die zich kenmerkt door dialoog tussen docent en leerlingen, waarbij de inbreng van leerlingen zwaar weegt, is geen regel in ROC Zadkine, maar beperkt zich tot een kleine, specifieke groep.

2.4 Emma College (vmbo-zorg)

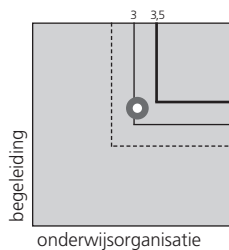
Aan het interview hebben deelgenomen: Lucy van der Heyden (teamleider afdeling Zorg & Welzijn), Marjo de Ruijter (decaan), Desiré Loo (mentor) en Wiel Cals (directeur onderwijs).

De groep leerlingen

Vanuit het Emma College heeft een zogenoemde lwt-groep (een groep die een leer/werktraject volgt) vanuit Zorg & Welzijn aan het onderzoek meegedaan. In deze lwt-groep zitten leerlingen die vooral motivatie- en gedragsproblemen en in veel mindere mate intellectuele problemen hebben. De motivatie- en gedragsproblemen worden veelal veroorzaakt door (grote) problemen in de privé-sfeer.

Uitkomsten van de kwantitatieve studie

De groep scoort redelijk loopbaangericht op onderwijsorganisatie in het kwantitatieve onderzoek. Er zijn mogelijkheden om praktijk- en vraaggericht te leren. In de begeleiding komen aspecten van loopbaan-gerichtheid naar voren.



Er worden vooral gesprekken gevoerd met leerlingen die problemen ervaren. Het POP en portfolio is gericht op de studievoortgang. Leerlingen scoren gemiddeld hoger op loopbaanvorming, arbeidsidentiteit en leermotivatie. Op loopbaanreflectie scoren zij gemiddeld en op netwerken ondergemiddeld.

Kenmerken van de loopbaanleeromgeving

Intensieve begeleiding

Een belangrijke reden van de hoge scores in de vragenlijst is dat het een homogeen samengestelde groep is, die niet te groot is. Voorheen zaten lwt-leerlingen in reguliere klassen, maar dat bleek niet te werken. Nu kunnen we deze groep heel intensief begeleiden. De intensieve begeleiding door de mentor is de sleutelfactor. De mentor heeft genoeg tijd om bij alles wat er gebeurt, zowel in de stage als op school, er met een bovenop te zitten. De mentor onderhoudt intensief alle contacten met de ouders, de stagebegeleider en teamleider. Daarnaast is er een stagebegeleider, die contact onderhoudt met de stagebiedende instellingen en bedrijven. De teamleider schakelt zo nodig het bureau voor voortijdig schoolverlaten in. Doordat de communicatielijnen zo kort zijn, ontstaat er een vertrouwensband met de leerlingen. En daardoor kun je ook veel meer met de leerlingen over persoonlijke zaken praten.

Praktijkervaringen organiseren

Deze leerlingen hebben over het geheel genomen motivatieproblemen. Die worden voor een deel veroorzaakt door hun thuissituatie, maar voor een deel ook doordat ze het nut niet inzien van de aangeboden theorie. Het is belangrijk dat deze leerlingen veel gelegenheid krijgen om buiten school stage te lopen. In het derde jaar hebben ze een week een snuffelstage gelopen en in het vierde leerjaar lopen ze twee dagen per week stage. Wij leveren vanuit school lessen in om dat mogelijk te maken. De uren die daarmee vrijkomen worden ingeroosterd voor de mentor en de stagebegeleider, zodat die ook echt tijd hebben om intensief contact met de kinderen te houden en ze ook onderling ervaringen laten uitwisselen over hun stage-ervaringen. De stagebegeleider heeft met elke leerling regelmatig (minstens 1x per maand) een intensief evaluatiegesprek, zodat er voortdurend een terugkoppeling is van de leerling naar zowel school als naar de instelling waar hij stage loopt.

Studie- en beroepsoriëntatie

Leerlingen hebben een stageboek waarin opdrachten staan die in de groep worden besproken. Maar centraal staat een grote praktische opdracht die bedoeld is om leerlingen in staat te stellen een goede keuze te maken voor een vervolgopleiding. In het kader van deze opdracht moeten ze zich verdiepen in de wereld van de vervolgoopleidingen maar ook in het beroepsveld. Ze interviewen een leerling van het roc (vaak een oud-leerling van het Emma College en als het kan zelfs een oud-lwt-leerling) die een opleiding Zorg & Welzijn volgt. Ze interviewen ook iemand die al werkzaam is in een beroep op het gebied van Zorg & Welzijn. Ze moeten ook één of meerdere 'open

dagen' bezoeken en veel informatie zoeken via het Internet. En natuurlijk moeten ze nadenken over hun eigen motieven om een bepaalde opleiding te gaan volgen. Het leuke is dat de presentatie, die ze maken naar aanleiding van deze praktische opdracht, naar de vervolgopleiding wordt gestuurd en daar gebruikt wordt bij het intakegesprek. Daarover hebben we met de roc's afspraken gemaakt. Die afspraken moeten we nog wel evalueren omdat we begrepen hebben dat niet iedere unit op het roc ook daadwerkelijk in het intakegesprek de presentatie van de leerling gebruikt. Hun presentatie is een visitekaartje dat ze afleveren richting de vervolgopleiding. Wij dwingen ze hiermee om na te denken over hun loopbaan, hun toekomst.

Selectie van docenten op kwaliteiten en motieven

Deze leerlingen vragen om een intensieve en persoonlijk betrokken aanpak. Dat kost heel wat, vooral tijd. Niet alleen tijdens de normale schooluren, maar ook daarna. Het team is samengesteld op basis van de competenties: het moeten docenten zijn die echt met leerlingen kunnen omgaan, die niet alleen maar hun vak centraal stellen. Het gaat om de 'welwillendheid' om je voor een groep moeilijke leerlingen in te willen zetten. Je moet er echt voor willen gaan, er in extra tijd in willen steken. Natuurlijk, veel collega's werken geen 1600 uur per jaar. Voor hen begint na de laatste les hun vrije tijd. Het wringt natuurlijk wel eens dat wij veel tijd op school zijn om naast de normale lessen veel te ontwikkelen en veel investeren in de relatie met de leerlingen, terwijl andere docenten veel minder doen. Dat maakt het wel moeilijk om met zoveel inzet te blijven werken. Dus daar selecteren wij docenten ook op.

Werken binnen wet- en regelgeving

De huidige rechtspositieregeling is vaak een groot obstakel als je voor deze leerlingen goed onderwijs wilt organiseren. Daarvoor is een flexibele taakbelasting nodig, maar dat kan een school niet zomaar voorschrijven. De bonden leggen het slim neer bij de gemeenschappelijke medezeggenschapsraad, en die legt het weer neer bij de medezeggenschapsraad van de afzonderlijke scholen. En die kunnen pas beslissen over een andere taakbelasting c.q. taakbeleid wanneer tweederde van hun achterban het er mee eens is. Zover is het nog lang niet. De schoolleiding wil echter wel een ander taakbeleid. Wat we nu doen is stimuleren dat het op vrijwillige basis gebeurt.

Organiseren en controleren van stages

In eerste instantie moet je vaak praten als Brugman om instellingen over de streep te trekken om stageplaatsen te bieden. De stagevergoeding, die ze bij de belasting kunnen aanvragen, scheelt ook. De ervaring leert dat na verloop van tijd onze intensieve aanpak bij de instellingen

vertrouwen doet ontstaan. Onze leerlingen zijn intellectueel wel zwak, maar ze zijn bijna altijd gemotiveerd. Als de school altijd klaar staat om problemen op te lossen, is dat erg belangrijk. Wij krijgen iedere week van de leerlingen een praktijkverslag. De begeleider op de werkplek moet dat aftekenen en kan daarbij ook opmerkingen maken. Ook de ouders moeten aftekenen. Dan zie je al meteen 'dat gaat goed of dat gaat niet goed'. Stagebegeleiders op de werkplek bellen ook direct als er iets mis is en dan wordt er dezelfde dag nog actie ondernomen. Die mogelijkheid is er omdat de uren, die we niet geven omdat de leerling op stage is, wel in de lessentabel zijn opgenomen. Zo is er dus tijd om onmiddellijk in actie te komen. De mentor van een groep komt ook op de stageplek. De bedrijven hebben het mobiele nummer van de mentor. Ze krijgen de mentor dus altijd snel aan de telefoon als het nodig is. Wij bouwen persoonlijke contacten op met de instellingen, daar investeren we ook veel in.

Omdat er vertrouwen is, krijgen de leerlingen op de stageplek opdrachten die bij hen passen. Ze krijgen de kans zich verder te ontwikkelen, als ze dat willen tenminste. We geven aan het begin aan wat de leerlingen minstens moeten doen. Het is niet de bedoeling dat ze alleen maar koffie zetten of poetsen.

Werken aan zelfvertrouwen

Hier op school koppelen wij actief terug naar de ervaringen die ze op hun stage opdoen. Als we voor de hele groep bijvoorbeeld bepaalde onderwerpen behandelen, dan moeten degenen die daarmee op hun stage al ervaring hebben opgedaan, laten zien wat ze geleerd hebben. Zo worden ze eigenlijk eventjes zelf docent voor hun medeleerlingen. En ze verbeteren ons als wij iets doen of zeggen, wat volgens hen niet klopt omdat het op hun stageplaats anders wordt gedaan. Ze krijgen onmiddellijk de ruimte om uit te leggen hoe het dan wel moet. En dat is voor hun zelfvertrouwen natuurlijk ontzettend belangrijk.

Bij ons krijgen de leerlingen veel ruimte om ervaringen op te doen en daarover te praten. Je moet voortdurend actief het gesprek met de leerlingen aangaan. Veel leerlingen hebben een negatief zelfbeeld. Dat kun je alleen maar doorbreken door veel met hen te praten, te zorgen dat ze je gaan vertrouwen en door zorgvuldig te plannen wat je ze laat doen. Ze moeten succeservaringen krijgen, zowel van zichzelf als van anderen. Je moet ook anderen binnenhalen om ze duidelijk te maken dat ze wel degelijk succes kunnen hebben. Zo is er ieder jaar een terugkomdag voor oud-leerlingen, waarvan sommigen ook uit een lw-traject komen. Onze leerlingen moeten deze leerlingen interviewen en zo merken ze dat je, ook als je een lwt-leerling bent, succes kunt hebben als je maar gemotiveerd bent. Als ik zeg dat ze gemotiveerd moeten zijn en hard moeten werken, dan nemen ze dat veel minder gemakkelijk

aan dan wanneer ze dat van een oud-leerling horen die zelf ook een lw-traject heeft gevolgd.

Je moet kinderen in hun waarde laten en telkens actief zoeken naar momenten waarop je ze kunt stimuleren, zelfvertrouwen kunt geven. Je moet steeds oog hebben voor de kwaliteiten van je leerlingen en zorgen dat ze die kunnen laten zien. Het begint er mee dat je jezelf als docent openstelt, dat je eerlijk bent over wat je wel en wat je niet kunt. Je moet fouten kunnen toegeven, je eigen menselijkheid laten zien.

Wat ook belangrijk is dat je de tijd neemt om te luisteren. Dat je met hen begaan bent en dat je hen serieus neemt. En dat we heel bewust bezig zijn met hen dat diploma toch te laten behalen. Maar dat vreet allemaal wel energie. Ook al omdat het betekent dat de leerlingen hun mentor ook 's avonds of in het weekend kunnen bellen.

Waardering voor inzet vanuit de organisatie

Onze werkwijze draait op inzet en op flexibiliteit van een aantal docenten. Dat betekent dat je als organisatie goed moet bewaken dat die goede docenten niet afbranden. Dat ze niet jarenlang zo'n intensieve groep hebben. Maar ook dat je als organisatie je waardering laat blijken voor hun professionaliteit, door bijvoorbeeld alle verzoeken om materiaal en ruimte snel te honoreren. En door voor deze docenten ook eens iets extra's te doen. En natuurlijk, dat je als management steeds voor hen klaar staat.

Benutten en uitbreiding van deskundigheid en aanpak

Wat ook moet gebeuren is dat je de opgebouwde deskundigheid probeert te borgen in je organisatie en probeert te verbreden. We gaan de onderbouw herstructureren om in een veel vroeger stadium te ontdekken welke leerlingen motivatieproblemen hebben om ze vervolgens in een aangepast traject te plaatsen dat veel overeenkomsten vertoont met het lw-traject in de bovenbouw. In de onderbouw mogen stages wettelijk nog niet, maar wel simulaties.

We trekken er ook heel hard aan om alle leerlingen in alle trajecten zoveel mogelijk stage te laten lopen. Dat is essentieel om er voor te zorgen dat we als school op de hoogte blijven van de ontwikkelingen op de arbeidsmarkt en dat we dus goede opleidingen aanbieden. En daarvoor zijn de positieve ervaringen die we nu in de lwt-groep opdoen, erg belangrijk.

Tenslotte is belangrijk dat we via ons personeelsbeleid er voor zorgen dat er steeds meer goede, vakbekwame docenten komen die niet alleen goed zijn in hun vak maar ook in het begeleiden van de leerlingen in praktijkgestuurde leertrajecten. In de onderbouw hebben we de laatste jaren veel mensen uit het speciaal onderwijs en het basisonderwijs aangesteld die met name in de leerwegondersteunende groepen lesgeven.

Beschouwing

Praktijkervaringen opdoen en gebruiken staat in deze opleiding centraal. Er zijn intensieve contacten van docenten met leerlingen en praktijkbegeleiders. Ouders worden bij de opleiding betrokken. Er is vergaande begeleiding gericht op het bieden van toekomstperspectief voor leerlingen die weinig gemotiveerd zijn voor leren. Begeleiders hebben veel aandacht voor wat leerlingen kunnen, het organiseren van positieve ervaringen en het afronden van hun studie. Dit vraagt veel tijd, kwaliteiten en betrokkenheid van docenten. Er is sprake van een dialoog tussen docent en leerling waarin de leerling centraal staat. De dialoog is geen loopbaandialoog want hij richt zich minder op het verloop van de verdere loopbaan en welk werk aansluit bij de drijfveren van leerlingen. Er is wel ruimte en aandacht voor oriëntatie op vervolgopleidingen.

2.5 ID College (mbo-bol)

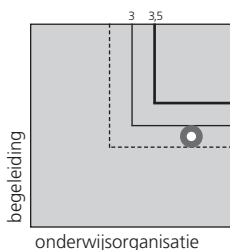
Geïnterviewd zijn: Louis Friederichs (opleidingsdirecteur), Hans van Veen (opleidingscoördinator), Marcel van Telhuis (tutor) en Eric Kolen (tutor) van de afdeling Informatica.

De groep leerlingen

Leerlingen in deze groep volgen het project 'productief leren'. In dit project leren niveau 1 tot 4 samen in dezelfde werkplaats. Ze werken aan projecten en kiezen deze op basis van hun competenties. Ze worden begeleid door een tutor.

Uitkomsten van de kwantitatieve studie

De leeromgeving van de groep is een voorbeeld praktijk- en vraaggericht onderwijs. Echter de begeleiding wordt door de leerlingen slechts beperkt loopbaangericht ingeschat.



Leerlingen krijgen individuele gesprekken. Het POP en portfolio is gericht op loopbaanontwikkeling. Leerlingen scoren bovengemiddeld op de loopbaancompetenties, arbeidsidentiteit en leermotivatie.

Kenmerken van de loopbaanleeromgeving

Project als middel voor persoonlijke ontwikkeling

We zijn nu drie jaar bezig met ‘producerend leren’. Hoge scores voor wat betreft loopbaancompetenties gelden nog niet voor iedereen. Dat heeft vooral te maken met de verbeteringen die we in het producerend leren hebben aangebracht. We hebben eerst zelf een ontwikkeling doorgemaakt; pas het laatste jaar hebben wij de ontwikkeling van de leerling centraal gezet. In het begin gingen we nog – traditioneel – uit van het groepsconcept. De hele groep was met hetzelfde bezig. Inmiddels zijn we zover dat de hele organisatie gericht is op het individu. De leerlingen werken wel allemaal samen in groepen, maar hun opleiding bepalen ze zelf. De projecten waaraan leerlingen werken, waren tot voor kort een doel op zich. Nu zijn de projecten een middel om je te kunnen ontwikkelen, passend bij de leervragen die je met je tutor bespreekt.

Reflectie en sturing op competenties

Vanaf de eerste dag dat ze hier binnenkomen, kunnen ze vragen met betrekking tot hun eigen competenties niet meer ontlopen. We hebben samen met het bedrijfsleven de kerncompetenties voor een specifiek beroep gedefinieerd. We hebben zes opleidingen in huis en voor ieder hebben we een set met specifieke competenties waaraan men moet voldoen. Vervolgens kijken we met de leerlingen waar ze zitten op die specifieke competenties in relatie tot het beroep en de beroepssituatie, en waar men nog moet groeien. Aan de hand daarvan kiest de leerling een project waar hij iets te halen heeft.

We passen daarbij methodieken toe – zoals de STARR-methodiek en het criteriumgerichte interview – die zich in het bedrijfsleven al bewezen hebben. STARR is de methode waarbij je nagaat in welke situatie iemand bepaalde taken verricht of verricht heeft, wat hij/zij precies doet of gedaan heeft, wat de resultaten daarvan zijn en hoe je daar vervolgens op terug kunt kijken. In de intake vragen we bijvoorbeeld aan de leerling om rond een aantal competenties situaties te benoemen uit zijn verleden om aan te kunnen geven waar hij wel of niet goed in is. We hebben ook gekeken naar wat de meest kritische competenties zijn voor een bepaald beroep, om op basis van die competenties een inschatting te kunnen maken waar iemand het meest op zijn plek is. Niet meer: ‘Wat vind je nu leuk?’ maar ‘Waar ligt nou je kracht?’ en ‘Waaruit blijkt dat?’ We confronteren ze met de keuze die ze gemaakt hebben en met hun zijn. In ongeveer dertig procent van de gevallen maken leerlingen na de intake een andere keuze voor een opleiding, terwijl ze dan al op voorlichtingsdagen geweest zijn. In overleg met het vmbo laten we nu leerlingen, voordat ze bij ons komen,

in een portfolio dat soort situaties benoemen. In de intake moet deze informatie de startsituatie zijn voor de tutor; een soort nulmeting waar mee je verder moet. We zitten nog erg in het begin.

De beroepsituatie staat centraal in leren

Ons uitgangspunt is dat leerlingen aan het begin van hun loopbaan staan en wij ze moeten helpen om een zo goed mogelijk beeld te krijgen van hun eigen competenties in relatie tot gevraagde competenties, en dan liever nog iets breder dan alleen de ICT-branche. Het is daarvoor heel belangrijk dat ze weten wie ze zijn en waar ze goed in zijn, gekoppeld aan de beroepscontext. Wij faciliteren dat leerlingen vragen gaan stellen. Wij proberen de leerlingen op alle mogelijke manieren uit te dagen om te leren en om te benoemen welke competenties ze nog moeten ontwikkelen in relatie tot het beroepsprofiel. De verantwoordelijkheid voor de eerste stap ligt bij de leerling, maar zet hij die niet naar behoren dan komt de professionaliteit van de docent om de hoek.

We zorgen voor projecten in de concrete beroepssituatie met steeds andere opdrachtgevers in een andere setting. Daardoor kan een leerling zich op verschillende terreinen oriënteren. Het gros van de projecten zijn van een externe opdrachtgever, die hier in de leerwerkplaats uitgevoerd worden. We hebben ook projecten waarbij ze een aantal weken buiten de school zijn. Ze zijn minimaal twintig procent van de studietijd buiten de deur.

Verskillende rollen van docenten scheiden

Wij onderscheiden een aantal professionele rollen. Allereerst de trainer; de oude vakdocent die instructie, vaardigheden, kennis en theorie verzorgt. Dan de projectverantwoordelijke: een persoon die verantwoordelijk is voor de goede uitvoering door leerlingen van de van buitenaf aangeleverde projecten. Een derde rol is die van de assessor, die de formele afsluiting van een kerntaak, een proeve van bekwaamheid beoordeelt. Deze persoon, die wordt aangesteld door de school, voert ook de reflectiegesprekken in de driehoek die gevormd wordt door de leerling, het bedrijf dat de projecten aanlevert, en de school. Dan is er nog de leerwerkplaatsbegeleider. Leerwerkplaatsen zijn ruimtes in de school waar projecten worden uitgevoerd. De leerwerkplaatsbegeleiders zijn de hele dag als stimulator en supporter in de weer. En tenslotte is er de tutor (ook wel coach genoemd) die echt geïnteresseerd moet zijn in de leerling en in zijn persoonlijke ontwikkeling. Tot nu toe is het zo dat alle docenten uit het oude systeem als vanzelfsprekend tutor en projectverantwoordelijke werden. Langzamerhand ontdekken we dat met name de rol van tutor/coach niet op ieders lijf geschreven is. Kijkend naar de competenties van het personeel komt er een scheiding van de rollen in beeld.

Verskillende begeleiders voor het plannen en evalueren van leerervaringen

Projecten worden afgesloten door oplevering van het eindresultaat aan de opdrachtgever. We hebben van te voren met de opdrachtgever afgesproken kritisch te reflecteren op de leerling, want anders heeft de leerling er niets aan. Het is een gesprek tussen de opdrachtgever, de leerling en de projectbegeleider. Met de resultaten van dit gesprek gaat de leerling weer naar de tutor: 'Dit heb ik gedaan en zo werd ik beoordeeld. Hoe kijken we daar tegen aan en welke volgende stappen nemen we?' Voordat een leerling aan een project begint, is er een gesprek met de tutor over welke competentie hij wil gaan ontwikkelen en in welke beroepscontext dat gedaan wordt. De competenties worden vertaald in waarneembaar gedrag. Daarmee gaat de leerling naar de projectverantwoordelijke. Die weet vanaf de start wat de leerling gaat laten zien. Het driegesprek met de assessor betreft het finale project, de proeve van bekwaamheid.

Consistentie: zelfsturing van docenten zoals van leerlingen wordt verwacht

In de visie is vastgelegd dat docenten dezelfde competentieontwikkeling doorlopen als de leerlingen. Dit lijkt simpel, maar heeft veel impact. Het zou niet meer zo moeten zijn dat je vanuit het management het personeel stuurt. Het personeel moet zelf gaan nadenken over het POP en voor zichzelf bepalen waar ze hun bijdrage het beste kunnen leveren. Eigenlijk zou je als docent alle rollen goed moeten snappen en er ervaring mee moeten opdoen. Om dan na verloop van tijd te kunnen zeggen welke rol je het beste past. Op die manier ben je als management ook bezig met loopbaanontwikkeling bij je personeel.

Voor coaching is innovatiebereidheid van docenten nodig

De nadruk komt dus steeds meer te liggen op het coachschap. We hebben ontdekt dat het goed is een tutor permanent aan een leerling te koppelen. We hebben ook intervisie tussen docenten op het punt van coachingsrelaties. Dit is mogelijk omdat we een jonge unit zijn die nog maar vijf jaar bestaat en geen last hebben van een geschiedenis waarin docenten hun vak het belangrijkste vinden. Daarbij hebben we geluk dat we aantal vrijdenkende mensen in onze unit hebben en ook hebben kunnen aantrekken van buiten het onderwijs. Daarnaast hebben we iemand kunnen aanstellen met een specifieke achtergrond in begeleiden en adviseren, in coaching. Het is die mix gecombineerd met de vrijheid van denken en de bereidheid om veel te denken en te praten over onderwijsvernieuwing. Het heeft zich langzamerhand kunnen ontwikkelen, want het is niet iets wat je van het een op het andere

moment realiseert. Door er mee bezig te zijn is het anders geworden. Ons team bestaat uit 22 mensen die heel verschillend denken en dat werkt, want daardoor houd je gedachtewisselingen op gang. We merken dat er nog steeds mensen zijn die denken vanuit de docentrol, dus vanuit kennisoverdracht. Het moet zo zijn dat je denkt vanuit de behoefte van de leerling.

Gesprekken over studie en loopbaan

Het aantal gesprekken van leerlingen met hun tutor is per leerling verschillend, maar tenminste een keer per maand individueel. Toekomstperspectief en ambitie zijn onderdeel van die gesprekken. Sommige leerlingen hebben aan het begin van de opleiding een toekomstplaatje en houden daar helemaal aan vast. Bij een ander zie je bijna wekelijks een andere ambitie. Bij die gesprekken zie je ook een verschuiving. Bij de start van producerend leren had de tutor een groep van 14 leerlingen waarmee hij twee keer in de week twee uur met de hele groep aan tafel zat. In de praktijk bleek het dan meer over het project te gaan dan over de leerling, omdat de hele groep hetzelfde project volgde. Dat is nu gescheiden. De projectverantwoordelijke neemt het project voor zijn rekening en de tutor zit soms met de groep maar meestal met individuele leerlingen aan tafel. Met je tutor hebt je het altijd over je loopbaan, over je ambitie ver weg.

Hoewel leerlingen voor een mbo-opleiding hebben gekozen, is nog niet iedereen bezig met dat beroep. Door ze met alles in aanraking te laten komen ontstaat er langzamerhand wel een beeld. Vanaf de start willen we ze zo sturen dat ze keuzes maken die passen bij dat waar ze echt voor willen gaan.

Toen de vragenlijst werd afgenomen waren de leerlingen aan het begin van hun opleiding. Ze hebben inmiddels een half jaar langer nagedacht over wat ze willen. Daar is ook meer richting in gekomen. Ze vragen nu heel bewust om bepaalde zaken in hun studie. Ik zou de leerlingen hier graag van school willen laten gaan met een stabiel beeld van zichzelf in brede zin: 'Dit ben ik', 'Hier ben ik goed in' en 'Binnen de ICT-branche zou ik bij voorkeur dat en dat willen gaan doen'. Maar met dezelfde competenties zou het er ook toe kunnen leiden dat het een heel andere kant opgaat.

De belangrijkste les is vooral dat het erg leuk is voor iedereen om met competentiegericht onderwijs te werken en leerlingen daarin heel veel ruimte en verantwoordelijkheid te geven. Om te zien dat leerlingen richting gaan geven aan wat ze willen, keuzes gaan maken, gemotiveerder zijn en de relatie die je daardoor met hen krijgt.

Beschouwing

Het project 'producerend leren' in het ID-college is een voorbeeld van een leeromgeving die het onderwijs loopbaangericht heeft georganiseerd. Praktijkgerichtheid komt tot uitdrukking in de levensechte praktijkopdrachten in de leerwerkplaats en in de opdrachten die leerlingen in bedrijven uitvoeren. Vraaggerichtheid blijkt uit de keuzes die leerlingen maken voor projecten op basis van de competenties die ze willen ontwikkelen. De begeleiding is vooralsnog sterk gericht op het verbinden van competenties met beroepssituaties. Leerlingen worden zich bewust van hun beroepsgerichte competenties. Algemene kwaliteiten en motieven zijn minder aan de orde. Ook de relatie naar de verdere loopbaan krijgt nog weinig aandacht in de begeleiding.

2.6 Noorderpoortcollege (mbo-bol)

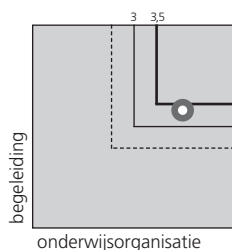
Het interview is gehouden met Ellie Koerts (docent/coach/mentor/stagebegeleider/ ontwikkelaar) en Erik Hollander (teammanager), beiden werkzaam bij de opleiding Human Technology ('HT').

De groep leerlingen

In totaal doen 65 leerlingen de opleiding HT. Een groep van 12 leerlingen uit het laatste jaar heeft aan het onderzoek meegewerkt.

Uitkomsten van de kwantitatieve studie

De uitkomsten van de kwantitatieve studie wijzen erop dat het onderwijs op een loopbaangerichte manier is georganiseerd. Ook de begeleiding heeft loopbaangerichte aspecten. Leerlingen hebben individuele gesprekken. Het POP en portfolio worden vooral ingezet voor de studievoortgang. Leerlingen scoren bovengemiddeld op loopbaanreflectie en vorming, gemiddeld op netwerken en ondergemiddeld op arbeidsidentiteit en leermotivatie.



Kenmerken van de loopbaanleeromgeving

Aandacht voor reflectie

Wat vanaf het begin hoog in het vaandel heeft gestaan, is dat we leerlingen veel naar zichzelf laten kijken. Hoe komt het nou dat je

de dingen doet zoals je doet en waarom heb je daarvoor gekozen? Soms wijzen we op sterke punten die ze zelf nog niet kennen. Zelfreflectie is één van de kerncompetenties van de opleiding. Dat werd eerst één keer per week in groepjes gedaan van zes leerlingen met een coach aan de hand van lesmateriaal (over planning, gesprekken, algemene vaardigheden, etc). Dat materiaal werd al snel aan de kant geschoven. Leerlingen vinden het fijn om bij elkaar te zitten en over zichzelf te praten.

Verbazend is dat leerlingen weinig verschil maken tussen eigenschappen als aankomend professional en hun eigen geaardheid. Ze kijken minder naar hun werkvaardigheden. Ik denk dat leerlingen eerder naar hun geaardheid kijken: 'ik ben een doorzetter' of 'ik vind het fijn om met mensen om te gaan', omdat ze dit gemakkelijker vinden dan te zeggen wat dit betekent voor hun beroep. Die vertaalslag is aan de docenten om te maken. Bijvoorbeeld door tegen een leerling zeggen: 'Je bent een mensen-mens, dat zou voor je werk kunnen betekenen dat...'. De insteek is vooral de positieve dingen te benadrukken. Leerlingen zijn erg gewend met rood de fouten aangestreept te zien in plaats van met groen de goede dingen, zodat je van je sterkte gebruik kan maken en dan pas aan je zwakte kunt werken.

Aandacht voor beeldvorming van een nieuw beroep en de consequenties voor de opleiding

De onderzochte groep leerlingen heeft van alles meegemaakt: personeelswisselingen, systeemwisselingen, alweer naar het derde competentiesysteem, van 'aftekenen' naar 'kunnen bewijzen' enzovoort. Hieruit is de verklaring te halen dat ze laag scoren op leermotivatie.

Deze leerlingen zijn de eerste leerlingen van de nieuwe opleiding. Hierdoor is er is wel veel aandacht voor ze. De opleiding bestond nog nergens en het type leerling was daardoor ook nog niet duidelijk. Leerlingen zijn betrokken geweest bij de opleiding, ze hadden medezeggenschap. Ze mochten hun mening geven over allerlei zaken als tijden, met elkaar omgaan, regels, etc. De afstand die er traditioneel bestaat tussen docenten en leerlingen werd daarmee verkleind.

Aan het eind van de opleiding hebben leerlingen een helderder beeld van de beperkingen en mogelijkheden, maar daar zijn ze vanwege hun leeftijd nog niet helemaal klaar mee. Leerlingen kwamen binnen met opvattingen als: 'het lijkt wel leuk', 'spannend zo'n nieuwe opleiding', 'mooie omgeving', maar ze hadden niet echt een duidelijk beroepsbeeld van wat ze willen doen. In de loop van de tijd is dat wel wat bijgesteld door de stages die ze lopen. Bijna iedereen kan aan geven welke kant ze ongeveer op willen. Verbazend is wel dat niemand verder wil met HT en iedereen naar het hbo wil. Leerlingen zoeken naar de mogelijkheden om te solliciteren met een opleiding HT. Er zijn nog geen vacatures in de krant voor mensen met een HT-opleiding, dus leerlingen zijn zoekende.

Het beroep HT-er is wat vager dan andere beroepen zoals werkbouwkunde. Ze krijgen tijdens de opleiding wel een notie van een richting maar nog niet van een concrete werksituatie. Als de leerling er over begint met de coach, dan kan die natuurlijk daar meer over doorvragen en daarin sturen.

Stage-invulling op maat

Om de beeldvorming van het beroep te versterken, worden stagekeuzemogelijkheden geboden, zodat stages aansluiten bij de wensen van de leerlingen. Waar mogelijk hebben we samen in het tweede jaar met de leerling bekeken in welk soort bedrijf leerlingen werkervaring op willen doen. Dan moest de leerling een branche aangeven en vijf bedrijven noemen waar hij zou willen werken. Dat bleek moeilijk te zijn. Dat was een confronterende gebeurtenis; leerlingen hadden geen duidelijk zicht op de bedrijven. Er zijn een aantal bedrijven in school gehaald voor workshops en lezingen. Ook was er een klankbordgroep van de bedrijven bij de opening van het HT-centrum, waarbij de leerlingen ontbeten en in de bus zaten met mensen van die bedrijven. Er waren geen standaard stagebedrijven omdat de opleiding niet standaard is. Een leerling kon bijvoorbeeld zeggen 'Ik heb wel interesse in...' dan kon je samen met je coach kijken naar: waar dan en wat dan? Het was nooit een meeloopstage. Het werd meestal additioneel werk, wat niet standaard door een persoon in het bedrijf werd gedaan. Dus werden het op maat gemaakte stages door allerlei taken in zo'n bedrijf te combineren. Het streven is een stage van 10 weken, maar sommige deden dit 20 of 8 weken, afhankelijk van de opdracht binnen het bedrijf. Als voorbeeld de opdracht om de skybox van het Noorderpoortcollege in de Euroborg te ontwerpen. Gedurende de thuiswedstrijd is de skybox bedoeld om naar de wedstrijd te kijken, maar daarnaast moet het vergaderruimte bieden voor bijvoorbeeld het college van bestuur. Voor deze opdracht moesten leerlingen een sollicitatieprocedure doorlopen. Na afloop werden ze gebeld over de uitslag, en over wat ze goed en minder goed deden in het gesprek.

In de totale opleiding is een kwart stage. Van de laatste twee jaar is de helft stage. De coach begeleidt in school, de stagebegeleider begeleidt in de praktijk.

Leerlingen leren zich presenteren

Over het algemeen moeten de leerlingen solliciteren naar een stageplek. Het is goed voor de leerlingen om ook om te gaan met de teleurstelling als ze het niet zijn geworden. Ze oefenen in sollicitatiegesprekken, bijvoorbeeld dat je een visie moet hebben over hoe je het gaat aanpakken. De opdracht voor de skybox was in samenwerking met Ahrend Kantoorinrichting. De leerlingen hebben de eerste dag een PowerPoint

presentatie gemaakt en op het netwerk gezet, waarin ze zich aan dit bedrijf hebben voorgesteld. Ze scoren dan goed op communicatie-aspecten. We vragen vooraf hoe ze zich gaan presenteren, dat is onderwerp van gesprek. De sleutel van het succes is dat je daar op werkvloer-niveau over praat, bijvoorbeeld met behulp van een rollenspel en oefenen met situaties.

Ze zijn niet echt bezig met het onderhouden van netwerken; op dat niveau is het meer kennismaken en samenwerken. Er wordt wel bij opdrachten aangegeven: 'Waar zou je die bepaalde informatie kunnen vragen?' We gaan wel meer met relatienetwerk-kaarten doen.

Vraagsturing en zelfsturing

Qua tempo hebben leerlingen invloed op hun eigen studie, want bij competentiegericht onderwijs kun je aangeven wat je het eerst gaat doen en wat het laatst. Leerlingen hebben het eerste jaar wel allemaal eerst dezelfde opdracht gedaan, maar de uitvoering verschilt per leerling. Ze werken op verschillende manieren en leveren verschillende producten, dus worden hun competenties anders ontwikkeld. Eigenlijk zijn het individuele leerwegen. De opdrachten zijn verschillend. Eerst waren er nog vier grote projecten die in groepjes werden uitgevoerd en waarin de taken werden verdeeld. Later werd een deel van de projecten aangepast aan de wensen van de groep. In het derde jaar is de keus voor workshops, opdrachten en lesstof volkomen vrij.

Leerlingen moeten aangeven wat ze denken geleerd te hebben aan competenties en dat wordt afgetekend door de docent. Er is een voorraad opdrachten waaruit je kunt kiezen om competenties te ontwikkelen. Competentie is een abstract begrip, erop kunnen reflecteren is de basiscompetentie. Het heeft heel veel tijd gekost om de leerlingen de link te laten leggen tussen een product en een competentielijst. Voor deze groep is dat nu op gang gekomen. Het werkt vanwege de noodzaak van het rapporteren erover.

Leerlingen hebben bijna allemaal een baantje. Sommigen zijn al bezig met het oprichten van een eigen bedrijfje. Toch zou ik wel meer initiatief willen zien. De leerlingen zijn ook nog gewend dat docenten zeggen: 'Dit moet.' Leerlingen kiezen soms de makkelijkste weg. Mbo-leerlingen hebben structuur nodig. Het inzicht in wat ze nodig hebben voor hun ontwikkeling kun je niet altijd van leerlingen verwachten. Je wilt wel leuk onderwijs geven maar je wordt ook nog steeds op andere zaken afgerekend.

Opstelling van docenten

Belangrijk voor het ondersteunen van de loopbaanontwikkeling van de leerling is dat je niet de alwetende docent bent, maar met leerlingen meekijkt. Zorg voor echte opdrachten van bedrijven en geef de leerling de ruimte om mee te denken in het onderwijsprogramma. Zie nieuw onderwijs niet als bezuiniging! Het is zeker geen besparende maatregel, daar is juist veel voor nodig.

Wat je van de leerlingen vraagt zou je zelf als voorbeeldgedrag moeten tonen, reflecteren op je competenties. We zijn continu bezig om de opleiding te verbeteren, daarbij luisteren we naar het team en naar de leerlingen.

Beschouwing

Binnen de opleiding Human Technology wordt veel aandacht besteed aan de praktijkgerichtheid van het leren, zowel in de vorm van simulaties als door middel van echte opdrachten. Doordat de opleiding nieuw is, zijn de stageplaatsen 'op maat gemaakt'. Er bestaan geen functies waar de leerlingen kunnen 'meelopen'. Leerlingen zijn zelfstandig en zelf verantwoordelijk voor het uitvoeren van echte opdrachten. Hierdoor is zelfsturing in de stageplaatsen en werkzaamheden mogelijk.

Reflectie ligt op het niveau van opdrachten, minder op het niveau van de loopbaan; de leerlingen krijgen feedback over en reflecteren op hun functioneren maar verbinden kwaliteiten minder met drijfveren of gewenste werksituaties.

Er wordt in de begeleiding vooral nadruk gelegd op de sterke kanten. De relatie tussen docent en leerling is meer gelijkwaardig en leerlingen ze kunnen relatief veel inbrengen in het onderwijsprogramma. Leerlingen zijn nog onzeker over hun toekomst qua arbeidsloopbaan. Dat verklaart de lage score van de leerlingen op arbeidsidentiteit.

2.7 Friesland College (mbo-bol)

Geïnterviewd zijn: Renee Stammer (directeur) en Regina Dekker (teamleider en begeleider van coaches), beiden werkzaam binnen de unit Verzorging van het Friesland College.

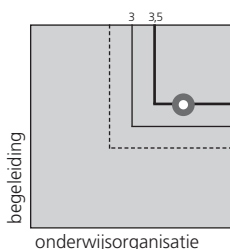
De groep leerlingen

De groep geïnterviewden bestaat uit 71 leerlingen die een mbo-bol opleiding verzorging volgen. Er is geen sprake van een specifiek project op het gebied van loopbaanontwikkeling.

Uitkomsten van de kwantitatieve studie

De onderwijsorganisatie wordt loopbaangericht ingeschat; er is sprake van praktijk- en vraaggericht onderwijs. De leerlingen ervaren de begeleiding als redelijk loopbaangericht.

Het portfolio en POP wordt vooral ingezet voor de studievoortgang. Leerlingen hebben individuele gesprekken over hun loopbaan. Leerlingen scoren bovengemiddeld op de competenties loopbaanreflectie en -vorming. Op netwerken scoren de leerlingen gemiddeld. De arbeidsidentiteit en leermotivatie is sterker bij deze leerlingen dan bij de gemiddelde leerling van de onderzoeksgroep.



Kenmerken van de loopbaanleeromgeving

Een rijke leeromgeving en passende begeleiding

Het onderwijsconcept is gebaseerd op praktijkleren en competentiegericht leren. Leerlingen hebben wensen en doelen en de coach en de vakdocenten bieden een rijke leeromgeving. Afhankelijk van de groep waar het om gaat, worden bepaalde docenten met bepaalde kwaliteiten bij deze groep geplaatst. Het personeelsbeleid is gericht op mobiliteit van de docenten en daarmee ook loopbaanbeleid. Je moet een groep medewerkers hebben die past bij wat je wilt. Coaches hebben een speciale opleiding gevolgd.

Beroepsbeeldvorming voor de start van de opleiding

Vaak hebben leerlingen voor ze beginnen met de opleiding al een beroepsbeeld. Dat beeld klopt meestal aardig omdat iemand van de familie in de verpleging werkt. Dat beeld checken we wel en we zorgen dat er een goed beeld ontstaat. We sturen eerstejaars leerlingen naar hun vorige school om te vertellen over de opleiding die ze hebben gekozen. Voorlichting geven op hun vorige school is voor de leerlingen een van de prestaties, waaruit ze kunnen kiezen. Er is vrij intensief contact met de vorige school, soms komen er leerlingen en docenten mee naar deze opleiding. Ook kunnen (aanstaande) leerlingen een ochtend meedraaien op deze school en prestaties doen.

Leerlingen die zich hebben aangemeld, krijgen een kennismakingsgesprek. De gesprekken worden door begeleiders van de opleiding gedaan. Daarvoor gaan ze naar de aanleverende scholen toe. De leerlingen zijn dan al hier geweest voor open dagen en een keuze-doe-dag en ze hebben zich al aangemeld. We geven ze het gevoel dat ze welkom zijn door naar hen toe te gaan. En er is contact met de decaan, zodat die

wat informatie over de leerling kan geven. Het kennismakingsgesprek is vooral bedoeld om te kijken of ze een goed beeld hebben en of ze geschikt zijn voor de zorg. Van te voren moeten ze zich voorbereiden op het gesprek door een zelfportret te maken over competenties zoals initiatief nemen, doorzettingsvermogen, empathisch vermogen etc. Wij willen de leerling goed leren kennen.

Praktijkgerichtheid tijdens de opleiding

Leerlingen komen binnen met dat ze iets binnen de zorg willen doen, later wordt dat beeld veel breder. De ouders hebben een belangrijke stem in de keuze van een opleiding; daarvan moeten leerlingen leren loskomen.

Later gaan leerlingen ontdekken waar ze goed in zijn, bijvoorbeeld in relaties en langdurige contacten en hoe ze dat kunnen gebruiken in een bepaalde werksituatie, bijvoorbeeld in de operatiekamer. Daar komen ze achter door positieve feedback.

Leerlingen moeten solliciteren naar stageplaatsen via een brief. De brief wordt besproken met de leerling: 'Wat wil je echt?'

Door het doen van veel verschillende stages krijgen ze een beeld van waar ze voldoening uit krijgen. Ze krijgen daardoor een beeld van verschillende soorten bedrijven. Stage duurt 20 weken, per 14 dagen zijn er twee schooldagen. Docenten gaan mee naar het werkveld om daar les te geven. De theorie voor de bol-leerlingen wordt dus in het werkveld gegeven; er wordt gepraat over de theorie in de beroepssituaties.

Vraagsturing in het eerste jaar

Vraagsturing stimuleren we door keuzemomenten zo ruim en groot mogelijk te maken. Alle niveaus zitten ook door elkaar; het is aan de leerling om zijn niveau aan te geven. Leerlingen moeten veel samenwerken en onderling verdelingen maken. Ze kunnen ook kiezen hoe ze leren. Lessen zijn niet verplicht, dat is een keuze. Op de leerafdeling moeten ze wel verplicht leren. Het gaat dan om de competentie 'samenwerken' te stimuleren. De leerafdeling is één ochtend in de week waarbij niveau twee, drie en vier door elkaar zitten. De groepjes werken onder intensieve begeleiding. Er wordt gewerkt met simulanten die een patiënt met bepaalde aandoening spelen. Het kan zijn dat een bepaalde leerling bij een bepaalde patiënt wordt gezet, omdat hij daar iets kan leren wat hij moeilijk vindt. Bijvoorbeeld als een leerling het aanraken van een patiënt eng vindt, kun je daar via opdrachten in sturen. Maar niet alles gaat zo bewust. Sommigen leerlingen willen iets doen omdat ze het eng vinden, maar nog niet alle leerlingen zijn daar op die manier bewust van. De leerafdeling is voor eerstejaars.

Begeleiding is zorgen en positief waarderen

Een deel van het personeel heeft zelf gewerkt in de zorg. In de genen zit het zorgen voor mensen, nu niet meer voor patiënten, maar voor de leerlingen. Door het beroep hebben we geleerd om te observeren hoe iemand in zijn vel zit. Wij gaan uit van: 'Hoe moeten we jou sturen dat je zo zelfstandig mogelijk je eigen leven kan leiden en ontwikkelen?'. We hebben één coach per vijftien leerlingen; zij worden dus intensief begeleid.

Er is wekelijks contact met de coach, individueel en groepsgewijs. Verder hangt er een laagdrempelige cultuur om contact te krijgen. De open ruimtes waarin de leerlingen en docenten werken is daar het toonbeeld van. Het systeem is heel transparant, docenten zitten letterlijk tussen de leerlingen. Nu is er dan ook meer contact tussen en over leerlingen. Ze worden nu veel meer gestimuleerd, het gaat niet meer om fouten, maar om de eigen timing van de leerling. Je probeert te zoeken naar positieve kanten, om een leerling ergens te krijgen. Een leerling kan bijvoorbeeld op cognitie een niveau lager zitten dan op 'softe' competenties.

Wat leerlingen naast de school doen wordt steeds meer gewaardeerd. In een portfolio kunnen ze bewijzen aanvoeren voor de competenties die ze in bijbaantjes leren, of bijvoorbeeld in de zorg voor broertjes en in de huishouding. Dat kan ertoe leiden dat je bepaalde dingen niet meer hoeft te doen.

Leerlingen leren verwoorden welke ontwikkeling ze doormaken. Bij de opleiding gaan we uit van wat de leerlingen al kunnen, het gaat om waarderingsgesprekken in plaats van beoordelingsgesprekken. We proberen leerlingen te stimuleren om trots te zijn. Daar sturen we in bij met tact. Leerlingen hebben meer zelfvertrouwen nodig.

Begeleiding is gericht op het maken van bewuste keuzes in de studie(loopbaan)

De loopbaanbegeleiding is vooral gericht op de schoolloopbaan en minder op informatievoorziening. Nu wordt er meer gepraat over ambities van de leerling. Bijvoorbeeld: 'Waarom wil je echt naar het hbo?' Het moet om bewuste keuzes gaan. Dat ze ondanks de nadelen die ze zelf benoemen toch iets gaan doen. Dat je ergens voor kunt kiezen rekening houdend met de mindere aspecten. Dat ze op de hoogte zijn van de teleurstellingen die ze kunnen verwachten, bijvoorbeeld dat iets minder verdient, of dat je dingen moet doen die je al gedaan hebt. De begeleiding is vooral gericht op vervolgopleidingen. De begeleiding richt zich op het afleveren van goede verplegers/verzorgers. De toekomst van de leerling kan wel onderwerp van gesprek zijn, maar staat niet centraal.

Begeleiding voor reflectie in en buiten school

In de begeleiding ligt de prioriteit bij de leerling; wat hij tegenkomt over zichzelf in relatie tot het vak. De persoonlijkheidsontwikkeling staat centraal, dan pas het beroep. Dit is terug te zien in bijvoorbeeld het maken van zelfportretten en ontwikkelingslijnen. Het gaat om een set van competenties en het inzicht hoe sterk ze er in zijn en waar ze nog in moeten groeien. In principe kunnen ze daar 24 uur per dag achter komen, in samenwerking met collega's in de groep, de leerafdeling, sport, bijbaantjes. Ze leren dan ook zelfreflectie en krijgen feedback op hun competenties. Ze moeten leren kijken naar hun gedrag en de effecten ervan. De coach brengt je op een hoger niveau door te kijken naar concrete situaties in de dagelijkse lessen.

De coach vraagt aan de leerling waarom hij doet wat hij doet. Er is niet echt concreet aandacht voor levensthema's van leerlingen. Maar als coach merk je veel aan leerlingen en daar besteed je aandacht aan. Bijvoorbeeld bij een leerling die kiest voor veiligheid, ga je na waarom hij dat wil en hoe hij dat op de afdeling wil gebruiken en ontwikkelen.

In het derde en vierde jaar krijgen de leerlingen begeleiding vanuit de instelling zelf in reflectie. Het gaat dan ook om persoonlijke competenties in relatie tot de verpleegkundige context. Leerlingen wisselen om de paar weken van doelgroep. Er wordt vooral gekeken naar de totale ontwikkeling, maar ook naar specifieke vaardigheden. Leerlingen moeten hun keuzes kunnen verantwoorden. De leerling moet een transfer kunnen maken van vaardigheden naar verschillende situaties. In het vierde jaar kiezen de leerlingen een specialisatie, door onderdelen te kiezen die hun aandacht hebben. Ze kiezen voor het type werk, een type afdeling. In de stages komen de leerlingen zichzelf echt tegen. Docenten spelen daar ook een grote rol in. Ze zien de context waarin een leerling bezig is, doordat ze op de instellingen geplaatst zijn. Er vindt veel reflectie plaats, er wordt gekeken naar de grondhouding van de leerling en er wordt hen een spiegel voorgehouden.

Deze opleiding is succesvol in loopbaanbegeleiding doordat er aandacht is voor zelfreflectie, er is een open sfeer die uit gaat van gelijkwaardigheid. Er is een positieve grondhouding ten opzichte van wat leerlingen kunnen. Er is ruimte om het nog niet te weten, om vragen te stellen en om te groeien in het beroep. Leerlingen leren een gemeenschappelijke visie op zorg kennen en leren het werkveld kennen.

Faciliteiten voor veranderingen

Coaches worden intern opgeleid. Zij moeten ook op zichzelf reflecteren. Het is een lang proces geweest om op één lijn te komen. De samenwerking moest echt op gang gebracht worden. Maar in vijftien jaar is er veel veranderd. Er is meer openheid en een nieuwe gezamenlijkheid. Daarvoor hebben we een duidelijke visie, er is scholing van personeel en steun van

boven af. We hebben de mogelijkheden, tijd en het vertrouwen gekregen om onze bedoelingen vorm te geven. In de toekomst hopen we het concept breder te trekken dan alleen bij zorg. Nu vindt er ook nog te weinig continuering plaats van wat er op het vmbo al wordt gedaan.

Beschouwing

Praktijkgerichtheid in de opleiding komt tot uitdrukking in de prestaties van leerlingen, praktijklessen met simulaties, lessen in de praktijk en de aandacht voor veel verschillende stages. Leerlingen kunnen in de praktijklessen kiezen voor niveau en taakverdeling. Leerlingen solliciteren naar stages. Onduidelijk is of leerlingen voor stageplaatsen kunnen kiezen op basis van de uitkomsten van de reflectie.

De begeleiding is vooral gericht op het goed doorlopen van de opleiding en op het kiezen van vervolgopleidingen en minder op de arbeidsloopbaan. Er is specifieke aandacht voor de begeleiding. De begeleiding is intensief, open, gebaseerd op gelijkwaardigheid en gericht op het inzichtelijk maken van kwaliteiten. Competenties die buiten de school worden ontwikkeld, worden erkend door de opleiding.

2.8 Alfa College Groningen (mbo-bol)

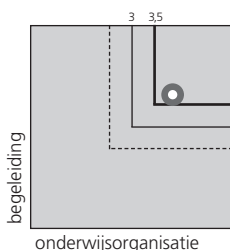
De gesprekspartners binnen de unit Sociaal Cultureel Werk van het Alfa College zijn Jannie Niemeijer (opleidingsmanager Welzijn), José Kienstra (opleidingscoördinator SCW), Henriët Moeleman (persoonlijke coach leerlingen) en Joke Holters (schoolpastor en coach bijzondere trajecten of mensen binnen SCW).

De groep leerlingen

De groep leerlingen, die aan het kwantitatieve onderzoek heeft meegedaan, bestaat uit 27 leerlingen. Deze groep oriënteert zich breed op het werkveld en maakt gebruik van evc.

Uitkomsten van de kwantitatieve studie

De groepen van het Alfa college zijn een voorbeeld van een leeromgeving die gericht is op de loopbaanontwikkeling van leerlingen. Het portfolio en POP zijn loopbaangericht. Er zijn individuele gesprekken met leerlingen. Leerlingen scoren bovengemiddeld op de loopbaancompetenties, maar ondergemiddeld op arbeidsidentiteit. Hun leermotivatie ligt rond het gemiddelde.



Kenmerken van de loopbaanleeromgeving

Vraaggericht onderwijs

Binnen het team hebben we ingezet op speciale mensen en trajecten. Die trajecten zijn voor een groot deel op maat gemaakt. We hebben een heel groot keuzemoment ingebouwd per persoon en coachtijd. In het eerste leerjaar staat de vraag centraal ‘Wat heeft een leerling nodig?’ Heeft een leerling inzicht in wat hij allemaal wel kan? In de coach-uren wordt daar voornamelijk aandacht aan besteed. Op het moment dat leerlingen afwijken van het gemiddelde – naar boven of naar beneden – wordt er ingezet op een persoonlijk traject waarbij het gaat om vragen als: ‘Wat zijn voor jou de optimale omstandigheden om te werken aan de competenties die er binnen dit vakgebied liggen?’, ‘Wat kan je en hoe kan een ander ook zien wat je kunt?’, ‘Hoe weet je nou zeker dat jij dat kan?’, ‘Waaruit blijkt dat dan?’ en ‘Wat betekent dat voor jou?’

Organiseren van reflectie voor bewustwording van capaciteiten

We werken met alternatieve binnentuivactiviteiten, waar mandala’s aan de orde komen, of vragen als ‘Wat doet een bepaalde foto met jou?’, of ‘Wat zegt die tekst jou?’, ‘Inspireert dit krantenartikel jou?’. We werken met introspectie, met de inspiratiekaart en het levenswiel. Een leerling heeft bepaald gedrag, bijvoorbeeld te laat komen. De leerling gaat dan aan de slag met de vraag: ‘Ergens heb je er belang bij dat te doen, maar weet je dat van jezelf?’. Zo zijn er allerlei verschillende invalshoeken. We tekenen daarbij, doen creatieve dingen, schrijven, en ook drama is een belangrijk onderdeel. We voeren gesprekken over wie je bent, wat je kan, waarin je kwetsbaar bent, maar ook over de bewustwording en de acceptatie van je kwetsbaarheid.

Heel veel leerlingen zijn gewend te horen wat ze niet kunnen en dat ze hun afspraken niet nakomen. Dat hoeven wij ze niet meer te zeggen, dat weten ze wel. We zijn eerst bezig met het vermogen te ontwikkelen om te leren. We gaan niet in op de dingen die het adolescent-zijn met zich meebrengt. Dat doen ze thuis met hun ouders. Wij richten ons op het geven van vertrouwen dat het lukt! Ook als blijkt dat die persoon een time-out nodig heeft. Ook dan blijft hij zich ontwikkelen, maar dan misschien niet binnen de school. Het geven van vertrouwen, het inzoomen op wat mensen kunnen en dat uitvergroten, gebruiken we als basis voor alle dingen die ze nog moeten leren. Ook de intake van leerlingen is gericht op talent, waar de kracht van de leerling ligt. Dat gebeurt meteen als ze binnen komen. Uiteindelijk moeten ze wel dat diploma halen met alle competenties die daarbij horen, want daar staan wij voor.

Leerlingen kiezen hun eigen coach

Cruciaal is dat de leerlingen, aan het eind van de introductie, zelf voor hun eigen coach kiezen. Als dat goed voelt dan ligt er al een grote basis. De coaches werken tijdens de introductie met de leerlingen. Ze worden wegwijs gemaakt in ons concept van leren. De werk- en leermeesters introduceren hun vakgebied, zodat ze een zo breed mogelijk beeld krijgen van de opleiding. De coaches worden voorgesteld door ouderejaars leerlingen die met de coaches gewerkt hebben. De nieuwe leerlingen hebben dan de mogelijkheid om zoveel mogelijk vragen te stellen en sfeer te proeven. Ze krijgen de ruimte om te bekijken wat ze zelf denken wat bij hen past.

Frequent coachingsgesprekken over ervaringen en plannen van leerlingen

Een coach heeft 12 leerlingen waar hij een heel jaar mee aan de slag gaat. De leerlingen zien de coach ongeveer twee maal per week in de coachgroep. Dit zijn vijf lessen per week. De samenkomst van deze groep is een intervisiemoment waarin je als leerling praat over wat je tegenkomt in je stage of op school. In het begin is de coach daarin heel bepalend. In de coachgroep wordt ook het POP besproken: 'Wat is nou eigenlijk een goed doel?' en 'Hoeveel doelen formuleer je dan?' Daarnaast heb je vier vaste momenten in het jaar waarop individuele gesprekken gepland staan. Wij noemen dit portfoliogesprekken. Hierin stipfel je de routes uit en houd je de voortgang bij. Bovendien voer je individuele gesprekken met leerlingen daar waar nodig.

De rol van coach en werkmeester

Bij ons zijn er eigenlijk twee docentrollen. Je hebt werkmeesters - de oude vakdocenten - en de coaches die meer de procesbegeleiders zijn. Het vakinhoudelijke proces wordt bewaakt door de werkmeester. Dat doet de coach niet. De werkmeester signaleert wel bijzonderheden van een leerling tijdens de lessen en geeft dat door aan de coach. Coaches zijn ook werkmeester van leerlingen waar ze geen coach van zijn. Tussen coaches en werkmeesters is onderling contact over leerlingen en hun ontwikkeling. Buiten de school is het onderscheid tussen coach en werkmeester niet strikt gescheiden. Als docent ben je beoordelaar, procesbegeleider en aanspreekpunt. Het gaat sterk om de relatie tussen leerling en coach.

Portfolio voor de leerloopbaan

Vanaf het eerste blok wordt gestructureerd, groepsgewijs en ook klassikaal gewerkt met het portfolio. Het portfolio is de kapstok waaraan alles opgehangen wordt. Het bestaat voor het grootste deel uit het examen-dossier. Op basis daarvan kan de leerling aantonen of hij daadwerkelijk

op weg is. Alle bewijzen zitten daarin. Dus het is niet zomaar een koffertje waar je wat in stopt. Ook de reflectieverslagen zijn onderdeel van het portfolio. Deze worden gebruikt als uitgangspunt voor de gesprekken met de coach. Een gedownload stuk van het internet komt niet in het portfolio. Iets moet ten uitvoer worden gebracht op een praktijkplek en daarover moet een reflectiegesprek hebben plaatsgevonden met een extern persoon die de leerling hierop kan beoordelen. Ook moet daarop gereflecteerd zijn met iemand binnen school.

Zelfsturing op basis van reflectie binnen school en in de praktijk

We hebben veel keuzemogelijkheden voor leerlingen. Voor goed onderwijs is horizontale programmering belangrijk, waarbij het voortdurend maken van keuzes door de leerling een belangrijk onderdeel is. Van half negen tot kwart over tien zijn er vijf verschillende lessen waar een leerling uit kiest. In het eerste leerjaar kiezen leerlingen voor wat goed binnen hun programma past. In leerjaar twee wordt gekeken naar wat ze in het eerste leerjaar gemist hebben en wat ze nog moeten inhalen. In leerjaar drie kijken ze vooral naar ‘als ik toch die kant op wil dan kies ik meer specifiek voor lessen die daar bij passen’. In dit leerjaar zijn ze meer zelfsturend door het ontwikkelen van een eigen leerlijn of door een ontwikkelingslijn aan te vullen om een bepaalde competentie te halen. In eerste instantie stellen ze zich afhankelijk op; zij laten zich leiden door wat wij aanbieden en aangeven over wat er allemaal mogelijk is. Ze moeten zelf verantwoordelijkheid nemen in hun leren, omdat ze moeten kiezen. Dit is een centrale houding die wij van leerlingen vragen. Daarin blijven we ze stimuleren, want dat vinden ze best lastig. Ook als ze een poosje niet actief zijn binnen school, maar bijvoorbeeld een therapie volgen. Ook daar leer je een heleboel over samenwerken, over jezelf, over hoe je kan veranderen. Daar kan je ook een presentatie van maken of een reflectieverslag over schrijven. Je kunt dit relateren aan je studie en verzilveren. Dit zijn onverwachte spannende leermomenten.

Je hebt ook alle leerjaren door elkaar, waardoor nieuwe leerlingen kennismaken met leerlingen die al voor het vierde jaar op de opleiding zitten. Dat werkt stimulerend.

Voor beroepsbeeldvorming zetten we al dingen in beweging binnen bpv (‘beroepspraktijk vorming’). In het eerste jaar geven oude-rejaars aan eerstejaars presentaties over competenties om de realiteit van het vakgebied binnen te halen. In het tweede jaar gebeurt dit in de basisstages. In het derde jaar gebeurt het heel gericht en gaan we aan de slag met vragen als: ‘Wat wil je met welke doelgroep?’, ‘Wat vind je leuk aan je doelgroep?’, ‘Hoe ziet de omgeving eruit waarin je werkt met je doelgroep, bijvoorbeeld met kinderen?’ Vroeger had je een stage-

bestand en de bpv-coördinator deelde in. Nu draaien we het om en zoekt de leerling naar de plek die bij hem of haar past.

Onze opleiding is heel erg verweven met de vraag ‘Wat ben jij nou voor mens en wat past daar nou bij?’ Deze vraag komt steeds weer terug vanaf begin van de opleiding tot in het derde leerjaar. In het derde leerjaar gaan we naar een klooster in Drachten. Daar vindt een verdere verdieping plaats naar zelfkennis. In deze kloosterbezinning komen een heleboel dingen van de opleiding samen. Dat is de opmaat voor de werkschuur in de week die erop volgt. Dit is een loopbaan-training. Dan proberen ze hun eigen loopbaan in beeld te brengen rond vragen als: ‘Als je jezelf een doel stelt over drie jaar:

- hoe ga je daar dan heen?
- wat heb je daarvoor nodig?
- wat heb je al?
- wie heb je daar bij nodig?
- hoe ziet je planning er dan uit?
- wat voor stage en oriëntatie past daar bij?’

Confrontatie met kritische beroepssituaties en –dilemma’s

De ouderejaars moeten allemaal een kritische beroepssituatie presenteren. Daar hoort bij dat ze een interview hebben met een expert uit het werkveld; iemand die er jaren in werkt. Stel iemand is geïnteresseerd in de Mesdag: tbs, justitie, spanning tussen dwang- en hulpverlening. Een leerling gaat dat helemaal uitzoeken in theorie, maar ze moeten naar een expert toe om te toetsen wat ze onderzocht hebben en wat ze zelf vinden. Dit geldt voor alle vakgebieden. Ze leren omgaan met beroepsdilemma’s.

Zorgen voor betrokkenheid en consistentie is nodig voor loopbaanleren

We hebben een eigenwijze coördinator, die op basis van inzicht en op basis van eigenzinnigheid ten behoeve van een ideaal, ruimte en de tijd maakt en alle gesprekken aangaat. Een coördinator met een lange adem, die volhoudt en dat allemaal goed kan. Daarbij hebben we van de grond af aan met elkaar het doorzettingsvermogen vast weten te houden, ook al was het eerste jaar een rampjaar. Wat ook belangrijk is, was de komst van iemand uit het werkveld en de aanwezigheid van verschillende talenten die elkaar ondersteunen, acceptatie dat er soms fouten worden gemaakt, en dat je daarna weer verder kunt. Dat alles samen is een hele mooie basis. Hoe dit team werkt, is de manier waarop we willen dat leerlingen met elkaar werken. We hebben een vorm gevonden een team te zijn, dat qua taakverdeling gebaseerd is op de kwaliteiten van een ieder.

Als leider moet je binnen het team zorgen voor veiligheid om elkaar aan te spreken. Het heeft heel lang geduurd voor we dingen tegen elkaar konden zeggen en daar hebben we nog wel eens last van. Daarin hebben de verschillende personen in het team een verschillend aandeel. Dingen openbreken, waardoor je een openheid en een veiligheid voor anderen creëert om ook dingen te zeggen. We hebben inzichtelijk gemaakt waar welke tijd aan besteed wordt. Vervolgens zijn we keuzes gaan maken; wie wat wilde gaan doen, wie zich waaraan wilde verbinden. Zo zijn alle klussen helder en zichtbaar en is ook duidelijk wie waarop aanspreekbaar is. We laten niet alleen de leerling keuzes maken, maar betrekken het ook op onszelf. Je gaat dus doen wat je zelf graag wilt en op basis daarvan kun je ook aangesproken worden. Je verbindt je ergens aan. Je bent resultaatverantwoordelijk geworden.

Wil je je werk goed kunnen doen, dan moet er voor de leerlingen een menselijke maat zijn. Als je veel leerlingen krijgt, moet je het zo managen dat het weer kleine dorpjes worden waar iedereen elkaar kan kennen. Dit is een mooie maat voor de adolescenten, die hebben elkaar maar ook de volwassenen nodig. Vertrouwen en relaties.

Goede begeleiding is mogelijk door kleinere teams en extra begeleidingsuren. In ons team is er altijd een bezetting. Waar het om gaat is dat je er bent op momenten die er toe doen. Je moet aanspreekbaar zijn voor leerlingen op het moment dat de leerlingen er zijn, waarop het werk plaats vindt, waarop overleg is en je afspraken hebt. Via de mail wordt ook veel gecommuniceerd. Over diepliggende zaken is er face-to-face contact. Wanneer het er echt toe doet, mogen leerlingen buiten schooltijd bellen. Binnen ons team zijn er zo'n vijf personen die altijd bereikbaar zijn. Leerlingen maken daar ook op een verantwoorde manier gebruik van. Het blijkt dat, hoe meer verantwoording je leerlingen geeft, des te verantwoordelijker zij zich gaan gedragen. In de hele unit Welzijn zijn kleine kernteams verantwoordelijk voor een 125-tal leerlingen en dat werkt. Mensen voelen zich verantwoordelijk en zijn aanspreekbaar. Vertrouwen en een goede sfeer in een team zijn een voorwaarde.

Beschouwing

Vraaggerichtheid komt naar voren in maatwerk van trajecten, in de keuzemogelijkheden die leerlingen hebben voor de lessen en de mogelijkheden die worden geboden in het kiezen van een coach, leerlijn en leerplek. Praktijkgerichtheid blijkt uit het organiseren van stages.

In de begeleiding wordt onderscheid gemaakt tussen coach en vakdocent. De coach is verantwoordelijk voor de loopbaanbegeleiding. De begeleiding is persoonlijk en intensief, en is gericht op de bewustwording van positieve eigenschappen en capaciteiten. Er is specifiek lesmateriaal, tijd en aandacht voor zelfreflectie. Dit gaat niet alleen

over kwaliteiten, maar ook over motieven. Bovendien is er aandacht voor het verbinden van de uitkomsten van de reflectie aan de (mogelijke) werksituaties en naar keuzes in het leerproces. In het interview wordt niet duidelijk waarom leerlingen ondergemiddeld scoren op arbeidsidentiteit. Er wordt in de opleiding gewerkt aan het vergroten van zelfvertrouwen dat is ontleend aan het inzicht van het eigen kunnen.

2.9 Montessori College Oost (vmbo-theoretische leerweg)

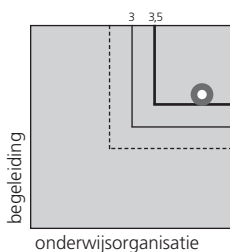
Het interview is gehouden met Irving Raghunath (voormalig project-leider), Inge Scheer (directeur) en Peter Kuit (decaan).

De groep leerlingen

Aan het kwantitatieve onderzoek hebben twee klassen meegedaan die een speciaal ontworpen loopbaanbegeleidingstraject volgden binnen het Montessori College. Deze leerlingen hebben in juni 2005 hun opleiding op het MCO afgerond en zijn vervolgens doorgestroomd naar het roc met een portfolio. Zij hebben dus op het allerlaatste moment van hun vmbo-opleiding aan het onderzoek meegedaan. Op dat moment kregen zij zeer intensieve begeleiding. Het project is beperkt gebleven tot deze twee klassen en is inmiddels gestopt met het vertrek van de initiatiefnemer van dit project. Het project is niet voortgezet na het vertrek van deze leerlingen noch overgenomen in andere delen van de organisatie.

Uitkomsten van de kwantitatieve studie

De resultaten van het kwantitatieve onderzoek laten zien dat de leerlingen zich in een loopbaangerichte leeromgeving bevinden. Zowel de organisatie van onderwijs als de begeleiding zijn gericht op loopbaanontwikkeling.



Het portfolio en POP zijn gericht op de loopbaan. Er worden individuele gesprekken gevoerd met leerlingen. Leerlingen scoren bovengemiddeld op de loopbaancompetenties, arbeidsidentiteit en leermotivatie.

Kenmerken van de loopbaanleeromgeving

Intensieve begeleiding en veranderende rollen

De rollen veranderen als je loopbaanontwikkeling wilt bevorderen. Er is een verschuiving van de rol van docent naar coach, van docenten ten opzichte van elkaar en van de leerlingen onderling. Hiervoor is bewust gekozen vanuit een filosofische achtergrond. In het tweede jaar is er een praktische sectororiëntatie waar mentoren met leerlingen meegaan en onderling meer samenwerken.

Zoeken naar kwaliteiten en dromen

Het kernteam heeft de leerlingen vier jaar lang intensief begeleid. Het begint in het eerste jaar met een oriëntatie op de personen, op de mens achter de kinderen. Er wordt gekeken naar de voorgeschiedenis met een groot accent op de positieve kenmerken en kwaliteiten. Wij waren met een drillboor op zoek naar de positieve kwaliteiten van de leerlingen om die zo gauw mogelijk te versterken. Het is zoeken naar 'Wat zijn je dromen?', 'Waar wil je naar toe?', 'Wat zou je willen worden?' en 'Hoe sta je in het leven?' Die vragen worden gesteld in gesprekken, er worden formulieren ingevuld en er wordt informatie opgevraagd bij vorige scholen. Negatieve zaken heb je toch niets aan, dus het is echt gericht op het positieve. De uitkomsten van de gesprekken worden bijgehouden.

Inbreng in gesprekken

Er wordt veel naar leerlingen geluisterd. De digitale leeromgeving is bijvoorbeeld samen met de leerlingen ontworpen via workshops. Het is telkens aangepast aan de ontwikkelingen van de leerlingen en coaches. Daarin kunnen competenties en gesprekken worden vastgelegd. De leerling geeft aan welke competenties voor hem belangrijk zijn. Vervolgens richten ze zich op deze competenties, bijvoorbeeld evalueren van samenwerken. Er wordt met ze gedacht, niet voor ze. Soms is het niet haalbaar en moet de docent een beslissing nemen, maar dat wordt altijd uitgelegd en de leerling wordt daar in gekend. Wat we geleerd hebben, is dat gesprekken met leerlingen een schat aan informatie opleveren. Het is een tweegesprek waarin kinderen vertellen hoe ze dingen hebben ervaren. Een vraag kunnen benoemen is voor een leerling al de stap naar waar het om gaat, het antwoord vinden komt later.

Selectie van docenten

De teamleden zijn uitgezocht op bepaalde competenties, gerichtheid op leerlingen, ontwikkelingsgericht etc. De gesprekken moeten geen eenrichtingsverkeer zijn. Die heel andere cultuur is niet altijd gemakkelijk geweest, het project vormde een eiland binnen de school.

Zelfsturing ondersteunen

Leerlingen moeten verslagen maken, hun keuzes verantwoorden, aantonen wat ze geleerd hebben, nadenken over wat goed en minder goed gaat. Docenten stellen hoge eisen aan de leerlingen.

Het gaat erom dat de leerlingen op een plek komen, door hebben wat ze daar voor nodig hebben en of ze echt op hun plek zitten. Je ontwikkelt competente mensen die zich gaan redden, het gaat om die zelfredzaamheid.

Kinderen grijpen vaak te hoog. Als een leerling zegt dat hij filmregisseur wil worden, dan is het aan ons om te zorgen dat hij zoveel mogelijk in die richting komt. Je moet de leerling serieus nemen. Kijken naar kwaliteiten die je nodig hebt en daarbij dingen bedenken waarin hij zich kan ontwikkelen. Het gaat er niet om dat hij regisseur geworden is, maar wel dat hij toch gelukkig geworden is, goed functioneert en weet waarom hij er terecht komt.

Zoeken naar aansluiting tussen leerling en werk

Er zijn allerlei projecten en docenten houden continu in de gaten wat de dromen en wensen van leerlingen zijn en hoe het daarmee staat. Hoe verder in de opleiding, hoe gericht dat wordt. Als begeleider breng je veel tijd door met de leerling. Je ziet ze groeien, je kent ze. Stages leveren heel veel op als je het op een andere manier doet. De coach die de kinderen het beste kent, probeert matches te maken. Het hele proces van voorbereiding, de stage zelf en afronden van de stage wordt intensief begeleid door het kernteam. Leerlingen gaan sollicitatiebrieven schrijven. Dat doe je samen met de leerlingen. Je probeert leerlingen de brieven wat persoonlijker te laten maken, bijvoorbeeld laten opschrijven dat hij vrijdagmiddag in het buurthuis werkt. Stagebezoeken worden veel door de mentoren gedaan. Als een mentor 20 leerlingen heeft die op stage zijn, dan gaat hij ze allemaal bezoeken. Belangrijk is dat mentoren tijd hebben om met leerlingen te praten. Na de stage worden stageverslagen gemaakt. Die worden allemaal persoonlijk doorgenomen.

Reflectie op stage-ervaringen

Vervolgens probeer je het reflectieproces op gang te krijgen. Je praat met een leerling, je vraagt ze of ze hun verwachtingen willen opschrijven, of die verwachtingen uit zijn gekomen, hoe ze het ervaren hebben, wat ze geleerd hebben, hoe de samenwerking was. Door erover te praten, hoor je veel dingen die met hemzelf te maken hebben. Dat moet je op waarde schatten. Het gaat om vragen als: 'Wat had je willen meemaken?', 'Wat had je willen leren?' en 'Hoever had je willen komen?' De kinderen zijn daar heel eerlijk in zolang je het als open vragen in een open houding stelt. Vaak krijg je hele verrassende antwoorden.

Het is ontdekkend leren en werken voor leerling én coach. Terwijl je er als leerling werkt, ontdek je dat zo'n bedrijf best interessante werkzaamheden heeft die bij je passen. Als docent bespreek je vervolgens met de leerling hoe hij op school in die richting zou kunnen werken.

Je kijkt ook naar de persoonlijke omstandigheden en de problemen die ze thuis hebben. Leerlingen kunnen duidelijk onder woorden brengen wat ze willen, doordat er vaak over gesproken is.

Erkenning van ervaringen buiten school

Je moet op zoek naar wat leerlingen kunnen en kennen buiten de school. Als je een opdracht formuleert waarin bepaalde doelen gehaald moeten worden, dan is het zaak van de school niet dingen te vragen die ze al thuis doen. Daarmee zou je ze demotiveren. Het is een cultuur van continu op de hoogte blijven van de ontwikkeling. Als iemand na de vakantie terug komt met een verhaal over wat hij heeft gedaan, dan kan hij de opdracht voor school wijzigen. Er zijn geen standaard-gesprekken voor, maar de setting is ernaar; een vaste groep leerlingen waar een vaste groep van docenten voor verantwoordelijk is. Docenten en leerlingen zoeken elkaar op. Het gaat om gerichtheid op de leerling.

Leermotivatie door uitsluiten bij de leerling en levensechte opdrachten

Het succes in leermotivatie is continu op zoek gaan naar inhoud die aansluiten bij de leerlingen. Dat is heel moeilijk. Je moet ze leerrijke contexten bieden. Er zijn veel instanties die wat met onderwijs willen doen. Je moet die vakmensen binnen de school halen. De inhoud is zoveel mogelijk levensecht. Ze hebben een werkplaats, soms komen bedrijven met projecten naar de school. Soms zijn praktische dingen ook aanleiding tot bedenken van een project. Bijvoorbeeld: een project bedenken voor leerlingen die van het tweede naar het derde jaar gaan en moeten gaan nadenken over het toekomstige beroep. In gesprek met de leerlingen zoek je naar haalbare situaties. Dat verhoogt de leermotivatie ook. We vragen waarom projecten wel of niet aanslaan. Je moet je kwetsbaar opstellen.

Prestaties laten zien

Prestaties wordt telkens tentoongesteld, het moet zichtbaar gemaakt worden voor de leerlingen, ook via ICT en digitaal portfolio waar ze alles op kunnen plaatsen. Het is heel beeldend. Ze kunnen het aan hun ouders laten zien. Ze kunnen het meenemen naar de intake van het roc.

Keuzemogelijkheden

Leerlingen hebben vooral veel mogelijkheden in het kiezen voor de uitwerking van de opdrachten en thema's. Dat wordt heel open gehouden, maar je bent als projectleider wel afhankelijk van de mate waarin docenten willen aansluiten bij de leerling. Over het algemeen zijn er veel mogelijkheden tot inbreng, keuzes en ideeën. Er wordt gepraat over hun dromen en de mogelijkheden.

Voorwaarden die gesteld worden aan docenten en managers

Het competentiedenken is moeilijk uit te voeren, omdat het een groot beroep doet op reflectievermogen van de coaches. Het dwingt de docent om na te denken hoe het bij hem zelf zit wat betreft zijn competenties. Er zijn dan ook een paar docenten afgehaakt. Het kwam eigenlijk op de schouders van de trekkers neer. Er was weinig steun vanuit de directie. Het project bleef bestaan door de verantwoordelijkheid die de trekkers voelden voor de leerlingen. Succesvolle modules en programma's worden op dit moment dus niet gecontinueerd, laat staan uitgebreid naar de rest van de school.

De kracht van dit project lag in gesprekken vanuit gelijkwaardigheid, het levert inzicht in de mensen achter de leerlingen op, inzicht in hun leefwereld. Er is een schoolleiding nodig met durf en visie. Het team moet geënthousiasmeerd worden. Lees elke week wat er in de kranten geschreven wordt over het onderwijs, denk er over na en wees daardoor up-to-date.

Beschouwing

Het project van de Montessori school is erop gericht om de leerlingen te leren kennen; hun kwaliteiten en hun dromen. Er vindt een dialoog plaats tussen docent en leerling. Dit vraagt een andere manier van gesprekvoering door docenten. Leerinhouden worden aangepast aan de kwaliteiten en ideeën van leerlingen. Ervaringen buiten school tellen mee in de keuze voor opdrachten op school. Leerlingen wordt geleerd om zelfredzaam in hun loopbaan te zijn. De organisatie van onderwijs is praktijkgericht.

2.10 Friesland College (mbo-bol)

Het interview is gehouden met Ammir Farokhi (directeur/projectleider), Pieter Visser (coach), Marcel van der Horst (coach) en Hendrika Duursma (teamleider).

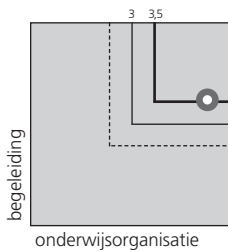
De groep leerlingen

Twee groepen (in totaal 30 leerlingen) hebben geparticipeerd in het kwantitatieve onderzoek. De loopbaanleeromgeving van de groepen

blijkt loopbaangericht. Deze groepen maken onderdeel uit van een speciaal project binnen Friesland college, Xtreme Learning (XL) genaamd. Deze groepen zijn niet gebonden aan een specifieke opleidingsrichting of niveau. Het onderwijs is praktijk- en vraaggericht ingericht. Het traditionele onderwijs is binnen XL op zijn kop gezet: vanuit de praktijk naar de theorie en vanuit de leervraag naar het lesaanbod.

Uitkomsten van de kwantitatieve studie

De uitgangspunten van XL komen in de uitkomsten van de kwantitatieve studie duidelijk naar voren. De onderwijsorganisatie scoort zeer praktijk- en vraaggericht. De begeleiding wordt door bijna alle leerlingen loopbaangericht bevonden. Twee leerlingen van de dertig geven een extreem lage score op de loopbaangerichtheid van de begeleiding, waardoor de gemiddelde score van alle leerlingen net onder de 3,5 komt te liggen (zie figuur hieronder). Het gemiddelde van de andere leerlingen ligt net boven de 3,5.



Het portfolio en POP is gericht op loopbaanontwikkeling. Leerlingen scoren hoger dan gemiddeld op de loopbaancompetenties en arbeidsidentiteit. Eén groep scoort hoger dan gemiddeld op leermotivatie, maar de andere groep lager dan gemiddeld. Tweederde van de laatste groep leerlingen zet zich op school minder in voor hun studie dan de gemiddelde leerling.

Kenmerken van de loopbaanleeromgeving

Loopbaanontwikkeling als uitgangspunt bij opleiden

XL is een project dat is bedoeld is om als loopbaankeuze centrum te functioneren. Het project is gericht op de loopbaanontwikkeling van leerlingen. Het uitgangspunt is de droom van leerlingen. In de opleiding worden de mogelijkheden van de leerling nagegaan en het verschil tussen wat iemand kan en wat zijn droom is. De begeleiding is erop gericht om de droom van de leerling te realiseren dan wel realistisch te maken.

Een coach als loopbaanbegeleider

Een belangrijk verschil met andere opleidingen is dat bij XL de rollen van coach en van vakspecialist gescheiden zijn. Onze ervaring is dat slechts weinigen de twee rollen kunnen verenigen. Een goede vakspecialist is niet per se een goede coach. Bovendien is het gevaar dat als een docent beide rollen heeft, de coaching in het gedrang komt op het moment dat er meer tijd nodig is voor de inhoud. Bij XL begeleidt de vakspecialist de ontwikkeling van vakspecifieke competenties, de coach begeleidt de loopbaanontwikkeling van de leerling binnen de beroepscontext. De coach geeft geen instructie of begeleiding bij vakspecifieke competentieontwikkeling, maar helpt wel om dit te organiseren, om leervragen te formuleren en om op ervaringen in de praktijk te reflecteren. Kortom: de coach helpt de leerlingen bij zelfsturing in het leren.

Onze ervaring is – als het uitgangspunt is dat de loopbaanontwikkeling van leerlingen centraal staat – dat de rollen van coach en vakspecialist moeten worden uitgevoerd door verschillende personen of alleen mensen moeten worden aangenomen die beide rollen kunnen combineren.

Consistentie in aanpak: persoonlijke ontwikkeling van leerling tot CvB

Van leerling tot CvB-lid wordt gekeken naar competenties en persoonlijke ontwikkeling. In alle lagen van de organisatie hebben medewerkers de mogelijkheid om begeleid te worden door een coach. Dit gebeurt ook veel; veel vaker dan voorheen. Het laten zien van het eigen functioneren aan anderen en feedback daarop krijgen en geven, is hier heel normaal. Werknemers hebben, net als leerlingen, een portfolio en worden door externe functionarissen beoordeeld via een panelgesprek. Als vraaggericht onderwijs wordt gehanteerd voor leerlingen, moeten ook de leervragen van docenten worden gezien.

Inzet op school gecompenseerd door betrokkenheid in de praktijk

De leermotivatie van leerlingen van XL is soms laag als het gaat om inzet op school. Veel leerlingen zijn in het project XL terecht gekomen, omdat zij graag in de praktijk werkzaam zijn en soms hevige weerstand hebben tegen alles wat met school te maken heeft. De begeleiding van XL sluit aan bij de leerstijl van de leerling, maar we komen vooral leerlingen tegen die beginnen bij ervaren. Het is aan de begeleiding om ervoor te zorgen dat leerlingen de stap naar reflectie maken. De betrokkenheid met de praktijk is vaak erg groot. Bijvoorbeeld: leerlingen maken soms extra uren in hun stage en kunnen goed verwoorden waarom zij dat nodig vinden.

Leerlingen uitdagen tot de vraag om theorie en controle op eigen leren

XL is erop gericht dat leervragen vanuit de praktijk naar voren komen. Doordat leerlingen een bepaalde opdracht uit gaan voeren in de praktijk, hebben zij bepaalde theorie nodig om dit te kunnen realiseren. De theorie wordt aangeboden in de vorm van workshops, waar leerlingen zich voor kunnen inschrijven. Leerlingen kunnen op verschillende momenten of op verschillende onderwerpen instappen in hun leerproces. Ook leerlingen vanuit andere richtingen kunnen zo gemakkelijk kennis opdoen die hen interesseert en buiten hun richting valt. Leervragen van leerlingen zijn uitgangspunt voor de keuze voor theorie, in plaats van het aanbod van school. Het is wel zo dat keuzes slechts mogelijk zijn binnen de structuur van de eisen die aan het beroep worden gesteld, waarvoor wordt opgeleid. Als je in de praktijk laat zien dat je vaardigheden al beheerst, hoef je hiervoor geen workshops te volgen. Er is een werkplaats waarin alle vaardigheden voortdurend worden geoefend. Leerlingen kunnen kiezen welke vaardigheden zij op welk moment willen oefenen. Leerlingen oefenen vaardigheden, niet omdat de docent dit gepland heeft, maar omdat het nodig is om de opdracht te kunnen uitvoeren in de praktijk.

Door de erkenning van reeds verworven competenties, het inschrijven op workshops en de inrichting van een ‘werkplaats’ is de opleiding flexibeler. Er wordt minder vanuit het aanbod van de school gedacht en meer vanuit de vraag van de leerling. Dit draagt bij aan herkenbaarheid en continuïteit: ‘Waar heb je theorie voor nodig?’ De leerling krijgt meer controle over zijn eigen leren. De praktijk geeft de opdracht en de leerling kijkt wat nodig is op dit te kunnen uitvoeren.

Soms is de verbinding tussen theorie en praktijk nog moeilijk te realiseren. We hebben net een interne audit gehad waaruit naar voren is gekomen dat theorie en praktijk nog te veel gescheiden zijn. Vooral bij vakken als wiskunde en talen is het soms moeilijk om de relatie met de praktijk te maken; de link is niet altijd duidelijk. Leerlingen die de taal niet goed beheersen, worden vaak onvoldoende geconfronteerd door de omgeving. Perfect Nederlands bijvoorbeeld wordt vaak niet verwacht. Pas als de leerling ziet dat perfect Nederlands van belang is voor zijn toekomst, bijvoorbeeld als leidinggevende, is hij bereid ‘pijn te lijden’. De vraag waar wij voor staan is: hoe krijg je de leerling in deze vakken tot verdieping, hoe leg je de relatie met de praktijk?

Verschillende niveaus en opleidingsrichtingen werken samen

Verschillende niveaus van verschillende beroepsgroepen lopen bij ons door elkaar. Dit werkt goed. Je ziet bijvoorbeeld dat leerlingen van niveau 2 bepaalde verwachtingen uiten naar leerlingen van niveau 4.

Leerlingen van verschillende niveaus werken samen aan prestaties in de praktijk waarin ze verschillende taken hebben. Daarnaast zijn ook de coachingsgroepen samengesteld uit leerlingen van verschillende niveaus.

Reflectie op de praktijk om een zelfbeeld te vormen en dat te relateren aan toekomstig werk

In de coachingsgroepen wordt gereflecteerd op ervaringen uit de praktijk. Hiervoor worden verschillende werkvormen gebruikt. Reflectie heeft betrekking op ambachtelijke vaardigheden, kennis en persoonlijke ontwikkeling (APK). Er komen vragen aan de orde als: 'Wie ben je eigenlijk?' De coach confronteert leerlingen met hun gedrag, benoemt patronen en legt de relatie met de droom van de leerling. De kerncompetenties worden besproken met betrekking tot wat leerlingen doen en waarom ze dit doen. De waarom-vraag gaat over de drijfveren van de leerling. Niet elke leerling komt in het reflectieproces uit op drijfveren, maar als je wilt dat leerlingen leren keuzes te maken, moet je uit de oppervlakkigheid blijven. Het gaat niet om: 'Wat vind je leuk?' maar om 'Wat maakt je nieuwsgierig?' en 'Wat vind je zo interessant dat je er moeite voor wilt doen?'. Dromen van leerlingen worden gekoppeld aan de omgeving. In de gesprekken komen waarden en normen die gelden in werksituaties en de waarden en normen van de leerlingen zelf aan de orde. Er wordt gekeken naar de mogelijkheden van de leerlingen. Als een droom betekent dat leerlingen zich in situaties moeten begeven die ze moeilijk vinden, is het belangrijk om de leerling zich bewust te maken van waar de moeite ligt en een stappenplan te maken om de leerling dichter bij de droom te brengen.

Coaches binden zich aan leerlingen en maken leren spannend

Het streven binnen XL is om leren spannend te maken, een uitdaging te laten zijn. Als coach zoeken we grenzen op en dagen leerlingen uit om een stapje verder te gaan dat wat ze zeggen te durven. Voor ons is het een voorwaarde dat een coach zich kan verbinden aan leerlingen en dat leerlingen zich ook verbinden aan hun coach. Dit vraagt veel inzet van docenten. Docenten zijn dag en nacht voor leerlingen bereikbaar.

Wij zoeken de verbondenheid niet in veiligheid, maar door leerlingen uit te dagen hun grenzen op te zoeken. We laten leerlingen dingen doen, zonodig sturen we de leerling. Als een leerling iets niet durft, nemen wij het niet over. We sturen de leerling op pad, maar willen wel met de leerling meegaan op deze weg.

Leerlingen leren keuzes maken

Leerlingen leren in het XL-project echt keuzes maken. Ook de leerlingen die zijn weggegaan geven dit aan. Ze kunnen zich, beter dan leerlingen uit andere opleidingen, oriënteren en uitvinden wat ze nodig hebben. Wij leren de leerlingen heel voorzichtig nadenken over hun toekomst, vooral via hun droom. Omdat ze een zelfbeeld hebben, kunnen ze zichzelf goed promoten op arbeidsmarkt.

Zelf blijven leren als organisatie

Wij zijn zelf ook steeds bezig om te leren. XL is een hele omslag, ook voor leerlingen die uit een ander systeem komen. Niet alles gaat goed. Wij zijn nog volop in ontwikkeling. Enthousiasme en inzet van docenten is hierin essentieel.

Beschouwing

Het project Extreme Learning van het Friesland College heeft het onderwijs radicaal omgezet van een opleidingsgerichte naar een loopbaangerichte onderwijsorganisatie. Zowel praktijk- als vraagsturing staan in het vormgeven van het onderwijs centraal. In zowel praktijkervaringen als theoretische leerinhouden zijn keuzemogelijkheden voor leerlingen ingebouwd.

Coaching is een belangrijke succesfactor in het op gang brengen van de loopbaanzelfsturing van leerlingen. Coaching wordt onderscheiden van het doen verwerven van vakbekwaamheid en richt zich vooral op de persoonlijke ontwikkeling van leerlingen. Hierin worden veel eisen gesteld aan de kwaliteiten van coaching. Bij XL wordt specifiek aandacht besteed aan de persoonlijke ontwikkeling van leerlingen. Hierin krijgen vooral kwaliteiten de aandacht, maar ook motieven komen aan bod. Motievenreflectie gaat verder dan 'Wat vind je leuk?'; het gaat om het ontdekken van dieperliggende drijfveren. Het zich bewust worden van deze drijfveren is echter (nog) niet haalbaar voor alle leerlingen. De toekomstgerichtheid van de begeleiding is vooral gericht op het dichterbij brengen van de droom naar de leerling.

Het zich aan elkaar binden van leerling en coach wordt als voorwaarde voor een goede begeleiding gezien. De coach is hierin confronterend naar de leerling, reflecteert met leerlingen van verschillende niveaus op hun gedrag in de beroepscontext, vraagt van de leerling dat deze zich inspant om nieuwe uitdagingen aan te gaan en om zijn leerproces zelf te sturen. Deze manier van onderwijs vraagt dus veel van de leerling, maar ook van de begeleiders. Consistentie is op alle niveaus van het project terug te vinden. De wijze waarop leerlingen werken aan hun persoonlijke ontwikkeling en worden beoordeeld is terug te vinden in de wijze waarop docenten, coaches en managers dit zelf doen.

3

Loopbaangerichte leeromgevingen

In het voorafgaande hebben wij ons geconcentreerd op twee vragen:

- a. welke voorbeeldpraktijken op het gebied van LOB zijn in het vmbo en mbo te ontdekken, die in de bestaande onderwijsorganisatie een min of meer vaste plek hebben gekregen? en
- b. hoe functioneren deze praktijken precies? In het eerste hoofdstuk hebben we het begrip 'voorbeeldpraktijk op het gebied van LOB' gespecificeerd als een loopbaangerichte leeromgeving.

Een dergelijke leeromgeving hebben wij gedefinieerd als een omgeving die de ontwikkeling van reflectieve en op basis daarvan explorerende en sturende competenties mogelijk maakt, omdat hij aan drie condities voldoet:

1. er moet sprake zijn van een zogenoemde 'krachtige' leeromgeving die transfer van theorie naar praktijk mogelijk maakt. Dit is een leeromgeving die praktijk nabij is en waarin het leren voor een belangrijk deel wordt gestuurd wordt door realistische praktijkproblemen die een 'echte' probleemeigenaar hebben;
2. er moet sprake zijn van een 'dialogische' leeromgeving. Reflectieve leerprocessen gericht op identiteitsvorming worden gerealiseerd via twee gelijktijdige dialogen: een dialoog met zichzelf (ervaringen en keuzes verbinden met eigen kwaliteiten en motieven) en een dialoog met de omgeving (ervaringen en keuzes verbinden met waarden en mogelijkheden die voorkomen in werk en leren). Deze dialogen kunnen slechts goed op gang komen wanneer er sprake is van vertrouwen tussen leerlingen/studenten en hun docenten en wanneer de gedachten en gevoelens van de leerling over ervaringen en keuzes centraal staan in gesprekken;
3. er moet sprake zijn van een 'participatieve' c.q. 'vraaggerichte' leeromgeving. Uit onderzoek (maar ook uit de praktijk) is bekend dat jongeren een grote weerstand hebben tegen reflectie. Actieve participatie aan dan wel (mede)zeggenschap over het eigen leerproces is essentieel om deze weerstand te overwinnen.

Op basis van de tien gevalsbeschrijvingen, die we in het vorige hoofdstuk hebben gegeven, kunnen we concluderen dat er van een volledig ontwikkelde loopbaanleeromgeving (d.i. een leeromgeving die krachtig, dialogisch én vraaggericht is) nog nergens sprake is. Tegelijkertijd kan geconstateerd worden dat de verschillende scholen op het gebied van LOB wel duidelijk op weg zijn naar zo'n leeromgeving.

3.1 Indicatoren van een loopbaanleeromgeving

In de verhalen die we in het vorige hoofdstuk hebben gepresenteerd, komen verschillende kenmerken of indicatoren van een loopbaanleeromgeving ter sprake. In tabel 1 hebben we deze indicatoren geordend naar de drie basisdimensies van een loopbaangerichte leeromgeving: praktijk nabijheid en vraaggerichtheid (wat en hoe van de onderwijsorganisatie: de horizontale as in figuur 1 op pagina 10 en gerichtheid op dialoog qua inhoud en vormgeving (wat en hoe van de begeleiding: de verticale as in figuur 1). Om een overzicht van indicatoren te maken, zijn de citaten in de interviews gecodeerd. De kruisjes in tabel 1 geven aan welke kenmerken in de verschillende verhalen van de voorbeeldgroepen aan bod zijn gekomen. Tabel 1 moet niet worden gelezen als een tabel waarin tien (verschijnings)vormen van loopbaanleren staan. Veeleer maakt de tabel duidelijk dat de tien groepen, waarvan op basis van het kwantitatieve onderzoek verwacht kon worden dat zij een loopbaangerichte leeromgeving realiseren, in verschillende mate op weg zijn naar een volledig ontwikkelde leeromgeving zoals gespecificeerd in het theoretische model.

Binnen elk van de basisdimensies onderscheiden we kenmerken gericht op de motivatie en vakbekwaamheid van de leerling (de lichtgedrukte kenmerken), op explorerend gedrag (de cursief gedrukte kenmerken) en op het bevorderen van loopbaanleren (de vetgedrukte kenmerken). De meeste indicatoren zijn gericht op het leerproces van de leerlingen (micro-niveau), hoewel vaak op organisatieniveau georganiseerd. Een aantal indicatoren overstijgen de eigen organisatie en zijn gericht op externe samenwerking (in tabel 1 aangegeven met 'meso'). Tenslotte moet worden vermeld dat we onze gesprekspartners geen lijstjes van kenmerken hebben voorgelegd noch hen gevraagd hebben dergelijke lijstjes te maken. Het is dus mogelijk dat de leeromgeving van een school meer kenmerken heeft, dan in tabel 1 staat aangegeven.

Tabel 1.

Kenmerken van inrichting van loopbaanleren in verschillende scholen

	Helicon	Reitdiep	Zadkine	Emma college	Noorderpoort	ID college	Frieslandc Zorg	Alfa college	Montessori Oost	Frieslandc XL
Praktijk nabijheid										
Theorie aan de hand van praktijkervaringen	■		■	■			■		■	■
Praktijkstages in een vroeg stadium van de opleiding: kijken en meedoen	■			■	■		■	■	■	■
Begeleiders op school investeren in contacten met werkbegeleiders in praktijk (meso)			■	■		■				
Organisatie van variëteit in praktijkervaringen	■	■				■	■			
Structuur van praktijkoriëntatie in vervolgopleiding		■								
Structuur van levensechte keuzeopdrachten of -prestaties					■	■	■		■	
Structuur van samenwerken met leerlingen verschillend niveau (of disciplines)						■	■	■		■
(Leer)werkplaats inrichten voor ervaren en kiezen						■			■	■
Praktijkervaringen zijn kritische beroepsituaties en uitdaging voor leerling						■	■	■		■
Werken aan gedeelde verantwoordelijkheid voor opleiden met de praktijk (meso)										■
Werken aan aansluiting binnen de beroepskolom (meso)	■									

	Helicon	Reitdiep	Zadkine	Emma college	Noorderpoort	ID college	Frieslandc Zorg	Alfa college	Montessori Oost	Frieslandc XL
Vraaggerichtheid										
Er is een variëteit aan keuzeopdrachten	■	■			■		■		■	
Inbrengmogelijk van leerlingen over lesinhoud			■							
Verantwoordelijkheid voor leren geleidelijk van docent naar leerling	■									
Leerlingen zorgen voor eigen stageplaats	■									
Ruimte voor inbreng over onderwijs-programma					■					
Systeem voor erkennen van praktijk-ervaringen buiten school of EVC	■		■				■	■	■	■
Individuele maatwerktrajecten			■			■		■	■	■
Structuur van kiezen van leerinhoud per leerling op basis van eigen kunnen en vereiste beroepscompetenties						■	■	■	■	■
Portfolio voor vervolg van studie		■		■			■			■
Organiseren van opbouwen van een CV of portfolio voor de verdere loopbaan	■							■	■	
Structuur van zelfsturing van leren aan de hand van uitkomsten van reflectie						■		■	■	■
Structuur van organiseren eigen begeleiding door leerlingen								■		
Structuur van stagekeuze op basis van reflectie-uitkomsten							■	■		■

Inhoud van Loopbaanbegeleiding

	Helicon	Reitdiep	Zadkine	Emma college	Noorderpoort	ID college	Frieslandc Zorg	Alfa college	Montessori Oost	Frieslandc XL
Herkennen en benoemen van capaciteiten		■		■	■	■	■	■	■	■
Waarden van leren en werk bijbrengen	■		■	■			■	■		
Praten over interesses of ambities	■					■	■	■		
Praten over praktijkervaringen	■		■	■			■	■	■	
Beeld vormen van leerling op basis van testen, geschiedenis van leerling en gesprek ouders		■								
Nagaan of realistisch beroepsbeeld bestaat	■					■	■	■		
Nagaan of realistisch zelfbeeld bestaat		■				■				■
Aandacht voor leer- werk en privé-situatie			■							
Gebruik van lesmateriaal voor reflectie		■						■		
Gebruik van reflectieverslag		■	■				■		■	
Ondersteunen bij reflecteren op kwaliteiten					■	■	■	■	■	
Helpen verbinden van eigen competenties-werk		■				■	■			■
Vragen naar leerbewensen			■			■			■	
Keuzes voor vervolgopleiding overwegen en kunnen verantwoorden		■					■	■		
Aanzetten tot opdoen van ervaringen buiten school voor persoonlijke ontwikkeling		■								
Ervaringen vergelijken met verwachtingen vooraf		■								■
Privé-ervaringen gebruiken voor bewustwording competenties							■			
Bewust maken van eigen ontwikkeling		■				■	■	■	■	■
Bewust maken van verschillen tussen eigen waarden en beroeps cultuur							■	■		
Ondersteunen bij keuzes en stappen nemen op basis van zelfkennis van leerling						■	■	■		■
Leerlingen eigen leervragen of leerlijn leren formuleren								■		■
Leerlingen uitdagen grenzen te verleggen										■
Helpen bij bewust worden van een droom							■	■	■	

	Helicon	Reitdiep	Zadkine	Emma college	Noorderpoort	ID college	Frieslandc Zorg	Alfa college	Montessori Oost	Frieslandc XL
Inhoud van Loopbaanbegeleiding (vervolg)										
Ondersteunen bij reflectie van drijfveren in werk; waar de leerling 'pijn voor wil lijden'										■
Verbinden van eigen motieven en werk								■		
Verbinden van verleden, heden en toekomst								■		
Leren gericht op verwezenlijking van droom								■	■	■
Zichzelf leren promoten op de arbeidsmarkt					■				■	■
Wijze van Loopbaanbegeleiding										
Tijd ingeruimd voor begeleiding				■			■	■	■	■
Intensieve, persoonlijke betrokken begeleiding	■		■	■				■	■	■
Gesprekken met leerling en werkbegeleider	■									
Begeleider is vakbekwaam	■									
Afstemming begeleider en andere docenten		■								
Gesprekken begeleider, leerling, ouders		■		■						
Begeleider heeft contacten met externe instanties			■							
Vaste mentor gedurende opleiding		■				■				
Begeleiding school en vervolgopleiding werken samen (meso)		■								
Dialogoog/gelijkwaardigheid in gesprekken			■				■	■	■	
Coach heeft specifieke competenties, anders dan inhoudelijk expert			■	■		■	■	■	■	■
Kleine teams van samenwerkende begeleiders								■		
Coach opgeleid voor begeleidings-gesprekken							■			■
Cultuur van consistentie in attitude op alle niveaus in school								■		■
Begeleiding school en stage delen verantwoordelijkheid voor leren (meso)								■		

3.2 Drie vormen van loopbaanleren

Tabel 1 maakt – zeker in combinatie met de gevalsbeschrijvingen in het tweede hoofdstuk – duidelijk dat LOB in de door ons onderzochte scholen drie vormen aanneemt: *de krachtige leeromgeving, de op ontdekking-gerichte leeromgeving en de loopbaanleeromgeving.*

De krachtige leeromgeving

De eerste leeromgeving die we in de gevalsbeschrijvingen aantreffen, is een leeromgeving die in de leerpsychologische literatuur wordt aangeduid als ‘krachtig’.¹⁸ De essentie van een krachtige leeromgeving is dat leersituaties levensecht en (inter)actief zijn, waarin de leerling toenemende verantwoordelijkheid voor zijn eigen leerproces krijgt en waarin begeleiding gericht is op bewustwording van eigen competenties via positieve feedback.

Bij bestudering van de kenmerken van de voorbeeldgroepen valt op dat bij alle voorbeeldgroepen sprake is van een krachtige leeromgeving. Door een krachtige leeromgeving worden de leerlingen in staat gesteld om - via begeleid actief leren in een levensechte context - te ontdekken wat het beroep inhoudt waarvoor ze (willen of kunnen) leren en gedrag te vertonen (qua vaardigheden en attitude) dat hierbij past. Uit de verhalen van de voorbeeldgroepen blijkt dat veel is geïnvesteerd om een verandering tot stand te brengen van vooral aanbod van theorie en instructie van de docent naar het zelf laten ervaren door leerlingen. Er zijn levensechte opdrachten geïntroduceerd en theorie wordt gegeven aan de hand van praktijkervaringen in plaats andersom.

“We leggen hier ook niet de nadruk op de theorie maar op de praktijkervaringen. Altijd en overal staan de praktijkervaringen centraal. De deelnemer wordt uitgenodigd om wat in het boek staat te vertalen naar zijn of haar eigen ervaringen in de praktijk. Ze praten dus over de praktijk naar aanleiding van de theorie en ze praten eigenlijk nooit over de theorie als zodanig. De leerlingen worden ook voortdurend uitgenodigd om te bepalen wat we op school gaan doen. Als er bijvoorbeeld les wordt gegeven over communicatie, dan moeten ze eerst zelf bedenken wat ze daarin aan de orde willen hebben. We geven dus les over wat zij willen horen, wat zij willen weten. Als we traditioneel les zouden geven, dan zouden we het contact met hen onmiddellijk verliezen, dat is een ding wat zeker is.”

In het derde en vierde jaar lopen leerlingen stage, zelfs in een vmbo-school. Leerlingen krijgen verantwoordelijkheid voor hun eigen leerproces; hebben inbreng in lesstof en keuzes in opdrachten. Opvallend in de verhalen is de enorme betrokkenheid van de begeleiders bij de leerlingen. In bijna alle verhalen wordt genoemd dat de begeleiding is gericht op het waarderen van de capaciteiten van leerlingen door regelmatige positieve feedback. Uitspraken die hiervoor illustratief zijn:

“Het is de laagste groep van het vmbo, dus wij waren met een drillboor op zoek naar de positieve kwaliteiten van de leerlingen om die zo gauw mogelijk te versterken.”

“De insteek is vooral de positieve dingen te benadrukken. Leerlingen zijn erg gewend met rood de fouten aangestreept te zien in plaats van met groen de goede dingen, zodat je van je sterkte gebruik kan maken en dan pas aan je zwakte kunt werken.”

In de voorbeeldgroepen wordt veel tijd vrijgemaakt en energie geleverd om leerlingen zo goed mogelijk te begeleiden in het verloop van hun opleiding. Niet alleen worden leerlingen bewust gemaakt van hun competenties, begeleiders maken ook problemen, interesses en ambities van leerlingen bespreekbaar. Oprechte interesse in en betrokkenheid bij de leerling is kenmerkend in veel van de verhalen. Een begeleider uit het vmbo zegt: *“Het begint in het eerste jaar met een oriëntatie op de mens achter de kinderen.”*

In de voorbeeldgroepen wordt veel gesproken over praktijkervaringen. De begeleiding op school wordt veelal afgestemd op de begeleiding in de praktijk en op de privé-situatie. De verantwoordelijkheid voor leren gaat geleidelijk over van docent naar leerling.

De krachtige leeromgeving heeft als voornaamste doel de motivatie van leerlingen te bevorderen en daarbij een vakbekwame gediplomeerde af te leveren. Om gebrek aan motivatie en uitval te voorkomen, besteden begeleiders al voordat leerlingen aan hun opleiding beginnen aandacht aan het beroeps- en zelfbeeld van leerlingen. Ook tijdens de opleiding wordt door begeleiders nagegaan in hoeverre het beroeps- en zelfbeeld van de leerling realistisch is. Dit is nog erg aanbodgericht vanuit de begeleider en passief vanuit de leerling bezien. De leeromgeving is niet (althans niet doelbewust) gericht op de ontwikkeling van loopbaancompetenties en een arbeidsidentiteit.

De op ontdekkinggerichte leeromgeving

De tweede ‘soort’ van leeromgeving die we in de gevalsbeschrijvingen aantreffen is de ‘op ontdekkinggerichte’ leeromgeving. De kenmerken van deze leeromgeving zijn:

- er is sprake van een krachtige leeromgeving in leerpsychologische zin (dus vooral probleem- en/of praktijkgestuurd); maar daarbij
- worden leerlingen aangezet tot de vorming van een zelfbeeld, en is de leeromgeving zodanig ingericht dat de vorming van beroepsbeelden wordt gestimuleerd, en
- leren de leerlingen het verschil tussen eigen competenties en vereiste beroepscompetenties te overbruggen, door opdrachten binnen en buiten de school uit te voeren.

Deze leeromgeving is gericht op het stimuleren van de ontwikkeling van een bewuste (c.q. reflectieve) beroepsbeoefenaar. In de voorbeeldgroepen worden leerlingen aangezet tot actie ter bewustwording

(ontdekking); leerlingen schrijven reflectieverslagen en begeleiders ondersteunen leerlingen bij het reflecteren op hun kwaliteiten. Leerlingen worden zich bewust van hun eigen competenties en competenties die nodig zijn voor een studierichting of beroep. Zij verwerven inzicht in hun eigen ontwikkeling naar beroepsbeoefenaar: zij houden bij wat zij al gedaan hebben en nog moeten ontwikkelen, zij krijgen feedback als hun attitude afwijkt van de beroeps cultuur, ervaringen worden vergeleken met verwachtingen die zij hadden voor de ervaring (stage, opdracht) en er wordt met hen gesproken over hun leerwensen. In sommige voorbeeldgroepen worden ervaringen buiten school gebruikt voor reflectie op eigen competenties of om te competenties te kunnen ontwikkelen. Competenties die in de privé-situatie worden ontwikkeld, worden erkend als ze relevant zijn voor de opleiding. Bovendien worden leerlingen in een enkel geval aangezet om bepaalde activiteiten buiten school te verrichten, zowel met het oog op hun persoonlijke ontwikkeling als van belang om het beroep, waarvoor in opleiding zijn, goed te kunnen uitoefenen.

De wijze van begeleiding verschuift van aanbodgericht (advies en feedback) naar vraaggericht. Er is vaak sprake van gelijkwaardigheid in gesprekken. De begeleider beschikt over specifieke competenties om deze gesprekken te voeren.

Het bestaan van individuele maatwerktrajecten geeft de vraag-gerichtheid weer, maar per voorbeeldgroep verschilt de loopbaan-gerichtheid hiervan. Een maatwerktraject kan leerloopbaangericht zijn. Hiervan is sprake wanneer de studie zodanig wordt ingericht dat de leerling niets doet wat niet per se moet, gemotiveerd blijft en zo snel mogelijk het diploma haalt. Een maatwerktraject kan ook levensloopbaangericht zijn: hoe kan de leerling zijn eigen leerloopbaan inrichten zodat hij (aan de eisen van de opleiding voldoet en) ervaringen kan opdoen in het werk en werksituatie waar hij gelukkig in is of wordt.

In een enkele voorbeeldgroep wordt expliciet aandacht besteed aan een goede doorstroom naar een vervolgopleiding. In een vmbo-school gaan leerlingen wekelijks naar een mbo-school om zich daar te oriënteren op verschillende sectoren. Leerlingen krijgen de kans om verschillende mogelijkheden te onderzoeken. Andere voorbeeldscholen bieden leersituaties aan waarin leerlingen van verschillende niveaus samenwerken en zorgen voor levensechte keuzeopdrachten en variatie in praktijksituaties. In een vmbo-school word en verschillende praktijk-ervaringsplaatsen bewust verplicht gesteld:

“We willen dat je het allemaal doormaakt, want hoe weet je of je drop lekker vindt als je het niet geproefd hebt?”

Een op ontdekkinggerichte leeromgeving biedt de leerling mogelijkheden om zich bewust te worden van zichzelf en van verschillende

aspecten van het beroep. Deze leeromgeving voegt bewustwordingsinterventies toe aan een krachtige leeromgeving. Dus niet alleen het goed doorlopen en afronden van de opleiding staat centraal, maar ook zelf-, vervolgstudie- en beroepsbeeldvorming. Loopbaaninterventies zijn gericht op de ontwikkeling van een zelfbewuste beroepsbeoefenaar, die weet wat hij kan en waar hij terecht kan met zijn kwaliteiten.

De loopbaanleeromgeving

De derde verschijningsvorm, tenslotte, is de loopbaanleeromgeving, waarvan de kenmerken zijn:

- er is sprake van een krachtige én op ontdekkinggerichte leeromgeving, maar daarbij
- worden aan leerlingen mogelijkheden geboden om concrete en realistische ervaringen op te doen in het werk op basis van hun eigen wensen (er is dus sprake van praktijk- en vraaggericht leren), en
- leren speciaal opgeleide begeleiders de leerlingen te reflecteren zodat zij hun eigen kwaliteiten verbinden met eisen in het werk en hun eigen waarden verbinden met waarden die in werk voorkomen om zo een richting te bepalen voor hun toekomst (er is dus sprake van een reflectieve en op de toekomstgerichte dialoog),
- tenslotte worden er aan de leerlingen mogelijkheden geboden om stappen te nemen en keuzes te maken in hun leren en handelen op basis van de uitkomsten van de reflectie (via vraag- en praktijkgericht leren).

In deze leeromgeving wordt gestreefd naar de ontwikkeling van werknemers van wie niet alleen het hoofd (reflectie) en de handen (vakbekwaamheid) maar ook het hart goed ontwikkeld is. Hoewel een krachtige leeromgeving van belang is om leerlingen te motiveren en vakbekwaamheid bij te brengen, is een krachtige leeromgeving niet vanzelfsprekend een krachtige *loopbaanleeromgeving*. En bewustwording van eigen en vereiste competenties leidt niet automatisch tot zelfsturing, zo blijkt uit de resultaten van het kwantitatieve onderzoek.

Het beroepsonderwijs heeft als belangrijkste doel om leerlingen vakbekwaam af te leveren voor de arbeidsmarkt of een vervolgopleiding. Vanuit de employability-gedachte en het streven naar levenslang leren zouden leerlingen echter ook nog in staat moeten zijn om bereflecteerde keuzes te maken en hun eigen ontwikkeling moeten kunnen organiseren. Vanuit het perspectief van de diensteneconomie als vanuit het persoonlijke belang van de leerling zouden die keuzes en ontwikkeling, tenslotte, ook nog eens gericht moeten zijn op de drijfveren en toekomstwensen van de leerlingen, zodat leerlingen zich emotioneel kunnen verbinden. Deze ontwikkeling van het hart is, voor alle duidelijkheid, geen vervanging van maar een aanvulling op het streven naar reflectieve vakbekwaamheid. Om zich te kunnen (ver)binden, zullen

leerlingen moeten leren hoe zij gebruik kunnen maken van ervaringen om zicht te krijgen op zijn eigen kwaliteiten, drijfveren en wensen. De uitkomsten van deze reflectie moeten leerlingen vervolgens weer gebruiken om hun handelen en ontwikkeling richting te geven.

Citaten uit interviews die de inrichting van een loopbaanleeromgeving illustreren zijn:

“De projecten waaraan leerlingen werken, waren tot voor kort een doel op zich. Nu zijn de projecten een middel om je [als leerling] te kunnen ontwikkelen, passend bij de leervragen die je met je tutor bespreekt.”

Onze opleiding is heel erg verweven met de vraag ‘Wat ben jij nou voor mens en wat past daar nou bij?’ Deze vraag komt steeds weer terug vanaf begin van de opleiding tot in het derde leerjaar. In het derde leerjaar proberen ze hun eigen loopbaan in beeld te brengen rond vragen als: ‘Als je jezelf een doel stelt over drie jaar, wat heb je daarvoor nodig, wat heb je al, wie heb je daar bij nodig, hoe ziet je planning er uit, wat voor stage en oriëntatie past daar bij?’

“In de coachingsgroepen wordt gereflecteerd op ervaringen uit de praktijk. Er komen vragen aan de orde als: ‘Wie ben je eigenlijk?’ De coach confronteert leerlingen met hun gedrag, benoemt patronen en legt de relatie met de droom van de leerling. De kerncompetenties worden besproken met betrekking tot wat leerlingen doen en waarom ze dit doen. De waarom-vraag gaat over de drijfveren van de leerling. Als je wilt dat leerlingen leren keuzes te maken, moet je uit de oppervlakkigheid blijven. Het gaat niet om ‘Wat vind je leuk?’ maar: ‘Wat vind je zo interessant dat je er moeite voor wilt doen?’”

Praktijkgericht leren, waarin de leerlingen mogelijkheden krijgen om ervaringen op te doen die zij van belang vinden voor hun toekomst, wordt in de voorbeeldgroepen vormgegeven door het inrichten van leer/werkplaatsen op school en door praktijkervaringen in stages te organiseren die aansluiten bij de leervragen van leerlingen. Praktijkervaringen bij loopbaanleren verschillen van ‘meelopen en –doen in de praktijk’ door het organiseren van praktijkervaringen met kritische beroepssituaties en uitdagingen voor de leerling.

Vraaggericht leren wordt mogelijk gemaakt door een onderwijsorganisatie met keuzemogelijkheden voor leerinhoud (wat leren), leeractiviteiten (hoe leren) en begeleiding. Er worden bijvoorbeeld workshops georganiseerd waar leerlingen zich op kunnen inschrijven als ze kennis of vaardigheden nodig hebben om een praktijkopdracht/prestatie uit te voeren. Of leerlingen krijgen aan het einde van hun opleiding de vrijheid om inhoud en vorm van leren zelf te bepalen. Het cruciale aspect van loopbaanleren is dat leerlingen leerinhoud en –vorm kiezen op basis van de uitkomsten van reflectie. Doen, weten en voelen worden op elkaar afgestemd. Hierbij moet worden opgemerkt dat geen enkele voorbeeldgroep de vakbekwaamheid van de leerlingen uit het oog verliest. Er wordt steeds gewerkt aan

de relatie tussen beroepseisen en leerwensen. Leerlingen bouwen een CV of portfolio op, die ze kunnen gebruiken bij het vinden van een bij hen passende opleiding of werk.

Door het organiseren van praktijk- en vraaggericht onderwijs, is leren voor een beroep tegelijkertijd opbouwen van werkervaringen in de richting van loopbaanwensen. Hier kunnen leerlingen in de toekomst (vervolgopleiding, werk, privé-situatie) op voortbouwen. De loopbaan wordt dan niet opgebouwd als een opeenvolging van opleidingen en banen/functies waar steeds *één* keuze aan vooraf gaat, maar de loopbaan is een *continue* opbouw van verschillende leer- en werkervaringen en netwerkcontacten.

In een enkele voorbeeldgroep wordt loopbaanleren niet alleen vanuit de interne onderwijsorganisatie gerealiseerd, maar in gedeelde verantwoordelijkheid met externe partners uit de praktijk en uit anders scholen in de beroepskolom.

Het voortdurend zoeken naar verbindingen tussen de mogelijkheden en wensen van leerlingen en de eisen van beroep en opleiden kunnen leerlingen niet uit zichzelf en dus zeker niet alleen. Daar is gespecialiseerde, deskundige begeleiding voor nodig, zo blijkt uit de verhalen van de voorbeeldgroepen. Coaches worden hiervoor speciaal opgeleid en kleine teams van begeleiders zijn nodig om ondersteuning van elkaar mogelijk te maken. Het uitgangspunt is dat de zelfsturende en ondernemende attitude waar bij leerlingen naar wordt gestreefd, ook van begeleiders op school en de praktijk wordt verwacht. Het belang van consistentie in visie en aanpak voor alle lagen van de organisatie wordt verschillende malen benadrukt.

Loopbaanleren is alleen mogelijk als begeleidingsgesprekken niet aanbodgericht (feedback of advies van de begeleider) maar vraaggericht zijn. Hiervoor is een dialoog nodig waarin de inbreng van de leerling het zwaarst weegt. Leerlingen brengen voor hen belangrijke leerervaringen in, waarop wordt gereflecteerd en die in verband worden gebracht met stappen die de leerling gaat maken richting zijn toekomstwensen. In een voorbeeldgroep worden gesprekken gebruikt om leerlingen te confronteren met dingen die ze moeilijk vinden, zodat stappen gezet kunnen worden om hen dichterbij hun droom te brengen.

“Als een droom betekent dat leerlingen zich in situaties moeten begeven die ze moeilijk vinden, is het belangrijk om de leerling zich bewust te maken van waar de moeite ligt en een stappenplan te maken om de leerling dichterbij de droom te brengen. Het streven is om leren spannend te maken, een uitdaging te laten zijn. Als coach zoeken we grenzen op en dagen we leerlingen uit om een stapje verder te gaan dat wat ze zeggen te durven. Voor ons is het een voorwaarde dat een coach zich kan verbinden aan leerlingen en dat leerlingen zich ook verbinden aan

hun coach. Wij zoeken de verbondenheid niet in veiligheid, maar door leerlingen uit te dagen hun grenzen op te zoeken. We laten leerlingen dingen doen, zonodig sturen we de leerling. Als een leerling iets niet durft, nemen wij het niet over. We sturen de leerling op pad, maar willen wel met de leerling meegaan op deze weg.”

De voorbeeldgroepen die verder zijn in het vormgeven van loopbaanleren dan andere groepen, zijn gericht op het reflecteren van motieven door leerlingen: ‘wat motiveert hen, waarvoor willen ze moeite doen, wat zijn hun dromen?’ Hoewel recente leerervaringen uitgangspunt zijn in het gesprek, wordt de relatie gelegd met ervaringen in het verleden. Voortdurend wordt gevraagd of kwaliteiten en motieven die nu aanwezig blijken, ook in het verleden naar voren zijn gekomen. Recente ervaringen worden ook in relatie gebracht met de toekomst: wat betekent het zelfinzicht voor stappen in de toekomst? Stappen kunnen bijvoorbeeld zijn het kiezen van opdrachten, het opdoen van ervaringen buiten school, het bepalen welke leerervaringen binnen een stage aan bod moeten komen, het maken van een andere richtingkeuze of het leren hoe zich te presenteren op de arbeidsmarkt. In een enkele voorbeeldgroep worden waarden en normen van leerlingen gerelateerd aan waarden en normen in werk.

“Dromen van leerlingen worden gekoppeld aan de omgeving. In de gesprekken komen waarden en normen die gelden in werksituaties en van de leerlingen zelf aan de orde. Er wordt gekeken naar de mogelijkheden van de leerlingen.”

Het komt nog weinig voor, vertellen de geïnterviewden, dat leerlingen actief op zoek gaan naar werkzaamheden en een werkplek die aansluiten bij hun drijfveren of waarden, maar in een enkele voorbeeldgroep wordt hieraan gewerkt. Er wordt gezocht naar leer- en werksituaties waar de leerling “pijn voor wil lijden”.

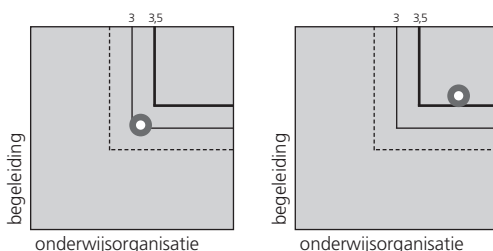
Een loopbaanleeromgeving is gericht op de ontwikkeling naar een emotioneel gebonden en ondernemende/zelfsturende werker. Kiezen voor loopbaanleren in het onderwijs betekent ook dat gekeken kan worden naar werk dat buiten het beroep ligt waar de leerling op dat moment in het beroepsonderwijs voor leert: de grenzenloze school loopbaan. Het gaat om de zoektocht naar werk waarin de leerling zijn kwaliteiten optimaal kan benutten of ontwikkelen en waaraan hij zich emotioneel kan en wil verbinden.

3.3 De relatie tussen de gevalsbeschrijvingen, de kwantitatieve studie en het theoretisch kader

De gevalsbeschrijvingen die we in het tweede hoofdstuk gepresenteerd hebben, bevestigen de meer globale uitkomsten van het kwantitatieve onderzoek. Scholen, waarvan de groepen in het kwantitatieve onderzoek gepositioneerd zijn aan ‘de buitenrand’ van het figuur ‘loopbaan-

leeromgeving' (het linker plaatje van figuur 3), blijken duidelijk minder vergevorderd in het vormgeven van een leeromgeving die gericht is op loopbaanzelfsturing, dan de groepen die in de 'binnenrand' van het figuur zijn gepositioneerd (het rechter plaatje).

Figuur 3. Positionering van voorbeeldgroepen



Groepen die gepositioneerd zijn in de buitenrand, hebben maatregelen genomen om meer praktijk- en vraaggericht leren mogelijk te maken. Bovendien is de begeleiding van leerlingen intensief, persoonlijk en betrokken. De onderwijsorganisatie en begeleiding bij deze groepen zijn vooral gericht op de studievoortgang. Bij groepen die in binnenrand gepositioneerd zijn, is een verschuiving te zien naar loopbaangericht leren. Hierin is het onderwijs dusdanig georganiseerd dat er mogelijkheden voor leerlingen zijn om zelf richting geven aan de (leer)loopbaan. Bovendien is in de begeleiding meer sprake van een dialoog hierover die de opleidingscontext overstijgt.

Ook is er een duidelijke relatie tussen de scores van de groepen/klassen op de loopbaancompetenties en de verhalen van de geïnterviewden. Op loopbaanreflectie scoorden de leerlingen van de voorbeeldgroepen bovengemiddeld, behalve de groep van het Emmacollege waar de insteek van begeleiding minder gericht is op reflectie van de leerlingen. Alle voorbeeldgroepen scoren bovengemiddeld op loopbaansturing. Drie groepen scoren gemiddeld en een groep ondergemiddeld op netwerken. Dit zijn twee groepen vmbo en twee mbo-groepen waarin netwerken nauwelijks aan bod komt in de opleiding.

Wat arbeidsidentiteit betreft scoren de bbl-groepen bovengemiddeld, ondanks dat hun loopbaanleeromgeving nog beperkt loopbaangericht is. Zij zijn zeker over hun opleiding en toekomst en ontleneren hier zelfvertrouwen aan. Een groep leerlingen die een opleiding volgen die nieuw en onbekend is (zoals bij het Noorderpoort College), scoort gemiddeld lager wat betreft de arbeidsidentiteit. Ook leerlingen, die veel verschillende soorten projecten kunnen uitvoeren en dus minder sterk gericht zijn op specifiek werk (zoals bij het ID College) geven aan minder zelfvertrouwen en zekerheid te hebben over hun toekomst.

Uit de gevalsbeschrijving van het Noorderpoort College wordt duidelijk dat leerlingen uit die groep onzeker zijn over het werk dat ze kunnen en willen gaan doen na hun opleiding. Zij zijn van plan om na hun mbo-opleiding door te stromen naar het hbo.

De normen die zijn gehanteerd bij het interpreteren van de resultaten van de kwantitatieve studie komen overeen met de uitgangspunten van het theoretisch kader. De gevalsbeschrijvingen zijn een goede illustratie hiervan. Duidelijk is dat voorbeeldgroepen die buiten de norm van een gemiddelde van 3,5 vallen (de 'binnenrand' in figuur 3), minder loopbaangericht zijn dan groepen die binnen deze norm vallen. In de voorbeeldgroepen, die een meer loopbaangerichte leeromgeving hebben, is sprake van meer en diepgaandere loopbaaninterventies op het gebied van onderwijsorganisatie en begeleiding dan in voorbeeldgroepen met 'slechts' een krachtige leeromgeving. Het verschil zit hem niet alleen in de kwantiteit en kwaliteit van de loopbaaninterventies, maar met name in de integratie van de interventies. Juist de afstemming van reflectie op praktijkervaringen en van zelfsturing in het leerproces op de reflectie-uitkomsten zijn typerend.

De leeromgevingen 'krachtig', 'op ontdekkinggericht' en 'loopbaangericht' zijn gepresenteerd als vormen van loopbaanleren. Vragen die dit oproept zijn: 'Zijn deze vormen ook ontwikkelingsstadia?' ofwel: 'Is de één beter dan de ander?' Het is mogelijk om hierop zowel ontkennend als bevestigend te antwoorden. Voorbeeldgroepen met een krachtige leeromgeving gericht op het motiveren van leerlingen om hun diploma te halen, hebben doelgroepen die dit ook het hardst nodig hebben. Het betreft groepen die dreigen uit te vallen of al eerder het onderwijs hebben verlaten. Mogelijk zijn deze leerlingen al dermate loopbaanbewust dat zij het diploma zien als een voorwaarde om loopbaanwensen te realiseren. Een krachtige leeromgeving waarin een 'wijcultuur' (wij beroepsbeoefenaars en/of wij die samen de eindstreep van de opleiding gaan halen) heerst, blijkt een uitermate effectieve leeromgeving voor deze doelgroepen, afgaande op de uitkomsten van het kwantitatieve onderzoek. Hierin is de 'peer group' een cruciale factor, zoals in de literatuur ook wordt benadrukt.¹⁹

Aan de andere kant is te verdedigen dat een krachtige leeromgeving een eerste stap is in het vormgeven van een loopbaanleeromgeving. Tabel 1 laat duidelijk zien dat groepen met een loopbaanleeromgeving ook indicatoren hebben van een krachtige leeromgeving en een leeromgeving die gericht is op ontdekking. De drie door ons onderscheiden verschijningsvormen van loopbaanleren, zijn dus ook te beschouwen als opeenvolgende fasen in de ontwikkeling van een loopbaanleeromgeving.

3.4 Op weg naar een loopbaanleeromgeving: verschillende perspectieven

De resultaten van de kwantitatieve studie

Op basis van de resultaten van de kwantitatieve studie laten zich een aantal duidelijke conclusies en aanbevelingen formuleren voor het bevorderen van loopbaanleren. De conclusies luiden:

- Arbeidsidentiteit is van belang voor leermotivatie en keuzekwaliteit en tegen uitval.
- Loopbaanvorming is nodig voor arbeidsidentiteit, leermotivatie en keuzekwaliteit.
- Loopbaanvorming vindt plaats op basis van loopbaanreflectie.
- Netwerken krijgt nog nauwelijks aandacht.
- Loopbaandialoog is cruciaal voor loopbaancompetenties en arbeidsidentiteit.
- Niet de vorm maar de inhoud van loopbaangesprekken is essentieel.
- Vraaggerichte organisatie van onderwijs draagt vooral bij aan keuzekwaliteit.

Op basis van deze conclusies kunnen de volgende aanbevelingen worden gedaan:

- organiseer de loopbaandialoog op basis van concrete praktijkervaringen;
- begrijp en organiseer vraaggericht onderwijs niet als doe-het-zelf-onderwijs maar als een continue dialoog met leerlingen over het maken van loopbaankeuzes²⁰;
- maak van gesprekken met leerlingen over hun vaardigheden en wensen zo snel mogelijk een dialoog over hun kwaliteiten en motieven;
- laat het loopbaangesprek op school niet alleen gaan over het hier en nu, maar ook over het verleden (de levensgeschiedenis en het daarop gebaseerde levensverhaal van de leerling), de wijze waarop hij naar de toekomst kijkt (vooral wat betreft werk en privé-leven);
- reflectie alleen is niet voldoende. Leerlingen moeten zelf de vormgeving van hun loopbaan sturen (dus zelf stappen nemen ter realisatie van hun toekomstwensen);
- netwerken moet op school meer aandacht krijgen;
- interventies en instrumenten moeten niet alleen voor (de voortgang van) de studieloopbaan worden ingezet maar ook voor de totale levensloopbaan;
- niet alleen leerlingen maar ook docenten, decanen en managers moeten loopbaancompetenties ontwikkelen.

Uit de verhalen van de voorbeeldgroepen wordt duidelijk dat deze aanbevelingen in elk van de door ons onderscheiden leeromgevingen

van ‘karakter’ zullen verschillen. Groeien naar en vormgeven aan een loopbaanleeromgeving is niet alleen op een technisch-instrumentele wijze inhoud geven aan bovenstaande aanbevelingen. Het is ook – en misschien wel vooral – een kwestie van wat men graag wil bereiken (en dus van de achterliggende visie). Ook van een loopbaanprofessional wordt gevraagd dat niet alleen zijn of haar hoofd en handen, maar ook het hart goed ontwikkeld is. Daarom schetsen we hieronder enkele perspectieven van waaruit deze aanbevelingen geconcretiseerd kunnen worden.

Waarden in loopbaanleren

Het typerende van loopbaanleren ligt in het actief (leren) verbinden van het zelf (d.i. de eigen waarden) aan arbeid. De voorbeeldgroepen besteden aandacht aan waarden (en normen), maar niet allemaal op dezelfde wijze en op het zelfde niveau. Er lijken vier verschillende aanpakken te bestaan.

In de eerste plaats zijn er voorbeeldgroepen die de leerlingen op een traditionele manier waarden bijbrengen: docenten en begeleiders geven feedback op de houding van leerlingen. Bij de ene voorbeeldgroep gaat dit vooral over hoe de leerling zich in zou moeten zetten voor werk en leren; het gaat dan over de noodzaak om gemotiveerd te zijn en hard te werken. Dit heeft te maken met het bijbrengen van arbeidsethos. Een tweede manier van omgaan met waarden vinden we in voorbeeldgroepen die vooral gericht op het bijbrengen van waarden en normen van een concreet beroep; hier gaat het om beroepssocialisatie. Leerlingen leren zich aanpassen aan de waarden en normen die over het algemeen geldend zijn voor het beroep. Bij zowel het overdragen van arbeidsethos als bij beroepssocialisatie heeft de leerling nauwelijks een actieve rol.

Er zijn ook voorbeeldgroepen die er naar streven dat leerlingen zich actief verbinden aan een concreet beroep. Het doel is hier de leerlingen liefde voor het beroep te laten krijgen waarvoor zij worden opgeleid. In dergelijke leeromgevingen zijn de interventies van de school erop gericht leerlingen te laten ontdekken in hoeverre hun persoonlijke waarden overeen komen met de waarden van een concreet beroep. Als er sprake is van een grote overlap, gaan leerlingen zich identificeren met de beroepswaarden en spreken zij anderen ook aan op die waarden. Het gaat hier om de ontwikkeling van een beroepsidentiteit.

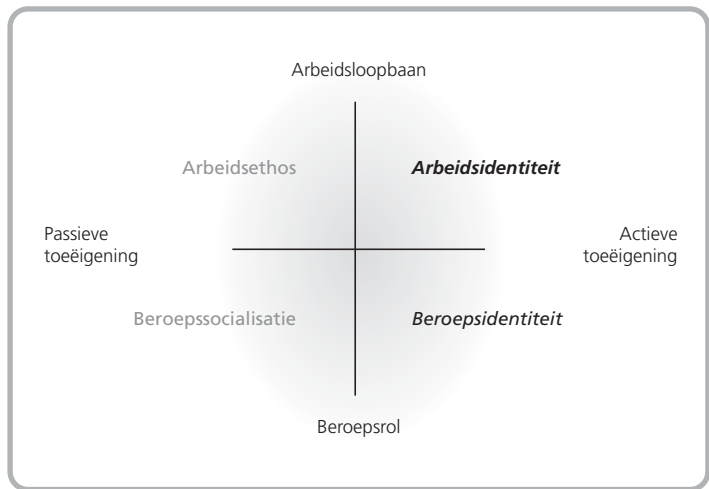
Gelet op de dynamiek van de arbeidsmarkt kan een sterk ontwikkelde beroepsidentiteit bijzonder nadelig zijn voor de employability van de werknemer. Wanneer de school met deze dynamiek rekening houdt, moet er niet alleen aandacht zijn voor de vorming van een beroepsidentiteit, maar gaat het ook om het ontwikkelen van een

arbeidsidentiteit. Dit betekent dat de beroepsidentiteit op twee manieren moet worden uitgebreid: wat betreft de persoonlijke waarden en wat betreft de arbeid.

Een arbeidsidentiteit vooronderstelt dat het individu niet alleen zicht heeft op oppervlakkige waarden, maar ook op zijn zogenoemde 'levens thema'. Van Maanen definieert een thema als "a discovered pattern by which people link the activities in their experienced past and expected future together. (...) A theme refers to an actor's notion of where he is going regarding his organizational career."²¹ Een levens thema is dus een onderwerp dat in het leven van een individu voortdurend de aandacht trekt. Het is daarmee ook sterk verwant aan het begrip 'waardengebied' dat centraal staat in de zelfconfrontatiemethode van Hermans.²² Het benoemen van een levens thema is te beschouwen als een proces van betekenisverlening met als doel duidelijk te krijgen 'wat voor soort mens' men is en – in het verlengde daarvan – 'wat voor arbeidsgebied' en 'welk soort arbeidsrol' daarbij passen.²³

Figuur 4.

Waardenoptieken in loopbaanleren



Een individu dat een arbeidsidentiteit bezit, heeft zich niet zozeer 'gehecht' aan een concreet beroep maar aan een 'arbeidsgebied'. Een arbeidsgebied wordt door Wijers, Luken & Bom gedefinieerd als een deel van de arbeidsmarkt waarin gewerkt wordt aan het oplossen van een fundamentele menselijke behoefte (zoals bijvoorbeeld voedsel of transport). Zij onderscheiden 14 van zulke arbeidsgebieden.²⁴ Wanneer loopbaanleren gericht op het verwerven van een arbeidsidentiteit de insteek is, gaat wat betreft arbeid om vragen als: 'Waar wordt gewerkt aan problemen in de samenleving die er voor mij werkelijk toe doen?', 'Voor wat voor soort werk wil ik echt moeite doen, geeft me bevrediging?' en 'Bij wat voor soort mensen wil ik horen?'

De verschillende manieren waarop aandacht wordt besteed aan arbeidswaarden binnen de door ons onderzochte groepen is weer-gegeven in figuur 4.

Begeleiding bij loopbaancompetenties

Een zelfde indeling kan gebruikt worden om na te gaan hoe begeleid wordt met betrekking tot de competenties: 'loopbaanreflectie' en 'loopbaansturing' (figuur 5 en 6). Er kan sprake zijn van begeleiding met betrekking tot de loopbaancompetenties die meer aanbodgericht is en waarin de leerlingen een meer passieve rol toebedeeld krijgen. Ook zien we voorbeelden van begeleiding die een actieve rol van leerlingen veronderstelt. Beide vormen komen voor gericht op een concrete beroepsrol of meer op de arbeidsloopbaan in het algemeen.

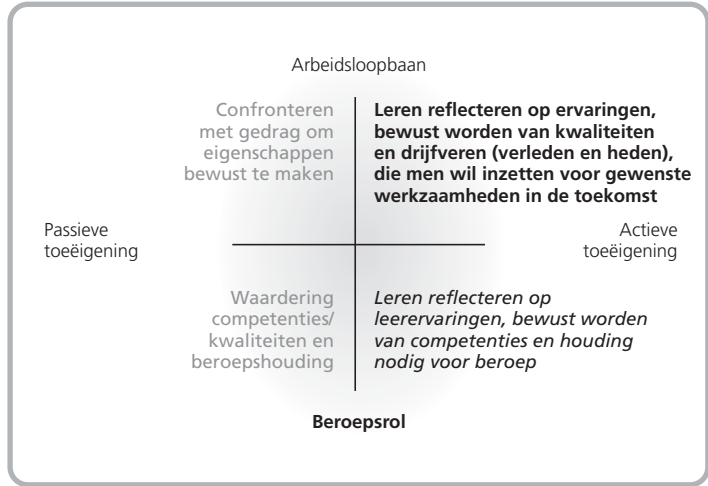
Als het doel is een vakbekwaam gediplomeerde af te leveren, die een juiste beroepsattitude heeft ontwikkeld, die zich bewust is van zijn kwaliteiten (en dus zelfvertrouwen heeft) en weet waar hij met zijn diploma aan het werk kan, zal de school zich richten op activiteiten in de linker kant van het schema. Het uitgangspunt hier is dat reflectie van leerlingen plaatsvindt op basis van feedback van de begeleider en dat sturing plaatsvindt aan de hand van advies en informatie.

Als het doel echter is een bekwaam en ondernemend beroepsbeoefenaar af te leveren die zelf kan reflecteren op zijn kwaliteiten en zich emotioneel verbindt aan het beroep, dan is de rechter onderste kwadrant essentieel. De begeleiding is dan gericht op het leren reflecteren op competenties en houding die nodig zijn voor het beroep. Bovendien leren leerlingen leeractiviteiten kiezen in hun opleiding op basis van hun onderzoek naar eisen en waarden in het beroep en reflectie-uitkomsten. Uit onderzoek blijkt dat tevredenheid over het beroep dat iemand heeft gekozen afhangt van de mate waarin een persoon zichzelf kan verbinden met de waarden die bij dat beroep gelden.²⁵

Als het doel is een beroepsbeoefenaar af te leveren die – vanwege de noodzaak tot employability en levenslang leren – zelfsturend is in zijn loopbaan, die zich emotioneel verbindt aan werk doordat hij werkt aan problemen in de samenleving die er voor hem toe doen en waarvoor hij kwaliteiten heeft, moet de school ook activiteiten ontplooiën in het rechter bovenste kwadrant. De begeleiding is dan ook gericht op het leren reflecteren op ervaringen en op het bewust worden van kwaliteiten en drijfveren (verleden en heden), die men wil inzetten voor gewenste werkzaamheden in de toekomst. De begeleiding zet leerlingen aan tot ervaren en onderzoeken van kansen, eisen en dilemma's in werk, in opleiding en daarbuiten. Bovendien leren leerlingen, op basis van de uitkomsten van loopbaanreflectie en onderzoek in werk, daadwerkelijk kiezen en stappen nemen.

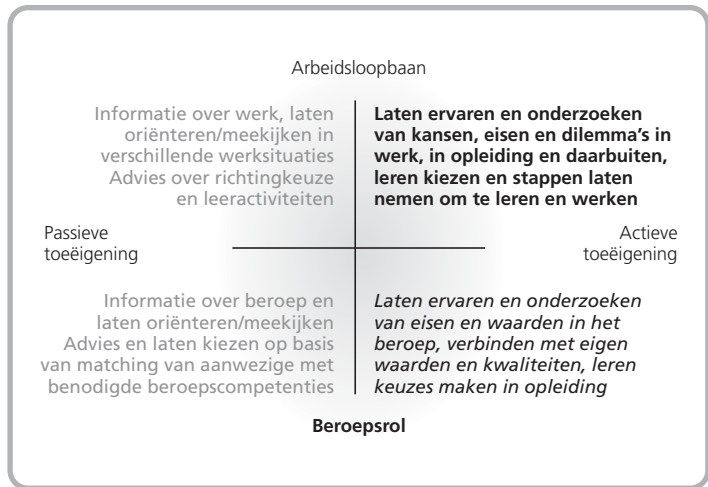
Figuur 5.

Begeleiding bij loopbaanreflectie



Figuur 6.

Begeleiding bij loopbaansturing



Wat betreft de derde loopbaancompetentie, het kunnen 'netwerken', worden weinig aanwijzingen gegeven in de verhalen van de voorbeeldgroepen. Ook uit de kwantitatieve studie komt naar voren dat hier bijzonder weinig aandacht voor is binnen het onderwijs. Echter, uit onderzoek naar loopbaancompetenties van werknemers blijkt dat juist netwerken leidt tot loopbaansucces.²⁶ Niet alleen zijn werknemers die netwerken meer tevreden over het werk dat zij doen (talenten benutten, ontwikkeling, zinvolheid van het werk, etc.), zij verdienen ook meer, hebben vaker promoties en worden vaker aangenomen bij sollicitaties. In de voorbereiding naar het werknemerschap, zou

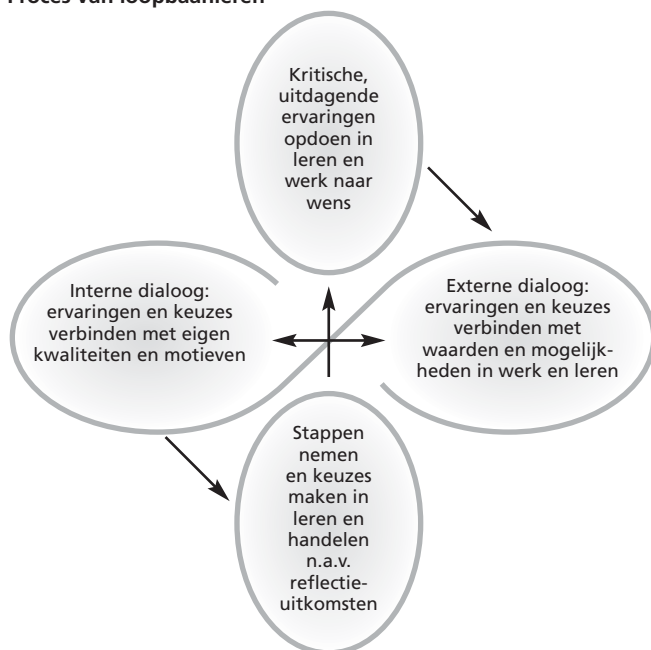
daarom netwerken aandacht behoeven. Bovendien blijkt uit onderzoek onder leerlingen dat gevoelens van thuis horen bij en solidariteit met een beroep afhangen van het netwerk van relaties dat tijdens leren voor het gekozen vak wordt opgebouwd.²⁷

Het vormgeven van een loopbaanleeromgeving en schoolbeleid

In een loopbaanleeromgeving is idealiter voortdurend sprake van een dialoog waarin de leerling, school en werk samenkomen. Ervaringen en keuzes van de leerlingen krijgen via een interne (reflectie) en externe dialoog (met anderen) betekenis en richting (zie figuur 7).

Figuur 7.

Proces van loopbaanleren



De dialoog moet niet alleen worden georganiseerd tussen de leerling en de school (i.c. zijn loopbaanbegeleider en zijn docenten), maar ook tussen de leerling en vakvrouwen en –mannen en werkgevers uit de bedrijven waarvoor en waarin zij werkervaringen (willen) opdoen. Bovendien is het belangrijk om de dialoog op organisatieniveau te voeren tussen de school, voor- en vervolgopleidingen en concrete bedrijven over het vormgeven van leeromgevingen die de leerling de kans geven zich te kwalificeren tot een volwaardige – dus vakbekwame, reflectieve én toegewijde – vakman/vrouw.

Het realiseren van deze dialogen betekent nog steeds voor de meeste scholen én bedrijven een cultuurbreuk. De samenwerking

tussen het beroepsonderwijs en het bedrijfsleven is traditioneel gebaseerd op verdeelde verantwoordelijkheid waaraan het principe van 'sovereiniteit in eigen kring' ten grondslag ligt.²⁸ Voor een loopbaanleeromgeving is echter – zoveel wordt wel duidelijk uit de verhalen van de voorbeeldgroepen – een gedeelde verantwoordelijkheid belangrijk. Bedrijven moeten actief mee kunnen praten over de inhoud, de voortgang én de beoordeling van het leerproces van de leerling. Docenten en loopbaanprofessionals, op hun beurt, moeten mee kunnen praten over inhoud van de praktijkopdrachten en de stages en over de begeleiding van de leerlingen in de bedrijven. School en bedrijven moeten samen, tenslotte, voortdurend praten over de consequenties van de ontwikkelingen in de verschillende branches voor de vereiste vakbekwaamheid van de leerlingen die nu in opleiding zijn. Het realiseren van deze dialogen, die de feitelijke basis vormen van een loopbaanleeromgeving, vergt dus niet alleen structuur- maar ook cultuurveranderingen op zowel micro- (het niveau van de feitelijke begeleiding), meso- (het niveau van de organisatie) als macroniveau (het niveau van de samenwerking met branches en overheden). Naast het vormgeven van deze externe dialoog vraagt ook het organiseren van de interne dialoog van werknemers een cultuuromslag. Loopbaanleren is niet alleen relevant voor leerlingen, maar blijkt ook van belang voor docenten en managers om dit leerproces te kunnen vormgeven en begeleiden. Wat betekent dit voor scholen?

Een loopbaanleeromgeving wordt blijkbaar in drie stadia ontwikkeld: het begint met het vormgeven van een krachtige leeromgeving, die vervolgens wordt uitgebreid tot een op ontdekkinggerichte leeromgeving, die tenslotte weer kan worden uitgebreid tot een loopbaanleeromgeving. Opvallend in dit onderzoek is dat de ontwikkeling naar een loopbaanleeromgeving in acht van de tien voorbeeldgroepen op gang is gebracht door speciale projecten. Deze projecten variëren van het inbrengen van praktijkervaringen tot een radicale ommezwaai gericht op loopbaanzelfsturing in alle lagen van de organisatie. Tegelijkertijd moet geconstateerd worden dat er in de tien gevalbeschrijvingen nog nauwelijks sprake van integratie van loopbaanleren in het onderwijs. Het meest schokkende voorbeeld is natuurlijk het Montessori College Oost, waar de initiator en organisator van het loopbaanleren niet langer op deze school werkt met als gevolg dat aandacht voor loopbaanleren feitelijk verdwenen is. Maar ook in de verhalen van de andere voorbeeldgroepen wordt duidelijk dat het ontwerpen en implementeren van een loopbaanleeromgeving geen gemakkelijke weg is. In de interviews worden een aantal voorwaarden genoemd die van belang worden geacht om een loopbaanleeromgeving te vormen. Deze voorwaarden zijn, afgaande op de literatuur over het managen

van onderwijsinnovaties, van toepassing op vernieuwingen in scholen in het algemeen.²⁹ Het gaat om:

- het bevorderen van het innovatievermogen en –bereidheid bij zowel de docenten als het management;
- het organiseren van tijd en het tijd nemen voor de vernieuwing;
- het geven van prioriteit aan vernieuwingsprocessen vanuit een duidelijke visie;
- het accepteren van fouten door alle betrokkenen;
- het zorgen voor draagvlak onder docenten;
- deskundigheidsbevordering van docenten;
- steun in woord en daad van het management;
- het creëren van een gemeenschappelijke visie;
- het opzoeken van de grenzen van wet- en regelgeving;
- het samenbrengen van talenten voor vernieuwing;
- het verzamelen van bewijzen van en voor succes;
- het borgen van opgebouwde deskundigheid in de organisatie, en om
- het verbreden van vernieuwingen naar andere delen van de organisatie.

Zoals gezegd: het realiseren van een loopbaanleeromgeving is niet gemakkelijk. De resultaten van de kwantitatieve studie én de hier gepresenteerde verhalen van de voorbeeldgroepen maken echter duidelijk dat de resultaten van investeringen in een loopbaanleeromgeving renderen. In een loopbaanleeromgeving ontwikkelen de leerlingen loopbaancompetenties en een arbeidsidentiteit, zodat ze gekwalificeerd zijn voor een arbeidsmarkt waar employability en zelfsturing steeds belangrijker worden. In een loopbaanleeromgeving maken de leerlingen ook betere keuzes, niet alleen voor praktijkopdrachten en stages, maar ook voor beroepsspecialisaties en vervolgopleidingen. Daarmee worden ze dus beter en sneller vakbekwaam. Een loopbaanleeromgeving zorgt er, tenslotte, aantoonbaar voor dat leerlingen beter gemotiveerd zijn en minder geneigd zijn hun opleiding voortijdig af te breken, hetgeen vanuit de toenemende noodzaak van een leven lang leren pure winst is.

Noten

- 1 Meijers, F., Kuijpers, M. & Bakker, J. (2006). *Over leerloopbanen en loopbaanleren; loopbaancompetenties in het (v)mbo*. Driebergen: HPBO. Dit rapport is te downloaden via www.hpbo.nl.
- 2 Meijers, F. (1995). *Arbeidsidentiteit; studie- en beroepskeuze in de post-industriële samenleving*. Alphen a/d Rijn: Samsom H.D. Tjeenk Willink.
- 3 Drucker, P. (1993). *Post-capitalist society*. Oxford: Butterworth Heinemann.
- 4 Arthur, M. (1994). The boundaryless career: a new perspective for organizational inquiry. *Journal of Organizational Behavior*, 15, 295-306.
- 5 Taborsky, O. (1992). *Loopbaan in balans. Opstellen over studie- en beroepskeuze, levensloop en begeleidingsprocessen*. Tilburg: Akademie Mens-Arbeid; Banks, M., Bates, I., Breakwell, G., Bynner, J., Emler, N., Jamieson, L. & Roberts, K. (1992). *Careers and Identities*. Milton Keynes/Philadelphia: Open University Press; Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity - the self and society in the late modern age*. London: Polity Press.
- 6 Savickas, M. (2000). Renovating the psychology of careers for the twenty-first century. In Collin, A., & Young, R. (eds.), *The future of career*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 7 Meijers, F. (1995). o.c.
- 8 Kuijpers, M. (2003). *Loopbaanontwikkeling. Onderzoek naar 'competenties'*. (diss.) Enschede: Twente University Press; Kuijpers, M.A.C.T. & Scheerens, J. (2006). *Career Competencies for the Modern Career*. *Journal of Career Development*, 32 (4), 303-319.
- 9 Blustein, D.L. (1992). Applying current theory and research in career exploration to practice. *Career Development Quarterly*, 41: 174-184; Dawis, R.V. (1996). Vocational psychology, vocational adjustment, and the workforce: Some familiar and unanticipated consequences. *Psychology, Public Policy, and Law*, 2, pp. 229-248; Savickas, M.L. (2001) *A Developmental Perspective on Vocational Behaviour: Career Patterns, Salience, and Themes*. *International Journal for Educational and Vocational Guidance* 1: 49-57.
- 10 Kuijpers, M. & Meijers, F. (2006). *Loopbaanleren in leerloopbanen. Onderzoek naar succesfactoren van loopbaanontwikkeling van lerenden in VMBO en MBO*. 's Hertogenbosch: Cinop.
- 11 Wijers, G. & Meijers, F. (1996). Career guidance in the knowledge society. *British Journal of Guidance and Counselling*, 24 (2), 185-198.
- 12 Collins, A., Brown, J.S. & Newman, S.E. (1989). Cognitive apprenticeship: teaching the craft of reading, writing and mathematics. In Resnick, L. B. *Knowing, learning and instruction* (pp 347-361); Hillsdale/New Jersey: Lawrence Erlbaum; Duffy, T. M., & Cunningham, D. J. (1996). Constructivism: Implications for the design and

- delivery of instruction. In Jonassen, D. (Ed.), *Handbook of Research for Educational Communications and Technology* (pp. 170-198). New York: Simon & Schuster Macmillan; Lodewijks, J. (1995). *Leren in en buiten de school; op weg naar krachtige leeromgevingen*. In Verwayen-Leijh, R. & Studulski, F. (red.), *De leerling en zijn zaak* (pp.21-57). Utrecht: Adviesraad voor het Onderwijs; Simons, R.J., Linden, J. van der, & Duffy, T. (eds.). (2000). *New learning*. Dordrecht: Kluwer Academic publishers; Guile, D. & Young, M. (2003). *Transfer and transition in vocational education: Some theoretical considerations*. In Tuomi-Gröhn, T. & Engeström, Y. (eds.), *Between school and work: new perspectives on transfer and boundary crossing* (pp.63-81). Oxford: Elsevier Science; Bailey, T.R., Hughes, K.L. & Moore, D.T. (2004). *Working Knowledge. Work-Based Learning and Education Reform*. New York: RoutledgeFarmer.
- 13 Meijers, F. & Wardekker, W. (2002). Career learning in a changing world: The role of emotions. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 24 (3), 149-167; Geijssel, F. & Meijers, F. (2005). Identity learning: the core process of educational change. *Educational Studies*, 31 (4), 419-430.
- 14 Bardick, A.D., Bernes, K.B., Magnusson, K.C., Witko, K.D. (2006) *Junior High School Students' Career Plans for the Future A Canadian Perspective*. *Journal of Career Development* Volume 32 Number 3 p 250-271.
- 15 Law, B., Meijers, F. & Wijers, G. (2002). New perspectives on career and identity in the contemporary world. *British Journal of Guidance and Counseling*, 30 (4), 431-449; Zijlstra, W. & Meijers, F. (2006). Hoe spannend is het hoger beroepsonderwijs? *TH&MA – Tijdschrift voor Hoger Onderwijs & Management*, 13 (2), 53-60; Meijers, F. (2004). Wat gebeurt er nu echt in de herfst? *In Reflecteren of irriteren? Over vaardigheden en aansluiting in het onderwijs*. (pp. 39-44) 's-Gravenhage: Haagse Hogeschool.
- 16 Ajzen, I. & Fishbein, M. (1980). *Understanding Attitudes and Predicting Social Behaviour*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall; Arnold, J., Cooper, C.L. & Robertson, I.T. (1998). *Work Psychology: Understanding Human Behaviour in the Workplace*. Harlow: Pearson Education Limited; Latham, G.P. & Locke, E.A. (1991). Self regulation through goal setting. *Organisational Behaviour and Human Decision Processes*, 73, 753-72.
- 17 Nieuwenhuis, L. (2006). *Vernieuwend vakmanschap. Een drieluik over beroepsonderwijs en innovatie. Rede ter aanvaarding van de bijzondere leerstoel "effectiviteit van systemen voor beroepsonderwijs, volwasseneneducatie en leven lang leren", namens het Max Goote Leerstoelenfonds aan de Faculteit Gedragwetenschappen van de Universiteit Twente*. Enschede: Universiteit Twente; Sullivan, W. (2006). *Professional apprenticeship:*

- the challenge of integration*. Presentatie op AERA 2006. Stanford, CA: the Carnegie Foundation for advancement of teaching.
- 18 Lodewijks, J. (1995). Leren in en buiten de school; op weg naar krachtige leeromgevingen. In R. Verwayen-Leijh & F. Studulski (red.), *De leerling en zijn zaak* (pp.21-57). Utrecht: Adviesraad voor het Onderwijs.
 - 19 Meeus, W. (1989). Parental and Peer Support in Adolescence. In Hurrelmann, K. & Engel, U. (Hrsg.), *The Social World of Adolescents. International Perspectives*. (pp. 167-184) Berlin/New York: De Gruyter;
 - Banks, M., Bates, I., Breakwell, G., Bynner, J., Emler, N., Jamieson, L. & Roberts, K. (1992). *Careers and identities*. Milton Keynes/Philadelphia: Open University Press.
 - 20 zie hiervoor ook Volman, M. (2006). Het 'nieuwe leren': oplossing of nieuw probleem? *Pedagogiek*, 26 (1), 14-25; Simons, R.J. (2006). Hoe je een karikatuur van het nieuwe leren om zeep helpt. *Pedagogische Studiën*, 83 (1), 81-85.
 - 21 Maanen, J. van (1977). *Organizational Careers: Some New Perspectives*. London/New York/Sydney/Toronto: Wiley.
 - 22 Hermans, H. (1986). *Het verdeelde gemoed. Over de grondmotieven in ons dagelijks bestaan*. Baarn: Nelissen; Hermans, H. & Kempen, H. (1993). *The dialogical self; meaning as movement*. San Diego: Academic Press.
 - 23 Meijers, F. & Wijers, G.A. (1997). *Een zaak van betekenis; loopbaan-dienstverlening in een nieuw perspectief*. Leeuwarden: LDC.
 - 24 Wijers, G., Luken, T. & Bom, C. van der (1991). Zicht op verandering van arbeid; een nieuwe classificatie van en manier van kijken naar arbeid. In A. Blommers & W. Lucassen (red.), *Standpunt en horizon; liber amicorum dr. J.G. Hische*. (pp. 83-92) Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger; zie ook Wijers, G. & Meijers, F. (1996). Careers Guidance in the Knowledge Society. *British Journal of Guidance and Counselling*, 24 (2), 209-222.
 - 25 Cohen-Scali, V. (2003). *The influence of Family, social and work socialization on the construction of the professional identity of young adults*. *Journal of Career Development*, Vol. 29 (No.4), 237-249.
 - 26 Kuijpers, M.A.C.T. (2003). *Loopbaanontwikkeling. Onderzoek naar 'Competenties'* (proefschrift). Enschede: Twente University Press.
 - 27 Cohen-Scali, V. (2003). *The influence of Family, social and work socialization on the construction of the professional identity of young adults*. *Journal of Career Development*, Vol. 29 (No.4), 237-249.
 - 28 Meijers, F. (2005). Samenwerking in ontwikkeling. *Pedagogiek* 25 (1), 3-9.
 - 29 Geijssel, F., Meijers, F. & Wardekker, W. (2006). Leading the process of reculturing: roles and actions of school leaders. *Australian Educational Researcher* (in press).