
Over leerloopbanen en loopbaanleren

Loopbaancompetenties in het (v)mbo

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

Dit onderzoek wordt gesubsidieerd door:

Samenwerkende brancheorganisaties
beroepsonderwijs



Het Platform
Beroepsonderwijs

Ministerie van OCW

O N D E R
N O S S I M
L T U U R
N E I M
S C H A P

CINOP



Haagse Hogeschool



Nederlandse Stichting voor Psychotechniek



Platform Bèta Techniek



de Stichting Kwaliteitsbevordering Beroepsonderwijs

Inhoud

Vooraf	6
Inleiding Loopbaandialoog essentieel voor motivatie	8
1. Tussen droom en daad	14
2. De onderzoeksofzet	25
3. Hoe ziet de loopbaanleeromgeving er uit?	29
4. De dynamiek van een loopbaangerichte leeromgeving	47
5. Wat levert LOB op?	59
Bijlagen	64
Noten	68

Vooraf

Voor U ligt een voorlopig verslag van het onderzoek 'Succesfactoren in loopbaanoriëntatie en –begeleiding in vmbo en mbo'.¹ In het onderzoek staan vier vragen centraal:

- welke verschillende praktijken inzake loopbaanoriëntatie en –begeleiding (LOB-praktijken) zijn momenteel in het vmbo en in het mbo te onderscheiden?
- welke LOB-praktijken dragen bij aan het verwerven van welk soort loopbaancompetenties van leerlingen in het vmbo en in het mbo?
- wat is de relatie tussen loopbaancompetenties enerzijds, en de vorming van een arbeidsidentiteit, de leermotivatie, de uitvalsdreiging en de kwaliteit van de loopbaankeuzes anderzijds?
- welke good practices 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?

Het voorliggende verslag is voorlopig omdat de laatste onderzoeksvraag nog beantwoord moet worden. Het verzamelen van de gegevens om deze vraag te beantwoorden zal in de periode maart – mei 2006 plaatsvinden. Het definitieve verslag van het onderzoek is dus in de zomer van 2006 te verwachten.

Deze eerste drie vragen zijn beantwoord met behulp van een kwalitatief en een kwantitatief onderzoek. Het kwalitatieve onderzoek heeft plaatsgevonden binnen 2 vmbo-scholen en 4 ROC's. De resultaten van dit onderzoek zijn in een doctoraalscriptie gerapporteerd.² In dit verslag volstaan wij met een korte samenvatting. Het accent ligt op de rapportage van het kwantitatieve onderzoek. Tussen februari en september 2005 hebben 3505 leerlingen uit 236 klassen in 34 scholen een vragenlijst ingevuld (zie tabel 1). 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%. Slechts 86 leerlingen hebben de vragenlijst niet of onvolledig ingevuld.

Tabel 1.

Aantal en percentage respondenten per studierichting

Mbo	Aantal	Procent	Vmbo	Aantal	Procent
Techniek	343	9,8	Techniek	187	5,3
Zorg	799	22,8	Zorg	241	6,9
Administratie/handel	420	12,0	Economie	175	5,0
Groen	166	4,7	Landbouw	148	4,2
Horeca	82	2,3	Theoretische leerweg	495	14,1
Transport	181	5,2	Onbekend	34	1,0
Cios	174	5,0	Totaal	1280	36,5
Productief leren	24	0,7	Niet ingevuld	36	1,0
Totaal	2189	62,5	Totaal mbo + vmbo	3505	100

Het merendeel van de mbo-leerlingen 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 2x zoveel jongens dan meisjes (1050 resp. 590). De gemiddelde leeftijd van de respondenten is 18,5 jaar. Eenderde van de respondenten (de vmbo-leerlingen) zijn 16 jaar of jonger; 38% van de respondenten is 19 jaar of ouder. Om de leeromgeving inzake loopbaanoriëntatie en –begeleiding van de leerlingen in kaart te brengen, is ook aan 163 docenten gevraagd een vragenlijst in te vullen.

We willen allereerst vaststellen op welke manier, hoe vaak en met welk resultaat er in het (v)mbo aan loopbaanoriëntatie en –begeleiding wordt gedaan. In het derde hoofdstuk doen we hiervan verslag. Maar eerst gaan we in het tweede hoofdstuk kort in op de onderzoeksopzet en de daaraan ten grondslag liggende theorie. In het vierde hoofdstuk gaan we na welke leeromgeving een positieve bijdrage levert aan het ontwikkelen van loopbaancompetenties en het verwerven van een arbeidsidentiteit. In het vijfde – tevens laatste - hoofdstuk trekken we onze conclusies, doen we enkele aanbevelingen en kijken we vooruit naar de laatste fase van het onderzoek waarin we op zoek gaan naar scholen die het bijzonder goed doen wat betreft de ontwikkeling van loopbaancompetenties en een arbeidsidentiteit bij hun leerlingen. Voordat we onze onderzoeksresultaten bespreken, staan we eerst stil bij de relevantie van het onderzoek.

Inleiding

Loopbaandialoog essentieel voor motivatie

Voortijdige schooluitval, ongemotiveerde leerlingen en ontevreden bedrijven en instellingen over de kwaliteit van gediplomeerden. Werkt u in het (beroeps)onderwijs? Herkent u bovenstaande feiten? Ervaart u ze ook als probleem? Dan worstelt u onvermijdelijk samen met vele collega's en beleidsmakers met de vraag hoe hierin verbetering aan te brengen. Loopbaanoriëntatie en -begeleiding (LOB) biedt aanknopingspunten om op elk van de knelpunten een stevige slag te maken.

Als je een huis of een auto koopt, wil je graag voorkomen dat je er na een paar maanden spijt van hebt omdat het bezit toch niet aan de verwachtingen voldoet. Laat staan dat je na een paar maanden helemaal geen eigen huis of auto meer wilt. Vooraf oriënteert iedere koper zich gedegen, voert gesprekken met familie en vrienden en/of roept de hulp in van deskundige en betrouwbare adviseurs. In het keuzeproces passeren vragen als: Waaraan moet het huis of de auto voldoen? Hoe wil ik leven? Wat past er bij mijn situatie en wensen? De gesprekken met bekenden en deskundigen kunnen helpen deze vragen te beantwoorden.

Verspilling van talent

Voor een vergelijkbaar ingrijpende keuze staat iedereen, vaak als jongere, bij de keuze van een opleiding of een beroep: wat wil ik (later) worden? Deze keuze bepaalt immers voor vele jaren de aard en het werkkterrein van de dagelijkse werkzaamheden. Als die blijken tegen te vallen, is een overstap niet zomaar gemaakt. Dus dan zit je langdurig op een plek die niet bij je past en waarvan je niet gelukkig wordt.

Veel jongeren zitten op school in die situatie. Soms blijven ze, maar zonder enthousiasme of motivatie. Anderen vertrekken voortijdig, met een beetje geluk naar een andere opleiding. Erger is het als ze school en opleiding voor gezien houden en kiezen voor - veelal tijdelijke - baantjes, met het risico van langdurige werkloosheid in het verschiet. Vanuit de bekende economische overwegingen enerzijds en de persoonlijke ontwikkelingskansen van elke jongere anderzijds is dit een ongewenste verspilling van talent, dat er vaak wel is maar zoekraakt door zo'n verkeerde keuze.

De vraag is dus hoe jongeren een opleiding kiezen. Hoe verloopt dat proces, met wie praten ze erover en over welke informatie beschik-

ken ze? En vooral: hoe goed kennen ze zichzelf, hun kwaliteiten en ambities? Voor de keuze van een loopbaan, dus voor een opleiding en een beroep, blijken competenties nodig waarover jongeren niet vanzelfsprekend beschikken. Familie en vrienden weten vaak te weinig van opleidingen en zijn zelden toegerust met de coachingsvaardigheden die nodig zijn om hierbij adequaat te kunnen helpen. Persoonlijke kwaliteiten en ambities zijn nu eenmaal moeilijker vast te stellen dan de omvang van het gezin waaraan woning of auto plaats moet bieden.

Scholen en docenten die de kwaliteit van de keuze van leerlingen voor een opleidingsrichting en beroepstoekomst zouden willen versterken, doen er goed aan om veel aandacht te besteden aan de ontwikkeling van loopbaancompetenties, zo blijkt uit het onderzoek dat aan deze publicatie ten grondslag ligt. Hiermee vergroten ze meteen de arbeidsidentiteit van leerlingen, wat eveneens heel goed blijkt door te werken in de leermotivatie en en passant de dreiging van voortijdige uitval vermindert.

Dit voorlopige rapport beschrijft de complexe verbanden tussen deze begrippen. Daarom bepleiten de onderzoekers, dr. Frans Meijers, dr. Marinka Kuijpers en drs. Jantine Bakker, de ontwikkeling van een loopbaangerichte leeromgeving. Ze onderzochten op verzoek van *Het Platform Beroepsonderwijs loopbaancompetenties in het (v)mbo*. Hiervoor werden ruim 3500 leerlingen in 34 scholen geënquêteerd. Ook 163 docenten hebben een vragenlijst ingevuld. Deze publicatie beschrijft de voorlopige resultaten, want het onderzoek is nog niet afgerond. De uitkomsten wijzen echter al duidelijk in een richting. In deze inleiding schetsen twee van de onderzoekers enkele achtergronden en opvallende inzichten.

Geen benul van werk

'Natuurlijk herkent iedereen in het onderwijs deze problemen en vindt iedereen het nodig om er iets aan te doen', zegt onderzoeksleider Frans Meijers. Eind jaren '80 deed hij bij de Universiteit van Leiden onderzoek naar studie- en beroepskeuze. 'De enorme groei van de jeugdwerkloosheid destijds riep de vraag op hoe jongeren zich oriënteren op werk. Niet, dus. Jongeren, van lager beroepsonderwijs tot vwo, bleken geen enkel benul van werk te hebben. Intussen is de Nederlandse economie overgegaan van een industriële naar een diensteneconomie, waarin dienstverlening, sociale vaardigheden en maatwerk belangrijk zijn. Door de individualisering van de samenleving wordt werkondernemerschap en zelfsturing nu benadrukt. In het onderwijs hebben deze maatschappelijke ontwikkelingen nauwelijks doorgewerkt. Ja, er is voorgesteld om bijvoorbeeld waardenonderwijs in te voeren, maar dan wel weer als apart vak.'

Ook competentiegericht onderwijs relativeert hij: 'Ach zo is het nu genoemd, maar we hebben gemerkt dat vrijwel niemand weet waarover men het dan eigenlijk heeft. Wetenschappers zijn achteruit gevluht en met de definitie bezig gegaan. In het onderwijs zelf zien we een 'vlucht naar voren', daar wordt Competentiegericht Onderwijs (CGO) - of Opleiden of Leren - meteen in een didactische vorm gegoten. Beiden dreigen het werkelijke probleem uit het oog te verliezen. Zo is ook het studiehuis om zeep geholpen. De mantra 'zelfsturing van leerlingen' is vaak opgevat als 'laissez faire', als 'geen les meer geven'. Het leren leren, waar het om was begonnen, betekent dat je een leeromgeving creëert waarin leerlingen worden uitgedaagd om nieuwsgierig te zijn. Dat vraagt juist heel intense en gestructureerde begeleiding. Voor CGO dreigt hetzelfde gevaar. Ik hoor vragen als 'is competentiegericht leren hetzelfde als natuurlijk leren?' Het gaat niet om definities en didactische invullingen, vind ik.' Het onderzoek naar de geschikte voedingsbodem voor de groei van loopbaancompetenties concentreert zich om daarom op inzicht in processen die een aanmoedigende leeromgeving scheppen.

Loopbaan centraal

Meijers brengt het rapport van de commissie Boekhoud uit 2001 in herinnering, waarin de loopbaan van de leerling centraal is gesteld. Dit idee wordt inmiddels breed gedragen in beleid en onderwijs. 'Als je de loopbaan centraal stelt, ligt als eerste vraag voor de hand hoe jongeren hun loopbaan kunnen sturen en wat ze daarvoor moeten kunnen. Vervolgens is de vraag hoe je hen in deze loopbaanontwikkeling kunt begeleiden. In de praktijk zien we ook hier weer organisatorische invullingen, zoals het regelen van aansluitende leerwegen.'

De onderzoekers namen als uitgangspunt dat loopbaancompetenties en arbeidsidentiteit kunnen groeien in een krachtige 'loopbaangerichte leeromgeving'. Die vloeit voort uit een visie op vakbekwaamheid. Voor de ontwikkeling van vakbekwaamheid zijn twee noties essentieel, aldus Meijers. De eerste is de transfer, het toepassen van de theorie in verschillende praktijksituaties. 'Hiervoor blijkt het belangrijk dat de omgeving van het leren moet lijken op de omgeving waarin het geleerde moet worden toegepast. Daarom is de samenwerking met het bedrijfsleven onvermijdelijk.'

Dialogoog

Zelfsturing is de tweede notie, afkomstig uit de constructivistische stroming in de onderwijspsychologie. Dat gaat over medezeggenschap in het leerproces, op de onderwijshoud, op de toetsing, op de manier van leren. Meijers: 'Ons onderzoek laat dat ook kraakhelder zien: de loopbaandialoog tussen leerling, vaklieden in een bedrijf en de

school die 'just in time' de theoretische achtergrond biedt, werkt geweldig stimulerend op de leermotivatie.'

Ter illustratie noemt hij een praktijkopleider. 'Hij laat fouten van lerenden toe, maar daagt ze vervolgens op een intelligente manier uit om te bedenken wat er waarom fout is gegaan. Met zijn praktijktheorie, zeg maar ervaringskennis, kan hij alternatieve theorie aandragen, die de leerling aan de hand van de praktijk kan bijleren. Zo construeren leerlingen eigen kennis in aansluiting op wat ze al weten. Bij een paar scholen hebben we dat gezien. Docenten praten daar met leerlingen over wat hen bezighoudt. Zo houden ze helder voor ogen wat het doel van de leerling is, waar hij nu is en wat de eerstvolgende stap is die deze leerling moet zetten om dichterbij dat doel te komen. Ze laten als het ware leerlingen op hun tenen lopen maar zorgen dat ze grond onder de voeten houden. Hierover gaat het bij vraaggericht onderwijs.'

Leerlingen doorlopen zo tijdens de opleiding voortdurend een 'empirische cyclus': plan maken, doen, reflecteren. Verreweg de meeste leerlingen kunnen volgens Meijers op deze manier tot de transfer van theorie naar praktijk komen. 'Vandaar onze conclusie: een krachtige loopbaangerichte leeromgeving is een authentieke - op de toepassingspraktijk lijkende - leeromgeving waarin constructivistisch - met zelfsturing van leerlingen - kan worden geleerd.'

Om het inzicht in de krachtige leeromgeving te verdiepen, staat een vervolgonderzoek naar de kenmerken van de best presterende scholen op stapel. Meijers en zijn collega's willen bij die scholen proberen boven tafel te krijgen welke factoren precies bijdragen aan het succes van leerlingen.

Arbeidsidentiteit

Duidelijk is al wel dat arbeidsidentiteit een belangrijke succesfactor is. Een arbeidsidentiteit is het vermogen antwoord te geven op twee vragen, aldus het onderzoeksrapport: 'Wat betekent arbeid voor en in mijn leven?' en: 'Wat wil ik via mijn arbeid betekenen voor anderen?' Uit het onderzoek blijkt dat de arbeidsidentiteit sterk doorwerkt in onder meer de leermotivatie. De combinatie vraagt niet alleen zelfkennis, maar ook kennis over welk werk er zoal is. Daarom moeten leerlingen ook in zoveel mogelijk verschillende praktijksituaties leren, zodat de jongere die kennis kan integreren tot een antwoord op de vraag: In welk werk kan ik mijn capaciteiten en ambities het best ontplooien?

'Dit zijn vakbekwaamheidsvragen die', zegt Meijers met verontwaardigde stemverheffing, 'in het onderwijs nooit worden gesteld.' Maar hij waarschuwt meteen. 'Mensen die naar aanleiding van ons onderzoek gaan zeggen 'o, ik moet meer aan de loopbaanontwikkeling doen' vatten het te gemakkelijk op. Dit is maar het topje van de ijsberg.'

Aanzetten tot actie

Om loopbaanvaardigheden en een arbeidsidentiteit te ontwikkelen, zouden docenten de dialoog veel gericht en specifiek kunnen voeren, stelt medeonderzoekster Kuijpers voor. 'Ze kunnen bijvoorbeeld met leerlingen nagaan in welke situaties ze zich prettig of zeker voelen, en wanneer juist niet. Voelt een leerling in een zorgopleiding zich vooral aangetrokken door het medisch-technisch handelen of juist door het contact met mensen? Heeft dat te maken met hoe makkelijk of moeilijk hij contact met mensen maakt? Soms geven ervaringen buiten school aanwijzingen over een soort activiteit waarvoor een leerling warm loopt.'

Daarnaast blijkt dat loopbaanvorming heel gunstig uitwerkt, bijvoorbeeld op de tevredenheid over keuzen voor opleiding en stage. Daarmee daalt de neiging om met een opleiding te stoppen. Loopbaanvorming behelst het actief onderzoeken wat werk te bieden heeft, hoe dit aansluit bij eigen kwaliteiten, eisen en waarden en in nauw verband hiermee over het zelf sturing geven aan leren en werken. Kuijpers: 'Leerlingen die zelf stappen zetten, ook buiten het curriculum en buiten de school, vormen hun loopbaan. Bijvoorbeeld door contact te leggen met mensen die hen kunnen helpen met bepaalde vaardigheden. Ze leren zo bovendien te netwerken, eveneens een factor van de loopbaancompetenties. Docenten en praktijkopleiders zouden er goed aan doen om in de dialoog leerlingen aan te zetten tot dit soort actieve eigen initiatieven.'

Wat jij zou moeten doen...

Het merendeel van de onderzochte scholen scoort laag op loopbaan-gerichte begeleiding. In het rapport valt te lezen dat bijvoorbeeld persoonlijke ontwikkelingsplannen (POP) en portfolio's wel, zij het spaarzaam, op scholen in gebruik zijn, maar ook daarbij gaat 'de feedback van docenten meestal over schoolactiviteiten en vorderingen,' stelt ze. Als de toekomst al ter sprake komt, bijvoorbeeld in het advies over vervolgstudie of beroep, heeft dit vaak een hoog 'Wat jij zou moeten doen....' -gehalte.

Daarmee is de docent de spil waar de loopbaangerichte leeromgeving om draait, stelt Meijers. 'De docent zie ik als een professional, een 'reflective practitioner' die het effect van zijn handelen evalueert en hierover reflecteert. In het onderwijs zit nu een knip tussen uitvoering en reflectie. Dat laatste gebeurt in gespecialiseerde instituten voor onderwijsonderzoek. Docenten zijn hierdoor niet meer in staat om zelf actieonderzoek te doen en te evalueren. Herstel van die verbinding zou centraal moeten staan bij de professionalisering van docenten. Maar over professionalisering wordt niet, of erg traditioneel gedacht: stuur docenten maar op cursus.'

'Docenten scoren vergeleken met mensen in bedrijven inderdaad niet hoog op loopbaancompetenties,' weet Kuijpers uit haar promotie-onderzoek naar loopbaancompetenties dat zij enkele jaren geleden uitvoerde. Een krachtige leeromgeving zou ook voor docenten daarom geen overbodige luxe zijn. Om te beginnen, denkt Meijers, zouden scholen tijdelijk onderzoekers kunnen uitnodigen om 'vanuit de vragen van docenten samen in dialoog te reflecteren over onderwijsaanpak en de effecten daarvan'. Hij ziet wel graag een wat andere houding van docenten: 'De dominante houding is nog steeds: mond houden en doorgaan. Als alle docenten open zouden kunnen communiceren met elkaar en met leerlingen, dan zou het onderwijs onvergelijkbaar veel leuker zijn.'

Leerproces managen

Uiteraard kunnen individuele docenten niet alléén verantwoordelijk worden gesteld voor het scheppen van een loopbaangerichte leeromgeving. 'Die ontstaat niet door leerlingvolgsystemen, portfolio's en persoonlijke opleidingsplannen over de schutting te gooien,' stelt Kuijpers. 'Deze instrumenten moeten ingebed zijn in de inrichting van het onderwijs.'

Bij het ontwikkelen van loopbaancompetenties is het aan de school om te bewaken dat dit proces doorgaat. 'Er is geen gebrek aan ideeën in het schoolmanagement,' zegt Meijers, 'maar in mijn visie wel aan leiderschap. Vaak worden vernieuwingen ook aanbodgestuurd en zonder dialoog ingevoerd. Schoolmanagers zouden primair het leerproces moeten managen en zelf moeten (voor)doen wat ze van docenten verwachten.'

De loopbaangerichte leeromgeving begint in zekere zin zelfs bij het landelijke onderwijsbeleid. Het rapport bevat daarom ook veel lezenswaardigs voor onderwijs politici en beleidsmakers, die serieus werk willen maken van 'de loopbaan centraal' en de bestrijding van voortijdig schoolverlaten.

1

Tussen droom en daad

De droom over meer en hoger opgeleide burgers

In 2000 besluiten de Europese regeringsleiders in Lissabon dat Europa in 2010 de meest concurrerende economie van de wereld moet zijn. Om dat te bereiken moet Europa een kenniseconomie worden. En om een kenniseconomie te realiseren, moeten meer mensen een hogere opleiding voltooien én hun leven lang blijven leren. Het beroepsonderwijs slaagt er anno 2000 echter onvoldoende in om de benodigde talenten te ontwikkelen. Te veel leerlingen vallen uit of kiezen niet voor een vervolgopleiding. Dit blijkt als we naar cijfers kijken over (on)gediplomeerde uitstroom en doorstroom in de beroepskolom. Deze concentreert zich al jarenlang vooral in het mbo (44% ongediplomeerde uitval in mbo 1 en 2 en 34% in mbo 3 en 4) en het hbo (35% ongediplomeerde uitval).³ De meesten van deze uitvallers verlaten het onderwijs definitief en betreden dus zonder startkwalificatie de arbeidsmarkt.

Door het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen wordt daarom een commissie geïnstalleerd die de doorstroom in de beroepskolom moet gaan bevorderen. Deze commissie, naar haar voorzitter veelal de Commissie Boekhoud genoemd, publiceert in 2001 de 'Doorstroomagenda Beroepsonderwijs'. De centrale boodschap van de commissie is dat er kwalificatiewinst gehaald kan worden door een combinatie van het verbeteren van het rendement en het vergroten van de doorstroom. Een voorwaarde voor renedementsverbetering en vergrote doorstroom is het centraal stellen van de loopbaan van deelnemers. Dat betekent dat er vorm moet worden gegeven aan een optimale (school)loopbaanontwikkeling en -begeleiding. "De middenmix die we daarvoor moeten inzetten", aldus de commissie, "omvat verschillende punten. De vormgeving van de loopbaanbegeleiding zelf. Een voor het beroepsonderwijs geëigende pedagogisch-didactische benadering die deelnemers bindt en boeit. Een intensieve bevordering van de verticale samenwerking tussen scholen voor beroepsonderwijs. Een samenwerking met het bedrijfsleven. Materieel vraagt zo'n idee om extra langdurige investeringen vanuit een stimulerende en faciliterende overheid. Vooral investering in aandacht voor de loopbaan van de deelnemer. En om boter bij de vis voor die aandacht. Waarom? Omdat elke stap in het behalen van meer kwalificatiewinst meer inspanning zal vergen. Kortom: een agenda, die vraagt om nadere uitwerking door de gezamenlijke onderwijsinstellingen. Een uitwerking op grond van concrete afspraken en na te streven doelen, waaraan scholen zich committeren. Om commitment op landelijk en regionaal niveau."⁴

De droom over zelfsturende burgers

Naast kwalificatiewinst via een verbetering van de doorstroom door de beroepskolom worden de laatste jaren twee extra redenen genoemd om de loopbaan van de leerling meer centraal te stellen: de individualisering van de samenleving en de flexibilisering van de arbeidsverhoudingen. Individualisering betekent dat 'zin- en richtinggevend' kaders steeds meer ter discussie komen te staan zodat individuen zich gedwongen zien tot zelfsturing. Zowel jongeren als volwassenen ervaren meer keuzevrijheid, maar daarmee ook meer keuzedwang. In de mate waarin persoonlijk welbevinden gezien wordt als een resultaat van keuzes, waarvoor het individu zelf verantwoordelijk is, staat 'goed (leren) kiezen' hoger op vele agenda's.

Ook de flexibilisering van de arbeidsverhoudingen, het resultaat van een overgang van een overwegend industriële 'stukwerkeconomie' naar een overwegend op diensten en kennis gebaseerde 'maatwerkeconomie', dwingt tot zelfsturing. Uit een onderzoek uitgevoerd in opdracht van de Stichting Vakopleiding Schildersbranche blijkt dat zowel werkgevers als werknemers van mening zijn dat communicatie en persoonlijkheid (zoals netjes en beschaafd zijn, kunnen samenwerken met collega's, kunnen omgaan met opbouwende kritiek, loyaal zijn naar het bedrijf) naast traditionele beroepsvaardigheden essentiële competenties zijn.⁵

Het is bijzonder interessant dat de werkgevers en de werknemers het eens zijn over het belang van de persoonlijkheidskenmerken. Natuurlijk plaatsen de werknemers, die dagelijks in contact staan met klanten die hen primair beoordelen op de vraag of ze vakbekwaam werk afleveren, de traditionele vakbekwaamheid vóór de persoonlijkheidscompetenties. Maar ook zij onderschrijven dat een schilder competenties nodig heeft, die in het industriële tijdperk nauwelijks of niet gevraagd werden. Het onderzoek maakt duidelijk dat werknemers naast hun hoofd en hun handen, óók hun hart moeten ontwikkelen.

Individualisering en flexibilisering dwingen het individu om het vermogen tot zelfsturing te ontwikkelen. Zelfsturing kan – gezien het vorenstaande – gedefinieerd worden als de competentie om zichzelf te ontwikkelen en zich te identificeren met, d.i. vrijwillig en langdurig te binden aan, (delen van) de samenleving. Wanneer we zelfsturing zien als het vermogen zich te (ver)binden, wordt meteen duidelijk dat het niet alleen gaat om cognitieve vaardigheden. Natuurlijk moet een individu in staat en bereid zijn geïnformeerde keuzes te maken en een langere-termijnperspectief te ontwikkelen om zodoende in staat te zijn af te zien van de onmiddellijke bevrediging van zijn behoeften (affectregulatie). Tegelijkertijd moet het echter ook in staat en bereid zijn kritisch te reflecteren op de in de primaire socialisatie verworven primaire bindingen en op de bindingen die het daarna – al dan niet

bewust – heeft aangegaan, de daaruit resulterende onzekerheid onder ogen te zien en zich – vanuit deze onzekerheid – te verbinden met concrete mensen en instituties. Het eerste vergt een vooral cognitieve aanpak: men moet in staat zijn relevante informatie te vinden, tot zich te nemen en er conclusies uit te trekken. Het tweede vergt echter een geheel andere, veel meer ‘literaire’ aanpak: hier gaat het allereerst om het zicht krijgen op de eigen centrale levenswaarden zoals die duidelijk worden uit de eigen levensgeschiedenis en het daarop gebaseerde eigen levensverhaal. Daarbij gaat het om het productief leren omgaan met emoties; zowel met ‘negatieve’ emoties, die inherent zijn aan het afstand nemen van reeds aangegane (en vaak tamelijk onbewuste) bindingen c.q. het accepteren van onzekerheid, als met emoties überhaupt.

Zelfsturend worden op het gebied van werk en werken betekent zin geven aan de eigen arbeid en aldus een arbeidsidentiteit ontwikkelen.⁶ Het ontwikkelen van een dergelijke identiteit vereist allereerst de constructie van een antwoord op de vraag ‘Wat betekent arbeid voor en in mijn leven?’. Daarnaast zal het individu een antwoord moeten construeren op de vraag welke arbeidsrol het wil uitoefenen binnen het geheel van in de samenleving aanwezige rollen. Het zal een antwoord moeten construeren op de vraag ‘Wat wil ik via mijn arbeid betekenen voor anderen?’⁷

Bevordering van zelfsturing in het beroeps- onderwijs: loopbaanbegeleiding op scholen

Individualisering, flexibilisering en de noodzaak de doorstroom door de beroepskolom te verbeteren en aldus kwalificatiewinst te behalen, dwingen tot investeringen in loopbaanoriëntatie en –begeleiding (LOB). Sedert het verschijnen van het eindrapport van de Commissie Boekhoud wordt er in alle discussies over de toekomst van het beroeps- onderwijs gesproken over deze noodzaak. Het wil echter niet zo erg vloten met het realiseren van een kwalitatief goede LOB.

Dit wordt onder meer duidelijk uit de zogenoemde Axisprojecten. Axis werd in 1998 opgericht als een platform van onderwijs, bedrijfsleven en overheid met als doel het beter laten aansluiten van vraag en aanbod van bèta/technisch opgeleiden via het ontwikkelen van good practices.⁸ Alhoewel loopbaanbegeleiding een van de speerpunten van Axis was, zijn er rond dit onderwerp uiteindelijk slechts 38 (van de meer dan 250 ontwikkelde) good practices in de totale beroepskolom ontwikkeld, die rechtstreeks betrekking hebben op de inhoud van loopbaanbegeleiding (ondersteunende processen voor loopbaanbegeleiding zijn buiten beschouwing gelaten). Dit geeft al aan dat scholen aan loopbaanbegeleiding, toch een hoeksteen van de school als loopbaan- centrum, tot nu toe weinig aandacht besteden, zelfs wanneer ze er

financiële middelen voor kunnen krijgen. Uit een nadere analyse van de 38 good practices blijkt dat er door de Axisprojecten meer is geïnvesteerd in de ontwikkeling van leerlingvolgsystemen dan in persoonlijke aandacht en begeleiding.⁹ Dit gegeven komt overeen met de resultaten van een onderzoek van Severiens & Joukes naar communicatie tussen studenten en docenten in het hoger technisch onderwijs.¹⁰ De onderzoekers constateren dat de dialoog tussen docenten onderling en tussen studenten en docenten vrijwel geheel ontbreekt. Niet alleen in het hoger technisch onderwijs, maar in de gehele beroepskolom lijkt een ‘dialogische cultuur’ te ontbreken.¹¹ Dan wekt het weinig verwondering dat de scholen vooral investeren in leerlingvolgsystemen; dit te meer omdat vanuit de overheid in het kader van het beleid ter voorkoming van voortijdig schoolverlaten de laatste jaren sterk wordt aangedrongen op een goede leerling/deelnemersregistratie.

Ook ander onderzoek naar loopbaanbegeleiding binnen de zogenoemde ‘Axis-herontwerpprojecten Techniek’ in vmbo en mbo laten een soortgelijk beeld zien.¹² De onderzoekers concluderen dat bij alle opleidingen het initiatief tot loopbaanbegeleiding doorgaans bij de leerling ligt. Alleen in het geval van studieproblemen neemt de docent het initiatief. De onderzoekers concluderen ook dat zowel in het vmbo als mbo de meeste leerlingen nauwelijks weten wat ze willen: hun beroepswensen zijn veelal vaag. Alle onderzochte opleidingen hebben nog weinig keuzemogelijkheden voor de leerlingen. De programma’s liggen voor het overgrote deel vast, zodat er nauwelijks ruimte is voor zelfsturing. Scholen geven vaak aan, aldus de onderzoekers, dat het lastig is om leerlingen keuzeruimte te geven vanwege de exameneisen van de overheid. “Maar ook als er wel ruimte is, blijkt dit door de scholen weinig gestimuleerd te worden.”¹³

Deze bevindingen zijn helemaal in lijn met de resultaten van de recent gepubliceerde JOB-Monitor 2005.¹⁴ Aan dit onderzoek werkten 135.763 mbo-leerlingen mee; de resultaten zijn dus buitengewoon representatief voor het mbo. Tabel 1 laat zien hoe mbo-leerlingen oordelen over de begeleiding die zij ontvangen.

Tabel 1. Oordeel over de begeleiding bij de studie, bij persoonlijke problemen en bij de keuze voor opleiding en/of beroep (in %)

	Heel slecht	2	3	4	Heel goed	Totaal (=100%)
Begeleiding bij studie	5	14	43	31	7	133.321
Opvang bij persoonlijke problemen	5	11	43	30	11	127.775
Begeleiding bij keuze studie/beroep	7	17	46	24	6	126.846

Bron: JOB Monitor 2005, pagina 89 (eigen bewerking)

Slechts 30% blijkt tevreden over de begeleiding bij hun studie- en beroepskeuze, 24% is ontevreden en 46% scoort neutraal. Iets meer tevreden zijn de mbo-leerlingen over de begeleiding bij hun studie en over de opvang bij persoonlijke problemen, maar ook op deze onderwerpen is een ruime meerderheid neutraal dan wel negatief. Het meest tevreden zijn de leerlingen over de begeleiding bij hun studie, maar ook hier geeft slechts 38% aan (zeer) tevreden te zijn. Dit is natuurlijk een volstrekt onvoldoende score voor onderwijs dat pretendeert de loopbaan van de leerling centraal te stellen.

Loopbaanbegeleiding in de praktijk

Ook wat betreft de beoordeling van de begeleiding op de bpv-plaats (de stageplaats) vallen de scores van de JOB-Monitor tegen: de leerlingen zijn in meerderheid (60%) tevreden over de begeleiding die zij hebben ontvangen van de begeleiders vanuit het bedrijf, slechts 11% is hierover (zeer) ontevreden. De BPV-begeleiding door de school blijft hier behoorlijk bij achter: hierover is slechts 34% (zeer) tevreden, 27% is (zeer) ontevreden en 39% heeft geen mening of scoort neutraal.¹⁵ De deelnemers aan de beroepsbegeleidende leerweg (BBL, het vroegere leerlingwezen), die tenminste 3 dagen per week in een bedrijf werken en gemiddeld een dag per week de school bezoeken, is gevraagd op zij hun werkervaringen op school voldoende kunnen bespreken. Een ruime meerderheid (60%) is van mening dat er voldoende mogelijkheden zijn om werkervaringen op school te bespreken. Een kleine meerderheid (55%) vindt dat er voldoende aansluiting is tussen theorie en werk, en 73% van de deelnemers is (zeer) positief over de mogelijkheden die zij op hun werkplek hebben om voor het toekomstige beroep te leren.¹⁶

In een ander onderzoek worden deze tamelijk positieve resultaten over de bpv-begeleiding evenwel genuanceerd.¹⁷ In dit onderzoek was de startvraag in hoeverre de bpv-plaats een krachtige leeromgeving vormt. Een krachtige leeromgeving heeft twee kenmerken: hij moet contextrijk zijn én een reflexieve dialoog mogelijk maken. In totaal zijn 27 leerlingen en achttien praktijkbegeleiders geïnterviewd. Uit deze aantallen wordt duidelijk dat geen statistische maar probleem-representativiteit werd nagestreefd. De respondenten zijn werkzaam in de administratieve (ECABO) en de metaalbranche (Kenteq metaal, voorheen SOM). In het interview stonden vier vragen centraal:

- Hoe vaak spreekt de leerling met zijn of haar praktijkopleider, met zijn of haar begeleider vanuit school en met collega's op de werkvloer?
- Wordt met de praktijkopleider, de begeleider vanuit school en/of met collega's gesproken over kernproblemen en beroepsdilemma's?
- Is er sprake van 'warme' of van 'koude' communicatie? Anders geformuleerd: zijn emoties in de communicatie toegestaan en wordt er op een respectvolle wijze op deze emoties ingegaan?

■ Wat leert de leerling van deze gesprekken?

De kwaliteit van de bpv-plaats als leeromgeving is volgens de leerlingen in orde wat betreft contextrijkheid maar onder de maat wat betreft de kansen op een reflexieve dialoog en – in het verlengde daarvan – wat betreft coaching. Er is wel degelijk sprake van 'warme' relaties tussen de leerling enerzijds en de praktijkbegeleider en directe collega's anderzijds, maar deze relaties zijn voornamelijk gericht op het oefenen van beroepsvaardigheden en op een beroepssocialisatie die vooral de vorm aanneemt van aanpassing aan de op de werkvloer heersende waarden en normen. Of de leerling op de bpv-plaats de 'beroepsvolwassenheid' bereikt, is vanuit het standpunt van de praktijkopleiders en de collega's (en overigens ook vanuit het standpunt van de begeleider vanuit school) een min of meer toevallig – want nauwelijks te sturen – proces. Leerlingen blijken vooral te werken in voor de praktijkopleider beheersbare situaties. Dit zijn situaties waarin (de beheersing van) de beroepsvaardigheden centraal staan, maar waarin nauwelijks plaats is voor zogenoemde kernproblemen en waarin geen plaats is voor beroepsdilemma's. Deze resultaten zijn in lijn met de uitkomsten van het ODIN II onderzoek.¹⁸ Ook in dit representatieve survey-onderzoek beoordeelt slechts eenderde van de leerlingen de aansluiting school-praktijk, de voorbereiding op de stage, de leermomenten op de stage en de stageopdrachten positief. Zij zijn duidelijk niet tevreden met de manier waarop met hen wordt gecommuniceerd over hun loopbaan.

De praktijkopleiders zijn (veel) positiever over hun eigen rol dan de leerlingen. Waarschijnlijk echter ten onrechte omdat uit de gesprekken met hen blijkt dat zij hun relatie met de leerling vooral definiëren in termen van een 'smalle beroepsvoorbereiding'. Zij spreken met hun leerlingen feitelijk alleen over de problemen die zich voordoen op de werkvloer of in het maken van de praktijkopdrachten die in het kader van de opleiding vereist zijn. De praktijkopleiders maken wel de afweging tussen wat de leerling in hun ogen kan leren en wat hij of zij moet leren om voor het bedrijf interessant te zijn, maar ze stellen zich niet de vraag wat de leerling wil leren. Zij bereiden de gesprekken die ze met de leerlingen hebben ook niet of nauwelijks voor, deels omdat ze vertrouwen op hun ruime ervaring, maar voor een minstens zo belangrijk deel ook omdat ze de gesprekken niet zien als leergesprekken. De gesprekken zijn, met andere woorden, nauwelijks reflexief wat betreft de beroepsinhoud; men blijft steken bij een bespreking van de verichte werkzaamheden. De interviews met de praktijkbegeleiders (maar ook met de leerlingen) maken duidelijk dat het op de werkvloer ontbreekt aan wat Cornelis 'vertraagde tijd' noemt.¹⁹ Het ontbreekt, anders geformuleerd, aan tijd om een probleem van meer kanten te bekijken en met anderen te bespreken. Dit is ook niet verwonderlijk: bedrijven zijn immers in de eerste plaats gericht op productie en pas daarna een leerbedrijf.

Waar het bedrijfsleven veelal niet in staat blijkt de ‘dialogische kwaliteit’ van de bpv-plaats te garanderen, zou de school dit wellicht wel kunnen. Dáár is het immers relatief eenvoudig de tijd te vertragen omdat men niet onder scherpe concurrentieverhoudingen hoeft te werken. De onderzoeksresultaten geven op dit punt echter weinig aanleiding tot optimisme. Zowel de leerlingen als de praktijkbegeleiders geven aan dat de school feitelijk afwezig is als het gaat om de leerprocessen op de bpv-plaats. De begeleiders vanuit school zijn zeker wel beschikbaar, maar zij lijken niet echt geïnteresseerd in de leer/werker-ervaringen van de leerlingen. Veel leerlingen weten niet of er regelmatig contact is tussen school en bedrijf en het interesseert hen ook niet zo. Begeleiding krijgen ze immers op de werkplek van de praktijkbegeleider en/of van directe collega’s. De indruk overheerst dat leerlingen met hun begeleiders vanuit school alleen communiceren omdat het moet en als het nodig is (problemen). De gesprekken lijken dan ook helemaal gestuurd te worden door de docent: hij c.q. zij vraagt en de leerling antwoordt. Het contact tussen de leerling en de begeleider vanuit school zowel als het contact tussen de praktijkbegeleider en de begeleider vanuit school is vooral procedureel van aard. Het is niet gericht op het bespreken van de ervaringen van de leerling in het bedrijf en evenmin gericht op het leerproces zelf of op het laten ontstaan van een leer-vraag bij de leerling. Het contact is, via voorgestructureerde opdrachten die de aansluiting tussen theorie en praktijk willen garanderen, vooral gericht op de uitkomsten van het leerproces.

Kiezen blijkt moeilijk

Onlangs publiceerde het Kenniscentrum Handel een onderzoek naar de manier waarop vmbo-leerlingen een mbo-opleiding kiezen.²⁰ Voor dit onderzoek werd bij 288 vierdejaars vmbo-leerlingen een vragenlijst afgenomen. Uit het onderzoek blijkt dat nogal veel (46%) leerlingen ‘niet verwant’ doorstromen naar het mbo. Oftewel: bijna de helft van de vmbo-leerlingen kiest voor een andere sector of opleiding in het mbo, dan waarvoor ze in het vmbo worden opgeleid. Dit heeft onder andere te maken met het feit dat vele leerlingen hun keuze uitstellen tot het vierde jaar in het vmbo. De oorzaak hiervan is, aldus de onderzoekers, dat de voorkeur voor een bepaalde school (op basis van de buurt waarin de school staat of de geloofsovertuiging die wordt uitgedragen) belangrijker weegt dan de studierichting die de leerling op die school kan kiezen. Daarnaast stellen vele leerlingen hun keuze tot het laatste moment uit omdat ze alleen kiezen voor een studierichting binnen het vmbo en niet voor de hieraan gekoppelde beroepen of aansluitende mbo-opleiding. Daarbij blijkt dat vele leerlingen in de loop van hun vmbo-opleiding een ander beeld krijgen van het beroep waarvoor ze leren dan we de mbo-opleiding. Tegelijkertijd echter geven de

leerlingen aan relatief zeker te zijn van hun gemaakte keuze en zij vinden het ook belangrijk om goed over hun keuze na te denken. De geïnterviewde vmbo-decanen geven aan dat de school de leerlingen ook stimuleert een weloverwogen keuze te maken. Wel plaatsen de decanen de kanttekening dat leerlingen niet altijd een reëel beeld hebben van de gevolgen van hun keuze voor een bepaalde vervolgopleiding.

Dat de school leerlingen stimuleert een weloverwogen keuze te maken, wordt tegengesproken door Oomen die op basis van haar onderzoek stelt: “leerlingen leren door LOB geen transferabele vaardigheden. Het programma bereidt ze voor op deze keuze, maar niet op een volgende keuze. In wezen is er dus niet sprake van LOB maar van keuzebegeleiding.”²¹ En ook uit het onderzoek van Steenaert & Boessenkool naar de wijze waarop vmbo- en mbo-leerlingen hun studie-keuzes maken, komt een ander beeld naar voren. Zij concluderen: “Leerlingen kiezen een studierichting zonder dat zij een duidelijk inhoudelijk beroepsbeeld hebben of een concreet perspectief op een baan.”²² Ook uit een recent onderzoek van Neuvel naar de doorstroom van vmbo naar mbo blijkt dat tenminste 25% van de leerlingen een weinig gemotiveerde, betrekkelijk willekeurige keuze maakt. Deze leerlingen maken de keuze volgens het ‘prullenbakmodel’ dat door de onderzoeker als volgt wordt verwoord: “Dit wil ik niet, dat óók niet, en nee, die kant uit al helemaal niet. Nou ja, dan maar deze opleiding.”²³ Uit hetzelfde onderzoek blijkt dat juist de leerlingen die hun keuze niet goed kunnen motiveren, door de ontvangende mbo-opleiding veelal niet geplaatst worden in de opleiding van hun keuze. Ze komen dan terecht in een opleiding die ‘tweede keus’ is en hebben derhalve minder het gevoel op hun plaats te zitten. Deze leerlingen geven dan ook vaker dan gemiddeld aan te verwachten dat ze hun opleiding niet zullen afmaken.

Uit de onderzoeksgegevens van Kenniscentrum Handel blijkt dat docenten en mentoren op de laatste plaats komen als het gaat om personen die de leerlingen het meest hebben geholpen bij het maken van een keuze.²⁴ Alhoewel de ouders de meest belangrijke beïnvloeders van de studie- en beroepskeuze zijn, blijkt uit dit onderzoek dat “ouders echter weinig zicht hebben op de structuur van het mbo-onderwijs en (...) zij vaak de voorkeur (geven) aan doorstroom naar het havo in plaats van naar een mbo-opleiding.”²⁵ Verder valt het hoge percentage op van jongeren dat zegt door niemand beïnvloed te zijn. Voor een deel is dit hoge percentage te verklaren door een verschijnsel dat door psychologen attributie wordt genoemd. Individuen schrijven succes vooral aan zichzelf en falen aan anderen toe. Leerlingen, die tevreden zijn met hun studiekeuze, hebben dus de neiging te zeggen dat ze deze keuze geheel op eigen kracht gemaakt hebben. Maar attributie ver-

klaart dit hoge percentage maar gedeeltelijk. In vele gezinnen ‘aan de onderkant’ van de samenleving is de studiekeuze (en in mindere mate ook de beroepskeuze) geen gespreksonderwerp omdat de ouders zich nauwelijks interesseren voor en zich geen voorstelling kunnen maken van de studieloopbaan van hun kinderen. Vele jongeren missen dus een gesprekspartner ‘uit eigen kring’, hetgeen het belang van een goede loopbaanbegeleiding vanuit school nog eens onderstreept.

Uit een zeer recent onderzoek onder studiestakers en –switchers binnen de Haagse Hogeschool blijkt dat de voornaamste reden om zowel de studie te staken als om van studie te veranderen een verkeerde studiekeuze is (zie tabel 2).²⁶ Bij de verkeerde studiekeuze geven de meeste (oud-)studenten aan dat het beeld van de voorlichting niet klopte of dat zij van tevoren niet goed hadden nagedacht. Wanneer de inhoud en uitdagendheid van de opleiding de belangrijkste reden was, zeiden de meeste (oud-)studenten dat de opleiding niet boeide of dat een andere opleiding interessanter leek. In enkele gevallen was de opleiding te lastig of te gemakkelijk. Voor een grote groep stakers en switchers geldt dus dat de verwachtingen vooraf niet overeenkomen met de werkelijkheid.

In brede kring leeft de veronderstelling dat de groep studenten, die zich laat inschrijven een verhoogde kans hebben op staken en switchen, mede omdat zij zich onvoldoende voorbereid hebben op hun keuze. Deze veronderstelling blijkt evenwel niet waar. Want uit het studiestakers- en switchersonderzoek blijkt dat vroeg of laat inschrijven geen invloed heeft op de kans dat een student staakt of switcht. Het percentage stakers/switchers onder de groep late inschrijvers is namelijk niet hoger dan het percentage onder de groep vroege inschrijvers. Het lijkt er dus op dat de mate van gebruik van oriëntatiemogelijkheden en het tijdstip van inschrijven niet persé bijdragen aan een reëel verwachtingenpatroon van de student.

Tabel 2. Redenen voor studiestaking en verandering van studierichting

Belangrijkste reden	% stakers (n = 923)	% switchers (n = 249)
Verkeerde studiekeuze	29%	35%
Inhoud/uitdagendheid opleiding	27%	33%
Persoonlijke redenen	17%	8%
Bindend/niet-bindend negatief studieadvies	13%	9%
Contact docenten/studenten/sfeer	9%	6%
Anders	4%	3%
	99%	94%

De HBO Instroommonitor geeft een globaal beeld van de wijze waarop studenten kiezen.²⁷ Ongeveer een vijfde van de eerstejaarsstudenten geeft een half jaar na de start van de opleiding al aan niet meer dezelfde opleiding te kiezen wanneer zij opnieuw zouden mogen kiezen. En deze tendens zet zich door in latere studie jaren. Uit ander onderzoek blijkt namelijk dat ruim 40% van de totale populatie studenten minder gelukkig is met de huidige opleidingskeuze (maar dus wel gewoon doorgaat in de gekozen richting).²⁸ Op basis van deze gegevens trekken Zijlstra & Meijers de conclusie dat de keuze voor een HBO-opleiding gemaakt wordt zonder dat de student een duidelijk beeld heeft van zowel de (inhoud van de) studie als van het daarachter liggende beroepenveld.²⁹

Conclusie: een kloof tussen droom en daad

Vijf jaar geleden concludeerde de Commissie Boekhoud dat de loopbaan van de leerling centraal moest komen te staan; een opvatting die daarna door velen onderschreven is. Zowel door beleidsmakers als vanuit het beroepsonderwijs zelf is sindsdien voortdurend aangedrongen op het realiseren van een kwalitatief goede loopbaanoriëntatie en –begeleiding. Zonder een goede loopbaanbegeleiding is het immers onmogelijk de loopbaan van de leerling daadwerkelijk centraal te stellen. De onderzoeksresultaten overziende moet de conclusie echter zijn dat hiervan tot nu toe weinig terecht gekomen is. Hiervoor zijn onze inziens twee redenen.

De eerste is dat er in het beroepsonderwijs tegenstrijdige opvattingen bestaan over wat een loopbaan is en wat – dientengevolge – goede loopbaanoriëntatie en –begeleiding is. Aan de ene kant staat de opvatting dat een loopbaan gedefinieerd moet worden als een ‘weg door de instituties’. Waar het dan bij LOB om gaat is deze weg zo kort mogelijk te doen zijn (goede aansluiting van onderwijsprogramma’s) en de studenten in staat te stellen deze weg zo efficiënt mogelijk af te leggen. In deze visie is LOB een onderdeel van de studeerbaarheid van de opleiding. Aan de andere kant staat een opvatting waarin LOB de spil is van een eigentijdse beroepsvorming. Vanuit dit perspectief is een loopbaan geen weg door de instituties maar een onderwijsdoel: cursisten moeten in staat worden gesteld hun eigen loopbaan vorm te geven en te sturen.

De tweede reden dat er tot nu toe weinig terecht is gekomen van het realiseren van een kwalitatief goede LOB is dat er in het beroepsonderwijs tegenstrijdige opvattingen bestaan over wat goed beroepsonderwijs is. Vooral door onderwijsmanagers en ondersteunende en adviserende instellingen wordt gesteld dat goed beroepsonderwijs competentiegericht onderwijs moet zijn, waarin sprake is van constructivistisch of natuurlijk leren. Deze opvatting is echter zowel conceptueel

als praktisch nog onvoldoende uitgewerkt. Een van de gevolgen daarvan is dat nog steeds een onderwijspraktijk domineert waarin het aanbieden van leerstof de spil is waarom alles draait.

Duidelijk is dat de ontwikkeling van een kwalitatief goede LOB geen simpel 'technisch' probleem is, maar in vele scholen waarschijnlijk een probleem is waaromheen zich ingrijpende inhoudelijke discussies afspelen over de toekomst van het beroepsonderwijs. Duidelijk is ook dat de ontwikkeling van goede LOB nog in de kinderschoenen staat. Er is daarom alle reden om onderzoek te doen naar de factoren die bijdragen aan de mogelijkheden die leerlingen en cursisten in het (v)mbo krijgen tot het ontwikkelen van hun loopbaan.

2

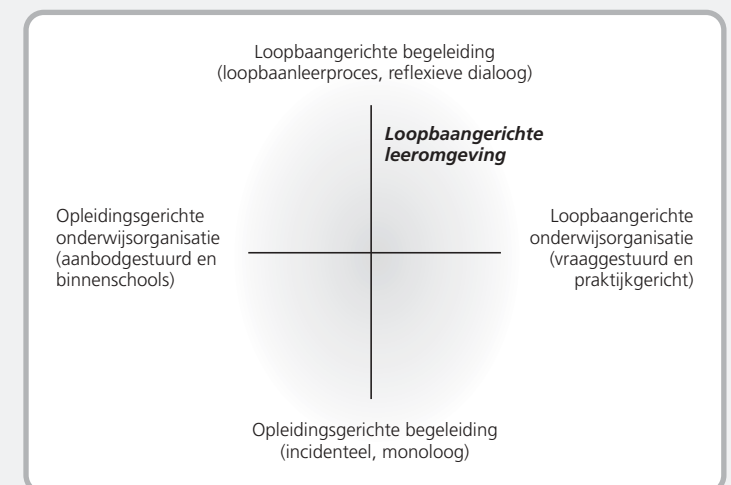
De onderzoeksopzet

De redenering, die in het vorige hoofdstuk uiteen is gezet, is als volgt. Als er meer hoogopgeleide burgers moeten komen in een individualiserende en flexibiliserende samenleving, zullen burgers – te beginnen met jongeren – zich meer zelfsturend in hun loopbaan moeten opstellen. Zij zullen keuzes moeten maken die bij hen passen, om gemotiveerd te zijn om te blijven leren. Goede keuzes maken gaat niet vanzelf en met de begeleiding hierin is het ook al niet best gesteld. In dit onderzoek gaan wij er vanuit dat een eenmalige keuze voor een studie of beroep niet afdoende is, maar dat loopbaanzelfsturing een leerproces is, waarin leerlingen 'loopbaancompetenties' en een 'arbeidsidentiteit' ontwikkelen. Onder loopbaancompetenties verstaan we de vaardigheid om over de eigen motieven en kwaliteiten na te denken, om via het verkennen van mogelijkheden en het daadwerkelijk sturen van de eigen leerprocessen aan die loopbaan vorm te geven en om te netwerken. Onder arbeidsidentiteit verstaan we de zekerheid die iemand heeft over zichzelf, de opleiding, de toekomst en het zelfvertrouwen dat hij hieraan ontleent.

Het leerproces waarin loopbaancompetenties en een arbeidsidentiteit worden ontwikkeld komt – zo veronderstellen we – goed op gang in een 'loopbaangerichte leeromgeving'. Een dergelijke omgeving ontstaat wanneer de opleiding loopbaanleren nastreeft met behulp van een reflexieve, op de loopbaan gerichte dialoog over concrete ervaringen die bij voorkeur in een vraaggestuurde (d.i. een door leervragen van de leerling) en praktijkgerichte context zijn opgedaan (zie figuur 1).

Figuur 1.

Loopbaangerichte leeromgeving



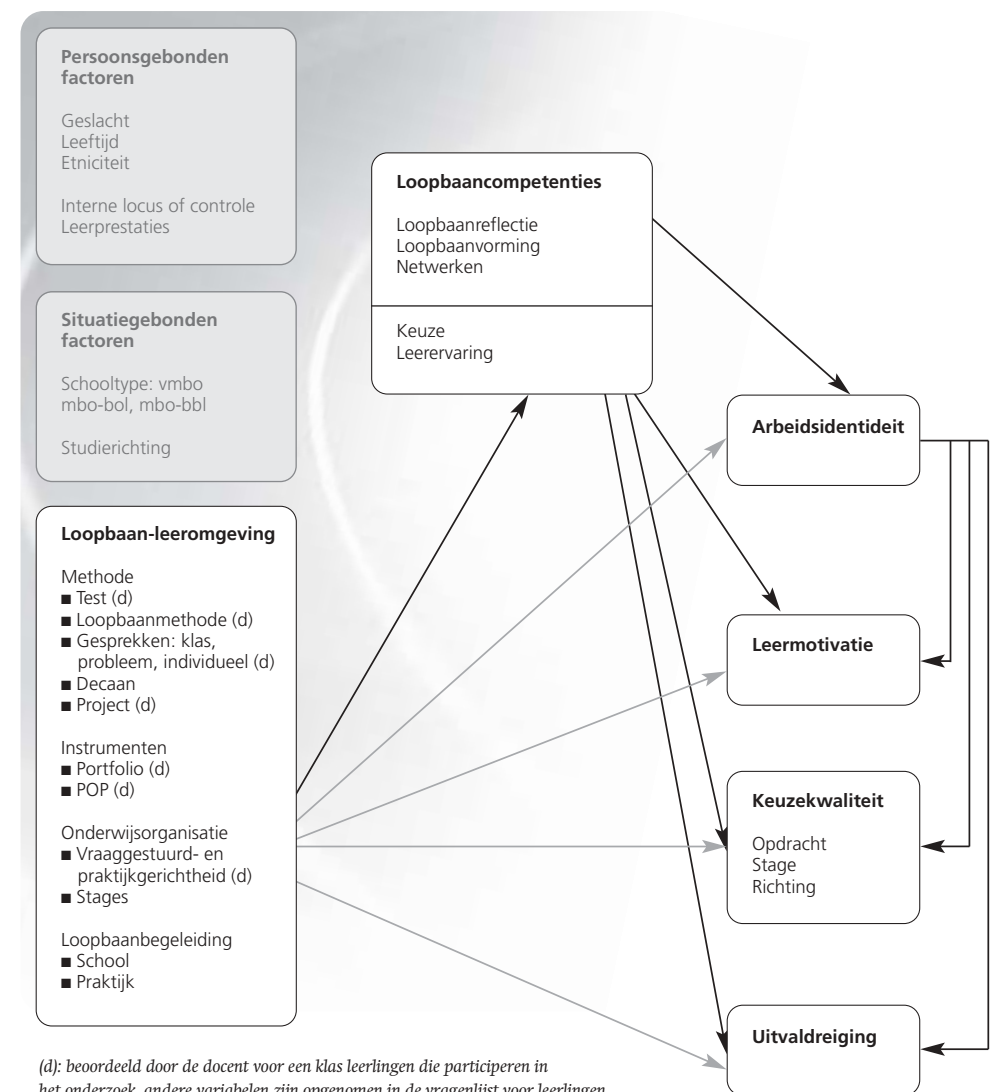
Deze veronderstelling is ontleend aan op dit moment lopende wetenschappelijke discussies over en praktijkervaringen met competentiegericht onderwijs. In zowel de discussies als ervaringen is duidelijk geworden dat onderwijs waarin competenties ontwikkeld worden, zowel authentiek moet zijn als zelfgestuurd leren moet mogelijk maken. Authentiek in zoverre er – om leerlingen beter op het echte beroepshandelen voor te bereiden – tijdens de opleiding een expliciete en doordachte verbinding wordt gemaakt tussen theorie en praktisch handelen.³⁰ Zelfgestuurd omdat – aldus de constructivistische stroming in de onderwijspsychologie (bijv. Duffy & Cunningham, 1996; Simons, Van der Linden & Duffy, 2000) – individuen pas echt kennis opbouwen wanneer ze datgene wat hen aan informatie wordt aangeboden tot iets persoonlijks kunnen transformeren (Wardekker, Biesta & Miedema, 1998).³¹ Uit het constructivisme is het leertheoretische principe afgeleid dat leerlingen zoveel mogelijk geactiveerd moeten worden om hun eigen kennis te construeren, aansluitend bij wat ze al weten en kunnen. Dat kennis construeren hoeven leerlingen niet altijd alleen te doen; samenwerken met medeleerlingen kan juist een belangrijke rol spelen, omdat dat hen dwingt actief te zijn, bijvoorbeeld door iets uit te leggen aan anderen of hun ideeën met die van anderen vergelijken (zie bijv. Van der Linden, Erkens, Schmidt, & Renshaw, 2000).

De essentie van een krachtige leeromgeving is (a) dat deze moet overeenkomen met situaties en omstandigheden waarin het geleerde later moet worden gebruikt of toegepast, (b) dat deze levensrecht moet zijn: de over te dragen kennis moet een voor de lerende zichtbare gebruikswaarde hebben, (c) dat de omgeving moet uitnodigen tot activiteit; de leerling moet in staat worden gesteld om op een interactieve en op integratie gerichte wijze om te gaan met de leerstof, (d) voorzien wordt in coaching: er moet aandacht zijn voor zowel cognitieve als affectieve leerprocessen en er moeten gedragsmodellen worden aangeboden, (e) dat het besef van de eigen competentie wordt ontwikkeld via een regelmatige feedback gericht op empowerment, en (f) dat de leeromgeving de leerling in staat stelt tot leren te leren via een toenemende verantwoordelijkheid van de lerende voor zijn of haar eigen leerproces. Recent leerpsychologisch onderzoek heeft duidelijk aangetoond dat als aan deze voorwaarden wordt voldaan de effectiviteit en de efficiëntie van het cognitieve leerproces niet alleen verbetert, maar ook dat de leermotivatie toeneemt.³²

Passen we het vorenstaande toe op loopbaanleren, dan kenmerkt een ‘krachtige’ loopbaangerichte leeromgeving zich door het feit dat hij (a) leerlingen veelvuldig in contact brengt met de ‘echte’ beroepspraktijk, (b) dat het maatschappelijke belang of nut van deze beroepspraktijk zichtbaar wordt gemaakt, (c) dat de leerling in staat wordt gesteld te communiceren over zowel de maatschappelijke betekenis

van bepaalde beroepsactiviteiten als over de persoonlijke zin ervan, (d) dat leerlingen daarbij goed gecoached worden en tegelijkertijd een eigen verantwoordelijkheid krijgen wat betreft het maken van keuzen, en (e) dat de leerling kan spreken met ervaren beroepsbeoefenaars die als mogelijk gedragsmodel kunnen functioneren. Wij veronderstellen dat een krachtige loopbaangerichte leeromgeving een positieve invloed heeft op de leermotivatie van de leerlingen, op hun beleving van de leermogelijkheden die de school hen biedt, op de feitelijke keuzes die zij in hun studieloopbaan maken en – tenslotte – op het voltooien van de opleiding.

Figuur 2. Het onderzoeksmodel



(d): beoordeeld door de docent voor een klas leerlingen die participeren in het onderzoek, andere variabelen zijn opgenomen in de vragenlijst voor leerlingen

In figuur 2 is het gehele onderzoeksmodel beschreven. De eerste onderzoeksvraag heeft betrekking op het effect van verschillende aspecten van de leeromgeving op loopbaancompetenties van leerlingen (zie pijl tussen loopbaan-leeromgeving en loopbaancompetenties). Aspecten van de leeromgeving die worden onderzocht zijn: de methode van loopbaanontwikkeling die in de participerende groepen wordt gehanteerd, het gebruik van instrumenten (portfolio en Persoonlijk OntwikkelingsPlan), en de loopbaanleeromgeving op het niveau van onderwijsorganisatie – de vraaggestuurdheid en praktijkgerichtheid, en op het niveau van loopbaanbegeleiding op school en in de praktijk – de mate van een loopbaangerichte dialoog.

Om de relatie tussen de leeromgeving en loopbaancompetenties te onderzoeken dienen persoons- en situatiegebonden factoren als controle variabelen (grijze vakken in figuur 2). Dit is van belang om te kunnen constateren of effecten van de leeromgeving ook optreden als er rekening wordt gehouden met andere factoren die relevant kunnen zijn voor inzetten van loopbaancompetenties.

De tweede onderzoeksvraag betreft de relatie tussen loopbaancompetenties en arbeidsidentiteit. In de derde stap wordt de bijdrage van loopbaancompetenties en arbeidsidentiteit aan leermotivatie, keuzequaliteit en uitvaldreiging geanalyseerd (de rechterkant van figuur 2). Bij stap 2 en 3 wordt gecontroleerd voor persoonsgebonden, situatiegebonden en aspecten van de loopbaanleeromgeving.

3

Hoe ziet de loopbaanleeromgeving er uit?

Onze eerste onderzoeksvraag is: ‘Welke verschillende praktijken inzake loopbaanoriëntatie en –begeleiding zijn momenteel in het vmbo en in het mbo te onderscheiden?’ Om deze vraag te beantwoorden gebruiken we gegevens uit zowel het kwalitatieve vooronderzoek als uit de vragenlijsten. Eerst presenteren we de resultaten uit het vooronderzoek, daarna komen de resultaten uit het kwantitatieve onderzoek aan de orde.

3.1 Resultaten uit het vooronderzoek

In de eerste fase van het onderzoek zijn binnen vier ROC's en twee scholen voor vmbo groepsinterviews gehouden met resp. leerlingen/ cursisten, docenten/ managers en loopbaanbegeleiders (decanen, mentoren enz.). Degenen die binnen de ROC's hebben deelgenomen aan de interviews zijn afkomstig van in totaal 17 opleidingen; de respondenten uit het vmbo zijn afkomstig uit 6 verschillende studierichtingen. Het in kaart brengen van de LOB-praktijken gebeurde aan de hand van de volgende vragen:

Op het niveau van onderwijsorganisatie

1. Is er sprake van instructie dan wel van constructie (uitleg: vraag of aanbod?)
2. In welke mate geeft de organisatie van het onderwijs mogelijkheden tot zelfsturing- wat zijn keuze mogelijkheden in de leerroute?
3. Wordt gebruik gemaakt van binnenschoolse dan wel van buitenschoolse ervaringen?

Op het niveau van loopbaanbegeleiding:

4. Wordt er alleen feedback of advies gegeven of is er sprake van gezamenlijke (tussen docent en leerling) reflectie? Ofwel: Is de relatie tussen leerling en loopbaanbegeleider monologisch of dialogisch?
5. Is er vooral sprake van sturing door de loopbaanbegeleider of wordt zelfsturing nagestreefd?
6. Is LOB incidenteel of gericht op de ontwikkeling van een loopbaanperspectief?
7. Wordt er al dan niet gestreefd naar de ontwikkeling van loopbaancompetenties en een arbeidsidentiteit?

Uit de interviews komt een weinig rooskleurig beeld naar voren wat betreft de loopbaanoriëntatie en –begeleiding in de beroepskolom.

Het mbo

Uit de interviews op de ROC's komt naar voren dat er vele nieuwe ontwikkelingen te zien zijn die de loopbaan van de leerling in de toekomst meer centraal zullen gaan stellen, zoals meer buitenschool leren en het gebruik maken van portfolio. Scholen zijn op beleidsniveau begonnen met nadenken over hoe men dat wil gaan vormgeven. Bij enkele opleidingen is dit al terug te zien, maar dit staat vaak nog in de kinderschoenen. Er kan nog niet gezegd worden dat de loopbaan van leerling in het onderwijs centraal staat; daarvoor is er nog teveel sprake van ad hoc-initiatieven en worden er te weinig structurele veranderingen doorgevoerd. Er zijn duidelijk grote verschillen tussen opleidingen binnen één school; nieuwe manieren van werken worden nog niet instellingsbreed toegepast. Door managers wordt dan ook vaak een mooier beeld geschetst dan in de praktijk te zien is. Vaak is de door hen voorgestane 'nieuwe' manier van werken nog niet helemaal of zelfs helemaal niet overgenomen door de verschillende opleidingen/afdelingen en het personeel. Een systematisch en goed doordacht LOB-programma is slechts in een enkel geval te zien. Veelal wordt LOB pas ingezet als er studieproblemen blijken te zijn. Een respondent van de sectie BVE van de NVS-NVL geeft aan dat de LOB-ontwikkelingen vooral achterblijven op AOC's. Over het algemeen wordt er op veel AOC's slechts gebruik gemaakt van een decaan, welke ver van de leerlingen staat. Soms is er zelfs geen decaan aanwezig en wordt er geen aandacht geschonken aan LOB.

Op de plekken waar men al bezig is met nieuwe werkvormen, zoals het gebruik van een portfolio en daarbij behorende ontwikkel- en leerlijnen, is dit erg nieuw en minder dan twee jaar in gebruik. Meestal was afgelopen jaar het eerste jaar van de nieuwe manier van werken. Over het algemeen kan gesteld worden dat de docent niet als coach wordt ingezet, maar dat zijn taak vooral bestaat uit het geven van opdrachten. Het zijn vaak de mentoren die zich bezig houden met de portfolio's. Sporadisch zijn ontwikkelingen in de professionaliteit van docenten te zien. Incidenteel worden docenten omgeschoold tot coaches. Wat vaker worden nieuwe activiteiten ontplooid, bijvoorbeeld doorlopende leerlijnen tussen vmbo en mbo en hbo (door bijvoorbeeld een doorlopende portfolio te ontwikkelen, of door een vmbo-school en een mbo-school in één gebouw te plaatsen) en meer keuzemogelijkheden.

Methoden waar scholen gebruik van maken zijn in sommige gevallen bovengenoemde nieuwe ontwikkelingen, maar in nog veel gevallen wordt er (slechts) gebruik gemaakt van (snuffel)stages, decanen en oriëntatieprogramma's om leerlingen voor te bereiden op hun loopbaan.

Wat betreft de activiteiten die plaats vinden, ziet men dat er vooral wordt bijgestuurd als het niet goed lijkt te gaan met een student. Dat zijn dan gevallen waarin een leerling bijvoorbeeld leerproblemen heeft of als er een verkeerde keuze is gemaakt. Dan wordt er meestal een gesprek gevoerd over of hij wel op zijn plek zit. Een leerling krijgt een oriëntatieprogramma aangeboden, meestal als een leerling al een opleiding heeft geprobeerd, gestopt is en niet weet wat hij dan wil. Met studenten met wie het goed lijkt te gaan, worden bij veel opleidingen weinig tot geen gesprekken gehouden. Dit betreft leerlingen die zonder portfolio werken. Als een portfolio wordt gebruikt bij de opleiding, worden er ook gesprekken gevoerd. Deze zijn van te voren ingepland en vinden meestal aan het eind van een module of programma plaats. De frequentie van de gesprekken kan daarbij grote verschillen tonen: van aan het begin en eind van het schooljaar tot aan na of in elk studieblok of vak.

Veelal moeten leerlingen op eigen initiatief naar een docent toe komen om een loopbaangesprek te kunnen voeren. Leerlingen doen dat echter zelden. Alleen voor hele concrete praktische vragen waar ze zelf niet uitkomen, zullen ze contact zoeken. De leerlingen zonder portfolio gaven aan dat ze geen gesprek hebben gehad over hun motivatie, of ze op hun plek zitten, wat ze willen gaan doen etc. Toch geven de meeste leerlingen aan dat ze het gevoel hebben dat de docenten hen wel kennen.

Leerlingen van scholen waar zelfsturing hoog in het vaandel staat, geven aan dat ze zich in het diepe gegooid voelden en dat de overgang van vmbo naar mbo wat betreft zelfsturing geleidelijker zou moeten zijn (dus wel meer keuzemogelijkheden vanuit school, maar geen dialoog en begeleiding om goede keuzes mogelijk te maken). Ze vertelden dat veel leerlingen dit niet aankonden en daardoor uitvielen. De uitval door deze oorzaak betrof volgens enkele leerlingen bijna de helft van de leerlingen in het eerste jaar die tegelijkertijd met hen zijn ingestroomd. Wel hechten ze na enige tijd veel waarde aan de grote vrijheid die ze door de eigen verantwoordelijkheid hebben. Op de vraag of ze meer gesprekken over hun loopbaan willen hebben of een portfolio zoals een leerling van een andere opleiding heeft, wordt dan ook vaak negatief geantwoord.

Docenten geven vaak grenzen aan van de mogelijkheden om de loopbaan centraal te stellen: er is nog niet zoveel keuzevrijheid mogelijk omdat aan de wettelijke eisen voldaan moet worden, jongeren moeten ook niet te vroeg hoeven kiezen (dit speelt vooral op het vmbo), jongeren hebben nog duidelijke sturing nodig, ze tonen te weinig eigen initiatief, leerlingen schatten zichzelf vaak te hoog in en ze hebben geen goed beroepsbeeld. Het is dan ook vaak de docent die de leerling vertelt waar hij of zij goed in is en waar hij of zij verder in zou

kunnen, in plaats van dat de leerling in staat wordt gesteld in een dialoog zelf tot dat of een ander oordeel te komen. Sommige mbo-docenten geven aan dat leerlingen zich al georiënteerd hebben in het vmbo en dat oriëntatie daarom niet meer van belang is in het mbo. De cursisten weten, aldus deze docenten, al wat ze willen en er is niet veel begeleiding op dat gebied nodig, eigenlijk slechts voor de probleemgevallen. Veel docenten zien lob als een eenmalige keuze, niet als een leerproces.

Opvallend is dat de technische opleidingen voornamelijk traditionele LOB aanbieden in een monologische context. Dit wil niet zeggen dat er geen gesprekken plaatsvinden tussen een individuele leerling en een docent of begeleider. Dat is wel het geval. Maar in deze gesprekken bepaalt de docent feitelijk de inhoud van het gesprek. In een dergelijke context bestaat loopbaanoriëntatie vooral uit studiekeuzevoorlichting waarbij het in feite de docent is die de leerling of cursist vertelt wat hij of zij het beste kan kiezen. De sociale en dienstverlenende studierichtingen neigen meer naar een geïntegreerde aanpak van LOB, waarbij veel nadruk wordt gelegd op dialoog en reflectie over opgedane ervaringen in stages. Waarschijnlijk neigen techniekdocenten tot een traditionele aanpak vanwege hun nog tamelijk traditionele onderwijsvisie.³³ Dat heeft weer te maken met de visie van docenten op techniek als vooral instrumenteel handelen. Techniekdocenten zijn daarbij minder veranderingsbereid ten opzichte van hun collega's in niet-technische opleidingen. Ze definiëren zichzelf ook meer als opleider dan begeleider. Bij de sociale studierichtingen wordt er meer algemene vorming gegeven en komt het keuzemoment pas later, met een groter accent op motievenreflectie.

Ook het opleidingsniveau lijkt een rol te spelen wat betreft de concrete invulling van loopbaanoriëntatie en -begeleiding. Docenten van opleidingen uit niveau 1 en 2 geven regelmatig aan dat leerlingen van een laag niveau niet goed kunnen reflecteren en zichzelf niet kunnen sturen, en dat zonder de sturing van de docenten er niet veel uit zou komen. Daardoor voeren docenten als vanzelfsprekend vooral een monoloog met de leerling/cursist. Bij de hogere niveaus gaat de opleiding vaker uit van een dialoog tussen docenten en leerlingen. De vraag waar een antwoord op gevonden moet worden is dan ook: in hoeverre kunnen studenten zelfsturing aan en in welke mate is ondersteuning van de school nodig? Hoe verschilt dat per richting, niveau en leeftijd?

Het vmbo

De overgang van onderbouw naar bovenbouw en van bovenbouw naar mbo staat centraal in de LOB-praktijken op vmbo scholen. Daarvoor

wordt in het vmbo vooral gebruik gemaakt van klassikale oriëntatie via praktische sector oriëntatie (PSO) en doe-middagen in de eerste twee jaar en andere incidentele voorlichtingsactiviteiten. Op slechts één van de zes onderzochte studierichtingen wordt gebruik gemaakt van POP's en portfolio's in het kader van leer- en ontwikkellijnen. De docenten in deze opleiding worden, overigens net als bij de andere vijf opleidingen, nog niet als coach ingezet. Hun taak bestaat vooral uit het geven van opdrachten. Het zijn vaak de mentoren die zich bezig houden met de portfolio's als deze al worden ingezet. Respondenten van de sectie vmbo van de NVS-NVL geven aan dat mentoren vaak nog niet geëquipeerd zijn om LOB uit te voeren. LOB wordt meestal naast de andere hoofdtaken uitgevoerd en is geen prioriteit voor de scholen. De uitvoering is dan ook vaak van de betrokkenheid van de mentor afhankelijk.

Nieuwe ontwikkelingen, die overigens pas sporadisch in de planning staan, betreffen meer samenwerking met ROC's wat betreft stages en voorlichting. Incidenteel is al een samenwerking te zien op dit gebied. Methoden waar scholen gebruik van maken zijn in de meeste gevallen (snuffel)stages, decanen en klassikale oriëntatie programma's, ter ondersteuning van de richtingkeuze binnen de school. Gesprekken worden veelal niet als een doelbewust LOB-middel ingezet. De richtingkeuze van de leerling wordt vaak op advies van de (avo- en pso-)docent bepaald. De leerling kan zijn keuze maken op basis van informatie verkregen door PSO en op papier.

Het feit dat de oriëntatiefase voornamelijk op het vmbo plaats vindt, geeft opleidingen een aanleiding om vooral klassikale oriëntatie op een studierichting in te zetten, en zich niet te richten op (levens)loopbaanperspectieven. De opleidingen op vmbo-scholen hebben vooral de eerste twee jaar gezamenlijke (LOB)programma's. Leerlingen hebben dan klassikaal PSO of doe-dagen. Na deze twee jaar komen ze in een richting, waar de LOB enigszins kan verschillen van andere opleidingen. Van de scholen kan daarom slechts gezegd worden dat ze wat betreft de eerste twee jaren een instellingsbreed LOB-beleid hebben. Dit LOB-beleid is gebaseerd op veel oriëntatie en praktische ervaringen ter onderbouwing van een keuze voor een richting binnen de school. Pas in de laatste twee jaren van de opleiding wordt enigszins aandacht gegeven aan het kiezen van een vervolgopleiding.

Uit een door Oomen uitgevoerd onderzoek naar LOB-praktijken in het vmbo blijkt dat experts en schoolleiders de loopbaanoriëntatie en -begeleiding teveel op de korte termijn gericht vinden.³⁴ Leerlingen houden zich alleen bezig met keuzes die zich op dat moment voordoen in de leerloopbaan. De uitkomsten van de door ons gehouden interviews wijzen in dezelfde richting: LOB in het vmbo is vooral aanbodgestuurd. Oomen concludeert dat leerlingen te vroeg moeten kiezen en dat er nog geen zorg is voor een doorlopende leerlijn door een splitsing

in onder- en bovenbouwteams en -decanen. Ook nemen, volgens haar, docenten nog geen verantwoordelijkheid voor het toepassen van LOB. Deze taak wordt in zekere zin afgeschoven naar de decanen, die gespecialiseerd zijn in LOB. Ook deze conclusies worden door de door ons ondervraagde respondenten gedeeld. Er blijkt – tenslotte – een behoefte te bestaan aan concrete beelden van een up-to-date loopbaan-dienstverlening met bijbehorende criteria. Om deze behoeften te vervullen zijn nieuwe beelden en betekenissen van LOB in het curriculum nodig. Deze kunnen ook het informatieverschil tussen decanen aan de ene en schoolleiders en docenten aan de andere kant reduceren. Door een gemeenschappelijke taal te ontwikkelen, wordt er een nieuwe basis gelegd voor samenwerking op het gebied van loopbaanoriëntatie en -begeleiding.

Conclusie

Het in praktijk brengen van meer geïntegreerd loopbaanhandelen blijkt nogal wat tijd te kosten. In het mbo is nog geen sprake van instellingsbreed LOB-beleid; iedere unit vaart een eigen koers (als er al sprake is van een duidelijke koers). Wel is er sprake van een toenemend gebruik van portfolio en het persoonlijk ontwikkelingsplan (POP), maar deze instrumenten worden overwegend ingezet ter bevordering van de studieloopbaan en veel minder ter bevordering van de reflectie over de arbeids- en/of levensloopbaan. Nog steeds verwijzen docenten de cursisten bij studieproblemen snel door naar het loopbaanadviescentrum. Dat kan wijzen op een toenemend professionalisme, maar de indruk bestaat dat de snelle doorverwijzing eerder moet worden begrepen als het 'afschuiven' door docenten en opleidingen van de verantwoordelijkheid voor loopbaanoriëntatie en -begeleiding. Binnen de zorgopleidingen is overigens sprake van de meest krachtige leeromgeving voor loopbaanleren. Zorgopleidingen realiseren ook – meer dan andere opleidingen binnen het mbo – een geïntegreerd systeem van loopbaanoriëntatie en -begeleiding. Techniekopleidingen scoren in dit opzicht het laagst; daar is loopbaanoriëntatie en -begeleiding toch vaak erg traditionele studie- en beroepskeuzevoorlichting. Ook kan geconstateerd worden dat op niveau 1 en 2 meer sprake is van sturing door docenten en een 'monologische relatie' tussen cursist en loopbaanbegeleider, dan op niveau 3 en 4. Tenslotte geven de ondervraagde respondenten aan dat er tot nu toe slechts weinig sprake is van een gerichte scholing van docenten op het gebied van coachende vaardigheden. Ook het centraal stellen van de loopbaan van de leerling is in het mbo maar bij vier van de zeventien geanalyseerde opleidingen terug te vinden. En bij slechts één mbo-opleiding is sprake van werkelijk geïntegreerde loopbaanbegeleiding

In het vmbo is er alleen in de onderbouw sprake van een schoolbreed LOB-beleid. Dit beleid is overigens vrijwel geheel gericht op de begeleiding bij een studierichting in de bovenbouw (via Praktische Sector Oriëntatie) en zeker niet op het bevorderen van een systematische reflectie door de leerling op zijn of haar arbeids- en/of levensloopbaan. Vmbo-leerlingen doen in het kader van Lob dan ook meestal alleen ervaringen op binnen de school; voor zover er sprake is van buitenschoolse stages betreft het erg korte 'snuffelstages'. Vooral de mentoren zijn verantwoordelijk voor loopbaanoriëntatie en -begeleiding; docenten houden er zich nauwelijks mee bezig. De relatie tussen mentor en leerling (en ook tussen docent en leerling) is vooral monologisch: de mentor resp. docent stuurt. De voornaamste reden daarvoor is, aldus de ondervraagde docenten, de leeftijd van de leerlingen: ze zijn nog te jong om verantwoordelijkheid te willen nemen voor hun loopbaan. De door de overheid gewilde grotere afstemming in de beroepskolom wat betreft aansluiting van programma's en dus ook van LOB (en van LOB-methoden) is nog niet terug te vinden. Uit de door ons afgenomen interviews blijkt dat het vmbo en het mbo nog niet goed op elkaar aansluiten op het gebied van LOB-praktijken. Wel is er – net als in het mbo – sprake van een toenemende belangstelling voor het gebruik van portfolio en het persoonlijk ontwikkelingsplan. Men verwacht dat de inzet van deze instrumenten de aansluiting tussen vmbo en mbo zal vergemakkelijken. Opvallend is dat daarbij weinig aandacht is voor de communicatieve structuur waarbinnen deze instrumenten moeten functioneren. Men lijkt er van uit te gaan dat de inzet van portfolio en POP als vanzelf de overgang zal vergemakkelijken.

3.2 Resultaten uit het hoofdonderzoek

In het hoofdonderzoek hebben we de 'loopbaanleeromgeving', die leerlingen en cursisten in het (v)mbo aantreffen, in kaart gebracht met behulp van vragenlijsten die zijn afgenomen bij 3505 leerlingen en bij in totaal 163 docenten uit vmbo en mbo. De resultaten komen voor een belangrijk deel overeen met het beeld dat uit het vooronderzoek is af te leiden.

Methoden van loopbaanoriëntatie

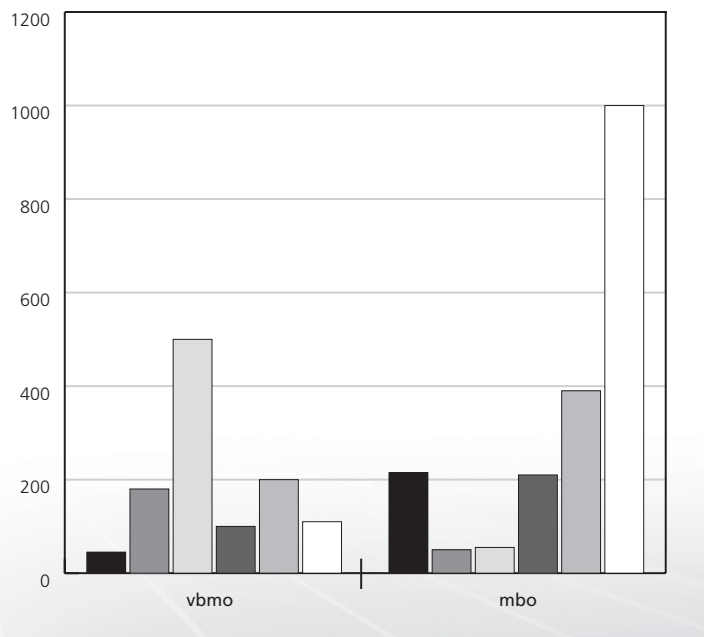
Op de vraag aan docenten wat de school vooral doet op het gebied van loopbaanoriëntatie en -begeleiding (LOB), konden docenten een keuze maken uit de volgende antwoordcategorieën:

- hier is binnen de school (nog) geen aandacht voor.
- er worden vooral beroepskeuzetests afgenomen.
- er wordt vooral gebruik gemaakt van een methode (bijvoorbeeld Optie).
- er vinden vooral klassikale gesprekken plaats.

- er vinden vooral individuele gesprekken plaats als een leerling problemen heeft (dreigende uitval).
- er vinden regelmatig individuele gesprekken plaats met elke leerling. Bijna eenderde van de docenten geeft aan dat loopbaanontwikkeling vooral bestaat uit het voeren van gesprekken met elke leerling. Individuele gesprekken worden vooral binnen het mbo gevoerd (zie figuur 1). Bij 16% van de leerlingen wordt LOB ingevuld door gesprekken met leerlingen die dreigen uit te vallen en bij 8% vooral door klassikale gesprekken. De docenten schatten in dat 16% van de leerlingen (vooral vmbo-ers) in aanraking komt met een methode voor loopbaanontwikkeling. Deze leerlingen gaan dus op gezette tijden aan de slag met hun loopbaanontwikkeling. Bij 6% van de leerlingen (voornamelijk vmbo-ers) bestaat LOB vooral uit beroepskeuzetests en bij 7% van de leerlingen is er, aldus de docenten, nauwelijks aandacht voor LOB.

Figuur 1. LOB op scholen

- niets
- tests
- methode
- klasgesprek
- probleemgeval
- individueel gesprek



Als studierichtingen met elkaar worden vergeleken blijkt dat voornamelijk in de zorg relatief veel en in technische en agrarische opleidingen weinig individuele gesprekken met leerlingen worden gevoerd. In technische en agrarische opleidingen worden vooral gesprekken gevoerd met leerlingen die dreigen uit te vallen. Bovendien wordt in technische opleidingen vergeleken met andere studierichtingen significant méér gebruik gemaakt van beroepskeuze-interesstests.

Wanneer de leerlingen wordt gevraagd of ze gesprekken hebben met een decaan of loopbaanbegeleider, antwoordt de helft bevestigend.

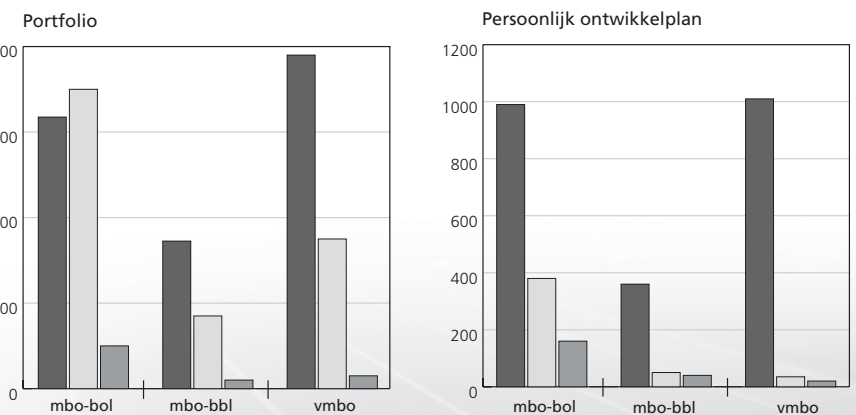
De docenten is gevraagd of er aan de leerlingen speciale projecten voor loopbaanbegeleiding worden aangeboden. Zij geven aan dat er bij slechts negen van de in totaal 236 onderzochte groepen sprake is van dergelijke projecten. Het betreft dan 177 van de in totaal 3505 ondervraagde leerlingen. Deze projecten lopen uiteen van praktijkgericht leren tot aan geïntegreerde loopbaanontwikkeling.

Instrumenten

De docenten geven aan dat 43% van de leerlingen te maken heeft met een portfolio (in het mbo vaker dan in het vmbo, en dan vooral in de BOL-opleidingen; zie figuur 2). Bij 30% wordt het portfolio vooral ingezet voor het monitoren van de studievoortgang in de huidige opleiding en bij 8% vooral voor de aansluiting op het vervolgonderwijs. Slechts 6% van de portfolio's wordt vooral ingezet voor de arbeidsloopbaan of levensloop. Een Persoonlijk OntwikkelingsPlan (POP) wordt – aldus de ondervraagde docenten – door 23% van de leerlingen gebruikt, waarvan 15% voor de huidige studie (en een 1% voor vervolgstudie). In 7% van de gevallen wordt het POP vooral gebruikt voor de arbeids- en/of de levensloopbaan (zie figuur 2). Een POP wordt vooral gebruikt in de richtingen zorg, landbouw en 'overige', maar wel vaker niet dan wel.

Figuur 2. Gebruik van het portfolio en het persoonlijk ontwikkelingsplan

- geen
- studie
- loopbaan



Zowel het portfolio als het POP komt vooral voor in een leeromgeving waar loopbaanbegeleiding wordt ingevuld door middel van individuele gesprekken. Het POP voor de arbeids- en/of levensloopbaan wordt vooral, en het portfolio alleen maar, in deze leeromgeving gebruikt.

Loopbaangerichtheid leeromgeving

De loopbaangerichtheid op organisatieniveau heeft betrekking op de mate waarin het onderwijs is ingericht voor het opdoen van praktijkervaringen en voor het maken van keuzes in het belang van de loopbaan. Aan de leerlingen is gevraagd hoeveel stages zij hebben gelopen in het werk waarvoor zij leren. Dit geeft weer of en hoe vaak zij met de beroepspraktijk in aanraking zijn gekomen. In het vmbo blijken leerlingen veel minder in aanraking te komen met de beroepspraktijk, dan in het mbo, maar ruim 10% van de mbo-bol leerlingen geeft aan nog geen stage te hebben gehad in het werkveld. In het mbo is ruim de helft van de leerlingen drie keer of meer met de beroepspraktijk in aanraking geweest.

Aan docenten is gevraagd om de onderwijsorganisatie op loopbaangerichtheid te beoordelen met behulp van deels dezelfde vragen als aan de leerlingen gesteld zijn. De correlatie tussen de antwoorden van de leerlingen en docenten over de leeromgeving is significant ($p: <.01$), doch zeer laag (rond .20). Dit betekent dat de leeromgeving door leerlingen anders wordt ervaren dan door docenten. Docenten zijn positiever over de mogelijkheden die school biedt voor loopbaanontwikkeling van leerlingen dan leerlingen zelf. Maar desondanks hebben de meeste leerlingen, aldus de docenten, te maken met een niet-loopbaangerichte organisatie van het onderwijs. Op een vijfpuntsschaal, lopend van niet- naar zeer loopbaangericht, scoren de docenten de leeromgeving van de klassen die door ons ondervraagd zijn, gemiddeld op 1.83. Slechts voor 12% van de leerlingen schatten de docenten de onderwijsorganisatie loopbaangericht in (d.i. een score van 3.5 of hoger). Zij schatten de loopbaangerichtheid van de leeromgeving bij mbo-bbl significant hoger in dan bij mbo-bol en vmbo ($F:175,0$; sign. $<.001$).

De meeste leerlingen geven aan dat er slechts matig sprake is van een loopbaandialoog in de begeleiding. Op een vijfpuntsschaal scoren zij een gemiddelde van 2.6; van een loopbaandialoog is dus nauwelijks sprake. Slechts 10% van de leerlingen (die vooral binnen het vmbo-t te vinden zijn) vinden dat de begeleiding wordt vormgegeven middels een loopbaandialoog (score > 3.5). Er is nauwelijks verschil tussen de scores van vmbo- en mbo-leerlingen (bij een p-waarde van $<.01$).

Loopbaancompetenties

Hoewel jongeren regelmatig loopbaankeuzes maken, is er – afgaande op de feiten die in het eerste hoofdstuk gepresenteerd zijn – nog wei-

nig sprake van loopbaanzelfsturing als een proces van het verwezenlijken van doelen en wensen in leren en werk. Loopbaanzelfsturing moeten veel mensen blijkbaar leren. De vraag is dan wat voor competenties nodig zijn om deze loopbaanzelfsturing te realiseren. In dit onderzoek onderscheiden we vijf loopbaancompetenties: motievenreflectie, kwaliteitenreflectie, werkexploratie, loopbaansturing en netwerken.

Motievenreflectie is het onderzoeken van wensen en waarden die van belang zijn voor de loopbaan. Het gaat om bewustwording van wat werkelijk belangrijk in het leven, wat je voldoening geeft en wat nodig is om prettig te kunnen werken. Kwaliteitenreflectie is onderzoeken wat men (niet) kan en hoe dit gebruikt kan worden voor de ontwikkeling in de loopbaan. Het gaat bewustwording van vaardigheden en eigenschappen en om deze te vertalen naar kwaliteiten en talenten die ingezet kunnen worden om doelen en wensen in leren en werk te realiseren. Werkexploratie is het onderzoeken van eisen en waarden in werk en de mogelijkheden om te veranderen van werk; een zoektocht naar werk(zaamheden) waarin persoonlijke waarden overeenkomen met waarden die gelden in bepaald werk en waarin kwaliteiten aansluiten bij de ontwikkelingen die in dat werk voorkomen. Loopbaansturing is planning en beïnvloeding van leren en werken. Het gaat om het maken van weloverwogen keuzes, het onderzoeken van consequenties van keuzes en daadwerkelijk acties ondernemen om werk en leren aan te laten sluiten bij eigen kwaliteiten en motieven en uitdagingen in werk. Netwerken betekent contacten opbouwen en onderhouden op de arbeidsmarkt gericht op de loopbaanontwikkeling. Netwerkcontacten kunnen worden gebruikt om op de hoogte te blijven van ontwikkelingen, van werkmogelijkheden en om feedback te krijgen op het eigen functioneren.

In de leerlingenvragenlijst zijn items opgenomen die deze vijf loopbaancompetenties meten. In de analyse bleek dat ‘werkexploratie’ en ‘loopbaansturing’ bij leerlingen grotendeels samenvielen. Zij zijn daarom samengevoegd in de nieuwe variabele ‘loopbaanvorming’. Hetzelfde bleek het geval voor ‘kwaliteitenreflectie’ en ‘motievenreflectie’ die zijn samengevoegd tot de nieuwe variabele ‘loopbaanreflectie’. Daarnaast zijn items opgenomen die betrekking hebben op het loopbaangedrag in specifieke situaties, namelijk bij een keuze en een leerervaring. Voordat de leerlingen de items over de keuze beantwoordden, gaf een onderzoeker instructie om een recente keuze in gedachten te nemen bij het invullen van de bijbehorende items. Voor de items over leerervaring werden de leerlingen gevraagd een ervaring in gedachten te nemen waarvan zij onlangs veel hadden geleerd.

Kijken we eerst naar de scores van de leerlingen (tabel 1). Voor de gehele respondentengroep geldt dat het gemiddelde van loopbaanre-

flectie hoger ligt dan wat leerlingen gemiddeld scoren op loopbaanvorming en netwerken. Met andere woorden: loopbaanoriëntatie en -begeleiding lijkt meer gericht op reflecteren dan op handelen. Daarbij maken de gemiddelde waarden in de tabel duidelijk dat leerlingen en cursisten slechts in geringe mate loopbaancompetenties ontwikkelen. Pas vanaf de waarde 3.5 is naar onze mening sprake van loopbaancompetentie; tabel 1 laat zien dat leerlingen op loopbaanreflectie een gemiddelde van 3.35 scoren, op loopbaanvorming 3.01 en op netwerken 3.05. De mate waarin leerlingen loopbaancompetenties inzetten bij het maken van een recente keuze of bij een leerervaring is evenmin erg hoog: een gemiddelde van 3.27 bij keuze en 3.21 bij een recente leerervaring. Het percentage leerlingen dat zegt veel met de loopbaancompetenties bezig te zijn (score van > 3,5) is voor loopbaanreflectie 40%, voor loopbaanvorming 16% en voor netwerken 25%. Eenderde (35%) respectievelijk 30% van de leerlingen zet hun loopbaancompetenties in bij een recente keuze resp. leerervaring.

Tabel 1. Beschrijvende waarden met betrekking tot loopbaancompetenties

	Loopbaanreflectie	Loopbaanvorming	Netwerken	Keuze	Leerervaring
N	3470	3503	3492	3494	3493
	35	2	13	11	12
Gemiddelde	3,35	3,01	3,05	3,27	3,21
Mediaan	3,36	3,00	3,00	3,28	3,25
Modus	3,36	3,00	3,00	3,00	3,00
Standaard deviatie	,56	,55	,69	,63	,66

Begeleiding bij het ontwikkelen van loopbaancompetenties

Aan zowel docenten als leerlingen zijn een aantal vragen voorgelegd over de begeleiding die leerlingen ontvangen bij het ontwikkelen loopbaancompetenties. Op de vraag wat de school vooral doet om leerlingen te laten ontdekken welke werk bij hen past (loopbaanreflectie) antwoorden de docenten dat deze competentie vooral ontwikkeld wordt door individuele gesprekken met leerlingen waarin de mening van de leerling het zwaarst weegt (bij 59%). Bijna de helft van de leerlingen (47%) daarentegen is van mening dat (bijna) niets wordt gedaan op dit gebied (tabel 2). De meningen van docenten en leerlingen met betrekking tot testen, opdrachten en advies lopen niet erg uiteen.

Tabel 2. Begeleiding bij loopbaanreflectie volgens docenten en leerlingen

Begeleiding bij loopbaanreflectie	Volgens docenten	Volgens leerlingen
	(in percentage ingevulde vragenlijsten)	(in percentage ingevulde vragenlijsten)
Geen	7,6	46,9
Testen	13,4	11,2
Opdrachten	14,4	15,1
Advies	5,2	4,7
Loopbaangesprek	59,3	22,2

Loopbaanvorming (wat doet de school vooral om leerlingen te laten leren wat zij belangrijk vinden) wordt volgens de meeste docenten vooral georganiseerd door het geven van informatie aan de leerling of middels een loopbaangesprek (tabel 3). De leerlingen vinden dat het vooral aan henzelf wordt overgelaten. Ook hier zijn docenten van mening dat er gesprekken worden gevoerd waarin de mening van de leerling het zwaarst weegt (loopbaangesprek), maar leerlingen ervaren dit niet als zodanig. Opvallend is verder dat 22.6% van de docenten en 28.8% van de leerlingen van mening is dat leerlingen geen echte keuzes in het kader van hun opleiding worden geboden. Netwerken is alleen door docenten beoordeeld. Het overgrote deel van de docenten (73%) is van mening dat er in de school geen aandacht is voor netwerken.

Tabel 3. Begeleiding bij loopbaanvorming volgens docenten en leerlingen

Begeleiding bij loopbaanvorming	Volgens docenten	Volgens leerlingen
	(in percentage ingevulde vragenlijsten)	(in percentage ingevulde vragenlijsten)
Geen keuze in leren	22,6	28,8
Wordt aan de leerling over gelaten	12,0	31,9
Informatie	34,2	26,6
Advies	5,0	3,3
Loopbaangesprek	26,3	9,4

Reflectie over praktijkervaringen

We gaan er van uit dat het kunnen voeren van gesprekken over de ervaringen, die via stages in de praktijk worden opgedaan, erg belangrijk is voor de ontwikkeling van loopbaancompetenties. Daarom is de leerlingen een aantal vragen voorgelegd over de stagebegeleiding die zij ontvangen. Bijna 50% van de leerlingen is van mening dat er vaak gesprekken met hen worden gevoerd in het kader van stagebegeleiding (score > 3.5).

Tabel 4 laat zien wat er, aldus de leerlingen, in deze gesprekken aan de orde komt. Het meest wordt gesproken over het functioneren van de leerlingen in de stage/op de werkplek (een gemiddelde van 3.65) en wat

zij hiervan hebben geleerd (gemiddelde 3.64). De gesprekken gaan daarbij zowel over de opdrachten die de leerlingen krijgen vanuit school (gemiddelde 3.40) als vanuit het bedrijf (gemiddelde 3.48). Het minst vaak komt aan de orde welk werk bij de leerling past (gemiddeld 3.33) en de toekomstplannen van de leerling (gemiddeld 3.42). De gesprekken zijn, kortom, weinig gericht op de ontwikkeling van loopbaancompetenties en een arbeidsidentiteit en veel meer op het voldoen aan de kwalificatie-eisen vanuit school en bedrijf. Deze resultaten komen overeen met de uitkomsten van onderzoek die in het eerste hoofdstuk gepresenteerd zijn.

Tabel 4. Inhoud van gesprekken in het kader van stagebegeleiding

	Oprachten school	Oprachten bedrijf	Functioneren	Leerervaring	Loopbaan reflectie	Toekomstplannen
N	3273	3276	3268	3270	3275	3274
	226	223	231	229	224	225
Gemiddelde	3,40	3,48	3,65	3,64	3,33	3,42
Mediaan	4,00	4,00	4,00	4,00	3,00	4,00
Modus	4	4	4	4	4	4

De mate waarin stagebegeleidingsgesprekken plaats vinden, blijkt per studierichting te verschillen. In zorg- en agrarische opleidingen worden deze gesprekken significant vaker gevoerd dan in technische en economische opleidingen en in het vmbo-t.

Hoe wordt loopbaanleeromgeving vorm gegeven?

In de onderstaande tabellen wordt weergegeven hoe – afgaande op de hiervoor gepresenteerde onderzoeksresultaten – de loopbaanleeromgeving wordt vormgegeven. Tabel 5 laat zien dat in het vmbo vooral gebruik wordt gemaakt van beroepskeuzetesten en van een loopbaanmethode. Leerlingen in het vmbo zeggen – in tegenstelling tot leerlingen in het mbo – dat zij gesprekken met docenten over (de vormgeving van) hun loopbaan voeren. In het mbo worden vooral individuele gesprekken met leerlingen gevoerd en er wordt gebruik gemaakt van loopbaanontwikkelingsinstrumenten. In het mbo vinden meer stages plaats en hebben de leerlingen meer keuzemogelijkheden.

Tabel 5. Overzicht van de loopbaanleeromgeving per schooltype

		Vmbo	Mbo
Methoden (d)	Testen	+	
	Loopbaanmethode	+	
	Klassengesprek		
	Probleemgesprek		
	Individueel gesprek		+
Decaan			
Projecten (d)			
Instrumenten (d)	Portfolio		+ (BOL)
	POP		+ (BOL)
Onderwijsorganisatie	Aantal stages		+ (BOL)
	Keuzemogelijkheden		+
Loopbaandialoog	School	+	
	Praktijk		

+ : komt hier vaker voor

Als we een onderscheid maken tussen verschillende studierichtingen (tabel 6) kan worden geconcludeerd dat in de techniek significant meer gebruik wordt gemaakt van beroepskeuzetesten, dat er meerdere stages worden georganiseerd en dat er een aantal projecten op het gebied van loopbaanontwikkeling gaande zijn. Wat betreft dit laatste is waarschijnlijk de invloed van Axis c.q. het Platform Bèta/Techniek zichtbaar.

In de zorg worden vooral individuele gesprekken met leerlingen gehouden, wordt gebruik gemaakt van een POP, worden meerdere stages georganiseerd en hebben leerlingen meer keuzemogelijkheden op school. Er komen ook specifieke loopbaanprojecten voor in zorgopleidingen en in de praktijk wordt een loopbaandialoog met de leerlingen aangegaan. De loopbaanleeromgeving in economische opleidingen onderscheidt zich in geen enkel opzicht significant van andere opleidingen.

Tabel 6. Overzicht van de loopbaanleeromgeving per studierichting

		Techniek	Zorg	Economie	Landbouw	Vmbo theorie
Methoden (d)	Testen	+				
	Loopbaanmethode					+
	Klassengesprek					
	Probleemgesprek				+	
	Individueel gesprek		+			
Decaan						+
Projecten (d)		+	+			+
Instrumenten (d)	Portfolio				+	
	POP		+		+	
Onderwijsorganisatie	Aantal stages	+	+		+	
	Onderwijsorganisatie (d)		+		+	
Loopbaandialoog	School					+
	Praktijk		+		+	

In agrarische opleidingen worden vooral gesprekken gevoerd met leerlingen die dreigen uit te vallen, er wordt gebruik gemaakt van specifieke loopbaaninstrumenten, en de onderwijsorganisatie wordt door de leerlingen loopbaangericht bevonden, waarbij leerlingen meerdere stages volgen en een loopbaandialoog voeren met hun praktijkbegeleider. Leerlingen in de theoretische leerweg van het vmbo hebben vaak te maken met een loopbaanmethode, er vinden gesprekken met een decaan plaats, er komen loopbaanprojecten voor en er is sprake van een loopbaandialoog op school.

Als wordt nagegaan in welke leeromgeving vooral sprake is van een loopbaandialoog, blijkt dat vooral een loopbaandialoog wordt gevoerd met leerlingen die te maken hebben met individuele gesprekken, die gesprekken met een decaan of loopbaanbegeleider hebben, die in projecten participeren, die gebruik maken van loopbaanontwikkelingsinstrumenten en die met een loopbaangerichte onderwijsorganisatie te maken hebben.

Hoe vaak is sprake van een 'krachtige' loopbaanleeromgeving?

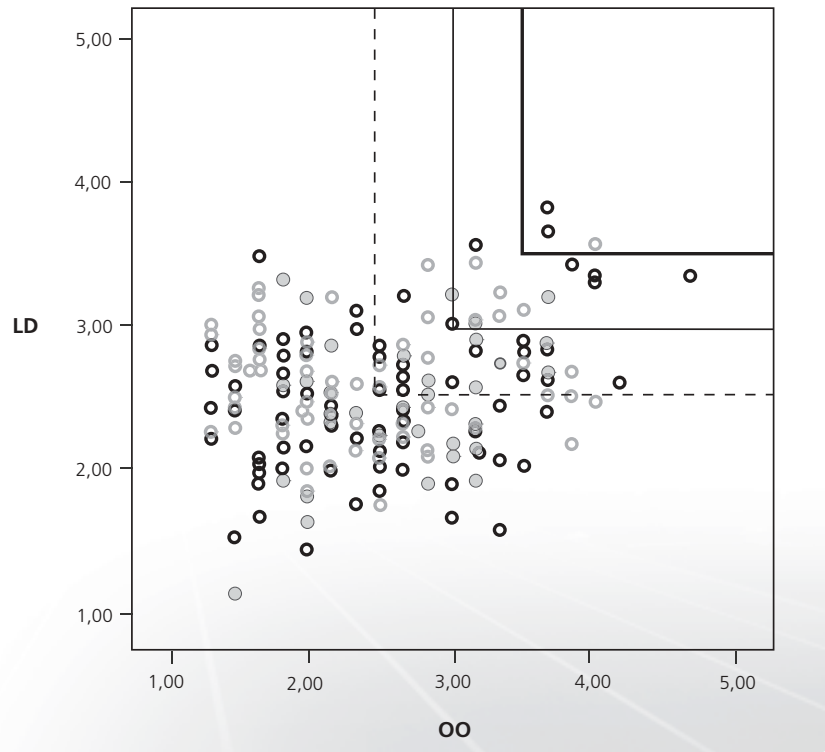
Wij gaan er in dit onderzoek vanuit dat loopbaancompetenties en een arbeidsidentiteit het resultaat zijn van een leerproces. Dit leerproces komt – zo veronderstellen we – goed op gang in een 'loopbaangerichte leeromgeving'. In een dergelijke omgeving ontstaat wanneer de opleiding loopbaanleren nastreeft met behulp van een reflexieve, op de loopbaan gerichte dialoog over concrete ervaringen die bij voorkeur in een vraaggestuurde (d.i. een door leervragen van de leerling) en praktijkgerichte context zijn opgedaan (zie figuur 1 in het 2e hoofdstuk). Hoe vaak komen in het vmbo en het mbo dergelijke leeromgevingen voor?

Figuur 3 maakt duidelijk dat dit nog niet al te vaak het geval is. In deze figuur is de gemiddelde score van alle 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 wat betreft de loopbaangerichtheid van hun leeromgeving hoog is. Linksonder treffen we de groepen aan waarvan de score laag is. In de figuur worden drie verdelingen aangebracht. Rechts en 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. Rechts en binnen de dunne lijnen is sprake van een redelijk tot goede loopbaangerichte leeromgeving (score > 3). Rechts en 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.

Het grootste deel van de door ons onderzochte groepen blijkt een matige tot ronduit zwakke leeromgeving te kennen op het gebied van loopbaanontwikkeling. Er blijken op dit punt nauwelijks verschillen tussen vmbo- en mbo-groepen noch tussen BOL- en BBL-groepen. Gelukkig zijn er 3 groepen die een krachtige en meer dan tien groepen die een redelijk krachtige leeromgeving kennen. Op deze groepen gaan we ons in het laatste deel van het onderzoek (waarover we hier nog niet kunnen rapporteren omdat dit deel nog van start moet gaan) nader richten. Met behulp van kwalitatieve onderzoeksmethoden zullen we trachten duidelijk te krijgen hoe deze krachtige leeromgevingen tot stand zijn gebracht, op welke wijze ze functioneren en onder welke voorwaarden ze wellicht kunnen functioneren als voorbeelden voor scholen/opleidingen die streven naar het realiseren van krachtiger leeromgevingen inzake loopbaanontwikkeling.

Figuur 3.

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

4

De dynamiek van een loopbaangerichte leeromgeving

In het vorige hoofdstuk zijn we nagegaan in hoeverre er binnen het vmbo en mbo sprake is van een loopbaangerichte leeromgeving. In dit hoofdstuk richten we ons op de dynamiek van een loopbaangerichte leeromgeving: hoe ontstaan loopbaancompetenties en welke invloed hebben loopbaancompetenties op het ontstaan van een arbeidsidentiteit, op de door de leerling ervaren kwaliteit van de keuzes die hij of zij maakt voor een concrete opdracht, voor een stage en voor een studierichting, op de leermotivatie van de leerling en op het voornemen de opleiding al dan niet te verlaten. Gegevens over deze dynamiek worden verkregen via zogenoemde multilevel-analyses, een geavanceerde statistische techniek waarmee zichtbaar kan worden gemaakt wat de variabelen die tezamen de leeromgeving vormen, elk afzonderlijk bijdragen aan het ontstaan van loopbaancompetenties en wat, op hun beurt, de loopbaancompetenties bijdragen aan de zogenoemde 'output' variabelen (motivatie, uitvaldreiging enz.). En dit alles onder constant houding van de persoonsgebonden factoren (zie figuur 2 in hoofdstuk 2). Omdat de tabellen die uit multilevel-analyses resulteren slechts voor 'kenners' interessant zijn, hebben we deze tabellen niet in de tekst opgenomen. Een overzichtstabel is echter als bijlage achterin deze rapportage opgenomen.

4.1 Hoe ontstaan loopbaancompetenties?

We hebben in onze analyse uiteindelijk drie loopbaancompetenties onderscheiden: loopbaanreflectie, loopbaanvorming, netwerken. In de leerlingenvragenlijst zijn daarnaast items opgenomen die betrekking hebben op het loopbaangedrag in specifieke situaties, namelijk bij een keuze en een leerervaring. Hieronder concentreren we ons eerst op de loopbaancompetenties en daarna op de vraag wat bevorderlijk is voor het inzetten van loopbaangedrag bij een recente keuze en bij een recente leerervaring.

Loopbaanreflectie

Loopbaanreflectie is een samenvoeging van de variabelen 'kwaliteitenreflectie' en 'motievenreflectie'. Motievenreflectie is het onderzoeken van wensen en waarden die van belang zijn voor de loopbaan. Het gaat om bewustwording van wat werkelijk belangrijk in het leven, wat je voldoening geeft en wat nodig is om prettig te kunnen werken. Kwaliteitenreflectie is onderzoeken wat men (niet) kan en hoe dit gebruikt kan worden voor de ontwikkeling in de loopbaan. Het gaat

bewustwording van vaardigheden en eigenschappen en om deze te vertalen naar kwaliteiten en talenten die ingezet kunnen worden om doelen en wensen in leren en werk te realiseren. De analyses laten zien dat:

- verreweg de grootste bijdrage aan het ontstaan van loopbaanreflectie wordt geleverd door de loopbaandialoog in de praktijk en op school. Oftewel: naarmate méér met leerlingen op hun stageplek en in de school (en in deze volgorde) wordt gesproken over welke betekenis hun praktijkervaringen hebben voor hun loopbaan, des te meer zullen leerlingen gaan nadenken over hun loopbaan;
- ook het gebruik van methodes voor loopbaanbegeleiding een positieve invloed hebben op loopbaanreflectie. Als loopbaanbegeleiding wordt vormgegeven door een speciale loopbaanmethode of door het voeren van gesprekken met leerlingen die dreigen uit te vallen, reflecteren leerlingen vaker op hun loopbaan;
- leerlingen die in een leeromgeving zijn, waar gebruik wordt gemaakt van een POP (Persoonlijk OntwikkelingsPlan), vaker reflecteren op hun loopbaan dan leerlingen die geen POP gebruiken;
- naast de dialoog, het gebruik van een systematische methode voor loopbaanbegeleiding en een POP, ook enkele persoonskenmerken van belang zijn. Meisjes blijken vaker dan jongens te reflecteren op hun loopbaan, en allochtone jongeren vaker dan autochtone jongeren. Leerlingen met een sterke interne locus of control (dus leerlingen die slagen en/of falen aan hun eigen inspanningen toeschrijven) en met betere leerprestaties zijn meer bezig met loopbaanreflectie;
- op het mbo (zowel BOL als BBL) leerlingen meer bezig zijn met loopbaanreflectie dan op het vmbo. Studierichting blijkt geen invloed te hebben als wordt gecontroleerd voor andere variabelen

Loopbaanvorming

De variabele 'loopbaanvorming' is een combinatie van 'werkexploratie' en 'loopbaansturing'. Werkexploratie is het onderzoeken van eisen en waarden in werk en de mogelijkheden om te veranderen van werk; een zoektocht naar werk(zaamheden) waarin persoonlijke waarden overeenkomen met waarden die gelden in bepaald werk en waarin kwaliteiten aansluiten bij de ontwikkelingen die in dat werk voorkomen.

Loopbaansturing is planning en beïnvloeding van leren en werken. Het gaat om het maken van weloverwogen keuzes, het onderzoeken van consequenties van keuzes en daadwerkelijk acties ondernemen om werk en leren aan te laten sluiten bij eigen kwaliteiten en motieven en uitdagingen in werk. De multilevel-analyses laten zien dat:

- dat de mate waarin leerlingen actief bezig zijn met het vormgeven van hun loopbaan vooral wordt verklaard door de dialoog die de leerling op school voert over zijn loopbaan;

- ook het aantal stages en de loopbaangesprekken die in de praktijk worden gevoerd, bijdragen aan loopbaanvorming;
- de methode van loopbaanbegeleiding en de instrumenten geen aantoonbare invloed blijken uit te oefenen op loopbaanvorming. In tegenstelling tot de verwachting blijkt zelfs de loopbaangerichtheid van de onderwijsorganisatie niet bij te dragen aan loopbaanvorming van de leerlingen. Ook niet als de items hierover die beantwoord zijn door de leerling worden opgenomen in een regressie-analyse;
- het de oudere en allochtone leerlingen en leerlingen met een sterke interne locus of control zijn die meer bezig zijn met hun loopbaan. Ook de leerlingen met betere leerprestaties blijken meer bezig te zijn met loopbaanvorming.
- leerlingen van het mbo-bbl meer bezig blijken te zijn met de vorming van hun loopbaan. De studierichting blijkt er niet toe te doen.

Netwerken

Netwerken betekent contacten opbouwen en onderhouden op de arbeidsmarkt gericht op de loopbaanontwikkeling. Netwerkcontacten kunnen worden gebruikt om op de hoogte te blijven van ontwikkelingen, van werkmogelijkheden en om feedback te krijgen op het eigen functioneren. Uit de analyses blijkt het volgende:

- netwerken wordt evenals loopbaanreflectie en loopbaanvorming vooral verklaard door de loopbaandialoog op school en op de stageplaats in de praktijk en door het aantal stages. De bijdrage van het loopbaangesprek in de praktijk is ongeveer gelijk als de bijdrage van de loopbaandialoog op school.
- leerlingen in het mbo (bol en bbl) netwerken meer dan leerlingen in het vmbo. De studierichting blijkt niet relevant als het gaat om te verklaren waarom leerlingen al dan niet netwerken.
- van de persoonsgebonden variabelen zijn interne locus of control en leerprestaties bepalend voor de mate van netwerken. Bovendien blijken jongens meer bezig te zijn met het opbouwen en onderhouden van een netwerk voor hun loopbaan dan meisjes.

Het inzetten van loopbaancompetenties bij het maken van keuzes

Om heel specifiek na te gaan of loopbaancompetenties daadwerkelijk en recentelijk zijn gebruikt, is de leerlingen gevraagd om een keuze in gedachte te nemen die zij onlangs hebben gemaakt en aan te geven wat ze gedaan hebben om tot die keuze te komen. In de analyses is nagegaan of de leeromgeving eraan bijdraagt dat leerlingen loopbaangericht hun keuze maken.

- Net als bij de loopbaancompetenties in het algemeen geldt hier dat vooral de loopbaandialoog die met de leerling wordt gevoerd op school

en de begeleidingsgesprekken in de praktijk bijdragen aan het inzetten van loopbaancompetenties.

- Jongens blijken vaker hun loopbaancompetenties in te zetten bij een keuze dan meisjes. Leerlingen die betere leerprestaties hebben, hebben hun loopbaancompetenties meer ingezet bij een keuze die ze onlangs hebben gemaakt.
- Ook leerlingen met een sterke interne locus of control zijn meer bezig met hun loopbaanontwikkeling als ze een keuze maken.
- Vmbo-leerlingen blijken minder vaak de keuzes te maken op basis van een loopbaangerichte aanpak dan mbo-leerlingen.

Het inzetten van loopbaancompetenties bij een leerervaring

Behalve dat de loopbaancompetenties bij een keuze in beeld is gebracht, is ook gevraagd naar een ervaring waarvan leerlingen veel heeft geleerd en in welke mate ze deze leerervaring hebben gebruikt voor de ontwikkeling van hun loopbaan. De multilevel-analyses laten zien dat:

- ook hier de loopbaandialoog op school en in de praktijk het meeste bijdragen aan het inzetten van loopbaancompetenties na een concrete leerervaring;
- leerlingen die in een klas zitten, waar volgens de docent loopbaanbegeleiding vooral wordt ingevuld door gesprekken met leerlingen die dreigen uit te vallen, vaker een leerervaring gebruiken om hun loopbaan te ontwikkelen;
- interne locus of control en goede leerprestaties positief bijdragen aan het inzetten van loopbaancompetenties bij een leerervaring;
- dat leerlingen in het mbo vaker een leerervaring gebruiken voor hun loopbaanontwikkeling dan leerlingen in het vmbo;
- leerlingen in technische studierichtingen minder vaak leerervaringen benutten voor hun loopbaan.

Conclusie

'Heeft de leeromgeving invloed op de loopbaancompetenties als daarbij gecontroleerd wordt voor persoonsgebonden factoren en voor situatiegebonden factoren?'. Deze onderzoeksvraag kan, gezien de resultaten die we in deze paragraaf gepresenteerd hebben, met een volmondig 'ja' worden beantwoord. Ook als rekening gehouden wordt met persoonlijke kenmerken en eigenschappen van de leerling en met hun opleiding, blijkt dat de leeromgeving een belangrijke bijdrage levert aan het inzetten van loopbaancompetenties van leerlingen. Vooral de loopbaandialoog op school en het gesprek met de leerling in de praktijk blijken cruciaal. Beide dragen bij aan loopbaanreflectie, loopbaanvorming en netwerken, en aan het inzetten van deze competenties bij een keuze en leerervaring.

In klassen waarin een loopbaanmethode wordt gebruikt en in klassen die een persoonlijk ontwikkelingsplan (POP) gebruiken, blijken leerlingen meer te reflecteren op hun loopbaan. 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.

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.

4.2 Arbeidsidentiteit en de relatie met loopbaancompetenties

Loopbaancompetenties zouden moeten bijdragen aan een bepaald succes. In een onderzoek naar loopbaancompetenties bij werknemers bijvoorbeeld blijkt dat loopbaansturing (onderdeel van loopbaanvorming) en netwerken van belang zijn voor loopbaansucces.³⁵ Omdat dit onderzoek niet longitudinaal van opzet is, is het niet mogelijk het loopbaansucces van de leerlingen op school en in het werk na te gaan. In deze studie wordt onderzocht in hoeverre loopbaancompetenties samenhangen met hun arbeidsidentiteit, hun leermotivatie, de kwaliteit van de keuzes die zij maken en met hun plannen om te stoppen met de opleiding. In deze paragraaf gaan we in op de relatie tussen arbeidsidentiteit en loopbaancompetenties. De vraagstelling luidt: 'Hebben loopbaancompetenties invloed op de arbeidsidentiteit, ook als daarbij gecontroleerd wordt voor persoonsgebonden en situatiegebonden factoren, en voor leeromgevingsfactoren?'

Loopbaancompetenties en arbeidsidentiteit

Een arbeidsidentiteit heeft betrekking op het vermogen om een antwoord te geven op de vraag 'Wat betekent arbeid voor en in mijn leven?'. Daarnaast zal het individu een antwoord moeten construeren op de vraag welke arbeidsrol het wil uitoefenen binnen het geheel van in de samenleving aanwezige rollen. Het zal een antwoord moeten construeren op de vraag 'Wat wil ik via mijn arbeid betekenen voor anderen?'³⁶ Als een leerling op beide vragen een antwoord kan geven, voelt hij zich zeker over zichzelf in relatie tot zijn opleiding en zijn toekomstige werk en ontleent hieraan zelfvertrouwen. 40% van de door ons onderzochte leerlingen blijkt hoog te scoren op arbeidsidentiteit (scoren van 3,5 of hoger). Uit de multilevel-analyses blijkt dat:

- alle drie de loopbaancompetenties significant bijdragen aan de arbeidsidentiteit. Loopbaanvorming is de belangrijkste factor, gevolgd door netwerken en loopbaanreflectie;

- loopbaanreflectie negatief bijdraagt aan arbeidsidentiteit als wordt gecontroleerd voor persoons- en situatiegebonden factoren. Leerlingen die meer reflecteren op hun loopbaan blijken minder zelfvertrouwen te ontleen aan inzicht op zichzelf, de opleiding en hun toekomst. Aangezien regressie-analyse (waaruit multilevel-analyse bestaat) alleen iets zegt over relaties en geen oorzaak/gevolg relatie aangeeft, kan het ook andersom zijn: leerlingen die een minder sterke arbeidsidentiteit hebben, gaan meer reflecteren op hun loopbaan;
 - van de leeromgevingsfactoren alleen loopbaandialoog en praktijkbegeleidings-gesprekken significant en in positieve zin aan de vorming van een arbeidsidentiteit bijdragen;
 - oudere leerlingen, leerlingen die een interne locus of control hebben en die betere leerprestaties rapporteren, een sterkere arbeidsidentiteit hebben;
- mbo-bol leerlingen en leerlingen in de richtingen techniek en economie minder arbeidsidentiteit hebben ontwikkeld dan leerlingen uit andere richtingen.

Conclusie

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. 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. Op het moment dat ze onzeker zijn, 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 kunnen voeren, beschikken over een sterker ontwikkelde arbeidsidentiteit dan leerlingen die dit niet kunnen. De samenhang tussen een goed ontwikkelde arbeidsidentiteit, een interne locus of control en goede leerprestaties is zoals verwacht: zichzelf verantwoordelijk achten voor de eigen situatie impliceert een zeker zelfvertrouwen én een motivatie om in de eigen toekomst te investeren. Dat leerlingen in technische en economische studierichtingen over een zwakkere arbeidsidentiteit beschikken dan leerlingen uit andere studierichtingen is ook weinig verrassend. Uit de gegevens die we in hoofdstuk 3 gepresenteerd hebben, bleek immers al dat in deze studierichtingen sprake is van een erg zwakke leeromgeving als het gaat om loopbaanleren.

4.3 Motivatie, kwaliteit van keuzen en uitvaldreiging in relatie tot loopbaancompetenties en arbeidsidentiteit

Als laatste stap in de analyse is nagegaan of loopbaancompetenties en arbeidsidentiteit bijdragen aan de leermotivatie van leerlingen, de kwaliteit van hun keuze voor opdrachten op school, stages en de studierichting, en of het dreigende uitval van leerlingen helpt voorkomen.

Leermotivatie

De vraagstelling luidt: ‘Hebben loopbaancompetenties invloed op de leermotivatie, ook als daarbij gecontroleerd wordt voor persoonsgebonden, situatiegebonden en leeromgevingsfactoren? Wat is daarbij de rol van arbeidsidentiteit?’ De meeste leerlingen geven aan dat ze redelijk tot goed gemotiveerd zijn: gemiddeld scoren de leerlingen 3,31 op een schaal van 1 tot 5. Echter, 10% geeft aan niet gemotiveerd te zijn (score 2,5 of minder) en nog eens 20% blijkt minder gemotiveerd voor het leren. Vmbo-leerlingen en leerlingen uit de techniek blijken positiever over hun motivatie dan mbo-leerlingen. De resultaten van de multilevel-analyses 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 geen invloed blijkt te hebben op de leermotivatie van leerlingen;
- netwerken negatief samen blijkt te hangen met leermotivatie. De meest voor de hand liggende verklaring is dat leerlingen die minder gemotiveerd zijn, meer bezig zijn met netwerken;
- arbeidsidentiteit blijkt de meeste invloed te hebben op de leermotivatie van leerlingen, meer nog dan persoonsfactoren, zoals leerprestaties. Hoe meer zekerheid leerlingen hebben over hun arbeids- en levensloopbaan, des te gemotiveerder lijken ze te zijn om middels het leveren van schoolprestaties te investeren in hun toekomst;
- van de leeromgeving alleen de loopbaandialoog op school blijkt bij te dragen aan de leermotivatie van leerlingen. Praktijkbegeleidings-gesprekken en ook het volgen van stages blijken – in tegenstelling tot wat in het beroepsonderwijs veelal als vanzelfsprekend wordt aangomen – niet aantoonbaar bij te dragen aan het verhogen van de leermotivatie;
- meisjes meer gemotiveerd zijn dan jongens en allochtone jongeren meer gemotiveerd dan autochtone. Een meer interne locus of control en betere leerprestaties blijken bij te dragen aan de leermotivatie.

Conclusie

De onderzoeksresultaten maken allereerst duidelijk dat investeren in loopbaanoriëntatie en –begeleiding een positief effect heeft op de leer-motivatie van de leerlingen. Leerlingen die over een goed ontwikkelde arbeidsidentiteit beschikken en die in staat worden gesteld om actief hun loopbaan vorm te geven, zijn significant beter gemotiveerd om te leren dan leerlingen die over een zwakke arbeidsidentiteit en weinig mogelijkheden tot loopbaanvorming beschikken. Hoe meer zij concreet in staat worden gesteld hun loopbaan te vormen, des te gemotiveerder ze worden. Het gaat om concreet bezig zijn met de loopbaan; niet om loopbaanreflectie.

Kwaliteit van keuzes

Kwaliteit van keuzes heeft betrekking op de mate waarin leerlingen hun keuzes bij zichzelf vinden passen. Er is onderscheid gemaakt tussen keuzes voor opdrachten op school, voor stages en voor de studierichting. De vraagstelling luidt: ‘Hebben loopbaancompetenties invloed op de kwaliteit van de keuzes die leerlingen maken, ook als daarbij gecontroleerd wordt voor persoonsgebonden, situatiegebonden en leeromgevingsfactoren? Wat is daarbij de rol van arbeidsidentiteit?’

Als naar de beschrijvende statistieken over de kwaliteit van keuzes wordt gekeken, blijken leerlingen aan te geven dat ze de studierichting die ze kiezen meer bij hen past dan de stages die ze kiezen. De opdrachten die ze (wellicht: moeten) kiezen blijken het minst bij ze te passen (zie gemiddelden in tabel 1).

Tabel 1. Kwaliteit van keuzes voor opdrachten, stages en richtingen

	Oprachtkeuze	Stagekeuze	Richtingkeuze
N	3472	3414	3487
	33	91	18
Gemiddelde	2,93	3,28	3,61
Mediaan	3,00	3,00	4,00
Modus	3	4	4
Standaard deviatie	1,045	1,175	1,013

Ongeveer 30% van de leerlingen is van mening dat de opdrachten op school niet bij hen passen, 40% vindt dat ze redelijk bij hen passen en 29% vindt dat opdrachten die ze maken goed bij hen past. Wat betreft de stagekeuze zijn meer leerlingen positiever over de match met henzelf; 46% vindt de stagekeuze goed bij hen passen. Toch is nog bijna een kwart van de leerlingen ontevreden over de mate waarin stage bij hen past. Zoals verwacht mag worden is het percentage leerlingen dat ontevreden is over hun richtingkeuze het laagst, namelijk

12%; bijna 60% is wel tevreden. Toch vindt nog bijna 30% dat de richtingkeuze ongeveer bij hen past, zij zijn hiervan dus niet overtuigd.

Keuze van opdrachten

Om na te gaan wat nu bijdraagt aan de tevredenheid van de keuzes, zijn multilevel-analyses uitgevoerd. In deze analyse is eveneens de variabele ‘keuze’ opgenomen: de mate waarin loopbaancompetenties worden ingezet bij het maken van een keuze. De analyses laten zien:

- dat van de loopbaancompetenties alleen loopbaanvorming bijdraagt aan een passende keuze voor opdrachten; leerlingen die actief richting geven aan hun leerproces en de mogelijkheden goed exploreren, blijken opdrachten op school te kiezen die echt bij hen passen;
- dat ‘keuze’ niet bijdraagt aan opdrachtkeuze. Blijkbaar is de keuze die leerlingen in gedachten nemen toen hen dat bij afname van de vragenlijst werd gevraagd, niet generaliseerbaar naar alle keuzes die ze maken;
- dat arbeidsidentiteit naast loopbaanvorming de belangrijkste bijdrage levert aan de kwaliteit van de opdrachtenkeuze. Hoe meer zekerheid een leerling voelt over zijn arbeidsloopbaan, des te beter ervaart hij de aansluiting met de schoolopdrachten;
- dat ook de mogelijkheden die leerlingen geboden krijgen, bijdragen aan de kwaliteit van hun keuzes. Zoals verwacht blijkt een onderwijsorganisatie waarin mogelijkheden worden gecreëerd om keuzes te maken voor de loopbaan, bij te dragen aan een betere ‘fit’ tussen leerling en opdracht;
- dat ook de loopbaandialoog hieraan (uiteraard) nog in sterke mate bijdraagt. Het is dus belangrijk dat met leerlingen gesproken wordt over de wijze waarop ze keuzes maken;
- dat praktijkbegeleidingsgesprekken geen invloed hebben op opdrachtkeuze. Blijkbaar hebben de ervaringen die in stages worden opgedaan en de gesprekken die daarover met de praktijkbegeleider worden gevoerd, in de ogen van de leerlingen weinig relatie met de opdrachten die door docenten worden gegeven;
- dat van de persoonsfactoren alleen goede leerprestaties een bijdrage leveren aan de mate waarin de leerling de opdrachtkeuzen bij hem of haar vindt passen. Goede leerprestaties hebben echter een veel minder sterke invloed dan loopbaanvorming, arbeidsidentiteit en de loopbaandialoog.

Stagekeuze

- Arbeidsidentiteit draagt het meeste bij aan de kwaliteit van de stagekeuze: leerlingen met een sterkere arbeidsidentiteit zeggen een vaker een stage te kiezen die bij hen past.

- Als leerlingen loopbaancompetenties inzetten bij een keuze, blijken zij meer tevreden te zijn over hun stagekwuze.
- Aspecten van de leeromgeving die een positieve bijdrage leveren aan de kwaliteit van stagekeuze zijn het aantal stages en de loopbaanbegeleiding in de praktijk. Leerlingen die meer stages hebben gehad en meer begeleiding krijgen in de praktijk, kiezen beter c.q. zijn van mening dat de stagekeuze beter bij hen past.
- Stagekeuze wordt tevens beïnvloed door geslacht, leeftijd en etniciteit. Meisjes en autochtone leerlingen kiezen vaker een passende stage dan jongens en allochtone leerlingen. Jongere leerlingen zijn vaker tevreden over hun stagekeuze dan oudere leerlingen.
- Bovendien maakt het schooltype en opleidingsrichting uit voor de kwaliteit van stagekeuze. Leerlingen van het mbo-bol hebben vaker het gevoel een passende stage te hebben; leerlingen in de zorg zijn minder tevreden over de keuzekwaliteit dan leerlingen uit andere richtingen.

Richtingkeuze

Het verschil tussen leerlingen in de mening over hun richtingkeuze, wordt voor 41% verklaard door de factoren die zijn opgenomen in de analyses.

- Dit hoge percentage is met name te danken aan de bijdrage van arbeidsidentiteit. Arbeidsidentiteit en kwaliteit van stagekeuze hangen sterk samen: een hogere score op arbeidsidentiteit gaat steeds samen met een hogere score op richtingkeuze. Dit is op zich niet verwonderlijk; je kiest eerder een goede richting als je zekerheid hebt over jezelf (kunnen en willen), de opleiding en de toekomst. Andersom is de relatie ook te verdedigen: leerlingen zijn zekerder over zichzelf, de opleiding en de toekomst als ze een goede opleidingsrichting hebben gekozen.
- Een belangrijke bevinding is dat bij richtingkeuze (evenals bij opdrachtkeuze) de onderwijsorganisatie van invloed is. Leerlingen die vraaggestuurd onderwijs krijgen, zeggen vaker een passende richting te kiezen.
- Ook de loopbaandialoog op school en begeleidingsgesprekken in de praktijk dragen bij aan tevredenheid van leerlingen over hun richtingkeuze. Leerlingen die loopbaanbegeleiding krijgen door individuele gesprekken (ingeschat door de docent), blijken minder tevreden zijn met hun richtingkeuze. Pas als leerlingen de individuele gesprekken ervaren als een dialoog, zijn leerlingen meer tevreden. Dus niet de vorm, maar de inhoud van de loopbaanbegeleiding lijkt er toe te doen.
- Van de persoonsgebonden factoren blijkt het geslacht van invloed te zijn op de kwaliteit van de richtingkeuze: meisjes zijn vaker tevreden over de keuze die ze maken voor de richting dan jongens.

Richtingkeuze hangt ook samen met leerprestaties: leerlingen met goede leerprestaties kiezen beter (maar andersom is ook mogelijk: leerlingen die beter kiezen leveren betere leerprestaties).

- Wat betreft schooltype zijn er geen verschillen in de kwaliteit van richtingkeuze te zien, maar qua studierichting blijkt dat leerlingen uit de economische sector minder tevreden zijn over hun richtingkeuze.

Conclusie

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 vraaggestuurd onderwijs krijgen en waarmee een dialoog over de loopbaan wordt gevoerd, blijken significant meer tevreden over hun keuze voor een studierichting en – in iets mindere mate – 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 binnen het bedrijf gesprekken over hun loopbaan kunnen voeren met hun begeleider vanuit het bedrijf, zijn zij meer tevreden over hun stage.

Uitvaldreiging

Slechts 10% van de leerlingen overweegt om te stoppen met de opleiding. Hoewel dit erg weinig is om relaties met andere variabelen aan te kunnen tonen, zijn toch regressie-analyses uitgevoerd.

- Jongens en leerlingen met een zwakkere interne locus of control zijn vaker van plan om te stoppen met de opleiding.
- Naast de persoonsgebonden variabelen is alleen de loopbaandialoog in de praktijk (negatief) gerelateerd aan uitvaldreiging. Naarmate leerlingen méér in staat worden gesteld in hun stage dan wel in hun beroepspraktijkvorming met hun begeleider vanuit het bedrijf over hun loopbaan te spreken, zijn zij minder van plan met hun opleiding te stoppen.
- De analyse waarbij loopbaancompetenties en arbeidsidentiteit wordt toegevoegd aan de verklarende variabelen wijst uit dat leerlingen meer met een sterke arbeidsidentiteit minder snel van plan zijn om te stoppen met de opleiding.

Conclusie

Investeren in loopbaanoriëntatie en –begeleiding is gunstig voor het voorkomen van voortijdig schoolverlaten. Een goed ontwikkelde arbeidsidentiteit en – in het verlengde daarvan – de mogelijkheid om op school en tijdens de stage te spreken over de eigen loopbaan versterkt de leermotivatie (zie hierboven) en vermindert de behoefte met de opleiding te stoppen.

5

Wat levert LOB op?

In het onderzoek ‘Succesfactoren in loopbaanoriëntatie en –begeleiding in vmbo en mbo’ staan vier vragen centraal:

- welke verschillende praktijken inzake loopbaanoriëntatie en –begeleiding (LOB-praktijken) zijn momenteel in het vmbo en in het mbo te onderscheiden?
- welke LOB-praktijken dragen bij aan het verwerven van welk soort loopbaancompetenties van leerlingen in het vmbo en in het mbo?
- wat is de relatie tussen loopbaancompetenties enerzijds, en de vorming van een arbeidsidentiteit, de leermotivatie, de uitvalsdreiging en de kwaliteit van de loopbaankeuzes anderzijds?
- welke good practices 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?

In deze rapportage geven we een antwoord op de eerste drie vragen; het onderzoek om de laatste vraag te beantwoorden, start binnenkort.

Welke praktijken?

De eerste conclusie 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. Er blijken op dit punt nauwelijks verschillen tussen vmbo- en mbo-groepen noch tussen bol- en bbl-groepen. We hebben 226 verschillende klassen/groepen onderzocht op de mate van loopbaangerichtheid van de leeromgeving (vmbo 87 klassen, mbo/bol 98 en mbo/bbl 41 groepen). Er blijken slechts 3 groepen te zijn die een krachtige en iets meer dan tien groepen die een redelijk krachtige leeromgeving kennen wat betreft loopbaanleren. Dat is niet veel. Uit de laatste figuur van het derde hoofdstuk 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.

Het kwalitatieve onderzoek laat zien dat er in de meeste scholen (zeker in het mbo) geen sprake is van een beleid ten aanzien van loopbaanoriëntatie en –begeleiding. In de ROC's vaart iedere unit een eigen koers (als er al sprake is van een duidelijke koers). Wel is er sprake van een toenemend gebruik van portfolio en het persoonlijk ontwikkelingsplan (POP), maar deze instrumenten worden overwegend ingezet ter bevordering van de studieloopbaan en veel minder ter bevordering van

de reflectie over de arbeids- en/of levensloopbaan. Nog steeds verwijzen docenten de cursisten bij studieproblemen snel door naar het loopbaanadviescentrum. Dat kan wijzen op een toenemend professionalisme, maar de indruk bestaat dat de snelle doorverwijzing eerder moet worden begrepen als het 'afschuiven' door docenten en opleidingen van de verantwoordelijkheid voor loopbaanoriëntatie en –begeleiding. Binnen de zorgopleidingen is overigens sprake van de meest krachtige leeromgeving voor loopbaanleren. Zorgopleidingen realiseren ook – meer dan andere opleidingen binnen het mbo – een geïntegreerd systeem van loopbaanoriëntatie en –begeleiding. Techniekopleidingen scoren in dit opzicht het laagst; daar is loopbaanoriëntatie en –begeleiding toch vaak erg traditionele studie- en beroepskeuzevoorlichting. Ook kan geconstateerd worden dat op niveau 1 en 2 meer sprake is van sturing door docenten en een 'monologische relatie' tussen cursist en loopbaanbegeleider, dan op niveau 3 en 4. Tenslotte geven de onderzochte respondenten aan dat er tot nu toe slechts weinig sprake is van een gerichte scholing van docenten op het gebied van coachende vaardigheden. 'De loopbaan centraal' is in het mbo nog (verre) toekomstmuziek.

In het vmbo is er alleen in de onderbouw sprake van een schoolbreed LOB-beleid. Dit beleid is overigens vrijwel geheel gericht op de begeleiding bij een studierichting in de bovenbouw (via Praktische Sector Oriëntatie) en zeker niet op het bevorderen van een systematische reflectie door de leerling op zijn of haar arbeids- en/of levensloopbaan. Vmbo-leerlingen doen in het kader van LOB dan ook meestal alleen ervaringen op binnen de school; voor zover er sprake is van buitenschoolse stages betreft het erg korte 'snuffelstages'. Vooral de mentoren zijn verantwoordelijk voor loopbaanoriëntatie en –begeleiding; docenten houden er zich nauwelijks mee bezig. De relatie tussen mentor en leerling (en ook tussen docent en leerling) is vooral monologisch: de mentor resp. docent stuurt. De voornaamste reden daarvoor is, aldus de ondervraagde docenten, de leeftijd van de leerlingen: ze zijn nog te jong om verantwoordelijkheid te willen nemen voor hun loopbaan. De door de overheid gewilde grotere afstemming in de beroepskolom wat betreft aansluiting van programma's en dus ook van LOB (en van LOB-methoden) is nog niet terug te vinden. Wel is er – net als in het mbo – sprake van een toenemende belangstelling voor het gebruik van portfolio en het persoonlijk ontwikkelingsplan. Men verwacht dat de inzet van deze instrumenten de aansluiting tussen vmbo en mbo zal vergemakkelijken. Opvallend is dat daarbij weinig aandacht is voor de communicatieve structuur waarbinnen deze instrumenten moeten functioneren. Men lijkt er van uit te gaan dat de inzet van portfolio en POP als vanzelf de overgang zal vergemakkelijken.

Hoe ontstaan loopbaancompetenties en een arbeidsidentiteit?

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 zien dat niet kan worden aangetoond dat organiseren van klassikale gesprekken over studie- en beroepskeuze, de afname van beroepskeuzeinteresses testen en het voeren van individuele gesprekken met een decaan of mentor bijdragen aan het ontstaan van loopbaancompetenties en een arbeidsidentiteit. Er is wel een relatie tussen het voeren van gesprekken met leerlingen, die in de problemen zijn gekomen, en het ontstaan van loopbaanreflectie. Maar dit verband geldt dus alleen de zogenoemde 'probleemgesprekken' en niet de 'gewone' individuele gesprekken met een decaan of mentor. En juist het individuele gesprek wordt, aldus de docenten, vaak ingezet als het belangrijkste LOB-instrument.

In dit onderzoek blijkt er ook 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 drie groepen/klassen, die een krachtige loopbaanleeromgeving hebben, is ook 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, maar om de loopbaandialoog op school en in de praktijk. Beide dialogen dragen bij aan loopbaanreflectie, loopbaanvorming en netwerken, en aan het inzetten van deze competenties bij een keuze en een leerervaring. Beide dialogen zijn ook 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 ingezet en als ze worden ingezet, dat 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 de arbeidsloopbaan of 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.

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.

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 vraaggestuurd en praktijkgericht is. Vraaggestuurd wil zeggen dat de leerling zeggenschap 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. Beide kenmerken zijn natuurlijk bevorderlijk voor het ontstaan van een loopbaandialoog, maar blijken weinig direct effect op de loopbaanontwikkeling van leerlingen te hebben.

Een arbeidsidentiteit blijkt vooral ontwikkeld te worden door het exploreren van arbeidsmogelijkheden en het op basis daarvan maken van weloverwogen keuzes inzake de (studie)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 waarschijnlijk verklaring is dat zekerheid over leven en werk reflectie overbodig maakt. Op het moment dat mensen onzeker zijn, zien zij zich genooddacht 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 kunnen voeren, beschikken over een sterker ontwikkelde arbeidsidentiteit dan leerlingen die dit niet kunnen. Leerlingen in technische en economische studierichtingen blijken over een zwakkere arbeidsidentiteit te beschikken dan leerlingen uit andere studierichtingen. Uit de gegevens die we in hoofdstuk 3 gepresenteerd hebben, blijkt dat in deze studierichtingen sprake is van een erg zwakke leeromgeving als het gaat om loopbaanleren.

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 vraaggestuurd onderwijs krijgen en waarmee een dialoog over de loop-

baan wordt gevoerd, blijken significant meer tevreden over hun keuze voor een studierichting en 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 stage.

Loopbaancompetenties, arbeidsidentiteit, 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 negatief samen. Het meest voor de hand liggend is dat leerlingen die minder gemotiveerd zijn, meer 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 leerprestaties. Van de leeromgeving, blijkt alleen de loopbaandialoog 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.

Bijlagen

Tabel 1. Uitkomsten van de verschillende multilevel-analyses

	Loopbaanreflectie	Loopbaanvorming	Netwerken	Loopbaancompetenties bij keuze	Loopbaancompetenties bij leerervaring
Leeromgeving					
Test					
Methode	.041 (.018)				
Klassengesprek					
Probleemgesprek	.036 (.015)				.039 (.016)
Individueel gesprek					
Decaan					
Project					
Portfolio					
POP	.037 (.015)				
Onderwijsorganisatie					
Stages		.037 (.011)	.045 (.014)		
Loopbaandialoog	.073 (.011)	.165 (.010)	.138 (.013)	.122 (.011)	.110 (.012)
Praktijkbegeleidingsgesprek	.102 (.011)	.065 (.010)	.140 (.012)	.143 (.011)	.167 (.012)
Persoonsfactoren					
Geslacht (jongen)	-.025 (.012)		.059 (.013)	.033 (.012)	
Leeftijd		.052 (.013)			
Etniciteit (allochtoon)	.029 (.011)	.038 (.010)			
Interne locus of control	.086 (.010)	.082 (.009)	.069 (.012)	.085 (.010)	.056 (.011)
Huidige leerprestaties	.126 (.010)	.053 (.001)	.045 (.012)	.037 (.010)	.026 (.011)
Schoolfactoren					
Mbo-bol	.107 (.020)		.064 (.021)	.045 (.021)	.129 (.022)
Mbo-bbl	.126 (.018)	.048 (.017)	.104 (.019)	.069 (.019)	.134 (.020)
Techiek					-.046 (.017)
Economie					
Landbouw					
Vmbo-theoretische leerweg					
Overige					
Variantie schoolniveau	.005 (.003)	.002 (.002)	.005 (.003)	.006 (.003)	.003 (.003)
Variantie op klasniveau	.008 (.003)	.013 (.003)	.015 (.004)	.021 (.005)	.011 (.004)
Variantie leerlingniveau	.242 (.007)	.210 (.006)	.380 (.010)	.297 (.008)	.326 (.009)
Verklaarde variantie	19%	24%	13%	19%	23%

Alle weergegeven uitkomsten zijn significant.

Tabel 2. Resultaten van de multilevel-analyse met leermotivatie, keuzes en uitvaldreiging als afhankelijke variabele

	Arbeidsidentiteit	Leermotivatie	Opdrachtkeuze	Stagekeuze	Richtingkeuze	Uitvaldreiging
Intercept	3.384 (.018)	3.289 (.019)	2.903 (.032)	3.281 (.051)	3.624 (.023)	
Hoofdeffecten						
Arbeidsidentiteit		.209 (.013)	.154 (.023)	.208 (.025)	.562 (.019)	.716 (.068)
Loopbaancompetenties						
Loopbaanreflectie	-.068 (.017)	-.005 (.015)	.021 (.027)	.026 (.030)	-.020 (.022)	.105 (.078)
Loopbaanvorming	.171 (.019)	.093 (.017)	.134 (.031)	.060 (.034)	.027 (.026)	-.032 (.088)
Netwerken	.068 (.017)	-.061 (.015)	-.004 (.028)	.002 (.031)	-.019 (.023)	-.116 (.082)
Keuze			.033 (.024)	.075 (.027)	-.006 (.020)	
Methode (d):						
Test	-.046 (.026)	.025 (.020)	.022 (.034)	-.016 (.043)	-.001 (.022)	
Loopbaanmethode	.014 (.033)	-.059 (.034)	.079 (.055)	.059 (.071)	-.022 (.033)	.164 (.094)
Klasgesprek	-.016 (.026)	-.042 (.027)	.066 (.044)	.031 (.055)	-.027 (.025)	
Probleemgesprek	.030 (.033)	-.060 (.034)	.106 (.055)	.027 (.070)	-.058 (.032)	.086 (.078)
Individueel gesprek	.004 (.036)	-.068 (.037)	.092 (.061)	-.043 (.078)	-.073 (.033)	
Decaan	.035 (.024)	.019 (.012)	-.025 (.021)	-.001 (.023)	-.003 (.017)	
Project (d)	-.008 (.026)	.009 (.027)	-.049 (.044)	-.043 (.058)	-.045 (.026)	
Instrumenten(d)						
Portfolio	.007 (.022)	.010 (.022)	-.062 (.037)	-.056 (.047)	-.056 (.047)	
POP	.000 (.026)	.000 (.026)	.054 (.044)	.012 (.056)	.010 (.023)	.017 (.081)
Onderwijsorganisatie(d)	.007 (.023)	.034 (.023)	.095 (.038)	.072 (.049)	.047 (.024)	
Stage	.014 (.015)	.003 (.014)	-.005 (.024)	.092 (.027)	-.020 (.019)	.036 (.069)
Loopbaandialoog						
School	.047 (.015)	.064 (.013)	.126 (.023)	-.014 (.026)	.041 (.019)	-.104 (.067)
Praktijk	.094 (.014)	.016 (.013)	.020 (.023)	.163 (.025)	.058 (.019)	.128 (.064)
Geslacht (jongen)	-.021 (.016)	-.123 (.015)	-.024 (.026)	-.063 (.029)	-.055 (.020)	-.113 (.074)
Leeftijd	.049 (.018)	.024 (.016)	-.033 (.028)	-.113 (.032)	-.028 (.022)	-.033 (.056)
Etniciteit (allochtoon)	-.021 (.014)	.052 (.012)	-.030 (.021)	-.089 (.024)	-.033 (.018)	-.002 (.060)
Interne locus of control	.098 (.013)	.053 (.011)	.033 (.020)	.013 (.022)	.004 (.017)	.176 (.062)
Leerprestaties	.083 (.013)	.040 (.011)	.052 (.020)	.011 (.022)	.045 (.017)	.051 (.066)
Mbo-bol	-.084 (.028)	-.123 (.028)	-.012 (.048)	.136 (.064)	.007 (.033)	-.133 (.501)
Mbo-bbl	-.005 (.028)	-.100 (.027)	-.049 (.047)	.089 (.062)	-.011 (.032)	-.049 (.350)
Techniek	-.044 (.022)	.079 (.022)	.005 (.037)	.092 (.047)	.010 (.024)	-.196 (.089)
Economie	-.106 (.020)	.025 (.021)	.010 (.035)	.133 (.046)	-.044 (.022)	-.170 (.084)
Landbouw	-.016 (.023)	.004 (.024)	.057 (.041)	.182 (.065)	.023 (.030)	-.245 (.075)
Vmbo-theoretische leerweg	-.030 (.025)	-.016 (.026)	.083 (.043)	.142 (.058)	.040 (.027)	.060 (.096)
Overige richtingen	-.032 (.026)	.039 (.026)	.120 (.044)	.170 (.060)	.046 (.027)	-.153 (.105)
Variantie op schoolniveau	.001 (.002)	.002 (.003)	.004 (.007)	.028 (.018)	.006 (.004)	.000 (.000)
Variantie op klasniveau	.019 (.005)	.033 (.007)	.064 (.015)	.125 (.025)	.000 (.000)	.155 (.069)
Variantie op leerlingniveau	.343 (.010)	.291 (.009)	.832 (.025)	.984 (.030)	.604 (.017)	
Verklaarde variantie	27%	28%	17%	18%	41%	

Vet gedrukt is significant. (d): beoordeeld door docent

Noten

- 1 Dit onderzoek wordt gesubsidieerd door 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
- 2 Bakker, J. (2005). *Van decaan tot levensloopbaan. Een onderzoek naar de toepassing van loopbaanoriëntatie en -begeleiding in het (v)mbo*. Doctoraalscriptie. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen/Andragogiek; zie ook www.hetplatformberoepsonderwijs.nl/artikel.php?artikel_id=1718
- 3 Centraal Bureau voor de Statistiek (2003). *Jeugd 2003; cijfers en feiten*. Voorburg/Heerlen: CBS, p.76
- 4 Commissie Doorstroomagenda (2001). *Doorstroomagenda Beroepsonderwijs*. 's-Gravenhage: OCenW, pag. 1
- 5 Onderzoeksverslag Actualisatie Opleidingen Schilders, Waddinxveen: SVS, 2002, p.19
- 6 Meijers, F. & Wardekker, W. (2001). Ontwikkelen van een arbeidsidentiteit. In J. Kessels & R. Poell (red.), *Human Resource Development. Organiseren van het leren*. (pp.301-319) Alphen a/d Rijn: Samsom
- 7 Wijers, G. & Meijers, F. (1996). *Career guidance in the knowledge society*. British Journal of Guidance and Counselling, 24 (2), 185-198
- 8 Voor een beschrijving van de Axismethodiek zie Geurts, J. & Oosthoek, R. (2004). *Bèta/techniek verbeteren en vernieuwen: 250 good practices*. Delft: Axis
- 9 Meijers, F. (2005). *De loopbaan de klos. Loopbaanoriëntatie en -begeleiding in het beroepsonderwijs*. Leeuwarden: LDC
- 10 Severiens, S. & Joukes, G. (2001). *Studenten in het HTO. Verschillen in leerstrategieën, motivatie en positie*. Delft: Axis
- 11 Meijers, F. (2004). *Bèta/techniek in ontwikkeling: de Axisverbeterprojecten bekeken*. Delft: Axis
- 12 Den Boer, P., Mittendorff, K. & Sjenitzer, T. (2004). *Beter kiezen in het (v)mbo. Een onderzoek naar keuzeprocessen van leerlingen in herontwerp-projecten Techniek in VMBO en MBO*. Wageningen: Stoas Onderzoek
- 13 o.c. pagina 59
- 14 Jongeren organisatie Beroepsonderwijs/JOB (2005). *JOB-Monitor 2005; onderzoeksresultaten ODIN 3*. Amsterdam: JOB
- 15 o.c., pagina 114
- 16 o.c. pagina 118
- 17 Meijers, F. (2004). *Wat leer je in de praktijk? Een onderzoek naar de mogelijkheden tot beroepsvorming in het kader van de beroepspraktijkvorming*. Zoetermeer: Colo.
- 18 *JOB-Norm 2003. Onderzoeksresultaten ODIN 2*. Amsterdam: JongerenOrganisatie Beroepsonderwijs; voor soortgelijke resultaten zie ook Heijnen, M., Mateman, S. & Odé, A. (2003). *Duale trajecten in de praktijk: successen en knelpunten*. Amsterdam: Regioplan.
- 19 Cornelis, A. (1993). *Logica van het gevoel. Filosofie van de stabiliteitslagen in de cultuur als nesteling der emoties*. Amsterdam/Brussel/Middelburg: Essence.
- 20 Kenniscentrum Handel (2004). *Het kiezen van een mbo-opleiding. Invloedsfactoren bij het keuzeprocess van vmbo-leerlingen*. Ede: Kenniscentrum Handel
- 21 Oomen, A. (2003). *Rapportage steekproef leerling en determinatie zvmbo*. Utrecht: APS, pag. 5
- 22 Steenaert, B. & Boessenkool, H. (2003). *Ontwikkeling Masterplan Aansluiting Onderwijs-Arbeidsmarkt (techniek)*. Almelo: Mercurius Marketing
- 23 'Weet niet'-leerling valt tussen wal en schip bij doorstroom vmbo-mbo. *KenWerk* nr. 3, juni 2005, pagina 9.
- 24 Kenniscentrum Handel (2004). *Het kiezen van een mbo-opleiding*. Ede: KCH
- 25 o.c. pagina 15
- 26 Zijlstra, W. & Meijers, F. (2006). Hoe spannend is het hoger beroepsonderwijs? *TH&MA – Tijdschrift voor Hoger Onderwijs & Management*, nr. 2, (in druk)
- 27 *HBO Instroommonitor 2004*. 's-Gravenhage: HBO Raad
- 28 Haagse Hogeschool (2004). *De Reflector*. 's-Gravenhage: Haagse Hogeschool/TH Rijswijk
- 29 Zijlstra, W. & Meijers, F., o.c.
- 30 Brown, J.S., Collins, A. & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher* 18, 32-43; 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.
- 31 Duffy, T. M., & Cunningham, D. J. (1996). Constructivism: Implications for the design and delivery of instruction. In D. Jonassen (Ed.), *Handbook of Research for Educational Communications and Technology* (pp. 170-198). New York: Simon & Schuster Macmillan; Simons, R.J., Linden, J. van der, & Duffy, T. (Eds.). (2000). *New learning*. Dordrecht: Kluwer Academic publishers; Wardekker, W., Biesta, G., & Miedema, S. (1998). Heeft de school een pedagogische opdracht? In N. de Bekker-Ketelaars, S. Miedema & W. Wardekker (Eds.), *Vormende lerarenopleidingen* (pp.57-67) Utrecht: Uitgeverij SWP.

-
- 32 Simons e.a., o.c.
 - 33 Dool, P. van den & Geurts, J. (2000). *Bèta/techniek uit balans*. Delft: Axis
 - 34 Oomen, A. (2003). *Rapportage steekproefleerlingen en determinatie 2 vmbo*. Utrecht: APS
 - 35 Kuijpers, M. (2003). *Loopbaanontwikkeling. Onderzoek naar 'competenties'*. Enschede: Twente University Press
 - 36 Wijers, G. & Meijers, F., o.c.