



Leren Kiezen voor je loopbaan

Onderzoek naar de herinrichting van het keuzeproces
voor beroep en opleiding in West-Brabant

Peter den Boer • Esther Stukker

Leren Kiezen voor je loopbaan

Onderzoek naar de herinrichting van het keuzeproces voor
beroep en opleiding in West-Brabant

Etten-Leur, januari 2012
Peter den Boer • Esther Stukker

Voorwoord

In september 2008 startte in West-Brabant een stuur- en een projectgroep Keuzeprocessen. Een paar weken later (per 1 oktober om precies te zijn) startte ook het lectoraat onder dezelfde naam. Beide bouwden uiteraard voort op het nodige voorwerk, waarvoor een aantal mensen verantwoordelijk waren. Van hen willen we hier met name degene noemen die helaas alleen de start van de activiteiten heeft mogen meemaken: Jacques Ermen. We dragen dit rapport aan hem op.

In 2009 werd voor dit initiatief een projectvoorstel ingediend bij het Platform Beroepsonderwijs (hpbo), aansluitend bij het landelijke (doorbraak)project Loopbaanleren. Na goedkeuring in het najaar wordt het project – dat inmiddels ruim een jaar onderweg was – vanaf januari 2010 gefinancierd door het Platform. Tegelijkertijd was in het kader van de provinciale vsv-gelden een voorstel ingediend voor een gelijksoortig project, maar met andere deelnemende scholen. De start van dit project liep na goedkeuring eind 2009 enige vertraging op. Er is met des te meer enthousiasme en inzet aan de doelen van het project gewerkt in de periode 2010-2011. Dat geldt overigens ook voor het hpbo-project.

Deze publicatie schetst een beeld van de stand van zaken in beide projecten op het moment van publicatie. Het doel is te melden hoe we ervoor staan en wat nog zou moeten gebeuren. Om dat te kunnen doen hebben we ruimschoots gebruik gemaakt van de rapportages die verzorgd zijn door Marinka Kuijpers in het kader van het landelijke hpbo-project en in het kader van de verantwoording van het provinciale project aan de opdrachtgever. De gegevens uit haar onderzoek vormen de ruggengraat van deze publicatie. Daarnaast zijn we er trots op hier ook voor het eerst gegevens uit ons eigen onderzoek naar de kwaliteit van reflectiegesprekken te kunnen publiceren. Een uitgebreider verslag van dit onderzoek zal op korte termijn verschijnen als bijdrage aan het conferentieboek van de conferentie 'Wiens verhaal telt?' die in november 2011 heeft plaatsgevonden.

Deze publicatie doet verslag van het vele en intensieve werk dat door alle projectleden, hun collega's docenten, loopbaanbegeleiders, mentoren, decanen en hun directies is verricht in alle deelnemende projectscholen. Alle lof voor hun inzet en harde werk. We hopen met de hier gepresenteerde resultaten van hun werk hen een hart onder de riem te steken en hen te stimuleren het goede werk voort te zetten en waar mogelijk te verbeteren. Het is de moeite waard!

Inhoudsopgave

Voorwoord	3	3.3	Effecten	30
1. Achtergrond en vraagstelling	7	3.4	Diepteonderzoek: welk docentgedrag helpt?	31
1.1 Inleiding	7	3.5	Samenvatting en conclusies	40
1.2 Doelstellingen projecten	8	4.	Arbeidsidentiteit, Zelfsturing en het ontwikkelproces als geheel	43
1.3 Achterliggende theorie	9	4.1	Inleiding	43
1.3.1 Belang en aandacht voor keuzeprocessen	9	4.2	Arbeidsidentiteitsontwikkeling	43
1.3.2 Rol en invulling van LOB	9	4.3	Zelfsturing	45
1.3.3 Benodigde kennis	10	4.3.1	Activiteiten zelfsturing	45
1.3.4 Het proces van verwerving van de benodigde kennis	10	4.3.2	Effecten zelfsturing	46
1.3.5 Ontwikkeling arbeidsidentiteit en loopbaancompetenties	11	4.4	De kwaliteit van de keuzes	47
1.3.6 Belang en rol reflectie	12	4.5	De keten – het ontwikkelingsproces als geheel	48
1.3.7 Wat is reflectie? Vormen van reflectie	13	5.	Conclusies en reflectie	51
1.3.8 Kwaliteit van reflectie	14	5.1	Conclusies	51
1.3.9 Opzet van deze rapportage	16	5.2	Reflectie	53
2. Ervaring	17		Aangehaalde literatuur	55
2.1 Inleiding	17		Bijlage 1. Responsgegevens landelijke metingen	57
2.2 Vmbo	17		Bijlage 2. Uitsplitsing loopbaancompetenties naar school en leerweg	58
2.2.1 Inrichting	17		Bijlage 3. Beschrijving ‘experimenten’ keuzeprocessen vmbo	60
2.2.2 Effecten	22		Bijlage 4. Beschrijving ‘experimenten’ keuzeprocessen mbo	66
2.3 MBO	23			
2.4 Samenvatting en conclusies	24			
3. Verwerking	27			
3.1 Inleiding	27			
3.2 Beschrijving activiteiten scholen	27			

1. Achtergrond en vraagstelling

1.1 Inleiding

Sinds september 2008 loopt er in de regio West-Brabant een project Keuzeprocessen, waarin 7 vmbo-scholen¹ en 6 mbo-colleges² samenwerken om het loopbaanoriëntatietraject in de aansluiting tussen vmbo en mbo te herontwerpen. Vanaf oktober 2008 wordt dit project ondersteund door het lectoraat Keuzeprocessen dat door ROC West-Brabant ten behoeve van de regio West-Brabant is ingesteld. Sinds januari 2010 wordt het project Keuzeprocessen financieel ondersteund door het Platform Beroepsonderwijs.

Vanaf najaar 2009 loopt in Breda en omstreken een tweede project Keuzeprocessen, waarin 5 vmbo-scholen³, 2 mbo-colleges⁴ en een REC-4 school⁵ samenwerken met hetzelfde doel, tevens ondersteund door het lectoraat Keuzeprocessen. Dit project wordt vanaf haar start gefinancierd door de Provincie Noord-Brabant vanuit de vsv⁶-gelden.

Deze publicatie gaat over deze 12 vmbo-scholen, 8 mbo-colleges en 1 REC-4 school, maar hij gaat eigenlijk veel meer over hoe er binnen deze 21 scholen heel hard gewerkt wordt aan de herinrichting van het loopbaanoriëntatietraject.

Het provinciale project is inmiddels formeel afgerond, het hpbo-project nog niet. Het proces van herontwerp/herinrichting van de loopbaanoriëntatie in vmbo en mbo is nog lang niet afgerond. Er zijn stappen gezet. Daarvan doen we in deze publicatie verslag. Het doel ervan is 'de buitenwereld' (dat bent u, beste lezer) op de hoogte te brengen, verantwoording af te leggen, maar vooral te laten zien wat er gebeurt om te inspireren, zowel intern voor de deelnemende scholen, maar wellicht ook voor anderen. Deze publicatie staat dan ook niet op zich maar maakt deel uit van een mini-conferentie over het leren (kiezen) voor de loopbaan die plaatsvindt op 16 februari 2012.

¹ Markenhage College, Newman College, De Nassau en Tessenderlandt College (waaronder: vestiging Van Riebeecklaan, Christoffel, Kompas en De la Salle) te Breda, Munnikenheide College te Etten Leur, Jan Tinbergen College te Roosendaal en Moller Lyceum te Steenberghe

² Florijn College, Kellebeek College, Markiezaat College, Prinsentuin College, Vitalis College en Zoomvliet College, allen onderdeel van ROC West-Brabant

³ De Ronde, Scala, Prinsentuin Tuinzigtlaan, Prinsentuin Andel en Van Cooth, allen onderdeel van ROC West-Brabant

⁴ Cingel College en Radius College, beide onderdeel van ROC West-Brabant

⁵ Bredero College te Breda

⁶ Vsv = voortijdig schoolverlaten

1.2 Doelstellingen projecten

Beide projecten zijn gebaseerd op kennis uit onderzoek naar de ontwikkeling van loopbaancompetenties en arbeidsidentiteit bij jongeren (Meijers, Kuijpers en Bakker, 2006; Den Boer, Jager en Smulders, 2003; Mittendorff, 2010). Daaruit zijn drie belangrijke conclusies te trekken:

1. Bij het vormgeven van keuzeprocessen geldt de volgorde: eerst oriënteren op de beroepenwereld en dan pas op het beroepsonderwijs.
2. De ontwikkeling van loopbaancompetenties en arbeidsidentiteit komen tot stand op basis van ervaring met arbeid (E) *in combinatie* met verwerking van die ervaring (V). De zich daardoor ontwikkelende arbeidsidentiteit en loopbaancompetenties stellen de leerling beter in staat te kiezen en zijn wensen aan onderwijs te formuleren.
3. De ontwikkeling van loopbaancompetenties en arbeidsidentiteit leiden tot verheldering van wensen en ambities van leerlingen en studenten. Dat leidt er weer toe dat ze van onderwijs vragen om daar goed mee om te gaan. Omdat leerlingen (nog) onvoldoende zicht hebben op de competenties die ze nodig hebben om hun wensen en ambities te realiseren en daar te komen waar ze zouden willen zijn en hun hersens daar nog niet rijp voor zijn, dienen ze hierbij geholpen te worden en wordt gesproken van 'geleide zelfsturing' (GZ).

Uit onderzoek is tevens bekend dat ouders van aanzienlijk meer invloed zijn op de keuzes die jongeren maken voor hun (vervolg)onderwijs dan lang gedacht (Van Esch, Petit en Smit, 2011). In beide projecten zijn ouders dan ook opgenomen als een belangrijke doelgroep.

Beide projecten stellen zich daarom ten doel om:

1. Praktisch vorm te geven aan de organisatie van
 - a. mogelijkheden voor leerlingen en studenten om arbeidservaring op te doen,
 - b. vormen van verwerking van die ervaring en
 - c. vormen van geleide zelfsturing;
2. Werkgevers en ouders te betrekken bij het vormgeven van ervaringsactiviteiten;
3. Ouders betrekken bij de verwerkingsactiviteiten en hen daar waar mogelijk ook beter voor toe te rusten;
4. Docenten en praktijkbegeleiders (waar nodig) te scholen om hen in staat te stellen de verwerking bij de leerling goed te ondersteunen;
5. Onderzoek doen naar behoefte aan flexibilisering ten gevolge van leervragen van leerlingen op basis van hun ervaringen en onderzoek doen naar de vormen die scholen hebben gevonden om daarmee om te gaan.

1.3 Achterliggende theorie

In de vorige paragraaf is al kort aangeduid op welke kennis en veronderstellingen de projecten zijn gebaseerd. We vatten die in deze paragraaf kort samen en besteden aandacht aan de meest recente ontwikkelingen in de kennis op het terrein van keuzeprocessen en de begeleiding daarvan. Het hoofdaccent daarvan ligt op de kennis over reflectie als instrument om opgedane (arbeids)ervaring te verwerken.

1.3.1 Belang en aandacht voor keuzeprocessen

Keuzeprocessen hebben de volle aandacht. Kiezen is moeilijk en er moet in een mensenleven veel gekozen worden. Het ministerie van OCW heeft laten berekenen dat er met 'verkeerd' kiezen veel geld gemoeid is. Aan de herinrichting van de loopbaanoriëntatie zijn dus grote verwachtingen gekoppeld. Het moet leiden tot minder voortijdig schoolverlaten, minder opleidingswisselingen en zo direct (kortere studieduren) en indirect (minder sociale en maatschappelijke problemen en daarmee minder kosten) geld opleveren en mensen gelukkiger maken door ze sneller 'op de juiste plek' te krijgen. Het moet bovendien de aansluiting tussen onderwijssectoren en tussen onderwijs en arbeid bevorderen, zodat daarmee de problemen van kwalitatieve en kwantitatieve 'mismatches' met de arbeidsmarkt worden bestreden. Het (voorzien) tekort aan arbeidskrachten in de technische, de zorg- en de groene sector zouden hiermee verholpen dienen te worden. Terecht wijst Luken (2009) op de overspannenheid van deze verwachtingen. Zeker gezien het feit dat neurologisch onderzoek laat zien dat jongeren en jongvolwassenen tot hun 23 à 25^{ste} jaar minder dan menselijk gezien mogelijk geëquipeerd zijn tot de neurologische processen die juist het maken van keuzes ondersteunen, zoals het overzien van de consequenties van eigen gedrag (De Jong, e.a. 2008).

1.3.2 Rol en invulling van LOB

Dat neemt niet weg dat al deze (maatschappelijke) problemen bestaan en dat keuzes die jongeren maken in hun loopbaan daarop van invloed zijn. Loopbaanoriëntatie en de begeleiding daarvan (afgekort tot LOB) is dus een belangrijke tak van sport. Tot niet al te lang geleden stond de vigerende praktijk in dit domein in het teken van kennisoverdracht (Stufkens, 2008). Nog steeds zien we twee lijnen van denken als een min of meer automatische reflex opduiken als een van de genoemde problemen aan de orde is. Enerzijds is dat de veronderstelling dat jongeren antwoord hebben op de vraag 'wie ben je en wat

wil je?'. Dat weten we als volwassenen al nauwelijks, laat staan dat jongeren dat weten. Anderzijds is het de veronderstelling dat kennis over arbeid bij jongeren landt. Bij krapte op de arbeidsmarkt grijpt elke sector of beroepsgroep die het betreft terug op het maken van een glossy folder waarin vooral de mooie kanten van het vak of beroep worden belicht. Daarbij wordt er vanuit gegaan dat 1) jongeren de geschetste informatie op hun waarde kunnen schatten – weten dat het een eenzijdig maar daarmee niet geheel onwaar beeld is dat geschetst wordt; om dat goed in te kunnen schatten is feitelijk de kennis van de sector en het beroep zelf nodig, die nu juist ontbreekt omdat de te overtuigen persoon er niet werkt – en 2) jongeren een referentiekader hebben waar ze de geleverde informatie aan kunnen koppelen, kunnen interpreteren en naar hun eigen leven, wensen en ambities kunnen vertalen. Dat wil niet zeggen dat kennis overbodig is, integendeel. De vraag is echter welke kennis dat is.

1.3.3 Benodigde kennis

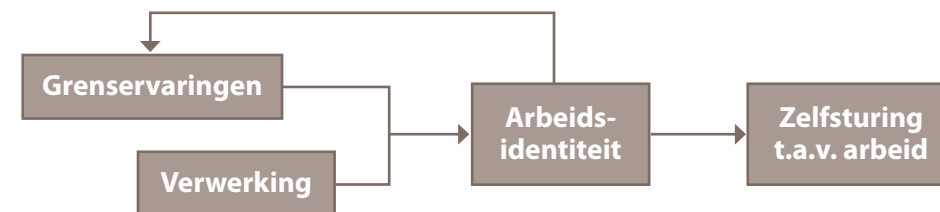
Uit allerlei onderzoek wordt duidelijk dat het vooral gaat om kennis van de persoon *over zichzelf in relatie tot arbeid*. Die kennis kan uitgedrukt worden in termen van loopbaancompetenties (Kuijpers, 2003) die iemand helpen richting te geven aan zijn leven, in career anchors (zie Vinken e.a., 2003) die de waarden aangeven die voor iemand belangrijk zijn in zijn (arbeidzame) leven en in de loopbaanpatronen (Vinken e.a., 2003) waar iemand toe geneigd is in zijn loopbaan.

1.3.4 Het proces van verwerving van de benodigde kennis

In het kader van de onderhavige projecten is vooral van belang hoe mensen deze kennis verwerven. Dat proces kan beschreven worden als de ontwikkeling van de arbeidsidentiteit. In leertermen gaat het daarbij om ervaringsleren. De enige manier waarop van ervaringen geleerd kan worden is door erop terug te kijken: reflectie. Het proces waarlangs dat gaat – interne en externe dialoog – is gemodelleerd door Meijers en Wardekker (2001). Empirisch onderzoek heeft laten zien dat de interactie van ervaring en reflectie leidt tot (het begin van) de ontwikkeling van een arbeidsidentiteit, die op zijn beurt weer leidt tot het geven van richting aan leren en werk (Den Boer e.a., 2003; Meijers, Kuijpers en Bakker, 2006). Het onderzoek naar de mate waarin dat in onderwijs wordt vormgegeven laat zien dat er hoopgevende voorbeelden te vinden zijn, maar dat er nog veel ontwikkeld en uitgetoet moet worden (Kuijpers, Meijers en Bakker, 2006; Mittendorff, 2010; Kuijpers, Meijers en Winters, 2008). De onderhavige projecten zijn daar voorbeelden van.

1.3.5 Ontwikkeling arbeidsidentiteit en loopbaancompetenties

In deze projecten wordt, zoals in de vorige paragraaf aangegeven, gebruik gemaakt van het ontwikkelingsmodel van Den Boer, Jager en Smulders (2003) en de loopbaancompetenties van Kuijpers (2003). In het model van Den Boer c.s. staan centraal: het opdoen van (arbeids) Ervaring, de Verwerking van die ervaring, die *in interactie* leiden tot (het begin van) de ontwikkeling van een arbeidsidentiteit (AI). Die AI leidt op zijn beurt tot vragen van de leerling of student aan onderwijs (zelfsturing) waarbij deze nog nadrukkelijk begeleiding nodig heeft omdat hij of zij 1) neurologisch nog niet in staat is de consequenties van keuzes goed te overzien en 2) het traject dat moet leiden naar kwalificatie voor de arbeidsmarkt niet kent. Dit onderdeel noemen we daarom Geleide Zelfsturing (GZ). In model ziet dat er uit als in figuur 1.



Figuur 1 - model arbeidsidentiteitsontwikkeling Den Boer, Jager en Smulders (2003)

Kuijpers (2003) komt in haar studie tot vijf competenties die de werkende richting geven bij het sturen van de loopbaan. Die competenties zijn tevens onderzocht in onderwijssettings (Meijers, Kuijpers en Bakker, 2006 en Kuijpers, Meijers en Winter, 2008). Ook daarin bleken deze competenties significant bij te dragen aan het sturen van de loopbaan, het voorkomen van uitval en de studiemotivatie. Deze loopbaancompetenties zijn:

- Capaciteiten- en motievenreflectie, ook samengenomen als loopbaanreflectie: wat kan en wil de student (gebaseerd op (reflectie op) de eigen ervaringen van de student)?
- Werkexploratie: welke waarden en normen herkent de student op de arbeidsplek en hoe verhouden die zich tot de eigen waarden en normen?
- Loopbaansturing: in welke mate is de student in staat (volgende) stappen te zetten in het (voorbereiden van het) maken van keuzes?
- Netwerken: in welke mate is de student in staat anderen in te schakelen bij met name werkexploratie en loopbaansturing?

De relatie van deze competenties onderling en met het opdoen van ervaring en het maken van keuzes is schematisch weergegeven in figuur 2.



Figuur 2 - Model loopbaancompetenties en relaties met ervaring en keuzes (Kuijpers e.a., 2011)

Centraal in beide modellen staat het opdoen van ervaring en het verwerken daarvan door middel van reflectie. Uit recent onderzoek blijkt vooral dat laatste element cruciaal (o.a. Mittendorff, 2010; Kuijpers, Meijers en Winters, 2008).

1.3.6 Belang en rol reflectie

Over de rol, het belang en de gevaren van reflectie wordt veel geschreven en gedacht. Luken (2010) wijst vooral op de mogelijke gevaren en pleit voor een benadering die geënt is op 'serendipiteit'⁷ en de fasen van ontwikkeling, bekend uit de ontwikkelingspsychologie. We komen daar verderop kort op terug. In veel ander onderzoek wordt vooral gekeken naar de kwaliteit van reflectie en hoe die zodanig kan worden verbeterd dat hij tot bewuste zelfkennis leidt (Van Loon, 2010; Mittendorff, Van der Donk en Gellevis, 2012; Den Boer en Stukker, in voorbereiding). Alle auteurs zijn het er daarbij over eens dat de kwaliteit van de reflectiegesprekken van doorslaggevend belang is.

⁷ Serendipiteit betekent 'het vinden van iets onverwachts en bruikbaar terwijl je op zoek bent naar iets totaal anders.'

1.3.7 Wat is reflectie? Vormen van reflectie⁸

Reflectie is terugkijken op het eigen handelen met de bedoeling daarvan iets te leren. Dat kan om verschillende dingen gaan. Daarbij zijn verschillende vormen van reflectie aan de orde, die niet zomaar verwisseld kunnen worden. We benutten de vierdeling die Hatty en Timperley (2006) geven van vormen van feedback om vormen van reflectie te onderscheiden. Hetty en Timperley onderscheiden:

1. taakgerichte feedback: wat ging er goed? Wat ging er fout? Hoe kan het beter? Wat was daarvoor nodig?
 2. procesgerichte feedback: wat zorgde ervoor dat het probleem werd opgelost, ontstond, of dat er iets veranderde in de situatie? Het gaat om oorzaak – gevolg-relaties;
 3. zelfreguleringsfeedback: hoe is er geleerd?
 4. persoonlijke feedback: hoe heeft iemand als persoon gefunctioneerd, zich gedragen?
- Parallel aan deze onderscheiding in vormen van feedback kunnen vormen van reflectie worden gedefinieerd.

In de meeste onderwijsituaties bestaat reflectie uit taakreflectie. Als een student een opdracht heeft uitgevoerd, bijvoorbeeld tijdens de stage, kan die student daarvan leren door terug te kijken naar hoe de opdracht is uitgevoerd. Daarbij horen vragen als: wat ging er goed? Wat niet? Wat zou hij of zij de volgende keer anders doen? Al deze vragen helpen de student om terug te kijken naar het eigen handelen met het doel daar iets van te leren. Het oordeel van de docent of begeleider is daarbij van belang: als de student zijn of haar eigen werk niet goed beoordeelt – bijvoorbeeld vindt dat hij of zij de opdracht goed heeft uitgevoerd, terwijl de docent daar het nodige op aan te merken heeft – is het oordeel van de docent nodig om de student tot leren aan te zetten.

Procesgerichte reflectie is in praktijksituaties niet of nauwelijks te onderscheiden van taakgerichte reflectie. Als de vraag wordt gesteld wat er goed of niet goed ging, zal daar altijd de vraag aan gekoppeld worden hoe dat kwam of wat daarvoor zorgde. Waar het onderscheid tussen taakgerichte en procesgerichte feedback wel betekenisvol is – om ervoor te zorgen dat er niet alleen ge- of beoordeeld wordt maar ook naar de processen wordt gekeken – is dat voor reflectie minder zinvol, omdat we veronderstellen dat dit vanzelf gebeurt.

Zelfreguleringsfeedback betreft het leren zelf: hoe is er geleerd? Dat onderscheid is ook voor reflectie relevant. Reflectie betreft immers meestal een taak en het proces dat daarin tot stand is gekomen, maar niet hoe daarin geleerd is. Dat vergt abstractie van de taak: metacognitie.

⁸ De tekst uit deze en de volgende paragraaf is grotendeels overgenomen uit Den Boer, Mittendorff, Stukker en Van Loon, 2011.

Door terug te kijken naar hoe het leerproces is verlopen kan een individu of groep zicht krijgen op hoe er geleerd is. Dat kan verhelderend werken om 1) te begrijpen dat er in de praktijk bij het oplossen van problemen of uitvoeren van taken geleerd wordt, men daar vaardiger van wordt en 2) die processen daarmee ook onderwerp van denken worden en daarmee effectiever en efficiënter ingericht kunnen worden.

Persoonlijke feedback betreft de persoon zelf en diens gedrag in de betreffende situatie. Ook hier geldt dat het onderscheid ook voor reflectie relevant is. Door terug te kijken naar de uitgevoerde taak, de ervaring die is opgedaan, vanuit het persoonlijke perspectief kan het individu grip krijgen op vragen als: past dit bij mij? Raakt dit soort werk mij? Ben ik hier goed in? Etc. Dit soort vragen is kenmerkend voor een loopbaangesprek. Het zijn dit soort vragen die het individu helpen zicht te krijgen op eigen competenties en ambities.

Het lijkt dus zinvol om onderscheid te maken tussen drie vormen van reflectie:

- taakreflectie – waarin centraal staat of de taak goed is uitgevoerd, wat daarvoor zorgde en wat de persoon daarvan leert
- zelfreguleringsreflectie - waarin centraal staat hoe de persoon of groep heeft geleerd om daarmee het leerproces te begrijpen en te beïnvloeden - effectiever en efficiënter te maken
- persoonsreflectie – waarin centraal staat of de persoon op zijn of haar plek was, goed is in de taken die uitgevoerd moesten worden, zich daaraan kon verbinden en ze betekenisvol vindt.

Dit onderscheid is belangrijk omdat er verschillend ondersteunend gedrag bij hoort.

We gaven al aan dat bij taakreflectie het oordeel van de docent of begeleider belangrijk is om te zorgen dat er (op de juiste manier) geleerd wordt. Dat geldt veel minder voor zelfreguleringsreflectie. En het geldt nog minder voor persoonsreflectie. Oordelen zijn daarin eerder schadelijk dan behulpzaam. Feedback kan wel nuttig zijn, bijvoorbeeld hoe de begeleider de student heeft waargenomen in de betreffende situatie. Zodra die feedback een oordeel wordt, wordt de kans op leren erg klein.

1.3.8 Kwaliteit van reflectie

In de onderhavige projecten gaat reflectie om persoonsreflectie. Om grip te krijgen op de vraag hoe we de kwaliteit van reflectie kunnen beoordelen, is het nodig reflectie preciezer te omschrijven. We hanteren de volgende omschrijving⁹ (met dank aan de Loopbaanleren groep waar het eerste punt direct aan ontleend is¹⁰): *Reflectie heeft betrekking op een gebeurtenis die een betekenis in zich houdt en leidt tot inzicht en handelen (actie).*

⁹ letterlijk 'om'-schrijving, omdat het de omgeving van de reflectie betreft en niet de reflectie zelf

¹⁰ Aan deze groep nemen deel: Marinka Kuijpers, Tom Luken, Frans Meijers, Kariene Mittendorff, Kara Vloet, Gerard Wijers, Annemie Winters en Peter den Boer

Een gebeurtenis die een betekenis in zich houdt is een gebeurtenis die voor het individu gekoppeld is aan een emotie. Wil de betekenis zichtbaar worden voor het individu en daarmee leiden tot inzicht en handelen, dan zijn twee dingen nodig:

1. Het individu dient zich te realiseren dat de gebeurtenis gekoppeld was aan een emotie en in staat en bereid te zijn die emotie toe te laten – Meijers en Wardekker (2001) spreken hier van de interne dialoog.
2. Het individu dient de betekenis die de gebeurtenis in zich houdt te expliciteren, zich daar bewust van te worden, zodat het een inzicht van de persoon in zichzelf kan worden – Meijers en Wardekker (ibid.) spreken hier van de externe dialoog; hun veronderstelling is dat deze bewustwording alleen mogelijk is in gesprek met anderen.

Er kan verschil zijn in de diepte van het inzicht dat door de reflectie verworven wordt.

Luken (2009) wijst op de gevaren van reflectie. Hij veronderstelt dat de kans op piekeren sterk toeneemt. Als alternatief stelt hij voor meer gebruik te maken van onbewuste kennis, zich baserend op noties als 'het slimme onderbewuste' (Dijksterhuis, 2007) en de stadia van ontwikkeling zoals die zich natuurlijk voltrekken (Luken 2010). Ons inziens komt dat merendeels neer op het voortzetten van de bestaande praktijk waarin kennisoverdracht centraal staat en 'uitstellen tot ze eraan toe zijn' (zie Den Boer, 2009, p. 12). Ons inziens worden daarmee de huidige problemen rond kiezen niet aangepakt maar op hun beloop gelaten.

De kwaliteit van een reflectiegesprek kan met de gegeven omschrijving en uitwerking worden uitgedrukt in:

- De mate waarin een student gebeurtenissen beschrijft die een betekenis in zich houden (een gebeurtenis en een daaraan gekoppelde emotie¹¹);
- De mate waarin een student in het gesprek in staat is op basis van die gebeurtenis een inzicht over zichzelf te benoemen;
- De expliciete waarmee het inzicht wordt aangegeven;
- De diepte van het inzicht;
- De mate waarin het verworven inzicht leidt tot vervolgactie;
- Het gedrag van de begeleider dat de student daarbij helpt of daartoe brengt.

Op de operationalisatie van kwaliteit aan de hand van deze criteria gaan we in hoofdstuk 3 nader in.

¹¹ Daarbij valt te denken aan het gebruik van woorden als: leuk, saai, spannend, vervelend, maar ook aan gedrag. In een van de gesprekken waarvan in hoofdstuk 3 verslag wordt gedaan heeft de begeleider het over 'je straalt helemaal'. Dit is een vorm van gedrag die we hiermee bedoelen.

1.3.9 Opzet van deze rapportage

De rapportage is opgebouwd aan de hand van de begrippen die centraal staan in het project:

- Ervaring
- Verwerking
- Arbeidsidentiteit
- (Geleide) zelfsturing

Aan elk van deze thema's is een van de volgende hoofdstukken gewijd. In het laatste hoofdstuk (hoofdstuk 6) stellen we op grond van deze informatie vast waar we staan: wat is gelukt, wat (nog) niet? En wat leren we daaruit? Met een knipoog naar de vorige paragraaf menen we dat hoofdstuk te mogen typeren als taakreflectie.

2. Ervaring

2.1 Inleiding

In dit hoofdstuk beschrijven we wat de scholen en opleidingen hebben gedaan aan het organiseren en inrichten van mogelijkheden voor leerlingen en studenten om in de beroepspraktijk ervaring op te doen. Die beschrijving is gebaseerd op de informatie die de projectleden daarvoor hebben aangeleverd. Daarnaast maken we gebruik van de oordelen die leerlingen en studenten daarover hebben: is het onderwijs praktijkgericht¹²? Die informatie is afkomstig uit het landelijke onderzoek dat plaatsvindt in het kader van het landelijke project Loopbaanleren; voor het keuzeprocessenproject in het kader van de provinciale vsv-gelden is hetzelfde onderzoeksinstrumentarium gebruikt. Dat onderzoek wordt uitgevoerd door Marinka Kuijpers. We putten hier uit haar rapportages (Kuijpers, 2010, 2011a, 2011b en 2011c) en uit bewerkingen die we zelf op de (samengevoegde) bestanden uit beide metingen hebben uitgevoerd. Voor alle technische details verwijzen we naar de genoemde rapportages.

In dit hoofdstuk gaan we ook na of de praktijkgerichtheid van invloed is op de mate waarin leerlingen die praktijk benutten om te exploreren. Ook daarvoor maken we gebruik van de gegevens uit het onderzoek van Marinka Kuijpers. We gebruiken de gegevens over de loopbaancompetentie 'werkexploratie' als outputmaat voor de mate waarin de praktijkgerichtheid van de opleiding ertoe leidt dat leerlingen deze ook als exploratie-mogelijkheid benutten.

We doen dat achtereenvolgens voor het vmbo in paragraaf 2.2 en voor het mbo in paragraaf 2.3.

2.2 Vmbo

2.2.1 Inrichting

Beschrijving activiteiten scholen

Door beide projectgroepen is begonnen met een inventarisatie van al lopende activiteiten. Voor de vmbo-scholen liet die inventarisatie zien dat er al veel gebeurt op het terrein van de

¹² Er is onder andere gevraagd naar de echtheid van de opdrachten op school, de aandacht voor werk na de opleiding, activiteiten buiten school en de nieuwste ontwikkelingen in het vak.

organisatie van ervaringsmomenten buiten de school. Bij een deel van de scholen gebeurde dat nog niet buiten de school of stonden plannen op stapel om dat alsnog te gaan doen.

Vervolgens is in beide projectgroepen aandacht besteed aan de vraag hoe de ervaringscomponent verder versterkt zou kunnen worden. Dat is in een aantal stappen gedaan. In de eerste plaats is voor het vmbo als adagium vastgesteld: *beroepenoriëntatie gaat vóór onderwijsoriëntatie*. Dat wil zoveel zeggen als: leerlingen moeten in het vmbo eerst een beeld ontwikkelen van (zichzelf in relatie tot) de wereld van het werk en daarna pas zich afvragen waar ze een opleiding kunnen vinden die daarbij past. Tevens is nagedacht over de invulling van deze activiteiten om ervoor te zorgen dat de activiteit meer gericht zou worden op de 'kern van het beroep'. Daarbij gaat het om het hebben van gesprekken met beroepsbeoefenaars over hun beleving van hun werk.

Om de ervaring op te doen zijn voor het vmbo verschillende initiatieven ontwikkeld en zover ze al bestonden verder uitgewerkt in de genoemde richting. Een gedetailleerd overzicht daarvan staat in bijlage 3. De kernvormen zijn:

- Beroepsoriënterende stage gekoppeld aan sectorwerkstuk - leerjaar 4: leerlingen koppelen het sectorwerkstuk aan hun studiekeuze en de stages die ze daarvoor gelopen hebben
- Lint- of blokstage – leerjaar 3 en 4: leerlingen lopen gedurende een periode 1 of 2 dagen in de week of een of twee weken aan elkaar stage
- Bedrijfsbezoek – leerjaar 2 en 3: leerlingen lopen 1 of 2 dagen stage; in sommige gevallen gekoppeld aan een bedrijvenmarkt (Breda on Stage)
- Een carrousel (in zorgsettings – met meer of minder brede focus) – leerjaar 2, 3 en 4: leerlingen gaan een middag op bezoek in een ziekenhuis of verpleegtehuis en spreken met beroepsbeoefenaars
- Beroepenoriëntatieproject (BOP) - leerjaar 2 of 3: een projectvorm waarin leerlingen in een getrapte vorm 1 beroep en bedrijf selecteren waar ze een dag meelopen
- Excursies / bedrijfsbezoeken – leerjaar 2 of 3
- Beursbezoek – leerjaar 2
- Ervaringsactiviteiten op school – leerjaren 1, 2 en 3: dag van de techniek; speeddate meisjes en techniek
- Kennismaken met beroepsvelden – leerjaar 2: beroepsbeoefenaars op school
- Ouderproject – leerjaar 3: ouders vertellen over hun werk
- PSO - leerjaar 2: oriëntatie op de sectoren; TL-klassen maken daarbij gebruik van praktijklokalen en -docenten (van andere scholen)

- PSO – leerjaar 1: tijdens het mentoruur worden de sectoren behandeld.

Aansluitend vindt onderwijsoriëntatie plaats in de vorm van:

- EOGB (Een Opleiding Goed Bekeken) – leerjaar 4: leerlingen bezoeken klasgewijs (de praktijklokalen van) opleidingen in het mbo en voeren daar een opdracht uit
- meeloopdagen – leerjaar 4: leerlingen lopen 1 of meerdere dagen mee bij de studie van hun voorkeur in het mbo.

Deze inventarisatie laat zien dat inmiddels op alle vmbo-scholen een of meerdere momenten zijn ingebouwd om leerlingen in contact te brengen met de werkelijkheid van arbeid in bedrijven en instellingen. De vormen verschillen. Ook verschilt het aantal activiteiten in het kader van LOB en de samenhang daartussen.

Oordelen leerlingen over de inrichting

Belangrijk is uiteraard de vraag in hoeverre leerlingen ook ervaren dat de opleiding praktijkgericht is en in de loop van het project praktijkgerichter is geworden. Daarvoor maken we gebruik van de gegevens uit het landelijke onderzoek. De gegevens staan vermeld in tabel 1.

Uit de gegevens blijkt dat het onderwijs in het vmbo door de leerlingen als niet zo praktijkgericht werd en wordt ervaren: op een schaal van 1 tot 5 geven ze gemiddeld iets meer dan een 2. De leerlingen die bij de eerste meting aan het eind van het eerste leerjaar zaten vinden een jaar later – aan het eind van het tweede leerjaar – wel dat de praktijkgerichtheid van hun onderwijs is toegenomen; het verschil is statistisch significant.

Tabel 1 *Praktijkgerichtheid van het onderwijs - gegevens twee metingen vergeleken*

	Praktijkgerichtheid
1e meting vmbo (juni/okt 2010)	
Vmbo 1e jaar (600)	2,05 (0,54)
Vmbo 2e jaar (217)	2,11 (0,59)
Vmbo 3e jaar (87)	2,11 (0,58)
2e meting vmbo (juni 2011)	
Vmbo 2e jaar (600)	2,18 (0,63)**
Vmbo 3e jaar (217)	2,17 (0,62)
Vmbo 4e jaar (87)	2,08 (0,63)

* p<0,05; ** p<0,01

Dat lijkt niet heel gunstig. Bovendien is het zo dat verschillende activiteiten verschillende effecten kunnen hebben. We moeten dus op een dieper niveau kijken. De groepen worden dan te klein voor statistische analyses. We kijken naar verschillen van meer dan 0,1. Van de 22 klassen in het vmbo zijn er 17 die een hogere score behalen bij de tweede meting (de verschillen liggen tussen 0,1 en 0,2), 5 die een lagere score behalen en 1 die ongeveer gelijk blijft. Als we die verschillen nog weer uitsplitsen naar leerjaar blijkt het volgende (zie tabel 2):

Tabel 2 Vergelijking scores twee metingen per klas

Leerjaar metingen	scores	Aantal klassen GI/tl	Aantal klassen Bbl/kbl	Aantal klassen totaal
Leerjaar 1 – leerjaar 2	Meting 2 hoger	6	7	13
	Meting 2 lager	1	1	2
Leerjaar 2 – leerjaar 3	Meting 2 hoger	1	1	2
	Metingen gelijk		1	1
Leerjaar 3 – leerjaar 4	Meting 2 lager	3		3
	Meting 2 hoger		1	1

Deze gegevens laten duidelijk zien dat de werking van het project (als we het daaraan toe kunnen schrijven) zich vooral in het tweede jaar laat zien en veel minder in het derde en vierde jaar. Dat is niet zo opmerkelijk: het accent heeft in het project gelegen op activiteiten in het tweede jaar. Dat is ook het moment waarop voor leerlingen zichtbaar wordt dat ze in een (route naar een) beroepsgericht traject zitten en de impact daarvan voor hen het meest duidelijk is. Leerlingen in latere leerjaren zijn daar al mee vertrouwd geraakt, voor hen is een verschuiving naar (iets) meer praktijk dan ze al hadden waarschijnlijk lastig waar te nemen. Een kanttekening is hier op zijn plaats: we kunnen alleen de projectscholen met elkaar vergelijken, we beschikken niet over een of meer controlegroepen. Er kan dus sprake zijn van effecten van het project, maar het kan ook om natuurlijke ontwikkelingen gaan die voor de betreffende leerlingen plaatsvinden in de periode tussen het eind van leerjaar 1 en het eind van leerjaar 2. Dat is grotendeels ook aannemelijk. Zoals al aangegeven worden leerlingen zich dan bewust van het feit dat ze in een beroepsgericht traject zitten. Het is dus interessant om te kijken of de genoemde verschillen tussen de metingen eind leerjaar 1 en eind leerjaar 2 zowel optreden bij de beroepsgerichte als bij de gemengde en theoretische leerwegen. Deze tabel laat zien dat er geen aanleiding is om te vermoeden dat de waardering van de praktijkgerichtheid door leerlingen in de beroepsgerichte leerwegen systematisch anders is dan die in de gemengde en theoretische leerwegen, met uitzondering van leerjaar 3. In

leerjaar 3 zijn het toch vooral de gl/tl leerlingen die de opleiding in dat leerjaar als minder praktijkgericht ervaren dan het jaar ervoor.

Dat leidt tot twee conclusies: de oordelen over de praktijkgerichtheid in het tweede leerjaar in het vmbo is leerwegaafhankelijk, hetgeen ertoe leidt dat we mogen veronderstellen dat die het gevolg is van activiteiten die – al dan niet onder invloed van het project – in dat jaar hebben plaats gevonden in het kader van LOB en keuzeprocessen. De tweede conclusie lijkt dat leerlingen in het derde leerjaar van de algemene richting (gl/tl) de opleiding – ongeacht wat er gebeurt in het kader van LOB en keuzeprocessen – als wat minder praktijkgericht ervaren, hoewel de verschillen in de statistische analyse over de hele groep wegvallen. De verschillen zijn dus kennelijk niet zo heel groot. Toch willen we de vraag opwerpen wat deze uitkomst zegt over de kwaliteit van de activiteiten. Bijlage 3 laat zien dat er in het derde leerjaar van de gl/tl-leerwegen verschillende activiteiten voorkomen die gericht zijn op het opdoen van ervaring. Deels vinden die activiteiten binnen school plaats (ouders en beroepsbeoefenaars op school), deels buiten (bedrijfsbezoeken en korte stages). De vormen waarin de leerlingen langere tijd in een bedrijf zijn (een of twee weken) komen vooral voor in de beroepsgerichte leerwegen. Voor de leerlingen in de theoretische en gemengde leerwegen wordt tegelijkertijd het theoretische programma op school zwaarder: het examen komt dichterbij en leerlingen worden primair daarop voorbereid. Vanuit dat perspectief is het niet bevreemdend dat juist de gl/tl-leerlingen in het derde jaar de opleiding minder praktijkgericht vinden dan in het tweede jaar.

De gevonden lagere beoordeling van de praktijkgerichtheid van het onderwijs betreft met name twee scholen die in hun mavo-afdeling activiteiten organiseren, bestaande uit een beroepencarrousel bij een zorginstelling en een project gericht op beroepssectoren dat uitmondt in een bedrijfsbezoek van een dag(deel). Bij beide is dus vermoedelijk sprake van een effect dat niet direct te maken heeft met het succes van deze activiteit. We komen daar later op terug. Opmerkelijker is dat een aantal andere schoolklassen de school als minder praktijkgericht ervaren ondanks het feit dat de school stages, bedrijfsbezoeken, gastlessen door ouders en bedrijven en/of maatschappelijke stages organiseren. Vermoedelijk ervaren de leerlingen, doordat ze op stage gaan, de school als minder praktijkgericht, omdat ze de stage niet als een onderdeel van de opleiding zien maar als iets daarbuiten. Ze gaan dan de opleiding juist als minder praktijkgericht ervaren omdat ze de praktijkgerichtheid tijdens de stage ervaren.

2.2.2 Effecten

Leidt deze gedeeltelijke toename in praktijkgerichtheid van het onderwijs nu ook tot een grotere mate waarin leerlingen daarvan gebruik maken? Dat kunnen we zien aan de mate waarin de leerlingen de loopbaancompetentie werkexploratie ontwikkelen. Ook die is gemeten in het landelijke onderzoek. De gegevens staan in tabel 3

De gegevens laten zien dat de loopbaancompetentie werkexploratie bij de leerlingen in alle leerjaren in het vmbo significant is toegenomen. Voor een deel is dat uiteraard het effect van rijping: de leerlingen zijn een jaar ouder geworden en hebben zich in dat jaar ontwikkeld. Werkexploratie gaat echter specifiek om de mate waarin ze bijhouden wat voor banen voor hen in de toekomst interessant kunnen zijn, in welk werk ze na hun studie de dingen kunnen doen die ze belangrijk vinden in werk, welke problemen voorkomen in werk wat in aanmerking komt na hun opleiding, of de wijze waarop met die problemen wordt omgegaan bij hen past en de mate waarin ze zelf onderzoeken hoe werk dat ze later zouden kunnen doen er in bedrijven uitziet.

Tabel 3 Vergelijkingen werkexploratie

	Werkexploratie
1e meting vmbo	
Vmbo 1 ^e jaar (220)	2,27 (0,62)
Vmbo 2 ^e jaar (164)	2,32 (0,55)
Vmbo 3 ^e jaar (87)	2,41 (0,55)
2e meting vmbo	
Vmbo 2 ^e jaar (220)	2,48 (0,63)**
Vmbo 3 ^e jaar (164)	2,52 (0,56)**
Vmbo 4 ^e jaar (87)	2,64 (0,56)**

* p<0,05; ** p<0,01

Elk van deze elementen komt uiteraard in verschillende mate in het gedrag van de leerlingen terug, maar we kunnen wel zeggen dat ze op deze punten hoger scoren bij de tweede dan bij de eerste meting. Dat wil zeggen dat ze actiever bezig zijn de wereld van het werk te exploreren. Of dat grotendeels toe te schrijven is aan hun persoonlijke ontwikkeling of aan activiteiten van de school kunnen we dus (helaas) niet vaststellen. Om daar enig inzicht in te krijgen zijn in bijlage 2 de gegevens uitgesplitst naar school en niveau. Die analyses laten zien dat in alle gevallen waar gegevens beschikbaar zijn in de tweede meting een hogere

werkexploratie is gevonden dan in de eerste meting. Bij uitsplitsing per schoolklas blijken er verschillen tussen de klassen. In sommige klassen neemt de werkexploratie significant toe, in andere niet. De projectleiders van elk van de scholen kunnen deze gegevens goed verklaren vanuit het enthousiasme waarmee de betreffende docenten en begeleiders met het project aan het werk zijn. Het succes van het project lijkt dus vooralsnog eerder daaraan toe te schrijven dan aan de aard van de gerealiseerde ervarings-activiteit.

2.3 MBO

Beschrijving activiteiten scholen

Zoals aangegeven is in beide projecten begonnen met een inventarisatie van bestaande initiatieven. Binnen het mbo was het uitgangspunt dat ervaringsmomenten in de stages voldoende zijn gerealiseerd en dat het meer gaat om de invulling daarvan en/of de organisatie van aparte momenten in verband met doelgroepen of aansluitingsproblemen. In bijlage 4 staan de ontwikkelde ervaringsmomenten meer in detail beschreven. We geven hier een korte opsomming:

- Multicultureel empowerment – 1^e jaar niveau 2: studenten leren (meer) zelfvertrouwen te ontwikkelen om de mogelijkheden van de praktijk beter te kunnen benutten
- Niveau 4 werk tijdens de stage – 2^e jaar niveau 2: studenten administratie niveau 2 wordt de mogelijkheid geboden in de praktijk ervaring op te doen met werk op niveau 4 om hen uit te dagen dat niveau te doen, danwel frustratie over het ten onrechte gaan volgen van dit opleidingsniveau te voorkomen
- Oriënterende opdrachten - 1^e jaar niveau 4: studenten in opleidingen waarin dat niet gebruikelijk was doen oriënterende ervaring op in de voor hen relevante beroepspraktijk
- Lentorenproject – 1^e jaar niveau 4: tweedejaars studenten begeleiden eerstejaars studenten bij de start van hun opleiding met het krijgen van een beeld van de opleiding en het werkveld
- Intake mediavormgeving – 4^e leerjaar vmbo: leerlingen komen een dag in de opleiding een workshop doen om een beeld te krijgen van het beroepenveld. Er vinden gesprekken met hen plaats.

Effecten

Effecten van deze interventies zijn in het mbo nog niet vastgesteld. In het najaar van schooljaar 2011-2012 heeft de 0-meting plaatsgevonden. In juni 2012 zal de eindmeting plaatsvinden.

2.4 Samenvatting en conclusies

In dit hoofdstuk hebben we beschreven wat de scholen en opleidingen hebben gedaan aan het organiseren en inrichten van mogelijkheden voor leerlingen en studenten om in de beroepspraktijk ervaring op te doen en wat daar de effecten van zijn. Voor het eerste hebben we gebruik gemaakt van inventarisaties onder de projectleden, voor het tweede vooral van het landelijke onderzoek dat wordt uitgevoerd door Marinka Kuijpers.

Activiteiten

De inventarisatie van activiteiten laat zien dat inmiddels op alle vmbo-scholen een of meerdere momenten zijn ingebouwd om leerlingen in contact te brengen met de werkelijkheid van arbeid in bedrijven en instellingen. De vormen verschillen per school. Ook verschilt het aantal activiteiten in het kader van LOB en de samenhang daartussen tussen de scholen. Voor een overzicht zie bijlage 3. De inventarisatie laat tevens zien dat in het mbo het vooral de stages zijn die zorgen voor momenten om in contact te komen met de praktijk. Stages zijn in alle in het project participerende opleidingen in het eerste leerjaar georganiseerd. De mbo-opleidingen organiseren daarnaast – afgestemd op de eigen keuzeproblematiek in de betreffende opleidingsrichting – ervaringsmomenten die daarbij passen. Dat loopt uiteen van empowermenttrainingen tot samenwerking tussen een vervroegde en afgestemde intake tussen vmbo-leerjaar 4 en mbo-leerjaar 1 en het uitvoeren van opdrachten op een hoger opleidingsniveau om de overstap beter in beeld te brengen. Voor een gedetailleerd overzicht zie bijlage 4.

Uit de landelijke metingen zijn gegevens geanalyseerd over de verandering in praktijkgerichtheid van de opleiding en in het optreden van een toe- of afname in de loopbaancompetentie werkexploratie. Die analyses zijn alleen uitgevoerd in het vmbo. In het mbo was dat nog niet mogelijk.

Praktijkgerichtheid

Wat praktijkgerichtheid betreft constateerden we dat die over all alleen in het tweede leerjaar is toegenomen, niet in de andere leerjaren van het vmbo. De toename in het tweede leerjaar is leerwegaafhankelijk, net zo groot in de beroepsgerichte als de theoretische leerwegen. We concluderen daaruit dat die toename het gevolg is van activiteiten die in dat jaar hebben plaatsgevonden in het kader van LOB en keuzeprocessen. In het derde leerjaar lijkt de praktijkgerichtheid door de leerlingen gelijk ervaren te worden als het jaar ervoor, met uitzondering van de theoretische leerwegen, waar de leerlingen de opleiding als minder

praktijkgericht ervaren. We interpreteren deze bevindingen vanuit het feit dat het programma voor de theoretische leerweg zwaarder wordt in het derde leerjaar en de leerlingen – ondanks de activiteiten op school, zoals ouders en beroepsbeoefenaars op school, bedrijfsbezoeken en korte stages – de opleiding daardoor minder praktijkgericht vinden dan in het tweede jaar. Opmerkelijker is dat een aantal andere schoolklassen de school als minder praktijkgericht ervaren ondanks het feit dat de school stages, bedrijfsbezoeken, gastlessen door ouders en bedrijven en/of maatschappelijke stages organiseren. Vermoedelijk ervaren de leerlingen, doordat ze op stage gaan, de school als minder praktijkgericht, omdat ze de stage niet als een onderdeel van de opleiding zien maar als iets daarbuiten. Ze gaan dan de opleiding juist als minder praktijkgericht ervaren omdat ze de praktijkgerichtheid tijdens de stage ervaren.

Werkexploratie

Over all scoren de leerlingen qua werkexploratie bij de tweede meting hoger dan bij de eerste meting. Of dat grotendeels toe te schrijven is aan hun persoonlijke ontwikkeling of aan activiteiten van de school kunnen we niet vaststellen. Bij uitsplitsing per schoolklas blijken er verschillen tussen de klassen. De projectleiders van elk van de scholen kunnen deze gegevens goed verklaren vanuit het enthousiasme waarmee de betreffende docenten en begeleiders met het project aan het werk zijn. Het succes van het project lijkt dus vooralsnog eerder daaraan toe te schrijven dan aan de aard van de gerealiseerde ervaringsactiviteit en de mate waarin de leerlingen het onderwijs als praktijkgericht ervaren.

Conclusie

Uit deze bevindingen trekken we de conclusie dat er zowel binnen vmbo als binnen mbo een veelheid aan activiteiten wordt georganiseerd in wisselende intensiteit en samenhang. De effecten die daarvan verwacht zouden mogen worden zijn minder zichtbaar dan gedacht. De vraag is of dat te maken heeft met de wijze van meten van die effecten en de beïnvloeding daarvan door andere factoren dan met de activiteiten zelf. Die andere factoren zijn het zwaarder wordende programma voor de tl-leerlingen en de mogelijke beleving van de stage als iets dat niet met school wordt geassocieerd. De bevindingen uit de volgende hoofdstukken kunnen daar hopelijk meer licht op werpen. Het lijkt bovendien van toenemend belang om de activiteiten die plaatsvinden in meer detail en in samenhang te kunnen beschrijven om een goed oordeel over hun effectiviteit te kunnen geven.

3. Verwerking

3.1 Inleiding

In dit hoofdstuk gaan we in op de activiteiten die in de beide projecten zijn ondernomen om de verwerking van de ervaringen te stimuleren en wat daar de effecten van zijn. We doen dat op verschillende manieren. In de eerste plaats beschrijven we wat de scholen hebben gedaan. In de tweede plaats kijken we of we daarvan effecten zien in de loopbaancompetenties van de leerlingen – hun reflectieve vaardigheden. Daarvoor maken we weer gebruik van de gegevens uit het landelijke onderzoek van het project Loopbaanleren. We doen dat in de paragrafen 3.2 en 3.3. In paragraaf 3.4 gaan we dieper in op de vraag welk docentgedrag nu helpt bij het voeren van een goed reflectiegesprek. Die paragraaf is gebaseerd op onderzoek dat door het lectoraat is uitgevoerd bij een deel van de projectscholen (Den Boer en Stukker, in voorbereiding).

3.2 Beschrijving activiteiten scholen

In alle projectscholen is met name in schooljaar 2010-2011 reflectie en de kwaliteit van reflectiegesprekken een aandachtspunt geweest. Op alle projectscholen is – voor zover dat nog niet zo was – ruimte in het rooster ingericht voor reflectiegesprekken. Die reflectiegesprekken zijn in het vmbo gekoppeld aan de ervaringsactiviteiten die in het kader van het project zijn ontwikkeld (voor zover ze nog niet bestonden). De inrichting van de gesprekken is verschillend geweest. In de meeste gevallen hebben de gesprekken met leerlingen en studenten individueel plaatsgevonden, maar in sommige gevallen is gekozen voor groeps gesprekken en in sommige gevallen voor een combinatie van beide (zie bijlage 3). De kwaliteit van de gesprekken is punt van aandacht geweest in het projectoverleg en op elk van de deelnemende scholen heeft scholing van mentoren en docenten plaatsgevonden die deze gesprekken voeren.

Ook in het mbo is uitgebreid aandacht geweest voor het voeren van reflectiegesprekken. Daar waar aparte ervaringsactiviteiten zijn georganiseerd (zie paragraaf 2.3) zijn de reflectieactiviteiten gekoppeld aan de ervaringsactiviteiten. In een aantal gevallen (zie bijlage 4) is apart aandacht besteed aan loopbaanreflectie. Binnen twee colleges van het roc is die aandacht vooral gericht op de Studieloopbaan Begeleiders (SLB-ers), binnen twee andere colleges is de aandacht gericht op de BPV-begeleiders en de praktijkbegeleiders op de werkplek.

De wijze waarop de gesprekken zijn ingericht is ook onderdeel geweest van het landelijke

onderzoek. Daarin wordt vooral gekeken naar de aard van de gesprekken zoals dat door de leerlingen/studenten wordt ervaren. Daarbij maakt Kuijpers onderscheid tussen helpende en activerende gesprekken. In een helpend gesprek is vooral aandacht voor de emotie van de leerling/student en wordt de leerling gerustgesteld. In een activerend gesprek wordt de leerling/student aangezet om zelf actief te zijn en initiatieven te nemen in het kader van de loopbaan. Kuijpers stelt ook vast in hoeverre de gesprekken gericht zijn op (de ontwikkeling van) het zelfbeeld en de mate waarin de gesprekken gericht zijn op het ondernemen van werk- en loopbaanacties. De gegevens uit het landelijke onderzoek staan voor West-Brabant vermeld in tabel 4.

Tabel 4. Aard en inhoud van de reflectiegesprekken volgens de leerlingen

	Helpend gesprek	Activerend gesprek	Gericht op Zelfbeeld	Gericht op Loopbaan
1e meting (juni/okt 2010)				
Vmbo 1 ^e jaar (589)	2,60 (0,76)	2,10 (0,69)	1,90 (0,75)	1,81 (0,73)
Vmbo 2 ^e jaar (220)	2,60 (0,76)	2,12 (0,72)	1,89 (0,79)	1,96 (0,79)
Vmbo 3 ^e jaar (88)	2,61 (0,68)	2,26 (0,67)	1,93 (0,71)	2,07 (0,72)
Mbo 1 ^e jaar (51)	2,48 (0,81)	2,20 (0,75)	1,85 (0,73)	1,82 (0,68)
2e meting (juni 2011)				
Vmbo 2 ^e jaar (589)	2,51 (0,80)*	2,22 (0,79)**	2,12 (0,83)**	2,15 (0,78)**
Vmbo 3 ^e jaar (220)	2,34 (0,83)**	2,13 (0,80)	2,04 (0,80)*	2,05 (0,8)
Vmbo 4 ^e jaar (88)	2,64 (0,79)	2,39 (0,80)	2,04 (0,74)	2,14 (0,73)
Mbo 2 ^e jaar (51)	2,80 (0,70)*	2,63 (0,73)**	2,12 (0,72)**	2,22 (0,73)**

* p<0,05; ** p<0,01 bij de vergelijking van de tweede met de eerste meting

De tabel laat zien dat in de tweede leerjaren op de betrokken vmbo-scholen de gesprekken minder helpend en meer activerend geworden zijn dan ze in het jaar daarvoor waren. De gesprekken in die klassen zijn ook meer gericht geraakt op het zelfbeeld en op de loopbaan. In de derde leerjaren zijn de gesprekken minder helpend geworden, maar niet activerender, wel weer meer gericht op de ontwikkeling van een zelfbeeld maar niet meer gericht op de loopbaan. In het vierde leerjaar vmbo zien we geen significante veranderingen ten opzichte van het jaar daarvoor. In het mbo zijn de gesprekken in het tweede leerjaar helpender, activerender, meer gericht op de ontwikkeling van het zelfbeeld en meer loopbaangericht geworden. In paragraaf 3.5 gaan we in op mogelijke verklaringen voor deze verschillen. Meer in detail gaan we in tabel 5 na hoe de verhoudingen liggen op klasniveau.

Tabel 5 - Vergelijking aard gesprekken per schooltype en leerjaar

Leerjaar	Scores metingen	Helpend		Activerend		Zelfbeeld		Loopbaan	
		Aantal klassen	Aantal klassen	Aantal klassen	Aantal klassen	Aantal klassen	Aantal klassen	Aantal klassen	Aantal klassen
VMBO	t.o.v. meting 1	Bbl/kbl	Gl/tl	Bbl/kbl	Gl/tl	Bbl/kbl	Gl/tl	Bbl/kbl	Gl/tl
Lj 1 – lj 2	hoger ¹³	5	2	5	4	7	4	8	5
	gelijk		3	2		1	1		1
	lager	3	1	1	3		2		1
Lj 2 – lj 3	hoger			1	1	1	2	1	2
	gelijk	1	1	1		1		1	
	lager	2	2	1	2	1	1	1	1
Lj 3 – lj 4	hoger			1		1		1	
	gelijk	1							
	Lager								
MBO		MBO niveau 2	MBO niveau 4	MBO niveau 2	MBO niveau 4	MBO niveau 2	MBO niveau 4	MBO niveau 2	MBO niveau 4
Lj 1- lj 2	hoger	1		1		1		1	
	gelijk		1		1				1
	lager						1		

Op klasniveau ontstaat een gedifferentieerd beeld. In het tweede leerjaar van het vmbo zijn in alle beroepsgerichte klassen de gesprekken meer gericht geweest op de ontwikkeling van een zelfbeeld en zijn ze loopbaangerichter geweest. Verder zijn in dat leerjaar de ontwikkelingen zeer divers. Dat geldt ook voor het derde leerjaar. In het vierde leerjaar vmbo zijn de gesprekken in de betreffende klas even helpend geweest als in het leerjaar ervoor, maar wel activerender, meer gericht op het zelfbeeld en op de loopbaan. De verschillen zijn overigens niet significant (zie tabel 4). De in die tabel weergegeven significante verschillen voor het mbo zijn geheel toe te schrijven aan de mbo-opleiding op niveau 2. De gesprekken in de niveau 4 opleiding zijn gelijk gebleven met het jaar ervoor, ze zijn alleen minder gericht geweest op het zelfbeeld. Dat stemt overeen met de focus van de reflectiegesprekken binnen het project: bij de niveau 2 opleiding is die vooral gericht geweest op de SLB-ers, bij de niveau 4 opleiding op de BPV-begeleiders. Van de 22 klassen zijn de gesprekken in 6 klassen minder helpend en meer activerend geworden.

13 We hebben verschillen van 0,1 of groter als verschil aangemerkt.

3.3 Effecten

De effecten van de loopbaangesprekken zijn we nagegaan door gebruik te maken van de landelijke gegevens over de competentie loopbaanreflectie. Kijpers onderscheidt daarbij capaciteiten- en motievenreflectie. Voor de berekeningen hier zijn die twee bij elkaar genomen. De gegevens staan in tabel 6.

De tabel laat zien dat in alle leerjaren een significante stijging van de loopbaanreflectiecompetenties bij de leerlingen is opgetreden. Zoals al eerder aangegeven kunnen we hier niet eenduidig zeggen dat dit het gevolg is van de veranderde gespreksvoering met de leerlingen en studenten, omdat de leerlingen deze competentie deels ontwikkeld zullen hebben als gevolg van hun natuurlijke ontwikkeling: schoolprestaties, vragen over vervolgopleidingen, keuzes voor sectoren, vakkenpakketten, specialisatierichtingen, etc. hebben leerlingen en studenten aangezet zichzelf vragen te stellen over wat ze willen (motievenreflectie) en in hoeverre ze denken daartoe in staat te zijn (capaciteitenreflectie). Dat effect zou dus sowieso zijn opgetreden.

Tabel 6 - Vergelijking loopbaanreflectie twee metingen

	Loopbaanreflectie
1e meting totaal (969)	2,52 (0,54)
Vmbo 1 ^e jaar (608)	2,53 (0,55)
Vmbo 2 ^e jaar (224)	2,48 (0,50)
Vmbo 3 ^e jaar (86)	2,56 (0,52)
Mbo 1 ^e jaar (51)	2,52 (0,58)
2e meting totaal (969)	2,68 (0,59)**
Vmbo 2 ^e jaar (608)	2,68 (0,58)**
Vmbo 3 ^e jaar (224)	2,62 (0,57)**
Vmbo 4 ^e jaar (86)	2,69 (0,61)**
Mbo 2 ^e jaar (51)	2,80 (0,63)**

* p<0,05; ** p<0,001

Vanwege het feit dat we niet over een controlegroep beschikken kunnen we niet bepalen welk deel van de ontwikkeling toe te schrijven is aan dit proces en welk aan het project. We kunnen wel vergelijken tussen elk van de klassen op basis van de gegevens over de wijze waarop elk van de projectscholen aandacht heeft besteed aan het voeren van reflectiegesprekken en de mate waarin leerlingen en studenten beoordelen dat die

gesprekken helpend en activerend waren en loopbaangericht en gericht op de ontwikkeling van hun zelfbeeld. Daarvoor zijn de vergelijkende gegevens uitgesplitst per school en niveau. Deze gegevens staan in bijlage 2. Deze gegevens laten zien dat de loopbaanreflectie bij alle scholen tussen de twee metingen is toegenomen, met één school als uitzondering, waar deze competentie significant is afgenomen. Het gaat daarbij om een tl-klas. Bij uitsplitsing op klasniveau zijn verschillen zichtbaar tussen klassen, die door de betreffende projectleiders worden toegeschreven aan het enthousiasme waarmee de betreffende docenten en begeleiders deelnemen aan het project.

3.4 Diepteonderzoek: welk docentgedrag helpt?

In deze paragraaf doen we verslag van een apart onderzoek, waarin 17 reflectiegesprekken zijn geobserveerd en geanalyseerd op hun kwaliteit (zie paragraaf 1.3.8), 15 in het vmbo en 2 in het mbo (zie tabel 7). Elk van deze gesprekken is letterlijk uitgetypt. De uitingen van docenten en studenten zijn gecodeerd. Voor de omschrijving van het studentgedrag zijn drie zaken van belang:

1. Beschrijft de student een situatie en koppelt hij of zij daar een emotie aan?
2. Leidt het gesprek erover hem of haar tot een inzicht en hoe diep is dat?
3. Leidt het gesprek tot actie van de student?

Voor het eerste maken we in de beschrijvingen van de reflectiegesprekken onderscheidt tussen:

Feit (F):	de student geeft een feitelijke beschrijving van een situatie, ervaring, gebeurtenis, proces, handeling, etc. – zonder dat daar een emotie aan gekoppeld is
Emotie (E):	de student beschrijft een emotie (leuk, gezellig, verbaasd, etc.) – zonder die direct te koppelen aan de beschrijving van de gebeurtenis
Betekenisvolle Ervaring (BE):	De student geeft een beschrijving van een gebeurtenis, etc. en koppelt daar een emotie aan

Tabel 7 - geobserveerde reflectiegesprekken naar schooltype, klas, aard gesprek en activiteit waarop wordt gereflecteerd

Gesprek	Begeleider	Schooltype	Klas	Aard gesprek	Activiteit
1a	1	vmbo	2	groepsgesprek	bedrijfsbezoek
1b		vmbo	2	groepsgesprek	bedrijfsbezoek
1c		vmbo	2	groepsgesprek	bedrijfsbezoek
2a	2	vmbo	3	individueel	stage
2b		vmbo	3	individueel	stage
2c		vmbo	3	individueel	stage
2d		vmbo	3	individueel	stage
3a	3	vmbo	3	Individueel – op stageplaats	stage
3b		vmbo	3	individueel – op stageplaats	stage
3c		vmbo	3	individueel – op stageplaats	stage
3d		vmbo	3	individueel – op stageplaats	stage
4a	4	vmbo	3	individueel	bedrijfsbezoek
4b		vmbo	3	individueel	bedrijfsbezoek
4c		vmbo	3	individueel	bedrijfsbezoek
5	5	mbo	1	groepsgesprek	Meerdere bedrijfsbezoeken
6	6	mbo	1	groepsgesprek	stage
7	7	vmbo	3	individueel	bedrijfsbezoek

Voor het tweede maken we gebruik van de systeemplagen van Dilts en Bateson, beter bekend als 'de ui' van Korthagen (zie bijvoorbeeld Korthagen en Vasalos, 2005). Die kent (naast de omgeving, die hier als 'gebeurtenis' wordt weergegeven) de volgende lagen:

- Gedrag (als .. dan doe ik ...; ik gedraag me ..)
- Competentie (ik kan ... ; ik ben in staat om ... ; ik heb het wel in me om .. te doen)
- Overtuiging (ik vind dat .. ; ik geloof niet dat ...)
- Identiteit (ik ben ... ; anderen zeggen dat ik .. ben;)
- Betrokkenheid (het is belangrijk voor me om... ; inzicht in 'waar je het allemaal voor doet')

Er kan dus sprake zijn van inzicht in eigen gedrag (I-G), eigen competenties (I-C), eigen overtuigingen (I-O), identiteit (eigenschappen) (I-I) en betrokkenheid (I-B)

Het doel van het onderzoek was te achterhalen welk docentgedrag gerelateerd is aan (ervoor zorgt dat) een E- of BE-uiting van een student wordt omgezet in een Inzicht en in Actie. Op voorhand zijn daarvoor de volgende docentgedragingen gecodeerd:

- Open vragen naar een emotie (OVE), zoals: 'Hoe was dat voor jou?'
- Oorzaak gevolg vragen (OGV), zoals: 'Wat zorgde daarvoor?'
- Vervolg vragen waarmee doorgevraagd (DV) wordt om de student te helpen een inzicht te benoemen;
- Vragen die gericht zijn op het ondernemen van actie, zoals: 'Wat zou nu de volgende stap voor je kunnen zijn om erachter te komen dat/of ..'

In tabel 8 zijn de verbale uitingen van de studenten geteld die:

- Een emotie¹⁴ (E), al dan niet gekoppeld aan de beschrijving van een feitelijke gebeurtenis (F) en al dan niet te typeren als een betekenisvolle ervaring (BE) betreffen
- Een inzicht (I), een overtuiging (O) of een opleidings- of beroepswens (W) betreffen
- Een voorgenomen of mogelijke actie van de student betreffen naar aanleiding van het gesprek

In de tabel zijn tevens de tellingen weergegeven van het begeleidingsgedrag dat het volgende gedrag betreft:

- Een open vraag naar een emotie (OVE) (Hoe was het? Hoe was dat voor jou?)
- Een oorzaak-gevolg-vraag (OGV) waarin de begeleider navraagt wat ervoor zorgde dat een student een situatie prettig of onprettig vond en wat daar prettig of onprettig aan was
- Doorvragen naar de wens, een inzicht of de betekenis die een student aan een beschreven situatie geeft (DV W/I/B)
- Vragen naar te ondernemen actie door de student (Actie).

14 Daarbij gaat het vooral om de woorden 'leuk', 'saai', 'vervelend', etc.

Tabel 8 - Typen verbale uitingen studenten en begeleiders tijdens reflectiegesprekken

Klas	Mentor / begeleider	Studenten			Mentoren / docenten			
		aantal E, E/F & BE	aantal I, O & W	Actie	Aantal OVE	aantal OGV	DV W/I/B	Actie
1a (groep)	1	20	4		3		3	
1b (groep)		20	9		4	1	2	
1c (groep)		12	14		6		2	
2a	2	3	5		1		2	
2b		1	7		7		2	1
2c		6	1		2			1
2d		4			3			1
3a	3	6						
3b		7	1		2			
3c		8	3		5	1		
3d		8	3		4			
4a	4	3	6		7		1	1
4b		5	2		3	4		1
4c		2	7	1	2	3		2
5 (groep)	5	9			1			
6 (groep)	6	13			5			5
7	7	12	2		4			
Totaal		139	64	1	59	9	12	12

De tabel laat een aantal interessante zaken zien. In de eerste plaats valt op dat in alle gesprekken emotionele uitingen van studenten voorkomen. Het aantal loopt sterk uiteen, met name als gevolg van het aantal aanwezige studenten (in groeps gesprekken) maar ook los daarvan. Tevens valt op dat in veel gesprekken een flink aantal inzichten, overtuigingen of wensen wordt geuit door de studenten. En ten slotte valt aan de studentuitingen op dat er vrijwel geen uitingen voorkomen die het ondernemen van actie betreffen. De tabel laat tevens een aantal interessante zaken zien in het gedrag van de begeleiders. In de eerste plaats laat de tabel zien dat in veel gesprekken veel open vragen naar emoties worden gesteld door de begeleiders. In slechts één gesprek komt dat helemaal niet voor. Opmerkelijk is dat het aantal open vragen naar emoties van de begeleiders niet of nauwelijks gerelateerd lijkt aan het aantal uitingen van emoties of betekenisvolle ervaringen door de studenten. Kennelijk is het soms voldoende om een vraag te stellen voor studenten om hun verhaal te doen en te laten zien hoe ze de ervaring hebben beleefd en moet er soms flink worden doorgevraagd

voordat dat gebeurt. Gesprek 2b is daar een goed voorbeeld van. Ten slotte valt aan het docentgedrag op dat er vrij weinig oorzaak-gevolg vragen worden gesteld, er weinig wordt doorgevraagd naar inzichten, wensen en betekenissen en nog minder naar actie. Ondanks het feit dat er weinig oorzaak-gevolg vragen worden gesteld en er weinig wordt doorgevraagd, geven de studenten wel vrij veel inzichten, overtuigingen en wensen ten beste. Verdere analyse van de interactiepatronen kan daar meer licht op werpen.

Om de interactie in beeld te krijgen hebben we het volgende gedaan. In de gecodeerde gesprekken zijn steeds de studentuitingen die een emotie of een betekenisvolle ervaring aangaven als vertrekpunt genomen, is nagegaan welk docentgedrag daarop volgde en in welke mate dat bij de studenten leidde tot een inzicht en tot vervolgactie. De stappen tussen het uiten van de emotie en het benoemen van het inzicht of het aangeven van de actie hebben we een patroon genoemd. Vervolgens zijn de patronen met elkaar vergeleken om tot een globale indeling en typering van een beperkte set patronen te komen. Vooraf zijn twee patronen benoemd waarvan we op grond van de theoretische noties (zie paragraaf 1.3.8) mogen verwachten dat ze tot inzicht en actie leiden, namelijk:

1. De oorzaak-gevolg-vraag die leidt tot een inzicht
2. Doorvragen tot de student een inzicht benoemt

Beide patronen bleken met regelmaat voor te komen en te leiden tot het benoemen van een inzicht en in een enkel geval tot het ondernemen van actie (zie tabel 9). Uit de analyse bleek echter dat er nog vijf andere patronen te onderscheiden waren waarna de studenten een inzicht benoemden, namelijk:

3. Vergelijken – in dit patroon daagt de begeleider de student uit om wensen, behoeften e.d die aan de orde zijn geweest met elkaar op hun belang of betekenis te vergelijken
4. Direct vragen naar inzicht of eigenschap – in dit patroon stelt de docent geen open vragen, oorzaak-gevolg vragen of vraagt de docent niet net zo lang door tot de student een inzicht benoemt, maar benoemt de begeleider het inzicht, de wens of eigenschap zelf en checkt bij de student of dat klopt; in het hier geobserveerde gesprek leidde deze aanpak direct naar een inzicht bij de student; potentieel gevaar van deze aanpak is dat de begeleider gemakkelijk voor de student kan gaan invullen;
5. Vragen naar actie – in veel gesprekken komt de actie van de student helemaal niet aan bod; in dit patroon wordt het initiatief hiertoe expliciet genomen door de begeleider; die doet dat overigens wel in vragende zin (Wat heb jij nu nodig om verder te komen? Wat ga je doen?)

Twee patronen kwamen alleen voor in groeps gesprekken en kunnen daar ook alleen maar in voorkomen:

6. De groep vragen naar haar oordeel over een uiting van een student (Jullie kennen student x ook; herkennen jullie wat hij of zij hier over zichzelf zegt?); belangrijke randvoorwaarde is dat de groep veilig is en dat het om een positief punt gaat – de student heeft een kwaliteit of wens van zichzelf beschreven, de groep bevestigt die en benoemt (op navraag) voorbeelden waaruit dat blijkt – de student is aangenaam verrast door de voorbeelden waar hij of zij zelf kennelijk niet aan had gedacht
7. De groep vragen naar hoe zij als groep het werk van een beroepsbeoefenaar hebben ervaren (collectief betekenis geven) – gevaar van deze benadering is papegaaien: studenten praten elkaar na bij de invulling van het beroep, de betekenis van het werk, etc.

We hebben deze zeven patronen 'beoogde patronen' genoemd, omdat ze leiden tot inzicht en/of actie. In tabel 9 staat per gesprek het aantal beoogde patronen aangegeven.

Tabel 9 - Voorkomen beoogde patronen in geobserveerde gesprekken

	1. OGV	2. DV tot I	3. Vergelijking	4. Groep betrekken	5. Direct vragen naar I	6. Naar actie vragen	7 Coll. bet. geven	Totaal
1a (groep)				2			2	4
1b (groep)	1			1				2
1c (groep)				1			1	2
2a		2	1					3
2b		1						1
2c								
2d								
3a								
3b								
3c	1	1						2
3d								
4a	2				1	1		4
4b					1			1
4c	3	3	1		1	1		9
5 (mbo)	1				1			2
6 (mbo) (groep)								
7								
Totaal	8	7	2	4	4	2	3	30
	27%	23%	7%	13%	13%	7%	10%	

De gegevens laten zien dat de vooraf benoemde patronen (OGV en DV tot I, respectievelijk patronen 1 en 2) het meest voorkwamen. De patronen 4, 5 en 7 – de groep erbij betrekken, direct vragen naar inzicht, opvatting of wens en collectief betekenis geven – werden daarna het meest gevonden. De andere patronen kwamen betrekkelijk weinig voor. In bijna de helft van de gesprekken (8 van de 17) komen meerdere gewenste patronen voor, in een bijna even groot aantal (7 van de 17) geen enkel. Als we kijken naar de begeleiders (weergegeven met de getallen in de linkerkolom), blijkt dat twee van hen - van wie beide maar één gesprek is geanalyseerd - geen van de 'beoogde patronen' zien.

Hoewel we daar niet naar op zoek waren, leverden de observaties als nevenresultaat informatie over werkbare groepsgroottes bij groepsgesprekken. We kunnen daar uiteraard slechts tentatief uitspraken over doen en beperkt qua doelgroep: in de geobserveerde tweede klassen vmbo-t bleek een groepsomvang van 6 het best werkbaar. Bij grotere groepen vraagt het voeren van de gesprekken teveel van het geduld en de concentratie van de leerlingen, bij kleinere groepen neemt het voordeel van het werken met een groep (voor bijvoorbeeld patronen 5 en 7) teveel af. Als belangrijke randvoorwaarde voor het voeren van groepsgesprekken werd door de geobserveerde begeleiders met name de veiligheid in de groep genoemd: 'Leerlingen hoeven elkaar niet aardig te vinden, maar er moet niet een informele leider tussen zitten die zijn stempel sterk op de groep drukt, zeker niet als dat stempel negatief is.'

De beschreven analyse waarbij we vanuit de emotie van de student het patroon hebben beschreven van docent-student interactie dat moest leiden tot een inzicht of actie, leidde in een groot aantal gevallen niet tot dit effect. Die patronen hebben we 'gemiste kansen' genoemd. Uit de geanalyseerde gesprekken konden 11 typen gemiste kansen worden gedestilleerd. We onderscheidde:

1. Niet op emotie ingaan: de student uit een emotie (leuk, saai, etc.); in het gesprek laat de begeleider die emotie voor wat die is en vraagt er niet op door;
2. Reageren op de inhoud in plaats van de emotie: de student geeft van een gebeurtenis aan hoe die voor hem of haar was (emotie); de docent reageert inhoudelijk op wat de student over de gebeurtenis vertelt, soms met kennisoverdracht, soms met een vraag of opvatting;
3. In de emotie blijven hangen (groepsgesprek): de student geeft aan iets als prettig of onprettig te hebben ervaren; de docent benoemt de emotie en blijft bij die emotie; in deze gevallen was zichtbaar en uit de getypte tekst goed herleidbaar, dat de student vervolgens meestal de aandacht van deze emotie afleidt, door iets negatiefs te benoemen

- aan de situatie; het lukt de begeleider daardoor niet de student tot inzicht te brengen;
4. Te snel naar 'Is dit het'; de begeleider versnelt het proces zodanig dat de student niet toekomt aan het maken van afwegingen; meestal gaat het erom dat de begeleider al voor de student bedacht heeft dat dit mogelijk het goede beroep of de goede opleiding is;
 5. Protocol afwerken (groeps gesprek): de begeleider werkt een vooraf opgesteld protocol af; dat kan een set vragen zijn of een rondje langs de groep; daarmee gaat de begeleider meestal voorbij aan een emotie – we hebben dat hier apart gecodeerd omdat het een kenmerkend element van groeps gesprekken lijkt te zijn;
 6. 'Dan weet je dat je dat niet wilt'; de docent labelt de negatieve ervaring op deze manier, waardoor het niet mogelijk (meer) is te achterhalen wat ervoor gezorgd heeft dat de student de gebeurtenis als negatief heeft ervaren;
 7. Spiegelen en uitdagen: de begeleider geeft de leerling de eigen uitspraak (in wat scherpere bewoordingen) terug – spiegelt – en confronteert de student hiermee; deze op zich uit de gesprekstechniek bekende methode, werkte in het hier geobserveerde gesprek negatief uit: de student werd niet aangezet zich af te vragen of zijn statement klopte of niet, hij beaamde klakkeloos wat de begeleider tegen hem zei;
 8. Onvoldoende doorvragen; op een emotie-uiting van de student vraagt de begeleider door naar achterliggende zaken (wat zorgde ervoor dat .. , etc.); de begeleider stopt daar echter mee voordat de student aan het benoemen van een inzicht is toegekomen;
 9. Invullen: de begeleider stelt een suggestieve vraag, vult in voor de student, beperkt de antwoordmogelijkheden onnodig door vooraf zelf een antwoordoptie te kiezen;
 10. Niet ingaan op inzicht, wens of overtuiging; de student uit een van deze zaken; de begeleider negeert de gemaakte opmerking en gaat verder met het gesprek; inzicht, overtuiging of wens worden niet verder onderzocht, bevestigd, op mogelijke vervolgacties bekeken, of iets dergelijks.

Het voorkomen van elk van deze gemiste kansen in de geanalyseerde verslagen is geteld. De resultaten zijn weergegeven in tabel 10.

Tabel 10 laat zien dat de meest voorkomende gemiste kans is dat de begeleider niet op de door de leerlingen geuite emotie ingaat. Daarbij moet opgemerkt worden dat één gesprek daarin sterk domineert (gesprek 6). Als we die buiten beschouwing laten blijft dit patroon het meest voorkomende.

In een flink aantal gevallen gaat de begeleider ook aan de uiting van de student voorbij als deze zelf een inzicht benoemt, een wens uit of een overtuiging laat horen. In die gevallen benut de begeleider deze uiting niet om daar expliciet op in te gaan, de leerling te vragen wat aanleiding heeft gegeven tot dit inzicht, deze wens of overtuiging.

Veel komt ook het patroon voor waarin de begeleider wel doorvraagt als de leerling een emotie uit of een betekenisvolle ervaring beschrijft, maar daar (soms net) niet voldoende in doorvraagt om de leerling zover te krijgen dat hij of zij een inzicht beschrijft.

Tabel 10 - Aantal gemiste kansen in de geobserveerde gesprekken

	1. Niet op E ingaan	2. Inhoud ipv emotie	3 In emotie blijven hangen	4 Te snel naar: Is dit het?	5. Protocol afwerken	6. 'Dan weet je dat'	7. Spiegelen, uitdagen	8. Onvoldoende doorvragen	9. Invullen	10. Niet op I, W of O ingaan	Totaal
1a (groep)	1		1	1	1					1	5
1b (groep)	1		1		2		1	3		4	12
1c (groep)	1	1						4		2	8
2a	1										1
2b								2			2
2c								1			1
2d	1							1		1	3
3a	4			1				1	1	1	8
3b	2							2		1	5
3c	3							3	5	5	16
3d	5							1		1	7
4a	1							1		2	4
4b	2										2
4c								1		1	2
5 (mbo)	4	2									6
6 (mbo) (groep)	11	1							1	1	14
7	2	3				2		2		1	10
Totaal	39	7	2	2	3	2	1	22	7	21	106
	37%	7%	2%	2%	3%	2%	1%	21%	7%	20%	

Naast deze analysesresultaten vallen uit de observaties een aantal zaken op. Daar is niet systematisch naar gekeken, maar we willen ze hier toch melden als indicaties om mogelijk iets van te leren. In alle gevallen wordt:

- Het bereikte inzicht van de student zelden bekrachtigd. Daarbij zijn twee uitzonderingen:
 - Groep erbij betrekken – hier wordt veelal de groep ingezet om het ervaren inzicht bij de leerling door de groep te laten bekrachtigen (met zichtbaar resultaat in non-

- verbale uitingen: leerling straalt meer zelfvertrouwen uit);
- Een docent laat de student ontdekken in welke situaties bepaalde negatieve eigenschappen (ongeduld) niet (meer) voorkomen en laat de leerling daar zelf de conclusie uit trekken dat die situatie kennelijk speciaal is voor hem of haar (een uit de tekst zichtbare aha-erlebnis voor deze leerling).
 - Het bereikte inzicht niet ter discussie gesteld: leerlingen die een ontdekking doen over zichzelf (daar ben ik te ongeduldig voor) wordt niet de vraag voorgelegd waar dat ongeduld mee te maken heeft: met de inhoud van de taak of met de persoon zelf ('Ben je altijd ongeduldig, of was je dat vooral in deze situatie?').
 - Het bereikte inzicht wordt niet benut voor verder zelfonderzoek of loopbaanactie:
 - Er worden geen vervolgvragen gesteld als: zou het zo kunnen zijn dat dit soort activiteiten voor jou belangrijk zijn als je later aan het werk bent, dat dit soort activiteiten daarin dan voor zouden moeten komen om ervoor te zorgen dat jij je op je plek voelt?
 - Er worden geen vervolgacties voorgesteld als: zou het jou helpen om in een andere omgeving te kijken of je ervaart dat je daar ook ongeduldig bent?

3.5 Samenvatting en conclusies

In dit hoofdstuk stond de verwerking van de opgedane arbeidservaring centraal. In beide projecten is dit thema in toenemende mate als belangrijk ervaren, is het regelmatig onderwerp van gesprek en studie geweest in de projectgroepen en binnen elk van de scholen en zijn scholingen binnen elk van de deelnemende scholen georganiseerd.

Het landelijke onderzoek laat zien dat in de tweede leerjaren op de betrokken vmbo-scholen de gesprekken minder helpend en meer activerend geworden zijn dan ze in het jaar daarvoor waren. De gesprekken in die klassen zijn ook meer gericht geraakt op het zelfbeeld en op de loopbaan. Dat 'effect' (waarvan we niet a priori mogen aannemen dat het een effect is van de projecten), ebt in de loop van het vmbo weg. In het mbo echter zien we dezelfde resultaten als in het tweede jaar van het vmbo.

De gevonden verschillen kunnen het gevolg zijn van 'natuurlijke rijping' en van de in het kader van het project gestimuleerde reflectiegesprekken; daarover kunnen we geen definitieve uitspraken doen. Wel passen de gevonden verschillen goed in het beeld: in het tweede leerjaar vmbo is de meeste winst te behalen als het gaat om het voeren van reflectiegesprekken. Dat die gesprekken door de leerlingen in de overgang van leerjaar 1 tot

het eind van leerjaar 2 als minder helpend en meer activerend gezien worden past bij het feit dat ze in die gesprekken – ook onder invloed van de aandacht die daar in het project voor is geweest – meer uitgedaagd worden om zelf initiatieven te ondernemen en meer (zelf) onderzoek te plegen. Dat dit in de derde klassen minder ervaren wordt en dat het accent daar meer beleefd wordt als gericht op het zelfbeeld is op zich niet positief te noemen, vooral niet als dat betekent dat leerlingen zich onder druk gezet voelen en het idee hebben dat ze zich niet meer hoeven te verdiepen in de vraag hoe hun loopbaanperspectief eruit zou zien. Dat de leerlingen in het vierde jaar geen verschillen meer rapporteren kan geïnterpreteerd worden vanuit het perspectief van de looptijd van het project - die is nog niet lang genoeg om voor de leerlingen in het vierde leerjaar effect gesorteerd te kunnen hebben. Het kan ook gezien worden als autonoom effect van het feit dat leerlingen in het vierde leerjaar vmbo niet zo bezig zijn met reflectie maar meer met het halen van hun examen. De bevindingen in het mbo passen bij een ontwikkeling die als normaal beschouwd mag worden: in het tweede jaar zijn veel leerlingen die niet zeker zijn van hun keuze vertrokken en wordt de reflectie dus op het zelf als beroepsbeoefenaar en dus op de loopbaan gericht ervaren. Dat leerlingen de gesprekken als meer activerend ervaren is gunstig. Dat ze die ook als meer helpend ervaren is onverwacht. We hebben daar vooralsnog geen verklaring voor.

In de loopbaancompetenties zien we de geschetste ontwikkeling terug: de competentie loopbaanreflectie is over de hele linie toegenomen tussen de eerste en de tweede meting. Bij nadere analyse zijn er verschillen tussen klassen die door de projectleden goed te interpreteren zijn als het effect van de mate van enthousiasme waarmee de betreffende begeleiders met LOB als geheel en met reflectiegesprekken in het bijzonder, aan het werk zijn.

Het diepteonderzoek naar de reflectiegesprekken en het docentgedrag dat al dan niet leidt tot inzicht en actie laat het volgende zien.

- In alle hier geobserveerde gesprekken laten studenten emotie zien – daarbij moet emotie niet te groot worden gemaakt, het gaat om uitingen als 'leuk', 'saai', etc.; er zijn dus in alle gesprekken aanknopingspunten voor een goed reflectiegesprek;
- Docentgedrag doet ertoe:
 - Er zijn een aantal gesprekspatronen te benoemen die de kans groot maken dat studenten daardoor tot inzicht in eigen competenties, overtuigingen, identiteit of betrokkenheid komen en die tot een vervolgactiviteit bij de student leiden;
 - Vooral het gebruik van de oorzaak-gevolg-vraag (wat zorgt ervoor dat) en het doorvragen tot inzicht zijn daarbij veel gebruikt en succesvol
 - Er zijn een aantal gesprekspatronen te benoemen die de kans daarop verkleinen

- Vooral het niet op emoties ingaan en onvoldoende doorvragen is een veel voorkomende gemiste kans

Ook bij de 'beoogde patronen' (die patronen die leiden tot inzicht en actie) geeft dit onderzoek indicaties dat als de studenten inzichten benoemen, dat zelden leidt tot vragen:

- of dat inzicht klopt;
- waar dat inzicht toe leidt als het om de loopbaan van de student gaat;
- welke vervolgactie nodig is om meer inzicht te verkrijgen, het verkregen inzicht te toetsen, of na te gaan of de afgeleide conclusie over beroepsveldwens of opleiding juist is.

De resultaten van het laatste onderzoek zijn besproken met de geobserveerde docenten. Door hen worden de volgende remmende factoren genoemd: het opleidingsniveau van de studenten – niveau 2 leerlingen kunnen dit niet – en de cultuur in de groep – die is negatief, leerlingen hebben geen zelfvertrouwen en nemen de rest mee in negativiteit en rekenen af buiten de les. Ons inziens is de vraag hier vooral hoe met deze factoren omgegaan moet worden. Dat is een aandachtspunt voor het vervolg van het project en het bijbehorende onderzoek.

4. Arbeidsidentiteit, Zelfsturing en het ontwikkelproces als geheel

4.1 Inleiding

In dit hoofdstuk staat het laatste deel van het in figuur 1 geschetste model centraal: de (zich ontwikkelende) arbeidsidentiteit en de (geleide) zelfsturing. Ze worden respectievelijk besproken in paragraaf 4.2 en 4.3. Aan arbeidsidentiteitsontwikkeling kunnen onderwijsinstellingen, zo luidt althans de veronderstelling, rechtstreeks niets veranderen. Dat proces verloopt via het organiseren van ervaring en van de verwerking van die ervaring. In paragraaf 4.2 beperken we ons dan ook geheel tot de uitkomsten van het landelijk onderzoek. In paragraaf 4.3 gaan we in op wat er verstaan moet worden onder zelfsturing, geven we een overzicht van wat de scholen op dit terrein aan activiteiten ondernemen en laten we de resultaten zien van de loopbaancompetenties die hierop betrekking hebben zoals die uit het landelijk onderzoek naar voren komen.

4.2 Arbeidsidentiteitsontwikkeling

De arbeidsidentiteit is in het landelijk onderzoek geoperationaliseerd als de mate waarin leerlingen en studenten een duidelijk beeld hebben van hun toekomstige arbeidsomgeving en de mate waarin ze daar zelfvertrouwen aan ontleen. De resultaten van de metingen in juni/oktober 2010 en juni 2011 staan vermeld in tabel 11.

Tabel 11 - ontwikkeling arbeidsidentiteit

	Arbeidsidentiteit
1e meting totaal (941)	2,51 (0,61)
Vmbo 1e jaar (548)	2,47 (0,63)
Vmbo 2e jaar (220)	2,55 (0,60)
Vmbo 3e jaar (86)	2,65 (0,53)
Mbo 1e jaar (51)	2,54 (0,49)
2e meting totaal (941)	2,70 (0,59)**
Vmbo 2e jaar (548)	2,65 (0,60)**
Vmbo 3e jaar (220)	2,67 (0,57)**
Vmbo 4e jaar (86)	3,01 (0,46)**
Mbo 2e jaar (51)	2,74 (0,54)**

* p<0,05; ** p<0,01

De gegevens laten zien dat in alle gemeten groepen de arbeidsidentiteit zich positief heeft ontwikkeld. In bijlage 2 zijn deze gegevens uitgesplitst naar school en leerweg c.q. niveau. Die gegevens laten zien dat op twee na bij alle scholen waar gegevens van beschikbaar zijn er sprake is van een significante stijging van de arbeidsidentiteit. Op één school is sprake van daling en op één school is de toename niet significant.

Voor beide projecten is in een multiële regressieanalyse nagegaan welke factoren van invloed zijn op de ontwikkeling van de arbeidsidentiteit. De gegevens staan in tabel 12. Het zijn voor beide projectgroepen vooral de loopbaancompetenties die gerelateerd zijn aan een beter ontwikkelde arbeidsidentiteit. In het langst lopende keuzeprocessenproject vertonen een aantal andere factoren eveneens een positieve relatie met de ontwikkeling van een arbeidsidentiteit, namelijk het hebben van helpende gesprekken met de begeleiders en de loopbaangerichtheid van de stages. De effecten zijn significant sterker voor autochtone leerlingen dan voor allochtone. Deze effecten worden niet gevonden in het korter lopende provinciale project.

Tabel 12 - regressieanalyse met arbeidsidentiteit als afhankelijke variabele voor beide projecten

	Hpbo-project	Provinciaal project
Score op de eerste meting	,330**	,377**
Jongen (0/1)	-,055	-,002
Allochtoon (0/1)	-,075*	-,068
Leerjaar	,042	-,056
Niveau	-,054	-,022
Loopbaancompetenties	,430**	,423**
Gespreksvorm: Helpend	,113*	,049
Loopbaangericht	-,060	-,105
Inhoud: Over zelfbeeld	,107	,029
Over werk en loopbaanacties	-,083	,049
Praktijkgerichte leeromgeving	-,025	,048
Loopbaangerichtheid stages	,074*	,025

* $p < .05$

** $p < .001$

Dat wil zeggen dat die leerlingen en studenten die een beter beeld hebben van hun arbeidstoekomst en daaraan en aan hun opleiding meer zelfvertrouwen ontleen dat mede doen als gevolg van de ontwikkeling van hun loopbaancompetenties. Dat is op zich geen nieuws. Deze relatie is uit alle eerdere onderzoek al bekend: het opdoen van ervaring en

de verwerking daarvan leidt tot versterking van de loopbaancompetenties, die op hun beurt weer leiden tot versterking van de arbeidsidentiteit. Het is prettig te constateren dat ook in de onderhavige projecten deze relatie is gevonden en het bevestigt de in de vorige hoofdstukken al gesignaleerde ontwikkelingen in de projectscholen. Die hebben dus invloed op de studenten. In hoeverre die ontwikkelingen – we herhalen het nog eens – autonoom zijn of een gevolg zijn van projectactiviteiten kunnen we hier niet vaststellen.

4.3 Zelfsturing

In deze paragraaf gaan we achtereenvolgens na wat de projectscholen doen op het terrein van (geleide) zelfsturing (paragraaf 4.3.1) en welke effecten dat heeft op de betreffende loopbaancompetenties, te weten: loopbaansturing en netwerken (paragraaf 4.3.2).

4.3.1 Activiteiten zelfsturing

Aan het inrichten van vormen van zelfsturing is in het vmbo aandacht gegeven door middel van een zogenaamde 'knipkaart'. Dit concept was vooraf bedacht in twee vormen:

- De knipkaart die het leerlingen mogelijk maakt in overleg met de decaan een beperkt aantal lessen in te ruilen voor activiteiten in het kader van LOB, zoals bedrijfsbezoek;
- De knipkaart-plus, waarbij de leerling de gelegenheid krijgt in overleg met de decaan een beperkt aantal lessen in te ruilen voor specifieke activiteiten gericht op de eigen interesse binnen de schoolse context, zoals het schrijven van een werkstuk over een eigen belangstellingsgebied.

Vooralsnog is door vijf van de zeven project-vmbo-scholen gekozen voor het gebruik van de knipkaart. De knipkaart-plus wordt door geen van de projectscholen in praktijk gebracht. De knipkaartactiviteiten worden door de betreffende projectscholen gerealiseerd sinds het eerste volledige schooljaar in de projectperiode (2010-2011). We verwachten hiervan dus effecten te zien bij leerlingen.

In het mbo is er in een van de colleges voor gekozen de studenten in een opleiding (de secretariële beroepen) de mogelijkheid te bieden binnen hun opleiding te differentiëren in tempo en inhoud. Deze mogelijkheden worden gekoppeld aan de specifieke aandacht binnen deze opleiding voor loopbaangerichte gesprekken tijdens de opleiding. Stage-ervaringen worden in de gesprekken meegenomen om de behoeften van de leerlingen helder te krijgen, zodat op basis daarvan het programma aan deze behoeften aangepast kan worden. Gefaseerd worden niveaus en leerwegen bij elkaar gezet. Opdrachten worden gemeta-dateerd, zodat studenten gericht hun route kunnen kiezen. Met deze vorm van werken

zijn door dit opleidingsteam experimenten gestart in het schooljaar 2011-2012. Het lijkt dus nog te vroeg om hiervan effecten bij studenten te zien.

4.3.2 Effecten zelfsturing

Zelfsturing heeft in de loopbaancompetenties zijn equivalent in loopbaansturing.

Loopbaansturing betreft de mate waarin de student stappen zet in het traject naar verdere verkenning en realisatie van zijn of haar loopbaan, kortom zelfsturend is. Om dat te kunnen realiseren heeft de student netwerken nodig: om zijn of haar weg te vinden om zich verder te oriënteren en/of stappen te zetten richting werk, is het voor de student van belang te weten wie hij of zij daarbij kan inzetten. De resultaten van de metingen van de loopbaansturings- en netwerkcompetenties staan vermeld in tabel 13.

Tabel 13 - resultaten loopbaansturing en netwerken, twee metingen

	Loopbaansturing	Netwerken
1e meting totaal (964; 515)	2,16 (0,54)	2,14 (0,66)
Vmbo 1 ^e jaar (604; 218)	2,17 (0,54)	2,04 (0,70)
Vmbo 2 ^e jaar (224)	2,15 (0,53)	2,24 (0,62)
Vmbo 3 ^e jaar (86)	2,16 (0,52)	2,20 (0,63)
Mbo 1 ^e jaar ¹⁵ (51)	2,12 (0,52)	2,18 (0,67)
2e meting totaal (964; 515)	2,36 (0,58)**	2,40 (0,71)**
Vmbo 2 ^e jaar (604; 218)	2,35 (0,60)**	2,35 (0,76)**
Vmbo 3 ^e jaar (224)	2,46 (0,57)**	2,44 (0,65)**
Vmbo 4 ^e jaar (86)	2,69 (0,61)**	2,38 (0,68)**
Mbo 2 ^e jaar (51)	2,45 (0,57)**	2,54 (0,67)**

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

De gegevens in tabel 13 laten zien dat beide loopbaancompetenties tussen de beide metingen bij alle onderzochte studenten significant zijn toegenomen. De gegevens in bijlage 2 laten zien dat op school en leerweg c.q. opleidingsniveau met uitzondering van 3 scholen voor alle scholen waarvoor gegevens beschikbaar zijn significantie toenames in beide loopbaancompetenties worden gevonden. Voor loopbaansturing vinden we voor één school een achteruitgang in deze competentie, voor netwerken ook en voor deze competentie is de ontwikkeling van deze competentie niet significant toegenomen.

¹⁵ In deze gegevens is de secretariële opleiding die vermeld wordt in paragraaf 4.3.1 nog niet meegenomen.

4.4 De kwaliteit van de keuzes

In het landelijke onderzoek heeft Kuijpers ten slotte de kwaliteit van de keuze die leerlingen in vmbo en mbo hebben gemaakt bij die leerlingen bevroegd. Ze onderscheidt daarbij keuzezekerheid en keuzekwaliteit (zie voetnoten bij tabel 14).

Tabel 14 - Keuzezekerheid en keuzekwaliteit, twee metingen

Project		Keuzezekerheid ¹⁶	Keuzekwaliteit ¹⁷
Hpbo	1e meting totaal	3,00 (.59)	2,99 (.55)
	2e meting totaal	3,16 (.65)*	3,08 (.68)
Provinciaal	1e meting totaal	2,88 (.71)	2,73 (.75)
	2e meting totaal	2,83 (.71)	2,76 (.73)

* 2e meting verschilt significant van de 1^e meting, $p < .001$

De door de leerlingen en studenten ervaren keuzekwaliteit is in beide projecten toegenomen, maar de verschillen zijn niet significant. De keuzezekerheid is in het hpbo-project significant toegenomen, in het provinciale project licht, maar niet significant afgenomen. De kwaliteit van de keuzes is dus nog wat ongewis. In het vervolgonderzoek gaan we na of het mogelijk is hiervoor hardere criteria te hanteren.

De ontwikkeling van de kwaliteit en zekerheid van de keuzes wordt net als de ontwikkeling van de arbeidsidentiteit vooral beïnvloed door de loopbaancompetenties, zo blijkt uit de regressieanalyses die voor beide projecten zijn uitgevoerd (zie tabel 15).

³ Keuzezekerheid heeft te maken met de mate waarin leerlingen tevreden zijn over de wijze waarop ze de keuze hebben gemaakt (proces), bijvoorbeeld of ze een verstandige keuze hebben gemaakt die goed voelt, of de keuze bij hen past en of ze voor- en nadelen van verschillende keuzes hebben overwogen.

⁴ Keuzekwaliteit heeft te maken met de mate waarin de leerlingen de keuze voor hun opleiding vinden passen bij henzelf en het beeld wat ze over de opleiding hadden. Wat betreft keuzes is leerlingen ook gevraagd in hoeverre het advies van school en de toekomstverwachting van hun familie anders is dan zichzelf voor ogen hebben.

Tabel 15 - regressieanalyse van keuzekwaliteit en -zekerheid voor beide projecten

	HPBO project		Provinciaal project	
	Keuze-zekerheid	Keuze-kwaliteit	Keuze-zekerheid	Keuze-kwaliteit
Score op de eerste meting	,171**	,182**	,241**	,244**
Jongen (0/1)	-,010	-,027	-,010	-,053
Allochtoon (0/1)	-,032	-,030	-,127*	-,109*
Leerjaar	,012	,040	-,122*	-,098*
Niveau	,044	,072	-,029	,001
Loopbaancompetenties	,188**	,253**	,274**	,318**
Gespreksvorm: Helpend	,071	,117	,241*	,158*
Loopbaangericht	-,113	-,134	-,081	-,096
Inhoud: Over zelfbeeld	-,014	,031	-,075	,046
Over werk en loopbaanacties	,071	-,005	-,008	-,036
Praktijkgerichte leeromgeving	,007	,078	,093	,200*
Loopbaangerichtheid stages	,147**	,183**	,027	,051
Familie heeft andere toekomstverwachting	-,162**	-,047	-,157*	-,098*
De school geeft ander advies	-,223**	-,147**	-,186**	-,014

* p < .05; ** p < .001

4.5 De keten – het ontwikkelingsproces als geheel

In dit hoofdstuk hebben we kunnen vaststellen dat de ontwikkeling van de arbeidsidentiteit en de loopbaancompetenties die te maken hebben met zelfsturing over de gehele linie in de loop van de projectperiode is toegenomen. In hoeverre dat is toe te schrijven aan het project is onzeker.

Deze gegevens passen in het totaalbeeld dat in deze rapportage ontstaat: alle loopbaancompetenties zijn in de loop van de projectperiode bij beide projecten gegroeid, ook al zijn de condities die daarvoor zouden moeten zorgen dat in veel situaties wel maar in een aantal ook niet. Zo is de praktijkgerichtheid van het onderwijs vooral in het tweede leerjaar van het vmbo toegenomen (over het mbo kunnen we daar helaas nog niets over zeggen) en veel minder of niet in het derde en vierde leerjaar van het vmbo. Ook de kwaliteit van de reflectiegesprekken is over de hele linie toegenomen, maar ook hier geldt dat zeker niet in alle leerjaren en alle participerende scholen.

Dat roept vragen op. In de eerste plaats roept dat de vraag op in hoeverre de gemeten toename in de loopbaancompetenties en de arbeidsidentiteit te relateren zijn aan

de ontwikkelingen in de scholen. Om dat te achterhalen maken we gebruik van de regressieanalyses die Kuijpers heeft uitgevoerd met de loopbaancompetenties als afhankelijke variabele. We hebben immers al laten zien dat ook voor deze projecten geldt dat de arbeidsidentiteitsontwikkeling vooral door de loopbaancompetenties wordt beïnvloed. De vraag rest dan vooral waardoor de loopbaancompetenties worden beïnvloed. De resultaten van de regressieanalyse staan in tabel 16.

Tabel 16 - regressieanalyse loopbaancompetenties beide projecten

	HPBO project				Provinciaal project			
	Loopbaan-reflectie	Werk-Exploratie	Loopbaan-sturing	Netwerken	Loopbaan-reflectie	Werk-Exploratie	Loopbaan-sturing	Netwerken
Score op de eerste meting	,396**	,177**	,302**	,093**	,403**	,481**	,259**	,334**
Jongen (0/1)	-,059	,036	-,020	,007	-,097*	-,022	,021	,003
Allochtoon (0/1)	,014	,017	,002	-,007	,011	-,014	,034	,067
Leerjaar	,061	,103*	,092*	,091*	-,100*	,032	-,031	,036
Niveau	-,004	-,068	,000	-,023	,033	-,023	,043	-,047
Gespreksvorm: Helpend	,113	,101	,108	-,013	,013	,030	-,065	-,144
Loopbaangericht	-,088	,006	,024	,030	-,084	-,075	,026	,133(*)
Inhoud: Over zelfbeeld	,037	,015	-,032	,087	,151(*)	,095	,156(*)	-,057
Over werk en loopbaanacties	,107(*)	,090(*)	,151*	,075(*)	-,040	-,022	,019	,145(*)
Praktijkgerichte leeromgeving	,216**	,288**	,306**	,343**	,329**	,286**	,386**	,362**
Loopbaangerichtheid stages	,054	,085*	,050	,117*	,008	,069	,002	,058

* p < .05

** p < .001

(*) p < .05 als niet gecontroleerd wordt voor praktijkgerichtheid en stage

De analyse laat zien dat alle loopbaancompetenties vooral een relatie vertonen met de praktijkgerichtheid van het geboden onderwijs. Zoals al eerder aangetoond zijn het de gelegenheden om ervaring op te doen die ervoor zorgen dat leerlingen en studenten hun loopbaancompetenties kunnen ontwikkelen, die er op hun beurt voor zorgen dat de leerlingen en studenten hun arbeidsidentiteit kunnen ontwikkelen. We hadden in deze vergelijkingen ook een relatie met de kwaliteit van de gesprekken verwacht. Het is immers de interactie van ervaring en verwerking die leidt tot de ontwikkeling van een arbeidsidentiteit.

De ontstentenis daarvan kan twee dingen betekenen: ofwel de reflectiegesprekken zijn minder belangrijk dan gedacht voor de ontwikkeling van loopbaancompetenties en arbeidsidentiteit, ofwel de kwaliteit van de reflectiegesprekken is nog onvoldoende in de onderhavige projecten om van invloed te zijn op de ontwikkeling van de loopbaancompetenties en de arbeidsidentiteit. Gezien het feit dat in meerdere onderzoeken is aangetoond dat de interactie van ervaring en verwerking zorgt voor de ontwikkeling daarvan, nemen we vooralsnog aan dat de tweede redenering klopt en de eerste niet.

5. Conclusies en reflectie

In de vorige hoofdstukken hebben we laten zien wat de stand van zaken is met betrekking tot de realisatie van ervaringactiviteiten, reflectiegesprekken en de kwaliteit daarvan en zelfsturingsactiviteiten. Tevens hebben we een beeld geschetst van de ontwikkeling van de loopbaancompetenties en arbeidsidentiteit bij de leerlingen en studenten van de scholen die in de projecten participeren. We vatten de bevindingen in paragraaf 5.1 kort samen en beantwoorden op basis daarvan de vraag hoe de projecten er nu voor staan. In paragraaf 5.2 kijken we daarop terug met de vraag wat de volgende stappen zijn die gezet moeten worden.

5.1 Conclusies

Ervaring

De gegevens over de ervaringsactiviteiten laten zien dat zowel binnen vmbo als binnen mbo een veelheid aan activiteiten wordt georganiseerd in wisselende intensiteit en samenhang. De mate waarin de studenten dat herkennen (de mate waarin zij de opleiding praktijkgericht vinden) valt lager uit dan verwacht. De organisatie van ervaringsactiviteiten werkt eigenlijk alleen echt door in de beleving van vmbo-leerlingen in klas 2. Zij rapporteren een grotere praktijkgerichtheid van de opleiding. (Daarbij zij opgemerkt dat de ervaringsgerichtheid van de opleiding bij de mbo-studenten niet vergeleken kon worden omdat het onderzoeksdesign zich daar niet voor leende.) Het feit dat de vmbo-leerlingen in de hogere leerjaren dat niet doen, kan met allerlei factoren te maken hebben, zoals het zwaarder wordende programma voor de tl-leerlingen en de mogelijke beleving van de stage als iets dat niet met school wordt geassocieerd. De bijbehorende loopbaancompetentie – werkexploratie – neemt over de hele linie wel toe, zij het dat op klasniveau wel verschillen worden gevonden. Die verschillen kunnen door de projectleden teruggevoerd worden op het enthousiasme waarmee individuele docenten het project oppakken. Gedetailleerder beschrijvingen van de feitelijk gerealiseerde praktijk in de scholen zal meer grip opleveren op de vraag wat precies voor welke effecten zorgt.

Vooralsnog lijkt de conclusie gewettigd dat de mate waarin de leerlingen hun onderwijs als praktijkgericht ervaren meer met de inzet van hun docenten te maken heeft dan met de aard van de activiteit. Dat maakt het lastiger om de kwaliteit van elk van de ondernomen activiteiten te vergelijken en op basis daarvan conclusies te trekken over de effectiviteit van elk van deze activiteiten. In het volgende onderzoeksdeel zal daarmee rekening gehouden moeten worden.

Verwerking

In beide projecten wordt reflectie en de kwaliteit van de reflectiegesprekken in toenemende mate als belangrijk ervaren, is het regelmatig onderwerp van gesprek geweest en zijn scholingen binnen elk van de deelnemende scholen georganiseerd. Ook hier geldt dat de leerlingen en studenten dat kennelijk minder herkennen dan verwacht: de gesprekken in het tweede leerjaar van het vmbo en in de niveau 2 opleiding in het mbo zijn minder helpend, meer activerend, meer op zelfbeeld gericht en meer loopbaangericht geworden volgens de studenten. Dat 'effect' (waarvan we niet a priori mogen aannemen dat het een effect is van de projecten), ebt in de loop van het vmbo weg. In de loopbaancompetenties zien we de geschetste ontwikkeling terug: de competentie loopbaanreflectie is over de hele linie toegenomen tussen de eerste en de tweede meting. Bij nadere analyse zijn er verschillen tussen klassen die door de projectleden goed te interpreteren zijn als het effect van de mate van enthousiasme waarmee de betreffende begeleiders met LOB als geheel en met reflectiegesprekken in het bijzonder, aan het werk zijn.

Uit het diepteonderzoek naar de reflectiegesprekken en het docentgedrag blijkt dat:

- Er in alle gesprekken aangrijpingspunten zijn voor reflectie: studenten benoemen emoties bij de ervaringen die ze opdoen – daarbij moet emotie niet te groot worden gemaakt, het gaat om uitingen als 'leuk', 'saai', etc.;
- Docentgedrag ertoe doet:
 - Er zijn gesprekspatronen die de kans vergroten op inzichten bij studenten: vooral de oorzaak-gevolg-vraag (wat zorgt ervoor dat) en het doorvragen tot inzicht;
 - Er zijn gesprekspatronen die de kans daarop verkleinen: vooral het niet op emoties ingaan en onvoldoende doorvragen.

Het zou goed zijn als, ook bij de patronen die leiden tot inzicht en actie, wordt nagegaan:

of het benoemde inzicht klopt,

- waar dat inzicht toe leidt als het om de loopbaan van de student gaat,
- welke vervolgactie nodig is om meer inzicht te verkrijgen, het verkregen inzicht te toetsen, of na te gaan of de afgeleide conclusie over beroepsveldwens of opleiding juist is.

Arbeidsidentiteit

De gegevens laten zien dat in de loop van het project over de hele linie de arbeidsidentiteit zich positief heeft ontwikkeld bij de leerlingen en studenten. De gegevens laten ook zien dat de loopbaancompetenties de belangrijkste factoren zijn die een relatie met arbeidsidentiteit vertonen. Uiteraard is de vraag hoe de causaliteit in deze relatie ligt. Vooralsnog gaan we er vanuit dat de loopbaancompetenties de groei van de arbeidsidentiteit veroorzaken.

Zelfsturing

Door de vmbo-scholen wordt gewerkt aan zelfsturing door middel van een zogenaamde knipkaart. Die wordt overigens vooralsnog alleen voor LOB-activiteiten ingezet. De bijbehorende loopbaancompetenties loopbaansturing en netwerken zijn over het geheel toegenomen.

De keten

De praktijkgerichtheid van de onderwijsomgeving 'zorgt voor' loopbaancompetenties, die 'zorgen voor' arbeidsidentiteit. De aanhalingstekens zijn gebruikt om aan te geven dat de causaliteit die de woorden 'zorgen voor' impliceert, niet is aangetoond. De belangrijkste afwezigen in deze reeks zijn de reflectiegesprekken en de kwaliteit daarvan. We vermoeden dat de kwaliteit nog niet afdoende is om de invloed op de andere factoren zichtbaar te maken.

Kanttekening

De gevonden verschillen kunnen het gevolg zijn van 'natuurlijke rijping' en van de in het kader van het project gestimuleerde reflectiegesprekken; daarover kunnen we geen definitieve uitspraken doen. Wel passen de gevonden verschillen per thema goed in het geschetste beeld.

5.2 Reflectie

Over all conclusies: hoe verder?

We weten nu dat er een flink aantal hele aardige dingen gebeuren:

- er worden ervaringen georganiseerd waarin leerlingen en studenten in de praktijk ervaring op kunnen doen,
- er worden reflectiegesprekken georganiseerd waarin leerlingen en studenten de opgedane ervaringen kunnen verwerken.

We weten ook dat er op een aantal punten nog flinke stappen voorwaarts te maken zijn:

- de praktijkgerichtheid van de opleidingen kan aanzienlijk beter,
- dat geldt ook voor de kwaliteit van de reflectiegesprekken.

Het lijkt wenselijk de veelheid aan vormen om ervaring op te doen enigermate in te dammen. Dat kan als er meer zicht komt op de precieze inrichting daarvan en de relatie daarvan met de effectmaten beter kan worden aangetoond. Daarvoor worden in het laatste deel van schooljaar 2011-2012 casebeschrijvingen gemaakt van alle ervaringsactiviteiten. Tevens zullen in de metingen de inzet van elk van de betrokken docenten worden meegenomen.

Het lijkt wenselijk de kwaliteit en intensiteit van de reflectiegesprekken op te voeren. Daarvoor kan gebruik gemaakt worden van herhaling van het onderzoek zoals beschreven in paragraaf 3.3. De daarmee beschikbaar komende gegevens leveren concrete aanwijzingen welke verbeteringen hoe kunnen worden doorgevoerd. Het lopende onderzoek naar de vormen van flexibilisering die in de praktijk worden gerealiseerd zullen eveneens aanwijzingen opleveren voor de verdere inrichting van de geleide zelfsturing.

Een punt dat in dit rapport geheel onderbelicht gebleven is zijn de ouders. Het project had mede ten doel om de ouders meer bij het keuzeproces van hun kinderen te betrekken. In een volgende publicatie zal daarop nader worden ingegaan.

Om af te sluiten willen we met de nu besproken resultaten en conclusies in het achterhoofd terugkijken naar de uitgangspunten en doelstellingen van de projecten. De projecten hadden tot doel activiteiten te organiseren passend bij het model waarin de combinatie van ervaring en verwerking leidt tot arbeidsidentiteit, die op zijn beurt weer leidt tot (geleide) zelfsturing. In vergelijking met veel ander onderzoek (Kuijpers, Meijers en Winter, 2008; Mittendorff, 2010; Mittendorff, Van der Donk en Gellevis, 2012; Van Loon, 2011) zijn in de beschreven projecten forse resultaten geboekt. Die onderzoeken laten zien dat de organisatie van ervaring in andere situaties slechts beperkt voorkomt en de verwerking c.q. reflectie in belangrijke mate 'in het luchtledige' plaatsvindt. Daarin hebben de in dit project participerende scholen een grote stap gemaakt. Daar kunnen de projecten, de scholen, de docenten en de begeleiders in de bedrijven trots op zijn. We zijn er nog niet, maar in vergelijking met andere situaties is er al een hoop gerealiseerd.

Nog belangrijker is om te constateren dat uit ander onderzoek (Mittendorff c.s.) blijkt dat veelal weinig lijn in de activiteiten te bekennen is. Om het simpel te zeggen 'doen de begeleiders maar wat' in de hoop dat het wat oplevert voor de studenten. In de beschreven projecten zijn de begeleiders, docenten en managers gericht bezig een proces in te richten zoals we uit onderzoek met enige zekerheid denken te weten dat het loopt. Dat geeft houvast en richting en dat is wat er in veel andere settings dus ontbreekt. Er vindt bovendien op forse schaal scholing plaats. Ook daarvan weten we dat die gericht wordt ingezet, passend bij de ideeën die in het kader van het project zijn ontwikkeld op basis van onderzoek. Dat is bemoedigend en vraagt om volharding. Daarbij blijft het wel nodig om de richting die de ideeën geven en de effecten die daarmee zijn beoogd te blijven testen: bereiken we ook wat we willen bereiken? De eerste tekenen zijn zeker niet ongunstig, maar het kan beter. Daarvoor lijkt vooralsnog de gekozen weg de goede. Het gaat er dus vooral om dat het een zaak is van volhouden met eventueel koerscorrecties op maat.

Aangehaalde literatuur

- Boer, P. den, A. K. Jager & H. R. M. Smulders (2003). *Beroepsdilemma's als sleutel tot betekenisvol leren*. Wageningen: Stoas Onderzoek.
- Boer, P. den (2009). *Kiezen van een opleiding: van ervaring naar zelfsturing. Canitbedone?* Etten-Leur: ROC West-Brabant
- Boer, P. den, K. Mittendorff, E. Stukker & F. van Loon (2011) *Reflectie. Begripsomschrijving en analysekader*. Interne notitie. Etten-Leur: ROC West-Brabant.
- Boer, P. den & E. Stukker (in voorbereiding). *Diepteanalyse loopbaangesprekken. Welk docentgedrag helpt?* In: Meijers (red.). *Wiens verhaal telt?* Antwerpen/Apeldoorn: Garant
- Dijksterhuis, A. (2007). *Het slimme onbewuste. Denken met gevoel*. Amsterdam: Uitgeverij Bert Bakker.
- Esch, W. van, R. Petit & F. Smit (2011). *Nabij op afstand: ouders en het mbo*. Utrecht: ECBO
- Jong, T. de, T. van Gog, K. Jenks, S. Manlove, J.G. van Hell, J. Jolles, J.J.G. van Merriënboer, T. van Leeuwen & A. Boschloo (2008). *Explanations in learning and the brain: on the potential of cognitive neuroscience for educational science*. Den Haag: NWO
- Korthagen, F. & A. Vasalos (2005). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth, *Teachers and Teaching: theory and practice, Vol. 11, No. 1*, pp. 47–71
- Kuijpers, M.A.C.T (2003) *Loopbaanontwikkeling. Onderzoek naar competenties*. Enschede: Twente University Press.
- Kuijpers, M., F. Meijers & J. Bakker (2006). *Krachtige loopbaangerichte leeromgevingen in het (v) mbo: Hoe werkt het?* Driebergen: Het Platform Beroepsonderwijs.
- Kuijpers, M., Meijers, F. & Winters, A. (2008). *Loopbaanleren in het Noord-Oost Brabantse vmbo*. Oss/Veghel: ROC De Leijgraaf.
- Kuijpers, M. & Meijers, F. (2009). *Loopbaanleren en -begeleiden in het hbo*. Den Haag: Platform Bèta Techniek.
- Kuijpers, M. (2010, 2011a, 2011b en 2011c) Resultaten van de 1^e / 2^e meting van het project Loopbaanleren in West Brabant / het VSV-keuzeproject. Goor: CarpeCarrière Perspectief.
- Kuijpers, M., Vogels, M., Kronenberg, N., Hoboken, M. & Kerkhoffs, J. (2011). *Keuzes in ontwikkeling. Loopbaanreflectiegesprekken van docenten in het vmbo. Praktijk en onderzoek*. Enschede: Stichting Platforms VMBO.
- Loon, F. van (2011). *'Actions speak louder than words?' Reflection in career conversations at the AKA training: making the abstract concrete*. Dissertation. Londen: Roehampton University.
- Luken, T. (2009). *Het dwaalspoor van de goede keuze. Naar een effectiever model van (studie) loopbaanontwikkeling*. Oratie Fontys Hogeschool HRM en Psychologie. Eindhoven: Fontys Hogescholen.

- Luken, T. (2010). *Loopbaanbegeleiding schiet de lerende voorbij*. Amsterdam: Luken Loopbaan Consult.
- Meijers, F. & W. Wardekker (2001). *Ontwikkelen van een arbeidsidentiteit*. In Kessels, J. W. M. & R. F. Poell (red.) Human resource development. Organiseren van het leren. Alphen a/d Rijn: Samsom HD Tjeenk Willink.
- Meijers, F., M. Kuijpers & J. Bakker (2006). *Over leerloopbanen en loopbaanleren. Loopbaancompetenties in het (v)mbo*. Driebergen: Het Platform Beroepsonderwijs.
- Mittendorff, K.M. (2010). *Career conversations in senior secondary vocational education*. Eindhoven: Eindhoven School of Education.
- Mittendorff, K., S. van der Donk & M. Gellervij (2012). *Kwaliteit van Reflectie. Onderzoek naar de kwaliteit van SLB programma's en reflectieprocessen van studenten*. Deventer: Saxion - Kenniscentrum Onderwijsinnovatie – Lectoraat Innovatief en Effectief Onderwijs
- Stufkens, R. (2008). *Het ABC van de loopbaan. Ambitieuw Bouwen aan Competenties*. 's-Hertogenbosch: Cinop.
- Vinken, H., P. Ester, L. van Dun & H. van Poppel (2003). *Arbeidswaarden, toekomstbeelden en loopbaanoriëntaties*. Een pilotstudy onder jonge Nederlanders. Tilburg: OSA.

Bijlage 1. Responsgegevens landelijke metingen

In de onderstaande tabellen staan de aantallen respondenten vermeld voor de beide projecten en de beide metingen.

Tabel 17 - Aantallen respondenten landelijke metingen hpbo project naar onderwijstype

		VMBO			MBO				Totaal
		Bb	Kb	Tl	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	
Vmbo onderbouw	Meting 1	131	125	655					911
	Meting 2	37	76	234					347
Vmbo bovenbouw	Meting 1	174	49	39					110
	Meting 2	118	36	35					189
MBO	Meting 1				51	58	46	110	265
	Meting 2					21		30	51
Totaal	Meting 1	305	174	694	51	58	46	110	1286
	Meting 2	153	112	269		21		30	587

Tabel 18 - aantallen respondenten metingen provinciaal project per school

vmbo	Meting 1	Meting 2
School 1	18	11
School 2	383	159
School 3	74	59
School 4	62	53
School 5	95	79
School 6 ¹⁸		14
Totaal	632	375

De tabellen laten zien dat er bij beide projecten bij de meeste schooltypen aanzienlijke verschillen zijn in de aantallen respondenten tussen de metingen. Met name in het mbo (hpbo-project) lopen de aantallen respondenten tussen de eerste en tweede meting sterk uiteen. Dat heeft te maken met het feit dat het onderzoeksdesign tussentijds is gewijzigd. De metingen worden in het mbo nu aan het begin van het startende schooljaar gedaan en daarop volgend aan het eind van elk schooljaar. Over de sterk teruglopende aantallen respondenten kunnen we nog opmerken dat de aantallen die hier zijn weergegeven voor de tweede meting, die leerlingen en studenten betreffen waarvoor gegevens uit de eerste meting beschikbaar waren. Deze aantallen gelden dus voor vrijwel alle berekeningen waarover in deze rapportage verslag wordt gedaan.

¹⁸ Deze school is in de loop van het project aangesloten, nadat de eerste meting al had plaatsgevonden.

Bijlage 2. Uitsplitsing loopbaancompetenties naar school en leerweg

School, Klas, Leerweg ¹⁹ /Niveau (N)	Meting	Kwaliteiten en motieven reflectie	Werk-exploratie	Loopbaan-sturing	Netwerken	Arbeids-identiteit
Vmbo kl 2 kbl/bbl						
School a (50)	1	2,54		2,17		2,52
	2	2,80**		2,36*		2,71*
School b (17)	1			2,29		
	2			2,63*		
School c (29)	1			2,18		2,56
	2			2,48*		2,84*
School d (12)	1					
	2					
School e (81)	1	2,32	2,20	1,98	1,94	2,38
	2	2,63**	2,47**	2,28**	2,20**	2,63*
School f (58)	1	2,51	2,29	2,14	2,13	
	2	2,69*	2,54**	2,40*	2,36*	
School g (29)	1				2,08	
	2				2,51	
School h (50)	1	2,55	2,42	2,17	2,09	2,50
	2	2,76*	2,54*	2,57**	2,49**	2,67*
Vmbo kl 2 tl						
School i (88)	1					2,35
	2					2,53*
School j (17)	1	2,82		2,45		
	2	2,53*		2,06*		
School k (80)	1					
	2					
School l (36)	1	2,26				2,23
	2	2,47*				2,49*
School m (14)	1	2,54				
	2	2,84*				
School g (22)	1					
	2					
School h (29)	1	2,51		2,16		2,42
	2	2,79**		2,58**		2,73*

School, Klas, Leerweg ⁶ /Niveau (N)	Meting	Kwaliteiten en motieven reflectie	Werk-exploratie	Loopbaan-sturing	Netwerken	Arbeids-identiteit
Vmbo kl 3 kbl/bbl						
School b (53)	1	2,39				
	2	2,57*				
School m (48)	1	2,50				2,57
	2	2,73*				2,84
School a (86)	1	2,56	2,41	2,16	2,20	2,65
	2	2,70*	2,64**	2,46**	2,38*	3,02**
School n (11)	1					
	2					
School e (75)	1		2,29	2,13	2,18	
	2		2,58**	2,40**	2,50**	
Vmbo kl 3 tl						
School o (14)	1				2,58	2,78
	2				2,37*	2,51*
School e (25)	1			2,10		
	2			2,42*		
Mbo kl 1 niveau 2						
School p (33)	1	2,62		2,22		2,45
	2	2,87*		2,53*		2,69*
Mbo kl 1 niveau 2						
School q (18)	1	2,32	2,31	1,94	2,34	
	2	2,68*	2,79*	2,34*	2,54*	

19 b = beroepsgericht (kader of basis); t = theoretische leerweg c.q. mavo

Bijlage 3. Beschrijving 'experimenten' keuzeprocessen vmbo

	Type activiteit	Omschrijving activiteit	Scholen	Klas
1	E > 1 dag + V	Beroepsoriënterende stage gekoppeld aan sectorwerkstuk In het laatste jaar van de opleiding wordt een stage gelopen in de sector waarvoor de ll. gekozen heeft	Moller, Munnikenheide, Tessenderlandt, Jan Tinbergen	4 ^e j vmbo T
2	E > 1 dag + V	Blokstage/Beroepsoriënterende stage ll lopen gedurende een aaneengesloten periode stage bij een bedrijf/instelling	Moller, Munnikenheide, Tessenderlandt, De Nassau	3 ^e +4 ^e j.
3	E > 1 dag + V	Lintstage/Beroepsoriënterende stage ll. lopen 1, of 2 of 3 of 4 dagdelen gedurende een langere periode stage	Moller Munnikenheide	3 ^e +4 ^e j.
4	E – 1 dag + voorbereiding + V	Breda on Stage (VRL en Christoffel en Kompas) Na voorbereidende activiteiten treffen van docenten en ll. treffen vmbo-ll en beroepsbeoefenaren elkaar op een zgn. beursvloer –het beroep staat centraal. Op een later tijdstip bezoeken de ll. die een match gemaakt hebben het betreffende bedrijf	Tessenderlandt	2 ^e +3 ^e j.
5	E – 1 dagdeel + V	Carrousel Franciscus ll. bezoeken gedurende 1 dagdeel op basis van keuze 3 afdelingen (verpleging, OK en röntgenologie) of 3 onderdelen bij administratie of bij techniek en doen hier praktijkopdrachten. Hierna verwerking op school	Jan Tinbergen Moller De Nassau	3 ^e j. 3 ^e +4 ^e j 2 ^e j.

Verwerking	Bedrijven	Ouders
Door middel van sector werkstuk & bespreking daarvan Tessenderlandt: Door middel van presentatie sector werkstuk, opdrachten uit stagewerkboek & bespreking daarvan en klassikale reflectie in mentoruren na stage	Leerlingen zoeken zelf een stageplaats Bij basis- en kaderleerlingen zorgen de vakgroepen vaak voor de stageadressen.	Tessenderlandt: Ouders kunnen worden ingeschakeld bij het vinden van stageplaatsen. Jan Tinbergen: ouders bemiddelen vaak, zoeken mee of dienen zelf als stageplaats
Moller:klassikaal en individueel door vakdocent en mentor Munnikenh.:vraagspel door ll. op school+gesprek op werkvloer door vakdocent Nassau: Reflectie in groepjes van 5 leerlingen o.l.v. de mentor, daarna kort op papier Tessenderl.: reflectie tijdens mentoruur+ het maken van een stageverslag of stageopdrachten	Zie hierboven	Nassau: bij ouders 3 ^e j. uitleg keuzeprocess, meegeven tips en ouders formuleren zelf vragen 4 ^e j Nassau:de ouders noteren 10 kwaliteiten van hun kind en tekenen het lob-dossier voor gezien
Reflectie tijdens mentor uur		Schriftelijk en via ouderavond op de hoogte gebracht
Reflectie na afloop stagebezoek tijdens mentoruur (individueel / groep) + schriftelijk d.m.v. verslagkaart	Bedrijven worden benaderd door de organisatie van Breda on Stage	Ouders worden vooraf schriftelijk geïnformeerd
Reflectie tijdens gesprekken met mentor of decaan (individueel)		Ouders worden op de hoogte gebracht. Nassau uitleg keuzeprocess en de ouders krijgen tips in het begeleiden van dat proces.

	Type activiteit	Omschrijving activiteit	Scholen	Klas
6	E – 1 dagdeel + V	Beroepen Carrousel Westerwiek 2 ^e jaars ll. vmbo T bezoeken diverse (6) afdelingen van zorgcentrum Westerwiek, verwerking op school	Newman	2 ^e j Mavo
7	E – 1 dag(deel) + V	Beroepen Oriëntatie Project In carrouselvorm komen vertegenwoordigers van de sectoren techniek, zorg en welzijn, economie en groen op school een workshop verzorgen, Daarna kunnen de ll. bij één van de sectoren op bezoek gaan	Markenhage De Nassau Newman	2 ^e j. Mavo Voor het Newman: klas 3 ^e j Mavo
8	E-excursie	Bedrijvenbezoeken Een groep/klas bezoekt een bedrijf. Rondleiding, presentatie, praktijkopdracht of afnemen van een interview kunnen hierbij plaatsvinden	Moller Munnikenheide Tessenderlandt	2 ^e +3 ^e j. vnl techniek Z&W
9	E-Excursie	Beursbezoek Eén of enkele klassen bezoeken o.a. een beurs waar zich verschillende sectoren en bedrijven uit die sectoren zich presenteren, ll. Z&W vervullen een rol in de catering.	Moller	2 ^e j
10	E-Excursie	Excursie Amphia (Christoffel) Rondleiding in het ziekenhuis	Tessenderlandt	2 ^e j Z&W
11	E-Excursie	Houtontdektour (VRL)	Tessenderlandt	3 ^e +4 ^e j Kader en basis
12	E – in school	Dag van de techniek (aanvullen met zorg en welzijn, economie en groen) Één dag in het schooljaar, waarbij de betreffende sector centraal staat, beroepsbeoefenaren in school	Munnikenheide	1 ^e j
13	E – in school	Speeddate meisjes in techniek Meisjes gaan in gesprek met 4 vrouwelijke beroepsbeoefenaren uit de techniek	Newman	2 ^e +3 ^e j Mavo
14	E – in school	Beroepsbeoefenaars op school Info via website over beroepen, daarna gesprekken/voorlichting op school met ll.	Jan Tinbergen	3 ^e j Mavo

Verwerking	Bedrijven	Ouders
Reflectie-gesprekken in groepjes (6 lln) tijdens mentoruur	Westerwiek	Tijdens algemene voorlichting en toesturen schriftelijke informatie
Markenhage:reflectie tijdens gesprekken met mentor of projectcoördinator (individueel) Newman: tijdens studieles –klas opgedeeld in groepen Nassau: schriftelijk	Kenniscentra zoeken i.s.m. scholen diverse bedrijven	Ouders worden vooraf schriftelijk geïnformeerd
Klassikaal met mentor Tessenderlandt: klassikaal door de vakgroep d.m.v. opdrachten	Tessenderlandt:o.a. SSPB Munnikenheide o.a. Praxis	
??		
Individueel door mentor	Amphia Ziekenhuis	Ouders worden vooraf schriftelijk geïnformeerd
Klassikaal door de vakgroep d.m.v. opdrachten / gesprek	Stichting Hout & Meubel, HMC Rotterdam	Ouders worden vooraf schriftelijk geïnformeerd
Klassikale nabespreking	Divers	Ouders worden vooraf schriftelijk geïnformeerd
Newman: reflectiegesprekken tijdens studielessen	Shell Moerdijk	Ouders worden vooraf schriftelijk geïnformeerd
Individuele vragenlijst en nabespreking in groepjes olv. Mentor	Bedrijven uit vele sectoren	Ouders worden vooraf schriftelijk geïnformeerd Ook ouders als voorlichter

	Type activiteit	Omschrijving activiteit	Scholen	Klas
15	Vorbereiding	Intromodule Kennismaking van 1 ^e jaars met een sector met o.a. een bezoek aan een bedrijf, beroepen filmpjes en beroepsbeoefenaren in de klas	Munnikenheide	1 ^e j
16	Vorbereiding	Toekomst experienceday 1 ^e j. bezoeken onder begeleiding van decaan alle afdelingen van Tessengerlandt, 2 ^e jaars bezoeken op basis van keuze 3 afdelingen	Tessengerlandt (VRL,DLS en Christoffel)	1 ^e +2 ^e j.
17	GZ	Knipkaart LI krijgen toestemming om aan een aantal loopbaanactiviteiten (open dag, meeloopdag, bedrijfsbezoek e.d.) in schooltijd buiten school deel te nemen	Markenhage Moller Newman Tessengerlandt Jan Tinbergen	2 ^e , 3 ^e en 4 ^e j. mavo
18	Anders	Ouderparticipatie Ouders nemen samen met hun kinderen deel aan een ouderavond gericht op het maken van keuzes en leren daarbij iets over de keuzestijlen van zichzelf en van hun kinderen/ouders die vertellen over beroep	Moller	2 ^e j.
19	Anders	Een Opleiding Goed Bekeken 3 ^e jaars II. van TL/GL bezoeken op basis van keuze een opleidingsactiviteit op het mbo	Markenhage Munnikenheide De Nassau Newman Tessengerlandt Jan Tinbergen	3 ^e j TL/GL

Verwerking	Bedrijven	Ouders
Schriftelijke vragen en klassengesprek olv. mentor	Praxis	Ouders worden vooraf schriftelijk geïnformeerd
Klassikale evaluatie / verwerking o.l.v. mentor		Ouders worden vooraf schriftelijk geïnformeerd
Individuele gesprekken met decaan/mentor (soms met verslag/ reflectieformulier)	Divers LI. kiezen bedrijven	Schriftelijk en via ouderavond worden ouders op de hoogte gebracht. Bij Jan Tinbergen: ouders dienen verzoek in voor toestemming en zijn som actief in het organiseren van activiteiten
Klassikale bespreking met vakdocent		Ouders worden actief betrokken via gastlessen en bedrijven van ouders
Nassau:schriftelijk Newman: reflectiegesprekken tijdens studielessen Tessengerlandt: Klassikale reflectie tijdens mentoruren aansluitend aan project. Klassikale bespreking door mentoren/ projectcoördinator, ook na invullen enquête	Incidenteel via mbo	Vragen voor ouders door leerlingen

Bijlage 4. Beschrijving 'experimenten' keuzeprocessen mbo

	Type activiteit	Omschrijving activiteit
	Ervaring	
20	Ervaring	Multi-cultureel empowerment Zowel leerlingen als docenten worden geschoold in resp. vertrouwen krijgen en meegeven, met name ook gericht op het beter functioneren van de ll. in de beroepspraktijk. De leerlingen krijgen "lessen in succeskunst". In dit programma wordt verbinding gemaakt tussen loopbaankeuze, praktijkervaringen en persoonlijke doelen, aanleg/talent en de af te leggen weg: wie ben ik, wat wil ik, wat wordt er van me verwacht, wat kan ik, wat moet ik er voor doen? Ervaring, reflectie en zelfsturing worden met elkaar verbonden. Verschillen in culturele achtergrond worden overbrugd. De Lessen in Succeskunst lopen bij voorkeur gelijk op met de praktijkstage. Op die manier kunnen de studenten wat ze meemaken in de praktijk inzetten bij de reflectie op hun eigen keuzes, doelen en capaciteiten.
21	Ervaring	Aandacht voor niveau 4 werk tijdens stage De leerlingen krijgen 2 stageblokken van 9 weken. Tijdens het 1e stageblok d.m.v. interview opdracht kennis laten maken met niveau 4 werk en daarna kennis laten maken met lessen op niv.4. In het laatste stageblok is geprobeerd de leerlingen die voor deze extra lessen gekozen hebben een stageplaats aan te bieden waarbij meer aspecten van een niveau 4 stage aan bod komen. Werkzaamheden op niveau 4 laten uitvoeren en gesprekken laten voeren met werknemers die 'niveau 4' werkzaamheden uitvoeren. Deze aspecten komen in het eindgesprek aan bod. Dit is een gesprek van de leerling met de praktijkbegeleider en de begeleider van school.
	Ervaring plus verwerking	
22	Ervaring plus verwerking	Oriënterende opdrachten en Praktijkprojecten voor keuze 1 ^e jaars. Diverse opdrachten om kennis te maken met de praktijk (internetbankieren/sollicitatie project/ marktonderzoek voor bedrijven e.d.)voor commerciële ll. niv. 4 (uitgebred naar 4 opl.) een keuzemogelijkheid geven na een 1 ^e halfjaar over te stappen
	Verwerking	
23	Verwerking	SLB Gelijk optrekken van opleidingen Elektro, Mechatronica en Werktuigbouw gedurende het 1 ^e jaar met keuzemogelijkheden en praktijkprojecten. Leerlingen kiezen in het eerste semester 4 projecten en in het tweede semester 2 projecten. Het hele traject wordt begeleid door StudieLoopbaanBegeleiders die tevens BPV docent zijn voor de betreffende leerlingen.

Scholen	Klas	Verwerking	Bedrijven	Ouders
Florijn	1 ^e j. niv. 2 90 ll.	Tijdens lessenreeks in gesprekken met SLB-ers/docenten	Divers	Schriftelijk op de hoogte gebracht en uitgenodigd voor certificaat uitreiking – belangstelling minimaal
Zoomvliet	2 ^e j. niv 2 16 ll	Klassikale bespreking 1 ^e les ná de stage door de mentor	Divers	Op de hoogte gebracht
Zoomvliet	1 ^e j. niv. 4 30 ll.	Zowel d.m.v. individuele mentorgesprekken als klassikale bespreking in eerste les ná de activiteit	Divers m.n. Rabobank, Interpolis, Aramis, Studiobaas, Anglia, Cubicco bv, Identitygames	Op de hoogte gebracht tijdens info avond + aandragers projectopdrachten (o.a. Ecoparkvan Cubicco)
Markiezaat	1 ^e j. niv. 4 120 ll.	Tijdens gesprekken met SLB-docenten en gesprekken met ouders	Divers	Op de hoogte gebracht al vóór de start van de opl.

	Type activiteit	Omschrijving activiteit
24	Verwerking	AKA (Arbeidsmarkt Gekwalificeerd Assistent) Met de AKA studenten vinden met regelmaat reflectiegesprekken plaats als onderdeel van hun competentieontwikkeling. De kwaliteit van die gesprekken wordt onderzocht aan de hand van een analyse-format. De resultaten daarvan worden voorgelegd aan de begeleiders, die op basis daarvan hun begeleidingswijze kunnen aanpassen. In een vervolgmeting wordt nagegaan of en hoe veranderingen zichtbaar zijn. Dit onderzoek wordt uitgevoerd door een van de docenten bij AKA in het kader van zijn afstudeeronderzoek.
25	Verwerking	Franciscus Via scholing praktijkbegeleiders wordt geprobeerd uitval tijdens stage te voorkomen. Coaching en het voeren van reflectiegesprekken vormen een belangrijk onderdeel van dit traject.
26	Verwerking	Reflectiegesprekken BPV-docenten voeren dialoog gesprekken op basis van de uitgangspunten van het project. Er wordt gestart vanuit de afdeling 'Dier', omdat hier bij Prinsentuin het keuzeprobleem het grootste is
27	Verwerking	Intro Uitbreiding SLB met gedachtegoed project voor 1 ^e jaars II. BOL die bij Kober, Thebe en Surplus stage lopen. Gesprekken met II. over opgedane ervaringen staan centraal.
Geleide zelfsturing		
28	Geleide zelfsturing	Flexibilisering bij secretariële opleidingen II. krijgen de mogelijkheid binnen hun opleiding te differentiëren in tempo en verschillende inhoudelijke keuzes te maken. Specifieke aandacht voor loopbaangerichte gesprekken tijdens de opleiding. Stage ervaringen worden in de gesprekken meegenomen om de behoeften van de leerlingen helder te krijgen. Gefaseerd worden niveaus en leerwegen bij elkaar gezet. Opdrachten worden gemetadateerd, zodat studenten gericht hun route kunnen kiezen
Overgang vmbo - mbo		
29	Overgang vmbo - mbo	Lentoren project diervverzorging 2 ^e jaars bol-II worden gekoppeld aan 1 ^e jaars bol-II Het mentoraat begint bij de introductie. Leerlingen worden opgeleid tot vraagbaak/vertrouwenspersoon van nieuwe leerlingen. Er wordt o.a. samengewerkt met Prinsentuin vmbo Andel
30	Overgang vmbo - mbo	Verbeterde intake bij Mediavormgeving Vmbo-II met belangstelling voor mediavormgeving helpen bij het maken van hun keuze door observatie tijdens workshop en gesprek hierna. Er wordt o.a. samengewerkt met Markenhage en Newman

Scholen	Klas	Verwerking	Bedrijven	Ouders
Kellebeek	1 ^e jaars	Tijdens gesprekken met SLB-docenten	Divers	POP gesprekken met ouders
Kellebeek	Diverse verplegingsgroepen	Gesprekken op de werkplek	Franciscus	
Prinsentuin	1 ^e en 2 ^e leerjaar BOL			
Vitalis	1 ^e j niv. 3 en 4	Tijdens SLB uren	Kober, Thebe, Surplus	
Zoomvliet				
Zoomvliet	Start met 1 ^e j. BOL niv. 3 en 4	Op geplande momenten loopbaangesprekken op school en tijdens de stage		
Prinsentuin				
Prinsentuin	1 ^e j II BOL diervverzorging	Gesprekken vragenlijstjes en tussentijdse trainingen		Zijn op de hoogte gebracht
Zoomvliet				
Zoomvliet	1 ^e j BOL niv. 4	Aan de hand van een vragenlijst gesprek over workshop		

