

# Vijf jaar werken aan keuzeprocessen: opbrengsten en bottle necks

Peter den Boer & Marinka Kuijpers

## Inleiding

Kiezen voor een opleiding of beroep is voor veel jongeren een lastig probleem, zo ook in de regio West-Brabant. Om dat aan te pakken – tevens in de hoop daarmee het voortijdig schoolverlaten terug te dringen – is in deze regio in 2008 gekozen voor een frontale aanval. Dertien vmbo-scholen en de acht mbo-colleges van ROC West-Brabant wilden door extra aandacht voor keuzeprocessen zorgen voor beter gemotiveerde leerlingen, minder schooluitval en betere aansluiting in de beroepskolom. Hiervoor zijn een aantal projecten gestart. Ter begeleiding van dit proces is door ROC West-Brabant een lector keuzeprocessen aangesteld. Bovendien hebben de scholen drie jaar geparticipeerd in een landelijk onderzoek. In dit hoofdstuk kijken we terug de op periode van 2009 tot en met 2013 waarin gewerkt is aan keuzeprocessen. Daarbij staan twee vragen centraal:

- Was het mogelijk om binnen vmbo en mbo concreet vorm te geven aan het opdoen van praktijkervaring, de verwerking daarvan en enige vorm van (geleide) zelfsturing en zo ja, hoe zag dat er dan uit?
- Leidden de gekozen vormen van ervaring op doen, verwerking daarvan en zelfsturing tot een toename bij leerlingen van hun loopbaancompetenties en hun arbeidsidentiteit?

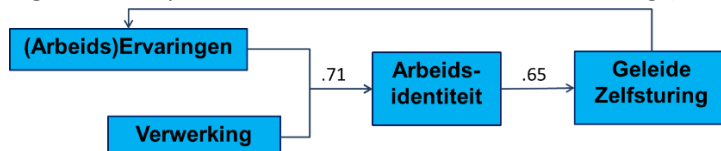
Voor de beantwoording van deze vragen maken we vooral gebruik van de gegevens uit het genoemde landelijke onderzoek.

## Theoretisch kader

### Keuzeprocessen

Het proces van de keuze van beroep en opleiding kan worden opgevat als een proces van ervaringsleren (zie met name Meijers, Kuijpers en Bakker, 2006). Kenmerkend aan ervaringsleren is dat leren alleen optreedt door middel van reflectie op de opgedane ervaring. Den Boer, Jager en Smulders (2003) hebben in hun onderzoek naar ervaringsleren in het kader van de keuze voor opleiding en beroep laten zien dat het daarin gaat om kennis van het zelf (arbeidsidentiteit), die op zijn beurt weer richting geeft aan de loopbaankeuzes in onderwijs en in arbeid (zie figuur 1<sup>1</sup>).

Figuur 1. Het proces van arbeidsidentiteitsontwikkeling (Den Boer e.a., 2003)



NB: n=15

In hun onderzoek laten Den Boer c.s tevens zien dat er alleen een interactie-effect bestaat tussen ervaring en verwerking van die ervaring enerzijds en de ontwikkeling van de arbeidsidentiteit anderzijds. Van de factoren ervaring en verwerking afzonderlijk zijn in dit onderzoek geen

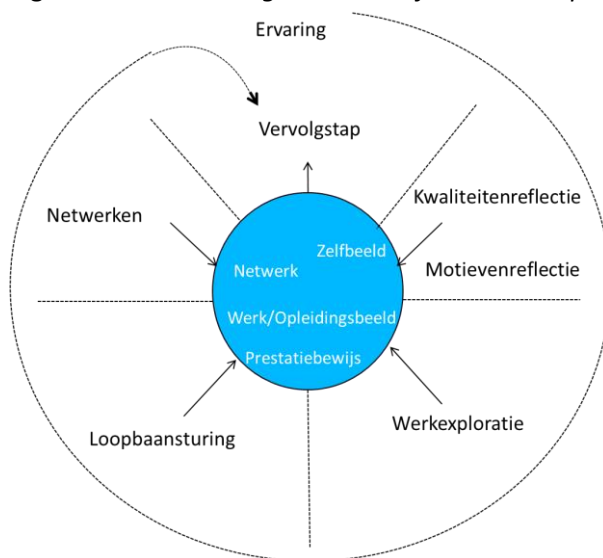
<sup>1</sup> De getallen in de figuur stellen  $\beta$ -gewichten voor in twee afzonderlijke regressieanalyses van respectievelijk arbeidservaringen en de verwerking daarvan op arbeidsidentiteit ( $\beta=.71$ ) en van arbeidsidentiteit op zelfsturing ( $\beta=.65$ ).

hoofdeffecten gevonden. Dat wil zeggen dat zich bij leerlingen alleen een arbeidsidentiteit ontwikkelt als er *zowel* sprake is van een relevante ervaring *als* van de verwerking van die ervaring door middel van gesprekken met anderen. Als één van die twee ontbreekt treedt de ontwikkeling van de arbeidsidentiteit niet (significant) op. Het model is bovendien cyclisch: als een leerling door de ontwikkeling van de arbeidsidentiteit zichzelf (onder begeleiding) stuurt, levert dat nieuwe ervaringen op die, op dezelfde wijze verwerkt, weer tot nieuwe kennis over het zelf leidt, enzovoort. In de projecten van ROC West Brabant heeft dan ook steeds de nadruk gelegen op de realisatie van de mogelijkheden voor leerlingen om arbeidservaring op te doen én om die ervaring te verwerken.

Veel onderzoek laat het belang zien van de dialoog bij het verwerken van de opgedane arbeidservaring, maar tegelijkertijd de matige kwaliteit van deze dialoog binnen het Nederlandse beroepsonderwijs (Meijers e.a., 2006; Mittendorff, 2010; Winters; 2012, Den Boer en Stukker, 2012; Van Loon, 2010). Onderzoek naar de effecten van scholing van docenten om betere loopbaangesprekken te voeren, laat wisselende resultaten zien (Winters, 2012; Kuijpers & Meijers, 2012).

Meijers c.s. (2006) laten zien dat de ontwikkeling van loopbaancompetenties bij leerlingen in het beroepsonderwijs samenhangt met de ontwikkeling van een arbeidsidentiteit en een betere leermotivatie, een geringere neiging tot uitval en betere bij de leerling passende keuzes. In aansluiting daarop ontwikkelden ze het model voor loopbaanontwikkeling zoals weergegeven in figuur 2 (zie Kuijpers, 2012).

Figuur 2: *Ontwikkeling van o.a. zelfbeeld en loopbaancompetenties volgens Kuijpers (2012)*



Ook dit model gaat uit van de concrete ervaring. Aan de hand van deze ervaring kan het individu de vijf loopbaancompetenties ontwikkelen – kwaliteitsreflectie, motievenreflectie, werkexploratie, loopbaansturing en netwerken. Kwaliteits- en motievenreflectie kunnen gezien worden als de competenties die de student nodig heeft om een zelfbeeld te ontwikkelen, werkexploratie als de competentie die het mogelijk maakt arbeidssituaties te onderzoeken vanuit voor het individu relevante waarden. Deze competenties zijn nodig voor het ontwikkelen van de arbeidsidentiteit. Loopbaansturing kan gezien worden als de competentie die het mogelijk maakt een volgende stap te

zetten in de ontwikkeling (de zelfsturing en de recursieve pijl in het schema in figuur 1) en netwerken als de competentie die nodig is om het laatste praktisch ten uitvoer te brengen en om inspirerende beroepsbeoefenaren te leren kennen. Deze competenties zijn dus enerzijds nodig om een vervolgstap te kunnen zetten die leidt tot een nieuwe ervaring. Anderzijds helpen ze de ‘kern’, het loopbaanverhaal, van het individu te ontwikkelen in relatie tot arbeid: het zelfbeeld, het werk- en opleidingsbeeld, prestatiebewijzen en het netwerk, dat kan worden ingezet op het moment van een keuze, ook wel ‘possible selves’ genoemd (Markus & Nurius, 1986).

### *Loopbaangerichte leeromgeving*

Uit het voorafgaande is duidelijk dat een loopbaangerichte leeromgeving het opdoen van praktijkervaring mogelijk moet maken. Die ervaring immers is het vertrekpunt van leren in het kader van keuzeprocessen en loopbaanoriëntatie en –begeleiding. Ook is duidelijk dat het voeren van een loopbaandialog tussen leerling en begeleider noodzakelijk is om de gewenste effecten te realiseren. Kuijpers, Meijers & Bakker (2006) voegen daar als derde vraaggerichtheid aan toe. Daarmee wordt bedoeld dat in de onderwijssituatie de leerbehoefte van de student, als resultante van de arbeidsidentiteitsontwikkeling, een belangrijke rol moet spelen. De ervaring van de leerling leidt, mits goed verwerkt, tot nieuwe kennis over het zelf en daardoor tot (nieuwe) keuzes voor de volgende stap in de loopbaan. Dat laatste kan te maken hebben met het (langere termijn) loopbaanperspectief maar ook met veel kortere termijn keuzes, zoals direct bestaande leervragen, de keuze voor een bepaalde specialisatie, voor een minor in een bepaalde richting, een combinatie van kennis uit verschillende kwalificatiedossiers, etc. Dat kan de vorm krijgen van het vergroten van de keuzemogelijkheden voor leerlingen dan wel flexibelere inrichting van het onderwijs in tempo, inhoud, volgorde, werkvorm of anderszins (zie bijv. Waslander en Van Kessel, 2008; Gielen, e.a., 2011).

Voor het onderzoek is dus van belang na te gaan in hoeverre de leerlingen ervaringen hebben kunnen opdoen (geoperationaliseerd als de mate waarin ze het onderwijs als praktijkgericht hebben ervaren), de gesprekken die ze voeren gericht zijn op de ontwikkeling van hun zelfbeeld en van hun loopbaan en medezeggenschap krijgen over hoe en wat ze leren.

## **Onderzoeksopzet**

### *De te onderzoeken vernieuwing*

De projecten binnen de regio West Brabant zijn vanaf de start decentraal opgezet. Elk van de deelnemende (vmbo-)scholen en (mbo-)colleges heeft haar *eigen invulling* gegeven aan de organisatie en invulling van ervaringen voor leerlingen, van de verwerking van die ervaring door middel van (loopbaan)reflectiegesprekken en van (geleide) zelfsturingsmogelijkheden voor leerlingen en studenten in het onderwijsprogramma. Voor de decentrale opzet is gekozen om te voorkomen dat de vernieuwing als een extern opgelegde verplichting, als ‘extra’ bovenop of naast al bestaande, lopende of voorgenomen activiteiten zou worden ervaren door de betrokkenen (docenten, mentoren, loopbaanbegeleiders, etc.). Daarbij is met de betrokkenen de volgende set ontwerpcriteria opgesteld, gebaseerd op de beschreven theoretische vertrekpunten. De ervaringsactiviteiten zijn indien ook maar enigszins mogelijk ervaringen in de reële beroepspraktijk, bij bedrijven en instellingen, waarbij leerlingen zo veel mogelijk zelf taken uitvoeren in plaats van ‘kijken naar’, zo veel mogelijk de gelegenheid krijgen om gesprekken te voeren met

beroepsbeoefenaars op de werkplek en zo veel mogelijk de volle breedte van het bedrijf te zien krijgen (bijvoorbeeld: in een ziekenhuis ook administratie, onderhoud groen, ondersteunende techniek, etc.). Andere vormen waarin leerlingen in contact komen met arbeid, bijvoorbeeld via ouders of beroepsbeoefenaars op school, zijn alleen aanvullend. De ervaringen worden bovendien zo vroeg mogelijk in de schoolcarrière georganiseerd: in het vmbo in leerjaar 2, en indien mogelijk leerjaar 1, in het mbo zo snel mogelijk na de start van de opleiding. Reflectie wordt ingericht zo kort mogelijk na de ervaringsactiviteit, is ingericht als persoonsreflectie en niet als taakreflectie (in de betekenis van Hatty & Timperley, 2007; zie Mittendorff e.a., 2012) en wordt bij voorkeur uitgevoerd door begeleiders die zijn geschoold in het voeren van loopbaangesprekken.

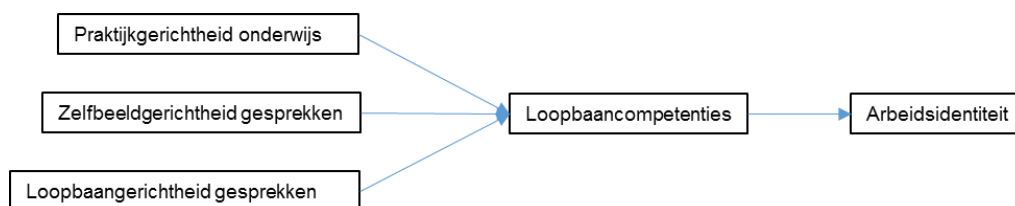
### *Onderzoeksvraag*

In aansluiting bij de projectopzet en de daarbij geformuleerde ontwerpcriteria is de volgende onderzoeksvraag geformuleerd: *In hoeverre hangen door de scholen ontwikkelde interventies gericht op het opdoen van ervaring, de verwerking van die ervaring en omgaan met de vragen die dat bij leerlingen oproept samen met de loopbaancompetenties en arbeidsidentiteit van de leerlingen?*

### *Onderzoeksopzet*

Om deze vraag te kunnen beantwoorden worden eerst de interventies beschreven die door de deelnemende scholen zijn uitgevoerd. In deze beschrijvingen zijn opgenomen: de inrichting van de mogelijkheden tot het opdoen van ervaring, de wijze van verwerking daarvan en de mate waarin en de wijze waarop vraaggerichtheid door de vmbo scholen is vormgegeven. Vervolgens zijn we nagegaan in hoeverre de praktijkgerichte inrichting van het onderwijs en de kwaliteit van de dialoog tussen student en begeleider als voorspellers gezien kunnen worden van de loopbaancompetenties, die als intermediairs dienen voor de arbeidsidentiteit die als outputmaat wordt beschouwd (schematisch weergegeven in figuur 3).

Figuur 3: *Onderzoeksmodel kwantitatief deel onderzoek*



De kwaliteit van de dialoog is daarbij uiteengelegd in de mate waarin de gesprekken zelfbeeldgericht waren en de mate waarin de gesprekken gericht waren op het ondernemen van actie door de leerling richting werk of loopbaan, verder afgekort tot 'loopbaangerichtheid'. Daarvoor is gebruik gemaakt van het instrumentarium dat ontwikkeld is door Meijers c.s. (2006). Dit instrumentarium bestaat uit een schriftelijke vragenlijst voor leerlingen die digitaal is afgenomen. De vragenlijst is afgenomen aan het begin van het project – in juni/september 2010 – en aan het eind – in juni 2012. De vragenlijst is steeds afgenomen bij dezelfde groep leerlingen. In het vmbo zijn de vragenlijsten bij vrijwel alle scholen voor de eerste meting afgenomen aan het eind van leerjaar 1 en bij de tweede meting aan het eind van leerjaar 3. Bij twee vmbo-scholen zijn de vragenlijsten afgenomen in september van leerjaar 1 en in juni van leerjaar 2, omdat de beoogde activiteiten al in de eerste klas startten. Bij geen van de vmbo-scholen was het mogelijk een controlegroep in de meting op te nemen: de activiteiten werden steeds uitgevoerd in de gehele school en scholen in de omgeving die

niet in het project participeerden waren zelf al actief op het terrein van loopbaanoriëntatie en begeleiding.

In het mbo was het in een aantal gevallen wel mogelijk een controlegroep te vinden, steeds bestaande uit een groep studenten die een jaar eerder aan de opleiding was begonnen. Omdat de interventies hier allemaal in het eerste jaar plaats vonden zijn alle 'experimentele' groepen in september bevraagd bij de eerste meting en in juni van hetzelfde schooljaar bij de eindmeting. Uit praktische overwegingen gold dat niet voor de controlegroepen, die alle zijn bevraagd in juni aan het eind van hun eerste jaar en in juni aan het eind van hun tweede jaar. Bij de controlegroepen was het tijdsinterval tussen voor- en nameting dus minimaal een half jaar langer dan dat bij de experimentele groepen. Daarmee moet bij de interpretatie van de gegevens rekening worden gehouden.

In de vragenlijst zijn de volgende variabelen geoperationaliseerd die betrekking hebben op de inrichting:

- Ervaren praktijkgerichtheid van het onderwijs
- De wijze waarop leerlingen de met hen gevoerde loopbaangesprekken hebben ervaren:
  - Gerichtheid van het gesprek op het zelfbeeld
  - Gerichtheid van het gesprek op werk- en loopbaanacties

Als intermediaire variabelen zijn in de vragenlijst geoperationaliseerd:

- Loopbaanreflectie (kwaliteiten- en motievenreflectie)
- Werkexploratie
- Loopbaansturing
- Netwerken

Als outputmaat is in de vragenlijst geoperationaliseerd:

- Arbeidsidentiteit

### *Analyse*

De analyses zijn apart uitgevoerd voor vmbo en mbo. Overwegingen daarvoor waren de kleine omvang van de onderzoeksgroep in het mbo, de kortere tijdsperiode in het mbo tussen eerste en tweede meting en het feit dat in het mbo soms ook gebruik gemaakt kon worden van een controlegroep. Alvorens de relaties tussen de aangegeven variabelen vast te stellen, is nagegaan of en welke verschillen er op elk van de variabelen gevonden konden worden tussen de eerste en de laatste meting. Daarvoor is gebruikt gemaakt van de T-test voor gepaarde waarnemingen. Deze analyse is zowel voor het vmbo als het mbo uitgevoerd. Relaties tussen inrichting en loopbaancompetenties en arbeidsidentiteit zijn alleen onderzocht voor het vmbo om bovengenoemde redenen. De relaties tussen inrichting en effecten in het vmbo zijn op zowel kwantitatieve als kwalitatieve wijze geanalyseerd. De kwantitatieve analyse is uitgevoerd met behulp van twee regressieanalyses:

1. met de inrichtingsvariabelen als voorspellers en de loopbaancompetenties als maat voor de opbrengst;
2. met de inrichtingsvariabelen en de loopbaancompetenties als voorspellers en arbeidsidentiteit als maat voor de opbrengst.

In beide analyses zijn een aantal leerlingkenmerken (sekse, etniciteit en opleidingsniveau) en de scores op de eerste meting als controlevariabelen opgenomen. Voor het mbo zijn de resultaten waar mogelijk vergeleken met de controlegroep door de verschillen tussen eind- en eerste meting van de

experimentele groep met die van de controlegroep te vergelijken. Deze vergelijking is uitgevoerd met behulp van variantieanalyse.

## **Resultaten vmbo**

### *Beschrijving activiteiten vmbo*

Alle vmbo-scholen in de projecten hebben in de projectperiode ervaringsactiviteiten voor hun leerlingen buiten de school georganiseerd en momenten om die ervaringen te verwerken, meestal in de vorm van loopbaanreflectiegesprekken (voor een overzicht, zie bijlage). Sommige scholen deden dat al voor de projectperiode, maar in de TL-afdelingen in scholengemeenschappen met havo en vwo was dat niet altijd al het geval. Op alle scholen waren al de nodige activiteiten in het kader van (de voorbereiding van) sector- en (mbo)-vervolgopleidingskeuze, voordat het project startte, maar vaak nog vooral gericht op vervolgonderwijs.

In de projectperiode is bij alle scholen een sterk vergrote aandacht voor en operationele uitwerking van loopbaanreflectiegesprekken tot stand gekomen. Hiervoor bestond bij de start van het project weinig aandacht; deze is door het project sterk gegroeid en omgezet in concreet handelen. Dit handelen heeft verschillende vormen gekregen. In het algemeen kan geconstateerd worden dat:

- alle scholen tijd hebben ingeroosterd voor reflectiegesprekken na een ervaringsactiviteit;
- alle scholen deelgenomen hebben aan scholing om die reflectiegesprekken goed te kunnen voeren (loopbaangericht te maken);
- sommige scholen ervoor gekozen hebben om de reflectiegesprekken vooral door de decaan en één of twee andere deskundigen te laten voeren, andere om mentoren daarbij een grote rol te geven;
- één school heeft ervoor gekozen de gesprekken alleen in (kleine) groepjes te laten plaatsvinden, alle anderen hebben in elk geval ook individuele gesprekken met leerlingen gevoerd.

De vraaggerichtheid is door alle vmbo-scholen ingevuld door leerlingen in de gelegenheid te stellen om onder schooltijd aanvullende LOB-activiteiten uit te voeren. Dat gold overigens in alle scholen alleen in de vierde klas en met toestemming van de decaan.

### *Vergelijking eerste en eindmeting*

In tabel 1 zijn de resultaten van de metingen van de loopbaancompetenties, de inrichtingsvariabelen en de arbeidsidentiteit weergegeven. De gegevens in tabel 1 laten zien dat voor de 850 leerlingen verdeeld over de 13 vmbo-scholen op alle factoren een significante toename kan worden vastgesteld<sup>2</sup>. Daarbij moet worden opgemerkt dat de toenames klein zijn – uiteenlopend van 0,15 tot 0,39 – en de gemiddelde scores bij de eindmeting op, net onder of net boven het midden van de schaal liggen.

---

<sup>2</sup> De n is lager voor exploratie en netwerken omdat bij meting 1 niet alle vmbo-leerlingen op stage zijn geweest.

Tabel 1. Verschillen tussen eerste en laatste meting voor alle vmbo-scholen

	Eerste meting Gemiddelde (Std. Dev.)	Eindmeting Gemiddelde (Std. Dev.)	Ver- schil	Signifi- cantie	n
Gesprek over zelfbeeld	1,86 (.73)	2,13 (.76)	0,27	<.001	847
Loopbaangerichtheid gesprek	1,80 (.72)	2,19 (.74)	0,39	<.001	844
Praktijkgerichtheid van de leeromgeving	2,06 (.55)	2,21 (.62)	0,15	<.001	850
Loopbaanreflectie	2,43 (.49)	2,59 (.52)	0,16	<.001	855
Werkexploratie	2,27 (.64)	2,50 (.59)	0,23	<.001	411
Loopbaansturing	2,15 (.51)	2,32 (.54)	0,17	<.001	857
Netwerken	2,14 (.63)	2,40 (.68)	0,26	<.001	406
Arbeidsidentiteit	2,44 (.61)	2,69 (.58)	0,25	<.001	845

Deze analyses zijn ook per school uitgevoerd om na te kunnen gaan in hoeverre verschillen tussen scholen verklaard kunnen worden uit verschillen in uitvoering van de projectactiviteiten. De gegevens staan in tabel 2.

Tabel 2. Verschillen tussen scholen (verschilcores eindmeting minus eerste meting)

School	N (+/-)	reflectie	Werk expl	Loopb sturing	Netwer ken	Arb. Identit.	Zelf-beeld gericht	Loop-baan gericht	Praktijk gericht
1	72	,33***	.	,20**	.	,15*	,56***	,48***	,12
2	52	,31***	,21	,41***	,15	,22*	,00	,01	,31**
3	90	,02	,31***	,19**	,12	,29***	,35***	,27**	,24**
4	87	,05	.	,06	.	,17**	,74***	,52***	,33***
5	83	,03	.	-,14	.	,09	,40***	,17	,10
6	90	,01	.	,04	.	-,05	,42***	,25**	,08
7	37	,05	.	,25**	.	,00	,40**	,30*	,16
9	31	,27*	.	,22	.	,29*	,80***	,45*	,35*
10	38	,34***	.	,05	.	,40***	,55***	,42**	,21+
11	165	,31***	,29***	,37***	,42***	,53***	,27***	,35***	,10+
12	56	,16*	,11	,19*	,32**	,22*	,02	-,22	-,12+
13	47	,10	,03	,18*	,06	,28**	,60***	,22	,24**
14	14	,09	,08	,12	,10	,53***	-,38	-,26	-,19

Significantie: \* p < .05; \*\* p < .005; \*\*\* p < .001;

De vetgedrukte scholen zijn brede vmbo-scholen (B, K, G en T), de overige alleen T.

De gegevens in tabel 2 laten zien dat de verschillen tussen de scholen wat betreft de toename van de loopbaancompetenties en arbeidsidentiteit groot zijn. Op school 11 is sprake van significante toename van alle loopbaancompetenties en de arbeidsidentiteit bij de leerlingen. Van deze school is bekend dat stage-lopen en binnenschoolse praktijk hoog in het vaandel staan en dat de scholing van mentoren in het voeren van loopbaangesprekken hier systematisch is aangepakt, startend met alle mentoren van klas 2 in jaar x, van klas 3 in jaar x+1 enz.

Voor een aantal scholen geldt dat de scores voor sommige loopbaancompetenties en/of de arbeidsidentiteit hoger is op de eindmeting dan op de voormeting (scholen 1, 2, 3, 9, 10 en 12). Bij sommige scholen scoren de leerlingen maar op een onderdeel hoger (scholen 4, 7, 13 en 14) en bij twee scholen scoren de leerlingen op geen enkel van de loopbaancompetenties of arbeidsidentiteit hoger (scholen 5 en 6).

De gegevens over de inrichting in tabel 2 laten zien dat bij vrijwel alle scholen de zelfbeeldgerichtheid van de loopbaangesprekken is toegenomen (10 van de 13). De loopbaangerichtheid van de gesprekken is bij 8 van de 13 scholen toegenomen. Deze gegevens laten zien dat er in de projectperiode flink is ingezet op (de kwaliteit van) de loopbaangesprekken. Dat geldt minder voor de praktijkgerichtheid: deze is bij 5 van de 13 scholen toegenomen. Dat zijn overigens merendeels de scholen met alleen een theoretische leerweg. Dat in deze scholen de praktijkgerichtheid niet is toegenomen in de beleving van de leerlingen is niet bevreemdend.

Van één school (school 5) is bekend dat er alleen in groepjes is gereflecteerd op ondernomen loopbaanactiviteiten. De kwantitatieve resultaten van deze school blijven enigszins achter bij die van de andere scholen waar kwalitatieve gegevens over beschikbaar zijn. Hier is dus een aanwijzing dat alleen groepsgewijze reflectie mogelijk minder gunstige effecten heeft dan individuele reflectiegesprekken of een combinatie van de twee.

#### *Relaties inrichting, loopbaancompetenties en arbeidsidentiteit*

De resultaten van de regressieanalyses staan in tabellen 3 en 4. In tabel 3 worden de relaties nagegaan tussen de inrichtingsvariabelen en de loopbaancompetenties – onder controle van scores op de loopbaancompetenties uit de eerste meting, het geslacht van de leerling, de etnische herkomst van de ouders en het opleidingsniveau. In tabel 4 worden de relatie van de loopbaancompetenties en de inrichtingsvariabelen nagegaan met de arbeidsidentiteit, onder controle van dezelfde variabelen.

Tabel 3. *Uitkomsten van de regressieanalyse met persoons-, school-, leeromgevingvariabele als input en loopbaancompetenties als outputvariabelen (uitgedrukt in  $\beta$ -score)*

	<i>Loopbaan-reflectie</i> (N=665)	<i>Werk-Exploratie</i> (N=219)	<i>Loopbaan-sturing</i> (N=665)	<i>Netwerken</i> (N=219)
Score op de eerste meting	.30***	.22***	.19***	.25***
Jongen (0/1)	-.05	-.04	-.02	-.04
Allochtoon (0/1)	.06	.00	.06	.12+
Niveau	.03	.00	-.05	-.04
Inhoud: Over zelfbeeld	.15*	.01	.20**	-.02
Over werk en loopbaanacties	.05	.08	-.05	.08
Praktijkgerichte leeromgeving	.23***	.42***	.41***	.50***
<i>Totaal verklaarde variantie</i>	27%	31%	33%	40%
<i>Toename verklaarde variantie door leeromgeving</i>	4%	9%	10%	14%

\* <.05, \*\* <.005, \*\*\*<.001

De gegevens in tabel 3 laten zien dat de toename in de score op loopbaancompetenties (score eindmeting gecontroleerd voor de score op de eerste meting) voornamelijk te verklaren is door de praktijkgerichtheid van de leeromgeving. Dus het zijn vooral de ervaringen in de praktijk die



bijdragen aan het ontwikkelen van de loopbaancompetenties. Daarnaast laten de gegevens zien dat als de gesprekken meer over het zelfbeeld van de leerlingen gaan, leerlingen meer gaan nadenken over zichzelf (loopbaanreflectie) en meer stappen nemen in hun loopbaan (loopbaansturing).

Tabel 4. *Uitkomsten van de regressieanalyse met persoons-, school-, leeromgevingsvariabele en loopbaancompetenties als input en loopbaankeuzevariabelen als outputvariabelen (uitgedrukt in  $\beta$ -score).*

	<i>Arbeidsidentiteit (N=651)</i>
Score op de eerste meting	.25***
Jongen (0/1)	.02
Allochtoon (0/1)	.07
Niveau	.05
Loopbaanreflectie	.10*
Werkexploratie	.20***
Loopbaansturing	.09
Netwerken	.11*
Gespreksinhoud: Over zelfbeeld	.08
Over werk en loopbaanacties	-.06
Praktijkgerichte leeromgeving	.03
<i>Totaal verklaarde variantie</i>	<i>36%</i>
<i>Toename verklaarde variantie door loopbaancompetenties</i>	<i>25%</i>
<i>Toename verklaarde variantie door leeromgeving</i>	<i>-</i>

\* <.05, \*\* <.005, \*\*\*<.001

De gegevens in tabel 4 laten zien dat de toename van de arbeidsidentiteit in de eerste plaats te verklaren is door de mate waarin leerlingen aangeven bezig te zijn met werkexploratie. Daarnaast speelt de mate waarin ze reflecteren op hun loopbaanervaringen (hun kwaliteiten en motieven) en de mate waarin ze netwerken een rol bij de arbeidsidentiteitsontwikkeling. De gegevens laten tevens zien dat de inrichtingsvariabelen, onder controle van de loopbaancompetenties, niet meer significant bijdragen aan de ontwikkeling van de arbeidsidentiteit. De relatie van de inrichtingsvariabelen naar arbeidsidentiteitsontwikkeling loopt dus geheel via de loopbaancompetenties. De gegevens in beide tabellen laten zien dat de leerlingkenmerken (sekse, etnische herkomst ouders en opleidingsniveau) niet van invloed zijn op de loopbaancompetentie- en de arbeidsidentiteitsontwikkeling.

## **Resultaten mbo**

In het mbo zijn de uitgevoerde activiteiten in het kader van het project zeer divers van omvang, aard en kwaliteit. De activiteiten betreffen vooral de verwerking van (tijdens stages) opgedane praktijkervaringen en organisatie van flexibiliteit in het curriculum om vraaggericht(er) te kunnen werken. Het opdoen van praktijkervaring is in alle opleidingen in het eerste jaar in de vorm van stages of andere activiteiten bij bedrijven en instellingen vorm gegeven. Het gaat om de volgende activiteiten:

### Verwerking

1. Training loopbaangespreksvaardigheden van BPV-begeleiders (twee colleges);
2. Scholing van praktijkbegeleiders in een arbeidsorganisatie in het voeren van loopbaangesprekken;
3. Mentorenproject: begeleiding van eerste jaars studenten door tweede jaars studenten om wegwijs te raken in de opleiding en het beroepenveld;
4. Lessen in succeskunst voor niveau 2 leerlingen, bestaande uit lessen groepsdynamica, stagelessen en succeslessen. De reflectie is meer gericht op persoonlijke ervaring dan op arbeidservaring. In de loop van het jaar wordt het accent meer verschoven. De keuze is gemaakt vanwege de aard van de doelgroep op niveau 2.

### Vergroting vraaggerichtheid

5. Samenvoeging van (de eerste zes maanden van) het eerste leerjaar van drie aangrenzende opleidingen met de mogelijkheid voor studenten om tijdens dat jaar in de andere opleidingsgebieden stage te lopen en zonder tijdverlies de keuze van opleidingsrichting te herzien (een college zes maanden hetzelfde programma, een college een jaar);
6. Maatwerk door tempodifferentiatie in een opleiding waarin loopbaangesprekken al centraal staan in de opleiding.

Bij twee van de acht colleges zijn vragenlijsten afgenomen bij studenten. Bij deze twee mbo-colleges (een in de technische en een in de economisch-administratieve richting) zijn bij clusters van drie opleidingen (delen van) de eerste jaren gecombineerd in een gezamenlijk half jaar (college 1) of jaar (college 2) – zie de beschrijving van activiteit 5 hierboven. Deze vernieuwing werd op beide colleges tegelijkertijd doorgevoerd met extra aandacht voor het voeren van loopbaangesprekken aan de hand van de loopbaancompetenties (activiteit 1).

Voor college 1 (gezamenlijk half jaar) was het mogelijk de resultaten van de experimentele groep met die van de studenten van een jaar eerder te vergelijken bij wijze van controlegroep. Daarbij moet worden opgemerkt dat tijd tussen de eerste en de laatste meting bij de controlegroep een half jaar langer was dan die bij de experimentele groep. De gegevens staan in tabel 5. Voor college 2 konden alleen eerste en eindmeting worden vergeleken. De gegevens staan in tabel 6.

Tabel 5. *Vergelijking verschillen controle- en experimentele groep college 1*

	Gem. verschil controlegroep (n=14)	Gem. verschil experimentele groep (n=20)	significantie
Gesprek over zelfbeeld	-0,03	0,06	n.s.
Gesprek over werk en loopbaanactie	-0,10	0,17	n.s.
Praktijkgerichtheid van de leeromgeving	-0,20	0,12	n.s.
Loopbaanreflectie	0,11	-0,16	n.s.
Werkexploratie	0,07	-0,07	n.s.
Loopbaansturing	0,17	0,00	n.s.
Netwerken	0,26	-0,05	n.s.
Arbeidsidentiteit	-0,37	-0,29	n.s.

De gegevens in tabel 5 laten zien dat er geen verschillen zijn gevonden tussen eerste en laatste meting tussen de groep die een verbreed eerste half jaar heeft gehad in combinatie met het voeren van loopbaangesprekken en de groep waarvoor beide niet (of in veel mindere mate) gold.

Tabel 6. *Vergelijking eerste en laatste meting college 2 (n=30)*

	Gem. eerste meting	Gem. laatste meting	Vershil	Significantie
Loopbaanreflectie	2,47	2,88	0,41	<0,001
Werkexploratie	2,44	2,78	0,34	<0,01
Loopbaansturing	2,41	2,67	0,26	0,001
Netwerken	2,47	2,87	0,40	<0,01
Arbeidsidentiteit	3,00	3,01	0,01	n.s.

De gegevens in tabel 6 laten zien dat bij de studenten die te maken hebben gehad met een verbreed instroomjaar en loopbaanreflectiegesprekken de loopbaancompetenties in de projecttijd significant zijn toegenomen. Dat geldt niet voor de arbeidsidentiteit. Beide scholen rapporteren dat de studenten tevreden zijn met de verbreding. Een van de twee colleges (een techniek college) rapporteert gelijktijdig een sterke terugloop van de uitval en afname van overstappen naar een andere opleiding. Het is kennelijk vooral het idee dat er nog van opleiding gewisseld kan worden zonder tijdverlies dat lijkt te zorgen voor verminderde uitval en minder switchen.

## Conclusies

### *Vmbo*

Door de 13 vmbo-scholen zijn in de projectperiode verschillende activiteiten ontwikkeld (voor een schematisch overzicht zie bijlage). Voor zover dat nog niet het geval was, hebben alle vmbo-scholen activiteiten georganiseerd voor leerlingen om ervaring op te doen in de reële beroepspraktijk. Voor brede vmbo-scholengemeenschappen met basis- en kaderopleidingen was dat vaak niet zoveel nieuws, maar voor de meeste TL-opleidingen wel. Het project heeft voor de meeste scholen vooral impact gehad door de sterke aandacht voor loopbaanreflectie. Door alle scholen is daar aandacht aan besteed in de vorm van de organisatie van roostertijd om deze gesprekken te voeren, deelname aan scholing om de kwaliteit ervan te verhogen en initiatieven om de loopbaanreflectiegesprekken zo kort mogelijk na de ervaringsactiviteiten te laten plaatsvinden. Een belangrijk verschil is de mate waarin de school ervoor gekozen heeft de reflectiegesprekken (ook) individueel of alleen in groepsverband te laten plaatsvinden.

De kwantitatieve gegevens leiden tot de conclusie dat het project de beoogde aanjager is geweest om een meer loopbaangerichte leeromgeving te initiëren:

- door het organiseren van ervaringen voor leerlingen is de praktijkgerichtheid van de opleidingen toegenomen;
- door aandacht voor en training van loopbaanreflectiegesprekken is de zelfbeeldgerichtheid van de gesprekken toegenomen;
- door deze beide factoren zijn de loopbaancompetenties toegenomen;
- door de loopbaancompetenties is de arbeidsidentiteit toegenomen.

De analyse van verschillen tussen de scholen leveren twee mogelijke verklaringen op voor meer of minder succes in het verwerven van loopbaancompetenties en arbeidsidentiteit. Bij een school lieten leerlingen op alle loopbaancompetenties en arbeidsidentiteit significante toenames zien. Deze school heeft stages en binnenschoolse praktijk hoog in het vaandel staan en heeft bovendien de training van mentoren in het voeren van loopbaanreflectiegesprekken systematisch aangepakt: eerst de mentoren van leerjaar 2, dan die van leerjaar 3, enz. Bij een andere school is ervoor gekozen alleen groeps gesprekken te voeren in het kader van de verwerking van de opgedane ervaring. Dat lijkt minder gunstig uit te pakken voor de ontwikkeling van de loopbaancompetenties en de arbeidsidentiteit.

### *Mbo*

Het aantal activiteiten en studenten waarover in het mbo gerapporteerd kan worden is zodanig gering dat het doen van uitspraken daarover beperkt moet blijven. De organisatie van een gezamenlijk eerste (half) jaar met het doel studenten in de gelegenheid te stellen in aanpalende opleidingsgebieden stage te lopen en (zonder vertraging) over te stappen, in combinatie met vergrote aandacht voor loopbaanreflectiegesprekken geven voor de twee colleges waar het over gaat verschillende uitkomsten. Voor één college worden geen verschillen gevonden met een controlegroep. Daarbij geldt overigens dat de periode tussen de eerste en de tweede meting voor de controlegroep een half jaar langer was dan voor de experimentele groep. De resultaten kunnen daardoor ernstig vertekend zijn. Voor een ander college, waar geen controlegroep voorhanden was, werden wel significantie verschillen tussen voor en nameting gevonden. Voor het mbo geldt derhalve dat er minder bevindingen te melden zijn en dat de bevindingen minder eenduidig zijn dan voor het vmbo, maar lijken te wijzen op gunstige effecten van maatregelen die de opleiding meer vraaggericht maken voor de verwerving van loopbaancompetenties en arbeidsidentiteit.

### *Overall*

De centrale vragen in dit hoofdstuk waren: Is het mogelijk ervaring en de verwerking daarvan vorm te geven als basis voor LOB? Hoe ziet dat eruit? En welke effecten heeft het? De gepresenteerde gegevens laten zien dat het mogelijk was ervaring en de verwerking daarvan voor de leerlingen in het vmbo en mbo te organiseren en dat daar effecten van te zien zijn. Dat is ook wat de betrokkenen aan de projecten, hun leidinggevenden en anderen in de vmbo-scholen en mbo-colleges zeggen: er is meer aandacht voor LOB gekomen en meer mensen weten dat het gaat om het opdoen van arbeidservaring en het hebben van een goed loopbaangesprek daarover. De gepresenteerde gegevens geven daar een afspiegeling van: er is het een en ander in gang gezet, er treden verschillen tussen eerste en laatste meting op tussen leerlingen. Dat is duidelijker voor het vmbo dan voor het mbo; het lijkt ook sterker te gelden voor het vmbo dan voor het mbo.

### **Discussie**

De resultaten van het onderzoek roepen vragen op als: Is het vernieuwingsproces geslaagd? Waarom lijkt er meer sprake van succes bij de vmbo-scholen en minder bij de mbo-colleges? Waarom zijn de geconstateerde effecten niet groter dan we hier constateren? Is dit nu voldoende basis om door te gaan op de ingeslagen weg? En hoe moet die weg er dan uit zien? Kernvraag blijft uiteraard: is de vernieuwing nu geslaagd? Tot op zekere hoogte is dat zo: er is een begin gemaakt met het realiseren van de vernieuwing en hierin zijn (bescheiden) successen geboekt, in het vmbo meer dan in het mbo.

Het overzicht van activiteiten in het vmbo laat zien dat er hard gewerkt is en wordt aan de organisatie van een samenhangend geheel aan LOB-activiteiten die de leerling in staat moet stellen om ervaring in de beroepspraktijk op te doen. In gesprekken met de scholen echter valt toch vaak op dat de motivatie daarvoor vooral gelegen is in 'het kiezen van de juiste vervolgopleiding' en veel minder in het ontwikkelen van een arbeidsperspectief dat daarbij leidend is. Om de vraag na het slagen van de vernieuwing te kunnen beantwoorden moeten we dus wat dieper graven. De vernieuwing vraagt meerdere omslagen in het denken over keuzeprocessen. In de eerste plaats wordt in de projecten het keuzeproces van jongeren gezien als een vorm van ervaringsleren, niet van informatieoverdracht. Die stap lijkt, gezien alle ondernomen activiteiten, in het vmbo gezet door de mensen die rechtstreeks bij het project betrokken waren. In hoeverre op managementniveau activiteiten zijn ontwikkeld om verankering te realiseren in de organisatie, is onbekend.

In hoeverre die stap in het mbo gezet is, is een geheel andere vraag. Daar worden keuzeprocessen vaak nog gezien als een probleem van het vmbo: 'als ze bij ons binnen komen, hebben ze een keuze gemaakt, dan hoeven we daar toch geen tijd meer aan te besteden?'. In dat perspectief is het mbo vooral ingericht om de student beroepsvaardigheden, - kennis en -houding aan te leren. De gedachte dat het ontwikkelen van een loopbaanperspectief daaraan in belangrijke mate bijdraagt – zelfs gezien kan worden als de factor die naast vaardigheden, kennis en houding een vakman tot een toekomstgerichte vakman maakt – is feitelijk de tweede omslag die gemaakt moet worden. Ook daarvan kunnen we zeggen dat er een begin mee gemaakt is bij degenen die bij het ontwikkelproces betrokken zijn geweest, gezien de extra aandacht die besteed is aan reflectie. Dat geldt voor het vmbo. We hebben de indruk dat dit ook geldt voor het mbo, maar die conclusie kan op basis van de hier gepresenteerde data niet ondersteund worden. In de derde plaats moet de omslag gemaakt worden waarin niet de begeleider maar de leerling verantwoordelijk is voor het keuzeproces. Het gaat er niet om dat iemand anders dan de leerling zelf leert over eigen kwaliteiten, motieven, etc, maar dat de leerling dat zelf doet. Dat is ook wat we bedoelen met (geleide) zelfsturing. Leerlingen moeten dat wel leren. Dat vraagt tijd en vertrouwen in leerlingen (en hun ouders). We zouden deze drie omslagpunten kunnen samenvatten als een omslag van denken vanuit de organisatie van het onderwijs of zelfs de specifieke onderwijsorganisatie, naar denken vanuit de behoeften en belangen van de leerling. In veel beleidsstukken en visiedocumenten van scholen wordt dit beeld als toekomstvisie geschetst. Als we naar de praktijk kijken, lijkt dat heel vaak nog allerm minst de werkelijkheid. In die zin lijkt de conclusie gewettigd dat met deze projecten een begin is gemaakt met de genoemde omslagen in het denken, maar dat het niet waarschijnlijk is dat die ze in hun volle omvang zijn gerealiseerd, laat staan verankerd in de onderwijsorganisaties. Wel lijkt er een goede basis te zijn gelegd om door te gaan met de verdere ontwikkeling van de vernieuwing en met de verbreding en verankering daarvan. Daarvoor is nodig dat de vernieuwing uit de experimenteerfase komt en dat de verantwoordelijkheid ervoor in de organisatie als lijnverantwoordelijkheid wordt gezien.

Dat er meer sprake lijkt van succes bij de vmbo-scholen dan bij de mbo-colleges werd bij de bespreking van de resultaten met vertegenwoordigers van elk van de scholen in de projecten herkend, ook en vooral door de mbo-vertegenwoordigers. De resultaten weerspiegelen dus de door hen waargenomen werkelijkheid. Hoe komt dat? Een verklaring zou gelegen kunnen zijn in de complexiteit van de organisatie in verandering. Een vmbo-afdeling of -school is een relatief autonome eenheid. In vergelijking met een ROC zijn de meeste vmbo-scholen en -afdelingen relatief

klein. De binding tussen personeel, tussen management en docenten zal dus groter zijn en de impact van een project als het onderhavige eveneens. Als er vernieuwingen [als loopbaanleren] in gang gezet worden, betekent dit dat de professionals die daar werken – docenten, ondersteunend personeel, management – hun gangbare routines zullen moeten uitbreiden met nieuwe routines. Dat vereist een grote inspanning van de onderwijsorganisatie als geheel (Den Boer en Bakker, 2009). Hoe meer gefragmenteerd de organisatie is, des te lastiger dit soort veranderingen zijn aan te sturen. Mbo-colleges zijn, zoals boven aangegeven, maar in beperkte zin eenheden: teams zijn relatief autonoom. Dat geldt sterker dan in vmbo-scholen. De aansturing van veranderingsprocessen in deze colleges vraagt daarom meer inspanning en meer tijd.

### *Vervolgonderzoek*

Dit onderzoek kende de nodige beperkingen. Zo bleek het niet mogelijk om in het vmbo controlegroepen te vinden. Het is bovendien de vraag of een volledig LOB-programma dat 3 tot 4 jaar in beslag neemt zich laat vergelijken tussen experimentele en controlegroepen: de omvang van variabelen die van invloed zijn op gemeten effecten is zodanig groot dat causaliteit lastig is aan te tonen. Het volgen van cohorten kampt met dezelfde problemen: scholen ontwikkelen activiteiten en stellen die in de loop van het project bij, ook in de jaren waarin geen metingen onder leerlingen meer plaats hebben gevonden. De resultaten geven daardoor altijd een achterhaald beeld. In de derde plaats is heeft werken met leerlingpercepties – wat in dit onderzoek het geval was – zijn voor- en nadelen. Voordelen zijn dat de metingen betrekkelijk eenvoudig te realiseren zijn, relatief weinig tijd vragen in vergelijking met interviews bijvoorbeeld en ervaringen van een grote groep weergeven. Nadelen zijn dat leerlingen vaak weinig gemotiveerd zijn voor het invullen van vragenlijsten en dat de resultaten alleen een globaal beeld geven van de realisatie van de vernieuwing. Dat beeld is (te) weinig precies om in detail uitspraken te kunnen doen over de feitelijke relatie tussen de wijze waarop de vernieuwing is vormgegeven en de invloed die daarvan is uitgegaan op de studenten.

Van Loon (in voorbereiding) doet micro-onderzoek waarbij per student wordt nagegaan wat diens voorgeschiedenis is, welke lessen die student daaruit geleerd heeft, wat diens doelen zijn en wat hij of zijn bij het opdoen van volgende praktijkervaringen daarvan leert. Dit onderzoek geeft veel gedetailleerder informatie over de impact van geboden mogelijkheden om ervaring op te doen, de wijze waarop daarop wordt gereflecteerd en hoe de kennis die de student daaruit opdoet interfereert met eerder opgedane kennis, wijze van begeleiding en behoeften en belangen van de student.

In West-Brabant wordt de herinrichting van het keuzeprocess inmiddels met volle kracht doorgezet. ROC West-Brabant heeft bij voorbeeld het thema loopbaanleren tot een van de twee centrale thema's voor onderwijskwaliteit verheven voor de komende jaren. Aansluitend bij de eerdere opmerkingen over de aard van het onderzoek dat daar bij past, wordt naar de inrichting en de effecten van deze herinrichting onderzoek gedaan op basis van de zgn. Cimo-methodiek (Van Aken en Andriessen, 2011). Die methodiek maakt het mogelijk om op uitvoeringsniveau (college, team of zelfs klas) een analysemodel te construeren waarbij de context, de vernieuwing of verandering, de daarmee beoogde opbrengst en de redenering waarom de vernieuwing die opbrengst zou realiseren met elkaar in verband gebracht en in relatie onderzocht kunnen worden. Daarmee kan niet alleen de vraag worden beantwoord óf een vernieuwing oplevert wat de bedoeling is, maar ook waarom dat wel of niet het geval is.

## Literatuur

- Aken, J. van & D. Andriessen (2011). *Handboek ontwerpgericht wetenschappelijk onderzoek*. Den Haag: Boom/Lemma.
- Boer, P. den, A. K. Jager & H. R. M. Smulders (2003). *Beroepsdilemma's als sleutel tot betekenisvol leren*. Wageningen: Stoas Onderzoek.
- Boer, P. den & J. Bakker (2009). Loopbaanleren en de school. In F. Meijers & M. Kuijpers (red.). *Loopbaanleren*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant
- Boer, P. den & E. Stukker (2012). Diepteanalyse loopbaangesprekken. Welk docentgedrag helpt? In F. Meijers (red.). *Wiens verhaal telt?* Antwerpen/Apeldoorn: Garant
- Gielen, P., P. den Boer & S. Waslander (2011). *Variatie in maatwerk*. Tilburg: IVA Beleidsonderzoek en Advies.
- Hattie J. & H. Timperley (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81-112
- 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. Gellevis (2012). Op zoek naar de kwaliteit van reflectieprocessen van studenten. In F. Meijers (red.). *Wiens verhaal telt?* Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Loon, F. van (2011). *'Actions speak louder than words?' Reflection in career conversations at the AKA training: making the abstract concrete*. Londen: Roehampton University.
- Kuijpers, M., F. Meijers & J. Bakker (2006). *Krachtige loopbaangerichte leeromgevingen in het (v)mbo: Hoe werkt het?* Driebergen: Het Platform Beroepsonderwijs.
- Kuijpers M. & F. Meijers (2012). *Leren luisteren en loopbaanleren. De effecten van een professionaliseringstraject voor mbo-docenten*. Woerden: MBO Diensten
- Kuijpers, M. (2012). *Architectuur van leren voor de loopbaan: richting en ruimte*. Heerlen: Open Universiteit.
- Markus, H. & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41(9), 954-969.
- Waslander, S. & M. van Kessel (2008). *Leren Organiseren*. Leeuwarden: Friesland College, Artefaction.
- Winters, A. (2012). *Career Learning en Vocational Education: guiding conversations for career development*. Leuven: Universiteit Leuven

## BIJLAGE – OVERZICHT ACTIVITEITEN VMBO-SCHOLEN

De onderstaande tabel bevat een schematisch overzicht van de activiteiten die door alle vmbo-scholen werden uitgevoerd aan het eind van het project (begin 2013), de klassen waarin die activiteiten werden uitgevoerd en de wijze waarop op de activiteit werd gereflecteerd: per klas, in groepjes of individueel; mondeling (niet aangegeven) of schriftelijk, in een georganiseerd gesprek (niet aangegeven) of informeel, tijdens de (praktijk)-les. De in de tabel aangegeven schoolnummers komen overeen met de nummers in tabel 4.

### Overzicht activiteiten en bijbehorende vorm van reflectie per school voor 8 vmbo scholen

Activiteit	School							In leerjaar	Reflectie	
	1	2	3	4	5	6	9			
Introductie op school / pso			3					1 en 2	Klas	
		2						2	Informeel individueel*	
Mensen op het werk interviewen (ouders, anderen)			3					1	Klas	
						6	9	1	Storyboarding**	
	1				5			2	Groepen ( ca 6 lln)	
Opdracht in school				4				2	Individueel	
			3					1	Individueel	
Opdracht in bedrijf				4				4	Klas	
			3					1	Klas	
Beroepsbeoefenaren / Ouders op school over beroep						6		4		
		2						2, 3, 4		
Meelopen met beroepsbeoefenaar						6		2 en 3		
					5		10	3	Kleine groepjes	
Beursbezoek / De dag van ...						6		2	Tijdens vak-uur	
		2						2 en 4	Klassikaal	
Bedrijfsbezoek(en)							10	3		
	1	2	3					2	Individueel	
						6		2 en 3	Schriftelijk	
				4				10	2, 3 en 4	Individueel
					5			2	Groepjes (ca 6 lln)	
Bezoek praktijk-lokalen eigen vmbo						6	9	3	Klas	
								2	Individueel	
Speeddate meisjes in techniek				4				2	Groepjes (ca 6 lln)	
					5			3	Groepjes	
Bezoek ROC			3	4		6	9	10	3	Klas & enquête
	1				5			3	Groepen (2 – 4 lln)	
Oriënterende Blok-Stage		2	3	4				3 en 4 (B & K)	Individueel	
						6		3	Schriftelijk en klas	
					5			3	Groepjes	
							9	4	Individueel en klas	
Oriënterende Lint-stage			3					4 (B)	Individueel	
		2						3 (alle leerw.)		
Stage + sector-werkstuk (TL)		2	3			6	10	4	Presentatie in de klas	

NB: vetgedrukte scholen zijn brede vmbo scholen (B, K, G en T), de andere hebben alleen TL.

\* Deze school doet de reflectiegesprekken op 'natuurlijke momenten', klassikaal, individueel, tijdens stagebezoek of in mentoruren, zoals het beste past.

\*\* Methodiek ontwikkeld door Bill Law, waarbij leerlingen door middel van tekeningen reflecteren op de opgedane ervaringen.