

Loopbaanbegeleiding in de beroepskolom: tussen droom en daad

Frans Meijers

Career guidance in vocational education: between dream and reality

Vocational education in The Netherlands is confronted with several problems. Of these problems, the high drop-out rate and the problematic fit between education and labour market are the most important. The introduction of 'competence-based education' is seen as a major solution for these problems. Although in vocational education many definitions of 'competence-based' circulate, everybody agrees that learning in authentic situations is one of the key elements. Many schools invest in learning outside of schools, in apprenticeship systems or problem-directed education. To function well in these learning environments, students must develop career competencies and a career identity. Therefore, career guidance in school is seen as an essential condition for competence-based education. This article analyzes what schools for vocational education actually do with regards to career education and guidance. It is concluded that investments in career education and guidance at present are still minimal. The main reason for this state of affairs is that in most schools conflicting ideas about a career exist.

De innovaties in het beroepsonderwijs worden, zoals in de inleiding op dit themanummer al wordt geconstateerd, vooral opgehangen aan het begrip 'competentieverricht onderwijs'. Tegelijkertijd moet geconstateerd worden dat er, zowel in het onderwijs als daarbuiten, grote onduidelijkheid bestaat over wat competenties in het algemeen en competentieverricht onderwijs in het bijzonder nu eigenlijk zijn (Hoekstra, 2002; Merriënboer, Van der Klink & Hendriks, 2002). Pogingen deze begrippen te definiëren, resulteren vrijwel altijd in taxonomieën die weinig relevantie hebben voor de onderwijspraktijk. Wel maakt de website van Het Platform Beroepsonderwijs (www.hpbo.nl), een door het ministerie van

Frans Meijers is parttime werkzaam binnen Meijers Onderzoek & Advies, dat gespecialiseerd is in de relatie tussen educatie, arbeid en levensloop. Daarnaast is hij lector 'Pedagogiek van de Beroepsvorming' aan de Haagse Hogeschool.

Correspondentieadres: Meijers Onderzoek & Advies, Prinsenlaan 24, 6542 TB Nijmegen. Tel. 024-3775242. E-mail: fmeijers@worldonline.nl.

OCW in het leven geroepen stichting die de subsidieregeling van het zogenoemde 'Innovatiearrangement' beheert, duidelijk dat managers en docenten in het beroepsonderwijs van competentiegericht onderwijs een oplossing verwachten voor vier, nogal ongelijksoortige problemen. In de eerste plaats verwacht men er een oplossing van voor de grote motivatieproblemen bij leerlingen die resulteren in een grote drop out (in 2004 44% ongediplomeerde uitval in mbo 1 en 2; 34% in mbo 3 en 4 en 35% ongediplomeerde uitval in het hbo; zie CBS, 2005). Competentiegericht onderwijs moet ook de kwalitatieve aansluitingsproblemen verminderen tussen vmbo, mbo en hbo ('opleidingsvreemde' overgangen van bijvoorbeeld een metaalopleiding binnen het vmbo naar een verzorgende opleiding binnen het mbo). Ook voor de kwalitatieve aansluitingsproblemen tussen het onderwijs en de arbeidsmarkt (met name een tekortschietende transfer van theorie naar praktijk en onvoldoende persoonsvorming) verwacht men van competentiegericht onderwijs veel. En tenslotte verwacht men dat competentiegericht onderwijs de problematische integratie van met name allochtone jongeren in de Nederlandse samenleving kan verminderen, deels doordat het hun drop out vermindert, deels doordat het hen een veel betere kans geeft sociaal-communicatieve vaardigheden en – in het verlengde daarvan – burgerschapscompetenties te verwerven (Hoetjes & Van der Meule, 2006).

Competentiegericht onderwijs is in het beroepsonderwijs een tot nu toe conceptueel nog nauwelijks uitgewerkte combinatie van inzichten uit twee wetenschappelijke stromingen in de onderwijs- en leerpsychologie, die aan het einde van de vorige eeuw nadrukkelijker op de voorgrond zijn getreden: het constructivisme en de theorie over krachtige c.q. authentieke leeromgevingen. Het constructivisme gaat ervan uit dat kennis vooral wordt verworven in situaties waarin individuen actief kennis construeren door nieuwe informatie te interpreteren vanuit kennis die ze al hebben. Leren vanuit eerdere ervaringen en ook vanuit persoonlijke waarden en opvattingen is, aldus de onderzoekers vanuit dit perspectief, efficiënter én effectiever dan leren 'vanuit een boek' (voor een overzicht zie Simons, Van der Linden & Duffy, 2000). Deze benadering sluit aan bij onderzoek naar motivaties waaruit telkens weer blijkt dat actieve participatie belangrijk bijdraagt aan motivatie en 'performance' (Ajzen & Fishbein, 1980; Arnold, Cooper & Robertson, 1998; Latham & Locke, 1991). De leerpsychologische stroming die zich bezig houdt met authentieke leeromgevingen laat zien dat de kloof tussen theorie en praktijk aanzienlijk kleiner wordt wanneer leerlingen zich de leerstof eigen kunnen maken in een leeromgeving die zoveel mogelijk lijkt op de omgeving waarin zij het geleerde later in praktijk moeten brengen. Een leeromgeving die praktijknaabij is en waarin het leren deels wordt opgehangen aan, c.q. gestuurd wordt door realistische praktijkproblemen, blijkt een oplossing te bieden voor de transfer- en in mindere mate ook voor de motivatieproblemen die aan het traditionele beroepsonderwijs kleven (Collins, Brown & Newman, 1989; Lodewijks, 1995).

Om optimaal te kunnen profiteren van een op constructivistische leest geschoeide authentieke leeromgeving, is het belangrijk dat de lerende in staat

wordt gesteld een duidelijk beroepsbeeld en een daaraan gekoppelde beroepswens te ontwikkelen. Naarmate de lerende een duidelijker beroepswens kan formuleren, is hij beter in staat om zowel actief mee te praten over de inhoud, de voortgang en de evaluatie van zijn eigen leerproces als actief te functioneren in leeromgevingen. Een duidelijke beroepswens stelt, kort samengevat, de lerende in staat om samen met docenten zijn eigen leren – en in het verlengde daarvan zijn eigen loopbaan – actief vorm te geven. De spil van competentiegericht beroepsonderwijs is dan ook loopbaanoriëntatie en -begeleiding, aldus de door de minister van OCW ingestelde Commissie Doorstroomagenda (2001).

In deze bijdrage ga ik na wat er op dit moment binnen het Nederlandse beroepsonderwijs gebeurt aan loopbaanoriëntatie en -begeleiding (in het vervolg aangeduid als LOB). Ik doe dit door middel van een literatuurstudie waarbij alle relevante onderzoeksliteratuur van de afgelopen 5 jaar is betrokken. Ik beperk me niet alleen tot wetenschappelijk onderzoek, maar neem in de analyse ook praktijkonderzoek mee, tenminste voorzover vaststaat dat de data betrouwbaar zijn. De literatuur is op een aantal manieren opgespoord. In de eerste plaats door een analyse van alle ter zake doende Nederlandse wetenschappelijke en vaktijdschriften in de periode vanaf 2000. In de tweede plaats door een schriftelijk verzoek aan alle Kenniscentra Beroepsonderwijs Bedrijfsleven, die de wettelijke taak hebben namens de sociale partners in een branche de relevante beroepskwalificatieprofielen op te stellen, waarvan uiteindelijk de eindtermen en dus het curriculum worden afgeleid. En tenslotte door middel van een gerichte web search, uitgevoerd door de webmaster van Het Platform Beroepsonderwijs. Uit de zoektocht naar onderzoek is duidelijk geworden (a) dat er nauwelijks onderzoek is uitgevoerd dat aan wetenschappelijke eisen voldoet, en (b) dat het onderzoek, dat tenminste aan minimale wetenschappelijke eisen voldoet, vooral exploratief van aard is en gebruik maakt van kwalitatieve onderzoeksmethoden (vooral interviews). Veelal is de wijze waarop leerlingen zich oriënteren op hun loopbaan en de manier waarop de school hen daarbij begeleidt, onderzocht in het kader van onderzoek dat zich vooral op andere onderwerpen richt (bijv. op de aansluiting tussen verschillende schooltypen of op de tevredenheid van leerlingen met hun onderwijs). Er is dus sprake van een witte vlek op de onderzoekskaart die moeilijk verklaarbaar is gelet op de grote betekenis die alle betrokkenen in het beroepsonderwijs aan LOB hechten.

Omdat het beschikbare onderzoek zo divers van inhoud en aard is, is het niet mogelijk de onderzoeksresultaten te ordenen langs theoretische lijnen. Ik presenteer in dit artikel het beschikbare onderzoek daarom in de vorm van casuïstiek. Ik begin met een bespreking van het onderzoek dat naar de zogenoemde 'Axisprojecten' is gedaan. Vervolgens bespreek ik een onderzoek naar de stand van zaken rond LOB in het vmbo en het mbo. In dit onderzoek worden enkele samenhangen geschetst die ik vervolgens met behulp van kwantitatieve gegevens uit verschillende onderzoeken nader probeer te concretiseren. LOB speelt zich – idealiter – niet alleen af in de school maar ook (en misschien wel

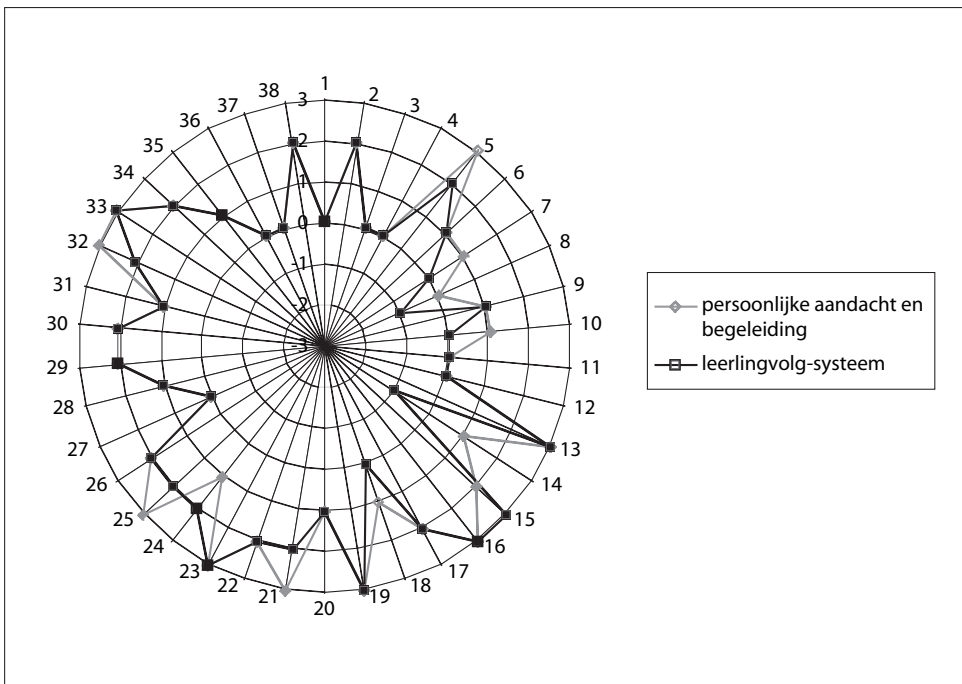
vooral) in de begeleiding die leerlingen in hun stages krijgen door begeleiders vanuit het bedrijf waar zij stage lopen. Vanuit verschillende onderzoeken worden de beschikbare feiten hierover gepresenteerd. In de laatste twee paragrafen presenteer ik de resultaten uit enkele onderzoeken naar de aansluiting tussen vmbo en mbo en naar de overgang van mbo en havo naar het hbo.

1 LOB in het kader van de Axisprojecten

Axis werd in 1998 opgericht als een platform van onderwijs, bedrijfsleven en overheid met als doel oplossingen te creëren voor het dreigende tekort aan bèta/technisch opgeleiden. Axis is in 2004 opgegaan in het Deltapunt Techniek. Om meer leerlingen in bèta-/technische opleidingen en beroepen te krijgen, zijn in het beroepsonderwijs vele zogenoemde ‘verbeter- en herontwerpprojecten’ gesubsidieerd. De inzet van deze projecten was om een veranderingsproces op gang te brengen in de richting van nieuwe didactische praktijken en flexibele leerwegen, dat moest resulteren in *good practices* waarvan anderen veel zouden kunnen leren. De meeste *good practices* zijn geschreven voor de projectleider volgens een vast format dat verplichtte tot reflexiviteit over de geboekte resultaten, de gehanteerde ‘praktijktheorieën’ en de context waarbinnen werd geopereerd. De *good practices* geven een betrouwbaar inzicht in het werkelijke reilen en zeilen van de projecten, niet alleen omdat ze vanuit de projecten zelf geschreven zijn, maar ook omdat het ‘waarheidsgehalte’ is gecontroleerd door een extern onderzoeker (voor een gedetailleerde beschrijving van de methodiek zie Geurts & Oosthoek, 2004). Uiteindelijk zijn meer dan 300 van deze *good practices* ontwikkeld.

Alhoewel LOB een van de speerpunten van Axis was, zijn er over dit onderwerp voor de totale beroepskolom (vmbo, mbo en hbo) uiteindelijk slechts 38 *good practices* beschreven die rechtstreeks betrekking hebben op de inhoud van loopbaanbegeleiding (ondersteunende processen voor loopbaanbegeleiding zijn buiten beschouwing gelaten). Dit geeft aan dat scholen weinig aandacht besteden aan loopbaanbegeleiding, zelfs wanneer ze er financiële middelen voor kunnen krijgen. Deze 38 *good practices* zijn door drie onafhankelijk van elkaar werkende onderzoekers geanalyseerd met behulp van twee zespuntsschalen, die meten in hoeverre het in de *good practice* beschreven leerproces theorie- dan wel praktijkgeoriënteerd is en het resultaat is van instructie dan wel constructie (d.i. samenwerking tussen leerling en docent). De scores op beide schalen werden uiteindelijk omgezet in een eindscore. Figuur 1, ontleend aan Meijers (2005), geeft de eindscore van de 38 *good practices* voor wat betreft twee belangrijke onderdelen van loopbaanbegeleiding: persoonlijke aandacht en begeleiding en het voorhanden zijn van een functionerend leerlingvolgsysteem. Een score van 3 wil zeggen dat het Axisproject er in geslaagd is een praktijk op het gebied van loopbaanbegeleiding te realiseren waarin praktijkervaringen van de leerling een belangrijke rol spelen, waaraan de leerling zowel wat betreft de inhoud als de

vormgeving actief participeert en waarin het inschatten van de mogelijkheden en talenten van de cursist door de opleiding centraal staat. Een score van -3 betekent dat het project weliswaar actief is geweest op het gebied van loopbaanbegeleiding, maar dat het uiteindelijke resultaat niet breekt met het traditionele onderwijsparadigma: er is sprake van een standaardaanbod (meestal een verplicht gesprek met de decaan, eventueel aangevuld met een gestandaardiseerde methode voor studiekeuzebegeleiding) en van een leerlingvolgsysteem dat slechts 'afschat' wat de risico's zijn die de opleiding loopt met betrekking tot de betreffende cursist. Een score van nul betekent dat het project iets heeft gedaan op het gebied van loopbaanbegeleiding, maar dat uit de good practice niet is op te maken wat de inhoud van de aangeboden loopbaanbegeleiding is.



Figuur 1 Score van 38 good practices op het gebied van loopbaanbegeleiding in de beroepskolom

Figuur 1 maakt allereerst duidelijk dat er door de Axisprojecten meer is geïnvesteerd in de ontwikkeling van leerlingvolgsystemen dan in persoonlijke aandacht en begeleiding. Dit gegeven komt overeen met de resultaten van een onderzoek van Severiens en Joukes (2001) naar communicatie tussen studenten en docenten in het hoger technisch onderwijs. De onderzoekers constateren dat een dialoog tussen docenten onderling en tussen studenten en docenten over de (ontwikkeling van) de loopbaan van de student vrijwel geheel ontbreekt.

Niet alleen in het hoger technisch onderwijs, maar in de gehele beroepskolom lijkt een 'dialogische cultuur' te ontbreken (Meijers, 2004a). Dan wekt het weinig verwondering dat de scholen vooral investeren in leerlingvolgsystemen, temeer omdat vanuit de overheid, in het kader van het beleid ter voorkoming van voortijdig schoolverlaten, de laatste jaren sterk wordt aangedrongen op een goede leerlingregistratie. Hiermee is natuurlijk niet gezegd dat een goede leerlingregistratie fout is. Maar een goede leerlingregistratie zonder een daarbij behorende communicatie tussen docenten onderling en tussen leerlingen en docenten, heeft de neiging al snel een 'leerlingachtersysteem' te worden.

Vervolgens maakt de figuur duidelijk dat 12 van de 38 projecten een leerlingvolgsysteem hebben ontwikkeld met een negatieve dan wel een nulscore. Hier worden feitelijk alleen de vorderingen van de leerlingen bijgehouden, eventueel aangevuld met de gegevens uit een intakegesprek. Bij 26 projecten wordt met deze gegevens méér gedaan dan alleen vaststellen of de leerling een (potentiële) risicoleerling is. Slechts bij 6 van deze 26 projecten is sprake van een leerlingvolgsysteem dat gericht is op het actief ondersteunen van de leerling bij het maken van keuzes voor een vervolgopleiding en/of een beroep.

Het derde feit dat uit figuur 1 is af te leiden, is dat 25 van de 38 projecten hebben geïnvesteerd in meer persoonlijke aandacht en begeleiding. Acht projecten halen een maximale score, wat betekent dat zij er daadwerkelijk in geslaagd zijn maatwerk te leveren wat betreft het geven van aandacht en begeleiding, waarbij reflecteren op praktijkervaringen een rol speelt en waarbij de leerling een actief aandeel heeft (bijvoorbeeld omdat gebruik wordt gemaakt van POP's, de Persoonlijke Ontwikkelingsplannen). De overige 17 projecten scoren matig positief: er is een begin gemaakt, maar van op praktijkervaringen gestoeld maatwerk en een actieve betrokkenheid van de student/cursist is niet echt sprake.

Ook ander onderzoek naar loopbaanbegeleiding binnen de zogenoemde 'Axis-herontwerpprojecten Techniek' in vmbo en mbo laten een soortgelijk beeld zien (Den Boer, Mittendorff & Sjenitzer, 2004; Onstenk, 2004; Van der Sanden, Kok & Van Os, 2003). De onderzoekers concluderen dat bij alle opleidingen het initiatief tot loopbaanbegeleiding doorgaans bij de leerling ligt. Alleen in het geval van studieproblemen neemt de docent het initiatief. De onderzoekers concluderen ook dat zowel in het vmbo als mbo de meeste leerlingen nauwelijks weten wat ze willen: hun beroepswensen zijn veelal vaag. Alle onderzochte opleidingen hebben nog weinig keuzemogelijkheden voor de leerlingen. De programma's liggen voor het overgrote deel vast, zodat er nauwelijks ruimte is voor keuzemogelijkheden. En juist keuzemogelijkheden vormen als het ware de materiële basis onder constructivistisch leren, ook wat betreft de eigen (studie)loopbaan. Scholen geven vaak aan, aldus de onderzoekers, dat het lastig is om leerlingen keuzeruimte te geven vanwege de exameneisen van de overheid. "Maar ook als er wel ruimte is, blijkt dit door de scholen weinig gestimuleerd te worden", aldus Den Boer, Mittendorff en Sjenitzer (2004, p. 59).

2 LOB in de praktijk van alledag

Deze resultaten binnen de Axisprojecten 'sporen' met de resultaten uit een kwalitatieve studie naar LOB binnen het vmbo en mbo (Bakker, 2005). In deze studie zijn op acht verschillende units van twee ROC's en op vier vmbo-scholen semi-gestructureerde groepsinterviews gehouden met respectievelijk leerlingen, docenten/managers en loopbaanbegeleiders. De onderzoekster concludeert dat scholen pas recent begonnen zijn met nadenken over hoe men het beleid ten aanzien van LOB wil vormgeven. Er zijn duidelijk grote verschillen tussen opleidingen binnen één school; nieuwe manieren van werken worden nog niet instellingsbreed toegepast. De geïnterviewde managers geven, aldus de geïnterviewde loopbaanbegeleiders en leerlingen, een mooier beeld dan in de praktijk te zien is: de in het beleid 'geproclameerde' nieuwe manier van werken is meestal nog niet overgenomen door het personeel in de verschillende opleidingen en afdelingen. Op de plekken waar men al bezig is met nieuwe werkvormen ziet men vaak dat er gebruik wordt gemaakt van portfolio's en de daarbijbehorende ontwikkel- en leerlijnen. Bij de bezochte scholen was dit erg nieuw en minder dan twee jaar in gebruik. Meestal was afgelopen jaar het eerste jaar van de nieuwe manier van werken. Over het algemeen kan gesteld worden dat de docent niet als coach wordt ingezet (er zijn uitzonderingen, bijv. op een school waar de decaan is afgeschaft en de docenten deze rol moeten overnemen), maar dat zijn taak vooral bestaat uit het geven van opdrachten. Het zijn vaak de mentoren die zich bezig houden met de portfolio's.

Voorbeelden van nieuwe ontwikkelingen die op de scholen plaatsvinden zijn: portfolio met leer- en ontwikkellijnen, doe-dagen (waarin vmbo-leerlingen een workshop volgen die wordt gegeven in een door hen gewenste vervolgopleiding op een mbo-school), doorlopende leerlijnen tussen vmbo en mbo en hbo (door middel van bijvoorbeeld een doorlopend portfolio, het in één gebouw te plaatsen van een vmbo- en een mbo-school) en de ontwikkeling van een curriculumorganisatie, waarbij een leerling een hoofdrichting kiest en daarnaast makkelijk submodules kan kiezen bij andere opleidingen, om zo zijn eigen programma samen te stellen. De meest gebruikte LOB-methoden zijn (snuffel)stages, het gesprek met decanen, en oriëntatieprogramma's voor leerlingen die nog geen keuze kunnen maken voor een vervolgopleiding.

In verreweg de meeste onderzochte scholen vinden LOB-activiteiten alleen plaats wanneer het niet goed lijkt te gaan met een leerling (bijvoorbeeld wanneer een leerling motivatieproblemen heeft of als er een verkeerde keuze is gemaakt). In deze situatie wordt er meestal met de leerling een gesprek gevoerd over of hij wel op zijn plek zit. Een enkeling krijgt een oriëntatieprogramma aangeboden, meestal wanneer hij al een opleiding heeft geprobeerd, gestopt is en niet weet wat hij verder wil. Met studenten met wie het goed lijkt te gaan, worden geen gesprekken gehouden. Alleen wanneer er binnen de school gebruik gemaakt wordt van een portfolio, worden er ook met niet-problematische leerlingen gesprekken gevoerd. Deze gesprekken zijn van tevoren in het curricu-

lum ingepland en vinden meestal aan het eind van een module of programma-onderdeel plaats.

Docenten gaven vaak verschillende grenzen aan wat betreft de mogelijkheden om de loopbaan van de leerling centraal te stellen. Allereerst stellen zij dat er nog niet zoveel keuzevrijheid mogelijk is, omdat aan de wettelijke kwalificatie-eisen voldaan moet worden. Een tweede argument, dat vooral door vmbo-docenten naar voren wordt gebracht, betreft de overtuiging dat jongeren niet te vroeg gedwongen moeten worden om voor studie of beroep te kiezen: uitstel van studie- en beroepskeuze is voor deze docenten nog steeds een belangrijk punt. Als derde argument brengen veel docenten naar voren dat jongeren duidelijke sturing nodig hebben, deels omdat ze te weinig eigen initiatief tonen, deels omdat ze (nog) geen duidelijk beeld van zichzelf hebben. Leerlingen schatten zichzelf vaak te hoog in en ze hebben geen goed beroepsbeeld. Daarom moet de docent de leerling duidelijk maken waar hij goed in is en waar hij verder in zou kunnen.

Het onderzoek van Bakker maakt duidelijk dat er hoogstwaarschijnlijk in vmbo- en mbo-scholen op dit moment geen sprake is van een systematische en weldoordachte loopbaanoriëntatie en -begeleiding. Er lijkt vooral sprake te zijn van een 'reactieve' LOB: wanneer er studieproblemen zijn, wordt de leerling verwezen naar gespecialiseerde collega's die vervolgens trachten de leerling zo snel mogelijk weer gemotiveerd te laten deelnemen aan het onderwijs. LOB functioneert hier als vangnet, c.q. als trampoline, maar niet als een activiteit om de leerling in staat te stellen een stabiele beroepswens te verwerven. Ook van constructivistisch leren inzake de eigen (studie)loopbaan lijkt nauwelijks sprake. Er worden aan de meeste leerlingen in het vmbo en het mbo nauwelijks keuzemogelijkheden aangeboden. Hoe lager het opleidingsniveau, hoe geringer de keuzemogelijkheden. Duidelijk is dat het aanbieden van keuzemogelijkheden aan leerlingen op de lagere niveaus een intensieve begeleiding en daarmee een voor vele docenten nieuwe taakopvatting vooronderstelt (Geurts & Meijers, 2006). De bijdrage van De Bruijn, Leeman en Overmaat in dit themanummer maakt duidelijk dat docenten én managers eerder investeren in structuur- dan in cultuurverandering. In een dergelijke situatie is het begrijpelijk dat docenten kiezen voor weinig keuzemogelijkheden en een traditionele, op kennisoverdracht gebaseerde LOB-aanpak.

3 Begeleiding bij het ontwikkelen van loopbaancompetenties: kwantitatieve studies

In een nog lopend onderzoek is aan 2189 mbo-leerlingen en 1280 vmbo-leerlingen gevraagd welke begeleiding de leerlingen ontvangen bij het ontwikkelen van loopbaancompetenties en een arbeidsidentiteit. Vrijwel dezelfde vragenlijst is ook door 163 van hun docenten ingevuld (Meijers, Kuijpers & Bakker, 2006). Tabel 1 geeft een overzicht van de oordelen van zowel de leerlingen als de docenten.

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

Tabel 1. *Begeleiding bij loopbaanreflectie volgens docenten en leerlingen*

Op de vraag wat de school vooral doet om leerlingen te laten ontdekken welke werk bij hen past (loopbaanreflectie) antwoordt 59,3% van de docenten dat deze competentie vooral ontwikkeld wordt door individuele gesprekken met leerlingen waarin de mening van de leerling het zwaarst weegt. Bijna de helft van de leerlingen (46,9%) daarentegen is van mening dat (bijna) niets wordt gedaan op dit gebied. De meningen van docenten en leerlingen met betrekking tot testen, opdrachten en advies lopen niet erg uiteen.

Ook over de begeleiding bij loopbaanvorming (wat doet de school vooral om leerlingen te laten leren wat zij belangrijk vinden) is de mening van zowel docenten als leerlingen gepeild, zie tabel 2.

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

Tabel 2. *Begeleiding bij loopbaanvorming volgens docenten en leerlingen*

Loopbaanvorming wordt volgens de docenten vooral georganiseerd door het geven van informatie aan de leerling (34,2%). Tabel 2 laat zien dat de leerlingen vinden dat loopbaanvorming vooral aan henzelf wordt overgelaten (31,9%). Ook wat betreft loopbaanvorming is het voeren van een loopbaangesprek waar-

in de mening van de leerling het zwaarste weegt, volgens 26,3% van de docenten een belangrijk begeleidingsinstrument. De leerlingen ervaren dit echter niet als zodanig: slechts 9,4% geeft aan dat zij via een loopbaangesprek begeleid worden bij hun loopbaanvorming. Opvallend is verder dat 22,6% van de docenten en 28,8% van de leerlingen van mening is dat leerlingen geen echte keuzes in het kader van hun opleiding worden geboden.

Deze bevindingen inzake de begeleiding worden bevestigd door de resultaten van de recent gepubliceerde JOB-Monitor 2005 (Jongerenorganisatie Beroeps- onderwijs, 2005). Aan dit onderzoek werkten 135.763 mbo-leerlingen mee. Tabel 3 laat zien hoe mbo-leerlingen oordelen over de begeleiding die zij ontvangen.

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

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

Tabel 3. Oordeel over de begeleiding bij de studie, bij persoonlijke problemen en bij de keuze voor opleiding en/of beroep (in %)

Slechts 30% blijkt tevreden over de begeleiding bij hun studie- en beroepskeuze, 24% is ontevreden en 46% scoort neutraal. Iets meer tevreden zijn de mbo-leerlingen over de begeleiding bij hun studie en over de opvang bij persoonlijke problemen, maar ook over deze onderwerpen is een ruime meerderheid neutraal dan wel negatief. Het meest tevreden zijn de leerlingen over de begeleiding bij hun studie, maar ook hier geeft slechts 38% aan (zeer) tevreden te zijn.

4 Begeleiding op de stageplek

In de JOB-Monitor is de leerlingen ook gevraagd een oordeel te geven over de begeleiding die zij tijdens hun beroepspraktijkvorming (bpv) op hun stageplaats in een bedrijf ontvangen. De leerlingen zijn in meerderheid (60%) tevreden over de begeleiding die zij hebben ontvangen van de begeleiders vanuit het bedrijf; slechts 11% is hierover (zeer) ontevreden. De bpv-begeleiding door de school blijft hier behoorlijk bij achter: hierover is slechts 34% (zeer) tevreden, 27% is (zeer) ontevreden en 39% heeft geen mening of scoort neutraal (Jongerenorganisatie Beroeps- onderwijs, 2005, p. 114). De deelnemers aan de beroepsbegeleidende leerweg (BBL, het vroegere leerlingwezen), die tenminste 3 dagen per week in een bedrijf werken en gemiddeld een dag per week de school

bezoeken, is gevraagd of zij hun werkervaringen op school voldoende kunnen bespreken. Een ruime meerderheid (60%) is van mening dat er voldoende mogelijkheden zijn om werkervaringen op school te bespreken. Een kleine meerderheid (55%) vindt dat er voldoende aansluiting is tussen theorie en werk, en 73% van de deelnemers is (zeer) positief over de mogelijkheden die zij op hun werkplek hebben om voor het toekomstige beroep te leren (Jongerenorganisatie Beroepsonderwijs, 2005, p. 118).

In een ander onderzoek worden deze tamelijk positieve resultaten over de bpv-begeleiding evenwel genuanceerd (Meijers, 2004b). In dit onderzoek stond de vraag centraal in hoeverre de bpv-plaats een krachtige leeromgeving vormt. Een krachtige leeromgeving wordt gedefinieerd als een omgeving die contextrijk is én een reflexieve dialoog mogelijk maakt over de leerervaringen. In totaal zijn 27 leerlingen en achttien praktijkbegeleiders uit de administratieve en de metaalbranche geïnterviewd.

De kwaliteit van de bpv-plaats als leeromgeving is volgens de leerlingen in orde wat betreft het contextrijk zijn, maar onder de maat wat betreft de kansen op een reflexieve dialoog en – in het verlengde daarvan – wat betreft coaching. Er is wel degelijk sprake van ‘warme’ relaties tussen de leerling enerzijds en de praktijkbegeleider en directe collega’s anderzijds, maar deze relaties zijn voornamelijk gericht op het oefenen van beroepsvaardigheden en op een beroepssocialisatie die vooral de vorm aanneemt van aanpassing aan de op de werkvloer heersende waarden en normen. Of de leerling op de bpv-plaats de ‘beroepsvolwassenheid’ bereikt, is vanuit het standpunt van de praktijkopleiders en de collega’s (en overigens ook vanuit het standpunt van de begeleider vanuit school) een min of meer toevallig – want nauwelijks te sturen – proces. Leerlingen blijken vooral te werken in voor de praktijkopleider beheersbare situaties. Dit zijn situaties waarin (de beheersing van) de beroepsvaardigheden centraal staan, maar waarin nauwelijks plaats is voor zogenoemde kernproblemen en waarin geen plaats is voor beroepsdilemma’s. Deze resultaten zijn in lijn met de uitkomsten van het ODIN II onderzoek (Jongerenorganisatie Beroeps-
onderwijs, 2003; zie voor vergelijkbare resultaten Heijnen, Mateman & Odé, 2003). Ook in dit representatieve survey-onderzoek beoordeelt slechts eenderde van de leerlingen de aansluiting school-praktijk, de voorbereiding op de stage, de leermomenten op de stage en de stageopdrachten positief.

De praktijkopleiders zijn (veel) positiever over hun eigen rol dan de leerlingen. Waarschijnlijk echter ten onrechte, omdat uit de gesprekken met hen blijkt dat zij hun relatie met de leerling vooral definiëren in termen van een ‘smalle beroepsvoorbereiding’. Zij spreken met hun leerlingen feitelijk alleen over de problemen die zich voordoen op de werkvloer of in het maken van de praktijkopdrachten die in het kader van de opleiding vereist zijn. De praktijkopleiders maken wel de afweging tussen wat de leerling in hun ogen kan leren en wat hij of zij moet leren om voor het bedrijf interessant te zijn, maar ze stellen zich niet de vraag wat de leerling wil leren. Zij bereiden de gesprekken die ze met de leerlingen hebben ook niet of nauwelijks voor, deels omdat ze vertrouwen

op hun ruime ervaring, maar voor een minstens zo belangrijk deel ook omdat ze de gesprekken niet zien als leergesprekken. De gesprekken zijn, met andere woorden, nauwelijks reflexief wat betreft de beroepsinhoud; men blijft steken bij een bespreking van de verrichte werkzaamheden. De interviews met de praktijkbegeleiders (maar ook met de leerlingen) maken duidelijk dat het op de werkvloer ontbreekt aan wat Cornelis (1993) 'vertraagde tijd' noemt. Het ontbreekt, anders geformuleerd, aan tijd om een probleem van meer kanten te bekijken en met anderen te bespreken. Dit is ook niet verwonderlijk: bedrijven zijn immers in de eerste plaats gericht op productie en pas daarna een leerbedrijf.

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

5 Aansluiting vmbo–mbo

Het Kenniscentrum Handel (2004) verrichtte een onderzoek naar de manier waarop vmbo-leerlingen een mbo-opleiding kiezen. Voor dit onderzoek werd bij 288 vierdejaars vmbo-leerlingen een vragenlijst afgenomen. Uit het onderzoek blijkt dat nogal veel (46%) leerlingen 'niet verwant' doorstromen naar het mbo. Oftewel: bijna de helft van de vmbo-leerlingen kiest voor een andere sector of opleiding in het mbo, dan waarvoor ze in het vmbo worden opgeleid. Dit heeft onder andere te maken met het feit dat vele leerlingen hun keuze uitstellen tot het vierde jaar in het vmbo. De oorzaak hiervan is, aldus de onderzoekers, dat de voorkeur voor een bepaalde school, op basis van de buurt waarin de school staat of de geloofsovertuiging die wordt uitgedragen, belangrijker weegt dan

de studierichting die de leerling op die school kan kiezen. Daarnaast stellen veel leerlingen hun keuze tot het laatste moment uit, omdat ze alleen kiezen voor een studierichting binnen het vmbo en niet voor de hieraan gekoppelde beroepen of aansluitende mbo-opleiding. Daarbij blijkt dat vele leerlingen in de loop van hun vmbo-opleiding een ander beeld krijgen van het beroep waarvoor ze worden opgeleid. Tegelijkertijd echter geven de leerlingen aan relatief zeker te zijn van hun gemaakte keuze en vinden ze het ook belangrijk om goed over hun keuze na te denken. De geïnterviewde vmbo-decanen geven aan dat de school de leerlingen ook stimuleert een weloverwogen keuze te maken. Wel plaatsen de decanen de kanttekening dat leerlingen niet altijd een reëel beeld hebben van de gevolgen van hun keuze voor een bepaalde vervolgopleiding. Dat scholen leerlingen stimuleren een weloverwogen keuze te maken, wordt tegengesproken door Oomen (2003, p. 5) die op basis van een kleinschalig kwalitatief onderzoek stelt: "Leerlingen leren door LOB geen transferabele vaardigheden. Het programma bereidt ze voor op deze keuze, maar niet op een volgende keuze. In wezen is er dus niet sprake van LOB maar van keuzebegeleiding." En ook uit het onderzoek van Steenaert en Boessenkool (2003) naar de wijze waarop vmbo- en mbo-leerlingen hun studiekeuzes maken, komt een ander beeld naar voren. Zij concluderen: "Leerlingen kiezen een studierichting zonder dat zij een duidelijk inhoudelijk beroepsbeeld hebben of een concreet perspectief op een baan." Tenslotte blijkt uit een onderzoek van Neuvel naar de doorstroom van vmbo naar mbo dat tenminste 25% van de leerlingen een weinig gemotiveerde, betrekkelijk willekeurige keuze maakt. Deze leerlingen maken de keuze volgens het 'prullenbakmodel', dat door de onderzoeker als volgt wordt verwoord: "Dit wil ik niet, dat óók niet, en nee, die kant uit al helemaal niet. Nou ja, dan maar deze opleiding." (Neuvel, 2005, p. 9). Uit hetzelfde onderzoek blijkt dat juist de leerlingen die hun keuze niet goed kunnen motiveren, door de ontvangende mbo-opleiding veelal niet geplaatst worden in de opleiding van hun keuze. Ze komen dan terecht in een opleiding die 'tweede keus' is en hebben derhalve minder het gevoel op hun plaats te zitten. Deze leerlingen geven dan ook vaker dan gemiddeld aan te verwachten dat ze hun opleiding niet zullen afmaken.

Uit het reeds geciteerde onderzoek van Kenniscentrum Handel blijkt dat docenten en mentoren op de laatste plaats komen als het gaat om personen die de leerlingen het meest hebben geholpen bij het maken van een keuze (zie tabel 4).

Ouders	44.4
Familie	17.4
Vrienden	18.1
Docent	8.0
Mentor	6.6
Niemand	45.1

Tabel 4. *Wie vmbo-leerlingen beïnvloedt bij hun keuze voor een mbo-opleiding, volgens de leerlingen (in %)*

Alhoewel de ouders de meest belangrijke beïnvloeders van de studie- en beroepskeuze zijn, blijkt dat “ouders echter weinig zicht hebben op de structuur van het mbo-onderwijs en ... zij vaak de voorkeur (geven) aan doorstroom naar het havo in plaats van naar een mbo-opleiding.” (Kenniscentrum Handel, 2004, p. 15). Verder valt het hoge percentage jongeren op dat zegt door niemand beïnvloed te zijn. Voor een deel is dit hoge percentage te verklaren door een verschijnsel dat door psychologen ‘attributie’ wordt genoemd. Individuen schrijven succes vooral aan zichzelf en falen aan anderen toe. Leerlingen die tevreden zijn met hun studiekeuze hebben dus de neiging te zeggen dat ze deze keuze geheel op eigen kracht gemaakt hebben. Maar attributie verklaart dit hoge percentage maar gedeeltelijk. In vele gezinnen aan de ‘onderkant’ van de samenleving is de studiekeuze (en in mindere mate ook de beroepskeuze) geen gespreksonderwerp omdat de ouders zich nauwelijks interesseren voor en zich geen voorstelling kunnen maken van de studieloopbaan van hun kinderen (DuBois-Reymond, Peters & Ravesloot, 1994). Veel jongeren missen dus een gesprekspartner ‘uit eigen kring’, hetgeen het belang van een goede loopbaanbegeleiding vanuit school nog eens onderstreept.

6 Overgang mbo/havo-hbo

Luken en Newton (2004) interviewden 12 loopbaanbegeleiders en 30 leerlingen uit het mbo en het hbo over de aansluiting tussen mbo en hbo. De centrale onderzoeksvraag was hoe de kwaliteit van keuzes van leerlingen verbeterd kon worden. De onderzoekers constateerden dat er veelal nauwelijks sprake is van een keuzeproces, maar meer van een keuzebeslissing die plaatsvindt als de keuze niet meer uitgesteld kan worden. De overwegingen met betrekking tot de keuze en daarmee de keuze zelf zijn weinig rationeel; toevallige invloeden spelen een belangrijker rol dan informatie (zie hiervoor ook Meijers, 2001). De beelden waarop de keuzes gebaseerd zijn, zijn doorgaans onvolledig en weinig reëel; de motieven voor de keuze hebben in de meeste gevallen weinig met de inhoud

van de opleiding te maken en nog minder met het aansluitende beroep. De resulterende keuze is dan meestal ook, aldus de auteurs, instabiel.

Een recent onderzoek van Zijlstra (2005) bevestigt de onderzoeksresultaten van Luken en Newton. Een verkeerde studiekeuze blijkt onder studiestakers en -switchers binnen de Haagse Hogeschool de voornaamste reden te zijn zowel om de studie te staken als om van studie te veranderen (zie tabel 5).

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

Tabel 5. Redenen voor studiestaking en verandering van studierichting

Bij de verkeerde studiekeuze geven de meeste (oud-)studenten aan dat het beeld van de voorlichting niet klopte of dat zij van tevoren niet goed hadden nagedacht. Wanneer de inhoud en uitdagendheid van de opleiding de belangrijkste reden was, zeiden de meeste (oud-)studenten dat de opleiding niet boeide of dat een andere opleiding interessanter leek. In enkele gevallen was de opleiding te lastig of te gemakkelijk. Voor een grote groep stakers en switchers geldt dus dat de verwachtingen vooraf niet overeenkomen met de werkelijkheid.

In brede kring leeft de veronderstelling dat de groep studenten die zich laat inschrijven, een verhoogde kans heeft op staken en switchen, mede omdat zij zich onvoldoende voorbereid hebben op hun keuze. Deze veronderstelling blijkt evenwel niet waar. Want uit het studiestakers- en switchersonderzoek blijkt dat vroeg of laat inschrijven geen invloed heeft op de kans dat een student staakt of switcht. Het percentage stakers/switchers onder de groep late inschrijvers is namelijk niet hoger dan het percentage onder groep vroege inschrijvers. Het lijkt er dus op dat de mate van gebruik van oriëntatiemogelijkheden en het tijdstip van inschrijven niet per se bijdragen aan een reëel verwachtingenpatroon van de student. De HBO Instroommonitor geeft een globaal beeld van de wijze waarop studenten kiezen (HBO Instroommonitor, 2004). Ongeveer een vijfde van de eerstejaarsstudenten geeft een half jaar na de start van de opleiding al aan niet meer dezelfde opleiding te kiezen wanneer zij opnieuw zouden mogen kiezen. En deze tendens zet zich door in latere studie jaren. Uit onderzoek bin-

nen de Haagse Hogeschool blijkt namelijk dat ruim 40% van de totale populatie studenten minder gelukkig is met de huidige opleidingskeuze (maar wel gewoon doorgaat in de gekozen richting) (Haagse Hogeschool/TH Rijswijk, 2004). Op basis van deze gegevens trekken Zijlstra en Meijers (ter perse) de conclusie dat de keuze voor een HBO-opleiding gemaakt wordt zonder dat de student een duidelijk beeld heeft van zowel de (inhoud van de) studie als van het daarachter liggende beroepenveld.

Conclusie

Ruim vier jaar geleden concludeerde de Commissie Doorstroomagenda dat de loopbaan van de leerling centraal moest komen te staan; een opvatting die daarna door velen onderschreven is. Zowel door beleidsmakers als vanuit het beroepsonderwijs zelf is sindsdien voortdurend aangedrongen op het realiseren van een kwalitatief goede loopbaanoriëntatie en -begeleiding, die algemeen wordt gezien als een essentiële voorwaarde voor het realiseren van competentiegericht onderwijs.

De onderzoeksresultaten overziende moet de conclusie echter zijn dat hiervan tot nu toe weinig terecht gekomen is. Een kwalitatief goede loopbaanbegeleiding kan, de inzichten uit de moderne leer- en onderwijspsychologie volgend, gedefinieerd worden als een dialoog over de gewenste (studie)loopbaan tussen leerling en docent/stagebegeleider vanuit het bedrijf op basis van concrete ervaringen die in zo levensecht mogelijke situaties zijn opgedaan. Van een dergelijke dialoog is, de hier gepresenteerde onderzoeksresultaten overziende, in het vmbo, het mbo en het hbo nauwelijks sprake. Leerlingen in het vmbo worden geconfronteerd met een monologische LOB waarin het accent ligt op studiekeuzebegeleiding op basis van ervaringen die vooral in de school zijn opgedaan. Leerlingen/studenten in het mbo en hbo doen weliswaar meer ervaringen buiten het onderwijs op (vooral in de vorm van stages), maar over deze ervaringen wordt met hen nauwelijks gesproken vanuit een loopbaanperspectief. Van 'loopbaanleren' is in het beroepsonderwijs dan ook nauwelijks sprake. Het gevolg is dat er op alle niveaus in het beroepsonderwijs sprake is van verkeerde keuzes, van haperende overgangen tussen verschillende schooltypen, resulterend in studiekeuzen die inhoudelijk niet aansluiten bij eerdere opleidingen, en – last but not least – van aantoonbaar geringe studiemotivatie en daarmee samenhangende drop out. In de meeste scholen lijkt ook geen sprake van een duidelijk beleid ten aanzien van LOB; iedere afdeling respectievelijk unit vaart zijn eigen koers, waarbij LOB meestal functioneert als een vangnet annex trampoline voor drop outs.

Er lijken twee redenen te bestaan voor deze situatie. De eerste is dat er in het beroepsonderwijs als geheel en binnen scholen afzonderlijk tegenstrijdige opvattingen bestaan over wat goed beroepsonderwijs is. Alhoewel in de beleidsplannen van verreweg de meeste vmbo-, mbo- en hbo-scholen staat dat competentiegericht onderwijs wordt nagestreefd, blijkt deze opvatting in zowel

conceptueel als praktisch opzicht in vrijwel alle scholen nog onvoldoende uitgewerkt (Geurts, 2006). Nog steeds domineert een onderwijspraktijk waarin het aanbieden van leerstof de spil is waarom alles draait. Wel oriënteert het onderwijs zich door middel van verschillende vormen van probleem- en praktijkgestuurd onderwijs meer op de buitenwereld en wordt er ook meer tijd en ruimte ingeruimd voor stages. Maar er wordt niet geïnvesteerd in nieuwe, op constructivistische leest geschoeide didactische praktijken en – in het verlengde daarvan – in de ontwikkeling van een nieuwe professionele identiteit bij docenten. Het gevolg hiervan is dat vele docenten, zeker wanneer zij lesgeven aan minder getalenteerde leerlingen, zich niet competent voelen de onvoorspelbaarheid van de ‘buitenwereld’ in hun lespraktijken toe te laten en met leerlingen een dialoog te voeren over de betekenis van buitenschoolse ervaringen voor hun studie- en arbeidsloopbaan. Zolang door scholen niet fors wordt ingezet op een cultuurverandering en op de daarvoor benodigde ‘empowerment’ van de docenten, zal er op dit punt weinig tot niets veranderen.

De tweede reden voor de – vanuit het perspectief van competentiegericht onderwijs – weinig rooskleurige situatie van de loopbaanoriëntatie en -begeleiding, is het feit dat er in het beroepsonderwijs tegenstrijdige opvattingen bestaan over wat een loopbaan is en wat – dientengevolge – goede loopbaanoriëntatie en -begeleiding is. Aan de ene kant staat de opvatting dat een loopbaan gedefinieerd moet worden als een ‘weg door de instituties’. Waar het dan bij LOB om gaat is deze weg zo kort mogelijk te doen zijn (goede aansluiting van onderwijsprogramma’s) en de studenten in staat te stellen deze weg zo efficiënt mogelijk af te leggen (LOB als onderdeel van de studeerbaarheid van de opleiding). Vooral docenten en managers die de functie van het onderwijs definiëren in termen van kennisoverdracht, zijn deze opvatting toegedaan. Aan de andere kant staat de opvatting dat een loopbaan gedefinieerd moet worden als een levensloopbaan, waarvan studie en arbeid een onderdeel zijn. Vanuit dit perspectief moet LOB de leerlingen in staat stellen twee vragen te beantwoorden: ‘Wat betekent arbeid in mijn leven?’ en ‘Wat wil ik via mijn arbeid betekenen voor anderen?’ Deze opvatting, die het accent legt op de pedagogische functie van het onderwijs en – in het verlengde daarvan – op ‘leren’ in plaats van op ‘onderwijzen’, wordt door slechts een kleine groep docenten in het beroepsonderwijs expliciet in praktijk gebracht. Een grotere groep onderschrijft deze visie wel, maar ziet voor zichzelf geen mogelijkheid deze visie te concretiseren in het dagelijkse handelen. Ook dit punt maakt duidelijk dat goede loopbaanoriëntatie en -begeleiding vooral ‘hangt’ op de verdere professionalisering van docenten en ondersteunend personeel. De realisatie van competentiegericht onderwijs lijkt daarmee de komende jaren vooral afhankelijk van het onderwijskundig leiderschap van de schoolleiders en van de mate waarin deze erin slagen een goede loopbaanoriëntatie en -begeleiding voor hun docenten te realiseren (Geijsel & Meijers, 2005).

Literatuur

- Ajzen, I. & Fishbein, M. (1980). *Understanding Attitudes and Predicting Social Behaviour*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Arnold, J., Cooper, C.L. & Robertson, I.T. (1998). *Work Psychology: Understanding Human Behaviour in the Workplace*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Bakker, J. (2005). *Van decaan tot levensloopbaan. Een onderzoek naar de toepassing van loopbaanoriëntatie en -begeleiding in het (v)mbo*. Doctoraalscriptie. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen/Andragogiek
- Boer, P. den, Mittendorff, K. & Sjenitzer, T. (2004). *Beter kiezen in het (v)mbo. Een onderzoek naar keuzeprocessen van leerlingen in herontwerpprojecten Techniek in VMBO en MBO*. Wageningen: Stoas Onderzoek.
- CBS. (2005). *Statistisch Jaarboek 2005*. Voorburg/Heerlen: CBS.
- Collins, A., Brown, J.S. & Newman, S.E. (1989). Cognitive apprenticeship: teaching the craft of reading, writing and mathematics. In L.B. Resnick, *Knowing, learning and instruction* (pp. 347-361). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Commissie Doorstroomagenda. (2001). *Doorstroomagenda Beroepsonderwijs*. 's-Gravenhage: OCenW.
- Cornelis, A. (1993). *Logica van het gevoel. Filosofie van de stabiliteitslagen in de cultuur als nesteling der emoties*. Amsterdam/Brussel/Middelburg: Essence.
- DuBois-Reymond, M., Peters, E. & Ravesloot, J. (1994). *Keuzeprocessen van jongeren. Een longitudinale studie naar veranderingen in de jeugdfase en de rol van ouders*. 's-Gravenhage: Vuga.
- Geurts, J. & Oosthoek, R. (2004). *Bèta/techniek verbeteren en vernieuwen: 250 good practices*. Delft: Axis.
- Geurts, J. (2006). *ROC als loopbaancentrum; een beroepspedagogisch perspectief*. 's-Hertogenbosch: Cinop.
- Geurts, J. & Meijers, F. (2006). Vocational education in The Netherlands: in search for a new identity. In R. Maclean & D.N. Wilson (eds.). *International Handbook on Vocational Education and Training For the Changing World of Work*. New York: Springer (ter perse).
- Geijssel, F. & Meijers, F. (2005). Identity learning: the core process of educational change. *Educational Studies*, 31, 419-430.
- Haagse Hogeschool/TH Rijswijk (2004). *De Reflector*. 's-Gravenhage: Haagse Hogeschool/TH Rijswijk
- HBO Instroommonitor 2004*. 's-Gravenhage: HBO Raad
- Heijnen, M., Mateman, S. & Odé, A. (2003). *Duale trajecten in de praktijk: successen en knelpunten*. Amsterdam: Regioplan.
- Hoekstra, H.A. (2002). Competenties zijn constructen; over de psychologie van competenties. *Gedrag en Organisatie*, 15, 29-35.
- Hoetjes, B. & Meule, C. van der (red). (2006). *Wereldsteden. 's-Gravenhage: Karakter Uitgevers*.
- Jongerenorganisatie Beroepsonderwijs/JOB (2003). *JOB-Norm 2003. Onderzoeksresultaten ODIN 2*. Amsterdam: Jongeren Organisatie Beroepsonderwijs.
- Jongerenorganisatie Beroepsonderwijs/JOB (2005). *JOB-Monitor 2005; onderzoeksresultaten ODIN 3*. Amsterdam: JOB.
- Kenniscentrum Handel. (2004). *Het kiezen van een mbo-opleiding. Invloedsfactoren bij het keuzeproses van vmbo-leerlingen*. Ede: Kenniscentrum Handel
- Latham, G.P. & Locke, E.A. (1991). Self regulation through goal setting. *Organisational Behaviour and Human Decision Processes*, 73, 753-72.

- Lodewijks, J. (1995). Leren in en buiten de school; op weg naar krachtige leeromgevingen. In R. Verwayen-Leijh & F. Studulski (red.), *De leerling en zijn zaak* (pp. 21-57). Utrecht: Adviesraad voor het Onderwijs.
- Luken, T. & Newton, I. (2004). *Loopbaanbegeleiding bij de doorstroom van MBO naar HBO*. Amsterdam: NOA/VU.
- Meijers, F. (2001). Heeft beroepskeuzevoorlichting zin? Naar een strategie van participerend leren. *Pedagogiek*, 2, 200-214.
- Meijers, F. (2004a). *Bèta/techniek in ontwikkeling: de Axisverbeterprojecten bekeken*. Delft: Axis.
- Meijers, F. (2004b). *Wat leer je in de praktijk? Een onderzoek naar de mogelijkheden tot beroepsvorming in het kader van de beroepspraktijkvorming*. Zoetermeer: Colo.
- Meijers, F. (2005). *De loopbaan de klos. Loopbaanoriëntatie en -begeleiding in het beroepsonderwijs*. Leeuwarden: LDC.
- Meijers, F., Kuijpers, M. & Bakker, J. (2006). *Over leerloopbanen en loopbaanleren*. Driebergen: Het Platform Beroepsonderwijs.
- Merriënboer, J.J.G., Klink, M.R. van der & Hendriks, M. (2002). *Competenties: van complicaties tot compromis*. Den Haag: Onderwijsraad/Open Universiteit Nederland/OTEC/Ministerie van OCW.
- Neuvel, K. (2005). 'Weet niet'-leerling valt tussen wal en schip bij doorstroom vmbo-mbo. *KenWerk*, nr. 3, 8-11.
- Onstenk, J. (2004). *Herontwerp techniek in het middelbaar beroepsonderwijs*. Delft: Axis.
- Oomen, A. (2003). *Rapportage steekproef leerlingen en determinatie 2 vmbo*. Utrecht: APS.
- Sanden, J. van der, Kok, H. & Os, M. van (2003). *Naar aantrekkelijk technisch vmbo. Resultaten van drie jaar herontwerp*. Delft: Axis.
- Severiens, S. & Joukes, G. (2001). *Studenten in het HTO. Verschillen in leerstrategieën, motivatie en positie*. Delft: Axis
- Simons, R.J., Linden, J. van der, & Duffy, T. (Eds.). (2000). *New learning*. Dordrecht: Kluwer Academic publishers.
- Steenart, B. & Boessenkool, H. (2003). *Ontwikkeling Masterplan Aansluiting Onderwijs-Arbeidsmarkt (techniek)*. Almelo: Mercurius Marketing.
www.hpbo.nl.
- Zijlstra, W. (2005). *StuDiEstakers en -switchersonderzoek 2005*. 's-Gravenhage: Haagse Hogeschool/TH Rijswijk.
- Zijlstra, W. & Meijers, F. (2006). Hoe spannend is het hoger beroepsonderwijs? *TH&MA – Tijdschrift voor Hoger Onderwijs & Management* (in druk).