

**INTAKE, BEROEPENORIËNTATIE**  
**EN**  
**STUDIELOOPBAANBEGELEIDING**

**Frans Meijers**  
**Meijers Onderzoek en Advies**  
**November 2002**

## Waarom deze studie?

De aansluiting tussen vmbo en mbo is niet optimaal. Nogal wat leerlingen vallen in het eerste leerjaar van het mbo uit en/of stappen over op een andere studierichting (Van den Dool & Geurts, 2000). Eén van de achterliggende redenen hiervoor lijkt dat vele mbo-studenten slechts een vage beroepswens hebben (Cox e.a., 1993; Meijers, 1993). Daardoor zijn ze niet in staat een eigen leervraag en een daarmee samenhangende intrinsieke motivatie voor een bepaalde studierichting te ontwikkelen. Dit is problematisch als het er om gaat mèt leerlingen te laten kiezen voor bèta/technische opleidingen en beroepen. Het is, immers, niet goed voor te stellen hoe dit doel gerealiseerd kan worden zonder dat de leerlingen een meer concrete beroepswens en een daarvan afgeleide leervraag en intrinsieke studiemotivatie ontwikkelen. Een andere reden is waarschijnlijk van sociaal-emotionele aard. Veel jongeren voelen zich in het VBO niet erg als persoon gewaardeerd (Inspectie van het Onderwijs, 2000). Het is voorstelbaar dat zij met de nodige argwaan een ROC betreden en dat er maar weinig hoeft te gebeuren om deze jongeren het gevoel te geven dat zij ook hier weinig gekend worden. “Leerlingen willen zich gekend voelen. Een voorwaarde lijkt in ieder geval dat ze daartoe ook vaker gehoord worden”, aldus de slotregel van het Inspectierapport.

Om de aansluitingsproblematiek te verminderen en een bijdrage te leveren aan de realisatie van min of meer doorlopende leerwegen, is in de meeste ROC's de afgelopen jaren veel werk gemaakt van een uitgebreide intake. Er zijn echter aanwijzingen dat in deze intakeprocedures de nadruk niet zozeer ligt op het realiseren van een goed begeleide overgang van vmbo naar mbo en op het (helpen) ontwikkelen of verduidelijken van de leervraag van de leerling, maar op het beperken van het risico van dropout. Hiervoor zijn tenminste twee redenen. De eerste is dat de ROC's onder invloed van outputfinanciering willen voorkomen dat er leerlingen instromen die niet in staat zijn het diploma te behalen. De tweede reden is dat de ROC's de afgelopen jaren hun aandacht vooral hebben moeten richten op het realiseren van de integratie c.q. het samengaan van voorheen gescheiden opleidingen. Daarbij heeft de organisatie van de primaire en secundaire processen begrijpelijkerwijs meer aandacht gekregen dan de inhoud. Inhoudelijke vernieuwingen zijn veel minder gemakkelijk te faciliteren, omdat het niet gaat om menskracht en middelen alleen, maar vooral ook om inzet en visie.

Er is op dit punt onderzoek, dat evenwel al enige jaren oud is. We noemen het hier toch, vooral ook omdat er geen recentere onderzoeksgegevens voorhanden zijn. Pelkmans & de Vries (1991) constateren dat de mbo-instellingen vooral energie steken in verbetering van de instroom (vooral via voorlichting), modulering van onderwijs, integratie van lange en korte opleidingen (via de ontwikkeling van een tussenopleiding) en - tenslotte - rendementsverbetering (vooral via een leerlingvolgsysteem). Enkele jaren later is hierin geen fundamentele wijziging opgetreden, zoals onder meer blijkt uit de analyse die Engberts & Geurts (1994) maakten van de wijze waarop kwaliteit in het bveveld wordt nagestreefd en uit de 'Nota Herschikking' van het Frieslandcollege (1994).

Dit beeld, weliswaar vanuit het perspectief van studieloopbaanbegeleiding, wordt opnieuw bevestigd in een publicatie uit 1998 door het Algemeen Pedagogisch Studiecencentrum: in een 'state of the art' betreffende de service centra in ROC's, blijkt dat de meeste tijd en energie is gaan zitten in de opbouw van het service centrum en in het veroveren van een door de diverse units geaccepteerde plaats in het ROC. Het gevolg is dat men aan een meer inhoudelijke uitwerking van het concept 'maatwerk' en aan de meerwaarde die het service centrum kan hebben in het realiseren van maatwerk, waaronder studieloopbaanbegeleiding, nog weinig toekomt (Jongerijs, 1998). De gerealiseerde dienstverlening heeft vooral betrekking op het geven van informatie over studie en beroep en op de daaraan gekoppelde advisering van de cursist. Hoewel vrij algemeen beschouwd als verouderd, hanteren de service centra daarbij impliciet het 'matchingsmodel', dat wil zeggen 'het juiste traject vinden voor iedere persoon'. De beheersmatige en onderwijskundige context echter, waarin deze trajecten gerealiseerd moeten worden, lijken een marginale plaats in te nemen; de service centra zijn, aldus Jongerijs (1998, 15), vrijwel volledig gefocust op de studenten.

Naast de sterke aanwijzingen dat de intakeprocedures vooral gericht zijn op risicobeperking, bestaat de indruk dat de resultaten van de intake niet gebruikt worden in de studieloopbaanbegeleiding, terwijl de intake hiervoor toch een uitstekend startmoment zou kunnen vormen. Wanneer we afgaan op de beschikbare methoden, zoals bijvoorbeeld 'Op Maat', heeft het er alle schijn van dat er op het mbo een geheel nieuwe start wordt gemaakt. 'Op Maat', ontwikkeld door het LDC in samenwerking met het Friesland College, is een instrument dat de cursist helpt zijn affiniteit en

geschiktheid voor een bepaalde studierichting te bepalen. In deze methode spelen de leerprocessen die in het vmbo hebben plaatsgevonden en de eventueel daaruit ontwikkelde leervragen nauwelijks een rol. Evenmin wordt in 'Op Maat' de informatie over de leerling gebruikt die in de intake is verzameld. Er is, kortom, geen sprake van aansluiting tussen intake en studieloopbaanbegeleiding.

## Het onderzoek

Het onderzoek, waarover hier gerapporteerd wordt, beperkt zich tot technische mbo-opleidingen en heeft als doel een inhoudelijk model van een intakeprocedure te ontwikkelen waarin de competenties van de cursist centraal staan en de leidraad vormen voor verdere studieloopbaanbegeleiding. Dit inhoudelijke model kan vervolgens als startpunt dienen voor zowel docenten als methodiekontwikkelaars om de intakeprocedures die binnen ROC's voor technische opleidingen worden gehanteerd, verder te ontwikkelen en te verbeteren. Door het LDC zal het inhoudelijk model en de daarachter liggende onderzoeksresultaten worden gebruikt om haar methode 'Op Maat' zodanig aan te passen (i.c. uit te breiden) dat de intakeresultaten een integraal onderdeel worden van de studieloopbaanbegeleiding.

Het onderzoek kende een drietal fasen. In de eerste fase zijn de intakeprocedures geanalyseerd die door de technische studierichtingen van ROC Zadkine en van het ROC Albeda College gebruikt worden. Daarnaast is een groot aantal producten en instrumenten geanalyseerd, die ontwikkeld zijn in het kader van het project 'Aantrekkelijk Technisch Beroepsonderwijs' (zie voor een overzicht 'Alle spullen op een rij', 2000). In deze fase is tevens de relevante informatie, die zowel binnen als buiten de ROC's aanwezig is, over aansluitingsproblemen tussen vmbo en mbo bestudeerd. Tenslotte is nagegaan welke resultaten met het gebruik van de intakeprocedures zijn behaald. De aldus verzamelde data in deze fase vormden de input voor de tweede fase van het onderzoek.

In deze tweede fase zijn semi-gestructureerde interviews afgenomen bij 10 docenten uit technische studierichtingen die intakes afnemen (4 docenten van het Albeda College en 5 docenten van het ROC Zadkine) en bij 2 groepen eerstejaars studenten (4 leerlingen van het Albeda College en 6 van het ROC Zadkine). De vraagesprekken hebben plaatsgevonden in september 2000, enkele weken nadat de studenten de intake achter de rug hadden en de docenten nog bezig waren met de intakes van studenten die zich laat hadden aangemeld.

In de derde fase, tenslotte, zijn de resultaten van de eerste en tweede fase geïntegreerd en zijn op basis hiervan en van recent onderzoek en theorievorming met betrekking tot het zogenoemde 'career learning' (zie o.a. Law, 1996; Meijers, 2001a,b) inhoudelijke voorstellen ontwikkeld ter verdere ontwikkeling van de intakes en intakeprocedures.

Het onderzoeksrapport volgt deze indeling in fasen, met dien verstande dat het verslag van de theorievorming met betrekking tot het studie- en beroepskeuzep proces en van recent onderzoek op dat terrein, vooraf gaat aan het verslag van de onderzoeksresultaten. In het tweede hoofdstuk rapporteren we onze bevindingen met betrekking tot de bestaande intakes. In het derde hoofdstuk komen docenten en studenten aan het woord. In het slothoofdstuk doen we voorstellen over de verdere ontwikkeling van de intake.

## HOOFDSTUK 1. HOE RATIONEEL IS DE STUDIE/BEROEPSKEUZE?

De vraag of keuzes voor studierichtingen en - daar achterliggend - beroepsrichtingen beïnvloedbaar zijn, wordt in menig onderzoek als vanzelfsprekend positief beantwoord (zie bijv. OSA, 1994). Veelal in aansluiting op de human capital theorie gaat men ervan uit dat individuen rationeel kiezen, waarbij de intrinsieke aspecten van studie en beroep het zwaarst zouden wegen. Wanneer leerlingen bijvoorbeeld gevraagd wordt naar hun motieven voor de schoolkeuze na het basisonderwijs, is 'Omdat het ik het zelf wilde' het meest genoemde antwoord (Groot & Mekkelholt, 1994; Willems & De Grip, 1993b). Ook het onderzoek van De Jong e.a. (1992) lijkt de basisveronderstelling te ondersteunen dat de intenties en verwachtingen van jongeren de grootste directe invloed hebben op de studiekeuze. Maar hoe stabiel zijn de intenties en verwachtingen van studerenden?

### 1.1 De rationele actor

Er kunnen twee relativiserende kanttekeningen geplaatst worden. Ten eerste wordt in veel onderzoek de respondenten rechtstreeks gevraagd naar motieven voor door hen gemaakte keuzen. Het model van de rationele actor wordt hiermee als vanzelfsprekend tot realiteit verheven. Immers, de door de respondenten genoemde intenties en verwachtingen kunnen logischerwijze niet anders worden geïnterpreteerd dan als richtinggevend voor het handelen van het individu. Of een gegeven antwoord bijvoorbeeld een rationalisatie is van door de school, het eigen sociale milieu of de arbeidsmarkt opgeworpen barrières, valt geheel buiten het gezichtsveld.

In de tweede plaats laat onderzoek naar het tot stand komen van beroepswensen zien dat leerlingen/studenten niet veel verder kijken dan het onderwijs en eigenlijk geen echte voorstelling hebben van hun leven daarna. Hun waarneming van de toekomst blijkt zowel wat betreft de tijdsbeleving als wat betreft de 'handelingshorizon' in hoge mate gedetermineerd te worden door de nagestreefde onderwijsloopbaan en de institutioneel vastgelegde breuken en overgangen daarin (zie Meijers, 1995a,b). Het gevolg is dat zij een weinig concrete beroepswens hebben en dat ze vaak van beroepswens wisselen. Ook het recente onderzoek van Doets e.a. (2000) naar de wijze waarop cursisten in de bve hun onderwijs beleven en waarderen, wijst in dezelfde richting. Van de studenten uit de middenkaderopleiding heeft slechts 56% een stabiele keuze, tegenover 66-67% in de lagere opleidingen. Wel stellen alle ondervraagde cursisten dat de opleiding die zij nu volgen interessante en leuke beroepsmogelijkheden biedt. Over deze beroepsmogelijkheden hebben zij zich evenwel geen inhoudelijk beeld gevormd. De vervolgopleiding blijkt bovendien door de meeste leerlingen gekozen te worden op basis van het prestatieprofiel in het voorafgaande onderwijs. Er wordt gekozen voor een vervolgopleiding die 'aanspreekt' op vakgebieden waar men al goed in is. Oftewel: leerlingen gaan een vak waar zij goed in zijn, ook leuk en interessant vinden. Nog duidelijker is het omgekeerde waarneembaar: leerlingen vinden vakken waarin zij slecht presteren, vrijwel altijd weinig interessant. Daarmee zijn het de behaalde cijfers die richtinggevend zijn in het keuzeproces (zie ook Willems & De Grip, 1993). Doets e.a. (2000, p.23) spreken in dit verband van een compromis: hoe minder mogelijkheden, des te eerder een beroepskeuze. Maar ook: hoe beter de onderwijsvooruitzichten, des te langer leerlingen zoveel mogelijk opties openhouden.

Men zou verwachten dat de vage arbeidsoriëntatie van leerlingen uit het voortgezet onderwijs concreter wordt wanneer zij het beroepsonderwijs betreden. Dit blijkt evenwel niet het geval te zijn. In een onderzoek naar de effecten van stages in het mbo op de beroepsoriëntatie van de leerlingen vonden Cox, Van Beek en Meijers (1993) dat bij aanvang van de stage slechts eenderde van de ondervraagde leerlingen (N=531) een duidelijke beroepswens had en slechts iets meer dan de helft aangaf een duidelijk idee te hebben van het beroep waarin men stage ging lopen. Kneppers, Kuijpers en Meijers (1999) vonden in hun onderzoek naar techno-mentoring in technische opleidingen binnen ROC's dat de deelnemende meisjes qua arbeidsoriëntatie nauwelijks afwijken van scholieren in het voortgezet onderwijs. Slechts 38% heeft – in het tweede jaar van hun opleiding - een duidelijke beroepswens terwijl 25% helemaal geen beroepswens heeft. Ook het onderzoek van Doets e.a. (2000) laat zien dat voor een vijfde van de leerlingen de beroepskeuze onduidelijk blijft gedurende een aanzienlijke periode van de opleiding, terwijl 16% nog helemaal geen keuze heeft gemaakt. In de sector Economie en Handel heeft minder dan de helft van de leerlingen een stabiele beroepskeuze, terwijl een kwart geen duidelijk idee heeft van het toekomstige werk. In de sector Techniek is ruim 20% van de deelnemers van gedachten

veranderd of is pas later tot een keuze gekomen, terwijl een kleine 20% na één of twee jaar (nog) niet wist wat ze wilden worden. Ook in de BOL is sprake van een weinig stabiele keuze: slechts 56% van de deelnemers is bij zijn aanvankelijke keuze gebleven (p. 23). De uiteindelijke keuze wordt nogal eens bepaald door de situatie op de arbeidsmarkt op het moment van het betreden van die markt. Deze situatie dwingt met name jongeren uit achterstandsgroepen tot compromissen (Bullens, 1987: 30e.v.).

Samenvattend kan men zeggen dat er in het feitelijke gedrag van jongeren met betrekking tot studie- en beroepskeuze slechts zeer ten dele sprake is van doelgericht handelen. Alle jongeren (en hun ouders) weten dat het onderwijs een sleutelmacht heeft met betrekking tot de verdeling van status, inkomen en macht. Maar dit weten is - althans voor de jongeren - geen onderdeel van een expliciet handelingsplan met betrekking tot de toekomst. Zij laten zich in hun handelen boven alles leiden door de feedback die het onderwijs hen - in de vorm van cijfers - geeft. Bij keuzen voor vakkenpakketten en studierichtingen wordt het 'achtergrond-weten' met betrekking tot de sleutelmacht van de school weliswaar geactiveerd, maar dat doet geen afbreuk aan het feit dat het actuele gedrag door de cijfers wordt gestuurd (niet in het minst omdat het onderwijs hen daarop afrekent). Kennis van de wereld van arbeid en beroep speelt vrijwel nooit een strategische rol.

Individueen zullen echter - desgevraagd - vrijwel altijd zeggen dat de intrinsieke aspecten van de studie en het beroep het zwaarst wegen bij keuzebeslissingen. Hoe is dit te verklaren? De eerste reden is - zoals reeds aangegeven - dat het gebruikte onderzoeksinstrumentarium rationeel handelen vooronderstelt. Veel van wat aan zogenaamd doelrationeel handelen wordt gemeten is, met andere woorden, waarschijnlijk een onderzoeksartefact. Een tweede reden, die geheel in het verlengde van de eerste ligt, is dat het eigen is aan de menselijke conditie om het handelen achteraf te verklaren in termen die recht doen aan het actor-perspectief. Een individu heeft er behoefte aan zijn of haar gedrag achteraf zodanig aan zowel zichzelf als anderen te verklaren dat het lijkt alsof de 'wendingen in de levensloop' die hebben plaatsgevonden, het resultaat zijn van wellicht moeilijke, maar desalniettemin bewuste keuzen. Uit onderzoek naar de wijze waarop jongeren de overgang vanuit het onderwijs naar een arbeidsplaats beleven (Heinz e.a., 1985, 1995; Mönnich & Witzel, 1994; Schaeper e.a., 2000) blijkt bovendien dat deze behoefte toeneemt, naarmate er meer sprake is van door omstandigheden afgedwongen keuzes, van compromissen met betrekking tot de oorspronkelijke beroepswens (zie ook Kops, 1993 en Veendrick, 1993).

## **1.2. Hoe wordt gekozen?**

Uit onderzoek van o.a. Dincher (1987) zou geconcludeerd kunnen worden dat de geboden studie- en beroepskeuzebegeleiding in het vo efficiënt is: leerlingen die aangeven dat zij voldoende geïnformeerd zijn over de beroepsweld, weten bijna altijd precies welke opleidingsweg zij na hun examen zullen inslaan. De vraag is echter of deze conclusie juist is. Jongeren blijken niet zozeer voor een specifiek beroep te kiezen als wel voor een palet van beroepsalternatieven, die zij soms (maar lang niet altijd) naar voorkeur geordend hebben. Voorzover er voorkeuren voor beroepsalternatieven worden uitgesproken, blijken deze niet gebaseerd te zijn op de 'breedte' van de informatie die men bezit (dus vooral op het aantal in overweging genomen beroepen), maar uitsluitend op de 'diepte' ervan. De keuze of voorkeur voor een beroep wordt niet bewerkstelligd door een verbreding van de kennis, door wat in decanenkring 'horizonverbreding of -verruiming' wordt genoemd, maar door de verdieping van reeds aanwezige kennis over een beroep. Jongeren vragen, met andere woorden, aan decanen, consultants of beroepskeuzeadviseurs slechts informatie over beroepen of opleidingen waarin zij al lang geïnteresseerd zijn (zie Van der Aa, 1994; Heinen e.a., 1972; Meijers & Reuling, 2000; Sarges e.a., 1989; Schweikert & Meissner, 1984; Van Wengen, 1992).

De hiervoor vermelde onderzoeksresultaten zijn consistent met onderzoek vanuit de voorlichtingskunde. Dergelijk onderzoek laat telkens weer zien dat het aanbieden van informatie alleen tot een gedragsverandering leidt in situaties waarvoor individuen nog geen standaardgedrag ontwikkeld hebben. Maar zelfs in dergelijke situaties bestaat er geen causale relatie tussen informatiebehoefte en informatiezoekgedrag (Renckstorf, 1991). De situatie waarin de informatiebehoefte ontstaat en - meer nog - de context waarbinnen men het probleem ervaart, bepalen in grote mate of een informatiebehoefte ook daadwerkelijk resulteert in het op zoek gaan naar informatie. Afhankelijk van de, mede door de context bepaalde, subjectieve probleemervaring van het individu wordt een probleemoplossingsstrategie gekozen. Daarbij is het actief op zoek gaan naar nieuwe informatie slechts een van de mogelijkheden.

Volgens Vos (1992) en Van der Meiden (1995) gaan individuen pas in een laat stadium op zoek naar nieuwe informatie. Hun handelingsbeslissingen worden primair beïnvloed door ervaringen; dit kunnen eigen ervaringen zijn maar ook - bij afwezigheid van eigen ervaringen - de ervaringen van voor hen relevante anderen. Dit zijn voor wat betreft de studie- en de beroepskeuze vooral de eigen ouders (Meeus, 1990, 1994; Webster & Fretz, 1978; Schröder, 1989). Na ervaringen komen 'geruchten' als zeer belangrijke determinant van het gedrag. In de derde plaats wordt het gedrag beïnvloed door wat men 'contaminatie' kan noemen: op basis van bestaande opvattingen of beelden rekent men een situatie of object bepaalde zaken toe die er objectief gezien niet bij horen. Pas helemaal achteraan in de rij van gedragsbeïnvloeders staat 'objectieve informatie' (Van der Meiden, 1995: 87 e.v.)

### **1.3. Is rationeel handelen met betrekking tot studie en beroepskeuze eigenlijk wel mogelijk?**

Doelrationeel handelen met betrekking tot studie- en beroepskeuzen wordt in de literatuur vrijwel altijd geoperationaliseerd als 'het nemen van een goede beslissing'. Volgens de normatieve besliskunde (Easton, 1976; Van Peursen e.a., 1984) is er sprake van een goede beslissing wanneer aan tenminste vier voorwaarden is voldaan:

1. de te kiezen alternatieven moeten aan de kiezer volledig bekend zijn;
2. de consequenties van de keuze voor deze alternatieven moeten duidelijk te maken zijn en deze moeten aan de kiezer bekend zijn;
3. de kiezer moet over een methode beschikken om de voor- en nadelen van de keuze van elk van deze alternatieven te kunnen berekenen;
4. de kiezer moet een duidelijk geformuleerd doel voor ogen hebben (of bij meerdere doelen een duidelijke doelhiërarchie) op grond waarvan hij eenduidig bepalen kan wat voor hem/haar het beste alternatief is.

In de praktijk zijn deze voorwaarden niet te realiseren als het gaat om studie- en beroepskeuzen. Weliswaar kunnen via geautomatiseerde systemen - waarvan het door het Landelijk Dienstverlenend Centrum/LDC uitgegeven 'Traject' in Nederland het bekendste is - alle onderwijs- en beroepsmogelijkheden toegankelijk worden gemaakt, maar de geboden informatie blijkt onvoldoende om een beeld 'van binnenuit' te krijgen (Meijers & Reuling, 2000). En juist een dergelijke beeld is noodzakelijk om mogelijkheden als alternatieven te kunnen zien.

Ook het realiseren van de tweede voorwaarde lijkt vrijwel onmogelijk, al was het alleen maar vanwege de onvoorspelbaarheid van de toekomst en de grote omvang en complexiteit van de factoren die meespelen. Arbeidsmarktvoorspellingen hebben meestal slechts een beperkte waarde, niet in het minst omdat veranderingen in de arbeidsplaatsenstructuur het resultaat zijn van zowel technologische ontwikkelingen als van beheersingsstrategieën en selectiepraktijken door werkgevers, die worden ontwikkeld in reactie op veranderende markcondities (zie Glebbeek, 1993).

De realisatie van de derde voorwaarde stuit op de onmogelijkheid om, zoals Taborsky (1992, p.6) het uitdrukt, 'feiten en belevingen met elkaar precies te vergelijken. Hoe moet men bijvoorbeeld de consequentie van een carrièrestap, die gepaard gaat met minder tijd voor het gezin, precies vergelijken met het voordeel van bijvoorbeeld meer plezier in het werk, meer inkomen of meer aanzien?' Hetzelfde geldt voor vele jongeren die - zoals we uit onderzoek naar de leefwereld van jongeren weten - voortdurend bezig zijn een precair evenwicht te handhaven tussen de eisen die de volwassenen (school, ouders) en die hun leeftijdsgenoten aan hen stellen (Van der Linden & Dijkman, 1989).

Ook aan de vierde voorwaarde is voor jongeren zeer moeilijk te voldoen, vooral vanwege het feit dat 'oude' waardensystemen onder druk zijn komen te staan, hetgeen gepaard gaat met grote levensrisico's (Beck, 1986). Het wordt voor steeds grotere groepen jongeren steeds moeilijker een zinvolle samenhang te ontdekken tussen arbeid (i.c. hun beroepswensen, hoe vaag die ook zijn), hun investeringen in onderwijs en hun toekomstvoorstellingen. Meer concreet: investeren in onderwijs reduceert de levensrisico's, zoals bijvoorbeeld werkloosheid of een laag inkomen, in onvoldoende mate. Hoe in een dergelijke situatie strategische waarden te benoemen? "To what extent can 'wannabee', knowing the kind of adult that one would like to become, operate as a satisfactory basis for identity formation when a person has no assurance of ever becoming that kind of individual?", vragen Roberts en Parcell (1992, p.389) zich af. In een dergelijke situatie is het veel veiliger het beeld dat men van zichzelf heeft aan te passen aan wat haalbaar is.

Taborsky komt dan ook tot de terechte conclusie dat de eisen die de normatieve beslistkunde aan de kiezer stelt, te hoog zijn. "Mensen zijn té onvolkomen, situaties té onberekenbaar en onvoorspelbaar om keuzes volgens deze normen te kunnen maken" (Taborsky, 1992, p.6).

Gelet op het vorenstaande lijkt het studie- en beroepskeuzeproces het best omschreven te kunnen worden als een *ongelijksoortig en ongelijktijdig verlopend leer- en communicatieproces*. Ongelijksoortig omdat de beroepskeuze tot stand komt in communicatie met verschillende mensen over verschillende onderwerpen die voor het individu meestal pas 'achteraf' iets te maken blijken te hebben met zijn of haar beroepskeuze. Ongelijktijdig omdat er geen sprake is van een zich langzaam ontwikkelende 'keuzerijpheid', van een geleidelijk aan verlopend proces waarin met het verstrijken van de tijd ook van een grotere bewustwording sprake is. Eerder lijkt er sprake van een recursief proces waarin - onder dwang van de situatie c.q. onder institutionele druk - plotseling zoveel stukjes op hun plaats vallen dat een voorkeur voor een beroep uitgesproken kan worden. Doet zich enige tijd later opnieuw een dwangsituatie voor, dan wordt dit hele proces opnieuw doorlopen waarbij de keuze-overwegingen die eerder een rol speelden, zeer vaak in het geheel niet meer meespelen. Voor zover men tegen deze achtergrond wil spreken van een keuzeproces kan men slechts spreken van een keuzeproces binnen een specifieke sociaal-communicatieve context. Buiten deze specifieke context kan een individu geen keuzes maken. Dit impliceert dat keuzen die los van en/of buiten deze context gemaakt worden (waartoe jongeren bijvoorbeeld vaak worden gedwongen in computergestuurde keuzebegeleiding) qua procedure wel rationeel zijn, maar desondanks niet leiden tot doelgericht handelen.

#### 1.4 Conclusie

Wanneer we de gepresenteerde empirie overzien, moet de conclusie welhaast luiden dat jongeren met betrekking tot studie-en beroepskeuze nauwelijks weten wat zij willen. Men zou zich zelfs kunnen afvragen of jongeren – gezien de als vanzelfsprekend gehanteerde vooronderstellingen met betrekking tot motivatie en keuzebeslissingen- wel *kunnen* weten wat ze willen. Het is voor jongeren immers buitengewoon moeilijk om zich een beeld te vormen van werk en werken, omdat zij daarmee nauwelijks in aanraking komen. In de eerste plaats omdat arbeid gaandeweg uit het straatbeeld verdwijnt. Ten tweede verdwijnen beroepen, waarin arbeid zich op een herkenbare manier kristalliseert in een sociale rol, ten gunste van vage functies. In de derde plaats – last but not least – is het beroepsonderwijs 'veralgemeend' om iedere leerling een gelijke kans op sociale stijging te bieden. Het gevolg is dat de relatie tussen beroepsopleiding en beroep(skeuze) voor jongeren minder helder is (Doets e.a., 2000).

Natuurlijk, zeer vele jongeren hebben een bij- of weekendbaan, maar uit het weinige beschikbare onderzoek (Steinberg, 1982; Steinberg e.a., 1981; Greenberger & Steinberg, 1986) blijkt dat er van de parttime baantjes die scholieren hebben en het vakantiewerk dat zij verrichten hoegenaamd geen socialiserende invloed uitgaat. Daarvoor zijn drie redenen. Dit werk is in cognitief opzicht niet uitdagend. Voorts wordt het werk door zowel de werkgever als de jeugdige werknemer niet gerelateerd aan toekomstig werk (zie ook Hotchkiss & Borow, 1990:302). Het wordt, met andere woorden, niet gezien als een onderdeel van een loopbaan maar als een marginaal verschijnsel. Tenslotte valt de socialiserende invloed van dit soort werk volstrekt in het niet vergeleken bij de invloed die uitgaat van de primaire socialisatie en van de waarden en normen die daarin worden overgedragen. Het verrichten van parttime baantjes en/of vakantiewerk wordt door jongeren (maar ook door voor hen relevante volwassenen) gezien als een manier om wat extra geld te verdienen, maar op geen enkele manier geassocieerd met de invulling van een leven. Zowel jongeren als volwassenen stellen zich op het standpunt dat parttime jobs en vakantiewerk met (het opbouwen van) een arbeidsidentiteit niets van doen hebben. De kleine bijbaantjes en het vakantiewerk zijn voor jongeren "hooguit een onaangenaam corvee: hun studie of opleiding bieden hen voldoende identificatiemogelijkheden om dit te compenseren" Veendrick (1993:324e.v.). In deze context leren zij er dus niets van. Greenberger en Steinberg (1986:235) concluderen op basis van hun overzichtsstudie dan ook dat de baantjes van jongeren "do not generally provide environments conducive to psychological growth and development".

De vage beroepsoriëntatie van de leerlingen wordt voor een deel veroorzaakt door het feit dat het onderwijs – nog steeds – leerstofgericht is. Nog te vaak wordt de dagelijkse interactie in de schoolklas,

ook in het beroepsonderwijs, gekenmerkt door wat wel eens een ruil van kennis tegen orde is genoemd. Tegelijkertijd zien steeds meer scholen de nadelige effecten van een dergelijke ruil, niet in de laatste plaats vanwege het toenemende maatschappelijke belang van brede competenties. Op velerlei manieren trachten scholen hun onderwijs meer 'student-gericht' te maken. Een van die manieren is de intake.



## **Hoofdstuk 2. INTAKES NADER BEKEKEN**

De afgelopen jaren is er binnen het middelbaar beroepsonderwijs in het algemeen en binnen de technische opleidingen daarbinnen in het bijzonder in toenemende mate onvrede ontstaan over de gehanteerde intakeprocedures. Deze procedures bleken vrijwel geen impact te hebben op het verminderen van de voortijdige studie-uitval noch op de vage beroepsoriëntatie waarmee vele studenten de opleiding binnen kwamen. Daarom is nogal wat geïnvesteerd in de ontwikkeling van een betere, en voor alle units van een ROC gestandaardiseerde, intake.

Een aantal van deze verbeterde, gestandaardiseerde intakes wordt hier geanalyseerd en onderling vergeleken. Het gaat daarbij om de intakes die afgenomen worden binnen de divisie Techniek van het ROC Zadkine en de opleiding Motorvoertuigen van het Albeda College enerzijds, en de zogenaamde ATB-intake anderzijds. Deze laatste is ontwikkeld door leden van de projectgroep 'Intake-vragenlijsten Cinop' in samenwerking met docenten van de ATB-scholen, in het kader van het project Aantrekkelijk Technisch Beroepsonderwijs. De intakes van het Zadkine en het Albeda College zijn, in vergelijking met de procedure van de ATB-scholen, minder omvangrijk zowel wat betreft de intake zelf als de inkadering van de intake in een bredere begeleidingssystematiek. We zullen daarom allereerst ingaan op de intake zoals die door het ROC Zadkine en het Albeda College wordt gehanteerd. Daarna behandelen we de ATB-intake.

### **2.1. Analyse van de intake-procedures van het ROC Zadkine en het Albeda College**

#### **2.1.1. Intake divisie Techniek ROC Zadkine**

De divisie Techniek van het Zadkine constateerde in 1998 dat er binnen de divisie nogal wat verschillen bestonden met betrekking tot de intake. Die verschillen hadden betrekking op taken en verantwoordelijkheden van de docenten, de tijdsinvestering, de opbouw van de intake, de mate waarin de procedure beschreven was, de mate van klantgerichtheid, de administratieve registratie van de informatie uit de intake, de mate waarin er voorafgaande aan plaatsing contact was met de cursist en de wijze waarop en waarheen cursisten werden doorverwezen als zij niet plaatsbaar bleken. Uit deze verschillen bleek een duidelijk verschil in visie. Het divisie management wilde graag eenheid in de procedures aanbrengen, zodat de intake doorzichtiger werd en een bijdrage leverde aan kwaliteitszorg, uitvalbestrijding en rendementsverbetering (Minimum intakeprocedure, 1999, p.1). Vervolgens is een minimumprocedure ontwikkeld die voor de gehele divisie Techniek geldt.

In deze procedure is niet alleen de gehele intakeprocedure beschreven, maar ook vastgelegd wie verantwoordelijk is voor de diverse stappen tijdens de procedure en wie de stappen daadwerkelijk uitvoert.

-----  
hier schema 1 'Minimum intakeprocedure divisie Techniek' invoegen  
-----

Het bovenstaande schema geeft de gehele intakeprocedure weer. Met alle de cursisten die zich aanmelden voor een opleiding op niveau 1 en 2 wordt een intakegesprek gevoerd. Tevens worden hun taal- en rekenvaardigheden getest. Scoort de cursist op deze tests voldoende en wordt naar aanleiding van het intakegesprek geconcludeerd dat hij/zij voldoende gemotiveerd is voor de opleiding waarvoor hij/zij zich heeft aangemeld, dan wordt overgegaan tot plaatsing. Is het taal- en rekenniveau te laag en/of is er sprake van onvoldoende motivatie (bijv. vanwege een verkeerde studiekeuze), dan vindt nader onderzoek plaats. Hierbij speelt het Divisie Intakenetwerk, dat nieuw is in de procedure, een belangrijke rol. In dit netwerk wordt overlegd of een deelnemer die niet plaatsbaar is in de opleiding van zijn keuze, mogelijk wel geplaatst kan worden binnen een andere opleiding. Het Intakenetwerk geeft ook informatie door aan het managementteam over plaatsingsproblemen die ontstaan doordat groepen, opleidingen of specifieke locaties vol zijn dan wel niet vol komen. Is binnen de divisie Techniek geen plaats te vinden voor een cursist of is het taal- en/of rekenniveau van de cursist te laag, dan wordt deze doorverwezen naar het Zadkine Service Centrum. Het service Centrum brengt vervolgens een advies uit over plaatsing in een opleidingstraject buiten de divisie Techniek.

Cursisten die zich aanmelden voor een opleiding op niveau 3 en 4 volgen in principe eenzelfde route, met dien verstande dat alleen in twijfelgevallen een intakegesprek gevoerd wordt. Vooreerst wordt de intakeprocedure schriftelijk afgehandeld. Via vragenlijsten wordt nagegaan of hun motivatie, hun sociale kennis (vaardigheden) en hun beroepsbeeld voldoende is. Wanneer cursisten voldoende scoren, worden zij onmiddellijk geplaatst. Rijzen er echter twijfels naar aanleiding van de resultaten van de vragenlijsten, dan volgt alsnog een intakegesprek. Hier wordt besloten of doorverwijzing op zijn plaats is, of dat de leerling alsnog kan worden toegelaten tot de opleiding van zijn keuze. Ook in deze situatie vormt het Zadkine Service Centrum het sluitstuk van de dienstverlening: aan cursisten die niet geplaatst kunnen worden binnen de divisie Techniek wordt een advies uitgebracht over een andere, meer wenselijke opleiding in een van de andere divisies van het ROC.

Het stroomschema suggereert dat de resultaten van de intake worden meegenomen in een begeleidingstraject dat tijdens de opleiding geïmplementeerd wordt. Opvallend is dat hierover in de 'Minimum intakeprocedure' verder helemaal niets wordt gezegd.

De intakevragenlijst voor degenen die zich aanmelden voor een opleiding op niveau 3 of 4 (zie bijlage 1) bestaat uit zeven delen: de onderwijservaring tot nu toe, de motivatie voor de gekozen vakrichting, de motivatie voor de opleiding, mogelijke praktijkervaring, persoonlijkheidskenmerken, praktische vragen met betrekking tot de gekozen leerweg en enkele overige vragen. De intakegesprekken met cursisten, die zich aanmelden voor een opleiding op niveau 1 of 2, volgen dezelfde systematiek. Deels worden zelfs precies dezelfde vragen gesteld. Gelet op het doel van deze studie, concentreren we ons op de onderdelen van de vragenlijst die zich richten op de beroepsoriëntatie.

Wat meteen opvalt aan de vragen over de motivatie voor de gekozen vakrichting, is het accent op cognitie. De openingsvraag luidt: 'Waarom wil je een beroep gaan uitoefenen in de gekozen vakrichting?', gevolgd door de vraag: 'Weet je al welk beroep je wilt gaan uitoefenen?' De vragen gaan uit van de veronderstelling dat de cursist een min of meer uitgekristalliseerde beroepswens, dan wel al een idee heeft van het beroep- c.q. van de beroepswerkzaamheden waarvoor de opleiding opleidt. Wanneer dat niet het is geval is, schrijft de instructie voor dat de intakers moeten doorvragen in een gesprek, omdat gerede twijfel bestaat aan de motivatie van de leerling. De intake bevat geen vragen naar het ontstaan van een eventuele beroepswens of beroepsoriëntatie en naar reeds eerder gekoesterde beroepswensen. Het Leitmotiv van dit deel van de vragenlijst is met andere woorden: weet de cursist voor welk beroep/welke beroepswerkzaamheden hij/zij kiest?

Dit motief vinden we terug in de vragen die tezamen helderheid moeten geven over de motivatie van de cursist voor de opleiding: 'Noem twee dingen die je denkt te kunnen als je deze opleiding afgerond hebt', wordt gevolgd door de vragen 'Wat is volgens jou de verhouding theorie/praktijk in deze opleiding?' en 'Noem drie volgens jou belangrijke vakken binnen de opleiding'.

In het onderdeel 'Praktijkervaring' wordt goed doorgevraagd op de feitelijke ervaring die de cursist al heeft opgedaan en wordt expliciet gevraagd aan te geven wat hij/zij daarin leuk en niet leuk heeft gevonden. Opvallend hier is dat de cursist niet gevraagd wordt waarom hij/zij bepaalde dingen leuk of niet leuk heeft gevonden. Ook wordt niet gevraagd of, en zo ja: wat, hij van deze ervaringen heeft geleerd en of de cursist zich vanwege deze ervaringen heeft aangemeld voor de betreffende opleiding.

In het onderdeel 'Persoonskenmerken' wordt vooral nagegaan of de cursist in staat is zelfstandig te werken, initiatief te nemen, samen te werken, respect te tonen voor een ander en kan omgaan met kritiek. De cursist wordt verzocht een voorbeeld geven van een situatie waarin hij zelfstandig moest werken, moest samenwerken, initiatief moest nemen, enzovoort. Impliciet wordt er van uitgegaan dat de cursisten reeds situaties hebben meegemaakt waarin zij op de genoemde personeigenschappen werden aangesproken, dat zij in staat zijn dergelijke situaties te herkennen en te benoemen/verwoorden en – last but not least – dat zij bereid en in staat zijn eerlijk te antwoorden, dat wil zeggen sociaal wenselijke antwoorden te vermijden. Aan het einde van dit deel wordt de cursist gevraagd twee eigenschappen te noemen die hem geschikt maken voor het gekozen beroep.

In het onderdeel 'Praktische vragen betreffende de gekozen leerweg' wordt de cursist – kort samengevat – slechts gevraagd of hij bereid en in staat is om aan de eisen te voldoen die de gekozen leerweg (BOL of BBL) stelt, waaronder op tijd aanwezig zijn in school en reizen naar het stageadres.

In het laatste onderdeel van de vragenlijst wordt gevraagd of er nog iets is waarvan de cursist vindt dat de school het moet weten.

### 2.1.2. De intake Motorvoertuigen opleidingen (BOL) van het Albeda College

Het intakeformulier dat gebruikt wordt bij de BOL-opleiding Motorvoertuigentechniek van het Albeda College (zie bijlage 2) volgt dat van het Zadkine College nagenoeg in zijn geheel. Er is iets meer aandacht voor de gezinsachtergrond van de cursist, waarvan het doel vooral lijkt te achterhalen of er sprake is van min of meer ‘normale’ gezinsrelaties en van onderwijsondersteunend gedrag van de ouders. In één opzicht onderscheidt de Albeda-intake zich van die van het Zadkine: er wordt gebruik gemaakt van een ‘criterium-gericht interview’ dat buiten het College is ontwikkeld. In dit semi-gestructureerde vraaggesprek (zie bijlage 2) worden tien onderwerpen onderscheiden: motivatie, doorzettingsvermogen, discipline, vermogen tot samenwerking, contactuele vaardigheden, dienstverlenende instelling/klantvriendelijkheid, zelfstandigheid, stressbestendigheid, omgaan met kritiek en zorgvuldigheid. Per onderwerp zijn telkens drie vragen geformuleerd. De intaker begint met de eerste vraag. Wanneer de cursist een antwoord geeft dat gescoord kan worden, gaat de intaker over naar het volgende onderwerp. Begrijpt de cursist daarentegen de vraag niet of geeft hij een vaag, niet te interpreteren antwoord, dan wordt de tweede vraag gesteld. Levert ook dat geen duidelijk antwoord op, dan stelt de intaker de derde vraag.

Interessant voor ons onderzoek zijn de criteria waarop de antwoorden van de cursist wordt beoordeeld. In tabel 2.1 zijn de geprefereerde antwoorden voor de tien onderwerpen schematisch weergegeven.

**Tabel 2.1. Preferente antwoorden intake Albeda College**

Onderwerp	Hoogste score wordt gehaald indien de cursist tijdens het intakegesprek laat zien, i.c. aannemelijk maakt dat:
Motivatie	hij/zij een realistisch beeld heeft van het intakegesprek en de opleiding
Doorzettingsvermogen	hij/zij nooit opgeeft en, ook wanneer het tegenzit, doorgaat tot het werk af is
Discipline	hij/zij afspraken nakomt en het werk volgens afspraak uitvoert
Samenwerken	hij/zij anderen altijd helpt en zich – indien nodig – door anderen laat helpen
Contactuele vaardigheden	hij/zij in staat is contact te leggen met anderen en dit contact te onderhouden
Dienstverlenende instelling	hij/zij graag met anderen meedenkt en graag tijd, kennis en vaardigheden ter beschikking stelt aan anderen
Zelfstandigheid	hij/zij zelfstandig kan werken, zelf problemen op kan lossen en alleen om hulp vraagt wanneer dit nodig is
Stressbestendigheid	hij/zij om kan gaan met spanning, altijd rustig en beheerst blijft en problemen in perspectief kan blijven zien
Omgaan met kritiek	hij/zijn haar/zijn gedrag of product aanpast indien de kritiek terecht is en zich niet als persoon aangevallen voelt
Zorgvuldigheid	hij/zij altijd het eigen werk controleert, aan alles denkt en altijd de puntjes op de i zet

Uit bovenstaande tabel wordt duidelijk dat een belangrijk doel van het intake-gesprek is om in te schatten in hoeverre de cursist beschikt over de persoonseigenschappen die van belang zijn voor het dagelijks functioneren in school en op de werkvloer. Er is veel minder aandacht voor ‘de mens achter de cursist’, haar of zijn waarden en opvattingen en haar of zijn levenservaringen tot nu toe. In feite is er ook geen gestructureerde aandacht voor de motivatie van de aspirant-student voor de opleiding en voor het werkveld waarvoor de opleiding voorbereidt.

### 2.1.3. Conclusie

Wanneer we de intake van het ROC Zadkine vergelijken met die van het Albeda College kan vastgesteld worden dat deze nauwelijks van elkaar verschillen. Wel wordt in de intake van het Albeda, door het systeem van drie vragen per onderwerp, rekening gehouden met het feit dat cursisten wellicht niet onmiddellijk in staat zijn heldere antwoorden te geven.

In beide intake-procedures wordt vooral nagegaan of de cursist weet waarvoor hij kiest, zowel in termen van opleiding als van beroep. Daarnaast tracht men in te schatten of de cursist in staat en bereid is te voldoen aan de eisen die de opleiding en de werkplek aan hem stellen. De beroeps- en levensoriëntatie van de cursist *in brede zin* wordt niet bevraagd. Evenmin is er aandacht voor toekomstverwachtingen en de daarachter liggende waarden. Beide vragenlijsten worden gekenmerkt door een accent op cognitie: van de cursist wordt verwacht dat hij in staat en bereid is zijn keuzemotieven, zijn school- en beroepsoriëntatie en de eigen onderwijs- en praktijkervaringen te verwoorden.

## 2.2. Het ATB-concept

### 2.2.1. Analyse van de ATB-intake

Vanuit het ATB-project is de afgelopen jaren een concept ontwikkeld waarin intake, assessment en cursistenbegeleiding op elkaar betrokken zijn .

-----  
hier ergens schema 2 'Begeleiding van het leerproces'  
-----

De belangrijkste redenen om een nieuw concept te ontwikkelen zijn:

- veel cursisten vallen in het eerste jaar uit;
- relatief veel cursisten veranderen tijdens het eerste jaar van beroepsrichting;
- een selectie op basis van alleen formele criteria, zoals vooropleiding, geeft onvoldoende inzicht in het werkelijke startprofiel van de cursist en het succes waarmee de cursist de beroepsopleiding zal doorlopen;
- MBO-opleidingen in de techniek willen hun toegankelijkheid vergroten voor verschillende doelgroepen (vooral allochtonen en vrouwen/meisjes);
- technische zowel als niet-technische MBO-opleidingen streven naar het aanbieden van opleidingen 'op maat', zodat cursisten in hun eigen tempo en aansluitend bij hun eigen behoeften en mogelijkheden, hun leertraject vorm kunnen geven;
- ontwikkelingen op het gebied van ICT en veranderende inzichten met betrekking tot de rol van docent en cursist hebben tot gevolg dat nieuwe didactische modellen worden ingevoerd, zoals probleemgestuurd leren, interactief leren, projectonderwijs en zelfstandig leren. Intake, assessment en cursistenbegeleiding moeten op die nieuwe modellen worden afgestemd (Intake-vragenlijst , 1999, p.5).

De kern van het nieuwe concept van op elkaar betrokken intake, introductie- en assessmentprogramma en cursistenbegeleiding, wordt door de auteurs van de intake-vragenlijst als volgt omschreven: "Vanaf het allereerste begin van de opleiding, dus ook tijdens de instroomprocedure, wordt de cursist uitgedaagd om een actieve en zelfstandige leerhouding aan te nemen en om zelf verantwoordelijkheid voor het leren te nemen. Vanaf het allereerste begin van de opleiding wordt de docent uitgedaagd om een begeleidende rol op zich te nemen en de cursist te stimuleren het leerproces in eigen hand te nemen. Door reflectie en zelfbeoordeling tijdens een introductie- en assessmentprogramma krijgt de cursist meer zicht op zijn aanwezige en potentiële kwaliteiten en is hij beter in staat om eigen verantwoordelijkheid te nemen voor zijn leerproces. De metingen en beoordelingen die plaatsvinden via diagnostische toetsen geven informatie over het actueel niveau van kennis en vaardigheden van de

cursist. De conclusies worden overgenomen in een persoonlijk dossier/portfolio en het persoonlijk ontwikkelplan van de cursist en in het cursistvolgsysteem van de opleiding. Het persoonlijk ontwikkelplan – een soort persoonlijk logboek – is uitgangspunt voor het plannen van een individueel traject en de verdere voortgangsbegeleiding. Cursisten en docenten zijn samen verantwoordelijk voor het bijhouden van de voortgang. De interactie tussen docenten/mentoren en cursisten is van wezenlijk belang. In het assessmentprogramma en de individuele gesprekken daagt de docent de cursist uit om opvattingen, leergedrag en voornemens goed te verwoorden en confronteert de docent de cursist met beoordelingen en observaties en uitslagen van toetsen.” (Intake-vragenlijst, 1999, p.5-6)

In dit onderzoek beperken we ons tot een nadere analyse van de intake – en dan met name de intake-vragenlijst - die vanuit het ATB-concept is ontwikkeld. Het zal duidelijk zijn dat er juist vanwege het omvattender ATB-concept vraagtekens gezet kunnen worden bij een analyse waarin de intake c.q. intake-vragenlijst wordt geïsoleerd van het introductie- en assessmentprogramma en van de cursistbegeleiding. In het onderstaande zal in ieder geval getracht worden de intake te analyseren vanuit de grote lijn van het ATB-concept.

De intake gebeurt aan de hand van een intake-vragenlijst die is aangepast aan verschillende opleidingsrichtingen en –niveaus: motorvoertuigentechniek, werktuigbouwkunde, electrotechniek, bouwkunde, bouwkunde ontwerp en grond-, water- en wegenbouw (zie o.a. Boogert, 1998; Bouwradius/Cinop, 2000). De vragenlijst is ontwikkeld door projectgroep ‘Intake-vragenlijsten Cinop’ in samenwerking met docenten uit technische opleidingen van het Scutos College, het Europa College, het ROC Utrecht, Tinbergen Techniek en het ROC Zadkine. Het uitgangspunt van de vragenlijst is dat het voor een succesvolle plaatsing en een succesvol verblijf in een technische opleiding nodig is om tijdens de instroomprocedure te kijken naar de motivatie voor opleiding en beroep en de verwachtingen ten aanzien van opleiding en beroep. De samenhang tussen deze variabelen wordt als volgt gelegd: “Als cursisten verkeerde, niet-realistische verwachtingen hebben over de opleiding en het beroep waarvoor wordt opgeleid, kan dat invloed hebben op hun motivatie. De kans op voortijdige uitval neemt dan toe. Omdat de diversiteit aan wensen en mogelijkheden alsmaar groeit, dient afstemming van vraag en aanbod steeds nauwkeuriger te gebeuren. Het is belangrijk om in een zo vroeg mogelijk stadium, vóórdat cursisten aan de opleiding beginnen, te achterhalen wat hun motieven zijn en wat ze van opleiding en beroep verwachten. De intake-vragenlijst ‘Verwachtingen opleiding en beroep’ is daartoe een hulpmiddel. Met dit instrument kan inzicht worden verkregen in de ideeën van cursisten die zich aanmelden” (Intake-vragenlijst, 1999, p.9).

Het doel van de vragenlijst is dus een beeld te krijgen van de mate waarin de verwachtingen van de cursist overeenstemmen met de realiteit. Nadat de vragenlijst is afgenomen vindt een intakegesprek over de antwoorden plaats. Het overall doel kan getypeerd worden als de realisatie van een zo goed mogelijk koppeling tussen de cursist enerzijds en de opleiding en het beroep anderzijds (matchingsmodel). Het is door de makers absoluut niet bedoeld als een selectie-instrument. De uitkomsten zijn niet ‘hard’: motivatie is een variabele die sterk beïnvloedbaar is door factoren buiten de opleiding en buiten de cursist, aldus de auteurs. De vragenlijst meet de motivatie niet, maar geeft slechts inzicht in de motivatie van de cursist. Daarmee is de vragenlijst veeleer een goed hulpmiddel om cursisten vanaf het begin van de opleiding individueel te begeleiden. De expliciete uitgangstelling is dat het invullen van de vragenlijst voor de cursist aanleiding is om *bewust na te denken over zijn/haar verwachtingen en motivatie*.

De vragenlijst bestaat voor het grootste deel uit meerkeuzevragen over (a) de motivatie en het zelfvertrouwen van de cursist, (b) de verwachtingen van de cursist over de opleiding en (c) de verwachtingen van de cursist over het beroep. De antwoorden worden via een computerprogramma kwantitatief gescoord. Op basis van deze scores wordt een ‘voorlopig startprofiel’ gegenereerd. In het intakegesprek komen vervolgens nog een aantal ‘bespreekvragen’ aan de orde die door de intaker zelf tijdens het gesprek gescoord worden. Tenslotte komen in het gesprek ook vragen aan de orde, die eerder via het computerprogramma extreem laag of extreem hoog gescoord zijn. Over het geheel genomen wordt een lage score opgevat als een mis-match tussen motivatie/verwachtingen van de cursist enerzijds en de realiteit van opleiding en beroep anderzijds. Men spreekt dan van een risico-profiel. Hoe hoger de scores daarentegen, des te beter de match.

In deel 1 van de vragenlijst, genaamd ‘Kijk op jezelf’ (zie bijlage 3) wordt allereerst de keuze voor de opleiding bevraagd. Een cursist behaalt de hoogste score wanneer hij er zeker van is de opleiding te willen volgen, voor de opleiding kiest omdat hij een vak wil leren, een diploma wil behalen en van mening is dat het een goede opleiding is. De hoogste score bij het tweede thema, persoonlijke kwaliteiten, wordt behaald wanneer de cursist aangeeft zeker te weten dat hij het diploma haalt en denkt goede cijfers te kunnen halen voor de theorie- en de praktijkvakken. Een cursist die zeker weet dat hij een beroep wil in de gekozen opleidingsrichting, behaalt de hoogste score bij het derde thema, keuze voor een beroep.

In deel twee, ‘Vragen over de opleiding’, wordt de hoogste score bereikt wanneer de cursist weet wat de verhouding is tussen theorie- en praktijkvakken, voor die verhouding ook een expliciete voorkeur uitspreekt, precies weet welke vakken hij aangeboden zal krijgen, precies weet hoeveel tijd aan het huiswerk besteed moet worden en aangeeft minimaal 20 en maximaal 25 klokuren per week op school te zijn.

In deel 3, ‘Kijk op het werk’, wordt nagegaan of de cursist een reëel beeld heeft van (a) de werktijden, (b) de inhoud van het werk, (c) de beroepen die met de opleiding toegankelijk zijn, (d) de grootte van de bedrijven waarin hij hoogstwaarschijnlijk komt te werken na de opleiding, en (e) de carrièremogelijkheden, zoals verdiensten, mogelijkheid eigen baas te worden, promotiemogelijkheden, noodzaak tot bijscholing.

Op de intake volgt een introductie en assessment periode. In het document ‘Mentor en docent als begeleiders van het leerproces’ (Boogert, 1998) wordt gesteld dat de begeleiding van het leerproces een ritssluitingsmodel is: verschillende activiteiten grijpen op elkaar in. De begeleiding start met het invullen van de intake-vragenlijst en het opstellen van een startprofiel. In de daarop volgende introductie- en assessmentperiode wordt een persoonlijk dossier of portfolio samengesteld. Dan ook wordt de leermonitor ingevuld. Dit is een instrument dat zichtbaar maakt hoe de cursist leert. Bovendien wordt een persoonlijk ontwikkelplan (POP) vastgesteld. Na deze periode is er sprake van twee vormen van begeleiding: als apart programma-onderdeel (begeleiding door de mentor, begeleidde werkgroepen en zelfassessment door het bijhouden van een logboek) en geïntegreerd in de vakken. Het zwaartepunt van de begeleiding in zowel de introductie- en assessmentperiode als in de daaropvolgende begeleidingsactiviteiten ligt bij het motiveren van de cursisten (a) tot zelfonderzoek met betrekking tot hoe ze leren en wat ze willen leren en (b) tot zelfregulatie met betrekking tot het eigen leren en het sturen van de eigen voortgang. Centraal staat dus zelfstandig leren i.c. leren te leren, waarbij de aandacht vooral uitgaat naar de verantwoordelijkheid van de cursist.

## **2.2.2 Conclusie**

Analyse van de ATB intake-vragenlijst laat zien dat deze vooral nagaat of de verwachtingen van de cursist ten aanzien van de opleiding en het beroep reëel zijn, dat wil zeggen, overeenkomen met de werkelijke situatie in de opleiding en in het beroep. De motivatie van de cursist is deels afgeleid uit de vraag of hij zeker weet dat hij deze opleiding wil volgen, c.q. dit beroep wil uitoefenen, deels uit de ‘objectieve’ kennis die de student heeft van de opleiding en het beroep. Daarmee wordt motivatie grotendeels gelijk gesteld aan kennis hebben van en de bereidheid zich te willen onderwerpen aan de gedrags- en houdingseisen die de opleiding en het beroep stellen.

De ATB-vragenlijst is bovendien erg verbaal-cognitief. Het gaat er vooral om dat de cursist blijkt geeft van zijn kennis van wat hem te wachten staat, en deze kennis onder woorden kan brengen. Hierin stemt de ATB-lijst overeen met de vragenlijsten die bij het ROC Zadkine en het Albeda College worden gehanteerd. De ATB-lijst vraagt niet naar het ontstaan van de beroepswens, zoals ook het ROC Zadkine en het Albeda College dat niet doen. Wel is er aandacht voor de eerdere werk/beroepservaring van de cursist (en daarin stemmen de intakes weer overeen), zij het dat dit onderdeel in het ATB-project aan de orde komt in het introductie- en assessmentprogramma dat op de intake volgt.

In de introductie- en assessmentperiode, die in het ATB-concept volgt op de intake, staat het zelfstandig leren, het ‘leren leren’ centraal en niet het ontwikkelen van een arbeidsidentiteit. Opvallend daarbij is dat de aandacht vooral uitgaat naar de verantwoordelijkheden van de cursist/student en er weinig aandacht is voor de vraag naar de vormgeving van de leeromgeving. Men gaat er stilzwijgend van uit dat gesprekken met mentoren, docenten en mede-studenten in deze motiverend werken. Deze

gesprekken zijn overigens ook bijzonder cognitief van opzet. Zo is er in het Persoonlijk Ontwikkel Plan geen ruimte om uitdrukking te geven aan emoties (zowel positieve als negatieve) en wordt ook nergens geïnformeerd naar het welbevinden van de student (zie Boogert, 1998, p.29 e.v.). Er is, zoals gezegd, weinig expliciete aandacht voor het ontwikkelen van een arbeidsidentiteit. In het POP spelen de (levens)waarden van de student nauwelijks een rol terwijl de beroepspraktijk slechts via mentoring aan bod komt. Over de inhoud en de functie van mentoring wordt verder weinig gezegd.

### **2.3. Intake en/in het perspectief van studieloopbaanbegeleiding**

Zowel bij het ROC Zadkine, het Albeda College als het ATB-Intakeproject wordt ervan uitgegaan dat de intake het begin moet zijn van een proces van studieloopbaanbegeleiding dat de gehele opleiding doorloopt. Een analyse van de intake sec loopt dus het gevaar zaken te verwaarlozen waarin verderop in het begeleidingstraject voorzien zijn, dan wel zaken te accentueren die in het gehele begeleidingstraject minder centraal zijn.

Het probleem nu is, en daarmee belanden we meteen bij de eerste conclusie, dat het ROC Zadkine en het Albeda College zeer vaag zijn over het traject dat volgt op de intake. Van uitgewerkte plannen met betrekking tot studieloopbaanbegeleiding lijkt nog geen sprake te zijn. Het ATB-project is hierover veel explicieter: niet alleen worden de op de intake volgende begeleidingsfasen helder benoemd, maar deze fasen worden ook geïnstrumenteerd. Het probleem van het gehele ATB-begeleidingstraject is echter – althans vanuit het perspectief van dit onderzoek – dat het zwaartepunt ligt bij de ontwikkeling van studievaardigheden, terwijl de ontwikkeling van een heldere oriëntatie op de arbeidsloopbaan relatief weinig aandacht krijgt. Mentoring wordt gepresenteerd als de oplossing hiervoor, maar hoe mentoring zich verhoudt tot de ontwikkeling van studievaardigheden blijft onduidelijk.

Dat brengt ons op de tweede conclusie: er is erg weinig aandacht voor de vraag welke leeromgevingen er nodig zijn om de veronderstelde en nagestreefde leerprocessen te realiseren. Het gevolg is dat de verschillende vormen van begeleiding die in het ATB-project worden onderscheiden (o.a. mentoruren, begeleidde werkgroepen, niet-begeleidde werkgroepen, begeleiding door docenten) inhoudelijk tamelijk los van elkaar staan. Het gevaar hiervan is dat deze begeleiding voor de student noch voor de docent resulteert in een cumulatief leerproces.

De derde conclusie is dat alle hier besproken intake-procedures gebaseerd zijn op twee vooronderstellingen die verder besproken noch aan de realiteit getoetst worden. De eerste is dat de cursist in staat en bereid is om naar aanleiding van de vragenlijst te gaan nadenken over zijn/haar wensen, motivatie en verwachtingen. De tweede veronderstelling is dat motivatie voor opleiding en/of beroep geïndiceerd wordt door de mate waarin de cursist (a) reeds voor aanvang van de intake correcte kennis bezit over de opleiding en het beroep (en dan met name de eisen die vanuit opleiding en beroep aan hem gesteld worden), (b) reeds voor aanvang van de intake kennis heeft van de eigen motivatie, wensen en verwachtingen en (c) in staat en bereid is de eigen wensen en verwachtingen in overeenstemming te brengen met de eisen die vanuit de opleiding en het beroep gesteld worden (zelfselectie). In hoofdstuk 1 hebben we bij deze vooronderstellingen nogal wat vraagtekens gezet..

De vierde conclusie is dat er in de intakeprocedure weinig tot geen aandacht is voor de samenhang tussen opleidings-, beroeps- en toekomstwensen en verwachtingen. Er wordt niet gevraagd naar het ontstaan van de beroepswens, er is geen aandacht voor het bredere levensperspectief van de cursist en dientengevolge worden de verwachtingen met betrekking tot de opleiding en het beroep ook niet in verband gebracht met het totale levensperspectief van de cursist (niet naar het verleden, niet naar de toekomst). In het verlengde hiervan kunnen we vaststellen dat geen van de besproken intake-vragenlijsten de cursist in de gelegenheid stelt zich te uiten over voor hem belangrijke levenswaarden.

De slotconclusie is dat de besproken intake-procedures, wanneer we ze beschouwen los van het begeleidingstraject waarvan ze volgens de auteurs van deze procedures annex vragenlijsten expliciet deel moeten uitmaken, toch meer de nadruk leggen op het 'afschatten' van de cursist dan op het 'inschatten' van zijn of haar competenties. Anders geformuleerd: de nadruk ligt op het bepalen van het 'risicoprofiel' en niet op het 'potentieprofiel'. Hiermee wordt bedoeld dat de intake vooral nagaat of de cursist weet waaraan hij begint, zowel in termen van opleiding als daarachterliggende beroepsmogelijkheden. Veel minder wordt nagegaan wat voor persoon de cursist is, welke

toekomstwensen hij heeft, hoe hij 'in het leven staat', et cetera. *De intake gaat vooral na of er enthousiasme is voor de opleiding en het beroep, maar enthousiasmeert zelf niet.* Daardoor levert de intake nuttige informatie op voor de school, maar de cursisten leren er waarschijnlijk erg weinig van. Nogmaals wordt – en met nadruk – erop gewezen dat de auteurs van het ATB-project zeker niet de bedoeling hebben om de cursist slechts af te schatten en in het vervolgtraject expliciet elementen hebben ingebouwd waarin de nadruk juist ligt op het vaststellen van het 'potentieprofiel'. Het grootste probleem met de ATB-intake is dat deze intake in de bedoeling van de auteurs een integraal onderdeel is van een veel breder begeleidingsproces, zonder dat echter inhoudelijk duidelijk is hoe de verschillende onderdelen van deze begeleiding met elkaar samenhangen. De door de ATB-auteurs voorgestane integrale begeleiding is vanuit technisch-organisatorisch gezichtspunt integraal maar mist een overkoepelend conceptueel kader.

Dit is problematisch omdat in de praktijk van iedere dag binnen de technische opleidingen van een ROC (maar veelal ook in niet-technische opleidingen) een traditioneel onderwijsperspectief dominant is en vrijwel nooit discussies plaatsvinden over onderwijsvernieuwingen waaraan de gehele unit of opleiding deelneemt en waaraan ook beleidsmatige consequenties worden verbonden. Gelet op de teruglopende leerling-aantallen wordt het management meestal helemaal opgeslokt door beheersmatige zaken, terwijl het merendeel van de docenten in de techniek minder veranderingsbereid is dan collega's in niet-technische opleidingen (Van Esch & Tiebosch, 1998), zij zich vooral definiëren als opleider en veel minder als begeleider (Blokhuizen & Van Montfort, 1998) en zij techniek vooral zien als instrumenteel handelen (Procee, 1997). In een dergelijke context is het waarschijnlijk dat het ontbreken van een consistent conceptueel kader dat een brede, integrale begeleidingsaanpak zoals de ATB-auteurs zich die voorstellen, niet van de grond zal komen en docenten naar eigen inzicht gebruik zullen maken van onderdelen van de voorgestelde methodiek en het instrumentarium. De gegevens die we in het volgende hoofdstuk presenteren, maken duidelijk dat een dergelijk scenario verre van denkbeeldig is.



## HOOFDSTUK 3. DOCENTEN EN STUDENTEN AAN HET WOORD

In de tweede fase van het onderzoek zijn semi-gestructureerde groepsinterviews afgenomen bij 10 docenten uit technische studierichtingen die zelf intakes afnemen. Er zijn 2 gesprekken gevoerd met in totaal 4 docenten van het Albeda College (een interview met drie docenten en een interview met een docent) en 2 gesprekken met in totaal 5 docenten van het ROC Zadkine (een interview met twee en een met drie docenten). Daarnaast zijn 3 groepen van eerstejaars studenten geïnterviewd (een interview met 4 studenten van het Albeda College, een met twee en een met 4 studenten van het ROC Zadkine). De interviews zijn afgenomen in september 2000, enkele weken nadat de studenten de intake achter de rug hadden en de docenten nog bezig waren met de intakes van studenten die zich laat hadden aangemeld. Ze zijn op de band opgenomen en aan de hand van deze opname is een verslag van het gesprek gemaakt. Dit verslag is voorgelegd aan de respondenten met de vraag zoveel te veranderen, te schrappen dan wel aan te vullen als zij nodig vonden. Hier worden slechts de aldus door de respondenten goedgekeurde verslagen gepresenteerd. Wij hebben er voor gekozen de gesprekken afzonderlijk weer te geven, zodat ook de context van het gesprek helder blijft. Allereerst komen de docenten aan het woord, daarna de studenten. De interviewvragen zijn steeds cursief weergegeven.

### 3.1. De docenten

#### 3.1.1 Interview met een docente van de Laboratoriumopleiding en een docent van de Optiekopleiding van het ROC Zadkine

*Is de intake een instrument voor het inpassen van studenten in het bestaande aanbod, of een instrument dat maatwerk mogelijk maakt?*

Er is een minimale procedure afgesproken die doorlopen moet worden. De meeste nieuwe studenten komen bij mij terecht. Er wordt meteen een schifting gemaakt tussen mensen die in de eerste klas moeten instromen en anderen, die van HBO-opleidingen komen. Deze laatsten hebben recht op vrijstellingen. Deze mensen worden door iemand anders behandeld. Ik krijg de vbo-mavo-uitstromers. In eerste instantie kijk ik dan naar hun vakkenpakket, of ze toelaatbaar zijn. Vervolgens heb ik een gesprek met deze studenten en dan probeer ik te bekijken in hoeverre zijzelf achter hun keuze staan. Of dat daar nog een stuk informatie gegeven moet worden. Ik bied ze ook altijd aan om – wanneer ze tenminste zich op tijd aanmelden – een dagje of twee dagen mee te lopen met een klas. *Hoeveel studenten maken gebruik van dit aanbod?* Ik denk toch wel zo'n 15 van de 100 nieuwe aanmeldingen.

*Functioneert de intake?*

Ja, ik vind van wel, het loopt wel goed. De 10% die zich na de grote vakantie aanmeldt, daar zit 'em het probleem. Die zijn vaak niet zo gemotiveerd en als dat dan na 2, 3 weken duidelijk wordt, heb je eigenlijk geen tijd meer om over andere opties met hen te spreken.

*Geeft de intake U een goed beeld van de mens achter de leerling? Van wie ze zijn, wat ze willen, of ze gemotiveerd zijn?*

Nee, in een gesprek kom je daar nooit achter. Je denkt 'Dat is goed gegaan' en naderhand hoor je weer van 'Ja maar, ik moest toch wat...'. In een gesprek kun je wel wat doorprikken. Maar het zijn 16-, 17-jarigen. Die gaan echt niet zeggen 'Ik barst van de twijfels'. De intake functioneert goed in zoverre je de leerlingen kunt helpen bij hun besluit en al dan niet kunt meegaan met hun besluit. Meer kun je op dat moment niet.

Je krijgt een redelijk inzicht in waar de leerling past in ons aanbod. Je probeert ze ook zo goed mogelijk bij te praten over het beroep dat vast zit aan die opleiding. Dat is voor de meeste leerlingen overigens maar een verhaal, een idee van 'Dat lijkt me wel leuk'. Want feitelijk hebben de meesten geen idee van het beroep achter de opleiding. Alleen die mensen in hun familie hebben die dit soort werk doen, die weten er wat meer van. Dus je adviseert ze van 'Ga naar de open dag chemie', dan kunnen ze eens in wat bedrijven gaan kijken. En kom bij ons een paar dagen meelopen. Dan krijgen ze meer beeld van die school. Maar dat is maar 15%. Want de rest zegt dat het niet nodig is.

Wat ik in de intake altijd duidelijk maak is dat er weinig verschil is tussen naar het mbo gaan of nog doorstuderen via de havo. Met havo richt je je op een hogere beroepsopleiding, met mbo kun je de arbeidsmarkt op maar je kunt ook naar het hbo. En eigenlijk kom je dan qua vakkenpakket beter uit, want het mbo-niveau is hoger dan het havo-niveau. Ik zeg ook altijd: Denk nu niet 'Ik wil dat beroep niet', want dat hoeft ook niet.

*Heb je voldoende mogelijkheden om de leerlingen een wat scherper beroepsbeeld te verschaffen?*  
Niet op dat moment. Maar ze krijgen in de eerste klas twee excursies aangeboden. Maar dat zijn natuurlijk ook maar momentopnamen.

*In de toestroom naar het mbo-techniek knelt het op twee manieren: (a) er melden zich te weinig mensen aan en (b) er is veel uitval (30-35%) in het eerste jaar. Zou een intake dit uitvalpercentage naar beneden kunnen brengen?*

Ik denk van niet, omdat je te maken hebt met een generatie die eindeloos mogen kiezen van hun ouders. Vanmorgen sprak ik nog met een leerling die zei dat hij het vorig jaar beschouwd had als een soort 'proefperiode'. Toen zei ik: 'Dat heb je me niet verteld toen wij serieus zaten te praten over hoe je je studie moest aanpakken'. Dat vertellen ze dus niet. Dan moet je toch echt heel veel strikvragen gaan stellen en dan vallen ze uiteindelijk door de mand in zo'n gesprek. Dan verspreken ze zich misschien een keertje.

*In de intake wordt bijna niet gevraagd naar de toekomstwensen van de leerlingen. Zou het belangrijk zijn dat dit wel gebeurt?*

Ja. Het probleem is dat afgesproken is dat de intakeformulieren een onderdeel zouden zijn van een heel traject, maar er is geen opleiding die dat ook echt doet. Er zou een gesprek met de student moeten zijn waarin je ingaat op de antwoorden die tijdens de intake zijn gegeven. Dat gebeurt dus bij ons ook niet. Ik zal het je eerlijk zeggen: Ik doe met die intakeformulieren dus niks meer. Ik heb er lang genoeg aan getrokken. Maar ik hoor niemand die zegt, met de intakes moeten we nog wat doen. Vorig jaar was afgesproken dat de mentoren die dingen zouden scoren en zouden kijken waar mogelijk problemen zitten. Maar dat is niet gedaan. Die mentoren zeggen rustig: 'We weten niet wat we daarmee aan moeten. Ik zou niet weten wat ik moet vragen.' Snap je, zo gaat dat dus. Je moet ook naar de organisatie kijken. De afspraken die je maakt, die moeten ook worden nagekomen.

*Wanneer zou de intake moeten worden afgenomen?*

Dat zou ruim voor de zomervakantie moeten, zodat iedereen een echte kans heeft om zich te oriënteren en – als hij zich misschien bij de verkeerde studierichting heeft aangemeld – zich te heroriënteren. Het probleem blijft natuurlijk met de mensen die zich pas na de zomervakantie aanmelden. Daarom moet er eigenlijk een procedure zijn dat iedere leerling een apart intakegesprek krijgt wanneer hij zich aanmeldt. Iedereen heeft gezegd dat ze daar behoefte aan hebben, maar bijna niemand doet het. En niemand doet iets met de resultaten van de intakes.

Wij halen bij de BOL-instroom de problematische gevallen eruit. En bij de BBL kunnen we natuurlijk veel gemakkelijker zien wat de eventuele probleemgevallen zijn. In een gesprek kun je toch wel een beetje zien wat de houding en de interesse is. Je moet iedereen aannemen, maar in 2 of 3 gevallen (van de 50) heb ik de leerling toch serieus gevraagd of hij deze opleiding wel moest kiezen. Maar wie ben je dat je kunt inschatten binnen de tijd die je daarvoor hebt, of iemand hier thuishoort?

*Zou je meer tijd moeten besteden aan de intake of moet de intake zelf veranderen? Zou je iets kunnen doen dat de drop out in het eerste jaar naar beneden gaat?*

Ja, dan zou je vooral instrumenten moeten ontwikkelen om de motivatie van de leerling te meten. En je zou moeten nagaan hoeveel kennis de leerling heeft van de opleiding waarvoor hij zich inschrijft en van het daarachterliggende beroep. Dan zou je het probleem ondervangen.

*Het vage beroepsbeeld is mogelijk één factor die meespeelt bij drop out. Een andere is privé-problemen bij de leerling. Mij valt op dat in de intake hoegenaamd niet naar het privé-leven van de student wordt gevraagd.*

Nee, dat is niet waar. Kijk, aan het eind van het intakeformulier staat de vraag 'Vind je dat we iets moeten weten dat van invloed kan zijn op je studie?' En dan is er een vertrouwenspersoon. Maar ik denk wel dat dit te vaag gesteld is. Deze vraag wordt ook bijna niet ingevuld. Maar eigenlijk doen wij dit in een later stadium. Dan kunnen leerlingen die problemen hebben terecht bij de mentor en bij de decaan. Op dit moment draait er in het eerste jaar een programma waarin mentoren doorprikken naar de privé-situatie en ze naar mij als decaan sturen als er problemen zijn. En na ieder trimester, als je de cijfers ziet en merkt van dat een leerling achterblijft, dan krijg ik die ook op mijn bordje. En dan komt het er ook wel vaak uit. Maar dat is na de intake. Ik zie ook niet dat je dat naar voren kunt halen. De meeste leerlingen zullen bij een intake ook niet hun problemen van thuis kwijt willen.

De mentor heeft een hele lijst waarin wordt nagegaan wie de mens achter de student is. Wat zijn hobbys zijn, of hij een eigen kamer heeft, of hij iets met muziek doet, enzovoorts. De mentoren houden deze lijsten bij om er op terug te komen. Het hangt dus helemaal af van de kwaliteit van de mentor. *Hoe is die kwaliteit?* Wisselend. Van de personen die bij ons mentor zijn, zijn er een of twee die het goed doen en de anderen die doen dat omdat ze nu eenmaal mentor zijn. Het vraagt natuurlijk ook heel andere kwaliteiten dan het lesgeven. Die heeft niet iedereen. En als je dan aangeeft dat ze er een scholing op kunnen doen, dan geven ze ook niet thuis. Dat is dus heel moeilijk.

*Is jullie onderwijsunit geïnteresseerd in de mens achter de leerling?*

(docente) Ja, zeker wel. Een enkeling niet maar de meerderheid zeker wel.

(docent) U bespeurt mijn aarzeling....half/half denk ik.

*Wat gebeurt er met het ingevulde intakeformulier?*

Bij ons (de laboratoriumopleiding, FM/MR) verdwijnt dat formulier. Mentoren zouden er iets mee gaan doen, maar dat hebben ze niet gedaan. Dat heeft natuurlijk ook te maken met faciliteiten en de organisatie. Ik heb 120 aanmeldingen gehad en ik heb er 175 uur voor. En dan is er natuurlijk ook sprake van piekmomenten. Vanaf maart komt de intake boven op je gewone werk. Dat is ook een knelpunt.

Bij ons (de Optiekopleiding) gebeurt er ook weinig tot niets mee. Er is wel wat tijd beschikbaar, 50 uur op jaarbasis voor zo'n 50 leerlingen. Dat is dus een uur, anderhalf uur per leerling en da's te weinig. In die tijd moet je de intake afnemen, met sommige uit de BOL en met alle BBL-ers een gesprek hebben, nagaan op welk niveau ze thuishoren en de administratieve afhandeling doen. Met 4, 5 leerlingen ben je een hele dag onder de pannen.

*Betekent dit dat er meer tijd en aandacht moet zijn voor de intake?*

Eigenlijk wel, maar de vraag is of men dat wel wil. Bij ons (de Laboratoriumopleiding) heerst de opvatting van 'Als ze voldoen aan de criteria, dan komen ze binnen en moet je verder niet moeilijk doen. Binnen is binnen en dat is het dan'. En wij hebben ons heel lang helemaal niet druk hoeven maken over het aantal instromers. (...) Het dringt wel langzaam door dat ze er aandacht voor moeten hebben. Want de instroom daalt gestaag en dan staan er toch banen op het spel. Maar dat gaat langzaam. De houding van docenten in de techniek is toch erg gericht op de leerstof, op het onderwijzen. En veel minder op de student. (...) Wij hebben er ook nooit bij stilgestaan dat je over een 4-jarige opleiding 5 of 6 jaar kunt doen. En dat wordt in toenemende mate door studenten doodnormaal gevonden. We hebben ze wel binnen maar het is steeds meer een kunst om ze ook binnen te houden.

*Als U leerling zou zijn in Uw eigen opleiding, zou U dan het gevoel hebben dat U serieus werd genomen wat betreft Uw eigen keuzen? Of zou je het gevoel hebben dat je toch vooral wordt gestuurd?*

Het is heel ambivalent.... hier wel en daar niet. Maar er is ook vaak sprake van situaties waarin leerlingen grote inschattingsfouten maken. En dan moet je ze wel 'sturen'. Bij die leeftijd is dat zo. In veel opzichten zijn ze hartstikke goed bij, maar wat studie- en beroepskeuze aangaat toch vaak niet. (...) Door allerlei bezuinigen zijn er overvolle klassen bij ons en is de organisatie meestal niet helemaal op tijd klaar. Dan zou ik wel denken van 'Hè wat is dat hier?' 'Wat ben ik hier eigenlijk? Ze walsen hier over me heen!' Toch is het gek dat ze daar weinig over klagen. Ze klagen vooral over gedrag van docenten, dat ze afgesnauwd zijn of niet goed behandeld zijn.

### 3.1.2 Interview met drie docenten van de afdeling Motorvoertuigentechniek van het Albeda College

#### *Hoe loopt bij U de intake?*

Wij zijn de BOL-afdeling. BOL-leerlingen hebben een niet afgemaakte vooropleiding. Dat heeft een aantal aanwijsbare oorzaken: gedrag, leerproblemen en psycho-sociale problemen. Veel leerlingen komen uit gebroken gezinnen. Meer dan 75% van onze leerlingen is allochtoon (veel vluchtelingen). Veel van onze leerlingen hebben een ISK-opleiding gehad. Dat sluit toch niet helemaal aan bij onze eisen met als gevolg dat we de eisen wat naar beneden bijstellen. Feitelijk mogen we voor niveau 1 en 2 helemaal geen toelatingseisen stellen, dat zijn drempelloze opleidingen. Maar we worden natuurlijk afgerekend op datgene wat je aflevert. We taken in op niveau 1 en op niveau 2. Je kijkt naar: waar past zo'n jongen nou in. Dan kijk je naar het niveau Nederlands - dat voert op dit moment toch de boventoon - rekenen, technisch inzicht en een motivatietoets. De motivatietoets gebruiken we alleen ter ondersteuning van het gesprek dat er op volgt. We kijken in dat gesprek naar de schoolloopbaan tot nu toe, naar of iemand in aanraking is geweest met de politie of met het RIAGG, naar de thuissituatie, of de ouders geïnteresseerd zijn in de opleiding, dat soort gegevens. We kijken vooral naar wat de jongen al weet.

#### *Wat is het doel van dit gesprek?*

We proberen voor de leerling het meest juiste traject te vinden. We hebben vaak te maken met shoppers die alleen komen om zich in te laten schrijven en vervolgens zie je ze niet meer. Het gaat hen alleen om de beurs. Die haal je er met het intakegesprek wel uit. Ook door naar zijn schoolverleden te kijken. Als er veel rare wisselingen in zitten, dan ga je doorvragen. En op een gegeven moment prik je er wel doorheen. En als je er niet doorheen prikt, dan gaan we op een gegeven moment de school bellen waar hij vandaan komt. Het gaat dus om het belang van de leerling en het belang van de groep. Want als je een groep van 16 leerlingen hebt met twee bandieten er tussen die de andere veertien meentrekken, dan is het belangrijk om die twee eruit te halen. Het is ons belang en het belang van die veertien, dat ze de eindstreep halen. En die andere twee, die moeten eerst maar gaan werken. En als ze werk gevonden hebben, dan kunnen ze terug komen en dan kunnen we kijken of ze in de BBL passen.

#### *Hoe probeert U erachter te komen wat een leerling wil?*

Dat zit in die vragen. Daar zitten veel vragen in over wat ze van ons en van een bedrijf verwachten. De meeste leerlingen hebben weinig of een heel romantisch idee van wat een automonteur is en doet. Bij Turkse jongens heeft een automonteur status. Vaak zie je dat die jongens door hun ouders gepushed worden om automonteur te worden. Tijdens de intake geven we zo duidelijk mogelijk aan wat het beroep van automonteur inhoudt en tijdens de lessen gaan we daar op door. Wat hij kan verwachten in een garagebedrijf, ook ten aanzien van loon. Want daar hebben zo ook vaak veel te hoge verwachtingen van. We vragen in de intake of de leerling ooit een beroepentest heeft gedaan of überhaupt getest is. En als hij erg veel irreële antwoorden geeft, dan kan hij een assessment krijgen of we sturen hem door naar de afdeling Educatie. Die hebben meer ruimte om hem te laten oefenen met hout, met metaal. Om zich beter te oriënteren.

#### *Wat gebeurt er met de intakegegevens?*

Alle docenten die lesgeven aan de leerlingen zijn ook betrokken bij de intake. En alle gegevens zijn voor hen ook in principe beschikbaar. In leerlingbesprekingen komen die gegevens ook weer boven water. De mentoren vertellen daar over hun oordeel over de leerling en dan moeten alle docenten wel meeluisteren. De mentor staat voor het belang van zijn of haar groep. En degene die het intakegesprek heeft afgenomen, vertelt hoe het gesprek is verlopen en wat er aan de orde is gekomen. Alle docenten weten dat, op het moment dat ze een probleem krijgen met een leerling, ze de gegevens er een bij moeten pakken.

#### *Zou de intake het begin kunnen zijn van een heel proces van studieloopbaanbegeleiding?*

Daar hebben wij de verlengde intake voor. Tijdens de intake kom je er al vaak achter dat er ook nog wel ergens een tweede beroepskeuze is of is geweest. En als zo'n jongen nu duidelijk niet de aanleg heeft om monteur te worden, dan ga je met hem praten over die tweede keuze. En als het nodig is dan

nodigen we soms ook de ouders uit om daarover mee te praten. En komen we er daar niet uit, dan kun je altijd nog gaan kijken naar het assessment. Wij kunnen hier natuurlijk maar twee dingen zien: of die jongen hier wel past of dat hij hier niet past. Als hij hier niet past, dan kunnen we niet zien waar hij wel past. Daar is dat assessment voor.

*Hoe proberen jullie er voor te zorgen dat de leerlingen een reëler beeld van het beroep en de beroepsmogelijkheden krijgen?*

Stage is de echte confrontatie, maar je begint in de opleiding al ze te confronteren met de cultuur van de garagewereld. De regels die in de garagewereld gesteld worden, worden hier ook gesteld. Een pet op in de klas mag niet, want in de doorsnee garage willen ze het ook niet. En we confronteren ze constant met: 'Hoe ga je met elkaar om? Hoe ga je met het materiaal om?' Altijd ermee confronteren dat een auto geen eigendom is van de garage maar van de klant. En als wij denken dat een bepaalde jongen absoluut nergens aan de slag zal kunnen omdat hij zich niet aan de regels wil of kan houden, die laten wij dus ook absoluut niet op stage gaan. We hebben hier een aparte les, het BPV-uur, waarin we vanaf het begin met de leerlingen bepraten hoe het er in de praktijk aan toe gaat, wat de baas verwacht, wat zij kunnen verwachten van de baas. En we zetten ze ook onder druk: als jij je diploma wilt hebben, dan zul je minimaal zoveel uur stage moeten lopen. En als dat niet lukt, dan ook geen diploma. Ze moeten zich gaan gedragen. Gedragen ze zich niet, dan komen ze niet in een werkplaats en zonder werken in de werkplaats geen diploma.

*Wat zijn de mogelijkheden om de intake te verbeteren?*

De motivatietoets moet verbeterd worden, moet op taalgebied nagekeken worden. Je moet van een behoorlijk taalniveau zijn om hem te kunnen lezen. En de gegevensstroom van andere scholen moet verbeterd worden. Het is nu een verschrikking om aan gegevens te komen. De leerling krijgt veel te weinig gegevens mee en wij krijgen ze ook niet. Dat zou anders moeten of veel efficiënter.

### **3.1.3 Interview met drie docenten van de afdeling Auto- en Metaaltechniek van het ROC Zadkine**

*Hoe functioneert de intake bij jullie?*

Wij roepen de leerlingen op die zich bij ons aanmelden en kijken dan allereerst naar: wat is je vooropleiding? Heb je al wat in deze richting zitten denken? Wij hebben het een beetje makkelijk, omdat we hier hoofdzakelijk een BBL-opleiding zijn, stellen we als eerste de vraag 'Heb je al een werkgever?' Als ze al een werkgever hebben, dan is duidelijk dat ze gemotiveerd zijn om in de autotechniek te gaan werken. Via de intake kunnen we deze leerlingen gemakkelijk een plaatsje geven in onze opleiding Assistentautotechnicus of in de opleiding Autotechnicus. Als ze nog geen werkgever hebben, dan is de vraag of ze in de BOL geplaatst kunnen worden. Als ze daarin geplaatst kunnen worden, dan is het voor ons een kwestie van schatten of ze gemotiveerd zijn. Want in de BOL, daar vindt veel drop out plaats. In de BBL is bijna geen voortijdige uitval. Wij gaan er dus van uit dat ze eigenlijk zichzelf selecteren: hebben ze een werkgever of niet als ze zich bij ons aanmelden? Een betere selectie is er eigenlijk niet.

*Zou je de intake voor de BOL dan kunnen verbeteren?*

De intake gaat bij de BOL niet goed, daar is veel te veel uitval. Vanuit onze afdeling is een conceptplan ingeleverd om daar een soort survivaltraining op te zetten.<sup>1</sup> Maar dat is nooit van de grond gekomen, vooral om roostertechnische en financiële redenen. *Waarom een survivaltraining?* Veel jongens kunnen zich tijdens de intake heel goed houden maar na een maand blijken ze uitgeblust te zijn: ze willen niks meer, ze kunnen niks meer, ze doen niks meer. Ze hebben dus geen uithoudingsvermogen. Het voorstel was om in de maand september die survival te doen. Daarnaast moesten ze ook in september een aantal modules af hebben, aangetoond hebben dat ze gemotiveerd zijn en dat ze gemotiveerd blijven. Hiervoor zou dan één persoon vrijgeroosterd moeten worden, om de hele maand de BOL-groep intensief te begeleiden. Dat bleek dus niet te kunnen. Het ging wel in 1998: toen was er een groep van 33 BOL-leerlingen waarvan er uiteindelijk 23 zijn overgebleven, die

het gehaald hebben. Verleden jaar, toen het niet meer kon, begonnen we in september met een klas van 24 waarvan er 2 zijn overgebleven.

*Wat moet er precies gedaan worden om de voortijdige uitval te beperken?*

Er gaat een heleboel tijd in zitten: je bent meer pedagoog en psycholoog dan onderwijzer. Veel tijd aan individuele gesprekken, aan signaleren van problemen, aan bemiddelen tussen ruzies in de klas, enzovoorts. Iedere dag aan de telefoon. Je komt niet toe aan het technisch lesgeven. Je kunt die leerlingen ook niet veel op hun eigen verantwoordelijkheid aanspreken. Velen kunnen dat niet, ze hebben geen discipline van thuis meegekregen. Als onze jongens in de 2-jarige BOL zouden kunnen 'lezen en schrijven', dan zaten ze niet bij ons maar op de MTS of HTS. Ze blijven nu maar op school hangen maar ze hebben eigenlijk geen interesse om iets te doen. BOL 2, de oude KMBO, is een totaal ander slag jongens dan BOL 4 (de oude MTS) of de BBL.

*Stelt de intake zoals die nu is, jullie in staat om tot een goed oordeel te komen over de leerlingen die zich bij jullie aanmelden?*

Nee, want de leerlingen kunnen zich tijdens de intake hartstikke goed houden. Ze kunnen zich als een toffe jongen gedragen terwijl ze het helemaal niet zijn. En zou gauw ze dan geplaast zijn, kunnen ze weer zichzelf zijn. Daarom zou je aan het begin van de opleiding een hele maand moeten hebben waarin je ze zo onder druk zet, dat de toneelspelers door de mand vallen, dat ze hun ware gezicht laten zien. Eerst een survival, dan enkele duidelijke opdrachten, en daarna nog een na-intake waarin ook de privé-situatie aan bod moet komen. Want bij vrijwel al onze jongens is iets flink mis in de privé-situatie: of hun ouders zijn gescheiden of ze hebben geen thuissituatie. We hebben hier jongens van 16 die op zichzelf wonen omdat ze thuis niet te handhaven zijn. Alleen als je de thuissituatie kent, kun je de jongens begeleiden. In het eerste intakegesprek is er te weinig tijd voor om hierover te praten en ze vertrouwen je dan nog niet. Ze geven alleen maar door wat ze zelf belangrijk vinden en ze liegen, althans ze spreken niet de volle waarheid, vooral over of ze al in aanraking zijn geweest met de politie. Je moet dus eerst het vertrouwen winnen en als je dat hebt dan komen ze wel. Dat vertrouwen kun je krijgen door een week intensief met de jongens om te gaan. Dan krijg je respect. Maar zolang de intake een momentopname is, breek je daar nooit doorheen. Het is te vergelijken met een APK-keuring. Daar krijg ik te horen dat ik er nieuwe banden op moet doen en dat doe ik dan. Maar zo gauw mijn auto is goedgekeurd, rij ik naar buiten en zet er mijn oude banden weer op. De jongens komen pas naar je toe als ze je kennen en als ze denken dat je een oplossing voor hun probleem kunt vinden. Natuurlijk hebben ze de oplossing altijd zelf bij zich, maar jij moet hun dat duidelijk maken.

*Krijgen jullie in de huidige situatie de kans om de mens achter de leerling te leren kennen?*

Nu niet, nu heb je de klas twee uurtjes per week en verder zie je ze niet meer. De tijd na de les is zo belangrijk. Altijd willen wel twee of drie leerlingen nablijven om een babbeltje te maken. Dat babbeltje is essentieel voor een goede band met de klas. Als dat half uurtje er niet meer is, is het over.

*Maar daar zijn toch de mentoren voor?*

Wij zijn mentor van een paar klassen, teamleider en nog iets. Maar daar zijn geen uren voor, want we staan 26 uur voor de klas. *Wat houdt mentorschap dan in de praktijk in?* Niks, helemaal niks. Sorry hoor, helemaal niks. Als er na de les leerlingen een praatje willen maken, dan moet ik die botweg afwimpelen want ik moet naar mijn volgende klas. Of ik wil ook even een bakje koffie drinken. Vijf minuten kan, maar meer ook niet. Binnen de afdeling autotechniek hebben wij op dit moment bijna 400 leerlingen. We zitten ruim in onze docentenuren. Maar de afdeling metaal, waar we een cluster mee vormen, die zitten onze uren op te souperen. Als wij onze eigen uren helemaal zelf zouden mogen besteden, konden we toekomen aan mentorschap. Maar nu niet.

*Mag je concluderen dat er binnen de afdeling Autotechniek structureel geen ruimte is voor de begeleiding van leerlingen?*

Inderdaad, dat klopt. Dan kunnen we natuurlijk wel een mooi intakeformulier invullen, maar dan hebben we straks het hele bureau vol liggen met papiertjes waar vervolgens niets mee gebeurt. Dat wordt een gigantische papierwinkel die eigenlijk nutteloos is.

*Wat is jullie oordeel over het intakeformulier?*

Voor de vakantie hebben wij een aantal leerlingen ingetaked. Die hebben keurig het formulier ingevuld, op het formulier is een pasfoto gezet, daar is het aanmeldingsformulier bijgedaan, het is in een map gegaan en ik hoop het nooit meer te zien. Met problemen haal ik het er nog wel eens uit. Als er iets is, dan is het goed om nog eens na te kijken. Je kunt er op terugvallen.

Voor 20plussers staan er een aantal vragen in over de relatie met hun ouders en zo, die mogen wel weg. Die jongens, die beginnen daar gewoon niet aan. Die hebben zelf kinderen.

*Hoe staat het met de beroepsoriëntatie van de leerlingen? Weten ze welk beroep er achter de opleiding zit? In het intakeformulier wordt hierop niet ingegaan.*

Dat verhaal komt inderdaad helemaal niet aan bod. Terwijl toch veel BOL-leerlingen inderdaad weinig besef van het beroep van automonteur hebben. Bij zo'n intake zou hieraan ook aandacht moeten worden besteed, maar ja ... te weinig tijd. We hebben een half uur voor die jongens. Vroeger hadden we bedrijvendagen, dat mensen uit het bedrijfsleven hier kwamen. Daar komen we op dit moment absoluut niet meer aan toe. We hebben gepleit voor ouderavonden voor BOL-leerlingen, daar komen we ook niet aan toe. Wij hebben al vaak initiatief genomen om iets van de grond te krijgen, maar telkens krijg je van boven te horen: 'Er is geen geld'. Of je krijgt helemaal geen reactie. Dan houdt het natuurlijk op, dan stomp je af en uiteindelijk laat je het maar zitten. Dan doe je er geen moeite meer voor om oplossingen te bedenken. Als je vaak met je kop tegen de muur gelopen bent, dan krijg je grote bulten. Dan heb je er een volgende keer geen zin meer in. We zitten in een neerwaartse spiraal en we zitten nog niet op de bodem.

### **3.1.4 Interview met een docent van de afdeling Electrotechniek van het Albeda College**

*Hoe loopt de intake hier?*

Het begint met een 4 uur durende intake waarin ze toetsen krijgen die uit het ATB-project komen. Het gaat om een toets taalvaardigheid, rekenvaardigheid, technisch inzicht, mechanica en natuurkunde. Het gaat hier om BOL 4 leerlingen die allemaal in principe toelaatbaar zijn. De intake is er op gericht om te zien of ze tekorten hebben in hun vooropleiding. Het gaat dan om vooral taalvaardigheid, wiskunde en natuurkunde. Die hierop tekort komen, worden er gelijk bij de intake uitgepikt en die krijgen dan extra begeleiding.

We hebben ook BOL 2 leerlingen maar dat is een heel ander verhaal. Een groot aantal van hen heeft weinig zin om te werken. Velen komen puur om de studiefinanciering. Die nemen een intake ook helemaal niet serieus. Als je wilt werken, dan ga je naar BBL.

*Zou de intake het begin kunnen zijn van een proces van studieloopbaanbegeleiding?*

Ja, dat zou wel moeten maar dat kan bijna niet ingepland worden in het BOL 4 programma. Dat zijn hele stringente opleidingstrajecten; de eisen zijn zo hoog dat je geen tijd overhoudt, eerder tekort komt. In dat studietraject zit eigenlijk geen ruimte. Elk half jaar word je afgerekend op basis van de externe legitimering.

De uitval in het eerste jaar van de BOL 4 is ongeveer 35%. Voor een deel heeft dat te maken met het feit dat een aantal leerlingen geen bewuste beroepskeuze hebben gemaakt. Er zijn leerlingen die na de grote vakantie niet meer weten voor welke studierichting ze zich in juni hebben ingeschreven. Daar kan een intake weinig aan veranderen. Wat wel werkt zijn de introductiemiddagen die we houden voor leerlingen uit klas 3 en/of 4 van de MAVO/HAVO. Dan kunnen ze een beetje ruiken aan wat er in de techniek zoal mogelijk is. In de inschrijffase zou meer aandacht besteed moeten worden aan de vraag of de leerlingen wel een bewuste keuze maken. Maar daar hebben wij geen mankracht voor, om met iedere leerling die zich aanmeldt, een gesprek te hebben.

*Wat zou er moeten gebeuren om de intake te verbeteren?*

Er moet meer tijd besteed kunnen worden aan de inschrijving, zowel vlak voor de zomer voor degenen die zich dan aanmelden, als in september (dat aantal neemt elk jaar toe) voor degenen die te elfder ure bedacht hebben dat ze toch maar niet gaan werken. Daar hebben we dus simpel geen mankracht voor. In het voortraject, de school waar ze vandaan komen, zou meer aandacht aan de keuze voor een vervolgopleiding besteed moeten worden. Dit kan bijvoorbeeld in een projectvorm. De opdracht voor

zo'n project zou kunnen zijn: wat zijn de kenmerken, inhoud, beroepen etc bij de studierichting Werktuigbouwkunde, Bouwkunde, Motorvoertuigentechniek etc. Met name in klas 3, waar het vakkenpakket wordt vastgesteld.

*Zouden de collega's bereid zijn om – als er voldoende uren voor kwamen – een kwalitatief goede intake af te nemen?*

Tja, sommige wel, anderen niet. Veel collega's zitten toch wel erg vast aan de traditionele rol van docent. Bij het afnemen van een intake ben je geen docent. Je moet dan andere vaardigheden bezitten c.q. aanleren. (...) Kinderen willen te vaak als ze een jaar of twaalf zijn, het beroep van hun vader kiezen. Dat is geen basis voor een beroepskeuze. Ze moeten op die leeftijd gestimuleerd worden om verder te kijken. Om zich echt af te vragen van 'Wat wil ik nou eigenlijk?' Het voortraject, 12 tot 14 jaar, dat is dus essentieel voor de beroepskeuze. En in het traject dat daarna komt, moet je ze erg veel zelf laten ervaren.

### **3.2. De studenten**

#### **3.2.1 Interview met vier eerstejaars cursisten BOL 4 Electro van het Zadkine College**

*Hebben jullie het gevoel dat de school jullie kent na de intake?*

Nee, helemaal niet. De vragen van dat intakeformulier, die sloegen niet echt ergens op. Het was absoluut niet persoonlijk. Het was gewoon een stukje papier, wat vragen beantwoorden. Ik denk dat als je hier een tijdje op school zit, dat ze je dan vanzelf wel een beetje beter leren kennen.

*Zouden jullie willen dat de school jullie beter kent?*

Je voelt je hier wel vaak een nummer op school. Maar ze hoeven hier op school ook weer niet alles van je te weten. Maar er zou wel wat beter contact moeten zijn tussen leraren en studenten. Vooral ook de leerlingen met een buitenlandse achtergrond moeten wat meer aandacht krijgen. En ze zouden je ook wat meer als mens moeten kennen. Ze proberen het wel, een beetje. Ze steken wel hun hand uit, maar zonder enthousiasme. Zoals die vragen in de intake. Ze willen er alleen maar achter komen of je bij de rest past, maar niet omdat ze in jou zelf geïnteresseerd zijn. *Hoe zou een school enthousiasme voor jou kunnen laten blijken?*

Geen idee. Ik weet het niet.

*Voelen jullie je serieus genomen op school?*

Jawel. De leraren helpen je wel als je problemen hebt met leren. Sommige leraren mag je wel, andere niet. Maar het belangrijkste is dat ze goed lesgeven.

Je moet eerst meer mensen leren kennen en de leraren moet je goed kennen. Dan is het gezelliger en dan leer je ook beter. De school moet je behandelen als een volwassene, verantwoordelijkheid geven. Je moet ook zelf beslissingen kunnen nemen. Als je hier twee dagen niet bent, dan bellen ze gelijk je ouders. En ergens hebben ze daarin natuurlijk wel gelijk, want anders zouden er nogal wat leerlingen spijbelen. Maar toch.

*Zou je met problemen in de privésfeer naar een leraar toestappen?*

Jawel, maar niet zo gauw. Alleen als het over school gaat. Over andere dingen uit je leven, daarover praat je met je vrienden en vriendinnen. Of met je ouders, maar niet met docenten. Die zijn er om je te helpen met schoolproblemen. *Moet de school in de intake naar privé-dingen vragen?* Nee, daar komen we zelf wel mee. Maar we gaan niet gelijk de eerste dag onze privé-dingen vertellen. Misschien dat ze je dan gelijk als een probleemgeval zien. Je moet zelf kunnen bepalen of je met docenten over privé-problemen wilt praten.

*Wat zou je in de intake veranderen of verbeteren?*

Ze zouden veel meer moeten vragen naar wat je al kan, wat je al in vorige opleidingen hebt gehad. Of je die nou hebt afgesloten of niet. Er zijn te weinig leraren die weten wat je al kan. Nou zit je toch



vaak in een les waar stof wordt behandeld die je al lang gehad hebt. En dat degenen die er al wat van afweten, dat die meer zelfstandig kunnen werken. Da's ook belangrijk.

Ik vraag me ook af wat ze ermee gaan doen, met die intake. En of ze er wel naar gekeken hebben, eigenlijk. Ik denk dat het nu ergens in een kast verdwijnt. Ik denk dat je meer hebt aan een gesprek met je mentor en met andere leerlingen.

En het zou een goed idee zijn om pas na enkele weken, wanneer de leraren wat ervaring met ons hebben en wij met de leraren, om dan een gesprek te hebben.

Je zou er meer aan hebben dat je dan ook met je mentor over je antwoorden op het intakeformulier kunt praten. Want je kunt wel wat invullen, maar je weet niet wat degene er van denkt die dat leest. Ze hebben er met ons helemaal niet over gesproken, niks meer van gehoord.

### **3.2.2 Interview met drie studenten BBL-Electro van het Albeda College**

*Hebben jullie het gevoel dat je door de school gekend wordt?*

Nee, niet echt. We hebben het intakeformulier wel ingevuld, maar we hebben verder daarover niets te horen gekregen. Waar slaat dat nou op, weet je. Nee, ze kennen ons niet.

*Zou de school je beter moeten kennen?*

Aan de ene kant wel, aan de andere kant niet. Het is wel goed als ze wat meer van je weten, als er problemen zijn en zo. Op dit moment worden we wat dat betreft wel een beetje aan ons lot overgelaten. Het zou ook wel goed zijn als de school iets meer controleerde. Zoals op de middelbare school. Dat als je je huiswerk niet gemaakt hebt, dat dat dan gecontroleerd wordt en dat er iets van gezegd wordt. Aan de andere kant: je zit hier voor jezelf en je moet het echt zelf doen. Dus ze moeten je ook weer niet controleren alsof het je ouders zijn.

*Wat moet de school dan echt van jullie weten?*

Ze moeten een beetje kennen wie je bent. Hoe dat je bent in de klas. Vooral bij jongens die hun huiswerk niet maken, dat moet gecontroleerd worden. Je moet vooral met leraren kunnen praten als dat nodig is. Dat ze tijd voor je hebben, na de les. Meestal hebben ze maar weinig tijd, moeten ze meteen weer weg.

*Hebben jullie een mentor?*

Er is wel iemand onze mentor, maar wie dat precies is... dat zou ik niet weten. Ik weet niet hoe het hier met de begeleiding zit. *Zou je naar de mentor toestappen als je problemen had?*

Nee, ik zou eerst naar iemand anders toegaan, bijvoorbeeld mijn oma of zo. Of naar mijn vrienden. De mentor, die ken je niet. Ik weet het niet, ik denk van niet. Hij heeft gewoon hier zijn werk. Soms misschien wel, als je elkaar al een tijdje kent.

*Wat vonden jullie van de vragen op het intake-formulier?*

Ik weet niet... Ze komen er gewoon niet op terug, ze vragen er verder niks over. Dus je kunt invullen wat je wilt, zonder dat iemand dat controleert. En die vragen naar of je problemen hebt... nou, dat gaat echt niemand invullen. Ook al heb ik problemen en ik schrijf dat op, wie kan dat wat schelen? Je moet gewoon naar een leraar toe kunnen stappen als er problemen zijn en die kan je dan helpen. Maar dat is hier veel moeilijker dan op de middelbare school. Daar zag je de leraren veel vaker. Je moet in de pauzes naar de leraar toe. Als je dat dan doet, dan heeft hij wel even tijd.

*Vinden jullie dat de school in jullie als mens geïnteresseerd is?*

Nee, ik denk van niet.

*Zouden jullie een veel persoonlijker intake willen?*

Nee, ik denk van niet. Je moet elkaar toch eerst in de loop van het eerste jaar leren kennen, je klas en zo. Zo'n formulier aan het begin van het jaar heeft niks geen zin. Je kan alles wel opschrijven. Als je elkaar meer ziet, leer je elkaar ook beter kennen. Ook de mentor zal ons wel beter leren kennen in de loop van dit jaar. (...) Je moet het toch in de klas met elkaar en met de docenten oplossen. Je moet niet

apart praten met de school, maar met elkaar. De hele klas zou regelmatig moeten praten over hoe het gaat. Pas dan leer je elkaar echt kennen.

### 3.2.3 Interview met twee studenten BOL 4 Informatietechniek van het Zadkine College

*Hoe hebben jullie de intake gevonden die jullie onlangs hebben gehad?*

Ze hebben ons goed uitgelegd wat voor vakken we kregen, hoeveel jaar de opleiding duurt, en zo. Zodat je goed een keuze kan maken. Eigenlijk zou je zoiets al moeten weten, voordat je je aanmeldt. Maar je meldt je bij meerdere scholen aan en dus moet het wel zo aan het begin van het jaar.

*Heb je het gevoel dat de opleiding weet wie jullie zijn?*

Nee, toch niet. Je komt ook met erg veel nieuwe leerlingen hier aan. Dan wordt dat, denk ik, allemaal wat teveel. We moesten wel een lijst invullen met vragen over hoe je leert en zo. En waarom je voor de opleiding hebt gekozen. Maar daarmee leren ze je natuurlijk niet echt kennen. Ze zouden je wat beter moeten leren kennen op hoe je leert. Als ze weten hoe jij leert, dan kunnen ze je er mee helpen. Het is hier allemaal erg zelfstandig werken. En als je dat op je vorige school niet geleerd hebt, dan gaat het hier fout.

*Zouden jullie willen dat de school je beter kent dan nu het geval is?*

Soms wel, soms niet. Als ze weten wie je bent en of je problemen hebt en zo, dan kunnen ze er rekening mee houden. Maar ze moeten zich niet met je privé-leven bemoeien. Ze mogen het wel kennen, maar ze moeten er zich niet mee bemoeien. Of je moet er zelf om vragen, natuurlijk. Dan is het weer wat anders.

*Zijn docenten te vertrouwen?*

Tja kijk, dat ligt er maar aan welke docent. De klasmentor, die vertrouw ik wel. Een goede docent moet hulp bieden, een steuntje in je rug geven als het wat minder gaat op school. Hij moet niet achter je rug om dingen doen. Als ik niet in de les ben geweest, moet hij niet naar mijn ouders bellen maar eerst rechtstreeks naar mij toekomen. Ik zit hier niet voor mijn ouders, maar voor mezelf, voor mijn eigen toekomst. Sommigen behandelen je hier toch wel als een kind. Als ze de verantwoordelijkheid bij ons leggen, dan ga je er – denk ik – ook serieuzer mee om.

*Zijn jullie met je toekomst bezig?*

Als ik aan mijn toekomst denk, dan denk ik dat ik mijn opleiding hier moet afmaken. Want met MAVO heb je niks, kom je nergens. Ik ben er verder niet echt mee bezig. Met: wat ga ik later doen? Je moet toch eerst dat diploma hebben. Daarna zien we wel verder. Je kunt toch niet verder denken dan het diploma. *Zou in de intake meer over je toekomstplannen gevraagd moeten worden?* Ja, ik vind van wel. Daar vroegen ze wel wat over in de intake. Maar dan weet je het nog niet. Dat moeten ze over twee jaar vragen of zo. Als je al een tijdje met de studie bezig bent. Met de toekomst, daar zijn de meeste jongeren niet mee bezig. Tijdens de intake heb ik op die vragen maar wat ingevuld. Daar vraagt toch verder niemand naar. (...)

't Is logisch dat het hier wat onpersoonlijker is dan op een kleine school. En het is ook wel lekker dat de school een beetje op afstand blijft. Dan heb je er ook niet zoveel mee te maken. Ik vind het zo wel best. Ze hoeven niet alles van me te weten. Ik heb niet veel zin om alles te vertellen, ik kan mijn tijd wel nuttiger besteden. Als je problemen hebt, dan moet je zelf naar je mentor gaan of naar een vertrouwenspersoon. Daar is hij voor, daar wordt hij voor betaald en daar betaal je hem voor. Dat hebben ze allemaal goed uitgelegd tijdens de intake.

*Wat vind je achteraf van de vragen die ze je tijdens de intake hebben gesteld?*

Wat een onzinvragen. *Wat zijn dan de onzinvragen?* Hoe denk je dat de leraren hier zijn? Geef een voorbeeld van een situatie waarin je moest samenwerken met anderen. Van een situatie waarin jij initiatief nam. Dat vind ik onzinvragen, zinloos. Nog een voorbeeld: Wat is volgens jou de verhouding theorie/praktijk in de opleiding? Zo'n vraag kun je toch pas over een tijdje beantwoorden?

*Heb je het gevoel dat de school jullie nu kent?*

Nee. Ik denk dat ze mijn intakeformulier ergens achter in een doos leggen. Ze lezen het door om te bepalen in welke klas je komt, maar verder doen ze er niks mee. Ze gaan echt niet op elke vraag in.

*Wat zouden ze volgens jullie in ieder geval wel moeten vragen in de intake?*

Ik zou de leerlingen eerst een dag les geven, of een paar dagen. Ze verschillende vakken laten volgen. En dan pas dit formulier laten invullen. De ervaringen met het onderwijs, dat zou ik er in laten. Het deel over praktijkervaring en persoonlijkheidskenmerken, dat kan ook weg. We hebben nog helemaal geen praktijkervaring. En ze zouden meer moeten vragen over de onderwijservaringen die je al gehad hebt. En hoe je leert.

### 3.3 Conclusies

De gesprekken met de docenten bevestigen in grote lijnen de conclusies die we aan het einde van het vorige hoofdstuk getrokken hebben. Het accent ligt op het ‘afschatten’ van de nieuwe studenten: centraal staat in de intake de vraag voor welk aanbod de student in spé geschikt is. Daarbij wordt nagegaan of de studenten weten waar ze aan beginnen en bovenal: of ze wel gemotiveerd zijn. Wat dit laatste betreft blijkt er een duidelijke probleemgroep te zijn: de BOL 2-cursisten, waarvan een aantal docenten expliciet stelt dat deze studenten niet naar school komen om een opleiding te volgen maar om studiefinanciering te ontvangen. Het merendeel van de ondervraagde docenten is van mening dat de bestaande intake voor deze groep, maar ook voor andere studenten, tekort schiet. Zij geven daarvoor een aantal redenen:

- studenten kunnen zich anders voordoen dan zij in werkelijkheid zijn;
- er is een tekort aan uren om goed om te gaan met de informatie die uit de intake komt;
- de intake is niet geschikt om ‘de mens achter de student’ te leren kennen, omdat veel studenten niet bereid zijn deze informatie prijs te geven tijdens de intake en een aantal docenten hierin niet geïnteresseerd is.

Een interessante bevinding vanuit het perspectief van dit onderzoek is dat de intake – althans naar de mening van de docenten – binnen het Zadkine noch binnen het Albeda College functioneert als het startpunt van een begeleidingstraject. Cursisten, waarvan het sterke vermoeden bestaat dat zij niet ‘passen’ in een bestaande opleiding, worden doorverwezen naar het service centrum of de unit Educatie. Dergelijke vormen van doorverwijzing kan men nauwelijks beschouwen als een onderdeel van een actief vormgegeven begeleidingstraject. Daarbij is op te merken dat de intakegegevens door docenten noch mentoren op een systematische wijze gebruikt worden in het vervolgtraject. Als ze al gebruikt worden, dan is het ‘omdat er problemen zijn’.

Een tweede interessante bevinding is dat de intake niet functioneert als een instrument waarmee een leerproces op gang wordt gebracht in de richting van een arbeidsidentiteit. De docenten signaleren dat vele studenten een onduidelijk beeld hebben van de opleiding en van de beroepsmogelijkheden na de opleiding. Maar verder dan het signaleren van dit gebrek aan een arbeidsperspectief komen zij voor wat betreft de intake niet.

Een derde interessant gegeven is het feit dat in de interviews met de docenten op verschillende plaatsen twijfel wordt uitgesproken over de bereidwilligheid en de deskundigheid van collegae met betrekking tot het begeleiden van studenten. Deze twijfel vinden we ook terug in de in het vorige hoofdstuk reeds geciteerde onderzoeken naar docenten in de techniek van Procee (1997), Blokhuizen & Van Montfort (1998) en Van Esch & Tiebosch (1998). Deze laatsten constateerden dat techniekdocenten minder veranderingsbereid zijn dan hun niet-techniek collegae. Als redenen hiervoor noemen zij (a) het feit dat afgestudeerden in technische vakken snel werk vinden. Er lijkt derhalve geen duidelijke noodzaak te zijn om van aanpak te veranderen; (b) de techniek heeft een gesloten wereldbeeld: alle aandacht is slechts gericht op technologische ontwikkelingen. Beroepen in de dienstverlening worden veel sneller en veel sterker door maatschappelijke ontwikkelingen beïnvloed; (c) docenten in de techniek zijn – dientengevolge - meer gericht op technologische dan op didactische innovaties.

Een conclusie die uit het voorafgaande kan worden getrokken is dat er een grote afstand bestaat tussen ‘het beleid’ (waar wordt uitgesproken dat er een sluitend systeem van begeleiding moet zijn) en ‘de werkvloer’ (waar men vooral geïnteresseerd is in een zo probleemloos mogelijke onderwijspraktijk en derhalve de beleidsintentie veelal zo snel mogelijk inpast in de bestaande praktijken en daarmee meestal ontdoet van zijn ‘kritische’ lading). Duidelijk is dat een CvB niet kan volstaan met het uitspreken van beleidsintenties en het volledig overlaten van de realisatie van deze intenties aan de diverse units. Het CvB zal op de een of andere wijze haar beleidsintenties mèt handen en voeten moeten geven en ook betrokken moeten blijven bij de realisatie ervan.

Uit de interviews met de studenten blijkt dat deze over het geheel genomen het nut van de intake niet goed inzien. Zij hebben het gevoel in de intake niet serieus genomen te worden (a) omdat er naar hun mening niet expliciet rekening wordt gehouden met wat zij al weten en kunnen; (b) omdat er vragen worden gesteld waarvan zij het nut niet inzien (vragen naar hun leerstijl, etc.) of die ze niet kunnen beantwoorden (kennisvragen over de opleiding en/of de beroepsmogelijkheden); (c) omdat ze het (blijkbaar terechte) gevoel hebben dat er met de intake niets gebeurt in het vervolgtraject en (d) zij zich niet als mens gekend voelen.

Nu moet wat betreft dit laatste punt meteen een relativerende opmerking gemaakt worden. Studenten willen – zeker aan het begin van een nieuwe opleiding – niet het achterste van hun tong laten zien wat betreft hun privé-situatie. Zij willen wel gekend worden, maar dat moet een zich langzaam ontwikkelend proces zijn dat zich afspeelt in de eigen klas, met de eigen docenten i.c. mentor. De intake is naar hun mening niet de plaats waar je vertrouwelijke informatie geeft. Of een docent te vertrouwen is, moet gaandeweg blijken. Het wordt in ieder geval – mede op basis van voorafgaande schoolervaringen – niet zonder meer aangenomen. Daarbij is het moeilijk voor de studenten om precies aan te geven wat een docent wel en niet moet doen. De docent moet betrokken zijn, de student serieus nemen en hem/haar – als dat nodig is – ook controleren en stimuleren. De docent mag zich echter nooit de rol van de ouders toe-eigenen, noch mag hij voorbijgaan aan de eigen verantwoordelijkheid van de student voor zijn opleiding. Het is dus voor beide partijen een kwestie van gaandeweg verduidelijken wat de wederzijdse verwachtingen en eisen zijn.

## HOOFDSTUK 4. DE INTAKE ALS ONDERDEEL VAN EEN BEROEPSKEUZEPROCES

Het doel van het onderhavige onderzoek is allereerst om na te gaan of de intake op dit moment functioneert als een instrument dat de in- en doorstroom in technische mbo-opleidingen kan verbeteren, vooral door een goede aansluiting met het vmbo te realiseren en door cursisten in de gelegenheid te stellen de voor hen juiste mbo-opleiding te kiezen. Het tweede doel van dit onderzoek is voorstellen te formuleren voor een beter functioneren van de intake met betrekking tot de aansluiting tussen vmbo en mbo en het studie- en beroepskeuzeproces. Uit hoofdstuk 2 en 3 is duidelijk geworden dat de intake op beide punten nog niet optimaal functioneert en op een aantal punten verbeterd moet worden.

Voordat we aan verbeteringsvoorstellen toekomen, zullen we eerst kort ingaan op de noodzaak tot identiteitsleren in het onderwijs. Vervolgens schetsen we een recent theoretisch model van het beroepskeuzeproces, dat naar onze mening een aanvulling geeft op de geconstateerde problemen in het theoretische model dat im- of expliciet ten grondslag ligt aan de bestaande intake-vragenlijsten. Het gaat om het model van het creatief-sociale leren gericht op de opbouw van een arbeidsidentiteit (Meijers & Wijers, 1997a,b; Meijers, 1998; Meijers & Wesselingh, 1999). Tenslotte zullen we, op basis van dit model, enkele voorstellen doen ter verbetering van met name de ATB-intake.

### 4.1 Identiteitsleren op school

De veronderstelling die ten grondslag ligt aan de hier besproken intake-vragenlijsten is, dat studenten niet alleen in staat zijn systematisch te reflecteren over zichzelf, maar ook van deze reflecties op een cumulatieve wijze te leren. Dit geldt zeker voor de ATB-vragenlijst en de daarachterliggende begeleidingsmethodiek, waarvan de intake slechts een onderdeel is.

De wens dat leerlingen leren nadenken over zichzelf in relatie tot hun studie- en beroepskeuze is ook een eis die vanuit de arbeidsmarkt aan moderne werknemers wordt gesteld. Zo concludeert Onstenk (1997) dat een werknemer in de kennissamenleving over drie kerncompetenties moet beschikken. De eerste competentie betreft de inhoudelijke breedte van de vakbekwaamheid. Het gaat hier om het 'wat'. De ontwikkeling van deze competentie noemt Onstenk de verbreding van de vakbekwaamheid. In de industriële samenleving was de school vrijwel volledig verantwoordelijk voor het realiseren van deze competentie. De tweede competentie betreft de beheersing, het 'hoe'. De ontwikkeling van deze competentie duidt Onstenk aan als verdieping van de vakbekwaamheid. Deze verdieping vindt meestal plaats via reflectie over en – later – via automatisering van het handelen. Dit aspect van de vakbekwaamheid werd en wordt vooral op de werkvloer zelf gerealiseerd. De derde competentie is nieuw: de kennismaatschappij eist van werknemers dat zij niet alleen in staat zijn de wat- en de hoe-vraag maar ook de waarom-vraag te beantwoorden. Werknemers moeten in staat zijn aan te geven waarom zij hun werkzaamheden verrichten c.q. wat de zin is van hun werk zowel in relatie tot hun eigen leven(sloop) als in relatie tot de (delen van de) arbeidsorganisatie. De reden hiervoor is dat de voortschrijdende flexibilisering van de arbeid werknemers dwingt tot een grotere mobiliteit, zowel binnen de eigen arbeidsorganisatie als daarbuiten. Daarbij komt dat het leveren van maatwerk, het kenmerk van een diensteneconomie, een grote mate van handelingsvrijheid vooronderstelt bij werknemers op het laagste niveau van de organisatie. Zij immers komen met de klant in aanraking en zij zijn daardoor als enige in staat maatwerk te realiseren. Een grote handelingsvrijheid is voor organisaties slechts onder één conditie niet bedreigend: wanneer de werknemer in staat is zichzelf te sturen binnen de strategische doelen van de organisatie (Meijers, 2001b). Dit vooronderstelt dat de werknemer zich op een positieve wijze verbindt met c.q. zich identificeert met deze doelen. Onstenk duidt de ontwikkeling van dit aspect van de vakbekwaamheid dan ook aan met de term 'identiteitsvorming' waarbij hij aantekent dat niet volstaan kan worden met het opbouwen van een éénmalige arbeidsidentiteit. De flexibilisering van de arbeid(sorganisatie) dwingt werknemers een reflexieve identiteit op te bouwen, d.i. het vermogen voortdurend betekenis te geven aan de arbeid..

De vraag is wie verantwoordelijk is voor de vorming van een arbeidsidentiteit c.q. waar deze vorming moet plaatsvinden. Duidelijk is dat zowel het onderwijs als arbeidsorganisaties hiermee tot nu toe

weinig tot geen ervaring hebben. Gelet op het onderwerp van deze studie beperken we ons tot het onderwijs. Uit onderwijssociologisch onderzoek weten we dat het onderwijs in de industriële samenleving vooral gericht was op het overdragen van leerstof. En de voornaamste reden daarvoor was dat in de industriële samenleving het onderwijs nauwelijks een kwalificatiefunctie had.

Kwalificatie (d.i. de opleiding voor een arbeidsplaats) vond vooral plaats op de werkvloer. Deze vorm van opleiden bleek de meest efficiënte, niet in het minst omdat de industriële wijze van produktie werd gekenmerkt door een grote stabiliteit en continuïteit in de aard en inhoud van het werk (en daarmee ook in de beroepsplaatsenstructuur). De functie van het reguliere onderwijs was daarmee vooral te selecteren: het onderwijs bepaalde in grote mate op welke trede van de maatschappelijke ladder een individu terecht kwam. Deze selectie vond plaats op basis van verbaal-theoretisch presteren. In feite werd het wetenschappelijk onderwijs als norm (en als ideaal) genomen en werden alle lagere opleidingen naar deze norm gemodelleerd. Onder het motto 'gelijkheid van kansen' werd zelfs het beroepsonderwijs 'veralgemeend', d.i. in grote mate van zijn beroepsinhouden ontdaan (Meijers, 1983). Overal in het onderwijs domineerde het theoretische het praktische, het spreken en schrijven het doen. En overal in het onderwijs domineerde het perspectief op vervolgonderwijs het perspectief op het verrichten van arbeid, omdat – vanuit een selectieperspectief – het enige verstandige dat leerlingen en hun ouders kunnen doen is zo lang mogelijk in het onderwijs blijven.

Het onderwijs in de industriële samenleving werd als gevolg hiervan gekenmerkt door een ruil van kennis tegen orde. Zeker in het secundair en tertiair onderwijs, maar ook in de laatste fase van het primair onderwijs was de frontale lesvorm welhaast de enige vorm van interactie in de klas. De docent bepaalde welke leerstof aan de orde komt, hoe deze leerstof aan de orde kwam (de leerkracht gaf beurten) en – last but not least – hoe de toetsing plaatsvond. De leerling was in alle opzichten een passief wezen dat slechts actief mocht worden nadat de docent daarvoor toestemming had gegeven. Dit had een geweldige impact op de wijze waarop leerlingen de school beleefden.

John Holt, toen docent op een high school, schrijft op 27 juli 1958 in zijn dagboek: "It has become clear [to me] over the [last] year that these children see school almost entirely in terms of the day-to-day and hour-to-hour tasks that we impose on them. [...] School feels like this to children: it is a place where *they* make you go and where *they* tell you to do things and where *they* try to make your life unpleasant if you don't do them right. For children, the central business of school is not learning, whatever this vague word means; it is getting these tasks done, or at least out of the way, with a minimum of effort and unpleasantness. Each task is an end in itself. The children don't care how they dispose of it. If they can get it out of the way by doing it, they'll do it; if experience has taught them that this does not work very well, they will turn to other means, illegitimate means, that wholly defeat whatever purpose the task-giver may have had in mind."

Overal in het onderwijs zijn ontwikkelingen waar te nemen waarin afstand wordt genomen van het 'industriële onderwijsmodel' waarvan Holt de gevolgen schetst. Maar omdat dit model een eeuw lang voor alle betrokkenen vanzelfsprekend is geweest, kost het erg veel tijd om een cultuurverandering (en daarmee: een verandering in handelingslogica bij zowel docenten als studenten) te realiseren. Nog steeds domineert de traditionele onderwijscultuur het feitelijke handelen van studenten en docenten. Dit is op een aantal manieren aantoonbaar:

- docenten vatten een pedagogische verhouding nog steeds vooral op in termen van het realiseren van een 'ordelijke en op de leerstof betrokken' communicatie hetgeen in de praktijk van alledag vooral betekent dat zij aandringen op het handhaven van de orde (Meijers & Wesselingh, 1999);
- docenten worden uiterst zelden door leerlingen genoemd als voor hen relevante volwassenen (Van der Vlist, 2000; Deutsche Shell, 2000);
- de leerlingen zijn binnen enkele weken na een toetsing de getoetste kennis voor het grootste deel vergeten (Dieleman e.a., 1999);
- de meeste leerlingen hebben een beroepswens noch een heldere oriëntatie op de eigen toekomst (Meijers, 1995). Dit geldt ook voor leerlingen in het beroepsonderwijs (Doets e.a., 2000);
- het merendeel der leerlingen (maar ook van de studenten in het tertiair onderwijs) is niet in staat betekenisgericht te leren (Vermunt, 1992);

- het welbevinden op school wordt hoofdzakelijk bepaald door de omgang met leeftijdsgenoten (Van der Linden & Dijkman, 1989; Van der Linden, 1991).

Op dit moment *overleven* nog steeds vele jongeren in het onderwijs. Dit wil niet zeggen dat zij niets leren. Natuurlijk leren zij iets – behalve de vaardigheid om te overleven – maar wat zij leren is, vanuit de school gezien, toch nog grotendeels afhankelijk van het toeval: van een docent die zich niet beperkt tot het overdragen van leerstof maar oprecht geïnteresseerd is in de leerling, van een reeds bestaande interesse bij de leerling, van het herkomstmilieu van de leerling, van de ondersteuning die ouders geven, etc..

Samenvattend kunnen we stellen dat het verwerven van een arbeidsidentiteit een economische noodzaak is waarmee het onderwijs nog erg slecht uit de voeten kan. Uit de interviews die in het vorige hoofdstuk gepresenteerd zijn, blijkt telkens weer dat zowel bij docenten als bij leerlingen grote huiver bestaat om een andere relatie met elkaar aan te gaan dan de ‘ruil van kennis tegen orde’. Het begeleiden van studenten bij het opbouwen van een arbeidsidentiteit is dan ook geen sinecure. Niet alleen hebben zowel de studenten als de docenten in eerste instantie de neiging om zich verre te houden van ‘het persoonlijke’, ook de school als organisatie doet dat. Wanneer er dan, in het kader van een intake of – zoals in het ATB-concept het geval is – in het kader van een ruimere studieloopbaanbegeleiding aandacht moet komen voor de ‘leefwereld’ van de studenten en de wijze waarop zij vanuit die leefwereld betekenis geven aan hun studie en aan een eventueel beroep, is er bij alle betrokkenen al snel de neiging juist dit aspect minimale aandacht te geven.

#### **4.2 Een voorbeeld: creatief-sociaal leren en arbeidsidentiteit**

Het opbouwen, hanteren en herzien van een reflexieve identiteit is een activiteit die, net als alle andere activiteiten, geleerd moet worden. Voor een specifiek terrein, namelijk het aangaan en reflexief onderhouden van ‘commitments’ met betrekking tot arbeid en de consequenties daarvan voor de keuze van studie en beroep, zullen we dit leerproces wat nader uitwerken, en wel in de vorm van een theorie die ‘creatief sociaal leren’ genoemd is (Meijers & Wijers, 1997; Wardekker & Meijers, 2001).

Zolang de Nederlandse samenleving in cultureel en economisch opzicht tamelijk stabiel was, stond de overgang van school naar werk slechts op de onderwijsagenda in termen van studie- en beroepskeuzevoorlichting. De basis van de aangeboden voorlichting werd gevormd door het adagium ‘de juiste man op de juiste plaats’. Om te zorgen dat de juiste man ook inderdaad op de juiste plaats terecht kwam, was het zaak om via uitgebreide beroepenclassificaties en via psychometrische tests de persoonlijkheidskenmerken van de aspirant-werknemer zo nauwkeurig mogelijk in kaart te brengen om vervolgens te komen tot een zo perfect mogelijke match tussen functie-eisen en persoonlijkheidskenmerken.

De kern van de ‘employability’ van de werknemer in de post-industriële samenleving echter lijkt niet primair gevormd te worden door (vak)kennis, maar door de competentie om op drie vragen een antwoord te kunnen formuleren. Ten eerste de vraag: ‘Wat voor soort mens ben ik, qua motivatie, interesses, sterke en zwakke kanten?’ Vervolgens de vraag: ‘Op welk arbeidsgebied kan ik, gegeven mijn kwaliteiten, een betekenisvolle bijdrage leveren aan de samenleving?’ En ten slotte de vraag: ‘In wat voor soort beroepsrol kan ik tot een betekenisvolle uitwisseling met anderen komen?’ De eerste vraag heeft betrekking op de eigen identiteit. De tweede vraag - die door werkgevers vaak wordt gesteld als een vraag naar de meerwaarde van de aspirant-werknemer voor het bedrijf - heeft betrekking op het vermogen een richting in het arbeidsbestel te bepalen. De derde vraag heeft betrekking op de ontwikkeling van een arbeidsidentiteit. Om een antwoord te kunnen geven op deze vragen is het onvoldoende informatie te verzamelen: de informatie moet door het individu zelf actief en creatief van betekenis worden voorzien.

Zoals het individu moet leren bewust met de vorming van de eigen identiteit om te gaan, zo moet het ook leren om bewust tot een afbakening te komen van het deel van de arbeidswereld dat aansluit bij de eigen identiteit. Deze afbakening kwam vroeger geleidelijk, in de loop van het socialisatieproces, tot stand. Met het vervagen van de beroepenstructuur en de zwakker wordende relatie tussen beroepen en functiemogelijkheden in arbeidsorganisaties is het erg moeilijk geworden om via beroepsbeelden zicht te krijgen op arbeidsmogelijkheden die passen bij de eigen persoonlijkheid. Daar komt bij dat de steeds langer wordende jeugdfase aan leren een op zichzelf staande betekenis heeft gegeven: leren wordt steeds indirecter verbonden met de grotendeels onzichtbaar geworden wereld van de arbeid (Meijers, 1995).

Het bepalen van een eigen richting wordt ook moeilijker omdat het individu in toenemende mate moet kiezen vanuit een meervoudig perspectief: het moet - veel meer dan vroeger - aandacht schenken aan het vinden van een evenwicht tussen werk, gezin en vrije tijd. Tenslotte wordt het bepalen van een richting belemmerd door het gebrek aan samenhang in het zelfconcept. De verschillende deel-identiteiten verwijzen vaak naar uiteenlopende arbeidsmogelijkheden. Leerlingen moeten daarom nu zelf actief betekenis geven aan werk in relatie tot zowel hun investeringen in educatie en scholing als de door hen gewenste en feitelijk gerealiseerde levensloop. Een arbeidsidentiteit definiëren wij daarmee als “a structure or network of meanings in which the individual consciously links his own motivation, interests and competencies with acceptable career roles.” (Meijers, 1998:200).

Het opbouwen van een arbeidsidentiteit verloopt via een leerproces dat twee cycli kent die worden gevisualiseerd in figuur 4.1 (Wardekker & Meijers, 2001; Meijers & Wardekker, 2001). In de ene cyclus, de interne dialoog, staat intuïtieve zingeving centraal: het doel is representaties op te bouwen van de relatie tussen de eigen natuurlijke impulsen/passies aan de ene en externe objecten aan de andere kant. De belangrijkste motivator van deze cyclus is het verlangen. In de andere cyclus, de externe dialoog, staat discursieve betekenisgeving centraal. Het doel is hier representaties op te bouwen van de relatie tussen het zelf en de verwachtingen die relevante anderen hebben van het individu. De belangrijkste motivator van deze cyclus is de basisbehoefte van mensen ‘er bij te horen’ (Hermans & Kempen, 1993). In de interne dialoog, de 'zelfspraak', zijn de emoties dominant en is het doel het eigen levensverhaal bewust te worden en – indien nodig – zodanig te herschrijven dat de ‘roleisen’ die aan het individu gesteld worden daarin een zinvolle plaats krijgen. In de externe dialoog, het gesprek met de ander, zijn cognities dominant. Het doel is hier een 'fit' te maken tussen een voor het individu acceptabele en door de samenleving geaccepteerde sociale rol. Slaagt het individu hierin dan ontstaat er een 'nieuwe' identiteit die het individu in staat stelt in zijn omgeving te handelen en tevens een motivatie om dat te doen.

-----  
Figuur 4.1. Betekenis als proces  
-----

Het hierboven weergegeven proces van identiteitsleren kan gezien worden als een proces van sociaal leren (Wildemeersch, 1995; Jansen et al., 1998). Sociaal leren definiëren we als het opbouwen van een betekenisstructuur met betrekking tot de betekenis die het betrokken individu wil hebben voor de samenleving. In de post-industriële tijd moet dit leerproces bovendien creatief (in tegenstelling tot reproductief) zijn. Omdat traditionele betekenissen aan kracht inboeten, ziet het individu zich gedwongen nieuwe betekenissen te ontwerpen. Figuur 4.2 visualiseert het creatief-sociale leerproces gericht op het opbouwen van een arbeidsidentiteit.

-----  
Figuur 4.2. Creatief-sociaal leren gericht op arbeid  
-----

De aanzet voor een creatief-sociaal leerproces vormt de verminderde zekerheid over werk en leven die het resultaat is van een voortgaande flexibilisering van de arbeidsverhoudingen, die nog wordt versterkt door een gelijktijdige individualisering. Het wordt daardoor moeilijker om beslissingen te nemen over de (studie)loopbaan. Een individu kan - om dit onvermogen te overwinnen - op basis van een reflexieve verwerking van de eigen levenservaringen een levensthema (of enkele levensthema's) formuleren om vervolgens, in de tweede fase van de leercyclus, dit thema/deze thema's in relatie te brengen met de wereld van werk en werken. Op het gebied van de loopbaantheorie definieerde Van Maanen (1977) een thema als "a discovered pattern by which people link the activities in their experienced past and expected future together. (...) A theme refers to an actor's notion of where he is going regarding his organizational career." Een levensthema is, vanuit het perspectief van het creatief-sociale leren, een onderwerp dat in het leven van een individu voortdurend de aandacht trekt. Het is daarmee ook sterk verwant aan het begrip 'waardengebied' (Hermans & Kempen 1993; Hermans & Hermans-Jansen 1995). Het benoemen van een levensthema is te beschouwen als een proces van ‘focusing’ (Gendlin 1978) met als doel



duidelijk te krijgen 'wat voor soort mens' men is en - in het verlengde daarvan via een externe dialoog - 'wat voor arbeidsgebied' en 'welk soort arbeidsrol' daarbij passen.

In een volgende fase van het creatief-sociale leerproces moet het levensthema in relatie worden gebracht met de wereld van werk en werken. Dit is echter niet goed mogelijk wanneer werk en werken aan het individu gepresenteerd wordt - zoals nu nog al te vaak gebruikelijk is - als een 'kwalificatieprofiel', als een verzameling van 'objectieve' functie-eisen. Het levensthema is een uitdrukking van de centrale levenswaarden en daarmee ook van de centrale levensbehoeften van een individu. Het verschaft het individu tevens een fundament voor de vorming van een arbeidsidentiteit. Het individu kan zichzelf, via zijn of haar thema, definiëren als iemand die zich druk maakt om ruimere, sociale of maatschappelijke 'levensbehoeften', daarin geïnteresseerd is en daaraan wat zou willen en kunnen bijdragen. Als werk en werken gepresenteerd worden in functie van de bevrediging van universele levensbehoeften wordt het voor het individu mogelijk een verbinding te leggen tussen zijn levensthema en de wereld van de arbeid. Wijers, Luken & Van der Bom (1991) hebben veertien van dergelijke universele levensbehoeften onderscheiden die even zovele arbeidsgebieden representeren (tabel 4.1).

**Tabel 4.1 Classificatie van menselijke levensbehoeften**

- 
1. Voeding en genotmiddelen
  2. Gebouwen en de inrichting ervan
  3. Milieu, planten en dieren
  4. Gebruiksvoorwerpen en werktuigen
  5. Kleding, schoeisel en accessoires
  6. Vervoer en transport
  7. Informatievoorziening, communicatie en informatica
  8. Opvoeding en onderwijs
  9. Recht, staat, politiek, veiligheid en zekerheid
  10. Kunst, cultuur, wetenschap en maatschappij
  11. Toerisme, recreatie, spel en sport
  12. Lichamelijke en geestelijke gezondheid en verzorging
  13. Arbeid en economie
  14. Energie en grondstoffen
- 

De classificatie is zodanig ontworpen dat (a) de klassen aansluiten bij gangbare categorieën in het sociaal economisch denken en bij beleidsterreinen die in de politiek worden onderscheiden; (b) de klassen universeel zijn; iedere samenleving heeft altijd behoefte aan voeding en huisvesting. De behoefte is een constante, alleen de manier waarop in de bevrediging wordt voorzien varieert met plaats en tijd; en (c) de klassen makkelijk herkenbaar zijn, ook voor niet-deskundigen. Het universele karakter van de classificatie maakt het mogelijk om te zeggen dat in iedere samenleving - gegeven de wens om voort te leven - altijd gewerkt zal moeten worden aan de bevrediging van deze veertien behoeften. Iedere behoefte correspondeert met een arbeidsgebied waarop een veelheid van taken wordt verricht om in die behoefte te voorzien. Zo bestaat het arbeidsgebied dat correspondeert met 'voeding en genotmiddelen' uit arbeid in de landbouw, veeteelt, voedselindustrie, voedselbereiding, genotmiddelenindustrie, enz. Het is belangrijk om vast te stellen dat in de loop van de tijd de taken op een arbeidsgebied zullen veranderen maar dat het gebied zelf een constante blijft.

Voor het individu dat zich oriënteert op arbeid is de voortdurende verandering van het arbeidsgebied (in termen van beroepen, organisaties, functies en taken) een bron van onzekerheid. 'Het beroep of de functie waar ik nu voor kies kan er straks wel heel anders uitzien of verdwenen zijn'. Door de aandacht in de oriëntatie op arbeid eerst te richten op de onveranderlijke arbeidsgebieden wordt zekerheid geboden. 'Als ik mij het meest voel aangetrokken tot werken op het arbeidsgebied 'energie en grondstoffen', weet ik in ieder geval dat er behoefte aan grondstoffen en energie zal blijven bestaan en dat daarvoor in de toekomst ook gewerkt zal moeten worden.' De classificatie van de veertien levensbehoeften levert dus een eenvoudige, overzichtelijke arbeidsdeling of arbeidsclassificatie op, die gebruikt

kan worden bij de arbeidsverdeling of richtingsbepaling in de arbeid. De classificatie van menselijke levensbehoeften is uit te breiden tot een matrix door rekening te houden met het feit dat het meeste werk in het kader van een arbeidsorganisatie plaatsvindt. In iedere arbeidsorganisatie op elk van de veertien arbeidsgebieden bestaat een vaste arbeidsdeling in acht zogenoemde 'werksoorten' (zie tabel 4.2). In de classificatie is zelfstandig ondernemerschap als negende werksoort toegevoegd. Natuurlijk verandert de inhoud van de werksoorten voortdurend - de organisatieliteratuur staat er bol van - maar de werksoorten zelf worden niet aangetast door al die dynamiek. Daardoor kan het individu, dat nog twijfelt over zijn of haar richting, zich beter eerst afvragen welke werksoort(en) het beste aansluit(en) bij zijn of haar interesses en capaciteiten voordat gezocht wordt naar concrete, veranderlijke, beroepen of functies.

**Tabel 4.2 Classificatie van werksoorten in arbeidsorganisaties**

---

1.	<i>Onderzoek, ontwikkeling en advisering</i> het verrichten van onderzoek, het bedenken en ontwikkelen van nieuwe producten en diensten, het adviseren over allerlei onderwerpen, enz.
2.	<i>Directe bijdrage aan de produktie</i> de produktie van goederen en diensten en/of directe betrokkenheid daarbij (het eigenlijke uitvoerend werk)
3.	<i>Controle</i> het bewaken van de kwaliteit van de produktie.
4.	<i>Logistiek</i> de zorg voor het op de juiste tijd en de juiste plaats aanwezig doen zijn van grondstoffen, benodigde materialen en eindprodukten.
5.	<i>Verkoop, inkoop, public relations en reclame</i> inkoop van grondstoffen, materialen etc., verkoop van produkten, het onderhouden van contacten met de buitenwereld.
6.	<i>Personeel en organisatie</i> de zorg voor personeel dat het werk in een bedrijf of instelling kan uitvoeren, het opleiden van personeel in het eigen bedrijf, werkzaamheden op het gebied van organisatie en communicatie binnen de eigen organisatie, etc.
7.	<i>Administratie</i> het registreren en verwerken van gegevens die nodig zijn om een organisatie goed te laten functioneren.
8.	<i>Leiding en beleid</i> leiding geven bij de uitvoering van het eigenlijke werk of bij het besturen van organisaties.
9.	<i>Zelfstandig ondernemerschap</i> een combinatie van alle werksoorten die hiervoor zijn genoemd

---

Op ieder van de veertien arbeidsgebieden, die kunnen worden opgevat als een eerste arbeidsdeling, vindt een verdere arbeidsdeling in negen werksoorten plaats. De combinatie van beide arbeidsdelingen leidt tot een matrix met  $14 \times 9 = 126$  werkvelden. Deze matrix biedt zicht op 126 typen werk die niet alleen constant blijven in de tijd maar ook in de ruimte. Voor het individu dat zijn of haar richting in de arbeid bepaalt met behulp van dit oriëntatiemiddel geeft dit de zekerheid dat in een gekozen richting ook in de toekomst gewerkt zal blijven worden en dat in die richting ook elders op de wereld mensen zullen blijven werken. Met het oog op een Europese en mondiale arbeidsmarkt is dat laatste van belang. Het betekent niet dat er in de zo gekozen richting ook altijd voldoende werkgelegenheid zal zijn. Dat is van andere factoren afhankelijk waaraan we later in dit hoofdstuk aandacht zullen besteden. De hier voorgestelde systematiek – die op dit moment onder andere wordt toegepast door het LDC in het studie- en beroepskeuzeprogramma 'Traject' - stelt het individu in staat de vraag *waar (op welke arbeidsgebied)* en *in welke rol* hij in de samenleving van betekenis kan zijn, in een aantal stappen te beantwoorden.

Wanneer de vraag naar welk soort mens men is (het levensthema) en welk soort werk daarbij past beantwoord is, wordt een derde vraag relevant: ‘Kan ik op het arbeidsgebied van mijn keuze ook inderdaad het soort mens zijn dat ik wil zijn?’ In stabiele tijden, waar sprake is van een uitgekristalliseerde beroepenstructuur, is deze vraag nauwelijks van belang. Maar dat wordt anders wanneer beroepen verdwijnen en de taakinhouden als gevolg van een steeds verdergaande flexibilisering voortdurend veranderen. De betekenis van de maatschappelijke dynamiek voor de inhoud en betekenis van het werk op een bepaald arbeidsgebied kan zichtbaar gemaakt worden met behulp van dilemma’s die kenmerkend zijn voor een arbeidsgebied. Onder een ‘beroepsdilemma’ verstaan wij een rolconflict dat voorkomt in de dagelijkse praktijk van de beroepsbeoefenaar en dat veroorzaakt wordt door het uiteenlopen van de drie discourses die de beroepspraktijk binnen een arbeidsgebied bepalen (Mok, 1973). Een beroepsdilemma weerspiegelt de spanning tussen:

- a) het economische en het wetenschappelijk-technische discours: een beroepspraktijk kan in technisch opzicht verbeterd worden maar dit gebeurt niet omdat het economisch niet rendabel is. Een voorbeeld hiervan
- b) het economische en het cultureel-politieke discours: een beroepspraktijk wordt om economische redenen qua betekenis verengd (deprofessionalisering), terwijl er tegelijkertijd behoefte bestaat aan rijkere vormen van betekenisverlening. Een voorbeeld is de verpleegkundige die slechts tijd heeft voor technisch handelen terwijl, vanuit de zich ontwikkelende filosofie over wat kwaliteit en goede zorg is, tegelijkertijd wordt verwacht dat zij de tijd neemt voor een goed gesprek met haar patiënten waarin het perspectief van de patiënt voorop staat;
- c) het cultureel-politieke en het wetenschappelijk-technische discours: in de beroepspraktijk zijn technische innovaties mogelijk die in cultureel-politiek opzicht evenwel niet acceptabel zijn c.q. nog niet geaccepteerd worden (bijv. de moderne gen-technologie).

Het punt is nu dat het uiteenlopen van deze discourses, een normaal verschijnsel in instabiele tijden, voor beroepsbeoefenaars rolconflicten veroorzaakt waarvoor geen pasklare oplossing voorhanden is. Zij zullen zelf, in samenspraak met hun directe collegae, een (voorlopige) oplossing voor het dilemma moeten construeren.

## 4.2 Naar een activerende intake

Het ATB-intakemodel ziet de intake expliciet als de start van een omvattender begeleiding van het leerproces. In de intake komen de verwachtingen omtrent en de motivatie voor opleiding en beroep aan de orde. Vervolgens komen in de volgende periode, die van introductie & assessment een groot aantal zaken aan de orde: (a) de kennismaking met elkaar, de school en het lesprogramma, (b) het in kaart brengen van vorige werk/leerervaringen, het beroepsbeeld, het leervermogen en de persoonlijke kwaliteiten, (c) het vaststellen van het startniveau wis- en natuurkunde, Nederlands en Engels en – tenslotte – (d) het trainen van studie- en sociale vaardigheden (zie schema 2 in het tweede hoofdstuk). Het probleem met deze opzet is (naast de problemen met de intake sec die reeds in het tweede hoofdstuk besproken zijn) tweeledig. In de eerste plaats is niet duidelijk hoe de resultaten van de intake gebruikt worden in de daarop volgende periode van introductie en assessment. En ten tweede is onduidelijk wat de ‘rode draad’ is in het veelvoud van onderwerpen die in de periode van introductie en assessment aan de orde moeten komen. Het lijkt erop dat dit de ‘leefwereld’ van de cursist is c.q. zijn of haar ontluikende studie- en beroepsoriëntatie.

Beide problemen zijn – gelet op wat hiervoor gezegd is over de schoolcultuur en de daarmee samenhangende instelling van docenten en studenten – ernstig. Het is immers, gelet op de uitspraken die de studenten in de interviews gedaan hebben, te verwachten dat zij niet genegen zullen zijn om een in hun ogen ‘instrumentele intake’ in een latere fase opnieuw te bespreken maar dan als een opstap naar wederzijdse kennismaking, het in kaart brengen van vorige werk- en leerervaringen, enz. Hetzelfde kan overigens gezegd worden van de docenten. En daarmee wordt het wel erg moeilijk voor de docenten om de introductie- en assessmentfase in te vullen als een onderdeel van een breder begeleidingsproces. Waarschijnlijker is het dat ook in deze fase het ‘afschatten’ van de cursisten zal domineren, hetgeen tot uitdrukking zal komen in het feit dat de meeste tijd en aandacht zal gaan zitten in het vaststellen van het startniveau wis- en natuurkunde, Nederlands en Engels terwijl wellicht ook studie- en sociale vaardigheden zullen worden getraind, maar dan wel op een erg ‘schoolse’ wijze. Het gevolg hiervan zal

zijn (a) dat de intake toch geheel los komt te staan van de begeleiding of, anders en wellicht beter geformuleerd, dat de intake geen aanleiding zal geven om een op maat van de cursist toegesneden begeleidingsaanbod te ontwikkelen gericht op de opbouw van een arbeidsidentiteit. In de begeleiding zal de nadruk gelegd worden op het aanbieden van remediërende les- en leerstof. Het maatwerk zal hier bestaan uit het zo nauwkeurig mogelijk per cursist vaststellen van de deficiënten.

Wanneer er werkelijk sprake wil zijn van een ‘integrale’ en/of ‘geïntegreerde’ begeleiding van het leerproces, waarbij niet alleen aandacht wordt geschonken aan het leren van door anderen gedefinieerde kennis (de ‘wat’-vraag, aldus Onstenk, 1997) maar ook aan het ontwikkelen van een arbeidsidentiteit (de ‘waarom’-vraag), dan zal moeten worden geëxpliciteerd hoe de begeleiding samenhangt c.q. bijdraagt aan het realiseren van deze beide, tamelijk verschillende, leerdoelen. Naar onze mening geeft het model van het creatief-sociale leren hiervoor bruikbare aanwijzingen. Om deze aanwijzingen helder te presenteren, is het nodig eerst kort de eisen op te sommen waaraan een begeleidingssysteem gericht op de opbouw van een arbeidsidentiteit en – meer in het bijzonder – de intake als een eerste onderdeel van een dergelijk systeem moet voldoen.

- de intake zowel als de omvattender begeleiding moeten activerend zijn omdat – de inzichten van de moderne leerpsychologie volgend – alleen die kennis en inzichten tot gedragsverandering zullen leiden, waaraan door de lerende zelf in constructieve zin is bijgedragen (Simons, 2000);
- de intake en de begeleiding moeten concrete ervaringen met arbeidsrollen tot uitgangspunt nemen. De opbouw van een arbeidsidentiteit vereist immers dat men gaandeweg zich leert identificeren met een arbeidsgebied en sommige arbeidsrollen daarbinnen en dat kan alleen via concrete ervaringen. Dat kunnen reeds opgedane ervaringen zijn maar – gelet op de geringe impact die weekend- en vakantiewerk hebben – vaker zullen dat nieuwe ervaringen moeten zijn;
- in de intake en de begeleiding moeten de waarderingen van deze ervaringen door de cursisten centraal staan om via deze waarderingen gaandeweg zicht te krijgen op de daarachter liggende waarden;
- de intake en de begeleiding moeten zowel een interne als een externe dialoog over deze waarderingen mogelijk maken dan wel toestaan;
- en – last but not least – de intake en de omvattender begeleiding moeten de cursist in staat stellen om zijn ervaringen in de opleiding voortdurend te koppelen aan deze waarderingen. Meer concreet betekent dit dat hij instaat moeten worden gesteld een leervraag te formuleren op basis waarvan de opleiding een aanbod kan doen. Op dit moment ook wordt een inschatting van het startniveau met betrekking tot de meest belangrijke kennisgebieden relevant.

De opbouw van een arbeidsidentiteit is een langdurig proces, waarin intuïtieve zingeving en discursieve betekenisverlening elkaar moeten afwisselen. De rode draad in de totale studieloopbaanbegeleiding moet zijn om de student in staat te stellen beide cycli met succes te doorlopen. Het doel van de intake – als het eerste onderdeel van de studieloopbaanbegeleiding – moet zijn het eerste begin te maken met het creatief-sociale leerproces. Daarmee blijven we binnen het format van de ATB- intake (en in mindere mate ook de intake die binnen het Zadkine en het Albeda wordt gebruikt) waarin de intake het begin is van een langdurig begeleidingsproces. De vraag is dan op welk punt in het creatief-sociale leerproces men tijdens de intake kan beginnen.

Voor wat betreft het perspectief op studie en beroep komen de meeste cursisten de school i.c. de intake tamelijk blanco binnen. Velen van hen hebben slechts vage ideeën over studie en beroep (Doets e.a., 2000). Voor zover zij meer concrete verwachtingen hebben, zijn gebouwd op een tamelijk traditionele rolverdeling tussen docent en student (zie het derde hoofdstuk). De cursisten hebben ook slechts vage ideeën en gevoelens over hun levensthema of levensthema’s die ze, juist vanwege de tamelijk traditionele rolverdeling tussen docent en student waar zij van uitgaan, in eerste instantie zeker niet met docenten of collega-studenten zullen willen bespreken. Het bespreken van levensthema’s impliceert immers dat de cursist zich bloot moet geven op een gebied waar hij zichzelf veelal erg onzeker voelt (zie hiervoor Dieleman, 2000). Daarbij voelen ook de meeste docenten, en zeker docenten in technische vakken, zich op dit punt erg onzeker. Zij zijn niet geschoold in counsellingsvaardigheden en hebben ook weinig affiniteit met counselling. Om deze redenen is het niet verstandig om in de intake met de eerste

cyclus van het leerproces, de intuïtieve betekenisverlening, te starten. Vragen naar en doorvragen op voor de cursist relevante waarden zal alleen maar tot weerstand leiden en niet tot een leerproces dat gericht is op de opbouw van een arbeidsidentiteit.

Het beste kan daarom gestart worden met het tweede deel van de leercyclus: de discursieve betekenisverlening met betrekking tot werk. Het gaat in deze cyclus om twee vragen: de vraag tot 'welk soort arbeid' de cursisten zich aangetrokken voelen en de vraag naar de dynamiek binnen het arbeidsgebied waarmee zij affiniteit hebben. De meeste cursisten zullen zich waarschijnlijk nog nooit de vraag hebben gesteld tot welk soort arbeid zich voelen aangetrokken en zich daarom niet of nauwelijks iets kunnen voorstellen bij deze vraag. Daarbij komt dat het beantwoorden van deze vraag eveneens van hen vraagt dat zij zich naar docenten en naar elkaar bloot geven op een gebied waar velen van hen zich onzeker voelen.

Niets lijkt evenwel de introductie van een beroepsdilemma (of meerdere beroepsdilemma's) als een onderdeel van de intake in de weg te staan. Het presenteren van een of meerdere beroepsdilemma's die kenmerkend zijn voor het arbeidsgebied of de arbeidsgebieden waar de gekozen opleiding toegang toe geeft, biedt de aspirant-studenten de mogelijkheid:

- een reëel en direct zicht te verwerven op de beroepspraktijken waarvoor zij worden opgeleid;
- zich daardoor een eerste beeld te vormen van de beroepsrol waarvoor zij worden opgeleid;
- zich daardoor ook een eerste beeld te vormen van de (beroeps)eisen die aan hen gesteld zullen gaan worden; en
- zich op een vooreerst louter intuïtieve wijze af te vragen of zij – gegeven de dilemma's waarmee zij als beroepsbeoefenaar zullen worden geconfronteerd – op het arbeidsgebied waartoe zij zich voelen aangetrokken wel het soort mens kunnen zijn dat zij willen zijn.

Het beroepsdilemma moet niet gepresenteerd worden in schriftelijke vorm, als 'schoolkennis'. Onderzoek vanuit het constructivistische leerperspectief heeft duidelijk gemaakt dat de lerende op een actieve wijze moet bijdragen aan de constructie van kennis. Dit betekent dat het beroepsdilemma op een zo realistisch mogelijke wijze moet worden aangeboden, bijvoorbeeld in de vorm van een door echte beroepsbeoefenaars gespeeld rollenspel. Dit rollenspel kan in eerste instantie ophouden na de presentatie van het dilemma. Vervolgens kunnen cursisten het rollenspel uitspelen, waarbij het gaat om een eerste invulling van hoe zij denken dat in de 'echte' beroepspraktijk het dilemma zal worden opgelost. De cursisten kunnen hun oplossing weer toetsen aan die van de echte beroepsbeoefenaren. Eventuele verschillen kunnen uitgebreid besproken worden, waarbij gaandeweg 'als vanzelf' de persoonlijke betrokkenheid van de cursist bij het arbeidsgebied c.q. de beroepsrol duidelijker wordt. 'Als vanzelf' omdat het kenmerk van een dilemma is dat er niet èèn juiste oplossing is maar meerdere. De keuze voor èèn van deze oplossingen kan daarom niet alleen gebaseerd zijn op een 'technische rationaliteit' maar komt tenminste mede tot stand op basis van een 'morele rationaliteit': de ene oplossing lijkt 'juister' dan de andere omdat die beter aansluit bij de waarden die – al dan niet bewust – reeds bij de cursist aanwezig zijn. Juist daarom zullen bij het beargumenteren van de door de cursist geprefereerde oplossing voor het dilemma ook de contouren duidelijk worden van zijn verwachtingen ten aanzien van en de motivatie voor de opleiding en het daarachter liggende beroep. De contouren, omdat voor de meeste cursisten zowel de verwachtingen als de motivatie niet erg duidelijk zijn. Het bespreken van het dilemma en de door de cursist geprefereerde oplossing helpt deze contouren gaandeweg duidelijker te krijgen. Daarbij bieden ze een uitstekend uitgangspunt voor de verdere begeleiding in de fase die volgt op de intake.

Beroepsdilemma's kunnen ook in een andere vorm dan rollenspelen worden aangeboden. Zo is het bijvoorbeeld denkbaar dat de eerste week van de opleiding geheel in het teken staat van een verkenning door de leerling van het arbeidsgebied waarvoor zij zich hebben aangemeld. Deze verkenning zou dan de vorm kunnen aannemen van een bezoek aan diverse ervaren vaklieden die op het betreffende arbeidsgebied in verschillende rollen werkzaam zijn. De opdracht zou dan kunnen zijn dat de aspirant-leerlingen deze vaklieden bevragen op in hun werkzaamheden relevante beroepsdilemma's. Weer terug op school zouden de leerlingen allereerst verslag kunnen doen van hun 'veldverkenning' om daarna – in wisselende werkvormen – de aangetroffen dilemma's te bespreken. Het doel van deze bespreking is uiteindelijk tweeledig: (a) op een interactieve wijze vaststellen of de aspirant-leerling gemotiveerd is voor het arbeidsgebied waarvoor hij/zij wordt opgeleid vooral door de leerling een reëel

zicht te geven op ‘het kloppende hart’ van de beroepspraktijken binnen dit arbeidsgebied, en (b) de leerling in staat te stellen om – wanneer hij gemotiveerd blijkt – een eerste leervraag te formuleren. Nadat deze vraag geformuleerd is kan de school vervolgens vaststellen wat het startniveau van de leerling is met als doen hem/haar een aanbod ‘op maat’ te kunnen doen. Tenslotte kunnen de resultaten van deze eerste week – en dan met name de betekenis die de leerlingen zelf hebben gegeven (hoe aarzelend dan ook) aan de dilemma’s en daar achterliggende beroepspraktijken – de input vormen van een studieloopbaanbegeleiding waarbij, afhankelijk van de mate waarin de cursist in staat en bereid is over ‘privè-zaken te spreken, individuele en een groepsbegeleiding elkaar afwisselen.

De voordelen van een dergelijke aanpak zijn duidelijk:

- er wordt een zeer realistische leersituatie gecreëerd die stimuleert tot een betrokken deelname door de cursist;
- de motivatie van de cursist voor de opleiding hoeft niet, zoals nu het geval is, afgeleid te worden van zijn of haar kennis van de opleiding en het beroep (die de meeste studenten niet hebben), maar wordt als het ware gegenereerd in een natuurlijke en op het beroep betrokken context;
- er kan direct worden aangesloten bij eventuele ervaringen die de cursist reeds heeft opgedaan tijdens zijn vooropleiding en in parttime of weekend baantjes.

Het introduceren van het beroepsdilemma als een onderdeel van de intake en – daarachter – als een wezenlijk element in een omvattender begeleidingsproces, kan zonder enig probleem vanuit de ATB-methode gerealiseerd worden. Het beroepsdilemma als instrument en het creatief-sociale leermodel waarvan dit instrument is afgeleid, versterken naar onze mening de bestaande ATB-aanpak en breiden hem uit, vooral doordat ze de begeleiding vanaf de intake conceptualiseren als een leerproces. Daarmee wordt mogelijk een gevaar voorkomen dat nu aan de ATB-aanpak kleeft, namelijk dat de begeleiding van het leerproces uiteindelijk een proces is dat zich afspeelt los van het leerproces.

## HOOFDSTUK 5. Intakes vanuit het perspectief van creatief-sociaal leren in de praktijk

In de laatste paragraaf willen we in grote lijnen schetsen hoe het creatief-sociale leren met betrekking tot de maatschappelijke loopbaan vorm kan worden gegeven in het onderwijs en het arbeidsbestel. We doen dit op een algemene manier omdat er op dit moment – althans voor zover ons bekend is – nog nergens intakes functioneren als een onderdeel van een omvattender studieloopbaanbegeleiding gericht op het verwerven van een arbeidsidentiteit.

### 5.1 Loopbaanbegeleiding in het onderwijs

Het Nederlandse (beroeps)onderwijs schermt haar leerlingen af van de 'echte' beroepspraktijk. Dit geldt zelfs voor de stages die leerlingen lopen: deze stages zijn in hoge mate 'schools' omdat de opleiding tracht de beleving van de arbeidswerkelijkheid door de leerling te structureren langs de lijnen van de theorie die van te voren in de klas is onderwezen (De Vries, 1988; Nieuwenhuis, 1991). De leeromgeving die de schoolklas biedt is zwak omdat de leerlingen geen goed zicht wordt geboden op de situatie(s) en omstandigheden waarin het op school geleerde (later) moet worden gebruikt of toegepast. De leerlingen ervaren ook te weinig wat zij met de geleerde kennis wel of niet kunt doen en in welke situaties ze op welke manier de geleerde vaardigheden kunt gebruiken. Wat systematisch ontbreekt is het aanbieden van leersituaties waarin kerndilemma's worden aangeboden. Kerndilemma's zijn het resultaat van zodanig divergeren van wat wetenschappelijk-technisch mogelijk is, wat politiek legitiem wordt gevonden en wat economisch haalbaar is, dat er nog geen geïnstitutionaliseerde oplossingen voor zijn. Het zijn tamelijk complexe, regelmatig optredende situaties waarin van de beroepsbeoefenaar afwijkingen en keuzes gevraagd worden juist omdat institutioneel voor- en vormgegeven antwoorden ontbreken. Kerndilemma's onderscheiden zich van de kernproblemen waarvoor Onstenk (1997a en b) pleit, doordat ze niet statisch zijn maar voortdurend veranderen onder invloed van wetenschappelijke, politieke en economische processen in dezelfde mate als de arbeidsruimte verandert. Momenteel concentreert het onderwijs zich op echter vooral beroepsprofielen en niet op kerndilemma's. Een beroepsprofiel geeft vrijwel nooit aan hoe het beroep er idealiter uit zou (moeten) zien en hoe een beroepsbeoefenaar idealiter zou moeten handelen.<sup>2</sup>

Op welke wijze is een krachtiger leeromgeving te creëren die leerlingen in staat stelt een arbeidsidentiteit te verwerven? Het is duidelijk dat het Nederlandse onderwijssysteem, juist omdat het een lange traditie kent van een schoolgecentreerde (d.i. niet-duale) en leerstofgerichte opleiding, niet op korte termijn getransformeerd kan worden tot een leeromgeving waarin leerwegen worden aangeboden die zowel betekenisvol zijn voor de leerling als voor de samenleving en het bedrijfsleven. Op korte termijn lijkt slechts het realiseren van een (studie)loopbaancentrum in de school mogelijk. Het realiseren van een 'schoolbrede' (studie)loopbaanbegeleiding kost al meer tijd. En het realiseren van een werkelijk 'open leersituatie' waarin het principe van de gelegitimeerde gedeeltelijke participatie, zoals beschreven door Lave & Wenger (1991) centraal staat, is zonder meer een zaak van de lange adem. Overigens wordt een dergelijke leersituatie al decennia-lang bepleit door pedagogen als Dewey (1916), Zetkin (1957), Freire (1970), Illich (1971) en Reimer (1971).

#### *Het (studie)loopbaancentrum*

Het (studie)loopbaancentrum is een duidelijk herkenbare ruimte, uitgerust met een informatiesysteem, met multimediale educatieve programma's en zelfhulphandleidingen. Momenteel worden dergelijke ruimtes in Regionale Opleidingen Centra onder diverse namen (onder meer trajectbureau, open leercentrum, (leerlingen)servicecentrum en cursistendienstverlening) ingericht, terwijl ze in het tertiair onderwijs veelal loopbaanadviescentra worden genoemd. Idealiter zouden aan het (studie)loopbaancentrum een of meerdere goed opgeleide loopbaancounselors verbonden moeten zijn maar dat is nog vrijwel

---

<sup>2</sup> Dit is overigens, aldus Onstenk (1997), wel een beeld dat veel documenten met betrekking tot beroepsprofielen oproepen, met name als gevolg van de verregaande detaillering en het niet aangeven van hoofd- en bijzaken en van relaties tussen de verschillende elementen; zie ook Moerkamp & Onstenk 1991.

nergens het geval. Eveneens in het ideale geval moet het *informatiesysteem* twee soorten actuele informatie bevatten. In de eerste plaats informatie over opleidingen, arbeidsmarkt en beroepen. In de tweede plaats informatie over zich doorzettende trends op het gebied van wetenschap, politiek en economie en over mogelijke effecten daarvan op de herstructurering van de arbeid in de diverse arbeidsgebieden. Dergelijke *multimediale educatieve programma's* bieden leerlingen/studenten de mogelijkheid om vertrouwd te raken met relevante ontwikkelingen op de arbeidsmarkt. Verder bieden ze, in de vorm van spelsimulaties, de mogelijkheid om te oefenen in het themagestuurd verkennen van de arbeidskubus en in het opstellen en uitvoeren van (studie)loopbaanplannen. Op dit moment concentreren de beschikbare informatiesystemen zich vrijwel geheel op het geven van informatie over beroepen en opleidingen. Slechts het door het LDC uitgegeven multimediale programma Traject biedt mogelijkheden tot een interactief gebruik van de informatie over opleidingen en beroepen waarbij waarden een expliciete rol spelen. Het maakt daarmee in aanzet niet alleen een betekenisgericht leerproces mogelijk met betrekking tot studie- en beroepskeuze, maar het geeft dekanen en mentoren ook de mogelijkheid dit proces actief te ondersteunen. Veel moet echter - ook in Traject - nog ontwikkeld worden; zo ontbreken (spel)simulaties geheel. De *zelfhulphandleidingen*, tenslotte, geven aanwijzingen voor het systematisch, reflecterend en communicerend verwerken van levenservaringen tot beargumenteerde beroepswensen. De onlangs verschenen zelfhulphandleiding van Kuijpers (2000) geeft vanuit een expliciete theorie over het verwerven van een arbeidsidentiteit talloze handreikingen.

#### *Schoolbrede studieloopbaanbegeleiding*

De Stuurgroep Profiel Tweede Fase Voortgezet Onderwijs heeft in 1996 een nota uitgebracht waarin gepleit wordt voor loopbaanoriëntatie als een onderdeel van een leerlingbegeleiding door alle docenten en in alle vakken die op haar beurt weer deel uitmaakt van het schoolbeleid en het beleidsplan voor schoolontwikkeling. Op basis van deze nota is een Plan van Aanpak ontwikkeld dat de afgelopen jaren onder regie van het LDC is uitgevoerd en dat in het najaar van 2000 is afgesloten. Duidelijk is geworden dat er in technisch-instrumentele zin veel nodig is voor een dergelijke 'schoolbrede' (studie)loopbaanbegeleiding. In de eerste plaats moeten alle docenten in staat en bereid zijn veel aandacht te schenken aan de begeleiding van individuele leerlingen. Daartoe moeten zij niet alleen beschikken over les- en leermaterialen die voldoende gedifferentieerd zijn, die op het volledige educatieve traject betrekking hebben en zich niet tot de studie- en beroepskeuze in enge zin beperken. Een kwalitatief goede begeleiding is slechts zinvol (en betaalbaar) wanneer deze deel uitmaakt van een expliciet determinatie-systeem. Dit betekent dat er sprake moet zijn van een goede intake, die centraal moet plaatsvinden. De inhoud van de intake moet zodanig zijn dat leerlingen de kans krijgen om hun levensthema te ontdekken en op basis daarvan een duidelijk 'actieplan' te ontwikkelen in het kader van een in hun ogen betekenisvolle leerweg. Dit actieplan benoemt niet alleen de stappen die de student moet zetten om het diploma te behalen, maar geeft ook aan wat de student wil leren (zijn leerbehoeften) en moet leren (zijn kennistekorten) om de door hem gewenste beroepsrol te kunnen vervullen.

Het actieplan moet regelmatig en gedurende de gehele schoolloopbaan onderwerp van gesprek zijn. Het moet in ieder geval besproken worden wanneer er problemen in de studieloopbaan optreden. Om dit te kunnen constateren moet er een goed leerlingvolgsysteem zijn. Een goed leerlingvolgsysteem is overigens méér dan een computerprogramma. Niet alleen moet ervoor gezorgd worden dat alle relevante gegevens bijtijds in het systeem worden opgenomen en dat het systeem - alweer bijtijds - alarm slaat wanneer er problemen zijn in de studieloopbaan, maar daarnaast moeten ook heldere communicatiestructuren gecreëerd worden waarin verantwoordelijkheden duidelijk zijn benoemd. Zonder een goede en tijdige communicatie levert een leerlingvolgsysteem niet meer op dan de traditionele 'rapportbespreking'.

Een goed volgsysteem, een goede intake en een regelmatig bespreken van het actieplan zullen nooit kunnen voorkomen dat leerlingen geheel of gedeeltelijk vastlopen. Is hiervan sprake, dan is de noodzakelijke begeleiding niet meer op te brengen door vakdocenten alleen. In zo'n geval zal de leerling verwezen moeten kunnen worden naar het (studie)loopbaancentrum binnen de school waarin, onder de gezamenlijke verantwoordelijkheid van vakdocenten en gespecialiseerde medewerkers, een aanbod 'op maat' wordt ontwikkeld. Om te voorkomen dat steeds dezelfde cursisten in steeds dezelfde delen van het onderwijs geheel of gedeeltelijk vastlopen zal er een 'onderwijsinnovatiecentrum' binnen de school



moeten zijn dat, primair aan de hand van de gegevens uit het leerlingvolgsysteem maar ook gevoed door de ervaringen van cursisten, voldoende gewicht heeft om (teams van) docenten te kunnen aansturen.

Tenslotte is een geëxpliciteerde visie en een hierop aansluitend consistent inhoudelijk beleid nodig binnen de school als geheel dat voor alle betrokkenen duidelijk is. Op basis hiervan nemen het bestuur en de directie expliciet verantwoordelijkheid voor de nagestreefde studieloopbaanbegeleiding in enge en de onderwijsinnovaties in brede zin. Oftewel: zonder een expliciete steun van de zijde van de directie en het bevoegd gezag kan er geen sprake zijn van een functionerende schoolbrede (studie)loopbaanbegeleiding.

### *De open leersituatie*

Naarmate in de loop van de jaren tachtig duidelijk werd dat er sprake was van een structurele werkloosheid die sociaal-marginale groepen nog verder marginaliseerde (de tweedeling van de samenleving), zijn onder de noemer van 'trajectbemiddeling' en 'trajectbegeleiding' leertrajecten ontwikkeld die in theorie een student-gericht leerproces mogelijk maken op basis van een samenwerking tussen educatieve en niet-educatieve instellingen (waaronder instellingen voor opbouwwerk, uitzendbureaus en bedrijven). In de alledaagse praktijk blijkt de meeste energie gestoken te worden in de technisch-organisatorische vormgeving van de trajecten, terwijl nog bijzonder weinig aandacht uitgaat naar de ontwikkeling van een gezamenlijk inhoudelijk referentiekader. Telkens weer blijkt dat - alhoewel netwerken worden gevormd om het beleid van afzonderlijke organisaties te coördineren - deze organisaties in het netwerk blijven vasthouden aan hun eigen doelstellingen, belangen en programma's. Zij blijven hechten aan eigen structuren, werkwijzen en gebruiken. Godfroy (1992:367 e.v) drukt dit als volgt uit: "Prachtige statements over samenwerking en gemeenschappelijke doelen ten spijt, laten organisaties in een netwerk hun feitelijke gedrag in hoge mate bepalen door een eigen 'actiologica'. In deze actiologica gaat het om zaken als (a) het verdedigen van autonomie; (b) het veiligstellen van de toevoer van hulpbronnen (in de ruimste zin des woords); (c) het vergroten van macht en (d) het beperken van afhankelijkheid." De oplossing voor de genoemde knelpunten ligt niet in (de)structurering van het netwerk maar in het functioneel maken van het netwerk voor de doelen van de organisaties die eraan deelnemen. Dit is echter slechts mogelijk wanneer de in het netwerk samenwerkende organisaties zodanig reflexief zijn dat zij in staat zijn de eigen meerwaarde te benoemen in relatie tot een gezamenlijke probleemdefinitie. Hieraan wil het echter nog wel eens schorten: organisaties hebben de neiging veel minder aandacht te besteden aan de probleemdefinitie dan aan de probleemoplossing. Met als gevolg dat dezelfde problemen keer op keer de kop opsteken.

## **5.2 Loopbaanbegeleiding in arbeidsorganisaties**

De overgang van een industriële naar een post-industriële samenleving heeft, zoals we in het eerste hoofdstuk hebben laten zien, verregaande consequenties voor arbeidsorganisaties. Arbeidsorganisaties zien zich gedwongen op velerlei manieren te flexibiliseren. Flexibilisering vergroot weliswaar de mogelijkheden van een organisatie om te reageren zolang tenminste de 'menselijke maat' niet uit het oog verloren wordt. Dit wordt momenteel duidelijk in de discussies over 'employability' (een contaminatie van 'employee adaptability': de werknemer die in staat is zich steeds weer aan veranderende omstandigheden en werksituaties aan te passen). Een persoon is 'employable', aldus Bolweg & Van Beckhoven (1995), wanneer hij/zij kwalitatief én kwantitatief inzetbaar is, functioneel én geografisch mobiel is en - tenslotte - opleidings- én veranderingsbereid is. De werknemer moet, met andere woorden, zicht hebben op hun eigen vaardigheden en mogelijkheden en in staat zijn daarover te communiceren en te onderhandelen. De 'nieuwe werknemer' is als het ware ondernemer van de eigen loopbaan.

### **Figuur 1. Employability: risico's en kansen**

Risico's	Employability	Kansen
uitholling vakmanschap	kwalitatieve inzetbaarheid	ontwikkeling vakmanschap

loyaliteitsproblemen	kwantitatieve inzetbaarheid	inzicht in het grotere geheel en grotere loyaliteit
oppervlakkigheid	functionele mobiliteit	groeïende competentie
sociale ontworteling	geografische mobiliteit	groeïende ontdekkingslust
reproductief leren	opleidingsbereidheid	constructief leren
conformisme	veranderingsbereidheid	creativiteit

Bron: Meijers :2000, pag.27

Figuur 1 maakt duidelijk dat een onderneming die 'de menselijke maat' uit het oog verliest, op korte termijn weliswaar haar rendement kan verhogen maar op de lange(re) termijn slechts ongemotiveerd en slecht gekwalificeerd personeel overhoudt. Wanneer er in een onderneming geen aandacht is voor de taak- en bestaansonzekerheid van de werknemers (onder andere in de vorm van een loopbaanbeleid), kan verhoging van de kwalitatieve inzetbaarheid resulteren in een verregerende uitholling in plaats van een door iedere ondernemer gewenste verdere ontwikkeling van vakmanschap. Verhoging van de kwantitatieve inzetbaarheid kan resulteren in loyaliteitsproblemen in plaats van het gewenste grotere inzicht in het totale bedrijfsproces. Functionele mobiliteit kan oppervlakkigheid oproepen in plaats van een grotere competentie terwijl grotere geografische mobiliteit kan resulteren in sociale ontworteling. Het benadrukken van de opleidings- en veranderingsbereidheid zonder dat rekening wordt gehouden met de menselijke maat kan - tenslotte - de werknemer dwingen te kiezen voor de (schijnbare) veiligheid van reproductief leren en conformisme. Samenvattend kan gezegd worden dat het zeer waarschijnlijk is dat onder post-industriële condities de arbeidsproductiviteit van de werknemers zal afnemen naarmate een onderneming er minder in slaagt om haar werknemers de zin van hun arbeid te laten ervaren. Een belangrijke zinbevorderende factor is, aldus Van de Loo (1995), het hebben van een toekomst- c.q. een loopbaanperspectief.

De laatste jaren wordt er binnen bedrijven dan ook het nodige gedaan aan 'loopbaan-interventies'. Vele bedrijven richten mobiliteitscentra in ter bevordering van zowel de interne als de externe doorstroom van de werknemers. De begeleidende taken worden vooral uitgevoerd door gespecialiseerde loopbaanbegeleiders. Slechts in minder dan een-vierde van de door De Haan e.a. (1996) en Van der Putten e.a. (1996) onderzochte bedrijven met een mobiliteitscentrum leveren direct leidinggevenden een substantiële bijdrage aan de begeleiding. Alhoewel Van der Loo & De Haan (1996) melding maken van het bestaan van pro-actieve en preventieve mobiliteitscentra bestaat er daarmee toch een reëel gevaar dat loopbaanbegeleiding vooral curatief wordt ingezet: ter oplossing van in het eigenlijke bedrijfsproces ontstane problemen (bijv. uitstroombegeleiding van wegens reorganisatie overbodig geworden werknemers). Het hier gepresenteerde model van creatief-sociaal leren biedt een referentiekader om dit gevaar tegen te gaan.

Bedrijven blijken wat betreft loopbaanbegeleiding vijf soorten van interventies te hanteren: (1) workshops inzake loopbaanplanning (met een nadruk op zelf-assessment); (2) individuele loopbaancounseling; (3) het beschikbaar stellen van materiaal voor zelf-assessment (video's, werkboeken of computer-gestuurde begeleiding); (4) 'development centres' waarin individuen deelnemen aan groeps-oefeningen, vaak gebaseerd op simulaties van reële arbeidstaken met ontwikkelings- als selectie-doelen; en (5) mentor-programma's waarin - binnen de context van een specifiek beroep of een specifieke functie - oudere werknemers optreden als mentoren voor beginnende werknemers (Kidd, 1996). Deze programma's zijn vrijwel altijd slechts toegankelijk voor geprivilegieerde groepen (te weten vooral het midden- en hoger management in grote ondernemingen). Daarbij is er een leeftijds-, een geslachts- en een aanstellingsinvloed. Jongere werknemers nemen meer deel dan oudere; niet aan arbeid participerende vrouwen minder dan wel werkende mannen én vrouwen en werknemers met een vaste aanstelling meer dan werknemers met een flexibele aanstelling (zie voor een onderzoek naar scholingsdeelname, welke een betrouwbare indicator lijkt voor het al dan niet kunnen deelnemen aan vormen van loopbaanbegeleiding: Kunnen & De Voogd-Hamelink, 1997).

Er bestaat een - weliswaar indirect - verband tussen loopbaanbegeleiding en (een toename van) productiviteit. Er is sprake van toegenomen zelf-waardering, een groei in motivatie, beslisvaardigheden en work commitment (Kingdon & Bimline, 1987; Minor, 1986). Maar er bestaat geen echte relatie tussen deze vaardigheden en (een toename van) productiviteit. Dus moet men anders redeneren om het nut van loopbaanbegeleiding voor het bedrijf aan te tonen. Uitgangspunt is hier het 'psychologische contract' dat steeds meer het oude arbeidscontract gaan vervangen en dat vooral relationeel in plaats van transactioneel is (zoals het oude arbeidscontract). Herriot & Pemberton (1996) stellen dat het honoreren van relationele contracten resulteren in percepties van 'procedurele gelijk(waardig)heid' waarin beide partijen meer aandacht besteden aan de eerlijkheid c.q. billijkheid van het proces van loopbaanbegeleiding dan aan de resultaten ervan. Ondersteuning bij loopbaanontwikkeling en duidelijk gedefinieerde kansen voor promotie worden als meer belangrijke baten van relationele contracten gezien dan loon en arbeidssatisfactie.

Eisenberger *et al.* (1990) hebben empirisch aangetoond dat er een duidelijke relatie bestaat tussen de perceptie van de werknemer dat hij/zij gewaardeerd wordt en dat er voor hem/haar gezorgd wordt door het bedrijf enerzijds, en aanwezigheid, 'job performance' en innovatief gedrag anderzijds. De voornaamste reden voor de toegenomen productiviteit lijkt een 'social exchange process' te zijn: wanneer de organisatie goed voor mij is, ben ik goed voor de organisatie. Noe *et al.* (1990) - tenslotte - vonden dat waargenomen ondersteuning, in de vorm van feedback op de (arbeids)prestaties en aanmoediging om loopbaandoelen te formuleren, resulteerde in meer innovatief gedrag op de werkplek en het vergroten van de eigen zichtbaarheid bij de directe werkchef(s) en in het vragen van meer feedback met betrekking tot de eigen (arbeids)prestaties.

Loopbaanbegeleiding heeft daarnaast ook een indirect effect op de arbeidsproductiviteit. Arbeidsorganisaties hebben in toenemende mate behoefte aan up-to-date informatie over de (groei)mogelijkheden van hun personeel, juist omdat ze zo snel veranderen. In een kleinschalige en exploratieve studie tonen Moses & Saltrese (1989) aan dat het deelnemen aan loopbaanbegeleiding werknemers in staat stelt een duidelijker visie op hun vaardigheden te ontwikkelen en hun loopbaandoelen en leer- en ontwikkelingsbehoeften duidelijker aan het management te kunnen meedelen. Daarbij kan men opmerken dat loopbaanbegeleiding werknemers ervan bewust maakt dat horizontale en functionele mobiliteit belangrijk is en dat ze - naast hun (huidige) werknemersrol - ook nog andere rollen (moeten/kunnen) spelen. Een mogelijk effect daarvan is dat werknemers positiever kunnen komen te staan ten opzichte van flexibele werkarrangementen.

Alhoewel er dus sprake lijkt van een positief verband tussen loopbaanbegeleiding en arbeidsproductiviteit betekent dit niet dat arbeidsorganisaties onmiddellijk bereid zijn hierin te investeren. Er kunnen spanningen optreden tussen de belangen de individuele werknemer en de arbeidsorganisatie. Het vaststellen van de ontwikkelingsbehoeften van werknemers kan op gespannen voet staan met de behoefte van de arbeidsorganisatie om slechts een goede selectie te maken. Dit kan betekenen dat het participeren aan een ontwikkelingsgerichte assessment werknemers voor de welhaast onmogelijke opgave stelt om zichzelf bloot te geven én tegelijkertijd 'naar boven' een goede indruk te maken. Deelname aan een op interesses en waarden gerichte assessment kan individuen ertoe brengen af te zien van loopbaanmogelijkheden die de arbeidsorganisatie hen biedt. Het geven van eerlijke informatie over loopbaanmogelijkheden binnen de organisatie wordt wel erg moeilijk wanneer er bijna geen mogelijkheden zijn. Hoe is in een dergelijke situatie de betrokkenheid van de werknemers te verzekeren? Het geven van eerlijke informatie lijkt dan het zoeken van moeilijkheden. Het geven van informatie over loopbaanmogelijkheden buiten de organisatie kan resulteren in een door de organisatie niet gewenst vertrek van werknemers. Het stimuleren van het maken van actie- en ontwikkelingsplannen door werknemers is moeilijk wanneer de doelen van de organisatie nog niet helder of zeker zijn. Informatie over scholingsmogelijkheden kan resulteren in een vraag bij werknemers naar scholing die de arbeidsorganisatie niet zo relevant vindt. Vertrouwelikheden kan moeilijk te handhaven zijn wanneer actieplannen geïmplementeerd moeten worden. Het betrekken van de lijnmanager bij de loopbaanplannen, tenslotte, kan - alhoewel essentieel voor de implementatie van die plannen - negatieve effecten hebben wanneer deze manager de vaardigheid, de macht of de wil mist om de werknemer te helpen.

Enige tijd geleden presenteerde Kidd (1996:151) een model met betrekking tot loopbaanbegeleiding in arbeidsorganisaties waarin het model van het creatief-sociale leren duidelijk zichtbaar is. Een "satisfactory model of individual career management must therefore:

1. Include notions of the individual's career *purpose* or direction. Understanding aspirations within a framework of values, life-style and life-roles is the starting-point for further exploration.
2. Focus on *skills* for lifelong planning and negotiation and *attitudes* towards change, as well as *knowledge* and *understanding* of self and situation.
3. Be *contextualised*, reflecting knowledge of the organisational career context as well as other potential contexts. Knowledge and monitoring of human resource systems and features of the wider labour market are key features of career planning.
4. Be *interactive*, taking account of the relationship between the individual and the organisation and their conflicting interests. Individuals need to develop an understanding of power relationships within organisations, and the skills to negotiate career development.
5. Have a *temporal* perspective, encompassing constructions of the past and ideas about future possibilities. The skills of systematic reflection on experience and action planning are fundamental in the face of changing labour markets.
6. Incorporate notions of career *resilience*, the capacity to cope with uncertainty and insecurity, and the confidence to challenge exploitative practices in the workplace."

Welke vorm van loopbaanbegeleiding is dan het meest effectief in het kader van het hierboven omliggende model? Dat zal hoogst waarschijnlijk het aanbieden van mentorprogramma's zijn (Meijers & Reuling, 1999). Mentorprogramma's plaatsen de loopbaanbegeleiding immers in een duidelijke context ('contextualisation') en promoten loopbaanflexibiliteit ('career resilience'). Ze zijn daarbij - uit de aard der zaak - interactief. Het voornaamste zwakke punt van mentor-programma's is dat ze geen gestructureerde vormen van zelf-assessment bevatten.

Wat is, tenslotte, nodig om loopbaanbegeleiding in een arbeidsorganisatie te implementeren? Hirsch *et al.* (1995) formuleren drie voorwaarden voor een effectieve implementatie: (1) de ondersteuning van het management; (2) de bereidheid te wachten op resultaten op de middellange en lange termijn (dus niet onmiddellijk resultaten te verwachten) en (3) voor zover als mogelijk is het gebruik van een gezamenlijk referentiekader voor verschillende loopbaanbegeleidingsactiviteiten zodat de output van de ene activiteit gebruikt kan worden als de input van de volgende. En ook op dit punt kan het hier gepresenteerde model van het creatief-sociale leren nuttige diensten bewijzen.

## Literatuur

- Aa, R. van der (1994). *Op weg naar werk. Een onderzoek naar studie- en beroepskeuzen van LBO- en AVO-leerlingen*. Rotterdam: Risbo
- 'Alle spullen op een rij'. *Producten en instrumenten van het project ATB intake, assessment en cursistenbegeleiding*. 's-Hertogenbosch: Cinop
- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft - Auf dem Wege in eine andere Moderne*. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Blokhuizen, C. & Montfort, F. van (1998). *Ingenieurs, scholing en onderwijscultuur*. Tilburg: KUB
- Bolweg, J.F. & Beckhoven, G. van (1995). Employability, een nieuw doel voor de P&O-functie? *Gids voor Personeelsmanagement*, 12, 55-57
- Bullens, R. (1987). *Beroepskeuze in LBO en IBO. Over de ontwikkeling van een beroepskeuzeinteressetest*. Lisse: Swets & Zeitlinger
- Boogert, K. den, m.m.v. Bom, W., Derks, Th. & Pardoel, A. (1998). *Mentor en docent als begeleiders van het leerproces; een begeleidingsmodel en hulpmiddelen*. 's-Hertogenbosch: Cinop
- Bouwradius/Cinop (2000). *Handleiding intake opleiding bouwplaatsassistent en voorschakeltraject*. Z.p.: Bouwradius/Cinop
- Cox, M., Beek, M. van & Meijers, F. (1993). *Stages....een heel werk*. Houten: FNV Jongeren

- Deutsche Shell, Hrsg. (2000). *Jugend 2000. 13. Shell Jugendstudie*. Opladen: Leske + Budrich
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. Evanston: Southern Illinois University Press
- Dincher, R. (1987). *Berufkundliche Information und Berufswahl von Abiturienten. Empirische Studie zur Bedeutung der personalen und medialen Berufswahlhilfen*. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung
- Dieleman, A., Lans, J. van der, Bogt, T. ter, Daalen, R. van, Meijers, F., Mommaas, H., Pels, T. & Veugelers, W. (1999). *Heft in eigen handen; zelfsturing en sociale betrokkenheid bij jongeren*. Assen: Van Gorcum
- Dieleman, A. (2000) *Als de toekomst wacht... Over individualisering, vertrouwen en de sociale integratie van jongeren in West-Europa*. Assen: Van Gorcum
- Doets, C., Neuvel, J., Pauwels, T. & Dinjens, F. (2000). *Evaluatie Web, thema 2 : Deel 3 : Empirisch onderzoek onder deelnemers en coördinatoren*. 's-Hertogenbosch: Cinop.
- Dool, P. van den & Geurts, J. (2000). *Beta/techniek uit balans; een beeld van huidige knelpunten tussen aanbod en vraag en mogelijke oplossingen*. Delft: Axis
- Easton, A. (1976). *Decision Making: A Short Course for Professionals. Book 1 - An Overview*. New York: John Wiley & Sons
- Eisenberger, R., P. Fasolo. & V. Davis-La Mastro (1990). Perceived Organizational Support and Employee Diligence, Commitment and Innovation. *Journal of Applied Psychology* 75, pp.51-59
- Engberts, J. & Geurts, J. (1994). Deregulering en kwaliteit in het bve-veld; hoog tijd voor een heroriëntatie. *Mesomagazine*, 72, 15-21
- Esch, W. van & Tiebosch, C. (1998). *Professionalisering van de schoolorganisatie in de BVE-sector: beginmeting*. Nijmegen: ITS
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. London: Penguin Books
- Frieslandcollege (1994). *Nota herschikking volwasseneneducatie, cursistendienstverlening, vormingswerk, havo/mbo*. Leeuwarden: Frieslandcollege
- Gendlin, E. (1978). *Focussing*. New York: Everest House
- Glebbeek, A.C. (1993). *Perspectieven op loopbanen*. Assen: Van Gorcum
- Godfroij, A. (1992). Dynamische netwerken. *M & O. Tijdschrift voor organisatiekunde en sociaal beleid*, 46 (4), 365-375
- Greenberger, E. & Steinberg, L. (1986). *When teenagers work*. New York: Basic Books
- Groot, W. & Mekkelholt, E. (1994). *De arbeidsmarktperspectieven van technische opleidingen*. 's-Gravenhage: OSA
- Haan, A. de, W. van den Dries & R. van de Loo (1996). Mobiliteitscentra in beeld; taken, verantwoordelijkheden en verschillen. *Personeelsbeleid*, april, pp. 38-40.
- Heinen, J. Welbers, G. & Windszus, B. (1972). *Lehrlingausbildung; Erwartung und Wirklichkeit. Eine empirische Studie zur Situation der beruflichen Bildung in Schule und Betrieb*. Mainz: Universität Mainz
- Heinz, W et al. (1985). *Hauptsache eine Lehrstelle. Jugendliche vor den Hürden des Arbeitsmarkts*. Weinheim und Basel: Beltz
- Heinz, W. & Witzel, A. (1995). Das Verantwortungsdilemma in der beruflichen Sozialisation. In E.H. Hoff & L. Lappe (red.), *Verantwortung im Arbeitsleben* (pp.99-113). Heidelberg: Roland Asanger Verlag
- Hermans, H. & Kempen, H. (1993). *The dialogical self: Meaning as movement*. San Diego: Academic Press
- Hermans, H. & Hermans-Jansen, E. (1995). *Self-narratives. The construction of meaning in psychotherapy*. New York/London: The Guilford Press
- Herriot, P. & C. Pemberton (1996). Contracting Careers. *Human Relations* 49 (6), pp.757-790.
- Hirsch, W., C. Jackson & C. Jackson (1995). *Careers in organisations: Issues for the future*. IES Report No.287, Brighton: Institute for Employment Studies.
- Holt, J. (1995). *How children fail*. Revised edition. Reading, MA: Perseus Books

- Hotchkiss, L. & Borow, H. (1990). Sociological perspectives on work and career development. In D. Brown, L. Brooks & Associates, *Career choice and development. Applying contemporary theories to practice.* (pp. 262-308) San Francisco: Jossey-Bass
- Illich, I. (1971). *Deschooling society.* New York: Harper & Row
- Inspectie van het Onderwijs (2000). *Voor wie is de school? Jongeren over de invloed van het schoolklimaat op het voortijdig schoolverlaten.* Amsterdam: SCO Kohnstamm Instituut
- Intake-vragenlijst verwachtingen opleiding en beroep Bouwkunde. Handleiding voor intakers* (1999) 's-Hertogenbosch: ATB/Cinop
- Jansen, Th. & Wildemeersch, D. (1999). Levenslang leren en arbeidsidentiteiten. Op zoek naar balansen tussen doelrationeel leren en verantwoordingsleren. *Comenius*, 19 (2), 154-171
- Jong, U. de, Oosterbeek, H., Roeleveld, J. & Webbink, H.D. (1992), *Voornemens van eindexamenkandidaten 1991.* Verder Studeren 1. Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs & Wetenschappen
- Jongerius, M. (1998). *Service centra in ROC's; een state of the art.* z.p.: APS
- Kidd, J.M. (1996). Career planning within work organisations. In: A.G. Watts *et. al.*, *Rethinking careers education and guidance; theory, policy and practice.* (pp.142-154) London/New York: Routledge.
- Kingdon, M.A. & C.A. Bimline (1987). Evaluating the effectiveness of career development training for women. *Career Development Quarterly* 35, pp.220-227.
- Kneppers, Z., Kuijpers, M. & Meijers, F. (1999). *Techno-mentoring: wat leer je er van?* 's-Hertogenbosch: Cinop
- Kops, Y. (1993). *Flexibele starters; de transitiefase naar volwassenheid van jongeren in een onzekere arbeidsmarktsituatie.* (diss.) Utrecht: ISOR
- Kunnen, R. & Voogd-Hamelink, M. de (1997). *Scholingsgedrag in Nederland 1986-1992.* 's-Gravenhage: OSA
- Kuijpers, M. (2000). *Waardevol werk. Richting geven aan je loopbaan.* Amsterdam: Uitgeverij Nieuwezijds
- Lange, E. (1983). Orientierungsveranstaltungen der Berufsberatung in der gymnasialen Oberstufe. Erste Ergebnisse einer Prozess- und Impactevaluation. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 16, (4), 427-436
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning; legitimate peripheral participation.* Cambridge: Cambridge University Press
- Law, B. (1996). A Career Learning Theory. In A.G. Watts e.a., *Rethinking Careers Education and Guidance.* (pp.46-71) London/New York: Routledge
- Linden, F. van der & Dijkman, Th. (1989). *Jong zijn en volwassen worden in Nederland. Een onderzoek naar het psychosociaal functioneren in alledaagse situaties van Nederlandse jongeren tussen 12 en 21 jaar.* Nijmegen: Hoogveld Instituut
- Linden, F. van der (1991). *Adolescent life world. A selection of social-ecological studies.* Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger
- Loo, R. van de (1995). Zinervaring in en door de loopbaan. In: Y. Kuin (red.), *Levenservaringen en zinragen.* *Annalen van het Thijmgenootschap*, 83 (1), 54-73
- Loo, R. van de & A. Haan (1996). De praktijk van mobiliteitscentra: implicaties voor loopbaanbegeleiding. *Loopbaan*, 2 (1), pp.20-23.
- Maanen, J. van (1977). *Organizational Careers: Some New Perspectives.* London/New York/Sydney/Toronto: Wiley
- Meiden, A. van der (1995). Een beeld van een kust. In Ministerie van Verkeer en Waterstaat (red.), *Een beeld van een kust; inspiratie voor de kustnota* (pp. 86-89). Den Haag: Verkeer en Waterstaat
- Meijers, F. (1983). *Van ambachtsschool tot LTS; onderwijsbeleid en kapitalisme.* (diss.) Nijmegen:SUN
- Meijers, F. (1993). Achterstand of achterstelling? De arbeidsoriëntatie van allochtone en autochtone jongeren vergeleken. *Tijdschrift voor Arbeidsvraagstukken* 9 (2), 124-138

- Meijers, F. (1995). *Determinatie en keuzebegeleiding in ROC's; een trendstudie*. Amsterdam: Max Goote Kenniscentrum
- Meijers, F. (1995). *Arbeidsidentiteit. Studie- en beroepskeuze in de post-industriële samenleving*. Alphen aan den Rijn: Samsom H.D. Tjeenk Willink
- Meijers, F. (1998). The development of a career identity. *International Journal for the Advancement of Counselling* 20 (3), 191-207
- Meijers, F. (2000). Zelfreflectie: makkelijker gezegd dan gedaan. In M. Kuijpers & B. van der Heijden (red.), *Loopbaanontwikkeling. HRD Thema, 1* (3), 21-30
- Meijers, F. (2001). Het ontwikkelen van een arbeidsidentiteit. In J. Kessels & R. Poell (red.), *Handboek Leren in Arbeidsorganisaties*. Alphen a/d Rijn: Samsom H.D. Tjeenk Willink (ter perse)
- Meijers, F. & Wardekker, W. (2001). *Emotions: the neglected dimension of identity development*. Paper presented at the conference 'Identity: A Contested Concept', February 1-3, Nijmegen
- Meijers, F. & Wijers, G. (1997a). *Een zaak van betekenis; loopbaandienstverlening in een nieuw perspectief*. Leeuwarden: LDC
- Meijers, F. & Wijers, G. (1997b). Flexibilization or career identity? In D. Wildemeersch, M. Finger & Th. Jansen (eds.), *Adult Education and Social Responsibility*. (pp.73-97) Frankfurt/M./Berlin/Bern/New York/Paris/Wien: Peter Lang
- Meijers, F. & Wesselingh, A. (1999). Career identity, education and new ways of learning. *International Journal of Contemporary Sociology* 32 (2), 229-251
- Meijers, F. & Reuling, M. (2000). *Voorlichting of communicatie. De informatiebehoeften van allochtone ouders en hun kinderen*. Verslag van een onderzoek in opdracht van het Ministerie van OC&W, afd. Voorlichting. Nijmegen: Meijers Onderzoek & Advies
- Minimum intakeprocedure divisie Techniek ROC Zadkine* (februari 1999) Rotterdam: Zadkine
- Minor, F.J. (1986). Computer applications in career development planning. In: D. Hall (ed.), *Career development in organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Moerkamp, T. & Onstenk, J. (1991). *Van beroep naar opleiding; een vergelijking van methodes voor de ontwikkeling van beroepsprofielen*. Utrecht: Raad voor de Volwassenen Educatie
- Mok, A.L. (1973). *Beroepen in actie; bijdrage tot een beroepsociologie*. Meppel: Boom
- Mönnich, I. & Witzel, A. (1994). Arbeitsmarkt und Berufsverläufe junger Erwachsener. Ein Zwischenergebnis. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 14 (3), 263-278
- Moses, B. & K. Saltrese (1989). Implementing a career planning program. *International Journal of Career Management* 1, pp.19-24
- Nieuwenhuis, A.F.M. (1991). *Complexe leerplaatsen in school en bedrijf*. Groningen: GION
- Noe, R.A., A.W. Noe & J.A. Bachhuber (1990). Correlates of career motivation. *Journal of Vocational Behavior* 37, pp.340-356.
- Onstenk, J. (1997). Kernproblemen en vernieuwing van het beroepsonderwijs. In: G. Kraayvanger & B. Hövels (red.), *De pedagogische betekenis van de Wet Educatie en Beroepsonderwijs*. Amsterdam: Max Goote Kenniscentrum
- Onstenk, J. (1997). *Lerend leren werken. Brede vakbekwaamheid en de integratie van leren, werken en innoveren*. (diss.) Delft: Eburon
- Organisatie voor Strategisch Arbeidsmarktonderzoek (1994). *Rendement van opleiding en allocatie van arbeid*. 's-Gravenhage: OSA
- Pelkmans, A. & Vries, B. de (1991). *De V van SVM. Inventarisatie van vernieuwingen in onderwijs en organisatie in de SVM-instellingen voor middelbaar beroepsonderwijs (1990-1991)*. Nijmegen: ITS
- Peursen, C.A. van (1992). *Verhaal en werkelijkheid - een deiktische ontologie*. Kampen: Agora
- Putten, M. van der, R. van de Loo & W. van den Dries (1996). Mobiliteitscentra in beweging; in-, door- en uitstroom geregeld. *Personeelsbeleid*, april, pp.33-37.
- Procee, H. (1997). *De nieuwe ingenieur*. Amsterdam: UvA

- Reimer, E. (1971). *School is dead; an essay on alternatives in education*. Harmondsworth: Penguin Books
- Renckstorf, K. (1991). De actieve ontvanger. In *Niet bij zorg alleen; tiende Wilhelmina Rouwenhorstlezing*. (pp. 53-75). Nijmegen: IKEN
- Roberts, K. & Parsell, G. (1992). Recent changes in the pathways from school to work. In K. Hurrelmann & U. Engel (red.), *The social world of adolescents*. (pp.369-391) Berlin: New York: De Gruyter
- Sarges, W. Birkhan, G. & Klevenow, G.-H. (1989). *Analyse der beruflichen Einzelberatung; Bedarf, Vermittlung und Funktion von Informationen*. BeitrAB 134. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung
- Schaeper, H., Kühn, T & Witzel, A. (2000). Diskontinuïerliche Erwerbskarrieren und Berufswechsel in den 1990ern: Strukturmuster und biografische Umgangsweisen betrieblich ausgebildeter Fachkräfte. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 33 (1), 80-100
- Schweikert, K. & Meissner, V. (1984). *Berufswahl und Berufsinformation; Ergebnisse einer empirischen Untersuchung*. BeitrAB 85. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung
- Simons, P.R.J. (2000). Towards a constructivistic theory of self-directed learning. In G. Straka (ed.), *Self-learning*. Münster: Waxmann
- Steinberg, L.D. (1982). Jumping off the work experience bandwagon. *Journal of Youth and Adolescence* 11, 183-205
- Steinberg, L.D., Greenberger, E., Jacobi, M. & Garduque, L. (1981). Early work experience: a partial antidote for adolescent egocentrism. *Journal of Youth and Adolescence* 10, 141-157
- Taborsky, O. (1992). *Loopbaan in balans. Opstellen over studie- en beroepskeuze, levensloop en begeleidingsprocessen*. Tilburg: Akademie Mens en Arbeid
- Veendrick, L. (1993). *Het loon van de last; ongeschoolde arbeid en de veranderende identiteit van ongeschoolde jongeren*. (diss.) Groningen: Wolters-Noordhoff
- Vermunt, J. (1992). *Leerstijlen en sturen van leerprocessen in het hoger onderwijs*. (diss.) Tilburg: KUB
- Vlist, J.O. van der (2000). *Invloedfactoren studiekeuze leerlingen VBO-metaaltechniek*. Amsterdam: Dijk 12
- Vries, B. de (1988). *Het leven en de leer*. (diss) Nijmegen: ITS
- Vos, M.F. (1992). *The corporate image concept: een strategische benadering*. Utrecht: Lemma
- Wardekker, W. & Meijers, F. (2001). School as a context for students' identity construction. *Human Development* (in press)
- Wengen, M. van (1992). *Output van het beroepskeuzedagboek bij 4 VWO-leerlingen*. Deventer: Academie Mens en Arbeid
- Wijers, G., Luken, T. & Bom, C. van der (1991). Zicht op verandering van arbeid; een nieuwe classificatie van en manier van kijken naar arbeid. In A. Blommers & W. Lucassen (red.), *Standpunt en horizon; liber amicorum dr. J.G. Hische*. (pp.83-92) Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger
- Willems, E. & Grip, A. de (1993b). *Toekomst in techniek?* Maastricht: ROA
- Wildemeersch, D. (1995). *Een verantwoorde uitweg leren. Over sociaal-agogisch handelen in de risicomaatschappij*. (oratie) Nijmegen: Katholieke Universiteit/ISPA