

Leeromgeving voor loopbaanleren

Onderzoek naar relaties tussen de leeromgeving en loopbaancompetenties van vmbo en mbo leerlingen

M. Kuijpers en F. Meijers

Samenvatting

Dit artikel gaat in op de vraag welke aspecten van een leeromgeving, gericht op de loopbaanontwikkeling van leerlingen, samenhangen met de aanwezigheid van loopbaancompetenties bij leerlingen in het vmbo en mbo. De leeromgeving is in kaart gebracht op een aantal aspecten, namelijk LOB(loopbaanoriëntatie en -begeleiding)-methoden die worden gehanteerd, LOB-instrumenten die zijn ingezet en de mate waarin de programmaorganisatie en de begeleiding loopbaangericht is vormgegeven. In het onderzoek worden drie loopbaancompetenties onderscheiden; loopbaanreflectie (reflectief gedrag), loopbaanvorming (pro-actief gedrag) en netwerken (interactief gedrag). Een kwantitatief onderzoek onder 3.499 leerlingen en 166 docenten in 226 groepen van 34 scholen heeft plaatsgevonden om de relaties tussen de leeromgevingsaspecten en loopbaancompetenties te onderzoeken. De resultaten laten zien dat vooral een loopbaan gerichte begeleiding op school en in de praktijk, waarin een dialoog met de leerling plaatsvindt over concrete ervaringen en die gericht is op de toekomst, bijdraagt aan het aanwezig zijn van loopbaancompetenties bij leerlingen. Zonder dialoog dragen het gebruik van methoden en instrumenten en het vraaggericht vormgeven van het onderwijs nauwelijks bij aan de aanwezigheid van loopbaancompetenties.

1 Ambities in loopbaanontwikkeling en -begeleiding

In 2000 besluiten de Europese regeringsleiders in Lissabon dat Europa in 2010 de meest concurrerende economie van de wereld moet zijn. Om dat te bereiken moet Europa een kenniseconomie worden. En om een kenniseconomie te realiseren, moeten meer mensen een hogere opleiding voltooien én hun leven

lang blijven leren. Het beroepsonderwijs slaagt er anno 2000 echter onvoldoende in om de benodigde talenten te ontwikkelen. Te veel leerlingen vallen uit of kiezen niet voor een vervolgopleiding. Door het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen wordt daarom een commissie geïnstalleerd die de doorstroom in de beroepskolom moet gaan bevorderen. Deze commissie publiceert in 2001 de "Doorstroomagenda Beroepsonderwijs" (Commissie Doorstroomagenda, 2001). De centrale boodschap van de commissie is dat er kwalificatiewinst gehaald kan worden door een combinatie van het verbeteren van het rendement en het vergroten van de doorstroom. Een voorwaarde hiervoor is het centraal stellen van de loopbaan van deelnemers. Dat betekent dat er vorm moet worden gegeven aan een optimale (school)loopbaanontwikkeling en -begeleiding.

Naast kwalificatiewinst via een verbetering van de doorstroom door de beroepskolom worden de laatste jaren twee extra redenen genoemd om de loopbaan van de leerling meer centraal te stellen: de flexibilisering van de arbeidsverhoudingen en de individualisering van de samenleving. Flexibilisering is het gevolg van de opkomst van een diensten- en kenniseconomie waardoor aan steeds minder werknemers een garantie op 'een vaste baan voor het leven' geboden wordt (Drucker, 1993). Voor steeds meer werknemers is sprake van een 'grenzenloze loopbaan', dat is een loopbaan waarin zij gedurende hun werkzame leven enkele malen van bedrijf, branche en mogelijk zelfs beroep zullen wisselen (Arthur, 1994). Bovendien is het waarschijnlijk dat binnen een functie in de loop der tijd de werkzaamheden veranderen. Individualisering betekent dat 'zin- en richtinggevend' kaders steeds meer ter discussie komen te staan zodat individuen zich gedwongen zien tot zelfsturing (Giddens, 1991).

Hoewel jongeren regelmatig loopbaan-

keuzes (moeten) maken, is er nog weinig sprake van zelfsturing, in de zin van weloverwogen acties om loopbaanwensen of -ambities te realiseren. Uit onderzoek onder leerlingen en studenten van het vmbo, mbo en hbo blijkt dat leerlingen hun keuzes vaker intuïtief maken dan ze te baseren op kennis van eigen wensen en mogelijkheden in relatie tot de beroepspraktijk (Den Boer, Mittendorff, & Sjenitzer, 2004; Meijers, Kuijpers, & Bakker, 2006; Mittendorff, Jochems, Meijers, & Den Brok, 2008; Zijlstra & Meijers, 2006).

2 Theoretisch kader

De onvoorspelbaarheid van zowel de levensals de arbeidsloopbaan vraagt om het inrichten van leeromgevingen die jongeren in staat stellen hun mogelijkheden, kansen en wensen te leren herkennen en te benutten. Het herkennen en benutten van mogelijkheden, kansen en wensen vereist niet alleen kennis over het eigen 'levensthema' (Van Maanen, 1977) en de (ontwikkelingen op de) arbeidsmarkt (Sultana, 2004; Taborsky 1992), maar ook het vermogen en de bereidheid tot reflectie (Blustein, 1992; Savickas, 2000a, 2000b, 2001) en het vermogen en de bereidheid tot het exploreren van loopbaanmogelijkheden (Dawis, 1996; Wijers & Meijers, 1996). Leerlingen moeten, kortom, loopbaancompetenties ontwikkelen (Kuijpers, Meijers, & Bakker, 2006).

Kuijpers (2003; zie ook Kuijpers & Scheerens, 2006; Kuijpers, Scheerens, & Schijndel, 2006) onderscheidt, op basis van onderzoeken onder werkenden, vijf loopbaancompetenties: capaciteitenreflectie (de beschouwing van capaciteiten die van belang zijn voor de loopbaan), motievenreflectie (de beschouwing van de wensen en waarden die van belang zijn voor de eigen loopbaan), werkexploratie (het onderzoeken van werkmogelijkheden), loopbaansturing (het maken van weloverwogen keuzes en het ondernemen van acties om werk en leren aan te laten sluiten bij eigen kwaliteiten en motieven en uitdagingen in werk), en netwerken (het opbouwen en onderhouden van contacten gericht op loopbaanontwikkeling). De ontwikkeling van deze competenties vereist een

leeromgeving die het transfer- en het motivatieprobleem oplost en waarin 'betekenisericht' (Vermunt, 1992) of 'transformatief' leren (Illeris, 2002) mogelijk is.

Het transferprobleem – dat is een geringe toepassing van het geleerde in het feitelijke handelen (Caravaglia, 1993) – kan het beste opgelost worden door de leeromgeving waarin de theorie wordt aangeboden, in zoveel mogelijk opzichten te doen lijken op de omgeving, waarin de theorie moet worden toegepast (Lodewijks, 1995). Een praktijkgerichte organisatie van het curriculum, waarin het leren voor een belangrijk deel gestuurd wordt door realistische praktijkproblemen, lost het transferprobleem voor een groot deel op (Bailey, Hughes, & Moore, 2004; Collins, Brown, & Newman, 1989). Mott, Callaway, Zettlemouers, Lee en Lester (1999) en Cohen-Scali (2003) laten zien dat het kunnen opdoen van werkervaringen een positieve invloed heeft op de ontwikkeling van een beroepsbeeld en de concrete loopbaanplanning.

Jongeren blijken nauwelijks gemotiveerd voor reflectieve activiteiten in het curriculum (Law, Meijers, & Wijers, 2002; Zijlstra & Meijers, 2006). De motivatiepsychologie laat zien dat de twee belangrijkste factoren voor het verhogen van de motivatie actieve participatie en (mede)zeggenschap zijn (Ajzen & Fishbein, 1980). Wanneer een leerling een actieve rol mag spelen in en enige mate van controle krijgt over zijn eigen leerprocessen, neemt de motivatie voor deze leerprocessen toe (Boekaerts & Simons, 1993; De Bruijn, 2006; Duffy & Cunningham, 1996; Simons, Van der Linden, & Duffy, 2000). Weick en Berlinger (1989), Weick, Sutcliffe en Obstfeld (2005) en Voncken en Breemer (2008) laten zien dat een leeromgeving, waarin leerlingen zelf keuzes mogen en kunnen maken, een positieve invloed heeft op het zelf sturen van de (leer)loopbaan.

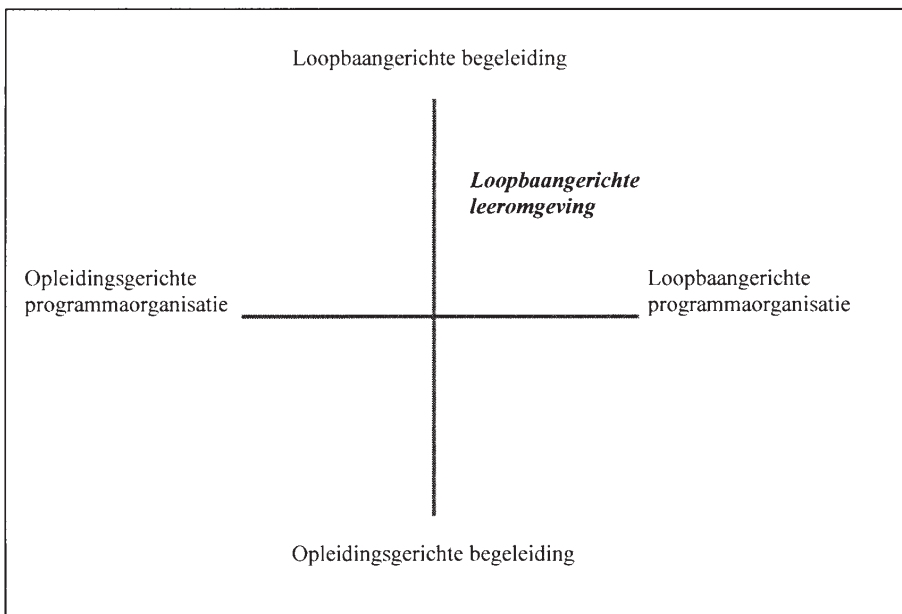
Het verwerven en toepassen van loopbaancompetenties is een in hoge mate reflectief leerproces waarin de persoonlijke zin en de maatschappelijke betekenis wordt verduidelijkt van de ervaringen die met werk en werken worden opgedaan. De basis voor dergelijke reflectieve leerprocessen is een dialoog (Illeris, 2002; Meijers & Wardekker,

2002; Poortman, 2007; Savickas, 2001; Wijers & Meijers, 1996). In deze dialoog moeten de gedachten en de gevoelens van de leerlingen naar aanleiding van hun ervaringen met werk en werken centraal staan (Bardick, Bernes, Magnusson, & Witko, 2006; Philip, 2001). De dialoog kan geen eenmalig gesprek zijn, maar moet een continue ondersteuning zijn van het proces van loopbaanontwikkeling (Harrinton & Harrigan, 2006; Riverin-Simard, 2000). Onderzoek laat zien dat tot dusver loopbaanbegeleiding plaatsvindt in een monoloog: denk aan loopbaanadvies, mededelen van beroepskeuzetestuitkomsten en feedback op functioneren (Meijers & Warderker, 2002). In de loopbaandialoog echter is de leerling een gesprekspartner en leert de leerling eigen ontwikkelingsmogelijkheden en -wensen verbinden met werk.

Een loopbaangerichte leeromgeving (dat is een leeromgeving die stimulerend is voor het ontwikkelen en toepassen van loopbaancompetenties) is daarmee een omgeving waarin de leerling in staat wordt gesteld levensechte praktijkervaringen op te doen, invloed uit te oefenen op zijn eigen leerproces (er is een zekere mate van vraaggerichtheid), en – ten slotte – een loopbaangerichte dialoog aan te gaan over zijn leerervaringen. Een dergelijke leeromgeving is gevisuali-

seerd in Figuur 1. In deze figuur wordt op de horizontale as de variatie weergegeven op het niveau van de programmaorganisatie: van opleidingsgericht (waarin het onderwijs binnen school plaatsvindt op basis van een vaststaand, standaard aanbod van leerinhoud) tot loopbaangericht (waarin het onderwijs praktijk- en vraaggericht is). Op de verticale as wordt de begeleiding afgebeeld, variërend van een monologische (advies en feedback van begeleider naar leerling) en incidentele begeleiding naar een continue, dialogische (interactief waarin zowel leerling als begeleiding een gelijkwaardige inbreng hebben) en geïntegreerde (verbonden met eerdere binnen en buitenschoolse ervaringen, en toekomstige ambities) begeleiding.

Om na te gaan in hoeverre een loopbaangerichte leeromgeving bijdraagt aan het voorkomen van loopbaancompetenties bij studenten, is het nodig om te controleren voor andere determinanten van loopbaancompetenties. De mate waarin leerlingen hun loopbaan ontwikkelen hangt bijvoorbeeld af van de sekseverhouding in een bepaalde studierichting. Jongens en meisjes blijken meer loopbaaninteresse en een hogere zelfwerkzaamheid te hebben voor beroepen waarvan ze denken dat er meer van hun eigen geslacht in werken. (Ji, Lapan, & Tate, 2004). Uit on-



Figuur 1. Loopbaangerichte leeromgeving.

derzoek van Patton, Bartrum en Creed (2004) komt naar voren dat meisjes een hogere score behalen op de competentie om loopbaankeuzes te maken dan jongens. Mannelijke studenten blijken weer meer zeker te zijn van hun beroepswens. De auteurs geven aan dat onderzoeken naar sekseverschillen elkaar vaak tegenspreken, maar dat er genoeg literatuur is die aangeeft dat er wel degelijk sekseverschillen zijn in loopbaanontwikkeling. Vandaar dat geslacht als controlevariabele in de analyses wordt opgenomen.

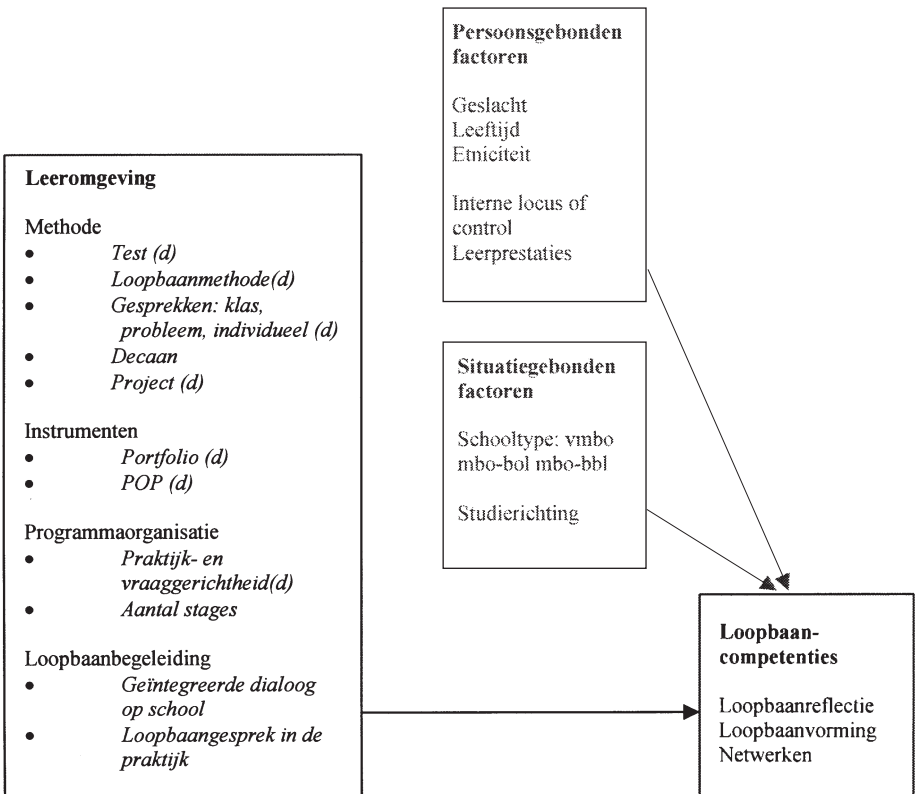
Ook leeftijd blijkt gerelateerd te zijn aan loopbaankeuze en -vaardigheden. Hoe ouder de leerlingen zijn, hoe beter zij zich voorbereiden op loopbaankeuzes (Patton, Bartrum, & Creed, 2004) en hoe zekerder zij zijn over hun loopbaan (Rowland, 2004).

Patton, Bartrum en Creed (2004) laten zien dat een interne *locus of control* bijdraagt aan loopbaanplanning, zelfkennis, kennis over de werkhouding en betere loopbaankeuzes. Rotter (1966) en Lefcourt (1976) gebrui-

ken de term *locus of control* om uit te drukken hoe personen de samenhang tussen het eigen handelen en de uitkomsten daarvan percipiëren. Als een persoon de oorzaak van succes of falen toeschrijft aan persoonlijke inspanningen spreekt men van interne *locus of control*. Mensink (1994) geeft aan dat mensen met een interne *locus of control* zich verantwoordelijk voelen voor hun eigen gedrag en dat zij verwachten dat zij door handelen hun loopbaan in de gewenste richting kunnen beïnvloeden.

De variabelen die in het onderzoek zijn meegenomen en de relatie die is geanalyseerd, zijn weergegeven in Figuur 2. Het hier gepresenteerde onderzoek wil een antwoord geven op twee vragen:

- 1) In hoeverre is er op vmbo en mbo scholen in Nederland sprake van een loopbaan-gerichte leeromgeving?
- 2) Welke aspecten van de leeromgeving vertonen een relatie met de aard en de mate



Figuur 2. Onderzoeksmodel.

van loopbaancompetenties bij leerlingen, gecontroleerd voor persoons- en situatiegebonden factoren?

3 Methode

Onderzoek naar loopbaancompetenties van leerlingen in relatie tot de leeromgeving ontbreekt in Nederland. Daarom is een groot-schalig, representatief onderzoek opgezet in vmbo en mbo, zodat een eerste inzicht verkregen kan worden in de stand van zaken in Nederland en in de factoren die gerelateerd zijn aan het aanwezig zijn van loopbaancompetenties bij leerlingen. Er is gekozen voor de doelgroep vmbo- en mbo-leerlingen, omdat deze opleidingen gericht zijn op (het kiezen van) een beroep in twee verschillende, opeenvolgende fasen. Loopbaancompetenties, en daarmee ook een leeromgeving waarin deze competenties kunnen worden benut en ontwikkeld, zijn daarom voor deze groep uitermate relevant. Het instrument, een zelfbeoordelingvragenlijst met betrekking tot eigen activiteiten en gepercipieerde leeromgeving, is uitgezet onder 3.591 leerlingen uit 236 groepen in 34 scholen. Daarnaast heeft van 226 participerende groepen een docent een vragenlijst ingevuld over de leeromgeving van de betreffende groep. De scholen zijn over het gehele land verspreid.

Het gebruik van zelfbeoordelingsvragenlijsten is problematisch. Hoewel onderzoeken aantonen dat zelfbeoordelingsvragenlijsten geschikt zijn om groepen met elkaar te vergelijken op moeilijk observeerbaar gedrag (Gregorich, 2006), kent de zelfbeoordelingsvragenlijst onoplosbare problemen. Om het nadeel van een zelfbeoordelingsvragenlijst zoveel mogelijk te ondervangen, zijn vooraf interviews gehouden met leerlingen en begeleiders. Nadien zijn de groepen die – volgens de resultaten van dit kwantitatieve onderzoek – een loopbaangerichte leeromgeving hebben, via diepteinterviews verder onderzocht (Kuijpers, Meijers, & Bakker, 2006). Bovendien is gebruik gemaakt van een bestaande vragenlijst, die eerder met behulp van methodentriangulatie, vergelijking met een bestaande gevalideerde vragenlijst en interbetrouwbaarheidsanalyses is onderzocht op

validiteit en betrouwbaarheid (zie Kuijpers, 2003).

3.1 Onderzoeksgroep

De onderzoeksgroep bestaat uit vmbo- en mbo-leerlingen in het derde en vierde leerjaar. De leerlingen in het mbo zijn van niveau drie en vier. In totaal, hebben 3.505 leerlingen (respons 98%) uit 236 groepen in 34 scholen meegedaan aan het vragenlijstonderzoek. Hiervan zijn 1.280 leerlingen afkomstig uit het vmbo en 2.219 respondenten uit het mbo. Van het totaal zijn 1.697 leerlingen uit de beroepsopleidende leerweg (bol) en 489 leerlingen van de beroepsbegeleidende leerweg (bbl). Van 33 leerlingen kon de leerweg niet worden vastgesteld, en van zes leerlingen was het schooltype niet bekend. De verdeling qua studierichting is als volgt: 530 respondenten volgen de opleidingsrichtingen techniek, 1.040 de opleidingsrichting zorg, 595 een administratieve of handelsopleiding, 314 een 'groene' opleiding, 495 de theoretische leerweg in het vmbo en 495 volgen de richtingen transport, horeca, een sportopleiding of een speciaal project. Van 34 respondenten is onbekend welke opleiding ze volgen. De groep leerlingen bestaat voor 57% uit jongens. Op het vmbo en mbo-bbl is het aantal jongens en meisjes ongeveer gelijk. Vooral in het mbo-bol zijn er meer mannen dan vrouwen. De leeftijd van de vmbo-leerlingen is voor het merendeel 15 en 16 jaar (82%); mbo-bol leerlingen zijn 17 tot 20 jaar oud (86%). De leeftijd van de mbo-bbl leerlingen varieert van 16 tot 53 jaar; de gemiddelde leeftijd is 25 jaar en de meeste leerlingen zijn 20. Van de leerlingen rekent 11% zich tot een andere bevolkingsgroep dan de Nederlandse.

Naast de leerlingen hebben 166 docenten voor 226 onderzochte groepen van leerlingen een vragenlijst ingevuld.

3.2 Instrumentconstructie

Het instrument voor leerlingen, een zelfbeoordelingvragenlijst van 88 items, is in vijf fasen ontwikkeld. Allereerst is er een analyse gemaakt van bestaande vragenlijsten op het gebied van loopbaanontwikkeling. Geen bestaand instrument blijkt direct bruikbaar voor het onderzoek, maar wel zijn relevante items gegenereerd. De vragenlijst van Kuijpers

(2003) vormt de basis van het hier gebruikte instrument voor het meten van loopbaancompetenties. Het theoretische kader over loopbaangerichtheid van de leeromgeving is uitgangspunt geweest voor de operationalisatie van indicatoren betreffende de mate van praktijk- en vraaggerichtheid van de programmaorganisatie en de mate waarin begeleiding via een dialoog en geïntegreerd plaatsvindt.

Vervolgens is een voorbereidende kwalitatieve studie uitgevoerd in de vorm van interviews met leerlingen, docenten en loopbaanbegeleiders in vmbo- en mbo-scholen om variabelen betreffende loopbaanontwikkeling (verder) te operationaliseren. In deze interviews zijn tevens specifieke loopbaanoriëntatiemethoden en loopbaangerelateerde instrumenten geïdentificeerd, die in het kader van LOB worden ingezet in vmbo- en mbo-scholen. Op basis hiervan zijn items geformuleerd voor een pilotvragenlijst.

In de derde fase is een pilotvragenlijst, die is ontwikkeld op basis van de uitkomsten in fase 1 en 2, kwalitatief getoetst via interviews met acht vmbo- en tien mbo-leerlingen over elk item van de pilotvragenlijst met als doel de kwaliteit van de items te beoordelen en te verbeteren. Per item is gevraagd wat de leerling invult en waarom, dus hoe de vraag begrepen wordt en wat de argumentatie bij het antwoord is. De vragenlijst is vervolgens aangepast en geëvalueerd door een taalkundige en een methodoloog.

Vervolgens is de vragenlijst voorgelegd aan 200 leerlingen (respons 99%) voor statistische toetsing van items en schalen en voor verantwoorde inperking van het aantal items voor de definitieve vragenlijst (Kuijpers & Meijers, 2005). Ten slotte zijn de uitkomsten van de voorgaande fasen en de op basis daarvan geconstrueerde vragenlijst voorgelegd aan de klankbordgroep van het onderzoek en aan een landelijk netwerk van wetenschappers en professionals die zich bezig houden met (praktijk)theorievorming en het verbeteren van de handelingspraktijk op het gebied van loopbaanontwikkeling.

Tevens is voor het grootschalig onderzoek een korte vragenlijst ontwikkeld voor docenten, om aspecten van de loopbaanleeromgeving in kaart te kunnen brengen. Items van deze vragenlijst zijn gegeneerd uit de voor-

bereidende kwalitatieve studie en voorgelegd ter beoordeling aan docenten ter toetsing van de face-validiteit. Het betreft schoolactiviteiten op het gebied van LOB (loopbaanoriëntatie en -begeleiding) en items die vergelijkbaar zijn met de leerlingenvragenlijst, om de loopbaanleeromgeving (zie theoretisch kader) in de schatten.

3.3 Instrumenten

Loopbaancompetenties

Het model van vijf loopbaancompetenties (gebaseerd op de vragenlijst over loopbaancompetenties voor werkenden, zie Kuijpers, 2003) is aan de hand van het databestand van vmbo- en mbo-leerlingen onderzocht middels een confirmatieve factoranalyse met gebruik van Lisrel. De resultaten van de analyse wijzen uit dat voor deze doelgroep loopbaancompetenties kunnen worden geoperationaliseerd door middel van drie subloopbaancompetenties. Het model is voldoende passend: de Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI) is 0,85. De AGFI behoort voor een passend model minimaal 0,80 te zijn (Chau, 1997). Deze drie competenties bestaan uit de samenvoeging van kwaliteitenreflectie en motievenreflectie (gekenmerkt door reflectief gedrag en vanaf hier loopbaanreflectie genoemd), de samenvoeging van werkexploratie en loopbaanvorming (gekenmerkt door pro-actief gedrag en hier loopbaanvorming genoemd) en netwerken (gekenmerkt door interactief gedrag). De antwoordcategorieën van de items variëren van 1 = *klopt helemaal niet* tot 5 = *klopt helemaal*. De interne consistentie van loopbaanreflectie (11 items) is $\alpha = 0,82$, van loopbaanvorming (14 items) $\alpha = 0,84$ en netwerken (7 items) $\alpha = 0,82$. Voorbeelditems zijn:

Loopbaanreflectie: Om te achterhalen wat ik echt belangrijk vind in het leven praat ik met mijn ouders/verzorgers.

Ik denk wel eens na over waar ik mijn hele leven al goed in ben geweest.

Loopbaanvorming: Ik regel zelf begeleiding die ik nodig vind.

Ik doe extra dingen in mijn opleiding, zodat ik meer kansen heb op leuk werk.

Netwerken: Ik praat met vakmensen over mijn toekomstplannen.

Loopbaanmethoden en -instrumenten

Veel voorkomende loopbaanoriëntatiemethoden zijn het gebruik van beroepskeuzetesten, het gebruik van lesmethoden in de vorm van schriftelijk materiaal gericht op loopbaanoriëntatie, het voeren van loopbaangesprekken (individueel bij elke leerling, alleen bij leerlingen die dreigen uit te vallen, of klassikale gesprekken) en het inzetten van een decaan. Tevens zijn twee innovatieve instrumenten op het gebied van loopbaanbegeleiding in het onderzoek opgenomen: het persoonlijk ontwikkelingsplan (POP) en het portfolio (PF). Via de vragenlijst is aan docenten gevraagd welk van deze methoden vooral wordt gebruikt voor LOB (loopbaanoriëntatie en -begeleiding) in de groep leerlingen die participeren in het onderzoek. Tevens is aan docenten gevraagd of gebruik wordt gemaakt van een portfolio en een POP voor de leerlingen en – als dat het geval is – hoe loopbaangericht dit instrument wordt ingezet: vooral voor de studieloopbaan binnen de school (studievoortgang), vooral voor de aansluiting op het vervolgonderwijs, vooral voor de arbeidsloopbaan of vooral voor de levensloop. Aangezien de laatst drie alternatieven nauwelijks voorkomen (bij 0,7 tot 6,6% van de leerlingen wordt het POP en portfolio ingezet ten behoeve van vervolgonderwijs, arbeidsloopbaan of levensloop), worden in de analyses groepen onderscheiden die wel en geen gebruik maken van een portfolio en een POP.

Loopbaangerichte programmaorganisatie

De mate waarin de programmaorganisatie vraag- en praktijkgericht is vormgegeven, is beoordeeld door docenten (6 items, $\alpha = 0,76$). De antwoordcategorieën van elke vraag lopen van 1 tot 5 op: van een weinig loopbaangerichte programmaorganisatie (waarin aanbod en binnenschools leren centraal staat) naar een meer loopbaangerichte programmaorganisatie (waarin de leerlingen mogelijk hebben om keuzes te maken en praktijkervaringen op te doen). Hoewel de antwoordcategorieën steeds een specifieke omschrijving hebben lopen de waarden van de antwoordcategorieën op van minder naar meer zoals bedoeld (bevestigd in Homals-analyses). Een voorbeelditem is: In welke mate biedt het

programma van deze leerlingen de mogelijkheid om in de beroepspraktijk te leren? (met als antwoordmogelijkheden op 5-puntsschaal 1 = *Opleiden vindt op school plaats* tot 5 = *Opleiden vindt in de praktijk plaats*). Daarnaast is aan de leerlingen gevraagd naar het aantal stages dat zij hebben gelopen.

Loopbaangerichte begeleiding

In de leerlingenvragenlijst zijn items opgenomen over de mate waarin sprake is van een loopbaandialoog op school en van begeleidingsgesprekken in de praktijk. Beide schalen zijn voldoende betrouwbaar (α is respectievelijk 0,83 en 0,88). Voorbeelditems zijn: Docenten vragen mij wat ik wil leren, Docenten vragen mij waarom ik dat wil leren, In gesprekken helpt de docent/begeleider mij om te ontdekken wat mijn toekomstwensen zijn en Tijdens mijn stage praat ik met mijn stagebegeleider over welk werk bij mij past. Verder is aan de leerlingen gevraagd of ze al dan niet één of meer gesprekken hebben gehad met een decaan of loopbaanbegeleider.

In de vergelijking tussen de items die door docenten en door leerlingen zijn beoordeeld met betrekking tot de loopbaangerichtheid van de leeromgeving, blijken docenten veel positiever te zijn dan leerlingen (zie verder Kuijpers & Meijers, 2006). Voor de verslaglegging van de onderzoeksresultaten is voor de programmaorganisatie de perceptie van de docenten gebruikt, aangezien verwacht wordt dat zij hier het meest realistische beeld over hebben. Voor het in beeld brengen van de mate van loopbaangerichtheid van de begeleidingsgesprekken is gebruik gemaakt van de perceptie van leerlingen.

Persoons- en situatiegebonden factoren

In de leerlingenvragenlijst zijn verschillende controlevariabelen opgenomen om na te gaan in welke mate een loopbaangerichte leeromgeving samenhangt met de aanwezigheid van loopbaancompetenties. Situatieggebonden variabelen zijn schooltype (vmbo, mbo-bol en mbo-bbl) en opleidingsrichting. De opleidingsrichtingen zijn ingedeeld naar: techniek, economie, landbouw, zorg, vmbo-theoretische leerweg en overige.

Persoonsvariabelen die in de vragenlijst zijn opgenomen zijn geslacht, leeftijd, inter-

ne locus of control en leerprestaties. Interne locus of control is uiteindelijk slechts met 3 items gemeten (met een α van 0,62). Leerprestaties zijn een indicatie voor cognitieve vermogens. In voorliggend onderzoek is – op basis van het uitgangspunt dat de mate waarin individuen competenties ontwikkelen mede afhankelijk is van hun cognitieve vermogens – slechts een beperkte indicatie van deze vermogens meegenomen, namelijk in de vorm van huidige leerprestaties beoordeeld door de leerlingen zelf. Om een indicatie te verkrijgen van de leerprestaties van de leerlingen is aan de leerlingen gevraagd of de stelling “In de afgelopen 3 maanden haalde ik alleen voldoende” voor hen van toepassing is. Hoewel interne locus of control en leerprestaties verre van ideaal worden gemeten, worden ze als controlevariabele toch voldoende van belang geacht om in de analyses mee te nemen.

3.4 Analyses

Kenmerken van de responsgroep en loopbaanleeromgeving worden geanalyseerd met behulp van beschrijvende analyses; percentages en gemiddelden worden aangegeven. Verschillen tussen vmbo en mbo-bol en mbo-bbl zijn geanalyseerd met behulp van een ANOVA. De dataset heeft een hiërarchische structuur: leerlingen vormen groepen en groepen vallen weer binnen scholen. Om hier rekening mee te houden zijn meerniveau-analyses uitgevoerd om de relatie tussen leeromgeving en loopbaancompetenties te onderzoeken, waarbij een leerling- (niveau 1), een klas- (niveau 2) en een schoolniveau (niveau 3) worden onderscheiden. Persoons- en situatiegebonden variabelen zijn opgenomen als controlevariabelen.¹ De veronderstelling is dat een loopbaangerichte leeromgeving voor zowel leerlingen van het vmbo als die van het mbo bijdraagt aan het ontwikkelen van loopbaangerichte competenties. Uit regressie-analyses van de afzonderlijke databestanden van vmbo-, mbo-bbl en –mbo-bol leerlingen blijken relaties tussen de variabelen, die in dit artikel worden beschreven, ook in de afzonderlijke bestanden aantoonbaar zijn. Verschillen hierin worden in de resultatenbeschrijving vermeld.

4 Resultaten

4.1 De loopbaanleeromgeving in het (v)mbo

Methode en instrumenten voor LOB

Bijna eenderde van de leerlingen heeft, volgens het oordeel van docenten, te maken met LOB die is georganiseerd middels gesprekken met elke leerling. Individuele gesprekken worden vooral binnen het mbo gevoerd. Bij 16% van de leerlingen wordt LOB ingevuld door gesprekken met leerlingen die dreigen uit te vallen en bij 8% vooral door klassikale gesprekken. Van de leerlingen maakt 16% volgens de docenten gebruik van een schriftelijke loopbaanmethode. Dit komt vooral in het vmbo voor. Slechts bij 6% van de leerlingen bestaat LOB vooral uit beroepskeuzetests, voornamelijk in het vmbo, en bij 7% van de leerlingen geeft de docent aan dat er nauwelijks aandacht is voor LOB.

Ongeveer de helft van de mbo-bbl, mbo-bol en vmbo-leerlingen hebben gesprekken met een decaan of loopbaanbegeleider. Bij 43% van de leerlingen wordt gebruik gemaakt van een portfolio, in het mbo vaker dan in het vmbo, en vooral in mbo-bol; 30% gebruikt het portfolio vooral voor hun studievoortgang in de huidige opleiding en 8% vooral voor de aansluiting op het vervolgonderwijs. Slechts 6% van de portfolio's wordt vooral ingezet als voorbereiding op de arbeidsloopbaan of gericht op ontwikkeling ook buiten de school in het kader van de levensloop. Een POP (persoonlijk ontwikkelingsplan) wordt door 23% van de leerlingen gebruikt: 15% voor de huidige studie en 1% voor vervolgstudie. In 7% van de gevallen wordt een POP vooral gebruikt voor de loopbaan (arbeidsloopbaan en levensloop).

Aantal stage

Aan de leerlingen is gevraagd hoe vaak zij stages hebben gelopen in het werk waarvoor zij leren. Dit geeft weer of en hoe vaak zij in de beroepspraktijk ervaringen hebben kunnen opdoen. In de vragenlijst is niet opgenomen wat de leerlingen in de praktijk hebben gedaan. In het vmbo blijken leerlingen uiteraard veel minder aanraking te komen met de beroepspraktijk, maar zelfs in het mbo

(bol) blijkt ruim 10% nog geen stage te hebben gehad in het werkveld. Ruim de helft van de mbo-leerlingen is drie keer of meer met de beroepspraktijk in aanraking geweest.

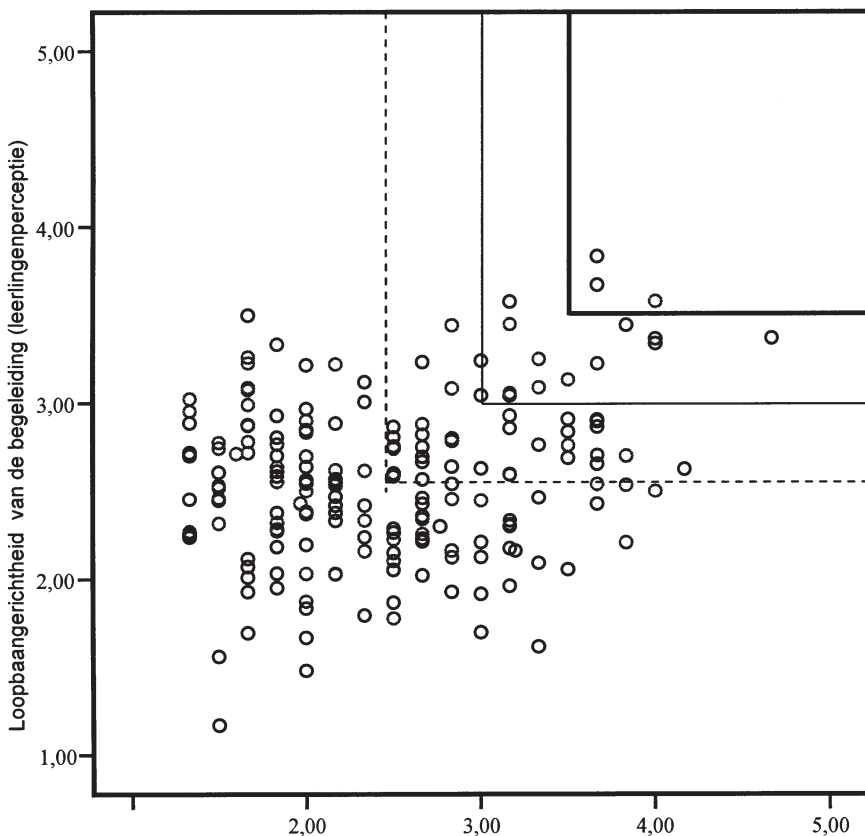
Loopbaangerichtheid van de leeromgeving

Volgens het oordeel van docenten is de organisatie van het onderwijs voor de meeste leerlingen niet gericht op loopbaanontwikkeling; zij geven aan dat er nauwelijks sprake is van vraag- en praktijkgerichtheid (modus van 1,83, gemeten op een 5-puntschaal). Slechts 12% van de leerlingen heeft te maken met vraag- en praktijkgericht onderwijs (score van 3,5 of hoger). Er is significant verschil tussen de loopbaangerichtheid van mbo-bbl, mbo-bol en vmbo ($p \leq 0,001$). In het mbo-bbl is de programmaorganisatie het meest loopbaangericht, gevolgd door mbo-bol. Het vmbo wordt op organisatieniveau het minst loopbaangericht ingeschat. Inzoomend op de variabelen zien we dat dit uiteraard geldt voor de mate waarin leerlingen in de beroepspraktijk kunnen leren (dit is inherent aan de verschillen in de opzet van het programma van mbo-bbl, mbo-bol en vmbo). Het geldt echter ook voor de mate van keuzemogelijkheden voor leerlingen gedurende hun opleiding en voor maatwerk wat betreft de lesinhoud. Geen significante verschillen zijn er in de mate waarin buitenschools verworven competenties worden erkend in de opleiding en de mate van ervaren invloed op het eigen leerproces.

Wat betreft de loopbaangerichtheid van de begeleiding zijn de meeste leerlingen van mening dat er maar in beperkte mate sprake is van een dialoog over hun loopbaan; praten over wat en waarom ze dingen willen leren, over het ontdekken van talenten en toekomstwensen, en over het maken van keuzes (modus is 3). Het gemiddelde ligt zelfs onder de score 3. Slechts 10% van de leerlingen vindt dat de begeleiding wordt vormgegeven middels een dergelijke loopbaandialoog (score $> 3,5$). Er is geen verschil tussen vmbo en mbo. In de beroepspraktijk wordt wel veel met de leerlingen gesproken. Bijna 50% van de leerlingen is positief over de gesprekken die met hen worden gevoerd in het kader van hun stagebegeleiding (score $> 3,5$). Het gemiddelde ligt op 3,49. Het minst, maar nog

wel redelijk vaak, wordt gesproken over welk werk past bij de leerling. Het meest wordt gesproken over het functioneren van de leerlingen en wat zij hiervan hebben geleerd.

Wij gaan er in dit onderzoek vanuit dat loopbaancompetenties het resultaat zijn van een leerproces. Dit leerproces komt – zo veronderstellen we – goed op gang in een loopbaangerichte leeromgeving. Een dergelijke omgeving ontstaat wanneer de opleiding loopbaanleren nastreeft met behulp van een reflectieve, op de loopbaan gerichte dialoog over concrete ervaringen die bij voorkeur in een vraaggestuurde (dat is een door leervragen van de leerling) en praktijkgerichte context zijn opgedaan (zie Figuur 1). Hoe vaak komen in het vmbo en het mbo dergelijke leeromgevingen voor? Figuur 3 maakt duidelijk dat dit nog niet al te vaak het geval is. In deze figuur is de gemiddelde score van 226 onderzochte groepen weergegeven (87 groepen vmbo, 98 mbo-bol en 41 mbo-bbl). Rechtsboven zijn de groepen te vinden waarvan de gemiddelde score wat betreft de loopbaangerichtheid van hun leeromgeving hoog is. Linksonder treffen we de groepen aan waarvan de score laag is. In de figuur worden drie verdelingen aangebracht. Binnen de dikke lijnen is sprake van een loopbaangerichte leeromgeving zoals deze in het theoretisch kader is weergegeven. De gemiddelde score van deze groepen is, gemeten op een 5-puntsschaal, hoger dan 3,5. Binnen de dunne lijnen zijn de groepen weergegeven, die de leeromgeving redelijk tot goed loopbaangericht waarderen (score > 3). Binnen de stippellijnen is een relatieve maat aangegeven. Het betreft hier groepen die hoger scoren dan het gemiddelde van alle groepen tezamen; het zijn dus de ‘betere’ groepen. Toch is er sprake van een matige waardering voor loopbaangerichtheid: de score wat betreft programmaorganisatie ligt $> 2,5$ en wat betreft de loopbaanbegeleiding $> 2,6$. Van een ‘krachtige’ loopbaangerichte leeromgeving, zoals hier in kaart gebracht, lijkt slechts sprake bij drie groepen (twee mbo-groepen en een vmbo-groep). Dit wordt bevestigd in een kwalitatieve vervolgstudie, waarin tien scholen (die binnen de dunne lijnen van Figuur 3 zijn weergegeven) nader zijn onderzocht (Kuijpers, Meijers, & Bakker, 2006).



Figuur 3. Loopbaanleeromgeving in vmbo en mbo.

4.2 Loopbaancompetenties en de relatie met de leeromgeving

De loopbaancompetenties die in het onderzoek worden geanalyseerd zijn loopbaanreflectie (reflectief gedrag aan de hand van ervaringen en keuzes om kwaliteiten en motieven te achterhalen, die van belang zijn voor de toekomst), loopbaanvorming (proactief gedrag ter beïnvloeding van het loopbaanverloop door onderzoek naar werk, het maken van weloverwogen keuzes en het daadwerkelijk ondernemen van acties om werk en leren aan te laten sluiten bij eigen kwaliteiten en motieven en uitdagingen in werk), en netwerken (interactief gedrag om contacten op te bouwen en te onderhouden op de interne en externe arbeidsmarkt gericht op loopbaanontwikkeling).

Over het algemeen geven de leerlingen aan meer bezig te zijn met loopbaanreflectie dan met loopbaanvorming en netwerken. Er is sprake van een redelijk normale verdeling.

Dit geldt ook als de verschillende schooltypen (vmbo, mbo-bol en mbo-bbl) afzonderlijk worden gezien. Onderling verschillen de leerlingen van verschillende schooltypen van elkaar wat betreft hun loopbaancompetenties. Leerlingen van mbo-bbl behalen een hogere score dan mbo-bol leerlingen, en deze weer hoger dan vmbo-leerlingen op loopbaanreflectie ($p \leq 0,001$), loopbaanvorming ($p \leq 0,001$) en netwerken ($p \leq 0,001$).

In het kader van onderwijsontwikkeling is de vraag interessant of de leeromgeving een rol speelt in het aanwezig zijn van loopbaancompetenties, ongeacht de loopbaanfase en het schooltype. De bijdrage van de verschillende aspecten van de leeromgeving aan loopbaancompetent gedrag van leerlingen is geanalyseerd met behulp van multi-level analyses, waarvan de resultaten zijn weergegeven in Tabel 2. In deze tabel zijn de significante relaties aangeduid; de z-scores die in de cellen staan geven de mate aan

Tabel 1

Gemiddelde, mediaan, modus en standaarddeviatie van loopbaancompetenties per schooltype (n = 3.505)

	Gemiddelde	Mediaan	Modus	Standaard deviatie
Loopbaanreflectie				
(totale resp. groep)	3,35	3,36	3,36	0,562
vmbo	3,21	3,20	3,27	0,584
mbo-bol	3,41	3,45	3,36	0,520
mbo-bbl	3,52	3,55	3,82	0,576
Loopbaanvorming				
(totale resp. groep)	3,01	3,00	3,00	0,552
vmbo	2,94	2,93	3,00	0,572
mbo-bol	3,00	3,00	3,00	0,510
mbo-bbl	3,21	3,21	3,07	0,600
Netwerken				
(totale resp. groep)	3,05	3,00	3,00	0,690
vmbo	2,91	2,86	3,14	0,705
mbo-bol	3,10	3,14	3,00	0,654
mbo-bbl	3,25	3,29	3,00	0,708

waarin de leeromgevingsvariabele bijdraagt aan de betreffende competentie. Verschillen in loopbaancompetenties tussen mbo (bbl en bol)- en vmbo-leerlingen zijn weergegeven in Tabel 2, waarbij vmbo als dummy-variabele in de meerniveau-analyse is opgenomen. Als de resultaten van regressie-analyses van de *afzonderlijke databestanden* van vmbo-, mbo-bbl en -mbo-bol leerlingen afwijken van de uitkomsten van het totale bestand, worden deze in de toelichting benoemd.

Voor elke competentie geldt dat het grootste deel van de variantie wordt verklaard door het leerlingenniveau, maar de variantie op klasniveau is ook significant. Op schoolniveau is dit niet het geval.

Loopbaanreflectie.

In de kolom loopbaanreflectie in Tabel 2 is te zien dat verschillende aspecten van de leeromgeving bijdragen aan loopbaanreflectie. De grootste bijdrage wordt geleverd door de loopbaandialoog in de praktijk (z -score = 0,102) en op school (z -score = 0,073). Dus ondanks dat er weinig sprake is van een leeromgeving waarin een loopbaandialoog wordt gevoerd (paragraaf 4.1), vindt meer loopbaanreflectie plaats naarmate er meer sprake is van gesprekken die kenmerken vertonen van een loopbaandialoog. Gezien de operationalisatie van loopbaanreflectie kan worden aangenomen dat de reflectie zowel binnen als buiten deze gesprekken plaatsvindt. Onduidelijk is in welke mate dit gebeurt. Als loopbaanbegeleiding wordt vormgegeven middels een speciale loopbaanmethode, reflecteren

leerlingen vaker op hun loopbaan. Dit is alleen bij vmbo-leerlingen het geval, omdat alleen in dit schooltype dergelijke methoden gebruikt worden. Uit de regressie-analyses van de afzonderlijke databestanden per schooltype blijkt dat het houden van (individuele en klas-) gesprekken met vmbo-leerlingen bijdraagt aan loopbaanreflectie. Dit is bij mbo-leerlingen niet het geval, met als uitzondering mbo-bbl leerlingen bij wie loopbaanbegeleiding door het voeren van gesprekken met leerlingen die dreigen uit te vallen wel bijdraagt aan loopbaanreflectie.

Leerlingen, met name mbo-bol leerlingen, die in een leeromgeving zijn waar gebruik wordt gemaakt van een POP (Persoonlijk OntwikkelingsPlan) reflecteren vaker op hun loopbaan.

De persoonsvariabelen die bijdragen aan loopbaanreflectie zijn geslacht, etniciteit, interne locus of control en leerprestaties. Meisjes zeggen vaker dan jongens te reflecteren op hun loopbaan, en allochtone vaker dan autochtone jongeren. Leerlingen met een sterke interne locus of control en betere leerprestaties zijn meer bezig met loopbaanreflectie. Leeftijd blijkt er niet toe te doen als wordt gecontroleerd voor relevante andere variabelen.

In het mbo (bol en bbl) zijn leerlingen meer bezig met loopbaanreflectie dan in het vmbo. Als we de variabelen specifieker bekijken, vinden we dat vmbo-leerlingen aangeven minder activiteiten te ondernemen om te achterhalen waar ze echt goed in zijn en wat ze echt belangrijk vinden in het leven. Mbo-bbl leerlingen praten minder dan mbo-

Tabel 2

Resultaten van de meerniveau-analyse met loopbaancompetenties als afhankelijke variabele

	Loopbaanreflectie	Loopbaanvorming	Netwerken
Methode (d)			
Test			
Loopbaanmethode	0,041 (0,018)		
Klasgesprek			
Probleemgesprek	0,036 (0,015)		
Individueel gesprek			
Decaan			
Project (d)			
Instrumenten (d)			
Portfolio			
POP	0,037 (0,016)		
Programmaorganisatie (d)			
Stage		0,037 (0,011)	0,045 (0,014)
Loopbaandialoog			
School	0,073 (0,011)	0,165 (0,010)	0,138 (0,013)
Praktijk	0,102 (0,011)	0,065 (0,010)	0,140 (0,012)
Persoongebonden factoren			
Geslacht (jongen)	-0,025 (0,012)		0,059 (0,013)
Leeftijd		0,052 (0,013)	
Etniciteit (allochtoon)	0,029 (0,011)	0,038 (0,010)	
Interne locus of control	0,086 (0,010)	0,082 (0,009)	0,069 (0,012)
Leerprestaties	0,020 (0,010)	0,053 (0,009)	0,045 (0,012)
Situatiegebonden factoren			
Mbo-bol	0,107 (0,020)		0,064 (0,021)
Mbo-bbl	0,126 (0,018)	0,048 (0,018)	0,104 (0,019)
Rest			
Techniek			
Economie			
Landbouw			
Vmbo-theoretische leerweg			
Overige richtingen			
Rest			
Variantie op schoolniveau			
Variantie op klasniveau	0,008 (0,003)	0,013 (0,003)	0,015 (0,004)
Variantie op leerlingniveau	0,242 (0,007)	0,210 (0,006)	0,380 (0,010)
Verklaarde variantie	19%	24%	13%

Noot. $N= 3.505$. Significante relaties zijn weergegeven. De beschreven waarden zijn z-scores, tussen haakjes is de standaardfout weergegeven.

(d) beoordeeld door docent

bol en vmbo-leerlingen met hun ouders om te achterhalen wat ze belangrijk vinden in het leven. Studierichting lijkt geen invloed te hebben. Samen verklaren de variabelen op individueel niveau in Tabel 2 19% van de verschillen op loopbaanreflectie. De variantie op schoolniveau is niet significant en op klasniveau is de variantie 0,008 (0,003).

Loopbaanvorming

De resultaten van de meerniveau-analyses laten zien dat de mate waarin leerlingen pro-

actief bezig met het vormgeven van hun loopbaan vooral wordt verklaard door de dialoog die de leerling op school voert over zijn loopbaan (z-score van 0,165, Tabel 2). Ook het aantal stages en gesprekken dat in de praktijk wordt gevoerd, draagt bij aan loopbaanvorming. De methode van loopbaanbegeleiding en de instrumenten lijken geen aantoonbare invloed uit te oefenen op loopbaanvorming, behalve bij mbo-bbl leerlingen. Bij deze groep leerlingen blijkt het houden van gesprekken, ongeacht welke, bij

te dragen aan loopbaanvorming. In tegenstelling tot de verwachting lijkt zelfs de loopbaangerichtheid van de programmaorganisatie niet bij te dragen aan loopbaanvorming van de leerlingen. Het inrichten van het onderwijs lijkt op zichzelf nauwelijks bij te dragen aan het pro-actief gedrag van leerlingen ten aanzien van hun loopbaan (loopbaanvorming). De dialoog hierover met de leerling doet dat echter wel. Verder zijn het de oudere en allochtone leerlingen en de leerlingen met een sterke interne locus of control en betere leerprestaties die meer bezig zijn met hun loopbaanvorming. Ook leerlingen van het mbo-bbl geven aan meer bezig te zijn met de vorming van hun loopbaan. Dit geldt voor bijna alle items op deze competentie. Mbo-bol leerlingen geven aan zich het minst bezig te houden met werk dat ze later willen doen. De studierichting blijkt er niet toe te doen. De verklaarde variantie op leerlingniveau voor loopbaanvorming is 24%. De variantie op schoolniveau is niet significant en die op klasniveau is 0,013 (0,003).

Netwerken

Netwerken wordt evenals loopbaanvorming vooral verklaard door de loopbaandialoog op school, gesprekken in de praktijk en door het aantal stages. De bijdrage van het loopbaangesprek in de praktijk is ongeveer gelijk aan die van de loopbaandialoog op school. Ook hier hebben andere aspecten van de loopbaanleeromgeving geen effect op de loopbaancompetentie. Van de persoonsgebonden variabelen zijn interne locus of control en leerprestaties gerelateerd aan de mate van netwerken. Bovendien blijken jongens meer bezig te zijn met het opbouwen en onderhouden van een netwerk voor hun loopbaan dan meisjes. Dit is met name bij mbo-leerlingen het geval. Leerlingen in het mbo (bol en bbl) netwerken meer dan leerlingen in het vmbo. Bbl-leerlingen praten meer met vakmensen en dan met name over hun toekomstplannen en ontwikkelingen in het vakgebied. Bol-leerlingen vragen vooral hulp bij het vinden van praktijkervaringsplaatsen. De studierichting blijkt hierin niet relevant. De totale verklaarde variantie op leerlingniveau van de variabelen op netwerken is slechts 13%. De variantie op schoolniveau is

niet significant en die op klasniveau is 0,015 (0,004).

5 Conclusies en reflectie

Onze eerste onderzoeksvraag is hoe de leeromgeving in het vmbo en mbo wordt vormgegeven om de loopbaanontwikkeling van leerlingen mogelijk te maken en te ondersteunen. Onze onderzoeksresultaten suggereren dat in slechts enkele gevallen sprake is van een loopbaangerichte leeromgeving, waarin leerlingen de kans krijgen om op relevante praktijkervaringen te reflecteren en om begeleid keuzes te maken die van belang zijn voor hun toekomst. Er worden wel vaak individuele gesprekken met leerlingen gevoerd door docenten en decanen. Deze dragen echter alleen bij aan het ontstaan van loopbaancompetenties bij leerlingen als ze in de vorm van een loopbaandialoog plaatsvinden, waarin de leerlingen leren hun loopbaan te sturen. Instrumenten als POP en portfolio worden niet vaak ingezet en als ze worden ingezet is dat veelal alleen in het kader van het tot een goed einde brengen van de studie. Het komt bijna niet voor dat portfolio en POP worden ingezet als voorbereiding op de arbeidsmarkt of gericht op andere levensgebieden dan de studie. In het vmbo en mbo wordt volgens de respondenten nog weinig begeleiding gegeven in het maken van keuzes over wat, waarom, waar, hoe en met wie de leerling kan en wil leren en werken voor een goede toekomst.

De onderzoeksvraag of de leeromgeving bijdraagt aan het aanwezig zijn van loopbaancompetenties wordt in dit onderzoek bevestigend beantwoord. Ook als rekening gehouden wordt met persoonlijke kenmerken en eigenschappen van de leerling en met hun opleiding, zien we dat kenmerken van de leeromgeving (zoals door ons gemeten) van invloed zijn op de mate en de aard van de loopbaancompetenties bij leerlingen. Vooral de loopbaandialoog op school en het gesprek met de leerling in de praktijk blijken cruciaal. Beide dragen bij aan loopbaanreflectie, loopbaanvorming en netwerken, zowel wanneer het totale leerlingenbestand wordt gebruikt als in de afzonderlijke data-

bestanden per schooltype. Zij zijn zelfs sterker gerelateerd aan loopbaancompetenties dan persoonskenmerken.

In groepen waarin een loopbaanmethode of een persoonlijk ontwikkelingsplan (POP) wordt gebruikt, zeggen leerlingen meer te reflecteren op hun loopbaan. Ook in groepen waarin vooral met leerlingen wordt gesproken die dreigen uit te vallen, wordt vaker gereflecteerd. Overigens betekent dit niet per definitie dat deze leerlingen meer richting geven aan hun loopbaan (loopbaanvorming). De meer traditionele vormen van loopbaanbegeleiding, zoals gesprekken met een decaan en beroepskeuzetesten blijken niet aantoonbaar samen te hangen met loopbaancompetenties.

Om leerlingen te stimuleren tot zelfsturing in de loopbaan is het, kortom, aan te bevelen dat begeleiders op school en in de praktijk de leerlingen helpen om eigen kwaliteiten en drijfveren te ontdekken. Leerlingen moeten zelf keuzes leren maken over wat zij willen leren en leren verwoorden waarom zij dat willen leren, en gestimuleerd worden om activiteiten te ondernemen om dit te realiseren. Concrete ervaringen in de praktijk en opdrachten op school kunnen worden gebruikt om leerlingen te laten reflecteren en zich te laten oriënteren op hun toekomst. Dit soort gesprekken, waarin de leerling inbrengt ervaart, zijn cruciaal voor loopbaancompetenties van leerlingen.

Een veronderstelling van deze studie is dat een krachtige loopbaangerichte leeromgeving niet alleen ontstaat wanneer de leerling de kans krijgt om in de school en in de praktijk een dialoog te voeren met zijn begeleiders over zijn loopbaan, maar ook wanneer de leeromgeving praktijk- en vraaggericht is.

Praktijkgericht wil zeggen dat de leerling de kans krijgt om vele en verschillende ervaringen op te doen in de praktijk. Als praktijkgericht wordt geoperationaliseerd naar het aantal stages van leerlingen, dan blijkt dat praktijkgerichtheid leerlingen loopbaancompetenter maakt. Leerlingen die meer stages volgen, geven aan dat zij hun loopbaan meer in banen leiden (loopbaanvorming) en meer netwerken. Zij reflecteren niet vaker op hun loopbaan dan leerlingen die geen stage lopen. Hiervoor moet de dialoog in de

praktijk of op school worden georganiseerd.

Vraaggericht wil zeggen dat de leerling (mede)medezeggenschap krijgt over zijn eigen leerproces. Als de beoordeling van de docenten over de mate van praktijk- en vraaggerichtheid van de programma-organisatie wordt gebruikt, blijkt dit op zichzelf niet aantoonbaar bij te dragen aan de aanwezigheid van loopbaancompetenties bij leerlingen.

Kortom, het organiseren van vraag- en praktijkgericht onderwijs in plaats van aanbodgericht en binnenschools onderwijs is niet voldoende om leerlingen aan te zetten tot het vertonen van loopbaancompetenties. Voor het verwerven van loopbaancompetenties lijkt het, kort samengevat, niet primair te gaan om de programma-organisatie of om het gebruik van bepaalde methoden of technieken, maar vooral om het realiseren van een loopbaandialoog in school en in de praktijk.

Het onderzoek is een verkennende studie met als doel om de situatie op het gebied van loopbaanontwikkeling in het vmbo- en mbo-onderwijs in beeld te brengen. De resultaten geven een momentopname weer en geven geen uitsluitsel over de ontwikkeling van loopbaancompetenties bij leerlingen in de tijd. Tot dusver is er weinig onderzoek gedaan naar de loopbaanleeromgeving in Nederland. Het in dit onderzoek gebruikte instrument zou kunnen worden uitgebreid en kunnen worden gerelateerd aan (lopend) onderzoek naar de kwaliteit van leeromgevingen in zowel het onderwijs (De Bruijn, 2006) als het bedrijfsleven (Nijhof, 2006; Poell, 2006). Vervolgonderzoek zou antwoord kunnen geven op de vraag in welke situatie en op wat voor manier de loopbaandialoog, een belangrijke verklarende factor van loopbaancompetenties in dit onderzoek, effectief is. Doordat de loopbaandialoog, georganiseerd vanuit school, kan samenvallen met loopbaanreflectie door de leerling, zou het ook van belang zijn om de aard en omvang van de loopbaanreflectie die buiten de dialoog op school plaatsvindt, te onderzoeken.

Over het instrument kan nog worden opgemerkt dat het een zelfbeoordelvingsvragenlijst is, waardoor de percepties van gedrag en niet het zichtbare gedrag wordt gemeten. Nu

zijn loopbaancompetenties voor anderen slechts gedeeltelijk zichtbaar, dus lijkt zelf-perceptie een voor de hand liggende meet-methode.

Pas sinds enige jaren groeit de belangstelling voor loopbaanontwikkeling in het vmbo en mbo (zie bijvoorbeeld de innovatie-aanvragen bij Het Platform BeroepsOnderwijs, www.hpbo.nl). Het is dus niet vreemd dat er nog weinig sprake is van een leeromgeving die is vormgegeven volgens de principes van het geschetste theoretische kader. De verwachting is dat dit over een aantal jaren anders zal zijn. Longitudoonaal onderzoek lijkt dan ook wenselijk, niet alleen voor de nu onderzochte groepen (vmbo- en mbo-leerlingen) maar ook voor andere groepen.

Noot

Met dank aan Lyset Reekers, GION, voor het uitvoeren van de meerniveau-analyses.

Literatuur

- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behaviour*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Arthur, M. (1994). The boundaryless career: a new perspective for organizational inquiry. *Journal of Organizational Behavior*, 15, 295-306.
- Bailey, T. R., Hughes, K. L., & Moore, D. T. (2004). *Working knowledge. Work-based learning and education reform*. New York: Routledge Farmer.
- Bardick, A. D., Bernes, K. B., Magnusson, K. C., & Witko, K. D. (2006). Junior high school students' career plans for the future. A Canadian perspective. *Journal of Career Development*, 32, 250-271.
- Blustein, D. L. (1992). Applying current theory and research in career exploration to practice. *Career Development Quarterly*, 41, 174-184.
- Boekaerts, M., & Simons, P. R. J. (1993). *Leren en instructie; psychologie van de leerling en het leerproces*. Assen, Nederland: Van Gorcum.
- Boer, P. den, Mittendorff, K., & Sjenitzer, T. (2004). *Beter kiezen in het (v)mbo. Een onderzoek*

- naar keuzeprocessen van leerlingen in herontwerpprojecten techniek in VMBO en MBO*. Wageningen, Nederland: Stoas onderzoek.
- Bruijn, E. de. (2006). *Adaptief beroepsonderwijs. Leren en opleiden in transitie*. 's-Hertogenbosch, Nederland: Cinop.
- Caravaglia, P. L. (1993). How to ensure transfer of training. *Training and Development*, 47, 63-68.
- Chau, P. Y. K. (1997). Re-examining a model for evaluating information center success using a structural equation modeling approach. *Decision Science*, 28, 309-334.
- Cohen-Scali, V. (2003). The influence of family, social and work socialization on the construction of the professional identity of young adults. *Journal of Career Development*, 29, 237-249.
- Collins, A., Brown, J. S., & Newman, S. E. (1989). Cognitive apprenticeship: teaching the craft of reading, writing and mathematics. In L. B. Resnick (Ed.), *Knowing, learning and instruction* (pp. 347-361). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Commissie Doorstroomagenda. (2001). *Doorstroomagenda Beroepsonderwijs*. 's-Gravenhage, Nederland: Ministerie van OC&W.
- Dawis, R. V. (1996). Vocational psychology, vocational adjustment, and the workforce: Some familiar and unanticipated consequences. *Psychology, Public Policy, and Law*, 2, 229-248.
- Drucker, P. (1993). *Post-capitalist society*. Oxford: Butterworth Heinemann.
- Duffy, T. M., & Cunningham, D. J. (1996). Constructivism: Implications for the design and delivery of instruction. In D. Jonassen (Ed.), *Handbook of research for educational communications and technology* (pp. 170-198). New York: Simon & Schuster Macmillan.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity – the self and society in the late modern age*. London: Polity Press.
- Gregorich, S. E. (2006). Do self-report instruments allow meaningful comparisons across diverse population groups?: Testing measurement invariance using the confirmatory factor analysis framework. *Medical Care*, 44 (11), 78-98.
- Harrington, T. F., & Harrigan, T. A. (2006). Practice and research in career counseling and development – 2005. *Career Development Quarterly*, 55, 98-167.

- Illeris, K. (2002). *The three dimensions of learning*. Frederiksberg, Denemarken: Roskilde University Press.
- Ji, P. Y., Lapan, R. T., & Tate, K. (2004). Vocational interest and career efficacy expectations in relation to occupational sex-typing beliefs for eight grade students. *Journal of Career Development, 13*, 143-153.
- Kuijpers, M. A. C. T. (2003). *Loopbaanontwikkeling. Onderzoek naar 'competenties'*. Enschede: Twente University Press.
- Kuijpers, M., & Meijers, F. (2005). Succesfactoren van loopbaanontwikkeling in VMBO en MBO. *Pilotstudy*. Ongepubliceerd manuscript. 's-Gravenhage, Nederland: De Haagse Hogeschool.
- Kuijpers, M. A. C. T., & Scheerens, J. (2006). Career competencies for the modern career. *Journal of Career Development, 32*, 303-319.
- Kuijpers, M., Schyns, B., & Scheerens, J. (2006). Career competencies for career success. *Career Development Quarterly, 55*, 168-179.
- Kuijpers, M., Meijers, F., & Bakker, J. (2006). *Krachtige loopbaangerichte leeromgevingen in het (v)mbo: hoe werkt het?* Driebergen, Nederland: Het Platform BeroepsOnderwijs.
- Law, B., Meijers, F., & Wijers, G. (2002). New perspectives on career and identity in the contemporary world. *British Journal of Guidance and Counselling, 30*, 431-449.
- Lefcourt, H. M. (1976). *Research with the locus of control construct. I. Assessment methods*. New York: Academic Press.
- Lodewijks, J. (1995). Leren in en buiten de school; op weg naar krachtige leeromgevingen. In R. Verwayen-Leijh, & F. Studulski (red.), *De leerling en zijn zaak* (pp. 21-57). Utrecht, Nederland: Adviesraad voor het Onderwijs.
- Maanen, J. van. (1977). *Organizational careers – Some new perspectives*. New York: Wiley.
- Meijers, F., & Wardekker, W. (2002). Career learning in a changing world: The role of emotions. *International Journal for the Advancement of Counselling, 24*, 149-167.
- Meijers, F., Kuijpers, M., & Bakker, J. (2006). *Over leerloopbanen en loopbaanleren. Loopbaancompetenties in het (v)mbo*. Driebergen, Nederland: Het Platform BeroepsOnderwijs.
- Mensink, J. C. M. (1994). Zelfmanagement in lerende organisaties: een kwestie van faciliteren en stimuleren. Deventer, Nederland: Kluwer Bedrijfswetenschappen.
- Mittendorf, K., Jochems, W., Meijers, F., & Brok, P. den. (2008). Differences and similarities in the use of the portfolio and personal development plan for career guidance in various vocational schools in The Netherlands. *Journal of Vocational Education and Training, 60*, 75-91.
- Mott, B. W., Callaway, C. B., Zettlemoyer, L. S., Lee, S. Y., & Lester, J. C. (1999, najaar). Towards narrative-centered learning environments. Paper gepresenteerd op AAAI Symposium on narrative intelligence, Capa Cod, MA.
- Nijhof, W. (2006). *Het leerpotentieel van de werkplek*. Afscheidsrede. Universiteit Twente, Enschede, Nederland.
- Patton, W., Bartrum, D. A., & Creed, P. A. (2004). Gender differences for optimism, self-esteem, expectations and goals in predicting career planning and exploration in adolescents. *International Journal for Educational and Vocational Guidance, 4*, 193-209.
- Philip, K. (2001). Mentoring: Pitfalls and potential for young people. *Youth & Policy, 71*, 1-15.
- Poell, R. (2006). *Personeelsontwikkeling in ontwikkeling. Naar een werknemersperspectief op Human Resource Development*. Rotterdam, Nederland: Performa Uitgeverij.
- Poortman, C. (2007). *Workplace learning processes in senior secondary vocational education*. Dissertatie. Universiteit Twente, Enschede, Nederland.
- Riverin-Simard, D. (2000). Career development in a changing context of the second part of working life. In A. Collin & R.A. Young (Eds.), *The future of career* (pp. 115-130). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs, 80*, 1-28.
- Rowland, K. D. (2004). Career decision-making skills of high school students in the Bahamas. *Journal of Career Development, 31*, 1-13.
- Savickas, M. (2000a). Renovating the psychology of careers for the twenty-first century. In A. Collin, & R.A. Young (Eds.), *The future of career* (pp. 53-68). Cambridge: Cambridge University Press.
- Savickas, M. L. (2000b). Career development and public policy: The role of values, theory, and research. In B. Hiebert & L. Bezanson (Eds.), *Making waves: Career development and pu-*

blic policy (pp. 48-59). Ottawa: Canadian Career Development Foundation.

Savickas, M. L. (2001). A developmental perspective on vocational behaviour: Career patterns, salience, and themes. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 1, 49-57.

Simons, R. J., Linden, J. van der, & Duffy, T. (Eds.) (2000). *New learning*. Dordrecht, Nederland: Kluwer.

Sultana, R. G. (2004). *Guidance policies in the knowledge society. Trend, challenges and responses across Europe*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Taborsky, O. (1992). *Loopbaan in balans. Opstellen over studie- en beroepskeuze, levensloop en begeleidingsprocessen*. Tilburg, Nederland: Academie Mens-Arbeid.

Vermunt, J. (1992). *Leerstijlen en sturen van leerprocessen in het hoger onderwijs*. Dissertatie. Katholieke Universiteit Brabant, Tilburg, Nederland.

Voncken, E., & Breemer, F. (2008). *Een rol van betekenis; deelnemerbetrokkenheid bij de innovatie van het primaire proces in het mbo*. Amsterdam: Max Goote Kenniscentrum.

Weick, K. E., & Berlinger L. R. (1989). Career improvisation in self-designing organizations. In M.B. Arthur, D.T. Hall & B.S. Lawrence (Eds.), *Handbook of career theory* (pp. 313-328). Cambridge: Cambridge University Press.

Weick, K. E., Sutcliffe, K. M., & Obstfeld, D. (2005). Organizing and the process of sense-making. *Organization Science*, 16, 409-421.

Wijers, G., & Meijers, F. (1996). Career guidance in the knowledge society. *British Journal of Guidance and Counselling*, 24, 185-198.

Zijlstra, W., & Meijers, F. (2006). Hoe spannend is het hoger beroepsonderwijs? *TH&MA – Tijdschrift voor Hoger Onderwijs & Management*, 13 (2), 53-60.

Correspondentieadres: Marinka Kuijpers, Lectoraat Pedagogiek van de Beroepsvorming, De Haagse Hogeschool, Postbus 19320, 2500 CH 's-Gravenhage. E-mail: m.a.c.t.kuijpers@hhs.nl.

Abstract

A learning environment for career learning. Relations between learning environment and career competences of students in primary and secondary vocational education

This article concentrates on the question which aspects of a learning environment, directed to career development of students, contribute to the use of career competences by students in pre-vocational and secondary vocational education in The Netherlands. The learning environment is measured by the methods and instruments for career guidance used in schools, and by the extent in which the educational programme and the guidance provided is focused on career development. Three competences are distinguished: career reflection, career shaping and networking. The relation between aspects of the learning environment and the development of career competences is studied using a survey among 3,499 students and 166 teachers of 226 classes in 34 schools. The results show that a 'career learning environment' consists mainly of a dialogue with the student about his/her experiences in placements in relation to his/her future. This dialogue contributes to the use of career competences by students; methods and instruments do hardly show any relationship with career competences of students. Also, student centered education does not contribute to career learning, if this dialogue is absent.

Manuscript aanvaard: 30 november 2008

Auteurs

Marinka Kuijpers en **Frans Meijers** zijn lector Pedagogiek van de Beroepsvorming aan de Haagse Hogeschool.