

Loopbaanbegeleiding in vwo-4

*Een onderzoek naar het verankeren van LOB in
het mentoraat van mijn school*

Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg
Master Special Educational Needs (M SEN)
Leerroute Leerlingbegeleiding en schooldecaanaat
Praktijkonderzoek

juni 2012

Bram Schoonen (studentnr 2171542)

Begeleid door Petra Kerstens

Inhoudsopgave

Samenvatting	3
Inleiding	4
<i>Nota bene.....</i>	<i>4</i>
1. Aanleiding en probleemstelling.....	5
<i>Aanleiding.....</i>	<i>5</i>
<i>Probleemstelling.....</i>	<i>6</i>
<i>Onderzoeksvraag.....</i>	<i>6</i>
<i>Huidige situatie</i>	<i>6</i>
<i>Gewenste situatie.....</i>	<i>7</i>
<i>Onderzoeksrelevantie.....</i>	<i>7</i>
<i>Tot slot.....</i>	<i>7</i>
2. Theoretische onderbouwing	8
<i>Pubers.....</i>	<i>8</i>
<i>De Tweede Fase vwo en loopbaanoriëntatie en –begeleiding (LOB)</i>	<i>8</i>
<i>Zorg en begeleiding</i>	<i>10</i>
<i>Organisatorische aspecten</i>	<i>12</i>
<i>Discussie</i>	<i>13</i>
3. Onderzoeksmethodologie	15
<i>Deelvragen</i>	<i>15</i>
<i>Verantwoording gegevensverzameling.....</i>	<i>16</i>
<i>Verzamelen en verwerken van gegevens bij leerlingen.....</i>	<i>17</i>
<i>Verzamelen en verwerken van gegevens bij docenten.....</i>	<i>18</i>
<i>Verzamelen en verwerken van gegevens bij decanen en management.....</i>	<i>18</i>
4. Data-analyse en resultaten	19
<i>Resultaten gerelateerd aan betekenissen voor de bronnen.....</i>	<i>20</i>
<i>Resultaten gerelateerd aan de huidige praktijk</i>	<i>21</i>
<i>Resultaten gerelateerd aan prioriteit voor vervolgstappen</i>	<i>23</i>
<i>Resultaten gerelateerd aan de aansluiting bij de doelgroep vwo-4.....</i>	<i>23</i>
<i>Resultaten die reacties en behoeften van mentoren aangeven</i>	<i>25</i>
<i>Verrassende extra resultaten</i>	<i>25</i>
5. Conclusies	26
<i>Deelvragen</i>	<i>26</i>
<i>Onderzoeksvraag.....</i>	<i>28</i>
<i>Aanbevelingen.....</i>	<i>28</i>
6. Evaluatie onderzoek.....	30
Gebruikte literatuur	32
<i>Bibliografie</i>	<i>32</i>

Bijlages	34
<i>BIJLAGE 1. Onderzoek leerlingengroep 1 (vwo-4)</i>	<i>35</i>
<i>BIJLAGE 2. Onderzoek leerlingengroep 2 (vwo-5)</i>	<i>40</i>
<i>BIJLAGE 3. Onderzoek heterogene docentengroepen</i>	<i>42</i>
<i>BIJLAGE 4. Onderzoek homogene docentengroep 1 (mentoren vwo-3).....</i>	<i>48</i>
<i>BIJLAGE 5. Onderzoek homogene docentengroep 2 (mentoren vwo-4).....</i>	<i>52</i>
<i>BIJLAGE 6. Onderzoek decanen en management.....</i>	<i>56</i>
<i>BIJLAGE 7. Tekstfragmenten gesorteerd per deelvraag, thema en subthema</i>	<i>59</i>
<i>BIJLAGE 8. Opvallende resultaten die voor ander onderzoek van belang kunnen zijn</i>	<i>65</i>

Samenvatting

Binnen een school voor voortgezet onderwijs wordt onderzoek gedaan naar loopbaanoriëntatie en –begeleiding (LOB) in vwo-4. Op de school ligt niet duidelijk vast wat met LOB bereikt moet worden. Dit onderzoek moet meer duidelijkheid geven hoe een programma kan worden opgesteld dat rekening houdt met de behoeften van alle partijen.

De onderzoeksvraag luidt “Wat is er nodig om loopbaanoriëntatie en –begeleiding in vwo-4 van mijn school een stevig verankerd onderdeel te maken van het mentoraat?” en wordt beantwoord aan de hand van vijf deelvragen.

Deelvraag 1. Wat betekent een stevige verankering van LOB in het mentoraat voor leerlingen, docenten en decanen?

Deelvraag 2. Wat doen leerlingen, docenten, decanen en management op dit moment al in het kader van LOB?

Deelvraag 3. Welke stappen zijn er volgens de leerlingen, docenten, decanen en management als eerste nodig om LOB te verankeren in het mentoraat?

Deelvraag 4. Hoe sluit LOB het best aan bij de vwo-4-leerling?

Deelvraag 5. Welke reacties en behoeften hebben mentoren bij het idee om LOB stevig te verankeren in het mentoraat?

In de theoretische onderbouwing waarin de doelgroep, het onderwijstype, LOB, zorg, begeleiding en organisatorische aspecten worden beschreven, wordt duidelijk gemaakt welke begeleiding geboden kan worden die passend is bij de vwo-4-leerling. De mentor heeft een centrale rol door het belang van de vertrouwensband en de overlap tussen verschillende begeleidingsgebieden. Verder wordt gesteld dat in de opzet van een LOB-programma en -structuur duidelijk moet zijn wie welke verantwoordelijkheid krijgt en dat er een duidelijk begrensde mentortask moet zijn.

Gegevens worden verzameld bij leerlingen, docenten, mentoren, decanen en management, via enquêtes, workshops, een groepsinterview en een document (LOB-scan). Met tekstfragmenten worden (sub)thema's gezocht binnen de resultaten. Duidelijk wordt wat de betekenis van een verankering van LOB in het mentoraat is, maar dat niet bij alle partijen het beeld volledig is. LOB is aanwezig in de school en er zijn verschillende aanknopingspunten voor verbeteringen. Er is meer duidelijkheid nodig over de mentorrol, de taakverdeling en de precieze definitie van LOB en van sociaal-emotionele ontwikkeling.

Als aanbevelingen worden geformuleerd:

- *Geef betekenissen en wees duidelijk in terminologie en structuur*
- *Maak gebruik van de theorie*
- *Maak het leerzaam, dialoog en activiteiten gaan hand in hand*
- *Sluit aan bij de leerling en denk aan de relatie*
- *Denk aan elke leerling*
- *Houd rekening met bedreigingen, maar denk in successen en kansen*

Inleiding

Dit onderzoek is voor mij de afsluiting van twee bewogen jaren. In dit hoofdstuk maak ik mijn eigen achtergrond duidelijk en mijn beweegredenen om de opleiding Master SEN te gaan doen en te kiezen voor dit onderzoeksonderwerp.

Ik ben momenteel actief als docent wiskunde en schooldecaan op een school in Zuidoost-Brabant waar ik werkzaam ben in de bovenbouw van het vwo. Hiervoor werkte ik als docent wiskunde op een school in Breda. Daarvoor deed ik een LIO-stage en nog daarvoor was ik junior consultant bij een adviesbureau op het gebied van operationele research.

Ik heb mijn lerarenopleiding wiskunde in één jaar gedaan, na een universitaire studie Econometrie en Operationele Research. In dat postdoc-traject heb ik me vooral geconcentreerd op vakdidactiek en klassenmanagement. Ik merkte overigens wel dat ik tijdens mijn jeugd- en studietijd veel minder had gedaan aan begeleiding van jongeren dan andere studenten aan deze postdoc-opleiding. Toen ik in 2009 schooldecaan werd, besloot ik af te gaan op wat al in school aanwezig was en bewerkte ik dit materiaal soms naar mijn eigen ideeën. Ik had echter behoefte aan een (theoretisch) model over (keuze)didactiek aan de hand waarvan ik een leeromgeving kan opbouwen voor mijn leerlingen.

De opleiding Master SEN ben ik gestart in 2010 en ik heb hierdoor meer kennis en kunde opgedaan over het begeleiden van leerlingen, het maken van keuzes en het samenwerken met mentoren. Dit alles komt samen in het Meesterstuk dat nu voor u ligt.

Het was er nooit geweest zonder:

- mijn vrouw, die me heeft moeten missen als ik aan het schrijven was
- mijn ouders, die regelmatig op mijn kinderen pasten
- mijn OSO-medestudenten, die naar me luisterden, mijn ellenlange teksten doorploeterden en samen met mij nadachten over onderzoeksvraag, deelvragen en onderzoeksinstrumenten
- mijn afstudeerbegeleider, die steeds vertrouwen uitsprak en met fijne aanwijzingen me verder hielp
- alle respondenten, die tijd maakten om mee te werken

Ik wil hen allemaal danken daarvoor.

Bram Schoonen

Nota bene

Overall waar 'hij', 'hem' of 'zijn' staat, kan ook 'zij' of 'haar' gelezen worden. In verband met publicatie op de kennisbank is ervoor gekozen om de naam van de school niet te vermelden.

1. Aanleiding en probleemstelling

In dit hoofdstuk komt de aanleiding voor dit onderzoek aan de orde. Duidelijk wordt waarom dit onderzoek zich toespitst op vwo-4, welke schoolspecifieke zaken in dit onderzoek van belang zijn en wat de huidige en gewenste situatie zijn. Daarnaast is er aandacht voor de onderzoeksvraag en de relevantie van het onderzoek.

Aanleiding

Van decanen van andere scholen hoor ik dat op hun school de mentoren (een deel van) de eerstelijns loopbaanbegeleiding op zich nemen. Zij worden dan ondersteund vanuit de tweede lijn door de decaan. Hoewel deze trend al ruim 25 jaar geleden werd aangekondigd (zie hoofdstuk 2 en Loermans & Winkels (1986)), is dit voor veel mentoren nog niet vanzelfsprekend.

Ik wil dit illustreren met twee verhalen die ik hoorde:

Op een school organiseren de decanen een training rondom een nieuwe keuzelesmethode.

Nog voor de training begint, verzucht een mentor: "Kunnen we niet onze oude eerstelijns decaan terugvragen? Die deed het toch goed?"

Op een school geeft een mentor in havo-3 keuzelessen. Haar emotionele relaas: "Ik vind het belangrijk dat leerlingen goede keuzes maken en ik wil hen goed begeleiden. Ik krijg een set opdrachten aangereikt, maar mis de onderbouwing ervan en hoe de bedenkers het voor zich hebben gezien. Er is gelukkig wel overleg met de decaan, maar als ik een aanpak voorstel, dan blijft zijn reactie bij 'Oh ja, zo kun je het ook doen.' Het geeft me een gevoel van machteloosheid."

Bij beide verhalen heb ik een sterk gevoel. Bij het linker geval kan ik me voorstellen hoe naar zo'n opmerking kan overkomen bij een decaan die vol overtuiging vanuit de tweede lijn de mentoren wil ondersteunen om het beste te bereiken. De rechter case doet me herinneren aan de complexiteit van de loopbaanbegeleiding in de eerste lijn door mentoren. Als mentor heb ik daarmee zelf ook geworsteld.

Deze gevoelens illustreren mijn verbondenheid met het onderwerp. Waarom zijn die gevoelens zo sterk? Omdat ik veel voordelen zie in een tweedelijnsinrichting van het decanaat (zie volgende hoofdstukken), maar dat ik merk dat het behoorlijk wat voeten in de aarde heeft om de loopbaanbegeleiding onderdeel te maken van het mentoraat. De cases illustreren dat er voor mij twee uitersten bestaan voor 'mentorfiguren'. De mentor die zich verre wil houden van loopbaanbegeleiding en de mentor die dit onderdeel van de mentortak ook belangrijk vindt en goed wil uitvoeren. Beide mentorfiguren lopen tegen onduidelijkheden en andere problemen aan en verdienen de aandacht van de decaan.

Probleemstelling

In vwo-4 beginnen de leerlingen met hun vorig jaar gekozen vakkenpakket aan de Tweede Fase. De volgende keuze die ze moeten maken, de studiekeuze, lijkt ver weg. Nu speelt hen de overgang van onderbouw naar bovenbouw parten, studievaardigheden zijn belangrijk. In de bovenbouw zijn er geen klassenmentoren meer, maar iedere leerling heeft een individuele mentor. Dit schooljaar is er op mijn school extra nadruk voor de mentorbegeleiding in vwo-4. Voor het eerst is afgeweken van een systeem waarin elke mentor leerlingen heeft uit vwo-4, 5 én 6 (mede na mijn aanbeveling op basis van mijn onderzoek vorig jaar (Schoonen, 2011)). Er is op dit moment een groepje van vijf mentoren (waarvan ik er één ben) dat alle mentorleerlingen uit vwo-4 als mentor begeleidt.

Mentorbegeleiding zie ik als complexe puzzel, waarin zoveel vragen spelen, waarvan slechts enkele zijn:

- Hoe ver gaat de mentor in zijn begeleiding; welke taken horen thuis bij de eerste lijn en welke bij de tweede lijn?
- Wat is de invloed van loopbaanbegeleiding op studiebegeleiding en sociaal-emotionele begeleiding en andersom?
- Hebben ze een versterkende invloed op elkaar?
- Welke invalshoek(en) kiezen we (in literatuur worden alleen bij loopbaanbegeleiding al vijf invalshoeken genoemd (Spijkerman & Admiraal, 2000))?

Op mijn school is het onduidelijk wat de precieze taak is van de vwo-4-mentor, wie welke bevoegdheden heeft en wat de visie op loopbaanbegeleiding is. Momenteel lopen er verschillende projecten om duidelijkheid te scheppen. Al met al veel grote en kleine puzzelstukjes. En welke puzzelstukjes zie ik dan over het hoofd? Mijn onderzoek gaat verder in op die complexe puzzel, aan de hand van de volgende onderzoeksvraag.

Onderzoeksvraag

Wat is er nodig om loopbaanoriëntatie en –begeleiding in vwo-4 van mijn school een stevig verankerd onderdeel te maken van het mentoraat?

Huidige situatie

Mijn school is een woelige periode doorgegaan, waarin de schoolorganisatie flink is gewijzigd. Om die wijziging te evalueren heeft het CvB onderzoek laten doen. Daaruit bleek dat na het ontstaan van de school uit verschillende fusies, bij management en docenten van de vmbo-sector de behoefte ontstond om de vmbo-sector anders te organiseren, bijvoorbeeld in een teamstructuur. Daarmee wordt een verdeling in teams bedoeld, waarbij elk team gezamenlijk verantwoordelijk is voor het onderwijs aan en de begeleiding van een bepaalde leerlinggroep. In de havo-vwo-sector voelde het management wel voor een teamstructuur, maar onder docenten leefde het onderwerp eigenlijk niet.

De teamstructuur werd toch in beide sectoren ingesteld in 2006-2007. Het schooljaar daarna verslechterde de sfeer in de havo-vwo-sector. Er werd zelfs een docent geschorst na een brief aan de krant. Ten tijde van de evaluatie gaven docenten van de havo-vwo-sector aan dat het werken in een teamstructuur hun arbeidsvreugde vermindert (Olthof, 2010).

Ik heb begrepen van mijn collega-decanen dat op hetzelfde moment door het management besloten is om de decanen voortaan hun taak te laten uitvoeren vanuit de tweede lijn. Elk van de vijf teams kreeg een teamdecaan. Ongeacht de grootte van een team en ongeacht of het boven- of onderbouw betrof kreeg elke decaan evenveel taakuren. Over reden en doel van de verandering was weinig of geen communicatie.

Momenteel is de situatie als volgt: De eerstelijns loopbaanbegeleiders zijn de mentoren. Er is echter geen werkplan. Voor mentoren is niet duidelijk wat hun taak is. Voor de decanen is dat ook niet duidelijk, waardoor de verschillende decanen ook een andere taakopvatting hanteren. Mijn vrees is dat door de gelijktijdige invoering van het tweedelijnsdecanaat en de teamstructuur de onvrede met deze teamstructuur effect heeft op de bereidwilligheid om de loopbaanbegeleiding uit te voeren.

Mijn onderzoek spitst zich toe op vwo-4, wat onderdeel is van team bovenbouw vwo. Van mijn teamcollega's begrijp ik dat de afgelopen zes jaar turbulent geweest zijn. In korte tijd zijn er steeds andere teamleiders benoemd en zijn de decanentaken steeds door een ander uitgevoerd. In vergaderingen was het moeilijk om tot besluiten te komen en genomen besluiten werden soms teruggedraaid door het management. De door Olthof (2010) beschreven onvrede en verminderde arbeidsvreugde is ook bij dit team sterk merkbaar.

Gewenste situatie

Als schooldecaan ben ik me na dit onderzoek meer bewust van de behoeften van mentoren, heb ik meer deskundigheid en werk ik vanuit een heldere visie aan het loopbaanprogramma in vwo-4. Dat programma is onderdeel van een rode draad van brugklas tot examenklas en is een logisch geheel binnen de mentorbegeleiding. Er is een cultuur om met leerlingen naar de toekomst te kijken. De mentor heeft een duidelijk begrensde taak en werkt prettig samen met de decaan.

Onderzoeksrelevantie

Voor mijzelf is het onderzoek relevant omdat het mij de kennis levert wat het eerste stapje kan zijn naar de gewenste situatie, hoe ik de mentoren voor die gewenste situatie enthousiast maak en hoe ik wil komen tot een vruchtbare samenwerking. Het onderzoek is voor de school relevant omdat het aansluit bij lopende processen om taken, bevoegdheden en verantwoordelijkheden te verduidelijken. Er is op school bovendien bijzonder aandacht voor instroom, doorstroom en uitstroom, waarin loopbaanbegeleiding een belangrijke rol kan spelen. Ook voor andere scholen is het onderzoek relevant. Zo begreep ik van collega-decanen dat op veel scholen het loopbaanprogramma in vwo-4 nog een kale bedoening is. In een theoretisch kader is dit onderzoek relevant omdat er nog weinig bekend is over wat op loopbaangebied goede begeleiding is (Meijers, Kuijpers, & Winters, 2010). Ook wordt loopbaanbegeleiding beschreven als aparte wereld naast mentorbegeleiding, studiebegeleiding enzovoorts. Illustratief daarvoor is dat één van de recentste gidsen voor mentoren slechts één kort hoofdstuk wijdt aan het begeleiden van maken van keuzes en in dat hoofdstuk geen links worden gelegd met de andere hoofdstukken over begeleiding in dat boek. (Groothuis & Verkuyl, 2008).

Tot slot

Het doel van dit onderzoek is om erachter te komen hoe loopbaanoriëntatie en –begeleiding verankerd kan worden in het mentoraat. De onderzoeksvraag geeft dus geen oordeel over de kwaliteit van de begeleiding, maar geeft aan dat loopbaanbegeleiding een duidelijke plaats dient te krijgen.

Ik ben me ervan bewust dat, om dit onderzoek succesvol te laten zijn, naast een goede theoretische onderbouwing, ook een goede inbedding in de schoolpraktijk belangrijk is. De betrokkenen zijn voor mij meer dan alleen een waardevolle informatiebron: mensen die met hart en ziel het beste voor hun leerlingen willen bereiken. Sommigen hebben jaren meer ervaring dan ik. Zij verdienen het om betrokken te worden in het onderzoek en geïnformeerd te worden over de voortgang.

2. Theoretische onderbouwing

Om een helder begrip te krijgen over de onderzoeksvraag is het van belang om de leerlingdoelgroep in kaart te brengen. Het betreft leerlingen die in de Tweede Fase worden voorbereid op het wetenschappelijk onderwijs. Verder is een heldere beschrijving van loopbaanbegeleiding belangrijk. Omdat in de onderzoeksvraag het mentoraat nadrukkelijk wordt genoemd, is er verder aandacht voor zorg en begeleiding. Ook organisatorische aspecten verdienen aandacht. Een verheldering van mijn visie vormt de afsluiting van dit hoofdstuk.

Pubers

Vwo-4-leerlingen van mijn school zijn ongeveer 16 jaar en staan aan het begin van de Tweede Fase. Ze komen in een nieuwe leeromgeving terecht: een ander deel van het gebouw, minder toetsmomenten, abstractere stof, studiewijzers, niet steeds dezelfde klas maar wisselende clusters. Ik hoor vaak van leerlingen dat ze het verschil met de onderbouw enorm vinden.

We doen op school pogingen om de leerlingen beter te begeleiden met de overstap van onderbouw naar bovenbouw, maar lopen ertegen aan dat onze adviezen niet worden opgevolgd. Volgens Terpstra en Prinsen (2009) komt dat omdat een onafhankelijke opstelling voor jongeren nodig is om hun identiteit goed te kunnen ontwikkelen. Ze willen zelf bepalen wat goed voor hen is en zijn erg kritisch tegenover aangeboden hulp. Een andere aanpak uitproberen, hoe goed ook door een volwassene beargumenteerd, zullen ze niet gemakkelijk doen.

Er is veel geschreven over de vraag of het puberbrein wel toe is aan de aanpak in de Tweede Fase. Bekend is dat in de puberteit de hersenen een enorme ontwikkeling door maken en dat emoties een grote rol spelen. Het is goed om te weten dat emoties in die leeftijdsfase grotendeels keuzes bepalen en dat jongeren bovendien een grote onzekerheid voelen over hun keuzes (Meijers, 2008).

De Tweede Fase vwo en loopbaanoriëntatie en -begeleiding (LOB)

Op het *voorbereidend wetenschappelijk onderwijs* (vwo) heet het programma in klas 4, 5 en 6 *de Tweede Fase*. Deze is bijna vijftien jaar geleden ingevoerd en in 2007 voor het laatst aangepast. De invoering ervan was gericht op een aanpassing van het onderwijs aan de eisen van de tijd. Een nieuw inzicht was dat de leerlingen in deze leeftijdsfase behoefte hebben aan zelfstandigheid en experimenteren. Ook de maatschappij vraagt meer zelfstandigheid dan voorheen. Het is echter een misvatting dat leerlingen van deze leeftijd succesvol de Tweede Fase kunnen afronden zonder begeleiding (Fiddelaers-Jaspers, 1999).

Lang was het gebruikelijk om loopbaankeuzes te benaderen vanuit het *matchingsperspectief*. Het was zaak om gegevens over een persoon te combineren met gegevens over beroepen en opleidingen om de best passende keuze te vinden. Recentere ontwikkelingen in het vakgebied leverden nog vier andere perspectieven op: *ontwikkeling, besluitvorming, maatschappij en loopbaancommunicatie*. (Spijkerman & Admiraal, 2000).

Daarmee zijn er dus zeker vijf invalshoeken om te kijken naar het vormgeven van loopbanen. Dat rechtvaardigt om niet langer te spreken van keuzebegeleiding, maar van *LoopbaanOriëntatie en – Begeleiding (LOB)*.

LoopbaanOriëntatie en –Begeleiding (LOB)

Ik kies voor de volgende definitie, die is ontleend aan het Stimuleringsplan LOB.

“LOB is de term voor alle activiteiten in het programma van de school waarbij leerlingen bezig zijn met hun (studie-)loopbaan. LOB is leerlinggericht; het gaat over loopbaancompetenties van leerlingen en het moet hen helpen heldere keuzes te maken, waarbij zij hun capaciteiten en eigen interesses kunnen toetsen aan de praktijk.” (VORaad, 2009, p. 10).

De *loopbaancompetenties* die hier bedoeld worden, zijn van Kuijpers en Meijers en worden als volgt weergegeven in VORaad (2009, p. 6)

- Kwaliteitenreflectie: wat kan ik? (ontdekken van kwaliteiten en unieke talenten)
- Motievenreflectie: wat wil ik en waarom wil ik dat? (wensen en waarden ontdekken die van belang zijn binnen leren en werken)
- Werkexploratie: waar kan ik dat doen? (mogelijkheden onderzoeken)
- Loopbaansturing: hoe doe ik dat? (plannen en beïnvloeden van het leer- en werkproces)
- Netwerken: wie kan mij daarbij helpen? (contacten aangaan die je kunnen helpen)

Voor het ontwikkelen van loopbaancompetenties is het nodig om een praktijkgerichte en vraaggerichte leeromgeving aan te bieden. Door het ontwikkelen van loopbaancompetenties weet de leerling welke werkzaamheden hij ambieert omdat ze passen bij zijn waarden en normen, persoon en competenties. Meijers en Kuijpers noemen dat *arbeidsidentiteit* (Spijkerman & Admiraal, 2000).

Hoe dat met begeleiding het beste bereikt kan worden is nog onduidelijk. In de praktijk ontbreekt het nogal eens aan een echte dialoog (waarvan het belang al wel bekend is). Dat leidt in veel gevallen tot opdrachten tot reflecteren om het reflecteren, in plaats van om er van te leren (Meijers, Kuijpers, & Winters, 2010). Volgens Kuijpers (2008) komt dat omdat leerlingen niet zelf een reflectieproces kunnen opstarten, maar daartoe moeten worden geholpen via een activerend begeleidingsgesprek. Daarin wordt niet alleen teruggekeken op een recente ervaring (kwaliteiten- en motievenreflectie), maar ook vooruit gekeken naar mogelijk nieuwe stappen (loopbaansturing en netwerken).

Een criticaster van integratie van loopbaanbegeleiding in het onderwijs is Tom Luken (2011a, 2011b). Zijn argumenten zijn dat de LOB-theorie teveel leunt op theorie die voor volwassenen aangetoond is en te weinig ruimte kent voor aangetoonde successen van korte projecten en interventies en voor resultaten uit ontwikkelingspsychologie en hersenonderzoek. Ook buitenlandse auteurs stellen dat “the career development community needs to derive theorizing and practice recommendations from work with children and adolescents, not through generalizing from work with adults.” (Patton & McIlveen, 2009, p. 128).

Opvallend is dat in Nederland alle activiteiten onder één noemer LOB vallen, terwijl het internationaal gebruikelijk is om onderscheid te maken. Onderstaande indeling is ontleend aan Luken (2012).

1. *vocational guidance* (beroepskeuzebegeleiding: een begeleider zoekt naar opleidingen/beroepen die passen bij de persoon)
2. *career education* (loopbaanonderwijs: het bevorderen van loopbaanrijpheid met lessen, excursies en trainingen)
3. *career counseling* (loopbaancounseling: intensieve hulp bij het oplossen van problemen in de loopbaanontwikkeling)

LOB op vwo-scholen

De tot nu toe beschreven literatuur neemt hoofdzakelijk het beroepsonderwijs als uitgangspunt. Mijn vraag is dan ook of bovenstaande in zijn geheel bruikbaar is voor vwo-4-leerlingen. Volgens Oomen (2007) richten (havo/)vwo-scholen zich echter nauwelijks op de beroepspraktijk, ze richten zich meer op vakkennis en er zijn weinig docenten met ervaring in het bedrijfsleven. In het beroepsonderwijs zie je het tegenovergestelde. Daardoor is LOB in het vwo minder vanzelfsprekend.

Volgens onderzoeken is een aanzienlijk deel van de vwo-leerlingen ontevreden tot zeer ontevreden met de studiekeuzebegeleiding. Een veel gehoorde klacht is dat leerlingen het maar moeten uitzoeken (Oomen & Nierop, 2011). In (havo/)vwo probeert men met LOB vooral foute studiekeuzes te voorkomen (in het beroepsonderwijs is het doel vaker het voorkomen van voortijdig schoolverlaten) (VORaad, 2009).

Havo-vwo-decanen vinden het begrip krachtige leeromgeving goed bruikbaar, met name motievenreflectie en capaciteitenreflectie, maar het begrip arbeidsidentiteit niet (Oomen, 2007). In mijn visie is het goed om bij leerlingen de identiteitsontwikkeling te stimuleren, waardoor het ontstaan van een arbeidsidentiteit in latere jaren in ieder geval is voorbereid. Wiel Veugelers (2006, p. 34) stelt de docent met waardenvormende dialogen de identiteitsontwikkeling kan versterken. Zijn aanbevelingen zijn:

- Constant doorvragen en waarom-vraag stellen
- In een kring laten zitten zodat leerlingen op elkaar betrokken raken
- Leerlingen uitdagen om met elkaar in dialoog te gaan
- Betrekken van alle leerlingen bij de dialoog én ruimte geven voor niet participeren
- Dialoog open houden (zorgen dat de kampen niet verharden)
- Diversiteit kan de dialoog bevorderen

Zorg en begeleiding

Zorg

Als we het als taak van de school zien om het voor alle kinderen mogelijk te maken om te leren ongeacht hun situatie en hun verschillen, spreken we van *inclusief onderwijs*. Internationaal vergelijkend onderzoek naar inclusief onderwijs richt zich op aandacht voor risicogroepen, zorg voor een veilige schoolomgeving en het voorkomen van voortijdig schoolverlaten (Muskens, 2009). Eerder is al vermeld dat LOB wordt ingezet tegen voortijdig schoolverlaten.

Ook onderstaande beschrijving van zorg, ontleend aan Kleijnen & Van den Broeck (2004), kenmerkt zich door een inclusieve gedachte. Onder *zorg* kan men het geheel aan voorzieningen verstaan dat een school creëert om leerlingbegeleiding een optimale slaagkans te geven. Ten eerste moet de school elke leerling het onderwijs bieden dat past bij zijn capaciteiten, en daarbij gelijke kansen scheppen ongeacht afkomst of handicap. De school heeft verder de verantwoordelijkheid om de zorg inhoudelijk en organisatorisch vorm te (blijven) geven.

Voor elke docent ligt een basistaak in de zorg (wat volgens Loermans & Winkels (1986) gebruikelijk is sinds de jaren tachtig). Tegenwoordig wordt de begeleiding zo dicht mogelijk bij de werkvloer gelegd, bij vakdocenten wat begeleiding van het vak betreft en bij mentoren wat de leerling als totale persoon betreft (Fiddelaers-Jaspers, 1999, p. 7).

Ik vond twee indelingen omtrent zorg die door elkaar gebruikt worden (zie tabel 1). Ik kies zelf voor het volgende onderscheid: *niveaus* geven aan wie de zorg ontvangt, *lijnen* geven aan wie de zorg biedt.

Tabel 1 Indelingen voor zorg

Indeling in niveaus (Kleijnen & Broeck van den, 2004)	Indeling in lijnen (eigen beschrijving)
Niveau1: binnen de klas, gericht op alle leerlingen, door vakdocenten/mentoren	Eerstelijns basistaak, begeleiden de leerling direct
Niveau2: binnen de klas, voor een deel van de leerlingen, door vakdocenten/mentoren met ondersteuning specialisten	Tweedelijns specialistisch, werk op wat grotere afstand van leerlingen
Niveau3: buiten de klas (individueel/kleine groepen), door specialisten	

De mentor

In het onderwijs moet een mentor heel wat competenties in huis hebben. Hij moet stressbestendig, creatief en flexibel zijn, zelfinzicht hebben en zichzelf ontwikkelen, integer zijn, kunnen luisteren en feedback geven, op gemak kunnen stellen, klantgericht zijn, de voortgang controleren en anticiperen, kunnen helpen en ondersteunen, werken aan een veilig leef- en werkklimaat en over loopbanen kunnen spreken (voorelkementor.nl, 2005). Hij moet MET de leerling spreken en niet spreken TEGEN de leerling (Groothuis & Verkuyl, 2008).

In de Tweede Fase is de mentor de medewerker (meestal een docent) die de leerling vakoverstijgend volgt en zich richt op het steeds zelfstandiger worden van de leerling. De mentor is niet bemoeizuchtig maar wel altijd in de buurt. De begeleiding richt zich op drie gebieden: ontwikkelen van (studie)vaardigheden ('leren leren'), sociaal-emotionele ontwikkeling ('leren leren') en het maken van keuzes ('leren kiezen'). Op deze gebieden vraagt de mentor door en geeft hij feedback (Fiddelaers-Jaspers, 1999).

In de Tweede Fase is de mentorrol anders dan in de onderbouw, waar de mentor meestal een hele klas onder zijn hoede heeft. Veel mentorhandboeken richten zich op de mentorrol in de onderbouw en schrijven nauwelijks hoe een mentor zijn leerlingen begeleidt in het steeds zelfstandiger worden.

Ik ga daarom te rade bij literatuur over mentoring volgens Meijers (2008). *Mentoring* is bijvoorbeeld bekend als middel tegen voortijdig schoolverlaten. Op vrijwillige basis werkt een jongere samen met een rolmodel aan zijn ontwikkeling, waarbij gebruik gemaakt wordt van de ervaring van de begeleider. Bekend is dat er enkel effect kan zijn, als tussen mentor en mentee een vertrouwensband en betrokkenheid is. Verder is belangrijk dat de mentor werkt vanuit een (leer)theorie. Dat kunnen volgens mij aanknopingspunten zijn voor LOB.

Docenten en/of specialisten, mentoren en/of decaan?

In Engeland/Wales zijn het tutors die de resultaten en absentie van de leerlingen volgen en enkele tutorlessen geven. Een tutor heeft 20 à 30 leerlingen onder zijn hoede van verschillende opleidingsniveaus (McLaughlin, 1997). In Amerika wordt op de high schools (leerlingen van 15 t/m 18 jaar) de begeleiding verzorgd door counselors die meestal geen les geven. Omdat de leerlingen er veel keuzemogelijkheden hebben (keuzevakken/niveaugroepen/modules), ondersteunt de counselor voornamelijk leerlingen bij het maken van plannen en keuzes voor de periode na school (Romano & Wahlstrom, 1997). In Rusland is begeleiding is op sommige scholen het domein van specialisten en op andere (kleinere) scholen van docenten. Men kent ook *pedagogische begeleider*, een speciaal opgeleide docent die vergelijkbaar werk doet als de Nederlandse mentor, maar ook taken heeft die in Nederland door specialisten worden uitgevoerd. (Gazman, 1997).

In Nederland wordt de eerstelijns-begeleiding meestal verzorgd door docenten en is deze geïntegreerd in het onderwijs. Ik denk dat het een voordeel is dat de mentor daardoor kan uitgroeien tot aanspreekpunt en vertrouwd persoon voor de leerling. Als gevaar zie ik dat iedere mentor 'zijn eigen ding' gaat doen en dat er nauwelijks samenwerking en samenhang is in de begeleiding van leerlingen. Specialisten blijven dus nodig om de inhoud van de begeleiding af te stemmen en vast te stellen, om specialistische kennis beschikbaar te krijgen voor de mentoren, om beleid vorm te geven en om complexe hulpvragen te beantwoorden, maar voeren hun taak voortaan uit vanuit de tweede lijn. Een van die specialisten is de schooldecaan.

Onderstaande citaten maken duidelijk dat de verschuiving van decanaatswerkzaamheden naar de tweede lijn niet alleen recent in literatuur is opgenomen, maar ook ruim 25 jaar terug.

"Gezien de tijdsinvestering en de vertrouwensrelatie die een goede keuzebegeleiding vraagt, kiezen wij voor de uitvoering van de keuzebegeleiding in groepsverband, voor een centrale rol van de mentor. De mentoren worden hierbij geïnformeerd en ondersteund door de decaan."

Figuur 1 (Loermans & Winkels, 1986, p. 186)

"De toekomst is te belangrijk om aan deskundigen over te laten"

Figuur 2 (Oldemans, 2011, p. 39)

"Op veel scholen is dit nog een kwetsbare taakverdeling: de kans bestaat dat mentoren geïrriteerd raken door de opdrachten die ze krijgen van de decaan. Ook reageren decanen teleurgesteld door het gebrek aan betrokkenheid van mentoren: 'Vroeger kon ik tenminste zelf die gesprekken met leerlingen voeren'"

Figuur 3 (Groothuis & Verkuyt, 2008, p. 148)

Overigens beveelt de vakvereniging van schooldecanen NVS-NVL een mengvorm aan: de decaan als tweedelijns functionaris in het begin van het LOB-proces, en als eerstelijnsfunctionaris aan het einde als begeleider van de individuele leerling bij het maken van de uiteindelijke keuze (NVS-NVL, 2011).

Organisatorische aspecten

Eerste lijn en tweede lijn

Groothuis en Verkuyt (2008) stellen dat de schoolleiding ervoor moet zorgen dat de taakverdeling duidelijk is. Zij verwachten van een mentor niet dat hij kennis heeft van allerlei verschillende opleidingen. Wel behoort het tot de mentortak om de leerling te stimuleren om op zoek te gaan naar die informatie.

Ik stel zelf dat wanneer onduidelijk is welke structuur op een school ingesteld is, de afstemming van de begeleiding een probleem kan worden.

Een eerste/tweedelijns-structuur als organisatievorm heb ik niet gevonden in de literatuur. Uit eigen ervaring beschrijf ik er hier zelf twee.

- A. De leerling die een kwestie heeft, meldt zich ALTIJD bij de eerstelijnszorg. Wanneer de kwestie voor de eerstelijns begeleider te zwaar is, neemt deze begeleider contact op met de tweede lijn en vraagt ondersteuning. De leerling komt alleen in contact met de tweedelijnszorg als de eerstelijnszorg een doorverwijzing doet. Vergelijkbaar met het consult van een cardioloog dat alleen plaats vindt na doorverwijzing door de huisarts. (huisarts is dan eerstelijns, cardioloog tweedelijns)
- B. De leerling wordt op frequente momenten begeleid door de eerstelijns begeleider en indien er kwesties zijn, kan de leerling zich melden bij de tweede lijn. Door de tweedelijns begeleider wordt er gespecialiseerde zorg verleent en wordt de eerstelijns begeleider geïnstrueerd hoe de begeleiding verder kan worden voortgezet. Vergelijkbaar met de dagelijkse zorg die aan het bed in een ziekenhuis wordt uitgevoerd door een groter aantal verpleegkundigen die een frequent contact hebben met de patiënt, terwijl enkele artsen af en toe de patiënt beoordelen. (verpleging is dan eerstelijns, arts is tweedelijns)

Weerstand

Een verandering zal mogelijk weerstand oproepen. Kleijn en Rorink (2009) onderscheiden weerstand op organisatieniveau, op groepsniveau en op individueel niveau. Zij beschrijven *zes fasen van het weerstandverminderingproces* volgens Ezerman.

1. Ontwijken, men stuurt de verandering niet manifest aan, men observeert de reacties
2. Informeren, men geeft feitelijke informatie
3. Educatieve strategieën, mensen worden opgeleid, begeleid, gecoacht of getraind
4. Onderhandelen, proberen een compromis te bereiken
5. Overtuigen, een laatste poging om mensen met behulp van argumenten op andere gedachten te brengen
6. Macht, de verandering opleggen

Discussie

Hierboven heb ik duidelijk gemaakt dat pubers in de Tweede Fase begeleiding nodig hebben van hun school op drie gebieden: leren leren, sociaal-emotionele ontwikkeling en leren kiezen. Omdat mijn school wel een zorgplan heeft voor specifieke groepen leerlingen met bepaalde problematieken, maar geen begeleidingsplan voor alle leerlingen, vraag ik me af of mijn school niet vooral gericht is op kennis en welke rol ze verder ziet voor begeleiding bij keuzes en bij sociaal-emotionele ontwikkeling.

Ik zie die rol duidelijk. Wanneer men begeleiding biedt op alle drie de gebieden en de grenzen daartussen vervagen, zal de begeleiding zich richten op de toekomst van de leerling, op zijn mogelijkheden om in de maatschappij te functioneren. Doordat de leerling op sociaal-emotioneel vlak begeleid wordt zal zijn keuzevaardigheid ook versterkt worden. In het theoretisch kader heb ik proberen aan te tonen dat het goed mogelijk is om de leerling te begeleiden bij de identiteitsontwikkeling, bijvoorbeeld met waardenvormende dialogen. Bij het woord dialoog denk ik overigens niet alleen aan dialoog tussen mentor en leerling, maar ook tussen leerlingen onderling.

Ik zie voor de mentor een centrale rol omdat de vertrouwensband tussen leerling en begeleider van belang is en omdat er altijd overlap zal zijn tussen de verschillende begeleidingsgebieden. Ik ben echter wel voorzichtig over geïntegreerde begeleiding. Het vraagt veel soorten specifieke kennis en vaardigheden. Ook de puberhersenen zijn nog niet volgroeid en dat heeft belangrijke invloeden op het keuzeproces en Tom Luken waarschuwt daar terecht voor. Op momenten dat daadwerkelijk gekozen moet worden waarbij dat

consequenties heeft voor de toekomst, is de juiste steun van belang. De puber moet op die momenten niet aan zijn lot worden overgelaten, niet het gevoel krijgen zelf alles te moeten uitzoeken.

In de opzet van een LOB-programma en –structuur zal duidelijk moeten zijn wie daarin welke verantwoordelijkheid krijgt. De mentortaak zou duidelijk begrensd moeten zijn tot wat men in Amerika loopbaanonderwijs noemt. Jammer dat die term in Nederland nog niet is ingeburgerd.

3. Onderzoeksmethodologie

Om te bepalen wat precies nodig is voor mijn school, is het van belang om binnen de school gegevens te verzamelen uit verschillende bronnen. In dit hoofdstuk wordt de methodologie daarvoor toegelicht. Na het onderscheiden van de verschillende bronnen en het formuleren van de deelvragen, wordt verantwoording afgelegd voor de wijze waarop de gegevens verzameld zullen worden. Tot slot komen de onderzoeksinstrumenten aan bod.

De verschillende partijen

Op mijn school is bijna elke docent mentor en elke mentor is docent. Daarom wordt in het vervolg (voor de leesbaarheid) gesproken over *docenten* als ik ‘vakdocenten en mentoren’ bedoel en over *de mentoren* als ik ‘de mentoren van vwo-3 en vwo-4’ bedoel. Wanneer LOB een integraal onderdeel wordt van het mentoraat dan hebben daar binnen de school de leerlingen, docenten en decanen het meest direct mee te maken. Daarom ligt in dit onderzoek de nadruk het meest op de eerste drie groepen en minder bij het management. Het onderzoek blijft voor mij hanteerbaar door onderzoeksgroepen te selecteren.

Twee onderzoeksgroepen zullen bestaan uit leerlingen uit vwo-4, respectievelijk vwo-5, die tijdens een mentoruur in de gelegenheid zijn en bereid zijn om deel te nemen aan een enquête. Verder zullen er twee *heterogene docentengroepen* en twee *homogene docentengroepen* zijn. Met de heterogene docentengroepen bedoel ik: twee verschillende groepen van 4 of 5 personen, waarvan de leden van verschillende leeftijd zijn, verschillende hoeveelheid ervaring hebben in het onderwijs, in verschillende teams in boven- en onderbouw werken en op dit moment niet werkzaam zijn als mentor in vwo-3 of vwo-4. Met de homogene docentengroepen bedoel ik: de groep docenten die op dit moment werkzaam is als mentor in vwo-3 en de groep docenten die op dit moment werkzaam is als mentor in vwo-4. De laatste onderzoeksgroep bestaat uit de decanen en twee leden van het management.

Deelvragen

De eerste vier deelvragen richten zich op de betekenis die de woorden “een stevig verankerd onderdeel van het mentoraat” hebben voor de diverse bronnen.

Deelvraag 1. Wat betekent een stevige verankering van LOB in het mentoraat voor leerlingen, docenten en decanen?

Deelvraag 2. Wat doen leerlingen, docenten, decanen en management op dit moment al in het kader van LOB?

Deelvraag 3. Welke stappen zijn er volgens de leerlingen, docenten, decanen en management als eerste nodig om LOB te verankeren in het mentoraat?

Deelvraag 4. Hoe sluit LOB het best aan bij de vwo-4-leerling?

Men kan het idee om LOB stevig (of steviger) te verankeren in het mentoraat als verandering zien. Omdat ik daarbij zo min mogelijk weerstand wil op wekken is het volgens de fasen van het weerstandsvermindering-model van Ezerman (zie hoofdstuk 2) belangrijk om te weten hoe op dit idee wordt gereageerd, welke informatie gegeven moet worden en welke educatieve strategieën nodig zijn. De laatste deelvraag is daarom

Deelvraag 5. Welke reacties en behoeften hebben mentoren bij het idee om LOB stevig te verankeren in het mentoraat?

Verantwoording gegevensverzameling

Dit onderzoek zal de vorm hebben van een *programma-evaluatie*. Anders dan de naam doet vermoeden, richt een programma-evaluatie zich niet alleen op het bepalen van effectiviteit, maar op een volledige cyclus van probleemverheldering, via het bepalen van een oplossing tot onderzoeken wat het resultaat is, of een deel daarvan (Bruine de, Everaert, Harinck, Riezebos-de Groot, & Ven van de, 2011). In dit onderzoek ga ik vooral in op de fase van probleem verhelderen. Dat zal niet alleen gegevens opleveren die in getallen uit te drukken zijn (*kwantitatief*) maar vooral ook ongestructureerde in woorden geschreven gegevens (*kwantitatief*). De onderzoeksgegevens zullen vooral verkregen worden door bevragen.

Bij het doen van praktijkonderzoek is tijdige communicatie belangrijk. Daarmee geef je aan dat je je open stelt voor anderen om mee te doen en mee te denken. Bovendien bevordert je er draagvlak mee en kun je ontdekken of er weerstanden zijn. Verder is het van belang om zorgvuldig om te gaan met mensen en is het uit ethisch oogpunt belangrijk dat personen anoniem blijven en niet onnodig belast worden (Harinck, 2007). In mijn onderzoek komt dat tot uiting doordat ik mijn teamleider en de mentoren van vwo-3 en vwo-4 hoofdstuk 1 zal laten lezen. Dat ik ethisch zal handelen wordt duidelijk doordat ik steeds toestemming zal vragen om geluidsopnamen te maken en anonimiteit zal garanderen. Bovendien zal ik mijn onderzoeks-instrumenten proberen zo goed mogelijk op te zetten en voorkomen dat ze onnodig lang of onduidelijk zijn.

Volgens Harinck (2007) kunnen onderzoekers hun bevestigingen gedetailleerd (*gestructureerd*) voorbereiden of juist minder gedetailleerd (*semi-gestructureerd*). Men kiest voor een semi-gestructureerd instrument wanneer men een breed beeld wil krijgen van de meningen van alle partijen. Bij deelvragen 1 en 5 wil ik graag een breed beeld krijgen van de meningen van alle bronnen en daar kies ik voor semi-gestructureerde instrumenten. Op de andere deelvragen is een eenduidiger antwoord gevraagd en is het op zijn plaats om te kiezen voor onderzoeksinstrumenten die meer gestructureerd zijn. Bovendien zijn de gegevens van gestructureerde instrumenten eenvoudiger te verwerken.

Een mogelijke werkvorm waarbij respondenten actiever deelnemen dan bij het invullen van een enquête is de *workshop*. Daarbij komen 5 tot 15 deelnemers samen om een open vraag te bespreken. Andere mogelijkheden zijn het groepsinterview en de groepsdiscussie (Dijk van, Goede de, Hart 't, & Teunissen, 1991). Mijn onderzoeksinstrumenten zijn daarom niet alleen enquêtes, maar ook workshops en een groepsinterview.

Om de kwaliteit van de onderzoeksinstrumenten te verhogen is het noodzakelijk om vooraf na te denken of een onderzoeksinstrument wel de antwoorden geeft op de onderzoeksvragen, of de vraagstelling en de antwoordmogelijkheden nauwkeurig genoeg zijn en of de antwoorden niet afhangen van wie het instrument hanteert of van het moment waarop het instrument wordt gehanteerd. Gekozen moet worden of het onderzoek plaats vindt in een situatie die daar speciaal voor is gecreëerd of in een regulier bestaande situatie. Verder is het nodig om aandacht te besteden aan *triangulatie*. Met dit begrip wordt bedoeld dat het bij praktijkonderzoek belangrijk is om de vragen te beantwoorden vanuit verschillende invalshoeken. Dat is nodig omdat bij praktijkonderzoek de vragen meestal niet ondubbelzinnig te beantwoorden zijn. Triangulatie is mogelijk in zowel bronnen als in onderzoeksmethoden (Harinck, 2007).

Ik zal samen met mede-studenten, de afstudeerbegeleider en een collega nadenken over de kwaliteit van mijn onderzoeksinstrumenten en de feedback van anderen verwerken. Daarnaast zal ik na gebruik van een onderzoeksinstrument de ervaringen die ik daardoor heb opgedaan gebruiken om een volgend onderzoeks-instrument verder te verbeteren. Doordat gewerkt zal worden met interviews, workshops en enquêtes vindt het onderzoek steeds plaats in speciaal gecreëerde situaties die geen onderdeel zijn van de reguliere praktijk. Uitzondering daarop zijn de workshops voor de heterogene docentengroepen. Deze vinden namelijk plaats tijdens een studiemiddag die deel uitmaakt van de reguliere jaarplanning van mijn school.

Om te komen tot triangulatie heb ik ervoor gekozen om bij elke deelvraag gebruik te gaan maken van verschillende bronnen én van verschillende soorten onderzoeksinstrumenten. Daardoor wordt het mogelijk om resultaten te toetsen bij verschillende groepen en om nuances aan te brengen. In onderstaande tabellen wordt dat schematisch weergegeven.

Tabel 2 Triangulatie in bronnen

<i>deelvraag</i>	<i>leerlingen</i>	<i>heterogene docentengroepen</i>	<i>homogene docentengroep (mentoren vwo3)</i>	<i>homogene docenten groep (mentoren vwo4)</i>	<i>decanen/ management</i>
1	x	x	x	x	
2	x	x	x	x	x
3		x	x		x
4	x		x	x	
5			x	x	

Tabel 3 Triangulatie in methoden

<i>deelvraag</i>	<i>bevragen dmv enquête</i>	<i>bevragen dmv groepsinterview</i>	<i>bevragen dmv workshop</i>	<i>documentanalyse dmv bronnen lezen</i>
1	x	x	x	
2	x	x	x	x
3			x	x
4	x	x	x	
5			x	

Verzamelen en verwerken van gegevens bij leerlingen

Vanwege de grootte van de onderzoeksgroepen zal een gestructureerde vragenlijst gebruikt worden. Deze zal gelijk zijn voor vwo-4 en vwo-5. De slotvraag (waar de leerlingen gevraagd wordt hun eventuele opmerkingen te plaatsen) is de enige open vraag. Verder bestaat de enquête uit stellingen en een inventarisatie van activiteiten. De leerlingen reageren met behulp van een vijf-punts-schaal en het aankruisen van activiteiten.

De statistische verwerking bij de stellingen zal onder andere bestaan uit de bepaling van de gemiddelde en modale score (vaakst gegeven antwoord). Verder worden de percentages leerlingen berekend die het met een stelling eens/oneens zijn en percentages aangekruiste activiteiten.

Uit de vwo-4-leerlingen die aangeven daaraan mee te willen werken, wordt een gevarieerde groep gekozen die mee zal doen aan een groepsinterview. Aan de hand van een geluidsopname wordt hiervan een gespreksverslag geschreven. Het groepsinterview zal semi-gestructureerd plaatsvinden aan de hand van de stellingen uit de enquête. De resultaten uit het interview zijn daardoor eenvoudig te koppelen aan de kwantitatieve gegevens die volgen uit de enquête.

Het eindresultaat is een document met gedetailleerde enquêteresultaten en een gespreksverslag voor de onderzoeksgroep uit vwo-4 (zie bijlage 1) en een document met gedetailleerde enquêteresultaten van de onderzoeksgroep uit vwo-5 (zie bijlage 2). Om hoofdstuk 4 te kunnen maken, zal ik de gegevens uit deze documenten ordenen per deelvraag.

Verzamelen en verwerken van gegevens bij docenten

Omdat de geselecteerde docentenonderzoeksgroepen steeds uit hooguit vijf personen bestaan, zijn workshops hier een zeer bruikbaar onderzoeksinstrument.

Workshops met de heterogene docentengroepen

De deelnemers lezen een tekst over een ideale situatie waar LOB stevig is verankerd in het mentoraat. Ze stellen zich voor dat ze mentor zijn in die ideale situatie en bedenken wat een mentor dan concreet doet en welke ondersteuning hij krijgt. Deze gegevens worden vervolgens in een matrix geplaatst waardoor duidelijk wordt welke activiteiten al worden uitgevoerd en hoe gewenst de activiteiten zijn. In dit geval wordt gebruik gemaakt van post-its. Het resultaat is een document (zie bijlage 3) met daarin de gedetailleerde onderzoeksopzet, de reacties tijdens de uitleg en de precieze weergave van wat op de post-its wordt geschreven.

Workshops met de homogene docentengroepen

Een workshop begint met het bespreken van een inleidende tekst. Het doel hiervan is niet alleen om te komen tot een gezamenlijk referentiekader binnen de groep, maar ook om te inventariseren wat reacties en behoeften van mentoren zijn wanneer het gaat over het verankeren van LOB in het mentoraat. Tijdens zo'n gesprek wordt een geluidsopname gemaakt.

Met de inleidende tekst nog in het achterhoofd wordt de mentoren gevraagd om concreet na te denken welke activiteiten passen binnen LOB. Vragen daarbij zijn wie de begeleiding bij de activiteit zal verzorgen en op welke manier de activiteit het beste past bij de vwo-4-leerling. Per activiteit wordt een kaartje gemaakt. Het resultaat is een document (zie bijlage 4 en bijlage 5) met daarin de gedetailleerde onderzoeksopzet, een uitgewerkt gespreksverslag en de letterlijke weergave van wat op de kaartjes staat.

Verwerking

Uit de documenten zullen tekstfragmenten worden geselecteerd die worden gerangschikt naar de deelvraag die ermee beantwoord kan worden. Daarna wordt per deelvraag gezocht naar thema's in het materiaal, en worden op basis daarvan rubrieken gemaakt en antwoorden gebundeld en geteld. Deze methode van verwerken staat bekend als *de geordende schoenendoos* (Harinck, 2007).

Verzamelen en verwerken van gegevens bij decanen en management

Omdat decanen ook docenten zijn, komen zij in dit onderzoek al als bron voor die bij workshops bevestigd wordt. Het management staat wat verder af van de doelgroep waar het onderzoek zich op richt. Dit zijn twee redenen om bij deze partijen gegevens te verzamelen door middel van documentanalyse. Een derde reden is dat het een betere triangulatie in onderzoeksmethoden oplevert.

De VORaad heeft een LOB-scan ontwikkeld waarmee scholen een start kunnen maken met de discussie over LOB op hun school. Dit product komt voort uit het stimuleringsplan (VORaad, 2009). In het kader van een project om te komen tot een visie op LOB, is deze in november en december 2011 ingevuld door een adviseur van de directie, door het team van decanen en door een teamleider. Uit de uitslag van deze LOB-scan worden de stellingen gekozen die bruikbaar zijn bij deelvragen 2 en 3.

4. Data-analyse en resultaten

In dit hoofdstuk volgt een beknopte presentatie van de onderzoeksresultaten gerelateerd aan de deelvragen. De volledige resultaten per onderzoeksinstrument en tabellen met gesorteerde tekstfragmenten staan in bijlages. De laatste paragraaf is gewijd aan extra resultaten.

Uit de gegevens heb ik tekstfragmenten en enquête-resultaten geselecteerd om te sorteren/categoriseren. De onderverdeling werd in stappen verfijnd. Hieronder staat schematisch de gekozen aanpak. Het is mijn eigen interpretatie van de methode van de geordende schoenendoos (zie hoofdstuk 3 en Harinck (2007)).

1. Tekstfragmenten sorteren per deelvraag
2. Per deelvraag bepalen welke thema's in de tekstfragmenten voorkomen (indien mogelijk gerelateerd aan het theoretisch kader)
3. Binnen de thema's bepalen welke sub-thema's kunnen worden gevonden
4. Per deelvraag bepalen of er een duidelijk beeld is
5. Eventueel het beeld verduidelijken door voor iedere onderzoeksgroep te bepalen hoe sterk een bepaald (sub)thema voorkomt in de fragmenten

Figuur 4 Schematische weergave verwerking onderzoeksgegevens

Bij vier van de vijf deelvragen ontstond na de eerste drie stappen een helder beeld. Voor deelvraag 1 was het nog nodig om stap 5 uit te voeren.

Hierna wordt per (sub)thema beschreven welk beeld uit de onderzoeksgegevens naar voren komt. Daarbij worden ter ondersteuning enquêteresultaten weergegeven. De gekozen codering voor die resultaten wordt toegelicht in tabel 4.

Tabel 4 Codering bij enquêteresultaten

<i>Antwoordmogelijkheid</i>	<i>Toelichting</i>	
1	helemaal mee oneens	samen ‘mee oneens’ (rood)
2	een beetje mee oneens	
3	neutraal	(oranje)
4	een beetje mee eens	samen ‘mee eens’ (groen)
5	helemaal mee eens	
<i>Statistische begrippen</i>	<i>Toelichting</i>	
N	aantal respondenten dat een antwoord gaf	
gem_score	gemiddelde van de door de respondenten gegeven antwoorden	
mod_score	het meest door respondenten gegeven antwoord	

Ook de door mij gemaakte selectie van tekstfragmenten en de sortering hiervan over de (sub)thema's is in dit onderzoeksverslag beschikbaar, maar is vanwege de leesbaarheid geplaatst in tabel 26 tot en met tabel 40 in bijlage 7. Hieronder verwijs ik bij ieder (sub)thema naar die tabellen in de kopjes. De ruwe onderzoeksdata zijn beschikbaar in bijlage 1 t/m bijlage 6.

Resultaten gerelateerd aan betekenissen voor de bronnen

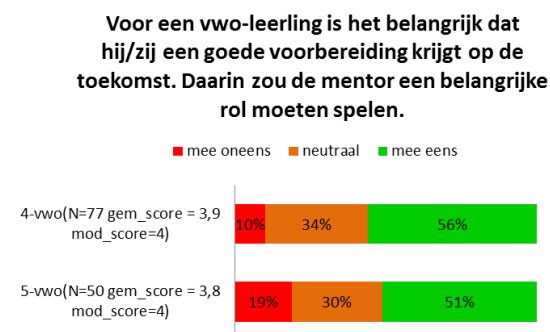
In de resultaten gerelateerd aan deelvraag 1, vond ik vier thema's. In tabel 5 is weergegeven hoe sterk die thema's voorkwamen per onderzoeksgroep.

Tabel 5 Verdeling tekstfragmenten en enquêteresultaten over de thema's en de groepen. Legenda: 0 geen tekstfragmenten voor deze positie, + één tekstfragment in positieve overeenstemming met thema, ++ twee of meer tekstfragmenten in positieve overeenstemming met thema, - één tekstfragment tegengesteld aan formulering van het thema, -- twee of meer tekstfragmenten tegengesteld aan formulering van het thema. Voor de enquêteresultaten geldt dat + betekent de helft of meer eens en ++ twee/derde of meer eens met de bijbehorende stelling. Voor 'niet mee eens' worden de symbolen - of -- gebruikt. Antwoorden op open vragen leveren hoogstens één plus of min op.

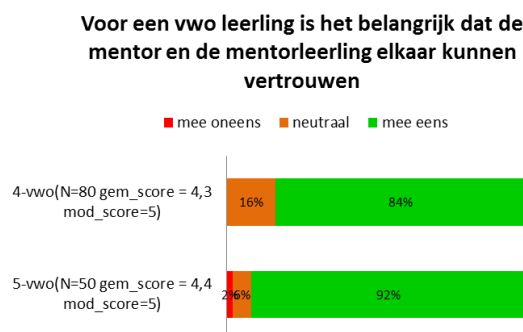
thema en sub-thema	leerlingengroepen	heterogene docentengroep	mentoren vwo3	mentoren vwo4
Mentorrol/mentorrelatie				
-belangrijkheid mentorrol in LOB	++ -	0	0	0
-aandacht voor de relatie	++	++	0	0
Leren leren				
-studievaardigheden	0	0	+	++ -
-loopbaancompetenties	0	++	++	0
Leren leven				
-aandacht voor binnen- en buitenschoolse zaken	0	0	-	-
-voor alle leerlingen	0	0	--	+ - -
Leren kiezen				
-planmatig	0	++	0	0
-dialogisch	0	++	++	+
-verslaglegging	0	0	+	0

Mentorrol/mentorrelatie (tabel 26)

Ik heb vooral positieve resultaten gevonden voor mentorrol/mentorrelatie. De meerderheid van de leerlingen in de enquête geeft de mentor een belangrijke rol, meer dan twee derde deel vindt vertrouwen belangrijk. Twee leerlingen gebruiken de open vraag om uit te leggen waarom zij er minder positief tegenover staan. Opvallend is dat in de resultaten van de docentengroepen het thema weinig voorkomt. Alleen in tekstfragmenten van de heterogene docentengroep zag ik in de formulering aandacht voor de relatie.



Figuur 5 Enquêteresultaat met betrekking tot mentorrelatie



Figuur 6 Enquêteresultaat met betrekking tot mentorrol

Leren leren (tabel 27 en tabel 28)

Leren leren verwijst naar studievaardigheden en naar loopbaancompetenties. Het eerste sub-thema wordt alleen genoemd bij mentoren vwo-3/vwo-4, het tweede alleen bij de heterogene docentengroepen en de vwo-3-mentoren.

Leren leven (tabel 29)

Leren leven verwijst naar de sociaal-emotionele ontwikkeling. Dit begrip riep veel discussie op. Bijvoorbeeld of het in de begeleiding alleen gaat om zaken die met school gerelateerd zijn (in tabel 5 aangeduid met -) of dat men ingaat op alle aspecten (aangeduid met +). Verdere discussie betrof of begeleiding incidenteel nodig is voor leerlingen die extra zorg nodig hebben (aangeduid met -) of juist structureel voor alle leerlingen (aangeduid met +).

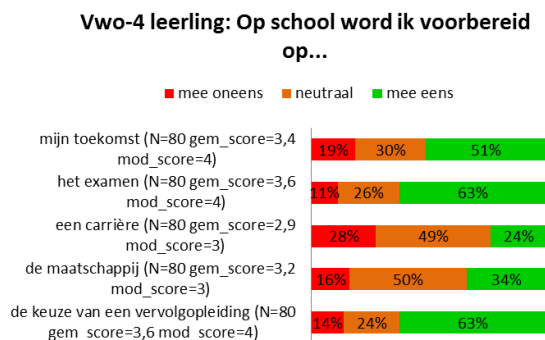
Leren kiezen (tabel 30 en tabel 31)

Het sub-thema planmatig werd alleen gevonden bij de heterogene docentengroep, op post-its met teksten over vroeg starten, een stappenplan, een lessenserie. Het thema verslaglegging werd alleen gevonden bij de mentoren van vwo-3, die het bijhouden van een keuzedossier beschreven. Het sub-thema dialogisch kwam in alle docentengroepen expliciet aan de orde.

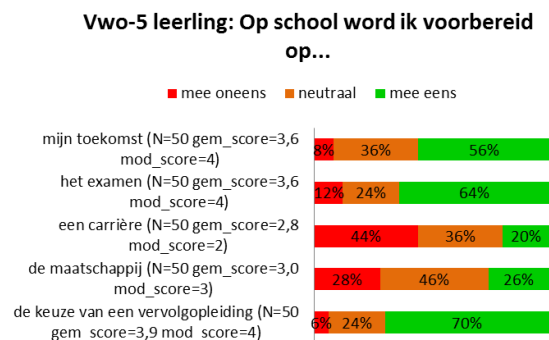
Resultaten gerelateerd aan de huidige praktijk

In deze paragraaf volgen aan de hand van vier thema's de onderzoeksresultaten die gebruikt kunnen worden om deelvraag 2 te beantwoorden.

Vorbereiden op de toekomst



Figuur 7 Enquêteresultaten van vwo-4-leerlingen mbt toekomst



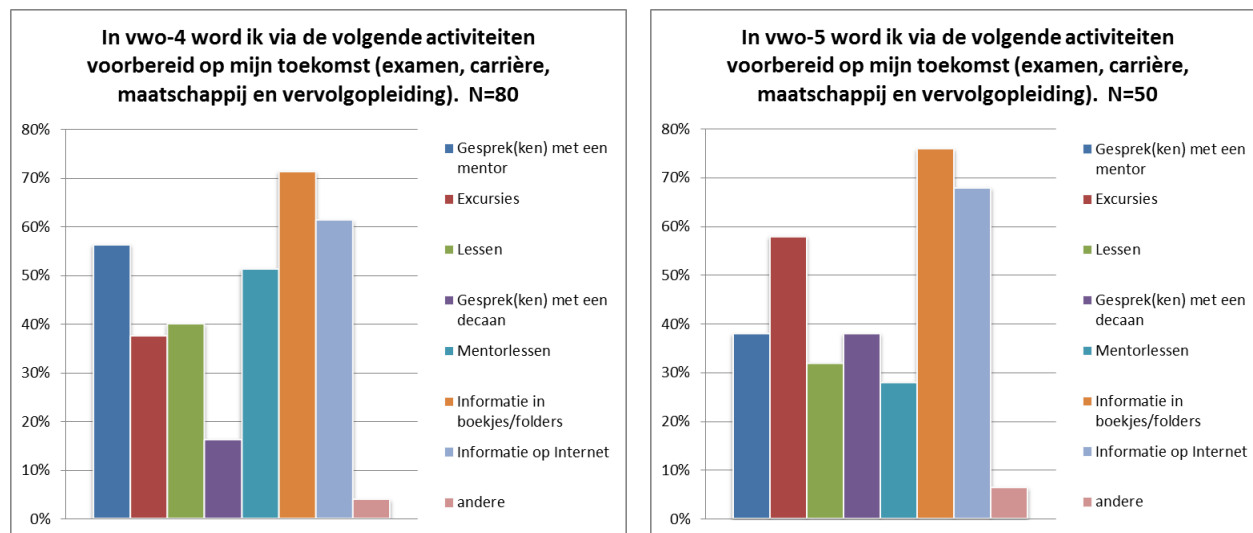
Figuur 8 Enquêteresultaten van vwo-5-leerlingen mbt toekomst

Enquêteresultaten (figuur 7 en figuur 8) geven aan dat de meerderheid van de leerlingen vindt dat de school hen voorbereidt op de toekomst, maar dat vooral de voorbereiding op het examen en op de studiekeuze hoog scoren. Het laagst scoort de voorbereiding op een carrière. De geïnterviewde vwo-4-leerlingen verstaan overigens toekomst "Wat je opties zijn" en denken bij de voorbereiding op de maatschappij aan de vakken maatschappijleer en economie. Een kanttekening: "Je moet alles zelf regelen, zelf vragen, zelf, zelf, zelf." Verder werd in het interview duidelijk dat een deel van de leerlingen bij de vakkenpakketkeuze niet de toekomst voor ogen heeft gehad.

Activiteiten, praktijk en loopbaancompetenties (tabel 32)

'Activiteiten', 'praktijk' en 'loopbaancompetenties' zijn drie kernwoorden uit de LOB-definitie.

Er werd de leerlingen gevraagd om alle activiteiten aan te kruisen waarbij zij voorbereid werden op de toekomst. In beide leerlingengroepen hebben drie leerlingen van de mogelijkheid gebruik gemaakt om aanvullingen te geven. Zie figuur 9.



Figuur 9 Enquêteresultaten leerlingen. Percentages geven aan welk deel van de leerlingen de betreffende activiteit heeft aangekruist.

Links: vwo-4. Bij andere werd door leerlingen aangevuld met 'eigen oriëntatie', 'zelf zoeken' en 'qompas'

Rechts: vwo-5. Bij andere werd door leerlingen aangevuld met 'zelfstandig', 'activiteiten op school (i.e. presentaties)', 'open dagen'

Aan beide jaarlagen is afgelopen schooljaar een LOB-excursie aangeboden, daarom is het verschil tussen de jaarlagen opvallend. Uit het groepsinterview bleek dat de vwo-4-leerlingen die de excursie naar de Radboud Universiteit hadden meegemaakt, weinig ervaren hebben hoe het zou zijn om te studeren. Bij vwo-4 scoren gesprekken met een mentor hoger, bij vwo-5 gesprekken met een decaan. De geïnterviewde vwo-4-leerlingen gaven aan dat er tot nu toe één mentorgesprek is geweest over studiekeuze.

De school is volgens vwo-4-mentoren niet praktijkgericht, maar loopbaancompetenties komen wel aan de orde. Het betreft reflecteren op kwaliteiten en op motieven. Vwo-4-leerlingen geven aan dat er zelfs meer aandacht mag zijn voor reflectie op kwaliteiten. Vwo-3-mentoren laten leerlingen reflecteren op motieven via de vraag "Wie ben ik?".

Wat decanen en management via de LOB-scan hebben gezegd over activiteiten, praktijk en loopbaancompetenties komt grotendeels overeen met de resultaten bij de andere groepen. Wel wordt explicieter duidelijk dat de school voor netwerken nog geen aandacht heeft. Opvallend is dat volgens decanen het aanbod van ervaringsgerichte activiteiten richting het vervolgonderwijs volledig is, terwijl het management kiest voor enigszins.

Dialoog in groep en/of met individu (tabel 33)

Bij alle groepen geven onderzoeksresultaten aan dat er gesprekken plaats vinden. Daarin is aandacht voor leren leren en voor leren kiezen, maar sociaal-emotionele ontwikkeling komt weinig of niet aan de orde. De vwo-3-mentoren denken vooral aan groepsdialogen, de vwo-4-mentoren vooral aan individuele gesprekken. De resultaten van de LOB-scan geven geen afwijkend beeld.

Beleid, structuur en organisatie (tabel 34)

Ook het huidige beleid en de huidige structuur/organisatie rondom LOB zijn beschreven. Opvallendst daarbij is de uitspraak van een respondent in de heterogene docentengroep dat de mentor leerlingen nu niet snel genoeg naar de decaan stuurt. De resultaten van de LOB-scan geven het beeld dat tussen decanen en management geen overeenstemming is over hoe duidelijk de huidige LOB-organisatie is omschreven.

Resultaten gerelateerd aan prioriteit voor vervolgstappen

Alleen bij de mentoren van vwo-3 is expliciet gevraagd naar een prioritering. Bij de andere groepen kunnen dus geen harde conclusies aan de resultaten verbonden worden. Dat een van de respondenten uit de heterogene docentengroep een decanenspreekuur voorstelde heb ik bijvoorbeeld zelf geïnterpreteerd als een opmerking over een belangrijke stap die snel genomen zou moeten worden.

Mentoren vwo-3

De mentoren van vwo-3 stelden voor om als eerste werk te maken van het aanleren van een weekplanning en van het reflecteren op kwaliteiten en motieven. Verder vonden zij het belangrijk om een goede voorbereiding te gaan geven op klassikale bezoek aan Radboud Universiteit zodat leerlingen ter plaatse letten op het verschil tussen vwo en universiteit.

Decanen en management (tabel 35)

In de LOB-scan geven een of meer partijen aan dat het volgende NIET aanwezig is: het aanleren van de loopbaancompetentie netwerken, het inroosteren van momenten voor persoonlijke begeleiding, het zorgen voor afstemming tussen eerste- en tweedelijnsbegeleiders en eerstelijnsbegeleiders onderling en het verduidelijken van rollen en procedures.

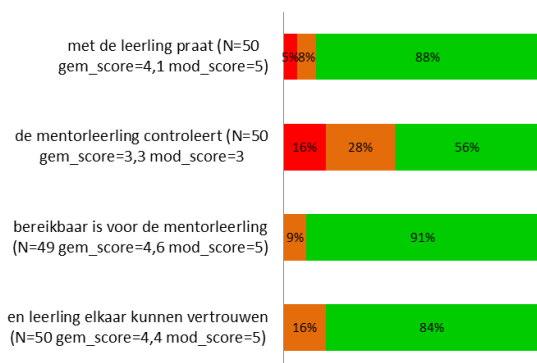
Resultaten gerelateerd aan de aansluiting bij de doelgroep vwo-4

De resultaten van de bevraging van leerlingen en vwo-4-mentoren die me kunnen helpen met het beantwoorden van deelvraag 4, worden aan de hand van vier thema's besproken.

Mentorrol/mentorrelatie

Voor een vwo-4 leerling is het belangrijk dat de mentor...

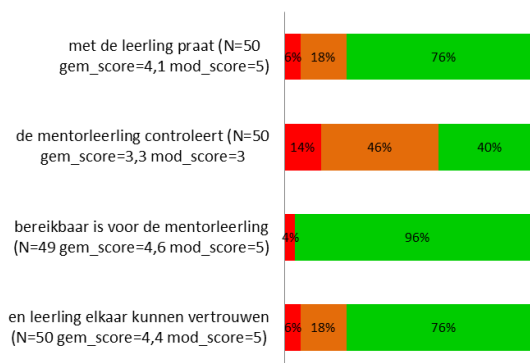
■ mee oneens ■ neutraal ■ mee eens



Figuur 10 Enquêteresultaat van vwo-4-leerlingen mbt mentor

Voor een vwo-5 leerling is het belangrijk dat de mentor...

■ mee oneens ■ neutraal ■ mee eens



Figuur 11 Enquêteresultaat van vwo-5-leerlingen mbt mentor

In de enquêteresultaten (figuur 10 en figuur 11) is zichtbaar dat de leerlingen geen controlerende mentor willen. Ze willen in gesprek met de mentor.

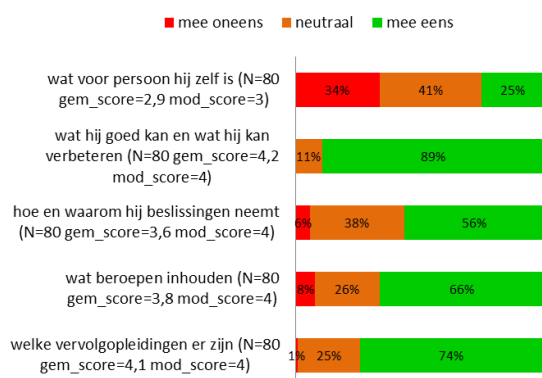
Vorm

Door leerlingen is aangegeven dat ze concreet willen horen wat voor mogelijkheden er zijn, zonder dat ze het “zoek het zelf maar uit”-gevoel krijgen. De vwo-4-leerlingen vinden het leuk en leerzaam om zelf een beroep te presenteren voor de rest van de klas.

Mentoren van vwo-4 kwamen met de aandachtspunten: zorgen voor concrete, niet te abstracte opdrachten, waarbij ze praktisch, actief, toepassingsgericht zelf kunnen uitproberen. De begeleider moet zich richten op bewustwording bij de leerling en aanleiding geven tot dialoog.

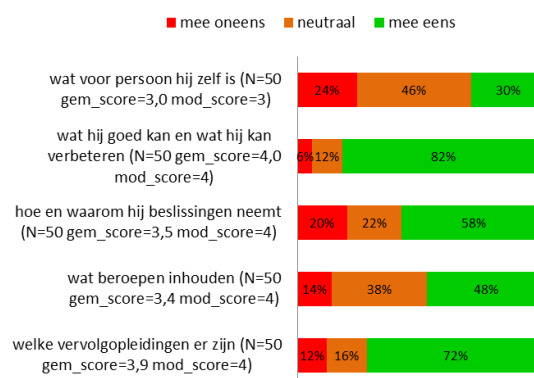
Gespreksonderwerpen

Voor een vwo-4 leerling is het belangrijk om met de mentor te (kunnen) praten over en/of werken aan...



Figuur 12 Enquêteresultaat van vwo-4-leerlingen mbt gespreksonderwerpen

Voor een vwo-5 leerling is het belangrijk om met de mentor te (kunnen) praten over en/of werken aan...



Figuur 13 Enquêteresultaat van vwo-5-leerlingen mbt gespreksonderwerpen

Opvallend in de enquêteresultaten is dat de items praten over wat voor persoon hij/zij zelf is en hoe en waarom hij/zij beslissingen neemt laag scoren. Ook de geïnterviewde vwo-4-leerlingen denken dat de gemiddelde vwo-4-leerling niet met zijn mentor wil praten over wat voor persoon hij is. Daarbij vragen zij zich vooral af of persoonlijke zaken onderdeel moeten zijn van een mentorgesprek, of alleen maar schoolse zaken. Of het goed zou zijn als een mentor je helpt om meer over je eigen persoonlijkheid te weten te komen, daarover hebben ze nog niet veel gedachten.

Veel leerlingen geven aan dat ze graag willen praten over kwaliteiten en over vervolgopleiding. De geïnterviewde vwo-4-leerlingen voegen daaraan toe dat ze onzeker zijn over hun kwaliteiten en zoeken naar feedback en bevestiging. Dat vwo-4-leerlingen juist niet willen praten over het maken van een studiekeuze, is dus een opvallend onderzoeksresultaat bij de vwo-4-mentoren.

Gemotiveerdheid en wil van leerlingen

De geïnterviewde vwo-4-leerlingen gaan ervanuit dat de vwo-4-leerlingen gemotiveerd zijn om een keuze te maken. Men denkt verder dat een deel van de leerlingen wil praten over zichzelf, maar een deel ook niet. De vwo-4-mentoren melden dat leerlingen helemaal niet aan vervolgopleidingen willen denken en dat het lastig is om ze in gesprek te krijgen over hun toekomst.

Dat een leerling niet altijd gemotiveerd is, illustreren twee citaten

“Probleem is dat je tijdens een band-uur niet gemotiveerd bent om te gaan zoeken. Je wil de opdracht dan afmaken en zo snel mogelijk naar huis.”

Figuur 14 Opmerking uit gespreksverslag leerlingen vwo-4 (zie bijlage 1)

“Ik doe niet mee aan de LOB omdat het bij mij waarschijnlijk nog een jaar extra duurt voordat ik slaag.”

Figuur 15 Opmerking uit enquête leerlingen vwo-4 (zie bijlage 1)

Resultaten die reacties en behoeften van mentoren aangeven

Voor het beantwoorden van deelvraag 5 kunnen onderstaande resultaten gebruikt worden.

Reacties (tabel 36)

Reacties betreffen vooral de invulling van de mentorrol. Het gaat daarbij over de grenzen tussen de mentorrol en de ouderrol, maar ook over de rol die een mentor heeft bij het begeleiden van de sociaal-emotionele ontwikkeling. Eén respondent waarschuwt voor een hoog ‘Veronica-gehalte’.

Behoeften aan informatie (tabel 37)

De behoeften aan informatie zijn voor de heterogene docentengroep anders dan bij de mentoren. Waar de eerste groep vooral vragen had over beleid/structuur, hebben de mentoren inhoudelijke vragen over LOB. Een verklaring hiervoor is het verschil in workshopvormen tussen deze groepen.

Behoeften aan ondersteuning en faciliteiten (tabel 38)

Er wordt gevraagd om ondersteuning bij bijvoorbeeld het werken met de studiekeuzemethode, het beoordelen van het werk van leerlingen en het aangaan van reflectiegesprekken. De faciliteiten die gevraagd worden zijn tijd, ruimte in het lesrooster en duidelijke taakomschrijvingen. Bij de mentoren van vwo-4 heeft er door tijdgebrek geen onderzoek plaatsgevonden naar behoeften.

Kansen en bedreigingen (tabel 39 en tabel 40)

In deze categorie waren de tekstfragmenten vaker geformuleerd als bedreiging dan als kans. Deze bedreigingen hadden als onderwerp het takenpakket van de mentor (meer taken en/of taken waarbij eigen grenzen bereikt worden) of de gemotiveerdheid van de leerling.

Verrassende extra resultaten

Het valt me op dat verschillende keren gesproken wordt over de aansluiting tussen vwo-3 en vwo-4 en tussen primair onderwijs en voorgezet onderwijs en benodigde verbeteringen op dit vlak. Dit onderwerp hoort wel bij LOB (want LOB richt zich op doorstroom binnen de school en tussen scholen), maar past niet in het kader van mijn onderzoek. Omdat de resultaten buiten dit onderzoek mogelijk bruikbaar zijn, heb ik ze verzameld in een aparte bijlage (zie pagina 65).

5. Conclusies

In dit hoofdstuk komt de beantwoording van de onderzoeksvraag uit hoofdstuk 1 aan de orde. Daarvoor is het van belang om na te gaan hoe de onderzoeksresultaten en het theoretisch kader leiden tot antwoorden op de deelvragen. Na beantwoording van de onderzoeksvraag, komen aanbevelingen aan de orde.

Deelvragen

Betekenis

Het theoretisch kader geeft een uitgebreide beschrijving van mentorbegeleiding, bestaande uit leren leren, leren leven en leren kiezen. Voor LOB wordt het leerproces benadrukt. Tijdens het ontwikkelen van de onderzoeksinstrumenten kreeg ik gaandeweg het idee om het belang van het leerproces te benadrukken door te spreken over 'voorbereiding op de toekomst'. Onder toekomst valt meer dan alleen studiekeuze, leerlingen beschrijven toekomst als "wat je opties zijn".

Theoretisch betekent een verankering van LOB in het mentoraat dat mentoren en mentorleerlingen het vertrouwen hebben in elkaar om samen op verschillende deelgebieden te werken aan de voorbereiding op de toekomst, waarbij zij vooruit- en terugblikken op loopbaanactiviteiten, in dialoog raken en de leerling zichzelf steeds beter leert kennen. Dat alles voor alle leerlingen en met de nadruk op leerprocessen.

Mijn onderzoeksresultaten laten delen van bovenstaande beschrijving zien. De leerlingen vinden een belangrijke rol voor de mentor in de voorbereiding op de toekomst vanzelfsprekend. Hoe dat uitwerkt in de relatie tussen mentor en leerling is voor groepen in de school nog niet vanzelfsprekend.

"Als voorbeeld wordt genoemd dat er ook leerlingen zijn die het al prima weten. Zij weten bijvoorbeeld al lang dat ze medicijnen willen gaan studeren. En daar gaat ook niks aan veranderen."

Figuur 16 Tekstfragment uit onderzoek onder mentoren van vwo-4

Op mijn school wordt de begeleiding bij het leren leren het meest gezien als vanzelfsprekende taak van de mentor, zowel op het gebied van studievastigheden als loopbaancompetenties. Ook begeleiding bij het leren kiezen wordt gezien als een logische taak voor (deels) de mentor. Het leerproces hierbij is nog niet vanzelfsprekend, de focus ligt op het keuzeprocess, getuige het citaat in figuur 18. Begeleiding bij het leren kiezen betekent op mijn school 'grob gezegd' het volgen van een plan en het hebben van gesprekken.

Als minst logische taak voor de school wordt het leren leven gezien. Bij het begrip sociaal-emotionele ontwikkeling denkt men snel aan individuele 'probleemgevallen'. De in de theorie genoemde identiteitsontwikkeling wordt niet herkend door de respondenten. Op basis van de literatuur en de onderzoeksresultaten concludeer ik dat een algemene (mentor)begeleiding mogelijk is bij de sociaal-emotionele ontwikkeling, maar dat die op mijn school nog onduidelijk is.

Voor deelvraag 1 is mijn conclusie dat er een uitgebreide betekenis mogelijk is, maar dat voor de verschillende bronnen op mijn school slechts een deel van die betekenis duidelijk in beeld is.

Wat op dit moment wel en niet gebeurt

In de beantwoording van de eerste deelvraag hierboven en in het theoretisch kader zijn onder andere de thema's voorbereiden op de toekomst, activiteiten, praktijk, loopbaancompetenties, dialoog en organisatorische aspecten aan de orde gekomen. Aan de hand van die thema's wordt hier beschreven wat er op dit moment al gebeurt op mijn school in het kader van LOB.

Leerlingen herkennen dat de school hen voorbereidt op de toekomst, sterk op de vlakken examen en het kiezen van een vervolgonderwijs en minder sterk op de vlakken maatschappij en carrière. Ze geven aan dat ze veel zelf moeten regelen, wat ook beschreven wordt in Oomen & Nierop (2011). De decanen organiseren LOB-activiteiten, maar niet elke leerling herkent die als voorbereiding op de toekomst. De LOB-excursie naar de Radboud Universiteit bijvoorbeeld ervaart men als weinig leerzaam. Daaruit kan geconcludeerd worden dat de reflectie op LOB-activiteiten nog te weinig wordt ondersteund door activerende begeleidingsgesprekken.

Er wordt niet geleerd om te netwerken, identiteitsontwikkeling en reflectie op motieven krijgen weinig aandacht en leerlingen vragen om meer reflectie op kwaliteiten. Dialoog is onderdeel van de begeleiding, maar een aandachtspunt is de overgang van voornamelijk groepsdialogen in vwo-3, naar individuele dialogen in vwo-4.

Groothuis en Verkuyl (2008) stellen dat de schoolleiding moet zorgen voor een duidelijke taakverdeling. Het beeld van de decanen en dat van het management komt niet altijd overeen.

Voor deelvraag 2 is mijn conclusie dat er in het kader van LOB op mijn school al veel gedaan wordt, maar dat het effect vergroot kan worden en dat er onduidelijkheid is rond de taakverdeling.

De deelvragen

Deelvraag 1. Wat betekent een stevige verankering van LOB in het mentoraat voor leerlingen, docenten en decanen?

Deelvraag 2. Wat doen leerlingen, docenten, decanen en management op dit moment al in het kader van LOB?

Deelvraag 3. Welke stappen zijn er volgens de leerlingen, docenten, decanen en management als eerste nodig om LOB te verankeren in het mentoraat?

Deelvraag 4. Hoe sluit LOB het best aan bij de vwo-4-leerling?

Deelvraag 5. Welke reacties en behoeften hebben mentoren bij het idee om LOB stevig te verankeren in het mentoraat?

Prioriteiten

Voor deelvraag 3 is de hoeveelheid bruikbaar onderzoeksmateriaal klein. Mijn conclusie is dat bij het zetten van de eerste stappen richting verankering van LOB in het mentoraat zeker de wens om meer te werken aan reflectie op kwaliteiten en de wens om de taakverdeling te verduidelijken zeker gehonoreerd moeten worden, maar dat ook de antwoorden op de andere deelvragen een rol moeten spelen in het bepalen van de eerste stappen.

Aansluiting bij de vwo-4-leerling

Volgens Fiddelaers-Jaspers (1999) vraagt de vwo-4-leerling om een mentor die niet bemoeizuchtig is, maar wel altijd in de buurt. In dit onderzoek geven leerlingen dit ook aan. Ze wensen wel hulp, ze willen niet alles zelf doen.

Leerlingen praten niet graag met een mentor over zichzelf, maar geven aan gemotiveerd te zijn om een keuze te maken.

Voor deelvraag 4 is mijn conclusie dat de mentor moet werken aan een goede relatie en duidelijk moet maken dat het niet de bedoeling is dat de mentor de leerling beter leert kennen, maar dat de leerling zichzelf beter leert kennen. In LOB zijn vooral concrete, niet te abstracte opdrachten bruikbaar, waarmee de leerlingen praktisch aan de slag gaan.

Figuur 17 De deelvragen

Reacties en behoeften van mentoren

In het weerstandsverminderingmodel van Ezerman (hoofdstuk 2) zijn de eerste drie fasen gericht op het verzamelen van reacties, het geven van informatie en het inzetten van trainingen. Uit de onderzoeksresultaten is niet af te leiden of de mentoren behoefte hebben aan training. Wel wordt duidelijk dat de meeste reacties zich richten op de mentorrol en op informatie. Mijn conclusie voor deelvraag 5 is dat er meer duidelijkheid wordt gevraagd over enerzijds de mentorrol, de taakverdeling en anderzijds over de precieze definitie en doelen van LOB. Verder kan men een uitbreiding van het takenpakket en onwil bij leerlingen als bedreigingen zien. Door de verankering niet dwingend voor te schrijven en juist informatie te geven over de taakverdeling en de precieze definitie en doelen van LOB, kun je eventuele weerstand verminderen.

Onderzoeksvraag

Hierboven heb ik duidelijk gemaakt dat er stappen nodig zijn om LOB stevig te verankeren in het mentoraat, omdat de betekenis van die verankering niet voor alle partijen volledig duidelijk is. Omdat er op dit moment binnen het mentoraat al LOB plaatsvindt, is het niet nodig om het roer volledig om te gooien. Het is van belang om de positie van LOB te versterken door het geven van meer duidelijkheid over rollen, taakverdelingen en procedures en door het geven van meer achtergrondinformatie over LOB. Voor een meer effectieve LOB is het nodig om meer aansluiting te zoeken bij de doelgroep en door LOB duidelijk te positioneren als leerproces. Het is nodig om rekening te houden met reacties en behoeften van mentoren om op die manier weerstand te verminderen.

De onderzoeksvraag

Wat is er nodig om loopbaanoriëntatie en –begeleiding in vwo-4 van mijn school een stevig verankerd onderdeel te maken van het mentoraat?

Figuur 18 De onderzoeksvraag

Aanbevelingen

Geef betekenissen en wees duidelijk in terminologie en structuur

Maak duidelijk wat LOB voor betekenis heeft, maak het plaatje van de betekenis compleet. Beperk je niet tot algemene termen, maar maak écht duidelijk wat je bedoelt met tweede lijn, met sociaal-emotionele ontwikkeling, met een leerproces. Zorg vanuit de directie voor een duidelijke taakverdeling.

Maak gebruik van de theorie

Veugelers (2006) geeft duidelijke handvatten bij het stimuleren van de identiteitsontwikkeling. Fiddelaers-Jaspers (1999) geeft duidelijkheid over het mentoraat in de Tweede Fase.

Maak het leerzaam, dialoog en activiteiten gaan hand in hand

Kijk vooruit naar activiteiten en blik terug, activeer het opstarten van een reflectieproces. Laat de dialoog de leerzaamheid van activiteiten verhogen, laat activiteiten aanleiding zijn voor dialoog.

Sluit aan bij de leerling en denk aan de relatie

Sluit niet alleen aan door concrete, activerende werkvormen te gebruiken, maar werk ook aan de mentorband. Bedenk dat bij aansluiting ook hoort dat overgangen niet te groot zijn, houd rekening met wat de vwo-4-leerling gewend was vanuit vwo-3.

Denk aan elke leerling

Weet dat elke leerling ermee geholpen is om zichzelf beter te leren kennen en om naar de toekomst te kijken, ook de leerlingen 'die het al weten'.

Houd rekening met bedreigingen, maar denk in successen en kansen

Bereid je voor op onwil bij leerlingen, maar laat ook zien dat het in het groepsinterview met vwo-4-leerlingen lukte om duidelijk te maken waarom je zou werken aan het beter leren kennen van jezelf. Reageer op weerstand met het geven van informatie, bied training aan, wacht met overtuigen.

6. Evaluatie onderzoek

In dit hoofdstuk bespreek ik mijn persoonlijke ervaringen tijdens het onderzoek. Niet alleen komt aan de orde wat er anders had gekund. Ook besteed ik aandacht aan mijn professionele groei.

Tien jaar nadat ik ben afgestudeerd als econometrist was het een genoegen om me weer eens vast te bijten in een onderzoek. Hoewel ik mijn best had gedaan om de onderzoeksvraag beperkt te houden, werd het een omvangrijk onderzoek. Ik vond het een uitdaging om op een andere manier onderzoek te doen dan met vragenlijsten. Bovendien was het leerzaam. Het kostte me veel meer tijd dan gedacht en mijn gezin heeft daarvoor ook wel moeten inleveren.

Ik ben erg tevreden over de manier waarop bij OSO binnen de onderzoeksgroepen bij elkaar opgetreden wordt als critical friend. Het heeft er bij mij voor gezorgd dat ik het onderzoeksproces bewuster en planmatiger doorliep. Ook waren de critical friends een steun. Niet alleen vanwege de feedback die ze leverden, maar ook doordat je bij elkaar dezelfde worstelingen kon zien met het proces. We leerden van elkaar en vulden elkaar aan. En daardoor zag je zaken bij anderen die je ook weer op ideeën brachten. Daarom is het ook zo leuk om te zien, dat elk meesterstuk in de groep anders van toon is, maar dat hier en daar dezelfde elementjes te herkennen zijn.

Ik ben er trots op dat het me lukte om manieren te vinden om erachter te komen wat het verankeren van LOB in het mentoraat voor betekenis zou hebben voor de partijen. Mijn eerste onderzoeksinstrument bevatte een vraag waarin letterlijk naar die betekenis gevraagd werd, maar die vond men moeilijk te beantwoorden. Die ervaring heb ik in de latere onderzoeksinstrumenten kunnen verwerken.

De resultaten die ik kreeg waren moeilijk kwantificeerbaar. Ik zou in een volgend onderzoek meer aandacht besteden aan het ontwerpen van een onderzoeksinstrument waarbij de resultaten meer kwantificeerbaar zijn.

Ik kwam veel literatuur tegen die het onderwerp vanuit allerlei invalshoeken raakte. Ik verzamelde veel verschillende gegevens, van verschillende groepen, met verschillende onderzoeksinstrumenten. Door deze triangulatie voel ik me zeker over de betrouwbaarheid van de antwoorden. Doordat ik echter veel gebruik heb gemaakt van weinig gestructureerde interviews is het nooit zeker of de antwoorden ook volledig zijn. Toch ben ik tevreden over het bereikte resultaat omdat de resultaten mij voldoende aanknopingspunten geven om de volgende stappen te zetten.

In de uitkomsten heeft mij de motivatie bij leerlingen voor het studiekeuzeproces het meest verrast. De betrokkenheid van mijn collega's en de bereidheid om mee te werken en mee te denken hebben me een goed gevoel gegeven. Ik heb hierdoor veel minder zorgen over weerstand bij collega's, enerzijds omdat ik gemerkt hebben dat velen mee willen denken over de mentorrol in LOB, anderzijds omdat ik me veel beter in staat voel om stappen te zetten die eventuele weerstand kunnen verminderen.

Ik heb namelijk duidelijk in beeld dat ik bij de mentoren veel kan bereiken door te luisteren naar hun reacties. Ik weet nu welke informatie ik moet geven over het begrip LOB. Bovendien beschik ik nu over informatie 'uit de eerste hand': ik kan laten zien wat leerlingen ervan vinden.

Dat is niet de enige ontwikkeling op professioneel gebied die het onderzoek me gebracht heeft. Ik ben ook gegroeid in de competentie samenwerken met collega's.

Een andere ontwikkeling die ik op professioneel gebied heb bemerkt, is dat voor mij de visie op inclusief onderwijs duidelijker is geworden. Ik ben er nu sterker van overtuigd dat het bij inclusief onderwijs niet gaat om wat er aan extra zorg nodig is in incidentele zorggevallen, maar om de overtuiging dat het voor elke leerling (of minstens voor zo veel mogelijk leerlingen) mogelijk moet zijn om samen met elkaar te leren ongeacht hun eigen situaties en verschillen. Ik heb gemerkt dat mijn overtuiging dat elke leerling op alle vlakken begeleid mag worden (en dus niet alleen de zwakke leerlingen of de leerlingen die 'het al weten'), aansluit bij de inclusieve gedachte.

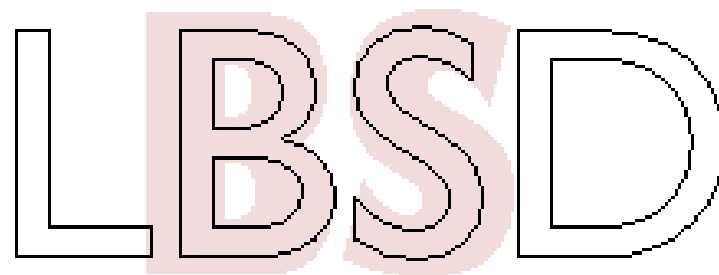
Bij inclusief onderwijs hoort ook het streven naar een maatschappij waar ieder in mee kan doen. De huidige maatschappij vraagt veel van burgers. Wie zichzelf goed kent, heeft een grotere kans om op een plaats in de maatschappij te komen waarbij hij zich goed voelt. Ik vind het een mooie taak voor het onderwijs om leerlingen hierop voor te bereiden. En om leerlingen te helpen zichzelf beter te leren kennen. Ik wil me daarvoor dan ook blijven inzetten. Voor álle leerlingen.

Gebruikte literatuur

Bibliografie

- Bruine de, E., Everaert, H., Harinck, F., Riezebos-de Groot, A., & Ven van de, A. (2011). *Bronnenboek Onderzoeksstrategieën*. Tilburg/Utrecht/Zwolle: Landelijk Expertisecentrum Onderwijs en Zorg (LEOZ).
- Dijk van, J., Goede de, M., Hart 't, H., & Teunissen, J. (1991). *Onderzoeken & veranderen. Methoden van praktijkonderzoek*. Leiden/Antwerpen: Stenfort Kroese Uitgevers.
- Fiddelaers-Jaspers, R. (1999). De praktijk. In R. Fiddelaers-Jaspers, & J. Zuylen, *Mentoraat in het studiehuis. Geïntegreerde leerlingbegeleiding in de tweede fase van het voortgezet onderwijs* (pp. 17-23). Tilburg: MesoConsult B.V.
- Fiddelaers-Jaspers, R. (1999). Misvattingen en opvattingen over het mentoraat in de tweede fase. In R. Fiddelaers-Jaspers, & J. Zuylen, *Mentoraat in het studiehuis. Geïntegreerde leerlingbegeleiding in de tweede fase van het voortgezet onderwijs* (pp. 7-12). Tilburg: MesoConsult B.V.
- Gazman, O. (1997). Opvoeding en pedagogische begeleiding in het Russische onderwijs. In P. Ponte, & P. Zwaal, *Over grenzen. Een nieuwe manier van werken aan leerlingbegeleiding in Nederland, Rusland, Amerika en Engeland* (pp. 105-112). Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Groothuis, M., & Verkuyl, H. (2008). *Mentor in het voortgezet onderwijs. Gids voor een aanpak met visie*. Soest: Uitgeverij Nelissen.
- Harinck, F. (2007). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Kleijn, H., & Rorink, F. (2009). *Verandermanagement. Een integrale aanpak. Tweede editie*. Amsterdam: Pearson Education Benelux BV.
- Kleijnen, R., & Broeck van den, G. (2004). *Grensoverschrijdende Integrale Leerlingenzorg, een (re)actief proces*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Kuijpers, M. (2008). Loopbaandialoog: Over leren kiezen (en) leren praten. In F. Meijers, & M. Kuijpers, *Loopbaanontwikkeling tussen oud en nieuw leren* (pp. 241-260). Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Loermans, W., & Winkels, J. (1986). *Leerlingbegeleiding in de praktijk. Werken als leraar en mentor*. Alphen aan den Rijn-Brussel: Samsom Uitgeverij.
- Luken, T. (2011). *Loopbaanbegeleiding schiet de lerende voorbij. Discussiestuk*. Amsterdam: Luken Loopbaan Consult.
- Luken, T. (2011, november). Moet LOB wel geïntegreerd zijn? *Bij de Les*, p. 23.
- Luken, T. (2012, februari). De visie van Mark Savickas op loopbaanbegeleiding voor jongeren. *Bij de Les*, p. 17.
- McLaughlin, C. (1997). Definities en achtergronden van pastoral care. In P. Ponte, & P. Zwaal, *Over grenzen. Een nieuwe manier van werken aan leerlingbegeleiding in Nederland, Rusland, Amerika en Engeland* (pp. 67-80). Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

- Meijers, F. (2008). *Kwaliteit aan zet. Op weg naar professionele mentoring*. Utrecht: Kennispunt Mentoring, FORUM.
- Meijers, F., Kuijpers, M., & Winters, A. (2010). *Leren kiezen / kiezen leren*. 's-Hertogenbosch-Utrecht: Expertisecentrum Beroepsonderwijs.
- Muskens, G. (2009). Hoofdstuk 2. Comparative conclusions. In G. Muskens, *Inclusion and education in European countries. INTMEAS Final Report for contract –2007-2094/001 TRA-TRSP0*. Lepelstraat: DOCA Bureaus.
- NVS-NVL. (2011). *Gids 11/12*. Utrecht: NVS-NVL.
- Oldemans, B. (2011). Te belangrijk om aan deskundigen over te laten. In A. Hesp, & D. Kruijk de, *Kiezen is geen vak apart* (pp. 39-45). Alphen aan de Rijn: Kluwer.
- Olthof, A. (2010). *Rapport naar aanleiding van de evaluatie van de teamstructuur in de sector havo/vwo van *NAAM VAN MIJN SCHOOL**. Soest: Olthof Onderwijs.
- Oomen, A. (2007). *Onderwijsuitval en talentontwikkeling met lob in het havo en vwo (Rapportage APS-dk 4655.720)*. Utrecht: APS.
- Oomen, A., & Nierop, D. (2011). *Hoe het vwo voorbereidt op het wetenschappelijk onderwijs. Onderzoeksrapport*. Utrecht: APS.
- Patton, W., & McIlveen, P. (2009). Practice and Research in Career Counseling and Development - 2008. *The Career Development Quarterly*, 118-161.
- Romano, J., & Wahlstrom, K. (1997). Een overzicht van school counseling & guidance in Amerika: geschiedenis, opleiding en praktijk. In P. Ponte, & P. Zwaal, *Over grenzen. Een nieuwe manier van werken aan leerlingbegeleiding in Nederland, Rusland, Amerika en Engeland* (pp. 149-162). Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Schoonen, B. (2011). *(Keuze)begeleiding in bovenbouw vwo door mentoren*. Eindhoven: niet gepubliceerd.
- Spijkerman, R., & Admiraal, D. (2000). *Loopbaancompetentie, management van mogelijkheden*. Alphen aan den Rijn: Samsom.
- Terpstra, K. J., & Prinsen, H. (2009). *Pubers van Nu! Praktijkboek voor iedereen die met pubers werkt*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Veugelers, W. (2006). *Docenten en waardenvormende dialogen*. Amsterdam: Instituut voor de Lerarenopleiding, Universiteit van Amsterdam.
- voorelkementor.nl. (2005). *Competentieprofiel mentor*. Opgeroepen op februari 7, 2012, van Voorelkementor.nl: <http://www.voorelkementor.nl/documenten/competentieprofiel.pdf>
- VORaad. (2009). *Stimuleringsplan LOB*. Utrecht: VORaad.
- VORaad. (2012). *Mijn LOB-scan*. Opgeroepen op mei 18, 2012, van Stimulering LOB: <http://www.lob-vo.nl/>



Loopbaanbegeleiding in vwo-4

Een onderzoek naar het verankeren van LOB in het mentoraat van mijn school

Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg
Master Special Educational Needs (M SEN)
Leerroute Leerlingbegeleiding en schooldecanaat
Praktijkonderzoek

Bijlages

BIJLAGE 1. Onderzoek leerlingengroep 1 (vwo-4).....	35
BIJLAGE 2. Onderzoek leerlingengroep 2 (vwo-5).....	40
BIJLAGE 3. Onderzoek heterogene docentengroepen	42
BIJLAGE 4. Onderzoek homogene docentengroep 1 (mentoren vwo-3)	48
BIJLAGE 5. Onderzoek homogene docentengroep 2 (mentoren vwo-4)	52
BIJLAGE 6. Onderzoek decanen en management	56
BIJLAGE 7. Tekstfragmenten gesorteerd per deelvraag, thema en subthema	59
BIJLAGE 8. Opvallende resultaten die voor ander onderzoek van belang kunnen zijn	65

BIJLAGE 1. Onderzoek leerlingengroep 1 (vwo-4)

Deze bijlage geeft de opzet en uitkomsten weer van een van de onderzoeksinstrumenten.

Uitnodiging en deelnemers

Om een zo groot mogelijke respons te krijgen van de leerlingen van vwo-4 is de keuze gemaakt om dit onderzoeksinstrument te koppelen aan een enquête die deze leerlingen toch al zouden krijgen voorgelegd in het kader van een ander project. De leerlingen van vwo-4 kregen op 24 april 2012 de stellingen voor dit onderzoek voorgelegd in een digitale vorm. Enkele leerlingen waren door ziekte afwezig, die hebben niet deelgenomen. Er zijn van 80 leerlingen onderzoeksresultaten. Dat is 94% van de populatie.

Op de laatste pagina konden de leerlingen aangeven of ze mee wilden werken aan een vervolgonderzoek. Uit de leerlingen die op deze vraag ja antwoordden zijn er een vijftal geselecteerd die op 26 april deelnamen aan een groepsinterview.

Deel 1 Enquête

De enquête heb ik vooraf besproken met mede-studenten en de afstudeerbegeleider en hun feedback is verwerkt alvorens de enquête werd voorgelegd aan de leerlingen. De enquête bestond grotendeels uit stellingen.

Tabel 6 Gebruikte 5-punts-schaal in enquêtes bij leerlingen

Op de volgende stellingen kon gereageerd worden met een schaal van 1 tot en met 5, waarbij 1 helemaal oneens was en 5 helemaal eens. Hieronder wordt per stelling aangegeven hoeveel respondenten een antwoord gaven, de gemiddelde score en de modale score. Het percentage respondenten dat antwoord 1 of 2 gaf, staat vermeld bij 'mee oneens', het percentage respondenten dat antwoord 3 gaf, staat vermeld bij 'neutraal' en het percentage respondenten dat antwoord 4 of 5 gaf staat vermeld bij 'mee eens'.

score op schaal	corresponderend antwoord	worden in de resultaten verwerkt als
1	helemaal mee oneens	mee oneens
2	een beetje mee oneens	
3	neutraal	neutraal
4	een beetje eens	mee eens
5	helemaal mee eens	

Tabel 7 Resultaten leerlingen vwo-4 bij stelling 1 tot en met 5

	N=	gemiddelde score	modale score	mee oneens	neutraal	mee eens
1 Op school word ik voorbereid op mijn toekomst	80	3,4	4	18,75%	30,00%	51,25%
2 Op school word ik voorbereid op het examen.	80	3,6	4	11,25%	26,25%	62,50%
3 Op school word ik voorbereid op een carrière.	80	2,9	3	27,50%	48,75%	23,75%
4 Op school word ik voorbereid op de maatschappij.	80	3,2	3	16,25%	50,00%	33,75%
5 Op school word ik voorbereid op de keuze van een vervolgonderwijs.	80	3,6	4	13,75%	23,75%	62,50%

Bij de zesde vraag, hebben de leerlingen aangekruist welke activiteiten volgens hen van toepassing zijn

Tabel 8 Antwoorden leerlingen vwo-4 bij vraag 6

6 In vwo-4 word ik via de volgende activiteiten voorbereid op mijn toekomst (examen, carrière, maatschappij en vervolgopleiding). N=80	aangekruist door	ingevuld bij het antwoord 'andere'
Gesprek(ken) met een mentor	56%	'eigen oriëntatie' (1x) 'zelf zoeken' (1x) 'qompas' (1x)
Excursies	38%	
Lessen	40%	
Gesprek(ken) met een decaan	16%	
Mentorlessen	51%	
Informatie in boekjes/folders	71%	
Informatie op Internet	61%	
andere	4%	

Hierna volgden weer stellingen

Tabel 9 Resultaten leerlingen vwo-4 bij stelling 7

7 Voor een vwo-4-leerling is het belangrijk om met de mentor te (kunnen) praten over en/of werken aan...	N=	gemiddelde score	modale score	mee oneens	neutraal	mee eens
... wat voor persoon hij/zij zelf is.	80	2,9	3	33,75%	41,25%	25,00%
... wat hij/zij goed kan en wat hij/zij kan verbeteren.	80	4,2	4	0,00%	11,25%	88,75%
... hoe en waarom hij/zij beslissingen neemt.	80	3,6	4	6,25%	37,50%	56,25%
... wat beroepen inhouden.	80	3,8	4	7,50%	26,25%	66,25%
... welke vervolgopleidingen er zijn	80	4,1	4	1,25%	25,00%	73,75%

Tabel 10 Resultaten leerlingen vwo-4 bij stelling 8

	N=	gemiddelde score	modale score	mee oneens	neutraal	mee eens
8 Voor een vwo-4-leerling is het belangrijk dat hij/zij een goede voorbereiding krijgt op de toekomst. Daarin zou de mentor een belangrijke rol moeten spelen.	77	3,9	4	5,19%	27,27%	67,53%

Tabel 11 Resultaten leerlingen vwo-4 bij stelling 9

9 Voor een vwo-4-leerling is het belangrijk dat de mentor...	N=	gemiddelde score	modale score	mee oneens	neutraal	mee eens
... met de mentorleerling praat	80	4,1	4	5,00%	7,50%	87,50%
... de mentorleerling controleert	80	3,6	4	16,25%	27,50%	56,25%
... bereikbaar is voor de mentorleerling	80	4,4	5	0,00%	8,75%	91,25%
... en de mentorleerling elkaar kunnen vertrouwen	80	4,3	5	0,00%	16,25%	83,75%

Op de vraag **Wil je meewerken aan een vervolgonderzoek over LoopbaanOriëntatie en -Begeleiding? Het vervolgonderzoek is in de vorm van een discussiegesprek over stellingen zoals je ze net gezien hebt. Uit de personen die 'ja' invullen zullen er een aantal uitgenodigd worden. Je krijgt dat vanzelf te horen.** antwoordde 86,25% nee en 13,75% ja.

Tot slot konden de leerlingen nog een laatste opmerking plaatsen, hieronder de opmerkingen die verband houden met de onderzoeksvraag:

Tabel 12 Opmerkingen leerlingen vwo-4 die verband houden met de onderzoeksvraag

Ik doe niet mee aan de LOB omdat het bij mij waarschijnlijk nog een jaar extra duurt voordat ik slaag.
Prima enquête!
De mentor moet het denk ik wel hebben over de vervolgopleiding met de mentorleerling, maar als de leerling dan een kant heeft gekozen met de betreffende vakdocent.
Het verschil tussen de onder- en bovenbouw van vwo is nog steeds veel te groot, hier lopen veel leerlingen tegen aan wanneer zij in de bovenbouw belanden. Ik heb hier zelf ook veel moeite mee gehad, maar heb dit gelukkig weer weg kunnen werken. Maar ik weet dat er ook veel mensen zijn die dat niet lukken en moeten blijven zitten. Daarom lijkt het mij heel nuttig om al in vwo3 te beginnen met de werkdruk aanzienlijk te verhogen zodat leerlingen in vwo4 niet meteen zo'n groot verschil ervaren. Hierdoor zouden er beslist veel minder doublanten zijn.

Deel 2 Groepsinterview (ongeveer 25 minuten)

Van de leerlingen die in de enquête aangaven dat ze mee wilden werken aan een vervolgonderzoek zijn er vijf geselecteerd die deelnamen aan het groepsinterview. Het betrof 1 jongen en 4 meisjes met verschillende vakkenpakketten. Hun resultaten zijn verschillend: een leerling is een doubleur, er zijn leerlingen bij die op de rapportvergaderingen bespreekgevallen zijn en leerlingen die goed scoren.

Ik heb mondeling toegelicht waarom het interview werd opgenomen en gegarandeerd dat niets tot individuele personen herleidbaar zou zijn. De deelnemers hebben hun toestemming gegeven voor de opname en voor het gebruiken van hun uitspraken in mijn onderzoek.

Na een korte toelichting over de reden en het doel van het onderzoek, was de eerste vraag of de leerlingen vooraf iets wilden zeggen over loopbaanoriëntatie en –begeleiding. Hoewel ze pas in de vierde klas zitten vinden ze dat er best wel wat meer LOB zou mogen zijn. Ze merken er nog niet zoveel van, behalve dan het gebruik van de studiekeuzemethode Qompas. Er wordt een vergelijking gemaakt met de profielkeuze in klas 3. De leerlingen geven aan dat ze eigenlijk eerst zelf dingen uit moesten zoeken en dat er daarna uitleg werd gegeven. Er was geen aandacht voor wat voor studie je misschien zou willen doen en wat dat met je profielkeuze te maken had. Ze hadden liever uitleg van tevoren gehad.

In het vervolg van het interview ging het over de stellingen uit de enquête. Door hierover te discussiëren werd het mogelijk om nuances aan te brengen bij de resultaten van de enquête. De eerste stelling die werd besproken was *Op school word ik voorbereid op mijn toekomst*. We bespraken wat de leerlingen in deze stelling verstaan onder ‘toekomst’. Dat wordt geformuleerd als “Wat je opties zijn”. De voorbereiding op de toekomst bestaat volgens hen vooral uit het bezoeken van opleidingen, hoewel je daarbij vooral zelf dingen moet regelen. Wanneer je nog niet weet wat voor studie je zou willen doen, kun je moeilijk een meeloopdag regelen. Wat meer voorbereiding zou gewenst zijn.

De volgende stelling waar we op ingingen, was *Op school word ik voorbereid op het examen*. Daar gebeurt nu nog niet veel aan, behalve dat leraren vaak zeggen “Dit komt in je examen”. Een leerling vindt het nog te vroeg om in vwo-4 al met het examen bezig te zijn. Op mijn opmerking dat je vervolgopleiding en carrière nog veel verder weg zijn, wordt gereageerd dat dat anders is. Daar heb je meer tijd voor nodig om over na te denken.

Bij de stelling *Op school word ik voorbereid op de maatschappij* denken de leerlingen vooral aan maatschappijleer. Ook bij economie worden voorbeelden uit de maatschappij behandeld, zoals belastingen.

Op de stelling *Op school word ik voorbereid op de keuze van een vervolgopleiding* gingen we wat dieper in. De leerlingen vertelden dat ze gewerkt hebben met de studiekeuzemethode Qompas, maar dat ze met de resultaten niet veel kunnen. Vanuit de school is er geen initiatief om met de leerlingen te praten over studiekeuze. “Je moet alles zelf regelen, zelf vragen, zelf, zelf, zelf.” Op mijn vraag wie zou moeten vragen naar wat de leerling denkt te gaan doen was het antwoord “de mentor”. Die kun je elke week zien tijdens het B-uur. Nu doe je in die B-uren helemaal niets. Je zou beter elk B-uur over studiekeuzes kunnen gaan praten met de klas. Dat je bijvoorbeeld elke week twee beroepen gaat bekijken. De leerlingen zouden het best leuk en leerzaam vinden om zelf een beroep te presenteren voor de rest van de klas. Dat je vast gaat uitzoeken welke richtingen er zijn. Omdat je na klas 4 een vak mag laten vallen en omdat de leerlingen horen dat heel veel mensen een verkeerde studie kiezen, vinden de leerlingen dat je daar al in klas 4 mee moet beginnen. Je bent dan ook bewuster bezig met de keuze of je een vak laat vallen.

In het volgende deel van het gesprek werd ingezoomd op de activiteiten die in het kader van LOB worden ondernomen. De excursie naar de Radboud Universiteit werd genoemd, maar enkele leerlingen hebben die niet meegemaakt. Verder werd genoemd dat er tot nu toe één mentorgesprek is geweest over studiekeuze. Ook in de vaklessen zou er ruimte moeten komen om te kijken naar de toekomst. Een paar lessen aan het begin van het schooljaar zouden besteed moeten worden aan uitleggen wat je aan dat vak hebt. Omdat gezegd werd dat je dat eigenlijk in de derde klas al moet doen, (want dan weet je waarom je een vak moet kiezen,) richtten we ons nogmaals op de profielkeuze in klas 3. De deelnemers hebben hun profielkeuze heel verschillend gemaakt. Eén leerling ging vanaf groep 7 achter het idee aan om piloot te worden en komt er nu achter dat daar vakken voor nodig zijn die niet goed beheerst worden. Door zich blind te staren op één richting zijn andere mogelijkheden over het hoofd gezien. Een andere leerling had bij de profielkeuze meteen gekeken welke richting deze op wilde en welke vakken daarvoor nodig waren. Een derde leerling geeft aan gekozen te hebben voor het leukste profiel met de leukste vakken. De volgende zegt “Ik wist totaal niet wat ik moest doen dus ik heb een zo breed mogelijk pakket gepakt.”. En de laatste leerling weet dat deze de zorg in wil of het onderwijs, maar dat de zorg zo breed is, dat het al moeilijk is om daar een baan uit te kiezen.

De deelnemers denken dat het accent op studiekeuzebegeleiding niet in klas 5 en 6 moet liggen zoals nu, maar dat er al eerder moet worden begonnen. Men denkt dat iedereen ook wel gemotiveerd is om een keuze te maken wat ze willen gaan doen. En dat de vwo-4-leerlingen wel nieuwsgierig zijn wat je allemaal kunt gaan doen. Een deelnemer heeft een middag op de Qompas-website gezocht wat je allemaal voor studies hebt. Het zoeken is wel moeilijk omdat er zoveel is. Je weet gewoon niet waar je moet beginnen. Probleem is dat je tijdens een B-uur niet gemotiveerd bent om te gaan zoeken. Je wil de opdracht dan afmaken en zo snel mogelijk naar huis.

Ook de inzet van mentorlessen ten behoeve van LOB werd besproken. Geconstateerd werd dat er dit schooljaar in vwo-4 wel mentorlessen worden gegeven en vorig schooljaar niet. Maar de deelnemers vinden dat veel mentorlessen helemaal nergens over gaan en uit niet meer bestaan dan het invullen van een blaadje. Omdat je daarna naar huis mag, heb je niet eens een idee wat je eigenlijk ingevuld hebt. Voor de mentorlessen over studievoordigheden hebben de meeste deelnemers zich overigens niet ingeschreven. Op mijn vraag wat er dan wel onderdeel van de mentorlessen zou moeten zijn, was het antwoord “Begeleiding van je studiekeuze”. Nadat ik gevraagd had of ook leren leren onderdeel zou moeten zijn van de mentorlessen, werd gezegd dat dat inderdaad zou moeten, maar ook eigenlijk in de derde al. De overgang tussen klas 3 en klas 4 is zo groot. Dat wordt wel gezegd in de derde klas, maar wat dat nou precies is, dat snapt niemand. Dat besef je nu pas. In de onderbouw kan je het best halen zonder huiswerk

te maken. Dus als de leraren in de derde steeds zeggen “Je moet alles bijhouden” dan geloof je dat gewoon niet.

Je hebt wel uitleg gekregen wat de vakken in de bovenbouw inhouden, maar als je die vakken hebt is het helemaal anders. Misschien zou je in de derde klas een proefles moeten doen voor elk vak. Of in de projectweek nabootsen dat je in de bovenbouw zit. Het zou goed zijn dat bij de laatste twee proefwerkweken van klas 4 de derde klas ook mee gaat doen. Dat die ook twee proefwerkweken krijgen en ook met extra veel stof zoals wij ze nu krijgen. Misschien krijg je in de onderbouw ook wel teveel punten. Als je ergens een keer een 1 haalt, heeft dat nergens effect. In de vierde klas wel.

Het laatste deel van het interview was er aandacht voor de gespreksonderwerpen in gesprekken tussen mentor en mentorleerling, zoals daar ook in de enquête aandacht voor was. Ik probeerde de deelnemers te laten spreken namens de vwo-4-leerling in het algemeen. Daarbij gaf ik aan dat het ging over praten met een mentor (niet noodzakelijk je huidige mentor) en gebruikte ik het begrip “de gemiddelde VWO4-leerling”.

De deelnemers denken dat de gemiddelde vwo4-leerling niet met zijn mentor wil praten over wat voor persoon hij is. Ze keken wat lacherig terug naar lessen die erover gingen of je een denker of doener bent. Over het algemeen denken de deelnemers dat er leerlingen zijn die best willen praten over zichzelf, maar dat niet iedereen dat wil. Een leerling moet zelf aangeven bij de mentor of hij daarover wil praten.

Toen we het hadden over de vraag of de gemiddelde vwo-4-leerling zou willen praten over wat hij goed kan en wat hij kan verbeteren, stonden de deelnemers hier positiever tegenover. Hun inschatting is dat als gevraagd wordt wat iemand goed kan, dat geen enkele vwo-4-leerling die vraag kan beantwoorden. Een deelnemer vindt het ook moeilijk om over zichzelf te zeggen en vindt het raar hoe andere mensen dat van deze persoon zien. Die feedback ziet men als belangrijk.

Toen we het hadden over de vraag of de gemiddelde vwo-4-leerling zou willen praten over hoe je keuzes maakt en waarom je bepaalde dingen gedaan hebt, ging het al snel weer over de vraag of dat met school te maken had. En of mentorgesprekken alleen over school zouden moeten gaan. Een deelnemer bracht in dat het ook handig kan zijn als je mentor iets meer over je persoonlijkheid weet. Maar de deelnemers zien daarbij het probleem dat ze ieder jaar een nieuwe mentor krijgen. Toen ik reageerde dat het dan misschien handiger is dat de leerling dus zelf meer weet over zijn persoonlijkheid, waren de deelnemers toch snel weer in discussie of ze persoonlijke zaken zouden vertellen aan een mentor.

Ik legde uit dat bij het zoeken van een baan of een vervolgopleiding je volgens de theorie steeds bezig bent met jezelf beter te leren kennen. Ik stelde de vraag of we dat ‘jezelf beter leren kennen’ moeten begeleiden of dat pubers dat zelf moeten kunnen doen. De deelnemers vonden dat daarin wel een stuk begeleiding nodig was, maar konden zich moeilijk voorstellen hoe die begeleiding er dan uit zou zien.

Mijn voorstel om in begeleidende gesprekken vooral door te vragen, bijvoorbeeld naar waarin je nou goed bent, werd positief ontvangen. Ook de bevestiging dat je ergens goed in bent, vinden de deelnemers belangrijk.

Het interview werd afgesloten met een reactie op mijn conclusie dat studiekeuze iets is dat de leerlingen bezighoudt. Het wordt bijvoorbeeld echt actueel als je een studie in gedachte hebt, maar het niet wil lukken met de verplichte vakken. Met vwo kun je alle kanten op en dat maakt het juist moeilijk. De deelnemers hebben nauwelijks een idee van het verschil tussen hbo en universiteit. Bij het bezoek aan de universiteit in oktober hebben ze het gevoel gehad vooral de plek te gaan bekijken en hebben ze weinig ervaren hoe het zou zijn om (daar) te studeren.

BIJLAGE 2. Onderzoek leerlingengroep 2 (vwo-5)

Deze bijlage geeft de opzet en uitkomsten weer van een van de onderzoeksinstrumenten.

Uitnodiging en deelnemers

Om triangulatie te bereiken, zijn dezelfde stellingen aan vwo-5-leerlingen voorgelegd als aan vwo-4-leerlingen. Om een zo groot mogelijke respons te krijgen van de leerlingen van vwo-5 is de keuze gemaakt om dit onderzoeksinstrument te koppelen aan een band-uur. De leerlingen van vwo-5 kregen op 8 mei 2012 de stellingen voor dit onderzoek voorgelegd in een digitale vorm. Van de 64 leerlingen hebben er 54 de enquête ingevuld. Dat komt overeen met 78% van de populatie.

De enquête

Op de volgende stellingen kon gereageerd worden met een schaal van 1 tot en met 5, waarbij 1 helemaal oneens was en 5 helemaal eens (zie ook tabel 6 op pagina 35). Hieronder wordt per stelling aangegeven hoeveel respondenten een antwoord gaven, de gemiddelde score en de modale score. Het percentage respondenten dat antwoord 1 of 2 gaf, staat vermeld bij 'mee oneens', het percentage dat antwoord 3 gaf, staat vermeld bij 'neutraal' en het percentage dat antwoord 4 of 5 gaf staat vermeld bij 'mee eens'.

Tabel 13 Resultaten leerlingen vwo-5 bij stellingen 1 t/m 5

	N=	gemiddelde score	modale score	mee oneens	neutraal	mee eens
1 Op school word ik voorbereid op mijn toekomst	50	3,6	4	8,00%	36,00%	56,00%
2 Op school word ik voorbereid op het examen.	50	3,6	4	12,00%	24,00%	64,00%
3 Op school word ik voorbereid op een carrière.	50	2,8	2	44,00%	36,00%	20,00%
4 Op school word ik voorbereid op de maatschappij.	50	3,0	3	28,00%	46,00%	26,00%
5 Op school word ik voorbereid op de keuze van een vervolgopleiding.	50	3,9	4	6,00%	24,00%	70,00%

Bij de zesde vraag, hebben de leerlingen aangekruist welke activiteiten volgens hen van toepassing zijn

Tabel 14 Antwoorden leerlingen vwo-5 bij vraag 6

6 In vwo-5 word ik via de volgende activiteiten voorbereid op mijn toekomst (examen, carrière, maatschappij en vervolgopleiding). N=50	aangekruist door	ingevuld bij het antwoord 'andere'
Gesprek(ken) met een mentor	38%	'Zelfstandig' (1x) 'Activiteiten op school (i.e. presentaties)' (1x) 'open dagen'(1x)
Excursies	58%	
Lessen	32%	
Gesprek(ken) met een decaan	38%	
Mentorlessen	28%	
Informatie in boekjes/folders	76%	
Informatie op Internet	68%	
andere	6%	

Hierna volgden weer stellingen

Tabel 15 Resultaten leerlingen vwo-5 bij stelling 7

7 Voor een vwo-5-leerling is het belangrijk om met de mentor te (kunnen) praten over en/of werken aan...	N=	gemiddelde score	modale score	mee oneens	neutraal	mee eens
... wat voor persoon hij/zij zelf is.	50	3,0	3	24,00%	46,00%	30,00%
... wat hij/zij goed kan en wat hij/zij kan verbeteren.	50	4,0	4	6,00%	12,00%	82,00%
... hoe en waarom hij/zij beslissingen neemt.	50	3,5	4	20,00%	22,00%	58,00%
... wat beroepen inhouden.	50	3,4	4	14,00%	38,00%	48,00%
... welke vervolgopleidingen er zijn	50	3,9	4	12,00%	16,00%	72,00%

Tabel 16 Resultaten leerlingen vwo-5 bij stelling 8

	N=	gemiddelde score	modale score	mee oneens	neutraal	mee eens
8 Voor een vwo-5-leerling is het belangrijk dat hij/zij een goede voorbereiding krijgt op de toekomst. Daarin zou de mentor een belangrijke rol moeten spelen.	50	3,8	4	12,00%	14,00%	74,00%

Tabel 17 Resultaten leerlingen vwo-5 bij stelling 9

9 Voor een vwo-5-leerling is het belangrijk dat de mentor...	N=	gemiddelde score	modale score	mee oneens	neutraal	mee eens
... met de mentorleerling praat	50	4,1	5	6,00%	18,00%	76,00%
... de mentorleerling controleert	50	3,3	3	14,00%	46,00%	40,00%
... bereikbaar is voor de mentorleerling	49	4,6	5	4,08%	0,00%	95,92%
... en de mentorleerling elkaar kunnen vertrouwen	50	4,4	5	2,00%	6,00%	92,00%

Tot slot konden de leerlingen nog een laatste opmerking plaatsen, hieronder de opmerkingen die verband houden met de onderzoeksvraag:

Tabel 18 Opmerkingen leerlingen vwo-5 die verband houden met de onderzoeksvraag

De school kan niet veel meer doen dan leerlingen aanbevelen en motiveren opendagen, meeloopdagen en andere dagen mee te doen en brochures te lezen. Wel kan op onze school de mentor nog iets meer mentor zijn, in veel gevallen.
Ik heb het idee dat wij in vwo 5 te weinig contact hebben met onze mentor

BIJLAGE 3. Onderzoek heterogene docentengroepen

Deze bijlage geeft de opzet en uitkomsten weer van een van de onderzoeksinstrumenten.

Uitnodiging en deelnemers

Dit onderzoek is uitgevoerd op 20 maart 2012 tijdens een studiemiddag voor docenten van mijn school. Op die middag verzorgden verschillende collega's over verschillende onderwerpen een workshop. Alle docenten konden zelf twee workshops kiezen, maar wanneer ze zich niet inschreven, werden ze ergens ingedeeld.

Voor mijn onderzoek vond ik het belangrijk dat ik ook docenten die wat verder af staan van het mentoraat in vwo-4 als bron kon raadplegen. De resultaten zouden het meest bruikbaar zijn als deelnemers vrijuit zouden kunnen spreken over wensen en als deelnemers zich niet zouden laten beperken doordat ze bedreigingen, onmogelijkheden zien.

Een workshop duurde drie kwartier, waarvan ruim de helft werd gebruikt door een collega-decaan om een toelichting te geven over de ontwikkelingen binnen LOB op onze school, de eerste versie van onze visie op LOB te presenteren en om reacties hierop te verzamelen. Het tweede deel werd door mij gebruikt om onderzoeksgegevens te verzamelen. De gegevensverzameling vond plaats via een workshop-opdracht die semi-gestructureerd was. Deze opdracht is vooraf beoordeeld door een collega, twee medestudenten en mijn onderzoeksbegeleider. De feedback is verwerkt alvorens de opdracht te gebruiken in deze workshop.

De groep deelnemers was gevarieerd en kan als volgt gekarakteriseerd worden:

In ronde 1: vier docenten (3 man, 1 vrouw), 21, 57, 58 en 62 jaar, onderbouw 3 docenten, bovenbouw 1 docent, twee docenten zijn momenteel mentor (een docent in klas 1 en een heeft mentorleerlingen in 5/6 vwo), de twee andere niet.

Alle deelnemers hebben individueel de opdracht uitgevoerd. Voor de deelnemers worden in het vervolg van deze bijlage de codes A, B, C en D gebruikt (de volgorde van de codes komt niet overeen met de volgorde van docenten hierboven).

In ronde 2: vijf docenten, (2 man, 3 vrouw), 22, 25, 34, 61 en 63 jaar oud, onderbouw 3 docenten, bovenbouw 2 docenten. Drie docenten zijn momenteel mentor (twee docenten in klas 1 en een heeft mentorleerlingen in 4/5 havo), de twee andere niet.

Drie deelnemers hebben de opdracht individueel uitgevoerd, de overige twee deelnemers als duo. Voor de deelnemers worden in het vervolg van deze bijlage de codes P, Q, R en S gebruikt (de volgorde van de codes komt niet overeen met de volgorde van docenten hierboven).

Deel 1

Het eerste deel van de workshop bestond uit een presentatie namens een werkgroep die een nieuwe visie op LOB ontwikkelt. Ik ben zelf lid van deze werkgroep, maar een ander werkgroeplid heeft de presentatie verzorgd. Tijdens die presentatie is duidelijk gemaakt dat het niet de bedoeling is om iedereen van onze visie te overtuigen, maar om reacties te verzamelen. Tijdens deze presentatie heb ik aantekeningen gemaakt: in steekwoorden heb ik de reacties genoteerd die de deelnemers gaven.

In het overzicht hieronder staan die aantekeningen (geanonimiseerd):

Tabel 19 Aantekeningen bij presentatie 20 maart 2012

RONDE 1	RONDE 2
Route van dromen naar realiteit – ambigue zin Liever route naar de toekomst	Zou er geen decanenspreekuur moeten komen?
Goed dat leerlingen talenten ontwikkelen – daarvan worden ze gelukkig	Wat is 1 ^e lijn/ 2 ^e lijn. Liever actoren benoemen
Zijn de doelen meetbaar?	Uitvoering is een probleem in de bovenbouw
Concrete inrichting per jaar	Dossier aanleggen/intervisie
Leerling moet op papier werken	Rol van de ouders?
	Zijn dit andere doelstellingen dan voorheen?
	Leerlingen zijn niet bewust
	Laat leerlingen niet 6 jaar hetzelfde doen. Kies thema's/insteek steeds anders/verschillende werkvormen
	NAAM RESPONDENT mist de training

Deel 2

Om ervoor te zorgen dat deelnemers vrijuit kunnen spreken over wensen en dat deelnemers zich niet laten beperken doordat ze bedreigingen, onmogelijkheden zien, kregen de deelnemers de nadrukkelijke opdracht om zich voor te stellen dat ze in een ideale situatie zouden opereren (over enkele jaren in de toekomst) waarin geen belemmeringen aanwezig waren.

Dat probeerde ik te bereiken door de deelnemers de volgende tekst te laten doornemen:

De ideale situatie (over x(?) jaar)

NAAM VAN MIJN SCHOOL HV biedt de leerlingen een opleiding, die gericht is op hun persoonlijke ontplooiing en hen voorbereidt op zelfstandig en kritisch functioneren in de maatschappij. Wij stellen ons ten doel om leerlingen zodanig toe te rusten, dat zij na hun schoolloopbaan lerende mensen blijven. Daartoe nemen we als school geen genoegen met enkel het overbrengen van kennis. Elke leerling krijgt niet alleen vakonderwijs maar ook begeleiding.

NAAM VAN MIJN SCHOOL HV staat bekend om de begeleiding die het biedt. Toen het begeleiden in de tachtiger jaren principieel deel uit ging maken van de leraarstaak, was dat al een sterke accentverschuiving. Inmiddels is de begeleiding van leerlingen zo dicht mogelijk bij de werkvloer gelegd, namelijk bij vakdocenten wat begeleiding van het vak betreft en bij mentoren wat de leerling als totale persoon betreft. Leren leren, leren kiezen en sociaal-emotionele begeleiding zijn niet van elkaar gescheiden en de samenhang tussen deze gebieden wordt bevorderd. Leerlingbegeleiding is daarbij geen taak van specialisten in de school, maar van iedere functionaris vanuit zijn of haar eigen rol.

Loopbaanoriëntatie en –begeleiding wordt niet langer gezien als keuzeproces, maar als een (langdurig) leerproces. De leerling wordt begeleid op zijn/haar hele route van dromen naar realiteit. De medewerkers van de school informeren en begeleiden de leerling dus vanaf de intake voor klas 1 tot en met het vervolgonderwijs na het eindexamen om een lerende mens te worden, die individueel goede keuzes kan maken. Op het juiste moment worden vaardigheden geleerd en informatie gegeven die van pas komen bij het nemen van individuele (school)loopbaanbeslissingen. Gezien de tijdsinvestering en de vertrouwensrelatie die een goede begeleiding vraagt, is voor de uitvoering van de begeleiding gekozen voor een centrale rol van de mentor. Deze begeleiding is erop gericht om de leerling te helpen zich te ontwikkelen en te reflecteren (de vragen wie ben ik, wat kan ik, wat wil ik?). Men spreekt MET de leerling in plaats van TEGEN de leerling. Ook decanen, ouders en vakdocenten hebben een duidelijke rol binnen loopbaanoriëntatie en -begeleiding.

(lijst van gebruikte bronnen is beschikbaar bij B. Schoonen).

Vervolgens was de opdracht om bij bovenstaande situatie te bedenken wat de mentor concreet doet en welke ondersteuning hij daarin krijgt. Alle gedachten werden genoteerd op post-it briefjes. Uiteindelijk werden de post-its geplaatst in onderstaande tabel.

Tabel 20 Tabel gebruikt voor categorisering post-its (workshops heterogene docentengroepen)

	<i>Willen we</i>	<i>Willen we niet</i>
<i>Doet nu de mentor</i>		
<i>Doet nu iemand anders</i>		
<i>Doet nu niemand</i>		

Na afloop heb ik de post-its verzameld. Toen bleek dat deelnemers niet elke post-it een plaats binnen de tabel hadden weten toe te kennen. Op basis van handschrift/penkleur heb ik de post-its die van dezelfde respondent zijn met dezelfde letter gecodeerd. De antwoorden zijn niet te herleiden tot een persoon, maar de codes A tot en met D horen bij de eerste ronde, de codes P tot en met S horen bij de tweede ronde.

In het overzicht hieronder zijn alle post-its overgenomen. Ze zijn gesorteerd op respondent. Wat cursief gedrukt staat heb ik zelf toegevoegd: op de eerste regel de code voor de respondent, vervolgens op de tweede regel het punt in de tabel waar de post-it was geplaatst.

Tabel 21 Post-its van de heterogene docentengroepen

<u>Mentor</u>: Centraal punt zonder het “centrum” te zijn. -competentie -mensenkennis -vertrouwen uitstralen -begeleidende vaardigheden <i>Respondent A</i> <i>Niet in tabel geplaatst</i>	1. Inventariseren van eigen belangstelling (door IIn) 2. Veel informatie laten opzoeken (de IIn samen met mentor) 3. Communicatiemodellen -gesprekken, discussies -voorbeelden door docent aangegeven <i>Respondent A</i> <i>Niet in tabel geplaatst</i>	Dmv goed onderwijs kun je veel begeleidingsproblemen preventief oplossen. <i>Respondent A</i> <i>Niet in tabel geplaatst</i>
Eenheid in begeleiding op essentiële punten. Mentor moet zichzelf blijven Geen dwingelandij door ouders Geen aanzuigende werking <i>Respondent A</i> <i>Niet in tabel geplaatst</i>	<u>Mentor in gesprek met leerling</u> -informeert naar resultaat van schoolwerk -informeert naar belangstelling voor school -informeert naar ambities in toekomst -wijst op alternatieve mogelijkheden <i>Respondent B</i> <i>Doet nu de mentor + Willen we</i>	Mentoren moeten niet taken van decanen overnemen. Mentoren moeten leerlingen vroegtijdig naar decaan sturen (of in ieder geval kenbaar maken aan II dan decaan er daarvoor is) <i>Respondent C</i> <i>Doet nu de mentor + Willen we niet</i>
Vroeg starten met aangeven keuzes die men later moet maken (mentor moet dus ook kennis vooraf hebben) Hierbij meehelpen Denk aan: keuze profiel Hier II al in de 1^e mee prikkelen, ipv 3^e <i>Respondent C</i> <i>Grens tussen doet nu de mentor/doet nu iemand anders + Willen we</i>	Decaan moet kennis hebben van alle II. Ook die niet ‘op gesprek’ komen. Zo kan hij/zij zelf ook leerlingen op gesprek laten komen. Persoonlijk denk ik dat mentoren leerlingen niet snel genoeg sturen. <i>Respondent C</i> <i>Doet nu niemand + Willen we</i>	Algemeen: *mentor meer kennis vooraf hebben van leerlingen vanuit BO *meer gegevens en ervaringen over de leerling Zo kan mentor meteen in begin brugklas hiermee aan de start gaan. <i>Respondent C</i> <i>Doet nu niemand + Willen we</i>
Weinig informatie naar leerlingen toe over decanen. Moet vaak, denk ik, vanuit mentoren komen. Ik vind dat leerlingen zelf naar decaan moeten kunnen stappen, zonder dat de mentor er tussen zit <i>Respondent C</i> <i>Buiten tabel geplaatst</i>	Mentor *format *vertrouwen *op de hoogte blijven van resultaten van II *afbakenen van functie <i>Respondent D</i> <i>Buiten tabel geplaatst</i>	

willen we mentor: stimulerende rol <i>Respondent P</i> <i>Doet nu de mentor + Willen we</i>	hulp en begeleiding bij het werken met 'Qompas' <i>Respondent P</i> <i>Doet nu de mentor + Willen we</i>	vaste momenten voor leerling-begeleiding, individueel of in groepen <i>Respondent P</i> <i>Doet nu de mentor + Willen we</i>
willen we niet controle bezoeken open dagen e.d. controlerende rol <i>Respondent P</i> <i>Doet nu de mentor + Willen we niet</i>	willen we: <u>tijd</u> en mogelijkheden om rol goed te vervullen <i>Respondent P</i> <i>Grens tussen doet nu iemand anders/doet nu niemand + Willen we</i>	Sturende rol decaan: werken met stappenplan <i>Respondent P</i> <i>Doet nu iemand anders + Willen we</i>
Je bezighouden met de keuzes v/d leerlingen ipv je vakinhoud. De verdeling moet volgens mij 80-20% zijn <i>Respondent Q</i> <i>Doet nu de mentor + Willen we</i>	Tijd om goede begeleiding te kunnen bieden. <i>Respondent Q</i> <i>Buiten de tabel geplaatst</i>	soort intervisie binnen de interesses keuzes v/d leerlingen <i>Respondent Q</i> <i>Doet nu niemand + Willen we</i>
ondersteuning bij de taakomschrijving v/d mentor incl. briefing, intervisie en handreikingen e.d. <i>Respondent Q</i> <i>Doet nu niemand + Willen we</i>	taakomschrijving van het mentorschap <i>Respondent R</i> <i>Doet nu niemand + Willen we</i>	meer persoonlijke begeleidingsmethodes om een betere band op te bouwen met je leerlingen waardoor ze opener zijn naar de mentor toe. <i>Respondent R</i> <i>Doet nu niemand + Willen we</i>

Leerlingen een soort van lessenserie laten doorlopen om bezig te zijn met het laten nadenken over hun keuzes en ontwikkelen <i>Respondent S</i> <i>Doet nu niemand + Willen we</i>	I In de brugklas doet de mentor eigenlijk “niks” aan het LOB-verhaal. Volgens mij kan dat de mentor 1 ook niet. <i>Respondent S</i> <i>Doet nu niemand + Willen we</i>	II De leerling in de Bk is nog niet in staat om zaken los te zien. “Ziet nog geen LOB opdoemen” <i>Respondent S</i> <i>Doet nu niemand + Willen we</i>
III BK-leerling moet leren “LEREN” staat aan het begin van een nieuwe levensfase <i>Respondent S</i> <i>Doet nu niemand + Willen we</i>	IV Mentor kan niet tot LOB komen, andere zaken prevaleren in het begin BK. <i>Respondent S</i> <i>Doet nu niemand + Willen we</i>	V Leerlingen veranderen gigantisch na klas 1, LOB-verhaal lanceren in klas 2 en 3 <i>Respondent S</i> <i>Doet nu niemand + Willen we</i>

BIJLAGE 4. Onderzoek homogene docentengroep 1 (mentoren vwo-3)

Deze bijlage geeft de opzet en uitkomsten weer van een van de onderzoeksinstrumenten.

Uitnodiging en deelnemers

Vooraf heb ik de mentoren van vwo-3 uitgenodigd om mee te doen aan dit onderzoek. Bij die uitnodiging ontvingen ze een opzet voor de workshop en de toenmalige versie van hoofdstuk 1 van dit onderzoek.

Van de drie mentoren in vwo-3 hebben er op 3 april 2012 twee deelgenomen aan de workshop. Een van beiden vervult ook de taak van schooldecaan onderbouw. Beiden hebben kinderen in de puberteit en reageren ook op de vragen met verwijzing naar een ervaring met zoon of dochter.

Deel 1

Na een inleiding waarin ik het doel van het onderzoek heb toegelicht en toestemming heb gevraagd en gekregen om het gesprek op te nemen en alle resultaten te gebruiken, hebben we een gezamenlijk referentiekader gecreëerd door onderstaande tekst te gebruiken als discussiestuk. Tijdens de discussie heb ik zoveel mogelijk doorgevraagd naar reacties en naar welke informatie de deelnemers verder nodig hebben.

Discussietekst

Uit onderstaande definitie blijkt dat LOB meer is dan keuzebegeleiding.

“LOB is de term voor alle activiteiten in het programma van de school waarbij leerlingen bezig zijn met hun (studie-)loopbaan. LOB is leerlinggericht; het gaat over loopbaancompetenties van leerlingen en het moet hen helpen heldere keuzes te maken, waarbij zij hun capaciteiten en eigen interesses kunnen toetsen aan de praktijk.” (definitie uit Stimuleringsplan lob van de VORaad uit 2009)

LOB heeft een verbinding met de drie onderdelen van leerlingbegeleiding. Begeleiding bij vaardigheden (leren leren), begeleiding bij de sociaal-emotionele ontwikkeling (leren leven) en begeleiding bij het maken van keuzes (leren kiezen). Elke leerling heeft recht op begeleiding op deze drie vlakken.

LOB sluit aan bij leren leren waar het loopbaanvaardigheden betreft (informatie verzamelen, netwerken, enz). LOB sluit aan bij het leren leven waar het de identiteitsontwikkeling betreft (wie ben ik, wie wil ik zijn, wat wil ik betekenen). LOB sluit aan bij het leren kiezen waar het (studie)loopbaanbeslissingen betreft (determinatie, profielkeuze, studiekeuze). Uit onderzoek blijkt dat in die begeleiding de dialoog erg belangrijk is.

LOB wordt tegenwoordig meer gezien als leerproces en minder als keuzeprocess. Dat leerproces is te zien vanuit verschillende invalshoeken, waarvan het ontwikkelen van de identiteit een belangrijke is voor de vwo4-leerling. Kenmerkend voor de puberteit is het zichzelf vragen stellen over de eigen identiteit.

Belangrijk doel van LOB op onze school is leerlingen voorbereiden op de toekomst. Een toekomst vol onzekerheden, waarin leerlingen steeds moeten blijven leren en waarin nog vele keuzes zullen volgen. Dat begint met leerlingen steeds opnieuw uit te dagen om niet alleen na te denken over de toekomst, maar daarover ook in gesprek te gaan met anderen en zo die toekomst steeds concreter en mooier te maken.

De discussie over dit stuk duurde een kleine twintig minuten. Van het gesprek heb ik een geluidsopname gemaakt, die ik heb gebruikt om het volgende gespreksverslag te maken.

De definitie werd duidelijk gevonden, maar het woord 'loopbaancompetenties' vraagt om extra informatie. We bedenken wat loopbaancompetenties kunnen zijn en komen op: Kunnen kiezen, kunnen oriënteren, refereren, solliciteren, informatie verwerken, hoofd- en bijzaken onderscheiden, jezelf kunnen verkopen.

De discussie gaat vervolgens over het woordje 'netwerken'. Het heeft voor een respondent een negatieve klank. Bij netwerken in de negatieve zin van het woord wordt er heel weinig op kwaliteiten gelet, maar meer op jezelf kunnen verkopen. De inhoud en je kwaliteiten zijn dan niet zo belangrijk, maar het gaat om dat je de goede contacten hebt. De respondenten erkennen dat netwerken soms nodig kan zijn. Ze kunnen echter ook een positieve betekenis vinden voor het woord netwerken die verder gaat dan alleen 'jezelf verkopen': kwaliteiten tentoonspreiden en contacten kunnen leggen die nodig zijn om die kwaliteiten te uiten.

Vervolgens zoomen we in op de drie onderdelen van leerlingbegeleiding: leren leren, leren leven en leren kiezen. Vooral leren leven roept discussie op. De respondenten zeggen dat begeleiding bij het leren leven lastig is. Je moet respecteren of er rekening mee houden dat grenzen bij de ene begeleider anders liggen dan bij de andere. Op school moet je soms omgaan met een scheiding, een sterfgeval, een ziekte. Dan wordt de begeleiding heel persoonlijk. De respondenten verstaan nog meer onder sociaal-emotionele ontwikkeling en maken een brede interpretatie. In andere onderwijsstromen, zoals Vrije School, Montessori, wordt meer rekening gehouden met bijvoorbeeld de puberteit. De respondenten vragen zich af of je als school zover moet gaan. Moet het leerproces niet centraal staan?

We lezen de zin *Elke leerling heeft recht op begeleiding op deze drie vlakken*. Volgens de respondenten is de mentor in vwo-3 vooral bezig met de groep en het groepsgebeuren, en wordt individueel hulp geboden waar nodig. Bijvoorbeeld als er een diagnose is gesteld dat er extra begeleiding nodig is. Iedereen heeft er recht op, maar de vraag is of je het nodig hebt. Als je het niet nodig hebt, heb je er wel recht op maar krijg je het niet. Of je die begeleiding kunt bieden, hangt van de persoonlijkheid van de mentor af.

In de tekst wordt bij het leren leven ook identiteitsontwikkeling genoemd. Volgens de mentoren komt dit om de hoek kijken als je met de keuze bezig bent. Dan ga je wat dieper graven. Maar sociaal-emotioneel wordt dat niet. De mentor helpt de leerling door door te vragen en te spiegelen. Maar wel in verhouding tot de keuze en niet persoonlijk op een vlak buiten de school. Een mentor komt wel in actie bij bijvoorbeeld pesten en bij irritant gedrag.

Mijn vraag is of de begeleiding bij de profielkeuze in klas 3 beter zou gaan als de leerlingen in klas 1 en 2 meer nagedacht hebben over wie ze zijn. Dat klinkt logisch want kiezen gebeurt constant, dus ook in klas 1 en 2. Dat begint al bij *Maak ik het huiswerk wel of niet?*. Je kunt die 'wie ben ik-vraag' dus elk jaar stellen, maar het gevaar bestaat dat leerlingen snel denken dat ze het allemaal eens een keer gezien hebben. Er is de vrees dat leerlingen het nut er niet van zien.

Het onderdeel 'leren leven' blijft een gemakkelijke uitspraak, die moeilijk concreet wordt. Volgens de mentoren leren leerlingen leven vooral thuis van hun ouders en proefondervindelijk in de maatschappij.

De respondenten reageren vervolgens op de zin waarin wordt gesteld dat dialoog belangrijk is. Ze geven aan dat ook de groepsprocessen belangrijk zijn. Er moet niet in gelezen worden dat het alleen de dialoog tussen leerling en mentor betreft. In de groep kunnen leerlingen geconfronteerd worden met ideeën van anderen en op die manier tot een inzicht komen. Als voorbeeld wordt een klassengesprek genoemd waarin het gedrag besproken is dat de klas vertoonde bij een docent.

We gaan verder met de alinea die stelt dat identiteitsontwikkeling speelt bij vwo-4-leerlingen en dat het zich stellen van vragen over de eigen identiteit kenmerkend is voor de puberteit. Volgens de mentoren speelt dat al in klas 2 en 3. Er volgt een voorbeeld over een 14-jarig meisje. Haar vraag is nog niet “Wie ben ik”, maar wel “Men snapt niet wie ik ben”. Volgens de respondenten zijn leerlingen die daar pas in klas 4 over beginnen te denken, kinderlijk. Deze leerlingen kunnen vaak niet goed mee met de rest van de groep.

Op de laatste alinea zijn de reacties als volgt: Mooi geschreven, maar laten we vooral het leren niet vergeten. Dat er huiswerk gemaakt moet worden, wordt steeds meer over het hoofd gezien. We moeten leerlingen zo begeleiden dat het bij de leerling een automatisme wordt om te leren. Toch krijgen andere zaken steeds meer nadruk. Misschien door andere interesses, andere mogelijkheden buiten de school. Daar moet je als school niet in mee gaan. Door te stellen dat we de leerling moeten uitdagen, creëren we een consumptie-mentaliteit. Het onderwijs krijgt een Veronica-gehalte: kort, flitsend en vooral niet teveel diepgang. De natuurlijke nieuwsgierigheid om te blijven leren, die zou je eigenlijk moeten proberen vast te houden. De prikkels moeten komen van “Ik wil het weten” en niet door het gieten van het onderwijs in een andere vorm.

Deel 2

Bij het vervolg van de workshop liet ik de mentoren uitgaan van het volgende:

1. Je bent ervaringsdeskundige want je hebt een keuze begeleid. Neem echter niet als uitgangspunt het maken van de keuze, maar focus op het volgende: door wat voor begeleiding in klas 1 en/of 2 de leerlingen een betere voorbereiding zouden hebben gehad om de profielkeuze te maken.
2. Je hebt op een bepaalde manier de mentorbegeleiding in klas 3 vormgegeven. Bedenk steeds hoe een mentor in klas 4 het beste kan aansluiten bij de mentorbegeleiding die de leerling in vwo-3 ontving.

Met dat gegeven hebben de mentoren activiteiten bedacht die passen bij een goede loopbaanbegeleiding voor vwo-4-leerlingen. Per activiteit maakten we een kaartje.

Op de kaartjes schreven we:

- Activiteit
- Wie begeleidt daarbij de leerlingen (in de toekomstige situatie)
- Op welke manier begeleiden/uitvoeren dat het goed past bij de vwo4-leerling?
- Wat zou jij/een mentor nodig hebben om deze activiteit tot een goed einde te brengen? Voor welke randvoorwaarden zouden we ons hard moeten maken bij het management? Bij het beantwoorden van deze vraag ook aandacht hebben voor reacties, informatie- en trainingsbehoeften.

Op soortgelijke kaartjes had ik vooraf alleen een activiteit ingevuld, waarvan een aantal bedoeld waren om discussie op te roepen. Die kaartjes worden verder aangevuld. Vervolgens werd uit de kaartjes een top 3 gekozen van activiteiten die prioriteit zouden moeten krijgen in de verdere ontwikkeling van loopbaanbegeleiding in vwo-4.

In onderstaand overzicht zijn de geschreven kaartjes opgenomen. De gekozen top 3 staat vooraan, de overige kaartjes staan in willekeurige volgorde.

overzicht kaartjes

Tabel 22 kaartjes gemaakt door homogene docentengroep 1 (mentoren vwo-3)

Activiteit: weekplanning maken (tijdens periode 1) Wie begeleidt daarbij de leerlingen (in de toekomstige situatie): mentor Op welke manier begeleiden/uitvoeren dat het goed past bij de vwo4-leerling: langzaam loslaten <u>Begin met:</u> zo gaan we het doen (aan de hand nemen) <u>Daarna:</u> steeds één vingertje van de hand loslaten Behoeften mentor: Geen Prioriteit: 1	Activiteit: reflecteren op kwaliteiten en motieven Wie begeleidt daarbij de leerlingen (in de toekomstige situatie): mentor Op welke manier begeleiden/uitvoeren dat het goed past bij de vwo4-leerling: ga uit van cijferresultaten en vakadviezen, maar leg meer nadruk op wat goed gaat Behoeften mentor: aandachtspunten aanreiken Prioriteit: 2
Activiteit: Klassikaal bezoek aan Radboud Universiteit Wie begeleidt daarbij de leerlingen (in de toekomstige situatie): vakdocent + mentor Op welke manier begeleiden/uitvoeren dat het goed past bij de vwo4-leerling: leg nadruk op de manier van werken in het vervolgonderwijs Behoeften mentor: - Prioriteit: 3	Activiteit: leren netwerken Wie begeleidt daarbij de leerlingen (in de toekomstige situatie): specialist Op welke manier begeleiden/uitvoeren dat het goed past bij de vwo4-leerling: gebruik een groepsbijeenkomst, bedenk of dit niet beter bij vwo6 past Behoeften mentor: een cursus wanneer ze zelf zo'n groepsbijeenkomst willen doen Prioriteit: >3
Activiteit: Bijhouden van een keuzedossier in Magister of N@tschool Wie begeleidt daarbij de leerlingen (in de toekomstige situatie): mentor, waarbij de vormgeving van de begeleiding bij de decaan ligt Op welke manier begeleiden/uitvoeren dat het goed past bij de vwo4-leerling: ga verder waar de leerling in klas 3 is gebleven: hij heeft een profiel gekozen en schrijft daarover een reflectie Behoeften mentor: informatie (met name antwoord op de vraag "Wat zijn de eisen voor een geschreven reflectie?") Prioriteit: >3	Activiteit: Geven van studiekeuzeadvies Wie begeleidt daarbij de leerlingen (in de toekomstige situatie): in eerste instantie mentor, in tweede instantie decaan. Met een grotere rol voor de decaan dan bij de profielkeuze. Op welke manier begeleiden/uitvoeren dat het goed past bij de vwo4-leerling: Het moet de keuze blijven van de leerling zelf. Let op! Het is een erg definitieve keuze, specialistisch Behoeften mentor: informatie (met name over het verschil hbo/universiteit) Prioriteit: >3

BIJLAGE 5. Onderzoek homogene docentengroep 2 (mentoren vwo-4)

Deze bijlage geeft de opzet en uitkomsten weer van een van de onderzoeksinstrumenten.

Uitnodiging en deelnemers

Reeds na het schrijven van hoofdstuk 1 heb ik de mentoren van vwo-4 uitgenodigd om te participeren in dit onderzoek. Enkele maanden later, op 15 mei 2012, is daarvoor het laatste deel van de mentorenvergadering ingeruimd. Enkele dagen vóór die vergadering ontvingen de mentoren een opzet voor de workshop en de toenmalige versie van hoofdstuk 1 van dit onderzoek. Aan het einde van de mentorenvergadering waren er nog 45 minuten beschikbaar voor de workshop. Ik ben zelf mentor van vwo-4 maar nam niet in die rol deel aan de workshop maar als workshopleider. De groep bestond verder uit 1 heer en 3 dames. Zij hebben alle vier inbreng gehad in de resultaten, zij het dat twee deelnemers vaker het initiatief namen in de discussie, dat een deelnemer vooral reageerde op de eerste twee en dat de vierde deelnemer alleen reageerde als er daadwerkelijk een rechtstreekse vraag gesteld werd.

Deel 1

Na een inleiding waarin ik het doel van het onderzoek heb toegelicht en toestemming heb gevraagd en gekregen om het gesprek op te nemen en alle resultaten te gebruiken, hebben we een gezamenlijk referentiekader gecreëerd door onderstaande tekst te gebruiken als discussiestuk.

Discussietekst

Uit onderstaande definitie blijkt dat LOB meer is dan keuzebegeleiding.

“LOB is de term voor alle activiteiten in het programma van de school waarbij leerlingen bezig zijn met hun (studie-)loopbaan. LOB is leerlinggericht; het gaat over loopbaancompetenties van leerlingen en het moet hen helpen heldere keuzes te maken, waarbij zij hun capaciteiten en eigen interesses kunnen toetsen aan de praktijk.” (definitie uit Stimuleringsplan lob van de VORaad uit 2009)

LOB heeft een verbinding met de drie onderdelen van leerlingbegeleiding. Begeleiding bij vaardigheden (leren leren), begeleiding bij de sociaal-emotionele ontwikkeling (leren leven) en begeleiding bij het maken van keuzes (leren kiezen). Elke leerling heeft recht op begeleiding op deze drie vlakken.

LOB sluit aan bij leren leren waar het loopbaanvaardigheden betreft (informatie verzamelen, netwerken, enz). LOB sluit aan bij het leren leven waar het de identiteitsontwikkeling betreft (wie ben ik, wie wil ik zijn, wat wil ik betekenen). LOB sluit aan bij het leren kiezen waar het (studie)loopbaanbeslissingen betreft (determinatie, profielkeuze, studiekeuze). Uit onderzoek blijkt dat in die begeleiding de dialoog erg belangrijk is.

LOB wordt tegenwoordig meer gezien als leerproces en minder als keuzeproces. Dat leerproces is te zien vanuit verschillende invalshoeken, waarvan het ontwikkelen van de identiteit een belangrijke is voor de vwo4-leerling. Kenmerkend voor de puberteit is het zichzelf vragen stellen over de eigen identiteit.

Belangrijk doel van LOB op onze school is leerlingen voorbereiden op de toekomst. Een toekomst vol onzekerheden, waarin leerlingen steeds moeten blijven leren en waarin nog vele keuzes zullen volgen. Dat begint met leerlingen steeds opnieuw uit te dagen om niet alleen na te denken over de toekomst, maar daarover ook in gesprek te gaan met anderen en zo die toekomst steeds concreter en mooier te maken.

De gesprek over dit stuk duurde iets meer dan twintig minuten. Tijdens de discussie heb ik zoveel mogelijk doorgevraagd naar zowel reacties als informatie de deelnemers verder nodig hebben. Van het gesprek heb ik een geluidsopname gemaakt, die ik heb gebruikt om het volgende gespreksverslag te maken.

Na enkele opmerkingen over de drukte in deze periode, beginnen we met het bestuderen van de definitie van LOB. Wat opvalt zijn de woorden 'toetsen aan de praktijk'. Op onze school zijn we tenslotte vooral met theorie bezig. Al discussiërend komen we tot de conclusie dat toetsen aan de praktijk ook kan betekenen dat leerlingen ook buiten de school moeten kijken. Of bijvoorbeeld hun ideeën over vervolgopleidingen sporen met hoe het er werkelijk uit ziet. Je kunt denken aan bezoeken van vervolgopleidingen of stages bij een beroepsbeoefenaar. Maar praktijk heeft eigenlijk geen plaats in ons schoolprogramma.

Er wordt een voorbeeld aangehaald van een oud-leerling die altijd al biomedische wetenschappen wilde gaan doen en voor wie de studie tegenvalt, vooral de moeilijkheidsgraad was onverwacht hoog. Sowieso horen we dat veel leerlingen bij nader inzien niet op de goed studie zitten. Dat was misschien niet gebeurd als deze leerlingen beter, uitgebreider of anders hun ideeën hadden getoetst aan de praktijk. Overigens hebben we geen zekerheid in hoeverre de leerlingen die het betreft meer of minder uitgebreid open dagen en dergelijke bezocht hebben. Het is nooit prettig om pas tijdens de studie te ontdekken hoe moeilijk het is. Daar ligt volgens een deelnemer misschien ook een schone taak voor vervolgopleidingen.

In de volgende alinea van de discussietekst zien we dat de begeleiding zich richt op drie onderdelen. Het 'leren leren' wordt als duidelijkste taak gezien voor de mentor. Ook 'leren kiezen' is duidelijk aanwezig in het mentoraat: De mentor vraagt de leerlingen, waarom wil je dat dan? Ben je wel eens wezen kijken? Doe eens een test. De reactie die een andere respondent vervolgens geeft, is dat de leerlingen dat nog wel heel erg moeilijk vinden. Ze hebben wel de profielkeuze gedaan, maar ze zijn nog helemaal niet bezig met de toekomst. Dat is zo ver van ze weg. Daar willen ze ook helemaal niet aan denken. Als voorbeeld geeft deze respondent: "Dan zitten ze naar dat Qompas te kijken en dan komen daar dingen uit waar ze nog nooit aan gedacht hebben. En waarvan ze bij voorbaat zeggen: 'Dat ga ik echt niet doen'."

Maar 'leren leven' dat ziet deze respondent echt niet zitten. De mentoren hebben wel eens gesprekjes met kinderen waar het moeilijk mee gaat. Maar op een systematische manier wordt er geen aandacht gegeven aan 'leren leven'.

Wanneer ik wijs op de woorden "Elke leerling heeft recht op begeleiding op deze drie vlakken." en ik vraag of we op deze school elke leerling begeleiden of zouden moeten begeleiden, is de eerste reactie dat er geschreven wordt over 'recht hebben op' en dat leerlingen er geen gebruik van hoeven te maken. Als voorbeeld wordt genoemd dat er ook leerlingen zijn die het al prima weten. Zij weten bijvoorbeeld al lang dat ze medicijnen willen gaan studeren. En daar gaat ook niks aan veranderen. Een andere respondent zet daar tegenover dat dat nou juist leerlingen zijn die zich blind staren op een bepaalde opleiding en waarvan je je kunt afvragen of hun beeld van deze opleiding goed is en of hier nu sprake is van overtuiging of van iets wat je aangepreft is. Dat leidt tot een kort gesprek over achtergronden van bepaalde leerlingen, hun cultuur, het aanzien van het beroep van arts en de rol van het beroep van de ouders.

Omdat ik nog niet veel gehoord heb over de begeleiding bij de sociaal-emotionele ontwikkeling, leid ik het gesprek terug naar dit onderwerp. Een eerste reactie is "Daar doe ik heel weinig aan. Ik heb ooit een keertje een anorexia-geval gehad. Daar heb ik wel wat mee gedaan." Ik vraag of dat betekent dat we deze begeleiding alleen geven aan leerlingen die extra zorg nodig hebben. Daar brengt een andere respondent tegenin dat er ook impliciete begeleiding is op dat vlak. Doordat je een voorbeeldrol hebt, doordat je signaleert. Door te bespreken hoe je ermee omgaat, als er dingen in het nieuws zijn, als er gepest wordt of als een leerling in de put zit. Dat is echter niet georganiseerd of gestructureerd, bijvoorbeeld met een boekje of een methode.

Vervolgens richt het gesprek zich op de vraag of begeleiding op dat vlak voor elke leerling nodig is en wie die begeleiding zou kunnen geven. De respondenten denken niet capabel te zijn om die begeleiding te geven, als ze dat al zouden willen. Een respondent zegt: “Ik zie mezelf als vakdocent”. Een andere mentor denkt dat het bij LOB hoort, maar dat niet noodzakelijk de mentor die begeleiding hoeft te doen. Als voorbeeld haalt deze respondent de basisschool aan die een methode heeft over sociaal-emotionele ontwikkeling, met onderwerpen als: hoe kom je voor jezelf op, wat is je plaats binnen de groep.

De vergelijking wordt gemaakt met de leeftijdsgroep waar deze mentoren mee werken. Deze leerlingen zijn enerzijds heel puberaal maar ook heel kwetsbaar. Een andere mentor geeft aan dat kinderen zich niet graag blootgeven en die leeftijdscategorie zeker niet. Een groepsgesprek over de vraag “Wat doe je als je onzeker bent”, daar zou deze mentor daarom nooit aan beginnen. De andere mentor reageert “Ik zou het niet kunnen, denk ik. Maar als iemand anders dat kan... misschien is het voor de jeugd wel gezond”.

Ik vraag vervolgens de mentor die nog niet aan het woord geweest is, naar een reactie. Die is: “Ik vind het geneuzel. Ik ben ook niet zo’n roze-wolk-docent”. Na een vraag om dit te verduidelijken geeft deze mentor aan dat met een roze-wolk-docent verwezen wordt naar vragen als wat voel je erbij, wat vind je ervan, wat denk je ervan. Mijn vraag is vervolgens om aan te geven waar de mentorbegeleiding wel uit moet bestaan, waarop het antwoord volgt dat dit alles moet zijn wat met school te maken heeft. Als voorbeeld wordt daarbij gegeven dat als de emotionele toestand van invloed is op de schoolprestaties of op het functioneren op school, dat het dan de mentor aangaat. Anders niet, dan moet de leerling dat thuis bespreken. De school hoeft geen mogelijkheid te bieden om begeleiding te krijgen bij emotionele zaken die geen invloed hebben op de schoolprestaties.

Uit de volgende alinea pikken we vooral het woord dialoog op. In de dagelijkse praktijk bereiken we dat voornamelijk met tien-minuten gesprekjes met de leerlingen. Individuele gesprekjes of zoals een mentor laatst gedaan heeft met een paar kinderen tegelijk. Dan wordt gepraat over hoe het gaat bij de verschillende vakken, heb er al keuzes gemaakt zijn, of een leerling al weet hij later wil gaan doen, wat de uitslag van de studiekeuzetest was, of daar rare dingen uitkwamen of dat de uitslag als verwacht was. De leerling spreken ook over elkaar. Vertellen of ze iets bij een andere leerling vinden passen. Die dialoog zet de leerlingen wel aan het denken, maar echt knopen doorhakken... zover zijn ze nog niet.

Bij de volgende alinea richten we ons op de woorden ‘zichzelf vragen stellen over de eigen identiteit’. De mentoren herkennen dat niet bij hun leerlingen. Bovendien wordt erop gewezen dat er staat ‘aan zichzelf vragen stellen’ en dus niet aan de mentor, hoewel leerlingen ook wel indirect die vragen kunnen stellen door dingen uit te proberen en testen. Een andere mentor geeft aan dat je sporadisch een leerling treft die wil dat de mentor voor hem de keus maakt.

We sluiten af met de laatste alinea. Die wordt redelijk instemmend ontvangen. Wel wordt aangetekend dat het lastig is om leerling op die leeftijd zover te krijgen dat ze in gesprek gaan met anderen over hun toekomst. De mentoren kunnen het belang vanaf een afstand wel zien, maar in de wereld van de leerling is het eigenlijk nog niet belangrijk. Zij zien vooral een schoolvak en ze zien de korte termijn.

Deel 2

Bij het vervolg van de workshop liet ik de mentoren uitgaan van het volgende:

1. Je bent ervaringsdeskundige want je hebt zojuist een keuzeproces begeleid (richting vwo-5). Neem echter niet als uitgangspunt het maken van de keuze, maar focus op het volgende: door wat voor begeleiding in periode 1 en/of periode 2 zouden de leerlingen een betere voorbereiding hebben gehad om deze keuze te maken?

2. Je hebt op een bepaalde manier de mentorbegeleiding in klas 4 vormgegeven. Bedenk steeds wat je het afgelopen jaar hebt gezien wat wel en niet past bij de (gemiddelde?) leerling van vwo-4.

De opdracht was om met deze gegevens activiteiten te bedenken die passen bij een goede loopbaanbegeleiding van vwo-4-leerlingen. Per activiteit moest een kaartje worden ingevuld, waarop stond:

- Activiteit
- Wie begeleidt daarbij de leerlingen (in de toekomstige situatie)
- Op welke manier begeleiden/uitvoeren dat het goed past bij de vwo4-leerling?

Op soortgelijke kaartjes had ik vooraf alleen een activiteit ingevuld, waarvan een aantal bedoeld waren om discussie op te roepen. Die kaartjes moesten verder aangevuld worden. Door tijdgebrek zijn er slechts vier kaartjes gemaakt, bij meer beschikbare tijd waren het er vast meer geweest. In het hierna volgende overzicht staan op de eerste twee kaartjes activiteiten die bedacht zijn door de mentoren. De laatste twee kaartjes waren er twee van de stapel die ik zelf had voorbereid.

overzicht kaartjes

Tabel 23 Kaartjes gemaakt door heterogene docentengroep 2 (mentoren vwo-4)

Activiteit: workshop studievvaardigheden -> leren plannen Wie begeleidt daarbij de leerlingen (in de toekomstige situatie): externe specialist, liever niet vakdocent, gebeurt maar 1x per jaar Op welke manier begeleiden/uitvoeren dat het goed past bij de vwo4-leerling: - concreet, niet te abstract - praktisch, actief toepassingsgericht - leerling probeert zelf uit - op korte termijn concreet toepasbaar	Activiteit: faalangsttraining Wie begeleidt daarbij de leerlingen (in de toekomstige situatie): specialist Op welke manier begeleiden/uitvoeren dat het goed past bij de vwo4-leerling: - is in huidige opzet teveel praktijkgericht, 'hoe ga je ermee om' - kijk meer naar de onzekerheden die eronder liggen
Activiteit: Reflecteren op kwaliteiten en motieven Wie begeleidt daarbij de leerlingen (in de toekomstige situatie): mentor + ouders + vakdocenten Op welke manier begeleiden/uitvoeren dat het goed past bij de vwo4-leerling: - individueel - klassikaal met vragenlijst - de bewustwording aanspreken - aanleiding tot dialoog	Activiteit: Geven van studiekeuzeadvies Wie begeleidt daarbij de leerlingen (in de toekomstige situatie): decaan/mentor Op welke manier begeleiden/uitvoeren dat het goed past bij de vwo4-leerling: - begeleiden van de oriëntatie <i>discussie</i> Alleen als kind erom vraagt of juist niet? Of helemaal niet adviseren?

BIJLAGE 6. Onderzoek decanen en management

Deze bijlage geeft de opzet en uitkomsten weer van een van de onderzoeksinstrumenten.

In november en december 2011 is door een adviseur van de directie, het team van decanen en een teamleider de LOB-scan ingevuld.

Tabel 24 Gebruikte 4-punts-schaal in LOB-scan

Deze scan is ontwikkeld in opdracht van de VORaad om ervoor te zorgen dat scholen de kwaliteit van LOB op hun school op basis van zelfevaluatie eenvoudig in beeld kunnen brengen door in één overzicht de huidige stand van zaken binnen de eigen school te presenteren. Ruim 65 stellingen verdeeld over 12 gebieden van LOB worden door de betrokkene gescoord op een vierpunts-schaal, zoals vermeld in tabel 24 hiernaast. Omdat de scan door verschillende personen binnen de school kan worden ingevuld, is het mogelijk om de uitkomsten te vergelijken en zodoende een startpunt te creëren voor het opstellen van een verbeterplan voor LOB (VORaad, 2012).

score	corresponderend antwoord
1	niet
2	enigszins
3	grotendeels
4	volledig

Uit de vele stellingen in de LOB-scan heb ik er een aantal gekozen die inzichten geven voor de deelvragen in dit onderzoek. Deze zijn hieronder verzameld en afgedrukt met daarbij de scores van de divers partijen.

Tabel 25 Geselecteerde stellingen uit de LOB-scan en de scores van de diverse partijen

	Adviseur directie	Decanen	Teamleider
In onze school hebben we een LOB-werkplan waarin staat welke activiteiten en gesprekken met welk doel worden uitgevoerd binnen de loopbaanleerlijn.	3	2	3
In onze school hebben we een LOB-werkplan waarin staat welke activiteiten en gesprekken op welke wijze, door wie en wanneer worden uitgevoerd binnen de loopbaanleerlijn.	3	2	3
In onze school vinden er gedurende alle leerjaren loopbaanactiviteiten plaats die de doorstroom binnen de school ondersteunen.	2	2	1
In onze school vinden er gedurende alle leerjaren loopbaanactiviteiten plaats die de doorstroom naar vervolgonderwijs ondersteunen.	2	2	2
In onze school vinden structureel en samenhangend activiteiten en loopbaangesprekken binnen LOB plaats, gericht op het ontwikkelen van loopbaancompetenties.	3	2	2

	Adviseur directie	Decanen	Teamleider
In onze school reflecteren we met de leerling op hun kwaliteiten en motieven;	3	2	2
In onze school bieden we activiteiten aan waarmee leerlingen een realistisch opleidingsbeeld en realistisch beroepsbeeld ontwikkelen;	3	3	2
In onze school bieden we voorlichtende en ervaringsgerichte activiteiten aan die leerlingen naar het vervolgonderwijs leiden.	2	4	2
In onze school bieden we activiteiten aan waarin leerlingen leren om geleidelijk sturing aan hun loopbaan te geven.	2	3	2
In onze school bieden we activiteiten aan waarin leerlingen leren wat het doel van netwerken is en hoe ze dit kunnen aanpakken.	2	1	1
In onze school passen we actuele inzichten toe binnen LOB-activiteiten en -gesprekken.	3	2	3
In onze school vinden vakoverstijgende loopbaangesprekken plaats.	3	3	2
LOB in ons schoolcurriculum komt zowel in individuele als in groepsactiviteiten aan de orde.	3	3	3
LOB in ons schoolcurriculum vindt plaats in speciaal geprogrammeerde activiteiten (die bijvoorbeeld tijdens mentoruur worden uitgevoerd).	3	3	3
LOB in ons schoolcurriculum is onderdeel van de vakles van iedere docent.	1	2	1
LOB in ons schoolcurriculum kent ingeroosterde momenten voor persoonlijke begeleiding.	2	2	1
LOB in ons schoolcurriculum kent persoonlijke begeleidingsmomenten op verzoek van de leerling.	3	3	3
LOB in ons schoolcurriculum is geïntegreerd in studie- en/of stageprogramma's.	2	2	1
In onze school vindt begeleiding plaats in dialoog met de leerling.	3	3	3
In onze school zijn de eerstelijners voor LOB bekend en aanspreekbaar voor de leerling op loopbaanvragen.	2	2	4
In onze school is duidelijk wie de vakgebonden en wie de vakoverstijgende loopbaanbegeleiding verzorgt naar de leerling en wat dit betekent.	2	2	1
In onze school zorgt de LOB-coördinator op verzoek van de leidinggevende voor de afstemming tussen eerstelijners plus eerste en tweede lijn in LOB.	1	1	3

	Adviseur directie	Decanen	Teamleider
In onze school is de procedure bekend voor het verwijzen van een leerling van een eerstelijner in LOB naar een tweedelijner.	2	3	2
In onze school is de procedure bekend voor het verwijzen van een leerling van een tweedelijner in LOB naar een derdelijner.	2	1	2

BIJLAGE 7. Tekstfragmenten gesorteerd per deelvraag, thema en subthema

In de vorige bijlagen staan de resultaten per onderzoeksinstrument als document waarin het verloop van het onderzoek gedetailleerd werd beschreven. In deze documenten heb ik tekstfragmenten en enquêteresultaten geselecteerd. Deze werden vervolgens gesorteerd en gecategoriseerd. Daarbij werd de onderverdeling in iedere stap steeds verfijnder. De tekstfragmenten en LOB-scan-resultaten die bij een bepaald (sub)thema passen zijn vanwege de leesbaarheid in overzichtelijke tabellen bij elkaar geplaatst in deze bijlage.

Resultaten gerelateerd aan betekenissen voor de bronnen

Tabel 26 Tekstfragmenten met betrekking tot mentorrol/mentorrelatie

leerlinggroepen	heterogene docentengroep
Wie zou moeten vragen naar wat de leerling denkt te gaan doen? "de mentor". (uit interview bijlage 1) +	mentor: stimulerende rol, niet een controlerende rol (post-it uit bijlage 3) +
De mentor moet het denk ik wel hebben over de vervolgopleiding met de mentorleerling, maar als de leerling dan een kant heeft gekozen met de betreffende vakdocent. (uit enquête bijlage 1) -	persoonlijke begeleidingsmethoden om een goede band op te bouwen met je leerlingen waardoor ze opener zijn naar de mentor toe (post-it uit bijlage 3) +
school kan niet veel meer doen dan leerlingen motiveren opendagen, meeloopdagen en andere dagen mee te doen en brochures te lezen. (uit enquête bijlage 2) -	vertrouwen (post-it uit bijlage 3) +

Tabel 27 Tekstfragmenten met betrekking tot studievvaardigheden

mentoren vwo-3	mentoren vwo-4
Onder begeleiding van mentor maakt leerling weekplanning, daarbij wordt de leerling langzaam los gelaten. (kaartje uit bijlage 4) +	Het 'leren leren' wordt als duidelijkste taak gezien voor de mentor (discussie uit bijlage 5). +
	workshop studievvaardigheden -> leren plannen (kaartje uit bijlage 5) +
	ZELFDE KAARTJE over workshop studievvaardigheden. Wie begeleidt de leerlingen daarbij: externe specialist, liever niet vakdocent -

Tabel 28 Tekstfragmenten met betrekking tot loopbaancompetenties

heterogene docentengroep	mentoren vwo-3
Inventariseren van eigen belangstelling (door Iln) (post-it uit bijlage 3) +	Onder begeleiding van mentor reflecteert leerling op kwaliteiten en motieven, waarbij de cijferresultaten uitgangspunt zijn, maar er wel meer nadruk is voor wat er goed gaat (kaartje uit bijlage 4) +
Veel informatie laten opzoeken (de Iln samen met mentor) (post-it uit bijlage 3) +	Mentor legt nadruk op manier van werken in het vervolgonderwijs (kaartje uit bijlage 4) +
soort intervisie met leerlingen, insteken op interesses/keuzes van leerlingen (post-it uit bijlage 3) +	

Tabel 29 Tekstfragmenten met betrekking tot leren leven

mentoren vwo-3	mentoren vwo-4
<i>aandacht voor binnen- en buitenschoolse zaken</i>	
Begeleiden bij het leren leven. Moet het leerproces niet centraal staan? (uit gespreksverslag uit bijlage 4) -	Maar 'leren leven' dat ziet deze respondent echt niet zitten. (uit gespreksverslag uit bijlage 5) -
<i>voor alle leerlingen</i>	
vragen en spiegelen (in verhouding tot de keuze, niet tot vlakken buiten de school) (uit gespreksverslag uit bijlage 4) -	'recht hebben op': leerlingen hoeven er geen gebruik van te maken (uit gespreksverslag uit bijlage 5) -
bij pesten (uit gespreksverslag uit bijlage 4) -	Ik heb ooit een keertje een anorexia-geval gehad. Daar heb ik wel wat mee gedaan. (uit gespreksverslag uit bijlage 5) -
	faalangsttraining (voor wie het nodig heeft) (kaartje uit bijlage 5) -
	begeleiding kan ook impliciet zijn (uit gespreksverslag uit bijlage 5) +

Tabel 30 Tekstfragmenten met betrekking tot planmatig en verslaglegging bij het leren kiezen

heterogene docentengroep over planmatig	mentoren vwo-3 over verslaglegging
vroeg starten met aangeven keuzes die men later moet maken (post-it uit bijlage 3) +	Mentor begeleidt bijhouden van keuzedossier waarvan de vormgeving bij de decaan ligt (kaartje uit bijlage 4) +
werken met stappenplan (post-it uit bijlage 3) +	
een lessenserie (post-it uit bijlage 3) +	

Tabel 31 Tekstfragmenten met betrekking tot dialogische begeleiding bij het leren kiezen

heterogene docentengroep	mentoren vwo-3	mentoren vwo-4
Communicatiemodellen (post-it uit bijlage 3) +	leerling helpen door door te vragen en te spiegelen (uit gespreksverslag uit bijlage 4) +	De mentor vraagt de leerlingen (uit gespreksverslag uit bijlage 5) +
Mentor in gesprek met leerling (post-it uit bijlage 3) +	klassengesprek (uit gespreksverslag uit bijlage 4) +	

Resultaten gerelateerd aan de huidige praktijk

Tabel 32 Stellingen uit de LOB-scan met betrekking tot activiteiten, praktijk en loopbaancompetenties. Legenda 1=niet, 2=enigszins, 3=grotendeels, 4=volledig

	adviseur directie	decanen	teamleider
In onze school vinden er gedurende alle leerjaren loopbaanactiviteiten plaats die de doorstroom naar vervolgonderwijs ondersteunen.	2	2	2
In onze school vinden structureel en samenhangend activiteiten en loopbaangesprekken binnen LOB plaats, gericht op het ontwikkelen van loopbaancompetenties.	3	2	2
In onze school reflecteren we met de leerling op hun kwaliteiten en motieven;	3	2	2
In onze school bieden we activiteiten aan waarmee leerlingen een realistisch opleidingsbeeld en realistisch beroepsbeeld ontwikkelen;	3	3	2
In onze school bieden we voorlichtende en ervaringsgerichte activiteiten aan die leerlingen naar het vervolgonderwijs leiden.	2	4	2
In onze school bieden we activiteiten aan waarin leerlingen leren om geleidelijk sturing aan hun loopbaan te geven.	2	3	2
In onze school bieden we activiteiten aan waarin leerlingen leren wat het doel van netwerken is en hoe ze dit kunnen aanpakken.	2	1	1

Tabel 33 Stellingen uit de LOB-scan met betrekking tot dialoog in groep en/of met individu. Legenda 1=niet, 2=enigszins, 3=grotendeels, 4=volledig

	adviseur directie	decanen	teamleider
In onze school vinden vakoverstijgende loopbaangesprekken plaats.	3	3	2
LOB in ons schoolcurriculum komt zowel in individuele als in groepsactiviteiten aan de orde.	3	3	3
In onze school vindt begeleiding plaats in dialoog met de leerling.	3	3	3

Tabel 34 Stellingen uit de LOB-scan met betrekking tot beleid, structuur en organisatie. Legenda 1=niet, 2=enigszins, 3=grotendeels, 4=volledig

	Adviseur directie	Decanen	Teamleider
In onze school hebben we een LOB-werkplan waarin staat welke activiteiten en gesprekken met welk doel worden uitgevoerd binnen de loopbaanleerlijn.	3	2	3
In onze school hebben we een LOB-werkplan waarin staat welke activiteiten en gesprekken op welke wijze, door wie en wanneer worden uitgevoerd binnen de loopbaanleerlijn.	3	2	3
LOB in ons schoolcurriculum kent ingeroosterde momenten voor persoonlijke begeleiding.	2	2	1
LOB in ons schoolcurriculum kent persoonlijke begeleidingsmomenten op verzoek van de leerling.	3	3	3
In onze school zijn de eerstelijners voor LOB bekend en aanspreekbaar voor de leerling op loopbaanvragen.	2	2	4
In onze school is duidelijk wie de vakgebonden en wie de vakoverstijgende loopbaanbegeleiding verzorgt naar de leerling en wat dit betekent.	2	2	1
In onze school zorgt de LOB-coördinator op verzoek van de leidinggevende voor de afstemming tussen eerstelijners plus eerste en tweede lijn in LOB.	1	1	3
In onze school is de procedure bekend voor het verwijzen van een leerling van een eerstelijner in LOB naar een tweedelijner.	2	3	2
In onze school is de procedure bekend voor het verwijzen van een leerling van een tweedelijner in LOB naar een derdelijner.	2	1	2

Resultaten gerelateerd aan prioriteit voor vervolgstappen

Tabel 35 Stellingen uit de LOB-scan met betrekking tot prioriteit tot vervolgstappen. Stellingen waarbij minstens één keer NIET is ingevuld. Legenda 1=niet, 2=enigszins, 3=grotendeels, 4=volledig

	Adviseur directie	Decanen	Teamleider
In onze school bieden we activiteiten aan waarin leerlingen leren wat het doel van netwerken is en hoe ze dit kunnen aanpakken.	2	1	1
LOB in ons schoolcurriculum kent ingeroosterde momenten voor persoonlijke begeleiding.	2	2	1
In onze school is duidelijk wie de vakgebonden en wie de vakoverstijgende loopbaanbegeleiding verzorgt naar de leerling en wat dit betekent.	2	2	1
In onze school zorgt de LOB-coördinator op verzoek van de leidinggevende voor de afstemming tussen eerstelijners plus eerste en tweede lijn in LOB.	1	1	3
In onze school is de procedure bekend voor het verwijzen van een leerling van een tweedelijner in LOB naar een derdelijner.	2	1	2

Resultaten die reacties en behoeften van mentoren aangeven

Tabel 36 Tekstfragmenten met betrekking tot reacties

heterogene docentengroep	mentoren vwo-3	mentoren vwo-4
Wat is de rol van de ouders? (in aantekeningen bij workshop, tabel 19 in bijlage 3)	Leren leven vooral thuis van ouders leren en proefondervindelijk in de maatschappij. (uit gespreksverslag in bijlage 4)	Maar 'leren leven' dat ziet deze respondent echt niet zitten. (uit gespreksverslag in bijlage 5)
	Pas op voor het 'Veronica-gehalte' (uit gespreksverslag in bijlage 4)	Een respondent zegt: "Ik zie mezelf als vakdocent". (uit gespreksverslag in bijlage 5)
		"Ik vind het geneuzel. Ik ben ook niet zo'n roze-wolk-docent". (Is een docent die vragen stelt als wat voel je erbij, wat vind je ervan, wat denk je ervan.) (uit gespreksverslag in bijlage 5)

Tabel 37 Tekstfragmenten met betrekking tot behoeften aan informatie

heterogene docentengroep	mentoren vwo-3	mentoren vwo-4
Wat wordt bedoeld met eerste lijn/tweede lijn? Benoem liever de actoren. (in aantekeningen bij workshop, tabel 19 in bijlage 3)	Extra informatie gevraagd over loopbaancompetenties. (uit gespreksverslag in bijlage 4)	Wat wordt in de LOB-definitie bedoeld met "toetsen aan de praktijk" (uit gespreksverslag in bijlage 5)
Zijn dit andere doelstellingen dan voorheen? (in aantekeningen bij workshop, tabel 19 in bijlage 3)	Informatie gevraagd over verschil hbo/universiteit (op een kaartje in bijlage 4)	

Tabel 38 Tekstfragmenten met betrekking tot behoeften aan ondersteuning en faciliteiten

heterogene docentengroep	mentoren vwo-3	mentoren vwo-4
Een respondent mist de training. (in aantekeningen bij workshop, tabel 19 in bijlage 3)	Waar moet een geschreven reflectie aan voldoen? (op een kaartje in bijlage 4)	
Hulp en begeleiding bij het werken met "Qompas" (post-it in bijlage 3)	Behoeft aan een lijstje aandachtspunten ten behoeve van reflectie op kwaliteiten en motieven (op een kaartje in bijlage 4)	
Vaste momenten voor leerlingbegeleiding, individueel of in groepen (post-it in bijlage 3)		
tijd en mogelijkheden om rol goed te vervullen (in totaal 2 personen noemen 'tijd') (verschillende post-its in bijlage 3)		
briefing, intervisie en handreikingen e.d. (post-it in bijlage 3)		
taakomschrijving (wordt door 2 personen genoemd) (verschillende post-its in bijlage 3)		

Tabel 39 Tekstfragmenten met betrekking tot kansen

heterogene docentengroep	mentoren vwo-3	mentoren vwo-4
Dmv goed onderwijs kun je veel begeleidingsproblemen preventief oplossen. (post-it in bijlage 3)	Behoeft om 'netwerken' in de positieve zin te zien (uit het gespreksverslag in bijlage 4)	

Tabel 40 Tekstfragmenten met betrekking tot bedreigingen

heterogene docentengroep	mentoren vwo-3	mentoren vwo-4
Uitvoering is een probleem in de bovenbouw (in aantekeningen bij workshop, tabel 19 in bijlage 3)	Begeleiden bij het leren leven: je loopt tegen grenzen aan van de mentor persoonlijk (uit het gespreksverslag in bijlage 4)	Dat is zo ver van ze weg. Daar willen ze ook helemaal niet aan denken. (uit gespreksverslag in bijlage 5)
Leerlingen zijn niet bewust. (in aantekeningen bij workshop, tabel 19 in bijlage 3)		Wel wordt aangetekend dat het lastig is om leerling op die leeftijd zover te krijgen dat ze in gesprek gaan met anderen over hun toekomst. (uit gespreksverslag in bijlage 5)
Laat leerlingen niet zes jaar hetzelfde doen. (in aantekeningen bij workshop, tabel 19 in bijlage 3)		
Mentoren moeten niet taken van decanen overnemen. (post-it in bijlage 3)		

BIJLAGE 8. Opvallende resultaten die voor ander onderzoek van belang kunnen zijn

Hoewel dit niet het doel van het onderzoek was, valt het me op dat verschillende keren gesproken wordt over de aansluiting tussen vwo-3 en vwo-4 en tussen primair onderwijs en voorgezet onderwijs. Dit hoort wel bij LOB, want LOB richt zich op doorstroom binnen de school en tussen scholen. Maar past niet in het kader van mijn onderzoek. De opmerkingen hierover waren dat er verbeteringen nodig zijn op dit vlak. Omdat de resultaten buiten dit onderzoek mogelijk bruikbaar zijn, heb ik ze verzameld in deze aparte bijlage.

Een vwo-4-leerling schrijft in de enquête:

“Het verschil tussen de onder- en bovenbouw van vwo is nog steeds veel te groot, hier lopen veel leerlingen tegen aan wanneer zij in de bovenbouw belanden. Ik heb hier zelf ook veel moeite mee gehad, maar heb dit gelukkig weer weg kunnen werken. Maar ik weet dat er ook veel mensen zijn die dat niet lukken en moeten blijven zitten. Daarom lijkt het mij heel nuttig om al in vwo3 te beginnen met de werkdruk aanzienlijk te verhogen zodat leerlingen in vwo4 niet meteen zo'n groot verschil ervaren. Hierdoor zouden er beslist veel minder doublanten zijn.”

In het gespreksverslag van het groepsinterview met vwo-4-leerlingen lezen we:

“De overgang tussen klas 3 en klas 4 is zo groot. Dat wordt wel gezegd in de derde klas, maar wat dat nou precies is, dat snapt niemand. Dat beseft je nu pas. In de onderbouw kan je het best halen zonder huiswerk te maken. Dus als de leraren in de derde steeds zeggen “Je moet alles bijhouden” dan geloof je dat gewoon niet.

Je hebt wel uitleg gekregen wat de vakken in de bovenbouw inhouden, maar als je die vakken hebt is het helemaal anders. Misschien zou je in de derde klas een proefles moeten doen voor elk vak. Of in de projectweek nabootsen dat je in de bovenbouw zit. Het zou goed zijn dat bij de laatste twee proefwerkweken van klas 4 de derde klas ook mee gaat doen. Dat die ook twee proefwerkweken krijgen en ook met extra veel stof zoals wij ze nu krijgen. Misschien krijg je in de onderbouw ook wel teveel punten. Als je ergens een keer een 1 haalt, heeft dat nergens effect. In de vierde klas wel. “

Op één van de post-its uit de heterogene docentengroep lezen we:

“Mentor meer kennis vooraf hebben vanuit basisonderwijs, zodat mentor vanaf brugklas met lob kan beginnen. “