

Beroepsdilemma's als sleutel tot betekenisvol leren

Beroepsidentiteitsontwikkeling en wat onderwijs eraan kan bijdragen

Peter R. den Boer
Annet Jager
Hester R.M. Smulders

Opdrachtgever:

Ministerie van Landbouw, Natuurbeheer en Visserij
Directie Wetenschap en Kennisbeleid

*Het onderzoek is uitgevoerd in het kader van het Programma Arbeidsmarktonderzoek
Landbouwwonderwijs.*

ISBN-nummer 90 5285 084 4

Opdrachtnemer:

Stoas Onderzoek
Postbus 78
6700 AB WAGENINGEN
Telefoon: (0317) 472 711

Dit rapport en andere producten van Stoas Onderzoek zijn schriftelijk te bestellen bij: Stoas Onderzoek, Postbus 78, 6700 AB Wageningen.

Fax: (0317) 424 770

E-mail: onderzoek@stoas.nl

Dit rapport heeft bestelnummer: XX119

© 2003 Stoas Onderzoek

Niets uit deze uitgave mag verveelvoudigd en/of openbaar gemaakt worden door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke wijze ook, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van het hoofd van Stoas Onderzoek. In geval van overname van het data-materiaal moet telkens als bron worden vermeld: "Stoas Onderzoek".

Inhoud

Voorwoord.....	5
1 Achtergrond en theoretisch raamwerk	7
1.1 Inleiding.....	7
1.2 Context.....	8
1.3 Samenvatting van het volgende	9
1.4 Identiteitsontwikkeling, leren en werk; theorie	10
1.4.1 Begripsbepaling	10
1.4.2 Leren en identiteit vanuit sociologisch perspectief.....	11
1.4.3 Leren en identiteit vanuit psychologisch perspectief	13
1.4.4 Vervolg psychologisch perspectief: resumé vooronderzoek.....	15
1.4.5 Vervolg psychologisch perspectief 2: uitwerking consequenties	15
1.4.6 Keuze voor een model	17
1.5 Onderzoeksmodel en vraagstelling	17
1.5.1 De leeromgeving (en de lerende)	20
1.6 We veronderstellen dus dat:	21
2 Onderzoeksopzet	23
2.1 Uitwerking onderzoeksmodel	23
2.2 Keuze onderzoeksgroep, steekproef en respons	24
2.3 Variabelen.....	25
2.4 Operationalisatie	25
2.4.1 Repertory grid Beroepspraktijkervaring (RGB)	26
2.4.2 Interviewvragen	27
2.5 Analyseplan.....	29
3 De leerlingen	31
3.1 Inleiding.....	31
3.2 Beschrijvende gegevens en kwantificering daarvan	32
3.2.1 Achtergrondvariabelen.....	32
3.2.2 Exploratie.....	33
3.2.3 Grenservaringen	37
3.2.4 Verwerking.....	40
3.2.5 Begrip/beroepsidentiteit	41
3.2.6 Zelfsturing	44
3.3 Samenhang tussen de variabelen: kwantitatieve analyse	45
3.4 Samenhang tussen de variabelen: kwalitatieve analyse	47
3.5 Conclusie	53
4 Beschrijving onderwijscontext.....	58
4.1 Inleiding.....	58
4.2 Functie van de stage in de BOL-opleidingen.....	58
4.3 Kwaliteit stage	59
4.4 Kwaliteit begeleiding op de werkplek.....	61
4.5 Kwaliteit stagebegeleiding door de school	62
4.6 Leervragen als leidraad	63
4.7 Opgedane grenservaringen.....	64
4.8 Zelfbeeld en zelfsturing op de arbeidsmarkt.....	65
4.9 Samenvatting en conclusies	66

5 Wat draagt onderwijs bij?	68
5.1 Inleiding.....	68
5.2 Analyse	69
5.3 Conclusie	72
6 Conclusies en discussie	74
6.1 Inleiding.....	74
6.2 Samenvatting resultaten.....	75
6.2.1 Leerproces en leerlingkenmerken	75
6.2.2 Samenhang onderwijscontext leerproces	77
6.3 Conclusies.....	78
6.4 Discussie	80
6.5 Aanbevelingen voor onderwijs: bouwstenen voor een beroepspedagogiek	81
6.6 Aanbevelingen voor onderzoek	83
Aangehaalde literatuur.....	86
Bijlage Schematische weergave interviewgegevens stage-inrichting...	89

Voorwoord

Dit onderzoek is een vervolg op eerder onderzoek rond beroepsidentiteit. Daarin toonden we aan dat er iets als beroepsidentiteit bestaat, dat het beïnvloed wordt door de kwaliteit van de praktijkervaringen die lerenden in het MBO meemaken en de begeleiding die ze daarbij krijgen. In dit onderzoek komen we tot de conclusie dat het vooral het exploreergedrag van leerlingen is dat er voor zorgt dat ze een beroepsidentiteit ontwikkelen. Daarmee kunnen ze richting geven aan hun zoektocht in de wereld van het werk en betekenis geven aan het onderwijs dat ze volgen. Ze leren kortom hun eigen loopbaan te sturen. Onderwijs kan daaraan bijdragen door te starten bij de ervaring die leerlingen al hebben in de praktijk en hen van daaruit verder te laten onderzoeken wat de keuzes zijn waar het in de praktijk om draait en welke keuzes ze daarin zelf willen maken. We hebben in dit onderzoek een instrument ontwikkeld waarmee in kaart gebracht kan worden met wat voor begrippen leerlingen de wereld van het werk bekijken en op welke ervaringen die begrippen zijn gebaseerd. Dat instrument lijkt ons goed bruikbaar voor de onderwijspraktijk: het levert informatie over de startsituatie van de leerling en kan tevens gebruikt worden voor assessments in de BPV.

Dit onderzoek is uitgevoerd in het kader van het onderzoeksprogramma 'arbeidsmarkt onderzoek landbouw onderwijs', gefinancierd door de Directie Wetenschapsbeleid en Kennisoverdracht van het ministerie van Landbouw, Visserij en Natuurbeheer.

Dit onderzoek was niet mogelijk geweest zonder de bereidwillige medewerking van de betrokkenen op de AOC's die hebben meegewerkt: de locatiedirecteuren, de afdelingscoördinatoren, de docenten en de studenten. Wij zijn hen daarvoor onze dank verschuldigd.

Dank ook aan de begeleidingscommissie, bestaande uit

- dhr. H. Beelen, Aequor, Kenniscentrum Beroepsonderwijs Bedrijfsleven voor de Groene Sector
- dhr. Dr. P.C. van den Dool, Inspectie beroepsonderwijs
- dhr. mr. J.A. Guerand, Directie Wetenschap- en Kennisoverdracht van het ministerie van Landbouw, Visserij en Natuurbeheer
- dhr. Prof. Dr. W.J. Nijhof, Universiteit Twente
- dhr. Dr. F. Meijers, Meijers Onderzoek en Advies

voor hun constructieve en inspirerende bijdragen en commentaar.

Wageningen,
1 april 2003

1 Achtergrond en theoretisch raamwerk

1.1 INLEIDING

Dit onderzoek is het vervolg op een eerste theoretische verkenning en toetsing rond het thema beroepsidentiteitsontwikkeling die in 2001 is uitgevoerd door Den Boer en Smulders (2001). Daarbij zijn de theoretische modellen van Marcia (in Bosma, 1994) en Meijers en Wardekker (2001) geïntegreerd tot één model waarin het geconfronteerd worden met de beroepsdilemma's van de beroepsbeoefenaar, het verwerken van die ervaringen en het maken van keuzes voor de loopbaan centrale elementen zijn. Dat model is aan bestaande data getoetst. Er werd enige ondersteuning voor het model gevonden. Een van de problemen was dat de gebruikte data niet verzameld zijn met de bedoeling de door ons gestelde vragen te beantwoorden. De operationalisaties pasten dus vaak niet goed bij de theoretische veronderstellingen die ze beoogden te toetsen.

In dit onderzoek werken we het theoretische model verder uit en verzamelen we daarbij passend data onder lerenden in het middelbaar agrarisch beroepsonderwijs. De begrippen beroepsidentiteit en beroepsdilemma's staan centraal. We trachten (opnieuw, maar nu aan daartoe verzamelde data en in meer detail) aan te tonen dat ze bestaan en een belangrijke rol spelen in de vorming van jongeren tot (competente) beroepsbeoefenaars. Tevens gaan we na welke rol onderwijs daarbij kan en moet spelen. We trachten daarmee bij te dragen aan het formuleren van een antwoord op de centrale vraag: *Hoe bereiden we jongeren zo goed mogelijk voor op een toekomst die in toenemende mate gekenmerkt wordt door onzekerheid?*

Leeswijzer hoofdstuk 1

In de volgende paragraaf schetsen we de maatschappelijke en onderwijskundige context waarin dit onderzoek geplaatst moet worden. In paragraaf 1.3 geven we een samenvatting van het in dit onderzoek gehanteerde onderzoeksmodel en de daarbij gestelde onderzoeksvragen. Deze paragraaf is dus, in tegenstelling tot de gebruikelijke samenvatting van het voorafgaande en samenvatting van het nog volgende, die tot doel heeft de lezer die niet geïnteresseerd is in een theoretisch overzicht en in theoretische details, beknopt te vertellen hoe het theoretisch denkraam er in dit onderzoek uitziet. In paragraaf 1.4 geven we een overzicht van de theorie rond het begrip identiteit in relatie tot arbeid. We onderscheiden de sociologische en de psychologische benadering en bespreken enige modellen en hun voor- en nadelen. We kiezen voor een ontwikkelingsgericht model binnen de psychologische benadering. In paragraaf 1.5 werken we het theoretische model op grond van deze bevindingen verder uit en formuleren we de onderzoeksvragen die centraal staan in dit onderzoek.

Leeswijzer verdere rapport

Het rapport is verder als volgt opgebouwd. Hoofdstuk 2 is gewijd aan de onderzoeksopzet, operationalisering en instrumentering. Hoofdstuk 3 beschrijft en analyseert de gegevens op leerlingniveau, hoofdstuk 4 die op opleidingsniveau. In hoofdstuk 5 onderzoeken we de verbanden tussen opleiding/school en identiteitsontwikkeling. In hoofdstuk 6 trekken we conclusies en doen we op basis daarvan aanbevelingen voor onderwijs en onderzoek.

1.2 CONTEXT

De overgang naar een kenniseconomie

De (overgang van de industriële naar de) kenniseconomie wordt gekenmerkt door een toenemende kennisintensiteit van de productie en een kortere levensduur van kennis (Brouwer, Van Zwin en Winkels, 2001). Daarmee is het op peil kunnen houden van bestaande en kunnen ontwikkelen van nieuwe competenties voor werkenden en lerenden van toenemend belang om werk te vinden en te houden. Tevens is voor het overleven van westerse (kennis- en netwerk-) economieën van toenemend belang dat werkenden niet alleen goed opgeleid zijn en in staat hun kennis op peil te houden, maar ook dat zij kritisch en constructief op productieprocessen, organisatie en doelstellingen van het bedrijf kunnen reflecteren en die reflectie om kunnen zetten in gedrag (Van Woerkom, 2002).

Leren voor onzekerheid

Met deze verandering is de context van het leren voor en in een beroep verschoven van een context van zekerheid naar een context van onzekerheid (Geerligs & Nieuwenhuis, 2002). Daarvan zijn op verschillende niveaus voorbeelden te geven. Op systeemniveau zijn er bijvoorbeeld vraagstekens te zetten bij het paradigma van voorspelbaarheid van de arbeidsmarkt dat ten grondslag ligt aan de manier waarop de kwalificatiestructuur nu wordt gebruikt, namelijk voor het plannen van opleidingstrajecten. Zeker voor sterk in beweging zijnde segmenten van de arbeidsmarkt, zoals de agrarische sector waar het voor nog geen enkele betrokken partij echt duidelijk is waar de kern van toekomstige activiteiten zal liggen, is het zowel onmogelijk en onwenselijk om de opleidingsinhoud te bepalen volgens het 'backward mapping' principe (Den Boer en Nieuwenhuis, 2002).

Op individueel niveau ontstaat spanning tussen de manier van leren in onzekere situaties als de arbeidsplaats en de zekerheid van leren die onderwijs daar tegenover stelt. Het leren op de arbeidsplek laat zich omschrijven als 'productief leren' (Ellström, 1999): leren in een situatie waarin de taak (het probleem) bekend is en eventueel de middelen waarmee deze aangepakt kan worden, maar de uitkomst (de oplossing) niet. Dit leren wordt gekenmerkt doordat het risicovol is, dat er meer dan een goede oplossing bestaat, er collectief geleerd wordt, er fouten mogen worden gemaakt (mits beheersbaar) en het leren ongeordend verloopt. Leren in de onderwijscontext wordt gekenmerkt door precies het tegenovergestelde. Hoewel deze veilige en doelgerichte leeromgeving voor het overdragen van kennis buitengewoon efficiënt is, blijft, met name voor beroepsonderwijs, uiteraard de vraag uiterst relevant in hoeverre de lerenden daarvan baat hebben in een situatie waarin van hen gevraagd wordt productief te leren. Onderwijs lijkt dus op zoek te moeten naar nieuwe evenwichten in het leren (Den Boer en Nieuwenhuis, 2002).

Van backward naar forward mapping

Mertens (1998) en Meijers (1998) geven aan dat forward mapping in een dergelijke context een betere aanpak is dan backward mapping: het gaat er niet in hoofdlijn om de leerling aan de arbeidsmarkt

aan te passen, maar de leerlingen de instrumenten in handen te geven om zelf iets van hun toekomst te maken, aansluitend op hun beroepsmatige en maatschappelijke ambities. Een beroep is niet langer (alleen) een min of meer vaststaand geheel van vaardigheden handelingen, attitudes en houdingen, maar vooral (ook) wat de beroepsbeoefenaar ervan maakt (in de beroeps- en bedrijfscontext waarin hij werkt). Willen leerlingen iets van hun toekomst kunnen maken dan is cruciaal dat die leerlingen weten wat ze willen.

Wenger (1998) gebruikt hier het begrip 'identity', Meijers (1998) heeft het over arbeidsidentiteit, wij gebruiken hier het begrip beroepsidentiteit.

1.3 SAMENVATTING VAN HET VOLGENDE

In de volgende paragrafen geven we aan dat en waarom we kiezen voor een onderzoeksmodel dat gebaseerd is om een mix van de grondvariabelen die Marcia (in Bosma e.a., 1994) hanteert en het ontwikkelingsgerichte model van Meijers en Wardekker (2001). De grondvariabelen van Marcia zijn 'exploratie' en 'commitment'. Exploratie is het serieus verkennen van en experimenteren met verschillende alternatieven in het leven. Commitment is een keuze van een alternatief. Marcia komt op grond van deze twee grondvariabelen tot een indeling in vier statussen, waarin sprake is van wel of geen exploratie en wel of geen commitment (zie paragraaf 1.4.3). De kritiek op dit model is dat het te statisch is en de ontwikkeling van de identiteit niet beschrijft: het verklaart niet waarom iemand in een bepaalde status verkeerd en niet in een andere. Daarom gebruiken we ook het ontwikkelingsmodel van Meijers en Wardekker. Zij gaan er vanuit dat het leren van mensen zijn oorzaak vindt in het beleven van zogenaamde 'grenservaringen'. Grenservaringen zijn diep ingrijpende ervaringen die iemands leven 'op zijn kop' zetten. Dergelijke ervaringen worden volgens Meijers en Wardekker verwerkt in twee processen, die zij typeren als 'interne dialoog' en 'externe dialoog'. In eenvoudige bewoordingen is de interne dialoog het verwerken van de emotie: degene die de grenservaring heeft meegemaakt maakt in de eerste plaats ruimte voor de bijbehorende emotie en koppelt de emotie aan de ervaring. Meijers en Wardekker noemen dit proces 'zingeving'. Pas als de emotie wat gezakt is kan degene die de ervaring heeft meegemaakt erover nadenken en er 'betekenis' aan verlenen: 'de ervaring heeft me iets over mezelf geleerd, mijn leven verrijkt' of anderszins. In deze fase is ondersteuning van anderen van belang. In interactie met anderen kan het individu concepten aan de ervaring koppelen. Daardoor krijgt het individu meer kennis van zichzelf.

Op basis van de uitkomsten van deze beide theoretische noties en het eerdere onderzoek, ontwikkelen we het onderzoeksmodel zoals weergegeven in figuur 1.4. We gaan er daarin vanuit dat leerlingen in het beroepsonderwijs in de praktische werkelijkheid van het werk ervaringen opdoen, die hun beeld van de werkelijkheid in meerdere of mindere mate 'op zijn kop zetten', omdat ze afwijken van wat ze verwacht hadden of omdat ze hen met hun eigen kwaliteiten of beperkingen confronteren. De mate waarin onderwijs leerlingen daarin in staat stelt noemen we 'exploratie'. Door meer te exploreren hebben de leerlingen meer kans op het opdoen van grenservaringen. Als die worden opgedaan en goed worden verwerkt (externe dialoog), leiden ze tot een beter ontwikkelde beroepsidentiteit. Een beroepsidentiteit betekent daarin: 'weten wat je wilt'. We veronderstellen tenslotte dat een beter ontwikkelde beroepsidentiteit leidt tot een grotere mate van zelfsturing op de arbeidsmarkt.

We veronderstellen dus dat:

1. meer exploratie in de beroepspraktijk leidt tot een groter kans op het meemaken van grenservaringen (waarbij specifiek verondersteld wordt dat er geen grenservaringen plaatsvinden zonder exploratie, maar niet dat er automatisch grenservaringen plaatsvinden als er wordt geëxploreerd);
2. grenservaringen die worden verwerkt leiden tot begrip (ofwel beroepsidentiteit);
3. een beter ontwikkelde beroepsidentiteit leidt tot betere zelfsturing op de arbeidsmarkt.

Daarnaast zoeken we antwoord op de volgende vragen:

4. hebben leerlingen die meer in de beroepspraktijk hebben geparticipeerd daardoor meer grenservaringen opgedaan?

5. hoe zien grenservaringen er uit? Waar en wanneer worden ze opgedaan (bijbaan, stage, in verleden, thuis? etc.)?

In dit onderzoek vragen we ons tevens af in hoeverre en op welke wijze onderwijs aan de ontwikkeling van de beroepsidentiteit van de leerlingen kan bijdragen. We veronderstellen dat:

6. de mate waarin de leerling exploreert afhangt van de kwaliteit van de stage of de werkplek van de leerling en van de openheid van die leerling voor nieuwe ervaringen;
7. de mate waarin de leerling grenservaringen meemaakt afhankelijk is van de kwaliteit van de stage of de werkplek;
8. de verwerking van de grenservaringen die de leerling meemaakt afhankelijk is van de kwaliteit van de begeleiding van de school en van de werkplek en van het reflectievermogen van de leerling.

Een schematische voorstelling van het onderzoeksmodel is gegeven in figuur 1.5 op pagina 21.

1.4 IDENTITEITSONTWIKKELING, LEREN EN WERK; THEORIE

1.4.1 BEGRIPSBEPALING

Hoewel in het dagelijks taalgebruik een redelijk ingeburgerd en geaccepteerd begrip, is identiteit paradoxaal en lastig te definiëren (zie Bosma e.a., 1994). Paradoxaal is dat we met onze identiteit bedoelen aan te geven waarin we uniek zijn, maar dat onder andere doen door aan te geven tot welk (deel)collectief we onszelf rekenen (religieuze, etnische of politieke groepering, beroepsgroep, nationale of regionale identiteit, etc.). Paradoxaal is ook dat we onze identiteit niet als tijdelijk maar als continu beschouwen, waarbij echter tegelijkertijd veranderlijkheid voorwaarde is: een onveranderlijke identiteit beschouwen we als star of zelfs onmenselijk. Het begrip identiteit is lastig te definiëren omdat het niet alleen over individuen gaat, zoals in de zojuist gegeven voorbeelden, maar ook over collectieven: onze nationale identiteit, de identiteit van het bijzonder onderwijs, etc. Bosma c.s. (1994, p.169) komen tot de conclusie dat 'the concept of identity is used in a variety of ways (..), but that identity always refers to a relationship between a core and a context.' Identiteit veronderstelt daarom 'an interactional point of view on development, individual, social, and historical. Therefore it may function in an interdisciplinary way: as an interface, for example between individual personality and the character of change.'

In het kader van dit onderzoek is het begrip vooral van belang voor zover het de relatie tussen individu, arbeid en arbeidsorganisaties en de veranderingen die in die context optreden. In dit verband zijn er twee benaderingswijzen van het begrip identiteit, de sociale en de individuele kant, met elk hun historische en onderzoekstradities.

IDENTITEIT: PERSOONLIJK OF SOCIAAL?

Het begrip identiteit stamt uit de Amerikaanse traditie (zie Laske, 2001). Het begrip heeft zich langs twee sporen ontwikkeld, namelijk dat van de Amerikaanse sociale psychologie en dat van de psychoanalyse.

Het begrip identiteit (en identiteitscrisis) in de psychoanalytische traditie is bekend geworden onder invloed van het werk van Eriksson (1971). Identiteit wordt in deze traditie vooral gezien als principe van de psychologische organisatie. Eriksson legde de nadruk op identiteit als ego- of zelfbepaling, als onderscheiding van anderen. Hij benadrukt de gelijkheid ('sameness') en continuïteit, ook in de ogen van anderen. De relatie van het individu met de sociale omgeving wordt in deze traditie als socialisatie

benoemd: primaire socialisatie in gezin en familie en secundaire socialisatie op school en in werk.

In de Amerikaanse traditie wordt identiteit vooral als principe van sociale organisatie gezien. In Europa is de Amerikaanse benadering van identiteit verder ontwikkeld door Habermas (zie Laske, 2001). Hij onderscheidt naast de persoonlijke identiteit ook een sociale identiteit. De persoonlijke identiteit moet zich ontwikkelen, vaak tegen de druk in van de verschillende rolsystemen waarin het individu zich bevindt (de sociale identiteit). Onder invloed van flexibilisering en mobilisering wordt de sociale identiteit afgebroken en dient het individu in staat te zijn nieuwe (sociale) identiteiten op te bouwen en te integreren met de bestaande.

1.4.2

LEREN EN IDENTITEIT VANUIT SOCIOLOGISCH PERSPECTIEF

Hoewel hij zich daar zelf niet over uitlaat, kiest Wenger (1998) de sociale kant in het onderscheid tussen individuele en sociale identiteit. Hij beschouwt identiteitsontwikkeling als counterpart van betekenisverlening (leren) en participatie in een community of practice, beide instrumenten voor vakmanschap, dat primair (of zelfs uitsluitend) sociaal is. Leren in de opvatting van Wenger is deelnemen aan de community of practice, de werkgemeenschap met haar eigen cultuur, gebruiken en kennis (tacit knowledge). Identiteitsontwikkeling maakt daar deel van uit. Wenger geeft aan dat identiteit weliswaar focust op het individu, maar vanuit sociaal perspectief. De tegenstelling tussen individuele en collectieve identiteiten beschouwt hij als een valkuil. Hij onderscheidt twee aspecten aan identiteit: identificatie en 'negotiability', dat we hier vertalen als 'invloed'. De identificatie heeft te maken met mate waarin een persoon al dan niet behoort tot en zich verbindt met een community of practice (cop). Met negotiability bedoelt Wenger de mate waarin een individu invloed heeft op de betekenissen die gemeengoed zijn in de community of practice. De identiteit van het individu in de cop wordt dus bepaald door de mate waarin het individu zich met de cop identificeert en de invloed die het individu kan uitoefenen op de in de cop vigerende betekenissen.

Laske (2001, p.208) komt, geïnspireerd door de opvatting van Habermas – die in tegenstelling tot Wenger individuele persoonlijke identiteit wel als deels strijdig ziet met een sociale identiteit – tot een definitie van arbeidsidentiteit (vocational identity) die vooral bij Wenger's identificatiebegrip past: 'The construction of vocational identity takes into account the culture of the company, adding to the sectoral culture (...), but also linked to the sort of tasks the individual has to perform within the company. As a feature of the worker, identity may change and develop with the worker. It is also linked to the affiliation of the worker or employer, in political/ideological terms as well as in professional ones. Despite being an individual feature, it has strong collective connections and it has a meaning in relation to the others.' Brown (2001) en nog uitgewerkter Dif (2001) komen in ditzelfde Europese onderzoeksproject tot onderscheiden typologieën van arbeidsidentiteiten waarin ook het 'invloeds'aspect van Wenger weer duidelijker naar voren komt. Brown onderscheidt op basis van zijn empirisch onderzoek 1) passieve acceptatie van de arbeidsrol zonder beroeps- of carrièreperspectief en 2) dynamische identiteit waarin professioneel succes een belangrijke factor is. Dif combineert indelingen van Sainsaulieu en Dubar, beide gebaseerd op uitgebreid empirisch onderzoek. De indelingen zijn afgeleid van twee dimensies: 1) biografische transacties (een onderhandeling met het zelf waarbij de professionele carrière ofwel voortdurend herschapen wordt tot een continu proces ofwel gezien wordt als een opeenstapeling van discontinuïteiten) en 2) relationele transacties (de mate waarin het individu zichzelf als onderdeel beschouwd van een groep waarmee hij zich identificeert). Hij komt tot de vierdeling zoals weergegeven in figuur 1.1.

		Relationele transacties	
		Erkenning door de groep	Geen erkenning door de groep
Biografische transacties	continue carrière	Corporate Identity Promotional Identity • gekoppeld aan het bedrijf • actieve aangepaste werknemers • gericht op carrière in het bedrijf	Categorical Identity Blockage Identity • sterk instrumenteel georiënteerde passieve maar aangepaste werknemers • blokkeren vernieuwing
	discontinue carrière	Network Identity Identity of indepedance • actieve maar niet aangepaste werknemers • georiënteerd op een carrière buiten het bedrijf	Outside Work Identity Identity of Exclusion • passieve en niet aangepaste werknemers • zien werk als noodzaak of instrument voor toegang tot andere delen van het leven (gezin, vrije tijd) • gevaar van sociale exclusie

Bron: Dif (2001)

Figuur 1.1 Identiteitsindeling Dif op basis van relationele en biografische transacties

Deze indeling vertoont enerzijds relaties met onderscheidingen in marktsegmenten, zoals die gemaakt worden in de arbeidssociologie (Lutz & Sengenberger in Van Hoof, 1987) en anderzijds met opvattingen over employability en de 'nieuwe werknemer' (Van Gent & Van der Zee, 1998). Promotional Identity is sterk georiënteerd op de bedrijfsdeelmarkt (de interne markt in een bedrijf), Categorical Identity op de identiteit en de beroepsdeelmarkt (de markt van een sterke beroepsgroep). Dif onderkent het remmende effect van een identiteit die hangt aan de beroepsspecifieke deskundigheden, in die zin dat daarvan een sterk conserverend karakter kan uitgaan: doordat de groep zichzelf definieert in termen van de deskundigheden en daaraan vasthoudt staat zij evolutie van het beroep in de weg. De Network Identity kan gezien worden als de werkondernemer waar Van der Zee op doelt in zijn proefschrift: werknemers moeten zichzelf zien als aanbieders van hun eigen denk- en werkkracht. Daardoor blijven ze daar zelf ook investeren. De outside Work Identity betreft een deel van de arbeid in de industriële samenleving waarin het gaat om de huur en verhuur van fysieke arbeid en niet ook om de inzet van (ook mentale) capaciteiten.

In het beschreven model valt op de invloed van het individu in de interactie met de (arbeids-)omgeving erg beperkt is. In de modelontwikkeling wordt uitgegaan van het feit dat de samenleving verandert, waardoor de beroepen- en arbeidsstructuur verandert, waardoor de beroepsidentiteit van individuen verandert. De sterke kant van het model is dus dat het de (veranderingen in) de beroepen- en carrièrestructuren beschrijft en daarmee de impact daarvan op de identiteitsontwikkeling tracht zichtbaar te maken. De zwakke kant is dat het individu niet veel meer keuze heeft dan die van een carrière binnen of buiten het bedrijf. Daarnaast worden individuen getypeerd als al dan niet 'actief' en al dan niet 'aangepast'. Het proces dat leidt tot de activiteit of aangepastheid wordt niet in het model beschreven. Dit laatste punt van kritiek stemt overeen met de kritiek die Meijers en Wardekker (2001) hebben op het statussenmodel van Marcia (zie Bosma e.a., 1994). We gaan daar in paragraaf 1.3.3 in. Dif vat het individu in onze optiek te veel op als onmondige resultante van de maatschappelijke ontwikkelingen en beschouwt de individuele invloed te veel als vaststaande (karakter)trekken, waardoor de keuzeruimte die daaruit voor het individu voortvloeien ons inziens te beperkt zijn. Het model lijkt voor dit onderzoek dan ook vooral bruikbaar als vergelijkingsmateriaal voor tussenresultaten in de ontwikkeling van de beroepsidentiteit die we hier willen bestuderen. Het beschrijft

namelijk wel de ruimte goed die de maatschappelijke ontwikkelingen het individu laat. We komen in het slothoofdstuk op dit model terug.

Beide benaderingen vanuit het sociologisch perspectief leiden dus tot vergelijkbare begrippen (identificatie en invloed) op basis waarvan beschrijvende indelingen gemaakt kunnen worden van de posities die mensen kiezen in de context van werk.

1.4.3

LEREN EN IDENTITEIT VANUIT PSYCHOLOGISCH PERSPECTIEF

Marcia (in Bosma e.a., 1994) vertegenwoordigt de empirische benadering in de psychoanalytische traditie van het identiteitsonderzoek. Op basis van zijn en ander onderzoek onderscheidt hij twee drijvende krachten achter de identiteitsontwikkeling: 'exploratie' en 'commitment'. Onder exploratie verstaat Marcia *'the extent to which an individual has genuinely looked at and experimented with alternative directions and beliefs'*. Commitment betreft *'the choice of one among several of alternative paths in the different (...) domains'*. Op basis van deze twee krachten onderscheidt Marcia vier 'statussen' in de ontwikkeling van iemands identiteit (zie figuur 1.2).

		Exploratie	
		ja	nee
Commitment	ja	Identity achievement	Foreclosure
	nee	Moratorium	Identity diffusion

Bron: Bosma e.a., 1994

Figuur 1.2

Marcia's identiteitsstatussen

Drie van deze statussen geven min of meer de 'stadia' aan in de ontwikkeling van iemands identiteit. Het startpunt van die ontwikkeling is de diffuse identiteit: het individu heeft (nog) niet geëxploreerd en zich (nog) niet gecommiteerd. De fase van exploratie, het 'moratorium' – een korte, uitputtende periode waarin het individu serieus experimenteert met de mogelijkheden en keuzes in het leven zonder zich (al) te committeren – moet leiden tot 'identity achievement'. Deze fase wordt gekenmerkt door commitment: het individu heeft een keuze gemaakt uit de vele mogelijkheden die hij geëxploreerd heeft. Er kan alleen sprake zijn van identity achievement als die identiteit gebaseerd is op exploratie. Heeft het individu zich namelijk gecommiteerd zónder geëxploreerd te hebben dan is in Marcia's termen sprake van 'foreclosure', een staat waarin het individu niet kiest op grond van ervaring maar van gepercipieerde rollen. Mensen in foreclosure zijn star en moeilijk te veranderen, juist omdat hun commitment niet gebaseerd is op ervaring. Ervaring kan veranderen, commitment aan rollen veel moeilijker.

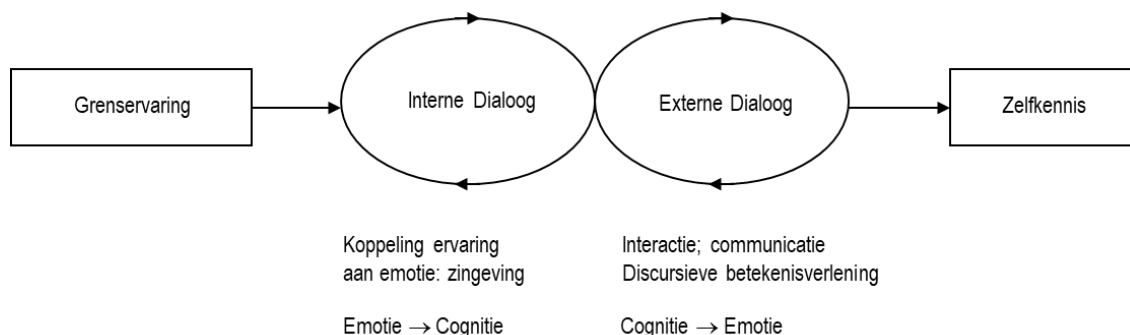
De kritiek op dit model is dat het 1) te statisch is – het beschrijft de ontwikkeling van diffuse tot bereikte identiteit als min of meer eenmalig proces in de adolescentie, 2) de ontwikkeling te simpel voorstelt – uitgaande van de veronderstelling dat iemand eerst een soort globaal overzicht maakt van de mogelijkheden en daarna pas kiest op basis van de daarmee opgedane ervaring, 3) veronderstelt dat (serieuze) exploratie mogelijk is zonder commitment en 4) het ontwikkelingsproces zelf niet beschrijft.

Meijers en Wardekker (2001), die een belangrijk deel van deze kritiek leveren, geven een model dat het ontwikkelingsproces zelf beschrijft. Zij gaan er vanuit dat de leerprocessen die leiden tot de ontwikkeling van identiteit gebaseerd zijn op grenservaringen, dat zijn ervaringen waarin het individu geconfronteerd wordt met de grenzen die de buitenwereld aan hem/haar stelt. Alleen als het individu met deze grenzen geconfronteerd wordt, wordt de leerervaring aan het ik gekoppeld. Tot zover sluiten Meijers en Wardekker aan bij Marcia. Waar Marcia 'exploratie' omschrijft als 'het serieus onderzoeken van en experimenteren met verschillende richtingen en

overtuigingen' hebben Meijers en Wardekker het over grenservaringen. Een nuanceverschil, maar wel belangrijk, is wellicht dat Marcia het proces van exploratie als een vanzelf optredend 'natuurlijk' proces beschouwt. Meijers en Wardekker geven aan dat alleen ervaringen die stoelen op beleving en begrip bijdragen aan de ontwikkeling van de (beroeps)identiteit. Die ervaringen (jezelf ter discussie stellen) zijn serieuze ervaringen die de persoon raken. Dat kan positief zijn, maar ook pijnlijk. In het laatste geval zullen mensen dat soort ervaringen niet opzoeken en als ze ermee geconfronteerd worden is de verleiding groot om de pijnlijke ervaring niet te verwerken maar er voor weg te lopen. Dergelijk vluchtgedrag uit zich in het (veelvuldig) wisselen van opleiding en/of baan (vergelijk de discontinue biografische transacties van Dif (2001) hierboven). Het is dus de taak van het onderwijs om de confrontatie met de (soms pijnlijke) werkelijkheid voor de lerenden te organiseren en hen te helpen de opgedane ervaringen zodanig te verwerken dat de leerervaring zelfinzicht bij de lerende oplevert.

In een stabiele samenleving is commitment aan rollen of een anderszins niet goed ontwikkelde (beroeps-)identiteit geen probleem, omdat beroepen en rollen vaststaan. In die situatie loont vluchtgedrag, ook al leidt het tot wat Marcia 'foreclosure' noemt. Ook hier sluiten de modellen van Marcia en Meijers en Wardekker dus aan. Meijers en Wardekker voegen de oorzaak van de foreclosure, de aan rollen gekoppelde identiteit, aan het model toe. In een turbulente samenleving loont vluchtgedrag niet. In een dergelijke omgeving moeten mensen zelf iets van die omgeving maken. Daarvoor is nodig dat ze weten wat ze willen en om dat te kunnen is het in een turbulente omgeving nodig zichzelf te kennen.

Het ontwikkelingsproces van grenservaring naar zelfkennis dat leidt tot een (beroeps)identiteit beschrijven Meijers en Wardekker als twee in elkaar grijpende cyclische processen, de 'interne' en 'externe' dialoog (zie figuur 1.3).



Figuur 1.3 Ontwikkeling van (arbeids)identiteit volgens Meijers en Wardekker
Bron: Meijers en Wardekker (2001)

De interne dialoog is het proces waarin het individu de emotie achter de grenservaring herkent, beleeft en aan de ervaring koppelt. Daarmee geeft hij de ervaring zin. Om de ervaring en de daarmee gepaard gaande emotie betekenis te geven is externe dialoog nodig: in interactie kan wederzijds begrip ontstaan en kan de emotie aan concepten worden gekoppeld en daarmee betekenis krijgen. De interne dialoog kan, afhankelijk van de aard van de grenservaring korter of langer duren. Zeker als het om ingrijpende grenservaringen gaat (het overlijden van een dierbare bijvoorbeeld) vereist dit proces van de omgeving vooral 'gekend worden', geaccepteerd worden in de ervaring die zich laat omschrijven met 'wat is mij nú overkomen?' of 'waarom moet mij dit gebeuren?'. Interpretatie en betekenisverlening werkt in die situatie vooral remmend. Pas in tweede instantie kan de ervaring

betekenis krijgen doordat er, in dialoog met de buitenwereld, begrippen aan gekoppeld kunnen worden (wat het individu van de ervaring heeft geleerd).

De aldus verworven zelfkennis is sturend in de keuzes die een individu maakt voor het inrichten van zijn leven. De ervaringen in de beroepscontext geven het individu informatie over hoe hij daarin staat. Door de ervaring leert het individu wie hij is en wat hij wil: wat voor hem of haar betekenisvol is aan werk en wat past binnen de persoon die hij door middel van zijn werk wil zijn.

1.4.4

VERVOLG PSYCHOLOGISCH PERSPECTIEF: RESUMÉ VOORONDERZOEK

De beide in 1.4.3 beschreven modellen zijn in het vooronderzoek geïntegreerd tot één model. Daarin is het onderscheid tussen exploratie en commitment gehandhaafd. De interne en externe dialoog zijn geïnterpreteerd als facetten van de exploratie. De interne dialoog is opgevat als de serieusheid van de exploratie, de externe dialoog als de kwaliteit van de begeleiding bij de exploratie. Tevens is aan het model toegevoegd de outputmaat 'zelfsturing'. We zijn immers in de eerste plaats op zoek naar factoren die bijdragen aan de mate waarin een jongere in de opleiding leert om te gaan met een beroepstoekomst die in toenemende mate gekenmerkt wordt door onzekerheid. Beroepsidentiteit is geïntroduceerd als vervoermiddel voor de leerling om greep te krijgen op de werkomgeving waarin deze wil participeren (Wenger, 1998). Beroepsidentiteit is dus een intermediair begrip waarvan verondersteld wordt dat het bijdraagt aan het leren omgaan met en zich handhaven in een turbulente arbeidsmarkt.

De toetsing van dat model heeft opgeleverd dat het bieden van gelegenheid tot exploratie (de lengte van de stages en aantal bezochte stage-instellingen) geen garantie biedt voor het ontwikkelen van beroepsidentiteit. Voor de serieusheid van de exploratie, de verwerking van de stage-ervaringen en het commitment zijn wel (kleine) positieve relaties met beroepsidentiteit gevonden. Voor beroepsidentiteit werden positieve relaties gevonden met de kans op het vinden van een baan en met de tevredenheid met de baan. Er werden geen positieve relaties gevonden met het salaris dat men verdiende. De tevredenheid met de baan heeft dus te maken met de inhoud van het werk en niet met wat men ermee verdient.

Deze uitkomsten zijn, zij het voorzichtig omdat het om kleine effecten gaat, geïnterpreteerd als bevestiging van het gehanteerde model.

1.4.5

VERVOLG PSYCHOLOGISCH PERSPECTIEF 2: UITWERKING CONSEQUENTIES

In hun uitwerking naar de betekenis van hun benadering van de ontwikkeling van (arbeids)identiteit maken Meijers en Wardekker ter verduidelijking graag de vergelijking met het aangaan van relaties en het vinden van een levenspartner om aan te tonen dat het in beide gevallen zinloos is te wachten op de perfecte match. Daar zitten twee elementen aan: 1) het wachten (uitstellen van commitment) en 2) de perfecte (of optimale) match.

Wachten op 'het juiste beroep' is als wachten op 'de ware partner'

Als we uitgaan van het model van zelfkennis door middel van grenservaringen dan is wachten een zinloze bezigheid voor het maken van keuzes. Dat geldt voor het leren omgaan met relaties zo goed als voor het leren omgaan met arbeid. Het is juist de ervaring met relaties of arbeid ons die leert onszelf kennen en te weten wie we zijn en wat we willen. Alleen door ervaring op te doen in arbeidsomgevingen kunnen we leren wat de ervaren arbeid voor ons betekent en wat wij via arbeid voor anderen (c.q. de samenleving) kunnen betekenen. Door het contact met arbeid uit te stellen onthouden we leerlingen belangrijke ervaringen die juist hun leerproces zin geven en sturen. Sterker nog de kans is groot dat door jongeren werkervaring wordt onthouden, ze, als ze in hun eerste ervaring met arbeid een beetje fatsoenlijk worden behandeld, 'verliefd' worden op het werk dat ze tijdens hun stage doen.

Beroepskeuzeadvies in de vorm van kennisoverdracht is dus net zo zinloos als jongeren informatie geven over de andere sekse voordat ze ervaren hebben wat het is om een relatie met iemand aan te knopen. Het is de ervaring die de informatie betekenis geeft omdat die informatie dan ingepast kan worden in het begrippenkader dat de jongere heeft opgebouwd. Ook daarbij is overigens de vraag in hoeverre die informatie de jongere helpt met het verbreden of verdiepen van de kennisbasis op grond waarvan deze jongere keuzes maakt voor zijn toekomst. Ook hier is de ervaring de belangrijkste informatiebron, zo is de verwachting op grond van het model van Meijers en Wardekker. Die ervaring moet uiteraard wel goed verwerkt worden. Docenten spelen daar een belangrijke rol in. We komen daarop in paragraaf 1.5.1 terug.

Beroepskeuze: het vinden van een optimale match?

Het voorafgaande betoog is echter niet strijdig met het idee de perfecte of optimale match: als een jongere weet wat hij wil, is de match te vinden. Door ervaring komt hij erachter wie hij is en wat hij wil. Gewapend met die kennis gaat hij op zoek naar de perfecte match. In een stabiele samenleving is dat een zinvol scenario. Daarin wordt beroepskeuze geleid door geïnstitutionaliseerde socialisatie: beroepen staan vast en rollen staan vast. In een dergelijke samenleving loont een 'match-model': de perfecte baan is de baan die geheel aansluit bij iemands capaciteiten, sociale status, sekserol en andere sociale rollen.

In een turbulente samenleving is dat niet het geval: beroepen zijn in beweging en mensen moeten gedurende hun werkzame leven van beroep (kunnen) wisselen. Daarvoor is van belang zichzelf te kennen, te weten wat men wil en wat men wil betekenen. Het match-model is in een dergelijke situatie zinloos: er is geen perfecte match tussen persoon en beroep, want beroepen zijn veranderlijk. In een turbulente samenleving zoeken naar een perfecte match tussen persoon en beroep is het zoeken van zekerheid die er niet is. Het vinden van een 'optimale match' tussen wat de persoon wil en kan enerzijds en wat onderwijs en de arbeidsmarkt te bieden hebben anderzijds – waarnaar in de beroepskeuzevoorlichting (veelal impliciet) gezocht wordt – is in het huidige tijdsgewricht dus een achterhaald model.

In wezen is in het denkmodel van Meijers en Wardekker de keuze voor een beroep dus niet beslissend. In extremo geldt dat elk beroep goed is, als het individu maar in staat is 'er iets van te maken'.

Een beroeps- of arbeidsidentiteit is in een dergelijke setting een belangrijk mediërend instrument om te voorkomen dat wisselende ervaringen tot voortdurende identiteitswisselingen leiden. Van Hoof (1997) vindt in haar onderzoek naar identiteitsontwikkeling bij adolescenten dat de waarneming van het oordeel van belangrijke anderen over zichzelf in eerste instantie een belangrijk direct effect heeft op het welbevinden van jongere adolescenten. Op iets oudere leeftijd wordt dit effect gemedieerd door de identiteit die de jongere dan ontwikkeld heeft: het oordeel van anderen heeft dan alleen invloed op de identiteit maar niet meer direct op het welbevinden. De beroepsidentiteit kan op dezelfde wijze beschouwd worden als mediator tussen ervaring en handelen. De ervaring is dan niet langer een oordeel over de persoon of de beroepsbeoefenaar als zodanig, maar geeft informatie over hoe het de volgende keer beter kan of dat het soort werkzaamheden niet de dingen zijn die iemand wil doen. De (beroeps) identiteit geeft dus de continuïteit van de persoon in een arbeidsomgeving die gekenmerkt wordt door verandering en onzekerheid.

Identiteit en motivatie

Op zoek gaan naar wie je bent en wat je wilt is op zoek gaan naar je diepste motivatie. In die zin is identiteitsontwikkeling (in elk geval vanuit psychologisch perspectief) gerelateerd aan motivatie. Motivatietheorieën laten zich onderscheiden in theorieën die gericht zijn op extrinsieke of prestatie-motivatie en intrinsieke motivatie

(Boekaerts & Simons, 1995). Extrinsieke motivatietheorieën betreffen het sturen van gedrag door de verwachting die het individu heeft van positieve of negatieve resultaten en de invloed die de omgeving daarop kan uitoefenen. Van processen die van buiten het individu worden aangestuurd leert het individu niet, zo veronderstellen Meijers en Wardekker.

Intrinsieke motivatietheorieën gaan uit van de behoefte aan zelfbeschikking en het plezier dat mensen eraan beleven zich competent te voelen. Aan zelfbeschikking liggen vier factoren ten grondslag (zie Van Woerkom, 2002, p. 79): zich sociaal geïntegreerd voelen, zich autonoom voelen, zich competent voelen en gevoel van eigenwaarde. Deze elementen zijn fundamentele menselijke behoeften, die bovendien in belangrijke mate van invloed zijn op zelfgestuurd leren (ibid.). Voor alle vier deze elementaire behoeften geldt dat de beleving ervan op zelfkennis berust.

Zelfkennis kan alleen vergaard worden uit ervaring, volgens Meijers en Wardekker zelfs alleen uit grenservaringen. Het gaat er dus om het individu uit te dagen tot grenservaringen. Op basis daarvan leert het individu zichzelf beter kennen. Meijers en Wardekker beschouwen goed verwerkte grenservaringen dus als de bron van identiteit (weten wie je bent) en daarmee van intrinsieke motivatie (weten wat je wilt). De veronderstelling is tevens dat het individu op grond van de grenservaringen vanzelf (leer)vragen gaat stellen.

1.4.6 KEUZE VOOR EEN MODEL

In dit onderzoek zijn we op zoek naar antwoorden op de centrale vraag hoe we jongeren moeten voorbereiden op een toekomst die in toenemende mate gekenmerkt wordt door onzekerheid. Onze insteek daarbij is dat leren uiteindelijk een individuele aangelegenheid is: 'No one is able to learn for someone else; the action of learning always has to be realised by the individual, even if that individual is a member of a community of practice' (Straka, 2002). Leren vindt uiteraard plaats in een sociale context en dat is in dit onderzoek de context van het werk. We zijn echter primair op zoek naar variabelen in de ontwikkeling die lerenden doormaken naar het vormen van een beroepsidentiteit en de bijdrage die onderwijs daaraan kan leveren. Het beschrijvingsmodel van Dif (paragraaf 1.4.2) is een interessant model voor de beschrijving van de maatschappelijke keuzeruimte die er voor een individu in de arbeid is. Het geeft geen handvatten om iets te zeggen over het proces van identiteitsontwikkeling en de wijze waarop individuen gestimuleerd kunnen worden om het initiatief te nemen om de keuzeruimte zelf mede te beïnvloeden: iets van hun toekomst te maken.

We kiezen er daarom voor om het in het vooronderzoek ontwikkelde model nader uit te werken op grond van de bevindingen uit dat onderzoek.

1.5 ONDERZOEKSMODEL EN VRAAGSTELLING

Zoals in 1.1 reeds aangegeven is het doel van dit onderzoek aan daartoe verzamelde data en in meer detail aan te tonen dat beroepsidentiteit bestaat en een belangrijke rol speelt in de vorming van jongeren tot (competente) beroepsbeoefenaars. In de volgende paragraaf gaan we daarom eerst na of en in hoeverre het nodig is het in het vooronderzoek gebruikte model aan te passen. Tevens is het doel van dit onderzoek na te gaan welke rol onderwijs daarbij kan en moet spelen. In paragraaf 1.5.1 gaan we daarom na welke elementen uit de omgeving van de lerende van belang zijn om in het onderzoeksmodel op te nemen.

AANPASSING ONDERZOEKSMODEL

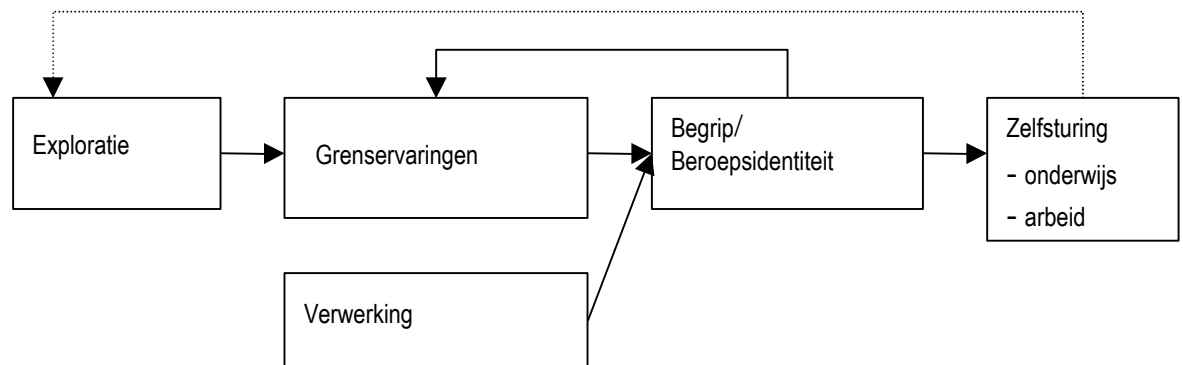
Uit de samenvatting van het vooronderzoek is duidelijk dat de operationalisatie van een aantal begrippen in het onderzoeksmodel niet optimaal is. We lopen daarom het hele model nog een keer kort door.

Als de exploratie serieus is, moet de leerling zowel volgens Marcia als volgens Meijers en Wardekker grenservaringen meemaken. Dat kunnen zowel positieve als pijnlijke ervaringen zijn. De kwaliteit van het leerproces hangt af van de leerling en van de begeleiding die helpt de opgedane grenservaring. Als deze verwerking goed verloopt ontstaat bij de leerling begrip. De leerling heeft de ervaring gekoppeld aan begrippen die hem/haar iets vertellen over zichzelf en zijn/haar rol in de wereld van het werk. Dit begrip van zichzelf in relatie tot werk noemen we beroepsidentiteit. Het gaat daarbij dus om waardenoriëntaties ten aanzien van werk, vragen als: 'wat voor beroepsbeoefenaar (boer, levensmiddelentechnoloog) wil ik worden?' en 'wat is mijn positie in de dilemma's die centraal staan in dit beroep?'¹ In dit verband staan de beroepsdilemma's centraal (Mok, 1973) en gaat het er in de exploratie dus om dat leerlingen met die dilemma's in aanraking komen en daarin een positie leren bepalen. De veronderstelling van Meijers en Wardekker is dat lerenden met een goed ontwikkelde beroepsidentiteit vanzelf goede leervragen stellen, c.q. begrijpen waarvoor het nodig is bepaalde dingen te leren, de betekenis van het geleerde kunnen bepalen ten aanzien van de keuzes die hij heeft gemaakt voor zijn loopbaan (voor zover hij dat op dat moment kan overzien). De verwachting is tevens dat individuen die een goed ontwikkelde beroepsidentiteit hebben beter in staat zijn tot zelfsturend gedrag op de arbeidsmarkt.

Commitment is in het vooronderzoek geoperationaliseerd als de mate waarin leerlingen een duidelijk beroep voor ogen hebben bij het tweede meetmoment, halverwege de opleiding. De gekozen operationalisatie geeft geen uitsluitsel over de controverse tussen Marcia en Meijers & Wardekker. Volgens Marcia zou het commitment voort moeten komen uit de exploratie. Commitment in deze zin zou dus de hier gehanteerde operationalisatie 'commitment voor een beroep' kunnen zijn, maar die dient dan wel te volgen op een serieuze exploratie van de bestaande mogelijkheden. Met de in het vooronderzoek gebruikte operationalisatie is dat niet vast te stellen. Volgens Meijers en Wardekker is serieuze exploratie alleen mogelijk als die hand in hand gaat met commitment, exploratie zonder commitment is immers geen echte exploratie. Ook dat was in het vooronderzoek niet na te gaan. Bovendien sluit de gekozen operationalisatie niet aan bij de forward maar bij de backward mapping gedachte. Immers, als we vragen of de leerling een duidelijk beeld van het beroep voor ogen heeft gaan we niet uit van de mogelijkheden en de wensen van de leerling en de middelen die deze heeft om zijn eigen toekomst vorm te geven, maar van de eisen van de arbeidsmarkt. Commitment gebaseerd op de forward mapping gedachte zou meer te maken moeten hebben met de eigen waarden rond arbeid, eigen competenties en het ontwerpen van de eigen toekomst dan met commitment aan het beroep. De in het vooronderzoek gebruikte operationalisatie van commitment betreft juist de commitment aan bestaande beroepen of het beeld dat de leerling daarvan heeft. Door commitment te koppelen aan waarden en eigen competenties ontstaat overlap met de begrippen beroepsidentiteit en zelfsturing. We kiezen er daarom voor het commitment niet meer in het onderzoeksmodel mee te nemen en dit te beperken tot (de serieusheid van de) exploratie en (de kwaliteit en intensiteit van de) verwerking (van de opgedane praktijkervaringen).

¹ Voor boeren kan hier bijvoorbeeld gedacht worden aan de omgang met en de verhouding tussen ecologische en economische vraagstukken; voor voedseltechnologen bijvoorbeeld de omgang met gentechnologie. Maar ook op veel praktischer niveau kan gedacht worden aan de eisen die het beroep van verpleegkundige technisch stelt, de hoeveelheid tijd die voor patiënten beschikbaar is en de door iedereen begrepen noodzaak van het sociaal contact met de patiënt waar feitelijk geen tijd wordt ingeruimd. Kortom voor afwegingen die spelen tussen de eisen die op financieel-economische en die op inhoudelijk-menselijke gronden aan een beroepsbeoefenaar worden gesteld (zie ook Geurts & Meijers, 2001).

In schema weergegeven ziet het aldus uitgewerkte theoretisch kader er dus als volgt uit (figuur 1.4):



Figuur 1.4 Theoretisch model ontwikkeling beroepsidentiteit

Gezien het feit dat het hier gaat om een ontwikkelingsproces waarbij een individu in de loop van zijn leven een aantal grenservaringen doorloopt, waarvan weliswaar in de loop van de tijd wellicht te verwachten is dat zij minder diepgaand zullen zijn, is er sprake van een cyclisch (of wellicht beter: een spiraalvormig) proces.

We veronderstellen tevens dat het proces in de loop van de tijd inhoudelijk verandert: het proces van de ontwikkeling van een beroepsidentiteit in aanvang ziet er anders uit dan het proces in latere fasen. In de aanvangsfase is het vooral van belang dat het individu zichzelf leert kennen door de opgedane ervaringen te verwerken. In latere fasen is de externe dialoog (ook) een onderhandeling tussen individu en werkgever en/of de samenleving over gewenste en acceptabele rollen en taken. Door de opgedane ervaring heeft het individu kennis opgebouwd over zichzelf en de rollen en taken die hij wenselijk vindt, een beroepsidentiteit ontwikkeld. Door de samenleving of een deel daarvan (het bedrijf) worden echter eisen aan het individu gesteld in de vorm van taakeisen, maatschappelijk geaccepteerde rollen etc. Het individu gaat nu in de externe dialoog in onderhandeling met de samenleving om tot een voor beide partijen acceptabel compromis te komen. Door deze ervaring en de daaraan gekoppelde werkervaringen ontwikkelt de beroepsidentiteit zich verder. In dit onderzoek echter beperken we ons in eerste instantie tot identiteitsontwikkeling in de periode waarin de eerste confrontaties met de beroepswerkelijkheid plaatsvinden of net achter de rug zijn. We willen immers ook weten welke rol beroepsonderwijs in de beroepsidentiteitsontwikkeling kan spelen.

We veronderstellen dus dat:

1. meer exploratie in de beroepspraktijk leidt tot een groter kans op het meemaken van grenservaringen (waarbij specifiek verondersteld wordt dat er geen grenservaringen plaatsvinden zonder exploratie, maar niet dat er automatisch grenservaringen plaatsvinden als er wordt geëxploreerd);
2. grenservaringen die worden verwerkt leiden tot begrip (ofwel beroepsidentiteit);
3. een beter ontwikkelde beroepsidentiteit leidt tot betere zelfsturing op de arbeidsmarkt.

Daarnaast zoeken we antwoord op de volgende vragen:

4. hebben leerlingen die meer in de beroepspraktijk hebben geparticipeerd daardoor meer grenservaringen opgedaan?
5. hoe zien grenservaringen er uit? Waar en wanneer worden ze opgedaan (bijbaan, stage, in verleden, thuis? etc.)?

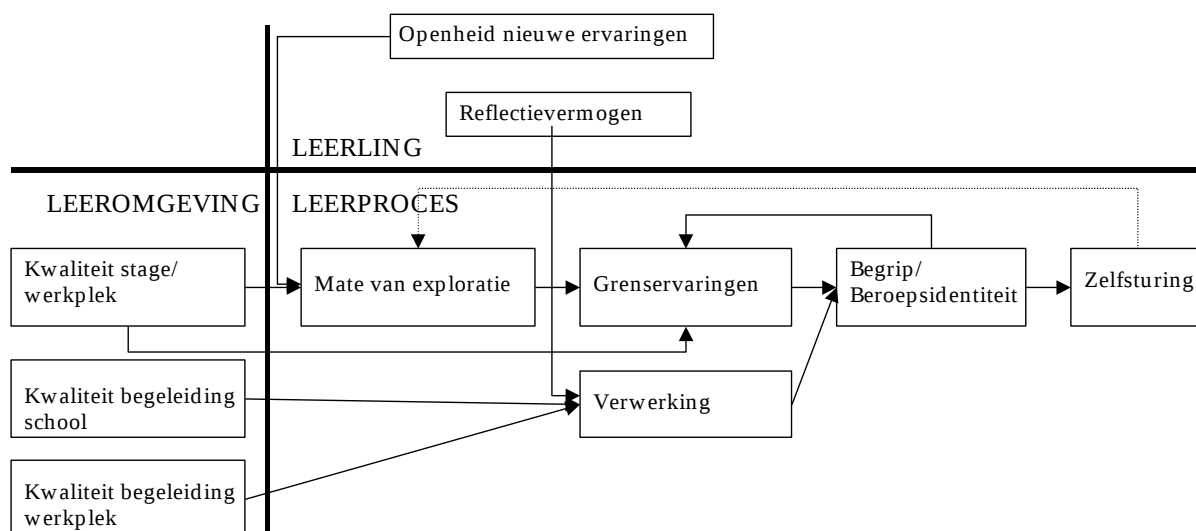
1.5.1 DE LEEROMGEVING (EN DE LERENDE)

In de vorige paragraaf hebben we het theoretische model weergegeven van het proces van de ontwikkeling van de beroepsidentiteit. Dat proces is een cyclisch (of spiraalvormig) proces dat individuen in hun arbeidzame leven meerdere malen doorlopen. Op dit proces zijn verschillende contextfactoren van invloed. In dit onderzoek zijn we vooral geïnteresseerd in de context van de leeromgeving (school en bedrijf) en de individuele context van de lerende.

Om te kunnen exploreren moet de leerling daartoe in de gelegenheid komen, c.q. gesteld worden. Zowel het onderwijs als het bedrijf spelen daarin een belangrijke rol in de vorm van de organisatie en vormgeving van de beroepspraktijkvorming. Uit de vele onderzoeken naar de vormgeving van stages die in de jaren '80 zijn uitgevoerd (De Vries, 1988; Nieuwenhuis, 1991; Meijer en Lucassen, 1985; Frietman, 1990) zijn kenmerken van buitenschoolse leerplaatsen af te leiden die van belang zijn voor het bieden van de gelegenheid tot exploreren. Voorbeelden daarvan zijn de mate waarin de leerling hetzelfde werk moet doen als de werknemers in het bedrijf (versus de sturing van de inhoud van de beroepspraktijkvorming (bpv) door de school), de mate waarin de leerling ingezet wordt in productiewerk (niet te weinig en niet te veel), etc. De mate waarin de leerling gebruik maakt van die gelegenheid is uiteraard mede afhankelijk van die leerling zelf: de leerling moet open staan voor nieuwe ervaringen en zichzelf ter discussie durven stellen. Sommige leerlingen zullen zo gericht zijn op het opdoen van ervaringen dat het voor hen niet veel uitmaakt hoe de bpv georganiseerd is. Voor anderen kan het opdoen van nieuwe ervaringen zo bedreigend zijn dat zij niet exploreren ongeacht hoe de bpv georganiseerd is. Het zal dus nodig zijn voor dit leerlingkenmerk te controleren in het onderzoek. Over het geheel genomen echter, mag verwacht worden dat de mate waarin de bpv de leerling 'uitdaagt' tot het opdoen van nieuwe ervaringen van invloed is op de mate waarin de leerling die opdoet. Bij de vormgeving van een uitdagende stage zijn twee partijen betrokken: de onderwijsinstelling en de stagebiedende instelling.

Hetzelfde geldt voor de verwerking van de opgedane ervaringen. Daarbij speelt bovendien mee dat het waarschijnlijk van belang is dat een goede mix wordt gevonden tussen directe begripvolle begeleiding op de werkplek, zodat de leerling in staat is een interne dialoog te voeren en een begin te maken met de externe dialoog: de ruimte ervaart om zich bewust te zijn dan wel bewust wordt gemaakt van de nieuwe ervaring en wat die voor hem/haar betekent. Daarnaast is het van belang dat de onderwijsinstelling de leerling helpt met reflecteren op de opgedane ervaring, wat deze voor hem/haar betekent en hoe hij hiermee verder wil, zowel in de zin van het opdoen van verdere ervaring als in het omzetten van handelingsverlegenheid in leervragen. Ook hier geldt uiteraard dat de individuele leerling van doorslaggevend belang is voor het effect van begeleiding. Met name het reflectievermogen van de leerling zal van doorslaggevend belang zijn.

Aan het model voor de ontwikkeling van de beroepsidentiteit, aangegeven in figuur 1.4, voegen we daarom twee elementen toe: de leeromgeving en de lerende (zie figuur 1.5). Op het vlak van leeromgeving spelen op grond van het voorafgaande drie facetten een rol: de uitdagendheid/kwaliteit van de leer-werkplek in het bedrijf waar de grenservaringen moeten worden opgedaan, de kwaliteit van de begeleiding door de onderwijsinstelling en de kwaliteit van de begeleiding op de werkplek. Aan de kant van de lerende gaat het om de openheid voor nieuwe ervaringen en het vermogen van de lerende om op de opgedane ervaringen te reflecteren.



Figuur 1.5 Onderzoeksmodel

1.6 WE VERONDERSTELLEN DUS DAT:

1. de mate waarin de leerling exploreert afhangt van de kwaliteit van de stage of de werkplek van de leerling en van de openheid van die leerling voor nieuwe ervaringen;
2. de mate waarin de leerling grenservaringen meemaakt afhankelijk is van de kwaliteit van de stage of de werkplek;
3. de verwerking van de grenservaringen die de leerling meemaakt afhankelijk is van de kwaliteit van de begeleiding van de school en van de werkplek en van het reflectievermogen van de leerling.

Omschrijvingen van de belangrijkste gehanteerde begrippen in het model

Exploratie: confrontatie van een individu met de werkelijke beroepspraktijk; exploratie dient serieus te zijn: een confrontatie met de dieperliggende spanningsvelden en keuzes die in de beroepsuitoefening een rol spelen.

Beroepsdilemma: Een in de dagelijkse praktijk van de beroepsbeoefenaar voorkomend rolconflict dat veroorzaakt wordt door het uiteenlopen van de drie discourses: 1) de economische discours – bijvoorbeeld geld en tijd, 2) de wetenschap-technische discours – bijvoorbeeld kwaliteitseisen – en 3) de cultureel-politieke discours – bijvoorbeeld opvattingen over de inhoud van het werk.

Grenservaring: ervaring die het individu als persoon treft.

Verwerking: reflectie op opgedane (grens)ervaring in gesprekken met anderen.

Beroepsidentiteit: begrip (waardebepaling, betekenisverlening) van opgedane (grens)ervaringen.

Zelfsturing: de eigen loopbaan kunnen sturen zowel qua werk als qua leren: beredeneerde keuzes kunnen maken.

Resumé onderzoeksvragen en hypotheses

Al eerder is aangegeven dat de ontwikkeling van de beroepsidentiteit een cyclisch proces is. Het is niet zo dat een individu met het meemaken, verwerken en begrepen hebben van één grenservaring de ontwikkeling van zijn beroepsidentiteit heeft afgerond. Het is evenmin zonder meer te verwachten dat een individu continu

grenservaringen opdoet, verwerkt en begrijpt. Hoe dit proces verloopt, in welke mate een verwerkte en begrepen grenservaring een volgende oproept of wellicht juist niet, is onderwerp van onderzoek. We willen dus onderzoeken, of en in welke mate en volgorde de verschillende onderdelen in de cyclus voorkomen in de praktijk, wat de rol van verschillende participanten in dit proces is, in hoeverre het proces leidt tot een beroepsidentiteit en zelfsturing en hoe deze zich in de loop van de tijd ontwikkelen (dus niet alleen de beroepsidentiteit zelf, maar ook het proces van beroepsidentiteitsontwikkeling).

We veronderstellen dus dat:

1. meer exploratie in de beroepspraktijk leidt tot een groter kans op het meemaken van grenservaringen (waarbij specifiek verondersteld wordt dat er geen grenservaringen plaatsvinden zonder exploratie, maar niet dat er automatisch grenservaringen plaatsvinden als er wordt geëxploreerd);
2. grenservaringen die worden verwerkt leiden tot begrip (ofwel beroepsidentiteit);
3. een beter ontwikkelde beroepsidentiteit leidt tot betere zelfsturing op de arbeidsmarkt;
4. de mate waarin de leerling exploreert afhangt van de kwaliteit van de stage of de werkplek van de leerling en van de openheid van die leerling voor nieuwe ervaringen;
5. de mate waarin de leerling grenservaringen meemaakt afhankelijk is van de kwaliteit van de stage of de werkplek;
6. de verwerking van de grenservaringen die de leerling meemaakt afhankelijk is van de kwaliteit van de begeleiding van de school en van de werkplek en van het reflectievermogen van de leerling.

Daarnaast zoeken we antwoord op de volgende vragen:

7. hebben leerlingen die meer in de beroepspraktijk hebben geparticipeerd daardoor meer grenservaringen opgedaan?
8. hoe zien grenservaringen er uit? Waar en wanneer worden ze opgedaan (bijbaan, stage, in verleden, thuis? etc.)?

2 Onderzoeksopzet

2.1 UITWERKING ONDERZOEKSMODEL

De ontwikkeling van de beroepsidentiteit staat centraal in dit onderzoek. In 1.4 is het onderzoeksmodel geschetst. Daarin wordt onderscheid gemaakt tussen het proces (van beroepsidentiteitsontwikkeling), de kenmerken van de leerling en de kenmerken van de leeromgeving.

We gaan eerst in op de vormgeving van het onderzoek naar het ontwikkelingsproces. Op basis daarvan worden keuzes gemaakt over de wijze waarop de kenmerken van de leerling en leeromgeving worden onderzocht. Het proces van beroepsidentiteitsontwikkeling is getypeerd als cyclisch en kent vijf elementen:

1. de mate van exploratie
2. het opdoen van grenservaringen (het aantal en de kwaliteit ervan)
3. de (kwaliteit van de) verwerking van de opgedane grenservaringen
4. het begrip van de opgedane grenservaringen / de beroepsidentiteit
5. de mate van zelfsturing in het onderwijs en op de arbeidsmarkt.

Onderwerp van onderzoek zijn de mate en volgorde waarin de verschillende onderdelen in de cyclus voorkomen in de praktijk, wat de rol van verschillende participanten in dit proces is, in hoeverre het proces leidt tot een beroepsidentiteit en zelfsturing en hoe de beroepsidentiteit zich in de loop van de tijd ontwikkelt (zowel de beroepsidentiteit zelf, als het proces van ontwikkeling).

Idealiter vereist het beschrijven van de ontwikkeling van een cyclisch proces een longitudinale onderzoeksaanpak: door bij respondenten op verschillende momenten hun beroepsidentiteit te meten kan de ontwikkeling daarvan in kaart worden gebracht. Door tevens na te gaan in welke mate het individu in de perioden tussen de metingen de beroepssituatie geëxploreerd heeft, daarin grenservaringen heeft meegemaakt en verwerkt (al dan niet met behulp van anderen) kan de relatie met de ontwikkeling van de beroepsidentiteit en de zelfsturing onderzocht worden.

In het kader van dit onderzoek is dat niet mogelijk. Uitgaande van de beperking dat slechts één meting kan worden verricht, gaat het er dus om het goede moment te kiezen van waaruit retrospectieve bevraging voldoende informatie oplevert zonder al te veel vertekening door interfererende ervaringen. De levensperiode waarin de identiteitsontwikkeling vooral plaatsvindt is, zo wordt algemeen verondersteld, de adolescentie. Bovendien is ook de rol die de leeromgeving kan spelen in het ontwikkelingsproces onderwerp van dit onderzoek. Bij de keuze van respondenten is het dus voor de hand liggend om jongeren in of net na de adolescentie te bevragen die aan het eind van hun (dag)opleiding zitten of die de periode waarin zij in het onderwijs zaten nog niet lang achter zich hebben gelaten.

Dat neemt echter niet weg dat ervaringen uit een veel eerdere periode van grote invloed kunnen zijn op de ontwikkeling van de identiteit. Voor de ontwikkeling van de beroepsidentiteit is evident dat de ervaringen van een kind dat bijvoorbeeld gedurende de schoolvakanties zijn ouders helpt op de boerderij ervaringen zijn die kunnen leiden tot een keuze voor of tegen een bestaan als boer. De vraag is dan in hoeverre de jongere een werkelijk beeld heeft gekregen van de beroepsdilemma's van de boer en de keuzes die daarin gemaakt moeten worden (economie versus ecologie, grootschaligheid versus landschapsbeheer, etc., zie voetnoot 1, p. *koppeling maken*). Hetzelfde kan verondersteld worden voor vakantie- en bijbaantjes. De vraag is bovendien hoe dergelijk werk door de jongere wordt beleefd. Meijers en Wardekker beargumenteren dat dergelijk werk in de beleving van de jongere niet als werk wordt gezien en daardoor aan de zijlijn van de ervaring staat. Vervolgens zijn de ervaringen van een jongere op stages en andere praktijksituaties tijdens en in relatie tot de

opleiding een potentiële ervaringsbron die exploratieve mogelijkheden in zich heeft. Tenslotte zullen de eerste ervaringen na (of tijdens de deeltijd-) opleiding op de arbeidsmarkt de jongeren de gelegenheid geven tot meer of minder exploratie van de eigen mogelijkheden en daarbij tot meer of mindere ontwikkeling van de beroepsidentiteit.

2.2 KEUZE ONDERZOEKSGROEP, STEEKPROEF EN RESPONS

De mate waarin onderwijs kan bijdragen aan de exploratie en de ontwikkeling van de beroepsidentiteit is in de in 2.1 genoemde voorbeelden sterk verschillend. De meeste kansen heeft onderwijs bij leerlingen in dagopleidingen. Deze leerlingen kunnen tijdens hun stage worden uitgedaagd tot exploratie. Door te zorgen voor deskundige begeleiding (op de werkplek maar ook voor- en achteraf op school en tussendoor tijdens stagebezoeken en terugkomdagen) kan de opgedane ervaring de leerling verder helpen in de ontwikkeling van de beroepsidentiteit. Als contrast kiezen we voor leerlingen in duale of deeltijd-opleidingen. Deze leerlingen zijn in de eerste plaats werknemer. Zij hebben het proces van kiezen voor een beroep en de eerste ervaringen met dat beroep al achter de rug als ze in de opleiding komen. De verwerking van deze ervaringen hebben dus plaats moeten vinden door het individu zelf, daarbij mogelijk gesteund door collega's of leidinggevende(n) in het bedrijf. De keuze van deze twee typen onderzoeksgroepen maakt het tegelijkertijd dus mogelijk te vergelijken in hoeverre de opleidingen in staat zijn de leerlingen op hun ervaring aan te spreken en daarbij aan te sluiten. Voor de leerlingen die een duale of deeltijd-opleiding volgen en de leerlingen die in hun jeugd ervaring hebben opgedaan, bijvoorbeeld op een boerenbedrijf kan de opleiding gemakkelijk hebben aangesloten als deze ervaringen hebben geleid tot de keuze van het betreffende beroep of de betreffende opleiding. De vraag is in hoeverre er bij deze leerlingen sprake is geweest van serieuze exploratie en in hoeverre ze daarvoor in de opleidingsperiode nog open staan. Voor de leerlingen in de voltijd-opleidingen geldt dat veel minder. Daar zal de aansluiting bij de ervaring eerder te maken hebben met stages en bijbaantjes.

Op grond van deze overwegingen kiezen we ervoor leerlingen in het MBO te bevragen, waarbij een mix gezocht wordt van leerlingen in de dagopleidingen – de beroepsopleidende leerweg (bol) – en leerlingen in de deeltijdopleidingen – de beroepsbegeleidende leerweg (bbl). We kiezen daarbij voor bevraging van respondenten uit het agrarisch onderwijs.

Uit efficiëntie-overwegingen is er voor gekozen 8 van de 10 opleidingen voor dit onderzoek te benaderen die meegewerkt hebben aan het onderzoek naar de beroepspraktijkkennis van docenten in het agrarisch onderwijs (Den Boer en Ter Wee, 2002). Tijdens de interviews met de directeurs van de betreffende 4 AOC-locaties en de coördinatoren van de bijbehorende 8 opleidingen voor dat onderzoek waren al een aantal aanvullende vragen gesteld.

Van deze 8 opleidingen wilden er 5 aan dit onderzoek meewerken. In elke opleiding zijn twee docenten geïnterviewd die betrokken waren bij de stagebegeleiding in de bol en 4 leerlingen, waarvan 2 bol- en 2 bbl-leerlingen. In beginsel was beoogd leerlingen te interviewen die op het moment van bevraging in de vierde klas van de opleiding op niveau 4 zaten (een opleiding tot kaderfunctionaris, afgekort KF). In de praktijk bleek dat vier van de 6 bbl-leerlingen een niveau 3 opleiding volgden (een opleiding tot zelfstandig beroepsbeoefenaar: ZB). De bbl-leerlingen hadden alle, voordat zij aan de opleiding begonnen, enige tijd gewerkt. In 2 opleidingen konden alleen bol-leerlingen worden geïnterviewd omdat op die locatie geen bbl-opleiding wordt aangeboden. Eén (bol)-leerling is niet verschenen voor het interview. In totaal zijn derhalve 3 locatiedirecteurs, 5 opleidingscoördinatoren, 10 docenten en 15 leerlingen geïnterviewd, waarvan 9 bol-leerlingen en 6 bbl-leerlingen in de

opleidingen bloemschikken (8 leerlingen, waarvan 4 bbl en 4 bol), plantenteelt (3 leerlingen, waarvan 2 bbl en 1 bol), groene ruimte (2 leerlingen, beide bol) en veehouderij (2 leerlingen, beide bol).

2.3 VARIABELEN

In het onderzoeksmodel (paragraaf 1.4) worden de volgende (sets van) variabelen onderscheiden:

Onderwijskundige vormgeving

1. de kwaliteit van de stage/de werkplek
2. de kwaliteit van de begeleiding door het bedrijf/tijdens de bpv
3. de kwaliteit van de begeleiding door de school

Leerlingenkenmerken

4. de openheid van de leerling voor het opdoen van nieuwe ervaringen
 5. het reflectievermogen van de leerling
- Daaraan worden op grond van het in 2.1 en 2.2 gestelde nog twee kenmerken toegevoegd, namelijk:
6. type opleiding die de leerling volgt (bol – bbl)
 7. geschiedenis (leeftijd, werkervaring, afkomstig van agrarisch bedrijf, bijbaantjes, werkgeschiedenis)

Proceskenmerken

8. de mate waarin de lerende geëxploreerd heeft
9. de door de leerling opgedane grenservaringen tijdens de bpv
10. de verwerking van de opgedane grenservaringen (externe dialoog) bij de leerling
11. begrip over de opgedane grenservaringen ($\approx$ beroepsidentiteit) bij de leerling,
12. zelfsturing arbeidsloopbaan (toekomstverwachtingen en –plannen en wat is er al gerealiseerd).

2.4 OPERATIONALISATIE

Er is nog veel onduidelijk over wat arbeids-, loopbaan-, beroepsidentiteit nu feitelijk is. In het vooronderzoek is het lastig gebleken een heldere operationele definitie te geven. Voor zover het mogelijk is om helder te krijgen wat beroepsidentiteit is en hoe het zich ontwikkelt is het bovendien buitengewoon lastig dat te operationaliseren in de vorm van items in een vragenlijst.

Een kwalitatieve benadering met behulp van interviews ligt daarom meer voor de hand, omdat dan (met de theoretische uitgangspunten in gedachten) doorgevraagd kan worden naar achterliggende zaken of keuzes die mensen hebben gemaakt afhankelijk van hun concrete context.

De in 2.3 genoemde variabelen zijn uitgewerkt in drie interviewleidraden voor interviews met:

1. docenten
2. bol-leerlingen
3. bbl-leerlingen

Aanvullend is rond de kwaliteit van de stage ook informatie gebruikt die in ander onderzoek verzameld is bij de opleidingscoördinatoren. Voor het verzamelen van de overige informatie zijn bol- en bbl-leerlingen geïnterviewd en docenten die te maken hebben met de (organisatie en of begeleiding van de) stages in de bol. In de schema's 1a tot en met 1c in paragraaf 2.4.2 is aangegeven bij welke van deze drie respondentengroepen welke informatie is verzameld. In het interview is gebruik

gemaakt van het zogenaamde 'repertory grid'. We gaan daar nu in paragraaf 2.4.1 eerst nader op in.

2.4.1 REPERTORY GRID BEROEPSPRAKTIJKERVARING (RGB)

In het interview is gebruik gemaakt een instrument dat gebaseerd is op het repertory grid (Fransella & Bannister, 1977). Het repertory grid is geïntroduceerd door George Kelly als instrument bij zijn 'Personal Construct Theory'. Zijn veronderstelling is constructivistisch: mensen nemen de wereld om zich heen niet passief waar, maar bouwen die actief op. Daarvoor gebruiken ze constructen. Hij ging uit van de veronderstelling dat het zinvoller is inzicht te verkrijgen in de constructen waarmee een individu de wereld om zich heen interpreteert dan constructen te meten die van buitenaf zijn aangebracht. In het repertory grid worden van oudsher drie middelen gebruikt om deze constructen of concepten te achterhalen en hun onderlinge verhouding te bepalen: elementen, concepten en hun onderlinge gewicht. De respondent wordt gevraagd een aantal elementen te noemen. Elementen betreffen de zaak waarop de concepten betrekking hebben. In persoonlijkheidsonderzoek zijn dat meestal mensen, zoals familieleden, vrienden, klasgenoten, enz. Vervolgens wordt de respondent gevraagd waarin twee van deze elementen op elkaar lijken en verschillen van een derde. Hiermee worden de concepten verkregen waarmee iemand zijn omgeving waarneemt. Van de concepten is tegelijkertijd een positieve en een negatieve pool vastgesteld, omdat de respondent de overeenkomst tussen twee elementen en het verschil met het derde moet aangeven. Tenslotte wordt het onderlinge gewicht van de concepten bepaald. Daarvoor zijn verschillende methoden beschikbaar, zie Fransella & Bannister (1977). Hoewel oorspronkelijk ontworpen als eenvoudige 'paper and pencil'-test, zijn er tegenwoordig ook interactieve (computer) versies van het repertory grid beschikbaar.

Het repertory grid past als techniek bij dit onderzoek omdat het inzicht kan verschaffen in de constructen waarmee de geïnterviewden de wereld van het werk waarnemen en dat is waar het bij de beroepsidentiteitsontwikkeling om draait. Als elementen zijn daarom beroepen gekozen. De leerlingen is gevraagd maximaal 10 beroepen te benoemen. Vervolgens is de leerlingen gevraagd aan te geven hoe twee daarvan op elkaar lijken en van een derde beroep verschillen. In de praktijk bleek dit erg lastig voor de leerlingen. Veelal werkte een vergelijking van twee beroepen onderling beter.

Het instrument is daarom zodanig aangepast dat de leerling gevraagd wordt wat er 'leuk, interessant of de moeite waard' is aan een van de beroepen en niet aan het ander (of leuk, belangrijk of de moeite waard aan beide). Vervolgens wordt de leerlingen gevraagd aan te geven wat het belang is van elk van deze concepten. En tenslotte wordt hen gevraagd hoe zij weten dat dit concept zo belangrijk voor hen is. De laatste vraag heeft tot doel de ervaring te achterhalen waarop de zelfkennis is gebaseerd, bijvoorbeeld 'doordat anderen dat hebben verteld', 'doordat hij dat denkt', 'gezien heeft' of 'doordat hij dat zelf heeft meegemaakt'. Het 'zelf meemaken' van de concepten is voor de operationalisatie van exploratie van belang. Pas wanneer de leerling de belangrijke dingen aan werk zelf heeft meegemaakt is er sprake van serieuze exploratie.

Aanvankelijk was de veronderstelling dat met dit instrument zowel de mate van begrip (de concepten waaruit de beroepsidentiteit bestaat) als de ervaring waarop dat begrip gebaseerd is (de exploratie) in kaart gebracht zou kunnen worden. De resultaten lieten echter zien dat de begrippen die de leerlingen gebruiken om de wereld van het werk te beschrijven tamelijk algemeen zijn en elkaar qua diepgang niet veel ontlopen. Kwalitatieve vergelijking van de begrippen was daardoor niet zinvol. Het instrument bleek wel goed bruikbaar om gegevens te verzamelen over de ervaringen waarop de concepten gebaseerd. De scores op het instrument zijn gebruikt als maat voor de mate waarin de leerlingen hebben geëxploreerd.

2.4.2 INTERVIEWVRAGEN

In de schema's 1a tot en met 1c staan per onderzoeksgroep de vragen vermeld die in de interviewleidraden zijn opgenomen om de informatie over de variabelen te verzamelen.

Schema 1a. Vragen proces identiteitsontwikkeling leerling

Variabele	bol	bbl	Docenten
Exploratie	24 (Ervaringen waarop concepten repertory grid gebaseerd)	2 (idem)	
Grenservaringen	9 (wat is je bijgebleven van je laatste stage/ andere praktijk) 14-subvr (verg. andere praktijk-ervaringen: wat deed dat met je?) 15 (1 ^e praktijk wat deed dat met je?) 16 (andere eisen school-stage; hoe ervaren?) 26, 27, 28 (is dit wel wat ik wil?)	10, 11, 12 (is dit wel wat ik wil?)	
Verwerking	Met iemand kunnen praten over: 15 (1e stage-ervaring) 24 (ervaringen bij concepten) 29, 30, 31, 32 ('is dit wel wat ik wil' –ervaringen) 34, 36 (beroepsdilemma's)	Idem over: 8 (idem: bij concepten) 13, 14, 15, 16 (idem: 'is dit ..'-ervaringen) 26, 28 (idem: dilemma's)	
Begrip	33, 34, 35, 36 (beroepsdilemma's) (30), 31 en 32 (hoe kijk je terug op 'is dit wel wat ik wil?'-ervaring?; inzicht in wat écht belangrijk is?) 34, 36 (beroepsdilemma's: hoe mee omgegaan)	25-28 (beroepsdilemma's) (14, 15), 16&17 (als bol) 26, 28 (als bol)	14 (kijken lln anders naar zichzelf na stage) 18 (leervragen)
Zelfsturing arbeidsmarkt	(30), 31 en 32 (hoe kijk je terug op 'is dit wel wat ik wil?'-ervaring?; inzicht in wat écht belangrijk is?) 34, 36 (beroepsdilemma's: hoe mee omgegaan) bij deze vragen: de opmerkingen over keuzes voor en plannen met de toekomst	(14, 15), 16&17 (als bol) 26, 28 (als bol) 29 & 30 (denk je na over je toekomst;) 31 (wat als inhoud werk verandert?)	

Schema 1b: Vragen Leercontext

Variabele	bol-vragen	bbl-vragen	Docent-vragen
Kwaliteit stage	4, 6, 7, 8, 16 (variatie; activiteiten belangrijk voor bedrijf?; praktijk nabij? praktijk andere eisen dan school?) evt. +: 14 (verschillen ervaringen in praktijk)	niet geoperationaliseerd	12a, 12b, 12c, 12 d (opdrachten mee; contact werkelijk arbeidsproces; variatie werkzaamheden; confrontatie beroepsdilemma's)
Kwaliteit begeleiding bedrijf	12&13 of 19&20 (aard & omvang begeleiding; hoe ervaren) 15, 24, 29, 34, 36 (kon je daar met iemand over praten)	23 (begeleiding op de werkplek- hoe ervaren) 8, 13, 26, 28 (kon met iemand over praten?) 24 (werkplekbegeleiding vergroot inzicht?)	22, 23, 24 (eisen school aan bedrijfs-begeleiding, doel, oordeel)
Kwaliteit begeleiding school	10&11 e/o 17&18 (belangrijkste activiteit /stage: begeleid vanuit school; hoe ervaren) ook bij 15, 24, 29, 34, 36 (kon je daar met iemand over praten);	22 (begeleiding opleiding bij praktijkdeel) ook bij 8, 13, 26, 28 (kon je daar met iemand over praten)	19 (wat doet u met de ervaringen leerlingen) 20 (begeleiding; organisatie, voorbereiding stage, aansluiting bij ervaring leerlingen, verwerking ervaringen, formuleren leervragen, omgaan beroepsdilemma's)

Schema 1c: Vragen leerlingcontext

Variabele	bol-vragen	bbl-vragen
Vooropleiding	2 (welke opleidingen heb je hiervoor gevolgd?)	2 (idem)
Huidige opleiding	1 (hoe heet de opleiding die je nu doet?) + bekende info (afdeling)	idem
Huidig werk	--	3 (wat voor werk doe je?)
Openheid nieuwe ervaringen ²	(6-puntsschaal: geldt helemaal – helemaal niet) 1. Ik probeer nieuwe manieren van werken uit. 2. Ik experimenteer met andere manieren van werken. 3. Ik probeer graag dingen uit ook al leidt het soms nergens toe. (zie Van Woerkom, 2002)	idem
Reflectievermogen leerling	25 (denk je wel eens in dit soort termen na over je werk; zo nee: vraag je je wel eens af a) wat voor werk je zou willen doen, b) of dat wel leuk zal zijn, c) of je het zult kunnen?	9 (idem)

² Conform de operationalisering van Van Woerkom, zijn de leerlingen 6 items voorgelegd. Zij vond een coëfficiënt alpha voor deze schaal van .75. Voor dit onderzoek hebben we alleen de drie positief geformuleerde vragen voor analyse gebruikt.

2.5 ANALYSEPLAN

In de eerste plaats worden de verzamelde gegevens uit de interviews op inhoud geanalyseerd. In de hoofdstukken 3 en 4 wordt de inhoudelijke informatie gepresenteerd. Vervolgens wordt getracht op basis van de inhoud van de gegevens een indeling van de leerlingen te maken. Daaraan worden in een vervolgstap de informatie over de leeromgevingen gekoppeld om na te gaan of er mogelijk verbanden tussen beide bestaan.

Daarnaast wordt getracht de kwalitatieve informatie te kwantificeren om de inhoudelijke analyses verder te onderbouwen met statistische analyses. In de schema's 2a en 2b wordt uitgewerkt hoe de informatie uit de in schema 1 weergegeven vragen zijn gebruikt om de variabelen van het ontwikkelingsproces te kwantificeren.

Voor de variabelen op het terrein van de kwaliteit van de stage/werkplek en de kwaliteit van de begeleiding van de school en het bedrijf bleek bij kwalitatieve analyse zo weinig verschil tussen de verschillende locaties te bestaan dat afgezien is van kwantificering van deze variabelen.

Schema 2a. Kwantificering variabelen van het ontwikkelingsproces

Variabele	Operationalisering in leerling-gegevens
Exploratie	Het gemiddelde van 1) de rangorde van het aantal concepten uit de repertory grid dat gebaseerd is op ervaring gedeeld door het aantal genoemde begrippen, en 2) de rangorde van het aantal concepten uit de repertory grid waarvan beide polen gebaseerd zijn op ervaring; de gemiddelde rangordes zijn ingedeeld in 4 groepen (rangorde 1-4 is groep 1, 5-8 is groep 2, 9-12 is groep 3 en hoger dan 12 is groep 4)
Grenservingen/ verrassing/ verwarring	- de inhoudelijke beschrijving van de "is dit wel wat ik wil?/ dit is wat ik wil"-ervaringen. - het aantal is geteld - er is een tweede score berekend waarbij de 'ingrijpendheid' van de ervaring is meegewogen
Verwerking	Het aantal verschillende (groepen) personen waarmee de leerling heeft kunnen praten over de opgedane ervaringen: - medeleerlingen - docent - in de klas - praktijkbegeleider - collega's op het werk
Begrip	1) het aantal beroepsdilemma's dat de geïnterviewde noemt 2) begrip: de mate waarin de geïnterviewde weet wat hij wil en dat aan kan geven
Zelfsturing arbeidsmarkt	a) bbl: II doet wat hij bij begrip heeft aangegeven te weten dat hij wil; b) bol: II heeft concrete plannen die aansluiten bij wat hij bij begrip heeft aangegeven dat hij wil

Schema 2b: Kwantificering leerlingvariabelen

Variabele	
Niveau vooropleiding	vbo=3; mavo=4; mbo=5
Huidige opleiding	zb=3; kf/so=4
Openheid nieuwe ervaringen	somscore (range 5-30)
Reflectievermogen	ja op hoofdvraag (score 6) of som 'ja' op 5 subvragen (range 0-6)

Voor reflectievermogen bleek tussen de leerlingen vrijwel geen verschil te bestaan: op twee na alle leerlingen scoorden maximaal, twee leerlingen scoorden 4 van de 6 punten. Deze variabele is daarom in het onderzoek verder achterwege gelaten.

We hebben data verzameld op het niveau van de leerling. Voor elke leerling geldt dat hij een of meer grenservaringen heeft meegemaakt, deze ervaring(en) wel of niet heeft verwerkt (al dan niet dmv interne en/of externe dialoog), (mede) waardoor deze hebben geleid tot het begrip dat de leerling van zichzelf heeft ontwikkeld, waarbij ook de achtergrondkenmerken en de mate van exploratie nog een rol spelen. Dit proces moet geleid hebben tot een meerdere of mindere mate van zelfsturing in onderwijs en op de arbeidsmarkt. In feite is hier sprake van een 'geneste structuur' van grenservaringscycli binnen personen.

Deze analyse van de te onderzoeken situaties zou ertoe moeten leiden dat we de grenservaring als onderzoekseenheid kiezen. Er zijn een aantal redenen waarom we dat niet hebben gedaan en de leerling als onderzoekseenheid hebben gekozen. Het hiervoor geschetste idee van achtereenvolgende cycli van grenservaring, verwerking, (verandering van) beroepsidentiteit en zelfsturing is een simplificering van de werkelijkheid. In de eerste plaats blijkt namelijk uit de kwalitatieve beschrijving dat de cycli niet netjes na elkaar plaatsvinden maar door elkaar heenlopen. Het is niet zo dat er eerst een cyclus van grenservaring tot begrip loopt en dan pas weer de volgende grenservaring komt. De processen lopen parallel of tegen elkaar in, of naast elkaar zonder elkaar (ernstig) te beïnvloeden – op verschillende niveaus van ervaren en leren. In de tweede plaats zijn de processen geheel verschillend van niveau en tijdsduur. De effecten en het verloop zijn dus vaak niet eenduidig aan één grenservaring toe te schrijven of aan één verwerkingsproces. Zo geldt voor sommige grenservaringen dat ze een hele tijd 'sudderend'. Door een andere gebeurtenis (grenservaring, verwerkingsactiviteit van buiten of binnen) wordt er ineens een proces van verwerking en begrip ingezet. In de analyse moet dus rekening gehouden worden met het feit dat de veronderstelde (causale) relaties lang niet altijd eenduidig, lineair en sequentieel zijn. Ten derde beïnvloeden de cycli elkaar. Zo kan een niet goed verwerkte grenservaring juist op zichzelf al weer negatieve effecten hebben op de volgende cycli. Juist de samenhang tussen de cycli die leidt tot een identiteit en een mate of vorm van zelfsturing is onderwerp van onderzoek.

We kiezen daarom voor een wat eenvoudiger benadering. In het kwantitatieve deel van de analyse gaan we voorbij aan het cyclische, vaak niet-sequentiele en lineaire karakter van het proces. We sommeren per leerling het aantal exploratiemomenten, grenservaringen, verwerkingsmomenten en we kwantificeren het begrip en de zelfsturing. We analyseren vervolgens de (lineaire) relaties tussen deze variabelen. Tevens gaan we de interactieve relatie van grenservaringen en verwerking op begrip na. Dat doen we door middel van regressieanalyse. De veronderstelling achter deze benadering doet geen recht aan het cyclische karakter van het proces. Het gaat met name voorbij aan 1) het feit dat op binnen-individu-niveau relaties bestaan tussen de onderzochte variabelen en 2) het feit dat de cycli elkaar ook onderling weer kunnen beïnvloeden.

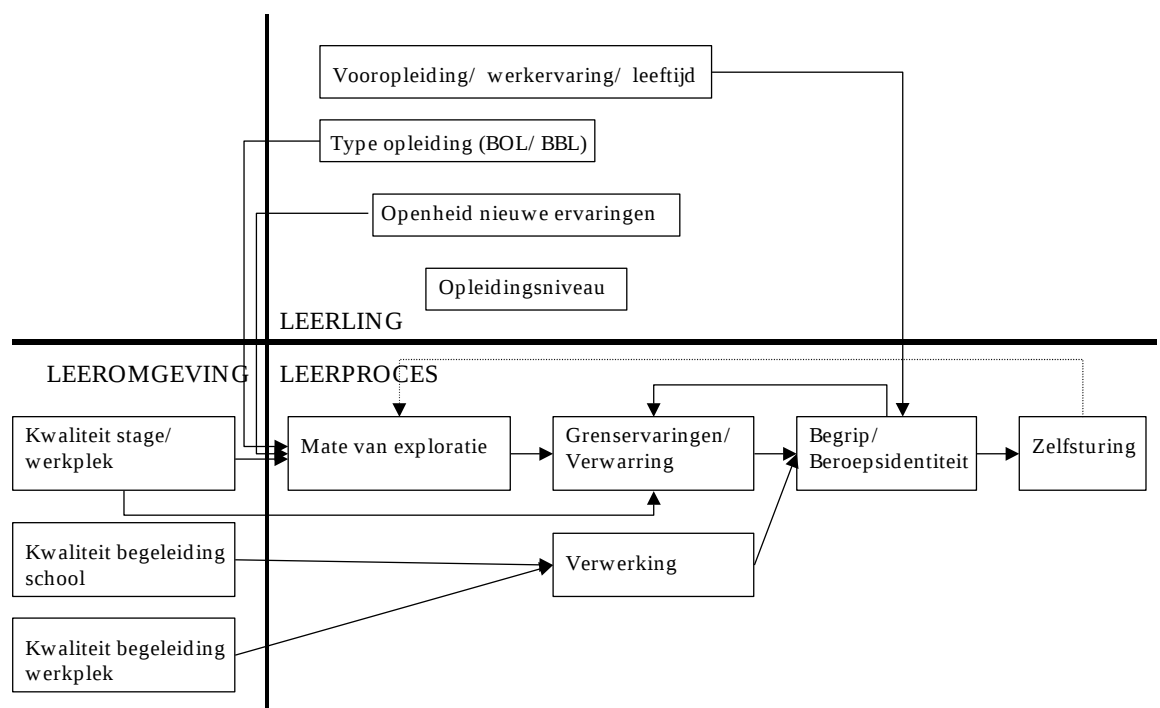
In de kwalitatieve analyse trachten we op leerlingniveau een beschrijving te maken van de verschillende cycli waarbij het onderlinge verband tussen de verschillende variabelen per cyclus centraal staat. Op die manier wordt wel recht gedaan aan de cyclische processen en de onderlinge relaties tussen de cycli.

3 De leerlingen

3.1 INLEIDING

In dit hoofdstuk staan de leerling en het leerproces centraal. In het procesdeel wordt het proces van identiteitsvorming dat de leerling zelf doorloopt beschreven (zie figuur 3.1). We gaan na hoe de beroepsidentiteit van leerlingen wordt gevormd en welke rol de variabelen exploratie, grenservaringen en verwerking daarbij spelen. Vervolgens bekijken we in hoeverre beroepsidentiteit leidt tot zelfsturing.

Naast het zoeken naar een onderling verband tussen de variabelen bekijken we ook de invloed van de 'context variabelen'. In hoeverre spelen vooropleiding, opleidingsniveau, type opleiding (bol-bbl), werkervaring en openheid voor nieuwe ervaringen een rol.



Figuur 3.1 Onderzoeksmodel

Bij dit deel van het onderzoek horen de in paragraaf 1.4.1 uitgewerkte hypothesen, die hier zullen worden getoetst:

Meer exploratie in de beroepspraktijk leidt tot een groter kans op het meemaken van grenservaringen.

Grenservaringen die worden verwerkt leiden tot begrip (ofwel beroepsidentiteit).

Een beter ontwikkelde beroepsidentiteit leidt tot betere zelfsturing op de arbeidsmarkt (en op school in de vorm van leervragen).

Daarnaast worden ook de een paragraaf 1.4.1 geformuleerde onderzoeksvragen hier beantwoord. Dat zijn:

Hebben leerlingen met meer werkervaring (bijvoorbeeld omdat ze ouder zijn, of omdat ze een bbl-opleiding volgen in plaats van een bol-opleiding) meer geëxploreerd en daardoor meer grenservaringen opgedaan?

Hoe zien grenservaringen er uit? Waar en wanneer worden ze opgedaan (bijbaan, stage, in verleden, thuis? etc.)?

Zoals in paragraaf 2.2 aangegeven zijn de interviews met 15 leerlingen afkomstig van verschillende AOC's en verschillende opleidingen als data gebruikt. De vragen die de leerlingen zijn gesteld staan vermeld in paragraaf 2.4.2

De opbouw van dit hoofdstuk is als volgt: in paragraaf 3.2 geven we per variabele een beschrijving van de verzamelde informatie. Tevens geven we in deze paragraaf aan hoe deze kwalitatieve informatie wordt gekwantificeerd om statistische analyses te kunnen doen.

In paragraaf 3.3 wordt de statistische analyse beschreven en in paragraaf 4.4 wordt het model op een kwalitatieve beschrijvende manier ingevuld. In paragraaf 4.5 worden de resultaten samengevat en worden conclusies getrokken.

3.2 BESCHRIJVENDE GEGEVENS EN KWANTIFICERING DAARVAN

3.2.1 ACHTERGRONDVARIABLEN

We bespreken de variabelen een voor een. Een overzicht is opgenomen in tabel 3.1.

GEVOLGDE OPLEIDING IN HET AGRARISCH MBO

Van de 15 geïnterviewde leerlingen volgden er 6 een bbl- en 9 een bol-opleiding. Hoewel het de bedoeling was dat alleen leerlingen op niveau 4 (KF of GB) geïnterviewd zouden worden, volgden 4 leerlingen een opleiding op niveau 3 (ZB). Deze 4 waren allen bbl-ers. In de analyses wordt nagegaan in hoeverre het proces van identiteitsontwikkeling anders verloopt voor de verschillende opleidingsniveaus.

VOOROPLEIDING

De vooropleiding van de leerlingen is divers. Van de 15 leerlingen hebben er 4 een vooropleiding op mbo-of havo-niveau (score 5). Nog eens 4 leerlingen zijn via de mavo ingestroomd in het Mbo (score 4). De overige leerlingen, 7 in totaal, zijn vanuit het VBO (score 3) ingestroomd.

Tabel 3.1 Achtergrondkenmerken van de leerlingen

Leerling	Type opleiding	Opleidingsniveau	Vooropleiding	Openheid nieuwe ervaringen
A	Bbl	ZB	5	10
B	Bol	KF	3	16
C	Bbl	GB	5	16
D	Bol	KF	3	14
E	Bol	KF	4	18
F	Bol	KF	3	18
G	Bol	KF	3	14
H	Bol	KF	4	10
I	Bol	KF	3	16
J	Bol	KF	3	15
K	Bbl	GB	3	18
L	Bol	KF	4	17
M	Bbl	ZB	5	18
N	Bbl	ZB	3	14
O	Bbl	ZB	5	8

OPENHEID VOOR NIEUWE ERVARINGEN

De mate waarin de leerlingen openstaan voor nieuwe ervaringen is gemeten door de scores op drie 6-puntsschalen op te tellen (zie 2.4.2). De somscores lopen uiteen. Er zijn 4 leerlingen die maximale open staan voor nieuwe ervaringen (score 18). Zij proberen graag nieuwe manieren van werken uit, experimenteren graag, ook als het soms nergens toe leidt. Overigens staat de meerderheid van de leerlingen, 12 van de 15, meer positief dan negatief ten opzichte van nieuwe werkwijze, experimenten ed. Er zijn slechts 3 leerlingen die er duidelijk minder positief tegenover staan. Dit betekent dat ze een grotere voorkeur hebben voor routinewerkzaamheden dan (experimenteren met) nieuwe manieren van werken.

SAMENVATTING

De achtergrond van de leerlingen loopt uiteen. Er is een groep leerlingen (voornamelijk bol) die tot nu toe een schools traject hebben doorlopen en waarvoor de ervaringen met het werkveld alleen in stages hebben plaatsgevonden. Wel zijn er enkele bol-leerlingen die een opleiding volgen voor een specifieke werkveld waar ze van huis uit al mee geconfronteerd zijn. Dit geldt voor 2 veehouders en 1 plantenteler. Drie leerlingen zijn ouder dan de overige leerlingen. Alledrie zijn ze bbl-ers. Zij hebben alledrie al werkervaring, maar in andere sectoren dan waarin ze nu worden opgeleid. Van deze oudere leerlingen geeft er een aan kostwinner te zijn. Een andere leerling zegt dit nadrukkelijk niet te zijn. Van haar verdiensten hoeft haar gezin niet rond te komen.

3.2.2 EXPLORATIE

Uit voorgaand onderzoek (den Boer & Smulders, 2001) kwam naar voren dat het scheppen van mogelijkheden tot exploratie geen garantie biedt dat leerlingen ook serieus gaan exploreren. Wel lijkt de kwaliteit van de exploratie belangrijk. In dit onderzoek is exploratie daarom geoperationaliseerd als een serieuze confrontatie van het individu met de werkelijke beroepspraktijk. Daarom is gebruik gemaakt van de 'repertory grid'. In paragraaf 2.4.1 is de methodiek beschreven. De leerlingen hebben concepten benoemd waarmee zij de wereld van werk beschrijven. Als deze concepten op werkelijke ervaringen zijn gebaseerd (dus werkelijk beleefd in plaats van door anderen verteld) telt die ervaring mee als serieuze exploratie.

Alle leerlingen kunnen van meerdere concepten aangeven dat deze op daadwerkelijk meegemaakte ervaringen zijn gebaseerd. Het laagste aantal op ervaring gebaseerde concepten dat een leerling benoemt is 3, het maximum is 7. Gemiddeld kunnen leerlingen van 4,2 concepten de ervaringen benoemen waarop ze gebaseerd zijn. In tabel 3.2 is een overzicht van de concepten en bijbehorende ervaringen weergegeven.

Tabel 3.2 Door leerlingen benoemde concepten en bijbehorende ervaringen

	Concepten	Ervaringen
A	1) personeel begeleiden - werk overdragen 2) positief bijdragen - met ellende te maken hebben 3) iets creëren - iets kloppend maken 4) verzorgen van mensen - kantoorwerk 5) met muziek bezig - niet 6) met kinderen bezig - niet	1) bij woningbouwvereniging gewerkt, ook met mensen contact – puur kantoorwerk, 10 jaar gedaan 2) nu bloemenvak: vreugdevol 3) spannend positieve reactie op wat je maakt 4) ik help graag 5) in koren gezeten, geaarsd om erin door te gaan 6) zelf een kind; contact met onderwijzend personeel
B	1) eenmanszaak - personeel in dienst 2) werken met levend vee - met machines 3) onverwachte situaties - taken uitvoeren 4) afwisselingen - eenzijdig/veel hetzelfde 5) eigen verantwoording - onder een baas werken	1) eigen bedrijf dan doe je het echt zelf: bedrijf runnen voor boeren op vakantie 2) stages, vervanging boeren bedrijf versus bouw 3) ervaring bij overnemen bedrijf bij vakantie boer versus stage 4) alleen verantwoordelijk boerenbedrijf: zieke/ dode koe, probleem oplossen versus bouw 5) bij boeren die op vakantie gaan; in de bouw onder een baas
C	1) met mensen werken - alleen werken 2) mooie dingen maken – steeds hetzelfde 3) bezig zijn - stil zitten 4) eigen stijl ontwikkelen - je aanpassen 5) met levende materialen - mensen werken	1) eigen zaak gehad; zou ik nu niet meer willen; klasgenoten naïef-positief over: hebben geen idee wat ze aan een bloemetje moet verdienen 2) mensen bereid veel te betalen voor mooie dingen - gezien bij bedrijf: weet het te verkopen 3) van jongs af aan iedere 3 maanden ander inrichting eigen huis en dat van familie 4) werk nu heel sober-trekt bepaalde klanten 5) vrijwilligerswerk
D	1) zelf iets tot stand brengen – iemand boven je 2) met beesten - met planten 3) buiten - binnen 4) advies geven - product verkopen 5) anderen iets leren - alleen werken	1) alleen bedrijf gerund voor boer met vakantie; zelf beslissingen: eng maar ook heel mooi 2) ervaring bij boer - boomkweker 3) ervaring buiten 4) op de beurs met de boomkweker: vertegenwoordiger, verkoper 5) moet op school vaak projectpresentaties doen, rondleiding bed& breakfast - positieve reacties
E	1) diversiteit (mensen en plaats) – steeds hetzelfde 2) vrij zijn - verantwoordelijkheid 3) opdrachten verwerven - krijgen 4) in groep werken - individueel 5) werk mee naar huis – 18 uur klaar	1) vakantiewerk bloemenzaak: steeds dezelfde mensen, dezelfde omgeving - vond ik helemaal niks 2) opdrachten school/stage bloemenzaak: verantwoordelijkheid - opdrachten met kunstenaar: vrijheid 3) krijg wel vrije opdrachten (maak maar wat); is lastig: liever gerichtere opdracht (schilderij als aanleiding bv.) 4) werk graag alleen - kan niet in bloemenzaak; daar wil ik dus niet werken 5) vader is leraar: altijd werk mee naar huis
F	1) nieuwe - ouderwetse dingen brengen 2) saaie dingen leuk presenteren 3) iets eenvoudigs speciaal maken - steeds hetzelfde doen 4) onbekende dingen doen 5) mensen prikkelen - overbodige informatie geven 6) klant iets nieuws verkopen waar ze tevreden mee zijn – klant iets verkopen waar hij spijt van krijgt 7) iemand iets leren - overbodige kennis overdragen	1) stages: steeds hetzelfde voor de verkoop – saai 2) ervaring bouwmaterialenbedrijf: aankleden saaie producten verhoogde verkoop 3) werk in bloemenzaak: werkt graag met nieuwe materialen 4) bouwmaterialenbedrijf saai 5) ervaring werk: als je iets niet verkoopt mensen op andere gedachten brengen 6) ervaring werk: tevreden klanten 7) ervaring begeleiden andere leerling- zien dat het helpt - veel info school overbodig

	Concepten	Ervaringen
G	1) leuke collega's - minder leuke collega's 2) zeggenschap -baas zegt wat te doen 3) verantwoordelijkheid voor eindproduct - 7 tot 5-baan	1) beide meegemaakt; minder leuke collega's maken het werk minder leuk 2) ik ken mezelf: of het nou werk is of prive, als iemand zegt wat ik moet doen, dan bekijken ze het maar 3) op werk verantwoordelijk voor het opkweken: veredelaar maakt plantje, als ziekzoeker spuit je hem dood; dat is niet speciaal
H	1) werkdruk - niet; 2) perfect product afleveren - samen product maken; 3) afwisselend binnen en buiten - alleen buiten werken	1) met gemeenten gewerkt; werkt traag, vind ik niks - andere stages meer werkdruk, is prettiger 2) voetbalveld aangelegd 3) stage-ervaring: afwisseling breekt de dag
I	1) doorgroeien - steeds bloemstukken maken 2) iets voor anderen doen – egoïstisch 3) anderen iets leren - alleen werken	1) wil geen bloemstukken blijven maken; nauwelijks doorgroeimogelijkheden, behalve grote bedrijven misschien - zoals in buitenlandstage 2) doe vluchtelingenwerk, omdat we het zo goed hebben hier 3) anderen iets over dragen, enthousiast maken vind ik leuk
J	1) eentonig – afwisselend werk 2) eindzorg – onder anderen werken 3) agrarisch - niet agrarisch	1) ik heb kranten gelopen, dat was zo saai. Ik heb stage gelopen bij gehandicapten, dat was heel afwisselend, met mensen werken en verantwoordelijkheid hebben 2) aanpakken met zijn allen, een stukje extra, daar haal ik de lol uit in mijn werk (stage) 3) op het VBO mochten we koeien scheren of schapen en ik heb 2 keer meegedaan aan een kalverenkeuring
K	1) zelfstandig - in opdracht werken van de baas 2) geïnteresseerde mensen ongeïnteresseerde 3) samenwerken met klanten - alleen werken	1) stage-ervaring bij meester - huidige stage-bedrijf groei ik van weg: ze staan stil 2) kom als jonge stagiair met nieuwe ideeën in bedrijf; wordt positief op gereageerd (zet het maar in de winkel), had ik niet verwacht 3) ervaren dat je door moet vragen wat de klant precies wil: kleur, samenstelling
L	1) veel - weinig met mensen 2) ontwerpen/zelf bedenken - opdrachten uitvoeren 3) serieus genomen worden - niet	1) o.a. ervaring als badmeester; lastig - werkt liever met planten 2) ontwerpen leuk - ervaring: bij hovenier: ook in de ploeg werken - wil ik niet 3) aanvaring met baas stage tuincentrum
M	1) werken met bloemen - niet 2) contact met collega's - minder leuke collega's 3) creatief met handen - minder 4) positieve reacties - geen reacties 5) eigen baas - leven lang medewerker	1) rond gekeken in andere opleidingen, ook buiten het groene onderwijs (economie, toerisme); toch een groene opleiding zocht 2) heb je de hele dag mee te maken, moet je het dus goed mee kunnen vinden; ook negatieve ervaring gehad 3) in bloemenwinkel gewerkt; tijdens opleiding ervaren dat creativiteit groeide 4) positieve reacties belangrijk van klanten, collega's en leidinggevendenden 5) medewerker in bloemenwinkel eigenlijk te min; wil opleiding op HBO niveau; met Stoas opleiding gestopt; ging niet, wilde geen leraar worden
N	1) biologisch/met levende organismen - standaard chemie/doorgaan met bestaande dingen 2) vrij (buiten, spannend) - onvrij 3) interessant/spannend - eentonig/saai	1) heeft in elektro gewerkt; interesses eigenlijk planten/ agrarische wereld - werd hobby - hobby werd belangrijker dan werk 2) in de technische baan niet vrij en niet buiten; baan in de bouw wel, dat trok hem ook aan 3) ervaring in eigen werk (plantenverdeling): werken met nieuwe soorten
O	1) sturen in proces - vaste patronen 2) begeleiden van mensen - ? 3) binnen lokaal werken - buiten werken	1) ik heb niet zoveel met de baas te maken; in mijn huidige werk ook niet; ik regel het zelf wel 2) ik vind het leuk iemand te begeleiden; zeker als ze daarna een vast contract krijgen; ik heb ook wel eens iemand naar huis gestuurd die niet functioneerde

	3) buiten werken bevalt me altijd wel; ik zou wel meer buiten willen werken, want ik zit nu in de kas; in de bakkerij kon ik mijn eigen creativiteit kwijt; ik maakte daar kindertaarten
--	--

De concepten en ervaringen op zich zijn dermate contextgebonden dat het niet zinvol is daar in zijn algemeenheid inhoudelijk iets over te zeggen.

Wel hebben we nagegaan wáár de leerlingen hun explorerende ervaringen hebben opgedaan. In tabel 3.3 staat een overzicht van de plekken die de leerlingen genoemd hebben

Tabel 3.3 Overzicht van plekken waar leerlingen geëxploreerd hebben

	N
Tijdens stage (ook het werk van de bbl-ers valt hier onder)	29
In bijbaantjes (banen die naast de opleiding worden uitgevoerd)	14
In eerder werk (voorafgaand aan de opleiding)	7
Privé (door mee te werken thuis of door prive gebeurtenissen)	6
In projecten van school	5
In hobbies	1
Totaal	62

Ongeveer de helft van de serieuze exploraties blijkt zich in de stage (voor de bol-leerlingen) of op de bbl-werkplek te hebben afgespeeld. Als tweede belangrijkste worden bijbanen genoemd. Dit zijn banen die leerlingen hebben naast hun opleiding. Deze bijbanen hebben voor de helft van de leerlingen raakvlakken met de opleiding die ze volgen. Bij ervaringen in eerder werk gaat het om het werk dat de leerlingen hadden voorafgaand aan de opleiding. Dit betekent dus dat de dimensie tijd wordt toegevoegd. Oudere leerlingen hebben een grotere kans om eerder gewerkt te hebben. Het zijn ook vooral de bbl-ers die al ouder zijn waar eerder werk als een belangrijke exploratie geldt. Duidelijk is dat de stages van belang zijn om serieus te kunnen exploreren. Vijf leerlingen hebben aangegeven dat ze belangrijke ervaringen hebben opgedaan in de privésfeer. Hierbij wordt vaak bedoeld op ervaringen die ze opdoen in de bedrijven thuis. Veel leerlingen van AOC's zijn zelf afkomstig uit het boerenbedrijf.

KWANTIFICERING

De concepten die leerlingen hebben genoemd zijn 2-polig. Leerlingen noemen bijvoorbeeld: 'personeel begeleiden' versus 'werk overdragen' of 'iets creëren' versus 'iets kloppend maken'. Het komt voor dat leerlingen beide polen hebben meegemaakt; dus zowel ervaring met personeel begeleiden als werk overdragen. Of dat ze maar met één kant van de pool daadwerkelijke ervaring hebben. Tellen we alleen de concepten indien de leerlingen beide zijden hebben meegemaakt dan worden de onderlinge verschillen tussen leerlingen groter: één leerling heeft bij geen van de door hem genoemde concepten beide uitersten meegemaakt. Eén leerling heeft maar liefst 6 van de door hem/haar genoemde concepten volledig meegemaakt. We vinden de exploratie diepgaander als leerlingen beide polen van een concept hebben meegemaakt. Op basis van de op ervaring gebaseerde concepten zijn de leerlingen in rangorde geplaatst. Op basis van het gemiddelde van de beide rangordes zijn de leerlingen in 4 groepen gedeeld (zie tabel 3.4). Deze scores van 1 tot 4 worden gebruikt in de regressie-analyse in paragraaf 3.3.

Tabel 3.4 Kwantificering exploratie

	Aantal concepten waarvan 1 pool gebaseerd op ervaringen	Rangorde 1-p	Aantal concepten waarvan beide polen gebaseerd op ervaringen	Rangorde 2-p	Rangorde 1-p + Rangorde 2-p	Groeps-score voor analyse
A	6	2	6	1	1.5	4
B	5	4.5	5	2	3.25	4
C	5	4.5	4	3	3.75	4
D	5	4.5	3	5.5	5	3
E	5	4.5	3	5.5	5	3
F	7	1	3	5.5	3.25	4
G	3	9.5	3	5.5	7.5	3
H	3	9.5	1	13	11.25	1
I	3	9.5	0	15	12.25	1
J	3	9.5	1	13	11.25	1
K	3	9.5	1	13	11.25	1
L	3	9.5	2	9.5	9.5	2
M	5	4.5	2	9.5	7	3
N	3	9.5	2	9.5	9.5	2
O	3	9.5	2	9.5	9.5	2

3.2.3 GRENSERVARINGEN

OPERATIONALISATIE EN ONDERSCHIEDING VAN EXPLORATIE

Volgens het theoretisch model moet exploratie leiden tot grenservaringen. Een grenservaring wil zeggen dat de leerling iets meemaakt dat zijn of haar denken 'op zijn kop zet'; 'ervaringen die het individu confronteren met de grenzen die de buitenwereld aan hem of haar stelt'. Het gaat dus om ervaringen die iemand diep raken. Daarmee is voor de operationalisatie een onderscheidend criterium genoemd tussen grenservaring en exploratie. Een ander belangrijk criterium voor grenservaring is dat deze in de beroepspraktijk is opgedaan of daarmee te maken heeft. Het gaat er immers om dat het de leerling richting geeft in zijn loopbaan. Ook dit is een afbakening ten opzichte van de exploratie.

Sommige ervaringen die de leerlingen benoemden wanneer hen werd gevraagd naar wat ze lastig, verrassend of moeilijk vonden bij stages, hebben we niet als grenservaringen geklassificeerd. Deze ervaringen hadden bijvoorbeeld te maken met het voor het eerst gaan werken: zoals 'het werken volgens vaste tijden', 'moe zijn aan het einde van de dag' etc. Tevens hebben we een onderscheid gemaakt tussen leerervaringen en grenservaringen. Leerervaringen zijn ervaringen die ertoe leiden dat de leerling zijn werk leert beheersen. Bijvoorbeeld het leren omgaan met klanten of het leren werken met specifieke apparatuur. De leerling weet dat het erbij hoort maar vindt het in het begin nog wat moeilijk.

Grenservaringen hebben met name impact op de loopbaankeuzes die de leerling kan maken. Deze maken de leerling duidelijk wat het werk daadwerkelijk inhoudt en hoe hij daarmee om kan gaan. Duidelijke voorbeelden van grenservaringen zijn 'het werkzaam zijn in een sector waar de leerling zich niet thuis voelt', 'een conflict met een werkgever', 'de benodigde inzet bij het zelfstandig runnen van een onderneming' etc. Het individu loopt dan door de omgeving tegen grenzen van/in zichzelf aan. Het kan hier ook om positieve ervaringen gaan: wanneer een leerling niet direct het idee had iets te kunnen, toch de verantwoordelijkheid krijgt en iets tot een goed resultaat brengt. Het geeft de leerling richting.

In tabel 3.5 zijn de grenservaringen per leerling weergegeven. In die tabel is ook het aantal grenservaringen per leerling aangegeven, het gewicht dat wij aan die grenservaringen hebben toegekend en een groepsindeling die op basis daarvan is gemaakt. We komen daarop aan het eind van deze paragraaf terug.

Tabel 3.5 Grenservaringen

	Aantal grenservaringen	Omschrijving	Mate van grenservaring	Som-score ³
3.2.	3	1) in verleden (veel banen in kantoorwerk) niet naar haar zin 2) in tuincentrum wel naar haar zin; grote switch gemaakt naar andere sector 3) last met baas gehad	1) Grote grenservaring 2) Grote grenservaring 3) Kleine grenservaring	7
B	4	1) bijbaan in de bouw niet leuk; alleen uitvoerend, 2) stage in voederfabriek niet leuk; geen verantwoordelijkheid; 3) bijbaan: tijdelijk waarnemen op bedrijf bevalt erg goed 4) bijbaan: tijdelijk waarnemen op ander bedrijf bevalt erg goed	1) middelgroot 2) middelgroot 3) middelgroot 4) middelgroot meerdere middelgrote grenservaringen (4x) die allemaal bevestigingen zijn van beeld	8
C	2	1) ontevreden met bestaan als huisvrouw 2) grafwerk maken leuk;		3
D	4	1) financiële situatie veehouderijbedrijven: wil als veehouder aan de slag maak kan niet (nu in grenservaring) 2) stage heel erg leuk 3) bijbaan: tijdelijk waarnemen op bedrijf bevalt erg goed 4) bijbaan: tijdelijk waarnemen op ander bedrijf bevalt erg goed	1) grote grenservaring 2) middelgrote grenservaring 3) middelgrote grenservaring 4) middelgrote grenservaring	9
E	4	1) vindt verkoop niet leuk en wil het niet 2) verkeerde stage: Speciaalzaak in 1e jaar, 3) teveel vrijheid bij opdracht 4) nu in grenservaring : hoe verder na MBO?	1) middelgrote grenservaring 2) middelgrote grenservaring 3) middelgrote grenservaring 4) middelgrote grenservaring	8
F	3	1) eigen bedrijf kost tijd 2) voorkeur voor creatief werk, maar dat is lastig te vinden 3) alleen met zaak is leuk: verantwoordelijkheid	1) middelgrote grenservaring 2) middelgrote grenservaring 3) middelgrote grenservaring	6
G	1	vindt begeleiden erg leuk	middelgrote grenservaring	2
H	3	1) laatste stage erg leuk vanwege verantwoordelijkheid 2) eerste stage alleen opruimen 3) nu in grenservaring : hoe verder na MBO?		5
I	2	1) tijdens buitenlandstage ging baas weg, veel verantwoordelijkheid 2) werk in buitenlandstage creatiever dan gemiddelde bloemist baan: weet nu niet wat ze wel wil	1) middelgrote grenservaring 2) middelgrote grenservaring	4
J	1	1) tijdens stages gezien dat werk snel saai is: twijfelt of ze dit wel wil blijven doen	1) middelgrote grenservaring	2

	Aantal grenservaringen	Omschrijving	Mate van grenservaring	Som-score ⁴
K	1	1) merkt dat ze zich in huidige bedrijf niet verder kan ontwikkelen, doordat ze anderen ontstijgt, twijfelt over andere baan	1) middelgrote grenservaring	2
L	2	1) problemen met baas 2) vond eerste stage fysiek zwaar, wil vooral tekenen	1) middelgrote grenservaring 2) middelgrote grenservaring	4
M	2	1) is niet geslaagd op hbo-opleiding 2) vindt school lastiger dan werken	1) grote grenservaring 2) middelgrote grenservaring	5
N	1	1) technische opleiding en electrotechnisch werk moeilijk/niet leuk	1) grote grenservaring	3
O	3	1) grote switch van ene sector naar andere, waarom wil hij niet vertellen 2) teleurgesteld in baas vanwege niet nakomen belofte 3) vindt mensen begeleiden leuk	1) vermoedelijk grote grenservaring 2) grote grenservaring 3) kleine grenservaring	7

Het aantal grenservaringen dat de leerlingen rapporteren over hun onderwijsloopbaan loopt van 1 tot 4. Opvallend is dat een deel van de leerlingen nu, aan het eind van hun opleiding, in een grenservaring zit. Deze leerlingen weten niet wat zij na de studie moeten gaan doen omdat ze er bijvoorbeeld achter zijn gekomen dat het werk saai is of slecht betaald. Andere leerlingen die aan het einde van hun opleiding in een grenservaring zitten, weten wel wat ze willen maar is het of niet bereikbaar vanwege omstandigheden, of weten ze dat ze zich nog fors moeten ontwikkelen. Het feit dat leerlingen nu in een grenservaring zitten wil niet zeggen dat ze in het verleden geen grenservaringen hebben meegemaakt.

Beroepsidentiteitsvorming is, we gaven dat in hoofdstuk 1 al aan, een cyclisch proces, waarin de leerling een grenservaring opdoet, verwerkt, keuzes maakt, een nieuwe ervaring opdoet, mogelijk een grenservaring, die wederom om verwerking vraagt etc. We komen hier later in het hoofdstuk op terug.

Net als bij exploratie is nagegaan waar de leerlingen ze hebben opgedaan. De gegevens daarover staan in tabel 3.6

Tabel 3.6 Plaats waar leerlingen grenservaringen hebben opgedaan

	N
Tijdens stage (ook het werk van de bbl-ers valt hier onder)	22
In bijbaantjes (banen die naast de opleiding worden uitgevoerd)	6
In eerder werk (voorafgaand aan de opleiding)	3
Privé (door mee te werken thuis of door prive gebeurtenissen)	1
In projecten van school	0
In hobbies	4
Totaal	36

De meeste grenservaringen hebben zich in de stages of de praktijkcomponent in de bbl-opleiding voorgedaan. Deze hebben in de interviews ook de nadruk gekregen. In ieder geval bieden stages dus de mogelijkheid tot grenservaringen.

KWANTIFICERING

Het aantal grenservaringen dat een leerling meemaakt geeft een eerste indicatie van de mate van grenservaringen en de invloed die dat kan hebben op de vorming van een beroepsidentiteit. Het aantal grenservaringen als maat zou echter betekenen dat we alle grenservaringen even zwaar wegen. Wanneer we de grenservaringen onderling vergelijken lijkt dit niet logisch. Daarom is in de tabel aangegeven of het om een grote, middelgrote of kleine grenservaring gaat. Bij die weging is de persoonlijke impact die de grenservaring heeft als maatstaf genomen. De ene leerling kan zijn droom niet verwezenlijken vanwege financiële omstandigheden, terwijl een andere leerling met eenzelfde droom niets in de weg staat. Dit betekent dat eenzelfde ervaring voor de ene leerling een grenservaring is en voor de andere niet. Door de persoonsgebondenheid van de grenservaring hebben we als buitenstaander een inschatting gemaakt van de mate waarin de ervaring de gedachten van het individu 'op zijn kop zet'. We zijn uitgegaan van de verhalen die de leerling zelf vertelde over zijn ervaringen. Wanneer de leerling duidelijk aangeeft iets lastig of moeilijk of juist zeer leuk te vinden rekenen we het zwaarder aan dan wanneer de leerling daar minder expliciet over is (zie tabel 3.5). Naar gelang hun persoonlijke impact hebben we de grenservaringen als groot, middelgroot of klein aangeduid. Om tot een kwantitatieve vertaling te komen tellen de grote grenservaringen 3 keer, de middelgrote 2 keer en de kleine grenservaringen 1 keer. Zo is een totaalscore per leerling bepaald (zie tabel 3.5).

3.2.4 VERWERKING

Verwerking is geoperationaliseerd als de verschillende (groepen) personen waarmee de leerling heeft gesproken over de opgedane ervaringen. Er is meerdere malen gevraagd naar verwerking van ervaringen: na de eerste stage ervaringen, na exploratiemomenten, na de 'is dit wel wat ik wil ervaringen' en bij beroepsdilemma's. In tabel 3.7 is per leerling aangegeven met wie de verwerking heeft plaatsgehad (ongeacht de grenservaring of beroepsdilemma's waarop die betrekking hadden). Personen die door de leerlingen worden genoemd zijn: medeleerlingen (buiten de les om), docenten (buiten de les om of in de les), met de praktijkbegeleider of werkgever in de stage, met collega's op het werk en prive (met vrienden of ouders). In de tabel staan ook de kwantificeringen opgenomen. We komen daar later in deze paragraaf op terug.

Tabel 3.7 Personen met wie de leerlingen grenservaringen hebben verwerkt

	Leerlingen	Docent in of buiten les	Collega's op werk	Werkgever/begeleider	Prive	Somscor e	Wens tot verwerking
A	Leerlingen		Collega's		Prive	3	WENS
B	Leerlingen	In les	Leveranciers/afnemers op bedrijf		Vrienden, thuis	4	
C	Leerlingen					1	
D	Leerlingen (3x)	Docenten		Ondernemer	Thuis	4	
E		Docent			Thuis	2	WENS
F		In les			Thuis	2	
G	Leerlingen	Docent		Baas		3	
H				Begeleiders		1	
I	Leerlingen					1	WENS
J	Leerlingen	Docent		Werk		3	
K	Leerlingen				Thuis	2	
L	Leerlingen					1	
M		Docent (over opl)			Vrienden	2	
N					Anderen	1	
O						0	
Totaal	9	7	2	4	8	30	(3)

Het meest wordt over de ervaringen gesproken met medeleerlingen (9 keer genoemd) en privé (8 keer genoemd), direct gevolgd door de docenten (7 keer genoemd). Gesprekken op het bedrijf worden, als we de collega's en begeleiders/werkgevers samennemen, 6 keer genoemd.

Per leerling loopt het aantal keren dat ze over hun ervaringen met anderen praten uiteen. Slechts 3 leerlingen noemen 4 of meer momenten van verwerking, twee leerlingen noemen 3 verwerkingsmomenten, 5 leerlingen noemen 2 verwerkingsmomenten en 4 leerlingen noemen er een, en 1 heeft de ervaringen niet met iemand besproken. Deze somscores zijn gebruikt voor de statistische analyse. Er zijn ook leerlingen die in het interview aangeven meer aandacht te willen voor hun grenservaring. Dit wordt met name gezegd door leerlingen die op het moment van interview in een grenservaring zitten. Zij willen graag begeleiding bij hun keuzeprocess 'wat te doen na de opleiding'.

Hoe de verwerking heeft plaatsgevonden is in de interviews niet uitgebreid aan de orde gekomen. De leerlingen hebben gezegd of en met wie ze over een grenservaring of beroepsdilemma hebben gesproken. Dat kan ook betekenen dat ze een ervaring aan iemand hebben verteld met de mogelijkheid dat er niet uitgebreid op is gereflecteerd, of dat er in een grote groep over is gesproken waarbij er bijvoorbeeld weinig aandacht was voor het persoonlijke probleem. In vervolgonderzoek zou hier meer aandacht aan besteed moeten worden

3.2.5 BEGRIP/BEROEPSIDENTITEIT

Het begrip beroepsidentiteit is hier geoperationaliseerd met behulp van beroepsdilemma's. Er wordt gesproken van een meer ontwikkelde beroepsidentiteit als de leerling meerdere beroepsdilemma's (of grote beroepsdilemma's) kan benoemen, deze heeft meegemaakt (doorleefd) en een keuze heeft gemaakt hoe met het dilemma om te gaan. Er is voor gekozen zowel het benoemen van de beroepsdilemma's als de verwerking van die dilemma's als indicator voor beroepsidentiteit te nemen, omdat het aangeeft dat de leerling zicht heeft op wat het functioneren in de beroepspraktijk betekent. Het is van belang dat de leerling meer

kan dan het dilemma benoemen. Anders kan het immers gaan om kennis die de leerling heeft, maar welke hij niet heeft meegemaakt.

De leerlingen is gevraagd aan te geven of zij een beroepsdilemma waren tegengekomen tijdens de stages. Door de interviewer werd een voorbeeld gegeven (het dilemma tussen de kwaliteit van wat je doet en wat het mag kosten of de hoeveelheid tijd die je eraan kunt besteden). Een deel van de leerlingen herkende zich niet in de benoemde dilemma's en kon er zelf geen benoemen. Een ander deel van de leerlingen kon eenvoudig de dilemma's benoemen die zij tegen waren gekomen, of waar op school over werd gesproken. Wanneer leerlingen naast de beroepsdilemma's ook konden aangeven hoe zij er zelf mee om gaan scoren ze hoger op beroepsidentiteit. Er is dus een duidelijk onderscheid tussen de leerlingen in de mate waarin ze beroepsdilemma's doorleefd hebben en er een keuze in kunnen maken. Er is getracht de keuze die de leerlingen hebben gemaakt in het omgaan met een beroepsdilemma te scheiden van de mate waarin de leerlingen keuzes hebben gemaakt over hoe zij hun beroepsmatige toekomst in (willen) richten. Dat onderscheid was soms moeilijk te maken.

Om in de analyse na te kunnen gaan of grenservaringen en verwerking inderdaad geleid hebben tot verschillen tussen leerlingen in beroepsidentiteit zijn de leerlingen in 4 groepen ingedeeld. Leerlingen die beroepsdilemma's benoemen maar ook kunnen aangeven hoe ze ermee omgaan krijgen score 4. Wanneer leerlingen zich bewust zijn van een dilemma en een aantal opties benoemen die ze kunnen bewandelen om met het dilemma om te gaan krijgen ze score 3. Leerlingen die sterk twijfelen maar nog geen opties hebben hoe het dilemma op te lossen of ermee om te gaan krijgen score 2. De leerlingen die geen dilemma's kunnen benoemen krijgen score 1.

De voorbeelden van de dilemma's geven aan dat ze zowel op het persoonlijk vlak kunnen liggen (en dus niet voor iedereen geldend zijn), als op sectoraal vlak (en dus voor iedere ondernemer een rol spelen). Wat betreft de omgang met het dilemma bestaan er verschillen tussen de leerlingen. Een aantal gaat de dilemma's aan (maakt de keus voor hard werken om een zaak draaiende te houden), een aantal zoekt naar een uitweg binnen het dilemma (hoe kan ik me tot kunstenaar ontwikkelen en kan ik die vrijheid aan), een aantal ziet zich genoodzaakt iets heel anders te gaan doen omdat het dilemma te knellend is (het voortzetten van een zaak van de ouders blijkt onmogelijk).

GROEP 1 – ONTWIKKELDE BEROEPSIDENTITEIT

De 4 leerlingen met de meest ontwikkelde beroepsidentiteit benoemen minimaal één beroepsdilemma. Naast het feit dat ze deze beroepsdilemma's benoemen, hebben de leerlingen de dilemma's ook meegemaakt en geven de leerlingen, al dan niet via verwerking, ook aan hoe ze ermee omgaan. Met andere woorden de beroepsdilemma's zijn doorleefd. De dilemma's spelen zich op persoonlijk niveau of op ondernemerschapsniveau af.

Voorbeelden van dilemma's van leerlingen uit deze groep zijn:

- op bedrijfs/sectoraal niveau: 'hoe hou je je als ondernemer staande met een woud aan regelgeving terwijl de prijs voor het product laag is'.

'Je probeert de mazen te zoeken. Dat is de uitdaging, net zo dat het net mag en dat het goed gaat. Sommige regels kosten gewoon geld daar kun je weinig aan doen. Dat moet je doorberekenen maar de consument wil er niet voor betalen. Daar praat ik wel degelijk over. Met een goeie vriend, mensen die aanlopen op het bedrijf (vertegenwoordigers, afnemers). Hoe meer je praat hoe meer je hoort en daar vang je dan iets uit op. Praten is heel belangrijk. Als er een nieuwe regel uitkomt wordt er ook veel over gesproken op school: In de lessen maar ook onder elkaar in de pauzes. En dan vertel ik thuis: pa zo zit dat en hij heeft ook weer wat gehoord.'

- op persoonlijk niveau: ‘hoe kan ik voldoende verdienen in een sector waar salaris laag ligt en ik kostwinner ben’.

‘Ja het financiële aspect vind ik best een nadeel. Dan ga je wel even twijfelen. Of ik niet toch op kantoor zal gaan zitten voor een hoger salaris. Maar nee toch maar niet. Het is belangrijk dat je doet wat bij je past. Je als een vis in het water voelt. Dat is belangrijker dan een flinke bankrekening, daar loop je toch een gegeven moment op dood. En er zijn wel manieren om financieel meer mogelijkheden te hebben: voor jezelf beginnen, workshops geven. Het financiële was wel een belangrijk punt om over na te denken. Dus ik moet bij een grotere zaak werken. Ik praat er privé over. Maar nu is het opgelost ik heb nu een bedrijf waar ik voldoende verdien. En ik verdien bij met workshops in de avonduren. Ik heb wel meegemaakt dat ze me wilde hebben, maar dat ze me niet voldoende konden betalen.’

Deze leerlingen krijgen de score 4.

GROEP 2 – REDELIJK ONTWIKKELDE BEROEPSIDENTITEIT

In groep 2 zitten 4 leerlingen die een of meerdere beroepsdilemma's kunnen benoemen zoals:

- Is de inzet voor een eigen zaak het waard versus de opbrengsten.
‘Tijdens de stage heb ik gezien hoe het écht is om een bloemenzaak te hebben: dan krijg je een goed idee van wat erbij komt kijken. Daar leer je wel veel van: je leert het vak te zien zoals het is’.
- Regelgeving (milieu) versus financiële positie bedrijf.
‘We hebben het er weleens over op school. Dat de regering het erover heeft de sector uit Nederland te krijgen. Er zijn zoveel bedrijven die naar het buitenland gaan. Daar kun je wel een baan krijgen. Maar het is de vraag of ik uit Nederland weg wil. Je moet haast wel. Je zet hier geen nieuw bedrijf meer op. Het is wel lastig hier in Nederland. Er zijn zoveel regels, de hele lol uit het vak is weg als je kijkt naar milieu’.

Deze leerlingen weten de dilemma's te benoemen maar hebben ze in mindere mate dan de eerste groep zelf meegemaakt en kunnen nog geen keuze maken hoe met het dilemma om te gaan. Ze benoemen mogelijkheden hoe met het dilemma om te gaan, maar weten nog niet precies hoe.

Deze leerlingen krijgen de score 3.

GROEP 3 – BEPERKT ONTWIKKELDE BEROEPSIDENTITEIT

Ook de derde te onderscheiden groep van 3 leerlingen kan meerdere beroepsdilemma's benoemen. Het belangrijkste onderscheid met de leerlingen in groep 2 is dat de dilemma's zich op kleinere schaal afspelen. Voorbeelden van deze dilemma's zijn: meer tijd in bestelling steken dan afgesproken, kloppend krijgen van de prijs van een boeket, op school meer creativiteit kwijt dan in werk, omgaan met kwaliteit en tijdsinspanning. Opvallend is dat met name deze leerlingen van de opleiding Bloem een dilemma op het niveau van het boeket niet vertalen naar bedrijfsniveau ‘hoe een zaak draaiende te houden’.

Naast deze kleine dilemma's geven alledrie de leerlingen aan niet precies te weten hoe ze verder willen. In het huidige werk zijn ze alledrie in meer of mindere mate teleurgesteld geraakt (laag salaris, weinig doorgroeimogelijkheden). De vraag is of ze verder willen in het werk. Alternatieven wat ze dan wel kunnen doen hebben de leerlingen niet voorhanden of ze hebben onvoldoende ervaringskennis van die alternatieven om een goede keus te kunnen maken.

Deze leerlingen krijgen de score 2.

GROEP 4 – GEEN/NAUWELIJKS BEROEPSIDENTITEIT

Deze 4 leerlingen kunnen geen of één dilemma benoemen. Deze 4 leerlingen kenmerken zich doordat ze geen dilemma hebben meegemaakt in de stages of hen dit niet is opgevallen. Een van de leerlingen is te typeren als een leerling die veel heeft

meegemaakt, maar aan de ervaringen geen consequenties voor zichzelf verbindt (bijvoorbeeld forse ervaringen als thuis gezeten hebben, maar niet aangeven wat dat in hem te weeg gebracht heeft, hooguit dat hij zich terugtrekt). Het motto van deze leerling is: beloond worden voor wat je doet, waardering van de baas is belangrijk. Een tweede leerling in deze groep is minder bezig zichzelf te identificeren met zijn werk, maar vooral hoe hij hogerop moet komen. Hij vindt zijn huidige baan eigenlijk te min. Ook hij hecht veel belang aan waardering van anderen. Maar kan niet aangeven/geeft niet aan wat hij leuk of niet leuk vindt aan werk. Een derde leerling vond werken vooral heel spannend, en heeft voor zichzelf besloten dat school de voorkeur heeft boven werken. De vierde leerling vindt zijn huidige werk leuk en wil er verder in komen. Deze leerlingen krijgen de score 1.

Tabel 3.8 Beroepsdilemma's

	Dilemma	Indeling	
A	Kostwinnerschap versus salaris sector	Doorleefd; persoonlijk dilemma waarin keuze is gemaakt	4
B	Regelgeving versus ondernemerschap (prijs consument)	Doorleefd; persoonlijk dilemma waarin keuze is gemaakt	4
C	Kosten/inzet versus opbrengsten eigen zaak Prijs versus kwaliteit bloemen	Doorleefd; Persoonlijk dilemma waarin keuze is gemaakt	4
D	Investeren versus financiële positie veehouderijbedrijf +/- Milieu en dierenwelzijn (niet meegemaakt) Verschil in werken ouders en hijzelf Combinatie prive en werk bij eigen bedrijf	Doorleefd; Persoonlijk dilemma waarin keuze is gemaakt	4
E	Vrijheid als kunstenaar versus gerichtheid via opdrachten Creativiteit versus bedrijfsmatig werken Prijs versus kwaliteit boeket	Doorleefd; wel keuze, effecten zijn nog niet zo duidelijk, nog niet meegemaakt	3,5
F	Inzet versus opbrengst eigen zaak School creatiever dan werk Prijs versus kwaliteit boeket	Persoonlijk dilemma waarin keuze nodig, maar nog geen keuze in gemaakt	3
G	Regelgeving (milieu) versus financiële positie bedrijf	Persoonlijk dilemma waarin nog geen keuze is gemaakt, twijfel	3
H	Inzet versus salaris	Persoonlijk dilemma, waarin nog geen keuze is gemaakt, twijfel	3
I	School creatiever dan werk Laag salaris en beperkt ontwikkel-perspectief versus ...	Persoonlijk dilemma, keuze nog erg open	2
J	Twijfel of dit werk het wel is: saai Tijd versus geld om boeket te maken	Persoonlijk dilemma, keuze nog erg open	2
K	Weggroeien van collega's versus veel verantwoordelijkheid/leuk werk Kostprijs boeket versus presentatie boeket	Persoonlijk dilemma, keuze nog erg open	2
L	-	In verwarring	1
M	-	-	1
N	Evenwicht in kwaliteit en tijd	Past zich aan geen persoonlijk dilemma, geen keuze	1
O	-	-	1

3.2.6 ZELFSTURING

Het uiteindelijke doel van beroepsidentiteitsontwikkeling is hoe leerlingen tot meer zelfsturing zijn te brengen. Het uitgangspunt van het onderzoek is dat de arbeidsmarkt vraagt om dergelijke leerlingen. Hier is dat geoperationaliseerd als 'het kunnen aangeven wat ze willen en hoe ze dat willen bereiken (een reël pad kunnen benoemen)'. Om bepaalde werkzaamheden te kunnen bereiken is het vanzelfsprekend dat de leerling kan aangeven waartoe hij in staat is. Dit laatste heeft te maken met een zelfbeeld. Zelfsturing wordt dus opgebouwd uit:

- weten wat je wilt;
- weten hoe te bereiken wat je wilt.

Er is een grote diversiteit in de mate waarin leerlingen tot zelfsturing in staat zijn. De leerlingen zijn in groepen te verdelen:

- Drie leerlingen weten wat ze willen en kiezen daar voor. Deze leerlingen twijfelen niet over wat ze willen gaan doen in de toekomst. De keuze die ze voor specifiek werk maken ligt ook binnen handbereik. Ze kunnen de consequenties van deze keuze benoemen. Deze leerlingen krijgen de score 4.
- Twee leerlingen weten (redelijk) wat ze willen, maar het pad erheen is nog onduidelijk. De keuzes die de leerlingen maken liggen in het verlengde van hun (grens)ervaringen. Voor deze leerlingen is het lastig om het werk dat ze willen gaan uitvoeren ook te bereiken. Eén van de leerlingen weet al lang dat hij als veehouder aan de slag wil en zag dit ook lange tijd binnen zijn studie bevestigd. Door de financiële situatie van de bedrijven is de keuze voor hem onhaalbaar geworden. Daarom is het op dit moment onduidelijk hoe hij verder moet. Hij heeft verschillende ideeën (paden) maar ze zijn nog niet geheel uitgewerkt. De andere leerling weet wat hij wil, maar beseft dat het niet een eenvoudige route is en niet op korte termijn te realiseren. Beide leerlingen zitten op dit moment dus opnieuw in een grenservaring. Zij doorlopen opnieuw de cyclus van identiteitsvorming. Deze leerlingen krijgen de score 3.
- Een groep van vier leerlingen bevalt het huidige werk maar heeft desondanks toch enige twijfels op de langere termijn. Ze zijn minder uitgesproken over hun toekomstplannen dan de hierboven beschreven twee groepen. Eén van hen twijfelt of hij in huidig vak verder wil: hij vindt het werk fantastisch maar twijfelt over doorgroeimogelijkheden en denkt daarom ook over een vervolgopleiding. Een tweede vindt het werk leuk, maar heeft wel twijfels als hij in de toekomst een eigen bedrijf zou willen starten. In Nederland wordt dat lastig. Deze leerling heeft een aantal opties in gedachten waarmee hij speelt. De derde en vierde leerling in deze groep zijn redelijk enthousiast over de sector en willen daar ook blijven werken. Ze weten nog niet precies welk werk ze willen doen. Deze 4 leerlingen krijgen de score 2.
- Drie leerlingen weten niet (precies) wat ze willen en wat bij hen past. Zij hebben nog geen richting en vragen zich nu af, wat wil ik eigenlijk? Als ze al een toekomstbeeld hebben dan is dat niet gebaseerd op ervaring, maar op iets nieuws omdat het huidige werk niet leuk is. Deze leerlingen krijgen de score 1.
- Twee leerlingen hebben weinig zelfsturing. Eén leerling weet niet wat ze in werk zou willen. Het stagewerk heeft haar vooral teleurgesteld. Zij zegt school leuker te vinden dan werk en kiest ook voor een vervolg op school. De andere leerling doet voorlopig zijn werk, maar geeft duidelijk aan dat hij vooral hogerop wil komen, hoe dat gerealiseerd moet worden blijft onduidelijk. Deze leerlingen krijgen de score 0.
- Er is een leerling die 'gewoon' zijn werk doet, geen toekomstbeeld heeft, maar ook niet twijfelt. Deze leerling pakt aan wat op zijn pad komt. Dat heeft hij in het verleden ook zo gedaan. Gewaardeerd worden is het belangrijkste voor hem. Deze leerling heeft net als de eerste genoemde groep wel veel zelfsturing. Deze wordt alleen niet gestuurd op basis van zijn verleden. Deze leerling krijgt de score 4.

3.3 SAMENHANG TUSSEN DE VARIABLEN: KWANTITATIEVE ANALYSE

Om de werking van het model te onderzoeken zijn regressie-analyses uitgevoerd. Omdat sprake is van indirecte relaties is eerst nagegaan welke factoren van invloed zijn op de zelfsturing van de respondenten. Alle procesvariabelen en hun interacties

zijn vrij in de analyse ingevoerd⁵. Het invoercriterium is, zoals gebruikelijk, gelegd bij .05. De gegevens staan in tabel 3.9.

Tabel 3.9 Resultaten regressie-analyses van beroepsidentiteit en zelfsturing

	Beroepsidentiteit	Zelfsturing
	β	β
Exploratie		
Grenservaringen		
Verwerking		
- Interactie grenservaringen – verwerking		
- Interactie exploratie – verwerking	.71	
Beroepsidentiteit		.65
Vooropleiding		
Opleidingsniveau (niveau 3 of 4)		
Type opleiding (Bol/Bbl)		
Openheid voor nieuwe ervaringen		
N	15	15
R	.71	.65

Uit de analyses blijkt dat alleen de beroepsidentiteit een significante relatie vertoont met de mate van zelfsturing. Deze bevinding sluit aan bij het theoretische model, waarin de mate van zelfsturing afhankelijk wordt gesteld van de mate van ontwikkeling van de beroepsidentiteit.

Vervolgens is nagegaan welke factoren van invloed zijn op de beroepsidentiteit. Daarbij is zowel naar hoofd- als naar interactie-effecten gekeken. Met name van het opdoen van grenservaringen als zodanig wordt geen effect verwacht maar wel van het opdoen én verwerken van deze ervaringen.

Uit de gegevens blijkt dat alleen het interactie-effect van exploratie en verwerking van invloed is op de beroepsidentiteit. Dit is tegen de verwachting van het theoretisch model. Daarin was voorspeld dat de beroepsidentiteit beïnvloed zou worden door de interactie van *grenservaringen* met verwerking. Kennelijk is het zo dat het aantal en de intensiteit van de grenservaringen er niet zo veel toe doen, ook niet in interactie met de mate waarin de respondenten de ervaringen hebben kunnen verwerken.

We kunnen dat alleen verklaren vanuit de wijze waarop we de variabelen hebben geoperationaliseerd.

Exploratie is door ons geoperationaliseerd als de mate waarin de respondenten de begrippen die zij hanteren om de wereld van het beroep te beschrijven, terug kunnen voeren op zelf opgedane ervaringen. De mate waarin hun begrippen-apparaat onderbouwd was met dergelijke ervaringen is de maat voor exploratie (de verhouding van het aantal begrippen dat op eigen ervaringen steunt ten opzichte van het totaal aantal genoemde begrippen).

⁵ In deze procedure (ook bekend als 'forward inclusion') worden op basis van de onderlinge relaties van de voorspellers met de afhankelijke variabele eerst de hoogst correlerende in de analyse is ingevoerd, vervolgens de voorspeller die, na correctie voor de reeds ingevoerde voorspeller het hoogst met de afhankelijke variabele correleerde, enz.

Naar grenservaringen is gevraagd. Tevens zijn die ervaringen meegenomen die de respondenten in de loop van het interview hebben genoemd en waarvan zij aangaven dat deze hun denken over werk en hun eigen beroep hebben beïnvloed. Ten eerste: In de interviews kwamen de respondenten bij het noemen van de ervaringen die hen aan het denken hadden gezet ('is dit wel wat ik wil?' of: 'dit is wat ik wil!') vaak terug op de ervaring die ze al genoemd hadden bij de concepten uit het repertory grid. Kennelijk voegt de explicitering van de ervaringen die van invloed zijn geweest niets toe aan de explicitering van de ervaring waar op de begrippen zijn gebaseerd. Ten tweede: Theoretisch is de gevonden relatie in zoverre te begrijpen dat exploratie serieus dient te zijn (en dus dient te leiden tot een grenservaring) wil daarop een ander dan door ouders of anderen overgedragen construct gebaseerd zijn waarmee iemand de werkelijkheid beschrijft. Wie zijn constructen over de werkelijkheid van het werk baseert op eigen ervaring *heeft* dus grenservaringen meegemaakt, anders zouden de constructen daar niet vandaan komen. Het vragen naar de constructen en de ervaringen waarop ze gebaseerd zijn is dus een betere operationalisering dan de vraag naar de ervaringen die iemands wereld 'op zijn kop' hebben gezet. De reflectie daarop is moeilijker dan de reflectie op de herkomst van de zelfgekozen constructen om 'werk' te beschrijven.

3.4 SAMENHANG TUSSEN DE VARIABLEN: KWALITATIEVE ANALYSE

In deze paragraaf wordt op een kwalitatief biografische wijze nagegaan hoe het proces van identiteitsvorming en zelfsturing verloopt. Uit de regressie-analyse in de vorige paragraaf blijkt dat de grenservaringen in het beroepsidentiteitsvormingsproces geen rol spelen, maar dat vooral exploratie er toe doet. In het kwantitatieve deel is exploratie geoperationaliseerd als de ervaringen die ten grondslag liggen aan de concepten in de repertory grid. Die informatie leent zich minder voor de hier uitgevoerde kwalitatieve analyse. In deze paragraaf is exploratie geoperationaliseerd als de ervaringsgeschiedenis van de leerlingen in de beroepspraktijk.

INDELING VAN LEERLINGEN

In de voorgaande paragrafen is beschreven hoe de leerlingen scoren op de verschillende onderdelen van het model. In deze paragraaf lopen we per groep van leerlingen het gehele proces van beroepsidentiteitsontwikkeling en zelfsturing door. De groepen van leerlingen zijn ingedeeld naar de mate waarin hun beroepsidentiteit en zelfsturing aansluiten. Wij hebben op grond van dit criterium 5 groepen leerlingen onderscheiden (zie tabel 3.10):

- De doelgerichte leerling die een ontwikkelde beroepsidentiteit heeft en weet wat hij wil (zelfsturing);
- Leerlingen die weten wat ze willen, maar zich nu in een grenservaring bevinden;
- Leerlingen die op korte termijn weten wat ze willen, maar nog twijfelen over hun toekomst op wat langere termijn;
- Leerlingen waarvoor de keuze nog erg open is;
- Leerlingen zonder beroepsidentiteit.

Tabel 3.10 Indeling leerlingen voor kwalitatieve analyse

	Exploratie	Grens-ervaring	Verwerk- ing	Beroeps- dilemma	Zelf- sturing	Opleiding
De doelgerichte leerling						
A	4	3	3	4	4	Bbl – bloem
B	4	4	4	4	4	Bol – veehouderij
C	4	1	1	4	4	Bbl – bloem
Leerlingen die weten wat ze willen, maar nu in grenservaring						
D	3	4	4	4	3	Bol – veehouderij
E	3	4	2	3	3	Bol – bloem
Leerlingen die op de goede weg zijn maar nog twijfelen over toekomst						
F	4	3	2	3	2	Bol – bloem
G	3	1	3	3	2	Bol – plant
H	1	2	1	3	2	Bol – groen
Leerlingen waarvoor de keuze nog erg open is						
I	1	2	1	2	1	Bol – bloem
J	1	1	3	2	1	Bol – bloem
K	1	1	2	2	1	Bbl – bloem
Leerlingen zonder beroepsidentiteit						
L	2	2	1	1	0	Bol – groen
M	3	2	2	1	0	Bbl – bloem
N	2	1	1	1	2	Bbl – plant
O	2	3	0	1	4	Bbl – plant

Bij de beschrijvingen moeten we om privacy-redenen de details soms in (voor de lezer onbevredigend) algemene woorden weergeven.

DOELGERICHTE LEERLING, VEEL ERVARINGEN EN VERWERKING

Er zijn drie leerlingen die aan het eind van de opleiding staan en precies weten wat ze willen en dit ook gaan of bezig zijn uit te voeren. Dit onderscheidt hen van de andere leerlingen. De leerlingen komen van verschillende AOC's. Zij kunnen alledrie een groot persoonlijk beroepsdilemma benoemen, dat ze hebben meegemaakt en waarin ze een keuze hebben gemaakt. Wij concluderen daaruit dat deze leerlingen een ontwikkelde beroepsidentiteit hebben. Hiermee onderscheiden ze zich van de meeste andere leerlingen.

De drie leerlingen hebben alledrie veel geëxploreerd: één van hen is opgegroeid op een veehouderijbedrijf en heeft tijdens de opleiding bijbaantjes gehad, zowel in de veehouderij als daarbuiten. De andere twee hebben de opleiding Bloem gedaan en zitten in een bbl traject. Zij zijn allebei wat ouder en hebben uitgebreide werkervaring in andere sectoren. De exploratie heeft voor twee van de drie leerlingen tot veel grenservaringen geleid, voor één van hen niet. De verwerking is navenant: de leerlingen die veel grenservaringen hebben opgedaan hebben veel verwerkt, de andere niet. We behandelen de drie leerlingen hier achtereenvolgens.

Eén van de leerlingen heeft lange tijd in een andere sector gewerkt. In de loop der tijd kwam ze tot de ontdekking dat ze het daar niet naar haar zin had. Door tijdelijk in een tuincentrum te werken kwam ze tot de ontdekking dat dit werk erg goed bij haar paste en is ze de bbl- opleiding Bloem gaan doen. Hierover heeft ze niet zozeer met

anderen gesproken, maar vooral zelf nagedacht. Het werk in de bloemensector bevalt haar erg goed. Het dilemma dat ze tijdens de opleiding is tegengekomen is de lage salariering in de sector terwijl ze kostwinner is. Dit had voor haar tot gevolg dat ze voor grotere bedrijven moest kiezen om te werken omdat ze daar meer verdient. Dat dilemma besprak ze vooral privé. Ze is nu erg tevreden met haar keuze en wil niet meer veranderen.

De andere bloem leerling, die ook in de bbl opleiding zit, heeft heel andere omstandigheden. Zij is al wat ouder en heeft in het verleden diverse banen gehad. Ze is geen kostwinner waardoor ze andere keuzes kan maken. Zo heeft ze een redelijk uitgewerkt plan om zelf een bedrijfje op te zetten. Bovendien heeft ze een uitgebreid netwerk dat ze inzet en benut voor haar bezigheden. Door haar ervaringen in het verleden (eigen zaak) weet ze ook waarover ze praat. Deze leerling kenmerkt zich door een uitgebreide exploratie in het verleden. Ze benoemt echter nauwelijks grenservaringen en verwerkingen van die ervaringen. Desondanks kan ze beroepsdilemma's in haar huidige werk benoemen en weet ze duidelijk wat ze wil. Ze overziet de problemen van het hebben van een eigen bedrijf, en weet hoe ze daar mee om zal gaan.

De derde leerling in deze groep is afkomstig van een veehouderijbedrijf. Deze leerling volgt de bol opleiding veehouderij en heeft binnen de sector, maar ook daarbuiten, veel ervaring opgedaan. De leerling exploreert veel onder andere via bijbaantjes. Een bijbaantje of stage in een andere of aanverwante sector beviel hem allerm minst. Terwijl de ervaringen in de sector, hij neemt regelmatig waar op bedrijven, zijn keuze voor de sector versterken. Deze grenservaringen zijn voor hem des te meer reden zijn droom, zelf een veehouderijbedrijf runnen, na te streven. Hij is goed op de hoogte van de problemen die dat met zich mee kan brengen en beseft dat het best lastig kan worden het bedrijf draaiende te houden. Over de ervaringen en dilemma's in zijn vak praat hij veel, zowel met docenten, medeleerlingen, stagebegeleiders (werk), leveranciers en afnemers die het bedrijf van zijn ouders aandoen. De leerling is zeer doelgericht en beseft tegelijkertijd dat het in de toekomst lastig kan worden.

Kenmerkend voor deze 3 leerlingen is dat ze veel ervaringen hebben opgedaan, mede doordat ze ouder zijn of doordat ze afkomstig zijn uit de sector. De leerlingen weten daardoor goed wat zich in hun beroepenveld afspeelt. Grenservaringen en verwerking spelen maar voor 2 van de 3 leerlingen een rol.

LEERLINGEN DIE WETEN WAT ZE WILLEN, MAAR NU IN EEN GRENSERVARING

ZITTEN

Deze groep bestaat uit twee leerlingen die beroepsdilemma's kunnen benoemen, deze hebben meegemaakt en bezig zijn een keuze te maken hoe ermee om te gaan. Het verschil met de eerste groep is dat deze leerlingen om hun toekomstig doel te bereiken nog een pad hebben te gaan (zich nog moeten ontwikkelen) of dat door omstandigheden blijkt dat ze hun toekomstige doel niet kunnen bereiken en een alternatief pad moeten bedenken.

Beide leerlingen volgen een bol-opleiding en hebben tussentijds niet gewerkt. Zij hebben een schools traject doorlopen. Eén van de leerlingen is afkomstig uit een veehouderijbedrijf en volgt ook de veehouderij opleiding. De andere doet de opleiding Bloem. Beide leerlingen hebben redelijk veel geëxploreerd en veel grenservaringen opgedaan. De veehouderij leerling heeft zijn (grens)ervaringen met veel anderen besproken, de bloem leerlinge voert eerder een interne dialoog. Hij geeft wel aan behoefte te hebben aan individuele gesprekken over zijn keuzes.

We beschrijven hier de biografie van beide leerlingen. De veehouderij leerling is via het ouderlijk bedrijf al jaren werkzaam in de sector, heeft daarin veel ervaringen

opgedaan en merkt dat hij het erg leuk vindt en het hem goed bevalt. Door omstandigheden is het niet mogelijk het bedrijf thuis over te nemen, waardoor zijn droom, waar hij jaren naartoe heeft gewerkt, niet uit te voeren is. Hij is op de hoogte van de problematiek in de sector en welke gevolgen deze voor hem hebben. Hij moet dus nu zijn bakens verzetten. De grenservaring die hem inzicht gaf in de problematiek van de sector kwam tijdens een stage op een veehouderijbedrijf aan het eind van zijn studie. Van de onderwijsinstelling kreeg de leerling de opdracht de financiële situatie van het bedrijf te bekijken. Dit bracht hem inzicht in de problematiek van de sector. Hij heeft veel met anderen over zijn ervaringen gesproken; met mede leerlingen, de ondernemer. Ook op school wordt veel over de sector en zijn problematiek gesproken. De andere leerling heeft wat ervaringen in het vak opgedaan en daarbij gemerkt dat een specifieke richting in het werk hem erg goed bevalt. Hij is heel expliciet in dat hij de creatief/artistische kant van het vak op wil. De leerling zoekt daarin, meer ondanks dan dankzij het onderwijs, ook zelf zijn weg door de opdrachten van school een invulling te geven die passen in zijn eigen ontwikkelijn. Ook zoekt hij zelf contacten in de sector. Het lukt hem via die mensen zijn werk op tentoonstellingen te krijgen. Deze leerling zit nu in de fase dat hij weet wat hij wil, maar om dat te bereiken nog een weg te gaan heeft. Dit blijkt bijvoorbeeld uit het dilemma dat hij benoemt: het werken in opdracht van een opdrachtgever vindt hij nu nog makkelijker omdat hem dat iets meer richting geeft, terwijl de vrijheid van kunstenaarschap hem aanspreekt maar hij daar (nog) niet aan toe is. Deze leerling heeft gedurende zijn stages wel grenservaringen opgedaan. Zo beviel het werken in een speciaalzaak in het eerste jaar van zijn studie hem helemaal niet. Hij leerde daar geen standaard bloemstukjes maken, terwijl andere leerlingen dat wel leerden. Later in de opleiding beseft hij pas dat die stage veel indruk op hem had gemaakt en het nu de richting is die hij op wil. Hij heeft daar niet zozeer op school over gesproken, maar vooral zelf veel over nagedacht.

Voor beide leerlingen, die een bol-opleiding volgen, geldt dat ze begrip hebben van eerder opgedane (grens)ervaringen. Zij hebben een redelijk ontwikkelde beroepsidentiteit. Het proces van de identiteitsontwikkeling gaat echter door. Deze leerlingen zitten nu doordat ze of nog wat stappen te zetten hebben of op zoek zijn naar een uitweg wederom in een grenservaring. Deze twee leerlingen illustreren het cyclische karakter van het proces van identiteitsvorming goed. De leerlingen hebben redelijk wat geëxploreerd, grenservaringen opgedaan, deze betekenis gegeven, maar zitten nu wederom in fase van grenservaringen die verwerking behoeven. Het beroepsidentiteitsvormingsproces is dus niet een proces dat op een bepaald moment wordt beëindigd, maar zal mede afhankelijk van de omstandigheden van een leerling, continu doorgaan. Wat tevens opvalt bij deze twee leerlingen is dat bij de ene leerling de school wel een belangrijke rol vervult in het opdoen en verwerken van grenservaringen en bij de andere niet.

LEERLINGEN DIE OP KORTE TERMIJN WETEN WAT ZE WILLEN, MAAR NOG

TWIJFELEN OVER HUN TOEKOMST OP WAT LANGERE TERMIJN

De mate waarin deze 3 leerlingen beroepsdilemma's kunnen benoemen loopt bij deze groep leerlingen niet ver uiteen. Voor alledrie geldt dat ze het werk in de laatste stage erg leuk vonden, dat ze best die kant op willen, maar tegelijkertijd beseffen ze dat er voor hen meer mogelijkheden zijn. Dit brengt hen aan het twijfelen: is het beter door te studeren om hogerop te kunnen komen, zijn er mogelijkheden om in het werk hogerop te komen, is het mogelijk werk te vinden in de richting die ze zelf willen of is het mogelijk op termijn in dit werk een eigen bedrijf op te starten? De leerlingen in deze groep hebben uiteenlopende scores op de variabelen exploratie, grenservaringen en verwerking.

Een leerling die de bol variant van de opleiding Bloem doet, heeft veel geëxploreerd zowel binnen als buiten de bloemensector, zowel in bijbaantjes als stages. Ook heeft ze daar diverse grenservaringen opgedaan. Het viel haar op hoe zwaar het is om een eigen zaak draaiende te houden, wat haar ook aan het twijfelen heeft gebracht of ze wel een eigen zaak wil. Daar is in de lessen wel aandacht aan besteed. Vooral het creatieve in het werk spreekt haar erg aan; daar praat ze vooral thuis over. Ze twijfelt nu over haar toekomst. Ze wil wel verder in de sector, maar hoe precies weet ze niet. Ze beseft wel dat veel werk minder creatief is dan gedacht mede omdat mensen niet zoveel geld aan bloemen willen uitgeven. Naar school gaan wil ze niet meer. Voorlopig gaat ze in de bloemensector een baan zoeken.

Een van de leerlingen die de bol-opleiding Groene Ruimte doet, heeft met name in zijn laatste stage erg veel geleerd. Verder kent hij weinig serieuze exploratiemomenten. Hij heeft in die stage veel verantwoordelijkheid gekregen. Dit heeft niet zozeer tot grenservaringen geleid. De leerling geeft aan dat zijn verantwoordelijkheden stapje voor stapje zijn toegenomen en hij steeds goed is begeleid door zijn stagebegeleiders in het bedrijf. De leerling scoort niet zo hoog op verwerking, maar het zou kunnen dat er in de wekelijkse gesprekken op het bedrijf erg veel gesproken is over allerlei kwesties die de leerling bezighielden. De leerling zelf vond het allemaal vrij logisch wat er gebeurde. Hij is wel erg positief over deze stage, en geeft aan hier meer geleerd te hebben dan alle jaren op school. De positieve ervaringen maken dat hij wel verder wil in dit werk. Twijfel is er of hij niet meer kansen moet grijpen door juist door te studeren. De school levert veel informatie over vervolgopleidingen, maar niet over het werk zelf. Dat vindt hij erg jammer.

De derde leerling in deze categorie is afkomstig van een tuinbouwbedrijf. Hij doet de bol-opleiding Plantenteelt. Deze leerling heeft redelijk veel geëxploreerd zowel in de stages als in werk. Hij is gestopt met school omdat hij te weinig gemotiveerd was. Toen hij een aantal jaren had gewerkt is hij weer naar school gegaan. Hij zegt zelf dat echt werken (voor langere tijd) je inzicht geeft in waar het in werk om draait. Toen kwam ook het besef bij dat hij leiding wil geven en dat daarvoor een papiertje noodzakelijk is. Hij is nu veel gemotiveerder op school, omdat hij door ervaring mee kan praten. Naast deze grenservaring heeft hij niet veel grenservaringen benoemt. Hij heeft een buitenlandstage gedaan die hem heeft doen beseffen hoe goed alles in Nederland georganiseerd is, maar ook hoe moeilijk het wordt om je hier staande te houden. Deze leerling spreekt veel met anderen over ervaringen en gebeurtenissen in de sector. Ze zijn niet zozeer gekoppeld aan persoonlijke grenservaringen. Desondanks weet deze leerling aardig te benoemen wat hij wil. Hij wil verder in de sector. Hoe precies is hem nog niet duidelijk. Om voor zichzelf te beginnen zal hij misschien naar het buitenland moeten of op een andere manier zich geleidelijk in een zaak inkopen. Deze leerling heeft een aantal globale opties in zijn hoofd hoe sturing te geven aan zijn loopbaan.

Alledrie deze leerlingen kunnen de beroepsdilemma's wel benoemen maar ze staan nog wat verder van de leerlingen af. Ze zijn er in mindere mate dan de bovenstaande groepen zelf al mee geconfronteerd. Er is dan ook nog geen keuze gemaakt hoe ermee om te gaan.

LEERLINGEN WAARVOOR DE KEUZE NOG ERG OPEN IS

Deze drie leerlingen hebben niet veel serieuze exploratie achter de rug. Ze hebben met name geëxploreerd via stages of het bbl-werk. Ze benoemen een klein aantal grenservaringen die ze daar hebben opgedaan. De grenservaringen lijken niet heel diep te gaan. Twee leerlingen uit deze groep hebben een bol-opleiding gevolgd. De belangrijkste grenservaring die zij kunnen benoemen gaat over het werk dat ze in de toekomst uit willen oefenen. Door de laatste stages hebben de leerlingen beseft dat

ze het werk redelijk saai vinden en vragen ze zich af of ze dit werk wel willen blijven doen. De derde leerling zit in een bbl-traject. Deze leerling twijfelt niet over het werkzaam willen zijn in de sector, maar wel of ze niet weg moet in het bedrijf waar ze nu werkt: ze ontstijgt haar collega's en is zich ervan bewust dat ze hier niet veel meer bijleert. Alle drie zitten de leerlingen nu in een grenservaring. Het verschil met de tweede beschreven groep zit in de diepgang van de ervaringen. Die is bij deze leerlingen veel minder. Bovendien speelt de grenservaring meer op het valk van de studie van het werk. Deze leerlingen praten wel over hun ervaringen: er wordt met medeleerlingen over gesproken en thuis. Eén leerling geeft aan dat ze er daarnaast ook in de les er over praten.

De beroepsdilemma's die de leerlingen benoemen zijn naast het feit dat ze twijfelen over hun toekomst: 'het feit dat ze op school veel creatiever kunnen zijn dan in werk', 'dat je meer tijd of geld in een boeket steekt dan afgesproken'. Deze door ons als 'klein' benoemde dilemma's zijn voor de leerlingen niet echt richtinggevend voor de loopbaan. Ze zijn ook niet van een dusdanige invloed dat de leerling behoefte heeft er met anderen over te praten.

Over hun toekomst geeft één aan al een pad te hebben: freelancer wil ze worden. Daarbij moet opgemerkt dat ze daar geen enkele ervaring mee heeft. Voor de 2 bol-leerlingen is hun toekomst niet helder: een leerling weet vooral wat ze niet wil, en geeft aan dat ze behoefte heeft er met iemand over te praten. De andere bol-leerling benoemt veel verschillende mogelijkheden, maar weet niet wat ze daarvan moet kiezen.

LEERLINGEN ZONDER BEROEPSIDENTITEIT

De laatste groep leerlingen is divers: hun overeenkomst zit vooral in de beroepsidentiteit. Allevier hebben ze weinig ontwikkelde beroepsidentiteit: ze kunnen geen dilemma's (of slechts één zeer kleine) benoemen die ze in de stages of werk zijn tegengekomen. In de mate van zelfsturing lopen de leerlingen uiteen: twee van de vier leerlingen uit deze groep geven aan verder te willen in onderwijs vooral omdat ze niet weten wat ze anders zouden willen en omdat ze werk niet leuk vinden. Een derde leerling vindt zijn werk steeds leuker en wil er wel in verder. De vierde leerling weet zich wel te redden; deze pakt aan wat er op zijn pad komt en is minder gebonden aan specifiek werk of sector.

De vraag is of we de beperkt ontwikkelde beroepsidentiteit kunnen verklaren. Deze leerlingen hebben namelijk meer geëxploreerd dan de vorige groep. Daarin hebben ze alle vier grenservaringen opgedaan. Dit heeft zich echter niet vertaald in een ontwikkelde beroepsidentiteit. Opvallend is dat de (grens)ervaringen nauwelijks besproken zijn met anderen en niet naar zichzelf vertaald (de grenservaringen zijn ontweken). We illustreren deze interpretatie. Eén leerling vindt het werk niet leuk. Ze gaat de keuze rond het soort werk dat ze zoekt en wat ze er in zoekt uit de weg door te kiezen voor doorstuderen. Een andere leerling is met een hbo-opleiding is gestopt, maar er desondanks overtuigd dat hij nu ver beneden zijn niveau functioneert. Hij is niet bezig met de vraag wat hij met het beroep wil waar hij nu een opleiding voor volgt, maar vooral met de vraag hoe het kan organiseren om op 'zijn niveau' te functioneren. Een derde leerling heeft een tijdje thuis gezeten vanwege conflicten met de baas en zegt dat hij blijft zolang het hem uitkomt, zo niet dan gaat hij wat anders doen. Deze leerling lijkt zich daar overigens prima mee te redden (extreem flexibel). Slechts een van deze groep leerlingen weet redelijk wat hij wil in de toekomst.

SAMENVATTING

De beschreven verhalen van de leerlingen laten zien dat een indeling naar beroepsidentiteit en zelfsturing zinvol is. Bovendien laten de beschreven verhalen

zien dat de opgedane grenservaringen en vooral de verwerking daarvan een belangrijke rol spelen bij de ontwikkeling van een beroepsidentiteit en aanzetten tot zelfsturend gedrag. De analyse laat tenslotte zien dat de verbanden niet uniform zijn en veelal niet lineair. Met name de groep leerlingen die weten wat ze willen maar nu in een grenservaring zitten, laten de non-lineariteit zien. Enerzijds is sprake van een cyclisch proces, waarin de identiteit in de loop van de tijd onder invloed van de opgedane ervaringen zich verder vormt en tot steeds verdergaande zelfsturing leidt. En anderzijds is sprake van een proces waarin de zekerheid over richting en keuzes wisselt onder invloed van waar het individu zich in het proces bevindt. Middenin een grenservaring lijkt de toekomst een stuk minder duidelijk dan daarvoor of daarna en is dus ook de zelfsturing, of in elk geval het gevoel daarover, minder duidelijk aanwezig dan daarvoor of daarna. Leerlingen C en O laten zien dat een grote mate van zelfsturendheid op de arbeidsmarkt goed kan samengaan met het feit dat zij (recentelijk) niet of nauwelijks grenservaringen hebben opgedaan. Dat kan positief zijn: geïnterviewde C, waarvoor ook geldt dat zij in het verleden wel het een en ander meegemaakt moet hebben dat haar een positieve beroepsidentiteit verschaft moet hebben (we nemen dat hier exploratie, omdat ze zelf haar ervaringen niet als grenservaringen rapporteert). Het kan op zijn minst ook twijfelachtig zijn: leerling O, voor wie geldt dat hij de ervaring niet heeft verwerkt en zich daardoor een uiterst flexibele maar niet sterk op zijn eigen beroepsperspectieven geënte identiteit heeft ontwikkeld.

3.5 CONCLUSIE

In dit hoofdstuk staat het proces van de ontwikkeling van de beroepsidentiteit bij leerlingen centraal. Op grond van het in hoofdstuk 1 ingerichte onderzoeksmodel hebben we de volgende hypothesen geformuleerd:

- Serieuze exploratie leidt tot meer grenservaringen.
- Grenservaringen die worden verwerkt leiden tot beroepsidentiteit.
- Een beter ontwikkelde beroepsidentiteit leidt tot meer zelfsturing.

Door middel van de kwantitatieve analyse vinden we alleen voor de laatste hypothese ondersteuning: zelfsturing vertoont een duidelijke relatie met beroepsidentiteit en met geen van de andere procesvariabelen. We vinden geen verband tussen grenservaringen en beroepsidentiteit, noch een hoofdeffect, noch een interactie-effect met verwerking. Evenmin vinden we een verband tussen exploratie en grenservaringen. We vinden daarentegen wel een interactie-effect van exploratie en verwerking met beroepsidentiteit.

Deze bevindingen leiden tot de conclusie dat het door ons ontworpen model niet klopt. De vraag is alleen wat er niet klopt aan het model. Daarvoor is het ten minste ook nodig te kijken naar de wijze waarop we de variabelen hebben geoperationaliseerd. Exploratie is door ons geoperationaliseerd als de mate waarin de respondenten de begrippen die zij hanteren om de wereld van het beroep te beschrijven terug kunnen voeren op zelf opgedane ervaringen. Naar grenservaringen is rechtstreeks aan de respondenten gevraagd door ervaringen te beschrijven die aan te duiden waren als 'is dit wel wat ik wil?' of: 'dit is wat ik wil!'. Bij de beschrijving van deze grenservaringen kwamen de respondenten vaak terug op de ervaring die ze al genoemd hadden bij de concepten uit het repertory grid. Het lijkt er dus op dat we er niet in geslaagd zijn begrippen exploratie en grenservaring operationeel te scheiden. Ook de in het vooronderzoek (Den Boer & Smulders, 2001) gehanteerde operationalisatie bleek weinig vruchtbaar. Daar was exploratie geoperationaliseerd als het aantal stageplekken en de totale duur van de stage-periodes. Het begrip was dus opgevat als 'de gelegenheid om in contact te komen met de beroepspraktijk'. We constateerden dat het niet de kwantiteit maar de kwaliteit van de ervaringen was die er bij de exploratie toe deed. Als het om de kwaliteit van de ervaringen gaat is het de

vraag of het conceptuele onderscheid tussen exploratie en grenservaringen zinvol is. We hebben het conceptuele onderscheid in hoofdstuk 1 gemaakt vanuit de veronderstelling dat het geneigd zijn van lerenden om te exploreren de kans zou vergroten dat zij grenservaringen op zouden doen. Exploratie is serieus experimenteren met alternatieve keuzes in het leven (definitie Marcia). Dat *is* het op zoek gaan naar grenservaringen. Of die zoektocht plaatsvindt kunnen we alleen constateren aan de ervaringen die ze tijdens hun leven hebben opgedaan. Dat zijn dan dus grenservaringen. Exploratie mag dus alleen zo heten als het (potentieel) leidt tot grenservaringen. Als het dat feitelijk niet doet (dus iemand is wel op zoek naar grenservaringen maar maakt ze niet mee), is het zeer de vraag wat de exploratie dan inhoudt. Kortom: exploratie en grenservaringen zijn twee zijden van één medaille: het een gaat niet zonder het ander. In termen van onze operationalisaties: wie zijn constructen over de werkelijkheid van het werk baseert op eigen ervaring *heeft* grenservaringen meegemaakt, anders zouden de constructen daar niet vandaan komen. Het vragen naar de constructen en de ervaringen waarop ze gebaseerd zijn is dus een betere operationalisering dan de vraag naar de ervaringen die iemands wereld 'op zijn kop' hebben gezet.

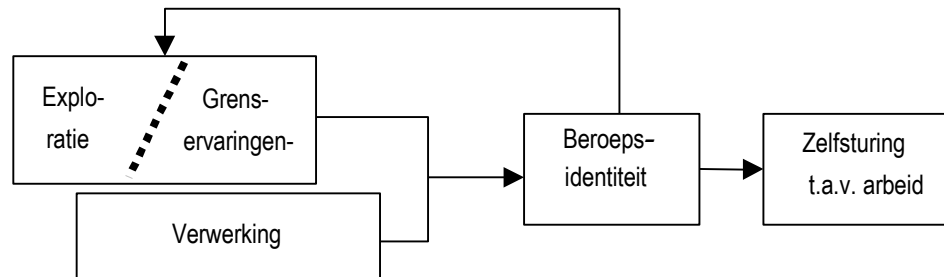
De resultaten van de kwalitatieve analyse lijken daarmee in tegenspraak. Die laten immers zien dat het de grenservaringen en vooral de verwerking daarvan zijn die iets zeggen over de mate waarin de leerlingen een beroepsidentiteit hebben ontwikkeld en zelfsturend gedrag vertonen richting arbeidsmarkt. Ook hier moeten we de operationalisatie onder de loep nemen om iets zinvols over de bevindingen te kunnen zeggen. Bij de vergelijking van de antwoorden op de vragen naar de grenservaringen en naar de ervaringen die de basis zijn van de concepten in de repertory grid, blijkt dat sommige respondenten heel goed ervaringen kunnen benoemen om aan te geven waar hun concepten op gebaseerd zijn, maar op de vraag naar grenservaringen er geen kunnen noemen. Leerling C is daar een voorbeeld van, die eigenlijk geen grenservaringen rapporteert maar wel veel ervaring heeft opgedaan in zowel de beroepspraktijk waarin ze werkzaam wil zijn als in het opzetten en runnen van een eigen bedrijf. Kennelijk zijn die ervaringen inmiddels dermate door haar verwerkt dat ze ze niet meer benoemt als grenservaringen: ze behoren tot het repertoire van haar reguliere ervaringen waar ze de wereld om zich heen mee heeft opgebouwd en zijn als zodanig dus niet langer relevant als ervaring op zich. Met de operationalisering die we gekozen hebben voor exploratie wordt duidelijk hoe belangrijk die ervaringen zijn voor haar huidige identiteit en zelfredzaamheid: dan blijkt pas dat ze op deze ervaringen gesteund heeft om haar beeld van het beroep te vormen.

Bij dit alles blijft overeind dat de exploratie of de grenservaringen er alleen wat toe doen als ze ook wordt besproken met anderen. Dit ondersteunt het theoretische model.

Het door ons ontworpen model wordt door de data dus niet zonder meer ondersteund. Twee punten uit het model worden wel ondersteund, namelijk dat de ervaringen die leerlingen in de beroepspraktijk opdoen goed verwerkt moeten worden willen ze leiden tot beroepsidentiteit. Onder beroepsidentiteit moet verstaan worden dat iemand een aantal centrale beroepsdilemma's in het beroepsdomein in persoon heeft ervaren en daarin een positie heeft ingenomen. Daarin zit het begrip commitment van Marcia al verweven: het gaat niet alleen om het ervaren hebben van het dilemma, het gaat ook om het gemaakt hebben van keuzes (ook als die later herzien worden). Bovendien vinden we ondersteuning voor de veronderstelling dat beroepsidentiteit iets zegt over zelfsturing. Daarbij moet opgemerkt worden dat we zelfsturing hier vooral in aanzet hebben vastgesteld: met name de BOL-leerlingen bevonden zich op het moment van bevraging nog niet op de arbeidsmarkt. We

hebben zelfsturing bij hen vooral vastgesteld aan de uitgesprokenheid van hun plannen voor de toekomst.

We vinden geen ondersteuning voor het onderscheid tussen exploratie en grenservaringen. Als we die als twee kanten van één medaille beschouwen komen we tot een onderzoeksmodel dat er als volgt uitziet (figuur 3.2)



Figuur 3.2 Herzien onderzoeksmodel

Ook dit model moet gezien worden als een mix van de modellen van Marcia en van Meijers en Wardekker. Exploratie en commitment zijn terug te vinden bij exploratie/grenservaringen en beroepsidentiteit. De elementen uit het model van Meijers en Wardekker zitten vooral in de verwerking (externe dialoog) en in de kwalitatieve kant van de exploratie (grenservaringen). Het model is bovendien dynamisch bedoeld. Het beschrijft een cyclisch proces waarin leerlingen ervaringen opdoen die al dan niet via verwerking tot begrip leiden. In die fase naar begrip toe kan blijken dat leerlingen een verkeerde voorstelling van zaken hadden waardoor ze opnieuw in een grenservaring belanden.

Niet iedere leerling past perfect in het schema. Dat heeft te maken met operationalisatie: verwerking door bedrijfsbegeleiders telt als één verwerkingsmoment, terwijl deze gesprekken gedurende 8 weken heel intensief en tot veel begrip hebben kunnen leiden. Ten tweede doen leerlingen allerlei ervaringen op. Soms bespreken ze die of er wordt op school veel gesproken over allerlei zaken waardoor de leerling bepaalde dingen in zijn werk herkent en er begrip voor krijgt. In het algemeen echter ondersteunen met name de biografische verhalen van de leerlingen de volgorde zoals aangegeven in het model: het opdoen van serieuze ervaringen in de beroepspraktijk leiden, mits goed verwerkt, waarbij gesprekken met anderen van belang zijn, tot zelfinzicht (weten wat je wilt) en keuzes voor de beroepsloopbaan. Het moment waarop die ervaring is opgedaan en de mate waarin de ervaringen zijn verwerkt en de leerlingen daar steun bij hebben gekregen varieert sterk. De mate waarin we geconstateerd hebben dat er zich een beroepsidentiteit heeft ontwikkeld en een daarop gebaseerd perspectief voor de toekomst is daarmee in verhouding.

Naast de drie hoofdhypotheses hebben we in paragraaf 1.4.1 een aantal specifiekere onderzoeksvragen geformuleerd. Daar gaan we nu op in.

- Hebben bbl-leerlingen meer geëxploreerd dan bol-leerlingen en daardoor meer grenservaringen opgedaan?

Een statistisch verband is niet gevonden. Bij analyse tabel 3.10 blijkt dat de bbl-leerlingen vooral tot de groepen met de best en de slechtst ontwikkelde beroepsidentiteit behoren. Mogelijk heeft dat iets te maken met de functie die de bbl-opleiding vervult voor degenen die deze leerweg kiezen. Voor sommigen (met name leerlingen A en C) is de opleiding vooral 'tweede-kans' onderwijs. Deze leerlingen hebben ervaring en kiezen van daaruit voor een opleiding die hen kan helpen bij het realiseren van wat ze willen naast het werk dat ze doen. Voor anderen is het een

middel om verder te komen nadat ze hebben gekozen voor werken in plaats van doorleren. We hebben geen verklaring voor het feit dat deze leerlingen in de wat 'lagere' groepen zitten.

- Hebben leerlingen met meer werkervaring (bijvoorbeeld omdat ze ouder zijn) meer geëxploreerd en daardoor meer grenservaringen opgedaan?

Deze variabele is in de statistische analyse niet meegenomen. In het onderzoeksmodel is leeftijd en werkervaring gekoppeld aan de vooropleiding van de leerlingen. Voor vooropleiding is geen statische relatie met beroepsidentiteit gevonden. Van drie leerlingen in de bbl-opleidingen is uit de interviews bekend dat zij ouder zijn en meer ervaring hebben dan de anderen, namelijk leerlingen A, C en O. De andere leerlingen ontlopen elkaar niet zoveel qua leeftijd en ervaring. Van deze drie leerlingen zitten er twee in de 'hoogste' groep en één in de 'laagste'. Dat lijkt alles te maken te hebben met de manier waarop zij de opgedane ervaringen hebben verwerkt (zie boven)

- Hoe zien grenservaringen er uit? Waar en wanneer worden ze opgedaan (bijbaan, stage, in verleden, thuis? etc.)?

De tabellen 3.3 en 3.5 laat zien dat de inhoud van de ervaringen die genoemd worden bij de competenten in het repertory grid en van de beschreven grenservaringen, sterk persoonlijk gekleurd zijn. Dat was ook de verwachting. De tabellen 3.4 en 3.6 laten zien dat de serieuze exploratie en de grenservaringen voornamelijk plaatsvinden in de stages en op de bbl- werkplekken. De school kan dus een belangrijke rol spelen bij het identiteitsvormingsproces. Voor de ervaringen die bij exploratie worden aangehaald zijn ook bijbanen en eerder werk belangrijke bronnen van kennis. Uit de kwalitatieve beschrijvingen wordt duidelijk dat het vooral deze verschillen tussen leerlingen zijn die de verschillen in het opdoen van exploratieve ervaringen verklaren. Leerlingen die bijbanen hebben (die verwant zijn met de opleiding), van huis uit de werkzaamheden al mee krijgen, al ouder zijn, of de leerling zelf veel ruimte zoekt in de opdrachten die van school uit worden gegeven, zijn in het voordeel waar het de exploratie en de vorming van een beroepsidentiteit betreft.

Op de rol die de school kan spelen in de mogelijkheid tot exploratie, verwerking en beroepsidentiteitsontwikkeling gaan we in het hoofdstuk 5 nader in.

- Wie spelen een rol bij verwerking? In hoeverre kan de school hier iets in betekenen (op deze vraag komen we terug in hoofdstuk 5)?
- Hoe spelen anderen een rol bij verwerking? Wat doen/zeggen ze?

Tabel 3.7 laat zien dat de verwerking van de opgedane ervaringen gebeurt met medeleerlingen (buiten de les), met docenten (al dan niet in de les), met collega's en privé. Hoe diep deze verwerking gaat is niet uit de data op te maken. Leerlingen hebben aangegeven met wie ze hebben gesproken, niet hoe lang en waarover en welke feedback ze kregen. In sommige gevallen geven de leerlingen aan meer behoefte te hebben aan reflectie. Zeker de leerlingen die aan het eind van de opleiding niet meer weten welke kant ze uit moeten geven aan daar behoefte aan te hebben. De analyses geven aan dat verwerking een belangrijke rol speelt bij de beroepsidentiteitsvorming. Vervolgonderzoek zou nader in kunnen gaan op de wijze waarop de verwerking plaatsvindt en waarop dat verbeterd zou kunnen worden.

Tot slot willen we nog opmerken dat uit de kwalitatieve analyses blijkt dat vooral de opleiding die de leerlingen volgen van grote invloed is op de ontwikkeling van de beroepsidentiteit. Wordt de opleiding gevolgd in een sector waarvan zelfs het voortbestaan ter discussie staat (veehouderij) dan wordt de leerling op meerdere plaatsen (school, thuis, stage) met de dilemma's geconfronteerd. Voor de leerling die in de sector wil gaan werken is er ook noodzaak positie te bepalen in het werk. Hetzelfde geldt overigens voor de sector plant, al zien we het daar minder nadrukkelijk naar voren komen bij de leerlingen. Dit kan twee oorzaken hebben: of de

school besteedt minder aandacht aan de sectordilemma's of de leerlingen zijn (voor hun eerste baan) minder gericht op ondernemerschap: tuinbouwbedrijven hebben immers meer personeel dan veehouderijbedrijven, waardoor ze daar op een andere minder confronterende manier aan de slag kunnen.

We zien ook dat een deel van de leerlingen hun keuzes niet helder hebben omdat ze slechts in een smalle sector ervaring hebben. Wanneer het hen in het 4e jaar niet (meer) blijkt te bevallen hebben ze geen ander referentiekader: de leerling weet niet wat hij leuk vindt omdat hij die ervaring niet heeft. Ook maakt een deel van de leerlingen de dilemma's pas erg laat mee. Daarom komen ze niet of pas laat in de studie tot ontwikkeling van een beroepsidentiteit.

4 Beschrijving onderwijscontext

4.1 INLEIDING

In dit hoofdstuk staat het 'linker' deel van het onderzoeksmodel centraal: de onderwijscontext (zie figuur 3.1). We beschrijven de onderwijscontext waar de BOL-leerlingen die in het vorige hoofdstuk zijn beschreven in participeren. Doel is na te gaan in hoeverre de context beroepsidentiteitsontwikkeling en zelfsturing faciliteert. Informatie over de context is door middel van interviews geïnventariseerd bij drie groepen respondenten: de locatiedirectie (één persoon), de opleidingscoördinatoren (de coördinator van elk van de twee opleidingen op de locatie) en twee docenten per opleiding (die te maken hebben met stagebegeleiding in de BOL-opleidingen). In deze paragraaf vatten we de informatie uit de interviews samen. Een schematisch overzicht van de verzamelde informatie van de verschillende locaties en opleidingen is opgenomen in de bijlage. In het onderzoeksmodel worden aan de context van de school de volgende facetten onderscheiden:

- de kwaliteit van de stage of de werkplek,
- de (kwaliteit van de) begeleiding door de school,
- de (kwaliteit van de) begeleiding op de werkplek.

Deze facetten worden beschreven in de paragrafen 4.3 t/m 4.5. Voorafgaand daaraan beschrijven we in paragraaf 4.2 de functie die de stage in de diverse opleidingen heeft. Bovendien beschrijven we in de paragrafen 4.6 t/m 4.8 de volgende punten;

- In hoeverre stages leiden tot leervragen bij leerlingen en hoe de school daarmee omgaat
- In hoeverre leerlingen, volgens docenten, verwarring ervaren door de stage en of er volgens hen ook de beroepsidentiteit zich ontwikkelt.
- In hoeverre er volgens docenten bij de leerlingen na de stages sprake is van zelfsturing op de arbeidsmarkt

Bij een aantal punten is ook informatie van geïnterviewde leerlingen opgenomen, bijvoorbeeld het oordeel van leerlingen over de kwaliteit van de stages en de begeleiding vanuit school en stage.

4.2 FUNCTIE VAN DE STAGE IN DE BOL-OPLEIDINGEN

Stagemodel

De stagemodellen van de verschillende opleidingen vertonen in grote lijnen overeenkomst. Alle instellingen organiseren vanaf het begin van de opleiding dagstages, stages waarbij de leerlingen 1 of 2 dagen per week een stagebedrijf bezoeken. Daarnaast organiseren alle opleidingen blokstages, waarbij leerlingen meerdere weken achter elkaar bij eenzelfde bedrijf stage lopen. De verschillen zitten in de jaren waarin deze stagevormen worden gehanteerd. De meeste opleidingen gebruiken in alle leerjaren beide vormen. In de latere jaren van de opleiding is er in plaats van voor vaktechnische vaardigheden meer aandacht voor ondernemersvaardigheden.

De geïnterviewden onderscheiden 3 functies van de stage:

- opdoen van vaktechnische vaardigheden;
- opdoen van sociale vaardigheden;
- selectie.

Als functie van de stage wordt als eerste gewezen op de training van vaktechnische vaardigheden en kennismaking met het beroep (met name handelingsgericht). Vier opleidingen stimuleren een stage in het buitenland. Het opdoen van vaktechnische vaardigheden staat bij dit type stage niet meer centraal. Opdoen van sociale vaardigheden, confrontatie van de leerling met zich zelf, ontwikkeling van

zelfstandigheid, taal en cultuur zijn wel belangrijke aspecten. Bij de opleiding Veehouderij kent men een interne stage (leerlingen verblijven intern op stage bedrijf) waarbij deze aspecten ook naar voren komen). Bij de opleidingen Bloemschikken en Groene Ruimte van een van de locaties (locatie 2) wijst men ook op een 'selecterende' functie van de stage. De eerste stage maakt al snel duidelijk of leerlingen geschikt zijn voor het vak. Bij de opleidingen Veehouderij en Plantenteelt speelt dit minder. Het merendeel van de leerlingen komt uit de sector zelf en heeft een duidelijke beroepswens aldus de docenten.

Keuze voor stageplek

Leerlingen zijn vrij om een stageplaats te kiezen, zo lang het een erkend bedrijf is, en regelen praktische zaken veelal zelf. Docenten adviseren en begeleiden hierbij. Veelal hebben de scholen adreslijsten waar leerlingen een keuze uit maken. Bij de opleiding Veehouderij stimuleert men de leerlingen de opdracht voor de managementstage te gebruiken voor de keuze van hun stagebedrijf zodat het bedrijf de gevraagde informatie ook kan leveren. Docenten geven aan dat het leerproces en leervragen van leerlingen (weinig tot) niet centraal staan bij de keuze van een stagebedrijf. Leerlingen hebben zelf geen leervragen, maar worden er door de school ook niet toe uitgedaagd. De docenten noemen volgende motieven van leerlingen bij de keuze van een stageplaats:

- (type) bedrijf;
- goed adres, met leuke mensen werken, leuke dingen doen;
- nabijheid van stageadres;
- stagevergoeding;
- bij de buitenlandstage speelt taal, cultuur, avontuur, andere werkwijzen, sociale aspecten.

Het leeraspect komt volgens een van de docenten zelfs helemaal achteraan bij de keuze voor een stage.

4.3 KWALITEIT STAGE

De kwaliteit van de stage heeft betrekking op een aantal kenmerken van de stageplaats:

- De mate waarin de werkzaamheden tijdens de stage door het reguliere werk worden bepaald of door (opdrachten) van de school
- Of leerlingen in contact komen met het werkelijke arbeidsproces/ beroepspraktijk;
 - Doet de stage een beroep op de zelfstandigheid van leerlingen en kunnen ze een eigen inbreng hebben;
 - Voeren leerlingen dezelfde werkzaamheden uit als een professionele kracht.
 - Krijgen leerlingen voldoende variatie in hun werkzaamheden.
- Of leerlingen worden geconfronteerd met de dagelijkse praktijk van de 'ervaren' beroepsbeoefenaar (o.a. confrontatie beroepsdilemma's).

Bepalen werkzaamheden

Docenten zien over het algemeen het liefst dat de werkzaamheden van de stagiaires door het 'werk' op het bedrijf bepaald worden. Sturing van de stage vanuit het onderwijs is lastig, aldus de docenten. Als opdrachten vanuit de school worden gegeven worden die vooral als ondersteunend gezien.

Door de docenten worden verschillende type opdrachten genoemd. We treffen de volgende aan:

1. Registratielijsten met werkzaamheden/ handelingslijsten van het landelijk orgaan (Aequor) die met name bedoeld zijn als richtlijn voor de werkgever en ter beoordeling van de student (handelingsgericht);
2. Opdrachten die werkzaamheden bepalen;

3. Vragenlijsten, lijstjes met aandachtspunten, inventariserende opdrachten

(bijvoorbeeld verzamelen van gegevens);

4. Algemene ondernemers opdrachten (met name in de hogere jaren).

De handelingslijsten (type 1) worden als richtlijn voor de werkgevers gebruikt (dienen afgetekend te worden) en zijn tevens instrument bij het stagegesprek en bezoek van de school op het bedrijf.

De opdrachten die de werkzaamheden bepalen (type 2) noemen de docenten wel, maar ze gebruiken ze liever niet. Docenten laten de werkzaamheden van de stagiaires liefst 'door het werk' op het bedrijf bepalen.

Opdrachten als vragenlijsten, lijstjes met aandachtspunten en inventariserende opdrachten (type 3) lijken met name bedoeld om leerlingen te stimuleren mee te kijken, leerlingen te laten informeren naar bepaalde zaken op het bedrijf en leerlingen te stimuleren vragen te stellen. Men geeft aan dat leerlingen niet altijd tijd hebben of nemen om (inventariserende) opdrachten uit te voeren, naast hun werkzaamheden.

De algemene ondernemers opdrachten (type 4) komen met name in de hogere klassen aan de orde. Een docent Bloemschikken meent dat opdrachten waarbij bijvoorbeeld naar bedrijfsinformatie wordt gevraagd voor leerlingen soms lastig zijn, aangezien zich in deze branche veel kleine ondernemingen bevinden die vaak hun gegevens niet openbaar willen maken.

Confrontatie met de beroepspraktijk en variatie werkzaamheden

Volgens de docenten worden leerlingen over het algemeen voldoende met de werkelijke dagelijkse praktijk van de ervaren beroepsbeoefenaar geconfronteerd. Leerlingen krijgen voldoende variatie in hun werkzaamheden. De werkzaamheden van de leerlingen worden bepaald door - het dagelijkse werk op - het bedrijf en zijn over het algemeen gelijk aan de werkzaamheden van de medewerkers in het bedrijf. De docenten/ opleidingen hanteren dit laatste ook als uitgangspunt, maar de leerling-rol van de stagiair moet daarbij door het bedrijf niet uit het oog verloren worden. Werken onder begeleiding vanuit het bedrijf wordt daarom belangrijk gevonden. Soms worden stagiairs nog wel als 'goedkope' arbeidskrachten ingezet, maar dat gebeurt in steeds mindere mate als voorheen (o.a. door de eisen die aan bedrijven worden gesteld).

De (lange) stage doet beroep op de zelfstandigheid van leerlingen en leerlingen kunnen over het algemeen voldoende hun eigen inbreng hebben. Dit is echter wel afhankelijk van - het samenspel tussen - het (type) bedrijf, (het niveau van) de leerling (in hoeverre leerling zelf initiatief neemt), type stage en leerjaar.

In de eerste leerjaren van de opleiding zijn de stages vooral gericht op het aanleren van vaktechnische vaardigheden. Pas in de laatste jaren van de opleiding is er (meer) aandacht voor ondernemers- en managementvaardigheden. Daar worden leerlingen soms te weinig mee geconfronteerd. Op school probeert men dit te ondervangen door het in de praktijklessen aan de orde te laten komen (bijv door het laten maken van ondernemersplannen). Docenten zien echter wel de beperktheid van de theoretische setting ('droogzwemmen') en zien de praktijk hierin toch als beste leerschool. Dat leerlingen weinig geconfronteerd worden met de ondernemersvaardigheden komt bij de opleidingen Bloemschikken door de geringe omvang van de bedrijven. Volgens docenten Veehouderij krijgen leerlingen met alle ins en outs te maken krijgen. Hier wordt de geringe omvang van de bedrijven juist als een voordeel gezien om ook met ondernemersvaardigheden geconfronteerd te worden.

Confrontatie met beroepsdilemma's

De docenten is gevraagd of ze menen dat leerlingen tijdens de stage met beroepsdilemma's worden geconfronteerd en hoe het onderwijs daar mee omgaat. Enkele docenten menen dat de mate waarin leerlingen met beroepsdilemma's geconfronteerd worden afhankelijk is van het leerjaar. De confrontatie met

beroepsdilemma's van ondernemers lijkt met name te gebeuren in de hogere leerjaren als leerlingen een lange – management – stage lopen en te maken krijgen met ondernemersvraagstukken. Sommige docenten merken op dat leerlingen er slechts zijdelings mee te maken krijgen, maar dat het ook vaak te hoog gegrepen is voor het type (niveau) leerlingen. Anderen menen dat alhoewel leerlingen (over het algemeen) niet de verantwoordelijkheid over een bedrijf krijgen, zij wel degelijk bewust te maken krijgen met de (ondernemers)dilemma's uit de praktijk. Een duidelijk voorbeeld is de opleiding Veehouderij. De beroepsdilemma's van de moderne veehouder hebben direct te maken met het feit dat de gehele sector onder druk staat. Realistische vragen voor een hedendaagse veehouder zijn de vraag te stoppen of (en hoe) door te gaan. Ook leerlingen worden met die dilemma's geconfronteerd en komen met vragen terug op school. Binnen de school is er veel aandacht voor de dilemma's waar de moderne agrariër mee te maken krijgt (bijvoorbeeld in het vak 'ondernemer zijn en blijven'). De leerlingen worden uitgedaagd hierover na te denken, maar ook een houding ten opzichte van deze problematiek wordt gestimuleerd. Leerlingen worden gestimuleerd om ook binnen het stagebedrijf hierover te praten. Andere scholen lijken geen structurele aandacht aan de beroepsdilemma's te besteden.

Opvattingen van leerlingen

De informatie die via de docenten is verkregen wordt ondersteund door de leerlingen. Ook zij zien een opbouw in de moeilijkheidsgraad van de werkzaamheden. In de eerste 2 jaren is de stage vooral gericht op vaardigheden, werken als volwaardig arbeidskracht of zelfs ondernemer komt later. Zo geven leerlingen Veehouderij aan dat zij pas in het derde jaar in aanraking kwamen met het 'managementgebeuren' en toen veel hebben geleerd over de financiële kant van de bedrijfsvoering, mede door de stageopdracht die door de school was verstrekt.

Enkele leerlingen zetten hun vraagtekens bij het nut (weinig zinvol) en niveau (eenvoudig) van de opdrachten die zij krijgen. De leerlingen Veehouderij geven daarentegen aan dat de financiële opdrachten (managementstage) voor hun zeer leerzaam en nuttig zijn geweest.

Leerlingen maken ook opmerkingen over het leermogelijkheden tijdens de stage. Opvallend is dat leerlingen Bloemschikken een duidelijk verschil zien tussen praktijk en school: op school is er meer ruimte om te experimenteren (variatie werkzaamheden, aandacht voor artisticeit), in de praktijk moet meer op de kosten worden gelet. Deze leerlingen zien de school als de plaats waar het meeste geleerd wordt. De leerlingen Veehouderij geven aan dat de blokstages leerzamer zijn dan de dagstages, aangezien ze meer mee maken, meer van het bedrijf te weten komen, zelfstandige taken en diverse werkzaamheden hebben.

4.4 KWALITEIT BEGELEIDING OP DE WERKPLEK

De docenten is gevraagd welke eisen men aan de begeleiding binnen de bedrijven stelt, in hoeverre men hier sturing aan kan geven, en hoe men over deze begeleiding oordeelt.

Eisen

De docenten geven aan wat zij belangrijk vinden in – verwachten van - de begeleiding en begeleiders op de werkplek: o.a. vaste begeleiders, goede ondernemers, met mensen om kunnen gaan, in staat zijn leerlingen iets bij te brengen. Begeleiding moet er op gericht zijn de ogen van leerlingen te openen; voor meer dan alleen het vaktechnische. Bovendien moet de leerfunctie van een stage niet uit het oog verloren worden.

Sturing begeleiding door school

Men verwacht dat leerlingen goed begeleid worden, maar men heeft eigenlijk te weinig instrumenten in handen om kwaliteit te waarborgen (of zelfs te bepalen, criteria zijn moeilijk vast te stellen). De school kan niets afdwingen terwijl de verantwoordelijkheid voor de begeleiding bij de bedrijven wordt gelegd. Voorts ervaart de school erg afhankelijk te zijn van het bedrijfsleven ("stageplaats is een gunst" volgens een van de docenten). Men signaleert dit als een zwak punt. Het contact met het bedrijf – zeker bij de buitenlandstage – blijft meestal beperkt tot het hebben van goede contacten en verhoudingen. Enkele docenten wijzen wel op mogelijke sturing d.m.v. takenclusters in de eerste jaren, kruisjeslijsten met werkzaamheden of handelingslijsten, stagebezoek en gesprekken. Ook wordt belangrijk gevonden bedrijven duidelijk te maken wat zij van leerlingen kunnen verwachten en wat van de bedrijven verwacht wordt.

Oordeel van docenten

Over het algemeen is men aardig tevreden over de begeleiding en de contacten met de bedrijven. Bedrijven zijn over het algemeen welwillend. Maar men heeft ook slechte ervaringen. Soms worden leerlingen alleen als extra arbeidskracht gezien, hebben ze te weinig variatie in werkzaamheden of worden ze te weinig en niet goed begeleid. De reactie van leerlingen is een indicator als het niet goed gaat. Men geeft aan dat de begeleiding, mede door de Aequor-eisen en begeleidingscursus – wel beter is geworden maar dat er nog wel meer verbeteringen nodig zijn.

Oordeel van leerlingen

Het oordeel van de leerlingen is over het algemeen positief. Leerlingen duiden op aspecten als:

- (veel) vragen kunnen stellen, steun krijgen, fouten mogen maken;
- verantwoordelijkheden krijgen, vertrouwen krijgen, zelfstandig kunnen / mogen werken, werkopdrachten krijgen, nieuwe manieren van werken;
- evaluatie, feedback krijgen;
- uitgedaagd worden om aan te geven wat je zelf wil;
- ingelicht worden over problemen van de ondernemer;
- dat er tijd voor de begeleiding vrij wordt gemaakt.

Een enkele leerling heeft echter ook minder goede ervaringen. Het betreft dan dat er een slechte organisatie van de begeleiding is, dat de begeleider niet goed (minder) aanspreekbaar is, of dat de leerling te weinig ruimte krijgt (te veel gecontroleerd wordt).

4.5 KWALITEIT STAGEBEGELEIDING DOOR DE SCHOOL

De docenten is gevraagd hoe de school de begeleiding organiseert en in hoeverre die begeleiding gericht is op de verwerking van ervaringen, het omgaan met beroepsdilemma's en het formuleren van leervragen.

Organisatie begeleiding

Docenten wijzen op het stage bezoek (aantal keren per jaar) en opdrachten. Enkele docenten geven aan dat de begeleiding binnen de opleiding soms te weinig aandacht krijgt of te minimaal is (bezoek en telefonisch contact). Een van hen geeft aan dat de begeleiding is gericht op aansturen, er achterkomen of leerlingen op de goede plek zitten. De stagebegeleiding is voor het grootste deel uitbesteed aan de begeleiders in de bedrijven.

Begeleiding dilemma's leerlingen en aandacht voor ervaringen in de klas

Volgens de docenten komen stage-ervaringen van leerlingen in de lessen en in gesprekken met leerlingen wel aan de orde. Enkele docenten geven duidelijk aan de ervaringen van leerlingen in hun lessen te gebruiken. Zij zeggen het uitwisselen van ervaringen tussen leerlingen belangrijk te vinden aangezien leerlingen zo van elkaar kunnen leren. Over het algemeen is hier echter, geen structurele aandacht voor. Er is een school die net is gestart met methodische begeleiding beroepspraktijkvorming (MBB).

Ook beroepsdilemma's lijken in de lessen en gesprekken af en toe aan de orde te komen, maar structurele aandacht ontbreekt. Het is geen expliciete doelstelling van de stage. Binnen de opleiding Veehouderij is de meeste aandacht voor beroepsdilemma's. De dilemma's van de sector - en van de moderne ondernemers - staan duidelijk centraal in het onderwijs.

Docenten geven aan dat leerlingen weinig vragen of geen leervragen hebben als ze terugkomen van stages. Enkele docenten merken daarbij op dat de begeleiding van de leerlingen ook te weinig gericht is op het leren (leer)vragen te stellen.

Kwaliteit begeleiding en aandacht voor ervaringen in onderwijs volgens leerlingen
De leerlingen (zowel BOL als BBL) zijn over het algemeen niet zo tevreden over de begeleiding door de school, of zien de meerwaarde er niet echt van in. Ze geven aan dat ze niet echt behoefte hebben aan begeleiding vanuit de school o.a. doordat begeleiding op werk voldoende is. Leerlingen vinden het stagebezoek met name te kort, te weinig. Verder noemen zij de volgende aspecten:

- Enkele leerlingen zetten vraagtekens bij de inhoud van en redenen voor de verslagen die zij moeten maken (redenen waarom, onderwerpen, beschrijven werkzaamheden);
 - Een leerling Bloemschikken wil meer voorbereid worden op/ uitleg over type bedrijven binnen de sector;
 - Leerlingen willen meer persoonlijke aandacht voor ervaringen;
 - Leerlingen vinden het belangrijk dat hun begeleider het vak vanuit de praktijk kent;
 - Een leerling geeft aan dat de school niet op de hoogte was van activiteiten die leerling uitvoerde;
 - Een leerling mist begeleiding over toekomstige keuzen na huidige opleiding.
- Enkele leerlingen zijn wel tevreden over de begeleiding van de school.

4.6 LEERVRAGEN ALS LEIDRAAD

De docenten is gevraagd hoe leerlingen reageren op de confrontatie met de beroepspraktijk. Afhankelijk van de wijze waarop de stage is georganiseerd kunnen bij de leerling leervragen ontstaan. De vraag is of leerlingen met leervragen komen, en of docenten voor deze leervragen openstaan met de aanbod van onderwijs. Een manier om leervragen op te doen is leerlingen zo vroeg mogelijk in de studie te confronteren met de beroepspraktijk.

Snel in de praktijk

De meeste docenten menen dat leerlingen zo vroeg mogelijk de praktijk in moeten. Dat gebeurt ook: leerlingen gaan in de eerste weken van hun opleiding op dagstage. Deze stages hebben vooral tot doel een eerste kennismaking met het werkveld en het aanleren van vaktechnische vaardigheden. Confrontatie met beroepsdilemma's speelt pas veel later in de opleiding een rol.

Leidt stage tot leervragen?

De confrontatie met de praktijk tijdens de stage leidt volgens de meeste docenten niet direct tot leervragen bij de leerlingen. Enkele docenten menen dat leerlingen te weinig voor ogen hebben wat ze willen leren; leerlingen zijn te passief en schikken zich in het onderwijsprogramma. Ook vragen docenten zich af of alle leerlingen wel de vaardigheid hebben om leervragen te stellen of voor het belang ervan kunnen

opkomen. De meeste docenten stellen leerlingen na de praktijkperiode niet de vraag wat zij nog te leren hebben. Een aantal docenten meent dat het misschien wel goed zou zijn; om leerlingen te laten beseffen dat ze nog dingen moeten leren en leervragen te stimuleren. In de veehouderij opleiding, waar de leerlingen in de hogere leerjaren met de dilemma's in de sector worden geconfronteerd ontstaan wel vragen bij leerlingen.

Onderwijs afstemmen

Een aantal docenten spreekt de wens uit meer uit te gaan van de leervragen van de leerling. Het huidige onderwijs is te aanbodsggericht, te veel standaard en op de groep gericht is. Flexibilisering van het onderwijs en het kunnen leveren van maatwerk zijn beter zijn. Men acht dit nu nog niet goed mogelijk. Enerzijds zien docenten 'problemen' aan de kant van de leerlingen. Zoals al eerder is verwoord, vragen docenten zich af of leerlingen wel leervragen kunnen en willen stellen. Docenten hebben twijfels of een leerling kan overzien wat allemaal nog te leren. Ook vinden docenten het een risico dat leerlingen het nut van de algemene vakken niet zien. Zouden leerlingen zelf kunnen kiezen dan zouden ze waarschijnlijk geen algemene of moeilijke vakken kiezen. Bovendien vragen docenten zich af of leerlingen met onzekerheid van een open programma om kunnen gaan. Het huidige onderwijsprogramma biedt houvast.

Anderzijds worden ook vraagtekens gezet hoe organisatorisch om te gaan met verschillende leervragen van leerlingen. Er kan niet op elke individuele wens worden ingegaan. Bovendien vraagt het van docenten andere vaardigheden. Men moet kunnen achterhalen wat de leervragen van leerlingen zijn. Een goed systeem en instrumenten om leervragen te bepalen ontbreken nu echter.

Beeld onderwijs

Enkele docenten weten niet goed of leerlingen na het volgen van een praktijkperiode anders tegen het onderwijs kijken. Anderen noemen de volgende aspecten die zijn samengevat onder een aantal thema's:

- 'Het is toch ergens goed voor'
 - leerlingen zien soms meer meerwaarde van onderwijs,
 - leerlingen weten soms beter waarom ze iets leren.
- 'Persoonlijke ontwikkeling en een brug naar de toekomst....'
 - groep leerlingen is serieuzer met de opleiding bezig en meer bewust van waarde van kennis,
 - leerlingen zijn meer volwassen en kijken daarom anders tegen onderwijs aan.
- 'Input voor de docent....'
 - leerlingen leveren leukere bijdragen en hun ervaringen zijn aanvullend aan de lessen.
- 'Zich afvragen hoe'
 - leerlingen stellen meer gerichtere vragen,
 - leerlingen stellen meer kritische (waarom) vragen, zijn kritischer t.o.v. het onderwijs,
 - leerlingen kunnen beter relativeren.
- 'Toch liever werken'
 - leerlingen hebben de ervaring dat werken makkelijker is,
 - leerlingen willen het liefst de opleiding snel afronden (kan leiden tot dilemma's, wanneer men toch ook het belang van een diploma ziet).

4.7 OPGEDANE GRENSERVARINGEN

Alhoewel leerlingen ook minder leuke ervaringen hebben, zijn leerlingen over het algemeen enthousiast over de stage aldus de docenten. Wellicht omdat een aantal

leerlingen ook liever niet meer in de schoolbanken wil zitten en liever de praktijk in wil.

Docenten menen over het algemeen dat de confrontatie met de praktijk (eindstage) niet zo zeer tot grenservaringen ('dit is wat ik wil/wat ik niet wil') leidt. Alhoewel men wel meent dat de stage best confronterend kan zijn; omdat leerlingen bijvoorbeeld moeten wennen om de hele dag te werken, vroeg moeten opstaan of dat het werk lichamelijk zwaar is.

Dat stages niet zozeer tot verwarring leiden komt onder andere doordat veel leerlingen uit de sector komen, al goed weten wat ze willen en niet meer door het werk verrast worden (Veehouderij en Plantenteelt) en doordat ze al veel bedrijven bezocht hebben. Wel leidt in de laatste jaren van de opleiding Veehouderij de confrontatie met de beroepsdilemma's van de ondernemer bij leerlingen zeker tot verwarring. Leerlingen hebben soms best twijfels over de keuze van een opleiding. Maar dat wordt dan niet zo zeer veroorzaakt door de confrontatie met de praktijk, de stageperiode.

Docenten Bloemschikken geven aan dat sommige leerlingen er tijdens stages achter komen dat het werk in de bloemenwinkel hen niet bevalt. In de eerste leerjaren doordat men er achter komt dat het hard werken is, in de kou werken, de hele dag staan etc. In de hogere leerjaren worden leerlingen geconfronteerd met de beperkte toekomstmogelijkheden van het bloemisterijvak waardoor leerlingen afhaken. De docenten geven echter ook aan dat dit wellicht niet een direct effect van de stage is, maar een besef waar leerlingen naar toe groeien, naarmate zij in de opleiding meer te maken krijgen met alle aspecten van het werken in (en runnen van) een bloemenzaak (niet alleen gericht op vaktechnische aspecten) en de toekomstmogelijkheden. Bij de opleiding Groene Ruimte herkent men geen grenservaringen ondanks het feit dat deze leerlingen veel minder goed lijken te weten wat ze willen (die zijn er best veel aldus de docent) en leerlingen de sector op zich over het algemeen minder goed kennen (aangezien ze 'niet uit de sector komen').

4.8 ZELFBEELD EN ZELFSTURING OP DE ARBEIDSMARKT

Kijken leerlingen na de praktijkperiode anders tegen zichzelf aan? De meeste docenten menen van wel, alhoewel sommigen het moeilijk kunnen omschrijven. De confrontatie van leerlingen met zichzelf – eigen kennen en kunnen – wordt door meerdere docenten als leerzaam, een belangrijke ervaring en doelstelling van de stage omschreven. Alhoewel leerlingen verschillend kunnen reageren, worden de volgende aspecten door de docenten genoemd:

- leerlingen zijn kritischer t.o.v. zichzelf;
- leerlingen zijn zelfstandiger;
- leerlingen worden meer volwassen;
- leerlingen weten wat werken inhoudt;
- leerlingen geven soms aan nog niet klaar te zijn voor het bedrijfsleven.

Docenten geven aan dat er daardoor:

- prettiger met leerlingen is te werken;
- meer discussies met leerlingen mogelijk zijn;
- leerlingen meer op hun ideeën kunnen worden aangesproken.

Op de vraag of leerlingen sturing kunnen geven aan hun loopbaan wordt door de docenten verschillend gereageerd. De meeste leerlingen zijn in staat een keuze te maken tussen doorstuderen of werken. De mate waarin leerlingen dat kunnen heeft (sterk) te maken heeft met de persoonlijkheid en leeftijd van de leerlingen en het opleidingsniveau. Sommige leerlingen zijn wel toe aan de stap naar de arbeidsmarkt maar andere leerlingen nog niet. De keuze voor doorstuderen betreft in veel gevallen leerlingen die niet weten wat ze willen en er daarom voor kiezen. Enkele docenten

(Plantenteelt) menen dat leerlingen gewoon willen werken en niet (willen) na denken over een loopbaan. Dat is een te idealistische gedachte volgens een van hen.

Bij de opleiding Bloemschikken komen meerdere leerlingen aan het eind van de studie tot het besef dat men niet in die praktijk hoort, bij andere opleidingen lijkt dat veel minder het geval. Deze leerlingen vinden het lastig een vervolgkeuze te maken. Veel van de leerlingen binnen de opleidingen Plantenteelt en Veehouderij kennen de sector over het algemeen al vrij goed en zijn de opleiding gestart met een duidelijke opleiding- en beroepswens.

Ook de docenten van de opleidingen Groene Ruimte menen dat leerlingen in het algemeen sturing kunnen geven aan hun eigen loopbaan. Het onderwijs en de stage bereidt leerlingen hier volgens de docenten voldoende op voor. Leerlingen kunnen bewuste keuzen maken.

4.9 SAMENVATTING EN CONCLUSIES

Kwaliteit stage en beroepsdilemma's

Op het eerste gezicht lijkt de kwaliteit van de stage goed te noemen. De werkzaamheden van de leerlingen worden bepaald door het dagelijkse werk op het bedrijf. Docenten zien dat ook het liefste en eventuele opdrachten van school zijn voornamelijk ondersteunend. Leerlingen zetten soms vraagtekens bij het nut en niveau van de opdrachten. Maar er zijn ook voorbeelden van opdrachten (bij de managementstage, later in de opleiding) die het leereffect juist versterken (aldus een docent en leerlingen van de opleiding Veehouderij). Daardoor kwam men in aanraking met dilemma's van het ondernemerschap.

Leerlingen komen volgens de docenten in contact met het werkelijke arbeidsproces/ beroepspraktijk, de stage doet beroep op de zelfstandigheid van leerlingen, leerlingen kunnen hun eigen inbreng hebben, doen het zelfde werk als professionele krachten en hebben over het algemeen voldoende variatie in werkzaamheden. E.e.a. is ondermeer afhankelijk van - het samenspel tussen - het (type) bedrijf, (het niveau) van de leerlingen, in hoeverre een leerling zelf initiatief neemt, type stage en leerjaar.

In de stages worden de leerlingen minder met de werkzaamheden van de ondernemer geconfronteerd. Als leerlingen hier al mee geconfronteerd worden dan is dat voornamelijk in de hogere leerjaren, tijdens de management stage.

Ook de confrontatie met beroepsdilemma's vindt niet gestructureerd plaats. De docenten hebben ook moeite met het begrip beroepsdilemma's. De beroepsdilemma's van de ondernemer worden op zijn vroegst in de laatste jaren van de opleiding opgemerkt. Dit lijkt ook niet vreemd aangezien de functie van de stage in de eerste jaren met name handelingsgericht is. Uitzondering is de opleiding Veehouderij. Leerlingen van deze opleiding worden geconfronteerd met de beroepsdilemma van de moderne veehouder en daar is binnen de opleiding veel aandacht voor. Ook hier gebeurt het echter met name in de hogere jaren als leerlingen hun managementstage lopen.

Begeleiding werk

Docenten verwachten dat leerlingen op de werkplek goed begeleid worden, maar men heeft eigenlijk te weinig instrumenten in handen om kwaliteit te waarborgen (of zelfs te bepalen; criteria zijn moeilijk vast te stellen). De school kan weinig tot niets afdwingen terwijl de verantwoordelijkheid voor de begeleiding bij de bedrijven wordt gelegd. Men signaleert dit zelf als een zwak punt. Over het algemeen zijn de docenten echter toch aardig tevreden over de begeleiding en contacten met de bedrijven. De reactie van leerlingen is een belangrijke indicator voor de docenten. Leerlingen zijn positief over de kwaliteit van de begeleiding die vanuit het bedrijf wordt gegeven.

Begeleiding school

De begeleiding vanuit de school tijdens de stage is daarentegen gering. De docenten bezoeken de stagiaire een aantal keer. De leerlingen zijn niet zo tevreden over de begeleiding door de school en zien er niet altijd de meerwaarde van in. De begeleiding wordt niet altijd door de vakdocenten verzorgd. Leerlingen geven aan juist de praktijkkennis van de begeleiders van belang te vinden. Sommige leerlingen hebben eigenlijk ook niet echt behoefte aan begeleiding vanuit de school ('kunnen bellen is voldoende'), omdat ze vanuit het bedrijf al goed begeleid worden. Enkele leerlingen zijn wel tevreden over de begeleiding vanuit school.

Leervragen

Ervaringen van leerlingen en beroepsdilemma's komen in de lessen en in gesprekken met leerlingen aan de orde, maar er is geen structurele aandacht voor. Leervragen van leerlingen staan volgens de docenten weinig tot niet centraal. Leerlingen komen hier volgens de docenten uit zich zelf weinig mee. Leerlingen lijken hierin ook weinig te worden begeleid of uitgedaagd deze leervragen te formuleren. Ook vinden docenten het organisatorisch lastig er aandacht aan te besteden.

Grenservaringen

Alhoewel leerlingen ook minder leuke ervaringen hebben, zijn leerlingen over het algemeen enthousiast over de stage aldus de docenten. Men meent over het algemeen dat de confrontatie met de praktijk (eindstage) niet zo zeer tot verwarring (= dit is niet wat ik wil) leidt.

Beroepsidentiteit en zelfsturing

Over het algemeen menen (of veronderstellen) de docenten dat het merendeel van de leerlingen een goed beeld heeft van wat ze willen en kunnen. Men wijst dan als voorbeeld op het feit dat leerlingen een keuze kunnen maken tussen doorstuderen of werken. Over de idee dat leerlingen zelf sturing kunnen geven aan hun loopbaan zijn de docenten minder eenduidig. Een deel van de leerlingen zou dat wel kunnen en een deel niet; het is afhankelijk van de persoonlijkheid en leeftijd van de leerlingen en het opleidingsniveau. Bovendien zou het wellicht iets te idealistisch zijn gedacht; leerlingen willen gewoon werken en denken niet na (of willen dat niet) over een loopbaan.

Leerlingen zijn 'anders' na de stage, zo constateren de docenten. Voor een deel noemen ze dat volwassenheid.

Men grijpt dan al snel naar 'leeftijd' als verklarende factor. Maar meer waarschijnlijk zijn het de ervaringen en het serieus genomen worden dat de jongere, ongeacht leeftijd, 'meer volwassen' maakt.

Conclusie

Al met al kunnen we concluderen dat de scholen nauwelijks verschillen vertonen in de door hen gehanteerde stagemodellen en dat de kwaliteit van de stage in grote lijnen in alle opleidingen vergelijkbaar is.

Er is in feite slechts één duidelijk verschil tussen de scholen. De opleiding veehouderij lijkt structureler aandacht te besteden aan de beroepsdilemma's dan de andere opleidingen. In hoeverre dit effecten heeft op de ontwikkeling van beroepsidentiteit komt in hoofdstuk 5 aan de orde. Daarbij is uiteraard de vraag in hoeverre de effecten die aan dit verschil zijn toe te schrijven te maken hebben met de school of met de sector

5 Wat draagt onderwijs bij?

5.1 INLEIDING

In dit hoofdstuk confronteren we de gegevens uit hoofdstuk 3 (de leerlinggegevens) en hoofdstuk 4 (de scholen). We gaan na in hoeverre de onderwijsinstelling een rol speelt en kan spelen bij het ontwikkelen van beroepsidentiteit en zelfsturing.

Waar worden beroepsidentiteit en zelfsturing door bepaald?

Uit de data blijkt dat met name serieuze exploratie in combinatie met verwerking tot een beter ontwikkelde beroepsidentiteit leidt. Er is geen ondersteuning gevonden voor de rol van grenservaringen. Ook in de schoolgegevens werd door docenten het verwarringsidee niet herkend. Bij serieuze exploratie gaat het om ervaringen die iets met de leerling hebben gedaan. Ze vinden er iets van: leuk, saai, het bevalt, interesse is gewekt, aantrekkelijk. De leerlingen hebben er een mening over. De exploratie vindt ook buiten de school plaats: in bijbanen die de leerling tijdens de opleiding had, en door eerder werk of gebeurtenissen in de privé situatie. Projecten op school speelden maar zeer beperkt een rol.

De verwerking van die ervaringen vindt vooral plaats door met medeleerlingen te praten, met personen in de privésfeer, en met de docenten op school. Leerlingen die een meer ontwikkelde beroepsidentiteit hebben lijken beter in staat tot zelfsturing (hoewel dat nog niet in daadwerkelijke acties is gemeten, maar in uitgewerktheid van plannen).

Verschillen tussen opleidingen in aansturing van praktijk

In hoofdstuk 4 zijn de stages geanalyseerd en de rol die de school daarbij speelt. Op basis van de interviewgegevens met de docenten en leerlingen kunnen we concluderen dat er tussen de onderzochte scholen weinig verschillen zijn in de wijze waarop met stages wordt omgegaan.

Voor alle scholen is het belangrijkste doel van de stages het aanleren van vaardigheden en het geconfronteerd worden met de sociale aspecten van werk. In de eerste jaren van de opleiding gaat het om het aanleren van vaktechnische vaardigheden terwijl in de laatste jaren meer managementvaardigheden aan de orde zijn.

Scholen vinden het belangrijk dat leerlingen werkzaamheden doen die gelijk zijn als die van andere medewerkers. De leerlingen zeggen dat dit echter niet voor de ondernemerswerkzaamheden geldt. De vraag of de stages voor 4e jaars leerlingen voldoende complex zijn is dus gerechtvaardigd.

Scholen geven leerlingen tijdens de stages opdrachten of checklijstjes mee. Dit zou de leerling moeten helpen bij het stellen van vragen, het leren kennen van het werkveld. Tegelijkertijd geven docenten aan er de voorkeur aan te geven de invulling van de stage aan het bedrijf over te laten. Stage-opdrachten en checklists zijn bedoeld om de leerlingen de juiste ervaringen op te laten doen.

Door zowel de leerlingen als de docenten wordt aangegeven dat er geen structurele aandacht is voor stage-ervaringen in de lessen erna. Men acht het wel van belang maar het hangt met name af van de bereidwilligheid van de desbetreffende docent. Er is geen aandacht voor leervragen die de leerlingen tijdens de stage op zouden kunnen doen. Docenten geven ook aan dat leerlingen zelf niet met leervragen komen. Ook ziet men organisatorische problemen om onderwijs in te richten op basis van leervragen van leerlingen. Stageplaatsen worden niet op basis van leervragen gekozen.

Veel leerlingen hebben geen behoefte aan begeleiding van de school gedurende de stage. De leerlingen zijn wel enthousiast over de begeleiding op het bedrijf vooral wanneer ze veel vragen mogen stellen en vertrouwen krijgen. Ze zijn negatief over begeleiding van niet-vakinhoudelijke docenten (voor de school heeft het betrekken van deze docenten juist als doel dat ze het werkveld leren kennen). Een aantal leerlingen geeft aan behoefte te hebben aan aandacht (achteraf) voor persoonlijke ervaringen en ondersteuning bij toekomstige keuzes.

Er zijn slechts op twee punten verschillen tussen de vijf geïnterviewde opleidingen te vinden:

- aandacht voor de reële beroepspraktijk en voor beroepsdilemma's;
- aandacht in de lessen voor verwerking.

Een opleidingslocatie met de opleiding veehouderij besteedt meer dan de andere opleidingen aandacht aan deze zaken. Hier doet zich de situatie voor van een sector die sterk in beweging is. Waarbij leerlingen ook met indringende vraagstukken worden geconfronteerd. Zeker omdat zich er bedrijfsopvolgers onder bevinden. In deze opleiding worden leerlingen geconfronteerd met de dilemma's in de sector en geven de leerlingen aan dat ze door een opdracht in de laatste stage over de financiële situatie van de bedrijven een beter beeld van de sector hebben gekregen. In alle andere situaties wordt er minder aandacht aan besteed, maar de verschillen zijn gradueel. Voor de sector bloem geeft de school aan het lastig te vinden de leerlingen in de stages te confronteren met het 'ondernemerschap' en de daarbij behorende dilemma's. Bedrijven zijn klein en willen hun bedrijfsgegevens niet altijd met de leerlingen delen.

5.2 ANALYSE

Achtereenvolgens wordt per groep leerlingen die in hoofdstuk 3 zijn onderscheiden (naar mate van beroepsidentiteitsontwikkeling en zelfsturing) nagegaan in hoeverre de school invloed heeft gehad.

We bekijken eerst de twee groepen leerlingen met de meest ontwikkelde beroepsidentiteit (1 en 2, zie tabel 5.1). Van de 5 leerlingen zijn er 2 oudere leerlingen bij wie de beroepsidentiteit gevormd is door veel werkervaring. Daardoor hebben ze een beter beeld van wie ze zijn, wat ze willen en kunnen in werk. De school heeft maar een beperkte rol gespeeld in het organiseren van de exploratie, verwerking of beroepsdilemma's. De dilemma's die deze leerlingen hebben liggen op persoonlijk professioneel vlak.

Een bol-leerling (bloem, alleen stage-ervaringen) in deze categorie heeft een redelijk ontwikkelde beroepsidentiteit. Wat opvalt bij deze persoon is dat hij vooral zelf nadenkt over wat hij wil en zelf invulling geeft aan opdrachten vanuit school. Deze leerling voert de opdrachten die hij van school krijgt uit én geeft daar een eigen draai aan. Hij gaat bijvoorbeeld zelf op zoek naar personen buiten school waarvan hij wat kan leren. Deze persoon denkt zelf veel na over wat hij wil, maar deelt dit minder met anderen. De school heeft hier in zoverre een rol gespeeld dat vooral de eerste stage van deze leerling een nogal negatieve ervaring voor hem heeft opgeleverd: dit was een a-typische stageplaats waar de leerling tegen zijn verwachting in geen standaardtaken kreeg uit te voeren. Deze ervaring heeft hem (mede) aan het denken gezet over wat hij met de opleiding wilde. In hoeverre de school een rol gespeeld heeft bij de keuze van deze stageplaats is niet bekend. De school lijkt in de verwerking verder geen grote rol gespeeld te hebben. Bij de ontwikkeling van zijn beroepsidentiteit speelt met name de persoonlijkheid van de leerling de hoofdrol. Twee leerlingen in deze categorie hebben de opleiding veehouderij gedaan. Beiden hebben een ontwikkelde beroepsidentiteit en zijn in staat tot redelijke zelfsturing. Ten opzichte van de andere leerlingen in deze groepen hebben de veehouders te maken met een zware persoonlijke keuze: of zij het ouderlijk bedrijf willen en kunnen

opvolgen. In de stages worden ze geconfronteerd met ondernemers die voor de keuze staan te stoppen of door te gaan. De leerlingen worden ook gestimuleerd op zoek te gaan naar de beroepsdilemma's. De school doet dit o.a. door de leerlingen in de latere stages opdrachten (financiële) mee te geven, waardoor ze inzicht krijgen in de financiële situatie van de bedrijven. Beide leerlingen noemen de school (naast anderen) als hen naar verwerking wordt gevraagd. Ook organiseren leerlingen het vak 'ondernemer zijn en blijven'. Doordat er nauwe banden zijn met de sector, zowel wat betreft leerlingen als school, wordt er onderling veel gesproken over de dilemma's in de sector.

Tabel 5.1 Overzicht leerlingen, beroepsidentiteit, en opleidingen

Leerling	Beroeps-identiteit	Opleiding besteed aandacht aan		School
		beroepspraktijk & beroepsdilemma's	verwerking	
A	1			Locatie 1 – bbl – Bloem
B	1	meer	meer	Locatie 3 – bol – Veehouderij
C	1			Locatie 2 – bbl – Bloem
D	2	meer	meer	Locatie 3 – bol – Veehouderij
E	2			Locatie 2 – bol – Bloem
F	3			Locatie 2 – bol – Groen
G	3			Locatie 1 – bol – Plant
H	3			Locatie 2 – bol – Bloem
I	4			Locatie 1 – bol – Bloem
J	4			Locatie 1 – bol – Bloem
K	4			Locatie 2 – bbl – Bloem
L	5			Locatie 2 – bol – Groen
M	5			Locatie 1 – bbl – Bloem
N	5			Locatie 1 – bbl – Plant
O	5			Locatie 1 – bbl – Plant

Wanneer we kijken naar de groepen die een gemiddeld ontwikkelde beroepsidentiteit hebben valt eveneens op dat de rol van de school beperkt is. Een leerling zegt door de switch van school naar werk en weer terug naar school een hoop geleerd te hebben over wat hij wil. Hij acht dit ook noodzakelijk om het geleerde betekenis te kunnen geven. Deze leerling geeft aan dat er op school over de dilemma's van de sector plant wordt gesproken. De tweede leerling heeft met name door de begeleiding van het bedrijf in de laatste stage veel positieve ervaringen opgedaan over wat hij leuk vindt en wil. Over deze ervaringen is op school niet gesproken. De derde leerling in deze groep geeft aan dat er in de klas wordt gesproken over het dilemma van een eigen zaak. Dat is ook iets wat haar bezig houdt.

Bij de leerlingen die een beperkt ontwikkelde beroepsidentiteit hebben lijkt er vooral sprake van een doodlopend traject: een deel komt er in het vierde jaar van de opleiding Bloem achter dat dit het niet is. De eerste stages hebben de leerlingen vooral vaktechnische vaardigheden aangeleerd. In het laatste jaar maken ze meer facetten mee van het vak en gaan ze twijfelen over toekomstmogelijkheden. De leerlingen zijn positiever over de vakken op school, waar creativiteit mogelijk is, dan over de

werkelijke werkzaamheden. In de praktijk komen leerlingen tot de ontdekking dat ze het werk saai en zwaar vinden.

De vraag is of de school, door deze leerlingen eerder te confronteren met die praktijk, ze meer tijd en ruimte zouden hebben om wel de juiste weg in het onderwijs te vinden. Binnen het huidige systeem is dat voor een school lastig te organiseren en heeft ze er ook weinig belang bij omdat ze het gevaar loopt de leerling te verliezen. Deze scholen hebben overigens wel aangegeven het een knelpunt te vinden dat de leerlingen vooral in kleine bedrijven stage lopen. Deze zijn minder open over hun bedrijfsvoering.

Opvallend is dat een van de 'bloemenmeisjes' haar toekomst ziet als freelancer: afwisseling, eigen verantwoordelijkheid, eigen klanten, maar heeft hier geen enkele ervaring mee. Vooral met deze laatste leerling, die in feite leervragen stelt, zou de school iets kunnen doen.

De laatste groep van leerlingen heeft een weinig ontwikkelde beroepsidentiteit. De leerlingen hebben diverse opleidingen gevolgd. Een leerling kiest voor een schools vervolgttraject omdat ze werk niet leuk vond. Wat maakt dat deze leerling werken niet leuk vindt? Zijn dit onverwerkte ervaringen waardoor mijdingsgedrag optreedt? De data zijn hierover helaas niet duidelijk. Anderen in deze groep hebben een weinig ontwikkeld beeld van zichzelf. Ze spreken niet over ervaringen die ze op hebben gedaan en wat die voor hen betekenen.

- Uit de data valt te concluderen dat de school geen uitgebreide rol speelt bij de ontwikkeling van een beroepsidentiteit en zelfsturing. Er zijn zoals eerder geconstateerd rivaliserende verklaringsmogelijkheden die we hier niet kunnen uitsluiten, zoals:
- de sectorontwikkelingen; een sector die onder druk staat maakt dat leerlingen keuzes moeten maken, waardoor leerlingen een grotere kans hebben om met beroepsdilemma's te worden geconfronteerd. Leerlingen zijn genoodzaakt na te denken over wat ze willen in werk.
- de breedte van de opleiding; bij smalle opleiding als bloem hebben leerlingen in het laatste jaar het gevoel in een fuik te lopen. Als ze in het laatste jaar te maken krijgen met het ondernemerschap en doorgroeimogelijkheden van het werk blijken ze teleurgesteld over mogelijkheden. De leerling weten niet wat ze niet willen, en niet wat ze wel willen. De leerlingen maken in een late fase van de opleiding de beroepsdilemma's mee.
- de geschiedenis van de leerlingen; Wanneer leerlingen van huis uit geconfronteerd zijn met een bepaald soort werk en daar een opleiding in gaan volgen, is het keuzeproces al ver voor de opleiding gestart. Voor sommige betekent dit dat zij een goed beeld hebben van de sector. Het geldt overigens niet voor iedere leerling.
- de sociaal economische omgeving van de leerling is van invloed op de mate van zelfsturing. Voor sommige leerlingen zijn beelden die men van de toekomst heeft makkelijker in praktijk te brengen dan voor anderen: bijvoorbeeld doordat men geen kostwinner is. De sociaal economische omgeving kan het ook lastiger maken doordat het bedrijf van ouders wegens financiële redenen niet overgenomen kan worden.

Al deze ervaringen beïnvloeden de ontwikkeling van beroepsidentiteit en de mate van zelfsturing.

Een leerling die in een sector werkzaam is waar vele ontwikkelingen gaande zijn, heeft een grotere kans om met beroepsdilemma's in aanraking te komen dan leerlingen die in een economisch goed draaiende sector aan het werk gaan. Het is ook noodzakelijker om in een turbulente sector beroepsidentiteit te vormen. Het gevaar is dat we de redenatie omdraaien: om beroepsidentiteit te vormen moet iemand dus een aantal ervaringen opdoen die ervoor zorgen dat hij gaat nadenken over zijn toekomst. De noodzaak hangt echter ook af van de veranderlijkheid in de sector. Wel kunnen we

concluderen dat het meemaken van dilemma's in een sector de leerling helpt gefundeerde keuzes te maken voor de toekomst.

Al deze factoren spelen op een of andere manier een rol bij de ontwikkeling van een beroepsidentiteit. Docenten trachten ervaringen van leerlingen wel te bespreken, maar gestructureerde aandacht is daar niet voor. Wanneer daar wel aandacht voor is zien we ook dat (mede gezien persoonlijke omstandigheden van de leerling) de leerling een identiteit ontwikkelt. De mogelijkheid dat de school toegevoegde waarde heeft bij de ontwikkeling van beroepsidentiteit is niet heel hard te maken op basis van deze data. Vooral omdat de data weinig verschillen tussen scholen laten zien. Er is niet een school die een uitgesproken aanpak heeft waardoor duidelijke verschillen te meten zijn. Dat is de beperking van sociaal onderzoek in de dagelijkse setting.

5.3 CONCLUSIE

In hoofdstuk 3 was al geconcludeerd dat beroepsidentiteit van belang is voor zelfsturing van de leerling op de arbeidsmarkt. Om beroepsidentiteit te vormen spelen serieuze exploratie en verwerking een belangrijke rol. Uit de analyse blijkt dat scholen geen gestructureerde aandacht besteden aan verwerking van ervaringen, aan serieuze exploratie en aan het meemaken van beroepsdilemma's.

Voor de scholen hebben de huidige stage vooral als doel 'het leren kennen van de sector en het toepassen van vaardigheden'. In veel mindere mate wordt de stage gezien als richtinggevend voor verdere ontwikkeling.

Conclusies die de scholen zelf trekken worden met de gegevens gestaafd; sommige leerlingen zijn uit zichzelf gericht op reflectie en ontwikkelen daardoor een beroepsidentiteit. Bij anderen vindt dat proces niet plaats. Het verhaal dat leerling passief zijn en dat leeftijd en ervaring ertoe doen klopt. De vraag is alleen of de school iets kan ondernemen om deze groep van leerling te bereiken.

De school zou op een aantal momenten bij de vorming van beroepsidentiteit en zelfsturing een rol kunnen spelen. De eerste vraag is welke rol de school nu speelt:

- Welke rol speelt de school bij exploratie?
- Welke rol speelt de school bij verwerking?
- Welke rol speelt de school bij beroepsdilemma's?

Stage speelt een grote rol bij serieuze exploratie. De school besteedt er ook aandacht aan: met name door de leerling vaktechnische vaardigheden aan te leren. Maar ook door het bedrijf de werkzaamheden te laten bepalen en door leerlingen dezelfde werkzaamheden als zittende werknemers te laten doen. Bij enkele studenten blijkt dat (complexe) opdrachten vanuit het onderwijs een rol kunnen spelen bij de vorming van de beroepsidentiteit. Bij checklists is dit veel minder het geval. De checklist zijn echter met name gericht op ervaring opdoen met vaktechnische vaardigheden. Daarentegen kunnen specifieke opdrachten de leerling de ogen openen over de ontwikkelingen in de sector (zoals bij de opleiding veehouderij in het laatste jaar gebeurde).

In de verwerking spelen medeleerlingen, mensen privé en docenten een rol. Wellicht kunnen docenten hier een belangrijker rol in gaan spelen. Er is blijkbaar wel behoefte om over de ervaringen in de stage te praten. In de interviews is niet ingegaan op hoe de verwerking plaatsvond. De vraag is nu hoe de school dat aan zou moeten pakken. Leerlingen vinden nabespreking van hun ervaringen belangrijk en, voor zover ze begeleiding op het werk vanuit de school belangrijk vinden, willen ze graag begeleiding van een docent die de beroepspraktijk zelf goed kent.

De beroepsdilemma's, het mee hebben gemaakt van de dilemma's en een keuze in de dilemma's zijn de operationalisatie van beroepsidentiteit. Het is dus onlogisch om te

zeggen dat aanraking met dilemma's (en daar iets mee doen) leidt tot beroepsidentiteit.

Toch spelen beroepsdilemma's een belangrijke rol. In ons model blijken leerlingen die veel hebben geëxploreerd en verwerkt meer en doorleefder de beroepsdilemma's te kunnen benoemen dan leerlingen die minder serieus hebben geëxploreerd en verwerkt. De kans om beroepsdilemma's op te doen is dus groter als leerlingen en geëxploreerd en verwerkt hebben. Moet de school dan insteken op exploratie, of gericht toewerken naar een confrontatie met dilemma's (en deze verwerken). We gaan in de aanbevelingen verder in op de rol die de school kan spelen bij de confrontatie met dilemma's.

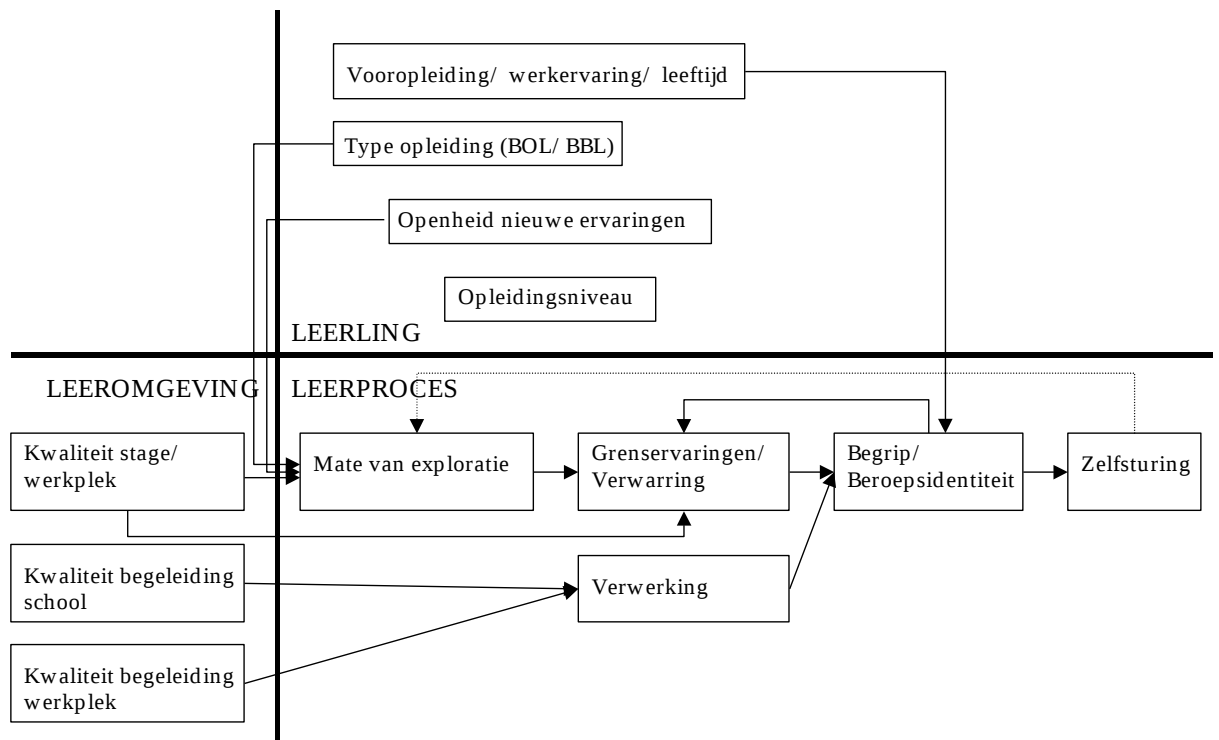
6 Conclusies en discussie

6.1 INLEIDING

In dit onderzoek staat de ontwikkeling van de beroepsidentiteit van lerenden centraal. De veronderstelling is dat het voor lerenden in een samenleving in verandering van levensbelang is om zelf iets van hun toekomst te kunnen maken. Een ontwikkelde beroepsidentiteit wordt geacht daarvoor een belangrijk instrument te zijn.

Er zijn twee hoofdstromen in het denken over identiteitsontwikkeling: het sociale en het individuele perspectief. Vanuit het sociale perspectief staat met name de ontwikkeling van een sociale identiteit centraal. Voor sommige auteurs (met name Wenger, 1998) is het sociale richtinggevend, voor anderen (Habermas, in Laske, 2001) de spanning tussen de individuele en de sociale identiteiten. In 1.3.2 presenteren we een model van Dif (2001). Hij komt tot een vierdeling van 'vocational identities' gebaseerd op enerzijds de (keuze voor) (dis)continuïteit van de professionele carrière en anderzijds de mate waarin het individu zichzelf als onderdeel beschouwd van een groep waarmee hij zich identificeert. Dit model heeft als belangrijke bezwaren dat het de keuzeruimte van het individu beperkt opvat, statisch is en de ontwikkeling tot een identiteit niet beschrijft. Het model is mogelijk interessant als ijkpunt voor het (eind)resultaat van de in dit onderzoek onderzochte ontwikkelingsprocessen bij de cases. We komen daar in paragraaf 6.4 terug.

In dit onderzoek kiezen we de individuele invalshoek als uitgangspunt. We kiezen het in vooronderzoek ontwikkelde model van identiteitsontwikkeling (Den Boer & Smulders, 2001) als uitgangspunt. Dat model is een integratie van het statussenmodel van Marcia (zie Bosma e.a., 1994) en het ontwikkelingsmodel van Meijers en Wardekker (2001). Het hier gebruikte onderzoeksmodel ziet er als volgt uit (figuur 6.1).



Figuur 6.1 Onderzoeksmodel

De in dit model gehanteerde begrippen kunnen als volgt worden omschreven:
Exploratie: confrontatie van een individu met de werkelijke beroepspraktijk; exploratie dient serieus te zijn: een confrontatie met de dieperliggende spanningsvelden en keuzes die in de beroepsuitoefening een rol spelen.
Grenservaring: ervaring in de die het individu als persoon treft.
Verwerking: reflectie op opgedane (grens)ervaring in gesprekken met anderen.
Beroepsidentiteit: begrip (waardebepaling, betekenisverlening) van opgedane (grens)ervaringen.
Zelfsturing: de eigen loopbaan kunnen sturen zowel qua werk als qua leren: beredeneerde keuzes kunnen maken.

We hebben daarbij de volgende hypothesen geformuleerd:

1. meer exploratie in de beroepspraktijk leidt tot een groter kans op het meemaken van grenservaringen (waarbij specifiek verondersteld wordt dat er geen grenservaringen plaatsvinden zonder exploratie, maar niet dat er automatisch grenservaringen plaatsvinden als er wordt geëxploreerd);
2. grenservaringen die worden verwerkt leiden tot begrip (ofwel beroepsidentiteit);
3. een beter ontwikkelde beroepsidentiteit leidt tot betere zelfsturing op de arbeidsmarkt.
4. de mate waarin de leerling exploreert afhangt van de kwaliteit van de stage of de werkplek van de leerling en van de opheid van die leerling voor nieuwe ervaringen
5. de mate waarin de leerling grenservaringen meemaakt afhankelijk is van de kwaliteit van de stage of de werkplek
6. de verwerking van de grenservaringen die de leerling meemaakt afhankelijk is van de kwaliteit van de begeleiding van de school en van de werkplek en van het reflectievermogen van de leerling

Daarnaast zijn de volgende aanvullende onderzoeksvragen gesteld:

7. hebben leerlingen die meer in de beroepspraktijk hebben geparticipeerd daardoor meer grenservaringen opgedaan?
8. hoe zien grenservaringen er uit? Waar en wanneer worden ze opgedaan (bijbaan, stage, in verleden, thuis? etc.)?

Om deze hypothesen te toetsen en vragen te beantwoorden hebben we een gecombineerde onderzoeksaanpak gekozen, bestaande uit een kwalitatieve en een kwantitatieve benadering. Data zijn verzameld door middel van interviews met 15 leerlingen, 10 docenten, 5 opleidingscoördinatoren en 3 locatie-directeuren bij 5 opleidingen in het groene middelbaar beroepsonderwijs.

6.2 SAMENVATTING RESULTATEN

We vinden alleen eenduidige ondersteuning voor hypothese 3: een beter ontwikkelde beroepsidentiteit is gerelateerd aan betere (aanzetten tot) zelfsturing. Voor alle andere hypothesen en vragen zijn de bevindingen niet zonder meer als ondersteuning voor het model te beschouwen. We bespreken achtereenvolgens de onderzoeksuitkomsten voor het leerproces en de samenhang met de leerlingkenmerken (paragraaf 6.2.1) en de samenhang met de (onderwijs)context (paragraaf 6.2.2).

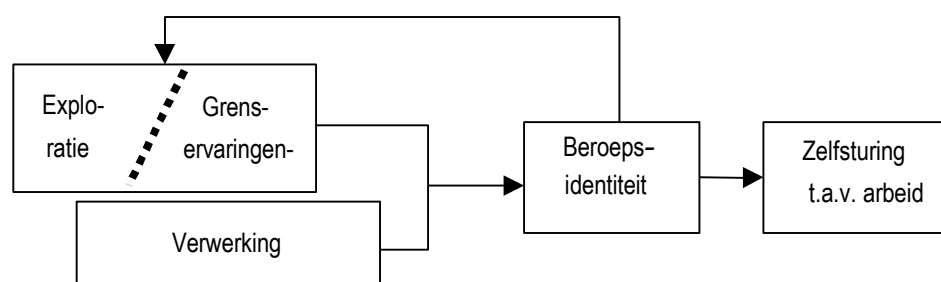
6.2.1 LEERPROCES EN LEERLINGKENMERKEN

Naast de relatie tussen beroepsidentiteit en zelfsturing vinden we in de kwantitatieve analyse geen relatie tussen grenservaringen en beroepsidentiteit, noch een hoofdeffect, noch een interactie-effect van grenservaringen en verwerking met beroepsidentiteit. In de *kwalitatieve* analyse zijn wel aanwijzingen voor deze verbanden te vinden, vooral van de verwerking van grenservaringen met de mate waarin de leerlingen een beroepsidentiteit hebben ontwikkeld en zelfsturend gedrag

vertonen richting arbeidsmarkt. In de kwantitatieve analyses vinden we daarentegen wel een interactieve relatie van *exploratie* en verwerking met beroepsidentiteit. In de discussie in hoofdstuk 3 gaan we dieper op deze bevindingen in en concluderen we dat de bevindingen vooral gezien moeten worden vanuit de manier waarop de variabelen zijn geoperationaliseerd. We hebben exploratie gemeten als het aantal concepten waarmee de leerling de wereld van het werk beschrijft dat die leerling terug kan voeren op eigen ervaring. Naar de grenservaringen is in de interviews rechtstreeks gevraagd, door de leerlingen te vragen of en zo ja welke 'is dit wel wat ik wil?'-ervaringen de leerlingen hebben mee gemaakt. Daarbij grepen de leerlingen vaak terug op de ervaringen die zij in het repertory grid ook al gemeld hadden. De beschreven grenservaringen geven daarbij inzicht in de *inhoud* van de ervaring waar de leerlingen veelal hun concepten op baseren. Uit het vooronderzoek weten we al dat het bieden van gelegenheid tot exploreren (het aantal stages en de totale lengte van de stages) geen relatie met beroepsidentiteit vertoont, het gaat om de kwaliteit van de ervaringen niet om de kwantiteit. De conclusie moet dus luiden dat exploratie alleen exploratie is als het gepaard gaat met grenservaringen. Kortom: exploratie en grenservaringen zijn twee kanten van dezelfde medaille.

Die conclusie lijkt in tegenspraak met de uitkomsten uit de kwalitatieve analyse. Daar vinden we immers wel aanwijzingen voor een interactie van grenservaringen en verwerking met beroepsidentiteit. Ook hier moeten we echter de operationalisering nader beschouwen. Boven gaven we al aan dat sommige leerlingen bij het beantwoorden van de vraag naar grenservaringen teruggrepen op de ervaringen die ze bij de concepten uit het repertory grid gaven. Sommige respondenten konden hun ervaringen heel goed benoemen om aan te geven waar hun concepten op gebaseerd zijn, maar konden op de vraag naar grenservaringen er geen noemen. Kennelijk zijn die ervaringen inmiddels dermate verwerkt dat ze ze niet meer benoemd worden als grenservaringen: ze behoren tot het repertoire van reguliere begrippen van de wereld van het werk en zijn als ervaring op zich niet langer relevant.

Het door ons ontworpen model wordt door de data dus niet zonder meer ondersteund. Twee punten uit het model worden wel ondersteund, namelijk dat de ervaringen die leerlingen in de beroepspraktijk opdoen goed verwerkt moeten worden willen ze leiden tot beroepsidentiteit. Bovendien vinden we ondersteuning voor de veronderstelling dat beroepsidentiteit iets zegt over zelfsturing⁶. We vinden geen ondersteuning voor het onderscheid tussen exploratie en grenservaringen. Als we die als twee kanten van één medaille beschouwen komen we tot een onderzoeksmodel dat er als volgt uitziet (figuur 6.2)



Figuur 6.2 Herzien onderzoeksmodel procesdeel

⁶ Daarbij moet opgemerkt worden dat we zelfsturing hier vooral in aanzet hebben vastgesteld: met name de BOL-leerlingen bevonden zich op het moment van bevraging nog niet op de arbeidsmarkt. We hebben zelfsturing bij hen vooral vastgesteld aan de uitgesprokenheid van hun plannen voor de toekomst.

Ook dit model is dynamisch bedoeld. Het beschrijft een cyclisch proces waarin leerlingen ervaringen opdoen die via verwerking tot begrip leiden. In die fase naar begrip toe kan blijken dat leerlingen een verkeerde voorstelling van zaken hadden waardoor ze opnieuw in een grenservaring belanden.

Voor geen van de in het onderzoeksmodel opgenomen leerlingkenmerken worden statistische relaties gevonden met beroepsidentiteit. Vanuit de kwalitatieve analyse zijn daar wel kanttekeningen bij te plaatsen. We gaan daar bij de beantwoording van de eerste onderzoeksvraag hieronder op in.

De drie in 6.1 weergegeven aanvullende onderzoeksvragen betreffen alle ook het leerproces deel. We vatten de antwoorden hier samen.

Relatie tussen participatie in de beroepspraktijk en grenservaringen/beroepsidentiteit

We vinden geen statistisch verband tussen ervaring in de beroepspraktijk (geoperationaliseerd als 'volgt een bbl-opleiding') en de mate van ontwikkeling van een beroepsidentiteit. Uit de kwalitatieve analyse blijkt echter de bbl-leerlingen vooral tot de groepen met de best en de slechtst ontwikkelde beroepsidentiteit behoren. Van drie leerlingen in de bbl-opleidingen is uit de interviews bekend dat zij ouder zijn en meer ervaring hebben dan de anderen. De andere leerlingen ontlopen elkaar niet zoveel qua leeftijd en ervaring. Van deze drie leerlingen zitten er twee in de 'hoogste' groep en één in de 'laagste'. Dat lijkt alles te maken te hebben met de manier waarop zij de opgedane ervaringen hebben verwerkt. Voor twee leerlingen (leerlingen A en C) geldt dat zij recentelijk of langer geleden ervaringen hebben opgedaan, de een vooral positief, de ander negatiever, die hen een positieve beroepsidentiteit verschaft hebben. Voor een derde leerling (leerling O) geldt dat hij zijn negatieve ervaringen niet heeft verwerkt en zich daardoor een uiterst flexibele maar niet sterk op zijn eigen beroepsperspectieven geënte identiteit heeft ontwikkeld.

Inhoud grenservaringen, plaats waar ze worden opgedaan

De inhoud van de ervaringen die genoemd worden bij de concepten in het repertory grid en van de beschreven grenservaringen is sterk persoonlijk gekleurd (zie tabellen 3.3 en 3.5). Dat was ook de verwachting. Serieuze exploratie en de grenservaringen hebben bij de geïnterviewden voornamelijk plaats gevonden tijdens de stages en op de bbl-werkplekken. De school kan dus een belangrijke rol spelen bij het identiteitsvormingsproces. Voor de ervaringen die bij exploratie worden aangehaald zijn ook bijbanen en eerder werk belangrijke bronnen van kennis.

Wie spelen hoe een rol bij verwerking?

De verwerking van de opgedane ervaringen gebeurt met medeleerlingen (buiten de les), met docenten (al dan niet in de les), met collega's en privé. Hoe diep deze verwerking gaat is niet uit de data op te maken. In sommige gevallen geven de leerlingen aan meer behoefte te hebben aan reflectie. Zeker de leerlingen die aan het eind van de opleiding niet meer weten welke kant ze uit moeten geven aan daar behoefte aan te hebben.

De analyses geven aan dat verwerking een belangrijke rol speelt bij de beroepsidentiteitsvorming. Vervolgonderzoek zou nader in kunnen gaan op de wijze waarop de verwerking plaatsvindt en waarop dat verbeterd zou kunnen worden.

6.2.2 SAMENHANG ONDERWIJSCONTEXT LEERPROCES

In de eerste plaats moeten we vaststellen dat de onderzochte opleidingen nauwelijks verschillen in de kwaliteit van de stage en begeleiding. In feite kan slechts één opmerkelijk verschil worden geconstateerd tussen de scholen. De opleiding veehouderij lijkt structureler aandacht te besteden aan de beroepsdilemma's en de

verwerking daarvan dan de andere opleidingen. In hoeverre eventuele effecten daarvan toe te schrijven zijn aan de opleidingen, de scholen of de sector is lastig uit te maken. Bij de constatering dat het in deze opleiding beter lukt beroepsdilemma's aan de orde te stellen en te verwerken moeten twee opmerkingen gemaakt worden. In de eerste plaats is het kennelijk voor een opleiding makkelijker de beroepsdilemma's aan de orde te stellen als de sector in de knoei zit: men kan er dan als het ware 'niet omheen'. Daarnaast speelt uiteraard een zeer faciliterende rol dat de leerlingen in deze sector bijna uitsluitend van een veehouderijbedrijf afkomstig zijn, dus van huis uit met de sector zijn opgegroeid en deze goed kennen. Dat betekent echter niet zonder meer dat zij de beroepsdilemma's in de sector ook goed kennen, getuige het feit dat leerlingen rapporteren dat ze eigenlijk pas goed zicht op de dilemma's hebben gekregen na de ondernemersopdrachten in het 3e en 4e jaar. Pas dan dringt tot hen door waar het in deze sector op dit moment echt om gaat.

Uit de analyse van de gegevens blijkt dat scholen geen gestructureerde aandacht besteden aan verwerking van ervaringen, aan serieuze exploratie en aan het meemaken van beroepsdilemma's. Voor de scholen hebben de huidige stages vooral als doel 'het leren kennen van de sector en het toepassen van vaardigheden'. In veel mindere mate wordt de stage gezien als richtinggevend voor verdere ontwikkeling. De scholen trekken zelf conclusies die met de boven gepresenteerde gegevens lijken te kloppen: sommige leerlingen zijn uit zichzelf gericht op reflectie en ontwikkelen daardoor een beroepsidentiteit. Bij anderen vindt dat proces niet plaats. Docenten nemen waar dat leerling passief zijn en dat leeftijd en ervaring ertoe doen. De vraag is dan dus vooral hoe onderwijs leerlingen kan activeren en aan relevante ervaring kan helpen.

6.3 CONCLUSIES

Beroepsidentiteitsontwikkeling

Door middel van de gecombineerde kwantitatieve en kwalitatieve benadering zijn twee aspecten onderzocht: het statische en het dynamische aspect.

Het kwantitatieve deel heeft aangetoond dat er iets als beroepsidentiteit bestaat, geoperationaliseerd in de mate waarin de leerlingen beroepsdilemma's hebben meegemaakt en serieus doorleefd. Dat laatste kunnen we afmeten aan de mate waarin zij daarin keuzes hebben gemaakt. Bovendien hebben we aangetoond dat beroepsidentiteit gerelateerd is aan (de aanzetten tot) zelfsturing. De kanttekening dat het het maar ten dele om feitelijke zelfsturing gaat blijft daarbij uiteraard van kracht. Daar staat tegenover dat sommige leerlingen, met name de bbl-leerlingen in de 'hoogste' groep, duidelijke keuzes hebben gemaakt voor een arbeidsmarktloopbaan en er blijk van geven dat ze tevreden zijn met die keuze en op dit pad verder willen en ook te weten hoe ze dat willen. Voor de meeste andere leerlingen weten we niet meer dan dat ze een helder plan hebben wat ze willen en hoe ze dat willen realliseren. Of dat plan ook feitelijke realiteit wordt en of de leerlingen daarmee tevreden zullen zijn, hebben we hier niet kunnen nagaan. Belangrijker nog is de constatering dat beroepsidentiteit gekoppeld is aan het realiteitsgehalte van het beeld dat de leerling heeft van de wereld van het werk. De operationalisering die we hier hebben gekozen, de Repertory Grid Beroepspraktijkervaring, is bruikbaar gebleken en blijkt een goede voorspeller van identiteit en (aanzetten tot) zelfsturing. Dit instrument is dus praktisch goed bruikbaar en kan ingezet worden om de begeleiding van leerlingen gestalte te geven.

Het instrument kan worden ingezet bij de intake en bij de voortgangsbewaking van de bpv en de begeleiding van de leerlingen na de bpv. Bij de intake kan het instrument worden gebruikt als beginmeting van het begrip dat de leerling heeft van de wereld van het werk en waar dat begrip op is gebaseerd. Het instrument geeft (op termijn) een kwantitatieve vergelijkingsbasis, op grond waarvan voor individuele leerlingen duidelijk is in welke mate de confrontatie met de praktijk en de verwerking

van die ervaringen a) nog plaats moet vinden b) succesvol verloopt. Daarnaast geeft het instrument de docent inhoudelijke aanknopingspunten om bij de door de leerlingen gebruikte begrippen aan te sluiten als het gaat om a) de verwerking van de opgedane ervaringen en b) de (ondersteuning van de leerlingen bij de) organisatie van zijn leeragenda na het opgedaan hebben van de ervaring.

Het kwalitatieve deel heeft aangetoond dat het proces van beroepsidentiteitsontwikkeling niet lineair, sequentieel en uniform is: leerlingen verschillen in de manier waarop ze ervaringen verwerken, weinig externe dialoog betekent niet zonder meer slechte verwerking, grenservaringen zijn kwalitatief erg verschillend, volgen elkaar niet netjes op maar lopen parallel, door elkaar heen of langs elkaar heen.

Waar de kwantitatieve analyse vooral de 'Marcia-kant' van het model ondersteunt – exploratie is belangrijk en leidt in interactie met verwerking tot identiteit – ondersteunt de kwalitatieve analyse vooral de 'Meijers en Wardekker'-kant van het model: het zijn de grenservaringen die de wereld van de leerlingen beïnvloeden, hen aan het denken en twijfelen zetten over hun toekomst: de innerlijke dialoog. Bij de verwerking van die ervaringen is praten met anderen een uitstekend hulpmiddel dat helpt in het verwerven van inzicht in de eigen wensen en behoeften: leervragen.

De school

De school zou op een aantal momenten bij de vorming van beroepsidentiteit en zelfsturing een rol kunnen spelen. We koppelen dat in eerste instantie aan de vraag welke rol de school *nu* speelt en splitsen dat uit naar de rol die de school speelt bij exploratie, bij verwerking en bij beroepsdilemma's. We gaan bij de aanbevelingen (paragraaf 6.4) verder in op de rol die de school kan spelen bij de confrontatie met dilemma's.

De praktijkcomponent (stage bol of praktijkdeel bbl) speelt een grote rol bij serieuze exploratie. De school besteedt er ook aandacht aan: met name door de leerling vaktechnische vaardigheden aan te leren. Maar ook door het bedrijf de werkzaamheden te laten bepalen en door leerlingen dezelfde werkzaamheden als zittende werknemers te laten doen. Bij enkele studenten blijkt dat (complexe) opdrachten vanuit het onderwijs een rol kunnen spelen bij de vorming van hun beroepsidentiteit. Bij checklists is dit veel minder het geval. De checklist zijn echter met name gericht op ervaring opdoen met vaktechnische vaardigheden. Daarentegen kunnen specifieke opdrachten de leerling de ogen openen over de ontwikkelingen in de sector (zoals bij de opleiding veehouderij in het laatste jaar gebeurde).

In de verwerking spelen medeleerlingen, mensen privé en docenten een rol. Wellicht kunnen docenten hier een belangrijker rol in gaan spelen. Er is blijkbaar wel behoefte om over de ervaringen in de stage te praten. In de interviews is niet ingegaan op hoe de verwerking plaatsvond. De vraag is nu hoe de school dat aan zou moeten pakken. Leerlingen vinden vakinhoudelijke begeleiding op het werk vanuit de school belangrijk.

De beroepsdilemma's, het mee hebben gemaakt van de dilemma's en een keuze in de dilemma's zijn de operationalisatie van beroepsidentiteit. Het is dus onlogisch om te zeggen dat aanraking met dilemma's (en daar iets mee doen) leidt tot beroepsidentiteit.

Toch spelen beroepsdilemma's een belangrijke rol. In ons model blijken leerlingen die veel hebben geëxploreerd en verwerkt meer en doorleefder de beroepsdilemma's te kunnen benoemen dan leerlingen die minder serieus hebben geëxploreerd en verwerkt. De kans om beroepsdilemma's op te doen is dus groter als leerlingen en

geexploreerd en verwerkt hebben. Moet de school dan insteken op exploratie, of gericht toewerken naar een confrontatie met dilemma's (en deze verwerken).

6.4 DISCUSSIE

De vier groepen beroepsidentiteiten die Dif (2001) beschrijft (paragraaf 1.3.2) vinden we in ons onderzoek uiteraard niet terug. Dif koppelt de identiteit aan de plek waar de werkende carrière denkt te maken (binnen of buiten het bedrijf) en aan de mate waarin de werkende deel uitmaakt van en erkend wordt door 'de groep'. Eén groep die Dif onderscheidt komt wel sterk overeen met een door ons gevonden groep van leerlingen: de werkenden met een 'Outside work Identity' die groot risico lopen van sociale exclusie is voor een deel terug te vinden in de groep die wij aanduiden als de groep zonder beroepsidentiteit. Deze leerlingen hebben geen goed beeld van zichzelf en de arbeidsmarkt of ze hebben zich teruggetrokken (leerling O).

Daarnaast toont de hier gekozen benadering aan meer de ontwikkelingsgang en de verschillende stadia die daarin voorkomen in kaart te brengen dan het model van Dif doet. Voor onze doeleinden is dit model dan ook niet zo bruikbaar.

De vraag is natuurlijk in hoeverre de verschillende groepen die we onderscheiden hebben aanduidingen zijn van stadia in de ontwikkeling van een beroepsidentiteit of van de mate waarin deze leerlingen überhaupt in staat zijn een beroepsidentiteit te ontwikkelen. Wij betogen hier dat het eerste het geval is.

We hebben in onze beschrijving vier groepen beroepsidentiteiten onderscheiden: leerlingen met een ontwikkelde, een redelijk ontwikkelde een beperkt ontwikkelde en een nauwelijks of niet ontwikkelde beroepsidentiteit. In combinatie met de zelfsturing die deze leerlingen aangeven komen we tot een indeling in vijf groepen:

1. doelgerichte leerling, veel ervaring veel verwerking;
2. leerlingen die weten wat ze willen, maar nu in een grenservaring zitten;
3. leerlingen die op korte termijn weten wat ze willen maar nog twijfelen over hun toekomst op wat langere termijn;
4. leerlingen voor wie de keuze nog erg open is;
5. leerlingen zonder beroepsidentiteit.

De bovenste vier groepen beschouwen we als een schaal: deze leerlingen zijn allen op zeker niveau gevorderd in het ontwikkelen van een beroepsidentiteit. Sommigen zijn daarin verder dan anderen. De onderste groep is moeilijker te benoemen als groep op een schaal. Hier betreft het voor een deel lerenden die in de ontwikkeling van hun beroepsidentiteit enigszins zijn vastgelopen. In die zin zijn zij ook vergelijkbaar met de groep met een 'outside work identity' van Dif, zij het dat we bij deze leerlingen niet hebben kunnen constateren dat ze hun identiteit buiten het werk zoeken. Ze zoeken hun erkenning in waardering, ongeacht de aard van het werk (extrinsieke prikkels in plaats van intrinsieke) of in het streven naar dingen die duidelijk buiten hun bereik liggen. In die zin zijn deze leerlingen als risico-groep aan te duiden. De kans is groot dat ze op een gegeven moment in hun leven vastlopen omdat ofwel de externe prikkels niet meer voldoende zijn om intrinsiek onbevredigend werk te doen, ofwel omdat ze ontdekken dat de nagestreefde doelen buiten hun bereik liggen.

Het model dat we in dit onderzoeksrapport hebben gepresenteerd gaat uit van persoonlijke ontwikkeling. Gezien het voorafgaande is het niet apriori duidelijk dat deze gedachte op iedere leerling toepasbaar is. Wellicht zijn sommige leerlingen, met name in groep 5 uit het bovenstaande lijstje, veel meer gericht op werken, nut, inkomen dan op denken in loopbanen en ontwikkeling. Het is denkbaar dat deze gerichtheid onder de lagere opleidingsniveaus meer voorkomen dan in de hogere. Dat heeft echter ook met de benadering van deze groepen te maken. Praten over loopbanen, grenservaringen, keuzes en perspectieven zal de ene leerling meer aanspreken dan de andere. Sommige leerlingen hebben concrete werkervaringen nodig om zich überhaupt de vraag te laten stellen wat onderwijs verder voor hen nog

kan betekenen. In een aantal projecten bij onderwijsinstellingen (we noemen hier de Pasvorm en Voorwerk, maar er zijn ongetwijfeld meer projecten op dit terrein) wordt zo gewerkt en blijken juist leerlingen die primair geneigd zijn te focussen op werk en inkomen te motiveren voor leren doordat de onderwijsinstelling zich vraaggericht opstelt. Met een dergelijke opstelling zou de onderwijsinstelling de lerende kunnen ondersteunen bij de ontwikkeling van een beroepsidentiteit, door deze leerlingen de ruimte te geven om te dóen en de vraag naar wat de school de leerling kan bieden als reflectie-moment en -instrument te benutten.

Het is daarnaast de vraag in hoeverre er een voedingsbodem is bij de leerling om de grenservaring of het beroepsdilemma een plaats te geven. Is een start met een grenservaring de beste optie om beroepsidentiteit te vormen óf wil leerling er op het werk eerst bijhoren en dan pas grenzen tegenkomen en keuzes maken. Dus van vaktechnisch (kennen en kunnen werkzaamheden) naar erbij horen (gewaardeerd, vertrouwen in Cop), naar werkzaamheden en jezelf in werk ter discussie stellen. Als dit laatste klopt is de vraag of het allemaal binnen de opleiding kan. De opleiding zou de leerling handvatten mee kunnen geven om er in de toekomst mee om te kunnen gaan.

Beroepsdilemma's zijn vaak persoonlijk: voor de ene veehouderijleerling was de financiële opdracht een eye-opener, voor de andere niet. Sturingsmogelijkheden van de school zijn dus beperkt of in ieder geval zijn de effecten niet zonder meer te voorspellen.

In dit onderzoek hebben we aangetoond dat er een verband bestaat tussen serieuze exploratie en verwerking en het tegenkomen van beroepsdilemma's. We hebben echter niet kunnen onderzoeken hoe dat verband didactisch vormgegeven moet worden. Het lijkt voor de hand te liggen dat de school moet starten met de leerling onderzoek te laten doen naar de beroepsdilemma's die centraal staan in het veld waarin hij in eerste instantie geïnteresseerd is. Het is a priori niet duidelijk of dat in eerste instantie alleen beperkt moet blijven tot het veld waarin de lerende geïnteresseerd is of ook daarbuiten. Het laatste ligt voor de hand, maar zou voor sommige leerlingen overbodig kunnen zijn. In elk geval lijkt duidelijk dat stricte sturing niet zal werken: inventarisatie van de dilemma's en gecontroleerde geleiding van de leerling langs de dilemma's wordt een obligate oefening in plaats van een serieuze ontdekkingsreis. In een dergelijke constructie maakt de leerling de ervaring niet door en leert opnieuw uit de tweede hand. De leerling moet zelf met de feiten geconfronteerd worden en zich daarover een mening vormen. Het kenmerk van serieuze exploratie is dus meemaken en erover nadenken.

De vraag die zich voordoet is of dit alles in de stages vorm gegeven kan worden. Door docenten worden de beperkte sturingsmogelijkheden (afhankelijk van de 'goodwill' van de stagebegeleider van het bedrijf) van de stages als een belangrijk knelpunt gezien. Tegelijkertijd wil men ook dat de leerlingen het 'echte' werk meemaken en dus deelnemen zonder tussenkomst van de school. Een optie om eventuele tekortkomingen van stageplaatsen, bijvoorbeeld doordat leerlingen onvoldoende zicht krijgen op het ondernemerschap, te ondervangen is door reële opdrachten buiten het bedrijfsleven om te organiseren (mini-ondernemingen).

6.5 AANBEVELINGEN VOOR ONDERWIJS: BOUWSTENEN VOOR EEN BEROEPPEDAGOGIEK

Een deel van de docenten vindt dat leerlingen niet gericht zijn op nadenken over een loopbaan, maar 'gewoon' aan het werk willen. Ook zegt een enkele docent dat sommige leerlingen het in zich hebben en anderen niet. Bovendien geeft men aan dat het nadenken over een loopbaan te maken heeft met ervaringen en leeftijd: dat klopt volgens ons model.

Vraag is echter of we het om kunnen draaien.

'Confronteren in plaats van oriënteren' lijkt dan het eerste devies voor de school. Wil leren betekenisvol zijn dan moet de leerling op zoek naar zijn diepste motivatie, zijn arbeids- of beroepsidentiteit: wie ben ik en wat wil ik in de wereld van het werk. Dat kan alleen in de beroepspraktijk. We lieten zien dat (het onderzoeken van de eigen positie in) beroepsdilemma's daar een goed instrument voor kan zijn.

Hoe kan de school sturen? Er zijn verschillende opties te bedenken:

1. De school kan de serieuze exploratie die leerlingen opdoen in de stage trachten te signaleren en vervolgens te ondersteunen bij verwerking; Er blijkt bij leerlingen behoefte aan reflectie aan het eind van de opleiding, en keuzes wat de doen na de opleiding;
2. De school kan ook sturender optreden en het opdoen van serieuze exploratie proberen te stimuleren. Bijvoorbeeld via opdrachten (zie veehouderij);
3. De school kan haar opdrachten richten op dilemma's van de werkenden in de sector;
4. De school kan de leerling op zoek laten gaan naar dilemma's van de sector/ ondernemer.

De door de leerlingen opgedane ervaringen moeten goed worden verwerkt. Daarvoor is begeleiding nodig. In eerste instantie gaat het om begeleiding van de reflectie op de opgedane ervaring en hulp bij het maken van keuzes. De docent heeft daarbij een belangrijke rol: hij moet in de eerste plaats (collectieve) reflectiemomenten van lerenden te organiseren en goed luisteren (Bolhuis-Poortvliet & Snoek, 1996). Dat luisteren moet kritisch gebeuren: de docent is de expert die ervoor dient te zorgen dat de lerende goed inzicht krijgt in zijn eigen *leeragenda*. Het stellen van (kritische) vragen en de lerende daarmee terugsturen om daarop (opnieuw) antwoorden te vinden zal daar dus zeker onderdeel van uitmaken. Steun bij de invulling van de leeragenda vereist dus dat de lerende geholpen moet worden met 'over de muur kijken' en met het voorkomen van 1) terugtrek- en ontwijkgedrag, en 2) het maken van niet goed onderzochte keuzes. Terugtrek en ontwijkgedrag gaat vooral om niet goed verwerkte ervaringen of om angst voor verdere confrontatie. Begeleiding daarbij heeft te maken met het opbouwen van zelfvertrouwen en vooral met leren omgaan met de confrontaties. De standaard pedagogische reactie in dergelijke situaties is beschermen. Dat is de verkeerde reactie: confronteren leert de lerende de eigen motieven en sterke en zwakke kanten onder ogen te zien, te accepteren en te zien dat die (door de bank genomen) ook geaccepteerd worden. Niet goed onderzochte keuzes hebben te maken met overmatig enthousiasme op basis van a-typische ervaringen. Ook hier geldt dat verdere confrontatie hét hulpmiddel bij uitstek is om de lerende de eigen motieven en kwaliteiten te leren kennen.

Een belangrijke consequentie van de aandacht voor beroepsdilemma's in stages, is dat de opleiding haar onderwijs daar op aan dient te passen. Wanneer leerlingen vanwege hun grenservaringen met leervragen komen zal de school daar op in moeten spelen. Dit vereist een forse flexibiliseringsslag. Het denken in vooraf vastgestelde opleidingspaden moet worden verlaten.

Het tweede devies voor de school lijkt *bescheidenheid in het didactische*: minder (aan)leren leidt tot meer leren (van de leerling). Black & William (1998) tonen aan dat het stellen van vragen als vorm van formatieve evaluatie in combinatie met het gunnen van tijd aan de leerlingen een (onbedoelde) verschuiving teweeg brengt in de verantwoordelijkheid voor het leerproces die niet alleen gunstig is voor de lerenden maar ook voor de docenten. Doordat de lerenden uit het stramien worden getrokken dat de docent een vraag stelt en deze (na gemiddeld 0,7 seconden!) zelf beantwoordt, worden zij gedwongen na te denken over wat ze aan het leren zijn. Een van de docenten verwoorde de door hemzelf opgedane leerervaring als 'beangstigend': hij

moest de regie van het leerproces loslaten en overlaten aan de leerlingen zelf'. Die bouwt daarmee tegelijkertijd een grotere dosis zelfvertrouwen op, een belangrijke voorwaarde voor kritisch reflectief werkgedrag (Van Woerkom, 2002).

Het derde devies lijkt *maatwerk*. Maatwerk betekent dat de docent in de eerste plaats oog dient te hebben voor de leervragen van de leerling. Al te vaak constateren docenten dat leerlingen met allerlei vragen terugkomen van hun stage en dat daar in het onderwijs eigenlijk niet echt iets mee gedaan wordt. Ook hier geldt dat de docent de expert is die de (leer)vragen van de leerlingen kritisch dient te beschouwen. We constateerden al dat de docent de praktijk, mét haar feilen, daarvoor goed moet kennen om leerlinggedrag als 'dat doen we bij ons niet zo' constructief te kunnen pareren. De leerling dient de baas te zijn over zijn leeragenda, maar de docent hoeft het daar niet zonder meer mee eens te zijn, sterker nog: de docent mag het daar niet zonder meer mee eens zijn en moet de leerling daarbij grondig aan de tand voelen om te zorgen dat de echte leerbehoeften in het licht van de arbeidsperspectieven van de leerling duidelijk worden. Bovendien heeft de docent de taak de leerling te informeren over kwalificaties/competenties, toetsing en diploma's en de daarbij behorende eisen. De kwalificatiestructuur zou hierbij vooral de functie van een oriëntatiebasis moeten hebben, niet die van een dwingend voorschrift.

Als die leerbehoeften duidelijk zijn is het zaak om ze op maat te bedienen. Daarbij is een goede mix van zelfgestuurd leren en kennisoverdracht van belang. De werkplek is daarbij een natuurlijke setting, waarbij variatie van werkplekken van belang is. Anderzijds is onderwijs in zijn huidige vorm een veel efficiënter middel is als het gaat om kennisoverdracht en het aanleren van vaardigheden waarbij risico's moeten worden vermeden. Cruciaal is dat dit leren voor de lerende betekenisvol is, dat hij het kan koppelen aan de eigen leerbehoeften. Ook bij het leren op de werkplek heeft onderwijs een belangrijke rol in de ondersteuning van de lerende bij de (kritische) (zelf)reflectie.

Bedrijven spelen hier dus even zeer een rol in als scholen. Bedrijven hebben een verantwoordelijkheid in maar ook belang bij het zorg dragen voor goed gekwalificeerd (toekomstig) personeel. Goed gekwalificeerd betekent niet alleen personeel dat zijn taken kan uitvoeren, maar ook personeel dat (kritisch) mee kan denken over de processen en producten (Van Woerkom, 2002). Bedrijven dienen lerenden in 'voltijd'-onderwijs een betekenisvolle leercontext te bieden en de lerenden in het eigen bedrijf de ruimte te bieden om hun ervaringen te verbreden door ook bij anderen bedrijven ervaring op te doen. Praktijkbegeleiders spelen een belangrijke rol in de begeleiding van de (kritische reflectie op) het leren van de leerlingen, vergelijkbaar met en misschien zelfs wel belangrijker dan de in het voorafgaande geschetste rol van de docent.

6.6 AANBEVELINGEN VOOR ONDERZOEK

Onderzoek op twee fronten lijkt gewenst:

- 1) onderzoek naar de concepten, instrumenten en relaties rond identiteitsontwikkeling,
- 2) praktijk- of actieonderzoek waarin de praktische werking, het effect op het realiseren van maatwerk voor lerenden en de randvoorwaarden waaronder dat kan worden onderzocht.

Onderzoek naar concepten, instrumenten en relaties

Begeleidingsvormen en methoden zouden verder onderzocht moeten worden om onderwijsgevenden handvatten te kunnen bieden bij de begeleiding van leerlingen die in grenservaringen zitten. Met name het omgaan met de (potentiële) risico-groepen

(leerlingen die zich door een ervaring terugtrekken of blijven hangen in onbereikbare doelen) zouden daarbij extra aandacht verdienen.

Daarnaast is het ontwikkelingsaspect in het onderzoek niet onderzocht. Uit de verschillende toetsanden waarin we leerlingen aantreffen concluderen we dat er sprake is van een ontwikkelingsgang, maar is dat ook zo? En hoe zit het met de groep leerlingen die we als 'risico'-leerlingen hebben aangeduid: degenen die zich door een grenservaring hebben teruggetrokken in een defensieve houding naar de arbeidsmarkt of in vluchtgedrag richting onrealiseerbare doelen of een vervolgopleiding als uitvlucht. Vereisen die een aparte benadering? En zo ja, welke?

Op het operationaliseringsvlak liggen er nog veel vragen. Het is in dit onderzoek mogelijk gebleken om het begrip exploratie kwantitatief te meten. De operationalisaties van de andere begrippen kan nog veel aan gebeuren.

Beroepsidentiteit hebben we in het eerste onderzoek (Den Boer & Smulders, 2001) gemeten door middel van 3 vragen aan leerlingen in het mbo die allen betrekking hebben op het feit dat de leerling vooral gericht is op het leren voor het beroep dat hij het leukste beroep vindt. In dit onderzoek hebben we beroepsidentiteit geoperationaliseerd als het kunnen benoemen van een aantal beroepsdilemma's, het meegemaakt hebben van deze beroepsdilemma's en er een keuze in gemaakt hebben. De tweede operationalisatie ligt dicht bij het conceptuele model dan de eerste maar is tegelijkertijd alleen in interviewvorm te bevragen bij de leerling en lastig te kwantificeren.

Grenservaringen hebben we geoperationaliseerd in vragen aan de leerling over ervaringen die aangeduid kunnen worden als 'dit is wat ik wil' of 'dit is wat ik niet wil'. Daarmee hebben we inhoudelijk inzicht verkregen in de grenservaringen zelf. Die zijn kwalitatief zo verschillend dat het praktisch ondoenlijk is deze informatie te gebruiken om te kunnen kwantificeren. We hebben hier dan ook vooral de inhoudelijke informatie gebruikt als illustratie van de ervaringen die de leerlingen hebben opgedaan en de mate waarin die hun denkwereld hebben beïnvloed.

Verwerking hebben niet gemeten. Het maakt deel uit van de beoordeling van de beroepsidentiteit (de mate waarin de leerling over ervaringen wil praten en er dingen uit leert voor het vervolg). We hebben vooral gekeken naar *het aantal mensen met wie het individu de ervaringen heeft besproken*. We hebben niet gekeken naar de inhoud van de begeleiding. Daar staat of valt veel mee.

Rond elk van deze concepten is nader operationaliserings-onderzoek nodig.

Praktijkgericht onderzoek

Onderzoek aan de praktijkkant zou zich vooral moeten richten op hoe-vragen en aan moeten sluiten bij beroepspedagogische vragen en bouwstenen (zie De Bruijn, 2002 en Den Boer en Nieuwenhuis, 2002).

De hoofdvraag daarbij is: hoe organiseren we dat leerlingen serieus genomen worden en zichzelf serieus nemen als de eigenaars en beheerders van hun eigen leeragenda en hoe organiseren we daarbij behorend maatwerk gericht op een leven lang leren?

Deelvragen:

- hoe krijgt de docent het georganiseerd dat leerlingen op zoek gaan naar de beroepsdilemma's; is een praktijkopdracht voldoende of moet dat met de praktijkbegeleiders worden voorbereid, of zijn er andere vormen mogelijk of noodzakelijk? welke vorm werkt het best bij welke groep leerlingen?
- hoe organiseert de docent de reflectiemomenten: moet dat in de vorm van terugkomdagen, of andere aparte reflectiemomenten of moet het in de reguliere les? hoe organiseert de docent dat leerlingen van elkaar leren? welke omvang van de groep leerlingen is daarbij handig?
- hoe kan de docent het ervaringsproces van de leerlingen stimuleren (he confronteren met de praktijk zonder dat ze het gevoel hebben dat dat gebeurt) en

het verwerkingsproces optimaal begeleiden; welke rollen kan en moeten docent in welke setting en met welke leerlingen spelen? hoe kunnen docenten in dat gedrag ondersteund worden?

- hoe kan de docent een optimaal evenwicht organiseren tussen 1) het serieus nemen van de ervaringen van de leerling, 2) het doorprikken van niet serieuze exploraties (kritische reflectie; leerlingen weer op pad sturen als ze niet goed geëxploreerd hebben), 3) signaleren of expliciteren van leervragen die de leerlingen (al dan niet expliciet) stellen en 4) het bieden van maatwerk aan de leerling (wat kunnen we jou leren), en 5) de borging van het civiel effect van de opleiding voor de leerling?
- hoe kan een docent de planningsruimte in het curriculum gebruiken om op de leervragen van leerlingen in te spelen?
- welke maatregelen zijn nodig om van het expliciteren van leervragen en het benutten van de bestaande ruimte in het curriculum tot maatwerk aan leerlingen te komen
- hoe kunnen die gerealiseerd worden?
- welke randvoorwaarden zijn hierbij op boven-instellingsniveau noodzakelijk?

Een praktisch vertrekpunt voor dergelijk onderzoek zou het in dit onderzoek ontwikkelde *repertory grid voor beroepspraktijkervaring* kunnen zijn. Met dit instrument is hier de exploratie gemeten, geoperationaliseerd als de ervaringsbasis onder de concepten waarmee de leerlingen de wereld van het werk waarnemen. In feite zijn de gemeten concepten een operationalisatie van de beroepsidentiteit. Dit zijn immers de begrippen die de individuen hebben opgebouwd om de wereld van het werk te beschrijven. De begrippen zijn persoonlijk en ervaringgebonden. Voor onderzoek zijn ze alleen inhoudelijk interessant maar niet kwantificeerbaar. Voor begeleidingsvragen is dat juist een voordeel: met de concepten wordt snel duidelijk hoe de leerling tegen werk aankijkt, in hoeverre hij daar een realistisch beeld bij heeft en hoe dat er uitziet. De ervaringsbasis die onder de concepten ligt aat zich gebruiken voor kwantitatief onderzoek: het is redelijk eenvoudig na te gaan bij de geïnterviewden waar ze de concepten die ze hanteren op baseren. Ook die informatie is in begeleidingssettings goed bruikbaar, omdat het expliciet maakt in hoeverre de leerling de concepten kan staven aan de praktische werkelijkheid. Het instrument is daarmee goed bruikbaar om een inschatting te krijgen van 1) hoe leerlingen tegen de wereld van werk aankijken (sterk kwalitatief) en 2) of dat ergens op gebaseerd is (redelijk te kwantificeren). Daarmee is het instrument praktisch goed bruikbaar, bijvoorbeeld als intake-instrument. Het blijkt dat leerlingen het ook leuk vinden om het te gebruiken omdat het hen handvatten geeft om te reflecteren op hun ervaringen. Het instrument kan dus ook in actieve onderwijskundige zin worden ingezet.

Aangehaalde literatuur

Black, P.J. & Wiliam D. (1998). *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. Londen: King's College (verkrijgbaar op www.kcl.ac.uk/depsta/education).

Boekaerts, M. & P.R.J. Simons (1995). *Leren en instructie: psychologie van de leerling en het leerproces*. Assen: Van Gorcum.

Boer P.R. & H.R.M. Smulders (2001). *Kiezen voor een beroep?* Wageningen: Stoas Onderzoek.

Boer, P. den & E. ter Wee (2002). *Met twee benen in de praktijk*. Het belang van beroepspraktijkkennis van docenten in het agrarisch beroepsonderwijs. Wageningen: Stoas Onderzoek.

Boer, P. den & L. Nieuwenhuis (red.) (2002). *Wendbaar beroepsonderwijs*. Lessen uit groen onderwijs. Wageningen: Stoas.

Bolhuis-Poortvliet, G.A. van & J.P.A. Snoek (1996). *Reflecteren op stage-ervaringen*. Utrecht: APS.

Bosma, H.A., T.I.G. Graafsma, H.D. Grotevant & D.J. de Levita (1994). *Identity and development*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.

Brouwer, P., M.H.H. van Zwin & W.S. Zwinkels, *Inzetten op inzetbaarheid, Employability in organisaties*, juni 2001.

Brown A (2001). *Reflections on the processes of becoming skilled in England, Germany and the Netherlands*. In: Laske, G. (ed.). Project papers: Vocational Identity, Flexibility and Mobility in the European Labour Market (Fame). ITB – Arbeitspapiere 27. Bremen: Institute Technology + Education, University of Bremen. Cambridge University Press.

Dif, M. (2001). *Flexibility, Mobility and Vocational Identities: Development and implications in the French context*. In: Laske, G. (ed.). Project papers: Vocational Identity, Flexibility and Mobility in the European Labour Market (Fame). ITB – Arbeitspapiere 27. Bremen: Institute Technology + Education, University of Bremen.

Ellström, P.E. (1999). *Integrating learning and work: problems and prospects*. Paper voor de Forum workshop 'Learning in Learning Organisations' te Evora.

Eriksson, E.H. (1971). *Identiteit. Jeugd en crisis*. Utrecht/Antwerpen: Uitgeverij Het Spectrum.

Fransella F. & D. Bannister (1977). *A manual for repertory grid technique*. London: Academic Press.

Frietman, J.E.M. (1990). *De kwaliteit van de praktijkcomponent in het leerlingwezen*. Nijmegen: ITS.

Geerligsd, Jos W.G. & Loek F.M. Nieuwenhuis (2002). Zekerheid en onzekerheid over leren. *MESO magazine*, 22 (127): 10-12; december 2002

- Gent, B. van & H. van der Zee (1998). *Competentie en arbeidsmarkt*. Een multidisciplinaire visie op ontwikkelingen rond mens en werk. 's Gravenhage: Elsevier Bedrijfsinformatie.
- Geurts, J. en F. Meijers (2002). *Naar een nieuw pedagogisch elan in het Nederlandse beroepsonderwijs*. In: Handboek leerlingbegeleiding, Alphen a/d Rijn: Samsom.
- Hoof, A. van (1997). *Identity formation in adolescence: structural integration and guiding influences*. Utrecht: Utrecht University.
- Hoof, J.J. van (1987). *De arbeidsmarkt als arena: arbeidsmarktproblemen in sociologisch perspectief*. Amsterdam: SUA.
- Laske, G. (ed.) (2001). *Project papers: Vocational Identity, Flexibility and Mobility in the European Labour Market (Fame)*. ITB – Arbeitspapiere 27. Bremen: Institute Technology + Education, University of Bremen.
- Meijer, K. & P. Lucassen (1985). *Effectieve stages in het beroepsonderwijs*. Stagiaires, docenten en begeleiders aan het woord. Den Haag: SVO.
- Meijers F. & Wardekker, W. (2001). *Ontwikkelen van een arbeidsidentiteit*. In: Kessels, J.W.M. & R.F. Poell (red.) Human resources development. Organiseren van het leren. wAlphen a/d Rijn: Samsom HD Tjeenk Willink.
- Meijers, F. (1995). *Arbeidsidentiteit*. Studie- en beroepskeuze in de post-industriële samenleving. Alphen a/d Rijn: Samsom HD Tjeenk Willink.
- Meijers, F. (1998). The development of a career identity. *International Journal for the Advancement of Counseling*, 20, 191-207.
- Mertens, F. (1998). Beroepsonderwijs zonder beroepen. Gevraagd is een herontwerp van technische opleidingen. *Meso-magazine*, 100, 12-19.
- Mok, A.L. (1973). *Beroepen in actie*. Bijdrage tot de beroepensociologie. Meppel: Boom.
- Nieuwenhuis, A.F.M. (1991). *Complexe leerplaatsen in school en bedrijf*. Groningen: RION.
- Straka, G. (2002). Valuing learning outcomes acquired in non-formal settings. In: W. Nijhof, A.
- Vries, B. de (1988). *Het leven en de leer*. Een studie naar de verbinding van leren en werken in de stage. Nijmegen: ITS.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice; learning, meaning and identity*. Cambridge University Press.
- Woerkom, M. van (2003). *Critical reflection at work. Bridging individual and organisational learning*. Proefschrift UT Twente.

BIJLAGE

Schematische weergave

interviewgegevens stage-inrichting

Schema 1 Stagemodellen

Opleiding	Bloem locatie 1	Bloem locatie 2	Plant locatie 1	Groen locatie 2	Veehouderij Locatie 3
dagstages (x dagen per week)	- 1 dag p.w. - alle leerjaren	- ? dagen p.w. - 1e en 2e jaar	- 1 dag p.w. - alle leerjaren	- 1 dag p.w. - alle leerjaren	- 2 x 1 dag p. w. - 1 ^e en 2 ^e jaar
blokstage (x periodes, y weken)	- 2 keer 2 weken - alle leerjaren	- 4 keer 2 weken - leerjaar 1 t/m 3 - 4e j 1 week	lange eindstage 3e of 4e jaar	- paar weken - alle leerjaren	- 1 keer 8 weken, lj 1 t/m 3 - 2 x 3 w.
Stage'lijn'	1e j.: basisproducten; 2e j. e.v.: breder pakket, complexere omgeving;		1e jaar oriënterend v.a. 2e jaar beroepsgericht	lj 1: oriëntatie; manuele vaard. lj. 2: hoger niveau lj. 3: verbinden bureau werk -buiten werk lj. 4: ontwerp maken	Lj1: 1 dag intensief, 1 dag melkvee. Lj2: dag + blok intern of buitenland lj3: dag + blok; bedr econ. /afh richting lj4: 2 x kort, doorstroom geen stage
Anders	1) examenklas: perifere stage 11 w. 2) buitenland gestimuleerd, niet verplicht		buitenland gestimuleerd, niet verplicht)	bedrijfssimulatie; econ-vaktechnisch onderdeel buitenlandstage	project 3 ^e jaar op en met bedrijf. Stim. buitenland, blokstage intern
Functie stage	- training technische vaardigheden - kennismaking beroep - socialisatie - confrontatie met eigen kennen en kunnen	vakinhoudelijk (maken werkstukken en omgang met klanten): opdoen van praktijkervaring en routine; leren economisch te denken	- door wisselende ervaringen kennismaken met beroepspraktijk - socialisatie - technische vaardigheden nu meer op de achtergrond	- afdekken van handelingen toepassen van kennis - combineren van theorie en praktijk - kijken of lln affiniteit met het beroep hebben	- normale vaardigheden (1e jaar) - management-vaardigheden (3e jr.) - sociale vaardigheden/ socialisatie subdoel: confrontatie lln met zichzelf

SCHEMA 2 Kwaliteit Stage

Opleiding	Bloem locatie 1	Bloem locatie 2	Plant locatie 1	Groen locatie 2	Veehouderij locatie 3
Stage-opdrachten	D 1: - geen; wel vragenlijst en verslag D 2: - inventariserend en alg. ondernemers opdrachten. Registratie/ kruisjeslijsten werkzaamheden OC: - inventarisatie- lijsten/ de ondernemers zaken in opdrachten in hogere jaren	D 1: A4-tje aandachtspunten D 2: handelingslijsten Aequor	Inventariserend, oriënterend, aanvullend. Opdracht stimuleert lln te kijken en te informeren. Leerlingen hebben niet altijd tijd en aandacht voor opdrachten.	Handelingslijsten als richtlijn voor werkgevers en als instrument bij stagebezoek D2: in de hogere lj. opdrachten	Ja; kunnen inventariserende opdrachten zijn. (grote) opdracht managementstage
Wie bepaalt inhoud stage	In principe het bedrijf Stage doet beroep op zelfstandigheid inbreng lln wel afh van (niveau) lln en bedrijf	Bedrijf?	Bedrijf (wel leerling rol, niet alleen maar arbeidskracht)	Sturing soms lastig; Contact door bedrijven als opdracht-gever bij praktijklessen. Misbruik van lln: taak verantwoordelijkheid; ook fouten mogen maken. Begeleiding belangrijk	Dagelijkse werk op bedrijf
Contact/ confrontatie met reële beroepspraktijk/ variatie werkzaamheden	Ja, ondernemersvaardigheden minder (veel kleine bedrijven. oplossing: op school, is echter 'droogzwemmen') variatie werkzaamheden wel afh van bedrijf (type en markt)	Ja, maar de moeilijke dingen vaak niet. Misschien ook afh. van leerling Vooral de eerste ervaringen kunnen confronterend zijn; niet gemotiveerde lln haken dan ook af	Afspiegeling van werkzaamheden medewerkers; ook voldoende divers en eigen taken uitvoeren; onvoldoende afspiegeling van werkzaamheden ondernemer. Wel afh bedrijf en lln. Belang praktijklessen, maar blijft theoretische setting	Ja (mede door handelingslijsten) maar ook afh van leerjaar en bedrijf en van ontwikkeling lln; hangt af van initiatief. Dit en –vragen stellen stimuleren. Breedte opleiding ook in stages (diverse beroepspraktijken)	Ja, alle ins en outs; eigen inbreng lln mogelijk, voldoende variatie werk (grote bedrijven soms probleem); tactische/ strategische planning pas na 2 jaar (managementstage) (opdracht)
Beroeps- dilemma's	Contact met klanten. Afh van mentaliteit/ houding lln en bedrijf. Omgaan met drukte. D1 is in opl te weinig aandacht voor/ onderwijs verschaalt. D2 Tijd-kwaliteit is dilemma van ondernemer. Voor lln te hoog gegrepen? Moeilijker voor lln in lagere klassen.	In hogere jaren worden lln met beroepsdilemma's van ondernemer geconfronteerd.	Die van een ondernemer: lln zijdelings mee in aanraking. Tijd vs kwaliteit is continu dilemma binnen plantenteelt waar lln mee te maken krijgen.	D1. Omgaan met bijv uitloop van werk wel in de les - niet op de stage, is geen doel D2. Eerste stages zijn fysiek zwaar; 'voor leuker werk moeten ze doorleren'	Sector staat onder druk. Krijgen lln mee te maken. lln stellen vragen. Veel aandacht voor veranderingen in de sector en dilemma's van de moderne agrariër. Bijv vak 'ondernemer zijn en blijven': lln moeten houding bepalen.
opvattingen leerlingen	Verschil school – praktijk: school is experimenteerruimte. In praktijk meer op kosten letten. Eerste 2 jaren vooral vaardigheden leren, later volwaardig arbeidskracht.	Duidelijk verschil school- praktijk; school is plek waar meest geleerd wordt (experimenteerruimte, variatie werkzaamheden, aandacht voor artisticeiteit)		verschillen tussen de stagejaren: van meelopen in 1e tot managementtaken in 4e jaar. Lange stage het belangrijkste; divers en zelfde als medewerkers	Meer geleerd van de blok- dan van de dagstages: pas dan wordt lln in vertrouwen genomen. Vooral financiële kant bedrijfsvoering Interne stage: leren vooral sociaal aspect

SCHEMA 3 KWALITEIT STAGEBEGELEIDING OP HET BEDRIJF

Opleiding	Bloem locatie 1	Bloem locatie 2	Plant locatie 1	Groen locatie 2	Veehouderij locatie 3
Sturing begeleiding door school	Ij. 1: via takenclusters, verder: 'vink'-lijstjes. D1: contact tussen school en bedrijfsleven in het algemeen moet beter; stage is gunst bedrijf, afhankelijkheid	D1: is niet goed mogelijk	Sturing is lastig (mn buiteland). Contact beperkt tot goede contacten en verhouding. Zwak punt: school is verantwoordelijk, maar kan niets afdwingen	School geeft bedrijven aan wat van Iln te verwachten: instructie, voordoen en beoordeling	D1: weinig instrumenten D2: Sturing dmv bezoek en gesprekken. Begeleider: Iln bij dilemma's betrekken D1: Iln stimuleren vragen te stellen. D2: goede ond. = met mensen om kunnen gaan, iets kunnen bijbrengen, ogen Iln openen: vaktechnisch, econ. en maatsch
Kwaliteit begeleiding volgens docenten	Over het algemeen goed. D1: contact zou beter moeten	D1: ontevreden, eisen aan begeleiding onduidelijk D 2: over algemeen goed (verwachting)	Begeleiding meestal door ondernemer. Contacten goed Bedrijven in algemeen welwillend, maar ook slechte ervaringen	Wens vanuit onderwijs: kwaliteitsinstrument= (begeleiding)cursus van Aequor. In bedrijven echter weinig tijd	Aequor eisen: gaat beter, wel inhaalslag. D1: wisselend. Soms alleen arbeidkracht, weinig variatie werk, weinig begeleiding. Geen instrumenten, geen objectieve criteria, kwaliteit moeilijk bepalen. D2: algemeen goed. Vraagtekens bij leren.
Kwaliteit begeleiding volgens leerlingen.	BOL Iln.: goed; steun kunnen alles vragen;; Ook minder goede ervaring BBL Iln: Iln1: goed, Iln2: slecht georg., slecht aanspreekbaar; wel veel vrijheid, begeleiding niet nodig	BOL Iln: goed: zelfst werken, vertrouwen, ondersteuning, vragen stellen. BBL Iln: goed: Veel geleerd, reflectie	1 BOL Iln : begeleiding = taken toedelen. Initiatief van leerling BBL Iln; wel begel, oordeel? LIn 2: school inschakelen bij moeilijker vragen	BOL Iln: goed: tijd, Evaluatie, uitdaging, werkopdrachten, verantwoordelijkheid, vragen. Ook minder goede ervaring; begeleider minder goed aanspreekbaar.	BOL Iln: goed; nieuwe manier werken, bekend met problemen ondernemer, zelf nieuwe dingen doen, feedback

SCHEMA 4 KWALITEIT STAGEBEGELEIDING DOOR DE SCHOOL

Opleiding	Bloem locatie 1	Bloem locatie 2	Plant locatie 1	Groen locatie 2	Veehouderij locatie 3
Organisatie begeleiding	Eerste jaren: begeleiding. op takenclusters. Lange stage: werkervaring, geen leerdoelen	3x per jaar stage bezoek, lijstje aandachtspunten	Begeleiding lange stage (buitenland) beperkt. Dagstage meer directere sturing	bezoek stagecoörd 2x per jaar. D1; begeleiding ondergeschoven kind: docenten bezoeken lln niet altijd. Evaluatie niet ingevoerd	Opdrachten en bezoek. Aansturen, leerling op juiste plek. D2: huidige begel. te beperkt: bezoek en telefonisch contact = geen begeleiding
Begeleiding dilemma's leerlingen.	begeleiding bij confrontatie met praktijk, afhaken lln., beeld lln van praktijk	Wel aan de orde in de lessen. Begeleiding?	Net gestart met MBB; thematisch uitwisselen ervaringen lln (ook beroepsdilemma's?) Begeleiding niet gericht op leren (leer)vragen te stellen	Intentie 1op 1 gesprek over ervaringen: inhoudelijk en sociale aspecten zonder bedrijf. Dilemma's wel in lessen, maar geen doelstelling stage.	In lessen + gesprekken Dilemma's centraal in onderwijs. mn in lessen omgaan met dilemma's, in begl minder. Confrontatie met zich zelf is sub-doel. Weinig gericht op leren vragen stellen
Aandacht voor ervaringen	In de les op reageren; Enquête voor reflectie na stage	Onduidelijk	Minder prettige ervaringen is ook leren Begel. bij twijfel van lln. Gebruik van erv. in lessen, uitwisselen erv. lln stimuleren	Persoonlijke gesprekken bij mindere ervaringen	
Kwaliteit begeleiding volgens leerlingen	BOL lln: lln1: beperkt; lln2: goed: kon altijd bellen, opdracht gaf inzicht; BBL lln: beperkt	BOL lln: niet geweldig, te weinig. Belang praktijk kennis docenten. BBL lln: stelt niet veel voor	BOL lln: niet tevreden. Belang praktijkkennis docenten BBL lln : Lln1: onnodig, bellen voldoende Lln2: niet zo goed. Begl bedrijf voldoende Moeilijkere vragen wel naar school	BOL lln: beperkt, 1x bezoek.. Ook niet echt behoefte. 1 lln :School slecht op de hoogte, door bedrijf al goed begeleid	Bol lln: Is niet iets bijzonders. Contacten met docenten wel goed
Aandacht ervaringen in onderwijs volgens leerlingen	<i>Doel stageverslagen niet altijd helder;</i> Dilemma's/ ervaringen worden besproken maar niet gericht;	Sommige docenten wel aandacht voor ook in lessen. BOL lln2; wenst wel meer persoonlijke aandacht.	BOL lln: (onderwerp) Verslagen maken niet zinnig - interessant. BBL lln2: problemen met lln bespreken niet met docenten		Lln 1 mist begeleiding toekomstige keuzen/ werk. Dilemma's worden wel met docenten besproken

SCHEMA 5 LEERVragen/BETEKENISVERLENING ONDERWIJS

Opleiding	Bloem locatie 1	Bloem locatie 2	Plant locatie 1	Groen locatie 2	Veehouderij locatie 3
Leidt stage tot leervragen	D 1: Ja, maar Iln vragen te weinig, zijn te weinig leergierend D 2: ja; geen structurele aandacht voor; waarom-vragen. Vooraf stage; Iln stimuleren na te denken over soort stage, bedrijf en werkzaamheden; we ze eigenlijk willen	D1: veel Iln niet gemotiveerd; weten vaak niet wat ze willen of kiezen negatief (opl algemeen) D 2. meeste leerlingen weten heel goed waarvoor ze kiezen (betreft algemeen over opl). ?	Iln over het algemeen enthousiast over stage. Leerervaringen en leervragen worden niet geformuleerd. D2; vooraf leervraag = vraag om ervaring opdoen, vaktechnisch, type bedrijf. Tijdens stage een beetje. Kunnen Iln opkomen voor belang van hun leervragen?	Iln zijn enthousiast over stage, vinden werken leuk. D1: nee	<i>Dilemma's sector > vragen bij Iln. Iln stellen tijdens stage te weinig vragen, te weinig initiatief. Confrontatie (met werken) > niet direct leervragen; niet geuit.</i> Leervragen betrekking op hoe Iln dingen te leren Passiviteit, schikken D2: vaardigh Iln leervragen te stellen?
Moeten Iln snel de praktijk in?	D1 nee; eerst basis nodig; Tegenspraak met brede opleiding	Ja	D1; kan niet vroeg genoeg. Iln los kunnen laten.	Ja	Ja, leerzaam op zoek beroeps-dilemma's ondemeders
Moet onderwijs afstemmen op leervragen van leerlingen?	D 1: nee; D 2: lastig; opl. is praktisch; Iln komen vaardigheden leren, nut algemene vakken komen Iln later wel achter	?	D1; leveren maatwerk. Iln opkomen voor belang leervragen? D2; ja, beantwoorden waarom vraag (wat te leren) is wel lastig. Onderwijs uitdagend	LD: onderwijs flexibeler, maar Iln misschien te passief. D2: onderwijs breder	Ja. Nu veel standaard te aanbodgericht, op de groep gericht > flexibilisering, uitgaan Iln en leervragen Wel vraagtekens hoe vorm te geven

SCHEMA 6 ERVAREN VERWARRING/ BEGRIP

Opleiding	Bloem locatie 1	Bloem locatie 2	Plant locatie 1	Groen locatie 2	Veehouderij locatie 3
Reactie op stage	D1: reactie van lln is verschillend D2: in alg. prettige ervaringen	D1: verbeteringen bij lln zichtbaar, mn oudere lln, soms hele andere persoonlijkheden	Enthousiasme over werken.	enthousiasme	enthousiasme
Verwarring (dit is wat is wil/ niet wat ik wil)	D1: niet echt sprake van, leerlingen al gekozen in VMBO. D2: komt wel voor, in lagere klassen. Die lln hebben zich eigenlijk nooit goed beeld gevormd. Idee dat het leuk is en dat het in de winkel wel eens tegenvalt. Komt wel voor dat lln niet meer in bloemenzaak willen werken (noemt docent eyeopenener). Lln zie beperkte toekomstmogelijkheden. Is moeilijk voor lln, knappen sommige op af	D1: verwarring komt niet expliciet naar voren, wel confrontatie. Motivatie lln. Sommige lln krijgen kick van de praktijk D2: verwarring: lln merken dat het keihard werken is, onder stress, in de kou, hele dag staan. Sommige lln haken dan af, zijn vaak ook niet gemotiveerd. Sommigen gaan door maar weten dat ze vak niet blijven doen. De meeste lln weten waarvoor ze kiezen Stage maakt beperkte keuzemogelijkheden duidelijk.	Geen verwarring in de zin dat lln plantenteelt niet meer in willen. Lln hebben als een duidelijke keuze voor plantenteelt gemaakt. Soms zitten lln niet op juiste stageplaats. Soms desillusie, minder leuke werkzaamheden tijdens stage. Twijfelen komt voor, school begeleidt, meestal komen die lln wel terecht in plantenteelt of periferie. Lln die stoppen aan begin opl, ligt niet zozeer aan vak maar aan schoolse karakter. Sommige lln willen duidelijk al de praktijk in.	Verwarring wordt niet herkend. Wel twijfelaars die niet precies weten wat ze willen (algemeen opl). Leerlingen zien soms tegen stage op. Hele dag werken is wennen. Soms stage te hoog gegrepen. Soms verlaat lln opl.	D1: Verwarring treedt niet op, soms hebben lln tijdens opl wel twijfels. Echter confrontatie met dilemma's ondernemer is soms wel moeilijk en confronterend zijn. Door lln soms niet verwacht. Reactie op werken soms: zwaar, geen gevoel voor techniek. D2: komt wel eens voor, echter laten lln dat merken of komt docent erachter. Soms lln zich duidelijk bewust van de NL situatie en problemen. Soms minder positief over bedrijfsvername. Lln kennen de sector al, verlaten opl niet.
Vraag: Wat lln na stage nog te leren hebben?	Nee; D 1: rare vraag om onderwijs. Aan te passen aan vraag lln.	?	Nee. D1: geen stimulering formuleren leervragen Zou best kunnen doen: valkuil antwoord; vervallen in algemeenheden	Nee. Docenten vinden het lastig. Men stimuleert lln tijdens de stage meer vragen te stellen, initiatief te tonen	Ja; = goed lln te laten beseffen nog dingen moeten leren. Stimuleren leervragen. lln hebben te weinig voor ogen wat ze willen leren.
Beeld lln. van onderwijs na stage anders?	D1: Onduidelijk: zien soms meerwaarde onderwijs; Ook ervaring dat werken makkelijker is.	D1: Onduidelijk. D2: lln weten beter waarom ze iets leren, kritische waarom vragen. Lln meer volwassen; kijken daarom anders tegen onderwijs aan	D1: verandering al eerder in opleiding. Liefst snel afronden. Is soms dilemma D2: moeilijk beoordelen: beter relativeren, leukere bijdrage onderwijs?	?	Ja. Kritischer, aanvullend op onderwijs, meer gerichtere vragen. Groep lln; toekomstige ondernemers meer bewust van waarde kennis en serieuzer met opleiding. Ook lln die opl af will, maar belang diploma ziet.
Kijken lln anders tegen zich zelf aan	Ja. Heel verschillend. Soms nog niet klaar bedrijfsleven, kritisch op zichzelf, zelfstandiger. D2; belangrijkste ervaring is confr. met zichzelf. Soms willen lln niet in bloemenzaak werken	Sommige lln worden meer volwassen, andere persoonlijkheden. Sommigen merken dat ze meer kunnen dan ze dachten. Sommige lln gaan twijfelen aan zichzelf	D1; ja D2; moeilijk beoordelen lln zijn er niet zo mee bezig	Ja, meer volwassen, prettiger mee te werken, moeilijk te omschrijven maar merken dat lln ervaren hebben hoe werken is.	Ja, confrontatie met dilemma's moderne ondernemer >confr. met zich zelf = leerzaam, subdoel stage en aandacht voor in opl. Hogere jaren, lln meer volwassen en bewust, meer discussies en aanspreken op ideeën, kritischer

SCHEMA 7 ZELFSTURING ONDERWIJS

Opleiding	Bloem locatie 1	Bloem locatie 2	Plant locatie 1	Groen locatie 2	Veehouderij locatie 3
Keuze stage	LIn zijn vrij; regelen praktische zaken zelf; buitenlandstage gestimuleerd, niet verplicht.	LIn kiezen zelf. Wel uit adreslijst.	Grote inbreng lIn; zelf plannen en ideeën. School heeft adressenbestand buitenlandstage gestimuleerd, niet verplicht (beperkte keuze)	LIn kiezen zelf. Wel uit adreslijst. Duidelijke stage lijn met type bedrijven. 3 ^e en 4 ^e jaar specifieke stage: geheel zelfstandig zoeken en regelen, moeite doen. Wel met algemene omschrijving van opdracht	Keuze vrij, wel adreslijst (eisen Aequor). LIn zelf alles regelen. Stimuleren buitenland stage. School adviserend. Sturing ,structuur zal in toekomst toenemen. D2; diversiteit stages beperkt. Ontevreden: te weinig van lIn en leerproces uitgegaan.
Motieven	Leervragen niet centraal. Keuze; interesse, uitstraling bedrijf, bekendheid Buiteland: taal, cultuur, avontuur	Eerst adres in de buurt. Later belang goed adres, veel leren, leuke mensen, leuke dingen doen. Geld speelt geen rol	LIn komen niet met leervragen ; willen gewoon ervaring opdoen. Bedrijf en vak centraal. Buiteland: taal, sociale aspecten, cultuur, werkwijze	Eerst meestal in de omgeving, geld ook keuzefactor. Leren komt achteraan.	D2: Te weinig leer vragen. M.n. lagere jaren. Keuze: interesse, type bedrijf. Opdracht managementstage gebruikt bij keuze gestimuleerd

Schema 8 Zelfsturing arbeidsmarkt

Opleiding	Bloem locatie 1	Bloem locatie 2	Plant locatie 1	Groen locatie 2	Veehouderij locatie 3
Beeld willen en kunnen	D2: veronderstelling: diploma halen; lIn goed beeld over zichzelf	D2: afhankelijk van opl niveau: Jaar 3 en 4 wel. Jaar 2 twijfel.	LD: goed beeld D1: ja D2: weet niet goed, basis mee geven	Ja. lIn kiezen voor doorleren/ werken. Door stage; aardig beeld en bewuste keuze kunnen maken	Ja. Deel lIn niet (onvermogen)
Sturing loopbaan	D1: arbeidsmarkt; de een wel aan toe, ander niet. lIn menen dat ze toch wel baan krijgen. D2: weet niet goed	D2: afhankelijk van opl niveau: Jaar 3 en 4 wel. Jaar 2 twijfel.	LD; ten dele, afh van opl.niveau, leeftijd, persoonlijkheid, OC/D1: lIn willen werken, denken niet na over loopbaan; Hebben beeld praktijk. Komen vaak uit sector. D2: idealistisch; sturen eigen loopbaan	Ja lIn kiezen voor doorleren of werken. Door stage aardig beeld en bewuste keuze kunnen maken	Ja. Deel lIn niet on-vermogen. Meeste lIn hebben werk na opl.. Met name bedrijfs-opvolgers meer bewust mee bezig.
Aandacht in onderwijs	D2: staat in begeleiding niet centraal	-	LD: in ontwikkeling, meer bewust nu mee bezig in begeleiding lIn	Binnen opl veel aandacht voor omgang met publiek en overleg met klanten.	In pers. gesprekken, doelstelling stage (confrontatie) en in management lessen