

**Loopbaanbegeleiding  
bij de doorstroom  
van MBO naar HBO**

*Onderzoeksrapport in het kader van  
de pilot Economie binnen het project  
'Flexibilisering aansluiting MBO-HBO'*

T. Luken  
I. Newton  
Amsterdam: NOA/VU  
februari 2004

# Voorwoord

Dit rapport beschrijft de resultaten van een onderzoek dat heeft plaatsgevonden binnen het kader van het project Flexibilisering doorstroom MBO-HBO, dat wordt uitgevoerd in opdracht van het Platform Beroepsonderwijs. In dit project worden twee pilots uitgevoerd binnen twee sectoren van beroepsonderwijs: Techniek en Economie. Dit onderzoeksrapport heeft betrekking op de pilot Economie, die plaatsvindt in samenwerking met het ROC Zadkine en de Hogeschool Rotterdam.

Centraal thema in het project is de loopbaanbegeleiding van de deelnemers, ondersteund door doorstroomassessments. Op basis van o.m. het advies van de Commissie Boekhoud (Doorstroomagenda Beroepsonderwijs) is gekozen voor een deelnemersgerichte benadering bij de doorstroom. M.a.w. er wordt niet in de eerste plaats uitgegaan van een institutioneel kader, maar vooral de individuele leerling/student en zijn/haar perspectief staan centraal. Met name in de pilot Economie wordt het studiekeuze- en loopbaanproces van de deelnemers benadrukt.

De centrale vraag in dit onderzoek was: hoe kan de kwaliteit van keuzes van deelnemers t.a.v. de doorstroom MBO-HBO verbeterd worden? Om deze vraag te beantwoorden is deskresearch uitgevoerd en hebben interviews plaatsgevonden met twaalf informanten (deskundigen uit het werkveld) en 30 deelnemers in het MBO en studenten in het HBO. Op deze plaats willen wij hen allen bedanken voor hun bijdrage aan het onderzoek. Wij hopen dat dit rapport een waardevol vervolg zal vinden in de tweede fase van het project, waarin de uitkomsten zullen worden geconcretiseerd.

Amsterdam, 10 februari 2004

Tom Luken

Indra Newton

# Inhoud

|                                      |          |
|--------------------------------------|----------|
| <b>VOORWOORD</b>                     | <b>1</b> |
| <b>INHOUD</b>                        | <b>2</b> |
| <b>1 INLEIDING</b>                   | <b>4</b> |
| 1.1 PROBLEEMSTELLING                 | 4        |
| 1.2 DOELEN                           | 5        |
| 1.3 VRAGEN                           | 5        |
| 1.4 ONDERZOEKSOPZET EN -UITVOERING   | 6        |
| <b>2 RESULTATEN</b>                  | <b>8</b> |
| 2.1 HET KEUZEPROCES                  | 8        |
| 2.1.1 Deskresearch                   | 8        |
| 2.1.2 Informanten                    | 9        |
| 2.1.3 Deelnemers en studenten        | 10       |
| 2.1.4 Conclusies                     | 11       |
| 2.2 BEELDEN VAN STUDEREN EN STUDIE   | 12       |
| 2.2.1 Deskresearch                   | 12       |
| 2.2.2 Informanten                    | 12       |
| 2.2.3 Deelnemers en studenten        | 13       |
| 2.2.4 Conclusie                      | 14       |
| 2.3 MOTIEVEN                         | 15       |
| 2.3.1 Deskresearch                   | 15       |
| 2.3.2 Informanten                    | 16       |
| 2.3.3 Deelnemers en studenten        | 17       |
| 2.3.4 Conclusie                      | 19       |
| 2.4 PEDAGOGISCH/DIDACTISCHE ASPECTEN | 19       |
| 2.4.1 Deskresearch                   | 19       |
| 2.4.2 Informanten                    | 19       |
| 2.4.3 Deelnemers en studenten        | 20       |
| 2.4.4 Conclusie                      | 20       |
| 2.5 DOORSTROOMCOMPETENTIES           | 21       |
| 2.5.1 Deskresearch                   | 21       |
| 2.5.2 Informanten                    | 23       |
| 2.5.3 Deelnemers en studenten        | 25       |
| 2.5.4 Conclusie                      | 26       |
| 2.6 BEHOEFTE                         | 26       |
| 2.6.1 Deskresearch                   | 26       |
| 2.6.2 Informanten                    | 33       |
| 2.6.3 Deelnemers en studenten        | 36       |
| 2.6.4 Conclusies                     | 37       |

|          |                                      |           |
|----------|--------------------------------------|-----------|
| 2.7      | COMPETENTIEBEGRIPPENKADER            | 39        |
| 2.7.1    | <i>Deskresearch</i>                  | 39        |
| 2.7.2    | <i>Informanten</i>                   | 41        |
| 2.7.3    | <i>Deelnemers en studenten</i>       | 42        |
| 2.7.4    | <i>Conclusie</i>                     | 42        |
| <b>3</b> | <b>CONCLUSIES</b>                    | <b>43</b> |
|          | LITERATUUR                           | 45        |
|          | BIJLAGE 1: OVERZICHT INFORMANTEN     | 49        |
|          | BIJLAGE 2: BETEKENIS AFKORTINGEN     | 50        |
|          | BIJLAGE 3: TEKST BRIEF AAN STUDENTEN | 51        |

# 1 Inleiding

## 1.1 Probleemstelling

Algemene doelstelling van het Project Flexibilisering Doorstroom MBO-HBO is het verbeteren van de aansluiting en de doorstroom. De ongediplomeerde uitval wordt te hoog geacht en de doorstroming te gering (zie bijv. Ministerie van OcnW, 2003). In een aantal publicaties van de HBO- en BVE-Raad is de problematiek geanalyseerd en zijn plannen ontwikkeld ter verbetering van de doorstroom (Gransbergen & Baarda, 2001; Gransbergen, 2002b en 2003). Het onderhavige onderzoek stelt binnen deze context het keuzeproces van de individuele leerling centraal. Deelnemers die goed zouden kunnen doorstromen, doen dit lang niet altijd, en anderen, die het wel doen, komen op hun keuze terug door af te haken. De vraag is: hoe beslist de deelnemer om al dan niet verder te gaan in het HBO en hoe kan dit keuzeproces d.m.v. betere begeleiding verbeterd worden?

Bij veel recent onderzoek komen twee factoren steeds nadrukkelijker naar voren als doorslaggevend bij het behalen van succes in de studieloopbaan: tevredenheid over de gemaakte keuze en (daarmee sterk samenhangend) intrinsieke motivatie (Prins, 1999; Van den Berg, De Boom & Hofman, 2001; De Jong e.a., 2002; Iyengar & Lepper, 2002). Er bestaat daarmee veel steun voor de stelling: "Als de student een goed keuzeproces heeft doorlopen, is zij<sup>1</sup> in staat gefundeerde, eigen keuzes te maken en dit brengt een gevoel van zekerheid en op z'n beurt inzet, het vermogen om obstakels te overwinnen en uiteindelijk succes met zich mee." Ook specifiek in de context van de BVE bestaan concrete aanwijzingen dat deze stelling opgaat. Bijvoorbeeld in het Reitdiepproject (Sanou, 2003). Na de invoering van procesmatige, intensieve (2,5 uur/week) loopbaanbegeleiding daalde de uitval van 30% naar 5%. Meijers (2001: 12) rapporteert een nog spectaculairder resultaat van een experiment waarin geïntensiveerde mentorbegeleiding werd ingezet als middel tegen het ontbreken van voldoende toekomst-/beroepsperspectief bij de afdeling Motorvoertuigentechniek van ROC Zadkine: "*de uitval uit de BOL 1 en 2 opleidingen is in één jaar tijd teruggebracht van 70 tot minder dan 5 procent.*"<sup>1</sup> Met de komst van het competentiegerichte onderwijs kan het belang van een gerichte motivatie nog groter worden: een belangrijke component van competentie is immers attitude en hiervoor is intrinsieke motivatie een vereiste. Bovendien impliceert competentiegericht onderwijs vraagsturing, wat betekent dat de deelnemer/student zelf zijn leerbehoefte formuleert.

In de bijeenkomsten met de ontwikkelgroep d.d. 12 mei en 2 juni 2003 te Rotterdam is echter geconstateerd dat het keuzeproces vaak niet goed verloopt en de motivatie gebrekkig is. Beslissingen worden genomen op grond van vage of onrealistische beelden van de overwogen studie, studeren in het hoger onderwijs, de eigen capaciteiten, etc.

---

<sup>1</sup> In dit rapport staat zij/haar ook voor hij/zijn en vice versa.

Bovendien zijn dikwijls minder relevante motieven doorslaggevend (een gebouw dat dichtbij staat, hetzelfde willen doen als een vriendje...).

De problemen rond de loopbaanontwikkeling krijgen de laatste tijd ook in de vakliteratuur veel aandacht. Bijvoorbeeld Graafsma en Kroon (2003) constateren: *"Een van de grote problemen waar ROC's mee worstelen is het gebrek aan binding van de deelnemers met de leerprogramma's die zij doorlopen en de doelen die zij zich daarin gesteld hebben. Loopbaanbegeleiding biedt in onze opvatting uitstekende mogelijkheden om persoon en leren met elkaar te verbinden..."* Zij constateren echter tevens, dat de huidige stand van zaken op het gebied van de loopbaanbegeleiding binnen ROC's zich kenmerkt door het ontbreken van consistentie en continuïteit in benadering en terminologie.

*"Het ideale leerproces wordt door de deelnemer zelf opgebouwd door middel van een continu proces van keuzes maken.... De nieuwe missie van de sector voor het beroepsonderwijs en de volwasseneneducatie is om de bve-instellingen om te vormen tot loopbaancentra."* (Van Gils, 2003: 10). Er bestaat een duidelijke behoefte aan een meer gestructureerde en actieve aanpak van de studie- en beroepskeuzebegeleiding (Onderwijsraad, 2003: 30; BOP/LICA, 2003: 32), maar de ideeën over hoe deze vorm zou moeten krijgen zijn vooralsnog vaag of geheel afwezig (Onderwijsraad, 2003; Smulders, Derkzen en Klarus, 2002; Bom, Meijers & Van der Vegt, 2003).

## 1.2 Doelen

Doel van het project is te voorzien in de behoefte aan concretisering van het scenario om deelnemers in het beroepsonderwijs loopbaanbegeleiding te bieden, ondersteund door doorstroomassessments. Doel van de pilot Economie is na te gaan hoe doorstroomassessment binnen de ontwikkeling van flexibele (d.w.z. vraaggestuurde) doorlopende leerwegen bij zou kunnen dragen aan verbetering van de studie- en loopbaankeuze van deelnemers (Gransbergen, 2002).

Doel van dit onderzoek is het leveren van de benodigde kennis en inzicht waarmee een systeem van doorstroomassessment en studieloopbaanbegeleiding gerealiseerd kan worden. In een ongeveer tegelijk met dit rapport verschijnende Handreiking zullen de resultaten worden uitgewerkt tot concrete aanbevelingen en instrumenten.

## 1.3 Vragen

De hoofdvraag is: **hoe kan de kwaliteit van keuzes van deelnemers t.a.v. de doorstroom MBO-HBO verbeterd worden?**

In overleg met de ontwikkelgroep zijn de volgende, meer specifieke vragen geformuleerd. Met de eerste drie wordt beoogd vast te stellen hoe het actueel gesteld is met de kwaliteit van deze keuzes.

1. Hoe kan het keuzeprocess van de deelnemers getypeerd worden?
2. Wat voor beelden hebben de deelnemers in het MBO van studeren in het HBO en (indien van toepassing) van de in het HBO beoogde studie?

3. Wat voor motieven hebben de deelnemers voor het al dan niet willen gaan studeren in het HBO en (indien van toepassing) voor de beoogde studie?
4. Spelen pedagogisch/didactische aspecten (bijv. ideeën over projectonderwijs, leerstijl) een rol bij de beslissing, zo ja, welke?
5. Wat gaat bij studenten in het HBO die afkomstig zijn uit het MBO, goed en wat gaat niet goed? Wat voor problemen komen zij tegen? Bij niet-succesvolle studenten: wat ging er mis, waar lag de oorzaak? Bij succesvolle studenten: waaraan is het succes te danken? M.a.w. welke competenties zijn cruciaal bij de doorstroom MBO-HBO?
6. Bij allen: welke behoeften hebben de deelnemers en studenten op het gebied van feedback en begeleiding in de studieloopbaan?
7. Welk (competentie)begrippenkader is voor doorstroomassessment en studieloopbaanbegeleiding het meest geschikt?

## 1.4 Onderzoeksopzet en -uitvoering

Via drie kanalen wordt gepoogd een zo volledig mogelijk antwoord op de gestelde vragen te verkrijgen:

1. Deskresearch
2. Gesprekken met informanten
3. Interviews met deelnemers in het MBO en studenten in het HBO

De gesprekken en interviews vinden grotendeels plaats binnen de context van de 'economische' opleidingen binnen MBO en HBO: Detailhandel en Internationale Handel en Groothandel (IHG<sup>2</sup>), respectievelijk Small Business (SB) en Commerciële Economie (CE). Bij de deskresearch zullen ook meer algemene bronnen worden betrokken.

Ad 1. Via een sneeuwbalbenadering (verwijzingen vanuit basisbronnen, zoeken op internet, tips van de informanten etc.) is de bij NOA aanwezige kennis aangevuld met actuele publicaties, specifiek ook uit de context van economie en MBO-HBO.

Ad 2. In overleg met de opdrachtgever en de leden van de ontwikkelgroep zijn tien informanten geselecteerd en benaderd. Het betrof studie(richting)leiders, decanen, hoofden studentenzaken en beleidsmedewerkers van ROC Zadkine en de Hogeschool Rotterdam en deskundigen van Ecabo en de Universiteit Leiden. Uiteindelijk zijn in de periode eind september t/m november 2003 negen gesprekken gevoerd met in totaal twaalf informanten. In bijlage 1 is een overzicht opgenomen.

Ad 3. Deelnemers en studenten zijn zich naar verwachting lang niet altijd goed bewust van de beelden en motieven die een rol spelen of gespeeld hebben bij hun keuzes. Dikwijls zal het nodig zijn om door de eerste 'standaardantwoorden' heen te prikken. Hiervoor is een veilige gespreksituatie noodzakelijk. Hetzelfde geldt bijv. ook voor het bespreken van twijfels, problemen, of niet uitgekomen verwachtingen in of rond de studie. Om deze redenen is afgezien van schriftelijk of telefonisch enquêteren en is gekozen voor semigestructureerde diepte-interviews. Gekozen is voor een opzet waarbij de gesprekken met respondenten gedeeltelijk plaatsvinden in kleine groepjes ('panels') en gedeeltelijk individueel.

---

<sup>2</sup> Als bijlage 2 is een lijst afkortingen met uitleg opgenomen.

Veel adolescenten zijn zeer gevoelig voor sociale invloeden waardoor in een groepsgesprek 'groepsreacties' individuele reacties kunnen overstemmen. Van de andere kant is het functioneren in groepen een dagelijkse realiteit in het onderwijs. De verwachting is dat de individuele en de groepsbenadering elkaar goed aanvullen.

De interviews hebben plaatsgevonden in oktober en november 2003. Alle deelnemende leerlingen en studenten hebben een kleine tegenprestatie ontvangen in de vorm van een kraslot.

Bij ROC Zadkine zijn deelnemers benaderd door studieleiders. Gevraagd was om voor een representatieve groep op verschillende locaties te zorgen. In totaal hebben 25 leerlingen van 3 verschillende locaties deelgenomen aan het interview: locatie Spijkenisse, locatie Centrum en locatie Alexander. De geïnterviewde leerlingen zijn afkomstig van verschillende opleidingen in de sector economie. Het opleidingsjaar van de leerlingen varieerde van het 1e jaar tot en met het laatste jaar.

Bij de HES van de Hogeschool Rotterdam zijn studenten geworven met een brief (zie bijl. 3). De brief is door de administratie van de Hogeschool verzonden aan alle ca. 90 studenten van CE en SB die afkomstig zijn uit het MBO. Helaas hebben slechts vijf studenten deelgenomen aan het interview. Zij volgen alle vijf de opleiding Commerciële Economie. Van deze studenten zitten 3 in het 1e jaar van hun opleiding, 1 in het 2e jaar en 1 in het 3e jaar. De interviews op de HES betroffen allemaal individuele gesprekken.



## 2 Resultaten

In dit hoofdstuk komen de resultaten van het onderzoek per vraag aan de orde. Achtereenvolgens worden steeds de bevindingen beschreven van (1) de desk-research, (2) de interviews met de informanten en (3) die met de respondenten (deelnemers van ROC Zadkine en Hogeschool Rotterdam), waarna tot slot (4) een conclusie volgt.

### 2.1 Het keuzeprocés

Dit hoofdstuk geeft antwoord op de vraag: Hoe kan het keuzeprocés van de deelnemers getypeerd worden? M.a.w. hoe komen de deelnemers in het MBO tot keuzes t.a.v. hun (studie)loopbaan?

#### 2.1.1 Deskresearch

Het is makkelijker om modellen te vinden over de vraag hoe leerlingen zouden moeten kiezen dan concrete gegevens over hoe hun keuzeprocés in de praktijk verloopt (zie bijv. Spijkerman & Admiraal, 2000; Watts e.a. 1996). Meijers (1995, 1996) is één van de weinigen in het Nederlandse taalgebied die uitvoerig literatuur- en empirisch onderzoek heeft verricht naar het werkelijke verloop van oriëntatie en keuzeprocessen. Volgens hem is de keuze het resultaat van communicatie met verschillende mensen over allerlei onderwerpen die alleen in retrospectief iets met de loopbaankeuze te maken hebben. Verder is het geen geleidelijk 'rijpings'proces, maar "een recursief proces, waarbij – onder situationele of institutionele druk – allerlei soorten puzzelstukken plotseling bij elkaar komen en een voorkeur duidelijk wordt" (Meijers, 1996: 77, vertaling TL). Duidelijk komt uit het onderzoek van Meijers naar voren dat de keuze doorgaans niet op een rationele manier tot stand komt, ook als hij achteraf rationeel wordt verklaard. De keuzes worden bepaald door ervaringen en geruchten, maar nauwelijks door objectieve informatie.

Een andere bevinding van Meijers is dat de meeste jongeren geen duidelijke beroepswens hebben. Als dit wel het geval is, gaat het doorgaans om jongeren uit de lagere sociale klassen. Hun beroepswens is echter allesbehalve stabiel en wordt gemakkelijk voor een alternatief ingeruild. De meeste jongeren hebben nauwelijks een actieplan en als ze dit wel hebben heeft dit vrijwel volledig betrekking op nog te behalen diploma's. Jongeren houden zich niet of nauwelijks bezig met de wereld van de arbeid.

Ook in de context van de sector economie en MBO-HBO zijn enkele onderzoeksgegevens beschikbaar. Volgens Publicis Van Sluis Consultants (2003: 22) is het uiteindelijk wel de leerling zelf die kiest. "De invloed van ouders speelt een steeds kleinere rol, behalve in allochtone gezinnen, waar de ouders nadrukkelijker betrokken zijn bij het keuzeprocés."

Jansen, Seij en Semeijn (2003) rapporteren over een onderzoek, uitgevoerd door onderzoeksbureau DUO Market Research in opdracht van ECABO, Kenniscentrum Handel en HTV.

Doel was *"Achterhalen hoe studievoorlichtingsmateriaal zo optimaal mogelijk kan worden ingezet en zonodig aangepast teneinde de doorstroom van het MBO naar het HBO in de sector economie te bevorderen."* (o.c.: 6). Het onderzoek vond plaats d.m.v. schriftelijke vragenlijsten onder 250 vierdejaars MBO en 83 eerstejaars HBO in de sector economie. De conclusies luiden:

- Leerlingen raadplegen veel informatiebronnen (gemiddeld 6,5 informatiebronnen, zoals voorlichtingsdagen, gesprekken, tijdschriften, internet etc.).
- Persoonlijke informatie is het meest gewenst: het zijn docenten en decanen die intermediair zijn tussen leerling en voorlichtingsmateriaal: zij wijzen leerling op folders, websites en open dagen. Daarnaast zijn ouders en medeleerlingen geliefde informatiebronnen.
- Schriftelijke informatie wordt het meest gebruikt. Het gaat m.n. om foldermateriaal dat leerlingen op school kunnen inzien of meenemen.
- Informatie over de aansluiting MBO-HBO vinden de leerlingen het belangrijkste, maar deze is het slechtst beschikbaar. Deze informatie missen zij, in tegenstelling tot informatie over bijv. banen en HBO-instellingen. Hierop wordt in 2.6 teruggekomen.

### **2.1.2 Informanten**

Enkele informanten beginnen hun antwoord met de stelling dat er verschillende groepen deelnemers/studenten zijn, met verschillende keuzeprocessen.

Een zo'n onderscheid is tussen 'ambitieuzen' (gemotiveerd door een doel, bijv. leidinggeven) en 'prijsschieters' (nog geen zin om te werken). De laatstgenoemde groep zou het grootst van de twee zijn. Een vergelijkbaar onderscheid is tussen 'bewust en gemotiveerd' (relatief vaak IHG) en 'berekend' (relatief vaak Detailhandel). Leerlingen uit de eerstgenoemde groep werken tot 's avonds laat aan hun ondernemingsplan. De 'berekendenden' weten precies wat voor regelingen er zijn en hoe die toegepast kunnen worden – vaak beter dan hun docenten. Veel van hen willen naar het HBO wegens het papiertje. Zij zien het ROC als opstapje. Vragen die voor de leerlingen het belangrijkste zijn, zijn volgens deze informant: wat zijn de eisen, waar kan ik toegelaten worden, waar geldt een verwantschapsregeling, waar is het 't makkelijkst en waar gaat het 't snelst? Zij doen niets wat niet per se moet.

Volgens een andere informant is er een groot verschil tussen leerlingen die 'ouderwets' en leerlingen die projectmatig onderwijs hebben gedaan. Het 'ouderwetse' onderwijs stimuleert consumerend leren. Hun beeld van leren is 'stampen' (en in het HBO: 'meer stampen'). Het leidt tot onzelfstandigheid en een onvermogen om te kiezen. Projectmatig onderwijs (of andere vormen van contextrijk onderwijs) leidt volgens deze informant daarentegen tot zelfvertrouwen, zelfstandigheid en bewuste keuzes, hetzij voor het HBO, hetzij om te gaan werken, hetzij voor andere beroepen.

Volgens een informant melden veel leerlingen zich via het internet bij een flink aantal opleidingen aan, kijken vervolgens waar ze toegelaten worden en schrappen dan de minst leuke opleidingen om aldus tot hun 'keuze' te komen.

Een andere informant zegt dat de deelnemers het kiezen vreselijk moeilijk vinden gezien het gigantische aanbod. Het houdt veel leerlingen wel degelijk erg bezig. Zij denken en praten er veel over, komen folders halen en stellen vragen.

De Studiebeurs in Utrecht wordt 'best leuk' gevonden. De derdejaars gaan hier (verplicht) naar toe, de school betaalt. Zij ervaren het als 'een dagje uit'. Sommigen zijn in een uurtje klaar, anderen zijn drie à vier uur bezig. Sommigen weten het daarna helemaal niet meer! Ze gaan wel weg met tassen vol folders, pennen etc.

Een andere informant benadrukt dat bij de beslissing om door te studeren in het HBO kerndocenten vaak een doorslaggevende rol spelen. Hun persoonlijke stimulans van goede cursisten is belangrijk, maar daarnaast ook de inspiratie die zij in de les geven. Ook verhalen, bijv. van broertjes en zusjes, hebben veel invloed.

Het al dan niet gevolgd hebben van doorstroommodules is niet doorslaggevend bij de beslissing om verder te gaan in het HBO. Het succesvol doorlopen van deze modules, die bestaan uit met name wiskunde en statistiek, biedt geen garantie op succes in het HBO.

Veel leerlingen die besluiten door te gaan in het HBO, zijn leerlingen die de stof in het MBO heel makkelijk vinden en een leerstijl hebben van 'reproducen en (direct na de toets) vergeten'.

Leerlingen die zelfstandig naar de Studiebeurs gaan, zijn zeldzaam. Het is nog zeldzamer als leerlingen hun bezoek voorbereiden door te plannen wat ze willen bezoeken. De meesten vinden Utrecht te ver of vinden dat het nog zo lang duurt voordat ze een keuze moeten maken...

Ook 'proefstuderen' doet maar een enkeling. De meesten 'lijken er wel een beetje bang voor'.

De deelname aan open dagen en voorlichtingsavonden is daarentegen volgens alle informanten goed. Niemand gaat verder in het HBO zonder zo 'n dag of avond bijgewoond te hebben.

Verschillende informanten merken op dat het keuzeprocess pas heel laat start. Veel leerlingen zeggen: eerst m'n diploma, eerst vakantie, eerst m'n bijbaan.... In de HAVO zou het beeld overigens nog wat negatiever zijn dan in het MBO.

Bijna geen enkele student heeft een soort programma voor z'n leven.

Eén van de informanten constateert dat leerlingen best geïnteresseerd zijn en vragen stellen, maar van de andere kant een ontstellend gebrek aan informatie demonstreren. Van verschillende kanten is bevestigd, dat er uit het MBO aardig wat leerlingen komen die niet kunnen zeggen wat voor opleiding ze precies gedaan hebben, of ze BBL of BOL hebben gevolgd en/of welk niveau ze bereikt hebben. Een ander voorbeeld is dat veel deelnemers en studenten volgens enkele informanten geen weet hebben van het bestaan van decanen.

Een laatste informant benadrukt dat leerlingen kiezen op verkeerde gronden, bijv. de indruk die een gebouw maakt. Weinig keuzes vinden plaats vanuit een gevoel van eigen identiteit of vanuit een beroepsperspectief. Locale, ad-hoc invloeden en groepsdenken bepalen voor een groot deel de voorkeuren en het gedrag.

### **2.1.3 Deelnemers en studenten**

De meeste deelnemers in het MBO hebben een open dag bijgewoond van de school en hebben op basis van de informatie die zij op die dag kregen gekozen voor hun huidige opleiding. Op de open dag werd hun beeld van een bepaalde opleiding bevestigd of juist recht getrokken. Sommige leerlingen hadden geen idee waar ze precies aan begonnen toen zij zich aanmeldden voor een MBO opleiding.

Sommige leerlingen kozen bijvoorbeeld voor detailhandel omdat zij geen idee hadden wat ze wilden gaan doen na het VMBO/MAVO/VBO en kwamen toevallig deze opleiding tegen of kenden iemand die de opleiding ook deed.

De leerlingen op het MBO die bewuster gekozen lijken te hebben voor hun huidige opleiding, geven aan dat zij op de MAVO het vak economie erg leuk vonden en er hoge cijfers voor kregen. Een aantal leerlingen heeft op basis van een beroepskeuzetest gekozen voor de handel.

Sommigen kiezen voor de handel omdat hun vader een bedrijf heeft en zij het voorbeeld van de vader volgen of plannen hebben in de toekomst het bedrijf van hun vader over te nemen.

Een paar leerlingen vertellen niet gekozen te hebben voor hun huidige opleiding maar noodgedwongen aan de opleiding te zijn begonnen omdat de opleiding van hun eerste keuze vol zat of omdat ze te jong zijn voor het volgen van hun gewenste opleiding (politie).

Bijna alle MBO respondenten geven aan na het behalen van hun MBO-diploma verder te willen studeren op het HBO. De beslissing om verder te studeren is meestal al vroeg ontstaan, al op de basisschool. Van huis uit zijn de meeste respondenten gestimuleerd om het meeste uit zichzelf te halen. Indien ouders of broers/zusters een hogere opleiding hebben gevolgd speelt dat vaak mee in de overweging om zelf ook verder te studeren op het HBO. De meeste respondenten zien het MBO niet als eindstation maar eerder als een opstapje om op het HBO te kunnen instromen.

De HBO respondenten geven aan hun opleiding gekozen te hebben omdat dit een logisch vervolg was op hun MBO-opleiding. Zij kozen voor commerciële economie omdat dit in dezelfde lijn lag als hun economische MBO opleiding.

#### **2.1.4 Conclusies**

Een eerste conclusie is, dat 'de' deelnemer/student bestaat niet: er zijn verschillende typen keuzeprocessen.

Bij de grootste groep, die uit meer dan de helft van de leerlingen bestaat, kan het keuzeproces als volgt beschreven worden:

- Het is een weinig bewust en weinig rationeel proces,
- dat laat op gang komt, wanneer het moment dat het moet, dichtbij komt.
- Sociale invloeden (vrienden, docenten, ouders, broertjes en zusjes) en momentane, soms puur toevallige omstandigheden spelen een hoofdrol.
- Er wordt vrijwel uitsluitend een korte termijn perspectief gehanteerd; er wordt naar de te kiezen opleiding gekeken en niet naar het uit te oefenen beroep.
- Er is wel belangstelling voor informatie (bijv. open dagen, folders), maar hiervoor wordt niet al te veel moeite gedaan.
- De informatie die men krijgt, beantwoordt niet altijd aan de informatiebehoefte, wordt slecht verwerkt en speelt een relatief geringe rol bij de beslissing.
- Proces en resultaat zijn niet gefundeerd op heldere beelden (van zichzelf en de mogelijkheden).
- Extrinsieke en negatieve motieven spelen een hoofdrol (kwalificatie behalen met zo weinig mogelijk inspanning).
- De resulterende keuze is instabiel.

Er zijn zeker ook deelnemers/studenten bij wie het keuzeproces anders verloopt, maar dezen laten zich moeilijk als één groep typeren. Voorbeelden zijn de deelnemers met een oude beroepswens, met interesse in het schoolvak of die een advies opvolgen.

## **2.2 Beelden van studeren en studie**

Dit hoofdstuk gaat over de beelden die de deelnemers in het MBO hebben van studeren in het HBO en (indien van toepassing) van de in het HBO beoogde studie. Hoe helder, volledig en realistisch zijn die beelden?

### **2.2.1 Deskresearch**

*"Veel jongeren hebben een verkeerd beeld van opleiding en beroep",* is de eerste conclusie uit een kwalitatief onderzoek naar de ervaringen van leerlingen over de doorstroom VMBO-MBO-HBO (BOP/LICA, 2003). Als het om beelden van het beroep gaat, zijn deze zelfs vaak geheel afwezig. Bijv.: *"Michael en Ton willen zeker nog het HBO-diploma halen. Opmerkelijk is dat geen van beiden een voorstelling heeft van hun toekomstig beroep. Michael zegt dat hij eerst maar eens drie jaar naar het HBO wil, en dan gaat onderzoeken wat hij wil worden..."* (o.c.: 32). Andere verhalen illustreren dat leerlingen met een verkeerd beeld in het HBO startten: *"Ik had gedacht dat we veel meer begeleiding zouden krijgen. We worden behoorlijk in het diepe gegooid... Ik had ook gedacht dat ik veel meer les zou krijgen."* (o.c.: 11)

Jongeren oordelen zelf globaal niet zo negatief over hun eigen beelden. Volgens het eerder (in 2.1.1) genoemde onderzoek van Jansen, Seij en Semeijn (2003) denkt 16% van de vierdejaars MBO'ers een goed beeld te hebben van hoe het in de werkelijkheid op het HBO zal zijn. 65% denkt dat dit ten dele het geval is en 13% zegt nee op de vraag of ze denken een goed beeld te hebben. Van de HBO'ers zegt 30% dat hun beeld 'klopte', 59% zegt 'ten dele' en 8% zegt dat hun beeld niet klopte.

Publicis Van Sluis Consultants (2003) voerden o.m. gesprekken met doorstromers vanuit het MBO in het HBO (in hun rapport is niet vermeld om hoeveel studenten het gaat). *"Zij zijn positief over de overstap die ze naar het HBO hebben gemaakt: vakinhoudelijk was het makkelijker dan ze vooraf hadden verwacht en met de hoeveelheid doublerende lesstof viel het erg mee."* (o.c.: 18). Het rapport van Publicis Van Sluis Consultants spreekt van een 'overromantisch beeld' dat jongeren van beroepen hebben, een beeld dat gebaseerd is op onvoldoende feitelijke kennis en op oppervlakkige waarnemingen. Hun ouders hebben daarentegen in veel gevallen 'een verouderd en (dus) negatief beeld van een branche of beroep'.

### **2.2.2 Informanten**

Het beeld dat de meeste deelnemers in het MBO hebben van het HBO, is volgens een van de informanten: een soort voortzetting van het MBO: *"les krijgen net als hier, in de klas zitten, elkaar tegenkomen, dat alles voor je geregeld wordt, dat je persoonlijk contact hebt met docenten..."*. Eenmaal in het HBO vinden ze de docenten erg formeel. Dit soort dingen wordt hen wel degelijk verteld, ook door oudlerlingen, maar het is alsof dat niet doordringt.

Een ander voorbeeld is dat ze ten onrechte denken dat het overslaan van een les, net als in het MBO, geen probleem zal zijn: *"Ik kopieer het wel, ik krijg wel hulp"*. Volgens een andere informant hebben de deelnemers nauwelijks een beeld van de opleidingen in het HBO. Deelnemers die niet door willen gaan, denken bij het HBO vooral aan dikke boeken. Deelnemers die wel door willen gaan, denken vooral aan de carrièremogelijkheden. Zij worden in het HBO dan wel verrast door het beroep dat gedaan wordt op de zelfverantwoordelijkheid. Ze realiseerden zich niet dat er in het HBO minder structuur is.

Een andere informant in het MBO geeft tegengestelde antwoorden. Volgens hem heeft 80% van de leerlingen een goed beeld. 20% (met name de leerlingen 'die geen tomaten willen plukken') hebben een slecht of geen beeld. Volgens deze informant, die overigens vooral voor de opleiding IHG werkt, wordt het HBO achteraf vaak juist schoolser gevonden dan verwacht. In het MBO werkt men al behoorlijk zelfstandig, bijv. in de stage.

Een informant van het HBO merkt op dat namen van studies erg belangrijk kunnen zijn bij het aantrekken van studenten. Het woord 'management' spreekt bijv. aan. Vrijetijdskunde was misschien ook door de nieuwe naam zo'n succes. Volgens deze informant onderschatten veel studenten de zwaarte van de studie. Zij zijn wel goed voorgelicht, maar hebben geen juiste voorstelling van wat achter een label schuilgaat. Bij veel vakken denken ze: dat hebben we in het MBO al gehad. *"Ze weten wel wat ze krijgen, maar niet of ze het aankunnen."*

In theorie zouden de studenten een goed beeld moeten hebben van de studie als ze de voorlichtingsavonden of open dagen hebben bijgewoond. Volgens verschillende informanten hebben de aankomende studenten vrij gedetailleerde informatie, maar toch klopt het beeld niet of wordt het niet in verband gebracht met henzelf. Studenten die met hun studie stoppen, zeggen zelf vaak dat hun beeld totaal niet klopte, zo blijkt uit exit-gesprekken. De studie blijkt theoretischer en meer economisch dan ze gedacht hadden. De tweede moderne vreemde taal levert problemen op.

Een informant uit het HBO merkt op dat veel studenten een verkeerd beeld hebben van wat je *na* het HBO kunt doen en denken aan veel geld verdienen. Ze beseffen niet dat ze na afronding van de opleiding nog veel verder moeten. Dat wordt pas helderder in de stage of bij de scriptie.

Zowel in MBO als in HBO zegt men: Men vertelt wel dingen aan de leerlingen/studenten, maar de incorrecte beelden blijven. Bijvoorbeeld 'logistiek': leerlingen houden het idee van vrachtwagens en transport en vergeten dat het voor een groot deel administratief is. En 'marketing': men houdt het beeld van babbelen en vergeet dat veel met cijfers moet worden gewerkt. Hetzelfde geldt voor CE: *"Voor economische zaken heb ik dan toch een financiële afdeling?!"* Ook een term als projectmatig werken kan in het MBO iets heel anders betekenen dan in het HBO.

### **2.2.3 Deelnemers en studenten**

Over het algemeen denken de meeste MBO-deelnemers dat een HBO opleiding zwaar zal zijn en dat je veel lesstof krijgt. Een aantal hebben het beeld van nachtenlang studeren op hun kamertje: je zal thuis heel zelfstandig moeten leren, veel zelfstudie. In dit kader zegt een leerling: *"een soort LOI maar dan met iets meer steun van docenten."* Er is veel meer vrijheid: je beslist zelf of je wel of niet naar colleges gaat. Het is minder schools opgezet dan het MBO.

Sommige leerlingen hebben het beeld van grote congressalen waar de docent door een microfoontje spreekt, alles is veel groter en daardoor ook minder persoonlijk dan op het MBO.

Het niveau schatten de meeste leerlingen erg hoog in. Bijna alle MBO-leerlingen geven aan dat zij hun huidige opleiding met gemak halen. Als je maar tijdens de lessen aanwezig bent haal je het wel. Dat zal anders liggen voor het HBO, denken ze, daar zal je echt hard moeten werken om het te halen.

Sommige leerlingen verwachten dat het HBO veel serieuzer is dan het MBO. Je hebt met veel meer gemotiveerde leerlingen te maken op het HBO, de studenten gedragen zich ook veel volwassener, er wordt in de klas niet zoveel gedold als nu.

De meeste leerlingen verwachten minder begeleiding en meer zelfstandigheid op het HBO. Het wordt je niet allemaal voorgekauwd en als je iets niet snapt zal je zelf initiatieven moeten nemen om een vraag te stellen.

Een van de MBO respondenten had totaal geen beeld van het HBO: *"Ik weet niet wat ze daar allemaal doen ..... "* *"Is dat van die reclame van InHolland?"*

Over het algemeen geven de HBO studenten aan dat zij het beeld hadden dat het HBO een hele pittige, zware opleiding zou zijn, waar je zowel zelfstandiger moet werken als ook veel moet samenwerken. Van de gekozen studie hadden de meesten het beeld dat het een verdieping zou zijn van hun vorige opleiding, dat Commerciële Economie verder gaat daar waar hun MBO-opleiding is gestopt.

Voor de meeste studenten kloppen de beelden die zij van tevoren hadden met hun ervaringen tot nu toe. Wel geven een aantal studenten aan dat hoewel zij van tevoren hadden verwacht dat de lesstof op het HBO heel veel zou zijn, zij moeilijk van tevoren konden inschatten dat zij het moeilijk zouden vinden hun tijd goed in te delen om de hoeveelheid stof te kunnen behappen. Ook wat betreft zelfstandigheid geldt dat pas op het moment dat zij daadwerkelijk aan de HBO-opleiding zijn begonnen, zij ervaren hoe het is om minder begeleiding te krijgen zoals zij op het MBO gewend waren en dat is niet altijd even makkelijk.

Eén student geeft aan de zwaarte van de opleiding enorm overschat te hebben, het valt erg mee en zij hoeft niet harder te studeren dan zij op het MBO gewend was.

#### **2.2.4 Conclusie**

De reacties en bevindingen m.b.t. de beelden die deelnemers in het MBO hebben van studeren in het HBO en van de gekozen/overwogen studie, zijn niet eenduidig. Vanuit het HBO wordt vaak geconstateerd dat aankomende studenten de studie onderschatten. De MBO leerlingen zelf blijken een HBO studie echter allerm minst licht op te vatten! Achteraf zeggen ze zelfs wel eens dat het te zwaar was voorgesteld.

De verzamelde gegevens wijzen wel vrij eenduidig op de geldigheid van de volgende samenvatting. De aankomende studenten hebben 'in theorie' een redelijk beeld van inhoud en moeilijkheidsgraad van studeren en de overwogen studie. Dit beeld is echter weinig gedetailleerd en is oppervlakkig. De student weet een aantal dingen (bijv. dat zelfstandigheid belangrijk wordt of dat marketing een belangrijke topic is), maar weet niet goed wat dit betekent (voor hemzelf). Daardoor kan hij volgens de deskresearch en informanten ondanks de voorlichting die heeft plaatsgevonden, wel degelijk volledig verrast worden.

## 2.3 Motieven

Dit hoofdstuk betreft de vraag: Wat voor motieven hebben de deelnemers voor het al dan niet willen gaan studeren in het HBO en (indien van toepassing) voor de beoogde studie?

### 2.3.1 Deskresearch

Publicis Van Sluis Consultants (2003: 23) komen in hun rapport rond het imago van het beroepsonderwijs tot opmerkelijke bevindingen over de motieven die leerlingen hanteren bij hun keuzen: *"De meest cruciale factor voor de keuze voor een bepaalde beroepsopleiding zijn volgens diverse gesprekspartners de faciliteiten: hoe ziet het gebouw eruit, hoe ervaren potentiële leerlingen de sfeer, hoe is de ligging van de locatie? Het komt heel regelmatig voor dat leerlingen uiteindelijk een andere keuze – soms zelfs in een volstrekt ander sector – maken dan ze in eerste instantie van plan waren, puur vanwege de voorzieningen (gebouw en inventaris) die ze bij de opleiding van hun eerste voorkeur hebben aangetroffen."*

De vraag 'Waar doen zich de beste arbeidsmarktmogelijkheden voor?' weegt voor leerlingen – anders dan voor hun ouders! – niet erg zwaar, volgens dit rapport. De ouders willen de hoogst mogelijke opleiding voor hun kind: *"Kies een hoge opleiding, dan kun je altijd nog terug."* In het zelfde rapport wordt geconstateerd dat bij met name allochtone ouders witteboordenbanen sterk in aanzien staan.

Ecabo (2003) voerde een onderzoek uit naar het vervolg van de loopbaan van gediplomeerden MBO-juridisch (SJM CZ, SJM A&P en AJM OB). In het geval van ruim de helft van de 193 ingevulde vragenlijsten is betrokkene door gaan studeren in het HBO, voor het grootste deel (79%) in een verwante studierichting. 30% was gaan werken, waarvan 65% in een juridische functie op MBO-niveau.

De belangrijkste motieven van 92 respondenten om door te gaan studeren in een verwante studierichting waren:

- |   |        |
|---|--------|
| 1) dit sluit goed aan, is een logisch vervolg                     | ± 25 X |
| 2) dit is nodig voor een beroepswens, kans op betere/leukere baan | ± 15 X |
| 3) vind studie leuk, interessant                                  | ± 15 X |
| 4) wil doorstuderen   | ± 10 X |
| 5) meer verdienen   | ± 10 X |
| 6) wil breder, meer mogelijkheden                                 | ± 10 X |
| 7) nog niet willen werken   | ± 10 X |
| 8) geboden studieduurverkorting                                   | ± 10 X |

Opmerkelijk was dat enkele respondenten beide laatstgenoemde motieven combineerden: zij willen nog niet aan het werk, maar dat lijkt niet te zijn omdat ze zo graag studeren.

Het rapport biedt geen informatie over de motieven om *niet* door te studeren.

Het Max Goote Kenniscentrum voor Beroepsonderwijs en Volwasseneneducatie organiseerde in samenwerking met Cinop een workshop met 20 BVE-studenten in het kader van een toekomstverkenning voor het beroepsonderwijs (MGKbve, 2003).



In een samenvatting onder de titel 'Mijn ideale beroepsopleiding is... een beetje relaxt rooster' worden de volgende twee motieven voor het volgen van een beroepsopleiding gerapporteerd:

- 'om later een goede baan te hebben en veel geld te verdienen' (meest genoemd)
  - 'ik wil niet gelijk werken op mijn jonge leeftijd'; als voordeel wordt o.a. genoemd dat je onder leeftijdsgenoten bent en meer tijd voor jezelf overhoudt
- Beroepsinhoudelijke interesse (bijv. 'ik wil graag meer verstand hebben van computers') wordt veel minder vaak als reden genoemd.

Behalve bovenstaande bevindingen over motieven bij de keuzen, komt men in de deskresearch ook regelmatig opmerkingen tegen over motivatie in het algemeen. Gezien het belang hiervan voor loopbaanontwikkeling en studiesucces (zie 1.1) volgen hier enkele van deze bevindingen. Een voorbeeld over de motivatie van deelnemers in het ROC: *"Bij veel opleidingen zijn de leerlingen niet gemotiveerd. Ze gaan alleen maar naar school omdat ze leerplicht hebben. De school kan daar op zich weinig aan doen, strenge controle helpt volgens mij ook niet. Maar je ziet best veel leerlingen een beetje zwemmen en niets doen..."* (BOP/LICA, 2003: 28)

De Jong e.a. (2002) constateren dat bij veel studenten in het eerste jaar van het HBO een 'motivatieknik' optreedt: de motivatie neemt dan gemiddeld duidelijk af. Zij schrijven dit toe aan het niet uitkomen van de voorstelling waarmee de studenten aan de studie begonnen. Dit is vooral het geval bij jongere studenten die voltijd studeren. De motivatie daalt gemiddeld overigens nog wat verder in het tweede jaar om vervolgens in het derde jaar weer wat toe te nemen. Behalve de verkeerde beeldvorming worden als oorzaken genoemd:

- gebrek aan 'person-environment fit' oftewel sociale en academische integratie
- het ontbreken van een lange termijn toekomstperspectief

Tevredenheid over de studiekeuze, de studie plezierig vinden, zich thuis voelen in de opleiding, motivatie en inzet blijken sterk samen te hangen. Van deze variabelen lijkt Tevredenheid over de studiekeuze het sterkste effect te hebben.

Het belang van het hebben van een toekomstperspectief voor motivatie en inzet is eerder aangetoond door Peetsma (1991). Deze voerde een promotieonderzoek uit onder leerlingen in het voortgezet onderwijs rond het verband tussen enerzijds het hebben van een toekomstperspectief en anderzijds de motivatie en inzet. Zijn conclusie is: *"Toekomstperspectief draagt voor ruim 60% bij aan de verklaarde variatie in inzet: een hoog percentage."*

### **2.3.2 Informanten**

Hier volgt een volledig overzicht van motieven die door de twaalf informanten zijn genoemd. De vaakst genoemde motieven staan bovenaan. Er zijn geen wezenlijk verschillen opgemerkt tussen de motieven die informanten uit MBO, HBO en andere organisaties noemen. Wel wordt onderscheid gemaakt in motieven om door te studeren, om *niet* door te studeren en om voor een bepaalde studie of instelling te kiezen.

Motieven om door te studeren in het HBO:

- zichzelf te jong vinden, nog niet 'echt' willen gaan werken (5 X)
- 'hogerop willen', later betere banen vinden (4 X)
- later meer verdienen (3 X)
- wens van de ouders uitvoeren (2 X)
- het studentenleven (2 X)
- zichzelf willen ontplooiën, meer mogelijkheden willen hebben (2 X)
- nieuwsgierig, gewoon willen proberen
- status: 'bachelor worden'
- diploma, 'het papiertje'
- logische weg, waarom zou je het niet doen?
- plezier hebben in het leren
- MBO (te) makkelijk gevonden hebben
- niet meteen een baan gevonden hebben
- gestuurd door werkgever

Motieven om *niet* door te studeren in het HBO:

- het studeren zat zijn (2 X)
- tijdens stage aantrekkelijke baan aangeboden krijgen
- geen geld om door te studeren (geldt relatief vaak voor allochtone studenten)
- te oud zijn/worden voor studiefinanciering
- tegenvallende ervaringen in het MBO, vrezen dat het HBO 'nog rommeliger' zal zijn

Motieven om voor een bepaalde studie of instelling te kiezen:

- vrijstelling(en) (2 X)
- makkelijke, studeerbare opleiding (2 X)
- met vrienden/klasgenoten mee (2 X)
- niet te ver hoeven reizen (2 X)
- ondernemer willen worden (2 X)
- het vak interessant vinden
- vernieuwd gebouw
- merknaam school ('HES')
- niet bij een mammoetinstelling (INHOLLAND) willen studeren
- 'economische opleiding is niet te soft, maar ook niet te technisch'

Twee informanten merken op dat er een sterke relatie is met de conjunctuur: als de werkloosheid in de detailhandel toeneemt, gaan meer deelnemers naar het HBO.

Ook hier vallen negatieve opmerkingen over het algemene motivatiepeil. Eén van de informanten spreekt over een hedonistische cultuur: "*Waarom zou je je inspannen?*" Het onderwijs weet hen niet te motiveren. Docenten klagen volgens hem regelmatig vertwijfeld: "*Ik krijg geen aansluiting, wat doen ze in godsnaam hier, waarom zijn ze niet gemotiveerd?*"

### **2.3.3 Deelnemers en studenten**

Bijna alle respondenten in het MBO geven aan dat zij zichzelf nu nog te jong vinden om te gaan werken. Een aantal van hen geeft aan dat zij er nu nog niet aan moeten denken om een baan te hebben van 9 tot 5, studeren geeft meer vrijheid.

Sommige leerlingen vinden dat je je hele leven nog kan werken en dat je beter nu verder kan leren, nu je nog jong bent.

Voor alle respondenten die verder willen studeren aan het HBO geldt dat zij vinden dat je met een HBO-diploma eerder kans maakt op een (leuke) baan. Je kan hoger instappen en hebt meer doorgroeimogelijkheden. Een aantal van de respondenten zou in de toekomst een leidinggevende baan willen en dat zou met een MBO-diploma toch een stuk moeilijker worden.

Een klein aantal studenten vindt dat het MBO-diploma niet zoveel voorstelt. Je zal altijd een assistentfunctie bekleden, terwijl je met een HBO diploma een assistent onder je hebt werken.

25% van de respondenten geeft aan nog niet het gevoel te hebben dat zij uitgeleerd zijn, dat zij zich verder willen ontwikkelen, meer kennis willen vergaren, zoveel mogelijk uit zichzelf willen halen.

30% van de respondenten geeft aan dat een hoger startsalaris met een HBO-diploma een van de redenen is voor het doorstuderen aan het HBO. Deze 30% betreft mannelijke respondenten. De vrouwelijke respondenten noemen het salaris niet als motivatie om verder te studeren.

Een klein aantal van de geïnterviewde leerlingen geeft aan dat je in de krantenadvertenties alleen nog maar functies ziet staan waarvoor een HBO-diploma wordt geëist en zeggen dat je met een HBO-diploma dan ook een betere kans maakt op een baan.

Over het algemeen geven alle leerlingen aan dat zij het MBO met gemak kunnen halen, niemand vindt het moeilijk. Voor een aantal leerlingen is dit reden om verder te studeren: *"Als ik nu met gemak deze opleiding haal, waarom zou ik dan niet verder studeren. Ik zal straks met een beetje meer inspanning een hogere opleiding kunnen volgen en daardoor ook een betere toekomst krijgen."*

Andere aspecten die worden genoemd zijn: een meer afwisselende baan; meer verantwoordelijkheid; je zit niet jaren lang vast in dezelfde functie, wat wel het geval zou zijn als je alleen een MBO-diploma hebt; van huis uit gestimuleerd worden om verder te studeren.

Eén van de respondenten vertelt dat hij straks met zijn MBO-diploma de zaak van zijn vader zou kunnen overnemen, maar hij wil toch doorstuderen. Stel dat het bedrijf van zijn vader failliet zou gaan, dan heeft hij met een MBO-diploma weinig in handen.

Drie van de 25 geïnterviewde MBO-leerlingen zullen niet verder studeren in het HBO. Eén van hen heeft nu een eigen onderneming die goed loopt en zal geen tijd hebben om daarnaast nog verder te studeren. Een ander zou graag willen doorstuderen maar heeft geld nodig om op zichzelf te kunnen gaan wonen en zichzelf te kunnen onderhouden. De laatste heeft nooit gedacht aan studeren in het HBO, dacht dat je er alleen met een HAVO-diploma terecht kan.

Onder de geïnterviewde leerlingen zijn er maar weinig die precies weten welke opleiding zij zouden willen gaan volgen. Degenen die het zeker weten, willen een specifieke opleiding die niet op veel hoge scholen wordt aangeboden, zoals Fashion management. Sommigen vinden een bepaald vak op het HBO erg leuk en willen zich daarin verder specialiseren.

Het merendeel twijfelt nog tussen een aantal opleidingen en een paar hebben nog geen idee welke opleiding zij willen volgen op het HBO.

Op de vraag 'waarom kies je voor de beoogde studie?' antwoorden de leerlingen die verder willen in dezelfde sector, dat de opleiding op het HBO breed is en dat zij zich verder willen specialiseren op het HBO. De meesten geven aan dat een opleiding in het verlengde van hun huidige MBO-opleiding een logische stap zal zijn en dat zij het belangrijk vinden dat de HBO-opleiding waar zij uiteindelijk voor zullen kiezen goed moet aansluiten bij hun huidige MBO-opleiding.

Dit argument wordt ook genoemd door de HBO respondenten. Zij hebben gekozen voor een HBO opleiding die in dezelfde lijn lag als hun MBO vooropleiding (een aansluitende opleiding).

### **2.3.4 Conclusie**

Er worden vrij veel en vrij uiteenlopende antwoorden gegeven op de vraag naar de motieven voor al dan niet doorstuderen en voor de beoogde of gekozen studie. Het maakt wel enig verschil hoe de vragen gesteld worden (mondeling of schriftelijk) en wie ze beantwoordt (leerling/student of informant).

Niettemin valt op dat het soort motivatie dat het meest belangrijk is voor studieresultaten (intrinsieke motivatie, d.w.z. studeren en het vak leuk vinden) vrij zeldzaam is. Extrinsieke motieven (bijv. de aantrekkelijkheid van het gebouw, latere verdiensten, 'het papiertje', het studentenleven, de mening van anderen...) en negatieve motieven (nog niet willen werken, niet reizen, niet langer dan noodzakelijk studeren...) worden veel vaker genoemd.

Volgens zowel de informanten als de respondenten is het belangrijkste motief: zichzelf te jong achten om te gaan werken. Deze bevinding roept wel de vraag op wat het betekent. Immers het grootste deel van de studenten werkt al lang in een baan van gemiddeld 10 uur per week. Zou een meer exacte formulering zijn dat men zich te jong voelt om op te houden met studeren? De in de voorgaande paragrafen vermelde gegevens over het algemene motivatiepeil van deelnemers en studenten voor de studie wijst niet in die richting. Het meest waarschijnlijke antwoord is dat velen de jeugdstatus of het studentenleven nog niet willen opgeven.

## **2.4 Pedagogisch/didactische aspecten**

Spelen pedagogisch/didactische aspecten (bijv. ideeën over projectonderwijs, leerstijl) een rol bij de beslissingen over doorstuderen na het MBO, zo ja, welke?

### **2.4.1 Deskresearch**

Uit paragraaf 2.3.1 blijkt dat pedagogisch/didactische aspecten niet expliciet voorkomen in de in de literatuur aangetroffen motieven. In 2.5.1 zal nog blijken dat zij wel een rol kunnen spelen bij het al dan niet behalen van succes in het HBO.

### **2.4.2 Informanten**

De informanten zijn vrijwel unaniem in hun oordeel dat pedagogisch/didactische aspecten bij de beslissingen t.a.v. doorstuderen nauwelijks of geen rol spelen.

Zaken als de reputatie van de school, de vraag of je vrijstellingen krijgt, de sfeer en de indruk die mensen, gebouw en kantine maken, worden veel belangrijker gevonden. Leerlingen stellen volgens de informanten nooit vragen als: 'hoe wordt er les gegeven?'. Ouders soms wel. Slechts bij uitzondering kiest een student een opleiding vanwege de vorm van Projectgestuurd Onderwijs. Voor velen heeft Projectgestuurd Onderwijs echter de reputatie: 'ik hoef er zelf niet zoveel aan te doen, geen huiswerk te maken, maar ik leer er ook niet veel van'.

Volgens verschillende informanten is het wel een feit dat veel deelnemers in het MBO afgeschrikt worden door de eis tot zelfstandigheid en de angst om te 'verzuipen'. Dit naast het 'opzien tegen dikke boeken'.

### **2.4.3 Deelnemers en studenten**

20% van de respondenten geeft aan dat didactische aspecten een rol spelen. Sommigen kiezen bewust voor projectonderwijs omdat zij het werken in kleine groepjes leuker vinden. Deze leerlingen hebben al geïnformeerd bij verschillende scholen en zullen kiezen voor de school die projectonderwijs aanbiedt. Bij twee respondenten speelt het onderwijs in het Engels een belangrijke rol. Zij volgen nu ook een Engelstalige MBO-opleiding (International Business Studies) en vinden het belangrijk om in het HBO ook verder te gaan met een Engelstalige opleiding zodat zij de taal niet verleren en omdat zij vinden dat het belangrijk is de Engelse taal goed te beheersen als je de richting van internationale handel op wilt.

Bij één student op het HBO speelde het projectonderwijs een rol bij de beslissing om CE te gaan studeren. Hij heeft eerst een jaar Bedrijfseconomie gestudeerd, maar vond dat te theoretisch. Heeft toen bewust gekozen voor een opleiding waar bij je meer in kleine groepjes kan samenwerken.

De resterende 80% geeft aan dat didactische aspecten geen rol spelen; de meesten hebben er niet over nagedacht.

### **2.4.4 Conclusie**

Pedagogisch/didactische aspecten spelen zelden een expliciete rol als motief bij de beslissing om door te studeren in het HBO en bij de keuze van de opleiding. Op de achtergrond speelt wel het grote verschil tussen de (vaak reproductiegerichte) leerstijl van de deelnemer in het MBO en de gevraagde (meer toepassings- of betekenisgerichte) leerstijl in het HBO. Als men een reproductiegerichte leerstijl heeft, zijn dikke boeken zeer afschrikwekkend. Ook de in het HBO vereiste zelfstandigheid schrikt af. In die zin spelen pedagogisch/didactische aspecten in een aantal gevallen wel degelijk een rol bij de beslissing om *niet* door te gaan in het HBO.

Ook op nog een andere manier spelen didactisch/pedagogische aspecten een rol, namelijk zoals is aangegeven in 2.1.2: leerlingen die in het MBO 'ouderwets' onderwijs volgen, zijn volgens een informant minder goed in staat om bewuste, eigen loopbaankeuzes te maken dan leerlingen die projectmatig onderwijs volgen of 'contextrijk' leren.

## 2.5 Doorstroomcompetenties

De vragen die in dit hoofdstuk centraal staan, zijn: Wat gaat bij studenten in het HBO, die afkomstig zijn uit het MBO, goed en wat gaat niet goed? Wat voor problemen komen zij tegen? Bij niet-succesvolle studenten: wat ging er mis, waar lag de oorzaak? Bij succesvolle studenten: waaraan is het succes te danken?

Kortom: welke competenties zijn cruciaal bij een succesvolle doorstroom MBO-HBO?

### 2.5.1 Deskresearch

Smulders, Derkzen en Klarus (2002) onderzochten 'wat de knelpunten zijn die MBO'ers ervaren bij de doorstroom in het economische HBO'. Zij voerden een literatuurstudie uit en hielden interviews met studietoelators HEO en studenten (HEO) die afkomstig waren uit het MBO. De aldus verzamelde gegevens hebben zij voorgelegd aan een expert panel. Qua opzet lijkt het onderzoek van Smulders c.s. enigszins op het onderhavige, met dien verstande dat zij zich vooral gericht hebben op de HBO-zijde.

De belangrijkste bevindingen van Smulders, Derkzen en Klarus zijn:

- er zijn in het HBO weinig concrete gegevens voorhanden over de instroom en uitval naar vooropleidingen en studierichting; er wordt op de hogescholen geen gerichte evaluatie gedaan naar de problematiek van MBO'ers of havisten bij instroom.
- MBO en HBO verschillen qua curriculum inhoud en -opbouw en leerstijl:

| MBO                              | HBO                            |
|----------------------------------|--------------------------------|
| - leerstof in kleinere stukjes   | - meer zelfstandigheid vereist |
| - vaker getoetst                 | - minder getoetst              |
| - meer begeleiding en uitleg     | - minder begeleiding en uitleg |
| - meer op beroepscontext gericht | - meer op kennisniveau gericht |
| - meer op reproductie gericht    | - meer op inzicht gericht      |

Bovendien kunnen de MBO-opleidingen deficiënties met zich meebrengen en daarvoor een extra handicap (bijv. op het gebied van tweede taal/economie). Tot slot: *"De meeste studenten geven aan dat ze in het MBO niet zijn voorbereid op het onderwijs in het HBO, ook niet wanneer ze een doorstroomdeekwalificatie hebben gevolgd."* (o.c.: 5)

De meeste schattingen van het percentage uitvallers onder de MBO'ers in het eerste jaar van het HBO variëren tussen 25 en 40%. Dit zou ongeveer gelijk zijn aan de uitval onder studenten die afkomstig zijn van de HAVO.

Overigens weten MBO en HBO weinig van elkaar. Swart-Larooy (2002) rapporteert een onderzoek van ECABO waarin personeel in het HBO geënquêteerd werd. 50% van hen 'is onvoldoende bekend met de MBO-kwalificaties'. Bij de beheerders van MBO-kwalificaties speelt op hun beurt onbekendheid met HBO-profielen een rol. Verder constateert de auteur: *"Binnen het HBO is ruim 85% overwegend niet tot absoluut niet bekend met de gevolgde leerroute van de instromende MBO-student."* (o.c.: 10).

Onstenk en Ten Boogert (2001) hebben in opdracht van COLO een 'profiel leercompetenties voor het beroepsonderwijs' opgesteld. Over de doorstroom van MBO naar HBO stellen zij dat het gaat om 'het kunnen verwerven van complexere en meer abstracte kennis en professionele vaardigheden'. *"Daarbij vereist het HBO ten tweede veelal meer zelfstandig en actief leren van studenten, bijvoorbeeld wat betreft het stellen en eigen maken van doelen, het zelf problemen formuleren; het opzoeken, selecteren en verwerken van complexe informatie; het sturen en bewaken van de eigen studievoortgang. Dat betekent ook het kunnen leren in uiteenlopende leeromgevingen (met weinig of geen externe sturing, op afstand en in verschillende groepssamenstellingen)"* (o.c. p. 7/8)

Een gangbare veronderstelling is dat leerstijl een bepalende factor zou zijn. Zo zou in het HBO een betekenisgerichte leerstijl (proberen de studiestof goed te begrijpen; de stof kritisch verwerken door er zelf actief mee bezig te zijn) tot betere resultaten moeten leiden dan een reproductieve leerstijl (proberen de studiestof goed te onthouden; systematisch herhalen/memoriseren van stof). Voor deze stelling bestaat vooralsnog echter geen empirisch bewijs. Zo rapporteert Busato (1998) dat er geen verschil bestaat tussen de prestaties van studenten met een reproductieve en met een betekenisgerichte leerstijl en Schouwenburg (2000) dat leerstijl überhaupt weinig voorspellende waarde heeft. Een mogelijke verklaring is, dat de gehanteerde criteria (vaak het aantal behaalde studiepunten) te 'schools' zijn; wellicht zijn de studenten met een betekenisgerichte stijl niet kwantitatief, maar wel kwalitatief beter. Misschien zullen zij het in het competentiegerichte onderwijs of naderhand als beroepsbeoefenaren ook beter doen.

Swart-Larooy (2002) noemen o.g.v. schriftelijke enquêtes onder 25 voorzitters LOO's (Landelijk Opleidingsoverleggen) en managers doorstroom in de economische sector als belangrijkste factoren voor succes:

- 1) abstractieniveau
- 2) taalbeheersing
- 3) beheersing wiskunde, economie, rekenen, statistiek
- 4) studiehouding, zelfreflectie, multidisciplinair kunnen werken

Baarda en Gransbergen (2003) voerden deskresearch uit en interviewden een tiental 'sleutelfiguren', vooral in de sector techniek, rond de vraag welke demonstreerbare competenties een MBO-gekwalficeerde nodig heeft om met succes een HBO-opleiding af te ronden. Zij concluderen dat er aansluitingsproblemen zijn op de volgende punten:

- wis- en natuurkunde en abstractie
- Nederlands
- Engels
- soms Duits
- zelfstandigheid en planning en organisatie
- zelfdiscipline
- tempo
- communicatieve en sociale vaardigheden

Temminck Tuinstra (2001) onderzocht in hoeverre de variabelen van Spiegel, een uitgebreid geautomatiseerd testprogramma (tests voor verschillende soorten verstandelijke capaciteiten, interesses, persoonlijkheid, motivatie en persoonlijke omstandigheden) voorspellende waarde hebben voor het aantal behaalde studiepunten

na een jaar studie aan verschillende studierichtingen (educatieve opleidingen, ergotherapie, informatica en elektrotechniek) van de Hogeschool van Amsterdam. De onderzoeksgroep bestond uit 219 studenten van het studiejaar 1999-2000.

Een conclusie van dit onderzoek is dat van alle variabelen motivatie het sterkste positieve verband heeft met studieprestaties. Van de drie gemeten aspecten van motivatie gaat het vooral om het aspect 'zekerheid/vertrouwen m.b.t. de gekozen studie'. In de tweede plaats heeft het aspect intrinsieke motivatie voorspellende waarde. Het derde aspect, prestatie-motivatie, heeft geen relatie met de prestaties van de student.

Behalve deze relaties met motivatie zijn er tevens relaties gevonden met de capaciteiten- en persoonlijkheidstests, maar deze zijn minder eenduidig. De resultaten suggereren dat sommige studies (de educatieve opleidingen) meer een beroep doen op taalvaardigheid, andere (ergotherapie) op ruimtelijk inzicht. Van de persoonlijkheidskenmerken (gemeten met de NEO-PI-R) hebben vier aspecten van Altruïsme en één aspect van Nauwgezetheid (nl. Betrouwbaarheid) lichte positieve verbanden met het behaalde studiesucces. Deze bevindingen zouden verklaard kunnen worden vanuit het belang van sociale processen (o.m. het werken in projectgroepen) in het HBO.

Verschillende onderzoeken naar de oorzaken van studie-uitval en studiesucces in het Wetenschappelijk Onderwijs (Prins, 1997; Os, 2001; Van den Berg, de Boom en Hofman, 2001) wijzen op motivatie – en dan met name intrinsieke motivatie en zekerheid omtrent de studiekeuze – als belangrijkste factor.

### **2.5.2 Informanten**

Volgens informatie van een informant over een helaas niet gepubliceerd onderzoek van een student aan de Hogeschool Rotterdam zijn de door studenten meest genoemde redenen voor uitval:

- 'mijn beeld klopte niet'
- 'vind de studie niet interessant'
- 'ben niet voldoende gemotiveerd'

Slechts weinigen voerden 'te moeilijk' aan als reden voor uitval.

Een eerste punt dat opvalt in de gesprekken is dat de informanten in het MBO weinig weten van hoe het de oud-deelnemers in het HBO vergaat. In het HBO weet men eveneens weinig specifiek van de studenten die afkomstig zijn van het MBO, zoals in de voorgaande paragraaf op basis van onderzoek van Swart-Larooy (2002) al is geconstateerd. De bestaande volgsystemen geven hierop geen antwoord. De beschikbare informatie is dus grotendeels afkomstig van studenten die af en toe terugkomen op het ROC en HBO docenten die 'toevallig' weten dat een student uit het MBO komt.

De meeste van de succesbevorderende en –belemmerende factoren die de in totaal twaalf informanten noemen, betreffen studenten in het algemeen en niet specifiek studenten afkomstig uit het MBO.



Succesbevorderend:

- vrijwel alle informanten benadrukken 'zaken' in een brede, maar moeilijk nader te onderscheiden groep, die aangegeven wordt met termen als wil, inzet, motivatie, voldoende willen werken, discipline, doorzettingsvermogen (11 X genoemd)
- zelfstandigheid (5 X)
- zelfvertrouwen (3 X)
- abstractievermogen (2 X)
- in groepen kunnen werken (2 X)
- schrijven (2 X)
- plannen en je aan planning/deadlines houden (2 X)
- zelfinzicht, zelfreflectie (2 X)
- echte interesse, nieuwsgierigheid, enthousiasme (2 X)
- initiatief
- ondernemerszin
- vaardigheden op het gebied van vergaderen en presenteren
- een bewuste keuze gemaakt hebben
- begeleiding vragen als je dat nodig hebt
- een gestructureerd leven leiden
- assertiviteit
- begeleiding krijgen
- geconfronteerd worden met eisen of dreigement van Bindend Negatief Advies

Succesbelemmerend:

- gebrek aan wiskunde/statistiek kennis (7 X genoemd)
- reproductieve leerstijl, niet om kunnen gaan met 'grote brokken' (bijv. een heel boek in korte tijd scannen) (4 X)
- niet kunnen rekenen/met rekenmachine omgaan (3 X)
- te veel tijd aan (bij)baan besteden (2 X)
- gebrekkige Nederlandse taalvaardigheid (2 X)
- slechte studiegewoonten (pas op de laatste avond beginnen)
- afwachtende houding
- ziekte
- problemen in de privé-sfeer
- de vrijheid niet aankunnen
- 'je plaats niet kunnen vinden'
- niet goed aantekeningen kunnen maken
- met verkeerde voorstelling van zaken starten
- informatie over faciliteiten, inschrijfdata en -procedures e.d. niet tot je nemen
- faalangst
- verkeerd gekozen hebben

Drie informanten merken op dat het vaak mis gaat bij de 'zware bedrijfseconomische vakken' (financiële analyse, kostenberekening, statistiek...). Wat er dan precies mis gaat is echter minder duidelijk. Toetsen voor het vak bedrijfsadministratie verlopen in de propedeuse dramatisch, terwijl het volgens de informanten 'toch echt best te maken zou moeten zijn, voor iemand die z'n taken maakt'. Sommige, beslist niet geniale studenten, halen er een tien voor.

Dit komt overeen met uitspraken van andere informanten: *"Je hoeft geen wonderleerling te zijn; als je je huiswerk maar maakt."* *"Wie er echt voor gaat zitten, redt het."* *"Succes in het HBO heeft nauwelijks iets te maken met vooropleiding of capaciteiten. Je vindt iets leuk en je gaat ervoor. Als je echt wilt, dan lukt het je."*

Een andere informant zegt dat door de financiële druk de kwaliteitseisen teruglopen. Hij laat een voorbeeld zien van een hogeschool in het zuiden van het land die turbo en bi-turbo trajecten aanbiedt. Ook aan de kant van de ROC verschuiven grenzen. Bij onzekerheid over niveau drie of vier, wordt volgens dezelfde informant gemakkelijk het sticker van niveau vier opgeplakt. Volgens een andere informant is het ambitieniveau van veel ROC's te laag: zij dagen deelnemers onvoldoende uit. Een niveau vier opleiding zou volgens hem de volle vier jaar moeten duren, terwijl veel ROC's zich beperken tot 3 ½ of zelfs 3 jaar.

Het woord 'zelfstandigheid' wordt in verschillende betekenissen gebruikt:

- iets uitvoeren of uitzoeken, zonder het nodig te hebben achter de broek gezeten te worden
- je niet gek laten maken, je eigen lijn trekken (naar rechts durven gaan, ook als de groep naar links gaat), zonder door te slaan naar eigenwijsheid.
- probleemoplossend vermogen, 'coping': zelf nadenken en iets aan je problemen doen

Twee informanten benadrukken dat studenten zich (op soms onverwachte wijze) kunnen ontwikkelen: *"Sommige studenten lijken in het begin helemaal niet geschikt, maar ontwikkelen zich toch succesvol."* *"Als het eerst niet lukt, gaat het daarna met een beetje extra, coachende begeleiding vaak wel."*

### **2.5.3 Deelnemers en studenten**

Bijna alle respondenten noemen motivatie als het belangrijkste. Wat daarna het meest wordt genoemd zijn zelfstandigheid en discipline.

Daarna volgen competenties als samenwerken, doorzettingsvermogen en intelligentie.

Minder vaak wordt genoemd: juiste opleiding kiezen, stressbestendigheid gezien de grote hoeveelheid lesstof en het nemen van initiatieven.

Een van de HBO respondenten vindt het overdreven zoals er gepraat wordt over het HBO. Het zou zo zwaar zijn. Zij ervaart het anders en denkt dat dit beeld veel mensen zal afschrikken verder te studeren in het HBO.

Een belangrijke factor is of de projecten, het samenwerken in de groepen, goed verloopt. Ook wordt genoemd het meestal aanwezig zijn tijdens colleges.

De eerstejaars studenten geven aan dat zij nog geen problemen tegen komen. Tot nu toe halen zij alle toetsen en loopt de opleiding naar tevredenheid.

De tweede- en derdejaars studenten geven aan dat het maken van een planning erg moeilijk is. De te leren stof is veel en de studenten vinden het moeilijk om hun tijd goed in te delen. Lastig wordt genoemd een geijkte manier te vinden om een vak aan te pakken (dus: hoe moet je studeren?). Beide studenten geven aan dat de stap van MBO naar HBO veel te groot is. Om de twee opleidingen beter op elkaar te laten aansluiten vinden zij dat het MBO wat moeilijker gemaakt kan worden door de leerlingen zelf meer te laten doen en meer leerstof en tentamens te geven.

Verder zouden wiskunde en statistiek in het programma opgenomen moeten worden omdat je als MBO-er op dit gebied een grote achterstand hebt vergeleken met havisten.

### **2.5.4 Conclusie**

Alle geraadpleegde literatuur en alle reacties van informanten en respondenten overziend, kan geconcludeerd worden, dat factoren aan de kant van het *willen* het belangrijkste zijn. Wanneer de wil sterk genoeg is dan volgen inzet, discipline, doorzetten en succes in de meeste gevallen 'vanzelf'.

Beperkingen aan de kant van het *kunnen* lijken vaak, of voor een groot deel, door een sterk willen gecompenseerd te kunnen worden. Omgekeerd kan een surplus aan kunnen een gebrek aan wil compenseren. Ruime capaciteiten helpen ook de studie makkelijker of beter te doorlopen.

Aan de kant van het kunnen zijn met name de volgende capaciteiten en vaardigheden van belang:

- cognitieve vermogens (d.w.z. kunnen analyseren, verbanden leggen, abstraheren, begrijpen)
- vaardigheden op het gebied van Nederlandse taal en rekenen
- kennis van wiskunde en statistiek
- sociaal/communicatieve vaardigheden

Tot slot worden zelfstandigheid (in verschillende betekenissen) en een voor HBO geschikte leerstijl van groot belang geacht.

## **2.6 Behoeften**

In dit hoofdstuk staat de volgende vraag centraal: Welke behoeften hebben de deelnemers en studenten op het gebied van feedback en begeleiding in de studieloopbaan? Volgens verschillende informanten is dit 'de hamvraag'. Daarom is de beantwoording van deze vraag uitvoeriger dan bij de andere vragen. Deze vraag wordt niet alleen beantwoord vanuit het perspectief van de deelnemer/student, maar ook vanuit het institutionele perspectief: wat heeft de persoon nodig voor een goede loopbaanontwikkeling?

### **2.6.1 Deskresearch**

#### Evaluatie van bestaande voorlichting en begeleiding

Over het algemeen genomen zijn de leerlingen zelf volgens het eerder genoemde onderzoek van Jansen, Seij en Semeijn (2003) wel tevreden over de studievoorlichting, maar de informatie over de aansluiting van MBO op HBO vindt men tekortschieten; deze moet uitgebreider en overzichtelijker.

Nettinga en Overweg (2001) evalueerden de Open Dag van de Hogeschool Rotterdam. Zij vinden het aantal MBO'ers bij deze open dag 'opvallend groot' (23%), terwijl op deze doelgroep een relatief geringe communicatie-inzet vanuit de hogeschool heeft plaatsgevonden. De voorlichting over opleiding en beroep die op deze open dag is gegeven, wordt overwegend goed tot zeer goed gewaardeerd door de bezoekers.

De voorlichting over de opleiding vindt 73% (zeer) goed, bij de voorlichting over het beroep is dit 61%. Opvallend is verder dat 46% de open dag bezoekt in het jaar van het eindexamen, maar dat 32% pas volgend jaar of nog later eindexamen zal doen.

De twijfel om in te schrijven voor de bezochte opleidingen is ten opzichte van het jaar daarvoor overigens met tien procent gestegen. Vergeleken met 'andere hogescholen' (een niet nader gedefinieerde benchmark) worden de kwaliteit van de open dagen en van de voorlichting van de HR door docenten en studenten en over het beroep positief beoordeeld. De beoordeling van de kwaliteit van brochures, website en advertenties ligt ongeveer op hetzelfde niveau als die van andere hogescholen. Bezoekers van de open dag hebben meestal al een vrij positieve basisattitude t.o.v. de hogeschool. Ze hebben zich ook vaak goed voorbereid volgens dit evaluatieonderzoek.

Aan de Hogeschool Rotterdam bestaat ook de mogelijkheid van 'proefstuderen'. Bij Commerciële Economie betekent dit bijvoorbeeld dat de leerling kennis maakt met een aantal kernelementen van de studie. Samen met ouderejaars studenten gaan ze in de praktijk aan de slag. Verder bezoeken ze de sportfaciliteiten en krijgen ze een rondleiding door ons nieuwe gebouw.

In 2003 namen ongeveer 1300 belangstellenden aan het proefstuderen deel. Volgens het Eindrapport Proefstuderen (Hogeschool Rotterdam, 2003) is het voor verreweg de meeste deelnemers een geslaagde activiteit. 86% vindt het 'een aanrader'. De Hogeschool concludeert dat proefstuderen een goede mogelijkheid biedt om de opleidingskeuze te toetsen. Het is een 'kwaliteitsinstrument bij uitstek waar a.s. studenten zeer tevreden over zijn.' (o.c.: 2). *"De keuze wordt beproefd, maar niet altijd bevestigd. Zowel wanneer de opleidingskeuze steviger verankerd wordt als wanneer deelnemers juist gaan twifelen, verhoogt Proefstuderen de kwaliteit van de keuze van de leerling en draagt daarmee bij aan een verbetering van de aansluiting vo-HBO."* (o.c.: 6).

Niettemin zijn er enkele kanttekeningen:

- de opkomst op de tweede dag van het programma is een stuk minder dan op de eerste dag; daarom is besloten over te gaan op een eendaagsprogramma
- de deelnemers zouden het nog wel realistischer willen: meer echte lessen, meer contact met echte studenten...
- Verreweg de meeste deelnemers zijn havisten, slechts ongeveer 9% is MBO'er. In 2000 was het aandeel MBO'ers overigens nog veel kleiner (3%).
- Leerlingen willen alleen informatie krijgen over de opleiding waarvoor ze zich hebben ingeschreven. Ze zijn niet geïnteresseerd in de overige clusteropleidingen.

In lang niet alle onderzoeken blijkt de deelnemer of (aankomende) student tevreden over de ontvangen voorlichting en begeleiding.

Bevindingen van OSA (2003) geven een aanwijzing dat de bestaande voorzieningen voor keuzebegeleiding niet aan de behoeften van de leerlingen voldoen. *"Scherp komt naar voren dat jongeren in het maken van loopbaankeuzes vooral terugvallen op hun primaire relaties (ouders, Partner.) De professionele circuits van loopbaanadvisering spelen geen enkele rol van betekenis. Jongeren mobiliseren vooral hulpbronnen in hun privé-wereld of varen op eigen keus."*

Smulders, Derkzen en Klarus (2002: 23) constateren dat er nog nauwelijks sprake is van een systeem van loopbaanbegeleiding: *"De studenten denken bij voorbereiding door het MBO richting HBO allereerst en vooral aan voorlichting omtrent studiekeuze. Van de 23 studenten vinden 17 studenten de voorbereiding qua voorlichting redelijk slecht tot heel slecht. De klacht is dat men het allemaal zelf uit moest zoeken ..."*

Ook uit het onderzoek van BOP/LICA (2003) blijkt dat er (te) weinig aan studie- en beroepskeuzebegeleiding wordt gedaan: *"Op de vraag of er voorlichting is over studie en beroep vanuit de school, reageren de jongens verbaasd. 'Nee, dat werkt hier zo niet'. Ze weten eigenlijk ook niet wat ze zich daarbij zouden moeten voorstellen."* (o.c.: 26). *"Nee hoor, niemand helpt ons met kiezen voor de juiste opleiding"* (o.c.: 7). *"De voorlichting over studie en beroep moet echt beter."* (o.c.: 32). Opvallend is dat er überhaupt weinig persoonlijk contact lijkt te zijn met docenten. Zo zegt een leerling over persoonlijke problemen: *"Maar dan ga je niet naar de leraar om het te bespreken, ik kijk wel uit."* Ook van medeleerlingen kan hij zich niet voorstellen dat ze naar de leraar gaan om iets persoonlijks te bespreken. (o.c.: 26) De Onderwijsraad komt tot vergelijkbare conclusies (2003: 27): *"Veel malen klinkt er een roep om meer aandacht van de docent voor (verschillen tussen) jongeren en wat hen beweegt. Meer respect voor de leerling, 'leerling-vriendelijker', een betere sfeer, meer saamhorigheidsgevoel kweken, jongere leerkrachten die zich kunnen inleven en jongeren begrijpen en een persoonlijker, meer individuele benadering..."* *"Wat is volgens jou een goede docent? Iemand die luistert, die weet wat er in het nieuws is, die weet wat er leeft onder jongeren... Er is op school één echt goede docent: die luistert echt naar je..."*

Ook de Onderwijsraad noteert klachten over het ontbreken van keuzebegeleiding: *"Verder vinden de leerlingen in alle sectoren dat zij er wat betreft de keuze voor een vervolgopleiding alleen voor staan.... Het komt voor dat leerlingen niet op de hoogte zijn van het bestaan van een decanaat in de school. Maar leerlingen zoeken zelf ook niet actief en maken weinig gebruik van beschikbare middelen zoals een informatiecentrum of website."* (o.c.: 28)

In hun nabeschuiving schrijft de Onderwijsraad: *"Opvallend is de grote voorkeur voor praktische vakken of doe-leren en een meer gestructureerde en actieve aanpak van de studie- en beroepskeuze."* (o.c.: 30)

De studenten in het onderzoek van Publicis Van Sluis Consultants (2003: 22) gaven aan *"dat de doorstroommogelijkheden en -voorwaarden (minimaal MBO-4-niveau vereist) niet altijd duidelijk zijn."* In hun rapport constateren de auteurs van dit rapport echter: *"Er is van een gebrek aan informatie bepaald geen sprake, integendeel. Het beroepsonderwijs onderneemt ruim voldoende op het gebied van voorlichting. Het motto zou volgens de decanen dan ook moeten zijn: 'niet méér voorlichting, maar beter', waarbij 'beter' refereert aan 'vanuit het perspectief van de leerling' ". Nu zien de leerlingen volgens Publicis Van Sluis Consultants (2003) de voorlichting te vaak als een verplicht nummer.*

Net als de Onderwijsraad vinden Publicis Van Sluis Consultants met name praktijkgeoriënteerde activiteiten van belang. Deze kunnen volgens de auteurs veel invloed hebben op de keuze voor een (vervolg)opleiding, bijv. een week stage, waarbij niet alleen lessen gevolgd worden, maar waar ook een bedrijf bezocht wordt en waar de leerling echt de handen uit de mouwen moet steken.

Een decaan wordt geciteerd (o.c.: 24): *"Vaak worden tijdens zo'n MBO- of HBO-week verwachtingen doorgeprikt: hé, het is dus op het MBO niet alleen maar rozengeur en maneschijn, er zitten ook saaie lessen bij. Het kan tijdens zo'n voorlichting twee kanten opwerken: óf leerlingen worden bevestigd in hun voorlopige keuze óf ze stellen hun besluit bij. In beide gevallen voorziet de praktijkoriëntatie dus in een behoefte."*

Dit sluit aan bij de bevindingen van BOP/LICA (2003: 7). Volgens de auteurs van dit rapport zijn de leerlingen niet gebaat bij alleen voorlichtingsmateriaal: *"Ook al weten ze precies wat er op de arbeids- en opleidingsmarkt te koop is, ze moeten er nog wel achter komen wat het beste bij hun past. Ze worden nog niet genoeg aan het denken gezet over zichzelf en hun arbeidsrol."*

Voorlichting is niet genoeg. *"Het is van groot belang dat jongeren in staat zijn zich een helder beeld te vormen van hun eigen ambities en vaardigheden."* (OSA, 2003).

#### Aan welke maatregelen bestaat behoefte?

Eén van de maatregelen die tot nu toe beproefd zijn, is de 'doorstroomdeelkwalificatie'. Smulders, Derkzen en Klarus (2002: 5, resp. 34) zijn duidelijk in hun oordeel hierover: *"De doorstroomdeelkwalificatie (ddk), bedoeld om de doorstroom te verbeteren, speelt geen rol van betekenis bij het toelaten, of voor de invulling van verkorte trajecten. Gezien de diversiteit die bestaat in onderwijsvormen tussen MBO en HBO, maar ook tussen de MBO-instellingen en tussen de HBO-instellingen onderling is er geen bijdrage te verwachten van de doorstroomdeelkwalificatie."* *"In het verleden is ingezet op verbetering van de ddk. Op basis van verschillende argumenten concluderen we dat deze weg verlaten kan worden. De ddk vormt een voorziening die een verbinding probeert te leggen tussen MBO en HBO. MBO en HBO zijn echter te divers om afstemming door middel van landelijke doorstroomdeelkwalificaties (ddk's) mogelijk te maken."*

Smulders, Derkzen en Klarus c.s. zien meer in:

- Flexibilisering (de loopbaan van de leerling centraal; leveren van individueel maatwerk...)
- Competentiegericht onderwijs
- en EVC.

Vier van de zeven door hen geïnterviewde studietoelators zien hier echter weinig in. EVC noemen ze een 'hype'. Het idee van Smulders, Derkzen en Klarus over EVC is: *"Door bij aanvang van de studie in het HBO te starten met een EVC-procedure zijn hogescholen in staat het startniveau van de student te bepalen en daar een gericht vervolgt traject op aan te bieden."* (o.c.: 36) Zij zijn hiervan echter nog geen goede voorbeelden in de praktijk tegengekomen. Hun pleidooi voor EVC berust bovendien op nog niet gerealiseerde voorwaarden. De belangrijkste zijn dat er een beoordelingsstandaard is, die geschikt is voor het beoordelen van door een individu verworven competenties op uiteenlopende niveaus van beroepsmatig functioneren (van operationeel functioneringsniveau voor het VMBO tot een managementniveau voor HBO) (p. 37) en een (in MBO, HBO, bedrijfsleven) gedeelde competentiefilosofie (p. 38).

Een ander spoor waarlangs gewerkt is, is het komen tot doorlopende leerwegen d.m.v. regionale samenwerking. Dit stuit echter op de grote verschillen tussen opleidingen.

Bijvoorbeeld Regtvoort (2002: 25) concludeert o.g.v. een onderzoek naar de mogelijkheden van een doorlopende MBO-HBO leerweg op het gebied van communicatie: *"De wijze waarop HBO-opleidingen Communicatie hun onderwijs vorm en inhoud geven is te zeer divers om te komen tot een eenduidige doorlopende leerweg. De oplossing ligt in het separaat opvangen van MBO-studenten..."*

Samenwerking tussen ROC's en HBO-instellingen blijkt echter moeilijk tot stand te komen, zo blijkt ook uit opmerkingen van enkele informanten in dit onderzoek. Zij vertellen dat ze al sinds 1996 bezig zijn met de aansluiting tussen middelbaar en hoger beroepsonderwijs en behoorlijk gefrustreerd zijn geraakt. *"Steeds weer nieuwe mensen, steeds weer een voorstelrondje, mensen die niet op komen dagen bij vergaderingen, steeds opnieuw beginnen, verborgen agenda's, dingen geheim willen houden om andere scholen niet op ideeën te brengen, docenten die het te druk hebben, afspraken die niet uitgewerkt worden, colleges van bestuur die vanwege de kosten niet accoord gaan met afspraken die op lager niveau gemaakt zijn..."*. Bovendien bestaan er zowel in ROC's als in HBO-instellingen veel opleidingen, waardoor het uiteindelijk maar om heel kleine aantallen leerlingen gaat. Een informant sprak van 'een wildgroei aan convenanten'.

Het onderzoek van LICA (2002) met in MBO en HBO uitgezette vragenlijsten, bevestigt de matige tevredenheid met de resultaten van regionale samenwerking, vooral als men wat dieper in de organisaties doordringt. Niettemin zijn er succesvolle projecten. Bijvoorbeeld Weijers (2003) bericht over de samenwerking tussen twee ROC's en een hogeschool in Friesland. Leerlingen in het driejarige programma MBO Retail volgen vanaf de tweede helft van hun eerste jaar een propedeuse programma van een dagdeel per de week over vijf semesters: 'MBO + pro HBO'. Zo bekorten ze hun HBO-studietijd met een jaar. Uitvoering vindt plaats door MBO docenten. Met probleemgestuurd onderwijs en een programma voor professionele en persoonlijke ontwikkeling doen zij niet alleen inhoudelijk kennis op, maar leren zij ook over de manier van studeren in het HBO.

Volgens Smulders, Derkzen en Klarus (2002: 35) kleeft aan deze benadering echter een risico, namelijk *"...dat voor een beperkt aantal overstappen specifiek trajecten ontstaan en dat overstap naar opleidingen buiten het samenwerkingsverband wordt ontmoedigd."* Dit is te meer een probleem gezien het feit dat één op de drie MBO-instromers in het HBO komt van buiten de eigen regio (Lica, 2002: 14).

### Het belang van goede loopbaanbegeleiding

Van verschillende kanten wordt benadrukt hoe belangrijk goede loopbaanbegeleiding (ook vaak onder de naam loopbaandienstverlening, studieloopbaanbegeleiding of loopbaanoriëntatie en -begeleiding) wordt in het (beroeps)onderwijs. Volgens velen wordt het zelfs de centrale missie van de ROC's.

De BTG ESB, de Bedrijfstakgroep, waarvan 52 onderwijsinstellingen lid zijn die opleidingen verzorgen voor Economisch- administratieve beroepen, Sociaal-juridische dienstverlening en Beveiliging, stelt dat het hoofddoel van het MBO voor de komende jaren is: van diploma-instituut naar loopbaancentrum (BTG ESB, 2003). Gesteld wordt dat in het onderwijs te weinig gesprekken gevoerd worden met leerlingen over vragen als bijv.: 'Waar zou je goed in willen zijn?', 'Waar denk je over vijf jaar te zijn?' (o.c.: 3) *"De grote uitdaging voor het beroepsonderwijs is hoe het zo kan worden ingericht dat leren door de deelnemer gebeurt vanuit persoonlijke interesses en individuele capaciteiten."* (o.c.: 4).

Ook Kathmann en Van Riel (2003) stellen namens een schrijfgroep van het Netwerk Cursistendienstverlening dat de ROC's loopbaancentra moeten worden. De deelnemers moeten hierin 'loopbaancompetenties' ontwikkelen. Het vermogen tot communicatie en feedback en het vermogen tot reflectie op ervaringen en informatie staan hierbij centraal.

De huidige centra voor cursistendienstverlening ontwikkelen zich hierbij tot loopbaanexpertisecentra. Voor deze centra worden vijf functies onderscheiden en uitgewerkt: uitvoering, coördinatie, signalering, beleidsadvies en deskundigheidsbevordering. Tot slot wordt een kwaliteitszorgsysteem voorgesteld dat een vijftal ontwikkelingsfasen omvat. De auteurs stellen dat ROC's minstens een systeemgeoriënteerde begeleiding zouden moeten bieden, waarin de interne expertise goed gebruikt wordt, en omschrijven vijf stappen om zo ver te komen.

### Wat is goede loopbaandienstverlening?

Bom, Meijers en Van der Vegt (2003) schreven een uitvoerig rapport over de beschikbaarheid en wenselijkheid van een kwaliteitsstandaard of -keurmerk voor Loopbaanoriëntatie en -begeleiding (LOB) in de beroepskolom en de BVE-sector. Zij refereren o.a. aan een onderzoek van Leenders en Stokking waaruit de conclusie getrokken wordt, dat het ondersteuningsaanbod nog vrij traditioneel is. Het aanbod blijft kwalitatief achter en het geven van informatie is het dominante model in de loopbaandienstverlening. De huidige begeleidingspraktijk is ver verwijderd van methodische idealen rond creatief-sociaal leren, zelfsturing, reflectie en persoonlijke ontwikkeling. Decanen vinden dit moeilijk en betwijfelen de haalbaarheid. Het wisselende overheidsbeleid en het schoolmanagement vormen hinderpalen. "*Scholen hebben niet de ambitie hier energie in te steken.*" (o.c.: 63)

Ook in de interviews en tijdens een 'diner pensant' blijkt een grote afstand tussen theorie en praktijk. Misschien nog ernstiger: "*Er komt geen eenduidig beeld naar voren wat goede LOB is en een ieder spreekt vanuit een verschillend referentiekader.*" (o.c.: 18). De inspectie constateert dat de praktijk worstelt met LOB en dat er grote verschillen zijn tussen de instellingen. Men spreekt van fragmentatie die resulteert in een ware lappendeken van diensten met weinig samenhang.

Bom, Meijers en Van der Vegt trekken de conclusie dat een externe 'kwaliteitsimpuls' nodig is. De overheid zal hierbij in hun ogen een coördinerende en stimulerende rol moeten spelen. Om verschillende redenen zien de auteurs er echter van af om een keurmerk of kwaliteitsstandaard wenselijk te vinden. Hun conclusie is, dat er gelijktijdig twee acties moeten worden ondernomen: (1) het Ministerie van OC&W zal het voortouw moeten nemen in het starten en op gang houden van een discussie over de kwaliteit van de loopbaandienstverlening in het onderwijs. En (2) er moet een 'Vrijhavenproject' gestart worden waarin men binnen een beperkt aantal scholen concrete ervaringen kan opdoen met de ontwikkeling van loopbaanbegeleiding binnen competentiegericht onderwijs.

Een keurmerk of kwaliteitsstandaard is volgens Bos c.s. dus niet wenselijk. Niettemin komt men in de literatuur omschrijvingen tegen van kenmerken waaraan goede loopbaandienstverlening moet voldoen, waarover een behoorlijke consensus lijkt te bestaan.

In verschillende publicaties wordt een model van creatief-sociaal leren gepropageerd, dat enige jaren geleden is ontwikkeld door Meijers en Wijers (1997) en worden nadere uitwerkingen geboden.



Zo leiden Luken en Vloet (1998) o.m. uit dit model richtlijnen af voor de concretisering van loopbaandienstverlening in het onderwijs:

- “Het gaat niet om kennisoverdracht, maar om de organisatie van een leerproces.” (o.c.: 128)
- “Nodig zijn innovatieve methoden die ... effectiever uitdagen tot fantaseren, exploreren en communiceren.” (o.c.: 130)
- “...en waarmee leerlingen gestimuleerd worden om ervaringen op te doen en deze vervolgens via individuele verwerking en communicatie met anderen van betekenis te voorzien zodat een zelfconcept/arbeidsidentiteit wordt opgebouwd.” (o.c.: 132)

Den Boer, Jager en Smulders (2003) benadrukken dit laatste sterk: het ontstaan van een arbeids- en beroepsidentiteit. Wie ben ik en wat wil ik in de wereld van het werk? Leren wordt pas betekenisvol als het verbonden is met de motivatie van de leerling. De opleiding kan helpen bij het totstandkomen hiervan door:

- exploratie te stimuleren (dilemma's in de beroepspraktijk zijn hierbij het meest effectief)
- te helpen bij de verwerking van (grens)ervaringen (o.a. goed luisteren)
- te leren omgaan met confrontaties

Graafsma en Kroon (2003) geven een aantal richtlijnen voor zowel de inhoud als de organisatie van de loopbaandienstverlening in ROC's. Deelnemers moeten volgens deze auteurs niet alleen hun vakbekwaamheden ontwikkelen, maar moeten zich ook ontwikkelen als beroepsbeoefenaar en als persoon. *“De twee primaire processen waarmee ROC-deelnemers in de toekomst worden geconfronteerd, zijn opleiden voor een beroep en loopbaanbegeleiding. Het zijn de peilers waarop het onderwijsleerproces gestalte krijgt.”* *“Leren, psychosociale ontwikkeling en studie- en beroepskeuzebegeleiding maken onderdeel uit van integrale loopbaanbegeleiding.”*

De loopbaanbegeleider helpt de deelnemer de dagelijkse ervaringen te ordenen. Centraal concept hierbij zijn zes levensrollen (kind, lerende, leisurite (vrije tijd), burger, werker en homemaker). Het gaat er hierbij om de verbinding te versterken tussen persoon en opleiding. Dit gebeurt door ervaringen, vitale thema's en dilemma's in de levensrollen te bespreken.

De inhoud van de loopbaandienstverlening in ROC's zou zich moeten richten op de ontwikkeling van:

1. beroepsidentiteit
2. perspectieven op arbeidsmarkt
3. en opvattingen over de te vervullen rol in het maatschappelijke leven.

Zij stellen de volgende omschrijvingen voor de werkzaamheden van eerste, tweede en derde lijn voor.

De eerstelijns werkzaamheden vinden plaats binnen de opleidingen en worden doorgaans uitgevoerd door mentoren. Het gaat hierbij vooral om:

- instroombegeleiding (keuze-informatie, instroomadvies en intake)
- doorstroombegeleiding (traject- en begeleidingscontract, adviesgesprekken (“jaarlijks enkele schoolloopbaangesprekken”, cf. pop) en begeleiding (serie adviesgesprekken of hulp sessies die gaan over dezelfde problematiek, bijv. dreigende uitval), toeleiding tweede lijn en begeleidingsbijeentkomsten (intervisie en/of begeleid werken aan portfolio, bij voorkeur in kleine groepen)
- uitstroombegeleiding (keuze-informatie, uitstroomadvies en exitgesprek)

De tweedelijns werkzaamheden vinden plaats door de specialisten van Cursisten-dienstverlening, Trajectbureau, Servicebureau etc. Een onafhankelijke positie is hierbij van belang. Qua inhoud zijn de werkzaamheden hetzelfde als die van de eerste lijn, maar dit gebeurt met meer specialistische kennis en faciliteiten (instrumenten, methoden). Begeleiding vindt plaats in de vorm van serie adviesgesprekken met individuen of groepen of testen. Men biedt tevens een steunpunt voor gehandicapten, voert exitgesprekken met voortijdige schoolverlaters met bijzondere problemen en vervult de functie van informatiecentrum (service en faciliteiten voor zelfstandige oriëntatie). Daarnaast is men expertisecentrum en vervult men een signaleringsfunctie.

De externe zorgstructuur biedt een derde lijn, waarnaar vanuit het ROC doorverwezen kan worden.

## **2.6.2 Informanten**

### Informanten uit het MBO

Een aantal MBO informanten onderschrijven de bevinding uit de deskresearch, dat de voorlichting onvoldoende werkt. Deze is vaak te wervend en gaat te weinig over de verschillen tussen MBO en HBO. Ook in verschillende plaatselijke onderzoeken zijn klachten genoteerd over de voorlichting: *"we krijgen niet genoeg informatie, we worden aan ons lot overgelaten."* De leerling wordt vaak doorverwezen: de decaan of voorlichter weet het ook niet en geeft brochures en/of (in gunstige gevallen) een telefoonnummer.

De informanten stellen dat er behoefte is aan goede meeloopdagen met een goed programma.

Leerlingen zelf hebben weinig klachten: zij zeggen dat ze best tevreden zijn over de voorlichting en de beroepskeuzetest die ze bij de decaan gedaan hebben.

Verschillende informanten benadrukken een longitudinale, procesmatige benadering. *"Het zaadje zou al in het eerste leerjaar gelegd kunnen worden."* Deelnemers die (op grond van bijvoorbeeld capaciteiten- en leerstijlentests) in aanmerking komen voor het HBO, zou je er hier al uit kunnen pikken en deze zou je begeleiding op maat kunnen geven.

Verschillende informanten benadrukken het belang van persoonlijke gesprekken: de deelnemers hebben meer loopbaanbegeleiding en individuele studiebegeleiding nodig. Ook als ze met heel concrete vragen komen, zou de begeleider coachend moeten reageren. In persoonlijk contact ontwikkelt de leerling richtinggevoel en motivatie.

Leerlingen hebben behoefte aan manieren om tot meer zelfkennis te komen. Bijvoorbeeld persoonlijke feedback krijgen op hun gedrag en door docenten worden geconfronteerd, bijvoorbeeld: *"ik heb jou niet gehoord in de groep."*

Wat de leerlingen nodig hebben, zegt een informant uit het MBO, zijn persoonlijkheden met uitstraling, die stevig in hun schoenen staan en die de leerlingen kunnen aanspreken, enthousiasmeren en aanmoedigen. Dit soort personen zouden echter schaars zijn geworden in het onderwijs. Bovendien heeft men het nu vaak te druk voor veel persoonlijke aandacht en komt het er niet meer van om samen dingen te doen, bijv. op pad of op kamp gaan.

Er is behoefte aan meer begeleidingstijd. Nu is het twee uur per week voor het decanaat voor 500 leerlingen. *"Je helpt een leerling met een formulier en je ruimt je post op en dan is je tijd al op."* Er is geen tijd voor informatieuitwisseling met andere decanen, het verkrijgen van overzicht over voortgang en doorstroom etc.

De mentor heeft 1 uur per week per klas. Een concreet probleem is dat men het kantoor met z'n drieën moeten delen, waardoor voor een rustig gesprekje met een leerling een ander de kamer moet verlaten.

Leerlingen die eigenlijk een gesprek nodig hebben, zijn vaak op zichzelf aangewezen. Individuele, persoonlijke contacten zijn er niet zoveel. Pas als de leerling vragen stelt of als het fout loopt, vindt dat plaats.

De leerlingen zouden intensiever met hun keuzes bezig moeten zijn, maar er worden geen stimulerende vragen aan hen gesteld. De leerlingen van de laagste niveaus zijn de grootste zorg voor het ROC. Van de hogere niveaus denkt men: die redden zichzelf wel.

Een informant zegt dat docenten de leerlingen slechts oppervlakkig kennen. Er heersen wel eens vooroordelen jegens bepaalde leerlingen, dingen die worden nazegged in docentenbijeenkomsten.

Wat zou kunnen helpen is kleinere groepen. Het gebouw zou overzichtelijker, veiliger en gezelliger kunnen zijn.

De leerlingen in het MBO vinden het leuk als HBO studenten hen begeleiden bij het opstellen van een ondernemingsplan. Zij hebben er behoefte aan dat iemand uit het HBO hun boeken komt laten inzien.

Wat ook goed zou zijn is als leerlingen volgens een duaal stelsel zouden leren. Velen willen dit echter niet, zij vinden dit te moeilijk, te zwaar. Ook werkgevers willen dit soort leerlingen niet meer. Alleen in de horeca kunnen ze soms nog terecht. *"De BBL bloedt dood"*, zegt deze informant.

Wat leerlingen tevens nodig hebben is een duidelijke structuur. Nu weten ze soms niet eens op welke opleiding ze zitten en op welk niveau ze leren. *"Welke opleiding doe jij? Ik zit op de vierde etage."*

Zo is er ook behoefte aan meer duidelijkheid over en eenvormigheid in het HBO: elke opleiding aan elke HBO instelling heeft zijn eigen intakeprocedure, diagnostische toets, formulieren etc. De één vraagt een complete papierwinkel, bij de ander kom je via een onpersoonlijke internetinschrijving binnen. Bovendien verandert het elk jaar. Het gebeurt wel eens dat een leerling zonder opgave van reden geweigerd wordt.

Eén informant betreurt het feit dat men gestopt is met doorstroomdeelkwalificaties. De oorzaak is volgens hem geldgebrek. Volgens hem was er best veel behoefte aan de trajecten waarin manco's (met name wiskunde) werden verholpen.

### Informanten uit het HBO

Volgens verscheidene HBO informanten is het belangrijkste probleem dat studenten uit het MBO zich onvoldoende bewust zijn van wat studeren in het HBO inhoudt. Er zou meer wisselwerking tussen MBO en HBO moeten zijn. Docenten van het MBO zouden bijvoorbeeld vaker op bezoek moeten komen in het HBO. De loopbaanbe-

geleider in het MBO moet immers ook een goed beeld hebben van het HBO. Er zijn hier wel plannen voor, maar deze komen vooralsnog niet op gang.

Studenten zouden eerder en op een meer concrete manier moeten kennis maken met mogelijke vervolgstappen. Hierbij zouden ze feedback moeten krijgen over hun prestatie, optreden in de groep etc. Op die manier zouden zaken als doorzettingsvermogen, initiatief, incasservermogen aan de orde kunnen komen (rollenspel-len?).

Studenten uit het MBO denken te snel, bijv. over een vak als Kostenberekening: *"Ik heb dat in het MBO al gehad, dus ik hoef dat niet meer te doen."* Alsof het in het HBO hetzelfde zou zijn als in het MBO... Men zou vaker mee moeten doen met proefstuderen: een dag meelopen in het gebouw, iets moeten uitzoeken: hiervan wordt te weinig gebruik gemaakt.

Men heeft geen volledig beeld, kent m.n. de risico's niet. Van de arbeidsmarkt heeft men juist vaak een te negatief beeld: alsof je met MBO geen aardige banen zou kunnen krijgen.

De mentor is in de huidige situatie bij de meeste opleidingen van de Hogeschool Rotterdam de eerste persoon die problemen signaleert, gaat praten en verwijst. In geval van loopbaanproblemen is dat meestal de decaan. Deze werkt onder andere met persoonlijke gesprekken en met een studiekeuzecursus: een cursus van vijf dagdelen in heterogene (uit verschillende opleidingen en hogescholen) groepen van 13 studenten, begeleid door twee decanen: een sollicitatiespel, interviews, zelfkennisonderdelen... Vooral de kruisbestuiving tussen studenten van verschillende opleidingen is effectief. Studenten zeggen pas tijdens de cursus wel eens dat ze behoefte hebben aan zelfkennis, daarvoor realiseren ze zich dat niet. Als studenten begeleid zijn door de decaan, dan zijn ze daar meestal wel tevreden over.

Bij de economische opleidingen heeft iedere studiegroep (omvang is ongeveer 30) in de huidige situatie een eigen loopbaanadviseur. Ingewikkelde gevallen of personen die van buiten de HES komen, worden doorgestuurd naar de decaan of de coördinatoren studentzaken. De functie van de loopbaanadviseur is vergelijkbaar met die van de mentor: naast lesgeven ook coachen en projectbegeleiding.

#### Informanten van Ecabo en Universiteit Leiden

Volgens de informanten van Ecabo en de Universiteit Leiden bestaat er bij deelnemers en studenten veel ontevredenheid over het onderwijs en de begeleiding die ze krijgen. De jongeren kunnen echter niet goed aangeven wat zij missen. De meesten uiten geen expliciete behoeften aan begeleiding. De meesten maken zich ook niet druk om wat zich buiten hun horizon bevindt. Ze weten niet wat ze zouden moeten of kunnen vragen.

Men zou de deelnemers in het MBO voorproefjes moeten geven van wat hen in het HBO te wachten staat als ze daarvoor kiezen, bijv. voorbeeldlessen of -opdrachten. Hierop feedback geven. Dat geeft ze input, een ervaring, waarmee ze zicht krijgen op hun mogelijkheden en kansen en daarmee dus hun horizon kunnen verruimen. Een probleem is dat keuzes vaak te definitief zijn. Bijsturing zou makkelijker moeten zijn en minder verlies (aan tijd en geld) met zich mee moeten brengen.

Eén informant benadrukt dat er een goed geordend traject zou moeten bestaan. Er is onvoldoende beleid en deskundigheid op dit gebied. Het MBO zou volgens hem een voorbeeld moeten nemen aan wat er op het gebied van de studieloopbaanbegeleiding gebeurt in brede scholengemeenschappen voor voorgezet onderwijs.

De studieloopbaanbegeleider in het HBO is volgens een informant te vaak een bijbaantje naast 80% docentschap. Zij hebben te weinig tijd voor goede begeleiding. De student is nogal afhankelijk van z'n begeleider. Als die ziek wordt of als je niet met hem kan opschieten, dan heb je pech gehad. Bovendien zijn verschillende functies vaak in één persoon verenigd, zoals sociale ondersteuning, begeleiding bij studievoortgang, keuzebegeleiding, maar ook beoordeling. In het MBO is overigens meer tijd voor begeleiding beschikbaar dan in het HBO.

Een probleem dat door twee informanten wordt aangekaart is: wie is eigenlijk probleemeigenaar? Zien de ROC's loopbaanbegeleiding wel voldoende als hun taak? Wie betaalt? Is het niet vooral het HBO wat profiteert?

### **2.6.3 Deelnemers en studenten**

Meer dan de helft van de respondenten in het MBO geeft aan behoefte te hebben aan een overzicht met daarop de verschillende aansluitende HBO-opleidingen en wat je er later mee kan doen. Voor velen is het nog erg onoverzichtelijk wat aansluitende HBO-opleidingen zijn. Er zou een decaan moeten zijn die goed op de hoogte is van HBO-opleidingen en er zouden folders en informatieboekjes op het MBO aanwezig moeten zijn. Een respondent zou graag een schema willen waarop terug te vinden is wat je met het MBO-diploma allemaal kan doen, wat voor (aansluitende) opleidingen mogelijk zijn als je verder wilt studeren, wat je daarvoor nodig hebt en wat je met het HBO-diploma in de toekomst kan doen.

Verder geven de meesten aan het prettig te vinden als er iemand is bij wie je terecht kan als je problemen hebt. Een aantal respondenten zeggen dat het fijn zou zijn als er een begeleider zou zijn die hen persoonlijk goed kent en die ze kan adviseren welke opleiding bij ze past.

Een aantal leerlingen geeft aan dat het goed zou zijn als er een informatieavond zou komen waarop wordt verteld welke vervolgopleidingen je zou kunnen gaan doen met de huidige opleiding, hoe studeren op het HBO er aan toe gaat. Er zou informatie op school aanwezig moeten zijn over welke scholen op welke dagen open dag hebben, dat moeten ze nu allemaal zelf uitzoeken.

Een aantal leerlingen noemt een beroepskeuzetest wenselijk. Je wordt n.l. al vroeg gedwongen een richting te kiezen en dat hoeft niet altijd de goede keuze te zijn. D.m.v. een beroepskeuzetest weet je beter wat je echt leuk vindt en wat bij je past.

Er zouden keuzevakken moeten zijn die je kan volgen als je verder wilt studeren in het HBO, zoals een optioneel vak wiskunde. Als instromende MBO-er op het HBO verwachten een aantal studenten een achterstand te hebben in wiskunde vergeleken met de havisten. Op een MBO-school wordt al wiskunde als optioneel vak gegeven en de leerlingen zouden het fijn vinden als er nog meer van die keuzevakken komen waardoor de doorstroom naar het HBO wordt vergemakkelijkt.

Een van de respondenten die nu in het eerste jaar van het MBO zit en er na twee weken al achter kwam dat de gekozen opleiding niets voor haar is en geen idee heeft wat ze nu wilt gaan doen, vertelt een aantal gesprekken gehad te hebben met een adviseur van het Service Centrum. Zij heeft echter het gevoel niets aan deze gesprekken te hebben. *"De adviseurs praten meer over zichzelf of over de opleiding van hun zoon of dochter."* Er wordt niet goed geluisterd naar de problemen waar zij mee zit en zij heeft het gevoel dat er weinig sturing wordt gegeven aan haar problemen en haar twijfels. Zij ervaart het gesprek als heel oppervlakkig, er wordt

alsmaar verteld dat het wel goed komt en dat je er met een omweg ook kan komen. Zij mist de persoonlijke aandacht tijdens deze gesprekken.

Een aantal leerlingen vertelt behoefte te hebben aan een decaan die in de klas iets vertelt over de verschillende HBO-opleidingen en met wie je 1 à 2 keer per jaar een gesprek voert waarin onderwerpen aan de orde komen als: hoe gaat het tot nu toe? Wat gaat goed en minder goed? Wat vind je leuk en minder leuk? Wat wil je gaan doen en advies over wat je daarvoor nodig hebt. Welke opleidingen zijn geschikt voor jou?

Een aantal leerlingen geeft aan dat het nuttig zou zijn als HBO studenten iets komen vertellen op het MBO, over studeren op het HBO en hun ervaringen.

Zij denken dan een eerlijk en goed beeld te kunnen krijgen van studeren in het HBO en een specifieke opleiding.

Een tweetal leerlingen geeft aan dat de informatie helder en kloppend moet zijn. Zo stond er in de folder van hun huidige opleiding dat zij 2 maanden naar het buitenland konden voor het lopen van stage. Dit was een van de redenen om voor de huidige opleiding te kiezen. Eenmaal met de opleiding begonnen bleek dat de stageperiode teruggebracht werd naar twee weken. Hier zijn de leerlingen erg teleurgesteld over. Zij voelen zich misleid.

Twee respondenten geven aan het fijn te vinden als zij in de klas geobserveerd zouden worden en aangegeven zou worden wat hun sterke en zwakke punten zijn. Zij zouden ook willen weten wat van hen verwacht wordt als zij op het HBO voor een specifieke opleiding kiezen en of zij in het plaatje passen en hoe zij aan zichzelf kunnen werken om de zwakke punten te verbeteren. Er zou een begeleider moeten zijn met wie je 1 of 2 keer per jaar hierover praat.

Bijna 40% van de respondenten geeft aan geen behoefte te hebben aan begeleiding. Een aantal daarvan vindt dat er veel informatie te vinden is op school en dat je op het internet veel zelf kan uitzoeken, verder kan je tijdens de open dagen van het HBO aan veel informatie komen.

Een respondent vindt het ook de verantwoordelijkheid van de student zelf om zelfstandig informatie op te zoeken en een keuze te maken, zelfstandigheid wordt immers ook van jou verwacht als je op het HBO gaat studeren.

Een klein gedeelte zegt het liefst alles op eigen houtje uit te willen zoeken. Een respondent zegt geen begeleiding te willen omdat zij dan op een ander pad gebracht zou kunnen worden.

Tussen de respondenten die aangeven dat zij geen behoefte hebben aan begeleiding, zitten ook leerlingen die nog niet weten welke HBO-opleiding zij zouden willen volgen. Onder de respondenten die aangeven dat zij wel op een of andere manier behoefte hebben aan begeleiding, bevinden zich ook respondenten die al een keuze hebben gemaakt voor een specifieke HBO-opleiding.

#### **2.6.4 Conclusies**

Enkele tot nu toe beproefde middelen voor verbetering van de doorstroom (doorstroomdeelkwalificatie, doorlopende leerwegen en regionale samenwerking) blijken vooralsnog weinig succesvol te zijn, komen moeilijk van de grond en/of ondervinden scepsis.

De verschillende bronnen overziend valt op dat er een sterke, vrijwel algemeen onderschreven behoefte bestaat aan verbetering van de voorlichting en loopbaanbe-

geleiding: het moet niet alleen meer, maar vooral ook beter. Verschillende instanties gaan zo ver dat zij stellen dat ROC's loopbaancentra moeten worden, m.a.w. loopbaanontwikkeling als centrale missie voor de ROC's.

Alleen de deelnemers en studenten zelf zijn hierover niet eenduidig. Velen uiten inderdaad scherpe klachten, anderen betuigen zich best tevreden. Mogelijk is dit omdat zij niet goed onder woorden kunnen brengen wat zij missen en zich niet goed kunnen voorstellen hoe het beter zou kunnen. Een andere verklaring is, dat sommige jongeren liever niet lastig gevallen willen worden met informatie en vragen die niet direct van belang zijn voor hun huidige situatie.

Hoewel sommigen het te vroeg vinden voor het vaststellen van een kwaliteitsstandaard, kunnen enkele conclusies getrokken worden over wat goede voorlichting en loopbaanbegeleiding inhoudt. Wat betreft de voorlichting:

- Deze moet duidelijk zijn, realistisch en niet-wervend.
- Voorlichting moet tevens overzicht bieden over wat er allemaal mogelijk is
- en moet antwoord geven op de vragen van de persoon.
- Open dagen zijn goed, maar niet voldoende.
- Informatie alleen werkt namelijk niet: leerlingen staan bijv. niet open voor informatie die niet strookt met hun beelden; of de informatie wordt niet 'verwerkt', het blijven 'woorden'.
- Proefstuderen werkt daarom waarschijnlijk nog beter, maar wordt te weinig gebruikt door MBO'ers,
- ondanks het feit dat zij graag contact hebben met studenten uit het HBO.

Wat betreft de loopbaanbegeleiding kan gesteld worden dat deze momenteel vaak niet aansluit bij de behoefte. Vaak blijft het in de begeleiding nog bij voorlichting. De gewenste begeleiding kan met de volgende termen gekenmerkt worden: systematisch, methodisch, longitudinaal, goed-gefaciliteerd, professioneel, persoonlijk en prikkelend.

Een rode draad in de verhalen over de noodzakelijke voorlichting en begeleiding is, dat leerlingen geconfronteerd moeten worden met realistische situaties: echt iets meemaken in de beoogde opleiding of het beoogde beroep en als dat niet kan, in situaties die daar zo veel mogelijk op lijken. Idealiter krijgen de leerlingen in die situaties feedback op hun functioneren. Op deze wijze is sprake van een vorm van ervaringsleren die tot betere beelden en uiteindelijk betere keuzes leidt.

Assessment is in de geraadpleegde bronnen en in de interviews weinig expliciet aan de orde geweest. Wel zijn tests (door een informant) genoemd als middel waarmee geschiktheid voor het HBO vroegtijdig kan worden ontdekt en (door studenten) als middel om beter te weten te komen wat je leuk vindt en wat bij je past. In de literatuur komt assessment naar voren als iets wat door veel opleidingen wordt gewenst, maar nog weinig is gerealiseerd.

In hoofdstuk 3 en in de Handreiking worden de conclusies van deze paragraaf nader uitgewerkt.

## 2.7 Competentiebegrippenkader

Welk (competentie)begrippenkader is voor doorstroomassessment en studieloopbaanbegeleiding het meest geschikt?

### 2.7.1 Deskresearch

Op dit moment wordt een 'integraal herontwerp middelbaar beroepsonderwijs' gemaakt. Het MBO wordt compleet vernieuwd. Ingangsdatum voor het vernieuwde MBO: 2006. In dit kader is COLO, de vereniging van de kenniscentra beroepsonderwijs bedrijfsleven, in 2000 gestart met de herziening van de kwalificatiestructuur van het beroepsonderwijs (COLO, 2003).

Eén van de uitgangspunten is dat de kwalificatiestructuur het loopbaanperspectief van de onderwijsdeelnemer in en na zijn initiële opleiding moet ondersteunen. Het gaat niet alleen om een goede startpositie, maar ook om voldoende doorgroeimogelijkheden. De kwalificatiestructuur moet kunnen fungeren als communicatie-instrument en als toekomstgericht navigatiesysteem. Hiertoe wordt o.m. een vereenvoudiging nagestreefd, waarbij beroepscompetentieprofielen worden geclusterd tot kwalificatieprofielen. Zo hoopt men van de 708 actuele kwalificaties in Crebo 2002-2003 te komen tot niet meer dan 300 kwalificatieprofielen. In een dergelijk profiel worden de eisen uit de arbeidsmarkt vertaald naar door deelnemers in het beroepsonderwijs te verwerven competenties. Inmiddels zijn de eerste concept kwalificatieprofielen in de vorm van 'prototypen kwalificatiedossiers' gepubliceerd. KCH en COLO (2003) hebben bijv. de beroepscompetentieprofielen van Verkoopmedewerker en Balie/shopmedewerker samengevoegd in het Kwalificatieprofiel Verkoper. Dit profiel betreft niveau 2. De belangrijkste onderdelen van dit profiel zijn: kerntaken, kernopgaven, beroepscompetenties met beheersingscriteria en aanvullingen hierop per uitstroombifferentiatie. In een competentiematrix worden competenties, kerntaken en kernopgaven bij elkaar gebracht. In totaal worden 14 beroepscompetenties genoemd, onderverdeeld in vakmatig-methodische, bestuurlijk-organisatorische, sociaalcommunicatieve en ontwikkelingscompetenties. Deze onderscheiding spoort gedeeltelijk met de WEB die drie kwalificatie-eisen stelt: deelnemers moeten zich kwalificeren voor beginnende beroepsuitoefening, voor maatschappelijk functioneren en voor verder leren (COLO, 2003: 23). De vakmatig-methodische competenties vallen overigens grotendeels samen met de kerntaken.

Alle competenties zijn geformuleerd in de vorm van

- een Zin
- een beschrijving (in een aantal stappen of aspecten) van het Proces
- en het Resultaat. De laatstgenoemde onderdelen fungeren tevens als beheersingscriteria.

De zogenaamde burgerschapscompetenties zullen in een later stadium in de COLO systematiek worden opgenomen. Hetzelfde geldt voor een aanvulling op de vijf nu genoemde kerntaken en voor de beroepscompetenties voor uitstroombifferentiaties. Ter verduidelijking wordt een voorbeeld gegeven van hoe een competentie in beeld gebracht wordt. Het gaat hier om de vakmatig-methodische competentie, die wordt



weergegeven met de Zin: "De verkoper is in staat om op adequate wijze artikelen te verkopen."

De beschrijving van het Proces is als volgt:

- Hanteert eenvoudige informatiesystemen en -bronnen voor het verkrijgen van informatie t.b.v. het verkoopproces
- Past assortimentskennis toe tijdens het verkoopgesprek
- Ontvangt de klant, zodat deze zich welkom en op zijn gemak voelt
- Observeert de klant om deze in te kunnen schatten
- Bepaalt het inspringmoment
- Voert een verkoopgesprek
- Informeert gericht over artikelen, service en promotionele artikelen
- Verwijst klanten daar waar nodig door
- Neemt afscheid van de klant

Het Resultaat tenslotte komt overeen met Kerntaak 3: Verkoopt artikelen aan klanten of staat klanten zodanig te woord dat klantenbinding ontstaat.

In de praktijk van het MBO is het competentiedenken overigens nog niet zo ver doorgedrongen (zie volgende paragraaf).

In het HBO zijn op allerlei plaatsen competenties geformuleerd en soms ook geïmplementeerd.

Bij de opleiding Small Business van de Hogeschool Rotterdam gebruikt men de competentiebegrippen die zijn ontwikkeld bij de Saxion Hogescholen (2001) in samenwerking met andere Small Business opleidingen. Het gaat om 31 competenties in drie contexten (maatschappij, organisatie en individu) en zeven domeinen (levensstijl, maatschappij, onderneming, organisatieontwikkeling, relatiemanagement, ondernemerschap en leren leren). Aan de basis van het competentiemodel ligt een zogenaamde 'Wisdom of Practice' studie (Boot & Tillema, 2001). De competenties zijn steeds geformuleerd in relatie tot een doel. Hier volgen de eerste drie competenties als voorbeeld:

- 1) Om zakelijk te managen, toont de ondernemer plezier in zijn werk
- 2) Om te werken als ondernemer, toont hij een groot doorzettingsvermogen
- 3) Om eigen inkomen te verwerven toont de ondernemer initiatieven

Elke competentie is voorzien van een toelichtende tekst, gedragsindicatoren en valkuilen. Een gedragsindicator bij competentie 3 is bijvoorbeeld: oprecht interesse tonen in wat de opdrachtgever nodig heeft. Valkuil is: er te veel druk op zetten.

Bij de opleiding Commerciële Economie van de Hogeschool Rotterdam gebruikt men een set van 53 competenties, ingedeeld in Kern, Context, Algemeen Beroepsgericht en Persoon. Bij elke competentie zijn vijf niveaus omschreven.

Uit bovenstaande blijkt reeds dat er in MBO en HBO op zeer uiteenlopende manieren gedacht wordt over competenties. Er gaapt een diepe kloof, zoals ook Baarda en Gransbergen (2003) constateren. Zij stellen verder dat op dit moment het competentiegerichte onderwijs in MBO en HBO nog in de kinderschoenen staat. Het competentiebegrip is nog weinig helder. Hun eerste aanbeveling is om een gedeelde begripssystematiek te ontwerpen, waarbij met name ook de niveaudiscussie (verschillen tussen MBO en HBO in niveau of complexiteit) opgelost wordt.

De Onderwijsraad (2003: 17) voelt eveneens de behoefte aan een gedeeld begripkader: "*De raad bepleit de ontwikkeling van een gemeenschappelijk beoordelingskader en -taal in de drie onderwijssectoren: VMBO, MBO en HBO.*"

Ook Smulders, Derkzen & Klarus (2002) tenslotte onderstrepen het belang van 'een gedeelde competentiefilosofie in zowel het MBO, in het HBO als in het bedrijfsleven'. Zij stellen voor competenties te formuleren via een 'koninklijke weg' van beroepspraktijk, via kritische situaties/kernproblemen naar indicatoren en do's & don'ts. De Kenniscentra zouden vanuit een dienstverlenende rol vraaggericht ondersteuning bieden 'ten einde tot eenzelfde competentietaal tussen MBO en HBO te komen.' De voorgestelde 'koninklijke weg' en de voorbeeldomschrijving van een competentie (o.c.: 40) maken echter niet duidelijk hoe het eindresultaat eruit zou zien en welke garantie er is, dat dit door MBO, HBO en bedrijfsleven ondersteund zou worden.

Een mogelijke alternatieve benadering is voorgesteld door Luken (2004). Vertrekend vanuit enkele fundamentele problemen bij het meetbaar maken van het competentiebegrrip, zoals dat tegenwoordig op 'holistische' wijze gedefinieerd wordt, komt hij tot de suggestie om een meer analytische benadering van het competentiebegrrip te hanteren. Op deze wijze zou het mogelijk zijn om voor elke opleiding een matrix te maken, waarin beroepsproducten en vereiste 'KIVA's' (Kennis/inzicht, houding en vaardigheden of gedragscompetenties) een overzicht bieden van wat in beroepen gedaan wordt en wat dit vraagt van de beroepsbeoefenaar. Als een set gedragscompetenties kan worden vastgesteld die universeel is voor MBO en HBO, zullen de matrices goed op elkaar aansluiten.

### **2.7.2 Informanten**

Op dit moment is volgens de informanten in het MBO de formele kwalificatiestructuur en eindtermensystematiek nog van kracht. Er is wel een voorhoedegroepje bezig met competenties, maar dit staat nog in de kinderschoenen en er zijn nog geen resultaten te melden. De leerlingen merken er nog niets van.

Er bestaat wel twijfel over de haalbaarheid van competentiegerichte onderwijs: worden er voldoende middelen ingezet?

Het COLO heeft een bepalende rol in deze. De ideeën van het kenniscentrum handel en van COLO zijn in het ROC echter nog niet geland.

Men ziet nog niet voor zich hoe een aantal dingen in de toekomst zullen lopen, bijv. hoe de vrije ruimte ingevuld wordt, hoe diploma's eruit zullen zien, hoe de overgang naar het HBO geregeld wordt, etc. Op dit moment heeft men het druk genoeg met de nieuwe toetsing: volgens de nieuwe wettelijke regeling moeten deze gelijk zijn voor alle vestigingen en moeten ze geheim blijven tot het moment van de toets. Men is bang dat deze over twee jaar weer allemaal de vuilnisbak in kunnen.

De gesprekken over betere aansluiting gaan over vakken-boxschema's en niet over competenties. Men is geneigd competenties te zien als 'eindtermen in een nieuw jasje'. Er is nu geen ruimte voor competentiegericht onderwijs. Zaken als POP-gesprekken en digitale port-folio's spelen nog niet of nauwelijks een rol wegens tijdgebrek. De gemiddelde leeftijd van de docenten bevindt zich tussen de 45 en 55 jaar en 'men is veranderingsmoe'.

De HBO informanten vertellen dat er bij Small Business meer energie is besteed aan de communicatie met de studenten over competenties dan bij Commerciële Economie. Het systeem is bij SB verder uitgewerkt. Bij projecten worden de studenten op competenties gescoord. Niettemin: het leeft niet echt. Het staat nog los van het onderwijs. De studenten maakt het helemaal niets uit: competenties of

eindtermen. Er is niemand die daarnaar vraagt. De competenties staan wel vermeld in de modulen.

Ook bij de docenten wordt er weinig met competenties gedaan. Bij loopbaanbegeleiding gebeurt bijvoorbeeld nauwelijks iets als EVC, ook al zijn studenten doorgaans gek op het krijgen van iets extra's en het verkorten van het studieprogramma. Alleen sommige oudere studenten en VWO'ers proberen dat wel eens.

Frappant is dat de informanten niet kunnen zeggen of de competentiesystemen van Small Business en Commerciële Economie op elkaar lijken. Ook bij een onderzoekje naar overlap tussen de vakken heeft men er niet aan gedacht om naar de competenties te kijken. Kennelijk leeft het ook onder docenten niet sterk.

Competentiegericht onderwijs blijft problematisch, omdat het haaks staat op zaken als de examenreglementen en de afzonderlijke vakken die docenten geven.

Unaniem zeggen alle informanten dat het inderdaad mooi zou zijn – of dat het zelfs noodzakelijk is, dat er één competentiebegrippenkader komt. Zij voegen er echter aan toe dat dat heel moeilijk zal worden, een tijdrovend project, of dat het onmogelijk of zinloos is om dat in een klein, lokaal project als het onderhavig te doen. Het ontwikkelen van een competentiemodel is een gecompliceerd 'politiek' spel waarin talloze actoren een rol spelen: er wordt al op veel plekken in langlopende trajecten aan gewerkt.

Twee informanten zijn positief over het COLO format en stellen dat dit het vertrekpunt zou moeten zijn voor een MBO-HBO competentiebegrippenkader. Dit onder andere vanuit de constatering dat 'elk' instituut in het HBO z'n eigen begrippenkader ontwikkelt en daarover slecht communiceert met het MBO.

### **2.7.3 Deelnemers en studenten**

De geïnterviewde deelnemers en studenten hebben geen oordeel over wat een geschikt competentiebegrippenkader is.

### **2.7.4 Conclusie**

Het belang van een gedeeld, aantrekend competentiebegrippenkader wordt door 'iedereen' van harte onderschreven, maar over de inhoud (welke competenties? hoeveel? volgens welk format geformuleerd? etc) bestaan sterk uiteenlopende ideeën. Een meerderheid betwijfelt de haalbaarheid van het op eigen houtje ontwikkelen van een dergelijk kader.

### 3 Conclusies

De centrale vraag in dit onderzoek was: hoe kan de kwaliteit van keuzes van deelnemers t.a.v. de doorstroom MBO-HBO verbeterd worden? Om deze vraag te beantwoorden zijn zeven subvragen geformuleerd. De antwoorden zijn gezocht d.m.v. deskresearch en interviews met informanten (deskundigen) en respondenten (deelnemers in het MBO en studenten in het HBO).

Over de subvragen zijn in de hoofdstukken 2.1 t/m 2.7 reeds conclusies getrokken. Hier keren we terug naar de hoofdvraag.

In de eerste plaats is in 2.1 t/m 2.3 vastgesteld dat de indrukken van de ontwikkelgroep (zie 1.1) in dit onderzoek bevestigd zijn. Er zijn weliswaar veel uitzonderingen, maar de modale deelnemer in het MBO maakt de keuzes t.a.v. al dan niet doorstromen naar het HBO op een verre van optimale wijze. Dit proces kan als volgt gekarakteriseerd worden:

- feitelijk is vaak nauwelijks sprake van een proces, maar meer van een moment, dat pas plaatsvindt als de keuze niet meer uitgesteld kan worden
- de overwegingen en keuze zijn weinig rationeel: toevallige invloeden spelen een belangrijker rol dan informatie
- de beelden waarop de keuzes gebaseerd zijn, zijn doorgaans onvolledig en dekken onvoldoende de realiteit
- de motieven voor de keuze hebben in de meeste gevallen weinig met de inhoud van de opleiding te maken (en nog minder met het aansluitende beroep); extrinsieke en negatieve motieven hebben meer invloed
- de resulterende keuze is dan ook meestal instabiel

Een goed keuzep proces, vertrouwen in de gemaakte keuze, een toekomstperspectief en intrinsieke motivatie zijn juist doorslaggevende factoren bij succesvol doorstromen. Geen wonder dat het zo vaak mis gaat.

Verbetering van de loopbaanbegeleiding moet daarom hoge prioriteit krijgen. Hierover bestaat brede consensus. Loopbaanontwikkeling wordt een essentieel aspect van het onderwijs-/leerproces in de beroepskolom. Men spreekt soms al van het ROC als loopbaancentrum.

Hoewel sommigen het te vroeg vinden voor het vaststellen van een kwaliteitsstandaard, kunnen enkele conclusies getrokken worden over wat goede voorlichting en studieloopbaanbegeleiding inhoudt.

Wat betreft voorlichting:

- Deze moet duidelijk zijn, realistisch en niet-wervend.
- Voorlichting moet overzicht bieden over wat er allemaal mogelijk is
- en moet antwoord geven op de vragen van de persoon.
- Bij de voorlichting moet het echter niet blijven bij brochures, internetpagina's en verhalen. Het moet verder gaan dan informatie-overdracht. De leerling moet concrete ervaringen opdoen met de mensen, boeken, opdrachten en situaties waarmee hij in de toekomst te maken kan krijgen.

Wat betreft de loopbaanbegeleiding kan gesteld worden dat deze momenteel vaak niet aansluit bij de behoefte. Vaak blijft het in de begeleiding nog bij voorlichting.

De gewenste begeleiding kan met de volgende termen gekenmerkt worden.

- Systematisch: er moet een beleid aan ten grondslag liggen; het moet bijv. niet van het toeval afhangen of een leerling een gesprek of voorlichtingsles krijgt.
- Methodisch: begeleiding moet aansluiten bij vragen, moet op rationele wijze instrumenten inzetten en moet op aanvaarde theoretische inzichten en modellen gebaseerd zijn.
- Longitudinaal: bij voorkeur moet de begeleiding vroeg starten en continu zijn; het moet niet op het keuzemoment gericht zijn, maar op het leerproces.
- Goed-gefaciliteerd: er moeten voldoende computers, informatiesystemen, gesprekskamers etc. beschikbaar zijn.
- Professioneel: de begeleiders moeten goed opgeleid zijn en hun competentie op peil houden door bijscholing en intervisie.
- Persoonlijk: begeleiders moeten persoonlijke belangstelling voor de leerlingen hebben (en dus ook voor hun omstandigheden, gedachten en gevoelens)
- Prikkelend: die belangstelling moet zich onder meer uiten in stimulerende vragen die aan leerlingen gesteld worden.

Assessment als zodanig speelt in de antwoorden die de deskresearch en interviews opleverden, slechts een geringe expliciete rol. Een rode draad in de verhalen over de noodzakelijke begeleiding is echter, dat leerlingen geconfronteerd moeten worden met praktijksituaties: dingen moeten doen in het soort situaties waar ze later mee te maken kunnen krijgen (of die daar zo veel mogelijk op lijken). Zo kan sprake zijn van ervaringsleren. Het helpt als zij in die situaties feedback krijgen op hun functioneren. Deze omschrijving (functioneren in praktijksituaties en daar feedback op krijgen) lijkt op omschrijvingen van assessment in engere zin. Assessment in ruimere zin (allerlei vormen van beoordeling) kan in het kader van de loopbaanontwikkeling een belangrijke rol spelen bij het ontwikkelen van de zelfkennis die voor gefundeerde keuzes noodzakelijk is.

De ervaringen van de deelnemer en ontvangen feedback moeten wel verwerkt worden. De beelden van zelf, opleiding en beroep moeten immers gecorrigeerd, verscherpt en aangevuld worden. Vervolgens moeten deze beelden in een reflectie- en communicatieproces met elkaar verbonden worden. Ook daarbij zal doorgaans hulp en aanmoediging nodig zijn. Het resultaat is een beroepsidentiteit: een gefundeerd weten wie je bent en wat je wilt gaan betekenen in de wereld. Hiermee wordt aan een belangrijke voorwaarde voldaan voor succesvol doorstromen (of bewust uitstromen).

In een ongeveer tegelijk met dit rapport verschijnende Handreiking zullen de resultaten van dit onderzoek nader worden uitgewerkt tot concrete aanbevelingen en instrumenten voor loopbaanbegeleiding en assessment.

# Literatuur

- Baarda, R. & Gransbergen, P. (2003). *Competente doorstroom: Een onderzoek naar succesvol doorstromen van MBO naar HBO*. Den Haag: Smets+ Hover+ adviseurs voor professionele organisaties.
- Berg, M.N. van den, Boom, J. de & Hofman, W.H.A. (2001). *Studeren in het wetenschappelijk onderwijs: Trends in de tweede helft van de jaren negentig*. Rotterdam: RISBO.
- Boer, P.R. den, Jager, A.K. & Smulders, H.R.M. (2003). *Beroepsdilemma's als sleutel tot betekenisvol leren*. Wageningen: STOAS Onderzoek.
- Boot, C. & Tillema, H. (2001). *Competentiegericht beoordelen in hoger beroepsonderwijs*. Utrecht: Lemma.
- Bom, W., Meijers, F & Vegt, M. van der (2003). *Loopbaanoriëntatie en -Begeleiding in de BVE-sector: Over de beschikbaarheid en wenselijkheid van kwaliteitsindicatoren en een kwaliteitsstandaard of -keurmerk.'s* Hertogenbosch: CINOP.
- BOP/LICA (2003). *B(l)ij blijven in de beroepskolom: Kwalitatief onderzoek naar de ervaringen van leerlingen over de doorstroom VMBO-MBO-HBO*. Groningen: BOP/ Enschede: LICA.
- BTG ESB (2003). *Aangepast Onderwijskundig Kader, bijlage 2 voor de Algemene Ledenvergadering BTG ESB*. De Bilt: Bve Raad, Bedrijfstakinggroep Economisch-administratieve beroepen, Sociaal-juridische dienstverlening en Beveiliging.
- Busato, V.V. (1998). *Leerstijlen nader geanalyseerd*. Academisch proefschrift Universiteit van Amsterdam.
- COLO (2003). *Samen verder werken aan leren: Uitgewerkte contouren van de competentiegerichte kwalificatiestructuur voor het middelbaar beroepsonderwijs (5<sup>e</sup> versie, april 2003)*. Zoetermeer: COLO.
- ECABO (2003). *Onderzoek vervolg loopbaan gediplomeerden MBO-juridisch*. Amersfoort: ECABO.
- ECABO (2003b). *Schijven en schakels: beleidsnotitie beroepsonderwijskolom 2003-2006*. Amersfoort: ECABO.
- Gils, R. van (2003). *Balans: Ambitie, Problematiek, Analyse, Architectuur, Systemeisen, Scenario: discussieversie 1.0, 28 februari 2003*. Doetinchem: procesmanagement kwalificatiestructuur.
- Graafsma, L. & Kroon, M.A.D. (2003). *Integrale loopbaanbegeleiding in het ROC (1 en 2). Toolkit De Leerling in Ontwikkeling, C1040 en 1050*. Dordrecht: Kluwer.
- Gransbergen, P. (2002a). *Doorstroomassessment tussen MBO en HBO. Profiel van beroepsonderwijs, educatie en scholing*. Mei 2002.
- Gransbergen, P. (2002b). *Verslag regionale expertbijeenkomsten doorstroom mbo-hbo*. Den Haag: Smets+Hover+adviseurs.
- Gransbergen, P. (2003). *Activiteitenplan 2002-2004 Project Flexibilisering doorstroom MBO-HBO*. Den Haag: Smets+Hover+adviseurs.
- Gransbergen, P. & Baarda, R. (2001). *Doorstroom MBO-HBO: Een analyse*. Den Haag: HBO-raad.

- Hogeschool Rotterdam (2003). *"Ik weet voldoende, tot ziens in september 2003": Eindrapport Proefstuderenden 2003*. Rotterdam: Hogeschool Rotterdam.
- Hogeschool Rotterdam (2003). *Onderzoeksverslag open dag 1 februari 2003*. Rotterdam: Hogeschool Rotterdam.
- Iyengar, S.S. & Lepper, M.R. (2002). Choice and Its Consequences: On the Costs and Benefits of Self-Determination. In: Tesser, A., Stapel, D.A. & Wood, J.V.: *Self and Motivation: Emerging Psychological Perspectives*. 71-96. Washington: American Psychological Association.
- Jansen, L., Seij, E. & Semeijn, B. (2003). *Oriëntatie op het HBO: Hoe kiezen MBO-leerlingen hun vervolgopleiding? Een onderzoek naar studievoorlichtingsmateriaal*. Amersfoort: Ecabo.
- Jong, U. de, Korteweg, J.A., Leeuwen, M. van, & Veen, I. van der (2002). *Studentenmonitor 2001: Aanvullende analyses over motivatie en sociaal milieu*. Amsterdam: SEO en SCO-Kohnstamm Instituut aan de Universiteit van Amsterdam.
- Kathmann, C. & Riel, J.v. (2003). *Kansen krijgen, kansen nemen: Loopbaanbegeleiding in roc's*. Arnhem: Netwerk Cursistendienstverlening p/a Rijn IJssel College.
- Kenniscentrum Handel (2003). *Lenteprognoses*. Ede: KCH, afdeling Kwalificatiestructuur, Arbeidsmarkt en Services.
- KCH en COLO (2003). *Aan de slag! Prototype kwalificatiedossier Verkoper*. Ede: Kenniscentrum Handel.
- Kuijpers, M.A.C.T. (2003). *Loopbaanontwikkeling: Onderzoek naar 'Competenties'*. Proefschrift Universiteit Twente. Enschede: Twente University Press.
- LICA (2002). *Regionale samenwerkingsverbanden MBO-HBO. Rapportage Monitoronderzoek in opdracht van de Bve raad en de HBO-raad*. Enschede: LICA.
- Luken, T. & Vloet, K. (1998). *Informatie en diversiteit bij Loopbaanoriëntatie en -begeleiding*. Leeuwarden: LDC.
- Luken, T. (2004). Zijn competenties meetbaar? Dilemma en uitweg bij het werkbaar maken van het competentiebegrip. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*. In press.
- Meijers, F. (1995). *Arbeidsidentiteit: Studie- en beroepskeuze in de post-industriële samenleving*. Alphen a/d Rijn: Samsom H.D. Tjeenk Willink.
- Meijers, F. (1996). Choice or fate? Possibilities and Limits of Study and Career Guidance in Education. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 16, 68-83.
- Meijers, F. (2001). *Van Jenne naar Jutte? De (on)mogelijkheid van mentoring in reguliere onderwijsleerprocessen in de bve*. Nijmegen: Meijers Onderzoek en Advies.
- Meijers, F. & Wijers, G.A. (1997). *Een zaak van betekenis: Loopbaandienstverlening in een nieuw perspectief*. Leeuwarden: LDC.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (2002). *Doorstroomagenda beroepsonderwijs: Advies commissie Boekhoud*. Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (2003). *Convenant 'Samenwerking ten behoeve van innovatie van het beroepsonderwijs'*. *Uitleg*, 56, 15.

- MGKbve (2003). Toekomstverkenning Beroepsonderwijs: Zin in de toekomst, loskomen van het verleden. *Max Goote|BVE Nieuwsbrief*. P. 4-6. Amsterdam: Max Goote Kenniscentrum voor Beroepsonderwijs en Volwasseneneducatie.
- Nettinga, W. & Overweg, R. (2001). *Onderzoek open dag 17 februari 2001*. Rotterdam: Hogeschool Rotterdam, Afdeling Communicatie.
- Nierop, J. van (2003). Doorstroming MBO-HBO: Studenten moeten het gevoel krijgen dat ze er voor zichzelf zitten. *Profielen*, 10, 18.
- Onderwijsraad (2003). *Onderweg in het Beroepsonderwijs: Ondersteuning van de leerloopbanen van leerlingen*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onstenk, J. & Boogert, K. ten (2001). *Profiel leercompetenties voor het beroepsonderwijs*. (versie def 3 19 november 2001). 's Hertogenbosch: CINOP.
- Os, W. van. (2001). *Studiestaken en studieomzwaai aan de Vrije Universiteit: Onderzoek naar de redenen van studenten om van opleiding te veranderen of die te staken*. Amsterdam: Vrije Universiteit Amsterdam Onderwijs Adviesbureau.
- OSA (2003). *Hoe bereiden jongeren zich op hun toekomst voor?* Persbericht A195. Tilburg: Organisatie voor Strategisch Arbeidsmarktonderzoek.
- Peetsma, T.T.D. (1991). *Toekomst als motor?* Academisch Proefschrift. Amsterdam: SCO, Universiteit van Amsterdam.
- Prins, J. (1999). *Studieuitval in het wetenschappelijk onderwijs: Studentkenmerken en opleidingskenmerken als verklaring voor studieuitval*. Nijmegen: University Press.
- Publicis Van Sluis Consultants (2003). *Betere wijn, meer kransen: Communicatieadvies aan Het Platform Beroepsonderwijs over het imago van het beroepsonderwijs*. Den Haag: Publicis Van Sluis Consultants.
- Rechtvoort, F. (2002). *Doorlopende Leerweg Communicatie*. Woerden: Novis Competence Center.
- Sanou, H. (2003). Jongeren negeren professionele circuit studie- en beroepskeuze: Onderzoek naar toekomstverwachtingen loopbaan. *Profiel*, 7, 17.
- Sanou, H. (2003). Voortijdige uitval daalt spectaculair. *Profiel*, 7, 30-31.
- Saxion Hogeschool Enschede (2001). *Het Blauwe Boek: Gedragsindicatoren behorend bij het Beroeps- en opleidingsprofiel*. Enschede: Competentiegerichte Hogere Beroepsopleiding Small Business & Retail Management, Saxion Hogescholen Enschede.
- Schouwenburg, H. (2000). *Studeren – wat is dat eigenlijk?* Internet document <http://www-dsz.service.rug.nl/los/loscon/nr21/af1/stud.htm>, geraadpleegd op 15 januari 2004. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- Smulders, H.R.M., Derkzen, P.H.M. en Klarus, R. (2002). *Competentiegericht onderwijs voor doorstroom MBO-HBO*. Wageningen: Stoas Onderzoek.
- Spijkerman, R. & Admiraal, D. (2000). *Loopbaancompetentie: Management van mogelijkheden*. Alphen aan den Rijn: Samsom.
- Swart-Larooy, G.A. (2002). *Knooppunten doorlopende trajecten MEO-HBO: Een praktijkgericht onderzoek in het kader van de versterking beroepskolom MBO-HBO*. Amersfoort: ECABO.
- Temminck Tuinstra, D.A. (2001). *Studentenkenmerken en studievoortgang in het HBO: Is studiesucces in de propedeuse op voorhand te voorspellen op grond van*



*kenmerken van de student?* Doctoraalscriptie Onderwijskunde, Universiteit van Amsterdam.

Watts, A.G., Law. B., Killeen, J., Kidd, J.M. & Hawthorn, R. (1996). *Rethinking Careers Education and Guidance*. London/New York: Routledge.

Weijers, F. (2003). *Ruimte voor verandering: Succesfactoren bij onderwijsinnovaties in de beroepskolom*. Driebergen: Platform Beroepsonderwijs.

# **Bijlage 1: Overzicht informanten**

## ***ROC Zadkine***

- Harry Berk, beleidsmedewerker (30 september 2003)
- Jacqueline van Leeuwen, studieleider (4 november 2003)
- Bas de Reus, decaan, plaatsvervangend studieleider, projectleider en docent (12 november 2003)
- Peter van der Meijden, studie-/beroepskeuzebegeleider en assessor Zadkine Service Centrum (12 november 2003)

## ***Hogeschool Rotterdam***

- Jan Vermeulen, onderwijsmanager Small Business (30 september 2003)
- Jan van Westrenen, decaan (31 oktober 2003)
- Jurgen van Raak en Herman Bernaards, coördinatoren studentzaken voor respectievelijk propedeuse en hoofdfase (17 november 2003)

## ***Ecabo***

- Wim Broeks, programmamanager mbo-hbo, Suzanne van Broekhoven, kwalificatie-adviseur en Guilfred Besaril, student (4 november 2003)

## ***Universiteit Leiden***

- Harm Tillema, hoofddocent (29 oktober 2003)

## Bijlage 2: betekenis afkortingen

|         |  |
|---------|--|
| BBL     | Beroepsbegeleidende leerweg  |
| BOL     | Beroepsopleidende leerweg  |
| BVE     | Beroepsonderwijs en Volwasseneneducatie  |
| BTG ESB | Bedrijfstakgroep Economisch- administratieve beroepen, Sociaal-juridische dienstverlening en Beveiliging |
| CE      | Commerciële Economie   |
| COLO    | Vereniging Kenniscentra Beroepsonderwijs Bedrijfsleven   |
| CREBO   | Centraal Register Beroepsopleidingen   |
| DDK     | Doorstroomdeelkwalificatie   |
| HES     | Hogeschool voor Economische Studies  |
| HR      | Hogeschool Rotterdam   |
| HTV     | Horeca, Toerisme en Voeding  |
| IHG     | Internationale Handel en Groothandel   |
| KCH     | Kenniscentrum Handel   |
| LOB     | Loopbaanoriëntatie en -begeleiding   |
| LOO     | Landelijk Opleidingsoverleg  |
| OSA     | Organisatie voor Strategisch Arbeidsmarktonderzoek   |
| RAAT    | Regionale Aanpak Aansluitende Trajecten  |
| SB      | Small Business   |
| VMBO    | Vorbereidend Middelbaar Beroepsonderwijs   |
| VO      | Voortgezet Onderwijs   |
| WEB     | Wet Educatie Beroepsonderwijs  |

# Bijlage 3: Tekst brief aan studenten

Amsterdam, 2 oktober 2003

Beste student,

- Zeg je graag "ja" als anderen je nodig hebben?
- Wil je ertoe bijdragen dat deelnemers in het MBO beter begeleid worden bij hun studiekeuze?
- Vind je het leuk om een keer bij te praten over jouw (studie)loopbaan?
- Wil je een presentje ontvangen van NOA?

Laat je dan door mij interviewen!

Mede namens Jan Vermeulen doen wij een beroep op je om mee te werken aan ons onderzoek, in opdracht van het Platform Beroepsonderwijs, over de doorstroom van MBO naar HBO.

Doel van het onderzoek is informatie te verzamelen die zal leiden tot verbetering van de begeleiding bij doorstroom MBO-HBO. Hiervoor zullen wij van stichting NOA, interviews houden met studenten van de deelnemende scholen, te weten ROC Zadkine en de Hogeschool Rotterdam.

Wij zijn wat betreft de Hogeschool Rotterdam, op zoek naar studenten die afkomstig zijn van het MBO. Wij zouden graag gesprekken willen voeren met studenten uit de vier verschillende jaren van de HES.

Onderwerpen die tijdens het gesprek o.a. aan de orde zullen komen zijn:

- Hoe ben je tot de studiekeuze gekomen?
- Wat voor beeld had je van studeren in het HBO?
- Wat voor behoefte had je aan begeleiding in de studieloopbaan?

Er zullen individuele- en groeps-interviews (groep van 5 studenten) gehouden worden. De individuele interviews nemen max. een uur in beslag en de groeps-interviews max. 1 ½ uur.

De gesprekken zullen plaatsvinden op de HES, Kralingse Zoom.

Hierbij ontvang je een antwoordformulier met daarop een aantal data. Indien je wilt deelnemen aan een interview, vul a.u.b. jouw persoonsgegevens in en omcirkel de voorkeursdatum en dagdeel. Omcirkel ook de datum en het dagdeel dat jouw tweede voorkeur heeft.

Wanneer wij alle reacties binnen hebben zullen wij een tijdsindeling maken en krijg je per brief te horen wanneer je bent ingedeeld en of je in een individueel of groepsgesprek bent ingedeeld.

Indien je interesse hebt in de resultaten van het onderzoek ontvang je aan het eind van het project van NOA een samenvatting.

Wij verzoeken jou z.s.m. en uiterlijk 15 oktober te reageren door de gefrankeerde enveloppe naar ons op te sturen of door een mailtje te sturen naar onderstaand e-mail adres.

Wij hopen op jouw medewerking!!

Met vriendelijke groet,

Indra Newton (e-mail adres: [i.newton@noa-vu.nl](mailto:i.newton@noa-vu.nl))  
Stichting NOA

