



**Vmbo Carrousel: bewustere
loopbaankeuzes door
bedrijfsbezoeken
Aanvullend literatuuronderzoek**

Colofon

Titel Vmbo Carrousel: bewustere loopbaankeuzes door bedrijfsbezoeken. Aanvullend literatuuronderzoek
Auteur Jan Neuvel & Wil van Esch
Datum september 2008



CINOP
Postbus 1585
5200 BP 's-Hertogenbosch
Tel: 073-6800800
Fax: 073-6123425
www.cinop.nl

© CINOP 2008

Niets uit deze uitgave mag worden vermenigvuldigd of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, op welke andere wijze dan ook, zonder vooraf schriftelijke toestemming van de uitgever.

Inhoudsopgave

1 Inleiding	1
2 Beroepsidentiteit en loopbaanbeslissingen	3
2.1 Een kader voor de ontwikkeling van de beroepsidentiteit	3
2.2 Beslissingsmodellen.....	7
2.3 Constructivistische theorieën	10
3 De loopbaanontwikkeling bij jongeren	15
3.1 Loopbaanexploratie	15
3.2 Loopbaanbewustzijn: kennis van je zelf en van het werk.....	18
3.3 Beroepsinteresse	22
4 Samenvatting	24
4.1 Theorieën over loopbaanontwikkeling	24
4.2 De loopbaanontwikkeling van leerlingen.....	25
Literatuur	27

'No option is a good one unless it is truly feasible, or can be made so ... no good opportunity will be realized if it lies unseen and fallow' (Gottfredson, 2003, p. 128)

1 Inleiding

In het voortgezet onderwijs moeten jongeren zich langzamerhand met de vraag gaan bezig houden hoe ze hun leven als volwassene willen inrichten. Daarbij kunnen ze niet heen om de vraag welk soort werk ze willen gaan doen. Ze moeten ver voordat ze feitelijk aan het werk gaan deels al dat antwoord klaar hebben. De weg naar het werk verloopt voor de meesten via een beroepsopleiding die hen daarop voorbereidt. Een leerling die nog niet goed heeft nagedacht over zijn toekomst, loopt een groter risico een verkeerde keuze te maken. Demotivatatie, stoppen met de opleiding en het switchen van opleiding met verlies van kostbare tijd zijn gevolgen die wellicht hadden kunnen voorkomen als meer aandacht was besteed aan de beroepskeuze.

Vmbo-leerlingen moeten op nog jongere leeftijd zich al serieus buigen over dat soort vragen. Eind leerjaar 2 moeten de meesten van hen al een sector kiezen en soms zelfs al een specifieke richting waarin ze hun opleiding willen voortzetten.

Er wordt stilzwijgend vanuit gegaan dat ze meteen de juiste keuze maken en in dezelfde sector (en richting) doorgaan in het mbo om tenminste het startkwalificatieniveau (niveau 2) te halen.

Een grote groep leerlingen, ongeveer een kwart tot een derde, wisselt echter in de overstap van vmbo naar mbo van sector. Voor de sector Zorg & Welzijn is dat percentage weliswaar iets lager, maar de niet-verwante doorstroom is met 20% substantieel. Daarnaast stroomt nog eens zo'n 8% van alle vmbo'ers helemaal niet door. Opmerkelijk genoeg is dat probleem het grootst bij leerlingen uit de twee meer beroepsgerichte opleidingen en verreweg het grootst bij leerlingen uit de basisberoepsgerichte leerweg. (Neuvel & Van Esch, 2005).

Van de doorstromers naar het mbo verlaat ongeveer 2% binnen 3 maanden al het mbo zonder kwalificatie en nog eens zo'n 2% wisselt binnen die periode van opleiding en/of sector. Verder ervaart circa 3% hun mbo-opleiding als niet-passend bij hun (beroeps)interesse en is er sprake van een slechts gedeeltelijke 'fit' bij ongeveer een kwart. Voor de sector Zorg & Welzijn wijken die cijfers nauwelijks af van het landelijk gemiddelde. Na een jaar mbo is rond 15% van opleiding veranderd, weliswaar inbegrepen de switch van BBL naar BOL of omgekeerd en leerlingen die alsnog de opleiding van hun voorkeur konden doen (Neuvel & Van Esch, 2005).

De beroepsinteresse is een belangrijke factor in die verdere (school)loopbaan. Vmbo'ers die niet goed weten wat ze willen worden of die niet kunnen aangeven welk soort werk hun interesse heeft, dreigen eerder uit te vallen of niet geplaatst te worden in de opleiding van hun voorkeur. Ze blijken ook vaker niet tevreden over hun vmbo- of hun mbo-opleiding. Ze wisselen bij de overgang van vmbo naar mbo tevens vaker van sector en ze ervaren hun mbo-opleiding vaker als niet-passend. Bovendien is in die groep de kans op voortijdige uitval of het switchen van opleiding groter (Neuvel & Van Esch, 2004, 2005; zie ook Kuijpers et al., 2006).

Er is dus alle reden om meer werk te maken van de loopbaanbegeleiding bij vmbo'ers en hen te helpen in hun ontwikkeling naar een goed onderbouwde beroepsidentiteit.

Door Calibris is een concept ontwikkeld voor de loopbaanbegeleiding in het vmbo. Kern van het concept is de verkenning van de wereld van het werk in levensechte situaties: leerlingen bezoeken vijf à zes bedrijven of organisaties waar ze kennis en ervaring kunnen opdoen met voor hen relevante beroepen. Leerlingen worden er niet zo maar op afgestuurd, maar de bezoeken worden op school voorbereid en ervaringen worden er verwerkt. Een werkboek moet leerlingen helpen om structuur aan te brengen in de opgedane ervaringen en daaraan gekoppeld inzicht geven in hun eigen capaciteiten en interesses.

Calibris heeft het concept verder ingevuld voor bovenbouwopleidingen Zorg & Welzijn van het vmbo, in casu opleidingen die vallen binnen de drie sectoren Zorg, Welzijn en Sport, zoals Calibris als Kenniscentrum daar verantwoordelijk voor is in het beroepsonderwijs. Daartoe behoren niet opleidingen Uiterlijke Verzorging en Facilitaire Dienstverlening die binnen het vmbo ook gerekend worden tot de sector Zorg & Welzijn.

Het concept lijkt te zijn afgestemd op leerlingen die in klas 2 (via de sectororiëntatie) of al eerder het idee hebben gekregen dat werk in de sector Zorg, Welzijn of Sport wel iets voor hen is, maar die tegelijkertijd nog onvoldoende notie hebben wat die sector(en) te bieden hebben, wat de (meeste) beroepen precies inhouden en welke daarvan het beste aansluiten bij hun interesses en bekwaamheden.

Of vmbo Carrousel een effectieve aanpak is om vmbo'ers in de sector Zorg & Welzijn ervaring op te laten doen met werk in branches behorend tot die sectoren bedrijven en daarmee bij te dragen tot een bewustere en beter overwogen studie- en beroepskeuze wordt via een empirisch onderzoek uitgezocht. Of de aanpak aansluit bij de theorievorming over loopbaanontwikkeling van jongeren en ook rekening houdt met de stand van de loopbaanontwikkeling bij jongeren, wordt via een literatuur onderzoek nagegaan. Daar is dit rapport een verslag van. Het wordt als bijlage uitgegeven bij het rapport over het empirisch onderzoek naar vmbo Carrousel.

2 Beroepsidentiteit en loopbaanbeslissingen

Loopbaanbegeleiding moet erop gericht zijn leerlingen een passende beroepsidentiteit te helpen ontwikkelen. Bij de ontwikkeling van een passende beroepsidentiteit staan leerlingen voor drie hoofdtaken: zichzelf leren begrijpen, de wereld van het werk leren begrijpen en een zo optimaal mogelijke match maken tussen die beide gegevens. Daarbij gaat het om twee invalshoeken: a) wat belangrijk voor iemand is en wat beroepen op dat punt hebben te bieden en b) iemands bekwaamheden en de eisen die het werk stelt (Lapan, 2004, p. 69).

Die omschrijving is kenmerkend voor de zogenaamde 'personal-environment fit' modellen en ademt nog de sfeer uit van het vinden van een baan voor het leven. In tegenwoordige theorieën wordt die aanpassing veel meer gezien als een dynamisch proces: *'Enhancing the match between the person and the work environment is understood to be a developmental process that progresses over time'* (Lapan, 2004, p. 70). Op dat punt verschillen de 'personal environment fit' theorieën niet van constructivistische theorieën over de ontwikkeling van de beroeps- of arbeidsidentiteit. Opnieuw Lapan, die stelt dat *'exploration a central construct (is) in most theories of career development. Individuals who engage in substantive exploratory activities are more likely to achieve a better understanding of themselves and possible educational-vocational options ... Such persons are then in a better position to construct coherent career plans and a personally meaningful work life'* (p. 54). In Nederland zijn Meijers et al. (2006; zie ook Kuijpers et al., 2006) vertegenwoordigers van een constructivistische benadering van de loopbaanbegeleiding.

De verschuiving van een statische naar een dynamische identiteit vraagt om een uitbreiding van de doelstelling van de loopbaanbegeleiding. Die wordt daarmee tweeledig: 1) leerlingen helpen bij het ontwikkelen van een zelf geconstrueerde beroepsidentiteit en 2) leerlingen helpen de vaardigheden te verwerven om een eigen beroepsidentiteit te vormen en om die ook daarna aan te kunnen blijven passen. Die vaardigheden noemen Kuijpers et al. (2006) loopbaancompetenties.

In dit hoofdstuk wordt aandacht besteed aan beide invalshoeken. Eerst wordt een door Marcia opgesteld ontwikkelingskader beschreven.

2.1 Een kader voor de ontwikkeling van de beroepsidentiteit

Als een 14-jarige vmbo'er begin leerjaar 3 aangeeft precies te weten wat hij wil worden, is loopbaanbegeleiding dan nog nodig voor die leerling? Dat hangt af van de status van zijn beroepsidentiteit.

Marcia heeft een kader ontwikkeld waarin iemands beroepsidentiteit door een van de vier door hem onderscheiden statussen kan worden getypeerd: *'at any one time during this process of identity formation, adolescents can be classified into one of four statuses: achieved, moratorium, foreclosed, or diffused'* (Low, 1999, p. 1093).

In plaats van een *'achieved identity'* of verworven identiteit wordt ook wel gesproken van een *'self-constructed identity'*, een door zelfsturing geconstrueerde beroepsidentiteit, zoals Meijers et al. (2006) zeggen. Voor een *'foreclosed identity'* is in de literatuur ook de term *'conferred identity'* gangbaar (Lapan, 2004, p. 54). Beide geven een aspect aan van wat wordt bedoeld: een identiteit waartoe *voorbarig* of *prematuur* is besloten en die vaak door *toekenning van anderen* in plaats van door eigen ervaring tot stand is gekomen.

Iemands status in het model van Marcia wordt bepaald door de mate van exploratie en de mate van commitment. Exploratie is een actieve periode waarin een leerling op zoek gaat naar zijn beroepsidentiteit door de drie hoofdtaken uit te voeren: verkenning van het zelf, verkenning van de wereld van het werk en een wederzijdse afstemming. Commitment is de weloverwogen en gemotiveerde keuze voor de beroepsrol en de waarden die daarin worden nagestreefd (zie Low, 1999, p. 1093). Als beide dimensies worden gecombineerd, levert dat een schema op met de vier onderscheiden statussen.

Commitment	Exploratie			
	ja		nee	
ja	achieved identity	verworven identiteit	foreclosed identity/ conferred identity	premature identiteit/ toegekende identiteit
nee	moratorium	fase van exploratie	diffused identity	diffuse identiteit

Aangepast overgenomen uit Den Boer et al., 2003, blz. 15

Een diffuse beroepsidentiteit

Jongeren aan het begin van hun loopbaanontwikkeling hebben in het algemeen een diffuse beroepsidentiteit: *'het individu heeft (nog) niet geëxploreerd en zich (nog) niet gecommitteerd'* (Den Boer et al. 2003, blz.15). Flum & Blustein omschrijven die status als volgt: *'An individual with a diffused identity is likely to appear fragmented, confused, poorly organized, and focused more on the present than the future'* (in Lapan, 2004, p. 54). Zoals we in hoofdstuk 3 zullen zien, betekent het niet dat 13- à 14-jarigen helemaal geen inzicht hebben in hun eigen vaardigheden en/of interesses of geen ideeën hebben over de wereld van het werk. De meesten hebben dat al wel tot op zekere hoogte, maar het gaat dan nog om losse ervaringen en ideeën die oppervlakkig en zeer specifiek van aard zijn. Het is daardoor moeilijker om samenhang tussen al die elementen aan te brengen, wat de constructie van een inzichtelijke beroepsidentiteit verhindert. Veel jongeren in het begin van het voortgezet onderwijs, maar vaak ook nog aan het eind van het vmbo hebben zo'n diffuse beroeps- of arbeidsidentiteit (zie Neuvel & Van Esch, 2006; Van Esch & Neuvel, 2008).

Is een diffuse beroepsidentiteit dus typerend voor de start van de loopbaanontwikkeling, bij leerlingen aan het eind van het vmbo wijst zo'n status op problemen in de vorming van hun beroepsidentiteit. Zonder uitputtend te zijn, wijzen we op twee mogelijke oorzaken. Lapan geeft aan dat er bij die leerlingen sprake kan zijn van vluchtgedrag, het uit de weg gaan van keuzes en beslissingen: *'an avoidant-oriented style in dealing with decisions, conflicts, problems, and opportunities'*, 2004, p. 55). Kuijpers et al. (2006) zullen het vooral zien als het ontbreken van loopbaancompetenties. Een vmbo'er met een diffuse beroepsidentiteit heeft misschien wel stage gelopen, praktijkopdrachten uitgevoerd en informatie gekregen, maar heeft ze niet zinvol kunnen interpreteren en ze niet zinvol met elkaar in verband weten te brengen.

Een prematuur gekozen beroepsidentiteit

Van een *'foreclosed identity'* of een *'conferred identity'* is sprake als een jongere een beroepsinteresse heeft die niet voortkomt uit verkenning van eigen mogelijkheden en van de wereld van het werk, maar die als het ware aangereikt of toebedeeld is door anderen in zijn omgeving of die voortkomt uit een emotionele binding (Lapan, 2004, p. 55). Een mooi voorbeeld van zo'n aangereikte identiteit is te vinden in Van Esch & Neuvel die leerlingen uit het vierde jaar van het vmbo hebben geïnterviewd over hun studie- en beroepskeuze. Een van de leerlingen vertelt: *'Mijn mentor zei dat ze me bouwkunde ziet doen en daarom ben ik bouwkunde gaan doen'*

(2008, blz. 8). De leerling die aangaf verpleegster te willen worden, omdat ze op 9-jarige leeftijd voor haar verjaardag een verpleegsterssetje kreeg, is een voorbeeld van een leerling met een gevoelsmatige binding.

Bij 'foreclosure' kiest iemand dus niet 'op grond van ervaring, maar op grond van gepercipieerde rollen' (Den Boer et al. 2003, blz.15). Door het ontbreken van een op ervaringen geconstrueerd inzicht kan een leerling zijn keuze ook niet of nauwelijks beargumenteren, waardoor dergelijke leerlingen volgens Den Boer et al. (2003) 'star zijn en moeilijk te veranderen, juist omdat hun commitment niet is gebaseerd op ervaring'. 'Ervaring kan veranderen', omdat iemand zich bewust is waarop keuzes zijn gemaakt, maar zo gaan Den Boer et al. verder, bij 'commitment aan rollen (is dat) moeilijker'. Vaak is er ook nog de emotionele druk van anderen waar een leerling met een aangereikte identiteit zich moeilijk aan kan onttrekken: 'The career plan of such individuals are likely to be dominated by the expectations of others (e.g., parents or other authority figures)' (Lapan, 2004, p. 55).

Volgens Gottfredson (2003) moeten we erop bedacht zijn dat er bij jongeren met een uitgesproken beroepsinteresse, zeker ook nog bij 13- à 14-jarigen, vaak sprake zal zijn van een 'foreclosed identity'.

Een verworven of zelf geconstrueerde beroepsidentiteit

Van een 'achieved identity' of een 'self-constructed identity' is sprake als een leerling een beroepskeuze heeft gemaakt uit de mogelijkheden die hij heeft geëxploreerd: 'adolescents classified as identity-achieved have experienced an intense period of exploration and subsequently emerged with stable commitments' (Low, 1999, p. 1093).

De zo verworven beroepsidentiteit kan worden gezien als een dynamische cognitieve structuur waarin informatie over de persoon in relatie tot werk(situaties) is opgeslagen. Een persoon met een verworven (beroeps)identiteit is zich bewust van tal van potentiële mogelijkheden, interesses en waarden in tegenstelling tot iemand met een prematuur gekozen beroepsidentiteit, voor wie juist een eenvoudig gestructureerde beroepsidentiteit kenmerkend is. In zijn onderzoek bij studenten vond Low ook empirische aanwijzingen voor verschillen in complexiteit van het zelfconcept bij degenen met een 'foreclosed identity' en een 'achieved identity'.

Lapan haalt onderzoek aan dat duidelijk maakt dat een 'achieved identity' tot meer arbeidsvreugde leidt en dat personen met zo'n beroepsidentiteit in staat zijn zich autonoom aan veranderende werkomstandigheden aan te passen, juist doordat ze inzicht hebben in hun identiteit. Het omgekeerde doet zich voor bij een 'foreclosed identity': 'Some authors suggest that committing too soon to a career choice may be predictive of lower levels of satisfaction with and adaptation in that choice' (Germeijs & Verschueren, 2006, p. 201). Den Boer et al. al (2003) wezen er ook al op dat leerlingen die te snel een beroepskeuze maken zich moeilijker kunnen aanpassen aan situaties (zie hierboven).

De periode van actieve exploratie: het moratorium

Om een verworven beroepsidentiteit te kunnen ontwikkelen is een intensieve periode van zelfverkenning en verkenning van de wereld van het werk noodzakelijk. Die periode, door Marcia aangeduid als 'moratorium', is een fase van concrete ervaringen met werk(situaties), van het vergaren van informatie over beroepen en loopbaanmogelijkheden, van gesprekken met beroepsbeoefenaars en van reflectie op die ervaringen en informatie. Leerlingen die worden geclassificeerd als moratorium 'are in a period of exploration' (Low, 1999, p. 1093). Volgens Marcia is het een periode waarin iemand zich nog niet heeft verbonden aan een bepaald soort werk, maar

nog een keuze moet maken. Den Boer et al. (2003) zetten daar echter vraagtekens bij. Een leerling zal zich pas inzetten om de wereld van het werk intensief te verkennen als al een zekere interesse is gewekt, er dus al een zekere binding is.

Beide begrippen, 'exploratie' en 'commitment', moeten daarom niet als dichotoom (wel of niet) worden opgevat, maar kunnen beter in termen van meer of minder worden opgevat.

Al eerder is erop gewezen dat succesvolle exploratie niet goed mogelijk is zonder te beschikken over loopbaanvaardigheden of loopbaancompetenties. Veel vmbo-leerlingen, ook in de bovenbouw van het vmbo, ontbreekt het nog aan die vaardigheden (Kuijpers et al, 2006; zie ook hoofdstuk 3). Daarom hameren Kuijpers et al. (zie ook Meijers et al., 2006) er op dat in de loopbaanbegeleiding er ook ruime aandacht is voor het ontwikkelen van die loopbaancompetenties. In de paragraaf over de constructivistische aanpak van de loopbaanbegeleiding gaan we daar verder op in.

Geen lineair model

Het model van Marcia moet niet worden opgevat als een lineair ontwikkelingsmodel met een vaste opeenvolging van statussen. In theorie is het startpunt voor de ontwikkeling van de beroepsidentiteit de diffuse status en wordt ervan uitgegaan dat een leerling via actieve en intensieve exploratie een verworven beroepsidentiteit zal ontwikkelen. In de praktijk kan een 13- à 14-jarige vmbo'er al met een 'foreclosed identity' aan de start verschijnen en is het mogelijk dat hij tijdens zijn opleiding door twijfels alsnog in een diffuse status belandt. Andere patronen kunnen ook voorkomen. Een leerling die met een diffuus beroepsbeeld start kan na een eerste verkenning een voorlopige keuze maken wat een zeker commitment oplevert. Een verdere, diepgaande exploratie, bijv. in een stage, kan een versterking van de aanvankelijke keuze opleveren, maar terugval naar een meer diffuse status blijft mogelijk, zeker als die leerling door een verdere verkenning tot de ontdekking komt dat het soort werk waarvoor hij aanvankelijk interesse had toch niets voor hem blijkt te zijn. Het is dan wel een diffuse status op een hoger niveau, omdat die leerling in ieder geval inzicht heeft in wat hij niet wil en waarom niet. Bij een andere leerling kan een eerste verkenning echter uitmonden in een te snel genomen definitief besluit ('foreclosure') of kan de eerste verkenning vooralsnog tot niets leiden. In dat laatste geval wordt de diffuse beroepsidentiteit niet opgeheven.

Verkeerde keuzes zijn in een beginfase niet altijd te vermijden en soms kan pas later blijken dat een andere keuze noodzakelijk is, bijvoorbeeld bij een leerling die kapper wil worden en tijdens zijn stage op het mbo ontdekt gevoelig te zijn voor kapperseczeem. Hoewel een zekere mate van 'trial and error' wellicht niet helemaal is te vermijden, kan een goede organisatie van de loopbaanbegeleiding onnodige negatieve ervaringen voorkomen. Voor die organisatie kunnen beslissingsmodellen een leidraad bieden. In de volgende paragraaf komen die ter sprake.

De vraag die we aan het begin van het hoofdstuk stelden of een leerling die begin klas 3 van het vmbo al zeker meent te weten wat hij wil worden, nog loopbaanbegeleiding nodig heeft, hangt dus af van de status van zijn beroepsidentiteit. Als die leerling door eigen ervaringen en gesprekken met bijvoorbeeld ouders en docenten een weloverwogen keuze heeft gemaakt, dan lijkt zo'n traject niet nodig. Zo bleek een van de leerlingen met wie Van Esch & Neuvel (2008) een gesprek voerden over loopbaankeuzes al vanaf zijn achtste 'onder auto's te liggen' en was hij naar eigen zeggen vaardiger en beter op de hoogte van allerlei technieken dan zijn docent Motorvoertuigentechniek. Die leerling leefde als het ware in en voor auto's. Zo'n leerling een brede oriëntatie aanbieden, lijkt minder zinvol. Daarentegen is zo'n aanpak wel wenselijk voor een leerling die op emotionele gronden of onder druk van zijn ouders een keuze heeft gemaakt en getypeerd kan worden als iemand met een 'foreclosed identity'. Bij veel leerlingen in het begin van het voortgezet onderwijs

is de kans op zo'n beroepsidentiteit volgens Gottfredson (2003) vrij groot. Als een leerling met een premature beroepskeuze niet open staat voor een verdere verkenning kan dat wijzen op vluchtgedrag, het uit de weg gaan van pijnlijke keuzes (Den Boer et al., 2003, blz.16). Toch zal de loopbaanbegeleiding erop gericht moeten zijn om die leerling toch tot een verdere verkenning te motiveren, omdat zo'n 'foreclosed identity' op den duur kan leiden tot (veelvuldig) wisselen van opleiding en/of baan, aldus Den Boer et al.

Een van de uitdagingen waarvoor loopbaanbegeleiders in het vmbo zich gesteld zien, is het kunnen maken van een betrouwbaar onderscheid tussen leerlingen met een premature beroepsidentiteit en leerlingen met een verworven beroepsidentiteit. Dat is niet gemakkelijk, omdat er nog geen betrouwbaar groepsgewijs af te nemen instrument is waarmee dat kan. Die duidelijkheid zal voorsnog in individuele loopbaangesprekken met leerlingen moeten worden gezocht. Het vragen naar de leeftijd waarop de interesse is ontstaan, de rol daarin van de ouders, de mate van ervaring met het werk, enz. kunnen aanknopingspunten zijn om een beeld te krijgen hoe de beslissing tot stand is gekomen en welke status de leerling bezit.

2.2 Beslissingsmodellen

Beslissingsmodellen in de loopbaanbegeleiding komen voort uit de 'person-environment fit' modellen. Het beroepskeuzep proces verloopt idealiter langs een aantal hoofdfasen: een oriëntatiefase waarin een voorlopige selectie wordt gemaakt, een fase waarin ervaring wordt opgedaan met de gekozen alternatieven en de fase waarin een beslissing wordt genomen. Bij leerlingen kan zo'n proces cyclisch gedacht worden, waarbij in het vmbo een eerste afbakening en een studiekeuze voor het mbo kan worden gemaakt en in het mbo een verdere exploratie binnen de bandbreedte van de gekozen opleiding. Twee modellen worden kort beschreven.

Het model van Gati

Door Gati is een beslissingsmodel ontwikkeld met de drie bovengenoemde fasen (in Lapan, 2004). Ze worden hieronder kort getypeerd.

- 1) De fase van prescreening, waarin een leerling op zoek gaat naar een voor hem veelbelovende subset van soorten werk en de keuze voor die subset ook inzichtelijk probeert te maken.
- 2) De fase van verdere verkenning ('in-depth exploration'), waarin een leerling een beter beeld moet krijgen van elk van de alternatieven middels praktijkervaring, het inwinnen van informatie en nagaan of de keuzes realiseerbaar zijn, dat wil zeggen haalbaar en passend bij de eigen vaardigheden.
- 3) In de beslissingsfase wordt alle informatie nog eens goed in samenhang met elkaar bekeken, wordt op basis daarvan een volgorde aangebracht en wordt ten slotte een keuze gemaakt die de fit tussen de persoon en de wereld van het werk optimaliseert (Lapan, 2004, p. 87).

Germeijs & Verschuere (2006) onderscheiden in navolging van Gati binnen de eerste stap van het model drie onderdelen: a) keuzeoriëntatie, dat is het bewustzijn dat het belangrijk is om zich met zijn loopbaan bezig te houden; b) zelfexploratie, dat is verkenning van zichzelf; c) verkenning van de wereld van het werk. In het model wordt het nemen van loopbaanbeslissingen theoretisch als een lineair proces gezien, maar noodzakelijk is het niet. Wel constateren Germeijs & Verschuere in een onderzoek bij 18-jarige Belgische leerlingen: *'In general, the results of this study seem in line with theoretical models in which orientation and broad exploration of the choice alternatives*

are decisional tasks considered important at the beginning of the career decision making process, whereas in-depth exploration and decisional status are considered important at the end ... However, it should be noted that these latter tasks also show a substantial development at the beginning of Grade 12 suggesting they are important earlier in the career-decision making process too' (2006, pp. 200-201).

Dit soort modellen hebben een ideaaltypisch karakter. In werkelijkheid verlopen studie- en beroepskeuzeprocessen vaak net iets anders, zoals het onderzoek van Germeijs & Verschuereen laat zien. Zijn de afwijkingen echter groot, dan neemt de kans toe, dat een leerling, zich er al dan niet van bewust zijnd, tegen problemen aanloopt in zijn keuzeproces.

Gati et al. (1996) hebben een taxonomie van dat soort problemen opgesteld waar jongeren en volwassenen in het proces van loopbaankeuzes mee te maken kunnen krijgen. Veel van die problemen zullen loopbaanbegeleiders in het vmbo bekend in de oren klinken. Allereerst kunnen er al voorafgaand aan het keuzeproces barrières zijn die verhinderen dat iemand zichzelf de taak stelt serieus bezig te gaan om een studie- en/of beroepskeuze te maken. Zo'n 'lack of readiness' kan volgens Gati et al. te maken hebben met een gebrek aan motivatie, maar ook met dysfunctionele opvattingen, zoals het idee dat er maar één beroep bij je past, dat je nog te jong bent om te kunnen kiezen of er nog niet rijp voor bent, maar ook dat je al lang denkt te weten wat je wilt worden ('foreclosed identity').

Naast het niet gereed zijn voor het beroepskeuzeproces, kent de taxonomie twee hoofdcategorieën die tijdens het keuzeproces een rol spelen: een gebrek aan informatie en inconsistente informatie. Een gebrek aan informatie kan betekenen dat een leerling niet weet hoe hij te werk moet gaan om achter zijn interesses te komen of niet weet hoe hij informatie over beroepen kan achterhalen of verkregen informatie niet zinvol weet te interpreteren en geen plaats kan geven in zijn cognitieve structuur van zijn beroepsbeeld. Bij zo'n leerling zal het waarschijnlijk nog schorten aan loopbaancompetenties. Een voorbeeld van inconsistente informatie is een extern conflict. Daarvan is sprake bij een leerling met een beroepsinteresse waar zijn ouders het helemaal niet mee eens zijn of waar een mentor of docent grote twijfels over heeft.

Het model van Gottfredson

Gottfredson (2003) komt met een variant op bovenstaand model dat inhaakt op wat zij noemt de 'zone van acceptabele alternatieven'. Dat is een door persoonlijke, sociale en culturele factoren afgebakende zone of gebied van beroepen of soorten werk, waarbinnen een leerling in het algemeen zijn beroepskeuze zal maken. In die afbakening zijn drie dimensies van belang: de geslachtsdimensie (een classificatie van werk in langs de lijn van beroepen die vooral door mannen en vooral door vrouwen worden beoefend), de statusdimensie (beroepen ingedeeld als passend en niet-passend bij de sociale status zoals die door een leerling wordt ervaren) en de complexiteit (de veelal intellectuele inspanning om een beroep te leren). De tweede en derde dimensie vallen vaak grotendeels samen. Beroepen die een langere studietijd vereisen hebben in onze samenleving in het algemeen ook meer status.

Die zone van acceptabele alternatieven kan echter onnodig scherp afgegrensd zijn, waardoor mogelijke alternatieven bij voorbaat al buiten het gezichtsveld van een leerling blijven: '*Many young people unnecessary circumscribe their occupational aspirations even before they reach adolescence, sometimes because they understate their abilities or mistakenly believe that certain classes of work are not available or appropriate for persons like themselves*' (2003, p. 128).

Duidelijke signalen daarvan vinden we zowel in het vmbo (en ook in het mbo) waar de sector Zorg & Welzijn rond de 90% meisjes telt en omgekeerd de sector Techniek zo'n 90% jongens. Bij een deel van de leerlingen zullen dit soort 'zelf opgelegde' beperkingen in de keuzeruimte

hoogstwaarschijnlijk een rol hebben gespeeld om niet voor Zorg & Welzijn te kiezen (jongens) of niet voor Techniek (meisjes).

In haar model onderscheidt Gottfredson drie fasen waarin ze leerlingen confronteert met de wereld van het werk, die bedoeld zijn de kansen op een juiste keuze te vergroten in plaats van die bij voorbaat al in te perken. Ze spreekt van 'opportunity-enhancing confrontations with reality' (2003, p. 128).

The big picture of the world of work

De eerste stap (fase) om kansen op een juiste beroepskeuze te verhogen is door leerlingen te confronteren met 'the big picture of the world of work'. Daarmee wil ze leerlingen in de gelegenheid stellen om alternatieven die ze op jeugdige leeftijd onnodig en gedachteloos ter zijde hebben geschoven nog eens in overweging te laten nemen. Die confrontatie met de wereld van het werk heeft alleen zin als leerlingen op een goede manier naar die wereld kunnen kijken en de verkregen informatie en opgedane ervaringen zinvol kunnen verwerken. Daar is volgens Gottfredson een denkkader voor nodig, waarmee zowel vaardigheden en interesses alsook beroepen op een vergelijkbare manier kunnen worden geclassificeerd. Dat stelt ze in staat beide met elkaar te vergelijken en om zo een optimale match te kunnen maken. Dat denkkader van Gottfredson heeft veel verwantschap met denkkaders zoals die door Holland en Tracey (zie Lapan, 2004) zijn ontwikkeld en waarvoor veel empirische evidentie is gevonden bij oudere adolescenten en volwassenen. Met andere woorden: het zijn kaders die oudere adolescenten en volwassenen hanteren om hun vaardigheden en interesses, alsook kenmerken van werk(situaties) te kunnen classificeren. Gottfredson vindt het noodzakelijk dat leerlingen geleerd wordt om via die kaders naar zichzelf en de wereld van het werk te kijken. Waar Kuijpers et al., 2006 en Meijers et al., 2006) zich meer lijken te richten op de procedurele kennis van loopbaancompetenties, benadrukt Gottfredson dus de conceptuele kennis. Overigens is in Kuijper et al. (2006) een 'good practice' van loopbaanbegeleiding opgenomen, waarin juist ook die conceptuele kennis aan de orde komt. Het Reitdiep College heeft in samenwerking met mbo's in de omgeving zo'n soort kader ontwikkeld waarmee vaardigheden en eisen van soorten werk met elkaar kunnen worden vergeleken.

In de eerste stap selecteert een leerling door een globale verkenning van de wereld van het werk en met behulp van dat denkkader een subset van soorten werk waarvan het aannemelijk is dat ze bij de leerling passen. Dat is het uitgangspunt voor verdere loopbaanactiviteiten.

Verdiepende ervaring

De tweede stap is er op gericht om een leerling met de geselecteerde soorten werk ervaring op te laten doen en om de leerling te laten onderzoeken of hij al over de vereiste vaardigheden beschikt of in staat is die vaardigheden te leren of verdere te ontwikkelen. Dit is de verdiepende fase uit het model van Gati. Die nieuwe informatie moet leiden tot het uitspreken van een eerste voorkeur voor bepaald soort werk en voor een daarbij passende beroepsopleiding.

Een reserve optie

De derde stap is gericht op het kiezen van een reserve optie. Daarmee moet een leerling zich indekken in het geval het toch mis gaat met de eerste keuze. Dat is met name van belang als een opleiding of beroep wordt gekozen waar de kans op afwijzing groot is. Dat kan het geval zijn bij een ambitieuze studie- of beroepskeuze, dat wil zeggen een keuze waar veel concurrentie te duchten is van anderen. Ook een keuze voor een populaire beroepsrichting of beroepsopleiding houdt het gevaar van afwijzing in. Een leerling zal zich hiervoor moeten wapenen, door voor een goede alternatieve beroepsrichting of beroepsopleiding te zorgen. Als een leerling dat doet, hoeft hij niet op voorhand zijn ambities te laten varen: '*Risky choices need not be explicitly discouraged*

if counselees fully recognize and prepare for the risks. Some individuals will succeed in their ambitions against all odds, and the others will be prepared with good alternatives' (Gottfredson, 2003, p. 129).

Deze fase krijgt in het vmbo weinig aandacht. Dat is op te maken uit het relatief geringe percentage leerlingen (circa 25%) dat een alternatieve opleiding achter de hand heeft (Neuvel & Van Esch, in voorbereiding) heeft. De onderzoekers concluderen, dat *'een passieve houding bij een deel van de leerlingen met betrekking tot hun schoolloopbaan mede een verklaring is waarom ze zich maar voor één beroepsopleiding inschrijven'*. Ze stellen verder dat het niet uitgesloten is, dat leerlingen op dit punt onvoldoende worden begeleid door hun mentor of decaan.

Een andere hier te noemen uitkomst van dat onderzoek is, dat leerlingen in de overgang van vmbo naar mbo risico lopen om niet in de gewenste opleiding geplaatst te worden. Ongeveer 15% van de leerlingen wordt afgewezen voor de mbo-opleiding waarvoor ze zich hebben ingeschreven (Neuvel & Van Esch, 2006). Afwijzing kan te maken hebben met tekorten in voorwaardelijke vaardigheden, het niet of onvoldoende kunnen motiveren van de keuze, teveel aanmeldingen voor een opleiding of een te late aanmelding. Een leerling kiest dan veelal op ad hoc basis een andere opleiding met als gevolg dat een relatief grotere kans op uitval, op het oplopen van achterstand of op het switchen van opleiding (Neuvel & Van Esch, 2005, 2006).

Beslissingsmodellen zijn ideaaltypische modellen. Empirisch onderzoek laat zien dat keuzeprocessen deels langs die weg verlopen, maar dat die weg ook valkuilen en drempels kent, waardoor leerlingen kunnen blijven steken in een diffuse identiteit of dat keuzeprocessen vroegtijdig beëindigen met een *'foreclosed identity'*. Bij de inrichting van de loopbaanbegeleiding in het vmbo kan meer rekening gehouden worden met de fasen in de beslissingsmodellen en met de problemen die leerlingen op weg naar een zelf geconstrueerde beroepsidentiteit tegenkomen. Dat vraagt om maatwerk. Dat is ook een van de centrale punten in constructivistische theorieën over de loopbaanontwikkeling. Een variant daarvan, die in ons land veel belangstelling trekt, is de theorie van Meijers et al. (2006).

2.3 Constructivistische theorieën

In constructivistische theorieën wordt sterk de nadruk gelegd op de actieve betrokkenheid en rol van de leerling in de constructie van zijn beroepsidentiteit. Kuijpers et al. (2006, blz. 9) schrijven: *'Een arbeidsidentiteit is het resultaat van reflectieve zelfsturing inzake de arbeidsloopbaan op basis van loopbaancompetenties'*. Capaciteitsreflectie, motievenreflectie, werkexploratie, loopbaansturing en netwerken zien ze daarbij als cruciale competenties die tegelijkertijd met de verkenning van het zelf en de wereld van het werk moeten worden ontwikkeld. Kuijpers en Meijers hebben die ideeën uitgewerkt voor het beroepsonderwijs (vmbo, mbo en hbo). Alvorens die ideeën te beschrijven, laten we eerst zien dat dit soort ideeën intussen gemeengoed zijn in de theorievorming van de loopbaanontwikkeling en dat ze sterke theoretische en empirische fundamenten hebben.

Onder het kopje *'Human agency'* schrijft Lapan: *'Most career development theories emphasize the importance of an active process through which individuals search to find more optimal vocational and life situations. To be able to be engaged in such a search process (across the course of one's life), individuals need to learn and then integrate specific skills that empower more self regulated and self determined behaviors ... Career-related agentic behaviors enable individuals to be proactive and assertive in how they approach the contexts within they live and develop'* (2004,

pp. 5-6). Lapan heeft zijn 'Integrative Contextual Model of Career Development' geformuleerd met 6 kernbegrippen die volgens hem bepalend zijn voor de loopbaanontwikkeling van individuen: '(a) *positive expectations, including self-efficacy beliefs and attributions; (b) identity development through the interrelated process of career exploration and goal formation; (c) an enhanced understanding of oneself, the world of work, and how best to fit or match this self-understanding to occupational possibilities; (d) the pursuit of one's intrinsic interests and preferences; (e) the ability to achieve academically and become a self-regulated, lifelong learner; and (f) the use in one's everyday interactions with others of a range of complex social skills and work-readiness behaviors*'. Sterk beïnvloed door de sociale leertheorie van Bandura (1977, 1997) is door Lent et al. (1994, 2000) de Social Cognitive Career Theory ontwikkeld. In de theorie van Bandura speelt cognitieve zelfregulatie een kritische rol. Die wordt mogelijk gemaakt door 'self-efficacy expectations' en 'outcome expectations'. Het eerste begrip verwijst naar het vertrouwen dat iemand heeft in zijn vaardigheden (competenties) en het tweede begrip naar iemands verwachtingen omtrent de effecten of uitkomsten van zijn gedrag. Die beide zijn op hun beurt van invloed op het ontstaan van interesses en op de loopbaandoelen die iemand zich zal stellen en zal nastreven. Om beroepsinteresses te kunnen ontwikkelen zal een leerling dus niet alleen over bepaalde vaardigheden moeten beschikken of die in potentie moeten kunnen leren, maar het gaat er ook om dat een leerling zich bewust is van die competenties. Pas dan worden ze een sturende en stimulerende factor in de verdere ontwikkeling en kunnen ze leiden tot (beroeps)interesses. Of het uiteindelijk ook nastrevenswaardige (beroeps)interesses worden hangt mede af van iemands verwachtingen over de uitkomsten van zijn gedrag. Als die gunstig zijn (bijv. sociale waardering, de financiële beloning, consistent met wat de leerling zelf belangrijk vindt, enz.) neemt de kans toe dat ontluikende interesses zich verdere ontwikkelen en uitgroeien tot loopbaandoelen.

Er is steun voor constructivistische loopbaantheorieën: '*Uit verschillende onderzoeken blijkt dat deze competenties van belang zijn voor loopbaanzelfsturing en arbeidsidentiteitsontwikkeling van leerlingen*' (Kuijpers et al. 2006). Ook Lapan wijst op dergelijke steun: '*Support for the importance of using more agentic, proactive, and empowered approaches to one's career development and vocational adjustment has come from many different sources*' (2004, p. 6). Bandura heeft zelf talloze onderzoeken uitgevoerd in de afgelopen 30 à 40 jaar waarin ruime empirische evidentie is gevonden voor zijn theorie (1997). Door Lent et al. (1994, 2000) is die empirische evidentie verzameld voor hun Social Cognitive Career Theory die specifiek is toegesneden op de loopbaanontwikkeling.

De aanpak van Meijers en Kuijpers

Door Kuijpers et al. (2006; zie ook Meijers, et al., 2006) is een theoretisch kader opgesteld waarin condities worden beschreven voor een omgeving die de ontwikkeling van loopbaancompetenties en de ontwikkeling van de beroepsidentiteit optimaal moeten stimuleren. Kuijpers et al. schrijven: '*Een krachtige leeromgeving voor de ontwikkeling van loopbaancompetenties en een arbeidsidentiteit is ... een omgeving waarin de leerling/cursist in staat wordt gesteld levensechte praktijkervaringen op te doen, invloed uit te oefenen op zowel inhoud, voortgang als evaluatie van zijn loopbaanleerproces, als - tenslotte - op basis van vertrouwen een dialoog aan te gaan over zijn leerervaringen met als expliciete doel de leerling/cursist competent te maken zijn (levens)loopbaan actief vorm te geven*' (2006, blz. 10). Die omschrijving bevat drie condities waaraan een loopbaangerichte leeromgeving moet voldoen.

1. Een krachtige leeromgeving

Allereerst moet er sprake zijn van een 'krachtige' leeromgeving waarin de (beroeps)praktijk centraal staat. Een krachtige leeromgeving is 'praktijknabij', zoals Kuijpers et al. dat uitdrukken.

Dat is een leeromgeving waarin *'het leren voor een belangrijk deel wordt gestuurd door realistische praktijkproblemen die een "echte" probleemeigenaar hebben en waarin de theorie wordt aangeboden in functie van het oplossen van de aangeboden praktijkproblemen'* (blz. 9-10).

2. Reflectie

Vervolgens moet die leeromgeving een 'dialogisch' karakter hebben. Daarbij gaat het om twee gelijktijdige dialogen: een interne dialoog bij de leerling en een externe dialoog met de docent of mentor. Met behulp van de docent of mentor moet de leerling zo leren reflecteren op opgedane (praktijk)ervaringen en om ze zo te leren verbinden met de eigen kennis, vaardigheden, interesses, motieven en waarden. Voorwaarde voor zo'n dubbele dialoog is volgens Kuijpers et al. een vertrouwensband tussen leerling en docent en het centraal stellen van de gedachten en gevoelens van de leerling over zijn ervaringen en keuzes.

In deze conditie gaat het om een soort meester-gezel relatie waarin de deskundige beroepsbeoefenaar de leerling meeneemt op weg naar expertise door voor te doen, de leerling de kans te geven taken zelf uit te voeren en daar samen op te reflecteren. Door Peavy, een constructivist uit de Verenigde Staten zijn die kenmerken op een rijtje gezet (Lapan, 2004, p. 88). Enigszins omgezet (vertaald) naar een onderwijssituatie stelt Peavy dat docenten:

- a) een coöperatieve relatie moeten aangaan met leerlingen;
- b) na moeten gaan hoe ze leerlingen kunnen stimuleren in hun loopbaancompetenties ('more self-empowering');
- c) leerlingen moeten helpen om hun kennis en ervaringen van de wereld van het werk te verwerken en te evalueren met behulp van conceptueel kader om zo juiste beslissingen te kunnen nemen;
- d) leerlingen moeten ondersteunen om er voor te zorgen dat ze de voor hen belangrijke werkelijkheid ook kunnen realiseren; dit is deels hetzelfde als wat Kuijpers et al. (2006) de netwerkcompetentie noemen.

In de theorie van Meijers en Kuijpers lijkt ook gerefereerd te worden aan de sociale leertheorie van Bandura en de uitwerking daarvan in de Social Cognitive Career Theory van Lent et al. In Meijers et al. is te lezen dat de 'locus of control' en goede leerprestaties eveneens van belang zijn in de loopbaanontwikkeling: *'zichzelf verantwoordelijk achten voor de eigen situatie impliceert zelfvertrouwen én een motivatie om in de eigen toekomst te investeren'* (Meijers et al., 2006, blz. 52). Het gaat te ver om hier dieper in te gaan op de verschillen tussen Bandura en Lent et al. enerzijds en Meijers et al. anderzijds. Toch willen we erop wijzen dat het begrip self-efficacy bij Bandura en Lent gekoppeld is aan specifieke competenties en ook in samenhang met specifieke competenties wordt ontwikkeld. 'Locus of control' en zelfvertrouwen zijn daarentegen algemene of globale begrippen, waar weinig empirische steun voor is gevonden en die ook weinig voorspellende waarde hebben in de loopbaanontwikkeling van individuen (zie Bandura, 1997).

3. Een vraaggerichte leeromgeving

In de derde plaats moet de leeromgeving 'vraaggericht' zijn. De leeromgeving zal zodanig vorm en inhoud moeten krijgen dat een leerling zich erin herkent. Voor een loopbaangerichte leeromgeving betekent het, dat de leerling moet participeren in de vormgeving van zijn leeromgeving. Alleen dan zullen leerlingen volgens Kuijpers et al. bereid zijn dialogen aan te gaan over zichzelf in relatie tot de ervaringen uit de wereld van het werk (2006, blz. 10). Het begrip maatwerk dat al eerder ter sprake kwam, is dus ook een centraal element in de constructivistische loopbaantheorie van Meijers en Kuijpers.

Integratie van beroepsonderwijs en loopbaanbegeleiding

In het model van Meijers en Kuijpers worden beroepsonderwijs en loopbaanbegeleiding niet als twee aparte naast elkaar staande onderdelen gezien, maar zijn ze in elkaar verstrengeld. *'Een krachtige loopbaangerichte leeromgeving ontstaat niet alleen wanneer de leerling de kans krijgt om in de school en in de praktijk een dialoog te voeren met zijn begeleiders over zijn loopbaan, maar ook wanneer de leeromgeving vraaggericht en praktijkgericht is'* (Kuijpers et al. 2006, blz. 12). Om echte, zinvolle dialogen mogelijk te maken die de loopbaanontwikkeling van leerlingen stimuleren, moeten leerlingen in hun contact met de praktijk 'grenservaringen' kunnen opdoen. Dat zijn *'serieuze ervaringen die de persoon raken. Dat kan positief zijn, maar ook pijnlijk'* (Den Boer et al. 2003, blz. 16). Dan ontstaat emotie en betrokkenheid, wat de 'brandstof' is voor de dialogen die leerlingen verder moeten helpen in de vorming van hun beroepsidentiteit. Juist omdat die ervaringen ook pijnlijk kunnen zijn, kan dat tot vluchtgedrag leiden, het uit de weg gaan van situaties waarin pijnlijke ervaringen dreigen. Een loopbaangerichte benadering van het beroepsonderwijs zal volgens Den Boer et al. daarom ook moeten inhouden dat het onderwijs die confrontaties voor leerlingen organiseert: *'Het is de taak van het onderwijs om de confrontatie met de (soms pijnlijke) werkelijkheid voor de lerenden te organiseren en hen te helpen de opgedane ervaringen zodanig te verwerken dat de leerervaring zelfinzicht bij de lerenden oplevert'* (2003, blz. 16).

De praktijk van loopbaanbegeleiding in het vmbo

Door Meijers et al. is ook onderzoek gedaan naar loopbaangerichte leeromgevingen in het vmbo en in het mbo. De conclusie van de onderzoekers is, dat daarvan nog weinig sprake is: *'Het grootste deel van de door ons onderzochte groepen blijkt een matige tot ronduit zwakke leeromgeving te kennen op het gebied van loopbaanontwikkeling'* (Meijers et al., 2006, blz. 45). De onderzoekers vonden ook nauwelijks verschillen tussen het vmbo en het mbo en binnen het mbo evenmin tussen BOL en BBL. Wat betreft het vmbo zijn die bevindingen in overeenstemming met die van Neuvel & Van Esch (2005, 2006). Die lieten zien dat loopbaanbegeleiding in het vmbo vooral nog het doorgeven van informatie is.

Den Boer et al. (2003), die eveneens wijzen op het belang om leerlingen met echte problemen van de beroepspraktijk te confronteren, plaatsen mede op grond van hun onderzoek kanttekeningen bij de aanpak van Meijers en Kuijpers, met name enkele praktische kanttekeningen.

Het eerste probleem dat Den Boer et al. aanstippen is dat niet duidelijk is hoe beroepssituaties voor leerlingen moeten worden geselecteerd: *'Het lijkt voor de hand te liggen dat de school moet starten met de leerlingen onderzoek te laten doen naar de beroepsdilemma's die centraal staan in het veld waarin hij in eerste instantie geïnteresseerd is. Het is a priori niet duidelijk of dat in eerste instantie alleen beperkt moet blijven tot het veld waarin de lerende geïnteresseerd is of ook daarbuiten. Het laatste ligt voor de hand, maar zou voor sommige leerlingen overbodig kunnen zijn'*.

Een tweede probleem betreft de haalbaarheid van dergelijke intensieve stages waarin leerlingen met beroepsdilemma's worden geconfronteerd: *'De vraag die zich voordoet is of dit alles in de stages vorm gegeven kan worden'* (2003, blz. 109).

Voor het eerste probleem waar Den Boer et al. op wijzen, de selectie van beroepssituaties waarin leerlingen ervaring opdoen, kunnen beslissingsmodellen een leidraad bieden. Voor het tweede probleem, het ook vinden van geschikte bedrijven om gerichte ervaringen in op te doen, geven Den Boer et al. zelf een voorzet, namelijk het creëren van reële praktijksituaties binnen scholen. Een voorbeeld van zo'n oplossing in de fase van oriënterend exploratie is te vinden in Kuijpers et

al. (2006). In de eerder genoemde 'good practice' van het Reitdiep College gaan vmbo-leerlingen naar de afdelingen van mbo's om praktijkopdrachten te maken die typisch zijn voor het werk waarop die afdelingen hun beroepsonderwijs richten.

In dit hoofdstuk is vanuit drie invalshoeken gekeken naar de loopbaanontwikkeling en de loopbaanbegeleiding van leerlingen. De vraag is nu waar leerlingen in klas 2 en 3 van het vmbo ongeveer staan in hun loopbaanontwikkeling. Wat kunnen we verwachten en waar moet rekening mee worden gehouden. Het volgende hoofdstuk gaat in op die vragen.

3 De loopbaanontwikkeling bij jeugdigen

Hoe staat het met de loopbaanontwikkeling van 13- à 14-jarigen? Wat weten ze al van de wereld van het werk en van zichzelf? Wat zijn hun ambities en interesses als het om werk gaat? En hoe staat het met hun loopbaancompetenties om zichzelf en de wereld van het werk te kunnen verkennen? Antwoorden zijn noodzakelijk om de loopbaanbegeleiding van jongeren, en hier in het bijzonder die van vmbo-leerlingen, adequaat te kunnen inrichten. Dat is in hoofdstuk 2 duidelijk geworden.

In dit hoofdstuk wordt daarom systematischer ingegaan op die vragen. Aan de hand van de onderzoeksliteratuur wordt inzicht gegeven in wat we weten over de loopbaanontwikkeling van jongeren tot ongeveer 13 à 14 jaar. Het is goed om vooraf te waarschuwen voor te hoge verwachtingen. Vergeleken met de periode van adolescentie en volwassenheid is er namelijk relatief weinig onderzoek gedaan naar de loopbaanontwikkeling bij jongeren tot 13 à 14 jaar. Volgens Hartung et al., die een overzichtsstudie hebben gemaakt van de loopbaanontwikkeling tot die leeftijd, is de geringe belangstelling te wijten aan *'society's desire to separate children wholly from work and labor in the spirit of letting children be children, free from the responsibilities and concerns ascribed to later age periods, a phenomenon described as the cultural moratorium'* (2005, p. 386). In onze Westerse samenleving gaan we ervan uit dat leerlingen in het basisonderwijs en in het begin van het voortgezet onderwijs zich nog niet echt bezig houden met de wereld van het werk en daarover nog geen met ambities hebben. Hoewel de kindertijd de meest onderzochte periode is in de ontwikkelingspsychologie, komt die periode er dus karig vanaf als het om de loopbaanontwikkeling gaat.

Hartung et al. hebben zo'n 200 relevante artikelen, hoofdstukken of boeken weten te verzamelen. Hoewel dat nog aanzienlijk lijkt, is er volgens de reviewers tot nu toe nog teveel sprake van een versnipperde aanpak (vanuit diverse theoretische invalshoeken zonder afstemming op elkaar), zijn begrippen vaak niet op vergelijkbare wijze geoperationaliseerd, waardoor vergelijkingen moeilijker te maken zijn en verhinderen diverse methodologische aanpakken dat er een samenhangend beeld is te schetsen, met name hoe jongeren loopbaankennis ontwikkelen (zie ook Watson & McMahon, 2005). Toch valt er wel iets te vertellen over de loopbaanontwikkeling van leerlingen.

In de beschrijving vormt de overzichtsstudie van Hartung et al. de leidraad. De bespreking is opgebouwd rond drie thema's die in het vorige hoofdstuk al herhaaldelijk in beeld zijn geweest: 1) loopbaanexploratie (wat doen jongeren al om een beeld te krijgen van zichzelf en de wereld van het werk; 2) de kennis van zichzelf en de wereld van het werk; 3) de beroepsinteresse.

3.1 Loopbaanexploratie

Tot nu toe is vrij algemeen aangenomen dat kinderen niet in staat zijn tot een actieve en dynamische verkenning van hun loopbaan, dat wil zeggen dat ze niet in staat zijn om hun eigen mogelijkheden, vaardigheden, interesses, enz. te verkennen, om beelden te vormen van de wereld van het werk en om die beide inzichten op elkaar te betrekken.

Kinderen in de eerste jaren van de basisschool zijn daar inderdaad niet toe in staat. Hun 'verkenning' gebeurt vooral toevallig, heeft een willekeurig karakter en richt zich op irrelevante aspecten van werk en beroepen. Kinderen merken dus wel dingen op, maar vooral dus zaken waarmee ze toevallig in aanraking komen en die op een of andere manier de aandacht trekken. Dat de verkenning nog een passief karakter heeft is ook op te maken uit het niet direct betrekken van die informatie op zichzelf: leerlingen gaan nog helemaal niet na hoe kenmerken van werk(situaties) die ze tegenkomen aansluit bij eigen interesses en vaardigheden. Zo'n vergelijking is ook moeilijk

te maken omdat, zoals gezegd, leerlingen vooral oog hebben voor oppervlakkige en minder relevante aspecten die niet of nauwelijks te verbinden zijn met interesses en vaardigheden. Bovendien denkt een deel van die jonge leerlingen nog aan fantasieberoepen zoals die voorkomen in sprookjes, jeugdverhalen en films.

In de loop van de basisschool vindt er een omslag plaats van een passieve naar een meer actieve en dynamische verkenning. Dat is op te maken uit cross-sectioneel onderzoek, dat wil zeggen onderzoek bij verschillende leeftijdsgroepen (Hartung et al., 2005, p. 388). Op de vraag hoe je een goede baan voor je zelf kunt vinden, verschoof de aanvankelijke nadruk van externe procedures (bijv. vragen aan familie of bekenden) bij jonge kinderen naar een meer procesmatige aanpak bij 11- tot 14-jarigen. In die leeftijdsfase beginnen leerlingen hun vaardigheden en interesses ook te vergelijken met wat nodig is voor banen of beroepen. De reviewers concluderen: *'Contrary to established career theory, a sizeable proportion of grade-school children are capable of employing their emerging understanding of interests and abilities to engage in both a cognitive and physical exploration of the world-of-work and to state career aspirations'* (p. 388).

Eind basisschool en begin voortgezet onderwijs gaan leerlingen zich actiever bezig houden met de wereld van het werk en betrekken leerlingen die informatie en ervaringen meer op zichzelf. Er mag echter niet vanuit worden gegaan dat leerlingen dan ook al op een volwassen manier hun studie- en beroepskeuzeprocessen vorm geven. Het loopbaandenken van 13- à 14-jarigen wordt nog gekenmerkt door diverse beperkingen. Omdat het belangrijk is die te kennen voor de inrichting van de loopbaanbegeleiding, zullen we er wat uitgebreider op ingaan.

Niet alle leerlingen zijn al actief

Een eerste beperking die onder de aandacht moet worden gebracht is de algemeenheid van de bovenstaande constatering. Hartung et al. spreken van een *'sizeable proportion of grade-school children'*. Dat geeft aan dat tal van 11- tot 14-jarigen zich nog helemaal niet zo actief met hun loopbaan bezighouden. Hoe de verhoudingen tussen actieve en passieve leerlingen op dit punt precies is, wordt echter niet duidelijk gemaakt. Voor de Nederlandse situatie ligt het mogelijk ook net iets anders, met name bij leerlingen in het vmbo. De meesten hebben immers in leerjaar 2 te maken met een sectorkeuze. Desalniettemin volhardt een deel van de vmbo'ers in een passieve houding. Dat blijkt uit interviews met leerlingen in klas 4 vmbo (Van Esch & Neuvel, 2008) en uit het doorstroomonderzoek van vmbo naar mbo. Een kleine 10% van de vierdejaars gaf aan dat ze in de bovenbouw van het vmbo niet actief met hun studie- en beroepskeuze hadden bezig gehouden, omdat ze niet wisten hoe dat aan te pakken of omdat ze zich er nog te jong voor vonden (Neuvel & Van Esch, in voorbereiding). Ook bij een deel van de decanen in het vmbo leeft de rijpingsgedachte nog, waarmee een passieve houding van leerlingen deels gerechtvaardigd lijkt te worden. Op basis van onderzoek bij leerlingen en decanen concluderen Neuvel & Van Esch: *'Zowel bij leerlingen als bij vmbo-decanen lijkt een soort rijpingsgedachte te leven. De veronderstelling is dat leerlingen in het vmbo nog te jong zijn om een keuze te kunnen maken. In hun ogen heeft het dan ook weinig zin om meer tijd voor LOB (loopbaanoriëntatie en loopbaanbegeleiding) uit te trekken'* (2006, blz. 35).

Als aan het eind van het vmbo, ondanks loopbaanbegeleiding in klas 3 en 4 en ondanks de druk van een loopbaanbeslissing (keuze mbo-opleiding), een kleine 7% van de vmbo'ers nog steeds passief blijft als het gaat om hun loopbaan, dan mag daaruit worden geconcludeerd dat dat percentage rond de overgang van klas 2 naar 3 waarschijnlijk aanzienlijk hoger zal uitkomen. De bevinding uit de literatuur dat 11- tot 14-jarigen in staat zijn tot een dynamische verkenning van zichzelf in relatie tot de wereld van het werk mag dus niet worden gegeneraliseerd naar alle

leerlingen in die leeftijdsfase. Dat passiviteit een probleem blijft, is ook op te maken uit de diagnostische categorieën die Gati in zijn model heeft opgenomen (zie hoofdstuk 2).

Geen adequate classificatie

Een tweede beperking die onder de aandacht moet worden gebracht is de manier waarop 11- tot 14-jarigen interesses, vaardigheden en kenmerken van beroepen classificeren. Dat doen ze nog op een 'naïve' manier, die niet overeenkomt met de aanpak van oudere adolescenten en volwassenen. Om te beginnen is het inzicht van jongeren in hun eigen interesses en vaardigheden veel globaler en minder gedifferentieerd dan bij oudere adolescenten en volwassenen (Tracey, 2001, p. 93). Ook is hun benadering van de wereld van het werk veel concreter. Waar volwassenen de wereld van het werk classificeren met behulp van de abstracte dimensies 'People-Things' en 'Data-Ideas', doen leerlingen eind basisonderwijs en begin voortgezet onderwijs dat met de veel concretere en oppervlakkige dimensies 'sexe-typing' en 'plaats van activiteiten'. Bij 'sexe-typing' gaat het om een opdeling langs de lijn van wat in (grote delen van) de samenleving als specifieke mannenberoepen en specifieke vrouwenberoepen worden gezien. Kinderen nemen dat al op vrij jonge leeftijd over, zoals Gottfredson dat ook duidelijk heeft gemaakt met de zone van acceptabele alternatieven (zie hoofdstuk 2). Ze blijven dat tot in het voortgezet onderwijs vaak nog langs die lijnen denken over werk en beroepen. Bij 'plaats van activiteiten' gaat het om een indeling naar de plaatsen waar werk wordt uitgevoerd: in of buiten de school, binnenshuis of buitenshuis, enz.

Bij 10- tot 12-jarigen zijn de exploraties hoofdzakelijk nog gericht op die oppervlakkige kenmerken, waardoor het voor hen moeilijk is om informatie over zichzelf en over de wereld van het werk met elkaar te kunnen vergelijken en op elkaar af te kunnen stemmen. Het is daarom niet goed mogelijk om een gestructureerd en samenhangend beroepsbeeld op te bouwen.

Rond 13- à 14-jarige leeftijd begint dat te veranderen (Tracey & Ward, 1998, p. 300). Volgens Tracey et al. is het een belangrijke taak voor adolescenten om zich die abstractere structuren waar volwassenen in denken eigen te maken (2006, p. 259). Dat het classificeren van persoonskenmerken en beroepsactiviteiten in abstractere begrippen pas later op gang komt, is niet alleen een kwestie van geringe betrokkenheid bij de eigen loopbaanontwikkeling. Ook de cognitieve ontwikkeling speelt daarin een rol.

Het formele denken moet nog op gang komen

De derde kanttekening bij de bevinding dat 11- tot 14-jarigen al actiever worden in hun loopbaanexploratie hangt samen met het vorige punt. Dat die leerlingen nog niet de abstractere begrippen van volwassenen hanteren heeft te maken met hun cognitieve ontwikkeling. Het denken in abstracties en complexe structuren wordt pas mogelijk met de overgang van het concrete naar het formele denken, zoals Piaget dat al in de jaren 60 en 70 van de vorige eeuw heeft laten zien. Dat proces voltrekt zich in het algemeen pas tussen het twaalfde en vijftiende jaar (zie bijv. Piaget & Inhelder, 1972). Dat wil niet zeggen dat alle leerlingen dan ook al het formele denken toepassen en zeker niet in brede zin. Of het gebeurt hangt mede van twee zaken af: de interesse en betrokkenheid bij een onderwerp en de intellectuele of cognitieve capaciteiten van leerlingen. Recent neuropsychologisch onderzoek levert daar een fysieke onderbouwing voor. Delen van de hersenen die voor het formele denken nodig zijn, ontwikkelen zich pas goed tijdens de adolescentie (Sitskoorn, 2006). Jolles, een andere bekende onderzoeker op dit terrein, stelt in een interview getiteld 'Hoe werkt het jongerenbrein' dan ook dat leerlingen juist om die reden veel meer begeleid moeten worden bij het maken van keuzes (Van der Steen, 2007).

Of jonge adolescenten competenties ontwikkelen om abstracties en complexe structuren met betrekking tot studie- en beroepskeuzes aan te kunnen, hangt dus allereerst af van van de mate waarin ze er echt in geïnteresseerd zijn: 'A child will apply his or her newly learned formal operations to those areas deemed most salient or of interest. Hence the child may seek to better

organize those areas that he or she is most interested in' (Tracey, 2001, p. 98). Dat klinkt aannemelijk, want het (her)structureren van loopbaaninformatie zal in het algemeen pas gebeuren als een leerling zich er voldoende mee bezighoudt en dat zal pas het geval zijn als er voldoende interesse (motivatie) is.

Een tweede opmerking bij de ontwikkeling naar het formele denken betreft het tijdstip en het tempo. De overgang naar het formele denken voltrekt zich niet bij alle leerlingen op het zelfde moment en in het zelfde tempo. Bij een deel van de leerlingen ontwikkelt het formele denken zich later en alleen op specifieke gebieden of zelfs helemaal niet. Dat hangt, naast interesses, ook samen met algemene cognitieve vermogens. In een overzichtsstudie van de rol van cognitieve (intelligentie) bij de verwerking van informatie ten behoeve van loopbaanoriëntatie wijst Gottfredson op het grote belang van algemene intelligentie (de zogenaamde g-factor en enkele hogere orde factoren): *'Those are the very skills, the higher order thinking skills, by which g manifests itself in daily life. Such skills affect how quickly children learn about themselves and the World of work'* (2003, p. 127). Het Nederlandse onderwijssysteem kenmerkt zich na het basisonderwijs juist door een sterke mate van selectie op cognitieve vermogens. Bij intelligentieverdelingen komen veel leerlingen uit het vmbo dan ook uit onder het gemiddelde. Er moet dus rekening mee worden gehouden dat het formele denken bij een deel van de vmbo'ers zich moeizamer en later ontwikkelt, zeker als er geen structurele ondersteuning wordt gegeven. In de constructivistische loopbaantheorieën wordt dan ook voor die ondersteuning gepleit. In Nederland leggen Meijers et al. (2006) daar ook veel nadruk op (zie het vorige hoofdstuk).

3.2 Loopbaanbewustzijn: kennis van je zelf en van het werk

Loopbaanbewustzijn is door Hartung et al. (2005) omschreven als *'Knowledge about occupations and about self-in-occupations'* (p. 391). Uit het door de reviewers besproken onderzoek blijkt dat jonge kinderen al weet hebben van beroepen en dat die kennis toeneemt en een meer realistisch karakter krijgt als ze ouder worden. Hoe die kennis zich ontwikkelt is vooraansnog onduidelijk, omdat het meeste onderzoek cross-sectioneel van aard is, dat wil zeggen uitgevoerd is bij verschillende leeftijdsgroepen. Alleen longitudinaal onderzoek bij zelfde groepen kinderen kan daar uitsluitsel over geven.

Kennis van beroepen

Kinderen van ongeveer 8 weten al iets van beroepen, maar die kennis kenmerkt zich vooral nog door fantasiebeelden en observaties van concrete aspecten van werk uit hun directe omgeving, van wat ze op TV zien en van wat ze in de jeugdliteratuur tegenkomen. Van samenhangende kennis is nog nauwelijks sprake.

Dat verandert vanaf ongeveer 11-jarige leeftijd, als de beeldvorming over het werk van volwassenen een realistischer karakter krijgt en de ideeën, beelden en informatie ook beter worden geïntegreerd. Vanaf die leeftijd blijken kinderen zich ook bewust te worden van zaken zoals verdiensten en de vereiste opleiding voor beroepen.

Tot het twaalfde à dertiende jaar is er bij de meeste kinderen echter nog nauwelijks sprake van echte betrokkenheid, maar heeft het 'kijken naar' beroepen nog iets afstandelijks. Dat verandert rond 14-jarige leeftijd, als de meesten betaalde baantjes hebben en zelf de minpunten van werk aan den lijve ervaren, zoals eentonig of saai werk, weinig uitdagend werk, roostertijden waaraan men zich moet houden, doorwerken in weer en wind, een baas die zegt wat je moet doen, enz.

Vanaf 13 à 14-jarige leeftijd zijn jongeren beter in staat hun interesses en competenties te vergelijken met eisen van banen, maar zie de vorige paragraaf omtrent de cognitieve ontwikkeling.

Verder ervaren ze rond die leeftijd ook langzamerhand de druk van studie- en beroepskeuze. Dat geldt in Nederland zondermeer voor leerlingen in het vmbo. Die kiezen immers eind leerjaar 2 al een studierichting (sector en/of afdeling) die grotendeels richtinggevend is voor een verdere studie- en beroepskeuze.

Beperkte kennis van beroepen

Hoewel de kennis van beroepen kwantitatief en kwalitatief toeneemt bij het ouder worden, blijft die kennis, ook bij 14-jarigen, nog tamelijk beperkt (Tracey, 2001, p. 90). Walls (1999) deed bij Amerikaanse kinderen en adolescenten van 9 tot 18 jaar onderzoek naar hun kennis van 20 veel voorkomende beroepen. Er werd gevraagd naar zes aspecten van die beroepen: opleidingsduur, verdiensten, beschikbare banen (kans op werk), status, fysieke vereisten (bijvoorbeeld handig, sterk, enz.) en mentale vereisten (bijvoorbeeld kennis, denkvaardigheid). Kennis van de meeste beroepen bleek bij 9- en 12-jarigen nog weinig accuraat. Bij 15-jarigen was dat wel beter, maar ook in die leeftijdsgroep waren er nog aanzienlijke discrepanties tussen hun kennis en objectieve gegevens over de beroepen.

Ook Nederlands onderzoek bij vmbo'ers en mbo'ers wijst erop dat die leerlingen nog een beperkt beeld hebben van de wereld van het werk, zelfs beroepen waar de sector toe voor opleidt. Hermanussen & Van der Linden (2002) deden onderzoek naar kennis over beroepen in de Bouw bij leerlingen in de eerste fase van het vmbo (13- en 14-jarigen). Een groot aantal aspecten van die beroepen werden bevroegd. Leerlingen verschilden onderling zeer sterk in hun beoordeling van die aspecten. Hoewel de onderzoekers enkele methodologische verklaringen aandragen, wijzen ze in de eerste plaats toch op de gebrekkige kennis van de beroepen bij vmbo-leerlingen (blz. 12). Dat die grote heterogeniteit in oordelen ook is gevonden bij leerlingen die geïnteresseerd waren in bouwberoepen, ondersteunt die laatste interpretatie. De onderzoekers concluderen: *'Hoewel het uit de beschikbare gegevens niet met zekerheid is vast te stellen, veronderstellen we op basis van de antwoordpatronen en de verschillen in percepties tussen leerlingen met en zonder interesse in werken in de bouw, dat leerlingen min of meer wel weet hebben van wat er in de verschillende bouwberoepen omgaat, maar dat er tegelijkertijd ook sprake is van onvolledige of misschien zelfs verkeerde informatie'* (blz. 12).

Brenninkmeijer & Verijdt (2007) hebben een onderzoek naar kennis van beroepen uitgevoerd bij vierdejaars vmbo-leerlingen uit de opleiding Administratie of Administratie & Handel en eerstejaars in het mbo uit opleidingen Administratie, Secretarieel, Commercieel of Juridisch deden. Leerlingen konden eerst aangeven van welk beroep ze het meest wisten en kregen daar vervolgens twee vragen over te beantwoorden: 'Waar kom je te werk?' en 'Welk soort werkzaamheden voer je dan uit?'. De maximaal te behalen score was 8. De gemiddelde score van vmbo'ers kwam veel lager uit, tussen 1,3 en 3,04. Bij mbo'ers was dat niet veel beter: scores tussen 1,48 en 3,27. Dat geeft aan dat de kennis van beroepen waarvan leerlingen zelf denken veel af te weten toch zeer beperkt is. Wat betreft de vmbo'ers is de conclusie van de onderzoekers: *'Hieruit (de cijfers) kun je concluderen dat alle beroepsbeelden voor verbetering vatbaar zijn. De gemiddelde leerling heeft het beroepsbeeld erg globaal beschreven en maar een enkeling benoemt (in steekwoorden) verschillende kenmerken en/of werkprocessen'* (blz. 10). Dat die conclusie hetzelfde kan blijven voor de mbo'ers blijkt uit de volgende constatering van de onderzoekers: *'Als je de scores van de vmbo-leerlingen vergelijkt met die van de mbo-leerlingen valt op dat de scores niet veel verschillen'* (blz.16). Het onderzoek van Brenninkmeijer & Verijdt is uitgevoerd bij 15- tot 17-jarigen die een relevante opleiding volgden voor de beroepen waarover ze werden bevroegd en waarvoor, in ieder geval door de meeste mbo'ers, een bewuste keuze was gemaakt. Gegeven de gebrekkige kennis in die twee groepen, mag worden aangenomen dat bij 14-jarigen in de tweede en derde klas van het vmbo dat zeker niet beter is. Overigens merkten de onderzoekers wel een

duidelijk betere kennis van beroepen bij leerlingen uit vmbo-scholen die het ECABO-programma over de aangesloten branches hadden gevolgd (blz. 14).

Ook Van Esch & Neuvel (2008) stuitten in hun interviews met leerlingen uit vmbo 4 nog al eens op een zeer beperkte kennis van het soort werk of het beroep waar die leerlingen in waren geïnteresseerd. Zo kwamen sommige leerlingen die in het mbo naar de opleiding Administratie wilden, op de vraag wat beroepen in die branche inhouden niet veel verder dan boekhouden op de computer. Ook doorvragen op dit punt leverde niet of nauwelijks een scherper of gedifferentieerder beeld op.

Aan het begin van de adolescentieperiode worden leerlingen zich dus bewuster dat ze zich met loopbaankeuzes moeten bezighouden. Ook weten ze dan al het een en ander van de wereld van het werk. Toch wijzen diverse onderzoeken uit, ook Nederlands onderzoek, dat de kennis van leerlingen over beroepen nog tamelijk beperkt is, zelfs op het moment dat al belangrijke loopbaanbeslissingen moeten worden genomen, zoals leerlingen in het laatste jaar van het vmbo als ze een vervolgopleiding in het mbo moeten kiezen.

Beperking in de keuzeruimte

Naast specifieke kennis van beroepen ontwikkelen kinderen opvattingen over beroepen die samenhangen met geslacht en sociale status en die een rol spelen in hun beroepskeuze.

Er is ruime evidentie dat kinderen beroepen indelen in mannelijk en vrouwelijk op basis van hun waarnemingen in hun sociale omgeving, maar ook op basis van wat ze op TV zien en op basis van rolpatronen die ze in (school)leesboeken tegenkomen, enz. Leerlingen uit sociaal-economisch lagere milieus hebben daarbij conservatievere opvattingen dan kinderen uit sociaal-economisch hogere milieus (Hartung et al., 2005, p. 393). Sextyping wordt nog versterkt door ouders die kinderen aanmoedigen *'to adopt gender-stereotypic goals'* (p. 394).

Kijken we in Nederland naar de sectorkeuze in het vmbo (en mbo), dan kiezen jongens vooral voor de technische, als mannelijk ervaren beroepen en meisjes vooral de meer als vrouwelijk ervaren beroepen zoals verpleegster, verzorgende en kapster. Binnen de sector Economie zijn het vooral meisjes die voor de opleiding secretaresse kiezen (Brenninkmeijer & Verijdt, 2007).

Vanaf ongeveer 9-jarige leeftijd krijgen kinderen langzamerhand oog voor de sociale status van beroepen. Aanwijzingen daarvoor zijn te vinden in Amerikaans onderzoek van Gunn bij kinderen uit het basisonderwijs en het voortgezet onderwijs (Hartung et al., 2005, p. 393). Het bewustzijn bij kinderen van hun sociaal-economische status beïnvloedt hun begrip van de wereld van het werk, waardoor opvattingen ontstaan, dat geschikte beroepen vooral beroepen zijn die passen bij de door de leerlingen waargenomen sociale status. Ook krijgen kinderen aan het eind van de basisschool in de gaten dat bepaalde beroepen veel meer studie vereisen dan andere beroepen. De haalbaarheid wordt dan ook een criterium om al dan niet voor een bepaald beroep te kiezen. Toch zijn er zelfs in klas 4 van het vmbo nog leerlingen met ambities die (ver) boven hun mogelijkheden liggen (zie Van Esch & Neuvel, 2008).

Mede op basis van bovenstaande bevindingen wijst Gottfredson erop dat kinderen en adolescenten een zone van acceptabele alternatieven ontwikkelen die hun verdere exploratie en hun studie- en beroepskeuze afgrenst (in Lapan, 2004, p. 59). In termen van het in de vorige paragraaf beschreven kader, wijst dat bij 13- à 14-jarigen op een zekere mate van *'foreclosure'*. Dat geldt nog sterker voor jongeren uit sociaal zwakkere milieus. De sectorkeuze in het vmbo, zo is hierboven geïllustreerd aan de hand van cijfers, daar een illustratie van. Gottfredson is dan ook van mening dat het de taak is van de loopbaanbegeleiding om leerlingen kansen te bieden om over die *'opgelegde'* grenzen heen te kunnen kijken.

Kennis van het zelf in relatie tot de wereld van het werk

Een weloverwogen studie- en beroepskeuze vraagt niet alleen om inzicht in de wereld van het werk, maar ook inzicht in de eigen interesses en vaardigheden of competenties. Tracey & Ward (1998) wijzen op een groot aantal onderzoeken waaruit blijkt dat er een duidelijke relatie is tussen vaardigheden en interesses. Dat lijkt ook aannemelijk: als je ergens goed in bent is de kans groter dat je het leuk vindt. Omgekeerd zul je niet snel geïnteresseerd raken in activiteiten waar je minder goed in bent. Volgens Bandura (1997) zijn het niet zo zeer vaardigheden die tot interesses leiden, maar veeleer een positief gevoel die vaardigheden goed te beheersen ('self-efficacy beliefs'). Het gaat om het gevoel of het bewustzijn dat je ergens goed in bent. Dat geeft zelfvertrouwen om betreffende taken aan te vatten en ze tot een goed einde te proberen te brengen, ook bij tegenslag. Zelfvertrouwen is in de theorie van Bandura geen algemeen begrip, maar toegesneden op gedragsdomeinen. Je kunt dus in jezelf geloven als competent in wiskunde, maar dat hoeft niet te betekenen dat je dat gevoel eveneens hebt over moderne vreemde talen. De veronderstelling is dus dat iemand die van zichzelf vindt dat hij ergens goed in is, eerder interesse krijgt in die activiteiten en gemotiveerd zal zijn ze meer te oefenen of te gebruiken. Dat komt terug in de Social Cognitive Career Theory van Lent et al. (1994, 2000), die daar empirische evidentie voor aandragen. Ook tal van andere onderzoekers hebben in diverse leeftijdsgroepen de relatie tussen vaardigheden en interesses vastgesteld (zie Tracey & Wards, 1998, p. 291). Komt een interesse op gang, dan kan dat er omgekeerd toe leiden dat iemand meer tijd in die activiteiten zal steken, waardoor vaardigheden zich sneller ontwikkelen. Tracey heeft er onderzoek naar gedaan bij kinderen en vond empirische steun voor die reciproke relatie. *'Children's competence beliefs and interests have also been found to relate reciprocally over time such that self-perceived ability to perform an activity predicts level of interest in that activity and vice versa'* (Hartung et al., 2005, p. 408). Er is dan ook een hoge mate van overeenkomst tussen structuren betreffende vaardigheden en interesses.

Uit de onderzoeksliteratuur die door Tracey (2001) wordt besproken blijkt echter dat die structuren verschillen bij 14- à 15-jarigen en oudere adolescenten en volwassenen.

Jonge leerlingen denken over hun vaardigheden en interesses in veel globalere termen en maken nog nauwelijks differentiaties, terwijl ze bovendien nog een zeer concreet karakter hebben. Je kunt goed leren op school of je kunt dat niet, je bent goed in sport of niet, enz. Veel adolescenten en volwassenen daarentegen hebben van hun vaardigheden en interesses een veel gedifferentieerder beeld en organiseren dat in abstractere en complexere structuren.

Vanaf ongeveer 10- à 11-jarige leeftijd gaan kinderen wel wat genuanceerder over vaardigheden en interesses denken, maar de ontwikkeling in de richting zoals adolescenten en volwassenen dat doen zet zich pas in vanaf 13 à 14 jaar, maar dan zeker nog niet bij iedereen. Dat is de leeftijd waarop het formele denken zich begint te ontwikkelen (zie de vorige paragraaf) en de leeftijd waarop leerlingen meer oog krijgen voor verschillen tussen leeftijdsgenoten, maar ook voor verschillen in de beheersing van de eigen vaardigheden (zie Tracey, 2001, p. 93). *'The key period in the development of competence and interests appears to occur in middle school. The increased competition ... and cognitive changes of students in middle school help these students to evaluate their competencies and interests in a more complex manner'* (Tracey & Ward, 1998, p. 291). In dat perspectief is het begrijpelijk dat de beroepsinteresse nog onvoldoende is gedifferentieerd en mede daardoor geen stabiel karakter kent voor leerlingen 15 jaar zijn (Hartung et al., 2005, p. 405).

Het onderzoek naar de ontwikkeling van competenties en interesses bij kinderen en jonge adolescenten heeft zich tot nu toe voornamelijk beperkt tot vaardigheden die in een schoolse setting van belang zijn. Naar sociale en communicatieve vaardigheden is in dit verband bij kinderen en jonge adolescenten nog nauwelijks onderzoek gedaan. Er bestaat volgens Tracey mede daarom

nog onvoldoende inzicht over hoe in die leeftijdsgroepen de ontwikkeling van hun zelfkennis gestimuleerd kan worden in een richting zoals we die bij oudere adolescenten en volwassenen aantreffen.

3.3 Beroepsinteresse

Onderzoek toont dat een deel van de leerlingen op de basisschool al een zekere beroepsinteresse ontwikkelen (Hartung et al., 2005). Ook in ons land zijn daar aanwijzingen voor gevonden. In een onderzoek bij vmbo-leerlingen Installatietechniek en oud-leerlingen van die opleiding (Neuvel m.m.v. J. de Vries, 2002) is gevraagd wanneer de belangstelling voor techniek in het algemeen ontstond en wanneer dat het geval was voor Installatietechniek in het bijzonder. Zo'n 40% van de respondenten gaf aan dat ze al op de basisschool geïnteresseerd waren in techniek en bij 15% ontstond die interesse in de brugklas van het vmbo. Specifiek voor installatietechniek zijn die percentages respectievelijk 15% en 16%. Relatief veel leerlingen met een vroege belangstelling voor installatietechniek hadden ouders of familie in die branche werken.

Een onderzoek bij eerstejaars mbo-leerlingen laboratoriumtechniek (Neuvel, 2002) geeft iets lagere percentages te zien. De interesse voor laboratoriumwerk was bij zo'n 5% van de leerlingen op de basisschool gewekt en bij zo'n 15% in de brugklas. Ongeveer 2% zei op de basisschool al zeker te weten in een laboratorium te willen werken en 6% wist dat zeker in de brugklas.

Hogere percentages zijn gevonden in een onderzoek bij zo'n 350 vierdejaars leerlingen uit drie Amsterdamse vmbo-scholen (Van Esch & Neuvel, 2008). Bijna een kwart van die leerlingen wist naar eigen zeggen op de basisschool al in welke richting ze later wilden gaan werken. Bijna al die leerlingen (93%) hadden aan het eind van het vmbo een duidelijke beroepsinteresse.

Volgens Hartung et al. (2005) blijft het beroepsbeeld van leerlingen tot ongeveer hun 15-de relatief globaal en weinig gedifferentieerd. Dat is in overeenstemming met de ontwikkeling van de kennis over beroepen, waarover hiervoor al iets is gezegd.

Tot 15 jaar is het beroepsbeeld van veel leerlingen nog niet stabiel. Hartung et al.: *'The consensus from more recent research appears to be that interest patterns are rather variable from childhood to adolescence and gain relative stability in early adulthood ... supporting (the) assertion that interest patterns are probably neither well differentiated nor very stable before age 15'* (2004, p. 405). Het onderzoek van Van Esch & Neuvel laat zien dat leerlingen die op vroege leeftijd al belangstelling hadden voor bepaald soort werk, op hun 15-de vaker meer zeker waren van hun beroepsinteresse dan leerlingen die pas ver in het vmbo wisten wat ze wilden worden.

De ontwikkeling van de beroepsinteresse bij jongeren wordt mede bepaald door *'dislikes'*, datgene wat ze niet leuk of interessant vinden (Hartung et al., 2005). Ze schrappen weg wat ze niet willen of niet leuk vinden, maar ze weten dan vaak nog niet wat ze wel willen. Daarmee bakenen ze al wel het gebied af waarop ze zich verder kunnen of moeten concentreren. Het wegschrappen gebeurt soms voorbarig, omdat ze er nog nauwelijks kritisch naar hebben gekeken. Vooroordelen over werk of een onjuiste beeldvorming (zie hiervoor) kunnen dat in de hand werken. Met Gottfredson willen we benadrukken dat de loopbaanbegeleiding zich erop moet richten leerlingen kritischer te leren kijken naar mogelijkheden die ze nu op grond van vooroordelen of een onjuiste beeldvorming te snel laten schieten.

Samenhangend met het voorgaande punt, blijkt er al vanaf jonge leeftijd een duidelijk onderscheid in de beroepswens van jongens en meisjes, een onderscheid dat loopt langs de lijnen van de meer vrouwelijke en de meer mannelijke beroepen. Jongens denken veel meer aan beroepen waarin ze met dingen bezig zijn, meisjes veel meer aan beroepen in de sociale sfeer (werken met mensen).

Toch lijken meisjes meer geneigd die grens te overschrijden dan jongens. Een mogelijke verklaring daarvoor is dat mannenberoepen meer status hebben en met toenemende leeftijd de status van een beroep een rol speelt in de beroepswens, zij het vaak wel binnen de grenzen van de zone van aanvaardbare alternatieven.

De verschillen in beroepswens tussen jongens en meisjes lijken zich bij oudere kinderen en jonge adolescenten te versterken. Meisjes blijken dan duidelijk meer vertrouwen dan jongens te hebben dat ze de noodzakelijke vaardigheden voor beroepen waarin vooral vrouwen werken kunnen leren en goed kunnen uitvoeren en het omgekeerde geldt voor jongens als het gaat om werk dat vooral door mannen wordt verricht (zie Hartung et al., 2005).

Een laatste aspect dat in de ontwikkeling van de beroepsinteresse van belang is, betreft de discrepantie tussen aspiraties en verwachtingen. Bij aspiraties gaat het om wat iemand wil worden, bij verwachtingen om wat iemand denkt te kunnen worden. De belangrijkste trend die Hartung et al. (2005) op basis van de onderzoeksliteratuur signaleren is een met de leeftijd toenemend realisme in het denken over de loopbaan. De aanvankelijk kloof tussen aspiraties en verwachtingen wordt door een realistischer beoordeling gaandeweg kleiner. Dat realisme heeft veel te maken met het toenemend inzicht dat zich vooral in de adolescentieperiode ontwikkelt ten aanzien van de eigen vaardigheden en interesses, de wereld van het werk en de mogelijkheden en barrières in de sociale omgeving ten aanzien van studie- en beroepskeuze. Naarmate leerlingen meer oog krijgen voor hun eigen mogelijkheden en beperkingen zullen ze hun verwachtingen bij stellen en soms dus ook hun aspiraties. Toch is er bij een deel van de vmbo'ers in klas 4 nog een aanzienlijke kloof tussen aspiraties en de reële kans om die aspiraties te kunnen verwezenlijken (zie Van Esch & Neuvel, 2008). Enkele vierdejaars leerlingen gaven in interviews aan dokter of rechter te willen worden. Ook in het verwante empirisch onderzoek naar vmbo Carrousel is dat geconstateerd bij diverse leerlingen. Met het eerder opgenomen citaat van Gottfredson om een leerling zijn aspiraties niet te ontnemen, maar als loopbaanbegeleider die leerling wel te stimuleren om voor een realistisch alternatief te zorgen, willen we hier afsluiten: *'Risky choices need not be explicitly discouraged if counselees fully recognize and prepare for the risks. Some individuals will succeed in their ambitions against all odds, and the others will be prepared with good alternatives'* (2003, p. 129).

4 Samenvatting

Calibris heeft een aanpak ontwikkeld voor de loopbaanbegeleiding van vmbo'ers met als doel ze via bezoeken aan bedrijven uit de sectoren Zorg, Welzijn en Sport ervaring te laten opdoen met beroepen uit die sectoren, zodat ze eind klas 4 een bewustere en weloverwogen beroepskeuze kunnen maken en een daarbij passende keuze voor een opleiding in het mbo. Naast een empirisch onderzoek naar de effectiviteit van die aanpak, heeft CINOP Expertisecentrum in opdracht van Calibris een literatuuronderzoek uitgevoerd met het doel na te gaan of de aanpak van vmbo Carrousel in overeenstemming is met recente theorieën over de loopbaanontwikkeling en loopbaanbegeleiding van jongeren en of de aanpak aansluit bij de loopbaanontwikkeling van ongeveer 14- à 15-jarige vmbo'ers.

4.1 Theorieën over loopbaanontwikkeling en loopbaanbegeleiding

Er is een beknopt overzicht gemaakt van theorieën over de loopbaanontwikkeling. Daarbij doet een recente overzichtsstudie (Lapan, 2004) deels dienst als leidraad. Vanuit drie perspectieven is naar de loopbaanontwikkeling gekeken: vanuit een ontwikkelingspsychologisch perspectief, vanuit een beslissingstheoretisch perspectief en vanuit een leerpsychologisch perspectief.

Het model van Marcia

Vanuit het ontwikkelingspsychologisch perspectief is het model van Marcia besproken waarin vier fasen of statussen van de beroepsidentiteit worden onderscheiden: een diffuse beroepsidentiteit, een toegekende identiteit ('foreclosed' of 'conferred identity') en een verworven identiteit ('achieved identity'). De vierde status verwijst naar een fase van exploratie, waarin nog geen duidelijke keuze is gemaakt en die aangeduid wordt als 'moratorium'. De diffuse identiteit is het startpunt in de loopbaanontwikkeling. Een leerling met zo'n identiteit heeft geen of een versnipperd beeld van zijn sterke en zwakke kanten en het zelfde geldt voor de wereld van het werk. Voor zo'n leerling is het volstrekt onduidelijk voor welk soort werk hij geschikt is of welk soort werk aansluit bij zijn interesses. Een leerling met een toegekende of premature beroepsidentiteit heeft zonder een grondige verkenning van zijn mogelijkheden en van beroepen een keuze gemaakt, vaak op advies of onderdruk van personen in zijn omgeving. Zo'n leerling heeft ook geen duidelijk inzicht in zijn eigen keuze. De verworven of zelf geconstrueerde beroepsidentiteit wordt als de ideale status gezien, zeker in een veranderende samenleving als de onze. Een verworven of zelf geconstrueerde identiteit is gebaseerd op een intensieve verkenning van de leerling zelf (vaardigheden, interesses, waarden) en van de wereld van het werk en levert een beroepsidentiteit op waarin de sterke kanten van die persoon zijn verbonden aan passende werksituaties. Iemand met een verworven identiteit is zich daar ten volle van bewust en kan zich daardoor ook makkelijker aan wisselende situaties aanpassen.

Beslissingsmodellen van Gati en Gottfredson

Het beslissingstheoretisch perspectief geeft inzicht in hoe in grote lijnen studie- en beroepskeuze tot stand komt of hoe dat proces idealiter ingericht zou moeten worden. Twee elkaar aanvullende modellen zijn beschreven. Kern van beide is een eerste fase waarin een leerling op basis van informatie (en globale ervaring) komt tot een selectie van soorten werk die hem wel aanspreken. In een tweede fase moet die gekozen subset diepgaander verkend worden, waarbij concrete ervaringen met de gekozen beroepen of werkvelden van belang zijn. In de derde fase moet een

beslissing worden genomen, dat wil zeggen een rangorde worden opgesteld van soorten werk die de voorkeur hebben van de leerling. Waar vaak wel een eerste keuze wordt gemaakt, wordt er geen verdere aandacht besteed aan een tweede of derde keuze. Gottfredson doet dat in haar model wel door een aparte fase in haar model op te nemen voor het maken van een alternatieve beroepskeuze.

De constructivistische loopbaantheorie van Meijers en Kuijpers

Meijers en Kuijpers hebben een meer onderwijskundige theorie van de loopbaanontwikkeling beschreven. De meer leertheoretische fundamenten daarvoor zijn te vinden bij vooral Amerikaanse onderzoekers en loopdeskundigen.

Meijers en Kuijpers stellen dat het leerlingen nog ontbreekt aan loopbaancompetenties om een zelf geconstrueerde beroepsidentiteit te kunnen ontwikkelen. De loopbaanbegeleiding moet daarop inspelen. In de opvattingen van Meijers en Kuijpers kan dat alleen goed worden geregeld als loopbaanbegeleiding en beroepsonderwijs in samenhangen worden georganiseerd. Drie kernpunten zijn van belang. 1) Er moet een krachtige leeromgeving zijn die voor leerlingen de context biedt om beroepsvaardigheden te leren en ervaring op te kunnen doen met de praktijk. 2) De ondersteuning van leerlingen moet worden geregeld zoals in een 'meester-gezel' relatie. De meester begeleidt de gezel (leerling) bij het uitvoeren van taken, helpt hem daar inzicht in te krijgen door gezamenlijk te reflecteren (plannen, evalueren, enz.) en geeft de leerling door de manier van begeleiden (langzamerhand loslaten) vertrouwen in eigen kunnen. Een leerling leert zo niet alleen zijn sterke en zwakke kanten en zijn interesses kennen, maar leert en passant loopbaancompetenties die hem in staat moeten stellen het loopbaanproces zelf vorm te geven en te sturen. 3) Maatwerk door een vraaggerichte benadering is essentieel, omdat het loopbaanpad van leerlingen (soms sterk) verschilt.

4.2 De loopbaanontwikkeling van leerlingen

Om loopbaankeuze te kunnen maken moeten leerlingen inzicht hebben in de eigen sterke en zwakke punten, in hun eigen interesses, in wat zij belangrijk vinden in werk(situaties). Ze moeten ook inzicht hebben in de wereld van het werk. Ten slotte moeten ze die beide bronnen van informatie en ervaring met elkaar in verband kunnen brengen om een keuze te kunnen maken. De ontwikkeling naar die verworven of zelfgeconstrueerde beroepsidentiteit doet een beroep op vaardigheden (loopbaancompetenties) die leerlingen nog moeten ontwikkelen.

Leerlingen in het basisonderwijs doen in alledaagse situaties, via jeugdliteratuur en via media al allerlei indrukken op over beroepen en werk. Die 'verkenning' gebeurt nog passief, heeft nog een sterk toevallig karakter en wordt gekenmerkt door aandacht voor oppervlakkige en niet relevante kenmerken van beroepen en van werksituaties. Die leerlingen zijn dan ook niet in staat om die ervaringen goed met elkaar in verband te brengen om een beroepsinteresse en een goed beroepsbeeld te kunnen ontwikkelen. Als die leerlingen toch al een beroepsinteresse krijgen en/of al een beroepskeuze maken dan is de kans groot dat we te maken hebben met een premature beslissing (een 'foreclosed identity').

Aan het eind van het basisonderwijs en in het begin van het voortgezet onderwijs gaan leerlingen zich actiever bezighouden met hun loopbaan. Ze gaan hun eigen vaardigheden in verband brengen met beroepen en werksituaties en ze krijgen oog voor ook de minder plezierige kanten van werk. Toch blijft de kennis van de wereld van het werk nog tamelijk concreet en is nog te oppervlakkig om zichzelf en de wereld van het werk met elkaar in verband te brengen zoals oudere adolescenten

en volwassenen dat doen met abstractere begrippen die meer de kern raken van vaardigheden en van werksituaties en daardoor ook in complexere verbanden samengebracht kunnen worden. Dat is een voorwaarde in de vorming van een verworven of zelf geconstrueerde beroepsidentiteit.

Dat het 13- à 14-jarigen nog niet lukt, hangt samen met hun cognitieve ontwikkeling: ze missen nog de kracht van het formele denken. Het betekent dat die leerlingen en vaak ook nog de leerlingen in de bovenbouw van het vmbo een zelfgeconstrueerde beroepsidentiteit kunnen opbouwen als ze daarin op een goede manier worden begeleid en ondersteund. Richtlijnen voor de inrichting van die loopbaanbegeleiding zijn in de vorige paragraaf beschreven.

In de derde klas van het vmbo moet al rekening worden gehouden met grote verschillen in de loopbaanontwikkeling van leerlingen. Er zijn leerlingen die op de basisschool al weten wat ze willen worden. Bij een (groot) deel van hen zal het echter gaan om een 'foreclosed identity'. Er zijn ook leerlingen die in klas 3 nog twijfelen over hun keuze en gemakkelijk van gedachten kunnen veranderen. Er zijn ook leerlingen die het nog helemaal niet weten, van wie een deel gekenmerkt wordt door een zeer passieve houding ten aanzien van de eigen loopbaan. In de inrichting van de loopbaanbegeleiding zal met al die verschillen rekening moeten worden gehouden. Dat vraagt om maatwerk.

Literatuur

- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self- Efficacy. The Exercise of Controle*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Brenninkmeijer, H., & H. Verijdt (2007). *Onderzoek naar beroepsbeeld en motivatie van instroom in ECABO- opleiding*. ECABO.
- Boer, P. den, A. Jager, H. Smulders (2003). *Beroepsdilemma's als sleutel tot betekenisvol leren. Beroepsidentiteitsontwikkeling en wat onderwijs daaraan kan bijdragen*. Wageningen: Stoas Onderzoek.
- Esch, W. van & J. Neuvel (2008). *De juiste afslag nemen. Studie- en beroepskeuze op drie vmbo's in Amsterdam: ervaringen van leerlingen*. 's-Hertogenbosch: CINOP.
- Evers, W. i.s.m. Mercuriusmarketing (2006). *Succesvol kiezen. Onderzoek naar het studiekeuzegedrag van vmbo-leerlingen*. Henglo: ROC Twente.
- Gati, I., M. Krauss, & S. Osipow (1996). A taxonomy of difficulties in career decision making. *Journal of counselling Psychology, 43*, 510-526.
- Germeijs, V. & K. Verschueren (2005). High school students'career decision-making process: A longitudinal study of one choice. *Journal of Vocational Behavior, 68*, 189-204.
- Gottfredson, L. (2003). The Challenge and Promise of Cognitive Career Assessment. *Journal of Career Assessment, 11*, 115-135.
- Hartung, P., E. Porfeli & F. Vondracek (2004), Child vocational development: A review and reconsideration. *Journal of Vocational Behavior, 66*, 385-419.
- Hermanussen, R., & R. van der Linden (2002), *Leren en werken in de bouw. Een onderzoek naar keuzefactoren en keuzeinformatie*. Tilburg: IVA.
- Kuijpers, M., F. Meijers & J. Bakker (2006). *Krachtige loopbaangerichte leeromgevingen in het (v)mbo: hoe werkt het?* Driebergen: Het Platform Beroepsonderwijs.
- Lapan, R. (2004). *Career Development Across the K-16 Years. Bridging the Present to Satisfying and Successful Futures*. American Counseling Association.
- Lent, R., S. Brown & G. Hackett (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career. *Journal of Vocational Behavior, 45*, 79-122.
- Lent, R., S. Brown & G. Hackett (2000). Contextual supports and barriers to career choice: A social cognitive analysis. *Journal of Counseling Psychology, 47*, 36-49.

Low, J. (1999). Differences in cognitive complexity of adolescents with foreclosed and achieved identity status. *Psychological Reports*, 85, 1093-1099.

Meijers, F., M. Kuijpers & J. Bakker (2006). *Over leerloopbanen en loopbaanleren. Loopbaancompetenties in het (v)mbo*. Driebergen: Het Platform Beroepsonderwijs.

Neuvel, J. (2002). *Imago-onderzoek Laboratoriumonderwijs*. 's-Hertogenbosch: CINOP.

Neuvel, J., m.m.v. J. de Vries (2002). *Instroom van laagopgeleide leerlingen in de bedrijfstak Installatietechniek*. 's-Hertogenbosch: CINOP.

Neuvel, J. & W. van Esch (2005). *De doorstroom van vmbo naar mbo. Een onderzoek naar de doorstroomregeling en de relatie tussen het beroepsperspectief en de beroepsopleiding in het mbo*. 's-Hertogenbosch: CINOP.

Neuvel, J. & W. van Esch (2006). *De doorstroom van vmbo naar mbo. Het effect van het beroepsbeeld en de toepassing van de doorstroomregeling op de schoolloopbaan in het mbo*. 's-Hertogenbosch: CINOP.

Neuvel, J. & W. van Esch (2008). *De doorstroom van vmbo naar mbo. Jaarrapporten 2007 en 2008*. In voorbereiding.

Piaget, J. & B. Inhelder (1972). *De psychologie van het kind*. Rotterdam: Lemniscaat.

Sitskoorn, M. (2006). *Het maakbare brein. Gebruik je hersens en word wie je wilt zijn*. Amsterdam: Bert Bakker.

Steen, P. van der (2007). Hoe werkt het jongerenbrein. *De Limburger*, 19 mei, 2007.

Tracey, T. (2001), The Development of Structure of Interests in Children: Setting the Stage. *Journal of Vocational Behavior*, 59, 89-104.

Tracey, T. & S. Robbins (2005), Stability of interests across ethnicity and gender: A longitudinal examination of grades 8 through 12. *Journal of Vocational Behavior*, 67, 335-364.

Tracey, T., S. Robbins & C. Hofsess (2005), Stability and change in interests: A longitudinal study of adolescents from grades 8 through 12. *Journal of Vocational Behavior*, 66, 1-25.

Tracey, T., R. Lent & S. Brown (2006), Adherence to RIASEC structure in relation to career exploration and parenting style: Longitudinal and idiographic considerations. *Journal of Vocational Behavior* 69, 248-261.

Tracey, T., & C. Ward (1998). The Structure of Children's Interests and Competence Perceptions. *Journal of Counseling Psychology*, 45, 290-303.

Walls, R. (2000). *Vocational Cognition: Accuracy of 3rd-, 6th-, 9th-, and 12th-Grade Students*. *Journal of Vocational Behavior* 56, 137-144.

Watson, M. & M. McMahon (2005). Children's career development: A research review from a learning perspective. *Journal of Vocational Behavior*, 67, 119-132.

