

Literatuurverkenning

Arbeidsmarktperspectief mbo niveau 2

R. Groenenberg

- Loopbaanoriëntatie en -begeleiding
- Leven Lang Leren
- 21^e-eeuwse vaardigheden

Samenvatting

Sinds enige tijd doet zich op de Nederlandse arbeidsmarkt een ontwikkeling voor die wordt aangeduid als 'baanpolarisatie'. Aan de boven- en onderkant van de arbeidsmarkt groeit de werkgelegenheid, terwijl in het middensegment de werkgelegenheid daalt, doordat machines en computers sommige routinematige taken hebben kunnen overnemen. De baanpolarisatie op de Nederlandse arbeidsmarkt vormde de aanleiding voor de voorliggende (literatuur)studie, die bestaat uit drie deelstudies. In elk van deze studies staat een thema centraal dat raakt aan het arbeidsmarktperspectief van het opleidingsaanbod op mbo niveau 2, te weten: Loopbaanoriëntatie en -begeleiding (LOB), 'Leven Lang Leren' (LLL) en '21^e-eeuwse vaardigheden'.

Loopbaanoriëntatie en -begeleiding (LOB)

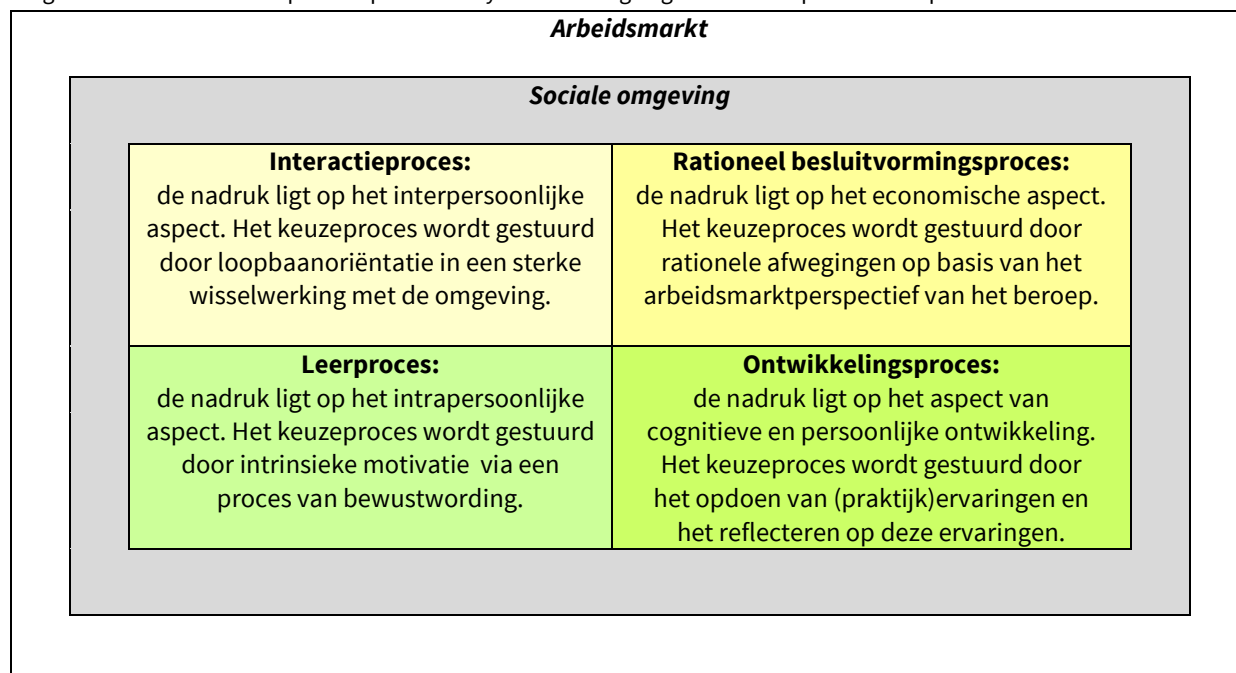
Het studie- en beroepskeuzeproces van jongeren is een langdurig proces dat verschillende opeenvolgende keuzemomenten kent. Het keuzeproces verloopt niet voor iedere jongere op dezelfde wijze. Jongeren op het vmbo kunnen worden ingedeeld in vijf groepen:

- Een groep jongeren die op jonge leeftijd al weten wat ze willen.
- Een tweede groep jongeren weet wat ze willen, maar zijn weinig realistisch in hun keuze.
- Een derde groep jongeren maakt keuzes op basis van een (negatieve) selectie van wat zij denken dat zij niet willen, vaak vanuit vooroordelen en onwetendheid.
- Een vierde groep jongeren twijfelt sterk tussen twee of drie verschillende opties.
- Een vijfde groep jongeren heeft aan het einde van het vmbo nog steeds geen idee van wat ze willen.

In het mbo staan de docenten LOB voor de taak om deze vijf heel verschillende groepen jongeren zo optimaal mogelijk te begeleiden bij hun studie- en beroepskeuze.

Het complexe proces van studie- en beroepskeuze kan op analytische wijze uiteen worden gelegd in vier complementaire processen, elk met eigen accenten, zie figuur 1.

Figuur 1: Studie- en beroepskeuzeproces analytisch uiteen gelegd in vier complementaire processen



Bevindingen loopbaanoriëntatie- en begeleiding

- Het studie- en beroepskeuzeproces van jongeren is een langdurig proces dat verschillende opeenvolgende keuzemomenten kent.
- Het studie- en beroepskeuzeproces verloopt niet voor iedere jongere op dezelfde wijze: sommige jongeren in het vmbo weten min of meer precies welke opleiding ze willen gaan volgen, andere jongeren weten aan het einde van het vmbo nog steeds niet wat ze willen.
- In de praktijk wordt loopbaanoriëntatie en –begeleiding vaak eenzijdig benaderd: óf als een interactieproces met de nadruk op het interpersoonlijk aspect, waarbij jongeren hun studiekeuze met hun ouders en/of een studieloopbaanbegeleider bespreken; óf als een leerproces met de nadruk op het intrapersoonlijke aspect, waarbij jongeren een opleiding kiezen omdat hen die opleiding ‘leuk of interessant’ lijkt of omdat zij de opleiding zien als een noodzakelijke voorbereiding voor een opleiding die ze van plan zijn te gaan volgen; óf als een rationeel besluitvormingsproces met de nadruk op informatie over baankansen: echter, jongeren vinden het arbeidsmarktperspectief van een opleiding weliswaar belangrijk, maar ze kunnen de informatie over baankansen niet goed beoordelen. Een goede loopbaanoriëntatie en –begeleiding omvat de vier onderscheiden processen in onderlinge samenhang.
- In de praktijk komt loopbaanoriëntatie en –begeleiding als ontwikkelingsproces niet uit de verf. Groepen jongeren in het vmbo en mbo zijn niet in staat om een goede arbeidsidentiteit te ontwikkelen en ook niet om de vereiste loopbaancompetenties als reflecteren en zelfsturing te ontwikkelen, doordat de keuzemomenten waarop jongeren in ons onderwijssysteem beslissende studiekeuzen moeten maken niet passen bij de cognitieve en persoonlijke ontwikkelingsfase van de jongeren. Een optimaal LOB vraagt voor deze groepen jongeren ‘meer tijd’ en realistische LOB-doelstellingen. Het vmbo kent beperkingen met betrekking tot loopbaanoriëntatie en –begeleiding vanwege:
 - cognitieve ontwikkelingsfase waarin jongeren in het vmbo verkeren: zij missen kennis en overzicht,
 - (on)mogelijkheden van leren in praktijkomgeving en leerplicht van 16- en 17-jarigen.
- Het middelbaar beroepsonderwijs moet ruimte bieden en verder werken aan loopbaanoriëntatie als ontwikkelingsproces. Het studie- en beroepskeuzeproces is niet afgerond bij de instroom in het mbo.
- Jongeren (op ieder niveau) verwachten van het opleidingsaanbod in het middelbaar beroepsonderwijs dat de opleiding van hun keuze een diploma oplevert met goede toegang tot de arbeidsmarkt, een aantrekkelijke plek op de arbeidsmarkt biedt en dat ze kennis en vaardigheden leren waar ze direct of op de arbeidsmarkt iets aan hebben. Kortom, jongeren verwachten dat de opleiding van hun keuze arbeidsmarktrelevant is.
- Het mbo heeft een aantal potentieel sterke kanten die beter benut zouden kunnen worden voor LOB, mits met goede begeleiding, namelijk:
 - beter benutten van de mogelijkheden van stages voor LOB,
 - optimaliseren van (praktijk)ervaringen voor LOB,
 - loopbaanoriëntatie en -begeleiding in een beroepscontext is niet hetzelfde als loopbaanoriëntatie en -begeleiding in een avo-context.

Leven Lang Leren (LLL)

Elkaar snel opvolgende technologische en organisatorische veranderingen, mondialisering en veranderingen in manieren van werken vereisen steeds meer van werknemers, ook van lager en middelbaar gekwalificeerde vakmensen, dat zij hun leven lang blijven leren en zich blijven ontwikkelen door middel van formeel, non-formeel en informeel leren.

Bevindingen Leven Lang Leren

- Lager opgeleiden nemen minder deel aan leven lang leren (9%) dan hoger opgeleiden (25%). Lager opgeleiden werken minder vaak dan hoger opgeleiden in beroepen waar veel veranderingen optreden

waardoor bijscholing gedurende de beroepsloopbaan noodzakelijk is. Een kennistekort of kennisveroudering vertaalt zich niet als vanzelfsprekend in een leerbereidheid. Met name werknemers in het middensegment van de arbeidsmarkt, die al lang in dezelfde functie werken en die zich veilig wanen in hun vaste baan, tonen weinig behoefte er iets bij te leren.

- Zowel in het bekostigd leven lang leren als in het niet-bekostigd leven lang leren volgen de meeste deelnemers (ruim 60%) een opleiding op een hoger onderwijsniveau (opleidingen van > 6 maanden).
- Het overgrote deel (80%) van scholing in het kader van een leven lang leren wordt privaat bekostigd. Het betreft met name vakinhoudelijke (bij)scholingscursussen en bedrijfsopleidingen. De kostendeling weerspiegelt het beeld dat scholing vooral gericht is op de huidige baan, waarbij de werkgever de kosten draagt en ook de opbrengsten krijgt.
- Naarmate een bedrijf groter is, is het aanbod aan opleidingsactiviteiten groter. Scholing wordt vooral geboden als het een voordeel heeft voor de organisatie, lees: het vergroten van de inzetbaarheid van medewerkers binnen de eigen organisatie, of om aan vereisten van buitenaf te voldoen.
- In de meeste mkb-bedrijven vindt het leren ad hoc en ongestructureerd plaats: er wordt reactief geleerd om kennisachterstanden te voorkomen en kennis bij te houden. Het leren is vooral gericht op het verbeteren van het functioneren in de huidige baan.
- Informeel leren is voor lager opgeleide werkenden van groot belang, omdat zij veelal een voorkeur hebben voor leren in een informele setting. Informeel leren tijdens het werk is voor het overgrote deel van de werkenden de belangrijkste bron of zelfs de enige bron van nieuwe kennis en vaardigheden.
- De huidige LLL-markt bevat de nodige risico's voor het doorontwikkelen van niveau 2-gediplomeerden buiten het reguliere beroepsonderwijs. Enerzijds werken zij vaker in een flexibele arbeidsrelatie dan hoger opgeleiden en vaker in een functie waarbij doorstroommogelijkheden ontbreken, waardoor zij als groep minder kansen aangeboden krijgen om formeel of non-formeel te leren dan hoger opgeleiden. Anderzijds zijn zij minder gemotiveerd voor het volgen van formele scholing, waardoor er voor de werkgever een lage 'sense of urgency' is om te werken aan duurzame inzetbaarheid van deze werknemers.
- In de praktijk blijkt dat scholing van laagopgeleide werknemers veelal afhankelijk is van twee voorwaarden: er moet binnen een bedrijf financiële ruimte zijn voor investeringen in scholing en de werkgever moet daarvan een voordeel zien voor de organisatie. De scholing is vaak beperkt tot trainingen op het vlak van verplichtingen op basis van regelgeving, zoals bedrijfshulpverlening (BHV), HACCP (voedselveiligheidssysteem) of scholing op het vlak van arbeidsomstandigheden (zoals een tiltraining).
- De beleidsmatige aandacht voor individuele ontplooiing met het oog op duurzame inzetbaarheid heeft nog weinig gevolgen gehad voor het gedrag van werknemers: ze zijn niet naast hun baan bezig met het volgen van cursussen om ook voor andere werkgevers interessant te zijn of te worden.

21^e-eeuwse vaardigheden

Ontwikkelingen in de samenleving en op de arbeidsmarkt hebben ertoe geleid dat er andere eisen worden gesteld aan mensen om te kunnen participeren op de arbeidsmarkt en in de maatschappij. Naast vakken kennis worden vaardigheden gevraagd op het gebied van:

- informatie- en communicatietechnologie (digitale vaardigheden),
- probleemoplossend vermogen, kritisch denken, creativiteit (denkvaardigheden),
- communicatie en sociaal-culturele vaardigheden (interpersoonlijke vaardigheden),
- het sturen van het eigen leerproces en ondernemerschap (intrapersoonlijke vaardigheden).

De genoemde vaardigheden worden ook wel 21^e-eeuwse vaardigheden genoemd. De belangrijkste 21^e-eeuwse vaardigheden kunnen naar aard en inhoud worden verdeeld in 4 clusters, zie figuur 2.

Figuur 2: De belangrijkste 21^e-eeuwse vaardigheden verdeeld in 4 clusters

Interpersoonlijke vaardigheden: communicatie samenwerking sociaal-culturele vaardigheden	Intrapersoonlijke vaardigheden: metacognitie zelfregulatie ondernemendheid
Digitale vaardigheden: mediawijsheid instrumentele vaardigheden informatievaardigheden	Denkvaardigheden: probleemoplossend kritisch denken creativiteit

Bron: Ecbo

Bevindingen 21^e-eeuwse vaardigheden

- De 21^e-eeuwse vaardigheden hebben met elkaar gemeen dat ze niet beroepsspecifiek zijn. Ze worden neergezet als ontwikkelbaar en gerechtvaardigd vanuit de idee dat het gaat om vaardigheden die nodig zijn voor individuen om zich flexibel te kunnen handhaven in een onzekere en snel veranderende arbeidsmarkt en maatschappij. Er wordt met name een groot gewicht toegekend aan de ontwikkeling van kritische denkvaardigheden, interpersoonlijke vaardigheden en zelfregulatie. De 21^e-eeuwse vaardigheden zijn met name van belang voor het kunnen uitvoeren van niet-routinematige werkzaamheden, het op creatieve wijze kunnen oplossen van niet-standaard problemen in de beroepspraktijk en het dragen van verantwoordelijkheid voor resultaten van eigen activiteiten en werk.
- Uit de inhoudelijke beschrijving van de NLQF-niveaus (zie schema 3.1, pp. 41-43) blijkt dat wat benoemd wordt als 21^e-eeuwse vaardigheden thuishoort op de niveaus 3 en hoger. Op niveau 2 gaat het om manuele en cognitieve basisvaardigheden om routinematige taken uit te voeren en het op planmatige wijze kunnen oplossen van eenvoudige problemen in de beroepspraktijk met behulp van geselecteerde standaardprocedures. Het ontwikkelen van vaardigheden tot zelfregulatie is op niveau 2 vaak te hoog gegrepen. Zelfregulatie wordt van beroepsbeoefenaren op niveau 2 niet verwacht, sterker, zij worden niet geacht zelfstandig beslissingen te nemen anders dan het toepassen van standaardoplossingen.
- Bij docenten bestaat twijfel over de haalbaarheid van bepaalde aspecten van kritisch denken op niveau 2. Bij het leren kritisch denken op mbo niveau 2 wordt vooral aandacht besteed aan bewust worden van eigen handelen, omgaan met kritiek en reflectievaardigheden.
- Voor een deel zijn de 21^e-eeuwse vaardigheden opgenomen in de curricula van het beroepsonderwijs, via beroepsgerichte of via generieke vakken. Voor een deel zijn ze (nog) geen verplicht onderdeel van het onderwijs. Sociaal-culturele vaardigheden zijn inmiddels beter ingebed in het mbo dan kritische denkvaardigheden. Met ingang van het schooljaar 2016-2017 moet het beroepsonderwijs expliciet aandacht besteden aan de ontwikkeling van kritische denkvaardigheden.

Inhoudsopgave

Samenvatting	2
Inleiding	7
1 Mbo niveau 2 en Loopbaanoriëntatie en -begeleiding (LOB)	9
1.1 Het keuzeproces vanuit vier perspectieven	9
1.2 Krachtenveld van actoren en factoren	11
1.3 Overzicht van actoren en factoren die beroepskeuze beïnvloeden	20
1.4 Bevindingen	21
2 Mbo niveau 2 en ‘Leven Lang Leren’	23
2.1 Definitie: leven lang leren	23
2.2 Leven lang leren-beleid	25
2.3 Stand van zaken leven lang leren	27
2.4 Bekostiging van leven lang leren	30
2.5 Wat is nodig om werkenden op mbo niveau 2 beter te bedienen?	31
2.6 Bevindingen	34
3 Mbo niveau 2 en ‘21 ^e -eeuwse vaardigheden’	36
3.1 Definitie: 21 ^e -eeuwse vaardigheden	36
3.2 Actueel beleid met betrekking tot 21 ^e -eeuwse vaardigheden	38
3.3 Stand van zaken met betrekking tot onderwijs van 21 ^e -eeuwse vaardigheden	39
3.4 21 ^e -eeuwse vaardigheden in nieuwe kwalificatiedossiers	47
3.5 Bevindingen	50
Bijlage A: Taxonomie van Bloom	52
Bijlage B: Typologie mbo-studenten naar niveau	53
Geraadpleegde bronnen	54

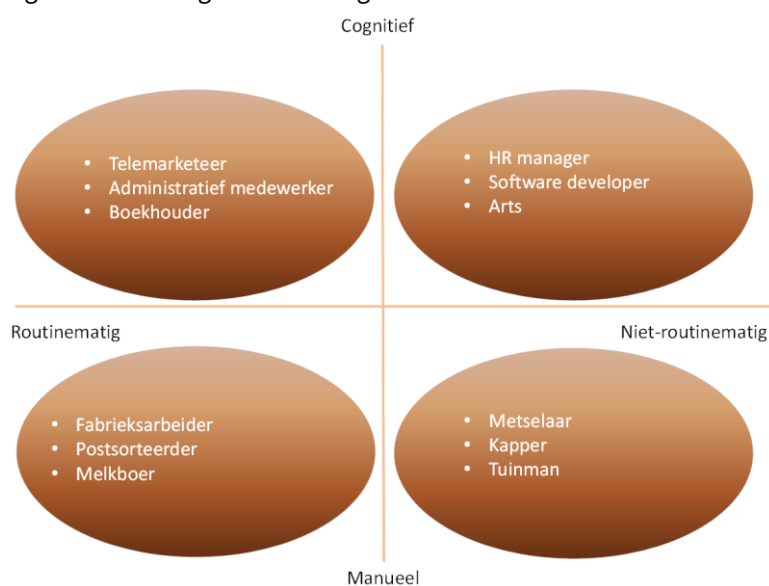
Inleiding

De opkomst van informatie- en communicatietechnologie (ICT) vanaf de jaren tachtig van de vorige eeuw heeft geleid tot een daling van de werkgelegenheid onder middelbaaropgeleiden.¹ In deze studie zoomen we in op de middelbaaropgeleiden met een mbo niveau 2-diploma. Door de snelle ontwikkeling en verspreiding van ICT is de vraag naar routinematig werk, zoals administratief werk, afgenomen, terwijl interactieve en niet-routinematige analytische taken belangrijker zijn geworden. Dit type werk is vaker te vinden aan de bovenkant van de arbeidsmarkt. In de literatuur wordt deze ontwikkeling aangeduid als 'baanpolarisatie'.²

Een groot deel van de huidige beroepen in het middensegment van de arbeidsmarkt bestaat uit routinematige taken die eenvoudig(er) te automatiseren zijn, waardoor de werkgelegenheid onder druk staat. Mensen die voorheen in middenberoepen werkten, werken nu vaker in lagerbetaalde banen aan de onderkant van de arbeidsmarkt. Daarnaast is de werkloosheid onder middelbaaropgeleiden de afgelopen periode snel gestegen. Andere beroepen in het middensegment – met name technische opleidingen – lijken kennisintensiever te worden, hetgeen een hoger opleidingsniveau vraagt dan mbo niveau 2. Tegelijkertijd ontstaat in het middensegment nieuwe werkgelegenheid in de dienstverlening: niet-routinematige persoonlijke dienstverlening op lager en middelbaar niveau.³

Economen verklaren het fenomeen baanpolarisatie met behulp van het Routine Biased Technical Change-model (RBTC-model) of 'routinemodel', zie figuur I.1.

Figuur I.1: Indeling van werk volgens het routinemodel



Bron: Autor, Levy en Murnane (2003), in: Smid, 2015.

Het routinemodel onderscheidt vier kwadranten waarin vier soorten taken centraal staan. Werk in het onderste segment van de arbeidsmarkt, het routinematige en manuele werk, is sinds de industriële revolutie grotendeels vervangen door machines. Werk in het middensegment van de arbeidsmarkt valt veelal in het

¹ De groep middelbaaropgeleiden is heterogeen en dynamisch. Het is een groep van drie miljoen mensen (een derde van de Nederlandse beroepsbevolking), waartoe mensen met een mbo 2-4-diploma en mensen met alleen een havo- of vwo-diploma maar zonder afgemaakte beroepsopleiding worden gerekend, zie CPB, 2015, p. 7

² CPB, 2015, p. 5

³ SCP, 2010, p. 52

kwadrant routinematig en cognitief (bijvoorbeeld administratief medewerker). Dit type werk is de laatste dertig jaar door de inzet van ICT binnen het bereik gekomen van computers. Hierdoor dalen de relatieve lonen in deze groep. Computers zijn nu nog een stuk slechter in het overnemen van werk in de twee overige kwadranten: niet-routinematige abstracte taken en manuele taken die niet repetitief zijn. Abstracte taken vereisen analytische capaciteiten, inschattingsvermogen en creativiteit. Dit werk wordt veelal uitgeoefend door hoger opgeleiden. Niet-routinematig, manuele taken zijn van fysieke aard en bevatten weinig herhaling. Dit type werk bevindt zich vaker binnen het domein van lager opgeleiden.⁴

De CPB Policy Brief *'Baanpolarisatie in Nederland'* vat samen wat mbo-instellingen al langer ervaren: druk op het arbeidsmarktperspectief van vooral mbo niveau 2-opleidingen⁵. Voorbeelden zijn de opleidingen 'Helpende Zorg & Welzijn', 'Administratief medewerker' en 'Medewerker ICT'. Deze opleidingen leiden op voor beroepen in het kwadrant routinematig en cognitief van het routinemodel. Dat wil zeggen: beroepen op mbo niveau 2 die bestaan uit routinematige handelingen. Deze beroepen verdwijnen door technologische ontwikkeling en globalisering.

Opleidingen voor beroepen in het kwadrant niet-routinematig en manueel van het routinemodel zijn bijvoorbeeld de opleidingen 'Metselaar', 'Medewerker hovenier', en 'Gastheer/-vrouw'. Dit zijn beroepen op mbo niveau 2 die bestaan uit niet-routinematige handelingen, waarvoor op de arbeidsmarkt blijvende werkgelegenheid bestaat.⁶ In de niet-routinematige persoonlijke dienstverlening is in de afgelopen jaren nieuwe werkgelegenheid ontstaan. Deze groeiende beroepen hebben vaak een groter aandeel interactieve taken. Dat vraagt om het ontwikkelen van specifieke competenties, die in het beroepsonderwijs ook wel '21^e-eeuwse vaardigheden' worden genoemd.⁷

Leeswijzer

De baanpolarisatie op de Nederlandse arbeidsmarkt vormde de aanleiding voor de voorliggende (literatuur)studie, die bestaat uit drie deelstudies. In elk van deze studies staat een thema centraal dat raakt aan het arbeidsmarktperspectief van het opleidingsaanbod op mbo niveau 2, te weten:

Loopbaanoriëntatie en -begeleiding (LOB), 'Leven Lang Leren' en '21^e-eeuwse vaardigheden'.

Hoofdstuk 1 benadert het proces van studie- en beroepskeuze door jongeren vanuit vier theoretische perspectieven om inzicht te krijgen in hoe jongeren staan in het complexe proces van studie- en beroepskeuze. Het verkregen inzicht leidt tot een overzicht van actoren en factoren die de studie- en beroepskeuze beïnvloeden.

Hoofdstuk 2 gaat in op de rol van Leven Lang Leren bij het flexibel inzetbaar houden van mensen op een steeds sneller veranderende arbeidsmarkt. Werkenden blijken zich vooral verder te scholen in de richting waarin zij al zijn opgeleid. Verder blijkt dat informeel leren tijdens het werk voor het overgrote deel van de werkenden de belangrijkste bron van nieuwe kennis en vaardigheden is.

Hoofdstuk 3 is gewijd aan de 21^e-eeuwse vaardigheden (leer- en denkvaardigheden), die steeds belangrijker worden naarmate de arbeidsmarkt een groter beroep doet op de flexibiliteit van werknemers, en in welke mate deze door jongeren op mbo niveau 2 worden ontwikkeld. Hoewel in algemene zin diverse 21^e-eeuwse vaardigheden inmiddels in meer of mindere mate in het curriculum van het beroepsonderwijs zijn ingebed, is de ontwikkeling van kritische denkvaardigheden tot nu toe nog onderbelicht gebleven.

⁴ Smid, 2015

⁵ MBO15, 2014, p. 28

⁶ SCP, 2010

⁷ Christoffels & Baay, 2015

1 Mbo niveau 2 en Loopbaanoriëntatie en –begeleiding (LOB)

Kiezen is een proces. Een langdurig proces. Het studie- en beroepskeuzeproces van jongeren begint al aan het eind van de basisschool wanneer een keuze moet worden gemaakt voor een school voor voortgezet onderwijs. Aan het eind van het voortgezet onderwijs moet er weer een keuze gemaakt worden voor een vervolgonderwijs (of eventueel doorstroom naar de arbeidsmarkt). Ook gedurende het voortgezet onderwijs maken jongeren keuzes die hun studie- en beroepskeuze beïnvloeden. Lang niet alle vmbo-leerlingen weten aan het eind van het vmbo wat zij willen worden en welke vervolgonderwijs zij willen gaan doen. Een op de vijf leerlingen twijfelt in het laatste jaar van het vmbo nog sterk tussen verschillende opties of heeft nog geen idee van wat hij wil, blijkt uit onderzoek van Ritzen.⁸ Jongeren die na het vmbo kiezen voor een mbo 2-onderwijs staan na twee jaar beroepsonderwijs wederom voor een belangrijke keuze: doorstroom naar een vervolgonderwijs op mbo niveau 3 of uitstroom naar de arbeidsmarkt?

Het keuzeproces verloopt niet voor iedere jongere op dezelfde wijze. Uit onderzoek van Raaijmakers blijkt dat jongeren op het vmbo kunnen worden ingedeeld in vijf groepen:⁹

- Een groep jongeren die duidelijk weet wat ze willen. Sommige jongeren hebben al heel vroeg een keuze gemaakt en zijn zeker van hun beroepsperspectief.
- Een tweede groep jongeren weet wat ze willen, maar lijkt geen realistisch beeld van het beroep te hebben en/of het gewenste beroep past niet bij hun capaciteiten. Deze jongeren maken een keuze voor een sector op basis van een (romantisch) ideaal, bijvoorbeeld dierenarts, stewardess, advocaat.
- Een derde groep jongeren maakt keuzes op basis van een (negatieve) selectie van wat zij denken dat zij niet willen, vaak vanuit vooroordelen en onwetendheid. Soms maken jongeren uit deze groep keuzes als gevolg van het niet kunnen kiezen van vakken of niveau (vanwege onvoldoende resultaten), dan wel het niet leuk of goed vinden van vakken en/of de docent.
- Een vierde groep jongeren heeft twee of drie verschillende alternatieven voor ogen. Deze jongeren twijfelen nog sterk tussen verschillende opties.
- Tot slot is er een restgroep van jongeren die geen idee heeft van wat ze willen. Sommige van deze jongeren, met name in de basisberoepsgerichte en kaderberoepsgerichte leerweg van het vmbo, blijken niet erg gemotiveerd te zijn om erachter te komen wat zij willen.

Voordat wordt ingegaan op de vraag welke opleidingen jongeren op mbo niveau 2 kiezen en waarom, gaan we dieper in op het studie- en beroepskeuzeproces zelf. In dit hoofdstuk worden vier theoretische perspectieven gepresenteerd van waaruit het studie- en beroepskeuzeproces kan worden beschouwd. Ook het krachtenveld van beïnvloedende actoren en factoren waarbinnen de jongeren hun keuzes maken wordt in de beschouwing betrokken. Per perspectief varieert de rol van actoren en factoren in het krachtenveld enigszins. Met de verkregen inzichten vanuit de vier theoretische perspectieven kan een breed inzicht in het studie- en beroepskeuzeproces worden gecomponeerd.

1.1 Het keuzeproces vanuit vier perspectieven

Om inzicht te krijgen in hoe jongeren staan in het complexe proces van studie- en beroepskeuze, wat er tijdens zo'n keuzeproces gebeurt en hoe jongeren in hun keuzes worden beïnvloed door hun sociale omgeving en ontwikkelingen op de arbeidsmarkt wordt het studie- en beroepskeuzeproces in dit hoofdstuk in navolging van Germeijs en Ritzen benaderd vanuit verschillende theoretische perspectieven.¹⁰ Elk van de perspectieven belicht bepaalde onderdelen van het keuzeproces en laat daarbij andere onderdelen

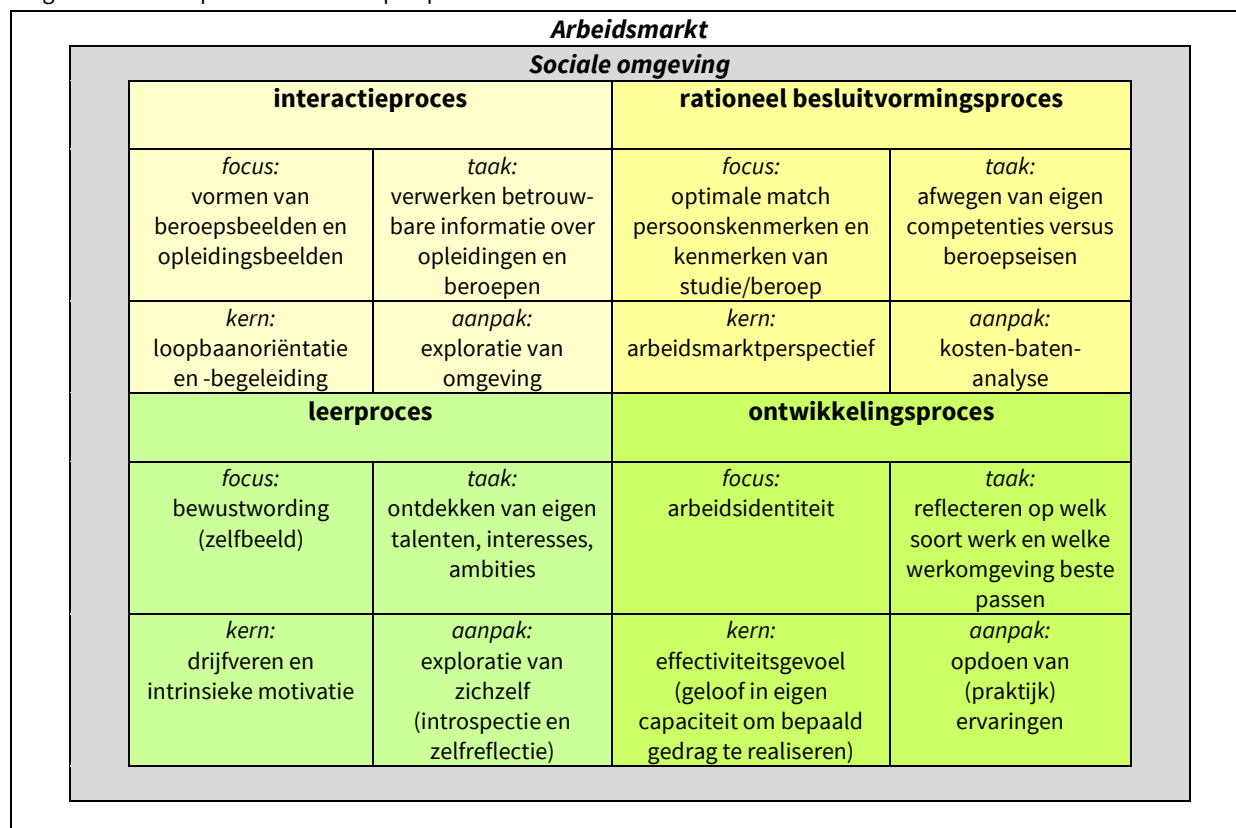
⁸ Ritzen, 2015

⁹ Raaijmakers, 2010, pp. 2-3

¹⁰ Germeijs, 2007; Ritzen e.a., 2013; Ritzen, 2015.

onderbelicht. Door vervolgens de inzichten vanuit de vier perspectieven met elkaar te verbinden, wordt een breed inzicht verkregen in het krachtenveld van beïnvloedende actoren en factoren waarbinnen jongeren hun studie- en beroepskeuze maken en van het verloop (onder andere deelbeslissingen) van het keuzeproces.

Figuur 1.1: Keuzeproces vanuit vier perspectieven



In figuur 1.1 is het studie- en beroepskeuzeproces weergegeven in een model met vier kwadranten. Per kwadrant wordt ingezoomd op het keuzeproces, en worden de onderscheiden aspecten van het keuzeproces – focus, taak, kern en aanpak – in dat perspectief belicht en beschouwd. Per kwadrant/perspectief komen zo de kenmerkende eigenschappen van het keuzeproces naar voren.

1. In het eerste kwadrant wordt het keuzeproces benaderd als een interactieproces. In dit perspectief wordt het keuzeproces benaderd als een proces waarin de jongere beroepsbeelden vormt op basis van betrouwbare en actuele informatie over opleidingen en beroepen. In dit perspectief wordt de kern van het keuzeproces gevormd door loopbaanoriëntatie in een sterke wisselwerking met de omgeving.
2. In het tweede kwadrant wordt het keuzeproces benaderd als een rationeel besluitvormingsproces. In dit perspectief wordt het keuzeproces benaderd als een proces waarin de jongere zoekt naar de optimale match tussen de eigen persoonskenmerken en kenmerken van te kiezen studie en beroep. In dit perspectief wordt de kern van het keuzeproces gevormd door het maken van rationele afwegingen op basis van een kosten-batenanalyse van het arbeidsmarktperspectief van het beroep.
3. In het derde kwadrant wordt het keuzeproces benaderd als een ontwikkelingsproces. In dit perspectief wordt het keuzeproces benaderd als een proces waarin de jonge een arbeidsidentiteit ontwikkelt op basis van reflectie op welk soort werk en welke werkomgeving het best bij hem passen. In dit perspectief wordt de kern van het keuzeproces gevormd door het vormgeven aan een effectiviteitsgevoel, dat wil zeggen geloof in eigen capaciteit om bepaald gedrag te realiseren op basis van (praktijk)ervaringen.

4. In het vierde kwadrant wordt het keuzeproces benaderd als een leerproces. In dit perspectief wordt het keuzeproces benaderd als een proces van bewustwording van de jongere van de eigen talenten, interesses, ambities. In dit perspectief wordt de kern van het keuzeproces gevormd door exploratie van de intrinsieke motivatie en drijfveren.

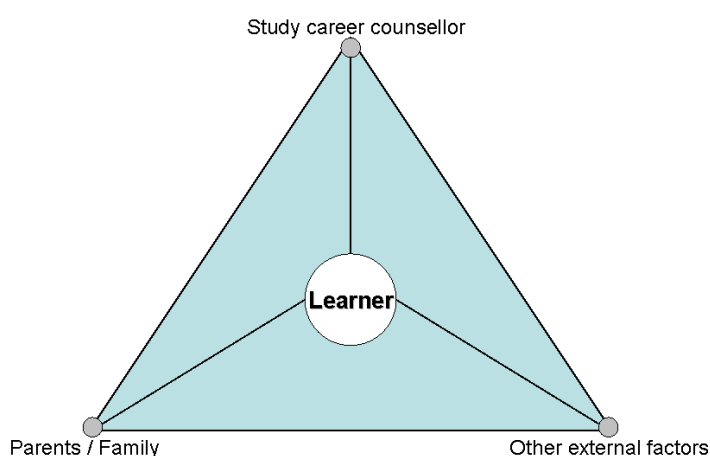
1.2 Krachtenveld van actoren en factoren

Figuur 1.1 toont dat het studie- en beroepskeuzeproces niet een op zichzelf staand proces is, maar zich afspeelt binnen de context van de sociale omgeving van de jongere en de werkelijkheid van de arbeidsmarkt. Voor het kunnen maken van een goede studie- en beroepskeuze heeft de jongere begeleiding vanuit zijn sociale omgeving nodig én aangereikte kennis van en inzicht in de actuele ontwikkelingen op de arbeidsmarkt. Via daadwerkelijke begeleiding en hulp bij het kiezen door actoren uit zijn sociale omgeving ontstaat een wisselwerking tussen de jongere, zijn sociale omgeving en de arbeidsmarkt. Deze wisselwerking komt tot stand in een krachtenveld van beïnvloedende actoren en factoren.

In figuur 1.2 is het krachtenveld van actoren en factoren schematisch weergegeven.¹¹

- In het middelpunt van het krachtenveld bevindt zich de jongere. De keuzes van de jongere worden beïnvloed door zijn persoonlijke achtergrondkenmerken, zoals geslacht, leeftijd, etniciteit, rapportcijfers, talenten, interesses, ambities, verwachtingen, vaardigheden, beperkingen.
- Belangrijke actoren in het krachtenveld zijn de schoolbegeleiders: mentor/decaan/studieloopbaanbegeleider/docent. Deze actoren faciliteren het studie- en beroepskeuze proces van de jongere in de schoolse omgeving en zij coachen de jongere bij het maken van de opeenvolgende keuzes.
- Zeer belangrijke actoren in het krachtenveld zijn de ouders van de jongere en daarnaast broers/zussen en overige naaste familie van de jongere. De directe omgeving van de jongere heeft grote invloed op het studie- en beroepskeuzeproces in de huiselijke omgeving, gebaseerd op ervaringen, tradities, ambities, verwachtingen, en ook (culturele) achtergrond, sociaal-economische klasse, opleidingsniveau van de ouders, opvoeding, enzovoorts.
- Belangrijk in het krachtenveld zijn ook 'andere externe actoren en factoren'. Hiertoe behoren vrienden, sociale media, media, leeftijdgenoten.

Figuur 1.2: Krachtenveld van beïnvloedende actoren en factoren



Bron: Ritzen e.a. *Professionalization of study career counselors in pre-vocational education*, 2013, p. 5.

¹¹Ritzen e.a., 2013, p. 4

1.2.1 Theorie: keuzeproces als interactieproces

In het eerste kwadrant wordt het keuzeproces benaderd als een interactieproces.

Figuur 1.3: Kwadrant 1

interactieproces	
<i>focus:</i> vormen van beroepsbeelden en opleidingsbeelden	<i>taak:</i> verwerken betrouw- bare informatie over opleidingen en beroepen
<i>kern:</i> loopbaanoriëntatie en -begeleiding	<i>aanpak:</i> exploratie omgeving

Focus en taak

In dit perspectief wordt het keuzeproces benaderd als een proces waarin de jongere beroepsbeelden en opleidingsbeelden vormt. Deze beelden komen tot stand door interactie tussen de jongere en relevante actoren uit zijn sociale omgeving. In dit proces ontvangt en verwerkt de jongere informatie over vervolgopleidingen en beroepen, vormt zich een beeld van eigen voorkeuren en mogelijkheden en maakt vervolgens een passende keuze op basis van de gevormde beroepsbeelden. In de kern is dit waar loopbaanoriëntatie en -begeleiding om draait.¹²

Kern en aanpak

Het doel van loopbaanoriëntatie en -begeleiding is dat de jongere zijn omgeving exploreert, de juiste, passende keuzes (leert) maken en zichzelf leert bijsturen. Het keuzeproces van de jongere wordt daarbij gezien als een iteratief en dynamisch proces: een proces van opeenvolgende keuzes die beïnvloed worden door voorafgaande beslissingen en keuzes van de jongere, door referentiekaders die het gezin waarin de jongere opgroeit, het sociaal milieu van de jongere, de school enzovoorts bieden en door persoonsgebonden kenmerken van de jongere zelf.¹³

1.2.2 Empirie: keuzeproces als interactieproces

Krachtenveld

In het keuzeproces van de jongere speelt de sociale omgeving van de jongere een grote rol. De sociale omgeving vormt – in de terminologie van Ritzen – een krachtenveld van ‘interactie-actoren’. Binnen het krachtenveld wordt het keuzegedrag van de jongere beïnvloed door enerzijds onbewuste waardeoriëntaties en anderzijds door bewuste beïnvloeding van de ‘interactie-actoren’. Het krachtenveld wordt gevormd door 1) de jongere in het middelpunt van het krachtenveld, 2) de ouders van de jongere, 3) school-actoren: decaan, mentor, studieloopbaanbegeleider, docenten en 4) vrienden en leeftijdgenoten.

In het perspectief van het keuzeproces als interactieproces laat het krachtenveld zich, op basis van praktijkonderzoek, als volgt inkleuren:

- De jongere exploreert zijn omgeving en laat zich informeren over vervolgopleidingen en beroepen, maar laat zich in zijn keuzes vooral sturen door zijn rapportcijfers en vage ambities, die hij zelf vaak nauwelijks onder woorden kan brengen. Aan het keuzegedrag van de jongere ligt een rationaliteit ten grondslag die

¹²Smulders, 2012

¹³ Meijers, Kuijpers & Winters, 2010, p. 35

geleid wordt door de halfbewuste of onbewuste waarnemings- en handelingsregels van zijn herkomstmilieu.¹⁴

- Ouders treden op als ‘adviseur’ van hun kind. Zij beïnvloeden hun kind meer of minder sturend om een sector, opleiding of beroep te kiezen of juist niet te kiezen. Sommige ouders hebben liever dat hun kind op een kantoor werkt dan een ‘handberoep’ uitoefent. Soms kunnen ouders sterk richtinggevend zijn, hoewel jongeren zelf het idee kunnen hebben dat ze zelf gekozen hebben. De rol van ouders verandert naarmate de jongere ouder wordt: van begeleiden en sturen naar stimuleren door het tonen van interesse.¹⁵
- Docenten stimuleren hun leerlingen in het kader van loopbaanoriëntatie en -begeleiding om zich te oriënteren op een opleiding of beroep. Het komt veel voor dat jongeren door docenten worden gewezen op mogelijke vervolgstudies of naar open dagen worden gestuurd.¹⁶
- Decanen spelen vooral een rol als informatiebron in de oriëntatiefase. Jongeren benaderen een decaan meer als die op een school toegankelijk, vriendelijk en behulpzaam is, en met name als ze twijfelen tussen verschillende opleidingen.¹⁷
- Vrienden en leeftijdgenoten spelen vooral een rol bij de keuze voor een bepaalde school: jongeren laten de verhalen over de sfeer op en de kwaliteit van de school en de docenten meewegen in hun keuze.¹⁸

Beschikbare onderzoeken bevestigen dat studie- en beroepskeuze zich in de praktijk manifesteert als een interactieproces, maar hoe jongeren loopbaanoriëntatie en -begeleiding in hun keuzeproces betrekken is niet duidelijk. Meijers constateerde in 1995 dat het merendeel van de jongeren een vervolgopleiding of een beroep kiest op basis van hun schoolcijfers en niet op basis van beroepsbeelden en opleidingsbeelden. Veel jongeren gaven aan dat hun ouders een veel grotere invloed hebben op hun keuzegedrag dan hun decaan en/of docenten. Jongeren bleken aan decanen en mentoren vooral informatie te vragen over beroepen of opleidingen waarin zij al langer geïnteresseerd zijn.

Recenter onderzoek laat vergelijkbare resultaten zien. Neuvel (2005) concludeerde dat jongeren zich in hun keuzes vooral laten leiden door hun rapportcijfers in combinatie met het ‘wegstrepen’ van alternatieven die in elk geval niet gewenst worden.¹⁹ Uit onderzoek van CNV Jongeren en Stimulanz (2013) blijkt dat jongeren hun studiekeuze vooral bespreken met hun ouders (89%), 20% met de decaan. Voor de vmbo’ers speelt de docent ook een rol in de informatievoorziening (16%).²⁰

Visser en Van Wijk (2011) stelden vast dat de meeste respondenten in hun onderzoek al voor de start van hun niveau 2-opleiding wisten dat ze wilden doorleren; een klein deel maakte de keuze pas na diplomering op niveau 2. Zij vonden dat jongeren hun keuze om na afronding van een opleiding op mbo niveau 2 door te stromen naar een opleiding op mbo niveau 3 vooral bespreken met hun ouders. Op een goede gedeelde tweede plaats staan de docent/loopbaanbegeleider en de praktijkbegeleider/stagebegeleider.²¹

1.2.3 Theorie: keuzeproces als rationeel besluitvormingsproces

In het tweede kwadrant wordt het keuzeproces benaderd als een rationeel besluitvormingsproces.

¹⁴ Idem, p. 48

¹⁵ Sikkema (red.), 2004, p. 13; Ritzen, 2015; Raaijmakers, 2010, p. 5

¹⁶ Idem.

¹⁷ Sikkema (red.), 2004, p. 14

¹⁸ Raaijmakers, 2010, p. 5

¹⁹ Meijers (1995) en Neuvel (2005) aangehaald in Meijers, Kuijpers & Winters, 2010, p. 43

²⁰ CNV Jongeren en Stimulanz, 2013, p. 5

²¹ Visser en Van Wijk, 2011, p. 17

Figuur 1.4: Kwadrant 2

rationeel besluitvormingsproces	
<i>focus:</i> optimale match tussen persoonkenmerken en kenmerken van studie/beroep	<i>taak:</i> afwegen van eigen competenties versus beroepseisen
<i>kern:</i> arbeidsmarktperspectief	<i>aanpak:</i> kosten-baten- analyse

Focus en taak

In dit perspectief wordt het keuzeproces benaderd als een proces waarin de jongere zoekt naar de optimale match tussen de eigen persoonskenmerken en kenmerken van te kiezen studie en beroep. De jongere weegt op rationele wijze de eigen competenties af tegen de eisen van mogelijke vervolgopleidingen en beroepen op basis van een kosten-batenanalyse van het arbeidsmarktperspectief. Volgens de rationele keuzebenadering handelt de jongere rationeel wanneer hij probeert zodanig te investeren in de eigen studieloopbaan dat hij later zo veel mogelijk profijt van deze investeringen heeft, met name in termen van inkomen.²²

Kern en aanpak

Bij rationeel handelen kiest iemand voor het nastreven van nutsmaximalisatie. Een rationele beslissing is de beslissing die het meeste oplevert. Het keuzeproces van de jongere wordt gezien als rationeel wanneer hij zich laat leiden door arbeidsmarktoverwegingen. Het begrip ‘zelfsturing’ door de jongere staat hierbij centraal. Zelfsturing wil zeggen dat de jongere niet alleen in staat is maar ook bereid is tot het maken van bewuste en geïnformeerde keuzes en het ontwikkelen van een langere termijnperspectief. Voorondersteld wordt dat een optimale match mogelijk is tussen de kenmerken van een studie of beroep en de persoonlijke kenmerken van de jongere, en na de opleiding, als beroepsbeoefenaar. De jongere acteert hierbij niet als een passieve (informatieverwerkende) actor, maar als een actieve (lerende) actor.

1.2.4 Empirie: keuzeproces als rationeel besluitvormingsproces**Krachtenveld**

Zowel in het beleid als in het (beroeps)onderwijs heerst nog altijd de opvatting dat studie- en beroepskeuze begrepen kan worden als een proces waarin jongeren een rationele keuze maken op basis van informatie.²³ Vanuit deze opvatting framen beleidsmakers en onderwijsgevenenden het proces van studie- en beroepskeuze als een rationeel besluitvormingsproces.

In het perspectief van het keuzeproces als rationeel besluitvormingsproces laat het krachtenveld zich, op basis van praktijkonderzoek, als volgt inkleuren:

²² Meijers, Kuijpers & Winters, 2010, p. 30

²³ Idem, p. 19

- Veel jongeren zijn maar in beperkte mate geïnteresseerd in de beschikbare informatie over vervolgopleidingen. De uiteindelijke keuze is vaak veel meer een kwestie van een bepaald gevoel over een opleiding of het beroep, dan een rationele afweging van argumenten.²⁴
- Jongeren stellen input van de ouders op prijs over studiekeuze in het algemeen, maar niet specifiek over de baankansen. Ze vinden het vervelend als hun ouders hen vertellen of er wel of geen werk is in de opleiding die ze willen kiezen.²⁵
- Jongeren willen de informatie voor het maken van een studiekeuze graag ontvangen via de school. Ook willen ze via school (mentor, decaan, schoolwebsite, korte mail via school) en via internet (via social media of een link op bestaande opleidingssites) op de hoogte gebracht worden over de baankansen die een vervolgopleiding biedt.²⁶
- Leeftijdgenoten vervullen vooral een rol als klankbord. Een meerderheid van de jongeren bespreekt de studiekeuze met vrienden, maar zij ervaren weinig echte hulp van hen in het keuzeproces.²⁷

Beschikbare onderzoeken laten zien dat de keuze van een studie en beroep geen rationeel en weloverwogen proces is. Uit het NSKO 2011 wordt geconcludeerd dat voor jongeren de opleiding zelf de belangrijkste factor is in hun studiekeuze. Toekomstige baanperspectieven van de studie zijn in tweede instantie doorslaggevend voor hun keuze.²⁸ Onderzoek van CNV Jongeren en Stimulansz komt tot eenzelfde conclusie. Uit het rapport 'Studiekeuze: Kies Slim!' blijkt dat jongeren de arbeidsmarkt laten meespelen bij hun keuze voor een studie. Dat de opleiding leuk moet zijn, blijft het belangrijkste motief (81%), maar vervolgens vindt 91% van de jongeren het belangrijk dat zij na hun opleiding ook een baan hebben. Het probleem is dat het begrip 'baankansen' voor veel jongeren een abstract begrip is. Ze vinden het belangrijk, maar weten niet hoe ze informatie over kansen op de arbeidsmarkt kunnen vinden. En als ze al met arbeidsmarktperspectieven van opleidingen bezig zijn, dan weten ze niet zo goed hoe ze kunnen bepalen waar er werk is. Hier zit een discrepantie: baankansen vinden ze wel belangrijk, maar ze gaan niet op zoek naar informatie over baankansen of ze kunnen de gevonden informatie niet beoordelen.²⁹

Opvallend is dat de beweegredenen die jongeren noemen om binnen het mbo naar een hoger niveau door te stromen veelal wél in de eerste plaats opleidingsgerelateerd en werkgerelateerd zijn. De jongeren beseffen dat een diploma op niveau 3 in het algemeen meer kansen geeft op passend werk en een hoger loon dan een diploma op niveau 2. Na het behalen van een diploma van sommige niveau 2-opleidingen is doorleren zelfs noodzaak, omdat er op de arbeidsmarkt nauwelijks passend werk te vinden is op niveau 2.³⁰ Dat doorleren loont blijkt onder meer uit onderzoek van het ROA naar de arbeidsmarktperspectieven van opleidingen: het verschil in arbeidsmarktwaarde tussen niveau 2 en 3 is groter dan op grond van de iets langere opleidingsduur op niveau 3 verwacht mag worden.³¹

²⁴ Sikkema (red.) 2004, p. 18

²⁵ CNV Jongeren en Stimulansz, 2013, p. 7

²⁶ Idem, p. 7

²⁷ Idem, p. 6

²⁸ Nationaal Studiekeuze Onderzoek (NSKO), 2011

²⁹ CNV Jongeren en Stimulansz, 2013, p. 1, pp. 6-7

³⁰ Visser en Van Wijk, 2011, p. 14

³¹ Coenen, Ramaekers & Van der Velden, 2012

1.2.5 Theorie: keuzeproces als ontwikkelingsproces

In het derde kwadrant wordt het keuzeproces benaderd als een ontwikkelingsproces.

Figuur 1.5: Kwadrant 3

ontwikkelingsproces	
<i>focus:</i> arbeidsidentiteit	<i>taak:</i> reflecteren op welk soort werk en welke werkomgeving beste passen
<i>kern:</i> effectiviteitsgevoel (geloof in eigen capaciteit om bepaald gedrag te realiseren)	<i>aanpak:</i> opdoen van (praktijk) ervaringen

Focus en taak

In dit perspectief wordt het keuzeproces benaderd als een proces waarin de jongere een arbeidsidentiteit ontwikkelt. Een jongere ontwikkelt een arbeidsidentiteit door te reflecteren op welk soort werk en welke werkomgeving het beste passen bij zijn persoonlijkheid op basis van ervaringen. Dit kunnen eigen ervaringen zijn, maar ook de ervaringen van relevante anderen bij de studie- en beroepskeuze, vooral de eigen ouders.³² In de kern gaat het om het vormgeven aan een effectiviteitsgevoel, dat wil zeggen geloof in eigen capaciteit om bepaald gedrag te realiseren, op basis van (praktijk)ervaringen.³³

Kern en aanpak

Het vormen van een arbeidsidentiteit wordt beïnvloed door zowel persoonlijke factoren als factoren uit de omgeving. Jongeren gaan bij het ouder worden rekening houden met hun ambities en verwachtingen die in overeenstemming moeten zijn met hun vaardigheden, waarden en belangen. Voor een goede keuze is het nodig dat de jongere concrete ervaringen kan opdoen in verschillende sectoren van de Nederlandse arbeidsmarkt en hierop kan reflecteren door antwoord te geven op vragen als ‘Wat betekent arbeid in mijn leven?’, ‘Wat wil ik, via mijn werk, betekenen voor anderen?’ en ‘In welk werk kan ik mijn capaciteiten en ambities het beste ontplooiën?’³⁴ Het doel is dat de jongere in het keuzeproces een breder potentieel aan vervolgopleidingen en beroepen in overweging neemt dan dat hij ‘van huis uit’ heeft meegekregen.³⁵

1.2.6 Empirie: keuzeproces als ontwikkelingsproces

Krachtenveld

Om een goede studie- en beroepskeuze te kunnen maken, moet een jongere weten dat een beroep bij hem past, maar even belangrijk is dat ook de opleiding die daarop voorbereidt past. Veel jongeren die van opleiding switchen of uitvallen blijken af te haken omdat de opleiding zélf niet aanspreekt of omdat de verwachtingen vooraf niet overeenkomen met de werkelijkheid.³⁶ Om te kunnen bepalen of de opleiding

³² Meijers, Kuijpers & Winters, 2010, p. 44

³³ Germeijs, 2007

³⁴ Sikkema (red.), 2004, p. 12

³⁵ Franx, 2014, p. 167

³⁶ Meijers, Kuijpers & Winters, 2010, p. 9

past heeft de jongere allerlei informatie en ervaringen nodig. De meest gebruikte informatiebronnen zijn: informatie van internet, het bezoeken van open dagen op het mbo, een dag meelopen op het mbo, gastlessen van beroepsbeoefenaars, praktijkervaringen uit bedrijfsbezoeken of stages die passen bij de interesses. Door het verwerven van informatie, het opdoen van ervaringen en het betekenis geven aan die informatie en ervaringen door hierop te reflecteren ontwikkelen jongeren opleidingsbeelden en beroepsbeelden.

In het perspectief van het keuzeproces als ontwikkelingsproces laat het krachtenveld zich, op basis van praktijkonderzoek, als volgt inkleuren:

- Jongeren willen informatie uit de praktijk. Ze willen weten wat een opleiding inhoudt, maar willen daarnaast dat ook helder wordt wat je ermee kunt. Jongeren zoeken vooral informatie over hun studiekeuze via internet. Belangrijke informatiebron is daarnaast het bezoeken van open dagen op het mbo. Met name voor vmbo'ers speelt ook de docent een rol in de informatievoorziening en daarnaast voorlichtingsdagen op de eigen school.³⁷
- Ouders kunnen optreden als 'inspirator' van hun kind. Door te vertellen over hun eigen ervaringen en/of die uit hun netwerk kunnen zij hun kind bij het maken van een keuze voor een vervolgopleiding of een beroep inspireren.³⁸
- Decanen richten zich nog vooral op informatieverzorging over vervolgopleidingen.³⁹ Door jongeren al in een vroeg stadium te stimuleren om na te denken over hun loopbaan en met welke beroepen/opleidingen ze een match zouden kunnen hebben, zou het mogelijk kunnen zijn om interesses voor bepaalde opleidingen 'aan te wakkeren'.⁴⁰
- Mentoren/studieloopbaanbegeleiders stimuleren hun leerlingen tot 'verplichte reflectie' in de vorm van persoonlijke ontwikkelingsplannen en portfolio's. Dit stelt jongeren in staat competenties te ontwikkelen die nodig zijn om een goede studiekeuze te maken.⁴¹

Tegenwoordig zijn steeds meer beroepen 'onzichtbaar' en abstract. Uit de beschikbare onderzoeken blijkt dat jongeren tijdens het proces van studie- en beroepskeuze op het vmbo te weinig gelegenheid hebben om ervaring met beroepen op te doen en te weinig concrete beelden van beroepen voorgelegd krijgen. Mede daardoor blijken de beelden die jongeren van beroepen hebben vaak af te wijken van de werkelijkheid en hebben ze ook geen goed beeld van het salaris dat bij bepaalde beroepen hoort. Meijers, Kuijpers en Bakker (2006) constateerden op basis van een representatief vragenlijstonderzoek onder vmbo- en mbo-leerlingen dat de grote meerderheid geen arbeidsidentiteit ontwikkelt.⁴² Het ontbreken van een goede arbeidsidentiteit leidt ertoe dat veel jongeren foutieve keuzes maken en daardoor niet in opleidingen en beroepen instromen die goed bij ze zouden passen. Ze weten niet in welk beroep ze het beste tot hun recht komen. Ze kiezen een opleiding, maar hebben lang niet altijd een reëel beeld van wat ze met de gekozen vervolgopleiding kunnen gaan doen; dat geldt overigens ook voor ouders. Bovendien hebben de jongeren de neiging om studies te kiezen die alle mogelijkheden voor de toekomst zoveel mogelijk open houden. Veel jongeren kiezen door verkeerde beeldvorming voor een 'kantoorbaan'.⁴³ Jongeren (en ouders) zijn veelal onterecht van mening dat de sector Economie & handel de beste kansen geeft op een hoog salaris, promotie en het starten van een eigen bedrijf.⁴⁴ Sikkema verwijst naar onderzoek van Toppen Onderzoek en Beleid (2003) waarin wordt geconstateerd dat ruim een derde van de studenten in het mbo vindt dat de opleiding anders is dan ze

³⁷ Sarti e.a., 2009, p. 33; Sikkema (red.) 2004, p. 14

³⁸ Kamphuis, 2013

³⁹ Franx, 2014, p. 168

⁴⁰ ROA, 2014, p. 46

⁴¹ Meijers, Kuijpers & Winters, 2010, p. 41

⁴² Idem, p. 34

⁴³ Sikkema (red.), 2004, p. 17

⁴⁴ Franx, 2014, p. 165

verwacht hadden.⁴⁵ En Raaijmakers haalt onderzoek van RWI (2008) aan, waarin wordt geconstateerd dat 36% van de jongeren die gestopt is met hun opleiding dit heeft gedaan vanwege een foute keuze: 27% vanwege de wens om een andere opleiding te gaan volgen en 9% vanwege een teleurstelling (het niet voldoen van de opleiding aan de verwachtingen).⁴⁶

Luken betoogt dat het een illusie is om te denken dat verkeerde studiekeuzen uitgebannen kunnen worden: het uitproberen van zijwegen maakt deel uit van een noodzakelijk exploratieproces. Het kernpunt van zijn betoog is dat de theorie over studieloopbaanbegeleiding (ontwikkeling van loopbaancompetenties en een arbeidsidentiteit) onvoldoende rekening houdt met de cognitieve en persoonlijke ontwikkeling van jongeren en dat de keuzemomenten waarop jongeren in ons onderwijssysteem beslissende studiekeuzes moeten maken niet passen bij de ontwikkelingsfase en context van de jongeren. Ontwikkelingswetenschappers hebben aangetoond dat voor veel scholieren en studenten de ontwikkeling van een volwaardige arbeidsidentiteit niet haalbaar is en dat de meeste van hen op 16/17-jarige leeftijd niet in staat zijn tot reflecteren en zelfsturing in de zin van bewust sturen op basis van een eigen visie. Zij missen daartoe overzicht en autonomie.⁴⁷ Luken concludeert dan ook dat, hoe goed studieloopbaanbegeleiding ook wordt vormgegeven, ‘verkeerde’ keuzes onvermijdelijk zijn zolang het onderwijssysteem jongeren dwingt tot vroegtijdige beslissingen.⁴⁸

1.2.7 Theorie: keuzeproces als leerproces

In het vierde kwadrant wordt het keuzeproces benaderd als een leerproces.

Figuur 1.6: Kwadrant 4

leerproces	
<i>focus:</i> bewustwording (zelfbeeld)	<i>taak:</i> ontdekken van eigen talenten, interesses, ambities
<i>kern:</i> drijfveren en intrinsieke motivatie	<i>aanpak:</i> exploratie zichzelf (introspectie en zelfreflectie)

Focus en kerntaak

In dit perspectief wordt het keuzeproces benaderd als een proces van bewustwording waarin de jongere een zelfbeeld vormt. De bewustwording komt tot stand door via introspectie en zelfreflectie te ontdekken wat de eigen talenten, interesses en ambities zijn. Van belang is dat de bewustwording en het ontwikkelingsproces van de jongere wordt ondersteund door het ontvangen van positieve feedback. In de kern komt het erop neer dat de jongere zichzelf leert kennen en ontdekt wat zijn intrinsieke motivatie en drijfveren zijn.⁴⁹

Kern en aanpak

Het achterhalen van de persoonlijke drijfveren en intrinsieke motivatie maakt een bewuste keuze voor een

⁴⁵ Sikkema (red.) 2004, p. 16

⁴⁶ Raaijmakers, 2010, p. 2

⁴⁷ Luken, 2011, pp. 2-13

⁴⁸ Idem, p. 18

⁴⁹ De Vries, 2013

vervolgopleiding en beroep mogelijk. Drijfveren zeggen iets over houding, voorkeur en waarden. Intrinsieke motivatie is de innerlijke wil, de drive die het handelen van binnenuit stimuleert en is gericht op de activiteit en het doel daarvan.⁵⁰ Intrinsieke motivatie is het verschil tussen ‘moeten’ en ‘willen’. Het is de sleutel naar het antwoord op vragen als: ‘Wat wil ik nu echt?’, ‘Waar word ik nu echt gelukkig van?’ en ‘Welke baan past nu echt goed bij mij?’⁵¹ Het doel is dat de jongere zich bewust wordt van de eigen motieven, drijfveren, identiteit en betrokkenheid en op basis van die kennis kan overgaan tot actie, tot vervolgstappen.

1.2.8 Empirie: keuzeproces als leerproces

Krachtenveld

In toenemende mate komt men in de wetenschappelijke literatuur tot het inzicht dat studie- en beroepskeuze in een snel veranderende samenleving een proces van ‘*career construction*’ is op basis van leerprocessen, waarin de jongere zelf een belangrijke sturende en betekenisgevende rol vervult. De jongere kan reflectieve en zelfsturende vermogens ontwikkelen door oefening. Daarbij is begeleiding van docenten en ouders onontbeerlijk. De begeleiding moet zich richten op het bewuster maken van de eigen talenten, interesses en ambities en het leren weloverwogen beslissingen te nemen.⁵²

In het perspectief van het keuzeproces als ontwikkelingsproces laat het krachtenveld zich, op basis van praktijkonderzoek, als volgt inkleuren:

- Veel jongeren hebben hulp nodig bij het ontdekken van hun persoonlijke interesses en ambities. Ze maken onder meer gebruik van beroepskeuzetesten om te ontdekken welke vervolgopleidingen en welke beroepen bij hun persoonlijkheid en voorkeuren passen. De uitkomsten van deze testen zijn echter lang niet altijd nuttig en bruikbaar.⁵³
- Ouders kunnen hun kind helpen om zich bewust te worden van zijn drijfveren en ambities door met hem te praten over zijn persoonlijke eigenschappen en kwaliteiten. Hierdoor gaat de jongere nadenken over en ontdekken wat bij hem past. Meestal weet een jongere wel wat hij niet wil, maar vindt hij het lastig om een besluit te nemen over wat hij wel wil. Juist met betrekking tot studiekeuze en beroepskeuze blijken jongeren open te staan voor informatie en advies van ouders.⁵⁴
- Een laagdrempelige toegang tot de decaan of mentor is belangrijk in het leerproces van de jongere. Bij voorkeur start de decaan de dialoog met de jongere over studie- en beroepskeuze. Voor sommige jongeren is de drempel te hoog om zelf contact te zoeken. Daarnaast moet een decaan vooral ook beschikbaar zijn: jongeren geven aan dat de decaan vaak niet voldoende tijd voor hen heeft.⁵⁵
- Ook de docent kan op verschillende manieren bijdragen aan het leerproces van de jongere. In het kader van bewustwording en het vormen van een zelfbeeld is het van belang dat hij een positief klimaat in de klas bevordert en de jongere positieve feedback geeft.⁵⁶

Het Researchcentrum Onderwijs en Arbeidsmarkt (ROA) concludeert na de evaluatie van het eerste jaar van het School-Ex 2.0 Programma dat intrinsieke motivatie de doorslaggevende factor is bij het maken van een studie- en beroepskeuze. De uitgevoerde casestudy laat zien dat jongeren een bepaalde mbo niveau 2-opleiding kiezen, omdat ze die het leukst of meest interessant lijkt, omdat het een opleiding is die ‘bij hen past’, of omdat ze het zien als een noodzakelijke voorbereiding voor een bepaalde mbo niveau 3-opleiding

⁵⁰ Idem

⁵¹ Spanenburg, 2013

⁵² Meijers, Kuijpers & Winters, 2010, p. 19, p. 47

⁵³ Sarti e.a., 2009, p. 32

⁵⁴ Ouders van Waarde, 2014, p. 1

⁵⁵ Sarti e.a., 2009, p. 33

⁵⁶ De Vries, 2013

die ze van plan zijn te gaan volgen.⁵⁷ Deze conclusie duidt erop dat de betreffende jongeren op zijn minst enig inzicht hebben in wat ze drijft. Ander onderzoek leidt tot een eensluidende conclusie: jongeren kiezen vooral voor een opleiding die ze leuk vinden en ze laten zich hierbij niet beïnvloeden door wat hun vrienden (gaan) doen.⁵⁸ Verder blijkt ook uit onderzoek dat de mentor en de decaan meer zouden moeten samenwerken om gezamenlijk de jongeren te ondersteunen bij hun leerproces. De decaan beschikt over de onderwijskennis, terwijl de mentor veel meer kan aangeven of een opleiding past bij de jongere. Jongeren geven aan dat zij zowel behoefte hebben aan klassikale als aan individuele begeleiding.⁵⁹

1.3 Overzicht van actoren en factoren die studie- en beroepskeuze beïnvloeden

Uit diverse onderzoeken blijkt dat jongeren het nut van school direct koppelen aan het behalen van een diploma. Vrijwel alle jongeren vinden het belangrijk om een mbo-diploma te halen. Niet primair vanwege de kennis en vaardigheden die ze door hun opleiding opdoen, maar omdat ze verwachten dat een diploma een goede toegang geeft tot de arbeidsmarkt. Jongeren (op ieder mbo-niveau) verwachten dat hun opleiding:

- een diploma oplevert met goede toegang tot de arbeidsmarkt;
- een aantrekkelijke plek op de arbeidsmarkt biedt;
- leidt tot kennis en vaardigheden waar ze direct iets aan hebben (bijvoorbeeld computervaardigheden, Engels) en/of later iets aan hebben op de arbeidsmarkt.⁶⁰

Op het moment dat jongeren de arbeidsmarkt betreden hebben ze traditionele verwachtingen van een baan. Ze willen een baan waarin ze kunnen groeien. Salaris is belangrijk, maar is niet het meest belangrijk. In de eerste jaren vinden ze het vooral belangrijk om een positie op de arbeidsmarkt te verwerven. Als ze eenmaal een start op de arbeidsmarkt hebben gemaakt, dan worden ze kritischer en gaan hogere eisen stellen aan een baan. Salaris en secundaire arbeidsvoorwaarden worden belangrijker. Het merendeel van de jongeren verwacht een baan te krijgen die aansluit op hun opleiding. In het algemeen vinden jongeren een baan aantrekkelijk die qua aanleg en interesse bij hen past, met een goede werksfeer, een goed salaris, doorgroeimogelijkheden en uitdaging in het werk.⁶¹

Figuur 1.7 biedt een samenvattend overzicht van de actoren en factoren die de studie- en beroepskeuze van jongeren (kunnen) beïnvloeden.

⁵⁷ ROA, 2014, p. 45

⁵⁸ CNV Jongeren en Stimulansz, 2013, p. 6

⁵⁹ Sarti e.a., 2009, p. 33

⁶⁰ Sikkema (red.), 2004, pp. 7-9

⁶¹ Idem, pp. 4-11

Figuur 1.7: Samenvattend overzicht van actoren en factoren die studie- en beroepskeuze beïnvloeden

Actoren	Factoren	Beïnvloeding via
Jongere	Persoonlijke achtergrondkenmerken	Geslacht, leeftijd, etniciteit, rapportcijfers, karaktereigenschappen, rapportcijfers, talenten, interesse, ambities, verwachtingen, intrinsieke motivatie, drijfveren, vaardigheden, beperkingen
	Beeldvorming	Zelfbeeld, arbeidsidentiteit, beroepsbeelden, opleidingsbeelden, arbeidsmarktperspectief opleiding (baankansen)
	Gebruikte middelen en activiteiten tijdens het keuzeproses	Internet, open dagen op mbo, meeloopdag op mbo, brochures, gastlessen beroepsbeoefenaren, stages, bedrijfsbezoeken, voorlichtingsbijeenkomsten, persoonlijk ontwikkelingsplan, portfolio, reflectie
Familie: ouders, broers/zussen, overige naaste familie	Huiselijke omgeving/opvoeding	(Culturele) achtergrond, sociaal-economische klasse, opleidingsniveau ouders
	Geboden begeleiding	Ervaringen, tradities, ambities, verwachtingen, adviseren, stimuleren, sturen, inspireren
Schoolbegeleiders: mentor, decaan, studieloopbaanbegeleider, docenten	Schoolse omgeving/onderwijs	Informatie over inhoud en organisatie opleiding, sfeer en profilering van de instelling
	Geboden begeleiding	Voorlichten, informatie aanreiken, faciliteren, coachen, positieve feedback geven, dialoog
Andere externe actoren: vrienden, leeftijdgenoten	Social media, media, internet	Verhalen over sfeer en kwaliteit van school en docenten, uitwisselen van ervaringen
Economie en maatschappij	Economische en maatschappelijke ontwikkelingen	Digitalisering, automatisering, robotisering, globalisering, individualisering, polarisatie op de arbeidsmarkt

1.4 Bevindingen

- Het studie- en beroepskeuzeproses van jongeren is een langdurig proces dat verschillende opeenvolgende keuzemomenten kent.
- Het studie- en beroepskeuzeproses verloopt niet voor iedere jongere op dezelfde wijze: sommige jongeren in het vmbo weten min of meer precies welke opleiding ze willen gaan volgen, andere jongeren weten aan het einde van het vmbo nog steeds niet wat ze willen.
- In de praktijk wordt loopbaanoriëntatie en –begeleiding vaak eenzijdig benaderd: óf als een interactieproces met de nadruk op het interpersoonlijk aspect, waarbij jongeren hun studiekeuze met hun ouders en/of een studieloopbaanbegeleider bespreken; óf als een leerproces met de nadruk op het intrapersoonlijk aspect, waarbij jongeren een opleiding kiezen omdat die opleiding hun ‘leuk of interessant’ lijkt of omdat zij de opleiding zien als een noodzakelijke voorbereiding voor een opleiding die ze van plan zijn te gaan volgen; óf als een rationeel besluitvormingsproces met de nadruk op informatie over baankansen: echter, jongeren vinden het arbeidsmarktperspectief van een opleiding weliswaar belangrijk, maar ze kunnen de informatie over baankansen niet goed beoordelen. Een goede loopbaanoriëntatie en –begeleiding omvat de vier onderscheiden processen in onderlinge samenhang.
- In de praktijk komt loopbaanoriëntatie en –begeleiding als ontwikkelingsproces niet uit de verf. Groepen jongeren in het vmbo en mbo zijn niet in staat om een goede arbeidsidentiteit te ontwikkelen

en ook niet om de vereiste loopbaancompetenties als reflecteren en zelfsturing te ontwikkelen, doordat de keuzemomenten waarop jongeren in ons onderwijssysteem beslissende studiekeuzen moeten maken niet passen bij de cognitieve en persoonlijke ontwikkelingsfase van de jongeren.

Een optimaal LOB vraagt voor deze groepen jongeren 'meer tijd' en realistische LOB-doelstellingen.

Het vmbo kent beperkingen met betrekking tot loopbaanoriëntatie en -begeleiding vanwege:

- cognitieve ontwikkelingsfase waarin jongeren in het vmbo verkeren: zij missen kennis en overzicht,
- (on)mogelijkheden van leren in praktijkomgeving en leerplicht van 16- en 17-jarigen.
- Het middelbaar beroepsonderwijs moet ruimte bieden en verder werken aan loopbaanoriëntatie als ontwikkelingsproces. Het studie- en beroepskeuzeproces is niet afgerond bij de instroom in het mbo.
- Jongeren (op ieder mbo-niveau) verwachten van het opleidingsaanbod in het middelbaar beroepsonderwijs dat de opleiding van hun keuze een diploma oplevert met goede toegang tot de arbeidsmarkt, een aantrekkelijke plek op de arbeidsmarkt biedt en leidt tot kennis en vaardigheden waar ze direct of op de arbeidsmarkt iets aan hebben. Kortom, jongeren verwachten dat de opleiding van hun keuze arbeidsmarktrelevant is.
- Het mbo heeft een aantal potentieel sterke kanten die beter benut zouden kunnen worden voor LOB, mits met goede begeleiding, namelijk:
 - beter benutten van de mogelijkheden van stages voor LOB,
 - optimaliseren van (praktijk)ervaringen voor LOB,
 - loopbaanoriëntatie en -begeleiding in een beroepscontext is niet hetzelfde als loopbaanoriëntatie en -begeleiding in een avo-context.

2 Mbo niveau 2 en ‘Leven Lang Leren’

In Nederland zijn er honderdduizenden mensen aan het werk in beroepen of functies die in de komende jaren ingrijpend zullen veranderen of zelfs zullen verdwijnen, met name in het middensegment van de arbeidsmarkt (mbo niveau 2 en 3). Werkenden in dit arbeidsmarktsegment dreigen de aansluiting met de eisen van hun werkgevers te verliezen, onder andere door elkaar snel opvolgende technologische en organisatorische veranderingen, veranderende consumentenvoorkeuren, mondialisering en veranderingen in gebruikelijke manieren van werken (werken op afstand, werken in netwerken, werken met computers en ICT-middelen of andere elektronica). Door deze veranderingen treden verschuivingen op in de vraag naar kennis en vaardigheden, ook van lager en middelbaar gekwalificeerde vakmensen. Dit vraagt om continu onderhoud van hun kennis en vaardigheden om te kunnen blijven beschikken over de noodzakelijke set kennis en vaardigheden.⁶²

Werkenden kunnen zich ontwikkelen door een formele cursus of opleiding te volgen, maar ook door gestimuleerd te worden en te leren op de werkvloer. Ondanks dat in veel bedrijfstakken een formeel opleidingsprogramma of een opleidingsbudget bij cao is overeengekomen, concludeert het SCP dat in veel bedrijven het volgen van een opleiding niet tot de ‘dagelijkse routine’ behoort.⁶³ De initiatiefnemers van het statement ‘Iedereen aan de slag’ stellen dat de huidige arbeidsmarkt weinig impulsen kent tot permanente ontwikkeling en onvoldoende bijdraagt aan een leercultuur. In het statement stellen de organisaties vast dat een leven lang leren nog geen algemeen aanvaarde praktijk is.⁶⁴

Na definiëring van het begrip ‘Leven Lang Leren’ wordt in dit hoofdstuk een korte kenschets gegeven van het gevoerde ‘leven lang leren-beleid’ (LLL-beleid): na een korte terugblik volgt een beknopte beschrijving van het actuele LLL-beleid, toegespitst op het middensegment van de arbeidsmarkt. Vervolgens wordt ingegaan op de stand van zaken van een leven lang leren in relatie tot werkenden en werkzoekenden op mbo niveau 2 en op de bekostiging van een leven lang leren. Het hoofdstuk wordt afgesloten met een reflectie op wat nodig is om werkenden op mbo niveau 2 (beter) te bedienen in het kader van een leven lang leren.

2.1 Definitie: leven lang leren

De huidige kenniseconomie en de toenemende mate van globalisering vereisen steeds meer van werknemers dat zij hun leven lang blijven leren en zich blijven ontwikkelen. Leven lang leren wordt met name belangrijk geacht omdat het mensen flexibel inzetbaar maakt op een arbeidsmarkt die naar verwachting steeds sneller zal veranderen. Het thema ‘Leven Lang Leren’ staat inmiddels al meer dan twee decennia op de beleidsagenda van de Nederlandse overheid. Het kabinet Rutte II heeft leven lang leren tot een speerpunt van zijn beleid gemaakt.

Onder een leven lang leren vallen in principe alle leeractiviteiten van een individu tijdens het leven: formele leeractiviteiten zoals opleidingen en cursussen volgen, maar ook non-formele of informele leeractiviteiten zoals leren tijdens het werken.⁶⁵ Wij sluiten hier aan bij de definitie die het CBS hanteert van een leven lang leren, waarin het onderscheid in leeractiviteiten naar formeel leren, niet-formeel leren en informeel leren tot uitdrukking komt.⁶⁶

- Onder leven lang leren door middel van opleidingen (formeel leren) valt postinitieel onderwijs. Dit zijn alle vormen van onderwijs die een persoon volgt ná afronding van het voltijd voortgezet onderwijs en

⁶² Sanders, Hazelzet & Cielen, 2011, p. 44

⁶³ CPB, 2012, p. 87

⁶⁴ ABU, Cedris, NRTO, OVAL, Summum.nu, 2016, p. 3

⁶⁵ Golsteyn, 2012, p. 3

⁶⁶ CBS, 2014, p. 2

aansluitende vervolgoopleidingen (mbo, hbo, wo) en na toetreding tot de arbeidsmarkt. Formele scholing is vrijwel altijd gekoppeld aan een systeem van certificering; deelnemers ontvangen aan het eind van de opleiding doorgaans een diploma of getuigschrift waaruit blijkt dat ze de scholing gevolgd hebben.

- Onder leven lang leren door middel van niet-formeel leren wordt verstaan het doelbewust en gestructureerd leren buiten de context van een formele opleiding, bijvoorbeeld via een bedrijfscursus of een workshop die op de werkvloer gegeven wordt. Ook begeleide training op de werkplek ('guided training on the job') valt hieronder.⁶⁷
- Onder leven lang leren door middel van informeel leren wordt alles verstaan wat een werknemer doelbewust leert zonder dat hiervoor speciaal iets wordt geregeld of georganiseerd. Dit kan plaatsvinden tijdens werktijd of daarbuiten. Kennis die door informeel leren is opgedaan wordt doorgaans niet vastgelegd in een diploma of getuigschrift.

In het kader van een leven lang leren is validering van eerder verworven competenties via EVC een belangrijk instrument, waarbij het belang van het individu en zijn/haar mogelijkheden op de arbeidsmarkt voorop staan. Met validering van eerder verworven competenties wordt in kaart gebracht over welke kennis en vaardigheden (competenties) werkenden en werkzoekenden beschikken, ongeacht waar en hoe zij die kennis en vaardigheden verworven hebben (werkervaring, vrijwilligerswerk, opleiding of cursus).

Het EVC-stelsel is per 1 januari 2016 overgegaan in een systeem voor validering van persoonlijke kennis en kunde met twee routes:

1. Arbeidsmarktroute: kandidaten met een loopbaandoel kunnen terecht bij een EVC-aanbieder in de arbeidsmarktroute om verworven competenties te laten erkennen in een *ervaringscertificaat*. Alleen erkende EVC-aanbieders mogen EVC's toekennen. Hiervoor kunnen zowel kwalificaties uit het formeel onderwijs als branchekwalificaties worden gebruikt. Een ervaringscertificaat helpt werkgevers, werknemers en opleiders in te zien wat iemand kan en weet. In sommige gevallen kan een ervaringscertificaat worden verzilverd in een certificaat of een diploma.⁶⁸
Elke kwalificatie in het voortgezet onderwijs, het middelbaar beroepsonderwijs en het hoger onderwijs is gekoppeld aan NLQF-niveaus in het Nederlands Kwalificatieraamwerk (NLQF), zie pagina 40 e.v.⁶⁹ Het NLQF biedt hiermee transparantie over het niveau van de kwalificatie en bevordert de arbeidsmobiliteit voor volwassenen op de (Europese) arbeidsmarkt.⁷⁰
2. Onderwijsroute: kandidaten met een diplomadoel kunnen voor het valideren van verworven competenties terecht bij een onderwijsinstelling in de onderwijsroute om via een verkort traject met vrijstellingen voor onderwijs en examinering en aanvullend onderwijs een erkend mbo- of ho-diploma te behalen. De onderwijsinstelling is verantwoordelijk voor de validering in de onderwijsroute en voert die zelf uit of zoekt hiertoe gerichte samenwerking met een externe aanbieder.⁷¹ Gedurende twee jaar, vanaf 1 januari 2016, worden de mbo-instellingen hierbij ondersteund door het Servicepunt Examinering.⁷²

Het vergroten van de mogelijkheden om kennis en vaardigheden die elders zijn opgedaan te verzilveren via

⁶⁷ Kyndt, Dochy & Nijs, 2009, in: SCP, 2016, p. 84

⁶⁸ De Stichting Examenkamer is de nieuwe uitvoeringsorganisatie voor de kwaliteitsborging van de ervaringscertificaten voor de arbeidsmarktroute.

⁶⁹ Het Nederland Kwalificatieraamwerk NLQF is opgezet ter ondersteuning van een leven lang leren en heeft als doel een bijdrage te leveren aan de arbeidsmobiliteit. Het raamwerk telt acht niveaus van basiseducatie tot universiteit, en beschrijft per niveau de bijbehorende kennis en vaardigheden en de mate van verantwoordelijkheid en zelfstandigheid.

⁷⁰ OCW, 2015, p.12

⁷¹ Stichting van de Arbeid, 2016, p. 1

⁷² Het Servicepunt Examinering is onderdeel van MBO Diensten, de projectorganisatie van de MBO Raad. Zie ook: OCW, 2015, p. 11

EVC is met name gunstig voor lager opgeleiden, omdat zij kunnen profiteren van validering van kennis en vaardigheden die zij al beheersen.⁷³

2.2 Leven lang leren-beleid

2.2.1 Kort historisch overzicht

De beleidsdiscussie omtrent leven lang leren culmineerde in 2004 in 'Het actieplan leven lang leren'. Het actieplan kondigde de oprichting van een 'Taskforce Leven Lang Leren' aan, die belast werd met de uitwerking van het leven lang leren-beleid. In 2005 werd de Projectdirectie Leren en Werken door de ministeries van OCW en SZW opgericht. Deze heeft van 2005-2011 gefungeerd als belangrijkste stuwkracht rondom het leven lang leren-beleid. De Projectdirectie richtte de Denktank Leren en Werken op. De Denktank adviseerde een persoonlijk opleidingsbudget te financieren. Dat kwam er in de vorm van een Vitaliteitspakket, dat een individueel leerrecht geeft aan werknemers voor wie ontslag dreigt. Verder werden er experimenten met open leermiddelen gedaan en werd het nationaal kwalificatiekader NLQF ontwikkeld. Het advies om een leercultuur te promoten mondde uit in het project Excelleren.nu.⁷⁴ Het project had als doel om een impuls te geven aan de leercultuur in het midden- en kleinbedrijf en beoogde onder meer, door versterking van leren op de werkplek en het verbeteren van loopbaanmogelijkheden bij mkb-organisaties, de duurzame inzetbaarheid van werknemers te vergroten.⁷⁵

De leercultuur in een bedrijf bepaalt of leren en ontwikkelen van de medewerkers én van de arbeidsorganisatie een vanzelfsprekend onderdeel van de bedrijfsvoering is. Goed opgeleide werknemers zijn breder en langer inzetbaar binnen een bedrijf en weerbaarder op de arbeidsmarkt.⁷⁶

In 2015 heeft het ministerie van SZW in samenwerking met 16 sectororganisaties het project 'Werkend Leren' uitgevoerd als onderdeel van het programma 'Duurzame inzetbaarheid'.⁷⁷ Het project was gericht op het versterken van de leercultuur door het stimuleren van zowel formeel als informeel leren, met specifieke aandacht voor lager opgeleiden, ouderen en flexwerkers. Uit het project blijkt dat veel bedrijven nog aan het begin staan van het creëren van een leercultuur. Een belangrijk onderdeel daarvan is het stimuleren van de eigen verantwoordelijkheid van medewerkers voor het onderhouden van het eigen vakmanschap of het verwerven van andere competenties die men nodig acht voor zijn duurzame inzetbaarheid. Weinig bedrijven hebben al een volwassen leercultuur.⁷⁸

2.2.2 Actueel leven lang leren-beleid

Overheid en LLL-beleid

Al sinds de jaren negentig wijst de overheid in zijn leven lang leren-beleid op de eigen (mede-) verantwoordelijkheid van de werknemers voor het behoud van hun arbeidsmarktpositie. Destijds werd dit aangeduid met '*employability*': de nadruk lag op het tijdig beginnen met opleiden. Tegenwoordig wordt in het leven lang leren-beleid de term '*duurzame inzetbaarheid*' gehanteerd: de nadruk ligt op het niet

⁷³ OCW, 2015, p. 1, p. 10

⁷⁴ Excelleren.nu was een gezamenlijk project van de ministeries van Sociale Zaken en Werkgelegenheid (SZW) en Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (OCW), ondernemersorganisatie MKB-Nederland en 14 brancheorganisaties dat tussen april 2010 en maart 2012 is uitgevoerd.

⁷⁵ Golsteyn, 2012, p. 60

⁷⁶ Ooms en Peters, 2012, p. 100

⁷⁷ In het kader van het programma 'Duurzame Inzetbaarheid' stelde het kabinet in 2014 € 22 miljoen subsidie beschikbaar aan MKB-Nederland om bedrijven in het mkb te stimuleren met duurzame inzetbaarheid aan de slag te gaan. Ten minste 1.000 bedrijven ontvingen ondersteuning gericht op scholing, interne en externe mobiliteit en het creëren van een leerrijke werkomgeving.

⁷⁸ Capgemini Consulting, 2016, p. 12, p. 17

ophouden met scholen.⁷⁹

Behoud van duurzame inzetbaarheid omvat vier aspecten van het functioneren van werknemers: gezondheid, goede arbeidsomstandigheden, arbeidsmobiliteit en scholing c.q. leven lang leren. Het idee is dat als aan al deze zaken in voldoende mate aandacht wordt gegeven, werknemers tot hun pensioen voldoende productief kunnen zijn, en op die manier ook werkzekerheid kunnen realiseren in een flexibiliserende economie met minder baanzekerheid. Naast een continue opgave tot om- en bijscholing op alle niveaus wordt in het leven lang leren-beleid van de overheid benadrukt dat het noodzakelijk is dat volwassenen mogelijkheden worden geboden zich op te scholen naar een hoger kwalificatieniveau.⁸⁰

Om de aantrekkelijkheid van het mbo voor bij-, om- en opscholing voor volwassenen in het algemeen en voor de beroepsbevolking in het middensegment op de arbeidsmarkt (mbo niveaus 2 en 3) in het bijzonder aantrekkelijker te maken, heeft het kabinet Rutte II onder meer de volgende concrete maatregelen genomen:

- experimenten met gecombineerde leerweg bol-bbl: vanaf schooljaar 2015-2016 is het in dit experiment mogelijk voor mbo-studenten om het eerste deel van de opleiding op school (bol) te volgen om vervolgens het diploma te behalen bij de nieuwe werkgever die het onderwijs in het beroepsbegeleidende (bbl) deel van de opleiding verzorgt;⁸¹
- meer ruimte voor mbo-instellingen om maatwerk te leveren: door een ruimer aanbod van modulair onderwijs kunnen werkenden gefaseerd deelnemen aan (modulen van) opleidingen en via het stapelen van modulen een diploma halen. In veertien pilotprojecten ECVET (European Credit System for Vocational Education and Training) is ervaring opgedaan met modulair opgebouwde bij-, om- en opscholingstrajecten voor werkenden;⁸²
- introductie van certificaten in het mbo: vanaf schooljaar 2016-2017 is het voor volwassenen mogelijk om in het niet-bekostigd onderwijs, delen van mbo-opleidingen te volgen die afgesloten kunnen worden met een certificaat. De certificaten kunnen worden afgegeven voor onderdelen van bestaande kwalificaties in de landelijke kwalificatiestructuur en zijn gericht op het vergroten van de vakbekwaamheid en arbeidsmarktpositie van volwassenen; uitgangspunt is dat elk certificaat een zelfstandige betekenis op de arbeidsmarkt heeft. De invoering van certificaten gebeurt gefaseerd; gestart wordt met het verbinden van certificaten aan keuzedelen, daarna volgen andere onderdelen van een kwalificatie;⁸³
- meer ruimte voor opscholing in het middensegment: in het voorjaar van 2015 is een verkenning uitgevoerd naar nut en noodzaak van een uitbreiding van verkorte, diplomagerichte opleidingstrajecten op mbo niveau 4 om opscholing van werkenden op mbo niveaus 2 en 3 te vergemakkelijken. Op basis van de uitkomsten van de verkenning wordt prioriteit gegeven aan de mogelijkheid om certificaten af te geven voor delen van een opleiding;⁸⁴
- introductie van het levenlanglerenkrediet: vanaf schooljaar 2017-2018 wordt het voor volwassenen mogelijk om het lesgeld voor een mbo-opleiding te lenen voor de duur van de studie. Met het levenlanglerenkrediet wordt beoogd werkenden aan te moedigen om ook tijdens de loopbaan kwalificerende scholing te volgen.⁸⁵

⁷⁹ SCP, 2016, p. 82

⁸⁰ OCW, 2014, p. 2

⁸¹ Idem, p. 12

⁸² Idem, p. 4; OCW, 2015, p. 9

⁸³ OCW, 2015, pp. 7-8

⁸⁴ Idem, p. 9

⁸⁵ OCW, 2014, pp. 15-16

Bedrijven en LLL-beleid

De aanleiding voor bedrijven om leren te bevorderen komt over het algemeen voort uit de noodzaak om het niveau van vakmanschap te verhogen (meer kennis en vaardigheden) ten behoeve van de kwaliteit van de producten of diensten die het bedrijf levert. Het vergroten van de inzetbaarheid van medewerkers binnen de eigen organisatie is voor bedrijven een belangrijke aanleiding voor het versterken van de leercultuur.⁸⁶

Voor veel mkb-ondernemers is het opleiden en ontwikkelen van hun medewerkers en het zorgdragen voor de eigen ontwikkeling geen gemeengoed. Hoe kleiner het bedrijf, hoe kleiner het percentage dat enige vorm van bedrijfsopleidingen aanbiedt. De meest genoemde reden waarom geen bedrijfsopleidingen worden georganiseerd, is dat de bestaande vaardigheden in het bedrijf voldoen aan de behoefte (35%). Scholing wordt vooral geboden als het een voordeel heeft voor de organisatie of om aan vereisten van buitenaf te voldoen.⁸⁷

In de meeste mkb-bedrijven vindt het leren ad hoc en ongestructureerd plaats: er wordt reactief geleerd om kennisachterstanden te voorkomen en kennis bij te houden. Het leren is vooral gericht op de huidige werkprocessen en het direct functioneren in de huidige baan. Leren wordt veel minder vaak ingezet voor duurzame inzetbaarheid van medewerkers bij de huidige of een andere werkgever. De meeste cursussen zijn bedoeld om bestaande kennis verder uit te bouwen. Van substantiële niveau- of richtingveranderende cursussen is vrijwel geen sprake.⁸⁸

2.3 Stand van zaken leven lang leren

2.3.1 Indicator leven lang leren

Een veel gebruikte indicator van de mate waarin een leven lang wordt geleerd is het deel van de 25 tot 65-jarigen dat een opleiding of cursus gevolgd heeft in de vier weken voorafgaand aan de meting.⁸⁹ Leven lang leren omvat volgens deze (Europese) indicator in principe al het onderwijs dat wordt gevolgd door personen van 25 tot 65 jaar. Alle werkgerelateerde opleidingen of workshops, maar ook initiële opleidingen in het geval van langstudeerders, of cursussen gevolgd in vrije tijd die personen van 25 tot 65 jaar volgen of recent (afgelopen 4 weken) gevolgd hebben en waarover zij rapporteren in de Enquête Beroepsbevolking (EBB), tellen mee. Detailinformatie over korte opleidingen en cursussen ontbreekt in de EBB, evenals gegevens over informeel leren.⁹⁰

2.3.2 Feiten

Cijfers van het CBS laten zien dat volgens de indicator leven lang leren in 2014 bijna 1,6 miljoen mensen deelnamen aan een opleiding of cursus voor het werk of voor hobby of in vrije tijd. Dat is bijna 18% van de 25- tot 65-jarigen in Nederland. Tussen 2003 en 2014 is de deelname aan leven lang leren in Nederland toegenomen van 16,4 procent naar 17,8 procent.⁹¹ Volgens de indicator nemen hoger opgeleiden aanzienlijk meer deel aan leven lang leren (25%) dan lager opgeleiden (9%).⁹² Hoger opgeleiden werken vaak in beroepen waar veel veranderingen optreden waardoor bijscholing gedurende de beroepsloopbaan noodzakelijk is. Zij worden sneller gehinderd door veroudering van kennis. De deelname van laagopgeleiden

⁸⁶ Ooms en Peters, 2012, pp. 45-46

⁸⁷ Panteia, 2016, p. 12

⁸⁸ SCP, 2012, p. 14

⁸⁹ Golsteyn, 2012, p. 3

⁹⁰ CBS, 2016, p. 4

⁹¹ Idem, p. 3

⁹² Idem, p. 7

aan leven lang leren leidt vaak tot een verhoging van het onderwijsniveau. Van degenen die nog geen startkwalificatie hebben behaald en deelnemen aan een niet-bekostigde opleiding volgt bijna 60% een opleiding op tenminste het niveau van een startkwalificatie (mbo-2 of hoger). Mensen die niet actief zijn op de arbeidsmarkt nemen relatief minder deel aan leven lang leren.⁹³

Op basis van onderzoek van het ROA (periode 2004-2013) en het SCP (periode 2004-2014, meting van het Arbeidsaanbodpanel 2014)⁹⁴ kan over de deelname aan formeel, non-formeel en informeel leren het volgende worden gemeld.

Formeel leren

- Ongeveer vier op de tien werkenden heeft in de twee jaar voorafgaand aan de meting (2014) scholing gevolgd en dit was in de periode 2004-2014 tamelijk constant. Wel is de scholingsdeelname van jongeren in deze periode teruggelopen, terwijl de deelname van ouderen juist is gestegen.
- Hoger opgeleide werkenden nemen meer deel aan formele scholing (bijna 50%) dan lager opgeleide werkenden (20%).
- Groepen werknemers met een zwakke arbeidsmarktpositie (ouderen, laagopgeleiden, flexwerkers en mensen met een als minder goed ervaren gezondheid) ontvangen de minste formele scholing.
- Er is een groep die tijdens de loopbaan nooit (formele) scholing ontvangt: van alle werknemers heeft circa 30% nooit een formele cursus gevolgd.
- Werknemers die pas van functie of werkgever zijn veranderd volgen vaker scholing.
- Gemiddeld genomen volgen mensen die in een sterk veranderende omgeving werkzaam zijn vaker scholing (53%) dan mensen die in een minder veranderlijke omgeving werken (28%).
- Er is een zeer duidelijke koppeling zichtbaar met de richting van de oorspronkelijke opleiding en de sector waarin iemand werkzaam is: werkenden scholen zich vooral verder in de richting waarin zij al zijn opgeleid.
- Er zijn behoorlijke scholingsverschillen naar sector: zorg (48%), onderwijs (48%), overheid (50%) en ook zakelijke diensten (44%) kennen een relatief hoog scholingsaandeel; handel (26%), transport (30%) en industrie (31%) kennen de laagste scholingsaandelen.
- In alle sectoren fluctueert het aandeel scholing enigszins met de conjunctuur, maar er lijken geen aanwijzingen te bestaan dat de verschillen in scholingsdeelname tussen sectoren groter of kleiner worden.
- In de sectoren informatie en communicatie en cultuur is relatief vaak sprake van het leren van vaardigheden omtrent 'klantgericht werken en denken'. In de zakelijke dienstverlening worden werknemers vaak geschoold in managementvaardigheden.

Niet-formeel leren

Ruim driekwart van de bedrijven organiseert bedrijfsopleidingen voor hun werknemers. Naarmate de omvang van een bedrijf groter is, is het aanbod aan opleidingsactiviteiten groter. Werkenden bij grotere bedrijven nemen vaker deel aan korte of lange trainingen/opleidingen dan werkenden in een klein bedrijf.

- De scholing die werkenden volgen is in de meeste gevallen een vakinhoudelijke (bij)scholingscursus (68%), die vooral is gericht op het verwerven of verbeteren van technische, praktische en

⁹³ Platform Beleidsinformatie, 2015, pp. 2-3

⁹⁴ De in het Arbeidsaanbodpanel gemeten scholingsdeelname wijkt af van de elders gemeten scholingsdeelname. Het Arbeidsaanbodpanel wordt iedere twee jaar uitgevoerd onder circa 4500 werkenden en niet-werkenden. Volgens het Arbeidsaanbodpanel heeft zo'n 40% van de werknemers in de afgelopen twee jaar scholing gevolgd, terwijl door het CBS op basis van de EBB wordt gerapporteerd dat 20% van de werknemers in de vier weken voorafgaand aan de ondervraging scholing heeft gevolgd (SCP, 2012, voorwoord + p. 88)

beroepsgerichte vaardigheden. De helft van de gerapporteerde cursussen zijn kortdurende cursussen met een duur van slechts enkele dagen.

- Vakcursussen blijken naast andere opleidingsactiviteiten (conferenties, workshops, training op de werkplek, zelfstudie, georganiseerde groepsdiscussies, functieroulatie of studiebezoeken) het belangrijkste instrument te zijn voor bedrijven om hun werknemers te scholen.
- Bij het overgrote deel van de bedrijfscursussen staat het niveau relatief los van het 'aanvangsniveau' van de betreffende werknemer. Veruit de meeste cursussen en opleidingen die gevolgd worden hebben een mbo-niveau (44%).

Informeel leren

- Van de totale tijd die werkenden aan leren besteden heeft veruit het grootste deel betrekking op informeel leren. Informeel leren is voor lager opgeleide werkenden van groot belang, omdat zij veelal een voorkeur hebben voor leren in een informele setting.
- In 2011 leerden ongeveer 2,5 miljoen personen van 25 tot 65 jaar (28,5%) op informele wijze. Informeel leren vindt vaker plaats naarmate mensen jonger zijn. Onder 25- tot 35-jarigen leert 34,5% informeel, terwijl dat onder 55- tot 65-jarigen 2% is.
- Informeel leren tijdens het werk is voor het overgrote deel van de werkenden de belangrijkste bron van nieuwe kennis en vaardigheden. Voor een aanzienlijk deel van de werkenden is informeel leren de enige bron van nieuwe dingen leren. Van alle tijd waarin werkenden nieuwe dingen leren, blijkt 93% informeel te zijn.
- Steeds meer bedrijven maken werk van het creëren van een leerrijke werkomgeving. Informeel leren door taakverbreding, breder toepassen van functieroulatie en door werken en leren op de werkvloer sterker te verweven kan bijdragen aan duurzame inzetbaarheid van met name lager opgeleide werkenden.⁹⁵
- Werkenden die langer dan twee jaar bij hun werkgever werkzaam waren, leren minder informeel dan werkenden die korter dan twee jaar bij dezelfde werkgever werken. Inwerken in een nieuwe functie valt ook onder informeel leren.
- Voor lager opgeleide werknemers met tijdelijk werk, al dan niet via een uitzendbureau, zijn de leermogelijkheden via werkend leren het meest rendabel.
- Ervaring opdoen via werkend leren en door te leren van collega's of leidinggevenden is een belangrijke manier om (beroeps)vaardigheden te verwerven. Het is niet zo dat informele scholing in de plaats komt van formele scholing. Voor een groot deel van de werkenden blijken formeel en informeel leren samen te vallen. In die gevallen zijn de twee vormen van leren niet complementair aan elkaar.⁹⁶

2.3.3 Motivatie om een leven lang te leren

Uit de Nationale Enquête Arbeidsomstandigheden 2014 (CBS) blijkt dat bijna een op de vier werknemers (23%) zegt dat zij nieuwe kennis of vaardigheden missen die belangrijk zijn om het werk goed te kunnen doen.⁹⁷ Een kennistekort of kennisveroudering vertaalt zich niet als vanzelfsprekend in een leerbereidheid. Met name werknemers in het middensegment van de arbeidsmarkt die al lang in dezelfde functie werken en die zich veilig wanen in hun vaste baan tonen weinig behoefte er iets bij te leren.⁹⁸

Deelnemers aan scholing in het kader van leven lang leren kiezen vooral voor korte trainingen. Opleidingen blijken vooral te worden gedaan om het functioneren in de huidige baan te verbeteren. 'Betere prestaties in

⁹⁵ OCW, 2014, p. 17

⁹⁶ CBS, 2016, p. 91, p. 96

⁹⁷ SER, 2015, p. 39

⁹⁸ Werkverkenners, in: Het Financiële Dagblad, 24 november 2015

de huidige baan' en/of 'de carrièrevooruitzichten verbeteren' worden als de belangrijkste redenen genoemd door ruim 60% van de werkenden om een werkgerelateerde opleiding te volgen, zowel voor een korte als een lange opleiding. De mogelijkheid om 'ander werk te kunnen doen' (een indicator van duurzame inzetbaarheid) wordt daarnaast door 10% van de werkenden als de belangrijkste reden genoemd voor het volgen van een lange opleiding (> 6 maanden). Om 'ander werk te kunnen doen' wordt zelden als reden genoemd bij korte opleidingen. 'Bijblijven' of het verplichte karakter worden door deelnemers aan korte opleidingen (< 6 maanden) als belangrijkste reden genoemd.⁹⁹

2.4 Bekostiging van leven lang leren

In Nederland wordt relatief weinig geïnvesteerd in formele scholing die leidt tot formele kwalificaties. Globaal wordt ongeveer 20% van het leven lang leren bekostigd door de overheid. Dit zijn bijvoorbeeld bekostigde deeltijdopleidingen aan reguliere hoger onderwijsinstellingen. Het overgrote deel (80%) wordt niet bekostigd door de overheid, maar door de markt. Dit zijn bijvoorbeeld korte opleidingen/cursussen en bedrijfsopleidingen.¹⁰⁰

Volgens cijfers van het CBS deed in 2014 16% van de 25- tot 65-jarigen – die volgens de indicator leven lang leren deelnamen aan leven lang leren – een opleiding of cursus die bekostigd wordt door één van de ministeries van OCW of EZ. De overige 84% volgde een 'niet-bekostigde' opleiding of cursus. Bekostigd onderwijs wordt met name gevolgd door personen jonger dan 35 jaar, of eigenlijk zelfs jonger dan 30 jaar. Deze onderwijsdeelnemers zitten vaak nog in hun initiële onderwijsloopbaan. Mensen van 55 jaar of ouder volgen zelden bekostigd onderwijs.¹⁰¹

Verder kan op basis van onderzoek van het CBS (2014, 2016) het volgende worden gemeld over de bekostiging van leven lang leren.

- Bij werknemers in loondienst komt vrijwel alle formele en niet-formele scholing voor rekening van de werkgever (89%), terwijl 6% van de werkenden de scholing zelf bekostigt.
- Ruim 90% van de korte, werkgerelateerde opleidingen wordt betaald door de werkgever.
- Van de gevolgde lange, werkgerelateerde opleidingen wordt 45% door de werkgever betaald.
- Werkenden met een lager opleidingsniveau volgen aanzienlijk minder vaak een lange opleiding (bijna 4%) dan hoger opgeleiden (12%).
- Lange opleidingen worden naar verhouding vaker gevolgd door werkenden met een flexibele arbeidsrelatie, terwijl korte opleidingen juist vaker gevolgd worden door mensen met een vaste aanstelling. Werkgevers betalen vaker voor vaste werknemers dan voor flexibele arbeidskrachten.
- Lager opgeleide werkenden nemen relatief meer deel in het bekostigd leven lang leren dan in het niet-bekostigd leven lang leren.
- Zowel in het bekostigd leven lang leren als in het niet-bekostigd leven lang leren volgen de meeste deelnemers (ruim 60%) een opleiding op een hoger onderwijsniveau (opleidingen van > 6 maanden).
- Ongeveer de helft van de werkenden die een opleiding volgden, deed dit volledig (24%) of gedeeltelijk (26%) in de eigen tijd.
- Van de opleidingskosten van het personeel wordt ongeveer een vijfde gefinancierd door de sector- en de O&O-fondsen.
- Onderwijs gericht op uitsluitend het behalen van keuzedelen wordt niet door de overheid bekostigd.
- Het kabinet Rutte II heeft in totaal € 600 miljoen beschikbaar gesteld voor cofinanciering van sectorplannen, waarin partijen in de sectoren vooral inzetten op om- of bijscholing van werknemers en

⁹⁹ CBS, 2014, p. 11; CBS, 2016, p. 11

¹⁰⁰ Platform Beleidsinformatie, 2015, p. 2, p. 5

¹⁰¹ CBS, 2016, p. 5

toekomstige werknemers. Bedrijfsspecifieke trainingen komen niet in aanmerking voor cofinanciering.¹⁰²

In de kostenverdeling is de afgelopen jaren geen ontwikkeling te zien. De aandacht voor individuele ontplooiing met het oog op duurzame inzetbaarheid heeft nog weinig gevolgen gehad voor het gedrag van werknemers: ze zijn niet naast hun baan bezig met het volgen van cursussen om ook voor andere werkgevers interessant te zijn of te worden. Deze kostendeling bevestigt het beeld dat scholing vooral gericht is op de huidige baan, waarbij de werkgever de kosten draagt en ook de opbrengsten krijgt.¹⁰³

2.5 Wat is nodig om werkenden op mbo niveau 2 beter te bedienen?

Samenvattend komt uit het voorgaande het volgende beeld van een leven lang leren in relatie tot werkenden op mbo niveau 2 naar voren:

- Er zijn weinig gegevens beschikbaar over de deelname aan leven lang leren van werkenden en werkzoekenden in het middensegment van de arbeidsmarkt. Beschikbare gegevens maken doorgaans onderscheid naar lager opgeleiden en hoger opgeleiden.
- Leven lang leren is vooral gericht op het verbeteren van het functioneren in de huidige baan: werkenden scholen zich vooral verder in de richting waarin zij al zijn opgeleid.
- Werkenden volgen voornamelijk vakinhoudelijke (bij)scholingscursussen (68%), vooral gericht op het verwerven of verbeteren van technische, praktische en beroepsgerichte vaardigheden.
- Veelal betreft het kortdurende cursussen/trainingen van enkele dagen op een mbo-niveau (44%).
- Lager opgeleiden nemen minder deel aan leven lang leren (9%) dan hoger opgeleiden (25%).
- Werkenden met een lager opleidingsniveau volgen minder vaak een lange opleiding (bijna 4%) dan hoger opgeleiden (12%).
- Enerzijds ontvangt een aanzienlijke groep werkenden gedurende zijn werkzame leven nooit formele scholing, anderzijds blijken lager opgeleide werknemers vaak minder gemotiveerd te zijn voor het volgen van formele scholing. Zij hebben voorkeur voor informeel leren op de werkplek.
- Informeel leren tijdens het werk is voor het overgrote deel van de werkenden de belangrijkste bron van nieuwe kennis en vaardigheden.
- Een kennistekort of kennisveroudering vertaalt zich niet als vanzelfsprekend in een leerbereidheid. Met name werknemers in het middensegment van de arbeidsmarkt die al lang in dezelfde functie werken en die zich veilig wanen in hun vaste baan tonen weinig behoefte om er iets bij te leren.

Diverse maatschappelijke en economische ontwikkelingen leiden ertoe dat het initiële onderwijs niet langer een voorbereiding kan bieden voor de gehele beroepsloopbaan. Wat is nodig om werkenden op mbo niveau 2 beter te bedienen in het kader van een leven lang leren? En bij wie ligt hiervoor de verantwoordelijkheid?

Overheid

Een belangrijk doel van het leven lang leren-beleid is het bevorderen van de leercultuur in Nederland. De afgelopen jaren heeft de overheid in het leven lang leren-beleid in toenemende mate naar voren gebracht dat scholing niet alleen vanuit het perspectief van het huidige werk zou moeten plaatsvinden, maar ook vanuit het arbeidsmarktperspectief van de werknemer. Het beleid stimuleert dat werkenden eigen verantwoordelijkheid nemen voor het onderhouden van het eigen vakmanschap of het verwerven van andere competenties die nodig zijn voor duurzame inzetbaarheid. Dit beleid blijkt tot nu toe weinig effectief: zoals uit de voorgaande analyse blijkt is het aandeel werkenden dat een opleiding volgt slechts

¹⁰² OCW, 2014, p. 14

¹⁰³ SCP, 2012, p. 103

mondjesmaat toegenomen en is de gevolgde scholing niet gericht op duurzame inzetbaarheid op een flexibele arbeidsmarkt, maar op het beter functioneren in de huidige functie. Het aandeel lager opgeleiden dat deelneemt aan leven lang leren is relatief laag: enerzijds krijgen zij als groep minder kansen aangeboden om formeel of non-formeel te leren dan hoger opgeleiden, anderzijds zijn zij minder gemotiveerd voor het volgen van formele scholing. Geconcludeerd kan worden dat hier sprake is van marktfalen.

Onderwijsraad

Met als doel de geringe scholingsdeelname van middelbaar opgeleiden aan een leven lang leren te bevorderen, pleit de Onderwijsraad voor een positionering van een leven lang leren in de onderwijskolom. De Onderwijsraad vindt het belangrijk dat middelbaar opgeleiden al in het initiële onderwijs bewust worden gemaakt van de noodzaak van leven lang leren en dat zij zelf verantwoordelijkheid nemen voor leeractiviteiten in het kader hiervan. Om deelname aan een leven lang leren te financieren, moeten werknemers in de optiek van de Onderwijsraad de beschikking krijgen over een persoonlijk postinitieel scholingsbudget, dat wordt toegekend vanuit de opleidingsgelden van de sectorale Opleidings- en Ontwikkelingsfondsen (O&O-fondsen). De Onderwijsraad ziet het omvormen van de O&O-fondsen tot individuele scholingsbudgetten als rechtvaardig en efficiënt om de toegankelijkheid en de kwaliteit van scholing na het initiële onderwijs te verbeteren.¹⁰⁴

SER

De SER is van mening dat een leven lang leren en ontwikkelen (en het postinitieel leren) de spil is om de duurzame inzetbaarheid van de Nederlandse beroepsbevolking voor de toekomst te versterken. Momenteel zijn veel individuen en bedrijven nog niet (voldoende) doordrongen van het belang om door te leren en te ontwikkelen. De SER vindt het van belang om vraag en aanbod van het leven lang leren (in het bijzonder het postinitieel leren) te stimuleren, te versterken en beter op elkaar te laten aansluiten. Maatwerk is daarbij van belang.¹⁰⁵ De commissie Arbeidsmarkt- en onderwijsvraagstukken (AMV) van de SER werkt aan een advies over postinitieel leren. De SER streeft ernaar begin 2017 met een advies te komen.

Beroepsonderwijs

De MBO Raad onderschrijft de noodzaak tot het versterken van de leercultuur in Nederland. Binnen het publiek bekostigd mbo ziet de MBO Raad ruimte om op maat gesneden diplomagerichte trajecten aan te bieden aan werkenden die of geen of een laag diploma (niveau 1 of 2) hebben behaald. De raad ziet het aanbieden van losse scholingstrajecten/modules die afgesloten kunnen worden met een certificaat niet als een hoofdtaak van het publiek bekostigd mbo.¹⁰⁶

Werkgever

Het versterken van de leercultuur in bedrijven is geen eenmalige actie, maar is een proces waarin blijvend door een bedrijf geïnvesteerd moet worden. Werkgevers zijn zeker bereid om tijd en geld te besteden aan het versterken van de leercultuur, maar ze weten niet goed hoe ze het leren meer (pro)actief, als afgeleide van de bedrijfsdoelen, gericht op verbetering en vernieuwing van werkprocessen kunnen inzetten. Bovendien vinden werkgevers het over het algemeen lastig om hun medewerkers in beweging te krijgen om veranderingen in gang te zetten.¹⁰⁷ Volgens de literatuur heeft met name de groep lager opgeleide werknemers een 'extra duwtje' nodig voor het benutten van beschikbare opleidingsmogelijkheden. Uit

¹⁰⁴ Onderwijsraad, 2016, pp. 7-8

¹⁰⁵ SER, 2016, p. 58

¹⁰⁶ MBO Raad, 2016, p. 1

¹⁰⁷ Ooms en Peters, 2012, p. 48

onderzoek van Panteia blijkt dat dit ‘extra duwtje’ door werkgevers maar weinig wordt gegeven. Het scholingsaanbod is vaak algemeen voor alle werknemers, er worden weinig specifieke maatregelen ingezet voor lager opgeleide werknemers. Het beste lijkt hierin te worden geslaagd door verplichte opleidingen op branche- of organisatieniveau, die specifiek zijn toegespitst op de doelgroep.¹⁰⁸ Hoewel aan de noodzaak tot bijleren niet alleen tegemoet kan worden gekomen door formele scholing, maar ook door informeel leren en niet-formeel leren, zijn werkgevers zich meer bewust van de mogelijkheden van formeel leren dan van de mogelijkheden van informeel leren. Bij het overgrote deel van de bedrijven biedt het werk op alle niveaus wel mogelijkheden voor informeel leren.¹⁰⁹

Naast de beperkte motivatie van lager opgeleide werknemers om scholing te volgen en daardoor lage ‘sense of urgency’ voor de werkgever om te werken aan duurzame inzetbaarheid van deze werknemers, zijn ook beperkte financiële middelen en het ontbreken van doorstroommogelijkheden binnen de organisatie vaak beperkende randvoorwaarden. In de praktijk blijkt dat scholing van laagopgeleide werknemers veelal afhankelijk is van twee voorwaarden: er moet binnen een bedrijf financiële ruimte zijn voor investeringen in scholing en de werkgever moet daarvan een voordeel zien voor de organisatie. De werkgever ziet doorgaans vooral een voordeel voor de organisatie als er ook doorgroeimogelijkheden zijn voor de betreffende werknemers of als de eisen aan de werknemers toenemen. Het belangrijkste voordeel voor de werkgever is dat de kwaliteit van het personeel bijdraagt aan de kwaliteit van het product of de dienstverlening. Voor de overige werknemers is de scholing vaak beperkt tot trainingen op het vlak van verplichtingen op basis van regelgeving, zoals HACCP (voedselveiligheidssysteem) of bedrijfshulpverlening (BHV) of op het vlak van arbeidsomstandigheden (zoals een tiltraining of agressietraining). Grote bedrijven bieden meer mogelijkheden voor werknemers laag in de organisatie om na het volgen van een opleiding door te stromen binnen de organisatie. Waar werkgevers meer door morele/idealistische overwegingen worden gedreven dan zuiver bedrijfseconomische overwegingen zijn ze eerder bereid te investeren in de opleiding van laagopgeleide werknemers.¹¹⁰

Leidinggevende

Het versterken van de leercultuur begint bij het management van een bedrijf. Bij het geven van een extra duwtje aan lager opgeleide werknemers om daadwerkelijk te investeren in hun duurzame inzetbaarheid kan de direct leidinggevende een cruciale rol spelen. De direct leidinggevende is degene die bij het faciliteren, waarderen en stimuleren van de motivatie van lager opgeleide werknemers om meer te gaan leren, vooral op de werkplek, een aanjagende en bepalende rol vervult. Dit kan op verschillende manieren.

1. De leidinggevende kan een extra duwtje geven door medewerkers te betrekken bij organisatievragen als: welke richting gaan we op met het bedrijf en wat betekent dat voor de medewerkers? Door medewerkers actief in dit proces te betrekken worden zij bewust gemaakt van de veranderingen om hen heen en wat deze veranderingen voor het bedrijf en henzelf betekenen. Op deze manier worden zij zich ook bewust van de noodzaak tot leren, ontwikkelen en veranderen. Medewerkers kunnen actief betrokken worden door ze te vragen met verbetervoorstellen te komen. Deze voorstellen kunnen worden geëvalueerd en daarna door de medewerkers zelf doorgevoerd. Op deze manier gaan medewerkers niet alleen actief aan de slag met de ontwikkelingen om hen heen, maar het proces is op zichzelf al een belangrijke basisvorm van leren en ontwikkelen op de werkvloer.¹¹¹
2. Lager opgeleiden worden gemotiveerd door aangesproken te worden op hun vakmanschap: de vaardigheid om hoog kwalitatief werk af te leveren. Vakmanschap en vaktrots kunnen door de

¹⁰⁸ Panteia, 2016, p. 10

¹⁰⁹ Ooms en Peters, 2012, p. 45

¹¹⁰ Panteia, 2016, pp. 8-9

¹¹¹ Capgemini Consulting, 2016, p. 5

leidinggevende als ‘haakjes’ worden gebruikt om scholing en ontwikkeling te stimuleren, ook in de communicatie. Het gebruik van woorden zoals ‘cursus’ of ‘scholing’ spreken minder aan. Het wordt geassocieerd met ‘terug naar school’ en ‘weer in de klas’. Maar wanneer het gaat over ‘het beter worden in je vak’ spreekt het de vakman of -vrouw zeker aan. De medewerker wordt gemotiveerd zodra duidelijk is wat het traject voor hem of haar zal brengen: ‘what’s in it for me?’¹¹²

Werkende

Voor uitvoerende medewerkers is het motiverend om dicht bij het werkproces te leren. De dagelijkse werk- en leefomgeving van de werkende moet centraal staan. Concreet met de praktijk aan de slag, bijvoorbeeld met praktijkcases of actuele klantvragen, zodat het geleerde direct in de praktijk kan worden toegepast. Vooral voor lager opgeleiden, die minder affiniteit hebben met scholing en training in een formele setting, is het in en mét de praktijk leren een zeer aansprekende vorm. ‘Leren in kleine stappen’ maakt leren behapbaar en overzichtelijk. Voorbeelden van ‘leren in kleine stappen’ zijn: collega’s van elkaar laten leren (crosstraining) of medewerkers een korte periode met elkaar van functie laten ruilen (functieroulatie). Crosstraining en functieroulatie zijn voorbeelden van informeel leren; de ontwikkeling van medewerkers gebeurt ‘on the job’ oftewel ‘learning by doing’. Een leerrijke werkomgeving is daarbij ondersteunend.¹¹³

O&O-fonds

O&O-fondsden stellen middelen beschikbaar die werkgevers kunnen inzetten om werknemers te scholen. Aansluiting van een bedrijf bij een O&O-fonds vergroot de kans substantieel dat het bedrijf in scholing van zijn werknemers investeert. Wanneer financiering van scholing collectief is geregeld door werkgevers binnen een branche, is het scholen van een werknemer een minder grote en daarom minder risicovolle investering.

2.6 Bevindingen

- Elkaar snel opvolgende technologische en organisatorische veranderingen, mondialisering en veranderingen in manieren van werken vereisen steeds meer van werknemers dat zij hun leven lang blijven leren en zich blijven ontwikkelen door middel van formeel, non-formeel en informeel leren.
- Lager opgeleiden nemen minder deel aan leven lang leren (9%) dan hoger opgeleiden (25%). Lager opgeleiden werken minder vaak dan hoger opgeleiden in beroepen waar veel veranderingen optreden waardoor bijscholing gedurende de beroepsloopbaan noodzakelijk is. Een kennistekort of kennisveroudering vertaalt zich niet als vanzelfsprekend in een leerbereidheid. Met name werknemers in het middensegment van de arbeidsmarkt, die al lang in dezelfde functie werken en die zich veilig wanen in hun vaste baan, tonen weinig behoefte er iets bij te leren.
- Zowel in het bekostigd leven lang leren als in het niet-bekostigd leven lang leren volgen de meeste deelnemers (ruim 60%) een opleiding op een hoger onderwijsniveau (opleidingen van > 6 maanden).
- Het overgrote deel (80%) van scholing in het kader van een leven lang leren wordt privaat bekostigd. Het betreft met name vakinhoudelijke (bij)scholingscursussen en bedrijfsopleidingen. De kostendeling weerspiegelt het beeld dat scholing vooral gericht is op de huidige baan, waarbij de werkgever de kosten draagt en ook de opbrengsten krijgt.
- Naarmate een bedrijf groter is, is het aanbod aan opleidingsactiviteiten groter. Scholing wordt vooral geboden als het een voordeel heeft voor de organisatie, lees: het vergroten van de inzetbaarheid van medewerkers binnen de eigen organisatie, of om aan vereisten van buitenaf te voldoen.

¹¹² Idem, p. 6

¹¹³ Idem, p. 7

- In de meeste mkb-bedrijven vindt het leren ad hoc en ongestructureerd plaats: er wordt reactief geleerd om kennisachterstanden te voorkomen en kennis bij te houden. Het leren is vooral gericht op het verbeteren van het functioneren in de huidige baan.
- Informeel leren is voor lager opgeleide werkenden van groot belang, omdat zij veelal een voorkeur hebben voor leren in een informele setting. Informeel leren tijdens het werk is voor het overgrote deel van de werkenden de belangrijkste bron of zelfs de enige bron van nieuwe kennis en vaardigheden.
- De huidige LLL-markt bevat de nodige risico's voor het doorontwikkelen van niveau 2-gediplomeerden buiten het reguliere beroepsonderwijs. Enerzijds werken zij vaker in een flexibele arbeidsrelatie dan hoger opgeleiden en vaker in een functie waarbij doorstroommogelijkheden ontbreken, waardoor zij als groep minder kansen aangeboden krijgen om formeel of non-formeel te leren dan hoger opgeleiden. Anderzijds zijn zij minder gemotiveerd voor het volgen van formele scholing, waardoor er voor de werkgever een lage 'sense of urgency' is om te werken aan duurzame inzetbaarheid van deze werknemers.
- In de praktijk blijkt dat scholing van laagopgeleide werknemers veelal afhankelijk is van twee voorwaarden: er moet binnen een bedrijf financiële ruimte zijn voor investeringen in scholing en de werkgever moet daarvan een voordeel zien voor de organisatie. De scholing is vaak beperkt tot trainingen op het vlak van verplichtingen op basis van regelgeving, zoals HACCP (voedselveiligheidssysteem) of bedrijfshulpverlening (BHV) of op het vlak van arbeidsomstandigheden (zoals een tiltraining).
- De beleidsmatige aandacht voor individuele ontplooiing met het oog op duurzame inzetbaarheid heeft nog weinig gevolgen gehad voor het gedrag van werknemers: ze zijn niet naast hun baan bezig met het volgen van cursussen om ook voor andere werkgevers interessant te zijn of te worden.

3 Mbo niveau 2 en ‘21^e-eeuwse vaardigheden’

Ontwikkelingen in de samenleving en op de arbeidsmarkt hebben ertoe geleid dat er andere eisen worden gesteld aan mensen om te kunnen participeren op de arbeidsmarkt en in de maatschappij. Er is een voortschrijdende individualisering van de samenleving. Communicatie heeft een wereldwijde dimensie gekregen. De toenemende globalisering zorgt voor een andere dynamiek in samenwerken en -leven. De samenleving wordt almaar pluriformer. Digitalisering dringt steeds verder door in alle onderdelen van het publieke domein. En een terugtrekkende overheid met als gevolg een krimpende verzorgingsstaat vereist dat burgers in toenemende mate meer eigen verantwoordelijkheid moeten nemen.¹¹⁴

Het (beroeps)onderwijs moet jongeren op de veranderende samenleving en arbeidsmarkt voorbereiden. Naast vakkennis worden vaardigheden gevraagd op het gebied van informatie- en communicatietechnologie (digitale vaardigheden), probleemoplossend vermogen, kritisch denken, creativiteit (denkvaardigheden), sociaal-culturele vaardigheden en het sturen van het eigen leerproces.¹¹⁵ Leer- en denkvaardigheden worden belangrijker naarmate de arbeidsmarkt een groter beroep doet op de flexibiliteit van werknemers. De behoefte aan dergelijke competenties is al lang niet meer beperkt tot hogere functies.¹¹⁶

De genoemde vaardigheden worden ook wel 21^e-eeuwse vaardigheden genoemd. Ook duurzaam denken en ondernemerschap worden vaak genoemd als 21^e-eeuwse vaardigheden. Het zijn geen nieuwe vaardigheden, maar wel worden ze in de 21^e eeuw steeds belangrijker. Niet alleen voor een kleine groep, maar voor iedereen. Voor een deel zijn deze 21^e-eeuwse vaardigheden opgenomen in de curricula van het beroepsonderwijs, via beroepsgerichte of via generieke vakken. Voor een deel zijn ze (nog) geen verplicht onderdeel van het onderwijs.

Na definiëring van het begrip ‘21^e-eeuwse vaardigheden’ wordt in dit hoofdstuk een korte kenschets gegeven van het actuele beleid in relatie tot 21^e-eeuwse vaardigheden. Vervolgens wordt kort stilgestaan bij het Nederlands Kwalificatieraamwerk NLQF en wordt ingezoomd op enkele 21^e-eeuwse vaardigheden in relatie tot studenten en werkenden/werkzoekenden op mbo niveau 2. Tot slot is bij wijze van illustratie geïnventariseerd hoe de ‘21^e-eeuwse vaardigheden’ zijn geborgd in drie nieuwe kwalificatiedossiers, te weten Dienstverlening, Ondersteunende beroepen en ICT support (ICT medewerker).

3.1 Definitie: 21^e-eeuwse vaardigheden

Het begrip 21^e-eeuwse vaardigheden is een omnibusbegrip. Volgens de definitie van de Stichting Leerplanontwikkeling (SLO) zijn 21^e-eeuwse vaardigheden ‘generieke vaardigheden en daaraan te koppelen kennis, inzicht en houdingen, die nodig zijn om te functioneren in en bij te dragen aan de kennissamenleving’.¹¹⁷ Door de invloed van technologische ontwikkeling en digitalisering verandert de samenleving van een industriële naar een kennis- en netwerksamenleving. Nieuwe beroepen ontstaan, andere verdwijnen. Vakkennis en werkzaamheden veranderen steeds sneller. De vakman van nu moet verder kijken dan zijn (huidige) beroep. Een vak leren alleen is niet meer voldoende. De huidige en toekomstige samenleving vraagt om een nieuwe houding en vaardigheden als kritisch en creatief denken, digitale geletterdheid, communiceren, samenwerken, zelfregulering en technologiewijsheid.¹¹⁸

¹¹⁴ Christoffels en Baay, 2015, pp. 5-6

¹¹⁵ Onderwijsraad, 2014, p. 7

¹¹⁶ Petit en Verheijen, 2015, p. 5

¹¹⁷ Kennisnet, 2015, p. 3

¹¹⁸ Idem, pp. 1-2

Het Ecbo heeft een kader met vier clusters ontworpen waarin de belangrijkste 21^e-eeuwse vaardigheden een plek hebben gekregen, zie figuur 3.1.

Figuur 3.1: 21^e-eeuwse vaardigheden, naar aard en inhoud verdeeld in 4 clusters



Bron: Ecbo

De vier clusters waarin het Ecbo de belangrijkste 21^e-eeuwse vaardigheden heeft ingedeeld zijn:¹¹⁹

- interpersoonlijke vaardigheden,
- intrapersoonlijke vaardigheden,
- digitale vaardigheden,
- denkvaardigheden.

Bij interpersoonlijke vaardigheden gaat het om de interactie met andere mensen en culturen. Belangrijke elementen zijn:

- *communicatie* (uitwisselen van informatie, al dan niet met gebruik van digitale hulpmiddelen, zonder 'ruis', effectief en duidelijk),
- *samenwerking* (gezamenlijk nastreven van doelen, elkaar daarbij betrekken en aanvullen, taken verdelen en talenten onderkennen), en
- *sociale en culturele vaardigheden* (in uiteenlopende situaties kunnen samenleven, leren en werken met mensen met verschillende achtergrond). Naast het kunnen omgaan met culturele diversiteit gaat het bij de sociaal-culturele vaardigheden ook om meer algemene vaardigheden, zoals democratisch handelen, maatschappelijk verantwoord handelen en kunnen omgaan met conflicten.

Bij intrapersoonlijke vaardigheden gaat het erom dat burgers/werknemers in staat zijn verantwoordelijkheid te nemen en zichzelf aan te passen aan nieuwe omstandigheden. Het gaat om een hele waaier aan kennis, houdingen en vaardigheden:

- *metacognitie* (vaardigheden om het eigen leergedrag te leren kennen, controleren en bij te sturen),
- *zelfregulatie* (het vermogen om doelen te stellen, een relevante strategie te kiezen en te monitoren of het doel bereikt is), en
- *ondernemendheid* (zoeken en benutten van kansen in de omgeving, initiatief nemen en proactief handelen).

¹¹⁹ Christoffels en Baay, 2015, p. 6

Bij digitale vaardigheden gaat het om het effectief, efficiënt en verantwoord gebruiken van ict, ook wel digitale geletterdheid genoemd.¹²⁰ Hieronder vallen:

- *mediawijsheid* (het bewust en kritisch gebruiken en produceren van digitale informatie, met aandacht voor privacy, veiligheid en maatschappelijke normen en waarden),
- *instrumentele vaardigheden* (het kunnen gebruiken van computers en andere digitale hulpmiddelen), en
- *informatievaardigheden* (op efficiënte wijze gepaste informatie zoeken en selecteren met behulp van digitale middelen).

Bij denkvaardigheden gaat het om verschillende, vaak onderling samenhangende cognitieve processen om een probleem of situatie goed in te schatten en er een mening over te vormen of oplossing voor te bedenken. Belangrijke 21^e-eeuwse denkvaardigheden zijn:

- *probleemoplossend vermogen* (een probleem definiëren en denkstappen maken om het op te lossen),
- *kritisch denken* (effectief argumenten en beweringen analyseren en evalueren), en
- *creativiteit* (bedenken en ontwikkelen van een vernieuwend en passend idee of product).¹²¹

Bovengenoemde 21^e-eeuwse vaardigheden zijn uiteenlopend van aard, hangen soms onderling samen en hebben onder andere met elkaar gemeen dat ze vakoverstijgend en ontwikkelbaar zijn. Het zijn vaardigheden die niet beroepsspecifiek zijn, maar voor iedereen relevant, als burger en beroepsmatig.¹²²

3.2 Actueel beleid met betrekking tot 21^e-eeuwse vaardigheden

Het middelbaar beroepsonderwijs heeft een drievoudige kwalificatieopdracht: kwalificeren voor de arbeidsmarkt, voor het vervolgonderwijs en voor de samenleving. Om een diploma te halen, moet een mbo'er ook loopbaan en burgerschap (L&B) volgen. Het gaat hier naast voorbereiding op de beroepspraktijk en de loopbaan, ook om algemene vorming die als noodzakelijk wordt gezien voor een volwaardige deelname aan de samenleving. Mbo-instellingen zijn dan ook verplicht dit aan te bieden, maar zijn vrij in de manier waarop zij dit doen.

OCW plaatst de vorming tot burgerschap in het kader van een *brede ontwikkeling* van studenten. De grondslag hiervan is dat het belangrijk is dat studenten de grondrechten kennen, zoals het recht op vrije meningsuiting, de godsdienstvrijheid en het recht op gelijke behandeling. Deze vaardigheden zijn relevant voor alle domeinen van het leven, van de arbeidsmarkt tot vrijwilligerswerk en voor alle burgers, ongeacht welke opleiding is gevolgd.

In 2011 is de burgerschapsopdracht voor het mbo herzien. Dit resulteerde in een aanpassing van het Examen- en kwalificatiebesluit beroepsopleidingen WEB. In dit besluit wordt burgerschapsvorming in het mbo omschreven aan de hand van vier dimensies van burgerschap.

- De **politiek-juridische dimensie** van burgerschap, waarbij studenten in het mbo worden toegerust voor actieve deelname aan de democratie, met respect voor 'de basiswaarden van onze samenleving zoals mensenrechten'.
- De **sociaal-maatschappelijke dimensie** van burgerschap, die betrekking heeft op de actieve participatie in de gemeenschap in de directe woon- en leefomgeving. De vaardigheid van het omgaan met sociale en culturele verschillen staat hier centraal.

¹²⁰ Voorwinden, 2016, p. 1

¹²¹ Christoffels en Baay, 2015, p. 8

¹²² Idem, p. 6

- De **economische dimensie** van burgerschap, die betrekking heeft op de rol van werknemer en consument. Als werknemer moet de jongere aansluiting zoeken bij de mores en codes van de beroeps- en werkpraktijk. Als consument moet de jongere weloverwogen aankoopkeuzes kunnen maken en de daarvoor noodzakelijke financiële geletterdheid bezitten.
- De **gezondheidsdimensie** van burgerschap, ook wel vitaal burgerschap genoemd, gaat over de zorg voor eigen vitaliteit en fitheid.¹²³

Recentelijk is het Examen- en kwalificatiebesluit beroepsopleidingen WEB opnieuw aangepast.¹²⁴

Per augustus 2016 is een artikel over het kwalificatie-onderdeel loopbaan en burgerschap en kritische denkvaardigheden toegevoegd, waardoor de generieke eisen voor loopbaan en burgerschap zijn aangescherpt. Het betreft kritische denkvaardigheden en het kunnen voeren van een dialoog over complexe thema's als radicalisering, racisme, discriminatie, democratische waarden, vrijheid van meningsuiting en religie. Het gaat om de onderstaande toevoeging.

“Het kwalificatie-onderdeel loopbaan en burgerschap bereidt deelnemers voor op het vormgeven van hun eigen loopbaan en op participatie in de maatschappij. In dat kader is het van belang dat deelnemers kritische denkvaardigheden ontwikkelen. Onder kritische denkvaardigheden wordt verstaan:

- informatie (-bronnen) op waarde weten te schatten en daarbij het onderscheid kunnen maken tussen argumenten, beweringen, feiten en aannames;
- het perspectief van een ander kunnen innemen;
- kunnen nadenken over hoe eigen opvattingen, beslissingen en handelingen tot stand komen.”

Daarnaast is de politiek-juridische dimensie opnieuw gedefinieerd. Deze luidt nu: 'de basiswaarden van onze samenleving zoals mensenrechten'.

Aanleiding voor de aanscherping is de zorg over de toenemende polarisering in de maatschappij. De veranderende arbeidsmarkt vraagt om meer en andere kwaliteiten dan voorheen, zoals kritisch en zelfstandig denkende medewerkers. Kritisch kijken naar het eigen werk, de eigen loopbaan, zelfstandig problemen oplossen en weloverwogen beslissingen nemen worden belangrijker, ook op de lage niveaus. Om te kunnen functioneren in een maatschappij die pluriformer en internationaler wordt, zijn sociaal-culturele vaardigheden van belang. Met de toegevoegde en aangescherpte eisen wordt beoogd dat studenten weerbaarder worden en beter kunnen omgaan met verschillende opvattingen in de samenleving. De aangescherpte eisen zijn van kracht voor de cohorten vanaf 2016: het onderwijs voor mbo-studenten die vanaf dat moment met een opleiding starten moet expliciet aandacht besteden aan de ontwikkeling van kritische denkvaardigheden.¹²⁵

3.3 Stand van zaken met betrekking tot onderwijs van 21^e-eeuwse vaardigheden

3.3.1 Het Nederlands Kwalificatieraamwerk NLQF

Het Nederlands kwalificatieraamwerk (NLQF) is een raamwerk voor inschaling van alle mogelijke kwalificaties. Het NLQF bestaat uit acht niveaus en één instroomniveau.¹²⁶ Door inschaling met behulp van het NLQF zijn door de overheid gereguleerde (formele) kwalificaties en private kwalificaties met elkaar vergelijkbaar. Door de toegekende NLQF-niveauaanduiding is in één oogopslag duidelijk welk werk- en

¹²³ OCW, 2015, pp. 7-8

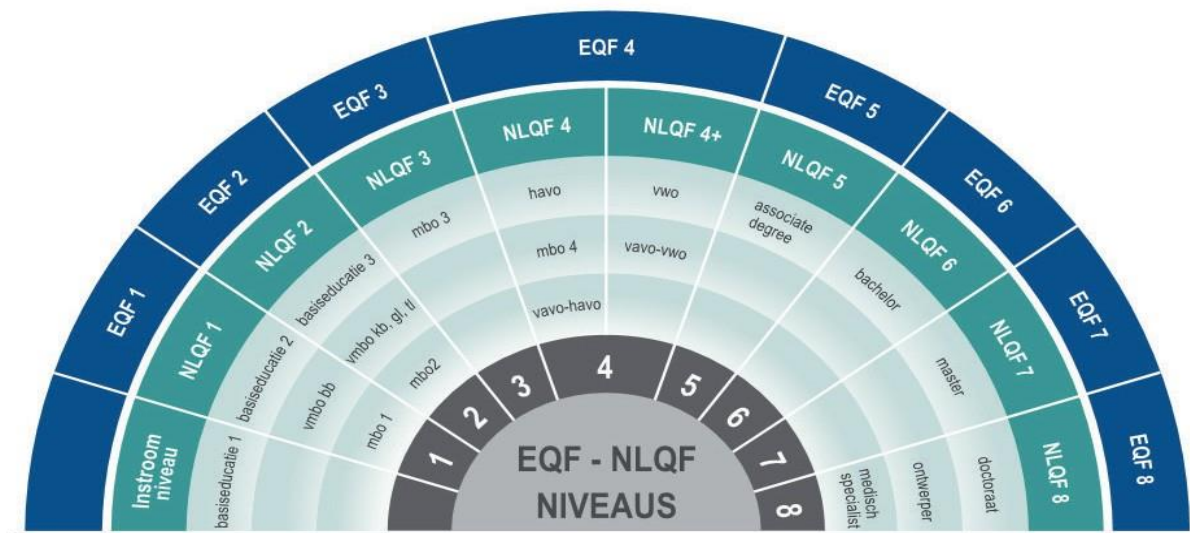
¹²⁴ Staatsblad, nr. 224, 17 juni 2016

¹²⁵ MBO Raad, 2016, p. 1

¹²⁶ De niveaus van het NLQF beschrijven wat iemand weet en kan na voltooiing van het leerproces. Het gaat om beschrijvingen van de niveaus van kennis, vaardigheden, zelfstandigheid en verantwoordelijkheid.

denkniveau iemand heeft na afronding van deze kwalificatie.¹²⁷ In onderstaande figuur 3.2 is te zien dat opleidingen op mbo niveau 2 zijn ingeschaald op NLQF niveau 2.

Figuur 3.2: Het Nederlands Kwalificatieraamwerk NLQF



Bron: Nationaal Coördinatiepunt NLQF

Onderstaand schema 3.1 geeft een beknopte inhoudelijke beschrijving van de NLQF-niveaus naar kennis, vaardigheden, zelfstandigheid en verantwoordelijkheid.

Schema 3.1: Inhoudelijke beschrijving van NLQF-niveaus

Kwalificatie-niveau	Kennis	Vaardigheden	Verantwoordelijkheid en zelfstandigheid
Instroom-niveau	Bezit basiskennis van feiten en ideeën gerelateerd aan de leefomgeving.	Manuele basisvaardigheden om routinematige taken uit te voeren op basis van automatismen. Reproduceert kennis en past deze toe om eenvoudige problemen in het dagelijks leven op te lossen.	Werkt onder rechtstreeks toezicht in een gestructureerde context en draagt met begeleiding beperkte verantwoordelijkheid voor resultaten van routinematige taken. Ontwikkelt zich met begeleiding.
Niveau 1 - vmbo bb - mbo 1	Bezit basale kennis van feiten en ideeën gerelateerd aan een beroep en kennisdomein.	Manuele basisvaardigheden om routinematige taken uit te voeren op basis van automatismen. Reproduceert kennis en past deze toe om eenvoudige problemen in de beroepspraktijk op te lossen.	Werkt onder rechtstreeks toezicht in een gestructureerde context en draagt met begeleiding verantwoordelijkheid voor resultaten van routinematige taken. Ontwikkelt zich met begeleiding.
Niveau 2 - vmbo kb - vmbo gl - vmbo tl - mbo 2	Bezit basale kennis van feiten, ideeën, materialen, processen, middelen en begrippen gerelateerd aan een beroep en kennisdomein.	Manuele en cognitieve basisvaardigheden om relevante informatie te gebruiken om routinematige taken uit te voeren en planmatig eenvoudige problemen in de beroepspraktijk op te lossen met behulp van geselecteerde standaardprocedures.	Werkt onder toezicht met enige zelfstandigheid en draagt verantwoordelijkheid voor resultaten van routinematige taken. Vraagt ondersteuning bij verdere ontwikkeling na reflectie en beoordeling van eigen (leer)resultaten.
Niveau 3 mbo 3	Bezit kennis van feiten, ideeën, materialen,	Manuele en cognitieve vaardigheden om kennis te gebruiken om (beroeps)taken die tactisch en	Werkt zelfstandig en draagt verantwoordelijkheid voor resultaten van eenvoudige taken en

¹²⁷ Nationaal Coördinatiepunt NLQF, 2012, p. 3

	methoden, processen, eenvoudige theorieën en kernbegrippen gerelateerd aan een beroep en kennisdomein.	strategisch inzicht vereisen uit te voeren en planmatig ingewikkelde problemen in de beroepspraktijk op te lossen met behulp van een eigen keuze en een combinatie van standaardprocedures en methodes. Signaleren van beperkingen van bestaande kennis in de beroepspraktijk en in het kennisdomein en ondernemen van actie.	gedeelde verantwoordelijkheid voor het resultaat van het routinewerk van anderen. Vraagt ondersteuning bij verdere ontwikkeling na reflectie en beoordeling van eigen (leer)resultaten.
Niveau 4 • mbo 4 • havo	Bezit brede en specialistische kennis van feiten, ideeën, materialen, methoden, processen, theorieën en abstracte begrippen gerelateerd aan een beroep en kennisdomein.	Manuele en cognitieve vaardigheden om kennis te gebruiken om diverse (beroeps)taken die evaluatie en integratie van gegevens en het ontwikkelen van strategieën vereisen uit te voeren en planmatig redelijk complexe problemen in de beroepspraktijk en in het kennisdomein op creatieve wijze op te lossen door gegevens te identificeren en te gebruiken. Signaleren van beperkingen van bestaande kennis in de beroepspraktijk en in het kennisdomein en ondernemen van actie.	Stuurt zichzelf aan binnen de richtsnoeren van werkcontexten die gewoonlijk voorspelbaar zijn, maar kunnen veranderen. Draagt verantwoordelijkheid voor resultaten van eigen activiteiten en werk. Draagt gedeelde verantwoordelijkheid voor het resultaat van het routinewerk van anderen en voor de evaluatie en verbetering van werk. Ontwikkelt zich door reflectie en beoordeling van eigen (leer)resultaten.
Niveau 4+ • vwo			
Niveau 5 • associate degree	Bezit ruime, verdiepte of gespecialiseerde feiten- en theoretische kennis van een beroep en kennisdomein, beperkte kennis en begrip van enkele belangrijke actuele onderwerpen en specialismen gerelateerd aan het beroep en kennisdomein en bewustzijn van de grenzen van die kennis.	Manuele en cognitieve vaardigheden om complexe (beroeps)taken uit te voeren die analyse en combinatie van brede, verdiepte en gedetailleerde informatie over een beperkte reeks van basistheorieën, principes en concepten en het ontwikkelen van creatieve oplossingen vereisen. Het op creatieve wijze oplossen van abstracte problemen in de beroepspraktijk, in andere contexten en in het kennisdomein door procedures flexibel en inventief te gebruiken. Signaleren van beperkingen van bestaande kennis in de beroepspraktijk en in het kennisdomein en ondernemen van actie.	Stuurt zichzelf en anderen aan en oefent toezicht uit in werkcontexten, waarin zich onvoorspelbare veranderingen voordoen. Draagt verantwoordelijkheid voor resultaten van eigen activiteiten en werk en voor het kritisch bekijken en verbeteren van prestaties van zichzelf en anderen. Draagt gedeelde verantwoordelijkheid voor het resultaat van activiteiten en werk van anderen en voor het aansturen van processen. Ontwikkelt zich door reflectie en beoordeling van eigen (leer)resultaten.
Niveau 6 • hbo bachelor	Bezit brede, verdiepte of gespecialiseerde en geïntegreerde kennis en begrip van de omvang en grenzen van een beroep en kennisdomein en breed wetenschapsgebied, die een kritisch inzicht in theorieën en beginselen impliceert, kennis en begrip van enkele belangrijke actuele onderwerpen en specialismen gerelateerd aan het	Gespecialiseerde cognitieve vaardigheden om complexe beroeps- en wetenschappelijke taken uit te voeren die analyse, kritische evaluatie en combinatie van kennis en inzichten uit een specifiek domein vereisen. Het op een professionele en wetenschappelijke wijze oplossen van complexe en onvoorspelbare problemen in een gespecialiseerd werkgebied, in andere contexten en in het kennisdomein, waarbij blijkt wordt gegeven van absoluut vakmanschap en innovatief vermogen. Opstellen en verdiepen van argumentaties en onder begeleiding uitvoeren van praktijk-	Stuurt zichzelf en anderen aan in complexe technische of beroepsactiviteiten of -projecten en neemt de verantwoordelijkheid op zich om in onvoorspelbare werkcontexten beslissingen te nemen. Draagt verantwoordelijkheid voor resultaten van eigen werk en het resultaat van het werk van anderen. Draagt gedeelde verantwoordelijkheid voor het aansturen van processen en de professionele ontwikkeling van personen en groepen. Ontwikkelt zich door zelfreflectie en zelf beoordeling van eigen (leer)resultaten.

	beroep of kennis-domein en breed wetenschapsgebied.	gericht en fundamenteel onderzoek. Signaleren van beperkingen van bestaande kennis in de beroeps-praktijk en in het kennisdomein en ondernemen van actie.	
Niveau 7 • master	Bezit bijzonder gespecialiseerde en geavanceerde kennis en begrip van een beroep en kennis-domein en breed wetenschapsgebied en kritisch bewustzijn van kennisproblemen op het raakvlak tussen verschillende vakgebieden, uitgebreide kennis en kritisch begrip van enkele belangrijke actuele onderwerpen en specialismen gerelateerd aan het beroep of kennis-domein en breed wetenschapsgebieden	Gespecialiseerde cognitieve vaardigheden in probleemoplossing om complexe beroeps- en wetenschappelijke taken uit te voeren, die op het gebied van onderzoek en/of innovatie vereist om nieuwe kennis en procedures te ontwikkelen en kennis uit verschillende vakgebieden te integreren. Opgedane kennis op een hoger abstractieniveau gebruiken, als basis voor originele ideeën en onderzoek en conceptueel denken. Opstellen en verdiepen van argumentaties en zelfstandig uitvoeren van fundamenteel onderzoek. Signaleren van beperkingen van bestaande kennis in de beroeps-praktijk en in het kennisdomein op het raakvlak tussen verschillende beroepspraktijken en kennis-domeinen en ondernemen van actie.	Stuurt zichzelf en anderen aan in het transformeren van complexe en onvoorspelbare werkcontexten die nieuwe strategische benaderingen vereisen en neemt de verantwoordelijkheid op zich om bij te dragen tot professionele kennis en manieren van werken en/of om strategische prestaties van teams kritisch te bekijken. Draagt verantwoordelijkheid voor resultaten van eigen werk en het resultaat van het werk van anderen. Draagt verantwoordelijkheid voor het aansturen van complexe processen en de professionele ontwikkeling van personen en groepen. Formuleert oordelen op grond van onvolledige of beperkte informatie. Ontwikkelt zich grotendeels autonoom.
Niveau 8 • doctoraat • ontwerper • medisch specialist	Bezit de meest geavanceerde kennis van een beroep en kennisdomein en op het raakvlak tussen verschillende vakgebieden, kennis verkregen uit persoonlijk onderzoek en kritisch inzicht in een vak- en wetenschapsgebied waaronder kritisch begrip van de belangrijkste actuele theorieën, principes en concepten.	De meest geavanceerde en gespecialiseerde cognitieve vaardigheden en technieken (met inbegrip van synthese en evaluatie) om complexe beroeps- en wetenschappelijke taken uit te voeren, die vereist zijn om kritische problemen in onderzoek en/of innovatie op te lossen en bestaande kennis of professionele manieren van werken uit te breiden en opnieuw te definiëren. Opgedane kennis op een hoger abstractieniveau gebruiken, als basis voor originele ideeën en onderzoek en conceptueel denken. Opstellen en verdiepen van argumentaties en zelfstandig uitvoeren van omvangrijk, origineel, complex fundamenteel onderzoek. Signaleren van beperkingen van bestaande kennis in de beroeps-praktijk en in het kennisdomein op het raakvlak tussen verschillende beroepspraktijken en kennis-domeinen en ondernemen van actie.	Geeft blijk van een grote mate van autoriteit, innovatie, autonomie, wetenschappelijke en professionele integriteit en aanhoudende betrokkenheid bij de ontwikkeling van baanbrekende ideeën of processen voor werkcontexten, met inbegrip van onderzoek. Ontwerpt en ontwikkelt met wetenschappelijke integriteit een complex fundamenteel onderzoeksproces, voert dit uit en past dit aan. Draagt verantwoordelijkheid voor resultaten van eigen werk en het resultaat van het werk van anderen. Draagt verantwoordelijkheid voor het aansturen van complexe processen en de professionele ontwikkeling van personen en groepen. Ontwikkelt zich grotendeels autonoom en bewerkstelligt technologische, sociale of culturele vooruitgang in de samenleving.

Bron: www.nlqf.nl

21^e-eeuwse vaardigheden zijn cognitieve vaardigheden die met behulp van een taxonomie eveneens naar niveau van complexiteit kunnen worden ingeschaald. In het onderwijs is de taxonomie van Bloom een veelgebruikte manier om kennisniveaus in te delen. De onderwijspsycholoog Benjamin Bloom heeft zijn taxonomie tussen 1948 en 1956 ontwikkeld als algemeen model voor de doelstellingen van het leerproces.

De taxonomie onderscheidt verschillende niveaus, oplopend in moeilijkheidsgraad: onthouden/kennis reproductie, begrijpen/inzicht, toepassen, analyseren, evalueren, creëren/synthese.¹²⁸ In zijn taxonomie gelden onthouden/kennis reproductie, begrijpen/inzicht, toepassen als lagere orde denkvaardigheden. Analyseren, evalueren, creëren/synthese gelden als hogere orde denkvaardigheden, zie schema 3.2.

Schema 3.2: Taxonomie van Bloom

Niveau		Leerproces	Doelstelling van het leerproces
Hogere orde denken	6	creëren	Nieuwe ideeën, producten of gezichtspunten genereren: ontwerpen, maken, plannen, produceren, uitvinden, bouwen
	5	evalueren	Motiveren of rechtvaardigen van een besluit of gebeurtenis: controleren, hypothetiseren, bekritisieren, experimenteren, beoordelen
	4	analyseren	Informatie in stukken opdelen om de verbanden en relaties te onderzoeken: vergelijken, organiseren, uit elkaar halen, ondervragen, vinden
Lagere orde denken	3	toepassen	informatie in een andere context gebruiken: bewerkstelligen, uitvoeren, gebruiken, toepassen
	2	begrijpen	ideeën of concepten uitleggen: interpreteren, samenvatten, hernoemen, classificeren, uitleggen
	1	onthouden	Informatie herinneren: herkennen, beschrijven, benoemen

Bron: SLO

Bloom ontwikkelde zijn model aanvankelijk voor het vak geschiedenis, maar al gauw bleek dat het model heel goed bruikbaar was voor het bepalen van leerniveaus en de cognitieve ontwikkeling in algemene zin. Bloom onderscheidt hogere leerniveaus en lagere leerniveaus. Het model onderscheidt ook eenvoudige en complexe kennis. Op die manier ontstaat een matrix van leer- en denkhandelingen. Deze matrix staat weergegeven in bijlage A op pagina 52.

Bloom redeneert verder dat een leerder niet per se van ‘laag’ naar ‘hoog’ leert en dat een docent dus ook niet per se in deze volgorde materiaal hoeft aan te bieden.¹²⁹ Overigens is de ‘de mbo niveau 2-student’ niet te definiëren. De doelgroep is divers wat betreft verschillende opleidingen, achtergronden en eerdere educatie. Er kunnen geen generaliserende uitspraken worden gedaan over het denk- en werkniveau van mbo niveau 2-studenten. Groeneveld en Van Steensel hebben een poging gedaan om mbo-studenten toch te typeren aan de hand van een aantal kenmerken van leer-attitude en gedrag. In een vergelijkend onderzoek hebben zij op basis van de gevonden verschillen een typologie van mbo-studenten per niveau opgesteld.¹³⁰ De typologie geeft een schematische overzicht van de verschillen die zij hebben gevonden tussen studenten op de verschillende mbo-niveaus. Deze typologie staat weergegeven in bijlage B op pagina 53.

3.3.2 Feiten

Uit recent onderzoek van de Inspectie van het Onderwijs blijkt dat in het mbo het onderwijs van 21^e-eeuwse vaardigheden kan worden verbeterd. De inspectie heeft in kaart gebracht op welke wijze mbo-instellingen kritisch denken (reflecteren op eigen opvattingen, beslissingen en gedrag) en sociaal-culturele vaardigheden (zoals het kunnen omgaan met verschillen) vormgeven in hun onderwijs.¹³¹ Het onderzoek laat zien dat sociaal-culturele vaardigheden beter zijn ingebed in het mbo dan kritische denkvaardigheden. Kritisch denken is met name belangrijk als gevoelige thema’s aan de orde zijn. Hier moeten nog stappen worden

¹²⁸ SLO, 2016, p. 1

¹²⁹ Knevel, 2013, pp. 1-2

¹³⁰ Groeneveld & Van Steensel, 2009, pp. 132-133

¹³¹ OCW, 2015, p. 8

gezet. De verschillen in aandacht voor kritisch denken tussen instellingen zijn ook groter. Per sector zijn er ook verschillen. Soms krijgt kritisch denken in mbo 2 weinig aandacht, soms zijn er positieve ervaringen met het bevorderen van kritisch denken in mbo 2, bijvoorbeeld aan de hand van dilemma's uit de beroepspraktijk. Als voorbeeld kan het Friesland College worden genoemd. Bij het Friesland College is een bewuste keuze gemaakt om deze vaardigheden zo veel mogelijk onder te brengen in het kwalificatiedossier als integraal onderdeel van de opleiding in plaats van burgerschap als een apart vak. Bij alle opleidingen is veel aandacht voor het ontwikkelen van een arbeidsidentiteit, reflectie en waardenbepaling.¹³²

De OESO heeft met het internationale PIAAC-Onderzoek (2013) naast de kernvaardigheden rekenen en taal ook probleemoplossend vermogen in een digitale omgeving gemeten.¹³³ Uit dit onderzoek blijkt dat Nederlandse jongeren het op dit gebied in het algemeen heel goed doen. Echter, 60% van de mbo'ers scoort laag op het gebied van digitaal probleemoplossend vermogen. Mbo'ers die een bepaalde leerstrategie hanteren, blijken een hoger niveau van digitaal probleemoplossend vermogen te bezitten. Bovendien is er een groot verschil tussen de bbl en de bol: de bbl blijft op dit gebied achter op de bol.

Het algemene beeld is dat scholen nog weinig systematisch bezig zijn met burgerschapsonderwijs. In het mbo is kritisch denken tot nu toe onderbelicht gebleven, maar zoals eerder gezegd, moet het beroepsonderwijs met ingang van het schooljaar 2016-2017 expliciet aandacht besteden aan de ontwikkeling van kritische denkvaardigheden. In het beroepsonderwijs kunnen naast de algemene vorming ook de professionele 'mores en codes' van de beroepspraktijk een belangrijke bijdrage leveren aan de socialisatie van studenten. Burgerschap komt niet alleen tot uitdrukking in het formele curriculum, maar ook in de kennis en vaardigheden die meer impliciet worden overgedragen.¹³⁴

In de volgende paragrafen wordt nader ingezoomd op enkele 21^e-eeuwse vaardigheden, te weten kritische denkvaardigheden en interpersoonlijke vaardigheden (sociaal-culturele vaardigheden).

3.3.3 Kritische denkvaardigheden

In het kritische denkproces kunnen vier fasen worden onderscheiden: informatie verwerken, beoordelen, analyseren en concluderen. Schema 3.3 hieronder beschrijft de vier fasen van het kritische denkproces, toegepast op het denken van studenten van mbo niveau 2.¹³⁵

Schema 3.3: Vier fasen van het kritische denkproces

Fase		Denkproces
1.	Informatie verwerken	Om een standpunt te onderbouwen is kennis over het betreffende thema nodig en moet informatie worden geïnterpreteerd. Studenten van niveau 2 gebruiken niet alleen feitelijke gegevens om een standpunt te onderbouwen, ook ervaringen uit hun dagelijks leven.
2.	Informatie beoordelen	Voordat een kritisch denker informatie als waarheid aanneemt, moet hij zich afvragen: "Waar komt informatie vandaan?" "Is deze bron betrouwbaar?"

¹³² Petit en Verheijen, 2015, p. 21

¹³³ Probleemoplossend vermogen in digitale omgevingen omvat het vermogen om digitale technologie te gebruiken om praktische problemen op te lossen die mensen in het dagelijks leven tegenkomen. Daarbij gaat het om taken waarvoor geen pasklare, routineuze oplossing voor handen is. De probleemoplosser heeft een redelijk goed omschreven doel, maar weet niet direct hoe dat bereikt moet worden. Het begrijpen van het probleem en stap voor stap oplossen daarvan, vormt de kern van het probleemoplossingsproces. Dat vraagt om het vermogen om te kunnen plannen, logisch redeneren en op een situatie te kunnen reflecteren (PIAAC, 2013, p. 20)

¹³⁴ OCW, 2015, pp. 1- 2

¹³⁵ Beekman en Baay, 2016, pp. 6-11

		Studenten van niveau 2 zijn weinig kritisch ten aanzien van informatiebronnen.
3.	Analyseren	Het doel van kritisch denken is dat een standpunt met argumenten onderbouwd wordt. Een kritisch denker bekijkt een thema vanuit verschillende perspectieven. Hij moet zich niet beperken tot het eigen perspectief, maar ook bedenken hoe iemand anders erover zou kunnen denken. Argumentatie kan gebaseerd zijn op: feiten, situaties uit het dagelijks leven, primaire gevoelens, geldende regels en overtuigingen, universele principes. Studenten van niveau 2 noemen vaak niet de bron waaruit de informatie afkomstig is die zij in hun argumentatie gebruiken.
4.	Concluderen	In deze fase geeft iemand zijn standpunt. Belangrijk is dat argumenten zorgvuldig worden afgewogen om vervolgens een 'eerlijke' conclusie te trekken. Een kritische denker houdt niet altijd vast aan zijn eerste standpunt. Als hij er tijdens het denken en argumenteren achter komt dat iets ook op een andere manier kan worden bekeken, dan is het onderdeel van kritisch denken dat de tegenargumenten niet worden genegeerd en dat men bereid is om het eigen standpunt aan te passen. Studenten van niveau 2 vinden het innemen van andere standpunten en het onderbouwd argumenteren lastig.

Bron: Ecbo.

Empathie en metacognitie blijken belangrijke factoren zijn te voor kritisch denken.¹³⁶

- Empathisch vermogen helpt om je te kunnen inleven in een ander en iemands gedachten en standpunten te begrijpen. Hierdoor projecteer je je eigen gevoelens op de beleving van de ander, zonder de belangen en overtuigingen van de ander over te nemen.
- Metacognitie is denken over denken. Om dit te doen, moet je je eigen gedachten als het ware monitoren. Als je goed in de gaten houdt hoe je denkt, kan je het bijvoorbeeld bijsturen als je merkt dat je niet meer kritisch denkt.

In een verkennend onderzoek onder bestuurders en docenten van zeven mbo-instellingen naar 21^e eeuwse vaardigheden, in het bijzonder kritische denkvaardigheden en sociaal-culturele vaardigheden van studenten in het mbo, stellen onderzoekers van het Ecbo vast dat er nog weinig bekend is over de manier waarop kritisch denken vorm krijgt in het Nederlandse mbo en evenmin over effectieve aanpakken.¹³⁷ Uit het onderzoek blijkt dat kritisch denken op uiteenlopende manieren aan de orde komt in het beroepsonderwijs:

- In lessen voor loopbaan en burgerschap is bewustwording van gemaakte keuzes en eigen handelen onderwerp van gesprek in een-op-eengesprekken en leren studenten hierop te reflecteren.
- In het kader van lessen voor studie- en beroepskeuze staan de persoonlijke ontwikkeling en de studie- en beroepskeuze centraal en leren studenten te reflecteren op de (leer)loopbaan.
- In projectvorm en in reguliere lessen op basis van het kwalificatiedossier komt onder andere het verschil tussen meningen en feiten aan de orde en leren studenten informatie te beoordelen.
- In taal- en rekenlessen leren studenten de opgave goed te lezen en te begrijpen alvorens deze te maken, evenals goed na te denken voordat ze een antwoord geven, wat als basale vorm van reflecteren op eigen handelen zou kunnen worden gezien.¹³⁸

Bij het leren kritisch denken besteden docenten vooral aandacht aan bewust worden van eigen handelen, omgaan met kritiek en reflectievaardigheden. Het groepsgesprek en de groepsdiscussie, zowel vooraf gepland als spontaan naar aanleiding van een actualiteit in het nieuws, zijn daarbij de meest gekozen

¹³⁶ Idem, pp. 11-12

¹³⁷ Petit en Verheijen, 2015, p. 9

¹³⁸ Idem, pp. 26-27

werkvormen. Voor het analyseren en interpreteren van gegevens is op de mbo niveaus 3 en 4 meer aandacht dan op mbo niveau 2. Hoewel informatie zoeken en informatie duiden ook op niveau 2 geleerd moet worden, is de ervaring van docenten uit het onderzoek dat studenten op niveau 2 dit erg moeilijk vinden. Zij vinden dat hun studenten nog het nodige te leren hebben wat het kritisch denkvermogen betreft. Bij een deel van de docenten bestaat twijfel over de haalbaarheid van bepaalde aspecten van kritisch denken op niveau 2: “Zij zijn toch voor het merendeel doeners” en “Zij zijn impulsiever, meer geneigd tot handelen in plaats van denken, laat staan kritisch denken.” Dit verschil wijten de docenten voornamelijk aan een verschil in intellectueel vermogen en motivatie. Zij zien dat studenten op niveau 2 wel kritisch kunnen zijn in de zin van kritiek uiten op van alles, maar dat het kunnen innemen van andere standpunten of onderbouwd argumenteren meestal lastig voor ze is. Verder observeren zij dat het vooral studenten op de lage niveaus zijn die voor hun mening durven uitkomen. Sommigen merken op dat studenten op de lagere niveaus beter omgaan met kritiek en wat dit betreft een groter incasseringsvermogen hebben dan studenten op de hogere niveaus, waar ze elkaar minder gemakkelijk aanspreken en meer moeite hebben met kritiek ontvangen. De uitdaging in het onderwijs op niveau 2 is vooral om te werken aan de nuance en onderbouwing, waar het volgens de docenten uit het onderzoek nogal eens aan ontbreekt.¹³⁹

3.3.4 Interpersoonlijke vaardigheden

Veel mbo-instellingen werken aan een gestructureerde aanpak van studieloopbaanbegeleiding in alle opleidingen. Doel is om de kwaliteit van loopbaangesprekken tussen loopbaanbegeleider of coach en studenten te verbeteren en daarmee studenten in aanraking te laten komen met de vijf loopbaancompetenties, zie schema 3.4.¹⁴⁰ In deze loopbaancompetenties, en dus ook in de gesprekken erover, krijgen 21^e-eeuwse vaardigheden impliciet of expliciet aandacht. Dat geldt in het bijzonder voor vaardigheden zoals zelfregulatie, metacognitie, probleemoplossend vermogen, samenwerking en communicatie.

Schema 3.4: Vijf loopbaancompetenties

		Loopbaancompetenties
1.	Motievenreflectie	Reflecteren op wensen en waarden die studenten zelf belangrijk vinden voor hun leren en loopbaan.
2.	Kwaliteitenreflectie	Reflecteren op zaken waar studenten goed in zijn of kunnen worden en hoe ze die kunnen gebruiken in de eigen loopbaan.
3.	Werkexploratie	Nagaan van eisen en waarden in werk en of die aansluiten bij eigen waarden en normen.
4.	Loopbaansturing	De eigen planning en aanpak in leren en werken, gericht op loopbaanontwikkeling.
5.	Netwerken	Contacten opbouwen en onderhouden met medestudenten en stagebedrijven en die kunnen gebruiken voor de eigen loopbaanontwikkeling.

Bron: Ecbo

Uit het eerder genoemde verkennend onderzoek van het Ecbo onder bestuurders en docenten van zeven mbo-instellingen naar 21^e-eeuwse vaardigheden blijkt dat sociaal-culturele vaardigheden op uiteenlopende manieren vorm krijgen in het beroepsonderwijs.

- In lessen voor loopbaan en burgerschap komen ethische kwesties aan bod, zoals wat kun je wel of niet op beeld zetten (fotografieopleiding). In het kader van burgerschap is er aandacht voor religies en

¹³⁹ Idem, pp. 31- 33

¹⁴⁰ Meijers, Kuijpers, Bakker, 2006, in: Christoffels en Baay, 2015, p. 52

culturen en ten tijde van landelijke of gemeenteraadsverkiezingen wordt aandacht besteed aan politiek, waarbij discussies plaatsvinden over politieke voorkeuren en redenen daarvoor.

- In projectvorm en in reguliere lessen op basis van het kwalificatiedossier komen aspecten als ‘betrokkenheid bij de maatschappij/wereld’ en ‘respectvol met elkaar omgaan’ aan bod en is er aandacht voor omgangsvormen en eigen verantwoordelijkheid. Omgangsvormen gelden niet alleen binnen de school, maar ook tijdens de stage en later in het werk moeten studenten leren om met verschillende soorten mensen om te gaan.
- Impliciet verweven in het onderwijs komen interpersoonlijke vaardigheden aan de orde : “Het is een basishouding die men probeert aan te leren. Een open mind, willen ontdekken en van elkaar willen leren.”¹⁴¹

Groepsgesprekken/discussie is de meest gekozen vorm om te werken aan sociaal-culturele vaardigheden. Dit gebeurt zowel gepland als spontaan naar aanleiding van een actualiteit in het nieuws. Zowel aan de ontwikkeling van kritische denkvaardigheden als aan interpersoonlijke vaardigheden wordt door docenten een groot belang gehecht met het oog op het toekomstig beroep van studente, alsook voor het studie- en beroepskeuzeprocess en de persoonlijke vorming. Wat betreft sociaal-culturele vaardigheden is de ervaring van docenten dat studenten op mbo niveau 2 vaak een verkokerd blikveld op de wereld hebben, meer ‘zwart-wit’ denken en minder tolerant zijn naar mensen die anders zijn dan zichzelf. Op niveau 2 ligt de nadruk dan ook vooral op sociaal-culturele vaardigheden in klein verband: omgangsvormen. Studenten op mbo niveau 2 hebben weinig kennis van en affiniteit met politiek.¹⁴²

3.4 21^e-eeuwse vaardigheden in nieuwe kwalificatiedossiers

Uit de vorige paragraaf blijkt dat via de burgerschapsvorming en de studieloopbaanbegeleiding diverse 21^e-eeuwse vaardigheden reeds in meer of mindere mate in het curriculum zijn geborgd. Het basisdeel van de nieuwe kwalificatiedossiers biedt aanvullende mogelijkheden.

Het basisdeel van de nieuwe kwalificatiedossiers bestaat uit:

- de beroepsspecifieke onderdelen: de gemeenschappelijke kerntaken en werkprocessen voor het gehele kwalificatiedossier (met eventueel aanvullende eisen per profiel);
- de generieke onderdelen: Nederlandse taal, rekenen, en loopbaan en burgerschap (deze zijn door de landelijke overheid geformuleerd). Voor kwalificaties op niveau 2 gelden als kwalificatie-eisen het beheersen van de Nederlandse taal en rekenen op referentieniveau 2F, zoals uitgewerkt in het Besluit referentieniveaus Nederlandse taal en rekenen.¹⁴³

Voor loopbaan en burgerschap zijn generieke kwalificatie-eisen uitgewerkt in bijlage 1 behorend bij artikel 17a, derde lid van het Examen- en kwalificatiebesluit beroepsopleidingen WEB.¹⁴⁴

In deze paragraaf kijken we bij wijze van illustratie hoe de 21^e-eeuwse vaardigheden zijn geborgd in de beroepsspecifieke onderdelen van drie kwalificatiedossiers voor opleidingen op niveau 2, te weten: Dienstverlening, Ondersteunende administratieve beroepen en ICT support (Medewerker ICT), zie schema 3.5.

¹⁴¹ Petit en Verheijen, 2015, pp. 37-40

¹⁴² Idem, pp. 44-45

¹⁴³ De referentieniveaus en de kwalificatie-eisen voor Nederlandse taal en rekenen zijn opgenomen in bijlage 1 (bij artikel 2) en bijlage 2 (bij artikel 3) van het Besluit referentieniveaus Nederlandse taal en rekenen, te vinden op www.s-bb.nl/ generieke-eisen. De bijlagen vormen een integraal onderdeel van een kwalificatiedossier.

¹⁴⁴ De bijlage is te vinden op www.s-bb.nl/generieke-eisen en vormt een integraal onderdeel van het kwalificatiedossier.

Schema 3.5: Borging van 21^e-eeuwse vaardigheden in drie kwalificatiedossiers

kwalificatiedossier 21^e-eeuwse vaardigheden	Dienstverlening (Crebo 23189) geldig vanaf 01-08-2015	Ondersteunende administratieve beroepen (Crebo 23068) geldig vanaf 01-08-2015	ICT support (Crebo 78050) geldig vanaf 01-08-2015
<i>Interpersoonlijke vaardigheden</i>			
1. Communicatie . effectief en duidelijk informatie uitwisselen	. kan communiceren met klanten op basis van in context en beroepspraktijk geldende gebruiken . kan luisteren, vragen stellen en doelgericht doorvragen om gewenste informatie te achterhalen . brengt informatie op duidelijke wijze over aan de leidinggevende	. kan communicatieve vaardigheden toepassen tijdens zakelijke contacten met relaties, klanten en collega's	. kan klantgericht en klantvriendelijk communiceren (in zowel de Nederlandse als de Engels taal) . stemt het gesprek met de gebruiker af op de gebruiker en achterhaalt in het gesprek snel de kern van het probleem, vat het geheel correct samen en controleert of de juiste informatie ingewonnen is . kan gesprekken met collega's en gebruikers over ICT-specifieke onderwerpen in zowel de Nederlandse als Engelse taal voeren (en beheerst het vakjargon) . kan schriftelijke documentatie en rapportage in zowel de Nederlandse als Engelse taal verzorgen
2. Samenwerking . overleggen over, afstemmen en gezamenlijk nastreven van doelen . taken verdelen . omgaan met verandering en aanpassen (flexibiliteit)	. kan samenwerken en overleggen . stemt effectief af met collega's, leidinggevende of overig betrokkenen . past zijn werkwijze aan, indien gevraagd	. overlegt tijdig met opdrachtgever en belanghebbenden over vast te leggen afspraken . controleert de ingevoerde gegevens van een collega systematisch en nauwkeurig en geeft bijzonderheden volledig en tijdig door aan deze collega en/of de leidinggevende . overlegt tijdig met de leidinggevende over bij te bestellen artikelen/bij afwijkingen van de goederen/zendingen	. voert werkzaamheden samen met collega's uit en legt verantwoording af aan de leidinggevende . bespreekt een gewijzigde opdracht altijd met de leidinggevende alvorens deze op te pakken . zet meldingen waarvoor geen standaardoplossing voorhanden is door naar een collega die wel met de betreffende melding aan de slag mag
3. Sociaal-culturele vaardigheden . omgaan met culturele diversiteit (open mind, tolerant, respectvol) . democratisch handelen (basiskennis	. toont sociale en open houding . is alert en integer . houdt rekening met en speelt in op behoeften en verwachtingen van de	. toont zich betrouwbaar en gaat discreet om met vertrouwelijke gegevens en privacygevoelige informatie . blijft productief werken onder (werk)druk	. blijft onder tijdsdruk constructief werken aan het snel en gepast in behandeling nemen en registreren van de incidentmelding en aan een

van politiek) . maatschappelijk verantwoord handelen (maatschappelijke betrokkenheid) . omgaan met conflicten . contacten opbouwen en onderhouden (netwerken)	klant . kan omgaan met grensoverschrijdend gedrag . kan voor zichzelf opkomen in werkrelaties	. toont zich stressbestendig en blijft klantvriendelijk, ook bij spoedeisende opdrachten	snelle en gepaste oplossing . controleert tijdig of aan de verwachting van de gebruiker is voldaan of dat een aanvullende actie noodzakelijk is . laat zich niet uit het veld slaan bij kritiek of door negatieve uitingen van de gebruiker . toont empathisch vermogen: herkent en houdt rekening met de gevoelens van de gebruiker en stemt zijn reactie daarop af
Intrapersoonlijke vaardigheden			
4. Metacognitie . eigen gedachten en leergedrag monitoren en bijsturen	. kan leerstrategieën toepassen om eigen deskundigheid te vergroten		
5. Zelfregulatie . doelen stellen, relevante strategie kiezen, monitoren of doel bereikt is			
6. Ondernemendheid . initiatief nemen, proactief handelen, . zien en benutten van kansen	. achterhaalt proactief wensen van de klant . schakelt collega's tijdig in bij vragen, problemen of bijzonderheden	. herinnert de leidinggevende op correcte wijze aan de telefoonnotities/e-mails	. anticipeert op vragen met betrekking tot diverse ICT-onderwerpen die de gebruiker kan hebben . raadpleegt de leidinggevende tijdig indien geen standaardoplossing voorhanden is
Digitale vaardigheden			
7. Mediawijsheid . kritisch omgaan met digitale informatie met aandacht voor privacy, veiligheid en maatschappelijke normen en waarden	. heeft basiskennis van gebruik en toepassing van social media en internet		
8. Instrumentele vaardigheden . gebruiken van computers en andere digitale hulpmiddelen	. verwerkt digitale gegevens en gebruikt daarbij benodigde softwareprogramma's en hulpmiddelen	. past basiskennis toe bij het gebruiken van gangbare computersystemen en (software)pakketten/applicaties . gebruikt het computersysteem efficiënt en effectief . maakt gebruik van een eenvoudig (digitaal) archiveringssysteem	. kan zich in hoog tempo de werking en eigenschappen van producten (hardware, software en verbindingen) en bijbehorende (basis)kennis snel eigen maken om zijn kennisniveau op peil te kunnen houden
9. Informatievaardigheden			

. efficiënt informatie zoeken met behulp van digitale middelen, informatie selecteren, informatie duiden			
Denkvaardigheden			
10. Probleemoplossen . probleem definiëren, denkstappen maken, probleem oplossen		. zoekt een adequate oplossing voor problemen van facilitaire of ICT-aard	. kan probleemoplossende vaardigheden toepassen bij ICT-problemen . neemt nooit zelfstandig besluiten die afwijken van de standaardoplossingen
11. Kritisch denken . informatie(-bronnen) op waarde kunnen schatten, daarbij onderscheid kunnen maken tussen meningen en feiten (informatie verzamelen, verwerken en beoordelen), . argumenten en beweringen analyseren en evalueren (inleven in perspectief van de ander) . onderbouwing van standpunt met argumenten . kunnen nadenken over en reflecteren op hoe eigen opvattingen, keuzes en handelingen tot stand komen . bewust worden van eigen handelen . dialoog kunnen voeren over complexe thema's	. verzamelt actief en doelgericht feedback . kan evaluatievaardigheden toepassen in relatie tot eigen werkzaamheden . schetst een realistisch beeld van zijn eigen functioneren		. kan zijn mening geven en op heldere wijze toelichten
12. Creativiteit . bedenken en ontwikkelen van een vernieuwend idee of product			

3.5 Bevindingen

- Ontwikkelingen in de samenleving en op de arbeidsmarkt hebben ertoe geleid dat er andere eisen worden gesteld aan mensen om te kunnen participeren op de arbeidsmarkt en in de maatschappij. Naast vakkennis worden vaardigheden gevraagd op het gebied van:
 - informatie- en communicatietechnologie (digitale vaardigheden),
 - probleemoplossend vermogen, kritisch denken, creativiteit (denkvaardigheden),
 - communicatie en sociaal-culturele vaardigheden (interpersoonlijke vaardigheden),

- het sturen van het eigen leerproces en ondernemerschap (intrapersoonlijke vaardigheden).

De genoemde vaardigheden worden ook wel 21^e-eeuwse vaardigheden genoemd.

- De 21^e-eeuwse vaardigheden hebben met elkaar gemeen dat ze niet beroepsspecifiek zijn. Ze worden neergezet als ontwikkelbaar en gerechtvaardigd vanuit de idee dat het gaat om vaardigheden die nodig zijn voor individuen om zich flexibel te kunnen handhaven in een onzekere en snel veranderende arbeidsmarkt en maatschappij. Er wordt met name een groot gewicht toegekend aan de ontwikkeling van kritische denkvaardigheden, interpersoonlijke vaardigheden en zelfregulatie. De 21^e-eeuwse vaardigheden zijn met name van belang voor het kunnen uitvoeren van niet-routinematige werkzaamheden, het op creatieve wijze kunnen oplossen van niet-standaard problemen in de beroepspraktijk en het dragen van verantwoordelijkheid voor resultaten van eigen activiteiten en werk.
- Uit de inhoudelijke beschrijving van de NLQF-niveaus (zie schema 3.1, pp. 41-43) blijkt dat wat benoemd wordt als 21^e-eeuwse vaardigheden thuishoort op de niveaus 3 en hoger. Op niveau 2 gaat het om manuele en cognitieve basisvaardigheden om routinematige taken uit te voeren en het op planmatige wijze kunnen oplossen van eenvoudige problemen in de beroepspraktijk met behulp van geselecteerde standaardprocedures. Het ontwikkelen van vaardigheden tot zelfregulatie is op niveau 2 vaak te hoog gegrepen. Zelfregulatie wordt van beroepsbeoefenaren op niveau 2 niet verwacht, sterker, zij worden niet geacht zelfstandig beslissingen te nemen anders dan het toepassen van standaardoplossingen.
- Bij docenten bestaat twijfel over de haalbaarheid van bepaalde aspecten van kritisch denken op niveau 2. Bij het leren kritisch denken op mbo niveau 2 wordt vooral aandacht besteed aan bewust worden van eigen handelen, omgaan met kritiek en reflectievaardigheden.
- Voor een deel zijn de 21^e-eeuwse vaardigheden opgenomen in de curricula van het beroepsonderwijs, via beroepsgerichte of via generieke vakken. Voor een deel zijn ze (nog) geen verplicht onderdeel van het onderwijs. Sociaal-culturele vaardigheden zijn inmiddels beter ingebed in het mbo dan kritische denkvaardigheden. Met ingang van het schooljaar 2016-2017 moet het beroepsonderwijs expliciet aandacht besteden aan de ontwikkeling van kritische denkvaardigheden.

Bijlage A: Taxonomie van Bloom

verbeterd door Anderson & Krathwohl¹⁴⁵

Kennisdimensie	Metacognitie	Procedures	Concepten	Feiten	
Cognitief proces dimensie					
Creëren ontwerpen, scheppen, samenstellen, schrijven, bouwen, ontwikkelen	Ontwerp een leeromgeving waarin meerdere leerstijlen tot hun recht komen	Ontwerp een effectieve workflow voor een project	Stel een team van experts samen	Ontwikkel een logboek van dagelijkse activiteiten	Hogere orde denkvaardigheden
Evalueren coördineren, monitoren, testen, beoordelen, bekritisieren, kiezen en de keuze rechtvaardigen, besluiten	Reflecteer op je eigen studievoortgang	Beoordeel de efficiëntie van technieken om monsters te nemen	Bepaal de relevantie of de kwaliteit van de resultaten	Check de overeenstemming tussen afspraken en uitvoering	
Analyseren onderscheiden, selecteren, organiseren, samenhang en verbanden vinden, patroon beschrijven, observeren, toeschrijven	Ontrafel je eigen culturele bias	Integreer bestaande zaken met nieuwe regelgeving	Maak onderscheid tussen cultuur met een grote C en met een klein c	Selecteer de meest complete lijst met acties in geval van...	
Toepassen gebruiken in een situatie, een plan ontwikkelen, een oplossing voorstellen, aantonen dat, laten zien hoe	Gebruik een techniek die past bij je sterke en zwakke punten	Voer een test uit om de pH-waarde te meten van...	Geef advies aan een nieuweling hoe...	Beantwoord de meest gestelde vragen over...	Lagere orde denkvaardigheden
Begrijpen weergeven in eigen woorden of beeld, voorbeelden geven, grote lijnen aangeven, uitleggen, classificeren, samenvatten, concluderen, vergelijken, verklaren, voorspellen	Voorspel hoe iemand reageert op een totaal onbekende situatie	Verduidelijk de instructies voor...	Classificeer lijfstoffen volgens mate van giftigheid	Vat de voordelen samen van een nieuw product	
Onthouden herinneren, benoemen, opnoemen, definiëren, opzoeken, beschrijven, aanwijzen, reproduceren	Beschrijf strategieën voor het onthouden van informatie	Noem de stappen bij hartmassage van een kind	Herken symptomen van uitputting	Noem de primaire en secundaire kleuren	
				Complex kennis	Simpele kennis

Bron: Toets!

¹⁴⁵ Bloom gaf een ordening van denkvaardigheden van eenvoudig naar complex. In 2001 is de taxonomie van Bloom door Anderson & Krathwohl aangepast aan nieuwe inzichten (Anderson, Krathwohl, Mayer, 2001).

Bijlage B: Typologie mbo-studenten per niveau

Mbo niveau Aspect	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
Leren en informatie verwerken	. moeite met zelfstandig werken . weinig kritisch t.a.v. informatiebronnen . grote behoefte aan duidelijkheid . onrealistisch vertrouwen in eigen vermogen om informatie te verwerken . stellen weinig eisen aan docenten en praktijkopleiders	. moeite met zelfstandig werken . weinig kritisch t.a.v. informatiebronnen . grote behoefte aan duidelijkheid . onrealistisch vertrouwen in eigen vermogen om informatie te verwerken . stellen weinig eisen aan docenten en praktijkopleiders	. iets minder moeite met zelfstandig werken . kritischer t.a.v. informatiebronnen . behoefte aan duidelijkheid . kritischer over eigen vermogen tot informatieverwerking . stellen eisen aan docenten en praktijkopleiders	. meer vermogen tot zelfstandig werken . kritischer t.a.v. informatiebronnen . behoefte aan duidelijkheid . kritischer over eigen vermogen tot informatieverwerking . stellen eisen aan docenten en praktijkopleiders
Normen voor sociaal gedrag	. relatief sterke nadruk op homogeniteit in opvattingen en achtergrond bij selecteren vrienden . geringe nadruk op authenticiteit	. minder nadruk op homogeniteit in opvattingen bij selecteren vrienden . meer nadruk op authenticiteit	. minder nadruk op homogeniteit in opvattingen bij selecteren vrienden . nadruk op authenticiteit . nadruk op eerlijkheid . nadruk op respect	. minder nadruk op homogeniteit in opvattingen bij selecteren vrienden . nadruk op authenticiteit . nadruk op eerlijkheid . nadruk op respect
Maatschappelijke betrokkenheid	. weinig interesse in nieuws . nauwelijks actiegericht . weinig betrokken bij problemen dichtbij	. meer interesse in nieuws . actiegericht . betrokken bij problemen dichtbij	. interesse in nieuws . actiegericht . betrokken bij problemen dichtbij	. interesse in nieuws . actiegericht . betrokken bij problemen dichtbij
Werk en beroepsbeeld	. hechten aan status . weinig zicht op eigen capaciteiten en mogelijkheden	. hechten minder aan status, meer aan authenticiteit . redelijk zicht op eigen capaciteiten en mogelijkheden . persoonlijkheid op arbeidsmarkt belangrijker dan kennis	. hechten aan authenticiteit, uitdaging, afwisseling, sociale contacten . zicht op eigen capaciteiten en mogelijkheden . persoonlijkheid op arbeidsmarkt belangrijker dan kennis	. hechten aan authenticiteit, uitdaging, afwisseling, sociale contacten . zicht op eigen capaciteiten en mogelijkheden zonder overschatting . persoonlijkheid op arbeidsmarkt belangrijker dan kennis
Opleidingskeuze	. raadplegen weinig bronnen . minder zeker over keuze . relatief vaak spijt van keuze	. raadplegen weinig bronnen . minder zeker over keuze	. raadplegen bronnen in eigen netwerk . redelijk zeker van keuze	. raadplegen bronnen in eigen netwerk . redelijk zeker van keuze

Bron: Groeneveld & Van Steensel, 2009

Geraadpleegde bronnen

- ABU, Cedris, NRTO, OVAL & Summit.nu (2016). *Iedereen aan de slag. Naar een evenwichtige, ontwikkelingsgerichte en inclusieve arbeidsmarkt*. Statement.
- Beekman, E. & P. Baay (2016). *Kritisch denken van mbo niveau 2-studenten over sociaal-maatschappelijke thema's. De rol van metacognitie en empathie om het kritisch denkproces te stimuleren*. 's-Hertogenbosch: Expertisecentrum beroepsonderwijs.
- Buisman, M., J. Allen, D. Fouarge, W. Houtkoop & R. van der Velden (2013). *PIAAC: Kernvaardigheden voor werk en leven. Resultaten van de Nederlandse survey 2012*.
- Capgemini Consulting (2016). *Eindrapportage Werkend Leren. Investeren in leren en ontwikkelen*. Den Haag: Ministerie van SZW.
- CBS (2014). *Een leven lang leren: deelname aan opleidingen en informeel leren en ervaren resultaten*. Den Haag/Heerlen.
- CBS (2016). *Een leven lang leren in Nederland: een overzicht*. Den Haag/Heerlen/Bonaire.
- Christoffels, I. en P. Baay (2015). *De toekomst begint vandaag: 21^{ste}-eeuwse vaardigheden in het beroepsonderwijs*. 's-Hertogenbosch: Expertisecentrum beroepsonderwijs.
- CNV Jongeren en Stimulanz (2013). *Kies slim! Onderzoek naar de wijze waarop jongeren in het voortgezet onderwijs een vervolgopleiding kiezen*. Studieperspectief.
- Coenen, J.B., Ramaekers, G.W.M. & Velden, R.K.W. van der (2012). *De waarde van mbo 4-opleidingen op de arbeidsmarkt*. Maastricht: Researchcentrum Onderwijs Arbeidsmarkt.
- Franx, P. (2014). *Studiekeuze en loopbaanoriëntatie van migrantenjongeren*. In: Verheijen, E. en Koning, I. (2014). *Bruggen en beleid. Werkstukken uit de Leergang bve 2013*, pp. 161-171. 's-Hertogenbosch: Expertisecentrum beroepsonderwijs.
- Germeijs, V. (2007). *Keuzeprocessen*. Paper Studiedag Diagnostiek 13 december 2007. Antwerpen: Lessius Hogeschool.
- Golsteyn, B. (2012). *Waarom groeit leven lang leren in Nederland niet sterker ondanks de vele adviezen erover?* Den Haag: Onderwijsraad.
- Groeneveld, M.J. & K. van Steensel (2009). *Kenmerkend mbo. Een vergelijkend onderzoek naar de kenmerken van mbo-leerlingen, vmbo-leerlingen en de generatie Einstein*. Hilversum: Hiteq.
- Kamphuis, M. (2013). *De rol van ouders bij studiekeuze*. Gevonden op: <http://www.studiekeuzeopmaat.nl/blogs/de-rol-van-ouders-bij-studiekeuze/>
- Kennisnet (2015). *Vakmanschap in de 21^e eeuw. Ondernemend en duurzaam beroepsonderwijs*. Zoetermeer: Kennisnet.
- Knevel, R. (2013). *Taxonomieën zijn hot en handig*. In: *Toets!*, nr. 1.
- Luken, T. (2011). *Loopbaanbegeleiding schiet de lerende voorbij*. Discussiestuk. Amsterdam.
- MBO15 (2014). *Portfoliobeleid in het mbo*, Ede.
- MBO Raad (2016). *Brief aan Vaste Tweede Kamercommissie OCW over voortgangsrapportage LLL*. Woerden.
- MBO Raad (2016). *Handreiking kritische denkvaardigheden*. Gevonden op: <https://www.mбораad.nl/platforms-projecten/burgerschap-het-mbo/handreiking-kritische-denkvaardigheden>
- MBO Raad (2016). *Erkenning verworven competenties*. Gevonden op: <https://mбораad.nl/themas/erkenning-verworven-competenties>
- Meijers, F. (1995). *Arbeidsidentiteit; studie- en beroepskeuze in de postindustriële samenleving*. Alphen aan den Rijn: Samsom H.D. Tjeenk Willink.
- Meijers, F., Kuijpers, M. & Bakker, J. (2006). *Over leerloopbanen en loopbaanleren. Loopbaancompetenties in het (v)mbo*. Driebergen: Het Platform Beroepsonderwijs.
- Meijers, F., Kuijpers, M. & Bakker, J. (2006). *Over leerloopbanen en loopbaanleren, loopbaancompetentie in het (v)mbo*. Enschede: Universiteit Twente.

- Meijers, F., Kuijpers, M. & Winters, A. (2010). *Leren kiezen/kiezen leren. Een literatuurstudie*. 's-Hertogenbosch/Utrecht: Expertisecentrum Beroepsonderwijs.
- Ministerie van OCW (2014). *Leven lang leren*. Kamerbrief 31 oktober 2014. Den Haag.
- Ministerie van OCW (2015). *Voortgangsrapportage Leven Lang Leren 2015*. Den Haag.
- Ministerie van OCW (2015). *Voortgang versterking burgerschapsvorming in het onderwijs*. Kamerbrief 29 april 2015. Den Haag.
- Nationaal Coördinatiepunt NLQF (2012). *Het Nederlands Kwalificatieraamwerk maakt leren zichtbaar*. 's-Hertogenbosch: Nationaal Coördinatiepunt NLQF.
- Nationaal Coördinatiepunt NLQF (2016). *NLQF-EQF niveaus. Overzicht niveau-omschrijvingen*. Gevonden op: <http://www.nlqf.nl/downloads>
- Neuvel, K. (2005). 'Weet niet'-leerling valt tussen wal en schip bij doorstroom vmbo-mbo. In: KenWerk, 3, 8-11.
- NSKO (2011). Verkregen van: <http://markteffect.nl>
- Onderwijsraad (2014). *Een eigentijds curriculum*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2016). *Vakmanschap voortdurend in beweging*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Ooms, M. en L. Peters (2012). *Excelleren.nu. Opbrengsten van het versterken van de leercultuur in het mkb*. Den Haag: MKB-Nederland.
- Ouders van Waarde (2014). *Vijf vuistregels over studiekeuze*. Driebergen.
- Panteia (2016). *Investeren in duurzame inzetbaarheid. Rol van werkgevers en werknemers met lage sociaal-economische status*. Den Haag: Ministerie van SZW.
- Petit, R. en Verheijen, E. (2015). *Toegerust voor de toekomst: Aandacht voor kritische denkvaardigheden en sociaal-culturele vaardigheden in het mbo*. 's-Hertogenbosch: Expertisecentrum beroepsonderwijs.
- Platform Beleidsinformatie (2015). *Een leven lang leren: Stand van zaken*. Factsheet.
- Raad voor Werk en Inkomen (2008). *Voor de keuze: voorstellen voor een betere studie- en beroepsbegeleiding*. Den Haag: RWI.
- Raaijmakers, F. (2010). *Kiezen moet, zoeken mag? Onderzoek naar keuzeprocessen van jongeren binnen Lentiz*. Vlaardingen: Van Beekveld & Terpstra Onderzoek & Evaluatie.
- Ritzen, H., Terlouw, C., Vries, H. de, Kienhuis, M. & Zwerink, A. (2013). *Professionalization of study career counselors in pre-vocational education*. Paper 8th EAPRIL Conference 2013. Biel, Switzerland.
- Ritzen, H. (2015). *Kiezen voor een technische mbo-opleiding. Technische doorstroom zonder lekkage*. Gevonden op: <http://www.canonberoepsonderwijs.nl>.
- Sanders, J., A. Hazelzet & Cielen, P. (2011). Toch een opleiding. Stimuleren van scholingsdeelname van laagopgeleiden. In: O&O, nr. 5, pp. 44-49.
- Sarti, A., Strating, G., Broekema, J. & Verwoert, T. (2009). *Kiezen moet je (stimu)leren*. Amsterdam: Stichting Alexander.
- SBB (2016). *Generieke kwalificatie-eisen*. Gevonden op: <https://www.s-bb.nl/zoeken?search=generieke+kwalificatie-eisen>
- SCP (2010). *Minder werk voor laagopgeleiden?* Den Haag.
- SCP (2012). *Aanbod van arbeid 2012*. Den Haag.
- SCP (2016). *Aanbod van arbeid 2016*. Den Haag.
- SER (2015). *Hoe leren wij in de toekomst?* Den Haag.
- SER (2016). *Een werkende combinatie. Deel 1*. Den Haag.
- Sikkema, P. (red.) (2004). *Jongeren op weg naar opleiding en werk*. Quick Scan. Amsterdam: ComBat BV.
- Smid, T. (2015). *Veranderende arbeidsmarkt zet druk op inkomensongelijkheid*. Gevonden op: <https://economie.rabobank.com/publicaties/2015/augustus/>
- Smulders, H. (2012). *Loopbaanbegeleiding en -oriëntatie. Leren kiezen, een onmisbare competentie*. Gevonden op: <http://www.canonberoepsonderwijs.nl>.
- Spanenburg, S. (2013). *De 5 bronnen van intrinsieke motivatie*. Gevonden op: <http://>

- www.sanderspanenburg.nl.
- Staatsblad (2016). *Besluit van 3 juni 2016 tot aanscherping van de generieke kwalificatie-eisen voor loopbaan en burgerschap in het mbo*. Nr. 224, 17 juni 2016.
- Stichting van de Arbeid (2016). *Afspraken over validering van verworven competenties*. Den Haag: Convenant 22 maart 2016.
- Toppen Onderzoek en Beleid (2003). *Overstap vmbo-mbo in Midden Nederland*. I.o.v. Platform Midden-Nederland.
- Verhagen, A., Hoon, M. de & Meng, C. (2015). *School-Ex 2.0: De implementatie van ombuiggesprekken. Een case study bij drie mbo-bol niveau 2 opleidingen*. Maastricht: Researchcentrum voor Onderwijs en Arbeidsmarkt.
- Visser, K. en Wijk, B. van (2011). *Een schepje erbovenop. Via mbo 2 naar mbo 3*. 's-Hertogenbosch/Utrecht: Expertisecentrum Beroepsonderwijs.
- Voorwinden, R. (2016). *Nieuw model 21^e eeuwse vaardigheden*. Gevonden op: <https://www.kennisnet.nl/artikel/nieuw-model-21e-eeuwse-vaardigheden/>
- Vries, E. de (2013). *Motiveren van studenten. De leraar maakt het verschil*. Gevonden op: <http://www.canonberoepsonderwijs.nl>.
- Werkverkenners (2015). Een leven lang leren en werken. In: *Het Financiële Dagblad*, 24 november 2015.