

Een kwestie van vertrouwen

Onderzoek naar de rol van mentoring bij het begeleiden van leerlingen in leerwerktrajecten

Paul den Boer
Ton Eimers

KENNISCENTRUM BEROEPSONDERWIJS ARBEIDSMARKT

Deze publicatie is te bestellen bij het Kenniscentrum Beroepsonderwijs Arbeidsmarkt.
tel.: 024 3653520
e-mail: info@kenniscentrum-ba.nl

CIP-GEGEVENS KONINKLIJKE BIBLIOTHEEK DEN HAAG

Boer, P. den

Een kwestie van vertrouwen. / P. den Boer & T. Eimers - Nijmegen: Kenniscentrum
Beroepsonderwijs Arbeidsmarkt.
ISBN 90 - 77202 - 03 - X
NUR 840

© 2003 Kenniscentrum Beroepsonderwijs Arbeidsmarkt, Nijmegen

Behoudens de in of krachtens de Auteurswet van 1912 gestelde uitzonderingen mag niets uit deze uitgave worden verveelvuldigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze dan ook, en evenmin in een retrieval systeem worden opgeslagen, zonder de voorafgaande schriftelijke toestemming van het Kenniscentrum Beroepsonderwijs Arbeidsmarkt te Nijmegen. No part of this book/publication may be reproduced in any form, by print, photoprint, microfilm or any other means without written permission from the publisher.

Inhoud

1	Achtergrond en opzet van het onderzoek	1
1.1	Achtergrond van het onderzoek	1
1.2	Opzet van het onderzoek	5
1.3	Leeswijzer	7
2	Profiel van de lwt-leerling	9
2.1	Typering van de doelgroep ‘leerlingen in leerwerktrajecten’	9
2.2	Eisen aan de begeleiding van leerlingen in leerwerktrajecten	14
3	Ervaringen met de begeleiding van leerlingen in leerwerktrajecten	17
3.1	Vorbereiding op de leerwerktrajecten	17
3.2	Begeleiding gedurende het leerwerktraject	22
3.2.1	De begeleiding in zorginstellingen	22
3.2.2	De begeleiding op de vmbo-scholen	24
3.2.3	Contacten tussen scholen en zorginstellingen	25
3.3	De overgang naar het mbo	26
3.4	Slaag- en faalfactoren bij de begeleiding van lwt-leerlingen	30
4	De betekenis van mentoring in de begeleiding	33
4.1	Wat is mentoring?	33
4.2	Mentoring in de provincie Zuid-Holland	36
4.3	Mentoring bij het ROC Zadkine	38
4.4	De meerwaarde van mentoring	40
4.5	Opvattingen over mentoring in het vmbo	42
5	Een mentor voor de loopbaan	47
5.1	Functies van begeleiding	47
5.2	De bestaande begeleidingspraktijk	50
5.3	Het loopbaanperspectief in de begeleiding	51
5.4	Mentoring als oplossing?	53
5.5	Samenvatting en aanbevelingen	55
	Literatuur	59
	Bijlage 1 Leerwerktrajecten: een nieuwe leerroute in het vmbo	61
	Bijlage 2 Profiel van de werkbegeleider in leerwerktrajecten in het vmbo – Opgesteld door de OVDB	62

1 Achtergrond en opzet van het onderzoek

1.1 Achtergrond van het onderzoek

Op dit moment vindt over een breed front een herwaardering plaats van de rol en de betekenis van het buitenschools leren in het vmbo. In een groot aantal Impulsprojecten is en wordt gewerkt aan de relatieversterking tussen vmbo en bedrijfsleven, onder meer met als onderwerp de stage. Langs een andere lijn zijn *leerwerktrajecten* in het vmbo geïntroduceerd, waarbij voor bepaalde categorieën leerlingen trajecten zijn ontwikkeld die sterk lijken op de beroepsbegeleidende leerweg in het mbo (het voormalige leerlingwezen).

Het versterken van het buitenschools leren in het vmbo is geen gemakkelijk proces. Zowel vanuit de scholen als bij de instellingen bestaan op dit punt twijfels. De vmbo-scholen hebben over het algemeen minder sterke relaties met het bedrijfsleven dan ROC's en zien de taak van hun school minder in beroepsvoorbereiding en meer in beroepsoriëntatie. Het verplaatsen van een substantieel deel van het leerproces naar buiten de school is voor veel docenten een onzekere stap (Eimers en Weijers, 2002). Aan de andere kant kunnen ook de bedrijven niet altijd uit de voeten met de vmbo-stage. In vergelijking met de stagiaires uit het mbo mogen en kunnen de vmbo-ers weinig. De meest gehoorde vragen vanuit de bedrijven gaan over de begeleiding van leerlingen, zowel wat betreft de organisatie en de financiering, als de inhoud en vorm (Eimers en Weijers, 2002).

Voor de *sector Zorg en Welzijn* is de bovengeschetste problematiek wellicht het meest scherp. Meer nog dan in andere sectoren is in de verzorging (en dienstverlening) het aspect van sociale vaardigheden, persoonsvorming en professionaliteit van belang. En hoewel de sector een lange traditie kent in het zelf opleiden van personeel (inservice opleidingen, leerlingwezen) is de band tussen zorginstellingen en het vmbo sterk onderontwikkeld.

Tegen deze achtergrond worden op dit moment in de zorgsector enkele grootschalige vernieuwingsprojecten uitgevoerd:

- In opdracht van het Platform VMBO Z&W wordt het landelijk Impulsproject Werken aan Zorg en Welzijn uitgevoerd met als doel de relatie tussen het vmbo Z&W en de instellingen in de zorg- en welzijnssector te versterken, onder meer door de

- ontwikkeling van een nieuw model voor werkpleksimulatie en nieuwe modellen voor de stages.
- Er wordt op grote schaal gewerkt aan het faciliteren van de invoering van leerwerktrajecten voor de zorg- en welzijnssector, onder meer door de OVDB dat voor de sector mede verantwoordelijk is voor onder meer de erkenning van leerbedrijven.

Leerwerktrajecten zorg en welzijn: de regio Zuid-Holland Zuid

Een leerwerktraject is een nieuwe leerroute binnen de basisberoepsgerichte leerweg van het vmbo. In een leerwerktraject volgen leerlingen een deel van de opleiding buiten de school, in een leerbedrijf. Het is een leerroute met een beperkt vakkenpakket: een beroepsvoorbereidend programma, Nederlands en eventueel ICT. Leerlingen die voor deze vakken een voldoende halen, krijgen een diploma leerwerktraject/basisberoepsgerichte leerweg. Met dit diploma kunnen zij, net als leerlingen uit de reguliere basisberoepsgerichte leerweg, instromen in een verwante opleiding op niveau 2 van het mbo.

Het zal duidelijk zijn dat invoering van leerwerktrajecten een grondige voorbereiding vergt van de vmbo-scholen die deze leerroute willen aanbieden. Deze scholen dienen onder meer onderwijsinhoudelijke aanpassingen door te voeren, te bepalen wie voor het leerwerktraject in aanmerking komt, een begeleidingstructuur voor de doelgroep op te zetten, relaties met (leer)bedrijven aan te knopen en afspraken te maken met ROC's over de doorstroom van leerlingen van de leerwerktrajecten naar het mbo. Deze voorbereidende activiteiten vinden plaats tijdens het *kwalificeringstraject* dat de vmbo-scholen voorafgaand aan de feitelijke invoering van de leerwerktrajecten dienen te doorlopen.

In *de regio Zuid-Holland Zuid* zijn in deze fase, gecoördineerd door AOB Zuid-Nederland, stuurgroepen in het leven geroepen waarin onder meer vertegenwoordigers van vmbo-scholen, het ROC Da Vinci College, zorginstellingen, kenniscentra beroepsonderwijs bedrijfsleven (de vroegere landelijke organen) en het AOB Zuid-Nederland zitting namen.

Met steun van PIONIER (een provinciaal programma voor de bestrijding van voortijdig schoolverlaten in de regio Zuid-Holland Zuid) coördineert en ondersteunt het AOB Zuid-Nederland de regionale afstemming en samenwerking bij de invoering van leerwerktrajecten in de regio.

In 2002 hebben de eerste drie scholen in de regio zich gekwalificeerd als aanbieder van leerwerktrajecten. In het schooljaar 2002-2003 zijn de eerste leerlingen van deze scholen in de leerwerktrajecten ingestroomd. In het vmbo zorg en welzijn waren het in het najaar van 2002 in totaal 17 leerlingen gestart met het praktijkdeel van hun

leerwerktraject. Dit waren allemaal 4^e jaars leerlingen¹. Voor het overgrote deel gaat het om autochtone leerlingen, meestal meisjes (zie overzicht 1). De leeftijd is in het algemeen 15 of 16 jaar. Op één enkele uitzondering na (welzijnswerk) lopen deze leerlingen stage in de ouderenzorg (in 12 verpleeg- en verzorgingshuizen).

Het aantal leerlingen in leerwerktrajecten is niet gelijk verdeeld over de drie scholen. School A levert met 11 leerlingen veruit het grootste aandeel. Dit heeft onder meer te maken met de omvang van de afdeling verzorging op die school.

Overzicht 1 - Aantal leerlingen in leerwerktrajecten (4^e jaar), per school.

	geslacht		etniciteit		instroom		totaal
	v	m	autochtoon	allochtoon	lwoo of vergelijkbaar	reguliere basisberoepsgerichte leerweg	
School A	8	3	8	3	9	2	11
School B	4	0	4	0	4	0	4
School C	2	0	2	0	2	0	2
Totaal	14	3	14	3	15	2	17

School A is ook de enige van de drie scholen met een afdeling leerwegondersteunend onderwijs (lwoo). Het lwoo is er veruit de grootste toeleverancier van de leerwerktrajecten met 9 leerlingen. In de beide overige scholen zijn de leerlingen afkomstig uit een ‘zorgklas’ resp. een ‘stagegroep’. Deze groepen zijn tot op zekere hoogte vergelijkbaar met het lwoo: de groepen zijn relatief klein en de leerlingen krijgen extra begeleiding. Al met al kan worden gesteld dat in de leerwerktrajecten vooral ‘probleemleerlingen’ zijn ingestroomd, d.w.z.: leerlingen die in de voorafgaande leerjaren extra zorg en ondersteuning behoeften op uiteenlopend gebied.

Een belangrijke pijler van de gecoördineerde invoering van leerwerktrajecten in de regio is de *begeleiding van leerlingen*. Bij leerwerktrajecten gaat het om leerlingen uit de basisberoepsgerichte leerweg, die onvoldoende in staat of gemotiveerd zijn om via de ‘normale’ weg een diploma te halen. Deze doelgroep vraagt speciale begeleiding, waarbij naar verwachting het element van coaching (anders dan louter vakgerichte praktijkbegeleiding) een zwaarder accent behoeft dan in het mbo. Voor de sector Zorg en Welzijn lijkt dit extra van belang, omdat deze sector talrijke situaties kent die

¹ Voor het schooljaar 2002-2003 hebben de scholen er voor gekozen om de stage volledig in het 4e jaar van de opleiding te plaatsen. Voor de volgende schooljaren zal de stage zeer waarschijnlijk worden verdeeld over het derde en het vierde jaar van de opleiding.

emotioneel belastend kunnen zijn voor relatief jonge leerlingen (denk aan ziekte, overlijden en dementie).

De toegevoegde waarde van mentoring in mbo en vmbo

In tegenstelling tot in het mbo is er in het vmbo weinig ervaring met het begeleiden van leerlingen in het kader van de beroepspraktijkvorming. Er is nog weinig zicht op de vraag hoe de begeleiding voor deze nieuwe doelgroep (naar inhoud en structuur) het best kan worden vormgegeven en in hoeverre het gangbare systeem van praktijkbegeleiding voor het mbo overdraagbaar is naar het vmbo. Evenmin duidelijk is in hoeverre begeleidings- en coachingsmodellen die in het mbo voor specifieke groepen (risico-)leerlingen zijn ontwikkeld, perspectief kunnen bieden voor de begeleiding van leerlingen in leerwerktrajecten (in dit rapport ook aangeduid met 'lwt-leerlingen'). Met name in Zuid-Holland zijn, gestimuleerd en gesubsidieerd door de provincie, vanaf 1995 beloftevolle projecten gerealiseerd op het gebied van *mentoring*. Hierbij worden leerlingen (mentees) gekoppeld aan een mentor die als een rolmodel kan functioneren. Het meest bekende voorbeeld hiervan is het mentorproject bij ROC Zadkine. Hier wordt gebruik gemaakt van mentoren uit het bedrijfsleven – in eerste instantie garages, later ook organisaties in andere sectoren waaronder zorg en welzijn - die levenservaring hebben en op grond van hun functie als rolmodel voor leerlingen kunnen fungeren. Dit project is erg succesvol in het terugdringen van het voortijdig schoolverlaten bij bol-leerlingen op niveau 1 en 2 van het ROC Zadkine. De vraag is of een vergelijkbare aanpak ook toegevoegde waarde kan hebben voor leerlingen in leerwerktrajecten.

Onderzoek 'begeleiding van leerlingen in leerwerktrajecten'

Het Kenniscentrum Beroepsonderwijs Arbeidsmarkt (KBA) en het AOB Zuid-Nederland hebben in samenwerking met de OVDB een voorstel ontwikkeld om te komen tot een *model voor het begeleiden van leerlingen in leerwerktrajecten zorg en welzijn*.

Het project is gefinancierd door de Provincie Zuid-Holland vanuit middelen in het kader van PIONIER.

Voor het onderzoek is de volgende *vraagstelling* geformuleerd:

1. Wat is het profiel van 'de' lwt-leerling en in welk opzicht onderscheidt zich dat van de mbo-leerling?
2. Welke eisen aan de begeleiding kunnen op grond van dit profiel worden gesteld?
3. Hoe wordt in de regio Zuid-Holland Zuid de begeleiding van leerlingen in leerwerktrajecten Zorg en Welzijn organisatorisch vormgegeven?
4. Welke succesfactoren bij de begeleiding van leerlingen in leerwerktrajecten zijn op basis van de ervaringen in Zuid-Holland Zuid te benoemen?

5. Is het mogelijk een model voor de begeleiding van lwt-leerlingen te ontwikkelen dat:
- . optimaal aansluit bij ontwikkelingen rondom leerwerktrajecten;
 - . goed past bij de structuren in de zorg- en welzijnssector;
 - . voortbouwt op ervaringen die zijn opgedaan met mentorprojecten in met name de provincie Zuid-Holland.

Hoewel het onderzoek is gesitueerd in één regio (Zuid-Holland Zuid), is de opzet er op gericht om uitspraken en aanbevelingen te formuleren met een regio-overstijgend karakter.

1.2 Opzet van het onderzoek

De oorspronkelijke opzet van het project omvatte in grote lijnen het ontwikkelen van een model voor coaching/begeleiding en het voorbereiden van een pilot waarin dit model zou worden uitgetest in de regio Zuid-Holland Zuid. De planning was om het begeleidingsmodel gereed te hebben en de voorbereidende activiteiten af te ronden voordat de eerste leerlingen zouden starten met het praktijkdeel van hun leerwerktraject (in september 2002). Omdat het project later dan gepland van start kon gaan (augustus 2002), was deze planning niet haalbaar. De onderzoeksopzet is daarom bijgesteld. Er is voor gekozen om gebruik te maken van de eerste praktijkervaringen in de regio om slaag- en faalfactoren bij de begeleiding van leerlingen in leerwerktrajecten op het spoor te komen en om een begeleidingsmodel voor deze leerlingen te ontwikkelen.

Voor het verzamelen van gegevens is gebruik gemaakt van de volgende bronnen:

- a. vier voorlichtingsbijeenkomsten die in het schooljaar 2002/2003 zijn georganiseerd voor vertegenwoordigers van de zorginstellingen en van de scholen;
- b. gesprekken met betrokkenen in de regio (zorginstellingen, vmbo-scholen, ROC, AOB Zuid-Holland, OVDB);
- c. literatuur en gesprekken over andere relevante (mentor)projecten.

Ad a. Voorlichtingsbijeenkomsten

In het schooljaar 2002/2003 zijn vier zogenoemde werkveldbijeenkomsten georganiseerd voor vertegenwoordigers van de zorginstellingen en van de scholen. Deze bijeenkomsten stonden deels in het teken van kennisoverdracht: over de leerwerktrajecten als nieuwe leerweg, over de doelgroep, over specifieke thema's zoals praktijkopdrachten en beoordeling. Daarnaast was er gelegenheid om vragen te stellen, knelpunten naar voren te brengen en hierover te discussiëren. Deze bijeenkomsten leverden veel informatie op over knelpunten bij de begeleiding van leerlingen in de praktijk, en over oplossingsrichtingen die vanuit scholen en zorginstellingen werden

aangedragen. Met het oog op de beantwoording van de onderzoeksvragen is in deze bijeenkomsten enkele malen de discussie toegespitst op specifieke vraagstukken, zoals de rol van de werkbegeleider en de overdracht van het vmbo naar het mbo.

Ad b. Gesprekken met betrokkenen in de regio

- . *vertegenwoordigers van zorginstellingen*: opleidingscoördinatoren en praktijkopleiders. In het kader van de erkenning van leerbedrijven voor het vmbo heeft de consultant van de OVDB alle 12 instellingen bezocht. Deze gelegenheid is aangegrepen om in die instellingen, ten behoeve van dit onderzoek, tevens een interview af te nemen met de opleidingscoördinator of praktijkopleider.

In deze interviews - en ook in de genoemde voorlichtingsbijeenkomsten - zijn knelpunten, oplossingsrichtingen en inzichten naar voren gebracht die nadere uitwerking verdienen. Hiertoe zijn met twee vertegenwoordigers van zorginstellingen aanvullende gesprekken gevoerd. Belangrijkste gespreksonderwerpen waren: kenmerken van de doelgroep lwt-leerlingen, eisen waaraan de begeleiding van deze leerlingen moet voldoen, organisatie en structuur van de begeleiding in de zorginstelling, samenwerking met de vmbo-school.

- . *vertegenwoordigers van scholen*. In de regio Zuid-Holland Zuid zijn in het schooljaar 2002/2003 drie *vmbo-scholen* gestart met de leerwerktrajecten. In elk van deze scholen is gedurende het project twee keer een interview gehouden met de coördinator leerwerktrajecten. In twee scholen was deze coördinator tevens docent en/of mentor van leerlingen in leerwerktrajecten. In de derde school zijn aanvullende gesprekken gevoerd met twee docenten.

Een groot aantal onderwerpen passeerde de revue in de gesprekken met de coördinatoren leerwerktrajecten en docenten. In de eerste gespreksronde zijn vooral de selectie van leerlingen voor leerwerktrajecten en de eerste ervaringen met de praktijkbegeleiding aan de orde geweest. In de tweede gespreksronde lag het accent op de organisatie en structuur van de begeleiding op de school zelf. In de gesprekken is steeds ook het instrument mentoring als aanvulling op het reguliere begeleidingsmodel aan de orde gesteld.

Bij een van de vmbo-scholen is een aanvullend gesprek gevoerd met een stafmedewerker onderwijs. Het belangrijkste thema was de overgang van de lwt-leerlingen naar het mbo.

Deze overdracht van vmbo naar mbo was ook het belangrijkste gespreksonderwerp in gesprekken met twee vertegenwoordigers van het *ROC Da Vinci College*: een zorgcoördinator en een clustermanager.

In totaal zijn 10 gesprekken gevoerd met vertegenwoordigers van het onderwijs in de regio Zuid-Holland Zuid.

- . *vertegenwoordigers van de OVDB en het AOB*. Met beide organisaties in de regio is overlegd over het doel en de opzet van het begeleidende onderzoek. Daarnaast is ook gebruik gemaakt van hun expertise en informatie. De regionale consultant van

de OVDB is geïnterviewd over haar ervaringen met de begeleiding in de zorginstellingen en de rol van de vmbo-scholen.

Ad c. Literatuur en gesprekken over andere (mentor)projecten

De al langer lopende mentorprojecten in de provincie Zuid-Holland zijn weliswaar vooral gericht op het mbo, maar mikken vaak op doelgroepen die verwant kunnen zijn aan leerlingen in de leerwerktrajecten. Daarnaast zijn er andere initiatieven die qua aanpak of thematiek relevant zijn voor de begeleiding van leerlingen in leerwerktrajecten. Over een aantal van deze projecten is informatie verzameld: over de gehanteerde aanpak, over de slaag- en faalfactoren en over de ‘overdraagbaarheid’ daarvan naar de doelgroep ‘leerlingen in leerwerktrajecten in de sector zorg en welzijn’. Deze informatie is deels ontleend aan bestaande literatuur, zoals diverse evaluatieonderzoeken, overzichtsstudies en beleidsnotities. Aanvullend zijn gesprekken gevoerd met vertegenwoordigers van:

- . het ROC Zadkine te Rotterdam (de hierboven genoemde mentorprojecten);
- . het Christelijk College Henegouwen te Rotterdam (project ‘Baanbreker’ als voorloper van leerwerktrajecten, samenwerking en afstemming tussen vmbo en mbo);
- . Instituut voor de Lerarenopleiding van de Universiteit van Amsterdam (onderzoek naar de effecten van mentoring in de regio Amsterdam-Zaanstreek);
- . ROC Westerschelde (de rol van begeleiding bij de overdracht van vmbo naar mbo);
- . het landelijk bureau van de OVDB (visie en activiteiten gericht op begeleiding in leerwerktrajecten).

1.3 Leeswijzer

Het verslag van dit onderzoek is als volgt opgebouwd:

In *hoofdstuk 2* wordt een profiel geschetst van de lwt-leerling, op basis van de ervaringen en indrukken die docenten en praktijkopleiders in zorginstellingen hebben opgedaan. Hierop voortbouwend wordt uiteengezet aan welke eisen de begeleiding van deze leerlingen volgens de betrokkenen in de regio dient te voldoen. Daarbij wordt speciaal aandacht besteed aan de rol van de werkbegeleider.

In *hoofdstuk 3* wordt beschreven hoe zorginstellingen en scholen de begeleiding van leerlingen hebben vormgegeven, en welke ervaringen zij daarmee hebben opgedaan. Aan bod komen de voorbereiding op de leerwerktrajecten, de begeleiding tijdens de stageperiode en de overdracht van lwt-leerlingen van het vmbo naar het mbo.

Hoofdstuk 4 staat in het teken van mentoring. Het hoofdstuk start met een begripsverheldering: wat is mentoring, welke vormen zijn er en wat zijn de belangrijkste onderscheidende kenmerken? Vervolgens wordt ingegaan op mentorprojecten in de Provincie Zuid-Holland; aan het ‘voorbeeldproject’ Bij ROC Zadkine wordt bijzondere aandacht besteed. Ten slotte wordt een overzicht gegeven van de standpunten van

betrokkenen in de regio over de meerwaarde van mentoring voor de doelgroep die in dit onderzoek centraal staat: leerlingen in leerwerktrajecten.

In *hoofdstuk 5* worden de praktijkervaringen in de regio Zuid-Holland Zuid gekoppeld aan een meer analytische beschouwing over het begeleiden van leerlingen, inclusief het instrument mentoring. Dit mondt uit in een begeleidingsmodel en in enkele aanbevelingen voor partijen op regionaal en regio-overstijgend niveau.

2 Profiel van de lwt-leerling

Met de introductie van leerwerktrajecten volgen voor het eerst groepen leerlingen in het vmbo een substantieel deel van hun opleiding in de ‘echte’ praktijk, in een leerbedrijf. Voorheen waren er wel al korte (snuffel)stages, maar die zijn naar aard en omvang niet te vergelijken met de praktijkstages in het kader van de leerwerktrajecten. Niet alleen voor de vmbo-scholen, maar ook voor leerbedrijven zijn de leerwerktrajecten een nieuw fenomeen. Veel bedrijven en instellingen hebben jaren lang ervaring opgedaan in het begeleiden van leerlingen in het kader van de beroepspraktijkvorming van het mbo (bol en bbl), maar uitgebreide stages in het vmbo kwamen tot voor kort niet of nauwelijks voor.

Zowel scholen als leerbedrijven stonden dus voor de opgave om een aanpak en een structuur te ontwerpen voor het begeleiden van deze nieuwe doelgroep. Een van de vragen daarbij is in hoeverre het gangbare systeem van praktijkbegeleiding in het mbo overdraagbaar is naar de leerlingen in leerwerktrajecten. Met deze vraag in het achterhoofd, wordt in *paragraaf 2.1* de doelgroep lwt-leerlingen nader in beeld gebracht. Hierbij wordt geput uit de ervaringen van de betrokkenen zelf: praktijkopleiders in zorginstellingen en docenten van de vmbo-scholen. Het ‘profiel’ van de lwt-leerling wordt geïllustreerd aan de hand van citaten uit verslagen van leerlingen aan het begin van hun praktijkstage.

In *paragraaf 2.2* wordt dit profiel vertaald in eisen die kunnen worden gesteld aan de begeleiding van leerlingen in leerwerktrajecten. Daarbij wordt een accent gelegd bij de rol van de werkbegeleider, die de stagiaires op de werkvloer begeleidt. Ook deze paragraaf is gebaseerd op de ervaringen van de begeleiders in de zorginstellingen en scholen.

2.1 Typering van de doelgroep ‘leerlingen in leerwerktrajecten’

Tijdens de eerste werkveldbijeenkomst in september 2002 is door de coördinator leerwerktrajecten van een van de scholen een uiteenzetting gegeven over het profiel van de vmbo-leerling, toegespitst op leerlingen in leerwerktrajecten. In interviews met vertegenwoordigers van de drie scholen zijn kenmerken van deze doelgroep eveneens aan bod gekomen. Opleidingsfunctionarissen in de verzorgings- en verpleeghuizen is meer in het bijzonder gevraagd aan te geven in welk opzicht de stagiaire(s) van de leerwerktrajecten verschillen van mbo-stagiaires.

De interviews maken op de eerste plaats duidelijk dat leerlingen in leerwerktrajecten niet in alle opzichten een homogene groep vormen: *de* lwt-leerling bestaat niet. Zo

zijn er aanzienlijke verschillen in bijvoorbeeld handigheid en communicatieve vaardigheden. In twee van de twaalf zorginstellingen is men van mening dat 'hun' vmbo-leerling in de meeste opzichten niet onderdoet voor de gemiddelde mbo-leerling. De overige instellingen melden wel verschillen.

Een tweede algemene uitkomst van de interviews is dat er geen fundamentele verschillen in inzicht bestaan tussen vertegenwoordigers van de scholen en van de zorginstellingen, waar het gaat om kenmerken van leerlingen in leerwerktrajecten. Dit maakt het mogelijk enkele grote lijnen te trekken en een profiel te schetsen van de 'gemiddelde' lwt-leerling. Hierin is, voor zover mogelijk op basis van de beschikbare informatie, ook aangegeven in hoeverre sprake is van verschillen met mbo-stagiaires. Daarbij moet worden aangetekend dat onder de mbo-stagiaires in verzorgings- en verpleeghuizen verzorgenden (niveau 3 van de kwalificatiestructuur) domineren. Waarschijnlijk vormen vooral de verzorgenden-in-opleiding het referentiekader voor de vergelijking met de lwt-leerlingen. Het is niet denkbeeldig dat de verschillen tussen de lwt-leerlingen en helpenden (niveau 2) of zorghulpen (niveau 1) minder uitgesproken zijn.

Met deze opmerking in het achterhoofd ziet het *profiel van de lwt-leerling* er als volgt uit:

1. De lwt-leerlingen hebben minder overzicht en meer *behoefte aan structuur* dan mbo-leerlingen. Dit merkt men in de zorginstellingen bij het geven van opdrachten: leerlingen kunnen niet meer dan één opdracht tegelijk aan, zijn (nog) weinig zelfstandig, het is nodig om uitvoerig en vaak herhaald de taak voor te doen, etc. Dat de lwt-leerlingen hechten aan vaste patronen merken de zorginstellingen ook aan hun reactie als de werkbegeleider er niet is, of bij de omschakeling naar een andere afdeling.
2. Leerlingen in leerwerktrajecten reageren vaak heel *direct* of 'primaire'. Aan deze directheid zitten volgens de meeste vertegenwoordigers van de zorginstellingen problematische kanten: de leerlingen worden – ook door collega's en bewoners – al snel ervaren als brutaal, kort door de bocht, gebrekkig in de omgangsvormen. In één instelling wordt geconstateerd dat 'sociaal wenselijk gedrag in potentie niet aanwezig lijkt'. Sommige praktijkopleiders wijzen er op dat de directheid en ook de praktische gerichtheid van de lwt-leerling juist ook als verfrissend wordt ervaren.
3. Leerlingen in leerwerktrajecten zijn, meer nog dan mbo-leerlingen, in het algemeen erg *gevoelig voor positieve én negatieve kritiek* en zijn in dit opzicht *kwetsbaar*. Een ontactische opmerking van een werkbegeleider of medewerker kan de leerling uit het lood doen slaan. Zij hebben veel bevestiging nodig, in de vorm van positieve feedback.
4. Veel lwt-leerlingen reageren sterk vanuit hun eigen belevingswereld en dat is - hierop wijzen vooral de vertegenwoordigers van de scholen - niet de belevingswereld van een (jong) volwassene maar van een '*puber*' die geestelijk volop aan

het groeien is. Mbo-leerlingen zijn, logischerwijs vanwege het verschil in leeftijd, verder in hun ontwikkeling naar volwassenheid.

Enkele praktijkopleiders merken in dit verband op dat stagiaires van de leerwerktrajecten de bewoners zien als 'oude zielige mensen'. Er worden ook voorbeelden genoemd waarbij de stagiaire van slag is omdat zij vanuit een rechtvaardigheidsgevoel bepaalde situaties niet kunnen begrijpen of deze afwijzen. Van enige 'professionele' afstand tot het werk is vaak nog geen sprake.

5. Veel vertegenwoordigers van de leerbedrijven vinden dat de lwt-leerling *enthousiast en gemotiveerd* is (of dit bij mbo-stagiaires minder het geval is, is niet duidelijk). Dit wordt bevestigd door de docenten die constateren dat een aantal leerlingen sinds de stage helemaal opbloeit.
6. De *schrijfvaardigheden* van de lwt-leerlingen zijn, ook vergeleken met de mbo-stagiaires, volgens een aantal praktijkopleiders onder de maat.

Citaten van leerlingen

Leerlingen van één van de vmbo-scholen hebben, kort na aanvang van hun praktijkperiode, hun eerste ervaringen opgeschreven in het kader van een opdracht. De volgende citaten geven een beeld van de gebeurtenissen die op hen de meeste indruk maakten. Vooral echter illustreren ze hoe deze situaties in emotioneel opzicht op hen uitwerken, hoe ze er op reageren en soms ook hoe ze er over oordelen. De citaten worden in hun oorspronkelijke vorm weergegeven, afgezien van het weglaten van de naam van een bewoonster in het eerste citaat.

Leerling 1

Toen ik een kamer uitging en de gang opliep zag ik een bewoner en ik zei hallo mevr. (naam) hoe gaat het vroeg ik. Toen pakte ze m'n hand vast en bracht het naar z'n wang en ging wrijven. Ik voelde me toen wel goed ik von het wel leuk dat een bewoner dat deed het was een teken van dat ze me mog en aardig vond. En dat voelt wel goed.

Leerling 2

In het begin vond ik het niks om in een bejaardencentrum stage te lopen. De reden? Omdat ik oude mensen af en toe echt zielig vind om te zien. Maar ik heb gezien dat ze goed verzorgd worden. Ik loop stage op afdelingen 1, 2 en 4. Op 3 niet, want daar wonen demente mensen en mag ik niet komen. Ik vind het leuk om te doen. Het is heel wat anders dan kapster ofzo. Ik mag bedden opmaken, dat is niet zo leuk want iedere bewoner wil het bed op een andere manier. Ik begin bedden opmaken beter te leren. Ik breng thee en koffie rond. Dat vind ik echt leuk om te doen. Help mee met het eten uitdelen, dat vind ik wel handig want de meeste mensen weet ik nu van naam. Ik vul lijsten in van mensen (die over 2 weken weten wat ze eten). Vind ik ook leuk, dat is wat anders dan mensen wassen. Ook breng ik mensen mee naar beneden. Die gaan koffie drinken of handwerken. Dan ga ik altijd wel een gesprekje doen. Ik vind de

stage echt leuk om te doen. Ik heb het heel erg naar m'n zin. Mijn collega's zijn heel erg leuk. En de bejaarde mensen ook.

Leerling 3

Toen ik met de begeleider binnen een huis van een bewoner kwam, moest ze plassen maar toen zij ze dat ik de bille niet mog zien. Toen dag ik vanmezelf ik hoef die gerimpelde bille van u niet te zien. Het is leuk en gezellig daar vooral in de pauzes. Ze zeggen dat ik het goed kan. Zoals aanrecht schoonmaken, stofzuige, dweile en ik kan goed met mijn begeleider omgaan ik hoef niet veel te doen. We zijn al bezig met de opdrachten ik heb er al een paar af zoals koffie delen enz.

Leerling 4

Ik heb 't erg naar me zin leuke bewoners leuk personeel leuke stageplek. Sommige momenten vind ik eng.

- *ik had een keer een vrouw en die zocht naar haar pruim dus ik zei moet ik mee zoeken en ik zoeken en toen had ze der pruim gevonden terwijl ze nix in der handen had. Toen stond ik echt ff raar te kijken. (mevrouw x was dat).*
- *En een keer een man die moest ik drinken geven toen ik het rietje in zijn mond moest doen toen gooide hij zijn dekkens van zich af en had alleen maar een bloes aan dus de rest was blood. Hij dacht dus dat ik een zuster was en dat ik hem kwam wassen. Bij meneer y was dit.*
- *Ja en als mensen gaan huilen en 't probleem uitleggen dan weet ik soms nix terug te zeggen. Of hoe ik tegen die persoon moet doen.*

Leerling 5

Ik vind het leuk op m'n stage plek de mensen zijn aardig en m'n colegas ook maar ik vindt het jammer dat ik 's ochtends alleen bedden mag opmaken en verschonen en die stink prullebakken moet legen. Altijd als ik bij mensen op de kamer de afwas kom doen dan zeggen ze nix en als ik zeg tot ziens dan kunnen ze niet stoppen met praten. Maar dat vindt ik niet erg. En voor een meneer moet ik de korsten er af knippen met de schaar want met het mes mag het niet.

Leerling 6

Er werd op een dga een vrouw binnengebracht volgens mij als ik het me goed herinner, vorige week dinsdag. Een vrouw van 32 jaar ze zit in een rolstoel en ze heeft een tumor (volgens mij een hersentumor) en ze heeft een kind. Dinsdag was ik klaar met werken en kwam ze met de rolstoel naar me toe en zei: heb je een vuurtje? Ik gaf haar een vuurtje zodat ze een sigaret kon roken. En ik vroeg haar: hoe vind je het nou je eerste dag? Ik kon de reactie wel verwachten ze zei: niet leuk. Dat kon ik wel begrijpen omdat ze de jongste = in het huis. Ze zat alsmaar te huilen, en ik had haar getroost. Totdat ik zei ik moet gaan ik kom donderdag weer en dan praten we wel ver-

der. Toen zei ze: ik hoop het voor je. Maar achteraf die donderdag hoorde ik dat ze maar om een bepaalde tijd mocht roken. Ze wil elke x roken maar ze eet haast niet, maar ze mag alleen roken als ze wat heeft gegeten. Zoals ik het heb begrepen moet ze de jaren daar slijten. Ze mag dan wel niet meer zoveel roken op advies van de dokter, maar wat hebben ze eraan als ze haar constant niet laten roken. Laat haar gewoon de laatste paar maanden/ jaartjes genieten en plezier hebben van een sigaret. Toen ik tegen haar zei: je mag nu niet roken pas als je gegeten heb zei ze: ik kan mezelf net zo goed uit het raam pleuren dan zijn ze van me af. Ik zei dat ik er niets aan kon doen, toen zei ze, dat weet ik jij bent de enigste die ik hier mag. Toen ze dat zei klapte ik dicht, en ik weer even langs, en eet gewoon een klein beetje dan mag je roken ik zie je straks oke doe en ook zei ze heel zacht – wel komen he?! Ze heeft voordat ze hier kwam uit nijd haar haren afgeschoren (hoorde ik) ik mag dan wel geen medeleiden hebben, maar dat heb ik toch?! Wat heeft het voor zin om haar niet te laten roken? Nou zou ze helemaal ongelukkig stervan.

- . eng: nee
- . bang: ja/ nee dat een eindje aan haar leven wil maken denk ik
- . medeleiden: ja

Achtergronden van verschillen tussen lwt- en mbo-leerlingen

De ervaren verschillen tussen de ‘gemiddelde’ lwt- en mbo-leerling zijn te herleiden tot een aantal factoren die deels onveranderbaar en deels beïnvloedbaar zijn:

1. de *leeftijd*. Vmbo-leerlingen zijn gemiddeld jonger dan mbo-ers. Hoewel het verschil in leeftijd niet altijd groot is, is het in deze ontwikkelingsfase wel van belang. Met name de schoolvertegenwoordigers hebben het vaak over de ‘kinderen’.
2. de *schoolomgeving*. Individuele verschillen tussen scholen daargelaten, kan worden gesteld dat vmbo-scholen kleiner en minder anoniem zijn dan ROC’s en dat sprake is van een meer beschermende schoolomgeving.
3. de vmbo-leerling heeft vaak geen ervaring met werk en is vaak nog *niet bekend met de (zorg)sector*. In veel gevallen hebben zij ook nog geen bewuste keuze gemaakt voor hun beroep; dit verschilt echter sterk per leerling. Dit betekent dat zij tijdens hun stage worden geconfronteerd met tal van situaties die nieuw voor hen zijn, de voorbereidingactiviteiten (video’s, gastspreker, rollenspel) op de school ten spijt.
4. de *determinatie* van de doelgroep door de vmbo-school: wie komt er voor de leerwerktrajecten in aanmerking? Hoewel de drie scholen in dit onderzoek verschillende determinatieprocedures hanteren, is er ook een belangrijke gemeenschappelijk uitgangspunt: de leerling in een leerwerktraject is een ‘anders kunner – wel willer’. Leerlingen van wie wordt verwacht dat zij via de reguliere basisberoepsgerichte leerweg een diploma kunnen halen, komen niet voor de leerwerktrajecten in aanmerking. Aan de andere kant – en met name één van de scholen is daar heel stellig in – komen ongemotiveerde leerlingen evenmin in aanmerking voor plaatsing in

een leerwerktraject. De determinatie op de drie vmbo-scholen wordt uitgebreider behandeld in paragraaf 3.1.

2.2 Eisen aan de begeleiding van leerlingen in leerwerktrajecten

De geïnterviewden is gevraagd aan welke eisen de begeleiding van leerlingen in leerwerktrajecten moet voldoen. De eisen die het vaakst werden genoemd, liggen in het verlengde van het hierboven geschetste profiel van de lwt-leerling:

1. Lwt-stagiaires hebben intensieve begeleiding nodig, ook in vergelijking met de meeste mbo-leerlingen. Een '1-op-1' of 'hand-in-hand' begeleiding wordt noodzakelijk geacht.
2. Er moet voor de leerling sprake zijn van een veilige omgeving en van een relatie met de begeleider(s) die is gebaseerd op vertrouwen.
3. De continuïteit in de begeleiding moet gewaarborgd zijn. De meeste informanten vinden een vaste werkbegeleider noodzakelijk of wenselijk.
4. De begeleiders moeten zorgen voor een duidelijke structuur voor de leerling. Dat betekent onder meer: duidelijke afspraken over wat wel en niet kan in de instelling, voorbeeldgedrag vertonen, korte opdrachten, opdrachten in een logisch verband aanbieden, etc.
5. Sociaal-emotionele begeleiding is van groot belang. Stagiaires kunnen te maken krijgen met situaties die voor hen confronterend kunnen zijn. Daarbij kan het bijvoorbeeld gaan om de confrontatie met terminale bewoners, met het overlijden van bewoners, of met bewoners met ernstige somatische of psychogeriatrische problematiek die als schokkend kan worden ervaren. Er komen – zoals bleek in de citaten van leerlingen in de vorige paragraaf - echter ook talloze andere situaties voor die sommige leerlingen als spannend, bedreigend, zielig of onrechtvaardig kunnen ervaren en die op hen een grote impact kunnen hebben. Die situaties kunnen bijvoorbeeld betrekking hebben op de bejegening van bewoners door het personeel, of op de communicatie en de relatie tussen enerzijds de leerling en anderzijds de werkbegeleider, collega's en bewoners.
6. Er moet regelmatig contact zijn tussen de zorginstelling en de school. Zeker zo belangrijk is een goede bereikbaarheid: als er zich problemen voordoen, moeten de zorginstelling en de school elkaar snel kunnen bereiken.

Profiel van de werkbegeleider

Bovenstaande opsomming van eisen wijst op de cruciale rol van de directe begeleiding op de werkvloer door de werkbegeleider(s) in de zorginstelling. Afgaande op de interviews met de docenten en de opleidingsfunctionarissen in de zorginstellingen, worden aan deze werkbegeleider worden nogal wat eisen gesteld. De meest genoemde zijn:

1. *Geduld*. De stagiaire verblijft vaak hele dagen aan de zijde van de werkbegeleider (of andersom), heeft doorgaans veel uitleg en demonstratie nodig, stelt geregeld vragen die al eerder zijn beantwoord of vertoont slechts langzaam progressie bij

- het uitvoeren van de taken. Het is in een dergelijke situatie belangrijk dat de werkbegeleider niet te snel geïrriteerd raakt en het geduld bewaart.
2. *Empathie*. De werkbegeleider moet zich kunnen én willen inleven in de denk- en leefwereld van de leerling. Aan deze eis zitten verschillende kanten, die door de informanten in verschillende mate worden benadrukt:
 - . kennis van en inzicht in de doelgroep: kennis van (de leerling in) het vmbo/leerwerktrajecten is nodig voor een reëel verwachtingspatroon en om de begeleiding te kunnen afstemmen op deze doelgroep; de werkbegeleider moet ook kunnen begrijpen wat een 15-jarige bezig houdt;
 - . empathisch vermogen als ‘karaktereigenschap’: de werkbegeleider moet bereid zijn om zich in te leven in de vmbo-stagiaire en moet kunnen inschatten of aanvoelen hoe situaties bij de leerling overkomen. Affiniteit met de doelgroep lijkt hierbij onontbeerlijk en ook oog voor de persoonlijke omstandigheden van de leerling wordt door enkele informanten van belang geacht;
 - . kunnen en willen communiceren op het niveau van de leerling of op een manier die aansluit bij de leerling. Taalgebruik speelt hierin een belangrijke rol.
 3. Op een goede manier (*positieve*) *feedback kunnen geven*. Naast onder meer tactisch vermogen is het ook belangrijk dat de werkbegeleider oog heeft voor de (vaak kleine) vorderingen die de leerling maakt.
 4. *Zorgen voor veiligheid*. In dit verband valt in de zorginstellingen meer dan eens de term ‘moedertype’ of ‘een warm hart’.
 5. *Duidelijkheid kunnen bieden*. Zoals al beschreven, gaat het hierbij om duidelijkheid in de zin van ‘regels’ en bij de verstrekking van opdrachten. Een zekere creatieve flexibiliteit is hierbij ook wenselijk, bijvoorbeeld om deeltaken of een andere volgorde van taken te kunnen bedenken wanneer de tevoren bedachte aanpak voor de leerling in kwestie niet blijkt te werken.

In de loop van het schooljaar 2002/2003 heeft de OVDB een *profiel van de werkbegeleider* voor lwt-leerlingen opgesteld (zie bijlage 2 van dit rapport). Dit profiel komt in grote lijnen overeen met het hierboven gepresenteerde beeld: ‘hart’ voor de leerlingen, inlevingsvermogen, geduld, duidelijkheid en structuur komen ook in het door de ODVB opgestelde profiel van de werkbegeleider voor. Daarnaast noemt de OVDB onder meer het kunnen overdragen van waarden en normen. In het profiel van de OVDB komen ook enkele organisatorische aspecten aan de orde. Zo moet de werkbegeleider op de dag dat de leerling in huis is de gehele dag als aanspreekpunt beschikbaar zijn en is de werkbegeleider het vaste aanspreekpunt voor de onderwijsinstelling. In hoofdstuk 3 zal blijken dat de praktijk in de onderzochte zorginstellingen in deze opzichten afwijkt van het OVDB-profiel van de werkbegeleider.

Over de gewenste of noodzakelijke competenties van werkbegeleiders zijn de geïnterviewde vertegenwoordigers van de scholen en van de zorginstellingen het in grote

lijnen eens. Wel verschillen de gesprekspartners onderling tot op zekere hoogte wat betreft de implicaties van deze eisen, met name die op het gebied van empathisch vermogen. Enkele vertegenwoordigers van de scholen zijn van mening dat een bepaald *denkniveau* nodig is om inzicht te kunnen hebben in de denk- en leefwereld van deze categorie leerlingen en daarop te anticiperen. Vertaald naar opleidings- en functieniveau denkt men bijvoorbeeld aan minimaal het niveau van een verzorgende (niveau 3 van de kwalificatiestructuur). De meeste informanten uit de zorginstellingen beschouwen inlevingsvermogen als een individuele eigenschap die los staat van opleidingsniveau; sommigen achten het inlevingsvermogen (juist ook gericht op deze doelgroep) onder laag opgeleide medewerkers in hun instelling eerder groter dan kleiner dan gemiddeld.

De helft van de ondervraagde praktijkopleiders en opleidingcoördinatoren vindt dat werkbegeleiders die mbo-stagiaires begeleiden niet per definitie ook geschikt zijn voor het begeleiden van lwt-stagiaires. Affiniteit met de doelgroep is een voorwaarde en niet elke werkbegeleider die mbo-stagiaires begeleidt, beschikt daarover.

Eisen aan de opleidingscoördinator en de praktijkopleider²

Tot nu is de aandacht gericht op de rol van de werkbegeleider. De gesprekken in de zorginstellingen wijzen er op dat ook voor de opleidingscoördinator en/of de praktijkopleider(s) in de instelling het begeleiden van leerlingen in leerwerktrajecten niet zonder meer te vergelijken is met het begeleiden van de ‘doorsnee’ mbo-stagiaire. Het is voor hen vooral arbeidsintensiever. Dat komt voor een deel omdat de leerwerktrajecten een nieuw fenomeen zijn. Verschillende opleidingscoördinatoren en praktijkopleiders hebben hierover informatie verzameld en bestudeerd en/of aangepaste programma's (introductie, opdrachten) opgesteld voor de lwt-stagiaire. Ook het selecteren, informeren, instrueren en begeleiden van werkbegeleiders van lwt-stagiaires kost naar verhouding veel tijd.

Ten slotte streven de praktijkopleiders of de opleidingscoördinatoren er naar regelmatig (bijvoorbeeld wekelijks) contact te hebben met de lwt-leerlingen. Dit achten zij nodig om hun rol als ‘achterwacht’ bij de begeleiding waar te kunnen maken.

2 In paragraaf 3.2.1 wordt het verschil tussen deze beide opleidingsfunctionarissen uitgelegd

3 Ervaringen met de begeleiding van leerlingen in leerwerktrajecten

In september 2002 zijn in de regio Zuid-Holland Zuid de eerste leerlingen van de leerwerktrajecten in het vmbo zorg en welzijn gestart met het praktijkdeel van hun opleiding. Dit hoofdstuk staat in het teken van de begeleiding van deze leerlingen. Centrale vraag is hoe in scholen en in zorginstellingen de begeleiding van leerlingen vorm heeft gekregen, in het bijzonder tijdens de stageperiode. De organisatie van deze begeleiding als zodanig wordt beschreven en daarnaast wordt ook aandacht besteed aan de ervaringen van de docenten en de praktijkopleiders tot nu toe: wat ging er goed en wat zijn de knelpunten?

Het hoofdstuk is als volgt opgebouwd:

In paragraaf 3.1 wordt beschreven hoe scholen en zorginstellingen zich hebben voorbereid op de leerwerktrajecten. Een belangrijk element in deze voorbereidingsperiode is de determinatie op de vmbo-scholen: wie komt voor de leerwerktrajecten in aanmerking en hoe worden deze leerlingen geselecteerd?

In paragraaf 3.2 komt de vormgeving van de begeleiding tijdens de opleiding aan bod. Beschreven wordt wie er bij de begeleiding in zorginstellingen en scholen zijn betrokken en hoe de taken zijn verdeeld. Ook de contacten tussen scholen en zorginstellingen zijn onderwerp van deze paragraaf.

In paragraaf 3.3 worden de leerwerktrajecten geplaatst in het perspectief van de doorlopende leerlijnen. De inzet van beleidsmakers is dat lwt-leerlingen doorstromen naar niveau 2 van het mbo. Geschetst wordt welke verwachtingen betrokkenen in de regio hebben ten aanzien van deze doorstroom, hoe de overdracht van het vmbo naar het mbo vorm krijgt en wat de rol van begeleiding daarbij is of kan zijn.

In paragraaf 3.4 worden, bij wijze van samenvatting, uit de praktijkervaringen in de regio enkele laag- en faalfactoren afgeleid voor de begeleiding van lwt-leerlingen.

3.1 Voorbereiding op de leerwerktrajecten

De drie scholen in de regio die in het schooljaar 2002/2003 zijn gestart met leerwerktrajecten, hebben in het schooljaar 2001/2002 het kwalificeringstraject doorlopen. De voorbereiding op de leerwerktrajecten is in die fase, zoals beschreven in hoofdstuk 1, in de regio Zuid-Holland Zuid gecoördineerd door een stuurgroep onder voorzitterschap van het AOB Zuid-Nederland. Vanuit deze stuurgroep zijn, in het bijzonder door AOB Zuid-Nederland en de regionale consultant van de OVDB, verschillende

activiteiten ondernomen die er toe hebben bijgedragen dat de drie scholen bij de start van het leerwerktraject in een relatief gunstige Ausgangssituatie verkeerden. In deze paragraaf gaan we kort in op twee van deze activiteiten: de werving van leerbedrijven en het organiseren van voorlichtingsbijeenkomsten. Daarna wordt aandacht besteed aan een ander aspect in de voorbereidingsfase dat, zoals later in dit hoofdstuk zal blijken, door de betrokkenen als een belangrijke factor voor het slagen of falen van leerwerktrajecten wordt beschouwd: de determinatie op de vmbo-scholen.

De werving van leerbedrijven

In de regio Zuid-Holland Zuid heeft de regionale consulent van de OVDB de werving van leerbedrijven grotendeels voor haar rekening genomen. Zij kon hierbij putten uit haar netwerk van zorginstellingen die leerlingen uit het mbo (bol en bbl) begeleiden. De werving was met name gericht op de ouderenzorg. Uit eerder verricht onderzoek (Eggert en Eimers, 2002) is bekend dat in deze branche de potentiële bereidheid om in zee te gaan over het algemeen groter is dan in andere branches van de zorg- en welzijnssector. Dat neemt niet weg dat ook in verzorgings- en verpleeghuizen aarzelingen bestonden ten aanzien van leerwerktrajecten. Onbekendheid met het vmbo en leerwerktrajecten in het bijzonder, de werkdruk in de instellingen en de jeugdige leeftijd van de leerlingen speelden hierbij onder meer een rol.

De wervingsinspanningen van de OVDB-consulent waren vooral succesvol bij instellingen die al bij haar bekend stonden om de goede begeleiding van leerlingen in het middelbaar beroepsonderwijs. De opleidingscoördinatoren en praktijkopleiders in deze instellingen zagen in de leerwerktrajecten een uitdaging. De persoonlijke betrokkenheid van deze opleidingsfunctionarissen bij de nieuwe doelgroep vmbo-leerlingen bleek van doorslaggevend belang voor de beslissing om met leerwerktrajecten in zee te gaan.

De wervingsactiviteiten van de OVDB-consulent hebben er toe geleid dat voor de meeste leerlingen betrekkelijk snel leerplaatsen zijn gevonden. Op basis van de als goed bekend staande begeleiding van mbo-leerlingen en de affiniteit van praktijkopleiders en opleidingscoördinatoren met de vmbo-leerling, kan worden gesteld dat er in de leerbedrijven in principe een goede voedingsbodem voor de begeleiding van lwt-leerlingen aanwezig was.

Het organiseren van werkveldbijeenkomsten

In het schooljaar 2002/2003 zijn, gecoördineerd door AOB Zuid-Nederland, vier werkveldbijeenkomsten georganiseerd voor vertegenwoordigers van de betrokken zorginstellingen en scholen. Tijdens deze bijeenkomsten zijn deelnemers geïnformeerd over allerlei zaken die met leerwerktrajecten te maken hebben: kenmerken van de doelgroep, kennismaking en introductie, begeleiding, beoordeling en evaluatie etc.. Tijdens de eerste werkveldbijeenkomst vond ook de eerste kennismaking plaats tussen de leerlingen in de leerwerktrajecten en de werkbegeleiders en/of praktijkoplei-

ders die deze leerlingen zouden gaan begeleiden. Ook zijn ter plekke afspraken gemaakt over het bezoeken van de zorginstellingen door de betrokken docenten van de scholen in het kader van de voortgang en de begeleiding van de leerlingen.

De werkveldbijeenkomsten zijn goed bezocht, wat kan worden beschouwd als een uitdrukking van zowel de belangstelling van de vertegenwoordigers van zorginstellingen en scholen als van hun informatiebehoefte. Mede door deze bijeenkomsten mag worden verondersteld dat de vertegenwoordigers van zorginstellingen en scholen naar verhouding goed geïnformeerd de praktijkfase van het leerwerktraject konden ingaan.

Determinatie op de vmbo-scholen: uitgangspunten en procedures

In hoofdstuk 2 is het profiel van de ‘gemiddelde’ lwt-leerling geschetst. Een aantal van de kenmerken zijn voor de school niet beïnvloedbaar omdat ze bijvoorbeeld te maken hebben met de leeftijd. Voor een deel is het profiel van de lwt-leerling wel degelijk te beïnvloeden. Determinatie is hierbij een belangrijk instrument. Daarbij gaat het om het vaststellen van de doelgroep voor leerwerktrajecten en het daadwerkelijk selecteren van deze leerlingen.

Voor deze determinatie bestonden geen landelijke richtlijnen of voorbeelden. Dit betekent dat elke vmbo-school ‘zijn eigen wiel moest uitvinden’. Het uitgangspunt bij de selectie van leerlingen voor leerwerktrajecten was op de drie scholen – hetzij van meet af aan, hetzij na verloop van tijd - in grote lijnen hetzelfde: het moest gaan om ‘doe-kinderen’ die moeite hebben met theorie of met het naar school gaan, en die liever – en met een grotere kans van slagen – leren in de praktijk. In de woorden van een vertegenwoordiger van een van de scholen: het gaat om ‘niet kunnens – wel wilers’ (waarbij ‘niet’ betrekking heeft op het succesvol afronden van de opleiding via de ‘reguliere’ basisberoepsgerichte leerweg) dan wel om ‘anders kunnens – wel wilers’ (waarbij ‘anders’ betrekking heeft op de manier van leren: meer vanuit de praktijk).

De uitwerking van dit uitgangspunt en de gevolgde procedure verschilt per school:

School A heeft de determinatie heel systematisch aangepakt. De procedure is als volgt:

Eerst zijn de eerste en tweede rapportcijfers van het derde leerjaar van de leerlingen vergeleken met de overgangsnormen en de zak/slaag-regeling. Leerlingen voor wie kon worden voorzien dat er problemen zouden ontstaan, vormden de eerste potentiële doelgroep. Deze groep is vervolgens ‘aan de bovenkant’ afgebakend door resultaten van Cito- en IQ-scores van de basisschool te raadplegen: leerlingen met een Cito-score boven 525 of een IQ boven 105 vielen af. Voor de resterende groep is door middel van een vragenlijst, ingevuld door alle betrokken docenten, een tiental vaardigheden in beeld gebracht. Het gaat onder meer om praktische vaardigheden, sociale

vaardigheden, motivatie, nauwkeurigheid en doorzettingsvermogen. De resultaten zijn verwerkt in grafiekjes. Als norm voor de leerwerktrajecten is aangehouden dat de leerlingen op deze vaardigheden niet lager scoren dan het gemiddelde voor leerlingen uit de basisberoepsgerichte leerweg; op deze manier hoopt men ‘niet-willers’ buiten de leerwerktrajecten te houden.

In *school B* had men aanvankelijk voor de leerwerktrajecten leerlingen met motivatieproblemen op het oog. Hoewel dit ‘op papier’ nog steeds zo is, beoogt men feitelijk met de determinatie net als in de beide andere scholen de ‘anders kunners – wel willers’ te selecteren. De gehanteerde determinatieprocedure heeft zowel informele als formele trekken. In eerste instantie wordt met mentoren en vakleerkrachten, op basis van een globaal profiel – vergelijkbaar met de ‘anders kunners – wel willers’ - besproken wie in aanmerking komt voor leerwerktrajecten. In tweede instantie is gebruik gemaakt van een op de school ontwikkeld determinatieformulier. Dit formulier bevat een aantal vaardigheden (leervaardigheden, sociale vaardigheden etc.) die per leerling worden beoordeeld door de mentor, de beroepsleerkracht en de leraar Nederlands. Op basis van de uitkomsten wordt besloten tot het al dan niet plaatsen in het leerwerktraject.

School C heeft de selectie van leerlingen op een vrij informele manier ter hand genomen. Op deze school bestaat van oudsher een ‘stagegroep’ voor leerlingen die wel onderwijs volgen maar niet in staat worden geacht een diploma te behalen. Voor deze groep wordt gestreefd naar het behalen van certificaten. Met de komst van leerwerktrajecten ontstond er een mogelijkheid om een deel van deze leerlingen – die moeite hebben of niet geïnteresseerd zijn in theorie - alsnog een diploma te laten behalen via een alternatieve route. In een evaluatievergadering is nagegaan wie hiervoor in aanmerking zou kunnen komen. Hierbij zijn geen expliciete criteria of normen aangelegd, maar is afgegaan op de ervaring van de docenten. Momenteel wordt de gekozen determinatie-aanpak heroverwogen. Gebleken is dat, ondanks het streven om ‘anders kunners – wel willers’ voor de leerwerktrajecten te selecteren, toch deels leerlingen met motivatie- en gedragsproblemen in deze leerweg zijn ingestroomd.

In elk van de scholen zijn in de determinatiefase ook gesprekken gevoerd met de betrokken leerlingen en de ouders.

Het resultaat van de determinatie op de drie vmbo-scholen is, zo bleek al in hoofdstuk 1, dat vooral leerlingen uit het leerwegondersteunend onderwijs of met een hiermee vergelijkbare opleidingsachtergrond in de leerwerktrajecten zijn ingestroomd.

Gemeenschappelijk in de determinatie op de drie scholen is dat *motivatie- en gedragsproblemen gelden als een contra-indicatie voor de leerwerktrajecten*. De drie scholen in deze regio staan daarin niet alleen. Een aantal andere vmbo-scholen die hun determinatieprocedure via internet publiekelijk toegankelijk hebben gemaakt (zie

www.vmbo-loket.nl/determinatie), hanteert ook dit uitgangspunt. Vertegenwoordigers van de zorginstellingen vinden dit een gelukkige keuze, zo blijkt uit de interviews. Het begeleiden van lwt-leerlingen is op zich al arbeidsintensief genoeg. Ongemotiveerde leerlingen zadelen werk- en praktijkbegeleiders op met extra tijd, energie en frustratie en dat vindt men niet aanvaardbaar. Voor collega's en vooral voor bewoners leidt de aanwezigheid van ongemotiveerde of ongemaniëerde stagiaires tot onrust. De scholen realiseren zich dat; behalve dat je het juist in de zorgsector 'niet kunt maken' om ongemotiveerde leerlingen stage te laten lopen, willen de scholen ook zuinig zijn op de stagebiedende instellingen met het oog op de werving voor het volgende schooljaar.

Andere voorbereidingsactiviteiten door de vmbo-scholen

De werving van leerbedrijven, voorlichting en determinatie zijn uiteraard niet de enige activiteiten die de vmbo-scholen gedurende de kwalificeringsfase hebben ondernomen. We noemen kort nog enkele andere activiteiten waarover in dit onderzoek minder uitgebreid gegevens zijn verzameld, omdat ze voor het beantwoorden van de onderzoeksvragen van minder direct belang zijn of elders in dit rapport worden besproken.

- . *deskundigheidsbevordering*. Een verplicht onderdeel in het kwalificeringstraject is dat betrokkenen bij leerwerktrajecten worden geschoold of getraind. De drie scholen hebben hiervoor externe bureaus ingeschakeld;
- . *afspraken met het ROC* over de doorstroom van de lwt-leerlingen naar het mbo. Ook dit is een verplicht onderdeel in het kwalificeringstraject. In paragraaf 3.3 komen we er op terug;
- . *de inhoudelijke voorbereiding* van leerlingen op de stage. De drie scholen startten in het schooljaar 2002/2003 met 4^e jaars leerlingen die vrijwel meteen (in september) aan hun stage begonnen. Dit betekent dat de inhoudelijke voorbereiding op de stage grotendeels in het voorafgaande schooljaar, dus gedurende het kwalificeringstraject, plaatsvond. In het kader van de inhoudelijke voorbereiding van de leerlingen is op de scholen onder meer aandacht besteed aan sociale vaardigheidstraining. Om de leerlingen kennis te laten maken met het werkveld, zijn onder meer video's vertoond en gastsprekers uitgenodigd.

De voorbereiding in zorginstellingen

Ook in de zorginstellingen heeft men zich voorbereid op de komst van de leerling(en). Veel instellingen hadden wel ervaring met 'snuffelstages' in het vmbo, maar het begeleiden van een vmbo-leerling voor een langere periode was doorgaans nieuw. Behalve door het bijwonen van de werkveldbijeekkomsten - en in een aantal gevallen ook de bijeenkomsten van de stuurgroep in het voorbereidingstraject - wijzen de interviews uit dat menig praktijkopleider en opleidingscoördinator ook op andere wijze informatie heeft verzameld over het vmbo en de leerwerktrajecten. Tot de

voorbereidende activiteiten in zorginstellingen hoort ook de keuze en het informeren van de werkbegeleider(s). Dit komt in paragraaf 3.2 aan bod.

3.2 Begeleiding gedurende het leerwerktraject

We bekijken in deze paragraaf de begeleiding vooral vanuit een organisatorische invalshoek: wie zijn er bij betrokken en ‘wie doet wat’? Achtereenvolgens komen de begeleiding in de zorginstellingen, de begeleiding op de vmbo-scholen en de contacten tussen zorginstellingen aan bod.

3.2.1 De begeleiding in zorginstellingen

Instellingen in de ouderenzorg hebben tot nu toe vooral ervaring met het begeleiden van mbo-leerlingen. Daarbij zijn vaak drie functionarissen betrokken:

- . de *opleidingscoördinator* bepaalt in overleg met lijnmanagers het aantal en het ‘type’ (niveau, leerweg) stagiaires en verzorgt de contacten met scholen op leerlingoverstijgend niveau;
- . de *praktijkopleider* bewaakt de studievoortgang en het leerproces van de stagiaires en verzorgt de contacten met de scholen op het niveau van individuele leerlingen;
- . de *werkbegeleider* zorgt voor de dagelijkse begeleiding van de leerlingen op de werkplek.

In minder grote instellingen zijn de rollen van opleidingscoördinator en praktijkopleider vaak verenigd in één persoon. In vrijwel alle instellingen hebben stagiaires te maken met verschillende werkbegeleiders.

In de onderzochte zorginstellingen is de bestaande rolverdeling voor de begeleiding van mbo-leerlingen doorgetrokken naar de begeleiding van de leerlingen in leerwerktrajecten. Buiten de opleidingscoördinator, praktijkopleider en werkbegeleiders zijn geen andere functionarissen bij de begeleiding van stagiaires betrokken. Dit wordt ook niet overwogen, want men ziet er geen aanleiding voor. Het aanwijzen van een aparte ‘vertrouwenspersoon’ binnen de instelling, iemand die regelmatig contact heeft met de stagiaire en bij wie de stagiaire terecht kan bij problemen is volgens de informanten bijvoorbeeld niet aan de orde, omdat hetzij de praktijkopleider of opleidingscoördinator, hetzij een werkbegeleider deze rol feitelijk vervult.

Voorwaarden voor een adequate begeleiding worden nadrukkelijk gezocht binnen de reguliere begeleidingsstructuur zoals die ook geldt voor mbo-leerlingen. Essentieel is een goede verhouding tussen de lwt-leerling en de werkbegeleider. Een zorgvuldige determinatie (selectie van leerlingen) op de vmbo-scholen, de keuze voor de werkbegeleider(s) in de zorginstellingen en een goede ‘match’ tussen werkbegeleider en

leerling moeten hier zorg voor dragen. “*Als het niet klikt tussen de werkbegeleider en de vmbo-stagiaire, zouden we speciaal iemand moeten vrijmaken voor de begeleiding op de werkvloer en daarvoor ontbreekt het geld*”. Andere voorwaarden hebben bijvoorbeeld betrekking op een tijdige kennismaking met de leerling, een goede introductie, en een praktijkopleider die regelmatig zijn gezicht laat zien. Dat laatste is belangrijk omdat het voor veel vmbo-stagiaires een hele drempel is om naar iemand in de instelling te stappen als er problemen zijn.

De organisatie van de begeleiding van lwt-leerlingen in zorginstellingen wijkt dus niet af van de begeleiding van mbo-leerlingen. Wel is de intensiteit van de begeleiding van lwt-leerlingen groter, voor opleidingscoördinatoren/praktijkopleiders maar zeker ook voor werkbegeleiders. Zoals al aangegeven in hoofdstuk 2, vergt de lwt-leerling meestal een één-op-één begeleiding op de werkvloer en een – vergeleken met de gemiddelde mbo-stagiaire - frequenter contact met de praktijkopleider.

De begeleiding van een lwt-leerling komt ‘boven op’ de andere werkzaamheden van de werkbegeleider. Er worden in het algemeen geen uren voor vrijgemaakt. Hoewel collega’s wel eens inspringen en taken van de werkbegeleider overnemen, menen veel praktijkopleiders en opleidingscoördinatoren toch dat het begeleiden van lwt-leerlingen leidt tot een grotere werklast voor de werkbegeleider. Enkele informanten problematiseren deze situatie; de toename van de werklast lijkt een rol te spelen bij de neiging in veel zorginstellingen om het aantal lwt-stagiaires beperkt te houden.

Zorginstellingen die een stageplaats beschikbaar stellen voor een lwt-leerling, krijgen ‘in ruil daarvoor’ een fiscale tegemoetkoming. In de onderzochte zorginstellingen, in elk geval bij de geïnterviewde praktijkopleiders en opleidingscoördinatoren, lijkt deze regeling niet in verband te worden gebracht met (vermindering van) de werklast voor werkbegeleiders. Overigens lijkt deze regeling ook nauwelijks een rol te spelen bij de beslissing om al dan niet een stageplaats te bieden aan een lwt-leerling.

De begeleiding op de werkvloer: een vaste werkbegeleider?

Hoewel de informanten het er over eens zijn dat een vaste werkbegeleider voor de lwt-stagiaire het beste is, blijkt dit in de onderzochte zorginstellingen haast niet te realiseren. Op de eerste plaats brengt de ‘hand-in-hand’ relatie tussen werkbegeleider en vmbo-stagiaire met zich mee dat de werkbegeleider en de stagiaire dezelfde werkzaamheden uitvoeren. Terwijl de opdrachten van de leerling betrekking hebben op verschillende disciplines en afdelingen – keuken, linnenkamer, huishoudelijke dienst etc. – zijn de medewerkers van de instelling vaak gebonden aan één afdeling. Een vaste werkbegeleider per discipline of afdeling achten de informanten daarom het hoogst haalbare. Roostertechnische beperkingen staan dit echter in de weg. Veruit de meeste medewerkers werken part time en ook vervanging wegens ziekte en vakantie vormt in dit opzicht een probleem.

In de praktijk wordt de leerling in leerwerktrajecten dus op de werkvloer begeleid door verschillende medewerkers. In één instelling is er wel een vaste werkbegeleider gerealiseerd. De directe begeleiding van de lwt-leerling in deze instelling wordt verzorgd door een medewerker die in de ziektewet zit en op therapeutische basis werkt.

In het algemeen beschouwen de informanten uit de zorginstellingen het ontbreken van een vaste werkbegeleider als een situatie die niet ideaal, maar ook niet erg problematisch is. Gewezen wordt naar de ‘achterwacht’ functie van de praktijkopleider.

3.2.2 De begeleiding op de vmbo-scholen

Op de drie onderzochte scholen wordt de directe begeleiding verzorgd door docenten, mentoren en leerlingbegeleiders. In het algemeen gaat het hierbij om combinatiefuncties: docenten kunnen tevens mentor en/of leerlingbegeleider zijn. In elk van de scholen wordt er naar gestreefd het aantal docenten waar een leerling gedurende de schoolloopbaan mee te maken heeft, klein te houden. Op die manier kan gemakkelijker een vertrouwensband tussen leerling en docent ontstaan.

In de organisatie en vormgeving van de begeleiding zijn accentverschillen tussen de scholen waar te nemen, die voor een deel het gevolg zijn van het uiteenlopend aantal lwt-leerlingen. We laten de drie scholen kort de revue passeren.

In *school A* wordt de begeleiding van de vmbo-leerlingen in leerwerktrajecten verzorgd door twee docenten. Formeel hebben deze beide docenten verschillende aandachtsgebieden in de begeleiding. De docent beroepsgerichte vakken verzorgt de vakinhoudelijke begeleiding. Hiervoor heeft zij 1 uur per week beschikbaar. Daarnaast heeft zij extra tijd voor het bezoeken van leerbedrijven. De docent sociale vaardigheden, tevens mentor, is er voor de sociaal-emotionele begeleiding. Dit vindt plaats in het kader van de training sociale vaardigheden. In de praktijk zijn de vakinhoudelijke en sociaal-emotionele begeleiding minder strikt gescheiden dan op papier. In het uur dat de docent beroepsgerichte vakken voor de begeleiding ter beschikking heeft, komen naast of in combinatie met vakinhoudelijke vraagstukken ook sociaal-emotionele aspecten aan bod. De terugkoppeling van eventuele knelpunten door leerlingen gebeurt ‘automatisch’. De docenten kennen de leerlingen al jaren en er zijn volgens de docenten voor leerlingen geen drempels om de docenten aan te schieten als zij tegen problemen aanlopen.

Naast de beide docenten is de coördinator leerwerktrajecten betrokken bij de begeleiding van de lwt-leerlingen, vooral waar het gaat om organisatorische en beleidsvoorbereidende taken zoals de werving van leerbedrijven, de determinatie, het informeren van ouders en de begeleiding bij de studie- en beroepskeuze van de leerlingen.

Het aantal leerlingen in de leerwerktrajecten in deze school is groot genoeg om een eigen klasje te vormen.

In *school B* zijn veel begeleidingstaken verenigd in één persoon. Een docent gezondheidskunde is tevens coördinator leerwerktrajecten voor zorg en welzijn (en handel) en mentor voor de leerlingen. Zij heeft per week twee uur ter beschikking voor de leerwerktrajecten. Eén uur is een reflectie-uur. In dit uur worden zowel vakinhoudelijke (dagverslagen), organisatorische als sociale thema's en knelpunten aangesneden. Eventuele sociaal-emotionele problemen die te maken hebben met de stage komen ook aan bod in dit reflectie-uur, dat tevens als mentoruur kan worden beschouwd. Voor het bezoeken van stagebedrijven, administratie, determinatie, ouderavonden en het werven van nieuwe leerbedrijven staat gemiddeld eveneens één uur per week ter beschikking. De docent/coördinator LWT geeft aan dat twee uur per week niet volstaat voor het uitvoeren van de genoemde werkzaamheden.

In deze school zijn de vakken Nederlands en sociale vaardigheden gecombineerd (samen gemiddeld één uur per week). Sociaal-emotionele begeleiding is een onderdeel van de training sociale vaardigheden. De betreffende docent ondersteunt de docent gezondheidskunde/coördinator LWT en fungeert als klankbord.

Het aantal leerlingen in school B is onvoldoende voor een eigen klasje. Door rooster-technische problemen 'zwerven' de leerlingen soms door de klassen, wat als een ongewenste situatie wordt beschouwd. Geprobeerd wordt de nadelen daarvan deels te ondervangen door, zoals bij het vak ICT is gebeurd, aparte opgaven voor deze leerlingen te ontwikkelen, gericht op de werkplek.

In *school C* zijn de coördinatie van de leerwerktrajecten en de begeleiding van leerlingen in handen van twee docenten. Zij verzorgen zowel het onderwijs (in de niet beroepsgerichte vakken: Nederlands, Engels, wiskunde, maatschappijleer en verzorging) als de begeleiding voor leerlingen in de zogenoemde 'stamgroep'. Deze stamgroep bestaat momenteel uit 12 leerlingen die wel onderwijs volgen, maar vermoedelijk geen diploma zullen halen (de 'stagegroep') en eveneens 12 leerlingen in leerwerktrajecten (diverse opleidingsrichtingen). Het aantal uren voor begeleiding is in deze school niet vastgelegd en in de praktijk is volgens de school de begeleiding ook moeilijk te scheiden van de andere activiteiten.

De docenten/coördinatoren bezoeken normaliter ook de stagebedrijven, maar momenteel is dit overgenomen door een collega. School C heeft gekozen voor een intrasectoraal programma (ISP). Dit betekent dat de leerlingen, ook in leerwerktrajecten, kerndoelen dienen te behalen die betrekking hebben op uiteenlopende werkvelden (bijvoorbeeld ouderenzorg en kinderopvang). Om deze kerndoelen te behalen, zijn twee docenten ingeschakeld om hiaten op te sporen en de leerlingen 'bij te spijkeren'.

In school C vormen de leerlingen in de stamgroep voor de niet-beroepsgerichte vakken aparte klassen. De beroepsgerichte vakken volgen zij samen met leerlingen uit de reguliere basisberoepsgerichte leerweg.

3.2.3 Contacten tussen scholen en zorginstellingen

Voorafgaand aan de stage hebben vertegenwoordigers van de scholen en zorginstellingen elkaar ontmoet tijdens de eerste werkveldbijeenkomst (begin september 2002). Tijdens deze bijeenkomst heeft ook de kennismaking tussen de leerling en de werkbegeleider en/of praktijkopleider plaatsgevonden. Deze werkveldbijeenkomst vond plaats op de school die de meeste leerlingen voor de leerwerktrajecten levert, voor de meeste leerlingen dus een vertrouwde omgeving om kennis te maken met hun werkbegeleider. Aan de andere kant konden ook de werkbegeleiders voor de introductie op de werkplek al zien met wie ze de komende periode te maken zouden krijgen. Om de gesprekken op gang te helpen, hadden de leerlingen vooraf vragen bedacht die zij aan de werkbegeleider konden stellen.

Tijdens de stage is er regelmatig contact tussen de mentor/docent van de scholen en de praktijkopleider of opleidingscoördinator van de zorginstellingen. Er kan onderscheid worden gemaakt tussen incidentele en structurele contacten. De incidentele contacten verlopen doorgaans telefonisch. Tijdens de werkveldbijeenkomsten zijn afspraken gemaakt over de (telefonische) bereikbaarheid van de mentor/docent en de praktijkopleider/opleidingscoördinator. De telefonische contacten gaan onder meer over praktisch/organisatorische aspecten rondom de stages en over problemen die zich in de stage voordoen.

De leerbedrijven worden ook met een zekere regelmaat bezocht. Deze stagebezoeken staan in het teken van de studievoortgang. Na het eerste bezoek aan het begin van de stageperiode is de mentor/docent van de vmbo-school in elk geval aanwezig bij de periodieke beoordelingsgesprekken. De bezoekfrequentie varieert enigszins, maar ligt gemiddeld op eens per twee maanden.

Er zijn geen rechtstreekse contacten tussen de docent die de leerbedrijven bezoekt en de werkbegeleiders van de zorginstelling. Als de mentor/docent merkt dat zich problemen voordoen in de verhouding tussen leerling en werkbegeleider, wordt contact gezocht met de praktijkopleider of opleidingscoördinator.

De informanten uit de zorginstellingen zijn vrijwel zonder uitzondering positief over de contacten en samenwerking met de docenten, en andersom is dit ook het geval. Dit positieve oordeel betreft zowel de frequentie van de contacten, de bereikbaarheid – hoewel dit vanwege roostertechnische omstandigheden volgens een enkeling niet optimaal is – en de samenwerking.

3.3 De overgang naar het mbo

Leerwerktrajecten zijn een volwaardige leerroute binnen de basisberoepsgerichte leerweg van het vmbo. Dit betekent dat lwt-leerlingen die een diploma halen, net als

gediplomeerden van de ‘reguliere’ basisberoepsgerichte leerweg, moeten kunnen instromen op niveau 2 van het mbo. Dat geldt zeker als sprake is van ‘verwante instroom’, met andere woorden als de opleidingsrichtingen in het vmbo en in het mbo vergelijkbaar zijn (Ministerie van OCenW, 2001). Voor leerlingen in leerwerktrajecten verzorging die instromen in zorgopleidingen van het mbo is duidelijk sprake van verwante instroom; zij hebben recht op instroom op niveau 2 (opleiding tot helpende). Vmbo-scholen die leerwerktrajecten willen aanbieden, moeten in het kwalificeringstraject een overeenkomst of *convenant* afsluiten met het ROC (of met meerdere ROC’s) waarnaar de lwt-leerlingen doorstromen. Daarbij krijgt het ROC de gelegenheid om aanvullende voorwaarden te stellen voor de instroom op niveau 2. Deze voorwaarden hebben betrekking op aanvullende eindtermen die de lwt-leerlingen voorafgaand aan de mbo-opleiding dienen te behalen. De achtergrond van deze mogelijkheid om aanvullende voorwaarden te stellen is het smalle vakkenpakket van de lwt-leerling: alleen beroepsgerichte vakken, Nederlands en eventueel ICT. Leerlingen in de reguliere basisberoepsgerichte leerweg hebben een aanzienlijk breder vakkenpakket.

Ook in de regio Zuid-Holland Zuid is als onderdeel van het kwalificeringstraject een raamovereenkomst gesloten met het ROC. In tegenstelling tot bijvoorbeeld de Rijnmond – waar vertegenwoordigers van ROC’s en vmbo-scholen twee dagen ‘op de heizaten’ om gezamenlijk aanvullende eindtermen te formuleren – zijn door het ROC Da Vinci College slechts incidenteel aanvullende eisen gesteld aan de instroom op niveau 2. Voor de zorg- en welzijnsopleidingen zijn dergelijke eisen niet gesteld.

Niveau 2: haalbaar voor lwt-leerlingen?

Formeel hebben lwt-leerlingen dus toegang tot niveau 2 van het mbo, maar gaan ze het daar ook redden? De perspectieven verschillen uiteraard per leerling, maar los daarvan lijken sommige vmbo-docenten hierover optimistischer dan andere. Voor sommige leerlingen is de inschatting van de docent in de loop van het leerwerktraject in positieve richting bijgesteld, omdat deze leerlingen door de praktijkstage helemaal zijn opgebloeid.

De meeste docenten geven echter aan dat er ook reden is tot zorg. Die is soms gebaseerd op het niveau van de leerling, maar ook op de verwachtingen over de opvang en zorg in het mbo (zie verderop in deze paragraaf) en op de leerweg die de lwt-leerlingen in het mbo waarschijnlijk zullen gaan volgen. De verwachting is dat de leerlingen vooral in de *beroepsopleidende leerweg (bol)* zullen instromen. Dit kan problemen scheppen, omdat het bij lwt-leerlingen nu juist gaat om leerlingen die liever – en met grotere kans op succes – in de praktijk leren. Diverse informanten signaleren dat de arbeidsmarkt op dit moment niet gunstig is voor instroom in de *beroepsbegeleidende leerweg (bbl)*, oftewel de ‘werkend leren’ variant van de opleiding tot helpende. Bij de bbl is sprake van een leer- én arbeidsovereenkomst met het leerbedrijf. De vraag naar helpenden lijkt echter af te nemen; waar tot voor kort veel

zorginstellingen helpenden aantrokken met het oog op interne doorstroom naar niveau 3 (verzorgende), kunnen instellingen nu door de minder krappe arbeidsmarkt weer rechtstreeks verzorgenden aannemen. De perspectieven voor de bbl-opleiding helpende in het algemeen, en wellicht voor de instroom vanuit leerwerktrajecten in het bijzonder, lijken daardoor niet gunstig.

Overigens zijn er ook leerlingen die niet willen doorstuderen, maar bijvoorbeeld liever meteen gaan werken. Dit is echter een minderheid; op de vmbo-scholen wordt ook gestimuleerd dat de leerlingen verder leren.

Doorlopende leerlijnen en doorlopende begeleiding

In het kader van de ‘versterking van de beroepskolom’, d.w.z. de aansluiting tussen vmbo, mbo en hbo, staat het concept van ‘doorlopende leerlijnen’ de laatste jaren sterk in de belangstelling. Op landelijk niveau maar met name ook in de regio’s zijn en worden op grote schaal initiatieven genomen om de aansluiting tussen vmbo en mbo te verbeteren. Een aantal initiatieven heeft betrekking op leerwerktrajecten. Zo zijn in de regio *Haaglanden* in het kader van het project Scholenwerk al in een vroeg stadium, door het ROC Mondriaan College en diverse vmbo-scholen gezamenlijk, praktijkopdrachten voor leerwerktrajecten ontwikkeld voor alle vmbo-scholen in de regio. Hiermee hoopt men de doorstroom vanuit het vmbo naar het mbo te vergemakkelijken, ook door het bieden van meer duidelijkheid over en mogelijkheden voor het verkrijgen van vrijstellingen. In de regio *Den Bosch* is sprake van een gezamenlijk traject waarbij de leerwerktrajecten van het vmbo en de opleidingen op niveau 2 van het ROC Koning Willem I College (KWIC) zijn geïntegreerd. Deze operatie is er onder meer op gericht om gedurende het hele traject maatwerk te kunnen leveren en de uitvalsrisico’s te beperken die zijn verbonden aan de overstap naar het ROC.

Een voorbeeld: doorlopende begeleiding bij ROC Westerschelde

De initiatieven in beide genoemde regio’s hebben ook raakvlakken met de begeleiding van leerlingen. In het algemeen echter bestaat de indruk dat initiatieven ter versterking van de beroepskolom vooral zijn gericht op de programmatische aansluiting en in mindere mate op de aansluiting van de pedagogisch-didactische werkwijzen in het vmbo, mbo en hbo.

Een voorbeelden van een initiatief gericht op *doorlopende leerlingbegeleiding* bij de overgang van leerwerktrajecten naar het mbo is dat in *Zeeuwsch-Vlaanderen*. Het laat zien welke elementen bij doorlopende leerlingbegeleiding zoal een rol kunnen spelen. De leerlingbegeleider van de vmbo-school in de regio heeft gedurende het leerwerktraject intensief contact met het ROC Westerschelde over de begeleiding van individuele leerlingen, ook vóór de intake. Hierdoor hebben de betrokken mentoren op het ROC tijdig een beeld van de leerlingen. In het algemeen is dit beeld volgens de ‘stuwende kracht’ op het ROC “*dat hun rugzakje nog klein is en dat ze zeker in het begin veel aandacht nodig hebben omdat ze aan ‘de grote fabriek’ moeten wennen. Je moet*

de eerste weken heel goed structureren en ze aan de hand houden. Dat zit ook in kleine dingen. We hebben meegemaakt dat leerlingen het open leercentrum niet konden vinden en meteen de school uitliepen. Als je niet oppast, ben je zo kwijt”.

De competenties en zorgbehoeften van lwt-leerlingen worden nu schriftelijk vastgelegd in de vorm van een portfolio dat wordt overgedragen aan het ROC. De lwt-leerlingen zijn gedurende hun vmbo-opleiding al een paar keer op het ROC geweest, en ook hun ouders kunnen in die periode al een gesprek op het ROC aanvragen. Als de leerling eenmaal op het ROC zit, wordt de toeleverende vmbo-school op de hoogte gehouden van de vorderingen. De leerlingen kunnen als dat nodig is, op het mbo nog terugvallen op de leerlingbegeleider van de vmbo-school. Al met is de geïnterviewde ROC-functionaris van mening dat een eenmalig contact tussen vmbo- en ROC-docenten of intakers onvoldoende is om de begeleiding goed op elkaar te laten aansluiten. De aanpak bij ROC Westerschelde is gestart in de opleidingen detailhandel en horeca, maar breidt zich uit naar andere opleidingen, waaronder ook zorg en welzijn.

Doorlopende begeleiding in Zuid-Holland Zuid

Hoe in de regio Zuid-Holland Zuid de overdracht van vmbo naar mbo er aan het eind van het schooljaar 2002/2003 uit zal zien, is op dit moment nog niet goed te voorspellen. Op basis van de gevoerde interviews bestaat de indruk dat het, na het afsluiten van de raamovereenkomst op centraal niveau over de instroom van leerlingen in niveau 2, in dit verband een tijd stil is geweest. Contacten tussen de vmbo-scholen en het ROC over meer concrete afspraken over de overgang van lwt-leerlingen zijn betrekkelijk laat gelegd en lijken eerder het resultaat van individuele initiatieven dan van instellingsbeleid. Mede onder impuls van het AOB Zuid-Nederland is nu in elk geval afgesproken dat een docent/mentor van de vmbo-school bij de intake op het ROC aanwezig is. Ook zijn er plannen om te gaan werken met portfolio's in verband met de 'warme overdracht'.

Diverse informanten van de vmbo-scholen spraken hun zorg uit over het 'lot' van de lwt-leerlingen op het mbo. Zo vragen sommigen zich af of het ROC zich voldoende heeft gerealiseerd wat de komst van lwt-leerlingen betekent. Deze twijfels worden onder meer gevoed door het ontbreken van aanvullende voorwaarden in verband met de doorstroom naar niveau 2.

Bij de zorg- en welzijnsopleidingen van het ROC Da Vinci College wordt uitgegaan van een individueel traject voor elke leerling, ongeacht de gevolgde leerroute in het vmbo. De intake wordt aangegrepen om na te gaan welke (extra) voorzieningen nodig zijn (bijvoorbeeld remedial teaching, faalangstraining). Het budget voor aanvullende zorg is (per leerling) in het mbo echter lager dan in het vmbo, en zeker in vergelijking met het lwoo.

De zorg van informanten uit het vmbo heeft zowel betrekking op de vakinhoudelijke als sociaal-emotionele aspecten van de begeleiding van leerlingen afkomstig uit de leerwerktrajecten. Met spanning wordt afgewacht of het ROC voldoende maatwerk

kan bieden om de leerlingen op het niveau van de helpende te brengen. Daarnaast vragen sommigen zich af de docenten, intakers en andere betrokken functionarissen van het ROC zich voldoende in de doelgroep hebben verdiept om de begeleiding af te stemmen op de lwt-leerling. Daarbij gaat het om aandachtspunten die in het verlengde liggen van het profiel van 'de' lwt-leerling, zoals beschreven in hoofdstuk 2 van dit rapport. Het bieden van structuur, geduld, het begeleiden van de leerling bij het vinden van een plek in 'de grote fabriek' (ROC) en meer in het algemeen: persoonlijke aandacht en het opbouwen van een vertrouwensrelatie met de leerling.

3.4 Slaag- en faalfactoren bij de begeleiding van lwt-leerlingen

Bij wijze van samenvatting worden in deze paragraaf enkele grote lijnen getrokken uit de ervaringen van betrokkenen bij de leerwerktrajecten in de regio Zuid-Holland Zuid. Deze grote lijnen worden puntsgewijs gepresenteerd. De meeste punten verwijzen naar slaag- en faalfactoren, of kansen en bedreigingen, bij de invoering van leerwerktrajecten in het algemeen en de begeleiding van lwt-leerlingen in het bijzonder.

1. In twee opzichten kan de *invoering van leerwerktrajecten* als *een succes* worden beschouwd. Op de eerste plaats *in kwantitatieve zin*: afgezien van enkele uitvallers zullen alle lwt-leerlingen op de vmbo-scholen naar verwachting een vmbo-diploma behalen, en de informanten namens de vmbo-scholen zijn er van overtuigd dat dit voor een deel van hen zonder de komst van leerwerktrajecten niet het geval zou zijn geweest. Verschillende informanten zijn van mening dat in dit opzicht het ‘gat’ dat ontstond door het verdwijnen van vroegere A-opleiding in het vbo, voor een deel van de ‘zwakkere’ leerlingen weer is opgevuld.

In kwalitatieve zin worden de leerwerktrajecten succesvol gevonden, omdat blijkt dat het concept van praktijkgericht leren voor een aantal leerlingen een uitkomst is: zij bloeien op en docenten zien het zelfvertrouwen bij deze leerlingen groeien omdat zij ervaren ‘dat ze iets kunnen’.

2. Als we verder kijken dan het vmbo-diploma, dan moet worden geconstateerd dat het perspectief voor de lwt-leerlingen erg *gevoelig* lijkt voor *schommelingen op de arbeidsmarkt*. De huidige ontwikkelingen op de arbeidsmarkt stemmen niet hoopvol. De vraag naar helpenden – voor veel lwt-leerlingen het beoogde einddoel – neemt her en der al af en de verwachting is dat deze situatie de komende tijd niet zal verbeteren. Dit is voor alle leerlingen in de opleiding voor helpende, maar wellicht in het bijzonder voor leerlingen die afkomstig zijn uit leerwerktrajecten, geen gunstig vooruitzicht. Sommige informanten benadrukken dat men er voor moet waken geen verkeerde verwachtingen te scheppen over de kansen om als helpende werk te vinden.
3. De *determinatie* en selectie van lwt-leerlingen op de vmbo-scholen wordt, niet in de laatste plaats door de opleidingscoördinatoren en praktijkopleiders in de zorginstellingen, beschouwd als een succesfactor. De scholen mikken op de zogenoemde ‘anders kunners – wel willers’ als doelgroep voor de leerwerktrajecten. Het gaat dan om leerlingen die liever, en met een grotere kans op succes, leren in de praktijk dan op school, én die gemotiveerd zijn om (in de praktijk) te leren. Voor de zorginstellingen zijn dit voorwaarden om met lwt-leerlingen – die op zich al een arbeidsintensieve begeleiding vragen – in zee te gaan.

Het succes van de gevolgde determinatieprocedures impliceert dat *leerwerktrajecten niet als dé oplossing voor alle risicoleerlingen* in het vmbo kan worden beschouwd. Niet alle ‘zwakkere’ leerlingen hebben een voorkeur voor leren in de praktijk of presteren op die manier beter. De interviews in scholen en zorginstellingen

gen maken bovendien duidelijk dat niet alle leerlingen ‘geschikt’ zijn om in het kader van leerwerktrajecten stage te volgen, zeker niet in de zorgsector. Als ‘contra-indicatie’ geldt: ongemotiveerde leerlingen en leerlingen met serieuze gedragsproblemen. Wanneer deze leerlingen naar de instellingen worden gestuurd, vrezende de informanten voor een afbreukrisico, voor de leerling zelf en in verband met de relatie tussen de school en de zorginstelling.

4. De gecoördineerde aanpak voorafgaand en tijdens de leerwerktrajecten kan als geslaagd worden beschouwd. Het heeft de betrokken vmbo-scholen naar alle waarschijnlijkheid een voorsprong gegeven boven veel vmbo-scholen die op eigen gelegenheid ‘het wiel hebben moeten uitvinden’. Het organiseren van zogenoemde werkveldbijeenkomsten en de betrokkenheid van de OVDB-consulent bij de werving van leerbedrijven zijn voorbeelden van activiteiten die tot de relatief gunstige uitgangssituatie voor de vmbo-scholen hebben bijgedragen.
5. Bij het afronden van dit rapport waren de lwt-leerlingen die kiezen voor een vervolg in het mbo dicht bij hun overstap naar het ROC. Hoe deze overgang zal verlopen is nog niet te zeggen. De overdracht op individueel leerling-niveau is in het algemeen vrij laat in beeld gekomen. In de vmbo-scholen bestaat er her en der zorg en onzekerheid over de (continuïteit in de) begeleiding in het mbo, in vakinhoudelijke en sociaal-emotionele zin. Met spanning wordt afgewacht in hoeverre de begeleiding in het ROC zal zijn afgestemd op kenmerken van deze nieuwe doelgroep. Van belang daarbij zijn volgens de informanten onder meer: het bieden van structuur, geduld, het begeleiden van de leerling bij het vinden van een plek in de nieuwe, relatief grootschalige onderwijsinstelling en meer in het algemeen: persoonlijke aandacht en het opbouwen van een vertrouwensrelatie met de leerling.

4 De betekenis van mentoring in de begeleiding

Een van de vragen van dit onderzoek is of mentoring een zinvolle bijdrage kan leveren aan de begeleiding van leerlingen in leerwerktrajecten. Dit hoofdstuk is gewijd aan het verschijnsel mentoring. Daarbij beschrijven we eerst wat mentoring inhoudt en wat de belangrijkste kenmerken zijn van de relatie tussen een ‘mentor’ en een ‘mentee’ (paragraaf 4.1). In paragraaf 4.2 wordt aandacht besteed aan de mentorprojecten die al sinds 1995 worden gesubsidieerd door de Provincie Zuid-Holland, en in het bijzonder aan de effecten die hiermee zijn bereikt. Het mentorproject bij ROC Zadkine wordt vaak aangehaald als voorbeeld van een succesvolle aanpak van mentoring. De achtergrond, opzet en resultaten van dit project worden beschreven in paragraaf 4.3. In paragraaf 4.4 zoomen we iets verder in op de factoren die het succes van mentoring bepalen: wat maakt mentoring nu zo bijzonder? We sluiten af met een overzicht van de standpunten van de geïnterviewde vertegenwoordigers van scholen, zorginstellingen en ‘derden’ over mentoring in leerwerktrajecten, en van de argumenten die hierbij worden aangevoerd (paragraaf 4.5).

4.1 Wat is mentoring?

De term *mentor* is afkomstig uit de Griekse mythologie. Vlak voordat Odysseus begon aan zijn beroemde omzwervingen, vroeg hij zijn oude, wijze vriend Mentor om tijdens zijn afwezigheid als gids en vertrouweling te fungeren voor zijn zoon Telemachus. Toen Telemachus jaren later besloot op zoek te gaan naar zijn vader, vermomde de godin Athene zich als Mentor en in die hoedanigheid steunde zij Telemachus tijdens zijn tocht geregeld met haar raadgevingen.

De omschrijving in het Van Dale woordenboek sluit aan bij deze sage: een *mentor* is een “leidsman, raadsman, gids”. Het daarvan afgeleide woord *mentoring* staat niet in de Van Dale. Het is niettemin de afgelopen jaren ook in de Nederlandstalige (vak)literatuur ingeburgerd geraakt. Er is een groot aantal omschrijvingen van mentoring in omloop. Het gemeenschappelijke element in die beschrijvingen komt naar voren in de volgende definitie (Bongers e.a., 2001:)

“Mentoring is een vorm van ondersteuning waarbij een ervaren persoon, de *mentor*, een minder ervaren persoon, de *mentee*, begeleidt”.

Wie de mentor en de mentee zijn, waarop de begeleiding betrekking heeft en hoe deze begeleiding vorm krijgt, is afhankelijk van de situatie waarin mentoring wordt toege-

past. En die situaties kunnen sterk uiteenlopen, want mentoring wordt op vele terreinen, voor verschillende doelgroepen en met verschillende doelstellingen ingezet. Zo zijn er mentorprogramma's in het welzijnswerk, in de gezondheidszorg, het bedrijfsleven en in het onderwijs; er zijn programma's voor nieuwe werknemers, tienermoeders, mensen met HIV of aids, ex-delinquenten, herintredende vrouwen, psychiatrische patiënten, hoogbegaafde leerlingen of potentiële schoolverlaters (Bongers e.a., 2001).

Ook wanneer we ons beperken tot het onderwijs, blijkt dat de begrippen 'mentor' en 'mentoring' in verschillende betekenissen worden gebruikt. Het Van Dale woordenboek geeft als tweede betekenis van mentor: "begeleider, m.n. leraar die een aantal kinderen bij hun studie begeleidt". Inderdaad heeft op de meeste scholen elke leerling een docent als mentor. Toch is de docent meestal niet de mentor waarop wordt gedomd in publicaties over mentorprojecten in het onderwijs. Vaak gaat het juist om vormen van begeleiding die aanvullend zijn op de interactie tussen leerlingen en docenten.

Kenmerkend voor mentoring is dat de mentor en de mentee '*deelgenoten*' zijn (in het Engels: 'peer'). Wat de mentor en de mentee gemeenschappelijk hebben, kan per project sterk uiteenlopen. Er zijn naar verhouding veel mentorprojecten waarbij mentor en mentee beide allochtoon zijn. De gemeenschappelijke achtergrond kan bijvoorbeeld ook betrekking hebben op geslacht, handicap, vakgebied of een combinatie van deze kenmerken. Een voorbeeld van dit laatste is het in 1996 gestarte project 'Technomentoring', waarbij meisjes in technische studierichtingen werden begeleid door vrouwen die in de techniek werkzaam waren.

Hoewel mentor en mentee '*deelgenoten*' zijn, is hun positie niet gelijk. Een mentor heeft meer ervaring. Vaak heeft de mentor de leeftijdsfase, de omstandigheden, de vragen en de problemen van de mentee al doorgemaakt of meegemaakt. Door deze ervaring voor de mentee beschikbaar te stellen, kan de mentor voor de mentee de functie van 'rolmodel' vervullen.

Meijers en Reuling onderscheiden drie vormen van mentoring in het onderwijs (Meijers en Reuling 1998, 2002):

1. *Tutoring* is gericht op cognitieve leerprocessen. Het is gemakkelijk in te roosteren in het reguliere lesprogramma en het speelt zich vaak af in de klas onder toezicht van de leerkracht. Het accent ligt in het oefenen van schoolse vaardigheden. Een voorbeeld is het door Sardes ontwikkelde programma Stap Door!, waarbij leerlingen van groep 7 of 8 van de basisschool twee à drie keer per week samen lezen met leerlingen uit groep 4.
2. *Studentmentoring* kan gericht zijn op zowel cognitieve als sociaal-emotionele vaardigheden. Een studentmentor heeft met betrekking tot problemen die samenhangen met school en jong-zijn meer ervaring dan de mentee en kan op dit gebied

uitgroeien tot een rolmodel. Behalve tot betere schoolprestaties kan studentmentoring tot op zekere hoogte ook leiden tot een meer weloverwogen studiekeuze door de mentee.

3. *Mentoring door volwassenen* richt zich vooral op algemene levensvaardigheden en op het ontwikkelen van een (arbeids)identiteit. Meer dan de studentmentor heeft de volwassen mentor zijn plaats al gevonden in de samenleving, waardoor hij op een breder gebied kan uitgroeien tot een rolmodel. Mentoring door volwassenen kan leiden tot een meer weloverwogen beroepskeuze door de mentee.

Hoewel tutoring dus als een vorm van mentoring kan worden beschouwd, wordt in de literatuur de term ‘mentoring’ vaak gereserveerd voor studentmentoring en mentoring door volwassenen, waarbij het accent ligt op het sociaal-emotionele vlak en de identiteitsontwikkeling.

De mentor-mentee relatie

Om een beeld te schetsen van de *mentor-mentee relatie* in mentorprojecten, laten we een aantal passages zien uit voorlichtingsmateriaal van een tweetal mentorprojecten in het mbo. Het eerste citaat is afkomstig uit een onderzoek naar de effecten van mentorprojecten bij drie ROC's in Amsterdam en de Zaanstreek (Veugelers, 2000). Het tweede citaat is afkomstig van de website van het Friesland College. Het gaat in beide projecten om mentoring door volwassenen.

“Een mentor-mentee relatie geschiedt op basis van gelijkwaardigheid. Je kunt je mentor zien als voorbeeldfiguur en adviseur. Je gaat je mentor, gedurende de loop van de relatie als iemand zien in wie je vertrouwen hebt en met wie je samen wilt gaan werken aan je carrière. Je mentor is iemand die je begeleidt, stimuleert en adviseert

Een mentor is iemand die er alleen voor jou is. Het is een volwassen persoon die ervaringen met je wil delen. Het is iemand die je wegwijs wilt maken, die je aanmoedigt omdat zij/hij weet dat je het kan. We willen zo voorkomen dat je de opleiding verlaat zonder een diploma op zak.

Je mentor is je steun en je vriend. Je moet op haar/hem kunnen terugvallen als dat nodig is

Om je zo goed mogelijk voor te bereiden op het menteeschap krijg je een eendaagse training aangeboden. Ook de mentoren worden getraind. Tijdens de training vindt het eerste matchingsgesprek plaats tussen jou en de mentor die we voor je in gedachten hebben

Een mentor-relatie duurt tenminste een schooljaar

Het is de bedoeling dat je van je mentor allerlei dingen leert waardoor jij beter vooruit kunt gaan. Dit kan te maken hebben met school, werk en/of thuis. Soms ga je met je mentor op zoek naar manieren om op een andere manier om te gaan met de dingen die niet zo lopen zoals jij dat graag zou willen.....”.

“Mentoring is een nieuw wapen in Nederland met als doel het school- en maatschappelijk succes van cursisten te bevorderen en ongebruikte talenten aan te spreken.....

Het mentorprogramma is een buitenschoolse begeleiding die het Friesland College biedt, waarbij mentoren van het bedrijfsleven cursisten onder hun hoede nemen en aanmoedigen in het bereiken van doelen. Het mentorprogramma betekent een extra stimulant voor cursisten om hun beroeps- en levenswensen te realiseren.....

Een mentor heeft de rollen van vertrouwenspersoon, gids, coach, begeleider, onderwijzer en vriend. ... Cursisten worden gekoppeld aan een mentor buiten de school. De mentoren zijn zorgzame volwassenen, die hun plaats in de samenleving hebben verworven en fungeren als rolmodel, wegwijzer, adviseur.

Rolmodellen zijn een sleutelfactor voor succes. Met behulp van de mentorrelatie ziet de cursist dat studie en werk tot de mogelijkheden behoren en raakt gemotiveerd om door te gaan in plaats van op te geven.....”.

Uit de citaten komt een aantal kenmerken naar voren die ook in andere mentorprogramma's – in het bijzonder bij mentoring door volwassenen - terugkeren:

- . de mentor vervult weliswaar een voorbeeldfunctie, maar de mentor-mentee relatie is uitdrukkelijk niet gericht op navolging. De boodschap is niet 'be as I am', maar 'be as you can be'. Dit vergt een persoonlijke en betrekkelijk langdurige relatie tussen mentor en mentee (Veugelers, 2000);
 - . mentoring vindt plaats in een een-op-een relatie; mentor en mentee vormen samen een koppel. Deze matching, de werving van mentoren, de benodigde training van mentor en mentee en de procesbewaking vergen een ondersteunende projectorganisatie;
 - . mentoring is een vorm van buitenschoolse begeleiding: de mentor is afkomstig van buiten de school (vaak het bedrijfsleven) en de mentor en mentee ontmoeten elkaar buiten de school en na schooltijd;
 - . mentorprojecten waarbij volwassenen de rol van mentor vervullen, staan vaak in het teken van het voorkomen van voortijdige schooluitval en een betere aansluiting tussen school en werk. Belangrijk daarbij is het geloof in eigen kunnen: mentoring moet bijdragen aan een positiever zelfbeeld en meer zelfvertrouwen bij de leerling.
- Bij de bespreking van de ervaringen en effecten van mentoring komen we nog op deze kenmerken terug.

4.2 Mentoring in de provincie Zuid-Holland

Vanaf 1995 stimuleert de provincie Zuid-Holland het realiseren van mentorprojecten nadat uit onderzoek was gebleken dat veel, met name allochtone jongeren voortijdig het onderwijs verlieten en dus zonder startkwalificatie de arbeidsmarkt betraden.

De provincie heeft met betrekking tot de mentorprojecten een viertal doelen geformuleerd (Provincie Zuid-Holland, 2002):

- . de preventie van voortijdige schooluitval of uitval uit werkgelegenheidstrajecten;
- . de bevordering van de doorstroming naar vervolgonderwijs of werk;
- . de verbetering van de aansluiting tussen onderwijs en arbeidsmarkt;
- . de verdieping van de motivatie voor school en beroepskeuze.

Daarnaast worden als subdoelstellingen genoemd: het versterken van de sociale en emotionele vaardigheden en het vergroten van de maatschappelijke weerbaarheid.

In 1995 werden drie mentorprojecten gesubsidieerd en ondersteund, in 2000 was dit aantal opgelopen tot 13. Bij vijf projecten gaat het om studentmentoring, bij de overige acht om mentoring door volwassenen. Tussen 1995 en 1997 werden 235 koppelingen tussen een mentor en een mentee gerealiseerd; in de periode 1998-2000 waren er dat 2375. In 80% van de gevallen ging het om een allochtone jongere die aan een mentor werd gekoppeld.

De resultaten van de mentorprojecten zijn twee maal geëvalueerd, in 1998 en in 2001. De resultaten van de meest recente evaluatie kunnen als volgt worden samengevat (Meijers en Reuling, 2002):

- . De vraag naar de effecten van de mentorprojecten is dikwijls moeilijk te beantwoorden. Omdat een voor- en nameting meestal ontbreken, zijn geen harde gegevens voorhanden. Niettemin levert het beschikbare materiaal voldoende aanwijzingen om te concluderen dat mentorprojecten bijdragen aan elk van de vier doelstellingen die de provincie Zuid-Holland heeft geformuleerd. Mentoring draagt bij aan de preventie van voortijdig schooluitval of uitval uit werkgelegenheidstrajecten. Deelname aan een mentorproject bevordert de doorstroming naar vervolgonderwijs en werk. En deelname aan een mentorproject verbetert de aansluiting tussen onderwijs en arbeidsmarkt en verdiept de motivatie van de mentee voor school en beroepskeuze.
- . De positieve effecten van mentorprojecten zijn vooral zichtbaar bij mentoring door volwassenen. Bij mentoring door student-mentoren worden vooral resultaten behaald bij het terugdringen van het voortijdig schoolverlaten; aan de overige drie doelstellingen draagt het in veel mindere mate bij. Dit heeft vooral te maken met de 'levenswijsheid' van de volwassen mentor en diens functie als rolmodel. In de meeste projecten waarbij met studentmentoren wordt gewerkt, wordt van hen ook niet verwacht dat ze zullen uitgroeien tot rolmodel. De meeste studentmentoren zijn volgens de onderzoekers gekozen omdat het vinden van volwassen mentoren een grotere investering vergt van de school.

- . Bij beëindiging van de provinciale subsidie zullen de meeste mentorprojecten als een kaartenhuis in elkaar zakken. Dit komt omdat de mentorprojecten niet zijn ingebed in het reguliere onderwijs. De onderzoekers concluderen: “Provinciale subsidie is slechts zinvol als een school zelf ook en gedurende langere tijd bereid is ‘regulier’ geld te investeren in mentoring als een onderdeel van een meer omvattend systeem van studieloopbaanbegeleiding” (Meijers en Reuling, 2002).

4.3 Mentoring bij het ROC Zadkine

Als voorbeeld van een succesvol mentorproject wordt door verschillende auteurs gewezen op het project bij ROC Zadkine. Omdat dit project mogelijk ook aanknopingspunten kan bieden voor de begeleiding van vmbo-leerlingen, zullen we dit project kort beschrijven aan de hand van literatuur (Meijers en Reuling, 2002, Bongers e.a., 2001) en een interview met de beide projectleiders bij ROC Zadkine.

Het mentorproject bij ROC Zadkine startte in het schooljaar 1998/1999 binnen de opleidingen motorvoertuigentechniek en metaalkunde. Het project is gericht op bol-1 en bol-2 leerlingen. Een groot deel van hen kan worden beschouwd als risicoleerling. Het percentage voortijdig schoolverlaters bedroeg maar liefst 70%. Het mentorproject was er op gericht de voortijdige uitval terug te dringen naar 40%. In samenhang hiermee zijn de volgende meer kwalitatieve doelstellingen geformuleerd:

- . het positief beïnvloeden van het keuzeprocess van de deelnemer, door het bieden van een positief toekomstperspectief door de mentor;
- . het trachten te voorkomen van studiestaakgedrag van risicoleerlingen;
- . het bevorderen van de motivatie tot doorstuderen bij deelnemers met een negatief zelfbeeld door dit zelfbeeld in positieve richting om te buigen;
- . het beter toerusten van deelnemers voor de maatschappij door het verbeteren van sociaal-emotionele vaardigheden, presentatie en reflectievermogen;
- . het verbeteren van de aansluiting tussen onderwijs en arbeidsmarkt, onder meer door het zo veel mogelijk beschikbaar krijgen van arbeidsplaatsen voor schoolverlaters uit de doelgroep.

Het project is in de loop van de tijd uitgebreid naar andere opleidingen binnen ROC Zadkine, waaronder administratie, educatie en gezondheidszorg. In de gezondheidszorg betreft het zorghulp en sinds het schooljaar 2002/2003 ook helpenden in de bol-opleidingen.

Het selecteren en benaderen van mentoren

Bij het benaderen van mentoren mikt men op personen die succesvol zijn in de branche waarvoor de cursisten worden opgeleid. Bij motorvoertuigentechniek ging het om

een directeur van een garage of autobedrijf, of anders een werkplaatschef. In de zorgsector vervult vaak de afdelingsmanager de rol van mentor.

Het bedrijf van de mentor is in het algemeen niet het bedrijf waar de cursist stage loopt. Daar is bewust voor gekozen. Een van de projectleiders hierover: *“Een manager van een stagebedrijf moet rekening houden met de school. De mentor is er echter alleen voor de mentee. De vertrouwensrelatie met de leerling mag niet verstoord worden door andere relaties, zoals die met de school. De mentor staat dus buiten het schoolcircuit”*. Een evaluatie van mentorprojecten bij ROC's in Amsterdam en de Zaanstreek leidt tot dezelfde conclusie: juist het feit dat de mentoren relatief zelfstandig ten opzichte van school, thuis, en vriendenclub functioneren blijkt voor mentees belangrijk te zijn (Veugelers, 2000).

Het benaderen van mentoren verliep aanvankelijk moeizaam. Op een schriftelijke mailing onder alle garages en autobedrijven kwam hoegenaamd geen respons. Ook een telefonische ronde langs de bedrijven, in aansluiting op de brief, leverde niets op: men kwam meestal niet verder dan de receptioniste of secretaresse. Daarop is besloten om een *overvalmethode* toe te passen: de projectleiders gingen, zonder afspraak vooraf, zelf naar de bedrijven en vroegen om een gesprek met de directeur. Dit bleek zeer arbeidsintensief maar ook uitermate succesvol. Veruit de meeste bezochte bedrijven leverden een mentor op het niveau van een werkplaatschef of hoger. De meeste mentoren nemen deel aan het project vanuit een gevoel van maatschappelijke verantwoordelijkheid. Bij anderen speelt de 'kweekvijver' gedachte een rol, zeker in tijden van schaarste op de arbeidsmarkt. Vanwege deze verschillen in motieven benaderen de projectleiders de bedrijven gezamenlijk. *“Als het argument van een win-win situatie niet aanslaat, kan de ander appelleren aan de sociale of maatschappelijke verantwoordelijkheid, of andersom”*.

Het matchen van mentoren en mentees

Als de gesprekken positief verlopen, wordt ook alvast informatie verzameld over de mentor. Deze informatie wordt gebruikt bij de *matching* van mentor en mentee. Deze matching verloopt als volgt (overgenomen uit Meijers en Reuling, 2002):

De op schrift gestelde gegevens over mentoren en mentees worden door de projectleiders bekeken en vergeleken. Op basis daarvan wordt een voorstel voor een koppel gemaakt. Vervolgens vindt de eerste kennismaking tussen mentor en mentee plaats op het bedrijf van de mentor in aanwezigheid van de projectleider(s). Om deze eerste kennismaking al een formeel tintje te geven, krijgen zowel de mentor als de mentee een symbolisch cadeau. De tweede kennismaking tussen mentor en mentee vindt plaats op de school. De mentee krijgt hierbij de rol van gastheer/gastvrouw. Wanneer deze tweede ontmoeting goed verloopt, wordt de matching afgesloten met een overeenkomst die zowel mentor als mentee ondertekenen. In deze overeenkomst staan duidelijk vermeld de afspraken die voor beide partijen gelden tijdens de duur van het

mentorproject. Zowel de mentor als de mentee krijgen een bloemetje om de start van het project te markeren. In de overeenkomst is een proeftijd van één maand afgesproken. De projectleider(s) hebben zo vaak als nodig contact met de mentor en de mentee om te weten of de matching goed is verlopen.

De mentoren worden getraind in het begeleiden van de mentee. Zij ontvangen een reader die in het algemeen goed gelezen wordt. Daarnaast worden per schooljaar twee bijeenkomsten georganiseerd. De mentoren worden ook regelmatig door de projectleiders bezocht om te horen hoe het proces verloopt.

Resultaten van het project

Het mentorproject is tot nu toe erg succesvol. De uitval onder de mentees is in de drie schooljaren steeds omstreeks de 5%. Dit is een aanmerkelijk grotere reductie dan men zich tot doel had gesteld (namelijk van 70% naar 40% voortijdig schoolverlaters). In de motorvoertuigentechniek komt daar nog bij dat de betrokken leerlingen – als zij het menteejaar doorstaan – een baangarantie krijgen.

De opbrengsten van het project zijn echter niet alleen in cijfers uit te drukken. In de volgende paragraaf komt aan bod wat in kwalitatieve zin de opbrengsten zijn, en wat als kritische succesfactoren kunnen worden beschouwd.

Bij het ROC Zadkine – en dit geldt ook voor de overige mentorprojecten die in 2001 zijn geëvalueerd – is het mentorproject niet ingebed in bestaande onderwijsstructuren. Oorzaak daarvan is dat er binnen het ROC geen sprake is van een dialoog tussen het College van Bestuur, het middenmanagement en docenten over mentoring.

4.4 De meerwaarde van mentoring

Het voorbeeld van ROC Zadkine laat zien dat mentoring, als aan bepaalde condities wordt voldaan, er toe kan bijdragen dat minder leerlingen voortijdig de school verlaten. Uit de literatuur – met name onderzoek waarin mentoren en mentees zelf aan het woord kwamen - en op basis het interview bij ROC Zadkine is wat concreter aan te geven wat de toegevoegde waarde van mentoring is.

Meijers en Reuling hebben diepte-interviews gehouden met tien succesvolle mentormentee koppels, afkomstig uit verschillende mentorprojecten in de provincie. De mentoren en mentees is onder meer gevraagd wat zij belangrijk vinden in de mentormentee relatie. De meerwaarde en de kenmerken van deze relatie kunnen als volgt worden samengevat:

1. Alle mentees vinden het van belang dat de *mentor ervaring heeft op het gebied waar de mentee vragen heeft*. Dat hoeft niet per se het studie- of vakgebied te zijn waarvoor de mentee zich interesseert. Sector, branche of vroegere studie- of werkervaring is toereikend. Het belang van ervaring op een terrein dat verwant is aan de

vragen of interesses van de mentee wordt bevestigd in een evaluatie van mentorprojecten in Amsterdam/Zaanstreek. In deze projecten waren de mentoren in het algemeen afkomstig uit niet-verwante sectoren of beroepsgroepen, wat achteraf als een gemis werd beschouwd (Veugelers, 2000).

2. Mentees vinden het van belang dat *de mentor 'de weg weet'*. Daarbij gaat het om praktische zaken die bijvoorbeeld te maken hebben met verzekeringen, huisvesting, zoeken en vinden van werk, onderwijs etc.. Vooral vluchtelingen en allochtonen die niet goed thuis zijn in de Nederlandse samenleving vinden dit belangrijk. De mentor hoeft niet alle vragen te kunnen beantwoorden, maar kan de mentor op weg helpen door bijvoorbeeld aan te geven welke instantie de mentee voor een bepaald probleem moet benaderen.
3. Behalve in cognitieve zin, is 'de weg weten' vooral ook in meer sociaal-emotioneel opzicht van belang. "Het gaat er niet alleen om wie je wat vraagt, maar ook hoe. Wanneer heb je een grote mond (en mag je dat hebben?) en wanneer ben je juist 'assertief'? Wanneer kun je op je rechten staan? Moet je zakelijk zijn of mag je ook laten zien dat iets je heel erg raakt? Dat zijn vragen, waarmee mentees zich tot hun mentor richten. Zij menen ook dat je deze vragen alleen aan de mentor kunt vragen. Allereerst omdat het, naar hun mening, gênant is als je dat bijvoorbeeld aan een docent vraagt (die er vaak vanzelfsprekend van uit gaat dat je dat soort dingen weet). In tweede plaats omdat je je mentor kunt vertrouwen: die zal eerlijk antwoorden en je helpen, desnoods door dergelijke situaties te oefenen. *Hier zijn we dus bij de kern van de relatie: vertrouwen*" (Meijers en Reuling, 2002).
4. Een ander wezenlijk kenmerk van de mentor-mentee relatie is het *wederzijdse respect* en de ruimte die mentees krijgen om zichzelf te kunnen zijn. Een uitspraak van een mentor: "*Het belangrijkste is: respectvol zijn. Elkaar in je waarde laten. Ik zal hem nooit forceren, nee, daar schieten we niks mee op. Je moet natuurlijk ook jezelf durven laten zien, je eigen fouten, je eigen kwetsbaarheid durven inbrengen in de relatie. Maar zonder jezelf op te dringen natuurlijk, dat kan absoluut niet. Respect, vertrouwen, daar gaat het om*" (in: Meijers en Reuling, 2002).
5. De mentor geeft *geen kant en klare oplossingen* voor problemen, maar bespreekt het probleem met de mentee en stimuleert hem of haar om oplossingen te bedenken. In deze gesprekken brengt de mentor zijn *persoonlijke ervaringen* in. Hierdoor ziet de mentee dat de mentor deze problemen ook heeft gekend en heeft weten op te lossen op een succesvolle manier. Behalve dat de mentee hiervan kan leren (in cognitieve zin) ervaart hij ook (in emotionele zin) dat een ander bereid is zich kwetsbaar op te stellen en iets persoonlijks met hem wil delen (zie het hierboven aangehaalde citaat). Dit maakt vaak diepe indruk en draagt er toe bij dat de mentee bereid is zich echt in te zetten.
6. Van fundamentele betekenis is dat mentees ervaren dat er *iemand is die voor je klaarstaat en waar je op terug kunt vallen*. Daarbij speelt een rol dat de mentor - in tegenstelling tot een docent of professionele hulpverlener - een vrijwilliger is, die

echt voor de mentee kiest en tijd voor hem vrij maakt. Daar hebben de mentees respect voor. Het draagt er toe bij dat de mentee eerder bereid is naar een mentor te luisteren. “Als hij me op mijn donder geeft, pik ik dat, ja natuurlijk”.

Hoe belangrijk de ervaring ‘dat er iemand voor jou is’ voor de mentees is, blijkt uit de volgende anekdote van één van de projectleiders van ROC Zadkine: *“In een klas was aangekondigd dat leerlingen een mentor konden krijgen. Door ziekte van een docent moest dit echter worden uitgesteld. We zagen in die klas dat de uitval lager was dan in klassen waar mentoring niet aan de orde was. Alleen al het vooruitzicht dat er een mentor zou komen, zorgde er voor dat minder leerlingen uitvielen”*.

Het einddoel dichterbij

De kenmerken van de mentor – met name het gegeven dat de mentor in het branche of beroep vaak met vallen en opstaan een succesvolle positie heeft weten te verwerven – en de kenmerken van de mentor/mentee relatie – vertrouwen, respect, delen van persoonlijke ervaringen, het besef dat je op de mentor kunt terugvallen – dragen er toe bij dat het *zelfvertrouwen* van de mentees toeneemt. Het volgende citaat van een mentee illustreert dit: *“In het begin dacht ik: waarom doet die man dat? Waarom maakt hij tijd voor mij vrij? Toen ik hem beter kende, heb ik dat gevraagd. Weet je nog wat je zei? (wendt zich tot mentor). Dat je me de moeite waard vond. Toen dacht ik nog: belachelijk man (mentor lacht). En nou denk ik: ik kan er aardig mee door”* (uit: Meijers en Reuling, 2002). Volgens de projectleiders is dit een van de sleutels tot het succes. *“Veel leerlingen in de bol-1 en bol-2 opleidingen hebben een negatief zelfbeeld. Ze hebben vaak een problematisch schoolverleden en hebben er weinig vertrouwen in dat ze een diploma halen en werk vinden. Mentoring brengt het einddoel dichterbij, het maakt de tunnel minder lang”*.

4.5 Opvattingen over mentoring in het vmbo

Mentoring kan dus meerwaarde hebben in het mbo, maar geldt ook voor vmbo-leerlingen, in het bijzonder leerlingen in leerwerktrajecten? Deze vraag is voorgelegd aan de informanten die in het kader van dit onderzoek zijn geïnterviewd. Veel gesprekspartners vonden het moeilijk om zich een mening te vormen over de potentiële meerwaarde van mentoring voor lwt-leerlingen. Daarvoor zijn verschillende redenen. Op de eerste plaats was het mentorconcept, in de betekenis van ‘buitenschoolse’ mentoring door volwassenen, bij vrijwel alle informanten onbekend. Zij associëren het begrip mentor in eerste instantie met de school, met de docent die tevens voor een aantal leerlingen mentor is. De informanten werden tijdens het interview voor het eerst geconfronteerd met dit ‘nieuwe’ mentorconcept, met de achterliggende doelstellingen en ‘filosofie’, en met mogelijke manieren om een mentorproject vorm te geven. Dit maakte het niet eenvoudig om snel te reflecteren over de meerwaarde van mentoring voor lwt-leerlingen. Voor drie vertegenwoordigers van vmbo-scholen geldt

deze ‘handicap’ in mindere mate, omdat zij in de loop van het project twee keer – ook over hun visie op mentoring – zijn ondervraagd.

Op de tweede plaats zijn ook de leerwerktrajecten nieuw. Zowel in de scholen als in de zorginstellingen werd met spanning afgewacht hoe de eerste lichterleerlingen het er in de praktijk van af zou brengen. Vertegenwoordigers van scholen en zorginstellingen hadden nog maar onlangs hun eigen begeleidingsstructuur en –activiteiten opgezet, en gedachten over aanvullende buitenschoolse mentoring stonden in deze startperiode voor de meesten ver van hen af. Voor enkele informanten buiten de vmbo-scholen die wel ervaring of kennis hadden van mentoring, bemoeilijkt onbekendheid met de doelgroep lwt-leerlingen naar eigen zeggen een gefundeerd oordeel. Ondanks deze belemmeringen zijn uit de interviews verschillende gezichtspunten en argumenten naar voren komen die voor het beantwoorden van de vraag naar de meerwaarde en de vormgeving van mentoring voor lwt-leerlingen – in hoofdstuk 5 – van belang zijn.

Voordat we die argumenten presenteren, geven we per informantcategorie een kort overzicht van de directe antwoorden op de vraag: heeft mentoring meerwaarde voor leerlingen in leerwerktrajecten?

De *vertegenwoordigers van de zorginstellingen* (opleidingscoördinatoren en praktijkopleiders) zijn in het algemeen van mening dat de begeleiding in hun instelling afdoende is en zien geen duidelijke functie van aanvullende mentoring door personen buiten de eigen instelling en de school. Ongeveer de helft van de praktijkopleiders en opleidingscoördinatoren beschouwt zichzelf als de meest aangewezen persoon om een vertrouwensrelatie met de leerling aan te gaan. Zij hebben regelmatig en vrij frequent (soms een keer per week) contact met de leerling, kunnen zorgen voor continuïteit in de begeleiding bij wisseling van werkbegeleider en ervaren geen drempels bij leerlingen om problemen ter sprake te brengen. De andere helft van de praktijkopleiders en opleidingscoördinatoren vindt dat de werkbegeleider een mentorrol vervult of daarvoor als eerste in aanmerking komt. Zij verwijzen daarbij vooral naar de werkbegeleider als ‘moederfiguur’.

Bij de *vertegenwoordigers van de vmbo-scholen*, die twee maal zijn geïnterviewd, viel in de loop van het project een zekere verschuiving in standpunt waar te nemen. Bij aanvang van het schooljaar overheerste de scepsis of kon men zich geen goede voorstelling maken van een toegevoegde waarde van mentoring. Tijdens de tweede gespreksronde stond men positiever tegenover de gedachte van aanvullende mentoring. Hierbij kan een rol spelen dat de informanten inmiddels gelegenheid hadden gehad om zich een beeld te vormen van de gedachte en mogelijke betekenis van mentoring. Daarnaast speelt vermoedelijk mee dat tijdens de tweede gespreksronde het einde van het schooljaar in zicht kwam en er sprake was van enige zorg over ‘hoe het daarna met de leerling verder moet’. Hierover meer in de onderstaande beschrijving van de argumenten. Daarin komen ook de (deels praktische) bezwaren aan de orde die bij de vertegenwoordigers van de vmbo-scholen nog steeds bestaan.

Argumenten

Naast de standpunten 'sec' is voor dit onderzoek de onderliggende argumentatie van minstens even groot belang. We onderscheiden argumenten 'voor' en 'tegen' mentoring als aanvullend instrument in de begeleiding van leerlingen in leerwerktrajecten. In sommige gevallen zijn de 'voors' en 'tegens' afkomstig van dezelfde persoon.

De volgende *argumenten* zijn aangevoerd *die wijzen op een (potentiële) meerwaarde van mentoring voor lwt-leerlingen*:

- . De doelgroep leerlingen in leerwerktrajecten is in een aantal opzichten vergelijkbaar met de ‘risicoleerlingen’ in de bol-1 en bol-2 opleidingen van het mbo. Dit geldt bijvoorbeeld, zo wordt gesteld, voor het niveau van de leerlingen. De vooropleiding van veel bol-1 en bol-2 leerlingen is vergelijkbaar met het leerwegondersteunend onderwijs waaruit momenteel de meeste lwt-leerlingen afkomstig zijn. Ook worden de lwt-leerlingen beschouwd als kwetsbaar en kan mentoring meehelpen het zelfvertrouwen van deze leerlingen te vergroten.
In de vorige paragraaf is beschreven dat mentoring het einddoel van leerlingen (diploma, werk) dichterbij kan brengen, het kan ‘de tunnel minder lang maken’. Als een variant op deze analogie merkt een vertegenwoordiger van een vmbo-school op: *“In een tunnel zit bijna altijd een bocht, waardoor je het licht aan de andere kant niet kunt zien. Zo’n vertrouwensfiguur op de achtergrond kan er voor zorgen het einde van de tunnel beter in zicht komt”*.
- . Verschillende gesprekspartners zien de meerwaarde van mentoring voor lwt-leerlingen (mede) in het perspectief van de *overgang van het vmbo naar het mbo*. In het vmbo is sprake van een relatief overzichtelijke en beschermde omgeving, in het mbo is het in het algemeen wat grootschaliger en anoniemer. Er wordt op gewezen dat het budget voor ‘zorg’ (per leerling) lager ligt dan in het vmbo, en zeker in vergelijking met het lwoo. Veel leerlingen zullen naar verwachting terecht komen in de beroepsopleidende leerweg, waardoor zij waarschijnlijk minder praktijkgericht kunnen leren dan in het leerwerktraject. Gevoegd bij andere mogelijke veranderingen die gepaard gaan met de overgang naar het mbo – andere klasgenoten, school verder van huis, etc. – is er volgens sommige informanten reden om de overgang naar het mbo te beschouwen als een kwetsbare periode voor kwetsbare leerlingen. Een mentor zou kunnen helpen deze periode te overbruggen, en te stimuleren dat de leerling zijn plek vindt in het ROC. Het mooiste zou dan zijn als deze mentor ook in het mbo aan de dezelfde leerling zou zijn gekoppeld.

De volgende *twijfels en bedenkingen in verband met mentoring van lwt-leerlingen* zijn aangevoerd:

- . Leerlingen in leerwerktrajecten zijn *niet in alle opzichten vergelijkbaar* met risicoleerlingen in het mbo. Ze zijn jonger, hebben vaak nog niet duidelijk gekozen voor een beroep. Nagegaan zou moeten worden in hoeverre bij hen, zoals bij veel bol-leerlingen, sprake is van een problematische schoolloopbaan en (mede daardoor) van een negatief zelfbeeld. Want in de ‘correctie’ van dit zelfbeeld ligt voor een groot deel de kracht van mentoring.
- . Een ander verschilpunt is *leerlingen in het vmbo leerplichtig* zijn. De aard van de problematiek ligt er meer in schoolverzuim dan in voortijdig schoolverlaten (althans niet in die omvang als bij bol-1 en bol-2). Andere informanten wijzen er op

dat dit beeld verandert vanuit het perspectief van doorlopende leerlijnen. Een goede begeleiding kan er mogelijk toe bijdragen dat lwt-leerlingen een diploma halen en/of minder snel uitvallen in het mbo.

- . Op de vmbo-school zijn er al veel begeleidingsvoorzieningen. Naast de mentoruren/reflectie-uren zijn er (per school in aard en omvang wisselende) aanvullende voorzieningen zoals schoolmaatschappelijk werk en conflictbemiddelaars en/of korte lijnen met voorzieningen in de gemeente of regio. Sommige informanten betwijfelen of buitenschoolse mentoring hier iets wezenlijks aan toevoegt.
- . Het streven is er op gericht dat zo min mogelijk personen zich met de lwt-leerlingen 'bemoeien'; een buitenschoolse mentor erbij maakt het voor deze leerlingen extra ingewikkeld of verwarrend.
- . Het organiseren en uitvoeren van een mentoringproject in het vmbo kost veel tijd en geld.

Een aantal informanten heeft zich ook uitgesproken over de vraag wie in aanmerking zou kunnen komen voor mentor van een lwt-leerling, welk rolmodel het meest van waarde is voor deze leerling. In het algemeen is de opvatting dat het bij voorkeur iemand zou moeten zijn die 'de moeizame weg' van de mentee al heeft afgelegd. De gedachten lijken daarbij niet zozeer uit te gaan naar een directeur of manager, maar naar iemand die dichterbij het 'einddoel' van de lwt-leerling staat en een minder hoge positie in de organisatie bekleedt.

5 Een mentor voor de loopbaan

Terugkijkend op de ervaringen die zijn opgedaan in het eerste jaar van de leerwerktrajecten lijken de positieve aspecten te overheersen: bovenal heeft een groep leerlingen, die de aansluiting met het onderwijs dreigde te verliezen, weer plezier gevonden in het leren. Zowel voor de vmbo-scholen als voor de leerbedrijven zijn de langdurige stages voor deze leerlingen nieuw. Hoewel er veel tijd is gestoken in de voorbereiding moeten toch ook scholen en instellingen *in de praktijk* leren hoe de leerwerktrajecten het beste vormgegeven kunnen worden. Als het gaat om de begeleiding van de leerlingen grijpen scholen en leerbedrijven terug op de voor hen bekende praktijk. Scholen werken met stagedocenten en de zorginstellingen hanteren het begeleidingsmodel dat zij kennen voor de mbo-stages.

In dit laatste hoofdstuk evalueren we de bestaande praktijk van begeleiding voor de lwt-leerlingen. We kijken naar de sterke en zwakke punten en plaatsen de begeleiding in een ander perspectief, namelijk dat van de competentie-ontwikkeling en loopbaan van de individuele leerling. Dat andere perspectief biedt aanknopingspunten voor het introduceren van een specifieke mentor-rol, als aanvulling op de bestaande begeleiding.

In paragraaf 5.1 kijken we naar de verschillende functies van begeleiding, in het algemeen en toegespitst op de leerwerktrajecten. Vervolgens wordt in paragraaf 5.2 een analyse gegeven van de bestaande begeleidingspraktijk.

Paragraaf 5.3 introduceert het loopbaanperspectief in de begeleiding en gaat in op de consequenties van dat perspectief. Aansluitend wordt in paragraaf 5.4 het model geschetst van een aanvullende mentoring voor lwt-leerlingen.

Paragraaf 5.5 tenslotte vat de belangrijkste conclusies en aanbevelingen samen.

5.1 Functies van begeleiding

Zoals in de voorgaande hoofdstukken is besproken, richt de begeleiding van leerlingen die stagelopen zich op verschillende facetten. De begeleiding dient ertoe om het primaire proces van het *leren* te ondersteunen. De leerling leert zowel op school in de lessen, als op de werkplek tijdens de stage. In beide gevallen is de begeleiding deels onderdeel van het primaire proces en deels een extra, toegevoegde activiteit. Zo heeft de docent die les geeft een natuurlijke taak in de begeleiding van het leerproces van de leerling in zijn groep. De werkbegeleider in het leerbedrijf begeleidt de leerling

letterlijk *werkende weg*. Daarnaast is er altijd een extra vorm van begeleiding aanwezig, die meer of minder los staat van het primaire leerproces. In de school wordt ruimte vrijgemaakt voor individuele of groepsgesprekken over de stage en is er een stagedocent, mentor of leerlingbegeleider die individueel gesprekken voert. In het leerbedrijf is de praktijkopleider (of opleidingscoördinator) aanwezig om met de leerling over de voorgang te praten.

De verwevenheid tussen beide vormen van begeleiding is vanzelfsprekend groot. Niet zelden zijn beide vormen verenigd in één persoon: de vakdocent is tevens stagedocent.

De vraag of de begeleiding van lwt-leerlingen specifieke eisen stelt, kan – gezien het onderzoek – zonder meer bevestigend worden beantwoord. De leerlingen die nu zijn gestart in de leerwerktrajecten zijn te typeren als ‘anders kunners – wel willers’. Zij zijn in principe gemotiveerd en ‘leerbaar’, maar hebben daarnaast specifieke behoeften als het gaat om persoonlijke begeleiding, structuur, veiligheid en ondersteuning (vgl. par. 2.1). De citaten van de leerlingen maken treffend duidelijk hoe zij heel open en onbevangen, maar ook kwetsbaar staan tegenover de situaties die ze in het werk aantreffen.

De eisen die de begeleiding van leerlingen in de leerwerktrajecten stelt, hangen samen met de determinatie (ofwel de selectie) van de leerlingen. Instroom van andere typen leerlingen, bijvoorbeeld minder gemotiveerde leerlingen, of juist de ‘betere’ leerlingen, zal de aard van de gewenste begeleiding beïnvloeden.

De begeleiding richt zich op zes belangrijke domeinen:

1) *Cognitieve ontwikkeling*

Hoewel de lwt-leerlingen te maken hebben met een sterk ingeperkt vakkenpakket, moeten zij zich zowel in de algemene als beroepsvakken kennis en vaardigheden eigen maken. Kenmerkend voor de leerwerktrajecten is dat een aanzienlijk deel van die kennis en vaardigheden in de stagepraktijk moet worden opgedaan. De begeleiding moet er daarom specifiek op zijn gericht om de verbinding te leggen tussen de ervaringen in de werkpraktijk en de lesstof op school.

2) *Persoonsontwikkeling*

De leerlingen bevinden zich qua leeftijd en ontwikkeling in de turbulente fase van de pubertijd. Ook los van het buitenschools leren brengt dat behoefte aan begeleiding met zich mee. Sociaal-emotionele ontwikkeling en de groei ‘als persoon’ staan daarbij centraal. Het werk tijdens de stage – en helemaal in zorginstellingen – stelt extra eisen. Houding en sociale vaardigheden zijn belangrijk, evenals het vermogen om met moeilijke en belastende situaties om te gaan. In de begeleiding moet, op school en op de stageplek, voor dit soort aspecten aandacht zijn.

3) *Arbeids- en beroepsoriëntatie*

De stages in het vmbo hebben tot doel om de leerling kennis te laten maken met de wereld van het werk en vervolgens om de leerling zich te laten oriënteren op arbeidssectoren (of branches) en beroepen. De leerwerktrajecten lijken daarin nog een stap verder te gaan: in feite gaat het om *beroepsvoorbereidende* stages. De lwt-leerlingen worden immers doorgeleid naar het mbo, waar zij in een verwante opleiding instromen. Meer dan in het vmbo gebruikelijk zet het leerwerktraject de leerling al op een vast spoor in de beroepskolom. In de begeleiding moet daarmee specifiek rekening worden gehouden. Zorginstellingen zijn doorgaans gewend *beroepskwalificerende* stages aan te bieden voor mbo-studenten. De stap naar beroepsvoorbereidende stages is in zorginstellingen niet zo groot; het is vooral van belang dat het verwachtingspatroon bij begeleiders, collega's en bewoners goed is afgestemd op het doel van de stage en kenmerken van de nieuwe doelgroep. Vmbo-scholen echter zijn minder vertrouwd met dit soort stages.

4) *Motivatie*

De motivatie, of liever gezegd de *motiveerbaarheid*, van leerlingen is een sleutelfactor in het welslagen van het leerwerktraject. Voor de leerbedrijven is motivatie een voorwaarde om met de lwt-leerlingen in zee te gaan. Overbodig om te zeggen dat juist op dit punt de begeleiding een cruciale rol speelt. De lwt-leerlingen staan open voor nieuwe ervaringen, maar kunnen – zo zagen we – ook moeilijk omgaan met kritiek. De begeleiding zoekt de balans tussen het bijsturen van de leerling en het behouden van de motivatie.

5) *Veiligheid*

De al eerder genoemde citaten van de leerlingen in het onderzoek laten heel indringend ook hun kwetsbaarheid zien. Juist in de Verzorging krijgen leerlingen te maken met emotioneel belastende situaties. Dat is in beginsel niet verkeerd: voor de ontwikkeling van de leerling kan het waardevolle ervaringen opleveren. Maar dan is een goede begeleiding wel een absolute voorwaarde. De veiligheid van een vertrouwensband tussen leerling en begeleider is een noodzaak.

6) *Organisatie*

Als laatste aspect kan de hele praktische organisatie genoemd worden die een stage met zich meebrengt. Leerlingen krijgen te maken met stageopdrachten, logboek, afspraken maken, roosterkwesies enzovoort. Steun bij dit soort vragen is eveneens een belangrijk onderdeel van de begeleiding.

Begeleiding is in de eerste plaats bedoeld om de leerling te helpen. Hij of zij krijgt hulp om taken uit te voeren, problemen op te lossen of om door te zetten in moeilijke situaties. Door middel van reflectie kan de leerling leren van ervaringen en zich verder ontwikkelen. Reflectie is één van de belangrijkste instrumenten in de begeleiding. Toch is het goed om hier ook te wijzen op een zeker spanningsveld in de begeleiding van leerlingen. Voor de school – en in mindere mate ook voor het leerbedrijf – heeft de begeleiding niet alleen een *ondersteunende*, maar ook een *beoordelende* taak.

Degene die de leerling ondersteunt en als vertrouwenspersoon optreedt, is tegelijkertijd ook degene die over de leerling een oordeel moet vellen als het gaat om de studievoortgang. Daarin ligt een zeker rolconflict besloten. Iedereen die zelf stagiaires heeft begeleid, weet hoe lastig het is wanneer een stage dreigt mis te lopen. Het rolconflict doet zich dan scherp gelden.

Nu zijn leerlingen natuurlijk gewend om om te gaan met die twee rollen van de docent. De vraag is echter of in het geval van enerzijds een relatief kwetsbare doelgroep en anderzijds een langduriger verblijf buiten de vertrouwde schoolomgeving, het voor de lwt-leerlingen nog altijd overzichtelijk blijft. De vraag is ook of een begeleidingsrelatie, gebaseerd op vertrouwen en zónder beoordelende elementen, met een begeleider buiten school of leerbedrijf een waardevolle aanvulling kan zijn. In de volgende paragraaf gaan we nader in op deze vragen.

5.2 De bestaande begeleidingspraktijk

Kijkend naar de ervaringen van de scholen en zorginstellingen in het onderzoek, kunnen we stellen dat men in het algemeen tevreden is over de wijze waarop de lwt-leerlingen worden begeleid. De hiervoor genoemde zes domeinen van de begeleiding zijn alle gedekt. De begeleidingstaken zijn gespreid over verschillende personen (functionarissen) in de school en in het leerbedrijf. Meestal meerdere werkbegeleiders, de opleidingscoördinator of praktijkopleider, meerdere docenten en de stagedocent of –coördinator hebben allemaal een deel van de taken op elk van de zes begeleidingsdomeinen.

De bestaande begeleidingspraktijk is niet perse het gevolg van bewuste keuzes. Voor een belangrijk deel is de spreiding van begeleidingstaken over meerdere personen noodgedwongen. Zo blijkt het voor instellingen haast onmogelijk om één vaste werkbegeleider aan te stellen gezien de vereiste variatie in de stageactiviteiten en gezien het feit dat veel medewerkers in de zorg parttime werken.

De taakverdeling sluit aan bij de vertrouwde manier van werken in de zorginstellingen en in de school. Leerbedrijven volgen in grote lijnen het begeleidingsmodel dat zijn gewend zijn voor mbo-stagiaires te gebruiken. Scholen bouwen de bestaande stades verder uit. Deze aanpak lijkt naar tevredenheid te werken. Betrokkenen zijn vooralsnog redelijk positief.

De taakverdeling en de inpassing in de bekende manier van werken beperkt de belasting voor de school en vooral voor het leerbedrijf.

Een zwaarwegend voordeel van deze manier van werken is de stevige inbedding van de begeleiding in de met name de leerbedrijven. Eén van de kritiekpunten op de mentorprojecten zoals die in de provincie Zuid-Holland zijn opgezet was juist het

gebrek aan inbedding. Als de begeleiding niet is verankerd in de manier van werken en opleiden in het leerbedrijf en niet is geworteld in het onderwijs, dan is de kans op mislukken aanzienlijk groter.

De conclusie lijkt dan ook gerechtvaardigd dat de leerling het meest gediend is met een begeleidingsmodel dat zoveel mogelijk aansluit bij de bestaande structuur van stagebegeleiding in de leerbedrijven. Dat geldt eens te meer in de zorgsector, die een lange traditie kent van het zelf opleiden van personeel (denk aan de in-service- en leerlingwezenopleidingen).

De gekozen begeleidingsaanpak kent ook nadelen en beperkingen. De eerste heeft betrekking op de *vertrouwensrelatie* die voor de lwt-leerlingen van groot belang wordt geacht. Er zijn verschillende functionarissen die bij de begeleiding van lwt-leerlingen zijn betrokken, maar de mogelijkheden om een vertrouwensrelatie op te bouwen worden vaak beperkt door de omstandigheden of door de rol van de begeleider bij de studievoortgang. Er is al op gewezen dat de lwt-leerling in de meeste zorginstellingen te maken heeft met meerdere *werkbegeleiders*. Dit wordt in het algemeen als een niet ideale situatie beschouwd in verband met het creëren van veiligheid in de relatie tussen begeleider en leerling. In de onderzochte zorginstellingen speelt de *praktijkopleider of opleidingscoördinator* een belangrijke rol op de achtergrond, een rol die soms trekken heeft van een vertrouwenspersoon. Deze opleidingsfunctionarissen toonden een grote betrokkenheid bij de leerwerktrajecten en hadden intensief en frequent contact met de lwt-leerling. Gelet op de mogelijke ‘zelfselectie’ bij de werving van deze zorginstellingen is het de vraag is of dit in andere zorginstellingen in dezelfde mate het geval zal zijn. Dit geldt zeker wanneer het aantal lwt-leerlingen per zorginstelling zal gaan toenemen. Afgezien van deze praktische beperkingen is de betrokkenheid bij de studievoortgang een mogelijk beperkende factor bij het creëren van een sfeer van veiligheid en vertrouwen. Dat laatste geldt ook voor de functionarissen die op de vmbo-scholen bij de begeleiding van lwt-leerlingen zijn betrokken: *docenten, mentoren en leerlingbegeleiders*. In het algemeen kan worden gesteld dat de mogelijkheid om een vertrouwensrelatie op te bouwen sterk afhankelijk is van de begeleider als persoon, van de vraag of het ‘klikt’ tussen begeleider en leerling, en van de communicatie tussen de verschillende begeleiders onderling.

Een tweede beperking van de bestaande begeleidingsaanpak is van meer fundamentele aard. De organisatie van de begeleiding is geënt op de organisatie van de school en van het leerbedrijf. Dat is, zoals gezegd, een goed principe – *althans voor zo lang de school en het leerbedrijf bij de loopbaan van de leerling betrokken zijn*.

5.3 Het loopbaanperspectief in de begeleiding

Vanuit het perspectief van de school of het leerbedrijf zijn de leerlingen of stagiaires *passanten*. Zij komen en gaan. Telkens nieuwe lichten leerlingen maken gebruik van de bestaande structuren voor onderwijs, stage en begeleiding. Wanneer we echter het perspectief kantelen en de optiek van de leerling toepassen ziet het beeld er anders uit. In de loopbaan van een leerling heeft hij of zij te maken met een keten van onderwijsinstellingen, leerbedrijven en uiteindelijk ook arbeidsbetrekkingen. Het beeld van de keten is in dit verband wellicht te rooskleurig: in de praktijk krijgt de leerling te maken met overgangen die soms het karakter van drempels, fuiken of valkuilen hebben. Uit ervaring weten we dat de overgang tussen het vmbo en mbo één van de grootste struikelpunten is in de loopbaan van jongeren. De kloof tussen verschillende pedagogisch-didactische benaderingen, de overgang naar een andere schoolcultuur, het gebrek aan programmatische aansluiting, het ontbreken van continuïteit in zorg en begeleiding en het ontbreken van een duidelijk opleidingsperspectief leiden er toe dat tijdens en vlak na de overgang vmbo-mbo een massale uitstroom optreedt van jongeren zonder startkwalificatie.

Begeleiding die zich beperkt tot een moment vlak vóór de overgang naar het mbo miskent het belang en de aard van de loopbaan van leerlingen. Niet voor niets maken vmbo-docenten in het onderzoek zich, nu het einde van het vierde schooljaar nadert, zorgen over de toekomst van de lwt-leerlingen.

Toch reikt het argument van het loopbaanperspectief nog verder dan alleen de overgang vmbo-mbo. Het belang van het loopbaanperspectief is één van de bouwstenen van het opkomende *competentiedenken*. In het beroepsonderwijs – mbo en hbo voorop – vindt over de gehele linie een ware omslag plaats in het denken over de aansluiting tussen onderwijs en beroepspraktijk. In tijden, waarin het traditionele beroep en de afgebakende beroepsloopbaan aan belang inboeten, groeit het besef dat beroepsopleidingen toekomstige werknemers en burgers op een andere manier moeten voorbereiden. Het sleutelbegrip is de *competentie*, het vermogen om – met inzet van kennis, vaardigheden en houdingsaspecten – de kernopgaven in het werk adequaat te kunnen uitvoeren. Het gaat er niet om dat iemand een bed kan opmaken, het gaat er dat iemand een bed kan opmaken terwijl een patiënt aandacht vraagt en het werk onder tijdsdruk gedaan moet worden. Kenmerkend voor een competentie zijn daarom:

- het handelingsgerichte karakter; het gaat om op de praktijk gerichte handelingsbekwaamheid
- de holistische en individu-gerichte benadering; de lerende mens staat centraal met al zijn talenten en beperkingen
- het ontwikkelingsgerichte karakter; het potentieel en de voortdurende ontwikkeling van het individu staan centraal.³

3 Zie ook Eimers en Weijers, 2002, hoofdstuk 3.

Het voorop plaatsen van de leerling, zijn competentieontwikkeling en loopbaan is hét ijkpunt van de grootschalige veranderingen die zich momenteel in het beroepsonderwijs afspelen (herziening landelijke kwalificatiestructuur mbo, Impulsprogramma versterking beroepskolom).

Het is evident dat de kanteling van het perspectief van aanbod/school-gericht naar vraag/leerling-gericht tot een andere visie op buitenschools leren en begeleiding leidt. In veel opzichten zijn de leerwerktrajecten een voorloper als het gaat om de veranderingen in het vmbo. Het competentiedenken kent een grote waarde toe aan het leren in de praktijk. Binnen het vmbo vormen de leerwerktrajecten de *proeftuin* voor het ontwikkelen van meer duale leerwegen. Meer en meer groeit het besef dat een onderbroken onderwijsroute naar een startkwalificatie (een beroepsopleiding op niveau 2, met als alternatief een opleiding op niveau 1) een voorwaarde is om leerlingen betere kansen te bieden voor een goede ontwikkeling van hun competenties. De initiatieven om de kloof bij de overgang vmbo-mbo te overbruggen zijn talrijk. Voorbeelden lopen uiteen van het ondervangen van nadelige effecten (portfolio, warme overdracht) tot het daadwerkelijk dichten van de kloof (geïntegreerd, doorlopend vmbo-mbo onderwijs).

Keren we terug naar het vraagstuk van de begeleiding in de leerwerktrajecten. We constateerden dat de bestaande begeleidingspraktijk een stevige basis heeft. Tegelijkertijd is in te zien, dat juist de verknoping van de begeleiding aan de school- en bedrijfsorganisatie zich moeilijk laten verenigen met de kernbegrippen in het competentiedenken: de integrale, ontwikkelingsgerichte benadering en het loopbaanperspectief.

Zoals beschreven zijn de lwt-leerlingen zeer gebaat bij een persoonlijke, één-op-één begeleiding. Hun uitgangssituatie vraagt bij uitstek om een brede ontwikkeling van competenties, niet alleen cognitief, maar met name op persoonlijk vlak. In de leerwerktrajecten is er voor gekozen om het vaste onderwijsprogramma van de basisberoepsgerichte leerweg los te laten en de individuele ontwikkeling van de leerling voorop te stellen. Dat betekent dat een begeleidingsmodel ook een stap verder zal moeten zetten. Het zal niet volstaan om alleen de praktische problemen, zoals genoemd in de vorige paragraaf, aan te pakken. Er zal moeten worden gekeken naar begeleidingsvormen die aansluiten bij het competentiedenken en daarmee de belangrijkste beperking van de bestaande begeleidingspraktijk wegnemen.

5.4 Mentoring als oplossing?

In het vorige hoofdstuk is uitgebreid aandacht geschonken aan de verschillende ervaringen met mentoring. Mentoring kwam naar voren als een instrument dat, onder

bepaalde voorwaarden, een succesvolle aanvulling kan zijn op de ‘reguliere’ begeleiding van leerlingen. Het heeft zich in dit opzicht in elk geval bewezen in het mbo, zoals het mentorproject voor bol-1 en bol-2 leerlingen bij ROC Zadkine laat zien. Kenmerkend voor de relatie tussen ‘mentor’ en ‘mentee’ zijn onder meer:

- . de mentor vervult een voorbeeldfunctie voor de mentee op basis van levenservaring;
- . de relatie is gericht op persoonlijke ontwikkeling van de mentee en minder (direct) op cognitieve doelen;
- . de relatie wordt gekenmerkt door gelijkwaardigheid en vertrouwen;
- . de mentor is iemand waar de mentee op kan terugvallen; dit blijkt voor het succes van de mentoring van essentieel belang.

De vraag is of mentoring een oplossing zou kunnen bieden voor de geschetste beperking in de bestaande praktijk van begeleiding. Aan welke eisen zou een vorm van mentoring moeten voldoen?

- 1) Allereerst moet de mentoring een *aanvulling* zijn op de bestaande begeleidingspraktijk en geen vervanging. Zoals gezegd voldoet de huidige begeleiding aan een aantal wezenlijke succesvoorwaarden. Mentoring moet daarop aansluiten. In de formele structuur moet de mentoring daarom een vaste plaats krijgen. Dat wil zeggen: in de taak van de school is opgenomen het zorgen voor een mentor, het bewaken van het mentorcontact, het periodiek benaderen van de mentoren en in het algemeen het instandhouden van het mentoringsysteem.
- 2) De mentoring moet een *breed bereik* hebben in de zes domeinen (zie par. 5.1). Kenmerkend voor de mentoring moet een integratieve benadering zijn, waarbij ontwikkeling van de leerling als persoon centraal staat. De mentor ondersteunt de leerling/student bij de stages, bij de beroeps- en studiekeuze en draagt op die manier bij aan het beperken van uitval. Maar belangrijker nog is de bijdrage die de mentor kan bieden aan de doorlopende ontwikkeling van de jongere. De ervaringen die zijn opgedaan met de mentoring in het Zadkine College bevestigen de potentie van de mentoring op dit punt.
- 3) De mentor zou bij voorkeur – gezien de ervaringen elders – een *volwassene* moeten zijn, met een achtergrond in de beroepspraktijk (verzorging) en het vermogen om zich te verplaatsen in de leefwereld van de leerling.
- 4) De mentor is (bij voorkeur) niet verbonden met de concrete stages van de leerling. Liever staat de mentor *onafhankelijk* tegenover zowel de school als het leerbedrijf. Commitment met de leerling is de belangrijkste drijfveer.
- 5) De mentoring strekt zich uit over een periode van tenminste twee jaar, te weten het vierde jaar vmbo en het eerste jaar mbo. Het *kernbereik* van de mentoring overspant op die manier de overgang vmbo-mbo. Denkbaar is dat de mentoring zich over een nog langere periode uitstrekt, voor en na de kernperiode, mogelijk zelfs tot na de overgang mbo-arbeidsmarkt.

3 ^e leerjaar vmbo	4 ^e leerjaar vmbo	1 ^e leerjaar mbo	2 ^e leerjaar mbo	werksituatie
	Kernbereik mentoring			

- 6) De mentoring valt onder de verantwoordelijkheid van het *vmbo en mbo gezamenlijk*. Het onderwijs is verantwoordelijk voor het organiseren van de mentoring. Het hoofddoel is het laten doorlopen van de mentoring van het vmbo naar het mbo. De mentoring moet daarom in de begeleiding van het vmbo én het mbo een vaste plaats krijgen. Naar het voorbeeld van de scholen in Den Haag zou daartoe een gezamenlijke aanpak van de stages kunnen worden ontwikkeld (gezamenlijk stagebureau, stageboek, stagedoelen).
- 7) De mentor heeft een functie in het *beroepsonderwijs*. Dat wil zeggen dat de mentor niet belast kan worden met andere vormen van trajectbegeleiding, counseling of leerlingbegeleiding. Er zijn met andere woorden nadrukkelijk grenzen aan de aard en omvang van de problemen waarmee de mentor kan worden geconfronteerd. Net als nu bij de determinatie van lwt-leerlingen geldt, zullen leerlingen met ernstige gedrags- of motivatieproblemen niet voor (deze vorm van) mentoring in aanmerking komen.

De geschetste vorm van mentoring lijkt goed aan te sluiten bij ontwikkelingen als het competentiedenken, loopbaanperspectief, versterken van de beroepskolom en terugdringen van voortijdig schoolverlaten. De mentoring draagt bij aan deze ontwikkelingen. Omgekeerd is het succes van de mentoring ook afhankelijk van de genoemde veranderingen. Alleen wanneer de vmbo-scholen en ROC's daadwerkelijk gezamenlijk het traject van beroepsvoorbereiding en beroepskwalificatie ter hand nemen kan de mentoring een vaste plaats in de begeleidingspraktijk krijgen.

Inmiddels is veel kennis opgedaan over mentoring, met name over praktische aspecten als het werven en binden van mentoren, het matchen van mentor en mentee en het verankeren van de mentoring in het onderwijsproces. De begeleiding van vmbo-leerlingen in de leerwerktrajecten is een nieuw fenomeen. Juist omdat de leerwerktrajecten een uitdrukking zijn van een nieuwe, meer competentie/leerlinggerichte benadering en juist omdat de lwt-leerling bij uitstek baat heeft bij continuïteit in de begeleiding, lijkt de voedingsbodem voor succesvolle mentoring aanwezig.

Zo bezien is mentoring niet in de eerste plaats een oplossing voor de hiaten in de huidige begeleiding, maar veeleer een stap op weg naar een nieuwe benadering van het beroepsonderwijs.

5.5 Samenvatting en aanbevelingen

Conclusies

De scholen en zorginstellingen in dit onderzoek hebben veel energie gestoken in de voorbereiding van de leerwerktrajecten. De eerste ervaringen zijn dan ook positief. Door aan te sluiten bij de bestaande traditie en structuren van stagebegeleiding heeft ook de begeleiding van de lwt-leerlingen een vaste basis gekregen.

In de sterk organisatiegebonden begeleiding ligt echter ook een belangrijke beperking. Het perspectief van de loopbaan en doorlopende competentieontwikkeling – ook over de grens van het vmbo – maakt duidelijk waar de bestaande begeleiding mogelijk tekortschiet: het ontbreekt aan continuïteit en aan een meer ontwikkelingsgerichte begeleiding gericht op het loopbaanperspectief van de leerling.

Een tweede beperking is dat, deels door praktische belemmeringen en deels inherent aan de rol en positie van de personen die bij de begeleiding zijn betrokken, de mogelijkheden om een vertrouwensrelatie en een sfeer van veiligheid voor de leerling te creëren beperkt zijn en sterk afhankelijk van de begeleider als persoon.

Mentoring is geen panacee voor alle opleidings- en begeleidingsproblemen. De evaluaties van projecten in Zuid-Holland en elders maken duidelijk dat duurzaam succes geen vanzelfsprekendheid is. Als het gaat om de lacune in de begeleiding van de lwt-leerlingen lijkt mentoring echter een uiterst zinvolle bijdrage te kunnen bieden. Wanneer voldaan wordt aan een aantal voorwaarden – voortvloeiend uit de ervaringen met eerder mentorprojecten – kan de mentoring ertoe bijdragen dat de risicovolle overgang voor de lwt-leerlingen van het vmbo naar het mbo met een grotere kans op succes wordt gemaakt. Op de langere termijn sluit het concept van een leerling/loopbaangebonden mentoring uitstekend aan bij de veranderingen in het beroepsonderwijs.

Aanbevelingen

1. In navolging van het mentoringproject van het ROC Zadkine verdient het aanbeveling één of meer experimenten te starten met mentoring van leerwerktrajectleerlingen voor de periode van (ten minste) het vierde leerjaar vmbo en het eerste leerjaar mbo.
2. Experimenten met mentoring vmbo-mbo, zoals omschreven, zouden gedragen moeten worden door vmbo en mbo gezamenlijk. Een belangrijke succesfactor lijkt het opzetten van gezamenlijk vmbo-mbo stagebeleid (stagebureau, werving stageplaatsen, stageboek, begeleiding, doorstroom vmbo-mbo). Voorbeelden elders in het land wijzen daarvoor de weg. Een voortrekkersrol in de regio voor het ROC Da Vinci College ligt daarbij voor de hand, evenals betrokkenheid van de OVDB (zie ook onder 4 en 5).

3. De provincie Zuid-Holland en onderwijsinstellingen hebben afgesproken dat de ROC's en AOC's in beginsel zelf het initiatief nemen voor het opzetten van mentoring. De provincie richt zich voornamelijk op de monitoring en kennisoverdracht. Gezien de specifieke problematiek van de leerwerktrajectleerlingen verdient het aanbeveling voor de provincie om in dit geval een meer actieve en initiërende rol te overwegen. Ervaringen opgedaan in het PIONIER-programma, maar ook de ervaringen met het gemeentelijke programma Scholenwerk in Den Haag, hebben geleerd dat juist wanneer het gaat om problemen bij de overgang van het vmbo naar het mbo, de (lokale) overheid een aanvullende rol kan hebben in het opstarten van aansluitingsinitiatieven.
4. Specifiek zou de rol van de provincie kunnen bestaan uit het faciliteren van genoemde experimenten, het bijdragen aan de kennisoverdracht uit andere mentorprojecten en het monitoren van de ontwikkeling van het lwt-mentormodel.
5. De OVDB is betrokken bij de leerwerktrajecten in het vmbo en heeft sterke banden met de ROC's. De OVDB zou daarom een belangrijke rol kunnen spelen in het tot stand brengen van mentoringinitiatieven die de kloof vmbo-mbo overbruggen, in het bijzonder voor de lwt-leerlingen. In het kader van de Impulsregeling Beroepskolom zou de OVDB experimenten kunnen steunen, met name waar het gaat om het verbinden van de mentoring met de bestaande begeleidingspraktijk in de leerbedrijven.
6. De OVDB heeft al de nodige ervaring als het gaat om meer competentiegericht opleiden in het mbo. De kennis en ervaring van de OVDB op dit gebied kan een waardevolle inbreng zijn als het gaat om het vertalen van de mentoring naar een loopbaan- en competentiegerichte aanpak.
7. Veel vmbo-scholen, zo blijkt uit eerder verricht onderzoek (Eimers en Wijers, 2002), zijn nog niet klaar voor een bredere instroom in de leerwerktrajecten. Scholen zouden een samenhangend stagebeleid moeten ontwikkelen, gebaseerd op een visie op de rol die het buitenschools leren kan spelen voor alle leerlingen in het vmbo. De leerwerktrajecten bieden een rijke bron van ervaring.

Literatuur

- Bom, W. en F. Meijers (2002), Actief begeleiden van vmbo naar mbo, in: *Profiel*, jaargang 11, nr. 1 (februari 2002) pag. 14-17.
- Bongers, C., K. Vaessen en M. van Wissen (2001), *De ongekende kracht van leerlingen. Mentoring in het onderwijs*, Utrecht: Sardes.
- Eggert, J. en T. Eimers (2001), *Leerwerktrajecten vmbo in de sector zorg en welzijn. Resultaten van een quick scan*, Nijmegen: Kenniscentrum Beroepsonderwijs Arbeidsmarkt.
- Eimers, T. en F. Weijers (red.) (2002), *Denken durven doen! Naar een nieuwe visie op buitenschools leren in het vmbo zorg & welzijn. Visieboek*, Den Bosch: KPC.
- Meijers, F. (2001), *Van jenne naar jutte?. De (on)mogelijkheid van mentoring in reguliere onderwijsprocessen in de bve*, Nijmegen: Meijers Onderzoek en Advies.
- Meijers, F. en M. Reuling (1998), *Bijvoorbeeld bekeken. Mentorprogramma's in Zuid-Holland*, Den Haag: Provincie Zuid-Holland.
- Meijers, F. en M. Reuling (2002), *Mentoring: een zaak van handen, hoofd én hart*, Nijmegen: Meijers Onderzoek en Advies.
- Ministerie van OCenW (2001), *Beleidsregel leerwerktrajecten basisberoepsgerichte leerweg vmbo*, Zoetermeer: Ministerie van OCenW.
- Ministerie van OCenW, *Ruimte voor leerwerktrajecten*, Zoetermeer: Ministerie van OCenW.
- Provincie Zuid-Holland (2002), *'Bijvoorbeeld Vervolgd', weer vervolgd. Mentorprogramma's in Zuid-Holland. Stand van zaken januari 2002*, Den Haag: Provincie Zuid-Holland.
- Vaessen, K., G. Walraven en M. van Wissen (1998), *Tutoring en mentoring. Een klassieke methode in een moderne context*, Utrecht: Sardes.
- Vmbo Projectorganisatie (2002), *Invoering leerwerktrajecten: een goede start!*, Den Haag: Vmbo projectorganisatie.
- Veugelers, W. (2000), *De waarde van een mentor-mentee relatie*, Amsterdam: Instituut voor de Lerarenopleiding, Universiteit van Amsterdam.
- Weijer, A. van de en C. de Gram (2002), *Begeleiden is een vak. Handreikingen voor de begeleiding van leerlingen in een leerwerktraject*, Den Haag: Vmbo Projectorganisatie.

Bijlage 1 - Leerwerktrajecten: een nieuwe leerroute in het vmbo

Een leerwerktraject is een nieuwe leerroute binnen de basisberoepsgerichte leerweg van het vmbo. In een leerwerktraject kunnen leerlingen een deel van het onderwijsprogramma van het derde en vierde leerjaar volgen in de praktijk, bij een leerbedrijf. Het is een volwaardige leerroute: leerlingen die een 6 of meer halen voor het vak Nederlandse taal, een beroepsvoorbereidend programma en eventueel onderdelen ICT, krijgen een diploma leerwerktraject/basisberoepsgerichte leerweg. En net als de reguliere basisberoepsgerichte leerweg bereidt een leerwerktraject leerlingen voor op het behalen van een startkwalificatie via een doorlopende leerweg. Als landelijke richtlijn is daarvoor geformuleerd dat een diploma leerwerktraject/basisberoepsgerichte leerweg leidt tot verwante instroom op niveau 2 van het ROC/AOC (Beleidsregel Leerwerktrajecten basisberoepsgerichte leerweg vmbo, 2001).

De invoering van leerwerktrajecten moet worden gezien tegen de achtergrond van het streven het voortijdig schoolverlaten terug te dringen. Met het verruimen van de mogelijkheden voor leren in de buitenschoolse praktijk krijgen vmbo-scholen meer ruimte om het onderwijs af te stemmen op de individuele interesses en leerstijlen van leerlingen. Met name jongeren die niet gemotiveerd zijn om te leren in een schoolse omgeving, kunnen door een leerwerktraject worden uitgedaagd om te leren en een startkwalificatie te behalen (Ministerie van OCenW, 2000).

Scholen die leerwerktrajecten willen starten, moeten eerst kunnen aantonen dat ze daar klaar voor zijn. Hiervoor is een nominatie- en een kwalificatieprocedure ontworpen. De Vmbo Projectorganisatie beoordeelt de aanvragen van de scholen. Inmiddels heeft een eerste lichting scholen groen licht gekregen om in het schooljaar 2002/2003 daadwerkelijk te starten met de leerwerktrajecten. Voor de tweede lichting zal dit een jaar later het geval zijn.

Bijlage 2 - Profiel werkbegeleider voor leerwerktrajecten in het vmbo – Opgesteld door de OVDB

Profiel van de werkbegeleider voor lwt:

- . Is gemotiveerd om met jongeren te werken, heeft ‘hart’ voor deze leerlingen;
- . Is op dagen dat de leerling in huis is de gehele werkdag beschikbaar als aanspreekpunt voor de lwt-leerling;
- . Geeft die begeleiding die een leerling nodig heeft;
- . Begeleidt de leerling bij het aanleren en uitvoeren van de werkzaamheden en de praktijkopdrachten. Ook collega-medewerkers kunnen worden ingezet;
- . Verzorgt de introductie bij de start van het leerwerktraject op werkplek niveau;
- . Kan lwt-leerlingen gestructureerd begeleiden;
- . Kan duidelijk uitleggen;
- . Kan zich inleven in de wereld van de lwt-leerling;
- . Is een goede gesprekspartner voor de lwt-leerling op de werkplek;
- . Toont tact en geduld in de omgang met lwt-leerlingen;
- . Is in staat sociale vaardigheden en vakvaardigheden over te dragen;
- . Kan lwt-leerlingen in hun persoonlijk en vakmatig ontwikkelingsproces stimuleren;
- . Kan aan lwt-leerlingen waarden en normen overdragen;
- . Kan moeilijkheden bij lwt-leerlingen signaleren en er goed op reageren;
- . Kan op een positief kritische wijze feedback geven;
- . Is in staat om het werk, de praktijkopdrachten en het functioneren van de lwt-leerling te beoordelen;
- . Is vanuit de organisatie het vaste aanspreekpunt voor de onderwijsinstelling;
- . Heeft een cursus praktijkopleider/werkbegeleider of gelijkwaardig gevolg of is bereid deze te gaan volgen.