

**Advies over**  
**studiekeuze naar het hoger onderwijs**

Advies over  
studiekeuze naar het hoger onderwijs

**Inhoud**

<i>Studiekeuze naar het hoger onderwijs</i> .....	1
<i>Inhoud</i> .....	1
<b>1</b> <i>Situering</i> .....	3
<i>Deel I Context</i> .....	4
<b>2</b> <i>Theoretisch-conceptueel kader</i> .....	4
2.1 <i>Het concept levensloopbaanbegeleiding in het onderwijs</i> .....	4
2.2 <i>Kenmerken van onderwijsloopbaanbegeleiding</i> .....	4
2.3 <i>Kiezen en beslissen binnen het dynamisch keuzebegeleidingsmodel</i> .....	5
<b>3</b> <i>Naar een werkdefinitie voor een ‘goede studiekeuze’</i> .....	7
<b>4</b> <i>Studiekeuze en gelijke onderwijskansen</i> .....	7
4.1 <i>Engagementsverklaringen diversiteit in leerplicht- en hoger onderwijs</i> .....	8
4.2 <i>Inclusieve benadering</i> .....	9
<b>5</b> <i>De focus van dit advies</i> .....	9
<i>Deel II Aanbevelingen voor een optimalisering van de studiekeuze naar het hoger onderwijs</i> .....	11
<b>6</b> <i>Verantwoordelijkheid van de scholen en scholengemeenschappen secundair onderwijs en van de centra die tweedekansonderwijs aanbieden</i> .....	11
6.1 <i>Visie ontwikkelen op studiekeuzebegeleiding</i> .....	11
6.2 <i>Een ondersteunend pedagogisch beleid voeren (inhoudelijke afstemming van het curriculum)</i> .....	12
6.3 <i>Op school- of centrumniveau ruimte maken voor studiekeuzebegeleiding</i> .....	12
6.4 <i>Kansen benutten in de regelgeving</i> .....	13
6.5 <i>Samenwerking in het kader van studiekeuzebegeleiding</i> .....	15
6.6 <i>Aandachtspunten voor ondersteunende keuzeacties in het secundair onderwijs</i> ...	17
<b>7</b> <i>Verantwoordelijkheid van de instellingen die Ba-Ma en/of HBO 5 aanbieden</i> .....	20
7.1 <i>Opmerking vooraf: omgaan met een reële spanning</i> .....	20
7.2 <i>Informatieopdracht van de instellingen en centra</i> .....	20
7.3 <i>Kansen door flexibilisering</i> .....	23
7.4 <i>Curriculumdifferentiatie in het eerste jaar hoger onderwijs</i> .....	24
7.5 <i>Individuele trajectbegeleiding in het hoger onderwijs en in het HBO 5</i> .....	24
7.6 <i>Beleid t.a.v. ouders</i> .....	25

8	<i>Samenwerkingskansen tussen secundair onderwijs, HBO 5 en hoger onderwijs</i>	25
8.1	Samenwerking op het niveau van het curriculum	25
8.2	Nood aan structureel niveauoverschrijdend overleg	27
9	<i>Verantwoordelijkheid van de CLB</i>	28
9.1	Schoolondersteuning: informatieverstrekking	28
9.2	Schoolondersteuning: educatieve en preventieve werking	29
9.3	Het leerlinggebonden hulpverleningsaanbod	29
9.4	Hulpverleningsaanbod t.a.v. het schoolteam	30
10	<i>Verantwoordelijkheden van de partners op de arbeidsmarkt</i>	30
10.1	Gebrek aan informatie over de relatie studie-beroep	30
10.2	Onvoldoende zicht op geschiktheidseisen	31
10.3	Samenwerking	31
11	<i>Gewenste maatregelen en acties i.v.m. de rol van de media en de publieke opinie</i>	31
12	<i>Verantwoordelijkheden van de overheid</i>	32
12.1	Draagkrachtverhoging van het schoolteam	32
12.2	De structuur van het secundair onderwijs	32
12.3	Informatieopdracht van de overheid m.b.t. structuur hoger onderwijs, HBO 5 en Sen-se	33
12.4	Financiële randvoorwaarden scheppen voor het organiseren van instapmodules, bijspijkermodules, flexibele leertrajecten	33
12.5	De randvoorwaarden voor cursisten en studenten vervullen	33
12.6	De randvoorwaarden creëren voor onderwijsloopbaanbegeleiding over onderwijsniveaus heen	34
12.7	Dataverzameling, monitoring, wetenschappelijk onderzoek m.b.t. studiekeuze	34
	<i>Literatuur</i>	36

## 1 Situering

In maart 1999, formuleerde de Vlor zijn 'Advies over de overgang van secundair naar hoger onderwijs'. Dat advies concretiseerde een concept dat de Vlor eerder in 1997 in een raamadvies uitwerkte. De probleemstelling toen was dubbel. Sinds jaar en dag werd jaarlijks de zgn. 'hecatombe' vastgesteld: ten minste 50% van de studenten slaagde niet in het eerste jaar hoger onderwijs. Er was ook sprake van een haperende democratisering: ondanks de algemene toename van de participatie aan het hoger onderwijs, bleek dat kinderen uit arbeidersmilieus en lagere inkomensgroepen, relatief veel minder aan het universitair onderwijs participeerden.

Het raamadvies werd vervolgens geconcretiseerd vanuit een aantal algemene uitgangspunten. Dat heeft in 1999 geleid tot een advies over de overgang van secundair naar hoger onderwijs. Dit gemeenschappelijk advies van de raden Secundair en Hoger onderwijs deed aanbevelingen aan alle betrokken actoren: overheid, scholen, instellingen hoger onderwijs, CLB ...

Intussen zijn we 10 jaar verder en is het onderwijslandschap grondig veranderd. Op 30 april 2004 keurde de Vlaamse Regering het flexibiliseringsdecreet goed. Ook het volwassenenonderwijs kende sedert het vorige advies ingrijpende veranderingen, vooral tengevolge van het eigen niveaudecreet sinds 1 september 2007. Anno 2009 kan de raad ook niet voorbijgaan aan de mogelijkheden van Se-n-Se en HBO 5 (decreet van 30 april 2009 betreffende het secundair na secundair onderwijs en het hoger beroepsonderwijs). In het actualiseren van het advies van 1999 houden we dus rekening met tal van onderwijskundige en beleidsmatige ontwikkelingen. Anders dan in het advies van 1999 betreft het advies ook uitdrukkelijk het volwassenenonderwijs als speler in het landschap.

Een algemene werkgroep, onder voorzitterschap van Prof. Harry Martens, bereidde het advies voor. Er werd gewerkt met subwerkgroepen. In een eerste beweging bespraken subgroepen met vertegenwoordigers van verschillende onderwijsniveaus de knelpunten van de overgangsproblematiek. Vervolgens kwamen subgroepen per onderwijsniveau samen (onder voorzitterschap van Prof. Ludo Melis en de heer Tony Bastijns) voor het uitwerken van mogelijke maatregelen. Het ontwerpadvies werd tot slot afgetoetst in de betrokken deelraden (RSO, RHO en RLLL) en gefinaliseerd door de algemene werkgroep.

Het advies werd met eenparigheid van stemmen goedgekeurd door de Algemene Raad op 28 januari 2010.

## Deel I Context

### **2 Theoretisch-conceptueel kader<sup>1</sup>**

Dit advies over studiekeuze naar het hoger onderwijs vertrekt van een gedeelde visie op en een gemeenschappelijk concept van studiekeuzebegeleiding. Van hieruit wordt een werkdefinitie van een 'goede' studiekeuze ontwikkeld. Dit fungeert in dit advies als kader om zowel knelpunten als voorstellen van maatregelen en acties van de verschillende actoren te ordenen.

#### **2.1 Het concept levensloopbaanbegeleiding in het onderwijs**

Een hedendaagse visie op studiekeuzebegeleiding vertrekt van een breed concept van de loopbaan: 'Een loopbaan is een uniek patroon van subjectief ervaren rollen, gebonden aan werk, leren, vrije tijd en sociaal leven, gespreid over het ganse leven van een persoon' (zie bijlage). Het begeleiden van de loopbaan omvat dus meer dan het ondersteunen van de ontwikkeling van de persoon in zijn of haar lerende en arbeidende rol: "Begeleiden van de loopbaan is een holistische ondersteuning van de persoon in zijn/haar totaliteit. Het is eigenlijk een levensloopbaanbegeleiding' (zie bijlage).

Een hedendaags concept van loopbaanbegeleiding in het onderwijs stelt als doel de lerenden in staat te stellen tot een actieve, bewuste zelfsturing van hun keuzeprocessen en hen aan te zetten tot het nemen van persoonlijke verantwoordelijkheid voor hun keuzes. Studiekeuzebegeleiding heeft tot doel om vaardigheden, interesses, overtuigingen, gewoontes en capaciteiten te ontwikkelen die de basis vormen voor de uitbouw van een bevredigend leven in een steeds veranderende leef- en werkomgeving.

#### **2.2 Kenmerken van onderwijsloopbaanbegeleiding**

Effectieve en efficiënte onderwijsloopbaanbegeleiding is continu, geïntegreerd, procesgericht en dynamisch en streeft naar actieve betrokkenheid van alle actoren.

Loopbaanbegeleiding is een *continu* gebeuren vanaf het begin van de onderwijsloopbaan en wil vermijden dat lerenden 'vastlopen' in het maken van loopbaankeuzes.

In een *geïntegreerde loopbaanbegeleiding* stemmen alle betrokken actoren hun activiteiten af. Er zijn verschillende vormen van integratie:

- onderwijsloopbaanbegeleiding staat niet los van het les- en schoolgebeuren;
- de begeleidingsactiviteiten in de lessen zijn afgestemd op de activiteiten die plaatsvinden buiten de lestijden;
- het vakgebonden en vakoverschrijdend werken aan keuzevaardigheden (zoals opgenomen in eindtermen en ontwikkelingsdoelen) zijn op elkaar afgestemd;

---

<sup>1</sup> Dit deel is gebaseerd op het theoretisch kader zoals uiteengezet in het evaluatieonderzoek naar het SOHO-project (Lacante, Van Esbroeck & De Vos, 2008). Zie ook de bijlage bij dit advies waarin dit theoretisch kader geactualiseerd en uitvoerig toegelicht wordt.

- er is zowel aandacht voor cognitieve als voor sociaal-emotionele en lichamelijke aspecten van het keuzeproces (aandacht voor interactie met eventuele achterliggende factoren of problemen);
- integratie in de tijd: begeleiders hanteren op verschillende scharniermomenten eenzelfde concept van keuzecompetenties.

### *Procesgericht*

Het ontwikkelingsproces van de lerende is de basis voor onderwijsloopbaanbegeleiding. Bij elke fase van het ontwikkelingsproces hoort een specifieke ondersteuning (begeleiding op maat van de lerende).

### *Dynamisch*

Loopbaanbegeleiding speelt in op zowel veranderingen bij de lerende als in de omgeving. Dat noodzaakt een flexibele, dynamische en evenwichtige hantering van begeleidingsmethoden.

### *Betrokkenheid van alle actoren binnen een transparant begeleidingsnetwerk (zie verder)*

Bij onderwijsloopbaanbegeleiding is altijd een begeleidingsnetwerk betrokken dat bestaat uit verschillende actoren. Verschillende actoren spelen een rol in de ondersteuning van studiekeuzeprocessen: lerenden, ouders, vrienden en 'peers', individuele leraren, lerarenteams, directies, CLB, instellingen hoger onderwijs, partners op de arbeidsmarkt, de overheid ... Er is nood aan een transparante begeleidingsstructuur met duidelijke afspraken over taken en verantwoordelijkheden van de betrokkenen.

## **2.3 Kiezen en beslissen binnen het dynamisch keuzebegeleidingsmodel**

Binnen een breed concept van loopbaanbegeleiding blijft het 'kiezen en beslissen' centraal staan. Een dynamisch keuzebegeleidingsmodel biedt een kader om de verschillende aspecten van keuzebegeleiding een plaats te geven.

### **2.3.1 Een contextueel model**

Het dynamisch keuzebegeleidingsmodel is geen normatief model dat voorschrijft hoe een keuze- of beslissingsprobleem dient te worden aangepakt. Dergelijke modellen houden immers onvoldoende rekening met onvoorspelbare ontwikkelingen gebonden aan situationele aspecten en emotionele niet-rationele processen. Studiekeuze wordt ook bepaald door een aantal emotionele factoren. Zo maken veel jongeren na het secundair onderwijs een keuze die sterk aansluit bij het secundair omdat dit vertrouwd is. Een keuze maken kan angstaanjagend zijn. Sommige jongeren stellen het keuzemoment daarom uit.

Het dynamisch keuzebegeleidingsmodel integreert het ontwikkelingsconcept van keuzerijpheid en levensloopontwikkeling binnen een contextuele visie. Het keuzeontwikkelingsprofiel is het resultaat van de confrontatie van een individu met een beslissingsmoment, ervaringen en psychosociale rijpheid. Het keuzeproces wordt gezien als een actief aanpakken van taken of acties die het ontwikkelingsproces bevorderen om te resulteren in een 'verhoogd niveau van keuzeontwikkeling'. Deze acties zijn niet rigide afgebakend. Ze vloeien in elkaar over en beïnvloeden elkaar.

## 2.3.2 Zes clusters van keuzeacties

### *Sensibiliseren (1)*

In deze actie gaat het om het zich bewust worden van welke acties er nodig zijn. Concreet gaat het om bewustzijn van het feit *dat*:

- er een keuze dient gemaakt te worden
- er vroegtijdig dient gestart te worden met het proces
- de keuze zelf gemaakt en het keuzeproces zelf gestuurd moet worden
- er nood is aan een exploratie van zichzelf, de omgeving en van de relatie tot de omgeving.

### *Exploreren*

Deze actie omvat het actief verzamelen, via allerlei hulpmiddelen en bronnen, van concrete gegevens over zichzelf, de omgeving en de relatie tussen ik en omgeving.

- *Exploratie van het ik (2)*: exploratie van interne factoren, acties die de zelfkennis bevorderen (bijvoorbeeld analyseren en evalueren van capaciteiten, interesses, waarden, overtuigingen, persoonlijke doelen, bereidheid tot inzet)
- *Exploratie van de omgeving (3)*: onderzoek van externe factoren, van mogelijke keuzealternatieven, een brede maatschappelijke verkenning van haalbare en toegankelijke opleidingen en beroepen (bijvoorbeeld verzamelen van inlichtingen, evalueren van bekomen informatie over opleidingen en beroepen)
- *Exploratie van de relatie ik-omgeving (4)*: onderzoeken van interactionele factoren (bijvoorbeeld mogelijke invloeden vanwege andere personen, de rol van economische aspecten, maatschappelijke ontwikkelingen)

### *Kristalliseren (5)*

Het beperken van de mogelijke alternatieven door het uitdiepen van gegevens bekomen uit de drie aandachtsvelden van de exploratie. Dit gaat gepaard met een groter vertrouwen in eigen vaststellingen en meer zekerheid van de realisatiemogelijkheden van bepaalde alternatieven (bijvoorbeeld ordenen van verzamelde gegevens, evalueren van alternatieven, openstaande alternatieven uitdiepen en grondig ontleden, uitwerken van een strategie voor verdere aanpak).

### *Beslissen en binding (6)*

Deze actie betreft het maken van een effectieve keuze door integratie van weten en doen (bijvoorbeeld prioriteiten bepalen, hiërarchie van voorkeuren opstellen, factoren waarderen, ordenen en combineren, vaardigheden ontwikkelen tot beslissen). 'Binding' verwijst naar de identificatie met de beslissing. Het is de fase waarin men zich bindt aan de gemaakte keuze.

De wijze waarop deze acties doorlopen worden is niet noodzakelijk een lineair proces. Enkel het beginpunt (de noodzaak een keuze te maken) en het eindpunt (het uitvoeren van een beslissing) zijn vaste gegevens. Met welke acties een individu zijn keuzeproces start, is afhankelijk van zijn/haar eigen keuzeontwikkelingsniveau en van invloeden uit de omgeving<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Zie bijlage p.8: "Het is geenszins de bedoeling te suggereren dat een studiekeuzeproces bestaat uit een reeks van elkaar opvolgende gescheiden keuzeacties van sensibilisatie, exploratie, kristallisatie en besluitvorming. Deze acties zijn niet rigide afgebakend. Integendeel, ze zullen vaak in elkaar overvloeien en elkaar beïnvloeden. Werken rond exploreren van de omgeving kan bijvoorbeeld een invloed hebben op de ontwikkeling van kristalliseren en omgekeerd. Er kan zelfs tegelijkertijd aan meerdere activiteiten gewerkt worden. Wat niet belet dat elke keuzeactie ook op zichzelf kan staan. In

### **3 Naar een werkdefinitie voor een 'goede studiekeuze'**

Vooraleer concrete maatregelen voor te stellen, is het noodzakelijk te reflecteren over een gemeenschappelijke definitie van een 'geslaagde/optimale/goede ...' studiekeuze.

In eerdere adviezen heeft de Vlor gepleit voor een brede benadering van studiekeuze binnen de pedagogische opdracht van onderwijs. Onderwijs en vorming houden rekening met de verwachtingen vanuit de arbeidsmarkt. Voor de Vlor moet de afstemming tussen onderwijs en arbeidsmarkt ook ingebed zijn in de bredere pedagogische missie van onderwijs om jongeren en volwassenen te vormen tot rijke persoonlijkheden die kritisch-creatief aan samenleving en cultuur kunnen participeren.

De Vlor heeft in vorige adviezen ook steeds beklemtoond dat het studiekeuzeproces zich over de hele onderwijsloopbaan uitstrekt en gekenmerkt wordt door een aantal grote scharniermomenten: instap in kleuteronderwijs, van kleuter- naar lager onderwijs, de overgang van basis- naar secundair onderwijs, oriëntatie binnen het secundair onderwijs, van secundair naar hoger onderwijs, van onderwijs naar arbeidsmarkt, keuzes binnen de context van levenslang en levensbreed leren ... Het is van belang om specifieke studiekeuzes niet geïsoleerd maar binnen een levenslang loopbaanperspectief te bekijken.

Deze visie heeft uiteraard implicaties voor de definitie van een 'goede studiekeuze'. Het betreft de keuze die op dat ogenblik voor het betrokken individu, in de relatie met de omgeving en het gestelde probleem, een momentaan 'goed genoeg keuze' is. Op basis hiervan en op basis van het geschetste theoretisch kader gaat dit advies uit van de volgende werkdefinitie:

Een goede studiekeuze is een keuze die

- het resultaat is van een zorgvuldige afweging van motieven, interesses, competenties, mogelijkheden van de lerende,
  - o die getoetst werden aan de vereiste startcompetenties (aanvangsniveau), de doelstellingen, de leerinhouden en de arbeidsmarktgerichtheid van de beoogde opleiding
- en een relevante schakel vormt in het continue leerproces van en door de lerende en bijdraagt tot zijn/haar persoonlijke ontwikkeling (incl. de intrede op de arbeidsmarkt)

Deze brede definitie laat toe om studiekeuze vanuit verschillende invalshoeken te bekijken en niet te beperken tot het perspectief van de arbeidsmarkt.

### **4 Studiekeuze en gelijke onderwijskansen**

Uit onderzoek is genoegzaam bekend dat bepaalde achtergrondkenmerken een belangrijke factor zijn in de studieloopbaan<sup>3</sup>. Variabelen als geslacht/gender, opleidingsniveau van de

---

deze visie is het niet onoverkomelijk dat één actie wordt overgeslagen of slechts gedeeltelijk wordt gerealiseerd. Belangrijk is het profiel over de verschillende keuzeacties heen. Dit zal uiteindelijk een beeld geven van de keuzeontwikkeling van het individu en zijn groei naar het vinden van een oplossing voor het gestelde keuzeprobleem".

<sup>3</sup> Het onderzoek naar drop-out in het HO (Lacante, et al., 2001) illustreert dat. Potentiële drop-outs onderscheiden zich van de 'volhouders' door een aantal familiale en achtergrondkenmerken: '(...) het gaat eerder om jongens, ze komen vaker uit een financieel-economisch eerder gedepriveerd milieu met ouders die vaak niet hoog opgeleid zijn, missen meer dan 'persisteerders' emotionele en materiële stabiliteit en omkadering binnen het gezin, beschikken over minder cultureel kapitaal en zijn



ouders, sociaal-economische situatie, thuistaal, cultureel kapitaal ... verklaren gedeeltelijk studiekeuzeprocessen en het succes en falen in de schoolloopbaan. Dat geldt ook voor de overgang van het secundair naar het hoger onderwijs<sup>4</sup>. Vooral studenten met een lage sociaal-economische achtergrond, die ook te kampen hebben met financiële drempels om verder te studeren, vormen hierbij een zeer kwetsbare (doel)groep<sup>5</sup>. Een thuiscultuur die om een of andere reden verder afstaat van de cultuur die verondersteld wordt in het hoger onderwijs, zal de afstand vergroten en dus een risicofactor vormen.

De voortdurend toenemende diversiteit in de Vlaamse samenleving vormt ook op het vlak van studiekeuzebegeleiding een grote uitdaging. Mechanismen van uitsluiting in het onderwijs zijn sociaal onaanvaardbaar voor de Vlor. Ze vormen een bedreiging voor de sociale cohesie.

#### **4.1 Engagementsverklaringen diversiteit in leerplicht- en hoger onderwijs**

De raad vestigt in dit verband de aandacht op de bestaande engagementsverklaringen inzake diversiteit, waartoe zowel in het leerplicht- als in het hoger onderwijs de betrokken partners zich verbonden hebben.

##### *In het leerplichtonderwijs*

Via de engagementsverklaring 'Diversiteit als meerwaarde' (februari 2003) hebben de verschillende onderwijspartners uit het leerplichtonderwijs zich ertoe verbonden om vanuit hun eigen verantwoordelijkheid concrete acties te ondernemen om de onderwijsloopbanen van de doelgroepen van het gelijke onderwijskansenbeleid actief te ondersteunen<sup>6</sup>. Ze engageren zich om pro-actief en preventief de schoolloopbanen te ondersteunen van leerlingen die tot de prioritaire groepen behoren van het gelijke onderwijskansenbeleid. Ze engageren zich ook om leerlingen uit de doelgroepen te ondersteunen om het secundair onderwijs met succes te doorlopen en bij te dragen tot een substantiële verbetering van hun doorstroming naar het hoger onderwijs vanuit studierichtingen in het secundair onderwijs die hen een reële kans bieden op slagen in het hoger onderwijs.

##### *In het hoger onderwijs*

---

vaker anderstalig. Deze familiale en achtergrondkenmerken zijn daarenboven gerelateerd aan de opleiding die men volgde in het secundair onderwijs, de persoonlijkheid, vaardigheden en mogelijkheden en het belang dat men hecht aan bepaalde motieven en levenswaarden'.

<sup>4</sup> Opvallend is dat in recent onderzoek naar de ontwikkeling van keuzebekwaamheid geen evidentie gevonden werd voor de invloed van SES op de keuzebekwaamheid (Lacante, Van Esbroeck, & De Vos, Met een dynamische keuzebegeleiding naar een effectieve keuzebekwaamheid. In opdracht van de Vlaamse Minister voor Onderwijs en Vorming, in het kader van het 'OBPWO-programma', 2008): 'In de eerste fase van het SOHO-onderzoek (2002-2004) werd nagegaan of het keuzeontwikkelingsprofiel van jongeren samenhangt met het opleidingsniveau van hun ouders. Daar hoog opgeleide ouders hogere verwachtingen hebben ten aanzien van de toekomstige schoolloopbaan van hun kinderen, werd nagegaan of leerlingen met hoog opgeleide ouders verder staan in hun keuzeontwikkelingsprofiel dan kinderen van lager opgeleide ouders. De rol van het opleidingsniveau werd voor vader en moeder apart bekeken. Uit de resultaten blijkt dat het opleidingsniveau van de ouders in dit onderzoeksproject relatief weinig invloed heeft op het keuzeontwikkelingsprofiel'.

<sup>5</sup> Recent onderzoek naar slaagkansen van allochtone studenten (Lacante, Almaci, Van Esbroeck, Lens, & De Metsenaere, 2007) toont aan dat de lagere doorstroming naar én het lagere studierendement van allochtone studenten in het hoger onderwijs verklaard moeten worden vanuit het samen voorkomen van verschillende problematieken: sociaal-economische achtergrond (opleidingsniveau van de ouders), vooropleiding (onderwijsvorm in het secundair onderwijs), thuistaal. Deze risicofactoren gelden evengoed voor autochtone jongeren.

<sup>6</sup> *Diversiteit als meerwaarde. Engagementsverklaring van de Vlaamse onderwijswereld*, 19 februari 2003

Via een afzonderlijke engagementsverklaring voor het hoger onderwijs hebben alle instellingen hoger onderwijs zich geëngageerd om vanuit hun eigen verantwoordelijkheid te werken aan een hoger onderwijs zonder directe of indirecte discriminatie, uitsluiting, segregatie of racisme.<sup>7</sup> De partners verklaren bij te dragen tot een evenredige en evenwaardige participatie aan het hoger onderwijs, dat een afspiegeling moet zijn van de maatschappij. De partners streven naar een optimale toegankelijkheid van het hoger onderwijs voor kansengroepen en sluiten zich aan bij een coherente aanpak van diversiteit doorheen de hele schoolloopbaan en studieloopbaan. De partners dragen actief bij tot de toeleiding van studenten uit kansengroepen naar alle vormen van hoger onderwijs.

## 4.2 Inclusieve benadering

Een belangrijke maar moeilijke vraag is of het wenselijk is dat scholen secundair en instellingen hoger onderwijs een specifiek doelgroepenbeleid opzetten bij het ondersteunen van keuzeacties.

De raad pleit voor de koppeling van de zorg voor specifieke risicogroepen aan een algemene aanpak. Een aanpak die diversiteit als uitgangspunt neemt, stelt voortdurend de vraag welke lerenden geen of onvoldoende baat hebben bij een algemene aanpak. Deze reflectie moet desgewenst leiden tot een aanpassing van die aanpak zodat meer lerenden hun mogelijkheden maximaal kunnen benutten.<sup>8</sup>

Waar het gevaar van stigmatisering bestaat, is de raad er geen voorstander van om in de ontwikkeling van een bepaalde aanpak deze exclusief en expliciet voor één bepaalde doelgroep voor te behouden. De raad pleit er voor om in de algemene maatregelen er over te waken dat ze gunstig zijn voor de doelgroepen. Dat sluit niet uit dat er gerichte acties opgezet worden.

Samenwerking van de scholen, centra en instellingen met organisaties van doelgroepen biedt volgens de raad een meerwaarde voor het uittekenen van een gelijke kansenbeleid op het vlak van studiekeuzebegeleiding.

## 5 De focus van dit advies

Gegeven het brede kader van het concept levensloopbaanbegeleiding en onderwijsloopbaanbegeleiding focust dit advies op *een goede studiekeuze na de derde graad secundair onderwijs (met inbegrip van het tweedekansonderwijs<sup>9</sup>)*. Dat betekent dat dit advies niet direct ingaat op (studie)keuzes die daaraan voorafgaan (bijvoorbeeld keuzes van studierichtingen binnen het secundair onderwijs). Evenmin focust het advies op de

---

<sup>7</sup> *Diversiteit als meerwaarde. Engagementsverklaring van het Vlaams hoger onderwijs*, 31 mei 2005.

<sup>8</sup> Zie ook het Advies van de Raad Hoger onderwijs over de invulling van het Aanmoedigingsfonds: 'Inclusief onderwijs houdt in dat alle lerenden deel uitmaken van eenzelfde lerende gemeenschap. Dankzij passende methodes, flexibele organisatievormen, continue sensibilisering en de vereiste ondersteuning vanwege de overheid moet dit mogelijk worden. Flexibiliteit, sensibilisering en awareness zijn sleutelwoorden voor inclusief hoger onderwijs. Het Vlaamse hoger onderwijs moet streven naar een inclusief beleid dat het potentieel van alle studenten centraal stelt en tegemoet komt aan de noden en behoeften van alle studenten. Dit betekent echter niet dat er geen gerichte acties opgezet kunnen worden om bepaalde discrepanties tussen de noden van studenten en het aanbod van het hoger onderwijs weg te werken'.

<sup>9</sup> Met tweedekansonderwijs bedoelen we de opleidingen van het studiegebied algemene vorming in het volwassenenonderwijs. Met centra tweedekansonderwijs worden de centra bedoeld die een aanbod algemene vorming inrichten.

problematiek van doorstroming binnen het hoger onderwijs of op de problematiek van de intrede op de arbeidsmarkt. Dat wil echter niet zeggen dat er geen verbanden zijn tussen de focus van dit advies en andere problematieken. De hoger geschetste visie en het theoretisch kader geven net aan dat de problematiek van de studiekeuze naar het hoger onderwijs conceptueel en praktisch wel degelijk raakvlakken heeft met andere dossiers. Waar nodig en relevant, zal dit advies dan ook verwijzen naar andere thema's.

## Deel II Aanbevelingen voor een optimalisering van de studiekeuze naar het hoger onderwijs

Een knelpuntenanalyse op basis van ervaringen van stakeholders en van recent wetenschappelijk onderzoek heeft geleid tot een aantal aanbevelingen voor de optimalisering van de studiekeuze. De aanbevelingen zijn geordend volgens de verschillende actoren: scholen en scholengemeenschappen secundair onderwijs en centra die tweedekansonderwijs aanbieden, instellingen die Ba-Ma en/of HBO 5 aanbieden, de CLB, partners op de arbeidsmarkt, de overheid. De raad formuleert ook een aantal aanbevelingen op het vlak van samenwerking en overleg tussen de betrokken partners.

### **6 Verantwoordelijkheid van de scholen en scholengemeenschappen secundair onderwijs en van de centra die tweedekansonderwijs aanbieden**

De scholen en scholengemeenschappen secundair onderwijs, en ook de centra tweedekansonderwijs, hebben een verantwoordelijkheid op het vlak van studiekeuzebegeleiding. Zowel directies als leraren hebben op dat vlak een belangrijke taak. Die verantwoordelijkheid zal evenwel op een geëigende manier ingevuld moeten worden, rekening houdend met het profiel van de leerling of de cursist, met de draagkracht van de school en het personeel en met de regelgeving van het leerplichtonderwijs of het volwassenenonderwijs. De Vlor ziet wel een aantal algemene aanbevelingen:

#### **6.1 Visie ontwikkelen op studiekeuzebegeleiding**

Op een eerste niveau is het van belang dat scholen en centra een breed gedragen visie ontwikkelen op studiekeuze en studiekeuzebegeleiding. De Vlor pleit voor een brede benadering: een adequate begeleiding en oriëntering gaat uit van de vaardigheden, talenten, interesses en waarden van de leerlingen of cursisten. Het spreekt voor zich dat scholen en centra bij het ontwikkelen van visie en beleid rekening houden met de kenmerken van hun leerlingen- of cursistenpopulatie. De raad pleit er voor om bij het uitwerken van deze visie leerlingen en ouders maximaal te betrekken en deze groepen goed te informeren over de gekozen aanpak.

De raad beklemtoont verder dat het voor scholen en centra belangrijk is om in hun beleid inzake studiekeuzebegeleiding een traject uit te zetten met een duidelijke fasering van de verschillende keuzeacties.

#### *Scholen en scholengemeenschappen secundair onderwijs*

Wanneer visieontwikkeling in de scholen secundair onderwijs in overleg gebeurt met de scholengemeenschap en met het CLB zal deze visie aan kracht winnen. De visie kan uiteraard niet losstaan van het omvattend pedagogisch project van de school en van haar visie op persoonlijke vorming en op leerlingenbegeleiding. In hun visie op studiekeuze(begeleiding) geven scholen voor secundair onderwijs idealiter ook rekenschap van de positie van het secundair onderwijs in het geheel van de schoolloopbaan. Op die manier maakt ook de visie op de aansluiting (zowel op basis- als op hoger onderwijs) er deel van uit.

#### *Centra tweedekansonderwijs*

Ook in de centra tweedekansonderwijs is het van belang een breed gedragen visie te ontwikkelen op studiekeuze en studiekeuzebegeleiding. Deze kan uiteraard niet losstaan van het agogisch project van het centrum en van zijn visie op cursistenbegeleiding. In hun visie

op studiekeuze(begeleiding) geven centra voor tweedekansonderwijs idealiter ook rekenschap van de positie van het tweedekansonderwijs in het geheel van de leer- en levensloopbaan.

## **6.2 Een ondersteunend pedagogisch beleid voeren (inhoudelijke afstemming van het curriculum)**

Wat het curriculum betreft, behoort het tot de uitgangspunten van het algemeen secundair onderwijs en voor bepaalde studierichtingen van het technisch en het kunstsecundair onderwijs dat het voorbereidt op het hoger onderwijs. Het is dan ook evident dat er in deze curricula doelen aanwezig zijn die de voorbereiding op het hoger onderwijs ondersteunen. Het betreft zowel vakoverschrijdende doelen (zoals 'leren leren' en 'leren kiezen') als vakgebonden doelen. Ook doelen met betrekking tot onderzoekscompetenties zijn belangrijk in de voorbereiding op het hoger onderwijs.

Het is niet altijd duidelijk of een bepaalde opleiding van het hoger onderwijs al dan niet een bepaalde vakinhoudelijke vooropleiding in het secundair onderwijs vereist. Zoals ook het Vlor-advies van 25 juni 2009 over de aansluitingsproblematiek in het kunstonderwijs stelt, is er op dat vlak overleg wenselijk tussen het hoger en het secundair onderwijs (zie verder 8.2).

Het pleidooi voor een inhoudelijke afstemming impliceert niet dat er een één-op-één-relatie is tussen de betrokken opleidingen van het secundair en het hoger onderwijs. Het hoger onderwijs mag immers niet verwachten dat alle leerlingen uit het secundair onderwijs in gelijke mate aan de betrokken startcompetenties voldoen (zie verder bij 7.4: bijspijkertrajecten en persoonlijke ontwikkelingsplannen kunnen hierin een rol spelen). Bovendien moeten leerlingen uit het secundair onderwijs op een bredere studiekeuze worden voorbereid dan op één enkele opleiding of domein in het hoger onderwijs.

De ervaring leert echter dat leerlingen meer slaagkansen hebben wanneer ze een vooropleiding volgden in het secundair onderwijs die hen maximaal voorbereidde op de gekozen optie in het hoger onderwijs. De keuze die leerlingen in de derde graad secundair onderwijs maken, bepaalt in zekere mate de slaagkansen in het hoger onderwijs. De raad vindt het daarom belangrijk dat, naast een continue aandacht en didactisch aangepaste keuzebegeleiding in jaren zonder keuzemomenten, er bijzonder aandacht zou uitgaan naar keuzebegeleiding op scharniermomenten. Dat keuzebegeleiding op het scharniermoment van 2<sup>de</sup> en 3<sup>de</sup> graad, en in de daartussen liggende studie jaren, niet in het verzekerd aanbod m.b.t. schoolondersteuning zit van het CLB vormt een knelpunt. Scholen hebben hiervoor ondersteuning nodig.

Wat het tweedekansonderwijs betreft, gelden voor de opleidingen van het studiegebied algemene vorming dezelfde eindtermen of specifieke eindtermen als voor de overeenkomstige studierichtingen in het voltijds secundair onderwijs<sup>10</sup>.

## **6.3 Op school- of centrumniveau ruimte maken voor studiekeuzebegeleiding**

De evaluatie van het SO-HO-project<sup>11</sup> toont aan dat het aanstellen van een coördinator een stimulans is voor scholen om een actief beleid te voeren<sup>12</sup>. Uit de wetenschappelijke

---

<sup>10</sup> Decreet van 15 juni 2007 betreffende het volwassenenonderwijs, art. 11§2.

<sup>11</sup> (Lacante, Van Esbroeck, & De Vos, Met een dynamische keuzebegeleiding naar een effectieve keuzebekwaamheid. In opdracht van de Vlaamse Minister voor Onderwijs en Vorming, in het kader van het 'OBPWO-programma'. 2008)

<sup>12</sup> Merk op: het tweedekansonderwijs was niet betrokken in het SOHO-project.

evaluatie blijkt dat vooral het intern overleg tussen directie en coördinator enerzijds en de leraren anderzijds zorgt voor een globaal positieve houding van het hele schoolteam t.a.v. studiekeuzebegeleiding. Hoe scholen of centra dat concreet invullen en aanpakken behoort uiteraard tot de autonomie van de school of het centrum zelf. De raad vindt het wenselijk om het beleid inzake studiekeuzebegeleiding goed te kaderen in de globale visie op leerlingenbegeleiding van de school.

Een mogelijke leidraad voor het vormgeven van overleg tussen verschillende actoren inzake studiekeuzebegeleiding is voor het secundair onderwijs de volgende:

- Voor alle leraren (klassenraad): de schoolloopbaan van de leerlingen kan regelmatig ter sprake komen in de begeleidende klassenraad. Voor de 'studiekeuze naar het hoger onderwijs' kan eventueel een aparte begeleidende klassenraad georganiseerd worden voor de leerlingen van 2<sup>de</sup> leerjaar derde graad
- Een beperkte groep leraren kan intensiever rond studiekeuze werken met de verschillende klasgroepen. Hierbij kan eventueel gebruik gemaakt worden van een keuzedossier;
- Één leraar of lid van directieteam (of ander personeelslid) kan instaan voor de coördinatie van het geheel. Deze persoon kan dan ook optreden als contactpersoon voor CLB-medewerkers;
- De directeur (of lid van het directieteam) is eindverantwoordelijke.

Wat het tweedekansonderwijs betreft, wordt studiekeuzebegeleiding op zeer verschillende manieren ingevuld. Sommige centra duiden hiervoor een teamlid aan, andere centra werken samen op het niveau van consortia. Belangrijk is wel dat studiekeuzebegeleiding als een onderdeel van leertrajectbegeleiding in het volwassenenonderwijs beschouwd kan worden<sup>13</sup> en dat centra o.m. als opdracht hebben leertrajectbegeleiding te organiseren op het niveau van de individuele cursist<sup>14</sup>. De leertrajectbegeleiding moet, meer nog dan in de traditionele onderwijsvormen, zeer uitgesproken als een holistische levensloopbegeleiding gezien worden.

#### **6.4 Kansen benutten in de regelgeving**

De raad stelt vast dat de huidige regelgeving de scholen en centra ruimte biedt om een beleid rond studiekeuzebegeleiding te voeren. De raad wijst er echter op dat het niet altijd evident is om deze kansen zinvol te benutten. Bovendien rust er voor bepaalde initiatieven een grote verantwoordelijkheid op de lerenden zelf om een bepaalde actie een zinvolle plaats te geven in het geheel van het studiekeuzeproces. Minstens even belangrijk is dat voor alle initiatieven voldoende rekening gehouden wordt met de draagkracht van het personeel en met de beschikbare middelen. Deze speelt in veel gevallen een cruciale rol.

---

<sup>13</sup> Het Decreet van 15 juni 2007 betreffende het volwassenenonderwijs (art. 2, 23°) definieert leertrajectbegeleiding" als volgt: "de begeleiding van een cursist tijdens het leerproces, waarbij het leertraject kan worden aangepast aan de behoeften van de cursist en waarbij de doorstroming naar vervolgoopleidingen of werk wordt ondersteund".

<sup>14</sup> Decreet van 15 juni 2007 betreffende het volwassenenonderwijs, art. 3 §2, 2°.

#### **6.4.1 De autonome en flexibele organisatie van de derde graad**

In het Vlor-advies van 1999 werd gepleit voor een 'autonome en flexibele organisatie van de derde graad' i.f.v. de voorbereiding op het hoger onderwijs. Tot voor een aantal jaren moesten leerlingen in het eerste leerjaar van de derde graad ten laatste op 15 november hun studiekeuze voor de derde graad vastleggen. Wanneer leerlingen deze keuze baseren op een goed inzicht in de eigen mogelijkheden en talenten zal dat de verdere studiekeuze naar het hoger onderwijs niet hinderen. Indien deze keuze voor de derde graad oneigenlijk beïnvloed werd (door bijvoorbeeld maatschappelijke druk) kan dat de verdere studiekeuze hypothekeren. De Vlor vond toen dat onder bepaalde voorwaarden verandering van studiekeuze tijdens de derde graad mogelijk moest zijn.

Thans bepaalt de regelgeving i.v.m. de mobiliteit van leerlingen in de derde graad dat ze binnen het eerste leerjaar van de derde graad ASO, KSO of TSO nog van studierichting en onderwijsvorm kunnen veranderen tot 15 januari op voorwaarde van een gunstige beslissing van de toelatingsklassenraad<sup>15</sup>. Dat biedt de betrokken actoren in het secundair onderwijs de gelegenheid om leerlingen tijdens de derde graad nog te heroriënteren, onder meer met het oog op de overgang naar het hoger onderwijs.

#### **6.4.2 Het complementair gedeelte in de lessentabellen benutten**

Het complementair gedeelte biedt verschillende mogelijkheden om een pedagogisch beleid inzake studiekeuzebegeleiding op te zetten. Bijvoorbeeld via seminaries, vrije ruimte, ... kunnen scholen het stimuleren van keuzebekwaamheid een plaats geven in hun pedagogisch beleid.

#### **6.4.3 Regelgeving inzake gewettigde afwezigheden**

De regelgeving inzake gewettigde afwezigheden in het secundair onderwijs biedt een kader voor het aanbieden van kennismakingsmomenten met het hoger onderwijs. Scholen voor secundair onderwijs kunnen hun leerlingen, individueel of in groep, via de regelingen op de wettige afwezigheden op maat toestemming geven om gedurende bijvoorbeeld één dag les te volgen aan een instelling voor hoger onderwijs. Dergelijke initiatieven hebben een zinvolle plaats in het geheel van het begeleidingsproces. De raad pleit voor een meer structurele inspanning om hierover tussen de betrokken scholen en instellingen afspraken te maken (zie verder bij overleg 8.2).

Een aandachtspunt in het proces van de exploratie van de omgeving is de kennismaking met het bedrijfsleven, met allerlei organisaties en instellingen en met beroepen, ook voor ASO-leerlingen.

#### **6.4.4 Kansen in de regelgeving volwassenenonderwijs voor de centra tweedekansonderwijs**

Net zoals in het secundair onderwijs beschikken de centra voor tweedekansonderwijs over een ruime autonomie om studiekeuzebegeleidingsactiviteiten op te zetten voor hun cursisten. Daar staat echter het beperkte aantal leraarsuren tegenover, zoals ook in het secundair onderwijs het geval is.

---

<sup>15</sup> Zie de overgangsvoorwaarden in art. 15 § 2 en 16 § 2 van het Besluit van de Vlaamse regering betreffende de organisatie van het voltijds secundair onderwijs (19 juli 2002).

## **6.5 Samenwerking in het kader van studiekeuzebegeleiding**

### **6.5.1 Samenwerking binnen de scholengemeenschap secundair onderwijs**

Voor de rol van scholengemeenschappen in het studiekeuzeproces bestaat een decretaal kader. Art. 71 van het *Decreet houdende diverse maatregelen met betrekking tot het secundair onderwijs en tot wijziging van het decreet van 25 februari 1997 betreffende het basisonderwijs van 14 juli 1998* stelt dat het tot de bevoegdheden van de scholengemeenschap behoort om afspraken te maken over een objectieve leerlingenoriëntering en -begeleiding en dat de scholengemeenschap daartoe samenwerkt met een CLB. Het ten volle benutten van deze decretale bepaling kan de taakbelasting rond studiekeuzebegeleiding voor de scholen verlichten en biedt de mogelijkheid om middelen en energie te bundelen.

### **6.5.2 Voor het tweedekansonderwijs: samenwerking binnen de consortia?**

Voor het volwassenenonderwijs bestaat er geen analoge structuur met deze van de scholengemeenschappen secundair onderwijs. Consortia zijn anders opgezet dan scholengemeenschappen. Het zijn verplichte netoverstijgende samenwerkingsverbanden. De consortia volwassenenonderwijs hebben o.m. tot doel de dienstverlening voor de cursisten in de centra te optimaliseren en alle mogelijke vormen van samenwerking tussen de centra stimuleren en ondersteunen, maar ze hebben geen expliciete opdracht inzake cursisten- of studiekeuzebegeleiding<sup>16</sup>.

### **6.5.3 Samenwerking met het CLB**

De afstemming tussen school en CLB vraagt op de eerste plaats duidelijke afspraken. Deze afspraken moeten sporen met het regelgevend kader. Dat kader voorziet dat een school of een scholengemeenschap een beleidsplan, c.q. een beleidscontract sluit met een CLB. Binnen dat regelgevend kader beschikken de scholen over een aanzienlijke beleidsruimte om hun samenwerking met het CLB vorm te geven via een afsprakennota of bijzondere bepalingen. Deze afsprakennota is ook voorwerp van overleg in de schoolraad<sup>17</sup>. De raad is van oordeel dat een betere zichtbaarheid van deze afsprakennota of van de bijzondere bepalingen voor de betrokken partners, CLB en school of scholengemeenschap, en ook voor ouders en leerlingen een meerwaarde kan zijn. Duidelijke en concrete afspraken over wie wat doet kunnen de school meer houvast geven in het uitbouwen van hun beleid terzake.

Wat het tweedekansonderwijs betreft, hebben de CLB's vandaag geen opdracht ten aanzien van de cursisten van het tweedekansonderwijs. De centra voor tweedekansonderwijs staan zelf in voor leertrajectbegeleiding binnen het eigen centrum. Heroriëntering over de centra heen en/of toeleiding naar andere onderwijs- of opleidingsverstrekkers wordt volgens de raad best instellingsoverschrijdend benaderd, en vertrekkend vanuit het perspectief van de lerende. Vandaag is er op dat vlak een hiaat. Verschillende actoren nemen, elk vanuit de doelstellingen van hun organisatie, een zekere vorm van begeleiding van de volwassen lerende op (het centrum zelf, de VDAB voor werkzoekenden, de consortia, een CLB, ...).

Deze situatie doet evenwel geen recht aan de brede visie op levensloopbaanbegeleiding die de Vlor als uitgangspunt heeft vooropgesteld, en waarbij de loopbaan gezien wordt als een uniek patroon van subjectief ervaren rollen, gebonden aan werk, leren, vrije tijd en sociaal

---

<sup>16</sup> Decreet van 15 juni 2007 betreffende het volwassenenonderwijs, art. 74, 5° en 6°.

<sup>17</sup> Decreet betreffende participatie op school en de Vlaamse Onderwijsraad, art. 21



leven, gespreid over het ganse leven van een persoon. De vraag blijft wie de lerende volwassenen zal begeleiden bij een actieve, bewuste zelfsturing van hun keuzeprocessen en hen aanzet tot het nemen van persoonlijke verantwoordelijkheid voor hun keuzes.

De raad pleit voor een laagdrempelige en onafhankelijke dienstverlening ten behoeve van volwassen leerders.

#### **6.5.4 Samenwerking met de pedagogische begeleidingsdienst en (externe) ondersteuners i.f.v. professionalisering**

Leraren voelen zich niet altijd bekwaam om een rol te spelen in het proces van keuzebegeleiding. Het steeds complexere onderwijslandschap versterkt deze ervaring. Dat blijkt ook uit onderzoek<sup>18</sup>. Er is nood aan professionalisering en ondersteuning van leraren, lerarenteams, directies.

Van de pedagogische begeleiding wordt verwacht dat ze scholen en centra vraaggestuurd ondersteunen bij het ontwikkelen van hun onderwijskwaliteit en de ontwikkeling van hun beleidsvoerend vermogen (zie art. 38 van het nieuwe kwaliteitsdecreet)<sup>19</sup>. In de mate dat leerlingen- en cursistenbegeleiding deel uitmaakt van een kwaliteitsvol school- en centrumbeleid kunnen pedagogische begeleidingsdiensten scholen of centra vraaggestuurd ondersteunen bij het uitbouwen van hun beleid aangaande keuzebegeleiding.

#### **6.5.5 De betrokkenheid van de ouders**

Ouders hebben een belangrijke begeleidende taak bij de loopbaanontwikkeling van de leerling. Onderzoek toont aan dat zij belangrijke ondersteuners zijn van het keuzeprocessen van hun kinderen en dat voor alle mogelijke clusters van keuzeacties (sensibiliseren, exploreren, kristalliseren, beslissen). Voor veel ouders is het echter moeilijk om in hun betrokkenheid een evenwicht te vinden dat recht doet aan het feit dat de lerende zelf een keuze maakt. Deze zogenaamde emancipatorische betrokkenheid is dus niet evident.

Op verschillende momenten in het keuzeprocessen kunnen ouders betrokken worden. Om de betrokkenheid van de ouders te stimuleren, is het belangrijk hen tijdig te sensibiliseren, door bijvoorbeeld een concreet overzicht van de keuzeacties die de school plant. Dat laat ouders toe om gedurende het schooljaar het keuzeprocessen van hun kind op te volgen. Zij kunnen ook betrokken worden bij de informatiemomenten die de school organiseert over de verschillende opleidingsmogelijkheden in het hoger onderwijs. I.f.v. de kristallisatiefase kan een individueel contact hen informeren over de feedback van de klassenraad op de voorlopige keuze van de leerling.

Zeker voor leerlingen die hun keuze verder willen uitdiepen of vastlopen in hun keuzeprocessen, is het noodzakelijk om hun ouders te betrekken.

---

<sup>18</sup> (Lacante, Van Esbroeck, & De Vos, Met een dynamische keuzebegeleiding naar een effectieve keuzebekwaamheid. In opdracht van de Vlaamse Minister voor Onderwijs en Vorming, in het kader van het 'OBPWO-programma', 2008) 'Het pijnpunt is echter de mate van zich opgeleid voelen voor een bijdrage tot studiekeuzebegeleiding. De leerkrachten voelen zich duidelijk niet opgeleid [...]. Dit is niet zo verwonderlijk want de leerkrachten volgen weinig tot geen extra opleidingen. Bij de SOHO-coördinatoren is er een positievere evolutie maar die is dan wel gebonden aan het volgen van opleidingen. Het valt sterk te betreuren dat de CLB's weinig betrokken worden bij de vorming van de leerkrachten. Trouwens de CLB's zijn vrij kritisch over het aanbod van vorming op het vlak van SKB in de scholen' (Lacante, Van Esbroeck, & De Vos, 2008)

<sup>19</sup> Opmerking: voor het volwassenenonderwijs fungeert het VOCVO als begeleidingsdienst voor de centra die niet bij een koepel zijn aangesloten.

Voor scholen en centra is het een specifieke uitdaging om ouders te betrekken uit kansengroepen die minder betrokken zijn bij het onderwijs van hun kinderen. Voor allochtone leerlingen en hun ouders kan hier verwezen worden naar bestaande projecten die werken rond studiekeuze en die meer allochtone scholieren de weg naar het hoger onderwijs willen tonen (via ambassadeurs, promoteteams – zie verder 6.6.3).

### **6.5.6 Benutten van informatie van ouderejaarsstudenten en afgestudeerden**

Ervaringen van ouderejaarsstudenten kunnen voor de lerende een rijke en relevante bron van informatie zijn om de studiekeuze te onderbouwen. De inbreng van alumni, ouderejaarsstudenten ... gebeurt echter vaak onsystematisch. Hun ervaringen zijn vaak heel persoonlijk en kunnen gedateerd zijn. Scholen secundair onderwijs, centra tweedekansonderwijs en instellingen voor hoger onderwijs zouden kunnen overleggen over hoe ze deze inbreng kunnen systematiseren. Ook het CLB kan hiervoor een belangrijke partner zijn. Een belangrijk aandachtspunt voor dat overleg is de vraag hoe de inbreng van alumni een duidelijke plaats kan krijgen in het geheel van de studiekeuzebegeleiding. De raad pleit hier voor een meer structurele inspanning om hierover overleg tussen de betrokken instellingen te organiseren (zie 8.2). Daarenboven wijst de raad op een aantal bestaande initiatieven van allochtone studentenorganisaties die met scholen secundair onderwijs samenwerken om toegankelijke informatie beschikbaar te stellen en rolmodellen aan te reiken voor allochtone leerlingen. Dergelijke initiatieven hebben nood aan structurele ondersteuning.

## **6.6 Aandachtspunten voor ondersteunende keuzeacties in het secundair onderwijs**

Scholen voor secundair onderwijs kunnen voor de verschillende keuzeacties (sensibiliseren, exploreren van het ik, de omgeving, de relatie ik-omgeving, kristalliseren, beslissen) concrete initiatieven nemen. De raad brengt een aantal uitdagingen voor scholen onder de aandacht.

### **6.6.1 Algemeen aandachtspunt bij het uitbouwen van acties: evenwicht**

In het opzetten van keuzeacties staan scholen voor de uitdaging een evenwicht te zoeken tussen:

- Het stimuleren en oefenen van keuzevaardigheden gedurende de hele schoolloopbaan (vanaf de eerste graad) versus de specifieke focus op de derde graad

In dit advies ligt de focus op keuzeacties gericht op een studiekeuze naar het hoger onderwijs. Deze spelen zich vooral af in de derde graad maar staan conceptueel uiteraard niet los van de keuzeacties die de school in de eerste en de tweede graad aanbiedt.

- Het gepast inspelen op de individuele keuzetrajecten die hun leerlingen afleggen versus een groepsgebonden/klassikaal aanbod.

Zoals hoger al gesteld: het doorlopen van een keuzetraject is niet strak gefaseerd. Leerlingen verschillen van elkaar in de manier en het tempo waarop ze met keuzeacties bezig zijn. Voor schoolteams is het echter niet haalbaar om voor elke leerling een individueel aangepast traject te ontwikkelen. In het aanbieden van groepsgerichte activiteiten kunnen scholen wel best de chronologie respecteren zoals hierboven uiteengezet: sensibiliseren, exploreren (van het ik, de omgeving, de relatie ik-omgeving), kristalliseren, beslissen

## 6.6.2 Enkele specifieke aandachtspunten

### *Aandacht voor de emotionele dimensie in het keuzeproces*

Sensibilisering (zich bewust zijn van de noodzaak/kans te kiezen en keuzebereid zijn) is de belangrijkste component van het keuzeproces. Sensibilisering moet continu gebeuren maar zal niet succesvol zijn wanneer ze geen of onvoldoende rekening houdt met alle emotionele aspecten van de lerende (en zijn omgeving). Onderzoek heeft uitgewezen dat hoe vroeger leerlingen hun keuzeproces beginnen, hoe groter de kans op een succesvolle studiekeuze. Sommige leerlingen vertonen op het vlak van studiekeuze uitstelgedrag en hypothekeren op die manier een kwaliteitsvol keuzeproces. Stakeholders uit het secundair onderwijs signaleren dat nogal wat leerlingen aan het einde van het secundair onderwijs een zekere angst vertonen om te kiezen en om knopen door te hakken. Ook dat leidt tot uitstel van de keuze.

De emotionele dimensie in het keuzeproces is ook aanwezig in de fasen van exploratie, kristalliseren en beslissen. Begeleiding van emotionele aspecten is dus voortdurend nodig.

### *Niet alleen de vraag 'wat', ook het 'of' is belangrijk*

Bij het sensibiliseren voor een studiekeuze naar het hoger onderwijs bestaat het gevaar om te snel en alleen te focussen op de vraag 'wat' leerlingen gaan studeren. Voor heel wat leerlingen is evenzeer de vraag aan de orde 'of' ze verder gaan studeren en of ze dit al dan niet zullen combineren met werk. Zeker voor leerlingen uit BSO en TSO die in een richting zitten met een arbeidsmarktfinaliteit, is het wenselijk om in de studiekeuzebegeleiding ook voldoende ruimte te laten voor dergelijke vragen.

### *Ontbreken van studiehouding, inzet en motivering*

Eerstejaarsstudenten laten zich soms verrassen door de inzet (de energie, de tijd) die nodig is om een studie (of een deeltraject) met succes af te ronden. In het kader van de exploratie dient een leerling niet alleen een goed beeld te krijgen van de cognitieve inhoud (en moeilijkheidsgraad) van de beoogde opleidingen. De leerling zou ook een beeld moeten hebben van de onderwijsmethoden in het hoger onderwijs die op veel punten grondig verschillen van die van het secundair onderwijs. Hij/zij zal ook zicht moeten krijgen op wat verwacht wordt op het vlak van attitude en inzet. Voor verschillende actoren impliceert dat dat ze in hun acties specifiek voor dat aspect aandacht hebben.

### *Aandacht voor de invloed van de naaste omgeving*

Uit onderzoek is bekend dat vrienden en peers een grote invloed uitoefenen op de keuze. Ook leraren en ouders spelen een rol. De vraag of deze invloed positief dan wel negatief is, hangt samen met de vraag wat een goede (goed genoeg) studiekeuze is (zie hoger). Zonder hier normatief te zijn, kan worden gesteld dat het belangrijk is de lerende te wapenen t.a.v. de invloed van peers en de omgeving, het keuzeproces zelf in handen te nemen en zorgvuldige afwegingen te maken.

## *Aandacht voor begeleiding na een gemaakte keuze*

Het nemen van een beslissing is nog geen garantie voor het vasthouden ervan. In het theoretisch model (zie 2) wordt ook aandacht gevraagd voor het implementeren van en het zich binden aan de genomen beslissing. Dat impliceert dat lerenden ook na een gemaakte keuze een vorm van begeleiding nodig hebben.

### **6.6.3 Benutten van beschikbaar materiaal**

Sinds het advies van 1999 is er heel wat in beweging gekomen op het vlak van materiaalontwikkeling.

Scholen hebben toegang tot verschillende materialendatabanken. Er is wel nog vooruitgang te boeken op het vlak van aanreiken van goede praktijkvoorbeelden. Deze materialen moeten ook ter beschikking staan van de centra tweedekansonderwijs.

In het kader van het project 'Support team onderwijsloopbaanbegeleiding' (STOLB) werd een inventaris aangemaakt van alle mogelijke materialen en instrumenten die op hun gebruik en nuttigheidswaarde werden getoetst. Specifiek voor de overgang van de derde graad van het secundair onderwijs naar het hoger onderwijs (Bama, HBO 5) en Se-n-se, werden instrumenten verzameld en geordend volgens de verschillende fasen in het keuzeproces (volgens de keuzeacties sensibiliseren, exploreren, kristalliseren, beslissen) en de doelgroepen (leerling, ouders, keuzebegeleider).

De Vlor pleitte reeds in het SOHO-advies van 1999 voor het gebruik van een **keuzedossier** dat de elementen bundelt die in het keuzeproces aan bod komen. Tien jaar later blijkt dat het gebruik van een keuzedossier in heel veel scholen goed ingeburgerd is. Er bestaan verschillende modellen die scholen als vertrekpunt kunnen nemen.<sup>20</sup> Het keuzedossier heeft onder meer tot doel de leerlingen zelf verantwoordelijk te maken voor hun keuze. Op die manier sluit het gebruik van een keuzedossier goed aan bij het emancipatorisch karakter van studiekeuzebegeleiding.

In de context en opvolging van het SOHO-project hebben een aantal partners geïnvesteerd in de ontwikkeling van de 'Sleutelmap' ([www.sleutelmap.be](http://www.sleutelmap.be)). Het gaat om een internetapplicatie waarmee keuzebegeleiders oefeningen, lesvoorbereidingen en inspiratie kunnen zoeken voor de keuzebegeleiding. De materialen zijn geordend volgens graad, eindtermen, keuze-acties, vak.

Het Vlaams minderhedencentrum onderhoudt een online 'toolbox': een ideeënbank die tips verzamelt om te werken aan diversiteit, onder meer op het vlak van studiekeuze (<http://www.vmc.be/toolbox/> onder onderwijs/studiekeuze). De toolbox bevat praktijkvoorbeelden, instrumenten en methodieken rond omgaan met diversiteit. Er is ook een aanbod van projecten specifiek voor de ondersteuning van de studiekeuze naar het hoger onderwijs. In die projecten worden bijvoorbeeld allochtone vrijwilligers als 'promoteam' of 'ambassadeur' ingeschakeld om het verhaal van hun succesvolle, voltooide

---

<sup>20</sup> Volgende modellen zijn goed bekend: *Op Stap naar het hoger onderwijs of andere opleidingen* (VCLB Service bvba); *Kieskeurig* (K.U.Leuven), *Kieswijzer* (VUB)

scholing te brengen naar allochtone jongeren en hun ouders. Het doel van deze projecten is jongeren motiveren om vol te houden in hun studies en een diploma te halen door het aanreiken van positieve rolmodellen. De ambassadeurs hebben ook als doel ouders te motiveren tot het stimuleren van hun kinderen om te studeren en tot het maken van een bewuste studiekeuze.

## **7 Verantwoordelijkheid van de instellingen die Ba-Ma en/of HBO 5 aanbieden**

### **7.1 Opmerking vooraf: omgaan met een reële spanning**

Wat de verantwoordelijkheid van het hoger onderwijs betreft, vestigt de Vlor vooraf de aandacht op een moeilijk oplosbaar maar reëel knelpunt. Er zijn drie elementen die de raad elk op zich niet in vraag stelt, maar die, wanneer ze samengenomen worden, wel een feitelijk knelpunt vormen voor de instellingen hoger onderwijs:

- de wettelijke omnivalentie van het diploma secundair onderwijs;
- de onderwijskundige verwachting dat er een zekere aansluiting is tussen de startcompetenties in het hoger onderwijs en de curricula in het secundair onderwijs;
- de maatschappelijke verwachting dat de open toegang tot het hoger onderwijs zo efficiënt mogelijk ingevuld wordt (d.i. met zo weinig mogelijk uitval).

Het begrip 'vereiste voorkennis' kan de spanning tussen deze elementen enigszins opheffen maar het heeft geen juridisch statuut. De raad pleit niet voor het opheffen van deze spanning op het niveau van de regelgeving. De raad vraagt wel aandacht voor het feit dat deze context de overgangsproblematiek sterk bepaalt. Het vraagt inspanningen langs twee kanten: (1) een goede voorlichting en een goede ondersteuning van het keuzeproces in het secundair onderwijs en (2) remediëringsacties in het hoger onderwijs.

Een van de concrete gevolgen van deze context is immers dat de feitelijke instroom in het hoger onderwijs en in het HBO 5 zeer heterogeen is. De betrokken instellingen zijn genoodzaakt op deze heterogeniteit in te spelen, maar anderzijds is het niet realistisch te verwachten dat ze alle verschillen kunnen wegwerken teneinde doorstroming succesvol te maken.

### **7.2 Informatieopdracht van de instellingen en centra**

Lerenden die een keuze maken, hebben voor de verschillende fasen in het keuzeproces informatie nodig. De instellingen die Ba-Ma en/of HBO 5 inrichten, kunnen leerlingen van het secundair onderwijs sensibiliseren om een keuze te maken door middel van het actief en gericht verspreiden van informatie over hun aanbod. Informatieverstrekking speelt ook in het exploreren van de omgeving een belangrijke rol.

#### **7.2.1 Neutrale en kwaliteitsvolle informatie**

Er is nu al heel veel informatie beschikbaar, maar soms is ze sterk wervend van toon en inslag. Lerenden die voor een keuze staan hebben behoefte aan neutrale en inhoudelijk kwaliteitsvolle informatie. De Vlor is van oordeel dat de informatie die de instellingen hoger onderwijs en de centra voor volwassenenonderwijs verspreiden aan de volgende criteria moet beantwoorden:

- vergelijkbaarheid
- correctheid

- objectiviteit
- laagdrempeligheid

Wat de inhoud betreft zou de informatie volgende elementen moeten bevatten:

- de inhoud van de opleiding;
- de doelstellingen van de opleiding (hierbij moeten de mogelijkheden om gebruik te maken van de beschrijving van de leerresultaten of van visitatierapporten bekeken worden);
- de startcompetenties (hierbij moet nagegaan worden in hoeverre curricula en startcompetenties op elkaar afgestemd zijn, zonder dat zij volledig op elkaar moeten aansluiten);
- welke flexibele leerwegen mogelijk zijn binnen de opleiding;
- mogelijkheden voor verdere studietrajecten na de (academische en professionele) bachelor;
- de beroepsperspectieven van een bepaalde opleiding;
- informatie over de instelling;
- de kosten verbonden aan de opleiding;
- de mogelijkheden van sociale voorzieningen e.d.

De Vlor pleit in dit verband voor de gemeenschappelijke ontwikkeling van een 'gedragscode' voor de instellingen die hoger onderwijs en/of HBO 5 aanbieden. De raad is ervan overtuigd dat samenwerking van de instellingen hoger onderwijs en HBO 5 met de CLB een meerwaarde biedt bij het inhoudelijk en vormelijk invullen van hun informatieopdracht (zie ook 9).

De raad benadrukt dat ook de overheid een rol speelt in het creëren van de randvoorwaarden voor het toegankelijk maken van neutrale en kwaliteitsvolle informatie (zie verder bij 12.3).

### **7.2.2 Nood aan centrale informatie over aanbod hoger onderwijs**

Door de hervorming van het hoger onderwijs en het decreet betreffende Se-n-se en HBO 5 is studiekeuze naar het hoger onderwijs complexer geworden. Naarmate het landschap hoger onderwijs complexer en meer divers wordt, en ook het HBO 5 een optie wordt op verder studeren, wordt het steeds moeilijker om correcte én volledige informatie te verschaffen. Niet alleen lerenden en hun ouders, maar ook de lokale CLB-medewerkers en de leraren van het secundair onderwijs kennen het huidige hoger onderwijslandschap (de Ba-Ma-structuur en het HBO 5) vaak onvoldoende. Er is dus ook duidelijk nood aan informatie over instellingen heen.

Wanneer een lerende voor informatie afhankelijk is van een bepaalde instelling die hem de informatie verschaft, loopt hij/zij het risico slechts over een deel van de keuzemogelijkheden geïnformeerd te zijn en onwetend te blijven over andere formules of leerwegen. In functie van een objectieve oriëntering vindt de raad het wenselijk om de informatie samen te brengen in één platform en goede afspraken te maken tussen alle actoren die een rol spelen in die informatieverstrekking: de CLB, de leraren secundair onderwijs, de pedagogische begeleidingsdiensten, de instellingen hoger onderwijs, consortia volwassenenonderwijs, de lokale overheid ...

Een bijzonder aandachtspunt is de toegankelijkheid van deze informatie voor verschillende doelgroepen: zowel voor leerlingen, hun ouders als voor onderwijsprofessionals.

Een bijkomend aandachtspunt is dat de informatie over de structuur en de randvoorwaarden van Ba-Ma-opleidingen en van het HBO 5 vanuit een actueel referentiekader aangeboden wordt. Ouders en leraren vertrekken immers gemakkelijk vanuit het referentiekader dat geldig was in de tijd waarin ze zelf (of hun leeftijdsgenoten) studeerden.

### **7.2.3 Profilering van het HBO 5**

Een knelpunt dat zich in de toekomst zal aanbieden (en dus eerder als een uitdaging is te beschouwen) is het feit dat het HBO 5 relatief nieuw is en voor leraren van het secundair onderwijs nog niet onmiddellijk in beeld komt als mogelijke optie voor een studiekeuze na het secundair onderwijs. Indien het maatschappelijk wenselijk is om meer leerlingen naar een hogere kwalificatie te leiden is het aangewezen om het HBO 5 een plaats te geven in de keuzebegeleidingsactiviteiten.

Vertegenwoordigers van instellingen die HBO 5 aanbieden kunnen t.a.v. de collega's uit het secundair onderwijs (leraren, directies, CLB-medewerkers) vormingen opzetten over het HBO 5: over de organisatie (structuur), de verschillende opleidingen en hun curricula, de plaats als mogelijke schakel naar de Ba-MA, over de verwachtingen inzake voorkennis, leer- en taalvaardigheden ...

In dezelfde zin kunnen initiatieven als de SID-IN's ook het verder studeren in het HBO 5 als een optie voorstellen. Ook de consortia volwassenenonderwijs die als decretale opdracht hebben informatie te verstrekken over het volwassenenonderwijs, kunnen werk maken van de profilering van het HBO 5.

### **7.2.4 Begeleiding in het omgaan met informatie**

Het verschaffen van de juiste informatie is op zich niet voldoende. Lerenden (en hun ouders) worden (dikwijls ongevraagd) overstelpt met informatie over studiemogelijkheden in het hoger onderwijs. Ook wanneer ze zelf actief op zoek gaan naar informatie over studeren na het secundair onderwijs, komen ze al snel in een bos van informatie terecht waar ze gemakkelijk in verdwalen. Het is eveneens belangrijk dat diegene die een keuze moet maken (en de andere betrokken actoren) weten hoe met deze (overvloed aan) informatie om te gaan en hoe de kwaliteit ervan te beoordelen. De complexiteit van het onderwijsveld zal dus ook een vorm van individuele begeleiding vergen.

### **7.2.5 Ervaringsleren mogelijk maken voor leerlingen secundair onderwijs**

Informatie wint aan diepgang wanneer toekomstige studenten of cursisten met de reële context van het hoger onderwijs en/of het HBO 5 in contact komen. Overeenstemmend met de mogelijkheden die de regelgeving inzake gewettigde afwezigheden in het secundair onderwijs biedt (zie 6.5.3), kunnen instellingen hoger onderwijs en HBO 5 'ervaringsleren' aanbieden. Zo kunnen leerlingen uit het secundair onderwijs concrete ervaringen opdoen met de cultuur, de didactische werkvormen van het hoger onderwijs en het HBO 5.

### 7.3 Kansen door flexibilisering

Op 30 april 2004 keurde de Vlaamse Regering het flexibiliseringsdecreet goed.<sup>21</sup> Dat decreet beoogt het vergroten van de mobiliteit, van de mogelijkheden tot differentiëring en tot levenslang leren. Een flexibel studievoortgangssysteem moet de instellingen meer mogelijkheden bieden om in het kader van levenslang en levensbreed leren en afhankelijk van hun profilering in te spelen op de behoeften van verscheidene doelgroepen. De elementen van het flexibele studievoortgangssysteem zijn de volgende:

- een specifiek creditsysteem;
- het contract;
- evaluaties, deliberaties, examencommissie;
- studievoortgangsbewaking.

Door meer doelgroepen een kans te bieden op een diploma van hoger onderwijs, wordt de democratisering van het hoger onderwijs verder ontwikkeld. Een belangrijk aantal lerenden is immers op zoek naar een onderwijsvorm die beter aansluit bij hun leefpatroon, ervaring en voorkennis. De decreetgever wil daarom studenten mogelijkheden geven een meer individueel leertraject uit te stippelen en uitwisselingen tussen opleidingen en instellingen vergemakkelijken. Ongeacht de sociale context of leeftijd moet de student op een voor hem of haar aangepaste manier kunnen deelnemen aan hoger onderwijs en competenties verwerven.

Flexibilisering heeft onmiskenbaar een invloed op het studiekeuzeproces. Studiekeuze wordt nog complexer. Flexibele leerwegen vragen begeleiding en oriëntering, bijvoorbeeld onder de vorm van studietrajectbegeleiding. Ook de verantwoordelijkheid van de student wordt steeds groter. Hij/zij moet kunnen omgaan met systemen van leerkrediet en met flexibilisering. Aangezien een verhoogde instroom van kansengroepen een van de doelstellingen van het flexibiliseringsdecreet is, zal de instroom aan de instellingen alvast een stuk gedifferentieerder zijn. De klemtoon die beleidsmakers leggen op diversiteitsdenken in het hoger onderwijs en de vraag naar een tweede democratisering golf, stellen ook uitdagingen voor studiekeuzebegeleiding. In het licht van de draagkracht van het gezin moeten veel jongeren nog steeds de fundamentele keuze maken of ze al dan niet verder studeren.

Onder bepaalde voorwaarden kan de flexibilisering van het hoger onderwijs een bijdrage leveren aan het bevorderen van een verantwoorde studiekeuze. Dat flexibilisering heel wat mogelijkheden biedt, blijkt onder meer uit het succes van bepaalde schakelprogramma's. De Vlor heeft echter geen accuraat beeld van de effecten van flexibilisering op het studiekeuzeproces. Het is evenmin duidelijk of de mogelijkheden die flexibilisering biedt al helemaal geoperationaliseerd en/of voldoende benut worden door de instellingen. Het is nog te vroeg om hierover scherpe uitspraken te doen. Flexibilisering bevat immers ook een heel aantal studiekeuzebelemmerende factoren. De raad stelt vast dat er op middellange termijn

---

<sup>21</sup> Samen met het structuurdecreet van 4 april 2003 beoogt dat decreet de implementatie van de *Verklaring van Bologna* (1999). Deze verklaring verwoordde de intentie van de 29 ondertekenende landen om de structuren van hun eigen hoger onderwijs op een convergerende manier aan te passen om zo tegen 2010 een "Europese hogeronderwijsruimte" te creëren. De hoofddoelstelling van deze Europese hogeronderwijsruimte was de verbetering van de internationale competitiviteit en de aantrekkelijkheid van het Europese hoger onderwijs, en het garanderen van de mobiliteit en de inzetbaarheid op de arbeidsmarkt in Europa. Een gemeenschappelijk referentiekader van onderling vergelijkbare graden en erkende diploma's moet daartoe bijdragen.



nood is aan een onderzoek over de effecten van flexibilisering, o.m. op het vlak van studiekeuze (zie verder bij opdrachten voor de overheid).

#### **7.4 Curriculumdifferentiatie in het eerste jaar hoger onderwijs**

Gelet op de hoger aangehaalde spanning (7.1) staan instellingen voor hoger onderwijs voor de opgave om hun curricula af te stemmen op een heterogene instroom. Het is immers niet haalbaar en evenmin wenselijk dat het secundair onderwijs lerenden aflevert aan de toegangspoort van het hoger onderwijs die over gelijke startcompetenties beschikken. Anderzijds bestaat er maatschappelijk wel consensus over het feit dat instellingen hoger onderwijs het recht én de plicht hebben om duidelijk te communiceren wat de vereiste startcompetenties zijn voor een specifieke studierichting<sup>22</sup>.

Niettemin heeft het hoger onderwijs een taak in remediëring. Voor de curriculumontwikkelaars in het hoger onderwijs en het HBO 5 (en ook voor de financierende overheid – zie verder) is het een uitdaging om in het curriculum (het opleidingsprofiel voor het volwassenenonderwijs) mogelijkheden in te bouwen om eventuele tekorten te remediëren.

In het bijzonder in het HBO 5 is het profiel van de instromers erg divers. Dat maakt dat de tekorten waarmee cursisten aan de start verschijnen niet te standaardiseren zijn. Daarenboven zijn ook de HBO 5-opleidingen zelf erg divers op het vlak van startcompetenties en zullen er numeriek gezien telkens kleine aantallen cursisten betrokken zijn. Daarom is een individuele ondersteuning aangewezen om een zo efficiënt mogelijk HBO 5-traject op maat van de cursist samen te stellen. Bij het wegwerken van tekorten dient er ook over gewaakt dat de studiebelasting haalbaar blijft.

Instellingen hoger onderwijs kennen al langer een praktijk op het vlak van instapmodules, bijspijkermodules, flexibele leertrajecten ... De raad vindt het wenselijk dat de instellingen hierover een beleid ontwikkelen dat rekening houdt met de eigen context en met de instroomkenmerken van studenten en cursisten.

#### **7.5 Individuele trajectbegeleiding in het hoger onderwijs en in het HBO 5**

In het begeleiden van eerstejaarsstudenten zal ook de mogelijkheid van heroriëntering een plaats moeten krijgen. Hier is niet alleen heroriëntering binnen een bepaalde onderwijssector (bijvoorbeeld binnen de Ba-Ma-structuur) aan de orde, maar ook overgangen van bijvoorbeeld Ba-Ma naar HBO 5 of naar Se-n-se moeten als mogelijke keuze in beeld komen bij de lerende.

Een belangrijk knelpunt op dat vlak is het ontbreken van instellingsoverschrijdende onderwijsloopbaanbegeleiding voor lerenden die niet leerplichtig zijn.

Het verdient aanbeveling om meer gestructureerde vormen van samenwerking tussen instellingen op het terrein te stimuleren.

Een adequate heroriëntering van studenten veronderstelt dat noch de studenten/cursisten, noch de betrokken instellingen enig nadeel ondervinden van de heroriëntering op het vlak van financiering of omkadering.

---

<sup>22</sup> Dat is ook uitdrukkelijk een item in de visitaties: 2.9 van onderwerp 2 van het referentiekader voor de visitaties betreft de 'toelatingsvoorwaarden' maar gaat ook over inhoudelijke aansluiting vanuit het secundair onderwijs.

## **7.6 Beleid t.a.v. ouders**

Het is noodzakelijk dat ouders van leerlingen secundair onderwijs die een keuze maken naar het hoger onderwijs betrokken zijn bij het keuzeprocess (zie hoger 6.6.5). Dat impliceert dat ook instellingen voor hoger onderwijs een beleid t.a.v. die ouders kunnen uitwerken. Net zoals scholen secundair onderwijs, mogen instellingen hoger onderwijs hierbij het emancipatorische perspectief niet uit oog verliezen. Vooral op het vlak van informatieverstrekking hebben ouders van toekomstige studenten/cursisten veel vragen. Naast de informatie die ook de lerende zelf kan ondersteunen in het keuzeprocess (zie 7.2) is het nodig om aan de ouders mee te geven wat ze wel en niet kunnen verwachten, op welke manier een gezin ondersteunend kan zijn voor een studerend gezinslid ... Zeker voor gezinnen die minder vertrouwd zijn met de cultuur van het hoger onderwijs, kan dergelijke informatie ondersteunend zijn voor het scheppen van een studeervriendelijk gezinsklimaat.

Wanneer de rechtstreekse doorstroom van het secundair onderwijs naar het HBO 5 aan belang wint, zijn ook voor het HBO 5 de ouders belangrijke partners in het keuzeprocess. Vanuit het veld wordt gesignaleerd dat het HBO 5 aangeboden in de centra voor volwassenenonderwijs nieuwe doelgroepen aanspreekt, dat de gemiddelde leeftijd van de cursisten daalt en dat er ook bij ouders van die cursisten een duidelijke vraag naar informatie leeft.

## **8 Samenwerkingskansen tussen secundair onderwijs, HBO 5 en hoger onderwijs**

### **8.1 Samenwerking op het niveau van het curriculum**

#### **8.1.1 Samen doorlopende leerlijnen voor leercompetenties ontwikkelen**

Cognitieve vaardigheden (intelligentie), verklaren voor een groot deel het succes op slagen (Lacante, et al., 2001). Een student dient over een minimum aan cognitieve capaciteiten te beschikken om te slagen. Niet alleen academische vaardigheden zijn een belangrijke factor. Ook een positief academisch zelfconcept, een realistische inschatting van het eigen kunnen en vertrouwdheid met de academische eisen en verwachtingen van het hoger onderwijs spelen een rol in het slagen, niet-slagen, afhaken (Lacante, et al., 2001). Ook de leerstijl en de leervaardigheden spelen een belangrijke rol. Leercompetenties zijn cruciaal in het ontwikkelen van nieuwe kennis en vaardigheden. Zelfregulatie, zelfevaluatie, het organiseren van de leerstof, doelstellingen formuleren, planning en tijdsbeheer, opzoeken van informatie, oefenen en memoriseren, het zoeken van ondersteuning bij peers en docenten ... verklaren het succes (Lacante, et al., 2001).

In het veld wordt projectmatig ervaring opgedaan met het gezamenlijk uitwerken van leercompetenties door secundair en hoger onderwijs teneinde de overgang vlotter te laten verlopen (Van de Mosselaer, Hiels, Donche, & Van Petegem, 2008). Het gebruik van dezelfde test- en begeleidingsinstrumenten voor leerlingen van het secundair onderwijs en eerstejaarsstudenten van het hoger onderwijs creëert interessante mogelijkheden om de overgang tussen beide niveaus vlotter te laten verlopen. Uitdagingen die samen aangepakt kunnen worden zijn het verzamelen, delen en uitwerken van monitor- en coachingsinstrumenten en –methodieken om leercompetenties te versterken (remediërend én geïntegreerd in gewone lessen), het uitwerken van leerstijl- en motivatietesten die de doorlopende leerlijnen voor leercompetenties ondersteunen voor de tweede graad van het secundair onderwijs en voor de afstudeerfase van bacheloropleidingen met het oog op

levenslang leren en functioneren in het werkveld. Uit het project blijkt dat de resultaten erg vergelijkbaar zijn. De raad pleit voor een verderzetting van dergelijke projecten en voor een gerichte communicatie van de resultaten ervan naar alle belanghebbenden.

### **8.1.2 Samen zelfevaluatiematerialen ontwikkelen voor leerlingen secundair onderwijs en cursisten tweedekansonderwijs**

In functie van de exploratie van het ik is het wenselijk dat de leerlingen en cursisten die voor een keuze staan, inzicht verwerven over hun cognitieve en leervaardigheden. In het vorige Vlor-advies pleitte de raad voor het ontwikkelen van 'proefpakketten' voor leerlingen van het secundair onderwijs. De raad herneemt deze aanbeveling maar voegt er de volgende voorwaarden aan toe:

- Zelfevaluatiepakketten zijn bedoeld om de lerende te ondersteunen bij het maken van een studiekeuze en hebben duidelijk een ander karakter dan een toelatingsproef; de gerichtheid op competenties is belangrijk;
- Wanneer ze gebruikt worden in het kader van oriëntering mogen ze niet bindend zijn<sup>23</sup>;
- De zelfevaluatiematerialen moeten betrekking hebben op brede generieke domeinen en bijdragen tot zelfconceptverheldering;
- Voor de interpretatie van de resultaten is er ondersteuning nodig van de lerende. Deze begeleiding moet een plaats krijgen in het geheel van de onderwijsloopbaanbegeleiding en het studiekeuzeproces;
- Ze moeten neutraal zijn t.a.v. de instellingen en dus op een zo globaal mogelijk niveau ontwikkeld worden;
- Er is nood aan normering op grote schaal zodat er benchmarking met relevante normgroepen mogelijk is.

Dergelijke zelfevaluatiematerialen kunnen onmogelijk betrekking hebben op alle mogelijke aspecten van de opleiding en zullen ook niet voor alle opleidingen zinvol zijn. Toch vestigt de raad er de aandacht op dat de ontwikkeling van dergelijke zelfevaluatiepakketten, wil men meer leerlingen in TSO- en BSO-richtingen naar een hogere kwalificatie leiden, ook voor deze doelgroepen belangrijk is.

De uitkomsten van dergelijke proeven, samen met andere informatie over de gevolgde leerloopbaan (schoolloopbaan in het secundair onderwijs of traject tweedekansonderwijs), kunnen de basis vormen voor de begeleiding in het hoger onderwijs. Er is nood aan een goede terugkoppeling tussen de uitkomsten van deze proeven en de studieloopbaan van de studenten, zodat de proeven verder kunnen worden geoptimaliseerd en de begeleiding die eraan gekoppeld wordt kan steunen op de geobserveerde correlaties.

### **8.1.3 Samenwerken rond taalvaardigheid**

Instellingen voor hoger onderwijs worden dikwijls geconfronteerd met studenten die hinder ondervinden met het Nederlands. Het kan gaan om studenten die Nederlandstalig zijn of om

---

<sup>23</sup> Bindende oriënteringsproeven zijn empirisch verworpen door Janssens en De Metsenaere (Janssens & De Metsenaere, 2000) onder meer op grond van ongewenste sociale neveneffecten; kandidaten die niet slagen zijn vaak benadeeld door de binding van hun resultaten met hun sociaal-economisch milieu.

studenten met een andere moedertaal. Onvoldoende Nederlandse taalvaardigheid is a fortiori een risicofactor voor anderstalige studenten. Daarenboven hebben kinderen die opgroeien in gezinnen met een beperkter economisch en cultureel kapitaal moeite om zich het taalniveau van het hoger onderwijs eigen te maken. Dat hanteert immers een abstract, gedifferentieerd en meer gespecialiseerd vocabularium en een opbouw van het discours dat qua structuur en complexiteit verder afstaat van het taalgebruik thuis. Onderzoek wijst ook op het feit dat taalproblemen niet alleen moeilijkheden opleveren bij het begrijpen van de leerstof, maar ook leiden tot onzekerheid, een goede communicatie met medestudenten en docenten in de weg staan en uiteindelijk zelfs leiden tot isolement.

(Lacante, Almaci, Van Esbroeck, Lens, & De Metsenaere, 2007 en Lacante, Van Esbroeck & De Vos, 2008).

Onderzoekers pleiten voor zeer duidelijke standaarden op het vlak van taalgebruik en – beheersing in het onderwijs. Voor elk onderwijsniveau zouden gedetailleerde standaarden gecommuniceerd moeten worden naar leerlingen en ouders. Er zou duidelijke feedback gegeven moeten worden over de evolutie van de leerlingen naar deze einddoelstellingen. Onderzoekers betreuren het feit dat er in het eerste jaar hoger onderwijs soms grote tekorten in taalvaardigheid gediagnosticeerd worden bij studenten die nochtans hun diploma secundair onderwijs behaalden. Volgens hen zou er op alle onderwijsniveaus, zowel in secundair als in hoger onderwijs, aandacht moeten gaan naar ‘taalbedreigde’ groepen: via extra lessen, bijzondere werkgroepen, taakleerkrachten ...

## **8.2 Nood aan structureel niveauoverschrijdend overleg**

De raad stelt vast dat actoren van hoger onderwijs en secundair onderwijs steeds minder van elkaar afweten. Daardoor riskeren er misvattingen te ontstaan over het aanbod en de aanpak van de respectieve onderwijsniveaus.

Het is zinvol om op een of andere manier actoren die betrokken zijn bij de curricula van diverse ‘studiegebieden’ samen te brengen om informatie uit te wisselen en de afstand tussen de curricula in te schatten.

De Vlor vindt het niet wenselijk om top down voor te schrijven hoe dat overleg georganiseerd moet worden. De raad geeft wel volgende overwegingen mee:

- Onderwijspartners staan eerder huiverachtig tegenover de creatie van nieuwe, bijkomende overlegstructuren. De raad pleit er voor om de doelstellingen van het overleg te enten op bestaande structuren;
- Een regionaal ingebed overleg verhoogt de betrokkenheid maar moet rekenschap geven van het feit dat lerenden niet altijd regionaal kiezen;
- Het doel van het overleg wordt best ingepast in een gemeenschappelijk concept van studiekeuzebegeleiding;
- Louter ad hoc overleg biedt onvoldoende garanties. Het overleg gebeurt best structureel;
- Het overleg kan per studiegebied, per vak of studiegebiedoverschrijdend gebeuren;
- De eigenheid van instellingen moet in het overleg erkend worden.

De raad vindt het evenmin wenselijk om top down de agenda van dergelijk overleg vast te leggen. De raad geeft wel aan welke topics hij relevant acht als voorwerp van overleg:

- uitwisseling op het vlak van visie en conceptueel kader inzake studiekeuzebegeleiding;
- de aansluiting tussen de curricula secundair onderwijs en startcompetenties hoger onderwijs;
- de mogelijkheden op het vlak van de aansluiting HBO 5 en Ba-Ma en van heroriëntering van de Ba-Ma naar het HBO 5 vanuit een win-win-perspectief over instellingen en/of over onderwijsniveaus heen;
- uitwisselen van goede praktijkvoorbeelden (bijvoorbeeld omtrent het bijspijkeren van academisch Nederlands, leercompetenties ...)

## 9 Verantwoordelijkheid van de CLB

De opdrachten van de Centra voor leerlingenbegeleiding op het vlak van onderwijsloopbaanbegeleiding bij de overgang naar het hoger onderwijs worden bepaald door het “Decreet betreffende de centra voor leerlingenbegeleiding van 1 december 1998” en door het recente “Besluit van de Vlaamse Regering tot vaststelling van de operationele doelstellingen van de Centra voor Leerlingenbegeleiding” van 3 juli 2009. Er wordt een onderscheid gemaakt tussen het leerlingengebonden aanbod en schoolondersteuning.

### 9.1 Schoolondersteuning: informatieverstrekking

Objectieve informatieverstrekking vindt haar plaats zowel in het leerlinggebonden aanbod als in de schoolondersteuning. Vooral inzake schoolondersteuning legt het besluit (art.18, art.19) stevige accenten. Het maatschappelijk draagvlak voor ‘de geïnformeerde studiekeuze’ (competentieagenda) is aanzienlijk toegenomen. Zowel de overheid als de sociale partners vragen op dat gebied een duidelijk engagement van de CLB<sup>24</sup>. De infoverstrekking kadert in het verzekerd aanbod. De school is niet verplicht om op het CLB-aanbod in te gaan. Als ze niet ingaat op het aanbod, kan/moet ze dat aangeven/motiveren in de ‘bijzondere bepalingen’ of ‘afsprakennota’.

Wat de doelgroep van de informatie betreft, bepaalt het decreet dat het centrum informatie verstrekt aan leerlingen, ouders en schoolpersoneel en dat doet op een gestructureerde wijze, preventief en tijdig (art 16). Het besluit preciseert dat de informatie bedoeld is voor

---

<sup>24</sup> Het decreet formuleerde de inhoud van informatieverstrekking als volgt: de structuur en de organisatie van het Vlaamse onderwijs; het volledige onderwijsaanbod; de aansluiting tussen het onderwijs en de arbeidsmarkt; de welzijnsvoorzieningen; de gezondheidsvoorzieningen. In de praktijk interpreteren de CLB's deze opdracht vaak ruimer en geven ook informatie over: de spelregels in het Vlaamse onderwijs; de pedagogische reglementering; de realisatie inschrijvingsrecht en LOP-werking; schoolkenmerken; opleidingsmogelijkheden in het buitenland; ondersteuning van ouders en leerlingen bij het zelfstandig verzamelen van informatie op maat, eventueel samen met de cliënt schoolkenmerken leren kennen, verkenning van opleidingskansen coachen, ervaringskansen creëren. Artikel 19 van het Besluit voegt aan dit lijstje weliswaar niets toe maar, maatschappelijke ontwikkelingen zoals opvattingen over het verwerven van loopbaancompetenties in de context van een levenslange loopbaan en het belang van de sociaal-economische context van schoolloopbaanbegeleiding maken duidelijk dat van leerlingen, leerkrachten, ouders en keuzebegeleiders een grotere kennis van de wereld, beroepen en sectoren en de arbeidsmarkt verwacht wordt.

alle leerlingen van het zesde jaar secundair onderwijs, met het oog op het vervolgaanbod en de arbeidsmarkt (art 19). Het decreet vraagt ook dat het centrum deze opdracht uitvoert op volledige en neutrale wijze en in het kader van deze informatieverstrekking acties organiseert rond studie- en beroepskeuze in samenwerking met de school én actief participeert in de uitvoering ervan. De verantwoordelijkheid van de school inzake informatieverstrekking wordt dus niet verminderd maar de overheid wenst een meer zichtbare, leerling nabije rol van de CLB-medewerker op dit vlak.

Het CLB is weliswaar niet de leverancier voor informatie over de arbeidswereld, beroepen en arbeidsmarktinformatie (daarvoor doen ze beroep op netwerken met de VDAB, de SERV en de sectoren), maar het streeft echter wel naar dit aspect zowel in zijn hulpverlening als in zijn schoolondersteuning zichtbaar te valoriseren (in de informatiesessies, in de stappenplannen, in werkmiddelen en in ondersteuning van de leraar-keuzebegeleider). De veelheid aan initiatieven vanuit de sectoren en de overheid op dit vlak vraagt een doelbewuste selectie en coördinatie. Het centrum kan de school hierin ondersteunen.

Informatieverstrekking kadert in een breder concept van horizonverruiming met het oog op de verhoging van de loopbaancompetentie. Onderwijsloopbaanbegeleiding staat voor het bevorderen van actorkwalificaties van leerlingen, ouders én leerkrachten.

Informatieverstrekking in emancipatorisch perspectief beoogt de bevordering van keuzevaardigheden van de leerling en de keuzebegeleidingsvaardigheden van de ouders. Ondersteuning inzake informatie gaat dan ook verder dan het doorgeven van data. Het gaat ook om het kennen, het leren hanteren én het leren interpreteren van bronnen en de daarin vervatte informatie. Criterium van een informatieve activiteit is dan ook 'wat heeft deze leerling, ouder, ... hiermee geleerd'? Kan deze leerling, ouder, ... deze correcte informatie desgewenst ook zelfstandig opzoeken en interpreteren? De ontwikkeling van informatieve producten zal op deze doelstelling gericht zijn.

## **9.2 Schoolondersteuning: educatieve en preventieve werking**

Hedendaagse visies op onderwijsloopbaanbegeleiding leggen het zwaartepunt van een geïntegreerde werking op het pedagogisch-didactische vlak waarbij de school eerste verantwoordelijke is. Dat is het educatieve luik van onderwijsloopbaanbegeleiding. Het eerdergenoemde besluit behandelt de schoolondersteunende rol van het CLB op het educatieve vlak niet<sup>25</sup>. In de praktijk beschouwen de CLB dit aspect van schoolondersteuning wel als een deel van hun takenpakket.

Aansluitend op het educatief aanbod worden ernstige keuze- en loopbaanproblemen voorkomen door ouders en leerlingen bewust te maken van risico's en valkuilen door bijzondere acties op te zetten naar risicogroepen. Preventieve acties zijn er op gericht hen te sensibiliseren om gerichte hulpvragen te stellen. Een goede bekendmaking van het hulpaanbod stimuleert vroeg signaleren van keuzevragen of -problemen.

## **9.3 Het leerlinggebonden hulpverleningsaanbod**

Voor alle zorgvragen binnen het begeleidingsdomein onderwijsloopbaan en voor vastlopende keuzes voorziet het CLB in een leerlinggebonden aanbod (Besluit art. 5 en art 10). Zorgvragen op het domein van onderwijsloopbaanbegeleiding, ook voor laatstejaars secundair onderwijs kunnen handelen over informatieverwerving, leerkansen voor leerlingen

---

<sup>25</sup> Het besteedt wel aandacht aan de specifieke CLB-opdracht inzake het hulpverleningsluik en geeft in artikel 23 wel een algemene preventieve opdracht.

die in hun leerkansen beperkt worden (door ziekte, bijzondere noden, kansarmoede), keuzeprocessen die vastlopen, ongewone overgangen (bijvoorbeeld verhuizing, verlate instap), keuzeprocessen die verweven zitten in een complexere problematiek (sociaal-emotioneel of gedragsproblemen), schoolloopbaanbeslissingen waar CLB-tussenkomen verplicht zijn (verplicht advies, GON, BuO) leerlichtproblemen.

De begeleiding van vastlopende keuzeprocessen richt zich op moeilijkheden om informatie te verwerken en te structureren omwille van cognitieve of emotionele beperkingen; moeilijkheden om een helder en realistisch zelfconcept te ontwikkelen (eventueel met behulp van diagnostische hulpmiddelen), moeilijkheden om te beslissen omwille van objectieve of subjectieve moeilijkheidsgraad van het keuzeprobleem, hulp bij de voorbereiding en de realisatie van een keuze.

Wat de methodiek bij zorgvragen en problematische keuzes betreft beschrijft artikel 5 van het besluit de onderdelen van een dergelijk leerlinggebonden begeleidingsaanbod (de kernactiviteiten): onthaal, vraagverheldering, informatie en advies, diagnostiek, kortdurende begeleiding en netwerking. Artikel 10 wijst deze kernactiviteiten toe aan zorgvragen binnen het domein 'onderwijsloopbaanbegeleiding' in het algemeen én aan zorgvragen bij problematische keuzes. Het verschil tussen beide ligt bij het al of niet aanbieden van een kortdurende begeleiding (wel bij problematische keuzes).

Hiermee worden hulpverlenende acties geënt op de methodiek van handelingsgerichte diagnostiek en/of handelingsgericht werken die op het gehele veld van de professionele leerlingenbegeleiding van toepassing is.

Ook de laatstejaars secundair onderwijs horen bij de prioritaire doelgroepen van dit aanbod. Het CLB besteedt bij zorgvragen i.v.m. problematische keuzes bijzondere aandacht aan de keuzeprocessen in de onderwijsloopbaan ter voorbereiding van de overgang van de derde graad van het secundair naar het hoger onderwijs.

#### **9.4 Hulpverleningsaanbod t.a.v. het schoolteam**

De school is en blijft de eerste verantwoordelijke voor schoolloopbaanbegeleiding. Het hulpverleningsaanbod van het CLB wordt dan ook subsidiair aan het begeleidingsaanbod van de school uitgewerkt. Op het vlak van hulpverlening zal de CLB-ondersteuning echter ook bestaan in de versterking van de deskundigheid van het schoolteam bij het opvangen van leerlingen en inzake signaaldetectie. Aanvullend op de inspanningen van de school onderneemt het centrum, vanuit zijn deskundigheid, de nodige acties om schoolinterne leerlingenbegeleiding te ondersteunen en te helpen optimaliseren. Het centrum vertrekt daarbij steeds vanuit de analyse van zijn bevindingen over leerlingen en hun concrete problemen. De school kan het centrum betrekken voor de ondersteuning bij verbetertrajecten (zie artikel 17 van het Besluit).

### **10 Verantwoordelijkheden van de partners op de arbeidsmarkt**

#### **10.1 Gebrek aan informatie over de relatie studie-beroep**

Wat informatie over de wereld van het beroep en arbeidsmarktinformatie betreft, is de gebrekkige samenwerking met SERV, sectoren en VDAB op dit ogenblik nog een knelpunt.

Bij de exploratie van de omgeving is de lerende gebaat bij duidelijke informatie over de relatie tussen studie en beroep. Een lerende kan wel een duidelijke keuze gemaakt hebben voor een beroep, maar een gebrek aan kennis over de opleiding die tot dat beroep leidt, kan de uitvoering van deze keuze hypothekeren. Omgekeerd gebeurt het dat leerlingen voor een

bepaalde opleiding kiezen maar onvoldoende bewust zijn van de beroepsuitwegen van deze opleiding.

Voor sommige opleidingen is het evenwel niet eenvoudig is om een opleiding uit het hoger onderwijs te koppelen aan een bepaald beroep. Niettemin, is enige informatie over waar afgestudeerden (kunnen) terechtkomen, interessant voor iemand die een studiekeuze moet maken (en is het ontbreken daarvan een knelpunt).

Er bestaan op dit vlak weliswaar al heel wat initiatieven maar er is nood aan coördinatie en ruimere bekendmaking ervan.

## **10.2 Onvoldoende zicht op geschiktheidseisen**

Een specifiek aandachtspunt i.v.m. de informatie over de relatie studie-beroep, is de vraag naar geschiktheid. Voor sommige opleidingen en vooral voor bepaalde beroepen bestaan bijzondere geschiktheidseisen. In het Vlaamse hoger onderwijs is het verworven dat iedereen die er intrinsiek de capaciteiten toe heeft, aan een opleiding kan beginnen. Spreken in termen van 'geschiktheidseisen' is dan ook niet vanuit de context van 'toegang' tot het hoger onderwijs te begrijpen. Het is eerder een kwestie van voldoende informatie. Het komt voor dat studenten een studie aanvangen die tot een bepaald beroep leidt waarvoor ze evenwel niet geschikt zijn omwille van een of andere beperking (lichamelijk, emotioneel, naar attitude ...). Wanneer ze daarover vooraf niet voldoende geïnformeerd waren, is dat wel degelijk een knelpunt. Een late confrontatie hiermee, soms zelfs na voltooiing van de studie, is niet wenselijk. Daarom is goede informatie erg belangrijk.

## **10.3 Samenwerking**

De samenwerking tussen de beroepssectoren en de onderwijssector verloopt niet optimaal. De sectoren hebben een convenant gesloten met onderwijs om actief te zijn op het vlak van de geïnformeerde studiekeuze, maar de uitvoering van deze convenant verloopt onvoldoende gecoördineerd en teveel ad hoc. Er is een structurele coördinatie nodig van initiatieven van de beroepssectoren.

Samenwerking met VDAB verloopt beter omdat partners elkaar vinden in een beleidsmatig denken en een lange termijnperspectief

Er worden inspanningen gedaan om de beroepssectoren te betrekken bij de SID-IN's

In het kader van deze samenwerking is ook aandacht nodig voor het feit dat de beroepeninformatie die de leerlingen ontvangen, soms door de actualiteit van dat moment gekleurd is. De leerlingen die deze informatie ontvangen zullen pas ten vroegste drie of nog meer jaren later op de arbeidsmarkt terecht komen. Korte termijnreacties, die inspelen op een actuele behoefte van bepaalde sectoren, zijn niet noodzakelijk effectief op de langere termijn.

## **11 Gewenste maatregelen en acties i.v.m. de rol van de media en de publieke opinie**

Net zoals de naaste omgeving (vrienden, peers) invloed heeft op de keuze, spelen ook de media en de daarin vertolkte publieke opinie een rol .

Er is een rol weggelegd voor alle partners betrokken bij het studiekeuzeproces om de media correcte en relevante informatie ter beschikking te stellen. Er zijn gericht mediacampagnes



nodig voor specifieke doelgroepen die nu niet gemakkelijk de weg vinden naar HBO 5 of Ba-Ma. De media kunnen ook een rol spelen in het wegwerken van stereotiepe beelden van beroepen in relatie tot gender.

Niet enkel massamedia bieden nuttige toepassingen. De Vlor wijst op de enorme toepassingsmogelijkheden van het internet op dat vlak. Daar is zeer dringend nood aan betere toepassingen voor onderwijszoekenden.

## **12 Verantwoordelijkheden van de overheid**

### **12.1 Draagkrachtverhoging van het schoolteam**

Aansluitend bij de opmerking dat bij de invulling van de verantwoordelijkheid van de instellingen rekening gehouden moet worden met de draagkracht van het schoolteam (zie hoger bij 6) vraagt de raad de overheid om draagkrachtverhogende maatregelen te nemen. De raad pleit voor een aanpak op drie niveaus: zowel de omkadering, de werkingsmiddelen als de professionaliseringsmogelijkheden, moeten in voldoende mate aanwezig zijn om schoolbreed een beleid inzake studiekeuzebegeleiding uit te bouwen.

### **12.2 De structuur van het secundair onderwijs**

Binnen de huidige organisatie van het secundair onderwijs maken leerlingen vroege keuzes. Die keuzes zijn mede bepalend voor hun verdere schoolloopbaan en voor latere (studie)keuzes. Verkeerde keuzes kunnen een hypotheek leggen op de verdere studieloopbaan. Tal van onderzoeken tonen immers aan dat de onderwijsvorm, de studierichting en het verloop van de schoolloopbaan in het secundair onderwijs, sterk voorspellen wat de slaagkansen zijn in het hoger onderwijs. Ondanks de omnivalentie van het diploma secundair onderwijs, weten we dat niet alle afgestudeerde leerlingen uit het secundair onderwijs met dezelfde kansen aan de start van het hoger onderwijs verschijnen.

De gevolgde studierichting blijkt ook invloed te hebben op het ontwikkelen van keuzebekwaamheid.<sup>26</sup> Onderzoekers vonden dat leerlingen die een studierichting volgen die gericht is op een specifiek beroep, significant hoger scoren op keuzebekwaamheid dan leerlingen die meer algemene, sociale wetenschappen of humane richtingen volgen. Ze verklaren dat vanuit het feit dat de intrede in hun beroep voor deze leerlingen minder veraf is.

De Algemene Raad verwijst hier naar het advies van de Raad Secundair onderwijs over het rapport van de commissie Monard<sup>27</sup>. De Algemene Raad pleit er voor om in de beleidsvoorbereidende discussies over de hervorming/vernieuwing van het secundair onderwijs voldoende aandacht te besteden aan de vraag hoe de structuur en de inhoud van het secundair onderwijs al dan niet een verantwoorde studiekeuze naar het hoger onderwijs faciliteert.

---

<sup>26</sup> Zie (Lacante, Van Esbroeck, & De Vos, Met een dynamische keuzebegeleiding naar een effectieve keuzebekwaamheid. In opdracht van de Vlaamse Minister voor Onderwijs en Vorming, in het kader van het 'OBPWO-programma', 2008) die verwijst naar internationaal onderzoek. Ook Vlaams onderzoek lijkt dat te bevestigen (Germeijs & Verschueren, 2006) en (Tibos, 2002): leerlingen uit het TSO scoren hoger op de verschillende keuzeacties (sensibiliseren, exploreren, kristalliseren, beslissen) dan leerlingen uit het ASO.

<sup>27</sup> *Kwaliteit en kansen voor elke leerling. Een visie op de vernieuwing van het secundair onderwijs.* Voorstel van de Commissie Monard, Brussel, 20 april 2009.

### **12.3 Informatieopdracht van de overheid m.b.t. structuur hoger onderwijs, HBO 5 en Se-n-se**

De Vlor vindt dat de overheid een rol heeft op het vlak van informatieverstrekking en communicatie. Het is wenselijk dat op centraal niveau informatie over de structuur en het aanbod van het secundair, hoger en het volwassenenonderwijs (m.b.t. Se-n-Se, Ba-Ma en HBO 5) verzameld, ontsloten en up-to-date gehouden en doelgericht gecommuniceerd wordt. Optimalisering en onderlinge afstemming van reeds bestaande initiatieven (bijvoorbeeld databanken [www.hogeronderwijsregister.be](http://www.hogeronderwijsregister.be) en [www.wordwatjewil.be](http://www.wordwatjewil.be) en de SID-in's) zijn wenselijk.

Een specifiek aandachtspunt in de informatieopdracht van de overheid is erover te waken dat er op dat vlak een duidelijke taakverdeling is en gerespecteerd wordt tussen de verschillende actoren, de overheid en de instellingen. De raad vindt het wenselijk dat er geen dubbele circuits bestaan in het aanbieden van informatie over opleidingen en dat overheid en instellingen hoger onderwijs dezelfde terminologie gebruiken, bijvoorbeeld in de naamgeving van opleidingen.

### **12.4 Financiële randvoorwaarden scheppen voor het organiseren van instapmodules, bijspijkermodules, flexibele leertrajecten**

De raad vraagt aan de overheid de financiële randvoorwaarden te realiseren om eerstejaarsstudenten tijdens en voorafgaand aan het eerste jaar hoger onderwijs (of het eerste semester) te begeleiden. Uiteraard zijn de instellingen die hoger onderwijs of Se-n-se aanbieden het best geplaatst om dat aanbod inhoudelijk en organisatorisch in te vullen.

### **12.5 De randvoorwaarden voor cursisten en studenten vervullen<sup>28</sup>**

In zijn advies over het sociaal statuut van de student van 10 maart 2009, wees de Raad Hoger Onderwijs erop dat het huidige studentenstatuut problematisch is omdat (1) verschillende wetgevingen met verschillende definities van student werken; (2) de federale en de Vlaamse regelgeving niet op elkaar zijn afgestemd en ook de Vlaamse betrokken beleidsdomeinen onvoldoende rekening houden met elkaar; (3) het werd uitgetekend voor de zogenaamd modale student. Het huidige studentenstatuut houdt onvoldoende rekening met de hogeronderwijsrealiteit van vandaag, waarbij de studentenpopulatie bijvoorbeeld ook bestaat uit herintreders. De raad pleit voor een nieuw studentenstatuut dat (1) coherent en transparant is; (2) rekening houdt met de veranderde maatschappelijke context en aangepast is aan nieuwe uitdagingen als onderwijsdemocratisering en levenslang leren; (3) emancipatorisch is en rekening houdt met de behoeftes van de student. Het advies gaat gepaard met een technisch rapport waarin per deelaspect de knelpunten aan het sociaal statuut van de student opgelijst worden.

In het advies over het voorontwerp van decreet hoger beroepsonderwijs wees de Vlor op een aantal leemtes in de randvoorwaarden voor het hoger beroepsonderwijs. Zo ontbreken de noodzakelijke structurele kaders en financiële ondersteuning voor de trajectbegeleiding van lerenden doorheen het hoger beroepsonderwijs. Het decreet voorziet evenmin voldoende ondersteuning voor de basisbegeleiding in instellingen die HBO5-opleidingen aanbieden.

---

<sup>28</sup> Zie RAAD HOGER ONDERWIJS, Advies over het sociaal statuut van de student, 10 maart 2009 en ALGEMENE RAAD, Advies samenwerking in het hoger beroepsonderwijs, 26 november 2009.

De Vlor wees ook op de noodzaak om het statuut van de lerende in het hoger beroepsonderwijs te regelen. Er is een grote ongelijkheid tussen lerenden die een HBO5-opleiding volgen in een CVO en lerenden die een HBO5-opleiding volgen in een hogeschool. Die verschillen uit zich o.a. op het vlak van inschrijvingsgelden, studiefinanciering en sociale voorzieningen. Er is ook nood aan een regeling voor het educatief verlof en de kinderbijslag. De Vlor pleitte reeds herhaaldelijk voor een passend systeem van studiefinanciering dat gekoppeld is aan de kenmerken van de doelgroep en niet aan de instelling die de opleiding aanbiedt. Als lerenden in het volwassenenonderwijs geen recht hebben op studiefinanciering, ontstaat er ongelijkheid tussen lerenden die na het secundair onderwijs kiezen voor een HBO5-opleiding aan een CVO en lerenden die kiezen voor een - soms identieke/gelijkaardige - HBO5-opleiding aan een hogeschool.

Tot slot herhaalt de raad in het kader van dit advies over studiekeuze naar het hoger onderwijs zijn pleidooi voor een optimalisering van het studietoelagenstelsel in de vorm van een aanpassing van de inkomensgrenzen en een verhoging van de beursbedragen zodat die meer in overeenstemming zouden zijn met de reële studiekost. Dit heeft een belangrijk democratiserend effect en is ook een stimulerende factor in het verhogen van de instroom hoger onderwijs<sup>29</sup>.

## **12.6 De randvoorwaarden creëren voor onderwijsloopbaanbegeleiding over onderwijsniveaus heen**

De Vlor meent dat verder overleg nodig is over de organisatie van instellingsoverstijgende onderwijsloopbaanbegeleiding over onderwijsniveaus heen. De raad is bereid daartoe het forum te bieden.

## **12.7 Dataverzameling, monitoring, wetenschappelijk onderzoek m.b.t. studiekeuze**

De raad verwacht van de overheid dat hij een rol speelt op het vlak van financiering en disseminatie van wetenschappelijk onderzoek over studiekeuzeprocessen.

### **12.7.1 Evaluatie en monitoring van het 'rendement' van studiekeuze**

In zijn jaarlijks advies over de themazetting voor het onderwijskundig beleids- en praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek (OBPWO) vroeg de Vlor reeds naar een onderzoek over de gevolgen van de flexibilisering van het hoger onderwijs<sup>30</sup>. Een van de vragen die volgens de raad onderzoek behoeven, is of er als gevolg van de flexibilisering veranderingen optreden in de studiekeuze van de studenten (zie ook hoger 7.3).

Dergelijk evaluatieonderzoek zou ook moeten ingaan op de vraag hoe men binnen een creditsysteem of een modulair systeem het begrip 'geslaagd' operationaliseert (bijvoorbeeld als breuk van het aantal verworven credits t.o.v. het aantal opgenomen studiepunten).

De raad verwacht dat deze vraagstelling een relevant perspectief biedt om het 'rendement' van het hoger onderwijs in kaart te brengen. Daartoe is dan uiteraard ook de longitudinale opvolging nodig van studieloopbanen, over onderwijsniveaus heen. Zeker voor de doorstroming van het secundair onderwijs naar HBO 5 zijn er geen data beschikbaar die als

<sup>29</sup> ALGEMENE RAAD, Advies over het voorontwerp van decreet betreffende de studiefinanciering in de Vlaamse Gemeenschap, januari 2007.

<sup>30</sup> ALGEMENE RAAD, Advies over de themazetting van het Onderwijskundig beleids- en praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek – oproep 2009, 19 februari 2009.

nulmeting kunnen doorgaan. De uitvoering van een nulmeting is noodzakelijk om binnen 5 à 10 jaar het effect van HBO 5 te meten.

### **12.7.2 Evaluatie van studiekeuze**

De vraag naar opvolging van studierendement valt niet volledig samen met evaluatie van studiekeuze. De vraag naar evalueerbaarheid (meetbaarheid) van een goede studiekeuze vormt een uitdaging op zich. Een studiekeuze evalueren kan op twee niveaus: individueel en maatschappelijk. Voor de evaluatie van een individuele studiekeuze dient onderscheid gemaakt tussen een evaluatie op korte termijn (bvb. na één jaar), middellange termijn (bijvoorbeeld na het afronden van een opleiding) en zelfs op de langere termijn (in het geheel van een levensloopbaan, incl. de intrede op de arbeidsmarkt). Gegeven de brede definitie van studiekeuze (zie 3), kan een geslaagde studiekeuze op individueel niveau dus niet louter afgemeten worden aan de slaagkansen in het eerste jaar van de opleiding die uiteindelijk gekozen werd. Andere indicatoren zullen ook een rol spelen: bijvoorbeeld tevredenheid over de inhoud van de opleiding, het feit dat de opleiding of een onderdeel ervan een relevante schakel vormt in het geheel van het leerproces. Evaluatie van een goede studiekeuze is ook een continu proces. Bepaalde keuzes kan men pas na lange termijn echt evalueren.

De evaluatie van studiekeuze op het niveau van de lerende zelf, loopt niet noodzakelijk parallel aan het evalueren van een geslaagde studiekeuze vanuit maatschappelijk standpunt. Zo kan bijvoorbeeld vanuit macro-economisch standpunt gesteld worden dat te weinig lerenden in opleidingen terecht komen die naar technische en technologische beroepen leiden. Overheden kunnen dan op basis van dergelijke evaluatie investeren in maatregelen of campagnes om meer lerenden naar dat soort opleidingen toe te leiden. Op het niveau van de individuele lerende kan dat het keuzeprocess beïnvloeden. Vraag is dan hoe het bereiken van doelstellingen op macroniveau verzoend kan worden met het bewaken van de kwaliteit van het individuele keuzeprocess.

Een breed debat over evaluatie van studiekeuze is wenselijk, waarbij de individuele, socio-economische en maatschappelijke dimensies worden opgenomen.

### **12.7.3 Beschikbaar maken van gegevens voor scholen**

Het recente kwaliteitsdecreet roept scholen op om hun kwaliteit systematisch te bewaken en te onderzoeken. Data over de prestaties van oud-leerlingen kunnen daarin een belangrijke rol spelen. Voor scholen en scholengemeenschappen maar ook voor centra (tweedekansonderwijs) is het belangrijk dat ze in het kader van hun beleid rond studiekeuzebegeleiding de resultaten van hun leerlingen/cursisten kunnen opvolgen. Op dit vlak doet zich echter een belangrijk knelpunt voor. De resultaten van oud-leerlingen uit het secundair (of van cursisten uit het tweedekansonderwijs) onderwijs in het hoger onderwijs kunnen omwille van de privacywetgeving niet meer ter beschikking worden gesteld van secundaire scholen of centra. De wet op de privacy werpt belangrijke hindernissen op en hypothekeert in zekere mate het opvolgen en begeleiden van personen.

De raad vraagt de overheid om terugkoppeling naar scholen en benchmarking mogelijk te maken.

#### **12.7.4 Praktijkgericht onderwijsonderzoek m.b.t. studiekeuze**

In de context van studiekeuze ervaart de raad een behoefte aan praktijkgericht onderzoek gericht op de ontwikkeling van instrumenten, methodieken, materialen op het vlak van studiekeuzebegeleiding.

Belangrijke thema's en projecten in dit kader zijn:

- Het definiëren, uitwerken en opvolgen van pilootprojecten, o.a. voor oriëntering en remediëring;
- M.b.t. zelfevaluatietoetsen: het identificeren van relevante toetsitems; het ontwikkelen van instrumenten die toelaten deze te toetsen; het uitwerken van remediëringsinstrumenten in opvolging van de toetsen;
- Het opvolgen van de effectiviteit van de maatregelen ter bevordering van een goed keuzeprocess.

Mia Douterlungne  
administrateur-generaal

Ann Demeulemeester  
voorzitter

## Literatuur

- Bossaerts, B. (2008, december). 5 jaar zonder toelatingsexamen burgerlijk ingenieur. *Delta*, p. 14.
- Germeijs, V., & Verschueren, K. (2006). High school students' career decision-making process: A longitudinal study of one choice. *Journal of Vocational Behavior*, 68, 189-204.
- Janssens, R., & De Metsenaere, M. (2000). *Een maat voor niets? Zin en onzin van een universitaire selectieproef*. Brussel: VUBPress.
- Lacante, M., Almaci, M., Van Esbroeck, R., Lens, W., & De Metsenaere, M. (2007). *Allochtonen in het hoger onderwijs. Factoren van studiekeuze en studiesucces bij allochtone eerstejaarsstudenten (Eindrapport OBPWO-project 03.03)*. Brussel-Leuven: KULeuven-VUB.
- Lacante, M., De Metsenaere, M., Lens, W., De Jaeger, K., De Coninck, T., Gressens, K., et al. (2001). *Drop-out in het hoger onderwijs: Onderzoek naar achtergronden en motieven van drop-out in het eerste jaar hoger onderwijs.. In opdracht van de Vlaamse Minister voor Onderwijs en Vorming, in het kader van het OBPWO-programma*. Leuven - Brussel: KULeuven-VUB.
- Lacante, M., Van Esbroeck, R., & De Vos, A. (2008). *Met een dynamische keuzebegeleiding naar een effectieve keuzebekwaamheid. In opdracht van de Vlaamse Minister voor Onderwijs en Vorming, in het kader van het 'OBPWO-programma'*. Brussel/Leuven: VUB-KULeuven.
- Tibos, K. (2002). *Vergelijkend onderzoek naar het studiekeuzeprofiel van leerlingen uit het 4de, 5de en 6de jaar ASO en TSO in het kader van het dynamisch keuzebegeleidingsmodel*. Brussel: Niet-gepubliceerde licentieverhandeling VUB.
- Van de Mosselaer, H., Hiels, S., Donche, V., & Van Petegem, P. (2008, december). Meer studiesucces door sterkere leercompetenties. *Delta*, pp. 21-25.

**Bijlage: Levensloopbaanbegeleiding: een nieuw paradigma voor de 21e eeuw (R. Van Esbroeck en M. Lacante)**

## **Levensloopbaanbegeleiding: een nieuw paradigma voor de 21<sup>e</sup> eeuw**

Van Esbroeck Raoul, Vrije Universiteit Brussel  
Marlies Lacante, Katholieke Universiteit Leuven

### **Van schoolloopbaan naar levensloopbaan**

Veranderingen in de samenleving en onderwijssituatie, zoals de toenemende complexiteit van het onderwijs, de langere studieperiode van leerlingen, de groei van deelname aan het hoger onderwijs en de grotere flexibiliteit in het doorlopen van een schooltraject, leiden ertoe dat alle jongeren een specifiek traject van scholing kunnen doorlopen. De complexiteit van dit flexibele traject moet beschouwd worden als een “schoolloopbaan”. Deze loopbaan strekt zich uit over de ontwikkeling gaande van kind tot jong volwassene.

Het leerproces stopt evenwel niet na het einde van de schoolloopbaan. In een post-moderne maatschappij wordt iedereen geconfronteerd met een proces van flexibel en levenslang leren. Een leerproces dat soms binnen een gestructureerde schoolse situatie kan verlopen en leidt tot formele attestering van de verworven competenties. Het leren kan evenwel net zo goed onderdeel uitmaken van andere levenssituaties. De op deze wijze verworven kennis moet ook een maatschappelijke erkenning krijgen. Dit laatste wordt o.a. in het decreet HO aangegeven als elders verworven competenties. Het leren is niet alleen “flexibel” geworden, maar ook “levenslang”. Concreet zullen heel wat personen aanvullend op de traditionele “schoolloopbaan” een levenslange “leerloopbaan” opbouwen die zich uitstrekt over de ganse volwassenheid. De doelstellingen van dit levenslang leergebeuren zijn totaal anders dan het leren tijdens de schoolloopbaan. In de schoolloopbaan worden de nodige basiscompetenties verworven die een verdere zelfstandige en levenslange ontwikkeling mogelijk moeten maken. De leerloopbaan draagt eerder bij tot het uitbouwen van nieuwe en het actualiseren van bestaande competenties, met name die competenties die nodig zijn om in een snel veranderende maatschappij tot een maximale ontwikkeling te groeien.

In beide loopbanen is er een intense verwevenheid met andere levensrollen. In de schoolloopbaan van kinderen tot jong volwassen blijkt naast de lerende, vooral de sociale en vrijetijdsrol van belang. In de leerloopbaan van volwassenen verschijnt naast de lerende vooral de arbeidende rol. Maar ook de rol van gezinsbouwer, burger en vrije tijd zijn in deze groep sterk verweven met leren. In de praktijk, rekening houdend met de ontwikkelingen in de huidige maatschappij, blijkt de lerende rol niet steeds afgescheiden te kunnen worden van de rol van arbeidende, sociale en vrijetijdsrollen. Het leren is soms een onderdeel van deze andere rollen. Uiteraard zullen de verschillende rollen elkaar beïnvloeden, compenseren of zelfs in conflict gaan. Deze interactie kan minimaal of maximaal zijn. Het meest gekende en bestudeerde conflict is o.a. het familie-werk conflict. Terwijl bij volwassenen die terug aan een formeel leerproces de triade van familie-studeren-werken conflict verschijnt. Welke rol wanneer belangrijk is, is individueel verschillend maar in zekere mate maatschappelijk bepaald.

De recente maatschappelijke ontwikkelingen leiden ertoe dat elke in persoon in de levensrol van “lerende” een school- en leerloopbaan doormaakt. In feite is de schoolloopbaan een onderdeel maar ook een voorbereiding op de verdere levensloop. De lerende rol, die centraal staat in de school, kan echter niet afgescheiden worden van de andere rollen die zowel in als buiten de school aan bod komen. Dit betekent dat het moeilijk wordt om éézijdig over een school- en

leerloopbaan te spreken, maar dat er eerder moet gesproken worden over een “levensloopbaan”. Een levensloopbaan die een erkenning inhoud van de holistische ontwikkeling van de persoon in een maatschappelijk perspectief (Savickas et al., 2009).

### **Leerlingenbegeleiding: levensloopbaanbegeleiding binnen het onderwijs**

Er moet uitgegaan worden van een levenslange holistische begeleiding. Ieder persoon moet kunnen rekenen op een ondersteuning van de ontwikkeling in al zijn aspecten. De facto zou dit betekenen dat er een lokale gemeenschapsdienst zou moeten bestaan waar ieder persoon onafgezien van leeftijd, gezinstoestand, studie- of werksituatie, of andere sociale of persoonlijke karakteristieken terecht moet kunnen voor begeleiding op alle gebieden. Dergelijke situatie is nog steeds onbestaande. Integendeel, de beschikbaarheid van begeleiding is zeer sterk gebonden aan de maatschappelijke situatie van de persoon. Jong volwassenen die niet meer deelnemen aan formeel onderwijs en beschikbaar zijn voor de arbeidsmarkt, kunnen geen tot slechts beperkt beroep doen op de begeleidingen die kort daarvoor in hun rol van student wel beschikbaar waren. Zij worden verwezen naar gespecialiseerde diensten die zich richten op hun groep, zoals vb. diensten van de VDAB. Van zodra ze de status van werknemer hebben verworven valt ook deze begeleiding weer weg. Indien ze als werkende een begeleiding wensen rondom een loopbaanheroriëntatie zullen ze terug beroep moeten doen op andere diensten.

Alhoewel de huidige realiteit qua levensloopbegeleiding zeker niet als ideaal mag beschouwd kunnen de maatschappelijke randvoorwaarden niet genegeerd worden. In het kader van deze bijdrage zal enkel verder ingegaan worden op de begeleiding van personen die deel uitmaken een geformaliseerde onderwijssituatie. Concreet betekent het de schoolloopbaanbegeleiding en bepaalde delen van de leerloopbaan bij volwassenen. Het is een uitdaging voor alle betrokkenen, om in de eerstkomende jaren, deze principes verder te operationaliseren voor alle onderwijssituaties, voor een levensloopbegeleiding.

#### *Leerlingenbegeleiding: begripsafbakening*

Leerlingenbegeleiding kan omschreven worden als het geheel van interventies van het onderwijs als systeem die bijdragen tot een maximale ontwikkeling van de leerling die hem/haar moet toelaten om bewust, in volle vrijheid en zelfstandigheid, en met verantwoordelijkheid de ontwikkeling van het eigen leven te bepalen en alzo adequaat te functioneren in de maatschappij.

Hiervoor draagt de school en alle actoren betrokken bij het onderwijsgebeuren bij tot:

- de ontwikkeling van zelfstandigheid  
waarbij de leerling geholpen wordt in het onderkennen van de eigen situatie en problemen, deze te analyseren en te zoeken naar een oplossing. De leerling wordt gestimuleerd het eigen lot in handen te nemen en leert strategieën aan die kunnen bijdragen tot het zelfstandig vinden van oplossingen.
- het voorkomen van problemen  
de school is zich bewust dat maatschappij maar ook de school zelf een bron kan zijn van problemen. De school schept daarom een pedagogisch en sociaal klimaat dat een optimale ontwikkeling van de leerling stimuleert en alzo preventief werkt ten aanzien van een aantal mogelijke problemen. Hierbij wordt flexibel gezocht naar een op maat gesneden aanpak die maximaal rekening houdt met de individuele kenmerken van de leerling.



- het remediëren van problemen bestaande problemen, die een negatieve invloed uitoefenen op de schoolse prestaties en de ontwikkeling van de leerling, moeten aangepakt worden. De interventie is vereist voor problemen gebonden aan schoolse en buitenschoolse activiteiten.

De leerlingenbegeleiding is evenwel beperkt tot interventies die betrekking hebben op leerlingen die zonder al te veel problemen binnen de gegeven schoolcultuur en sociale omgeving tot volle ontwikkeling komen, zonder een bedreiging te vormen voor zichzelf of de rest van de omgeving. Leerlingen die niet binnen dit kader passen zijn geen doelgroep voor de normaal voorziene leerlingenbegeleiding en dienen als een speciale groep, eventueel buiten het onderwijssysteem, behandeld te worden. Een tweede beperking ten aanzien van leerlingenbegeleiding ligt in de afbakening van het begrip remediëren. Het herstellen van diepgaande psychologische problemen die enkel met psychotherapie of psychiatrische interventies kunnen opgelost worden maken geen deel uit van schoolgebonden leerlingenbegeleiding.

#### *Aandachtsvelden in leerlingenbegeleiding*

Er zijn steeds meer onderzoeksresultaten die erop wijzen dat studie- en arbeidsloopbaan niet los kunnen gezien worden van de rest van de ontwikkelingen bij een persoon. Vandaar ook dat eerder moet gesproken worden over een “levensloopbaan”. Deze visie heeft uiteraard consequenties voor de begeleiding bij problemen. Traditioneel wordt, binnen de leerlingebegeleiding, de psychologische en pedagogische interventies in drie grote groepen opgedeeld, nl.:

- Keuzebegeleiding betreft de interventies die te maken hebben met hulp aan de leerling bij de voorbereiding van de studie- of beroepskeuze, de eigenlijke beslissing en de implementatie van de gemaakte keuze. Deze begeleiding kan zowel optimaliserend als corrigerend zijn.
- Studiebegeleiding betreft de interventies die te maken hebben met de leersituatie en mogelijke leerproblemen. De belemmerende factoren, gebonden aan de leerling of omgeving, worden gedetecteerd en gezocht naar middelen de impact van deze factoren te voorkomen of te remediëren.
- Persoonlijke begeleiding omvat de individuele en groepshulp aan leerlingen bij problemen van persoonlijke aard die van invloed zijn op het studeren en het kiezen. Het gaat zowel om steun om het persoonlijke welbevinden van de leerling, het functioneren in een sociale omgeving. Ook het beïnvloeden van het klasklimaat behoort tot deze hulpgroep.

Uiteraard zijn er naast de psycho-pedagogische aspecten in de leerlingenbegeleiding ook nog de medische aspecten. De begeleiding op dit punt wordt als specifiek beschouwd. Ze wordt meestal gerealiseerd door externe experts en specialisten.

#### *Actoren in de professionele leerlingenbegeleiding*

De psycho-pedagogische begeleiding zal in de eerste plaats uitgaan van professionelen. De verschillende actoren hebben ieder hun specifieke bijdrage. Het niveau van specialisatie in

leerlingenbegeleiding en de rol die deze actoren vervullen in het opvoedingsproces, zal bepalend zijn voor de formele en inhoudelijke kenmerken van hun rol in de leerlingenbegeleiding.

De professionele begeleiding kan ingedeeld worden naar 3-lijnen (zie Gieles, Lap & Konig, 1985), nl.:

- **Eerste lijn**  
Een zeer toegankelijke, zelfs een automatisch beschikbare, begeleiding voor alle leerlingen binnen de formele onderwijsactiviteit. De opdracht naar de leerling toe omvat alle aandachtsvelden. Op deze lijn wordt in de eerste plaats geobserveerd en preventief gewerkt naar het individu en de groep. De observatie leidt tot een ongedifferentieerde detectie van mogelijk problemen en probleemsituaties. De opvoeding tot zelfstandigheid behoort eveneens tot de eerstelijns-begeleiding. Bij problemen omvat deze eerste lijn de eerste opvang maar geen verdere remediëring. De personen verantwoordelijk voor de eerste lijn zijn begeleiders die vanuit een grote betrokkenheid bij het onderwijs eerder geschoold zijn in een gevoeligheid voor mogelijke problemen en probleemsituaties dan echte specialisten in het oplossen ervan. Het betreft dus personen van het type vakleerkracht en klastitularis.
- **Tweede lijn**  
Een structureel uitgebouwde leerlingenbegeleiding die zich afspeelt binnen het brede kader van het onderwijsgebeuren en gemakkelijk toegankelijk is voor de leerlingen. De opdracht naar de leerling toe omvat alle aandachtsvelden en alle fundamentele bijdragen, met bijzondere aandacht voor remediëring. De detectie concentreert zich hoofdzakelijk op het differentiëren van vaststellingen vanuit de eerste lijn. Een opsplitsing naar specialisatie per aandachtsveld wordt mogelijk voor zover (via een complementariteit) de leerling in zijn totaliteit aan bod kan komen. De afbakening van de bijdrage van de specialisten verloopt niet steeds naar aandachtsveld. Sommige specialisten zullen meer dan één aandachtsveld bestrijken terwijl andere specialisten zich zullen beperken tot één aandachtsveld. De tweede lijn is de ontmoetingsplaats van interne specialisten en interne deskundigen die zullen bijdragen aan een begeleiding van de eerstelijnsbegeleider en meer algemeen tot een systeembegeleiding. De interne specialisten (vb. interne leerlingenbegeleiders) werkzaam op tweede lijn blijven in de eerste plaats personen met een sterke betrokkenheid bij het zuivere lesgebeuren en met een verdere specialisatie op het vlak van de begeleiding. De interne deskundigen (vb. CLB-team) zijn slechts zijdelings of niet betrokken bij het lesgebeuren maar bezitten een diepgaande specialisatie in leerlingenbegeleiding. De taak van deze groep situeert zich voornamelijk op het vlak van de gedifferentieerde diagnose, de remediëring, de begeleiding van de begeleiders en de systeembegeleiding.
- **Derde lijn**  
Een begeleiding extern aan het onderwijsgebeuren waarin in principe enkel externe deskundigen werkzaam zijn. Nochtans zouden voor bepaalde aspecten ook interne deskundigen aan bod kunnen komen. Qua structuur betreft het gespecialiseerde diensten die naar de leerlingen toe werkzaam zijn op bepaalde aandachtsvelden of deelsegmenten. Normaal zou de leerling niet in direct contact staan met dergelijke dienstverlening, doch er enkel na doorverwijzing, vanuit de tweede lijn, terecht komen. De bijdrage zal zich meestal situeren op het niveau van gedifferentieerde diagnose en remediëring. Daarnaast komt op dit niveau, evenwel enkel via externe deskundigen, de therapie aan bod. De derde lijn kan naar het systeem toe ook heel wat bijdragen leveren: hetzij door het aanmaken van de nodige hulpmiddelen, hetzij door de begeleiding van de interne begeleiders, hetzij door directe betrokkenheid bij preventie- en ontwikkelingsprogramma's. De externe deskundigen, maar ook de interne deskundigen werkzaam op dit niveau, zouden meer nog dan de interne

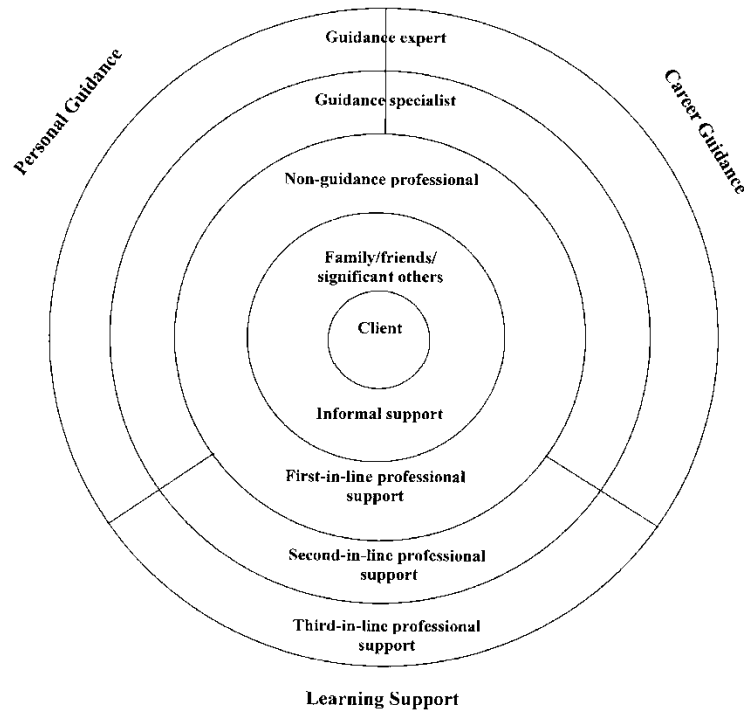
deskundigen werkzaam op de tweede lijn, een specialisatie op het vlak van begeleiding moeten verworven hebben.

### *Holistische leerlingenbegeleiding*

In de huidige multi-culturele maatschappelijke situatie is de professionele begeleiding voor heel wat leerlingen en hun omgeving niet voldoende. Zij beschouwen de informele begeleiding binnen de eigen sociale omgeving als veel belangrijker en, in sommige extreme gevallen, als enig aanvaardbare vorm van begeleiding. Uit onderzoek blijkt trouwens dat alle leerlingen, zowel binnen allochtonen als autochtone groepen, steeds beroep doen op heel wat informele begeleiding van familie (nucleus of uitgebreid), vrienden en zelfs de bredere maatschappelijke omgeving. Tot deze laatste groep behoren significant belangrijke andere personen en zelfs, in bepaalde culturen, religieuze leiders. Vooral bij leerlingen afkomstig uit collectieve culturen is de rol van de informele begeleiding zeer groot. Het belang ervan kan evenwel wisselen al naargelang de mate van culturele identiteitsontwikkeling van de betrokken leerling en het kerngezin. Voor sommige personen wordt het beroep doen op formele begeleiding beschouwd als afbreuk te doen aan de erkenning van eigen groep en cultuur. Het effect van de informele begeleiding, of deze goed of niet goed werd uitgevoerd, is vrij groot. In vele gevallen zelfs sterker dan de effecten van professionele begeleiding.

In een begeleidingsmodel moet dan ook plaats voorzien worden voor de informele begeleiding in aanvulling op de professionele ondersteuning. De informele begeleiding is de facto een eerste lijn van ondersteuning. Het probleem met de informele begeleiding bestaat erin dat de complexiteit, instabiliteit en onvoorspelbaarheid van de huidige post-moderne maatschappij in de westerse wereld, maakt dat de informele begeleiding onder druk komt te staan en soms niet meer efficiënt is. De personen die normaal moeten instaan voor de informele begeleiding beschikken in vele gevallen niet meer over de nodige know how, vaardigheden en tijd om deze rol adequaat op te nemen. De vraag naar professionele ondersteuning neemt daardoor toe. Dit mag niet leiden tot het verwaarlozen of uitschakelen van de informele hulp.

Indien de drie lijnen van de professionele begeleiding worden toegevoegd aan de informele hulpverlening, verschijnt er een vier-lijnen model (zie figuur 1). Het zijn vooral de professionele hulpverleners op de eerste lijn die het meeste contact zullen onderhouden met de informele steunverleners. Eerste-lijns professionals staan open, voor zover de leerling ermee akkoord is, voor vragen en verzoek tot steun vanuit de omgeving van de leerling. Zij hebben een essentiële verantwoordelijkheid in het bewust maken van de leerling en hun omgeving van de grote maatschappelijke veranderingen en verschillen met het verleden. Zij moeten hen helpen inzien hoe het systeem veranderde en hoe een professionele begeleiding kan helpen in het omgaan met deze nieuwe situaties. De eerste-lijns professionals moeten de leerlingen en hun omgeving, vanuit een respect voor de culturele eigenheid van de hulpvragers, de nodige vaardigheden bijbrengen om te kunnen omgaan met alle veranderingen. Ze vervullen ook een essentiële rol in een verdere doorverwijzing naar specialisten en deskundigen die op tweede of derde lijn werkzaam zijn.



Figuur 1: Een holistisch model van leerlingenbegeleiding (Bron: Van Esbroeck, R. (2008), Career Guidance in a global world. In J. Athanasou & R. Van Esbroeck, International handbook of career guidance (pp. 23-44). Dordrecht: Springer Science. Met toestemming van auteur)

### **Keuzebegeleiding als onderdeel van leerlingenbegeleiding**

*PE-fit is dood, lang leve PE-fit*

In de huidige praktijk wordt nog steeds gewerkt met normatieve modellen die een keuzeproces zien als een hiërarchische opgebouwde serie van stappen die soms nog aan een tijdslijn gebonden zijn. In deze modellen wordt ervan uitgegaan dat het keuzeproces volgens welbepaalde stappen moet doorlopen worden in een specifieke volgorde en op het juiste moment. Indien deze norm niet gevolgd wordt kan er geen goede (juiste) keuze gemaakt worden. Het betreft trekbenaderingen (PE-fit) waar het zelfconcept bepaald wordt, de keuzealternatieven doorgelicht

worden en waarna een beslissing volgt met een maximale match tussen het zelfconcept en het gekozen alternatief. Deze werkwijze zal leiden tot de “juiste” en “goede” beslissing die de te volgen weg zal aangeven. De volgende beslissingen zullen dan weer vertrekken vanuit de reeds ingeslagen weg en mits enige bijsturing een verderzetten betekenen van ingeslagen weg. De objectieve PE-fit kan symbolisch aangeduidt worden als het opklimmen van een ladder.

Deze aanpak is tot stand gekomen tijdens de industriële moderne periode waar de loopbanen voorspelbaar waren, de loopbaan en jobinhoud redelijk stabiel bleef, en ervan uitgegaan werd dat een objectieve meting van de kenmerken van persoon en omgeving mogelijk is. Bovendien verliep alles in een maatschappij waar één waardensysteem als norm werd aanvaard waarop andere waardensystemen zich dienden te alligneren. In een post-moderne maatschappij zijn deze basisveronderstellingen niet meer gangbaar. De huidige maatschappij wordt gekenmerkt door snelle en onvoorspelbare veranderingen in de loopbaan en de jobinhoud, en waar een objectieve meting van profielen vervangen wordt door de erkenning van subjectieve constructie en interpretatie van het eigen profiel en omgeving. Dit proces verloopt trouwens in een multi-culturele omgeving waar verschillende waardensystemen als gelijkwaardig naast elkaar bestaan.

In dergelijke omgeving is de traditionele PE-fit steunende op objectieve metingen van het profiel en omgeving niet meer mogelijk. Daar de relatie tussen persoon en omgeving, die onstabiel en onvoorspelbaar is, mede bepalend zal zijn voor het uiteindelijke zelfconcept van de persoon. De persoon zal bij elk keuze- en beslissingsmoment terug een eigen interpretatie geven aan de voor hen beschikbare data en op basis daarvan een nieuw zelfbeeld construeren. In dit proces staat weliswaar terug een PE-fit centraal, maar dan wel op basis van subjectieve elementen (Rottinghaus & Van Esbroeck, in print; Savickas et al., 2009).

Het ganse levenslange keuzeprocess is eerder te beschouwen als een levensloop designproces. Het individu zal telkens uittekenen hoe en binnen welk kader een nieuwe stap (hoofdstuk) in zijn/haar leven er zal uitzien. De persoon zal vanuit een subjectieve constructie de levensthema's bepalen en het loopbaanaanpassingsvermogen (career adaptability) evalueren en toetsen. Om tenslotte te komen tot een subjectief zelfconcept dat gekaderd wordt in het breder geheel van de andere levensrollen. De confrontatie van de subjectieve design resultaten met zogenaamde “objectieve” gegevens zal leiden tot een tijdelijke “goed genoeg” beslissing. Een herziening van deze beslissing is steeds mogelijk telkens een nieuw objectief keuzemoment opgelegd wordt of wanneer de persoon het subjectieve zelfbeeld bijstuurt.

### *Een dynamisch keuzebegeleidingsmodel*

De keuzebegeleiding in de huidige maatschappelijke situatie moet steunen op een subjectief geconstrueerd zelfconcept. Maar ook de procedure zelf moet kunnen steunen op een begeleidingsmodel dat uitgaat van een door de leerling gestuurd keuzeprocess. De normatieve, hiërarchische en tijdsgebonden modellen zijn daarvoor niet geschikt. In een keuzeprocess, in een postmoderne situatie, zijn er een aantal onvoorspelbare ontwikkelingen die gebonden zijn aan situationele aspecten en emotionele niet-rationele processen. De moderne theoretische benaderingen rondom contextualisme en constructivisme gaan duidelijk uit van de onlosmakelijke verbondenheid tussen actie (keuze) en context waarbinnen dit proces op een onvoorspelbare wijze verloopt. Om die reden werd geopteerd om een eigen dynamisch keuzemodel te ontwikkelen.

Het dynamisch model (Van Esbroeck & Zaman, 1999; Van Esbroeck, Tibos, & Zaman, 2005), integreert het ontwikkelingsconcept van keuzerijpheid en levensloopontwikkeling binnen een contextuele visie. Tevens worden de beide ontwikkelingscycli nl. de maxi-cyclus van de

levensfasen en de mini-cyclus van de transities/beslissingen aan elkaar gekoppeld. De maxicyclus wordt daarbij gezien als een aaneenschakeling van mini-cycli die gekoppeld zijn aan specifieke keuzesituaties.

Het keuzeproces wordt gezien als een actief aanpakken van taken of acties die voortschrijdend in de tijd, het ontwikkelingsproces bevorderen, om uiteindelijk te resulteren in een verhoogd niveau van keuzeontwikkeling. In het model wordt de term *acties* gebruikt i.p.v. de traditionele term *taken* of *stappen*. In het dynamisch keuzebegeleidingsmodel worden de acties eerder gezien als een mogelijkheid die kan ingevuld worden op een voor het individu meest geschikt ogenblik en niet als een dwingend uit te voeren opdracht.

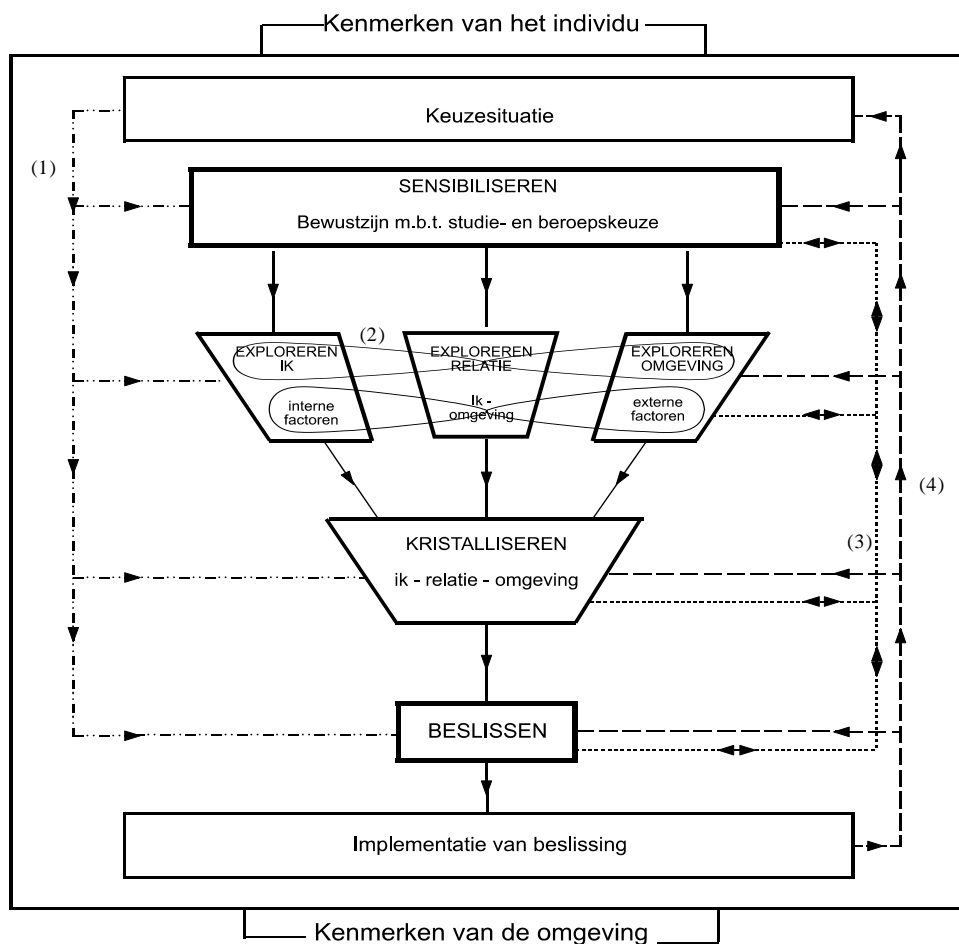
Om de voortschrijdende evolutie te realiseren worden actief een aantal keuzeactiviteiten doorlopen m.b.t. *sensibiliseren* (voor het keuzeprobleem), *exploreren* (in de breedte), *kristalliseren* (in de diepte) en *beslissen*. De inhoud van deze keuzeacties komt in feite overeen met de traditionele inhoud van andere modellen (vb., Janssen, 1993, 1997). De koppeling aan de concepten horizonverruiming en zelfconceptverheldering laat toe de keuzeacties exploratie en kristallisatie op te delen in subacties naar *interne factoren* (zichzelf) en *externe factoren* (omgeving). Daarnaast kan er ook een derde subactie *interactionele factoren* (relatie tussen zichzelf en omgeving) toegevoegd worden. Tussen de drie onderdelen van exploratie wordt geen hiërarchie verondersteld. Er wordt vanuit gegaan dat er een intense wisselwerking bestaat tussen de verschillende subacties.

De hiervoor beschreven acties vormen de noodzakelijke basis om te komen tot verantwoord beslissen in een keuzesituatie (mini-ontwikkelingscyclus) en tot de ontwikkeling van de noodzakelijke keuzerijpheid om te groeien naar een volgende fase in de maxi-ontwikkelingscyclus. Het is geenszins de bedoeling te suggereren dat een studiekeuzeproces bestaat uit een reeks van elkaar opvolgende gescheiden keuzeacties van sensibilisatie, exploratie, kristallisatie en besluitvorming. Deze acties zijn niet rigide afgebakend. Integendeel, ze zullen vaak in elkaar overvloeien en elkaar beïnvloeden. Werken rond exploreren van de omgeving kan bijvoorbeeld een invloed hebben op de ontwikkeling van kristalliseren en omgekeerd. Er kan zelfs tegelijkertijd aan meerdere activiteiten gewerkt worden. Wat niet belet dat elke keuzeactie ook op zichzelf kan staan. In deze visie is het niet onoverkomelijk dat één actie wordt overgeslagen of slechts gedeeltelijk wordt gerealiseerd. Belangrijk is het profiel over de verschillende keuzeacties heen. Dit zal uiteindelijk een beeld geven van de keuzeontwikkeling van het individu en zijn groei naar het vinden van een oplossing voor het gestelde keuzeprobleem. De integratie van de verschillende visies geeft een model voor keuzeontwikkeling (zie Figuur 2), dat toepasbaar is op de mini-cyclus bij beslissingen tijdens de maxi-cyclus van levensloopontwikkeling.

Een belangrijk concept in het dynamisch keuzebegeleidingsmodel is het keuzeontwikkelingsprofiel. Het profiel is het resultaat van de confrontatie van het individu met een beslissingsmoment, ervaringen en psychosociale rijpheid. Het wordt geoperationaliseerd door het niveau van betrokkenheid van een individu in elk van de zes keuzeacties. Bij een keuzesituatie gaat het individu voortbouwen op het door hem/haar bereikte keuzeontwikkelingsprofiel. Afhankelijk van de op dat moment bereikte ontwikkeling (interne factor) en de invloeden van de omgeving (externe factor) zal het individu een keuzeproces starten bij één van de mogelijke keuzeacties. Dit kan zowel gaan om sensibiliseren als eender welke andere actie. Zo kan bijvoorbeeld gestart worden bij kristallisatie, op basis van reeds vroeger verworven kennis over zichzelf en de keuzemogelijkheden (deel van een vroegere exploratie) en de persoonlijke perceptie van de situatie (bv. verwachte resultaten, visie op self-efficacy, enz). Elke keuze die het individu maakt moet gezien worden als de geschikte keuze. Welke keuzeactie

het wordt is minder van belang omdat het werken aan één van de keuzeacties een impact zal hebben op de andere keuzeacties en dus op het totale keuzeontwikkelingsprofiel.

Het is mogelijk dat op eender welk ogenblik van het proces het individu de gekozen actie verlaat om over te stappen naar een andere keuzeactie. Zo kan het best mogelijk zijn dat de betrokken persoon op een bepaald ogenblik uit de kristallisatie stapt en overgaat naar het beslissen maar het kan net zo goed sensibilisatie worden, daar de persoon tijdens het kristallisatieproces ontdekt dat de verworven kennis over de mogelijke keuzeopties minder realistisch is dan gedacht. In dat geval kan er een proces van bewustwording op gang getrokken worden rondom de erkenning dat bepaalde bronnen zouden moeten geconsulteerd worden of dat de te maken keuze veel meer gevolgen heeft op lange termijn dan oorspronkelijk vooropgesteld. Het gevolg van deze sensibilisatie kan dan eventueel een overstap naar de keuzeactie exploratie teweeg brengen.



Nota: (1) - - - : Start Loop; (2) ——— : Exploratie Loop; (3) ..... : Keuzeacties Loop; (4) — — — : Return Loop

Figuur 2. Dynamische keuzebegeleidingsmodel (Bron: naar Van Esbroeck et al. (2005). A dynamic model of career choice development, *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 5(1), 5-18).

De wijze waarop de mini-cyclus doorlopen wordt is onvoorspelbaar. Enkel het beginpunt van de cyclus, de noodzaak om een keuze te maken, en het einde, de implementatie van de beslissing, zijn vaste gegevens. In het model wordt uitgegaan van vier mogelijke veranderingslusen (Van Esbroeck et al., 2005), nl.:

1. Start-lus: begint bij de noodzaak om een keuze te maken en loopt verder in één van de keuzeacties.
2. Exploratie-lus: is de continue beweging die gemaakt wordt tussen de drie types van exploreren. Het stopt wanneer een individu verder gaat naar een andere keuzeactie dan exploreren.
3. Keuzeacties-lus: is gebonden aan alle bewegingen van de ene keuzeactiviteit naar de andere en stop op het ogenblik dat de beslissing geïmplementeerd wordt.
4. Terugkeer-lus: start vanaf de implementatie en beweegt opnieuw naar een of andere keuzeactie of zelfs naar een nieuwe beslissingssituatie. Deze beweging start wanneer een individu zich niet kan vinden in de keuze of implementatieproblemen ondervindt.

Voor wat de brede keuzeactie exploreren betreft, wordt ervan uitgegaan dat hierin drie subacties aan bod komen en dat de persoon die in de exploratie betrokken geraakt van de ene subactie naar de andere zal overstappen (exploratie-lus). Elke ontwikkeling binnen ieder van de subacties zal een invloed uitoefenen op de ontwikkeling op ieder van de andere subacties. Deze activiteit zal via een spiraalvormig doorlopend proces leiden tot een inperking van de te exploreren velden. In de keuzeactie kristallisatie zal het volgens een zelfde model verlopen. Om uiteindelijk te komen tot een cumulatief punt dat leidt tot de keuzebeslissing.

#### *Begeleiden vanuit een dynamisch keuzebegeleidingsmodel*

In een benadering steunend op het dynamische model dient de werking onderscheiden te worden naar een individuele en een groepsbegeleiding. Gelet op de noodzaak aan een continue begeleiding moeten beide types van ondersteuning permanent beschikbaar zijn. Uiteraard zal er in de begeleiding moeten uitgegaan worden van de algemene ontwikkelingskenmerken van het kind en de adolescent. In bepaalde fasen van de ontwikkeling dient meer aandacht uit te gaan naar de ondersteuning en de ontwikkeling van bepaalde keuzeacties. Nochtans blijft, gelet op de individuele verschillen in de keuzeontwikkeling, de nood aan een brede begeleiding op alle vlakken.

De individuele begeleiding wordt volledig benaderd vanuit het keuzeontwikkelingsprofiel van de betrokken leerling en het aangeboden keuzeprobleem. In een eerste fase dient een degelijke inventaris opgesteld van het keuzeontwikkelingsprofiel. Hiervoor kan gebruik gemaakt worden van de KOP (zie Tibos & Van Esbroeck, 2004). Afhankelijk van dit profiel zal bepaald worden op welke keuzeactie kan ingespeeld worden. Uiteraard zouden de acties waar er een zwakker ontwikkelingsniveau is bereikt de meeste aandacht moeten krijgen. Bij de interpretatie van de resultaten van de KOP dient rekening gehouden te worden met de specifieke situatie van de leerling.

De begeleider zal hoofdzakelijk de rol vervullen van animator die de leerling stimuleert tot het actief uitvoeren van een reeks activiteiten. De leerling blijft echter steeds centraal staan en zijn/haar keuze om een bepaalde actie al dan niet aan te vatten, vormt het uitgangspunt van de begeleiding. Zelfs al zou de leerling beslissen een actie te beginnen, waarvan de begeleider denkt



dat ze niet in overeenstemming is met het profiel, moet de keuze voor die actie steeds onderschreven worden. De begeleider mag niet uitgaan van de idee te weten wat goed is en wat het juiste proces zou zijn. Integendeel de begeleider moet ervan uitgaan dat de leerling het probleem en de context op een eigen manier heeft geïnterpreteerd en dit de enige juiste interpretatie is.

Om het extreem te stellen zou in het geval een leerling een beslissing neemt zonder enige vorm van voorafgaande exploratie, de begeleiding moeten vertrekken vanuit die beslissing. Het betwijfelen van de juistheid van de aanpak van de leerling is geen optie. De begeleider zal de leerling moeten steunen bij de implementatie van de beslissing om de leerling via die weg te brengen tot een feedback en een bewustwording van bepaalde inconsistenties. Het na te streven doel is om te evolueren tot een nieuwe exploratie. In feite zou de begeleider maximaal gebruik moeten maken van de dissonantie idee.

In de begeleiding staat de zelfwerkzaamheid van de leerling centraal. Tevens is een beschikbaarheid van de begeleider om samen met de leerling te reflecteren over de resultaten van de uitgevoerde activiteiten (bv. bekomen informatie) essentieel. De begeleider dient te kunnen beschikken over een uitgebreid patrimonium van mogelijke activiteiten voor alle keuzeacties en dit voor zo veel mogelijk keuzeproblemen. In heel wat gevallen is het belangrijk dat de begeleider daarbij kan beroep doen op andere diensten en personen buiten de eigen organisatie. Deze ondersteuning wordt essentieel om de transfer van de verworven ontwikkeling naar andere keuzesituaties te bevorderen.

Het grote verschil t.a.v. de begeleidingen volgens de andere voorgestelde keuzetheorieën ligt in de niet-hiërarchische opbouw van de begeleidingsprogramma's en de niet gebondenheid aan specifieke leeftijden of tijdsmomenten. Tevens is de idee dat de begeleiding op het vlak van één bepaalde keuzeactie een invloed zal hebben op de ontwikkeling van andere keuzeacties een essentieel element. In die situatie is het best mogelijk dat bepaalde activiteiten of programma's, gebonden aan specifieke keuzeacties, eventueel niet aangeboden worden.

De groepsbegeleiding zal volgens een zelfde patroon verlopen. Ze wordt evenwel gekoppeld aan bepaalde algemeen geldende transitie momenten of keuzeprobleemsituaties die gekoppeld zijn aan de ontwikkelingspsychologische kenmerken van de groep. Uiteraard is het kader waarbinnen de groepsbegeleiding verloopt, nl. de school, in sterke mate bepalend op dit vlak. Het grote voordeel van de groepsbegeleiding ligt in de mogelijkheid te kunnen kapitaliseren op de confrontatie tussen de leerlingen. Zowel de aangebrachte keuzeproblemen, de voorgestelde activiteiten, de aanpak van deze activiteiten als de resultaten van deze activiteiten laten dergelijke confrontatie toe.

De onderzoeksresultaten onderstrepen evenwel dat in een groepsbenadering de aanwezigheid van een keuzeprobleem en de aanwezigheid van keuzeactiviteiten belangrijk zijn. Het is daarom essentieel ernaar te streven dat alle keuzeacties in alle studiejaren aan bod komen. Welke keuzeactie wanneer aan bod komt, is minder van belang. Het actief aanpakken van een bepaalde keuzeactie heeft immers een positief effect op de ontwikkeling van de andere keuzeacties. Tevens is het belangrijk dat ook aan leerlingen die niet voor een keuzeprobleem staan, activiteiten worden aangeboden. Uit onderzoek blijkt dat het keuzeprofiel van leerlingen in het 5<sup>de</sup> jaar zich niet verder ontwikkelden in vergelijking met het 4<sup>de</sup> jaar. Van zodra de begeleiding gestopt wordt, en er geen druk is om te kiezen, stopt ook de verdere ontwikkeling van het profiel. De vraag is in welke mate dit kan leiden tot het verloren gaan van verworven keuzevaardigheden. Voorlopig zijn er geen gegevens om deze vraag te beantwoorden. Het lijkt evenwel aan te bevelen om geen risico's te nemen en de keuzebegeleiding niet te onderbreken.

## Bibliografie

- Gieles, P., Lap, J., & Konig, A. (1985). *Opbouwen van het mentoraat: Een beleidsvoorstel*. 'sHertogenbosch: KPC.
- Janssen, P. (1993). Naar een be'vrij'dende instap in het Hoger Onderwijs. In Contactgroep Academisch Onderwijs (Ed.), *Van secundair naar hoger onderwijs: Is er een einde aan die jaarlijkse hecatombe?* (pp. 69-94). Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Janssen, P. (1997). Zijn of niet zijn? Kwestie van kiezen. In J. Verbeek & G. Willems (Eds.), *Levenslijnen* (pp. 205-2218). Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Rottinghaus, P. J., & Van Esbroeck, R. (in druk). Improving person-environment fit and self-knowledge. In P. J. Hartung & L. M. Subich (Eds.), *Constructing self in work and career* (Chpt. 3). Washington, DC: APA Books.
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J-P., Duarte, M. E., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R., van Viaenen, A. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century, *Journal of Vocational Behaviour*, 75(3), 239-250.
- Tibos, K., & Van Esbroeck, R. (2004). Career choice Development Profile Questionnaire: An initial evaluation. In *Quality Development in Vocational Counselling and Training: International Conference 2003: Final Report* (CD-Rom: data\docs\van\_esbroeck\_01.pdf). Bern: Schweizerischer Verband für Berufsberatung.
- Van Esbroeck, R., & Zaman, M. (1999). Een dynamisch keuzebegeleidingsmodel. In *Handboek Leerlingenbegeleiding* (Studiekeuze- en beroepskeuzebegeleiding – Methode, pp. 1/1-1/16), Zaventem: Kluwer Editoriaal.
- Van Esbroeck, R. (2008). Career Guidance in a global world. In J. Athanasou & R. Van Esbroeck (Eds.), *International handbook of career guidance* (pp. 23-44). Dordrecht: Springer Science.
- Van Esbroeck, R., Tibos, K., & Zaman, M. (2005). A dynamic model of career choice development, *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 5(1), 5-18.

## Aanbevolen literatuur

- Lacante, M., Van Esbroeck, R., & De Vos, A. (2008). *Met een dynamische begeleiding naar een effectieve keuzebekwaamheid*. Eindrapport OBPWO projecten 04.01 & 02.02 en Ministerieel Initiatief. Brussel/Leuven: Vrije Universiteit Brussel/ Katholieke Universiteit Leuven. (Beschikbaar op de website van het Departement Onderwijs op [www.ond.vlaanderen.be/obpwo/projecten/2004/0401/Default.htm](http://www.ond.vlaanderen.be/obpwo/projecten/2004/0401/Default.htm))