

# DE JEUGD HEEFT TOEKOMST

Een studie naar de impact van JINC in primair, voortgezet en middelbaar beroepsonderwijs

---

Fabian Dekker

Elisa de Vleeschouwer

Arie-Jan van der Toorn



# COLOFON

---

**DIT IS EEN UITGAVE VAN**

**SEOR BV**

**© SEOR BV / ROTTERDAM, SEPTEMBER 2022**

*Niets van deze uitgave mag op welke wijze dan ook worden veelevoudigd zonder de voorafgaande toestemming van de uitgever en andere auteursrechthebbenden. SEOR is niet aansprakelijk voor gegevens die door derden werden verstrekt.*

# INHOUDSOPGAVE

---

<b>SAMENVATTING</b>	<b>I</b>
<b>1 INLEIDING, EVALUATIEKADER EN ONDERZOEKSAANPAK</b>	<b>1</b>
1.1 Doelstelling onderzoek	1
1.2 Centrale vraagstelling en vijf subvragen	1
1.3 Evaluatiekader JINC	2
1.4 Centraal uitgangspunt evaluatiekader: het ‘Triade-model’	3
1.5 Onderzoeksopzet	6
1.6 Analyse	10
1.7 Leeswijzer	10
<b>2 PERSPECTIEF VAN BEDRIJFSDEELNEMERS IN PO EN VO</b>	<b>11</b>
2.1 Inleiding	11
2.2 Motieven om mee te doen: vooral een kwestie van maatschappelijke betrokkenheid	11
2.3 Wat levert het op? Het maakt verschil, maar de precieze opbrengst is een ‘blinde vlek’	12
2.4 Impactmechanisme I: vergroting van de leefwereld van leerlingen	13
2.5 Impactmechanisme II: doorbreking van cognitieve dissonantie	13
2.6 Impactmechanisme III: bevordering van (latere) werknemersvaardigheden	14
2.7 Verschillen in primair en voortgezet onderwijs	15
2.8 Het ‘nulalternatief’: wat als JINC niet zou bestaan?	15
2.9 Reflectie en discussiepunten	16
<b>3 PERSPECTIEF MENTOREN EN DOCENTEN IN PO EN VO</b>	<b>19</b>
3.1 Inleiding	19
3.2 JINC biedt een bredere visie op loopbaanoriëntatie ten opzichte van de school	19
3.3 Blikverbreding centraal bij Bliksemstage: het verbreedt (vrijblijvend) de horizon	20

3.4	Persoonlijke aandacht tijdens Sollicitatietraining en Carrière Coach werkt, maar precieze inschatting van impact is complex	21
3.5	Twijfel over verbetering sociale hulpbronnen leerlingen	22
3.6	Geen 'one size fits all': meer aandacht voor maatwerk vanuit het bedrijfsleven	22
3.7	Diversiteit en rolmodellen als aandachtspunten	23
3.8	Gebrekkig ouderbetrokkenheid blijft een punt van zorg	23
3.9	Reflectie en discussiepunten	24
<b>4</b>	<b>MAATSCHAPPELIJKE RELEVANTIE IN HET PO: KINDEREN EN OUDERS</b>	<b>26</b>
4.1	Inleiding	26
4.2	Voormetingen: kwantitatieve resultaten (n=57)	26
4.3	Nadere verkenning: groepsgesprekken in de klas (n=41)	28
4.4	Nadere verdieping: kwalitatieve interviews (n=26)	29
4.5	Het perspectief van ouders	32
4.6	Reflectie en discussiepunten	32
<b>5</b>	<b>DE WERKELIJKHEID IN HET VO: LEERLINGEN EN OUDERS</b>	<b>34</b>
5.1	Inleiding	34
5.2	Voormetingen: kwantitatieve resultaten (N=125)	34
5.3	Nadere verkenning: gesprekken in de klas (N=66)	37
5.4	Nadere verdieping: kwalitatieve interviews (n=66)	41
5.5	Een typologie van leerlingen	46
5.6	Het perspectief van ouders	48
5.7	Reflectie en discussiepunten: aanbevelingen	48
<b>6</b>	<b>ERVARINGEN IN HET MBO: DOCENTEN, STUDENTEN EN OUDERS</b>	<b>49</b>
6.1	Jongeren in het mbo over JINC: onbekend maar met name stages van waarde	49
6.2	Motivatie: sociale beïnvloeding bij studiekeuzes en het optimisme van jonge mensen	50
6.3	Capaciteiten (loopbaan- en faciliterende competenties): aangrijpingspunten voor de toekomst	52
6.4	Hulpbronnen: het belang van cultureel kapitaal	54
6.5	Het (verder) ontwikkelen van LOB-beleid: 'portfolio-benadering'	55

6.6	Reflectie en discussiepunten	56
	EPILOOG	58
	REFERENTIES	60
I	BIJLAGE H2: BEDRIJFSDEELNEMERS	64
II	BIJLAGE H3: MENTOREN EN DOCENTEN IN PO EN VO	65
III	BIJLAGE H4: KINDEREN EN OUDERS IN HET PO	66
IV	BIJLAGE H5: LEERLINGEN EN OUDERS IN HET VO	67
V	BIJLAGE H6: DOCENTEN, STUDENTEN EN OUDERS IN HET MBO	68

# SAMENVATTING

---

Ondanks een breed en gevarieerd aanbod van ondersteuning op het gebied van onderwijs en arbeidsmarkt, is er in Nederland nog altijd sprake van kansenongelijkheid. Deze ongelijkheid neemt in ons land eerder toe dan af en dit is niet zelden te herleiden tot de omstandigheden waarin iemand opgroeit (zie bijvoorbeeld SER, 2021a). Bovendien is het onderwijssysteem niet de gewenste ‘great equalizer’ (CPB, 2020). Kinderen met theoretisch geschoolde ouders krijgen hogere schooladviezen bij vergelijkbare citoscores en ouders fungeren met hun sociale netwerk als ‘kruiwagen’ voor hun kinderen op de arbeidsmarkt.

In de voorliggende studie wordt onderzocht of de ondersteunende aanpak van JINC bijdraagt aan betere startkansen van jonge mensen die opgroeien in achterstandssituaties. Om dit te kunnen onderzoeken is gebruik gemaakt van: 12 telefonische interviews met bedrijfsdeelnemers, 19 telefonische gesprekken met mentoren en docenten in het primair, voortgezet onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs, een voormeting onder 57 kinderen in het primair onderwijs (gevolgd door groeps gesprekken met 41 kinderen), 26 *face-to-face* gesprekken met kinderen in het primair onderwijs, een voormeting onder 125 leerlingen in het voortgezet onderwijs (gevolgd door groeps gesprekken met 66 leerlingen), 66 diepte-interviews met leerlingen in het voortgezet onderwijs, 21 telefonische gesprekken met studenten in het middelbaar beroepsonderwijs en 12 telefonische gesprekken met ouders in het funderend en beroepsonderwijs. In totaal hebben 338 unieke personen deelgenomen.<sup>1</sup> Ten aanzien van de scholen gaat het om twee po-scholen uit Amsterdam, één po-school uit Rotterdam en één uit Utrecht, drie vo-scholen uit Amsterdam, twee uit Rotterdam en twee uit Utrecht, en één mbo-school uit respectievelijk Amsterdam, Rotterdam en Utrecht. Het volledige veldwerk is uitgevoerd in de periode mei 2021 tot en met juli 2022.

## JINC vergroot de persoonlijke veerkracht van kwetsbare jongeren en creëert maatschappelijk toegevoegde meerwaarde

Op basis van dit evaluatieonderzoek kan de centrale conclusie worden getrokken dat JINC met haar activiteiten bijdraagt aan de persoonlijke veerkracht van kwetsbare jongeren. Hoewel ‘veerkracht’ een diffuus (psychologisch) begrip is, verwijzen we in het kader van dit onderzoek vooral naar het vermogen van (jonge) mensen om autonoom(er) (op basis van ‘eigen regie’) en geïnformeerd(er) keuzes te kunnen maken in het onderwijs en later op de arbeidsmarkt, ook in het geval van onzekerheden die zich voordoen (zoals een gebeurtenis in de levensloop) en/of bij tegenslag (zoals een afwijzing op een sollicitatie).

Gebruikmakend van de inzichten van bedrijfsdeelnemers, docenten/mentoren, kinderen, leerlingen, studenten en ouders draagt de Bliksemstage in het algemeen bij aan een verbreding van de leefwereld van deelnemers. Kijkend naar het in dit onderzoek gepresenteerde impactmodel gaat het dan om een bijdrage aan de **werkexploratie** van deelnemers (‘welk werk past bij mij’). Ten aanzien van de Sollicitatietraining is bewijs gevonden dat er zo wordt gewerkt aan de **persoonlijke vaardigheden** (het schrijven van een goede sollicitatiebrief en het voeren van een professioneel gesprek) en het **zelfvertrouwen**, en bij de Carrière Coach gaat het met name om een positieve bijdrage ten aanzien

---

<sup>1</sup> Bijzondere dank gaat uit naar Tygo Beekman, Loïs Hardonk, Tess Ravensberg en Amber Tromp voor hun assistentie tijdens het veldwerk.

van de aspecten **motievenreflectie** ('wat vind ik belangrijk in het leven') en 'competenties' als **zelfvertrouwen en zelfreflectie** om later beredeneerd keuzes te kunnen maken voor een opleiding of beroep, die bij iemand past. Deze bevindingen komen voortdurend in het onderzoek terug. Aangezien het logisch is om te veronderstellen dat een beter zicht op de eigen interesses en inhoud van beroepen, het hebben van zelfvertrouwen en het werken aan persoonlijke vaardigheden, bijdragen aan betere startkansen in het onderwijs en later op de arbeidsmarkt, zijn dit relevante opbrengsten. Zeker tegen de achtergrond van een hoge ervaren werkdruk in het onderwijs en een relatief klein deel van het bedrijfsleven dat actief invulling geeft aan maatschappelijk verantwoord ondernemen in het onderwijs, vervult JINC hiermee een relevante én onderscheidende functie in het tegengaan van kansenongelijkheid in het onderwijs. En creëert ze in die zin maatschappelijk toegevoegde waarde.

Vanzelfsprekend doen zich verschillen voor tussen onderwijsniveaus en type leerlingen (de verschillen tussen de deelnemende scholen binnen hetzelfde onderwijsniveau lijken daarentegen niet onderscheidend in het onderzoek). In het primair onderwijs wordt met de Bliksemstages vooral eerste (praktische) ervaring opgedaan met een later beroep. Hier komt bij uitstek het aspect 'werkexploratie' (vergroting van de leefwereld) naar voren, hoewel de meesten niet echt het gevoel hebben dat ze hierdoor in contact zijn gekomen met de baan van hun dromen. Het is eerder een eerste en vrijblijvende kennismaking met het bedrijfsleven, waarbij vooral het 'doe-karakter' op enthousiasme kan rekenen. Er wordt (nog) vooral gedacht vanuit persoonlijke hobby's en interesses, als het gaat om wat kinderen in groep 8 later willen worden (denk bijvoorbeeld aan arts, politieagent, voetballer of architect). Keuzes lijken tot stand te komen door een combinatie van eigen motieven ('interesses') en meer gestuurde redenen vanuit de thuissituatie: voor ongeveer de helft van de geïnterviewde leerlingen in het basisonderwijs geldt dat het beroep op de een of andere manier is gelinkt aan wat iemand in de familie doet.

Aanvullend op de eerder gepresenteerde algemene bevindingen is in het voortgezet onderwijs te zien dat een deel van de deelnemers zijn of haar zaken al op orde heeft (de groep 'autonomen'), waarbij JINC minder impact realiseert. Het gaat dan meestal om personen die al op jonge leeftijd weten wat hun droombaan is (zoals advocaat, dokter of zelfstandig ondernemer). Anderen lijken zich vooral te conformeren aan de wensen en verwachtingen in hun sociale omgeving. Het zijn vooral de zogenaamde 'twijfelaars' waar JINC in het voortgezet onderwijs de meest directe impact realiseert als het gaat om het maken van keuzes voor een opleiding en hiermee een later beroep. Er is verder een duidelijke opbouw zichtbaar in de activiteiten van JINC, die allemaal op verschillende competenties zijn gericht en elkaar op die manier aanvullen en zo een soort doorlopende leerlijn vormen (hoewel deze doorlopende leerlijn niet altijd wordt ingezet binnen de bestudeerde scholen en klassen): van een eerste verkenning van het werkveld tot en met de keuze van een vervolgopleiding.

Ten aanzien van het middelbaar beroepsonderwijs geven de geïnterviewde studenten aan dat (Bliksem)stages in algemene zin bijdragen aan horizonverbreding. Wanneer mbo-studenten terugkijken op hun onderwijskeuzes valt onder meer op dat dit meestal is te herleiden tot een combinatie van rationele redenen (baanvindkans en startsalaris) en sociale motieven (verwachtingen en ervaringen uit de omgeving). Een belangrijk punt van aandacht in dit deel van het onderzoek is de roep om meer ondersteuning bij het solliciteren (en deels bij het zakelijk netwerken). Dit raakt aan het begrip cultureel (en in mindere mate sociaal) kapitaal en impliceert een mogelijke behoefte aan additionele ondersteuning in het middelbaar beroepsonderwijs, naast de inzet in het funderend onderwijs (zie verderop).

### **'Caring relationship' als overkoepelend element om redzaamheid te vergroten**

Het voorgaande laat een overwegend positieve bijdrage van JINC zien aan de persoonlijke veerkracht en hiermee aan de redzaamheid van jonge mensen in het onderwijs en op die manier (waarschijnlijk) later op de arbeidsmarkt. Het overkoepelende element dat hierbij actief is, heeft te maken met het concept 'caring relationship' (Laursen & Birmingham, 2003; Hostinar & Miller, 2019). Dit begrip behandelt een aantal 'beschermende factoren' die bijdragen aan de ontwikkeling van kinderen. Een (groot)ouder of broer/zus kan deze rol bijvoorbeeld vervullen, of een vriend(in), of een goede docent

in de klas die met een combinatie van aandacht en creativiteit bijdraagt aan de persoonlijke ontwikkeling van jonge mensen. De aanpak van JINC is in de kern zo'n 'caring relationship.' Het is door een combinatie van aanwezigheid in de klas en het geven van persoonlijke aandacht en vertrouwen aan jonge mensen (dit zijn in de literatuur vaak aangehaalde aspecten van een 'caring relationship') een beschermende factor in het onderwijs.

### Directe effecten op onderwijs- en loopbaankeuze meestal afwezig, wel indirecte impact

Hoewel er sprake is van een aantal positieve uitkomsten van de aanpak van JINC, is een directe relatie met de onderwijs- en loopbaankeuze van deelnemers in de meeste gevallen afwezig. Dit is niet verwonderlijk omdat JINC opereert in een breder ecosysteem rondom jongeren en het realiseren van een ander type keuzegedrag niet zelden een kwestie is van lange adem (ook de thuis- en sociale omgeving, de bredere leeromgeving op school en het wervingsbeleid van bedrijven spelen bijvoorbeeld een rol). Bovendien vond het evaluatieonderzoek plaats midden in de coronacrisis, wat mogelijk invloed heeft gehad op de implementatie en begeleiding van activiteiten in de klas. Toch zijn we in het vo verschillende leerlingen tegengekomen die wél een directe link leggen tussen de eigen loopbaankeuze en de activiteiten van JINC (zes van de 66 gesproken leerlingen in het vo). Het ging hierbij om uiteenlopende onderwijsrichtingen, variërend van ICT en techniek tot en met beroepen in het sociaal domein. Inhoudelijk minstens zo belangrijk is de bevestiging voor leerlingen dat een onderwijskeuze en/of later beroep *niet* bij ze past; dit is een uiting van een relevant *indirect* effect. JINC creëert in die zin vooral een omgeving waarbinnen jonge mensen worden geïnformeerd over beroepen, over hun interesses en verwachtingen, en er wordt gewerkt aan persoonlijke vaardigheden. Met name het werken aan persoonlijke vaardigheden wint momenteel aan belang op de arbeidsmarkt, waarbij veranderingen in aard en inhoud van werk snel toenemen en het naar verwachting steeds meer zal gaan om het hebben van de juiste competenties in plaats van diploma's (SER, 2021b).

### Vijf aandachtspunten voor de toekomst

Tot slot onderscheiden we vijf aandachtspunten om de opbrengsten van JINC in de toekomst te kunnen vergroten én om een nog scherper zicht te krijgen op uitkomsten die zich later voordoen op de arbeidsmarkt. Dit zijn:

- Kijkend naar de verwachtingen uit het impactmodel komt een (duurzame) ontwikkeling van sociaal en cultureel kapitaal (de factor 'hulpbronnen') wat minder goed uit de verf. Hoewel geen primair nagestreefd doel in de afzonderlijke projectinterventies van JINC, worden er via de projecten wel degelijk sociale relaties opgebouwd, maar deze zijn meestal *tijdelijk* van aard. De uitingen van mbo-studenten wijzen bovendien op het belang om in de toekomst extra aandacht te schenken aan de (verdere) ontwikkeling van cultureel kapitaal, om situaties in de werkomgeving en tijdens sollicitatiegesprekken goed te kunnen herkennen. Ook komt bij deze groep (in mindere mate) de behoefte aan versterking van het (zakelijke) sociale netwerk aan de orde. Een mogelijke vertaling hiervan is intensivering van het bestaande aanbod (Sollicitatietraining en Carrière Coach) in het voortgezet en/of middelbaar beroepsonderwijs, bijvoorbeeld via de introductie van nieuwe initiatieven en/of een doorlopende leerlijn (zoals momenteel via een pilot gebeurt in het kader van het traject 'Kiezen voor Kansen' in Den Haag).
- Kijkend naar de inhoud van programma's lijkt het verstandig om in de toekomst (daar waar mogelijk) meer te gaan werken met rolmodellen (bijvoorbeeld via de inzet van oud-leerlingen en/of mensen met een vergelijkbare achtergrond) en een extra impuls te geven aan maatwerk richting de deelnemende scholen en leerlingen. In het laatste geval is een praktische vertaalslag bijvoorbeeld de Bliksemstage in het primair onderwijs generiek(er) aan te bieden en in het voortgezet onderwijs specifiek(er) (aansluitend bij de verwachtingen en wensen van leerlingen in de klas). Dit is vanzelfsprekend afhankelijk van het beschikbare aanbod vanuit het bedrijfsleven. Andere aandachtspunten hebben te maken met het hebben van voldoende tijd voor activiteiten in de klas, aandacht voor reflectie na afloop ('nazorg') en het versterken van



'loopbaansturing'; leerlingen hebben meestal (sterke) ideeën wat ze later willen worden, maar weten minder goed hoe daar te komen.

- Kijkend naar de werkorganisatie wordt met name door de bedrijfsdeelnemers en in mindere mate ook door docenten en mentoren het hoge ervaren personeelsverloop binnen JINC aangehaald als risico. Een te hoog verloop kan nadelig uitpakken voor de werkrelaties tussen de verschillende partijen, omdat 'historische kennis' zo verloren gaat. Dit stelt nieuwe eisen aan het HR-beleid van JINC om verloop zoveel mogelijk tegen te gaan.
- Kijkend naar de doelgroepen die JINC momenteel bedient, komt verschillende keren het thema 'ouderbetrokkenheid' als aandachtspunt naar voren. Er is hierbij overigens geen overeenstemming onder de respondenten op welke wijze de doelgroep ouders een plaats kan (of moet) krijgen in het aanbod van JINC. Maar gezien de belangrijke rol die ouders spelen in het keuzeproces, zou JINC mogelijk aansluiting kunnen zoeken bij andere, al bestaande (externe) initiatieven en op die manier secundair bijdragen door gezamenlijk krachten te bundelen om de leerondersteuning in de thuissituatie te vergroten. Het meer betrekken van ouders bij projecten lijkt in ieder geval verstandig.
- Kijkend naar kennis en ontwikkeling draagt het voorliggende onderzoek bij aan een beter (kwalitatief) zicht op de impact die JINC maakt vanuit de perspectieven van bedrijven, docenten/mentoren, ouders, kinderen, leerlingen en studenten. Onbekend is echter nog steeds op welke wijze kinderen, leerlingen en studenten uiteindelijk (objectief gezien) het school-naar-werk traject doorlopen. Om definitief uitsluitsel te kunnen geven over de impact die JINC met haar aanpak realiseert, is daarom inzicht in de arbeidsmarktloopbanen van (oud) deelnemers onontbeerlijk. Een eerste mogelijke stap in die richting is de ontwikkeling van een alumnibestand, om er al wat meer licht op te kunnen werpen. Tot slot is ten aanzien van de doelgroep ouders (die zich zeer lastig bij het onderzoek liet betrekken), de participatiegroep niet alleen klein in omvang, maar brengen de (12) deelnemers zeer waarschijnlijk ook selectie-effecten met zich mee. De gesprekken met ouders laten daarom geen duidelijke uitspraken toe en het is daarom belangrijk om hier in de toekomst aandacht aan te schenken, wanneer meer kennis gewenst is. Tot slot, uit deze evaluatie is de toegevoegde waarde (en de onderliggende mechanismen) van JINC gepresenteerd. In een volgende stap zouden deze effecten (desgewenst) kunnen worden afgezet tegen de gemaakte projectkosten, waardoor inzicht ontstaat in de verhouding tussen de investering en de maatschappelijke baat.

# 1 INLEIDING, EVALUATIEKADER EN ONDERZOEKSAANPAK

---

*JINC heeft als doel om kansenongelijkheid op de arbeidsmarkt tegen te gaan. Dit doet ze door kinderen en leerlingen vroegtijdig te ondersteunen via verschillende projecten in het onderwijs, waaronder de Bliksemstage, Sollicitatietraining en Carrière Coaching. Een integrale analyse van de impact van deze aanpak is nog niet eerder uitgevoerd. Gebruikmakend van verschillende kwalitatieve onderzoekstechnieken, bestuderen we de toegevoegde waarde rond verschillende keuzemomenten in het onderwijs en zowel onder kinderen, leerlingen, studenten, mentoren en docenten, bedrijfsdeelnemers als (een klein aantal) ouders.*

## 1.1 DOELSTELLING ONDERZOEK

JINC helpt kinderen en jongeren in de leeftijd van 8 tot 16 jaar, die opgroeien in achterstandssituaties. Bekend is dat het opgroeien in achterstandswijken en armoede eraan bijdraagt dat (jonge) mensen zich sneller sociaal uitgesloten voelen en meer problemen ervaren in het onderwijs en later op de arbeidsmarkt (zie bijvoorbeeld Putnam, 2015).<sup>2</sup> JINC probeert hier met verschillende projectinterventies (zoals de 'Bliksemstage', 'Sollicitatietraining' en 'Carrière Coach') verandering in aan te brengen (zie voor een beschrijving van deze projecten: [www.jinc.nl](http://www.jinc.nl)). Ze biedt hiermee een positieve kansenstructuur aan kinderen en jongeren en bereikt inmiddels al ruim 65.000 basisschool- en vmbo-leerlingen in de regio's Amsterdam, Brabant, Den Haag, Flevoland, Kennemerland, Leeuwarden, Rotterdam en Utrecht (JINC jaarverslag 2021). Maar wat weten we eigenlijk over de impact?

Als onderdeel van het lerend vermogen van JINC onderzoekt ze regelmatig haar projecten op bereik en effect, hoewel dit meestal intern en/of relatief kleinschalig van aard is. Bovendien zijn de meeste studies al langer geleden uitgevoerd. Voor een grootschaliger zicht op de impact van JINC wil ze onafhankelijk onderzoek laten uitvoeren over verschillende projecten, steden, onderwijsniveaus en keuzemomenten van kinderen, leerlingen en studenten. De doelstelling van het integrale impactonderzoek is het krijgen van een verfijnd(er) inzicht in de impact van drie JINC-projectinterventies (Bliksemstage, Sollicitatietraining en Carrière Coach) onder verschillende doelgroepen (kinderen, leerlingen, studenten, mentoren, bedrijfsdeelnemers en ouders), en keuzemomenten in het onderwijs (direct na een projectinterventie van JINC, rond de keuze voor een vervolgopleiding en de profielkeuze, en rond belangrijke reflectiemomenten later in het mbo). Op basis hiervan ontstaat onder zicht op zowel de factoren die de impact belemmeren en bevorderen, als op manieren om de aanpak van JINC in de toekomst nog verder te versterken.

## 1.2 CENTRALE VRAAGSTELLING EN VIJF SUBVRAGEN

De centrale vraagstelling van het impactonderzoek luidt als volgt:

---

<sup>2</sup> Zie in Nederland onder meer: 'Hoe ongelijkheid zich in de eerste levensjaren aftekent', de Volkskrant, 23 juli 2021 en de digitale 'Kansenatlas.'

*“Dragen de JINC-projectinterventies bij aan een betere start op de arbeidsmarkt voor jonge mensen die opgroeien in wijken met sociaaleconomische achterstanden en zo ja, op welke wijze?”*

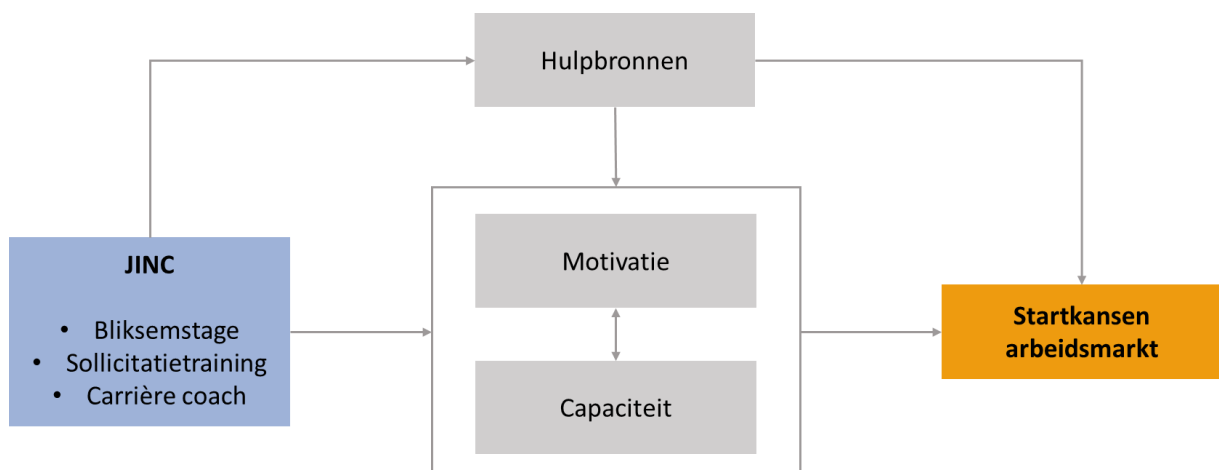
De centrale vraagstelling richt zich feitelijk op de vraag op welke wijze JINC ‘public value’ (zie Bennington & Moore, 2011) creëert en valt vervolgens uiteen in vijf deelvragen:<sup>3</sup>

1. Hoe zijn de verschillende JINC-projectinterventies door de betrokkenen (kinderen, leerlingen, mentoren, bedrijfsdeelnemers en ouders) ervaren?
2. Op welke wijze dragen de JINC-projectinterventies bij aan een verbeterde intrinsieke motivatie en capaciteiten van kinderen en leerlingen in achterstandswijken?
3. Op welke wijze dragen de JINC-projectinterventies bij aan een versterkte mobilisatie van sociale en culturele hulpbronnen voor kinderen en leerlingen in achterstandswijken?
4. Welke effecten treden volgens de belangrijkste stakeholders (kinderen, leerlingen, studenten, mentoren, bedrijfsdeelnemers en ouders) (niet) op ten aanzien van het maken van weloverwogen keuzes in het onderwijs en hiermee op de latere kansen op de arbeidsmarkt?
5. Welke suggesties hebben de betrokkenen (kinderen, leerlingen, studenten, mentoren, bedrijfsdeelnemers en ouders) om de projectinterventies van JINC (nog verder) te versterken?

### 1.3 EVALUATIEKADER JINC

In het impactonderzoek staat het volgende evaluatiekader centraal (figuur 1). De drie JINC-interventies (Bliksemstage, Sollicitatietraining en Carrière Coach) leiden via een aantal door JINC veronderstelde tussenliggende mechanismen (verbetering van sociale en culturele hulpbronnen, intrinsieke motivatie en capaciteiten) tot betere startkansen van kinderen en leerlingen in het primair onderwijs, voortgezet onderwijs (vmbo) en middelbaar beroepsonderwijs (mbo), op de arbeidsmarkt. De theoretische achtergronden schetsen we in paragraaf 1.4 Het doel van het voorliggende evaluatieonderzoek is om te zien op welke wijze de verwachtingen (feitelijk de verandertheorie) van JINC standhouden in de praktijk.

**Figuur 1.1** Evaluatiekader impactonderzoek JINC



<sup>3</sup> De eerste drie onderzoeksvragen richten zich op kinderen en leerlingen in primair en voortgezet onderwijs. De andere onderzoeksvragen hebben ook betrekking op leerlingen in het middelbaar beroepsonderwijs.

Onder 'startkansen' verstaan we met name het ervaren van **eigen regie** om tijdig en weloverwogen keuzes te kunnen maken in het onderwijs en later op de arbeidsmarkt (SER, 2020). Hiermee bedoelen we dat kinderen en leerlingen (beter) leren ontdekken welke keuzes het beste passen bij hun persoonlijke interesses en capaciteiten en wat er nodig is om hun ideale school- en arbeidsloopbaan te realiseren. Er is dus vooraf geen 'goed' of 'fout'; de ervaren 'match' tussen de eigen interesses en verwachtingen en een bepaalde studiekeuze zijn hierbij leidend. Verwacht mag worden dat naarmate de eigen interesses en verwachtingen duidelijker zijn en de keuze van een profiel of vervolgopleiding hierop wordt afgestemd, dat de kans op voortijdige schooluitval en 'switchgedrag' in het onderwijs kleiner wordt en daarmee de kans dat men een hoger (en/of gericht) onderwijsniveau behaalt, groter.

Startkansen worden niet alleen bepaald door het ervaren van eigen regie (en het onderwijsniveau), maar ook door de richtingkeuze in het onderwijs. Sommige sectoren kennen namelijk grote personeelstekorten en andere juist overschotten (zie bijvoorbeeld ROA, 2019). Om de opbrengsten van de JINC-projectinterventies vollediger op waarde te kunnen schatten, verkennen we daarom - waar de data dit toelaten- informatie over de gekozen onderwijsrichting van jongeren (welke onderwijsrichting) en in hoeverre JINC hieraan heeft bijgedragen.

## 1.4 CENTRAAL UITGANGSPUNT EVALUATIEKADER: HET 'TRIAD-MODEL'

In het door JINC geformuleerde impactmodel is het overkoepelende uitgangspunt het 'Triade-model' van Theo Poiesz (1999). Hierbij wordt uitgegaan van de stelling dat keuzes en gedragingen van mensen worden bepaald door een combinatie van (intrinsieke) motivaties, capaciteiten en gelegenheden (hulpbronnen). Deze drie elementen brengen we in verband met de JINC-projectinterventies en de (latere) startkansen van kinderen en leerlingen op de arbeidsmarkt. Allereerst onderzoeken we de effecten van de JINC-interventies op de factoren intrinsieke motivatie, capaciteiten (die elkaar wederzijds beïnvloeden) en de beschikbare hulpbronnen. Vervolgens vragen we ons af op welke wijze de motivatie, capaciteiten en hulpbronnen bijdragen aan het maken van overwogen keuzes in het onderwijs en hiermee aan betere startkansen op de arbeidsmarkt (impact).

### 1.4.1 Individualistische benadering: motivatie en capaciteiten

De factoren motivatie en capaciteiten vertrekken beiden vanuit een individualistische benadering: individuele motivaties en vaardigheden zijn bepalend voor de latere kansen op de arbeidsmarkt. Onder motivatie verstaan we in het kader van het onderzoek de 'intrinsieke motivatie', die weer uiteenvalt in drie deelaspecten: relatie, autonomie en competentie. Relatie, autonomie en competentie zijn centrale motivatoren voor tevreden, vitale en uiteindelijk goed presterende werkenden op de arbeidsmarkt (zie hiervoor de onderliggende motivatietheorie van Deci & Ryan, 2000). Toegepast op het werkveld van JINC gaat het dan om kinderen en leerlingen die:

- Relatie: het gevoel hebben onderdeel uit te maken van een bredere gemeenschap binnen (en buiten) het onderwijs, die het beste met elkaar voorheeft. Dit vergemakkelijkt het maken van keuzes in het onderwijs.
- Autonomie: het gevoel hebben zelf in regie te zijn bij het maken van keuzes in onderwijs en (later) op de arbeidsmarkt.
- Competentie: voldoende vertrouwen hebben in eigen kunnen, om de juiste keuzes te maken in het onderwijs en (later) op de arbeidsmarkt.

## 1.4.2 Loopbaan- en faciliterende capaciteiten

Naast motivatie worden ook individuele capaciteiten (of: vaardigheden) aangesproken om weloverwogen keuzes te kunnen maken in het onderwijs (en hiermee op latere leeftijd de startkansen op de arbeidsmarkt te vergroten). We sluiten hiervoor aan bij de vijf ontwikkelde loopbaancompetenties van Marinka Kuijpers (2005; zie ook Kuijpers & Lengelle, 2015) en twee faciliterende competenties die nodig zijn om voor een opleiding te kiezen, deze opleiding af te ronden en uiteindelijk een goede start op de arbeidsmarkt te maken.

Loopbaancompetenties zijn vaardigheden die de leerling inzet bij nieuwe loopbaanervaringen en bij het maken van loopbaankeuzes. De leerling kan deze vaardigheden zijn gehele loopbaan blijven gebruiken. Het gaat hierbij om:

- Kwaliteitsreflectie: *Wat kan ik het best en hoe weet ik dat?* Bij kwaliteitsreflectie gaat het dus om het nadenken over en het ontdekken van de eigen sterke (en minder sterke) eigenschappen, competenties en vaardigheden. Een leerling kan deze sterke kanten ervaren in verschillende situaties, bijvoorbeeld tijdens de opleiding of tijdens een LOB-interventie (loopbaanoriëntatie en -begeleiding), maar ook in zijn vrije tijd en persoonlijk leven. Voor het ontdekken ervan is feedback van anderen belangrijk.
- Motievenreflectie: *Waar ga en sta ik voor in het leven en wat drijft mij?* Motievenreflectie betekent de 'beschouwing van de wensen en waarden die van belang zijn voor de persoonlijke loopbaan.' Het gaat om bewustwording van wat jonge mensen eigenlijk belangrijk vindt in zijn of haar eigen leven, wat de leerling voldoening geeft en wat hij of zij nodig heeft om prettig te kunnen werken. De leerling ontdekt deze wensen en waarden door middel van ervaringen en feedback van anderen.
- Werkexploratie: *Waar ben ik in het werk het meest op mijn gemak en waarom?* Bij de factor werkexploratie denkt de leerling na over de (latere) werksituatie waarin hij/zij zich prettig bij zou voelen. Werkexploratie kan bijvoorbeeld over eenvoudige onderwerpen gaan, zoals taken in werk, dagindeling of inrichting van de werkplek. Daarnaast komen complexe onderwerpen aan bod, zoals werkcultuur (omgaan met mensen, dilemma's, heersende normen en waarden), ontwikkelingen in het werkveld en/of arbeidsmarktmogelijkheden.
- Loopbaansturing: *Hoe bereik ik mijn doel en waarom?* Loopbaansturing heeft betrekking op de acties van de leerling om een volgende stap te zetten in zijn of haar loopbaanontwikkeling. Loopbaansturing is toekomstgericht plannen en het beïnvloeden van het leer- en werkproces.
- Netwerken: *Wie kan mij helpen mijn doel te bereiken en waarom?* De competentie netwerken heeft betrekking op het opbouwen, gebruiken en onderhouden van een netwerk gericht op loopbaanontwikkeling. Het is handig om netwerkcontacten te hebben en te gebruiken, om op de hoogte te blijven van ontwikkelingen, werkmogelijkheden en om feedback te krijgen over het eigen functioneren.

Om deze loopbaancompetenties te ontwikkelen, is het belangrijk voor een leerling om te weten wat er te koop is in de wereld én om hierover met iemand in gesprek te kunnen gaan. Voor een goede start op de arbeidsmarkt zijn tevens *faciliterende competenties* van belang.<sup>4</sup> Hierbij wordt bedoeld op in de

---

<sup>4</sup> Deze faciliterende competenties raken sterk aan het begrip life skills. Life skills zijn vaardigheden die je kunt inzetten om je leven goed op orde te krijgen en te houden. Ze helpen je om te gaan met de eisen die aan je gesteld worden. Ze zorgen ervoor dat je tegen een stootje kunt als iets tegenzit.

literatuur vaak aangehaalde vaardigheden op het gebied van taal, ICT, plannen, solliciteren, ondernemen en werknemersvaardigheden. Hierbij kan een tweedeling worden gemaakt tussen persoonlijke en meer praktische competenties:

- Persoonlijke vaardigheden (*soft skills*): hierbij gaat het om zaken als jezelf presenteren en contact leggen in een sollicitatie, omgaan met lastige werksituaties, een ondernemende houding. Het gaat hier om sociaal-emotionele vaardigheden. Regelmatig wordt hiervoor ook wel de term *soft skills* gebruikt.<sup>5</sup>
- Praktische vaardigheden (*hard skills*): hierbij gaat het meer om praktisch-inhoudelijke vaardigheden zoals taalvaardigheid, ICT, plannen en ondernemen. Feitelijk gaat het om de meer harde of technische werknemersvaardigheden.

Er is een breed scala aan studies dat het belang van zowel persoonlijke als praktische vaardigheden in het onderwijs en de latere loopbaan bevestigt (zie bijvoorbeeld Dijkstra, 2015; Kautz et al., 2014).

### 1.4.3 Structuralistische benadering: hulpbronnen

Naast individualistische factoren is er in het evaluatiekader plaats voor het hebben van voldoende hulpbronnen. De uitkomsten met betrekking tot keuzes en gedragingen in onderwijs (en later op de arbeidsmarkt) vinden namelijk niet plaats in een vacuüm. De steun vanuit de sociale omgeving (ouders, familie, vrienden, docenten, andere kinderen en jongeren, etc.) is medebepalend voor het maken van goede keuzes in het onderwijs en een goede start op de arbeidsmarkt. De socioloog Pierre Bourdieu (1984) heeft het in dit verband over het hebben van economisch, sociaal en cultureel kapitaal, die bepalend zijn voor de (latere) posities van mensen in de samenleving. Zo toonde hij bijvoorbeeld aan dat arbeiderskinderen onvoldoende over deze kapitaalvormen beschikken om echt carrière te kunnen maken. Ook in meer recente academische studies is op deze vormen van sociale reproductie van ongelijkheid op de arbeidsmarkt gewezen (zie bijvoorbeeld Matthys, 2010; Friedman & Laurison, 2020). Wanneer we het hebben over economisch, sociaal en cultureel kapitaal, gaat het in dit impactonderzoek om (bijvoorbeeld SCP, 2014):

- Economisch kapitaal: economische hulpbronnen, waar kinderen en jongeren gebruik van kunnen maken (bijvoorbeeld aanwezigheid en gebruik van inkomen vanuit de gezinssituatie en/of (bij)baan).
- Sociaal kapitaal: sociale hulpbronnen, waar kinderen en jongeren gebruik van kunnen maken (bijvoorbeeld aanwezigheid en gebruik van sociale steun en contacten vanuit familie, vrienden, docenten en/of andere kinderen/jongeren).
- Cultureel kapitaal: culturele hulpbronnen, waar kinderen en jongeren gebruik van kunnen maken (bijvoorbeeld kennis en beheersing van de gebruiken en kansen die zich voordoen op de arbeidsmarkt).

Nu alle centrale begrippen uit het evaluatiekader zijn voorzien van operationalisaties, vragen we aandacht voor het idee dat iedere interventie valt of staat met de erkenning dat resultaten worden gerealiseerd binnen een specifieke context. In het geval van het impactonderzoek gaat het dan niet

---

<sup>5</sup> De 'soft skills' overlappen deels met het concept cultureel kapitaal, dat eveneens ingaat op het belang van bepaalde gedragingen, manier van kleden en/of praten in sociale situaties.

alleen om de eerder aangehaalde aanwezigheid van beschikbare hulpbronnen (sociaal, economisch en cultureel), maar ook om de omstandigheden binnen een specifieke school.

#### 1.4.4 Realistische methode: contextualisering van resultaten

De vraag of en zo ja, op welke wijze de JINC-interventies tot positieve resultaten leiden, is mede afhankelijk van de omstandigheden waarbinnen een aanpak vorm krijgt (Pawson, 2006). Aansluitend op de eerder aangehaalde (structuralistische) factoren hebben we daarom ook (daar waar mogelijk) aandacht voor de specifieke schoolomstandigheden. Een succesvolle JINC-activiteit is namelijk afhankelijk van de wijze waarop deze wordt uitgevoerd door lob-deskundige mentoren/docenten en hoe er binnen een school invulling wordt gegeven aan loopbaanleren. Wanneer docenten bijvoorbeeld onvoldoende het nut van een project onderbouwen, weinig voorbereiding vooraf en/of reflectie achteraf plaatsvindt, of wanneer jonge mensen onvoldoende een verbinding kunnen leggen met andere (LOB) activiteiten, is de verwachting dat de opbrengsten van loopbaanactiviteiten afnemen (zie ook Kuijpers et al., 2016). Om deze reden zijn we in het onderzoek ook geïnteresseerd in de schoolcontext.

### 1.5 ONDERZOEKSOPZET

Om de vijf onderzoeksvragen te kunnen beantwoorden, wordt de volgende onderzoeksopzet gevolgd die bestaat uit verschillende keuzemomenten en typen stakeholders.

#### 1.5.1 Acht keuzemomenten en vier stakeholders: integraal perspectief op impact

Het totale impactonderzoek bevat de volgende acht keuzemomenten in het onderwijs (en vier bijbehorende doelgroepen):

1. Primair onderwijs bovenbouw (groep 8) (voor- en nameting Bliksemstage)
2. Primair onderwijs bovenbouw (groep 8) (rond keuze voor het voortgezet onderwijs)
3. Vmbo onderbouw (klas 2) (voor- en nameting Bliksemstage)
4. Vmbo onderbouw (klas 2) (rond profielkeuze in het tweede jaar)
5. Vmbo bovenbouw (klas 4) (voor- en nameting Sollicitatietraining)
6. Vmbo bovenbouw (klas 4) (voor- en nameting Carrière Coach)
7. Vmbo bovenbouw (klas 4) (rond keuze voor mbo-opleiding)
8. Mbo niveau 2-3 (jaar 1-3) (reflectie op keuzes en gedragingen onderwijs- en arbeidsmarkt).

Bovenstaande keuzemomenten zijn naar verwachting van cruciaal belang in de verdere onderwijs- en beroepsloopbaan. Wat de interventies zelf betreft gaat het specifiek om de drie eerder aangehaalde projecten: Bliksemstage, Sollicitatietraining en Carrière Coach; dit betreft 92% van het totale projectbereik van JINC. In tabel 1 staat een overzicht weergegeven van de verschillende keuzemomenten, stakeholders en projecten.

**Tabel 1.1 Impactonderzoek naar reflectiemoment, doelgroep en interventie**

	Po Groep 8 BST	Po Groep 8 Keuze vo	Vmbo Klas 2 BST	Vmbo Klas 2 Keuze profiel	Vmbo Klas 4 SOT	Vmbo Klas 4 CC	Vmbo Klas 4 Keuze mbo	Mbo 2/3 Jaar 1-3
<b>Kinderen/ leerlingen<sup>6</sup></b>	X	X	X	X	X	X	X	X
<b>Mentoren</b>	X	X	X	X	X	X	X	X
<b>Bedrijfs- deelnemers</b>	X		X		X	X		
<b>Ouders</b>		X		X			X	X

Bij de selectie van de scholen en kinderen/jongeren zijn de volgende twee criteria gehanteerd:

- Het gaat om scholen in verschillende steden/regio's waar JINC al gedurende langere tijd actief is (hier is de projectuitvoering inmiddels 'gestabiliseerd').
- Het gaat (in nauw overleg met JINC en de deelnemende scholen) om doelgroepen die voldoende variatie vertonen naar achtergrondkenmerken en motivaties (om eventuele selectie-effecten zoveel mogelijk tegen te gaan). Met JINC en de deelnemende scholen is vooraf afgesproken om hier bij de selectie van kinderen/leerlingen zoveel mogelijk aandacht voor te hebben.

Met de bovenstaande aanpak brengen we de belangrijkste projecten in verband met de meest voorkomende keuzemomenten en stakeholders in het onderwijs, waar JINC met haar werkzaamheden in geïnteresseerd is. Hiermee ontstaat een integraal perspectief op de realisatie van impact.

### 1.5.2 Kwalitatief onderzoeksdesign

We volgen in het onderzoek de gedachtegang dat de onderzoeksvragen het best worden bestudeerd via een kwalitatief onderzoeksdesign, met voldoende oog voor de verschillende perspectieven van doelgroepen (kinderen, leerlingen, studenten, mentoren, bedrijfsdeelnemers en ouders). Een surveymethodiek heeft (zeer waarschijnlijk) te weinig oog voor de praktische leefwereld van de betrokkenen (zie ook Wesseling, 2020; De St. Croix, 2017). Het heeft bovendien eerder het risico in zich dat resultaten zich moeilijk laten toeschrijven naar de betreffende JINC-interventie(s) (denk bijvoorbeeld aan de invloed van andere, gelijktijdige interventies en gebeurtenissen binnen steden, scholen en gezinnen). Via de inzet van kwalitatieve methoden is het juist mogelijk om (beter) door te kunnen vragen bij onduidelijkheden en is er op die manier scherper een verbinding met een afgeronde JINC-interventie te maken. Tot slot is er een ethisch bezwaar tegen een meer (quasi) experimenteel onderzoek: vanuit ethische overwegingen kunnen namelijk geen kinderen/leerlingen worden buitengesloten van deelname aan het projectaanbod van JINC. Als gevolg hiervan zijn 'zuivere' controlegroepen complex, om doelgroepen onderling goed te kunnen vergelijken. Om deze drie redenen hanteren we een kwalitatief onderzoeksdesign.

<sup>6</sup> In het mbo spreken we over studenten.



Besloten is om gebruik te maken van een combinatie van kwalitatieve onderzoekstechnieken. Het kwalitatieve interview is het voornaamste instrument. Daarnaast maken we gebruik van focusgroepen en in een aantal gevallen is er sprake van een zogenaamde *mixed methods* aanpak, om de volgende reden: de bevindingen van een korte online/schriftelijke survey in de klas (voormeting) kunnen bij uitstek worden ingezet als interviewleidraad bij de (groeps)gesprekken met kinderen en leerlingen, die erop volgen. Door herkenbare uitkomsten (uit de voormeting in de klas) voor te leggen aan kinderen en leerlingen, zullen de interacties in de groepsgesprekken naar verwachting aan kwaliteit winnen (Sim, 1998). Dit is waarschijnlijk met name het geval bij jongere personen in het primair en voortgezet onderwijs, die het mogelijk lastiger vinden om op hun opleiding en latere beroep(en) te reflecteren. Daarnaast krijgen we een nog scherper zicht op mogelijke veranderingen die optreden na een JINC-interventie. Door gebruik te maken van een meer gestructureerde vragenlijst vooraf, zijn de thema's voorbereid en kan er sneller en gericht worden doorgegaan tijdens de groepsgesprekken. Het gesprek kan bijvoorbeeld (ter illustratie) gaan over vragen zoals: "Jullie klas wist voor de Bliksemstage nog niet zo goed welke beroepen er allemaal zijn. Kennen jullie nu meer beroepen? Welke zijn dat? Hebben jullie er informatie over opgezocht? etc." In het geval van de andere keuzemomenten in het onderzoek, is gekozen voor een volledig kwalitatieve onderzoeksopzet via interviews, om tijdens een gesprek zoveel mogelijk in te kunnen gaan op de concrete eigen ervaringen van leerlingen.

We streven naar deelname van in totaal (minimaal) 20 kinderen/jongeren/studenten, per reflectiemoment (via interviews en/of deelname aan focusgroepen). Daarnaast is het doel om voor iedere andere stakeholder (mentoren, bedrijfsdeelnemers en ouders) minimaal 12 interviews uit te voeren. In alle gevallen is er spreiding naar scholen en steden. Door deze aanpak borgen we voldoende variatie en reikwijdte van het totale impactonderzoek (naar stakeholders, scholen en steden), en hiermee de inhoudelijke zeggingskracht van de bijbehorende interpretaties. De beoogde omvang is vastgesteld op basis van studies naar minimale vereisten die nodig zijn om (minimale) theoretische uitspraken (per doelgroep en met voldoende variatie naar reflectiemoment) te kunnen doen (zie bijvoorbeeld Guest et al., 2006).<sup>7</sup>

De (beoogde) dataverzameling bestaat uiteindelijk, in nauwe samenspraak met JINC en op basis van de hiervoor besproken aandachtspunten, concreet uit de volgende zes onderzoeksactiviteiten:

- Voormetingen via een (korte) online/schriftelijke-survey op minimaal drie verschillende scholen en steden per doelgroep (po en vo)
- Minimaal 80 face-to-face interviews met kinderen, leerlingen en studenten (steeds verdeeld over drie verschillende scholen en steden per doelgroep)
- Minimaal 24 telefonische interviews met mentoren en docenten (steeds verdeeld over drie verschillende scholen en steden per doelgroep)
- Minimaal 12 telefonische interviews met bedrijfsdeelnemers (steeds verdeeld over drie verschillende scholen en steden per doelgroep)
- Minimaal 12 telefonische interviews met ouders (steeds verdeeld over drie verschillende scholen en steden per doelgroep)
- Nametingen via focusgroepen op minimaal drie verschillende scholen en steden per doelgroep (po en vo).

In de praktijk is het tevens mogelijk dat scholen uiteindelijk kiezen om met meerdere klassen deel te nemen aan het onderzoek. In tabelvorm ziet alles er als volgt uit:

---

<sup>7</sup> Inhoudelijke 'saturatie' vindt meestal plaats rond 12 gesprekken en vanaf zes gesprekken is een (eerste) thematische structurering van de data mogelijk.

**Tabel 1.2 Impactonderzoek naar reflectiemoment, doelgroep, interventie en onderzoeksactiviteit**

	Po Groep 8 BST	Po Groep 8 Keuze vo	Vmbo Klas 2 BST	Vmbo Klas 2 Keuze profiel	Vmbo Klas 4 SOT	Vmbo Klas 4 CC	Vmbo Klas 4 Keuze mbo	Mbo Jaar 1-3	Totaal
<b>Kinderen/ leerlingen</b>	3 V 3 F	20 IF	3 V 3 F	20 IF	3 V 3 F	3 V 3 F	20 IF	20 IF	12 V 12 F 80 IF
<b>Mentoren</b>	3 IT	3 IT	3 IT	3 IT	3 IT	3 IT	3 IT	3 IT	24 IT
<b>Bedrijfs- deelnemers</b>	3 IT		3 IT		3 IT	3 IT			12 IT
<b>Ouders</b>		3 IT		3 IT			3 IT	3 IT	12 IT
<b>Totaal</b>	3 V 3 F 6 IT	20 IF 6 IT	3 V 3 F 6 IT	20 IF 6 IT	3 V 3 F 6 IT	3 V 3 F 6 IT	20 IF 6 IT	20 IF 6 IT	12 V 12 F 80 IF 48 IT

*V = voormeting (online/schriftelijk)*

*F = focusgroep*

*IF = interview, face-to-face*

*IT = interview, telefonisch*

### 1.5.3 Ontwikkeling van onderzoeksinstrumenten

De surveys (voormeting), interviews en focusgroepen moeten uiteindelijk voldoende zicht geven op de ervaren impact van de JINC-interventie(s) rondom:

- intrinsieke motivaties en capaciteiten
- loopbaan- en faciliterende competenties
- aanwezige hulpbronnen
- schoolcontext.

Per onderzoekstechniek gelden verder enkele algemene uitgangspunten:

- Surveys (voormeting). Om de meting van de centrale begrippen (zoals loopbaancompetenties) te operationaliseren maken we zoveel mogelijk gebruik van eerder onderzoek waarin dit is gebeurd (zie bijvoorbeeld Meijers et al., 2006; Buers et al., 2019). Ook wat betreft de andere concepten waar de survey zicht op moet geven, sluiten we zoveel mogelijk aan bij de bestaande literatuur én de leefwereld van kinderen en leerlingen. Korte en eenvoudige vragenlijsten (online of schriftelijk) hebben de voorkeur, want bevorderen bijna altijd de (kwaliteit van de) respons (zie voor een overzicht, bijvoorbeeld, Verhagen et al., 2020).
- Interviews. Wat betreft de inhoud van de topicslijsten voor de interviews gaat de aandacht wederom uit naar de centrale concepten 'motivatie en capaciteiten', 'loopbaan- en faciliterende competenties', aanwezige 'hulpbronnen' en de schoolcontext). Gesprekken duren maximaal 30 minuten en vinden telefonisch (in verband met de coronacrisis) of fysiek plaats in een pauze, tijdens of direct na een lesuur. Er worden (anonieme en beknopt uitgewerkte) gespreksverslagen gemaakt (in Excel) en gerangschikt naar concept.
- Focusgroepen. In de focusgroepbijeenkomsten staan de ervaren opbrengsten van de betreffende JINC-interventie centraal en nemen we de resultaten uit de voormeting mee als

startpunt (zie eerder). Bijeenkomsten duren gemiddeld een lesuur. Wat betreft de omvang van een focusgroepbijeenkomst (circa acht tot tien deelnemers) sluiten we (wederom) aan bij wat gangbaar is in de methodische handboeken, om theorie-gestuurde uitspraken te doen. In focusgroepen is de ‘tone of voice’ van de moderator en assistent-moderator (deze persoon neemt deel aan het gesprek, maakt aantekeningen en bewaakt de tijd) van groot belang. Na iedere focusgroepbijeenkomst wordt daarom de kwaliteit van de bijeenkomst kort geëvalueerd en waar nodig de aanpak aangepast.

## 1.6 ANALYSE

De surveygegevens worden beschrijvend verwerkt in het onderzoeksrapport en dienen als opmaat voor de groeps gesprekken. Tijdens de groeps- en individuele gesprekken werken we met een semigestructureerde interviewopzet. Hiermee bedoelen we dat kernbegrippen uit het impactmodel (indirect omschreven) in de gesprekken terugkomen, maar we laten de gesprekken verder bewust zoveel mogelijk ‘open.’ Uit de methodische literatuur is namelijk bekend dat respondenten bij open bevragingen zelf de mogelijkheid hebben om (delen van) antwoorden te nuanceren, aan te vullen, ze in perspectief te plaatsen, of zelfs helemaal te herzien. Dit vergroot de validiteit van een kwalitatief gesprek (Moerman, 2010).

In de verwerking en analyse van de data wordt het uitgangspunt van ‘attenderende kernbegrippen’ gehanteerd (Charmaz, 2006). Hierbij worden de verzamelde verhalen van respondenten met elkaar vergeleken, op zoek naar inhoudelijke patronen. Door te starten vanuit een lijst van attenderende begrippen en hierbij gespreksfragmenten te zoeken en concepten te verfijnen, is er sprake van zogenaamde ‘axiale codering.’ In een later stadium worden de gevonden fragmenten zoveel mogelijk in verband gebracht met groepen leerlingen (een vorm van ‘selectieve codering’). Meer in het algemeen putten we bij alle doelgroepen uit een ‘narratieve onderzoekstraditie’ (Elliot, 2005), waarbij het vertellen en optekenen van verhalen centraal staat (onder andere via het registreren van aansprekende (geanonimiseerde) *quotes* ten behoeve van de onderzoeksrapportage). Door de analyse van de kwalitatieve data door verschillende onderzoekers uit te laten voeren en hierbij te zoeken naar consistente patronen, ontstaan zoveel mogelijk geloofwaardige interpretaties en onafhankelijke conclusies (vergelijk Bakker en De Boer, 2021).

## 1.7 LEESWIJZER

Het voorliggende onderzoek is als volgt opgebouwd. In hoofdstuk 2 (bedrijfsdeelnemers in primair en voortgezet onderwijs) en hoofdstuk 3 (mentoren en docenten in primair en voortgezet onderwijs) staan de indirecte stakeholders centraal, die kunnen ‘vertellen’ vanuit hun ervaringen met meerdere scholen en/of klassen. In hoofdstuk 4 wordt verslag gedaan vanuit het perspectief van kinderen en hun ouders in het primair onderwijs. De werkelijkheid in het voortgezet onderwijs is de centrale focus van hoofdstuk 5, gevolgd door de ervaringen van studenten, docenten en ouders in het middelbaar beroepsonderwijs (hoofdstuk 6). De situatie in het mbo wordt apart besproken, omdat JINC grotendeels actief is in het primair en voortgezet onderwijs. In de epiloog worden enkele afsluitende opmerkingen gedaan en de sectie ‘samenvatting’ aan het begin van het rapport, presenteert de resultaten in een onderlinge samenhang.

## 2 PERSPECTIEF VAN BEDRIJFSDEELNEMERS IN PO EN VO

---

*In dit hoofdstuk staat het perspectief van de bedrijfsdeelnemer centraal. Op basis van 12 telefonische interviews stellen we (indicatief) vast dat JINC lijkt bij te dragen aan betere aansluitingsprocessen in het onderwijs en op de arbeidsmarkt. Ze slaagt hierin door te werken aan verbreding van de leefwereld van leerlingen, een verbetering van het zelfbeeld van jonge mensen en hiermee aan het tegengaan van cognitieve dissonantie bij het maken van studiekeuzes. Ook wordt er gewerkt aan de latere werknemersvaardigheden. Het lijkt er in meer algemene zin op dat JINC maatschappelijk bijdraagt aan verbeterde perspectieven van leerlingen, mede omdat het onderwijsveld en bedrijfsleven naar verwachting onvoldoende tijd en middelen hebben om zelf vergelijkbare activiteiten te organiseren. Daarnaast lijken de projecten geen bijdrage te leveren aan het (duurzame) sociaal kapitaal van leerlingen en zijn er een aantal aandachtspunten met een blik op de toekomst.*

### 2.1 INLEIDING

In dit hoofdstuk staat het perspectief van de vrijwillige bedrijfsdeelnemer centraal. Hiervoor zijn door JINC verschillende personen en organisaties geselecteerd, verdeeld over de drie steden Amsterdam, Rotterdam en Utrecht. Deze personen en organisaties representeren een dwarsdoorsnede van het type bedrijfsvrijwilliger waar JINC mee samenwerkt; er is variatie aangebracht naar het type bedrijf en sector en naar de duur van de onderlinge samenwerking. Naast deze criteria is er verder pragmatisch te werk gegaan en is er door JINC in de werving van deelnemers voor het onderzoek niet gestuurd op andere kenmerken. In totaal zijn 12 bedrijfsdeelnemers gesproken, die in de periode van november 2021 tot en met maart 2022 telefonisch zijn geïnterviewd. De respondenten hebben zicht op de JINC-activiteiten in het primair en/of voortgezet onderwijs. Een gesprek duurt gemiddeld 30 minuten. Wat betreft de inhoud van de gesprekken is er met name gevraagd naar de motiverende redenen om aan een (of meer) JINC-activiteit(en) deel te nemen, hun ervaringen daarmee, de verwachte impact van de activiteit(en) en mogelijke leerpunten voor de toekomst.<sup>8</sup>

### 2.2 MOTIEVEN OM MEE TE DOEN: VOORAL EEN KWESTIE VAN MAATSCHAPPELIJKE BETROKKENHEID

In de gesprekken met de bedrijfsdeelnemers is allereerst gevraagd naar de belangrijkste reden(en) om aan een activiteit deel te nemen. In de meeste gevallen gaat de samenwerking met JINC al meerdere jaren terug, waarbij vooral het aspect sociaalmaatschappelijke betrokkenheid naar voren wordt gebracht als factor om te participeren. Meestal is dit type betrokkenheid direct te herleiden tot de bedrijfsvisie (het is dan onderdeel van het bredere Mvo-beleid van een organisatie, of zelfs opgenomen in de betreffende bedrijfs-cao), terwijl het in een klein aantal gevallen juist individuele personen zijn die het wenselijk vinden om eraan mee te doen:

***“Mvo past bij mijn visie als mens.”***

---

<sup>8</sup> De gebruikte citaten zijn – net zoals bij de andere stakeholders van het impactonderzoek – anoniem weergegeven. De bijbehorende namen van personen en organisaties zijn bij het onderzoeksteam bekend.

Het tegengaan van kansenongelijkheid in het onderwijs en meer in het algemeen het bestrijden van de ervaren achterstelling in de samenleving, zijn de voor de hand liggende motivaties waarom personen en organisatie meedoen. Dat komt ook in deze gesprekken naar voren. Naast dat het doen van vrijwilligerswerk ‘gewoon leuk’ kan zijn, is in de literatuur bekend dat betrokkenheid bij de ander en zo voor hem/haar iets te kunnen betekenen, terugkerende motieven zijn in onderzoek naar vrijwillige inzet (zie bijvoorbeeld CBS, 2020). Naast de motieven gericht op maatschappelijke betrokkenheid en het kunnen helpen van de ander, leggen enkele respondenten ook soms nadruk op de huidige personeelskrapte. Vmbo-leerlingen zijn dan de potentiële collega’s van de toekomst:

***“Er zijn grote tekorten, ook bij ons. Dat telt ook mee.”***

***“Het zijn voor ons toekomstige werknemers.”***

Deelnemers zijn overwegend enthousiast over hun samenwerking met JINC, doen dit vaak al meerdere jaren en met name op basis van sociaalmaatschappelijke overwegingen, terwijl in een aantal gevallen ook een instrumenteel motief (het tegengaan van personeelskrapte) wordt onderschreven als belangrijke ‘bijvangst’.

### **2.3 WAT LEVERT HET OP? HET MAAKT VERSCHIL, MAAR DE PRECIEZE OPBRENGST IS EEN ‘BLINDE VLEK’**

Tijdens de gesprekken is in algemene zin gevraagd om te reflecteren op de ervaren toegevoegde waarde van de JINC-activiteiten. In welke mate de afzonderlijke interventies van JINC *precies* bijdragen als het gaat om het kiezen voor en afronden van een opleiding en -in een later stadium- het vinden van de gewenste baan, is volgens de gesprekspartners moeilijk vast te stellen. Jonge mensen komen in hun leven namelijk niet alleen met de activiteiten van JINC in aanraking en worden op verschillende manieren en door verschillende personen beïnvloed. Bovendien is er soms een verschil waarneembaar hoe de projecten door de verschillende scholen worden ‘aangekleed’, zoals deze persoon aangeeft:

***“Bij sommige scholen wordt de rode loper voor je uitgerold, bij andere scholen zijn de zaakjes minder goed geregeld.”***

Toch is er een grote overeenstemming onder de geïnterviewden, dat de activiteiten wel degelijk bijdragen aan het maken van betere studie- en loopbaankeuzes, hoe klein de impact ook is:

***“Ik ben ervan overtuigd dat het verschil maakt. Ik heb zoveel voorbeelden gezien.”***

***“Als het 1% helpt, dan is het al winst.”***

Natuurlijk heeft het niet voor iedere leerling in dezelfde mate meerwaarde:

***“Voor een aantal leerlingen is het corvee.”***

De respondenten baseren hun positieve oordeel met name op de eigen ervaringen met leerlingen op school en op de (korte) enquêtes die na afloop van een activiteit door JINC worden verzameld. Hoewel de ervaringen van de bedrijfsdeelnemers overwegend positief zijn (iedereen stelt dat de aanpak van

JINC bijdraagt aan een betere aansluiting tussen leerling, onderwijsveld en arbeidsmarkt), zijn de gegeven antwoorden ook redelijk abstract en algemeen. Niemand weet hierbij precies waar de omslagpunten zich bevinden. Er zijn daarom vervolgvragen gesteld naar de onderliggende, concrete mechanismen die JINC met haar activiteiten volgens de deelnemers positief beïnvloedt.

## 2.4 IMPACTMECHANISME I: VERGROTING VAN DE LEEFWERELD VAN LEERLINGEN

Desgevraagd zijn de respondenten concreter én bovendien meer uitgesproken over de beïnvloedbare mechanismen. Ten eerste gaat het om het vergroten van de leefwereld van deelnemers, zoals in de onderstaande citaten duidelijk naar voren komt. Hoewel zeker niet uitsluitend, wordt er hierbij meestal een relatie gelegd met de Bliksemstage.

***“De projecten maken zeker impact (...) je ziet de leefwereld van jongeren verbreden (...) ik chargeer, maar de meesten denken van ik word taxichauffeur, koerier of kapper. Maar ze hebben veel meer ambitie dan ze denken. Dat duidelijk maken is pure winst.”***

***“Kinderen denken op die leeftijd aan aansprekende beroepen, zoals arts of advocaat, waar geld is te vinden. De Bliksemstage trekt dit breder.”***

***“Denk wel dat ze meer zien wat er te koop is.”***

***“Leerlingen kijken vaak naar dingen die ze al kennen, zoals wat een neef of nicht doet.”***

***“Ja, ik heb wel de indruk dat dit bijdraagt aan een grotere wereld van leerlingen. Ik krijg dat van JINC terug uit de enquêtes.”***

***“Een Marokkaanse jongen kan niet over school praten met zijn vader, die spreekt ook geen Nederlands. Door Carrière Coaching verbreedde zijn wereld.”***

Opvallend genoeg wordt niet alleen de leefwereld van leerlingen vergroot, soms ook die van de bedrijfsdeelnemer zelf:

***“Leerlingen leggen mij dingen ook uit, laten me zien dat de wereld groter is dan je denkt (...)”***

De geïnterviewden zijn verder van mening dat er in coronatijd – waarbij activiteiten soms digitaal werden aangeboden – minder impact wordt gemaakt, of het nu gaat om de Bliksemstage, Sollicitatietraining of Carrière Coaching:

***“Je moet elkaar zien (...) vorig jaar heb ik de Carrière Coaching met tegenzin gedaan.”***

Juist omdat leerlingen in een andere omgeving terecht komen dan de schoolklas wordt het enthousiasme juist op locatie geprikkeld, zo is de unanieme overtuiging.

## 2.5 IMPACTMECHANISME II: DOORBREKING VAN COGNITIEVE DISSONANTIE

De projecten van JINC zijn opgezet om jonge mensen een opleiding te laten kiezen die bij ze past. Dit kan gebeuren aan de hand van verbreding van een soms beperkte leefwereld, zoals hierboven is beschreven. Een tweede mechanisme dat is toe te schrijven aan de aanpak, heeft volgens de

gesprekspartners te maken met het doorbreken van processen van cognitieve dissonantie. Deze psychologische theorie (zie bijvoorbeeld Tavris & Aronson, 2020) geeft aan dat de houding en het gedrag van een persoon zoveel mogelijk consistent moeten zijn. Wanneer dit niet het geval is, is er sprake van cognitieve dissonantie.

In de marketingwereld is een klassiek voorbeeld de aanpassing van de houding na een aankoop die niet als positief wordt ervaren. Een verkeerde aankoop wordt in die gevallen gereduceerd door jezelf te overtuigen dat de aankoop wel degelijk juist was (dit is een voorbeeld van cognitieve dissonantiereductie). In het onderwijs gaat het dan om leerlingen die een keuze voor een opleiding of profiel maken en verklaren, omdat dit nu eenmaal van ze verwacht wordt én waar ze zich vervolgens goed bij voelen. Anders geformuleerd, de keuze voor een opleiding, profiel en/of later beroep moet in lijn zijn met het zelfbeeld dat iemand heeft (en wat anderen van een persoon hebben). Wanneer er sprake is van een laag zelfbeeld, wordt het gedrag hiermee in overeenstemming gebracht: waarom zou je kiezen voor een andere opleiding, profiel en/of een ambitieus beroep, wanneer dat niet van je verwacht wordt? De projecten van JINC – en dan met name de meer persoonlijke Sollicitatietraining en de Carrière Coaching – kunnen hier in positieve zin verandering in aanbrengen:

***“Dat ze luisteren naar hun gevoel. Een voorbeeld: ik sprak een Syrisch meisje, vier jaar in Nederland, die wat wil doen in de zorg. Maar wat blijkt na wat doorvragen? Dat ze graag sport, zat ook in een vereniging bij het eerste voetbalelftal en is nu gescout door Feyenoord.”***

***“Ze voelen zich vaak niet serieus genomen. Daar moet je doorheen en daarin kan JINC het verschil maken.”***

***“Met name bij Carrière Coaching leer je kinderen dat ze niet alleen staan en trots mogen zijn op zichzelf.”***

Door het geven van persoonlijke aandacht kan worden gewerkt aan het zelfbeeld van jonge mensen en is er in het onderwijs en de latere arbeidsloopbaan opeens meer mogelijk. Het denken over andere opleidingen en beroepen is dan opeens een reële optie waarbij geen cognitieve dissonantie ontstaat, omdat JINC met haar aanpak zorgt voor een hernieuwde balans tussen houding (‘ik mag er zijn’) en gedrag (‘ik kies voor een opleiding die past bij dit nieuwe zelfbeeld’). Dit punt raakt ook sterk aan het stimuleren van het aspect ‘motievenreflectie’ uit het eerder gepresenteerde impactmodel (hoofdstuk één). Tegelijk met het bevorderen van een stuk zelfwaardering lijken leerlingen beter in staat om stil te staan bij wat ze echt belangrijk vinden in het leven.

## **2.6 IMPACTMECHANISME III: BEVORDERING VAN (LATERE) WERKNEMERSVAARDIGHEDEN**

De gesprekspartners geven verder aan dat er via de projecten van JINC kan worden gewerkt aan de werknemersvaardigheden van leerlingen. Dit speelt met name in het voortgezet onderwijs. Meerdere personen zeggen dat jonge mensen via de Sollicitatietraining en Carrière Coaching worden gewezen op het belang van kunnen presenteren en het contact zoeken met scholen en personen die ze verder kunnen brengen in hun loopbaan (naast de opgedane contacten uit een bijbaan of stage). En soms gaat het om meer algemene vaardigheden die van belang zijn voor zowel de potentiële werkgever als leerling, variërend van op tijd komen tot en met mensen aankijken tijdens een gesprek:

***“Hoe zit je rechtop, wat doe je aan, waar solliciteer je naar, hoe praat je met iemand.”***

***‘Bij de Sollicitatietraining helpt het bij de ontwikkeling van vaardigheden: goed kunnen luisteren naar anderen en het luisteren naar je gevoel.’***

In de praktijk zijn de geschetste werknemersvaardigheden volgens de geïnterviewden veel waard, zeker wanneer het moeilijk is om deze vanuit de thuissituatie eigen te maken.

## **2.7 VERSCHILLEN IN PRIMAIR EN VOORTGEZET ONDERWIJS**

De JINC-activiteiten kunnen dus – om verschillende redenen – op het nodige enthousiasme rekenen, vanuit het perspectief van de gesproken bedrijfsdeelnemers. Wel halen enkele personen naar voren dat specifiek de Bliksemstage in hun beleving de meeste impact heeft in het primair onderwijs in vergelijking met het voortgezet onderwijs:

***“Po-leerlingen zijn meer ‘open minded’. In het vo hebben ze al snel meer hun eigen ideeën, ook al scheelt het maar een paar jaar.”***

***“Ik denk dat de Bliksemstage in het primair onderwijs net wat beter werkt dan in de onderbouw. In het vmbo zijn de eerste keuzes toch al gemaakt.”***

Voor beide groepen leerlingen geldt dat de activiteiten een sterk ‘doe-karakter’ moeten hebben, omdat dit beter aansluit bij de belevingswereld van leerlingen. Desgevraagd onderschrijven de geïnterviewden in het algemeen het belang van de Sollicitatietraining en Carrière Coach in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs en de Bliksemstage in het primair onderwijs en onderbouw van het voortgezet onderwijs. De Bliksemstage kan hierbij -zoals aangegeven- op het meeste enthousiasme rekenen in het primair onderwijs, hoewel het kleine aantal gesprekken onvoldoende is om hier eenduidige uitspraken over te doen.

## **2.8 HET ‘NULALTERNATIEF’: WAT ALS JINC NIET ZOU BESTAAN?**

Een belangrijke vraag bij het doen van evaluatieonderzoek heeft betrekking op het zogenaamde ‘nul-alternatief.’ Het nul-alternatief beschrijft de situatie wat er zou gebeuren wanneer een interventie - zoals het projectaanbod van JINC- niet zou bestaan. Het onderwijs zou dan zonder de ondersteuning van JINC, invulling moeten geven aan het LOB-beleid op school en het bedrijfsleven zou moeten besluiten of ze op een andere wijze uiting geeft aan maatschappelijk verantwoord ondernemen. Er is daarom bij de respondenten naar het denkbeeldige ‘nul-scenario’ geïnformeerd, wat niet zelden resulteerde in het volgende commentaar:

***“Dan zouden bedrijven wel naar de scholen gaan, door de personeelskrapte, zoals in de zorg en techniek. JINC kan meer verschillende soorten bedrijven aantrekken, waardoor je minder blikvernaauwing krijgt.”***

***“Scholen hebben te weinig tijd en wij doen mondjesmaat aan Mvo.”***

Het algemene beeld dat uit de gesprekken naar voren komt is er een waarbij het onderwijs en bedrijfsleven naar verwachting het ‘minimale’ zouden doen, wanneer het gaat om het begeleiden en ondersteunen van leerlingen rond LOB. Voor de scholen gaat het dan om de wettelijk verplichte taken in het kader van LOB en niet om het (breder) ontdekken en/of aanwakkeren van mogelijk nieuwe



interesses van leerlingen (zie ook Akkerman, 2017). Bovendien moet worden meegenomen dat de werkdruk in het onderwijs hoog is, waardoor een beperkte invulling mogelijk is en dat een nog altijd relatief klein deel van het Nederlandse bedrijfsleven<sup>9</sup> actief invulling geeft aan maatschappelijk verantwoord ondernemen, ondanks de inmiddels toegenomen aandacht voor Mvo-beleid (CBS, 2017; [www.mvonederland.nl](http://www.mvonederland.nl)). Binnen deze context heeft JINC volgens de gesprekspartners dan ook zeker toegevoegde waarde en zijn minder positieve effecten te verwachten van LOB-inspanningen wanneer JINC niet zou bestaan. JINC is in die zin complementair aan wat de onderwijspartijen en het bedrijfsleven zelf kunnen doen.

## 2.9 REFLECTIE EN DISCUSSIEPUNTEN

In dit hoofdstuk is getracht een beter zicht te krijgen op impact van de JINC-activiteiten, vanuit het perspectief van 12 bedrijfsdeelnemers. Wat direct opvalt is dat het lastig is om tot een eenduidige uitkomst te komen; het maakt volgens de geïnterviewden verschil, maar hoeveel? (quasi) Experimenteel onderzoek biedt in die gevallen uitkomst, maar ethische bezwaren (kinderen kunnen niet worden uitgesloten van het aanbod van JINC) én methodische vragen (sluiten vragenlijsten en 'harde' indicatoren wel voldoende aan bij de belevingswereld van kinderen?) staan dit grotendeels in de weg. Door de perspectieven van leerlingen, ouders, mentoren en bedrijfsdeelnemers in verschillende contexten te verzamelen en te vergelijken, ontstaat er uiteindelijk bewijskracht om onderbouwd uitspraken te kunnen doen over de toegevoegde waarde van het projectaanbod van JINC. Voorop staat -volgens de bedrijfsdeelnemers- dat JINC bijdraagt aan 'maatschappelijke insluiting' en wanneer JINC niet zou bestaan zouden de meeste scholen en bedrijven hoogstwaarschijnlijk overgaan tot een minder 'rijke' invulling van het LOB-beleid op school. Dat is in ieder geval de gedeelde verwachting van de gesproken bedrijfsdeelnemers.

### Ervaren invloed loopt via drie mechanismen

In dit deel van het onderzoek zijn drie concrete werkzame mechanismen door de bedrijfsdeelnemers gesignaleerd, waarbij ze hun input baseren op ervaringskennis en enquêtes. Om te beginnen stellen de geïnterviewden dat met name de Bliksemstage bijdraagt een verbreding van de leefwereld. Daarnaast loopt de ervaren invloed van de aangeboden projecten via het vergroten van het zelfbeeld en hiermee het tegengaan van cognitieve dissonantie, wanneer leerlingen een andere keuze maken dan ze eerder zelf en/of hun omgeving verwachten. Ook speelt (met name) bij Carrière Coach de bevordering van het aspect motievenreflectie een rol van betekenis. Ten derde wordt er gewerkt aan de werknemersvaardigheden van leerlingen, waarvan bekend is dat ze bijdragen aan een succesvolle overgang van school naar werk (zie bijvoorbeeld Heckman et al., 2006).

### Weinig zicht op verbetering van (duurzaam) sociaal kapitaal

Opvallend genoeg wordt er weinig melding gemaakt van een duurzame verbetering van het sociaal netwerk van deelnemers. Er ontstaan weliswaar (app) contacten tussen leerlingen en bedrijfsdeelnemers, in een enkel geval wordt een voorbeeld gegeven van een oud-deelnemer die inmiddels een directe collega is, maar in veruit de meeste gevallen zijn de contacten waardevol, maar tijdelijk. Of de opbrengsten moeten worden gezocht in een (duurzame) verbetering van sociaal kapitaal is dan ook de vraag.

---

<sup>9</sup> In totaal geeft 15,4% van het Nederlandse bedrijfsleven actief invulling aan duurzaam ondernemen, waaronder ook het thema 'inclusief ondernemen' valt ([www.mvonederland.nl](http://www.mvonederland.nl)).

### Intensiteit van het projectenaanbod

Om de mechanismen die verantwoordelijk zijn voor een betere aansluiting tussen de passies van leerlingen, de opleiding en later beroep verder te versterken, is het volgens de bedrijfsdeelnemers verstandig om de projecten meermalig aan te bieden:

***“Mijn suggestie zou zijn: herhaal sommige projecten, zoals Sollicitatietraining. Denk dat het goed is wanneer dat wat structureler gebeurt. Maar daar moet de school ook achterstaan.”***

Er is inderdaad (voldoende) empirisch bewijs voorhanden, waaruit blijkt dat de intensiteit van een LOB-interventie van belang is voor de effecten ervan, zoals minder spijt van de keuze voor een vervolgopleiding (Gelderblom et al., 2021). Het perspectief van de mentoren en leerlingen is echter nodig om met meer zekerheid vast te kunnen stellen of een intensiever projectenaanbod een groter verschil maakt in de levens van leerlingen.

### Ouderbetrokkenheid: meningen zijn verdeeld

Uit de gesprekken komt ook naar voren dat de rol van ouders belangrijk is om de impact van JINC goed op waarde te kunnen schatten. Met name voor jongeren in grote gezinnen, een situatie met alleenstaande ouders en in gezinnen waar matig Nederlands wordt gesproken, worden grotere risico's gelopen op latere uitsluiting (zie bijvoorbeeld Breen & Jonsson, 2005). De meningen zijn verdeeld of JINC hierbij verschil kan en moet maken. Wanneer er namelijk wordt gevraagd naar leerpunten voor de langere termijn zijn er geïnterviewden die op een mogelijke rol voor JINC wijzen (bijvoorbeeld via het aanbieden van voorlichtingsdagen aan ouders of de opzet van buddysystemen voor ouders) en tegelijkertijd zijn er evenveel bedrijfsdeelnemers die dit eerder een taak van de school zelf vinden.

***“Als je de ouders gaat benaderen, creëer je weerstand bij leerlingen.”***

De gesprekken laten in ieder geval zien dat het aspect ouderbetrokkenheid van cruciaal belang is bij het verbeteren van het school-naar-werk traject:

***“Je bent als JINC bezig met het versterken van het vangnet, bij mensen waar dat niet vanzelfsprekend is. Maar de crux ligt bij de ouders. Hoe zorg je dat ze betrokken worden en de onderwijskeuzes van hun kinderen belangrijker vinden?”***

### Aandacht voor rolmodellen: het belang van voldoende herkenning

Een ander punt van aandacht heeft volgens de geïnterviewden te maken met het gebruik van rolmodellen. Aandacht voor de leefwereld van jonge mensen kan concreet tot uiting komen door bedrijfsvrijwilligers in te zetten waar jongeren tegenop kijken en zich voldoende in herkennen, wat vervolgens zorgt voor een hechte(re) vertrouwensband. Hoewel de bedrijfsvrijwilligers geen overkoepelend overzicht hebben, vragen enkele personen zich toch af of er voldoende diversiteit is ten aanzien van de achtergronden van bedrijfsvrijwilligers die mee doen (denk aan kenmerken als onderwijsniveau en migratieachtergrond):

***“Ik denk dat het misschien nog wat diverser kan (...) Dat hoeft niet altijd verschil te maken, een ceo kan een inspirator zijn, maar het kan misschien nog beter. Dat je nog meer mensen tegenkomt die zelf vmbo hebben gedaan en het later hebben gemaakt.”***

De gesprekken met mentoren en -met name- die met leerlingen (verderop in dit rapport) moeten uitwijzen of er voldoende overeenstemming is dat het (sterker) nastreven van overeenkomsten tussen leerlingen en bedrijfsvrijwilligers inderdaad een punt van aandacht is.

### Aandacht voor de werkorganisatie: personeelsverloop

Tot slot is er een ander aandachtspunt dat volgens de bedrijfsdeelnemers meespeelt om de toegevoegde waarde van JINC in de toekomst nog verder te vergroten. Een risico is volgens meerdere personen het grote (ervaren) personeelsverloop binnen JINC. Het koppelen van bedrijven aan scholen vergt een duurzame relatie en hoewel enige vorm van (vrijwillige) arbeidsmobiliteit binnen iedere organisatie aanwezig is, merken de deelnemers veel personele mutaties op in hun samenwerking met JINC. De precieze redenen zijn niet te achterhalen en vallen bovendien buiten het bestek van deze studie, maar een te sterk personeelsverloop kan volgens meerdere geïnterviewden een verder groei vertragen en wordt daarom als afsluitend aandachtspunt meegegeven naar de toekomst.

## 3 PERSPECTIEF MENTOREN EN DOCENTEN IN PO EN VO

*Volgens de gesproken mentoren en docenten maakt JINC met haar aanpak in positieve zin verschil voor kinderen en leerlingen die deelnemen: de aanpak lijkt doeltreffend, hoewel de precieze effectgrootte niet is vast te stellen. Op basis van 15 telefonische gesprekken komt naar voren dat JINC aanvullend is op de LOB-activiteiten van scholen in Amsterdam, Rotterdam en Utrecht. Het verbreedt hierbij de horizon van leerlingen en het geven van persoonlijke aandacht aan leerlingen draagt bij aan het zelfvertrouwen en de zogenaamde 'soft skills.' Er zijn aandachtspunten wat betreft het maatwerk naar scholen en het gebruik van rolmodellen, en het aspect ouderbetrokkenheid blijft een (terugkerend) punt van zorg.*

### 3.1 INLEIDING

In het vorige hoofdstuk is gekozen voor de vrijwillige bedrijfsdeelnemer en zijn/haar ervaringen als centrale invalshoek. In dit hoofdstuk komt het perspectief van de mentoren en docenten aan bod. Er is telefonisch gesproken met 15 personen, in de periode van januari 2022 tot en met mei 2022. De mentoren en docenten zijn afkomstig uit het primair en voortgezet onderwijs, en zowel uit de onder- als bovenbouw van de school (zie verder de methodische beschrijving bij dit hoofdstuk). Er is hierbij met name gevraagd naar de ervaren impact van de JINC-activiteiten voor leerlingen en naar mogelijke aandachtspunten voor de toekomst.

### 3.2 JINC BIEDT EEN BREDERE VISIE OP LOOPBAANORIËNTATIE TEN OPZICHTE VAN DE SCHOOL

Opvallend is dat er in de gesprekken met mentoren en docenten grotendeels wordt verwezen naar vergelijkbare mechanismen en aandachtspunten, als bij de gesprekken met de vrijwillige bedrijfsdeelnemers het geval was (zie hoofdstuk 2). De keuze van een school om aan een activiteit van JINC mee te doen, is grotendeels terug te voeren op twee redenen.

Allereerst passen de activiteiten in het bestaande LOB-beleid (of de visie op LOB-taken) van de school. Daarnaast wordt JINC door de geïnterviewden gewaardeerd om de 'extra's' ten opzichte van wat de school zelf kan aanbieden. De scholen hebben in het algemeen voldoende aandacht voor loopbaanoriëntatie en het is expliciet opgenomen in het schoolprogramma. In de onderbouw wordt er meestal gewerkt met leidende vragen als 'wie ben ik', 'wat wil ik', 'wat kan ik' en 'waar voel ik me veilig', en de concretisering ervan neemt in de bovenbouw toe (met vragen als 'hoe kan ik mijn doel bereiken?'). Er wordt op de scholen afwisselend gewerkt met 'apps', opdrachtenboekjes of portals waarin leerlingen hun voortgang kunnen bijhouden, er zijn voortgangs-, reflectie- en/of ontwikkelgesprekken op school en er komen tijdens de gesprekken met mentoren en docenten in het vmbo gebruikte LOB-methodieken voorbij zoals 'Qompas'. Maar in een wereld waarin onderwijsprofessionals aangeven het druk te hebben, zeker in coronatijd, is een aanbod zoals dat van JINC meer dan welkom:

***"JINC biedt meer dan wij kunnen aanbieden. Zonder dat bewegen leerlingen in een te klein wereldje om verder te kunnen gaan."***

*(mentor vierde klas vmbo, 44 jaar)*

***“Wanneer JINC niet zou bestaan, krijg je een minimaler aanbod. Daar ben ik van overtuigd.”***

*(mentor vierde klas vmbo, 43 jaar)*

JINC is belangrijk voor de scholen om een volwaardig LOB-programma aan te kunnen bieden, zo is de heersende opvatting. Het ‘naar binnen halen van de buitenwereld’, via de coaches, trainers en/of buitenschoolse stages, zorgt ervoor dat de talenten van jonge mensen beter tot ontwikkeling kunnen komen, althans volgens de geïnterviewde mentoren en docenten. Natuurlijk past hierbij een kanttekening dat niet iedere leerling even enthousiast is en/of tot beweging is aan te zetten (zo is er een mentor die aangeeft dat de activiteiten volgens hem ‘slechts’ bij de helft van zijn leerlingen aanslaan), maar zelfs in die gevallen zorgt JINC voor een rijkere invulling van het lesprogramma, waarbij JINC de coördinatie van activiteiten volledig voor haar rekening neemt. Juist dit wordt als bijzonder positief ervaren in het onderwijs: het wordt hierdoor mogelijk om het LOB-aanbod van de school te vergroten.

### **3.3 BLIKVERBREDING CENTRAAL BIJ BLIKSEMSTAGE: HET VERBREEDT (VRIJBLIJVEND) DE HORIZON**

Net zoals de vrijwillige bedrijfsdeelnemers, beweren ook de mentoren en docenten dat de Bliksemstage bijdraagt aan een bredere blik van leerlingen op de arbeidsmarkt. Leerlingen die meedoen met de Bliksemstage leren volgens de geïnterviewden over ‘gebaande’ of ‘voor de hand liggende paden’ heen te kijken:

***“De Bliksemstage verbreedt de horizon van leerlingen. Dat is niet niets, omdat je te maken hebt met leerlingen waar achterstanden zich opstapelen.”***

*(mentor vierde klas vmbo, 50 jaar)*

***“Leerlingen zeggen na een stage, dit is helemaal niets of juist wel. Ze zien wat er binnen bedrijven te koop is. Dat er binnen een bank ook horeca- en cateringtaken te vinden zijn.”***

*(mentor tweede klas vmbo, 49 jaar)*

***“Met de Bliksemstage krijgen kinderen nu al een inkijkje bij diverse bedrijven, bijvoorbeeld hoe je een café runt of wat je doet in een supermarkt. Dat is heel nuttig.”***

*(docent primair onderwijs, 23 jaar)*

De Bliksemstage kan maar beter zo vroeg mogelijk worden aangeboden, volgens de geïnterviewden. Het is een manier om vroegtijdig te laten zien wat er op de arbeidsmarkt te koop is. Tegelijkertijd is het voor leerlingen in het primair onderwijs soms nog best een ‘ver van mijn bed’:

***“Het is goed om dit te doen. De ene houdt het vast en neemt het mee. De ander niet. Het is goed dat het gebeurt in groep 7 en 8, maar echt veel effect heeft het denk ik nog niet.”***

*(docent primair onderwijs, 52 jaar)*

In het algemeen delen de gesprekspartners het gevoel dat een Bliksemstage vroegtijdig moet worden aangeboden, waarbij de effecten naar verwachting het grootst zijn in de onderbouw van het voortgezet onderwijs. Het is de vraag of JINC de Bliksemstage ook in de bovenbouw moet aanbieden. Verschillende mentoren nemen tijdens de gesprekken namelijk woorden in de mond als ‘verkennend’, ‘vrijblijvend’ en ‘oriënterend.’ Daarom lijkt de Bliksemstage vooral van waarde te zijn in het primair onderwijs en met name de onderbouw van het voortgezet onderwijs. Zodra leerlingen ouder worden, past mogelijk een meer persoonlijke en meer gerichte benadering om kennis en vaardigheden van leerlingen te verdiepen.

### 3.4 PERSOONLIJKE AANDACHT TIJDENS SOLLICITATIETRAINING EN CARRIÈRE COACH WERKT, MAAR PRECIEZE INSCHATTING VAN IMPACT IS COMPLEX

Een meer persoonlijke benadering komt bij uitstek tot uitdrukking in projecten als Sollicitatietraining en Carrière Coach. Opvallend is dat de meeste mentoren en docenten in het voortgezet onderwijs beide projecten (nog) hoger waarderen in vergelijking met de Bliksemstage:

***“Ik vind de Carrière Coaching het meest geslaagd, gevolgd door Bliksemstage en Carrière Coach. Carrière Coach gaat om een-op-een begeleiding, Sollicitatietraining in groepjes en de Bliksemstage is echt verkennend.”***

*(mentor vierde klas vmbo, 44 jaar)*

***“Mijn top 3? Carrière Coach, Sollicitatietraining, Bliksemstage.”***

*(mentor vierde klas vmbo, 35 jaar)*

Gevraagd naar het *waarom* van deze opvatting, geven ze het belang weer van persoonlijke aandacht voor leerlingen. Persoonlijke aandacht werkt per definitie beter, zo is de opvatting. En het is iets waar docenten in de praktijk (ten aanzien van LOB) niet altijd voldoende tijd voor hebben. Er is grote waardering voor het aanbod van stageplaatsen (Bliksemstage), maar iemand van buiten de school met individuele aandacht voor de leerling, dát is wat helpt om vertrouwen te krijgen en later aan het werk te komen:

***“De intensiteit en impact nemen toe met de leerjaren.”***

*(mentor vierde klas vmbo, 44 jaar)*

Volgens de mentoren helpen projecten als Sollicitatietraining en Carrière Coach in het algemeen met het vergroten van het zelfvertrouwen van leerlingen en de werknemersvaardigheden tijdens solliciteren. Dit was ook al zichtbaar in de verhalen van bedrijfsdeelnemers. Het oefenen in solliciteren draagt bijvoorbeeld als vanzelfsprekend bij aan een betere voorbereiding van een toekomstig gesprek. En voor jonge mensen is een voorziening als een stuk persoonlijke coaching (Carrière Coach) een manier om het eigen verhaal te kunnen delen en te reflecteren op wat iemand belangrijk vindt in het leven. Opvallend is daarnaast dat geen van de geïnterviewden aangeeft een duidelijk(er) zicht te hebben op de precieze impact voor leerlingen. Wanneer de onderzoekers hiernaar doorvragen, volgen vragende of algemene antwoorden. Het blijft bovendien een open vraag of het uiteindelijk het keuzegedrag van leerlingen daadwerkelijk beïnvloedt:

***“Of het leidt tot andere keuzegedrag? Ik vraag het me af.”***

*(mentor vierde klas vmbo, 50 jaar)*

Op basis van de ervaringen van de gesproken mentoren en docenten draagt wat JINC organiseert in algemene zin positief bij aan de vergroting van de leefwereld van leerlingen, is het geven van persoonlijke aandacht een specifieke succesfactor ter bevordering van het zelfvertrouwen en de werknemersvaardigheden van leerlingen, maar is het los van deze algemene geluiden moeilijk voor de mentoren en docenten om hierin een stap concreter te worden. Zeker als het gaat om de veranderingen in onderwijskeuzes van leerlingen, laat ook de literatuur zien dat LOB-effecten in de praktijk vaak beperkt zijn (Gelderblom & De Koning, 2022). Echter, aangezien de aangehaalde positieve ervaringen en verwachtingen van docenten en mentoren grotendeels in lijn zijn met de eerdere signalen van de vrijwillige bedrijfsdeelnemers, ligt een positieve impact ten aanzien van de loopbaanvaardigheden en de zelfwaardering van leerlingen voor de hand. Informatie van de directe stakeholders (kinderen, leerlingen en ouders) moet hier natuurlijk meer uitsluitsel over geven.

### 3.5 TWIJFEL OVER VERBETERING SOCIALE HULPBONNEN LEERLINGEN

De projecten van JINC lijken geen wezenlijke bijdrage te leveren aan de vergroting van het sociale netwerk van leerlingen. Net als in hoofdstuk twee, zien de geïnterviewden geen *duurzame* relatie met de hoeveelheid economische of sociale hulpbronnen rondom leerlingen. De interventies leggen geen sterke relatie met deze aspecten, wat volgens de gesprekspartners ook niet de insteek is. Het verbeteren van het sociale netwerk is – kortgezegd – niet ‘gevangen’ in de aanpak:

***“Ik denk niet dat de contacten van leerlingen echt toenemen.”***

*(docent vierde klas vmbo, 44 jaar)*

Aangezien de bevindingen volledig in de pas lopen met die van de bedrijfsdeelnemers, verwijzen we hiervoor terug naar hoofdstuk twee van het rapport.

### 3.6 GEEN ‘ONE SIZE FITS ALL’: MEER AANDACHT VOOR MAATWERK VANUIT HET BEDRIJFSLEVEN

Een ander punt dat ter sprake komt, is het soms ervaren gebrek aan maatwerk. Dit speelt met name bij de Bliksemstage. Hoewel de Bliksemstage is bedoeld om verschillende sectoren en beroepen te presenteren aan leerlingen, kan de afstand tussen leerling en bedrijf ook té groot zijn:

***“Ik zou het fijn vinden wanneer het aanbod van bedrijven wat gericht is. Dat ze kijken naar de uitstroombestemmingen van leerlingen. In totaal gaat 60% bij ons in de zorg werken, 30% in de administratie en 10% in de techniek. Dan willen we geen stages vanuit de groenvoorziening.”***

*(mentor vierde klas vmbo, 50 jaar)*

Ook geven verschillende geïnterviewden aan dat hun leerlingen vooral gebaat zijn bij ‘doe-bedrijven.’ Het actief en praktijkgericht bezig zijn, dat is wat leerlingen aanspreekt en waar mentoren naar op zoek zijn:

***“Laatst hebben m’n leerlingen 2,5 uur naar een presentatie moeten kijken. Dat past niet. Waarschijnlijk is JINC ook afhankelijk van het aanbod. Ik begrijp het ook wel.”***

*(mentor vierde klas vmbo, 35 jaar)*

Versillende personen delen dit gevoel. Ook wordt aangegeven dat het lastig is wanneer bedrijven op het laatste moment afzeggen, omdat roosters op school lang van tevoren worden ingepland. Tegelijkertijd waarderen ze de rol van JINC als coördinator en ‘brugverbinder’ tussen het onderwijs en bedrijfsleven. Maar voor zover mogelijk, verlangen ze net wat meer afstemming met JINC en dus net wat meer maatwerk als het gaat om het koppelen van scholen aan bedrijven.

### 3.7 DIVERSITEIT EN ROLMODELLEN ALS AANDACHTSPUNTEN

Naast wat al eerder in dit hoofdstuk is aangehaald, komen (wederom) de aspecten rolmodellen en diversiteit als aandachtspunten naar voren tijdens de gesprekken:

***“Ik denk dat het nog iets diverser kan. Dat er nog iets meer gewerkt wordt met rolmodellen, waar leerlingen zich in kunnen herkennen.”***

*(mentor tweede klas vmbo, 41 jaar)*

***“Diversiteit is belangrijk!”***

*(docent primair onderwijs, 55 jaar)*

***“Werk meer met rolmodellen. We zien veel te weinig mensen van kleur of die ook een vmbo-achtergrond hebben. Dat is mijn belangrijkste aanbeveling.”***

*(mentor vierde klas vmbo, 50 jaar)*

Gevraagd naar manieren om dit te verbeteren, geven sommige scholen aan ook zelf te weinig te werken met alumni als rolmodellen en hebben ze de indruk dat het ook voor JINC lastig is om aan alle verwachtingen van scholen te kunnen voldoen. Toch is het verstandig om aan deze suggestie tot verbetering aandacht te schenken. Niet alleen bij de mentoren en docenten, maar ook bij de bedrijfsdeelnemers kwam dit aspect namelijk al eerder naar voren.

### 3.8 GEBREKKIG OUDERBETROKKENHEID BLIJFT EEN PUNT VAN ZORG

Om schooluitval te beperken en de kansen op werk te vergroten zijn actieve ouders belangrijk. Dit laat nog veel te wensen over. De geïnterviewden twijfelen of JINC hier iets in kan betekenen, maar het wordt niet zelden aangedragen als een ander verbeterpunt om LOB nog beter van de grond te krijgen. Deelnemers geven bijvoorbeeld het volgende aan:

***“We proberen ze bij LOB te betrekken, maar de opkomst is laag. Dat zie je ook bij de voorlichtings- of stagedagen, veel ouders komen niet of te laat.”***

*(mentor vierde klas vmbo, 35 jaar)*

Wanneer de betrokkenheid thuis te wensen overlaat, dragen de inspanningen op school of die van JINC slechts voor een deel bij aan betere startkansen van jongeren in kwetsbare situaties. In de strijd



om betere startkansen van jongeren zullen daarom ook ouderen (nog meer) gemobiliseerd moeten worden. In eerder onderzoek is hier al een aantal handreikingen voor gedaan, zoals het werken met kleine, niet te ‘talige’ opdrachten, die leerlingen thuis met ouders kunnen uitvoeren (Petit et al., 2018).

### 3.9 REFLECTIE EN DISCUSSIEPUNTEN

Wat betekent het voorgaande voor de startkansen van jonge mensen op de arbeidsmarkt? Vanuit het perspectief van de vrijwillige bedrijfsdeelnemer (hoofdstuk twee) en de mentoren en docenten (dit hoofdstuk) is in ieder geval duidelijk geworden dat JINC met haar aanpak naar verwachting positief bijdraagt aan een stuk blikverbreding van leerlingen (Bliksemstage), een groter zelfvertrouwen en aan de werknemersvaardigheden, zoals het rechtop zitten tijdens een sollicitatiegesprek, de manier van spreken en het maken van oogcontact. Opbrengsten worden daarentegen niet gezocht in de vergroting van sociale hulpbronnen en in andere praktische werknemersvaardigheden op de werkvloer; de zogenaamde ‘hard skills’ of cognitieve vaardigheden. Dit type vaardigheden wordt eerder aangeleerd op school.

#### Ervaren meerwaarde volgens mentoren en docenten: informeren, motiveren en leren

Kijkend naar de gevoerde gesprekken en het eerder gepresenteerde impactmodel van JINC (hoofdstuk 1), stellen de gesproken mentoren en docenten vast dat JINC met haar aanpak met name investeert in de:

- loopbaancompetenties: ‘werkexploratie.’ Vooral via de Bliksemstage ontstaat een bredere informatiebasis voor leerlingen, om meer overwogen keuzes te kunnen maken in het onderwijs en later op de arbeidsmarkt. Dit raakt sterk aan de loopbaancompetentie ‘werkexploratie’ uit het eerder gepresenteerde impactmodel in hoofdstuk één.
- motivatiebronnen: ‘competentie.’ Vooral via Carrière Coach ontstaat ruimte om positief te werken aan het zelfvertrouwen van leerlingen, wat raakt aan het aspect ‘competentie’ uit het eerder gepresenteerde impactmodel in hoofdstuk één.
- loopbaancompetentie: ‘motievenreflectie.’ Vooral via Carrière Coach en in mindere mate Sollicitatietraining ontstaat een veilige omgeving om vragen te kunnen stellen naar wat leerlingen belangrijk vinden in hun leven. Dit raakt aan het aspect ‘motievenreflectie’ uit het eerder gepresenteerde impactmodel in hoofdstuk één.
- faciliterende capaciteiten: persoonlijke vaardigheden. Vooral via Sollicitatietraining wordt er gewerkt aan het menselijk kapitaal van leerlingen en in het bijzonder aan de vaardigheden die nodig zijn tijdens het solliciteren, zoals de zogenaamde ‘soft skills.’

Uit het bovenstaande volgt ook dat activiteiten op wat minder enthousiasme kunnen rekenen als het gaat om de duurzame verbetering van de hoeveelheid (sociale) hulpbronnen rondom leerlingen en andere (loopbaan)capaciteiten en vaardigheden, zoals de ervaren relaties met anderen en/of een stuk loopbaansturing (“hoe bereik ik mijn doel en waarom?”).

#### JINC draagt bij, maar in een breder ecosysteem rondom leerlingen

Duidelijk uit de gesprekken is ook dat JINC de leerlingen ondersteunt in een bredere coalitie van belanghebbenden. Samen met de scholen, bedrijven en ouders wordt er gewerkt aan betere startkansen van kwetsbare jongeren. Iemand zegt illustratief hierover:

***“JINC draagt bij aan wat wij niet doen, dus zo wordt het samen een goed geheel.”***

*(docent vierde klas vmbo, 35 jaar)*

Iemand anders vertelt op vergelijkbare wijze:

***“We zitten in een coalitie. Zo zie ik het. Wij als school hebben invloed, de loopbaancoaches, de ouders, familie en JINC. Samen leidt dat op de een of andere manier tot een keuze van een leerling.”***

*(mentor vierde klas vmbo, 43 jaar)*

Dit betekent ook dat het moeilijk is om de *precieze* impact van JINC in kaart te brengen (*effectgrootte*), omdat alle belanghebbenden op hun manier (en in verschillende mate) bijdragen. Dit neemt niet weg dat er voldoende aanwijzingen zijn dat JINC met haar interventies in positieve zin verschil maakt voor jonge mensen (*doeltreffendheid*).

#### **Aandachtspunt: naar een gericht onderwijsaanbod (maatwerk)**

In de gesprekken ligt ook nadruk op het belang van maatwerk naar scholen. Een gericht onderwijsaanbod valt uiteen in de aansluiting van het type bedrijf bij de interesses en voorkeuren van leerlingen (a) en in het intensiever werken met rolmodellen die overeenkomsten hebben met leerlingen (b). Hoewel niet iedere school deze punten naar voren bracht, lijkt het verstandig om in de toekomst nog gericht aan het onderwijsaanbod te werken. Het zoeken naar andersoortige bedrijven en personen die optreden als vrijwilliger of ambassadeur van JINC is hier een praktische uiting van. Dit zal zeker niet altijd mogelijk zijn, gegeven het bestaande aanbod. Maar het betekent wel dat het aanbod naar scholen nog niet uitontwikkeld is en er ruimte is voor verbetering.

#### **Afgeleid aandachtspunt: de inzet van rolmodellen en veerkracht**

Nog niet expliciet genoemd in dit hoofdstuk is de factor ‘persoonlijke veerkracht’, om autonoom keuzes te kunnen maken in het onderwijs en later op de arbeidsmarkt. Ook in het geval van risico’s, tegenslag en onzekerheden die zich voordoen. Bekend is namelijk dat de omgang met onzekerheid als belangrijk wordt beschouwd onder studenten (Dekker et al., 2020) en dat dit type aanpassingsvermogen bijdraagt aan betere overgangen in het onderwijs en later van school naar werk (Dicks et al., 2018). Hoewel niet altijd als zodanig naar voren gebracht tijdens de gesprekken met mentoren en docenten, en ook niet als zodanig gepresenteerd in het eerdere JINC-impactmodel (hoofdstuk 1), kan het werken met rolmodellen (zoals oud-leerlingen uit het vmbo met vergelijkbare achtergronden) mogelijk wél bijdragen aan het vermogen van leerlingen om toekomstige obstakels (sneller) te overwinnen. In dit en in het vorige hoofdstuk kwam het belang van diversiteit en de inzet van rolmodellen al ter sprake. Rolmodellen zijn mogelijk óók in verband te brengen met het verder werken aan de ‘persoonlijke veerkracht’ van leerlingen, waarvan bekend is dat deze bijdraagt aan het succesvol doorlopen van het onderwijs. Een match tussen leerlingen en ‘geslaagde’ rolmodellen kunnen leiden tot een gevoel van “als hij/zij het kan, dan kan ik het ook.” Dit aanvullende perspectief wordt daarom meegenomen in de volgende gesprekken met kinderen en leerlingen, om te zien of dit inderdaad (ook) relevant is met een blik op toekomstig succes op de arbeidsmarkt.

## 4 MAATSCHAPPELIJKE RELEVANTIE IN HET PO: KINDEREN EN OUDERS

*Dit hoofdstuk richt zich op kinderen en een aantal ouders in het primair onderwijs. Gebaseerd op voormetingen in de klas (n=57 kinderen), groeps gesprekken (n=41 kinderen), 26 individuele gesprekken met kinderen en een viertal telefonische gesprekken met ouders, lijkt het erop dat de Bliksemstage bijdraagt aan meer praktische kennis over bedrijven en beroepen. De opbrengsten worden hoger ingeschat wanneer het 'doe-karakter' aanwezig is. Er lijkt geen concrete relatie te zijn met de keuze voor een middelbare school en/of later beroep. Daarnaast blijven er -in lijn met bevindingen uit hoofdstuk twee- twijfels bestaan of het aspect ouderbetrokkenheid voldoende uit de verf komt in het keuzeprocess van kinderen.*

### 4.1 INLEIDING

In dit deel van het rapport gaat de aandacht uit naar kinderen in het primair onderwijs en een aantal van hun ouders. Om te kunnen achterhalen wat de impact is van de JINC-activiteiten benutten we vier informatiebronnen:

- Een voormeting in de klassen die op Bliksemstage gaan, om een algemeen zicht te krijgen op de motivaties, wensen en capaciteiten van kinderen.
- Groeps gesprekken met kinderen van groep acht, gericht op hun ervaringen met de Bliksemstage.
- *Face-to-face* gesprekken met kinderen van groep acht, gericht op hun motivaties, wensen en capaciteiten én de uiteindelijke keuze voor een middelbare school.
- Telefonische interviews met ouders, gericht op de activiteiten van JINC en hun eigen ondersteuning in de thuissituatie.

Het hoofdstuk is als volgt opgebouwd. Allereerst worden de resultaten uit de voormetingen besproken. De voormetingen dienen als een eerste inventarisatie in de betreffende scholen en klassen ten aanzien van de verwachtingen, wensen en beelden die kinderen van zichzelf hebben. Dit vormt het startpunt voor de groeps gesprekken, die ingaan op de ervaringen van kinderen met de Bliksemstage. Vervolgens wordt verslag gedaan van de individuele gesprekken met kinderen op school, die specifiek gericht zijn op het keuzeprocess rond de keuze voor een middelbare school. Tot slot staat het perspectief van een aantal ouders centraal, aangezien bekend is dat zij een belangrijke partij kunnen zijn bij het maken van keuzes in het onderwijs. In totaal hebben er zes verschillende klassen verspreid over vier verschillende basisscholen meegedaan aan dit deel van het onderzoek. De vragenlijsten zijn door 57 leerlingen ingevuld, waarvan 41 ook deelnamen aan een focusgroep. Er zijn ook 26 individuele interviews met leerlingen gehouden. Daarnaast hebben nog vier ouders deelgenomen aan een telefonisch interview. Een korte methodologische beschrijving is terug te vinden in de bijlage.

### 4.2 VOORMETINGEN: KWANTITATIEVE RESULTATEN (N=57)

Er is een korte vragenlijst afgenomen onder leerlingen van groep 8 bij drie verschillende scholen die meedoen aan de Bliksemstages van JINC. In totaal hebben 57 leerlingen deze vragenlijst ingevuld (26 jongens, 29 meisjes, 2 wilden het liever niet zeggen). De vragenlijst richt zich op een aantal

onderdelen: hoe ze aankijken tegen hun toekomst en of ze daar met anderen over praten, en indien ze al eens eerder te maken hebben gehad met JINC (bijvoorbeeld in groep 7) krijgen ze enkele vragen voorgelegd over wat ze daarvan vonden. Als achtergrond zijn ook een aantal vragen gesteld over hoe ze aankijken tegen de klas waar ze inzitten. Veruit het grootste deel van de leerlingen vindt dat ze een leuke juf of meester hebben. Ook vindt het merendeel dat het contact met de klasgenoten 'fijn' is. Iets minder dan de helft (48%) vindt de klas 'heel leuk', 47% vindt dat het wel gaat, en 7% zegt het niet zo leuk te vinden. We merken op basis hiervan op dat er vooralsnog geen overtuigende redenen zijn om aan te nemen dat het 'klimaat' in de klas van onderscheidende invloed is op de effecten die JINC met haar aanpak maakt.

#### 4.2.1 Hoge ervaren mate van regie over de eigen keuze

Een van de uitkomsten die er direct uitspringt is dat een groot deel van de leerlingen het gevoel heeft dat ze zelf mogen kiezen wat ze later wordt. Maar liefst 86% van de leerlingen geeft aan dat ze dat helemaal zelf mag bepalen, 12% zegt dat ze dat samen met iemand anders doen, en 2% weet het niet. Er is niemand die zegt dat er iemand anders is die voor hen bepaalt wat ze later willen worden. Deze hoge mate van zelfregie komt ook voor een deel terug in de vraag of men wel eens met iemand anders praat over wat ze later willen worden. Meer dan een kwart geeft aan dat nooit te doen en bijna 60% doet dit af en toe. Slechts 16% zegt dat ze dit vaak of heel vaak doen. Als men met anderen praat over hun toekomst, dan gaat dit meestal om ouders. Ook met broers en zussen, andere familieleden en vrienden wordt weleens over de toekomst gepraat. Opvallend genoeg geeft bijna niemand aan dit met de juf of meester te bespreken. Een eerste interpretatie is dat het keuzeproces in groep 8 nog alle kanten op kan en dat de verwachtingen van anderen nog geen grote rol spelen.

#### 4.2.2 Veel leerlingen weten goed wat ze willen worden, maar minder goed hoe ze er moeten komen

Maar liefst 85% van de leerlingen weet bij de vraag: *"Welk beroep lijkt je later leuk?"* een heel concreet antwoord te geven. Een aantal beroepen springen eruit: dokter wordt 8 keer genoemd, politie 6 keer, en architect 5 keer. De reden om voor een bepaald beroep te kiezen is vrijwel altijd dat men het leuk vindt en dat ze er goed in (denken te) zijn. Vaak is er in deze gevallen een link tussen een hobby en later beroep: leerlingen vinden bijvoorbeeld voetballen leuk en willen daarom profvoetballer worden, of ze vinden tekenen leuk en willen architect worden, of ze vinden koken leuk en willen daarom kok worden et cetera. Bij de keuze voor dokter (en in mindere mate ook bij politie) is de voornaamste reden dat ze graag andere mensen willen helpen.

De helft van de leerlingen geeft aan een beetje te weten wat ze moeten kunnen voor het beroep dat ze leuk vinden. Bijna 40% weet het heel goed en ongeveer 10% weet het helemaal niet. Als we vragen of ze al weten naar welke school ze moeten om dit beroep uiteindelijk uit te kunnen oefenen, geeft bijna de helft aan dit niet te weten en ongeveer 40% weet het 'een beetje'. Over het algemeen hebben de leerlingen wel een vrij groot vertrouwen dat ze hun ideale beroep later gaan vinden: 40% zegt dit zeker te weten, iets minder dan 40% zegt dat het misschien gaat lukken en ongeveer 20% weet het niet.

#### 4.2.3 Oordeel over eerdere Bliksemstages redelijk positief

Eén van de drie klassen had al in groep 7 een Bliksemstage gehad waar ze op konden reflecteren (dit was een Bliksemstage in de klas). Er zijn een aantal vragen gesteld over of het ze heeft geholpen bij ideeën over hun latere werk, de latere opleiding en hun eigen kwaliteiten. Voor werk en opleiding geldt dat meer dan de helft aangeeft dat het een beetje heeft geholpen. Bij de eigen kwaliteiten zegt net iets meer dan de helft dat het ze daarin heeft geholpen. Overigens geeft bij alle onderwerpen niemand aan dat ze er helemaal niets aan hebben gehad. Gemiddeld geeft men een 7,4 voor de kwaliteit van de Bliksemstages.

### 4.3 NADERE VERKENNING: GROEPSGESPREKKEN IN DE KLAS (N=41)

Ongeveer een week nadat de groep 8'ers hun Bliksemstage hadden gehad, zijn de onderzoekers met leerlingen het gesprek aangegaan over hoe ze het hebben ervaren en wat ze ervan hebben opgestoken. Twee klassen zijn in het geheel gesproken en bij 1 klas is een kleinere groep van 7 leerlingen gesproken. In totaal waren er verdeeld over de drie klassen 41 leerlingen aanwezig bij de groepsgesprekken. Tijdens de gesprekken zijn onder andere vragen gesteld over wat leerlingen leuk en minder leuk vonden aan de stage, wat ze ervan geleerd hadden en of ze nog tips hebben om het te verbeteren.

#### 4.3.1 Waardering van Bliksemstage vooral voor 'doe-dingen'

Over het algemeen vonden de leerlingen de Bliksemstages die ze hebben gevolgd leuk (al geldt dit niet voor iedereen, hierover later meer). De leuke aspecten aan een Bliksemstage zijn toch vooral de 'doe-dingen'. Zo mochten leerlingen bij de Bliksemstage bij het ene bedrijf eigen bonbons maken, mochten leerlingen bij een ander bedrijf een eigen pot maken, en mochten leerlingen bij weer een ander bedrijf eigen toegangspasjes maken; activiteiten die stuk voor stuk zeer leuk gevonden werden. Daarnaast worden ook hele praktische zaken zoals het eten dat men kreeg op de Bliksemstage gewaardeerd. Verder zien we dat leerlingen vaak onder de indruk zijn van de het gebouw en de ruimte waar ze naartoe zijn geweest. Zo vonden bijvoorbeeld leerlingen die op een Bliksemstage bij Deloitte zijn geweest onder andere de hoogste verdieping, de privé/stilte cabines, en de pratende robot leuk. Bij de meest aansprekende aspecten van de Bliksemstages werden naast deze praktische zaken ook meer inhoudelijke punten genoemd. Zo vond men het bij het ene bedrijf leuk om over de geschiedenis van het bedrijf te leren, bij het andere bedrijf vond men het interessant dat het over een belangrijk onderwerp ging (armoede), en bij weer een ander bedrijf vonden ze de introductie en de rondleiding leuk. Een Bliksemstage brengt derhalve een diverse groep leerlingen (met uiteenlopende preferenties) een eerste keer in contact met het bedrijfsleven.

Naast positieve punten zijn er ook een aantal aandachtspunten rond de Bliksemstages. Hierbij zijn er duidelijke verschillen tussen de bedrijven. Zo werd bij een aantal bedrijven gesteld dat leerlingen eigenlijk te kort de tijd hebben om alles goed te kunnen zien en ervaren. Bij een ander bedrijf vonden ze het echter juist te lang duren. Dit ging dan met name erom dat ze vonden te lang te moeten luisteren en dat het daardoor al snel saai werd. Daarbij lijkt het erop dat de leerlingen die bij bedrijven waren geweest waar men vooral moest luisteren en zelf weinig hoefde te doen iets minder positief waren over de Bliksemstages. Verder werd bij een bedrijf nog als aandachtspunt genoemd dat niet iedereen aan de beurt kwam bij een van de activiteiten. Het zijn relatief kleine aandachtspunten, waarbij vooral het belang van ' bezig zijn ' tijdens een Bliksemstage als belangrijkste aandachtspunt wordt genoemd.

#### 4.3.2 Weinig reflectie op wat men geleerd heeft van de Bliksemstage

Over het algemeen vonden de leerlingen de vraag wat ze hadden geleerd op de Bliksemstage wat lastig te beantwoorden. Soms werd er simpelweg gezegd dat ze niets hebben geleerd, in andere gevallen bleven reacties wat abstract in termen als 'wat voor werk ze doen bij dat bedrijf'. Toch is dit laatste punt wél precies waar een Bliksemstage op is gericht, namelijk dat leerlingen een wat bredere blik krijgen op wat voor bedrijven en banen er allemaal zijn. Vaak kunnen de leerlingen ook nog vrij gedetailleerd vertellen over wat ze allemaal hebben gedaan en gezien (dit ligt ook aan het moment van interviewen, wat redelijk dicht op de Bliksemstage lag). Dit geeft wel degelijk aan dat ze er een zekere mate van praktische kennis is opgedaan (zie ook paragraaf 4.3.3), al kunnen ze dat zelf niet zo concreet onder woorden brengen en is het soms minder concreet geformuleerd.

### 4.3.3 Bliksemstage leidt (nog) niet direct tot andere keuze later beroep

Van alle leerlingen die we hebben gesproken heeft niemand aangegeven door de Bliksemstage geïnspireerd te zijn voor het beroep dat ze later willen uitvoeren. Uit de voormeting bleek al dat een groot deel van de kinderen een vrij concreet (eerste) beeld had van wat ze later wil worden en een Bliksemstage verandert daar niet direct iets aan. Bij een van de Bliksemstage waren ze wel geïnspireerd door het bedrijfsrestaurant en de kok die daar werkte. Een van de leerlingen wilde ook direct kok worden en vond het leerzaam om dit te kunnen zien.

Dat de Bliksemstage weinig directe impact heeft op een keuze voor het latere beroep is logisch en ook niet het directe doel van de Bliksemstage. De Bliksemstages zijn vooral bedoeld om het blikveld van de kinderen te verbreden. Toch is het wel opvallend dat geen van de 41 kinderen aangeeft het beroep wat ze hebben gezien interessant voor zichzelf te vinden. Zeker omdat we in de individuele interviews (zie paragraaf 4.3) wel zien dat de keuzes van kinderen op deze leeftijd nog vrij vloeibaar zijn en snel kunnen wisselen. Dat de Bliksemstage niet direct leidt tot andere keuzes heeft waarschijnlijk deels ook te maken met de insteek ervan. De bedrijven die worden bezocht sluiten niet altijd aan bij wat de leerling al kent en zijn daardoor wellicht voor iemand op jonge leeftijd minder logisch om zichzelf hierin later te zien werken.

## 4.4 NADERE VERDIEPING: KWALITATIEVE INTERVIEWS (N=26)

Als derde en laatste stap zijn we meer diepgaand in (persoonlijk) gesprek gegaan met in totaal 26 leerlingen (14 jongens en 12 meisjes) van groep 8, verspreid over drie verschillende basisscholen (1 klas per school), over hun motivaties, wensen en capaciteiten, én de uiteindelijke keuze voor een middelbare school. Dit zijn leerlingen die niet hebben meegedaan aan een groepsgesprek. Daarnaast gaan we in deze gesprekken in op de Bliksemstage die ze hebben gehad. Voor elk van de scholen geldt dat de leerlingen in groep 7 al een Bliksemstage hebben gehad waar ze op konden reflecteren. Wel vond deze door corona in de klas plaats en niet op locatie. De gesprekken zijn afgenomen op de school zelf en duurden gemiddeld 15 minuten.

### 4.4.1 Ook uit interviews blijkt groot gevoel van zelfstandigheid bij onderwijskeuze

Zoals we in de voormeting al hebben gezien, blijkt ook uit de verdiepende gesprekken dat veel kinderen het gevoel hebben dat ze vooral zelf keuzes mogen maken, zowel op het gebied van de middelbare school als voor hun latere beroep. Wat betreft de middelbare school geven veel kinderen wel aan dat ze het er wel met hun ouders over hebben gehad, maar dat ze uiteindelijk zelf de keuze hebben gemaakt. Uit de interviews met de ouders blijkt dat ouders vaak samen met hun kind(eren) de keuze maken, maar dat ze hun kind wel de ruimte willen geven om vooral een eigen keuze te maken:

***"Ik had zelf zeker voorkeuren, maar wilde hem wel het gevoel geven dat hij zijn eigen keus kon maken."***

*(44-jarige ouder van een basisschoolleerling)*

In de antwoorden die kinderen geven valt daarentegen op dat ouders/familieleden soms wel degelijk invloed uitoefenen op de keuzes van kinderen, ook al ervaren ze dat zelf niet zo:

***"Mijn ooms zeiden dat ik naar een school in West moest, maar mijn moeder zei Zuidoost. Ik mag het wel zelf kiezen."***

*(11-jarige leerling groep 8, Amsterdam)*

De belangrijkste redenen om voor een bepaalde middelbare school te kiezen, hebben vaak te maken met de manier waarop een school de lessen heeft georganiseerd. Een aantal noemt het bijvoorbeeld fijn dat je in een gemengde klas begint en daarna kunt doorstromen, terwijl anderen juist aangeven dat het fijn te vinden dat iedere klas zijn eigen niveau heeft. Verder is er soms waardering voor het aanbod van tweetalig onderwijs, of dat er extra begeleiding beschikbaar is (bijvoorbeeld voor mensen met dyslexie). Opvallend genoeg zijn er maar weinig kinderen (4 van de 26) die aangeven dat ze het belangrijk vinden dat er veel klasgenoten/vrienden naar dezelfde middelbare school gaan. Wel wordt het feit dat een school dichtbij huis is een aantal keer als reden opgegeven.

#### 4.4.2 Relatie tussen keuze voor later beroep en thuissituatie: combinatie eigen keuze en herkomst

Vrijwel alle gesproken leerlingen geven een vrij concreet antwoord op de vraag wat ze later willen worden (dit werd ook al duidelijk in de voormeting). Voor 14 van de 26 geïnterviewde leerlingen geldt dat het beroep op de een of andere manier is gelinkt aan wat iemand in de familie doet. In de andere gevallen is dit niet het geval. Daarnaast zien we dat een groot deel van de beroepen die niet gelinkt zijn aan familie, vaak te linken zijn aan de hobby's die kinderen hebben, ook dat is al eerder in het rapport aangestipt. Zo wil een aantal van de jongens profvoetballer worden en wil een aantal kinderen 'iets met sport doen'. Verder komt ook naar voren dat er leerlingen zijn die een beroep ambiëren dat voorkomt uit iets waar ze simpelweg goed in zijn. Zo is iemand goed in discussiëren en geeft daarom aan advocaat te willen worden, en is een ander goed met kinderen en wil daarom juist juf op een basisschool worden.

Toch wordt (niet verrassend) duidelijk dat voor een grote groep leerlingen de keuze nog allesbehalve vastligt. Dat komt onder meer naar voren in het feit dat sommige leerlingen een aantal mogelijke beroepen noemen die behoorlijk ver uit elkaar lijken te liggen, bijvoorbeeld 'proftennisser of archeoloog', 'politieagent of kickbokser', 'iets met sport of iets met mensen helpen', 'leger of voetballer', 'advocaat, iets met koken of basketbal', 'iets met kleren of koken of dansen'. Deze leerlingen lijken daarmee te passen binnen de typologie 'twijfelaars' (zie hoofdstuk vijf). In een aantal interviews komt deze vloeibaarheid van de keuze treffend naar voren:

***“Ik wil later advocaat worden (...) eerst wilde ik bij de politie, maar nu heb ik een hoger advies dus wil ik ook een hoger niveau doen.”***

*(12-jarige leerling groep 8, Rotterdam)*

***“Toen de architect was geweest (van de Bliksemstage, red.) wilde ik ook architect worden, maar later hoorde ik dat mijn broer de opleiding Game Developer ging doen, dus toen wilde ik dat ook.”***

*(12-jarige leerling groep 8, Amsterdam)*

De tegenhanger hiervan is dat er een aantal leerlingen zijn die al vrij zeker zijn van wat ze willen worden en dit vaak ook al langere tijd zijn. Deze groep lijkt meer onder het type 'autonomen' te passen die we nog tegen zullen komen in het voortgezet onderwijs (zie hoofdstuk vijf):

***“Sinds ik 3 jaar ben weet ik al dat ik juf wil worden.”***

*(12-jarige leerling groep 8, Utrecht)*



***"Later wil ik souschef worden (...) Ik ben een moeilijke eter, en lust bijvoorbeeld geen brood. Daarom maak ik elke ochtend voor mezelf eten klaar bijvoorbeeld pannenkoeken of spaghetti."***

*(12-jarige leerling groep 8, Utrecht)*

#### 4.4.3 Bliksemstages dragen bij aan praktische kennis over beroepen

In paragraaf 4.2 zagen we al dat kinderen vrij concreet kunnen navertellen wat ze in een stage gedaan en gezien hebben. Dit kan (deels) komen omdat het moment van bevragen vrij kort op de activiteit zat. In de individuele interviews vragen we echter ook terug naar de gevolgde Bliksemstage in groep 7 (wat vaak al meer dan een jaar geleden is) en ook daar zien we dat de meeste nog behoorlijk goed kunnen herinneren wat ze gezien en gedaan hebben:

***"Je kreeg allemaal testjes met hoe je in elkaar zit en hoeveel suiker er in eten zit (...) Bij de horeca was er een quiz en moest je acteren dat je een bediende was (...) Ik vond het heel interessant, er was een prettige sfeer, en alles werd leuk verteld."***

*(11-jarige leerling groep 8, Utrecht)*

***"We mochten van een doekje een zwaan maken, dat was leuk om te doen."***

*(11-jarige leerling groep 8, Amsterdam)*

***"Het was leuk dat ze vragen gingen stellen met Kahoot, bijvoorbeeld over wat er allemaal in een vliegtuig gaat."***

*(11-jarige leerling groep 8, Amsterdam)*

***"We kregen een blaadje over de buurt daarop moesten we zeggen wat we weg wilden hebben en welke nieuwe dingen we wilden."***

*(12-jarige leerling groep 8, Rotterdam)*

***"Met fantasie dingen toevoegen aan de straat en zo (...) je kreeg een kaart van Rotterdam en je moest de route van huis naar school tekenen. Het was best leuk en leerzaam."***

*(12-jarige leerling groep 8, Rotterdam)*

Een groot deel van de leerlingen geeft aan dat ze wat geleerd hadden van de Bliksemstage (18 van de 26 leerlingen geven dit aan). Wat ze hebben geleerd heeft vaak direct te maken met de inhoud van het werk zoals: wat je moet doen als je achter de bar staat, wat mensen doen bij de GGD, hoe het in de bouw eraan toegaat, welke opleidingen je ervoor moet doen et cetera. Wat ze leren van een Bliksemstage is vaak sterk gelinkt aan de 'doe-dingen'. Als ze bij de GGD bijvoorbeeld een proefje hebben gedaan, dan is dat vaak wat ze noemen als hetgeen ze hebben geleerd over het beroep (*"Ik heb geleerd hoe je het beste je handen kan wassen"*). Het is dus erg belangrijk dat de 'doe-dingen' ook wel echt te maken hebben met de inhoud van het werk. Daarnaast worden er soms nog een aantal hele specifieke leerpunten genoemd zoals hoe je jezelf moet verdedigen, hoe het lichaam van een mens in elkaar zit en *'dat je harder moet werken om iets te halen.'*

Randvoorwaarde voor het leren door een Bliksemstage lijkt wel te zijn dat kinderen het ook echt leuk vinden om te doen. Op een van de scholen werd dit bijvoorbeeld goed duidelijk, omdat deze



leerlingen drie verschillende beroepen hebben gezien, maar de meeste konden maar over twee van de drie beroepen wat vertellen. Ingrediënten voor het interessant maken van een Bliksemstage lijken vooral te liggen in wat de kinderen zelf mogen 'doen' en de middelen die gebruikt worden. Zo werd in een aantal Bliksemstages gebruik gemaakt van Kahoot (een quizprogramma) en daar kwam bijna elke leerling op een positieve manier op terug.

#### 4.5 HET PERSPECTIEF VAN OUDERS

Naast de kinderen in het primair onderwijs, zijn ook enkele ouders bij dit deel van het onderzoek betrokken. Deelname van deze groep was echter niet makkelijk. De meeste ouders lieten zich slecht bereiken en/of overhalen door de betreffende school om mee te doen en om die reden zijn de vier deelnemende ouders (een vader en drie moeders in de leeftijd van 38-44 jaar) natuurlijk (veel) te klein om duidelijke informatie en aangrijpingspunten te verkrijgen. Uit eerder onderzoek is al bekend dat zeker binnen kwetsbare gezinnen, ouders het lastig kunnen vinden om hun kinderen te begeleiden bij loopbaankeuzes (zie voor een overzicht bijvoorbeeld Lusse et al., 2016). Ook tijdens de vier gevoerde gesprekken is niet altijd even duidelijk geworden op welke wijze ouders hun kinderen ondersteunen, hoewel alle vier aangeven wel met hun kinderen over school te praten. Maar gesprekken over school- en loopbaankeuzes zijn op jonge leeftijd lastig te voeren:

***“Weet jij al wat je wilde doen, toen je 12 jaar was? (...) dat komt later wel, je moet ook je eigen weg vinden.”***

*(vader, primair onderwijs, 38 jaar)*

Gevraagd naar hun ervaringen en houdingen ten aanzien van het aanbod van JINC, beschouwen ze de Bliksemstage (soms geholpen na een aanvullende uitleg door de interviewer) in ieder geval als waardevol:

***“Altijd goed hoor, dat kinderen bedrijven zien. Dan weet je wat je kunt verwachten. Dan wordt het wat concreter, ze zitten nu vooral lang op internet. Een beetje nadenken kan geen kwaad, ja toch?”***

*(moeder, primair onderwijs, 42 jaar)*

Het lijkt er vooralsnog op dat gesproken ouders de Bliksemstage op waarde weten te schatten: het vergroot de denk- en leefwereld van kinderen. De betrokkenheid in de thuissituatie lijkt op basis van deze vier verkennende gesprekken nog niet te wijzen in de richting van diepere gesprekken over de latere schoolloopbaan. Er lijkt vooral vertrouwen dat in deze levensfase de school het beste weet wat voor een kind goed is en dat écht belangrijke keuzes pas op latere leeftijd gemaakt worden. Dit beeld sluit overigens grotendeels aan bij de visie van de gesproken docenten en mentoren, die eerder aandacht vroegen voor versterking van de ouderbetrokkenheid (hoofdstuk 3).

#### 4.6 REFLECTIE EN DISCUSSIEPUNTEN

Wat is uit dit deel van het onderzoek op te maken? In ieder geval dat leerlingen op jonge leeftijd een hoge mate van 'eigen regie' ervaren om (nu en in de toekomst) hun keuzes te kunnen maken, hoewel deze keuzes wel degelijk worden beïnvloed door de sociale omgeving en échte ideeën over het onderwijs en later beroep nog lang niet zijn uitgekristalliseerd op jonge leeftijd. De Bliksemstage wordt als waardevol en 'leuk' gezien, zeker in die gevallen waarbij het 'doe-karakter' hoog is. Wanneer dit laatste niet het geval is, daalt de interesse (en de actieve herinnering).

Verder is duidelijk geworden dat de Bliksemstage niet direct bijdraagt aan het maken van een keuze voor een bepaalde school of later beroep. Dit is ook niet verwonderlijk, aangezien de Bliksemstage in de kern bedoeld is om kinderen in aanraking te laten komen met een divers aanbod van mogelijke bedrijven en beroepen. Daarbinnen zijn het de kinderen die (meestal samen met hun ouders) keuzes maken. Het feit dat een groot deel van de kinderen aangeeft praktische kennis te hebben opgedaan tijdens de Bliksemstage, versterkt de gedachte dat er op die manier beter geïnformeerde beslissingen kunnen worden gemaakt.

Tot slot komt uit de vier verkennende gesprekken met ouders het beeld naar voren dat de ondersteuning van kinderen niet vanzelf gaat. Er wordt thuis gesproken over de keuze voor een middelbare school, maar of de ondersteuning van ouders bij de overstap naar een middelbare school verder gaat dan dit, is nog een open vraag. De lage bereidheid om aan het onderzoek mee te werken, gecombineerd met een soms lage taalvaardigheid tijdens de gesprekken, versterkt de inschatting dat de ouderbetrokkenheid nog verbeterd kan worden.

## 5 DE WERKELIJKHEID IN HET VO: LEERLINGEN EN OUDERS

---

*Leerlingen en ouders in het voortgezet onderwijs reflecteren in dit hoofdstuk op de activiteiten van JINC. Gebaseerd op voormetingen in de klas (n=125 leerlingen), groepsgesprekken (n=66 leerlingen), 66 individuele interviews met leerlingen en met drie ouders, laten de bevindingen zien dat jonge mensen meestal goed weten wat ze later willen worden, hoewel het minder duidelijk is hoe daar precies te komen. JINC levert met haar activiteiten met name ingrediënten aan voor een eerste verkenning met het werkzame leven (Bliksemstage), een beter zicht op wat (jonge) mensen belangrijk vinden in hun leven, zelfvertrouwen en persoonlijke vaardigheden (Sollicitatietraining en Carrière Coach). Er zijn hierbij verschillen te zien tussen typen leerlingen, waarbij de impact voor de groep 'twijfelaars' het grootst is. Voor zover het gaat om het maken van onderwijskeuzes, is er meestal geen directe relatie met een activiteit van JINC. Tot slot zijn er enkele aandachtspunten voor verbetering, zoals het hebben van voldoende tijd, maatwerk en ruimte voor reflectie in de klas.*

### 5.1 INLEIDING

In dit deel van het rapport gaat de aandacht uit naar leerlingen in het voortgezet onderwijs en een aantal van hun ouders. Om te kunnen achterhalen wat de impact is van de JINC-activiteiten benutten we (wederom) vier informatiebronnen:

- Een voormeting in de klassen die op Bliksemstage gaan, een Sollicitatietraining doen of een Carrière Coach krijgen, om een algemeen zicht te krijgen op de motivaties, wensen en capaciteiten van leerlingen.
- Groepsgesprekken met leerlingen van de klassen die aan een voormeting hebben meegedaan, gericht op hun ervaringen met respectievelijk de Bliksemstage, Sollicitatietraining of Carrière Coaching.
- *Face-to-face* gesprekken met leerlingen in leerjaar 2 en leerjaar 4 van het voortgezet onderwijs, gericht op hun motivaties, wensen en capaciteiten én de uiteindelijke keuze voor een profiel of vervolgopleiding in het middelbaar beroepsonderwijs. Deze gesprekken hebben een 'dieper' karakter dan de groepsgesprekken.
- Telefonische interviews met ouders, gericht op de activiteiten van JINC en hun eigen ondersteuning in de thuissituatie.

Eenzelfde aanpak is gevolgd als in hoofdstuk 4 van het rapport en een beknopte methodologische beschrijving is (wederom) als bijlage te raadplegen.

### 5.2 VOORMETINGEN: KWANTITATIEVE RESULTATEN (N=125)

Ook bij vmbo-leerlingen die meedoen aan een van de JINC-activiteiten is vooraf een korte vragenlijst afgenomen. In totaal hebben 125 leerlingen van drie scholen (in Amsterdam, Rotterdam en Utrecht)<sup>10</sup>

---

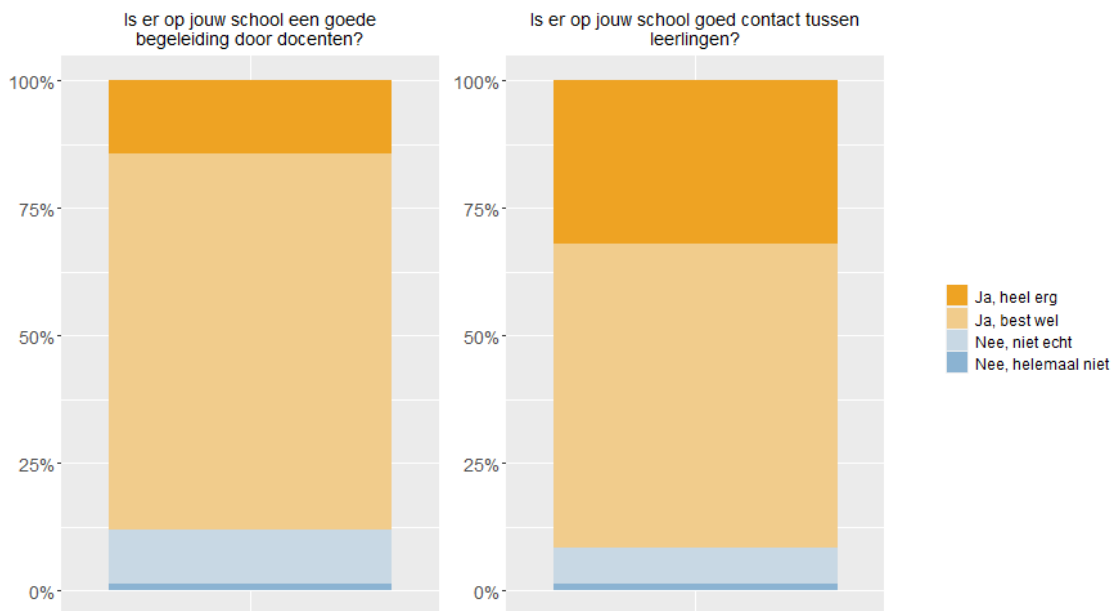
<sup>10</sup> Bij twee andere scholen die mee hebben gedaan aan de focusgroepen, is het (vanwege praktische bezwaren) helaas niet gelukt om de vragenlijst in te laten vullen.

de vragenlijst volledig ingevuld. Het betreft 39 leerlingen die aan de Bliksemstage hebben meegedaan, 46 leerlingen die aan de Sollicitatietraining hebben meegedaan en 40 leerlingen die een Carrière Coach hebben gehad. Daarnaast hebben 16 leerlingen de vragenlijst gedeeltelijk ingevuld (hun antwoorden zijn zoveel mogelijk meegenomen).

De respons is – met 66 mannen, 69 vrouwen, 2 ‘anders’ en 4 leerlingen die dit liever niet willen zeggen – goed verdeeld naar gender. Wat betreft de leerweg is de respons wat schever: 30 leerlingen volgen de leerweg vmbo/basis, 24 vmbo/kader, 79 vmbo-t/mavo en 8 een andere leerweg (meestal een combinatie met havo). De theoretische leerweg is dus oververtegenwoordigd, hoewel er voldoende variatie is om een algemeen oordeel van leerlingen weer te kunnen geven.

De vmbo-leerlingen die de vragenlijst hebben ingevuld, zijn positief over het schoolklimaat. De meeste leerlingen zijn van mening dat er een goede begeleiding is van docenten en dat de contacten tussen leerlingen goed zijn (zie figuur 5.1).

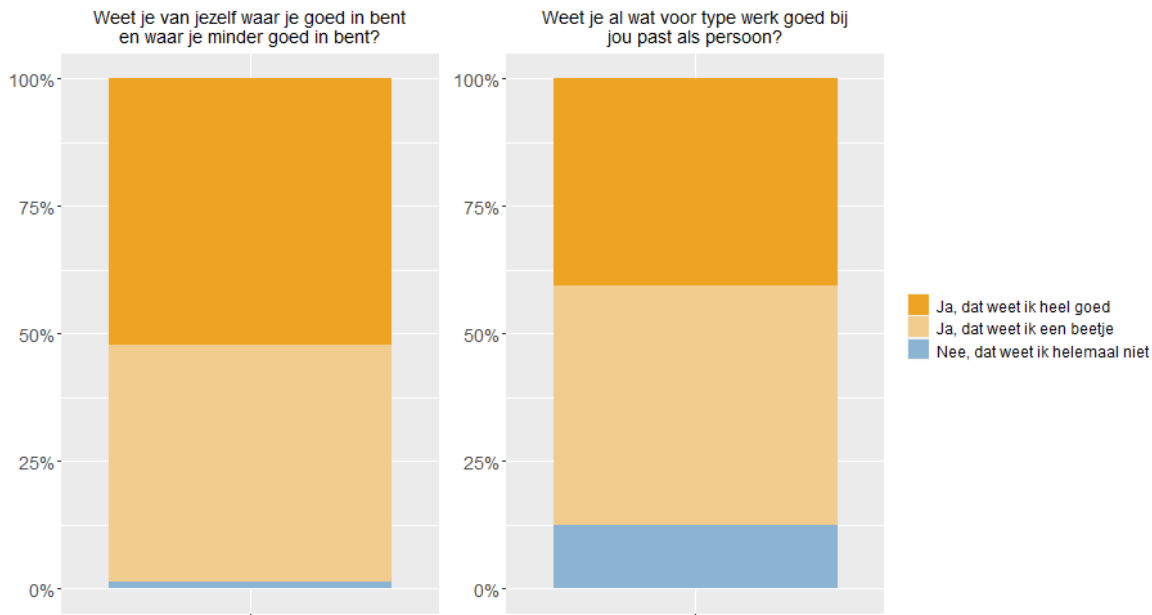
**Figuur 5.1 Oordeel over schoolklimaat (N=141)**



### 5.2.1 Leerlingen weten al redelijk goed wat ze kunnen en willen

Bijna alle leerlingen geven aan heel goed (52%) of een beetje (46%) te weten waar ze goed in zijn en waar ze minder goed in zijn. Slechts een enkeling weet dit helemaal niet. De meeste leerlingen hebben ook al een beeld van het type werk dat goed bij ze past: 41% weet dit heel goed, 46% een beetje en 12% nog helemaal niet. Dat blijkt ook als we vragen welk beroep ze leuk lijkt. Het overgrote deel weet hierop antwoord te geven. Sommige leerlingen hebben al een concreet beroep voor ogen, terwijl andere leerlingen een wat bredere richting noemen. Ook een eigen bedrijf wordt door verschillende leerlingen genoemd. Verder is opvallend dat redelijk vaak beroepen noemt op hbo- of wo-niveau (zoals dokter, advocaat of psycholoog).

**Figuur 5.2** Kwaliteiten- en motievenreflectie (N=138)



Redenen om een bepaald beroep te noemen zijn vaak dat het “gewoon leuk” is, past bij hun interesses en/of kwaliteiten, je er veel geld mee kan verdienen of ze het dit al van jongs af aan wilden worden. Sommige leerlingen noemen specifieke kenmerken van het beroep, die ze interessant vinden: “dan kan ik veel communiceren met andere mensen”, “omdat je veel samen werkt en veel fysieke opdrachten doet”, “omdat het me leuk lijkt om mensen aan te houden en ze op dingen aanspreken en natuurlijk om andere mensen te helpen als er iets gebeurt”.

De helft van de leerlingen geeft aan een beetje te weten wat ze moeten kunnen voor het beroep dat ze leuk vinden. Bijna 40% weet het heel goed en ongeveer 10% weet het helemaal niet.

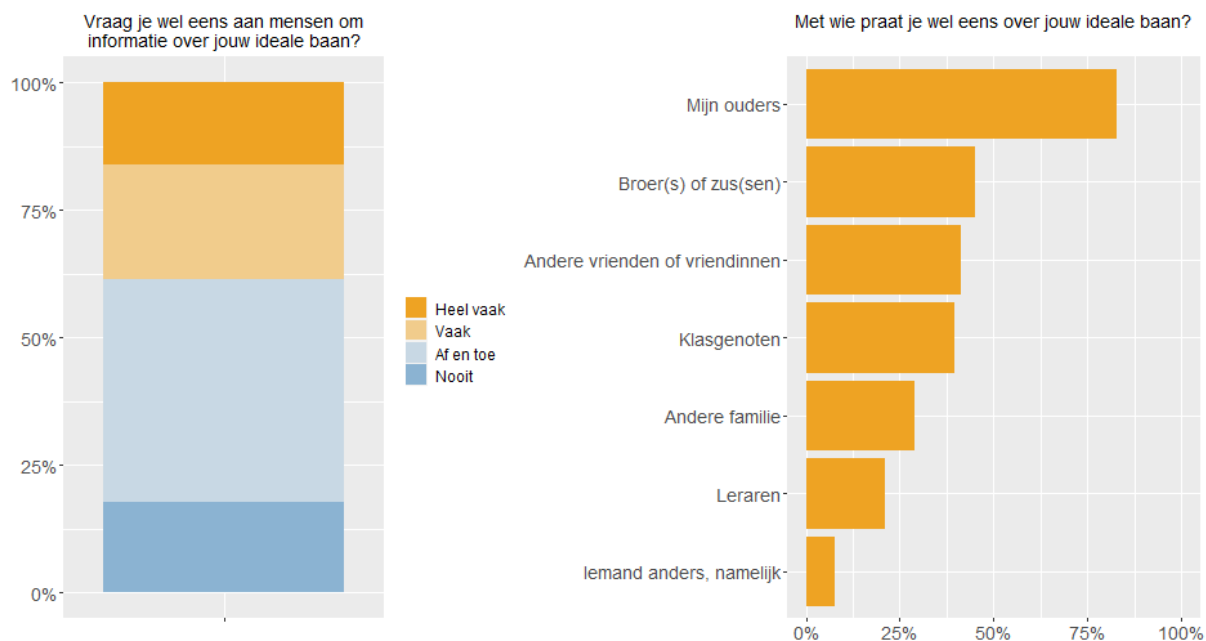
### 5.2.2 Beeld over hoe ze dit moeten bereiken nog in ontwikkeling, maar vertrouwen groot

We hebben de leerlingen ook gevraagd of ze weten wat ze moeten doen om later hun ideale baan te krijgen. In totaal 30% van de leerlingen zegt dit al heel goed te weten, 50% weet het een beetje en 20% weet het helemaal niet. Bijna de helft (44%) van de leerlingen heeft veel zelfvertrouwen als het gaat om hun toekomstige baan. Zij weten zeker dat het ze gaat lukken om hun ideale baan te vinden. De meeste andere leerlingen (47%) denken dat dit ze misschien gaat lukken, 7% weet het niet en slechts enkele leerlingen denken dat het niet gaat lukken. Net zoals zichtbaar was bij de leerlingen in het primair onderwijs (hoofdstuk 4) is de kennis over hoe ze hun ideale baan precies kunnen bemachtigen nog in ontwikkeling en is de toekomst in die zin soms nog een ‘onzekere route’ om af te leggen.

### 5.2.3 Leerlingen zetten eigen sociale netwerk in voor loopbaanoriëntatie

De vmbo-leerlingen lijken in hun loopbaanoriëntatie meer gebruik te maken van hun sociale netwerk dan de basisschoolleerlingen uit hoofdstuk 4. Nog steeds geeft een meerderheid (66%) aan helemaal zelf te bepalen welk beroep ze later gaan doen, een derde geeft aan dit samen met iemand anders te bepalen. Ze vragen ook vaker aan anderen om informatie over hun ideale baan (zie figuur 5.5). 38% doet dit zelfs vaak (22%) of heel vaak (16%). Het gaat dan meestal om hun ouders. Ook met broers of zussen, klasgenoten en andere vrienden of vriendinnen wordt hier regelmatig over gesproken. Leraren worden (met 21% van de leerlingen) het minst vaak genoemd.

**Figuur 5.3 Netwerken (N=130)**



### 5.3 NADERE VERKENNING: GESPREKKEN IN DE KLAS (N=66)

Kort na de activiteiten zijn we met een deel van de vmbo-leerlingen die hieraan hebben deelgenomen in gesprek gegaan. Er hebben acht groeps gesprekken plaatsgevonden, verdeeld over de verschillende JINC-activiteiten, steden en leerwegen in het vmbo (zie tabel 5.1). We hebben in totaal 66 leerlingen gesproken tijdens deze groeps gesprekken. Daarbij is ingegaan op wat ze leuk en juist minder leuk vonden aan de activiteiten, wat ze ervan geleerd hebben en hoe de activiteiten mogelijk nog beter kunnen.

**Tabel 5.1 Deelnemers groeps gesprekken**

	Amsterdam	Rotterdam	Utrecht
Bliksemstage	8 leerlingen: 4 jongens, 4 meiden mavo	8 leerlingen: 5 jongens, 3 meiden kader/mavo, 1 basis-leerling	8 leerlingen: 6 jongens, 2 meiden basis/kader
Sollicitatietraining	8 leerlingen: 5 jongens, 3 meiden mavo	8 leerlingen: 4 jongens, 4 meiden basis/kader	6 leerlingen: 3 jongens, 3 meiden basis
Carrière Coach	9 leerlingen: 8 jongens, 1 meisje mavo		11 leerlingen: 5 jongens, 6 meiden basis, kader en mavo

#### 5.3.1 Bliksemstage: eerste verkenning van het werkleven

##### Vooraf het 'zelf kunnen ervaren' is een belangrijke meerwaarde

De meeste leerlingen zijn enthousiast over de Bliksemstage. Ze vinden het leuk om eens mee te kijken in het 'werkleven'. Vooral de actieve opdrachten worden door de leerlingen gewaardeerd. Zo mochten ze zelf een tram besturen, het verkeer regelen, controleren of een gebouw veilig was of meehelpen bij de receptie of in een autogarage.

**- "Wij mochten zelf een tram besturen."  
- "Echt waar?!"**

Bliksemstages waarbij veel uitleg werd gegeven en de leerlingen minder zelf mochten doen, werden als saai ervaren:

***“Het ging ene oor in, andere oor uit.”***

**Geen direct effect op beroepskeuze, wel bijdrage aan motievenreflectie en werkexploratie**

Voor de meeste leerlingen geldt dat de Bliksemstage geen directe invloed heeft op hun eigen keuzes, omdat ze het beroep zelf niet willen gaan doen of omdat ze het al weten. Sommige leerlingen zien in dit geval ook niet echt het nut in van de activiteit, terwijl anderen de Bliksemstage wel nuttig vinden om erachter te komen wat ze wel of juist niet leuk vinden:

***- “Het helpt voor mensen die het nog niet weten, maar als je al weet welk profiel je gaat kiezen niet”***

***- “Maar als je het wel al weet, denk je misschien “oh, dit is leuker”***

***“Dan kun je het afstrepen.”***

De Bliksemstage zorgt voor een stuk blikverruiming, waarbij leerlingen nieuwe beroepen leren kennen en bestaande beelden over een beroep bevestigd of juist ontkracht kunnen worden.

***“Ik had me per ongeluk ingeschreven voor de Bliksemstage bij het autobedrijf en dacht dat het heel saai zou zijn, maar ik vond het juist heel interessant.”***

Daarbij reflecteren ze ook op hun eigen wensen en behoeften in werk:

***“Ik vond het [beroep] niet leuk, want het is te veel werk, te veel onderzoeken. Ik wil meer iets doen.”***

Opvallend is dat verschillende leerlingen die eerder op de basisschool al hebben deelgenomen aan de Bliksemstage, zich nog goed kunnen herinneren wat ze toen hebben gedaan. Het lijkt er dus op dat de Bliksemstage in ieder geval bij een deel van de leerlingen een blijvende indruk achterlaat.

**Belangrijkste verbeterpunt vanuit leerlingen: betere aansluiting bij eigen interesses**

Gevraagd naar hoe de Bliksemstage nog beter zou kunnen, noemen de leerlingen vooral een betere aansluiting bij hun eigen interesses. Een leerling zegt daarover:

***“Ik wil wat in de zorg doen. Als ik naar een zorgorganisatie was gegaan, had ik er veel meer aan gehad.”***

Ze zouden graag kunnen kiezen uit een lijst met verschillende beroepen.<sup>11</sup> Tijdens één groepsgesprek geven de leerlingen aan dat het uitmaakt in welke fase je zit: in de eerste klas kun je eigenlijk alles wel proberen om er zo achter te komen wat je wel en niet leuk vindt, maar als ze later nog eens op stage zouden gaan, zouden ze liever stagelopen bij een bedrijf waar ze ook echt willen werken. Ze verwachten dat dit dan ook zou kunnen helpen met hun profiel- of studiekeuze.

---

<sup>11</sup> Overigens is het op sommige scholen al mogelijk om uit een (beperkt) aantal beroepen te kiezen.

Andere tips vanuit de leerlingen zijn meer uitleg over welk profiel, vakken of opleiding je nodig hebt om een beroep te gaan doen en het beter bewaren van de orde in de klas.

### 5.3.2 Sollicitatietraining: bouwen aan persoonlijke vaardigheden en zelfvertrouwen

#### Nuttige voorbeelden en feedback

Ook over de Sollicitatietraining zijn de leerlingen positief. Ze geven aan dat de training leerzaam was en noemen hierbij vooral de voorbeelden van goede en slechte sollicitatiegesprekken die de trainers gaven en de nuttige feedback op hun eigen sollicitatievaardigheden.

***“Dat ze de sollicitaties voor deden, ze konden goed acteren.”***

***“Ik had het wel nodig, heb nog nooit een [sollicitatie]gesprek gehad. Het was leuk dat ze ook feedback gaven als je iets minder goed had gedaan. Zo moest ik meer oogcontact maken.”***

Er werd niet alleen door de trainers zelf feedback gegeven, maar ook door hun eigen klasgenoten. De meeste leerlingen vonden ook dit nuttig, een enkeling niet:

- ***“We zaten in kleine groepjes en dan moest je de anderen tips geven (...) aan de tips en tops van leerlingen heb ik niet veel, want ik ga later niet bij hun solliciteren.”***
- ***“Je hebt wel wat aan, want dan weet je ook wat je beter kan doen.”***

***“Ik vond het ook goed dat we zelf feedback mochten geven (...) De blaadjes met de verschillende punten waar je op kon letten waren fijn. Zo hoefde je niet alle feedback zelf te bedenken.”***

Verder vonden de leerlingen het fijn dat de training interactief was. Ze noemden als voorbeeld hiervan het kennismakingsspel dat ze hebben gedaan, waarbij je moest gaan staan als je het ergens mee eens was en moest gaan zitten wanneer dit niet het geval was.

#### Effect op persoonlijke vaardigheden en vertrouwen in eigen kunnen

De meeste leerlingen zijn het erover eens dat ze nu beter weten wat ze wel en niet moeten doen bij een sollicitatie. Ze kunnen ook duidelijk(er) onder woorden brengen wat belangrijk is in een cv en waar je op moet letten tijdens een sollicitatiegesprek. De Sollicitatietraining draagt dus bij aan de persoonlijke vaardigheden van jongeren. Een leerling zegt daarover:

***“Het maakt je klaar voor de toekomst.”***

Een enkele leerling geeft aan er niet zoveel aan gehad te hebben, omdat hij al eerder had geleerd hoe hij moest solliciteren:

***“Het heeft niet geholpen, want ik wist het al van mijn moeder.”***

De Sollicitatietraining heeft bij een deel van de leerlingen ook effect op hun zelfvertrouwen. Andere leerlingen zeggen al veel vertrouwen te hebben in hun eigen kunnen.

***“Ik ben nu wel meer zelfverzekerder.”***

***“Ik vind het [solliciteren] minder spannend nu.”***



***“Of ik het spannend zou vinden om te solliciteren? Dat ligt aan de baan. Een baan bij de AH is minder moeilijk dan bij Microsoft.”***

Op een van de middelbare scholen werden de geleerde vaardigheden diezelfde week nog ingezet tijdens sollicitatiegesprekken voor de sectorkeuze op school.

***“Ik heb wel dingen gebruikt van de training. Bijvoorbeeld dat ik meer vragen moest stellen.”***

**Belangrijkste verbeterpunt vanuit leerlingen: meer tijd**

Er waren weinig inhoudelijke verbeterpunten volgens de leerlingen. Wel geven ze aan dat er soms te weinig tijd was, waardoor niet iedereen aan de beurt kwam tijdens het oefenen van de gesprekken. Op een school geven de leerlingen aan dat ze de Sollicitatietraining graag beter hadden willen voorbereiden. Door de slechte voorbereiding konden ze bijvoorbeeld geen goede vragen stellen aan de trainers:

***“Ik wist niet wat ik zou willen weten.”***

### 5.3.3 Carrière Coach: individuele aandacht om jezelf beter te leren kennen

**Zowel praktische hulp als individuele aandacht voor jouw kwaliteiten en interesses**

De leerlingen waarderen de hulp die de Carrière Coach biedt bij het zoeken naar informatie en bij stappen zoals het inschrijven voor opleidingen. Ook zijn ze positief over de opdrachten die ze tijdens de coachingsgesprekken hebben gedaan. De opdrachten waren leuk om te doen en ze leerden zichzelf en hun kwaliteiten en interesses beter kennen.

***“De coaches zijn vriendelijk en geven goede hulp bij het zoeken naar informatie, open dagen, etc.”***

***“De test voor de richting was handig.”***

De leerlingen geven aan dat de coaches veel ondersteuning bieden, maar dat de ze de keuze verder echt zelf maken:

***“Ze hebben me vooral ondersteund, maar verder heb ik het idee dat ik het zelf heb gedaan.”***

Ook de individuele aandacht die ze van de coach kregen werd als prettig ervaren. De leerlingen geven aan dat er goed naar ze werd geluisterd. De coach voelde niet als leraar, wat ze prettig vonden.

**Jezelf beter leren kennen belangrijkste opbrengst, effect afhankelijk van fase in keuzeproces**

De belangrijkste opbrengst volgens de leerlingen is dat ze zichzelf door de opdrachten en gesprekken beter hebben leren kennen.

***“Ik kon inzien hoe ik zelf was, meer mezelf leren kennen.”***

***“Het heeft me vooral geholpen met hoe ik in elkaar zit.”***

Uit de groepsgesprekken komt naar voren dat het effect van de Carrière Coach afhangt van de leerling en hoever hij of zij al is in het keuzeproces. Een deel van de leerlingen weet al goed wat ze willen gaan doen na de middelbare school en vindt daarom dat ze geen Carrière Coach nodig hebben. Leerlingen die meer twijfelen over hun keuze, vinden het fijn dat ze hierbij geholpen worden door de coach.

***“Er viel voor mij niet veel te bespreken.”***

***“Het heeft geen grote bijdrage geleverd, maar het was wel fijn.”***

***“Door de Carrière Coach weet je beter waar je moet komen.”***

**Belangrijkste verbeterpunt vanuit leerlingen: eerder beginnen en betere aansluiting bij interesses (maatwerk)**

Dit laatste vormt ook gelijk een van de belangrijkste verbeterpunten, volgens de leerlingen. Voor een (groot) deel van de leerlingen die we hebben gesproken, kwam de Carrière Coach ‘te laat’ om ze nog te kunnen ondersteunen bij de keuze voor een vervolgonderwijs. In beide groeps gesprekken gaven de leerlingen aan dat ze liever eerder waren begonnen met de coaching.

***“Vanaf de 2<sup>e</sup> of 3<sup>e</sup> klas een Carrière Coach zou handig zijn, dan bouw je een band op met je coach.”***

Sommige leerlingen vonden het vervelend dat ze verplicht waren om deel te nemen aan de coaching, terwijl ze de keuze al hadden gemaakt. Het zou volgens deze leerlingen beter zijn wanneer de mentor vooraf zou inventariseren wie er behoefte heeft aan een coach.

Een ander verbeterpunt is de aansluiting tussen de coach en de leerling. Een concrete suggestie vanuit een leerling is om de jongeren een lijst te geven waarop staat met wie ze kunnen spreken en ze zelf te laten kiezen. Ook de mogelijkheid om verschillende coaches te spreken wordt geopperd, bijvoorbeeld voor leerlingen die twijfelen tussen twee richtingen.

***“Het zou fijn zijn als de coach een toekomst heeft waar jij ook naar streeft. Die kan jou dan de beste stappen vertellen, en de gemaakte fouten vertellen die je kunnen overkomen.”***

Verder geven de leerlingen aan dat ze graag actief willen ervaren hoe het is om ergens te werken, bijvoorbeeld door stage te lopen of door mee te kijken tijdens het werk van de coach.

#### **5.3.4 Overkoepelend: aandacht voor reflectie**

Een aandachtspunt dat bij alle activiteiten terugkomt, is reflectie op wat de leerlingen hebben gedaan en geleerd. Op sommige scholen is er (volgens de leerlingen zelf) achteraf niet over de activiteiten nagesproken. Ook bespreken lang niet alle leerlingen de activiteiten met hun ouders, en als ze dit doen blijft het vaak beperkt tot een korte uitleg over wat ze hebben gedaan. Van het zelf of met klasgenoten reflecteren op de activiteiten is ook geen sprake volgens de leerlingen.

***“Ik dacht: Ik ben geweest, klaar!”***

#### **5.4 NADERE VERDIEPING: KWALITATIEVE INTERVIEWS (N=66)**

In wat tot dusver in het rapport is besproken, komen de ervaringen en aandachtspunten van bedrijfsdeelnemers, mentoren, docenten en leerlingen voor en na afloop van een JINC-interventie aan bod. Wat nu volgt zijn verdiepende gesprekken met leerlingen in het voortgezet onderwijs. Het betreft *face-to-face* gesprekken van gemiddeld 20 tot 30 minuten, die zijn afgenomen op zes deelnemende scholen uit Amsterdam, Rotterdam en Utrecht. In totaal gaat het om 66 interviews (29 jongens en 37 meisjes). Centraal in de gesprekken staat het keuzegedrag van leerlingen, gericht op het profiel (jaar 2) of een vervolgonderwijs in het mbo (jaar 4). Vanzelfsprekend wordt het keuzegedrag in samenhang besproken met de JINC-interventies en worden eventuele aanbevelingen onderzocht.

### 5.4.1 Algemene bevinding: JINC en het belang van toevallige ontmoetingen

De ene jongere is de andere niet. Dit werd al snel duidelijk tijdens de gesprekken. Er zijn leerlingen die uitgebreid antwoorden, anderen hebben hier meer moeite mee. En waar de ene persoon moeiteloos kan vertellen over zijn of haar ideale beroep en keuzes op school, is dat voor anderen nog volstrekt onduidelijk en complex. Vanwege deze enorme diversiteit onder jongeren, werd al snel duidelijk dat er typologieën zijn. Typologieën van jonge mensen met eigen verwachtingen, achtergrondsituaties, wensen en uitdagingen. Deze typologieën hebben ook gevolgen voor de impact die JINC met haar aanpak realiseert. Ondanks deze verschillen, zijn er ook een aantal algemene patronen zichtbaar.

Een algemene bevinding is de meerwaarde van toevallige ontmoetingen die JINC met haar werkwijze realiseert. Een toevallige ontmoeting bij een bedrijf (Bliksemstage), een kennismaking met trainers (Sollicitatietraining) en coaches uit het bedrijfsleven (Carrière Coach), kunnen zorgen voor een blijvende impact in het leven van jonge mensen.<sup>12</sup> Leerlingen benadrukken meerdere keren deze toegevoegde waarde, zoals ten aanzien van de Bliksemstage:

***“Tijdens de stage waren er menu’s waarop stond wat je nodig hebt. Dat is belangrijk voor later, als je ouderen wilt gaan verzorgen. Het is belangrijk om te kunnen koken.”***

*(15-jarige leerling, basis/kader, 2<sup>e</sup> jaar)*

***“Ik heb geleerd hoe je zelf een bedrijf kunt opstarten en klanten kunt binnenhalen. Wat de trucs daarvoor zijn.”***

*(14-jarige leerling, theoretische leerweg, 2<sup>e</sup> jaar)*

***“Door de Bliksemstage heb ik nu een beter beeld van mijn profiel. Ik dacht altijd dat ik achter een computer wilde werken, na de Bliksemstage wist ik dat ik meer wil doen dan een kantoorfunctie.”***

*(14-jarige leerling, theoretische leerweg, 2<sup>e</sup> jaar)*

***“Het is leuk als je in eerste instantie denkt dat het niet in jouw straatje is. Maar misschien is het toch wel iets dat bij je past.”***

*(17-jarige leerling, basis, 4<sup>e</sup> jaar)*

Hoewel zeker niet iedere leerling zich de Bliksemstage nog goed kon herinneren en er ook gevallen zijn waarin de stage niet op instemming kan rekenen, wordt de stage in het algemeen bijzonder positief beoordeeld. In de minder positieve gevallen geven de leerlingen vooral aan dat ze al hun keuzes gemaakt hebben en de stages daarom onvoldoende aansluiten bij hun interesses. Ook in die gevallen waarin de stage een werkplek presenteert waar leerlingen later niet willen werken, is dat overigens een positief resultaat. Leerlingen weten nu immers beter wat wel en wat minder goed bij ze past:

---

<sup>12</sup> Zie voor het belang van ‘toevallige gebeurtenissen’ in de levensloop voor arbeidsmarkttransities, De Hek et al. (2018).

***“Ik wil hier niet werken, want er is te veel stress in een restaurant.”***

*(17-jarige leerling, basis, 4<sup>e</sup> jaar)*

Ook zijn de meeste leerlingen behoorlijk tevreden met de aangeboden Sollicitatietraining:

***“Ik vond die sollicitatiebrieven wel interessant en gesprekjes doen voor de klas. Dat helpt. Dat doe je voor jezelf. Hoe je staat bijvoorbeeld.”***

*(16-jarige leerling, basis, 4<sup>e</sup> jaar)*

***“De tips die ik kreeg bij de sollicitatietraining heb ik die dag meteen gebruikt bij een echte sollicitatie en ik werd meteen aangenomen!”***

*(16-jarige leerling, kader, 4<sup>e</sup> jaar)*

***“Bij de sollicitatietraining heb ik geleerd dat je duidelijk moet praten, formeel taalgebruik en oogcontact moet maken.”***

*(16-jarige leerling, kader, 4<sup>e</sup> jaar)*

De Carrière Coaching kan eveneens op veel enthousiasme van de leerlingen rekenen:

***“Die persoon heeft mij echt geholpen. Ik was heel goed met haar en kon met haar praten. Ze zei: waar word je blij van? Nou, toen bleek dat ik sociaal in de omgang ben en mensen wil helpen.”***

*(16-jarige leerling, theoretische leerweg, 4<sup>e</sup> jaar)*

***“Na het tweede gesprek gingen we steeds meer over beroepen praten, met een opdrachtenboekje. (...) Ja, dat helpt toch wel, dat je serieus met mensen kan praten.”***

*(15-jarige leerling, theoretische leerweg, 4<sup>e</sup> jaar)*

***“Die coaches kunnen je best goed raken, met hun vragen.”***

*(16-jarige leerling, basis, 4<sup>e</sup> jaar)*

***“Ze hielp me met kijken naar wat bij me past. Ze was echt oprecht geïnteresseerd, het voelde gelijk als vertrouwd. We hebben allebei geduld met de ander en dat was fijn, want in Nederland hebben ze vooral aandacht voor hoogopgeleide mensen.”***

*(16-jarige leerling, theoretische leerweg, 4<sup>e</sup> jaar)*

***“De carrière coach zei veel positieve dingen over mij. Dat vind ik fijn, want ik praat niet zo snel met anderen.”***

*(15-jarige leerling, basis, 4<sup>e</sup> jaar)*

Het algemene beeld dat naar voren komt is er een van een effectieve aanpak. De JINC-interventies lijken met name bij te dragen aan verbreding van de leefwereld van leerlingen ('werkexploratie' via de

Bliksemstage), waardoor ze beter weten wat de voor hun optimale school- en loopbaankeuze is. Ook trainen ze hun persoonlijke vaardigheden tijdens de Sollicitatietraining en werken ze aan een stuk zelfreflectie en -vertrouwen door de persoonlijke gesprekken met coaches, waarbij ze ontdekken wat ze belangrijk vinden in hun leven (de aspecten 'motievenreflectie' en 'competentie'). Deze positieve opbrengsten komen voortdurend terug in het onderzoek en sluiten aan bij eerdere evaluatiestudies van de aanpak van JINC (zie Relou & Broeks, 2016; Gemeente Amsterdam, 2013). Tijdens de gesprekken met de bedrijfsdeelnemers, docenten en mentoren, als met de leerlingen. Dat de verschillende perspectieven in dezelfde richting wijzen, versterkt de gedachte van een positief (robuust) eindoordeel. Vanzelfsprekend doen zich hierbij verschillen voor tussen leerlingen en de omstandigheden waarin ze opgroeien. Dit wordt in het vervolg van dit hoofdstuk uitgewerkt.

#### 5.4.2 Weinig variatie tussen onder- en bovenbouw

Er kunnen zich allereerst verschillen voordoen tussen leerlingen in de onderbouw en bovenbouw van het voortgezet onderwijs. Maar kijkend naar de interviewverslagen en het keuzeprocess doen zich binnen de leerjaren meer verschillen voor dan tussen de leerjaren. In de onderbouw komen de jongeren in aanraking met de Bliksemstage, terwijl dit in de bovenbouw de Sollicitatietraining en Carrière Coaching betreft. Maar zover er sprake is van keuzeprocessen in het onderwijs, zijn er zowel binnen de onder- als bovenbouw 'twijfelaars', als meer 'autonomen' en jonge mensen die zich eerder conformeren aan de verwachtingen van anderen zichtbaar. En per type jongere is er een soms net andere manier zichtbaar waarop JINC verschil maakt. Dit komt verder aan bod in paragraaf 5.4

#### 5.4.3 De rol van 'life events'

Een aantal leerlingen zegt dat hun onderwijskeuze afhankelijk is van ingrijpende gebeurtenissen in hun levensloop. Ze wijzen erop dat een sterfgeval of ziekte in de nabije omgeving van invloed is op de uiteindelijke onderwijskeuze. In deze gevallen is de impact van JINC op het keuzegedrag (vanzelfsprekend) kleiner dan bij andere leeftijdsgenoten. Hieronder volgen twee exemplarische illustraties:

***“Zeker dat ik de zorg ga doen. Mijn oom en vader zijn lang ziek geweest en je ziet wat dat is. Ze leren je hoe de wereld in elkaar zit. Ik ben best behulpzaam en houd ervan om anderen te helpen.”***

*(16-jarige leerling, basis, 4<sup>e</sup> jaar)*

***“Ik wil later in de zorg of met jonge kinderen. Ik heb een moeder die ziek is en een jong zusje, dus kan goed voor mensen zorgen.”***

*(14-jarige leerling, basis, 2<sup>e</sup> jaar)*

Er zijn dus leerlingen die vanuit eigen ervaring kiezen voor een specifiek profiel of vervolgopleiding. In deze gevallen geven ze aan dat JINC bijdraagt aan het ontwikkelen van persoonlijke vaardigheden (zoals tijdens een Sollicitatietraining), maar is er duidelijk minder verband met de onderwijskeuze zelf. Hoe zit dit bij andere leerlingen?

#### 5.4.4 De relatie met onderwijskeuzes en (latere) kansen op de arbeidsmarkt

Een belangrijke vraag heeft te maken met de relatie tussen de deelname aan een interventie van JINC en de onderwijskeuze en hiermee de latere kansen op de arbeidsmarkt. Er is voldoende bewijs gevonden voor positieve sociale effecten (zoals een bijdrage aan het zelfvertrouwen en het hebben van een beter beeld van wat iemand belangrijk vindt in zijn/haar leven en later beroep). Ook zijn er economische effecten, kijkend naar de bijdrage van de Sollicitatietraining aan het schrijven van een

goede sollicitatiebrief en het voeren van een gesprek. Maar kiezen jonge mensen ook eerder voor beroepen met de beste baankansen? Eerdere studies laten zien dat er positieve effecten zijn van LOB-interventies voor de latere baanvinkans en hiermee later loon (Gelderblom et al., 2021). En tegelijkertijd blijft het in de praktijk moeilijk om jonge mensen te overtuigen en te ‘verleiden’ om voor een specifieke studie en later beroep te kiezen in sectoren met de grootste arbeidsvraag, zoals de techniek of logistiek (zie bijvoorbeeld Somers en Cabus, 2019; Gelderblom et al., 2019).

Veruit de meeste leerlingen geven aan dat deelname aan een interventie van JINC géén direct verschil heeft gemaakt in hun keuze voor een profiel of vervolgopleiding (hoewel in paragraaf 5.3.1 voorbeelden zijn gepresenteerd die het tegendeel aantonen). Vermoedelijk spelen hierbij meer factoren een rol. Eerder in dit rapport werd al duidelijk dat JINC met haar aanpak deel uitmaakt van een breder ecosysteem rondom leerlingen. Een directe impact ligt in die zin ook niet voor de hand, zeker niet op korte termijn. De meeste leerlingen beweren dat deelname aan een Bliksemstage vooral aanzet tot nadenken over beroepen en opleidingen en dat deelname aan een Sollicitatietraining en Carrière Coach vooral bijdraagt aan persoonlijke vaardigheden, zelfvertrouwen en het jezelf beter leren kennen. Hiermee neemt de persoonlijke veerkracht van jonge mensen toe en stelt het ze in staat om meer ‘regie’ te voeren in hun leven. Dat is een niet te onderschatten opbrengst, gegeven de soms achtergestelde situaties waarin ze opgroeien.

Zoals we eerder hebben gezien zijn er wel degelijk voorbeelden te vinden, waarin de directe relatie tussen en deelname aan een activiteit van JINC en onderwijskeuzes aantoonbaar is. Van de 66 leerlingen zijn er zes die een expliciet verband leggen (circa 9%). Enkele voorbeelden zijn al (deels) eerder in het rapport ter sprake gekomen, hieronder volgt een viertal andere voorbeelden. Er is in alle gevallen een link met deelname aan een Bliksemstage of Carrière Coach te leggen:

***“Ik ga in de ICT werken. Met computers. Dat komt door de Bliksemstage en mijn ouders, die zeggen maak wat van je leven.”***

*(14-jarige leerling, basis, 2e jaar)*

***“Door de Bliksemstage weet ik dat ik techniek nodig heb. Daar ben ik ook goed in. De Bliksemstage heeft me vooral geholpen voor later.”***

*(14-jarige leerling, theoretische leerweg, 2e jaar)*

***“Die persoon heeft mij echt geholpen (...) Zij zei: waar word je blij van? Toen bleek dat ik sociaal in de omgang ben en mensen wil helpen. Daarom ga ik een social work opleiding doen bij Zadkine.”***

*(16-jarige leerling, theoretische leerweg, 4e jaar)*

***“Ze zei: waarom ga je niet in de zorg werken of iets juridisch? (...) Juridisch vind ik leuk, om dingen uit te zoeken (...) met juridisch zit je breed en kun je veel kanten op. Ik heb voor economie en ondernemen gekozen (...) Dat gesprek helpt toch wel.”***

*(15-jarige leerling, theoretische leerweg, 4e jaar)*

Hoewel de overgrote meerderheid vooral juist op indirecte effecten (de eerder gepresenteerde sociale effecten en de ontwikkeling van persoonlijke vaardigheden) die van belang zijn om meer ‘regie’ te kunnen nemen in de latere onderwijs- en beroepsloopbaan, levert JINC dus in een kleiner aantal gevallen ook een directe bijdrage aan het keuzeproces van leerlingen. Dit laatste neemt niet weg dat ze wel indirect bijdraagt aan het keuzeproces; de meeste van de gesproken leerlingen geven namelijk aan via de JINC-interventies een bevestiging te zien van een eerder gemaakte keuze voor een profiel

of vervolgopleiding. Deze uitspraken bevinden zich echter op een algemeen niveau. Hoe pakken de resultaten uit op een lager niveau, die van het *type* leerling in het voortgezet onderwijs?

## 5.5 EEN TYPOLOGIE VAN LEERLINGEN

We kunnen concluderen dat JINC met haar aanpak verschil maakt voor jonge mensen die opgroeien in achterstandssituaties. Maar er zijn verschillen tussen *type* jongeren in het voortgezet onderwijs. Hieronder beschrijven we drie verschillende groepen, die op verschillende manieren van de aanpak profiteren.

### 5.5.1 De twijfelaars (61%)

De meest omvangrijke groep leerlingen is ‘de twijfelaar.’ Het zijn leerlingen die zich zowel in het tweede als vierde leerjaar bevinden en het lastig vinden om voor een profiel of vervolgopleiding te kiezen. Er is altijd wel een interessant alternatief te bedenken, er is nog geen vooropgezet doel of plan en op jonge leeftijd is het simpelweg lastig kiezen. Ze hebben contact en overleg met ouders, familieleden, vrienden, vriendinnen en/of docenten. Ondersteuning van een organisatie als JINC komt voor deze groep als geroepen. Het zijn de leerlingen waar JINC de meest directe impact realiseert. In totaal gaat het om 40 leerlingen die aan deze groep kan worden toegeschreven. De eerder in het rapport beschreven voordelen (en aangehaalde citaten) van deelname aan JINC-activiteiten zijn met name voor deze groep leerlingen van toepassing.

### 5.5.2 De conformisten (18%)

Er lijken ook conformisten te zijn. Verschillende jongeren geven aan dat personen in hun directe sociale omgeving (vaak familieleden en vrienden of vriendinnen) doorslaggevend zijn in hun keuzes voor een profiel of vervolgopleiding. Net als bij de groep ‘twijfelaars’ is er sprake van sociale beïnvloeding, maar in dit geval duidelijk sterker (en doorslaggevend) aanwezig. Dit is bij 12 leerlingen zichtbaar. In tegenstelling tot de verschillende ‘twijfelaars’ heeft JINC hierbij geen directe impact op het keuzegedrag van leerlingen. En in tegenstelling tot deze groep, heeft de ‘conformist’ wel degelijk een duidelijk plan voor ogen bij zijn/haar onderwijs- en beroepenloopbaan. De verhalen van deze groep vertellen dat JINC bijdraagt aan hun persoonlijke vaardigheden (Sollicitatietraining) en zelfvertrouwen, maar minder sterk komt een relatie met de aspecten ‘werkexploratie’ en ‘motievenreflectie’ naar voren. De ‘conformist’ heeft zijn/haar keuzes namelijk al (meer) gevormd:

***“Een vriendin zei: ‘waarom gaan we het niet samen doen?’ Haar nichtje zit ook op die school, dus waarom niet? Wel gezellig.”***

*(16-jarige leerling, basis/kader, 4e jaar)*

***“Op zeker dat ik in het autobedrijf van mijn vader ga werken. Dat is een familiebedrijf en ik kan dagen doorbrengen met auto’s.”***

*(16-jarige leerling, basis, 4e jaar)*

***“Mijn vader zit ook in de ICT, die bouwt apparatuur (...) nou, ik heb gezien dat mijn vader prima centjes kan verdienen, dus waarom niet.”***

*(16-jarige leerling, basis, 4e jaar)*

***“Mijn familie zit ook in de zorg. Mijn tante werkt met ouderen en mijn zus wordt verpleegkundige. Met mijn tante heb ik het erover, hoe ze haar werk vindt en wat ze moet doen (...) ik wil ook in de zorg gaan werken als verloskundige.”***

*(14-jarige leerling, theoretische leerweg, 2e jaar)*

***“Later wil ik het bedrijf van mijn vader overnemen, hij heeft een elektriciënbedrijf.”***

*(14-jarige leerling, basis/kader, 2e jaar)*

### 5.5.3 De autonomen (21%)

Naast de bovengenoemde groepen, is er een groep die zich nog minder door de activiteiten van JINC laat leiden. Ze erkent de meerwaarde, maar ziet niet altijd even goed in hoe het van toegevoegde waarde is voor zijn/haar eigen situatie. Ze ziet wel degelijk de voordelen van de Sollicitatietraining en een persoonlijk gesprek ervaren ze als zinvol, maar ook zonder deelname geven ze zelf sturing aan hun leven:

***“Ik doe gewoon waar ik veel over weet en wat ik graag doe. En dat is sport.”***

*(14-jarige leerling, basis, 2e jaar)*

***“Ik wil later rijles gaan geven. Dat is het enige dat bij mij past en andere beroepen zijn allemaal saai (...) Ik maak me geen zorgen, het gaat gewoon lukken!”***

*(14-jarige leerling, basis, 2e jaar)*

***“Jij gaat over mij horen. Over tien jaar. Ik ga de wereld veroveren. Ik ga eerst naar Zadkine en zie dan wel verder.”***

*(16-jarige leerling, theoretische leerweg, 4e jaar)*

***“Ik wil een eigen bedrijf starten en veel van de wereld zien. Altijd al geweten. Daar krijgt niemand me vanaf. Ik ben ‘independent’, dat weet iedereen ook. M’n klasgenoten weten dat en mijn vriendinnen ook.”***

*(15-jarige leerling, theoretische leerweg, 4e jaar)*

***“Voor mij is kiezen niet zo moeilijk. Techniek en engineering wordt het, een mbo-opleiding in Utrecht. Ik heb altijd al iets technisch willen doen.”***

*(16-jarige leerling, basis, 4e jaar)*

Het is goed om te blijven benadrukken dat het hier gaat om ideaaltypen; een vereenvoudigde verschijningsvorm van de werkelijkheid op basis van overeenkomsten. Maar het laat óók de sterkte van de werkingssfeer van JINC en haar activiteiten zien. Het is de vraag óf JINC haar impact onder (op het eerste gezicht) de groep ‘conformisten’ in de toekomst wenst te vergroten.



## 5.6 HET PERSPECTIEF VAN OUDERS

Als laatste activiteit in het voortgezet onderwijs, is met drie ouders telefonisch gesproken (drie moeders in de leeftijd tussen 40 en 45 jaar). Net zoals zichtbaar was in het primair onderwijs, was de deelnamebereidheid aan het onderzoek onder de meeste ouders laag. De drie geïnterviewde ouders geven (in meer of mindere mate) aan dat hun kinderen ‘rustig’ moeten kunnen kiezen. Dit is logisch en het geeft tegelijkertijd een mogelijke ‘afwachtendheid’ aan met betrekking tot de eigen rol in het keuzeproces. Ten aanzien van de activiteiten van JINC, is er (enige) herkenning en waardering wanneer het gaat om de Bliksemstage:

***“Ik vind dat handig. Vroeger was dat er niet. Het geeft een beetje een idee van wat er allemaal kan zijn.”***

*(moeder, voortgezet onderwijs, 41 jaar)*

Een andere ouder geeft -desgevraagd naar de meerwaarde van JINC en LOB-activiteiten op school- aan dat JINC en de school een rol kunnen spelen in de ondersteuning van jongeren, maar dat dit niet in een vacuüm gebeurt (“de school kan niet alles”). Dit laatste ‘geluid’ sluit aan bij wat eerder is gevonden in deze rapportage; dat JINC onderdeel uitmaakt van een breder ecosysteem rondom leerlingen.

## 5.7 REFLECTIE EN DISCUSSIEPUNTEN: AANBEVELINGEN

In vergelijking met de kinderen in het primair onderwijs, lijken de gedachten van leerlingen in het voortgezet onderwijs (zoals te verwachten) al wat concreter te zijn. Ook wordt er meer gewezen op personen uit het sociaal netwerk, waar gebruik van wordt gemaakt. Daarnaast wordt (net als in het primair onderwijs) de Bliksemstage gezien als een goede eerste kennismaking met het werkveld, zeker wanneer leerlingen zelf ‘aan de slag’ kunnen. Positieve uitkomsten hebben vooral te maken met motievenreflectie, persoonlijke vaardigheden en zelfvertrouwen, waarbij zich verschillen voordoen tussen type leerlingen. Er zijn enkele aandachtspunten besproken en wederom is de op het oog lage betrokkenheid van ouders zichtbaar, gegeven de non-respons en het soms ‘afwachtende’ karakter ten aanzien van keuzeprocessen in het onderwijs. Wat dit laatste betreft is (natuurlijk) meer onderzoek nodig naar de invloed van ouders en de bredere thuissituatie.

Hoewel JINC zich primair richt op kinderen en leerlingen in het funderend onderwijs, spreken we in het laatste hoofdstuk ook docenten, studenten en ouders in het mbo. Sommige studenten hebben mogelijk eerder ervaring(en) gehad met JINC en door ook deze ‘oudere’ leeftijdsgroep mee te nemen in de evaluatie, ontstaat een vollediger beeld van wensen en mogelijke behoeften aan ondersteuning in het onderwijs op latere leeftijd.

## 6 ERVARINGEN IN HET MBO: DOCENTEN, STUDENTEN EN OUDERS

---

*In het laatste hoofdstuk staat het mbo centraal. In totaal zijn dertig personen geïnterviewd, waarbij zowel de perspectieven van studenten, docenten als ouders aan bod komen. In het algemeen geven de respondenten aan niet bekend te zijn met de activiteiten van JINC, hoewel ze het belang van haar activiteiten (en dan met name de stages) onderschrijven en ze er mogelijk eerder wel degelijk mee in contact kunnen zijn geweest. In de gesprekken wordt ook duidelijk dat studie -en loopbaankeuzes nooit volledig autonoom tot stand komen en er is sprake van een combinatie van sociale en rationele motieven in het keuzeproses van studenten. De mbo-studenten benadrukken verder dat ze (inmiddels) goed weten wat ze willen in hun leven en later in het werk, en vooral extra ondersteuning zoeken als het gaat om het kunnen solliciteren en (in mindere mate) zakelijk netwerken. Hier liggen mogelijk interessante aangrijpingspunten voor JINC. Verder doen docenten enkele algemene suggesties voor verbetering van het LOB-beleid in Nederland.*

### 6.1 JONGEREN IN HET MBO OVER JINC: ONBEKEND MAAR MET NAME STAGES VAN WAARDE

JINC richt zich met haar activiteiten op jonge mensen in het primair en voortgezet onderwijs. Dit is verstandig, omdat bekend is dat vooral de eerste stappen van personen in het onderwijs richtinggevend zijn voor de latere studiekeuzes en intrede op de arbeidsmarkt. De gesprekken met studenten starten met het achterhalen van hun mogelijke ervaringen met de activiteiten van JINC.<sup>13</sup>

In het algemeen geven de geïnterviewden aan onbekend te zijn met JINC en haar aanbod, hoewel het goed mogelijk is dat sommigen wel degelijk met activiteiten in aanraking zijn gekomen. Mogelijk spelen ‘herinneringseffecten’ hierbij een rol. Het belang van een ‘Bliksemstage’ in het primair en/of voortgezet onderwijs en een initiatief als ‘Carrière Coach’ in het vmbo worden in ieder geval door mbo-studenten op waarde geschat (na enige toelichting door de betreffende interviewer):

***“Je had bij ons meeloopdagen, dat helpt. Dan weet je wat je wilt en wat niet.”***

*(student zorg en welzijn, 20 jaar)*

Soms zijn er ook studenten te vinden die wel degelijk een verbinding kunnen leggen met JINC:

***“Bliksemstage, dat weet ik wel. Dan ga je gewoon bij ondernemingen langs, dan geven ze een rondleiding en zo. Wel leuk om achter de schermen te kijken.”***

*(student marketing en communicatie, 19 jaar)*

---

<sup>13</sup> De bijlage bevat de methodische aanpak.

Maar in veruit de meeste gevallen is het voor studenten moeilijk om te achterhalen of ze met een activiteit van JINC in contact zijn geweest:

***“Ik kan het me eigenlijk helemaal niet herinneren. Misschien heb ik ooit een boekje gekregen of zo, maar niet dat ik het weet.”***

*(student marketing en communicatie, 22 jaar)*

In de gesprekken vinden we in het algemeen terug dat met name de stages (al dan niet van JINC) op herinnering en instemming kunnen rekenen bij studenten. Het project ‘Carrière Coach’ (of een vergelijkbare aanpak) kon geen van de gesproken studenten zich goed herinneren. Ook wanneer studenten de stages niet expliciet kunnen verbinden aan JINC, wordt er meerdere keren aangegeven dat dit volgens hun bijdraagt aan een beter begrip van beroepen en studies:

***“Voor die stage wist ik eigenlijk nog niet echt wat ik moest doen.”***

*(student zorg en welzijn, 19 jaar)*

Hoewel we benadrukken in dit onderzoek geen generaliseerbare uitspraken te kunnen doen, lijkt het er wel op dat studenten met name via (Bliksem)stages hun horizon verbreden en dit waarderen. Dit geldt (vanzelfsprekend) niet voor iedereen. Wat opviel is dat jongeren die al vroegtijdig weten wat ze later willen doen, de meest uitgesproken afwijzende meningen hadden:

***“Ik vond het niet heel spectaculair. De dingen waar je naartoe kon, wilde ik toch niet gaan doen.”***

*(student handel en commercie, 19 jaar)*

## **6.2 MOTIVATIE: SOCIALE BEÏNVLOEDING BIJ STUDIEKEUZES EN HET OPTIMISME VAN JONGE MENSEN**

Binnen het onderwijs (én binnen de samenleving als geheel) zijn het hebben van het gevoel deel uit te maken van een bredere gemeenschap, die het beste met elkaar voorheeft, het gevoel regie te hebben over de eigen (studie)loopbaan en het vertrouwen in eigen kunnen, randvoorwaarden voor een succesvolle startpositie op de arbeidsmarkt. Deze motivatoren voor succes in het onderwijs en later op de arbeidsmarkt zijn afkomstig uit de eerder aangehaalde motivatietheorie van Deci en Ryan (2000). Worden deze motivatoren in het onderwijs én onder invloed van de activiteiten van JINC gestimuleerd? Deze vraag lag voor in het vervolg van de gesprekken die we voerden met mbo-studenten.

### **6.2.1 Sociale relaties en taalproblemen in de klas**

Voor de meeste van de gesproken studenten geldt dat de behoefte om deel uit te maken van een bredere gemeenschap, eigen regie te hebben in het leven en een vertrouwen in eigen kunnen, inderdaad als relevant worden beschouwd om in het onderwijs en later op de arbeidsmarkt je weg te vinden. Omdat de meest jongeren geen specifieke herinneringen hebben aan JINC en haar activiteiten, is het niet goed mogelijk om een link te leggen met de motivatoren van jongeren. Wat wél opvalt is dat binnen de klas een goede sfeer tussen leerlingen en een goede verstandhouding met de docent als belangrijk worden gezien om met succes een opleiding af te kunnen ronden. Volgens verschillende studenten zorgen taalproblemen in de klas hierbij voor de nodige praktische problemen:

***“Is best lastig omdat ze soms hun eigen taal spreken. Waar hebben ze het dan over?”***

*(student zorg en welzijn, 20 jaar)*

Van de andere kant is het voor nieuwe studenten soms lastig om hun weg te vinden:

***“Je spreekt de taal niet en wilt niet steeds vragen hoe het zit.”***

*(student marketing en communicatie, 22 jaar)*

Taalproblemen staan sociale bindingen in de klas soms in de weg. Daarnaast was het voor verschillende studenten in coronatijd letterlijk en figuurlijk lastig om (weer) de weg naar school te vinden. Aandacht van studenten verslapte in coronatijd en digitale ondersteuning was niet altijd de ideale vervanger van fysiek contact in de klas en werkte niet zelden demotiverend.

### 6.2.2 Sociale beïnvloeding bij studiekeuzes

Nog opvallender in de gesprekken was het dat de studenten bijna unaniem aangaven in regie te zijn in hun leven. Keuzes in het onderwijs hebben ze autonoom gemaakt en alles is volgens plan geregeld. Na wat doorvragen bleek echter als snel dat er op verschillende momenten óók sprake is van sociale beïnvloeding bij het maken van studiekeuzes. Niet zelden was er overleg met ouders, vrienden, vriendinnen of familieleden over het maken van een studiekeuze:

***“Mijn nichtje deed verpleegkunde en heeft me veel tips gegeven over hoe de opleiding in elkaar zit en hoe je het kunt opbouwen.”***

*(student zorg en welzijn, 21 jaar)*

***“Mijn vader wilde graag dat ik uiteindelijk hbo zou doen. Maar hij was ook blij met deze studiekeuze.”***

*(student marketing en communicatie, 22 jaar)*

### 6.2.3 Hoog vertrouwen in eigen kunnen

De verwachtingen naar de toekomst en het vertrouwen in eigen kunnen zijn onder de gesproken studenten hoog. Studenten vertellen desgevraagd waarom ze zoveel vertrouwen in zichzelf hebben:

***“De zorg is een hype nu. Er is veel vraag naar mensen in de zorg.”***

*(student zorg en welzijn, 21 jaar)*

Bij de bovenstaande studente wordt voorzien dat de krapte op de arbeidsmarkt (in dit geval de zorgsector) zich automatisch vertaalt naar goede arbeidsmarktperspectieven. Bij anderen (de overgrote meerderheid) lijkt het vertrouwen in het eigen kunnen niet gebaseerd op instrumentele redenen, maar eerder op ‘jeugdige optimisme’ en de aanwezige veerkracht onder jonge mensen, die al eerder in onderzoek is beschreven (zie bijvoorbeeld Dekker, 2013). Iemand zegt hierover:

***“Het zoeken en krijgen van een goede baan komt waarschijnlijk wel goed.”***

*(student zorg en welzijn, 22 jaar)*

## 6.3 CAPACITEITEN (LOOPBAAN- EN FACILITERENDE COMPETENTIES): AANGRIJPINGSPUNTEN VOOR DE TOEKOMST

Het gebrek aan herinnering onder studenten over (de meerwaarde van) activiteiten van JINC belemmert het leggen van specifieke opbrengsten in dit deel van het onderzoek. Tegelijkertijd hebben we gezien dat het volgen van stages, zoals de Bliksemstage, wel degelijk als waardevol wordt beschouwd. De verworven motivatoren (zoals de relaties in de klas, autonomie en het vertrouwen in eigen kunnen), lijken vooralsnog los te staan van activiteiten van JINC. Met andere woorden, de aanwezigheid van andere factoren (zoals persoonlijke gebeurtenissen en ervaringen in het leven en op school) zijn waarschijnlijk bepalender voor de mate waarin studenten zich verbonden voelen met anderen, autonoom en geloof hebben in eigen kunnen. Bovendien vinden de meeste (en de meer gevarieerde) LOB-activiteiten plaats in het primair en voortgezet onderwijs en niet in het mbo (Buers et al., 2019), waardoor vorming eerder in de onderwijsloopbaan plaatsvindt.

In het onderzoek maken we gebruik van de loopbaancompetenties, zoals beschreven in het werk van Marinka Kuijpers (zie bijvoorbeeld Meijers & Kuijpers, 2015) en een tweetal faciliterende competenties die van belang zijn in het onderwijs en later op de arbeidsmarkt. Op welke wijze ontwikkelen mbo-studenten deze capaciteiten en heeft JINC hierop met haar aanbod invloed gehad?

### 6.3.1 Kwaliteitenreflectie: goed beeld van de eigen kracht

De exploratie van de eigen kwaliteiten, motievenreflectie (zie verderop in dit hoofdstuk) en wat ze belangrijk vinden in het werk (werkexploratie), heeft waarschijnlijk al eerder in de onderwijsloopbaan plaatsgevonden (net zoals de verdere vorming van motivatoren in het onderwijs). Dat is niet verwonderlijk, omdat mbo-studenten al een keuze hebben gemaakt in de richting van een specifieke sector en later beroepenveld. Zo vertellen studenten ons bijvoorbeeld ten aanzien van het aspect kwaliteitenreflectie:

***“Ik kan goed mensen overtuigen van iets.”***

*(student handel en commercie, 18 jaar)*

***“Ik ben een extravert persoon, dus goed in marketing en communicatie.”***

*(student marketing en communicatie, 22 jaar)*

Dit zijn twee illustratieve voorbeelden waarbij studenten gericht praten over hun kwaliteiten, die aanzienlijk ‘sterker’ naar voren komen in vergelijking met de geïnterviewden in het primair en voortgezet onderwijs. Ze willen wat van hun leven maken en lijken (inmiddels) ook goed te weten waar hun capaciteiten liggen.

### 6.3.2 Motievenreflectie: door ervaring zicht op belang van motieven

We kunnen op basis van de gesprekken ook (voorzichtig) concluderen dat de gesproken mbo-studenten overwegend een goed zicht hebben op wat ze belangrijk vinden in hun latere werk. Ze doen hun best om werk te vinden dat bij ze past. Soms was er hierbij een persoonlijke gebeurtenis, die leidde tot inzicht in wat iemand belangrijk vindt in het leven. We geven wederom een illustratief voorbeeld:

***“Nadat een familielid ernstig ziek werd, ben ik me gaan bezighouden met de zorg.”***

*(student zorg en welzijn, 20 jaar)*

Andere studenten geven aan waarom ze later niet in loondienst willen werken:

***“Ben er totaal niet geschikt voor om voor een baas te werken (...) vind het leuker om de leiding te nemen dan aan iemand anders over te laten.”***

*(student handel en commercie, 18 jaar)*

Naast gebeurtenissen in het leven van iemand of na het volgen van een stage, kan ook een bijbaan leiden tot een beter begrip van wat iemand belangrijk vindt in het leven en later op de arbeidsmarkt:

***“Werken als nanny was een wake up call voor mij. Zag me niet meer werken op een kinderdagverblijf.”***

*(student marketing en communicatie, 23 jaar)*

### 6.3.3 Werkexploratie: werkervaring creëert duidelijkheid

Naast een algemeen begrip van wat iemand belangrijk vindt in het leven (en later op de arbeidsmarkt), gaat het bij de factor werkexploratie om bij welke arbeidssituaties jongeren zich het meest op hun gemak voelen, zoals collega's die respectvol met elkaar omgaan, een goede werksfeer of het hebben van voldoende afwisseling in het werk. Ook in dit geval kunnen we (voorzichtig) concluderen dat de gesproken studenten duidelijke beelden hebben bij wat ze zoeken, zoals een goed salaris:

***“Ja, je werkt in de zorg onregelmatig, maar het betaalt goed (...) Waarom belangrijk? Nou, die woningmarkt wel eens gezien? Niet te betalen, dan is het fijn dat je een goed salaris hebt.”***

*(student zorg en welzijn, 20 jaar)*

Net zoals bij het ontwikkelen van ideeën over wat belangrijk is in het leven (motievenreflectie), blijkt dat werkervaring (zoals een stage of bijbaan) bijdraagt over wat iemand belangrijk vindt in het werk:

***“Je leert jezelf kennen. Je gaat meer begrijpen over hoe je je het beste kunt verkopen, dat vind ik leuk.”***

*(student handel en commercie, 19 jaar)*

Studenten lijken goed in staat om allerlei denkbeelden op te roepen, wanneer ze gevraagd wordt naar wat ze belangrijk vinden in hun werk. Toch zijn er ook aspecten die om nadere inspanning vragen. Dit werken we hieronder verder uit.

### 6.3.4 Faciliterende competenties: vergroting van 'sollicitatiekracht'

Hoewel de geïnterviewde studenten aangeven over behoorlijk wat loopbaancompetenties te beschikken, geven velen van hen aan behoefte te hebben aan extra ondersteuning rondom het kunnen netwerken en (vooral) solliciteren. Ondanks dat ze weten wat ze willen is het niet vanzelfsprekend dat ze hun doelen realiseren. Ze beantwoorden de vraag naar wat ze op dit moment missen vooral met:

***“Solliciteren vind ik best spannend, ook omdat ik slecht zie.”***

*(student zorg en welzijn, 19 jaar)*

***‘Praten voor mensen is een ding hoor en solliciteren ook.’***

*(student zorg en welzijn, 20 jaar)*

***“Het was heel fijn geweest als ik een echte sollicitatiecursus had gehad.”***

*(student zorg en welzijn, 21 jaar)*

Op basis van dit type citaten kunnen we (wederom voorzichtig) constateren dat mbo-studenten behoefte hebben aan (verdere) sollicitatietraining. Hoewel niet duidelijk is of ze hier al in het vmbo mee in aanraking zijn geweest, kan het vanuit de optiek van JINC interessant zijn om na te denken over een verdere uitrol van haar project ‘Sollicitatietraining’ naar het mbo.<sup>14</sup>

Bij een klein aantal studenten werd ook duidelijk dat ze behoefte hebben aan een groter (zakelijk) netwerk. We geven nadrukkelijk aan ‘een klein aantal’ omdat de meeste studenten al contacten hebben lopen via eerdere en huidige stages. Toch is het vooral bij studenten die van huis uit minder kunnen terugvallen op hulpbronnen (zoals belichaamd in sociaal kapitaal) een aantal keren te zien dat het beschikbaar zakelijk netwerk relatief klein is. Dat hoeft geen probleem te zijn; een klein aantal (‘lichte’) contacten kan voldoende zijn om werk te vinden (zie bijvoorbeeld Yakubovich, 2005), maar deze jongeren kunnen op termijn wel degelijk minder kansrijk zijn op de arbeidsmarkt in vergelijking met anderen. Het belang van hulpbronnen in het onderwijs en op de arbeidsmarkt staat centraal in het hierop volgende deel van dit hoofdstuk.

#### **6.4 HULPBRONNEN: HET BELANG VAN CULTUREEL KAPITAAL**

De verdeling van kansen op de arbeidsmarkt is mede afhankelijk van de hoeveelheid hulpbronnen waar (jonge) mensen gebruik van kunnen maken. In het algemeen geven de gesproken jongeren aan dat ze van huis uit voldoende ondersteuning krijgen, ze hebben een fysieke ruimte om te kunnen studeren en kunnen op momenten met hun ouders praten over school. Ook betalen de ouders niet zelden de opleidingskosten. Maar de mogelijkheden lijken verder beperkt. Er zijn jongeren die vertellen dat hun ouders weinig tot geen kennis hebben van het Nederlandse onderwijssysteem. Dat speelt in het bijzonder bij jongeren met een migrantenachtergrond. Ze zien hierbij in dat het hebben van met name culturele hulpbronnen (zonder dit als zodanig te benoemen) van belang is op de arbeidsmarkt. Soms wordt er van huis uit meegegeven hoe je jezelf moet ‘verkopen’ en presenteren (eerder bij studenten met theoretisch geschoolde ouders), maar als ze hierbij praktische vragen hebben of ondersteuning zoeken, kunnen ouders daar in de meeste gevallen minder goed bij helpen.

Hoewel in de gesprekken niet altijd even expliciet de rol van hulpbronnen naar voren werd gebracht (en er bovendien de nodige diversiteit is te vinden tussen studenten en gezinnen), zijn de studenten vooral op zichzelf aangewezen als het gaat om het herkennen van gebruiken tijdens sollicitatiegesprekken en andere contactmomenten met werkgevers. Het van huis uit onvoldoende kunnen overdragen van kennis en vaardigheden van het ‘sollicitatiespel’ is misschien wel een ‘verborgen probleem’ voor deze groep. Het aanwezige economisch en sociaal kapitaal lijkt minder problematisch, aangezien ouders de opleiding betalen (al dan niet met een aanvulling door studenten) en stageplaatsen bijdragen aan de (eerste) opbouw van een zakelijk netwerk (hoewel studenten óók erkennen dat het sociaal netwerk niet zelden ‘smal’ is). Net zoals in de voorgaande paragraaf is

---

<sup>14</sup> Een alternatief is intensivering van het aanbod in het voortgezet onderwijs.

aangestipt, lijkt een stuk gerichte ondersteuning in het jezelf kunnen presenteren op de arbeidsmarkt en (in mindere mate) relaties op te doen met anderen, relevante aangrijpingspunten om de positie van mbo-studenten op de arbeidsmarkt te verbeteren.

## 6.5 HET (VERDER) ONTWIKKELEN VAN LOB-BELEID: ‘PORTFOLIO-BENADERING’

De docenten die zijn gesproken voor het onderzoek zijn in geringe mate bekend met activiteiten van JINC:

***“JINC speelt allemaal op de middelbare school volgens mij.”***

*(docent, 60 jaar)*

Dit neemt niet weg dat docenten (zonder uitzondering) de positieve kanten zien van de activiteiten van JINC. Ze zijn voorstander van zowel bedrijfsbezoeken, coaching als het leren solliciteren. Om leerlingen te ondersteunen bij hun arbeidsmarktintrede is het in hun beleving ook de docent die verschil maakt. Een goede docent-student relatie is in hun beleving uiteindelijk bepalend bij leerresultaten. Interessant is dat de docenten aangeven dat LOB-beleid vooral in het primair en voortgezet onderwijs een rol speelt:

***“Met LOB in het mbo bevestig je vooral keuzes die al eerder gemaakt zijn.”***

*(docent, 60 jaar)*

Bovenstaand citaat is in lijn met wat we eerder in dit hoofdstuk gezien hebben bij de ontwikkeling van verschillende loopbaancompetenties; studenten in het mbo lijken op dit moment in hun leven te weten wat ze (ongeveer) willen en waar hun capaciteiten liggen. Wanneer de vraag wordt gesteld naar het verder verbeteren van LOB-beleid zijn de docenten duidelijk. Een portfolio-aanpak waarbij snel informatie over studenten kan worden gedeeld is relevant bij het onderbouwen van keuzes en het ontwikkelen van nieuwe activiteiten:

***“Men zou eigenlijk een portfolio moeten hebben vanuit het vmbo met daarin LOB-informatie (...) zodat hier op het mbo op voortgebouwd kan worden.”***

*(docente, 34 jaar)*

Anderen beamen dit. Hoewel de meeste keuzes van studenten inmiddels zijn gemaakt, kan (waar nodig) gerichte ondersteuning betere vorm krijgen door informatie te delen:

***“Veel gaat mis door overdrachtsproblemen, van docent naar docent en van school naar school”***

*(docent, 58 jaar)*

Hoewel de belangrijkste LOB-inspanningen plaatsvinden in het primair en voortgezet onderwijs, lijkt er dus ruimte om te leren via een ‘portfolio-benadering’ Hierbij valt concreet te denken aan een soort van (afgeschermd) LinkedIn-profiel, waarbij conform de AVG tussen docenten gebruik van wordt gemaakt.

Nog sterker als bij de docenten, is de bekendheid van JINC onder de gesproken ouders laag. Ook nu onderschrijven ze (na enige uitleg) de positieve kanten van de activiteiten (zie citaten als “goed dat het



gebeurt”, “snuffelstages zijn belangrijk” of “alles is meegenomen”). Toch moeten we deze waardering niet overschatten, aangezien (grote) onbekendheid een serieus oordeel niet goed mogelijk maakt. Sommige ouders hebben bovendien (bijvoorbeeld door taalproblemen) moeite om hun kinderen gericht te ondersteunen:

***“Weet niet precies hoe alles in elkaar zit”***

*(moeder, 51 jaar)*

Kijkend naar de ondersteuning van jongeren is het volgens sommige geïnterviewde ouders vooral een probleem dat ze op jonge leeftijd moeten kiezen voor een opleiding:

***“Ik ben nu 43 en weet pas sinds kort wat ik leuk vind en ook dat kan nog veranderen”***

*(moeder, 43 jaar)*

Wanneer de ouders gevraagd wordt naar wat er (mogelijk) nodig is om de aansluiting tussen onderwijs en arbeidsmarkt verder te verbeteren, blijft het relatief ‘stil’. Ouders doen wat ze kunnen, maar zien op dit moment geen duidelijke rol (meer) voor zich weggelegd als het gaat om het maken van keuzes voor een later beroep. Ook zijzelf moesten uiteindelijk hun weg vinden in het leven en zodra hun kinderen oud genoeg en keuzes gemaakt zijn (na voltooiing van de middelbare school), geldt hetzelfde voor hen.

## **6.6 REFLECTIE EN DISCUSSIEPUNTEN**

Welke balans kunnen we opmaken, als het gaat om de onderwijs- en arbeidsmarktkeuzes én de ondersteuning van jongeren in het mbo? Hoewel de meeste mbo-studenten, docenten en ouders de activiteiten van JINC niet goed kennen (óf het zich onvoldoende kunnen herinneren), duikt wel degelijk waardering op voor het type activiteiten in de gesprekken. Soms wordt dit genoemd in de sfeer van ‘baat het niet, schaadt het niet’, maar het belang van een (eerste) kennismaking met het bedrijfsleven, zakelijk netwerken en het kunnen solliciteren worden in ieder geval als nuttige vormen van loopbaanondersteuning gezien.

Omdat de studenten zich niet goed kunnen herinneren of ze met activiteiten van JINC in aanraking zijn geweest, is het ook niet goed mogelijk om een relatie te leggen met het stimuleren van loopbaancompetenties en de latere startkansen op de arbeidsmarkt. Bovendien ligt de ‘cruX’ van deze ontwikkeling vroeger in de onderwijsloopbaan.

Ten aanzien van het (eerdere) beslissingsproces van mbo-studenten is er sprake van een combinatie van sociale en rationele motieven. De interviews laten zien dat studenten zich in hun onderwijskeuzes wel degelijk (sterk) laten leiden door de meningen en ervaringen van ouders, vrienden, vriendinnen of andere familieleden. Daarnaast hebben de gesprekken laten zien dat keuzes ook gebaseerd zijn op rationele overwegingen (zoals het zien van de personeelskrapte in de zorgsector en het verwachte, hoge startsalaris).

Op basis van de aangehaalde gesprekken constateren we verder dat de afwezigheid van bepaalde persoonlijke vaardigheden die raken aan het bredere begrip cultureel kapitaal (c.q. het kunnen solliciteren en je op de juiste manier bewegen binnen bedrijven), wel degelijk een ondersteuningsvraag met zich meebrengt in het mbo (en in mindere mate versterking van het sociaal kapitaal). Van huis uit wordt dit onvoldoende meegegeven en studenten geven aan hier behoefte aan

te hebben. Mogelijk ligt hier een opgave voor organisaties zoals JINC, om dit thema verder te verkennen en een gericht aanbod te ontwikkelen.

In het geval van het perspectief van docenten valt op dat ze de toekomst van het LOB-beleid in Nederland benaderen vanuit een zogenaamde 'portfolio-benadering', waarbij ze de loopbaangegevens van studenten onderling en tussen scholen kunnen delen en hierdoor voort kunnen bouwen op eerdere ervaringen en gegevens.

Tot slot is er de praktische ondersteuning van ouders. Ze lijken daarnaast invloed te hebben in de studie- en beroepskeuze van jongeren, maar zodra deze keuzes eenmaal gemaakt zijn, zijn het de mbo-studenten zelf die uiteindelijk richting geven aan hun verdere loopbaan. Het onderwijs- en beroepenveld is dan niet langer het domein van de ouders. Wél stellen sommigen vast dat het maken van studiekeuzes in Nederland op een te jonge leeftijd gebeurt en ze vragen zich af of dit wel wenselijk is.

Een methodische kanttekening bij dit deel van het onderzoek is dat er sprake kan zijn van zogenaamde selectie-effecten (zeker in het geval van een klein aantal respondenten). Deelname aan een gesprek was namelijk vrijwillig en dit kan betekenen dat er overwegend studenten in het onderzoek belanden met overwegend positieve ervaringen. Omdat aan docenten nadrukkelijk is gevraagd om een zo'n gevarieerd mogelijke groep studenten te benaderen (naast de volledig vrijwillige oproepen), is dit voor een deel ondervangen.

## EPILOOG

---

Wat betekenen de bevindingen van alle voorgaande hoofdstukken in een breder perspectief? De conclusies komen in samenhang aan bod in de samenvatting, aan het begin van deze rapportage. Ook wordt in dit deel een vijftal concrete aandachtspunten voor JINC gepresenteerd. In een breder verband wijzen de resultaten op het functioneren van JINC als een ‘caring relationship’ (Laursen & Birmingham, 2003; Hostinar & Miller, 2019). Een ‘caring relationship’ betekent dat JINC vormen van bescherming en ondersteuning biedt aan jonge mensen in het onderwijs, die de nadelige gevolgen van het opgroeien in achterstandssituaties (deels) kunnen tegengaan. Deze ondersteuning kan worden aangeboden door familie, vrienden/vriendinnen, scholen, verenigingen én/of door sociale organisaties, zoals JINC. Hoewel de ondersteuning van tijdelijke aard is en het later op de arbeidsmarkt nog steeds een kwestie kan zijn van ‘vallen en opstaan’, is bekend dat het bieden dit type hulp in het onderwijs bijdraagt aan de persoonlijke veerkracht van jonge mensen (zie bijvoorbeeld Luthar et al., 2015). Empirische aanknopingspunten voor deze overkoepelende conclusie zijn de gedeelde perspectieven van kinderen, leerlingen, studenten, docenten/mentoren, bedrijfsdeelnemers en ouders, hoewel we hebben gezien dat er soms variatie kan bestaan tussen type leerlingen en situaties (zie de hoofdstukken 2 tot en met 6).

In termen van respons, is het gelukt om het aantal beoogde metingen, focusgroepen en interviews uit te voeren, met voldoende variatie naar onderwijstype en stad. Er zijn alleen 11 in plaats van de beoogde 12 voormetingen gedaan en 19 interviews met docenten en mentoren in plaats van 24. In beide gevallen speelde ‘inhoudelijke saturatie’ een doorslaggevende rol. Daarentegen zijn meer dan 100 in plaats van 80 kinderen, leerlingen en studenten individueel aan het woord gelaten om het perspectief van de centrale stakeholder zo goed mogelijk tot zijn recht te laten komen. Al met al gaat hierbij bijzonder veel dank uit naar alle scholen en belanghebbenden die dit onderzoek –midden in coronatijd- hebben mogelijk gemaakt.

Ten aanzien van het oorspronkelijke impactmodel (hoofdstuk 1) doen de positieve effecten zich met name voor op de aspecten ‘motievenreflectie’, ‘werkexploratie’, zelfvertrouwen en de persoonlijke vaardigheden (zoals het kunnen voeren van een gesprek en schrijven van een goede sollicitatiebrief). Andere aspecten, zoals ‘kwaliteitenreflectie’, ‘loopbaansturing’ en ‘hardere’ (inhoudelijke) ‘skills’ zijn we tijdens het onderzoek minder expliciet tegengekomen. Ook is er in de meeste gevallen geen bewijs voor een directe relatie met de uiteindelijke onderwijs- en loopbaankeuzes. Dit laatste is overigens niet verwonderlijk omdat het keuzegedrag van jonge mensen in een breder ecosysteem plaats vindt, volop in beweging is en op korte termijn moeilijk te veranderen. Niet alleen spelen verschillende factoren hierbij een rol, ook voor een groot deel van de (meest jonge) gesprekspartners is het sowieso moeilijk om het eigen keuzegedrag te kunnen ontrafelen.

In een tijd waarin achterstanden in het onderwijs eerder toe- dan afnemen, lijkt het onder andere verstandig om het aanbod (waar mogelijk) te intensiveren (via ‘doorlopende leerlijnen’) en hierbij zoveel mogelijk maatwerk aan te bieden aan scholen (zie ook de samenvatting). Door het hebben van voldoende economisch, sociaal en cultureel kapitaal ontstaan uiteindelijk mogelijkheden om sociale ongelijkheid op te heffen. JINC draagt bij aan vergroting van de sociale en culturele hulpbronnen van jonge mensen, maar doet dit op tijdelijke basis en het is vooralsnog een open vraag of en zo ja hoe, ze hiermee later op de arbeidsmarkt impact realiseert. In de tussentijd is de conclusie gerechtvaardigd dat JINC met haar aanpak – in een breder ecosysteem rond jonge mensen – een belangrijke rol speelt

in het tegenaan van sociale achterstanden, 'toevallige ontmoetingen' creëert en bijdraagt aan de veerkracht van deelnemers.

## REFERENTIES

---

- Akkerman, A. (2017). *Grenzeloze interesse*. Oratie. Universiteit Leiden.
- Bakker, M. & De Boer, F. (2021). Kwaliteitscriteria in kwalitatief onderzoek: welke termen hanteer je als kwalitatief onderzoeker? *Kwalon*, 26(2): 88-96.
- Bennington, J. & Moore, M. (2011). *Public value, theory & practice*. New York: Palgrave.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction. A social critique of the judgement of taste*. Cambridge: Harvard University Press.
- Breen, R. & Jonsson, J. (2005). Inequality of opportunity in comparative perspective: recent research on educational attainment and social mobility, *Annual Review of Sociology*, 31: 223-243.
- Buers C. & Duysak, S. & Verbeek, E. & Witvliet, M. & Kuijpers, M. (2019). *Kansrijk Leren kiezen. Evaluatie BRIDGE onder scholen schooljaar 2018/2019*. Amsterdam: Regioplan.
- CBS (2017). *Beroep en werkdruk in Nederland*. Den Haag: CBS.
- CBS (2020). *Vrijwilligerswerk 2019*. Den Haag: CBS.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory. A practical guide through qualitative analysis*. London: Sage.
- CPB (2020). *Centraal Economisch Plan 2020*. Den Haag: CPB.
- Deci, E. & Ryan, R. (2000). The 'what' and 'why' of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior, *Psychological Inquiry*, 11: 319-338.
- Dekker, F. (2013). *Bankzitten. Over jeugdwerkloosheid in Nederland*. Den Haag: Boom.
- Dekker, F., Van der Toorn, A-J, & Prince, Y. (2020). *Ondernemende vaardigheden in coronatijd*. Rotterdam: SEOR.
- De St. Croix, T. (2017). Youth work, performativity and the new youth impact agenda: getting paid for numbers? *Journal of Education Policy*, 33(3): 414-438.
- Dicks, A., Levels, M., & Van der Velden, R. (2018). Van school, en dan wat? *Tijdschrift voor Arbeidsvraagstukken*, 34(4): 416-431.
- Dijkstra, A.B. (2015). *Moeilijk meetbare onderwijsresultaten op het sociale en maatschappelijke domein*. Startdossier. Universiteit van Amsterdam.
- Elliot, J. (2005). *Using narrative in social research: qualitative and quantitative approaches*. London: Sage.
- Friedman, S. & Laurison, D. (2020). *The class ceiling*. Policy Press.

- Gelderblom, A., De Hek, P., De Koning, J., Rey, R., Van der Toorn, A-J. & de Vleeschouwer, E. (2019). *BRIDGE: De brug van school naar werk*. Rotterdam: SEOR.
- Gelderblom, A., Hardonk, L., Koning, J. de, & Vleeschouwer, E. de (2021). *Effectiviteit van LOB-interventies*. Rotterdam: SEOR.
- Gelderblom, A. & De Koning, J. (2022). Hoe helpen we jongeren in deze tijd vooruit? In: Dekker, F., Fenger, M. & Van Kooij, M. (2022). *Waardevol aan het werk in Rotterdam*. Soest: BoekXpress.
- Gemeente Amsterdam (2013). *Sollicitatietraining*. Bureau Onderzoek en Statistiek. Gemeente Amsterdam.
- Guest, G., Bunce, A. & Johnson, L. (2006). How many interviews are enough? An experiment with data saturation and variability, *Field Methods*, 18(1): 59-82.
- Heckman, J., Stixrud, J., & Urzua, S. (2006). The effects of cognitive and noncognitive-abilities on labour market outcomes and social behavior, *Journal of Labor Economics*, 24(3): 411-482.
- Hek, P. de, Koning, J. de, Vleeschouwer, E. de, & Gabel, M. (2018). *Kwetsbaarheid over de levensloop*. Rotterdam: SEOR.
- Hostinar, C. & Miller, G. (2019). Protective factors for youth confronting economic hardship: Current challenges and future avenues in resilience research, *American Psychology*, 74(6): 641-652.
- Kautz, T., Heckman, J.J., Diris, R., Weel, B. ter, & Borghans, L. (2014). *Fostering and Measuring Skills. Improving Cognitive and Non-Cognitive Skills to Promote Lifetime Success*. Paris: OECD.
- Kuijpers, M. (2005). *Breng beweging in je loopbaan*. Den Haag: Sdu.
- Kuijpers, M. & Lengelle, R. (2015). *Een loopbaan van betekenis*. Garant: Antwerpen.
- Kuijpers, M., Kerkhoffs, J. & Kirsten, I. (2016). 10 valkuilen én mogelijkheden bij de implementatie van LOB, *Bij de les*, 12, nr. 4.
- Lusse, M., Kuijpers, M. & Strijk, M. (2016). *Ouderbetrokkenheid bij studiekeuze en loopbaanoriëntatie*. Rotterdam: Hogeschool Rotterdam.
- Luthar, S., Crossman, E. & Small, P. (2015). Resilience and adversity, In: Lerner, R. & Lamb, M. (eds.). *Handbook of child psychology and developmental science*. (7th edition). New York: Wiley.
- Matthys, M. (2010). *Doorzetters*. Academisch proefschrift. Universiteit Utrecht.
- Meijers, F. & Kuijpers, M. & J. Bakker, J. (2006). *Over leerloopbanen en loopbaan leren. Loopbaancompetenties in het (v)mbo*. Driebergen: Het Platform BeroepsOnderwijs.
- Meijers, F. & Kuijpers, M. (2015). *Loopbaanleren in school en praktijk: de dialoog*. Woerden: Loopbaan Oriëntatie Begeleiding.
- Moerman, G. (2010). *Probing behaviour in open interviews*. Academisch proefschrift. Vrije Universiteit.
- Pawson, R. (2006). *Evidence-based policy. A realist perspective*. London: Sage.
- Petit, R., Brouwer, P. & Meijer, J. (2018). *Een goed gesprek over de toekomst. Ouderbetrokkenheid bij loopbaankeuzes op het vmbo en het mbo*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.

- Poiesz, T. (1999). *Gedragmanagement. Waarom mensen zich (niet) gedragen*. Vbk media.
- Putnam, R. (2015). *Our Kids*. New York: Simon & Schuster.
- Relou, C. & Broeks, L. (2016). *Evaluatie Carrière Coach*. Utrecht: Berenschot.
- ROA (2019). *De arbeidsmarkt naar opleiding en beroep tot 2024*. Maastricht: ROA.
- SCP (2014). *Vershil in Nederland*. Den Haag: SCP.
- SER (2020). *Voortgangsrapportage Leven lang Ontwikkelen*. Den Haag: SER.
- SER (2021a). *Gelijke kansen in het onderwijs*. Den Haag: SER.
- SER (2021b). *Samen toewerken naar een meer skills-gerichte arbeidsmarkt*. Den Haag: SER.
- Sim, J. (1998). Collecting and analyzing qualitative data: issues raised by the focus group, *Journal of Advanced Nursing*, 28: 345-352.
- Somers, M. & Cabus, S. (2019). Jongeren moeilijk te overtuigen om techniekopleiding te volgen, *ESB*, 104(4769): 37-39.
- Tavris, C. & Aronson, E. (2020). *Mistakes were made (but not by me)*. Boston/New York: Mariner Books.
- Verhagen, C. e.a. (2020). Het effect van het inkorten en vereenvoudigen van een gezondheidsvragenlijst op de respons, *TSG*, te verschijnen.
- Wesseling, W. (2020). Active labor market programs for youth: The numbers tell the tale? In: Amine, S. (ed.) *International Perspectives on the youth labor market: Emerging Research and Opportunities* (pp.51-73).
- Yakubovich, V. (2005). Weak ties, information, and influence: How workers find jobs in a local Russian labor market, *American Sociological Review*, 70(3): 408-421.



## BIJLAGEN

---



## I BIJLAGE H2: BEDRIJFSDEELNEMERS

---

Er is telefonisch gesproken met twaalf vrijwillige bedrijfsdeelnemers, in de periode november 2021-maart 2022. Gesprekken duurden gemiddeld een half uur tot drie kwartier. Informatie is verzameld bij personen uit drie verschillende steden en er is spreiding naar het primair en voortgezet onderwijs en als gevolg hiervan ook naar het soort projectinterventie van JINC. Toch zijn de personen niet exclusief te koppelen aan een specifiek onderwijstype of type project, omdat tijdens de gesprekken naar voren kwam dat de geïnterviewden niet zelden in verschillende klassen, scholen en projecten actief zijn. Omdat we geïnteresseerd zijn in een gevarieerde reflectie van bedrijfsdeelnemers op de verwachte meerwaarde van de projectinterventies van JINC voor leerlingen, voldoet deze onderzoeksgroep voor het centrale doel van dit hoofdstuk. In de volgende tabel is een overzicht weergegeven van de deelgenomen personen, waarbij citaten anoniem in het rapport zijn opgenomen.

**Tabel bijlage I.1 Responsoverzicht bedrijfsdeelnemers**

Naam	Bedrijf	Stad
Arjan Hofstede	ABN Amro	Utrecht
Ineke de Jong	Tuinplanten de Jong	Rotterdam
Louis Kanters	Kom Management	Rotterdam
Mark Koot	Van Lanschot	Amsterdam
Erwin van Luit	Newskool Media	Amsterdam
Fred Nuwenhuis	Gemeente Utrecht	Utrecht
Shamlee Piare-Changoer	UWV	Amsterdam
Wil van Putten	Gepensioneerd/NN	Rotterdam
Robieke Roerdink	Podium	Utrecht
Aafke Scholten	Aristo	Amsterdam
Philippe Sprenger	Raedelijm	Utrecht
Monique Westerlaken	GGD Utrecht	Utrecht

## II BIJLAGE H3: MENTOREN EN DOCENTEN IN PO EN VO

Er is telefonisch gesproken met vijftien mentoren en docenten in primair en voortgezet onderwijs, in de periode januari 2022-mei 2022. Gesprekken duurden gemiddeld een half uur. Zes respondenten zijn afkomstig uit het primair onderwijs en negen uit het voortgezet onderwijs. Het gaat om acht vrouwen en zeven mannen, waarvan vijf afkomstig van en school in Amsterdam, vijf uit Utrecht en vijf uit Rotterdam. In tabel de volgende tabel is een overzicht weergegeven van de deelgenomen personen, waarbij citaten anoniem in het rapport zijn opgenomen.

**Tabel bijlage II.I Responsoverzicht mentoren en docenten**

<b>Naam</b>	<b>School</b>	<b>Stad</b>
Maureen Wagimin	Samenspel (po)	Amsterdam
Anoniem	Samenspel (po)	Amsterdam
Loïs van Amerongen	Ludgerschool (po)	Utrecht
Henk Schols	Ludgerschool (po)	Utrecht
William Best	De Elout (po)	Amsterdam
Erik Ebben	De Globe (po)	Rotterdam
Sabira Masoudy	De Hef (vo)	Rotterdam
Marco Jonges	De Hef (vo)	Rotterdam
Jessica van Dijken	Trajectum (vo)	Utrecht
Joery van der Waal	De Hef (vo)	Rotterdam
Hanife Cesur	Trajectum (vo)	Utrecht
Glenn Rood	Cburg (vo)	Amsterdam
Arlinda Montroos	Globe (vo)	Utrecht
Geert Groot	Cburg (vo)	Amsterdam
Gepke Römer	Melanchthon (vo)	Rotterdam

### III BIJLAGE H4: KINDEREN EN OUDERS IN HET PO

---

In het primair onderwijs zijn verschillende vormen van dataverzameling gehanteerd. Ten eerste is een korte vragenlijst afgenomen onder leerlingen uit groep 8 op drie verschillende basisscholen. Ten tweede zijn in totaal drie focusgroepen gehouden op dezelfde basisscholen en in dezelfde klassen als waar de vragenlijst is afgenomen. Ten derde zijn individuele, *face-to-face* interviews gehouden met leerlingen van groep 8. Deze individuele interviews vonden voor een deel plaats op dezelfde school als waar de vragenlijsten en focusgroepen werden afgenomen, maar betrof altijd een andere klas. Via de docenten zijn ook contacten gelegd met ouders van de kinderen die individueel zijn geïnterviewd. De dataverzameling vond plaats in de periode maart tot en met juli 2022.

De basisscholen zijn geselecteerd op basis van hun geografische ligging (spreiding over Amsterdam, Rotterdam en Utrecht) en op basis van de contacten die JINC met de basisscholen onderhield. Niet alle basisscholen wilden meedoen aan het onderzoek, met name vanwege grote drukte in het onderwijs (vanwege onder meer personeelstekorten). Uiteindelijk hebben vier basisscholen meegedaan aan het onderzoek: Samenspel Amsterdam (individuele interviews, 1 klas), Ludgerschool Utrecht (individuele interviews, vragenlijst en focusgroep, 2 klassen), De Globe Rotterdam (individuele interviews, vragenlijst en focusgroep, 2 klassen) en De Elout/De leertuin Amsterdam (vragenlijst en focusgroep, 1 klas).

De vragenlijst is afgenomen onder in totaal 57 leerlingen (29 jongen, 26 meisjes, twee wilden het niet zeggen), waarvan 41 leerlingen ook deelnamen aan de focusgroep. Verder zijn er in totaal 26 leerlingen individueel *face-to-face* (op de scholen) geïnterviewd (14 jongens en 12 meisjes), allemaal 11 of 12 jaar oud. Daarnaast is er nog gesproken met vier ouders van de leerlingen die deelnamen aan de individuele interviews. Deze gesprekken zijn telefonisch afgenomen.

## IV BIJLAGE H5: LEERLINGEN EN OUDERS IN HET VO

---

In het voortgezet onderwijs zijn verschillende vormen van dataverzameling gehanteerd: een korte vragenlijst onder leerlingen voorafgaand aan een JINC-activiteit, focusgroepen met leerlingen uit dezelfde klassen en individuele, *face-to-face* interviews met leerlingen in de tweede (keuzemoment profiel) en vierde (keuzemoment vervolgopleiding) klas. Deze individuele interviews vonden plaats op dezelfde scholen als waar de vragenlijsten en focusgroepen werden afgenomen, maar betroffen altijd een andere klas. Via docenten zijn ook contacten gelegd met ouders van de leerlingen die individueel zijn geïnterviewd. De dataverzameling vond plaats in de periode oktober 2021 tot en met juli 2022.

De scholen zijn geselecteerd op basis van hun geografische ligging (spreiding over Amsterdam, Rotterdam en Utrecht) en de contacten van JINC met de scholen. Zeven scholen hebben meegedaan aan het onderzoek: Kiem Montessori (vragenlijst en drie focusgroepen), CBurg College (individuele interviews), Lely Lyceum (individuele interviews), Melanchthon Kralingen (individuele interviews en focusgroep), RVC De Hef (individuele interviews, vragenlijst en focusgroep), Trajectum College (individuele interviews, vragenlijst en twee focusgroepen) en Globe College (individuele interviews en focusgroep).

De vragenlijst is afgenomen onder in totaal 125 leerlingen. In totaal 66 leerlingen hebben deelgenomen aan een focusgroep. Het gaat om 40 jongens en 26 meisjes. Er zijn daarnaast 66 leerlingen individueel *face-to-face* (op de scholen) geïnterviewd; 29 jongens en 37 meisjes, in de leeftijd tussen 13 en 17 jaar. Van deze 66 leerlingen volgt 45 de basis/kader beroepsgerichte leerweg en 21 leerlingen de theoretische leerweg (vmbo-t). Daarnaast is gesproken met drie ouders van leerlingen (drie moeders in de leeftijd variërend van 40 tot en met 45 jaar). Deze gesprekken zijn telefonisch afgenomen.

## V BIJLAGE H6: DOCENTEN, STUDENTEN EN OUDERS IN HET MBO

---

Voor het onderzoeksdeel in het mbo is gebruikgemaakt van in totaal dertig telefonische interviews. Deze zijn uitgevoerd in de periode mei-juni 2021. De deelnemende scholen zijn (wederom) geselecteerd op basis van geografische ligging (Amsterdam, Rotterdam en Utrecht) en de aanwezigheid van contactpersonen van JINC op mbo's. De aangewezen contactpersonen stemden echter niet altijd in met het verzoek tot onderzoeksdeelname. De belangrijkste reden is dat het moeilijk was om in coronatijd toegang te verschaffen tot klassen, terwijl in enkele gevallen de respons van mbo-studenten op voorhand al laag werd ingeschat. Hierdoor viel onder andere een techniekopleiding in Rotterdam weg. De onderzoekers hebben voor de selectie van de mbo-school in Rotterdam daarom eigen zoekkanalen en netwerk ingezet. Dit alles resulteerde uiteindelijk in deelname van het ROC Midden Nederland (zorg en welzijn), ROC Amsterdam (handel en commercie) en het Albeda (marketing en communicatie).

Onder de 21 geïnterviewde mbo-studenten bevinden zich 16 vrouwen en vijf mannen, in de leeftijd variërend van 16 tot en met 23 jaar, die een opleiding volgen in het eerste jaar (15 studenten) of derde leerjaar (zes studenten) van de opleiding. Daarnaast zijn via de studenten vijf ouders geïnterviewd; vijf vrouwen in de leeftijd variërend van 43 tot en met 52 jaar. Tot slot is met vier docenten gesproken; drie vrouwen en één man, in de leeftijd variërend van 34 tot en met 65 jaar.

De interviews vonden (wederom) plaats via semigestructureerde topiclijsten, die in samenwerking met JINC zijn opgesteld. Gedurende de interviews hebben de interviewers onderling contact gehad om ervaringen en eerste interpretaties te delen. En de data-analyse vond (wederom) plaats door tekstfragmenten te verbinden aan centrale concepten en na iedere drie tot vijf gesprekken de bevindingen (waar nodig) aan te scherpen.

Het hoofdstuk is gebaseerd op gesprekken met studenten die zich via algemene (digitale) oproepen hebben aangemeld. Enige selectiviteit in de respons is hierdoor niet uit te sluiten. Omdat naar verwachting eerder de meer betrokken studenten bij studie- en beroepskeuze zich voor een interview hebben aangemeld, is het goed mogelijk dat een aantal kwalitatieve uitkomsten (bijvoorbeeld rondom de behoefte aan mogelijke ondersteuning) zich versterkt zullen voordoen bij studenten die zich *niet* voor deelname hebben aangemeld.

Dit rapport doet verslag van onderzoek dat is uitgevoerd in opdracht van JINC

De verantwoordelijkheid voor de inhoud berust bij SEOR BV. Het gebruik van het materiaal in dit rapport is toegestaan, mits de bron duidelijk wordt vermeld. Vermenigvuldiging en/of openbaarmaking in welke vorm dan ook is uitsluitend toegestaan na schriftelijke toestemming van SEOR BV.

Het onderzoek is uitgevoerd door SEOR BV.

---

Dit rapport is een uitgave van SEOR BV - Marconistraat 16, 3029 AK Rotterdam

In opdracht van JINC

[www.seor.nl](http://www.seor.nl)