

Leren luisteren en loopbaanleren

De effecten van een
professionaliseringstraject
voor mbo-docenten



Loopbaan Oriëntatie Begeleiding



Inhoud

Vooraf 3

Hoofdstuk 1: Loopbaanoriëntatie en –begeleiding als probleem 5

Hoofdstuk 2: De opzet van het professionaliseringstraject 10

Hoofdstuk 3: De onderzoeksopzet 16

Hoofdstuk 4: De onderzoeksresultaten 20

Hoofdstuk 5: Conclusies en aanbevelingen 35

Slotwoord 40

Vooraf

In de periode tussen september 2011 en maart 2012 is – in opdracht van MBO Diensten in het kader van het Stimuleringsproject LOB in het mbo – een professionaliseringstraject voor docenten in het mbo uitgevoerd. Het doel van het traject was de docenten te trainen in het voeren van loopbaanreflectiegesprekken met hun studenten. Dergelijke gesprekken zijn nodig om studenten goed voor te bereiden op hun functioneren als burger en werknemer. Loopbaanreflectiegesprekken komen echter om verschillende redenen nog niet veel voor in het beroepsonderwijs.

Aan het professionaliseringstraject hebben docententeams van vijftien mbo-instellingen en een team van een vmbo-school deelgenomen. Wegens schoolinterne redenen heeft een team zich gedurende het traject moeten terugtrekken. In totaal hebben 170 docenten de training gevolgd.

Zowel de Onderwijsraad als de Commissie Dijsselbloem hebben de noodzaak van een 'evidence-based' benadering van onderwijsinnovaties benadrukt. Daarom is een onderzoek gedaan om zicht te krijgen op de effectiviteit van de aangeboden scholing. Daarnaast richtte het onderzoek zich op de ontwikkelingsmogelijkheden bij studenten (de ontwikkeling en het gebruik van loopbaancompetenties) en de ontwikkelingsmogelijkheden bij docenten (loopbaanbegeleiding). Het onderzoek kende een kwantitatief deel (een vragenlijstonderzoek bij studenten) en een kwalitatief deel (de analyse van video-opnames van feitelijke loopbaangesprekken). Zowel het kwantitatieve als het kwalitatieve onderzoek is uitgevoerd in een voor- en een nameting.

Over deze rapportage

In deze rapportage doen we verslag van de opzet en inhoud van het professionaliseringstraject en de resultaten van het onderzoek naar de effectiviteit van dit traject. In het eerste hoofdstuk gaan we in op de vraag waarom reflectieve loopbaangesprekken (of loopbaanreflectiegesprekken) eigenlijk nodig zijn en waarom de meeste docenten het erg lastig vinden dergelijke gesprekken te voeren. In het tweede hoofdstuk schetsen we de organisatie en de inhoud van het professionaliseringstraject. We geven ook een korte schets van de inhoud van een reflectief loopbaangesprek. In het derde hoofdstuk staat de onderzoeksopzet centraal. Kort bespreken we wat we onderzocht hebben en hoe we dat hebben gedaan. In het vierde hoofdstuk geven we de resultaten van het onderzoek weer. We doen dit in hoofdlijnen en zonder veel technische informatie. In het vijfde hoofdstuk trekken we conclusies en doen we enkele aanbevelingen.

Met dank aan...

Het veldwerk van dit onderzoek is uitgevoerd door de deelnemers aan het traject. Vooral de schoolcoaches hebben zich veel moeite en inspanningen getroost om de studentenvragenlijst goed te laten invullen en om opnames te maken van loopbaangesprekken. Zonder hun medewerking zou dit verslag niet geschreven kunnen zijn. Wij danken hen daarvoor van harte. Onze dank gaat ook uit naar Peter den Boer en Sanne Meijers voor de voortreffelijke wijze waarop het vragenlijstonderzoek is georganiseerd en de opnames van de loopbaangesprekken zijn geanalyseerd. Ten slotte willen we Marionette Vogels, Nard Kronenberg en opnieuw Peter den Boer bedanken voor de inspirerende en waardevolle wijze waarop zij als landelijke coaches hebben bijgedragen aan het welslagen van dit professionaliseringstraject.

Marinka Kuijpers & Frans Meijers

Hoofdstuk 1

Loopbaanoriëntatie en -begeleiding als probleem

Tot voor kort was de vanzelfsprekende basis van de loopbaanoriëntatie en -begeleiding de zogenoemde 'matchingsbenadering'. Kort samengevat was de redenering dat een student een goede keuze kon maken, wanneer hij wist wat zijn talenten waren en tegelijkertijd op de hoogte was welke beroepen pasten bij zijn talenten. Een goede keuze was hierbij dus een geïnformeerde en daarmee ook een rationele keuze. Van daaruit kon het handelen van docenten die studenten wilden helpen bij het maken van een goede keuze snel en eenvoudig gedefinieerd worden. De docent (d.i. decaan, mentor, studieloopbaanbegeleider) moest zorgen voor goede (= betrouwbare) informatie over de talenten van de student en over de inhoud van beroepen. Daar is in de jaren zestig van de vorige eeuw nog het geven van informatie over vervolgopleidingen bijgekomen, omdat mensen uit groepen die traditoneel gezien niet deelnamen aan hogere vormen van onderwijs, dit in toenemende mate wél gingen doen. De matchingsbenadering werkte prima, zolang er sprake was van stabiele arbeidsverhoudingen en van stabiele waarden en normen in de samenleving. Stabiele arbeidsverhoudingen zorgden immers voor een heldere beroepenstructuur en voor duidelijke beroepen die qua inhoud slechts langzaam veranderden. Stabiele waarden en normen zorgden voor duidelijke rolverwachtingen, die het op hun beurt mogelijk maakten dat individuen een duidelijke identiteit opbouwden (identiteit = identificatie met verschillende sociale rollen).

De matchingsbenadering onder druk

De matchingsbenadering verloor haar waarde vanaf het moment dat waarden en normen ter discussie kwamen (doordat kerken en politieke partijen enorm aan invloed verloren), de arbeidsverhoudingen steeds flexibeler werden (employability/flexibele loopbanen et cetera) en het aantal beroepen afnam, terwijl het aantal veel vager omschreven functies juist toenam. Het werd – in de eerste plaats – steeds moeilijker om informatie over de persoon en de beroepenwereld te geven, die eenduidig te interpreteren is.

Ten tweede verdween het hele sociaal-culturele kader dat individuen in staat stelt om zich te identificeren met sociale rollen en zo met hoofd, hart en hand loopbaankeuzes te maken. Zonder een zingevend kader maakt informatie over persoon en beroep het maken van een keuze feitelijk alleen maar lastiger: 'Zoveel keuzemoge-

lijkheden dat ik door de bomen het bos niet meer zie. Help, wat moet ik nou?'. Het is dan ook niet verwonderlijk dat heel veel (inter)nationaal wetenschappelijk onderzoek laat zien dat jongeren de informatie die ze krijgen via decanen, testen, beroepskeuzepsychologen en brancheverenigingen als de KBB's en Colo/SBB, stelselmatig negeren en dus niet gebruiken. De studenten gebruiken de informatie alleen wanneer ze hun studie- of beroepskeuze feitelijk – veelal op basis van toeval of intuïtie (zie hieronder) – al gemaakt hebben en informatie nodig hebben om anderen te overtuigen van de juistheid van hun keuze. Kort samengevat: in een samenleving die geen duidelijke waarden en normen kent met betrekking tot de 'goede loopbaan', worden jongeren onzeker en dus angstig van informatie. Maar omdat ze onzeker zijn, vragen ze wel om informatie. Echter: hoe meer informatie ze krijgen, hoe onzekerder en angstiger ze worden en hoe meer ze de aangeboden informatie negeren. Dat is de paradox waarmee loopbaanbegeleiders tegenwoordig te maken hebben: jongeren vragen om informatie, maar gebruiken deze niet!

Intuïtief kiezen

Hier komt nog bij – als extra complicerende factor – dat modern neuropsychologisch onderzoek laat zien dat de rol van cognities (dus van kennis/informatie) in keuzeprocessen veel minder prominent is dan gedacht. In Nederland heeft Dijksterhuis laten zien dat 'het onbewuste' dan wel 'intuïtie' een grote invloed heeft op het maken van keuzes. Zijn onderzoeksbevindingen kunnen wat populair worden samengevat in de stelling dat de linkerhersenhelft (waar cognitieve denkprocessen plaatsvinden) heel goed is in het selecteren van mogelijkheden, maar dat de daadwerkelijke keuze wordt gemaakt door de rechterhersenhelft (waar sprake is van intuïtieve associaties). De voor een individu meest bevredigende en daardoor ook meest stabiele keuzes worden gemaakt wanneer deze persoon eerst nadenkt over de pro's en contra's van een bepaalde keuze, aldus Dijksterhuis. Zijn de pro's en contra's duidelijk? Dan kan de betreffende persoon het lijstje met voors en tegens weggooien en er letterlijk een aantal nachten over slapen om het onbewuste haar werk te laten doen. De uiteindelijke keuze moet dan gemaakt worden louter op basis van de intuïtie. Het zal duidelijk zijn dat een dergelijke aanpak nogal haaks staat op de bestaande praktijk van loopbaanoriëntatie en -begeleiding.

LOB in onzekere tijden

Hoe moet LOB in een 'onzekere samenleving' er dan wel uitzien? Professionals op het gebied van loopbaanoriëntatie en -begeleiding zijn het er in toenemende mate over eens dat het doel van LOB niet meer moet zijn 'het maken van de juiste keuze' maar 'het verwerven van loopbaancompetenties' (conform het parool van de ontwikkelingssamenwerking: 'Geef mensen geen vis, maar leer ze vissen'). Loopbaancompetenties – die we hieronder nader beschrijven – zijn nodig omdat de toenemende individualisering van de samenleving en de steeds meer flexibele arbeidsverhoudingen (door de opkomst van een diensteneconomie) van individuen vragen dat ze over

een zekere mate van zelfsturing beschikken. In de 21ste eeuw moeten mensen zelf een gevoel van richting en identiteit ontwikkelen. Ze laten zich immers veel minder dan vroeger leiden door het wereldbeeld van hun familie, hun kerk of hun politieke partij. Met als gevolg dat bijvoorbeeld politieke partijen ook grote moeite hebben een coherent wereldbeeld te ontwerpen.

Vijf loopbaancompetenties

De vraag is dan wat voor competenties nodig zijn om loopbaanzelfsturing te realiseren. In Nederland is het werk van Kuijpers toonaangevend voor het antwoord op deze vraag. Zij onderscheidt vijf loopbaancompetenties:

- **Motievenreflectie** is het onderzoeken van wensen en waarden die van belang zijn voor de loopbaan. Het gaat om bewustwording van wat werkelijk belangrijk is in het leven, wat voldoening geeft en wat nodig is om prettig te kunnen werken.
- **Kwaliteitenreflectie** is onderzoeken wat men (niet) kan en hoe dit gebruikt kan worden voor de ontwikkeling in de loopbaan. Het gaat hier om bewustwording van vaardigheden en eigenschappen en het vertalen ervan naar kwaliteiten en talenten die ingezet kunnen worden om doelen en wensen in leren en werk te realiseren.
- **Werkexploratie** is het onderzoeken van eisen en waarden in werk en de mogelijkheden om te veranderen van werk. Het is een zoektocht naar werk(zaamheden) waarin persoonlijke waarden overeenkomen met waarden die gelden in bepaald werk en waarin kwaliteiten aansluiten bij de ontwikkelingen die in dat werk voorkomen.
- **Loopbaansturing** is planning en beïnvloeding van leren en werken. Het gaat om het maken van weloverwogen keuzes, het onderzoeken van consequenties van keuzes en daadwerkelijk actie ondernemen om werk en leren aan te laten sluiten bij eigen kwaliteiten en motieven en uitdagingen in werk.
- **Netwerken** betekent contacten opbouwen en onderhouden op de arbeidsmarkt gericht op de loopbaanontwikkeling. Netwerkcontacten kunnen worden gebruikt om op de hoogte te blijven van ontwikkelingen, van werkmogelijkheden en om feedback te krijgen op het eigen functioneren.

In grootschalig empirisch onderzoek in het beroepsonderwijs bleken kwaliteitenreflectie en motievenreflectie niet goed van elkaar te onderscheiden. Ze zijn daarom samengevoegd tot de nieuwe loopbaancompetentie 'loopbaanreflectie'. Loopbaancompetenties worden beschouwd als competenties die niet aan een bepaald beroep of functie gebonden zijn. Ze kunnen voor elke werkzoekende, werknemer en lerende van belang zijn. Loopbaancompetenties hebben niet direct te maken met het uitvoeren van werk (zoals beroepscompetenties), maar hebben betrekking op de wijze waarop werken en leren kunnen worden ingezet om de loopbaan te ontwikkelen.

Een krachtige loopbaanleeromgeving

Uit een reeks van onderzoeken verricht door Kuijpers en Meijers, blijkt dat studenten in staat zijn loopbaancompetenties op te bouwen in een leersituatie die aan drie kenmerken voldoet:

- 1 Het leren moet **praktijkgestuurd** zijn. Dat wil zeggen dat de student moeten kunnen kennismaken met levensechte problemen, waar liefst ook een levensechte probleemeigenaar aan vast zit. Verder moeten ze met zekere vrijheidsgraden aan deze problemen kunnen werken (de studenten moeten hun eigen oplossing kunnen ontwerpen).
- 2 Het leren moet **dialogisch** zijn. Dat wil zeggen dat de studenten moeten kunnen praten over de persoonlijke zin en de maatschappelijke betekenis van de ervaringen die ze opdoen in hun omgang met levensechte problemen.
- 3 Er moeten **keuzemogelijkheden** zijn. Dat wil zeggen dat de studenten – naarmate zij duidelijker voor ogen krijgen wat voor soort mens ze zijn, wat voor soort werk bij hen past en wat voor soort werkomgeving bij hen past – gaandeweg meer invloed moeten kunnen uitoefenen op de inhoud en het verloop van hun eigen studieloopbaan.

Daarnaast blijkt ook de intake een belangrijke rol te spelen: uit recent onderzoek van Kuijpers, Meijers en Winters naar de overgang van vmbo naar mbo blijkt dat eerstejaars in het mbo méér loopbaancompetenties ontwikkelen als zij een loopbaangerichte intake hebben gehad. Een intake is loopbaangericht wanneer een betrokken mbo-docent de student de kans geeft uitgebreid te vertellen over zijn ervaringen in het vmbo, over wat de student van die ervaringen heeft geleerd, hoe zijn beroepswens tot stand is gekomen en wat de concrete verwachtingen van de student zijn met betrekking tot de hulp die de school hem kan bieden bij het realiseren van die beroepswens. Het intakegesprek moet, kortom, gericht zijn op het inschatten van de student. Tot nu toe is het evenwel vaak gericht op het 'afschatten' van de student: 'wat zijn de risico's als we deze student tot een bepaalde opleiding toelaten?'.

Docenten vinden dialoog met studenten moeilijk

Scholen voor beroepsonderwijs hebben de laatste jaren, vooral onder invloed van de invoering van competentiegericht (nu: beroepsgericht) onderwijs, geïnvesteerd in meer praktijksturing en in het vergroten van keuzemogelijkheden. Ze hebben echter nog nauwelijks geïnvesteerd in meer dialoog. In onderzoek van Winters e.a. naar de inhoud van bpv-gesprekken bleek dat docenten gedurende 70 procent van de tijd *tegen*, 21 procent *over* en slechts 9 procent *met* de student spreken. En zeer recent onderzoek van Mittendorff e.a. en van Den Boer e.a. laat onder meer zien dat docenten het erg moeilijk vinden om in te gaan op ervaringen van studenten en het nog moeilijker vinden om stil te staan bij de emoties van studenten. Er zijn voor wat betreft de docenten verschillende redenen voor het ontbreken van een dialoog. In

de eerste plaats schort het bij veel docenten aan gespreksvaardigheden: docenten zijn niet getraind in het spreken met studenten over de betekenis van hun ervaringen met werk en werken. Vervolgens de cultuur van het onderwijs: bijna een eeuw lang was het vanzelfsprekende doel van het onderwijs de overdracht van kennis. Concreet betekent dit dat het onderwijs het grootste deel van de tijd en van hoog tot laag wordt gekenmerkt door een monologische cultuur. En ten slotte de persoonlijkheid van de docent. Een organisatie die lange tijd stabiel blijft (zoals het onderwijs) trekt een type persoonlijkheid aan dat sterk gericht is op controle en beheer, aldus organisatiepsychologen. Dit type kan minder goed tegen onzekerheid.

Verandering professionele identiteit docent

Het realiseren van méér dialoog in het onderwijs – en daarmee het realiseren van een krachtige loopbaangerichte leeromgeving – is dus ingewikkeld. Docenten moeten leren om met studenten over hun ervaringen in praktijkgericht onderwijs te spreken. En dus niet alleen – zoals lang vanzelfsprekend was – enthousiast over hun vak tegen studenten praten. Dit vraagt om een verandering van de professionele identiteit van de docent. Een dergelijke verandering is – zo blijkt uit veel onderzoek – niet via een traditionele (bij)scholing te realiseren. Het effect van professionaliseringstrajecten in de vorm van externe training is veelal gering. Terwijl het effect van training op de werkplek beperkt is, omdat werkdruk (qua tijd en prioriteitstelling) belemmerend werkt en expertise ontbreekt of niet wordt (h)erkend. Het gebrek aan transfer heeft zich onder meer geuit in het feit dat (bij)scholing van individuele medewerkers weinig bijdraagt aan de ontwikkeling van de organisatie als geheel. Het blijkt ook uit het feit dat (bij)scholing ontoereikend is om veranderingsprocessen te ondersteunen, laat staan te initiëren. Er is dus een onorthodoxe aanpak nodig.

Hoofdstuk 2

De opzet van het professionaliseringstraject

Een onorthodoxe aanpak gericht op het voeren van loopbaanreflectiegesprekken is in 2010 – mede op verzoek van het ministerie van OCW – ontwikkeld en ook uitgevoerd op initiatief van de Stichting Platforms Vmbo's (SPV). In het professionaliseringstraject waarover we in deze publicatie rapporteren, is deze aanpak met enkele wijzigingen overgenomen.

De uitgangspunten van het professionaliseringstraject

Wat betreft de vorm van het professionaliseringstraject is gekozen voor een **tweefasen-constructie**. Deze constructie combineert centrale en schoolexterne training met schoolinterne coaching. Bij de centrale en schoolexterne training is rust en focus op het onderwerp van professionalisering mogelijk. Bij schoolinterne coaching wordt de transfer van theorie naar praktijk gefaciliteerd. Door deelname aan het professionaliseringstraject slechts open te stellen voor bestaande teams (en dus niet voor individuele docenten) wordt collectief leren bevorderd. Dit is een belangrijke voorwaarde voor nieuw handelen op de werkvloer.

Voor verspreiding en verankering van kennis in de organisatie is een **tweelagen-constructie** gebruikt, waarbij landelijke experts allereerst per deelnemend team twee zogenoemde schoolcoaches voorbereiden om het docententeam gedurende de training binnen de eigen school te coachen. Deze schoolcoaches zijn ook de experts die na de training in staat zijn om binnen de eigen school andere docententeams te trainen in de nieuwe LOB-aanpak.

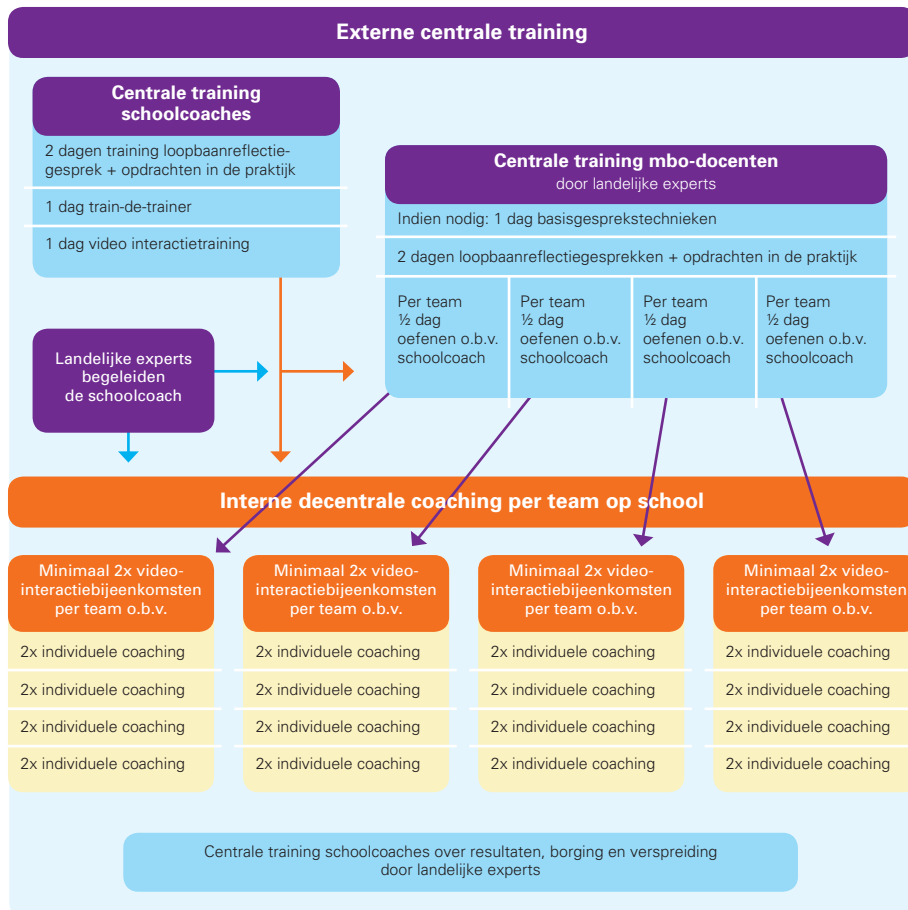
Een landelijke trainer en vier landelijke coaches leiden zowel de schoolcoaches als de docententeams op en zij ondersteunen de schoolcoaches in het schoolinterne deel van de training. De docenten krijgen indien gewenst voorafgaand aan de training in het voeren van loopbaanreflectiegesprekken een training in basisgesprekstechnieken. Na de twee dagen buiten hun school getraind te zijn in het voeren van loopbaanreflectiegesprekken, worden zij in hun eigen school gedurende tenminste twee teambijeenkomsten door de schoolcoaches begeleid aan de hand van opgenomen gesprekken. De schoolcoaches voeren ook twee individuele coachingsgesprekken met iedere docent afzonderlijk. Voor de opname van de gesprekken hebben alle deelnemende scholen een camera ontvangen. De filmopnames leverden input op

voor het kwalitatieve deel van het onderzoek. De schoolcoaches kunnen voor hun werkzaamheden in het schoolinterne deel van de training gedurende twee dagdelen ondersteuning van een landelijk coach vragen. Zie voor een schematisch overzicht figuur 1.

Loopbaandialoog: van ervaring naar verhaal

Volgens de nieuwste inzichten uit de loopbaanpsychologie representeren loopbaancompetenties zowel de manier waarop de studenten stapsgewijs een loopbaanverhaal ontwikkelen als het resultaat van dit verhaal. Een goed ontwikkeld loopbaanverhaal stelt hen in staat zichzelf te gaan sturen op de arbeidsmarkt en in arbeidsorganisaties: het geeft richting en identiteit. Een loopbaanverhaal, op zijn beurt, ontstaat in een dialoog waarin de student en zijn begeleider samenwerken om de ervaringen van de student met werk en werken van betekenis te voorzien.

Figuur 1. De opzet van het professionaliseringstraject



Volgens de zeer invloedrijke loopbaanpsycholoog Savickas verloopt deze samenwerking in drie stappen. Allereerst worden 'kleine verhalen' geconstrueerd door aan concrete ervaringen betekenis te geven. Daarna komt in een tweede stap een 'groter verhaal' tot stand door herinterpretatie en door het verbinden van 'kleine verhalen'. Op basis van dit 'grotere verhaal' kan dan in een derde stap een concrete actie geformuleerd worden.

Construeren van een 'klein verhaal'

Studenten staan nog aan het begin van hun loopbaan. Het opdoen van praktijkervaringen tijdens praktijkopdrachten op school of in stages, bijbaantjes of vrijwilligerswerk is vaak de eerste oriënterende stap die de student zet in zijn loopbaan. Als de student tijdens de loopbaandialoog vertelt over ervaringen ontstaat er een eerste 'klein' verhaal. Dit verhaal is geen opsomming van harde feiten of een exacte weergave van de objectieve werkelijkheid. Het is de interpretatie van de student van wat er gebeurd is.

Door te vertellen maakt de student expliciet wat voor hem belangrijk, opmerkelijk, leuk of vervelend is aan de ervaring. Daarmee geeft de student een eerste betekenis aan de ervaring. Het geven van betekenis doet de student echter niet alleen: hij vertelt het verhaal aan iemand en stemt af op degene die luistert. Als hij het vertelt aan een medestudent zal hij andere accenten leggen en soms ook andere informatie geven dan wanneer hij het vertelt aan de begeleider of aan de ouders. De reactie van de ander op wat de student vertelt is belangrijk. Wat wordt gehoord en bevestigd? Wat wordt impliciet of expliciet afgekeurd? Wat wordt niet door de ander begrepen? Waar verbaast de ander zich over? Alle reacties – ook geen reactie – zijn vormen van feedback die bijdragen aan de vorm en inhoud van het verhaal van de student. Betekenisgeving doet de student dus samen met degene aan wie hij het verhaal vertelt. Dit betekent dat de begeleider in een loopbaandialoog een belangrijke rol heeft in het sturen en verdiepen van betekenis van een ervaring bij de student.

Betekenis geven aan ervaringen

Betekenisgeving start met het kiezen van een ervaring van de student die uitgebreider besproken kan worden. Het is daarbij in de eerste plaats belangrijk dat het een ervaring is die er voor de student toe doet. Het gaat dan veelal om ervaringen die emoties (positief of negatief) oproepen bij de student. Daarnaast verdient een werkgerelateerde ervaring natuurlijk de voorkeur, aangezien deze eerder loopbaanrelevante inzichten zal geven. Als de student een ervaring noemt, zal hij veelal starten met het geven van een korte samenvatting van de ervaring, zoals 'Ik ben naar de open dag geweest en ik weet nu wat ik wil' of 'Ik heb tijdens mijn stage met kleuters gewerkt en ze waren heel tevreden omdat ik goed en snel werkte'. Een dergelijke samenvatting geeft vaak de kern weer van de betekenis die de student aan de ervaring geeft zonder het voeren van de loopbaandialoog. Doordat er in de samenvatting

veelal ook meteen een conclusie gegeven wordt (bijvoorbeeld '... en ik weet nu wat ik wil') is de verleiding groot te denken dat de student zelf al goed heeft nagedacht over de ervaring en het proces van betekenisgeving al heeft plaatsgevonden. Maar met het geven van een samenvatting is het verhaal over de ervaring nog niet verteld. Van een gezamenlijke betekenisgeving is zeker nog geen sprake. De start van het proces van gezamenlijke betekenisgeving begint dan ook niet bij het doorvragen op de conclusie die de student geeft, maar juist bij het vragen naar de ervaring die daarvooraf gaat: 'Goed dat je naar de open dag geweest bent! Kun je er iets meer over vertellen?' of 'Wat goed dat ze tevreden waren! En je zegt, je hebt met kleuters gewerkt. Wat deed je met de kleuters?'

Door vragen te stellen kan de begeleider de student de ruimte geven zijn verhaal te verwoorden. Het totale verhaal zal niet simpelweg volgen op het stellen van één goede vraag. Het is essentieel dat dat begeleider blijft doorvragen op wat de student vertelt. Met wie heeft de student samengewerkt en in welke context? Wat was de opdracht of rol van de student? Wat heeft de student precies gedaan? Is hij daarbij geholpen of begeleid? Wat heeft dit alles opgeleverd? En hoe heeft de student dit alles ervaren? Het stellen van deze vragen klinkt wellicht logisch en eenvoudig, maar dat is het in de praktijk vaak niet. De student heeft weinig ervaring met het vertellen over zijn ervaringen en kan zelf nog minder goed bedenken wat er verteld moet worden om het verhaal voor de ander begrijpelijk te maken. Een begeleider die goed doorvraagt op wat de student aanreikt in het gesprek, kan de student helpen zijn verhaal completer te maken.

Van 'klein' naar een 'groter' verhaal

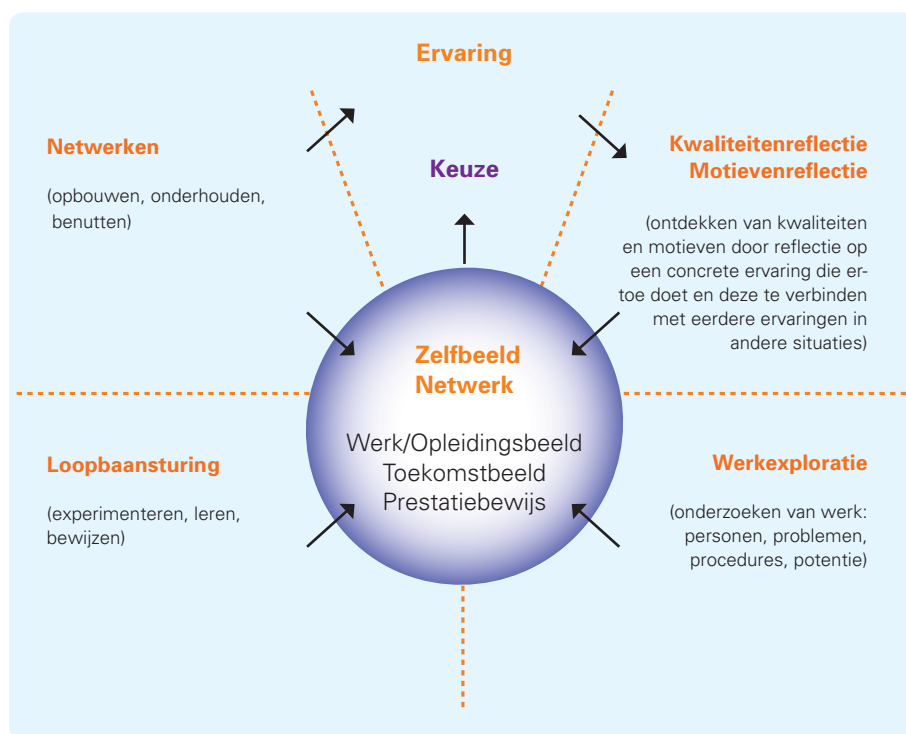
Het ontdekken van kwaliteiten en motieven komt tot stand door 'kleine' vragen te stellen over concrete ervaringen die er voor de student toe doen. Vragen die inzoomen op een concrete situatie die ertoe doet zijn vragen als: 'Waar ben je trots op?', 'Wat was een moment dat je je rot of super voelde?' en 'Op welk moment heb je de dingen die je leuk vindt aan [hier de toekomstdroom noemen] meegemaakt?' Als de student niet antwoordt, stelt de begeleider een nog 'kleinere' vraag: nog concreter en nog dichterbij. Vanuit de ervaring kunnen vragen gesteld worden over kwaliteiten ('Wat deed je hierin goed?', 'Waar kreeg je een compliment over?') of over motieven ('Wat vond je hierin vooral belangrijk/leuk/interessant?' en 'Wat raakte je?').

Om kwaliteiten of motieven te achterhalen is het van belang na te gaan of wat goed gaat en belangrijk is in één situatie, ook van toepassing is in andere situaties. Bijvoorbeeld in het verleden of buiten school: 'Doe je dit ook in andere situaties goed, zoals thuis of in je hobby?' of 'Ben je hier altijd/vaker goed in?' Het kan helpen om naar een andere concrete situatie te vragen. Het gaat erom te achterhalen waar de student (bijna) altijd goed in is of wat hij echt belangrijk vindt. De begeleider gaat met de student op zoek naar woorden waarmee de student eigen kwaliteiten en motie-

ven wil weergeven. Het is van belang dat de student zijn kwaliteiten en motieven uiteindelijk zelf benoemt, al dan niet na suggesties van de begeleider of na nieuwe ervaringen. Pas vanaf dat moment zijn kwaliteiten en motieven beschikbaar om bewust gebruikt te worden.

Het ontstaan van een 'groter loopbaanverhaal'

Door steeds 'kleine loopbaanverhalen' over verschillende ervaringen met elkaar in verband te brengen ontstaat een 'groter loopbaanverhaal'. Het grotere verhaal is het verhaal dat een student kan vertellen over wat voor soort mens hij is, over wat voor soort werk bij hem past, over wat voor soort prestaties hij heeft geleverd en over de netwerkcontacten die hij heeft opgebouwd. In figuur 2 wordt dit verhaal weergegeven als een 'bol'. Deze 'bol' wordt door de kleine verhalen en loopbaanactiviteiten gevuld om in de toekomst een loopbaankeuze te kunnen maken. Een student zal aan het begin van zijn leerloopbaan slechts 'een kleine bol' hebben. Loopbaanbegeleidingsgesprekken zijn gericht op het 'vullen van de bol': het ontwikkelen van een zelf- en toekomstbeeld, werk- en opleidingsbeeld, het verzamelen van prestatiebewijzen



Figuur 2. Loopbaancirkel: een schematisch overzicht van een gesprekscyclus voor de ontwikkeling van loopbaancompetenties

en het opdoen van netwerkcontacten. Dit gebeurt door het terugkijken op concrete ervaringen en het vooruitkijken naar een volgende keuze.

Van groter loopbaanverhaal naar een vervolgstap

'De bol' of 'het grotere verhaal' wordt niet alleen opgebouwd door reflectie op ervaringen, maar ook door werkexploratie, loopbaanactie en netwerken (interactie). Uit diverse onderzoeken blijkt dat begeleidingsgesprekken in het onderwijs meer helpend dan activerend zijn. Begeleiders zijn eerder geneigd om antwoorden te geven dan vragen te stellen. Ze bedenken oplossingen in plaats van de studenten uit te dagen om met problemen aan de slag te gaan. Om studenten actor in hun eigen loopbaanverhaal te maken, is het nodig dat de student zelf in actie komt. Dit ondanks het feit dat het antwoord of de oplossing van de begeleider op korte termijn wel zo efficiënt of effectief kan zijn.

Op basis van 'het kleine verhaal' dat ontstaat door reflectie op een actuele, betekenisvolle ervaring, maakt de student een volgende stap in zijn loopbaanontwikkeling. Dit kan op twee manieren. De student kan zich verder oriënteren op zichzelf, op werk of op keuzes die hij wil maken door iets te gaan oefenen wat hij wil leren of door iets uit te proberen dat bij hem past of om te bewijzen wat hij al goed kan. Dit vraagt van de begeleider om mee te denken. Hij moet mogelijkheden onderzoeken, alternatieven bieden in plaats van 'tegedenken' door mogelijkheden als onhaalbaar of ongeschikt te bestempelen. Mensen in het netwerk van de student kunnen de studenten helpen bij het maken van loopbaanstappen. Op deze wijze leert de student hoe hij nieuwe netwerkcontacten kan opbouwen, benaderen en onderhouden. In het begeleidingsgesprek worden steeds vervolgstappen gekozen. Activiteiten moeten concreet (kleine stappen) en uitdagend zijn. Studenten kiezen de activiteiten waarvoor zij moeite willen doen en waarvan voor hen duidelijk is wat het hen oplevert. Hierdoor kunnen zij successen boeken en in beweging blijven.

Hoofdstuk 3

De onderzoeksoopzet

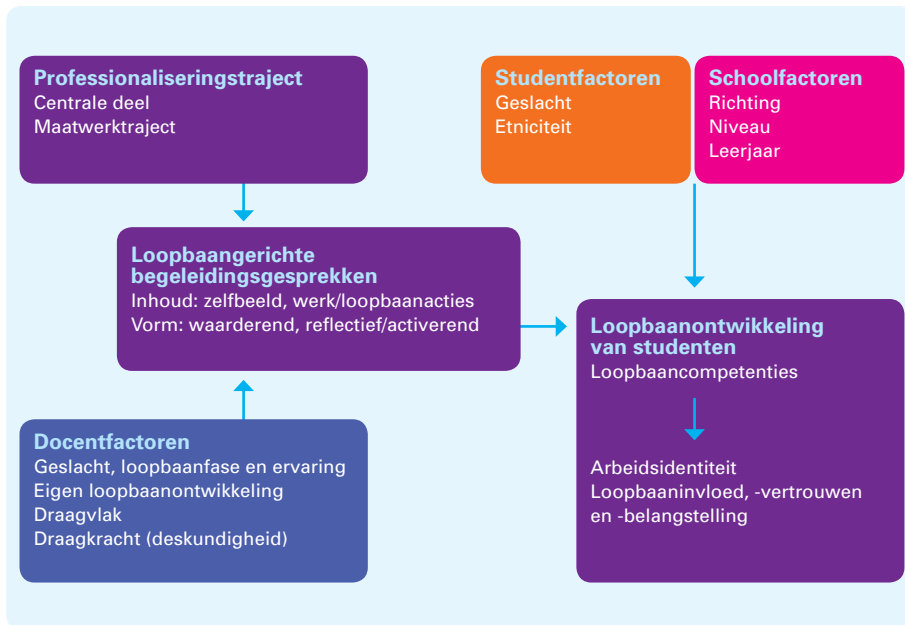
Het onderzoek wil drie vragen beantwoorden:

- 1 Wat is het effect van het professionaliseringstraject op vorm en inhoud van begeleidingsgesprekken?
- 2 In welke mate dragen veranderingen in loopbaangerichte begeleidingsgesprekken bij aan de ontwikkeling van loopbaancompetenties en van het loopbaanbeeld van studenten?
- 3 In welke mate zijn docenten meer bezig met hun loopbaanontwikkeling en ervaren zij meer draagkracht (deskundigheid) en draagvlak om loopbaangerichte gesprekken te voeren dan vóór het professionaliseringstraject en in hoeverre draagt dit bij aan de loopbaanbegeleidingsgesprekken met en de loopbaanontwikkeling van studenten?

Om deze vragen te beantwoorden is allereerst een vragenlijst afgenomen bij studenten en docenten, die aan het traject deelnemen. Dit gebeurde zowel voor de start als na afloop van het professionaliseringstraject. De vragenlijst is ook afgenomen in een controlegroep bestaande uit studenten die gesprekken hebben gevoerd met begeleiders die niet hebben deelgenomen aan het professionaliseringstraject. Om het effect van het traject te onderzoeken, zijn vervolgens ook beeldopnames gemaakt van begeleidingsgesprekken voor- en na het professionaliseringstraject. Deze opnames zijn geanalyseerd met behulp van een analyseschema dat ontwikkeld is door Winters. Het onderzoeksmodel is weergegeven in figuur 3.

De onderzoeksinstrumenten

De vragenlijst voor de studenten is gebaseerd op de vragenlijst die is gebruikt in grootschalig onderzoek in het vmbo en het mbo. Allereerst zijn enkele vragen gesteld over de mate waarin studenten loopbaancompetenties toepassen. Daarna is het beeld van de studenten over hun loopbaan in kaart gebracht. Expliciet zijn vragen gesteld over de arbeidsidentiteit, de mate waarin de student invloed denkt te hebben over de eigen loopbaan, het vertrouwen dat een student heeft in de eigen loopbaan en – ten slotte – de belangstelling die de student heeft voor de eigen loopbaan. De vragen over het 'loopbaanbeeld' zijn voor een deel ontleend aan een vragenlijst die door Savickas ontwikkeld is. Tot slot is een aantal vragen gesteld over de vorm en de inhoud van de begeleidingsgesprekken. Gevraagd is naar de mate waarin in de begeleidingsgesprekken wordt gesproken over de inhoud van de studie, het zelf-



Figuur 3. Onderzoeksmodel

beeld, de inhoud van het toekomstige werk en te ondernemen loopbaanacties, en in welke mate de begeleidingsgesprekken een waarderende dan wel een reflectief/activerende vorm hebben. Hieronder staan enkele voorbeelden:

- **Waarderend:** 'de mentor geeft mij complimenten'.
- **Reflectief/activerend:** 'de mentor laat mij nadenken over waar ik goed in ben', 'de mentor moedigt mij aan om dingen te doen die ik eigenlijk niet durf'.
- **Zelfbeeld:** ik praat met mijn mentor over 'mijn toekomstdroom' en 'mijn sterke kanten'.
- **Werk/loopbaanacties:** ik praat met mijn mentor over 'wat de nieuwtjes zijn in werk in mijn sector' en 'hoe ik dingen die ik buiten school doe, kan gebruiken voor mijn toekomst'.

Analyses laten zien dat de interne consistentie van de schalen in de vragenlijst voor studenten in zowel de voor- als de nameting in orde is (Cronbach's alfa is voor iedere schaal voldoende tot goed).

In de vragenlijst voor de begeleiders-docenten zijn de schalen voor loopbaancompetenties gebaseerd op het onderzoek dat Kuijpers deed naar loopbaanontwikkeling van werknemers. Voor het meten van draagvlak (ervaren ondersteuning in de opleiding) en draagkracht (ervaren deskundigheid om loopbaangerichte begeleidingsgesprekken te voeren) zijn schalen gebruikt uit het door Kuijpers en Meijers verrichtte onderzoek in het vmbo en het mbo. In de nameting is de ervaren trainingsopbrengst

bevraagd bij begeleiders die de training hebben gevolgd. De consistentie van de schalen in de vragenlijst voor docenten is eveneens voldoende tot goed.

Om de effecten van het professionaliseringstraject te meten is onderscheid gemaakt tussen een experimentele en een controlegroep in twee varianten:

- 1 een **trainingsgroep** (docenten die twee dagen het off-the-job traject hebben gevolgd) en een controlegroep (docenten die geen trainingsdagen hebben gevolgd);
- 2 een **professionaliseringsgroep** (docenten die het volledige traject hebben doorlopen: de trainingsdagen en minimaal twee individuele coachingsgesprekken en twee teambijeenkomsten) en een controlegroep (docenten die het professionaliserings-traject niet of niet volledig hebben gevolgd).

De aanwezigheid is bijgehouden tijdens de trainingsdagen en de deelname aan teambijeenkomsten. De individuele coaching is per docent door de schoolcoach gerapporteerd.

Het analyseschema, dat in het kwalitatieve gedeelte van het onderzoek is gebruikt voor de analyse van de opgenomen begeleidingsgesprekken, is ontworpen en in verschillende onderzoeken naar de vorm en de inhoud van bpv-gesprekken gebruikt door Winters. In dit schema wordt, net als in de vragenlijst, gekeken naar:

- a **inhoudskennmerken**, zoals de mate waarin in de begeleidingsgesprekken wordt gesproken over de inhoud van de studie, het zelfbeeld, de inhoud van het toekomstige werk en te ondernemen loopbaanacties, en
- b **vormkennmerken**, zoals de mate waarin de begeleidingsgesprekken een waardevolle dan wel een reflectief-activerende vorm hebben.

De onderzoeksgroep

In het **kwalitatieve** deel van het onderzoek zijn de opnames geanalyseerd van de gesprekken die 61 begeleiders-docenten voerden met hun studenten voordat ze aan de training begonnen. Van 41 van deze 61 docenten is ook een opname geanalyseerd van een loopbaanreflectiegesprek dat ze na afloop van het professionaliseringstraject hebben gevoerd met studenten.

De onderzoeksgroep uit het **kwantitatieve** gedeelte van het onderzoek bestaat uit 786 studenten die zowel aan de voor- als de nameting hebben deelgenomen en die de vragenlijst zorgvuldig hebben ingevuld. Aan de voormeting hebben 2.073 studenten deelgenomen. Echter: een school heeft het traject niet gevolgd en heeft dus niet deelgenomen aan de nameting. Twee andere scholen hebben ook niet deelgenomen aan de nameting. De vragenlijsten van studenten die de lijst onvolledig of inconsequent hadden ingevuld zijn uit het bestand verwijderd. Uiteindelijk hebben 786

studenten van 14 scholen geparticipeerd in de nameting (is 46 procent respons van de eerste meting van de 14 scholen).

Van deze studenten is 54 procent man en 24 procent allochtoon (een of meer ouders zijn niet in Nederland geboren). Bijna de helft van de groep (47 procent) is student uit het eerste leerjaar, 26 procent uit het tweede, 14 procent uit het derde en 7 procent uit het vierde leerjaar, terwijl 6 procent van de groep vmbo-student is. Studenten volgen vooral niveau 3 en 4 opleidingen (59 procent). Van 12 procent van de studenten is het niveau niet bekend. De meeste studenten volgen een opleiding in de sector 'Economie en Administratie' (36 procent); 26 procent volgt een opleiding in de sector 'Zorg en Welzijn', 14 procent in de sector 'Techniek en ICT' en 16 procent volgt een 'Groene opleiding'.

Studenten van de **controlegroep** zijn qua kenmerken niet zonder meer vergelijkbaar met de experimentele groep. Allereerst moet worden opgemerkt dat slechts de helft van de scholen een controlegroep heeft. De controlegroep bestaat uit iets meer meisjes, heeft meer studenten uit 'Zorg en Welzijn' en minder uit 'Techniek en ICT', en ze kent minder eerstejaars. Het opleidingsniveau en de etniciteit zijn voor beide groepen vrijwel gelijk.

Het aantal **begeleiders** dat heeft geparticipeerd in de nameting is 92; van hen hebben 78 ook aan de voormeting meegedaan. Bij de docentengroep is het percentage man-vrouw in de nameting nagenoeg gelijk verdeeld (48:52). Bijna de helft (45 procent) van de begeleiders is ouder dan 50 jaar, nog eens 41 procent is tussen 41 en 50 jaar. De begeleiders hebben 0 tot 38 jaar ervaring met begeleiden; 88 procent van de docenten heeft deelgenomen aan het professionaliseringstraject. Slechts 31 procent van de begeleiders die de vragenlijst heeft ingevuld, heeft deelgenomen aan het volledige traject. Zij volgden dus ook het on-the-job traject bestaande uit minimaal twee teambijeenkomsten en twee individuele coachingsgesprekken. Driekwart heeft wel minimaal twee teambijeenkomsten bijgewoond.

Hoofdstuk 4

De onderzoeksresultaten

Dit hoofdstuk over de onderzoeksresultaten valt in drie delen uiteen:

- het vragenlijstonderzoek
- de kwalitatieve analyse van de loopbaangesprekken
- de opbrengsten van de training volgens de schoolcoaches

Het vragenlijstonderzoek

Heeft het professionaliseringstraject dusdanig bijgedragen aan de deskundigheidsbevordering van docenten dat aan de studentenbeoordelingen te zien is dat begeleidingsgesprekken meer loopbaangericht zijn? En hebben studenten in de tweede meting, als gevolg van de loopbaangerichte gesprekken, méér loopbaancompetenties ontwikkeld dan in de eerste meting? Analyses laten zien dat de gesprekken volgens alle studenten (dus inclusief de controlegroep) zowel qua vorm als qua inhoud significant méér loopbaangericht zijn in de nameting dan in de voormeting. Studenten beoordelen de begeleidingsgesprekken in de nameting als méér waardevol, reflectief en activerend.

Kijken we naar de scores op ieder aspect afzonderlijk, dan zien we dat bij de eerste meting vrijwel alle scores onder het schaalgemiddelde liggen. Dat wil zeggen dat er volgens de studenten tijdens de begeleidingsgesprekken heel weinig wordt gesproken over werk- en loopbaanacties (d.i. concrete acties die moeten worden ondernomen om het gewenste werk of de gewenste loopbaan te krijgen) en over het zelfbeeld. Er wordt iets meer gesproken over de studieloopbaan. Het gesprek is weinig reflectief/activerend; het is – aldus de studenten – wel waardevol. Gezien de gemiddelden is ook na de nameting bij een grote groep nog winst te behalen wat betreft de reflectieve en activerende vorm en de loopbaangerichte inhoud van gesprekken.

Verschillen in groepen

Als we kijken naar de verschillen in groepen, zien we dat studenten van niveau 1/2 méér dan de studenten van niveau 3/4 aangeven dat de gesprekken meer loopbaangericht zijn geworden. Jongerejaars studenten vinden vaker dat hun gesprekken waardevol zijn en over hun zelfbeeld gaan dan ouderejaars. Studenten uit de sector 'Zorg en Welzijn' en allochtone studenten zijn positiever over de loopbaangerichtheid

van de gesprekken, behalve als het gaat om praten over werk- en loopbaanacties. Wat betreft dit laatste punt is er geen verschil met studenten uit andere sectoren en autochtone studenten. Met jongens wordt vaker gepraat over concreet te ondernemen acties wat betreft werk en loopbaan dan met meisjes.

Na de tweede meting

Studenten vinden ook bij de tweede meting de gesprekken meer waardierend dan reflectief en activerend. Wel is het reflectief-activerende karakter van het gesprek gestegen tot net boven het schaalgemiddelde. Als we specifieker kijken, zien we dat de meeste studenten zich begrepen voelen door hun begeleider. Ze geven aan dat ze complimenten krijgen, dat hun begeleider laat merken dat ze wat kunnen en dat hun begeleider echt luistert naar wat ze zeggen. Wat betreft de reflectieve en activerende vorm vinden studenten wel dat ze aangezet worden om zelf dingen te onderzoeken en om na te denken over waar ze goed in zijn. Maar de meeste studenten vinden dat ze weinig aan het denken worden gezet over hun toekomst. Ze kunnen niet diep ingaan op dingen die zij belangrijk vinden en worden niet geholpen om hun talenten onder woorden te brengen.

Ook in de tweede meting praten studenten meer over het zelfbeeld dan over werk en loopbaanacties. Zo vindt meer dan de helft van de studenten dat ze (bijna) nooit praten over:

- voor- en nadelen van bepaald werk;
- nieuwtjes in het werk in de sector waarvoor ze worden opgeleid;
- hoe ze dingen, die ze buiten school doen, kunnen gebruiken voor hun toekomst.

Bijna de helft van de studenten praat niet over werk dat bij hen past. Je zou verwachten dat de studenten uit leerjaar 4 hier wel over spreken. Maar er is geen significant verschil met studenten uit andere leerjaren. Wat betreft hun zelfbeeld komen vooral hun sterke kanten aan bod in de gesprekken. Weinig wordt nog gesproken over hun toekomstdroom, waarom ze iets willen leren, waar ze trots op zijn of wat ze belangrijk vinden.

Effecten van het professionaliseringstraject

We zien dat er tussen de voor- en nameting verschillen zijn in hoe de studenten uit zowel de experimentele groep als de controlegroep de begeleidingsgesprekken beleven. Ook hebben we gezien dat bepaalde onderwerpen in de gesprekken vaker voorkomen dan andere. Wat we nog niet weten is of de training bijgedragen heeft aan het loopbaangericht vormgeven van de begeleidingsgesprekken.

Om dit te achterhalen vergeleken we de scores van de studenten van docenten die hebben deelgenomen aan de trainingsdagen (de experimentele groep) met de studenten van docenten die niet hebben deelgenomen (de controlegroep). Hieruit blijkt dat studenten van de experimentele groep in de tweede meting de gesprekken méér loopbaangericht vinden dan de studenten van de controlegroep. Wat betreft de waarderende en de reflectief/activerende vorm blijkt dat bij de studenten uit de experimentele groep het verschil tussen de voor- en de nameting significant groter is dan bij de controlegroep ($t: 2.15 p < .05$ resp. $t: 2.00 p < .05$). De studenten in de controlegroep beoordelen de begeleidingsgesprekken in de voor- en de nameting ongeveer hetzelfde. De studenten in de experimentele groep zijn echter van mening dat de gesprekken meer waarderend, reflectief en activerend zijn. De studenten aan het denken zetten over hun toekomst gebeurt significant vaker in de gesprekken met begeleiders die de trainingsdagen hebben gevolgd. Dit ondanks het feit dat het in beperkte mate voorkomt.

Ook zijn studenten uit de experimentele groep sinds de voormeting significant meer gaan praten over hun zelfbeeld ($t: 2.04, p < .05$). Dit verschil zien we vooral wat betreft praten over de toekomstdroom en waar de student goed in wil worden. We zien geen significante verschillen in het praten over de studie of over werk en loopbaanacties. De studenten van de experimentele groep zijn ook significant méér gaan praten over het werk dat bij hen past en hoe ze een vervolgopleiding kunnen kiezen dan studenten van de controlegroep. Wat betreft de andere onderwerpen zijn de verschillen niet significant. Ook wanneer wordt gecontroleerd voor persoons- en situatiefactoren blijkt het professionaliseringstraject bij te dragen aan het méér loopbaangericht maken van de gesprekken.

Veranderingen in gesprekken, loopbaancompetenties en werkomgeving volgens docenten

Tabel 1 laat zien dat het professionaliseringstraject volgens de docenten niet heeft geresulteerd in een toename van de loopbaangerichtheid van de begeleidingsgesprekken. Wel geven de docenten die het volledige professionaliseringstraject hebben gevolgd aan dat ze meer reflectieve en activerende gesprekken zijn gaan voeren. Ze zijn ook meer gaan praten over werk en loopbaanacties. Docenten die meer draagkracht (deskundigheid) ervaren en die zelf meer bezig zijn met hun loopbaancompetenties, zijn meer gaan praten met hun studenten over het zelfbeeld en over werk- en loopbaanacties. Opvallend is dat docenten de loopbaangerichtheid van de gesprekken die zij met hun studenten voeren hoger inschatten dan de studenten. Alle scores van docenten liggen ruim tot zeer ruim boven het schaalgemiddelde; vrijwel alle scores van studenten liggen net onder het schaalgemiddelde.

Studenten die aangeven dat gesprekken meer waarderend zijn geworden en meer over zelfbeeld, werk en acties zijn gaan praten, hebben begeleiders die meer

Tabel 1. Vorm en inhoud van de begeleidingsgesprekken volgens docenten (n=78; tussen haakjes de standaarddeviatie)

	1e meting	2e meting
Vorm: Waarderend	3,36 (.43)	3,44 (.41)
Vorm: Reflectief/activerend	2,89 (.48)	2,98 (.47)
Inhoud: Studie	3,29 (.70)	3,22 (.70)
Inhoud: Zelfbeeld	3,08 (.58)	3,06 (.52)
Inhoud: Werk, loopbaanacties	2,81 (.61)	2,81 (.53)

draagkracht ervaren voor het voeren van begeleidingsgesprekken. De studenten van begeleiders, die minder ervaring in begeleiding hebben, maar die zelf meer bezig zijn met hun loopbaanontwikkeling, geven eveneens aan dat ze meer zijn gaan praten over zelfbeeld, werk en loopbaanacties.

Ondanks het feit dat het professionaliseringstraject volgens de docenten niet heeft geresulteerd in een toename van de loopbaangerichtheid van de begeleidingsgesprekken, geven ze aan dat ze veel hebben geleerd tijdens het traject. Meer dan 90 procent van de begeleiders zegt (veel) geleerd te hebben over:

- welke vragen je kunt stellen om begeleidingsgesprekken meer loopbaangericht te maken (97 procent);
- hoe je je meer kunt richten op sterke kanten van de student;
- hoe je studenten kunt helpen reflecteren;
- hoe je de student meer invloed/zelfsturing kunt geven in de loopbaan.

Meer dan 80 procent zegt (veel) geleerd te hebben over loopbaancompetenties en over hoe studenten keuzes kunnen maken. Ruim 70 procent heeft (veel) geleerd over hoe je de student kunt helpen een netwerk te gebruiken.

Bijna alle begeleiders (94 procent) geven aan dat ze meer geleerd hebben over loopbaanreflectiegesprekken tijdens de trainingdagen (het off-the-job traject). 90 procent heeft veel geleerd tijdens de teambijeenkomsten in het on-the-job traject en door het oefenen met studenten. Tweederde heeft meer geleerd over loopbaanreflectiegesprekken door individuele coachingsgesprekken en door het praten met collega's buiten bijeenkomsten om. De eenderde die weinig geleerd heeft van de individuele coachingsgesprekken bestaat uit begeleiders die geen individuele coaching hebben gehad. Verder is interessant dat er na het professionaliseringstraject sprake is van een toename van de inzet van loopbaancompetenties door docenten. De docenten geven aan dat ze nu meer bezig zijn met motievenreflectie, werkexploratie, loopbaansturing en netwerken ($p < .05$) dan voordat ze aan de training begonnen.

Draagvlak en draagkracht

Zowel draagvlak (ervaren steun voor het werk als loopbaanbegeleider) als draagkracht (deskundigheid) voor het voeren van loopbaanreflectiegesprekken is sinds de eerste meting toegenomen bij de groep die het professionaliseringstraject heeft gevolgd. Wat betreft de ontwikkeling van draagkracht valt op dat begeleiders zich zekerder voelen in de begeleidingsgesprekken. Dit gevoel is sinds de voormeting sterk toegenomen.

De grootste verschillen tussen de voor- en nameting zien we in de kennis over loopbaancompetenties, over het zelfsturend maken van studenten, het achterhalen van waarden en normen van de student en het studenten leren te netwerken. Na afloop van het professionaliseringstraject zeggen meer begeleiders over voldoende ervaring op het gebied van loopbaanbegeleiding te beschikken dan voordat de training begon. Docenten geven aan dat ze voldoende opleiding hebben om studenten te leren goede keuzes te maken. Ze vinden dat het met hun gesprekstechnieken wel goed zit. Verder kunnen ze van elke student sterke kanten benoemen en zetten ze – naar eigen zeggen – studenten aan het denken over zichzelf. Vonden docenten bij de voormeting nog dat ze door gesprekken studenten steeds dichterbij een goede keuze voor een vervolgstap konden brengen, nu zijn de meeste begeleiders hier onzeker over. In de voormeting was 23 procent hier onzeker over; bij de nameting is dit 68 procent. Mogelijk heeft dit te maken met dat begeleiders voor het traject meer adviserend waren en nu de student zelf aan het denken en aan het werk zetten om een goede keuze te maken.

Het ervaren draagvlak is eveneens toegenomen. Op alle punten van draagvlak zien we groei. Vooral wat betreft:

- het hebben van dezelfde ideeën binnen de opleiding over wat met studieloopbaanbegeleiding bereikt moet worden;
- het ontwikkelen en verbeteren van materiaal voor studieloopbaanbegeleiding;
- het ervaren belang binnen de opleiding (staat hoog op de agenda).

Het minst toegenomen is de ervaren ondersteuning door de leidinggevende. Nog steeds ervaart 45 procent van de begeleiders weinig tot geen ondersteuning van hun leidinggevende. In de voormeting bedroeg dit percentage 54 procent.

Verandering in loopbaancompetenties van studenten

De studenten uit zowel de experimentele groep als de controlegroep blijken in de tweede meting significant meer te zijn gaan netwerken. De scores op de andere loopbaancompetenties zijn niet toegenomen bij studenten die met beide metingen hebben meegedaan. Als we een onderscheid maken tussen de experimentele groep en de controlegroep, zien we dat studenten uit de experimentele groep (die begeleiding krijgen van een docent die aan de training heeft deelgenomen) aangeven dat

ze sinds de eerste meting significant méér zijn gaan nadenken over hun kwaliteiten en motieven. Ze worden ook méér door hun begeleider aangezet om op onderzoek te gaan wat betreft werk en werken. We kunnen niet aantonen dat docenten die de training hebben gevolgd hun studenten méér aanzetten tot loopbaansturing of netwerken.

Ontwikkeling loopbaancompetenties

We weten dat niet alle docenten die hebben deelgenomen aan de training (evenveel) vorderingen hebben gemaakt in het loopbaangericht vorm en inhoud geven aan de gesprekken. Het is dus belangrijk na te gaan of studenten, die aangeven dat ze sinds de eerste meting méér loopbaangerichte gesprekken hebben gevoerd of in de loop van het professionaliseringstraject zijn gaan voeren, hun loopbaancompetenties hebben ontwikkeld. Uit de resultaten van de analyses blijkt dat de mate waarin de gesprekken loopbaangericht zijn, bijdraagt aan de ontwikkeling van loopbaancompetenties. Dit is in de zin dat loopbaancompetenties in de nameting meer worden ingezet dan in de voormeting volgens het oordeel van de student. Alle loopbaancompetenties blijken in de loop van het professionaliseringstraject verder ontwikkeld te zijn als de student begeleidingsgesprekken voert die meer reflectief en activerend zijn. Hetzelfde beeld zien we als we kijken naar de gesprekken die beter zijn geworden (waar dus sprake is van een toename van loopbaangerichtheid) in plaats van te kijken naar de 'betere gesprekken' (dus naar de mate van loopbaangerichtheid van de gesprekken). Als begeleiders hun studenten meer aan het denken en in de actie zetten, gaan studenten meer aan de slag met hun loopbaancompetenties.

Studenten die met hun begeleider praten over hun zelfbeeld, zijn meer gaan reflecteren op hun loopbaan. Ze zijn meer zelfsturend in hun (leer)loopbaan geworden. Daarnaast zijn ze ook meer gaan netwerken. Studenten die in de begeleidingsgesprekken veel over werk en loopbaanacties praten, zijn meer aan de slag gegaan met werkexploratie, loopbaansturing en netwerken. Ook als studenten aangeven dat ze meer zijn gaan praten over werk en loopbaanacties in vergelijking met de voormeting, zijn ze meer acties gaan ondernemen op het gebied van hun (leer)loopbaan (loopbaansturing).

Kortom: studenten, waarvan de begeleidingsgesprekken meer loopbaangericht zijn (geworden), zijn hun loopbaancompetenties gaan ontwikkelen. Deze effecten zien we ongeacht persoons- en situatiefactoren. Eenzelfde relatie zien we als we kijken naar de relatie tussen de mening van docenten over hun gesprekken en de ontwikkeling van loopbaancompetenties van studenten. Als docenten aangeven reflectieve en activerende gesprekken te voeren en veel over werk- en loopbaanacties praten, ontwikkelen hun studenten meer loopbaancompetenties.

Verandering in arbeidsidentiteit, loopbaaninvloed, -vertrouwen en -belangstelling

Behalve loopbaancompetenties hebben we ook loopbaaninvloed, loopbaanvertrouwen en loopbaanbelangstelling gemeten. Deze variabelen zijn ontleend aan het werk van Savickas. **Loopbaaninvloed** heeft betrekking op de mate waarin de student weet wat voor werk hij in de toekomst wil gaan doen en hoe hij dat werk ook daadwerkelijk kan bereiken. Loopbaaninvloed lijkt sterk op **arbeidsidentiteit**. Dit is een loopbaanfactor die eveneens in ons onderzoek is meegenomen en die betrekking heeft op de mate waarin de student een werk- en toekomstbeeld heeft en daar vertrouwen aan ontleent. **Loopbaanvertrouwen** is de inschatting van studenten dat ze in staat zijn om werk te krijgen door bijvoorbeeld het schrijven van een sollicitatiebrief of door goed te functioneren in hun stage. **Loopbaanbelangstelling** gaat over het nadenken over en het onderzoeken van werk; deze variabele is – in tegenstelling tot loopbaaninvloed en loopbaanvertrouwen – geformuleerd in gedragstermen. Loopbaanbelangstelling is uiteindelijk niet meegenomen in de analyses met betrekking tot loopbaancompetenties, gezien de sterke samenhang met werkexploratie.

In dit onderzoek willen we nagaan of (een toename in) loopbaangerichtheid van begeleidingsgesprekken bijdraagt aan hogere scores op de variabelen arbeidsidentiteit, loopbaaninvloed, -vertrouwen en -belangstelling. We zijn daarnaast geïnteresseerd in de rol van loopbaancompetenties in het versterken van arbeidsidentiteit, loopbaaninvloed en -vertrouwen. In tabel 2 (zie hieronder) is te zien dat de belangstelling van studenten voor hun loopbaan is toegenomen. De tabel toont ook dat het gevoel van invloed en vertrouwen juist is afgenomen sinds de eerste meting. Dit roept natuurlijk direct de vraag op hoe we dat kunnen verklaren. Het trainingstraject blijkt geen effect te hebben op de afname van loopbaaninvloed en -vertrouwen of op de toename van loopbaanbelangstelling. De af- en toename zijn toe te schrijven aan persoons- en situatiefactoren van de studenten. Autochtone en ouderejaars studenten hebben een sterkere arbeidsidentiteit ontwikkeld. Het gevoel van invloed en vertrouwen is

Tabel 2. Arbeidsidentiteit, loopbaaninvloed, -vertrouwen en -belangstelling (n=786; tussen haakjes de standaarddeviatie)

	1e meting	2e meting
Arbeidsidentiteit	2,85 (.52)	2,84 (.53)
Loopbaaninvloed	3,05 (.61)	3,00 (.63)**
Loopbaanvertrouwen	3,03 (.58)	2,98 (.59)*
Loopbaanbelangstelling	2,68 (.63)	2,73 (.63)*

* significant verschil met eerste meting $p < .005$

** significant verschil met eerste meting $p < .001$

vooral afgenomen bij allochtone jongeren en studenten uit de techniek en het groene onderwijs. Studenten van een hoger niveau laten zien dat ze minder vertrouwen en belangstelling hebben. Studenten in de zorg hebben minder belangstelling gekregen voor werk. Ouderejaars studenten hebben juist meer belangstelling gekregen.

Als we kijken naar de bijdrage van de loopbaangesprekken, zien we dat naarmate studenten meer praten over hun zelfbeeld met hun begeleiders ze een sterkere arbeidsidentiteit ontwikkelen. Studenten die meer waarderende gesprekken voeren, ervaren meer loopbaaninvloed, -vertrouwen en -belangstelling. Van studenten die meer reflectieve en activerende gesprekken voeren is het gevoel van invloed juist afgenomen.

Als we de invloed van loopbaancompetenties (als één factor) nagaan, zien we dat zowel inzet van loopbaancompetenties op het moment van de nameting als toename van loopbaancompetenties sinds de voormeting maakt dat studenten een sterkere arbeidsidentiteit en meer loopbaanvertrouwen en -belangstelling ervaren. De mate waarin studenten controle over hun loopbaan ervaren, wordt wel verklaard door de loopbaancompetenties die ze op dat moment inzetten, maar (nog) niet door toename van loopbaancompetenties in het afgelopen half jaar.

De kwalitatieve analyse van de loopbaangesprekken

Naast het kwantitatieve onderzoek met behulp van vragenlijsten is er ook een kwalitatief onderzoek gedaan. De docenten, die hebben deelgenomen aan het professionaliseringstraject kregen de vraag om aan het begin (het eerste gesprek) en aan het einde van dit traject (het tweede gesprek) een beeldopname van een loopbaan-gesprek te maken. Dit bleek lastiger te realiseren dan gedacht. Zo had een aanzienlijk aantal docenten een aanvankelijke weerstand tegen opname van hun gesprekken met studenten. Verder speelde onbekendheid met de ter beschikking gestelde digitale camera parten. Ook waren er roostertechnische problemen om binnen het door de onderzoekers vastgestelde tijds kader een afspraak te maken met studenten. Vanwege deze drie redenen waren er uiteindelijk slechts van 61 docenten opnames van eerste gesprekken beschikbaar voor analyse. Van deze 61 docenten hebben 40 ook op tijd een technisch in orde zijnde opname van een tweede gesprek ingeleverd. Voor de goede orde: er zijn veel meer opnames van eerste en tweede gesprekken gemaakt en ingeleverd. Maar onze analyses hebben betrekking op de 40 docenten die op een zodanig tijdstip een opname van een eerste én een tweede gesprek hebben ingeleverd, dat wij zeker weten dat aan alle onderzoeksvereisten is voldaan.

Veranderingen gedurende het professionaliseringstraject

In tabel 3 (zie pagina 28) staan de veranderingen die zijn opgetreden gedurende het professionaliseringstraject. Allereerst valt op dat het 'contact en contract'-moment duidelijk verandert. Een effectief loopbaangesprek begint met een duidelijk welkom

voor de student, waarna beide gesprekspartners vaststellen waarover gesproken zal worden. Het gesprek wordt afgesloten met duidelijke afspraken over een vervolg. Er is een significant verschil waarneembaar in wat in het gesprek wordt afgesproken. Tijdens de eerste meting zegt de begeleider vooral 'Ik wil het hebben over je cijfers, je houding, je stage'. In het tweede gesprek is de inzet vaker 'Ik wil het met je hebben over je toekomst'. Opvallend is dat in het eerste gesprek slechts 20 van de 61 docenten het gesprek afsluiten met een opmerking over het vervolg. Tijdens het tweede gesprek sluiten slechts 10 van de 40 docenten het gesprek af met een

Tabel 3. Veranderingen in loopbaangesprekken voor en na de training (N=40)

	Afname	Toename	Hetzelfde
Gespreksonderwerp			
Contact en contract		•	
Gebruik formulieren	•		
Studievoortgang	•		
Studiehouding	•		
Studieproblemen	•		
Studie-ervaringen		•	
Studiekeuze		•	
Stage-ervaringen		•	
Keuzes voor werk		•	
Buitenschoolse ervaringen/hobby's		•	
Kwaliteiten van de student		•	
Motieven van de student		•	
Netwerken		•	
Kritische ervaringen			•
Gespreksvorm			
Invloed student op het gesprek		•	
Open luisterhouding		•	
Doorvragen op concrete ervaringen		•	
Praten over gevoelens/emoties		•	
Validering van ervaringen of gevoelens		•	
Oplossingsgerichtheid	•		
Zinnen afmaken voor de student	•		
Gestructureerdheid van het gesprek		•	
Uitdagen tot verdere oriëntatie, oefenen en bewijzen			•
Aanzetten tot nadenken			•
Gespreksduur		•	

vervolg dat – net als in het eerste gesprek – voornamelijk door de docent wordt geformuleerd, meestal in de vorm van een opdracht. Bijvoorbeeld: 'Zullen we dan voor de volgende afspraak afspreken dat jij dit en dit uitzoekt en bij mij inlevert?'.

In eerder onderzoek naar bpv-gesprekken constateerde Winters dat veel docenten zich in het gesprek vooral lieten leiden door formulieren. Dit had een negatieve invloed op het verloop en ook op de resultaten van een loopbaanreflectiegesprek. Daarom is het verheugend te constateren dat docenten in het tweede gesprek veel minder gebruik maken van formulieren dan in het eerste gesprek. De docenten pakken de formulieren aan het begin er nog even bij, maar schuiven deze meestal na een minuut of drie al aan de kant. In het eerste gesprek waren de formulieren veel meer een leidraad voor het gesprek. Ook is het leuk om te zien dat als er formulieren gebruikt worden, dit – zoals in het geval van ROC Eindhoven – formulieren zijn die de docenten zelf hebben gemaakt met vragen of een checklist om het gesprek zoveel mogelijk op een reflectieve wijze te kunnen voeren.

Gespreksstof

De eerste gesprekken gaan voornamelijk over studievoortgang, studiehouding, studieproblemen en voortgang van de stage dan wel houding of problemen tijdens de stage. Zo nu en dan gaat het eerste gesprek over de privésituatie van de student of over buitenschoolse ervaringen. Tijdens het tweede gesprek wordt veel meer gesproken over studie-ervaringen, studiekeuze en stage-ervaringen. Daarnaast komen buitenschoolse ervaringen ook veel vaker voor en gaan de gesprekken hierover verder dan 'Welke hobby's heb je?'. In het tweede gesprek wordt vaker gevraagd 'Wat zeggen die hobby's over jou?' en 'Welke kwaliteiten van jou komen hierin naar voren?'. Natuurlijk zijn niet alle docenten hier even goed in: een aantal gaat nog steeds niet verder in op de buitenschoolse ervaringen van de student. Sommige docenten proberen dat wel te doen, maar komen al snel 'klem te zitten'. De student begrijpt vaak niet waar de docent naartoe wil.

Ook gaan de tweede gesprekken meer over toekomstige keuzes voor een vervolgopleiding en over de keuze voor een beroep (en waar deze keuze op gebaseerd is). De inhoud van de eerste gesprekken werd vooral bepaald door de docent. In het tweede gesprek is het veel vaker zo dat de docent en student een gelijk aandeel hebben in de loop van het gesprek. Soms is het zelfs zo dat de student de loop van het gesprek alleen bepaalt.

Luisterhouding

Docenten hebben in het tweede gesprek overduidelijk een veel opener luisterhouding naar de studenten. Gedurende het eerste gesprek zitten docenten vaak onderuitgezakt, met de armen over elkaar heen en zien ze er vaak wat gespannen uit. In het tweede gesprek leunen docenten meer naar voren met de armen ontspannen op

tafel. Ze lijken beter te weten wat de bedoeling van het gesprek is en wat hun rol in het gesprek is. Tijdens het eerste gesprek valt op dat docenten veelal weinig doen met het verhaal van de student. Zij proberen het niet naar een hoger, meer reflectief niveau te tillen. Geeft de student aan dat hij of zij een probleem heeft (bijvoorbeeld 'Ik kan niet plannen' of 'Ik kan niet rekenen' of 'Ik kan niet kiezen'), dan wordt dit voor waar aangenomen en gaat de docent in de 'Ik los het wel op'-modus. Of soms ook in de 'Ik luister en dat is voldoende'-modus. Tijdens het tweede gesprek is dit niet meer het geval en proberen docenten meer en meer het probleem dat de student naar voren brengt te contextualiseren en achterliggende oorzaken te achterhalen. De docenten vragen meer door, spreken meer in termen van 'Waarom denk je dat?' en 'Wat heb je al gedaan dat je dit nu zo kunt zeggen?' En dan blijkt vaak dat de situatie helemaal niet zo problematisch is als de student denkt.

In het tweede gesprek vragen docenten meer naar gevoelens van studenten dan tijdens het eerste gesprek. En dan niet alleen als een reactie op wat een student zegt, maar ook als vraag vanuit de docent zelf. Je hoort eerder 'En hoe voelde je je daarbij?' of 'Wat voor een gevoel gaf dat?' In het tweede gesprek worden studenten ook meer gevalideerd en worden meer complimentjes gegeven. In het eerste gesprek komt het nog wel eens voor dat een student iets zegt, waarop de docent antwoordt met 'Nee, dat kan niet' of 'Nee, dat is niet goed'. Dit is in het tweede gesprek nauwelijks meer het geval.

Het aanzetten tot nadenken is kwalitatief veranderd. In het eerste gesprek vroeg de docent vaak 'Wat zou je anders kunnen doen?' of 'Waar ligt het aan?'. In het tweede gesprek wordt veel vaker gezegd 'Waar ben je goed in?' of 'Waar ben je trots op?'. Het gaat in het tweede gesprek nauwelijks meer over problemen, met als gevolg dat er veel minder sprake is van het oplossen van de problemen door de docent. Ook maakt de docent in het tweede gesprek minder vaak zinnen van studenten af en zijn de gesprekken meer gestructureerd. Van uitdagen tot verdere oriëntatie, oefenen en bewijzen is evenwel nog steeds nauwelijks sprake. Ook worden studenten nog steeds nauwelijks aangezet tot het kiezen van een vervolgstap die bij hen past. En als er over een vervolgstap wordt gesproken, is het toch vaak de docent die daarin sturend is: 'Als ik jou was zou ik dit thuis gaan uitzoeken, dan kun je me over een week laten weten of het wat voor je is'.

Het gaat in het tweede gesprek nog steeds nauwelijks over kritische ervaringen. Dit is erg jammer, juist omdat de docenten méér dan in het eerste gesprek proberen het gesprek in de richting van vaardigheden en het eigen functioneren van de student te sturen. Maar het gesprek stopt vaak al snel, omdat dit niet gebeurt naar aanleiding van een kritische ervaring. Het komt niet verder dan 'Ik ben hier goed in' of 'Ik vind dit leuk'. Wel doen de docenten in het tweede gesprek vaker dan in het eerste gesprek een poging met de student te spreken over kwaliteiten, motieven,

werkexploratie en netwerken. Maar omdat het vaak niet gebeurt naar aanleiding van een kritische ervaring, weten de docenten dikwijls niet zo goed wat ze met een door de student gegeven antwoord op hun vraag moeten. Als een docent bijvoorbeeld met de student wil spreken over werkexploratie, vraagt hij 'Als jij de baas zou zijn bij je stagebedrijf, wat zou je dan anders doen?' De student zegt dan bijvoorbeeld dat er meer structuur op de werkvloer moet komen. Daar blijft het dan bij. Je ziet dan de docent kijken van 'Oh jee, wat moet ik daarna ook alweer vragen?' En dan komt als volgende vraag 'Wat zou je hetzelfde houden?' Dan zegt de student bijvoorbeeld 'de sfeer'. En dan weet de docent het verder niet meer, waarop het gesprek meestal verder gaat over iets totaal anders. Of het gaat nader in op de vraag waarom de student sfeer belangrijk vindt. Dan gaat het gesprek dus in de richting van motievenreflectie. Opvallend is dat het in de tweede gesprekken niet gaat over loopbaansturing.

Ten slotte valt op dat de gesprekken over het algemeen langer duren; bij docenten die expliciet ingaan op de loopbaancompetenties duren de gesprekken zelfs aanzienlijk langer! Dit is begrijpelijk, omdat docenten immers de studenten in staat moeten stellen om van vele 'kleine verhalen' een groter verhaal te maken.

De opbrengsten van de training volgens de schoolcoaches

De schoolcoaches zijn tijdens de evaluatie op de afsluitende trainingsdag en daarna ook nog per e-mail gevraagd de opbrengsten van de training te benoemen. We geven hieronder een aantal letterlijke citaten, die illustratief zijn voor het totaal van de genoemde opbrengsten.

Ontwikkelingen in begeleidingsgesprekken

'Meer focus op keuze van de student in tegenstelling tot gesprekken over voortgang in engere zin.'

'De focus in de gesprekken is verlegd van studie naar loopbaan.'

'[Ik ben] enthousiast over deze methode voor het voeren van loopbaan-gesprekken. Dit goed te implementeren en te borgen vraagt wel veel tijd. Dat gaat soms wringen.'

'Competenties worden gekoppeld aan de kwaliteiten en motieven van studenten. Winst is te starten met een ervaring en de student tot actie aanzetten.'

'Van reactief naar pro-actief: meer intrinsieke inhoud van gespreksvoering.'

'[De] gesprekscyclus geeft structuur. Geeft het gevoel dat je echt iets kunt betekenen voor de student en geeft extra plezier. Gesprekscyclus geeft ook zelf inzicht/ook in privé-situatie te gebruiken. Doorvragen en open vragen werkt! Theorie en praktijk blijken in gesprekken goed met elkaar verbonden. Aangereikte methodiek geeft ruimte om op positieve ervaringen te focussen in plaats van negatieve ervaringen. Structuur geeft meer vertrouwen, bewustzijn en geeft kaders.'

'De verrassing op het gezicht van een jongen die zojuist een cadeautje had ontvangen omdat hij ontdekte dat hij prima probleemoplossend kon handelen op zijn stageadres (dierenspecialzaak). Als je dat als docent ervaart, is het voeren van een LOB-gesprek een genoegen. En als dan ook de betreffende student meent dat ook de directeur wel mag weten dat hij op totaal andere positieve wijze is benaderd, dan word je blij en ook, ik zeg het eerlijk, dankbaar.'

Rol- en cultuurverandering

'In klassikale en persoonlijke begeleidingsgesprekken zie je langzamerhand een andere manier van denken en van spreken. We hebben een stap gemaakt van docent naar schoolcoach.'

'Er is binnen het team een voorzichtig begin gemaakt met het herkennen van elkaars talenten.'

'Blik van docenten op schoolzaken is veranderd. Nu ook [focus op] hoe het gaat met loopbaanontwikkeling in plaats van "Ben je op schema in je opleiding?".'

Eigen leerervaring

'Ik heb geleerd hoe ik met cursisten en docenten loopbaangesprekken voer (bewustwording, kennis en toepassing). Ik heb ook geleerd om een docententeam te trainen en te begeleiden, om missie en visie operationeel te maken en een project (LOB) te implementeren binnen de unit.'

'Mijn persoonlijke leerwinsten zijn geduld opbrengen, langer te zwijgen, de student het werk laten doen en hem de antwoorden laten geven. Van een controlerende taak van de Studie Loopbaan Begeleider naar een coachende taak. Past trouwens mooi bij ons Regioleren dat we dit schooljaar implementeren. De student verantwoordelijk maken voor zijn eigen studieloopbaan en de keuzes die hij er in maakt. Een zelfsturende student is een heel fraaie opbrengst aan het eind van een opleiding! Ik heb de waarde van het opnemen met een filmcamera beter leren kennen en waarderen en er enige handigheid in gekregen.'

'Wat heb ik geleerd? Denken vanuit het perspectief van de student. Bij gesprekken zelf minder aan het woord zijn. De student zelf de oplossing laten aandragen. Altijd vervolgfafspraken maken (contract).'

'Ik stel vooral mijn eigen vragen aan studenten echt anders. Ook probeer ik ze weg te sturen met een opdracht. Voor ieder gesprek maak ik helder waarvoor we aan tafel zitten.'

'Ik heb geleerd hoe belangrijk het is dat een student zelf woorden geeft aan wat hij denkt. Dit kost soms moeite, maar je bereikt er mee dat hij hiermee tot de kern moet komen. Voor sommige docenten is het lastig om studenten hier alle ruimte voor te geven en stiltes te laten vallen. Ook heb ik geleerd dat het voor docenten erg lastig is om huiswerk gewoon te maken. En dan nivea (= niet invullen voor een ander); wij starten onze training met het uitdelen van een doosje nivea met de boodschap "Denk eraan: nivea!". Dit is een gevleugelde uitdrukking geworden. Samenwerken met mijn collega-schoolcoach is pure winst!'

'Als je zelf niet kiest, kiest een ander voor je. De opbrengst van de theorie over veranderen en verankeren. Zonder relatie geen prestatie. Liefde voor het voeren van de loopbaanreflectiegesprekken is een voorwaarde.'

'Dit project kwam in mijn loopbaan op het juiste moment.'

Vervolg

'Met de LOB-training loopt het echt heel goed. We starten maandag de zesde groep en dan hebben (bijna) alle collega's de training gevolgd. Dat was ons doel voor dit schooljaar, maar super dat dit ook gaat lukken. Ook hebben we een samenwerking met het vmbo; iedere training zijn er drie docenten vanuit het vmbo aanwezig.'

Hoofdstuk 5

Conclusies en aanbevelingen

Het doel van het professionaliseringstraject was docenten in staat te stellen meer reflectieve loopbaangesprekken te voeren, zodat hun studenten in staat zijn loopbaancompetenties en een arbeidsidentiteit te ontwikkelen. Het ontwikkelen en gebruiken van loopbaancompetenties door studenten is belangrijk omdat zij in zekere mate zelfsturend moeten zijn om succes te hebben op de arbeidsmarkt en om als volwaardig burger in de hedendaagse samenleving te kunnen participeren. Als we naar de onderzoeksresultaten kijken, lijkt de conclusie gerechtvaardigd dat het professionaliseringstraject in grote mate heeft geresulteerd in de gewenste uitkomsten.

Conclusies

De resultaten zijn, kort samengevat, als volgt:

- Studenten uit de experimentele groep geven significant méér dan studenten uit de controlegroep aan dat de gesprekken met hun begeleiders reflectiever en activerender zijn geworden. Ze worden méér aangezet om zelf dingen te onderzoeken en om na te denken over waar ze goed in zijn. Maar tegelijkertijd zijn de meeste studenten van mening dat ze nog weinig aan het denken worden gezet over hun toekomst, dat ze niet diep kunnen ingaan op dingen die zij belangrijk vinden en dat ze nog onvoldoende worden geholpen om hun talenten onder woorden te brengen.
- De meeste studenten uit de experimentele groep voelen zich ook begrepen door hun begeleider. Ze geven aan dat ze complimenten krijgen, dat hun begeleider laat merken dat ze wat kunnen en dat hun begeleider echt luistert naar wat ze zeggen.
- De studenten van de experimentele groep zijn significant méér gaan praten over het werk dat bij hen past en hoe ze een vervolgopleiding kunnen kiezen dan studenten van de controlegroep. Wat betreft hun zelfbeeld komen vooral hun sterke kanten aan bod in de gesprekken. Weinig wordt nog gesproken over hun toekomstdroom, waarom ze iets willen leren, waar ze trots op zijn of wat ze belangrijk vinden.
- Studenten die begeleid worden door een docent die aan de training heeft deelgenomen, geven aan dat ze méér zijn gaan nadenken over hun kwaliteiten en motieven en ook méér door hun begeleider worden aangezet om op onderzoek

te gaan wat betreft werk en werken. We kunnen niet aantonen dat docenten die de training hebben gevolgd hun studenten méér aanzetten tot loopbaansturing of netwerken.

- Studenten die aangeven dat de begeleidingsgesprekken meer loopbaangericht zijn (geworden), zijn hun loopbaancompetenties gaan ontwikkelen.
- Naarmate studenten meer praten over hun zelfbeeld met hun begeleiders, ontwikkelen ze een sterkere arbeidsidentiteit.
- Studenten die meer waarderende gesprekken voeren, ervaren meer loopbaaninvloed, -vertrouwen en -belangstelling. Van studenten die meer reflectieve en activerende gesprekken voeren is het gevoel van invloed juist afgenomen.
- Het méér gebruiken van loopbaancompetenties maakt dat studenten een sterkere arbeidsidentiteit, loopbaaninvloed en loopbaanvertrouwen ervaren.
- Docenten die het gehele professionaliseringstraject hebben gevolgd, ervaren een grotere toename in draagvlak (i.e. ondersteuning in hun werk) dan degenen die het traject niet hebben gevolgd. Maar tegelijkertijd zijn ze ook onzekerder geworden wat betreft hun begeleidingsgesprekken. Docenten die het professionaliseringstraject volledig hebben gevolgd, zijn naar hun mening deskundiger geworden in het achterhalen van waarden en normen, het leren netwerken en het zelfsturend laten worden van studenten.
- Docenten die het professionaliseringstraject hebben gevolgd, geven aan dat ze veel hebben geleerd tijdens het traject. Meer dan 90 procent van de begeleiders zegt (veel) geleerd te hebben over (a) welke vragen zij kunnen stellen om begeleidingsgesprekken meer loopbaangericht te maken, (b) hoe zij zich meer kunnen richten op sterke kanten van de student, (c) hoe zij studenten kunnen helpen reflecteren en (d) hoe zij de studenten meer invloed/zelfsturing kunnen geven in de loopbaan. Meer dan 80 procent zegt (veel) geleerd te hebben over loopbaancompetenties en over hoe studenten keuzes kunnen maken. Ruim 70 procent heeft (veel) geleerd over hoe zij de studenten kunnen helpen een netwerk te gebruiken.

Bovenstaande resultaten spreken voor zichzelf. Er zijn echter twee bevindingen die nadere aandacht vragen. Allereerst valt op dat docenten het blijkbaar gemakkelijker vinden om over het zelfbeeld, de kwaliteiten en de motieven van de student te spreken, dan om vanuit concrete ervaringen van de student te praten over waarom ze iets willen leren, waar ze trots op zijn, wat ze belangrijk vinden en welke toekomstdromen ze hebben. De verklaring hiervoor is waarschijnlijk dat spreken over het zelfbeeld etc. dichter bij de 'helpende' rol ligt die docenten traditioneel vervullen

en daarom waarschijnlijk beter aansluit bij hun bestaande professionele identiteit. De docenten die aan het professionaliseringstraject hebben deelgenomen, hebben vorderingen gemaakt wat betreft het leren spreken over zaken die minder dicht bij hun traditionele rol liggen. Toch lijkt de conclusie gerechtvaardigd dat een tweedaagse externe training gevolgd door een korte training op de werkplek onvoldoende is om docenten in staat te stellen alle gewenste competenties ook daadwerkelijk te verwerven. Daarvoor is meer oefening en begeleiding nodig.

In de tweede plaats valt in bovenstaande resultaten de ‘dubbele rol’ op die reflectie en de daaruit resulterende toename in kennis spelen. Naarmate studenten méér reflectieve en activerende gesprekken voeren en naarmate ze meer aan werkexploratie doen, hebben ze minder het gevoel dat ze invloed hebben op het verloop van hun loopbaan. Dit betekent niet dat reflecteren slecht is voor studenten. Veeleer lijkt het gevolg van reflectieve loopbaangesprekken en van het daadwerkelijk verkennen van de wereld van werk en werken, dat studenten zich realiseren dat de wereld ingewikkelder in elkaar zit dan zij tot op dat moment dachten. En ook een groeiend besef bij studenten dat zij zelf medeverantwoordelijk zijn voor hun eigen loopbaan, maakt hen waarschijnlijk onzeker. Duidelijk is dat zowel studenten als docenten enige tijd moeten oefenen met reflectieve loopbaangesprekken, om uit deze gesprekken een optimaal resultaat te halen. Longitudinaal onderzoek moet duidelijk maken hoe lang de gevoelens van hulpeloosheid en onzekerheid aanhouden en welke voorwaarden/condities bevorderlijk zijn voor het overwinnen van deze gevoelens.

Aanbevelingen door de schoolcoaches

Aanbevelingen door direct betrokkenen zijn meestal waardevoller dan aanbevelingen die door relatieve buitenstaanders worden gedaan. Daarom hebben we de schoolcoaches per e-mail gevraagd wat de kansen en wat de bedreigingen zijn als het gaat om het ‘verzilveren’ van het geleerde.

Kansen

Als kansen zien de schoolcoaches, zoals blijkt uit de letterlijke citaten die hieronder worden weergegeven, vooral het met, aan en van elkaar leren, waarbij deskundige begeleiding op afroep beschikbaar is. Daarbij wordt geconstateerd dat de tijd min of meer ‘rijp’ is voor loopbaanoriëntatie en -begeleiding: het onderwerp staat op de agenda.

'In gesprek met team en management gaan om het verder te brengen in ons ROC en aan te sluiten bij de werkgroep die zich hiermee bezighoudt.'

'Assistentie van landelijke coach tijdens studiedagen en LOB-trainingssessies.'

'De Terra-scholen die meegedaan hebben, zien een enorme meerwaarde in LOB en zullen hun uiterste best doen het fenomeen in alle vestigingen te implementeren (zowel mbo als vmbo).'

'De figuur van de landelijke coach was een vondst en functioneert prima.'

'Jullie hebben ons enthousiast gekregen; wij zijn overtuigd van goede loopbaanreflectiegesprekken. Wij krijgen nu de kans om de training volgend schooljaar voort te zetten.'

'Er is ruimte om LOB een speerpunt binnen onze mbo te maken. Er is een duidelijke visie en een implementatieplan, dus hier wordt op ingezet.'

'De studenten de kans geven om zelf met oplossingen te komen. Ze kunnen (met wat hulp) het echt wel zelf!'

'We hebben LOB binnen de unit geïmplementeerd voor het volgende schooljaar, enthousiaste gedreven collega's.'

Bedreigingen

De constatering dat loopbaanoriëntatie en -begeleiding eindelijk op de agenda staat, wordt veelal meteen gevolgd door de vraag 'Maar hoe lang?'. Het professionaliseringstraject heeft de schoolcoaches duidelijk gemaakt dat het realiseren van kwalitatief goede loopbaanbegeleiding een inspanning vraagt van zowel docenten als managers. Managers staan echter onder druk: zij worden geacht met minder financiële middelen het onderwijs méér innovatief te maken. De feitelijke onmogelijkheid van deze opgave wordt weerspiegeld in de bedreigingen die de schoolcoaches noemen als het gaat om het verzilveren van het in de training geleerde:

'Te weinig tijd om het naast alle andere taken uit te zetten; waan van de dag!'

'Opgelegde structuur geeft een beperkend gevoel. Begeleiding kan confronterend zijn. Niet compenseren maar activeren.'

'Onduidelijkheid over de rol en uitgevoerde activiteiten van strategie- en beleidsteam. Geen overkoepelende overlegmomenten tussen verschillende teams. Rol van schoolcoach en gerelateerde tijdsinvestering nog niet geformaliseerd.'

'Je raadt het al: bezuinigingen. Hoe die gaan uitpakken is op dit moment nog niet bekend. Wel weet ik dat er 5 procent bezuinigd moet worden op personeel en organisatie. Hoe die bezuinigingen worden vertaald...?'
'Het is een ontzettende klus binnen het geheel van innovaties om ons te onderscheiden met deze training. Dit vraagt steun vanuit de organisatie.'
'Traagheid van werken binnen de organisatie; verschillende belangen binnen de organisatie.'

'De organisatie moet dit wel serieus nemen, anders is het gedoemd te mislukken. [Er is] gebrek aan faciliteiten, waardoor docenten afhaken.'

'Door andere prioriteiten (reorganisatie, herstructurering teams) zou LOB een zachte dood kunnen sterven. Daarbij zal het management LOB moeten blijven benoemen als een essentieel onderdeel van onze studentenbegeleiding. De LOB-trainingen worden goed verzorgd, nu het vervolg nog. Hoe monitoren we de gesprekken, welke instrumenten zetten we in voor LOB, hoe blijven we docenten motiveren om gesprekken op een LOB-manier aan te pakken... Dat wordt nog een hele klus!'

'Bezuinigingen: directeuren moeten een keuze maken voor volgend jaar wat wel en wat niet kan. Ondanks het feit dat ze een voorstander lijken te zijn, moeten we afwachten of het een prominente plaats krijgt. VSV [Voor-tijdig School Verlaten, red]: wanneer studenten door de loopbaangesprekken erachter komen dat ze de verkeerde opleidingskeuze hebben gemaakt en dus voor een andere school/opleidingsrichting kiezen, betekent dit een hoger percentage VSV – inspectie rekent de school daarop af wat bijzonder onwenselijk is!'

Slotwoord

We sluiten deze rapportage af met een kritische noot over de mogelijkheid om onderzoek te integreren in een professionaliseringstraject. Onder meer de Onderwijsraad en de Commissie Dijsselbloem hebben het belang benadrukt van 'evidence-based' onderwijsvernieuwingen. Omdat we het daarmee van harte eens zijn, hebben we aan het traject een onderzoek gekoppeld. Om de kosten te drukken én om bij te dragen aan de professionalisering van docenten ('de onderzoekende docent'), hebben we ervoor gekozen om de data-verzameling voor het kwantitatieve deel van het onderzoek te laten uitvoeren door de docenten zelf. Concreet moesten de schoolcoaches en de docenten ervoor zorgen dat zowel hun eigen studenten als een controlegroep via de website www.rocspiegel.nl aan het begin en aan het einde van het traject de vragenlijst invulden, terwijl ze ook zelf een vragenlijst moesten invullen. Objectief gesproken hoefde dit alles – zeker voor de docenten – niet veel tijd in beslag te nemen. Omdat de schoolcoaches verantwoordelijk waren voor de organisatie, zou het hen wel meer tijd kosten. Aan het begin van het traject zijn de schoolcoaches in extenso geïnformeerd over alle in's en out's. Ook de docenten zijn tijdens de training uitgebreid geïnformeerd over wat er van hen verwacht werd.

Tijdsbelasting

Voorop gesteld moet worden dat met name de schoolcoaches voortreffelijk werk hebben verzet. Zij hebben vaak vele uren 'eigen tijd' ingezet om het onderzoek te doen slagen. Het doen van onderzoek staat echter zover af van de dagelijkse werkzaamheden van zowel docenten als schoolcoaches, dat er feitelijk sprake is geweest van een veel grotere tijdsbelasting dan aanvankelijk werd gedacht. Dit – op zijn beurt – heeft er onder meer voor gezorgd dat de controlegroep veel kleiner is dan de bedoeling was. Een verder gevolg: de vragenlijsten zijn niet op tijd en soms vanwege de tijdsdruk heel slordig ingevuld. Ook de opnames van loopbaangesprekken waren niet op tijd beschikbaar. Schoolcoaches bleken aan de organisatie van het onderzoek in hun school veel meer tijd kwijt te zijn dan gepland. Docenten en schoolcoaches moesten vaker en uitgebreider worden geïnformeerd via de e-mail. Dit leidde weer tot (zeer begrijpelijke) klachten over 'een waar e-mail bombardement'.

Drie lessen

Hieruit kunnen enkele lessen getrokken worden. De eerste – en meest vanzelfsprekende – les is dat het inzetten van docenten voor data-verzameling zowel voor de docenten als voor de onderzoekers meer tijd kost dan gedacht. Met name de schoolcoaches moeten gedurende de looptijd van het onderzoek een aantal uren per week vrijgeroosterd worden. Deze uren zijn nodig om hun collega's te activeren. Om aan hun collega's 'just in time' en 'just enough' informatie te geven over wat er van hen

verwacht wordt en waarom dit van hen verwacht wordt. Om ervoor te zorgen dat er in hun school ook een controlegroep studenten is die daadwerkelijk de vragenlijsten invult en om al het vereiste onderzoeksmateriaal ook daadwerkelijk te verzamelen. De tweede les is dat er tijdens de training blijkbaar méér tijd moet worden uitgetrokken voor een goede instructie van zowel de schoolcoaches als de docenten. De derde les is dat de communicatie over het onderzoek tijdens het traject goed moet worden voorbereid. Alleen zo hou je deze communicatie zo simpel en transparant mogelijk.

Ondanks het feit dat het een 'hell of a job' was om alle onderzoeksgegevens goed en op tijd binnen te krijgen, hebben schoolcoaches en docenten ervoor gezorgd dat het hier voorliggende onderzoeksverslag geschreven kon worden. Daarmee hebben zij daadwerkelijk bijgedragen aan een 'evidence-based' onderwijspraktijk.

Colofon

Deze publicatie is geschreven in het kader van het Stimuleringsproject Loopbaan Oriëntatie Begeleiding in het mbo. Dit project is een opdracht van het ministerie van OCW. Partners zijn: MBO Diensten, MBO Raad, SBB en Skills Netherlands.

Auteurs: Marinka Kuijpers en Frans Meijers (m.m.v. Peter den Boer, Nard Kronenberg, Sanne Meijers en Marionette Vogels)

Redactie en realisatie: Ravestein & Zwart

Vormgeving: Lauwers-C

Drukwerk: Trioprint grafisch centrum

Oplage: 500

Juni 2012

