

Dialogoog Doen!

duurzame professionalisering in het hbo

Frans Meijers

Annemie Winters

Mariëtte Harlaar-Oostveen

Adela Garabal Gómez

Marinka Kuijpers en Marielle Rutten

Ton de Keyser

Peter Menger

Max Aangenendt, Marinka Kuijpers en Karin Sanders

Rainer Hensel en Ton Korver

Nanda Lodders

Helen Kopnina

Dialog Doen! duurzame professionalisering in het hbo is een uitgave van het lectoraat 'Pedagogiek van de Beroepsvorming' van De Haagse Hogeschool
Eindredactie, productiebegeleiding en vormgeving: Communicatie & Marketing,
De Haagse Hogeschool
Druk: Opmeer bv, Den Haag

ISBN: 978-90-73077-38-6

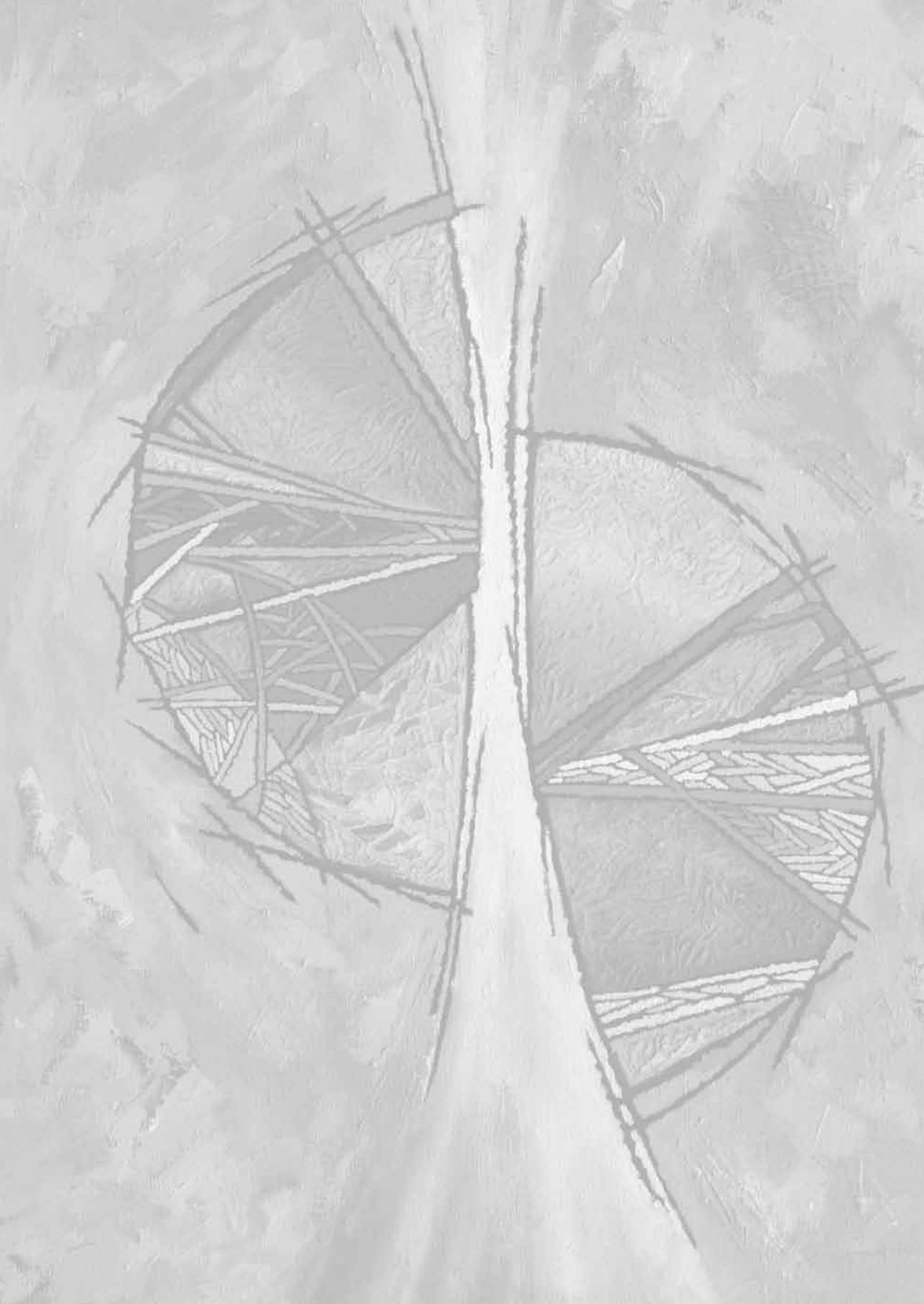
© De Haagse Hogeschool, Lectoraten en onderzoek

Alle rechten voorbehouden. Behoudens de uitdrukkelijke bij wet bepaalde uitzonderingen mag niets uit deze uitgave worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand of openbaar gemaakt, op welke wijze ook, zonder de uitdrukkelijke, voorafgaande en schriftelijke toestemming van de auteurs en van de uitgever.

De Haagse Hogeschool
Postbus 13336, 2501 EH Den Haag
dehaagsehogeschool.nl

Inhoudsopgave

Pedagogiek van de beroepsvorming – een inleiding <i>Frans Meijers</i>	5
De narratieve kwaliteit van stagegesprekken in het (v)mbo <i>Annemie Winters</i>	13
De kwaliteit van de stagebegeleidingsgesprekken bij de Academie voor Facility Management aan De Haagse Hogeschool <i>Mariëtte Harlaar-Oostveen</i>	29
ECS and the quest for professional identity: to be or not to be? <i>Adela Garabal Gómez</i>	53
‘Wat wil je later worden?’ Het begeleidingsgesprek voor beslissing of ontwikkeling <i>Marinka Kuijpers en Mariëlle Rutten</i>	81
InBEdding slb: een proces van dikke stroop en mogelijk zoet <i>Ton de Keyser</i>	97
The HydroCruisers doen mee aan de Shell Eco-marathon! <i>Peter Menger</i>	125
Professionele identiteit van docenten in het hbo: een kwalitatieve case studie <i>Max Aangenendt, Marinka Kuijpers en Karin Sanders</i>	145
Studiesucces in het hbo: welke rol speelt de persoonlijkheid van studenten? <i>Rainer Hensel en Ton Korver</i>	173
Good practices bij de ontwikkeling en uitvoering van studieloopbaanbegeleiding. Over het leren van studenten én docenten <i>Nanda Lodders</i>	193
Evaluating Education for Sustainable Development (ESD): Using Ecocentric and Anthropocentric Attitudes Toward the Sustainable Development (EAATSD) scale <i>Helen Kopnina</i>	215



Pedagogiek van de beroepsvorming – een inleiding

Frans Meijers

Iedere twee jaar publiceert het lectoraat Pedagogiek van de Beroepsvorming een bundel met daarin bijdragen van alle leden en van enkele ex-leden van de kenniskring. Het primaire doel hiervan is om verantwoording af te leggen aan de medewerkers van De Haagse Hogeschool over de werkzaamheden die in het kader van het lectoraat zijn verricht. Het secundaire doel is vorm te geven aan het hbo als een kennisinstelling. In de ‘Strategienotitie Onderzoek en Lectoraten: verbindingen versterken’ wordt kennisontwikkeling en kennisproductie door het doen van onderzoek als de meest centrale doelstelling van de lectoraten gezien. Door het doen van onderzoek leveren de lectoraten bijdragen aan de vernieuwing van het onderwijs en aan het creëren van een onderzoeksinfrastructuur. Tevens draagt onderzoek, aldus de strategienotitie, bij aan de professionalisering van (docenten van) de hogeschool en aan de kennisontwikkeling en innovatie in de regio en daarbuiten.

Missie en programma

Het lectoraat Pedagogiek van de Beroepsvorming tracht deze doelstellingen te realiseren door zich te concentreren op (a) het vergroten van de onderwijskansen van studenten uit milieus met weinig sociaal, cultureel en economisch kapitaal en (b) het vergroten van de arbeidsmarktkansen van alle studenten door middel van een goede studieloopbaanbegeleiding. Het uitgangspunt van de werkzaamheden is dat de Nederlandse economie in een snel tempo een kenniseconomie wordt waarvan de hoogopgeleide professional de basis is. Het beroepsonderwijs slaagt er echter onvoldoende in om de benodigde talenten te ontwikkelen. Te veel lerenden vallen uit; de belangrijkste oorzaak daarvan is een verkeerde studiekeuze (Allen & Meng, 2010). Daarbij zijn er structurele tekorten aan afgestudeerden in bèta/technische opleidingen. Als oplossing voor deze problemen wordt er sedert enkele jaren gepleit voor een intensieve loopbaanbegeleiding.

Het streven om de loopbaan van de student meer centraal te stellen sluit ook aan bij twee algemene sociaal-economische ontwikkelingen: de flexibilisering van de arbeidsverhoudingen en de individualisering van de samenleving. Voor steeds meer werknemers is sprake van een ‘grenzenloze loopbaan’, dat wil zeggen een loopbaan waarin zij gedurende hun werkzame leven enkele malen van bedrijf, branche en mogelijk zelfs beroep zullen wisselen. Bovendien is het waarschijnlijk dat binnen een functie in de loop der tijd werkzaamheden veranderen. Een complicerende factor daarbij is dat ‘zin- en richtinggevende’ kaders steeds meer ter discussie komen te staan zodat individuen zich gedwongen zien tot zelfsturing. In het beroepsonderwijs is echter nog weinig sprake van zelfsturing, in de zin van weloverwogen acties om loopbaanwensen of -ambities te realiseren (Mittendorff et al., 2008; Kuipers & Meijers, 2012). Het lectoraat Pedagogiek van de Beroepsvorming houdt zich bezig met de vraag hoe de inrichting van het onderwijs en de vorm van begeleiding kan bijdragen aan de zelfsturing van studenten gedurende hun opleiding en als voorbereiding op een dynamische arbeidsmarkt en een leven lang leren.

De transformatie van het beroepsonderwijs van een 'industriële opleidingsfabriek' naar een 'loopbaancentrum' dat zichzelf begrijpt als een dienstverlener, vereist een leeromgeving die bestaat uit een combinatie van praktijkgestuurd en vraaggericht onderwijs (Kuijpers, Meijers & Gundy, 2011). Praktijkgestuurd wil zeggen dat 'levensechte praktijkproblemen' centraal staan, die een levensechte probleemeigenaar hebben en waaraan leerlingen/studenten op een ontwerpende manier kunnen werken. Nog steeds is vakkennis (de theorie) bijzonder belangrijk, maar deze theorie moet 'just in time' en 'just enough' worden aangeboden op het moment dat deze kennis relevant blijkt voor de oplossing van praktijkproblemen (Bailey, Hughes & Moore, 2004). Praktijkgestuurd onderwijs geeft lerenden de mogelijkheid om een realistisch werkbeeld te vormen. Zij kunnen kennismaken met de eisen, dilemma's en ontwikkelingen in werk en deze leren te koppelen aan hun eigen kwaliteiten, waarden en ambities. Dit helpt hen in het maken van keuzes gedurende hun 'levenslange leren'. Vraaggericht wil zeggen dat niet de overdracht van vaststaande kennis en vaardigheden op de eerste plaats staat, maar het creëren van leersituaties waarin bij de leerlingen/studenten een eigen leervraag kan ontstaan. Lerenden krijgen hiermee de mogelijkheid om zelfsturing in hun loopbaan te oefenen. Essentieel hiervoor is de dialoog met docenten en ervaren vaklui over de persoonlijke zin en de maatschappelijke betekenis van die ervaringen. De dialoog over de maatschappelijke betekenis heeft betrekking op de vraag wat vakbekwaamheid precies is en hoe deze vakbekwaamheid in een diensteneconomie – waarin 'emotionele arbeid' steeds belangrijker wordt – bereikt kan worden.

De laatste jaren heeft men onder de vlag van 'competentiegericht onderwijs' vooral geïnvesteerd in het meer praktijkgestuurd maken van het onderwijs. Tot nu toe is evenwel nauwelijks geïnvesteerd in meer vraaggericht onderwijs noch in een nieuwe professionalisering van het beroepsonderwijs (Winters et al., 2009; 2011). Het gevolg daarvan is dat in sommige gevallen de studenten een minder krachtige leeromgeving aantreffen dan toen het 'oude leren' nog domineerde. Terug gaan naar het 'oude leren', zoals de Vereniging Beter Onderwijs Nederland bepleit (zie www.beteronderwijsnederland.nl), biedt echter geen oplossing. De huidige samenleving stelt eisen waaraan het 'oude leren' niet kan voldoen (juist daarom is men jaren geleden immers begonnen met onderwijsinnovaties).

Het meer praktijkgestuurd en vraaggericht maken van het onderwijs vereist een cultuurverandering, wat betekent dat docenten, managers en ondersteunend personeel op een andere manier dan tot nu toe met elkaar met hun studenten en met vertegenwoordigers van het regionale bedrijfsleven (incl. overheid, semi-overheid en instellingen) over het onderwijs en hun taak daarin zullen moeten leren spreken. Het vereist een andere professionele identiteit en precies daarom zijn cultuurveranderingen bijzonder lastig te managen (Hensel, 2010). Cultuurveranderingen vragen ook om managementcompetenties die op dit moment waarschijnlijk onvoldoende in het beroepsonderwijs aanwezig zijn (Meijers & Kuijpers, 2011).

Gegeven deze situatie bestaat bij zowel managers als docenten de - welhaast 'natuurlijke'- neiging om (studie)loopbaanbegeleiding te organiseren los van het 'primaire proces' (de ontwikkeling van vakbekwaamheid) in de vorm van instrumenten of structuren zonder veel begeleiding. Dat blijkt echter weinig zin te hebben, vooral als er sprake is van 'afgedwongen reflectie' die in de praktijk 'geen reflectie' impliceert (Zijlstra & Meijers, 2008). Het heeft ook

weinig zin als de uitkomsten van reflectie niet worden gebruikt om sturing te geven aan het leerproces. (Studie)loopbaanbegeleiding en vraaggerichtheid zal georganiseerd moeten worden in de 'driehoek' tussen school, bedrijf (inclusief overheid, semi-overheid en instellingen) en student, dus als een integraal onderdeel van het primaire proces. Dat impliceert op zijn beurt dat de samenwerking met het bedrijfsleven op een 'hoger plan' moet worden gebracht zodat het samen ontwerpen van leersituaties mogelijk wordt. Deze vorm van samenwerking komt tot nu toe bijna nooit van de grond omdat dit buiten de 'actiologica' van zowel het bedrijf als de school valt (van Dam, Meijers & Hovels, 2007).

Het onderzoeksdomein van het lectoraat Pedagogiek van de Beroepsvorming ligt op het gebied van (a) het – op een evidence-based manier (dat is op basis van onderzoek waarvan de resultaten in overleg met de direct betrokkenen worden geïnterpreteerd) - ontwikkelen van een krachtige loopbaanleeromgeving voor studenten en (b) de deskundigheidsontwikkeling van docenten op het gebied van (studie)loopbaanbegeleiding aan studenten. Vanuit het lectoraat worden onderzoeks- en ontwikkelingsprojecten uitgevoerd met als doel:

- inzicht te krijgen in verbanden tussen de leeromgeving en begeleiding van studenten in de beroepskolom enerzijds en de mate waarin zij bezig zijn met hun loopbaan en leermotivatie anderzijds;
- inzicht te krijgen in verbanden tussen de werk-/leeromgeving en persoonseigenschappen van docenten enerzijds en de wijze van begeleiding van studenten anderzijds;
- sterktes en zwaktes te inventariseren en kennis te delen op het gebied van de loopbaanleeromgeving via benchmarking;
- 'good practices' in het land te detecteren waar het beroepsonderwijs haar voordeel mee kan doen;
- de kennis en praktijk van studieloopbaanbegeleiding binnen het de beroepskolom in het algemeen en De Haagse Hogeschool in het bijzonder verder te ontwikkelen;
- het bevorderen van deskundigheid van docenten, primair binnen De Haagse Hogeschool maar ook daarbuiten, wat betreft het gebruiken van, participeren in en uitvoeren van onderzoek op het gebied van loopbaanleren in het beroepsonderwijs;
- het versterken van de relatie tussen De Haagse Hogeschool en de regio Haaglanden via het stimuleren van onderzoek, het geven van advies en het – op beperkte schaal – verzorgen van onderwijs op het domein van het lectoraat. Op deze wijze wil het deel uitmaken van de regionale kennisinfrastructuur en zo bijdragen aan een aantrekkelijke en welvarende regio;
- het op landelijk niveau bijdragen aan de pedagogiek van de beroepsvorming.

Samenvattend heeft het lectoraat zich als doel gesteld een landelijk en in de gehele beroepskolom erkend expertisecentrum te zijn voor de vormgeving en inrichting van krachtige loopbaangerichte leeromgevingen en -in het verlengde daarvan- voor de professionalisering van de docenten, mentoren en/of studieloopbaanbegeleiders die in het onderwijs primair verantwoordelijk zijn voor de begeleiding van de studieloopbaan van de studenten.

De inhoud van deze bundel

In deze bundel doen we verslag van de onderzoeksprojecten die de leden van de kenniskring in de periode 2010-2012 hebben uitgevoerd in het kader van het hiervoor beschreven pro-

gramma. Het startpunt van de meeste van deze onderzoeksprojecten werd gevormd door de onderzoeksresultaten van twee grote kwantitatieve onderzoeken naar loopbaanleren in het (v)mbo en het hbo. Beide onderzoeken lieten zien dat studenten pas in staat en bereid zijn zich actief met hun loopbaan bezig te houden, wanneer ze een leeromgeving wordt geboden die –zoals hiervoor al is opgemerkt– zowel praktijkgestuurd als vraaggestuurd is. Meer concreet betekent dit dat het leren vooral moet plaatsvinden op basis van/naar aanleiding van concrete praktijkproblemen, waarvoor door de studenten zelf een oplossing moet worden gevonden. De daarvoor noodzakelijke theorie moet worden aangeboden wanneer studenten merken dat ze zonder nieuwe concepten (c.q. zonder een andere probleemdefinitie) niet verder komen in het oplossen van het praktijkprobleem. Dit vereist een cultuuromslag in de school en een andere professionele identiteit bij docenten. Traditioneel is het leerproces immers theoriegestuurd: de theorie wordt aangeboden voordat studenten concrete ervaringen hebben met de praktijk(problemen). En zelfs als ze via stages e.d. deze ervaringen wel opdoen, blijft er een kloof bestaan tussen de lessen op school en de ervaringen die ze in bedrijven/instellingen opdoen. Deze kloof wordt weerspiegeld in de professionele identiteit van de docenten: een ‘goede’ docent wordt door de meeste docenten (en hun managers) gedefinieerd als een professional die met veel plezier en vakkundigheid *tegen* studenten spreekt over haar/zijn *vakgebied*. Nodig is echter – als men tenminste de stelling onderschrijft dat zelfsturing steeds belangrijker wordt – een professional die *met* studenten spreekt over hun *ervaringen* in en met de beroepspraktijk en op basis daarvan ‘just in time’ en ‘just enough’ theorie aandraagt.

Uit het onderzoek dat verricht wordt binnen het lectoraat Pedagogiek van de Beroepsvorming blijkt dat docenten (en hun managers) erg veel moeite hebben met deze nieuwe rol. Allereerst omdat ze de concrete vaardigheden missen om met studenten een dialoog aan te gaan over de betekenis van hun praktijkervaringen voor het vormgeven van hun (levens)loopbaan. In het eerste en het tweede hoofdstuk staat het onderzoek van Annemie Winters resp. Mariëtte Harlaar centraal naar de gesprekken die docenten in het (v)mbo en het hbo voeren over dan wel naar aanleiding van de stages van hun leerlingen/studenten. Beide hoofdstukken maken duidelijk dat de meeste docenten onmiddellijk in hun ‘oude rol’ schieten die in hoge mate lijkt op die van de arts. Via gerichte vragen worden studenten gedwongen zo snel mogelijk te spreken over concrete problemen in hun stage (en dat zijn dan meestal problemen die met henzelf te maken hebben zoals het niet voldoen aan gestelde eisen). Op het moment dat de docent meent voldoende informatie te hebben om een diagnose te kunnen stellen, verandert het gesprek van toon. Vanaf dat moment geeft de docent goede raad (die vaak ook dwingend is). In het derde hoofdstuk naar de effecten van studieloopbaanbegeleiding in twee opleidingen van De Haagse Hogeschool laat Adela Garabal-Gomez zien dat er veranderingen in dit min of meer ‘automatische’ docentengedrag optreden als de leeromgeving meer praktijkgericht wordt. De ‘cultuur van een opleiding’ doet er toe, zo zou men haar onderzoeksbevindingen kort kunnen samenvatten.

Voordat nader wordt ingegaan op de invloed van de leeromgeving op de praktijk van de studieloopbaanbegeleiding, beschrijven Marinka Kuijpers en Mariëtte Rutten in het vierde hoofdstuk eerst de vorm en de inhoud van een loopbaangesprek (een gesprek dat als doel heeft de student in staat te stellen zelf vorm te geven aan haar of zijn eigen loopbaan). Zij presenteren een eigen model, dat ontwikkeld is in trainingen aan (v)mbo-docenten, en ze vergelijken het

met een gespreksmodel ontwikkeld door Mark Savickas, een topexpert op het gebied van loopbaanleren.

In het vijfde hoofdstuk laat Ton de Keyser zien hoe moeilijk het is om de bestaande praktijk van studieloopbaanbegeleiding om te buigen. Hij beschrijft hoe een door een aantal docenten zelf ontwikkelde gespreksmethodiek waarin meer recht wordt gedaan aan de principes van loopbaanleren, nauwelijks weerklank vindt binnen de opleiding. Docenten voeren geen actieve oppositie tegen de nieuwe aanpak, maar zij lijken deze zoveel mogelijk te negeren.

Het zesde hoofdstuk, geschreven door Peter Menger, doet verslag van het wedervaren van een praktijkgestuurde leeromgeving genaamd The Hydro-cruisers. Al jarenlang doet een team van De HHs mee aan de Shell Eco-marathon. De voorbereidingen worden geheel onder regie van de studenten zelf uitgevoerd, waarbij de praktijk leidend is. Het blijkt niet gemakkelijk om een dergelijke leeromgeving 'overeind' te houden in een cultuur waarin het handelen van alle betrokkenen (studenten, docenten en managers) nog voor een groot deel gestuurd wordt door regels afkomstig uit de 'oude' onderwijspraktijk.

Het realiseren van een krachtige loopbaanleefomgeving vereist – zoals eerder betoogd – een andere (nieuwe) professionele identiteit bij docenten. In het zevende hoofdstuk laten Max Aangenendt, Marinka Kuijpers en Karin Sanders zien hoe complex deze identiteit is opgebouwd. Docenten identificeren zich op heel verschillende manieren met hun werk; pogingen om hen tot ander gedrag te bewegen, zullen rekening moeten houden met deze verschillen. Vanuit een heel ander perspectief behandelen Rainer Hensel en Ton Korver in het achtste hoofdstuk de facto eenzelfde problematiek. Zij laten zien dat persoonlijkheidskenmerken van studenten in aanzienlijke mate van invloed zijn op hun studieresultaten. De cultuur van een opleiding drukt zich uit in de wijze waarop een vak wordt aangeboden en getoetst. Blijkbaar vooronderstellen de kennisorganisatie en –toetsing naast intelligentie ook (en veelal impliciet) bepaalde persoonlijkheidskenmerken. Als een student niet beschikt over deze kenmerken is het voor hem/haar moeilijker om studiesuccessen te behalen. Maar als zelfsturing een belangrijk doel wordt gevonden voor alle studenten, dan zal de kennis zodanig moeten worden aangeboden en getoetst, dat er rekening wordt gehouden met de persoonlijkheid van alle studenten. Dit vereist waarschijnlijk een verregaande differentiatie in aanbod en toetsing.

Om een dergelijk maatwerk te kunnen leveren, zullen teams van docenten gezamenlijk moeten optrekken. Precies deze problematiek wordt in het negende hoofdstuk onderzocht door Nanda Lodders. Geheel in lijn met de traditionele onderwijscultuur wordt professionalisering (leren door docenten) gezien als een individuele activiteit en als een individuele verantwoordelijkheid. Veel onderzoek laat zien dat de effectiviteit van na- en bijscholingscursussen die gericht zijn op een wezenlijke gedragsverandering bij docenten, erg laag is. De voornaamste reden daarvoor is dat docenten na afloop van de professionalisering het geleerde moeten toepassen in een omgeving, waarin de andere collega's nog steeds handelen en denken volgens 'oude' regels. Zij moeten dan vaak letterlijk 'tegen de stroom in zwemmen' en dat houden slechts weinigen lang vol. Als er onderwijsveranderingen nodig zijn die een cultuurbreuk impliceren, is het daarom essentieel dat docenten niet alleen individueel maar ook collectief leren. Lodders laat zien dat collectief leren inderdaad positief samenhangt met wezenlijke onderwijsveranderingen.

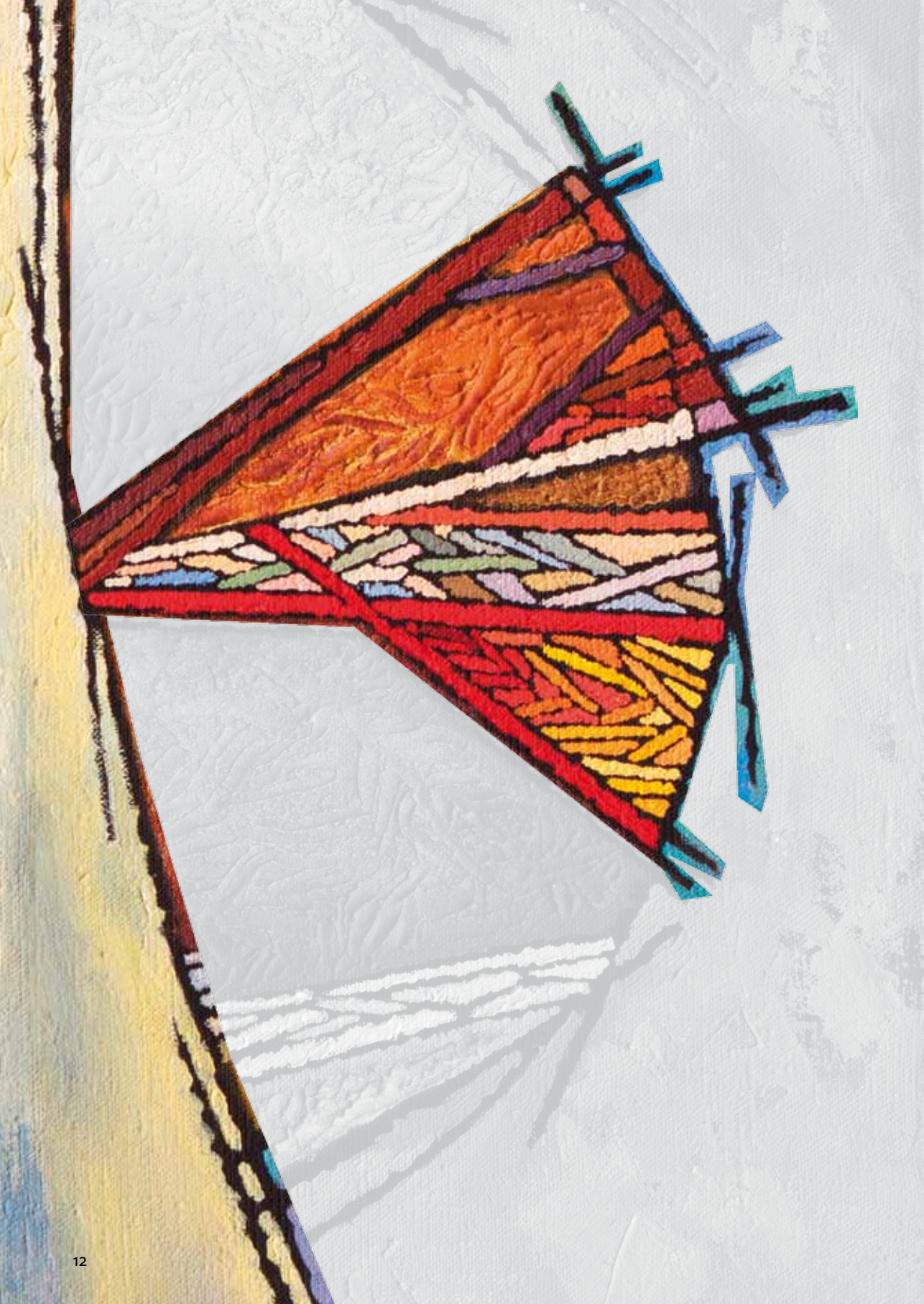
Het tiende, tevens slothoofdstuk is geschreven door Helen Kopnina. Dit hoofdstuk staat qua onderwerp enigszins los van de andere hoofdstukken. Het gaat niet over studieloopbaanbegeleiding en/of de professionele identiteit van docenten, maar over de vraag hoe 'education for sustainable development' geëvalueerd kan worden. De verbinding met het overkoepelende thema van het lectoraat zit in het feit dat onderwijs, dat gericht is op duurzaamheid, leerprocessen bij docenten en studenten nastreeft die vergelijkbaar zijn met de leerprocessen die plaatsvinden met betrekking tot loopbaanleren. In beide gevallen gaat het om een combinatie van kennis, vaardigheden, houdingen en gedrag. Onderwijs gericht op duurzaamheid vereist dan ook -net als loopbaanleren- een krachtige leeromgeving waarin praktijk- en vraagsturing hand-in-hand gaan.

Ten slotte

De komende jaren wil het lectoraat Pedagogiek van de Beroepsvorming zich in het onderzoek blijven richten op zowel het micro- (de interactie tussen student en docent in het kader van studieloopbaanbegeleiding, maar ook de interactie tussen docenten onderling in het kader van hun professionalisering) als het mesoniveau (de vormgeving van een leeromgeving die loopbaanleren bevordert). Bovendien willen we hernieuwde aandacht schenken aan de samenwerking tussen opleidingen en het bedrijfsleven waarvoor zij opleiden. Het is duidelijk dat het creëren van een krachtige loopbaanleeromgeving – zowel wat betreft de praktijk- als de vraagsturing – een intensieve samenwerking tussen opleiding en bedrijf nodig heeft. De samenwerking is nu veelal gebaseerd op een 'verdeelde' in plaats van een 'gedeelde' samenwerking: de opleiding is verantwoordelijk voor het aanbieden en toetsen van de kennis, terwijl het bedrijf verantwoordelijk is voor het aanbieden van een stageplaats. Een krachtige loopbaanleeromgeving vooronderstelt echter een continue 'mix' van theorie en praktijk, en daarmee ook van begeleiding op school en op de stageplaats. Een dergelijke mix kan waarschijnlijk alleen worden gerealiseerd wanneer school en bedrijf beide verantwoordelijkheid nemen voor de afstemming van theorie op de praktijk en voor de begeleiding van studenten. De cultuur van het onderwijs verschilt nogal van die van het bedrijfsleven; daarom zullen ook hier leerprocessen moeten worden gerealiseerd die mikken op een cultuurverandering. Al met al een spannende uitdaging!

Literatuur

- Allen, J. & Meng, C. (2010). *Voortijdige schoolverlaters: Aanleiding en gevolgen*. Maastricht: ROA
- Bailey, T.R., Hughes, K.L. & Moore, D.T. (2004). *Working Knowledge. Work-Based Learning and Education Reform*. New York: RoutledgeFarmer
- Dam, E. van, Meijers, F. & Hövels, B. (2007). *Met Metopia onderweg. De juiste koers gevonden?* Nijmegen: Kenniscentrum Beroepsonderwijs-Arbeidsmarkt.
- Hensel, R. (2010). *The sixth sense in professional development. A study on the role of personality, attitudes and feedback concerning professional development*. (diss.) 's-Gravenhage/Enschede: De Haagse Hogeschool/Universiteit Twente.
- Kuijpers, M. & Meijers, F. (2012). Learning for Now or Later? Career Competencies Among Students in Higher Vocational Education in The Netherlands. *Studies in Higher Education*, 37(4), 449-467 (accepted).
- Kuijpers, M., Meijers, F. & Gundy, C. (2011). The relationship between learning environment and career competencies of students in vocational education. *Journal of Vocational Behavior*, 78, 21-30
- Meijers, F. & Kuijpers, M. (2011). Professionalisering van loopbaanbegeleiders in het beroepsonderwijs. In J. Kessels & R. Poell (red.), *Human Resource Development. Organiseren van het leren*. Alphen a/d Rijn: Samsom
- Mittendorff, K., Jochems, W., Meijers, F. & Brok, P. den (2008). Differences and similarities in the use of the portfolio and personal development plan for career guidance in various vocational schools in The Netherlands. *Journal of Vocational Education and Training*, 60 (1), 75-91
- Winters, A., Meijers, F., Kuijpers, M. & Baert, H. (2009). What are Vocational Training Conversations about? Analysis of Vocational Training Conversations in Dutch Vocational Education from a Career Learning Perspective. *Journal of Vocational Education and Training*, 61 (3), 247-266
- Winters, A., Meijers, F., Lengelle, R. & Baert, H. (2012). The self in career learning: An evolving dialogue. In H.J.M. Hermans & T. Gieser (Eds.), *Handbook of Dialogical Self Theory* (pp.454-469). Cambridge, UK: Cambridge University Press
- Zijlstra, W. & Meijers, F. (2008). Draagt studieloopbaanbegeleiding bij aan een dialogische leeromgeving in het hoger beroepsonderwijs? *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 26 (2), 77-92.



De narratieve kwaliteit van stagegesprekken in het (v)mbo

Annemie Winters

Van studentbegeleiders, zowel vanuit school als vanuit de praktijk, wordt in toenemende mate verwacht dat zij loopbaangerichte begeleiding aanbieden. Onderzoek leert dat het bij loopbaangerichte begeleiding niet – of niet alleen – gaat om andere vragen stellen, maar vooral ook om het begeleiden van leerlingen in een meer actieve en zelfsturende rol; een rol waarin zij de auteur worden van het eigen loopbaanverhaal. Maar hoe? In dit hoofdstuk combineren we het perspectief van ontwikkelende zelfsturing of loopbaanleren bij leerlingen met dat van zelfontwikkeling om te illustreren hoe het model van het dialogische zelf, waarbij ik-posities aanleiding geven tot het formuleren van meta- en promotorposities, kan bijdragen aan het begrijpen van de kwaliteit van stagegesprekken in de beroepskolom. Op basis van analyses van begeleidingsgesprekken naar aanleiding van een stage in (v)mbo kunnen we laten zien hoe de narratieve kwaliteit van deze gesprekken verschilt en waar groeikansen liggen voor kwalitatief sterkere begeleiding.

Context

Savickas stelt dat in de huidige maatschappij jongeren moeten omgaan met de effecten van de individualisering van de samenleving, de groeiende rol van emoties op het werk en een onvoorspelbare loopbaan (zie ook Arthur, Khapova & Wilderom, 2005; Law, Meijers & Wijers, 2002; Patton & McMahon, 2006). Het wordt steeds moeilijker om rationele en op informatie gebaseerde keuzes te maken. Het idee dat loopbanen bepaald kunnen worden door vaardigheden te matchen met banen is achterhaald. Daarbij worden huidige loopbanen niet in één specifiek moment gekozen, maar blijven zich een leven lang ontwikkelen. Meijers (1998) laat zien dat het ‘grote verhaal’ dat vroeger zorgde voor richting en identiteit, is verdwenen en dat individuen de opgave hebben om zelf betekenis te geven aan hun eigen leven (zie ook Giddens, 1991; Beck, 1996; Savickas et al., 2010). Dit is echter een taak die voor verreweg de meeste jongeren om verschillende redenen te zwaar is; zij hebben hulp nodig (Meijers, Kuijpers & Winters, 2011). In moderne samenlevingen bieden scholen – om verschillende redenen (bijvoorbeeld de institutionalisering van jongeren in een bepaalde levensfase en de onvoorspelbaarheid van loopbanen) – de beste mogelijkheid tot loopbaanbegeleiding. Maar het blijkt erg moeilijk om op scholen begeleiding van een hoge kwaliteit te realiseren (Kuijpers, Meijers & Gundy, 2011; Kuijpers & Meijers, 2011).

Succesvolle loopbaanontwikkeling hangt steeds meer af van het vermogen van het individu om zichzelf te sturen wat betreft zijn/haar loopbaan. Maar de verbreding van het concept ‘loopbaanontwikkeling’ loopt ver vooruit op de verklarende theorie (Patton & McMahon, 2006, p.3). Groeiende aandacht wordt geschonken aan het ontwikkelen van een loopbaanidentiteit (Savickas et al., 2010), gedefinieerd als een verhaal dat iemands levensthema's uitdrukt én

de manier waarop diegene zich identificeert met deze levensthema's aan de hand van een bepaald beroep of loopbaan (Ashforth, Harrisons & Corley, 2008). Levensthema's zorgen voor samenhang in de levensverhalen en kunnen gezien worden als 'een bestaande en voortdurende oriëntatie die een leidraad is voor interpretatie en actie' (Cochran, 1997, p. 60). Een loopbaanverhaal helpt iemand om te definiëren wie hij/zij is en hoe hij/zij zich zou moeten opstellen door richting en identiteit te verschaffen in een veranderende werkcontext (Wijers & Meijers, 1996). Onderzoek laat zien hoe cruciaal de dialoog over de persoonlijke en de maatschappelijke betekenis van werk is als sleutel voor het ontwikkelen van een loopbaanidentiteit (Kuipers & Meijers, 2011; Kuipers, Meijers & Gundy, 2011). Bestaande narratieve loopbaantheorieën kunnen die rol niet verklaren. De Career Construction Theory (Savickas, 2002, 2005) is de meest ontwikkelde constructivistische aanpak omtrent loopbaanleren. Savickas plaatst levensthema's op het niveau van persoonlijk narratief en subjectieve loopbaan. Ze zijn de cruciale rode draden die de elementen van beroepspersoonlijkheid en aanpassingsvermogen binnen de loopbaan betekenis geven. Savickas meent ook dat individuen hun eigen loopbaan-thema's produceren. De huidige theorie biedt, volgens McIlveen en Patton (2007), echter geen psychologische verklaring voor hoe individuen het proces van zelfvorming via 'verhalen vertellen' doorlopen. Om licht te werpen op de ontwikkeling van dit proces, combineren wij hier twee heel verschillende theoretische kaders, die allebei van toepassing zijn op de loopbaanvorming van het zelf.

Het bestuderen van stagegesprekken: dialoog in/voor loopbaanvorming

Binnen de loopbaanontwikkelingstheorie is de aandacht van een beperkte focus op cognitie verschoven naar het begrijpen van loopbaanontwikkeling als het resultaat van een leerproces waarbij emoties en intuïtie ook een belangrijke rol spelen (Krieshok, Black & McKay, 2009). Een belangrijke rol hierbij speelt het begrip 'loopbaancompetentie' (Kuijpers & Scheerens, 2006; Kuijpers, Schyns & Scheerens, 2006). Onderzoek laat zien dat jongeren deze competenties moeten ontwikkelen om de mogelijkheden die zij tegenkomen te herkennen en er gebruik van te maken (Mitchell, Levin & Krumboltz, 1999; Guindon & Hanna, 2002). In een groot Nederlands onderzoek stelden Meijers, Kuijpers en Bakker (2006) drie loopbaancompetenties vast: loopbaanreflectie (reflecterend gedrag gebaseerd op ervaringen en keuzes die persoonlijke kwaliteiten duidelijk maken en bewustwording van motivaties die belangrijk zijn voor de toekomst), loopbaanvorming (proactief gedrag dat invloed heeft op het verloop van de loopbaan; banen onderzoeken, bewuste keuzes maken; actie ondernemen om te zorgen dat werken en studiekeuzes overeenkomen met persoonlijke kwaliteiten en motivaties) en netwerken (interactief gedrag om contacten op te bouwen en te onderhouden op de arbeidsmarkt, gericht op loopbaanontwikkeling). Kuijpers, Meijers en Gundy (2011) lieten zien dat de aanwezigheid van deze competenties bij studenten in het beroepsonderwijs correleert met een leeromgeving die gekarakteriseerd wordt door praktijk- en vraaggestuurd onderwijs dat studenten een kans biedt om een loopbaandialoog te voeren. Een loopbaandialoog is een dialoog waarbij levens-echte problemen het uitgangspunt zijn van professionele ontwikkeling en waar het ervarend leren dat plaatsvindt, centraal staat in de reflectieve conversatie tussen studenten, docenten en mentoren.

Het is de loopbaandialoog die essentieel blijkt te zijn bij het ontwikkelen van loopbaancompetenties. Zonder deze dialoog blijft het leerpotentieel van een praktijk- en vraaggestuurd curriculum beperkt. In de eerste studie over stagegesprekken (ook wel BPV-gesprekken genoemd) in het Nederlands beroepsonderwijs, gebruikten wij een analysekader gebaseerd op de formele kenmerken inhoud, vorm en relationele componenten. In Winters et al. (2009) lieten we zien dat in begeleidingsgesprekken tussen docenten, stage mentoren en studenten, de docenten het meest praten en ook bepalen waar het gesprek over gaat. Op inhoudsniveau lijkt de drijvende kracht hierachter de agenda van de school: het gaat vooral over onderwijs, weinig over het beroep en de loopbaan van de student en het minst over het persoonlijke leven van de student. Op vormniveau vertaalt dit zich in een relatieve dominantie van de hulpgeoriënteerde component (informatie en waardering) boven de loopbaangeoriënteerde component (het stimuleren van reflectie en actie). Op relationeel niveau praten docenten en mentoren van de stages meestal over of tegen studenten maar zelden mét hen. In de analyse bleef echter onduidelijk in welke mate de begeleidingsgesprekken de studenten in staat stelden een loopbaanverhaal te ontwikkelen, omdat het analysekader geen ruimte bood voor een kwalitatieve analyse van de wijze waarop de dialoog zich ontwikkelde.

Loopbaanvorming en Dialogical Self Theory

De Dialogical Self Theory (Hermans & Hermans-Konopka, 2010) biedt een veelbelovend kader om te analyseren hoe loopbaandialogen bijdragen aan loopbaanvorming. Het uitgangspunt van de Dialogical Self Theory (DST) is dat de vorming van een identiteit dialogisch van aard is (Hermans & Kempen 1993; Hermans & DiMaggio, 2007). Dit komt omdat het zelf eigenlijk een soort ‘polyfone novelle’ is: een combinatie van verschillende stemmen samenbracht in één persoon. Alhoewel geschreven door één persoon, wordt de ‘polyfone novelle’ gesproken door vele ‘deelpersonen’ of Ik-posities: “als verschillende stemmen wisselen deze personages informatie uit over hun respectievelijke zelden en hun wereld, wat resulteert in een complex en door verhalen gestructureerd zelf ” (Hermans, Kempen & Van Loon, 1992, p. 28-29). Het dialogische zelf is niet statisch en transformeert door de uitwisselingen tussen de Ik-posities (de interne dialoog met onszelf) en tussen onszelf en andere mensen (de externe dialoog). Dit betekent dat er in dit model ruimte is om het zelf te exploreren als een zichzelf tegensprekend geheel, in tegenstelling tot het idee van het zelf als logisch consistent geheel, wat het dominante idee was in eerdere loopbaanleertheorieën. Vergeleken met meer cognitieve benaderingen benadrukt de DST dat een individu wat betreft de loopbaan veel meer in staat is tot actie op het moment dat hij of zij de bestaande complexiteit herkent en erkent zonder over te gaan tot rationaliseren of het zoeken naar simplistische oplossingen (bijvoorbeeld een voorbarige loopbaankeuze maken). Tegelijkertijd biedt deze benadering meer ruimte voor het exploreren van iemands levensgeschiedenis. Het nut hiervan is bekend uit de moderne neuropsychologie (Dijkerhuis, 2008) en is recentelijk beschreven in het trilaterale model van loopbaanbesluitvorming van Krieshok, Black en McKay (2009).

Identiteitsvorming is de co-constructie van een nieuw verhaal over (delen van) onszelf uit het oude verhaal. Vanuit het perspectief van DST begint het pad van het oude naar het nieuwe verhaal met de uitnodiging om Ik-posities te formuleren, de verbreding van deze Ik-posities via een dialoog naar andere relevante Ik-posities en loopt, via opeenvolgende dialogische

verschuivingen van deze Ik-posities naar een meta-positie, en van een meta-positie naar het formuleren van een promotor-positie (Hermans & Hermans-Konopka, 2010; Winters, Meijers, Lengelle & Baert, 2012). Met het 'uitnodigen' van Ik-posities bedoelen we dat het individu wordt gestimuleerd om de dialoog aan te gaan op een meerstemmige manier; levenservaringen kunnen zelfs besproken worden op een dubbelzinnige en tegenstrijdige manier. Dan wordt de meta-positie waardevol en zorgt voor een nuttige kijk op de situatie: het laat het individu de verschillende Ik-posities vanaf een afstand bekijken. In loopbaanleren betekent dit dat studenten verschillende perspectieven kunnen ontwikkelen en uitdrukken zonder dat ze er meteen aan vastzitten. Het integrerende begrip dat wordt verworven door een meta-positie is bedoeld om een individu te helpen tot actie over te gaan dan wel met respect te kijken naar de complexiteit en veranderbaarheid van de werksituatie. De 'positie' die in staat is tot actie wordt een promotor-positie genoemd. Een promotor-positie wordt aangeboden door een belangrijke ander of door onszelf als een nieuwe positie. Deze laat de andere Ik-posities zodanig integreren dat het een individu in staat stelt of stimuleert om een keuze te maken of een actie te ondernemen. Machtige promotor-posities kunnen positieve en negatieve gevoelens integreren. Promotor-posities zijn langdurig en "hebben een bepaalde strekking in de tijd, als innoverende en integrerende energieën; zij bewerkstelligen en stimuleren de ontwikkeling van het zelf." (Hermans & Hermans-Konopka, 2010, p. 234).

We stellen voor om een combinatie te maken van loopbaanvorming via dialoog en DST en dit te vormen tot een meer omvattend model voor de ontwikkeling van het zelf in loopbaanleren. De kern van onze redenering is dat loopbaanverhalen – en de loopbaanidentiteit die gebaseerd is op deze verhalen – zich alleen ontwikkelen door een praktijk van 'positionering' (Hermans and Hermans-Konopka, 2010). Positionering betreft het proces waardoor en waarin individuen ik-posities, die in discussies en 'grote verhalen' worden aangeboden, kunnen adopteren of juist er zich tegen kunnen afzetten. Daarmee is identiteitsontwikkeling een proces van co-constructie van een nieuw verhaal over (delen van) het zelf vanuit een bestaand verhaal.

De ontwikkeling van loopbaanverhalen wordt ondersteund door realistische ervaringen (Bailey, Hughes & Moore, 2004; Savickas, 2005). In het Nederlandse beroepsonderwijs worden zulke levensechte ervaringen aangeboden door middel van stages in bedrijven. Tijdens deze stages krijgen studenten begeleiding van docenten van school en mentoren van de werkplek (vaak een ervaren werknemer van het bedrijf waar de student stage loopt). Docent, mentor en student hebben tenminste twee afspraken voor een gesprek over het werk: één aan het begin van de stage en één aan het eind. Gebaseerd op de bevindingen van Kuijpers, Meijers & Gundy (2011) over de leeromgevingen, menen wij dat de stagegesprekken de beste mogelijkheid bieden voor het bestuderen van de narratieve kwaliteit van loopbaanbegeleiding. We zijn geïnteresseerd om te zien of (loopbaan)begeleidingsgesprekken voor studenten een 'narratieve kwaliteit' hebben, dat wil zeggen de student de kans geven om zich te positioneren door het uitnodiging van Ik- en meta-posities en door het introduceren van promotor-posities. Ook willen we bezien of we vervolgens kunnen bijdragen aan het concretiseren van narratieve loopbaanbenaderingen – inclusief praktische aanbevelingen voor docenten in hun (nieuwe!) rol als loopbaanbegeleider.

We hebben een exploratief onderzoek gedaan op basis van dertig begeleidingsgesprekken om de centrale onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden: *“Wat gebeurt er als er in een conversatie tussen docent/mentor en student een Ik-positie wordt geformuleerd door de student dan wel door de docent/mentor en hoe verhoudt dit zich tot de narratieve kwaliteit van de conversatie?”* Meer specifiek onderzoeken we de volgende vragen:

- a. Hoe vaak tijdens de conversatie is er sprake van positionering vanuit de student?
- b. Wie doet de positionering?
- c. Wie geeft een reactie/respons op die positionering?
- d. Wat is de kwaliteit van de reactie op de positionering van de student?

Methode

We analyseerden dertig begeleidingsgesprekken met studenten: tien gesprekken tussen docent en 15-jarige studenten in het lager beroepsonderwijs (de vmbo-groep), tien gesprekken tussen docenten, stagementoren en 18- en 19-jarige studenten uit het middelbaar beroepsonderwijs (de mbo-groep) en tien gesprekken tussen stagementoren en 18- en 19-jarige studenten uit het middelbaar beroepsonderwijs (de stagegroep). Naast de leeftijd van de studenten en zijn/haar partners in het gesprek, verschillen de drie contexten vanuit een cultureel perspectief opvallend (Geurts & Meijers, 2000) en bieden daarom verschillende kansen op positionering. Lager beroepsonderwijs trekt vooral studenten aan uit sociaal economische zwakkere milieus, waardoor er een zorgcultuur is ontstaan (veel aandacht voor het welzijn voor ieder individuele student). Deze cultuur is waarschijnlijk positief voor het uitnodigen en het verbreden van Ik-posities. In tegenstelling tot deze ‘warme’ cultuur, wordt het middelbaar beroepsonderwijs traditioneel gekarakteriseerd door een zakelijk milieu waar erg weinig persoonlijke aandacht voor studenten is. Het is een cultuur die in alle waarschijnlijkheid niet erg bevorderlijk is voor de narratieve kwaliteit van loopbaanconversaties. Net zoals in het middelbaar beroepsonderwijs hebben bedrijven ook een zakelijk cultuur. Bedrijven waarderen individuele prestaties echter als een noodzakelijke voorloper op collectieve prestaties. Deze cultuur geeft waarschijnlijk de voorkeur aan de ontwikkeling van promotor-posities.

De meerderheid van studenten en docenten/mentoren is vrouw: negentien studenten komen uit de afdeling gezondheid, acht uit de technische richtingen en vier uit het gebied economie. De gesprekken vonden plaats op de stageplaats van de desbetreffende studenten, behalve voor de leerlingen uit het lager beroepsonderwijs – hun gesprekken vonden plaats op school. Wij hebben de gesprekken in het lager- en middelbaar beroepsonderwijs gefilmd als deel van een groter project waarbij docenten later een training kregen die hen kan helpen om hun gesprekken loopbaangerichter te maken. Om een meer genuanceerd en compleet plaatje te krijgen hebben wij in bedrijven tien willekeurig gekozen gesprekken tussen studenten van het middelbaar beroepsonderwijs en hun stagementor gefilmd. Alle dertig gesprekken waren gefocust op de stage-ervaring van de student. Eén van de onderzoekers nam van tevoren contact op met de docenten en mentoren (via e-mail en/of telefoon) om het onderzoek uit te leggen; de docenten en mentoren vroegen dan om toestemming van de student om het gesprek op te nemen. Vóór het begin van elk gesprek werd het onderzoek opnieuw uitgelegd en geformali-

seerd door middel van ondertekening van een toestemmingsformulier. Alle deelnemers gaven toestemming om de gesprekken op te nemen en te analyseren.

Ervan uitgaande dat loopbaanverhalen – in begeleidingsgesprekken – ontwikkeld kunnen worden door de ontwikkeling van Ik-, meta- of een promotorposities, focussen wij in onze analyse op positionering (wordt er een Ik-, een meta- of een promotorpositie ontwikkeld en door wie?) en op de reacties op deze positionering (wie reageert en een omschrijving van die reactie). Wij hebben het codeboek uit het onderzoek van Winters et al. (2009) aangepast om rekening te houden met Ik-posities (bijvoorbeeld 'Ik help graag cliënten'), metaposities (het formuleren van een onderliggende abstractie in relatie tot één of meer Ik-posities (bijvoorbeeld 'Mensen helpen is voor mij altijd belangrijk geweest') en promotor-posities (het formuleren van een actie in relatie tot één of meer Ik-posities (bijvoorbeeld 'Ik wil weten of werknemers hetzelfde voelen als ik wanneer het gaat om mensen helpen'). We hebben in het codeboek een blanco ruimte gemaakt om de reactie op deze positionering te omschrijven. Om de betrouwbaarheid vast te stellen hebben drie onderzoekers een analyse gemaakt van minstens twee willekeurig geselecteerde gesprekken en de resultaten besproken totdat overeenstemming werd bereikt.

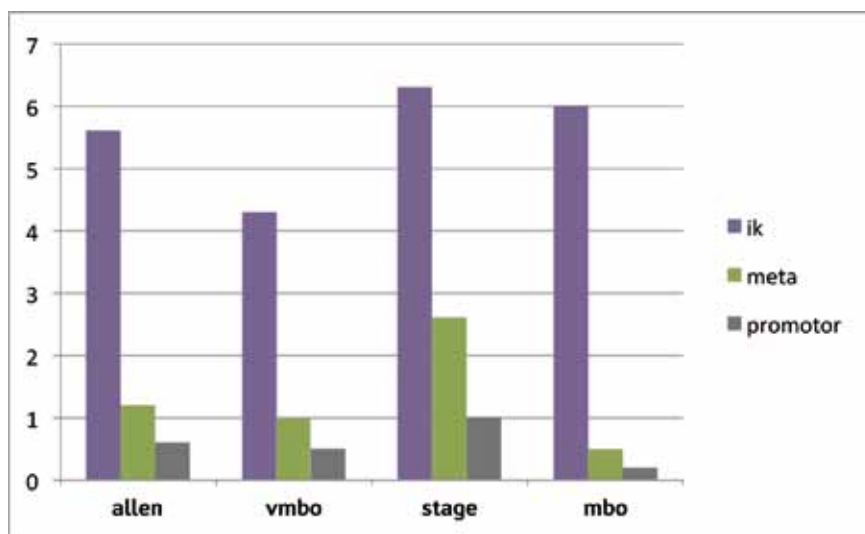
Resultaten

De gemiddelde conversatie in de drie contexten heeft verschillende lengtes. Voor de vmbo-groep duurde het gesprek gemiddeld 7 minuten (tussen de 5 en 11 minuten); voor de stage-groep duurde het gesprek gemiddeld 23 minuten (tussen 12 en 48 minuten) en voor de groep uit het middelbaar beroepsonderwijs – met gesprekken tussen docent, mentor, en student – duurde het gesprek gemiddeld 40 minuten (tussen de 27 en 67 minuten). We zullen antwoord geven op de gestelde vragen door het gemiddelde resultaat voor de conversaties als geheel te laten zien en voor elk van de drie verschillende gesprekken, omdat Ik-, meta- en promotorposities misschien anders worden gewaardeerd door de culturele verschillen tussen de contexten.

Vraag 1: Hoe vaak is er sprake van positionering?

De resultaten met betrekking tot de vraag hoe vaak er sprake is van positionering wordt in tabel 1 weergegeven. Positionering vindt plaats in alle drie contexten. In een gemiddeld gesprek in de lbo-groep wordt een Ik-positie 4,5 keer (elke 1 of 2 minuten) geformuleerd, in de stagegroep 6,5 keer (elke 4 minuten) en 6 keer in de mbo-groep (elke 7 minuten). Eerder definieerden wij een promotor-positie als een nieuwe positie die andere Ik-posities integreert op een zodanige manier dat het individu in staat wordt gesteld of wordt gestimuleerd om een keuze te maken of om actie te ondernemen. Volgens deze definitie werd er geen enkele promotor-positie geformuleerd in alle dertig conversaties. Zelfs toen wij promotor-positie herdefinieerden als het formuleren van een concrete actie in relatie tot een Ik-positie, werden er maar een paar posities geformuleerd. Met betrekking tot meta-posities is het gemiddelde per gesprek 1 voor de lbo-groep, 2,5 voor de stagegroep en 0,5 voor de mbo-groep. Met betrekking tot (geherdefinieerde) promotor-posities is het gemiddeld 0,5 voor de vmbo-groep, 1 voor de stagegroep en minder dan 0,5 per gesprek voor de mbo-groep. Dit komt overeen met de DST die meta- en promotor-posities definieert als de integratie van verschillende Ik-posities op een hoger niveau. DST suggereert niet hoe deze getallen zich idealiter tot elkaar verhouden, maar

het is duidelijk dat een bredere basis van Ik-posities nodig is om een meta- of promotorpositie te formuleren. Een gemiddelde van 1 meta-positie en 0,5 promotorpositie per gesprek is laag te noemen, omdat de meerderheid van deze studenten – zoals wij weten uit ander onderzoek (Kuijpers & Meijers, 2009) – nog niet eens begonnen is met de ontwikkeling van een loopbaanidentiteit. Wij concluderen dat positionering wel degelijk plaatsvindt in begeleidingsgesprekken, maar wij vinden vooral Ik-posities en heel weinig meta- en promotorposities.



Tabel 1: Het aantal door studenten geformuleerde posities in een gemiddelde conversatie, verdeeld over de drie contexten.

Vragen 2 en 3: Wie doet de positionering en wie geeft een respons op de positionering?

De resultaten voor de vraag ‘Wie doet de positionering?’ wijzen steeds naar de student. Voor de drie contexten en elk van de verschillende posities is het percentage van posities geformuleerd door de student meer dan (of gelijk aan) 80%, met als uitzondering de meta-posities in de mbo-groep (die twee keer – uit de zes keer in totaal – door de docent werden geformuleerd). Op de vraag ‘Wie geeft een respons op die positionering?’ kwamen de reacties bijna uitsluitend van docent en/of mentor. De enige uitzonderingen waren drie studentenreacties in gesprekken van de stagegroep en zes studentenreacties in de gesprekken met de mbo-groep. Wij concluderen dat het vooral studenten zijn die de positionering doen en bijna uitsluitend de docent en/of stage mentoren zijn die een reactie daarop geven.

Vraag 4: Wat is de kwaliteit van de reactie op de positionering van de student?

Voor deze vraag hebben wij de kwaliteit van de reacties geanalyseerd met behulp van een grounded theoriebenadering. We vonden vier verschillende strategieën: het negeren van Ik-posities (negeren), herpositionering door te praten namens de student (herpositionering), het verbreden van Ik-posities zonder conclusie (verbreding) en een dialoog in de richting van het formuleren van een promotor-positie (promoting). Eerst beschrijven we elke strategie in een paar woorden en dan illustreren wij deze aan de hand van de transcripties van de gesprekken (S = student, D = docent en M = mentor van de stage). Daarna bespreken we het aantal strate-

gieën die tijdens een gemiddeld gesprek werden gebruikt om te reageren op de positionering door de studenten.

1. Negeren van de Ik-positie

Karakteristiek aan deze strategie is dat als een Ik-positie wordt geformuleerd (en dat wordt meestal gedaan door een student, zoals we hebben gezien), deze wordt genegeerd (bijna uitsluitend door een docent of mentor, zoals we weten uit vraag 3). In het voorbeeld van deze strategie formuleert de student een Ik-positie in S₂; deze wordt compleet genegeerd door de docent in D₃.

D₁: Heb je er zin in, in je stage?

S₁: Ja, het wordt leuk, al had ik eerst wel iets anders in m'n hoofd (noemt dit ook).

D₂: En dat kon niet of wilde je niet?

S₂: Ik werk niet graag met oudere mensen.

D₃: Maar je hebt wel zin in deze stage?

2. Herpositionering door te praten namens de student

Karakteristiek voor de strategie van herpositionering is dat de docent of mentor wel reageert op de positionering van de student, maar de Ik-positie niet waardeert voor wat deze is. Er wordt geen poging gedaan om de geformuleerde Ik-positie te verbreden, noch om deze te verbinden met andere Ik-posities zodat deze zich kunnen ontwikkelen tot meta-posities, noch om de Ik-positie te laten integreren tot een promotor positie. In plaats daarvan herformuleert de docent of de mentor de Ik-positie die door de student werd ingebracht. Dit wordt vaak gedaan, zoals het fragment hieronder laat zien, om de conversatie minder complex te maken. De student formuleert een problematische Ik-positie in S₃ en de docent herformuleert deze in D₃. De docent biedt een andere Ik-positie aan en 'lost' daarbij het probleem op door deze positie dominant te maken.

S₁: We deden dat aan het begin, ontleding van de rat.

D₁: Dat was nieuw voor jou, is 't niet?

S₂: Om dat zelf te doen, ja...

M₂: Vanaf dat moment dat hij dood was, natuurlijk.

D₂: Natuurlijk, natuurlijk. Maar zulke dingen heb jij nog nooit op school gedaan.

S₃: Nee. Het was moeilijk, eerst, dat hij dood moest gaan. Dat moest natuurlijk...

D₃: Goed, maar als hij dood is, dan worden dingen pas interessant. En je went er aan, zeker jij.

Meer dan de strategie van negeren, impliceert herpositionering wel een reactie op de positionering van de student. Deze reactie is echter niet dialogisch en wordt gedaan om complexiteit te verminderen.

3. Verbreding van Ik-posities, maar zonder conclusie

Karakteristiek voor deze strategie is dat een docent of mentor probeert de Ik-positie van de student te verbreden en deze te verbinden met andere Ik-posities om een meta-positie te ontwikkelen. Dit leidt alleen nog niet tot een integratie van Ik-posities. In dit fragment helpt de docent de student om van een vaag gevoel uitgedrukt in S₂ tot een formulering van een Ik-positie in S₃ te komen. De docent verbreedt daarna de positionering van de student door haar

stage-ervaringen erbij te halen en overwint daarbij een potentieel conflict door het conflict te bezien vanuit een meer abstract niveau in D5.

S1: (pratende over de stage, grenzen stellen met kleine kinderen) Eerst deed ik dat niet, maar nu doe ik dat wel.

D1: Waarom is dat, dat je het eerder niet deed en nu wel?

S2: Ik weet het niet. Ik denk, ik voelde...Ik weet niet hoe ik het moet uitdrukken. Ik vond het moeilijk, eerst...om iets te doen wat ik eigenlijk niet wilde doen.

D2: Maar waarom, waarom wilde jij dat niet?

S3: Ik denk omdat ik wilde dat de kinderen mij aardig vonden.

D3: Je bent bang dat je niet meer de lieve juf kan zijn?

S4: Ik denk het, ja (glimlachend). Zie je, ik weet dat ik niet altijd de leuke juf kan zijn, maar toch...dat is voor mij moeilijk.

D4: Dus hoe komt het dat je er nu wat van zegt? Ben je nog steeds de leuke juf?

S5: Weet je, het viel me niet op dat de kinderen mij minder graag mochten. Dus ik kan dit doen. En ik weet dat het helderder is voor kinderen.

D5: Dus jij kan het en kinderen hebben het nodig om te weten wanneer ze zich goed gedragen en wanneer zij zich niet goed gedragen. [naar de mentor]. Zie je de ontwikkeling van de student hier in?

De docent verandert het onderwerp na de formulering van haar abstractie ("dus jij kan het" in D5), maar komt niet tot een gedeelde conclusie. Alhoewel het meer dialogisch is, leidt de strategie van verbreding niet tot de integratie van Ik-posities.

4. Dialoog in de richting van een promotor-positie

Karakteristiek voor deze strategie, als aanvulling op de derde strategie, is dat positionering niet leidt tot integratie in het formuleren van een promotor-positie. In onderstaande illustratie helpt de docent de student om een Ik-positie te formuleren in S2 en om deze te verbreden in S3 en S4. De docent vat dat dan samen vanuit een meta-niveau in D6 en daagt de student uit om expliciet te worden over "waarheen te gaan vanaf hier?".

D1: (verwijzend naar een eerder gesprek) We praatten over het bijhouden van een dagboek, heb je dat gedaan?

S1: Nee.

D2: Dus wat denk je dat je daarvan weerhoudt?

S2: Ik denk, ik denk, dat alleen...ik wil eigenlijk weten hoe mensen mij zien, maar om dat te vragen... (dan maakt de docent een paar suggesties, e.g. om het in te plannen in een wekelijkse teamvergadering)

S3: Het ligt aan mij, omdat ik weet dat ik iemand hier over kan vragen, maar...O, ik weet het niet, terwijl ik hier zit te praten, denk ik "dit is gewoon stom."

D3: Dat is jammer. Je houdt jezelf tegen. En door erover te praten weten mensen het en dan kunnen ze je er misschien bij helpen.

M3: En daarbij zouden wij als mentoren zien dat jij er mee bezig bent en hoe je er mee bezig bent. Dat zorgt ervoor dat wij jou kunnen ondersteunen, maar ook als we zien dat je goed voorbereid bent om dit te doen, dan vertrouwen wij je meer de volgende keer. Wij kunnen jou leren vertrouwen in deze baan.

D4: Wat doet deze informatie met jou?

S4: Zij heeft gelijk. Ik zou niet zo'n schijterd moeten zijn, maar gewoon vragen.

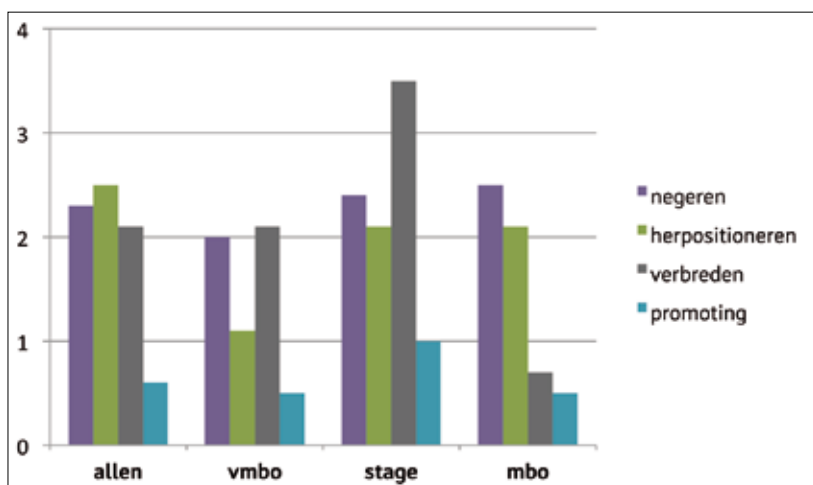
D5: Zou je meer zelfstandig willen werken, hou je daar van?

S5: Zeker! (student praat over ervaring op de stage, mensen wassen)

D6: Dus als je dit doet, kun je jezelf ontwikkelen om meer zelfstandig te werken en daar voel je je goed over. Ik vraag me af wat jou zou helpen hiermee, omdat je zegt dat je het weet, maar toch hou jij jezelf tegen. Is er iets wat ik voor je kan doen, als jouw mentor?

S6: Ik weet het niet, ik moet hier aan werken.

Vergeleken met het derde fragment zien we hier dat de docent meer tijd maakt voor de “fine-tuning” met de student en ze komen werkelijk tot een gedeelde betekenis. Vanuit deze basis nodigt zij de student uit om in concrete termen te bepalen wat haar volgende stappen zullen zijn. De strategie van promoten integreert daarbij de nieuwe positie en eindigt met een (intentie in de richting van) actie via dialoog.



Tabel 2: Aantal strategieën die gebruikt worden bij het reageren op positionering tijdens een gemiddeld gesprek, verdeeld over de drie contexten.

Tabel 2 laat zien dat de drie onderzochte contexten sterke overeenkomsten laten zien als het gaat om het gebruiken van strategieën zoals ‘negeren’ en ‘promoten’. In een gemiddeld gesprek wordt een geformuleerde positie twee keer genegeerd (tot 2,5 keer bij de stagegroep en bij de mbo-groep), terwijl een Ik-positie minder dan één keer (0,5 keer bij de vmbo- en de mbo-groep) een dialoog stimuleert die resulteert in het formuleren van een promotor-positie. Van de strategie ‘herpositionering’ is gemiddeld twee keer per gesprek sprake (één keer per gesprek in de vmbo-groep en drie keer per gesprek bij de stage- en mbo-groep). Het promoten als strategie komt in een gemiddeld gesprek twee keer voor (de stagegroep valt op met een gemiddelde van 3,5 keer per gesprek).

Terug naar onze oorspronkelijke onderzoeksvraag: ‘Wat gebeurt er als er in een conversatie tussen docent/mentor een Ik-positie wordt geformuleerd met betrekking tot de student en hoe verhoudt dit zich tot de narratieve kwaliteit van de conversatie?’ We kunnen nu concluderen dat positionering wel plaatsvindt. Het wordt door de studenten zelf gedaan, waarop docenten/

mentoren reageren met vooral niet dialogische strategieën (negeren en herpositionering). De narratieve kwaliteit wordt gevonden in de strategieën van verbreding en promoten. In een gemiddeld stagegesprek is hiervan bijna nooit sprake (zie ook Winters et al., 2009).

De narratieve kwaliteit van een gesprek: conclusie

Meer en meer is het zaak dat jongeren een loopbaanidentiteit ontwikkelen, dat wil zeggen een verhaal dat hen help om te definiëren wie ze zijn en hoe zij zich moeten gedragen in een veranderende loopbaancontext. Voortbouwend op DST begrijpen wij de ontwikkeling van een loopbaanidentiteit in termen van positionering; als een dynamisch proces van Ik-posities, via een verbreding van Ik-posities naar een meta-positie en vervolgens naar een promotor positie. We gaan ervan uit dat het proces van positionering essentieel is voor de narratieve kwaliteit van conversaties bij studentbegeleiding. Dit theoretische model maakt de ontwikkeling van een loopbaanidentiteit als een proces van positionering van de student concreet. De resultaten laten verschillende strategieën zien die docenten en mentoren gebruiken om te reageren op de positionering van een student. De strategieën hebben in hoge mate gemeenschappelijk dat ze allemaal nogal niet-dialogisch zijn. Daarom stellen wij voor onze toepassing van DST in docententrainingen te incorporeren. Dit kan leiden tot het vergroten van het bewustzijn over meer dialogische reactiestrategieën. Deze strategieën bevorderen de verbreding van Ik-posities bij studenten en ze stimuleren de capaciteiten van studenten om te reflecteren (meta-posities) en om wegen te vinden voor hun verdere ontwikkeling (promotor-posities).

Waarom vinden docenten het zo moeilijk om met hun leerlingen te spreken? De belangrijkste reden lijkt te zijn dat docenten heel weinig ervaring hebben in het voeren van een dialoog met hun leerlingen en daarvoor ook niet zijn opgeleid. Alhoewel de school er de afgelopen decennia vele (vooral zorg-)taken bij heeft gekregen, is haar primaire maatschappelijke functie (en daarmee haar cultuur) nog steeds primair het selecteren van leerlingen voor de maatschappelijke ladder op basis van de overdracht van vaststaande kennis in een vaststaand curriculum. Centraal daarin stond en staat de docent die op basis van een nauwkeurig gedefinieerde vakbekwaamheid enthousiast kon en kan vertellen over zijn of haar vak tegen de leerlingen. Docenten zullen dus hun professionele identiteit moeten veranderen om meer gericht te zijn op dialoog met leerlingen. Een identiteit (dus ook een professionele identiteit) verandert men echter niet zomaar. Het is een langdurig en intensief leerproces dat eenzelfde leeromgeving vereist als die nodig is om leerlingen tot meer zelfsturing te brengen. De omgeving zal praktijkgestuurd en dialogisch moeten zijn en de docenten de kans moeten geven gaandeweg meer controle uit te oefenen over hun eigen leertraject. Dat wil zeggen dat ingezet moet worden op concrete veranderprojecten, waarbij uitgebreid gesproken kan worden over de persoonlijke zin en de betekenis voor de school/leerling/samenleving van de ervaringen die docenten in deze projecten opdoen (Garavan & McCarthy, 2008; Rowe, 2008). Daarbij moet de schoolleiding ook daadwerkelijk leiding geven: zij moet er niet alleen voor zorgen dat er een strategische visie is maar ook dat er sprake is van een weinig volle innovatieagenda. Werkelijke veranderingen kosten immers veel tijd en energie. Tenslotte moet er ruimte zijn voor emoties. Verandering van professionele identiteit roept veel onzekerheid op, niet in het minst omdat de dialoog die voor deze

verandering nodig is, niet per definitie of in de eerste plaats consensus zoekt, maar uitgaat van pluralisme en zelfs conflict (Chiva, Alegre & Lapiedra, 2007). Daarom is ruimte voor emoties en – in het verlengde daarvan – emotioneel leiderschap (de term is van Leithwood & Beatty, 2008) essentieel.

Literatuur

- Arthur, M. B., Khapova, S. N. & Wilderom, C. P. M. (2005). Career success in a boundaryless career world. *Journal of Organizational Behavior*, 26 (2): 177-202.
- Ashforth, B.E., Harrison, S.H., & Corley, K.G. (2008). Identification in organizations: An examination of four fundamental questions. *Journal of Management*, 34, 325-374.
- Bailey, T.R., Hughes, K.L. & Moore, D.T. (2004). Working Knowledge. *Work-Based Learning and Education Reform*. New York: RoutledgeFarmer.
- Beck, U. (1996). *Risk society: towards a new modernity*. London: Sage Publications.
- Chiva, R., Alegre, J., & Lapiedra, R. (2007). Measuring organisational learning capability among the workforce. *International Journal of Manpower*, 28 (3/4), 224-242.
- Cochran, L. (1997). *Career Counseling: A Narrative Approach*. Thousand Oakes, CA: Sage.
- Dijksterhuis, A. (2008). *Het slimme onbewuste; denken met gevoel*. Amsterdam: Bert Bakker.
- Garavan, T.N., & McCarthy, A. (2008). Collective learning processes and human resource development. *Advances in Developing Human Resources*, 10 (4), 451-471.
- Geurts, J. & Meijers, F. (2009). *Vocational Education in The Netherlands: In Search of a New Identity*. In R. Maclean & D.N. Wilson (Eds.), *International Handbook of Education For the Changing World of Work. Bridging Academic and Vocational Learning* (pp.483-499). New York: Springer.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*. Cambridge: Polity Press.
- Guindon, M.H., & Hanna, F.J. (2002). Coincidence, happenstance, serendipity, fate, or the hand of god: Case studies in synchronicity. *Career Development Quarterly*, 50(3), 195-208.
- Hermans, H., & DiMaggio, G. (2007). Self, Identity and Globalization in Times of Uncertainty: A Dialogical Analysis. *Review of General Psychology*, 11 (1), 31-61.
- Hermans, H.J.M., & Hermans-Konopka, A. (2010). *Dialogical Self Theory. Positioning and Counter-Positioning in a Globalizing Society*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Hermans, H.J.M., Kempen, H.J.G., & van Loon, R.J.P. (1992). The dialogical self: Beyond individualism and rationalism. *American Psychologist* 47 (1), 23-33.
- Hermans, H., & Kempen, H. (1993). *The Dialogical Self – Meaning as Movement*. San Diego, CA: Academic Press.
- Krieshok, T.S., Black, M.D., & McKay, R.A. (2009). Career decision making: The limits of rationality and the abundance of non-conscious processes. *Journal of Vocational Behavior*, 76, 275-290.
- Kuijpers, M. A. C. T., & Scheerens, J. (2006). Career Competencies for the Modern Career. *Journal of Career Development*, 32, 303-319.
- Kuijpers, M., Schyns, B., & Scheerens, J. (2006). Career Competencies for Career Success. *Career Development Quarterly*, 55, 168-179.
- Kuijpers, M. & Meijers, F. (2009). Leeromgeving voor loopbaanleren; onderzoek naar relaties tussen de leeromgeving en loopbaancompetenties van vmbo- en mbo- leerlingen. *Pedagogische Studiën*, 83 (3), 93-109.
- Kuijpers, M. & Meijers, F. (2011). Learning for Now or Later? Career Competencies Among Students in Higher Vocational Education in The Netherlands. *Studies in Higher Education*, doi: 10.1080/03075079.2010.523144

- Kuijpers, M., Meijers, F. & Gundy, C. (2011). The relationship between learning environment and career competencies of students in vocational education. *Journal of Vocational Behavior*, 78, 21-30.
- Law, B., Meijers, F. & Wijers, G. (2002). New perspectives on career and identity in the contemporary world. *British Journal of Guidance and Counseling*, 30 (4), 431-449.
- Leithwood, K. & Beatty, B. (2008). *Leading with teacher emotions in mind*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press
- McIlveen, P., & Patton, W. (2007). Dialogical self: Author and narrator of career life themes. *International Journal of Educational and Vocational Guidance*, 7 (2), 67-80.
- Meijers, F. (1995). *Arbeidsidentiteit. Studie- en beroepskeuze in de post-industriële samenleving*. Alphen aan den Rijn: Samsom H.D. Tjeenk Willink.
- Meijers, F. (1998). The development of a career identity. *International Journal for the Advancement of Counselling* 20 (3), 191-207
- Meijers, F. & Kuijpers, M. (2007). De creatie van een krachtige loopbaangerichte leeromgeving: monoloog, dialoog of trialoog? *Handboek Effectief Opleiden*, 44, 129-141.
- Meijers, F., Kuijpers, M. & Bakker, J. (2006). *Over leerloopbanen en loopbaanleren: loopbaancompetenties in het (v)mbo*. Driebergen: HPBO.
- Meijers, F., Kuijpers, M. & Winters, A. (2011). Loopbaanleren als probleem. *Bij de les*, 7, januari, 28-29.
- Mitchell, K.E., Levin, A.S., & Krumboltz, J.D. (1999). Planned Happenstance: Constructing Unexpected Career Opportunities. *Journal of Counselling and Development*, 77, 115-124.
- Patton, W. & McMahon, M. (2006). *Career development and systems theory. Connecting theory and practice*, second edition. Rotterdam/Taipei: Sense Publishers.
- Rowe, A. (2008). Unfolding the dance of team learning: a metaphorical investigation of collective learning. *Management Learning*, 39 (1), 41-56.
- Savickas, M. (2002). Career construction: A developmental theory of vocational behaviour. In D.A. Brown (Ed.), *Career choice and development* (4th ed., pp.149-205). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Savickas, M. (2005). The theory and practice of career construction. In S.D. Brown, & R.W. Lent (Eds.), *Career development and counselling: Putting theory and research to work* (pp.42-70). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Savickas, M.L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.P., Duarte, M.E., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R. & Van Vianen, A.E.M. (2010). Life designing: A paradigm for career Construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 239-250.
- Wijers, G. & Meijers, F. (1996). Career guidance in the knowledge society. *British Journal of Guidance and Counseling*, 24 (2), 185-198.
- Winters, A., Meijers, F., Kuijpers, M., & Baert, H. (2009). What are Vocational Training Conversations about? Analysis of Vocational Training Conversations in Dutch Vocational Education from a Career Learning Perspective. *Journal of Vocational Education and Training*, 61 (3), 247-266.
- Winters, A., Meijers, F., Lengelle, R. & Baert, H. (2012). The self in career learning: an evolving dialogue. In H.J.M. Hermans, & T. Gieser (Eds.), *Handbook of Dialogical Self Theory* (pp.454-469). Cambridge, UK: Cambridge University Press.



De kwaliteit van de stagebegeleidingsgesprekken bij de Academie voor Facility Management aan De Haagse Hogeschool

Mariëtte Harlaar-Oostveen

Dit onderzoek geeft een beeld van wat er gebeurt tijdens een stagegesprek tussen student, bedrijfsmentor en docentbegeleider van de Academie voor Facility Management. Het doel is een uitspraak te doen over de kwaliteit van de stagebegeleidingsgesprekken en over de mate waarin deze gesprekken bijdragen aan de ontwikkeling van de beroepshouding van de student. Daarnaast worden de resultaten van het onderzoek in het hbo vergeleken met resultaten van een soortgelijk onderzoek binnen het mbo.

Achtergronden

In het midden van de vorige eeuw kenmerkte de economie zich door massaproductie en aanbod-gestuurde productiewijzen. Vanaf de jaren 70 verandert de industriële economie meer en meer in een diensteneconomie. Als een uitvloeisel van deze ontwikkeling wordt in 1980 de opleiding tot Facility Manager opgericht (eerst Toegepaste Huishoudwetenschappen, later Facilitaire Dienstverlening en sinds ongeveer 2001 Academie voor Facility Management genaamd)

De markt wordt vraaggestuurd (de klant is koning), er is sprake van toenemende mondialisering en een toenemende dynamiek. Schnabel (2000) kenschetst deze ontwikkelingen met vijf i's: individualisering (toegenomen vrijheid om het leven zelf vorm te geven), informalisering (afzwakken van hiërarchische verhoudingen in de maatschappij), informatisering (meer informatie voor iedereen beschikbaar), internationalisering en intensivering (men wil het leven volledig benutten). De wereld waarin de jongeren van vandaag leven is de laatste decennia in een stroomversnelling gekomen. De jongeren zelf zijn kind van hun tijd; mondige wereldburgers opgroeiend in een complexe samenleving, die andere eisen stelt aan het functioneren in een beroepsomgeving.

In het beroepsonderwijs is als reactie op deze maatschappelijke ontwikkeling eind vorige eeuw het begrip 'competenties' een rol gaan spelen. Er zijn vele definities van wat een competentie is; de link tussen kennis, vaardigheden en houding enerzijds en de toepassing ervan in een specifieke werksituatie anderzijds is in bijna alle definities het centrale thema. Een competentie wordt dan ook vaak gedefinieerd als het geheel van kennis, vaardigheden en persoonlijke kenmerken, die een noodzakelijke voorwaarde vormen voor het succesvol uitvoeren van een specifieke functie (Blanchard, 2007). Competenties, met name de persoonlijke kwaliteiten, of zoals in het opleidingsprofiel van FM beschreven, de houdingselementen, spelen een steeds grotere rol in het beroepenveld. Waar enkele tientallen jaren geleden diploma, werkervaring en motivatie de belangrijkste elementen bij het verkrijgen van een baan waren,

zijn het nu veel meer de match tussen werknemer en werk/collega's, flexibiliteit, leervermogen, reflectief en proactief gedrag (Kuijpers, 2007). Aan beroepshoudingelementen en persoonlijke kwaliteiten in het algemeen worden in de beroepsuitoefening steeds meer gewicht toegekend.

Facility Management (FM) is een relatief jong vakgebied. In het competentieprofiel, zoals gedefinieerd door het LOOFD¹, staat: *“In het onderwijs gaat het niet alleen om disciplinaire vakkennis, maar vooral om de combinatie van kennis, vaardigheden en houding (competenties). Deze competenties worden aangeleerd door het onderwijs te baseren op beroepstaken die in verschillende beroepssituaties vanuit verschillende rollen worden uitgevoerd en die resulteren in beroepsproducten. Authentieke, actuele praktijkcases vormen een belangrijk onderdeel van het competentiegericht onderwijs”*. Hieruit blijkt het belang van de ontwikkeling van het beroepshoudingelement binnen de Academie voor Facility Management.

Wat is de gewenste beroepshouding die het FM-werkveld van de afgestudeerde FM-student verlangt?

De maatschappelijke context waarbinnen de FM'er anno 2012 opereert is enorm in beweging. Nieuwe technologieën beïnvloeden de facilitaire bedrijfsvoering, werken wordt tijd- en plaatsonafhankelijk, klantvriendelijkheid en klantbeleving zijn belangrijke beleidsthema's, maatschappelijk verantwoord ondernemen is een trend die de facilitaire manager in zijn bedrijfsvoering moet integreren. Dit stelt eisen aan en heeft consequenties voor het FM-onderwijs. De competenties voor de afgestudeerde beginnende beroepsbeoefenaar zijn in het najaar 2010 geactualiseerd in samenspraak met het FM-werkveld en het FM-(hbo)onderwijs. FM is een bedrijfskundige opleiding waarin studenten worden opgeleid voor managementfuncties. De opleiding is onderdeel van het hoger economisch onderwijs. Het leidt studenten op tot beginnend beroepsbeoefenaars op hbo-niveau in een complexe werkomgeving. De missie van FM wordt als volgt gedefinieerd: *“FM creëert en voegt waarde toe aan organisaties door het gastvrij, flexibel en optimaal faciliteren van werk en verblijf van individuen en groepen op het gebied van services en huisvesting”* (LOOFD, 2010, pag. 29).

Bij de opleiding de Academie voor Facility Management gaat het niet alleen om disciplinaire vakkennis maar vooral om de combinatie van kennis (hoofd), vaardigheden (handen) en houding (hart). Dit is af te lezen uit de negen competenties die LOOFD in 2010 heeft geformuleerd. De eerste zeven competenties hebben betrekking op kennis en vaardigheden, competentie 8 en 9 op houdingsaspecten. Competentie 8 is vooral gericht op het ontwikkelen van sociale en communicatieve competenties (interpersoonlijk, meer gericht op samenwerken en mondeling en schriftelijk communiceren als centrale begrippen die in beroepstaken ontwikkeld worden). In dit onderzoek is gekozen om de focus te leggen bij competentie 9.

¹ LOOFD = Landelijk Onderwijs Orgaan Facilitaire Dienstverlening, waarin FM-werkveld en hbo FM-onderwijs samenkomen.

De betreffende competentie is als volgt omschreven:

“Zelfsturende competentie (intrapersoonlijk, beroepsbeoefenaar of professional):

- *Sturen en reguleren van de eigen ontwikkeling ten aanzien van leren, resultaatgericht werken, initiatief nemen en zelfstandig optreden, flexibiliteit;*
- *Nadenken en reflecteren over en verantwoording nemen voor eigen handelen wat wijst op betrokkenheid en kritische zelfbeoordeling;*
- *Ontwikkelen van een beroepshouding met ruimte voor normatief-culturele aspecten, respect voor anderen, een beroepscode en ethische principes voor het professioneel handelen;*
- *Leveren van een bijdrage aan de verdere professionalisering van de branche door middel van actief lidmaatschap van beroepsverenigingen, publicaties, bijdragen aan congressen, enzovoort.”* (LOOFD, 2010, pag. 39-41)

Kernwoorden in deze competentie zijn: (zelf)sturing, (zelf)reflectie, beroepshouding en bijdragen aan (beroeps)netwerken; een hoge mate van zelfsturing is hierbij het overkoepelende element.

Hoe wordt een beroepshouding ontwikkeld?

De Academie voor Facility Management aan De Haagse Hogeschool actualiseert ongeveer elke vier jaar haar onderwijsprogramma en stelt een meerjaren-onderwijsvisie op. In deze visie neemt praktijkleren een belangrijke plaats in. Het curriculum van de opleiding bestaat uit een binnenschools en buitenschools programma. Het binnenschoolse programma wordt vormgegeven door theorieaanbod (vakken) en het ontwikkelen van beroepsvaardigheid/-houding (door het maken van beroepsproducten/praktijkcases in samenwerking met de beroepspraktijk). Het buitenschools programma kent praktijkleerperiodes in drie van de vier leerjaren. De ontwikkeling van de beroepshouding staat bij de opleiding FM centraal tijdens de praktijkleermomenten en specifieke projecten (Pro1, 2 en 3, communicatietraining, organiseren en leidinggeven in het opleidingsrestaurant bedrijf - Dok75 - en de stages). De competenties 8 (samenwerken, professioneel communiceren) en 9 (kritische zelfreflectie vanuit een open en lerende houding) zijn hierin centrale competenties. Deze worden geoperationaliseerd in voor elk onderdeel benoemde persoonlijke kwaliteiten en worden vormgegeven in een persoonlijke leerlijn (portfolio). In het curriculum zijn er drie momenten waarop praktijkstages aangeboden worden; 2^e jaar: oriëntatiestage van zeven weken, 3^e jaar: managementstage van vijf maanden, 4^e jaar: afstudeerstage van vijf maanden. De kwaliteit van het binnenschools curriculum wordt gemonitord door een doorlopend systeem van evaluaties. De studenten en docenten krijgen aan het einde van ieder module/project een vragenlijst digitaal toegestuurd en de output gegevens zijn basis voor kwaliteitsverbetering. Studenten zijn over het algemeen tevreden over de uitdagendheid en het niveau van de stages. Alleen het gebruik van het portfolio scoort vaak een onvoldoende.

Er wordt binnen de Academie voor Facility Management dus veel verwacht van werkplekleren. Maar het effect van leren op de werkplek is niet makkelijk aan te tonen. Ashton (2004) benoemt drie factoren die leren op het werk betekenisvol maken, te weten: de beschikbaarheid en toegankelijkheid van informatie (kennisrijkdom), de kans om het geleerde toe te pas-

sen en effectieve ondersteuning door het management. Praktijkrelevante leeromgeving sec draagt niet bij aan academische vaardigheden, een beetje bij aan praktische vaardigheden en het kan bijdragen aan zelfontplooiing en attitudevorming (Nijhof, 2006). Ook Bailey, Hughes en Moore (2004, 214-215) staan kritisch ten opzichte van hoge verwachtingen ten aanzien van de effecten van leren in de praktijk. Zij komen na uitgebreid onderzoek tot de volgende conclusies ten aanzien van werkplekleren:

- a. Het bevordert meestal geen “academic skills” (geen theoretische kennis en inzichten).
- b. Het bevordert veelal “practical skills” (beroeps specifiek leren/ beroepssocialisatie); loopbaancompetenties worden verworven.
- c. Het bevordert soms zelfontplooiing door middel van in toenemende mate verantwoordelijkheid te krijgen/dragen, volwassen benaderd te worden en samen te werken op een betekenisvolle en productieve manier (generieke en specifieke skills die nodig zijn om een baan uit te voeren en om je psychisch goed te ontwikkelen).
- d. Het bevordert nieuwe manieren van beroepsgericht denken (new modes of thought).

Het blijkt moeilijk om optimaal rendement te halen uit praktijkleren. Er zijn twee mechanismen die praktijkleren bevorderen: *betrokkenheid*, dat wil zeggen dat werkervaring de student stimuleert om concepten, ideeën, vaardigheden en kennis effectiever te gebruiken, en *reflectie* (Bailey, Hughes en Moore, 2004). Reflectie is cruciaal voor de realisatie van onderwijsresultaten in praktijkleren, is de sleutel tot transfer van kennis, bevordert actief leren van de werkervaring en genereert nieuwe leervragen. Mensen zijn van nature niet geneigd tot reflecteren; het refereert aan een situatie van onzekerheid. Bailey, Hughes en Moore (2004) onderscheiden twee strategieën van reflectie: (1) een functionele: “teaching the skills that are used and needed in the workplace” en (2) een kritisch-reflectieve: “taking the workplace and social/political context as subject of inquiry. This gives more opportunities for intellectual and personal growth.” Als het gaat om het aanleren van zelfsturing is duidelijk dat een kritisch-reflectieve reflectiestrategie nodig is.

Kritische reflectie wordt door Van Woerkom (2010) als volgt omschreven: “a cognitive and rational process under full awareness and rationalizing the impact of emotions on the learning process.” Van Woerkom pleit voor een focus op de onderontwikkelde rol van het onbewuste en emoties in leren. Een meer holistische benadering, waarin intuïtie en ratio samen komen, is op zijn plaats. Zij noemt (video)gespreksopnames, observatie en logboeken als preferente onderzoeksmethodes om in te zoomen op kritische reflectie in plaats van interviewen.

Bovenstaande maakt duidelijk dat het lastig is om de ontwikkeling van beroepshouding op de werkplek aan te tonen. Kuijpers (2003) geeft echter een concrete handreiking. Zij onderscheidt, op basis van onderzoeken onder werkenden, vijf loopbaancompetenties die goed aansluiten bij eerder genoemde competentie 9 zoals geformuleerd in het competentieprofiel van de opleiding FM. Deze loopbaancompetenties zijn capaciteitenreflectie (het beschouwen van persoonlijke kwaliteiten die van belang zijn voor de loopbaan), motievenreflectie (het beschouwen van wensen en waarden die van belang zijn voor de eigen loopbaan), werkexploratie (het onderzoeken van de werkmogelijkheden), loopbaansturing (het maken van weloverwogen keuzes en het ondernemen van acties om werk en leren aan te laten sluiten bij eigen kwaliteiten en motieven en uitdagingen in werk) en netwerken (het opbouwen en onderhouden van contacten gericht op loopbaanontwikkeling). Onderzoek laat zien dat loopbaancom-

petenties het beste worden ontwikkeld in een leeromgeving waarin sprake is van praktijksturing (= situatie waarin levensechte beroepstaken centraal staan) in combinatie met dialoog en toenemende eigen verantwoordelijkheid (zelfsturing) in eigen leerloopbaan (Kuijpers et al., 2006; Kuijpers, Meijers & Gundy, 2011).

Wat is van belang in de stagegesprekken?

Praktijkgestuurd onderwijs zoals aangeboden door de opleiding FM, is dus heel belangrijk, maar het aanbieden alleen is geen garantie voor het ontwikkelen van de juiste beroepshouding. Essentieel is dat de studenten ook een dialoog kunnen voeren over de persoonlijke zin en de beroepsmatige betekenis van hun praktijk- c.q. stage-ervaringen. Deze dialoog zou idealiter in elk geval moeten plaatsvinden in en tijdens de stages. Voor de student ontmoeten opleiding en beroep elkaar heel concreet tijdens de stages. De Academie voor Facility Management (FM) informeert de stagementoren over de competenties die voor de student tijdens zijn stage centraal staan, door middel van een stagehandleiding, brieven en mentorendagen. Het enige moment waarop de opleiding (docentbegeleider), de stagebiedende organisatie (stagementor) en de student daadwerkelijk met elkaar in gesprek gaan over het realiseren van de competenties is tijdens de stagegesprekken op stagelocatie. Dit zijn de momenten waarop de opleiding verantwoordelijkheid kan en moet nemen voor de kwaliteit van dat deel van het curriculum dat zich buitenschools afspeelt.

Het verwerven en toepassen van loopbaancompetenties is een in hoge mate reflectief leerproces waarin de persoonlijke zin en maatschappelijke betekenis van ervaringen met werken wordt verhelderd. In een goede loopbaanleeromgeving is idealiter voortdurend sprake van een dialoog waarin student, opleiding en werk samenkomen. De dialoog kan geen eenmalig gesprek zijn, maar moet een continue ondersteuning zijn van het proces van loopbaanontwikkeling. Over het algemeen vindt loopbaanbegeleiding echter voornamelijk monologisch plaats (Meijers, 2006). In het proces van loopbaanleren zijn kwaliteiten en motieven (interne dialoog) en waarden en mogelijkheden in werk en leren, ofwel werkexploratie en loopbaanontwikkeling (externe dialoog), als het goed is in continue wisselwerking. Uitkomsten van (zelf)reflectie vormen de basis voor het nemen van besluiten ten aanzien van activiteiten tot verdere ontwikkeling.

De ‘rode draad’ van competentie 9 van het LOOFD is -zoals gezegd- zelfsturing. De Dialogical Self Theory (DST, Hermans & Hermans-Konopka, 2010) biedt een mooi theoretisch onderzoekskader om te analyseren hoe loopbaandialogen bijdragen aan de ontwikkeling van studieloopbaanvorming en zelfsturing daarin. Het uitgangspunt van de Dialogical Self Theory (DST) is dat de identiteitsvorming dialogisch van aard is (Hermans & Kempen 1993; Hermans & DiMaggio, 2007). Hermans zegt dat het ‘zelf’ eigenlijk een soort ‘polyfone novelle’ is: een combinatie van verschillende stemmen samenbracht in één persoon. Alhoewel geschreven door één persoon, wordt in de ‘polyfone novelle’ gesproken door vele ‘deelpersonen’ of Ik-posities: “als verschillende stemmen wisselen deze personages informatie uit over hun respectievelijke zelden en hun wereld, wat resulteert in een complex en door verhalen gestructureerd zelf” (Hermans, Kempen & Van Loon, 1992, p. 28-29). Het dialogische ‘zelf’ is niet statisch maar verandert continu door de uitwisselingen tussen de Ik-posities (de interne dialoog met onszelf)

en tussen onszelf en andere mensen (de externe dialoog). Dit betekent dat er in dit model ruimte is om het 'zelf' te ontdekken en onderzoeken als een zichzelf tegensprekend geheel, in tegenstelling tot het idee van het 'zelf' als logisch consistent geheel, wat het heersende beeld was in eerdere loopbaanleertheorieën.

Zelfsturing op basis van identiteitsvorming is dan het schrijven van een nieuw verhaal over (delen van) onszelf uit het oude verhaal. Vanuit het perspectief van DST begint de weg van het oude naar het nieuwe verhaal met de uitnodiging om lk-posities te formuleren, de verbreding van deze lk-posities via een dialoog naar andere relevante lk-posities en loopt, via opeenvolgende dialogische verschuivingen van deze lk-posities naar een meta-positie, en van een meta-positie naar het formuleren van een promotor-positie (Hermans & Hermans-Konopka, 2010; Winters, Meijers, Lengelle & Baert, 2012). Met het 'uitnodigen' van lk-posities bedoelen we dat het individu wordt gestimuleerd om de dialoog aan te gaan op een meerstemmige manier; levens-(leer)ervaringen kunnen zelfs besproken worden op een meerzijdige en wellicht tegenstrijdige manier. Dan wordt de meta-positie waardevol en het zorgt voor een veelzijdige kijk op de situatie: het laat het individu de verschillende lk-posities vanaf een afstand en vanuit verschillende contexten bekijken. In een stagegesprek betekent dit dat studenten verschillende zienswijzen kunnen ontwikkelen en uitdrukken zonder dat ze er meteen aan vastzitten. Het begrip dat wordt verworven door zicht te hebben op een meta-positie is bedoeld om de student te helpen tot actie over te gaan dan wel met respect te kijken naar de ingewikkelde en continu veranderende leer-werksituatie.. De 'positie' die in staat is tot actie wordt een promotor-positie genoemd. Een promotor-positie wordt aangereikt door een belangrijke ander of door onszelf als een nieuwe positie. Deze laat de andere lk-posities zodanig integreren dat het een individu in staat stelt of stimuleert om een keuze te maken of een actie te ondernemen. Goede promotor-posities kunnen positieve en negatieve gevoelens integreren. Promotor-posities zijn langdurig en "hebben een bepaalde strekking in de tijd, als innoverende en integrerende energieën; zij bewerkstelligen en stimuleren de ontwikkeling van het 'zelf'." (Hermans & Hermans-Konopka, 2010, p. 234).

Winters (2012) onderscheidt vanuit deze theorie vier qua inhoud verschillende stadia in het (dialogische) stagegesprek. Het eerste (DST 1) is het stadium waarin de student een relevante ervaring kan beschrijven. Het tweede (DST 2) is het stadium in het gesprek waarin de student kan en mag benoemen wat de ervaring met hem/haar gedaan heeft en op basis daarvan een lk-positie benoemt. Door verschillende ervaringen (en dus meerdere lk-posities) te beschouwen kunnen studenten komen tot het innemen van een meta-positie (hierin komen verschillende, soms tegenstrijdige, posities bij elkaar en is men in staat ze te overwegen en achterliggende drijfveren te benoemen); dit noemt Winters het derde stadium in het stagegesprek (DST 3). Als gevolg van het formuleren van een of meerdere meta-posities kunnen studenten komen tot het laatste stadium in de dialoog (DST 4): het innemen van een promotor positie (dat is de positie waarin er acties benoemd worden die verandering in gang zetten).

Samenvattend kan geconstateerd worden dat de mate van zelfsturing, het 'eigenaarschap' van het traject van persoonlijke (leerloopbaan)ontwikkeling samen met reflectie op relevante praktijkgerichte beroepservaringen in de stagegesprekken van belang zijn. Hierin zouden de voor deze stage benoemde persoonlijke kwaliteiten samen met de loopbaancompetenties van Kuijpers centraal kunnen staan; een gesprek dat idealiter dialogisch van aard is.

Onderzoeksvraag

In het vmbo en mbo is onderzoek gedaan naar de kwaliteit van de stagebegeleiding (Winters, Meijers, Kuijpers, Baert, 2009). In dit onderzoek zijn 24 stagegesprekken geanalyseerd; de conclusie is dat er nauwelijks een dialoog tot stand komt tussen docent en student (en praktijkbegeleider). Het stagegesprek gaat voornamelijk over beoordelingsaspecten (hoe krijg ik een goed cijfer) en nauwelijks over de ontwikkeling van loopbaancompetenties. Competenties zijn weliswaar voor een deel onderwerp van gesprek, maar ze dienen dan vooral als een soort checklist voor summatieve evaluatie. De leerlingen hebben een klein aandeel in het gesprek dat voor het overgrote deel door docent/stagementor gestuurd wordt.

Tot nu toe is er geen onderzoek gedaan naar de kwaliteit van stagegesprekken in het hbo vanuit het hiervoor geschetste perspectief. Het hier gepresenteerde onderzoek tracht hiermee een eerste begin te maken. Het betreft een onderzoek naar wat er feitelijk gebeurt in een stagegesprek tussen docent, stagementor en student tijdens de managementstage bij de Academie voor Facility Management. We vergelijken daarbij de resultaten van dit onderzoek met de data uit het genoemde onderzoek in het mbo. De volgende onderzoeksvragen staan daarbij centraal:

1. In hoeverre dragen de stagebegeleidingsgesprekken van de managementstages bij de Academie voor Facility Management bij aan de ontwikkeling van de beroepshouding van studenten FM?

Onderliggende vraag: Wat is de kwaliteit van de stagebegeleidingsgesprekken?

Kwaliteit wordt daarbij geoperationaliseerd in de volgende deelvragen:

- a. Wie is eigenaar van het gesprek/wie stuurt het gesprek?
 - b. In hoeverre komen de aan deze stage gerelateerde beroepshoudingsaspecten/kwaliteiten aan bod?
 - c. In hoeverre is het gesprek loopbaangericht?
 - d. In hoeverre is het gesprek toetsend, informerend, waardierend, reflecterend of activerend?
 - e. In hoeverre is het gesprek dialogisch?
2. Hoe verhoudt deze kwaliteit zich tot die van stagebegeleidingsgesprekken in het mbo?

Methode

Er is in dit onderzoek gekozen voor de derdejaars managementstage. Er is niet gekozen voor de vierdejaars afstudeerstage omdat deze bij de Academie voor Facility Management in het studiejaar 2010/2011 dusdanig vernieuwd is dat het niet wenselijk is om daar in dit stadium van verandering een onderzoek op los te laten. De tweedejaars oriëntatiestage kent maar één gesprek/bezoek van de docentbegeleider aan het einde van de stage en met evaluatief/beoordelend karakter. Er is gekozen voor een stage met twee gesprekken/bezoeken omdat in het eerste bezoek de inhoud van de stage en de formulering van de leervraag/leerdoelen centraal staan en in het tweede bezoek de evaluatie van de leerdoelen aan de orde komt.

Voor de managementstage staat de ontwikkeling van de volgende persoonlijke kwaliteiten centraal: ondernemend, verantwoordelijk, stressbestendig en analytisch/adviserend.

In het studiejaar 2011-2012 zijn er in totaal 26 docentbegeleiders die de managementstagiaires begeleiden; 9 in de eerste shift (september – februari), 17 in de tweede shift (februari – juli). Elke docent begeleidt 4 à 5 stagiaires. Van de 9 docentbegeleiders van de eerste shift hebben er 8 meegedaan aan het hier gerapporteerde onderzoek (1 docent begeleidt op afstand stagiaires in het buitenland). Het onderzoek is gestart met het opnemen van de eerste stagegesprekken op geluidsapparatuur door docentbegeleiders tijdens het eerste stagebezoek van de managementstage. De stagementoren en studenten zijn schriftelijk benaderd en hebben toestemming gegeven voor deelname aan het onderzoek. Het stagegesprek is een gesprek tussen student, docentbegeleider en stagementor en heeft plaatsgevonden op de stagelocatie ergens tussen de tweede en tiende week na aanvang van de stage. Per docent is één gesprek gecodeerd en geanalyseerd. De gesprekken zijn gecodeerd in hieronder beschreven analysemodel en verwerkt in Excel.

Analyse

Voor de analyse zijn de verschillende onderdelen die de kwaliteit van een stagegesprek in kaart brengen in een scoretabel gezet (zie bijlage 1: analysemodel stagegesprekken hbo). Om de vergelijking met de eerder gepubliceerde resultaten voor soortgelijk onderzoek in het mbo te kunnen maken is uitgegaan van het analysekader van Winters (2009). Ten aanzien van zelfverantwoordelijkheid/eigenaarschap is gemeten wie er aan het woord is (aandeel in het gesprek), wie het gesprek stuurt en of er met, voor of over de student gesproken wordt. Aan het gebruikte analysekader van Winters is het item ‘student negerend’ toegevoegd; er blijken gespreksonderdelen waarin docent en stagementor informatie uitwisselen die niet de stage of de student betreffen (bijvoorbeeld het voorstellen aan elkaar, refereren aan eerdere werkervaring of stagebegeleiding van docent of mentor). De genoemde items geven informatie over het eigenaarschap van het gesprek en de mate van sturing door de student (formele kenmerken).

De inhoud van het gesprek is allereerst gecodeerd naar de mate waarin gesproken wordt over stagecompetenties en loopbaancompetenties. Er is vervolgens gescoord op de inhoudelijke aandachtsgebieden: persoonlijk/privé, opleiding/onderwijs algemeen, werkveld/stage algemeen, beroepshouding en loopbaan. Het item beroepshouding is verdeeld in de persoonlijke kwaliteiten die voor de stage vanuit de opleiding FM benoemd zijn, het item loopbaan is ingedeeld volgens de loopbaancriteria van Kuijpers (kwaliteiten, motieven, werkexploratie, loopbaansturing en netwerken). De ‘rest’categorie is onderverdeeld in administratie, structuur en andere onderwerpen; hierbij kan gedacht worden aan het toekennen van cijfers, het samenvatten of anderszins structureren van het gesprek en bij de categorie ‘andere’ zijn het voorstellen van de gesprekspartners en niet verder in te delen onderwerpen gescoord (inhoudelijke kenmerken).

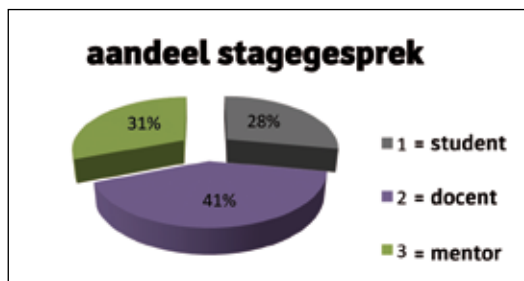
Daarnaast is gekeken of het gesprek toetsend, reflecterend of activerend is geweest.

Tenslotte is gekeken naar de mate waarin het gesprek dialogisch is. Dit is geoperationaliseerd met behulp van de hiervoor beschreven theorie van Hermans: benoemt de student geen ervaring (DST 0), een persoonlijke ervaring (DST 1), neemt hij/zij een Ik-positie (DST 2), een meta-positie (DST 3) of een promotor positie in (DST4) (dialogoog kenmerken)

Resultaten

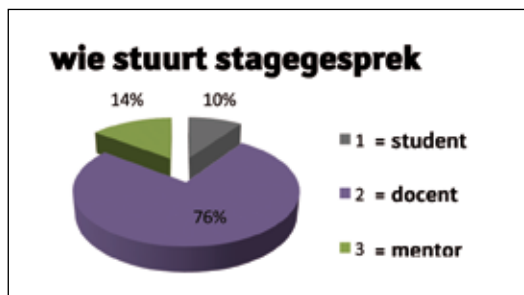
Formele kenmerken

De gesprekken duren gemiddeld 43 minuten (met een variatie van 28 tot 65 minuten). Tijdens het gesprek zijn docent (D) en stagementor (M) 69% van de tijd aan het woord, de student 31 %.



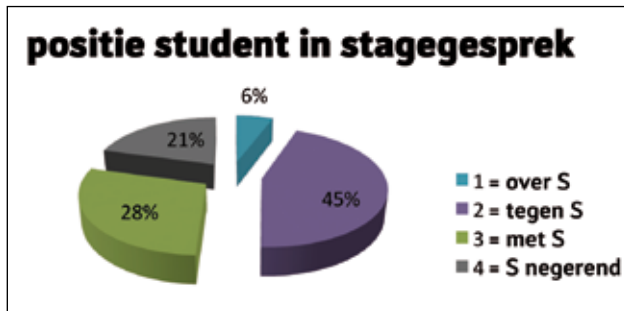
Figuur 1: aandeel student, docent en mentor in stagegesprek

Het gesprek wordt voor 76% door de docent gestuurd; in 14% van het gesprek stuurt de stage-mentor en de student voor 10%.



Figuur 2: mate van sturing door student, docent en mentor in stagegesprek

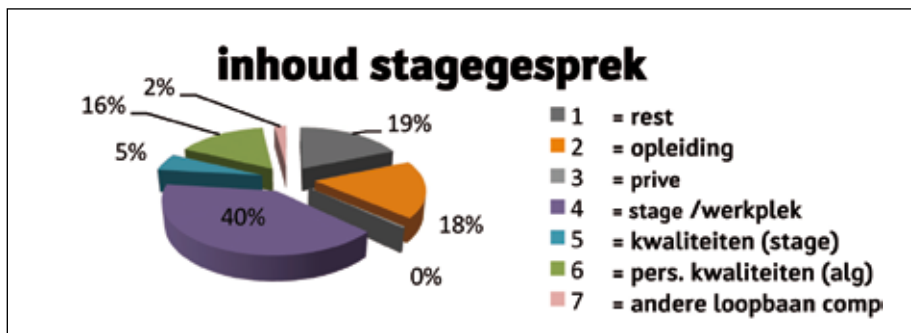
Naast de sturing is de manier van praten (over, tegen, met of student negerend) van belang om inzicht te krijgen in de mate waarin de student betrokken wordt bij/in het gesprek. In iets minder dan de helft van de tijd wordt er tegen de student gesproken, bijna een derde (29%) van de tijd wordt er met de student gesproken, in 21% van de tijd wordt de student genegeerd en vindt het gesprek vooral tussen docentbegeleider en stagementor plaats over andere zaken dan in het belang van de stage of de student. In 6% van de tijd wordt er over de student gesproken.



Figuur 3: positie student in stagegesprek

Inhoud

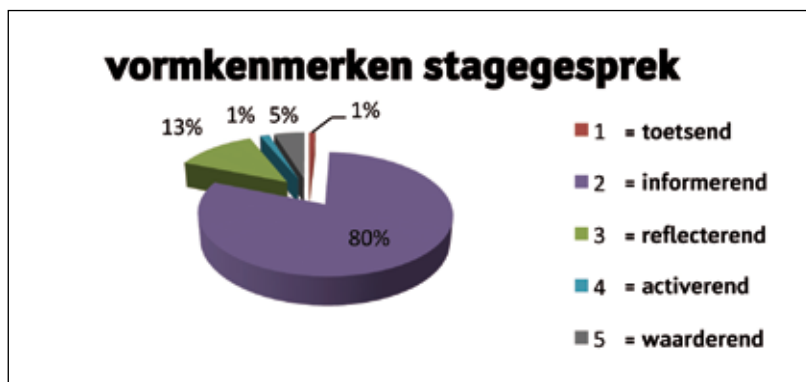
Ten aanzien van de inhoud valt op dat het gesprek voor een groot deel over de stage/werkplek zelf (39%) gaat. Daarnaast staan persoonlijke kwaliteiten in het algemeen en de vier die voor deze stage gelden in het bijzonder (ondernemingszin, verantwoordelijkheid, stressbestendigheid en analyseren/adviseren) samen in 21% van de tijd centraal. Binnen deze categorie wordt vooral gesproken over algemene (individuele) kwaliteiten; anders dan die vernoemd in de stagehandleiding en geldend voor deze stage (16% versus 5%). Verder gaan de gesprekken ook over opleidingsgerelateerde zaken (18%). De andere leerloopbaancompetenties zoals achterliggende motieven, werkexploratie, studieloopbaansturing en netwerken komen nauwelijks tot niet aan de orde. De student praat niet over privéaangelegenheden. Ook komen problemen ten aanzien van de stage en/of de opleiding niet of nauwelijks naar voren in de gesprekken (inherent aan het feit dat de stage nog maar net begonnen is).



Figuur 4: Inhoud stagebegeleidingsgesprek

Vorm

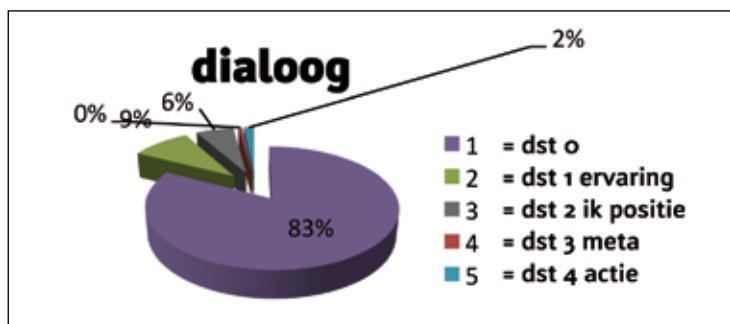
Naast de inhoudelijke kenmerken is ook gekeken naar vormkenmerken; specifiek is gekeken of het gesprek toetsend, informierend, reflecterend, activerend of waardierend is. Het gesprek is hoofdzakelijk informatief van karakter, er wordt weinig waardierend gesproken (5%).



Figuur 5: Vormkenmerken stagegesprek

Dialoog

Stagegesprekken zijn hoofdzakelijk informerend van karakter en er vindt dan ook weinig dialoog plaats in de zin zoals Hermans het definieert. In het beperkte aantal momenten dat de student vertelt over een ervaring (9%) wordt er doorgaans wel doorgevraagd naar wat de student daarvan vindt (6 % formulering Ik-positie), maar verbreding van die posities (0%) naar voorgenomen acties (2%) vindt nauwelijks plaats.



Figuur 6: mate van dialoog in stagegesprek

Als we dit in absolute aantallen weergeven dan vertelt de student in een (gemiddeld) stagegesprek (dat gemiddeld 43 minuten duurt) 7 keer een ervaring, neemt hij 4 keer een Ik-positie in, wordt deze Ik-positie minder dan 0,5 keer verbreed naar meerdere Ik-posities en getransformeerd in een meta-positie en komt hij een keer in het gesprek tot een promotor-positie.

Illustratie: case study

Het volgende gespreksverslag is van een stagegesprek na ongeveer 8 weken met een derdejaars student FM. Het onderwerp is de persoonlijke kwaliteiten. (D=docent, S=student, M=mentor).

Gespreksfragment over pers./stage kwaliteiten, (Gesprek nr. 4, fragment 32.16).

D: Wat ik nog mis is, is wat het reflectieverslag heet. Dus dat is hoe ze met leerdoelen omgaat, wat heeft ze geleerd. ..hoe..

M: dan hoor ik graag wat de leerdoelen waren.

D: nee, maar dat gaat ze nu vertellen

M: o.k.

D: we hebben onze, ik weet niet of je al die stukken gehad hebt, dat hoop ik, we hebben onze stagecompetenties, maar ik vraag altijd aan studenten aan het begin, voordat ze beginnen, formuleer nu je nu eerst je eigen competenties, wat jij wilt leren, nog even los van de ver-
taalslag van wat wij vinden, als opleiding. Maar daar heb jij..

S: ja maar...

D: Maar daar heb jij geen versie van gezien?

S: nee, vooral het plannen, was bij mij..

D: plannen was number one bij S. toen ze begon

S: ja, die tweede weet ik al niet meer

D: maar vertel het verhaal, plannen, waarom?

S: ik ben af en toe chaotisch...

D: ja, dat was je ook ervaring, vertel, hoe heb je het aangepakt en hoe is het zo gegaan.

S: ik heb een hele grote planning gemaakt voor mezelf, volgens mij heb ik die u ook toege-
stuurd? Helemaal in het begin...

D: nou ja, vertel maar even...

M: dat zou kunnen..

S: ik heb een hele grote planning gemaakt van wanneer ik wat af wilde hebben tot wanneer

M: hmm..

S: en daar heb ik me op zich wel aan gehouden..

M: hmmm..

S: zonder die extra werkzaamheden erbij..

D: wat bedoel je met "op zich"?

S: ja meer dat ..soms was die deadline niet gehaald, maar een paar dagen erna, maar dat had ik dan wel weer ingehaald door die andere...

D: maar heb je nu het idee dat je het nu beter doet, want het was jouw eigen probleem he?

S: ja, ja ik denk dat ik het nu beter doe. Vooral ook net wat R zei; over wat wil ik vandaag doen, dat zet ik op papier en dan kruis ik het gewoon af en kijk ik of ik het aan het einde heb gehaald.

M:

D: Dat is één?, maar chaotisch was er ook één, toch?

S: ja..ik ben af en toe...

D: en toen heb je het aan elkaar gekoppeld. Hoe is het nu met je chaotiek? Organiserend ver-
mogen?

S: ik doe alles netjes op de computer in mapjes. Wat bij wat hoort en..

D: dat werkt..

S: dan probeer ik minder chaotisch te zijn. Het werkt op zich wel...

D: maar hoe?

S: ik merk wel, af en toe ben ik een beetje vlug en dan zet het gauw ergens anders bij en dan denk ik ik zet het straks wel netjes, maar dat vergeet ik wel soms.

M: ik had dit graag geweten...dan had ik je er op kunnen coachen...dat is misschien inherent aan het feit dat je een beetje chaotisch bent..

In dit gespreksfragment zijn docent en student aan het woord over de leerdoelen ten aanzien van de persoonlijke kwaliteiten van de student. De persoonlijke kwaliteiten (onder andere ten aanzien van planning) van de student komen aan bod en de student wordt uitgenodigd om te vertellen hoe het er mee staat. De student vertelt ervaringen (DST 1), maar er wordt niet doorgevraagd om de student in staat te stellen meerdere Ik-posities, een meta-positie dan wel een promotor-posities (DST 2 – 4) te formuleren. Het blijft bij het benoemen van de persoonlijke leerdoelen; verbreding of verdieping om te komen tot concrete acties vindt er nauwelijks plaats. Of om met de woorden van Taylor ten aanzien van kritische reflectie te spreken: er wordt wel een ervaring beschreven maar het doorpraten/ doorvragen over wat de ervaring met je deed (gevoel) en daaruit lering trekken wordt niet gedaan.

Vergelijking mbo – hbo

Winters (2009) heeft een soortgelijk onderzoek uitgevoerd door 24 stagegesprekken van eerste en tweede jaar studenten aan ROC de Leijgraaf in Oss te analyseren. Het zijn zeventien- en negentienjarige studenten van opleidingen in de sector economie, gezondheid, ict en techniek. De gesprekken vonden plaats op de stageadressen. De meeste gesprekken zijn halverwege de stage opgenomen. De gesprekken zijn gescoord op formele, inhouds-, vorm- en relationele kenmerken; de dialogische kenmerken zijn in dit onderzoek in eerste instantie buiten beschouwing gelaten. In een later uitgevoerd onderzoek op dezelfde data (Winters et al., 2012) is er specifiek gekeken naar de mate van dialoog, uitgaande van de theorie van Hermans. Er zijn in het latere onderzoek tien mbo gesprekken apart gescoord op de DST categorieën.

In de vergelijking tussen de resultaten vanuit het mbo en hbo vallen wat betreft de formele kenmerken de volgende zaken op: in de stagegesprekken in het hbo is de verhouding tussen het aandeel dat student, docent en mentor hebben in het gesprek evenwichtiger verdeeld dan in het mbo. In beide gesprekken heeft de docent het grootste aandeel (hbo : 41% versus mbo: 53%) en de student het kleinste (hbo: 28% versus mbo: 21 %). Ten aanzien van de sturing van het gesprek is het duidelijk dat in het hbo en mbo de docent het gesprek stuurt. Opvallend is dat in het hbo de docent meer stuurt dan in het mbo (76% versus 57%). In het mbo is in 27% van de gevallen niet duidelijk wie er stuurt. Duidelijk is dat in beide gevallen de student niet of nauwelijks sturing geeft aan het gesprek. Betreffende de positie van de student in het gesprek wordt er in het hbo en mbo vooral tegen de student gesproken; in het mbo meer dan in het hbo (65% versus 45 %). In het hbo wordt meer met de student gesproken dan in het mbo (29% versus 9%). In het mbo wordt in 21 % van de gespreksduur over de student gesproken; in het hbo vindt dit nauwelijks plaats (6%). In het hbo wordt 21% van de gespreksduur 'student negerend' gesproken. Hierin stellen docent en mentor zich aan elkaar voor of worden bijvoorbeeld eerdere werk/stagebegeleiding ervaringen uitgewisseld.

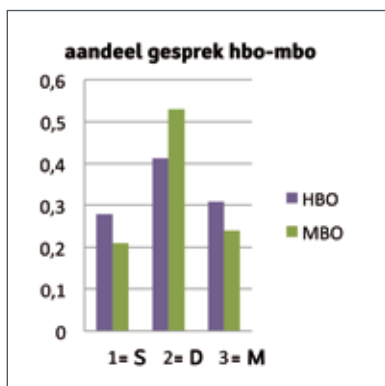


Diagram 1: aandeel gesprek hbo -mbo



Diagram 2: aandeel gesprek hbo -mbo

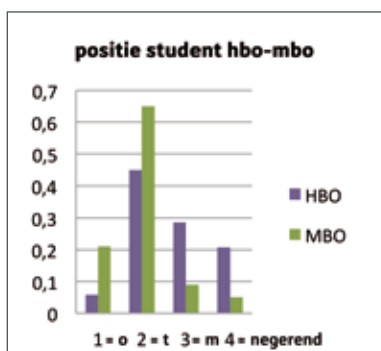


Diagram 3: positie student hbo -mbo

Ten aanzien van de inhoud van het gesprek wordt er in het mbo een groot deel van het gesprek over 'restzaken'gesproken. Dit zijn administratieve zaken, formulieren invullen etc. In het hbo is dit een aanzienlijk kleiner aandeel (40% versus 19%). In het hbo gaat het gesprek hoofdzakelijk (40%) over stage/werkveld gerelateerde onderwerpen, terwijl in het mbo maar 14% van de gesprekstijd hier aan besteed wordt. Daarentegen wordt er in het mbo meer over opleidingsgerelateerde zaken gesproken dan in het hbo (32% versus 18%). Loopbaancompetenties komen in beide situaties niet veel aan bod (hbo: 18% versus mbo 14%). In het hbo is specifiek gekeken naar de kwaliteiten die in de handleiding genoemd staan voor deze stage; deze komen in 5% van de tijd aan bod; dit item is niet meegenomen in het mbo-onderzoek. Privéaangelegenheden komen noch in het hbo, noch in het mbo in stagegesprekken aan bod.

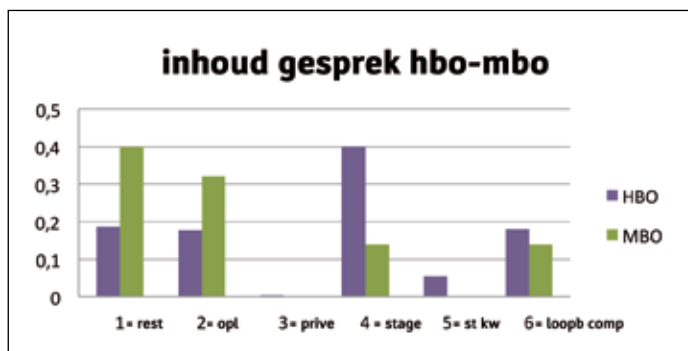


Diagram 4: inhoud gesprek hbo-mbo

In het mbo onderzoek lijkt er vooral waardering uitgesproken te worden, terwijl in het hbo dit nauwelijks het geval is (26% versus 5%). In het hbo gaat er vooral informatie over tafel (84%). In beide situaties worden in geringe mate reflecterende vragen/opmerkingen gemaakt en nauwelijks activerende vragen gesteld. Ook toetsende vragen/opmerkingen komen nauwelijks tot niet aan bod.

De gesprekken in het hbo en mbo duren ongeveer even lang; gemiddeld 43 minuten in het hbo en 40 minuten in het mbo. Wat betreft de mate van dialoog wordt er in de hbo -gesprekken per gesprek gemiddeld 7 keer een ervaring verteld, daarna wordt gemiddeld 4 keer door de student een Ik-positie ingenomen. In het mbo wordt gemiddeld 6 keer in een stagegesprek een Ik-positie benoemd. In beide onderzoeken wordt geconstateerd dat er nauwelijks doorgevraagd wordt op wat de student vindt. Verbreding of verdieping van de Ik-positie vindt dan ook bijna niet plaats (0,4 keer in het gesprek in hbo en 0,5 keer in het gesprek in mbo). De student in het hbo formuleert gemiddeld één keer in het gesprek een (voorgenomen) actie; zijn collega uit het mbo komt daar nog minder aan toe; < 0,5 keer in het stagegesprek. Beide gesprekken zijn weinig reflectief, dit is conform de hierboven beschreven resultaten bij het onderdeel 'vorm'.

Conclusie

Dit onderzoek is uitgegaan van de aanname dat praktijkleren bijdraagt aan de ontwikkeling van de beroepshouding van de student. Daarin zijn de (stage)begeleidingsgesprekken een belangrijke component. In eerder wetenschappelijk onderzoek in het (v)mbo (Kuijpers, 2006) is aangetoond dat competenties en beroepshouding alleen ontwikkeld wordt in een leeromgeving die gebaseerd is op praktijkleren in combinatie met een dialoog over de ervaringen die in het praktijkleren worden opgedaan. Daarom is er onderzocht in hoeverre de stagegesprekken die binnen de Academie voor Facility Management worden gehouden, kenmerken vertonen van een echte dialoog gericht op de ontwikkeling van een beroepshouding.

Het eerste wat opvalt is dat de FM-studenten een kleiner aandeel in het stagegesprek hebben dan de docentbegeleider en stagementor (hoewel de verschillen minder groot zijn dan in het mbo). De docenten hebben niet alleen het grootste aandeel in het gesprek; ze bepalen en stu-

ren het gesprek nagenoeg volledig. In het hbo wordt het meest ‘tegen’ de student gesproken en minder ‘met’ de student; in het mbo liggen die verhoudingen nog ongunstiger. Daarbij ligt ten aanzien van de inhoud van het stagegesprek in het hbo de nadruk op de stageopdracht en in mindere mate op de opleidingseisen. Persoonlijke en stage-gerelateerde kwaliteiten komen in geringe mate aan bod. (Leer)loopbaancompetenties zijn geen onderwerp van gesprek; in het mbo komen ze nog minder aan bod dan in het hbo. De aard van het gesprek is in het hbo vooral informatief; in het mbo wordt meer waarderend gesproken. In beide situaties zijn de gesprekken nauwelijks reflecterend en nagenoeg niet activerend. In hbo zowel als mbo wordt er in geringe mate gesproken over ervaringen van de student; er wordt niet of nauwelijks doorgevraagd/gereflecteerd om te komen tot een wezenlijke dialoog.

Onze eerste onderzoeksvraag luidt: ‘In hoeverre dragen de stagebegeleidingsgesprekken van de managementstages bij de Academie voor Facility Management bij aan de ontwikkeling van de beroepshouding van studenten FM?’ De onderzoeksresultaten overziende kan er geconcludeerd worden dat de gesprekken in beperkte mate bijdragen aan de ontwikkeling van een beroepshouding. De persoonlijke competenties die centraal staan tijdens de managementstage komen onvoldoende aan bod; hetzelfde geldt voor competenties die van belang zijn voor het ontwikkelen van de (leer)loopbaan. Er ligt nog een schat aan kansen om een wezenlijke dialoog met de student te voeren. In zijn algemeenheid kan geconcludeerd worden dat de FM-docent (nog) niet vaardig genoeg is in het voeren van stagebegeleidingsgesprekken waarin studentsturing en dialoog centraal staan.

Ten aanzien van de tweede onderzoeksvraag ‘Hoe verhoudt de kwaliteit van de stagebegeleidingsgesprekken zich tot die in het mbo?’, kan geconcludeerd worden dat er in grote lijnen dezelfde uitkomsten zijn, met als kanttekening dat de situatie in het mbo is iets minder rooskleurig is dan in het hbo.

Discussie

De onderzoeksresultaten moeten met enige voorzichtigheid geïnterpreteerd worden; het onderzoek is uitgevoerd op slechts één hbo-opleiding. Het aantal geanalyseerde gesprekken (8) is te gering om uitspraken te doen die verder reiken dan de Academie voor Facility Management. De resultaten lijken wel representatief voor deze opleiding; immers 8 van de 26 docentbegeleiders hebben aan het onderzoek meegewerkt. Toch is enig voorbehoud ook hier op zijn plaats. In dit onderzoek zijn de eerste gesprekken van de stage onderzocht, daarin staan voorgenomen doelen centraal. In een vervolgonderzoek zullen de uitkomsten van dit onderzoek vergeleken worden met de analyse van de tweede (en waarschijnlijk meer reflectieve/evaluatieve) stagebegeleidingsgesprekken. Verder is elk stagegesprek een drie-gesprek en is de invloed van de stagementor op inhoud en verloop van het gesprek groot en divers. Stagementoren/ facility managers zijn vanuit hun beroep (met een deels technische achtergrond) veelal niet geschoold in gesprekstechnieken waarbij de student en de dialoog centraal staan. Daarbij is de vraag gerechtvaardigd of de context waarin het stagebegeleidingsgesprek plaatsvindt wel de ideale situatie is om te komen tot een werkelijke dialoog met de student over zijn kwaliteiten, beroepshouding en (leer)loopbaan. Wellicht liggen hier ook kansen voor studieloopbaanbegeleiders in het studieloopbaantraject. Daarnaast is herijking van het (digi-

tale) portfolio een mogelijkheid om eigenaarschap en (zelf)sturing van het de persoonlijke studieloopbaan vorm te geven. Maar ook hier geldt: alleen het instrumentarium optuigen heeft weinig toegevoegde waarde als er geen eigenaarschap en wezenlijke dialoog aan vast zit.

In deze snel veranderende maatschappij is het belangrijk dat de student (in)zicht krijgt op zijn kwaliteiten en persoonlijke 'drives'. Door de zoektocht naar wat zijn unieke kracht is, kan hij uitvinden of de gemaakte beroepskeuze de juiste is en welke richting hij op wil binnen de gekozen studie. De praktijkleermomenten zijn daarin ultieme leermomenten en geven een schat aan ervaringen om (zelf) op te reflecteren. Door middel van goede stagebegeleidingsgesprekken met daarin een wezenlijke dialoog kun je komen tot kritische (zelf)reflectie en zo een lerende houding van de student. Dit is de uitdaging waar de docentbegeleiders en stagementoren voor staan. Niet informatie geven, maar vragen stellen is daarbij van belang. Dit onderzoek kan input leveren aan de discussie binnen docententeams en tussen docenten en stagementoren om met elkaar afspraken te maken over verbeteringen in dit deel van het begeleidingstraject. De discussie over het belang van goede stagebegeleiding van studenten zou opleidingsbreed gevoerd moeten worden zodat ook binnen de beleidskaders hier aandacht en middelen voor komen.

De FM-docent is over het algemeen een inhoudsdeskundige op een deelgebied van het nog relatief jonge vakgebied Facility Management (accommodatie/huisvesting, services, economie,...) veelal onderwijskundig/didactisch (bij)geschoold en met wisselende hoeveelheid ervaringsjaren in de onderwijspraktijk. Weinigen hebben een opleiding genoten waarbij vragende gesprekstechnieken, en begeleiden/coachen belangrijke curriculumonderdelen waren. Scholing voor nieuwe docenten ten aanzien van het begeleiden van stagiaires is er niet bij de Academie voor Facility Management. Iedere docent vervult zijn rol als docentbegeleider van stagiaires op zijn eigen wijze. Er zijn geen inhoudelijke richtlijnen of eisen ten aanzien van de uitvoering van deze coachende rol. Intervisie of uitwisseling van ervaringen vindt niet structureel plaats, terwijl dat juist in deze tijd van snelle veranderingen en toenemende complexiteit het leren van medewerkers in de natuurlijke omgeving faciliteert en ondersteunt. Ervaringsleren komt steeds meer centraal te staan in de verwevenheid van werken en leren om je als organisatie aan te kunnen passen aan de grote en snelle verschuivingen en uitdagingen in de externe en interne werkomgeving (zie de bijdrage van Lodders aan deze bundel). Er is weinig sprake van collectief leren in het hbo. De docent in het hoger onderwijs acteert in zijn beroepsuitoefening in drie beroepsrollen namelijk als de expert, de didacticus en de coach. Uit onderzoek blijkt dat docenten van De Haagse Hogeschool vooral goed zijn in de rol van expert en didacticus (zie de bijdrage van Aangenendt in deze bundel). Wanneer docenten bij indiensttreding over onvoldoende didactische vaardigheden beschikken, wordt een eenjarige didactische scholing (Pedagogisch Didactische Vaardigheden) verplicht gesteld. Ten aanzien van de rol van coach worden vanuit De Haagse Hogeschool echter geen aanvullende eisen gesteld en evenmin is er een collectief aanbod van scholing in de coachende rol. Het vraagt een krachtige leeromgeving en dito prikkel voor docenten om de ontwikkeling van de, voor velen nieuwe, rol van coach aan te durven gaan.

Het beleid van de Academie voor Facility Management is erop gericht om zoveel mogelijk docenten, naast de rol als expert en didacticus, ook de rol van stagebegeleider te laten uitvoeren, zodat zoveel mogelijk voeling met de FM-praktijk vanuit het onderwijs gestimuleerd

wordt. De resultaten van dit onderzoek geven aanwijzingen dat niet iedereen de rol van coach of begeleider op het lijf geschreven is. Enerzijds vraagt dit om een herijking van de beleidsuitgangspunten ten aanzien van het gegeven dat iedere docent alle docentrollen moet vervullen. Anderzijds vraagt het om leiderschap dat gericht is op tijd en aandacht voor coaching van de docent zodat hij uitgedaagd wordt om zijn eigen narratieve verhaal te mogen (her)ontdekken. Als docenten in hun kracht mogen acteren dan ontstaan (vanzelf?) enthousiaste voorbeelden van wat de studenten willen leren. Nadrukkelijk inventariseren in hoeverre docenten affiniteit voelen met en gemotiveerd zijn om zich te trainen in de coachende rol lijkt een vereiste voor dat er een traject van scholing ingezet wordt.

Uit onderzoek blijkt ook dat transformatief leiderschap (leiderschap dat niet alleen gericht is op de resultaten maar ook op de leerprocessen die nodig zijn om deze resultaten te behalen) de voorkeur verdient boven transactioneel leiderschap (leiderschap gebaseerd op het principe van ruil, prestatie naar beloning, negatieve sanctie bij ongewenst gedrag). Het type leiderschap bij de opleiding FM en de relatie tot mate waarin de organisatie een krachtige leeromgeving voor haar medewerkers is, zou onderwerp van nadere studie kunnen zijn. Beleid (product/prestatie/'dwingen') en leiderschap (proces/coaching/verleiden) zijn beide, in een mooie balans, wenselijk om het leerpotentieel van de docenten (FM en De HHs) optimaal te ontwikkelen.

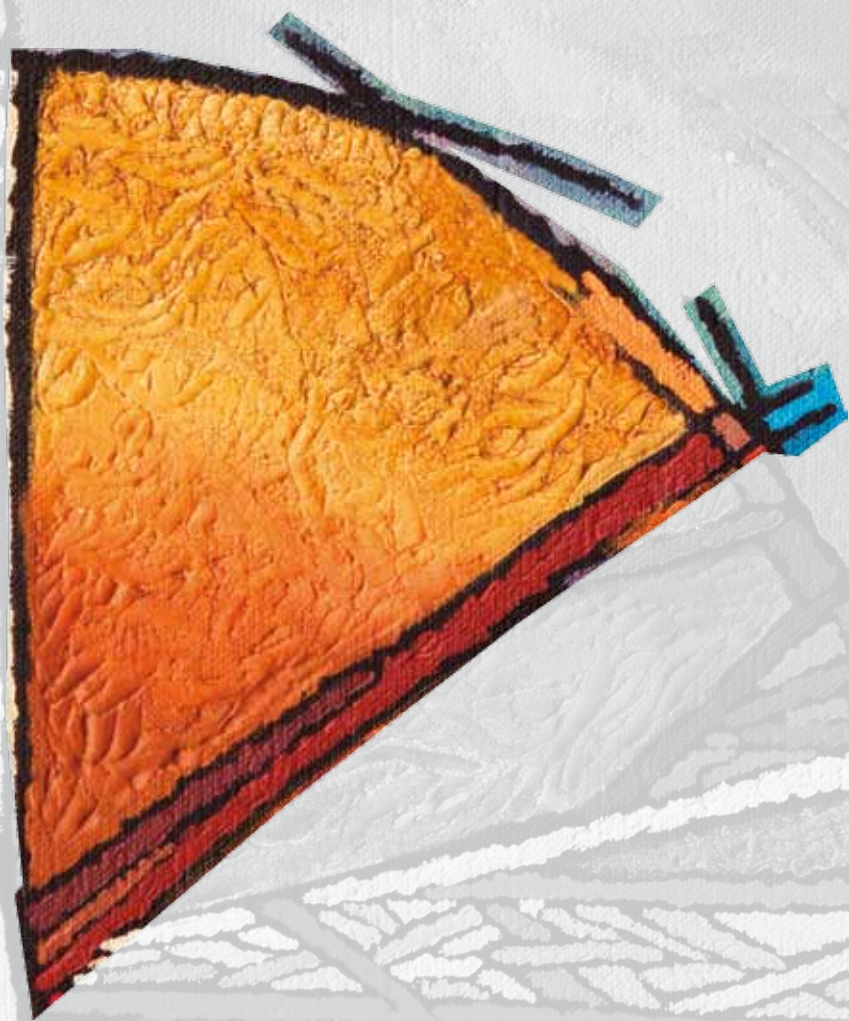
Literatuur

- Aangenendt, M., Kuijpers, M. & Sanders, K. (2012). *Professional identity of teachers in Higher Education, foci, patterning and determinants of the identification mix*. Interne publicatie. Den Haag: HHS.
- Ashton, D. 2004. The Impact of Organisational Structure and Practices on Learning in the Workplace. *International Journal of Training and Development*, no 8: 43-53.
- Bailey, T.R., Hughes, K.L. & Moore D.T. (2004). *Working Knowledge. Work-Based Learning and Education Reform*. New York: RoutledgeFarmer.
- Blanchard, P.N. & Thacker, J.W., (2007). *Effective Training, Systems, Strategies and Practices*. New Jersey: Pearson, Prentice Hall.
- College van Bestuur Haagse Hogeschool (2008). *HRM Beleidsnotitie: In gesprek over resultaat en ontwikkeling*. Den Haag: HHS
- Hensel, R., Meijers, F., Leeden, R. & Kessels, J. (2008). Voorspellers van de effectiviteit van competentieontwikkeling bij leidinggevend en professionals. *Praten of Blaten. Over behoefte aan dialoog in het onderwijs*. Lectoraat Pedagogiek van de Beroepsvorming. De Haagse Hogeschool.
- Hermans, H.J.M., Kempen, H.J.G. & Van Loon, R.J.P. (1992). The dialogical self: Beyond individualism and rationalism. *American Psychologist*, 47 (1) 23-33.
- Hermans, H., & Kempen, H. (1993). *The Dialogical Self - Meaning as Movement*. San Diego, CA: Academic Press.
- Hermans, H., & DiMaggio, G. (2007). Self, Identity and Globalization in Times of Uncertainty: A Dialogical Analysis. *Review of General Psychology*, 11 (1), 31-61.
- Hermans, H.J.M. & Hermans-Konopka, A. (2010). *Dialogical Self Theory. Positioning and Counter-Positioning in a Globalizing Society*, Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Kuijpers, M. A.C.T., (2003). *Loopbaanontwikkeling. Onderzoek naar 'competenties'*. Enschede: Twente University Press.
- Kuijpers, M., Meijers, F. & Bakker, J. (2006). *Hoe werkt het? Krachtige loopbaangerichte leeromgevingen in het (v)mbo*. Driebergen: HPBO.
- Kuijpers, M. (2007). *Loopbaanontwikkeling in het beroepsonderwijs; draagvlak en draagkracht*. (intreerede). Den Haag, De Haagse Hogeschool.
- Kuijpers, M., Meijers, F. & Gundy, C. (2011). The Relationship between learning environment and career competencies of students in vocational education. *Journal of Vocational Behavior*, 78, 21-30.
- Lodders, N., Kuijpers, M., Meijers, F., Kessel, J. & Leeden, R. (2012). *Collective learning: instrument development and testing in higher vocational teacher teams*. (Intern projectpaper) Den Haag: HHS.
- LOOFD (2010). *Landelijk Facility Management competentieprofiel 2010*.
- Meijers, F. & Wardekker, W. (2001). Ontwikkelen van een arbeidsidentiteit. In J. Kessels & R. Poell (red.), *Human Resource Development. Organiseren van het leren*. (pp.301-319) Alphen a/d Rijn: Samsom.
- Meijers, F. & Wardekker, W., (2002). Career learning in a changing world: the role of emotions. *International Journal for the Advancement of Counseling*, 24(3), 149 – 167.
- Meijers, F. (2004). *Het verantwoordelijkheidsdilemma in het beroepsonderwijs*. Den Haag: Haagse Hogeschool/TH Rijswijk.

- Meijers, F., Kuijpers, M. & Bakker, J. (2006). *Over leerloopbanen en loopbaanleren: loopbaancompetenties in het (v)mbo*. Driebergen: HPBO.
- Nijhoff, W.J. (2006). *Het leerpotentieel van de werkplek*. Enschede: Universiteit Twente.
- Schnabel, P., (2000). *Trends, dilemma's en beleid, Essays over ontwikkelingen op langere termijn*, 11-28. Sociaal Cultureel Planbureau, Den Haag.
- Taylor, E.W. (2001). Transformative Learning Theory: A neurobiological perspective of the role of emotions and the unconscious ways of knowing. *International Journal of Lifelong Education*, 20 (3), 218-236.
- Winters, A., Meijers, F., Kuijpers, M. & Baert, H. (2009). What are vocational training conversations about? Analysis of vocational training conversations in Dutch vocational education from a career learning perspective. *Journal of Vocational Education & Training*, 61 (3), 247-266..
- Winters, A., Meijers, F., Lengelle, R. & Baert, H. (2012). The self in career learning: An evolving dialogue. In H. Hermans & T.Gieser, T., *Handbook of Dialogical Self Theory* (pp.454-469). Cambridge, UK: Cambridge University Press'
- Winters, A., Meijers, F., Harlaar, M., Strik, A., Kuijpers, M. & Baert, H. (2012). The narrative quality of career conversations in vocational education, *Journal of Constructivist Psychologist* (in press)
- Van Woerkom, M. (2010). Critical reflection as a Rationalistic Ideal. *Adult Education Quarterly*, 60, 339-356.

Bijlage 1: ANALYSESCHEMA STAGE-GESPREK HBO:

Formele kenmerken					Inhoud					
Nr.	Tijd	Wie praat	Wie stuurt	Rol student	REST	Opleiding	Privé (st)	Beroep / praktijk	Beroepshouding	Studieloopbaan
		D/d = docent, M/m = (stage) mentor, S/s = student grote letter voor dominant, kleine voor beperkt	D = docent, M = (stage) mentor, S = student	Praten O = over / T = tegen / M = met, N = negerend de student	A = administratie, S = structureren, X = andere	School / opleiding: A = algemeen, P = problemen,	Privé: A= algemeen, P= problemen	Stage/ Werkveld: A = algemeen, P = problemen,	Ondernemend Verantwoordelijk Stressbestendig Analytisch / adviserend Alg. persoonlijke kwaliteiten Motieven Werk exploratie Studie/loopbaansturing Netwerken	



ECS and the quest for professional identity: to be or not to be?

Adela Garabal Gómez

“Life is what happens to you while you are busy making other plans”
John Lennon (“Beautiful Boy”)

“Logic takes you from A to B. Imagination takes you anywhere”
Einstein

“Times are changing”, as the Dutch band Di-rect sings. Our students cannot rely any more on the old-fashioned formulas to find a job. The labor market is increasingly demanding for so-called reflective practitioners (Schön, 1983), who are able to steer their own careers. “Caminate no hay camino, se hace camino al andar”, said Machado: “Walker, there is no way. You make your way by walking” (mentioned by Savickas, 2011). This means that “times are changing” as well for us as supervisors. We cannot rely any more on the old-fashioned formulas: “When the music changes, so must the dance” (South-African saying). Although in Western societies, employers expect that new employees will have more knowledge, more skills, and will be more intrinsically motivated than employees were two decades ago (Bailey, Hughes & Moore, 2004), vocational education does not fulfill these expectations. There are indeed serious doubts about the motivation and the level of knowledge and skills students have (Boutin et al, 2009; Billett, 2009). An important reason for these disappointing results seems to be the fact that most students fail to develop a clear career wish (let alone a career identity) during their time at school (Geurts & Meijers, 2009).

What is “effective and powerful ECS (Educational Career Supervision)” and why do we need it?

This idea of “changing times” is not really new or just related to the economic crisis. Previously in the 80’s and 90’s the German pedagogue Ziehe (cited in Blom, 2006) already pointed out that “our methods need an update”. He stressed the importance of “the self as learning content and context”. As professor Illeris (1999) remarks: “in recent years reflexion in the sense of mirroring has become a central concept in a number of current sociological, cultural and socialisation theories (since mirroring conveys identity). This has to do with the transition from industrial society to the service and knowledge society”. In relation to learning and personal development, what Ziehe has called cultural liberation is central to this development. We –and particularly the young– have been liberated from all the old norms and traditions that previously controlled our lives, to choosing and forming our own lives to a far greater degree. This means that individuality has come into focus in a new way, and this involves one constantly putting what one learns in relation to oneself, i.e. to one’s understanding of oneself, and what meaning the influences one faces have for oneself. Ziehe very briefly defines

reflexivity as “the opportunity to relate to oneself” (Ziehe 1985, p.200), and describes it in another context as:

“It is as if we were constantly filming ourselves with a video camera, observing ourselves and commenting on it. All members of modern society are basically part of that structure, but it is most obvious among the young. ... To be “modern” today means to be able to name and formalise definite goals for oneself, which one relates to strategically and uses in one’s self-reflection. (Ziehe 1997, p.29).”

Both Ziehe and Giddens (1990, 1991) stressed that reflexivity is not only an intellectual phenomenon but, to a great extent, also concerns experience and emotion, self-acknowledgement and formation of the identity, generally.

According to Ziehe (cited in Blom, 2006), two cultural changes have major implications in the world of young people and their relationship to school. The first change is that popular culture has become the leading culture. The second is that the “high” culture (middle class norms, ideals and values) is no longer normative. Students of today have their own “self-world” that is influenced by peers, internet, market, media, and especially music - not by standards from the “high” culture. Young people look in a different way to school than previous generations. This “self-world” itself acts as a filter. It is personal and in the mind. It is a selection of what is interesting, relevant and what not. What is original and what not? This has to do with personal identity and your filter: unconscious selection becomes normal attitude.

A goal of career counseling is to teach the students to listen to their “own wisdom”, according to Savickas (2011). “In an uncertain world, you have to construct certainty from yourself”. Career counseling is interested in the “uniqueness” of the person. It is not about who you resemble, how you fit in the world, but how you fit work into your own world, fit work into life. How you design a life. This means defining “identity” through stories and developing identity by telling stories. Stories inspire action; by telling our stories, we are constructing our future.

In Savickas’ Theory of Career Construction (2002, 2005) three areas are emphasized: vocational personality, career adaptability and life themes. Savickas advances the idea of life themes at the level of personal narrative and subjective career; he positions life stories in a way that shows they are the crucial threads of continuity that make the elements of vocational personality and career adaptability meaningful. Career-related stories express the uniqueness of an individual, explain why he or she makes choices and explain the meanings that guide those choices. Career stories “tell how the self of yesterday became the self of today and will become the self of tomorrow” (Savickas, 2005, p. 58).

Starting from here, a career-oriented learning environment (i.e., a learning environment that stimulates the development of career stories) is -taking into account the research done by Kuijpers, Meijers & Gundy (2011) and Kuijpers & Meijers (2011) - an environment in which the student can get real-life work experience (i.e. a problem-based curriculum), has a say in his/her own learning process (i.e. an inquiry-based curriculum), and, finally, can participate in a career-oriented dialogue about his/her learning experiences with work. Such a learning environment differs in many ways from a traditional learning environment in that:

- it is not primarily focused on information transfer but oriented towards obtaining actual work experiences;
- it is not focused on a monologue (from teacher to student) but on a dialogue between teacher and student;
- it is not focused on interventions at certain institutionally determined decision-making moments but continued guidance;
- it is not only taking cognition into consideration but emotion as well; and
- it is not geared towards a standard-learning route but focused on the creation of more choices and the promotion of mutual participation.

Kuijpers (2006) stressed in her earlier publications that a powerful career-oriented learning environment involves “professional identity” as result of self-reflection. It has to be based on the development of a professional career and in turn based on basic career competencies. Kuijpers distinguishes five career competencies (formulated in terms of behavior and motivation):

1. *Reflection on capabilities*: consideration of capabilities that are important for the career. This means a reflection on existing professional capabilities.
2. *Reflection on motives*: consideration of the wishes and values which are relevant for your own career.
3. *Work Exploration*: exploration of work and mobility in the career. The orientation on how to use your professional skills is central.
4. *Career management*: career-oriented planning and influence on learning and professional development process. This involves planning and negotiation on the development and deployment of work skills for the career.
5. *Networking*: building and maintaining contacts both in the internal and external labor market with the focus on career development.

Various studies have shown that these competencies are relevant for career self-management and student’s career identity development (Meijers, Kuijpers & Winters, 2010): “If our students develop career competencies, they will eventually be able to formulate a career story and –by that– to discover their professional identity. They will be able to answer three questions: (a) What kind of person am I? (i.e. what is my life theme?), (b) What kind of work fits me? and (c) Can I be, in the kind of job that I aspire, the kind of person that I think I am?”

What is “professional identity” and why is it important?

Different researches have confirmed that the developments in the professional practice in the 20th and 21st centuries demand professionals who are “self-steering” both at work and in a learning environment. Developing a self-steering attitude is not just a cognitive process and cannot be learned from a book. Next to “head” and “hands”, we have to use our “heart” as well. The student has to get a good insight in his/her main “life-themes”, has to be able to deal with his/her emotions in a productive way, to be able to let go existing ties and accept uncertainties. This new learning way is called “identity learning” (Meijers & Lengelle, 2012). Carol L. Colbeck defines identity as “what it means to be who one is” (Burke, 2003a, p. 1). Individuals’ identities are often associated with labels for social positions or roles. Role labels convey meanings and expectations for behavior that have evolved from countless interactions

among people in a social system. Roles are externally defined by other's expectations, but individuals define their own identities internally as they accept or reject social role expectations as part of who they are (Stryker and Burke, 2000).

Colley, James Tedder & Diment (2003) see the development of professional identity as a participatory and active process in which a sense of being at the right place and "a sensitivity to required standards and emotional involvement is developed". Career learning begins by acquiring the skill of shaping your image of the profession, based on information gathered from experiences. When the experiences fall short, seeking information from others is necessary (Blustein, et al, 1997; Lent et al, 2002). The ROA (2008, Raad van Organisatie-Adviesbureaus) concludes that young people, who during their study get a good picture of the profession through work experience, get a better match between study and professional experience, are more satisfied with their job, less often unemployed and get more jobs in the direction of their study. Conversations about experiences in practice increase the value of practical experience for the sake of career development. Learners have to give a meaning to what they learn (Smith et al, 2007). The importance of reflection and dialogue followed by feedback on the effectiveness of practice learning is also emphasized by the educational psychology (Mott et al, 1999).

In order to develop career skills and professional identity, teachers should carry on a career-oriented dialogue much more focused and more specific, as Kuijpers proposes. "When we consider career competencies, we talk about skills which enable someone to reflect on qualities and own motives. Through the exploration of possibilities and the actual steering of own learning processes, they are able to give shape to their own career and to network. Under professional identity we understand the self-confidence that someone has about himself, his study, the future and the confidence that he acquires from all those aspects. (Meijers and Kuijpers, 2006). Therefore a career-oriented learning environment is essential.

Unfortunately, reality tells us something different. Another research about ECS conducted among vocational education students (Kuijpers & Meijers, 2009) shows that:

1. Students often make career choices based on unrealistic images of themselves and work.
2. The relationship between study, internships, projects and privacy is missing.
3. The education is insufficiently focused on the individual student. There is not enough open dialogue with the student. There is not much dialogue in career counseling about work and activities that students can carry out in order to explore and realize their career wishes.

Besides, topics related to self-image and future are hardly or never discussed in career counseling conversations or interviews. Instruments such as Portfolio and POP are used as goal instead of as means.

The research

My main research question is: *To what extent does our ECS stimulate the professional identity of our students?*

Sub-questions are:

- I. *How “effective” and “powerful” is ECS (Educational Career Supervision) at European Studies and International Communication Management?*
- II. *How do ES students appraise ECS in their personal and professional development (January/ June 2011)?*
- III. *To what extent does ECS contribute to the personal and professional development of ES and ICM students (January 2012)?*
- IV. *How do supervisors appraise ECS in their student’s personal and professional development?*
- V. *Is there a link between the concept of European Professional and the professional identity of our students (only within ES)?*

In this chapter data from ES (European Studies) will be analyzed and compared to ICM (International Communication Management), since they follow quite different ECS programs.

In the Academy Development Plan for ES&CM¹ (European Studies & Communication Management, 29 April 2010), applied to both Dutch and English stream, ECS is roughly described in terms of: *“insight into the school’s study programme, capabilities and the professional opportunities of a European Professional”*. The students have to discuss with the supervisor their *study progress, their development into a European Professional and their motivation for the studies. ECS is connected to the whole ES program.* Under the ECS guide for 1st year ES students, ECS consists of 3 credits: 2 interviews and meetings in term 1, 2 and 4. Students work on their own interpretation and realisation of Living and Working in Europe, keeping a logbook or weblog on this. Under the heading “ambitions”, the role of ECS within the 1st year is referred to in terms of *“motivation”, “insight on the professional practice”, “study progress” and “personal well-being”*. *In the first year Supervisors play a major role in the selection process for the Propaedeutic.*

At ICM, students follow weekly ECS meetings. They must complete a network tree: they must come up with a minimum of two international organisations which they want to approach to do an internal communication research and they must interview a (communication) professional from their network tree. They have to get a pass for a Portfolio and the course Personal Leadership, and make a Curriculum Vitae (Europass.nl and language passport). Moreover, they have to attend all ECS class meetings and interviews to achieve 5 ECTS. In the ICM manual students are referred the following: *“With your coach and coaching assistant (CA) you will discuss your study progress, your personal progress, your development into an International Communication Professional and your motivation for your studies. The ECS meetings are to lead you to your personal objectives”*.

1 https://blackboard.hhs.nl/webapps/portal/frameset.jsp?tab_id=_2_1&url=%2fwebapps%2fblackboard%2fexecute%2flauncher%3ftype%3dCourse%26id%3d_11046_1%26url%3d

The aforementioned information is pertinent to understand the results and research method used in my report. For my research, I have been focusing on the Career Supervision tracks of ES and ICM 1st year students. The main reason is because it became apparent that previous 1st year students were not quite happy with the program and tasks they had to carry out in order to pass the ECS module. According to the ECS coordinators, students from previous years asked for more job oriented tasks/ programs. This was the main reason for changing the ES program in the school year 2010/2011 and again in 2011/12.

Therefore, this research presents the results gathered during the school year 2010/11 for ES and a comparison between ES and ICM (unfortunately the participation grade of COM has been so low that I cannot take the data into account) for the school year 2011/12 so far (up to February 2012) in an attempt to show how this new program is perceived and whether we can talk about “effective” and “powerful” career supervision within these two study tracks, taking into account both 1st /2nd year students’ and supervisors’ responses/evaluations.

Research group and method

My research has been mainly conducted in two educational tracks: European Studies (ES) and International Communication Management (ICM). Students, Coaching Assistants (CAs) and Educational Career Supervisors (ECS) have been asked to fill in a questionnaire and answer open questions concerning EC Supervision. The ES population comprises students from ES-3 (English stream) and ES-4 (Dutch stream). ICM students participated in the last part of the research, that is, January-February 2012. A total amount of 98 students participated in January 2011, 38 students in June 2011 and 146 in January 2012; 69 students in 2011 and 120 students in 2012 answered the open questions (see table 1). A vast majority (72%) of the ES students is Dutch; the group of ICM students is more varied (31% Bulgarian, 26% Dutch, 18% German, 9% Chinese and 12 other nationalities).

Table 1. Participation in %

Study	January 2011	June 2011	January 2012
ES-3	33,7	39,5	34,2
ES-4	65,3	60,5	13,7
ES (Total)			49,3
COM			2,7
ICM			45,9

European Studies² has specialisations in Business Management, Public Administration and Communication. It is offered in a 3-year-version (entirely in English) or 4-year version (in Dutch and English). Guest students may join the program for one or two semesters. The total amount of students registered was in 2010 224 ES-4 students (Dutch stream) and 213 ES-3 (English stream) students. In 2011 215 ES-4 (Dutch stream) and 243 ES-3 (English stream) students were registered.

2 Retrieved from http://portal.hhs.nl/portal/page?_pageid=133,821333&_dad=portal&_schema=PORTAL

The International Communication Management (ICM) program combines theory with practice and focuses on the key areas of internal communications, marketing communications and corporate communications. It currently has 117 students of which 3 are inactive (data provided on February 2012).

A matrix (see appendix 1) has been developed based on earlier research done on effective and powerful ECS in vocational education ((v)mbo) by Kuijpers, 2006 (following the five career competencies aforesaid) and combining the variables with the 10 characteristics of a “powerful learning environment” elaborated by Elly de Bruin. Next to it, a series of open questions have been asked to gather some more details about the researched questions. The questionnaire has been administered both to EC supervisors and students from ES & ICM.

Results

Data analyses rely on frequency statistics. The relevant results will be presented according to the index of significance ($t < 0,05$) & ($f < 0,05$) given by SPSS analyses per relevant statement per group: ES/ ICM, students/coaches; giving answer to my main question and sub-questions. The matrix scale goes from 1 to 4: 1=weak, 2=more weak than strong, 3=more strong than weak, 4=strong.

To be able to answer my main research question, I have formulated several sub-questions. I will first answer these sub-questions before returning to my main research question.

Sub-question 1. How “effective” and “powerful” is ECS (Educational Career Supervision) at European Studies and International Communication Management?

From the information gathered from ICM students, ES students and their supervisors, I have selected the most contrasting . The most relevant results are presented in the following tables: 2, 3, 4 & 5 (*results from matrix, January 2012*). The first horizontal row shows the scores as follows: W=weak, W/S=more weak than strong, S/W=more strong than weak, S=strong. The other codes illustrate: ICM/st= ICM students; ES/st= ES students; ECS=supervisors. The numbers under these last headings in vertical orientation correspond to the statements in the matrix (see appendix 1).

Table 2 shows that all three researched groups score weak (W and W/S) in items 20 (to formulate my own learning questions), 29 (experiment with lifelike assignments choice), 30 (experiment in lifelike contexts) and 47 (whether in the kind of job I aspire to do can I be the kind of person I think I am). None of the three researched groups score strong all together in any item.

Table2: Weak scores for ICM, ES students and supervisors														
ICM/ st	W	W/S	S/W	S	ES/st	W	W/S	S/W	S	ECS	W	W/S	S/W	S
20	7,5	43,3	37,3	11,9	20	31,9	38,9	23,6	4,2	20	16,7	50	25	,0
29	16,4	35,8	28,4	17,9	29	27,8	34,7	27,8	5,6	29	41,7	25	16,7	8,3
30	11,9	44,8	29,9	13,4	30	33,3	34,7	22,2	5,6	30	41,7	33,3	8,3	8,3
47	4,5	59,7	20,9	14,9	47	27,8	34,7	30,6	4,2	47	33,3	33,3	33,3	0

It is quite remarkable that ICM students score higher (S and S/W) than ES students practically in all items except for 6, which constitute 10% of the total. ES students, however, score weak in practically all items except for 8, which represent 13,3% of the total. Next to the aforementioned in table 2 (20, 29, 30 and 47), table 3 shows items 34 (there is variety of task-choice) and 35 (possible involvement of students on course content) to be more contrasting with ES students and supervisors. This positions ICM and ES students in two quite opposite sides of a balance.

Table 3: ICM weak														
ICM/ st	W	W/S	S/W	S	ES/st	W	W/S	S/W	S	ECS	W	W/S	S/W	S
20	7,5	43,3	37,3	11,9	20	31,9	38,9	23,6	4,2	20	16,7	50	25	0
29	16,4	35,8	28,4	17,9	29	27,8	34,7	27,8	5,6	29	41,7	25	16,7	8,3
30	11,9	44,8	29,9	13,4	30	33,3	34,7	22,2	5,6	30	41,7	33,3	8,3	8,3
34	10,4	59,7	22,4	4,5	34	15,3	25	36,1	20,8	34	8,3	33,3	58	0
35	14,9	38,8	35,8	4,5	35	18,1	29,2	31,9	16,7	35	16,7	8,3	50	0
47	4,5	59,7	20,9	14,9	47	27,8	34,7	30,6	4,2	47	33,3	33,3	33,3	0

Under the heading “Most contrasting weak/strong scores” in table 4, it can be appreciated in which items both ICM students and supervisors score “strong” or “more strong than weak” whereas ES students score “weak” or “more weak than strong”: 3 (talk about interests or ambitions), 4 (talk about practical experiences), 6 (verify whether self-image is realistic), 11 (get support to reflect on qualities), 12 (help connecting own skills and prospective work), 13 (discover my learning wishes), 17 (make me aware of own development), 18 (make me aware of differences between personal values and professional culture), 19 (support decisions and take steps based on self-knowledge), 21 (challenge me to go beyond my boundaries), 25 (connecting past, present and future), 55 (why he/she chose this course), 60 (which are his/her (study) skills) and 65 (there is enough time reserved for the interviews).

These results show on one side that supervisors clearly have a different view on how ECS is being experienced by students in contrast to the students themselves. All the aforementioned items confirm the results gathered by Kuijpers & Meijers (2009), cited earlier in this report, that students often make career choices based on unrealistic images of themselves and work, the relationship between study, projects and privacy is missing, the education is insufficiently focused on the individual student and there is not enough open dialogue with the student. In all, there is not much dialogue about work and activities that students can carry out in order to explore and realize their career wishes or topics related to self-image and future.

Table 4: Most Contrasting weak/strong scores														
ICM	W	W/S	S/W	S	ES	W	W/S	S/W	S	ECS	W	W/S	S/W	S
3	3	14,9	44,8	37,3	3	18,1	34,7	33,3	14	3	8,3	16,7	58,3	16,7
4	4,5	37,3	31,3	26,9	4	11,1	44,4	37,5	7	4	16,7	8,3	66,7	8,3
6	6	31,3	53,7	7,5	6	26,4	38,9	25	8	6	25,0	16,5	50	8,3
11	4,5	23,9	56,7	13,4	11	22,2	41,7	31,9	2,8	11	25	16,7	50	0
12	7,5	22,4	52,2	17,9	12	20,8	38,9	31,9	5,6	12	25	16,7	50	8,3
13	3	26,9	49,3	20,9	13	22,2	40,3	23,6	9,7	13	8,3	16,7	66,7	8,3
17	0	26,9	49,3	22,4	17	23,6	38,9	30,6	5,6	17	8,3	8,3	75	,0
18	3	37,3	43,3	14,9	18	26,4	41,7	27,8	2,8	18	16,7	25	50	8,3
19	3	38,8	44,8	10,4	19	23,6	43,1	25	6,9	19	8,3	33,3	50	8,3
21	7,5	32,8	41,8	17,9	21	25	43,1	25	2,8	21	33,3	16,7	33,3	0
25	7,5	35,8	38,8	17,9	25	31,9	40,3	20,8	4,2	25	14,3	14,3	71,4	0
55	6	32,8	49,3	7,5	55	23,6	38,9	27,8	5,6	55	25	8,3	41,7	8,3
60	3	23,9	52,2	17,9	60	27,8	30,6	34,7	4,2	60	16,7	8,3	58,3	8,3
65	1,5	29,9	40,3	19,4	65	22,2	40,3	12,5	19,4	65	25	8,3	50	8,3

Table 5 shows that both groups of ES students and supervisors consider quite a few aspects of ECS weak in contrast to ICM students. Items: 5 (connect self-image with own history), 8 (learn in a work-focused situation), 9 (self-knowledge based on reflection materials), 10 (self-knowledge based on reflection reports), 21 (challenge the student to go beyond boundaries), 22 (help realize dreams), 26 (learning aimed to achieve student's dreams), 27 (Learn to promote student at work), 36 (organize building a resume or Personal Development Planning), 38 (select my study based on reflection outcomes), 44 (whether I/my student do/does have a good insight of the profession), 46 (what kind of person am I (student)), 48 (whether I can be the kind of person I think I am, in the kind of job I aspire to work in), 51 (discovering interests (am I/is my student interested in this profession?)), 61 (the importance of networking), 62 (what he/she has to do to achieve his/her ambitions), 63 (ECS helps me/the student to feel involved), 66 (there is personal involvement in the coaching).

Summarizing, all these results show a big disparity between ICM and ES students, but also quite a contrast to supervisors' answers as well. From these results it can be derived that ICM students are much more aware of the added values of ECS, and what those mean in their personal and professional development than ES students are. Therefore it can be concluded that ICM ECS coaching appears to be more effective and powerful than ES coaching.

Table 5: Contrast ICM=strong/ ES students & ECS=weak															
ICM	W	W/S	S/W	S	ES	W	W/S	S/W	S	ECS	W	W/S	S/W	S	
5	7,5	35,8	43,3	13,4	5	20,8	43,1	29,2	7	5	25,0	33,3	33,3		
8	6	35,8	40,3	17,9	8	23,6	34,7	30,6	10	8	16,7	58,3	16,7		
9	3	34,3	46,3	14,9	9	29,2	44,4	25	0	9	33,3	25	33,3	8,3	
10	6	40	41,8	10,4	10	29,2	43,1	25	2,8	10	50	8,3	41,7		
21	7,5	32,8	41,8	17,9	21	25	43,1	25	2,8	21	33,3	16,7	33,3	,0	
22	4,5	35,8	34,3	25,4	22	36,1	38,9	16,7	5,6	22	16,7	50	16,7	8,3	
26	3	23,9	50,7	20,9	26	26,4	41,7	22,2	6,9	26	41,7	25	25	0	
27	9	38,8	29,9	22,4	27	28,2	29,6	31	8,5	27	50	25	16,7	0	
36	7,5	22,4	52,2	11,9	36	27,8	38,9	25	4,2	36	75	0	25	,0	
38	1,5	37,3	53,7	6	38	31	39,4	16,9	9,9	38	33,3	41,7	25	0	
44	7,5	34,3	49,3	7,5	44	27,8	47,2	16,7	5,6	44	25	25	33,3	8,3	
46	7,5	23,9	49,3	19,4	46	26,4	37,5	30,6	2,8	46	25	50	16,7	8,3	
48	9	35,8	38,8	11,9	48	29,2	33,3	27,8	6,9	48	33,3	50	16,7	0	
51	3	23,9	43,3	28,4	51	23,6	41,7	20,8	9,7	51	25	33,3	16,7	16,7	
61	6	29,9	38,8	19,4	61	27,8	26,4	25	18,1	61	33,3	25	16,7	16,7	
62	4,5	26,9	28,4	35,8	62	25	30,6	29,2	12,5	62	16,7	25	50	0	
63	11,9	28,4	32,8	22,4	63	25	30,6	36,1	4,2	63	16,7	33,3	25	8,3	
66	1,5	20,9	44,8	26,9	66	29,2	25	27,8	15,3	66	25	25	33,3	8,3	

Sub-question 2. How do ES students appraise ECS in their personal and professional development?

ES students asked to fill in the questionnaires during the school year 2010-2011 show to “reflect” more often at the end of the year, but they experience reflection as negative (“It is a waste of time”, “I don’t need to reflect”, “I don’t think that thinking too much is good”, “I know how to solve my own problems”, “It doesn’t get me anywhere”, etc). They do not seem to be aware of the goal of reflection. They just have to complete the ECS tasks to get the credits and that is what the majority of them think about ECS: “just to get the credits”. ES students appear to be more negative about ECS than ICM students in general. A large majority of ES students do not see the goal of ECS, from both school years 2010/11 and 2011/12. In the following summary, in some cases the % missing represents “no answer”.

In January 2011 only 36,5% of the students report to understand why they get ECS. In June 2011 7,9% of the students reply with “always” to the statement “I am happy with the ECS support I have received”, 47,3% (very)often, 36,8% sometimes and 7,9% never. To the statement “Our ECS assignments are useful” 22,1% replied never, 57,9% sometimes and 20% often in January 2011. The statement “Our ECS lessons have been useful” can be seen as a progression and show some contrasts. We can notice an increase of 10% of students being negative and 16% of students being somehow positive about the lessons at the end of the school year.

As to the statement “the ECS assignments have made me aware of the competencies I have developed”, we can notice a slight increase in the positive evaluation from students between January and June 2011. The percentage of students who answers ‘never’ decreases from 27,7%% to 17,1%, while the percentage of students who answers ‘(very) often’ increases from

22,3% to 37,2%. Therefore, we can see a modest positive tendency from January to June 2011. However ES students do not appear to be more motivated at the end of the study: when replying to the statement: “Through ECS lessons I have become more motivated with my study”: 14,4% say yes, 50,5% say no, and 35,1% sometimes. In the same way and from the questionnaire distributed in June 2011, students do not show to be too optimistic when reacting to the statement “Through ECS meetings my goals have become clearer”: 36,8% replies never, 34,2% sometimes, 26,4 % (very) often and 5,3% always.

Taking into consideration the answers to the open questions between January and June 2011, some topics emerge clearly, being reported by students as “what they have missed in their ECS coaching” (the % presented here do not sum up 100% since every student mentions different items in the same sentence). First of all 67% answers, that they have missed personal guidance, more personal talks (more personal contact). Another 26% misses coaching with respect to future career, prospective work and development. And 20% misses constructive feedback, true evaluation, and real and relevant info. Some of their remarks are:

- *“I didn’t understand what we were doing”.*
- *“It is completely unclear/useless”.*
- *“You are just redirected to 10 different people”.*
- *“Our supervisor doesn’t care about us/ shows no interest at all”.*
- *“It would be more satisfying if supervisors would forward the students’ comments on the program to the management to improve things”.*

From those numbers and comments we can identify key notions related to career development and professional identity, such as true dialogue, reflection, career management, work exploration and the student’s “heart”, which appear to be scarce in the ECS approach within European Studies.

When evaluating the contact with supervisors, from the ES students’ responses from January/ June 2011 we see that in reply to “My supervisor helps me to reflect” 17,5% say never, 66% say sometimes and 16,5% say (very) often. To the statement “I feel confident with my supervisor”, 47,8% of the students reply with (very) often, 45,7% sometimes and 5,3% never.

About the themes discussed in the interviews with their supervisors, in January 2011 a large 84,4% mention “study progress”, 6,3% “how I feel”, 5,2% “how I see myself in the future” and 3,1% “prospective work”. In June 2011 the themes remain the same, since students report that their supervisors talk about “study progress”: 5,3% always, 44,7% (very) often, 47,4% sometimes and 2,6% never. When replying to “My supervisor does most of the talking”: 17,5% say often, 59,8% sometimes and 22,7% never. These results present not much variation in June 2011: 34,2% say (very) often, 60,5% sometimes and 5,3% never. However, when reacting to “My supervisor makes me mull over things” (January 2011): 12,5% say (very)often, 40,6% sometimes and 46,9% never, whereas in June 2011: 2,6% say always, 2,6% very often, 13,2% often, 34,2% sometimes and 47,4% never. The themes are merely related to study progress, credits, marks, NBSA, Propaedeutic, passing 1st year and so on.

These results match the results from the research conducted by Annemarie Winters et al (2009) in which it is concluded that “during the coaching sessions conducted with students in

vocational education, roughly six topics are handled: the general state of affairs, the administration of the learning process, the study, development of professional skills, emerging crises and career (Winters et al., 2009). In contrast, and as a positive input, a large amount of students, 67% in January 2011 and 76,3% in June 2011 do state to get the chance to talk about what is important to them. Answers to “My supervisor has pointed out my positive achievements”, show that 18,4% never, 44,7% sometimes, 26,3% often, 7,9% very often and 2,6% always. In the same way and in comparison, according to the results gathered from January 2012, students respond to the statement “My ECS shows... interest in me”: 37,7% much, 36,3% not much, 15,1% no interest at all, 0,7% some. As to the statement “My ECS talks...” 27,4% reply “to me”, 11,6% “about me”, 48,6% “with me”, 1,4% reply with “no talks” and 11% no answer. Supervisors, according to students’ answers, appear to be so focused on credits and getting the student passing their courses, that they usually forget the “heart”, the person behind the student. No or poor attention is paid to motivations, ambitions, passions, what the student actually wants, how he/she feels and whether he/she has a realistic insight of the profession he/she would like to do in the future.

In January 2011, 66, 3% of the ES students report to understand the role of the Coaching Assistants. A slight majority (55,2%) report to consider the CA useful, 52% consider to receive useful feedback from the CA and 74% of them feel confident with the CA.

In June 2011 44,6% of the students show to be positive about their CA, 34,2% sometimes.

In the questionnaire we have asked students to give their appraisal of ECS tools. Portfolio doesn't seem to be a powerful instrument: 62,2% of students in January 2011 reply that “I make the Portfolio for my supervisor”. With regard to LWE (Living and Working in Europe) the results are as follows. When asked to fill in “I make LWE for my supervisor”, the students reply: always 7,9%, (very) often 23,7%, sometimes 23,7% and never 18,4%, (the rest did not reply). When replying to “the LWE project has been useful” the opinions are balanced: 18,4% say always, 34,2% (very) often, 21% sometimes and 10,5% never. When replying to “LWE has stimulated me to improve my competencies”: 10,5% reply always, 31,6% (very) often, 15,8% sometimes and 15,8% never. If we compare the results of June 2011 with January 2012, ES students are quite positive about LWE 1 year later, since 64% of them report to consider it useful or very useful.

However, when it comes to content and quality, even some supervisors report that too many students choose the easy way out, just to get their credits without even thinking why they do it, what it means in their career. Many students have chosen just to follow another language course or again (in the second year) to coach other students, following their ECS advice in some cases, which limits the potential student's contact with real-life work experiences. LWE projects appear to be vague and it is not clear enough for students what they are supposed to do and what is more important: “what for”. The majority admits that they just make them for the credits. Some of them are quite positive about Language Buddies and tutoring though. Only four supervisors point out some, in their view, really good LWE projects carried out by students like helping out in NGO's or homeless organizations, Zukunft Deutschland, Russia in the media, or when students really take their own initiative and develop their own ideas.

Sub-question 3: To what extent does ECS contribute to the personal and professional development of ES and ICM students (January 2012)?

During the school year 2010-2011 only ES students were surveyed. The participation rate on the open questions was 70% of the total. The participation rate to the open questions in January 2012 was as follows: ES-4=16%, ES-3=34% and ICM=50%. In the following tables 6 and 7 we can see which are the main forthcoming answers to the questions “how does ECS contribute to your development?” and “what have you learned about yourself from ECS?” (the percentage doesn’t always add up to 100% since students reply with different answers).

Table 6. How does ECS contribute to your development? Significant scores ES/ICM students (January 2012) in %

Answers	ES	ICM	ES-4	ES-3
Nothing/Not much	58	8	58	56
Personal/professional development	14	73	21	15
Reflection	8	30	16	5
Study related issues	17	7	21	17
It's just to get info	5		11	7

Table 7. What have you learned about yourself from ECS? In %

Answers	ES	ICM	ES-4	ES-3
Nothing/Not much	48	7	42	51
Skills, qualities, strengths, weaknesses, obstacles, goals...	47	92	57	46
Get my ECTS	3	1		

As can be derived from the aforepresented tables, ICM students score overall higher in personal/professional development matters and appear to be much more positive about ECS than ES students in general. Among ES students, ES-4 students appear to be slightly more aware of the values related to ECS such as personal development and reflection than ES-3 students.

Next to that, ICM students are in general very positive about the course “Personal Leadership”, which is embedded in the ICM ECS program, developed by Mrs. Hernández and taught by the ICM supervisors: 23% report to consider it “very useful”, 57% “useful” and 20% “not useful” (mostly because the assignments are quite repetitive and take too much time).

ES students have the overall assumption that “ECS is just about monitoring study progress and getting your ECTS. Moreover, the majority of them ask for “more personal attention” and most of them consider ECS as a so-called “ information helpdesk”.

- “ECS is about getting info from teachers”.
- “You can contact your ECS if you have any problems. I’m satisfied if my problems are solved”.
- “I don’t know/ No idea”.
- “I don’t need it”.

- “Time-consuming assignments and they are all the same”.
- “ECS are not real mentors: we need a mentor during this study”.
- “I’m happy when my questions are answered”.
- “Satisfied about an interview: when I learned how to get ECTS in a different way”. Or “when I get the answers to my questions”.

Most of the students report a lack of personal attention. Some have not even had any interview at all with their ECS up till now (February 2012) and a large amount of 1st year students have had only one, which they report to be really poor. They are, however, quite positive about LWE in general (64%) as mentioned above.

ICM students reply instead that “ECS is about personal and professional development”:

- “To get a good image of what I’m able to do”.
- “Different ways to develop myself/ what I have to do to get there”.
- “Confirm learning objectives and reflect on my professional skills”.
- “To get a good insight in my qualities”.
- “To get a good image of what I’m able to do”.
- “Tools to use in my personal and professional life to become better”.
- “Discovering & developing skills”.
- “To think about who I am, strengths/weaknesses, my future”.
- “Structure and guidance to plan my future professional career”.
- “Reflect on learning objectives and skills you need to work for a company”.
- “More confidence: I know when and to whom I need to talk about”.
- “Learn about the direction you take and which obstacles may come in your way”.
- “Helped me to formulate my skills and ambitions”.
- “I have learned that working hard and being motivated brings success”.

ICM students are not enthusiastic about some assignments though, since they consider them quite repetitive, not varied and time-consuming, which could suggest an overlap between ECS and Personal Leadership: “We have to invest too much time in ECS and I’ve got the idea that the supervisors do this just because they have to”.

About how ECS contributes to their development, 2nd year students (ES-4) reply “Not much: we only had ECS during the 1st year (1st semester) to get info about Studentportal, schedules, Bb, Osiris, FoET and in the 2nd semester: just to talk about irritations concerning some courses”.

When asked about the ECS program they state: “I don’t consider it right that we, as 2nd year students at ESCM, get 1 ECT for ECS without following any lessons and doing nothing at all. This is a credit you get anyhow, a very easy way to get a credit, but in my opinion, too easy. I consider that it is a pity that many supervisors do not appear to know much about general issues concerning ESCM and they forward your request endlessly to others all the time”. And: “I have had my moments when I have doubted a lot about my study choice: am I at the right place? Shouldn’t I choose another study? This sort of things. At those moments I expected from my supervisor that he/she could advise me on what to do, just because I doubt too much on myself. I expect then more than a “yes, that’s annoying”, as an answer, and that’s the answer I get.”

Other students reply: “As a 2nd year student, I still don’t understand why we have ECS during the 1st year, since it does not really contribute too much to us as students”. “Not much attention

is paid to ECS during 2nd year: no meetings at all”. And, lastly: “The most satisfactory interview was in the first year: about positive BSA”. Based on these results a clear conclusion can be drawn: most of ES 2nd year students still don’t know what the goal of ECS is.

Sub-question 4: How do supervisors appraise ECS in their student’s personal and professional development?

Twelve supervisors filled in the matrix and replied to the open questions. We can distinguish two clear groups among them: a group which seems content with the situation as it is and another group which considers that things could be better.

- a. 50% of the supervisors are very positive about the coaching provided and they are satisfied about the individual interviews, which work fine by all means. 40% report to be satisfied about an ECS interview when they spotted the problem and sent the student to the right place (like the dean) or when they provided useful information to the student. The other 60% mention: “when the student gets a good insight in himself”, “discovers his true self, his passions, talents and develops strategies to get there” or “just finds the right way and can go further”. Most of the supervisors (80%) are less satisfied about time availability and the constantly changing rules and content of the program.
- b. When asked about “What is ECS about?” only two supervisors reply that it is about “student’s development” or “student’s success” and the rest refer to “career supervision (for 1st year)”.
- c. “Effective ECS”, according to 50% of the supervisors, is helping the student on his/her way through the study, whereas the other 50% consider effective ECS when the student gets a good self-image and recognizes his strengths and weaknesses. In the same way, when asked “What should the ECS interview be about?”, 40% reply about study (progress) and the other 60% about the student, his needs, goals, talents, skills, how to get what he wants, his future.
- d. 40% of the supervisors claim that the most important of ECS is the contact with the students, whereas the rest refers to a “safe feeling for the student”, “make the student reflect”, “good coaching, good listening” or “the student’s development”.
- e. Two supervisors mention that the main role of ECS should belong to the student, but at this moment it belongs to the people who set up the ECS program: “It should belong to the student, but I cannot say that this is the case at the moment” or, another reply: “Formally it has to be the student, but I think it is often the supervisor, just because he leads”. Another supervisor refers that the main role in ECS at the moment belongs to the management.
- f. When asked about what you would do differently, 40% reply “nothing” in contrast to the other 60%, who would like to have more hours or better time balance, more contact with students, more “on-demand real coaching” or no credits for interviews. 80% report that ECS has helped them in their professional development by getting new insights from students about different fields in their own profession. However 20% claim that they cannot see how ECS contributes to the student’s development, and another 40% argue that ECS is just

a contact point for students or just to offer help in such a big organization or to get their diploma. The rest hopes that the student gets insight in own strengths/weaknesses and that he/she becomes successful.

- g. Coaching Assistants are highly valued, since they keep most of the contact with students.
- h. 60% of the supervisors consider that “students conceive reflection as negative” just because we ask them to reflect too much and therefore it is considered an obligation, or just to get some credits, or it has become boring and tiresome for them because they have to reflect too often, instead of making it interesting and effective for them. A supervisor mentions that “We as coaches do not convey the message that reflection is good” and another says that “We do not use reflection in a proper way” or “just because “reflection” is associated with someone’s negative or weak sides, whereas “reflection” implies both positive and negative sides”.
- i. Half of the supervisors do not see the connection between (LWE) projects and professional identity whereas the other half are very positive about them and are convinced that students do get insight in their career development through those projects. The same applies to the association between ECS and the European Professional: half of the supervisors do not see the link (one of them replies: “I do not do career counseling”). In contrast, roughly half of them do believe that students discover their professional identity by taking their own initiative in those projects and getting in touch with the work field.
- j. In the same way, half of the supervisors do not see the connection between ECS and work placement, since there are other coaches with that function. The other half considers that there should be a link but there is none at the moment. Some suggest that the supervisor should be the work-placement coach as well.

In addition to the previous information, we get the following testimonials:

- “My answers are based upon the current ECS program, which is a “stripped” program I cannot be positive about. We cannot make our ambitions true.”
- “I would like that we as coaches could influence more the program and could decide on subjects like content.”
- “We need more hours to make our ECS effective and make it work.”

Supervisors make the following suggestions:

- More real work-related content in LWE and more field-work.
- Usage of network trees and real interviews of professionals.
- An orientational work experience should be introduced (snuffelstage).
- Educational career supervisor should be the work-placement supervisor.
- It could be useful to get a unified ECS program for European Studies and Communication Management, in order to have one vision and the same goals.
- On-demand coaching.

Sub-question 5: Is there a link between the concept of European Professional (EP) and the professional identity of our students (within ES)?

In January 2011 ES students replied to the statement “I understand what a European Professional is” with: 24,8% (very) often, 41,9% sometimes and 32,3% never. In June 2011, when replying to “ECS helps me to understand what an European Professional is”, 13,5% said never, 40,5% sometimes, 43,2% (very) often and 2,7% always. In June 2011, when asked to react to the statement: “The ECS assignments have made me aware of the roles those competencies (related to the EP) play when becoming an European Professional”: 42,9 say (very) often, 37,1% sometimes and 20% never. In general, students seem to be quite confused and negative at the same time about the underlying ideas associated with an EP. When asked about which competencies are important to become an EP, a large amount replies languages and to get enough credits. Other skills relevant to them are apparently oral skills or making presentations, communicative skills, team-work, decision-making, time-management, flexibility. Only 1 student of 104 replying to the open questions mentions “Intercultural communicator” as an important role.

The students were asked to complete the sentences “name 3 professions you relate to the European Professional” and “name 3 professions you would see yourself working in the future as a European Professional”. In the first case 42% of the respondents left this option blank, and in the second case 50%. When considering the replies, we can categorize the professions associated with the European Professional as follows:

Top 5 EP positions			
EP/associations	%	desired	%
EU member/Parliament	23	PR	16
Embassy	14	Ambassador	15
Manager	14	EU	11
Policy advisor	5	Manager	11
Politician	9	Ministry	11

The free associations with an EP can be summarized in the following statements from students:

- *Someone very acquainted with economic/political European situation, with many technical and language skills.*
- *An open-minded person who can work in different fields (economics, politics, marketing,..) in different countries.*
- *Broad knowledge of the EU and will use this in his/her future career (work in Brussels).*
- *A vague term meaning finished European Studies*
- *Proficient at many languages, organized and knows about politics.*
- *ES-3 student: “After the Alumni-evening, I realized that an E.P. is somebody who sits in an office and pushes paper around”.*

As to supervisors, only 1 supervisor refers that “ECS is centered in the European Professional and in this way our students become European Professionals”. The rest do not see any con-

nection. Moreover, there is no connection at all between ECS and the work placement of our students or at least 50% of the supervisors see them as 2 separate entities.

Conclusions and recommendations

“Times are changing” for our students and for us as supervisors. Our students’ “self-world” (Ziehe, cited in Blom, 2006) is changing and we cannot ignore that in our Educational Career Supervision. When recalling my main research question: *“To what extent does our ECS stimulate the professional identity of our students?”* and taking into account the results achieved in this research, various conclusions can be drawn:

- I. ICM students appear to be quite happy about ECS and they realize the relationship between ECS and professional identity and the role it plays in their development, according to the high scores in the matrix and their answers to the open questions. The reason may lie in the program, which differs considerably from the ES program both in content and approach.
- II. ES students in general appear not to be quite happy about ECS and specially “reflection”, since they do not see its purpose. Besides, they cannot establish the connection between ECS and their professional identity or even their career development (if we take into consideration the poor scores in the matrix and their answers to the open questions). Among ES students, ES-4 students appear to be slightly more aware of the values related to ECS such as personal development and reflection than ES-3 students.
This lack of awareness may have to do with the content of the program, which has to be reduced every year, as well as with the lack of time and lack of training and peer intervention among supervisors.
- III. As to the supervisors, on the one hand, half of them seem to be content with the situation as it is, whereas the other half is not quite happy about it: they report to lack time, but some of them claim as well that the program needs to be improved and a common vision and common goals are missing. They appear in general to be satisfied about the individual interviews, in contrast to students, who report otherwise. Besides, most of them do not consider the quest for professional identity as part of ECS, but just something that comes later on with their work placement. A research conducted by Beijnum in 2009 about “the basis of the successful supervisor” shows that when students talk about themselves and future visions, it does contribute in a positive way to develop career competencies. Successful supervisors seem more focused on the student and his ambitions than on the program and its goals. They take the space to achieve something with the student. Less successful supervisors keep a distance and follow the program or the student (from a distance).

In all, we can deduce from the results in this research that students, especially from the European Studies track, would like to be treated more personally (heart) and get more “real” coaching. On the one hand, a “real” dialogue appears to be missing between students and supervisors. A large amount of the ES students claim to miss quite a few aspects that are

supposed to be at the core of ECS: personal attention and more real contact with their supervisor, true evaluation and feedback, personal guidance (an “interview about yourself”), real conversations about future and prospective work and the link between personal and career development. Furthermore, supervisors consider themselves study counselors mainly and do not see the need to talk about career development at this stage (1st year), since “students discover their professional identity when they follow their work placement”. On the other hand, a proper dialogue also appears to be missing among supervisors, coordination and management, since half of the supervisors claim to miss the connection between program, goals and actual vision, which is dictated from above and they do not have much or any influence at all on those.

Students do not seem to participate in a career dialogue willingly; they are hardly motivated to participate in reflective activities about their careers when these are prescribed as part of the curriculum (Law, Meijers & Wijers, 2002; Mittendorff, 2010) and this seems unfortunately to hold also true for some supervisors. Owing to the highly theoretical nature of the school curriculum, students do not see the connection between reflective activities and ‘real life’ and, therefore, regard reflection with the help of portfolios or personal development plans as useless (Mittendorff et al., 2008). This is the case of European Studies. Research of Weick, Sutcliffe and Obstfeld (2005) and Mittendorff (2010) suggests that “a learning environment in which students can make their own choices improves their motivation and ability to give direction to their careers” (Kuijpers, M., Meijers, F. & Gundy, C., 2011). Therefore, own initiative and a “go beyond the boundaries-mind” should be encouraged to give meaning and discover own talents in our student’s professional career.

Accordingly, supervisors and coordinators need to come together with the management and find out which is the vision and mission in ECS, since quite a few supervisors do confirm that there is none at the moment, or at least they do not see it. We need, therefore, to make our goals clear for ourselves as supervisors, so that we can let our students see the value of having ECS.

When a student knows what the goal is behind the learning process when participating in the professional environment, he will be able to steer the development of his own professional identity (Meijers & Wardekker, 2001). This is determining, since being able to work independently and a high degree of responsibility are nowadays very appreciated in the professional practice.

LWE (Living and Working in Europe) projects can be improved, since they are an excellent tool, a resource for students to get to discover their professional identity. We as supervisors do not take it as seriously as we should. Some of the responses have shown both students and supervisors to be dissatisfied with the way it has been used. Moreover, LWE should not be a goal, but just a tool in their career development and discovery of one’s own professional path. In a recent research (Meijers & Lengelle, 2011), several practical considerations have been deduced, like: “schools must provide boundary experiences regarding work” and those experiences often happen in a work related environment. Therefore, we should take advantage of our LWE projects to encourage our students to go beyond and embark themselves in boundary experiences instead of just taking another language course.

Moreover, “real” feedback group sessions should be implemented as a continuation of LWE projects. Research done by Kuijpers, Meijers & Gundy (2011) has shown that “central to a strong career-learning environment in schools is a dialogue about the personal and societal meaning of work”. (...) “Conversations about boundary experiences during work related placements contribute to the intrinsic motivation of students for their studies and better the relationship between student and teacher, (...) and may contribute to career identity formation”.

Feedback (instructional and assessment) is the most effective student success factor, according to Diekstra, as he exposed in the Educational Day last November (“The do’s and don’ts of teaching”, November 2010, 2011). Most surprisingly, “feedback from students to teachers is the most powerful and effective influence on study success”. “In order to let students have a say in what they are going to learn, René Diekstra, lecturer at RA and the Hague University, remarks that such feedback from student to teacher is seen as most impactful according to a wide range of studies. Essential for establishing such a relationship between student and teacher is building an “atmosphere of safety” where students are invited to “co-construct the course together with the professor” (cited in The Learning Lab, 2011). Therefore, we should apply this rule to ECS as well. Use the feedback from students to improve ourselves, our work, our programs, and what is most important, to get a positive influence on student’s success and career development.

Next to that, it could be useful to link some of the work-related projects students already have in the regular curriculum to ECS, just by using the reflection or feedback reports at the end of the projects in the ECS meetings. In this way students may become more aware of their development and at the same time they make use of their experience already in their career development for the sake of their professional identity. Moreover, to enhance future students’ opportunities (and create a discussion about barriers and social pressures) it is important to “raise the self-confidence of the students” (according to the Social Cognitive Career Theory, Lent, Brown & Hackett, 1994, 1996, 2000). ECS meetings and tasks, projects, should focus on raising awareness and dealing with obstacles.

We should implement “Personal Leadership” and some other tasks from the ICM program in European Studies, given the success booked among ICM students. Both supervisors and students should follow this course. And next to it, more training and intervention should be followed by supervisors in order to get to know new counseling approaches, and learn from each other’s experiences.

Furthermore, student success should not be about passing courses, completing mandatory reports or portfolios, just getting good grades or finishing the study on time, but should be about “personal success”, about the person behind the student, or as Bieke de Mol (study success program director) refers: “discovering their talents and use them accordingly to help them in their personal and professional development”. To be able to achieve that, we as supervisors, have to be open to learn new ways of coaching. “Not every counselling conversation with students is about career. A career discussion distinguishes itself from a learning conversation by focusing on strengths, talents, ambitions and passions of the learner. In a career discussion, the learning progress and learning (at school and in practice) are taken as starting point to develop an understanding about the person behind the learner (Kuijpers, 2008). Coun-

selling should therefore focus less on trying to make the “good” choices for the future, but more on learning how to shape your own career (Kuijpers, 2009).

ECS should not be about giving all the answers and providing as much information as possible to the student, but opening up and showing the way to the answers. The answers must come from the student himself. “Students should not be provided with more (or even better) information just before a decision needs to be made but should be helped to learn how to gather their own information and to transform this information – by developing career competencies – into meaningful knowledge and actions with regards to self, work, and career”. Again: “A goal of career counseling is to teach them to listen to their own wisdom” according to Mark Savickas.

Besides, as mentioned in the introduction, as coaches or supervisors, we should be moving with the modern times by learning, acquiring, adapting and applying new ways of coaching. This was mentioned by Dr. Salmi as well in his introduction to the Educational Day (keynote speaker, The Hague University of Applied Sciences, November 2011): “e-learning” is the ruler and work on “expert thinking”: (the ability to look at patterns, complex patterns, to make sense of them and to propose a course of action). It could be an idea to introduce and apply these thoughts to ECS. Why not start using blogs in ECS for reflection and intervention? Nowadays our students cannot live without their i-phones, i-pads, etc. Technology is taking over the classrooms. That is why we should go beyond it and start considering and taking advantage of these technologies.

Summarizing, a lot of questions are posed for discussion, but the one we should start with is: “what kind of coach or supervisor do we want to be?”. According to Kuijpers, we need a coach who shows interest in the student, is willing and goes for a dialogue with the student about how meaningful the experiences he has can be. Someone who can make the connection between the companies’ requirements and the student’s talents and ambitions. And someone who can endorse, value the student, make him reflect and excel. The choice is ours!

Last but not least, my grateful thanks to the many who have helped with my research, especially Frans Meijers and Marinka Kuijpers, my colleagues from the lectorate, all EC supervisors and coordinators who participated, the coaching assistants, Bieke de Mol, Manuela Hernández and Ilse van Egmond.

References

- Blom, S. (2006). Tussen oud en nieuw http://vorige.nrc.nl/wetenschap/article1756037.ece/Tussen_oud_en_nieuw (retrieved on February 2012)
- Bruijn, E. de, Overmaat, M., Glaude, M., Heemskerk, I., Leeman, Y., Roeleveld, J. & Venne, L. van de (2005). Krachtige leeromgevingen in het middelbaar beroepsonderwijs: vormgevingen effecten. *Pedagogische Studien*, 82, 77-95.
- Colbeck, C.L. (2008). Professional identity development theory and doctoral education. *New Directions for Teaching and Learning*, 113, 9 – 16.
- Geurts, J. & Meijers, F. (2009). Vocational Education in The Netherlands: In Search of a New Identity. In R. Maclean & D.N. Wilson (Eds.), *International Handbook of Education For the Changing World of Work. Bridging Academic and Vocational Learning* (pp.483-499). New York: Springer.
- Harvard meets Roosevelt Academy, The Learning Lab (2011). <http://www.thelearninglab.nl/page4/blog/index.html> (retrieved on March 2012).
- Illeris, K. (1999) *How we learn: learning and non-learning in school and beyond*. London: Routledge.
- Kuijpers, M. (2008), 'Loopbaandialoog: over leren kiezen (en) leren praten'. In M. Kuijpers & F. Meijers (red.). *Loopbaanleren, onderzoek en praktijk in het onderwijs* (pp. 241-261). Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Kuijpers, M., Meijers, F. & Gundy, C. (2011). The relationship between learning environment and career competencies of students in vocational education. *Journal of Vocational Behavior*, 78, 21-30.
- Kuijpers, M. & Meijers, F. (2011). Learning for Now or Later? Career Competencies Among Students in Higher Vocational Education in The Netherlands. *Studies in Higher Education*, doi: 10.1080/03075079.2010.523144.
- Law, B., Meijers, F. & Wijers, G. (2002). New perspectives on career and identity in the contemporary world, *British Journal of Guidance and Counselling*, 30 (4), 431-449
- Lengelle, R. & Meijers, F. (2009). 'Mystery to mastery: An exploration of what happens in the black box of writing and healing'. *Journal of Poetry Therapy*, 22(2), 57-75.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Monograph: Towards a Unifying Social Cognitive Theory of Career and Academic Interest, Choice, and Performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45 (1), 79-122.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (2000). Contextual Supports and Barriers to Career Choice: A Social Cognitive Analysis. *Journal of Counseling Psychology*. 47 (1), 26-49.
- Meijers, F., Kuijpers, M. & Bakker, J. (2006). *Over de leerloopbanen en loopbaanleren. Loopbaancompetenties in het (v)mbo*. Driebergen: HPBO.
- Meijers, F. (2005). *De loopbaan de klos*. Leeuwarden: LDC.
- Meijers, F. & Lengelle, R. (2012). Narratives at work: the development of career identity, *British Journal of Guidance & Counselling*, 40 (2), 157-176.
- Meijers, F. & Wardekker, W. (2002). Career learning in a changing world: The role of emotions. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 24(3), 149-167.
- Meijers, F. & Wardekker, W. (2001). Ontwikkelen van een arbeidsidentiteit. In Kessels, J.W.M. & Poell, R.F. (red.), *Human resource development. Organiseren van het leren* (pp. 301-319). Alphen a/d Rijn: Samsom HD Tjeenk Willink.

- Meijers, F., Kuijpers, M. & Winters, A. (2010). *Leren kiezen/kiezen leren – een literatuurstudie*. 's-Hertogenbosch/Utrecht: Ecbo.
- Mittendorff, K. (2010). *Career conversations in senior secondary vocational education*. PhD-thesis. Eindhoven: TU/e.
- Salmi, J. (2011) *Introduction to the Educational Day*, The Hague University, November 2011.
- Savickas, Mark L. 2005. "The Theory and Practice of Career Construction." In S.D. Brown and R. W. Lent (eds.), *Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work* (pp. 42-70). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Savickas, M. (2011). *Keynote speech during the conference 'Wiens verhaal telt? Naar een narratieve en dialogische loopbaanbegeleiding'*. 's-Gravenhage: De Haagse Hogeschool.
- Schön, D.A. (1983). *How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Weick, Sutcliffe and Obstfeld (2005), Organizing and the Process of Sensemaking, *Informations, Journal Organization Science*, 16 (4), 409–421.

Appendix 1: Questionnaire for students / class representatives

Study:YearES-.....

Career Counseling helps me to (discover)... (Check with an "X" which option applies to you: 1,2,3 or 4)	SUPPORT			
	1=weak	2= more weak than strong	3=more strong than weak	4=strong
1. Recognize and name my abilities				
2. Recognize learning values at work (i.e. projects)				
3. Talk about interests or ambitions				
4. Talk about practical experiences				
5. Get a good self-image based on own history				
6. Verify whether self-image is realistic				
7. Verify whether professional image is realistic				
8. Attention is paid to learning in a work- focused situation				
9. Get self-knowledge by means of reflection materials				
10. Get self-knowledge by means of reflection reports				
11. Support offered to reflect on qualities				
12. Help connecting own skills and prospective work				
13. Discover my learning wishes				
14. Encourage to gain experience outside of school for personal development				
15. Compare experiences with previous expectations				
16. Use of personal experiences to become aware of own skills				
17. Make me aware of own development				
18. Make me aware of differences between personal values and professional culture				
19. Support decisions and take steps based on self-knowledge				
20. To formulate my own learning questions				
21. Challenge me to go beyond my boundaries				
22. Help realize my dreams (future)				
23. Reflect more on work/study motivation				
24. Connect own motives and work				
25. Connecting past, present and future				
26. Learning aimed to achieve my dreams (future)				
27. Learn to promote myself at work				
28. Theory is based on practical experience				
29. Experiment with lifelike assignments choice				
30. Experiment in lifelike contexts				
31. Encourage collaboration with other students				

32. Practical experience means becoming critical to professional situations (projects or LWE)				
33. Practical experience means a challenge to the student (like in projects or LWE)				
34. There is variety of task-choice (LWE)				
35. Possible involvement of students on course content: LWE content				
36. Organize building a resume or Personal Development Planning (or POP)				
37. Self-learning on the basis of reflection				
38. Select my study based on reflection outcomes				
39. to feel involved and committed to my goals				
40. whether this is the right study for me				
41. What am I good at. What am I less good at				
41. Whether this study fits my skills (NOT: whether I (do not) fit in this study)				
42. Whether I do have a good insight of the profession.				
43. Whether this study or parts of it are interesting to me				
44. What kind of person I am				
45. What kind of job suits me				
46. Whether the kind of job I aspire to work in can I be the kind of person I think I am				
47. How can I efficiently and effectively work in a project				
48. How to reflect on myself and learn from it				
49. Discovering interests (am I interested in this profession?)				
50. Discovering abilities (what I am good at and what I am less good at)				
51. The discovery of needs and aspirations (what do I want, what is important to me, what are my 'themes': with people, in my life, in my study environment, etc.)				
52. Promote discussion for learning purposes				
53. Why did I choose this course				
54. What image I have of the profession that I later wish to pursue				
55. Which elements do attract me in this profession				
56. Which are my strengths that make me suitable for this profession				
57. Which are the obstacles that hinder my development				
58. Which are my skills				
59. The importance of networking				
60. What I have to do to achieve my ambitions				
61. ECS helps me to feel involved				
62. There is an equal dialogue in the interviews				
63. There is enough time reserved for the interviews				
64. There is personal involvement in the coaching I receive				
65. My ECS has genuine interest in me				

PLEASE ANSWER THESE QUESTIONS WITH SHORT ANSWERS:

1. Wat draagt SLB aan jou ontwikkeling? In which way contributes ECS to your development?
2. What have you learned about yourself?
3. What about ECS makes you feel enthusiastic ?
4. What about ECS makes you feel frustrated?
5. My ECS shows (CHOOSE only one) 1.much/2. not much/ 3.no interest at all in me
6. My ECS talks (CHOOSE only one): 1.to me/ 2. about me / 3. with me.
7. What do you expect from ECS?
8. Why do I need ECS?
9. When do you feel satisfied about an ECS-interview?
10. What do you miss in your interviews/ coaching?
- 11.Name a successful interview with your ECS? Why is that?
12. (LWE) projects or ECS assignments are useful because



‘Wat wil je later worden?’ Het begeleidingsgesprek voor beslissing of ontwikkeling

Marinka Kuijpers en Marielle Rutten

Het stimuleren van actieve loopbaanontwikkeling is nodig om studenten voor te bereiden op modern vakmanschap en voor het oplossen van problemen in het huidige beroepsonderwijs zoals niet-optimale studiekeuzes en onnodig grote studie-uitval (Kuijpers, 2007). Het voeren van begeleidingsgesprekken waarin *met* en *niet* tegen de student wordt gesproken over sterke kanten, waarden en toekomstbeeld, draagt bij aan een actieve loopbaanontwikkeling, een betere leermotivatie en meer passende keuzes van de studenten (Meijers, Kuijpers & Bakker, 2006; Kuijpers & Meijers, 2009). Echter, het begeleidingsgesprek in het onderwijs gaat vooral over studievordering en –problemen (Winters et al., 2009). Contact met studenten over hun studie is van belang om uitval te voorkomen (Anderson et al., 2004), maar is onvoldoende om studenten voor te bereiden op de eisen die aan de moderne werknemer worden gesteld, namelijk het vormgeven van de eigen loopbaan. Om studenten te begeleiden bij hun loopbaanontwikkeling hebben studenten een gesprekspartner nodig die hen aan het denken en ondernemen zet (Pizzolato, 2007). Door een groot deel van de docenten wordt beperkte draagkracht (deskundigheid) en draagvlak (steun) ervaren om deze begeleiding te realiseren (Kuijpers & Meijers, 2009).

Professionalisering van docenten wordt genoemd als oplossing voor problemen in het huidige onderwijs, zoals onderbenutting van de capaciteiten van leerlingen, onvoldoende aansluiting van het onderwijs op de arbeidsmarkt en een gebrek aan mogelijkheden voor scholen om in te spelen op maatschappelijke veranderingen (De Nationale Denktank, 2007). Voor docenten is professionalisering tijdens de loopbaan geen vanzelfsprekende zaak (Van Driel, 2008). Het overgrote deel van de docenten heeft een opleiding gevolgd die voorbereid op lesgeven in het traditionele onderwijs. Doordat het onderwijs voortdurend in beweging is, veroudert kennis. De afronding van een lerarenopleiding is niet langer voldoende om de veranderingen in het onderwijs het hoofd te bieden; continue professionalisering tijdens de loopbaan is essentieel.

In 2010 is een professionaliseringstraject ontwikkeld voor docenten in het beroepsonderwijs voor wat betreft het voeren van loopbaanreflectiegesprekken (Kuijpers et al., 2011). In deze bijdrage gaan we in op de vraag hoe studenten in begeleidingsgesprekken kunnen worden aangezet tot –loopbaanontwikkeling. We beschrijven de inhoud en effecten van het professionaliseringstraject en vergelijken de ‘loopbaangesprekscyclus’ die in het traject centraal staat met het ‘career-style’ interview van Savickas (2011), een topexpert op het gebied van loopbaanbegeleidingsgesprekken. We bespreken eerst de theoretische perspectieven op loopbaanontwikkeling en –begeleiding die variëren van beslissingsgericht op keuzemomenten tot een ‘levenslange’ vormgeving van de persoonlijke loopbaan. Vervolgens wordt nader ingegaan op de inhoud van begeleidingsgesprekken vanuit een narratieve benadering gericht op een beslissing en vanuit een perspectief van ontwikkeling van loopbaancompetenties. Enkele resultaten van een onderzoek naar de effecten van professionalisering op de vorm en inhoud van bege-

leidingsgesprekken worden weergegeven. Tot slot reflecteren we op de twee verschillende benaderingen in het voeren van loopbaangerichte begeleidingsgesprekken.

Van beslissing tot ontwikkeling

Traditionele begeleiding die zich richt op de loopbaan van de student, bestond vooral uit studietoelagen en uit het verstrekken van informatie over werk (Erickson & Schultz, 1982). Een goede studie- en/ of beroepskeuze wordt daarmee gelijk gesteld aan ‘het nemen van een geïnformeerde beslissing’ (Watts & Fretwell, 2004). Keuzetheorieën gaan impliciet uit van een min of meer stabiele samenleving, gekenmerkt door statische beroepen (met duidelijke beroepseisen) en voorspelbaarheid in loopbanen (bij instromen op de arbeidsmarkt ligt de actieve loopbaan in belangrijke mate vast). In zijn matchingsmodel vat Holland (1982) persoonskenmerken als statisch op, waarbij hij bovendien een een-op-een-relatie veronderstelt tussen beroepen en personen (matching). Een beroepskeuze is in die opvatting uitdrukking van iemands persoonlijkheid, maar er wordt nergens geëxpliciteerd via welk proces dit verloopt. Theorieën over het rationele-actormodel en de besliskunde beschrijven wel de proceskant, namelijk als een logisch-consistente keuze gebaseerd op rationaliteit. Met betrouwbare informatie over zichzelf en werk kan een individu een goede beroepskeuze maken. Voor een dergelijke rationele keuze moeten de alternatieven en de consequenties van de keuze bekend zijn, de kiezer moet over een methode beschikken om de voor- en nadelen van de keuze af te wegen en de kiezer moet een duidelijk doel voor ogen hebben om te kunnen bepalen kan wat het beste alternatief is (Watts & Fretwell, 2004). In de praktijk zijn deze voorwaarden echter niet te realiseren als het gaat om studie- en beroepskeuzes. Weliswaar kunnen via websites alle onderwijs- en beroepsmogelijkheden toegankelijk worden gemaakt, maar de geboden informatie is kwalitatief onvoldoende, kwantitatief te omvangrijk en te veranderlijk om een goed beeld te krijgen (Dols, 2008). Jongeren blijken maar beperkt in staat zijn om keuzes te maken voor op langere termijn (Dijksterhuis & Meurs, 2006). De onvoorspelbaarheid van de toekomst als gevolg van moderniserings- en globaliseringsprocessen maakt dat het weinig zin heeft een gedetailleerd plan te maken van de gewenste loopbaan (Mitchell, Levin & Krumboltz, 1999). De afgelopen vijftien jaar is rationele beslissingsbenadering daarom steeds meer ter discussie komen te staan. In toenemende mate wordt gepleit voor een benadering waarin de student niet als een passief (informatieverwerkend) maar als actief (lerend) subject centraal staat (Blustein, 2006).

We zien dat als reactie op de rationele modellen die ervan uitgaan dat beslissingen “methodisch, systematisch en niet impulsief tot stand komen” (Phillips, 1997, p. 276), de laatste jaren verschillende auteurs ‘non-rationele’ modellen hebben geïntroduceerd. Deze theoretische modellen stellen de onvoorspelbaarheid van loopbaanontwikkeling centraal, zoals het ‘positive uncertainty’ model van Gelatt (1989), de ‘planned happenstance’ theorie van Mitchell, Levin en Krumboltz (1999) en de theorie over ‘emergent qualities’ en ‘non-linear change’ van Leong (1996). Als we erkennen dat in deze postmoderne tijd het proces van de loopbaankeuze voor het individu gedeeltelijk onvoorspelbaar is en daardoor individuen geheel verschillende opvattingen hebben over wat een ‘goede keuze’ is, moeten we zowel vanuit een behavioristisch als een constructivistisch perspectief individuen niet zozeer informatie geven, maar hen helpen om onzekerheid op een positieve wijze te accepteren en hen leren omgaan met ambi-

guïteit in beslissingen. De begeleiding zou zich dus minder moeten richten op het maken van de 'goede' keuze voor de toekomst, maar veel meer op het leren om de eigen (leer)loopbaan vorm te geven. Loopbaanontwikkeling wordt dan gezien als een levenslang proces waarin leren, werk en transities worden gemanaged om een persoonlijk bepaald en zich ontwikkelend toekomstbeeld te realiseren (Hiebert, 2006). Als mensen een visie hebben over wat ze willen met hun leven, zijn ze meer gefocust, kunnen ze beter kansen herkennen en zijn ze meer vasthoudend in het nastreven van deze mogelijkheden.

Individuele loopbaanbegeleiding kan veel verschillende vormen aannemen zoals ook blijkt uit vele publicaties op dit gebied. We onderscheiden de verschillende vormen van individuele begeleiding aan de hand van drie doelstellingen die we met name terugvinden in de literatuur:

- individuele begeleiding gericht op het *vergroten van mogelijkheden* door bewustwording van belemmeringen;
- individuele begeleiding gericht op het *oriënteren op mogelijkheden*;
- individuele begeleiding gericht op het *benutten van mogelijkheden* (ook wel loopbaansturing of loopbaanzelfmanagement genoemd).

Aan de hand hiervan wordt niet alleen inzichtelijk waarop individuele begeleiding gericht moet zijn, maar ook dat er de vorm van de individuele begeleiding medeafhankelijk is van het doel dat men nastreeft. Dit zal in het vervolg van dit hoofdstuk nader worden uitgewerkt aan de hand van twee benaderingswijzen in individuele begeleiding. We lichten hier eerst kort elke doelstelling toe.

Mogelijkheden vergroten door het ingaan op belemmeringen

Er is een aanzienlijke groep bij wie het 'niet kunnen kiezen' niet wordt veroorzaakt door een gebrek aan vaardigheid zich te oriënteren op mogelijkheden, maar door andere belemmeringen. Verschillende onderzoeken hebben aangetoond dat jongeren en jongvolwassenen verschillende loopbaanbarrières ervaren, zoals etnische of genderdiscriminatie, financiële problemen, houding van familie, gebrek aan capaciteiten of scholingsmogelijkheden (Luzzo, 1995; McWhirter, 1997; Swanson, Daniels & Tokar, 1996). Dit heeft invloed op hun toekomstwensen en hun uiteindelijke loopbaanprestaties. Om toekomstmogelijkheden voor studenten te vergroten, is het volgens de Social Cognitive Career Theory (Lent, Brown en Hackett, 1994) van belang om zelfvertrouwen van de studenten te vergroten en belemmeringen en sociale druk van de omgeving bespreekbaar te maken.

Benutten van mogelijkheden

Studenten geven aan dat vooral ervaringen in werk bepalend zijn voor hun keuzes (Porfeli, 2008). Het kunnen opdoen van verschillende werkervaringen heeft een positieve invloed op de ontwikkeling van het zelfbeeld, een beroepsbeeld en de loopbaanplanning (Cohen-Scali, 2003). Loopbaanleren begint met het ontwikkelen van de vaardigheid om zich een beeld over arbeid te vormen door het verzamelen van ervaringen. Ervaringen hoeven niet altijd te worden opgedaan in de beroepspraktijk. Ook simulaties kunnen effectief zijn. Simulaties lijken echter méér effectief te zijn wat betreft het aanleren van houdingen die in het werk worden vereist dan van zelfkennis (Smith & Boyer, 1996). Het ROA (2008) concludeert dat jongeren die zich tijdens hun opleiding een beeld hebben gevormd van een beroep door werkervaring of stage,

een betere aansluiting tussen opleiding en beroep ervaren, meer tevreden zijn over hun werk, minder vaak werkloos zijn en vaker werk hebben in de richting van hun opleiding.

Individuele begeleidingsgesprekken over de ervaringen in de praktijk zijn daarbij belangrijk voor de loopbaanontwikkeling omdat jongeren zin en betekenis moeten geven aan wat geleerd moet worden (Smith, Clegg e.a., 2007). De ontwikkeling van een beroepsidentiteit, dan wel algemener een arbeidsidentiteit, is een participatief en actief proces waarin een ‘gevoel’ wordt ontwikkeld van waar je op je plaats bent en een ‘gevoeligheid’ ontstaat voor de normen en de emotionele betrokkenheid die op die plaats wordt gevraagd (Colley, James e.a., 2003). Het belang van reflectie via feedback en dialoog voor de effectiviteit van praktijkleren wordt ook vanuit de leerpsychologie benadrukt (Mott, Callaway e.a., 1999). Alleen degenen die een loopbaandialoog kunnen voeren, blijken in staat te zijn *nieuwe* loopbaanmogelijkheden en -doelen te formuleren (Pizzolato, 2007).

Benutten van mogelijkheden

Omdat de individualisering van de sociaal-culturele verhoudingen en de flexibilisering van de arbeidsverhoudingen mensen voortdurend confronteren met onvoorspelbare situaties en daaruit resulterende gedragseisen, is reflectieve zelfsturing noodzakelijk (Sultana, 2004). Het zelf pro-actief vormgeven van de (leer)loopbaan wordt in verband gebracht met ‘employability’ (Raemdonck, 2006) en het kunnen inspelen op veranderingen in het kader van de grenzeloze loopbaan (Callanan, 2006). Uitgaan van de samenleving als chaos (Pryor & Bright, 2004) en loopbanen als onvoorspelbaar en complex (Arthur, 1994), wil niet zeggen dat men loopbaanontwikkeling passief moet ondergaan, maar dat men juist moet zorgen voor kennis en controle over zichzelf om kansen te kunnen zien en benutten (Mitchel, Levin & Krumboltz, 1999; Pryor & Bright, 2004). Hiervoor moeten mensen loopbaancompetenties ontwikkelen (Defillippi & Arthur, 1994; Jones & Bergmann Lichtenstein, 2000; Kuijpers, 2003). Uit verschillende onderzoeken die Meijers en Kuijpers in de periode 2006-2009 uitvoerden, blijkt dat het inzetten van competenties voor reflectieve en pro-actieve loopbaanontwikkeling positief bijdraagt aan leermotivatie, ervaren zekerheid over de keuze voor een opleiding en de arbeidsidentiteit van (v)mbo-studenten en hbo-studenten (o.a. Kuijpers & Meijers, 2009; Meijers, Kuijpers & Bakker, 2006). Mensen moeten leren wat hun kwaliteiten en waarden zijn die richtinggevend zijn voor hun handelen, en voldoende ervaring opbouwen om te leren in welke werkomgeving zij hun kwaliteiten en waarden het beste kunnen inzetten. Met name individuele begeleidingsgesprekken in de vorm van een dialoog waarbij gereflecteerd wordt op concrete ervaringen en het benoemen van doelen en loopbaanacties voor de toekomst blijken samen te hangen met de ontwikkeling van loopbaancompetenties (Kuijpers, Meijers & Gundy, 2011). Loopbaanbegeleiding is dan niet *reactief* in de vorm van een eenmalig, aanbodgericht (informatie, advies) productgericht (beslissing) gesprek in geval van een probleem of loopbaanvraag maar is een cyclisch proces gericht op *reflectief en pro-actief* gedrag (Kuijpers, 2011).

Loopbaandialoog: van ervaring naar verhaal

Het cyclisch proces gericht op reflectief en pro-actief gedrag is dus een manier om de loopbaan vorm te geven. Savickas spreekt hierbij van ‘career construction’. Hierbij is de loopbaan “a subjective construction that imposes personal meaning on past memories, present expe-

riences, and future aspirations by weaving them into a life theme that patterns the individual's work life" (Savickas, 2005, p. 43). Centraal in het vormgeven van de subjectieve loopbaan staat een narratieve benadering: er vindt een dialoog plaats waarbij wordt samengewerkt aan het leren begrijpen van iemands loopbaan vanuit zijn/haar levensverhaal (zie onder andere Pryor & Bright, 2008). Een loopbaanverhaal is "to tell how the self of yesterday became the self of today and will become the self of tomorrow" (Savickas, 2005, p. 58). Savickas (2011) beschrijft hoe een loopbaanbegeleidingsgesprek kan worden vormgegeven. Hij onderscheidt hierbij drie stappen:

1. Het construeren van 'kleine verhalen' door betekenisgeving aan concrete ervaringen.
2. Door herinterpretatie en het verbinden van 'kleine verhalen' komen tot een 'groter verhaal'.
3. Op basis van het 'groter verhaal' komen tot het formuleren van een vervolgstap.

Aan de hand van deze drie stappen wordt de loopbaangesprekscyclus van het professionaliseringstraject (Kuijpers e.a., 2011) beschreven en gerelateerd aan de uitgangspunten van Savickas.

Construeren van een 'klein verhaal'; betekenisgeving aan ervaringen

Een loopbaan is nooit simpelweg alleen een optelsom van losse werkervaringen. Een loopbaan krijgt vorm doordat een individu betekenis geeft aan ervaringen (Savickas, 2005). Studenten staan nog aan het begin van hun loopbaan. Het opdoen van praktijkervaringen tijdens praktijkopdrachten in school, stages, bijbaantjes of vrijwilligerswerk zijn vaak de eerste oriënterende stappen die de student zet in zijn loopbaan. Bespreken van deze eerste ervaringen in de loopbaandialoog helpt de student betekenis geven aan deze ervaringen. Door betekenis te geven aan de ervaring kan de student meer zicht krijgen op zijn kwaliteiten, op wat belangrijk voor hem is in werk en wat hij leuk vindt om te doen. Betekenis geven aan werkervaringen -die op het eerste gezicht soms weinig samenhang vertonen- is van belang om een 'rode draad' te ontwikkelen. Savickas (2011) spreekt hierbij van 'kleine' verhalen van losse ervaringen die door de betekenis die ze krijgen met elkaar verbonden worden tot een 'groot' verhaal over de loopbaan.

Als de student tijdens de loopbaandialoog vertelt over zijn ervaring 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. De student vertelt zijn verhaal aan iemand en stemt af op degene die luistert. Als hij het vertelt aan een mede-student zal hij andere accenten leggen en soms ook andere informatie geven dan wanneer hij het vertelt aan zijn begeleider of aan zijn 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. Dat betekent dat de begeleider in een loopbaandialoog een belangrijke rol heeft in het sturen en verdiepen van betekenis van een ervaring bij de student. Dit doet de begeleider onder meer door het stellen van vragen.

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 loopbaan relevante inzichten zal geven. Vragen die de student er toe kunnen aanzetten een dergelijke ervaring te benoemen zijn: ‘Wat heb je gedaan waar je trots op bent?’, ‘Waar heb je met veel plezier aan gewerkt in de afgelopen weken?’ en ‘Wat heb je in de afgelopen tijd meegemaakt wat je spannend vond om te doen?’ Als de leerling een ervaring noemt, zal hij veelal starten met het geven van een korte samenvatting van de ervaring:

- Voorbeeld 1: ‘Ik ben naar de open dag geweest en ik weet nu wat ik wil.’
- Voorbeeld 2: ‘Ik heb tijdens mijn stage met kleuters gewerkt en ze waren heel tevreden omdat ik goed en snel werkte.’

De samenvatting van de ervaring geeft vaak de kern weer van de ervaring en 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. Echter, met het geven van een samenvatting is het verhaal over de ervaring nog niet verteld en 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 daaraan vooraf gaat.

- Vraag bij voorbeeld 1: ‘Goed dat je naar de open dag geweest bent! Kun je er iets meer over vertellen?’
- Vraag bij voorbeeld 2: ‘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 blijven doorvragen van de begeleider op wat de student vertelt, is hierbij essentieel. 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’ verhaal naar een ‘groter’ verhaal

Betekenis geven aan een concrete ervaring is een mooi startpunt voor de loopbaandialoog. Het kan er toe bijdragen dat de reflectie van de student wordt verdiept en hij meer leert over zichzelf en over wat belangrijk voor hem is in werk (Kuijpers, Meijers & Gundy, 2011; Kort-hagen, Koster, Melief, 2005). Reflectie is dan ook een essentieel onderdeel van het bespreken van de ervaring. Met deze reflectie wordt de betekenis van de ervaring voor de student

expliciet gemaakt. Door het op basis van de ervaring benoemen van kwaliteiten en zaken die belangrijk zijn voor de student worden eerste 'richtinggevers' geformuleerd voor de rode draad in het grotere verhaal van de loopbaan. Bij het stellen van reflectievragen zijn, in de aanpak van het professionaliseringstraject de volgende zaken van belang:

- Ontdekken van kwaliteiten en motieven komt tot stand door 'kleine' vragen te stellen over concrete ervaringen die er voor de student toe doen. Vanuit ervaringen die bijvoorbeeld een enthousiast of ellendig gevoel veroorzaken kunnen kwaliteiten, motieven en toekomstbeelden worden onderzocht. Dit kan een ervaring zijn tijdens een stage of een andere praktijksituatie, een conflict over leren of werk, een keuze waar een student mee bezig is, enz. Vragen die inzoomen op een concrete situatie die er toe 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 zoals '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 er om 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 motieven wil weergeven. Het is van belang dat de student zijn kwaliteiten en motieven, soms na suggesties van de begeleider of na nieuwe ervaringen, uiteindelijk zelf benoemt. Pas vanaf dat moment zijn kwaliteiten en motieven beschikbaar om bewust gebruikt te worden.

Door steeds 'kleine loopbaanverhalen' over verschillende ervaringen met elkaar in verband te brengen ontstaat een 'groot loopbaanverhaal'. Het grote loopbaanverhaal is het verhaal wat je kunt vertellen over jezelf, over werk dat bij je past, over prestaties die je hebt geleverd en over netwerkcontacten die je hebt opgebouwd. In figuur 1 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': gericht op het ontwikkelen van een zelf- en toekomstbeeld, werk- en opleidingsbeeld, het verzamelen van prestatiebewijzen en het opdoen van netwerkcontacten. Dit gebeurt door het terugkijken op concrete ervaringen en het vooruitkijken naar een volgende keuze.

Van groot loopbaanverhaal naar een vervolgstap

'De bol' of 'het grote verhaal' wordt niet alleen opgebouwd door reflectie op ervaringen, maar ook door werkexploratie, loopbaanactie en netwerken (interactie). Begeleidingsgesprekken in het onderwijs zijn meer helpend dan activerend blijkt uit diverse onderzoeken. Begeleiders zijn eerder geneigd om antwoorden te geven dan vragen te stellen en om oplossingen te bedenken 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, ondanks 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, werk of keuzes die hij wil maken door iets te gaan *oefenen* wat hij willen leren, om *uit te proberen* of iets bij hem past of om te *bewijzen* wat hij al goed kan. Dit vraagt van de begeleider meedenken: mogelijkheden onderzoeken, alternatieven bieden in plaats van ‘tegendenken’ door mogelijkheden als onhaalbaar of ongeschikt te bestempelen (ja, maar...).
- 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 waar zij moeite voor willen doen en waarvan voor hen duidelijk is wat het hen oplevert, zodat zij successen kunnen boeken en in beweging blijven.



Figuur 1. Loopbaancirkel: een schematisch overzicht van een gesprekscyclus ter ontwikkeling van loopbaancompetenties (Kuijpers, 2011)

Een andere invulling van de drie stappen: het ‘career style interview’

De drie stappen die Savickas gebruikt voor het ontwikkelen van een loopbaanverhaal zijn moeiteloos te gebruiken om de loopbaangesprekscyclus te positioneren. Toch gebruikt Savickas de stappen in een geheel andere vorm bij de uitwerking van het ‘career style interview’. In deze paragraaf gaan we in op de overeenkomsten en verschillen van de twee vormen van een loopbaangesprek.

Savickas (2011) omschrijft hoe het grote verhaal uit meerdere ervaringen over een langere looptijd opgebouwd kan worden. Het ‘career style interview’ van Savickas verschilt van het loopbaanclususgesprek allereerst wat betreft het uitgangspunt voor het gesprek. Savickas gaat ervan uit dat de aanleiding voor het gesprek is dat het individu is vastgelopen in zijn of haar loopbaanverhaal of in elk geval moeite heeft de continuïteit (de rode draad) van het loopbaanverhaal te zien. De eerste stap in het gesprek is eveneens het delen van ervaringen en het vertellen van kleine verhalen hierover. De loopbaanbegeleiding bestaat er met name uit dat de betekenissen die in het verleden aan ervaringen zijn gegeven, worden heroverwogen. Door het opnieuw vertellen van het verhaal en het hierop reflecteren vanuit de huidige situatie kunnen nieuwe inzichten en betekenissen ontstaan. Door deze nieuwe betekenis- sen vervolgens te verbinden met het groter verhaal kunnen ook hierin andere perspectieven gecreëerd worden waardoor de rode draad in het loopbaanverhaal hersteld kan worden of een nieuwe wending kan krijgen. Het gaat dus nog steeds om betekenisgeving aan ervaringen, het vertellen van ‘kleine’ verhalen en het verbinden van deze verhalen tot een ‘groot’ verhaal.

Wat anders is, is het type vragen dat gesteld wordt om essentiële ‘kleine’ verhalen te genereren. Savickas (2005) spreekt hierbij van zelf-definiërende verhalen die inzicht geven in het levensthema dat bepalend is in hoe een individu kijkt naar ervaringen en keuzes die gemaakt worden. Om het individu in staat te stellen de zelf-definiërende verhalen te formuleren maakt Savickas gebruik van de volgende vragen: ‘Wie bewonderde je toen je nog kleiner was? Wie waren voor jou vroeger grote voorbeelden/rolmodellen?’, ‘Wat zijn je favoriete tijdschriften/ tv series/dingen op internet, etc? Wat vind je hier leuk aan?’, ‘Wat is je favoriete boek of film? Kun je kort het verhaal vertellen dat hierin centraal staat?’, ‘Wat is je lijfspreuk?’ en ‘Wat zijn je vroegste jeugdherinneringen?’.

Waar in het loopbaangesprek via een dialoog de concrete en recente (werk)ervaring van de student centraal worden gesteld, is het ‘career style interview’ gericht op het bespreken van een heel ander type ervaringen. In onderstaand overzicht wordt kort weergegeven welk soort informatie Savickas beoogt te krijgen met het bespreken van deze ervaringen. Het gaat niet zozeer om het benoemen van kwaliteiten en motieven van het individu, maar de vragen zijn veel meer gericht op het inzicht krijgen in het levensthema van een individu. De volgorde waarin de vragen worden gesteld is hierbij van belang. De eerste vragen zijn minder persoonlijk. Het zijn vragen die gemakkelijker gesteld kunnen worden als je iemand nog niet zo goed kent. Tegelijkertijd brengen de vragen ook de reflectie al op gang waardoor het voor de geïnterviewde makkelijker wordt bij de laatste vragen diepere reflectie op gang te brengen.

Tabel 1. Toelichting op de creatieve vragen bij het ‘career style interview’ (Taber, Hartung, Briddick, Briddick, Rehfuess, 2011)

Domein	Toelichting
Rolmodellen	Geven informatie over het ideaal dat men nastreeft, het levensdoel. Het gaat er hierbij meer om inzicht krijgen in <i>wat</i> het individu bewondert dan <i>wie</i> het individu bewondert.
Tijdschriften / TV-programma's	Geven inzicht in de omgevingen die passen bij het individu
Favoriete boek of film	Geven een voorbeeld van iemand die hetzelfde probleem heeft als het individu en geven soms ook inzicht in een oplossingsrichting
Lijfspreuk	Geven een titel aan het levensverhaal
Vroegste jeugdherinneringen	Geven inzicht in preoccupaties die richtinggevend zijn voor persoonlijke ambities

Het inzetten van het totale ‘career style interview’ en een goede interpretatie van de antwoorden op de vragen die gesteld worden is niet eenvoudig. Het vraagt training en oefening in een andere manier van luisteren om op basis van deze vragen daadwerkelijk te komen tot het benoemen van levensthema's. Het is een vorm van gesprek die – zoals uit het uitgangspunt voor het gesprek al bleek - met name geschikt lijkt daar waar een individu vastloopt in het cyclisch proces van vormgeven aan de loopbaan. Daarmee lijkt het doel van het gesprek meer gericht op het in beeld brengen van belemmeringen door het inzichtelijk maken van levens-thema's en de manier waarop deze de perceptie van de werkelijkheid -en de daarin waargenomen belemmeringen- beïnvloeden.

Beslissing of ontwikkeling?

Het maakt een verschil of een loopbaangesprek wordt gevoerd met als doel een beslissing te nemen voor de loopbaan of een ontwikkeling op gang te brengen. Aan jongeren wordt veelvuldig de vraag gesteld: ‘Wat wil je later worden?’. Echter het is geen gemakkelijk te beantwoorden vraag omdat hij abstract en veelomvattend is en een langere termijnperspectief vooronderstelt. Veel jongeren kunnen deze vraag niet beantwoorden omdat ze een dergelijk perspectief nog niet hebben. De antwoorden op deze vraag blijken trouwens ook moeilijk te interpreteren omdat studenten vaak onrealistische toekomstdromen hebben. Verantwoordelijkheidsbesef van de docent maakt dan dat de student ‘uit de droom wordt geholpen’. Echter, het gevoel dat een loopbaan mogelijk is -de ‘vocational hope’ (Diemer & Blustein, 2007)- is van belang voor de leermotivatie. Jongeren moeten ervaringen en zelfkennis verwerven om deze vraag te kunnen beantwoorden. De meeste mensen ontwikkelen *gedurende* (en niet *voor of tijdens de opleiding*) hun loopbaan een reëel richtingsgevoel. Tijdens de onderwijsperiode worden belangrijke keuzes gemaakt voor richting, stage, vervolgopleiding of werkplek. Loopbaanbegeleiding kan er toe bijdragen dat keuzes meer worden gemaakt op basis van een zelf-, werk- of opleidingsbeeld, zodat de student niet pas merkt of de keuze bij hem past als de keuze al is gemaakt. Switchen en uitval van opleiding of werkplek kunnen hiermee worden voorkomen en bewuste ontwikkeling van de loopbaan wordt bevorderd. Het voeren van een loopbaanacyclusgesprek vraagt om specifieke kwaliteiten van begeleiders waar veel docenten in het onderwijs niet over beschikken.

Onderzoek naar de effecten van een professionaliseringstraject voor docenten op het gebied van loopbaanreflectiegesprekken laat zien dat het voeren van loopbaangerichte begeleidingsgesprekken te leren is (Kuijpers, 2011). Voor het onderzoek zijn 35 begeleidingsgesprekken geanalyseerd voor- en na het professionaliseringstraject. Eveneens is bij 2291 vmbo-leerlingen van 20 scholen voor en na het professionaliseringstraject een vragenlijst afgenomen over hun loopbaanontwikkeling en de gevoerde begeleidingsgesprekken. Uit de analyses van de gesprekken blijkt dat de onderwerpen die in het gesprek naar voren komen in de nameting veel vaker loopbaangericht zijn. Niet alleen de onderwerpen die aan bod komen, maar ook de wijze waarop verandert. Als het over de studie gaat, komt de houding van de leerling centraal te staan en niet meer de behaalde cijfers en de studieproblemen in het gesprek. Wanneer er gesproken wordt over het privéleven en de buitenschoolse ervaringen van leerlingen, gaat dat verder dan het er uit belangstelling naar vragen. Het privéleven en de buitenschoolse ervaringen worden in verband gebracht met de loopbaan. Reflectie op kwaliteiten en motieven wordt op een hoger abstractieniveau besproken; het gesprek hierover geeft input voor het ontwikkelen van een zelfbeeld en zelfvertrouwen. Er wordt veel meer gesproken over werk en loopbaanacties. Ook worden deze onderwerpen vaker besproken in het kader van de toekomst van de leerlingen en het gesprek is meer gericht op wat past bij de leerling. Netwerken was voorheen geen onderwerp van gesprek en komt nu in bijna elk gesprek naar voren. Uit het vragenlijstonderzoek blijkt dat het professionaliseringstraject effect heeft op de vorm en inhoud van de begeleidingsgesprekken. Naarmate de begeleidingsgesprekken meer loopbaangericht zijn, ontwikkelen de leerlingen meer loopbaancompetenties. Leerlingen zijn ook meer gaan reflecteren op hun loopbaan, ze hebben meer stappen gezet om invloed uit te oefenen op hun leren en op hun toekomst, en ze zijn meer gaan netwerken. Leerlingen die hun loopbaancompetenties inzetten, vinden dat hun keuze voor sector of vervolgopleiding beter is geworden.

Studenten kunnen in begeleidingsgesprekken worden aangezet tot nadenken en actie. Hun toekomstdroom wordt dan niet gezien als een loopbaankeuze op langere termijn, maar als een vertrekpunt in een zoektocht naar een passende loopbaankeuze op korte termijn. Niet de haalbaarheid maar de aantrekkingskracht van de toekomstdroom is onderwerp van gesprek. Het onderzoeken van de aantrekkelijke aspecten van de toekomstdroom kan inzicht geven in persoonlijke kwaliteiten en motieven en duidelijk maken welke studie(opdrachten) en werk(zaamheden) hierbij passen. Hiervoor is het van belang om de student aan het denken te zetten en te activeren.

Reactie of pro-actie?

Het theoretische perspectief op loopbaanbegeleiding verschuift van een rationele matchings- en beslissingsbenadering naar een reflectieve zelfsturingsbenadering. Individuele begeleiding blijkt het meest effectief te zijn. Individuele begeleiding kan zich richten op het bewustworden van levensthema en belemmeringen op het moment van keuze, zoals dit in het 'career style' interview mooi wordt uitgewerkt, of meer gericht op de ontwikkeling van loopbaancompetenties die gedurende de gehele loopbaan worden ontwikkeld en kunnen worden ingezet. De twee aanpakken in begeleidingsgesprekken die in dit artikel worden beschreven, hanteren gelijke uitgangspunten, namelijk reflecteren op betekenisvolle ervaringen om zelfinzicht te verkrijgen en een volgende stap in de loopbaan te bepalen. De verschillen tussen beide benaderingen heb-

ben betrekking op het tijdsperspectief, de moeilijkheidsgraad en de beoogde opbrengst van een gesprek.

Wat betreft het tijdsperspectief zien we dat Savickas op een moment van een actueel loopbaankeuze(probleem) in het gesprek op zoek gaat naar betekenisvolle ervaringen gedurende het gehele leven van de 'cliënt'. Dit gaat zelfs terug naar de eerste herinnering. In wezen wordt een levensverhaal in het gesprek opgebouwd via een retrospectieve aanpak. Het gesprek dat Kuijpers voorstaat, gaat uit van een actuele betekenisvolle ervaring en levert slechts een bouwsteen voor de constructie van een levensverhaal. De actuele ervaring wordt in het gesprek wel in verband gebracht met eerdere ervaringen, maar dit dient vooral om de bouwsteen (in termen van kwaliteit of motief) te expliciteren en daarmee toe te voegen aan het loopbaanverhaal 'under construction'. De zoektocht naar 'bouwstenen' voor het loopbaanverhaal is een doel op zich in de loopbaangesprekken. De 'bouwstenen' worden pas ingezet als middel op het moment van keuze. Het 'career style interview' vindt dus vooral plaats op het moment van keuze, waarin eerdere ervaringen worden gebruikt om de keuze te kunnen maken. Het loopbaangesprek volgens de loopbaancirkel vindt daarentegen vooral plaats op het moment van de ervaring met als doel een zelf-, werk- of toekomstbeeld en prestatiebewijzen en een netwerk op te bouwen, die op een moment van een toekomstig keuze richtinggevend zijn.

Het 'career style interview' heeft een psychologische aanpak. Het is diepgaand en complex. Het vraagt specifieke competenties van de begeleider. De begeleider moet patronen in de verhalen over de ervaringen kunnen herkennen en deze patronen kunnen verbinden met de loopbaanvraag van de cliënt. De begeleider construeert het levensverhaal van de cliënt op basis van de verbale en non-verbale uitingen van de cliënt. Het kunnen voeren van een dergelijk gesprek vergt intensieve oefening. Het loopbaangesprek volgens de loopbaancirkel is meer praktisch van aard. Het is eenvoudiger en minder diepgaand; niet het levensverhaal maar slechts een bouwsteen is de opbrengst van het gesprek. Dit maakt het meer geschikt voor het onderwijs omdat dit door docenten kan worden uitgevoerd. Niet de begeleider construeert het levensverhaal van de student, maar de student krijgt ingrediënten om in de loop van de tijd zelf een levensverhaal te kunnen opbouwen.

En daarmee komen we tot het verschil in beoogde opbrengsten. Het 'career style interview' is gericht op het oplossen van een loopbaanprobleem of het beantwoorden van een loopbaanvraag (reactief). Savickas gaat ervan uit dat in de gesprekken over de ervaringen de oplossing of het antwoord besloten ligt. Het is aan de begeleider om dit te kunnen interpreteren. Het doel is bereikt als er mogelijke oplossingen of antwoorden benoemd zijn. In het gesprek volgens de loopbaancirkel is het doel om de student aan het denken en in de actie te zetten om zelf aan de oplossing van een probleem of het beantwoorden van een vraag te werken (proactief). Niet de oplossing of het antwoord is de inzet van het gesprek maar om als student geleidelijk vaardigheden als reflectie en zelfsturing te ontwikkelen om geheel van een zelf-, werk- en toekomstbeeld, prestatiebewijzen en netwerk op te bouwen, dat kan worden ingezet op elk keuzemoment in het leven.

Literatuur

- Anderson, A. R., Christenson, S. L., Sinclair, M. F., & Lehr, C. A. (2004). Check & Connect: The importance of relationships for promoting engagement with school. *Journal of School Psychology, 42*(2), 95-113.
- Arthur, M. (1994). The boundaryless career: a new perspective for organizational inquiry. *Journal of Organizational Behavior, 15*, 295-306.
- Blustein, D.L. (2006). *The psychology of working. A new perspective for career development, counselling, and public policy*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Callanan, G.A. (2006). Individual Career Management. In J.H. Greenhaus & G.A. Callanan (Eds.), *Encyclopedia of Career Development* (pp. 378-380). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Cohen-Scali, V. (2003). The influence of family, social and work socialization on the construction of the professional identity of young adults. *Journal of Career Development, 29* (4), 237-249.
- Cohen-Schotanus, J., Muijtjens, A.M.M., SchönrockColley, H., James, D., Tedder, M. & Diment, K. (2003). Learning as Becoming in Vocational Education and Training: class, gender and the role of vocational habitat. *Journal of Vocational Education & Training, 55* (4), 471-496. De Nationale Denktank, 2007
- Defillippi, R.J. & Arthur, M.B. (1994). The boundaryless career: a competency-based perspective. *Journal of Organizational Behavior, 15*, 307-324.
- Diemer, M.A. & Blustein, D.L. (2007). Vocational Hope and Vocational Identity: Urban Adolescents' Career Development. *Journal of Career Assessment, 15* (1), 98-118.
- Dols, R. (2008). *Professionele Loopbaancoaching: Praktijkboek voor het begeleiden van loopbaanvragen*. Culemborg: Van Duuren.
- Driel, J. van (2008). *Van een lerende vakdocent leer je het meest* (oratie). Leiden: Universiteit Leiden
- Dijksterhuis, A. & Meurs, T. (2006). Where creativity resides: The generative power of unconscious thought. *Consciousness and Cognition, 15*, 135- 146.
- Erickson, F. & J. Schultz (1982). *The counselor as gatekeeper. Social interactions in interviews*. New York: Academic Press.
- Gelatt, H.B. (1989). Positive uncertainty: A new decision making framework for counseling. *Journal of Counseling Psychology, 36*, 252-256.
- Hiebert, B. (2006). Career Counseling Competencies. In J.H. Greenhaus & G.A. Callanan (Eds.), *Encyclopedia of Career Development* (pp. 92-93). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Holland, J.L. (1982). *Some implications of career theory for adult development and aging*. Paper presented at American Psychological Association convention, Washington D.C.
- Jones, C. & Bergmann Lichtenstein, B.M. (2000). The 'Architecture' of Careers: How Career Competencies Reveal Firm Dominant Logic in Professional Services. In M.A. Peiperl, M.B. Arthur, R. Goffee & T. Morris (Eds.), *Career Frontiers: New Conceptions of Working Lives* (pp. 153-176). Oxford: Oxford University Press.
- Kuijpers, M.A.C.T. (2003). *Loopbaanontwikkeling. Onderzoek naar 'competenties'*(proefschrift). Enschede: Twente University Press.
- Korthagen, F., Koster, B. & Melief, K. (2005). *Docenten leren reflecteren. Systematische reflectie in de opleiding en begeleiding van leraren*. Amsterdam: Boom/Nelissen.

- Kuijpers, M. (2007) *Loopbaanontwikkeling in het beroepsonderwijs; draagvlak en daadkracht* (Intreerede). Den Haag: De Haagse Hogeschool.
- Kuijpers, M. (2011). Onderzoek naar wat werkt! Onderzoek naar loopbaanontwikkeling en –begeleiding in het vmbo en effecten van professionalisering van docenten en school-coaches. In: *Keuzes in ontwikkeling. Loopbaanreflectiegesprekken van docenten in het vmbo. Praktijk en onderzoek* (p65-134). Enschede: Stichting Platforms VMBO.
- Kuijpers, M. & Meijers, F. (2009). *Studieloopbaanbegeleiding in het hbo: mogelijkheden en grenzen*. Den Haag: De Haagse Hogeschool/Lectoraat Pedagogiek van de Beroepsvorming.
- Kuijpers, M., Meijers, F. & Gundy, C. (2011). The relationship between learning environment and career competencies of students in vocational education. *Journal of Vocational Behavior* 78, 21-30.
- Kuijpers, M., Vogels, M., Kronenberg, N., Hoboken, M. & Kerkhoffs, J. (2011). *Keuzes in ontwikkeling. Loopbaanreflectiegesprekken van docenten in het vmbo. Praktijk en onderzoek*. Enschede: Stichting Platforms VMBO.
- Lent, R.W., Brown, S.D. & Hackett, G. (2006). A Social Cognitive View of School-to- Work Transition. *Career Development Quarterly*, 44, 297-311.
- Leong, F.T.L. (1996). Challenges to career counseling: boundaries, cultures, and complexity. In M.L. Savickas & W.B. Walsh (Eds.), *Handbook of career counseling theory and practice* (pp. 333-345). Palo Alto, CA: Davies-Black.
- Luzzo, D.A. (1995). Gender differences in college students' career maturity and perceived barriers in career development. *Journal of Counseling and Development*, 73, 319-322.
- McCash, P. (2006). We're all career researchers now: breaking open career education and DOTS. *British Journal of Guidance & Counselling*, vol. 34 (4), pp. 429-449.
- McWhirter, E.H. (1997). Perceived barriers to education and career: ethnic and gender differences. *Journal of Vocational Behavior*, 50, 124-140.
- Meijers, F., Kuijpers, M. & Bakker, J. (2006). *Over leerloopbanen en loopbaanleren*. Driebergen: HPBO
- Mitchell, K.E., Levin, A.S. & Krumboltz, J.D. (1999). Planned Happenstance: Constructing Unexpected Career Opportunities. *Journal of Counseling and Development*, 77, 115-124.
- Mittendorff, K. (2010). *Career conversations in senior secondary vocational education*. Proefschrift TU Eindhoven.
- Mott, B.W., Callaway, C.B., Zettemoyer, L.S., Lee, S.Y. & Lester, J.C. (1999). Towards narrative-centered learning environments. *Proceedings of AAAI Symposium on narrative intelligence*. Cape Cod, MA: AAAI.
- Phillips, S.D. & Jome, L.M. (2005). Vocational choices: What do we know? What do we need to know?. In W.B. Walsh & M.L. Savickas (Eds.), *Handbook of Vocational Psychology. Theory, Research, and Practice* (pp. 145-148). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pizzolato, J.E. (2007). Impossible Selves: Investigating Student's Persistence Decisions When Their Career-Possible Selves Border on Impossible. *Journal of Career Development*, 33 (3), 201-223.
- Porfeli, E.J. (2008). The dynamic between work values and part-time work experiences across high school years. *Journal of Vocational Behavior*, 73, 143-158.
- Pryor, R.G.L. & Bright, J.E.H. (2004). I had seen order and chaos but had thought they were different. Challenges of the chaos theory for career development. *Australian Journal of Career Development*, 13 (3), 18-22.

- Pryor, R.G.L. & Bright, J.E.H. (2008). Archetypal narratives in career counselling: a chaos theory application. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 8 (2), 71-82.
- Raemdonck, I. (2006). *Self-directedness in learning and career processes. A study in lower-qualified employees in Flanders*. PhD thesis. Gent, België: Ghent University – Department of Educational Sciences.
- ROA (2008). *Studie- en beroepskeuze in de overgang van vmbo naar mbo. Analyses op de VO monitor*. Maastricht: Universiteit Maastricht.
- Savickas, M.L. (2005). The Theory and Practice of Career Construction. In: Brown, S.D., & Lent, R.W. (Eds.). *Career development and counselling. Putting theory and research to work* (pp 42-70). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Savickas, M.L. (2011). New Questions for Vocational Psychology: Premises, Paradigms, and Practices. *Journal of Career Assessment*, 19(3) 251-258.
- Smith, E.T. & Boyer, M.A. (1996). Designing In-Class Simulations. *PS. Political Science and Politics*, 29 (4), 690-694.
- Smith, K., Clegg, S., Lawrence, E. & Todd, M.J. (2007). The challenges of reflection: Students learning from work placements. *Innovations in Education and Teaching International*, 44 (2), 131-141.
- Sultana, R.G. (2004). *Guidance policies in the knowledge society. Trend, challenges and responses across Europe*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Swanson, J.L., Daniels, K.K. & Tokar, D.M. (1996). Assessing perceptions of career-related barriers: the career barriers inventory. *Journal of Career Assessment*, 4, 219-244.
- Taber, B.J., Hartung, P.J., Briddick, H., Briddick, W.C. & Rehfuss, M.C. (2011). Career Style Interview: A Contextualized Approach to Career Counseling. In: *The Career Development Quarterly*, 59, 274-287.
- Vreugdenhil, B. (2007). *Hoe kiezen studenten een minor? De invloed van onderwijsorganisatie, begeleiding en studentkenmerken op het keuzeproces*. Hogeschool Arnhem Nijmegen: Service Centrum Onderwijs
- Watts, A.G. & Fretwell, D.H. (2004). *Public Policies for Career Development. Case Studies and Emerging Issues for Designing Career Information and Guidance Systems in Developing and Transition Economies*. Washington: World Bank.
- Winters, A., Meijers, F., Kuijpers, M. & Baert, H. (2009). What are vocational training conversations about? Analysis of vocational training conversations in Dutch vocational education from a career learning perspective. *Journal of Vocational Education and Training*, 61(3), 247-266.



InBEdding slb: een proces van dikke stroop en mogelijk zoet

Ton de Keyser

Welwillend werd de suggestie van de coördinator studieloopbaanbegeleiding, tevens auteur van dit hoofdstuk, in de werkgroep 'SLB in BE' (studieloopbaanbegeleiding in de opleiding Bedrijfseconomie) aangehoord om de docenten voor het komende studiejaar 2012-2013 te laten solliciteren naar de rol van studieloopbaanbegeleider. De reactie van de overige leden van de werkgroep kwam snel: niet doen, we zouden er wel eens te weinig kunnen krijgen! Deze angst is gegrond, want uit de individuele gesprekken die in januari 2012 met alle zeventien studieloopbaanbegeleiders in de hoofdfase van de opleiding Bedrijfseconomie (BE) gevoerd zijn, bleek dat het overgrote deel (88%, 14 van de 16, niet iedereen heeft elke vraag in de individuele gesprekken beantwoord) beaamde dat studieloopbaanbegeleiding een trekken aan de studenten is, een proces van dikke stroop. De volgende verklaringen werden gegeven:

- studenten weten niet wat de zin ervan is en de studieloopbaanbegeleider kan het ook niet goed over de toonbank krijgen;
- bij collega's staat het lesgeven bovenaan en komt studieloopbaanbegeleiding er een beetje bij;
- zit zelf ook nog met de vraag wat de rest van het jaar moet worden gedaan;
- vele collega's doen het liever niet;
- het mist concrete tools.

Wat maakt de rol van studieloopbaanbegeleider nu zo onaantrekkelijk? Het is niet omdat de docenten vinden dat die rol niet bij ze past, want dat zegt maar één studieloopbaanbegeleider van zichzelf. Had de onaantrekkelijkheid van de rol misschien te maken met de nieuwe vorm van studieloopbaanbegeleiding, die in het studiejaar 2010-2011 met een nieuw instrument voor het eerst geïntroduceerd is in de hoofdfase van de opleiding BE? Dit is inderdaad het geval, zoals in dit hoofdstuk zal blijken. In het vervolg komt eerst in het kort de geschiedenis van de ontwikkeling van het nieuwe instrument en het instrument zelf ter sprake, gekoppeld aan de eerste ervaringen ermee, om vervolgens de centrale vraag te beantwoorden: Welke maatregelen zijn nodig om de nieuwe vorm van studieloopbaanbegeleiding geïntegreerd te krijgen in het onderwijs van de opleiding BE dat gericht is op de persoonlijke ontwikkeling?

1. Een korte geschiedenis, het instrument en de eerste ervaringen

De Academie voor Accounting & Financial Management (AFM) heeft in het studiejaar 2009-2010 het mentoraat in de propedeuse omgevormd naar studieloopbaanbegeleiding met de leergemeenschap (LGM) als werkvorm. In hetzelfde studiejaar is een werkgroep van vier docenten ingesteld om een vervolg hierop te ontwikkelen voor de hoofdfase van de opleiding BE via participatie in een project, het SLB^{plus}-project. Dit project is gestart op initiatief van het lectoraat Pedagogiek van de Beroepsvorming en de unit Onderwijsontwikkeling, -beleid en advies. Het doel van dit project was om samen met een aantal academies, waaronder AFM,

aan de slag te gaan om de studieloopbaanbegeleiding een kwaliteitsimpuls te geven (Kuijpers en Meijers, 2009). In het overleg van een aantal academiedirecteuren met de lectoren Pedagogiek van de Beroepsvorming over het opzetten van experimentele SLB^{plus}-projecten typeerden de academiedirecteur AFM en de teamleider BE de toenmalige situatie van de studieloopbaanbegeleiding en waar het naar toe moest gaan als volgt: “In de begeleiding moet meer worden uitgegaan van de talenten van studenten. Feedback gaat nu nog erg over studieachterstand en deficiëntie. Ook zou de begeleiding een bijdrage kunnen leveren aan de vorming van een beroepsbeeld en aan het leren keuzes maken. In de deeltijdopleiding is sprake van een ander soort begeleiding, maar daar wordt weinig met de praktijkervaring van de studenten gedaan.”(Verslag, 2 september 2009)

De loopbaancompetenties die Kuijpers (2003) onderscheidt, sluiten nauw aan bij competentie 8 van het Landelijk Opleidingsprofiel BE (LOOBE, 2010): de ‘Zelfsturende competentie’. Deze impliceert onder meer dat studenten (tussen haakjes staan de loopbaancompetenties):

- nadenken en reflecteren (‘loopbaanreflectie: capaciteitenreflectie en motievenreflectie oftewel wat kan ik en wat wil ik’) over en verantwoording nemen voor eigen handelen, wat wijst op betrokkenheid en kritische zelfbeoordeling;
- (via ‘netwerken: het opbouwen en onderhouden van contacten gericht op loopbaanontwikkeling’) een beroepshouding ontwikkelen (‘loopbaanvorming: het verkennen van loopbaanmogelijkheden en het maken van bewuste keuzes’) met initiatief of ruimte voor normatieve en culturele aspecten, respect voor anderen, een beroepscode en ethische principes voor het professioneel handelen.

Uit onderzoek (Kuijpers & Meijers, 2009) naar de loopbaanontwikkeling en -begeleiding van studenten in het hoger beroepsonderwijs kwamen de volgende problemen naar voren die de aanleiding vormden voor de experimenten met een andere aanpak van de studieloopbaanbegeleiding, zoals het SLB^{plus}-project:

- studenten zijn slecht in staat hun kwaliteiten en motieven te benoemen en te ontdekken;
- studenten hebben moeite om loopbaankeuzes te maken; ze kiezen op basis van onrealistische beelden over zichzelf en werk;
- verschillende contexten waar studenten zich in begeven, hebben geen verbinding met elkaar (denk aan studie, stages, projecten, privé-leven, bijbanen, hobby’s, verenigingsleven, etc);
- docenten ervaren weinig draagvlak om de begeleiding van studenten van een traditionele aanpak (gericht op een eenmalige keuze, in de vorm van een monoloog) om te zetten in een begeleiding gericht op een leven lang leren (gericht op leren kiezen als proces, in de vorm van een dialoog);
- het onderwijs is onvoldoende flexibel ingericht om maatwerk voor studenten te bieden, om aan te sluiten bij de mogelijkheden van de studenten en om het beste uit elke student te halen.

Uit onderzoek binnen het middelbaar beroepsonderwijs (Meijers et al, 2006) blijkt dat een krachtige leeromgeving voor loopbaanleren niet samenhangt met de inzet van instrumenten en technieken. Ook het organiseren van klassikale gesprekken over studie- en beroepskeuze, de afname van beroepskeuze-interessetesten en het voeren van individuele gesprekken met een decaan of mentor blijken niet bij te dragen aan het ontstaan van loopbaancompetenties

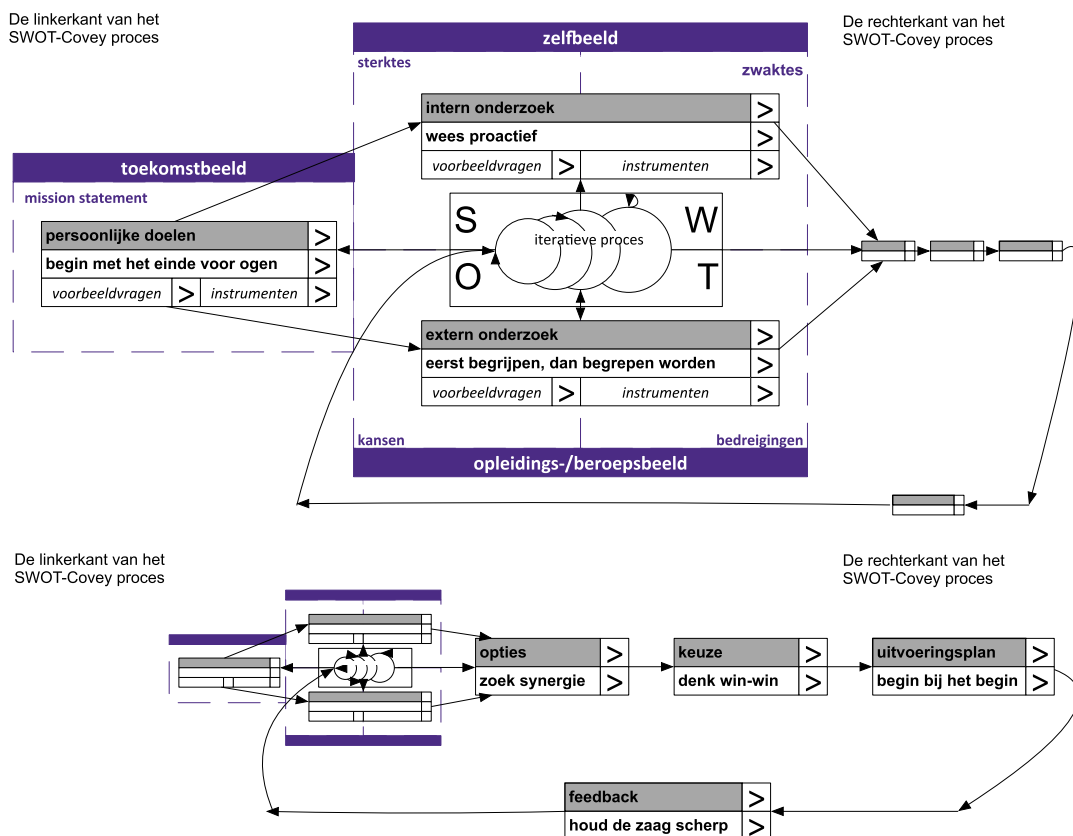
en een arbeidsidentiteit (dit is een cognitieve én affectieve binding met bepaalde arbeid). Voor het verwerven van loopbaancompetenties en een arbeidsidentiteit gaat het, kort samengevat, niet om het gebruik van bepaalde middelen of technieken. Waar gaat het dan wel om? De conclusie uit dit onderzoek is, dat het gaat om de loopbaandialoog op school en in de praktijk. Een loopbaandialoog is een gesprek dat de student voert met een vertrouwde volwassene, waarin expliciet wordt gesproken over de betekenis voor de levens- en loopbaan van de ervaringen die studenten door middel van praktijkopdrachten en stages in school en daarbuiten opdoen. Het is de dialoog over onder andere de aansluiting van de opleiding bij de sterke kanten van de studenten, over wat ze willen leren en waarom, over hun toekomst en over welk werk bij ze past. Het praktijkgericht organiseren van het onderwijs is niet voldoende om leerlingen aan te zetten tot loopbaanontwikkeling, maar het gesprek - de loopbaandialoog - hierover wel. De mate waarin de instelling er in slaagt de loopbaandialoog te voeren, is bepalend voor de academische integratie van de student. Academische integratie verwijst naar de mate waarin de studenten zich thuis voelen op de opleiding als het gaat om het vakgebied en om de docenten die dat vakgebied representeren. Een goede academische integratie - het grootste winstpunt van de studieloopbaanbegeleiding voor de studenten - betekent dat de studenten zich op een positieve manier identificeren met het betreffende vak, dat de docenten hen daarop aanspreken en hen uitnodigen deel te nemen aan de professie (Severiens & Joukes, 2001). Dit is ook belangrijk voor de versterking van de binding met de studenten (Zijlstra, 2011). Het blijkt namelijk dat de academische integratie in eerste instantie verloopt via de identificatie van de student met de eigen studiekeuze.

Het voorgaande leidde tot het volgende doel van de studieloopbaanbegeleiding: “Het op gang houden van het proces waarin de studenten de drie loopbaancompetenties kunnen ontwikkelen via het voeren van een loopbaandialoog.” Van de drie begrippen die in het bovenstaande doel staan, zijn er al twee aan bod geweest (de loopbaancompetenties en de loopbaandialoog). Het derde begrip, het proces, komt in het volgende gedeelte aan de orde.

Het nieuwe instrument: het SWOT/Covey-proces

Het instrument dat de werkgroep onder auspiciën van het lectoraat Pedagogiek van de Beroepsvorming ontwikkeld heeft, combineert een onderdeel van de standaardtheorie van de opleiding, de SWOT-analyse (Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats), met een onderdeel van de standaardtheorie op het gebied van coaching, de zeven eigenschappen van effectieve mensen van Covey (Covey & Duchateau, 2002) tot een model voor persoonlijke groei: het SWOT/Covey-proces (SC-proces). Het SC-proces, dat de student als kapstok gaat gebruiken voor zijn studieloopbaanontwikkeling gedurende de gehele opleiding, staat in figuur 1 weergegeven.

Figuur 1: Het SWOT-Covey proces van persoonlijke groei



De linkerkant van de schematische weergave is te zien als de student als persoon, uitgesplitst naar zijn drie beelden. Het iteratieve proces is de motor voor persoonlijke groei en daarmee de kern van het SWOT-Covey proces. Het iteratieve houdt in dat de kansen, de bedreigingen, de sterke en zwakke punten van de student aan elkaar gerelateerd worden, als het ware heen en weer kaatsen. Deze manier van doen leidt automatisch tot opties voor de student om zich verder te ontwikkelen. Er is daarom sprake van een logisch verband tussen het iteratieve proces en de opties (ontwikkelpunten). De belangrijkste taak van de studieloopbaanbegeleider zal het op gang houden van het iteratieve proces van de student zijn. De student heeft zelf de beschikking over een uitgebreid arsenaal aan technieken, oefeningen en activerende werkvormen om dit iteratieve proces te voeden (de '>' in het model). De studieloopbaanbegeleider kan ook uit dit arsenaal putten al naar gelang de omstandigheden: hoe ver is de student in zijn ontwikkeling, wat past bij de student en wat bij de studieloopbaanbegeleider zelf, wat past bij de diverse stappen in het model etc. De student voert zowel de dialoog met zichzelf (de interne dialoog) als de dialoog met relevante personen in zijn omgeving (de externe dialoog). De studieloopbaanbegeleider behoort tot die relevante personen in zijn omgeving, maar ook de bedrijfsmentor, een familielid dat werkt in het beroepenveld, zijn medestudenten en noem maar op. Het zou daarom best mogelijk zijn dat de student binnen zijn sociale netwerken met

het iteratieve proces aan de gang gaat en de studieloopbaanbegeleider op de achtergrond kan blijven. Zo kan hij werken aan het ontwikkelen van de loopbaancompetentie 'netwerken'. De rechterkant van de schematische weergave is het op een welhaast zakelijke manier kiezen uit de opties voor het zetten van de eerste stap. De student gaat ervaren en krijgt daarop feedback. Het is uitermate belangrijk dat de student feedback krijgt of vraagt bij alles wat hij doet. De feedback dient als brandstof voor de motor van het iteratieve proces van de persoonlijke groei. De persoonlijke groei kan zich verbreden en verdiepen. Voeg je de linkerkant samen tot één blokje, dan staat er de black box van de persoon. Wat dan overblijft, is de zakelijke rechterkant van het model: studiebegeleiding in plaats van studieloopbaanbegeleiding.

De relaties in het model tussen de elementen van de SWOT-analyse en de eigenschappen van Covey zijn overigens arbitrair. Dit is te billijken in het kader van het doel van het SC-proces: structuur bieden aan student en studieloopbaanbegeleider in het betekenis geven aan leerervaringen. Als het gebruiken van het SC-proces leidt tot het uitvoeren van een kunstje, dan schiet het aan zijn doel voorbij. Het proces kan keer op keer voor een concrete situatie worden ingevuld: bedrijfsbezoek, advertentieopdracht, intelligentietest, het halen van slechte studieresultaten, ondernemerscapaciteitentest, stage, project, beroepsrol etc. De stappen in het proces bieden de structuur waarin de student zijn ervaring met deze concrete situatie kan plaatsen. Een ervaring kan overal geplaatst worden, het hoeft niet per se in het begin van het proces geplaatst te worden en het hoeft niet per se daarna het hele proces te doorlopen. Een student kan bijvoorbeeld onder de begeleiding van de studieloopbaanbegeleider zijn zelfbeeld uitdiepen om proactiever te worden. Het is wel de bedoeling dat er beweging in het proces ontstaat, ervaring is immers niet dat je iets meemaakt, maar dat je iets doet met wat je meemaakt. De student zet daarvoor zijn loopbaancompetenties in. Het draait uiteindelijk allemaal om de drie beelden. Vele ervaringen zullen het toekomstbeeld, het zelfbeeld en het opleidings-/beroepsbeeld van de student verstevigen. De beelden zijn een verzamelplaats waar de student uit put bij een keuze en die hij opbouwt na elke ervaring. De beelden zijn ruimer dan de structuur van het SC-proces, omdat de structuur al voor één concrete ervaring gebruikt kan worden en de beelden gevormd worden door alle ervaringen.

Het werken met het SC-proces nodigt de student uit om meerdere personen te betrekken bij zijn persoonlijke ontwikkeling. Het voorkomt daarmee de fout het voeren van de loopbaan-dialog alleen een zaak te laten zijn van student en studieloopbaanbegeleider. Met meerdere mensen kan immers die dialoog gevoerd worden en elke concrete situatie kan uitgangspunt zijn om het proces te doorlopen. Het onderwijs kan hiervoor een plaats creëren door bijvoorbeeld meer nadruk te leggen op de functie van docenten als rolmodel voor de beroepsbeoefening in de praktijk. Een ander voorbeeld is het leggen van een ander accent in het gesprek dat de projectleider met de studenten voert in het kader van de voortgang van het project. Als het project bijvoorbeeld betrekking heeft op een bepaalde beroepsrol, kan de projectleider van de studenten de attitude verlangen die bij die beroepsrol hoort, ze daar feedback op geven en daarover in gesprek gaan. De feedback is het startpunt voor de student om iets te doen met wat hij meemaakt, het is de brandstof van het iteratieve proces, zoals in het schema is getekend en hiervoor is verwoord. De docenten, al dan niet in de rol van projectleider, gaan kortdurend de relatie aan met de student. De studieloopbaanbegeleider gaat langdurend de relatie aan. De studieloopbaanbegeleider begeleidt de student met de structuur van het SC-proces als hulpmiddel op de achtergrond.

De eerste ervaringen met het instrument

Het studiejaar 2010 was het eerste jaar waarin elf studieloopbaanbegeleiders met hun twee-dejaarsstudenten aan de slag gingen met het nieuwe instrument. De studenten kregen in de introductieweek in een hoorcollege een korte uitleg bij de studiewijzer van twee kantjes, die ter plekke werd uitgedeeld. De uitleg was kort, omdat het op korte termijn georganiseerd moest worden en er eigenlijk geen ruimte meer voor was in het introductieprogramma. Het lifte daardoor mee met de algemene ontangst. De doelstelling was de studenten te informeren in woord en geschrift; daarna zouden de studieloopbaanbegeleiders het toch wel oppakken. De studieloopbaanbegeleiders kregen een uitgebreidere schriftelijke uitleg van vijf kantjes, in feite ongeveer dat wat hiervoor bij de korte geschiedenis en de uitleg van het instrument staat beschreven, en een mondelinge toelichting in een bijeenkomst. Afwezige studieloopbaanbegeleiders werden persoonlijk bijgepraat. In de bijeenkomst werd afgesproken dat de studieloopbaanbegeleiders in het eerste halfjaar vrij waren om te gaan experimenteren met het instrument. De teamleider had het studiejaar 2010-2011 aangemerkt als experimenteel jaar en in het jaar daarvoor waren goede ervaringen opgedaan met het gezamenlijk ontwikkelen van het instrument in de werkgroep (in plaats van één persoon die een idee uitwerkt en dit vervolgens geland probeert te krijgen). De bedoeling was om met het laten experimenteren van de studieloopbaanbegeleiders eenzelfde proces op gang te brengen van het gezamenlijk ontwikkelen van het instrument als het jaar daarvoor. De studieloopbaanbegeleiders kregen van de teamleider voor de begeleiding van één student de beperkte tijd van twee uur over het gehele jaar. Een studieloopbaanbegeleider heeft daarover in het begin van het studiejaar 2010-2011 klage gedaan bij de academiedirecteur en kreeg zo een verdubbeling van het aantal uren voor elke studieloopbaanbegeleider gedaan, dat gefinancierd werd uit een tijdelijke pot voor ontwikkeling van het curriculum.

De eerste ervaringen met het werken met het instrument in het studiejaar 2010-2011 zijn na een half jaar ermee gewerkt te hebben in een bijeenkomst op 24 januari 2011 geïnventariseerd. De reacties – waarin onwennigheid doorklinkt over het SC-proces – zijn verwerkt in een verslag van deze bijeenkomst en staan hierna alle weergegeven, voorzien van een betekenis:

- speelt mee in het achterhoofd;
- nog niet toegepast;
- het is nog de vraag of het studenten met problemen helpt;
- komt terug in reflectieverslag;
- behoefte aan helderheid over het iteratieve proces.

Diezelfde onwennigheid met het instrument komt nog duidelijker naar voren in wat de studieloopbaanbegeleiders zeiden over het gevoel bij het werken met het SC-proces:

- het is niet van mij, het wordt op de studieloopbaanbegeleiding geplakt;
- veelomvattend, maar wel een geheel;
- moeilijk om tot het geheel te komen;
- goed instrument, maar vraagtekens bij het bekijken bij de student.

Op de vraag wat men aan de omstandigheden zou willen veranderen, zodat de studieloopbaanbegeleiding (nog) beter zou verlopen, kwamen wisselende antwoorden. Het werd gezocht in omstandigheden waaronder de studenten beter zouden gaan presteren:

- geen inschrijving meer voor de tentamens;
- eindeloos mogen herkansen;
- voor de slepers de herkansingen sneller op elkaar laten aansluiten.

Het werd gezocht in een organisatorische structurering, waarbij uit de eerste twee reacties een tegengestelde mening blijkt:

- bijeenkomsten/gesprekken inroosteren;
- de studieloopbaanactiviteiten niet inroosteren, want je doet deze activiteiten wanneer ze nodig zijn en het initiatief moet bij de student liggen;
- meer structuur en eenduidigheid;
- op Blackboard een plekje om met de studenten te communiceren;
- meer contactmomenten met de studenten die begeleid worden.

Het werd ten slotte gezocht in een inhoudelijke structurering:

- studieloopbaanbegeleiding nog meer integreren in de vakken;
- opfrissen van LGM-zaken uit de propedeuse.

De oplossingen worden vooral gezocht in de organisatie, zo kan uit het voorgaande geconcludeerd worden, en de inhoud komt er bekaaid af.

Niet iedere studieloopbaanbegeleider was die bijeenkomst aanwezig, zodat de bijeenkomst geëindigd is met de gedachte dat ieder voor zich al het besprokene op zich in zou laten werken, met andere woorden zou gaan reflecteren op de eigen rol als studieloopbaanbegeleider in de begeleiding van de student bij de invulling van het SC-proces. Zo konden ook de afwezige studieloopbaanbegeleiders reageren. Helaas werd hierbij de klassieke fout gemaakt, die ook veel gemaakt wordt in de studieloopbaanbegeleiding van studenten, door een oproep tot reflecteren te laten vergezellen door niet-reflecterende vragen:

“Kom met een voorstel over (1) welke rol de studieloopbaanbegeleider kan vervullen in de begeleiding van de student in het SC-proces, (2) hoe we de studieloopbaanbegeleiding meer kunnen structureren en (3) hoe we het SC-proces gaan optuigen.” Het is achteraf gezien dan ook niet verwonderlijk dat de oplossingen om de studieloopbaanbegeleiding verder te structureren hoofdzakelijk in organisatorische zaken werd gezocht en niet in de verdere ontwikkeling van het instrument. Dit gold voor alle antwoorden op de tweede vraag (er kwamen zeven reacties, waarvan één namens twee studieloopbaanbegeleiders, van de in totaal tien studieloopbaanbegeleiders): vaste weken inroosteren, verplichte lessen over het SC-proces, vast programma aanbieden en nog een aantal varianten hierop. Het bleek ook uit de antwoorden op de derde vraag, die vaak een nadere concretisering waren van de antwoorden op de tweede vraag:

- twee studieloopbaanbegeleiders formuleerden in hun antwoord een concrete opdracht voor de studenten: tentamenresultaten laten analyseren met behulp van de begrippen uit het SC-proces, een reflectierapportje laten maken met de drie beelden en een beschrijving van concrete ervaringen;
- twee studieloopbaanbegeleiders zochten het in onderwijs aan de studenten: Covey verplichte lesstof, leren reflecteren;
- twee studieloopbaanbegeleiders gaven hetzelfde antwoord als die op vraag 2;
- twee studieloopbaanbegeleiders gaven aan te weinig inzicht en ervaring te hebben in het SC-proces om daarover een uitspraak te doen.

Het zoeken van de oplossing voor de verdere structurering van het SC-proces bleek zelfs nog uit één antwoord op de eerste vraag: de studenten vaker zien en dit inbedden in het rooster (3x per blok).

Vraag 1 bood de meeste kans op reflectie. Eén studieloopbaanbegeleider greep die kans niet aan en antwoordde sec “de rol van sparringpartner”, maar een eerste aanzet daartoe is te vinden in de volgende twee reacties:

- “Ik ben nog niet zo bezig ben met SWOT en Covey maar meer met hun praktische problemen. Ik heb dan niet zo de neiging om een model uit de kast te halen, terwijl dat wel weer nuttig zou zijn als ik nu mijn antwoord hiervoor evalueer.”
- “Het zijn moeilijke vragen om te beantwoorden, zonder feedback van de collega’s. Ik vind het makkelijker om het samen met de collega’s uit te dokteren.”

Uit deze twee reacties blijkt verder dat het instrument, het SC-proces, nog geen vaste plaats heeft in de studieloopbaanbegeleiding. Dat blijkt ook uit de volgende reactie van de twee studieloopbaanbegeleiders die gezamenlijk hebben gereageerd en het wijten aan een gebrek aan uren:

- “De studieloopbaanbegeleider maakt de student (periodiek) bewust van zijn/haar gedrag in de afgelopen periode met betrekking tot die aspecten die in het SC- proces van belang zijn. Dit soort gesprekken hebben alleen zin als de studieloopbaanbegeleider hier de tijd voor neemt, maar hiervoor zijn niet veel uren. De vraag is dus of het bovenstaande reëel en haalbaar is.”

Ten slotte antwoordden twee studieloopbaanbegeleiders inhoudelijk. Het ene antwoord had betrekking op het instrument:

- “Ik heb studenten gevraagd om in het verslag de persoonlijke ontwikkeling te beschrijven en hierbij na te denken over de eigenschappen van Covey en daarbij de informatie die ze tijdens de communicatietraining hebben opgedaan ook mee te nemen. Veel studenten blijven echter op het niveau van evalueren steken. Door mijn manier van doorvragen, zien ze wanneer er sprake is van reflectie en op welke manier ze zich aan het ontwikkelen zijn of zich nog kunnen ontwikkelen.”

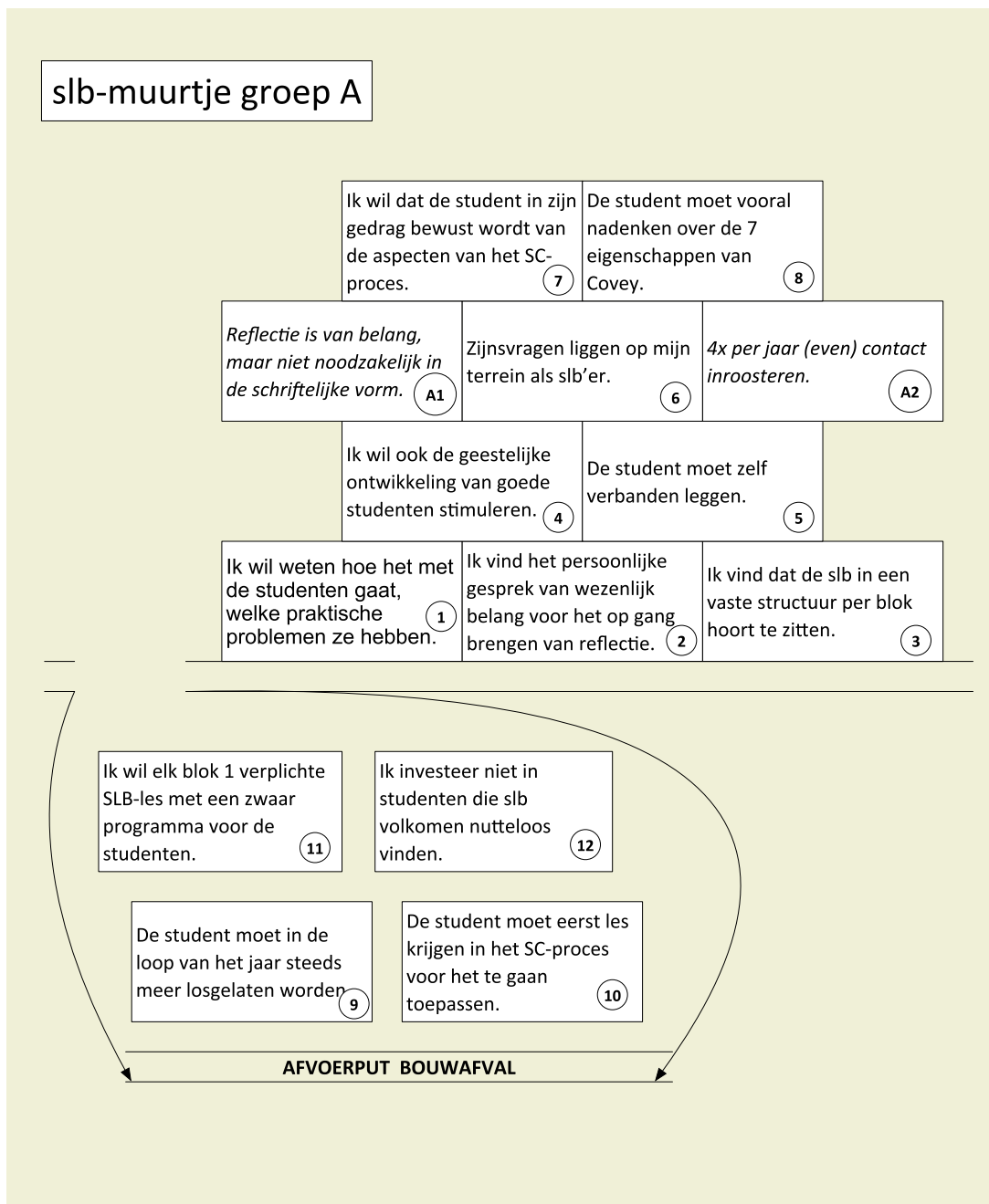
Het andere antwoord suggereerde een totaal andere kant op te gaan:

- “Er liggen op het gebied van de verdere geestelijke ontwikkeling kansen voor de (redelijk grote) minderheid van de studenten die zonder noemenswaardige studieproblemen studeert: interessante tv-programma’s gaan bijhouden, een extra boek lezen of verdiepen in economische en/of politiek georiënteerde tijdschriften.”

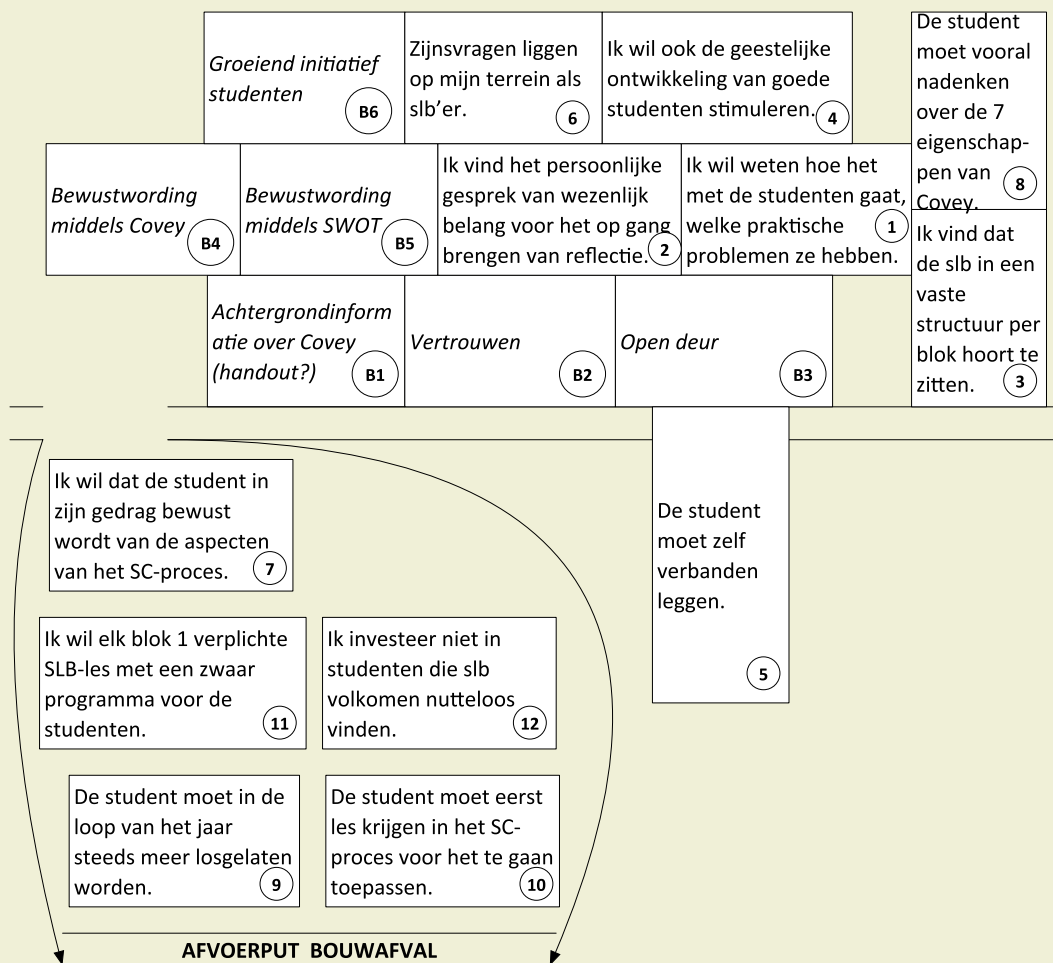
Uit de reacties blijkt, dat er – zacht uitgedrukt – geen consensus is over de inzet van het SC-proces als instrument en dat de oplossingen om de studieloopbaanbegeleiding verder te structureren hoofdzakelijk in organisatorische zaken wordt gezocht en niet in de verdere ontwikkeling van het instrument. Daarom zijn in de vervolgbijeenkomst op 21 maart 2011 de zeven (van de tien) aanwezige studieloopbaanbegeleiders aan het werk gezet in twee groepjes met de constructie van een zogenaamd muurtje. Het is een methode om een teamvisie en consensus te ontwikkelen (Bijkerk & Van der Heide, 2006), in dit geval over hoe de studieloopbaanbegeleiding in de hoofdfase vormgegeven moet worden. De eerste laag bouwstenen zijn de

meest basale. Naarmate de lagen hoger komen te liggen, neemt de abstractie toe. Onbruikbare uitspraken zitten in de bouwafvalput. Elke groep heeft een aantal blanco stenen gekregen om zelf daarop een uitspraak te kunnen zetten. Dit zijn de stenen in het muurtje met de schuingedrukte tekst. Vooral groep B heeft gebruik gemaakt van deze mogelijkheid en tevens voor een afwijkende vorm gekozen, zoals blijkt uit figuur 2.

Figuur 2. Twee muurtjes over de invulling van de studieloopbaanbegeleiding



slb-muurtje groep B



Het blijft ondanks het vele gebruik van de blanco stenen en de afwijkende vorm toch mogelijk om het muurtje van groep B te interpreteren. Groep B ziet de student als het fundament van de studieloopbaanbegeleiding door blok 5 ("De student moet zelf verbanden leggen.") in de grond te zetten en ziet de studieloopbaanbegeleider als de vertrouwenwekkende persoon (blok B2) die de deur altijd open heeft staan voor de student (blok B4). Voor het welslagen van de studieloopbaanbegeleiding is achtergrondinformatie nodig over Covey (blok B1) en moet het geheel plaatsvinden in een vaste structuur (blok 3). Als deze basis er is, en nu gaat

de interpretatie naar de volgende laag, dan is het gesprek met de student belangrijk om de reflectie op gang te brengen (blok 2) en zicht te krijgen op de praktische problemen van de student (blok1), waarbij het SC-proces kan helpen (blok B4). Dit moet leiden tot, en daarmee wordt de bovenste laag aangeboord, een zelfstandige student (blok B6) die zich persoonlijk ontwikkelt (blokken 4 en 6). De afvoerput benadrukt met de blokken 9 (“De student moet in de loop van het jaar steeds meer worden losgelaten.”) en 12 (“Ik investeer niet in studenten die slb volkomen nutteloos vinden.”) de betrokkenheid bij de student en laat met het opnemen van de blokken 7 (“Ik wil dat de student in zijn gedrag bewust wordt van de aspecten van het SC-proces.”), 10 (“De student moet eerst les krijgen in het SC-proces voor het te gaan toepassen.”) en 11 (“Ik wil in elk blok een verplichte slb-les met een zwaar programma voor de studenten.”) zien dat het SC-proces geen dwingende rol mag krijgen in de studieloopbaanbegeleiding.

De afvoerput van groep A bevat één blok minder (blok 7: “Ik wil dat de student in zijn gedrag bewust wordt van de aspecten van het SC-proces.”) dan die van groep B, maar de andere vier blokken komen met die van groep B overeen. Het blok 7 heeft groep A in de muur gezet in de bovenste laag naast blok 8 (“De student moet vooral nadenken over de zeven eigenschappen van Covey.”), waarmee ze de eenheid van het SC-instrument benadrukt. Groep B daarentegen, hetgeen ook gezegd werd bij de plenaire discussie die na de constructie van de muurtjes plaatsvond, stelt voor om SWOT en Covey uit elkaar te trekken en om Covey vervolgens te integreren in het curriculum. Eigenlijk is dit het enige echte inhoudelijke verschil tussen de muurtjes van groep A en B. Groep A laat zich nog wel wat specifieker uit over de reflectie, die niet noodzakelijk schriftelijk hoeft te zijn (blok A1), en benadrukt daarmee nog iets sterker dan groep B het belang van het persoonlijke gesprek. Groep A benadrukt iets minder dan groep B de rol van de student, maar plaatst die met blok 5 (“De student moet zelf verbanden leggen.”) toch in de tweede laag. Daarbij moet worden opgemerkt dat dit verschil waarschijnlijk miniem zal zijn, omdat groep A zich beter aan de opdracht heeft gehouden en een qua vorm eenduidig muurtje heeft gemaakt met een oplopende abstractie.

De constructie van de muurtjes leidde tot een vervolgoopdracht: ‘Vergelijk de twee muurtjes en benoem de overeenkomsten en de verschillen. Geef op basis van de overeenkomsten een antwoord op de vraag hoe de studieloopbaanbegeleiding in de hoofdfase vormgegeven moet worden. Geef op basis van de verschillen aan welke zaken wij nog verder moeten uitwerken.’ Waarbij nog werd opgemerkt dat: “De moeilijkheid bij deze opdracht is dat je even je eigen mening opzij moet zetten en puur aan het analyseren van de muurtjes moet gaan. Probeer zoveel mogelijk deze opdracht concreet uit te werken, want de fase van de algemeenheden zijn we voorbij.” Slechts vier van de tien studieloopbaanbegeleiders reageerden op deze vervolgoopdracht, waarbij één studieloopbaanbegeleider (die deel had uitgemaakt van groep B) de eigen mening niet opzij kon zetten, gezien de derde overeenkomst:

- “Overeenkomsten: (1) persoonlijk gesprek en goede band met student is belangrijk, (2) ruimte voor eigen invulling, (3) structuur/vormgeving slb in de vorm van Covey. Geen verschil opgemerkt dat verder uitgewerkt moet worden.”

Een andere studieloopbaanbegeleider bouwde een gezamenlijke muur van de muurtjes van groep A en B, maar verplaatste blokken en haalde blokken eruit zonder daarbij een interpretatie te geven, zodat deze reactie niet te verwerken is. De laatste twee reacties geven de bij de

interpretatie van de muurtjes geconstateerde overeenkomsten en verschillen aan en roepen vragen op over het gebruik van het SC-instrument en de manier van contact:

- “Men is het erover eens dat er een vaste structuur moet komen voor de studieloopbaanbegeleiding. Middels persoonlijke gesprekken dienen in eerste instantie praktische problemen vastgesteld te worden (en, naar ik aanneem, zo mogelijk ook worden aangepakt). Over de kwestie op welke wijze ‘-SWOT- Covey’ hierbij als instrument kan fungeren, is minder duidelijkheid. Deze kwestie behoeft dan ook verdere uitwerking.”
- “Beide muren laten zien dat in de slb-tijd geen lessen ten aanzien van het SC-proces gegeven moeten worden. In de bijeenkomst is gesproken over managementvakken, waarin SC aan bod zou moeten komen. Daarnaast is het van belang om een goed contact met de student te onderhouden.

Direct hiertegenover zie ik tevens een verschil in het contact. Groep A start met het onderhouden van contact als grondvest, terwijl groep B start met de uitgangspunten (zoals vertrouwen wekken, open deur voor de student) voor het onderhouden van het contact. Ten aanzien van de muur van groep A is het tevens opvallend dat in de eerste laag terugkomt dat slb als vaste structuur in het lesblok terug moet komen, terwijl pas in laag drie wordt gesproken over vier contactmomenten per jaar. Zodoende vroeg ik me af in hoeverre het structurele contact van belang is.

Ten aanzien van de toekomst is het naar mijn idee van belang om uit te werken op welke manier contact onderhouden moet worden en wat voor contact gemaakt moet worden. Dit omdat er in de muur van groep A wordt gesproken over het feit dat reflectie van belang is, maar dat de schriftelijke vorm hiervan niet noodzakelijk is.”

Al met al hebben de muurtjes geleid tot de volgende overeenkomsten over de invulling van de studieloopbaanbegeleiding:

1. het SC-proces mag geen dwingende rol krijgen in de studieloopbaanbegeleiding;
2. de studieloopbaanbegeleiding heeft een vaste structuur nodig;
3. het gesprek uit betrokkenheid met de student staat centraal.

Het heeft ook geleid tot een verschil: groep A benadrukt de eenheid van het SC-instrument en groep B wil SWOT en Covey uit elkaar trekken om Covey vervolgens te integreren in het curriculum. Het laatste, zo bleek uit de plenaire discussie na het construeren van de muurtjes, omdat het een managementtool was en als zodanig goed in ons curriculum zou passen. Een lid van groep A, die tevens lid van de werkgroep ‘SLB in BE’ was geweest die het instrument had ontwikkeld, vond achteraf dat de coördinator studieloopbaanbegeleiding bij de opmerkingen over het uit elkaar trekken van SWOT en Covey niet genoeg voor het SC-proces als instrument had gestaan. De coördinator, ook lid geweest van die werkgroep, heeft dit goed willen maken door in het verslag van de bijeenkomst te vermelden dat de werkgroep het instrument vorig jaar zorgvuldig ontwikkeld heeft en aan het instrument als zodanig niet getornd kon worden. Daarmee werd een eerste kentering zichtbaar in het karakter van het proces om tot consensus te komen over de nieuwe vorm van studieloopbaanbegeleiding: de bottom-up benadering ging plaatsmaken voor een top-down benadering.

Ten slotte riepen de muurtjes nog twee discussiepunten op:

1. Hoe moet het SC-instrument ingezet worden in de studieloopbaanbegeleiding?
2. Hoe moet het contact tussen studieloopbaanbegeleider en student ingevuld worden?

De eerste ervaringen met het werken met het nieuwe instrument rechtvaardigen alles overziende de conclusie dat het instrument nog geen vaste plaats had gekregen in de studieloopbaanbegeleiding, dat er behoefte was aan een vaste structuur en dat het contact een centrale plaats moest hebben.

2. De handleiding en de ervaringen in het tweede jaar na invoering

De eerste ervaringen heeft de coördinator studieloopbaanbegeleiding ertoe gebracht een handleiding te schrijven in juli 2011 (De Keyser, 2011). Allereerst moest het instrument duidelijker worden. Dit is gedaan door:

1. het gebruik van het instrument op te hangen aan een metafoor om het minder abstract te maken en de handleiding leesbaarder;
2. de studieloopbaanbegeleider als lezer te nemen en deze de vraag voor te leggen of men zich capabel genoeg achtte om deze rol op zich te nemen; een studieloopbaanbegeleider is capabel als zij/hij:
 - het instrument kan hanteren;
 - de student kan begeleiden in het ontwikkelen van zijn loopbaancompetenties;
 - een mentor/mentee-relatie met de student kan aangaan;
 - een loopbaandialoog met de student kan voeren.
3. de didactische theorie achter het gebruik van het instrument in een bijlage op te nemen;
4. voorbeelden uit de praktijk van de studieloopbaanbegeleiding toe te voegen.

Ten tweede moest in de behoefte aan meer structuur voorzien worden. De moeilijkheid daarbij is altijd dat geschipperd moet worden tussen aan de ene kant de behoefte aan zekerheid en aan de andere kant het voorkomen van een afvinkcultuur onder het motto van cabaretier Hans Sibbel (uit zijn programma 'Kwaad'): "Altijd zeker is het kwaad en daar twijfel ik niet aan."

Structuur is aangebracht door:

1. de doelen van de studieloopbaanbegeleiding aan te laten sluiten bij het opleidingskader;
2. het centrale uitgangspunt te formuleren, dat bij het realiseren van deze doelen de studieloopbaanbegeleiding zoveel mogelijk geïntegreerd is in het onderwijsproces;
3. de invulling van de studieloopbaanbegeleiding per leerjaar exact aan te geven volgens het 'Begrippenkader studieloopbaanbegeleiding' (Kuijpers et al., 2009);
4. een formulier 'Inbreng ervaring' te maken, dat de studenten kunnen gebruiken om feedback mee te verzamelen en ze stuurt in het formuleren van de drie beelden (zelf-, opleidings/ werk- en toekomstbeeld);
5. een resultatenoverzicht op één A-4 te maken, zodat in één oogopslag de voortgang in de studieprestaties van een student zichtbaar is;
6. een instructie voor de studenten te maken, waaruit het instrument SC-proces is wegge laten (dient daardoor alleen als houvast voor de studieloopbaanbegeleider) en waarin de studenten slechts twee zaken opgedragen wordt: feedback verzamelen en zich drie beelden vormen;
7. een lijst met data te maken waarop de studenten hun portfolio in moeten leveren.

Ten slotte moest het contact een centrale plaats krijgen. Het hiervoor genoemde punt 7 gaf hieraan een organisatorische vorm, maar dat was niet wat de studieloopbaanbegeleiders

ermee bedoelden. Op de vraag namelijk wat men tot nu toe had gedaan (gesteld in de individuele gesprekken die in januari 2012 met alle studieloopbaanbegeleiders gevoerd zijn) blekenslechts zes van de zeventien studieloopbaanbegeleiders zich aan de verplichte twee gesprekken te hebben gehouden. Twee studieloopbaanbegeleiders hebben voor het eerste gesprek een alternatief bedacht, maar dan nog heeft iets meer dan de helft (53%) zich er niet aan gehouden, met als redenen:

- de afwijking is niet erg, omdat de studenten niet tekort worden gedaan; studenten die het nodig hadden, zijn zelf langsgesproken;
- deadline voor portfolio blok B naar voren gehaald vanwege vele lessen in blok C;
- blok A en B waren erg druk, zodat de gesprekken erbij ingeschoten zijn;
- studenten gaven aan al zoveel gesprekken te moeten voeren (stage etc.).

Wat de studieloopbaanbegeleiders dan wel bedoelen met het centraal stellen van het contact is geen organisatorische invulling, maar een inhoudelijke: het gesprek willen voeren uit betrokkenheid met de student. Dit blijkt uit de redenen waarom men de rol van studieloopbaanbegeleider bij zich vindt passen: 84% (16 van de 17) geeft aan dat die rol bij ze past vanwege het een-op-eencontact, de relatie, het gesprek, het directe resultaat en het kunnen leveren van een bijdrage. Van deze 84% geeft 29% (5 van de 17) aan dat die rol ook weer niet bij ze past vanwege de onwennigheid met het instrument, het instrumentele karakter en de opgelegde structuur. Men geeft daarmee aan moeite te hebben met of zich niet gebonden willen voelen aan de nieuwe vorm van studieloopbaanbegeleiding. Dit was al gebleken uit de ervaringen van het jaar ervoor, maar blijkt ook uit de antwoorden die de studieloopbaanbegeleiders geven op de vraag wat ze nodig hebben om zich (nog) beter te voelen in hun rol:

- zes studieloopbaanbegeleiders weten dit niet goed aan te geven;
- de helft van het aantal antwoorden (50%, 12 van de 24) is gebaseerd op praktische zaken: kennis over het curriculum, praktische tools, gesprekstechniek, meer uren, minder verplichte inlevermomenten en vaste roostertijden.

Typerende uitspraken van studieloopbaanbegeleiders die moeite hebben met de nieuwe vorm van studieloopbaanbegeleiding:

- “Studenten weten niet wat de zin ervan is en de studieloopbaanbegeleider kan het ook niet goed over de toonbank krijgen.”
- “Ik heb bij de rol van studieloopbaanbegeleider het gevoel les te geven in iets wat ik zelf niet snap.”
- “Ik voel mij in het SC-proces niet handig, incompetent, ook omdat de studenten er moeite mee hebben.”

En een typerende uitspraak van een studieloopbaanbegeleider die zich niet gebonden wil voelen aan de nieuwe vorm van studieloopbaanbegeleiding:

- “Ik ben heel goed in het intuïtieve werk, maar dat past niet in een organisatie die standaardiseert. Ik zie aan de neus dat er iets mankeert aan de student en krijg het er uit, maar nu nog concreter. Ik heb zelf niet zo veel nodig, maar om te voldoen aan de eisen wel.”

Opvallend is verder dat drie studieloopbaanbegeleiders zich spontaan kritisch uitlaten over hun collega's:

- “Ik zou het wel prettig vinden als iedereen serieus zijn/haar rol als studieloopbaanbegeleider zou uitvoeren.”

- “Bij collega’s staat het lesgeven bovenaan en komt studieloopbaanbegeleiding er een beetje bij.”
- “Vele collega’s doen het liever niet.”

Het is niet uit de gegevens te achterhalen of deze uitspraken feitelijk waar zijn, maar het bevestigt wel het idee dat misschien weinig studieloopbaanbegeleiders voor die rol zouden willen solliciteren. Eén studieloopbaanbegeleider zal dat overigens zeker wel doen, want die merkt op dat de rol van studieloopbaanbegeleider de leukste is van de professionele rollen.

Bij twee vragen, een over de agenda van het voortgangsgesprek en een over het aanzetten tot reflectie, is naar de inhoud van de gesprekken gevraagd. Op het eerste gezicht lijkt de vraag hoe de agenda van een voortgangsgesprek eruit zag een niet zo inhoudelijke vraag, maar de antwoorden daarop zijn inhoudelijk geïnterpreteerd met de vraag: “Kun je uit het antwoord van de studieloopbaanbegeleider afleiden of deze de resultaten van de student als uitgangspunt van het gesprek neemt of het reflectieverslag/de persoonlijke ontwikkeling?”. De interpretatie is behalve door de auteur van dit hoofdstuk ook gedaan door twee andere leden van de kenniskring. Ondanks dat beiden aangaven dat het moeilijk was om deze antwoorden zonder de context in te kunnen schatten, kwam hun inschatting overeen met die van de auteur. Daarbij moet worden opgemerkt dat in geval van twijfel gekozen is voor reflectieverslag/persoonlijke ontwikkeling als uitgangspunt van het gesprek. Hieruit blijkt dat de helft (8 van de 16) van de studieloopbaanbegeleiders (traditioneel) ervoor kiest om de resultaten het uitgangspunt van het gesprek te laten zijn.

Het merendeel van de studieloopbaanbegeleiders geeft aan de student wel te kunnen laten reflecteren (53%, 9 van de 17), hoewel drie hiervan aangeven dit studenten alleen in de gesprekken te kunnen laten doen en niet op papier. Drie van de overige studieloopbaanbegeleiders geven aan het niet te kunnen, omdat ze het zelf ook nooit leuk of moeilijk vonden. Op de vraag wat men nodig heeft om de studenten beter te laten reflecteren, komt slechts één antwoord dat specifiek betrekking heeft op de nieuwe vorm van studieloopbaanbegeleiding: studenten meer concreet laten ervaren. De overige antwoorden:

- 50% van de antwoorden (9 van de 18) hebben betrekking op de eigen ontwikkeling: met collega’s in gesprek, cursus, technieken om met weerbarstige studenten om te gaan, zelf beter reflecteren;
- 22% (4 van de 18) hebben betrekking op anderen: meer aandacht bij Business Skills, studenten lijstjes laten invullen, studenten meer prikkelen, een duidelijk kader krijgen.

Twee studieloopbaanbegeleiders antwoorden niets nodig te hebben en twee hebben geen idee wat ze nodig hebben.

Uit het voorgaande kan geconcludeerd worden dat de handleiding niet voldaan heeft aan het verduidelijken van het instrument en het centraal stellen van het contact. Bij het laatste bleek dat de studieloopbaanbegeleiders hierbij een ander idee hadden dan met de nieuwe vorm van studieloopbaanbegeleiding wordt bedoeld. Daarmee wordt volgens de handleiding het voeren van een loopbaandialog bedoeld, maar de voorkeur gaat uit naar het gewoon een gesprek willen voeren uit betrokkenheid met de student. Het zal niemand nu verwonderen dat ook aan het derde en laatste doel van de handleiding, het voorzien in de behoefte aan structuur, niet is voldaan. Dit blijkt uit de antwoorden - die in tabel 1 geordend zijn van positief naar negatief

- op de vraag of men nog houvast had aan de handleiding: na de derde uitspraak (of na vier studieloopbaanbegeleiders) verdwijnt die houvast al.

Tabel 1 De houvast aan de handleiding

Heb je nog houvast aan de handleiding?		
Antwoorden:	n	pct
1. In het begin gelezen en dat kwam overeen met eigen ervaring.	2	12%
2. Zeker houvast, want anders wordt de studieloopbaanbegeleiding te individueel.	1	6%
3. Ja, moeilijk maar helder verhaal; nee, hanteert het zelf te rigide	1	6%
4. Heeft het gelezen, gaat in op de drie beelden en verder is er niet veel van blijven hangen. Onduidelijkheid blijft over het toepassen van Covey, maar dat komt ook omdat je er zelf over moet nadenken; een kant-en-klare instructie zou beter vallen.	1	6%
5. Het geeft wel richting aan je denken, maar het SC-model is te lastig inclusief de drie beelden.	1	6%
6. Gedeeltelijk. Met de modellen uit de handleiding (een theoretisch verhaal) niet veel mee gedaan; wel de studenten de drie beelden laten formuleren.	1	6%
7. Wel gelezen, niets van onthouden. Vraagt met name door over het zelfbeeld, de andere twee beelden komen nog wel, als het zelfbeeld is geweest.	1	6%
8. Af en toe er bijgehouden (hoe zat het ook al weer). Ondanks de metafoor blijft het een lastig stuk om te lezen, waardoor het idee toch niet uit de verf komt.	1	6%
9. De weinige structuur komt daaruit: een startpunt van waaruit je verder gaat.	1	6%
10. Voornamelijk voor de inleverdata.	1	6%
11. Weet daardoor wat gedaan moet worden. Leert wel van hoe anderen het doen, maar vraagt zich wel af hoe ingegaan moet worden op zware problematiek. Slb is vooral praktisch.	1	6%
12. De handleiding is heel moeilijk te lezen, behoefte aan een kookboekinstructie.	2	12%
13. Nee, heel veel tekst, heeft liever een heel concreet geformuleerd doel, met eventuele subdoelen en tools om ze te kunnen bereiken, zodanig dat per persoon gekozen kan worden welke tools ingezet kunnen worden. Verder moeite andermans gedachtegang in de handleiding te volgen.	1	6%
14. De handleiding is vervaagd.	1	6%
15. Eigenlijk niet, want al heel lang ervaring.	1	6%
	17	100%

Ook de formulieren 'Inbreng Ervaring' bieden geen houvast, bleken gauw tot last. Een tiental uitspraken van studieloopbaanbegeleiders bevestigen dit, waarbij de volgende typerend is voor alle uitspraken:

- "Ik heb niet van iedereen een formulier IE gekregen en heb er ook niet naar gevraagd: ik twijfel aan de haalbaarheid van het gebruik van de formulieren, omdat de studenten daarvoor nog niet handig genoeg zijn."

Eén studieloopbaanbegeleider ziet zelfs een tegenstelling die er niet is:

- "Ik heb geen idee wat ik met de formulieren IE moet doen. Ik ben meer een iemand van de voortgang."

Deze studieloopbaanbegeleider is ter verklaring van de tegenstelling waarschijnlijk iemand die van de voortgang in prestaties is en niet van de voortgang in de persoonlijke ontwikkeling. Bij de beantwoording van de vervolgvraag wat men nodig had om (nog) meer houvast te

krijgen, wordt de houvast voornamelijk gezocht in een behoefte aan meer achtergrond: 63% van de antwoorden (7 van de 11) had betrekking op (interview-)bijeenkomsten, cursussen en verdieping.

De handleiding is in een bijeenkomst eind augustus 2011 besproken met de studieloopbaanbegeleiders. Daarna is er geen bijeenkomst meer geweest en was de top-down benadering nu echt een feit: hier is de handleiding, het staat er allemaal duidelijk in, aan de slag! De antwoorden op de vraag aan de studieloopbaanbegeleiders hoe zij de studenten gaan begeleiden bij het portfolio dat ingezet gaat worden bij de sollicitatie voor een stageplek, zijn illustratief voor de gevolgen van een dergelijke benadering: twee studieloopbaanbegeleiders doen niets, drie wisten hier niets van, zes hebben nog geen idee; dit zijn bij elkaar 65% (11 van de 17) van de studieloopbaanbegeleiders. Verder zoekt 18% (3 van de 17) het in eigen technieken en waar schuwt 18% de student of heeft dat al gedaan. Ook de antwoorden op de meest prikkelende vraag aan het einde van het gesprek zijn illustratief. De vraag was: "Alles overziende, wat kun je bijdragen om onze studieloopbaanbegeleiding tot een voorbeeld voor vele opleidingen te laten zijn?" In geen van de antwoorden legden de studieloopbaanbegeleiders een verband met de nieuwe vorm van studiebegeleiding, bijvoorbeeld door aan te geven waar hun capaciteiten aansloten bij de elementen van de nieuwe vorm:

- 47% van de studieloopbaanbegeleiders (8 van de 17) betrekken het antwoord op een persoonlijke eigenschap: kunnen motiveren, interesse en dergelijke;
- 29% (5 van de 17) weet het niet;
- 18% (3 van de 17) zoekt het niet bij zichzelf, maar in de organisatie (vanuit stage ontwikkelen), bij de collega's (evalueren en verder ontwikkelen) of bij student ("laat de studenten zelf met ideeën komen").

In het bovenstaande rijtje ontbreekt nog één reactie en die is: "Door het gewoon te gaan doen: ik heb het niet gedaan vanwege tijdgebrek en omdat ik het altijd op een andere manier heb gedaan, die prettig heeft gewerkt." Maar waarom is deze studieloopbaanbegeleider het gewoon niet gaan doen? In het volgende gedeelte komt op deze vraag een antwoord, maar eerst moeten nog de uitkomsten van de gesprekken worden afgerond.

Nadat alle vragen waren gesteld is namelijk op het einde van het gesprek de situatie besproken dat de studieloopbaanbegeleiders aan de studenten moesten trekken en de coördinator aan de studieloopbaanbegeleiders moest trekken om alle zaken rond de studieloopbaanbegeleiding gedaan te krijgen. In het begin van dit hoofdstuk is al aangehaald dat de meeste studieloopbaanbegeleiders dit beaamden. Als laatste is toen ook nog gevraagd of het niet beter was om naar de oude vorm van studiebegeleiding op afroep te gaan, zonder al die poespas. Ondanks dat de nieuwe vorm van studieloopbaanbegeleiding geen vaste plek heeft weten te krijgen, geven acht van de dertien antwoorden (62%) op deze vraag toch aan dat er meer moet zijn dan die oude vorm. Het zijn de eerste acht reacties in tabel 2, waarvan men van de achtste reactie ook nog kan zeggen dat het wel naar de traditionele begeleiding op resultaten en niet op loopbaan toe wil. De antwoorden zijn geordend van een negatief naar een positief antwoord op de vraag. Vooral blijkt uit de reacties de onbekendheid met de nieuwe vorm van studieloopbaanbegeleiding weer.

Tabel 2 Terug naar de oude vorm van studiebegeleiding

Is het niet beter om naar het oude systeem van studiebegeleiding op afroep te gaan, zonder al die poespas.	
Antwoorden:	
1.	Wil heel graag naar de nieuwe situatie, maar vindt het wel moeilijk om het SC-model er in te brengen; is nog geen coach. Altijd docent en coach willen worden. Het gaat bij de anderen stuk, omdat ze alleen docent willen zijn en geen coach.
2.	Niet naar de oude situatie, doet het met passie.
3.	Het is belangrijk om de ontwikkeling van de attitude naast kennis en vaardigheden te blijven benadrukken.
4.	Oude situatie zou makkelijk zijn, maar er is toch meer, zeker als de student verder in zijn studie zit. Wij kunnen meer bieden, maar er is moeilijk vorm aan te geven.
5.	Het oude systeem zou deels gelukkig maken, omdat dan vanuit eigen sterkte begeleid kan worden. Maar niet alleen met de resultaten bezig zijn, ook de attitude.
6.	Niet direct naar oude situatie: reflectieverslag heeft waarde (helpt enorm om de student meer van zichzelf te laten zien), maar oude systeem zou werken als er open gesprekken zijn in de wandelgangen.
7.	Terug naar de oude situatie is moeilijk te beantwoorden. Geeft aan dat loopbaanleren van groot belang is en spreekt van doortrekken van LGM naar de hoofdfase. Wil én een piepsysteem van matig presterende studenten én een programma beroepsvorming.
8.	Niet gewerkt met de oude situatie, vindt het nogal reactief en dat levert weinig contact op (waardoor studieloopbaanbegeleiders niet van de problemen van de student weten). Voorstander van een vorm van studieloopbaanbegeleiding van 3x per jaar gericht op studieresultaten, iedereen komt langs en met de goeden heb je ook een gesprek.
9.	Ziet wel wat in de oude begeleiding, maar wel met de eis dat je ook de goede studenten spreekt: zij moeten ook hun verhaal kunnen doen (als de goeden zelf vinden dat het gesprek niet hoeft: even goede vrienden).
10.	Persoonlijk past het oude systeem beter; zou zelf als student geen behoefte aan de nieuwe vorm hebben.
11.	Zou persoonlijk wel naar oude model willen, maar dat komt ook uit onwetendheid over het andere.
12.	Liefst naar de oude situatie: gewoon begeleiden op resultaten en geen poespas er om heen.
13.	Ziet een derde docent tussen het ene uiterste die de studenten zielig vinden en uren met ze praten en het andere uiterste die puur op de resultaten zitten en de studenten hun problemen zelf laten oplossen: de docent die echt luistert.

Het beeld dat de ervaringen tot nu toe oproepen, is:

- het SC-instrument heeft geen vaste plaats in de studieloopbaanbegeleiding verworven;
- studieloopbaanbegeleiders zoeken de structuur voornamelijk in organisatorische zaken en niet in de verdere ontwikkeling van het SC-instrument;
- de studieloopbaanbegeleiders hebben in het contact met de studenten de voorkeur voor het gewoon voeren van een gesprek uit betrokkenheid met de student en niet voor het voeren van een loopbaandialog.

Dit is een ongunstig beeld vanuit didactisch oogpunt, omdat:

- niets gedaan wordt aan de geconstateerde problemen, die voortkwamen uit het eerder aangehaalde onderzoek (Kuijpers en Meijers, 2009) naar de loopbaanontwikkeling en -begeleiding van studenten in het hoger beroepsonderwijs, zie gedeelte 'Wat vooraf ging';
- uit het eerder aangehaalde onderzoek binnen het middelbaar beroepsonderwijs (Meijers et al, 2006) blijkt dat alleen een gesprek uit betrokkenheid met de student niet bijdraagt aan het ontstaan van loopbaancompetenties en een arbeidsidentiteit;

- betrokkenheid met de student waarschijnlijk wel tot enige binding zal leiden, maar niet tot een vergaande vorm van academische integratie.

Kortom, het doel dat AFM heeft met de studieloopbaanbegeleiding en waarom AFM geparticipeerd heeft in het SLB^{plus}-project, is bij lange na niet gehaald. Wat is hiervan de oorzaak?

De veronachtzaming van het 'hoe'

Uit het voorgaande blijkt dat de oorzaken van het niet op gang komen van het proces waarin de studenten de drie loopbaancompetenties kunnen ontwikkelen via het voeren van een loopbaandialoog, eerder gezocht moeten worden in het 'hoe' - de begeleiding van de studieloopbaanbegeleiders in het werken met het instrument - dan in het 'wat'. Uit de ervaringen van twee jaar met de nieuwe vorm van studiebegeleiding blijkt telkens dat het 'wat' gedropt werd bij de studieloopbaanbegeleiders, die vervolgens de ruimte kregen om daar zelf mee aan de gang te gaan. Het 'hoe' kwam daarmee geheel in handen van de studieloopbaanbegeleiders.

Tot nu toe is in dit hoofdstuk het werken met het nieuwe instrument en het werken binnen de nieuwe vorm van studieloopbaanbegeleiding door elkaar gebruikt. In feite stond het eerste jaar 2010-2011 in het teken van het werken met het nieuwe instrument en is dit in het daaropvolgende jaar geëvolueerd naar het werken binnen de nieuwe vorm van studieloopbaanbegeleiding. De bedoeling om via een bottom-up benadering in het eerste jaar het instrument gezamenlijk verder te ontwikkelen, is mislukt omdat het 'hoe' veronachtzaamd is:

1. met het ontwikkelen van het instrument stond het 'wat' centraal;
2. de studieloopbaanbegeleiders zijn in het diepe gegooid om te gaan werken met een instrument dat zij opgelegd kregen;
3. de studenten kregen een korte uitleg bij het instrument op een daarvoor ongeschikt moment, waarmee de uitleg ineffectief was;
4. pas na een half jaar werden de eerste ervaringen van de studieloopbaanbegeleiders geïnventariseerd;
5. de poging om in het tweede halfjaar 2010-2011 de bottom-up benadering meer gestalte te geven, strandde door het niet-reflectief uit te voeren.

De handleiding die geschreven is in juli 2011 plaatste het nieuwe instrument in het ruimere kader van een nieuwe vorm van studiebegeleiding. Het 'wat' werd daarmee verder vervolmaakt. Het 'hoe' werd ook hierbij op dezelfde manier veronachtzaamd als het jaar daarvoor: de studieloopbaanbegeleiders werden nu met de handleiding in het diepe gegooid en de studenten werden op dezelfde ineffectieve wijze geïnformeerd. Wel kregen de studieloopbaanbegeleiders half september 2011 de mogelijkheid om het 'hoe' verder te ontwikkelen aangeboden door een serie van zes intervisiebijeenkomsten/workshops van twee uur te volgen onder leiding van een deskundige in het begeleiden van docenten in het houden studieloopbaangesprekken. De reactie was lauw, vele studieloopbaanbegeleiders reageerden niet en een tweede mail was nodig om tot reageren aan te zetten. Uiteindelijk was het resultaat dat iets minder dan de helft (8 van de 17) van de studieloopbaanbegeleiders interesse had in deze serie, vijf geen interesse of geen tijd hadden en vier in het geheel niet reageerden. Dit gebrek aan animo, gecombineerd met specifieke roosterwensen van drie van de acht geïnteresseerden en de vele reeds bezette voor alle docenten uitgeroosterde maandagochtenden, heeft ertoe geleid dat deze serie niet georganiseerd is. Het gebrek aan animo bij de studieloop-

baanbegeleiders kan vele oorzaken hebben: het opgelegde gevoel, tijdgebrek, geen noodzaak, andere visie.

Het voorgaande maakt in ieder geval duidelijk dat het simpel neerleggen van de nieuwe vorm van studieloopbaanbegeleiding, het 'wat', bij student en studieloopbaanbegeleider en er daarna op vertrouwen dat het wel zal gaan lopen, niet werkt. Het gaat pas werken als aan het 'hoe', het proces, een voor de betrokkenen zinvolle invulling wordt gegeven. Dit proces vraagt leiderschap en het voorgaande maakt duidelijk dat het daaraan heeft ontbroken.

3. Hoe nu verder?

De centrale vraag van dit hoofdstuk is: "Welke maatregelen zijn nodig om de nieuwe vorm van studieloopbaanbegeleiding geïntegreerd te krijgen in het onderwijs van de opleiding BE dat gericht is op de persoonlijke ontwikkeling?" De maatregelen zullen vooral betrekking hebben op het 'hoe', want het 'wat' is in feite al bepaald en ligt vast in de handleiding, die door de curriculumcommissie van de opleiding BE is geaccordeerd. Daarom zal bij de beantwoording van de centrale vraag in het navolgende de handleiding voor het 'wat' worden geciteerd om vervolgens met aanzetten te komen voor het 'hoe'. Het geheel zal opgehangen worden aan de drie voorwaarden bij het vormgeven van onderwijs dat gericht is op de persoonlijke ontwikkeling, aangezien de nieuwe vorm van studieloopbaanbegeleiding in dat kader is ontwikkeld. De drie voorwaarden zijn (De Keyser, 2010):

1. de student moet kunnen ervaren en daarvoor is een krachtige leeromgeving nodig;
2. de student moet zelf richting kunnen geven aan zijn leren en daarvoor is eigen verantwoordelijkheid nodig;
3. de student moet kunnen reflecteren en daarvoor is dialoog nodig.

Voorwaarde: 1 de student moet kunnen ervaren

De handleiding zegt daarover het volgende:

"De ontwikkeling van vaardigheden en beroepshouding waarin de studieloopbaan-begeleiding een rol heeft, vindt voornamelijk plaats in het onderwijs in de vorm van opdrachten/projecten/stages (OPS). Het centrale uitgangspunt de studieloopbaanbegeleiding zoveel mogelijk te integreren in het onderwijs heeft daarom vooral betrekking op het OPS-onderwijs. Het is voor de persoonlijke ontwikkeling van de student en voor een betekenisvol gesprek tussen jou als studieloopbaanbegeleider en de student van wezenlijk belang dat het OPS-onderwijs voldoet aan de volgende voorwaarde: *De student moet iets van zichzelf in de uitvoering van het OPS-onderwijs kunnen leggen.* Het laatste kan gerealiseerd worden door bijvoorbeeld de vaardigheden op een individuele manier te laten uitvoeren of door een houdingsaspect in het OPS-onderwijs in te brengen. Als aan deze voorwaarde niet is voldaan, dan is een wel of niet voldaan aan de eisen van het OPS-onderwijs de enige feedback die aan de student te geven is. De student schiet daar voor zijn persoonlijke ontwikkeling niet veel mee op. Feedback is de brandstof voor het motorblok en met dergelijke schrale brandstof komt de motor niet ver. Zowel de school (in het ontwerpen van het onderwijs) als de student (als actor daarin) hebben een verantwoordelijkheid in het geven en vergaren van feedback. Het zorgt ervoor dat het werkelijk om iets gaat in het onderwijs, in de gesprekken tussen de docenten en student, tussen de studieloopbaanbegeleiders en de studenten en tussen iedereen onderling, die betrokken is in het onderwijsproces." (handleiding, blz. 9)

De curriculumcommissie draagt de verantwoordelijkheid voor het ontwerpen en ontwikkelen van een curriculum, dat de student opleidt tot een zelfstandige beginnende financiële professional; daarmee zit men op het 'wat'. De verantwoordelijkheid voor het 'hoe' oftewel het creëren van een krachtige leeromgeving voor de studenten ligt bij de docenten, al dan niet via tussenkomst van blokcoördinatoren en/of vaksecties. Het OPS-onderwijs moet voornamelijk de feedback leveren voor de persoonlijke ontwikkeling van de student. De coördinator studieloopbaanbegeleiding heeft wel aan de blokcoördinatoren gevraagd die feedback te organiseren, maar daarvan is niets terecht gekomen. Men voelde zich niet verplicht, want het verzoek kwam niet van de teamleiding, en kon de eigen gang blijven gaan. Een van de geïnterviewde studieloopbaanbegeleiders was tevens blokcoördinator en merkte hier in het individuele gesprek over op:

“Niet van iedereen een formulier IE gekregen en ook niet naar gevraagd: twijfelt aan de haalbaarheid van het gebruik van de formulieren, omdat de studenten daarvoor nog niet handig genoeg zijn. Bij project 2A de studenten de opdracht daartoe gegeven: een paar hebben dat gedaan en zijn langsgekomen; moet er niet aan denken dat iedereen langskomt, want daar gaat teveel tijd in zitten.”

De maatregel die hieruit voortvloeit, is dat de teamleiding bij het onderwijs gericht op de persoonlijke ontwikkeling hetzelfde handelt als bij het onderwijs op gericht kennis en vaardigheden: goals down – plans up. Dat betekent in dit geval dat de teamleiding van de docenten die de modulebeschrijvingen maken, vraagt om ook onderwijs te ontwikkelen dat gericht is op de houdingsaspecten van de beroepsbeoefenaar en daarvoor feedback te organiseren. De teamleiding moet vertrouwen op de deskundigheid van de vakdocenten om dit te ontwikkelen. Indien de docenten hiertoe onmachtig blijken, is het aan de teamleiding om een leeromgeving te ontwerpen die de docenten in staat stelt hun deskundigheid te vergroten.

Voorwaarde 2: de student moet zelf richting kunnen geven aan zijn leren

In de handleiding is per leerjaar aangegeven wat de invulling van de studieloopbaanbegeleiding is: in de eerste drie jaren is gekozen voor een begeleidersgestuurde vorm en voor het laatste jaar voor een studentgestuurde vorm. De student gaat zodoende langzaam naar meer zelfstandigheid toe. Daarbij krijgt de student een zetje in het tweede en derde leerjaar door het portfolio in te zetten bij de sollicitatie. Daarover zegt de handleiding:

“De studenten gaan het ontwikkelportfolio inzetten bij hun sollicitatie voor de stages in het 3^e en 4^e jaar. De waarde van het portfolio wordt op die manier vergroot en het portfolio wordt gebruikt waar het oorspronkelijk voor bedoeld is. Bovendien versterkt het de betrokkenheid van de student bij zijn portfolio. De student zet daartoe aan het einde van het tweede jaar zijn presentatieportfolio om in een nul-versie van zijn ontwikkelportfolio. Het zal voor de student spannend zijn dat zijn portfolio ingezet gaat worden bij de sollicitatie, zodat hij zich daarvan al bewust moet zijn aan het begin van het tweede jaar.” (handleiding, blz. 7)

Veel bewustzijn bij de student is er nog niet, gezien de eerder vermelde uitspraken van de studieloopbaanbegeleiders: elf van de zeventien studieloopbaanbegeleiders weten nog niet hoe

ze de studenten hierin gaan begeleiden, drie gaan zelf sturen en nemen de verantwoordelijkheid over en drie leggen de verantwoordelijkheid vooralsnog bij de student.

Daarnaast hebben de studenten de verantwoordelijkheid om feedback te vergaren. Uit de uitspraken over het gebruik van een speciaal daarvoor ontworpen formulier blijkt dat de studenten deze verantwoordelijkheid niet hebben genomen of over te weinig bagage beschikten om deze te kunnen nemen: de feedback is zelden ingevuld, de studenten vinden het heel moeilijk, de studieloopbaanbegeleiders krijgen ze niet of nauwelijks, hele korte zinnen omdat het moet, even oppervlakkig als de reflectie. Hoewel de studieloopbaanbegeleider de verantwoordelijkheid hiervoor telkens bij de student zal moeten leggen, heeft deze wel de verantwoordelijkheid om de student te begeleiden in het ontwikkelen van de loopbaancompetenties die de student daarvoor nodig heeft. Indien de studieloopbaanbegeleiders hiertoe onmachtig blijken, en de opgevoerde feiten in dit hoofdstuk duiden daarop, is het aan de tweede werkgroep 'SLB in BE' (geformeerd in januari 2012) om een leeromgeving te ontwerpen die de studieloopbaanbegeleiders in staat stelt hun deskundigheid te vergroten. Dit had al eerder moeten gebeuren, want het 'hoe' is door gebrek aan leiderschap in het ontwikkelproces van de nieuwe vorm van studieloopbaanbegeleiding veronachtzaamd.

Voorwaarde 3: de student moet kunnen reflecteren

Het merendeel van de studieloopbaanbegeleiders geeft aan de student wel te kunnen laten reflecteren. Maar, op de vraag wat men nodig heeft om de studenten beter te laten reflecteren wordt slechts één keer een antwoord gegeven, dat specifiek betrekking heeft op de nieuwe vorm van studieloopbaanbegeleiding ('studenten meer laten ervaren'). Verder kiest de helft van de studieloopbaanbegeleiders (traditioneel) ervoor om de resultaten het uitgangspunt van het gesprek te laten zijn en eindigt maar één studieloopbaanbegeleider het gesprek met ontwikkelpunten. Van een loopbaandialoog is daarom geen sprake.

De studieloopbaanbegeleiders geven wel aan betrokken te zijn bij de student. Daarmee bevestigen ze een feit uit een eerder gehouden onderzoek (De Keyser, 2008), waarin geconstateerd werd dat zowel docenten als studenten positief waren over wederzijdse betrokkenheid. Of deze betrokkenheid leidt tot het aangaan van een mentor/mentee-relatie, is nog maar de vraag. De handleiding zegt over deze relatie:

"Je relatie als studieloopbaanbegeleider met je studenten is een mentor/mentee-relatie. Mentor/mentee-relaties die meer resultaat hebben - gemeten aan de doelstellingen van het mentorprogramma - hebben de volgende kenmerken (Meijers, 2008):

1. Ze duren tenminste een jaar (en liever langer).
2. Er is sprake van zeer regelmatig contact waar een duidelijke lijn in zit qua vorm en inhoud.
3. De mentor is niet primair gefocust op het huidige gedrag van de mentee (wat vaak leidt tot het ongevraagd geven van goede raad), maar op de ontwikkeling van zowel de mentee als van de relatie met de mentee. De mentee heeft duidelijke inbreng (medezeggenschap) over de manier waarop de relatie wordt vormgegeven en de mentor stimuleert de mentee in wat deze nastreeft (de mentor bepaalt dus niet de levensdoelen, maar de mentee doet dat).
4. De mentor geeft aan de mentee zowel structuur (zowel wat betreft de manier waarop ze met elkaar omgaan als wat betreft het benoemen van de problemen van de mentee en het samen ontwikkelen van een strategie om met deze problemen om te gaan) als ondersteu-

ning. Belangrijk daarbij is dat deze ondersteuning onvoorwaardelijk is, de mentor accepteert de mentee zoals deze is.

5. De mentee ziet de mentor als een belangrijke volwassene (dit is 'iemand waar je iets aan hebt').
6. De mentor en mentee voelen zich op hun gemak naar elkaar toe en zij ervaren wederzijds vertrouwen."

(handleiding, blz. 8)

Aan de kenmerken 1, 4, 5 en 6 is voldaan. Niets is met zekerheid te zeggen is over kenmerk 2. Sommige studieloopbaanbegeleiders – met name van derdejaarsstudenten, die een half jaar op stage zijn - klagen wel over het gebrek aan contact, anderen noemen een gebrek aan tijd, maar een feit is dat iets meer dan de helft van het aantal studieloopbaanbegeleiders niet alle gesprekken gevoerd heeft, zoals eerder bleek. Verder is er ook te vrezen dat niet veel van kenmerk 3 tot stand is gekomen, want maar één studieloopbaanbegeleider sluit het gesprek af met ontwikkelpunten. Studieloopbaanbegeleiding is een vorm van coachen en het kenmerk daarvan is dat het gericht is op een resultaat, een doel. Daarvan zegt de handleiding:

"De doelen van de studieloopbaanbegeleiding zijn:

- het integreren van de leerervaringen in het onderwijsproces dat erop gericht is de student op te leiden tot een zelfstandige beginnende financiële professional;
- het begeleiden van de student bij het opstellen en uitvoeren van studieplannen, het wegnemen van hindernissen;
- het voeren van een loopbaandialoog in het proces waarin de student de loopbaancompetenties ontwikkelt."

(handleiding, blz. 9)

Dit betekent dat studieloopbaanbegeleiders niet alleen een gesprek met de studenten willen voeren omdat ze het uit betrokkenheid leuk vinden, maar ook omdat ze als coach alle drie doelen met de studenten willen bereiken. Coachen is een vak apart en niet iets wat men er maar even bij doet. Als een docent Algemene economie voor het eerst ook het vak Marketing gaat geven, is het de normaalste zaak dat die zich in dat nieuwe vak verdiept. Dit geldt ook voor het vak Coaching. Het heeft alleen aan de ontwikkeling van de deskundigheid op dat gebied ontbroken.

Conclusie

De handleiding stelt aan de studieloopbaanbegeleiders expliciet de vraag of deze zich capabel achten voor deze rol. Een studieloopbaanbegeleider is capabel als hij/zij:

1. het instrument kan hanteren;
2. de student kan begeleiden in het ontwikkelen van zijn loopbaancompetenties;
3. een mentor/mentee-relatie met de student kan aangaan;
4. een loopbaandialoog met de student kan voeren.

Uit al het voorgaande blijkt, dat over het geheel genomen aan de eerste, de tweede en de laatste voorwaarde niet is voldaan. De studieloopbaanbegeleiders ervaren het kunnen hantieren van het instrument (1) als opgelegd, als een doel en niet als een middel in de begeleiding

van de studenten (2) en in het voeren van een loopbaandialoog (4). Het is alsof iemand met een bijgeleverde handleiding een cirkelzaag in zijn handen krijgt geduwd met de opdracht voortaan maar daarmee de planken door te zagen in plaats van met een handzaag. Waarom zou die persoon dat doen, als het werken met de handzaag zo vertrouwd is en er ook toe leidt dat de planken door midden gaan? Wil die persoon de cirkelzaag gaan hanteren, en daarmee zijn werk een kwaliteitsimpuls geven (strakke rechthoekige zaagsneden), dan zal die daarin begeleid moeten worden. Zo heeft het de studieloopbaanbegeleiders ontbroken aan een leeromgeving om zich tot coach te ontwikkelen. Dit heeft geleid tot onwil ("Ik heb eigenlijk geen houvast van de handleiding nodig, want ik doe het al zo lang op een manier die voor mij prettig werkt."), onkunde ("Ik voel mij in het SWOT/Covey-proces niet handig, incompetent, ook omdat de studenten er moeite mee hebben.") en onmacht ("Ik heb bij de rol van studieloopbaanbegeleider het gevoel les te geven in iets wat ik zelf niet snap."). Niet is met zekerheid te zeggen of aan de derde voorwaarde wel is voldaan, alleen dat de betrokkenheid bij de student een feit is ("De rol van studieloopbaanbegeleider is de leukste van de professionele rollen."). Tussen haakjes staan uitspraken van vier verschillende studieloopbaanbegeleiders, over het geheel genomen zal het beeld van de studieloopbaanbegeleiding een mix van alle vier uitspraken zijn.

Wat gedaan moet worden om de studieloopbaanbegeleiding geïntegreerd te krijgen in het onderwijs dat gericht is op persoonlijke ontwikkeling:

- het OPS-onderwijs zodanig vormgeven dat de student iets van zichzelf, bijvoorbeeld zijn eigen invulling van een beroepsrol, daarin kan leggen en daar feedback op krijgt;
- de student meer verantwoordelijkheid geven voor zijn portfolio door het in te zetten bij de sollicitatie in het derde jaar en zijn afstudeerstage in het vierde jaar en de student daarin begeleiden;
- alleen coaches in te zetten in de studieloopbaanbegeleiding.

Indien de betrokken docenten niet in staat zijn dit tot stand te brengen, dan moet een leeromgeving ontworpen worden die deskundigheid van de docenten op het desbetreffende terrein vergroot.

Boven alles heeft het ontbroken aan leiderschap in het creëren van een leeromgeving waarin mensen uit hun comfortzone durven te komen om zo een nieuwe rol te kunnen ontwikkelen. De verantwoordelijkheid voor de leeromgeving op het gebied van het OPS-onderwijs, ligt bij de teamleiding. Het valt buiten de focus van dit hoofdstuk om hiervoor aanbevelingen te doen, maar nogmaals wordt benadrukt dat feedback vanuit het OPS-onderwijs de brandstof is van de motor van het SC-proces en daarmee een noodzakelijke voorwaarde voor het wel-slagen van de nieuwe vorm van studieloopbaanbegeleiding. Als aan deze noodzakelijke voorwaarde niet wordt voldaan, dan blijft de studieloopbaanbegeleiding beperkt tot het voeren van gesprekken over de voortgang in de resultaten van de studenten. Dan blijven de studieloopbaanbegeleiders vragen om kookboekinstructies om aan de studieloopbaanbegeleiding meer inhoud te geven of komen met van het onderwijs losstaande ideeën voor de verdere geestelijke ontwikkeling van de student. Dan blijft de teamleiding proberen allerlei onderwijs-onderdelen zoals excursies, communicatietrainingen en studievvaardigheden onder te brengen bij de studieloopbaanbegeleiding. Dan blijft de studieloopbaanbegeleiding een trekken aan de studenten en verwordt het tot het uitvoeren van kunstjes.

De verantwoordelijkheid voor de leeromgeving van de studieloopbaanbegeleiders - en een goede leeromgeving is zeker nodig, zoals aangetoond in dit hoofdstuk – ligt bij de coördinator studieloopbaanbegeleiding, ondersteund door de tweede werkgroep 'SLB in BE'. De volgende aanbevelingen kunnen hiervoor op grond van dit hoofdstuk worden gedaan:

1. Maak de studieloopbaanbegeleiders vertrouwd met de SWOT-analyse en de zeven eigenschappen van Covey om zo de leemte in kennis op te vullen.
2. Laat de studieloopbaanbegeleiders op grond van hun ervaringen wat werkt zelf een invulling geven aan de verschillende stappen in het SC-proces (de > in het schema) om zo het instrument van zichzelf te maken, om zo in de behoefte aan concretisering te voorzien en om zo de studieloopbaanbegeleiding niet te laten verworden tot het uitvoeren van een kunstje.
3. Oefen de studieloopbaanbegeleiders in het voeren van een studieloopbaangesprek om zo hun vaardigheid te vergroten.
4. Leg de momenten waarop de studieloopbaanbegeleiders zich in het vak Coaching bekwaamen in het rooster vast.
5. Doe dit allemaal op een dialogische manier.

Het zal weer een proces van dikke stroop zijn, maar nu wel met de uitkomst dat iedere betrokkene het zoet zal proeven. Het zoet dat men ertoe doet, zicht krijgt op de eigen mogelijkheden en zichzelf telkens opnieuw weer uitvindt.

Literatuur

- Bijkerk, L., Van der Heide, W. (2006). *Het gaat steeds beter! Activerende werkvormen voor de opleidingspraktijk*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum
- Covey, S.R., Duchateau, P. (2002). *De zeven eigenschappen van succesvol leiderschap*. Amsterdam: Business contact.
- Keyser, T. de (2008). Mensch durf te leren! Over de mogelijkheden tot loopbaanleren binnen de opleiding Bedrijfeconomie. In Van Ginkel-Boon, A., Hensel, R., Keyser, T. de, Kok, O., Kruijtzter, K., Menger, P., Meijers, Zijlstra, W., *Praten of (b)laten? Over de behoefte aan dialoog in het onderwijs*. Den Haag: De Haagse Hogeschool
- Keyser, T. de (2010). Onderwijs naar model en mens: over hoe het onderwijs naast kennis en vaardigheden ook de attitude kan ontwikkelen. In Meijers, F. & Kuipers, M. (red.), *Uit de schijnwerpers, in het daglicht: van monoloog naar dialoog*. Lectoraat Pedagogiek van de Beroepsvorming. Den Haag: De Haagse Hogeschool
- Keyser, T. de (2011). *Studieloopbaanbegeiding in de opleiding BE: Handleiding studieloopbaanbegeleiders*. Den Haag: De Haagse Hogeschool
- Kuipers, M. (2003). *Loopbaanontwikkeling. Onderzoek naar 'competenties'*. (diss.) Enschede: Twente University Press.
- Kuipers et al, M. (2009). *Begrippenkader studieloopbaanbegeleiding*. Lectoraat Pedagogiek van de Beroepsvorming. Den Haag: De Haagse Hogeschool
- Kuipers, M & Meijers, F. (2009). *Studieloopbaanbegeleiding in het hbo: mogelijkheden en grenzen*. Den Haag: De Haagse Hogeschool, Lectoraten en onderzoek.
- LOOBE (2010), *Landelijk Opleidingsprofiel BE*.
- Meijers, F., Kuipers, M. & Bakker, J. (2006). *Over leerloopbanen en loopbaanleren: loopbaancompetenties in het (v)mbo*. Driebergen: HPBO.
- Meijers, F. (2008), *Kwaliteit in mentoring: een zoektocht*, Nijmegen: Meijers Onderzoek en Advies
- Meijers, F., Kuipers, M. (2009). *Interne notitie: Experimenten SLB in de Haagse Hogeschool 2009-2010*. Den Haag: De Haagse Hogeschool
- Severiens, S., Joukes, G. (2001). *Studenten in het hoger technisch onderwijs: verschillen in leerstrategieën, motivatie en positie*. Stichting Axis. Nijmegen: DHV drukkers.
- Verslag bespreking voorstel met academiedirecteuren dd. 2 september 2009*. Den Haag: De Haagse Hogeschool
- Zijlstra, W., (2011). In hoeverre kan een onderwijsinstelling uitval voorkomen? Binding en uitval op De Haagse Hogeschool. Tijdschrift voor het Hoger Onderwijs 29(3)



The HydroCruisers doen mee aan de Shell Eco-marathon!

Best practice van een krachtige leeromgeving

Peter Menger

Dit hoofdstuk betreft de kwalitatieve beschrijving van een best practice, namelijk dat van The HydroCruisers. De beschrijving is gebaseerd op jarenlange observaties van studenten, groepsprocessen en discussies met collega-docenten, teamleiders, directies en vertegenwoordigers van het bedrijfsleven. Dit impliceert dat er geen sprake is van een wetenschappelijk onderbouwd onderzoek. Dit hoofdstuk nodigt eerder uit tot zo'n onderzoek, omdat er vermoedens en veronderstellingen gedaan worden die getoetst dienen te worden.

Het centrale theoretische concept in dit hoofdstuk is 'krachtige leeromgeving'. Een krachtige leeromgeving voldoet aan een aantal criteria: ze is praktijkgestuurd, geeft de studenten een groeiende medezeggenschap, kennisoverdracht en vaardigheidsontwikkeling geschieden 'just in time' en 'just enough' en – tenslotte – de begeleiding is dialogisch van aard.

Krachtige praktijkgestuurde leeromgeving

Een praktijkgestuurde omgeving is er een die in hoge mate lijkt op de toekomstige beroepsomgeving van de student. Dit betekent dat er – vanuit het perspectief van de student – een organisatie (met een minimale fysieke omgeving) is waarvan zijn opdrachtgever deel uitmaakt, dat de student een opdracht heeft en dat hij een dienst of product moet opleveren en wel op een manier en niveau die door zijn beroepsgenoten (waaronder de opleiding) in die context geaccepteerd wordt. In de omgeving acteren in de regel meerdere personen in allerlei rollen, waaronder naast de opdrachtgever ook experts, procesbegeleiders en collega's.

Een praktijkgestuurde omgeving wordt een krachtige leeromgeving wanneer:

1. de opdracht van de student authentiek is en past bij de student als het gaat om niveau en affiniteit;
2. de student voor keuzen en dilemma's komt te staan, keuzes mag maken en de gevolgen daarvan mag ondervinden;
3. het voorgaande impliceert dat studenten verantwoordelijkheid dragen en er feedback is naar aanleiding van zijn optreden als persoon in deze omgeving.

Het omgaan met authentieke opdrachten betekent dat de opdrachtgever een zakelijk belang heeft bij de uitkomst van het werk van de student. Dat de opdrachtgever belang heeft bij de uitkomst, toont hij door in de student te investeren in de vorm van door hem persoonlijk geschonken aandacht en hem te (laten) faciliteren opdat de student zijn werk naar behoren

kan uitvoeren. De aan de student door de opdrachtgever persoonlijk geschonken aandacht gaat verder dan de behartiging van de puur zakelijke belangen van de opdrachtgever. Neemt de opdrachtgever de gedeelde verantwoordelijkheid van bedrijfsleven en onderwijs (Meijers, 2004) serieus, dan gaat de opdrachtgever ook de dialoog (zie hieronder) aan. De leeromgeving is authentiek en dus complex als de personen uit de omgeving zowel eigen als gemeenschappelijke doelen nastreven, er invloeden van binnen en buiten de organisatie ook op het proces van de student werkzaam zijn. Een paradoxaal voorbeeld van het laatste is de situatie waarin het voldoen aan de eisen die door de opleiding gesteld worden, niet in synergie zijn met of, nog erger, haaks staan op de eisen die de opdrachtgever aan de student stelt. Het dilemma van het 'dienen van twee heren' komt maar al te vaak voor.

De krachtige leeromgeving vereist ook dat de verantwoordelijkheid en de zeggenschap over de technisch inhoudelijke processen en de eigen leerprocessen in de loop van de tijd toenemen. Dit is een inzicht afkomstig uit de motivatiepsychologie (zie voor een goed overzicht Pink, 2009). De student begint met duidelijke kaders, die naarmate het proces vordert verbreed worden. In de context van The HydroCruisers betekent dit onder meer dat het handelen van de studenten gaandeweg minder wordt gestructureerd door voorgeschreven procedures, richtlijnen of beleid en dat zelf geformuleerde doelstellingen en acties steeds belangrijker worden. Het betekent ook dat er sprake is van een proces waarin intensieve begeleiding gaandeweg plaatsmaakt voor periodieke ondersteuning en/of coaching en uiteindelijk voor coaching op aanvraag en/of reflectie met teamgenoten (peers).

De opdracht moet voor de student uitdagend zijn. Dit impliceert niet alleen dat de opdracht levensecht moet zijn, maar ook dat de moeilijkheidsgraad van de opdracht zodanig is dat de student deze niet als te laag of als te hoog ervaart. De moeilijkheidsgraad moet zodanig zijn dat de student het vertrouwen heeft dat hij de af te leggen leerweg overziet en dat het te bereiken inhoudelijke resultaat hem op enigerlei wijze voldoening (bijvoorbeeld trots) zal geven. Het bepalen van de juiste opdracht is dus een hele uitdaging. Daarbij dient de student niet "lastig" gevallen te worden met onderwijs dat geen bijdrage levert aan het te behalen resultaat. Dit is verspilling van energie en leidt af van het doel. De nieuwe kennis moet op het juiste moment ('just in time') geleverd worden om het actuele probleem waar de student voor staat te kunnen oplossen. Bovendien moet de hoeveelheid kennis niet meer zijn dan dat voor het oplossen van het probleem nodig is ('just enough'). Men kan echter wel overwegen om in reflectiemomenten de nieuw verworven en toegepaste kennis in een breder perspectief te stellen.

Bedrijven in de diensten/kenniseconomie hebben om twee redenen intrinsiek gemotiveerde werknemers nodig. Allereerst omdat klanten kritischer worden en de werknemer dus echt 'vanuit het hart' moet kunnen onderhandelen met klanten om zo maatwerk te produceren. Ten tweede omdat er steeds meer sprake is van een wereldwijde markt met steeds scherpere concurrentieverhoudingen: westerse economieën zullen alleen overleven als ze kennisintensiever gaan produceren. Om dat te kunnen doen zullen ze hun productieconcept en productieorganisatie moeten veranderen: die moeten ontzettend veel flexibeler worden. Om in zulke arbeidsorganisatie te kunnen werken, moeten werknemers 'employable' zijn, hetgeen niet alleen neerkomt op brede inzetbaarheid maar ook op een goed ontwikkeld vermogen tot zelfsturing en samenwerking.

Kortom: intrinsieke motivatie, dat is zowel hart voor het werk als hart voor de zaak, wordt steeds belangrijker. Intrinsieke motivatie vooronderstelt of staat wellicht zelfs gelijk aan het hebben van een arbeidsidentiteit. ‘Hart voor je werk’ en ‘hart voor de zaak’ zijn immers het resultaat van het antwoord geven op de vragen: ‘Wat voor soort mens ben ik?’, ‘Wat voor soort werk past bij mij?’ en ‘Wat voor soort werkomgeving past bij mij?’ en vervolgens ‘Waar kan ik die werkomgeving vinden?’ Intrinsieke motivatie wordt verkregen door verbinding te leggen tussen het ‘ik’ van de werknemer en zijn omgeving. Deze verbinding wordt verkregen door een tweevoudige dialoog aan te gaan, namelijk een interne dialoog of zingeving (dat is op zoek te gaan naar wat voor de persoon zin aan zijn beroep(s)leven) geeft), en een externe dialoog of betekenisgeving (dat is op zoek gaan naar de betekenis van het werk van de werknemer voor zijn omgeving). Wordt een “match” tussen de uitkomsten van deze dialogen gevonden, dan versterkt de arbeidsidentiteit en zo ook de interne motivatie om een bijdrage aan het arbeidsproces te leveren. Immers, de dialogen zijn feedback-kringen die zichzelf en elkaar versterken.

De vaardigheden die hiervoor nodig zijn, worden loopbaancompetenties genoemd. Kuijpers en Meijers (2006) onderscheiden:

1. Loopbaanreflectie: reflecteren op eigen handelen naar aanleiding van ervaringen en keuzen om inzicht te krijgen in eigen kwaliteiten en motieven die voor de toekomst van belang zijn.
2. Loopbaanvorming: proactief gedrag dat invloed heeft op of de loop van iemands (studie) loopbaan door functies of betrekkingen te onderzoeken, weloverwogen besluiten te nemen en actie te ondernemen om ervoor te zorgen dat de beoogde betrekkingen en de opleiding met elkaar in overeenstemming zijn met de persoonlijke kwaliteiten en motieven.
3. Netwerken: interactief gedrag om contacten op te bouwen en te onderhouden in het beroepenveld met het oog op carrièreontwikkeling.

Begeleiding van studenten in krachtige leeromgevingen dient gericht te zijn op de ontwikkeling van bovenstaande competenties. Uit het onderzoek van Winters et al. (2009, 2012) blijkt dat het voeren van een dialoog geen vaardigheid is die studenten uit zichzelf beheersen. Dit geldt ook voor docenten: het is niet aan iedere docent gegeven om zonder training de dialogen rond zingeving en betekenisgeving bij de student te stimuleren en te ondersteunen. Vaak blijkt dat in een gesprek na verloop van tijd de docent meer *tegen* de student praat en daarbij zijn stokpaardjes berijdt dan dat hij *met* de student praat of nog beter: de student (vraaggestuurd) laat praten. Ook bij bedrijfsbezoeken blijkt dat de bedrijfsmentor en de bezoekende docent meer over de student praten (in het bijzijn van de student!) dan dat de student zelf aan het woord is (zie ook de bijdrage van Winters aan deze bundel).

In de loopbaanreflectie dient men op een aantal niveaus op het eigen handelen terug te kijken, namelijk op het eigen denken, het eigen voelen (interne dialoog) en het eigen handelen dat de opbrengsten oplevert (externe dialoog). Reflectie op deze drie activiteiten levert informatie op die in vele gevallen verrassende informatie geeft over eigen omgeving, gedrag, kennis & vaardigheden (vermogens), overtuigingen & waarden en ‘last but not least’ identiteit (zie ook Meijers & Lengelle, 2012). Het benoemen en/of het zich bewust worden hiervan geeft inzicht in de eigen persoonlijkheid en de (bijbehorende) interactie met de omgeving. Er

zijn verschillende communicatietechnieken (bijvoorbeeld NLP) die overdraagbaar zijn en dus getraind kunnen worden met het doel de loopbaanreflectie inhoud te geven.

De omgeving van The HydroCruisers

The HydroCruisers is het multidisciplinaire studententeam van De Haagse Hogeschool dat jaarlijks aan de Shell Eco-marathon deelneemt. De website van de Shell Eco-marathon omschrijft de wedstrijd als volgt. “Shell daagt deelnemers aan de Shell Eco-marathon uit om voertuigen te ontwerpen die met een gemiddelde snelheid van 25 km per uur zo ver mogelijk kunnen rijden op één liter brandstof (of het energie-equivalent daarvan). Dat mag op benzine, diesel, Gas-to-Liquid (GTL), biobrandstof, met een batterij, een brandstofcel en waterstof of zonne-energie. Het doel van de competitie is niet om snelheidsrecords te breken, maar om zo zuinig mogelijk te rijden. De Shell Eco-marathon verwelkomt elk jaar talentvolle jongeren van universiteiten en instellingen voor technisch en wetenschappelijk onderwijs uit heel Europa.” De wedstrijd wordt jaarlijks in zowel Europa en Azië als in de Verenigde Staten georganiseerd. Aan de wedstrijd in Europa doen tweehonderd teams mee van middelbare scholen, hogescholen en universiteiten afkomstig uit vele landen. Tijdens de wedstrijd nemen in totaal ongeveer drieduizend studenten deel. De locatie van de wedstrijd wisselt om de twee à drie jaar. Komend jaar (2012) wordt de race voor het eerst in Nederland en wel in Rotterdam gehouden.

Het team van The HydroCruisers heeft zijn thuisbasis bij de Academie voor Technology, Innovation and Society Delft (TIS Delft). Het Shell Eco-marathon project is een van de ‘Living Labs’ van deze academie. TIS Delft is ervan overtuigd dat, aanvullend op het in reguliere onderwijs ingebed projectonderwijs, studenten ook in uitdagende multidisciplinaire projecten hun competenties zowel op technisch inhoudelijk gebied als op de gebieden van het projectmatig samenwerken en die van de ontwikkeling van de persoonlijke effectiviteit kunnen ontwikkelen. Deze relatief grootschalige projecten worden uitgevoerd volgens het concept van de ‘Living Labs’, waarbij multidisciplinaire studententeams ter grootte van tien tot twintig personen in wisselende samenstellingen werkzaam zijn. Deze projecten worden medegefinancierd of gesponsord door derden, meestal bedrijven en/of overheden. Aan deze projecten zijn niet alleen de samenwerkende bedrijven (sponsors zowel financieel als van kennis en materialen) en de docenten uit het reguliere onderwijs verbonden, maar ook experts die op vrijwillige basis hun diensten aanbieden. Deze experts zijn oud-medewerkers van de hogeschool, maar ook oud-studentteamleden van de lopende projecten die hun hart aan deze projecten verpand hebben.

Het team van The HydroCruisers wisselt per kwartaal van samenstelling. De studenten zijn afkomstig van alle technische opleidingen van de vestiging Delft van De Haagse Hogeschool van meerdere zowel technische als niet-technische opleidingen op de vestiging in Den Haag. Naast studenten van De Haagse Hogeschool nemen ook mbo-studenten en studenten van andere binnen- en buitenlandse hogescholen deel. In het kernteam nemen in opeenvolgende shifts ongeveer zestig studenten op jaarbasis deel. De omgeving van The HydroCruisers wordt ook gebruikt voor flankerend onderzoek. Het aantal studenten dat hierbij betrokken is varieert per kwartaal tussen tien en tachtig. Sinds kort is Engels de rapportagetaal.

Studenten nemen in verschillende onderwijskaders deel, namelijk afstuderen, stagelopen, volgen van minors en keuzevakken. De omgeving van The HydroCruisers leent zich goed voor excellentie- en reparatieonderwijs. Ook het sprokkelen van 'pr-punten' is mogelijk. Bij al deze vormen worden naast de projectmatige doelstellingen de onderwijskundige kaders van de deelnemende opleidingen aangehouden. The HydroCruisers kunnen ook als opdrachtgever fungeren voor opdrachten bij reguliere bedrijfsprojecten en/of minoren. In dit geval werken reguliere studenten van buiten het team opdrachten uit waarover zij voortgangs- en eindrapportages doen. Ook practicumopdrachten lenen zich hiervoor.

Het team en zijn processen

Er is lang nagedacht over de inrichting van de omgeving van The HydroCruisers. Uiteindelijk is de volgende rolverdeling bepalend voor de communicatie- en interactieprocessen:

1. De *opdrachtgever* is de directeur van de Academie voor Technology, Innovation and Society Delft. Hij heeft zijn bevoegdheden gemandateerd aan de plaatsvervangend opdrachtgever. Deze wordt ook wel docent-projectleider genoemd.
2. De *docent-projectleider* is eindverantwoordelijk voor het project Shell Eco-marathon van De Haagse Hogeschool. De kritische aspecten van het project zijn de financiën en de bewaking van het imago van De Haagse Hogeschool. Hij treedt op als rechtspersoon namens de hogeschool.
3. De *student-projectleider* is de opdrachtnemer. Hij is inhoudelijk verantwoordelijk voor het realiseren van de doelstellingen van The HydroCruisers. De student-projectleider stuurt de teamleider techniek en de teamleider marketing en communicatie aan. Hij heeft de begroting en de ontwikkeling en uitvoering van beleid onder zijn beheer. Hij vormt samen met de teamleider techniek en teamleider marketing en communicatie het managementteam (MT) uit.
4. De *teamleider techniek* is eindverantwoordelijk voor de ontwikkeling, bouw, productie van het voertuig en de uitvoering van de race. Hij stuurt een multidisciplinair team van techniekstudenten aan.
5. De *teamleider marketing en communicatie* is verantwoordelijk voor de werving van fondsen, public relations, nakomen van sponsorverplichtingen, marketing en de werving van nieuwe teamleden en overige niet-techniek gerelateerde zaken. Bovendien heeft hij de portefeuille personeelszaken onder zijn hoede.
6. *Teamleden* zijn de mensen 'op de werkvloer'. Zij voeren de inhoudelijke opdrachten uit en zorgen er zodoende voor dat de doelstellingen van het project gerealiseerd worden. De studenten uit het managementteam voeren naast de aansturing van hun teams ook inhoudelijke opdrachten uit.

De student-projectleider en de twee teamleiders vormen tezamen het managementteam (MT) van het project. Dit team kan van blok tot blok, afhankelijk van de fase van het project en de beschikbare teamleden, weinig veranderen.

Op aanraden van partners van het team is in 2011 een visie ontwikkeld om de samenwerking met partners en sponsors te vergemakkelijken. Beknopt luidt de visie: "De visie van The

HydroCruisers is dat fossiele brandstoffen in de komende decennia zullen uitputten of veel duurder worden. Bovendien zijn zij vervuilend voor het milieu. De vraag naar persoonlijke mobiliteit in de stedelijke omgeving zal blijvend toenemen.” De opdracht die The HydroCruisers zichzelf gesteld heeft is het leveren van een bijdrage aan stedelijke persoonlijke mobiliteit binnen de regio Haaglanden. Zij doet dit door in samenwerking met lokale overheden en marktpartijen in het jaar 2016 een duurzaam voertuig te realiseren dat geschikt is voor persoonlijk gebruik. De noodzaak tot het formuleren van een visie en missie op langere termijn is ingegeven door partners uit het bedrijfsleven die de potentie van het project onderkennen.

Strategie

De kennis en de technologie (zoals lichtgewicht constructies, duurzame energiebronnen en state-of-the-art informatietechnologie) die voor het voertuig nodig is, wordt opgedaan door jaarlijks deel te nemen aan de Shell Eco-marathon. Naast het kernteam dat aan de race deelneemt is er een research & development (r&d) team dat de langetermijndoelen nastreeft. In het kernteam zitten studenten in alle mogelijke onderwijskaders, terwijl aan het r&d-team merendeels afstudeerders deelnemen, omdat de langetermijndoelstellingen zich goed lenen voor praktijkgericht onderzoek.

Het team geeft zichzelf voor elk jaar en voor elk kwartaal een SMART (Specifiek, Meetbaar, Aantrekkelijk, Realistisch en Tijdgebonden) geformuleerde opdracht. In beginsel is het team daar vrij in. Het team van The HydroCruisers heeft een naam hoog te houden. Daarom wordt altijd als doelstelling het behalen van een podiumplaats gekozen. Dit is de on-track doelstelling. Daarnaast worden ook off-track doelstellingen geformuleerd, namelijk het dingen naar de ‘communication award’ en ‘innovation award’. Het commerciële team stelt zich doelstellingen in de sfeer van sponsorwerving en werving van nieuwe teamleden. Het commerciële team dat zich sterk maakt voor de werving van gelden voor de uitvoering van 2013 richt zich op een bedrag van minimaal € 50.000,-. De werving van opvolgers is gericht om een team ter grootte van ongeveer vijftien tot twintig studenten van alle benodigde disciplines. De academie is niet zo zeer geïnteresseerd in een podiumplaats, maar meer dat er goed projectonderwijs wordt aangeboden. Dit ontmoedigt de studenten niet. Het blijkt dat zij zeer teleurgesteld zijn als zij ‘slechts’ de tweede plaats halen. Het leermoment is er echter niet minder om. Integendeel misschien zelfs.

De omgeving van The HydroCruisers leent zich goed om zich door studenten van managementopleidingen op de processen door te lichten. In nagenoeg elk kwartaal zijn studenten van de opleiding Technische Bedrijfskunde daarmee bezig. In het jaar 2011 is aangetoond dat het team behoefte had aan een sterkere interne structuur om de onderlinge communicatie tussen de teamleden onderling en de kennisoverdracht tussen de opeenvolgende deelteams (shifts) te versterken. Dit heeft geleid tot de beschrijving van de processen in termen van procedures en werkinstructies. Tegelijkertijd met deze beweging scherpte De Haagse Hogeschool de richtlijnen voor de financiële procedures aan.

Persoonlijke leerdoelen

Naast de projectdoelstellingen streven de studenten ook persoonlijke leerdoelen na. Vaak zijn de studenten geboeid door de technologie die door het team wordt toegepast en ontwikkeld. Het kan ook zijn dat de studenten aangetrokken worden door de sfeer in het team, de onderlinge intensieve samenwerking, het meedoen aan een internationale wedstrijd en/of de grote verantwoordelijkheid die gegeven wordt. Een ander vaak gehoord argument is dat studenten graag de objecten willen realiseren die zij op papier ontworpen hebben en vervolgens de ervaring willen opdoen dat wat op papier gezet is zelden in de praktijk werkt zoals het bedoeld of produceerbaar is. Binnen de onderwijskaders van het afstuderen en stagelopen zijn de persoonlijke leerdoelen in termen van competentieontwikkeling beschreven. Studenten worden gevraagd een nulmeting te doen en de ontwikkeling daarvan te beschrijven en aan te tonen. In de praktijk is dit vaak een papieren tijger. In het kader van de minor 'Living Labs' wordt een persoonsgerichte begeleiding aangeboden en wordt gewerkt aan persoonlijke effectiviteit.

Werving en selectie, imago

The HydroCruisers werven via vele kanalen hun toekomstige teamleden. Afgestudeerde- en stagecoördinatoren maken melding van de mogelijkheden om bij het team een stage te lopen. In de ontvangsthuis van de vestiging Delft van De Haagse Hogeschool staat een bord vol met vacatures. Op strategische momenten worden studenten bij binnenkomst van het gebouw flyers in de handen gedrukt. De RegioRegisseur bemiddelt bij de niet-technische opleidingen in Den Haag. Indien een student belangstelling heeft om op enige manier zich bij het team aan te sluiten, dient hij zich aan te melden bij de student met personeelszaken in zijn portefeuille of bij de docent-projectleider (in geval van de minor 'Living Labs'). Er volgt afhankelijk van de beoogde functie een intakegesprek met de betreffende teamleider en zo nodig met de student-projectleider en tenslotte een kort gesprek met de docent-projectleider. Laatste is immers verantwoordelijk voor de onderwijskundige aspecten.

Men zou kunnen verwachten dat het Shell Eco-marathon project kan rekenen op een sterke aantrekkingskracht bij de studentenpopulatie van de academie in Delft. Dit is niet het geval. De wervers van The HydroCruisers moeten zich grote inspanningen getroosten om het team elk kwartaal compleet te krijgen. Dit lukt niet altijd. Van mond-tot-mond reclame heeft in de regel het meeste rendement. Er zijn een aantal redenen waarom het aanbod van studenten om aan het Shell Eco-marathon project mee te doen kleiner is dan de vraag ernaar. De belangrijkste daarvan zijn:

1. Het project wordt niet beschouwd als een gelijkwaardige omgeving aan dat van een bedrijf. Deze visie wordt zowel door docenten als door studenten gedragen. In het project zou niet bedrijfsmatig gewerkt worden, zouden geen intensieve contacten zijn met andere (technische) bedrijven, overheden, leveranciers en dergelijke met als gevolg geen versterking van het beroepsbeeld en geen gelegenheid tot netwerken.
2. Het voortbrengingsproces zou geen afspiegeling zijn van die in een 'echt' bedrijf. De werkzaamheden hebben een groot hobby-gehalte.

3. Het hbo-niveau van het project zou te laag zijn. Bedoeld wordt, dat er nauwelijks of geen technische inhoudelijke experts beschikbaar zijn om de studenten te begeleiden. De controle op het niveau van de eindrapportages is niet op orde. Bovendien zou het werk een groot 'doen-' of 'klusjes-'karakter hebben.
4. De werkdruk is (te) hoog. Dit heeft verschillende aspecten. Afgestudeerden, stagiairs en minorvolgers ervaren de fulltime aanwezigheidsplicht van veertig (plus) uur per week als zwaar. Deze verzuiming komt trouwens ook voor bij studenten die in bedrijven werkzaam zijn. Studenten moeten intensief samenwerken. In een organisatie waarbij het overgrote deel uit studenten bestaat vergt dit veel. Studenten vermoeden dat het samenwerken met professionals in het bedrijfsleven 'meer geordend' verloopt.
5. Afgestudeerden en stagiairs ontvangen geen salaris. In het huidige financiële model zijn er geen fondsen voor het toekennen van salaris aan afgestudeerden en stagiairs. De enige extrinsieke beloning die The HydroCruisers kan geven zijn studiepunten. Hier verliest het project het van het bedrijfsleven: studenten die op inkomsten uit arbeid zijn aangewezen om in hun levensonderhoud te voorzien, haken op dit punt af. Vaak wordt in dit verband de (onbewezen) uitspraak gedaan dat om deze reden vele 'goede' studenten niet voor The HydroCruisers kiezen, waardoor het project een slechter imago krijgt.

Thema's onder groeiende medezeggenschap

De docent-projectleider is namens de academiedirecteur eindverantwoordelijk voor de technische inhoudelijke en onderwijskundige zaken van het project. Het beleid is echter dat het project uitgevoerd en aangestuurd wordt door studenten. In de praktijk betekent dit dat het team nagenoeg volledig verantwoordelijk is voor de technisch inhoudelijke kant van de uitvoering van het project en de docent-projectleider op slechts twee kritische factoren stuurt, namelijk de financiën en het interne en externe imago van de hogeschool. De student-projectleider en zijn teamleiders zijn voor alle overige zaken verantwoordelijk. De overdracht van voorganger naar opvolger is cruciaal. In de praktijk is dit een hardnekkig proces dat wel door allen onderkend wordt, maar blijkbaar niet adequaat opgepakt kan worden.

In het team van The HydroCruisers zitten studenten van vele verschillende opleidingen. Elke discipline heeft een of meerdere besluitvormingsmethoden. Het beleid is dat (verstreckende) besluiten onder leiding van de student-projectleider en/of de betreffende teamleider worden voorbereid op de manier die binnen de betreffende discipline gewoon is. Besluiten worden in een gezamenlijke vergadering van het MT en de docent-projectleider (als opdrachtgever) genomen. Onervaren student-projectleiders hebben de neiging om snel besluiten te nemen die niet onderbouwd zijn en/of deze niet aan de docent-projectleider mede te delen. Het is steeds na het aantreden van een nieuwe student-projectleider zoeken naar de balans van wat wel en wat niet in de gezamenlijke MT-vergadering besproken en besloten moet worden.

Planning

Participatie is een van de sleutelfactoren voor gemotiveerde medewerkers. Dit principe wordt steeds weer toegepast bij het begin van het project of faseovergang. De faseovergangen in dit project worden gedomineerd door de kwartaalcycli van het onderwijs. Studenten passen hun inhoudelijke opdracht hierop aan. Aan het begin van elk kwartaal wordt een kick-off week georganiseerd. De docent-projectleider schetst in grote lijnen de organisatorische en onderwijskundige kaders en de stand van zaken. Soms is het mogelijk dat teamleden van de vorige shift aanwezig zijn en meer inhoudelijk over de stand van zaken informatie verstrekken. Na deze introductie wordt gelegenheid gegeven de einddoelstelling te bevestigen en deze te vertalen naar de doelstellingen van de komende shift. Vervolgens herformuleren studenten hun persoonlijke inhoudelijke opdracht en brengen dat onder in een plan van aanpak. Dit laatste wordt aan het eind van de week aan de opdrachtgever en andere teamleden plenair in een plenaire sessie gepresenteerd. De aanwezigen geven kritisch commentaar dat in de volgende (eind)versie van het plan van aanpak wordt verwerkt. Dit levert soms spanningen met een opleiding op in het geval de uitkomst van de kick-off voor een student tot een drastische bijstelling van de inhoudelijke opdracht leidt. De student moet dan opnieuw goedkeuring vragen. In de praktijk komt dit niet vaak voor. Gezien de grote belangen bij afstudeerders wordt dit voorkomen. Dit kan ook, omdat zij op onderzoekstaken zijn ingezet en minder bij de operationele zaken betrokken zijn. Tenslotte worden aan het einde van de kick-off week de samenwerkingscontracten getekend.

Wekelijks vergadert het MT met de docent-projectleider in de rol van opdrachtgever. Wat ter sprake komt zijn ernstige problemen, belangrijke beslissingen (bijvoorbeeld grote investeringen), voorbereiden en vaststellen van projectbeleid. Verder vindt kennisuitwisseling plaats op het niveau van kansen (bijvoorbeeld nieuwe relaties) en bedreigingen (bijvoorbeeld mogelijk tekort aan nieuwe teamleden). Dit is vaak ook het moment dat de docent-projectleider het team aan kritische gebeurtenissen herinnert (bijvoorbeeld deelname aan de open dag of minorenmarkt op de hoofdvestiging). Belangrijke beslissingen zijn door de betreffende MT-leden voorbereid en worden tijdens de vergadering nader toegelicht. Indien mogelijk neemt de gezamenlijke vergadering de besluiten.

Communicatieprocessen, informatiestromen, informatiebeheer

De interne en externe communicatie is zo mogelijk de belangrijkste succesfactor van het project. Indien iets misloopt dan is in 'negen van de tien gevallen' een ondeugdelijke communicatieproces de oorzaak daarvan. De meest voorkomende oorzaken van ondeugdelijke communicatieprocessen zijn het niet-SMART formuleren van afspraken, het niet nemen van verantwoordelijkheid indien bijsturing van processen nodig is en het niet kennen van de onderliggende processen en het daarmee gepaard gaande 'over de schutting gooien' en aannemen dat de ander zijn afspraken nakomt (terwijl men vaak dat zelf (ook) niet doet). De externe partners stellen aan het team hogere eisen ten aanzien van de communicatieprocessen dan dat de teamleden dat onderling doen of met de hogeschool. De samenwerking tussen student en zijn opleiding wil ook nog al eens misgaan. Studenten zijn zich vaak niet bewust van de opleidingseisen (bijvoorbeeld deadlines voor het inleveren van verslagen). Of anderszins, docenten beschouwen een bedrijfsbezoek

aan een stagiair als sluitpost van hun activiteiten. Opleidingen verwijten de docent-projectleider dat hij de onder zijn verantwoordelijkheid werkende studenten niet attendeert op de verplichtingen die de student jegens zijn opleiding heeft. Naar aanleiding van deze opmerkingen zijn de kaders van de planning zodanig dat eindrapportages, eindpresentaties en exit- of beoordelingsgesprekken in de laatste of op een na laatste week van de periode worden gehouden. Studenten plannen het schrijven van verslagen expliciet in: het is geaccepteerd dat men zich terugtrekt om aan deze verplichting te wijden.

De belangrijkste externe stakeholders zijn de bedrijven en overheden die met The HydroCruisers (willen) samenwerken. Deze relaties vallen onder de verantwoordelijkheid van het commerciële team. Studenten zijn zich bewust van het belang van deze groep. Voor de eerste benadering bij koude acquisitie worden gespreksprotocollen voorbereid en toegepast. Studenten oefenen onder het toezicht van hun teamgenoten of ervaringsdeskundigen (oud-teamleden of leden van de Advisory Board) de gesprekken. De gesprekken en vervolgspraken met de (toekomstige) sponsors worden genotuleerd.

Begeleiding

Het project van The HydroCruisers is in het verleden gestart door een bevlogen docent als een mogelijke opdracht voor studenten binnen het bestaande projectonderwijs. Later zijn daar stagiairs en afstudeerders aan toegevoegd. Het project heeft nooit de status van een intern project gekregen: het is nooit structureel in het reguliere onderwijs opgenomen. Het is een buitenschoolse activiteit die binnenschools wordt uitgevoerd. Dit heeft tot gevolg dat docenten niet gefaciliteerd worden om het project structureel te begeleiden. Stagiairs en afstudeerders worden begeleid volgens dezelfde normen als de studenten die in het bedrijfsleven werkzaam zijn. Dit houdt in dat de begeleidende docent de student één maal op zijn werkplek bezoekt, op basis van het ingeleverde rapport reflecteert en zijn beoordeling baseert op een schriftelijke beoordeling door het bedrijf. De opleiding veronderstelt dat het bedrijf naast de opdracht ook de benodigde expertise aanbiedt. Bij The HydroCruisers moeten studenten deze benodigde expertise zelf organiseren. Dit doen zij door te rade te gaan bij de betreffende docent en/of bij een bedrijfspartner. Docenten dragen in de regel een warm hart toe aan The HydroCruisers, maar het ontbeert hen aan facilitering om intensief het team te ondersteunen.

Oud-collega's van de academie adviseren als expert op hun vakgebied de projecten in de 'Living Labs'. Zij doen dit op vrijwillige basis en worden daarin gefaciliteerd in termen van onkostenvergoeding en een e-mailaccount. De betreffende teamleden maken op het gebied van de werktuigbouwkunde daar dankbaar gebruik van. Dit gebeurt meestal op wekelijkse basis volgens afspraak.

Sinds 2011 heeft het team van The HydroCruisers een professionaliseringsslag gemaakt. Dat heeft zich onder andere geuit in de oprichting van de Advisory Board van oud-teamleden. Het gaat hier om zowel technische studenten als bedrijfskundig georiënteerde studenten. De Advisory Board wordt via e-mail over de gang van zaken op de hoogte gehouden. Meer dan een maal per maand komen het team en de Advisory Board bij elkaar om kennis uit te wisselen. Het lidmaatschap van een oud-teamlid van de Advisory Board loopt vaak door in zijn werk-

zame leven. De betrokkenheid is soms zo groot, dat men bij gelegenheid een dag(deel) vrij neemt om het te staande team te adviseren.

De (lerende) dialoog

Met de afstudeerders in het team van The HydroCruisers bespreekt de docent-projectleider minimaal een maal per week gedurende een uur de voortgang. In dit gesprek staat de inhoud centraal. Bij tegenvallende voortgang wordt gezamenlijk gezocht naar de oorzaken van de vertraging en worden in gezamenlijk overleg bijpassende maatregelen genomen. Daarbij wordt vaak de begeleidingsmethode gebruikt die voor de minor 'Living Labs' ontwikkeld is en hieronder beknopt beschreven wordt. Stagiairs krijgen dezelfde begeleiding als de afstudeerders. Echter onder de grote werkdruk bij de docent-projectleider wordt hierop beknopt.

Studenten die in het project de minor 'Living Labs' volgen, verrichten fulltime een inhoudelijke opdracht. Onder begeleiding van de coach reflecteren zij één uur per week op bereikte resultaten en het eigen denken, voelen en handelen. De reflectie is gebaseerd op een incidentenmethode. In vier stappen, geïnspireerd op de vier cycli van het model voor ervaringsleren volgens Kolb, wordt het incident geanalyseerd op oppervlaktestructuur (tijd, plaats, gebeurtenissen, inventarisatie van eigen en andermans gedrag) en dieptestructuur (denken, voelen, prioriteiten, criteria, overtuigingen, identiteit). Hieruit volgt een zogenaamd 'vitaal thema' waar de student 'iets mee wil doen'. Door koppeling van het vitale thema aan eigen persoonlijke en/of andermans inzichten (bijvoorbeeld literatuur) komt de student tot meerdere oplossingsrichtingen. Voor de meest aantrekkelijke oplossingsrichting wordt een plan van aanpak opgesteld waarvan de doelstelling SMART geformuleerd is. Wanneer de vooraf omschreven gelegenheid zich gepland of spontaan voordoet, gaat de student het 'experiment' aan en voert zijn plan uit. De uitkomsten van deze actie worden geëvalueerd op dezelfde manier als waarmee de cyclus begonnen is, met andere woorden de eerste stap van reflectie voor een eventuele nieuwe cyclus wordt gezet. Tijdens dit proces wordt een logboek bijgehouden. Later wordt een procesverslag opgesteld. Deze manier van begeleiden versterkt de ontwikkeling van de loopbaanreflectie-competentie. De begeleiding en kennisoverdracht op inhoud geschiedt door naaste teamleden, de eigen teamleiders en de betreffende relaties uit het bedrijfsleven. Bij problemen wordt de docent-projectleider ingeschakeld.

Studenten die in andere onderwijsvormen dan hierboven genoemd aan het project deelnemen worden in mindere mate door de docent-projectleider begeleid.

Er wordt ook – zij het in geringe mate – aandacht geschonken aan de ontwikkeling van de andere twee loopbaancompetenties. Binnen het team van The HydroCruisers wordt op kleine schaal op eigen handelen gereflecteerd. Er wordt daarmee een groter inzicht verworven in de eigen persoonlijkheid. Wat slechts incidenteel gedaan wordt is het maken van een verbinding met een mogelijke toekomstige loopbaan in het bedrijfsleven. Binnen het project zelf worden geen bewuste activiteiten ontplooid om tot loopbaanvorming te komen. Opleidingen organiseren terugkomdagen waarop dit wel gebeurt. Studenten krijgen de gelegenheid om zich op bedrijvendagen en banenmarkten te oriënteren indien zij dit wensen. Het project leent zich goed voor netwerken en de ontwikkeling van de competentie netwerken. Contacten met

bedrijven wordt gestimuleerd. Sterker nog, de samenwerking met bedrijven is van levensbelang voor de voortgang van het project. Studenten kunnen zich 'in the picture' spelen, waardoor zij een aanbod voor een stage- of afstudeeropdracht kunnen verwerven. De meest voorkomende hindernis die studenten bij het netwerken moeten overwinnen is hun verlegenheid. Zij zijn bang niet voor 'vol' aangezien te worden of hebben te weinig zelfvertrouwen (zichzelf niet voor 'vol' aanzien). Een reflectiegesprek helpt een student zo'n hinder te nemen.

The HydroCruisers: een krachtige leeromgeving?

Om een krachtige leeromgeving tot maximale ontplooiing te laten komen, impliceert dat de processen binnen het project authentiek ("naturel") zijn. Dit botst in meerdere gevallen op de eisen die de opleidingen aan het leerproces van hun studenten in het project stellen. In het ergste geval (gezien vanuit het project) schrijft de opleiding van week tot week een proces voor waarin de student zijn inhoudelijke opdracht dient uit te voeren. De dynamiek van het project eist vaak een temporisering van de geplande activiteiten en vervolgens een versnelling om eventuele of vermeende achterstanden in te halen. Studenten komen dan klem te zitten met de door de opleiding gestelde deadlines. De manier waarop studenten hiermee omgaan is zeer verschillend. In sommige gevallen houden studenten star vast aan de opleidingseisen; het eigen belang is op den duur belangrijker dan dat van het project. In andere gevallen gaat de student de discussie met zijn begeleidende docent aan om tot een compromis te komen. Begeleidende docenten zijn overigens meestal bereid daarover van gedachten te wisselen en komen de studenten vaak tegemoet. De betrokkenheid van de student bij het project doet hem vaak in de problemen komen als het gaat om het nakomen van deadlines in het laatste deel van het traject. Verslagen worden soms weken, maanden te laat of in het geheel niet ingeleverd. Ook vanuit het project wordt dit niet meer getolereerd. Immers, de kennis die een student vastlegt, is nodig voor zijn opvolgers. Studenten dienen zich hiervan bewust te worden en een assertieve houding (opkomen voor de eigen belangen) en onderhandelingsvaardigheden te ontwikkelen. In de kick-off week wordt hierop gewezen, maar bij gebrek aan eerdere ervaringen leeft dit niet.

Zoals het team van The HydroCruisers nu functioneert, ontbreekt het aan voldoende experts in termen van voortdurende aanwezigheid en verscheidenheid aan disciplines om de studenten technisch inhoudelijk te begeleiden. Sommige opleidingen controleren dit vooraf voordat ze hun goedkeuring voor deelname van hun studenten aan het project verlenen. Het komt dan regelmatig voor dat niet-technische opleidingen studenten weigeren om aan het project te laten deelnemen. De samenwerking met de betreffende opleidingen is tot het nulpunt gedaald. In een enkel geval is de opleiding bereid om zelf technische inhoudelijke expertise aan te bieden, maar dit stuit op kritiek van docenten binnen de technische academie. Zij hebben er zelfs in het reguliere onderwijs last van, omdat verkeerd aangeleerde inzichten moeilijk de repareren zijn: de eerste boodschapper (uit de praktijk) 'spreekt de waarheid'. De suggesties voor oplossingen om hieraan tegemoet te komen, liggen meestal in de richting waarin het project in delen in het reguliere onderwijs wordt ondergebracht. Het aspect beheersbaarheid speelt hierbij een belangrijke rol. De notie van integratie en multidisciplinaire samenwerking staat in deze oplossingsrichting onder druk. Zo ook de grote mate van resultaatgerichtheid vanwege het ontbreken van binding met het einddoel.

De hoofdoorzaak van het ontbreken van voldoende vaste begeleiders is de structuur van het business model. Studenten werven (tot op heden) jaarlijks voldoende fondsen om de kosten voor materialen en exploitatie te dekken. Dit is te weinig voor het dekken van personele kosten van de studenten, laat staan die van de docenten. Aangezien dit project vooralsnog alleen in de vorm van huisvesting, infrastructuur en minimale begeleiding en ondersteuning door de academie wordt gesteund, zal er een andere manier gevonden moeten worden om dit voor elkaar te krijgen.

In de authentieke beroepsomgeving is er een opdrachtgever aanwezig die verantwoordelijk is voor de werkverschaffing van de student als medewerker. Man kan zich de vraag stellen door wie of wat die rol in het Shell Eco-marathon project wordt waargenomen. Er is zeker geen externe opdrachtgever van vlees en bloed die het team (volledig) faciliteert en bepaalt wat er gedaan moet worden. De academiedirecteur is in de ware zijn van het woord ook geen opdrachtgever, omdat hij niet de inhoudelijke doelstellingen formuleert en slechts ten dele faciliteert. Hij stelt namens het onderwijs alleen de onderwijskundige doelstellingen. De doelstellingen van de Shell Eco-marathon worden door Shell bepaald en de kaders komen voort uit het wedstrijdreglement. Vanuit dit perspectief gezien stellen de studenten hun eigen doelstellingen door binnen de kaders van het reglement een podiumplaats na te streven. Het team lijkt, als het gaat om doelstelling en motivatie, meer op een Olympisch sportteam dan op een bedrijf dat winst moet behalen. In strikte zin is de omgeving van The HydroCruisers dus geen authentieke beroepsomgeving. De veronderstelling is wel dat de omgeving van The HydroCruisers zeer veel processen in zich heeft en prikkels biedt die gelijkwaardig en/of even waardevol zijn als in een commerciële bedrijfsomgeving om de student zich te laten ontwikkelen tot een waardevolle professional. Uit de gesprekken met het wel of niet participerende bedrijfsleven wordt dit bevestigd. Het blijkt dat hoogvliegers in het project later ook hoogvliegers in het bedrijfsleven zijn. Het niet erkennen dat The HydroCruisers in feite een beroepsomgeving biedt die een Olympisch team waardig is, brengt schade toe aan het imago van het project.

Groeiende medezeggenschap

Er is geen tot op heden geen goed doordachte structuur om de studenten na binnenkomst in korte tijd “geleidelijk” aan te laten wennen aan de medezeggenschap en aan de daarbij behorende verantwoordelijkheid die voor het optimaal functioneren van het team nodig is. Er is wel een kick-off week waarin onder begeleiding van de docent, geassisteerd door de MT-leden, op een gezamenlijke manier tot een doel- en opdrachtformulering gekomen wordt (medezeggenschap). De structuur hiervoor komt voort uit het projectmatig werken. Echter, op dit moment zijn er geen ondersteunende onderwijskundige processen om de studenten hierbij te helpen. Met andere woorden, de studenten krijgen vrijwel meteen volledige medezeggenschap en verantwoordelijkheid voor het project, terwijl men de vraag mag stellen of zij dat allemaal kunnen dragen. Het enthousiasme bij de studenten trekt hen door de eerste weken heen, maar daarna volgt toch wel het ‘echte’ projectleven en blijkt de samenwerking en de dagelijkse dag van de techniek weerbarstig.

In de wekelijks vergadering van het MT met de docent-projectleider brengen de studenten de lopende zaken in die zij belangrijk achten. Voor de docent-projectleider is dit het moment om bij te sturen. Vooral in het begin is het voor deze studenten schokkend te ervaren dat zij wel medezeggenschap en verantwoordelijkheid dragen, maar dat zij niet in staat zijn om dat naar behoren te doen. Zij overzien niet het project in zijn geheel en hebben nog geen gevoel hoe de processen in het project zelf en de wisselwerking met de hogeschool verlopen. Deze vergaderingen duren daarom in het begin lang (circa twee uur) omdat de docent-projectleider veel informatie en toelichtingen geeft. Later zijn deze vergaderingen korter doordat de studenten uit het MT grip krijgen op de processen in hun eigen teams en de vaardigheid van het vergaderen van de aanwezigen toeneemt. Het dragen van (toenemende) verantwoordelijkheid gebeurt 'on the job' en is soms een harde leerschool.

Studenten zijn geheel vrij in het uitwerken van hun opdracht mits dit gedaan wordt volgens de algemeen geaccepteerde methoden van de betreffende discipline. Wat het beleid van de The HydroCruisers betreft zijn er geen voorgeschreven methoden om producten of diensten voort te brengen. Er zijn natuurlijk wel kaders die ontleend zijn aan de doelstellingen van het project en de beroepspraktijk van de toekomstige professional. De eisen die opleidingen aan hun stagiairs stellen wat betreft hun plan van aanpak zijn lager dan die het team van The HydroCruisers stelt als het gaat om het SMART formuleren van doelstellingen en processtappen.

Kennisoverdracht en resultaatgerichtheid

The HydroCruisers is – zoals eerder al aangegeven – onderhevig is aan een onderwijscyclus waarin elk kwartaal een groot deel van of zelfs het gehele team vervangen wordt. In de praktijk blijkt dat de overdracht van de status van het project en de daarbij behorende kennis buitengewoon weerbarstig is. Studenten blijken geen goede archivariissen te zijn en de informatie die bedoeld is om kennis over te dragen is niet volledig of van lage kwaliteit. De vraag reist of dit een ernstige tekortkoming is. Vanuit het onderwijsproces gezien zou dit mee kunnen vallen. Het komt ook in het bedrijfsleven voor dat informatie en processen niet optimaal zijn en jonge professionals dienen daarmee om te kunnen gaan. Het onderwijs redeneert vaak 'als de student maar wat leert, dan is het goed'. Haaks hierop staat de doelstelling om jaarlijks een podiumplaats te veroveren. Dan is 'leren' alleen niet voldoende, maar dient er ook een 'werkend resultaat' behaald te zijn. De cultuur in het technisch onderwijs is zo dat als het product niet werkt, de student geen studiepunten krijgt: resultaatgerichtheid op technisch inhoudelijk gebied staat de studievoortgang van de student in de weg.

Om het verlies aan kennis en om vertraging van de voortgang bij de wisseling van de wacht te verminderen, zou vanuit de begeleiding in de eerste weken van de shift veel meer kennisoverdracht gegeven en smallere kaders gesteld moeten worden. Dit is in lijn met de voorwaarde van groeiende medezeggenschap. Dit zou de dip in de motivatie die studenten vanwege gebrek aan duidelijkheid en sturing na drie à vier weken ervaren, kunnen verminderen of voorkomen. Dit impliceert dat er sturing en begeleiding over de shiftwisselingen heen aanwezig is. Dit kan door student-projectleiders en student-teamleiders voor een semester of langer aan te stellen, maar ook door docenten gedoseerd inhoudelijke zeggenschap te geven. Voorwaarde voor het laatste is dat docenten daarin gefaciliteerd worden.

Dialogen

De reflectie op eigen denken, voelen en gedrag die bij The HydroCruisers wordt uitgevoerd, heeft tot doel de persoonlijke effectiviteit te bevorderen. Immers, volgens de incidentenmethode is de aanleiding om over een ervaring te reflecteren een voorval waaruit blijkt dat de student klem komt te zitten ofwel hij kan zijn doelen niet bereiken. Het doel van de reflectie is dan om een doorbraak in eigen handelen te bewerkstellingen of een nieuwe strategie te ontwikkelen opdat een van te voren vastgesteld technisch inhoudelijk doel bereikt kan worden. Hindernissen liggen vaak op het niveau van de inrichting van de omgeving, gedrag, kennis en vaardigheden (vermogens), maar ook op overtuigingen en identiteit.

Ietswat off-topic, maar hieraan gerelateerd, zijn de persoonlijke leerdoelen die bij aanvang van een praktijkperiode worden opgesteld. Bij The HydroCruisers wordt vooralsnog weinig waarde gehecht aan persoonlijke leerdoelen die in het plan van aanpak op verzoek van de opleiding worden opgesteld. Het komt namelijk zelden voor dat de praktijk van een krachtige leeromgeving zich er precies toe leent om deze op papier beoogde leerdoelen te ontwikkelen. Wanneer een student in zijn project in de knel komt, heeft het meestal te maken met nieuwe en onvoorziene situaties van interne en externe aard:

1. de 'soft skills' en houdingen zijn generiek in het kader van een beroepscompetentie geformuleerd en lenen zich slecht voor persoonlijke situatie van de student;
2. de zelfkennis van een student blijkt slecht ontwikkeld zijn;
3. de zelfkennis van een student is wel ontwikkeld, maar om de tekortkomingen met derden te delen vergt moed om zich kwetsbaar op te stellen. De student vraagt zich terecht af of hij daartoe bereid moet zijn. Een vertrouwensrelatie met zijn omgeving en de daarin acterende begeleiders is een voorwaarde.

Dat de zelfkennis van een student slecht ontwikkeld is, komt in de praktijk minder vaak voor dan ik aanvankelijk dacht. Studenten weten vaak heel goed waarin zij tekortschieten, uitblinken of wat hun prioriteiten en motieven zijn. De generieke vermogens en motieven van mensen komen uit diepere lagen van de persoonlijkheidsstructuur voort en uiten zich in allerlei vormen in de beroepscompetenties. Hierbij is het één-op-één oorzaak-gevolg-denken kortzichtig: vele verschillende oorzaken kunnen vele verschillende oorzaken hebben. Adequate gesprekstechnieken zijn nodig om deze aspecten bij de student te voorschijn te halen en te ordenen.

Analyse van opeenvolgende kleine en grote incidenten op de werkvloer leidt tot een 'kort verhaal' (Kuijpers et al., 2012). In dit verhaal komen patronen naar voren. Deze patronen kunnen in relatie gebracht worden met de ontwikkeling persoonlijke effectiviteit en met de loopbaancompetenties en de arbeidsidentiteit. Dit laatste wordt binnen de kaders van The HydroCruisers niet uitgevoerd. Mijn inziens overstijgt dit het project zelf en dient dit ingebed te worden als rode draad in de studieloopbaanbegeleiding van de betreffende. Deelname aan het project voegt slechts een (rijke) ervaring toe en daarmee een zekere groei van de eigen arbeidsidentiteit.

Conclusies

Op basis van het bovenstaande worden de volgende conclusies getrokken.

1. De omgeving van The HydroCruisers schiet op vele punten te kort om het predicaat 'krachtige leeromgeving' volledig waar te kunnen maken. Als praktijkomgeving echter is het een succesverhaal: studenten zijn in de regel buitengewoon hoog gemotiveerd, vinden dat zij veel leren, vinden dat zij nuttige zaken leren die voor hun toekomstig beroep van belang is: zij zouden de ervaring niet hebben willen missen.
2. De onderwijskundige structuur is nog niet uitgekristalliseerd. Er is veel impliciete kennis die niet geformaliseerd is. Deze is derhalve niet onderdraagbaar.
3. Studenten die voor The HydroCruisers kiezen, blijken voor het overgrote deel tevreden te zijn over hun ervaringen. Met name de feedback op eigen werk en samenwerking vinden zij belangrijk.
4. De omgeving van The HydroCruisers is in de huidige opzet zowel onderwijskundig als zakelijk gezien uiterst kwetsbaar vanwege het business model dat voor een groot deel afhankelijk is van de inzet en succes van studenten.
5. Het gebrek aan voldoende begeleiding op inhoud en proces wat betreft kwantiteit en kwaliteit.
6. Vanuit het onderwijsperspectief komt de ontwikkeling van de loopbaancompetenties ongestructureerd aan bod. Het leggen van de relatie tussen reflectie ten behoeve van persoonlijke effectiviteit en loopbaanreflectie wordt niet nagestreefd. De ontwikkeling van loopbaanvorming en netwerken komt 'on-the-fly' aan bod. Hierdoor wordt in het kader van de ontwikkeling van de arbeidsidentiteit niet optimaal geoogst en daarmee wordt een kans verspeeld.

In de omgeving is in de loop der jaren, zij het in meer of mindere mate op een ad hoc manier, veel geïnvesteerd. Er is veel kennis opgedaan op zowel didactisch als technisch inhoudelijk gebied. De potentie is bijzonder groot en dit wordt door velen binnen en buiten de hogeschool herkend. Het betekent kapitaalvernietiging van grote omvang indien men deze omgeving verloren zou laten gaan.

Aanbevelingen

Op basis van het voorafgaande kunnen de volgende aanbevelingen worden gedaan om de omgeving van de The HydroCruisers te versterken:

1. Zorg dat de technisch inhoudelijke en onderwijskundige processen gestructureerd worden en aan de huidige eisen van de beroepenvelden en accreditatiecommissies voldoen. Behoud daarbij de authenticiteit van de processen in het project.
2. Zorg voor meer begeleiding op inhoud en proces: docent-experts of bevriende relaties dienen op afroep ('just in time, just enough') de studenten te ondersteunen. Docent-begeleiders dienen ook in staat te zijn de interne en externe dialoog te stimuleren en te onderhouden. Daarvoor zijn specifieke communicatieve vaardigheden en gesprekstechnieken vereist. Docenten dienen hierin getraind te zijn.

3. Bespreek het spanningsveld tussen resultaatgerichtheid (belangrijk voor het bedrijfsleven en (dus) de authenticiteit van de omgeving) en inspanningsverplichting ten behoeve van het leerproces (van belang voor de student en de hogeschool).
4. Zorg dat het imago van The HydroCruisers kan concurreren met dat van het bedrijfsleven.
5. Ontwikkel een business model dat in continuïteit en meer middelen voorziet. Met betrekking tot dat laatste dienen afstudeerders en stagiairs voor hun werk gelijkwaardig aan het bedrijfsleven financieel gehonoreerd te worden.
6. Gebruik de omgeving van The HydroCruisers voor nader onderzoek aan krachtige leeromgevingen. Onderzoekthema's vanuit onderwijskundig / didactisch perspectief zijn onder andere de vereiste communicatieve vaardigheden van docentbegeleiders met het doel de interne en externe dialoog bij hbo-studenten te stimuleren, het inbouwen van reflectiemomenten in krachtige leeromgevingen waarin een inhoudelijk resultaat gevraagd wordt, en de vraag hoe om te gaan met of het vinden van de balans in termen van motivatie en timemanagement tussen technisch inhoudelijk (resultaatgerichte) werkzaamheden, projectmatig samenwerken en persoonlijke ontwikkeling.

Dankwoord

Graag bedank ik Frans Meijers voor de gelegenheid die hij mij gegeven heeft om (een deel van) het verhaal van The HydroCruisers als best-practice te vertellen. Ik dank hem voor zijn enthousiasme en prijs hem om zijn vaardigheid dit verhaal tussen zijn bedrijven door te reviewen, want dat laatste was (weer) nodig!

Literatuur

- Kuijpers, M., Meijers, F. & Bakker, J. (2006). *Krachtige loopbaangerichte leeromgevingen in het (v)mbo: hoe werkt het?* Driebergen: Het Platform BeroepsOnderwijs
- Kuijpers, M., Cuijlenburg, S. van & Rutten, M. (2012). 'Wat is je toekomstdroom?' Loopbaangerichte vragen in begeleidingsgesprekken. In F. Meijers (red.), *Wiens verhaal telt? Naar een narratieve en dialogische loopbaanbegeleiding*. Antwerpen/Amsterdam: Garant
- Meijers, F. (2004). Het verantwoordelijkheidsdilemma in het beroepsonderwijs. *Handboek Effectief Opleiden* (pp.10.4/1.01-1.45) 's-Gravenhage: Elsevier Bedrijfsinformatie
- Meijers, F. & Lengelle, R. (2012). Narratives at work: The development of a career identity. *British Journal of Guidance and Counseling*, DOI:10.1080/03069885.2012.665159
- Pink, D.H. (2009). *Drive. The surprising truth about what motivates us*. New York: Riverhead Books
- Winters, A., Meijers, F., Kuijpers, M., & Baert, H. (2009). What are vocational training conversations about? Analysis of vocational training conversations in Dutch vocational education from a career learning perspective. *Journal of Vocational Education and Training*, Vol. 61, No. 3, pp. 247-266.
- Winters, A., Meijers, F., Kuijpers, M. & Baert, H. (2012). Can training stimulate career learning conversations? Analysis of vocational training conversations in Dutch secondary vocational education. *Journal of Vocational Education and Training* (accepted)



Professionele identiteit van docenten in het hbo: een kwalitatieve case studie

Max Aangenendt, Marinka Kuijpers en Karin Sanders

Het belang van een onderwijssysteem voor de welvaart, het welzijn en het burgerschap van een land staat door de eeuwen heen nauwelijks ter discussie (Boyd & King, 1977; Nussbaum, 1997; OECD, 2005). Globalisering, competitie tussen naties, technologische ontwikkeling en economische crises voeden nu meer dan ooit het debat over de structuur van het onderwijssysteem, de gewenste opbrengsten en de waarde van de tot nog toe bereikte resultaten (Schwab, 2011; Scheerens, 2011; HBO-Raad, 2008, Inspectie HO, 2011a, 2011b; Onderwijsraad, 2011). Uit recente OECD-rapporten blijkt onder meer dat het gemiddelde opleidingsniveau van de Nederlandse beroepsbevolking elke generatie toeneemt (Herweijer, 2010; Vogels & Turkenburg, 2011; Schwab, 2011), maar dat er significante verschillen tussen subgroepen bestaan (Vogels & Turkenburg, 2011). Bovendien worden beperkingen voor verdere groei gesignaleerd (Herweijer, 2010). Een en ander leidt tot een stevig debat over de balans tussen kwantiteit en kwaliteit van afgestudeerden in zowel het voortgezet als het middelbaar beroeps onderwijs.

Tegen deze achtergrond wordt ook de effectiviteit van het hoger onderwijs onder een vergrootglas gelegd om de kritieke aspecten zoals toegankelijkheid, studiesucces, kosten-baten ratio en de kwaliteit van afgestudeerden te onderzoeken (OECD, 2005; OECD, 2011; Onderwijsraad, 2007 & 2011; Inspectie HO, 2011c). Daarbij wordt vooral gezocht naar de belangrijkste voorspelers en beïnvloeders van de onderwijsproductiviteit. Meta-analyses naar de factoren die van invloed zijn op onderwijsproductiviteit laten zien dat het de factor 'docent' is die in sterke mate bijdraagt aan de verklaring van resultaten van studenten (Fraser, Walberg, Welch & Hattie, 1987; Hattie, Biggs & Purdey, 1996; OECD, 2005; Kessels, 2012). *"It's what teachers know, do and care about which is very powerful in this learning equation"* (Hattie, 2003: 2).

Omdat de kennisgebieden en het beroepenveld waarvoor wordt opgeleid, zich steeds sneller ontwikkelen, zijn ook de inhoudelijke doelen van opleidingsprogramma's en de onderwijstechnologie aan permanente verandering onderhevig. Dit in tegenstelling tot bijvoorbeeld de situatie van docenten in het Verenigd Koninkrijk gedurende de jaren 1888-1917, waarin docenten gedurende hun loopbaan niet of nauwelijks verandering hebben ervaren en waar de initiële beroepsopleiding voldoende bleek om hen gedurende de gehele loopbaan tot gids te dienen (Gardner, 1995). Daarmee lijkt nu de functie van docent niet meer uniform en vanzelfsprekend, maar ambigue en veranderlijk te zijn geworden. Vandaar ook dat er een brede consensus bestaat over het nut en de noodzaak van een permanente professionele ontwikkeling van docenten om mee te kunnen met en uitvoering te kunnen geven aan de veranderende eisen die aan het onderwijs worden gesteld (OECD, 2005; HBO, Raad 2008; Onderwijsraad, 2011; Kessels, 2012). De OECD formuleert het als volgt: "One of the main challenges for policy makers facing the demands of a knowledge society is how to sustain teacher quality and ensure all teachers continue to engage in effective modes of on-going professional learning. Research on the characteristics of effective professional development indicates that teachers need to be very active agents in analysing

their own practice in the light of professional standards, and their own students' progress in the light of standards for student learning" (OECD, 2005; 11).

In deze studie wordt de 'professionele identiteit' van een docent gedefinieerd als een 'identificatiemix': een mix van gelijktijdige en in kracht gevarieerde identificaties met objecten die relevant zijn in de context van het werk. Onderzoek naar het organisatiegedrag van werknemers in brede zin laat zien dat dergelijke identificaties fungeren als een gids in het werk. Zo bepaalt de sterkte van de identificatie met de organisatie mede het gedrag van de werknemer ten behoeve van de organisatie (Alvesson, 2000; van Dick, Grojean, Christ & Wieseke, 2006; Ashforth, Harrison & Corley, 2008). Ook individuele keuzes in professionele ontwikkeling en stappen in loopbaanontwikkeling lijken door identificaties met beroepenrollen te worden beïnvloedt (Schimank & Winnes, 2000; Kuijpers, 2003; Whitchurch, 2009; Shin, 2011; Yang & Runhaar, 2011). In de context van het hoger onderwijs zijn er ook aanwijzingen dat de professionele identiteit van docenten, de gevoeligheid voor -en de reactie op HRM-maatregelen en leiderschapsgedrag beïnvloedt (Aangenendt, Sanders & Kuijpers, 2011).

Terwijl de aandacht voor onderzoek naar 'professionele identiteit' van werknemers in het algemeen groeit, lijkt van onderzoek naar de ontwikkeling en verandering van de professionele identiteit van docenten in het hoger onderwijs nog nauwelijks sprake te zijn (Shin, 2011; Schimank & Winnes, 2000). Onderzoek naar identificatie van docenten is tot nog toe vooral uitgevoerd in de context van het secundair onderwijs (van Dick & Wagner, 2002; Christ & van Dick, 2003; van Dick et al., 2006). Onderzoek naar processen van identificatie en het beschrijven van de dynamiek van ontwikkeling en verandering van de beroepsidentiteit is in het algemeen nog schaars (Ashforth, 2008). Daarmee is onderzoek naar de professionele identiteit van docenten in het hoger onderwijs van cruciaal belang om de interactie tussen docent en organisatie en de mogelijkheden voor professionele ontwikkeling beter te kunnen begrijpen (Brown, 2001; Ashforth et al., 2008).

Dit brengt ons tot twee onderzoeksvragen:

1. Hoe karakteriseren docenten zelf hun 'professionele identiteit'?
 - wat zijn de afzonderlijke foci waarmee docenten zich identificeren?
 - welke mix van identificaties wordt door docenten zelf als professionele naar voren wordt gebracht?
2. Hoe spreken docenten over verandering van de professionele identiteit?
 - hoe veranderlijk is professionele identiteit in de ogen van docenten zelf?

Voordat we echter de twee hierop gerichte studies beschrijven, schetsen we eerst het theoretisch kader van waaruit we het begrip 'professionele identiteit' benaderen.

Theoretische achtergrond: identiteit, sociale identiteit en professionele identiteit

De gedachte dat mensen naast een persoonlijke identiteit, ook een 'professionele identiteit' hebben, wint onder onderzoekers aan populariteit (Beijaard, Meijer & Verloop, 2004; van Dick et al., 2004; Geijssel & Meijers, 2005; Meijers & Lengelie, 2012; Ashforth, 2008; Knippenberg & Schippers, 2007). Hoewel uit reviews en meta analyses blijkt dat het begrip 'professionele identiteit' op uiteenlopende manieren wordt geconceptualiseerd en geoperationaliseerd (Alvesson, 2000; Beijaard

et al., 2004; Ashforth et al., 2008), blijken er toch zoveel gedeelde uitgangspunten te zijn dat er langzamerhand een wetenschapsgebied rond 'identity research' lijkt te ontstaan (Cornelissen, Haslam & Balmer, 2007). Gemeenschappelijk hierin is de gedachte dat mensen een professionele identiteit ontwikkelen waarin het 'ik' in de context van studie, werk en loopbaan wordt omschreven. Het begrip 'identiteit' is een wijdverbreid en aansprekend concept in zowel de sociale, psychologische als in de organisatiwetenschappen om het individuele en sociale leven van mensen te beschrijven en te verklaren. *"In the study of human cognition and behaviour, identity is one of the key foundational concepts helping to explain why people think about their environments, the way they do and why people do what they do in those environments"* (Ashforth et al., 2008: 334). Het gebruik van het begrip 'identiteit' van een object of persoon verwijst naar de unieke en karakteristieke kenmerken die behoren tot die entiteit (Cornelissen et al., 2007). Deze algemene omschrijving van 'identiteit' maakt het tot een rijk en krachtig concept omdat het van toepassing is op zowel individueel-, groep- als organisatieniveau (Brown, 2001; Cornelissen et al., 2007). Als gevolg daarvan is het concept dan ook uitgewerkt naar onder meer persoonlijke identiteit, organisatie identiteit en sociale identiteit (Cornelissen et al., 2007).

Een 'sociale identiteit' vormt een onderdeel van de persoonlijke identiteit van elk individu (Haslam, 2004) en wordt gedefinieerd als *"that part of an individual's self-concept which derives from his knowledge of his membership of a social group (or groups) together with the value and emotional significance attached to that membership"* (Tajfel, 1978: 63). Deze conceptualisering komt voort uit de Social Categorization Theory en Social Identity Theory (Tajfel & Turner, 1987; Haslam, 2004). Alvesson (2000) benadrukt dat het in de context van werk vooral deze 'sociale identiteit' is die relevant is, belangrijker nog dan de persoonlijke kenmerken of de individuele persoonlijkheid van medewerkers. Het concept 'sociale identiteit' verwijst naar *"de groeps categorie waarmee een individu zich identificeert, zoals het bedrijf, het organisatieonderdeel, het beroep, het geslacht, nationaliteit, etniciteit en leeftijd"* (Alvesson, 2000: 1105 vert). Omdat mensen op een en hetzelfde moment deel uitmaken van verschillende groepen, vormen ze meervoudig samengestelde sociale identiteiten (Meyer, Becker & van Dick, 2006). Tegenwoordig wordt 'sociale identiteit' niet meer exclusief gebaseerd op betekenisverlening vanuit lidmaatschap van groepen, maar ook gebruikt voor identificatie met het vervullen van rollen (van Dick et al., 2004; Meyer et al., 2006; Ashforth et al., 2008). Daarbij wordt 'identificatie' gedefinieerd als *"the process by which people attach themselves to groups, organizations and roles; by viewing a collective's or role's essence as self defining"* (Ashforth et al., 2008: 329).

Professionele identiteit: een mix van identificaties

Uit het bovenstaande blijkt dat werknemers zeer uiteenlopende organisatieonderdelen, belangsgroepen en beroepsrollen onderscheiden, waarmee zij zich zouden kunnen identificeren (Alvesson, 2000; Haslam, van Knippenberg, Platow & Ellemers, 2003; van Dick et al., 2004, 2006; Ashforth et al., 2008). Deze mogelijke objecten van identificatie zijn in grote lijnen in vier categorieën samen te vatten:

- a) identificatie met (onderdelen van) de organisatie,
- b) identificatie met het beroep of beroepsrollen,
- c) identificatie met de eigen loopbaan, en
- d) identificatie met de cliënt (bijvoorbeeld omschreven als 'klantorganisatie').

Verdere differentiatie van de objecten van identificatie kan plaatsvinden naar type organisatie en organisatieonderdeel (Scott, 1977; Alvesson, 2000; Knippenberg et al., 2000), naar het type beroep (Scott & Lane, 2000; Pratt, Rockmann & Kaufmann, 2006; Ashforth et al., 2008), naar het type en de structuur van cliëntorganisatie (Alvesson, 2000) en naar de loopbaanfase van de werknemer zelf (Kanter,1989; Pratt et al., 2006).

Om de mogelijke objecten van identificatie te achterhalen die relevant kunnen zijn voor docenten in het hbo, is een literatuurstudie uitgevoerd naar de belangengroepen, subgroepen en professionele rollen die gedestilleerd kunnen worden uit documenten over het nationaal en lokaal hoger onderwijsbeleid. Daarvoor zijn drie soorten bronnen bestudeerd:

- 1. Documenten die het vastgestelde onderwijsbeleid en de richtlijnen bevatten, zoals afgegeven door OCW en de Inspectie voor het onderwijs;
 - 2. analyses van onderwijsbeleid en adviezen zoals afgegeven door de Onderwijsraad;
 - 3. en gepubliceerde reviews en meta-analyses die als onderligger dienen voor onderwijsonderzoek op nationaal (NWO-PROO) en lokaal niveau (ICLON en Universiteit Twente).
- Op basis van deze literatuurstudie zijn de vier categorieën van identificatie, verder uitgewerkt in tien objecten van identificatie voor docenten in het hbo (zie Figuur 1).

Figuur 1. Vier categorieën en tien objecten van identificatie

Organisatie Collega's Opleidingsprogramma Opleidingsorganisatie	Loopbaan Professionele ontwikkeling
Cliënten Student Werkveld Maatschappij	Beroepsrollen Inhoudelijke expertise Didactisch proces Pedagogische opdracht

Binnen de categorie ‘organisatie’ lijken er drie verschillende objecten van identificatie te kunnen worden onderscheiden: 1) identificatie met de opleidings*organisatie* als geheel wordt onderscheiden van 2) identificatie met het opleidings*programma*, omdat beide los van elkaar als identificatieobject voor docenten lijken te kunnen dienen, “(...) *For organizational membership is an indicator where you work, whereas professionals or knowledge workers are often defined by ‘what they do’*” (Pratt, Rockmann & Kaufmann, 2006: 236). Ten derde kan ook identificatie met *collega’s* als mogelijk identificatieobject dienen (Alvesson, 2000; Scott et al., 2000). Bij het toepassen van Scott’s ‘stakeholder approach’ op de categorie ‘cliënten’ komen er zeker drie klantgroepen naar voren die op een of andere manier baat kunnen hebben bij de opbrengsten van het onderwijs (Scott et al., 2000). Uit de literatuurstudie komen dan naast het bijna vanzelfsprekende identificatieobject van de student (1), ook het werkveld waarvoor de studenten worden opgeleid en dat afgestudeerden opneemt (2) en de maatschappij in het algemeen (3) als belanghebbenden naar boven. Verder blijkt uit de literatuurstudie

dat er binnen het beroep van docent verschillende accenten kunnen worden gelegd. Zo wordt in opleidingsprogramma's voor aankomende docenten veelal de inhoud van het proces van onderwijs onderscheiden (ICLON, 2007; van Driel, 2008). Dit is ook af te leiden van de invoering van de verplichte basiskwalificatie onderwijs (BKO) voor wetenschappelijk personeel van universiteiten met ingang van 2008. Te onderscheiden objecten van identificatie zijn dan ook 1) de inhoudelijke expertise en 2) de didactische expertise van de docent. Een derde object van identificatie kan de '*pedagogische opdracht*' worden genoemd: het maximaal bijdragen aan het ontwikkelen van talenten van studenten, onafhankelijk van de inhoudelijke of didactische expertise (HBO-Raad, 2009). Tot slot komt wat betreft de identificatie met de eigen loopbaan in de bestudeerde documenten vooral het nut en de noodzaak van een permanente professionele ontwikkeling naar voren (NWO, 2007; van Driel, 2008; HBO-Raad, 2009). Daarom beperken we ons in deze categorie tot de identificatie met een persoonlijke behoefte aan professionele ontwikkeling.

Twee onderzoeken

De mogelijke objecten van identificatie, de mix ervan in professionele identiteiten en de ervaren veranderingen in professionele identiteit vormen het centrale thema van de twee kwalitatieve studies die hier beschreven worden. In studie 1 onderzoeken we de afzonderlijke objecten van identificatie en de mix ervan in professionele identiteiten die in de zelfdefinities van docenten te herkennen zijn (12 respondenten). Ook wordt informatie verzameld over de eventuele veranderingen die docenten in hun professionele identiteit hebben ervaren. In studie 2 leggen we de bevindingen voor aan een panel bestaande uit een dwarsdoorsnede van medewerkers in een hogeschool (24 respondenten) en verzamelen we ervaringen over door hen ervaren veranderingen. Om te beginnen wordt de gevolgde onderzoeksaanpak van beide studies beschreven, waarna de resultaten van beide studies in samenhang worden gepresenteerd.

Methode studie 1

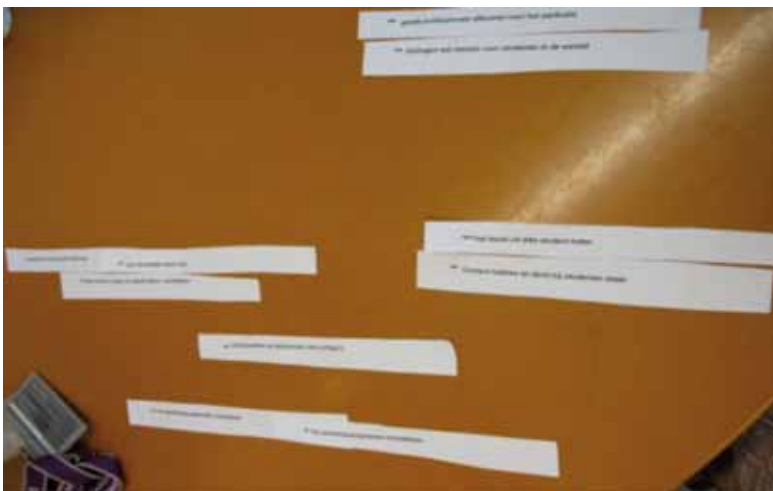
Van een groep van achttien docenten die deelnam aan een loopbaanstudie zijn aselect twaalf docenten uitgenodigd om deel te nemen aan een interview. De deelnemers zijn tussen de 27 en 53 jaar oud (gemiddeld 37 jaar), de ervaring als docent varieert van nul tot 20 jaar (gemiddeld 3,3 jaar). Zeven deelnemers hebben voor deze functie geen eerdere ervaring opgedaan als docent, vier deelnemers zijn man, acht zijn vrouw.

De interviewprocedure bestaat uit verschillende fasen. Allereerst zijn docenten door middel van enkele open vragen uitgenodigd om zichzelf als docent te beschrijven. Zo zijn in deze interviewfase 'open zelfdefinities' verzameld, die zo min mogelijk door de interviewer beïnvloed zijn (King, 2004; Rees & Nicholson, 2004). Met enkele gestructureerde open vragen zoals 'Als je aan jezelf denkt als een docent, welke woorden gebruik je dan om de kern te beschrijven van wie jij bent als docent?' zijn 'kern zelfdefinities' verzameld. Verder is het krachtenveld dat de docent zelf ervaart, verkend met vragen zoals 'Hoe ziet het krachtenveld om je heen eruit?' en 'Met wie óf wat voel jij je verbonden?'.

De Card Sort Technique (CST) is gebruikt in de tweede fase van het interview. Het is een zogenaamde 'elicited response technique' waarmee respondenten worden uitgenodigd om kaarten te ordenen en daarbij zoveel mogelijk hardop te denken (Santos, 2006; Jahrami, Marnoch & Grey, 2009). In dit geval is een set van tien kaarten gepresenteerd, waarvan op elke kaart een mogelijk object van identificatie staat vermeld. Respondenten zijn uitgenodigd om de kaarten te ordenen in een volgorde die zoveel mogelijk overeenkomt met de eigen professionele zelfdefinitie. In tegenstelling tot de reguliere toepassing van deze methode, waarin gedwongen keuze in de ordening wordt toegepast (Pratt, Rockmann & Kaufmann, 2006; Jahrami et al., 2009), zijn deelnemers hier aangemoedigd om de kaarten in welk patroon dan ook op tafel te leggen op voorwaarde dat het zoveel mogelijk de eigen innerlijke wereld representeert. Als gevolg daarvan kunnen kaarten op, naast, dwars en door elkaar worden neergelegd en worden groepen van kaarten zichtbaar die voor die docent van even groot belang zijn. Gedurende het sorteren van kaarten zijn deelnemers regelmatig aangemoedigd om hardop te (blijven) denken, waardoor de gedachtegang en associaties voor onderzoekers toegankelijk zijn.

Elke deelnemer is vervolgens gevraagd om de kaarten te leggen in een patroon zoals men zich dat herinnert van andere momenten in de loopbaan, bijvoorbeeld bij de start van de aanstelling bij deze organisatie. Na elk interviewfragment is een foto genomen van het kaartpatroon dat op tafel is neergelegd. Elke foto vormt daarmee een zelfportret van de professionele identiteit van de docent waarop het individuele patroon van identificaties op een bepaald moment in de loopbaan is weergegeven. Zie figuur 2 voor een voorbeeld. Omdat de zelfdefinities van deelnemers welke afkomstig uit deze interviewfase vanzelfsprekend zijn beïnvloed door de kaart sorteer opdracht, worden deze omschrijvingen beschouwd als 'elicited zelfdefinities'.

Figuur 2. 'Zelfportret professionele identiteit: foto Card Sort technique'



De tien objecten van identificatie zijn uitgewerkt in stellingen, waarin het 'ik' in relatie tot dat organisatieonderdeel, belangengroep of de professionele rol is beschreven. In deze formulering is elk object van identificatie gecombineerd met een werkwoord dat een voor dat object

karakteristieke activiteit aangeeft. Deze beschrijvingen zijn ge- en herschreven in een iteratief proces door twee onderzoekers en een onderwijsadviseur (zie tabel 1 voor een overzicht).

Tabel 1. 'Tien professionele zelfdefinities van docenten'

1. mijn ambitie volgen en mezelf blijven ontwikkelen
2. contact hebben en dicht bij studenten staan
3. bijdragen aan kansen voor studenten in de wereld
4. goede professionals afleveren voor het werkveld
5. het beste uit elke student halen
6. didactisch een goede leraar zijn
7. een inhoudelijke expert zijn
8. samenwerken en afstemmen met collega's
9. het opleidingsprogramma ontwikkelen
10. de opleidingsorganisatie ontwikkelen

Voorafgaande aan de interviews zijn twee simulaties uitgevoerd om de interviewprocedure te testen. Alle twaalf uitgenodigde docenten stemden toe om deel te nemen aan het eigenlijke interview. De duur van het interview varieerde van 60 tot 90 minuten. Alle interviews zijn opgenomen en uitgetypt. Met een docent die inmiddels de organisatie had verlaten heeft het interview telefonisch plaatsgevonden, dus kon de Card Sort Technique niet worden uitgevoerd. De uiteindelijke dataset bestaat dan ook uit elf complete sets van interview transcript en foto's.

Inhoudsanalyse en kwalitatieve factor analyse

De interviewteksten zijn verwerkt met behulp van het softwareprogramma voor inhoudsanalyse ATLAS-TI. Verschillende groepen van tekstfragmenten werden geïdentificeerd: fragmenten die 'zelfdefinities' bevatten en fragmenten die informatie over eventueel ervaren of gewenste verandering bevatten, een en ander volgens de procedure van Whaley and Longoria (2009). De fragmenten zijn vervolgens uiteengelegd in de kleinst mogelijke betekenisvolle syntactische eenheid: een losse zin en groepen van zinnen (Krippendorff, 1981). Zo worden de drie eerder genoemde categorieën van zelfdefinities onderscheiden:

1. 'open' zelfdefinities,
2. 'kern' zelfdefinities,
3. de zelfdefinities die uitgesproken zijn tijdens het sorteren van de kaarten.

Op dezelfde wijze zijn de tekstfragmenten waarin sprake is van ervaren veranderingen in professionele identiteit geïdentificeerd en beschikbaar gemaakt voor inhoudsanalyse.

Een stapsgewijze procedure voor inhoudsanalyse is uitgevoerd om enkele relevante aspecten van de constructvaliditeit van de tien objecten van identificatie te bepalen (Kline, 2011). Allereerst is, om de inhoudsvaliditeit te bepalen, een 'fixed coding procedure' gebruikt (Stemler, 2001). Hiermee is de overeenkomst tussen de vrij geuite zelfdefinities in het verhaal van de respondent en de tien stellingen bepaald. Om zoveel mogelijk een onafhankelijk en betrouwbaar codeerproces te waarborgen zijn twee onafhankelijke onderzoekers, die niet op de hoogte zijn van de doelstelling van het onderzoek, gevraagd en bereid gevonden deze tekstfragmenten te coderen (Armstrong, Gosling, Weinman and Marteau, 1997). De inter-beoordelaar betrouwbaarheid is berekend met Cohen's Kappa. Deze maat geeft het niveau van overeen-

stemming tussen beide beoordelaars aan, dat uitgaat boven het niveau dat louter op basis van kans verwacht mag worden (Warrens, 2008; Stemler, 2001).

Als tweede is een procedure voor 'free emergent' coderen gekozen om de inhoud van de overgebleven zelfdefinities te analyseren, welke volgens de codeurs niet in een van de tien stellingen konden worden ondergebracht (Cassel & Symon, 2004; Mittendorf, 2010). De inhoud van deze tekstfragmenten is ondergebracht in elkaar uitsluitende categorieën. Deze procedure is gebaseerd op de zogenaamde 'Grounded Theory Approach', waarin categorieën worden ontleend en gebaseerd op observaties in plaats van aan theorie (Strauss & Corbin, 1998; Cassel et al., 2004). Omdat het gebruik van onafhankelijke codeurs in kwalitatief onderzoek van cruciaal belang is voor de validiteit, is ook deze analyse uitgevoerd door de onafhankelijke codeurs (Armstrong et al., 1997). Verschillen en overeenkomsten in codering zijn besproken met de eerste auteur.

Om de discriminante validiteit van de afzonderlijke objecten van identificatie te beoordelen en te bepalen welke patronen van kaarten op de foto's te herkennen zijn, is een methode voor kwalitatieve factoranalyse gebruikt (Santos, 2006; Jahrami et al., 2009). Het doel van deze analyse is te bepalen in hoeverre de kaarten in de ogen van docenten zelf ook werkelijk van elkaar verschillen. Voor deze analyse is de positie van elke kaart op de foto gecodeerd. Het coderen bestond uit het evalueren van het visuele patroon op de foto, het geven van een score die het relatieve belang van elke kaart voor de professionele identiteit van de docent aangeeft en het toetsen van deze score aan de informatie in de tekstfragmenten van het interview. De positie van elke kaart is gescoord door de eerste auteur in een van de volgende categorieën: de stelling op de kaart sluit aan bij de professionele identiteit van de docent en behoort tot de belangrijkste professionele oriëntaties (1), behoort tot de minst belangrijke professionele oriëntaties (3), of behoort tot de neutrale middencategorie (2).

Tot slot is een methode van 'free emergent coding' toegepast op de tekstfragmenten waarin informatie over eventuele veranderingen in de zelfdefinities van docenten is opgenomen. Langs deze weg zijn de aard en reikwijdte van de verandering, de aanleiding of prikkel tot verandering en het proces waarlangs de verandering zich in de ogen van docenten voltrok beschreven.

Methode studie 2

In deze studie zijn resultaten van de eerste studie voorgelegd en getoetst aan de ervaringen van een dwarsdoorsnede van medewerkers werkzaam bij een hogeschool. Het panel bestond uit 24 medewerkers die zich aanmelden voor een workshop met als thema 'professionele identiteit van docenten' die plaatsvond tijdens een studiedag voor medewerkers van een hogeschool. Van de 24 deelnemers bleken er 18 werkzaam te zijn als docent, twee hiervan namen ook al eerder deel aan het loopbaanonderzoek. Twee deelnemers zijn werkzaam als directeur van een academie, twee zijn werkzaam als studieadviseur buiten de opleiding (bijvoorbeeld als beroepskeuzeadviseur). Een deelnemer is werkzaam als teamleider en een is er werkzaam als adviseur bij de dienst HRM. De deelnemers vormen daarmee een dwarsdoorsnede van verschillende professionals werkzaam bij een hogeschool.

De opbouw van de workshop was als volgt. Allereerst is bij alle deelnemers individueel informatie verzameld over de eigen professionele identiteit (1) en die van collega's in de directe werkomgeving (2). Deelnemers hebben hiertoe een korte vragenlijst met open vragen ingevuld. Na een korte introductie van het onderzoek (3) zijn de resultaten van de eerste studie - de vijf clusters van veelvoorkomende identificaties - gepresenteerd en toegelicht (4). Vervolgens hebben de deelnemers individueel weer een korte vragenlijst ingevuld over de mate waarin zij zichzelf en hun collega's kunnen onderbrengen in een of meer van deze vijf clusters (5). Vervolgens zijn zij hierover met elkaar in gesprek gegaan (6). Op deze wijze is zoveel mogelijk voorkomen dat de individuele oordelen van deelnemers beïnvloed worden door de loop van het gesprek of door groepsprocessen. Het vragenformulier is opgenomen in de bijlage.

Van negentien deelnemers ontvingen we direct na afloop het ingevulde formulier retour. Hier van bleken er zestien afkomstig te zijn van docenten. Deze docenten zijn gemiddeld 41,8 jaar oud (variërend van 28 tot 62 jaar). Ze zijn gemiddeld zeven jaar werkzaam in hun huidige functie en gemiddeld tien jaar werkzaam in het onderwijs (variërend van 1 tot 29 jaar). De verdeling naar geslacht is vrijwel gelijk: 7 om 7 (van twee docenten is dit onbekend). De schriftelijke reacties van deelnemers op de vragen zijn gebundeld in een document. Voor de beantwoording van de vraag naar de herkenbaarheid van de eigen professionele identiteit en die van collega's kon worden volstaan met rechte tellingen. Voor het structureren van de naar voren gekomen informatie over eventuele veranderingen in de professionele identiteit van docenten is gebruik gemaakt van 'free emergent' coderen.

Resultaten

De resultaten uit studie 1 en 2 worden in samenhang thematisch gepresenteerd, in volgorde van de onderzoeksvragen.

Inhoudsvaliditeit van de identificaties

Uit de 'fixed coding' procedure blijkt dat gemiddeld 67% van de vrij naar voren gebrachte zelfdefinities synoniem is aan een of een mix van de objecten van identificatie zoals die later in het interview op kaarten zijn gepresenteerd. Beide codeurs gaven in 71% van de tekstfragmenten een identiek oordeel, hetgeen een ruim voldoende mate van overeenstemming betekent. De inter-beoordelaar coëfficiënt Cohen's kappa, gecorrigeerd voor de mate van overeenstemming die louter op basis van kans mag worden verwacht en dus in dit geval gecorrigeerd wordt voor de proportionele marginale distributie komt uit op .42, wat beschouwd mag worden als een redelijke mate van overeenstemming (Landis & Koch, 1977; Stemler, 2001).

Uit de 28 overgebleven tekstfragmenten zijn enkele andere objecten van identificatie gedestilleerd door middel van de 'free emergent' codeer procedure. De zelfdefinities in deze fragmenten blijken te kunnen worden gerangschikt in vijf categorieën. In het overgrote deel van de fragmenten beschrijft de ik-persoon het eigen karakter of persoonlijke eigenschappen, zoals in bijvoorbeeld: 'Ik ben een bijter' (r9). Dergelijke fragmenten zijn afkomstig van zes docenten (r2, r6, r7, r9, r10, r11). Een omvangrijke tweede groep van citaten vormt een uitbreiding van het zich identificeren met een organisatie. Zo wordt nadrukkelijk de identificatie met de vorige werkgever naar voren gebracht (r2, r4, r7, r8), ook blijkt er identificatie met twee werkgevers

tegelijk mogelijk daar waar sprake is van twee parttime banen (r5, r8) en van identificatie met het eigen bedrijf (r11). In de derde groep van citaten brengen docenten zelf labels naar voren zoals ‘docent’, trainer’ en ‘coach’ om zich van anderen te onderscheiden (r3, r10, r11). Twee citaten weerspiegelen het gevoel deel uit te maken van de maatschappij en bij te willen dragen aan sociale verandering (r9), bijvoorbeeld ‘(...) aan de dynamiek (...) en ontwikkeling van de maatschappij’ (r 9), dit vormt een vierde categorie. Tot slot komt ook het eigen privé- en gezinsleven als referentiepunt om zichzelf te definiëren naar voren (r1, r2, r5, r11), bijvoorbeeld in: “Het is wel in balans (...) met mijn familie en privé-leven’ (r1).

Discriminante validiteit van de identificaties

De resultaten van de kwalitatieve factor analyse zijn opgenomen in tabel 2. Voor het bepalen van de discriminante validiteit van de objecten van identificatie, dat wil zeggen de mate waarin ze door docenten zelf goed te onderscheiden zijn, is gekeken naar de mate waarin de docenten een verschillende waarde hechten aan de kaarten. Tabel 2, kolom 3 illustreert de variatie in het belang dat aan objecten van identificatie wordt gehecht. Acht van de tien identificaties ontvangen de gehele range van scores, variërend van erg belangrijk tot niet belangrijk, hetgeen suggereert dat docenten verschillen in de mate van identificatie met die objecten. Voor twee kaarten zijn de scores meer homogeen. De identificatie met de ‘pedagogische opdracht’ vormt voor zes docenten een van de belangrijkste oriëntaties, geen enkele docent legt de kaart verder weg als onbelangrijk. Identificatie met de opleidingsorganisatie wordt algemeen gezien als een van de minst belangrijke oriëntaties, slechts een docent hecht daar een middelmatig belang aan.

Tabel 2 Professionele identiteit van docenten: relatief belang van en patronen in objecten van identificatie

Object	Tekst op kaart	Belang	Komt samen voor met	Vormt contrast met
1. P Loopbaan	Mijn ambitie volgen en mezelf blijven ontwikkelen	Vormt voor drie docenten de allerbelangrijkste oriëntatie, voor totaal vijf docenten is P een van de meest belangrijke-, een docent beschouwt P als onbelangrijk.	P komt samen voor met: 4xS, 3xE, 2xOO, 3xC, 2xW, 2xPE, 0xOP, 0xD.	P komt in een andere categorie voor dan: OO (4x), D (4x) en OP (4x), S (3x), C (2x), PE (2x), W (2x), P (2x), M (1x).
2. S Student	Contact hebben en dicht bij studenten staan	Is voor een docent de allerbelangrijkste oriëntatie, voor drie docenten een van de belangrijkste -, is voor drie docenten een van de minst belangrijke oriëntaties.	S komt samen voor met: 4xP, 3xPE, 4xC, 3xE, 3xD, 2xM 1xOP, 1xOO, 1xW.	S contrasteert met: 1xW, 2xOP, 1xOO, 3xPE, 0xP, 1xC, 1xD, 1xE, 0xS en 0xM.
3. M Maatschappij	Bijdragen aan kansen voor studenten in de wereld	Behoort voor twee docenten tot de belangrijkste oriëntaties, vormt voor drie een van de onbelangrijkste.	M wordt vaak op eenzelfde niveau gelegd als: 5xPE, 3xP, 3xE, 2xS, 0xC, 3xD, 3xOP, 3xOO, 2xW.	M komt in een andere categorie voor dan: 4xW, 3xOP, 2xOO, 2xPE, 1xP, 1xC, 1xD, 0xE, 0xS.
4. W Werkveld	Goede professionals afleveren voor het werkveld	Vormt voor drie docenten de allerbelangrijkste oriëntatie, is totaal vijf docenten een van de meest kenmerkende professionele oriëntaties.	W komt samen voor met vrijwel alle oriëntaties: 5xOP, 4xS, 3xE, 3xPE, 3xOO, 2xC, 2xP, 2xM, 1xD.	W komt in andere categorieën voor dan: 4xM, 4xOO, 3xOP, 2xPE, 2xP, 2xD, 1xE, 1xC, 1xS.

Object	Tekst op kaart	Belang	Komt samen voor met	Vormt contrast met
5. PE Pedagogische opdracht	Het beste uit elke student halen	Wordt door drie docenten als meest kenmerkende oriëntatie beschouwd, is voor 6 docenten een van de belangrijkste -, voor niemand onbelangrijk.	PE komt samen voor met 5xM, 3xD, 2xP, 3xW, 2xS, 2xC, 1x E, 0xOO en 0xOP.	PE contrasteert met: 4xOO, 3xS, 2x W, 2xM, 2x P, 2x D, 2x OP, 1xE, vormt geen tegenstelling met C.
6. D Didactiek	Didactisch een goede leraar zijn	Behoort voor drie docenten tot de meest belangrijke oriëntaties, geen docent beschouwt het als de meest belangrijke -, vormt voor 6 docenten een van de minst belangrijke oriëntaties.	D komt samen voor met: 4xOO, 4x OP (altijd samen), 4xC, 3xPE, 3xM, 2xS, 1xW, 1xE, 0xP.	D contrasteert met: 5xW, 4xP, 4xE, 3xOO, 2xPE, 2xOP, 1xC, 1xS en 1xM.
7. E Expertise	Een inhoudelijke expert zijn	Is voor twee docenten de allerbelangrijkste professionele oriëntatie, voor totaal 4 docenten een van de belangrijkste, voor twee docenten niet van belang.	E komt samen voor met bijna alle andere oriëntaties: 6xC, 4xS, 3xW, 3xP, 3xM, 2xD, 2xPE, 2xOP, 0xOO.	E contrasteert met: 4xD, 4xOP, 3xOO 2xC, 1xPE, 1xS, 1xW, 1xM, 0xP.
8. C Collega's	Samenwerken en afstemmen met collega's	Wordt door 3 docenten beschouwd als een van de meest belangrijke oriëntaties, geen docent plaatst collega's op de eerste plaats.	C komt samen voor met: 5xE, 4xS, 3xD, 3xP, 2xPE, 2xOP, 2xOO, 1xW, 1xM.	C contrasteert met: 3xOO, 2xD, 1xOP, 1xE, 1xPE, 1xS, 1xP, 1xM, 0xW.
9. OP Opleidingsprogramma	Het opleidingsprogramma ontwikkelen	Is voor een docent een belangrijke professionele oriëntatie, vormt voor 6 docenten een van de minst belangrijke oriëntaties.	OP komt samen voor met: 7xOO, 4xD, 3xM, 3xW 2xC, 1xPE, 1xS, 2xE, 0xP.	OP contrasteert met: 4xP, 4xE, 3xM, 2xPE, 2xC, 2xW, 2xD, 1xS en 0xOO.
10. OO Opleidingsorganisatie	De opleidingsorganisatie ontwikkelen	Is voor 8 docenten een van de minst belangrijke professionele oriëntaties, is voor niemand een belangrijke oriëntatie.	OO komt samen voor met: 7xOP, 4xD, 3xM, 3xW 3xP, 2xC, 0xPE, 1xS, 0xE, 0xPE.	OO contrasteert met: 4xP, 4xPE, 3xE, 3xD, 3xC, 3xW, 2xM, 1xS en 0xOP.

Note. Van elke respondent zijn de posities van de stellingen op de foto gecodeerd: de stelling op de kaart sluit aan bij de professionele identiteit van de docent en behoort tot de belangrijkste professionele oriëntaties (1), behoort tot de minst belangrijke professionele oriëntaties (3), of behoort tot de neutrale middencategorie (2). Belang = mate waarin de stelling de eigen professionele identiteit van de docent weerspiegelt. Komt samen voor/Vormt contrast = aantal malen dat een bepaalde combinatie van kaarten door een docent voor de professionele identiteit van hetzelfde belang of tegengesteld belang wordt geacht.

Uit de interview transcripties en foto's blijkt dat alle deelnemende docenten in staat zijn om de kaarten op een volgorde te leggen die de eigen professionele zelfdefinitie representeert. Docenten behandelen alle kaarten als onafhankelijke oriëntaties; geen enkele kaart is weggelegd als totaal irrelevant of is samengevoegd met een andere omdat de kaarten in de ogen van die docent dezelfde betekenis zouden hebben.

Contrasten en patronen in identificatie

Uit Tabel 2, kolom 4 en 5, blijkt dat ook de combinaties van primaire identificaties die te vinden zijn in de zelfdefinities van docenten, verschillen. Uit de tekstfragmenten van de interviews blijkt verder dat de meeste docenten het professionele 'ik' beschrijven door gebruik te maken van teksten waarin zij een contrast schetsen. Bijvoorbeeld met andere docenten in de werkomgeving, met wat ze ervaren dat de organisatie hen vraagt of met de vorige baan of

werkgever. Zoals in: “Ik zeg tegen mijn studenten ook, ik ben geen professional teacher maar teacher in professional” en voegt toe “(...) ik ga niet kunnen worden zoals sommige collega’s (...) het zijn mensen die heel enthousiast zijn over het doorgeven van kennis (...) voor mij is dat af en toe een raadsel (r6)”. Docenten gebruiken ook labels om onderscheid te maken binnen het docentenberoep. Voorbeelden daarvan zijn ‘docent’, ‘trainer’ en ‘coach’, zoals in: “Er zit iets in het woord (...) naja, ik ben trainer (r3)” en in: “Ja, ik denk niet dat het zozeer commitment is (...) maar (het) gewoon anders ligt. Maar de een vindt misschien, ik stop er heel veel tijd in om mijn vak te vernieuwen en te kennen, zodat ik dat kan leren, maar ik ga niet met hun nog een uur zitten nakijken over wat er beter kon in hun rapport zeg maar (r2)”. Dergelijke citaten suggereren dat docenten binnen de eigen docentengroep onderscheid maken naar categorieën van docenten.

Een verdere aanwijzing voor het bestaan van (sub)categorieën binnen de docentfunctie blijkt uit verhalen over statusverschillen en animositeit tussen groepen. Zo rapporteren enkele docenten dat collega’s met een sterke oriëntatie op inhoudelijke expertise neerkijken op docenten die meer persoonlijke competenties van studenten ontwikkelen (r3, r9). Andere voorbeelden zijn het onderscheid dat gemaakt wordt tussen de docent met ‘echte expertise’ en de expertise die elke docent wel kan leveren. Nogal een contrast met een ander die vertelt dat de kern van het docentschap nu juist bestaat uit de kunst van het overbrengen van een boodschap en nauwelijks te maken heeft met de inhoud van wat er over moet worden gedragen (r1). Verder wordt er animositeit gerapporteerd tussen de nieuwkomers in de organisatie en de ‘oude garde’, de groep van reeds gevestigde docenten (r2, r3, r6, r7).

Daar waar docenten de kern van hun professionele zelfdefinitie beschrijven, lijkt een beperkt aantal dezelfde labels te worden gebruikt om verschillen in professionele identiteiten te beschrijven. Uit de convergentie tussen het gebruik van labels, de aangetroffen patronen in de zelfportretten (tabel 2) en de zelfdefinities in de interviews, blijkt dat docenten vijf verschillende typen van professionele identiteit onderscheiden: ‘professional teacher’, ‘teaching professional’, ‘student talent job coach’, ‘organisation citizen’ en ‘professional aspirator (zie figuur 3)’. We illustreren ze een voor een aan de hand van kenmerkende citaten.

Figuur 3: vijf professionele identiteiten



‘Teaching professional’

Sommige docenten beschouwen zichzelf vooral als een inhoudelijke expert (bijvoorbeeld r6, r7, r8). Deze docenten vertellen nadrukkelijk als inhoudelijk expert gezien te willen worden: “Ik zeg tegen mijn studenten ook (...) ik ben geen professional teacher, maar (...) wel een professional en dat ga ik aan jullie doorgeven (r6)” en richten zich vooral op de specialisatie of het vakgebied. Docenten met een sterke oriëntatie op inhoudelijke expertise maken duidelijk dat zij zichzelf beschouwen als deel van de professionele wereld buiten de hogeschool: “Ik wil mezelf daar meer in ontwikkelen, inhoudelijk expert (...) zijn en dat wil ik ook blijven beoefe-

nen (r7)". Als kerntaken worden genoemd: "mensen opleiden voor mijn beeld wat er is bij het werkveld", "schouders bieden om op te staan door kennis en ervaring door te geven (r6)" en een "stuk praktijk overbrengen (r8)". Een tegengestelde oriëntatie wordt ervaren met docenten die het gehele professionele leven docent zijn en een didactische oriëntatie hebben, zo blijkt uit: "Ik ga niet worden zoals sommige collega's (...) ze stralen teacher uit (r6)", en "(...) waar ik zo jaar gewerkt heb, wist ik het reilen en zeilen en tijdens de vergadering had ik het hoogste woord, (...) nu denk ik waar hebben ze het over (...) misschien omdat ik het hele stuk als docent zijn qua opleiding mis (r8)".

'Professional teacher'

Deze categorie docenten wil nadrukkelijk helemaal geen inhoudelijke expert zijn maar zegt juist een sterke didactische oriëntatie te hebben (bijvoorbeeld r1, r4, r5). Als kerntaak wordt genoemd: "(...) voor mij is de kern van docentzijn dat je iets goed kan overbrengen. Want als je iets niet kan overbrengen dan stopt het ook (...) en wat je overbrengt en aan wie, dat is dan de tweede plaats (r1)". Het lesgeven zelf is ook hetgeen voldoening geeft, in tegenstelling tot het uitvoeren van coördinerende werkzaamheden: "Het werd op een gegeven moment omgekeerd: ik deed van alles en nog wat en daarnaast deed ik nog een lesje (...) mijn vak was dus erg uitgehold en dat vond ik heel erg jammer (r4)". Voor sommige nieuwe docenten is het worden van een didactisch goede docent een oriëntatiepunt: "Ik had er wel echt grote twijfels over of die keuze om docent te worden toch wel werkelijk iets was voor mij (r9)" en "Je moet veel meer zoeken naar bijvoorbeeld de actualiteit en een grapje tussendoor, met elkaar het gesprek aangaan en dat weer linken aan de theorie (r9)".

'Student talent job coach'

De kerntaak in de ogen van deze docent (bijvoorbeeld r3, r9) is het "ontdekken van wie ze zijn als mens en hoe ze dan kunnen groeien in de richting van een professional. Dat vind ik wel boeiend, om een bijdrage te leveren aan hun persoonlijke groei (r9)" en "Je bent uiteindelijk ook wel een coach (r3)". De belangrijkste voldoening is "(...) echt het contact met de studenten (...) (r2)". Een ander vertelt daarover: "Sommige(n) (...) hebben wat meer feeling met de mens achter de student, zien dus niet alleen maar de student als individu om te presteren (r6)", en voegt er aan toe dat het een tegenstelling vormt met docenten die dan "(...) niet teveel tijd aan die persoon besteden, want die gaat volgend jaar waarschijnlijk toch stoppen". Coach zijn wordt als een andere oriëntatie ervaren dan lesgeven, want: "je kan wel zeggen ik ben aan het coachen, maar je zegt niet snel ik ben aan het doceren (r9)". De essentie van het werk van dit type docent is "(...) eigenlijk studenten begeleiden naar hun toekomstige baan (r4)", waar ze tot hun recht komen.

'Professional aspirations'

Voor sommige docenten (bijvoorbeeld r2, r10) lijkt het zelf leren en zich verder te kunnen ontwikkelen de belangrijkste drijfveer in het werk: "Ik studeerde zelf ook heel graag, (...) |ik studeer eigenlijk mijn hele leven, ik kan het echt niet laten gewoon die hele wereld van kennis, dat vind ik boeiend (r2)". Enkelen geven aan beducht te zijn om stil te staan in de eigen professionele ontwikkeling: "Je moet wel vernieuwend bezig zijn (...) voor mezelf is het heel simpel, (...) ik ben er wel om de zoveel jaar toe (...) aan vernieuwing qua banen, anders krijg ik het gevoel te verzinken in de routine (...) (r10)" en waarschuwen dat je niet moet "(...) inkakken, in je comfortzone komen en alleen je ding doen (r3)", dan ga je mopperen. De kern van

het docent zijn is dan vooral: “De uitdaging, in veel opzichten is het de uitdaging (...) naar mezelf toe en voor de studenten (r10)”. Ook andere docenten halen voldoening uit het zélf blijven leren, zo blijkt uit: “(een) dag niks geleerd, is een verloren dag voor mij, ik heb het idee dat ik dalijk vastroest als ik geen nieuwe informatie tot mij krijg (r7)” en “hier kan ik dat intellectuele stukje, me ergens in verdiepen, kwijt (r5)”.

‘Organisation citizen’

Deze categorie docenten (bijvoorbeeld r4, r5) beschouwd het “doorontwikkelen van onderwijs” en het verder “uitkristalliseren van het onderwijsprogramma” als kerntaak. Een docent vertelt: “Ik heb me echt voorgenomen (...) (om) (...) hogere slaagpercentages te krijgen en kwaliteit af te leveren (r5)”. Een ander vertelt over de essentie van het werk: “Met een klein team, met zijn allen iets moois neerzetten, waar je trots op kan zijn, dat wil ik het allerliefste! (r4)”. Ook andere docenten voelen zich verbonden met aspecten van de organisatie: “(...) het voelt bijna als thuiskomen dat ik hier werk (...) (r2)” en “en ik heb ook een beetje het gevoel dat wij en dat vind ik het mooie van (...), dat wij een beetje in het hart van de samenleving aan het werk zijn (r9)”. Het geeft voldoening om in staat te zijn om bepaalde programma’s te verbeteren (r4, r5, r9). Met de identiteit van docent wordt soms een tegenstelling ervaren (r4, r9): bijvoorbeeld in “Nou merk ik wel dat er aan mij getrokken wordt om ook in het ontwikkeldomein wat meer actief te zijn, (...) en dat levert weer een andere vragen op (...) hoe moet dat dan met mijn docentschap (...) want daar wil ik me vooral nog in ontwikkelen (r9)”.

Herkenbaarheid van professionele identiteit

In de panelstudie zijn deze vijf typen van professionele identiteit aan de deelnemers voorgelegd. Uit de antwoordformulieren blijkt dat het merendeel (12) van de 15 deelnemende docenten zichzelf geheel herkent in een van deze professionele identiteiten. Het gebruik van antwoorden zoals: “ik voel me duidelijk (...)” en “Moeilijk (...) maar mijn hart ligt helemaal bij (...)” geeft aan dat docenten zichzelf goed en volledig in een van de vijf typen kunnen herkennen. Slechts drie docenten hebben twee categorieën nodig om zichzelf te kunnen typeren: twee daarvan beschouwen twee professionele identiteiten als even belangrijk en een docent herkent zichzelf voor 70% in de ene en voor 30% in een andere professionele identiteit. De verdeling van docenten over de identiteiten is als volgt: vijf docenten herkennen zich in de omschrijving van ‘professional teacher’, vier docenten in ‘teaching professional’, vier herkennen zich in ‘student talent job coach’, en twee docenten herkennen zich volledig in het type ‘professional aspirator’. Bij twee docenten komt ‘professional aspirations’ ook in een combinatie voor: met ‘professional teacher’ en met ‘student talent job coach’. Geen enkele deelnemende docent herkent zich in het label ‘organisation citizen’.

Deelnemers aan het panel blijken ook goed in staat te zijn om hun collega’s naar professionele identiteit te onderscheiden. De diversiteit in de werkomgeving varieert: “Ja bij onze opleidingen zijn alle typen wel te vinden (p9 = panel deelnemer 9)” en is soms meer homogeen: “Ja: met name experts en een enkele (...) (p11)”. Volgens opgave van docenten is het type ‘organisation citizen’ ook onder collega-docenten nauwelijks te vinden. Enkele docenten vermelden dat men nadrukkelijk helemaal geen ‘organisation citizen’ wil zijn en sommigen schrijven dat men dat ‘wordt’ als men coördinerende taken gaat verrichten of teamleider wordt. Zo

schrijft een docent: “organisation citizen, stap naar teamleider directeur” en een ander: “Jazeker, toen ik teamleider werd, kwam (...) (organisation citizen) boven water (p4) ”.

Samenvattend: uit de panelstudie blijkt dat vier van de vijf typen professionele identiteit voldoende herkenbaar en krachtig genoeg zijn om zowel zichzelf als de collega's kernachtig te typeren.

Eigenheid van professionele identiteit

Uit de uitspraken van docenten is op te maken dat docenten op verschillende manieren beleven hoe de professionele identiteit zich verhoudt tot het persoonlijke zelf. Zo zijn er citaten die aangeven dat de professionele identiteit geheel los staat van de persoonlijke identiteit en als een *kledingstuk* kan worden gezien, zoals een ‘jas’ die je aan - en even gemakkelijk ook weer uit kunt trekken. Docenten melden dat sommige ‘vakken’ nou eenmaal meer of minder met een bepaalde identiteit corresponderen, daarmee suggererend dat met het uitvoeren van een andere taak ook een andere identiteit wordt aangenomen. Voorbeelden hiervan zijn: “(...) Afhankelijk van het vak ben ik soms meer teacher of meer expert” en “Ja verandert (...) hangt af van functie en vakken (p12)”. Zo vertelt een docent dat hij nu bepaalde taken uitvoert en daarom in dit geval vooral (...) is, maar hoopt volgend jaar ander werk te gaan doen waarmee hij ook “(...) expert wordt”. Een docent die parttime voor twee onderwijsinstellingen tegelijk werkt, geeft aan bij elke organisatie een geheel andere professionele identiteit te hebben en daarom gedurende de werkweek bewust te moeten schakelen tussen deze twee identiteiten. Weer een ander verklaart de eigen professionele identiteit als volgt: “Binnen het team is dit mijn ‘taak’”. Voor deze docenten lijkt de professionele identiteit een identiteit te zijn die meebeweegt met de taak, situatie afhankelijk en te contracteren is, dit in tegenstelling tot een professionele zelfdefinitie die de docent zelf als geheel kenmerkt en onafhankelijk van de taak vaststaat.

Voor andere docenten lijkt de professionele identiteit zeer nauw verweven met de persoonlijke identiteit. De professionele identiteit wordt dan als iets vaststaands en onveranderlijks ervaren, de professionele identiteit is als het ware een ‘huid’. Voorbeelden hiervan zijn: “Het maakt mij echt niet uit waar ik werk, dit is wie ik ben (r9)” en “Ik ben ervoor gemaakt (...) voor docentschap (r7)”. Het al dan niet op de huid zitten van de eigen professionele identiteit blijkt ook uit verhalen over de verschillen tussen het professionele zelf en de kenmerken van andere docenten. Zo wordt er door enkele nieuwe docenten opgemerkt dat er, in tegenstelling tot henzelf, ook docenten zijn die het werk als een baan zien: “(...) Nee, sommigen zien het als een baan”. Kennelijk werken die docenten dan niet vanuit de vereiste passie maar om een andere reden, bijvoorbeeld voor de “inkomsten en laatste jaren tot pensioen”. Andere voorbeelden waaruit blijkt dat de professionele identiteit dicht op de huid zit is: “Dat hoort ook heel erg bij mij. Dat is niet iets waarvan ik denk van, goh dat moet ik morgen gaan doen. Dat is gewoon intrinsiek aanwezig. Ik kan dat niet niet doen (r11)” en “Ik zeg altijd doe alles wat je doet met hart en ziel (...) als ik iets doe dan moet ik er ook achter staan (r3)”. Deze docenten ervaren het werk als een roeping of als het realiseren van een droom: “Ik ga van mijn hobby mijn beroep maken’ (r9)” en “Ik heb zoiets van ik ben ervoor gemaakt (r7)”.

Het ervaren van de professionele identiteit als een tweede huid kan ook wrijving opleveren. Er kan een behoorlijke discrepantie en spanning bestaan tussen de eigen professionele iden-

titeit en datgene dat de organisatie van de docent vraagt. Zo vertelt een docent in het panel dat zij woedend werd toen er bij de uitreiking van het certificaat van de cursus pedagogische didactische vorming (pdv) de felicitatie vergezeld werd van de opmerking: “Zo (nu) ben je geen expert meer, maar ben je een docent geworden”. Dat deed zo’n afbreuk aan de eigen zelfdefinitie als expert dat ontslag nemen even overwogen werd. De spanning tussen de eigen professionele identiteit en datgene dat de organisatie van de docent vraagt, blijkt ook uit dat niet iedereen de eigen professionele identiteit ook wil laten zien. Zo merkt een docent in het panel op: “Ik herken de pikorde en merk dat de categorie (...) student talent job coach (...) minder wordt gewaardeerd, vandaar dat ik dat liever niet doe (p15)”. Kennelijk is de professionele identiteit weliswaar iets dat je hebt, maar waaraan je afhankelijk van de gewenste waardering in je taakuitoefening meer of minder gevolg kunt geven. Ook in de interviews komt dit naar voren. Zo vertelt een docent dat hij in een vorige baan een echte ‘organisation citizen’ was, hetgeen ook zijn eigen aard is waaruit voldoening werd gehaald, maar dat hij nu bewust moeite doet om die werkelijke professionele aard niet te laten zien. Een andere docent vertelt dat het voordeel van het gaan werken bij een andere organisatie is, dat je jezelf bewust of onbewust opnieuw kunt positioneren (“Je wil toch wel op een of andere manier gevonden of gezien worden”) en dat je daarmee in je werk andere kanten van jezelf kunt laten zien.

Verandering van professionele identiteit

Uit de diepte-interviews en onder deelnemende docenten aan het panel blijkt dat niet alle docenten in de loop van de tijd een verandering in de eigen professionele identiteit hebben ervaren. Om te beginnen is er een groep docenten die aangeeft geen enkele verandering te hebben waargenomen in de kern van de eigen professionele oriëntatie en altijd dezelfde professionele identiteit heeft behouden. Dit is bij vijf van de vijftien deelnemers aan het panel, en bij vijf van de 12 deelnemers aan het interview het geval. Dat wil overigens niet zeggen dat er geen sprake zou zijn van ontwikkeling. Zo zegt een docent over het niet hebben ervaren van verandering: “No, I’m still holding my principles as lecturer, my professional identity, I have improved but my identity remains the same (p16)”. Een ander schrijft in de loop der jaren een meer “losser en ontspannen invulling (p9)” aan de dezelfde professionele identiteit van professional teacher te hebben gegeven, waarbij het ervaren ambitieniveau gelijk is gebleven.

Daar waar deelnemers aan het panel wel verandering in de kern van de professionele identiteit gedurende de loopbaan hebben ervaren, blijken de veranderingen verschillend van aard. Zo zijn er voorbeelden van verschuiving van ‘expert teacher’ naar ‘student talent job coach’ (p11) en van ‘student talent job coach’ via ‘professional teacher’ naar ‘teaching professional’ (p1). Ook zijn er voorbeelden waaruit blijkt dat in de loop der jaren de persoonlijke professionele ontwikkeling meer voorop is komen te staan (p8, p14, p15). Anderen melden dat de beroepsidentiteit als geheel gedurende de jaren minder belangrijk is geworden (p19). Ook de veranderingen in professionele identiteit bij vier docenten, aangegeven door middel van de Card Sort technique, lopen uiteen. Kennelijk kan ontwikkeling binnen een professionele identiteit worden onderscheiden van het aannemen of overstappen naar een andere professionele oriëntatie.

Het moment van een overgang van de ene naar een andere professionele identiteit is voor een aantal docenten nog goed te herinneren. Zo worden ingrijpende veranderingen in de persoonlijke omstandigheden zoals langdurige ziekte, kinderen krijgen en ouder worden, genoemd als

concrete aanleidingen die ertoe hebben geleid dat men anders naar de eigen professionele identiteit is gaan kijken en een andere keuze maakt (p1, p3, p8): “Het moeder worden zet ook de loopbaanontwikkeling in een ander licht (p9)”. Een ander schrijft: “In de loop van de jaren is mijn beroepsidentiteit minder belangrijk geworden (p19)”. Ook het oppakken van nieuwe taken in combinatie met gerichte scholing vormt een regelmatig genoemde aanleiding voor verandering in professionele identiteit: “Ik werd (...) coach en heb mij daarvoor moeten scholen (p12)” en “Om een breed inzetbare docent te worden (...) heb ik tijdens de PDV een verschuiving gemerkt, als ik mezelf ontwikkel blijf ik er in de aansluiting met de student ook beter inzitten (p14)”. Veranderingen zijn soms ingrijpend: “Ik veranderde van autoriteit naar een ‘begeleider’(…), was even schrikken, er kon lang zoveel niet meer (p13)”.

Ook het starten bij een nieuwe werkgever is een moment van afstemming en verandering. Zo vertelt een docent dat de vorige baan precies bij hem paste, maar dat de organisatie in hoog tempo veranderde: “Je hoopt dat het beter gaat en probeert te tij te keren en dat blijkt dan niet te lukken, (...) en op een gegeven moment heb ik de conclusie getrokken van: ik wil wat anders (r4)”. Bij nieuwe docenten met eerdere werkervaring in het onderwijs wordt dan ook soms teruggegrepen op een identiteit die eerder in de loopbaan actueel of gewenst was (r9, r10). Startende docenten zonder ervaring in het onderwijs voor wie de functie van docent nieuw is, spreken verschillend over de uitdaging waarvoor ze zijn gesteld. Voor sommige docenten lijkt het ontwikkelen van een ‘professional teacher’ identiteit het ultieme doel, anderen willen nadrukkelijk expert blijven of zeggen ingehuurd te zijn om expert te blijven. Uit de citaten blijkt overigens dat het gaan werken als docent wel een persoonlijk risico gevonden wordt, want “docent zijn is toch wel een baan waarin je jezelf bloot geeft”, “Ik ben een nieuwe lesgever en dat vind ik heel spannend (r2)”.

Gevraagd naar hoe men omgaat met signalen en druk uit de organisatie om vanuit een andere professionele identiteit te werken, worden verschillende ervaringen naar voren gebracht. Docenten met een professionele identiteit die nauw aan de persoonlijke identiteit verwant is, ervaren grenzen aan de mate waarin ze aan de organisatie tegemoet zouden kunnen komen: “Ik ga mezelf niet forceren om te kunnen worden wat ik niet ben (r6)”. Ook wordt er gesproken in de trant van: je kan van iemand toch niet verwachten dat hij iemand anders wordt en enkele docenten zeggen bij toenemende organisatiedruk het conflict wel te zullen aangaan. Wat betreft de ervaringen met ontwikkeling en verandering blijkt verdere ontwikkeling *binnen* de professionele identiteit te onderscheiden van verandering en ontwikkeling die een *overstap* naar een andere professionele identiteit betekent. Citaten met betrekking tot verandering binnen een en dezelfde professionele identiteit suggereren een gelijkmatig veranderingsproces. Dus een geleidelijk proces van aanpassing aan 1) de gewijzigde eigen behoeften gedurende de loopbaan, 2) nieuwe persoonlijke inzichten die zijn opgedaan, of aan 3) wat de organisatie vraagt bij het oppakken van een andere taak. Wat betreft veranderingen die een *overgang impliceren* van de ene naar de andere professionele identiteit, worden naast deze geleidelijke processen ook voorbeelden genoemd van meer schoksgewijze verandering, gekoppeld aan ingrijpende ervaringen op het persoonlijke vlak en met het veranderen van functie en werkgever.

Discussie

Samenvattend blijkt uit de interviews en de panelstudie dat docenten verschillen in de mate waarin zij zich met aspecten van de organisatie, de loopbaan, cliëntgroepen en beroepsrollen identificeren.

De patronen van identificatie leiden naar vijf verschillende professionele identiteiten, waarin docenten zichzelf en de collega's kunnen herkennen en mee karakteriseren. De mate waarin de professionele identiteit met de persoonlijke identiteit verbonden is, blijkt sterk uiteen te lopen. De ervaringen met verandering en ontwikkeling in de professionele identiteit laten een gevarieerd beeld zien van geleidelijke dan wel schoksgewijze ontwikkeling binnen en tussen professionele identiteiten.

Dat brengt ons bij de vraag wat een en ander betekent voor de processen waarlangs de (veranderende) eisen op het niveau van het hoger onderwijs worden doorvertaald naar het niveau van de individuele docent. Daarvoor bespreken we drie invalshoeken: 1) professionalisering, 2) taakdifferentiatie en professionele diversiteit en 3) HRM.

Professionalisering

Gezien de aard van de aangetroffen verschillen in professionele identiteit is het aannemelijk dat veranderingen in de maatschappelijke eisen die aan het onderwijssysteem als geheel worden gesteld, verschillend zullen kunnen uitpakken voor docenten met een verschillende professionele identiteit. Dat bij professionalisering van docenten de persoonlijke identiteit van docenten in het geding is, wordt ook ondersteund door onderzoek van Mittendorff (2010), Hensel (2010), Geijssel & Meijers (2008) en Meijers & Lengelle (2012). Zo merkt Mittendorff (2010) op dat veranderingen in de docentrol niet alleen een verandering in de activiteiten van een docent betekenen, maar ook verandering met zich meebrengen van dieper gelegen opvattingen en waarden, ook op het niveau van de persoonlijke identiteit van de docent zelf (Mittendorff, 2010). Onderzoek van Hensel (2010) laat zien dat de persoonlijkheid van werknemers niet alleen sterk verweven is met de competenties en persoonlijke kwaliteiten maar ook met de ervaren behoefte aan professionele ontwikkeling. Verandering en ontwikkeling treedt niet zomaar op: "One does not change one's identity without strong need for personal change" (Hensel, 2010:71). Het adresseren van professionele ontwikkeling van docenten vergt dan ook inzicht in het niveau waarop de beoogde verandering zich bij elke individuele docent kan afspelen. Vermoedelijk betekent hetzelfde eindresultaat van professionele ontwikkeling voor de ene docent het haast vanzelfsprekend doorontwikkelen van de oorspronkelijke professionele identiteit, voor een ander 'just trying a new coat', terwijl het voor een derde een vergaande herziening van aspecten van de persoonlijke identiteit met zich mee kan brengen.

Taakdifferentiatie

Internationaal vergelijkend onderzoek laat zien dat er tussen landen forse verschillen te vinden zijn qua inrichting van het hoger onderwijs en de positionering van de werknemers binnen de (onderwijs)organisaties. In landen zoals Oostenrijk, Verenigd Koninkrijk en Nederland is er een vergelijkbare inrichting waarbij "a division of labor between teaching efficient and research efficient academics is encouraged at the organizational level by state funding mechanisms" (Shin, 2011: 486). Hiertoe is het Nederlandse onderwijssysteem vormgegeven als een 'post-Humboldt-model', met als grondslag dat onderzoek (doen) wezenlijk verschilt van onderwijs (verzorgen) (Shin, 2011; Schimank & Winnes, 2000). Vanuit deze optiek worden 'tea-

ching & research' beschouwd als zodanig verschillende activiteiten dat daarbij geheel andere processen, kwalificaties en persoonlijkheden behoren (Schimank & Winnes, 2000; Shin, 2011). Alhoewel onderzoek naar de relatie tussen onderzoeksproductiviteit en onderwijskwaliteit op instellingsniveau tot nog toe tegenstrijdige resultaten laat zien, wordt de redelijkheid van een dergelijke taakdifferentiatie op individueel niveau wel ondersteund door de resultaten van een meta-analyse van Hattie en March (1996), die op basis van 58 studies concluderen dat er op het niveau van de werknemer geen relatie is tussen de kwaliteit van onderzoek en onderwijs (Hattie & March, 1996).

Als 'teaching & research' verschillende activiteiten zijn die kennelijk verschillende kwalificaties en persoonlijkheden vereisen, is het de vraag of er in het hoger onderwijs nog andere professionele identiteiten te onderscheiden zijn die een verdergaande taakdifferentiatie, horizontaal en/of verticaal rechtvaardigen. Uit recent onderzoek in het hbo blijkt dat verticale taakspecialisatie, bijvoorbeeld door het toevoegen van coördinerende functies, in de ogen van docenten in ieder geval niet bijdraagt aan de vermindering van de ervaren werkdruk (Van Velzen & de Jong, 2010) en vermoedelijk ook niet aan de werktevredenheid vanwege de beperking van de relatieve autonomie van de docent. Bij horizontale taakdifferentiatie echter wordt 'de' professionele identiteit van 'de' docent gedifferentieerd naar meerdere professionele identiteiten die in een organisatie naast elkaar bestaan. Verdergaande horizontale taakdifferentiatie laat vrijheidsgraden in de primaire identificatie van docenten toe en biedt de mogelijkheid om de taaktoewijzing nauw af te stemmen op de professionele identiteit van de afzonderlijke docent.

Professionele diversiteit

Het belang van het erkennen, rekening houden en gebruik maken van deze professionele diversiteit van docenten wordt ondersteund door resultaten van onderzoek naar de effecten van diversiteit van medewerkers in organisaties. In dit onderzoeksgebied loopt de conceptuualisering van 'diversiteit' uiteen van demografische diversiteit (zoals geslacht, leeftijd, etniciteit en religie), diversiteit in 'KSA's' (Knowledge, Skills & Abilities), 'VBA's' (Values, Beliefs & Attitudes) tot 'PCBs' (Personality, Cognition & Behaviour) (van Engen, 2011). Voor deze studie zijn vooral de effecten van de mate van homogeniteit van de taakopvattingen van medewerkers in teams van belang. Zo blijkt de relatie tussen diversiteit in expertise en de geleverde teamprestatie afhankelijk te zijn van de mate waarin de teamleden zich met het team identificeren. Daar waar sprake is van een hoge identificatie met het team, lijken diversiteit in expertise en teamprestatie positief samen te hangen (Van der Vegt & Bunderson, 2005). Knippenberg et al. (2007:521) stellen dan ook: *"Because the level of sharedness may affect group performance, diversity in (such) team and task relevant cognitions deserves a place on the agenda of diversity"*. Onderzoek naar de samenhang tussen aspecten van diversiteit en de prestatie van de organisatie levert overigens niet alleen maar positieve verbanden op (Kalev, Dobbin & Kelly, 2006). Wel zijn er enige aanwijzingen voor een positieve relatie tussen diversiteit en de mate van teamleren (Van der Vegt & Bunderson, 2005) en tussen diversiteit met de mate van innovatie, onder andere door het tegengaan van 'group think' (Knippenberg et al., 2007; van Dijk, van Engen & van Knippenberg, 2009; Engen, 2011). De in onze studie aangetroffen animositeit tussen groepen van docenten laat echter zien dat een hoge mate van identificatie met het docententeam als geheel geen vanzelfsprekendheid is. Dergelijke animositeit en wrijving met wat de organisatie van de docent vraagt kan ook geduid worden als een uitdrukking van een sterk persoonlijk beleefde professionele identiteit. Een literatuur review naar professionele

integriteit en morele codes van docenten in het hoger onderwijs laat zien dat er aan verschillende beroepsrollen van docenten ook verschillende morele codes kunnen zijn verbonden (Holleman, 2000). Mogelijk ervaart een docent meer verschillen in waarden en normen tussen docenten, naarmate de docent zich sterker met een professionele identiteit heeft verbonden.

HRM

Instellingen voor hoger onderwijs staan blijvend voor de opgave om de personele kwaliteit en kwantiteit af te stemmen op de veranderende eisen. Op instellingsniveau veronderstelt dit een zekere mate van consensus over de daarvoor noodzakelijke vrijheidsgraden van horizontale taakdifferentiatie. Daarbij spelen vragen een rol zoals: ‘Welke professionele identiteit(en) van medewerkers draagt bij aan de gewenste opbrengsten?’, ‘Welke verwachtingen, eisen en professionele codes kunnen aan afzonderlijke professionele identiteit(en) worden verbonden?’ en ‘Welke mix van professionele identiteiten draagt het beste bij aan de gewenste resultaten van de organisatie?’. Een dergelijke consensus biedt aanknopingspunten om in dialoog met docenten, leidinggevenden en HRM een gedeeld beleid voor professionele ontwikkeling te ontwikkelen dat ertoe doet omdat het voor het waarborgen van de gewenste onderwijsopbrengst invulling geeft aan de daarvoor noodzakelijke professionele diversiteit, gebruik maakt van de sterke kanten van docenten en dan gecommuniceerd kan worden op een wijze waarvoor duidelijk is dat strategie, missie en activiteiten van de strategische top, onderwijskundig (team)leiderschap, docenten en HRM in lijn zijn gebracht (Bowen & Ostroff, 2004; Sanders & Runhaar, 2008; Kessels, 2012). Daarbij valt te leren van de groeiende aandacht in de VS voor het motiveren en belonen van verschillende vormen van ‘scholarship’, die de erkenning van verschillen in de primaire oriëntaties van medewerkers in het hoger onderwijs daar met zich mee heeft gebracht (Shin, 2011).

Tot slot

Zoals voor elk onderzoek geldt, kent ook deze studie tekortkomingen en beperkingen. Door de dataverzameling te beperken tot docenten binnen een organisatie is de generaliseerbaarheid van de bevindingen per definitie gering. Echter, het gebruik maken van verschillende kwalitatieve methoden in dezelfde studie (methoden triangulatie) en het toetsen van de bevindingen aan een breed samengesteld panel, brengt de representativiteit van de bevindingen voor docenten werkzaam binnen deze instelling op een hoog niveau. Daarom dient de empirische evidentie van de vijf professionele identiteiten door middel van grootschalig kwantitatief onderzoek verder te worden onderzocht, waarbij de onderlinge relatie een belangrijk aandachtspunt vormt. Nu er duidelijke aanwijzingen zijn dat de professionele identiteit van docenten verschilt, is longitudinaal onderzoek van belang naar de wijze waarop de professionele identiteit tot stand komt, evolueert en verandert, met als uiteindelijk doel de interactie tussen docent en organisatie en het krachtenveld rond professionalisering beter te begrijpen.

Literatuur

- Aangenendt, M., Sanders, K. & Kuijpers, M. (2011). The effects of performance appraisal, do leadership support and professional identification matter?, Paper presented at the 7th biannual International Conference of the Dutch HRM Network, november 2011.
- Alvesson (2000). Social identities and the problem of loyalty in knowledge intensive companies. *Journal of Management Studies*, 37, 1101-1123.
- Armstrong, D., Gosling, A., Weinman, J & Marteau, T (1997). The place of inter-rater reliability in qualitative research, an empirical study. *Sociology*, 31 (3), 597-606.
- Ashforth, B. E., Harrison, S. H. & Corley, K. G. (2008). Identification in Organizations: An Examination of four Fundamental Questions. *Journal of Management*, 34(3), 325-374.
- Baldwin R.G., Lunceford, C.J. & van der Linden, K.E. (2005). Faculty in the middle years: illuminating an overlooked phase of academic life. *Review of Higher Education*, 29 (1), 97-118.
- Beijaard, D., Meijer, P.C. & Verloop, N. (2004), 'Reconsidering research on teacher's professional identity', *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128.
- Bowen, D.E., & Ostroff, C. (2004). Understanding HRM - performance linkages: The role of 'Strength' of the HRM system. *Academy of Management Review*, 29, 203-221.
- Boyd, W. & King, E.J. (1977). *The History of Western Education*, 11th edition, AC Black publications, London.
- Brown A.D., (2001). Organization studies and identity, towards a research agenda. *Human Relations*, 54(1), 113-121.
- Cassel, C., & Symon G. (2004). *Qualitative Methods in Organizational research*. p. 86-97. London: Sage.
- Centraal Bureau voor de Statistiek CBS / Statistics Netherlands (2008). Characteristics of teacher population, www.cbs.nl
- Centraal Bureau voor de Statistiek CBS / Statistics Netherlands (2010-1). *Jaarboek Onderwijs in cijfers 2010*.
- Centraal Bureau voor de Statistiek CBS / Statistics Netherlands (2010-2). *Emancipatie monitor 2010*.
- Christ, O. & Dick, van R. (2003). When teachers go the extra mile: Foci of organisational identification as determinants of different forms of organisational citizenship behaviour among schoolteachers. *British Journal of Educational Psychology*, 73. 329-341. DOI: 10.1348/00070990322275867
- Commissie Veerman Commissie Toekomstbestendig Hoger Onderwijs Stelsel (2010). *Differentiëren in drievoud, omwille van kwaliteit en verscheidenheid in het hoger onderwijs*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Cornelissen, J. P., Haslam S.A. & Balmer, J. M. T (2007). Social identity, organizational identity and corporate identity : towards an integrated understanding of processes patterns and products. *British Journal of Management*. 18, 1-16. DOI: 10.1111/j.1467-8551.2007.00522.x
- Dick, R. & Wagner, U. (2002). Social Identification among schoolteachers: dimensions, foci and correlates. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 11(2), 129-149.
- Dick, van R. (2004). Identification in organizational contexts: linking theory and research from social and organizational psychology. *International Journal of management reviews*, 3, 265-283.

- Dick, van R., Grojean, M.W., Christ, O. & Wieseke, J. (2006). Identity and the Extra Mile: Relationships between Organizational Identification and Organizational Citizenship Behaviour. *British Journal of Management*, 17, 283-301.
- Dick, van R., Wagner, U., Stellmacher, J. & Christ, O. (2006). Category salience and organizational identification. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 78, 273-385.
- Dijk, van H., van Engen, M. L., & van Knippenberg, D. (2009). Work group diversity and performance: A meta-analysis. Paper presented at the Academy of Management Meeting, Chicago, USA.
- Driel, van, J. H. (2008). 'Van een lerende vakdocent leer je het meest', oratie Rijksuniversiteit Leiden, 7-3-2008
- Engen, van M. L. (2011). Advanced studies in Strategic HRM, seminar on strategic HRM and diversity, Radboud University, 23 February 2011.
- Fraser, B.J., Walberg, H. J., Welch, W.W., Hattie, J. A. (1987). Syntheses of educational productivity research. *International Journal of Educational Research*, 11(2), 147-252.
- Gardner, P (1995). Teacher training and changing professional identity in early twentieth century England, *Journal of education for training*, 21(2),191-217.
- Geijssel, F. & Meijers, F. (2005). Identity learning: the core process of educational change. *Educational Studies*, 31 (4), 419-430.
- Haslam, S. A., van Knippenberg, D. Platow, M. J. & Ellemers, N. (2003). Social identity at work: developments, debates, directions. in : Haslam, S. A., van Knippenberg, D. Platow, M. J., & Ellemers, N. (Eds) (2003). *Social identity at work: developing theory for organizational practice*. Psychology Press UK.
- Hattie, J. & Marsh, H.W. (1996) The relationship between research and teaching: A Meta-Analysis. *Review of educational research*, 66, 507- 542
- Hattie, J. A. Biggs, J. & Purdey, N. (1996). Effects of learning skills intervention on student learning: A meta analysis. *Review of Research in Education*, 66, 99-136.
- Hattie, J. (2003). Teachers make a difference: what is the research evidence?. Paper presented at the Australian Council for Educational Research Annual Conference on Building Teacher Quality, october 2003.
- HBO-Raad / Netherlands association of Universities of Applied Sciences (2009). *Kwaliteit als opdracht / Dedicated to Quality* www.hboraad.nl, downloaded 9-6-2011.
- Hensel R.W (2010). The sixth sense in professional development: a study on the role of personality, attitudes and feedback concerning professional development, PhD Thesis, University Twente.
- Herweijer, L. (2010). Generaties in het onderwijs en op de arbeidsmarkt. In: A. van den Broek, R. Bronneman, Helmers en V. Veldheer (red.), *Wisseling van de wacht: generaties in Nederland. Sociaal en Cultureel Rapport 2010* (p. 273-296). Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau
- Herweijer, L. (2010). Grenzen aan de opwaartse onderwijsmobiliteit. in *Sociaal en Cultureel Rapport 2010: Wisseling van de wacht, generaties in Nederland. (hoofdstuk 2) van het Sociaal en Cultureel Planbureau* retrieved from website SCP: <http://www.scp.nl/dsresource?objectid=27228&type=org>.
- Holleman, W (2006), 'Onderwijsethiek, een literatuurstudie over professioneel handelen van docenten in het hoger onderwijs', IVLOS, Universiteit Utrecht.

- ICLON (2007). The knowledge base of teaching, ICLON research program 2007, ICLON University of Leiden
- Inspectie voor het Onderwijs van het Ministerie van OCW (2011a). The state of education in the Netherlands, education report 2009-2010.
- Inspectie voor het Onderwijs van het Ministerie van OCW (2011b). Inspanningen voor studieresultaten en onderwijskwaliteit in beeld Evaluatieonderzoek meerjarenaafspraken in het hoger onderwijs – eindrapport
- Inspectie voor het Onderwijs van het Ministerie van OCW (2011c). Alternatieve afstudeertrajecten en de bewaking van het eindniveau in het hoger onderwijs
- Jahrami, H., Marnoch, G. & Grey, A.M. (2009). Use of card sort methodology in the testing of a clinical leadership competencies model, *Health Services Management Research*, 22,176-183.
- Kalev, A., Dobbin, F., & Kelly, E. (2006). Best practices or best guesses? Assessing the efficacy of corporate affirmative action and diversity policies. *American Sociological Review*, 71, p. 589-617.
- Kanter, R. M. (1989). Careers and the wealth of nations: A macro-perspective on the structure and implications of career forms. In M.B. Arthur, D.T. Hall, & B. S. Lawrence (Eds.), *Handbook of career theory* (pp. 506-521). New York: Cambridge University Press.
- Kessels, J. W. M. (2012). *Leiderschapspraktijken in een professionele ruimte*. Oratie leerstoel opleidingskundig leiderschap, Heerlen: Open Universiteit.
- King, N. (2004). Using Interviews in organizational research. In: Cassel, C., & Symon G. (2004). *Qualitative Methods in Organizational research* 11-22. London: Sage.
- Kline R.B. (2011). *Principles and practice of structural equation modelling*, Guildford Press, New York, USA
- Krippendorff, K. (1981). *Content analysis, an introduction to its methodology*, Sage publications, CA USA.
- Knippenberg, van D. & van Schie, E. C. M. (2000). Foci and correlates of organizational identification. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 73,137-147.
- Knippenberg, van D., & Schippers, M. C. (2007). Work group diversity. *Annual Review of Psychology*, 58, 515-541.
- Kuijpers, M. A. C. T., (2003). *Loopbaanontwikkeling: onderzoek naar 'competenties'*, proefschrift, Twente University Press, Enschede.
- Landis, J.R & Koch G.G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data, *Biometrics*, 33, 159-174.
- Nussbaum, M. C. (1997). *Cultivating Humanity, a classical defence of reform in liberal education*. chapter 1. 'The old education and the think academy', Harvard, Massachusetts.
- Meyer, Becker & Dick, van (2006). Social identities and commitments at work: toward an integrative model. *Journal of Occupational Behaviour*, 27, 665-683.
- Meijers, F. & Lengelie, R. (2012). Narratives at work: the development of career identity, *British Journal of Guidance and Counselling*, p. 1-20, <http://dx.doi.org/10.180/03069885.2012.665159>
- Meyer, J.P., Becker, T.E., & Dick, van R., (2006). Social Identities and commitments at work: toward an integrativemodel. *Journal of organizational behavior*, 27, 665-683.
- Mittendorff, K. M. (2010). *Career conversations in secondary vocational education*, PHD thesis, Eindhoven University of Technology.

- Ministerie van OCW (2006), 'Beleidsreactie op het advies van de onderwijsraad 'Naar meer evidence based onderwijs', Den Haag.
- Ministerie van OCW (2007), 'Het hoogste goed, de strategische beleidsagenda voor het hoger onderwijs-, onderzoek en wetenschapsbeleid, Den Haag.
- Ministerie van OCW (2011). Kwaliteit in verscheidenheid. Strategische Agenda Hoger onderwijs, Onderzoek en Wetenschappen, Den Haag.
- Ministerie van OCW (2011). Leraar 2020 – een krachtig beroep! Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, Den Haag.
- Nederlandse Organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek (2007). Programma Onderwijsonderzoek 2008-2011, Den Haag.
- OECD (2005). Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers OECD 2005 retrieved from <http://www.oecd.org/dataoecd/39/47/34990905.pdf>
- OECD (2010). Education at a Glance 2010. Paris: Organisation of Economic Cooperation and Development.
- OECD (2011). Education at a glance. Organization for Economic Co-operation and Development, 3/9/2011 retrieved from http://www.oecd.org/document/2/0,3746,en_2649_37455_48634114_1_1_1_37455,00.html
- Onderwijsraad / Education Council of the Netherlands (2007). Kwaliteit belonen in het hoger onderwijs, Den Haag.
- Onderwijsraad / Education Council of the Netherlands (2011). Hoger onderwijs voor de toekomst, Den Haag. Retrieved from: <http://www.onderwijsraad.nl/upload/publicaties/645/documenten/hogeronderwijs-voor-de-toekomst.pdf>.
- Pratt, M.G., Rockmann, K.W. & Kaufmann, J.B. (2006). Constructing professional identity: the role of work and identity learning cycles in the customization of identity among medical residents. *Academy of Management Journal*, 49(2), 235- 262.
- Rees, A., & Nicholson, N. (2004). The Twenty Statements Test. In: Cassel, C., & Symon G. (2004). *Qualitative Methods in Organizational research* 86-97. London: Sage.
- Ridderbos, A. (2009). Werkdruk in het hoger beroepsonderwijs, hernieuwde rapportage 2000 en 2005, SKB, Amsterdam, www.skb.nl
- Runhaar, P., Sanders, K., & Rijn, van, M. (2010). Human Resources Management (HRM) voor professionele ontwikkeling in het onderwijs, een literatuuronderzoek naar de wijze waarop HRM de professionele ontwikkeling van leraren kan stimuleren. Twente Center for Career Research (TCCR), University Twente, Netherlands.
- Sachs, J (2001). 'Teacher professional identity: competing discourses, competing outcomes', *Journal of Educational Policy*, 16(2), 149-161.
- Sanders, K. & Runhaar, P.R. (2008). Personeelsbeleid binnen het onderwijs. *Personeelsbeleid : magazine voor human resource management*, 52, 38-41.
- Santos, G. J. (2006). Card Sort Technique as a qualitative substitute for quantitative exploratory analysis. *International Journal of Corporate Communications*, 11(3), 288-302.
- Schimank, U. & Winnes, M. (2000). Beyond Humboldt? the relationship between teaching and research in European university systems. *Science and Public Policy*, 27(6), 397-408.
- Scheerens, J. (2010). Teacher's professional development – Europe in international comparison. An analysis of teachers professional development based on the OECD 's Teaching and Learning International Survey (TALIS). Luxembourg: Office for official publications of the European Union.

- Schwab, K. (2011). The Global Competitiveness Report 2011-2012. Geneva: World Economic Forum.
- Scott, C.R. (1977). Identification with multiple targets in a geographically dispersed organization. *Management Communication Quarterly*, 10, 491-522. doi: 10.1177/0893318997104004
- Scott, S.G. & Lane, V.R. (2000). A Stakeholder Approach to Organizational Identity *The Academy of Management Review*, 25(1), 43-62.
- Shin J.C. (2011). Teaching and research nexuses across faculty stage, ability and affiliated discipline in a South Korean research university, *Studies in Higher Education*, 36(4), 485-503.
- Sluss, D.M. & Ashforth B.E. (2007). Relational identity and identification: defining ourselves through work relationships, *Academy of Management Review*, 3(1), 9-32.
- Sociaal Cultureel Planbureau (2012). Waar voor ons belastinggeld, prijs en kwaliteit van publieke diensten, Den Haag.
- Sociaal en Cultureel Planbureau (SCP) (2010). Wisseling van de wacht, generaties in Nederland, sociaal cultureel rapport. retrieved from website SCP: <http://www.scp.nl/content.jsp?objectid=default:25275>
- Stemler, S (2001). An overview of content analysis. *Practical Assessment Research & Evaluation*, 7 (17). retrieved 3-2-2012 from <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=7&n=17>
- Strauss, A. L. & Corbin, J. (1998). Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory. Thousand Oaks, CA: Sage publications.
- Tajfel, H. (1978). Social categorization, social identity and social comparison. In: Tajfel, H. (ed) *Differentiation between social groups: Studies in the social psychology of inter group relations* (pp.61-76). London: Academic Press.
- Tajfel, H., & Turner, J.C., (1987). The Social Identity of intergroup behaviour. in S. Wochel & W.G. Austin (eds), *Psychology of intergroup relations* (2nd ed), 7-24. Chicago: Nelson Hall.
- Vegt, van der, G.S. & Bunderson, J.S. (2005) Learning and performance in multidisciplinary teams: the importance of collective team identification, *Academy of Management Journal*, 48, 532-574.
- Veen, K, van, Zwart, R., Meirink, J., & Verloop, J. (2010). Professionele ontwikkeling van docenten. NWO PROO review study, NWO / The Netherlands Organization for Scientific Research. retrieved from website NOW: [http://www.nwo.nl/files.nsf/pages/NWOP_8EZBU5/\\$file/Review_professionele_ontw_leraren.PDF](http://www.nwo.nl/files.nsf/pages/NWOP_8EZBU5/$file/Review_professionele_ontw_leraren.PDF)
- Velzen, van, A. & de Jonge, J. (2010). Hoge normen, weinig tijd; tijdsbesteding en taakuren normering bij Avans Hogeschool, Research voor Beleid, projectnummer B3732, Zoetermeer.
- Vogels, R. & Turkenburg, M. (2011). Onderwijs. In: Bijl, R., Boelhouwer, J., Cloin, M. & Pommer, M. (red.), *De sociale staat van Nederland 2011*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau. pag 100-122. downloaded from <http://www.scp.nl/dsresource?objectid=29143&type=org>
- Warrens M.J. (2008). On the equivalence of Cohen's Kappa and the Hubert-Arabic adjusted rand index. *Journal of Classification*, 25, 177-183.
- Weber, R.P. (1990). Basic Content Analysis, 2 nd edition Newbury Park, CA. Sage publications
- Whaley, L.W. & Longoria, L. A. (2009). Preparing card sort data for multidimensional scaling analysis in social psychological research: a methodological approach. *Journal of Social Psychology*, 149(1), 105-115.
- Whitchurch, C. (2009). The rise of the blended professional in Higher Education a comparison between the United Kingdom, Australia and the United States. *Higher Education*, 58, 407-418.

Yang, H., & Runhaar, P.R. (2011). The joint effect of career identity and self construal on career development across Dutch and Chinese teachers. Twente Center for Career Research, Twente University, Netherlands. presented at the WWAOP Conference 2011, Maastricht, June, 2011. retrieved from website <http://www.utwente.nl/ibr/tccr/tccr>

Bijlage 1

Vragenlijst panelbijeenkomst

Tijdens de workshop worden enkele voorlopige resultaten aan je voorgelegd, met als doel deze te toetsen aan jouw mening en die van de andere deelnemers.

Om ervoor te zorgen dat ieders opmerkingen ertoe doen en de variatie in antwoorden bewaard blijft, vraag ik je soms kort een paar vragen in te vullen.

Ik zou na afloop het ingevulde formulier graag ontvangen, op de laatste pagina kun je nog wat achtergrondinformatie geven.

Professionele identiteit

1) Wat is voor jou de kern, de essentie, van jouw docent zijn?

2) Ben je daarin uniek?

Ken je bijvoorbeeld docenten voor wie dat ook zo is en/of docenten voor wie juist een andere kern/essentie geldt? Welke is dat dan?

Docenten vergeleken

1) De onderzoeksresultaten suggereren vijf docentprofielen.

Als je jezelf als een van deze vijf zou moeten typeren, welke past dan het beste bij jou?

2) Herken je in de profielen ook bepaalde collega's?

Kun je je collega's ook in deze profielen plaatsen?

3) Welke collega's kun je niet in een van deze vijf profielen plaatsen?

Wat is voor hem/haar de kern van het docent zijn?

Veranderen

1) Heb je de indruk dat de kern van je docentschap ooit is veranderd?

2) Hoezo? Wanneer was dat en wat gebeurde er?

3) Beïnvloedt de hogeschool je professionele identiteit, denk je?

(zo ja, hoe bijvoorbeeld?)

Achtergrondgegevens

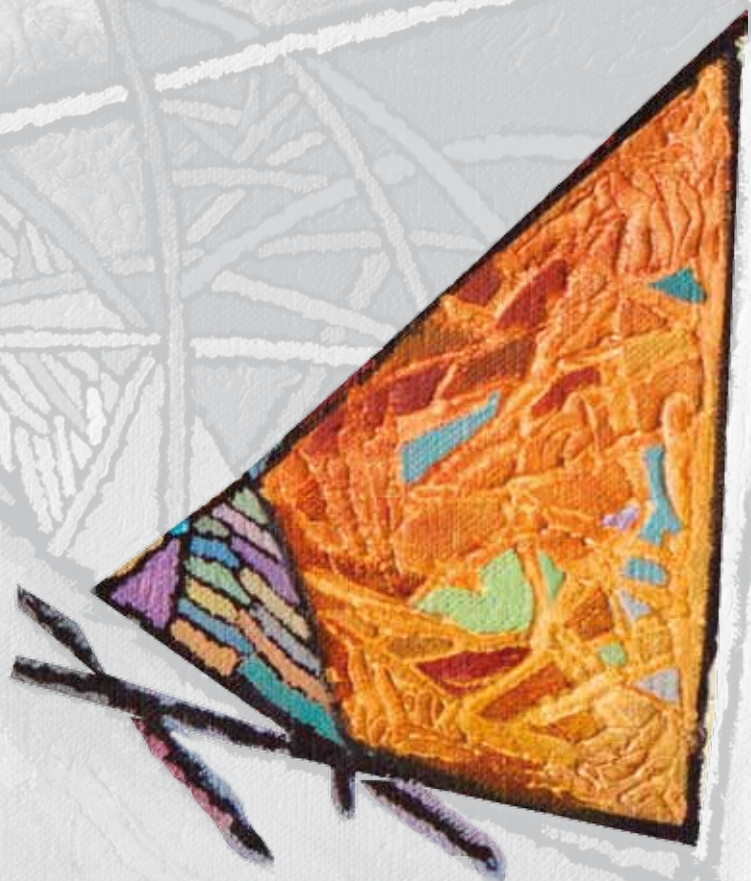
Mijn functie =

Deze functie vervul ik jaar

Ik ben M of V : ...

Ik ben geboren in : 19

Ik werk jaar bij deze organisatie



Studiesucces in het hbo: welke rol speelt de persoonlijkheid van studenten?

Rainer Hensel en Ton Korver

Al sinds 2004 vermoeden wetenschappers dat studieprestaties in het mbo, hbo, wo en in bedrijfsopleidingen met persoonlijkheid samenhangen (Smith & Schneider, 2004; Locke, 2005; Furnham, 2008; Poropat, 2009). Wat zijn immers de kenmerken van een goede student? De één zal zeggen: ambitie speelt een belangrijke rol. Een ander zal stellen dat een succesvolle student goed kan plannen of vrij doelgericht is. Einstein stelde dat vooral nieuwsgierigheid en creatief denken de essentiële sleutels tot studiesucces zijn. Eigenlijk zijn al dit soort individuele kenmerken persoonlijkheidskenmerken; de genoemde eigenschappen zijn te herleiden tot (sub) schalen van het beroemde Big 5 persoonlijkheidsmodel van McCrae & Costa, (1989), dat verder is uitgewerkt door McCrae en John (1991). Men kan zeggen dat dit Big 5 model, vaak het 'Five Factor Model of Personality' genoemd, het construct persoonlijkheid heel sterk op de mondiale kaart heeft gezet. Dit is vooral het geval bij disciplines als de bedrijfspsychologie, bedrijfskunde, Human Resource Management/ Human Resource Development (HRM/HRD), en ook in het beroepsonderwijs. Het Big 5 model is veruit de meest gebruikte taxonomie op het gebied van persoonlijkheid, die zijn nut bewezen heeft in de context van leren in arbeidsorganisaties (Furnham, 2008; McCrae & John, 1992; Barrick, Mount & Judge, 2001)

Pas sinds de komst van het Big 5 model is een valide en betrouwbaar wetenschappelijk construct beschikbaar om persoonlijkheid te meten (LePine, 2003; Peeters, Van Tuijl, Rutte, & Reymen, 2006). Met dit model kon men aantonen dat het gedrag van mensen en ook hun denkpatronen en emoties redelijk verklaarbaar zijn op basis van hun persoonlijkheidskenmerken. Nogal wat onderzoek heeft aangetoond dat dit relatief onafhankelijk is van situationele kenmerken (zie voor een overzicht Arnold, Silvester, Cooper, Robertson, & Burnes, 2005, pp. 334-342). Overzichtsstudies laten zien dat situationele kenmerken in een 'gemiddelde situatie' slechts 25% van de individuele verschillen kunnen verklaren (Robbins, 2001, pp. 213).

Het Big 5 model meet de vijf belangrijkste persoonlijkheidskenmerken, de zogenaamde domeinen: (1) *neuroticisme /emotionele stabiliteit* (rustig en stressbestendig zijn), (2) *extraversie* (spraakzaam en assertief zijn, initiatief nemen in directe sociale interactie), (3) *altruïsme/ vriendelijkheid* (vertrouwen hebben in anderen, het geven van sociale steun/empathie, coöperatief zijn), (4) *openheid voor nieuwe ervaringen* (intellectuele nieuwsgierigheid, fantasierijkheid, nieuwsgierigheid, open staan voor waarden) en (5) *consciëntieusheid* (doelgerichtheid, ambitie, planmatig en georganiseerd werken). In eerste instantie vermoedden Furnham (2008) en Locke (2005) dat vooral *sociale* leercapaciteiten met persoonlijkheid samenhangen. Dit zijn capaciteiten die belangrijk zijn bij het aanleren van sociale beroepsvaardigheden en bij studieprestaties tijdens (sociaal constructivistisch opgevatte) leerprocessen. Het was vervolgens Poropat (2009), die aantoonde dat er wel degelijk significante verbanden gevonden kunnen worden tussen persoonlijkheid en studiesucces. Uit zijn studie kwam ook naar voren dat deze verbanden niet eenduidig waren. De wisselende resultaten waren het gevolg van het feit dat

het succes criterium niet op een eenduidige wijze geoperationaliseerd (gemeten) was. Dat betekent dat de diverse onderzoeken die Poropat in zijn studie gebruikt heeft, sterk verschillende succesmaten hanteerden. Veel onderzoekers gebruikten als succes criterium 'het totaal aantal behaalde studiepunten van studenten binnen één jaar'. Poropat concludeerde dat dit een veel te brede effect- of succesmaat is die tot verwarrende resultaten leidt. Hij stelde voor om specifiek per vak of per studieblok de aard van de relatie te onderzoeken en dat laatste alleen als de vakken die tijdens een studieblok gegeven worden, op elkaar lijken.

Smith en Schneider (2004) verklaarden de wisselende onderzoeksresultaten op een nieuwe manier. Het Big 5 persoonlijkheidsmodel bestaat uit vijf hoofddimensies, de domeinen. Deze zijn onderverdeeld in steeds 6 subdimensies, die men de facetten noemt. Smith en Schneider stellen dat het onderzoek veel krachtiger inzichten in de onderliggende mechanismen van de gevonden samenhangen zou opleveren, als men niet alleen de hoofddimensies maar ook de facetten in de analyse zou gebruiken. Als men de relatie tussen persoonlijkheid en studiesucces wil onderzoeken, komt er nog een complicerende factor bij. Specifieke persoonlijkheidskenmerken hebben wel degelijk invloed op werk- en leerprestaties, maar deze invloed is erg contextgevoelig. Zo is extraversie alleen gerelateerd aan een prestatie in een werk- en leeromgeving met veel sociale interactie. Altruïsme is van belang in werkomgevingen die op de hulp- en dienstverlening gericht zijn. Ook is er een samenhang tussen altruïsme en het presteren in complexe samenwerkingsverbanden zoals teamwork. Intellectuele nieuwsgierigheid/openheid is van belang bij alle werk- en leeromgevingen waarin innovatie en creativiteit kritische succesfactoren zijn (Teth & Rothstein, 1991; Barrick & Mount, 1991; Salgado, 1997; Anderson & Viswesvaran, 1998; Barrick, Mount & Judge, 2001; LePine, 2003; Peeters, Van Tuijl, Rutte, & Reymen, 2006). En andersom voelen medewerkers met hogere scores op openheid zich minder prettig en presteren zij slechter in werkomgevingen die een sterk hulp- en dienstverlenend karakter hebben (De Fruyt, 1996; De Fruyt & Mervielde, 1996).

Vandaar dat we, rekening houdend met de hierboven genoemde aspecten, een onderzoek uitgevoerd hebben naar de samenhang tussen persoonlijkheid en specifieke succescriteria van de hbo-opleiding voor Management Economie en Recht (MER). Onze belangstelling ging voornamelijk uit naar de vraag of en in welke mate studieprestaties met persoonlijkheid samenhangen, gegeven het gebruik van voldoende specifieke succescriteria. Gebaseerd op de kritiekpunten van Smith en Schneider (2004) zijn niet alleen de domeinen (hoofddimensies) gebruikt; we hebben de aandacht ook gericht op de relevantie van de facetten (subschalen) voor studiesucces en leercapaciteiten. Als er significante en sterke verbanden worden gevonden, dan zou dat inderdaad krachtige ondersteuning bieden voor de boven beschreven vermoedens dat persoonlijkheid met 'leercapaciteiten' en met studieprestaties verbonden zijn.

Methode

92 eerstejaarsstudenten van een hbo-opleiding voor Management, Economie en Recht hebben in de periode maart-april 2012, dus op driekwart van het studiejaar, een persoonlijkheidstest ingevuld. Een praktische reden dat onderzoek naar de relatie tussen persoonlijkheid en studiesucces bij studenten niet van de grond kwam lag in de bruikbaarheid van de test zelf. De officiële Big 5 persoonlijkheidstest in Nederland, de Neo PiR, blijkt niet geschikt te zijn voor

personen onder de 22 jaar (Hoekstra & De Fruyt, 1999). Daarom hebben wij een speciale 'studentenversie' van de Big 5 test ontwikkeld. Als basis voor de constructie van deze 'studenten Big 5 persoonlijkheidstest' diende het model van McCrae en Costa (1989), vaak het 'Five Factor Model of personality (FFM)' genoemd. Tijdens de testconstructie hebben wij ons vrij exact aan dit model gehouden omdat onderzoek heeft laten zien dat dit een 'cultuurvrij' model is (Arnold et al., 2005, pp. 335; McCrae & Costa, 1989; McCrae & John, 1992; Barrick, Mount & Judge, 2001; Peeters, Van Tuijl, Rutte, & Reymen, 2006). Dit betekent dat men persoonlijkheid aan de hand van de dimensies van dit model kan inventariseren, onafhankelijk van of men nou uit de Verenigde Staten, China of Zuid-Afrika komt. Overigens betekent 'cultuurvrij' niet: 'zonder cultuur'. Het betekent dat het model niet gebonden is aan welke specifieke cultuur dan ook. De tweede reden dat we ons vrij nauwgezet aan de dimensies van dit model gehouden hebben, is dat bijna alle (meta)studies over werkprestaties, leren binnen de context van werk- en beroepsopleidingen en studie- en loopbaanbegeleiding gebruik maken van het model van McCrae en Costa (Barrick, Mount & Judge, 2001; Peeters, Van Tuijl, Rutte, & Reymen, 2006).

Alle vakken en het gemiddeld behaalde cijfer voor elk vak zijn in dit onderzoek meegenomen. We onderzochten of en in welke mate persoonlijkheid met deze indicatoren voor studiesucces verbonden is. Hiervoor is een multiple regressieanalyse (een voorspellende analyse, gebruik makend van meerdere variabelen) gebruikt (SPSS 19). Om een goed beeld te krijgen van de leeromgevingen van de verschillende vakken zijn er twee interviews gehouden met de propedeuse-coördinator. Ook is er een expertmeeting georganiseerd. Tijdens deze bijeenkomst konden docenten de beschrijving van de leeromgeving aanvullen of bekritisieren. Daarnaast is er tijdens deze bijeenkomst samen met de aanwezige docenten een indeling in vakken gemaakt naar aanleiding van de vraag of bij het onderwijs in de specifieke vakken sprake is van kennisreproductief leren, dan wel dat studiesucces eerder op inzicht en logisch redeneren is gebaseerd. In de literatuur wordt dit verschil aangeduid als het verschil tussen 'crystallized intelligence' en 'fluid intelligence' (zie voor een overzicht Arnold et al, 2005, pp. 334-342). De analyse aan de hand van interviews en de expertmeeting is uitgevoerd om de onderzoeksresultaten beter te kunnen interpreteren, in het bijzonder om het verband tussen leercapaciteiten en persoonlijkheid te begrijpen.

Resultaten

De Cronbachs' Alpha (een index voor de betrouwbaarheid van de dimensies van testen) lag voor alle domeinen en facetten van de nieuw ontworpen 'studenten Big 5 persoonlijkheidstest' boven de 0.68, met uitzondering van het facet *inschikkelijkheid*. De betrouwbaarheid van dit facet was met .58 tamelijk teleurstellend. Echter: 60% van de betrouwbaarheidsindices van de in totaal 35 dimensies lag boven de 0.8 (wat een erg goede betrouwbaarheid aangeeft). Een factoranalyse bevestigde de vijf-factoren structuur van het model van McCrae en Costa. De vijf factoren verklaarden 63% van de variantie en dat is een prima resultaat (Nunnally, 1978).

In totaal zijn 21 vakken onderzocht. Studiesucces in 14 (67%) van deze vakken bleek op een significante wijze met persoonlijkheid samen te hangen. Een p-waarde, de kans op een toevallig resultaat, moet kleiner dan 5% zijn. In dat geval spreken we van een significant resultaat.

Een nog lagere p -waarde van $p < 0.01$ is uiteraard nog beter (Nunnally, 1978). Bij een multiple regressieanalyse komen nog twee andere interessante getallen naar voren. Niet alleen de kans op toeval wordt aangegeven, ook de kracht van de relatie (de proportie verklarende variantie) wordt aangeduid. Dat is het percentage van de succesmaat dat verklaard wordt door de score(s) op één of meerdere van de gemeten persoonlijkheidsdimensies. Zo blijkt dat het cijfer van de schriftelijke opdracht 'vergaderen' voor 19% verklaard kan worden door vier persoonlijkheidsdimensies. De rest van de variantie, dus of men een hoog of een laag cijfer haalt, hangt met andere zaken samen (bijvoorbeeld intelligentie, slecht voorbereid zijn, de studie of het vak niet bijzonder interessant vinden, ruzie met vrienden dus een slechte concentratie). Een resultaat van 19% proportie verklarende variantie is een heel sterk onderzoeksresultaat. De lezer die niet zo gewend is aan deze terminologie kan de volgende vuistregel hanteren: een percentage onder 6% is niet bijzonder sterk, bij 6 tot 10% spreekt men van een interessant, zij het slechts licht ondersteunend effect. Bij 10 tot 15% is sprake van een duidelijk en redelijk sterk verband; bij 16 tot 20% spreekt men van een relatief sterk verband en resultaten met een percentage boven de 20% zijn vrij uitzonderlijk en duiden op zeer sterke verbanden (Nunnally, 1978). Men kan zich voorstellen hoe groot onze verbazing was dat bij 95% van de gevonden verbanden het percentage tussen de 17 en 29,6% lag. Slechts bij het vak Engels en bij het vak Privaatrecht waren de verbanden wel significant ($p < 0.05$), maar het percentage verklarende variantie lag onder 6%. Wij zullen de resultaten van deze twee vakken niet afzonderlijk presenteren.

Het laatste cijfer dat nog uitgelegd moet worden om de resultaten goed te begrijpen is de bèta-score: de score voor het gewicht. Als er een significant verband is en als de relatie sterk is, hoe zwaar weegt dat dan in het geheel van het te verklaren verschijnsel? Dat gewicht wordt door de bèta-score aangeduid. Het is een relatief getal; in de straks gepresenteerde tabellen moet men dus nagaan welk getal het hoogste is. Het getal duidt aan welk persoonlijkheidskenmerk de meest krachtige voorspellende waarde heeft. Als men dus over significantie voorspellers spreekt dan betekent dit dat een variabele een succesmaat voorspelt, waarbij de bèta-waarde aangeeft hoe belangrijk de voorspeller is. Niet alleen het getal (de bèta) is belangrijk, ook het teken ervan (+ of -) is belangrijk. Als er een - voorstaat dan betekent dat een *lagere* score tot een *hogere* cijfer leidt. Bij de + geldt dat een hogere score tot een hoger cijfer leidt.

Hieronder presenteren we eerst de significante resultaten voor de vakken met een proportie verklarende variantie boven de 10%, te beginnen met die vakken die met kennisreproductieve leercapaciteiten verbonden lijken te zijn. Dit betreft vooral de financieel economische, accountancy vakken. Een (*N*) voor de dimensie betekent dat het facet bij het domein neuroticisme hoort; een (*E*) betekent dat het facet bij het domein extraversie hoort; een (*A*) bij het domein altruïsme; een (*O*) bij het domein openheid en een (*C*) voor de dimensie betekent dat het facet bij het domein consciëntieusheid hoort.

Resultaten voor de financiële, economische, accountancy vakken ('crystallized intelligence')

Tabel 1. Bedrijfsadministratie (wordt voor 18% verklaard)

Wordt verklaard door:	Bèta (kracht van de voorspelling per variabele)	Significantie niveau
(E) (-) Hartelijkheid	-,436	,000
(C) (+) Betrouwbaarheid	,410	,001

Tabel 1 laat zien dat studiesucces in het vak Bedrijfsadministratie voor 18% verklaard wordt door een lagere score op *hartelijkheid* en een hogere score op *betrouwbaarheid*. *Hartelijkheid* is een subdimensie van het domein *extraversie*. Het duidt aan dat men goed presteert in groepen met een sterke groepscohesie. Hogere scores zijn verbonden met sterkere capaciteiten om intensieve, hechte relaties met anderen aan te gaan. Lagere scores betekenen niet dat men verlegen is of teruggetrokken. Het duidt er op dat men minder groepswerk nodig heeft, vooral minder groepscohesie, om goed te presteren. Men werkt liever solistisch dan in teams. *Betrouwbaarheid* is een subdimensie van het domein *consciëntieusheid*. Een hoge betrouwbaarheid betekent dat men zich houdt aan afgesproken richtlijnen en procedures, maar ook aan principes en normen. Men komt afspraken punctueel na, men is sterk in het behalen van deadlines en men heeft een sterk ontwikkelde gewetensfunctie om zich aan gemaakte afspraken te houden. Men wijkt niet graag af van afgesproken procedures en een hogere score verhoogt de kans op een conventionele manier van handelen en denken. Toetsing vond plaatst door de afname van een kennistoets. Het vak Bedrijfsadministratie behandelt de bedrijfsjuridische, financiële richtlijnen van een bedrijfsadministratie.

Tabel 2. Economisch Denken (wordt voor 23% verklaard)

Wordt verklaard door:	Bèta (kracht van de voorspelling per variabele)	Significantie niveau
(C) (+) Ambitie	,382	,000
O (-) Openheid voor artistieke creativiteit	-,363	,000
(N) (+) Kwetsbaarheid	,198	,039

Het vak Economisch Denken is een basisinleiding in de economie; toetsing vond plaats door de afname van een kennistoets. Studiesucces in dit vak wordt voor 23% verklaard door een lagere score op *openheid voor artistieke creativiteit*, en een hogere score op *ambitie* en *kwetsbaarheid*. Een hoge *ambitie*-score betekent dat men een sterke wil heeft om te presteren. Werk gaat gepaard met een hoog aspiratieniveau, men is ijverig en doelgericht. Een hogere score op *openheid voor artistieke creativiteit* houdt in dat men een sterke mate van associatieve creativiteit waardeert, een sterk associatieve manier van denken en handelen heeft die

men vaak in de kunst, design of muziek terugvindt. Een hogere score op *kwetsbaarheid*, een sub schaal van het domein *neuroticisme*, betekent dat men in stressvolle situaties erg gespannen is en een lage effectiviteit ervaart bij het oplossen van stressvolle problemen. Een lagere score betekent dat men een lagere spanning in stressvolle situaties ervaart. Dit kan tot een slechte inschatting leiden van stressvolle situaties.

Tabel 3. Basis-Managementvaardigheden 1 (wordt voor 17% verklaard)

Wordt verklaard door:	Bèta (kracht van de voorspelling per variabele)	Significantie niveau
C (+) Ordelijkheid (+)	,520	,000
O (-) Openheid voor artistieke creativiteit	-,294	,002
E1 (+) Hartelijkheid (-)	-,246	,010

Het vak Basis-Managementvaardigheden richt zich voornamelijk op de zakelijke verslaglegging en op de zakelijke correspondentie. Toetsing vond plaats door het inleveren van een werkstuk aan de hand van vrij strikte richtlijnen. 17% van een hoger cijfer in dit vak hangt samen met een hogere score op *ordelijkheid* en een lagere score op *openheid voor artistieke creativiteit* en *hartelijkheid*. Een hogere score op *ordelijkheid* betekent dat men precies, nauwkeurig en systematisch werkt, men heeft een hoge affiniteit met het beheren en ordenen van informatiestromen. De andere dimensies zijn al eerder uitgelegd.

Tabel 4. Excel 1 (wordt voor 24% verklaard)

Wordt verklaard door:	Bèta (kracht van de voorspelling per variabele)	Significantie niveau
(N) (+) Angst	,513	,000
O (-) Openheid voor artistieke creativiteit	-,325	,001
(C) (+) Zelfdiscipline	,254	,016

In het vak Excel leert men de regels en de operationele vaardigheden van Excel. Toetsing vond plaats door de afname van een kennistoets. 24% van een hoger cijfer voor dit vak hangt samen met een hogere score op *angst/nervositeit* en *zelfdiscipline*, en een lagere score op *openheid voor artistieke creativiteit*. Een hoge score op *angst/nervositeit* duidt op zorgen, piekeren en gespannenheid. Voor deze subdimensie geldt vrij nadrukkelijk dat een hoge score ten koste kan gaan van het leervermogen en creativiteit. Maar een lage score kan ervoor zorgen dat men te weinig prestatiedruk ervaart, men is te ontspannen. Dit resultaat wijst erop dat dit hier het geval is. Een hoge score bij *zelfdiscipline* betekent dat men werk niet uitstelt en dat men bij afleiding zichzelf snel corrigeert en ook bij tegenslagen niet zo snel opgeeft. *Openheid voor artistieke creativiteit* is eerder uitgelegd.

Tabel 5. Interne Verslaggeving 1 (wordt voor 18% verklaard)

Wordt verklaard door:	Bèta (kracht van de voorspelling per variabele)	Significantie niveau
(E) (-) Hartelijkheid	-,532	,000
(C) (+) Zelfdiscipline	,285	,012
(E) (+) Vrolijkheid	,309	,015

Het vak Interne Verslaggeving 1 is gericht op het uitvoeren van de bedrijfsmatige verslaggeving volgens de voorgeschreven juridische en financiële regels. Kostprijsberekeningen spelen een belangrijke rol. Toetsing vond plaats door de afname van een kennistoets. 18% van een hoger cijfer voor dit vak hangt samen met een hogere score op *zelfdiscipline* en *vrolijkheid*, en een lagere score op *hartelijkheid*. Een hogere score bij *vrolijkheid*, een subschaal van het domein *extraversie*, houdt in dat men de omgang met anderen positief beleeft. Een lagere score betekent dat men minder opgewekt en uitbundig is dan anderen met een hogere score. De andere dimensies zijn al eerder uitgelegd.

Tabel 6. Financiering (wordt voor 20% verklaard)

Wordt verklaard door:	Bèta (kracht van de voorspelling per variabele)	Significantie niveau
O (-) Openheid voor artistieke creativiteit	-,327	,002
(C) (+) Ambitie	,381	,001
(N) (+) Schaamte	,314	,006

Het vak Financiering richt zich op de financiële aspecten en financiële structuren van de bedrijfsvoering. Toetsing vond plaats door de afname van een kennistoets. 20% van het cijfer voor dit vak hangt samen met een lagere score op *openheid voor artistieke creativiteit*, en hogere scores op *ambitie* en *schaamte/kritiekgevoeligheid*. *Openheid voor artistieke creativiteit* en *ambitie* zijn al eerder uitgelegd. *Schaamte/kritiekgevoeligheid* is een subdimensie van het domein *neuroticisme*. Een hogere score kan betekenen dat men zich niet gemakkelijk voelt in gezelschap van anderen en men zich 'snel bekeken' voelt. Daarnaast bestaat de kans dat men gevoelig is voor kritiek of spot en ontvankelijk voor gevoelens van minderwaardigheid. Men ervaart kritiek snel als sociale afwijzing. Maar een lagere score kan betekenen dat men niet open staat voor sociale signalen. Ook verhoogt het de kans dat men niet zo sensitief is voor sociale gedragscodes. De andere dimensies zijn al eerder uitgelegd.

Tabel 7. Overzicht van de financiële, economische, accountancy vakken (vakken verbonden met kennisreproductieve leercapaciteiten/'crystallized intelligence')

Dimensie (facet)	komt voor als voorspeller (frequentie)
N Angst (+)	1
N Schaamte (+)	1
N Kwetsbaarheid (+)	1
Totaal neuroticisme	3 X '+'
E Hartelijkheid (-)	2
E Vrolijkheid (+)	1
Totaal extraversie	1 X '-' 1 X '+'
O Openheid voor artistieke creativiteit (-)	4
Totaal openheid	4 X '-'
C Betrouwbaarheid (+)	1
C Ambitie (+)	2
C Ordelijkheid (+)	1
C Zelf Discipline (+)	2
Totaal consciëntieusheid	6 X '+'

De subschalen van het domein *consciëntieusheid* blijken van relatief groot belang te zijn bij vakken, die verbonden zijn met kennisreproductieve leervermogens. Ook een lage spanning en nervositeit in het algemeen, maar ook in stressvolle situaties, blijken studiesucces eerder tegen te gaan dan dat ze bevorderlijk zijn. De richting van alle facetten uit het domein *neuroticisme* zijn positief. Dus een hogere score op *angst/nervositeit*, *schaamte* (kritiekgevoeligheid) en hogere *kwetsbaarheid* (hogere spanning bij stress) gaat samen met een beter cijfer! Bij de subschalen van het domein *extraversie* komen twee richtingen voor, een lagere score bij *hartelijkheid* en een hogere score bij *vrolijkheid*. Het is vermeldenswaard dat *extraversie* gerelateerd is aan een prestatie in werksituaties met veel sociale interactie. *Hartelijkheid* is daarbij sterk verbonden met een hogere groeps- of teamcohesie, *vrolijkheid* staat daar relatief los van. *Openheid voor artistieke creativiteit*, een sub schaal van het domein *openheid/intellectuele nieuwsgierigheid*, schijnt ook eerder een belemmering te zijn dan bevorderlijk bij deze vakken. Opvallend is, dat geen enkele dimensie uit het domein altruïsme (van belang bij complexe, reciproque afhankelijkheidsrelaties, alsook in de dienst- en hulpverlening) een significante relatie heeft met deze onderzochte vakken. Tijdens de expertmeeting als ook tijdens de interviews kwam naar voren, dat er bij het onderwijs van de hierboven gepresenteerde vakken relatief weinig sociale interactie was, alsook dat er weinig groeps- of projectonderwijs plaats gevonden heeft. Verder was sprake van een lage groepscohesie. Dit werd bevestigd door een parallel lopend onderzoek van de Universiteit Tilburg

Resultaten van de vakken die een beroep doen op inzicht, logisch denken en het ontdekken van belangrijke causaliteiten en verbanden ('fluid intelligence')

Tabel 8. Word (wordt voor 25% verklaard)

Wordt verklaard door:	Bèta (kracht van de voorspelling per variabele)	Significantie niveau
O (-) Openheid voor artistieke creativiteit	-,468	,000
(C) (+) Ordelijkheid	,286	,003
(N) (+) Angst	,281	,004
(O) (+) Waarden	,218	,021

Het vak Word richt zich op de beheersing van dit tekstverwerkingspakket. Toetsing vindt plaats via het inleveren van een Worddocument dat aan specifieke regels moet voldoen. 25% van het cijfer voor dit vak hangt samen met een lagere score op *openheid voor artistieke creativiteit*, en hogere scores op *ordelijkheid*, *angst/ nervositeit* en *openheid voor waarden en onderliggende mechanismen van gedrag*. Hogere scores gaan gepaard met een sterke innerlijke neiging om naar verklaren te zoeken. Men is sneller bereid om sociale, politieke en religieuze waarden te onderzoeken en hierover te reflecteren. Vaak gaat het gepaard met een kritische houding tegenover overtuigingen en zekerheden. De andere dimensies zijn al eerder uitgelegd.

Tabel 9. Publiek Recht (wordt voor 28% verklaard)

Wordt verklaard door:	Bèta (kracht van de voorspelling per variabele)	Significantie niveau
(C) (+) Doelgerichtheid	,526	,000
(N) (+) Impulsiviteit	,473	,000
(O) (+) Waarden	,282	,003

Het vak 'Publiek Recht' behandelt de juridische aspecten van het publieke recht. 28% van het cijfer voor dit vak hangt samen met hogere scores op *doelgerichtheid*, *impulsiviteit*, *openheid voor waarden en onderliggende mechanismen van gedrag en oprechtheid*. Een hoge score op *doelgerichtheid* zegt dat men op effectieve en doelgerichte wijze het werk uitvoert. Men wil graag resultaten behalen en analyseren. Men stelt zich vaak concrete doelen in het werk. *Impulsiviteit* houdt in dat men een erg associatieve manier van handelen en leren heeft. Men is erg gevoelig voor impulsen die het handelen op een subbewust niveau sterk beïnvloeden. Vandaar dat personen met een hogere score vaak op een intuïtieve manier leren. *Oprechtheid* betekent dat men een sterke innerlijke waardering heeft voor het uiten en ontvangen van open en eerlijke feedback. *Oprechtheid* is een subschaal van het domein *altruïsme/vriendelijk-*

heid. De andere dimensies zijn al eerder uitgelegd. Toetsing vond plaats door de afname van een kennistoets.

Tabel 10. Interviewen (wordt voor 19% verklaard)

Wordt verklaard door:	Bèta (kracht van de voorspelling per variabele)	Significantie niveau
(A) (+) Bescheidenheid	,351	,000
(C) (+) Bedachtzaamheid	,540	,000
(N) (+) Impulsiviteit	,407	,004

Bij het vak ‘Interviewen’ wordt het houden van een professioneel interview als managementvaardigheid gedoceerd. Het wordt getoetst via een assessment. 19% van het cijfer voor dit vak hangt samen met hogere scores op *bescheidenheid*, *bedachtzaamheid* en *impulsiviteit*. Een hogere score op *bescheidenheid*, een subschaal van het domein *altruïsme/vriendelijkheid*, vergroot de kans dat men geneigd is zichzelf minder sterke, minder positieve en eerder bescheiden waardeoordelen te geven. De neiging bestaat bij een hogere score om op de achtergrond blijven. Het kan erop duiden dat men geneigd is zichzelf niet zo belangrijk te vinden. Lagere scores vergroten de kans dat men zichzelf overschat. Scoort men hoog op *bedachtzaamheid* dan heeft men de neiging zorgvuldig na te denken voor men handelt en op de gevolgen van plannen te anticiperen. Men gaat weloverwogen te werk. Een lage score kan betekenen dat men meestal niet plant hoe taken uitgevoerd moeten worden. Men anticipeert niet vaak op gevolgen van bepaalde handelingen en is niet snel geneigd zorgvuldig na te denken voordat men aan de slag gaat. *Impulsiviteit* is al eerder uitgelegd. In kleinere projectgroepen werden interviews afgenomen. Dit leidde tot groepsgewijze toetsing van reflectieverslagen.

Tabel 11. Vergaderen (wordt voor 19% verklaard)

Wordt verklaard door:	Bèta (kracht van de voorspelling per variabele)	Significantie niveau
O (-) Openheid voor artistieke creativiteit	-,358	,001
(N) (+) Angst	,356	,002
(O) (+) Fantasie	,211	,042
(E) (+) Vrolijkheid	,220	,045

Bij het vak ‘Vergaderen’ worden vergadertechnieken gedoceerd en is er sprake van zelfreflectie op vergadervaardigheden. 19% van het cijfer voor dit vak hangt samen met hogere scores op *angst*, *fantasie* en *vrolijkheid*, en met lagere scores op *openheid voor artistieke creativiteit*. *Fantasie* hangt sterk samen met een divergente manier van denken, men heeft een sterke voorkeur voor oplossingen voor problemen en handelingswijzen die buiten de normale denk-

kaders liggen, dus ‘out of the box’ zijn. De andere dimensies zijn al eerder uitgelegd. In kleinere projectgroepen werd geoefend met vergadertechnieken. Dit leidde tot individuele reflectieverslagen die individueel beoordeeld werden.

Tabel 12. Management Organisatie 2 (wordt voor 24% verklaard)

Wordt verklaard door:	Bèta (kracht van de voorspelling per variabele)	Significantie niveau
(C) (+) Ordelijkheid	,297	,004
O (-) Openheid voor artistieke creativiteit	-,366	,001
(N) (+) Angst	,388	,001
(E) (+) Vrolijkheid	,222	,035
(O) (+) Waarden	,215	,036

Tijdens het vak ‘Management Organisatie 2’ worden modellen en zienswijzen rond organisaties en de besturing van arbeidsprocessen behandeld. Toetsing vond plaats door het schrijven van een werkstuk. 24% van het cijfer voor dit vak hangt samen met hogere scores op *ordelijkheid*, *angst*, *vrolijkheid* en *openheid voor waarden en onderliggende mechanismen van gedrag en oprechtheid*, en met lagere scores op *openheid voor artistieke creativiteit*. Alle dimensies zijn al eerder uitgelegd.

Tabel 13. Opdracht Organisatieanalyse (wordt voor 29% verklaard)

Wordt verklaard door:	Bèta (kracht van de voorspelling per variabele)	Significantie niveau
(A) (+) Bescheidenheid	,514	,000
(E) (+) Dominantie	,403	,001
(N) (+) Angst	,250	,011
(C) (+) Doelgerichtheid	,377	,000

Tijdens het vak ‘Organisatieanalyse’ wordt dieper ingegaan op functionele en dysfunctionele aspecten van een organisatiestructuur, de organisatiecultuur en leiderschap in arbeidsorganisaties. Het doel is de student in staat te stellen een gedegen analyse van de organisatieomgeving te maken. Toetsing vond plaats door het schrijven van een werkstuk. 29% van het cijfer voor dit vak hangt samen met hogere scores op *bescheidenheid*, *dominantie*, *angst* en *doelgerichtheid*. Een hoge score op dominantie kan er op duiden dat men in groepen krachtig aanwezig is. Er is sprake van veel initiatief en een grote mate van zelfsturing tijdens de sociale interactie. Daarnaast is men vaak assertiever. De andere dimensies zijn al eerder uitgelegd.

Tabel 14. Overzicht voor de vakken die een beroep doen op inzicht, logisch denken en het ontdekken van belangrijke causaliteiten en verbanden ('fluid intelligence')

Dimensie (facet)	komt voor als voorspeller (frequentie)
N Angst (+)	4
N Impulsiviteit (+)	2
Totaal neuroticisme	6 X '+'
E Dominantie (+)	1
E Vrolijkheid (+)	2
Totaal extraversie	3 X '+' 0 X '-'
O Fantasie (+)	1
O Openheid voor artistieke creativiteit (-)	3
O Openheid voor waarden (+)	3
Totaal openheid	3 X '-' 4 X '+'
A Oprechtheid (+)	1
A Bescheidenheid (+)	2
Totaal altruïsme	3 X '+'
C Doelgerichtheid (+)	2
C Ordelijkheid (+)	2
C Bedachtzaamheid (+)	1
Totaal consciëntieusheid	5 X '+'

Opvallend is dat *hartelijkheid* niet meer voorkomt als voorspeller met een negatieve richting. Hetzelfde geldt voor de facetten van het domein *consciëntieusheid*: *betrouwbaarheid*, *ambitie* en *zelfdiscipline*. Opnieuw lijken de facetten van het domein *consciëntieusheid* van relatief groot belang voor de nu gepresenteerde vakken. Alleen spelen nu andere facetten van het domein *consciëntieusheid* een rol: *doelgerichtheid*, *ordelijkheid* en *bedachtzaamheid*. Betreffende het domein *altruïsme* zijn nu wel significante verbanden gevonden, namelijk bij de facetten *oprechtheid* en *bescheidenheid*. Het is vermeldenswaard dat nu *openheid voor waarden* (2 keer) voorkomt, als ook *fantasie* (1 keer). *Openheid voor artistieke creativiteit* is weer frequent (3 keer) in negatieve zin aan het behaalde cijfer van drie vakken gerelateerd. Vier keer komen facetten van het domein *openheid* in positieve zin voor als voorspeller van het succes in deze vakken waarin sociaal-constructivistisch leren een belangrijke rol speelt. Tijdens de expertmeeting alsook tijdens de interviews kwam naar voren, dat er bij het onderwijs in de hierboven gepresenteerde vakken meer sociale interactie was dan bij de financiële, economische, accountancy vakken. Ook werd er meer groeps- of projectonderwijs toegepast dan bij de financiële, economische, accountancy vakken.

Afsluitend is het interessant om te vermelden, dat het gemiddelde van het behaalde cijfer van *alle* vakken op een significante en robuuste wijze voorspeld kan worden: liefst 24% kan verklaard worden door:

- | | |
|---|-------------|
| • Ambitie (<i>uit het cluster consciëntieusheid</i>) | Bèta= ,344 |
| • (-) Hartelijkheid (<i>uit het cluster extraversie</i>) | Bèta= -,460 |
| • Gevoelens (<i>uit het cluster openheid</i>) | Bèta= ,252 |
| • Openheid voor waarden (<i>uit het cluster openheid</i>) | Bèta= ,247 |
| • Impulsiviteit (<i>uit het cluster neuroticisme</i>) | Bèta= ,209 |

Onderzoeksaanbevelingen

Als men de resultaten ziet, lijkt er weinig twijfel dat bij de opleiding voor Management, Economie en Recht (MER) studiesucces en leercapaciteiten met persoonlijkheid verbonden zijn. Het is dus belangrijk om, zoals Smith & Schneider (2004), Locke (2005), Furnham (2008) en Poropat (2009) hebben aangegeven, (1) het onderzoek niet slechts op het niveau van domeinen maar tevens op dat van facetten uit te voeren en (2) geen algemene, brede succescriteria te hanteren (zoals een 'totaal aantal studiepunten behaald binnen een studiejaar') maar studiesucces of succescriteria heel specifiek te definiëren.

Ontwerpaanbevelingen

Consciëntieusheid

Er lijkt weinig twijfel te bestaan dat de facetten van het domein *consciëntieusheid* een belangrijke rol spelen bij studiesucces. Bij alle vakken, waarvoor significante verbanden gevonden zijn, komen alle zes facetten van het domein *consciëntieusheid* als voorspellers voor. Maar ook hier wordt het vermoeden van Poropat bevestigd, dat het per vak verschilt welk facet van het domein *consciëntieusheid* met studiesucces verbonden is. Voor een heldere interpretatie van de onderzoekresultaten is het van belang om het volgende te accentueren. Een hogere score op één facet van een domein betekent dat in het algemeen een hogere score op een subschaal (facet) vaak samengaat met een hogere score op een andere subschaal, dat ook binnen dit domein valt. Dus een hogere score op *ambitie* betekent, dat men in het algemeen ook vaker hoger scoort op de subschalen (facetten) zoals *ordelijkheid*, *betrouwbaarheid*, *zelfdiscipline* en *doelgerichtheid*.

Bij de economische, financiële en accountancy vakken spelen andere facetten van het domein *consciëntieusheid* een rol dan bij de vakken die verbonden zijn sociaal-constructivistische leerprincipes. De economische, financiële en accountancy vakken zijn veel meer op kennis-reproductieve leercapaciteiten gebaseerd. Het zijn vakken met verwantschap met de facetten *betrouwbaarheid*, *ambitie*, *ordelijkheid*, *zelfdiscipline*. De vakken, verbonden met 'sociaal constructivistische leerprincipes' hebben een significante relatie met *doelgerichtheid*, *ordelijkheid* en *bedachtzaamheid*. Dus blijkbaar speelt ordelijkheid, het vermogen om informatie goed te ordenen en te selecteren op relevantie bij beide categorieën vakken een belangrijke rol. Achteraf is dat niet meer dan logisch, aangezien men vrij veel stof moet leren, deze moet ordenen

en op relevantie moet selecteren. Het interessante van deze resultaten is, dat dit persoonlijkheidskenmerk bij studenten op een valide en betrouwbare manier gemeten kan worden, en tijdens studieloopbaantrajecten besproken kan worden. Maar nog veel belangrijker: men kan bij het ontwerp van een curriculum met de gevonden samenhangen rekening houden. Zo weten we bijvoorbeeld dat de vakken 'Excel' en 'Interne Verslaglegging' met het facet *zelfdiscipline* samenhangt. Het vak 'Management Organisatie 2' heeft, op zijn beurt, een significante relatie met *ordelijkheid* en het vak 'Opdracht Organisatieanalyse' met *doelgerichtheid*. Dat laatste betekent dat bij het ontwerpen van een curriculum voor dit vak 'Opdracht Organisatieanalyse' de student gestimuleerd moet worden om specifieke doelen op te stellen, liefst met een hoge vorm van 'commitment' voor het behalen van deze doelen. Het is in deze context interessant om te vermelden dat doel-specificiteit alsook 'doel-commitment' belangrijke voorspellers zijn van een leer- en werkprestatie in arbeidsorganisaties (Latham & Locke, 1991).

Bij het vak het 'Management Organisatie 2' is weer een andere vorm van *consciëntieusheid* van belang: *ordelijkheid*. Dat betekent dat de student bij dit vak gestimuleerd moet worden om de aangeboden lesstof goed te ordenen en relevante informatie te zoeken. Maar niet alleen *ordelijkheid* is voor het studiesucces bij dit vak belangrijk; ook openheid voor waarden is dat. Dat is een vorm van *openheid* specifiek voor onderliggende mechanismen van gedrag. Men is niet alleen nieuwsgierig naar nieuwe informatie, maar is op zoek naar onderliggende verklaringen. Dus ordenen alleen verklaart niet het studiesucces bij dit vak, dat modellen en zienswijzen rond de besturing van organisaties behandelt. Het is de combinatie van *ordelijkheid* met een specifieke *openheid/intellectuele nieuwsgierigheid*. Bij de vakken 'Excel' en 'Interne Verslaglegging' komt het facet *zelfdiscipline* als significante voorspeller naar voren. Dat betekent dat bij dit vak een strakke structuur aangeboden kan worden, die studenten met een lage *zelfdiscipline* dwingt zich aan deadlines te houden en weinig kans geeft om zich af te laten leiden. Men hoeft bij deze laatste vakken minder te letten op het leren opstellen van doelen, of het ordenen van informatie. Zo kan per vak een curriculum ontworpen worden dat rekening houdt met de gevonden samenhang tussen persoonlijkheidskenmerken en studiesucces.

Extraversie

Twee facetten van het domein *extraversie* komen als voorspellers van studiesucces voor: *hartelijkheid* en *vrolijkheid*. *Extraversie* is verbonden met prestaties in leer- en werkomgevingen met veel sociale interactie (Barrick & Mount, 1991; Barrick, Mount & Judge, 2001; De Fruyt, 1996; Hoekstra & De Fruyt, 1999; McCrae & John, 1992). Het verband tussen het facet *hartelijkheid* en studiesucces is altijd negatief. Dat betekent dat hogere scores op dit facet samen gaan met een lager cijfer, dus met minder studiesucces. Dat is verklaarbaar als men bedenkt dat de groepscohesie bij het onderwijs van de financiële, economische en accountancy vakken laag is en dat er weinig sociale interactie is. Ook lijkt van belang te zijn dat alle toetsvormen van de financiële, economische en accountancy vakken kennistoetsen zijn. Team- of groepscohesie is, naast het stellen van uitdagende en heldere doelen, een van de meest saillante variabelen waardoor teamprestaties toenemen (Sessa & Jackson, 1995). De negatieve invloed van *hartelijkheid* is hoogstwaarschijnlijk uit de lage groepscohesie te verklaren. Dus studenten, die beter presteren in groepen of teams met een hoge cohesie lijken moeite te hebben met de lage vorm van cohesie in deze leeromgeving. Of andere geformuleerd, studenten met een

hogere score op *hartelijkheid* presteren beter in teams of groepen met een hogere groepscohesie. Als deze ontbreekt blijkt dat hun studiesucces sterk negatief te beïnvloeden.

Hogere scores op het facet *vrolijkheid* gaan gepaard met hogere cijfers, dus met meer studiesucces. Dat lijkt logisch als men bedenkt dat het effect van het facet *vrolijkheid* minder afhankelijk is van groepscohesie, maar weer wel van de frequentie van de sociale interactie (De Fruyt, 1996; Hoekstra & De Fruyt, 1999). Bij de vakken die met *vrolijkheid* in positieve wijze verbonden zijn, is er sprake van een relatief sterkere sociale interactie. Ook zijn het in meerderheid vakken die met sociale leervermogens verbonden zijn. Deze resultaten kunnen tot praktische suggesties leiden. Om meer gebruik te maken van leercapaciteiten die met de facetten van het domein *extraversie* verbonden zijn, zou een curriculum ontworpen kunnen worden dat een frequente sociale interactie met een krachtige vorm van groepscohesie mogelijk maakt. In de literatuur rond teamwork kan men uitputtende adviezen rond dit onderwerp terugvinden. Ook zou men ervoor kunnen kiezen dit efficiënt in te zetten. Hiervoor zou men eerst de test af moeten nemen en studenten met een hogere score op *hartelijkheid* en/of lagere scores op *vrolijkheid* een aangepast en specifiek curriculum aan kunnen bieden.

Openheid/intellectuele nieuwsgierigheid naar onbekende informatie

Een zeer saillant resultaat is dat in de MER-opleiding openheid voor artistieke creativiteit gemeten door het facet *openheid voor artistieke creativiteit*, dus ‘het artistieke out of the box denken’, contraproductief blijkt te werken. De richting is altijd negatief; in totaal zijn bij beide categorieën vakken zeven (7) keer significante verbanden gevonden. De eerste conclusie lijkt dan ook dat de personen met een hoge score misschien een verkeerde studiekeuze hebben gemaakt. Doordat vrij veel economische en financiële vakken onderdeel vormen van het MER-curriculum, kunnen studenten met hoge scores op dit punt weinig gebruikmaken van hun duidelijk innovatieve, creatieve capaciteiten. Aan de andere kant is het jammer; in toenemende mate immers is de effectiviteit van organisaties afhankelijk van de adaptieve en innovatieve capaciteiten van managers en professionals (Weggeman, 1997, London & Mone, 1999, Keuning & Epping, 2006; Keuning, Bossink & Tjemkes, 2010). Het is een gemiste kans dat op deze wijze artistieke creativiteit een zwakte is en geen kracht. Misschien zou door een specifiek curriculumontwerp juist meer gebruik gemaakt kunnen worden van deze artistieke, innovatieve vermogens. Misschien kan men de kracht in de juiste richting ombuigen, een soort ‘rodeo van de artistieke creativiteit’. Het facet *fantasie* blijkt één keer significant studiesucces te voorspellen, namelijk voor het vak ‘vergaderen’. Blijkbaar speelt het ‘op divergente wijze buitenskaders willen denken’ een positieve rol bij dit vak.

Het is misschien geen verrassing dat bij de vakken die op sociaal-constructivistische leerprincipes en het leren van sociale vaardigheden gebaseerd zijn, het facet *openheid voor waarden/openheid voor onderliggende mechanismen van gedrag* drie keer als positieve voorspeller naar voren komt. Al eerder is gesteld, dat het ordenen van informatie en het opstellen van specifieke en betekenisvolle doelen gepaard moeten gaan met het detecteren van relevante patronen, het zien van belangrijke causaliteiten en het opstellen van hieraan gerelateerde leerdoelen. Dit is in lijn met ander onderzoek dat aantoonde dat de effectiviteit van organisaties in een complexe en onvoorspelbare organisatieomgeving ook met dit aspect samenhangt (Lorsche & Morse, 1974). Ook heeft ander onderzoek laten zien dat mbo-, hbo- en wo-studenten significant verschillen als men hun scores op *openheid voor waarden* vergelijkt. Mbo studenten sco-

ren gemiddeld het laagst, hbo-studenten hoger en de gemiddelde score van wo-studenten is het hoogst (Hensel, 2010). *Openheid voor waarden* heeft van alle Big 5 facetten, ook die uit te andere domeinen, het krachtigste onderscheidende vermogen bij mbo-, hbo- en wo-studenten. Ook is dit facet in positieve wijze verbonden met 'lifelong learning' van professionals en sociale leervermogens van managers (Hensel, 2010).

Altruïsme

Altruïsme is verbonden met prestaties in leer- en werkomgevingen met complexe afhankelijkheidsrelaties. Dit zijn situaties waarin de prestatie van een individu sterk afhankelijk is van een ander en waarin een goede communicatie tussen teamleden die teamprestaties significant beïnvloeden. Twee facetten van dit domein blijken studiesucces positief te voorspellen: *oprechtheid* (1 keer), en *bescheidenheid* (2 keer). Het gaat hierbij overigens alleen over de vakken die met sociaal-constructivistische leerprincipes en het leren van sociale vaardigheden verbonden zijn. Deze resultaten duiden erop dat het waarderen van open en eerlijke feedback (*oprechtheid*) belangrijk kan zijn en ook dat lage scores op *bescheidenheid* met zelfoverschatting samen kunnen hangen. Het geven en ontvangen van functionele open feedback is een belangrijke variabele bij teamperformance (Arnold et al., 2005).

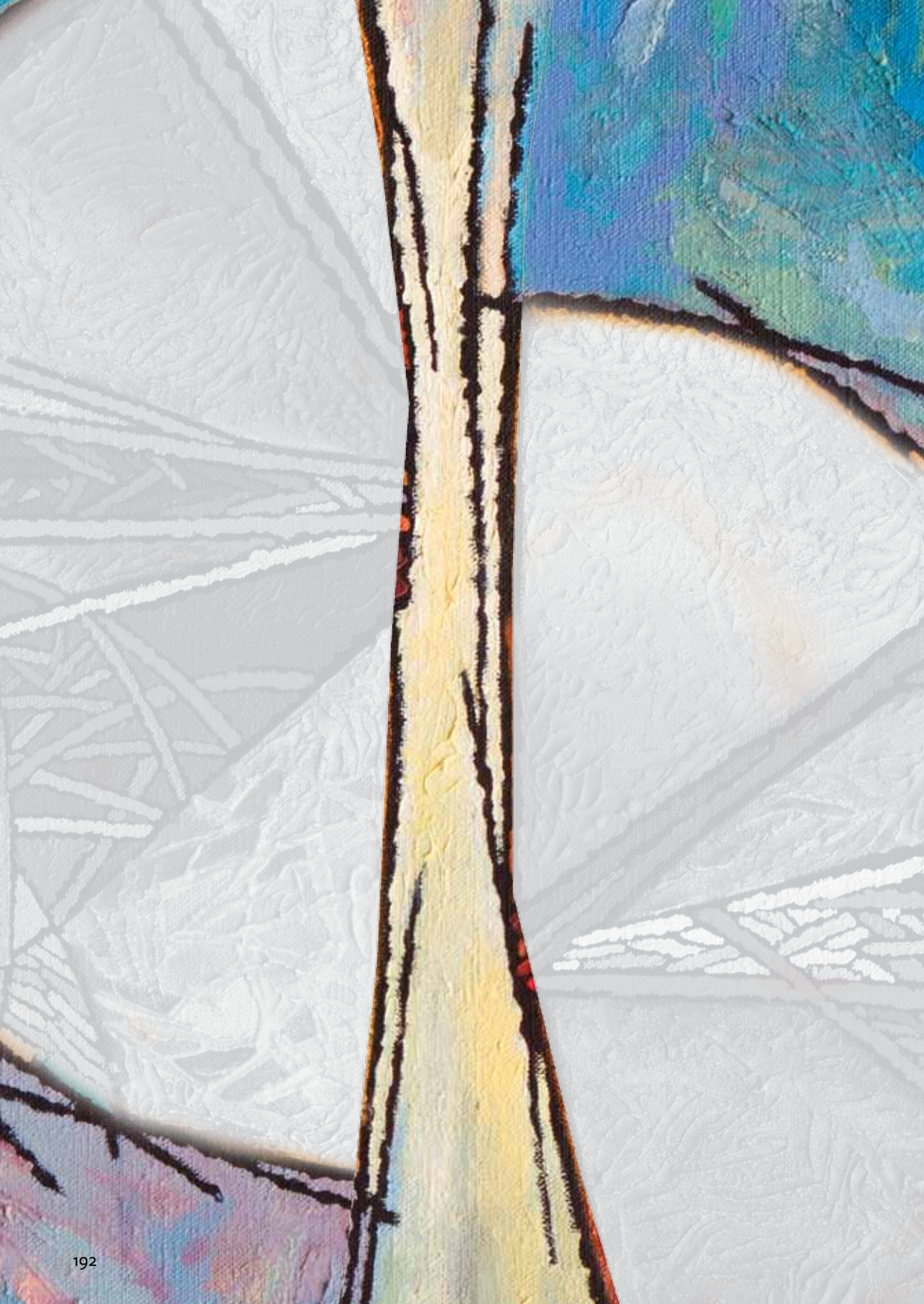
Neuroticisme

De richting van de facetten van *neuroticisme* die met studiesucces verbonden zijn, is altijd positief. Dus een hogere innerlijke spanning gaat gepaard met studiesucces. Dit impliceert dat studenten die te ontspannen en met te weinig prestatiedruk studeren en hun examens afleggen, risico's nemen. De relevantie van dit resultaat wordt duidelijk als men bedenkt dat in totaal zeven keer verbanden gevonden zijn tussen facetten van het domein *neuroticisme* die met een innerlijke negatieve spanning en kritiekgevoeligheid verbonden zijn. Dit komt overeen met de theorie dat te weinig maar ook te veel innerlijke spanning een goede prestatie in de weg staat (Arnold et al, 2005). Blijkbaar spelen een lage kritiekgevoeligheid - zoals bij *altruïsme* genoemd - en lage bescheidenheid ook een negatieve rol. Een bijzonder resultaat is dat *impulsiviteit* een positieve rol speelt. In totaal zijn twee verbanden gevonden bij de 'sociaal-constructivistische' vakken. Dit is een ondersteuning voor de onderzoekshypothese dat impulsiviteit aan de ene en intuïtieve en positieve leervermogens aan de andere kant met elkaar samenhangen (Dijksterhuis, 2007).

Literatuur

- Anderson, G., & Viswesvaran, C. (1998). *An update of the validity of personality scales in personal selection: A meta analysis of studies published after 1992*. Paper presented at the 13th Annual Conference of the Society of Industrial and Organizational Psychology, Dallas.
- Arnold, J., Silvester, J., Cooper, C.L., Robertson, I.T., & Burnes, B. (2005). *Work Psychology Understanding Human Behavior in the Workplace*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Barrick, M.R., & Mount, M.K. (1991). The big five personality dimensions and job performance: A meta analysis. *Personnel Psychology*, 44, 1-26.
- Barrick, M.R., Mount, M.K., & Judge, T.A. (2001). Personality and Performance at the Beginning of the New Millennium: What do we know and Where Do We go Next? *Personality and Performance*, 9 (1/2), 9-29.
- Chamorro Premuzic, T., & Furnham, A. (2006). *Personality and Intellectual Competence*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Cummings, T.G. & Worley, C.G. (2005). *Organization Development & Change*. Mason (Ohio): Thomson, South Western.
- De Fruyt, F. (1996). *Personal and vocational interest: Relationship between the Five Factor model of personality and Holland's Riasec typology*. Doctoral dissertation, University of Ghent, Ghent, Belgium.
- De Fruyt, F. & Mervielde, I. (1996). The Five Factor Model of Personality and Holland's RIASEC Interest Types. *Personality and Individual Differences*, 23 (1), 87-103.
- Dijksterhuis, A (2007). *Is onbewuste intuïtie superieur? Het slimme onbewuste. Denken met gevoel*. Amsterdam: Bert Bakker.
- Furnham, A. (2008). *Personality and Intelligence at Work. Exploring and Explaining Individual Differences at Work*. East Sussex, UK: Routledge.
- Hensel, R.W. (2010). *The sixth sense in professional development. A study on the role of personality, attitudes and feedback concerning professional development*, doctoral dissertation, University of Twente, Organisational Psychology & HRD.
- Hoekstra, H.A., & De Fruyt, F. (1999). *Neo Pi-R/ Neo FFI; aanvullende normering, Neo-Pi-R; Deel 1: Bevolking; De normering van de Neo -Pi-R op een bevolkingssteekproef. (Neo PiR/ Neo FFI; additional norm groups for the Neo-Pi-R; Part 1: General Population: Norm groups for the Neo Pi-R of a sample of a general population*. Amsterdam: Harcourt Test Publishers.
- Keuning, D. & Epping, D.J. (2006). *Management & organisatie*. Groningen/ Houten: Wolters-Noordhoff.
- Keuning, D., Bossink, B. & Tjemkes, B. (2010). *Management, an evidence based approach*. Groningen/ Houten: Noordhoff Publishers, pp 259.
- Kessels, J.W.M. (2001). Learning in organizations: A corporate curriculum for the knowledge economy. *Futures*, 33, 479-506.
- Kessels, J.W.M. & Kwakman, K. (2007). Interface: Establishing knowledge links between higher vocational education and business. Higher Education. *An International Journal of Higher Education and Educational Planning*, 54 (5) 689-703.
- LePine, J.A. (2003). Team adaptation and post change performance: Effects of team composition in terms of members' cognitive ability and personality. *Journal of Applied Psychology*, 88, 27-39.

- Locke, E. (2005). Why emotional intelligence is an invalid concept. *Journal of Organisational Behaviour*, 26, 425-431.
- London, M. & Mone, E.M. (1999). Continuous learning. In D.R. Ilgen, & E.D. Pulakos (Eds.), *The changing nature of performance. Implications for staffing*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lorsche, J.W., & Morse, J.J. (1974). *Organization and their Members*. New York: Harper and Row.
- Nunnally, J.C. (1978). *Psychometric theory*. (2nd ed.) New York: McGraw-Hill.
- McCrae, R.R., & Costa, P.T. (1989). The structure of interpersonal traits: Wiggin's circumflex and the five-factor model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, 586-595.
- McCrae, R.R. & John, O.P. (1992). An introduction of the Five Factor model and its applications. *Journal of Personality*, 60, 175-215.
- Peeters, M.A.G., Van Tuijl, H.F.J.M., Rutte, C.G., & Reymen, I.M.M.J. (2006). Personality and Team Performance. *European Journal of Personality*, 20, 377-396
- Poropat, A.E. (2009). A meta-analysis of the five factor model of personality and academic performance. *Psychological Bulletin*, 2, 322-338.
- Robbins, S.P. (2001). *Organizational Behavior*. New Jersey: Prentice Hall.
- Salgado, J.F. (1997). The five factor model of personality and job performance in the European Community. *Journal of Applied Psychology*, 82, 30-43.
- Sessa, V.I. & Jackson, S.E. (1995). Diversity in decision making teams : All differences are not created equal. In M.M. Chemers, S. Oskamp & M.A. Costanzo (eds). *Diversity in organizations: New perspectives for a changing workplace*. Thousand Oakes, CA: Sage.
- Smith, D.B., & Schneider, B. (2004). Where We've Been and Where We're Going: Some conclusions Regarding Personality and Organizations. In Schneider, B. & Brent Smith, D. (Eds.), *Personality and Organizations* (pp. 163-193), London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Teth, R.P., & Rothstein, M. (1991). Personality measures as predictors of job performance: A meta analytic review. *Personnel Psychology*, 44, 703-742.
- Weggeman, M. (2000). *Kennismanagement: de praktijk*. Schiedam: Scriptum.



Good practices bij de ontwikkeling en uitvoering van studieloopbaanbegeleiding. Over het leren van studenten én docenten

Nanda Lodders

Het hoger beroepsonderwijs (hbo) in Nederland ziet zich geconfronteerd met een sterk veranderende omgeving, die een herdefinitie van haar rol en een andere vormgeving vereist. Een belangrijke ontwikkeling hierin is de noodzakelijke omslag van een traditioneel, aanbodgestuurd naar een praktijkgericht en vraaggestuurd onderwijsmodel (Meijers, 2006). Verschillende innovaties zijn, met wisselend succes, ingezet om deze omslag te realiseren. De sectorbrede invoering van Studieloopbaanbegeleiding (slb), gericht op het realiseren van een loopbaangerichte leeromgeving waarin zelfsturing centraal staat, is hiervan een voorbeeld. Landelijk, kwantitatief onderzoek heeft laten zien dat het realiseren van een dergelijke leeromgeving geen sinecure is (Kuijpers & Meijers, 2009). Nader kwalitatief onderzoek heeft meer inzicht gegeven in de concrete invulling die drie 'best practice' opleidingen aan slb hebben gegeven. Hierbij is naar voren gekomen dat het vermogen van docententeams om collectief te leren een belangrijke bijdrage heeft geleverd aan het succesvol vormgeven en uitvoeren van slb. Deze uitkomst verbindt het leren van studenten met het leren van docenten en benadrukt het belang van een krachtige leeromgeving voor docenten. In vervolg hierop hebben we onderzoek verricht naar de leeromgeving van docenten, zoals die wordt waargenomen door docententeams in het hbo.

Allereerst wordt een schets gegeven van enkele belangrijke maatschappelijke veranderingen en de invloed daarvan op het hbo. Deze theoretische beschouwing benadrukt het belang van continu leren door studenten én docenten. Aanvullend wordt, middels bespreking van de ontwikkeling en implementatie van slb in de genoemde 'best practice' opleidingen (casestudie), vanuit een praktische invalshoek de waarde van leren op beide niveaus geïllustreerd. Inzoomend op het leren door docenten wordt vervolgens ingegaan op een specifieke vorm van leren, te weten 'collectief leren' binnen docententeams. Deze vorm van leren wordt veelvuldig geassocieerd met het vermogen van teams om innovaties succesvol te ontwikkelen en te implementeren. Aan de hand van literatuur zal worden ingegaan op de kenmerken van 'collectief leren'. Het collectieve leerproces wordt opgevat als een ervaringsleerproces dat nauw verweven is met de dagelijkse werkpraktijk en dat ontstaat wanneer docenten samenwerken om gedeelde ambities met betrekking tot werk te realiseren. Binnen het proces worden zes kenmerken (opgevat als fasen van een cyclisch proces) onderscheiden: gedeelde visie, informatie verzamelen, informatie verspreiden, onderzoekende dialoog, collectief handelen en evaluatie en reflectie. Uitgaande van een sociaal-constructivistische benadering wordt de onderzoekende dialoog beschouwd als het hart van het collectieve leerproces, waardoor het in eerste instantie een proces van gezamenlijke betekenisgeving is. De ontwikkelde betekenis dient als uitgangspunt voor het handelen. Aansluitend wordt aan de hand van recent kwantitatief onderzoek aandacht besteed aan de vraag of de kenmerken van 'collectief leren' in de praktijk

kunnen worden onderscheiden en in welke mate docenten deze kenmerken ervaren in hun dagelijkse praktijk. Tot slot wordt het begrip 'collectief leren' nader ingevuld aan de hand van voorbeelden uit de casestudie. Meer inzicht in het begrip 'collectief leren' en de mate waarin docenten het binnen hun teams ervaren biedt aanknopingspunten om dit type leerproces te stimuleren, met als uiteindelijke doel het faciliteren van de implementatie van onderwijsinnovaties, waaronder slb.

De rol van het hbo in de kenniseconomie

Het hbo in Nederland staat voor een aantal uitdagingen. Leidend hierin is de ambitie van Nederland om, als onderdeel van de Lissabon-strategie van de Europese Commissie, tot de meest concurrerende kenniseconomieën van de wereld te behoren (<http://www.europa-nu.nl/id/vh7dotpnvze/lissabonstrategie>). Nederland ontwikkelt zich, evenals veel andere landen, van een industriële naar een kennissamenleving. In dit type samenleving hangt het competitief voordeel van organisaties sterk samen met hun vermogen om middels continue ontwikkeling en toepassing van kennis hun processen, producten en services te ontwikkelen en te innoveren, teneinde zich aan te passen aan hun veranderende omgeving (Harrison & Kessels, 2004). Doordat onderwijs één van de motoren achter dit type economie is (MIAO, 2009), neemt het belang van onderwijs voor de welvaart van Nederland sterk toe. Dit geldt in het bijzonder voor het hbo, dat jaarlijks ruim 400.000 mensen opleidt. Door het versterken van de kwaliteit van onderwijs en onderzoek wordt beoogd de kracht van de Nederlandse kenniseconomie en de internationale concurrentiepositie te vergroten. Tegelijkertijd worden hogescholen echter geconfronteerd met een arbeidsmarkt die sterk in beweging is, een sterke groei van het aantal studenten, een toenemende diversiteit van de studentenpopulatie, een beperkte doelmatigheid van het onderwijsstelsel en een te grote uniformiteit in het onderwijs. Het huidige bestel is volgens de commissie Veerman niet toekomstbestendig: "als we zo doorgaan, redden we het niet" (Commissie Veerman, 2010, p. 27). Het hbo staat voor de opgave zich aan te passen aan de eisen die de huidige maatschappij aan opleidingsinstituten stelt. Relevante ontwikkelingen hierbij zijn (onder meer) de toenemende differentiatie, het belang van 'leren leren' en 'career learning', de verschuiving van kennisoverdracht naar kennisontwikkeling en het toenemende belang van de continue ontwikkeling van docenten.

Toenemende differentiatie. In een kennissamenleving worden de levenscycli van producten en processen korter en neemt de behoefte aan innovatie toe. Immers, kennis verouderd snel en mensen zullen kennis moeten bijhouden (Kessels, 2001; Weggeman, 2000; MIAO, 2009). Burgers, overheden en vooral bedrijven hebben een grote behoefte aan direct toegankelijke kennis en de vraag naar hoger opgeleiden neemt toe (Leijnse, 2000). Als uitvloeisel van de ambitie om in 2020 tot de top vijf van de meest concurrerende kenniseconomieën te behoren (<http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/ondernemersklimaat-en-innovatie/ruimte-om-te-ondernemen>) is de doelstelling geformuleerd dat in 2020 vijftig procent van de Nederlandse beroepsbevolking tussen 25 en 44 jaar hoogopgeleid is (<https://zoek.officielebekendmakingen.nl/dossier/29410/kst-2941041?resultIndex=11&sorttype=1&sortorder=4>). In het licht van de toenemende differentiatie binnen de studentenpopulatie en de arbeidsmarkt die sterk in beweging is, vraagt het behalen van deze doelstelling om het leveren van maatwerk (SER, 1996), wat kan worden gerealiseerd door meer flexibiliteit en variëteit aan te brengen in het

opleidingsaanbod en in de leerroutes van individuele studenten. Een meer maatwerkgerichte aanpak maakt het daarnaast mogelijk beter aan te sluiten bij de talenten van individuele studenten; een belangrijk aspect van de innovatiekracht van een klein land als Nederland. Een maatwerkgerichte benadering, wat zich vertaalt als vraagsturing, staat echter haaks op het traditionele, aanbodgestuurde onderwijsmodel waarbinnen studenten collectief worden getoetst op de mate waarin zij het standaardprogramma aan het einde van een voorgeschreven periode beheersen (Meijers, 2006).

Van onderwijzen naar 'leren leren' en 'career learning'. Een gevolg van snel verouderende kennis is het toenemende belang van 'levenlang leren' voor innovatieve ontwikkeling en economische voorspoed (Harrison & Kessels, 2004; MIAO, 2009; Van der Borg, 2010). Het vermogen om een leven lang te leren wordt gezien als een vereiste op nationaal, organisatie- en individueel niveau, om internationale competitie het hoofd te kunnen bieden (Van Woerkom, 2003). Als gevolg hiervan wordt de samenleving in toenemende mate een lerende samenleving, waarin zoveel mogelijk mensen leren om zelfstandig of samen met anderen te leren (Bolhuis & Simons, 1999). Tegelijkertijd geldt dat, "the traditional significance of education as a means to impart information and to provide skills has become secondary ... [for] permanent improvements and innovations at and around work quickly depreciate expertise achieved upon completing a programme for vocational education" (Kessels, 2001, p. 501). Het up-to-date blijven vereist voortdurende educatie in de breedste zin van het woord, wat van beroepsbeoefenaars vraagt om de attitude dat doorleren vanzelfsprekend is. Dit blijkt onder meer uit het feit dat in veel recente vacatures wordt gevraagd om leergerelateerde competenties (Kuijpers & Meijers, 2012). De basis voor een dergelijke attitude wordt gelegd in de initiële onderwijsroute, waar het hoger beroepsonderwijs deel van uitmaakt. Hogescholen staan daardoor voor de taak om studenten de houding aan te leren dat doorleren vanzelfsprekend is en om hen de benodigde leercompetenties bij te brengen (Van der Borg, 2010). In hun levenslange leerproces staan studenten en beroepsbeoefenaren daarnaast steeds meer voor de opgave om keuzes te maken, omdat het aantal opleidings- en beroepskeuzes in Westerse landen sinds de jaren tachtig sterk is toegenomen (OECD, 2004). Van individuen wordt steeds meer verwacht dat zij 'self-directed' zijn op de arbeidsmarkt (Savickas, 2000; Kuijpers & Scheerens, 2006) en in de maatschappij (Giddens, 1991). Het ontwikkelen van het vermogen hiertoe kan eveneens worden beschouwd als een taak van opleidingsinstituten (Kuijpers & Meijers, 2012). Beide ontwikkelingen vragen van opleidingsinstituten en hun docenten een werkwijze die minder uitsluitend gericht is op het klassieke onderwijsproces van kennisoverdracht en meer op actief reflecteren op het leerproces zelf.

Van kennisoverdracht naar kennisontwikkeling. Een aan het vorige punt gerelateerd gevolg van de snel verouderende kennis is dat de visie van de professie als "een gesloten geheel van kennis en vaardigheden" wordt verdrongen door een visie van "de professie als een dynamisch geheel van praktijken, waarvan de stelselmatige vernieuwing en verbetering wordt gevoed door gevalideerde kennis" (Leijnse, 2010). De openheid voor nieuwe kennis en ontwikkeling staat centraal en de beroepspraktijk kenmerkt zich door 'evidence based practice' (Leijnse, 2010). Processen van kennisverwerving- en verspreiding veranderen hierdoor van vorm. Het traditionele beeld dat fundamentele kennis wordt verworven in universitair onderzoek en R&D-afdelingen van grote bedrijven en dat deze kennis daarna wordt verspreid via het onderwijs is achterhaald: de kwaliteit van zulke passieve overdrachtsprocessen wordt, in termen van actualiteit en houd-

baarheid van de overgedragen kennis, steeds lager. Onderwijsinstellingen in het hoger onderwijs worden gedwongen zich minder uitsluitend met passieve kennisverspreiding bezig te houden. Om kwalitatief goed onderwijs te behouden moeten zij zich meer gaan bezighouden met kennisverwerving door toegepast onderzoek (Leijnse, 2000) onder het motto “als toegepast onderzoek onmisbaar is voor de beroepspraktijk, dan is het zeker onmisbaar voor hogescholen”. In lijn hiermee worden zij in toenemende mate gezien (Franssen, 2004) en afgerekend (Mulders, 2009) als volwaardige kennisinstellingen en kennisintensieve organisaties. Een belangrijk gevolg van deze functieverbreding is dat “de betrekkelijke immunisering van het hoger onderwijssysteem” (Leijnse, 2000, p. 23) niet langer houdbaar is. Hogescholen zullen een meer externe oriëntatie moeten ontwikkelen; afstemming en samenwerking met studenten, het beroepenveld, collega-instellingen en universiteiten zal tot hun kerntaak gaan behoren.

Continue ontwikkeling van docenten. Een opleidingsinstituut dat functioneert als kennisinstelling heeft professionele kenniswerkers nodig, voor wie kennis en het bijhouden van die kennis cruciaal is (Franssen, 2004). Docenten moeten zich voortdurend blijven ontwikkelen (Aliaga, 2000; Harris, 2000; Herling & Provo, 2000) door middel van processen van continu leren (zie bijvoorbeeld Watkins & Marsick, 1993; Leithwood & Seashore Louis, 1998; Leithwood, Jantzi & Steinbach, 1998; Voogt et al., 1998; Silins et al., 2002; Watkins, 2005; Collinson et al., 2006). Dit vraagt, naast vakinhoudelijke capaciteit, om nieuwe competenties van docenten (Franssen, 2004; Mulders, 2009), waaronder ontwikkelingspotentie, creativiteit, initiatief, ondernemerschap, samenwerkingsbereidheid, blijvende betrokkenheid (Weggeman, 2007) en het vermogen om continu te leren, in het bijzonder op de werkplek (Kessels, 2001). De noodzaak voor docenten om een lerende houding aan te nemen ontstaat niet alleen in reactie op de continu veranderende omgeving, maar volgt ook uit de voorbeeldfunctie die zij vervullen voor studenten. Wanneer docenten de attitude hebben dat doorleren vanzelfsprekend is, is het voor studenten makkelijker zelf ook deze attitude te ontwikkelen.

Samenvattend kan worden gesteld dat de ontwikkeling van de maatschappij in de richting van een kennismaatschappij continu leren vereist, van zowel studenten, docenten als beroepsbeoefenaars. Een kerntaak van het hbo die hieruit voortvloeit is het creëren van een krachtige leeromgeving waarbinnen studenten en docenten voortdurend en in interactie met de praktijk hun eigen leerprocessen kunnen invullen. Slb, gericht op het realiseren van een loopbaangerichte leeromgeving waarin zelfsturing centraal staat, is sectorbreed ontwikkeld en ingezet als een belangrijk middel hierbij. Onderzoek naar enerzijds de manier waarop slb succesvol kan worden ontwikkeld en geïmplementeerd en anderzijds naar de factoren die bijdragen aan het succes ervan kan leiden tot inzicht dat kan worden ingezet bij de ontwikkeling en implementatie van toekomstige innovaties. Hiertoe is een casestudie verricht binnen de drie opleidingen die in het onderzoek van Kuijpers en Meijers (2009) naar de invoering van slb als ‘best practice’ naar voren zijn gekomen. Onderstaand zal aan de hand van de veelvuldige gelijkenissen tussen de cases een beeld worden geschetst van de wijze waarop slb binnen de opleidingen is ontwikkeld en vormgegeven. Vervolgens zal dieper worden ingegaan op ‘collectief leren’, één van de factoren die door de respondenten sterk geassocieerd is met het succes van hun slb-programma.

Methode

De data zijn verzameld via een casestudie en een vragenlijstonderzoek. Uitgaande van de stelling dat studenten als gevolg van maatschappelijke ontwikkelingen loopbaancompetenties moeten ontwikkelen, is door Kuijpers en Meijers (2009) nagegaan in welke mate opleidingen in het hbo een loopbaangerichte leeromgeving bieden. Dit is een omgeving waarin studenten in staat worden gesteld levensechte praktijkervaringen op te doen, invloed uit te oefenen op hun eigen leerproces en een loopbaangerichte dialoog aan te gaan over hun ervaringen. Een dergelijke praktijkgerichte, vraaggerichte en dialogische leeromgeving past binnen het geschetste streefbeeld van het hbo. In het onderzoek is onder 4820 studenten en 371 studie-loopbaanbegeleiders, afkomstig uit diverse studierichtingen van 11 hogescholen, nagegaan in welke mate zij deze kenmerken ervaren. Vervolgens zijn drie 'slb best practices' cases geselecteerd: opleidingen waarbinnen studenten de leeromgeving ervaren als (relatief) loopbaangericht. Binnen deze opleidingen zijn totaal 16 mensen geïnterviewd, waarvan 3 leidinggevendenden, 3 onderwijsontwikkelaars, 3 slb-coördinatoren, 2 slb-docenten en 5 studenten. Elk van de geïnterviewde personen was op het moment waarop de vragenlijst is afgenomen (voorjaar 2008) verbonden aan het onderwijs of de onderwijsontwikkeling binnen één van de 'best practice' cases. Voor het onderzoek is de contactpersoon benaderd van de kwantitatieve studie naar loopbaanleren in het hoger beroepsonderwijs (Kuijpers & Meijers, 2009). Deze contactpersoon is geïnformeerd over de 'best practice' positie van de betrokken opleiding(en) in het kwantitatieve onderzoek. Bij hem/haar is het verzoek neergelegd om één of meerdere dagen interviews te organiseren waarbij de onderzoekers kennis konden nemen van zoveel mogelijk verschillende perspectieven op slb. Een deel van de documenten is voorafgaand aan de interviews ter beschikking gesteld, een deel van de documenten achteraf. Expliciet is hierbij gevraagd naar de perspectieven van programmaontwikkelaars, programmacoördinatoren, leidinggevendenden, uitvoerende docenten en studenten. De contactpersoon is gevraagd om, waar mogelijk, voor elk van deze groepen betrokkenen interviews met één of meerdere mensen te organiseren. De duur van de interviews was een half uur voor leidinggevendenden en één uur voor overige betrokkenen. Tabel 1 geeft voor elk van de drie 'best practice' cases weer welke interviews zijn afgenomen. Ter voorbereiding van de interviews is aan de contactpersonen gevraagd om relevante documenten over de beleidsmatige inkadering van slb, en de vormgeving, inrichting en ontwikkeling van slb-programma ter beschikking te stellen. De beschikbare documenten zijn vooraf door de onderzoeker bestudeerd.

De interviews hadden een semigestructureerd karakter. Voorafgaand aan de interviews is voor elk type betrokkenen een set vragen geformuleerd. Vanwege de complexiteit van de slb-programma's is aan betrokkenen echter ook de ruimte geboden om hun eigen verhaal te vertellen. De onderzoeker heeft via doorvragen op het verhaal van de respondenten getracht antwoorden te krijgen op de vooraf geformuleerde vragen. Wanneer vooraf geïdentificeerde onderwerpen niet langs deze weg aan de orde kwamen zijn de bijbehorende vragen expliciet aan de respondenten voorgelegd. De interviews zijn bij twee cases opgenomen en volledig uitgewerkt. Bij één case is gedurende de interviews meegeschreven en is de interviewbeschrijving direct na afloop uitgewerkt tot een interviewverslag. Op grond van de interviewverslagen en de beschikbaar gestelde documenten is een beschrijving gemaakt van elk van de drie cases. Deze beschrijvingen zijn, ter validering, aan de relevante contactpersonen voorgelegd met de vraag deze door te nemen en waar nodig van commentaar te voorzien.

Tabel 1 Methode casestudie

Case 1	Case 2	Case 3
• teamleider/ontwikkelaar slb en slb-docent betrokken bij de start van het nieuwe programma • coördinator slb • ontwikkelaar slb • 2 studenten vierdejaars • slb-docent • academiedirecteur	• ontwikkelaar slb/lid MT/kwaliteitszorg & onderwijsontwikkeling/projectleider implementatie onderwijsvernieuwing • docent slb • coördinator slb • opleidingsmanager • slb-docent/ontwikkelaar • 2 studenten vierdejaars	• coördinator slb • 1 vierdejaars student

Voor het vragenlijstonderzoek zijn 42 hbo-docententeams uit acht verschillende hogescholen en afkomstig uit de sectoren Onderwijs, Economie en Management, Gezondheid, Techniek en Landbouw, gevraagd te participeren. Deze teams waren geselecteerd op grond van hun deelname aan eerder onderzoek naar de invoering van slb in het hbo (zie Kuijpers et al., 2011), of omdat zij tot het professionele netwerk van de onderzoekers behoorden. De academiedirecteuren van de overkoepelende academies zijn benaderd en vervolgens de teamleiders van de teams binnen de academies. Van de 42 teams die voor het onderzoek waren uitgenodigd hebben er 36 deelgenomen aan het onderzoek. Twee van deze teams betroffen een deeltijdopleiding, de overige voltijdopleidingen. Eén academiedirecteur zag af van deelname, omdat haar academie (die vijf opleidingen telt) ten tijde van het onderzoek een ingrijpend reorganisatieproces onderging. De vragenlijst is hoofdzakelijk ingevuld tijdens teamvergaderingen. Bij een deel van deze vergaderingen was één van de onderzoekers aanwezig om het onderzoek te introduceren en de vragenlijst toe te lichten en in te nemen. Bij het overige deel werd deze rol vervuld door een contactpersoon binnen het team, die vooraf door één van de onderzoekers was geïnformeerd over het onderzoek en was voorbereid op veelgestelde vragen. Een klein deel van de teams is, op verzoek van de teamleider, benaderd met een digitale versie van de vragenlijst. In totaal hebben 495 van de 748 benaderde docenten de vragenlijst ingevuld, wat overeenkomt met een respons van 64%. Omdat bij 19 vragenlijsten veel vragen niet waren beantwoord, zijn deze voorafgaand aan de analyses verwijderd. In de dataverzamelingsfase gaven deze docenten al aan dat zij nieuw waren binnen het team en dat zij door gebrek aan ervaring met het team niet in staat waren een aantal uitspraken over het team te scoren.

De in het vragenlijstonderzoek verzamelde data zijn gebruikt om de theoretisch veronderstelde structuur van 'collectief leren' - bestaande uit de kenmerken gedeelde visie, informatie verzamelen, informatie verspreiden, onderzoekende dialoog, collectief handelen en evaluatie en reflectie - te onderzoeken. Hiertoe is gebruik gemaakt van 'multilevel covariance structure modeling' (MCSM), in het bijzonder 'multilevel confirmatory factor analysis', zoals beschreven door Muthén (1994). Alle MCSM is uitgevoerd met behulp van het EQS6.1 programma (Bentler & Wu, 2002; Bentler, 2005).

Best practices bij de invoering van slb

De overeenkomsten binnen de drie cases vinden hun oorsprong in de ‘kanteling’ van het onderwijsmodel dat binnen de betrokken opleidingen heeft plaatsgevonden. Deze kante-ling kan worden omschreven als de overgang van een docentgestuurd standaardprogramma gericht op kennisoverdracht naar een studentgestuurd maatwerkprogramma gericht op kennisconstructie en competenties. Het is een omslag die zich doet gevoelen in elk onderdeel van het curriculum en in elk aspect van de organisatie. In alle drie de cases is daarom gekozen voor een totale herinrichting van het onderwijsprogramma langs de lijnen van competentiegericht en vraaggericht leren. De combinatie van competentiegericht en vraaggericht leren vereist een opleidingsdidactiek waarbij ervaringsleren – in de vorm van praktijk- en werkplekleren – centraal staat in het curriculum. Dit vertaalt zich binnen de opleidingen in een ruime aandacht voor stages, een curriculum dat is vormgegeven rond beroepssituaties waarin studenten werken aan beroepsproducten en onderwijs dat, waar mogelijk, flankerend wordt aangeboden. Middels de competentiegerichte benadering beogen de opleidingen aan te sluiten bij wat het werkveld als een ‘goede professional’ beschouwt. Nauwe samenwerking met het werkveld zorgt ervoor dat de competentieprofielen en de binnenschools gesimuleerde beroepssituaties actueel en relevant blijven, dat er gezamenlijk wordt gewerkt aan innovatieve onderwijsprogramma’s en dat er voor studenten mogelijkheden worden gecreëerd om deel te nemen aan buitenschoolse beroepsactiviteiten. Middels de vraaggerichte benadering geven opleidingen aan dat niet alleen het beroep waarvoor de student leert centraal staat, maar juist ook de student als persoon met zijn eigen talenten en ambities. De vraag verschuift van “hoe past de student bij het beroep waarvoor hij leert?” naar “welk werk past bij de student?”. Studenten worden gestimuleerd zicht te krijgen op het type werk dat past bij hun persoon, om vervolgens een profilering te ontwikkelen die het leren stuurt in deze richting. Binnen de curricula wordt aan studenten op meerdere manieren de ruimte geboden om het onderwijs aan te passen aan de leervragen die volgen uit de gewenste profilering en uit ervaringen met werk en werken. De basis voor de keuzevrijheid is dat studenten kunnen kiezen tussen verschillende onderwijsmodulen (major, minor, domeintheema, beroepssituatie) en daarbinnen tussen verschillende beroepscontexten. Daarnaast bieden de opleidingen studenten de ruimte om een stukje van hun onderwijsprogramma ‘vrij’ in te vullen met binnenschoolse, of, bij voorkeur, buitenschoolse activiteiten die hen helpen competenties te verwerven die niet in het curriculum zijn opgenomen. De begeleiding die de student ontvangt in het vormgeven en doorlopen van zijn persoonlijke leertraject is gericht op het opbouwen van zijn zelfsturend vermogen: waar de slb-programma’s aanvankelijk begeleidergestuurd zijn, worden zij in de loop van de studie steeds studentgestuurder, zodat de student zijn studie af kan ronden als zelfsturende professional. In lijn hiermee neemt de actieve begeleiding door de slb-er gedurende de studie af en maakt plaats voor meer coachende of consultachtige vormen van begeleiding. Dit vertaalt zich onder andere in een afnemende mate van detaillering van slb-opdrachten en in minder of geen slb-groepsbijeenkomsten in de hogere jaren van de opleidingen. De afnemende docentbegeleiding wordt aangevuld met begeleidingsvormen van collegiaal leren – zoals intervisie en supervisie – waardoor de student leert zijn eigen ontwikkeling gaande te houden in dialoog met collega’s. Studenten worden verondersteld in de eindfase van hun studie zelf aan te kunnen geven wie zij nodig hebben om hun leerproces te ondersteunen.

De herinrichting is binnen elk van de drie cases opgevat als een radicale organisatieverandering gebaseerd op een paradigmaverandering in de onderliggende visie op leren en onderwijs. De visie op slb sluit daarbij aan op de hernieuwde (constructivistische) visie op leren. Van studenten wordt verwacht dat zij in een betekenisvolle leeromgeving in dialoog met relevante betrokkenen (medestudenten, docenten, collega's, leidinggevendenden) hun eigen, continue leerproces op gang kunnen houden en dat zij op basis van hun persoonlijke leervragen een eigen leertraject uitzetten. Zij worden hiertoe begeleid in het ontwikkelen van een reflectieve, onderzoekende en zelfontwikkelende houding. De competentiegerichte en vraaggerichte vormgeving van het curriculum maakt het mogelijk dat studenten binnen hun persoonlijke leertraject betekenisvolle praktijkervaringen opdoen, hierop reflecteren en vanuit deze reflectie bewuste keuzes maken in hun ontwikkeltraject en in de inrichting van hun leeromgeving. De complexiteit van dit proces wordt erkend, evenals het initiële gebrek aan benodigde vaardigheden bij studenten. Bij het ontwikkelen en invoeren van de geschetste kanteling in het onderwijsmodel is binnen elk van de drie cases gekozen voor een lerende aanpak, waarbij de organisatie al ervarend en lerend wordt ontwikkeld. Deze aanpak wordt sterk ondersteund wanneer de leiderschapsstijl van de betrokken leidinggevendenden eveneens gericht is op het faciliteren van leren. Ook voor de benodigde professionalisering van docenten is gekozen voor een lerende aanpak. Docenten krijgen een aantal noodzakelijke vaardigheden aangereikt via interne en/of externe scholingstrajecten, gaan vervolgens aan de slag in het nieuwe systeem, doen ervaringen op en delen die ervaringen met collega's door middel van intervisie en andere leergerichte vormen van samenwerking. Aan de hand van de betekenis die docenten geven aan hun ervaringen gaan zij in gesprek over gewenste en wenselijke ontwikkelingen in het systeem, in ondersteunende processen en materialen en in hun eigen professionalisering. Voor elk van de drie cases geldt dat er gestuurd wordt vanuit een duidelijke missie en visie, maar dat de weg waarlangs deze gerealiseerd wordt de uitkomst is van een vraaggestuurd leerproces gericht op het ontwikkelen van de benodigde competenties en van een organisatie die competent handelen mogelijk maakt en stimuleert.

Samenvattend kan worden gesteld dat in de drie 'best practice' cases een krachtige leeromgeving wordt gecreëerd voor zowel studenten als docenten. Samen leren speelt voor beide groepen een belangrijke rol.

Het proces van collectief leren

Binnen elk van de drie cases wordt het samen leren naar voren gebracht als een belangrijke succesfactor op het niveau van studenten en docenten. Ondanks dat samen leren een gedeeld proces impliceert, kan het niet direct gelijk worden gesteld aan collectief leren. Zoals Marsick en Neaman (1996, p. 99) stellen: "individuals learn in a social context [and] in addition, they can act as agents for collective learning that leads to change". Binnen de categorie samen leren kan daarom onderscheid worden gemaakt tussen individueel leren en collectief leren. Collectieve leerprocessen worden gekenmerkt door het feit dat de leerders streven naar gemeenschappelijke resultaten (De Laat & Simons, 2002) en dat zij uitgaan van "shared mental representations or understandings of the organization and how it operates" (Cousins, 1998, p. 128), waaronder een gedeeld richtingsgevoel voor de organisatie (Leithwood, Jantzi & Steinbach, 1998). In de huidige studie zal 'collectief leren' in lijn hiermee worden omschreven als de leerprocessen die zich voordoen wanneer de leden van een collectief samenwerken om

gedeelde ambities met betrekking tot werk te realiseren. Deze leerprocessen zijn gebaseerd op ervaringen, vormen een bijproduct van werken en het oplossen van problemen (werkleren) en leiden vaak tot impliciete kennis. Onze beschrijving van 'collectief leren' steunt op sociaal-constructivistische ideeën: er wordt vanuit gegaan dat de leerprocessen zijn verweven met de dagelijkse leerprocessen en dat zij gefundeerd zijn in gemeenschappelijke constructies (Seashore Louis & Kruse, 1998).

Dixon's laatste fase beschrijft 'collectief leren' als een cyclisch proces dat bestaat uit vier fasen: het organisatiebreed genereren van informatie, het integreren van deze informatie in de organisatiecontext, de collectieve interpretatie van de informatie, en het handelen op basis van de collectieve interpretatie. In dit proces leidt de gezamenlijke reflectie op de professionele ervaringen tot de constructie van een "shared, communal wisdom of practice" (Ben-Peretz & Shonmann, 1998, p. 51). Castelijns et al. (2010) breiden de cyclus uit door een fase van ambitieontwikkeling toe te voegen. Deze fase draagt bij aan het realiseren van het gedeelde richtingsgevoel dat centraal staat in het collectieve leerproces (Senge, 1990). Het stimuleert de integratie en coördinatie van individuele acties, wat nodig is om collectief leren meer te laten zijn dan de som van het leren van de afzonderlijke teamleden (Morgeson & Hofmann, 1999). Dixon's (1999) laatste fase, de actiefase, kan worden opgesplitst in een actiedeel en een evaluatiedeel. Evaluatie van de behaalde resultaten leidt tot feedback voor de leerders over de effecten van hun acties en vormt daarmee een belangrijke leerbron. In Dixon's (1999) model vormt evaluatie geen aparte fase, maar is het onderdeel van de informatie-generatiefase, die direct op de actiefase volgt. Door Dixon's model uit te breiden met de fasen ambitieontwikkeling en evaluatie ontstaat een zes fasen tellende cyclus voor het beschrijven van collectieve leerprocessen. Gebruikmakend van aanvullende literatuur, zoals onderstaand beschreven, zijn deze fasen herdoopt als: 'gedeelde visie', 'informatie verzamelen', 'informatie verspreiden', 'onderzoekende dialoog', 'collectief handelen', en 'evaluatie en reflectie'.

Gedeelde visie. Veel auteurs beschouwen een gedeelde visie - een mentaal beeld van een toekomst die de teamleden samen willen creëren (Senge et al., 2000) - als een belangrijk onderdeel van 'collectief leren' (Heraty & Morley, 2008). Zo'n visie zorgt voor "collective intent and shared meaning" (Heraty & Morley, 2008, p. 480), ofwel voor de eensgezindheid die nodig is om tot 'collectief leren' te komen. Het is belangrijk dat de visie die een team nastreeft niet van bovenaf wordt opgelegd (Senge et al., 2000), omdat de teamleden zich dan onvoldoende met de visie verbonden voelen (García-Morales et al., 2006). De visie is geen resultaat van "unilateral ideological visioning" (Heraty & Morley, 2008, p. 480), maar is gebaseerd op processen van gezamenlijke betekenisgeving. Omdat werkleren vaak gekarakteriseerd wordt door impliciete leerprocessen, die grotendeels plaatsvinden zonder dat er bewuste pogingen worden gedaan om te leren (Van Woerkom, 2010), zal de visie in eerste instantie betrekking hebben op het werk.

Informatie verzamelen. Van belang voor het collectieve leerproces is dat alle docenten zelf intern en extern informatie en ideeën verzamelen over producten en processen (Verbiest et al., 2005). Informatie van interne bronnen leidt tot feedback op de acties van de organisatie en de bereikte resultaten, wat het mogelijk maakt processen al gaande bij te sturen en achteraf te evalueren. Het binnenlaten van informatie afkomstig van externe bronnen voorkomt dat de organisatie, bij gebrek aan diversiteit en dialoog, een gesloten systeem wordt met steeds

homogenere ideeën (Dixon, 1999). Mogelijke bronnen voor het intern en extern verzamelen van informatie zijn persoonlijke ervaring, het leren door te observeren en te imiteren, door dragers van nieuwe kennis in huis te halen en door het scannen van de externe omgeving.

Informatie verspreiden. De informatie die in de vorige fase is verzameld kan alleen volledig worden begrepen in de context van de hele organisatie. Daarom vereist 'collectief leren' dat iedereen op de hoogte wordt gesteld van de informatie die anderen hebben verzameld - met als voorwaarde dat de informatieoverdracht tijdig, compleet en accuraat is (Verbiest et al., 2005) - en dat expertise binnen de organisatie wordt verspreid (Dixon, 1999). Een collectieve informatiebasis vormt de input voor de volgende fase, de fase van de onderzoekende dialoog, waar informatie gezamenlijk wordt geïnterpreteerd. Het proces van 'collectief leren' leidt vaak tot impliciete kennis. Vanwege de persoonsgebonden en contextafhankelijke aard van deze vorm van kennis (Mittendorff et al, 2006) vereist de overdracht ervan sociale interactie (Brown & Duguid, 1996). Het risico bestaat echter dat teamleden hun kennis onvoldoende (willen) delen met relevante anderen wanneer zij bang zijn om beschaamd te worden. Een open verspreiding van kennis vereist daarom een organisatiecultuur die gebaseerd is op leren en niet op beschuldigen (Lipshitz et al., 2007).

Onderzoekende dialoog. Omdat de verzamelde en verspreide informatie op verschillende manieren geïnterpreteerd kan worden, vraagt 'collectief leren' om inzicht in de verschillende interpretaties die de teamleden erop na houden. Het vraagt ook om een dialoog over de meervoudige interpretaties (Chiva et al, 2007; Collinson et al, 2006; Fenwick, 2008; Garavan & McCarthy, 2008; Rowe, 2008), waarbij deze dialoog gericht moet zijn op het construeren van gedeelde betekenis. In dit type dialoog verkennen teamleden de verschillende ideeën en vragen binnen het team en bekijken zij mogelijke acties (Watkins & Marsick, 1993). Hierbij onderzoeken zij, via "questioning that simultaneously challenges assumptions and yet does not attack the individual" (Watkins & Marsick, 1993, p. 14), de alternatieve interpretaties en zienswijzen (Rait, 1995). Een dergelijke dialoog wordt in het huidige onderzoek aangeduid als een 'onderzoekende dialoog'. Het aannemen van een onderzoekende houding vergroot de kans dat alle relevante informatie in beschouwing wordt genomen en dat de kennisbasis van het team groeit (Rait, 1995). De onderzoekende dialoog is gebaseerd op pluralisme (Easterby-Smith et al., 2000) en zelfs conflict (Chiva et al., 2007). Conflict wordt opgelost wanneer teamleden hun kennis beschouwen als hypothesen die getoetst moeten worden door het ondernemen van actie (Lipshitz et al., 2007). Dialoog leidt niet noodzakelijkerwijs tot gelijke interpretaties (Dixon, 1999; Verbiest et al., 2005), maar tot voldoende gedeeld begrip waarop de organisatie haar handelen kan baseren (Dixon, 1999). Het proces van dialoog is een moeilijk proces dat dialogische vaardigheden vereist en dat expliciet getraind zou moeten worden (Senge, 1990). Daarnaast vereist het de aanwezigheid van bepaalde condities, zoals kwalitatief goede relaties, vertrouwen, psychologische veiligheid (Lipshitz et al., 2007) en gelijkheid in de dialoog (Dixon, 1999, Verbiest et al., 2005, Lipshitz et al., 2007).

Collectief handelen. Organiseren houdt in essentie een proces in waarbij een in een groep gedeelde realiteit - die resulteert uit de voorgaande fase - wordt opgelegd aan de omgeving, door het handelen van de mensen in de groep (Weick, 1979, Lipshitz et al., 2007). Op individueel niveau omvat ervaringsleren een handelingscomponent, omdat het handelen de leerder in staat stelt de gevolgen van zijn acties te evalueren en zijn actietheorieën aan te passen (Argy-

ris & Schön, 1978). Op organisatieniveau kan handelen eveneens als een essentieel onderdeel van het leerproces worden beschouwd, omdat het handelen de resultaten van de mentale leerprocessen van teams vertaalt in veranderingen in organisatiegedrag. Kennis is geen doel op zich, maar wordt gecreëerd om het adaptief vermogen van een organisatie te vergroten (Garavan & McCarthy, 2008). Daarom moet leren, om effectief te zijn, resulteren in veranderingen in werk (Mittendorff et al., 2006). Omdat leren uiteindelijk altijd betrekking heeft op het niveau van het individu, moeten teamleden inzicht ontwikkelen in wat zij individueel moeten doen om bij te dragen aan het collectieve leren door hun team (Leithwood, 1998; Verbiest et al., 2005). Dit type inzicht kan onder meer ontstaan uit het discussiëren, samenwerken en overleggen met collega's.

Evaluatie en reflectie. Het handelen in overeenstemming met de collectieve opvattingen stelt een groep in staat om de resultaten van zijn handelen te evalueren en zijn handelingstheorieën aan te passen (Argyris & Schön, 1978). Expliciete evaluatie van het proces en het resultaat zijn essentieel voor ervaringsleren: dit sluit de leercyclus en vormt, door inzicht te verschaffen in de doeltreffendheid van het gedrag en de acties van het collectief, input voor nieuwe leercycli. Evaluatie kan worden uitgevoerd aan de hand van verschillende standaarden: verwachte of gewenste resultaten, interne benchmarks (bijvoorbeeld eerdere prestaties van het team), en externe benchmarks (van andere teams, bijvoorbeeld 'best practices' van concurrenten). Werkleren leidt vaak tot onbewuste (impliciete) kennis: individuele kennis die 'in het hoofd zit' en moeilijk overdraagbaar is. Om deze kennis te kunnen benutten, is het van belang het leerproces te evalueren en de resultaten ervan onder woorden te brengen (externaliseren). Reflectie kan worden beschouwd als een vorm van externalisatie (Nonaka & Takeuchi, 1995) die het collectieve leren stimuleert (Heraty & Morley, 2008; Mittendorff et al., 2006). Naast reflectie op het leerproces en de resultaten is collectieve reflectie op de interactie tussen de teamleden vereist (Van Woerkom, 2003).

Collectief leren binnen teams van hbo-docenten

De zes fasen van het collectieve leerproces, zoals gepresenteerd in de voorgaande sectie, zijn in het huidige onderzoek opgevat als kenmerken van het begrip 'collectief leren'. Door middel van een vragenlijst hebben we onderzocht of docenten deze zes kenmerken, zoals gemeten in de vragenlijst, ook echt als aparte, maar wel samenhangende kenmerken beschouwen. Immers, wanneer docenten de kenmerken niet als verschillend beschouwen, heeft het geen zin om ze te gebruiken om 'collectief leren' nader te omschrijven. Samenhang tussen de kenmerken is nodig om ze te kunnen onderbrengen onder het overkoepelende begrip 'collectief leren'; zonder samenhang zou dit een onlogische keuze zijn. Voorbeelditems van de verschillende schalen zijn: 'we hebben een gedeeld idee over hoe we ons als opleiding willen ontwikkelen'; 'we geven les vanuit overeenkomstige ideeën over onderwijs' (gedeelde visie); 'er worden bijeenkomsten georganiseerd waar je kennis kunt delen met docenten van andere opleidingen; met externe experts; en met het beroepenveld' (informatie verzamelen); 'we leggen vast wat we leren zodat ook andere docenten dit kunnen gebruiken'; 'we maken uitgebreid gebruik van communicatiemiddelen waar je informatie kunt krijgen en geven' (informatie verspreiden); 'we vragen ook wat anderen vinden wanneer we onze eigen mening geven'; 'we steken tijd in het opbouwen van onderling vertrouwen' (onderzoekende dialoog); 'het praten met collega's zorgt ervoor dat

ik de uitvoering van mijn onderwijs aanpas'; 'ik werk samen met collega's aan de ontwikkeling van vakken' (collectief handelen); 'binnen ons team vergelijken we de huidige prestaties met de prestaties van vorig jaar; en met de prestaties van overeenkomstige opleidingen' (evaluatie en reflectie).

Het kenmerk 'informatie verzamelen' is voorafgaand aan de analyse uit de analyse verwijderd. De items van de schalen behorend bij de overige vijf kenmerken beschrijven gedrag op het niveau van de individuele docenten of het team, terwijl de items van de schaal 'informatie verzamelen' voornamelijk initiatieven op organisatieniveau meten, welke maar beperkt in de invloedsfeer van docenten liggen (bijvoorbeeld: 'er worden bijeenkomsten georganiseerd om kennis uit te wisselen met het beroepenveld'). De overige vijf kenmerken (in termen van de analyse: 'factoren') van 'collectief leren' worden door de resultaten van de confirmatieve factoranalyse ondersteund. Dit houdt in dat docenten deze vijf kenmerken, zoals gemeten in de vragenlijst, ook echt als aparte kenmerken beschouwen. Het kenmerk 'informatie verspreiden' blijkt in de analyse statistisch niet te onderscheiden te zijn van het kenmerk 'evaluatie en reflectie'. Bij nader inzien heeft een groot deel van de items van de schaal 'informatie verspreiden' inderdaad een evaluatie en/of reflectieaspect in zich, waardoor we hebben besloten deze schaal te laten vervallen en de items toe te voegen aan de schaal die het kenmerk 'evaluatie en reflectie' meet. De vier resterende kenmerken houden stand in de analyse. Ze vertonen onderling een sterke samenhang wat - samen met de theoretische onderbouwing van het begrip 'collectief leren' - rechtvaardigt om ze te beschouwen als onderdeel van één en hetzelfde (leer)proces. Van elk van deze kenmerken is nagegaan hoe docenten deze ervaren in hun dagelijkse werkpraktijk. Tabel 2 geeft een overzicht van de resultaten. In deze tabel kan worden afgelezen dat docenten, gemiddeld genomen, de fase van 'collectief handelen', zoals gemeten, het sterkst ervaren binnen hun team, gevolgd door de fase van 'onderzoekende dialoog', 'gedeelde visie' en 'evaluatie en reflectie'. Deze laatste fase herkennen de docenten beduidend minder dan de overige fasen; het feit dat het gemiddelde van deze schaal onder het schaal midden (2,50) ligt geeft aan dat docenten deze fase, zoals gemeten, in beperkte mate ervaren binnen hun team.

Tabel 2 Schaalbeschrijvingen van schalen van Collectief Leren (CL), door middel van het gemiddelde (M) en de standaarddeviatie (SD).

	M	SD
Gedeelde visie	2,58	0,61
Onderzoekende dialoog	2,71	0,60
Collectief handelen	2,89	0,55
Evaluatie en reflectie	2,29	0,59

* De waarden kunnen variëren van 1,00 tot 4,00

De resultaten van de kwantitatieve analyse zijn verrijkt door middel van het kwalitatieve onderzoek. In de interviews afgenomen binnen de 'best practice' cases zijn we op zoek gegaan naar concrete voorbeelden van elk van de theoretisch veronderstelde kenmerken van 'collectief leren'. De voorbeelden zijn met behulp van Atlas Ti.6 gecategoriseerd en georganiseerd als subkenmerken van de verschillende fasen van 'collectief leren'. Daarnaast is een additionele categorie (Leeroriëntatie) opgenomen om de voorbeelden weer te geven die wel refereren

aan leerprocessen binnen het team, maar die niet te scharen zijn onder één van de fasen van 'collectief leren'. Het resultaat is opgenomen in Tabel 3.

Tabel 3. (Sub)kenmerken van Collectief Leren (kenmerken 1-5) en Leeroriëntatie (kenmerk 6) met betrekking tot de ontwikkeling en invoering van slb, zoals genoemd door de respondenten in de 'best-practice' cases; tussen haakjes staat het aantal citaten dat betrekking heeft op een (sub)kenmerk .

Kenmerk van 'collectief leren	Subaspect
1. Gedeelde visie (19)	1.1 Benadrukken belang van een gedeelde visie (2) 1.2 Aangeven dat er een gedeelde visie is in het team (9) 1.3 Aangeven dat overeenstemming over of toewijding aan de visie bij sommigen ontbreekt (6) 1.4 Aangeven dat de visie is ingebed in de visie van de organisatie (2)
2. Informatie verzamelen en verspreiden (74)	2.1 Gestructureerde collegiale kennisoverdracht (13) 2.2 Persoonlijk/collegiaal overleg (13) 2.3 (Sub)teambijeenkomsten/ informatiebijeenkomsten (17) 2.4 Informatieverspreiding door het aanbieden van scholing/training (9) 2.5 Informatie-generatie door het volgen van scholing/training (8) 2.6 Informatieverspreiding middels een handboek (1) 2.7 Informatie-generatie door het inhuren van nieuwe mensen met frisse ideeën (2) 2.8 Uitwisselen van informatie met studenten (2) 2.9 Uitwisselen van informatie met andere opleidingen binnen de hogeschool (6) 2.10 Uitwisselen van informatie met experts binnen de hogeschool (4) 2.11 Uitwisselen van informatie met partijen buiten de hogeschool (2)
3. Onderzoekende dialoog (43)	3.1 Benadrukken van het belang van dialoog en een dialogische leerhouding (4) 3.2 Aangeven dat uiteenlopende en/of conflicterende ideeën worden besproken (7) 3.3 Aangeven dat gedeeld begrip en een gedeelde visie worden gecreëerd door middel van dialoog (24)

Aspect van 'collectief leren	Subaspect
4. Collectief handelen (53)	4.1 Aangeven dat individuele werkwijzen verschillen als gevolg van verschillen tussen docenten (3) 4.2 Aangeven dat individuele werkwijzen verschillen als gevolg van verschillen tussen studenten (3) 4.3 Erkennen van verschillen tussen werkwijzen van de docenten in het team (8) 4.4 Acceptatie van verschillen in werkwijzen van docenten (3) 4.5 Acceptatie van verschillen in werkwijzen van docenten wanneer teamdoelen worden behaald (6) 4.6 Negatieve perceptie van verschillen in werkwijzen van docenten (6) 4.7 Aangeven dat innovatie een product is van gezamenlijke ontwikkeling in het team (12) 4.8 Aangeven dat er systematisch wordt samengewerkt en feedback wordt gegeven in het team (14)
5. Evaluatie en reflectie (21)	5.1 Benadrukken van het belang van evaluatie (1) 5.2 Aangeven dat de resultaten van het onderwijsprogramma worden geëvalueerd (5) 5.3 Aangeven dat de resultaten worden geëvalueerd in het licht van de visie/doelen (4) 5.4 Aangeven dat de resultaten worden geëvalueerd op grond van de feedback van studenten (4) 5.5 Aangeven dat de resultaten worden geëvalueerd door de afdeling Kwaliteitszorg (7)
6. Leeroriëntatie (25)	6.1 Hanteren van een lerende aanpak in het innovatieproces (15) 6.2 (Collectieve) ontwikkeling van teamleden als onderdeel van het innovatieproces (10)

De belangrijkste bevindingen met betrekking tot 'collectief leren' en 'leeroriëntatie' kunnen als volgt worden samengevat. Alle respondenten verwijzen herhaaldelijk naar het bestaan van een gedeelde visie in het team met betrekking tot slb als voorwaarde voor een succesvolle studieloopbaanbegeleiding, maar zij geven ook aan dat niet alle teamleden toegewijd zijn aan deze visie. Gebrek aan toewijding associëren zij met nieuwkomers in het team (die de visie min of meer opgelegd krijgen) en met de situatie dat de visie op slb en de docenttaken die daaruit voortvloeien, niet aansluiten bij de ideeën en/of capaciteiten van slb-docenten. Met betrekking tot de informatiecomponent van 'collectief leren' blijkt het verzamelen en verspreiden van informatie vaak samen te vallen, doordat respondenten verwijzen naar processen van informatie-uitwisseling. Het meest wordt verwezen naar uitwisseling binnen het team, in het bijzonder door middel van gestructureerde collegiale kennisuitwisseling (intervisie), persoonlijk overleg en teambijeenkomsten. Scholing is een belangrijke manier van kennisuitwisseling binnen en buiten het team. Daarnaast wordt er ook informatie uitgewisseld met andere opleidingen en hogescholen en met interne en externe experts. Met betrekking tot 'onderzoekende dialoog' geven respondenten aan dat gedeeld begrip wordt gecreëerd in een dialoog die tegelijkertijd respectvol (dialogische houding) en confronterend (conflicterende ideeën) is. Het creëren van gedeeld begrip betreft vaak de visie van het team, of de dagelijkse gang van zaken. Dit laatste zien we in één casus veelvuldig terug in de vorm van intervisie tussen docenten. Met betrekking tot 'collectief handelen' blijkt dat, als gevolg van de individuele aard van (een deel van) het docentschap, collectief handelen niet altijd inhoudt dat docenten feitelijk samenwerken. Dit leidt tot onderlinge verschillen in de werkwijze van docenten. Sommige respondenten vinden deze verschillen acceptabel, vooral wanneer het teamdoel bereikt wordt, anderen zien er nadelen van, zoals verlies van coherentie. Innovatie is het product van samenwerking tussen docenten. Daarnaast verwijzen respondenten vaak naar samenwerking en het systematisch inzetten van feedback tussen docenten. Met betrekking tot 'evaluatie en reflectie' worden de resultaten van het onderwijsprogramma geëvalueerd, vaak door middel van de feedback van studenten die door de afdeling Kwaliteitszorg wordt verzameld. Respondenten hebben geen voorbeelden gegeven van procesevaluatie of reflectie op de teamprocessen.

Respondenten uit de 'best practice' cases benadrukken de lerende benadering die gekozen is bij de ontwikkeling en implementatie van slb en associëren deze benadering met een cultuuromslag in de richting van samen leren en met het succes van het slb-programma. Binnen deze benadering komt elk van de theoretisch veronderstelde kenmerken van 'collectief leren' aan de orde. Opvallend is dat de reflectiecomponent ontbreekt en dat de evaluatiecomponent zich beperkt tot evaluatie van het onderwijsprogramma. Deze bevinding is in lijn met het kwantitatieve onderzoek, waar 'evaluatie en reflectie' het laagst gescoord wordt door docenten. In dit onderzoek is 'collectief handelen' het hoogst gescoord door docenten. In de 'best practice' cases blijkt het collectieve handelen, door de individuele aard van (een deel van) het docentschap, niet gelijk te kunnen worden gesteld aan samenwerken. De gemeenschappelijkheid vertaalt zich bij individuele activiteiten, zoals het lesgeven aan een klas, in wederzijdse ondersteuning en gedeelde betekenisgeving door sociale interactie 'achter de coulissen'.

Conclusie

In dit hoofdstuk is aan de hand van theorie en praktijk beargumenteerd dat succesvolle onderwijsinnovatie, in het bijzonder de ontwikkeling en invoering van slb, sterk samenhangt met het vermogen van docententeams om collectief te leren. Deze vorm van leren wordt omschreven als het leerproces dat zich voordoet wanneer de leden van een team samenwerken om gedeelde ambities met betrekking tot werk te realiseren. Het is geconceptualiseerd als een ervaringsleercyclus, bestaande uit de fasen 'gedeelde visie', 'informatie verzamelen' en 'informatieverspreiding', 'onderzoekende dialoog', 'collectief handelen' en 'evaluatie en reflectie'. Onderzoek binnen drie 'best-practice' opleidingen met betrekking tot de invoering van slb laat zien dat het innovatieproces in deze opleidingen is opgevat als een radicale organisatieverandering gebaseerd op een paradigmaverandering in de onderliggende visie op leren en onderwijs. Respondenten geven aan dat gekozen is voor een lerende benadering, waarin we elk van de theoretisch veronderstelde aspecten van 'collectief leren' terugzien, alsook een meer algemene leeroriëntatie. Grootschaliger kwantitatief onderzoek bevestigt de factorstructuur van 'collectief leren' leren voor vier van de zes aspecten (één aspect is achterwege gelaten als gevolg van een fout in de operationalisering, twee kenmerken vallen samen als gevolg van een onvoldoende onderscheidende operationalisering). Docenten in dit onderzoek kennen de hoogste score toe aan het kenmerk 'collectief handelen', gevolgd door de kenmerken 'onderzoekende dialoog', 'gedeelde visie' en 'evaluatie en reflectie'. Dit laatste kenmerk ervaren zij, in de vorm zoals gemeten, slechts in beperkte mate in hun team. Analyse van de 'best-practice' opleiding voegt, voor wat betreft de invulling van de verschillende aspecten van 'collectief leren', het inzicht toe dat binnen deze opleidingen de teamvisie zelf het resultaat is van een onderzoekende dialoog, dat niet alle teamleden zich betrokken voelen bij de teamvisie, dat onderling verschillende ideeën onderwerp zijn van een respectvolle en confronterende dialoog, dat informatie-uitwisseling voornamelijk plaatsvindt binnen het team en vooral via sociale interactie, dat de werkwijzen van de verschillende docenten uiteenlopen en dat de onderwijsresultaten geëvalueerd worden, maar dat er niet gereflecteerd wordt op de teamprocessen. Respondenten benadrukken, meer in het algemeen, de lerende benadering die gekozen is bij de ontwikkeling en implementatie van slb en associëren deze benadering met een cultuuromslag richting sociaal leren en met het succes van het slb-programma. Sociale

interactie en dialoog spelen een centrale rol in zowel de theorie rond ‘collectief leren’ als in de ‘best practice’ cases. ‘Collectief leren’ lijkt daarmee in eerste instantie een proces van gezamenlijke betekenisgeving te zijn.

Reflectie

Ter afronding van dit artikel en het achterliggende onderzoek willen we een belangrijke overdenking naar voren brengen. We zijn ons bij het vergelijken van de ‘best practice’ cases gaan afvragen wanneer ‘collectief leren’ zich precies voordoet. Is het daarvoor nodig dat het leerproces bewust doorlopen wordt, of kan het zich ook voordoen als een bijproduct van werk zonder dat er expliciet aandacht aan het leerproces wordt besteed? Veel werkleren is impliciet van aard (Van Woerkom, 2003). Door de collectieve leercyclus expliciet te doorlopen kunnen onbewust geleerde dingen aan de oppervlakte komen, in het bijzonder door reflectie. Daarnaast wordt, door bewust te leren, leervermogen ontwikkeld, ofwel het vermogen om de eigen leerprocessen te sturen. Dit vermogen wordt sterk geassocieerd met lerende organisaties (Wierdsma & Swieringa, 2002), een organisatiearchetype dat ook voor het onderwijs potentieel lijkt te bieden (Leithwood & Seashore Louis, 1998; Schechter, 2008; Silins et al., 2002; Watkins, 2005; Collinson et al., 2006). Als het leerproces ‘beheerd’ moet worden, dan rijst de vraag wie dat zou moeten doen. Is het noodzakelijk dat er één of meerdere proceseigenaren zijn? Of is het voldoende wanneer alle kenmerken van het collectieve leerproces aan de orde komen (en wie moet(en) daarbij betrokken zijn?) zonder dat er een expliciete focus is op ‘collectief leren’? Een gerelateerde vraag is of er pas sprake is van ‘collectief leren’ wanneer alle kenmerken aan de orde komen. Of kan er bij incomplete leercycli ook van ‘collectief leren’ worden gesproken? Deze laatste vraag is bijzonder relevant voor de onderwijscontext, omdat “[i]ncomplete learning cycles (...) are probably more common in schools than are complete cycles” (Rait, 1995, p. 78). Recent kwalitatief onderzoek (Goed-Daniëls, 2011) bevestigt dit beeld. Nader onderzoek kan helpen bij het zoeken naar antwoorden. Een voorbeeld van mogelijk onderzoek is het bestuderen van verschillende collectieve leerprocessen (compleet en incompleet, bewust en onbewust doorlopen) in relatie tot het effect wat zij genereren. ‘Collectief leren’ is immers geen doel op zich, maar wordt verondersteld positief bij te dragen aan organisatieresultaten en het innovatie- of verandervermogen van organisaties.

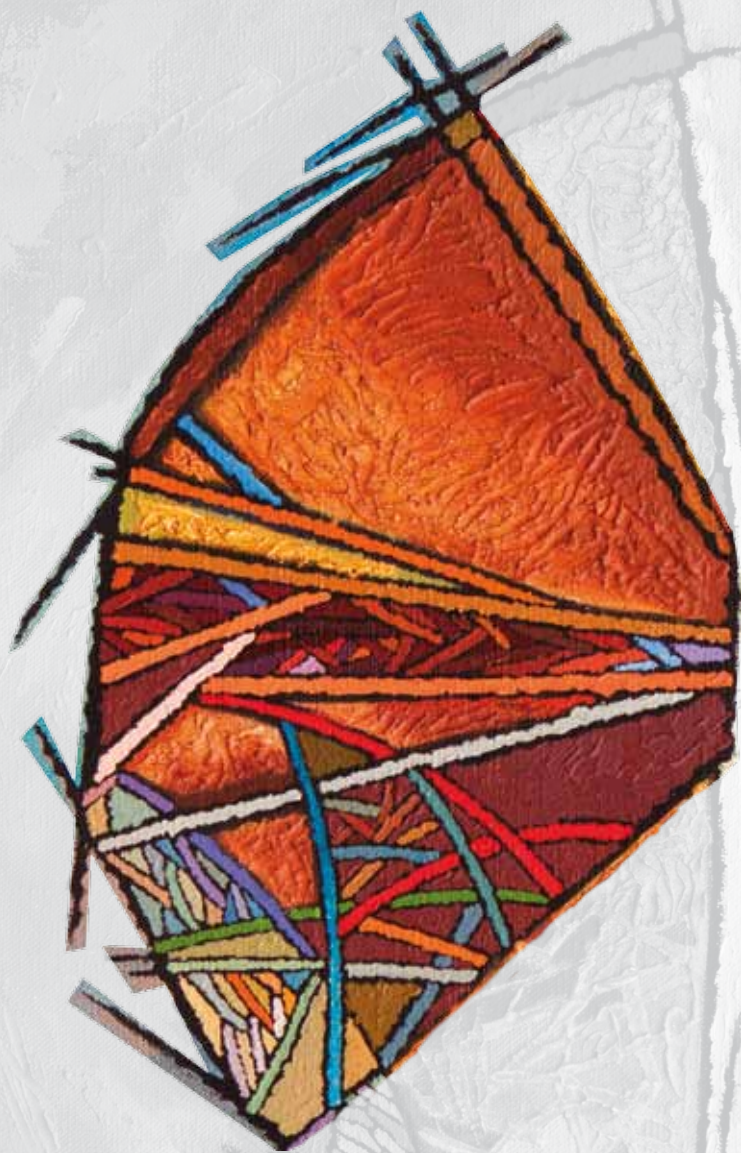
Literatuur

- Aliaga, O.A. (2000). Knowledge management and strategic planning. *Advances in developing human resources: Strategic perspectives on knowledge, competence and expertise*, 5, 91-105.
- Argyris, C. & Schön, D. (1978). *Organizational learning: a theory of action perspective*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Ben-Peretz, M. & Shonmann, S. (1998). Creating community in reform: Images of organizational learning in inner-city schools. In: K. Leithwood & K. Seashore Louis (Eds), *Organizational learning in schools*, p. 47-66, Lisse: Swets & Zeitlinger b.v.
- Bentler, P.M. (2005). *EQS 6 structural equations program manual*. Encino, CA: Multivariate Software, Inc.
- Bentler, P.M. & Wu, E.J.C. (2002). *EQS for Windows: Users' guide*. Encino, CA: Multivariate Software, Inc.
- Bolhuis, S.M. & Simons, P.R.J. (1999). *Leren en werken*. Deventer: Kluwer.
- Brown, J.S. & Duguid, P. (1996). Organisational learning and communities of practice: toward a unified view of working, learning and innovation. In: M.D. Cohen & L.S. Sproull (Eds), *Organizational Learning*, Thousand Oaks, CA: Sage Publications, pp. 58-82.
- Castelijns, J., Geldens, J., Kools, Q., Koster B. & Vermeulen, M. (2010). *Challenges and pitfalls: collective action research in primary schools: lessons learned*. Presentation EAPRIL conference Lisbon, August.
- Chiva, R., Alegre, J. & Lapiedra, R. (2007). Measuring organisational learning capability among the workforce. *International Journal of Manpower*, 28 (3/4), 224-242.
- Collinson, V., Cook, T.F. & Conley, S. (2006). Organizational learning in schools and school systems: improving learning, teaching, and leading. *Theory into practice*, 45(2), 107-116.
- Commissie Veerman (2010). *Differentiëren in drievoud omwille van kwaliteit en verscheidenheid in het hoger onderwijs*. Den Haag: HBO Raad
- Cousins, J.B. (1998). Intellectual roots of organizational learning. In: K. Leithwood & K. Seashore Louis (red.), *Organizational learning in schools*, Lisse: Swets & Zeitlinger b.v.
- De Laat, M. & Simons, R.J. (2002). Collective learning: Theoretical perspectives and ways to support networked learning. *European Journal for Vocational Training*, 27, 13-24.
- Dixon, N. (1999). *The organizational learning cycle: How we can learn collectively*. Aldershot, UK: Gower.
- Easterby-Smith, M., Crossan, M., & Nicolini, D. (2000). Organizational learning: debates past, present and future. *Journal of Management Studies*, 37(6), 783-796.
- Fenwick, T. (2008). Understanding relations of individual-collective learning in work: a review of research. *Management Learning*, 39(3), 227-243.
- Franssen, J. (2004). Toespraak opening hogeschooljaar 2004-2005 van Fontys Hogescholen, 1 september 2004. Eindhoven: Fontys.
- Garavan, T.N. & McCarthy, A. (2008). Collective learning processes and human resource development. *Advances in Developing Human Resources*, 10(4), 451-471.
- García-Morales, V.J., Lopez-Marín, F.J. & Llamas-Sánchez, R. (2006). Strategic factors and barriers for promoting educational organizational learning. *Teaching and Teacher Education*, 22, 478-502.
- Giddens, A. 1991. *Modernity and self-identity: The self and society in the late modern age*. London, UK: Polity Press.

- Goes-Daniëls, M. (2011). Competent gemonitord (diss.). Heerlen, NL: Open universiteit.
- Hanson, M. (2001). Institutional theory and educational change. *Educational Administration Quarterly*, 37(5), 637-661.
- Harris, L. (2000). A theory of intellectual capital. *Advances in developing human resources: Strategic perspectives on knowledge, competence and expertise*, 5, 22-38.
- Harrison, R., & Kessels, J.W.M. (2004). Human resource development in a knowledge economy: an organisational view. Hampshire, New York: Palgrave Macmillan.
- HBO-raad (2009). *Kwaliteit als opdracht*. 's-Gravenhage: HBO Raad
- Heraty, N. & Morley, M. (2008). Dimensionalizing the architecture of organization-led learning: a framework for collective practice. *Advances in Developing Human Resources*, 10(4), 472-493.
- Herling, R.W. (2000). An examination of the role of failure in the development of workplace expertise. In K.P. Kuchinke (Ed.), *Proceedings of the annual conference of the academy of human resource development*, 646-653. Raleigh-Durham, North Carolina.
- Huber, G.P. (1996). Organizational learning: The contributing processes and the literatures. In M.D. Cohen & L.S. Sproull (Eds.), *Organizational Learning*, pp. 124-162, Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kessels, J.W.M. (2001). Learning in organisations: A corporate curriculum for the knowledge economy. *Futures*, 33, 497-506.
- Kuijpers, M. & F. Meijers (2009). Leeromgeving voor loopbaanleren. Onderzoek naar relaties tussen de leeromgeving en loopbaancompetenties van vmbo en mbo leerlingen. *Pedagogische Studiën*, 86 (2) 93-109.
- Kuijpers, M., & Meijers, F. (2012). Learning for now or later? Career competencies among students in higher vocational education in the Netherlands. *Studies in Higher Education*, 37(4), 449-467.
- Kuijpers, M.A.C.T., & Scheerens, J. (2006). Career competencies for the modern career. *Journal of Career Development*, 32(4), 303-319.
- Kuijpers, M., Meijers, F. & Gundy, C. (2011). The relationship between learning environment and career competencies of students in vocational education. *Journal of Vocational Behavior*, 78, 21-30.
- Leijnse, F. (2000) Hogescholen tien jaar vooruit. Bericht van de voorzitter. Den Haag: HBO-raad.
- Leijnse, F. (2010). De Hogeschool als Januskop. Toespraak opening hogeschooljaar 2010-2011 van Hogeschool Windesheim, 2 september 2010. Zwolle: Windesheim.
- Leithwood, K. (1998). Team learning processes. In: K. Leithwood & K. Seashore Louis (red.), *Organizational learning in schools*, Lisse: Swets & Zeitlinger b.v.
- Leithwood, K., Jantzi, D. & Steinbach, R. (1998). Leadership and other conditions which foster organizational learning in schools. In: K. Leithwood & K. Seashore Louis (Eds), *Organizational learning in schools*, 67-90, Lisse: Swets & Zeitlinger b.v.
- Leithwood, K. & Seashore Louis, K. (1998). Organizational learning in schools: an introduction. In: K. Leithwood & K. Seashore Louis (Eds), *Organizational learning in schools*, 1-14, Lisse: Swets & Zeitlinger b.v.
- Lipshitz, R., Friedman, V.J. & Popper, M. (2007): *Demystifying organizational learning*. London, UK: Sage Publications.
- Marsick, V.J. & Neaman, P.G. (1996). Individuals who learn create organizations that learn. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 72, 97-104.

- Meijers, F. (2006). Inleiding. In Lectoraat Pedagogiek van de Beroepsvorming, *Fantaseren of innoveren? Fabels en feiten in onderwijsvernieuwing*. Den Haag: Koninklijke De Swart.
- MIAO, *Maatschappelijke InnovatieAgenda Onderwijs* (2009). 's-Gravenhage: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Mittendorff, K., Geijssel, F., Hoeve, A., Laat, M. de, & Nieuwenhuis, L. (2006). Communities of practice as stimulating forces for collective learning. *Journal of Workplace Learning*, 18(5), 298-312.
- Morgeson, F. P., & Hofmann, D. A. (1999). The structure and function of collective constructs: Implications for multilevel research and theory development. *Academy of Management Review*, 24, 249-265.
- Mulders, H. (2009). *Gespreksnotitie i.o.v. Aob, CNB Onderwijs, Unie NFTO, AbvaKabo & HBO-raad*. 's-Gravenhage: HBO Raad.
- Muthén, B.O. (1994). Multilevel Covariance Structure Analysis. *Sociological Methods & Research*, 22(4), 376-398.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. New York, NY: Oxford University Press.
- OECD, Organisation for Economic Co-operation and Development (2004). *Career guidance and public policy: Bridging the gap*. Paris, France: OECD.
- Onderwijsraad (2005). *De helft van Nederland hoogopgeleid*. Adviesrapport. 's-Gravenhage: Onderwijsraad.
- Rait, E. (1995). Schools as Learning Organisations. In S.B. Bacharach and B. Mundell (Eds), *Images of Schools: Structures and Roles in Organizational Behaviour*, Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Rowe, A. (2008). Unfolding the dance of team learning: a metaphorical investigation of collective learning. *Management Learning*, 39(1), 41-56.
- Savickas, M.L. 2000. Career development and public policy: The role of values, theory, and research. In H. Hiebert and L. Bezanson (Eds), *Making waves: Career development and public policy*, 48-59. Ottawa, Canada: Canadian Career Development Foundation.
- Schechter, C. (2008). Organizational learning mechanisms, the meaning, measure, and implications for school improvement. *Educational Administration Quarterly*, 44(2), 155-186.
- Senge, P. (1990). *The fifth discipline; the art & practice of the learning organization*. New York, NY: Doubleday.
- Senge, P.M., Cabron-McCabe, N. Lucas, T., Smith, B., Dutton, J. & Kleiner, A. (2000). *Schools that learn. A fifth discipline fieldbook for educators, parents, and everyone who cares about education*. New York, NY: Doubleday.
- Sociaal-Economische Raad (1996). *Hoger Onderwijs en Onderzoek Plan 1996*. 's-Gravenhage: SER.
- Silins, H.C., Mulford, W.R., & Zarins, S. (2002). Organizational learning and school change. *Educational Administration Quarterly*, 38(5), 613-642.
- Van der Borg, A. (2010). Hogeschool als kennisinstituut: Realisme of idealisme? Rotterdam: Hogeschool Rotterdam.
- Woerkom, M. van (2003). *Critical reflection at work. Bridging individual and organisational learning* (diss.). Enschede: PrintPartners Ipskamp.
- Van Woerkom, M. (2010). Critical reflection as a rationalistic ideal. *Adult Education Quarterly*, 60(4), 339-356.

- Verbiest, E., Ansems, E., Bakx, A., Grootswagers, A., Heijmen-Versteegen, I., Jongen, T., Uphoff, T.W. & Teurlings, C. (2005). Collective learning in schools described: Building collective learning capacity. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(10), 17-38.
- Voogt, J.C., Lagerweij, N.A.J. & Seashore Louis, K. (1998). School development and organizational learning theory: Toward an integrative theory. In: K. Leithwood & K. Seashore Louis (Eds.), *Organizational learning in schools*, Lisse: Swets & Zeitlinger b.v.
- Watkins, K.E. (2005). What would be different if higher educational institutions were learning organizations? *Advances in Developing Human Resources*, 7(3), 414-421.
- Watkins, K.E. & Marsick, V.J. (1993). *Sculpting the learning organization: Lessons in the art and science of systemic change*. San Fransisco, CA: Jossey-Bass.
- Weggeman, M. (2000). *Kennismanagement: de praktijk*. Schiedam: Scriptum.
- Weggeman, M. (2007). *Leiding geven aan professionals? Niet Doen!*. Schiedam, Netherlands: Scriptum.
- Weick, K. (1979). *The social psychology of organizing*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Wierdsma, A.F.M. & Swieringa, J. (2002). *Lerend organiseren: als meer van hetzelfde niet helpt*. Houten: Wolters-Noordhoff.



Evaluating Education for Sustainable Development (ESD): Using Ecocentric and Anthropocentric Attitudes Toward the Sustainable Development (EAATSD) scale

Helen Kopnina

Introduction

Based on the emerging evidence of the uncanny correlation between the escalating rates of global economic growth and environmental degradation, environmental education (EE) was to address global trends in population, resource and energy consumption, pollution and species extinction (Stapp et al., 1969). Emerging from the The Club of Rome's *The limits to growth* (Meadows et al., 1972), the United Nations Environment Program (UNEP) and United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) produced *The Belgrade Charter – A Global Framework for Environmental Education*. In the words of the Belgrade Charter, environmental education (EE) was intended to develop a world population that is aware of, and concerned about, the environment and its associated problems, and which has the knowledge, skills, attitudes, motivations and commitment to work individually and collectively towards solutions of current problems and the prevention of new ones. EE grew to have a lot of meanings and applications (for reviews, see Fensham 1978; Smith 1992; Sauvé 1996; Palmer 1998; McKeown and Hopkins 2003; Reid and Scott 2006; Wals 2007). Distinctions between aims were made in distinguishing between EE as education *for* and *about* the environment (Huckle 1983 and Robbottom 1987).

However, the general message of the limits-to-growth advocates, that biodiversity protection requires drastic measures, including the curbing of economic growth and fostering 'steady state economy' and the curbing of human population, proved to be unpalatable to political leaders (Eckersley 2012). While empirical evidence is accumulating to support the prediction that the values predicted by the limits-to-growth model and actual data from the turn of the century are very close (e.g. Hall and Day 2009), the discourse of limits-to-growth seems overshadowed by the optimism of 'sustainable development'.

The idea of Education for Sustainable Development (ESD) germinated through the report of the World Commission on Environment and Development (1987), otherwise known as the Brundtland Report, entitled *Our Common Future*. It was propelled forward by the 1992 United Nations Conference on Environment and Development and the publication of Chapter 37 of Agenda 21 (UNESCO 1992), which suggested that a balance must be found between addressing the needs of the environment and those of humankind. The United Nations World Summit on Sustainable Development held in Johannesburg, South Africa in 2002 produced *Resolution 57/254* declaring a Decade of Education for Sustainable Development or DESD (2005 – 2014).

The emergence of ESD was hailed by some as a progressive (although not necessarily 'positive') transition in the field of EE that used to have nature study and conservation as its focus (Smyth 1995; Stevenson 2006; Kemp and Martens 2007). The original aim of EE 'has recently been defined more broadly to describe the goals of higher education in fostering the development of creative, resourceful, independent, critical individuals and, simultaneously, fulfilling a range of broad policy goals' (Gough and Scott 2007). Proponents of ESD have pointed out that orientation towards environmental problems tends to be negative and tends to underplay human capacity for solving both social and environmental problems. ESD was meant to harmonize economic, environmental and social issues (e.g. Hicks 2007) and thus departed from the original goals of raising a citizenry that is aware of problems created by what may be alternatively described as 'industrialism' or 'progress' associated with the last century of human 'development'.

Recent articles focus on the debates between those that propagate an instrumental approach to education (such as education *for* sustainable development or EfS) and those that take a more normative or liberal approach opening up ESD to debates (e.g. Jickling 1992; Fien 2000). These debates touched upon the question as to what extent only the effect on human welfare should be the basis of ESD, and whether the consequences for non-human species should be taken into account (e.g. Stevenson 2006). Can population growth and economic welfare be sustained without further compromising the needs of the biosphere and its capacity to accommodate human needs? According to many theorists, economic development resulting in population and consumption growth might have created current ecological problems in the first place (e.g. Spring 2005). Another question discussed in current literature is whether SD discourse and ESD are adequate for addressing urgent issues such as the rapid extinction of species as a result of destruction of habitats or the expansion of agriculture and industrial areas (Rees 1992). While SD emphasizes poverty eradication, it is hardly concerned with issues associated with expansion of human population, agriculture and industry and destruction of pristine habitats that accompany increasing economic demand (Chokor 1993; Lotz-Sisitka 2004).

In his article 'Why I don't want my children to be educated for sustainable development' Jickling (1992) argues that he wants his children to be aware of the fact that there are ecocentric as well as anthropocentric views of the environment. In their chapter 'Key issues in sustainable development and learning', Scott and Gough (2004) mention anthropocentrism as one of the characteristics of the ESD discourse. The ESDebate initiated by The World Conservation Union IUCN (Hesselink et al., 2000), consisted of an on-line debate between EE-experts about the possibilities and constraints of ESD in relation to EE. More recently the Mid-DESD review (UNESCO 2009) and UNEP report (2012) had a whole section on this relationship.

In the vast literature addressing the paradoxes and contradictions of sustainable development in general and EE/ESD in particular, anthropocentric bias is only mentioned in passing, as one of the many issues. Reviewing publications in journals associated with EE, such as Environmental Education Research (EER), Journal of Environmental Education (JEE), Canadian Journal of Environmental Education (CJEE) as well as journals that are more associated with ESD, e.g. Journal of Education for Sustainable Development (JESD) and International Journal of Sustainability in Higher Education reveal a degree of 'hybridity' in scholars' and practitioners' approach to these fields. Diversity of approaches and plurality of conceptualization of EE/ESD

mask the ‘elephant in the room’, namely robust anthropocentric bias (Scott & Gough 2004; Gonzalez-Gaudio 2005). While combating social problems are acknowledged in all ESD objectives, speciesism (discrimination against other species) is considered to be a non-issue as overview of ESD indicators suggest (Bolscho and Hauenschild 2006). In fact, recent articles call for “humanizing” education by highlighting the ways in which environment ‘*benefits*’ humans, and focuses on the social dimensions of environmental problems and their solutions’ (Strife 2010). Publications in aforementioned journals reveal scarcity of ecocentric and particularly deep green perspectives espoused by earlier forms of nature and conservation education (e.g. Author 2012).

While debates about what EE and ESD is or should be are not new, anthropocentrism of the sustainable development discourse is seen as merely ‘one of many’ paradoxes of ESD. While there is robust literature on ethics and ESD (e.g. Jickling et al. 2006), environmental ethics and especially deep green perspective on environment is marginalized in current EE and ESD debate. Drawing on the research that placed ESD in the context of environmental ethics, the author will examine the argument that ESD distracts students from addressing ‘environment’ in EE by emphasizing socio-economic issues at the expense of ecological environmental issues. This article will address the question: How can insights from environmental ethics and paradoxes of sustainable development be addressed when evaluating ESD curriculum? After discussing ESD in the context of environmental ethics, methodologies of evaluating the efficacy of ESD curricula within the anthropocentric-ecocentric continuum will be proposed.

Environmental ethics

Traditionally, ethics dealt with relations and conflicts between individuals and relations between individuals and society, assessing both the individual good and the common good. Aldo Leopold (1949) noted that throughout the history of ethics there has been an underlying theme of moral extensionism, both from individual to society in traditional ethics, and from humans to other species in what was termed Land ethics. Land ethics arises out of a criticism of the conventional way of viewing the Land in purely economic terms, since most members of the Land community do not have an economic value and there is no grounding for prohibiting or even restricting their destruction. In an economic and political status quo, habitats like wetland areas, dunes, and deserts are considered ‘wasteland’; a variety of plants not used for consumption or aesthetic enjoyment are branded as ‘weeds’; and species of wild animals that trample agricultural lands are seen as ‘pests’. As such, economically ‘useless’ Land and species have no moral rights.

Leopold proposes a fundamental shift in the criterion of moral consideration, with the direct result of an extension of the boundaries of the moral community. Instead, in the ecological outlook, nature is seen as “a fountain of energy flowing through a circuit of soil, plants, and animals.” The ecological point of view recognizes that all species are ecologically valuable, since: “A thing is right when it tends to preserve the integrity, stability, and beauty of the biotic community. It is wrong when it tends otherwise.” Leopold thinks that once evolved the Land ethic is not likely to lead to ending of alteration, management, and use of ‘natural resources’.

J. Baird Callicott noted that Leopold's Land ethic was not well received as the claim that the 'Land' is deserving of some kind of moral respect is a radical departure from conventional anthropocentric ethics. Callicott (1999) claimed that conventional extensionism is limited by certain fundamental ideas; such as that only humans have moral standing. Anthropocentric thought, be it self-interest (caring for oneself) or altruistic humanism (caring for other people), not only entails human moral superiority vis-à-vis other species, but also ethical consideration is exclusively confined to human beings (Ehrenfeld 1978). The values associated with nature are instrumental, and non-human beings have no intrinsic value outside their use to humans (Lundmarck 2007). In order to substantiate Land Ethics, Callicott argued that the development of moral sentiments predates the development of religion and even rational capacities, suggesting that an evolutionary based ethic is possible. Since evolution tends to increase the diversity of species, thus maintenance of species diversity becomes a moral requirement.

Grounding his view in the idea of "Respect for Nature", an extension of the Kantian principle of Respect for Persons, Paul Taylor (1986) has argued that all living things have an inherent value, and so are deserving of moral consideration. For Taylor, all that is required to have inherent value is to be alive - essentially, striving towards staying alive. In this view, the good or well-being of all individual living things is of primary concern. This implies that all living things, and not only humans, have inherent value and that all living things have a good of their own and can be benefited or harmed. The attitude of respect for nature requires the "biocentric outlook on nature" embracing interdependence of living things with each one being "conceived of as a teleological center of life". This belief system espouses the view that humans are members of the biotic community and neither superior nor unique but merely the product of natural evolutionary processes. Following from this, there is no reason to think that our special set of attributes and capabilities is somehow superior - to do so is analogous to the hierarchical class structure artificially imposed throughout human history. Thus, human interests do not count for more than the interests of any other living thing or system. James P. Sterba (1994) outlines some conditions of this argument, arguing that it can be morally permissible to show preference for human interests on self-defense grounds or in order to meet basic needs. However, it is impermissible to show preference to economic interests such as clearing land for agriculture when the goal of enrichment is disproportionate to the harm caused to other species.

Similar to Taylor, Kenneth E. Goodpaster (1978) argues for a biocentric or "life centred" environmental ethic, arguing that restricting moral consideration to either humans only or to sentient beings only are not convincing. Unlike Taylor, Goodpaster argued that although all living things have intrinsic value, there are degrees of moral worth - in other words, some animals are indeed 'more equal than others'. Goodpaster implied that anything that is either rational or sentient will have the relevant moral standing, thus distinguishing between *moral rights*, *moral considerability*, and *moral significance*. While all living things have moral standing, significance admits of degrees, and so a criterion of moral significance could be used to weigh the moral interests of various species, when there is a conflict. Similar to Taylor, Goodpaster considered that the capacity to suffer may be a sufficient condition for having moral standing, and that there is something to take into account with respect to non-sentient things, namely, the striving to stay alive. The fictional character of Rabindranath Tagore's story the Indian boy Balai illustrates this point:

This boy really belonged to the age, millions of years ago, when the earth's would-be forests cried at birth among the marshlands newly sprung from the ocean's depth... The plant, vanguard of all living things on the road of time, had raised its joint hands to the sun and said, 'I want to stay here, I want to live. I am an eternal traveler. Rain or sun, night or day, I shall keep travelling through death after death, towards the pilgrim's goal of endless life.' That ancient chant of the plants reverberates to this day, in the woods and forests, hills and meadows, and the life of the mother earth declares through the leaves and branches, 'I want to stay, I want to stay.' The plant, speechless foster mother of life on earth, has drawn nourishment from the heavens since time immemorial to feed her progeny; has gathered the sap, the vigour, the savour of life for the earth's immortal store; and raised to the sky the message of beleaguered life, 'I want to stay'. Balai could hear that eternal message of life in a special way in his bloodstream. We used to laugh at this a good deal (Tagore [1928] 2009:257).

Arne Naess distinguished between 'deep' and 'shallow' ecology, whereas deep ecology involved a shift from anthropocentric concerns for the environment such as pollution and resource depletion to 'deeper' non-anthropocentric concerns for nature for its own sake. Naess characterized the norms of deep ecology that come from having an ecological attitude including relational image of nature in which each organism is at least partly constituted by its relations to other organisms in an ecosystem. Naess propagated biospherical egalitarianism - "equal right to live and blossom".

From this, ecocentrism, a new way of seeing ourselves in and on this Earth has emerged. Ecocentrism has been described as post-humanism, for it transfers the reality-spotlight from humanity to the Ecosphere, from the part to the whole (DesJardins 2005). The outside-the-human focus brings with it new standards for thought, conduct and action on such seemingly intractable problems as world population, urbanization, globalization, maintenance of cultural diversity, and ethical duties to the Ecosphere with its varied natural ecosystems and their wild species (<http://www.ecospherics.net>).

Biospheric altruists feel a moral imperative to care about 'wild' nature, independent of its material or aesthetic value to humans (e.g. Thompson and Barton 1994; Stern and Dietz 1994). Studies of anthropocentric and ecocentric attitudes have indicated that people with ecocentric orientation are much more likely to actually act upon their values, attitudes and beliefs in order to protect the environment than those with anthropocentric orientations (Kortenkamp and Moore 2001; Karipak and Baril 2008). One important issue is whether a human-centered utilitarian perspective is sufficient to protect the environment, as studies indicate that only a biospheric altruism centered approach leads to sacrifice rather than quality-of-life solutions to environmental problems (Kaplan 2000). Political scientists (e.g. Ferry 1995; Eckersley 1997) and conservation psychologists (e.g. Clayton 2000; Schultz 2001; Norlund and Garvill 2002) have argued that if deep green perspective is taken into account, environmental justice should also involve issues that embrace multi-species stakeholders, not just equal distribution of environmental risks and benefits, as charities such as Oxfam would propagate.

Implications for ESD

Presently, ESDebate involves discussion of ethics, encouraging ESD researchers and practitioners to look beyond the obvious, and to practice becoming more critical and to explore ethics as an everyday activity. Indeed, the workbook exploring ethics for education prepared for UNEP (Jickling et al., 2006: 1) invites stakeholders to re-imagining possibilities: 'Encourages us to 'think outside the box' and to creatively re-imagine the future with new possibilities' as well as 'to think about how ethical questions are being discussed in different places and cultures around the world'. However, aside from in-passing references¹, ESDebate does not explicitly discuss the marginalization of deep green perspective evident from priority areas outlined by main financiers of SD.

Main financiers of the (sustainable) development programs, such as the International Monetary Fund (IMF) and the World Bank, outline a number of priorities in their related spending, often focused on social and economic rather than environmental priorities. Subjects discussed under the header of 'environment' are exclusively concerned with (preservation of) natural resources and fair distribution of material benefits. International organizations such as IUCN and UNEP are mainly focused on equity in distribution of natural resources, with IUCN seeking to 'influence, encourage and assist societies throughout the world ... to ensure that any use of natural resources is equitable' (Hesselink et al., 2000). A recent UNEP report on environment *for* (sic!) development emphasizes six themes: climate change (with particular emphasis on developing countries); Disasters and Conflicts; Ecosystem Management; Environmental Governance; Harmful Substances; and Resource Efficiency (UNEP 2012). Similarly, leading international social and health focus charities discuss 'environment' in relation to urban pollution, food safety, and energy supply as biodiversity in relation to agriculture (e.g. Oxfam 2012). Protection of environment independent of human interests is rarely discussed². If these priorities are reflected in ESD, it is a far cry from teaching students about the necessity of restoring the ecological equilibrium and recapturing the 'biocentric outlook on nature'. A number of recent articles on ESD tends to emphasize the economic and social development, with environmental protection coming as last, and only as it is relevant to human interests. For example, recent studies of curriculum developed for elementary schools in Iceland (Jóhannesson et al 2011) and Sweden (Ärlemalm-Hagsér and Sandberg 2011), practically exclude non-anthropocentric environmental concerns. In education, presenting environmental problems as the issue of depletion of natural resources implies that protection of environment is seen as only important in as far as it serves human interests, and that students are not taught to recognize the intrinsic value of nature (Bowers 1993; Orr 1994).

-
- 1 For example, Jickling (1992:6) states, without further elaborating 'I would like my children to... realize that there is a debate going on between a variety of stances, between adherents of an ecocentric worldview and those who adhere to an anthropocentric worldview. I want my children to be able to participate intelligently in that debate'.
 - 2 As many educational curriculum may be subject to corporate 'sponsorship' and the market-oriented beneficiaries (Crossley and Watson 2003; Jickling and Wals 2007), and education is increasingly seen as a provider of graduates with the transferable competencies enabling students to operate in the global economy (Wesselink and Wals 2011), the question of who develops national-level ESD curriculum becomes quite complex. It is not so much the question of whether EE has 'taken over' ESD and banished ecocentric perspectives, but rather a question of shift in education in general reflecting a change in political climate which seems to marginalizing the importance and intrinsic value of nature and environment. While it may be argued that ESD is 'inspired' by international initiatives such as the UNESCO, as well as the work of charitable NGO's (Blum 2009), its financiers at the national levels could be government ministries concerned with 'development', as well as 'commercial partners' involved in development enterprise through their trade operations.

While dominant sustainable development discourse takes ethical considerations of racial and gender equality and economic equity as starting points, species equality would be the focal point of 'ecologically enlightened' curriculum³. Environmental anthropology literature offers many examples of traditional, pre-industrial societies' environmental learning and ecocentric worldviews, passed on through generations (Black 2010; Anderson 2012; Baines and Zarger 2012). In contrast to traditional ecocentric learning, ESD follows the prescriptions of 'official' UNESCO guidelines on learning to manage the environment, and to develop competencies to preserve natural resources. Literature review in ESD shows that such ecocentric approaches are rare⁴.

Anthropocentrism embedded in SD discourse implies that humans are largely in control of the surrounding world and that problems arising from modern living can be taken care of through technological development (Lundmarck 2007). While this might not be the case in all circumstances, especially considering national and organizational variations in interpreting SD, the dominant discourse on SD obscures inherent paradoxes of both maintaining a growing and increasingly wealthy population and protecting the environment (Lewis 2005). SD espouses the oxymoronic goal of both promoting development through economic growth and re-distribution of wealth and keeping the health of the ecosystem intact (Rees 1992; Mander and Goldsmith 1996). Critiques of top-down development projects have noted that foreign aid, and structural adjustment programs may have caused more harm than good in exacerbating global inequalities and have largely failed in addressing ecological crises (e.g. Goldsmith 1996; Shiva 2000; Lee 2001; Bodley 2008; Oliver-Smith 2010).

How can these paradoxes and insights from environmental ethics be addressed when evaluating ESD curriculum? The following section describes two possible methods of inquiry drawn from pilot studies in The Netherlands: the vignette study and the adapted anthropocentric and ecocentric scale to evaluate students' perception of the relationship between environmental and social issues.

3 Indeed, racism in this view might be no more salient than conflicts between different sub-species of hyenas, and sexism could be compared to concerns about the slaughter of praying mantis male by post-coital female. As Paul Watson (<http://www.ecospherics.net/pages/wonw.htm>) has pointed out, racism and sexism are not relevant to the survival of the biosphere, while speciesism does indeed endanger the teleological centers of life of other species. In fact, issues concerned with sexism and racism are rarely as extreme as the very physical survival of individuals or sub-species, which is the case in anthropogenically induced species' extinctions.

4 There are notable exceptions to anthropocentric bias in ESD. One initiative that has been developed during the DESD, that shows that these generalizations don't hold, is a special issue of *The Journal of Education for Sustainable Development* the Earth Charter (Volume 4, Number 2, 2010), do emphasized ecological values and ethics and included articles referencing non-anthropocentric views of biodiversity (e.g. Sarabhai 2010). In this special issue, Kim (2010: 307) discusses the ESD program inspired by the Earth Charter principles of Florida Gulf Coast University: "Here, humanities education becomes eco-education through exploring the relationships of humans not only to their internal worlds but also to their external worlds. In the course, students and instructors explore traditional definitions of ethics and sustainability, which sets the stage for engaging with the Earth Charter and thinking beyond anthropocentric views. The study of literary words through the lens of the Earth Charter allows students the opportunity to broaden their listening to include the forgotten voices of the natural world and of our elders."

EE and ESD programs in The Netherlands

In The Netherlands, we may distinguish between international, European Union, and national levels of environmental education guidelines. The Dutch government has two parallel but interlinked policies: one on *Learning for Sustainable Development Programme* (LfSD) and *Nature and Environmental Education* (natuur en milieu educatie). In 2004, building on the long tradition of multi-year programs in environmental education, a cooperative venture by six ministries, the association of provincial authorities and the association of water boards developed the LfSD programme. UNESCO's recent report on ESD describes LfSD program's three interdependent strategies:

1. Focus on six selected themes: water, climate adaptation, sustainable energy, biofuels and development, carbon capture and storage, biodiversity and food.
2. The government as leader of sustainable management.
3. The government actively establishing dialogue on sustainable development (UNESCO 2011).

The EE policy is geared towards stimulating innovation in the EE sector by moving beyond 'lesson-kits' and 'teaching-packages' such as incidental field trips. Dutch school curriculum typically involves a number of nation-wide 'nature activities', such as 'bosweek' ('forest week' when pupils are camping and performing scouting activities) or 'schooltuinen' ('school gardens' when pupils are allocated small plots of land to learn basic gardening) (Kopnina 2011). At present, both EE and ESD policy is moving towards blended learning (mixing formal, non-formal and informal learning) involving multiple stakeholders (schools, communities, garden centers, local businesses, NGO's etc.) Educational activities associated with either EE or ESD are not necessarily structured according to clearly defined domains. In the new program, starting in 2013 the two policies will converge into one where there will still be room for the ecological and the environmental.

For example, there are teachers guides that are used for broad preparation of educators for the task of teaching EE in general that combine both international, EU and national initiatives (<http://www.leraar24.nl/dossier/286>). A Dutch 'green' investment bank Triodos sponsors a program in nature education called NatuurWijs (www.natuurwijs.nl). There are three professional organizations focusing almost exclusively on environmental education (Deursen et al 2003). However, most EE professionals do not have specific EE training, primarily because in The Netherlands there are no degree programs at universities and (former) polytechnics that prepare students specifically for a career in environmental education (Wesselink and Wals 2011). EE educators at the school level normally have a background in natural science, and in higher education, in general education and communication (Broens 1999).

In the report published by the Netherlands National Commission for UNESCO and the Dutch Institute for Vocational and Adult Education (CINOP), 'Learning for Sustainable Development: Exploring learning Strategies across the lifespan' (Heideveld and Cornelissen 2009) define ESD aim in the Dutch context as 'learning to change: contribute to a sustainable world' (p.19) and the development of vision and purpose directed at the three pillars of sustainable development: economic, social, ecological' (p.28).

ESD programs in The Netherlands at present show a great amount of variability and flexible pedagogical tools and strategies are used. UNESCO-initiated programs, for example, include selection of the so-called UNESCO schools with special curriculum addressing SD (school profile documents) or extending general recommendations on ESD to local curriculum at Dutch schools (<http://www.duurzamepabo.nl/>). In practice, however, EE or ESD programs are not necessarily structured according to one or other type of guideline but happen somewhat ad hoc, as in the sample for the present study, where educators are free to structure their own curriculum around science and nature education, as well as more specific ESD related to for example history programs.

At present, evaluations of EE/ESD programs used in The Netherlands involved internationally developed on-line techniques such as *Sustainability Evaluation Checklist* www.wmich.edu/evalctr/wp-content/uploads/2010/06/SEC-revised1.pdf and *My Environmental Education Evaluation Resource Assistant* MEERA, www.meera.snre.umich.edu; *Place Based Environmental Education Evaluation Collaborative* (www.peecworks.org); and *Auditing Instrument for Sustainability in Higher Education*, AISHE, (www.eauc.org.uk/audit_instrument_for_sustainability_in_higher_educ). Monitoring and evaluation was identified as a key strategy for implementing ESD (UNESCO 2011) and national policy initiatives and strategies related to ESD are underway (Erdogan and Tuncer 2009). The effectiveness and value of these initiatives, along with the measurement and evaluation of their progress, remain open questions for policy makers, academic researchers and practitioners alike (Reid and Scott 2006). Different types or stages of ESD evaluations have been identified, including front-end evaluations, process evaluations, as well as outcome and impact evaluations (Zint 2011). However, efforts to develop both generic (international) and context-specific (national) ESD evaluations are still nascent (de Haan 2006; Tilbury 2007 and 2012). Neither of these techniques involved the underpinning of environmental ethics nor clear distinctions between anthropocentric and ecocentric values. Proposed types of methodology below reflect upon alternatives.

Adapted Ecocentric and Anthropocentric Attitudes Toward the Environment scale (EAATE)

Thompson and Barton (1994) developed the Ecocentric and Anthropocentric Attitudes Toward the Environment scale (EAATE) consisting of 33-items (presented below). Respondents are asked to “rate the degree to which you agree or disagree with the following statements.” This scale is administered using a 5-point Likert scale, from 1 (strongly disagree) to 5 (strongly agree). The EAATE is composed of three subscales: *Ecocentric*, *Anthropocentric*, and *Environmental Apathy*. A mean score can be taken for each subscale, ranging from 1 to 5. The *Ecocentric* subscale consists of 12 items (items: 1, 2, 5, 7, 12, 16, 21, 26, 28, 30, 32, and 33). This subscale measures an appreciation for nature, separate from the gains provided for humans. High scores on the *Ecocentric* subscale indicate a greater appreciation for environment and positive physiological changes as a result of being in nature. The *Anthropocentric* subscale consists of 11 items (items: 4, 8, 11, 13, 14, 22, 23, 24, 27, 28, and 31). This subscale measures an appreciation for nature, but in respect to the quality of life and survival of humans. High scores on the *Anthropocentrism* subscale indicate an egoistic concern as in how the environment affects the quality of life for humans. The *Environmental Apathy* subscale consists of

nine items (items: 3, 6, 9, 10, 15, 17, 18, 20, and 25). This subscale measures a disbelief in the reality of environmental issues and a lack of interest in these issues. High scores on the *Environmental Apathy* subscale indicate their strong apathy for environmental issues.

1. *One of the worst things about overpopulation is that many natural areas are getting destroyed for development.*
2. *I can enjoy spending time in natural settings just for the sake of being out in nature.*
3. *Environmental threats such as deforestation and ozone depletion have been exaggerated.*
4. *The worst thing about the loss of the rain forest is that it will restrict the development of new medicines.*
5. *Sometimes it makes me sad to see forests cleared for agriculture.*
6. *It seems to me that most conservationists are pessimistic and somewhat paranoid.*
7. *I prefer wildlife reserves to zoos.*
8. *The best thing about camping is that it is a cheap vacation.*
9. *I do not think the problem of depletion of natural resources is as bad as many people make it out to be.*
10. *I find it hard to get too concerned about environmental issues.*
11. *It bothers me that humans are running out of their supply of oil.*
12. *I need time in nature to be happy.*
13. *Science and technology will eventually solve our problems with pollution, overpopulation, and diminishing resources.*
14. *The thing that concerns me most about deforestation is that there will not be enough lumber for future generations.*
15. *I do not feel that humans are dependent on nature to survive.*
16. *Sometimes when I am unhappy I find comfort in nature.*
17. *Most environmental problems will solve themselves given enough time.*
18. *I don't care about environmental problems.*
19. *One of the most important reasons to keep lakes and rivers clean is so that people have a place to enjoy water sports.*
20. *I'm opposed to programs to preserve wilderness, reduce pollution and conserve resources.*
21. *It makes me sad to see natural environments destroyed.*
22. *The most important reason for conservation is human survival.*
23. *One of the best things about recycling is that it saves money.*
24. *Nature is important because of what it can contribute to the pleasure and welfare of humans.*
25. *Too much emphasis has been placed on conservation.*
26. *Nature is valuable for its own sake.*
27. *We need to preserve resources to maintain a high quality of life.*
28. *Being out in nature is a great stress reducer for me.*
29. *One of the most important reasons to conserve is to ensure a continued high standard of living.*
30. *One of the most important reasons to conserve is to preserve wild areas.*
31. *Continued land development is a good idea as long as a high quality of life can be preserved.*
32. *Sometimes animals seem almost human to me.*
33. *Humans are as much a part of the ecosystem as other animals.*

This measurement scale was administered to 28 students between the ages of 22 and 24 of Sustainable Business minor of the International Business faculty at the Dutch university in January 2012. Consequently, the students were asked to reflect upon their comprehension of the items. The students were also asked to guess-after a short introduction by the researcher- which items fell within ecocentric, anthropocentric, or apathy categories. Finally, the students were asked to reflect which questions were most relevant for one of the modules of the minor they were taking, Sustainable Business.

The adapted scale suitable for testing in ESD items excluded items that were not directly related to SD or raised questions as to the validity and reliability of measurement⁵. Specifically, the following items were excluded: item 2, 12, 16 and 28 (as these items were interpreted as anthropocentric by some students as they are related to personal benefit from being in nature); 7⁶, 8⁷, 16⁸, 17⁹, 32¹⁰ and 33¹¹ (as these were not found to correspond to either ecocentric or anthropocentric values); 20 (this was found to be a double-barred question¹²); 27 (this item was found to be confusing as it tested cognitive knowledge about human dependency on resources rather than affective or emotional state). Some items were changed to be more suitable for testing ecocentric and anthropocentric values associated with sustainable development¹³. The proposed Ecocentric and Anthropocentric Attitudes Toward the Sustainable Development (EAATSD) scale consists of 20 items.

1. *One of the worst things about overpopulation is that many natural areas are getting destroyed for development.*
2. *Environmental threats such as deforestation and ozone depletion have been exaggerated.*
3. *The worst thing about the loss of the rain forest is that it will restrict the development of new medicines.*
4. *Sometimes it makes me sad to see forests cleared for agriculture.*
5. *It seems to me that most conservationists are pessimistic and somewhat paranoid.*
6. *I do not think the problem of depletion of natural resources is as bad as many people make it out to be.*
7. *I find it hard to get too concerned about environmental issues.*
8. *It bothers me that humans are running out of their supply of oil.*
9. *The thing that concerns me most about deforestation is that there will not be enough lumber for future generations.*

5 In view of these findings, originally two studies were reported by Thompson and Barton (1994) to develop the Ecocentric and Anthropocentric Attitudes Towards the Environment scale (EAATE) will need to be further tested. The study was conducted at the Logan International Airport in Boston. One hundred and twenty-nine respondents (58 females and 51 male) completed the questionnaires, ranging in age from 19 to 82. In study 1, Cronbach's alpha ranged from .58 to .83 (*Ecocentrism* = .63; *Anthropocentrism* = .58; and *Environmental Apathy* = .83). In study 2, Cronbach's alpha ranged from .67 to .78 (*Ecocentrism* = .78; *Anthropocentrism* = .67; and *Environmental Apathy* = .82).

6 Some students who were generally sympathetic to ecocentrism actually preferred zoos – since they have never been to wildlife reserves.

7 Generally ecocentrically inclined students preferred not to go camping unless financially necessitated. This may have to do with the fact that Dutch camping implies groomed caravan parks with neither of the typical wilderness activities, such as open fires or fishing allowed.

8 Anthropocentrically inclined students reported that they sometimes enjoyed being in nature.

9 Belief in resilience of nature and its strength was not necessarily seen as undermining ecocentric values.

10 Students indicated that, disregarding of their values and orientations some animals, like monkeys, did seem human to them.

11 Similarly, anthropocentrically inclined students still felt that humans are part of the ecosystem.

12 Question 'I'm opposed to programs to preserve wilderness, reduce pollution and conserve resources' involves both anthropocentric and ecocentric questions.

13 Item 19 *One of the most important reasons to keep lakes and rivers clean is so that people have a place to enjoy water sports* has been changed to *The most important reason to keep lakes and rivers clean is so that people have a place to have drinking water.*

10. *I don't care about environmental problems.*
11. *The most important reason to keep lakes and rivers clean is so that people have a place to have drinking water.*
12. *It makes me sad to see natural environments destroyed.*
13. *The most important reason for conservation is human survival.*
14. *One of the best things about recycling is that it saves money.*
15. *Nature is important because of what it can contribute to the pleasure and welfare of humans.*
16. *Too much emphasis has been placed on conservation.*
17. *Nature is valuable for its own sake.*
18. *One of the most important reasons to conserve is to ensure a continued high standard of living.*
19. *One of the most important reasons to conserve is to preserve wild areas.*
20. *Continued land development is a good idea as long as a high quality of life can be preserved.*

Reflection

Previous studies of the Dutch children's perceptions of consumption (Kopnina 2011) and transportation choices (Kopnina 2011a) in their own country indicated that children's knowledge of domestic environmental issues may be conditional on factors other than educational programs. Proposed methodology needs to be complemented by analysis of individual and personality factors, social factors such as parental or peer-group pressures, the media and other influences. The context in which children's experiences develop is equally important, especially in the context of EE/ESD with the constraints on individual and group learning within the spaces and artifacts available to them (Peacock 2011).

Obviously, there are also many limitations, such as the students' understanding of the 'big picture', with the different political and corporate power holders who may be involved in the described scenario 'behind the scenes', may be insufficient to justify their opinions and attitudes. The Ecocentric and Anthropocentric Attitudes Toward the Sustainable Development scale (EAATSD) can be used for testing anthropocentric and ecocentric attitudes in students of higher education. Reliability of the scale needs further testing, and as is the case in conventional EE/ESD evaluations, consequent research is necessary to improve institutional, national, and international applicability to particular cases.

Conclusion

In this article we have discussed the differences between anthropocentric and ecocentric perspectives and their implications for education for sustainable development. Implications of the shift towards anthropocentrism were examined in the light of environmental ethics theory and implications as to the efficacy of the present ESD in fostering young people's care for environment. While this is a normative perception of the implication of ESD for education, and might

not be the case at international (prescriptive), national (policy) or organizational (concrete and particular) level of ESD, the author has argued that distinction between ecocentric and anthropocentric values marks a shift in environmental education towards ESD. Concerns have been raised that ESD may in fact be counterproductive to the efficacy of environmental education in fostering citizenry that is prepared to address the anthropogenic causes of environmental problems.

The Ecocentric and Anthropocentric Attitudes Toward the Sustainable Development scale(EAATSD) to evaluate students' perception of the relationship between environmental and social issues were proposed. Given the hypothesis that ecocentrically oriented individuals are more likely to act on behalf of the environment, consequent research can address implications of ESD curriculum for fostering environmentally aware citizenry by testing and further developing proposed evaluative tools.

References

- Anderson, E. N. 2012. 'Tales Best Told out of School: Traditional Life-Skills Education Meets Modern Science Education'. In *Anthropology of Environmental Education*, Ed. H. Kopnina, New York: Nova Science Publishers.
- Ärlemalm-Hagsér, E. and Sandberg, A. 2011. Sustainable development in early childhood education: in-service students' comprehension of the concept, *Environmental Education Research*, 17(2): 187 – 200.
- Baines, K. and Zarger, R. K. 2012. Circles of Value: integrating Maya environmental knowledge into Belizean schools. In *Anthropology of Environmental Education*, Ed. H. Kopnina, New York: Nova Science Publishers.
- Black, C. 2010. Schooling the World: The White Man's Last Burden'. Documentary film. Lost People Films. www.schoolingtheworld.org.
- Blum, N. 2009. Teaching science or cultivating values? Conservation NGOs and environmental education in Costa Rica. *Environmental Education Research*, 15(6):715-729.
- Bodley, J. H. 2008. Victims of Progress. Mountain View, CA: Mayfield.
- Bolscho, D. & Hauenschild, K. 2006. "From environmental education to Education for Sustainable Development in Germany". *Environmental Education Research*, 12 (1): 7-18.
- Broens, M. 1999. *Werken in een NME centrum van de toekomst* Recreatie Rotterdam, Rotterdam.
- Callicott, J. B. 1999. "Moral Monism in Environmental Ethics Defended," in *Beyond the Land Ethic: More Essays in Environmental Philosophy*. Albany: State University of New York Press, 171-83.
- Clayton, S. 2000. Models of justice in the environmental debate. *Journal of Social Issues*, 56(3), 459-474.
- Crossley, M. and Watson, K. 2003. *Comparative and International Research in Education: Globalisation, Context and Difference*. London: Routledge Falmer.
- De Haan, G. 2006. The BLK '21' programme in Germany: a 'Gestaltungskompetenz' based model for Education for Sustainable Development. *Environmental Education Research*, 2(1): 19-32.
- DesJardins, J.R. 2005. *Invitation to Environmental Philosophy*. Thomson: New York.
- Deursen, C., Lijmbach, S. and Wals, A. E. J. 2003. *Staalkaart NME. Verkennend onderzoek naar de stand van zaken in het NME-werkveld en de relatie met „Leren voor Duurzaamheid“* Expertisecentrum LNV, Ede.
- Eckersley, R. 1997. Green justice, the state and democracy. Paper presented at the Environmental Justice: Global Ethics for the 21st Century Conference at Melbourne University.
- Eckersley, R. 2012. Global Environmental Politics. In *Introduction to International Relations*. Ed. By Devetak, R., Burke, A. and George, J. Cambridge University Press.
- Ehrenfeld, D. 1978. *The arrogance of humanism*. New York: Oxford University Press.
- Erdogan, M, and Tuncer, G. 2009. Evaluation of a course: "Education and Awareness for Sustainability." *International Journal of Environmental & Science Education*, 4 (2):133-146.
- Fensham, P.J. 1978. "Stockholm to Tbilisi – The Evolution of Environmental Education," *Perspectives* 8(4): 446-55.
- Ferry, L. 1995. *The New Ecological Order*. University of Chicago Press: Chicago, IL.
- Fien, J. 2000. Education for the Environment: A critique'—an analysis. *Environmental Education Research*, 6 (2): 179-192.

- Goldsmith, J. 1996. The Winners and the Losers. In *The Case Against the Global Economy: And For a Return to the Local*. J Mander and E Goldsmith, eds. San Francisco: Sierra Club Books.
- Gonzalez-Gaudiano, E. 2005. "Education for sustainable Development: configuration and meaning". *Policy Futures in Education*. 3 (3): 243-250.
- Goodpaster, K. E. 1978. On Being Morally Considerable. *Journal of Philosophy* 75 (6):308-325.
- Gough, S. and Scott, W. 2007. *Higher education and sustainable development: paradox and possibility*, Abingdon, Routledge.
- Hall, C. & Day, J. 2009. Revisiting the Limits to Growth After Peak Oil. *American Scientist*, 97: 230 -238.
- Hesselink, F., Van Kempen, P. P. and Wals, A. J. 2000. ESDebate. International Debate on education for sustainable development. IUCN Commission on Education and Communication. <http://data.iucn.org/dbtw-wpd/edocs/2000-034.pdf>
- Hicks, D. 2007. Education for sustainability: How should we deal with climate change? In *The challenge of teaching controversial issues*, ed. H. Claire and C. Holden, 175-87. Stoke-on-Trent/Sterling, VA: Trentham.
- Heideveld, A. and Cornelissen, S. 2009. Netherlands National Commission for UNESCO and the Dutch Institute for Vocational and Adult Education (CINOP). *Learning for Sustainable Development: Exploring learning Strategies across the lifespan*. Report by UNESCO, The Netherlands.
- Hill, M. 1997. Research Review: Participatory Research with Children, *Child and Family Social Work*, 2: 171-183.
- Huckle, J. 1983. Environmental education, in: J. Huckle (Ed.) *Geographical Education: reflection and action*. Oxford, Oxford University Press.
- Jickling, B. 1992. Why I don't want my children to be educated for sustainable development. *Journal of Environmental Education*, 23(4): 5-8.
- Jickling, B. Lotz-Sisitka, H., O'Donoghue, R. and Ogbuigwe, A. 2006. *Environmental Education, Ethics and Action. A Workbook to get started*. UNEP. http://openjournal.lakeheadu.ca/public/journals/22/Ethics_book_english.pdf
- Jickling, B. and Wals, A. E. J. 2007. Globalization and environmental education: looking beyond sustainable development. *Journal of Curriculum Studies*, 40(1):1-21.
- Jóhannesson, I. Á., Norðdahl, K., Óskarsdóttir, G., Pálsdóttir, A. and Pétursdóttir, B. 2011. 'Curriculum analysis and education for sustainable development in Iceland', *Environmental Education Research*, 17(3): 375 -391.
- Kaplan, S. 2000. Human Nature and Environmentally Responsible Behavior. *Journal of Social Issues*, 56(3): 491-508.
- Karipak, C. P. & Baril, G. L. 2008. Moral reasoning and concern for the environment. *Journal of Environmental Psychology*, 28, 203-208.
- Kemp, R. and Martens, P. 2007. Sustainable development: How to manage something that is subjective and never can be achieved? *Sustainability: Science, Practice, & Policy* 3 (2): 1-10.
- Kim, R. E. 2010. The Principle of Sustainability: Transforming Law and Governance. *Journal of Education for Sustainable Development* 4(2): 307-312.
- Kopnina, H. 2011. 'What about that wrapper? Using consumption diaries in green education'. In *Environmental Anthropology Today*. Edited by H. Kopnina and E. Shoreman-Ouimet, New York and Oxford: Routledge.

- Kopnina, H. 2011a. Kids and cars: environmental attitudes in children. *Transport Policy*. 18: 573–578.
- Kortenkamp, K. V. and Moore, C. F. 2001. Ecocentrism and anthropocentrism: moral reasoning about ecological commons dilemmas. *Journal of Environmental Psychology*, 21:1–12.
- Leopold, A. 1987 (1949). *A Sand County Almanac and Sketches Here and There*. New York: Oxford University Press.
- Lewis, D. 2005. Anthropology and development : the uneasy relationship. In: Carrier, James G., (ed.) *A handbook of economic anthropology*. Edward Elgar, Cheltenham, UK, pp. 472–486. <http://eprints.lse.ac.uk/253/>
- Lee, C. 2001. All Pain, No Gain: How Structural Adjustment Hurts Farmers and the Environment. *Global Pesticide Campaigner* 11(1):8–10.
- Lotz-Sisitka, H. 2004. *Positioning Southern African Environmental Education in a Changing Context*. Howick: Share-Net & Southern African Development Community-Regional Environmental Education Programme.
- Lundmarck, C. 2007. The new ecological paradigm revisited: anchoring the NEP scale in environmental ethics. *Environmental Education Research*, 13(3):329–347.
- Mander, J. and Goldsmith, E. eds. 1996. *The Case Against the Global Economy: And For a Return to the Local*. San Francisco: Sierra Club Books.
- McKeown, R. and Hopkins, C. 2003. “EE ≠ ESD: Defusing the Worry,” *Environmental Education Research*, 9(1):117–128.
- Meadows, D. H., Meadows, D. L., Randers, J. and Behrens III. W. W. 1972. *The Limits to Growth*. New York: Universe Books.
- Oliver-Smith, A. 2010. *Defying Displacement: Grassroots Resistance and the Critique of Development*. Austin: University of Texas Press.
- Orr, D. 1994. *Earth in mind: on education, environment, and the Human prospect*. Washington, DC, Island Press.
- Oxfam 2012. Agro-Biodiversity. <http://www.oxfamnovib.nl/Pub/2012-Nr-1-English/agro-biodiversityventura.html>
- Palmer, J. A. 1998. *Environmental Education in the 21st Century: Theory, Practice, Progress and Promise*. New York: Routledge.
- Peacock, A. 2011. ‘Young children and the environment: early education for sustainability’ Book review, *Environmental Education Research*, 17(2): 284 – 286
- Reid, A. and Scott, W. 2006. ‘Researching education and the environment: retrospect and prospect’, *Environmental Education Research*, 12(3): 571 – 587
- Rees, W. 1992. Understanding Sustainable Development, in B. Hamm, G. Zimmer and S. Kratz (Eds.) *Sustainable Development and the Future of cities*. Proceedings of an international summer seminar, Bauhaus Dessau, 7–14 September 1991, 17–40.
- Robottom, I. 1987. Towards enquiry-based professional development in environmental education, in I. Robottom (Ed.) *Environmental Education: practice and possibility*. Geelong, Deakin University Press.
- Sarabhai, K. V. 2010. An Ethical Framework for a Sustainable World. *Journal of Education for Sustainable Development* 4(2): 155–156.
- Sauvé, L. 1996. “Environmental Education and Sustainable Development: A Further Appraisal,” *Canadian Journal of Environmental Education*, 1: 7–24.
- Schultz, P. W. 2001. The structure of environmental concern: Concern for self, other people, and the biosphere. *Journal of Environmental Psychology*, 21(4), 327–339.

- Scott, W. & Gough, S. 2004. *Key issues in sustainable Development and Learning*. London: Routledge.
- Shiva, V. 2000. Globalization and Poverty. *Resurgence*, issue 202 <http://www.gn.apc.org/resurgence/issues/shiva202.htm>
- Smith, G. 1992. *Education and the environment: learning to live with limits* Albany, NY, SUNY Press.
- Smyth, J. C. 1995. Environment and education: a view of a changing scene, *Environmental Education Research*, 1(1): 3–20.
- Spring, J. 2004. *How educational ideologies are shaping global society: intergovernmental organizations, NGO's, and the decline of the state*. Mahwah, NJ: Laurence Erlbaum Associates.
- Stapp, W.B., et al. 1969. The Concept of Environmental Education. *Journal of Environmental Education*, 1(1): 30–31.
- Sterba, J. P. 1994. "Environmental Justice: Reconciling Anthropocentric and Nonanthropocentric Ethics," *Environmental Values*, 3: 229–244.
- Stern, P.C and Dietz, T. 1994. The value basis of environmental concern. *J. Soc. Issues*, 50:65–84.
- Stevenson, R. 2006. Tensions and transitions in policy discourse: Recontextualising a decontextualised EE/ESD debate. *Environmental Education Research*, 12(3–4): 277–290.
- Strife, S. 2010. Reflecting on Environmental Education: Where Is Our Place in the Green Movement? *The Journal of Environmental Education*, 41(3): 179–191.
- Tagore, R. [1928] 2009. 'Balai' From *Selected Short Stories of Rabindranath Tagore*. Oxford University press. 256–257.
- Taylor, P. 1986. *Respect for Nature. A Theory of Environmental Ethics*. Princeton University Press: Princeton, NJ.
- Thompson, S. C. and Barton, M. A. 1994. Ecocentric and anthropocentric attitudes toward the environment. *Journal of Environmental Psychology*, 14:149–157.
- Tilbury, D. 2012. *Assessing ESD Experiences During the DESD: An Expert Review on Processes of Learning for ESD*. UNESCO, Paris.
- Tilbury, D. 2007. Monitoring and evaluation during the UN Decade of Education for Sustainable Development. *Journal of Education for Sustainable Development*, 1(2): 239–254.
- UNEP 2012. *United Nations Environment Programme environment for development*. hqweb.unep.org
- UNESCO school profile documents <http://www.unesco.nl/documents/documenten-natcom/Brochure%20UNESCO-Schoolprofiel.pdf>
- UNESCO 1997. *Educating for a Sustainable Future: A Transdisciplinary Vision for Concerted Action*. Paris: Unesco
- UNESCO 2002. *Education for Sustainability – From Rio to Johannesburg: Lessons learnt from a decade of commitment*. Paris: Unesco
- UNESCO 2009. United Nations Decade of Education for Sustainable Development (DESD, 2005–2014) Review of Contexts and Structures for Education for Sustainable Development. <http://www.bne-portal.de/coremedia/generator/unesco/>
- UNESCO 2011. National Journeys towards Education for Sustainable Development. The Netherlands p. 77. <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001921/192183e.pdf>
- UNCED 1992. UNCED. *Agenda 21*, United Nations Conference on Environment and Development 1992. Promoting education and public awareness and training, Chapter 36.

- Wals, A. E. J. 2007. *Social Learning: Towards a Sustainable World*. Wageningen Academic Publishers.
- Wesselink, R. and Wals, A. E. J. 2011. 'Developing competence profiles for educators in environmental education organisations in the Netherlands', *Environmental Education Research*, 17 (1): 69 – 90.
- Zint, M. 2011. Evaluating Education for Sustainable Development Programs. In Leal Filho, W. (ed.), *World trends on education for sustainable development*, pp. 329-348. Peter Lang, Frankfurt.