

Is loopbaanreflectie gevaarlijk?

Jonge mensen hebben steeds meer behoefte aan loopbaancompetenties. Dat vraagt van docenten dat ze zich anders gaan opstellen. Want zij praten nog steeds te veel tegen leerlingen in plaats van met leerlingen.

De **individualisering** in de samenleving neemt toe en de arbeidsverhoudingen worden steeds flexibeler. Daarom moeten leerlingen ook meer in staat zijn zelf het stuur in handen te nemen als het gaat over hun latere loopbaan. Dus is er een toenemende druk op leerlingen om loopbaancompetenties te ontwikkelen. Ons onderzoek naar studie- en beroepskeuze in het beroepsonderwijs laat zien dat leerlingen en studenten in staat en gemotiveerd zijn loopbaancompetenties te verwerven en te gebruiken, wanneer de leeromgeving **praktijk-gestuurd** is. Levensechte problemen moeten centraal staan, terwijl de theorie 'just in time' en 'just enough' moet worden aangeleverd wanneer de studenten een concrete leervraag hebben ontwikkeld.

Daarnaast moet er sprake zijn van een **dialogo**. Studenten moeten de kans krijgen om met door hen vertrouwde docenten te spreken over de persoonlijke zin en de maatschappelijke betekenis van hun ervaringen in de omgang met levensechte problemen. En bovendien moeten er **keuzemogelijkheden** zijn zodat studenten concrete invloed kunnen uitoefenen op de eigen studieloopbaan na het opdoen van levensechte praktijkervaringen en reflectie daarop.

Controle

In het kader van de invoering van competentiegericht onderwijs is de laatste jaren in het

beroepsonderwijs geïnvesteerd in méér praktijksturing. Er blijkt echter nog nauwelijks sprake te zijn van dialoog en van een reële invloed van studenten op hun studieloopbaan. Onderzoek naar de inhoud van stagegesprekken laat zien dat deze gesprekken volkomen overheerst worden door de docent; de student en de begeleider vanuit de stagebiedende organisatie komen nauwelijks aan het woord en hebben vrijwel geen invloed op de agenda van het gesprek. Concreet wordt er in de stagegesprekken gedurende 61% van de totale gesprekstijd *tegen* leerlingen gesproken, vooral door de docent, 30% *over* de leerlingen en slechts 9% *met* de leerlingen (Winters e.a. 2009). Met betrekking tot het gebruik van persoonlijke ontwikkelingsplannen en portfolio is door Mittendorff (2010) vrijwel hetzelfde geconstateerd. Het gebruik van deze instrumenten leidt nauwelijks tot een gesprek met de leerling over zijn of haar loopbaanwensen en toekomstplan-



In stagegesprekken wordt slechts negen procent van de tijd met leerlingen gesproken. Verder vooral tegen en over hen

nen; de instrumenten worden vooral gebruikt om controle uit te oefenen op het verloop van de studieloopbaan. Het wekt dan ook weinig verwondering dat leerlingen over het geheel het nut van persoonlijke ontwikkelingsplannen en portfolio's niet zien.

Hersenschade

Dit laatste wordt door sommigen gezien als een 'bewijs' dat met name loopbaanreflectie voor de gemiddelde leerling veel te hoog gegrepen en daarom zelfs gevaarlijk is. Het is te hoog gegrepen vooral omdat de prefrontale cortex, het deel van de hersenen dat belangrijk is voor het maken van weloverwogen keuzes, bij jongeren nog niet volgroeid is. Jongeren missen daarmee de 'hardware' om goed te kunnen reflecteren. Als leerlingen dan toch onder druk worden gezet om te reflecteren, zou er sprake kunnen zijn van piekeren, van het aanleren van verkeerde denkgewoonten en zelfs van schade aan de hersenen. Tot nu toe is er echter geen wetenschappelijk bewijs geleverd en zelfs niet aannemelijk gemaakt dat loopbaanreflectie bij jongeren resulteert in piekeren, verkeerde denkgewoonten of hersenschade.

Overbelast

Het is om twee redenen onwaarschijnlijk dat dit bewijs ooit geleverd zal worden. In de eerste plaats toont het hersenonderzoek zonder enige twijfel aan dat de hersenen plastisch zijn. Oftewel: de hersenen ontwikkelen zich in reactie op de eisen die de omgeving aan het individu stelt. Als de omgeving nauwelijks eisen stelt wat betreft loopbaanreflectie, loopbaanvorming en netwerken, zullen de hersenen nooit het vermogen tot 'loopbaanleren' ontwikkelen zelfs wanneer de hersenen fysiologisch volledig ontwikkeld zijn. Als de omgeving wel de juiste stimuli biedt, zullen de hersenen van normaal ontwikkelde jongeren (en dat betreft meer dan 95%) juist geprikkeld worden om te leren. Nieuwsgierigheid is immers een belangrijke overlevingseigenschap van homo sapiens.

In de tweede plaats laat een overstelpende hoeveelheid onderzoek uit de leerpsychologie zien dat vrijwel alle individuen, wanneer zij zich 'overbelast' voelen, daarop niet reageren met piekeren maar met zich terugtrekken. Dit wordt coping genoemd.

Deze reactie wordt door Mittendorff (2010) ook waargenomen bij leerlingen in hun omgang met het persoonlijk ontwikkelingsplan (POP) en het portfolio. Wanneer leerlingen niet goed begeleid worden – dus wanneer ze niet in staat gesteld worden een loopbaangerichte dialoog te voeren – gaan zij zuiver instrumenteel met POP en portfolio om. Ze doen wat ze verplicht zijn te doen, maar maken er zich verder geen seconde druk over. Verder laat onderzoek uit de klinische en experimentele psychologie zien dat vooral individuen die niet in staat zijn over zichzelf na te

denken, tot piekeren geneigd zijn (Kross, 2009). Loopbaanreflectie in een dialogische context resulteert dus niet in piekeren, maar voorkomt dat juist.

Overdracht

Alhoewel de dialoog essentieel is voor het stimuleren van reflectieve zelfsturing bij en door leerlingen, ontbreekt deze in het Nederlandse onderwijs vrijwel geheel. Het is blijkbaar moeilijk om in het huidige onderwijs *met* leerlingen te spreken in plaats van *over* en *tegen* hen. Dit heeft te maken met de professionele identiteit van docenten. Onderzoek heeft aangetoond dat in organisaties die lange tijd stabiel blijven, een cultuur ontstaat die erg aantrekkelijk is voor mensen die veel waarde hechten aan output, controle en beheer. De onderwijscultuur is tussen 1920 en 1980 nauwelijks veranderd: alles was gericht op een efficiënte overdracht van vaststaande kennis in een vaststaand curriculum. Daarmee stond een docent centraal die op basis van nauwkeurig gedefinieerde vakbekwaamheid enthousiast kon vertellen *over* haar of zijn vak *tegen* leerlingen. Om leerlingen meer zelfsturend te doen worden is echter een docent nodig die enthousiast wordt wanneer zij of hij *met* studenten kan spreken *over hun* ervaringen in het praktijkgestuurde onderwijs en op basis daarvan 'just in time' en 'just enough' theorie aanbiedt.

Nieuwe richting

De vraag is daarmee dus niet of zelfsturing en in het verlengde daarvan loopbaanreflectie te hoog gegrepen is voor leerlingen, maar op welke wijze docenten ertoe gebracht kunnen worden om zich professioneel in een nieuwe richting te ontwikkelen. Oftewel: onder welke condities willen en kunnen docenten gaan nadenken over hoe zij zich moeten ontwikkelen om hun leerlingen meer zelfsturend te maken. Docenten worden daarmee uitgedaagd om zelf loopbaancompetenties te ontwikkelen. Sommigen zullen dat ongetwijfeld spannend en misschien zelfs gevaarlijk vinden.



Loopbaancompetenties

Het verwerven van loopbaancompetenties stelt leerlingen gaandeweg in staat tot meer zelfsturing wat betreft hun loopbaan. Daarbij horen:

- *Kwaliteitenreflectie* - de beschouwing van kwaliteiten die van belang zijn voor de loopbaan,
- *Motievenreflectie* - de beschouwing van de wensen en waarden die van belang zijn voor de eigen loopbaan,
- *Werkexploratie* - het onderzoeken van 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,
- *Netwerken* - het opbouwen en onderhouden van contacten gericht op loopbaanontwikkeling.

Dr. Frans Meijers (fmeijers@worldonline.nl, www.frans-meijers.nl) en dr. Marinka Kuijpers (mact.kuijpers@home.nl, www.carpe-carrierperspectief.nl) zijn lector Pedagogiek van de Beroepsvorming aan De Haagse Hogeschool en daarnaast vrijgevestigd onderzoeker.