

Maak werk van je (studie)loopbaan!

Een onderzoek naar de studieloopbaanbegeleiding bij de International Business School van de Hanzehogeschool Groningen



Master SEN
Uitstroomprofiel Begeleiden en innoveren
Leerroute Dynamisch Coachen op verschillen
9SO. PRAKT Studentnummer: s1033355
Onderzoeker: Desiree Nieborg

Voorwoord

Dit onderzoek heeft mij verrijkt. Ik weet nu zo veel meer over studieloopbaanbegeleiding dan een jaar geleden. Maar ook als persoon ben ik gegroeid, ik heb immers, door de Master SEN te volgen, daadwerkelijke vorm gegeven aan mijn eigen loopbaancompetenties.

Dit onderzoek is niet enkel door mijn inspanning van de grond gekomen. De medewerking van alle betrokkenen die de moeite hebben genomen om informatie of steun te geven is geweldig. Ik denk daarbij aan mijn critical friends, begeleidende docent en natuurlijk alle respondenten. Maar vooral denk ik aan mijn moeder, Corien Thiecke, op wie ik altijd terug kan vallen als ik daar om vraag. Dit was voor mij een zeer geruststellende gedachte. Interessant is dan ook dat dit effect, weten dat er iemand is in geval van nood, zeer duidelijk naar voren komt in dit praktijkonderzoek.

Meer uitkomsten van het onderzoek verklap ik niet. De geïnteresseerde lezer moet vooral zelf dit verslag lezen. Daarna ga ik graag het dialoog met u aan over de inhoud!

Adorp, 28 april 2011

Desiree Nieborg

Samenvatting	5
Hoofdstuk 1: Introductie onderzoeksvragen	6
Hoofdstuk 2: Theoretisch kader	8
2.1 Inleiding	8
2.2 SLB: een historisch overzicht	8
2.3 SLB: wat is het eigenlijk?	8
2.4 SLB: loopbaancompetenties van de student	9
2.5 SLB: loopbaancompetenties van de SLB-er.	9
2.6 SLB: een kritische verkenning	10
2.7 De HG: visie op SLB	10
2.7.1 Richtlijnen voor de SLB-er	
2.7.2 Richtlijnen voor de student	
2.8 De IBS: visie op SLB	11
2.9 De IBS: competenties van SLB-ers	12
2.10 De IBS: uitvoering van SLB	13
Hoofdstuk 3: Onderzoeksopzet	14
3.1 Inleiding	14
3.2 Doel van onderzoek	14
3.3 De onderzoekspopulatie.....	14
3.4 Gebruikte instrumenten	14
3.5 Gegevens verzameling.....	14
3.5.1 Management	
3.5.2 SLB-ers	
3.5.3 IBS studenten	
3.6 Kwaliteitsborging	15
3.6.1 Critical friends	
3.6.2 Planning	
Hoofdstuk 4: Resultaten	17
4.1 Inleiding.....	17
4.2 Aanpak van analyse	17
4.3 Response	17
4.3.1 Management	
4.3.2 SLB-ers	
4.3.3 IBS studenten	
4.4 Antwoord op deelvragen vanuit perspectief management	17
4.4.1 Is het IBS-beleidsdocument richtinggevend voor de uitvoering?	
4.4.2 Hoe worden docenten geselecteerd voor SLB-taken?	
4.4.3 Wordt de uitvoering van SLB-taken besproken? Zo ja, waar?	
4.4.4 Wat zijn de ervaringen van het management rondom de uitvoering van SLB?	
4.4.5 Welke wensen leven er bij management om SLB te veranderen?	
4.4.6 Welke verwachtingen zijn er richting de coördinator SLB?	
4.5 Antwoord op deelvragen vanuit perspectief SLB-ers.	19
4.5.1 Welke onderwerpen komen tijdens de SLB contactmomenten aan de orde?	
4.5.2 Zijn er verschillen met SLB in de propedeuse en de hoofdfase? Zo ja, welke?	
4.5.3 Hoe is de SLB-er voorbereid op zijn taak?	
4.5.4 In welke mate voelt de SLB-er zich toegerust voor deze taak?	
4.5.5 Hoe beleeft de SLB-er zijn taak?	

4.5.6 Zijn er wensen bij SLB-ers om de begeleidingstaken anders uit te oefenen?	
4.5.7 Welke verwachtingen zijn er richting de coördinator SLB?	
4.6 Antwoord op deelvragen vanuit perspectief studenten	21
4.6.1 Studentenpopulatie	
4.6.2 Is de student tevreden met de huidige manier van SLB?	
4.6.3 Vinden studenten hun SLB-er competent voor zijn taak?	
4.6.4 Leven er wensen bij studenten om SLB te veranderen? Zo ja, welke?	
4.6.5 Worden studenten geïnformeerd over SLB? Zo ja, hoe?	
Hoofdstuk 5: Conclusies	27
5.1 Inleiding	27
5.2 Belangrijkste uitkomsten	27
5.2.1 Wat loopt goed?	
5.2.2 Welke knelpunten worden gesignaleerd?	
5.3 Aanbevelingen	29
5.4 Vooruitblik	30
Literatuurlijst	31
Bijlagen	
A: Semi gestructureerd interview schema met management	
B: Enquête voor docenten met SLB-taken (Nederlandse vertaling)	
C: Begeleidende brief voor docenten met SLB-taken (Nederlandse vertaling)	
D: Enquête voor IBS studenten (Nederlandse vertaling)	
E: Codeboek ten behoeve van statistische analyse van data	

Samenvatting

Dit praktijkonderzoek zoekt antwoord op de vraag hoe effectieve studieloopbaanbegeleiding op de International Business School kan worden geboden. De International Business school is een Engelstalige economisch georiënteerde opleiding van de Hanzehogeschool Groningen. In hoofdstuk één worden de deelvragen in detail beschreven.

In hoofdstuk twee wordt beschreven hoe effectieve loopbaanbegeleiding volgens diverse gerenommeerde onderzoekers eruit behoort te zien. Tevens is onderzocht hoe studieloopbaanbegeleiding in de verschillende beleidsdocumenten van de Hanzehogeschool Groningen wordt omschreven.

In het derde hoofdstuk wordt de opzet van het onderzoek toegelicht. Het doel van het praktijkonderzoek, de gekozen onderzoekspopulatie en de onderzoeksinstrumenten worden beschreven. Hoe de gegevens verzameld worden en aandacht voor het borgen van kwaliteit komen hier ook aan de orde.

Alle resultaten van de onderzoekspopulatie worden geanalyseerd in hoofdstuk vier. De onderzoekspopulatie is in drie groepen te onderscheiden. Twee managers werden geïnterviewd. Een andere groep bestaat uit docenten die belast zijn met de uitvoering van studieloopbaanbegeleiding. Zij zijn aan een schriftelijke enquête onderworpen. De laatste onderzoeksgroep bestaat uit studenten. Meer dan vierhonderd studenten hebben een schriftelijke enquête ingevuld. Hierdoor is een rijk beeld ontstaan van de uitvoering en beleving van het beleid in de praktijk. Positieve en negatieve ervaringen worden toegelicht.

In het laatste, vijfde, hoofdstuk wordt theorie en praktijk samengebracht. In grote lijnen volgt de Hanzehogeschool Groningen de richtlijnen die wetenschappers geven. Dit geldt ook voor de International Business School. Een opmerkelijk verschil is dat vanuit de literatuur aandacht voor de competenties van de docent wordt gevraagd, terwijl dit op de werkvloer nauwelijks speelt. De docent moet volgens de literatuur het reflectieproces bij de student bevorderen door het aangaan van de dialoog. In hoeverre de docent dit kan of bereid is te leren wordt betwijfeld. Uit dit onderzoek blijkt dat zowel docent als student de studieloopbaanbegeleiding met een voldoende beoordelen. De student geeft de Academic Advisor een hoger rapportcijfer dan de Personal Development Trainer. In tegenstelling tot de docenten: de docent met Academic Advisor-taken geeft zichzelf gemiddeld een zes, de docent met Personal Development Trainer-taken een zeven. Zowel docenten als studenten geven aan meer tijd te willen hebben voor loopbaanbegeleiding. In dit hoofdstuk worden ook aanbevelingen gedaan en suggesties gegeven voor verder onderzoek.

Hoofdstuk 1: Introductie onderzoeksvragen

In Nederland kennen alle instellingen voor Hoger Beroeps Onderwijs (HBO) het systeem van Studie Loopbaan Begeleiding (SLB). De SLB is erop gericht om studenten begeleiding te bieden bij het ontwikkelen van algemene competenties zoals reflectief denken, planmatig werken en zelfsturend leren. Na het doorlopen van de HBO studie moeten studenten in staat zijn om zelf verantwoordelijkheid te nemen voor hun verdere loopbaan. Voortdurend leren is dan een vanzelfsprekendheid.

Sinds 2004 biedt de Hanzehogeschool Groningen (HG) haar studenten SLB. Deze maatregelen zijn beschreven door Tiesinga (2005) in het rapport 'Onderwijskaders Hanzehogeschool Groningen'. Hierin staat vermeld dat SLB een rode draad moet zijn in het curriculum van alle opleidingen. Bij de International Business School (IBS) heeft dat ertoe geleid dat in maart 2008 een beleidsplan rondom SLB is vastgesteld: het *Policy document on Academic Advise and Personal Development Training at the IBS* (Wijma & Riemersma, 2008). Hierin wordt beschreven hoe en wanneer SLB plaatsvindt. Management besluit een coördinator aan te stellen die de SLB volgens plan aanstuurt. Vanaf september 2008 wordt deze functie door de onderzoeker van dit verslag bekleed.

Als coördinator loop ik tegen vele onduidelijkheden aan. Waarom doen we eigenlijk aan SLB en hoe ziet effectieve SLB er uit? Aan welke voorwaarden moet dan worden voldaan? Het is duidelijk dat de HG kaders aangeeft wat betreft SLB maar welke zijn dat precies en welke gevolgen heeft dit voor de uitvoerders? Het beleidsplan van de IBS beschrijft weliswaar hoe SLB moet plaatsvinden, maar gebeurt het ook volgens plan? Als coördinator heb ik amper zicht op de begeleiding die de SLB-ers bieden. Sommige SLB-ers geven aan ontevreden te zijn, maar waarover precies is onduidelijk. Daarnaast weet ik niet welke wensen er leven onder de IBS studenten, voor wie de begeleiding uiteraard bedoeld is. Ten slotte weet ik niet welke verwachtingen collega's hebben van de coördinator. Uiteraard heb ik in het verleden geprobeerd antwoord te krijgen op mijn vragen door met de diverse belanghebbenden te praten. Dit resulteerde tot een veelheid van tegenstrijdige meningen waardoor het voor mij duidelijk werd dat ik niet de enige blijf te zijn die rondloopt met vragen rondom SLB. Hoogste tijd dus om aan de slag te gaan met SLB op de IBS.

Doel van dit onderzoek is om inzicht te krijgen in de gang van zaken van SLB binnen de IBS om uiteindelijk eventuele knelpunten te signaleren en voorstellen te doen om de effectiviteit van SLB te optimaliseren. Dit leidt tot de volgende vraagstelling:

In hoeverre voldoet de huidige uitvoering van Studie Loopbaan Begeleiding binnen de International Business School aan de visie op Studie Loopbaan Begeleiding gezien vanuit

I. de literatuur

II. de Hanzehogeschool Groningen

III. de International Business School?

Bovenstaande vragen leiden tot de volgende onderzoeksvragen en deelvragen:

Aan welke voorwaarden moet effectieve studie loopbaan begeleiding binnen het Hoger Beroeps Onderwijs volgens de literatuur voldoen?

- 1a. Wat verstaat de literatuur onder SLB?
- 1b. Waaruit bestaat effectieve loopbaanbegeleiding?
- 1c. Welke competenties moet een SLB-er bezitten volgens de literatuur?
- 1d. Aan welke randvoorwaarden moet worden voldaan om effectieve loopbaanbegeleiding te laten slagen?

Wat is de visie en het beleid van de Hanzehogeschool Groningen en de International Business School in het bijzonder ten aanzien van Studie Loopbaan Begeleiding?

- 2a. Welke visie heeft de Hanzehogeschool Groningen op studieloopbaanbegeleiding?
- 2b. Wat zegt het IBS-beleidsplan over studieloopbaanbegeleiding?
- 2c. Welke competenties moet een SLB-er bezitten volgens het IBS-beleidsplan?
- 2d. Op welke wijze dienen de contacten met de studenten te verlopen volgens het beleid van de IBS?
- 2e. Is het beleidsdocument SLB richtinggevend voor de uitvoering van SLB-beleid?
- 2f. Hoe worden docenten geselecteerd voor SLB-taken?
- 2g. Wordt de uitvoering van SLB-taken besproken? Zo ja, waar?
- 2h. Wat zijn de ervaringen van het management rondom de uitvoering van SLB?
- 2i. Welke wensen leven bij het management om SLB te veranderen?
- 2h. Welke verwachtingen zijn er richting de coördinator SLB?

Hoe geeft de Studie Loopbaan Begeleider binnen de International Business School vorm aan Studie Loopbaan Begeleiding?

- 3a. Hoe en wanneer heeft de SLB-er contact met de student?
- 3b. Welke onderwerpen komen tijdens deze contactmomenten aan de orde?
- 3c. Zijn er verschillen met SLB in de propedeuse en de hoofdfase? Zo ja, welke?
- 3d. Hoe is de SLB-er voorbereid op zijn taak?
- 3e. In welke mate voelt de SLB-er zich toegerust voor deze taak?
- 3f. Hoe beleeft de SLB-er zijn taak?
- 3g. Zijn er wensen bij SLB-ers om de begeleidingstaak anders uit te oefenen?

Hoe kijken de IBS studenten aan tegen Studie Loopbaan Begeleiding op de International Business School?

- 4a. Is de student tevreden met de huidige manier van SLB?
- 4b. Vinden studenten hun SLB-er competent voor zijn taak?
- 4c. Leven er wensen bij studenten om SLB te veranderen? Zo ja, welke?
- 4d. Worden studenten geïnformeerd over SLB? Zo ja, hoe?

Door op deze deelvragen antwoord te verkrijgen zal duidelijk worden in hoeverre de huidige uitvoering van SLB overeenkomt met de eisen die vanuit de literatuur worden gesteld. Tevens wordt duidelijk in hoeverre de huidige uitvoering van SLB voldoet aan de visie van de HG en in hoeverre het IBS-beleidsplan wordt nageleefd. De verkregen inzichten worden gebruikt voor het doen van aanbevelingen om de effectiviteit van SLB bij de IBS te optimaliseren opdat de doelen die de IBS met SLB nastreeft ook worden behaald.

Hoofdstuk 2: Theoretisch kader

2.1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt de oorsprong van SLB beschreven. Tevens wordt toegelicht hoe diverse wetenschappers tegen SLB aankijken. Het doel van SLB en de voorwaarden om dit effectief te laten functioneren worden toegelicht. Ook wordt de visie van de HG op SLB besproken en ten slotte worden de belangrijkste punten uit het IBS-beleidsplan beschreven.

2.2 SLB: een historisch overzicht

Bijna een eeuw geleden, in 1912, werd in Nederland het eerste bureau voor beroepskeuzevoorlichting geopend. In de loop van de eeuw is er veel veranderd. Eerst lag de nadruk op voorlichting geven over diverse beroepen. Door invloed van nieuwe wetenschappelijke inzichten, vooral vanuit de psychologie en sociologie, maakte de advisering plaats voor overleg. In de jaren zeventig van de vorige eeuw kwam het inzicht dat beroepskeuze geen eenmalige beslissing is, maar een voortdurend proces. De overlegvorm veranderde in begeleiding; met hulp van een counsellor leerde de student te kiezen voor een studie. Sinds 1995 is de naam veranderd in loopbaanoriëntatie en –begeleiding. Stufkens (2008) stelt dat het niet enkel meer gaat om het kiezen van een beroep of studie, maar dat het meer omvat, namelijk de (levens)loopbaan van een persoon. Loopbaanontwikkeling wordt tegenwoordig beschouwd als een leerproces. Hoe de mens leert en welke keuzes daaruit voortvloeien, staat volop in de belangstelling bij neurowetenschappers. De werking van hersenen is de laatste jaren een populaire invalshoek gebleken. Nelis en Sark (2009) onderzoeken in hoeverre het (puber)brein in staat is om weloverwogen keuzes te maken. Loopbaanbegeleiding heeft de laatste tien jaar een impuls gekregen vanuit de overheid. Tijdens de Europese top conferentie te Lissabon (2000) is afgesproken dat Europa in het jaar 2010 de meest concurrerende en dynamische kenniseconomie van de wereld moet zijn. Eén van de doelstellingen is: toegang tot onderwijs en opleiding tijdens het hele leven. Om een kenniseconomie te realiseren moeten meer mensen een hogere opleiding voltooien én hun leven lang blijven leren. Om te toetsen of we op de goede weg zijn heeft het ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap opdracht gegeven tot het verrichten van onderzoek naar studie-uitval. In het rapport *Studie-uitval in het hoger onderwijs* tonen Wartenbergh en Broek (2008) aan dat in 2005 ongeveer eenenveertig procent van de studenten het HBO zonder diploma verliet. Als reden voor het staken van de studie wordt door ongeveer een derde van de studenten genoemd: onvoldoende studiebegeleiding en een verkeerde studiekeuze. Daarnaast blijkt uit het onderzoek van Kuijpers en Meijers (2009) dat veel studenten niet voor een vervolgstudie of baan kiezen die in het verlengde ligt van hun studie. De afgelopen jaren is in vrijwel alle hogescholen in Nederland flink geïnvesteerd in SLB. Deze investeringen lijken tot op heden nauwelijks te renderen. Luken (2009) stelt dat goede loopbaanbegeleiding zeldzaam is. Niettemin vinden op grote schaal pogingen plaats om SLB te integreren in het onderwijs. Dit gebeurt onder meer door de aanstelling van docenten als SLB-ers, die regelmatig gesprekken met de studenten hebben. Instrumenten als portfolio en persoonlijke ontwikkelplannen spelen een belangrijke rol binnen de SLB. Effectieve loopbaanbegeleiding is blijkbaar niet eenvoudig te realiseren. Luken (2010) stelt dat een wetenschappelijk model over de meest effectieve vorm van loopbaanbegeleiding vooralsnog ontbreekt. Niettemin onderscheiden Meijers, Kuijpers en Winters (2010) een aantal constante concepten: identiteit, motivatie en emotie. Daarnaast zien we een duidelijke verschuiving van een statische naar een meer dynamische benadering.

2.3 SLB: wat is het eigenlijk?

SLB is geen eenduidig begrip. Loopbaanontwikkeling betreft het proces waardoor de loopbaan vorm krijgt. Luken (2009, p. 6) omschrijft het als volgt: 'Loopbaanbegeleiding betreft de professionele ondersteuning bij loopbaanontwikkeling'. In de onderwijssetting wordt de gevolgde weg door het onderwijs opgevat als een loopbaan. Bij loopbaanontwikkeling valt te denken aan (on)bewuste processen op het gebied van motivatie, persoonlijkheid, binding en competentie. Deze processen kunnen positief uitvallen waarbij werk en studie bijdragen aan iemands welzijn en aan de maatschappij. Wanneer

deze processen negatief uitvallen, benut de persoon zijn talenten niet en kan dit in negatieve zin bijdragen aan het welzijn en/of samenleving.

Binnen het onderwijs worden drie schillen onderscheiden als het gaat om individuele loopbaanbegeleiding (Baalbergen, Nap, Post, & Verbaarschot, 2002). De student staat centraal met als eerste schil daar omheen de loopbaanbegeleiders die in de meeste directe relatie tot de student staat. In het onderwijs bestaan daar verschillende benamingen voor zoals mentor, docent, coach, praktijkbegeleider, stagebegeleider of SLB-er. Het gaat om die medewerkers die bij het primaire proces betrokken zijn. De tweede schil is, in toenemende mate, de decaan of een loopbaanbegeleider van een expertisecentrum. Vervolgens, in de derde schil, vinden we de externe loopbaanadviseurs die door een school kunnen worden ingehuurd. In dit verslag ligt de nadruk op de loopbaanmedewerkers die het dichtst bij de student staan, de eerste schil.

2.4 SLB: loopbaancompetenties van de student

De loopbaancompetenties die studenten moeten verwerven zijn door Kuijpers (2003) beschreven. Uit verschillende latere onderzoeken (Kuijpers, Schyns & Scheerens, 2006; Kuijpers & Scheerens, 2006; Kuijpers & Meijers, 2009) onder een grote groep werkenden blijkt een aanpassing van deze competenties op haar plaats. De onderzoeken hebben ertoe geleid dat men momenteel vijf loopbaancompetenties onderscheidt: capaciteitenreflectie, motievenreflectie, werkexploratie, loopbaansturing en netwerken. SLB laat zich dus vertalen in de professionele ondersteuning van de student om competent te worden in de bovengenoemde loopbaancompetenties.

Meijers, Kuijpers en Winters (2010) hebben recentelijk een uitgebreide literatuurstudie verricht naar loopbaanleren in het beroepsonderwijs. Zij stellen dat effectieve loopbaanbegeleiding zich richt op het leren om de eigen (leer)loopbaan vorm te geven. De interventies die de professionals ondernemen zouden gericht moeten zijn op de volgende drie gebieden:

- Mogelijkheden vergroten door het ingaan op belemmeringen;
- Oriënteren op mogelijkheden (beroepsspecifiek of op arbeid in het algemeen);
- Benutten van mogelijkheden.

Voor alle interventies blijkt dat het individuele dialoog tussen student en SLB-er de meest effectieve manier is. Tijdens deze dialoog moet een reflectieproces op gang worden gebracht waarin de gedachten en gevoelens van de student over relevante ervaringen en keuzes centraal staan. De ontwikkeling en gebruik van loopbaancompetenties wordt vooral verklaard door de inhoud van begeleidingsgesprekken. Het blijkt dat een reflectieve en actiefmakende gespreksvorm positief bijdraagt aan de ontwikkeling van loopbaancompetenties. Meijers et al. (2010) tonen aan dat wanneer de student zelf de inhoud bepaalt, er een positieve samenhang is. Bij een helpende gespreksvorm pakt dit negatief uit. Er zijn nog een paar zaken van belang die bijdragen aan de ontwikkeling van loopbaancompetenties. Zo moet sprake zijn van een goede relatie en wederzijds vertrouwen. Daarnaast moet de SLB-er de student aanzetten tot actie en over een relevant netwerk beschikken en hier toegang tot verlenen. Ten slotte moet de SLB-er juiste en relevante informatie beschikbaar stellen.

2.5 SLB: loopbaancompetenties van de SLB-er

Opvallend is dat de literatuur vooral meldt hoe studenten loopbaancompetenties eigen moeten maken. Over de competenties die de docent, met de studiebegeleidingstaak, moet bezitten is minder bekend. Navraag bij de HBO-raad brengt aan het licht dat er geen uniform profiel voor de HBO-docent bestaat, laat staan voor een SLB-er. Het is aan de afzonderlijke hogescholen overgelaten om rollen en competenties te onderscheiden die zij zelf wenselijk achten. Het adviesbureau Adviseurs voor Onderwijs, Beleid en Organisaties beschrijft in haar rapport *Competenties en rollen van de basisgekwalficeerde HBO-docent* (2008) welke rollen een basisgekwalficeerde HBO-docent moet vervullen. Eén van deze rollen gaat expliciet in op de ondersteuning van de student bij diens oriëntatie op het beroep en op de opleiding. De docent wordt geacht de reflectie van de student te stimuleren en hem te helpen bij het verhelderen van keuzes en het maken van keuzes. Er wordt dus vanuit gegaan dat *elke* docent dit tot zijn taak mag rekenen.

Uit verschillende onderzoeken (Baars, 2009; Kuijpers & Meijers, 2008; Meijers, Kuijpers & Winters, 2010; Stufkens, 2008) komt naar voren dat aan randvoorwaarden moet worden voldaan voor het doen slagen van loopbaanbegeleiding. Deze randvoorwaarden die in de docent zelf zijn gelegen zijn als volgt: De docent moet

- bereid zijn zich open te stellen voor nieuwe cultuur (dialoog in plaats van monoloog);
- zelf over loopbaancompetenties beschikken;
- reflectie kunnen stimuleren (en zelf dus kunnen reflecteren);
- in staat zijn een vertrouwensband aan te gaan;
- over een relevant netwerk beschikken en de student hier toegang tot verlenen;
- kunnen stimuleren;
- kennis hebben van praktische zaken;
- gemotiveerd zijn om bovenstaande te ontwikkelen.

Ook zijn er factoren die buiten de docent liggen. De docent moet in staat worden gesteld om bovenstaande te leren. Daarnaast moet het curriculum competentiegericht zijn; niet alleen voor de student maar ook voor de lerende docent. Ten slotte moet er tijd beschikbaar zijn om een vertrouwensband met de student aan te gaan en zo het reflectieproces op gang brengen.

2.6 SLB: een kritische verkenning

Spijkerman en Admiraal (2000) stellen dat veel staat of valt met de persoonlijke kwaliteiten van de SLB-er. Interessant is de vraag in hoeverre een SLB-er werkelijk competent is in het stimuleren van reflectie en ondersteunen bij beslissingen. De SLB-er moet over een zogenaamde tweezijdige deskundigheid beschikken: inzicht in zijn eigen unieke loopbaansituatie en de vaardigheid om een loopbaangesprek bij een ander te begeleiden. Dit vraagt een ander type docent. In een krachtige loopbaanomgeving staat dan niet de docent centraal die tegen de studenten over zijn vak vertelt. Het gaat nu om een docent die *samen* met de student over hun ervaringen spreekt en hieruit leervragen afleidt. Meijers, Kuijpers en Winters (2010) stellen dat de meeste docenten de noodzakelijke sociaal-communicatieve competenties om anders met de studenten om te gaan missen. Velen blijken qua persoonlijkheid ook nauwelijks bereid om deze competenties alsnog te verwerven. Dit schetst een somber perspectief: docenten beschikken niet over de juiste competenties om effectieve loopbaanbegeleiding bij studenten te bewerkstelligen en ze willen het ook niet leren. Hoe de docenten alsnog in beweging te krijgen is onderzocht door Hensel (2010). Uit zijn onderzoek blijkt dat het open dialoog, in dit geval tussen docent en manager, centraal moet staan. Dit wordt onderschreven door Stufkens (2008) die stelt dat in feite double loop leren moet plaatsvinden: zowel de docent als student moet nieuwe competenties aanleren. De docent moet met zijn manager in open dialoog treden over zijn eigen loopbaan én hij moet met de student een open dialoog aan gaan over diens loopbaan.

2.7 De HG: visie op SLB

In de jaren negentig dacht de HG na over de vraag hoe de eisen vanuit de overheid, maar ook vanuit de Nederlands - Vlaamse Accreditatieorganisatie in het onderwijsprogramma konden worden ingebed. Dit heeft geleid tot het formuleren van onderwijskaders waarin de onderwijsvisie wordt beschreven en gemeenschappelijke doelen van de diverse opleidingen werden vastgesteld (Tiesinga, 2005). Eén van de onderwijskaders betreft SLB. De richtlijnen die hierin staan opgenomen zijn afgeleid uit de aanbevelingen die eerder geformuleerd waren in het rapport 'Studieloopbaanbegeleiding voor iedere student' (Okkerse, et al., 2004). De visie van de HG is dat de student zijn studie afrondt als een competente beginnende professional. Uitgangspunten zijn:

- het leerproces van de student staat centraal;
- de student verwerft beroepsrelevante competenties;
- kan flexibel studeren en heeft invloed op het eigen studieprogramma;
- ontvangt persoonlijke begeleiding, afgestemd op zijn individuele competentieverwerving;
- weet afspraken en verwachtingen tussen opleiding en student vastgelegd;
- is tevreden en voelt zich thuis in de kleinschalige omgeving van een opleiding én profiteert van het keuzeaanbod in de grootschalige HG.

SLB loopt als een rode draad door het hele curriculum, waarbij aandacht is voor continuïteit en zonodig afstemming plaatsvindt tussen diverse docenten en andere functionarissen die de student begeleiden. Het kader schrijft ook voor *hoe* de begeleiding plaats zou moeten vinden: in een sfeer van persoonlijke aandacht waarbij de student op een coachende wijze wordt gestimuleerd om zelf antwoorden te vinden op zijn vragen en waarin hij constructieve feedback ontvangt. SLB heeft een expliciete plaats in het curriculum. Dit blijkt ook uit het feit dat wanneer de student een minor volgt bij een andere opleiding, er afspraken zijn wie de studieloopbaanbegeleiding op zich neemt Dit om de continuïteit te waarborgen. Deze afspraken staan beschreven in het rapport 'Programmering van Studieloopbaanbegeleiding in keuzevakken en Minors' (2005).

2.7.1. Richtlijnen voor de SLB-er

De SLB-er heeft vier rollen te vervullen: coach, consulent, contactpersoon en contractpartner. Iedere opleiding is verantwoordelijk voor de continuïteit van de begeleiding in de vorm van een 'vaste' SLB-er. Het aantal docentbelasting uren wordt geschat op 4,1 uur per student per jaar. De organisatie van studieloopbaan valt onder de verantwoordelijkheid van een teamleider die eventueel een coördinator kan instellen om voorstellen tot verbetering in te brengen. Het decanaat blijft de bestaande rollen van begeleiding en advisering vervullen. Zij vormen de zogenaamde tweede schil om de student, zoals aangetoond door Baalbergen et al. (2002).

Het bovengenoemde SLB kader uit 2004 is recentelijk bijgesteld op basis van nieuwe inzichten (2009) . Er wordt nu meer expliciet beschreven welke aspecten SLB omhelsd. Er worden vier aspecten onderscheiden:

- ondersteuning van studenten in hun persoonlijke en professionele ontwikkeling en bij het leren maken van keuzes binnen studie en het latere beroep;
- studievoortgangbewaking: tijdig signaleren van studievertraging om ernstige vertraging en/of uitval zo veel mogelijk te voorkomen;
- goede communicatie tussen opleiding en student: informatievoorziening en doorverwijzing;
- persoonlijk contact: een SLB-er is het eerste aanspreekpunt voor een student. Door dit persoonlijke contact wordt binnen SLB een omgeving gecreëerd waarin een student zich goed kan ontwikkelen.

Benadrukt wordt dat de student slechts met één persoon te maken heeft om de continuïteit en transparantie te waarborgen. Een andere aanscherping is dat de oriëntatie op het beroepenveld meer benadrukt moet worden. Bovendien moet de begeleiding onderscheid maken tussen de vaardigheden die aan het begin van de opleiding moeten worden verworven (reëel beeld verkrijgen van de beroepspraktijk) en tegen het einde van de opleiding (verwerven van baan of vervolg opleiding). Aan de SLB-er worden meer expliciete eisen gesteld. Hij moet zicht hebben op het gehele curriculum, en op de hoogte zijn van ontwikkelingen in het werkveld. Nascholing is verplicht gesteld. Tot slot wordt de opleiding nu gevraagd om zelf visie en doelstellingen te ontwikkelen ten aanzien van SLB.

2.7.2 Richtlijnen voor de student

Er zijn ook richtlijnen geformuleerd ten aanzien van de student. Studenten ontvangen studiepunten voor het ontwikkelen van hun loopbaancompetenties (112 studiebelastinguren in de propedeuse en 56 per jaar in de hoofdfase). Deze ontwikkeling wordt vastgelegd in een ontwikkelingsgericht portfolio. Ook wordt per semester een persoonlijk ontwikkelingsplan opgesteld en wordt een onderwijsovereenkomst vastgesteld die ter goedkeuring aan de SLB-er wordt voorgelegd. Overigens geldt dat sommige opleidingen een standaard studieovereenkomst voor groepen studenten kunnen opstellen.

2.8 De IBS: visie op SLB

In het *Policy Document on AA and PDT at the IBS* (Wijma & Riemersma, 2008) zijn de richtlijnen uit de HG onderwijskaders van 2004 verwerkt. Dit document, welke verder wordt aangeduid als IBS-beleidsdocument, is in maart 2008 door het management vastgesteld. Het voorstel om een AA-coördinator aan te stellen wordt in september van hetzelfde jaar

uitgevoerd. Deze nieuwe functionaris werkt naast de al bestaande PDT-coördinator. Samen coördineren zij dus de SLB op de IBS.

De IBS onderschrijft de door de HG genoemde rollen die een SLB-er moet vervullen, met dit verschil dat de rollen worden opgedeeld in twee onderdelen: *Academic Advise* (AA) en *Personal Development Training* (PDT). De AA-docent heeft de rollen consultant, contactpersoon en contractpartner. De PDT-docent heeft de rol van coach. De verklaring die wordt gegeven om de vier SLB rollen op te delen is dat de PDT-docent specifieke kennis nodig heeft om de student te begeleiden in het ontwikkelen van specifieke competenties. De begeleiding door de AA-docent is erop gericht om de hele schoolcarrière van de student optimaal te doen verlopen. De PDT-docent begeleidt de student in het ontwikkelen van competenties. Gedurende de hele opleiding volgt de student modules die in het teken van zijn persoonlijke ontwikkeling staan. De competenties die aandacht krijgen zijn afgeleid van het algemene competentieprofiel zoals in de prospectus staan beschreven (IBMS, 2010). In het eerste jaar zijn de opdrachten gericht op het ontwikkelen van zelfbeeld. In het tweede jaar ligt de nadruk op werken aan zwakke punten. Gedurende het derde jaar verblijft de student in het buitenland en komen competenties zoals omgaan met culturele verschillen, ethische dilemma's en leiderschap aan de orde. Tot slot wordt in het vierde jaar aandacht besteed aan de eigen kwaliteiten en de voorbereiding op de arbeidsmarkt.

In het IBS-beleidsplan wordt ook aangegeven dat de student in de propedeutische fase een zogenaamde '1^e jaars AA-docent' krijgt toegewezen en, na het behalen van 50 studiepunten, een 'hoofdphase AA-docent'. De achterliggende gedachte van deze splitsing is dat de propedeuse een ander karakter heeft dan de hoofdphase en dus ook andere specifieke begeleiding vraagt. De '1^e jaars AA-docent' let op de studievoortgang maar begeleidt de student ook in zijn zoektocht of de IBS past bij zijn ambitie en capaciteiten. De 'hoofdphase AA-docent' let vooral op de studievoortgang in de hoofdphase.

2.9 De IBS: competenties van SLB-ers

Omdat de SLB taak in twee stukken is verdeeld, zijn er ook twee competentie profielen gemaakt.

De competenties waarover AA-docenten moeten beschikken zijn:

- coachvaardigheden (specifiek gericht op het instrueren en begeleiden bij het maken van een studieplan);
- overtuigingskracht (studenten overtuigen van bepaalde standpunten);
- voortgangscntrole (procedures ontwikkelen om op de hoogte te blijven van studievoortgang).

Voor 1^e jaars AA-docenten geldt aanvullend:

- informeren (informatie geven over onderwijsprogramma en relevante andere voorzieningen binnen de HG);
- studievoortgangscntrole (adviseren over studieplan; op de hoogte zijn van specifieke regels binnen de IBS).

De competenties waarover PDT-docenten moeten beschikken zijn:

- groepscoachingsvaardigheden (goede sfeer creëren, open communicatie; stimuleren);
- omgaan met interculturele verschillen;
- samenwerken;
- analyseren;
- oplossingsgericht zijn;
- kunnen plannen en organiseren;
- ethisch verantwoordelijk zijn.

Voor PDT-docenten werkzaam in het derde jaar geldt aanvullend:

- supervisie vaardigheden

Voor PDT-docenten werkzaam in het vierde jaar geldt aanvullend:

- informatie verwerking

2.10 De IBS: uitvoering van SLB

De AA-docent heeft voor de uitvoering van de genoemde rollen per jaar ongeveer één uur per student ter beschikking. In het eerste jaar van de studie bestaat dit uit 3x15 minuten persoonlijk contact. In de overige jaren is 45 minuten per student per jaar beschikbaar gesteld. Omdat de student in het derde jaar in het buitenland verblijft, is dit specifiek uitgewerkt naar 2x30 minuten persoonlijk contact in het 2^e en 4^e jaar en 15 minuten in het 3^e jaar. Persoonlijk contact wordt uitgelegd als 'to meet', ontmoeten.

Voor de PDT-docent is het aantal studiepunten dat de student met de betreffende module kan behalen richtinggevend voor het aantal beschikbare uren. Als de student één studiepunt kan behalen, dan heeft de docent één uur per student tot zijn beschikking. Er wordt geen uitspraak gedaan over de aard van het contact. Overigens staat dit wel per PDT-module beschreven en is de aard van het contact variabel. Het kan gaan om groepsbijeenkomsten, individueel contact al dan niet op initiatief van de PDT-docent, schriftelijk contact en contact in de vorm van beoordelen. De doelen van AA staan beschreven in de prospectus van elk nieuw academisch jaar (de Vries & Wijma, 2010). De doelen van PDT staan beschreven in de afzonderlijke handboeken.

Hoofdstuk 3: Onderzoeksopzet

3.1 Inleiding

In het voorgaande hoofdstuk is de visie van onderzoekers, maar ook de visie van zowel de HG als de IBS verwoord. Door de literatuur en beleidsdocumenten te bestuderen is een theoretisch kader geschetst: we weten nu hoe effectieve SLB er volgens de literatuur moet uitzien en hebben zicht op de visie en beleidsmaatregelen van zowel de HG als de IBS. Antwoord op onderzoeksvraag één en onderdelen van de overige onderzoeksvragen¹ is hiermee verkregen. Wat nog rest is het praktijkonderzoek waarin de huidige uitvoering van het SLB-beleid op de IBS wordt geëvalueerd. In dit hoofdstuk wordt het praktijkonderzoek nader toegelicht. Er wordt verantwoord welke keuzes worden gemaakt ten aanzien van de te onderzoeken populatie en de manier van gegevens verzamelen. Tevens wordt een toelichting op de verschillende stappen gegeven. Verder wordt beschreven hoe antwoorden op de onderzoeksvragen worden verzameld. De belangrijke beslissingen en keuzes in dit proces worden verantwoord.

3.2 Doel van onderzoek

Het gaat om hier een 'survey-onderzoek'. Harinck (2009) stelt dat het bij een dergelijk onderzoek gaat om de vraag hoe mensen ergens over denken, wat ze ergens van vinden, hoe ze handelen, wanneer en wat ze doen. Dit past precies bij het doel van dit praktijkonderzoek, namelijk de huidige uitvoering van SLB op de IBS te evalueren. Omdat het gaat om een beschrijving van de huidige uitvoering en beleving, is het niet meer dan logisch om die personen te bevragen die daar het meest mee te maken hebben: de eindverantwoordelijken van het SLB-beleid, de uitvoerders van SLB en de ontvangers ervan. Op basis van deze gegevens kunnen eventuele knelpunten worden benoemd en voorstellen worden gedaan om de effectiviteit van SLB op de IBS te optimaliseren.

3.3 De onderzoekspopulatie

Het management is eindverantwoordelijk voor het beleid. De uitvoerders zijn de docenten met SLB-taken en de ontvangers de IBS studenten. Triangulatie is een belangrijk kwaliteitscriterium, aldus Harinck (2009). Omdat het in dit onderzoek gaat om de percepties van verschillende belanghebbenden is gekozen om deze drie gegevensbronnen aan nader onderzoek te onderwerpen. De belanghebbenden zijn:

- het huidige management;
- de docenten met SLB-taken in het huidige academisch jaar;
- de reguliere IBS-studenten.

3.4 Gebruikte instrumenten

Voor elke bron is een afzonderlijk onderzoeksinstrument gebruikt:

- semi gestructureerd interview met het management;
- schriftelijke enquête voor de SLB-ers;
- schriftelijke enquête voor de IBS studenten.

Er is gekozen voor één meetmoment. Het gaat immers om het vaststellen van hoe het beleid nu wordt uitgevoerd. Een complicerende factor in dit proces is dat de IBS opleiding volledig Engelstalig is en dat dit onderzoeksverslag in correct Nederlands moet worden geschreven. In de vertaling van de Engelse antwoorden naar de Nederlandse taal kunnen enkele nuances verloren zijn gegaan. De manier van gegevens verzamelen wordt in de volgende paragrafen, per bron, toegelicht.

3.5 Gegevens verzameling

3.5.1 Management

Voor het ontwerp van de semigestructureerde vragenlijst zijn de adviezen van Harinck (2009) opgevolgd. De vragen zijn van te voren verstrekt en kennen een logische opbouw. Een voorbeeld van de vragenlijst is opgenomen als bijlage (bijlage A). Twee managers zijn gedurende drie kwartier afzonderlijk geïnterviewd in kalenderweek 1, 2011. De manager

¹ Deelvragen 1a-d, 2a-d, 3a en 4d

verantwoordelijk voor het administratief personeel wordt buiten beschouwing gelaten. De gesprekken met het management vinden in de Nederlandse taal plaats. De gesprekken worden opgenomen en letterlijk uitgetypt. Op basis van deze gesprekken wordt getracht enkele deelvragen van onderzoeksvraag twee en drie² te beantwoorden.

3.5.2 SLB-ers

Harinck (2009) geeft een aantal richtlijnen voor de volgorde en indeling van de vragen. Analooq hieraan zijn in de enquête eerst globale vragen, dan feitelijke en vervolgens beoordelende vragen opgesteld. De schriftelijke enquête is in twee delen gesplitst met elk zeven vragen. De vertaalde enquête is als bijlage (bijlage B) opgenomen. Omdat SLB is opgedeeld in twee onderdelen, te weten AA en PDT, hoeven sommige SLB-ers slechts het eerste deel in te vullen. Dit wordt in de begeleidende brief toegelicht welke eveneens als bijlage is toegevoegd (bijlage C).

De enquête wordt in kalenderweek 49, 2010 verspreid via de postvakken van alle, negenentwintig, SLB-ers. De enquête is geanonimiseerd opdat de SLB-ers zich vrij voelen in hun antwoorden. Met dit instrument wordt geprobeerd om enkele deelvragen van onderzoeksvraag twee en drie³ te beantwoorden.

3.5.3 IBS studenten

Voor de schriftelijke enquête onder de studenten is gekozen om zowel kwantitatieve als kwalitatieve gegevens te verzamelen. Harinck (2009) toont aan dat het bij kwalitatieve gegevens om ongestructureerde gegevens gaat. Hoewel deze moeilijker te verwerken zijn, is het een waardevolle informatiebron. Om de student niet te veel te belasten zijn enkele gesloten (schaal)vragen gesteld en twee open vragen. Een vertaling van deze vragenlijst is opgenomen als bijlage (bijlage D).

Kalenderweek 7, 2011 is geselecteerd als geschikte periode om de enquête uit te zetten. In deze week volgen vrijwel alle studenten, met uitzondering van derdejaars studenten, verplichte vakken waardoor een hoog response kan worden verkregen. De nieuwe studenten die in deze week met de studie starten worden ook buiten beschouwing gelaten. Immers zij hebben nog geen ervaring opgedaan met SLB. De verwachting is dat circa vierhonderd studenten participeren in het onderzoek. Alle vakdocenten worden voorafgaand aan deze week schriftelijk benaderd met een verzoek om medewerking. De vakdocenten worden tijdig voorzien van instructie en voldoende enquêtes. De enquêtes worden gedurende hun les ingevuld en geretourneerd. De enquête is anoniem. Met dit instrument wordt getracht een antwoord te verkrijgen op onderzoeksvraag vier.

3.6 Kwaliteitsborging

3.6.1 Critical friends

Om kwaliteit te waarborgen wordt gebruik gemaakt van drie *critical friends*. Zij zijn werkzaam op de IBS. Eén van hen heeft ruime ervaring met SLB en kan dus inhoudelijke feedback geven. De tweede heeft ruime onderzoekservaring en kan feedback geven op de methodologie. De derde *critical friend* heeft enige ervaring met SLB én met het verrichten van onderzoek. Deze persoon fungeert vooral als gesprekspartner voor de details. De ontworpen onderzoeksinstrumenten worden besproken met de *critical friends*. De enquête voor de studenten wordt bovendien bij enkele studenten vooraf getest. De feedback wordt gebruikt.

3.6.2 Planning

Het onderzoek is in mei 2010 gestart. Voor mei 2011 moet het onderzoek zijn afgerond. Binnen het HBO wordt de maand mei als deadline gehanteerd voor het invoeren van veranderingen voor een volgend schooljaar. Het ontwikkelde tijdspad houdt hiermee rekening. Een logboek wordt bijgehouden om de planning te volgen.

Goede communicatie is essentieel in onderzoek. Harinck (2009) onderscheidt drie facetten: voorwaardenscheppend, verslaglegging en discussie over de resultaten. Met het management is de keuze voor dit onderwerp uitgebreid besproken. Tijdens diverse

² Deelvraag 2 e-j en deelvraag 3d

³ Deelvraag 2j en deelvraag 3b, d-g

teamdagen en – vergaderingen staat dit onderzoek telkens op de agenda. Het verslag wordt uiteindelijk binnen het team besproken.

In september 2010 is relevante literatuur onderzocht waardoor een theoretisch kader werd geschetst. Hierdoor zijn de praktijkvragen verder aangescherpt.

In de periode van december 2010 tot februari 2011 zijn de onderzoeksinstrumenten ingezet. Alle resultaten zijn binnen een week van afname verwerkt. De interpretatie van de resultaten en verslaglegging ervan vond in april plaats. De bevindingen zijn met management en teamleden bediscussieerd.

Hoofdstuk 4: Resultaten

4.1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt beschreven welke stappen zijn gezet om de resultaten van het onderzoek nader te analyseren. Een nadere toelichting op de respondenten wordt gegeven. De belangrijkste resultaten worden vervolgens toegelicht.

4.2 Aanpak van analyse

Met de ingezette onderzoeksinstrumenten wordt vooral kwalitatieve data verkregen. Gezien de grote groep studenten is getracht deze data om te zetten naar kwantitatieve data. Om dit mogelijk te maken zijn eerst alle kwalitatieve studenten gegevens gescreend. Tijdens deze screening is gezocht naar regelmatig terugkerende antwoorden. Op basis van deze gegevens is een codeboek ontwikkeld. Deze is opgenomen als bijlage E. Vervolgens zijn alle vragenlijsten handmatig voorzien van een nummer zodat eventuele fouten later eenvoudig getraceerd kunnen worden. Aan de hand van het codeboek is elke vragenlijst handmatig voorzien van de toepasselijke codes. Vervolgens is de data ingevoerd in een statistisch verwerkingsprogramma⁴. Door deze handelingen wordt de kwalitatieve data omgezet naar kwantitatieve data en kan nadere analyse plaatsvinden.

Daar waar mogelijk wordt de data verkregen van de SLB-ers, ook vertaald naar cijfers. De antwoorden die de SLB-ers geven zijn eerst per vraag verzameld. Sommige SLB-ers beantwoorden de vragen in het Nederlands, anderen in het Engels. De antwoorden zijn eerst vertaald en vervolgens uitgetypt. Vervolgens zijn de antwoorden, waar mogelijk, geclusterd. De gegevens afkomstig van het management worden door middel van samenvattingen toegelicht.

4.3 Response

4.3.1 Management

Het management team bestaat uit vier leden. In het afgelopen jaar hebben enkele veranderingen plaatsgevonden waardoor het niet zinvol was alle managers te interviewen. Besloten is enkel die managers te interviewen die enige ervaring hebben met het SLB-beleid binnen de IBS.

4.3.2 SLB-ers

Van de dertig docenten met SLB-taken hebben negentien personen de enquête binnen de gevraagde termijn ingevuld. Daarna zijn de SLB-ers nogmaals per email benaderd met het verzoek alsnog medewerking te verlenen. Uiteindelijk hebben tweeëntwintig SLB-ers de vragenlijst geretourneerd. De onderzoeker heeft zelf niet deelgenomen aan de enquête.

De tweeëntwintig respondenten kunnen worden verdeeld in twee subgroepen: negen respondenten met enkel PDT-taken en dertien respondenten met AA- én PDT taken. Deze laatste groep respondenten kan verder worden opgedeeld in drie subgroepen: AA-docenten die enkel werkzaam in het propedeutisch jaar (6), AA-docenten die enkel werkzaam zijn in de hoofdfase (4) of AA-docenten die zowel in de propedeuse als hoofdfase studenten begeleiden (3). Bij de analyse bleek deze verdeling geen toegevoegde waarde te hebben en zijn de subgroepen buiten beschouwing gelaten.

4.3.2 IBS studenten

Hoeveel studenten zijn benaderd is niet met zekerheid te zeggen. Vermoedelijk ongeveer vierhonderddertig. Alle vakdocenten die zijn benaderd hebben hun medewerking verleend aan dit onderzoek en de enquête onder de IBS studenten verspreid. Eén vakdocent heeft de vragenlijst niet tijdens de les laten invullen maar deze meegegeven aan de studenten. Daarvan zijn in de loop van de week slechts enkele formulieren geretourneerd. In totaal hebben vierhonderdvijf studenten de enquête ingevuld.

4.4 Antwoord op deelvragen vanuit perspectief Management

Om zicht te krijgen hoe management aankijkt tegen SLB wordt gevraagd naar hun ervaringen met het huidige beleid. Omdat SLB in twee taken verdeeld is (AA en PDT) wordt

⁴ SPSS16 (computer software programma versie 16, Statistical Package for Social Sciences)

in de interviews steeds aangegeven om welk onderdeel het gaat. De vragen die gesteld worden gaan over hoe management de SLB-ers voorbereid op de SLB taken en in hoeverre aandacht is voor de uitoefening van de SLB-taken. Om inzicht te krijgen in de mate waarin management tevreden is over de huidige uitvoering van het beleid wordt gevraagd naar positieve en negatieve ervaringen. Om een beeld te krijgen van wensen voor de toekomst wordt management gevraagd om vooruit te blikken.

4.4.1 Is het IBS-beleidsdocument richtinggevend voor de uitvoering?

Eén manager vertelt dat het document als uitgangspunt wordt genomen. De andere meldt dat het inderdaad bestaat maar dat het niet beschikbaar wordt gesteld. Beide managers geven aan dat ze het bestaande beleidsplan achterhaald vinden. Eén van hen zegt: 'IBS heeft zich wat anders ontwikkeld dan andere schools. Ze heeft zich op een afstand gehouden en dat heeft positieve kanten, maar ook, zoals bij dit een achterstand opgeleverd. We zijn er enerzijds trots op dat we niet hoeven te voldoen aan het Hanzekader, dat vinden we allemaal een goed gegeven, maar dat betekent ook dat we een aantal belangrijke ontwikkelingslagen buiten de deur hebben gehouden'. Hoewel beide managers verschillend denken over in welke mate het plan richtinggevend is, zijn ze het erover eens dat het tijd is voor verandering.

4.4.2 Hoe worden docenten geselecteerd voor SLB-taken?

Bij de ene manager resulteert deze vraag in het volgende antwoord: 'Niks, ik heb het niet kunnen ontdekken. Mensen die het leuk vinden mogen het doen'. Bij de andere manager wordt opgemerkt: 'Goede vraag, ik neem aan dat het beleidsdocument het uitgangspunt is'. Beide managers reageren verbaasd op de opmerking dat dertig docenten met de uitvoering van SLB-taken zijn belast.

4.4.3 Wordt de uitvoering van SLB-taken besproken? Zo ja, waar?

Beide managers geven aan zicht te houden op de uitoefening van SLB-taken doordat dit een onderdeel is van de HRM cyclus⁵. Hoewel SLB geen apart agendapunt is, komt het bij het onderdeel 'lesgeven' aan bod. Verder leveren blokevaluaties en panelgesprekken met studenten input voor de bespreking van lestaken, waartoe SLB-taken dus ook bij behoren. Beide managers hebben bovendien spontane, individuele gesprekken met zowel student als docent bij problemen. Beide managers merken op dat de term 'frustratie' meerdere keren valt. De managers illustreren deze term met verschillende citaten van docenten en studenten 'het voelt als dweilen met de kraan open' (afkomstig van AA-docent) en 'ik zou niet weten wie mijn AA is' (van student) en 'mijn PDT-er heeft zelf geen kennis van zaken' (van student).

4.4.4 Wat zijn de ervaringen van het management rondom de uitvoering van SLB?

Bij doorvragen over positieve ervaringen komt naar voren dat beide managers een grote betrokkenheid van de SLB-ers ervaren. Opmerkingen als 'Heel veel mensen die ongelooflijk betrokken zijn' en 'Mensen stoppen er heel veel tijd in, ten koste van andere dingen' en 'Ik weet dat er veel docenten zijn die er voor open staan om studenten veel beter te begeleiden' illustreren dit. Positieve ervaringen vanuit de studenten worden niet genoemd. Dat negatieve ervaringen de boventoon voeren moge duidelijk zijn. Dit is enerzijds het 'lot' van management, immers vooral bij problemen worden zij ingeschakeld. Dat neemt niet weg dat ook bij de structurele en spontane besprekingen met docenten en studenten frustratie een terugkerend thema is, volgens beide managers.

4.4.5 Welke wensen leven er bij het management om SLB te veranderen?

Gevraagd naar de wensen van management ten aanzien van SLB wordt aangegeven dat SLB een andere basis moet krijgen. Een basis waarin het perspectief van de student in beeld wordt gebracht. De SLB-er moet niet de reddende engel zijn, maar een medewerker die signalen afgeeft aan het management bij misstanden. Het management kan deze signalen gebruiken als input om het onderwijs te verbeteren. SLB moet een meer centrale rol in de kwaliteitszorg krijgen, aldus beide managers. Daarnaast wil één manager graag een

⁵ HRM: Human Resource Management

overzichtelijk programma voor de eerstejaars studenten waarbij per blok wordt uitgewerkt welke vaardigheden de student leert. Voor SLB-ers zou de mogelijkheid moeten bestaan om zich meer toe te leggen op één of meerdere vaardigheden. Een manager vraagt zich hardop af waarom of scholing misschien een goed idee is. 'Er bestaan SLB-cursussen binnen de HG. Ik vraag me eigenlijk af waarom we daar geen gebruik van maken'.

4.4.6 Welke verwachtingen zijn er richting de coördinator SLB?

De verwachting is dat de coördinatoren bovengenoemde wensen in de praktijk gaan brengen. Ook wordt genoemd dat de afzonderlijke PDT- en AA-coördinator samen moeten gaan werken. De coördinatoren moeten samen de grote lijnen uitzetten en handen en voeten geven aan een nieuw programma. Goed samenspel met management is daarbij van belang, aldus één van de managers. 'Overzicht houden over wat wanneer moet gebeuren. Overzicht houden of mensen hun werk goed doen. Signalen afgeven naar management wanneer dingen niet goed gaan.'

4.5 Antwoord op deelvragen vanuit perspectief SLB-ers

Om inzicht te verkrijgen op hoe de SLB-er vorm geeft aan haar taken, zijn vragen geformuleerd die gaan over voorbereiding, ondersteuning, uitvoering en mate van tevredenheid. Ook wordt gevraagd naar wensen voor de toekomst.

4.5.1 Welke onderwerpen komen tijdens de SLB contactmomenten aan de orde?

De vraag welke onderwerpen met een student aan bod komen, wordt enkel aan AA-docenten gesteld. Deze open vraag resulteerde in een grote verscheidenheid aan antwoorden. De antwoorden zijn geanalyseerd en ondergebracht in enkele categorieën. In tabel 1 wordt geïllustreerd welke categorieën er zijn en hoe vaak deze onderwerpen worden genoemd.

		N=13
Gespreksonderwerpen AA	studieresultaat	5
	studieplanning	5
	studievaardigheden	2
	IBS in het algemeen	4
	Groningen / huisvesting	4
	persoonlijke problemen	10
	wat student zelf aangeeft	2
	gedrag	1
Totaal		33

Tabel 1: Overzicht frequentie gespreksonderwerpen bij AA

Zoals uit deze opsomming blijkt worden acht categorieën onderscheiden. Het bespreken van persoonlijke problemen wordt het vaakst genoemd. Ook onderwerpen die gerelateerd zijn aan studievoortgang, zoals behaalde resultaten en de planning van de studie worden vaak genoemd. Opvallend is dat er, afgezien van de categorie persoonlijke problemen, weinig consensus lijkt te zijn over welke onderwerpen ter tafel komen.

4.5.2 Zijn er verschillen met SLB in de propedeuse en de hoofdfase? Zo ja, welke?

In het IBS-beleidsplan is beschreven hoe vaak en wanneer contactmomenten met de student plaatsvindt. Ook is omschreven hoeveel tijd hiervoor beschikbaar is in de propedeutische en hoofdfase van de opleiding. Het idee om te toetsen of de realiteit afwijkt van het beleid blijkt vanuit het perspectief van de SLB-er niet mogelijk, gezien de kleine onderzoeksgroep. Vanuit het perspectief van de student wordt gekeken of er verschillen zijn. Dit wordt in paragraaf 4.6.2 nader besproken.

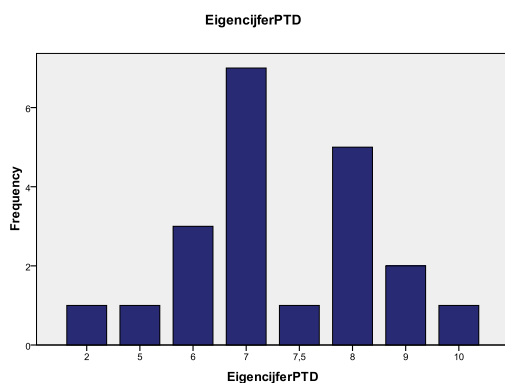
4.5.3 Hoe is de SLB-er voorbereid op zijn taak?

De vraag op welke wijze SLB-ers zijn ingewerkt laat het volgende beeld zien: voor zowel AA- als PDT-taken geldt dat er geen formeel inwerkprogramma is. Sommige SLB-ers zijn met het

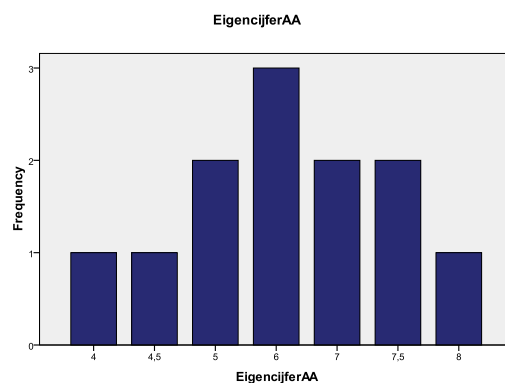
programma meegegroeid en hebben daardoor ervaring verworven. Enkele respondenten voelen zich zonder formele voorbereiding op hun gemak met de taken terwijl anderen zich in het diepe gegooid voelen. De voorbereiding vindt grotendeels zelfstandig plaats door het bestuderen van enkele documenten en informatieve e-mails. Een groot deel van informatie verzamelen vindt plaats via collegiale consultatie. Dit wordt dertien keer genoemd. Voor de PDT-taken wordt aanvullend negenmaal genoemd dat er handboeken beschikbaar zijn. Andere documenten die geraadpleegd worden zijn Progress⁶, de studiegids, studentenstatuut en IBS net⁷. Verder worden internet, boeken en oude verslagen van studenten gebruikt om informatie te verzamelen. Vijfmaal wordt melding gemaakt van enkele informatieve bijeenkomsten. Ook eerdere werk- en levenservaring wordt genoemd als goede voorbereiding op de uitvoering van SLB-taken.

4.5.4 In welke mate voelt de SLB-er zich toegerust voor deze taak?

Om zicht te krijgen in hoeverre de SLB-er zichzelf geschikt acht voor zijn taak is elke SLB-er een schaalvraag gesteld. Per taakgebied (dus PDT-docent en, indien van toepassing, AA-docent) is gevraagd om op een schaal van 1-10 een indicatie te geven van hun tevredenheid met de huidige uitvoering van hun taken. In figuur 1 en 2 wordt een overzicht gegeven van het cijfer dat PDT-docenten en respectievelijk AA-docenten zichzelf toekennen.



Figuur 1: Rapportcijfer dat PDT-docent zichzelf toekent



Figuur 2: Rapportcijfer dat AA-docent zichzelf toekent

Zoals uit bovenstaande figuren blijkt is de spreiding van cijfers bij de PDT-docent groter dan bij de AA-docenten. Blijkbaar hebben zij een meer uitgesproken mening. Vier AA-docenten voelen zich onvoldoende toegerust om de SLB-taken uit te voeren. Dat is ongeveer 30%. Van de PDT-docenten voelt ongeveer 10% zichzelf onvoldoende toegerust. In beide gevallen heeft één docent zichzelf geen cijfer toegekend. Bij het berekenen van een gemiddeld cijfer, geeft de PDT-docent zichzelf een 7,1 en de AA-docent geeft zichzelf een 6,1.

4.5.5 Hoe beleeft de SLB-er zijn taak?

Om op deze vraag antwoord te verkrijgen is een aantal open vragen gesteld. Deze vragen beogen inzicht te verkrijgen in welke mate SLB-ers tevreden zijn en over welke aspecten ze tevreden zijn. Hieronder worden de positieve uitingen besproken. Enkel de zaken benoemen waarover men tevreden is schetst een eenzijdig beeld. Uiteraard gaat het ook om zaken waarover men niet tevreden is. Daarom is gevraagd naar gewenste verbeteringen. Deze worden in paragraaf 4.5.6 besproken.

Van de dertien AA-docenten geven zeven aan dat ze vooral het individuele contact met een student bevredigend vinden. Drie vinden bovendien de administratieve procedure duidelijk en inzichtelijk.

Zoals bekend hebben alle respondenten PDT-taken. De helft van de respondenten oordeelt positief over de PDT-taken. Hun tevredenheid omvat zowel de inhoud van het programma als de eigen inzet ervoor. Om dit te illustreren volgen enkele citaten: '.. mijn gevoel dat ik on top of het vak ben, redelijk goed weet (of denk te weten!) wat ik doe'; 'ik vind alle opdrachten geschikt om studenten voor te bereiden op de arbeidsmarkt'; 'het lukt me vaak studenten

⁶ Een soft ware programma waarin de studieresultaten van de student zichtbaar zijn.

⁷ Een intranet applicatie waarin procedures rondom stage en partner universiteiten toegelicht worden.

serieus te laten werken aan PDT opdrachten' en 'de kans op bijsturing van slechte studie skills'.

4.5.6 Zijn er wensen bij SLB-ers om de begeleidingstaken anders uit te oefenen?

De beleving wordt mede bepaald door hetgeen de SLB-ers noemen als verbeterpunt. Zowel AA-docenten als PDT-docenten worden gevraagd om verbeterpunten aan te geven. Analyse van de antwoorden laat zien dat het merendeel van de AA-docenten (9) aangeeft meer tijd nodig te hebben voor de uitoefening van de taak. Drie AA-docenten geven aan dat er tijd moet komen voor de 'moeilijke gevallen', of liever zelfs een speciale AA-docent. Suggesties om tijd te besparen worden gedaan. De huidige administratieve taak, het beoordelen van een studieplan, kan worden overgedragen aan het administratief personeel. De AA-docent kan de vrijgekomen tijd dan besteden aan een gesprek met de student. Eén respondent schrijft: 'Minder / geen werk aan studieplannen, dit deel haat ik!' Een andere respondent verwoordt het volgende: 'binnen dit tijdsframe zijn er geen mogelijkheden om de zwakkere studenten beter te helpen'. Andere verbeterpunten die ook met tijd te maken hebben zijn: extra tijd voor nieuwe AA-docenten beschikbaar stellen zodat zij vertrouwd raken met de materie en een beter informatiesysteem gebruiken zodat de AA-docent beter toegerust is om proactief te werken. Tot slot vindt één respondent dat we eerst maar eens moeten onderzoeken wat de student zelf wil.

Wat betreft de uitvoering van PDT-taken geven zes respondenten aan ontevreden te zijn. De volgende redenen worden gegeven: niet deskundig voelen, gebrek aan training/informatie, onvoldoende tijd voor uitvoering en onzin van de training zoals die nu wordt uitgevoerd. Eén respondent verwoordt het als volgt: 'Ik voel met niet prettig met deze taak, omdat ik het gevoel heb dat hier niet mijn deskundigheid ligt'. Een andere respondent geeft aan: 'Ik zou meer kunnen doen als ik beter getraind was. Meestal geef ik PDT zaken niet zoveel aandacht'.

De beleving van de SLB-taken lijkt in grote mate te worden bepaald door de manier van tijdsbeleving. De AA-docenten illustreren het ervaren tijdsgebrek op meerdere manieren. Voor de beleving van de PDT-taken is dit minder expliciet en wordt ook de eigen geschiktheid in twijfel getrokken.

4.5.7 Welke verwachtingen zijn er richting de coördinator SLB?

Tot slot wordt gevraagd naar de verwachtingen die er leven ten aanzien van de coördinatie. Er is één coördinator voor de PDT-taken, en één voor de AA-taken. De vraag wordt per coördinator gesteld.

Wat betreft de AA-coördinatie hebben zeven respondenten geen mening of verwachtingen. De overige zes respondenten noemen viermaal informatie verstrekken over wijzigingen. De overige wensen worden elk tweemaal gemeld: een training, het ontwikkelen van een handboek en hulp bij probleemgevallen.

Over de PDT-coördinatie blijken zes respondenten geen wensen aan te geven. De overige zestien respondenten noemen acht keer dat ze verwachten dat de coördinator hen informeert over veranderingen. Zeven respondenten wensen dat de inhoud van de modules doorlopend ontwikkeld wordt. Vijf respondenten verwachten dat de coördinator hulp biedt bij problemen of vragen. Twee willen dat de coördinator nieuwelingen inwerkt. Ten slotte zijn er twee PDT-docenten die verwachten dat de PDT-coördinator het overzicht heeft, problemen signaleert en het grote plaatje ziet. Als voorbeeld wordt gegeven dat overlap met andere vakken voorkomen moet worden. Drie respondenten geven aan heel tevreden te zijn met de huidige coördinator, één is ontevreden.

Samengevat lijkt er vooral behoefte te zijn aan een voortrekkersrol en achtervang bij problemen. De behoefte aan coördinatoren die overzicht houden en nieuwe ontwikkelingen implementeren komt overeen met de geuite wensen vanuit het management.

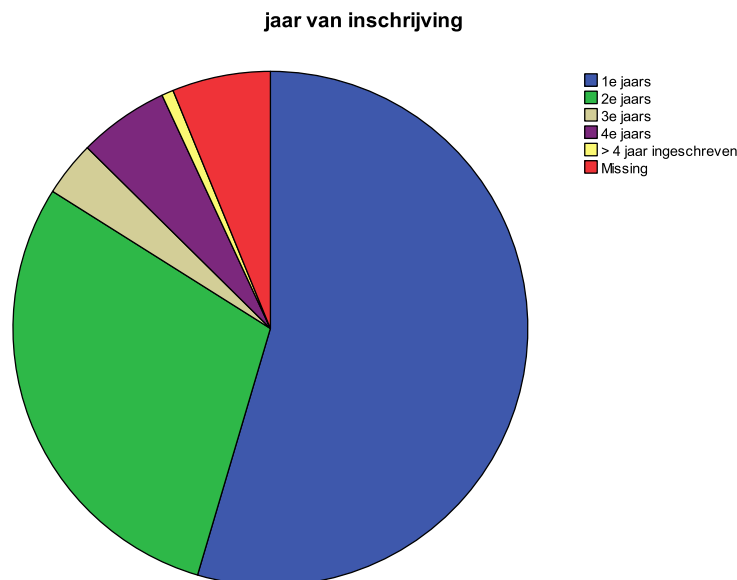
4.6 Antwoord op deelvragen vanuit perspectief studenten

Om inzicht te krijgen in hoe de student de huidige uitvoering van SLB beleeft worden zij aan een korte enquête onderworpen. Aan hen worden slechts vier vragen gesteld die een rijke bron van informatie blijkt op te leveren. Met twee schaalvragen kunnen ze uiting geven aan hun mate van tevredenheid met het SLB programma. Met de andere twee open vragen wordt hen gevraagd aan te geven wat tot tevredenheid stemt en welke verbeter suggesties ze

hebben. Omdat de SLB in de propedeuse anders vorm krijgt dan in de hoofdfase is studenten gevraagd naar het moment van aanvang van hun studie. Bij de analyse is onderzocht of deze splitsing toegevoegde waarde heeft. Daar waar mogelijk, en waar het belangrijk wordt geacht, wordt dit onderscheid gemaakt. Om de data goed te kunnen interpreteren wordt extra aandacht geschonken aan de studentenpopulatie.

4.6.1. Studentenpopulatie

IBS kent twee instroommomenten. Studenten kunnen in september of februari beginnen met de studie. Het leek van belang hier onderscheid in te maken. Bij nadere analyse bleek dit onderscheid geen toegevoegde waarde te hebben en zijn de oorspronkelijke waarden opnieuw gecodeerd. Hierdoor worden de september en februari groepen van hetzelfde kalenderjaar samengevoegd. Alle studenten die eerder zijn begonnen dan september 2006 zijn samengevoegd tot de categorie > 4 jaar ingeschreven. Overigens zegt de datum van aanvang van studie niet noodzakelijkerwijs iets over de vordering van de studie. Immers een student die al drie jaar is ingeschreven, bevindt zich misschien qua studiestof slechts halverwege jaar twee. In dit onderzoek wordt ervan uitgegaan dat jaar van inschrijving een indicatie is van het studiejaar waarin de student zich normaliter, dus zonder vertraging, zou moeten bevinden. In figuur 3 wordt dit geïllustreerd hoe de verdeling van de respondenten ten opzichte van jaar van inschrijving eruit ziet.



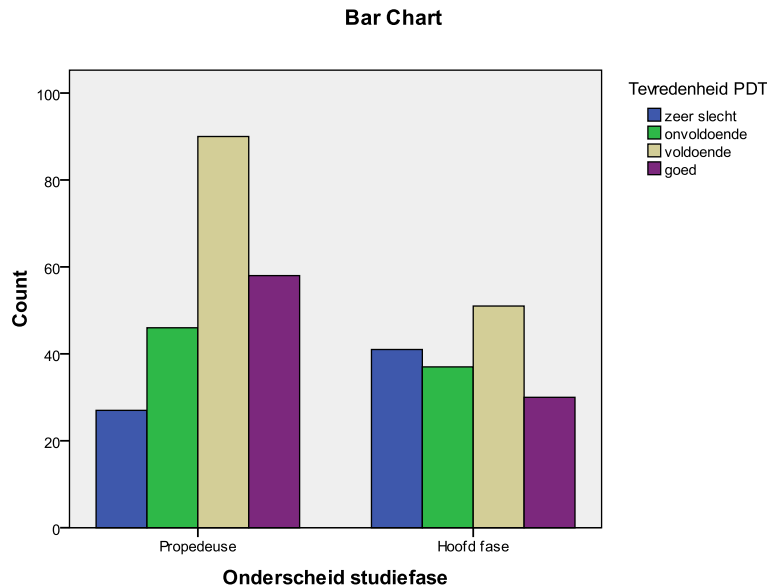
Figuur 3: huidige IBS studentenpopulatie (gemeten februari 2011)

Meer dan de helft, bijna 60%, van de respondenten bestaat uit eerstejaars studenten. Ze zijn halverwege het eerste jaar, of hebben dat jaar zojuist (bijna) afgerond. Een andere groep respondenten, ongeveer 30%, is halverwege het tweede jaar of heeft deze zojuist (bijna) afgerond. Minder dan 4% van de respondenten bevindt zich in het derde jaar van inschrijving en bijna 6% bevindt zich in zijn vierde jaar van inschrijving. Een klein percentage studenten is langer dan vier jaar ingeschreven bij de IBS. Het is zeker dat deze studenten vertraging hebben opgelopen tijdens hun studie. Ongeveer zes procent heeft de vraag niet beantwoord.

4.6.2 Is de student tevreden met de huidige manier van SLB?

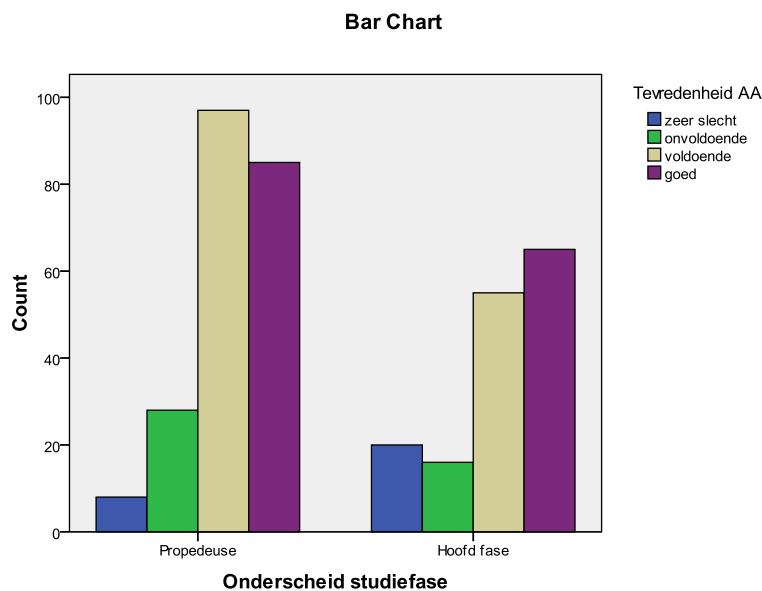
Om hierop zo goed mogelijk zicht te krijgen is bij de analyse een onderscheid gemaakt tussen de propedeuse en hoofdfase. Tevens is er het bekende onderscheid tussen AA en PDT gemaakt. De student kon op een schaal van één tot tien aangeven in welke mate hij tevreden is over beide onderdelen van SLB. Bij de analyse is de data opnieuw gecodeerd. Wanneer een student het getal 1, 2 of 3 had toegekend dan is dit als 'zeer slecht' weergegeven. Bij de getallen 4 of 5 is dit vertaald naar 'onvoldoende'. De antwoorden 6 of 7 zijn weergegeven als 'voldoende' en tot slot hebben de antwoorden 8, 9 of 10 de label 'goed' gekregen. In figuur 4 is een overzicht voor *Personal Development Training* gegeven en in

figuur 5 voor *Academic Advise*. Daarbij is een onderscheid gemaakt tussen studenten in jaar één en de overige studenten.



Figuur 4: Mate van tevredenheid met PDT in relatie tot studiefase

Zoals uit figuur 4 kan worden afgeleid is de meerderheid van de propedeuse studenten positief gestemd over PDT. In absolute getallen hebben 221 studenten hun mening kenbaar gemaakt. Ruim twee derde van de studenten geeft een rapportcijfer tussen de 6 en 10. Een derde geeft aan niet tevreden te zijn. Uit figuur 4 blijkt eveneens dat ongeveer de helft van de hoofdfase studenten negatief gestemd is over PDT. Het aantal respondenten is hier 159, waarvan 41 studenten aangeven zelfs zeer ontevreden te zijn. Zij hebben een rapportcijfer variërend tussen de 1 en 3 toegekend.



Figuur 5: Mate van tevredenheid met AA in relatie tot studiefase

Ongeveer 84% van de propedeuse studenten geeft een rapportcijfer tussen de 6 en 10. De resterende 16 % (in absolute getallen 36 van de 221 propedeuse studenten) beoordeelt AA met een onvoldoende tot zeer slecht. Voor de hoofdfase studenten geldt dat 77% voldoende tot goed oordeelt en de resterende 23% oordeelt dus negatief. Voor de propedeuse geldt

overigens dat de AA-docent tevens de PDT-docent is. Deze koppeling geldt niet voor de hoofdfase.

4.6.3 Vinden studenten hun SLB-er competent voor zijn taak?

Wanneer deze vraag rechtstreeks wordt gesteld geeft dit ongetwijfeld een indicatie van de mate van competentie van de docent. Er kleven echter nadelen aan. Het veronderstelt dat de student op de hoogte is van de vereiste competenties. Bovendien kan iemand competent zijn, maar dat wil nog niet zeggen dat de competenties worden benut. Er is daarom gekozen voor impliciete vragen. Het gaat immers om de beleving van de praktijk. Studenten is gevraagd aan te geven welke SLB-onderdelen ze bevredigend vinden. Aangenomen wordt dat wanneer opmerkingen over de SLB-er als persoon terugkerend voorkomen dat dit een indicatie is van zijn competenties. Het risico bestaat dat dergelijke opmerkingen niet worden gemaakt en deze vraag onbeantwoord blijft. Studenten zijn volledig vrij gelaten in hun antwoord. Alle aspecten die tot tevredenheid stemmen zijn teruggebracht tot een aantal categorieën. Dit resulteerde in negen te onderscheiden categorieën. Een overzicht hiervan is in tabel 2 te zien.

		Totaal aantal respondenten=405	
Positieve aspecten van SLB		N	Percentage
Beschikbaarheid		112	26,3%
Reflectie		100	23,5%
Advisering		61	14,3%
Onderwerpen		60	14,1%
Persoonlijkheid		50	11,7%
Analyse 180		33	7,7%
PDT7		5	1,2%
Toekomstverkenning		3	,7%
Studiepunten		2	,5%
Total		426	100,0%

Tabel 2: Positieve aspecten van SLB door studenten benoemd

Duidelijk wordt dat de SLB-er als persoon inderdaad als aparte categorie onderscheiden kon worden. In bijna 12% van de antwoorden kan een opmerking rondom de SLB-er als persoon worden onderscheiden. Zaken zoals 'vriendelijk', 'belangstellend', 'ze is geweldig' zijn hieronder gerekend. Echter er zijn nog meer aanwijzingen voor de competenties van de SLB-er. Immers de categorieën 'reflectie', 'advisering' en 'toekomstverkenning' kunnen ook worden opgevat als bijdragend aan de competenties van de SLB-er. Opmerkingen die tot deze categorieën behoren worden in totaal 164 keer genoemd.

Uiteraard kunnen ook negatieve uitlatingen over de SLB-er als persoon indicatief zijn voor zijn competenties. Studenten is gevraagd aan te geven welke verbeterpunten zij hebben. Ook deze antwoorden zijn achteraf in negen categorieën weggezet. In tabel 3 is te zien welke verbeterpunten studenten aangeven.

		Totaal aantal respondenten=405	
Genoemde verbeterpunten		N	Percentage
	Betere opdrachten	97	25,3%
	Meer tijd	71	18,5%
	Minder (schrijf)werk	53	13,8%
	Logboek	37	9,6%
	Betere docent	34	8,9%
	Weg ermee	32	8,3%
	Studieplanning	29	7,6%
	Gebrek AA-contact	26	6,8%
	Becijfering	5	1,3%
Total		384	100,0%

Tabel 3: Genoemde verbeterpunten voor SLB door studenten benoemd

Ook bij deze antwoorden kan een categorie worden onderscheiden die expliciet opmerkingen bevat over de SLB-er. Bijna 9% van de respondenten wil een betere docent. Deze categorie bevat opmerkingen als 'docent is niet competent', 'docent is onvoorbereid' en 'docent legt niet goed uit'. 8% van de respondenten vindt dat het hele SLB gebeuren kan worden afgeschaft. Dit wordt in de volgende paragraaf nader toegelicht. De antwoordcategorie 'meer tijd' omvat onder andere de wens voor 'meer feedback van de PDT-docent' en 'meer tijd met AA-docent'. Bijna 20% van de studenten vindt zijn SLB-er blijkbaar wel zo competent dat hij er meer tijd mee zou willen doorbrengen. In zijn totaliteit blijken studenten meer positieve opmerkingen te hebben dan verbeterpunten aan te geven.

4.6.4 Leven er wensen bij studenten om SLB te veranderen? Zo ja, welke?

Om een idee te krijgen van wensen die er leven, kunnen de antwoorden worden gebruikt die zijn verkregen op de open vraag naar verbeter suggesties. Een nadere toelichting op tabel 3 is daarom op zijn plaats.

Zoals eerder gesteld wil bijna 20% van de studenten meer tijd met zijn SLB-er. Een kwart van de studenten geeft aan dat ze ontevreden is over de aard van de opdrachten. In de categorie 'betere opdrachten' zijn opmerkingen zoals 'de opdrachten zijn te vaag omschreven' of 'de opdrachten leveren geen bijdrage aan mijn ontwikkeling' ondergebracht. De meningen verschilden overigens wel eens. Het 'logboek' (een PDT-opdracht voor eerstejaars studenten) wordt zevenendertig keer als verbeterpunt genoemd, maar de opdracht stemt een handvol studenten juist wel tot tevredenheid.

Ongeveer 13% van de studenten geeft aan dat ze minder (schrijf)werk wil. Deze categorie bevat alle opmerkingen over 'te veel opdrachten', 'te veel schrijven' en 'meer aandacht voor praktijk'.

Onder de noemer 'studieplanning' zijn alle opmerkingen verzameld die betrekking hebben op de ontvangen adviezen rondom het invullen van een studieplan. Maar ook opmerkingen over de soms onnavolgbare procedures rondom dit onderwerp en het gebrek aan mogelijkheden voor zelfsturing vallen onder deze categorie.

Bijna 7% van de studenten heeft een opmerking die onder de noemer 'gebrek AA contact' geschaard is. Opmerkingen zoals 'ik weet niet wie mijn AA is', of 'er is een volledig gebrek aan contact' vallen hier onder. Ook opmerkingen over de wens om de AA-docent gedurende hele studie te houden zijn in deze categorie ondergebracht.

In de categorie 'weg ermee' bevinden zich tweeëndertig respondenten wier opmerkingen nader zijn geanalyseerd. Zestien van hen, de helft dus, bevindt zich in het propedeutische jaar van hun studie. Hoewel ze vinden dat SLB moet worden afgeschaft, blijken zij zowel AA als PDT overwegend positief te beoordelen. Dit blijkt uit de cijfers die ze AA en PDT toebedelen, wat in de meerderheid van de gevallen een zes of hoger is. De andere helft van de respondenten bevindt zich in de hoofdfase van de studie. In deze groep komt een ander beeld naar voren: PDT scoort slechts eenmaal een voldoende. De overige vijftien respondenten delen zeer lage cijfers uit. Hun beoordeling van AA is veel minder uitgesproken: in de helft van de gevallen wordt een voldoende uitgedeeld.

Ten slotte, in de laatste categorie 'becijfering' waren er enkele opmerkingen over de manier van becijfering van het vak: enkele studenten willen een cijfer voor het vak in plaats van 'voldaan / niet voldaan'.

4.6.5 Worden studenten geïnformeerd over SLB? Zo ja, hoe?

In de prospectus (IBMS, 2010) staat beschreven wat SLB is en hoe dit op de IBS plaatsvindt. Bij het opstellen van deze deelvraag wordt beoogd om aan de praktijk te toetsen hoe studenten tegen de huidige manier van informeren aankijken. Is voor elke student duidelijk hoe hij wordt begeleidt bij zijn loopbaankeuzes? Is voor de student duidelijk welke procedures gevolgd moeten worden en wie zijn begeleiders zijn? Om studenten geen antwoorden in de mond te leggen zijn enkel twee open vragen gesteld om te zien of dit onderwerp überhaupt tot opmerkingen leidt.

Terugblikkend op figuur 4 en 5 zien we dat ruim een kwart van de studenten positieve opmerkingen heeft gemaakt die in de categorie 'beschikbaarheid' zijn ondergebracht. Alle opmerkingen die betrekking hebben op het feit *dat* er iemand is, vallen hieronder. Veronderstelt mag worden dat de student, indien nodig, de weg naar SLB wel kent. 7% van de respondenten geeft aan dat ze amper weet wie hun AA- of PDT-docent is. Nadere analyse laat zien dat de grote meerderheid van deze groep studenten zich in de hoofdfase van zijn studie bevindt.

Hoofdstuk 5: Conclusies

5.1 Inleiding

De vraagstelling was:

In hoeverre voldoet de huidige uitvoering van Studie Loopbaan Begeleiding binnen de International Business School aan de visie op Studie Loopbaan Begeleiding gezien vanuit I. de literatuur

II. de Hanzehogeschool Groningen

III. de International Business School?

Bovenstaande vragen laten een soort hiërarchische ordening zien. Vanuit de literatuur is onderzocht hoe SLB eruit zou moeten zien. Vanuit de HG is onderzocht welke eisen zij aan SLB stellen. Ten slotte is op uitvoeringsniveau onderzocht in hoeverre het IBS beleid wordt uitgevoerd. In dit laatste hoofdstuk worden de drie niveaus met elkaar in verband gebracht. Er wordt aangegeven wat goed verloopt, welke knelpunten er zijn en welke adviezen gegeven kunnen worden ter optimalisering van SLB op de IBS.

5.2 Belangrijkste uitkomsten

5.2.1 Wat loopt goed?

Vanuit de literatuur komt naar voren dat van alle loopbaaninterventies de individuele dialoog tussen student en docent met SLB-taken de meest effectieve manier is. Het blijkt dat een reflectieve en actiefmakende gespreksvorm positief bijdraagt aan de ontwikkeling van loopbaancompetenties en een helpende vorm juist niet. De docent met SLB-taken moet over een aantal competenties beschikken zoals:

- bereid zijn zich open te stellen voor nieuwe cultuur (dialoog);
- zelf over loopbaancompetenties beschikken;
- reflectie kunnen stimuleren (en zelf dus kunnen reflecteren);
- in staat zijn een vertrouwensband aan te gaan;
- over een relevant netwerk beschikken en de student hier toegang tot verlenen;
- kunnen stimuleren;
- kennis hebben van praktische zaken;
- gemotiveerd zijn om bovenstaande te ontwikkelen.

Er dan zijn er ook nog factoren die buiten de docent liggen. De docent moet in staat worden gesteld om bovenstaande te leren. Daarnaast moet het curriculum competentiegericht zijn; niet alleen voor de student maar ook voor de lerende docent. Ten slotte moet tijd beschikbaar zijn om een vertrouwensband met de student aan te gaan en zo het reflectieproces op gang te brengen.

Bovengenoemde zaken komen in grote lijn overeen met de visie van de HG en de gehanteerde uitgangspunten voor SLB-beleid. Immers het curriculum van de HG is competentiegericht en er zijn uitgangspunten geformuleerd om SLB een expliciete plaats in het curriculum te geven. In hoeverre het IBS curriculum competentiegericht is, is niet onderzocht. Wel wordt per PDT module vermeldt welke competenties aan bod komen. De toetsing hiervan is niet onderzocht.

De HG hecht belang aan docenten met relevante werkervaring en biedt ruime mogelijkheden tot scholing. Zo is er zelfs een scholingsprogramma voor docenten met SLB-taken. Het kader schrijft ook voor *hoe* de begeleiding plaats zou moeten vinden: in een sfeer van persoonlijke aandacht waarbij de student op een coachende wijze wordt gestimuleerd om zelf antwoorden te vinden op zijn vragen en waarin hij constructieve feedback ontvangt. Ten aanzien van de begeleiding worden vier aspecten onderscheiden. Samenvattend gaat het om coaching, studievoortgang bewaken, informeren en persoonlijk contact.

In het IBS-beleidsdocument worden competenties beschreven waarover docenten met SLB-taken moeten beschikken. Ze komen niet geheel overeen met bovengenoemde competenties maar dekken de lading grotendeels. De begeleidingsaspecten die de HG voorschrijft worden in het IBS-beleidsdocument nader toegelicht. Om de continuïteit en zonnodige afstemming tussen diverse docenten en andere functionarissen te waarborgen zijn, conform het kader, SLB-coördinatoren aangesteld.

Wanneer we de vereiste competenties naast de beleving van de student leggen kan geconcludeerd worden dat 80% van de studenten AA positief beoordeelt. Dat is een mooie

uitkomst. De beoordeling van PDT pakt minder positief uit, maar nog steeds vindt 60% dit voldoende. Daarbij kan worden aangetekend dat studenten in de propedeuse meer tevreden zijn hoofdfase studenten. Voor PDT geldt dit zelfs in hoge mate. Ruim 23% van de studenten geeft aan het fijn te vinden dat ze gestimuleerd worden om te reflecteren. Ruim 12% van de studenten geeft spontaan aan zijn SLB-er een geschikt persoon te vinden, voor hen geldt ongetwijfeld dat er een vertrouwensband is.

Wat betreft de competentie 'kennis van zaken hebben' kan gesteld worden dat het gemiddelde 'rapport cijfer' voldoende is. Immers het gemiddelde cijfer dat AA-docenten zichzelf geven is een zes en de PDT-docenten geven zichzelf een zeven. In beide gevallen valt de balans dus positief uit.

Over de motivatie om competenties te ontwikkelen kan worden vastgesteld dat het management haar waardering uitspreekt over de wilskracht en betrokkenheid van de SLB-ers. Ook is zij voornemens SLB naar een hoger niveau te brengen en kan zij dus een sturende rol spelen in de competentie ontwikkeling van SLB-ers.

5.2.2 Welke knelpunten worden gesignaleerd?

Eén van de belangrijkste conclusies die uit de literatuurstudie naar voren komt is dat de ontwikkeling van loopbaancompetenties wordt bepaald door de inhoud van begeleidingsgesprekken. Daarbij komt dat wanneer de student zelf de inhoud bepaalt er een positieve samenhang is aangetoond, en dat bij een helpende gespreksvorm dit negatief uitpakt. Spijkerman en Admiraal (2000) spreken niet voor niets over het belang van een goed evenwicht vinden tussen receptiviteit en directiviteit tijdens de loopbaandialoog.

Slechts twee SLB-ers maken melding van het feit dat hij de student het gespreksonderwerp zelf laat bepalen. Andere SLB-ers vinden dit wellicht niet nodig of hebben er niet aan gedacht. Het item 'adviseren', hoewel positief beoordeeld door studenten, wordt opvallend vaak genoemd en kan worden uitgelegd als helpende gespreksvorm. Overigens kan dit ook worden uitgelegd als de begeerde docentcompetentie 'kennis van zaken hebben'. In de HG kaders wordt gesproken over 'ondersteunen' en in het IBS-beleidsplan wordt hierover niets gezegd wat zodanig kan worden opgevat.

Een andere belangrijke conclusie op basis van de literatuur is dat de docent zelf ook over loopbaancompetenties moet beschikken. Hierover wordt niet gerept in de HG kaders of in het IBS-beleidsdocument.

Dit geldt eveneens voor de competentie 'beschikt over een relevant netwerk en verleent de student toegang'.

Scholing in zijn algemeenheid is wel een onderwerp in de HRM cyclus. Slechts twee SLB-ers geven aan dat ze beter geschoold willen worden in deze taken. Gezien het rapportcijfer dat SLB-ers zichzelf toekennen is dat erg weinig. Echter, het beeld komt wel overeen met de bevindingen uit de literatuur: veel docenten missen de noodzakelijke sociaal-communicatieve competenties en zijn nauwelijks bereid deze competenties te ontwikkelen. De SLB-ers geven zichzelf gemiddeld een zes voor AA-taken en een zeven voor PDT-taken. Hoewel het voldoende is, zijn het weinig ambitieuze cijfers. Bovendien vinden twee (van de dertien) AA-docenten en vier (van de tweeëntwintig) PDT-docenten zichzelf niet bekwaam. Desalniettemin is de competentie 'gemotiveerdheid om competenties te verwerven' niet groot, of wordt er in ieder geval niet spontaan aan gedacht. Ook door management wordt met enige terughoudendheid op het onderwerp scholing gereageerd.

Bijna de helft van de studenten in de hoofdfase geeft aan niet tevreden te zijn over PDT. Slechts tien procent van de PDT-docenten voelt zichzelf onvoldoende toegerust. Je zou, gezien het oordeel van de studenten, verwachten dat meer PDT-docenten zichzelf niet bekwaam achten. Het rapportcijfer zeven dat zij zichzelf gemiddeld toekennen lijkt dan ook onwaarschijnlijk hoog. Het is echter goed mogelijk dat PDT-docenten de werkomstandigheden hebben meegenomen in hun afweging. Enkele PDT-docenten geven aan 'ik zou meer kunnen doen als ik meer tijd had, of beter geschoold was'. De aanscherping vanuit het HG kader (2009) noemt expliciet dat de SLB-er geschoold moet worden. Dit heeft nog geen weerslag gevonden in de praktijk.

Dat het al dan niet bezitten van deze competenties amper aandacht krijgt, blijkt uit diverse opmerkingen vanuit zowel management als SLB-ers. Aangeven of je iets wel of niet wilt, lijkt gelijk te worden gesteld aan het wel of niet competent zijn voor de functie.

Voorwaarde voor het verwerven van loopbaancompetenties door de student, is een sfeer van vertrouwen. Dit wordt ondersteund door de literatuur en HG kaders. In het IBS-beleidsplan wordt dit expliciet genoemd. In hoeverre het gestelde doel 'de student voelt zich thuis in de kleinschalige omgeving van de opleiding' wordt bereikt, is niet goed te meten. In ieder geval geeft een kwart van de studenten aan dat alleen het *idee* van een AA-docent, prettig is.

Het doel om een sfeer van 'persoonlijke aandacht en constructieve feedback' te bewerkstelligen, lijkt niet samen te gaan met de tijd die beschikbaar wordt gesteld. Hoewel IBS de HG richtlijnen keurig opvolgt, geven zowel SLB-ers als studenten aan meer tijd te willen. Ook de vraag van de studenten om betere PDT-docenten kan wellicht vanuit deze invalshoek worden gezien. Immers meer tijd voor voorbereiding resulteert normaliter ook in betere lessen. De persoonlijke aandacht lijkt te worden tegengewerkt door de scheiding die IBS heeft aangebracht: de PDT-docent heeft de coachende rol, de AA-docent de overige drie rollen. De weinig beschikbare tijd wordt versnipperd gebruikt.

Ten slotte beoogt het huidige PDT-programma, conform de literatuur en HG kaders, studenten professionele competenties te laten verwerven. Echter het programma kent geen flexibele opdrachten waardoor het individuele leerproces van de student niet centraal staat. Een kwart van de studenten geeft dan ook aan 'betere opdrachten' te willen. De HG raadt aan dat studenten een Persoonlijk Ontwikkelings plan hebben en dat zij in een portfolio hun ontwikkeling bijhouden. Dit komt niet terug in het IBS-beleidsplan.

Naast betere opdrachten wil 18% van de student meer tijd met de SLB-er opdat zij meer feedback kunnen ontvangen. Gezien de eerdere opmerkingen van de SLB-ers zelf, over het ervaren van tijdsgebrek, is het de vraag of het ontbreken van feedback aan diens vaardigheden ligt of aan de beschikbaar gestelde uren.

5.3 Aanbevelingen

De titel van dit verslag is: 'Maak werk van je (studie)loopbaan!'. Door verschillende partijen te vragen hoe het beleid in de praktijk vorm krijgt, is nu duidelijk hoe SLB er uit ziet bij de IBS. In bovenstaande paragrafen is bovendien beschreven wat wél en wat niet werkt. Het uitroepteken in deze titel omvat de aanbevelingen die naar aanleiding van het onderzoek kunnen worden gedaan: er is werk aan de winkel als we SLB effectiever vorm willen gaan geven. De aanbevelingen zijn opgedeeld in twee categorieën. De ene categorie bevat aanbevelingen op beleidsniveau, de andere op uitvoeringsniveau.

Voor management zijn de belangrijkste aanbevelingen:

- ontwikkel nieuw SLB beleid en maak geen onderscheid tussen PDT & AA en tussen AA-propedeuse & AA-hoofd fase;
- ontwerp nieuw competentie profiel conform nieuwste inzichten voor SLB-er en coördinatoren;
- selecteer SLB-ers conform profiel;
- maak SLB expliciet onderdeel van de HRM cyclus;
- geef aandacht aan de loopbaancompetenties van de SLB-er;
- schep mogelijkheden tot scholing (inclusief inwerken van nieuwe SLB-ers);
- geef het goede voorbeeld (dialoog gestuurd gesprek);
- maak SLB werkelijk een rode draad in het curriculum o.a. door faciliteren in tijd en continuïteit.

Voor de coördinatoren zijn de belangrijkste aanbevelingen:

- ontwerp een SLB-programma dat zich richt op de volgende loopbaancompetenties:
 - o capaciteitenreflectie;
 - o motievenreflectie;
 - o werkexploratie;
 - o loopbaansturing;
 - o netwerken.
- Houdt rekening met de volgende uitgangspunten:
 - o veel mogelijkheden voor individuele invulling (voor de student);
 - o weinig schrijfwerk omvat;

- o persoonlijke contactmomenten tussen SLB-er en student;
 - o student bepaalt zelf de inhoud van gesprek.
- creëer een plek waarop alle relevante informatie verzameld wordt, die toegankelijk is voor SLB-er én student (en hou deze up-to-date);
- ontwikkel scholingsbijeenkomsten voor SLB-ers opdat zij meer bekwaam worden;
- onderzoek mogelijkheden voor intervisie opdat '*practice what you preach*⁸' vorm krijgt (immers zelf kunnen reflecteren is een voorwaardelijke competentie om dit bij anderen teweeg te brengen).

Voor de SLB-ers geldt:

- stel je open voor verandering;
- reflecteer op eigen loopbaanontwikkeling;
- maak SLB een belangrijk onderdeel van je takenpakket;
- ontwikkel coachingsvaardigheden;
- verdiep je in het curriculum;
- verleen studenten toegang tot eigen netwerk.

5.4 Vooruitblik

Zoals gemeld is het belangrijk om het reflectieproces bij studenten op gang te brengen. Literatuur onderzoek laat zien dat dit competenties van de docent vereist die vaak niet, of niet goed ontwikkeld zijn. Interessant om nader te onderzoeken is in hoeverre de SLB-ers zélf vinden dat ze kunnen reflecteren. Vervolgens kan dit worden vergeleken met de praktijk: hoe stimuleren de SLB-ers het reflectieproces bij de student en hoe ervaart de student dit. Hoewel in de aanbevelingen intervisie wordt geïntroduceerd om het reflectieproces bij docenten te stimuleren, zijn er ongetwijfeld nog andere en misschien zelfs effectievere manieren om reflectie te stimuleren. Onderzoek naar geschikte methodieken om dit te realiseren zou bruikbare informatie op kunnen leveren.

Ten slotte is het advies een nieuw SLB-beleid en -programma te ontwerpen. Hoe wordt dit over enkele jaren ervaren door de verschillende betrokkenen? Een nieuw 'survey onderzoek' kan daarin duidelijkheid scheppen.

⁸ Vrije vertaling: goed voorbeeld doet goed volgen

Literatuurlijst

Baalbergen, J., Nap, J., Post, J., & Verbaarschot, M. (2002). *Het palet van loopbaanland. Een verkenning van de achtergronden en de praktijk van loopbaanbegeleiding in de domeinen onderwijs, arbeid en sociale zekerheid*. Utrecht: Lemma BV.

Baars, A. (2009). *Studieproblemen. Een visie op het begeleiden van studenten in het hoger onderwijs*. Den Haag: Boom onderwijs.

(2008). *Competenties en rollen van de basisgekwalficeerde HBO-docent*. Nijmegen: Adviesbureau Adviseurs voor Onderwijs, Beleid en Organisatie.

Europese Unie, R. (Geraadpleegd op Internet op 27 augustus 2010). <http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/vrouwenemancipatie/beleid-internationaal/europese-unie#anker-lissabonstrategie>.

(2010). *Functie omschrijvingen: docent*. Groningen: Hanzehogeschool Groningen, Stafbureau O&O.

Harinck, F. (2009). *Basisprincipes Praktijkonderzoek*. Antwerpen: Garant.

Hensel, R. (2010). *The sixth sense in professional development. A study on the role of personality, attitudes and feedback concerning professional development*. Enschede/Den Haag: Universiteit Twente/De Haagse Hogeschool.

(2009). *HG SLB basisnotitie*. Groningen: Hanzehogeschool Groningen.

(2010). *IBMS Prospectus*. Groningen: Hanzehogeschool Groningen, afdeling International Business School.

(2009). *Kader studieloopbaanbegeleiding*. Groningen: Hanzehogeschool Groningen.

Kuijpers, M. (2003). *Loopbaanontwikkeling. Onderzoek naar competenties*. Enschede: Twente University Press.

Kuijpers, M., & Meijers, F. (2009). *Loopbaanleren en -begeleiden in het hbo*. Den Haag: Platform Bèta Techniek.

Kuijpers, M., & Scheerens, J. (2006). Career Competencies for the Modern Career. *Journal of Career Development* (Volume 32), 303-319.

Kuijpers, M., Schyns, B., & Scheerens, J. (2006). Career Competencies for Career Success. *The Career Development Quarterly* (volume 5), 168-178.

Luken, T. (2009). *Het dwaalspoor van de goede keuze*. Tilburg: Fontys Hogeschool, HRM en Psychologie.

Luken, T. (2010). Kritische evaluatie en wenkend perspectief. *Loopbaanbegeleiding: waartoe, waarheen? Opleiding & Ontwikkeling*, 2 (23), 6-10.

Meijers, F., Kuijpers, M., & Winters, A. (2010). *Leren kiezen / kiezen leren*. 's Hertogenbosch: ECBO.

Nelis, H., & Sark, v. Y. (2009). *Puberbrein binnenste buiten*. Utrecht: Kosmos Uitgevers.

Okkerse, E., Booy, C., Dijkman, B., Kort, J., Folkerts, I., Rozema, J., et al. (2004).

Studieloopbaanbegeleiding voor iedere student. Groningen: Hanzehogeschool Groningen, afdeling Onderwijszaken.

(2005). *Programmering van Studieloopbaanbegeleiding in keuzevakken en Minors.* Groningen: Stafbureau Onderwijszaken.

Spijkerman, R., & Admiraal, D. (2000). *Loopbaancompetentie. Management van mogelijkheden.* Alphen aan den Rijn: Samsom.

Stufkens, R. (2008). *Het ABC van de loopbaan.* 's-Hertogenbosch: CINOP.

Tiesinga, L. (2005). *Onderwijskaders Hanzehogeschool Groningen.* Groningen: Hanzehogeschool Groningen.

Wartenbergh, F., & Broek, v. d. (2008). *Studie uitval in het hoger onderwijs.* Nijmegen: Research Ned bv.

Wijma, F., & Riemersma, M. (2008). *Policy Document on Academic Advise and Personal Development Training.* Groningen: Hanze Hogeschool, afdeling International Business School.

Afbeelding voorblad. Ontleend aan www.Personeelsvertegenwoordiging.nl. UWV zet werkzoekenden zelf aan het werk (Geraadpleegd op internet op 28 april 2011).

Bijlage A

Interviewleidraad visie en beleid op studie loopbaanbegeleiding binnen de IBS

Toelichting:

Binnen de IBS bieden we SLB. In maart 2008 is een beleidsdocument AA/PDT vastgesteld door het management. Hierin staat beschreven dat de SLB taak in 2 stukken wordt opgedeeld: AA en PDT. Middels dit interview wil ik een duidelijker beeld krijgen hoe het staat met de visie en het beleid op IBS rondom dit thema. Naast management worden ook docenten en studenten bevraagd en wordt relevante literatuur bestudeerd. Uiteindelijk hoop ik te kunnen aangeven hoe we SLB momenteel uitvoeren en eventueel aanbevelingen te kunnen doen om de effectiviteit te optimaliseren.

Dit schooljaar houden 30 docenten zich bezig met SLB. Allen hebben PDT taken, en 17 hebben daar ook nog AA taken bij, in de propedeuse, hoofdfase of beiden.

Om een goed beeld te krijgen zal ik het de vragen 2 maal stellen. De eerste keer focus ik de vragen uitsluitend op AA, de tweede keer op PDT.

Afname:

Het interview zal ongeveer 3 kwartier duren. Ik neem het op met een opname apparaat zodat ik me helemaal op het gesprek kan focussen en sommige antwoorden nog eens kan beluisteren. Het interview zal ik nader uitwerken en beschikbaar stellen indien gewenst.

De eerste vragen gaan over Academic Advise

1. Op welke wijze wordt de AA-er voorbereid op zijn taken?
 - Scholing
 - Materiaal beschikbaar stellen
 - Mondeling
 - Overig
2. Op welke wijze wordt de uitvoering van de AA taken besproken?
 - Vergadering
 - HRM cyclus
 - Bij problemen
 - overig
 - Indien het niet besproken wordt, kun je de reden(en) aangeven?
3. Welke positieve en negatieve ervaringen heb je met de uitvoering van AA op de IBS?
 - Doorvragen op positieve punten
 - Doorvragen op negatieve punten
4. Welke verwachtingen heb je van de AA-coördinator?

De volgende vragen gaan over het onderdeel Personal Development Training

5. Op welke wijze wordt de PDT-er voorbereid op zijn taken?
 - Scholing
 - Materiaal beschikbaar stellen
 - Mondeling
 - Overig
6. Op welke wijze wordt de uitvoering van de PDT taken besproken?
 - Vergadering
 - HRM cyclus
 - Bij problemen
 - overig
 - Indien het niet besproken wordt, kun je de reden(en) aangeven?
7. Welke positieve en negatieve ervaringen heb je met de uitvoering van PDT op de IBS?
 - Doorvragen op positieve punten
8. Doorvragen op negatieve punten
9. Welke verwachtingen heb je van de PDT-coördinator?

Ten slotte een laatste vraag over SLB in zijn totaliteit

10. Leven er momenteel wensen om SLB te veranderen?
 - Zo ja, welke?
11. Heb je verder nog zaken die je graag zou willen toelichten?

Bedankt voor je medewerking

Bijlage B

Vragenlijst Studieloopbaanbegeleiding op de IBS

Deel A: Personal Development training

Kruis aan welke training(en) je dit academisch jaar geeft:

0 PDT1 0 PDT2 0 PDT3 0 PDT4
0 PDT5 0 PDT6 0 PDT7

Vraag 1. Op welke wijze ben je ingewerkt voor je taak als Personal Development Trainer?

Vraag 2. Welke hulpbronnen staan tot jouw beschikking om je taak als Personal Development Trainer uit te voeren?

Vraag 3. Hoe tevreden ben je over je uitoefening van deze training(en)?

Vraag 4. Op een schaal van 1-10, hoe tevreden ben je over de huidige uitvoering van je taak als Personal Development Trainer ? (1 is de laagst mogelijke score, 10 de hoogste)

$$\begin{array}{ccccccccc} & & & & & & - & 2 & - & 3 & - & 4 & - & 5 & - & 6 \\ 1 & & & & & & & & & & & & & & & & \\ & - & 7 & - & 8 & - & 9 & - & 10 \end{array}$$

Vraag 5. Geef aan waar je tevreden over bent: (meerdere antwoorden mogelijk)

--

Vraag 6. Geef aan wat volgens jou verbeterd kan worden: (meerdere antwoorden mogelijk)

--

Vraag 7. Welke verwachtingen heb je van de Personal Development coördinator?

--

Als je geen Academic Advisor bent dan was dit de laatste vraag. Wil je het formulier in mijn postvak doen? Hartelijk bedankt voor je medewerking.
Als je wel Academic Advisor bent, ga dan door naar deel B.

Deel B: Academic Advise

Geef aan voor welke categorie student je dit academisch jaar Academic Advisor bent:

0 propedeuse

0 main phase

0 propedeuse & main phase

Vraag 8. Op welke wijze ben je ingewerkt voor je taak als Academic advisor?

Vraag 9. Welke hulpbronnen staan tot jouw beschikking om je taak als Academic Advisor uit te voeren?

Vraag 10. Als je als Academic Advisor contact hebt met een student, welke onderwerpen bespreek je zoal?

Vraag 11. Op een schaal van 1-10, hoe tevreden ben je over de huidige uitvoering van je taak als Academic Advisor ? (1 is de laagst mogelijke score, 10 de hoogste)

[illegible]

Vraag 12. Geef aan waar je tevreden over bent: (meerdere antwoorden mogelijk)

--

Vraag 13. Geef aan wat volgens jou verbeterd kan worden: (meerdere antwoorden mogelijk)

[illegible]

Vraag 14. Welke verwachtingen heb je van de Academic Advise coördinator?

--

***Dit was het einde van de vragenlijst. Wil je dit formulier in mijn postvak doen?
Hartelijk bedankt voor je medewerking.***

Bijlage C

Groningen, Datum

Beste collega,

Graag vraag ik je medewerking aan het praktijkonderzoek dat ik in het kader van mijn Master opleiding (Special Educational Needs) uitvoer. Deze vragenlijst wordt aan jou voorgelegd omdat je een studiebegeleidings-taak hebt binnen de IBS: je geeft één of meerdere PDT modules en bent wellicht ook nog Academic Advisor.

Dit onderzoek is bedoeld om een duidelijk beeld te verkrijgen over de huidige uitvoering van studieloopbaanbegeleiding. De resultaten worden vergeleken met de visie op studieloopbaanbegeleiding gezien vanuit de literatuur, de onderwijskaders van de Hanzehogeschool en de beleidsvisie van de IBS. Om een compleet beeld te verkrijgen worden ook studenten en het management bevroegd.

De resultaten van dit onderzoek zal tegen het einde van het academisch jaar worden toegelicht tijdens een 'share your lunchbox' sessie, maar je kunt me altijd eerder aanspreken wanneer je geïnteresseerd bent.

De vragenlijst bestaat uit 2 vrijwel identieke delen. Dit heeft te maken met de tweedeling die IBS heeft gemaakt voor studiebegeleiding, namelijk *Personal Development Trainingen* en *Academic Advise*. Elk deel beslaat 7 vragen. Het invullen van de vragenlijst kost ongeveer 5-10 minuten.

Zou je de ingevulde vragenlijst in mijn postvak willen leggen? Graag voor de Kerstvakantie (zodat ik de eerste analyses gedurende de vakantie kan doen).

Je medewerking wordt erg door mij gewaardeerd!

Met vriendelijke groet,
Desiree Nieborg

Bijlage: vragenlijst Studieloopbaanbegeleiding (4 pagina's)

Bijlage D

Beste IBS-Student,

Laat mij beginnen met mijzelf voor te stellen. Mijn naam is Desiree Nieborg en ik ben docent bij de IBS. Ik doceer verschillende PDT modules, Skills en management vakken. Daarnaast ben ik de coördinator van de studiebegeleiding. Momenteel doe ik een Master opleiding. Deze studie gaat over Speciale Onderwijs Zorg. Onderdeel van de studie is het doen van onderzoek. Mijn onderzoek gaat over studiebegeleiding. Graag vraag ik je medewerking voor dit onderzoek.

Het doel van dit onderzoek is om de huidige manier van Studiebegeleiding binnen de IBS te beschrijven. Om dit te bereiken worden diverse bronnen onderzocht. Niet alleen studenten worden gevraagd, maar ook docenten en het management worden uitgenodigd hun mening te geven. Het uiteindelijke doel van dit onderzoek is om de effectiviteit van studiebegeleiding te optimaliseren. Dit is jouw kans om je mening te geven en ons deelgenoot te maken van je ideeën. Jouw bijdrage wordt anoniem behandeld.

Op IBS is studiebegeleiding in twee delen opgesplitst: Academic Advice en Personal Development Training. Wanneer je de vragen beantwoordt, bedenkt dat het telkens om beide onderdelen gaat. Het beantwoorden van deze 4 vragen zal ongeveer 5 minuten van je tijd in beslag nemen.

Vraag 1. Hoe tevreden ben je over Academic Advice?

Geef een cijfer (1 is het laagst mogelijke cijfer, 10 het hoogst mogelijke)

1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10

Vraag 2. Hoe tevreden ben je over Personal Development Training?

Geef een cijfer (1 is het laagst mogelijke cijfer, 10 het hoogst mogelijke)

1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10

Vraag 3. Geef aan over welk onderdeel van Academic Advice/Personal Development je tevreden bent (meerdere antwoorden zijn mogelijk):

☐
☐
☐
☐
☐
☐
☐
☐
☐

Vraag 4. Geef aan welk onderdeel van Academic Advice/Personal Development verbeterd moet worden (meerdere antwoorden zijn mogelijk):

☐
☐
☐
☐
☐
☐
☐
☐
☐

Dit is het einde van de enquête. Hartelijk bedankt voor je medewerking.

Bijlage E

Codeboek SPSS studenten analyse

Vraag 1 Beginvanstudie

<i>code</i>	<i>antwoord</i>
11	<2005
10	Feb 2006
9	Sep 2006
8	Feb 2007
7	Sep 2007
6	Feb 2008
5	Sep 2008
4	Feb 2009
3	Sep 2009
2	Feb 2010
1	Sep 2010
99	missing

Her codering

<i>Code rec</i>	<i>Jaar van inschrijving</i>	<i>Code rec rec</i>	<i>onderscheid</i>
5	>4 jr inschrijving	2	Hoofdfase
5	>4 jr inschrijving	2	Hoofdfase
5	>4 jr inschrijving	2	Hoofdfase
4	4 ^e jrs	2	Hoofdfase
4	4 ^e jrs	2	Hoofdfase
3	3 ^e jrs	2	Hoofdfase
3	3 ^e jrs	2	Hoofdfase
2	2e jrs	2	Hoofdfase
2	2e jrs	2	Hoofdfase
1	1e jrs	1	Propedeuse
1	1e jrs	1	Propedeuse
99	99	99	missing

2^e her codering

Vraag 2 TevredenAA

<i>code</i>	<i>rapportcijfer</i>
1	1
2	2
3	3
4	4
5	5
6	6
7	7
8	8
9	9
10	10
99	missing

Her codering

<i>rapportcijfer</i>	<i>Code rec</i>	<i>waarde</i>
1	1	Zeer slecht
2	1	Zeer slecht
3	1	Zeer slecht
4	2	Onvoldoende
5	2	Onvoldoende
6	3	Voldoende
7	3	Voldoende
8	4	Goed
9	4	Goed
10	4	Goed
99		missing

Vraag 3 TevredenPDT

<i>code</i>	<i>rapportcijfer</i>
1	1
2	2
3	3
4	4
5	5
6	6
7	7
8	8
9	9
10	10
99	missing

Her codering

<i>rapportcijfer</i>	<i>Code rec</i>	<i>waarde</i>
1	1	Zeer slecht
2	1	Zeer slecht
3	1	Zeer slecht
4	2	Onvoldoende
5	2	Onvoldoende
6	3	Voldoende
7	3	Voldoende
8	4	Goed
9	4	Goed
10	4	Goed
99		missing

Vraag 4 Tops Ja=1, Nee=0

<i>code</i>	<i>antwoord</i>	<i>toelichting</i>
1	Beschikbaarheid	Dat er iemand is

2	reflectie	Sterkte zwakte, mezelf leren kennen
3	180 analyse	Interessant, nuttig
4	advies	Nuttig
5	onderwerpen	Incl. opdrachten in het algemeen
6	Makkelijk studiepunt	
7	toekomst	Richten op toekomst, vooruitblikken
8	PDT7	Module is leuk/goed/nuttig
9	persoonkenmerken	Vriendelijk, behulpzaam
99	missing	

Vraag 5 Tips Ja=1, Nee=0

code	antwoord	Toelichting
1	Meer tijd	Met AA-docent, meer feedback
2	Minder schrijfwerk	Teveel opdrachten, meer praktijk, minder verplichtende lessen
3	logboek	Weg ermee
4	Betere docent	Betere voorbereiding, meer kennis van zaken
5	Studieplanning	Beter studie-advies, vraaggericht, procedures
6	Cijfer	Niet alleen v/o, gelijke behandeling
7	Betere opdrachten	Opdrachten leveren niet altijd bijdrage aan ontwikkeling (PDT5&6 combineren met SAB, PDT7 eerder)
8	AA	Weten wie AA is, 1 AA voor hele studie, geen contact met AA
9	Weg ermee	Vergooide tijd, niet de moeite waard
99	missing	