Professionaliseren in loopbaanbegeleiding

Evaluatief onderzoek naar een professionaliseringstraject

voor docenten in loopbaanbegeleiding van studenten



www.annemiekjanmaat.nl

Eindhoven Mei 2015
José van Oppen
Studentnummer 2222359
Begeleidster: Dr. Anouke Bakx
Fontys Hogescholen
Master Leren en Innoveren
LA5 Praktijkgericht onderzoek

Samenvatting **3**

1. Probleemanalyse **3**
1.1 Aanleiding 3
1.2 Context 3
1.3 Probleemstelling 4

2. Theoretisch kader **4**
2.1 Loopbaancompetenties 4
2.2 Loopbaangerichte leeromgeving 5
2.3 Zelfgestuurd leren 5
2.4 Reflecteren 6
2.5 Docentrol 8
2.6 Docentprofessionalisering 9
2.7 Onderzoeksvraag 9

3.Opzet en uitvoering van het onderzoek **10**
3.1 Onderzoeksmethode 10
3.2 Interventie: professionaliseringstraject 10
3.3 Respondenten 11
3.4 Instrumenten 12
3.5 Data analyse 13

4.Resultaten **13**
4.1 Ingeschatte handelingsbekwaamheid 13
4.2 Het professionaliseringstraject 14
4.2.1 Praktijkgerichtheid 14
4.2.2 Vraaggerichtheid 15
4.2.3 Reflecteren 15
4.2.4 Loopbaandialoog inhoud 15
4.2.5 Loopbaandialoog vorm 16
4.2.6 Docentrol 16
4.2.7 Evaluatie van het professionaliseringstraject 16
4.2.8 Context 17

5 Conclusies en aanbevelingen **17**
5.1 Conclusies 17
5.2 Kritische reflectie op het onderzoeksproces 19
5.3 Praktische opbrengst en aanbevelingen 19

Literatuurlijst **21**

Bijlagen **24**
1 Docentprofessionalisering ten behoeve van loopbaanbegeleiding 24
2 Tabel gegevens repondenten 26
3 Vragenlijst 27
4 Interviewleidraad docenten 30
5 Interview analyseformulier 31

Samenvatting

Gelet op de ontwikkelingen in samenleving en beroepenveld dient er in het onderwijs een verschuiving plaats te vinden van informatievoorziening naar loopbaanleren. Bij loopbaanontwikkeling is een perspectief nodig waarbij met name persoonlijke aspecten van de student worden betrokken. Doelstelling van dit onderzoek was inzicht te krijgen in de mate van verandering in bekwaamheid van studieloopbaandocenten om tijdens studieloopbaanbegeleiding naast aandacht voor studie en beroep, ook aandacht te richten op de individuele loopbaan van de student. Dit is gedaan door een professionaliseringstraject te ontwerpen met onderwerpen uit de loopbaangerichte leeromgeving zoals praktijkgerichtheid, vraaggestuurdheid, reflecteren en loopbaandialoog en dit uit te voeren met de SLB-docenten. Middels vragenlijsten en verdiepende interviews is onderzocht wat de percepties van SLB-docenten waren betreffende hun handelingsbekwaamheid aangaande loopbaanbegeleiding vóór en ná deelname aan het professionaliseringstraject. De SLB-docenten achtten zich vooraf in ruim voldoende mate bekwaam in loopbaanbegeleiding. Na het professionaliseringstraject was hierin een positieve verschuiving waar te nemen. Op het gebied van reflecteren werd een significante vooruitgang gemeten in hoe de SLB-docenten hun begeleidingsbekwaamheid inschatten na het professionaliseringstraject. De SLB-docenten waren positief over het professionaliseringstraject en benoemden dat zij een duidelijk referentiekader hadden gekregen en bewuster waren geworden van een gezamenlijke visie met doelen waar ze zich als team aan verbonden voelden. De SLB-docenten gaven daarnaast aan belemmeringen te ervaren bij loopbaanbegeleiding binnen het bestaande curriculum en in de organisatorische context. Keuzes maken in het curriculum ten behoeve van loopbaanbegeleiding en aandacht schenken aan de organisatorische context waarbinnen SLB-docenten werken vormen belangrijke suggesties voor verbetering.

1. Probleemanalyse

1.1 Aanleiding

Met het oog op de veranderingen in de zorg en in de samenleving, die zich in hoog tempo voltrekken, staan de hogescholen voor de uitdaging om ook in de nabije toekomst hun studenten goed voor te bereiden op hun toekomstige professionele rol (Verkenningscommissie hbo gezondheidszorg, 2013). De ambitie zoals verwoord in het Nationaal Onderwijsakkoord om de kwaliteit van ons onderwijs te verbeteren om rond 2020 excellent onderwijs te bieden, gaat nog een stap verder dan alleen de goede voorbereiding van hbo-studenten op hun toekomstige professionele rol (Bussemaker et al., 2013). Deze ambitie geldt ook voor de faculteit gezondheidszorg van de Hogeschool waar het hier beschreven onderzoek heeft plaatsgevonden. Professionals in het gezondheidsdomein zullen zowel over professionele competenties als over generieke competenties moeten beschikken om optimaal om te kunnen gaan met bijvoorbeeld ICT-ontwikkelingen en het dynamische beroepenveld (Van Merriënboer, 2010). De hbo-zorgprofessional van de toekomst moet een reflective practitioner zijn (Verkenningscommissie hbo gezondheidszorg, 2013). Een reflective practitioner is een professional die tijdens het beroepsmatig handelen in staat is om daar direct op te reflecteren (Schön, 2006). Kritische reflectie vormt een motor in het proces van continue groei door onderzoekend te blijven werken (Van Woerkom & Croon, 2008). Loopbaanbegeleiding zou, gezien de ambitie van een kenniseconomie, moeten bijdragen aan het optimaal benutten van het talent van elke professional (Kuijpers, 2012).

1.2 Context

Het onderzoek zoals in dit artikel wordt beschreven betreft een evaluatief onderzoek van een professionaliseringstraject voor SLB-docenten binnen een Hbo-opleiding gezondheidszorg. De onderwijsvisie van deze opleiding gaat uit van het (sociaal) constructivisme (Van den Broek, 2013). Deze theorie beschouwt leren als een actief proces waarin kennis wordt opgebouwd vanuit een betekenisvolle context. Studenten koppelen nieuwe informatie aan bestaande voorkennis door samen

bezig te zijn met de leerstof. Deze aanpak bereidt studenten voor op een zelfsturende en reflectieve beroepshouding in toekomstige, nieuwe situaties (Ertmer & Newby, 1993).
De missie van de opleiding is het opleiden van studenten tot kritische en innovatieve zorgprofessionals (Van den Broek, 2013). De eindcompetenties zijn gebaseerd op het competentieprofiel van de beroepsgroep (De Vries, Hagenaars, Kiers, & Schmitt, 2014). Het zelfstandig sturen van de eigen ontwikkeling is een kerncompetentie in het nieuwe beroepsprofiel waarbij zelfgestuurd leren en reflectie als belangrijke indicatoren worden genoemd (De Vries et al., 2014). Het opleiden tot de reflective practitioner sluit aan bij de visie van de opleiding, maar was vooral op het niveau van het beroep en minder op het niveau van de individuele professional in het curriculum uitgewerkt.
Het curriculum van de opleiding is ontworpen volgens het 4 Componenten Instructional Design (4C-ID) ontwerpmodel (Van Merriënboer, 2010). De studenten werken aan authentieke praktijktaken die geïntegreerd aangeboden worden (Valcke, 2010). In de eerste twee studiejaren kent het programma een vaste structuur waarin de inhoud in oplopende complexiteit wordt aangeboden. Het zogenaamde toptraject (3e en 4e studiejaar) kent meer flexibiliteit en biedt studenten de mogelijkheid om eigen accenten te leggen.
Studieloopbaanbegeleiding (SLB) vormt een geïntegreerde leerlijn met als doel de student te begeleiden bij zijn professionele ontwikkeling. Uit evaluatie in 2013 is als aandachtspunt naar voren gekomen dat de student vooral begeleid werd bij zijn studie en het behalen van de beroepscompetenties. De kanttekening die hierbij gesteld kon worden was of de SLB-docenten voldoende aandacht besteedden aan de hoge mate van variabiliteit die de huidige ontwikkelingen in de gezondheidszorg met zich meebrengen. Bij de begeleiding van loopbaanontwikkeling is een breder perspectief nodig waarbij met name persoonlijke aspecten van de student worden betrokken (Mittendorff et al., 2011). Overleg met de SLB-docenten waarin deze aandachtspunten werden besproken leidde ertoe dat docenten zich wel bewust werden van hun veranderende rol, maar voor de meerderheid van de docenten bleef de vraag op welke manier ze deze veranderingen concreet in de onderwijspraktijk konden integreren om de studenten beter voor te bereiden op hun toekomstige loopbaan.

1.3 Probleemstelling

Tijdens de studieloopbaanbegeleiding (SLB) werd de student door zijn eigen SLB-docent begeleid bij zijn studieactiviteiten en het behalen van zijn beroepscompetenties. Gezien de ontwikkelingen in de gezondheidszorg en op basis van de evaluatie met de SLB-docenten zelf, diende er meer aandacht geschonken te worden aan de voorbereiding op de individuele loopbaan van de student. Bij de SLB-docenten leefde de vraag op welke manier ze deze veranderingen konden integreren in hun begeleidingstraject. De focus van het onderzoek richtte zich op het evalueren van een professionaliseringstraject voor de SLB-docenten, gericht op de manier van begeleiden in reflecteren en zelfsturing van de student op het gebied van de toekomstige loopbaan. Doelstelling van dit onderzoek was inzicht te krijgen in de bijdrage van een professionaliseringstraject aan de mate van bekwaamheid van de SLB-docenten, om tijdens de begeleiding van studenten naast aandacht voor studie en beroep, ook aandacht te richten op de begeleiding van de individuele loopbaan van de student. Dit werd gedaan door in het onderzoek een specifiek professionaliseringstraject te ontwerpen, aan te bieden en te onderzoeken. Hiervoor werd de ervaren bekwaamheid vóór en ná het professionaliseringstraject gemeten. De vormgegeven elementen hierin hadden in ieder geval betrekking op de leerbehoeften van studenten ten aanzien van reflecteren en zelfsturing gericht op hun toekomstige loopbaan.

2. Theoretisch kader

2.1 Loopbaancompetenties

Kuijpers en Meijers (2008) hebben uit onderzoek vijf loopbaancompetenties afgeleid, namelijk reflectie op capaciteiten, reflectie op motieven, werkexploratie (het onderzoeken van mogelijkheden),

loopbaansturing en netwerken. Van Woerkom en Croon (2008) onderscheiden de volgende aspecten van een kritisch reflectieve werkattitude: reflectief werken, open zijn over fouten, vragen om feedback, experimenteren, kritische vragen stellen, een eigen mening durven uiten en bewust zijn van de eigen loopbaan (Van Woerkom & Croon, 2008).
De ontwikkeling van reflectieve en daaruit voortvloeiend verkennende en sturende competenties vraagt een loopbaangerichte leeromgeving, die voldoet aan voorwaarden op het niveau van de organisatie van het onderwijsprogramma en de begeleiding van de studenten (Meijers & Kuijpers, 2007).

2.2 Loopbaangerichte leeromgeving

Een krachtige loopbaangerichte leeromgeving is gebaseerd op drie essentiële elementen. Ten eerste moet de leeromgeving praktijkgericht zijn hetgeen betekent dat studenten zich een realistisch beeld kunnen vormen van hun toekomstige werksituatie. Dit bevordert de ontwikkeling van het zelfbeeld en loopbaanplanning, waarbij interesses en kwaliteiten van de student het uitgangspunt vormen. Ten tweede dient de leeromgeving zelfgestuurd leren te bevorderen waarbij de student de kans krijgt om invloed uit te oefenen op zowel inhoud, voortgang als evaluatie van zijn leerproces. Reflectie is hierbij een middel om sturing te geven aan de studieloopbaan. Tot slot moet er op het niveau van begeleiding sprake zijn van een leeromgeving waar in dialoog met de student reflectieve leerprocessen op gang gebracht worden. De student heeft dan op basis van vertrouwen een gesprek over zijn toekomstige loopbaan met zijn docent. De dialoog is geen incidenteel gesprek, maar moet een doorlopend proces vormen in de loopbaanontwikkeling (Kuijpers & Meijers, 2008).
In grote lijnen blijkt dat naarmate de leeromgeving beter voldoet aan deze drie kenmerken, studenten hun loopbaancompetenties beter kunnen ontwikkelen (Kuijpers & Meijers, 2009). Het laten ervaren op basis van eigen vragen (praktijk- en vraag gerichtheid) in samenhang met gesprekken hierover gericht op de toekomst in de vorm van een dialoog blijkt hiertoe effectief te zijn (Winters, Meijers, Kuijpers, & Baert, 2012). Luken (2011) echter stelt de theorie ter discussie en is van mening dat loopbaancompetenties zijn voortgekomen uit het domein van op hoger niveau functionerende professionals, zonder vragen te stellen over de timing en grenzen aan de haalbaarheid bij studenten. Deze verschillende visies op de ontwikkeling van loopbaancompetenties benadrukken de relevantie van dit onderzoek, waarbij gekeken wordt naar het belang van docentprofessionalisering ten aanzien van loopbaanbegeleiding van studenten. Zelfgestuurd leren waarbij de student de kans krijgt om invloed uit te oefenen op zijn leerproces vormt een onderdeel van die loopbaangerichte begeleiding.

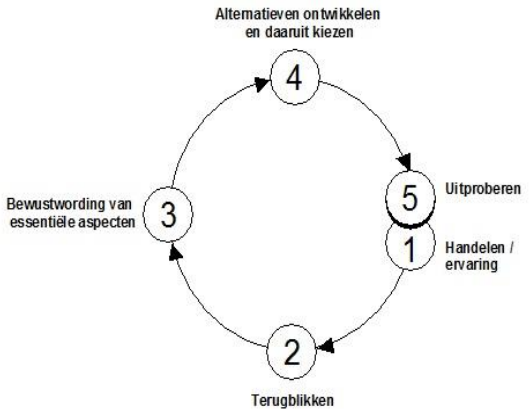
2.3 Zelfgestuurd leren

De reflective practitioner is in staat om een eigen ontwikkelplan op te stellen en zelfstandig sturing te geven aan zijn loopbaan. Sinds de jaren '80 komt in de onderwijsliteratuur het begrip zelfgestuurd leren dominant naar voren, als benadering van leren gericht op het ontwikkelen van hogere denkvaardigheden (Valcke, 2010). Om constructief en zelfstandig leergedrag tot stand te brengen moet het onderwijs vooral gericht worden op het ontwikkelen van zelfgestuurde regulatiestrategieën bij de studenten. Om dit te bereiken moeten de leerprocessen van studenten centraal staan (Vermunt, 1992).
Zelfgestuurd leren kan omschreven worden als een leerproces waaraan studenten actief vorm geven (Zimmerman, 2002). Studenten plannen en organiseren zelf hun leerproces. Vanuit een intrinsieke motivatie tonen zij van binnen uit zelfvertrouwen en hun gedrag creëert en structureert een optimale leeromgeving. De structuur van het zelfregulerend proces heeft een cyclisch karakter en bestaat uit drie fasen: de eerste fase is de planningsfase die betrekking heeft op processen die zich afspelen voor het leren zoals taakanalyse en zelfmotivatie; daarna verwijst de uitvoeringsfase naar bewuste processen tijdens het uitvoeren van een taak namelijk zelfcontrole en zelfobservatie; de reflectieve fase tot slot wijst op processen die optreden na uitvoering zoals zelfbeoordeling en reacties zoals voldoening of een defensieve reactie (Zimmerman, 2002).
Vaak missen studenten echter deze essentiële kwaliteiten om een leven lang te leren. Zelfsturing zoals het opstellen van doelen, het gebruik maken van strategieën en zelfevaluatie, kan geleerd worden door instructie en modelling van docenten en peers. Het doceren hiervan is, zeker in deze tijd,

van groot belang (Zimmerman, 2002). Studenten laten nog weinig zelfsturing zien in de zin van doordachte acties om ambities te realiseren hoewel zij regelmatig loopbaankeuzes moeten maken (Kuijpers & Meijers, 2009). Een leven lang leren is dan ook alleen mogelijk als studenten leren om zelfgestuurd te leren (Van Merriënboer, 2010). Door aandacht te besteden aan zelfsturing krijgen studenten meer kans om hun eigen loopbaan vorm te geven en beargumenteerd na te denken over wat ze willen (Mittendorff, van der Donk, & Gellevij, 2012). Door te reflecteren op het eigen leren worden studenten gemotiveerd voor hun eigen leerproces en gaan ze meer zelfsturend gedrag vertonen (Mittendorff, 2008).
Bij het bevorderen van zelfgestuurd leren kan de dialoog met de student, en met name de kwaliteit daarvan, een belangrijke rol spelen. Dit kan gerealiseerd worden door de student stapsgewijs ruimte voor exploratie aan te bieden met aandacht voor zijn persoonlijke kwaliteiten (Luken, 2011). Een loopbaangerichte leeromgeving kan gezien worden als basis voor dit proces. Hierin wordt aandacht gegeven aan een goede balans tussen zelfsturing van de student en sturing door de docent (Vermunt, 1992). Zelfsturing kan geleerd worden door instructie en modelling van docenten en peers (Zimmerman, 2002). Reflecteren op het eigen leren motiveert studenten om meer zelfsturend gedrag te vertonen (Mittendorff, 2008).

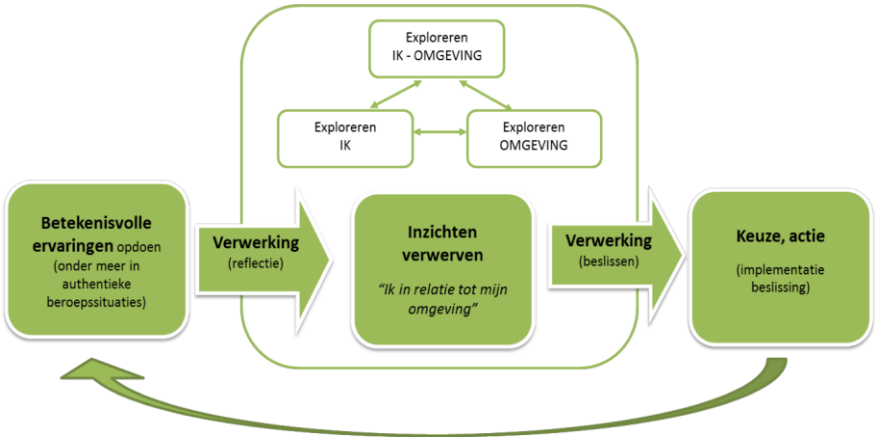
2.4 Reflecteren

Zoals hierboven reeds beschreven, is reflecteren een methodiek voor studenten die bij kan dragen aan het komen tot zelfgestuurd leren (Kuijpers & Meijers, 2008; Mittendorff, 2008; Zimmerman, 2002). Binnen de context van loopbaanleren heeft reflecteren vooral te maken met het systematisch nadenken over het eigen handelen met als doel meer inzicht te krijgen over de eigen persoon (Mittendorff et al., 2012). Algemeen wordt er groot belang gehecht aan het ontwikkelen van de vaardigheid tot reflecteren, omdat dit wordt gezien als 'drijfveer van het leerproces' (Benammar, 2005). Reflectie helpt de student om de praktijk te koppelen aan theorie, om inzicht te krijgen in het zelfbeeld en zich bewust te worden van zijn plaats midden in de samenleving (Benammar, 2005). Zelfstandig reflecteren is echter voor veel studenten een moeizaam proces omdat ze onvoldoende de verbinding met zichzelf leggen (Mittendorff et al., 2012). Studenten staan vaak negatief tegenover de eis om te reflecteren, wat met name in het HBO veelvuldig wordt gevraagd (Kuijpers & Meijers, 2008). Deze weerstand van studenten tegen reflectie kan gegrond zijn. Reflectie, zoals momenteel wordt toegepast in het onderwijs, brengt mogelijk zelfs risico's met zich mee, omdat het zou kunnen leiden tot verkeerde denkgewoonten zoals piekeren, die moeilijk af te leren zijn (Luken, 2011). Studenten moeten niet minder maar beter leren reflecteren en daartoe is het nodig dat studenten en docenten daarbij beter begeleid worden (Mittendorff et al., 2012).
Het concept dat Schön (2006) ontwikkelde over de reflective practitioner heeft veel invloed gehad op latere denkwijzen over het begrip reflectie. Reflection-in-action verwijst naar het feit dat professionals in staat zijn te reflecteren op hun kennis terwijl ze handelen (Schön, 2006). Reflection-on-action geeft het overdenken aan van een voltooide activiteit waarbij men plannen maakt voor een volgende aanpak. Korthagen (2005) voegt als het ware een dimensie toe aan de theorie van Schön. Hij beschrijft het reflectieproces als een cyclisch proces van handelen - terugblikken – bewustwording – alternatieven ontwikkelen en uitproberen. Het model baseert zich op de aanname dat mensen van nature geneigd zijn te reflecteren op hun ervaringen en geeft door deze stappen structuur aan reflectie. Het onderscheidt daarnaast diverse lagen als in een ui-model van oppervlakkig naar diep: omgeving – gedrag – competentie – overtuiging – identiteit. Stapsgewijs als in een spiraal wordt naar een steeds centraler kernniveau toegewerkt. Het reflectie-model van Korthagen wordt gevisualiseerd in figuur 1.



Figuur 1. De vijf fasen van het reflecteren. (Korthagen & Vasalos, 2002, p. 30)

Het model geeft structuur aan het reflectieproces, waarbij de focus ligt op het uitoefenen van een taak en het reflecteren op zaken die daarbij wel of niet goed gingen. Bij loopbaanontwikkeling is een breder perspectief nodig omdat niet alleen de professionele ontwikkeling van belang is, maar ook de ontwikkeling als persoon, waarbij met name persoonlijke aspecten zoals ambities, talenten en motieven van de student worden betrokken (Mittendorff, den Brok, & Beijaard, 2011). Vanuit dit perspectief stellen Mittendorff et al. (2012, p.7) de volgende definitie voor: “Reflectie is het verwerken van betekenisvolle ervaringen, gericht op nieuwe inzichten en vervolgacties voor de toekomst."
De eerste fase hierin is het stimuleren van het opdoen van ervaring bijvoorbeeld in authentieke praktijksituaties. Door reflectie op betekenisvolle gebeurtenissen ontstaat vervolgens verdieping en inzicht. Na verwerking van de gebeurtenis kan uitzicht geboden worden op nieuwe situaties waarin de verworven alternatieven kunnen worden toegepast. Figuur 2 geeft inzicht in de verschillende fasen van het reflectieproces.



Figuur 2. Reflectieproces met verschillende fasen (Mittendorff, 2013, p. 5).

Tijdens reflecteren staat de persoon centraal en wordt onderzocht welke kwaliteiten zijn ingezet. Dit kan leiden tot inzicht in gedrag en de achterliggende motivatie hiervan. Op basis van dit inzicht kan het handelen bijgesteld worden en de kwaliteit van het werk in de toekomst verbeterd worden. Professionals zijn in staat te reflecteren op hun kennis terwijl ze handelen (Schön, 2006). Bij studenten echter blijkt reflecteren vaak een moeizaam proces. De modellen van Korthagen (2005) en Mittendorff et al. (2012) bieden structuur aan dit proces. Voor reflectieve leerprocessen is de loopbaandialoog waarbij de student gelijkwaardig gesprekspartner is het belangrijkste instrument (Kuijpers & Meijers, 2009; Mittendorff et al., 2012). Bij de uitvoering en sturing van het reflectieproces speelt de docent een belangrijke rol.

2.5 Docentrol

Uit het bovenstaande is gebleken dat het inrichten van een loopbaan gerichte leeromgeving bij kan dragen aan de loopbaan ontwikkeling van de student. Voorwaarde om dat goed te realiseren, is dat de docent zijn of haar rol als SLB-er invult op een wijze die aansluit bij de bovengenoemde elementen. De kwaliteit van het onderwijs en het succes van onderwijsinnovaties hangt in sterke mate af van de kwaliteit van de docent (Hattie, 2008). De docent begeleidt de studenten om succesvol en zelfstandig te kunnen studeren (Mittendorff et al., 2012). De begeleiding zou echter niet alleen gericht moeten zijn op het studieproces en het bereiken van de beroepscompetenties, maar vooral ook op de voorbereiding van studenten op hun loopbaan als professional. De begeleiding richt zich dan op de ambities en talenten van studenten en in welke richting hij zich wil ontwikkelen.
Figuur 3 geeft inzicht in de samenhang van deze drie elementen.



Figuur 3. Elementen van belang voor SLB. (Mittendorff, 2014, p. 32)

In het kader van zelfgestuurd leren verdient de stijl van de docent aandacht. Docentstijl is de algemene houding van de docent ten opzichte van zijn student (Sierens, Soenens, Vansteenkiste, Goossens, & Dochy, 2006). Specifiek zou een authoritatieve docentstijl eerder een intrinsieke, autonome motivatie van de student in de hand werken omdat deze docent betrokken is, structuur biedt en de student ondersteunt bij het opstellen van eigen doelen. De zelfdeterminatietheorie toont aan op welke manier de docentstijl zelfgestuurd leren kan bevorderen. De gehanteerde leerkrachtstijl beïnvloedt in de eerste plaats de kwaliteit van de motivatie van studenten (Ryan & Deci, 2000). Wanneer een persoon van binnen uit, intrinsiek, gemotiveerd is dan komt deze tot optimale prestaties. Belangrijk voor het onderhouden van deze intrinsieke motivatie zijn de volgende basisbehoeften van mensen, namelijk het gevoel competent te zijn, het ervaren van autonomie en het opbouwen van een positieve relatie met mensen (Deci & Ryan, 1996). Sterk sturende begeleiders kunnen zelfstandige studenten belemmeren in hun gevoel van autonomie. Het is de kunst om studenten uit te dagen om vanuit hun persoonlijke belevingswereld een zinvolle uitwerking van hun ontwikkelplan op te stellen (Van Kralingen & Mostert, 2013).
Uit de beschreven docentrol zijn de volgende vier elementen voor een loopbaangerichte leeromgeving, gericht op het opleiden van reflective practitioners, te destilleren. De begeleiding van de student dient niet alleen gericht te zijn op het studieproces en het behalen van de beroepscompetenties, maar vooral ook op de voorbereiding op hun loopbaan als professional (Mittendorff et al., 2012). De docent moet betrokken zijn, structuur bieden en de student ondersteunen bij het opstellen van eigen doelen (Sierens et al., 2006). Tot slot dienen studenten uitgedaagd te worden om hun eigen ontwikkelplan op te stellen (Van Kralingen & Mostert, 2013). Wil de docent deze rol optimaal kunnen vervullen dan dient er aandacht te zijn binnen de docentprofessionalisering voor dit aspect van de docentenrol.

2.6 Docentprofessionalisering

Gelet op de ontwikkelingen in samenleving en beroepenveld moet er in het onderwijs een verschuiving plaatsvinden van informatievoorziening naar loopbaanleren (Kuijpers, 2012). De veranderende rol van de docent als begeleider van de student bij zijn loopbaanontwikkeling kan gezien worden als een uitdaging. Omdat van de docenten gevraagd wordt dat zij op een nieuwe wijze gaan werken, is professionalisering van belang.
Professionalisering is effectief wanneer de inhoud direct gerelateerd is aan de dagelijkse lespraktijk en gebaseerd is op een duidelijk en evidence based idee (Van Veen, Zwart, Meirink, & Verloop, 2010). Docenten leren graag samen met collega's aan de hand van praktijkvoorbeelden, waarbij ze zelf betrokken worden in bijvoorbeeld het bepalen van de inhoud en opzet van het professionaliseringstraject (Swart, 2013). Een reflectieve houding van de docent speelt daarbij een centrale rol, omdat docenten met een onderzoekende professionele houding systematisch werken en er op gericht zijn om resultaten te delen of te toetsen aan andere docenten (Windmuller, 2012). Het traject van docent professionalisering ten aanzien van het loopbaan begeleiden bij studenten moet geïntegreerd zijn in het schoolbeleid, waardoor er voldoende draagvlak is en het geleerde beter beklijft (Van Veen et al., 2010). Een professionaliseringstraject heeft ondersteuning nodig anders zullen docenten onvoldoende vorderingen maken of snel weer terugvallen in hun bestaande routines (Hoekstra, 2007). Het professionaliseringstraject geeft richting, daarnaast is ruimte nodig om de ingezette koers tot een innovatie in het onderwijs te brengen (Kuijpers, 2012).

2.7 Onderzoeksvraag

De SLB-begeleiding van de opleiding fysiotherapie van deze Hogeschool was vooral gericht op het begeleiden van de student bij de studie en het behalen van de beroepscompetenties. Bij loopbaanontwikkeling is een breder perspectief nodig waarbij met name persoonlijke aspecten zoals ambities, talenten en motieven van de student worden betrokken (Mittendorff et al., 2011). De veranderende rol van de docent als begeleider van de student bij zijn loopbaanontwikkeling kon gezien worden als een uitdaging. Daartoe werd de volgende onderzoeksvraag opgesteld:

In welke mate draagt het nieuw ontwikkelde professionaliseringstraject op het gebied van loopbaanbegeleiding, volgens de SLB-docenten, bij aan handelingsbekwaamheid met betrekking tot loopbaangericht begeleiden van studenten?

Om deze onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden werden de volgende deelvragen onderzocht:

1. In welke mate voelen docenten zich bekwaam om loopbaanbegeleiding goed vorm te geven vóór deelname aan het professionaliseringstraject?

2. In welke mate voelen docenten zich bekwaam om loopbaanbegeleiding goed vorm te geven ná deelname aan het professionaliseringstraject?

3. Zijn er veranderingen in de ingeschatte handelingsbekwaamheid die de docenten maakten voor aanvang en na afloop van het professionaliseringstraject?

4. Welke elementen uit het professionaliseringstraject dragen volgens docenten het meest bij aan het vergroten van hun handelingsbekwaamheid om loopbaan gerichte gesprekken te voeren?

3.Opzet en uitvoering van het onderzoek

3.1 Onderzoeksmethode

Doelstelling van dit onderzoek was om inzicht te krijgen in de mate van verandering in gepercipieerde bekwaamheid van de SLB-docenten met betrekking tot loopbaangericht begeleiden van studenten, na het volgen van een hiertoe ontwikkeld professionaliseringstraject. Het onderzoek kende de opzet van een pretest-interventie-posttest design, waarbij voorafgaand aan de uitvoering van de professionalisering de gepercipieerde bekwaamheid van de SLB-docenten over loopbaanbegeleiding gemeten werd met vragenlijsten. Vervolgens werd de interventie uitgevoerd en tijdens de nameting werden dezelfde aspecten in vragenlijsten gemeten als tijdens de voormeting om na te gaan of er verschillen waren opgetreden. Er werden tevens focusgroepsinterviews gehouden om meer diepgang te verkrijgen in de resultaten van de kwantitatieve studie. Door de triangulatie van dataverzamelingstechnieken (vragenlijsten en interviews) is de interne betrouwbaarheid van dit onderzoek verhoogd (Baarda et al., 2009).

3.2 Interventie: professionaliseringstraject

Het professionaliseringstraject voor SLB-docenten van de opleiding omvatte een scholing van vier uur voor alle SLB-begeleiders. De docentprofessionalisering werd vormgegeven volgens de instructional design theory (Gagné, Wager, Golas, & Keller, 2005). Voor de uitvoering werd een deskundige op het gebied van loopbaanbegeleiding van buiten de opleiding uitgenodigd. Hiervoor werd gekozen om de onderzoekssituatie niet te verstoren en er ‘unobtrusive measurement’ kon plaatsvinden (Baarda, De Goede, & Teunissen, 2009). De docentprofessionalisering voorzag in theoretische kennis, maar sloot ook aan bij de praktijk waarin toepassing zou plaatsvinden.
Het professionaliseringstraject was gericht op:
(1) Het kunnen onderscheiden en toepassen van de stappen van reflectie zoals beschreven in het theoretisch kader. (2) Het kunnen onderscheiden en toepassen van de elementen waarop reflectie zich richt namelijk studie, beroepsinhoud en loopbaan. (3) De manier waarop diepgang in reflectie bereikt kan worden door de focus te leggen bij de student. (4) Vaardigheden in het voeren van een loopbaandialoog.
Na het stimuleren van bestaande voorkennis met betrekking tot de centrale begrippen werd er ingegaan op theoretische basiskennis. Hierna werd vanuit de theorie een link gelegd naar de onderwijspraktijk waarbij docenten in kleine groepjes aan de slag gingen aan de hand van authentieke casus. Hierbij werd er feedback aan elkaar gegeven over de docentstijl. Aan het einde van de training volgde een evaluatie met aandacht voor de transfer van het geleerde naar de praktijk. Het niveau van de training sloot aan bij de kennis, vaardigheden en docenteigenschappen van betrokken teamleden (bijlage 1). De volgende tabel geeft een overzicht van de op theorie gebaseerde ontwerpprincipes naast relevante voorbeelden van de manier waarop deze principes tijdens de training werden toegepast.

Tabel 1. Ontwerpprincipes en de toepassing ervan tijdens de training.

Ontwerpprincipes op basis van de literatuur.	Toepassing tijdens de training.
De inhoud wordt gerelateerd aan de lespraktijk en is evidence based (Van Veen, Zwart, Meirink & Verloop (2010).	Bij aanvang van de training zal docenten gevraagd worden wat zij al weten van het onderwerp en worden eigen ervaringen ingebracht. Er wordt een theoretische onderbouwing gepresenteerd.
Het laten ervaren van de student op basis van eigen vragen (praktijk- en vraag gerichtheid) in gesprekken hierover gericht op de toekomst in de vorm van een dialoog blijkt effectief te zijn (Winters et al., 2012).	Docenten leren betekenisvolle (praktijk) situaties voor de student in te passen tijdens de gesprekken.
De kwaliteit van de dialoog dient prioriteit te krijgen waarbij er stapsgewijs ruimte is voor exploratie op basis van persoonlijke kwaliteiten van de student (Luken, 2011).	Aandacht wordt gegeven aan de vorm van gesprek als dialoog. De student is gelijke gesprekspartner en bepaalt mede de inhoud, de tijd en het tempo van het gesprek.
Naast reflectie op studie of beroepsinhoud aandacht voor het reflecteren op wie je bent als persoon omdat dit inzicht geeft in ambitie ten aanzien van de loopbaan (Mittendorff et al., 2012).	Er worden authentieke casus uit het curriculum besproken in kleine groepen. Bijvoorbeeld een SLB-gesprek bij de keuze voor een minor. Ligt het accent hierbij op studie, beroep of loopbaan?
Een docent die betrokken is, structuur biedt en de student ondersteunt bij het opstellen van eigen doelen bevordert zelfsturend leren (Sierens et al., 2006).	Docenten leren op welke manier ze studenten kunnen motiveren tot zelfsturing. Door ervaringen uit te wisselen worden ze bewust van hun eigen rol hierin.
Docenten leren graag samen met collega's aan de hand van praktijkvoorbeelden (Swart, 2013).	De casus worden teruggekoppeld in de groep en besproken of er overeenkomsten/verschillen zijn. De docenten gaan interactief met elkaar aan de slag.
Een reflectieve en onderzoekende houding van de docent speelt een centrale rol (Windmuller, 2012).	Docenten worden uitgenodigd om met elkaar te discussiëren en om elkaar feedback te geven. Zo onderzoeken ze op welke manier zijzelf begeleiden en worden bewust van hun eigen rol en de beoogde verandering.
Het traject van professionalisering moet geïntegreerd zijn in het schoolbeleid (Van Veen et al., 2010).	Er wordt uitleg gegeven aan de docenten op welke wijze deze training deel uitmaakt van het traject studieloopbaanbegeleiding.
Professionalisering heeft ondersteuning nodig om terugvallen in bestaande routines te voorkomen (Hoekstra, 2007).	De training wordt geborgd in een implementatietraject waarin intervisie en supervisie een belangrijke rol spelen.
Het professionaliseringstraject geeft richting, daarnaast is ruimte nodig om de ingezette koers tot een innovatie in het onderwijs te brengen (Kuijpers, 2012).	Er wordt docenten gevraagd om aanbevelingen te doen voor praktijkgerichte toepassingen ten behoeve van een loopbaangerichte leeromgeving. Deze worden verwerkt in de kwaliteitscyclus van de SLB-lijngroep.

3.3 Respondenten

De totale populatie voor deelname aan het onderzoek bestond uit alle 25 SLB-docenten van de opleiding. De uitnodiging voor deelname aan het onderzoek is per mail aan alle SLB-docenten verstuurd. Zeventien SLB-docenten, tien mannen en zeven vrouwen, met een gemiddelde leeftijd van 47 jaar hebben daadwerkelijk aan het onderzoek deelgenomen (68%). Dit betrof negen SLB-docenten van jaar 1 en 2, zes SLB-docenten van jaar 3 en 4 en twee SLB-docenten van een deeltijdvariant van de opleiding (bijlage 2). Alle zeventien SLB-docenten hebben deelgenomen aan de vragenlijststudie (voor- en nameting). Twaalf SLB-docenten, vijf mannen en zeven vrouwen, hebben tevens in vier focusgroepen deelgenomen aan interviews.

3.4 Instrumenten

Vragenlijst.

Om de inschatting van de docenten over hun bekwaamheid te achterhalen vóór het professionaliseringtraject werd een vragenlijst ontwikkeld. De vragenlijst bestond uit dertig items die op een vijfpunt-Likert-schaal beantwoord dienden te worden. Deze vijf-puntschaal liep van (1) vrijwel nooit tot (5) vrijwel altijd. Schalen die hierin gemeten werden, betroffen zes thema's die afgeleid werden uit het theoretisch kader en omvatten de praktijkgerichtheid, vraaggestuurdheid, vorm en inhoud van de loopbaandialoog, reflectie en de docentrol (bijlage 3). In tabel 2 staan de schalen met beschrijving en voorbeelditems vermeld. De betrouwbaarheid van de schalen varieerde tussen α= 0,57 en α= 0,79, wat redelijk betrouwbaar tot betrouwbaar is (Baarda et al., 2012).

Tabel 2. Schalen met beschrijving en voorbeelditems.

Schaal	Beschrijving	Voorbeelditem
Praktijkgerichtheid (N=5 , α= 0,69)	Refereren aan authentieke praktijksituaties.	Ik gebruik de ervaringen van de student in de beroepspraktijk om te bespreken in het kader van zijn toekomstige loopbaan.
Vraaggerichtheid (N=6, α= 0,76)	Stimuleren van zelfsturing bij de student.	Ik stimuleer een student om zich bij het maken van keuzes in het leerproces te richten op zijn toekomstige loopbaan.
Loopbaanbegeleiding vorm (N=2 , α= 0,71)	Vormgeving van de dialoog met de student.	Ik beschouw mijn student als een gelijke gesprekspartner in het SLB-gesprek.
Loopbaanbegeleiding inhoud (N=6 , α= 0,78)	Dialoog gericht op loopbaan.	Ik besteed in het SLB-gesprek doelgericht aandacht aan de persoonlijke loopbaan van de student.
Reflectie (N=5 , α= 0,79)	Diepgang aanbrengen in reflectieproces.	Ik bied studenten structuur aan bij het reflecteren door zijn ervaringen te gebruiken als voorbeeld voor toekomstige keuzes in zijn loopbaan.
Docent rol (N=2 , α= 0,57)	Invulling docentrol.	Tijdens een SLB-gesprek adviseer ik de student bij keuzes die hij moet maken in zijn studie.

Hiervoor werd gekozen om alle onderwerpen uit het theoretisch kader, relevant voor het beantwoorden van de onderzoeksvraag aan bod te laten komen (Baarda et al., 2009).
De vragenlijst omvatte daarnaast drie vragen waarop de ervaren handelingsbekwaamheid op het gebied van theoretische kennis, ervaringskennis en vaardigheid ingeschat kon worden op een tien-puntschaal. Na afronding van de docentprofessionalisering is dezelfde vragenlijst afgenomen.

Procedure vragenlijstafname.

De vragenlijst werd tijdens een vergadering geïntroduceerd waarna deze middels Questback (digitale afnametool voor vragenlijsten) aan de docenten is toegestuurd. Er werd een pilotversie van de vragenlijst afgenomen door een onafhankelijke groep van drie docenten die niet aan het onderzoek hebben deelgenomen. Zij hebben de vragenlijst beoordeeld op taalgebruik en leesbaarheid. Hierna zijn twee vragen die niet uitnodigden tot een eenduidig antwoord aangepast. Op die manier is de validiteit van de vragenlijst verhoogd.

Interviewprotocol.

Er is een verdiepende interviewstudie met vier focusgroepen uitgevoerd om te onderzoeken wat de inschattingen van de docenten waren over hun handelingsbekwaamheid na het professionaliseringstraject en welke elementen hiertoe het meest hadden bijgedragen. De interviews in focusgroepen met de SLB-docenten waren semigestructureerd van opzet waarbij gebruik gemaakt werd van een interviewprotocol met 20 open vragen (bijlage 4). De zes thema's (zie ook tabel 2) die hierbij besproken werden, waren gelijk aan de thema's die gebruikt werden bij de vragenlijsten. Om een duidelijke beschrijving van de opvattingen van docenten te verkrijgen, werd er bij elk thema na een introductievraag een verdiepende vraag gesteld of aangevuld met de vraag om een concreet

voorbeeld te benoemen. Bij het thema ‘Vraaggerichtheid’ werd bijvoorbeeld gevraagd: “Op welke manier bespreek je keuzemogelijkheden in het curriculum met de student?”
De interviews met de focusgroepen duurden een uur. Ze werden opgenomen en getranscribeerd. Vier focusgroepen met drie SLB-docenten werden uitgenodigd om hier aan deel te nemen. Voordeel hiervan was dat respondenten op elkaar konden reageren en op nieuwe ideeën gebracht konden worden (Baarda et al., 2009).

3.5 Data analyse

Data-analyse van de vragenlijsten.

Eerst werd een betrouwbaarheidsanalyse met de vragenlijstdata uitgevoerd met behulp van SPSS. Om te bepalen of de betrouwbaarheid van de schalen voldoende was, werd de Cronbach’s alpha berekend. Met behulp van de Cronbach’s alpha kan binnen een schaal berekend worden of de interne consistentie van de aparte items hoog genoeg is (Baarda et al., 2012). Om de betrouwbaarheid te vergroten werd een item verwijderd uit de schalen ‘Praktijkgerichtheid’, ‘Vraaggestuurdheid’, ‘Loopbaanbegeleiding inhoud’ en ‘Docentrol’. De betrouwbaarheid van de schalen ‘Praktijkgerichtheid’, ‘Vraaggestuurdheid’, ‘Loopbaanbegeleiding vorm’, ‘Loopbaanbegeleiding inhoud’ en ‘Reflecteren’ was (ruim) voldoende (0,69 – 0,79), voor ‘Docentrol’ gold een lage betrouwbaarheid met een score van 0,57. Vanwege de volledigheid en de validiteit van het onderzoek werd deze schaal wel meegenomen in de analyse. Om een beeld te krijgen van de gepercipieerde handelingsbekwaamheid van de SLB-docenten werd er gebruik gemaakt van beschrijvende analyses. Gemiddelden en standaarddeviaties werden berekend, gevolgd door t-toetsen. Met de t-toetsen werden de verschillen vastgesteld tussen de gegevens van de voor- en nameting.

Interviewdata.

Bij de analyse van de interviews werd de tekst eerst opgesplitst in fragmenten (bijlage 5). Deze tekstfragmenten werden vervolgens gekoppeld aan de thema’s (zoals in tabel 2 gepresenteerd) die vooraf waren vastgesteld op basis van het theoretisch kader (Baarda et al., 2009). Vervolgens werd een ordening met behulp van een codeboom uitgevoerd. Dit model kan gezien worden als een schematisch overzicht van de thema’s en subthema’s die uit de interviews naar voren kwamen (Boeije, 2006). De thema’s vormden de basis voor de codeboom die na analyse werd aangepast en uitgebreid.
In het kader van betrouwbaarheid is de data-analyse van de interviewgegevens door twee onderzoekers uitgevoerd. Onafhankelijk van elkaar hebben beide onderzoekers codes toegekend aan tekstfragmenten. Voorts is gekeken naar de mate van overeenstemming: de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid was 90 % (mate van overeenstemming in codering). Dit percentage overlap impliceert dat de analyse op betrouwbare wijze heeft plaatsgevonden. Op basis van overleg en van gemeenschappelijk gevonden oplossingen is het labellingssysteem met de codes bijgesteld. Tevens werd in het kader van betrouwbaarheid gewerkt met het opnemen van letterlijke citaten uit de interviews in de resultatensectie, ter illustratie van de bevindingen (Baarda et al., 2009).

4.Resultaten

4.1 Gepercipieerde handelingsbekwaamheid door de SLB-docenten

Tabel 3 toont de gemiddelden en de standaarddeviaties van de scores van de SLB-docenten (n=17) op de zes schalen uit de voor- en nameting van de vijf-punt-Likertschalen.

Tabel 3. Gemiddelden en standaard deviaties van de zes thema's, vóór en ná de interventie.

Schaal	Voor M (sd)	Na M (sd)
Praktijkgerichtheid	4.17 (0.64)	4.19 (0.44)
Vraaggerichtheid	4.10 (0.56)	4.20 (0.49)
Loopbaanbegeleiding vorm	4.54 (0.53)	4.71 (0.31)
Loopbaanbegeleiding inhoud	4.00 (0.56)	4.16 (0.43)
Reflecteren	3.50 (0.73)	4.02 (0.59)
Docent rol	2.88 (1.02)	2.88 (1.01)

De gemiddelden bij de voormeting varieerden van 2.88 op de schaal 'Docent rol' tot 4.54 op de schaal 'Loopbaanbegeleiding vorm'. De schaal 'Docent rol' liet een spreiding zien van 1.02. De gemiddelden bij de nameting toonden een gelijke tendens, deze varieerden van 2.88 op de schaal 'Docent rol' (met een spreiding van 1.01) tot 4.71 op de schaal 'Loopbaanbegeleiding vorm'. Op alle schalen van de gepercipieerde bekwaamheid was, met uitzondering van 'Docent rol', sprake van een positieve verandering tussen de voor- en nameting. Echter, alleen de toename op de schaal 'Reflecteren' betrof een statistisch significant verschil tussen de voor- en nameting (t =0.48; p =0.01).

Uit analyse van de gegevens betreffende de gepercipieerde handelingsbekwaamheid (Vaardigheid, Theoretische kennis en Ervaringskennis, gemeten op een tien-puntsschaal) bleek dat deze op alle drie de aspecten bij de voormeting vrij hoog werd ingeschat door de SLB-docenten, variërend van een gemiddelde score van 6.96 met betrekking tot 'Theoretische kennis' tot een gemiddelde score van 7.50 op 'Vaardigheid' (tabel 4). Bij de nameting varieerde de inschatting van 7.16 op 'Theoretische kennis' tot 7.74 op 'Vaardigheid'. De gemiddelde scores van de ingeschatte handelingsbekwaamheid toonden op alle drie de aspecten een kleine positieve verandering die niet significant was na afloop van het professionaliseringstraject. De gemiddelde score op het gebied van 'Ervaringskennis' liet de meeste verbetering zien van 7.29 vóór tot 7.63 na het professionaliseringstraject. De minimum score op 'Ervaringskennis' van 2 bij de voormeting veranderde naar 5 bij de nameting. Resultaten van de t-toets toonden aan dat alle gevonden verschillen tussen voor- en nameting niet statistisch significant waren. Tabel 4 toont de gepercipieerde handelingsbekwaamheid door de SLB-docenten (n=17) vóór en ná het professionaliseringstraject.

Tabel 4. Gepercipieerde handelingsbekwaamheid vóór en ná het professionaliseringstraject.

Ingeschatte bekwaamheid	Min vóór	Max vóór	M (sd) vóór	Min ná	Max ná	M (sd) ná
Vaardigheid	6	9	7.50 (0.78)	7	9	7.74 (0.65)
Theoretische kennis	3	9	6.96 (1.30)	4	9	7.16 (1.30)
Ervaringskennis	2	10	7.29 (1.89)	5	9	7.63 (1.07)

4.2 Het professionaliseringstraject

De resultaten uit de gegevens vanuit de focusinterviews zijn hieronder per thema weergegeven. Bij de analyse van de interviews kwam, naast de zes vooraf gedefinieerde thema's, een aanvullend nieuw thema naar voren: context.

4.2.1 Praktijkgerichtheid

Vrijwel alle docenten gaven aan tijdens loopbaanbegeleiding de aandacht te richten op authentieke praktijksituaties. Praktijkgerichtheid werd na de scholing niet méér toegepast in gesprekken, maar docenten hebben tijdens de scholing een rijke diversiteit aan praktijksituaties met elkaar uitgewisseld en dat als leerzaam ervaren. Zoals een docent verwoordde:
"Of de link leggen met het werken. Van wat verwacht je wat je baas met je zou doen als je je niet afmeldt voor een afspraak. Dan zegt de student: ja, dan word ik ontslagen." (Docent 9,v)
Een andere docent gaf aan dat dit aspect nieuw voor hem was:

“Praktijkgerichtheid in jaar 1, ik heb dat tot nu toe altijd minder gedaan. Na gisteren is dat iets wat ik meer wil gaan doen.” (Docent 2,m)

4.2.2 Vraaggerichtheid

Vrijwel alle docenten gaven aan studenten te stimuleren bij het maken van individuele keuzes. Tien docenten merkten daarbij op dat zij belemmeringen ervoeren in de organisatorische randvoorwaarden bij het uitvoeren van die keuzes door studenten. Zes docenten benoemden hierbij de beperkte keuzemogelijkheden voor minoren. Een docent verwoordde dit als volgt:
“Alleen het nadeel is, dat toen die minor niet te realiseren was. Dat was wat hij wilde, daar had hij zich heel goed in verdiept… Maar op het moment dat puntje bij paaltje kwam lukte het hem niet om daar toegang te krijgen.” (Docent 6,m)
Een docent bevestigde dit als volgt*:*
“Het probleem waar ik tegen aanloop is dat ik denk dat studenten wel dingen willen, maar dat het faciliteren van de keuze mogelijkheden binnen onze opleiding gewoon te beperkt is.” (Docent 3,v)
Ook op andere gebieden gaven docenten aan belemmeringen te ervaren bij vraaggestuurdheid. Een docent verwoordde dit als volgt:
“Ik herken dat het goed is om studenten te attenderen op praktijkervaring. Wat ik dan heel erg apart vind binnen de opleiding is dat wordt gezegd van: stage lopen, dat zit gewoon in het reguliere programma. En in het kader van buitenschoolse leeractiviteiten, dat mag dan niet.” (Docent 11,v)

4.2.3 Reflecteren

Vrijwel alle docenten gaven aan dat zij het onderdeel reflecteren uit de training als het meest leerzaam hadden ervaren. Dit was in lijn met de bevindingen vanuit de vragenlijstgegevens. De toename op de schaal reflecteren betrof een statistisch significant verschil tussen de voor- en nameting.
De docenten benoemden dat ze nieuwe zienswijzen over reflecteren hadden verworven, gerelateerd aan de ontwikkeling van het brein en het begeleiden van de student. Ze hebben dit ervaren als een verdieping van hun inzicht. Een docent verwoordde dit als volgt:
“*Maar wat voor mij wel heel helder was, is dat wij af en toe te snel gaan.” (Docent 8,v)*
De koppeling tussen reflecteren en vraaggestuurd leren werd als belangrijkste leereffect genoemd. Het begrip scaffolding, het aanpassen van de begeleiding aan het ontwikkelingsniveau van studenten, werd door tien docenten benoemd als een eyeopener. Een docent verwoordde dit als volgt:
“Als je een kind wilt laten lopen met zes maanden, dan hoef je hem nog niet op de benen te zetten want dan loopt hij niet. Je zult de student, zoals met motorische ontwikkeling, moeten aanspreken op het moment dat ze er rijp voor zijn. En dat is iets waar ik dus zelf geen achtergrond in heb.” (Docent 6, m)
De gemiddelde mening van de docenten over dit onderwerp werd als volgt verwoord door een docent:
“Wat ik meeneem is dat reflecteren geen vanzelfsprekendheid is voor de beginnende student. Dat je ze moet faciliteren en dus in blok één in de toekomst veel meer ondersteunende informatie moet aanbieden. En dat dit ingebed moet worden in ons curriculum”. (Docent 12,v)

4.2.4 Loopbaandialoog inhoud

Tien docenten benoemden het feit dat loopbaandialoog voor hun een nieuw begrip was. De meesten gaven daarbij aan dat dit structuur bood aan hun werkwijze. Zoals een docent verwoordde:
“Je hebt een gemeenschappelijk referentiekader gekregen. Dat maakt het voor jezelf inzichtelijker.” (Docent 11,v)
Zes docenten gaven aan aandacht te richten op persoonlijke interesses van de studenten, waar het model op aansloot.
“Loopbaangericht deed ik nog niet zo sterk. Maar wel: hoe ziet hij zichzelf, waar ligt zijn affiniteit.” (Docent 3,v)
Alle docenten gaven in min of meerdere mate aan dat ze bewuster waren geworden van hun bekwaamheid op dit gebied. De meeste docenten verwoordden hun eerdere handelen als ‘onbewust’, ‘vanzelf’ of ‘impliciet’.
Voor acht docenten was het begrip netwerken, het gebruikmaken van het eigen netwerk ten behoeve van leerervaringen voor de studenten, nieuw:

“Bijvoorbeeld dat schema van het inzetten van netwerken, terwijl je daar helemaal niet bewust van bent. Het is goed dat we dat met elkaar delen.” (Docent 10, v)

4.2.5 Loopbaandialoog vorm

Negen docenten gaven aan dat zij de student de agenda van het gesprek laten bepalen. De interventie heeft ze dit bewuster doen inzetten. Bijna de helft zei daarnaast een eigen agenda paraat te hebben. Een docent verwoordde dit als volgt:
“Op het moment dat er bepaalde items zijn die de student niet benoemt, waarvan ik het gevoel heb dat die een rol spelen, dan vul ik die wel aan.” (Docent 8,v)
Acht docenten benoemden dat zij de training van vaardigheden in gesprekstechnieken tijdens de interventie als verhelderend hebben ervaren en gaan gebruiken.

4.2.6 Docentrol

Alle docenten beschouwden het opbouwen van een vertrouwensband met de student als essentieel. Een docent verwoordde dit als volgt: “*Doordat je oprechte interesse toont in de persoon die tegenover je zit creëert dat meteen een veiligheid, een openheid.” (Docent 5,m)*
De docenten benoemden hun rol verder als ‘coachend’. De helft van de docenten gaf aan meer sturend te werken, de andere helft benoemde zijn werkwijze als uitdagend en soms confronterend. De interventie heeft docenten bewust gemaakt van de invloed van de docentrol op loopbaanbegeleiding. Acht docenten benoemden de zoektocht naar een juiste benaderingswijze van de student. Een docent verwoordde dit als volgt:
“Als ik me vanuit een bepaalde hiërarchie opstel, dan zal de student sociaal wenselijk gedrag laten zien. Terwijl als ik meer gelijkwaardig insteek…, dan krijg ik misschien datzelfde gedrag terug. Ik weet het nooit helemaal zeker hé. Jezelf kwetsbaar opstellen wil ook nog wel eens dat er gebruik, misbruik van gemaakt kan worden.” (Docent 5,m)
Door het uitwisselen van ervaringen tijdens de interventie gaven acht docenten aan een beter inzicht te hebben in het zoeken naar deze balans.

4.2.7 Evaluatie van het professionaliseringstraject

Alle docenten gaven aan dat zij het professionaliseringstraject als stimulerend hadden ervaren. Aspecten die ieder vanuit zijn ervaring impliciet toepaste waren vanuit de theorie benaderd en toegepast in de praktijk. Een docent verwoordde dit als volgt:
“Dat bewust zijn is zo belangrijk. En dat is ook waardoor ik dacht: dat moet ik vaker doen.” (Docent 7,v)
De mate van bewustwording die docenten aangaven, varieerde van alles ‘als nieuw ervaren’ tot de ‘puntjes op de i zetten’. Twee docenten gaven aan nu minder onzeker te zijn. Een docent verwoordde dit als:
“*Dus ik was onzeker. Maar door die hele middag had ik wel het idee: ik doe het niet zo slecht.” (Docent 4,m)*
Alle docenten gaven aan dat ze nieuwe zienswijzen over het begrip reflecteren hadden verworven. Hierdoor hebben ze meer inzicht gekregen in hoe ze ‘reflecteren’ beter kunnen integreren in het begeleiden. Uit de vragenlijstgegevens is gebleken dat hier sprake is van een statisch significant verschil vóór en ná het professionaliseringstraject.
Tien docenten gaven hun voorkeur aan voor een nieuwe manier van verslaglegging voor de studenten. Een docent verwoordde dit als volgt:
“Ik word helemaal suf van die verslagen. Het boeit niet en de kern komt er vaak niet uit. Door een andere vormgeving, met dat boompje…Toen had ik echt zoiets, zo daag je ze uit. Daar moeten we dus iets mee als opleiding.” (Docent 7,v)
Negen docenten benoemden intervisie als wenselijke vervolgstap. Een docent verwoordde dit als volgt:
“Dat mag je er van mij inhouden minstens een keer in het jaar. Dat de hele club bij elkaar zit. Het is echt bekrachtigen van positieve zaken.” (Docent 8,v)

4.2.8 Context

Uit de analyse kwam naar voren dat context een belangrijk thema voor SLB-docenten was. Negen docenten noemden randvoorwaarden in het curriculum die, naar hun mening, de kwaliteit van hun begeleiding negatief beïnvloedden. Een docent omschreef de ervaren spagaat als volgt:
"In de laatste fase ga je meer loslaten. Terwijl vanuit het systeem een aantal dingen zijn wat ze moeten doen en waar ze in een keurslijf worden gehouden. Dus dat ik ook niet los kan laten. Daar zouden we nog een slag kunnen maken." (Docent 5, m)
Zeven docenten noemden organisatorische belemmeringen zoals het gebrek aan ruimtes. Een docent verwoordde dit als volgt:
"We hebben geen ruimtes waar je een één op één gesprek kunt voeren." (Docent 2,m)
Vijf docenten benoemden tijdsdruk als belemmerende factor, waarvan de volgende quotes voorbeelden zijn:
"Ik heb op dit moment door omstandigheden 41 SLB studenten. Dan vraag ik me af hoe ik dat gedaan krijg." (Docent 3,v)
"En dan inderdaad de intervisie, daar is de klad in gekomen. Niet door onwil maar door drukte. Maar dat is wel heel essentieel." (Docent 8,v)

Samenvattend kan gesteld worden dat de docenten hun handelingsbekwaamheid vóór het professionaliseringstraject als ruim voldoende inschatten. Ná het professionaliseringstraject liet deze inschatting een kleine positieve toename in de mate van ervaren bekwaamheid zien die voor de meeste schalen niet significant was. De toename op de schaal 'Reflecteren' betrof wél een statistisch significant verschil tussen de voor- en nameting. De docenten gaven aan nieuwe zienswijzen met betrekking tot reflecteren te hebben geleerd die ze meteen konden inzetten bij de begeleiding van studenten. Als belangrijkste leereffect werd de besproken samenhang tussen reflecteren en vraaggericht leren genoemd. Kennismaking met het begrip scaffolding werd als een eyeopener benoemd. De SLB-docenten gaven daarnaast aan belemmeringen bij loopbaanbegeleiding te ervaren in het curriculum en in de context waarbinnen zij werkten.

5 Conclusies en aanbevelingen

5.1 Conclusies

Het doel van deze studie was achterhalen in welke mate een nieuw ontwikkeld professionaliseringstraject op het gebied van loopbaanbegeleiding, volgens de SLB-docenten, bijdroeg aan hun handelingsbekwaamheid met betrekking tot loopbaanbegeleiding van studenten. De conclusies van dit onderzoek worden hier per deelvraag samengevat om vervolgens de hoofdvraag te beantwoorden.

De eerste deelvraag richtte zich op de mate waarin docenten zich bekwaam voelden om loopbaanbegeleiding goed vorm te geven vóór deelname aan het professionaliseringstraject. De resultaten toonden aan dat de SLB-docenten zich bij aanvang van het professionaliseringstraject in ruim voldoende mate bekwaam achtten in de loopbaanbegeleiding van studenten. Op het gebied van vaardigheid en ervaringskennis schatten ze zich licht hoger in dan op het gebied van theoretische kennis. Een mogelijke verklaring hiervoor kan het relatief grote aantal ervaringsjaren van de meeste SLB-docenten zijn die betrokken waren bij het onderzoek.

De tweede deelvraag betrof de mate waarin docenten zich bekwaam voelden om loopbaanbegeleiding goed vorm te geven ná deelname aan het professionaliseringstraject. De inschatting van de SLB-docenten ná deelname aan het professionaliseringstraject liet een lichte stijging zien in de scores van de ervaren bekwaamheid. Van Veen et al. (2010) constateerden dat professionalisering effectief is wanneer de inhoud evidence based en gerelateerd is aan de dagelijkse lespraktijk. Gezien het feit dat het professionaliseringstraject weliswaar evidence based en

praktijkgericht was opgezet maar slechts een kortdurende interventie van vier uur betrof (naast de al vrij hoge beginscore die weinig ruimte liet voor verdere verbetering), is deze kleine verbetering verklaarbaar.

De derde deelvraag richtte zich op veranderingen in de ingeschatte handelingsbekwaamheid die de docenten maakten voor aanvang en na afloop van het professionaliseringstraject. De SLB-docenten gaven aan dat ze bewuster waren gaan begeleiden, waar ze dit voorheen onbewust of impliciet deden. Ze hebben ervaren te werken vanuit een visie waar ze zich als team aan verbonden voelden en waarin duidelijk is geworden wat ze willen bereiken. Dit is in lijn met de bevindingen van Mittendorff (2014) die ook constateerde dat voor het vormgeven van effectieve studieloopbaanbegeleiding een eenduidige visie met bijbehorende doelen voor de studenten van belang is. Gezien de korte duur van de interventie kon er alleen ingezet worden op bewustwording. Dit was de opzet van het professionaliseringstraject en dat lijkt dus ook voldoende geslaagd te zijn.

De vierde deelvraag richtte zich op de elementen uit het professionaliseringstraject die volgens docenten het meest bijdroegen aan het vergroten van hun handelingsbekwaamheid om loopbaan gerichte gesprekken te voeren. De docenten waren het meest positief over het verkrijgen van inzicht in het proces van reflecteren bij de student. Dit onderdeel liet een positieve verbetering in de nameting zien die statistisch significant was. Het belang van timing in de ontwikkeling van loopbaancompetenties werd eerder door Luken (2011) benadrukt. Wat betreft praktijkgerichtheid kan gesteld worden dat SLB-docenten een rijkdom aan variaties hebben opgebouwd als mogelijk gespreksonderwerp. Op het gebied van vraaggerichtheid is naar voren gekomen dat SLB-docenten hierbij belemmeringen in de context ervoeren. De SLB-docenten gaven aan dat ze wel keuzemogelijkheden in het leerproces bespraken met de studenten, maar dat deze praktisch niet altijd uitvoerbaar bleken binnen het bestaande curriculum. Ook Mittendorff (2013) stelde dat het reflecteerproces ten behoeve van de zelfsturing kan stagneren doordat implementatie van de keuze niet altijd uitvoerbaar blijkt. Wat betreft loopbaanbegeleiding inhoud, loopbaanbegeleiding vorm en de docentrol, hier gaven docenten aan een beter inzicht te hebben gekregen waardoor ze bewuster werken. Aangezien dit een doelstelling van het professionaliseringstraject was, mag dit als is een positief effect benoemd worden.
De conclusies per deelvraag leidden tot beantwoording van de hoofdvraag van dit onderzoek, deze luidde:

In welke mate draagt het nieuw ontwikkelde professionaliseringstraject op het gebied van loopbaanbegeleiding, volgens de SLB-docenten, bij aan handelingsbekwaamheid met betrekking tot loopbaangericht begeleiden van studenten?

Ten aanzien van de hoofdvraag kan geconcludeerd worden dat SLB-docenten zich voorafgaand aan het professionaliseringstraject al ruim voldoende bekwaam achten. Na het professionaliseringstraject werd een licht positieve stijging gemeten op de drie scoregebieden Vaardigheid, Theoretische kennis en Ervaringskennis. De docenten ervoeren na het professionaliseringstraject te werken vanuit een eenduidige visie waar ze zich als team aan verbonden voelden, met heldere doelen voor de student. De SLB-docenten hebben nieuwe zienswijzen verworven over het begrip reflecteren die ze kunnen inzetten bij het begeleiden van studenten. Dit kan gezien worden als een belangrijke leeropbrengst. Ook hebben ze inzicht gekregen in de ontwikkeling van reflectievaardigheden gekoppeld aan vraagsturing. De SLB-docenten gaven aan dat ze wel keuzemogelijkheden in het leerproces bespraken met de studenten, maar dat deze praktisch niet altijd uitvoerbaar waren binnen het bestaande curriculum. Daarnaast gaven SLB- docenten aan belemmeringen te ervaren in de organisatorische context en benoemden daarbij tijdsdruk bij de begeleiding en intervisie naast een gebrek aan geschikte ruimten voor het voeren van loopbaangesprekken.

5.2 Kritische reflectie op het onderzoeksproces

Dit onderzoek was een evaluatief onderzoek naar de handelingsbekwaamheid van SLB-docenten. Het omvatte daarnaast ook ontwerpgerichte elementen. Ten behoeve van dit onderzoek werd een professionaliseringstraject ontworpen voor SLB-docenten, hetgeen gezien kan worden als een meerwaarde in de opbrengst van dit onderzoek. Een zuiver ontwerpgerichte opzet van dit onderzoek had mogelijk nog meer inzicht verschaft in een gerichte opzet en leeropbrengst van het professionaliseringstraject. Het professionaliseringstraject omvatte een eenmalige, korte interventie van vier uur gedurende een studiemiddag met 17 SLB-docenten. Omdat het een kortdurende interventie betrof, was de verwachting over de uitkomsten vooraf gematigd positief. De kortdurende interventie werd door alle docenten als zinvol ervaren. Ondanks de beperkte omvang in tijd resulteerde dit op het gebied van 'Reflectie' in een statistisch significante toename (bij een kleine studiepopulatie) in gepercipieerde bekwaamheid op dit gebied. Dit mag gezien worden als een mooi resultaat. Uit onderzoek is bekend dat een intensiever traject met tussentijds toepassen van het geleerde, meer oplevert en meer kans geeft op een langer durende leeropbrengst (Hoekstra, 2007).
Voor dit onderzoek werd een nieuwe vragenlijst samengesteld op basis van het theoretisch kader en reeds bestaande instrumenten. Deze vragenlijst is niet verder gevalideerd dan hier is beschreven. De resultaten van deze vragenlijst dienen dan ook voorzichtig te worden geïnterpreteerd en kunnen niet zonder meer breder worden ingezet. Bij verder onderzoek verdient het aanbeveling om de vragenlijst verder te valideren. Voor een deel is dit binnen dit onderzoek gedaan door ook gestructureerde verdiepende interviews uit te voeren. De focusgroepinterviews zijn geanalyseerd aan de hand van vooraf opgestelde thema's, afgeleid uit het theoretisch kader. Deze vooraf bepaalde indeling is adequaat gebleken voor de analyse van de interviews. Aangezien context als nieuw thema naar voren is gekomen, zou een volgend professionaliseringstraject hier meer aandacht aan kunnen schenken.
De keuze voor focusgroepinterviews van vier docenten is ervaren als een goede keuze bij dit onderzoek. Elke docent heeft de mogelijkheid gekregen om zijn mening te geven en de docenten brachten elkaar op ideeën waardoor er diepgang in de interviews ontstond. Het aantal deelnemers aan dit onderzoek was klein (n=17), waarbij generaliseerbaarheid nog niet echt aan de orde is. Wel kan de opzet van dit onderzoek herhaald worden met SLB-docenten van andere opleidingen.
Mogelijke limitatie van het onderzoek was dat de resultaten van dit onderzoek gebaseerd waren op de inschatting van de docenten zelf. Om na te gaan of de gepercipieerde bekwaamheid van SLB-docenten in gelijke mate door de studenten wordt ervaren, kan het interessant zijn om vervolg onderzoek uit te voeren waarbij er tevens gekeken wordt naar de bevindingen van studenten ten aanzien van studieloopbaanbegeleiding. De gepercipieerde handelingsbekwaamheid werd op alle drie de aspecten (Vaardigheid, Theoretische kennis en Ervaringskennis) bij de voormeting vrij hoog ingeschat door de SLB-docenten. Om na te gaan of de hoge inschatting van de SLB-docenten bij de voormeting reëel was, zouden observaties tijdens het voeren van loopbaangesprekken mogelijk van toegevoegde waarde kunnen zijn.
Gezien de tijdsplanning van dit onderzoek was het noodzakelijk om de nameting en de groepsinterviews binnen twee weken na de interventie plaats te laten vinden. Om het effect van de interventie op langere termijn vast te stellen zou een aanvullende nameting, in combinatie met verdiepende focusgroepinterviews met de SLB-docenten, na drie of zes maanden wenselijk zijn. De docenten zouden dan hun opgedane ervaringen daadwerkelijk hebben kunnen toetsen bij het voeren van loopbaangesprekken met studenten.

5.3 Praktische opbrengst en aanbevelingen

De resultaten van het onderzoek geven een beeld van de ervaren handelingsbekwaamheid van SLB-docenten op korte termijn. Deze resultaten kunnen daarmee dienen als input voor verbetering van de loopbaangerichte leeromgeving en de context waarin SLB-docenten werken.
Op basis van theoretische ontwerpprincipes is er een effectieve interventie ontwikkeld die de SLB-docenten inzicht heeft verschaft in een gemeenschappelijke visie die hun structuur biedt bij de

loopbaanbegeleiding van studenten. Het professionaliseringstraject voorzag in theoretische kennis, maar sloot ook goed aan bij de voorkennis van de SLB-docenten. Het professionaliseringstraject is door alle SLB-docenten als stimulerend ervaren. Hierdoor voelen zij zich beter voorbereid om veranderingen in de gezondheidszorg in hun onderwijspraktijk te integreren en de studenten voor te bereiden op hun toekomstige loopbaan.
De conclusies geven de opleiding waar dit praktijkonderzoek heeft plaatsgevonden een aantal concrete suggesties voor verbetering. Uit de kwalitatieve interviews zijn een aantal aandachtspunten naar voren gekomen waaruit blijkt dat SLB-docenten aangeven dat zij de randvoorwaarden waarbinnen zij werken niet optimaal achten. Om het rendement van de SLB-gesprekken in de toekomst te optimaliseren dient er aandacht besteed te worden aan de context waarbinnen zij werken. Als aanbeveling ter verbetering hiertoe, kan aangegeven worden dat het van belang is om vanuit een gezamenlijke onderwijsvisie te bepalen welke keuzes er binnen het curriculum ten behoeve van vraaggestuurdheid gemaakt kunnen worden. Teamoverleg over de resultaten van dit onderzoek zou hierbij een meerwaarde kunnen zijn. Elementen als het verbeteren van de inbedding van het leren reflecteren en aandacht voor de keuzemogelijkheden voor studenten om een loopbaangerichte leeromgeving te vormen dienen hier onderdeel van te zijn. Een belangrijk voorbeeld hiervan is het verbeteren van de toegankelijkheid van keuzemogelijkheden voor het volgen van minoren. Ook is eenduidigheid gewenst wat betreft het stimuleren van het opdoen van praktijkervaring tijdens de buitenschoolse leeractiviteiten. De verslaglegging van het reflectieproces zou beter kunnen aansluiten op vraaggestuurd leren. Daarbij kan het interessant zijn de ideeën van studenten te betrekken bij de vormgeving van de onderwijsinhoud.
Als aanbeveling kan verder gelden om aandacht te richten op de organisatorische randvoorwaarden die docenten momenteel als belemmerend ervaren zoals de beperkte mogelijkheid om individuele gesprekken te voeren in een kleine ruimte. De tijdsdruk die docenten ervaren zowel bij de begeleiding van een groot aantal studenten, alsook bij de uitvoering van intervisie momenten behoeft aandacht. De bevindingen van Mittendorff (2014), die een maximum van dertig studenten per SLB-docent voorstelt, kunnen mogelijk een richtlijn vormen voor aanpassing.
Dit onderzoek heeft zich beperkt tot de SLB-docenten van één opleiding. Het zou interessant zijn om dit onderzoek uit te voeren over meerdere opleidingen van de faculteit of de hogeschool. Het professionaliseringstraject biedt SLB-docenten een eenduidige visie met heldere doelen voor de studenten die voor het vormgeven van effectieve studieloopbaanbegeleiding van belang is. Hiermee kan tevens inzicht worden verkregen of er onderscheid is in de wijze waarop SLB-docenten loopbaangericht begeleiden bij de diverse opleidingen aangezien het goed zou zijn uniformiteit in loopbaanbegeleiding te verkrijgen.
Docenten hebben aangegeven de ervaren visie als stimulerend te ervaren en gaven aan behoefte te voelen om dit met regelmaat voort te zetten. Als aanbeveling komt hieruit voort dat het voor de ondersteuning van de SLB-docenten van belang is om jaarlijks intervisiemomenten te organiseren. Delen van ervaringen uit de praktijk op basis van theoretische inzichten geeft een positieve stimulans om vernieuwing aan te gaan.

Literatuurlijst

Baarda, D., De Goede, M., & Teunissen, J. (2009). *Basisboek kwalitatief onderzoek: Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek.* Groningen: Noordhoff.

Baarda, B., Bakker, E., Van Der Hulst, M., Fischer, T., Julsing, M., Van Vianen, R., & De Goede, M. (2012) Basisboek methoden en technieken: Kwantitatief praktijkgericht onderzoek op wetenschappelijke basis. Groningen: Noordhoff.

Benammar, K. (2005). Reflectie als drijfveer van het leerproces. *Onderzoek van onderwijs, 34*(15), 14-17.

Boeije H. 2006. *Analyseren in kwalitatief onderzoek, Denken en doen.* Hoofddorp: Boom onderwijs.

Bussemaker, J., Dekker, S., van Zijl, J., van den Berg, M. A., Dittrich, K., Veenstra, J., . . . den Besten, R. (2013). *Nationaal Onderwijsakkoord: De route naar geweldig onderwijs*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

De Vries, C., Hagenaars, L., Kiers, H., & Schmitt, M. (2014). *Beroepsprofiel Fysiotherapeut*. Amersfoort: Koninklijk Nederlands Genootschap voor Fysiotherapie.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1996). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.

Ertmer, P. A., & Newby, T. J. (1993). Behaviorism, cognitivism, constructivism: comparing critical features from an instructional design perspective. *Performance improvement quarterly, 6*(4), 50-72.

Gagné, R. M., Wager, W. W., Golas, K. C., & Keller, J. M. (2005). *Principles of instructional design*. Belmont, CA: Tomson/Wadsworth.

Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.

Hoekstra, A. (2007). *Experienced teachers' informal learning in the workplace* (dissertation). Utrecht:Universiteit Utrecht.

Korthagen, F. V. A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and teaching, 11*(1), 47-71.

Korthagen, F. V. A., & Vasalos, A. (2002). Niveaus in reflectie: naar maatwerk in begeleiding. *VELON: Tijdschrift voor lerarenopleiders, 23*(1), 29-38.

Kuijpers, M. (2012, 30 november). *Architectuur van leren voor de loopbaan: richting en ruimte* (inaugurele rede). Heerlen: Open Universiteit.

Kuijpers, M., & Meijers, F. (2008). *Loopbaanleren en-begeleiden in het hbo*. Den Haag: De Haagse Hogeschool, Platform Bèta Techniek.

Kuijpers, M., & Meijers, F. (2009). *Studieloopbaanbegeleiding in het hbo: Mogelijkheden en grenzen*. Den Haag: De Haagse Hogeschool, Lectoraat Pedagogiek van de Beroepsvorming.

Luken, T. (2011). *Loopbaanbegeleiding schiet de lerende voorbij: Discussiestuk*. Amsterdam: Luken Loopbaan Consult.

Meijers, F., & Kuijpers, M. (2007). De creatie van een krachtige loopbaangerichte leeromgeving: Monoloog, dialoog of trialoog. In P. W. J. Schramade (Ed.), *Handboek effectief opleiden* (pp. 129-141). Den Haag: Delwel.

Mittendorff, K. (2008). De kwaliteit van loopbaanbegeleiding in het beroepsonderwijs en de rol van het POP en portfolio. In M. Kuijpers & F. Meijers (Eds.), *Loopbaanleren: Onderzoek en praktijk in het onderwijs* (pp. 171-191). Antwerpen: Garant.

Mittendorff, K. (2013). *Begrippenkader studieloopbaanbegeleiding en reflectie*. Deventer: Saxion Hogescholen.

Mittendorff, K. (2014). Studieloopbaanbegeleiding in het hbo. *OnderwijsInnovatie, 16*(2), 32-34.

Mittendorff, K., den Brok, P., & Beijaard, D. (2011). Students' perceptions of career conversations with their teachers. *Teaching and teacher education, 27*(3), 515-523.

Mittendorff, K., van der Donk, S., & Gellevij, M. (2012). *Kwaliteit van reflectie: Onderzoek naar de kwaliteit van SLB programma's en reflectieprocessen van studenten*. Enschede: Saxion Hogescholen, Lectoraat Innovatief en Effectief Onderwijs.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist, 55*(1), 68.

Schön, D. A. (2006). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco; Oxford: Jossey-Bass Publishers.

Sierens, E., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Goossens, L., & Dochy, F. (2006). De authoritatieve leerkrachtstijl: Een model voor de studie van leerkrachtstijlen. *Pedagogische studien, 83*(6), 419-431.

Swart, F. (2013). Succesfactoren van docentprofessionalisering. *OnderwijsInnovatie, 15*(1), 29-31.

Valcke, M. (2010). *Onderwijskunde als ontwerpwetenschap*. Gent: Academia Press.

Van den Broek, M. (2013). *Keep on moving: Missie en visie opleiding Fysiotherapie*. Heerlen: Zuyd Hogeschool, opleiding Fysiotherapie.

Van Kralingen, R., & Mostert, P. (2013). Portfolio's, waarvoor? In *Docent, kom aan je werk toe!: 33 cases uit het dagelijks leven van een docent* (pp. 61-65). Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.

Van Merriënboer, J. J. G. (2010, 4 juni). *Innovatief onderwijs ontwerpen in het gezondheidsdomein* (inaugurele rede*).* Maastricht: Faculty of Health, Medicine and Life Sciences, Maastricht University.

Van Veen, K., Zwart, R., Meirink, J., & Verloop, N. (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren: Een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren*. Leiden: ICLON / Expertisecentrum Leren van Docenten.

Van Woerkom, M., & Croon, M. (2008). Operationalising critically reflective work behaviour. *Personnel review, 37*(3), 317-331.

Verkenningscommissie hbo gezondheidszorg. (2013). *Voortrekkers in verandering: Zorg en opleidingen - partners in innovatie*. Den Haag: HBO-raad.

Vermunt, J. D. H. M. (1992). *Leerstijlen en sturen van leerprocessen in het hoger onderwijs: Naar procesgerichte instructie in zelfstandig denken*. Amsterdam; Lisse: Swets & Zeitlinger B.V.

Windmuller, I. M. H. (2012). *Versterking van de professionaliteit van de leraar basisonderwijs* (proefschrift). Heerlen: Open Universiteit.

Winters, A., Meijers, F., Kuijpers, M., & Baert, H. (2012). Can training teachers stimulate career learning conversations?: Analysis of vocational training conversations in Dutch secondary vocational education. *Journal of vocational education & training, 64*(3), 333-350.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice, 41*(2), 64-72.

Bijlagen

1 Docentprofessionalisering ten behoeve van loopbaanbegeleiding

Introductie met het verstrekken van informatie over de studiemiddag.

Stap 1: Aandacht winnen.

Reflectie is een containerbegrip.
Definitie van reflectie: "Reflectie is het verwerken van betekenisvolle ervaringen, gericht op nieuwe inzichten en vervolgacties voor de toekomst" (Mittendorff et al., 2012, p. 7).

Stellingen:

- Als basis van reflectieve leerprocessen is de loopbaandialoog waarbij de student gelijkwaardig gesprekspartner het belangrijkste instrument (Kuijpers & Meijers, 2009; Mittendorff, 2010).
- Naast reflectie op studie of beroepsinhoud aandacht voor het reflecteren op wie je bent als persoon omdat dit inzicht geeft in ambitie ten aanzien van de loopbaan (Mittendorff et al., 2012).

Welke reacties roept dit op? Strookt dit met jouw bevindingen of ideeën? Allergieën of verrassingen?

2 Doelstellingen.

Het kunnen onderscheiden van de stappen van reflectie volgens de modellen uit het theoretisch kader.
Het kunnen onderscheiden van de verschillende elementen waarop reflectie zich richt namelijk studie, beroepsinhoud en loopbaan.
De manier waarop diepgang in reflectie bereikt kan worden door de focus te leggen bij de student zelf in plaats van op de taak, studie of beroep.
Herkenning op welke manier reflectie gericht op loopbaan bereikt kan worden.
Voorbereiden op de veranderende rol als SLB-begeleider.
Toelichten van de relevantie van de training.

3 Voorkennis stimuleren.

Hoe definiëren docenten de begrippen reflectie, praktijkgerichtheid, zelfgestuurd leren en loopbaandialoog?
Op welke manier passen ze deze begrippen toe bij de begeleiding van studenten?

4 Inhoud presenteren

Middels een Power Point presentatie wordt ingegaan op theoretische basiskennis met betrekking tot de begeleiding van reflecteren in een loopbaangerichte leeromgeving.

5 Behandelen van de stof/begeleiden van het proces

Er worden praktijk casus getoond en besproken.
Terugkijken op stage: niet alleen terugkijken op beroepsbeeld maar ook wat ze kunnen leren over zichzelf.



6 Oproepen van het geleerde.

De docenten gaan in kleine groepjes van max. 4 met elkaar aan de slag aan de hand van authentieke casus uit de praktijk. Enkele voorbeelden:
Casus 1
Gesprek met een tweedejaars student over de keuze voor een minor.
Studenten krijgen een hoorcollege over inschrijving voor minor, dit triggert de studenten NIET om na te denken over een goede keuze.
Casus 2
Student heeft een competentietoets niet gehaald. Heeft duidelijke feedback gekregen van de docent. De student pakt de feedback niet op maar zoekt externe oorzaken.
Casus 3
In het SLB gesprek geeft de student aan dat hij geen problemen heeft. Het gaat goed.
Eerder heeft hij ook laten merken dat hij goed kan reflecteren. Hij heeft laten zien dat hij inzicht heeft in zijn kwaliteiten, uitdagingen en valkuilen. Daarmee is hij ook aan de slag gegaan. De student vraagt zich af of een gesprek wel nodig is.

- Hoe begeleid je deze student? Welke vragen stel je?
- Welke gezichtspunten laat je als SLB'er meewegen?
- Focus op studietraject, beroepscompetenties en/of interesse van de student?
- Zijn er overeenkomsten of verschillen aan te merken? Weke ideeën leven er?

7 Feedback geven.

Terugkoppeling in de gehele groep. De casus worden samen besproken:
Wat zijn de besproken argumenten?
Aangeven wat er al goed is, wat kan er verbeterd worden? Zijn er vragen? Voorbeelden uit eigen praktijk?

8 Evalueren/samenvatten.

Wat is het meest opvallende aandachtspunt van deze middag geweest?
Aankondigen van de vragenlijst ter evaluatie van de middag.

9 Transfer, verbeteren, helpen onthouden.

Aandacht voor inbedding van het geleerde in de praktijk.
Bespreken van mogelijkheden tot uitwisseling en intervisie.
Terug laten komen in SLB-overleg.

Niveau:
De training sluit aan op de kennis, vaardigheden en docenteigenschappen van betrokken teamleden. De inhoud wordt samengesteld op basis van de ontwerprichtlijnen uit de literatuur en de negen stappen van instructie (Gagné et.al., 2005).

Organisatie:
Voor de training wordt een studiemiddag gepland.
De training word gegeven door een expert, en sluit aan bij de huidige praktijk waarin toepassing zal plaatsvinden.

2 Tabel gegevens respondenten vragenlijsten vóór en ná, interventie en focusgroepen.

Kenmerken		Vragenlijst vóór Totaal 24	Interventie Totaal 17	Vragenlijst ná Totaal 17	Interviews Totaal 12
Geslacht	Man	13	7	7	5
	Vrouw	11	10	10	7
Leeftijd	< 30 jaar	3	1	1	1
	31-40 jaar	9	2	2	1
	41-50 jaar	9	5	5	4
	> 50 jaar	9	9	8	6
Aantal jaren ervaring als SLB-docent	< 5 jaar	9	5	5	5
	5-10 jaar	7	5	5	4
	10-15 jaar	4	3	3	1
	> 15 jaar	4	3	3	2
SLB-docent	Jaar 1,2	12	9	9	8
	Jaar 3,4	8	6	6	2
	Aufbau	4	2	2	2

Tabel gegevens respondenten focusgroep interviews.

Kenmerken		Focusgroep 1	Focusgroep 2	Focusgroep 3	Focusgroep 4
Geslacht	Man	2	2	1	0
	Vrouw	1	0	2	4
Leeftijd	**< 30 jaar**				**1**
	30-40 jaar			1	
	41-50 jaar	**1**	**1**	**2**	
	> 50 jaar	2	1		3
Aantal jaren ervaring als SLB-docent	< 5 jaar				2
	5 -10 jaar	**2**	**1**	**2**	
	11-15 jaar		1	1	1
	> 15 jaar	**1**			**1**
SLB-docent van	Jaar 1,2			2	
	Jaar 3,4	**2**	**1**		**4**
	Aufbau	1	1	1	

3 Vragenlijst

Begeleiding van loopbaan ontwikkeling bij studenten.

Beste …

Voor je ligt een vragenlijst over studieloopbaanbegeleiding.
Zoals je weet is studieloopbaanbegeleiding binnen onze opleiding erop gericht om studenten te motiveren en ze door middel van zelfreflectie maximaal gebruik te laten maken van hun individuele kwaliteiten. Deze vragenlijst gaat over studieloopbaanbegeleiding en hoe SLB-begeleiders hier invulling aan geven. Deze vragenlijst heb ik ontwikkeld omdat ik bezig ben met de master Leren en Innoveren. Met dit onderzoek hoop ik een bijdrage te leveren aan de professionalisering van SLB-docenten.

Deze vragenlijst bestaat uit 33 vragen. Het invullen kost ongeveer 15 minuten van je tijd.
De vraag is om alle vragen te beantwoorden op basis van wat je **werkelijk doet.** Er bestaan geen goede of foute antwoorden. Aan het eind van de vragenlijst heb je de mogelijkheid om een aanvulling of toelichting te geven bij de vragen.

De meeste antwoordmogelijkheden van de vragenlijsten zijn ingedeeld in een vijf-punts Likertschaal.
Voor de vragenlijsten gelden de volgende antwoord categorieën:
1: vrijwel nooit
2: soms
3: neutraal
4: vaak
5: vrijwel altijd

We vragen je de ingevulde vragenlijst voor 18 oktober in te vullen.
Alvast bedankt voor je medewerking,
José van Oppen.

Naam:
Man/ Vrouw:
SLB-docent in: jaar 1 jaar 2 jaar3/ 4 EPEPE-programma.
Aantal jaren ervaring als SLB-docent:

In hoeverre hebben de volgende uitspraken betrekking op jouw SLB-begeleiding :
(items worden door elkaar aangeboden)

1. Ik stimuleer studenten om ervaringen buiten hun studie op te doen zoals bijvoorbeeld bijbaantjes, hobby's, verenigingen.
2. Ik laat ervaringen die studenten opdoen buiten school (bijbaantjes, hobby's, verenigingen) aan de orde komen in gesprekken over zijn toekomstige loopbaan.
3. Ik laat ervaringen die de student opdoet tijdens zijn studie terugkomen in gesprekken over zijn toekomstige loopbaan.
4. Ik gebruik de ervaringen van de student in de beroepspraktijk om te bespreken in het kader van zijn toekomstige loopbaan.
5. Ik stimuleer studenten om verschillende werksituaties in de beroepspraktijk uit te proberen.
6. Ik stimuleer de student om verschillende werksituaties in de beroepspraktijk uit te proberen, om na te gaan wat bij hem past.
7. Ik moedig de student aan om persoonlijke leerdoelen te formuleren.
8. Ik stimuleer studenten persoonlijke leerdoelen te maken die verschillen van die van anderen.
9. Ik link de keuzes die de student maakt in zijn leerproces aan zijn toekomstige loopbaan.
10. Ik motiveer een student om zijn eigen keuzes te maken in zijn leerproces.
11. Ik stimuleer een student om zich bij het maken van keuzes in het leerproces te richten op zijn toekomstige loopbaan.
12. Ik motiveer de student om studiekeuzes te maken die bij hem passen.
13. Ik wijs de student op keuzemogelijkheden in zijn studie die aansluiten bij zijn interesses.
14. Ik beschouw mijn student als een gelijke gesprekspartner in het SLB-gesprek.
15. Ik stimuleer dat de student de inhoud van het SLB-gesprek bepaalt.
16. Ik zorg ervoor dat de student het tempo van het SLB-gesprek bepaalt.
17. Ik zet de student tijdens het SLB-gesprek aan het denken over zijn persoonlijke loopbaan.
18. Ik besteed in het SLB-gesprek doelgericht aandacht aan de persoonlijke loopbaan van de student.
19. Ik besteed aandacht aan het bewust maken van de persoonlijke ambities van de student.
20. Ik besteed in SLB-gesprekken tijd aan het onderdeel loopbaan ontwikkeling.
21. Ik bespreek met de student op welke manier hij zijn sterke kanten kan inzetten voor zijn studie.
22. Ik begeleid studenten bij het opbouwen van contacten die zij zelf belangrijk vinden voor hun toekomst.
23. Ik vraag gericht door op praktijk ervaringen van de student zodat hij inzicht krijgt in zijn eigen rol hierin.
24. Ik maak tijdens SLB-gesprekken gebruik van reflecteermodellen zoals het model van Korthagen.
25. Ik bied de student structuur aan bij het reflecteren door zijn ervaringen te gebruiken als voorbeeld voor nieuwe studiekeuzes.
26. Ik bied studenten structuur aan bij het reflecteren door zijn ervaringen te gebruiken als voorbeeld voor toekomstige keuzes in zijn loopbaan.
27. Ik stimuleer tijdens het SLB-gesprek dat de student inzicht krijgt in zinvolle praktijkervaringen om ervan te leren voor de toekomst.
28. Tijdens een SLB-gesprek adviseer ik de student bij keuzes die hij moet maken in zijn studie.
29. Ik beoordeel tijdens een SLB-gesprek de leeractiviteiten van de student.
30. Ik stimuleer een proactieve houding bij de student gericht op zijn toekomstige loopbaan.

Hoe vaardig vind je jezelf om studenten te begeleiden gericht op hun toekomstige loopbaan? (zet een kruisje op de meetlat)
niet vaardig 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 heel vaardig

Hoeveel theoretische kennis heb je om studenten te begeleiden gericht op hun toekomstige loopbaan? (zet een kruisje op de meetlat)
geen kennis 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 veel kennis

Hoeveel ervaringskennis heb je om studenten te begeleiden gericht op hun toekomstige loopbaan? (zet een kruisje op de meetlat)
geen ervaring 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 veel ervaring

Bedankt voor het invullen van de vragenlijst!
De resultaten zullen binnenkort aan jullie teruggekoppeld worden.

Bron:
Kuijpers, M. en Meijers, F. (2009) Studieloopbaanbegeleiding in het hbo: mogelijkheden en grenzen. De Haagse Hogeschool Druk: Koninklijke De Swart, Den Haag ISBN: 978-90-73077-29-4.

4 Interviewleidraad docenten

Een introductie geven over het onderzoek: vertellen dat we bezig zijn met een onderzoek naar de kwaliteit van de begeleiding van loopbaangerichte reflectie bij studenten.
Toestemming vragen of het interview op een geluidsband opgenomen mag worden.

Korte uitleg over het onderwerp.
Studieloopbaanbegeleiding is er op gericht om studenten te motiveren en ze door middel van zelfreflectie maximaal gebruik te laten maken van hun individuele kwaliteiten. De doelstelling is om het studietraject optimaal te laten verlopen op weg naar het bereiken van de vereiste beroepscompetenties en dat studenten goed voorbereid worden op hun toekomstige carrière.

Onderwerpen voor het interview:
Na de algemene vraag doorvragen hoe ze dit in de praktijk uitvoeren en of ze een concreet voorbeeld kunnen geven.

Praktijkgerichtheid.

- Wordt er aandacht tijdens SLB-gesprekken besteed aan ervaringen die de student in de praktijk heeft opgedaan?
- Stimuleer je dat hij ervaringen opdoet buiten school?

Vraaggerichtheid.

- Op welke manier bespreek je keuzemogelijkheden in het curriculum met de student?

Loopbaandialoog: Wat is de inhoud van de gesprekken?
In hoeverre gaan de gesprekken over:

- Hoe de student ervaringen buiten school kan gebruiken voor zijn toekomst?
- Zelfbeeld van de student gericht op zijn toekomst als professional?
- Acties gericht op zijn loopbaan?
- Hoe de student zelf keuzes kan maken die bij hem passen?
- Informatie over mogelijke vervolgopleidingen.
- De dingen waar de student goed in is.
- Ambities van de student.

Loopbaandialoog: Hoe is de vorm van de gesprekken?

- Wie bepaalt de agenda?
- Wie bepaalt de inhoud van het gesprek?
- Hoe kunnen de gesprekken qua vorm worden getypeerd?
- Is de student gelijke partner in het gesprek ?

Welke **rol** zie je voor jezelf als **SLB'er**?

- Helpend (de student voelt zich begrepen, goede relatie, vertrouwen)
- Reflecterend en actief makend (daagt uit tot nadenken en verbetering van handelen)
- Adviserend (docent geeft advies en informatie)
- Beoordelend (er wordt gekeken hoe goed studenten iets doen?)

Reflectie.

- Wijze waarop docenten:
- Betekenisvolle ervaring gebruiken (ingaan op praktijkervaring en praten over gevoel/emotie)
- Verwerken van ervaring, verwerken van bepaalde inzichten
- Stimuleren tot opdoen van inzicht
- Aanzetten tot toekomstige actie
- Diverse lagen van reflectie behandelen: Herkenbaarheid model Korthagen.

Professionaliseringstraject.

- Belang ervan.
- Kennis en / of Inzicht.
- Welke elementen in de training hebben het meest effect gehad? Waarom?

5 Interview analyseformulier

Opleiding:
Datum:
Respondenten:

Interview afgenomen door:

Thema's :	**Voorbeelden sub thema's :**	**Typerende citaten:**
Praktijkgerichtheid	Ervaringen uit het praktijkveld Ervaringen uit hobby's, bijbaantjes	
Vraaggerichtheid	Keuzemogelijkheden curriculum Keuzes (BSL, minor, stages)	
Loopbaandialoog: Inhoud	Interesses, ambities Kwaliteiten Loopbaangerichte acties	
Loopbaandialoog: Vorm	Gelijke partner in gesprek Agenda bepaald door Inhoud bepaald door	
Reflecteren	Betekenisvolle ervaring gebruiken Verwerken van ervaring Stimuleren tot opdoen van inzicht Aanzetten tot toekomstige actie Lagen van reflectie	
Docentrol	Helpend Reflecterend Adviserend Beoordelend	
Professionaliseringstraject	Belang ervan Kennis / inzicht Belangrijke elementen	
Overig		

Bron: Mittendorff, K., van der Donk, S., & Gellevij, M. (2012)