

Zijn stagegesprekken in het hbo reflectief en dialogisch?

Mariëtte Harlaar-Oostveen & Frans Meijers*

Een aanzienlijk deel van de studenten in het hoger onderwijs heeft geen duidelijk idee waarom zij een studie gekozen hebben en wat zij er in de beroepspraktijk mee willen. Relevante (beroeps)praktijkervaringen helpen bij de beeldvorming en bij de keuzes om een passende studieloopbaan vorm te geven. Reflectie op deze ervaringen is daarbij cruciaal. Onderzocht is hoe docenten de kwaliteit van de reflectieve dialoog tijdens de stagebegeleidingsgesprekken ervaren. Daartoe is een korte schriftelijke enquête afgenomen en zijn vervolgens diepte-interviews met zeven stagebegeleidende docenten gehouden. Belangrijkste resultaten zijn dat docenten het moeilijk vinden de regie aan de student te laten, dat ze weinig zicht hebben op de kwaliteit van het (dialogisch-reflectieve) gesprek en dat ze schroom ervaren om de diepere lagen van reflectie aan bod te laten komen. De begrippen evalueren en reflecteren zijn niet helder en worden door elkaar gebruikt. Ten slotte is er onder docenten geen consensus over het doel van het stagegesprek. Om de kwaliteit van reflectieve dialoog te verbeteren lijkt georganiseerde intervisie door en voor docenten belangrijk. Meer '(piori)tijd' en geld is hiervoor noodzakelijk.

De meeste studenten in het Nederlandse hoger onderwijs hebben niet alleen bij aanvang van hun studie, maar vaak ook lang daarna geen vastomlijnd idee wat zij studeren en waarom zij deze studie gekozen hebben. Dit is om verschillende redenen een steeds groter probleem voor maatschappij en student. Allereerst omdat het leidt tot veel drop-outs (Kuijpers & Meijers, 2012a). Ten tweede omdat de arbeidsverhoudingen steeds flexibeler worden en *employability* en zicht op eigen kwaliteiten belangrijker worden (Arthur, Inkson, & Pringle, 1999). In de derde plaats omdat de samenleving individualiseert (Giddens, 1991), waarbij ook van studenten wordt verwacht dat zij steeds meer hun eigen levensloop bepalen en zelf verantwoordelijk zijn voor de keuzes die ze maken. En ten slotte neemt door de economische crisis, door veranderingen in het studiefinancieringsstelsel en het 'sociale' leenstelsel de druk op studenten toe om binnen steeds kortere termijn hun studieloopbaan af te ronden. Als gevolg hiervan wordt zelfsturing door studenten belangrijker. Zelfsturing wordt door scholen vaak opgevat in technisch-instrumentele termen: bijvoorbeeld het bevorderen van metacognitief leren of het versterken van de weerbaarheid van de leerlingen via allerlei sociaal-communicatieve trainingen zoals faalangsttrainingen. Zelfsturing vraagt echter

* M.C.Th. Harlaar-Oostveen is als hogeschooldocent werkzaam bij de Academie voor Facility Management aan de Haagse Hogeschool. m.c.th.harlaar@hhs.nl F.J. Meijers is verbonden als lector aan het lectoraat Pedagogiek van de Beroepsvorming aan de Haagse Hogeschool. f.j.meijers@xmsnet.nl

meer dan instrumentele denk- en handelingsvaardigheden: het vraagt ook om het ontwikkelen van een gevoel van richting en identiteit. Daarvoor is een leerproces nodig waarin een individu leert zijn centrale levenswaarden te onderkennen en deze waarden te verbinden met een passende beroepsrol (Meijers & Lengelle, 2012).

Een krachtige leeromgeving

In het hoger beroepsonderwijs wordt de noodzaak om studenten méér zelfsturend te maken duidelijk onderkend. In het competentieprofiel van de hbo-opleiding Facility Management, dat is ontwikkeld in samenspraak met het facilitaire werkveld, worden negen beroepscompetenties onderscheiden. De eerste zeven competenties hebben betrekking op kennis en vaardigheden, competentie acht en negen op houdingsaspecten. Competentie acht is vooral gericht op het ontwikkelen van sociale en communicatieve competenties (interpersoonlijk, meer gericht op samenwerken, en mondeling en schriftelijk communiceren als centrale begrippen die in beroepstaken ontwikkeld worden). De negende competentie wordt de zelfsturende competentie (intrapersoonlijk, beroepsbeoefenaar of professional) genoemd en wordt als volgt omschreven:

- *In staat zijn om met een kritische blik naar het eigen functioneren te kijken. Open staan voor feedback en deze feedback gebruiken ter verbetering van het eigen functioneren;*
- *Onderkennen van het belang van blijven leren en actief bezig zijn met het verbeteren en aanvullen van kennis en vaardigheden binnen beroep en werkveld. Drive naar verbetering en verandering (innovatief);*
- *Nadenken en reflecteren over en verantwoording nemen voor eigen handelen wat wijst op betrokkenheid en kritische zelfbeoordeling. Reflectie op handelen: proces, persoon en maatschappij” (LOOFD, 2012, p. 77).*

Kernwoorden in deze competentie zijn (zelf)sturing, (zelf)reflectie en beroepshouding. Onderzoek van Kuijpers, Meijers en Gundy (2011) en van Kuijpers en Meijers (2012a) heeft laten zien dat studenten pas in staat zijn tot (zelf)sturing in hun studie- en beroepsloopbaan wanneer er sprake is van een ‘krachtige’ leeromgeving, die drie kenmerken heeft:

- ze is praktijkgestuurd: levensechte problemen moeten centraal staan, terwijl de theorie *just in time* en *just enough* wordt aangeleverd wanneer de leerlingen een concrete leervraag hebben ontwikkeld;
- ze is dialogisch: studenten moeten de kans krijgen om met door hen vertrouwde docenten te spreken over de persoonlijke zin en de maatschappelijke betekenis van hun ervaringen in de omgang met levensechte problemen. Er moet dus sprake zijn van een reflectieve dialoog;
- ze biedt keuzemogelijkheden: het opdoen van en reflecteren op levensechte praktijkervaringen moet ‘verzilverd’ kunnen worden in concrete invloed op de eigen studieloopbaan.

In het door het College van Bestuur (CvB) van de Haagse Hogeschool (HHS) vastgestelde Onderwijskader voor de Bacheloropleidingen wordt het belang van praktijkgestuurd onderwijs onderschreven: “studenten (moeten) in alle leerjaren in de praktijk leren zodat de leerdoelen behaald worden” (HHS, 2013). Praktijkervaringen *an sich* zorgen echter nog niet voor zelfsturing; daarvoor is een dialoog nodig (zie ook Meijers & Lengelle, 2012; Nijhoff, 2006). Over dialoog wordt door het CvB echter met geen woord gerept. Onderzoek van Winters, Meijers, Lengelle, & Baert (2011) en Winters et al. (2013) naar de inhoud van stagegesprekken in het mbo laat zien dat er in het beroepsonderwijs nog nauwelijks sprake is van een dialoog: in de stagegesprekken wordt gedurende 61% van de totale gesprekstijd *tegen*, 30% *over* en slechts 9% *met* de studenten gesproken. Onderzoek van Harlaar-Oostveen (2012) toont eenzelfde situatie aan in het hbo.

De groei naar een professionele identiteit vraagt om een reflectieve dialoog zoals beschreven in de *Dialogical Self Theory* (DST, Hermans & Hermans-Konopka, 2010). Vanuit het perspectief van DST begint het betekenis geven aan ervaringen met de uitnodiging om ik-posities te formuleren (Wat deed de ervaring met je? Wat voelde je?) en deze ik-posities vervolgens te verbreden naar andere relevante ik-posities (Voel je dat in andere situaties ook? Is dit de enige ik-positie die in deze situatie ‘aan het woord’ is of zijn er ook nog andere?). De – soms tegenstrijdige – ik-posities kunnen vervolgens bij elkaar komen in een nieuwe ik-positie: de metapositie. Als een metapositie is geformuleerd, is men in staat de relevante ik-posities te overwegen en achterliggende drijfveren te benoemen (Wat zegt dat over jou? Welk inzicht levert het op?). Op basis van een metapositie kan men – ten slotte – een promotorpositie formuleren waarin acties benoemd worden die verandering in gang zetten: Wat zou je anders kunnen doen? Wat neem je jezelf voor in de toekomst? (zie voor een uitwerking Winters et al., 2012 en 2013).

Om betekenisvolle ervaringen te verwerken tot persoonlijke inzichten en inzichten tot verbeteracties is het stellen van reflectieve vragen (zoals bijvoorbeeld de zojuist genoemde) dus heel erg belangrijk (Groen, 2011). Zo’n dialoog stelt hoge eisen aan de communicatieve vaardigheden en aan het reflectief vermogen van de deelnemers (Jaspers & Kwakkelaar, 1999). Een reflectieve dialoog is, in tegenstelling tot wat Luken (2009) stelt, echter wel degelijk mogelijk mits docenten voldoende getraind zijn (Kuijpers & Meijers, 2012b). In het huidige hoger beroepsonderwijs leggen veel studenten – waarschijnlijk omdat er onvoldoende sprake is van een echte dialoog – bij het reflecteren weinig de verbinding met zichzelf. Ze worden daarbij door de veelheid aan reflectiemomenten ‘reflectiemoe’ (Kinkhorst, 2010).

Mittendorff, Donk, en Gellevij (2012) hebben onderzoek gedaan naar de kwaliteit van reflectieprocessen van studenten. Zij ontleden het reflectieproces in een aantal elementen:

- 1 de aanwezigheid van een betekenisvolle ervaring (een concrete, praktische ervaring waar een gevoel aan gekoppeld is);
- 2 het verwerken van deze ervaring tot een bepaald inzicht; en
- 3 het benoemen van verbeteracties of acties voor de toekomst.

Het verschil tussen reflectie en evaluatie is dat evaluatie niet gekoppeld hoeft te worden aan een verbeteractie. Evaluatie is vaak meer zakelijk geïntereerd, en hoeft niet per se betrekking te hebben op een persoon (of persoonsgerichte verandering) maar kan bijvoorbeeld over projecten of verandertrajecten gaan (Vos & Vlas, 2000). Voor reflectie is dat op de persoon gerichte aspect van groot belang. In het hier voorliggende onderzoek wordt reflectie, in navolging van Mittendorff et al. (2012), gedefinieerd als *“het verwerken van betekenisvolle ervaringen, gericht op nieuwe inzichten en vervolgacties voor de toekomst”*.

Het onderzoek

Enkele jaren geleden is onderzoek gedaan bij de Academie voor Facility Management (FM) aan de Haagse Hogeschool naar de kwaliteit van stagebegeleidingsgesprekken (Harlaar-Oostveen, 2012). De stagebegeleidingsgesprekken van zeven docenten met studenten en stage mentoren op de stageplek werden opgenomen en vervolgens geanalyseerd. Het onderzoek liet zien dat er in het gesprek weinig ruimte was voor zelfsturing van de student. Docenten hadden het grootste aandeel in het gesprek en stuurden het nagenoeg volledig. Het gesprek bleek inhoudelijk vooral over de stageopdracht te gaan; persoonlijke kwaliteiten kwamen in mindere mate aan bod terwijl motieven, werkexploratie, studieloopbaan en netwerken (nagenoeg) geen onderwerp van gesprek waren. De aard van het gesprek was vooral informatief, dus nauwelijks reflectief en activerend. Er werd in geringe mate gesproken over de ervaringen van de student en er werd nauwelijks doorgevraagd. De conclusie was duidelijk: “Er ligt nog een schat aan kansen om een wezenlijke dialoog met de student te voeren. In zijn algemeenheid kan geconcludeerd worden dat de FM-docent (nog) niet vaardig genoeg is in het voeren van stagebegeleidingsgesprekken waarin studentsturing en dialoog centraal staan” (Harlaar-Oostveen, 2012). Naar aanleiding van het onderzoek is dit vervolgonderzoek gestart waarin de volgende vraag centraal staat: *Ervaren docenten van de Academie voor Facility Management de stagebegeleidingsgesprekken als reflectief en dialogisch?*

Deelvragen daarbij zijn:

- 1 In hoeverre heeft de student de regie tijdens het stagegesprek?
- 2 Wat is het doel van het stagegesprek?
- 3 In hoeverre vindt er dialoog en reflectie plaats tijdens het stagegesprek?
- 4 Hoe goed vinden docenten zichzelf in het voeren van een stagegesprek?
- 5 Wat is er volgens de docenten nodig om de kwaliteit van het stagegesprek te verbeteren?

Methodologie

Om te achterhalen hoe de docenten de stagegesprekken qua reflectiviteit en dialogisch gehalte ervaren, is er een gesloten vragenlijst afgenomen bij zeven stagebegeleidende docenten die daarna nog *face to face* geïnterviewd zijn aan de hand van een gestructureerde open vragenlijst. De zeven docenten (vier vrouwen, drie man-

nen in de leeftijd variërend van achtendertig tot negenenvijftig jaar) vertegenwoordigden een derde van de totale populatie stagebegeleiders vanuit de Academie voor FM. De ervaring met het begeleiden van stages varieerde van 'enkele jaren' tot 'tientallen jaren' en ze participeren allen in het onderwijsproces als docent. Ze zijn *at random* gevraagd en hebben op vrijwillige basis deelgenomen aan het onderzoek. In de gesloten vragenlijst zijn vragen opgenomen aangaande het dialogische karakter (met vragen ontleend aan het onderzoek van Winters et al., 2012 en 2013) en het reflectieve karakter van het gesprek (met vragen als: "In hoeverre komt de student in het stagegesprek tot het benoemen van een betekenisvolle ervaring en wat dat met hem doet?", "Is de genoemde ervaring herkenbaar in andere situaties?", "Wordt de student geholpen op basis hiervan inzichten over zichzelf te formuleren?", "Wordt er gesproken over vervolgacties?"). De antwoorden zijn gescoord op een vijfpuntschaal met de volgende categorieën: altijd – vaak – regelmatig – weinig – niet.

In de open vragenlijst zijn verdiepende vragen opgenomen over de mate van sturing in het gesprek door de student, de mate van dialoog en reflectie in het stagegesprek, de doelen van het stagegesprek, de eigen vaardigheid in het voeren van een goed stagegesprek en, ten slotte, verbeter suggesties. De interviews zijn op geluidsband opgenomen, letterlijk uitgeschreven en gecodeerd op hoofdonderwerpen. Validatie heeft plaatsgevonden door een intensieve bespreking van de coderingen en de daaruit voortvloeiende resultaten met zes collega's van de kenniskring Pedagogiek van de Beroepsvorming van de Haagse Hogeschool.

Resultaten

Deelvraag 1 In hoeverre heeft de student de regie?

De meeste docenten zijn van mening dat ze de student meer de regie zouden moeten geven in het gesprek en dat het aandeel van de student groter zou moeten zijn. Om dit te bereiken vragen veel docenten de student een agenda te maken en het gesprek te leiden. Maar in de praktijk blijkt het lastig voor de student en docent om de student in het gesprek ook daadwerkelijk de leiding te laten nemen en te laten houden. Docenten proberen zelf minder aan het woord te zijn door vooral vragenderwijs te sturen. Het hangt mede van de proactiviteit van de student en bedrijfsmentor af in hoeverre docenten de sturende rol naar zich toe trekken.

Maar ik merk wel dat ik wel redelijk sturend ben in het gesprek; ik wil iets weten en ik vind eigenlijk dat ik nog meer de student de regie moet laten voeren over de structuur en de inhoud van het gesprek.

Ik denk dat de docent, omdat die zoveel van die gesprekken voert, het beste het gesprek kan leiden. De student en de opdrachtgever zitten er te veel in, zijn te veel participant. Je moet dus als docent heel duidelijk de student aan bod laten komen, want het gaat over hem. Verder is het aandeel van de student een beetje afhankelijk van wie er zit. Je hebt soms studenten die nooit wat zeggen, je hebt begeleiders

die doorratelen en je hebt begeleiders die nooit wat zeggen, waardoor het gesprek niet van de grond komt.

Deelvraag 2 Wat is het doel van het stagegesprek?

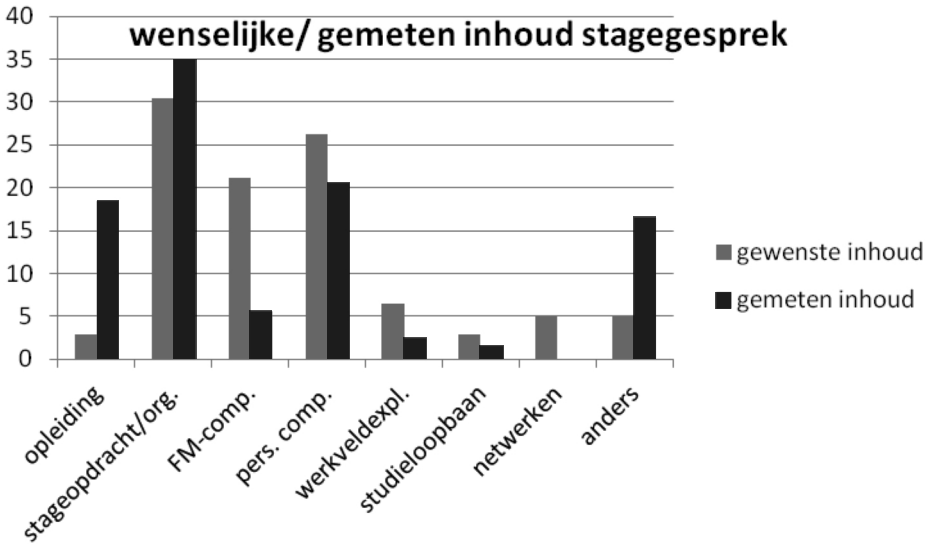
Docenten is gevraagd om het doel van het tweede stagegesprek (aan het einde van de stage) te benoemen. Het tweede onderzoeksresultaat is dat de antwoorden divers zijn; er is geen consensus. De ene docent vindt het belangrijk ervaringen uit te wisselen, de ander vindt dat het gesprek toetsend zou moeten zijn. Ook eigen belangen van de docent (op de hoogte blijven van ontwikkelingen in het werkveld) spelen een rol.

Het tweede stagegesprek begin ik altijd met het vragen aan de stagiair wat de ervaringen zijn, dus ik begin eigenlijk met 'Hoe gaat het nu?' en dan vul ik niet in of het nu gaat over leerdoelen, de organisatiedoelstellingen of ... gewoon: hoe gaat het? En dan begin ik bij de stagiair zelf. Die kan dan gewoon open vertellen wat ze wil. Daar vraag ik wat over door en vervolgens richt ik mij tot de stagebegeleider en vraag: hoe gaat het nou met de student, hoe kijkt u tegen deze periode aan; dus nog steeds een open vraag. Het hangt een beetje af wat daar uitkomt.

Doelen van het tweede stagegesprek zijn kijken of de begeleider of opdrachtgever tevreden is over het product en hoe hij het functioneren van de student in zijn organisatie heeft ervaren en hoe de student aan zijn leerdoelen heeft gewerkt, wat daar het effect van is geweest ... en bedanken dat hij plaats heeft gegeven.

Als het gaat om het laatste gesprek, dan heeft dat als eerste de functie als ijkpunt... Kortom, doorspreken of de doelen gerealiseerd zijn die we in het eerste gesprek hebben vastgesteld, of de student zijn of haar persoonlijke doelen heeft gerealiseerd en kan ik er nog iets uitpakken voor het onderwijs.

De docenten zijn van mening dat er vooral gesproken moet worden over de stageopdracht, de Facility Management-competenties en de persoonlijke competenties (zie figuur 1).



Figuur 1 De gewenste versus de gemeten inhoud van het stagegesprek volgens de docenten

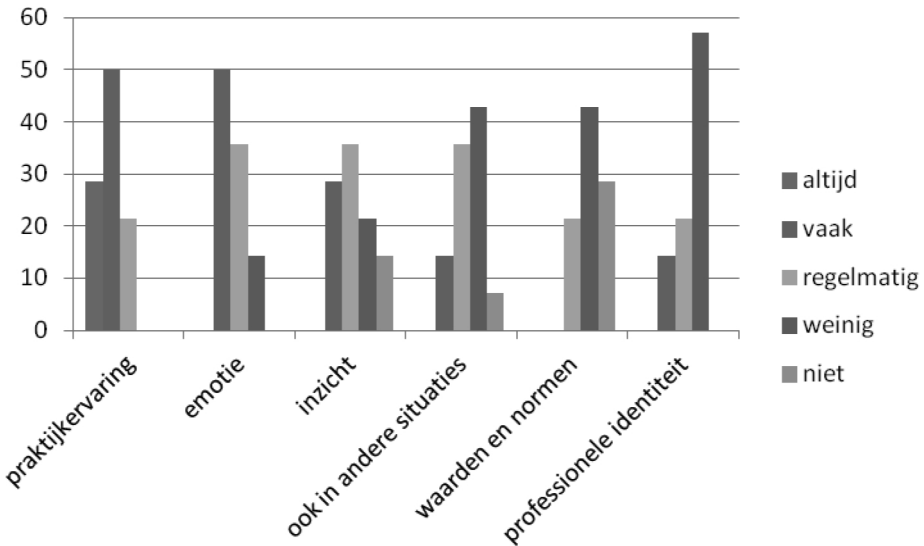
Deelvraag 3 In hoeverre vindt er dialoog en reflectie plaats?

Als het gaat om de mate van dialoog in het stagegesprek dan valt op dat de meeste docenten geen unaniem en helder beeld hebben van wat er onder een goede dialoog verstaan kan of moet worden. Docenten zeggen wel dát dialoog belangrijk is; volgens hen moet er méér dialoog plaatsvinden.

Vervolgens is ingezoomd op het reflectieve element van het stagegesprek. Er is gekeken naar de volgende items: het benoemen van een betekenisvolle ervaring, wat dat met de student doet (emotie), wat dat over de student zegt, of het ook herkenbaar is in andere situaties, wat dat zegt over zijn waarden en normen, wat dat zegt over zijn professionele identiteit. De vraag is in hoeverre deze niveaus in reflectie in het stagegesprek aan bod komen. Figuur 2 laat zien dat volgens vijf van de zeven docenten de studenten zeer vaak een belangrijke praktijkervaring noemen. Zes van de zeven ondervraagde docenten stellen dat de student regelmatig tot vaak benoemt wat die ervaring met hem doet. Maar daarna zien we een afname in het noemen van de volgende niveaus van reflectie. Onderliggende waarden en normen worden volgens vijf van de zeven docenten weinig tot niet benoemd en ook de link met de professionele identiteit wordt volgens vier van de zeven docenten weinig benoemd.

Deelvraag 4 Hoe goed vinden docenten zichzelf in het voeren van een stagegesprek?

Uit de interviews blijkt dat docenten schroom hebben ten aanzien van het dieper doorvragen in het stagegesprek. Wat de ervaring met de student doet en welke emoties hij daarbij voelt, wordt wel belangrijk gevonden door de docent, maar er



Figuur 2 Diepgang in reflectie tijdens het stagegesprek

wordt weinig daadwerkelijk naar gevraagd en volgens de docent vindt de student het moeilijk om het onder woorden te brengen. De docent maakt voorbehouden en lijkt onzeker om dit onderwerp uit te diepen.

Wat ik dan inderdaad moeilijk vind is door te vragen, maar ik wil ook niet gaan lopen therapeuten in zo'n gesprek. Dat ben ik niet en dat wil ik ook absoluut niet. Juist ook omdat ik vind dat het vanuit die student moet komen. En in zo'n gesprek ga ik de student vaak niet confronteren, dat vind ik moeilijk, want de ander zit erbij.

Dat vind je ook terug in de betekenisvolle situatie; dat doe ik dus bijna altijd eigenlijk, want ik vind het ook belangrijk. Wat het over hem zegt vind ik niet zo belangrijk. Of het herkenbaar is in andere situaties vind ik belangrijk. Of het iets zegt over zijn waarden en normen ... daar heb ik het dus nooit over.

Docenten achten zichzelf over het algemeen redelijk tot goed in staat een stagegesprek te voeren. Zij hebben echter weinig zicht op de kwaliteit van zowel door henzelf en door anderen gevoerde gesprekken. Op de vraag wat docenten moeilijk vinden in het voeren van een stagegesprek worden zaken van verschillende orde genoemd.

Ik vind mezelf redelijk goed. [Onderzoeker vraagt: Waarom redelijk goed?] Ik voel me best nog wel een klein beetje een beginneling in het hele verhaal. Ik heb daar nog veel in te leren, zeker als het gaat om hoe studenten in elkaar zitten en wat hen bezighoudt. In de 'Pedagogisch Didactische Vaardigheden'-cursus krijg je wel mee hoe je leerstijlen en dat soort dingen moet herkennen, maar ik heb het idee dat ik

daar nog wel wat te leren heb. Ik moet echt nog wel mijn best doen om daar goed naar te luisteren; dat is nog geen natuurlijk gedrag bij mij.

Ja, ik vergeet wel eens wat. Ik kan me niet vergelijken met anderen. Wie weet doe ik het wel heel goed, wie weet doe ik het wel heel slecht, dat weet ik niet. Ondanks dat ik geen vergelijkingsmateriaal heb vind ik dat het redelijk gaat. Ik bedoel; ik heb er geen problemen mee en volgens mij de studenten ook niet.

Ik vind het altijd moeilijk om me aan die persoonlijke leerdoelen te houden omdat ik altijd het idee heb dat die student het voor mij doet in plaats van voor zichzelf. Dat is zo vervelend. Dan zeggen ze: 'Moet dit in mijn portfolio?' Dan denk ik; ja, het maakt mij geen bal uit of je dat erin zet. Het is voor jezelf. De rest vind ik niet zo lastig, maar die leerdoelen vind ik niet zo leuk om te doen.

En ik zit altijd met de vraag; moet ik nu verder doorvragen of niet? Ik doe het vaak niet, maar ik zit altijd wel met de vraag. Hoe ver, hoe diep moet ik nu gaan? Ik wil het niet psychologiseren, dat soort gesprekken. Daar heb ik een hekel aan. Kijk, dat ze in huilen uitbarsten dat vind ik al erg genoeg.

Docenten blijken de begrippen evalueren en reflecteren door elkaar heen te gebruiken. Ze vragen zich af of een stagegesprek wel een goed moment is om te reflecteren.

Het afsluitende gesprek is voor mij het delen van de ervaring van de student. Is dat dan evaluatie of reflectie? Ik zou het evaluatie willen noemen. De reflectie van de student speelt daar natuurlijk een belangrijke rol in. Reflectie vind ik belangrijker in het gesprek een op een; dat vind ik minder belangrijk in het gesprek met de bedrijfsbegeleider erbij. Vaak is dat heel persoonlijk.

Je zou ook nog kunnen zeggen: in hoeverre moet je een echt reflectiegesprek altijd doen met zijn drieën? Of zou je het los moeten weken van de stagementor en echt met een coach doen? Dan doe je een voortgangsgesprek en een beoordelingsgesprek na een stage, maar het echte reflectiegesprek heb je met je coach die jou kent en met wie je al eerder gesprekken hebt gehad en waarop je voort kunt bouwen en teruggrijpen op eerdere ervaringen terwijl dat nu veel minder kan.

Deelvraag 5 Wat is er nodig om de kwaliteit van het stagegesprek te verbeteren?

De ondervraagde docenten zijn van mening dat het management meer aandacht moet hebben voor de kwaliteit van de docent als stagebegeleider. Niet iedere docent is volgens hen per definitie een goede stagebegeleider en goed in het voeren van begeleidingsgesprekken.

Ik denk dat de oplossing ligt in de juiste mensen op het juiste moment, op de juiste plaats zetten. Dat geldt voor alle vormen van onderwijs. Er zijn mensen die bij het geven van een hoorcollege voor honderd mensen denken; mij niet gezien, ik doe wel een stage. Sommigen zijn daar veel beter in dan voor een grote zaal gaan staan. En daar zouden we, in het algemeen, veel meer oog voor moeten hebben. Ik denk dat wij dat als academie nog beter kunnen. Dat geldt ook voor stages. We zouden eens

moeten inventariseren, op enigerlei wijze, wie daar nou ontzettend goed in zijn, in dat begeleiden van stages.

Die coaching skills, dat zou ik nog wel weer eens gewoon eh ... kijk, je denkt dat je het goed doet, en dan ... ik heb wel eens zo'n coachingstraining gedaan, heel lang geleden, en dan word je ... dan zeggen ze van ... dat, dat en dat ... en dan denk ik van ... gut, gut, gut. Ik voer een gewoon gesprek, en ik heb geen coachingservaring, dat merk ik dan wel weer. Ik hoef geen goede coach te worden, maar zo nu en dan een training waarbij je weer eens op jezelf wordt gewezen, van hee ... hoo ... hoo.

Nou, ik vind niet dat iedereen stagebegeleider moet zijn. Je moet mensen geen dingen laten doen die ze niet leuk vinden. Ik denk dat je vanuit je eigen kracht moet werken. Ik geloof er niet in dat iedereen hetzelfde moet kunnen. Je hebt altijd mensen die ergens goed in zijn en ergens anders minder goed in zijn. Ik vind wel dat je een goed beeld moet hebben van waar zijn mensen sterk in en waar zijn ze minder goed in en daar moet je verder in faciliteren. Maar om iedereen nou een standaard op te leggen omdat iedereen dat maar moet kunnen, daar geloof ik niet in.

Bijna iedere docent vindt intervisie en collegiaal overleg, naast vaardigheidstraining in het voeren van een goed reflectief gesprek, een goed middel om de kwaliteit van stagebegeleiding/-gesprekken te bevorderen. Georganiseerde tijd om met elkaar inhoudelijk te praten over de ervaringen met stagebegeleiding/-gesprekken is er weinig tot niet.

We doen te weinig met elkaars kennis, het lijkt op een of andere manier niet de cultuur om je hier naar collega's toe kwetsbaar op te stellen. Dat ervaar ik hier. Je moet elkaar allemaal aardig vinden. Maar we kunnen er volgens mij op een of andere manier veel meer uithalen en we verschuilen ons erachter dat er geen tijd voor is ... Intervisie; dat doen wij veel te weinig. Ik denk dat het heel nuttig is dat we ruimte inroosteren voor intervisie.

Wat ik wel leuk zou vinden is als we een soort maatjes zouden maken. Dus dat betekent, jij komt er bij mij bij. Als iedereen zich toch kwetsbaar opstelt, waarom ik dan niet? Die student vindt het prima. Als jij zegt: ik kom er gewoon bij zitten en ik geef je feedback, dan vind ik het ook wel leuk om bij jou erbij te komen zitten. Maak maar een duogesprek, waarbij de ander reflecteert op wat ik gedaan heb, achteraf.

Conclusie en discussie

Hoewel de onderzoekspopulatie ongeveer een derde van het totaal aantal stagebegeleidende docenten van de Academie voor Facility Management omvat, is de populatie te klein om de resultaten en conclusies van dit onderzoek zonder voorbehoud te kunnen generaliseren. Er kan gesproken worden van tendensen en indicaties. Gezien de uitspraken van de docenten en het belang van het onderwerp lijkt een grootschaliger onderzoek onder meer hogescholen en studierichtingen gerechtvaardigd.

De centrale onderzoeksvraag ‘Ervaren docenten van de Academie voor Facility Management de stagebegeleidingsgesprekken als reflectief en dialogisch?’, lijkt negatief beantwoord te moeten worden. Docenten vinden het lastig om de regie uit handen te geven en de student een groter aandeel in het gesprek te geven. Het traditionele handelingspatroon van de hoorcollege gevende docent lijkt moeilijk te doorbreken naar een meer coachende en begeleidende docent. Het in kaart brengen van deze vaardigheden in een docententeam en aandacht voor deze vaardigheden in de (bij)scholing van de hogeschooldocent die stages begeleidt, zijn nodig.

Ondanks het grote belang dat docenten eraan hechten, vinden reflectie en dialoog tijdens het stagegesprek onvoldoende plaats. Een reden zou kunnen zijn – zoals Luken (2009) suggereert – dat reflectie studenten en wellicht ook veel docenten ‘boven de pet gaat’. Gelet op recente onderzoeksresultaten is dit argument echter niet houdbaar. Wanneer docenten een goede training ontvangen in het voeren van reflectieve gesprekken, blijkt de meerderheid prima in staat te zijn dergelijke gesprekken te voeren (Kuijpers & Meijers, 2012b). En wanneer docenten reflectieve gesprekken kunnen voeren, blijken studenten goed tot reflectie in staat te zijn (Lengelle et al., 2013).

Dat reflectie en dialoog in stagegesprekken spaarzaam voorkomen, lijkt vooral veroorzaakt te worden door ontbrekende competenties bij docenten. Het voorliggende onderzoek laat zien dat een duidelijk begrippenkader met betrekking tot evaluatie, reflectie en dialoog bij docenten ontbreekt. Intervisie en onderlinge dialoog, niet alleen over de inhoud van de begrippen, maar ook over doel en zin ervan, zijn noodzakelijk. Daarnaast is verder onderzoek nodig, niet alleen naar de schroom bij docenten om een reflectieve dialoog op een dieper niveau te voeren, maar ook naar het belang, de ruimte, de frequentie en de plaats van reflectie op de ontwikkeling van persoonlijke en beroepscompetenties in het curriculum van een (hbo-)opleiding.

Er is tot nu toe relatief weinig aandacht voor de kwaliteit van de praktijkstages, toch een omvangrijk en belangrijk onderdeel van het curriculum. Examen- en toetscommissie richten zich procedureel vooral op schriftelijke toetsen. De beoordeling, en daaraan voorafgaand de begeleiding van stages vanuit opleiding (en werkveld), mag hoger op de agenda. Zeker in het kader van de huidige ontwikkelingen vanuit de politiek, onder andere beschreven in het advies ‘Vreemde ogen dwingen’ van de commissie-Bruin (2012) over de borging van hbo-examens, is het raadzaam om de kwaliteit van praktijkstages (ten aanzien van stagebegeleiding/-beoordeling) beter in kaart te brengen, te communiceren en te borgen; om zo aan te sluiten bij de uitdagingen in het (hoger beroeps)onderwijsland anno 2014.

Referenties

- Arthur, M.B., Inkson, K., & Pringle, J. (1999). *The New Careers – Individual Action and Economic Change*. London: Sage.
- Bruijn, J.A. (2012). *Vreemde ogen dwingen*. Eindrapport Commissie externe validering examenkwaliteit hoger beroepsonderwijs. 's-Gravenhage: HBO Raad.

- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity – the Self and Society in the Late Modern Age*. London: Polity Press.
- Groen, M. (2011). *Reflecteren: de basis* (2e druk). Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Haagse Hogeschool (2013). *Onderwijskader voor de bacheloropleiding*. Den Haag: College van Bestuur, De Haagse Hogeschool.
- Harlaar-Oostveen, M. (2012). De kwaliteit van de stagebegeleidingsgesprekken bij de Academie voor Facility Management aan De Haagse Hogeschool. In: *Dialog Doen! Duurzame professionalisering in het hbo*. Den Haag: Lectoraat Pedagogiek van de Beroepsvoering, De Haagse Hogeschool.
- Hermans, H., & Hermans-Konopka, A. (2010). *Dialogical Self Theory. Positioning and Counter-Positioning in a Globalizing Society*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Jaspers, M., & Kwakkelaar, A. (1999). *Dialog: de kunst van het loslaten*. Tilburg: Tilburg Institute of Advanced Studies.
- Kinkhorst, G. (2010). Didactische ontwerpregels voor reflectieonderwijs. *Onderwijsinnovatie*, maart 2010.
- Kuijpers, M., & Meijers, F. (2012a). Learning for now or later? Career competencies among students in higher vocational education in the Netherlands. *Studies in Higher Education*, 37(4), 449-467.
- Kuijpers, M., & Meijers, F. (2012b). *Leren luisteren en loopbaanleren. De effecten van een professionaliseringstraject voor mbo-docenten*. Woerden: MBO Diensten.
- Kuijpers, M., Meijers, F., & Gundy, C. (2011). The Relationship between learning environment and career competencies of students in vocational education. *Journal of Vocational Behavior*, 78, 21-30.
- Lengelle, R., Meijers, F., Poell, M., & Post, M. (2013). The effects of creative, expressive, and reflective writing on career learning: an explorative study. *Journal of Vocational Behavior*, 83, 419-427.
- Landelijk Overleg Opleidingen Facilitaire Dienstverlening OOFD (2012). *Landelijk Facility Management competentieprofiel 2012*.
- Luken, T. (2009). *Het dwaalspoor van de goede keuze: naar een effectiever model voor (studie)loopbaanbegeleiding*. Eindhoven: Fontys Hogescholen.
- Meijers, F., Kuijpers, M., & Winters, A. (2010). *Leren kiezen/kiezen leren – een literatuurstudie*. 's-Hertogenbosch/Amsterdam: Ebo.
- Meijers, F., & Lengelle, R. (2012). Narratives at work: the development of career identity. *British Journal of Guidance and Counseling*, 40, 157-177.
- Mittendorff, K., Donk, S., & Gellevij, M., (2012). Op zoek naar de kwaliteit van reflectieprocessen van studenten. In: F. Meijers (red.), *Wiens verhaal telt? Naar een narratieve en dialogische loopbaanbegeleiding*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Nijhoff, W.J. (2006). *Het leerpotentieel van de werkplek*. Enschede: Universiteit Twente.
- Vos, H., & Vlas, H. (2000). *Reflectie en actie*. Universiteit Twente OC-DOC 11 mei 2000.
- Winters, A., Meijers, F., Harlaar, M., Strik, A., Kuijpers, M., & Baert, H. (2013). The narrative quality of career conversations in vocational education, *Journal of Constructivist Psychologist*, 26(2), 115-126.
- Winters, A., Meijers, F., Lengelle, R., & Baert, H. (2011). The self in career learning: An evolving dialogue. In H. Hermans & T. Gieser, *Handbook of Dialogical Self Theory* (pp. 454-469). Cambridge, UK: Cambridge University Press.