

# Opzet, aanpak en opbrengst van studieloopbaanbegeleiding: een exploratief onderzoek vanuit het perspectief van studenten<sup>1</sup>

Drs. M.A. van Winkel (MA) (monica.vanwinkel@han.nl) is werkzaam bij het lectoraat Professional & Leadership Development van de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen (HAN).

*Onderzocht is welke kwaliteitsaspecten van studieloopbaanbegeleiding in de perceptie van studenten relevant zijn en hoe studenten deze begeleiding ervaren. Diepgaand geïnterviewd zijn acht tweedejaarsstudenten. De uitkomsten hebben de status van gefundeerde hypothesen. De studenten zijn tevreden over de opbrengst. Bij zes van hen komen loopbaansturing en competentieontwikkeling op maat tot stand. In de twee gevallen waar dit beperkt het geval is, lijkt studiemotivatie de voornaamste interfererende factor. Vijf kwaliteitsaspecten zijn relevant: (1) inhoud van studieloopbaanbegeleiding, (2) vormgeving en instrumenten, (3) verloop van studieloopbaangesprekken, (4) coachingsstijl en (5) basiscompetenties van de studieloopbaanbegeleider. Bijzonder relevant zijn bij deze kwaliteitsaspecten respectievelijk: het betrekken van de reflectie op eigen competenties op het beroep en (studie)loopbaankeuzes; het studieloopbaangesprek en opdrachten voor oriëntatie op het beroep en te verwerven competenties; een gestructureerde gespreksaanpak; een coöperatieve coachingsstijl; en doorvragen en advies geven. Randvoorwaarden zijn een inbedding in competentiegericht onderwijs en het benutten van leermogelijkheden buiten de studie.*

*Het onderzoek is uitgevoerd vanuit een lectoraat van de HAN. De docenten/onderzoekers waarderen voor zichzelf de leeropbrengst van het doen van onderzoek hoog.*

## INLEIDING

---

Veel hogescholen hebben leerwegen geflexibiliseerd om beter aan te sluiten bij een dynamische arbeidsmarkt. Door de verschuiving van aanbod- naar vraaggestuurd onderwijs moeten studenten actief leervragen gaan stellen en beantwoorden. Ook kunnen ze zelf leerarrangementen samenstellen. Uitgangspunten bij het ontwerpen van het onderwijs zijn beroepscompetenties. In toenemende mate wordt ook van studenten

verwacht dat ze zelf de bewijzen aandragen voor verworven competenties. Meer verantwoordelijkheid voor de eigen (studie)loopbaan en competentieontwikkeling is bij de student komen te liggen. Studieloopbaanbegeleiding ondersteunt hierbij.

In dit artikel wordt verslag gedaan van een onderzoek naar studieloopbaanbegeleiding in een nieuwe opleiding (Van Winkel e.a., 2005). Deze studieloopbaanbegeleiding liep in haar opzet twee jaar vooruit op de invoering van onderwijsvernieuwingen van voornoemde aard binnen de gehele HAN per september 2005, geheten: HAN Onderwijs Flexibilisering (HOF). Studieloopbaanbegeleiding heeft in al deze vernieuwingen een centrale plaats.

Het onderzoek is gericht op het ontwerpen van een kader met kwaliteitsaspecten van studieloopbaanbegeleiding en op het achterhalen van de opbrengst van deze begeleiding in de perceptie van studenten. Met andere woorden: via welke opzet en aanpak leidt studieloopbaanbegeleiding tot welke opbrengst? Doel van het onderzoek is bij te dragen aan de *body of knowledge* van dit nieuwe begeleidingsvak. Omdat studieloopbaanbegeleiding in het kader van competentiegericht leren in Nederland nog nauwelijks onderzocht is, is gekozen voor kwalitatief en explorerend onderzoek als eerste stap in voortgaand onderzoek naar studieloopbaanbegeleiding. De uitkomsten hebben de status van gefundeerde hypothesen. Nevendoel van dit onderzoek in het kader van een lectoraat is professionalisering van docenten. Hierop is het onderzoeksproject geëvalueerd.

Herkenbaar in de studieloopbaanprogrammadoelen van veel hogescholen is de ontwikkeling van de loopbaancompetenties van Dankers-van der Spek (2006):

1. Verantwoord studie- en beroepskeuzes kunnen maken (Wat wil ik? Wat is mogelijk in de studie? Waar is behoefte aan? Zit ik op de goede plek?).
2. Zelfstandig competentieontwikkeling kunnen vormgeven (Wat kan ik? Wat moet ik nog leren? Hoe en waar ga ik dat leren?).
3. Verantwoordelijkheid kunnen nemen voor de eigen studievoortgang (Wat is mijn studieplanning? Wat heb ik gerealiseerd? Wat en hoe moet ik bijstellen?).
4. Kunnen inzetten van een ondersteunend sociaal netwerk (Wie kan mij waarmee helpen? Hoe kan ik hulp krijgen?).

Kuipers, Moesker en Roefs (2006) onderscheiden op basis van hun onderzoek vergelijkbare en daarnaast nog andere loopbaancompetenties:

1. Kwaliteitenreflectie (leer- en werkcompetenties).
2. Motievenreflectie (wensen en waarden van belang voor de persoonlijke loopbaan).
3. Werkexploratie (werk en mobiliteit in de loopbaan).
4. Loopbaansturing (loopbaangerichte planning en beïnvloeding van het leer- en werkproces).
5. Netwerken (contacten op de arbeidsmarkt gericht op loopbaanontwikkeling).

## STUDILOOPBAANBEGELEIDING IN HET VELD VAN ONDERZOEK

---

De nieuwe opleiding Financial Services Management (FSM) is in 2003 gestart met het tweede studiejaar, na een gemeenschappelijke propedeuse met andere studenten Economie en Management. Het onderzoek richtte zich op de studieloopbaanbegeleiding gedurende het tweede jaar (2003-2004), die de studenten toen voor het eerst kregen. De onderwijseenheden bij FSM zijn gericht op het verwerven van de beroepscompetenties. In het tweede jaar ontvingen de studenten vijf studieloopbaangesprekken van een uur. Per kwartaal schreven de studenten een Persoonlijk ActiePlan (PAP) en een reflectieverslag. Tevens maakten zij opdrachten. De studieloopbaansyllabus (Van Bokhoven, Weeink & Van Winkel, 2003) gaf een leidraad voor de gesprekken en de opdrachten. Studenten beschikten over een digitaal portfolio. De studieloopbaanbegeleiding was verplicht en studenten kregen er studiepunten voor. Aan het einde van het tweede jaar schreven studenten een Persoonlijk OpleidingsPlan (POP) voor het werkplekleren (competentiegerichte stage) in het derde jaar, waarin de studenten hun eigen leren sturen. De studieloopbaanbegeleiding in het tweede jaar beoogt voor dit werkplekleren een goede basis te leggen. De studieloopbaanbegeleiders kregen vooraf een training van drie dagdelen en een aantal intervisiebijeenkomsten gedurende het onderzochte jaar.

## ONDERZOEKOPZET

---

### *Onderzoeksvraag en opbouw van het theoretisch kader*

In het onderzoek staat de vraag centraal: *Welke kwaliteitsaspecten van studieloopbaanbegeleiding zijn relevant in de perceptie van studenten en hoe ervaren studenten de studieloopbaanbegeleiding?* In dit onderzoek zijn kwaliteitsaspecten *relevant*, wanneer zij in de perceptie van de studenten *substantieel* bijdragen aan de *doelen van studieloopbaanbegeleiding* en aan de *tevredenheid* van de studenten.

De eerste onderzoeksfase bestond uit een literatuuronderzoek, gericht op het ontwerpen van een kader met kwaliteitsaspecten van studieloopbaanbegeleiding. Voor het benoemen van kwaliteitsaspecten van de studieloopbaangesprekken, de coaching van de studenten, is aansluiting gezocht bij Engelen en Bergen (2002). Engelen (2002) heeft een promotieonderzoek gedaan naar kwaliteit van coachingsdialogen en onderscheidt de inhoud van de dialogen (het voorkomen van de doelen van het coachingsprogramma tijdens de dialogen) en procedurele aspecten van de coachingsdialogen. Ze werkt dit uit in een model met vier aspecten: (1) de inhoud van coachingsdialogen, (2) het verloop van coachingsdialogen, (3) coachingsstijlen en (4) kernactiviteiten die voor coaching van belang worden geacht. Haar kwalitatieve analyses van 45 op band opgenomen en letterlijk uitgeschreven coachingsdialogen laten zien dat deze met de vier aspecten goed in kaart konden worden gebracht. Ook ontstond in haar onderzoek een goed inzicht in de kwaliteit van de dialogen. Haar veronderstelling is dat de kwaliteit van de dialoog van cruciale betekenis is voor het leren van docenten. In de door haar onderzochte praktijk ging het om collegiale coaching: van docenten door docenten. Deze vier kwaliteitsaspecten zijn voor dit onderzoek overgenomen. De term 'kern-

activiteiten' is evenwel vervangen door 'basiscompetenties van de studieloopbaanbegeleiders'. Kernactiviteiten zijn bij Engelen de basisvaardigheden voor coaches om samen met de gecoachten de coachingsdialogen te voeren. De term 'basiscompetenties van de studieloopbaanbegeleiders' is ons inziens duidelijker.

Het vijfde onderzochte aspect is 'vormgeving en instrumenten'. De hypothese is dat studieloopbaanprogramma's (onder meer gesprekken en opdrachten) van invloed zijn op de opbrengst. Theoretische studie heeft geleid tot de volgende vijf deelonderzoeksvragen:

1. Welke onderwerpen zijn relevant in de studieloopbaanbegeleiding en welke onderwerpen komen wel of niet afdoende aan bod?
2. Welke vormgevingsaspecten en welke instrumenten zijn relevant, en hoe waarderen studenten deze?
3. Welke fasen zijn relevant in het verloop van studieloopbaangesprekken, welke fasen worden uitgevoerd en welke leerhulp wordt gegeven?
4. Welke stijlen van coaching zijn relevant, welke stijlen komen voor en hoe waarderen studenten de stijlen?
5. Welke basiscompetenties van studieloopbaanbegeleiders zijn relevant, welke worden toegepast en hoe waarderen studenten deze?

De vijf kwaliteitsaspecten zijn voor het houden en verwerken van de interviews vertaald in een theoretische (sub)topiclijst (zie tabel 2, p. 71-72, onder Bevindingen). Bij kwalitatief onderzoek vormen topics een leidraad voor het houden en verwerken van interviews.

De subtopics bij (1) 'Inhoud van studieloopbaanbegeleiding' zijn afkomstig uit het HAN-kader studieloopbaanbegeleiding (Schaefer e.a., 2004). Een van de subtopics, 'Stimuleren en monitoren van de competentieverwerving', is uitgewerkt met behulp van de leeracyclus van Taks (2003). Deze bestaat uit de stappen: oriënteren op competenties of leerdoelen, analyseren van leerbehoeften, formuleren van leerdoelen, kiezen van een leerroute, bewaken en bijsturen van de leerroute, en reflecteren op het leerproces. De leeracyclus heeft betrekking op de uit te voeren sturingsactiviteiten zodat studenten leerdoelen kunnen bereiken. Met het onderzoeken van de leeracyclus wordt beoogd de Dublindescriptor 'learning skills' een plaats te geven. Veel hogescholen verbinden deze descriptor met studieloopbaanbegeleiding. Immers, studieloopbaanbegeleiding dient het leren sturen van de eigen studieloopbaan te bewerkstelligen.

De subtopics bij (2) 'Vormgeving en instrumenten' zijn ontleend aan het HAN- en het FSM-kader studieloopbaanbegeleiding (Schaefer e.a., 2004; Van Bokhoven e.a., 2003). De subtopics bij (3) 'Verloop van studieloopbaangesprekken' zijn ontleend aan Engelen en Bergen (2002). Zij baseren hun gespreksfasen op Glickman e.a. (1995) en breiden deze op grond van haar data uit. De gespreksfasen van Engelen en Bergen zijn in dit onderzoek enigermate aangepast aan de situatie van studenten.

De subtopics bij (4) 'Coachingsstijl' zijn ontleend aan Engelen en Bergen (2002); zij baseren zich op Glickman e.a. (1995).

Voor (5) 'Basiscompetenties van de studieloopbaanbegeleiders' zijn subtopics ontleend aan Showers (1984) en Engelen en Bergen (2002), en is aanvulling gezocht in andere literatuur (De Ruijter, 1997).

### Selectie van respondenten

Vrijwel de gehele studentenpopulatie bij FSM 2003-2004 (21 van de 30 studenten bij aanvang) is in kaart gebracht op door de onderzoekers relevant geachte kenmerken. De studieloopbaanbegeleiders hebben daartoe studenten op deze kenmerken gescoord. Vervolgens zijn acht studenten gekozen die verschilden op de verschillende combinaties van kenmerken (zie tabel 1). Ter controle hebben de geïnterviewde studenten ook zichzelf gescoord. Deze scores laten dezelfde trend zien. Wel valt op dat begeleiders de studenten die zichzelf hoog scoren, nog hoger scoren en dat begeleiders de studenten die zichzelf laag scoren, nog lager scoren. Bewust is gekozen voor vier studenten met goede studievoortgang (A-categorie) en vier met minder goede studievoortgang (B-categorie). Bewust is binnen de A- en B-categorie gezocht naar gemotiveerde en minder gemotiveerde studenten. In de A-categorie werden evenwel uitsluitend gemotiveerde studenten gevonden. Studenten met goed en minder goed reflectievermogen bij aanvang van de coaching zaten zowel in de A- als in de B-categorie. Een minder goede score in het nakomen van afspraken werd uitsluitend in de B-categorie gevonden. Bewust is ook gekozen voor een student die switcht naar een andere hbo-opleiding (B5). Omdat de vrouwen laag vertegenwoordigd zijn in de populatie, zijn er slechts twee vrouwelijke respondenten gevonden. Door het kiezen van deze verschillende typen studenten is een kwalitatieve afspiegeling van de FSM-studentenpopulatie nastreefd.

In het onderzoek zijn zeven studieloopbaanbegeleiders betrokken: vier hebben een financieel-economische achtergrond, een van de coaches is opgeleid als trainer/coach en twee coaches zijn docent bedrijfscommunicatie.

Tabel 1 Kenmerken van respondenten/studenten zoals gescoord door studieloopbaanbegeleiders

<b>Differentiatie naar A- en B-categorie</b>	<b>A1*</b> <b>vrouw</b>	<b>A2</b> <b>man</b>	<b>A3</b> <b>man</b>	<b>A4</b> <b>vrouw</b>	<b>B5</b> <b>man</b>	<b>B6</b> <b>man</b>	<b>B7</b> <b>man</b>	<b>B8</b> <b>man</b>
Motivatie hbo-opleiding**	2**	1	2	1	2	2	3	4
Motivatie FSM	1	1	2	1	3	1	3	4
Motivatie studieloopbaanbegeleiding	1	2	2	2	1	2	4	4
Reflectievermogen voor aanvang coaching***	2***	5	4	3	2	3	4	5
Reflectievermogen na een jaar coaching	2***	2	2	2	2	2	4	4
Nakomen afspraken	1***	1	1	1	3	2	5	4

\* De A-categorie heeft een goede studievoortgang; de B-categorie heeft een minder goede studievoortgang.

\*\* Scores zijn uitgebracht op een vijfpuntsschaal van 1 (zeer gemotiveerd) tot 5 (zeer ongemotiveerd).

\*\*\* Scores zijn uitgebracht op een vijfpuntsschaal van 1 (zeer goed) tot 5 (zeer slecht).

### Onderzoeksmethode

Voor de verwerking van de gegevens is gebruikgemaakt van de methode van kwalitatieve gegevensanalyse van Glaser en Strauss (1967) en van Strauss en Corbin (1990). De methodologische uitwerking van deze benadering is onder meer door Wester

(1995) beschreven. Bij het analyseren van de interviews is gebruikgemaakt van twee werkwijzen uit de 'gefundeerde-theoriebenadering': 'open coderen' en 'constant vergelijken'. Open coderen is het toekennen van (nieuwe) trefwoorden aan het onderzoeksmateriaal. Trefwoorden zijn identiek aan kwaliteitsaspecten/(sub)topics (zie tabel 2, p. 71-72). Door middel van interpretatie worden begrippen of eigenschappen aan de data ontleend die in het kader van het onderwerp relevant zijn. Door middel van constant vergelijken worden trefwoorden nader gespecificeerd, met als doel het ordenen van het analytisch materiaal om een beschrijving te kunnen geven van de aspecten die voor het centrale onderwerp van het onderzoek van belang zijn. De wijze van analyseren van het kwalitatieve materiaal aan de hand van een globaal werkschema van Wester (1995) wordt hierna beschreven.

#### *Dataverzameling*

De methode van interviewen is half gestructureerd aan de hand van de theoretische (sub)topiclijst (zie tabel 2). Naar aanleiding van de hoofdtokens zijn eerst open vragen gesteld aan de studenten. Bij 'Inhoud van studieloopbaanbegeleiding' is bijvoorbeeld gevraagd: 'Waarover gingen de gesprekken?'. Vervolgens zijn studenten half gestructureerd geïnterviewd: aan de hand van de theoretische subtopics. Gevraagd is naar het aanwezig zijn van de subtopics en naar de relevantie. De interviews zijn afgenomen in september en oktober 2004.

#### *Het weergeven van de teksten in een leesbare en bruikbare vorm*

De op audioband opgenomen interviews zijn letterlijk uitgeschreven door drie student-assistenten.

#### *De eerste ordening van het materiaal*

De eerste bewerking is het ordenen van het materiaal in codeereenheden of segmenten. Bij gestructureerde interviews is het materiaal te ordenen op de vragen/topics van het interview: de antwoorden van de respondent die betrekking hebben op een bepaald topic 'horen' bij elkaar. De eerste globale toekenning van de trefwoorden heeft plaatsgevonden door de theoretische (sub)topiclijst te gebruiken als trefwoordenlijst. De citaten zijn gecodeerd in Excel. In het Excelbestand staan 1382 gecodeerde citaten.

#### *Exploratieve en analysefase*

Voordat de interviews kunnen worden gecodeerd en geanalyseerd, moet er een globaal analysekader zijn uitgewerkt. Dit globale kader is de bril waarmee de onderzoeker naar de interviews kijkt. Deze 'zienswijze' wordt de achtergrondtheorie genoemd. De topics uit de theorie worden richtinggevende begrippen of 'sensitizing concepts' genoemd (Wester, 1995). Elk interview is met behulp van de topics/trefwoorden/'sensitizing concepts' gecodeerd (zie tabel 2). Tijdens de zogenoemde exploratiefase wordt het analytisch kader verder uitgewerkt en aangevuld met passende trefwoorden, die uit de interviews zelf afkomstig zijn. Wanneer in een interview nieuwe elementen naar voren komen, maar die (nog) niet met de bestaande trefwoorden gecodeerd konden worden, is het trefwoord 'nieuw' toegekend; daarna zijn de betreffende citaten geïnterpreteerd en zijn specifiekere trefwoorden benoemd. Wanneer een bestaand trefwoord niet goed

de data representeerde, is het trefwoord gewijzigd. Vervolgens zijn citaten herlezen en geïnterpreteerd en zijn ervaringen van respondenten gecategoriseerd om een beschrijving te kunnen geven van de kwaliteitsaspecten die voor studieloopbaanbegeleiding van belang zijn. Hiertoe zijn per hoofdtopic matrices gemaakt met subtopics, de mate waarin zij vóórkomen en de waardering van studenten. Ook zijn casussen vergeleken om vast te kunnen stellen op welke topics van studieloopbaanbegeleiding of op welke studentkenmerken opbrengst van en tevredenheid over studieloopbaanbegeleiding terug te voeren zijn.

## BEVINDINGEN

---

Hierna zijn per hoofdtopic de bevindingen weergegeven. Voor een gedetailleerd overzicht van de relevantie van (sub)topics op basis van het onderzoek wordt verwezen naar tabel 2, p. 71-72.

### *Bevindingen 'Inhoud van studieloopbaanbegeleiding'*

De eerste deelonderzoeksvraag luidt: *Welke onderwerpen zijn relevant in de studieloopbaanbegeleiding en welke onderwerpen komen wel of niet afdoende aan bod?*

Van de 8 studenten zijn er 7 tevreden over de opbrengst van de studieloopbaanbegeleiding in het onderzochte tweede jaar; de 8e, een gemotiveerde student met goede studievoortgang (tabel 1: student A3), denkt dat het nut zich vooral bewijst bij het werkplekleren (derde jaar). Alle onderzochte theoretische subtopics van inhoud zijn relevant voor vrijwel iedereen.

Het subtopic *'Stimuleren en monitoren van de eigen competentieontwikkeling'* is voor vijf studenten relevant in het onderzochte tweede jaar. Positief vinden studenten dat hun doelgerichtheid is vergroot omdat zij weten wat ze later moeten kunnen en kennen. Hierdoor signaleren ze ook eerder tekortkomingen en leren zij efficiënter. Ze worden zich ook bewust van hun sterke en zwakke kanten. Ze leren door de begeleiding verder hoe ze competenties kunnen verbeteren en verbeteren zich. Het stilstaan bij hun competentieontwikkeling vinden ze ook motiverender dan 'gaan van cijfer naar cijfer'.

Drie studenten zijn overwegend twijfelachtig of negatief over het nut van het bewust sturen van de eigen competentieontwikkeling in het tweede jaar; zij noemen echter ook voordelen. Factoren, die de relevantie in hun ogen beperken, zijn: de schoolomgeving is geen voor de beroepspraktijk representatieve leeromgeving; studenten zijn te lief en niet kundig genoeg om elkaar reële feedback te geven; competentietoetsen geven in de schoolomgeving afdoende feedback waardoor eigen reflectie niet meer nodig is (tabel 1: student A3). Ook is een nadeel dat de opdrachten veel tijd kosten (tabel 1: studenten B7 en B8). Het studentkenmerk matige studiemotivatie lijkt bij de twee laatsten als interfererende factor een rol te spelen. Alle studenten vinden het leren sturen van de eigen competentieontwikkeling van belang als voorbereiding voor het werkplekleren (derde jaar).

**Voorbeelden ‘Stimuleren en monitoren van de eigen competentieontwikkeling’**

Studente A4 (tabel 1) ontdekt in een sterkte-zwakteanalyse dat zij niet goed kan luisteren. Dat is al jaren zo en ze verwacht niet dat het zal veranderen. Haar studieloopbaanbegeleidster wijst haar erop dat dit wel een belangrijke competentie is voor een adviseur. De studente raakt overtuigd dat ze hieraan moet gaan werken. Met haar studieloopbaanbegeleidster stelt ze een plan op om in haar bijbaan als verkoopster de klanten eerst eens vragen te gaan stellen, ‘Hoe bedoelt u dat?’. De studente voert dit plan uit en vraagt zowel aan de verkoopleider als aan medestudenten om haar feedback te geven op haar vooruitgang. Ze verbetert zich en is zeer tevreden dat ze haar tekortkoming heeft aangepakt.

Het subtopic ‘Begeiden bij beroepsoriëntatie, netwerken en (studie)loopbaankeuzes’ is relevant omdat studenten een goed zicht op hun (studie)loopbaan ontwikkelen en weloverwogen en passende keuzes maken. Ook leren ze functionarissen in de praktijk te benaderen voor oriëntatie, en daarmee netwerken. Waar dit subtopic beperkt uit de verf komt (tabel 1: B7 en B8), lijkt matige studiemotivatie een interfererende factor.

**Voorbeelden ‘Begeiden bij beroepsoriëntatie, netwerken en (studie)loopbaankeuzes’**

Student B6 (tabel 1) gaat naar aanleiding van een werkwaardentest op advies van zijn studieloopbaanbegeleider naar nog een tweede werkplek kijken (meteen ook een andere studiespecialisatie). Zijn werkwaarden strookten niet met zijn eerste keuze. Het vermoeden van de studieloopbaanbegeleider bleek een schot in de roos. De tweede werkplek bleek veel beter te passen.

Studente A1 geeft aan dat ze door de studieloopbaanbegeleiding duidelijkheid heeft gekregen over de weg naar het einde van haar studie: werkplek, minor, en mogelijkheden na de studie. Ook heeft ze naar aanleiding van haar ervaringen als hoofdcaissière haar ambitie doorgesproken om later leiding te gaan geven. Zonder coach zou ze op dit alles niet gekomen zijn.

Het subtopic ‘Begeiden bij studievoortgang, -aanpak en -planning’ is relevant, omdat voor de studenten voor wie dit thema speelt (de helft), de leerhulp van de coach tot effectiever studiegedrag leidt. Voor drie studenten was de leerhulp van de studieloopbaanbegeleider van groot belang om de propedeuse te halen.

**Voorbeelden ‘Begeiden bij studievoortgang, -aanpak en -planning’**

Student B5 (tabel 1) twijfelt gezien zijn slechte resultaten sterk of hij het hbo aankan. Hij is wel zeer gemotiveerd voor een hbo-studie. Met de hulp van de coach leert hij geregeld te studeren en lessen voor te bereiden. Tot zijn opluchting behaalt hij dan zijn propedeuse en kan hij in het hbo blijven.

‘Signalering en doorverwijzing’ is bij de helft aan de orde en na doorverwijzing ontvangen zij effectieve leerhulp.

Interessant is ook de vraag of studenten een leercyclus (Taks, 2003) doorlopen. Studenten vinden een methode zoals een leercyclus bruikbaar om hun competentieontwikkeling en



loopbaan te sturen. Zes studenten doorlopen (bijna) alle stappen van de leercyclus voor één of meer leerdoelen. Studenten passen de leercyclus toe op hun competentieverwerving, op (studie)loopbaankeuzes en hun studieaanpak. Twee studenten (tabel 1: B7 en B8) doorlopen de leercyclus matig. Matige studiemotivatie lijkt een interfererende factor.

Tabel 2 Relevantie van kwaliteitsaspecten van studieloopbaanbegeleiding (slb); hoofd- en subtopics

<b>Verklaring van de begrippen en tekens</b>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relevantie: de mate waarin het topic substantieel bijdraagt aan de doelen van slb en aan de tevredenheid van de studenten in de perceptie van studenten.</li> <li>• De aanduiding 'nw' in de kolom 'status topic': het topic komt (nieuw) uit de data voort.</li> <li>• 'Vv': het subtopic vervalst op basis van het onderzoek.</li> <li>• 'Nwtot': het subtopic wordt nieuw toegevoegd naar aanleiding van het onderzoek en door hernieuwde afweging van de theorie.</li> <li>• Het ontbreken van een aanduiding: het subtopic is op grond van theorie én onderzoek relevant.</li> </ul>				
<b>1. Inhoud van slb</b>	<b>Status topic</b>	<b>Relevantie voor 6 tot 8</b>	<b>Relevantie voor 4 tot 5</b>	<b>Relevantie voor 1 tot 3</b>
Stimuleren en monitoren van de competentieverwerving in 2e jaar (school)			+	+ –
Stimuleren en monitoren van de competentieverwerving in 3e jaar (werkplek)		+		
Begeleiden bij beroepsoriëntatie en (studie)loopbaankeuzes		+		+ – en –
Begeleiden bij studievoortgang, -planning en -aanpak			+	
Signalering en doorverwijzing			+	
<b>2. Vormgeving en instrumenten</b>	<b>Status topic</b>	<b>Relevantie voor 6 tot 8</b>	<b>Relevantie voor 4 tot 5</b>	<b>Relevantie voor 1 tot 3</b>
<b>Kerninstrumenten</b>				
Individuele studieloopbaangesprekken		+		
Groepscoaching over persoonlijke vragen		–		
Groepscoaching weinig persoonlijk			+ –	
Persoonlijk ActiePlan (driemaal in 2e jaar)		+		+ – en –
Reflectie n.a.v. PAP		+		
Persoonlijk OpleidingsPlan (3e jaar)		+		
<b>Opdrachten en testen t.b.v. oriëntatie op competenties</b>				
Overzicht beroepscompetenties	nw		+	+ –
Sterkte-zwakteanalyse hbo-competenties		+		–
<b>Opdrachten en testen t.b.v. oriëntatie op de eigen persoon</b>				
360 graden feedback				+
Leerstijltest Kolb				+
Belbintest teamrollen				+
<b>Opdrachten t.b.v. beroepsoriëntatie en (studie)loopbaankeuzes</b>				
Oefening werkwaarden			+	–
Miniconferentie met sprekers vanuit de praktijk			+	–
Meeloopdag bij/interview met praktijkfunctionaris			+	
Werkplekscan				+

<b>2. Vormgeving en instrumenten (vervolg)</b>	<b>Status topic</b>	<b>Relevantie voor 6 tot 8</b>	<b>Relevantie voor 4 tot 5</b>	<b>Relevantie voor 1 tot 3</b>
<b>Ondersteunende instrumenten</b>				
Digitaal portfolio		+		
Studieloopbaansyllabus			+	
<b>Organisatorische gelaagdheid in studieloopbaanbegeleiding</b>				
Slb-er belangrijk als eerste aanspreekpunt	nw	+		
Hulp van tweede lijns-studieloopbaanbegeleider			+	
<b>Slb verplicht</b>				
Slb-gesprekken verplicht				+
Slb-gesprekken vrijwillig				+
<b>3. Verloop van slb-gesprekken</b>	<b>Status topic</b>	<b>Relevantie voor 6 tot 8</b>	<b>Relevantie voor 4 tot 5</b>	<b>Relevantie voor 1 tot 3</b>
Vijf coachingsfasen als zoeklicht		+		
Terugkomen op het vorige gesprek en gemaakte afspraken		+		
Verduidelijken van de coachingsinbreng en de situatie		+		
Reflectie	vv	+		
Benoemen van ontwikkelpunten, en benoemen van opties en acties, beide volgens de smart-methode		+		
Maken van afspraken over de studieloopbaanontwikkeling	nwot			
<b>4. Coachingsstijl</b>	<b>Status topic</b>	<b>Relevantie voor 6 tot 8</b>	<b>Relevantie voor 4 tot 5</b>	<b>Relevantie voor 1 tot 3</b>
Coöperatieve coachingsstijl met directieve elementen		+		
met non-directieve elementen		+	+	
Non-directieve stijl				+ –
Directieve stijl		–		
Stijlflexibiliteit	nw	+		
Afnemende sturing	nw			+
<b>5. Basiscompetenties van slb-ers</b>	<b>Status topic</b>	<b>Relevantie voor 6 tot 8</b>	<b>Relevantie voor 4 tot 5</b>	<b>Relevantie voor 1 tot 3</b>
Luisteren, samenvatten en doorvragen		+		
Ondersteunende feedback		+		
Confronterende feedback			+	
Bewaken afspraken, resultaten en eigen verantwoordelijkheid student			+	–
Aansluiten bij percepties, ervaringen en mogelijkheden van de student		+		
Aansluiten bij mogelijkheden student			+	
Steun, vertrouwen, aanmoedigen		+		
Rol van vertrouwenspersoon	nw			+
Rol als adviseur	nw		+	
Rol als bewaker	nw			+
Rol van vraagbaak	nw			+

*Bevindingen 'Vormgeving en instrumenten'*

De tweede deelonderzoeksvraag is: *Welke vormgevingsaspecten en welke instrumenten zijn relevant, en hoe waarderen studenten deze?*

Alle subtopics van 'Vormgeving en instrumenten' uit de theoretische studie zijn relevante kwaliteitsaspecten. De enige uitzondering is groepscoaching over persoonlijke thema's, al hebben de studenten dit niet ervaren. De reactie op groepscoaching over deze thema's is unaniem negatief vanwege de behoefte aan (1) veiligheid, (2) effectiviteit van leren, en (3) een expert in leren, een docent.

Deze behoeften worden in *individuele gesprekken* wel gehonoreerd. Het nut van de gesprekken is dat ze in interactie met de studieloopbaanbegeleiders tot reflectie en uitgewerkte (en soms nieuwe) leerdoelen en loopbaanperspectieven komen, dat studenten met de studieloopbaanbegeleiders afspraken maken waar ze zich aan willen houden (werken aan doelen), en dat ze zelfvertrouwen ontwikkelen. Ook vinden studenten het belangrijk dat ze contact hebben met iemand van de opleiding, iemand die hen persoonlijk volgt en adviseert. In de onderzochte praktijk ontvingen studenten vijf maal een uur coaching in het tweede jaar. Voor vijf studenten is dit precies goed; voor drie studenten met goede studievoortgang te intensief (tabel 1: A1, A2 en A3). Studenten stellen desgevraagd, onder aanvoering van het kostenaspect, als minimum drie tot vier gesprekken van 0,75 uur. Opvallend is dat vijf studenten niet naar de gesprekken zouden zijn gegaan indien zij niet verplicht waren; nu achteraf zouden ze dat een gemiste kans hebben gevonden. Drie studenten adviseren de gesprekken verplicht te houden; twee stellen voor de gesprekken verplicht te stellen afhankelijk van studieresultaten.

Het *Persoonlijk OpleidingsPlan* (derde jaar) is voor alle acht studenten relevant, omdat dit het leerplan voor het werkplekleren vastlegt. Het *Persoonlijk ActiePlan* (tweede jaar) bewijst zijn waarde volgens zeven studenten omdat zij op concrete doelen komen, waardoor ze gericht competenties verbeteren en loopbaanperspectieven ontwikkelen. Het evalueren via het reflectieverslag leidt tot zelfbewustzijn en bijsturing. Twee studenten behalen hogere cijfers vanwege de reflectie op hun studievoortgang.

De *opdrachten voor oriëntatie op beroep en beroepscompetenties en op (studie)loopbaankeuzes* zijn van groot belang. De studenten ontwikkelen zicht op het beroep. Ook helpen deze opdrachten zeer duidelijk bij het maken van keuzes en het formuleren van leerdoelen. De *opdrachten voor oriëntatie op de eigen persoon* hebben voor de minderheid waarde, maar altijd is er bij elke opdracht ten minste één student die zegt er iets aan te hebben. De meerderheid vindt evenwel dat de testuitslagen uitsluitend bevestigen wat ze zelf al wisten.

De *studieloopbaansyllabus en het digitaal portfolio* (dit laatste had bij FSM nog uitsluitend een archief- en beoordelingsfunctie voor studieloopbaanopdrachten) hebben een duidelijke positieve bijdrage. Vijf studenten vinden dat de opdrachten te veel tijd hebben gekost. Hun studentkenmerken lopen te zeer uiteen om op dit niveau conclusies te kunnen trekken (tabel 1: A1, A2, A3, B7 en B8).

*Bevindingen 'Verloop van studieloopbaangesprekken'*

De derde deelonderzoeksvraag luidt: *Welke fasen zijn relevant in het verloop van studieloopbaangesprekken, welke fasen worden uitgevoerd en welke leerhulp wordt gegeven?*

De uit de theoretische studie afgeleide subtopics/fasen bij 'verloop van studieloopbaan-gesprekken' blijken relevant. Deze fasen zijn te lezen in tabel 2. De fasen (2) 'Verduidelijken van de coachingsinbreng en de situatie' en (3) 'Reflectie' waren evenwel bij de data-analyse moeilijk te scheiden. Reflectie vond reeds plaats bij fase 2. Daarom is 'reflectie' als aparte fase vervallen. De fasen 4 en 5, 'Benoemen van ontwikkelpunten, en van opties en acties' zijn voorzien van het smart-principe (specifiek, meetbaar, acceptabel, realistisch en tijdgebonden), omdat deze methodiek in deze praktijk gangbaar is. De enige fase die niet altijd voorkwam was 'Terugkomen op het vorige gesprek en gemaakte afspraken'. Dit is wel nodig wil de student aan doelen werken; dit geldt ook voor zeer gemotiveerde studenten (tabel 1: A1). Omdat 'terugkomen op afspraken' een potentieel zwak punt is en omdat bij Engelen (2002) deze eerste fase en haar laatste fase ('Maken van afspraken') niet altijd voorkwamen, is gekozen om Engelen's laatste fase toe te voegen (op studenten toegespitst): 'Maken van afspraken over de studieloopbaanontwikkeling'.

*Vrijwel alle studenten* hebben bij *vrijwel alle coachingsfasen leerhulp* nodig en verwachten ook na het tweede jaar nog ondersteuning nodig te hebben. Slechts een enkeling, een student met een goede studievoortgang (tabel 1: A2), geeft aan dat hij na een halfjaar in hoge mate zelfstandig zijn loopbaan aan kan sturen. De studenten waarderen dat zij via het maken van een agenda, met behulp van conceptagenda's, inbreng hebben in de coaching.

#### *Bevindingen 'Coachingsstijl'*

De vierde deelonderzoeksvraag is: *Welke stijlen van coaching zijn relevant, welke stijlen komen voor en hoe waarderen studenten de stijlen?*

Drie coachingsstijlen zijn onderzocht: de non-directieve, de coöperatieve en de directieve stijl. De stijlen verwijzen naar de mate van docent- versus studentsturing. Bij de coöperatieve stijl is de mate van sturing door student en docent ongeveer even groot. Meest relevant voor het tweede studiejaar is de *coöperatieve stijl*. Bij zes studenten is deze stijl toegepast en de studenten zijn tevreden hierover. Twee studenten rapporteren de non-directieve stijl en één is hierover tevreden, de andere niet.

Daarnaast blijkt uit het onderzoek dat *stijlflexibiliteit* een relevant kwaliteitsaspect is, een nieuw subtopic. De studieloopbaanbegeleider moet zien dat de één meer aansturing nodig heeft dan de ander. Uit de data blijkt daarnaast ook dat alle zes studieloopbaanbegeleiders met een coöperatieve stijl bij veel onderwerpen gebruikmaken van de directieve stijl (en soms de non-directieve stijl). Directief in de betekenis van 'opleggen' wordt niet geapprecieerd; in de zin van het geven van adviezen wel. Een nieuw subtopic dat één student inbrengt, is *afnemende sturing*: van veel sturing in het eerste jaar (coöperatief met sterk directieve elementen) naar verminderde sturing in het derde/vierde jaar (coöperatief met non-directieve elementen).

#### *Bevindingen 'Basiscompetenties van de studieloopbaanbegeleiders'*

De vijfde deelonderzoeksvraag is: *Welke basiscompetenties van studieloopbaanbegeleiders zijn relevant, welke worden toegepast en hoe waarderen studenten deze?*

Alle uit de theoretische studie afgeleide basiscompetenties van de studieloopbaanbegeleider zijn relevant (tabel 2). Bijna alle studieloopbaanbegeleiders passen de meest relevante toe. De allerbelangrijkste zijn vragen stellen, en feedback en advies geven.

## CONCLUSIES EN AANBEVELINGEN

Op basis van dit intensieve onderzoek onder studenten, die verschillen op relevante kenmerken (tabel 1), zijn gefundeerde hypothesen te formuleren over relevante kwaliteitsaspecten in studieloopbaanbegeleiding en over de opbrengst van deze begeleiding. Kwaliteitsaspecten zijn relevant wanneer zij in de perceptie van studenten substantieel bijdragen aan de doelen van studieloopbaanbegeleiding en aan de tevredenheid van studenten. In tabel 2 is de mate van relevantie van alle kwaliteitsaspecten (hoofdtopics en subtopics) op basis van het onderzoek weergegeven. De hypothesen worden gepresenteerd in de vorm van conclusies en aanbevelingen en een samenhangend model (tabel 3).

Tabel 3 Samenhangend model studieloopbaanbegeleiding (slb)



\* Naarmate deze studentkenmerken positiever zijn, beperkt dit de behoefte aan slb, en vice versa.

\*\* Naarmate deze studentkenmerken positiever zijn, leidt dit tot een hogere opbrengst van slb, en vice versa.

\*\*\* De eerste acht punten zijn ook te zien als loopbaancompetenties in ontwikkeling. De meeste studenten zeggen nog wel begeleiding nodig te hebben na het tweede jaar om deze opbrengst te blijven realiseren.

### *Inhoud van studieloopbaanbegeleiding*

De ruime meerderheid komt daadwerkelijk tot sturing van hun loopbaan. Zij weten beter waarvoor ze leren, waar ze staan in hun ontwikkeling, wat ze willen en hoe ze dat kunnen bereiken, bereiken doelen, en raken hierdoor gemotiveerder. Een rol in de tevredenheid speelt ook dat studenten een persoonlijk adviseur hebben vanuit de opleiding (zie verder ook tabel 3).

Voor *loopbaansturing* zijn drie inhouden in combinatie met elkaar cruciaal: (1) 'Stimuleren en monitoren van de competentieontwikkeling', (2) 'Begeleiden bij beroepsoriëntatie, netwerken en (studie)loopbaankeuzes', en (3) 'Begeleiden bij studievoortgang, -planning en -aanpak'. Inzichten in het toekomstige beroep kunnen aanleiding zijn tot leerdoelen en (studie)loopbaankeuzes in het hier-en-nu. Inzichten in eigen competenties en werkwaarden in het hier-en-nu hebben consequenties voor toekomstige (studie)loopbaankeuzes. Juist interessant vinden studenten het betrekken van de eigen competentieontwikkeling en loopbaankeuzes op het beroepsprofiel. Tot slot, aandacht voor de studieaanpak, voor leercompetenties, is voorwaardelijk om een (studie)loopbaan te realiseren. Ook blijkt studieloopbaanbegeleiding uitval te voorkomen.

Aanbeveling is studenten met een *leercyclus te leren werken*, die van Taks (2003) of anderen, zoals de fasen: plannen/voorbereiden, uitvoeren/doen, en reflecteren. Het geeft hen een methode in handen voor sturing van hun competentieontwikkeling en loopbaan. Alle drie voornoemde cruciale inhouden van studieloopbaanbegeleiding blijken onderwerp te kunnen zijn. De condities waaronder een leercyclus in deze praktijk doorlopen wordt, zijn ten eerste de studieloopbaanbegeleiding zelf, ten tweede een inbedding in competentiegericht onderwijs, en ten derde het benutten van leer- en oriëntatiemogelijkheden buiten school: bijbanen en de beroepspraktijk.

Het *onderwijs draagt bij* aan het doorlopen van een *leercyclus* en aan *loopbaansturing*. In lessen vindt oriëntatie plaats op te verwerven competenties, oefent de student en ontvangt hij feedback. Omgekeerd heeft *studieloopbaanbegeleiding* een *positief effect* op *competentiegericht onderwijs*. Door de reflectie op eigen competenties en de beroepsoriëntatie benutten de studenten bewuster de leermogelijkheden in de lessen.

Een eerste belangrijke beperkende factor voor het werken aan eigen doelen lijkt 'studie-motivatie' te zijn. Studieloopbaanbegeleiders dienen enerzijds te leren hoe zij weerstanden kunnen exploreren; anderzijds zal de motivatie uiteindelijk uit de student moeten komen en moeten studieloopbaanbegeleiders het punt leren herkennen dat hun inspanningen genoeg zijn geweest. In een metafoor gezegd: 'Men kan een paard wel naar het water leiden maar het moet zelf drinken'. Een tweede beperkende factor voor het werken aan eigen (leer)doelen is het gebrek aan representativiteit van de school als leeromgeving. Het is aan te bevelen *de praktijk* zo vroeg mogelijk in te bouwen en te benutten. Een derde beperkende factor is dat studenten te lief voor elkaar zouden zijn en niet kundig genoeg om elkaar reële feedback te geven. Het is aan te bevelen om de docent als expert in leren te laten begeleiden.

Werkplekleren heeft een motiverend effect op studieloopbaanontwikkeling. Tegelijkertijd vormt studieloopbaanbegeleiding een goede voorbereiding op het werkplekleren. Het is aan te bevelen om studieloopbaanbegeleiding en werkplekleren gelijktijdig in te voeren vanwege de synergetische effecten. Aanbeveling is überhaupt om werkplekleren te overwegen, omdat studenten hiervan doelgerichte competentieverwerving verwachten.

### *Vormgeving en instrumenten*

De individuele gesprekken hebben een cruciale bijdrage aan studieloopbaanontwikkeling. Aanbeveling is voldoende individuele gesprekstijd aan te bieden. Voor de meerderheid zijn vijf gesprekken van één uur in het tweede jaar precies goed. Desgevraagd onder aanvoering van het kostenaspect zeggen studenten dat het minimum is drie tot vier gesprekken per jaar van 0,75 uur. Daarnaast is een aanbeveling de contacttijd te variëren naargelang de behoefte van de student.

Het Persoonlijk ActiePlan/Persoonlijk OpleidingsPlan (PAP/POP) en de reflecties ondersteunen bij het gericht bezig zijn met de eigen ontwikkeling. Aanbeveling is om via het PAP/POP en de reflecties vragen te laten beantwoorden op de hiervoor genoemde drie cruciale inhoud van de studieloopbaan. Naar aanleiding van de leer- en oriëntatiedoelen die hieruit voortkomen kan de student relevante studieloopbaanopdrachten uitkiezen. Daarmee bieden het POP en de reflecties handvatten voor de sturing van de (studie)loopbaan op maat. Ook is van belang dat de vragen in het POP en de reflecties ondersteunen bij het doorlopen van de stappen van een leercyclus (Taks, 2003). Aanbeveling is opdrachten van de verschillende typen aan te bieden (tabel 2), waardoor de drie cruciale inhoud van studieloopbaanbegeleiding aan bod kunnen komen. In de keuze van opdrachten en ook in de uitgebreidheid van beantwoorden is het raadzaam de student een zekere vrijheid te geven: maatwerk.

Aanbeveling is om met een studieloopbaansyllabus en met een digitaal portfolio te werken en een basispakket van studieloopbaanbegeleiding verplicht te houden/stellen.

### *Verloop van studieloopbaangesprekken, coachingsstijl en basiscompetenties van de studieloopbaanbegeleiders*

Aanbeveling rond 'verloop van studieloopbaangesprekken' is dat studieloopbaanbegeleiders de vijf coachingsfasen (tabel 2) als zoeklicht nemen, in die zin dat studenten bij elke fase een leervraag kunnen hebben. Aanbeveling is dat studieloopbaanbegeleiders consequent op leerdoelen, keuzevraagstukken en afspraken terugkomen. Dit is nodig willen de studenten, dit geldt ook voor de gemotiveerden, aan hun doelen werken.

Aanbeveling is in het tweede jaar een coöperatieve coachingsstijl te hanteren en daarnaast stijlflexibiliteit te betrachten. Eén student brengt daarnaast het belang in van afnemende sturing over de vier jaar. De aanbeveling rond basiscompetenties van de studieloopbaanbegeleiders is dat zij de meest relevante toepassen.

De kwaliteit van de coaching is in de onderzochte praktijk toereikend. Dit is opvallend, omdat ruim de helft van de studieloopbaanbegeleiders geen specifieke achtergrond heeft als coach. Mogelijk trekt een nieuwe opleiding met een nieuwe onderwijsmethode docenten die heel goed weten waarvoor studieloopbaanbegeleiding bedoeld is en die reeds coachingsvaardigheden hebben ontwikkeld.

Relevante scholingsthema's op basis van dit onderzoek zijn: begeleiden bij de verschillende inhoud van studieloopbaanbegeleiding; doorvragen, feedback en advies geven; toepassen van alle coachingsfasen; flexibiliteit betrachten in coachingsstijl; beoordelen van POP en reflecties, en kennis van het onderwijsprogramma en beroepscompetenties.

Op basis van ervaring is aan te raden voorafgaand aan de scholing een informatiebijeenkomst te verzorgen. Studieloopbaanbegeleiders hebben vaak veel vragen over

de inhoud van studieloopbaanbegeleiding en het nut ervan. Op basis van ervaring is ook aan te bevelen de training vraaggestuurd op te zetten. Voor vervolg is interview aan te raden.

## **NABESCHOUWING EN DISCUSSIE**

---

### *De waarde van studieloopbaanbegeleiding*

Ook ander onderzoek (Kuipers e.a., 2006) wijst uit dat studieloopbaanbegeleiding bijdraagt aan de ontwikkeling van loopbaancompetenties. Uit voornoemd onderzoek blijkt verder dat het bieden van praktijkervarings- en keuzemogelijkheden (vraaggestuurd onderwijs) geen garantie is voor loopbaanontwikkeling. Ook uit dit onderzoek blijkt dat de studieloopbaandialoog en loopbaanopdrachten voor de studieloopbaanontwikkeling cruciaal zijn.

### *Inhoud van studieloopbaanbegeleiding*

De uitkomst van het onderzoek van Kuipers e.a. bij Hogeschool Windesheim (2006) is dat vooral aandacht wordt besteed aan kwaliteiten- en motievenreflectie, en minder aan werkexploratie, netwerken en loopbaansturing. Uit hun onderzoek blijkt dat reflectie wel van belang is om de loopbaan te sturen, maar dat reflectie alleen geen aantoonbare bijdrage levert aan arbeidsidentiteitsontwikkeling. Studenten moeten de kans krijgen om zelfkennis, opgedaan door reflectie, in te zetten voor oriëntatie op de arbeidsmarkt, sturen van hun (leer)loopbaanproces en het opbouwen van een netwerk. Dit komt overeen met de aanbevelingen uit ons onderzoek: bij 'inhoud van studieloopbaanbegeleiding'.

### *Inbedding van studieloopbaanbegeleiding*

Inbedding van studieloopbaanbegeleiding blijft een permanent aandachtspunt. Vanzelfsprekend dienen docenten duidelijk te maken aan welke beroepscompetenties hun onderwijs een bijdrage doet en wat de relevantie ervan is voor de beroepspraktijk. Loopbaansturing zou verder kunnen toenemen indien ook in het onderwijs de loopbaandialoog gevoerd wordt: wat wil je?, wat kun je?, wat doe je? Ook kan het onderwijs explicieter de mogelijkheid van het oefenen van competenties volgend uit het POP aanbieden. Aan onderwijsactiviteiten zouden opdrachten voor persoons- en beroepsoriëntatie gekoppeld kunnen worden. Mogelijk neemt dan ook de relevantie van de opdrachten voor oriëntatie op de eigen persoon toe.

### *Maatwerk in studieloopbaanbegeleiding*

Studieloopbaanbegeleiding is maatwerk. Vermeldenswaardig is dat Hogeschool Windesheim (Kuipers e.a., 2006) een instrumentarium heeft ontwikkeld om op maat te begeleiden.

### *Coaching versus monitoring*

Vaak zullen studieloopbaanbegeleiders minder gesprekstijd per student beschikbaar hebben dan in deze onderzochte praktijk. Studieloopbaanbegeleiders zullen dan nog meer op maat dienen te begeleiden: daar waar de student een coachingsvraag heeft.



Indien de gesprekstijd korter is dan 0,75 uur, is het de vraag of de begeleiding nog coaching genoemd kan worden, of eerder monitoren is van de ontwikkeling van de student. Het is de verwachting dat de ruime meerderheid geregeld coaching nodig heeft om (te leren) de eigen loopbaan te sturen. Een kleine minderheid kan met minder coaching toe, maar heeft zeker wel goede studieloopbaanopdrachten nodig.

#### *Coachingsstijl ofwel verhouding docent-studentsturing*

In discussies over student- versus docentsturing overheerst soms een ideologische invalshoek. Taks (2003) vond in haar onderzoek dat een leerproces doorlopen wordt in die leerpraktijken waar sprake is van gedeelde sturing: docenten én studenten verrichten sturingsactiviteiten. Haar conclusie komt overeen met die uit dit onderzoek: de relevantie van de coöperatieve coachingsstijl. De docent dient de student te begeleiden bij het zelfstandig sturing leren geven aan het leren. In haar onderzoek kwam deze vorm van gedeelde sturing, ondersteuning van zelfsturing, niet zo vaak voor. De docenten namen in veel van de gevallen ofwel de sturing over van de studenten of anticipeerden niet op het feit dat de studenten hun verantwoordelijkheid niet namen. Dit is ook een aandachtspunt voor scholing.

## **VERVOLGONDERZOEK**

---

Longitudinaal onderzoek als vervolg op deze studie naar studieloopbaanbegeleiding is relevant. De centrale vraag is dan: via welke opzet en aanpak komt loopbaansturing tot stand? Dit onderzoek kan deels kwantitatief zijn om de door ons geformuleerde hypothesen te toetsen, deels kwalitatief om nieuwe elementen van opzet en aanpak te exploreren. Ook de vraag naar wenselijke accenten en opbrengst van studieloopbaanbegeleiding gedurende de vier studiejaar is relevant. Een specifiek aandachtspunt is de waarde van het Persoonlijk OntwikkelingsPlan met reflecties en het Portfolio.

Ook onderzoek bij alumni is relevant om na te gaan wat tijdens en na de opleiding naar tevredenheid bijgedragen is en nog bijgedragen zou kunnen worden om de eigen loopbaan goed te laten verlopen.

## **LEEROPBRENGST VAN ONDERZOEK VANUIT EEN LECTORAAT**

---

De meeste onderzoekers hadden geen ervaring met kwalitatief onderzoek, maar hebben die in dit onderzoek wel opgedaan. Onderzoek uitvoeren is ook professionalisering van docenten, een van de functies van lectoraten.

Aan de docenten/onderzoekers is schriftelijk gevraagd naar de leeropbrengst van het doen van onderzoek. Zij waarden deze voor zichzelf hoog: verbreding van het blikveld, zelfontplooiing en uitdaging. Daarnaast is het verrijkend om samen met collega's expertise op te bouwen, en deze weer te implementeren in het onderwijs. Ook is het zelf uitvoeren van onderzoek uiteraard van waarde om de eigen begeleiding van studenten bij onderzoek te verbeteren.

Gepleit wordt om meer onderzoek door hbo-docenten naar onderwijskundige onderwerpen te laten doen. Laat docenten gestructureerd hierop reflecteren: innovatie van onderop.

Als aandachtspunten voor het doen van onderzoek noemen de onderzoekers dat training en coaching van belang zijn. Wil onderzoek door docenten kunnen concurreren met de dagelijkse druk van andere onderwijstaken, dan zullen docenten met onderzoekstaken ook voldoende uren uitgeroosterd dienen te zijn. Een alternatief is de eisen aan het praktijkgericht onderzoek in het hbo te verhogen. Dit legitimeert en verplicht studenten en docenten beiden hun vak kennis te verdiepen door onderzoeksactiviteiten.

## REFERENTIES

---

- Bokhoven, M. van, Weeink, E. & Winkel, M.A. van (2003) *Coursebook POP 2003-2004*. Financial Services Management, Faculteit Economie en Management. <www.hanovatie.nl>.
- Dankers-van der Spek, M. (2006) *Studieloopbaanontwikkeling. Beroepsgeschied*. Benelux: Pearson Education.
- Engelen, A.J.A. (2002) *Coaching binnenstebuiten: een onderzoek naar coaching van docenten door docenten*, proefschrift. Nijmegen: University Press.
- Engelen, A.J.A. & Bergen, Th. (2002) *Mesofocus 45. Op zoek naar de kwaliteit van coachingsdialogen*. Alphen aan den Rijn: Kluwer.
- Glaser, B.G. & Strauss, A.L. (1967) *Time for dying*. Chicago: Aldline.
- Glickman, C.D., Gordon, S.P. & Ross-Gordon, J.M. (1995) *Supervision of instruction: A developmental approach* (3<sup>rd</sup> ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Kuijpers, M., Moesker, G. & Roefs, E. (2006) Kaart en kompas voor de studieloopbaan. Nieuw instrument voor loopbaanbegeleiding in het onderwijs. *Loopbaan. Tijdschrift voor loopbaanadviseurs en -begeleiders*, 12 (1), 18-22.
- Ruijter, J. de (1997) *De docent als coach*. Baarn: H. Nelissen.
- Schaefers, B., Kaaijk, M., Keiren, M., Knol, I., Meer, J. van der, Vonk, F. & Winkel, M.A. van (2004) *HAN-kadernotitie studieloopbaanbegeleiding*. <www.hanovatie.nl>.
- Showers, B. (1984) *Peer coaching: A strategy for facilitating transfer of training*. Eugene: Center for Educational Policy and Management.
- Strauss, A.L. & Corbin, J. (1990) *Basics of qualitative research: Grounded theory, procedures and tactics*. Londen: Sage.
- Taks, M. (2003) *Zelfsturing in leerpraktijken. Een curriculumonderzoek naar nieuwe rollen van studenten en docenten in de lerarenopleiding*, proefschrift. Enschede: PrintPartners Ipskamp.
- Wester, F. (1995) *Strategieën voor kwalitatief onderzoek*. Muiderberg: Coutinho (3<sup>e</sup> druk).
- Winkel, M.A. van, Basten, F.M.R.C., Cornelissen, M.J.A., Ven, M.P.T.B. van de, Seegers, J.B.L. & Vonk, F.J.M. (2005) *Kwaliteit van studieloopbaanbegeleiding. Een onderzoek vanuit het perspectief van studenten van de opleiding Financial Services Management*. Arnhem: HAN, Lectoraat Professional & Leadership Development. <www.hanovatie.nl>.

## NOOT

---

1. Met dank aan Floor Basten, Ruud Klarus, Aldert Doelen, Frank Vonk en Rob Eggink voor hun feedback en adviezen.