



Stichting Platforms Vmbo

Praktijk en onderzoek

Keuzes in ontwikkeling

'Loopbaanreflectiegesprekken' van docenten in het vmbo





'Loopbaanreflectiegesprekken' van docenten in het vmbo

Praktijk en onderzoek

Keuzes in ontwikkeling

'Loopbaanreflectiegesprekken' van docenten in het vmbo

Keuzes in ontwikkeling

Inhoudsopgave

1. Professionaliseringstraject	8
Opzet	8
2. Loopbaanreflectiegesprekken	10
Leren kiezen	10
Loopbaangesprek	11
3. Loopbaancompetenties in gesprekken	14
<i>Inhoud van gesprekken: loopbaancompetenties als handvat</i>	14
- Kwaliteitentreflectie	15
- Motievenreflectie	15
- Werkexploratie	16
- Loopbaansturing	16
- Netwerken	17
<i>Vorm van gesprekken: reflecteren en activeren</i>	18
- Reflecteren	18
- Activeren	21
<i>Praktijkvoorbeelden over loopbaangesprekken</i>	25
- Effectieve en creatieve vragen	25
- Verslaglegging van een loopbaangesprek	30
- Op zoek naar talenten (2 voorbeelden)	30
- Op zoek naar informatie	32
- Een loopbaangesprek uitgeschreven	33
4. Begeleidingsgesprekken in een leertraject	36
<i>Praktijkvoorbeelden van inbedding van begeleidingsgesprekken in een leertraject</i>	39
- Creatieve opdrachten	39
- Ervaren, reflecteren, kiezen	39
- Kiezen en passie ontdekken	41
- Kiezen en het MBO (2 voorbeelden)	42
- Vertel de keuze voor het MBO	44
5. Professionaliseren door video-interactie-intervisie	45
<i>Praktijkvoorbeeld professionalisering</i>	48
- Leren van elkaar	48
- Hulp voor de coach	48
- Jezelf ontwikkelen; uit eigen ervaring	49

6. Missie in loopbaanleren; herkennen, ontwikkelen en uitvoeren	50
<i>Herkennen en ontwikkelen van een missie</i>	50
<i>Werken aan een missie</i>	51
- Uitvoeren van een missie in onderwijsstructuur en organisatiecultuur	52
Praktijkvoorbeeld(en) missie	54
- Veranderen en vernieuwen	54
- Verankeren en verspreiden (2 voorbeelden)	55
- Uitbreiding naar ouders	57
<i>Verspreiding van professionalisering in loopbaanleren en –begeleiding in Nederland</i>	58
Literatuur	60
Over de auteurs	62
Onderzoek naar wat werkt!	65



Voorwoord

Uit onderzoek in Nederland blijkt dat leerlingen moeilijk goede keuzes kunnen maken in hun leerloopbaan en dat docenten dit moeilijk kunnen begeleiden. Docenten praten weinig met leerlingen over hun toekomst. Toen de Stichting Platforms VMBO (SPV) in 2008 de opdracht van het ministerie OCW kreeg 'iets' te doen rond LOB was al snel duidelijk dat ze hiermee aan de slag wilde. SPV is de overkoepelende organisatie van 16 beroepsgerichte platforms in Nederland.

Begin 2010 heeft SPV het initiatief genomen om een professionaliseringstraject samen te stellen met als doel docenten te 'leren praten met hun leerlingen over hun toekomst'. SPV heeft Marinka Kuijpers, ambassadeur van het vmbo en expert op het gebied van loopbaanontwikkeling van leerlingen en loopbaanbegeleiding door docenten, de opdracht gegeven een training te ontwikkelen en uit te voeren. In eerste instantie verwachtte SPV een beperkt aantal scholen voor dit traject te kunnen interesseren. Echter binnen enkele dagen hadden meer dan 20 scholen zich ingeschreven. Uiteindelijk hebben 25 scholen deelgenomen aan het traject en zijn 250 docenten getraind. Ondanks dat docenten in eerste instantie soms wat afwachtend of zelfs sceptisch waren over de toegevoegde waarde, bleken zij uiteindelijk vol enthousiasme stappen te zetten in een nieuwe aanpak. Docenten lieten weten dat het werkt. 'Ik heb andere gesprekken met leerlingen, zie andere leerlingen voor me, en dat alleen omdat ik ze vraag naar hun kwaliteiten, hen serieus neem'. Het professionaliseringstraject was een voorbeeld van leerbereidheid en -vermogen van vmbo-docenten.

Het project loopbaanreflectiegesprekken was voor een kleine organisatie als SPV heel omvangrijk, maar heeft ook heel veel opgeleverd. Niet alleen enthousiaste docenten die met hun leerlingen praten; er is een proces in werking gezet. MBO-Diensten heeft het traject overgenomen, veel scholen gaan zelf verder op de ingezette weg en vier heel enthousiaste landelijke experts hebben hun handen vol aan alle aanvragen voor trainingen. Het bestuur van de Stichting Platforms VMBO bedankt Marinka Kuijpers, Marionette Vogels, Mazze van Hoboken en Nard Kronenberg voor de inspirerende wijze waarop zij scholen hebben laten zien dat het kan én dat het werkt: je kunt met leerlingen praten over hun toekomst, en elke docent die dat wil kan dat leren.

Het blijft het streven van SPV om te kunnen zeggen dat alle docenten met leerlingen kunnen praten over hun toekomst. Met de training loopbaanreflectiegesprekken hebben we een flinke stap in deze richting gezet. Dit boekje laat zien hoe we dat gedaan hebben.



Maar het voeren van gesprekken kun je niet leren uit een boekje, dat moet je gewoon doen. En laat dat 'gewoon doen' nou precies kenmerkend zijn voor het vmbo.

Jan van Nierop
Voorzitter Stichting Platforms VMBO

1 Professionaliseringstraject

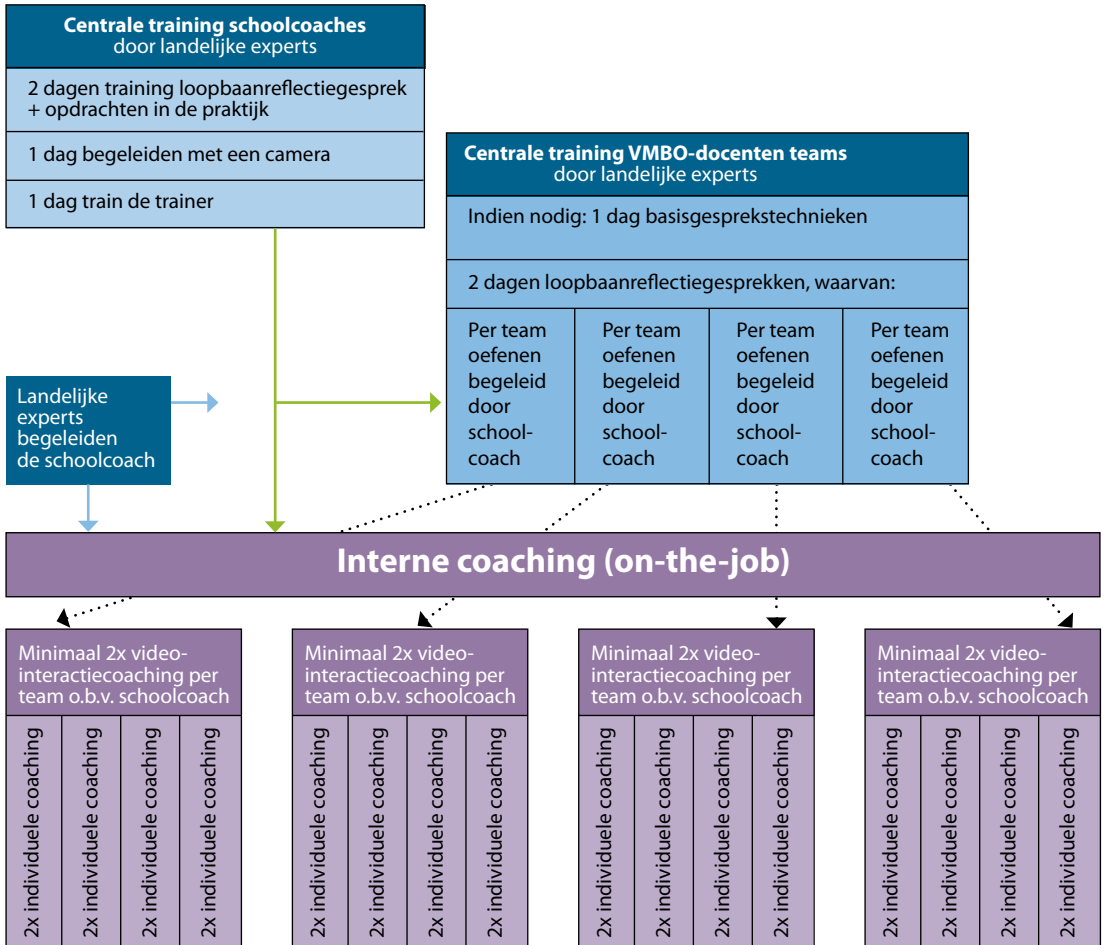
Van juni 2010 tot juni 2011 heeft in opdracht van de Stichting Platforms Vmbo (SPV) een professionaliseringstraject in het voeren van loopbaanreflectiegesprekken plaatsgevonden, waaraan 250 decanen en docenten van 25 vmbo-scholen hebben deelgenomen. Om de effectiviteit van het traject te bevorderen is gekozen voor een tweefasen-, tweelagenconstructie. Een tweefasenconstructie betekent een combinatie van externe training (off-the-job), waarin verdieping in het onderwerp van professionalisering mogelijk is, en interne coaching (on-the-job) waarin de transfer van theorie naar praktijk wordt gefaciliteerd. Om verspreiding en verankering van kennis in de organisatie te bevorderen is een tweelagenconstructie gebruikt, waarbij schoolcoaches (vaak decanen) worden voorbereid en begeleid om mentorenteams van hun school te coachen in het voeren van loopbaanreflectiegesprekken.

Opzet

Vmbo-docenten zijn door landelijke experts getraind in het voeren van loopbaanreflectiegesprekken. Zo nodig is dit voorafgegaan door een trainingdag 'basisgesprekstechnieken'. De docenten voerden tussen de trainingdagen in praktijkopdrachten uit. Vervolgens zijn zij op de eigen school begeleid door hun schoolcoach. Dit gebeurde in teamverband aan de hand van opgenomen gesprekken en individueel in coachingsgesprekken. Voor de filmopname van gesprekken hebben alle scholen een camera ontvangen.

Als voorbereiding op het traject van de docenten zijn schoolcoaches getraind om het docententeam te begeleiden. Schoolcoaches begeleiden hun team tijdens de centrale training op school door minimaal twee teambijeenkomsten en minimaal twee coachingsgesprekken met elk individueel teamlid. De schoolcoaches waren verantwoordelijk voor de verankering en verspreiding van de leeropbrengsten in hun organisatie en hebben goede voorbeelden vanuit hun eigen organisatie ter inspiratie voorgelegd aan andere teams. Tijdens het on-the-job-traject zijn schoolcoaches begeleid door landelijke experts. De laatste dag van de training van schoolcoaches, aan het einde van het traject, is ingegaan op borging en verspreiding van het professionaliseringstraject in de eigen organisatie. De opzet van het traject ziet er schematisch als volgt uit:

Externe training (off-the job)



Interne coaching (on-the-job)

Figuur 1. De opzet van het trainingstraject: tweefasen-, tweelagenconstructie



2 Loopbaanreflectiegesprekken

Het voeren van begeleidingsgesprekken waarin met en niet tegen de leerling wordt gesproken over zijn sterke kanten, zijn waarden en zijn toekomstbeeld, draagt bij aan een actieve loopbaanontwikkeling, een betere leermotivatie en meer passende keuzes van de leerlingen (Meijers, Kuijpers & Bakker, 2006). En dat is belangrijk, want een actieve loopbaanontwikkeling is nodig om leerlingen voor te bereiden op modern vakmanschap (Kuijpers, 2007), en voor het oplossen van problemen in het huidige beroepsonderwijs zoals niet-optimale studiekeuzes, onnodig grote studie-uitval en onderbenutting van capaciteiten van leerlingen.

Uit verschillende onderzoeken blijkt dat leerlingen vooral kiezen op basis van afstrepfen (Neuvel, 2005). Ze kiezen op basis van wat ze niet willen; wat er overblijft als alles is weggestreept wat ze niet willen. Ze kiezen niet op basis van wat ze wel willen en waar ze moeite voor willen doen.

Als het vmbo het tot taak ziet om leerlingen te leren kiezen, is begeleiding op het moment van richting- of studiekeuze alleen niet toereikend. Mogelijk komt de leerling dan wel tot een goede keuze (product), maar de leerling staat voor hetzelfde probleem als hij de volgende keuze moet maken. En het kiezen houdt na een vmbo-diploma en zelfs na een mbo-opleiding niet op: beroepen zijn in toenemende mate veranderlijk en het aantal keuzemogelijkheden in werk neemt fors toe. De onvoorspelbaarheid van (leer) loopbanen vraagt een cyclisch proces van experimenteren en hiervan leren.

Jongeren moeten in staat gesteld worden hun mogelijkheden, kansen en wensen te herkennen en te benutten.

Leren kiezen

Om te leren kiezen is het belangrijk dat leerlingen ervaringen opdoen, experimenteren en zich een realistisch beeld van werk vormen. Dit kan door het onderwijsprogramma (deels) praktijkgericht in te richten (Cohen-Scali, 2003). Vanuit de leerpsychologie wordt benadrukt dat voor leren op basis van praktijkervaringen reflecteren cruciaal is (Mott, Callaway, Zettlemouers, Lee & Lester, 1999). Echter, uit onderzoek is bekend dat jongeren een grote weerstand hebben tegen reflectie (Law, Meijers & Wijers, 2002; Zijlstra & Meijers, 2006). Actieve participatie aan en (mede)zeggenschap over het eigen leerproces is essentieel om deze weerstand te overwinnen (Ajzen & Fishbein, 1980). Om actieve participatie mogelijk te maken, moeten leerlingen wel wat te kiezen hebben. Ofwel: het onderwijs moet enigszins vraaggericht zijn, waarbij leerlingen de kans krijgen om keuzes te maken in het leerproces, zodat reflectie geen doel op zich is maar een middel om sturing te geven aan de eigen (leer)loopbaan (Weick & Berlinger, 1989). Het nut van vraaggericht opleiden blijkt alleen bij de combinatie van keuzevrijheid en reflectie, aldus onderzoekers van het Kohnstamminstituut in een interview over het nieuwe leren (Volkskrant 19 mei 2007 over Oostdam, e.a. 2006).

Maar kunnen jongeren wel reflecteren?

Uit recent neuropsychologisch onderzoek is gebleken dat het brein van jongeren nog niet rijp genoeg is om de consequenties van keuzes op langere termijn te overzien. Van jongeren kan niet worden verwacht dat ze zelf een reflectieproces op gang brengen. Uit dit onderzoek blijkt dat de hersenen zich hierin kunnen ontwikkelen door te oefenen. Begeleiding van docenten en ouders is hierbij onontbeerlijk (www.hersenleren.nl). Jolles (2006) stelt dat drop out vermindert door begeleiding bij de keuze voor een studierichting. De begeleiding moet er dan op gericht zijn dat leerlingen zich bewuster worden van hun eigen mogelijkheden en dat ze weloverwogen beslissingen nemen. Als onderwijs leerlingen wil leren kiezen, in plaats van ze te helpen bij hun keuze, dan is loopbaanbegeleiding nodig in de vorm van een dialoog tussen leerling en begeleider. De dialoog moet onderdeel zijn van het leerproces en gericht zijn op de toekomst (Arrington, 2000; Watts & Sultana, 2004).

Loopbaangesprek

Traditionele loopbaanbegeleiding bestond vooral uit studieadvies en uit het verstrekken van informatie over werk (Erickson & Schults, 1982). Tegenwoordig wordt werk ook gezien als mogelijkheid tot zingeving in het leven. Daarmee wordt het belangrijk dat mensen op zoek gaan naar eigen overtuigingen en ideeën (McCash, 2006). Vaak worden daarom reflectieoefeningen en –verslagen ingebouwd, maar daar wordt met leerlingen vervolgens weinig over gesproken. Zelfreflectie of -sturing wordt een doel op zich, dat kan worden afgetekend, in plaats van een middel om richting te geven aan wat en hoe leerlingen leren (Vreugdenhil, 2007). Tijdens begeleidingsgesprekken wordt vooral gesproken over wat leerlingen doen en hoe ze dit hebben gedaan. De focus ligt dan vooral op wat leerlingen niet kunnen en nog moeten leren, in plaats van wat ze wel kunnen en willen leren.

Uit de literatuur blijkt dat een effectief begeleidingsgesprek vijf componenten bevat:

- een affectieve component: het opbouwen van een goede relatie met wederzijds vertrouwen tussen leerling en begeleider;
- een informatieve component: het aanbieden van juiste en relevante informatie waarin verschillende mogelijkheden worden aangereikt;
- een reflectieve component: betekenis geven aan ervaringen;
- een actief-makende component: stappen zetten op basis van de uitkomsten van reflectie;
- een netwerkcomponent: onderhandelen, netwerkontwikkeling en toegang verlenen tot een netwerk.

Deze componenten sluiten direct aan op de loopbaancompetenties die in dit traject worden gehanteerd: *reflectieve* (kwaliteitenreflectie en motievenreflectie), *pro-actieve* (werkexploratie en loopbaansturing) en *interactieve* (netwerken) loopbaancompetenties (Kuijpers & Meijers, 2006).

Niet ieder begeleidingsgesprek met een leerling is ook een loopbaangesprek. Een loopbaangesprek onderscheidt zich bijvoorbeeld van een studievoortgangsgesprek door de nadruk op sterke kanten/talenten en ambities/passies van de leerling om daarmee richting te geven aan zijn loopbaanontwikkeling. In een loopbaangesprek worden de studievoortgang en leerervaringen (op school en in de praktijk) van de leerling als uitgangspunt genomen met als doel dat de leerling inzicht in zichzelf ontwikkelt. In het gesprek helpt de begeleider verbanden te leggen tussen successen en teleurstellingen in de studievoortgang en leerervaringen in andere vakken, projecten, prestaties, stages, in de privé-situatie, bij buitenschoolse activiteiten, enz.

De vorm van een loopbaangesprek kenmerkt zich door het dialogisch karakter. Het onderscheidt zich van een gesprek(delen) waarin – vaak in de vorm van een monoloog - advies, feedback, informatie wordt gegeven. Advies, feedback en informatie zijn vooral belangrijk als die aansluiten bij de vraag of de ervaring van de leerling, bijvoorbeeld in een crisissituatie, in een evaluatie van een handeling of kennisgebrek over een bepaald onderwerp dat nodig is om een volgende stap te kunnen zetten. In een dialoog staat onderzoeken van gedachten, gevoelens en gedrag centraal. Het gaat om de loopbaan van de leerling. Dit is het uitgangspunt in het gesprek. De leerling heeft dus (mede) zeggenschap waar het gesprek over gaat en hoe het hem kan helpen. De begeleider onthoudt zich hierin van het oplossen van problemen, maar onderzoekt met de leerling verschillende mogelijkheden die de leerling verder kunnen helpen. In een dialoog staat het praten *met* de leerling en niet het praten *tegen* of *over* de leerling, centraal. Voorwaarden voor het voeren van een loopbaandialoog is dat de begeleider zich betrokken toont bij het wel en wee van de leerling en oprechte interesse laat zien in wat de leerling echt belangrijk vindt. Bovendien is het van belang dat de leerling het vertrouwen heeft dat de begeleider hem serieus neemt, betrouwbaar omgaat met wat hij zegt en dat de begeleider voldoende is toegerust om de leerling bij zijn (studie)loopbaan te ondersteunen.



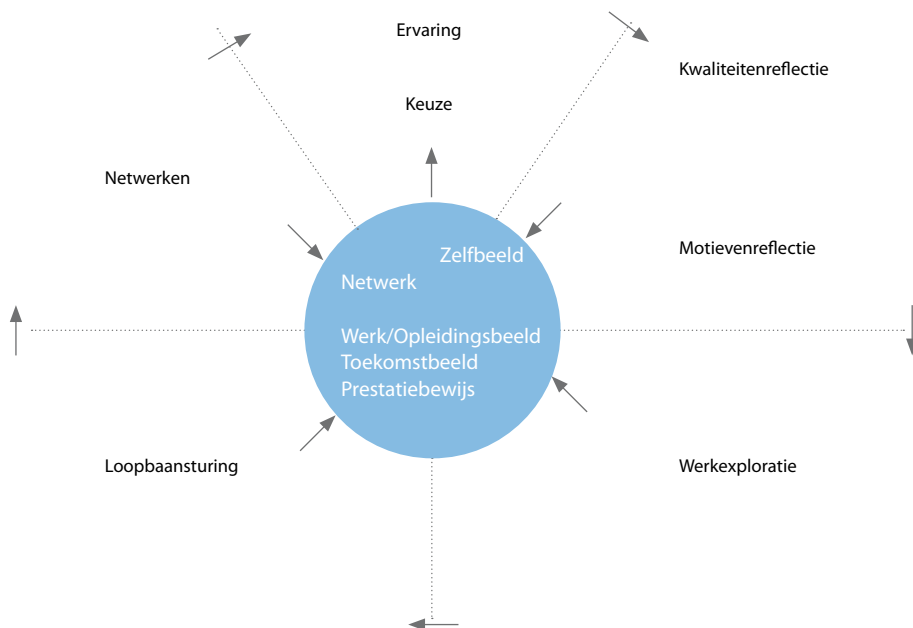
3 Loopbaancompetenties in begeleidingsgesprekken

De inhoud van gesprekken: loopbaancompetenties als handvat

Als we kiezen niet als eenmalig product van informatieverwerking zien maar als een proces, dan betekent dit dat leerlingen gedurende hun opleiding (en ook daarna) een zelf- en toekomstbeeld, werk- en opleidingsbeeld, prestatiebewijzen en netwerkcontacten opbouwen die ze kunnen inzetten op het moment van keuze.

In figuur 2 is dat weergegeven als een bol. Deze bol, die figuurlijk staat voor wat iemand kan inzetten bij het maken van loopbaankeuzes, heeft voor elk mens een unieke inhoud en vorm. Zo zal een vmbo-leerling aan het begin van zijn loopbaan slechts 'een kleine bol' tot zijn beschikking hebben. Deze bol krijgt steeds meer inhoud tijdens de opleiding, zodat de leerling kan putten uit zijn 'bol' op het moment van bijvoorbeeld sector-, stage- of vervolgopleidingkeuze. Loopbaanbegeleidingsgesprekken zijn gericht op het 'vullen van de bol': gericht op het ontwikkelen van een zelf- en toekomstbeeld, werk- en opleidingsbeeld, het verzamelen van prestatiebewijzen en het opdoen van netwerkcontacten.

Dit gebeurt door het terugkijken op concrete ervaringen en het vooruitkijken naar een volgende keuze. In de gesprekken worden leerlingen uitgedaagd tot het ontwikkelen of inzetten van loopbaancompetenties.



Figuur 2. Schematisch overzicht van een gesprekscyclus ter ontwikkeling van loopbaancompetenties

In een loopbaangesprek kunnen een of meer loopbaancompetenties aan de orde komen. Dit hangt af van het doel en het verloop van het gesprek. In ieder geval wordt er in een loopbaangesprek teruggekeken op een concrete ervaring en vooruitgekeken naar een volgende keuze.

Kwaliteitenreflectie: wat kan ik het best

Ervaringen in een specifieke situatie worden gebruikt om zicht te krijgen op kwaliteiten van de leerling waarop hij zich kan onderscheiden van anderen. Kwaliteitenreflectie is: nadenken over en achterhalen van sterke kanten die van belang zijn voor de loopbaanontwikkeling. Kwaliteitenreflectie moet niet verward worden met andere vormen van reflectie, zoals reflectie op een taak die de leerling uitvoert of een vaardigheid die hij demonstreert. Het gaat om sterke kanten die in verschillende situaties kunnen worden ingezet, zoals creatief, inlevend, nauwkeurig, praktisch, probleemoplossend, zorgvuldig, handig met gereedschap, doorziet mensen, dienstbaar, kan dingen goed onder worden brengen, stressbestendig, enz.

In het onderwijs wordt veelal gesproken over wat leerlingen niet kunnen en nog moeten leren en veel minder over waar ze goed in zijn of willen worden. Het is belangrijk je kwaliteiten te kennen om deze bewust in te zetten in moeilijke situaties of leeropdrachten, om in te schatten in wat voor soort werk(zaamheden) je het beste tot je recht komt, om ze verder te ontwikkelen en om een keuze op te baseren.

Motievenreflectie: waar ga en sta ik voor

Motievenreflectie is de beschouwing van de wensen en waarden die van belang zijn voor de persoonlijke loopbaan. Ervaringen die indruk hebben gemaakt op de leerlingen kunnen worden gebruikt om zicht te krijgen op die wensen en waarden. Waarden kunnen bijvoorbeeld betrekking hebben op hoe mensen met elkaar omgaan of hoe problemen worden aangepakt. Conflicten, dilemma's, 'flow'- en geluksmomenten kunnen worden gebruikt om waarden te achterhalen.

Waarden uit zich vaak in leefregels: uitgangspunten waar je naar handelt.

Leefregels zijn bijvoorbeeld:

- Kom op voor je eigen belang
- Zorg voor invloed om te bereiken wat je wilt
- Streef naar succes
- Wees resultaatgericht
- Geniet zo veel mogelijk, je leeft maar één keer
- Zorg voor plezier in het bestaan
- Ontwikkel je talenten
- Laat je leiden door nieuwe mogelijkheden
- Wees onafhankelijk in je denken en doen
- Wees zelfstandig in je beslissingen
- Streef naar innerlijk harmonie
- Geniet van schoonheid en wijsheid

- Wees behulpzaam
- Deel je gevoelens met anderen
- Voeg je in wat gebruikelijk is
- Volg de regels van de gemeenschap

In elke situatie waarin je terecht komt (leergroepen, werkplek, privé-situatie) gelden leefregels. Deze worden vaak niet uitgesproken maar je moet je er wel aan houden. Als jouw leefregels conflicteren met die van anderen in die situatie voel je je 'niet thuis', niet erkend en op den duur zeer ongelukkig. Vaak heeft dat niets te maken met wat je kunt.

Werkexploratie: waar kan ik doen waar ik het best in ben en leren waar ik goed in wil worden

Werkexploratie gaat over het onderzoeken van werk op eisen die gesteld worden, nieuwe ontwikkelingen, uitdagingen, cultuur en over problemen waar je aan wilt werken op een manier die bij je past.

Een gesprek over een werkervaring of vakbekwaamheid wordt pas loopbaangericht als er expliciet aandacht is voor het vormen van een realistisch en passend toekomstbeeld van de leerling. Het gaat er dus niet alleen om of een leerling past bij de eisen en waarden/normen van een beroep, maar ook om welke werkzaamheden en werksituaties passen bij de kwaliteiten en motieven van de leerling. Leerlingen hoeven in eerste instantie niet te weten wat ze later willen worden, maar moeten beelden en ervaring opdoen in werk om een gevoel te krijgen wat voor soort werk bij hen past.

Werkexploratie kan heel eenvoudig zijn: taken in werk, dagindeling etcetera, maar ook moeilijker: cultuur in werk (omgaan met mensen, dilemma's, waarden en normen die er heersen), ontwikkelingen die in het werkveld gaande zijn (economisch, technisch en wetenschappelijk), en de de arbeidsmarkt mogelijkheden van werk.

Werkexploratie gaat niet alleen om het verzamelen van kennis, maar vooral om ervaren. Bij het opdoen van ervaringen gaat het niet alleen om wat leerlingen moeten doen maar ook hoe; welke bronnen ze kunnen gebruiken, hoe ze die kunnen gebruiken, wat de kwaliteit er van is en hoe hen dit helpt om zicht te krijgen op werk of vervolgopleiding.

Loopbaansturing: hoe kan ik zorgen dat ik het beste uit mezelf haal

Onderdeel van een loopbaangesprek is het bespreken van acties van de leerling om een volgende stap te zetten in zijn loopbaanontwikkeling. Loopbaansturing is toekomstgericht plannen, kiezen en beïnvloeden van het leer- en werkproces. Het gaat hierbij om stappen nemen: onderhandelen, keuzes maken, leren over waar je nieuwsgierig naar bent, begeleiding organiseren, ervaringen opdoen en bewijzen verzamelen van wat je kunt om (later) werk te kunnen doen dat (beter) bij je past. In elke gesprek gaat het om het in actie brengen of houden van de leerling.

Om dat voor de leerling haalbaar te laten zijn, moet de stap klein en uitdagend genoeg zijn om er wat van te kunnen leren. Daarom is het gewenst dat de leerling de stap die hij gaat nemen zoveel mogelijk zelf bepaalt. Stappen kunnen betrekking hebben op:

- oriëntatie; dingen uitzoeken, met mensen praten, ergens gaan kijken.

- oefenen; nieuwe dingen leren waar mogelijk waar de leerling nieuwsgierig naar is.
- bewijzen; laten zien wat je kunt.

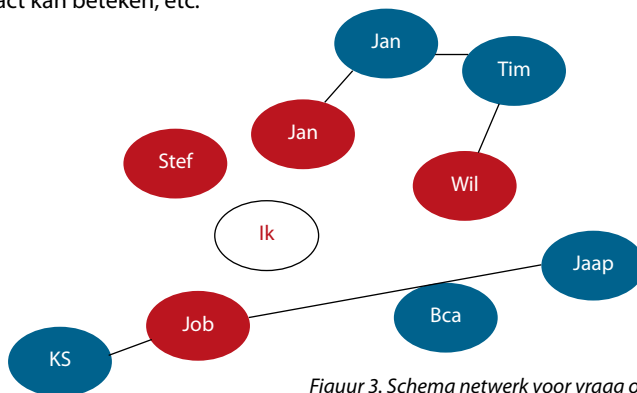
De begeleider stimuleert de leerling om zelf stappen te bedenken, daagt hem uit om iets te doen wat hij spannend vindt en wil leren. De leerling leert door verantwoordelijkheid te nemen voor zijn eigen leerproces, eigen loopbaan. Loopbaansturing betekent niet dat leerlingen niets hoeven te leren of te doen wat ze niet willen, maar dat leerlingen uitgedaagd worden om binnen de context waar dingen moeten, iets op te pakken wat ze willen leren of kunnen bewijzen.

Netwerken: wie kan mij helpen om te worden wie ik wil zijn

De netwerkcomponent heeft betrekking op het opbouwen, gebruiken en onderhouden van een netwerk. In een loopbaangesprek gaat het over *wie* de leerling kan helpen met acties, *hoe* de leerling een netwerkcontact kan benaderen, *waarvoor* en *wanneer* het netwerk kan worden ingezet en *wat* de leerling kan doen op het contact te behouden.

Voor loopbaanreflectie, werkexploratie en loopbaansturing kan gebruik worden gemaakt van anderen, van een netwerk. Voor loopbaanontwikkeling is van belang wie jij kent en wie jou kent. Als een leerling een vraag, een opdracht of een probleem heeft, kan de begeleider samen met de leerling nagaan:

- -wie de leerling kent die hij direct kan benaderen om hem hierbij te helpen, bijvoorbeeld door een netwerk rondom die vraag in kaart te brengen (zie figuur., rood die hij goed kent)
- -wie meer over het onderwerp weet, maar die hij niet persoonlijk kent (blauw in figuur..)
- -hoe de leerling in contact kan komen met iemand uit zijn netwerk
- -hoe de leerling iemand kan benaderen, bijvoorbeeld via welk contact, wat een goed moment is, welk communicatiemiddel gebruikt kan worden, regels die de leerlingen moet hanteren, enz. Effectief gebruik van een netwerk kan de leerling oefenen door bijv. in één minuut te zeggen wie hij is, wat hij wil, waarom hij die persoon benadert, wat hij van diegene vraagt en wat de leerling er tegenoverstelt
- -hoe de leerling zijn netwerk kan onderhouden; op de hoogte houden, iets voor zijn netwerkcontact kan betekenen, etc.



Figuur 3. Schema netwerk voor vraag of probleem

De vorm van gesprekken: reflecteren en activeren



Reflecteren

Bij de reflectieve component van een loopbaangesprek gaat het om het creëren van nieuwe bewustwording en die te relateren aan mogelijkheden. Voor reflectie (Giddens, 1991; Kidd, 1998; Stevens, 2002) zijn de volgende uitgangspunten van belang:

- reflectie vindt plaats vanuit een specifieke context: in het reflectiegesprek wordt stilgestaan bij een recente ervaring, gebeurtenis, die er voor de leerling toe doet, die indruk heeft gemaakt.
- er vindt abstractie plaats: nagegaan wordt of dingen die (niet) goed gingen in deze situatie ook herkenbaar zijn in andere situaties, in het verleden, buitenschools etc. Op deze wijze kan worden nagegaan of het om een kenmerk (kwaliteit, drijfveer) van de persoon gaat. Er wordt een actief denkproces op gang gebracht waarin men gevoelens, tegenstellingen en discrepanties leert begrijpen. Dit leidt tot uitbreiding of verandering van bewustwording van zichzelf in de omgeving.
- nieuwe inzichten over zichzelf in de omgeving worden in verband gebracht met de toekomst door deze te relateren aan toekomstbeeld en –streven. Reflectie staat in het teken van zelfontwikkeling.

Loopbaanreflectie heeft betrekking op zowel sterke kanten die men wil inzetten en versterken (kwaliteiten) als op drijfveren waardoor men in beweging wordt gebracht en die bepalen wat een individu waardevol vindt om aan te werken (motieven). De begeleider gaat uit van wat leerlingen goed kunnen. Leerlingen worden gestimuleerd om op punten waar ze niet goed in zijn het minimumniveau te halen en op de punten waar ze goed in zijn te excelleren. Docenten gaan op zoek naar kwaliteiten en onderwerpen die de leerlingen raken, die hen in beweging brengen, waar ze 'moeite' voor willen doen.

Reflecteren is niet gemakkelijk. Dat moet je leren. Het vraagt dat je stil staat bij jezelf om een goede stap te kunnen zetten. Het vraagt dus om nadenken en onder woorden brengen. Veel leerlingen zijn niet gewend om dat te doen. Vaak zal dat ook niet in een eerste gesprek lukken.

Tabel 1 is te gebruiken voor evaluatie van een eigen gesprek. Om een leerling aan het denken en aan het praten te krijgen over zichzelf kunnen de volgende tien aspecten van belang zijn:

1. Contact (en contract - zie activeren) maken aan het begin van het gesprek, bijvoorbeeld door een persoonlijke vraag aan de leerling te stellen en vertrouwen te wekken:

- de begeleider is vriendelijk, begrijpend, inlevend en laat zien dat hij de leerling kent.
2. Uitgaan van concrete ervaringen. In een loopbaangesprek dienen concrete ervaringen, die er voor de leerling toe doen, als uitgangspunt van het gesprek. Vanuit ervaringen die bijvoorbeeld een enthousiast of ellendig gevoel veroorzaken kunnen leefregels en toekomstbeelden worden onderzocht. Dit kan een ervaring zijn tijdens een stage of een andere praktijksituatie, een conflict over leren of werk, een keuze waar een leerling mee bezig is, enz. Vragen die inzoomen op een concrete situatie die er toe doet zijn vragen als: 'waar ben je trots op?', 'wat was een moment dat je je rot of super voelde?'
 3. Actief luisteren: de begeleider praat *met* in plaats van *tegen* de leerling. De begeleider heeft een houding van 'ik wil het van jou horen' i.p.v. 'ik vul het wel voor je in'. Hij laat stiltes ontstaan, geeft de leerling de kans en stimuleert de leerling om na te denken en woorden te zoeken, stelt vragen om de leerling te begrijpen.
 4. 'Kleine' vragen stellen over concrete ervaringen (dus 'waar was je in deze stage trots op?' i.p.v. 'waar ben je goed in?') en nabije toekomst (dus 'wat ga je morgen uitproberen om te zien of het bij je past?' i.p.v. 'wat wil je later worden?'). Als de leerling niet antwoordt, stelt de begeleider een nog 'kleinere' vraag: nog concreter en nog dichterbij.
 5. Doorvragen op wat de leerling zegt en interesse laten zien door open vragen als: 'kun je er wat meer over vertellen?', 'wat gebeurt er dan?', 'hoe is dat voor jou?', 'wat maakt dat...?', en door te zeggen wat de leerling laat zien en te checken of je interpretatie klopt, zoals: 'je ogen gaan glimmen', 'je klinkt boos, klopt dat?'
 6. Valideren: de begeleider erkent de leerling, de leerling mag gedachten, gevoelens, dromen en ambities uiten zonder dat de begeleider dit tegenspreekt of beoordeelt. Mogelijk een wat extreem voorbeeld: als een leerling uit de basisberoepsgerichte leerweg zegt dat hij later advocaat wil worden, zijn vragen als 'wat lijkt je leuk aan dit werk?', 'wie zou jou kunnen vertellen wat je daarvoor moet doen?' en 'hoe kun je uitvinden in welk ander werk deze leuke dingen voorkomen?' meer loopbaangericht dan een reactie als 'dat zal niet lukken met jouw vooropleiding'.
 7. Waarderen: het gaat om het onderzoeken van kwaliteiten: waar de leerling goed in is en dit ook te benoemen. De begeleider geeft complimenten die echt positief zijn en die hij meent. Dat vraagt soms om heel bewust anders naar een leerling te kijken, omdat wat niet goed gaat en niet prettig is zich veel sterker aan je opdringt. Je bent dus eerder geneigd om te reageren op het negatieve dat je ziet dan op zoek te gaan naar iets positiefs.
 8. Leerlingen aan het denken zetten. De begeleider stelt vragen aan de leerling waar de leerling het antwoord nog niet direct op weet, de antwoorden dragen bij aan het zelf- of toekomstbeeld. Vragen naar hoe de leerling er op school voorstaat qua studieresultaten bijvoorbeeld levert wel informatie op voor de begeleider maar voegt weinig toe voor de leerling.

9. Kwaliteiten en motieven aan andere situatie relateren. Om kwaliteiten of motieven te achterhalen is het van belang na te gaan of wat goed gaat en belangrijk is in één situatie, ook van toepassing is in andere situaties. Bijvoorbeeld in het verleden of buiten school. Hier wordt het metaniveau gepakt. Het kan helpen om naar een andere concrete situatie te vragen. Het gaat om het achterhalen van dingen die de leerling (bijna) altijd goed kan of belangrijk vindt.
10. Leerlingen zelf laten benoemen wat dit zegt over een kwaliteit of motief (interesse, ambitie, leefregel, waarde). De begeleider gaat met de leerling op zoek naar woorden waarmee de leerling eigen kwaliteiten en motieven wil weergeven. Het is van belang dat de leerling er uiteindelijk, soms na suggesties van de begeleider of na nieuwe ervaringen, zelf zijn eigen woorden aan geeft. Op het moment dat woorden gegeven zijn aan kwaliteiten en motieven zijn deze beschikbaar om bewust te gebruiken.

In tabel 1 zit een opbouw in moeilijkheidsgraad. Mogelijk gaat een eerste gesprek niet verder dan het leggen van contact en het opbouwen van vertrouwen. In de loop van de jaren leert een leerling steeds meer na te denken en onder woorden te brengen. Als de leerling geen antwoorden kan geven op vragen van de docent dan is het goed om na te gaan of de begeleidingsaspecten bij loopbaanreflectie voor deze leerling voldoende naar voren zijn gekomen. Bijvoorbeeld zijn de vragen 'klein' genoeg, is er voldoende vertrouwen of erkenning, is er voldoende kans voor de leerling om aan het woord te zijn?

Tabel 1. Begeleiden bij loopbaanreflectie

Minder loopbaangericht	Meer loopbaangericht
<i>Direct ter zake komen, afstand scheppen</i>	<i>Persoonlijk contact maken, vertrouwen wekken</i>
<i>Abstract en algemeen</i>	<i>Uitgaan van concrete ervaringen</i>
<i>Praten, invullen: ik weet het (praten tegen de leerling)</i>	<i>Actief luisteren: ik wil het van jou horen (praten met de leerling)</i>
<i>Grote vragen stellen: algemeen, abstract en over in de verre toekomst</i>	<i>Kleine vragen stellen: over een concrete ervaring en de nabije toekomst</i>
<i>Niet ingaan op wat leerling zegt en aan gevoelens/gedrag laat zien</i>	<i>Doorvragen op wat leerling zegt en laat zien aan gevoelens/gedrag</i>
<i>Ontkennen of oordelen</i>	<i>Valideren (het is goed wat je zegt)</i>
<i>Benoemen wat leerling niet kan</i>	<i>Waarderen (het is goed wat je doet)</i>
<i>Denken voor de leerling of vragen naar zaken die de leerling al weet</i>	<i>Leerlingen aan het denken zetten; stelt vragen die leiden tot zelfinzicht</i>
<i>Blijft in het hier en nu</i>	<i>Kwaliteiten en motieven aan andere situaties /momenten relateren</i>
<i>Conclusies trekken over/voor de leerling</i>	<i>Leerlingen zelf laten benoemen wat dit zegt over een kwaliteit of motief</i>

Vooraf: een gesprek gericht op loopbaanreflectie gaat uit van een concrete ervaring en keuzes in de nabije toekomst, zet de leerling aan het denken en praten over kwaliteiten en/of motieven, en helpt de leerling deze onder woorden te brengen.

Activeren

De actief makende component in een effectief begeleidingsgesprek heeft betrekking op begeleiding die de leerling aanzet tot actie, ofwel door onderzoek van werk, dan wel door daadwerkelijk stappen te zetten en contacten op te bouwen om de loopbaan te optimaliseren. Begeleiders stimuleren en begeleiden de leerling om uitdagende en leerzame activiteiten te ondernemen. Dit kan binnen en buiten de school.

Evenals reflecteren is activeren in de begeleiding cruciaal om leerlingen te leren hun loopbaan te ontwikkelen. In tabel 2 zijn tien aspecten genoemd die van belang zijn om te activeren:

1. 'Contract' afsluiten over doel en opbrengst van het gesprek. Om de medezeggenschap van de leerling te vergroten is het wenselijk om aan het begin van het gesprek samen met de leerling de inhoud en opbrengst van het gesprek te bepalen. Leerlingen zullen in eerste instantie vaak geen antwoord geven op de vragen als: 'waar wil jij het in dit gesprek over hebben?' of 'wanneer is dit gesprek voor jou de moeite waard?', maar door leerlingen wel uit te nodigen om hier antwoord op te geven en hen te vragen daarvoor het gesprek over na te denken leert de leerling in de loop van de jaren steeds meer inbreng in gesprekken te hebben. Als de inhoud van het gesprek afwijkt van wat is afgesproken, is het goed om hier even bij stil te staan en te besluiten om terug te komen op de afspraken of door te gaan op de ingeslagen weg (nieuw contract).
2. Stimuleren in het bedenken van antwoorden, oplossingen of keuzes. Begeleidingsgesprekken in het onderwijs zijn meer helpend dan activerend blijkt uit diverse onderzoeken. Begeleiders zijn eerder geneigd om antwoorden te geven dan vragen te stellen, om oplossingen te bedenken of problemen voor de leerling op te lossen in plaats van de leerlingen uit te dagen om met problemen aan de slag te gaan. Om leerlingen te leren meer zelfsturend te worden is het nodig dat de leerling zelf in actie komt (ondanks dat het aannemen van het antwoord of de oplossing van de begeleider op korte termijn efficiënter of effectiever is).
3. Relevante expertise inbrengen over werkexploratie en netwerken. Een begeleider is een expert en dient ook de expertise in te brengen om een leerling verder te helpen. Een voorwaarde is echter dat de informatie van de begeleider wel relevant is voor de stappen die de leerling gaat maken.
4. Meedenken: mogelijkheden onderzoeken, alternatieven bieden in plaats van 'tegedenken' door wat de leerling zegt direct onhaalbaar of onvoldoende te verklaren (ja, maar ...).
5. Laten noemen van werkzaamheden en opleidingsinhouden die passen: als de leerling ontdekkingen heeft gedaan over werkzaamheden die bij hem passen en welke vervolgopleiding voor zijn ambities van belang is: help de leerling dit dan te benoemen

en vast te houden. Het hoeft in eerste instantie niet te gaan over beroepen en vervolgopleidingen, maar het draagt ertoe bij om een beeld te krijgen van welke onderwerpen boeien en welke activiteiten de leerling graag uitvoert. Later kan er gezocht worden naar het beroep en de vervolgopleiding die hier bij past.

6. Uitdagen tot verder onderzoeken van zichzelf, werk en keuze, en tot oefenen, experimenteren en bewijzen. Het gaat erom dat de leerling een volgende stap gaat maken in zijn loopbaanontwikkeling. Dit kan zijn door zich verder te oriënteren op zichzelf, werk of keuzes die hij wil maken; wat ga je bij je volgende ervaring (opdracht, stage, etc) onderzoeken over wat je goed kan of wat je belangrijk vindt, over welke werkzaamheden die bij jou passen of wat de keuze die je voor ogen hebt inhoudt. Het gaat ook om het uitdagen van de leerling om iets te gaan oefenen wat hij willen leren, om uit te proberen of iets bij hem past of om te bewijzen wat hij al goed kan. Uitdagen is eisen stellen, het beste uit de leerling halen en geen genoeg nemen met een minimale inspanning van de leerling.
7. Stimuleren bij netwerken: het is goed om na te gaan welke mensen kunnen worden betrokken bij activiteiten die de leerlingen wil ondernemen (vorige aspect). In het gesprek kan het gaan over wat voor soort mensen nodig en beschikbaar zijn in het netwerk, hoe de leerling nieuwe netwerkcontacten kan opbouwen, hoe ze te benaderen en hoe de leerling zijn netwerk kan onderhouden.
8. Acties relateren aan eigen kwaliteiten en motieven; belangrijk is om de acties die de leerling gaat ondernemen in het onderzoeken, oefenen, experimenteren en bewijzen te relateren aan die kwaliteiten die de leerling heeft en wil ontwikkelen, waar hij voor gaat en staat, en in verband te brengen met keuzes die hij nog moeten maken (wat moet hij nog weten, zien en doen voor hij een keuze kan maken).
9. Helpen formuleren van concrete leervragen of prestatiedoelen: onderdeel van het leren zelfsturend te worden, is weten wat je wil leren en laten zien. Het gaat hierbij niet om het uitzetten van een loopbaanplan voor langere termijn, maar om leerlingen te stimuleren na te denken over wat een activiteit hen moet opleveren. Zo concreet mogelijk, zodat leerlingen successen kunnen boeken en in beweging blijven.
10. Nieuw 'contract': vervolgstap laten kiezen die haalbaar en uitdagend is: in het begin van het gesprek is een 'contract' tussen begeleider en leerling afgesloten over de inhoud en het doel van het gesprek. Voordat het gesprek wordt beëindigd, wordt een nieuw 'contract' afgesloten. Hierin wordt bepaald wat de leerling de komende tijd gaat doen in het kader van zijn loopbaan (aspect 6). Afspraken die worden gemaakt moeten heel concreet (kleine stappen) en uitvoerbaar zijn voor de leerling, gezien zijn situatie op dat moment (rekening houden met andere school- en privégerelateerde eisen en verwachtingen). Daarnaast moeten de activiteiten uitdagend zijn; leerlingen kiezen de activiteiten waar zij moeite voor willen doen en waarvan voor hen duidelijk is wat het hen oplevert.

Tabel 2. Begeleiden bij activeren

Minder loopbaangericht		Meer loopbaangericht
<i>Bepalen van inhoud van gesprek</i>		<i>'Contract' afsluiten over inhoud en opbrengst van het gesprek</i>
<i>Overnemen van actie: vragen beantwoorden en problemen oplossen;</i>		<i>Stimuleren tot bedenken van antwoorden, oplossingen of keuzes</i>
<i>Informatie is niet relevant, dient niet de maar de begeleider</i>		<i>Relevante expertise inbrengen over werkexploratie en netwerken</i>
<i>Tegendenken</i>		<i>Meedenken</i>
<i>Werk en vervolgopleiding geen onderdeel van gesprek</i>		<i>Laten noemen van werkzaamheden en opleidingsinhouden die passen</i>
<i>Genoegen nemen met minimale inspanning</i>		<i>Uitdagen tot verder: onderzoeken van zichzelf, werk en keuze oefenen, experimenteren en bewijzen</i>
<i>Kansen om een netwerk in te zetten, laten liggen in een gesprek</i>		<i>Stimuleren van en ondersteunen bij netwerken</i>
<i>Acties houden geen verband met de loopbaan van de leerling</i>		<i>Acties relateren aan kwaliteiten, motieven en toekomstige keuzes</i>
<i>Leerlingen geen medezeggenschap geven in hun leerproces</i>		<i>Helpen formuleren van concrete leervragen of prestatiedoelen</i>
<i>Opdrachten geven</i>		<i>Nieuw 'contract': vervolgstap laten kiezen die haalbaar en uitdagend is</i>

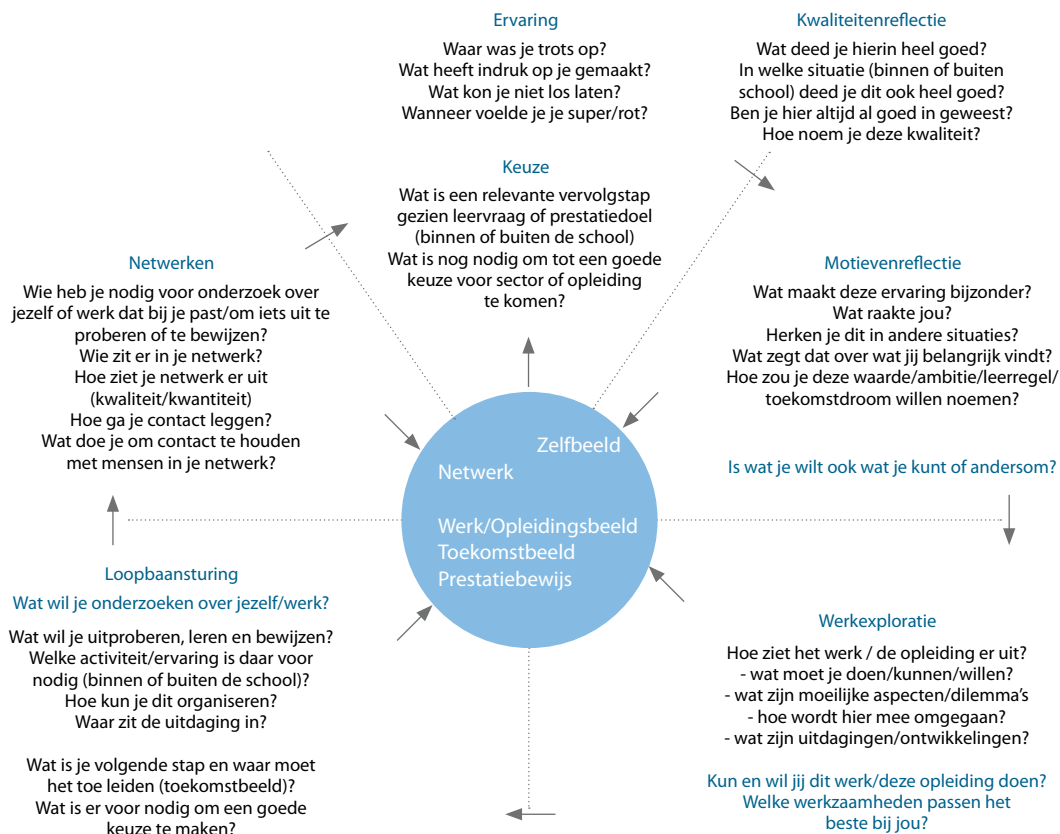
Vooraf: in een gesprek gericht op loopbaanactie wordt de leerling uitgedaagd om kleine haalbare en uitdagende stappen te nemen om meer te onderzoeken (over zichzelf, werk en keuze), te oefenen, te experimenteren en te bewijzen, uitgaande van de eigen kwaliteiten, motieven en in de richting van toekomstige keuzes.

In figuur 4 zijn vragen opgenomen die als leidraad kunnen dienen in een gesprek. Deze vragen moeten worden 'vertaald' naar de gespreksituatie; ze moeten zagezegd praktijkbestendig worden gemaakt. Praktijkbestendig = doelgericht + doelgroepgericht; een vraag of opdracht is praktijkbestendig als deze aansluit bij het doel en de doelgroep. De vraag in een loopbaangesprek is doelgericht als deze:

- De leerling aan het denken of activeren zet
- betrekking heeft op een loopbaancompetentie
- bijdraagt aan zelf- werk- opleidings- of toekomstbeeld, prestatiebewijs of netwerk

De vraag in een loopbaangesprek is doelgroepgericht als deze:

- aansluit bij het niveau, leerjaar en persoonlijke eigenschappen van de vmbo-leerling
- aansluit bij de situaties waarin leerlingen ervaringen opdoen.



Figuur 4. Richtvragen in een loopbaangesprek

Praktijkvoorbeelden van loopbaangesprekken

Effectieve en creatieve vragen

In de training hebben schoolcoaches en docenten vragen bedacht en uitgetoetst die betrekking hebben op de verschillende loopbaancompetenties.

Ervaring

Wat heb je vorige week meegemaakt op stage?

Wat was het vervelendste/leukste uur afgelopen week?

Wat was jouw aandeel/taak/rol tijdens deze ervaring?

Hoe ben je erbij betrokken?

Wie waren er nog meer betrokken bij deze ervaring?

Wat waren hun rollen?

Welke dingen heb je meegemaakt waar je het over wilt hebben?

Kwaliteitsreflectie

Wat kun je heel goed volgens je stagebegeleider?

Noem eens iets, geef eens een voorbeeld van wat goed ging.

Heb je wel eens complimenten gehad op jouw stage? Wat was je laatste compliment?

Waarvoor had je wel een complimentje verwacht?

Waar ben je trots op? Waar ben je goed in?

Hoe heb je dat voor elkaar gekregen?

Welke eigenschap heb je nodig om dit te kunnen?

Kun je andere mensen daarmee van dienst zijn?

Kun je je sterke en zwakke punten opnoemen?

Ken je iemand die jou bewondert?

Met welk dier associeer jij jezelf?

Als je een T-shirt voor jezelf maakt, wat komt er dan op?

Als ik je moeder of vrienden etc. vraag waar je wel of niet goed in bent, wat zeggen ze dan?

Wat staat er op de eerste pagina van je eigen website?

Welke baantjes heb je gehad en waar wil je over vertellen?

Zoek een aantal vacatures en onderzoek welke gevraagde eigenschappen bij jou passen.

Wat is voor jou nou echt belangrijk?

Welke ervaring (vakantie of baantje) had je nooit willen missen?

Waarom? Of wat heeft die ervaring opgeleverd?

Motievenreflectie

Welke stagemoment gaf jou een goed gevoel? Beschrijf waarom.

Waar ben je trots op?

Waar kom je je bed voor uit? Waarvoor kom jij in beweging?

Waar merk je aan dat jij het naar je zin hebt of niet? Hoe zien anderen aan jou dat je goed in je vel zit?



Waar word jij boos over?
Waar word je blij van?
Waar ga je voor?
Welke mensen zijn belangrijk voor je en waarom? Wie is je held, wie bewonder je?
Met wie breng je graag tijd door?
Wanneer voel jij je gerespecteerd?
Waar droom je van?
Waarvan ga je stralen?
Wat wil je eruit halen?
Waar in zou je willen uitblinken? Beroemd in willen worden?
Welke dienst verleent jouw eigen bureau straks?
Welk product maakt jouw eigen bedrijf straks?
Hoe ziet je droombaan eruit? Waar zie jij jezelf over 10 jaar?
Welke kleur heeft jouw voorkeur voor de inrichting van jouw kamer? Waar doet je dat aan denken of wat voor gevoel geeft dat? Wat is daarin belangrijk voor je?
Wat doe je als je vader/moeder wordt?
Hoe zou het voor jou zijn als je doet wat je vader of moeder doet?
Als je hier de deur uitloopt, wat zou je dan het aller allerliefste willen doen?

Werkexploratie

Wat heb je deze week op stage gedaan?
Met hoeveel plezier ga je naar je stage?
Wat zie ik als ik jou aan het werk zie?
Hoe is de sfeer?
Hoe start jij je dag op stage/werk?
Je bent een dag directeur van het bedrijf waar je stage loopt, wat zou je veranderen?
Welke werkzaamheden doe je met veel plezier? Hoe zou je jouw werk nog leuker kunnen maken?
Wat is de leukste taak hier? Welke taken maken jou enthousiast?
Lukt het om die taak alleen uit te voeren?
Zijn er dingen op je stage die moeilijk voor je zijn?
Waar maken mensen die dit werk doen zich zorgen over? Wat vinden ze moeilijk? Tegen welke problemen lopen ze aan in hun werk?
Kun je voor- en nadelen noemen van dit beroep/deze functie?
Wat heb je tijdens je stage als teleurstellend ervaren en wat zegt dit over jou?
Wat wil je bereiken in je werk? Wat verwacht je van je werk?
Wat wil je absoluut niet doen?
Welke stages heb je gelopen en wat vond je hier wel of niet leuk aan?
In welke sector/branche/afdeling wil je graag werken en waarom?
Hoe zou je kunnen uitzoeken of er ook werk is?
Wie is je voorbeeld? Wat doet hij
Welk werk doet je vader/buurman/broer? Wat doet hij?

Wat kun je gebruiken om er achter te komen hoe dat werk er uit ziet? Hoe kun je dat gebruiken? Hoe betrouwbaar is die informatie?

Loopbaansturing

Wat denk je nodig te hebben om dit vak uit te voeren?

Hoe ga je dit aanpakken?

Wat is je eerste stap?

Wat heb je daarvoor nodig?

Wat wil je volgende week/over 10 weken bereikt hebben?

Wie neemt de beslissing over jouw toekomst?

Wanneer heeft dit gesprek zin voor jou?

Waar heb je mij voor nodig, wat kan ik voor je betekenen?

Welke stappen moeten er gezet worden?

Welke stap ga je nu nemen?

Wat is jou de eerstvolgende kleine stap omdat te bereiken?

Hoe kun je je kwaliteiten inzetten om je volgende (lastige) stap te zetten?

Wat heb je nodig om het wel te durven?

Wat wil je leren de komende maand?

Wat wil je op je stage leren? Waar zou je graag stage lopen?

Wat wil je oefenen? Wat kun je al bewijzen dat je kunt?

Hoe kun je begeleiding hierbij organiseren?

Netwerken

Aan wie zou je kunnen vragen

Zijn er kennissen in je omgeving, die

Wie ken je iemand die dit werk al doet (vriend, familie)?

Met wie praat je hier wel eens over?

Welke persoon kan jou daarbij helpen?

Welke mensen kun je vragen je verder te helpen?

Ken je iemand in je klas die je kan helpen?

Ken jij mensen die bij jouw favoriete bedrijf stage lopen?

Met wie heb je in het weekend gepraat over je studie?

Welke internetsites heb je hiervoor geraadpleegd?

Hoe wil je dat bereiken?

Hoe kom je in contact met Maxima?

Durf jij je netwerk te benaderen?

Hoe doe je dat? Wat zeg je? wat is een goed moment?

Wat kun jij voor het netwerkcontact betekenen?

*Format verslag Loopbaangericht reflectiegesprek op basis van een ervaring
(stage, praktijks, loopbaanlessen, sport, hobby, etc.)
door Monique de Lange, Purmerendse ScholenGroep*

LBC competenties en vragen Kwaliteitsreflectie	Ervaringen zicht krijgen op eigen mogelijkheden
<ul style="list-style-type: none"> – Wat vond je dat er goed ging? Waar was je trots op? – Waar had je graag een compliment voor gekregen? – Ben je daar ook goed in als je niet aan het werk bent, maar iets anders aan het doen bent? Geef voorbeeld – Ben je daar altijd al goed geweest? – Waar komt dat door? – Hoe kun je deze kwaliteit noemen? 	
Motievenreflectie	zicht krijgen op eigen drijfveren, leefregels en waarden
<ul style="list-style-type: none"> – Wat maakte de ervaring zo bijzonder? – Wat raakte je? – Wat zijn uitdagingen voor je? – Waarvoor zou je strijd willen leveren? Waarvoor zou je willen vechten? – Wat zegt het over wat jij belangrijk vindt? Over je waarden? – Hoe zou je die waarden willen noemen? – Wat zegt dit over jouw leefregels? – Waar wil je echt heel graag je best voor doen? 	
Werkexploratie	zicht krijgen op werk en beroepen
<ul style="list-style-type: none"> – Wat voor wensen heb jij over het werk dat je later wilt doen? – Wat vind jij leuk werk? – Wat maakt dat je dit werk leuk vindt? – Waar kun je dat werk doen? – Wat moet je kunnen voor dit werk? – Wat zijn volgens jou de minder leuke kanten van dit werk? – Wat wil je onderzoeken over jezelf en je latere werk? 	

Loopbaansturing (de leerling is zelf aan zet)	zicht krijgen op wat geleerd is en nog geleerd moet worden, ook in relatie tot vervolgopleiding
<ul style="list-style-type: none"> – Wat ga je doen met de informatie die je over je gewenste werk hebt gekregen? – Denk je wel eens na over hoe je daar kunt komen? – Wat kun jij dan bijvoorbeeld doen? – Wat is de volgende stap; waar moet die toe leiden? – Wat wil je onderzoeken over jezelf en je vervolgopleiding? – Wat heb je nodig om iets uit te proberen of te bereiken? 	
Netwerken	zicht krijgen op het belang van contacten met personen en instellingen
<ul style="list-style-type: none"> – Welke mensen zouden je daarbij kunnen helpen? – Ken je iemand in je netwerk/omgeving die dat werk of die opleiding doet? – Hoe ga je contact leggen? – Hoe ga je dat contact onderhouden? 	

voorbeeld 1

Onderdeel van een portfolio-opdracht 'Ik vind mezelf uit'

door Yonne Messchendorp, Mplooi, Leeuwarden

Dit thema gaat over jezelf. Het is ook de start van je portfolio.

In je portfolio zijn een paar dingen belangrijk, o.a. wie ben je? wat wil je? wat kun je?

In de introductieweek heb je al een begin gemaakt: je hebt een zelfportret gemaakt. Nu ga je een stapje verder. Beschrijf wie je bent en wie je eventueel zou willen worden. Denk hierbij aan je eigen toekomst(droom) en hoe je die wilt bereiken.

Bedenk met je groepje een activiteit waarmee jullie je **kwaliteiten en vaardigheden** goed kunnen laten zien. Bijvoorbeeld:

- Interview
- Gedicht/songtekst/verhaal schrijven
- Cijfers en resultaten
- Foto's van diverse activiteiten (projecten e.d.)
- Bewijzen van anderen: leraar, medeleerling, buurman, vriend buiten school die opschrijft waar jij goed in bent
- Kaartjes, plaatjes, foto's die laten zien over welke kwaliteiten jij beschikt
- Certificaten, diploma's (ook buiten school behaald)
- Werkstukken (foto's daarvan); kunst, cultuur, drama etc.

Schrijf eerst al jullie ideeën op. Maak dan voor jezelf een woordspin: Wat heb je nodig om de activiteit uit te voeren? Denk ook na over de uitvoering.

Maak een stappenplan met tijdschema en taakverdeling.

Op <<datum>> laat je de uitwerking van bovenstaande punten aan je mentor zien.

Presentatie vindt plaats op <<datum>>.

Bewaar alle gevonden informatie in een map; denk aan bronvermelding.



voorbeeld 2

Begeleidingsgesprek aan de hand van de uitslag van 'Test je talent'
(<http://www.beroepeninbeeld.nl/Kwalificatiescan/vmbo01/Home/Uitleg>)
door Sanne Collet, Linde College, Wolvega

Tijdens enkele mentorlessen kijken leerlingen uit Vmbo gl/tl op de site www.beroepeninbeeld.nl. Deze site geeft informatie over alle beroepen op het Mbo-niveau; actuele informatie over de arbeidsmarkt en beroepen. Op deze site wordt een driedeling gemaakt: ik wil iets, ik kan iets, of ik weet iets (in dit geval, wat je wilt worden).

Voordat ze surfen op die site, maken ze de 'test je talent'. Na afloop van de test krijgt de leerling een overzicht van zijn vijf talenten.

In het volgende (tweede) LOB gesprek worden de vijf talenten besproken aan de hand van de volgende vragen:

- Volgens de test passen deze talenten bij jou. Vind jij dat ook? Zo nee, moet er nog iets bij of wil je juist iets weglaten?
- Welk talent staat er niet tussen, maar zou je wel willen hebben?/willen ontwikkelen?
- Welk talent of welke van deze talenten past/passen het best bij jou?
- Kun je bij een of meer van de genoemde talenten een beroep bedenken?
- Kun je bedenken hoe een of meer van deze talenten bij jouw droomberoep passen?

De gesprekken geven handvatten om te praten over iets wat iemand goed kan. Het is heel concreet; leerlingen komen op andere dingen uit dan bij de algemene vraag waar de leerling goed in is. Een dergelijk vraag leidt vaak tot antwoorden als: "Voetballen" of "Ik zorg voor mijn moeder als ze ziek is...". De uitkomsten van dit gesprek helpen de leerling om gericht te zoeken op de site 'beroepen in beeld'.

Onderzoek naar vervolgopleidingen; een paar mogelijkheden

door Hans Roorda, GSG Guido de Brès, Amersfoort

Informatie verzamelen kan op heel veel verschillende manieren. Hieronder staan de bronnen en de manieren waarop je de gekregen informatie kunt verwerken.

Leg meteen vast wat je hoort en ziet!!

Opleidingeninformatie

1. Door een **life interview** met een student die de opleiding doet, of met een docent die aan de opleiding verbonden is. Zij kunnen jullie veel informatie over opleidingen geven. Bedenk eerst wie jullie willen interviewen, maak een afspraak en neem dan het interview af.
Neem het interview op (digitale videorecorder, MP3-speler met opnamemogelijkheid, of voicerecorder). Maak er daarna een Word-bestand van en sla het op.
2. Door één of meerdere **les(sen) te observeren** (= goed kijken). Waar gaan jullie op letten? Wanneer en waar gaan jullie dat doen? Schrijf goed op wat jullie zien en maak er een verslagje van (met datum). Hierbij kunnen jullie **foto's en/of een korte video-opname maken**. Vraag dan altijd eerst om toestemming!
3. Door een **studiegids** en **lesroosters** van de opleiding **op** te vragen en/of in te kijken. Als het kan een digitaal exemplaar. Als je een studiegids alleen mag inkijken, kopieer dan de bladzijden, die je nodig hebt en scan ze in en sla ze op.

Informatie over beroepen en opleidingen

4. Door **andere bronnen (ouders? familieleden? kennissen?)** te raadplegen. Maak van een gesprekje altijd een verslagje en maak, als het mag, een foto of korte video-opname.
5. Door een kort gesprek, interview via **de telefoon, door te chatten of te msn-en**. Bedenk goed aan wie je het beste jouw vragen kunt stellen. Maak van ieder telefoongesprek een verslagje (met datum), sla je chat-/msn-gegevens op.
6. Door te **e-mailen** met deskundigen, instellingen of bedrijven. Sla de mails met vragen en de antwoorden die jullie kregen, op.

7. Door een **beroepensfilmpje** over het beroep of filmpje van de opleiding te downloaden of zelf te maken. Vele beroepensfilmpjes zijn in ieder geval te vinden op www.opleidingenberoep.nl (oriënteren, video's). Via www.colo.nl kun je ook doorklikken naar allerlei zogenaamde kenniscentra beroepsonderwijs. Op de sites van een bepaald kenniscentrum vind je ook vaak beroepensfilmpjes. Vermeld waar je het filmpje vandaan hebt.
-

Een loopbaangesprek uitgeschreven

Praktijkvoorbeeld van een loopbaangesprek

door Edith van Belzen, Griendecollege, Sliedrecht

Een voorbeeld dat aantoont dat een gesprek niet per se veel tijd hoeft te kosten om tot gerichte reflectie en vervolgstappen te komen. Het gesprek met enkele aanwijzingen:

- >Goed [naam]. Welkom. Fijn dat je er bent. Gaat het allemaal goed? [contact]
- >Ja.
- >Ja? Dit gesprek wil ik graag met jou voeren naar aanleiding van het werk dat jij altijd laat zien bij Handel en Administratie. Daar creëer jij de prachtigste dingen op je PC. [waarderen]
- En daar wil ik graag wat verder op ingaan als je dat goed vindt.
- >Ja, dat is prima. [contract, voorstel docent]
- >Ik ben heel nieuwsgierig, hoe komt het dat je daar zo goed in bent [kwaliteit]
- >Nou ja, ik heb daar veel mee geoefend, ik doe daar thuis ook heel veel aan. En ze zeggen ook: oefening baart kunst. En voor de rest, thuis maak ik ook allerlei van de gekste dingen, hetzelfde als hier zo'n beetje.
- >Kan je voorbeelden noemen van wat je thuis zoal meer maakt dan wat je hier doet?
- >Animatie doe ik wel.
- >Animatie. En wat is precies animatie? Kan je me dat uitleggen? [concrete situatie]
- >Ja, een soort, ja. Je maakt een paar stukken voor tekenfilms en die zet je in beweging.
- >Oke. Ben je er ook trots op dat je dat eigenlijk goed kan?
- >Ja, ik ben heel trots.
- >En laat je het thuis ook zien, en op school, laat je het aan mensen zien? [bewijzen verzamelen]
- >Op school hebben het er een paar gezien. Thuis laat ik het ook wel zien. Uiteindelijk wil ik er toch m'n carrière van maken.
- >En wat voor idee heb je dan, carrière, wat voor soort carrière zie je daarin? [relateren aan werk en vervolgkeuze]
- >.... Ja, een beetje game-design-achtig of tekenfilm maken of zoiets.

- >Ja. Heb je je d'r ook wel eens in verdiept wat voor opleiding je daarvoor zou moeten volgen?
- >Jawel, ik heb alleen gehoord dat het heel erg duur is. Ja, die naam, ik weet eigenlijk niet zo goed hoe je die naam uit moet spreken....
- >Het Grafisch Lyceum bedoel je misschien? [expertise inbrengen]
- >Ja, ja. Ik heb gehoord dat het echt ongelofelijk duur is en dat wordt waarschijnlijk een probleem.
- >Dat wordt een probleem.... Maar daar zijn misschien wel oplossingen voor. Maar buiten dat, je werkt dan wel veel in je eentje. [werk relateren aan motieven]
- >Dat vind ik niet erg. Ik kan beter in m'n eentje werken dan met iemand anders, daarom.
- >Oke. Vind je samenwerken daardoor ook moeilijk?
- >Nja, ik vind samenwerken moeilijk, omdat ik niet echt afhankelijk wil zijn van iemand anders.
- >Oke, of vind je het moeilijk om met iemand samen te werken? Ben je bang dat ze je niet begrijpen?
- >Dat ook, dat ook heel erg.
- >En, wat is dan precies het probleem, kan je dat vertellen? [op zoek naar leervraag]
- >Ik durf ...
- >Wil je het vertellen? [aanmoedigen dingen onder woorden te brengen]
- >Ik durf niet echt met mensen te praten, bijvoorbeeld in een interview en zo.
- >Zou je dat kunnen leren? Is het misschien handig dat je een docent opzoekt waar je vertrouwen in hebt, waar je goed mee kunt praten? [helpen en activeren om zelf met oplossingen te komen]
- >Hmmm...
- >Heb je het daar wel eens met iemand over gehad?
- >Ja, een van mijn mentoren die weet dat ook.
- >Oke, en de stappen die je daarin zou kunnen gaan zetten? [Als je bijvoorbeeld animaties wil gaan doen moet je het ook wel soms verkopen aan mensen, en dan heb je toch met klanten te maken. En, stel je voor dat je een eigen bedrijf gaat beginnen, dan moet je toch die stap gaan doen om naar mensen toe te gaan. [relateren aan werk] Hoe ga je dat aanpakken denk je? [uitdagen om zelf met acties te komen]
- >..... Nja, dan ga ik proberen mezelf te ontwikkelen daarin.
- >Daar wil je jezelf wel in ontwikkelen? En heb je daar mensen en hulpmiddelen voor nodig denk je, of denk je dat je het zelf gaat redden?
- >Nou, ik denk dat ik heel af en toe wel hulp nodig zal hebben, ja.
- >Oke. Nou dat lijkt me een goed plan. Uhm, ik denk dat ik, zoals ik het dan nu begrijp zeg maar uit jouw gehele verhaal, dat je het geweldig vindt om achter een PC te zitten en van alles te ontwerpen.
- > (Jongen bevestigt)
- >Je weet dat dat best eenzaam is; misschien denk je daar zelf heel anders over, dan moet je het gewoon zeggen... [checken of de interpretatie klopt]
- >Ik zie wel of het eenzaam is of niet.
- >Je wilt dan wel heel graag hulp want je vindt gesprekken aangaan?

>Ja.

>Vat ik het dan zo goed samen of vergeet ik dan nog iets?

>Ja, dat is het wel zo.

>Nou. Ik hoop dat je, dat het verhelderend voor je werkt zeg maar dit gesprek. Misschien moeten we volgende keer eens goed gaan kijken wat voor stappen moet je precies gaat nemen om je einddoel om designer te worden, te gaan bereiken? [Contract opstellen en vervolgafpraak maken. Hier afspreken hoe en met wie de leerling gaat oefenen om contact te leggen, en wat hij nog meer gaat doen om te kijken of het werk bij hem past]

>Ja.

>Zullen we daar een vervolgafpraak voor maken dan?

>Is goed.

>Nou helemaal goed, dank je wel.

4 Begeleidingsgesprekken in een leertraject

Loopbaanbegeleidingsgesprekken staan niet op zichzelf, maar zijn geïntegreerd in het leerproces van de leerlingen, waarin leeropbrengsten, ervaringen, instrumenten, interventies en keuzes met elkaar in verband worden gebracht.

In het eerste hoofdstuk is beschreven dat voor het vormen van een realistisch zelf-, werk- en toekomstbeeld niet alleen een dialogische (waarin begeleiders met en niet tegen leerlingen praten) maar ook praktijk- en vraaggerichte leeromgeving nodig is. Traditioneel wordt het onderwijs gedomineerd door een monoloog. Centraal staat het aanbieden van theorie, los van praktijkervaringen en het aanbieden van praktijkervaringen, zonder dat er met de leerling wordt gesproken over de betekenis van deze ervaringen voor zijn leren of zijn loopbaan. De verleiding is groot om een systeem van studieloopbaanbegeleiding op te zetten met een bepaalde methode of een specifiek instrument. In scholen kunnen verschillende LOB-lessen, -gesprekken, -methoden, -opdrachten en instrumenten, PSO (praktische sectororiëntatie) en beroepsoriëntatie worden ingezet zonder dat duidelijk is hoe deze met elkaar en met de leerstof verbonden zijn.

Maar loopbaanontwikkeling staat voor een leerling niet los van zijn opleiding; zijn opleiding is onderdeel van zijn loopbaanontwikkeling. En om zijn opleiding te kunnen gebruiken om keuzes te leren maken voor de toekomst, moet de leerling de mogelijkheid krijgen om te praten over ervaringen en keuzes. Het uitgangspunt is hier dat de loopbaan niet begint op het moment dat de arbeidsmarkt wordt betreden, maar al gedurende de opleiding. De leerling bouwt tijdens de studie een 'Curriculum Vitae' en portfolio op van binnen- en buitenschoolse praktijkervaringen, leermodules en begeleiding, aan de hand waarvan hij zijn kwaliteiten kan bewijzen, zijn drijfveren kan tonen, een netwerk kan opbouwen en kan toegroeien naar een opleiding en werk dat bij hem past en zich kan onderscheiden van andere leerlingen. Zoals werknemers vanuit het loopbaanperspectief hun persoonlijke doelen verbinden aan organisatiedoelen, zo moeten leerlingen hun persoonlijke doelen leren verbinden met opleidingsdoelen, en hun persoonlijke kwaliteiten(ontwikkeling) verbinden met de kwaliteitseisen van studie en beroep.

Systemen en instrumenten kunnen onderdeel uitmaken van het onderwijsprogramma om loopbaanleren mogelijk te maken, maar kunnen niet los van elkaar worden ingezet. Dit betekent dat er een diversiteit aan ervaringen en keuzes moet worden geïntegreerd tot een persoonlijke studieloopbaan en dat vergt intensieve begeleiding. In elk begeleidingsgesprek moet duidelijk worden op welke ervaring wordt gereflecteerd en wat de opbrengst van het gesprek moet zijn om de volgende stap te kunnen zetten in de richting van een toekomstige loopbaankeuze.

Een voorbeeld

Leerlingen in het derde jaar vmbo doen een beroepskeuzetest, doen in de mentorles een kwaliteitenspel, hebben een gesprek met hun mentor over hun studievoortgang, een gesprek met hun decaan over een vervolgopleidingkeuze, bezoeken een beroepenmarkt en doen een snuffelstage (met reflectieverslag). Gezien het aantal activiteiten lijkt het met de loopbaanbegeleiding in deze school wel goed te zitten, maar wat leren leerlingen van deze zaken over zichzelf en in hoeverre kunnen ze deze activiteiten verbinden met een opleiding en werk dat bij hen past?

Wat is het gevaar?

Een beroepskeuzetest is een bevestiging of niet herkenbaar voor de leerling en levert daarmee geen nieuwe inzichten op. Een kwaliteitenspel is leuk, maar de kwaliteiten die hier naar voren komen worden niet in het onderwijs gebruikt om ze verder te ontwikkelen of om te profileren. Het gesprek over de studievoortgang levert meer informatie voor de mentor op –hoe staat de leerling er voor en welke problemen spelen er- dan voor de leerling. Het gesprek met de decaan is een inventarisatie van vervolgopleiding de leerling wil (wens) en kan (studieresultaten) volgen en informatie over de data van open dagen, in plaats van een gesprek over de wijze waarop een realistische en uitdagende keuze gemaakt is dan wel gemaakt kan worden. Tijdens de beroepenmarkt is de kans groot dat de ouders meer folders verzamelen en vragen stellen dan de leerling. Na de snuffelstage weten leerlingen wel wat ze niet willen, maar niet wat ze wel willen. Voor het reflectieverslag hebben leerlingen van anderen gehoord welke woorden hierin moeten worden gebruikt om het zonder veel problemen afgetekend te krijgen door de docent.

Hoe kan het anders?

De verschillende activiteiten leveren samen meer op als ze met elkaar in verband worden gebracht. Zo kunnen de uitkomsten van de beroepentest en kwaliteitenspel uitgangspunt in het gesprek met de mentor zijn om:

- -te reflecteren op deze concrete ervaring: na te gaan in hoeverre de uitkomsten herkenbaar zijn, concreetiseerbaar (welke voorbeelden kun je geven van situaties waarin je deze kwaliteiten inzet, of waarin je complimenten over je kwaliteiten kreeg, situaties waarin je kennis hebt gemaakt met deze beroepen en activiteiten onderneemt die ook in deze beroepen voorkomen?) en generaliseerbaar (wat zegt het over waar je goed in bent of wat je graag doet).
- -te activeren richting een volgende keuze: te bespreken naar welke beroepen op de beroepenmarkt de leerling gaat kijken, waar de leerling naar gaat kijken (welke eisen en werkzaamheden in het beroep sluiten aan op zijn kwaliteiten en motieven -wat hij graag doet en belangrijk vindt-) en hoe de leerling in de komende lessen en opdrachten zijn kwaliteiten gaat inzetten en ontwikkelen. Docenten die deze lessen geven of opdrachten begeleiden, geven feedback. Bewijzen van kwaliteiten kunnen in een portfolio worden opgenomen.

In een volgend gesprek kan gereflecteerd worden op de uitkomsten van de beroepenmarkt, de ontwikkeling van de kwaliteiten en wordt vooruit gekeken op de keuze voor (activiteiten in) de snuffelstage.

De decaan heeft de ondersteunende rol naar de mentor in plaats van de informerende rol naar leerlingen.

Om na te gaan in hoeverre loopbaanleren en –begeleiden een geïntegreerd en cyclisch geheel is kunnen de volgende stappen worden gezet:

Maak een overzicht van activiteiten in de huidige schoolsituatie die gericht zijn op loopbaanleren en –begeleiding in het traject van:

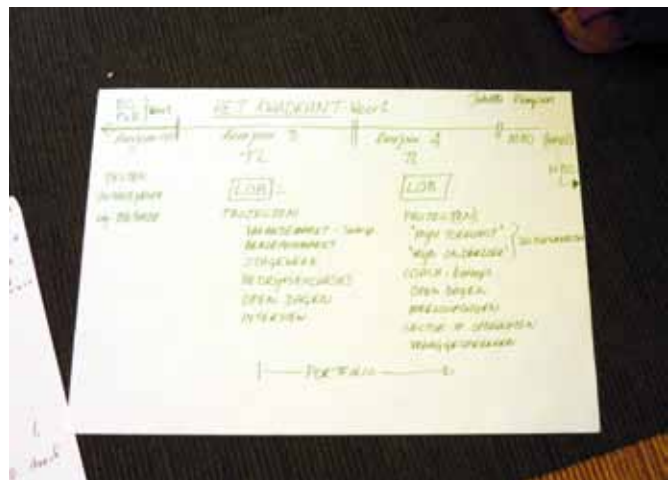
Groep 8-----leerjaar 1-----leerjaar 2-----leerjaar 3-----leerjaar 4-----vervolgonderwijs

Vul op de tijdbalk in welke activiteiten/instrumenten er gebruikt worden in het kader van loopbaanleren.

Denk aan: testen, intakegesprekken, PSO opdrachten, projecten, beroepenmarkt, speciale projecten, (snuffel) stage, sollicitatiegesprekken, gastlessen, bedrijfsexcursies, sectorwerkstuk, sectorspecifieke opdrachten, vraaggesprek, interview, enz.

Ga de volgende zaken na

1. In hoeverre kunnen er **ervaringen** worden opgedaan en **keuzes** worden gemaakt?
2. In hoeverre vinden er **gesprekken** met leerlingen plaats over de ervaringen en keuzes?
3. hoe logisch is de opbouw en hoe staan al die activiteiten en instrumenten met elkaar in verbinding? Ofwel: wat betekent de opbrengst van de ene activiteit voor de volgende?
4. In hoeverre sluit het traject aan op de periode (het jaar) **voor en na het traject**?
5. in hoeverre zijn de activiteiten en instrumenten gericht op leren kiezen en op het belang/mogelijkheid van de leerling?
6. welke **functionaris(sen)/rollen** zijn betrokken bij het traject van de individuele leerling en wie bewaakt de voortgang van het gehele traject van de individuele leerling?
7. hoe passen de **begeleidingsgesprekken** momenteel in dit traject en wat zou wenselijk zijn?



Praktijkvoorbeelden van inbedding van begeleidingsgesprekken in een leertraject

Creatieve opdrachten

Creatieve opdrachten voor leerlingen die aanleiding geven tot reflectie en vorming van zelf- en toekomstbeeld

Door mentoren in het trainingstraject

- Catwalk met beroepskleding en fotosessie
- Eigen standbeeld maken
- 'Afscheidsbrief' (toespraak) schrijven, voor receptie einde carrière
- Stagebieder zoekt leerling! (naar voorbeeld van 'boer zoekt vrouw')
- Schrijf een brief aan jezelf over 30 jaar
- Formule 'beste idee van Nederland'
- Ontwerp een stad van de toekomst
- Doen waar je een hekel aan hebt (fearfactor)
- Ontwikkel je eigen bedrijfje met alles erop en eraan (visitekaartjes, logo, kleding, website)
- Bouw je eigen website
- Zet je persoonlijk motto op een tegeltje
- Ontwerp de ideale school, werkgever, werkomgeving, collega, etc.
- Beroepscarnavalsoptocht
- Try before you die! Wat zou je absoluut een keer willen doen?
- Maak via netwerken contact met iemand die je voorbeeld is
- Ga naar drie bedrijven in je dorp/stad en geef de organisatiecultuur in drie leefregels weer

Ervaren, reflecteren, kiezen

'on stage'

door Inge Kirsten en Guurtje Blaauboer, Buitenhoutcollege, Almere

In het Buitenhoutcollege wordt 'Almere on stage' georganiseerd. Almere on Stage is een beursvloer waarbij leerlingen in contact komen met beroepsbeoefenaren. Twee weken later gaan zij op bezoek bij de bedrijven om een nóg beter beeld te krijgen van het beroep. Voordat leerlingen de beursvloer opgaan, krijgen zij op school een training in netwerken, presenteren, en kwaliteiten en motieven benoemen waarom zij met een bepaalde beroepsbeoefenaar in contact zouden willen komen.

Ook mentoren krijgen een training om hen voor te bereiden op het begeleiden van leerlingen in dit traject: het voeren van begeleidingsgesprekken en het meedenken en meekijken met de leerlingen naar zijn of haar kwaliteiten en motieven die bepalend zijn voor de match die de leerling met bepaalde bedrijven wil maken.

Als leerlingen in leerjaar twee en drie meegedraaid hebben met Almere on Stage bieden wij voor vierdejaars leerlingen de verdieping aan, in de vorm van *Masters on Stage*. Leerlingen gaan speeddaten met mbo- en hbo-studenten uit de verschillende opleidingen. Twee weken later draaien ze een dag met een van deze studenten mee om te kijken of ze een realistisch opleidingsbeeld hebben. Ook deze leerlingen worden getraind in netwerken en presenteren, speciaal gericht op oriëntatie en voorbereiding op de overstap naar mbo/Havo. De mentoren gebruiken deze ervaring van de leerling om een loopbaangericht reflectiegesprek te voeren.

Leerlingen in leerjaar drie en vier TL moeten een sectorwerkstuk maken. Het Buitenhout College heeft ervoor gekozen om dat te doen in het kader van loopbaanleren: op stap met een professional! Dat helpt bij het maken van een keuze voor een vervolgrichting in het mbo. Aan het eind van leerjaar drie maken leerlingen in een projectweek kennis met verschillende sectoren op de arbeidsmarkt, en zoeken ze naar hun eigen kansen en mogelijkheden in die sectoren. Ze doen dit met behulp van opdrachten, door bedrijven te bezoeken en te luisteren naar gastsprekers. Hun eigen ervaringen met bedrijven bij bijv. Almere on Stage of tijdens stages, spelen ook een belangrijke rol bij dat onderzoek. Onder begeleiding van hun mentor kiezen de leerlingen hun favoriete sector, de sector waar ze meer van willen weten. Ze krijgen vervolgens de opdracht om voor twee weken een meelooptraject te regelen: leerlingen zijn dan twee weken met een professional op stap. Als richtlijn gebruiken ze daarvoor een logboek. Regelmatig kijken ze naar hun eigen kwaliteiten en vergelijken ze die met de eisen die het beroep aan hen, als werknemer, straks gaat stellen. Aan het eind van de twee weken komen de leerlingen terug en voeren ze een gesprek met hun loopbaancoach over wat ze meegemaakt hebben. Verder gaan ze aan de slag met het verwerken van hun ervaringen in een presentatie voor hun mede leerlingen en voor hun ouders.

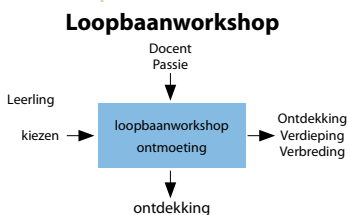
Masters on Stage is een waardevol project dat de vierdejaars leerling extra motiveert om zijn/haar diploma te gaan halen, na te denken over mogelijke vervolgopleidingen en op zoek te gaan welke informatie hij/zij nog nodig heeft om toch de keuze te kunnen maken.

Kiezen en passie ontdekken

Ervaringen organiseren in workshops

door Roger Jansen en Anthony Vogels, Metameer, Boxmeer

Docenten van Metameer organiseren workshops voor leerlingen rondom hun eigen passie. Het is de bedoeling dat leerlingen tijdens die workshops ervaringen opdoen.



Uitgangspunten van de workshops zijn:

- Leerlingen kiezen vanuit interesse (begeleid door mentor)
- Er is een goede mix van deelnemers
- Leerlingen worden geraakt door de passie van de docent
- Leerlingen leren met en van elkaar
- Er wordt gewerkt naar een eindproduct/presentatie
- Er volgt een terugkoppeling in de klas met de mentor
- Gevolgde workshops worden opgenomen in een portfolio

Voorbeelden van workshop zijn:

Kunst & Cultuur:	Portret tekenen/schilderen, Stand up comedy, Film, Gitaar spelen, Zang
Sport & Beweging:	Sportmassage, Fitness, Salsa dansen, Circus skills, Jeu de Boules, Ballet, Darten, Schaken
Mens & Maatschappij:	Debatclub Mens & Taal: Turks, Engels is toch gewoon Engels
Intersectoraal:	Video monteren, Edelsmeden, Etuis maken, Hapjes, Grimeren, Fotografie, Etaleren
Mens & Natuur:	Natuurbeleving, 'Crime Scene Investigation'
Overig:	Spiritualiteit

Tijdens begeleidingsgesprekken komen deze workshops ter sprake.

Ingrediënten: leerlingen leren kiezen, en de passie van de docent.

Uitkomsten: leerlingen ontdekken passie en verdiepen zich daarin (maken het mee); verbreding van kwaliteiten, en zicht op werkzaamheden die bij jou (de leerling) passen.

In iedere periode wordt hier twee keer vier uur aan besteed:

Les 1:	met mentor in de klas
Les 2 t/m 4:	Loopbaanworkshop
Les 5 t/m 7:	Loopbaanworkshop
Les 8:	terugblik met mentor in de klas met presentatie en evaluatie.

Mbo-speeddating

door Marian Aelmans, Midden Brabant College, Tilburg

MBO-speeddating is een voorlichtingsmiddag waarbij tweedejaars (of derdejaars) vmbo-leerlingen voorlichting krijgen van derde- en/of vierdejaars mbo-leerlingen, ter verbetering van loopbaan- en oriëntatiebegeleiding. Planning van de activiteit in het tweede leerjaar geeft de leerlingen de ruimte om de ervaring te laten bezinken, voordat ze de meeloopdagen en open dagen in het derde en vierde gaan volgen.

De voorlichtingsactiviteit vindt plaats op het vmbo; er worden voorlichtingsplekken opgesteld (tafeltjes met zeven stoelen maximaal, waardoor gesprekjes in kleine groepjes mogelijk zijn). Bij elke tafel zitten één of twee mbo-leerlingen samen met vijf vmbo-leerlingen.

De vmbo-leerlingen kiezen vooraf vijf opleidingen en worden voorbereid op de activiteit door hun docenten door middel van het opstellen van een vragenlijst. Die vragen worden gemaakt op basis van het beeld dat de leerlingen van zichzelf hebben ('ik wil leren waar ik goed in wil worden', 'Ik weet waarvoor ik me wil inzetten') en van het beeld dat ze hebben van de opleiding en van het beroep waarvoor ze opgeleid willen worden.

De carrouselgesprekken

Het is de bedoeling dat leerlingen gedurende tien minuten met de mbo-studenten in gesprek gaan en door die gesprekjes meer te weten komen over de school, de opleiding en het beroep. Tijdsduur van de gesprekjes is in totaal anderhalf uur (5 x 10 min met wisseltijd).

De mbo-studenten zorgen zelf voor het meenemen van illustratief materiaal.

De activiteit wordt door de vmbo-leerlingen afgesloten met een reflectieopdracht samen met de decaan/mentor. De reflectieopdracht is erop gericht de vmbo leerlingen:

- inzicht te geven in de eisen die aan hen gesteld zullen worden (vooropleidingseisen en de eisen tijdens het volgen van de opleiding),
- voor zichzelf een beeld te laten vormen van de beroepen waarvoor een opleiding opleidt
- aan het denken te zetten over wat hen aantrekkelijk lijkt in een opleiding
- laten formuleren welke eisen zij zouden stellen aan een vervolgopleiding in het Mbo

Een dagje mbo

door Willy Tonis, Thorbecke scholengemeenschap, Zwolle

De mogelijkheid om een dagje mee te lopen in het mbo is er op gericht om bij te dragen aan beroeps- en opleidingsbeelden van vmbo-leerlingen die nog niet weten welke vervolgopleiding ze willen kiezen. Het gaat niet om de 'open dag versie', maar om leerlingen van het vmbo daadwerkelijk te laten voelen, ervaren en proeven wat het mbo is en wat de opleiding inhoudt. Meelopen is niet eenmalig, maar zo vaak als nodig is en bij zo veel opleidingen als wenselijk is om een goed beeld te vormen van de vervolgopleiding.

Leerlingen worden begeleid bij de voorbereiding. Op basis van hun zelfbeeld (kwaliteiten en motieven, drijfveren) bepalen ze wat ze bij de opleiding willen onderzoeken. De leerling neemt een aantal vragen/opdrachten mee waarop hij antwoord moet zien te krijgen om een goede keuze te maken.

Tijdens de meeloopmomenten is de leerling van het vmbo gekoppeld aan een leerling van het mbo waardoor er gemakkelijk vragen gesteld kunnen worden en ervaringen worden uitgewisseld. In het reflectiegesprek dat volgt op dit dagje mbo, koppelen de begeleider en de leerling samen de 'uitkomsten' aan zijn zelfbeeld en aan zijn toekomstbeeld (opleiding en werk), en bespreken ze vervolgstappen om tot een goede keuze te kunnen komen.

Werkwijze:

- De leerling overlegt met de decaan dat hij/zij wil meelopen.
- Via een site kan de leerling zich dan aanmelden.
- De aanmelding wordt goedgekeurd door de decaan: hij of zij moet namelijk weten waar de leerling is.
- De leerling krijgt via de mail een uitnodiging waarin staat waar hij/zij zich kan melden en bij wie.
- Na het meelopen, ontvangt de leerling via de mail een digitale enquête om het meelopen te evalueren.

Vertel de keuze voor het mbo

Vragen voor een presentatie over de keuze voor een vervolgopleiding

door Edwin Oosterhof, De Zeven Linden, Dedemsvaart

Maak een presentatie, waaruit duidelijk naar voren komt waarom jij voor een bepaalde opleiding gaat kiezen. De volgende onderdelen moeten aan bod komen:

- Beroepsbeeld: welk beroep wil je gaan uitoefenen? Hoe ziet dat werk er uit? Wat moet je goed kunnen? wat zijn de leuke en minder leuke dingen van dit beroep? Wat is de uitdaging in dit beroep?
- Opleidingsbeeld: welke opleiding wil je gaan volgen? Hoe ziet de opleiding er uit? Wat moet je goed kunnen? Wat zijn de leuke en minder leuke dingen? Welke keuzes moet je in de opleiding nog maken? Wanneer, waar en hoe lang is de stage?
- Kwaliteiten: welke kwaliteiten heb je voor het beroep en de opleiding? Waar blijkt dat uit?
- Motieven: wat trekt je aan in het beroep en de opleiding? Zou je de genoemde kwaliteiten ook willen ontwikkelen?
- Netwerk: Welke mensen ken je die op deze opleiding zitten of het beroep uitoefenen?
- Plan van aanpak: Welke stappen heb je genomen om tot deze keuze te komen? Welke stappen ga je nog nemen om meer duidelijkheid te krijgen? Waar en wanneer ga je dat doen? En wie heb je nodig om tot een goede keuze te komen?

5 Professionaliseren door video-interactie-intervisie

Het voeren van loopbaanreflectiegesprekken is niet te leren door het lezen van informatie. Weten welke vragen gesteld kunnen worden, is nog niet hetzelfde als doen. Dit wordt zichtbaar als gesprekken worden opgenomen op video en worden nabesproken aan de hand van criteria of uitgangspunten van een gesprek. Video-interactie-intervisie is een methode waarbij met video-opnames gewerkt wordt aan de optimalisering van het gedrag in communicatieve situaties. Het is een doeltreffende methode gebleken bij het leren voeren van loopbaanreflectiegesprekken. Deelnemers aan het professionaliseringstraject maken een filmopname van een gesprek met een leerling. Deze opnames worden in het team besproken.

Werken met video-opnames van de loopbaanreflectiegesprekken kan een hoog leerrendement opleveren voor de docent, maar ook confronterend zijn. Het gebruik van filmmateriaal is een indringende leer methode, omdat zowel de gespreksinhoud als het gespreksproces in alle facetten in beeld worden gebracht. Een docent kan niet langer praten over de wijze waarop hij een gesprek voert vanuit eigen interpretaties, maar hij laat zien hoe hij het *daadwerkelijk doet* ter interpretatie van anderen. Dit betekent dat zeer zorgvuldig moet worden omgegaan met deze methode.

Belangrijke uitgangspunten zijn:

- Ga uit van wat degene die het filmmateriaal inbrengt, wil leren
- Wees respectvol
- Kijk vooral naar geslaagde momenten, werk vanuit kwaliteiten
- Kijk naar details in het gesprek die veranderingen in het gesprek teweeg brengen
- Wees je bewust dat de wijze waarop je naar de opname kijkt en feedback geeft soms meer zegt over jezelf dan over degene die het gesprek voert.

Om gericht te werken met de videomethode is het van belang dat degene die het beeldmateriaal inbrengt zijn leervraag voorlegt en de criteria aangeeft van waaruit de anderen de filmopname bekijken. In het team kan de leervraag nog worden aangescherpt. Men kan bijvoorbeeld werken aan het versterken van de inhoud van het loopbaangesprek én het gedrag dat daarbij hoort om de leerling aan het woord te laten.

Tijdens het bekijken van de opnames is het cruciaal dat alle deelnemers respectvol reageren. Nadat het filmfragment is getoond reageert eerst degene die het fragment heeft ingebracht op de beelden. De anderen kunnen hierover vragen stellen. Bij het geven van feedback op het gesprek is het van belang om uit te gaan van positieve feedback; het leren begint bij het bevestigen van wat goed gaat. Men start vanuit de geslaagde momenten in het gesprek. Voorwaardelijk daarvoor is om alert te zijn op alle details uit het gesprek; dit wordt ook wel 'klein kijken' genoemd.

Om het geven van de juiste feedback te bevorderen is er een gespreksreflectieformulier ontwikkeld waarin de theorie over loopbaanreflectiegesprekken is verwerkt. Hierin kan worden aangegeven op welke wijze en in welke mate de verschillende aspecten van een gesprek naar voren komen (zie voorbeeld tabel 4). Dit wordt onderbouwd met concrete filmfragmenten. Ook een deel van dit formulier kan worden gebruikt, afhankelijk van de leervraag.

Elk gesprek past in een gesprekscyclus waarbij de docent met de leerling terugkomt op een (praktijk)ervaring die indruk heeft gemaakt en/of op een afspraak die gemaakt is tijdens het vorige gesprek (reflecteren op loopbaanervaringen) om vervolgens de leerling te stimuleren tot het nemen van een (volgende) actie (activeren tot loopbaan-stappen).

Bij het gebruiken van video-interactie-intervisie gelden een aantal regels:

- Wat in de teambijeenkomsten en individuele gesprekken wordt besproken blijft tussen de deelnemers
- Wat er op filmpjes te zien is wordt niet met anderen besproken
- Filmpjes worden nooit buiten de afgesproken begeleidingsgesprekken vertoond
- Wees respectvol, iedereen moet zich mogen ontwikkelen

Tabel 4. Voorbeeld van een ingevuld gespreksreflectieformulier

Reflecteren op loopbaanervaringen

Minder loopbaangericht		Meer loopbaangericht
<i>Direct ter zake komen, afstand scheppen</i>	X	<i>Persoonlijk contact maken, vertrouwen wekken</i>
<i>Abstract en algemeen</i>	X	<i>Uitgaan van concrete ervaringen</i>
<i>Praten, invullen: ik weet het (praten tegen de leerling)</i>	X	<i>Actief luisteren: ik wil het van jou horen (praten met de leerling)</i>
<i>Grote vragen stellen: algemeen, abstract en over in de verre toekomst</i>	X	<i>Kleine vragen stellen: over een concrete ervaring en de nabije toekomst</i>
<i>Niet ingaan op wat leerling zegt en aan gevoelens/gedrag laat zien</i>	X	<i>Doorvragen op wat leerling zegt en laat zien aan gevoelens/gedrag</i>
<i>Ontkennen of oordelen</i>	X	<i>Valideren (het is goed wat je zegt)</i>
<i>Benoemen wat leerling niet kan</i>	X	<i>Waarderen (het is goed wat je doet)</i>
<i>Denken voor de leerling of vragen naar zaken die de leerling al weet</i>	X	<i>Leerlingen aan het denken zetten; stelt vragen die leiden tot zelfinzicht</i>
<i>Blijft in het hier en nu</i>	X	<i>Kwaliteiten en motieven aan andere situaties /momenten relateren</i>
<i>Conclusies trekken over/voor de leerling</i>	-	<i>Leerlingen zelf laten benoemen wat dit zegt over een kwaliteit of motief</i>

Activeren tot loopbaanstappen

Minder loopbaangericht		Meer loopbaangericht
<i>Bepalen van inhoud van gesprek</i>	-	<i>'Contract' afsluiten over inhoud en opbrengst van het gesprek</i>
<i>Overnemen van actie: vragen beantwoorden en problemen oplossen;</i>	X	<i>Stimuleren tot bedenken van antwoorden, oplossingen of keuzes</i>
<i>Informatie is niet relevant, dient niet de maar de begeleider</i>	X	<i>Relevante expertise inbrengen over werkexploratie en netwerken</i>
<i>Tegendenken</i>	X	<i>Meedenken</i>
<i>Werk en vervolgopleiding geen onderdeel van gesprek</i>	X	<i>Laten noemen van werkzaamheden en opleidingsinhouden die passen</i>
<i>Genoegen nemen met minimale inspanning</i>	X	<i>Uitdagen tot verder: onderzoeken van zichzelf, werk en keuze oefenen, experimenteren en bewijzen</i>
<i>Kansen om een netwerk in te zetten, laten liggen in een gesprek</i>	X	<i>Stimuleren van en ondersteunen bij netwerken</i>
<i>Acties houden geen verband met de loopbaan van de leerling</i>	X	<i>Acties relateren aan kwaliteiten, motieven en toekomstige keuzes</i>
<i>Leerlingen geen medezeggenschap geven in hun leerproces</i>	X	<i>Helpen formuleren van concrete leervragen of prestatiedoelen</i>
<i>Opdrachten geven</i>	X	<i>Nieuw 'contract': vervolgstap laten kiezen die haalbaar en uitdagend is</i>

Praktijkvoorbeelden professionalisering

Leren van elkaar

Vragen bij Video-interactie-intervisie

door Geke Hommes en Ilse Dullemond, AOC De Groene Welle, Zwolle

Tijdens een van de bijeenkomsten van mentoren worden opnames van de loopbaangerichte reflectiegesprekken die ze gevoerd hebben bekeken en besproken. Vooraf krijgen de mentoren vragen die vergelijkbaar zijn met vragen die aan leerlingen gesteld worden.

- Formuleer je eigen leervraag: wat wil jij vandaag leren om een ontwikkelingsgericht loopbaangesprek met een leerling te voeren?
Formuleer je leervraag specifiek en klein, dus maak een keuze uit alle elementen voor een ontwikkelingsgericht loopbaangesprek.
- Ga in gesprek over je leervraag. Wat neem je mee in relatie tot je leervraag? Welke tips heb je voor het aanscherpen van de leervraag van de ander?
- Achteraf aandacht voor vervolgstap: waar ga je de komende periode aan werken. Formuleer de werkpunten in acties. Zorg voor haalbare acties.
Zorg voor een nieuwe casus waarin je een 'lastig' gesprek moet voeren.

Hulp voor de coach

Enkele tips voor coaching van een teamlid

door Edwin Oosterhof, De Zeven Linden, Dedemsvaart

- Plan vooraf wat je wilt bereiken in het gesprek.
- Wees zelfverzekerd en duidelijk in wat je wilt overbrengen.
- Maak het gesprek niet onnodig ingewikkeld.
- Er is altijd een extra vraag die je kunt stellen om de ander verder te helpen.
Wees niet bang deze te stellen.
- Vertel de ander niet wat hij moet doen, help hem dit voor zichzelf te ontdekken.
- Luister, luister en stel vragen.
- Neem het gesprek niet over.
- Doe het voor de ander, niet voor je eigen succes.
- Blijf realistisch en wees flexibel.
- Neem je taak serieus.
- Wees niet bang om het gesprek te onderbreken als je je niet zeker voelt of als je de taak niet goed kunt uitvoeren.
- Stel je open om van de ander te leren.

De opbrengst van de training voor de eigen loopbaan

door Petra Kemp, Griendencollege, Sliedrecht

In één van de eerste trainingen zat een oefening over je eigen loopbaan. In een groep was er iemand nodig die een ambitie had. De rest van de groep stelde vragen en gaf tips over wat nodig is om dat doel te bereiken. Letterlijk werden de stappen op de grond gelegd, zodat je op een gegeven moment een soort loopbaan voor je had liggen met stappen die je kunt nemen om je doel te bereiken. Ik had mijn ambitie nog nooit zo hardop gezegd, maar ik voelde me aangemoedigd om te vertellen dat ik een schoolleider wilde worden die veranderingsprocessen aanstuurt.

Wat ik me er vooral van herinner is dat het heel erg serieus werd genomen. Mensen gingen van alles opschrijven en voor me neer leggen; kwaliteiten die ik herkende en dingen die ik zou moeten doen, zoals een opleiding volgen. Het hardop uitspreken van mijn ambitie en het serieus genomen worden, heeft ertoe geleid dat de ambitie nog veel sterker is geworden. Nu, precies één jaar later ben ik aan het solliciteren naar een baan als teamleider en heb ik het plan om in oktober te beginnen met de Master of Educational Management.

Wat ik geleerd heb in de training is de functie van je netwerk, wat netwerken eigenlijk is en hoe ik het kan gebruiken.

De training heeft veel opgeleverd, niet alleen op school, maar ook in mijn persoonlijk leven.

Dit was ook het geval voor een docent uit mijn team. Zij kwam er in de training achter dat ze heel veel kwaliteit en passie heeft voor het voeren van begeleidingsgesprekken met leerlingen. Door dit traject hebben we hier met elkaar over gesproken. Al snel kon mijn collega de conclusie trekken dat ze eigenlijk meer de begeleidingskant en mogelijk zelfs de loopbaanbegeleidingskant op wil. Voor haar ligt de loopbaan nu open. Ze volgt haar ambities

6 Missie in loopbaanleren; herkennen, ontwikkelen en uitvoeren

Herkennen en ontwikkelen van een missie

De wijze waarop begeleiding vorm en inhoud krijgt vloeit voort uit de missie van de school en die van de begeleider.

Loopbaanleren wordt door sommige scholen als 'kapstok' of 'ruggengraat' gebruikt voor hun onderwijs, als uitgangspunt voor groei en ontwikkeling van jongeren. We zien ook voorbeelden waarbij loopbaanoriëntatie en –begeleiding een marginale positie in het onderwijs inneemt. Het gaat niet veel verder dan informatie verstrekken, enkele reflectieoefeningen en opleidings- of bedrijf bezoeken rondom het moment van keuze voor een sector of vervolgopleiding.

In de training hebben schoolcoaches door interviews met managers en beleidsmedewerkers de missie van hun organisatie op het gebied van loopbaanontwikkeling en –begeleiding in beeld gebracht. Ook hebben zij hun eigen missie hierin geformuleerd. Vanuit de missie heeft elke schoolcoach een set van leefregels geformuleerd. Deze leefregels hebben betrekking op gesprekken met leerlingen, werken in het team, omgaan met management, de eigen huidige rol als decaan of coach en de eigen loopbaan.

De schoolcoaches hebben hun missie gerelateerd aan de missie van de organisatie. Die kan in meer en in mindere mate overeenkomen.



Als de missie of het doel van de werkgever grotendeels overeenkomt met die van de werknemer zullen beide partijen dagelijks ervaren dat communicatie en afstemming in de samenwerking overwegend soepel verloopt. Voorwaarde is dat zowel de organisatie als het individu een missie, doel of visie kan benoemen en schriftelijk vastlegt. Als het gaat om de missie met betrekking tot loopbaanreflectiegesprekken is het nuttig om deze naast elkaar te leggen en samen te ontdekken of de 'groene kwaststreek' (de organisatie) helemaal of nagenoeg over de 'blauwe kwaststreek' (het individu) heen valt als je deze als een scharnier naar elkaar toeschuift. Rechtsonder zie je de ideale situatie waarbij de missie van de organisatie naadloos over de missie van het individu te leggen is en andersom.

Daar waar deze situatie (nog) niet aan de orde is, zal afstemming nodig zijn en zullen gesprekken met elkaar er voor moeten zorgen de juiste koers te varen.

De vier kwadranten, met cijfers één tot en met vier, kunnen worden gebruikt om te kijken waar je zelf staat als het gaat om de missie met betrekking tot loopbaanleren. Bevind je je in kwadrant één, dan is de doelstelling van de school gelijk of nagenoeg gelijk aan die van jou zelf. Je gaat er vol voor.

In kwadrant twee laat je je niet echt uit over wat je van de doelstelling vindt; je bent tevreden met wat je doet of moet doen, je doet gewoon je werk.

In kwadrant drie ben je heel hard aan het werk om bij te dragen aan de doelstelling en of missie van de school, maar de 'beloning' daarvoor, waar je wel behoefte aan hebt, zie je nergens terug. Je onderschrijft het doel maar bent zelf niet helemaal tevreden over jouw rol daarin en de erkenning daarvoor.

In kwadrant vier heb je zelf geen of een compleet andere doelstelling dan de school waarvoor je werkt. Je bent in alle opzichten ontevreden.

Afhankelijk van waar je staat kun je gericht actie ondernemen.

Het leiderschapskruis gaat over de twee-eenheid identiteit en richting. Vanuit identiteit bepaal je richting. Zonder richtingbesef is er geen heldere koers.

In het traject zijn enkele schoolcoaches door het bepalen van hun missie op het gebied van loopbaanreflectiegesprekken tot een steviger fundament gekomen; ze kunnen richting bepalen en verantwoorden. Het naleven van de leefregels, en niet alleen formuleren ervan, maakt dat de missie ook daadwerkelijk geleefd wordt.

Werken aan een missie

Om de missie van de schoolorganisatie aan te laten sluiten bij de missie van de docenten is het van belang om met elkaar in gesprek te gaan en aansluiting te bevorderen. Een gemeenschappelijk gedragen missie ontstaat namelijk nooit vanzelf. De doelstellingen van zowel de schoolorganisatie als de individuele docenten zijn lang niet altijd duidelijk gecommuniceerd en kunnen voor verschillende uitleg vatbaar zijn. Er wordt in de theorie hierover vaker gebruik gemaakt van het beeld van een ijsberg. Het topje van de

ijsberg is zichtbaar: de belangen zijn helder en worden openlijk besproken met elkaar. Op moment van zorgen wordt dat verbaal geuit door zinnen als:

- 'Je begrijpt het probleem niet'
- 'Dat idee past niet in onze planning'
- 'Ik ben het er niet mee eens want ...'
- 'Ja, maar...'

Non-verbaal is dat bijvoorbeeld zichtbaar door:

- Indringend aankijken
- Wijzen met vinger
- Heftige gebaren
- Schreeuwen

Het grootste deel van de ijsberg blijkt niet zichtbaar. Het ligt onder het wateroppervlak, zorgt vaak voor onduidelijke communicatie en het versterken van weerstand.

Hier spelen zogenaamde verborgen zorgen een rol in de communicatie, waardoor uitdagingen en de positieve effecten onvoldoende zichtbaar gemaakt kunnen worden. Verborgene zorgen kunnen te maken hebben met verlies van territorium of status, onvermogen, angst voor lastige situaties of verschillen in leefregels.

Verbaal is dat merkbaar door:

- Veranderen van onderwerp
- Anderen de schuld geven
- Zorgen van anderen als excuus gebruiken
- Standaard tegenwerpingen ('we hebben altijd problemen met ...')

Non-verbaal is dat zichtbaar door bijvoorbeeld:

- Terugtrekken: weinig oogcontact, wegstaren, veraf zitten, zachtjes spreken
- Achterover zitten, verveeld kijken, beleefd glimlachen, niet opdagen in vergaderingen

De uitdaging is dan ook om het topje van de ijsberg steeds groter te maken ten koste van datgene wat zich onder de waterspiegel bevindt. Het creëren van een veilige (werk) omgeving is hierbij van cruciaal belang. Belangrijk hierbij is dat problemen gescheiden worden van mensen (inhoud en betrekking). Probeer onderliggende belangen boven tafel te krijgen; wat zijn de verschillende belangen, welke zijn gemeenschappelijk en hoe willen we hier mee omgaan. Bedenk mogelijkheden om er beiden op vooruit te kunnen gaan en verlang dat objectieve criteria worden aangelegd. Zorg dat oplossingen voor allen acceptabel zijn.

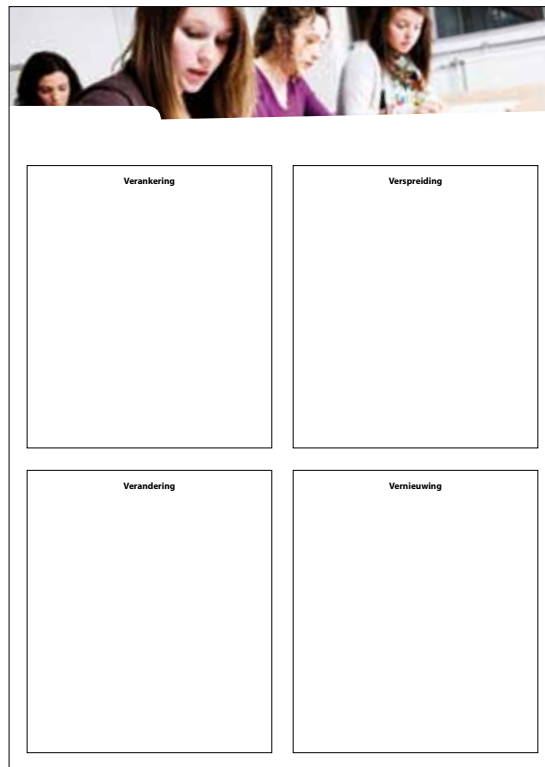
Blijf niet te lang praten over de plannen, maar zet een eerste stap, reflecteer met elkaar op ervaringen en bepaal samen wat de volgende stap kan zijn, gezien de kwaliteiten en motieven in het team en de uitdagingen in de omgeving.

Uitvoeren van missie in onderwijsstructuur en organisatiecultuur

Een professionaliseringstraject kan alleen effecten sorteren op leerlingniveau op langere termijn, als opbrengsten van het traject worden ingebed in de onderwijsstructuur en organisatiecultuur. Dit vraagt om een aanpak op verschillende gebieden door actoren op

verschillende niveaus, met betrekking tot:

- verandering: wat is er al dat kan worden aangepast
- vernieuwing: wat is er nog niet, maar is wel nodig
- verankering: hoe kunnen veranderingen en vernieuwingen een blijvend onderdeel in het onderwijs en de organisatie uitmaken
- verspreiding: hoe kunnen veranderingen en vernieuwingen die in een situatie zijn vormgegeven uitbreiden naar andere gebieden (onderwerpen, werkvelden of locaties)



In het professionaliseringstraject zijn hier al verscheidene stappen gezet in meerdere scholen. Hierover is gerapporteerd in het onderzoeksverslag over de effecten van het traject.

Praktijkvoorbeelden missie

Veranderen en vernieuwen

'Learning voor living'

door Roger Janssen, Metameer, Boxmeer

De uiteenlopende LOB-activiteiten die leerlingen ondernemen blijven bestaan. Maar loopbaanleren gaat verder. Kenmerkend is dat loopbaanontwikkeling in het onderwijs geïntegreerd is. Dit doen we door alle LOB-ervaringen die leerlingen op school en buiten school opdoen als uitgangspunt te nemen voor gesprekken over die ervaringen.

Zo ontwikkelt een leerling loopbaancompetenties als loopbaanreflectie, loopbaansturing en netwerken, die nodig zijn om je eigen loopbaan vorm te kunnen geven.

Onder het motto 'Learning for living' stimuleert de locatie Jenaplan van Metameer in Boxmeer haar leerlingen zich breed te ontwikkelen. De school probeert niet alleen op het terrein van kennis (het hoofd) het maximale uit de leerlingen te halen, ook hart (voelen) en handen (doen) worden daarbij betrokken. Uiteindelijk moet iedere leerling zijn unieke talent en persoonlijkheid maximaal in kunnen zetten om zijn toekomst vorm te geven.

We zetten vanaf de brugklas loopbaanleren in om de studiekeuze van onze leerlingen te begeleiden. De docenten betrekken alle ervaringen die de leerlingen op school en buiten school opdoen bij hun keuzeproces. Metameer heeft een loopbaangerichte leeromgeving ingericht die wordt gekenmerkt door:

- veel contact tussen leerlingen en de echte beroepspraktijk;
- een krachtige, levensechte leeromgeving;
- veel aandacht voor reflectie;
- coaching door ervaren docenten en beroepskrachten.

Deze kenmerken vind je terug in het reguliere programma, maar ook in loopbaanworkshops, stages, excursies en workshadowing: het observeren en volgen van een vakman of -vrouw. Volgens ons is loopbaanleren een continu proces. Daarom hebben we in klas 4 voor leerlingen van de kader- en basisberoepsgerichte leerweg gekozen voor een lintstage, een structurele stage van een vast moment in de week, gedurende een hele periode, die we afsluiten met een dialoog tussen de leerling, stagebegeleider van het bedrijf/instelling en begeleider van school.

De mentor is de spil in deze begeleiding en dit vraagt om specifieke coachende competenties. Hiervoor hebben de mentoren in de bovenbouw een mastermodule LOB gevolgd en nemen ze deel aan de training 'het voeren van loopbaangerichte reflectiegesprekken'.

Projectvoorstel expertise-ontwikkeling

door Betsie Kuppen, Udens College

Doel van dit project is om de expertise, die wij dit schooljaar met de landelijke trainingen in huis hebben gehaald, volgend schooljaar uit te dragen in de organisatie en een nieuwe groep mentoren te trainen in het voeren van goede loopbaangesprekken. Daarnaast is het van belang om voor de eerste groep ook intervisiemomenten af te spreken, om zo de ingezette ontwikkeling te blijven stimuleren. Daarbij is het noodzakelijk dat de mentoren zich gezien voelen in hun nieuwe rol door die te faciliteren met extra tijd. Die tijd wordt ingezet om het loopbaangesprek te integreren in hun begeleiding.

Om de begeleiding van loopbaanleren vorm te geven zijn er verschillende punten van belang:

- Verandering invulling LOB-deel mentorlessen: de aandacht voor reflectie op activiteiten moet verschuiven van schriftelijke reflectie naar klassikale/mondelijke reflectiemogelijkheden. Dit houdt kortweg in dat we in mindere mate zullen vragen om uitgebreide verslaglegging en reflectie op papier, maar dat er in die tijd in de begeleidingsles door de mentor wordt gesproken met leerlingen, of dat leerlingen met elkaar in gesprek gaan over hun loopbaanactiviteiten.
- Extra mogelijkheden voor de mentor om contactmomenten met leerlingen af te spreken: dit kan zijn in de vorm van extra ingeroosterde mentorlessen of in de vorm van extra taakuren op het gebied van begeleiding. We kunnen in overleg bekijken wat hierin mogelijk is.

Wij willen onze mentoren beter toerusten voor hun taak als leerlingbegeleider door een training, met daaraan gekoppeld een intervisietraject van meerdere jaren. Wij willen een traject van een jaar uitzetten in schooljaar 2011-2012 met een groep van 10 mentoren vmbo-bovenbouw, die hiervoor kiezen en niet verplicht worden. Wij willen hieraan een onderzoek verbinden, zodanig dat wij de opbrengst van deze nieuwe aanpak bij de leerlingen én de mentoren kunnen meten om daaruit conclusies voor de verdere voortgang aan te kunnen verbinden. Wij willen dit professionaliseringstraject onderdeel maken van de functioneringsgesprekken.

Olievlekwerking

door Scilla van Cuijlenborg en Ieke van Velden, Groenhorstcollege, Ede

Subsidie wordt ingezet in het kader van loopbaanoriëntatie en specifiek op het voeren van loopbaanreflectiegesprekken. Opzet:

- Op elke locatie wordt één **locatiecoach** aangesteld en opgeleid, en wordt een team gevormd van docenten die op de locatie geschoold worden in het voeren van loopbaanreflectiegesprekken. Hiervoor wordt 80 uur beschikbaar gesteld. Taken van de locatiecoach zijn het begeleiden en ondersteunen van minimaal een vijftal collega's in het voeren van loopbaanreflectiegesprekken met leerlingen/deelnemers.
- Op het Groenhorstcollege is een tweetal **schoolcoaches** beschikbaar. Het is de taak van de schoolcoaches de locatiecoaches op te leiden en hen te ondersteunen bij de begeleiding van de collega's op de locaties.
De locatiecoaches krijgen twee dagen een training in het voeren van loopbaanreflectiegesprekken en het begeleiden van hun collega's hierin.
De locatiecoaches komen eenmaal bij elkaar met hun team onder begeleiding van de schoolcoaches.
- De Groenhorstschoolcoaches komen minimaal tweemaal op locatie om de locatiecoach en het team te ondersteunen en verder te helpen.

Profiel en taken van de locatiecoach

- De locatiecoach is van mening dat het voeren van goede loopbaanreflectiegesprekken een meerwaarde is voor de leerlingen. De locatiecoach enthousiasmeert zijn of haar team en is in staat om zijn of haar team te coachen in het voeren van loopbaanreflectiegesprekken.
- De locatiecoach heeft tijd voor de gezamenlijke trainingen en bijeenkomsten en heeft tijd voor het begeleiden van zijn/haar team.
- De locatiecoach houdt een logboek bij van de activiteiten die hij of zijn uitvoert in dit traject ten bate van het team.

Profiel van teamleden:

Het is aan de locatie om een keuze te maken welk team op de locatie door de locatiecoach wordt begeleid in het voeren van loopbaanreflectiegesprekken. Dit betekent dat er gekozen kan worden voor vijf docenten of voor een heel team. Belangrijkste voorwaarde is dat de teamleden enthousiast zijn en daadwerkelijk willen leren op welke wijze ze loopbaanreflectiegesprekken kunnen voeren. Teamleden dienen minimaal bij de start van het traject en bij het eind van het traject een gesprek met een leerling opgenomen te hebben voor bespreking met de locatiecoach.

Het is aan de locatie om een keuze te maken hoe de beschikbare uren worden ingezet op de locatie mits bovenstaande wordt gerealiseerd.

Uitbreiding naar ouders

Professionalisering van ouders

door Hans Belt en Tileman Verkerk, Het Westeraam, Elst

In het kader van het Doorbraakproject Loopbaanleren is het idee geopperd om de opbrengsten van het professionaliseringstraject te gebruiken voor de participatie van ouders bij de keuzebegeleiding van hun kinderen.

De schoolcoaches gaan ouders uitleggen hoe ze loopbaanreflectiegesprekken met hun dochter/zoon kunnen houden. Dit wordt gedaan aan de hand van de training die de schoolcoaches zelf gehad hebben. De docenten van het schoolteam, die de cursus ook hebben gevolgd, zullen de schoolcoaches hierin ondersteunen.

De 'cirkel'-vragen die tijdens de training geformuleerd zijn, zijn aangevuld met de vragen die uit het schoolteam komen. Die vragen vormen de basis van loopbaan-gerichte gesprekken (loopbaandialoog) tussen mentor en leerling.

Aan de hand van deze voorbeeldvragen proberen wij ouders in twee avonden inzicht te geven in de wijze waarop een loopbaanreflectiegesprek gevoerd zou kunnen worden. Wij willen ouders handvatten bieden om hun kind beter inzicht geven in wat het kan, wil en wat bij haar/hem past.

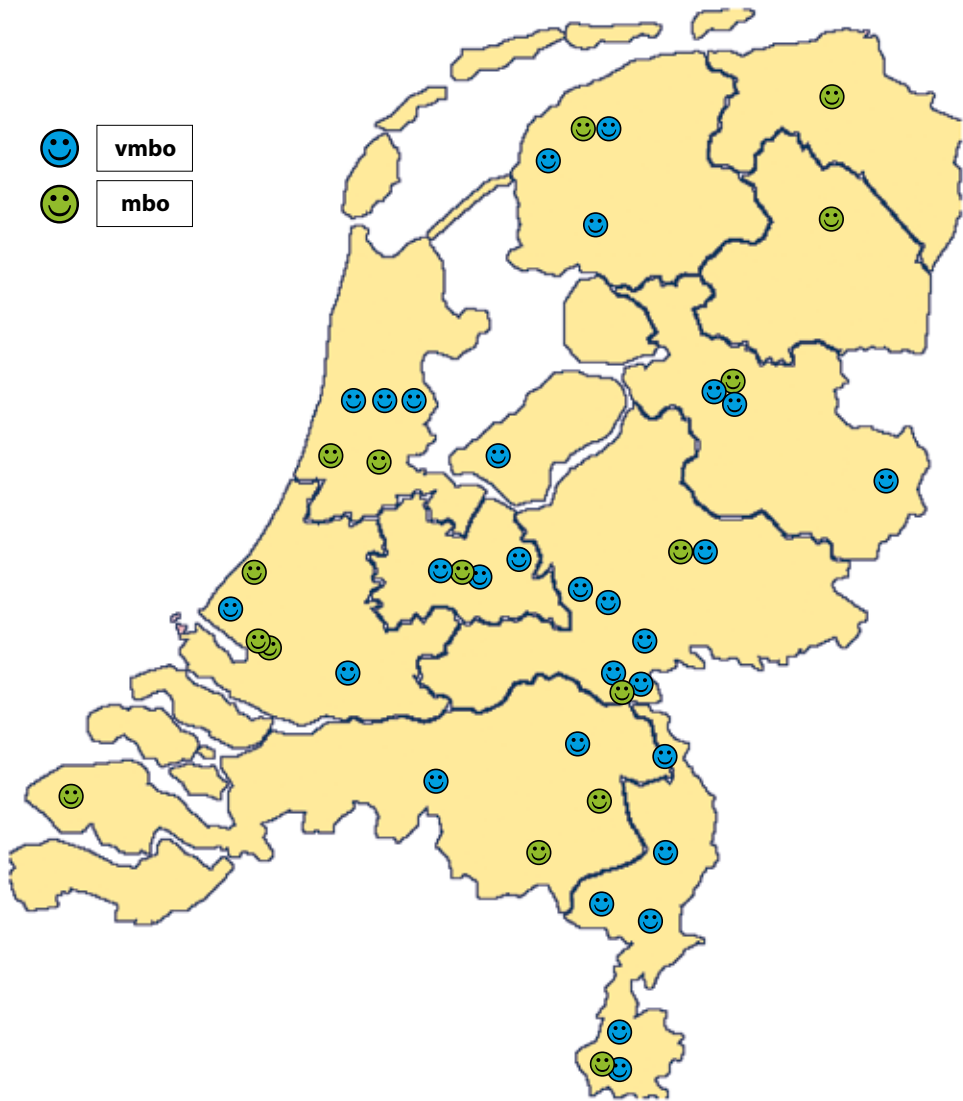
Verspreiding van professionalisering in loopbaanleren en -begeleiding in Nederland

In verschillende scholen zijn, zowel bij het vmbo als bij het mbo, één of twee schoolcoaches en een team van docenten getraind in het voeren van loopbaanreflectie-gesprekken aan de hand van de vijf loopbaancompetenties.

Op de kaart van Nederland is de reikwijdte, de landelijke dekking, van het professionaliseringstraject loopbaanleren en loopbaanbegeleiding te zien.

De schoolcoaches en het team zijn binnen hun school de ambassadeurs loopbaanleren en dragen zorg voor verdere verspreiding.

Samenwerking en afstemming tussen vmbo- en mbo-scholen die vanuit dezelfde uitgangspunten met loopbaanleren werken, wordt hier en daar al gerealiseerd en wellicht biedt dit overzicht aanknopingspunten om contacten in de regio te gaan leggen. En dat alles met als doel leerlingen bewuster te leren kiezen.



LOB-olievlekwerking: professionaliseringstraject loopbaanleren in vmbo en mbo 2010-2011

Literatuur

- Ajzen, I., & M. Fishbein (1980). *Understanding Attitudes and Predicting Social Behaviour*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Arrington, K. (2000). Middle Grades Career Planning Programs. *Journal of Career Development*, vol. 27 (2), p. 103 - 109.
- Cohen-Scali, V. (2003). The influence of family, social and work socialization on the construction of the professional identity of young adults. *Journal of Career Development*, 29 (4), 237-249.
- Erickson, F. & Schultz, J. (1982). *The counselor as gatekeeper*. Social interactions in interviews. New York: Academic Press.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity - the Self and Society in the Late Modern Age*. London: Polity Press.
- Jolles J. (2006). Beter onderwijs door meer kennis over leren en de hersenen. Webcomment 60317. www.jellejolles.nl.
- Kidd, J.M. (1998). "Emotion: An Absent Presence in Careers Theory". *Journal of Vocational Behaviour*, 52, 275-288.
- Kuijpers, M. (2007) *Loopbaanontwikkeling in het beroepsonderwijs; draagvlak en daadkracht* (Intreerede). Den Haag: De Haagse Hogeschool.
- Kuijpers, M. & Meijers, F. (2006). *Loopbaanleren in leerloopbanen. Onderzoek naar succesfactoren van loopbaanontwikkeling van leerlingen in VMBO en MBO*. Ongepubliceerd onderzoeksverslag. 's-Gravenhage: Haagse Hogeschool/Lectoraat Pedagogiek van de Beroepsvorming
- Law, B., Meijers, F., & Wijers, G. (2002). 'New perspectives on career and identity in the contemporary world.' *British Journal of Guidance and Counselling*, 30 (4), 431-449.
- McCash, P. (2006). We're all career researchers now: breaking open career education and DOTS. *British Journal of Guidance & Counselling*, vol. 34 (4), p.429-449.
- Meijers, F., Kuijpers, M., & Bakker, J. (2006). Over leerloopbanen en loopbaanleren. *Loopbaancompetenties in het (v)mbo*. Driebergen: Het Platform Beroeps Onderwijs/ HPBO.
- Mott, B.W., Callaway, C.B., Zettlemoyer, L.S., Lee, S.Y. & Lester, J.C. (1999). Towards narrative-centered learning environments. In: *Proceedings of AAAI Symposium on narrative intelligence*. Capa Cod, MA.
- Neuvel, K. (2005). 'Weet niet'-leerling valt tussen wal en schip bij doorstroom vmbo-mbo. *KenWerk nr. 3*, 8-11.
- Oostdam, R.J., T.T.D. Peetsma, M.F.G., Derriks & A.J.S. van Gelderen (2006). *Leren van het nieuwe leren: casestudies in het voortgezet onderwijs*. Amsterdam, SCO-Kohnstamm Instituut.
- Stevens, L. (2002). *Zin in leren*. Leuven/ Apeldoorn: Garant.
- Vreugdenhil, B. (2007). *Hoe kiezen studenten een minor? De invloed van onderwijsorganisatie, begeleiding en studentkenmerken op het keuzeprocess*. Hogeschool Arnhem Nijmegen: Service Centrum Onderwijs

Watts, A. G. & R.G. Sultana (2004). Career Guidance Policies in 37 Countries: Contrasts and Common Themes. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, vol. 4, pp. 105 - 122.

Weick, K.E. & Berlinger L.R. (1989). Career improvisation in self-designing organizations. In M.B. Arthur, D. T. Hall & B.S. Lawrence (Eds.), *Handbook of Career Theory* (pp.313-328). Cambridge: Cambridge University Press.

Over de auteurs

Marinka Kuijpers, trainer en landelijke coach

info@carpe-carriereperspectief.nl

Marinka Kuijpers is sinds 1 maart 2007 werkzaam als lector 'Pedagogiek van de beroepsvorming' aan de Haagse Hogeschool en is verbonden aan Twente Center of Career Research aan de Universiteit Twente. Na een loopbaan als verpleegkundige, docent, ontwikkelingswerker en student is zij in 2003 gepromoveerd op een onderzoek naar loopbaancompetenties bij werknemers aan de Universiteit Twente. Van 2004 tot 2007 heeft zij als senior onderzoeker/adviseur gewerkt bij het Expertise Centrum van Cinop. Vanaf 2003 tot heden doet zij onderzoek naar loopbaanontwikkeling en –begeleiding van leerlingen in het vmbo, mbo en hbo. Zij is auteur van de boeken 'Waardevol werk' en 'Breng beweging in je loopbaan'. Naast haar werk als lector, heeft zij een eigen onderneming 'CarPe CarrièrePerspectief' op het gebied van loopbaanontwikkeling en -onderzoek voor organisaties en individuen. Zij is in 2008 onderscheiden met 'de Johan van der Sanden erepenning' door de Stichting Platforms Vmbo voor haar verdiensten voor het voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs.

Marionette Vogels, landelijke coach

M.Vogels@kpcgroep.nl

Marionette Vogels studeerde omgangskunde en gezondheidskunde aan NLO, Het Moller Instituut te Tilburg. Zij werkte tussen 1983 en 2003 bij ROC Koning Willem 1 College als achtereenvolgens docent, teamleider, interne consultant. In het begin van haar loopbaan als docent was zij een pionier voor nieuwe ontwikkelingen in het onderwijs. In haar rol als interne consultant coördineerde zij o.a. de professionalisering in het kader van kwaliteitsverbetering examinering van het KW1C. Het verbinden van nieuwe concepten aan praktische uitvoerbaarheid op de werkvloer lopen als een rode draad door haar carrière. Sinds 2003 is zij werkzaam bij KPC Groep als senior adviseur en accountmanager voor het MBO. Haar manier van werken kenmerkt zich door het zo concreet mogelijk aansluiten bij de vragen die vanuit het beroepsonderwijs (v)mbo aan haar worden gesteld waarbij zij gebruik maakt van haar ruime praktijk ervaring.

Nard Kronenberg, landelijke coach

info@nardkronenberg.nl

Nard Kronenberg heeft sinds 1 augustus 2007 zijn eigen loopbaanadviesbureau Kronenberg & collega's. Zijn loopbaan heeft zich tot dat moment in het voorbereidend en middelbaar beroepsonderwijs afgespeeld; docent talen, mentor, stagecoördinator-begeleider, coach, accountmanager bij educatieve uitgeverij Malmberg en als directeur van een onderwijsafdeling van ROC de Leijgraaf. Met zijn onderwijsteam heeft hij vanaf 2003 competentiegericht leren ingevoerd en vormgegeven. Vanuit zijn eigen bureau begeleidt Nard als loopbaanadviseur individuen die vrijwillig of noodgedwongen op zoek zijn naar een andere baan. In deze trajecten wordt naast aandacht voor het kunnen

ook gefocust op het willen; de beweegredenen, de werkomgeving waarin iemand het beste tot z'n recht komt en aan oriëntatie op werkvelden en specifieke functies. Op het gebied van training en coaching begeleidt Nard diverse onderwijsteams waarbij de thema's identiteit, eigenaar- en leiderschap, verantwoordelijkheid, proces- en resultaatgerichtheid en het maken van keuzes centraal staan.

Mazze van Hoboken, landelijke coach

mvanhoboken@ziggo.nl

Mazze van Hoboken is als docent Nederlands in het onderwijs gestart in 1973. Veruit de meeste jaren werkte ze in het Mbo. Tot 2007 heeft ze dat docentschap altijd gecombineerd met het werken aan onderwijsvernieuwing. In 2000 heeft ze met twee teamleden in het Mbo gewerkt aan het ontwikkelen van een nieuwe opleiding gericht op competentieontwikkeling. Vanaf 2007 is ze werkzaam als projectleider van een tweetal ontwikkelgroepen bij het Maintenance Education Consortium waarin ze een aantal scholen (Vmbo - Mbo - Hbo) begeleidt. Gebruik van talent, life long learning en mobiliteit op de arbeidsmarkt aan de ene kant, en een flexibel georganiseerd onderwijsaanbod aan de andere kant, zijn daarbij de uitgangspunten. In 2013 moet het nieuwe opleidingsconcept, inclusief loopbaanleren z'n beslag hebben gehad in de deelnemende scholen.

Jacqueline Kerkhoffs, Programmamanager Stichting Platforms VMBO

j.kerkhoffs@platformsvmbo.nl

Jacqueline Kerkhoffs werkt sinds september 2008, als programmamanager voor de Stichting Platforms VMBO. Voor september 2008 was ze werkzaam als programmamanager vmbo – mbo bij SLO (het expertisecentrum voor leerplanplanontwikkeling). Binnen SLO heeft ze tussen 1989 en 2008 tal van functies vervuld (van projectmedewerker tot eindverantwoordelijke voor twee onderwijssectoren) en is ze in verschillende projecten werkzaam geweest in het beroepsonderwijs (vmbo én mbo). Zij stond aan de wieg van het vmbo, als secretaris van een van de subcommissie van de commissie van Veen en van de ontwikkelgroepen voor de examenprogramma's vmbo. Jacqueline heeft voor SLO gewerkt in het Kort Middelbaar Beroepsonderwijs, het vormingswerk voor werkende jongeren en als docent avo-vakken in het LHNO. In haar onderwijsloopbaan heeft Jacqueline de beroepskolom doorlopen, van LHNO, via het MHNO naar de Pedagogische Academie en daarna MO-A, MO-B en doctoraal algemene pedagogiek.





*Onderzoek naar loopbaanontwikkeling
en –begeleiding in het vmbo en effecten van
professionalisering van docenten en schoolcoaches*

Onderzoek naar wat werkt!

Dr. Marinka Kuijpers

Oktober 2011

In opdracht van Stichting Platforms VMBO en
Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen

Inhoudsopgave onderzoek

1. Relevantie	70
2. Theoretische uitgangspunten van het onderzoek	71
3. Professionaliseringstraject	74
4. Onderzoek	76
4.1 Doel en onderzoeksvragen	76
4.2 Onderzoeksopzet	77
4.3 Tijdlijn onderzoeksactiviteiten	78
4.4 Onderzoeksinstrument, -analyses en responsgroep van de kwantitatieve meting	78
- Onderzoeksinstrument	78
- Analyses	80
- Onderzoeksgroep	80
4.5 Onderzoeksinstrument en responsgroep van de observaties van gesprekken	82
- Instrument	82
- Onderzoeksgroep	82
4.6 Gegevensverzameling over het bereik van het professionaliseringstraject	83
5. Loopbaanbegeleiding en -ontwikkeling - / resultaten van de kwantitatieve meting	84
5.1 Begeleidingsgesprekken; de stand van zaken vóór het professionaliseringstraject	84
- Inhoud van gesprekken volgens leerlingen	85
- Gesprekken volgens begeleiders en factoren die van invloed zijn	85
- Loopbaanontwikkeling van begeleiders	86
- Werkomgeving van begeleiders	87
- De bijdrage van loopbaanontwikkeling en werkomgeving van docenten op gesprekken	88
5.2 Loopbaanontwikkeling van leerlingen; loopbaancompetenties en -keuzes	88
- Loopbaancompetenties; de stand van zaken vóór het professionaliseringstraject	89
- Loopbaankeuzes; de stand van zaken vóór het professionaliseringstraject	90
5.3 Effecten van het professionaliseringstraject op begeleidingsgesprekken en loopbaanontwikkeling	91
- Veranderingen in vorm en inhoud van gesprekken volgens leerlingen	91
- Effecten van het professionaliseringstraject	92
- Veranderingen in gesprekken, loopbaancompetenties en werkomgeving volgens docenten	93
- Verandering in loopbaancompetenties van leerlingen	94
- Verandering in keuzekwaliteit	95
5.4 Leeropbrengst van het professionaliseringstraject	96

6. Begeleidingsgesprekken in detail / resultaten van de kwantitatieve nulmeting	98
6.1 <i>Vorm en inhoud van de begeleidingsgesprekken vóór het professionaliseringstraject</i>	98
- Vorm van het gesprek	98
- Inhoud van gesprekken	100
- De relatie tussen kwantitatieve en kwalitatieve analyses	102
6.2 <i>Veranderingen in gesprekken na professionalisering</i>	102
- Veranderingen in vorm van gesprekken	102
- Veranderingen van inhoud van gesprekken	105
7. Bereik van het gesprek	108
7.1 <i>Deelnemers aan het traject</i>	108
7.2 <i>Verankering en verandering op de werkplek</i>	108
- Activiteiten te verankering en verandering	108
- Ervaren opbrengsten van het traject	110
- Ervaren persoonlijke leeropbrengsten	112
7.3 <i>Verspreiding van professionaliseringstraject</i>	112
7.4 <i>Bevorderende en belemmerende factoren in de uitvoering van het traject</i>	113
- Inrichting van het professionaliseringstraject	113
- Kwaliteit van schoolcoaches en landelijke coaches	114
- Structuur op de werkplek	114
- Cultuur op de werkplek	115
Conclusies	116
1 <i>Wat is de stand van zaken op het gebied van loopbaanontwikkeling en –begeleiding vóór dat het professionaliseringstraject plaatsvindt?</i>	116
- Loopbaanbegeleiding en –ontwikkeling van leerlingen; de kwantitatieve analyse	116
- Vorm en inhoud van geobserveerde gesprekken voor het professionaliseringstraject	117
2 <i>Wat is het effect van het professionaliseringstraject op het gedrag van vmbo-docenten en opbrengsten op leerling-niveau?</i>	118
- Effecten van het professionalisering op loopbaanbegeleiding en –ontwikkeling; de kwantitatieve analyse	118
- Effecten van het professionaliseringstraject; observatie van gesprekken	120
3 <i>Wat is het bereik van een kortdurende, tweefase-tweelagenprofessionalisering?</i>	122
Literatuur	124
Bijlage 1: Uitkomsten van kwantitatieve analyses	128
Bijlage 2: Gespreksanalyse-instrument	134

Voorwoord

Vaak lees je in de pers over efficiënte leerroutes en efficiënt onderwijs. Dan wordt meestal gedacht aan snel onderwijs met weinig uitval; het tegengaan van studievertraging of voortijdig schoolverlaten. Maar hoeveel mensen zijn er niet die wel hun opleiding hebben afgemaakt, maar ooit de verkeerde keuze hebben gemaakt? Die iets doen wat ze misschien liever niet gedaan hadden? Ik ken er verschillende, net zoals ik mensen ken die op het allerlaatste moment compleet van opleiding of professe veranderen zijn.

Anno 2011 zijn we dan meteen geneigd te gaan uit te rekenen hoeveel dat kost, maar persoonlijk vind ik levensgeluk belangrijk. Als je het beroep uitoefent waar echt je hart ligt en wat echt past bij wat je kunt, ben je gewoon veel beter af. Een goed loopbaangesprek op school kan bij die beslissing enorm helpen. Net zoals een kleine draai aan een stuur geven grote gevolgen kan hebben. Daarover gaat dit onderzoek.

Hoe kun je leraren zo professionaliseren dat ze aantoonbaar beter in worden in het begeleiden bij een loopbaankeuze van leerlingen op school?

Professionaliseringstrajecten van leraren krijgen de komende jaren veel aandacht en er zijn veel extra middelen voor vrij gemaakt. Maar hoe moet het eigenlijk?

Voor het vormgeven van loopbaangerichte begeleiding in een doorlopende leerlijn van vmbo naar mbo is de kwaliteit en professionalisering van docenten essentieel, zo veel is duidelijk. Docenten zouden nieuwe competenties moeten verwerven, zowel voor wat betreft hun eigen reflectief en zelfsturend gedrag, als voor het voeren van een dialoog met leerlingen. Dit onderzoek geeft richtingen aan hoe dat kan. Het is volledig uitgevoerd in de praktijk en doet ook recht aan de complexiteit van de praktijk op school. Daarmee past het in een groeiende onderzoeksbenadering waarin geprobeerd wordt het praktijkbelang van wetenschappelijk onderzoek te verhogen. Dus ook daarom is dit onderzoek meer dan de moeite waard.

Het onderzoek voldoet in uitwerking en methodologische verantwoording ruimschoots aan de standaarden en leidt tot interessante conclusies over de vorm van professionalisering en de relatie tussen een evaluatie van de deelnemers en daadwerkelijke effecten op de beoogde doelgroep. Het professionaliseringstraject heeft, in de ogen van de deelnemers, een zeer grote leeropbrengst opgeleverd en laat eveneens effecten op leerling-niveau zien. Zonder te pretenderen de definitieve of een panklare oplossing te hebben laat het onderzoek daarmee duidelijk zien in welke richting de beste kansen liggen.

*Prof. Rob Martens
Open Universiteit
Ruud de Moor Centrum
Heerlen*

Inleiding

Van juni 2010 tot mei 2011 heeft een professionaliseringstraject in het leren voeren van loopbaanreflectiegesprekken plaatsgevonden in 26 vmbo-scholen, in opdracht van de Stichting Platforms Vmbo (SPV). Elke school heeft met een team van docenten en een schoolcoach deelgenomen aan het traject. In de eerste tranche van het traject heeft onderzoek plaatsgevonden, gefinancierd door het ministerie OCW, om meer zicht te krijgen op de ontwikkelingsmogelijkheden in loopbaanleren van leerlingen en loopbaanbegeleiding van docenten in het vmbo. Zowel kwalitatief als kwantitatief onderzoek heeft plaatsgevonden in een voor- en nameting.

In het voorliggende verslag worden de relevantie (h1), theoretische achtergronden (h2), de opzet van het professionaliseringstraject (h3), en het onderzoek (h4) weergegeven. De resultaten van het onderzoek bestaan uit 'een stand van zaken' op het gebied van loopbaanontwikkeling en –begeleiding beschreven aan de hand van de resultaten van de voormeting en effecten van het professionaliseringstraject op basis van de uitkomsten van de nameting van het kwantitatieve onderzoek (h5). In hoofdstuk 6 worden uitkomsten van het kwalitatieve onderzoek naar de begeleidingsgesprekken beschreven; de voor- en nameting van filmopnames van begeleidingsgesprekken, door deelnemers aan het professionaliseringstraject. Het bereik van het traject, in termen van verankering, verandering en verspreiding in en buiten de participerende organisaties komt in hoofdstuk 7 aan bod. Tot slot worden conclusies getrokken omtrent de mogelijkheden van ontwikkeling van loopbaanleren en –begeleiding.

Het onderzoek is mede door de zorgvuldige uitwerking van de gegevens door Annika Kuipers tot stand gekomen. Het onderzoek was niet mogelijk geweest zonder de begeleiders en de schoolcoaches die zich hebben ingezet om een goede respons mogelijk te maken. Sommige begeleiders hebben er alles aan gedaan om leerlingen de vragenlijst goed in te laten vullen. Een praktijk die zich inzet voor onderzoek is een belangrijke stap om praktijk en wetenschap samen te brengen en 'evidence based practice' mogelijk te maken. De uitkomsten van het onderzoek zijn voor de praktijk van onderwijs. Laten we er iets mee doen.

1. Relevantie

Professionalisering van docenten wordt genoemd als oplossing voor problemen in het huidige onderwijs, namelijk een groeiend lerarentekort, onderbenutting van de capaciteiten van leerlingen, onvoldoende aansluiting van het onderwijs op de arbeidsmarkt en een gebrek aan mogelijkheden voor scholen om in te spelen op maatschappelijke veranderingen (De Nationale Denktank, 2007). Voor docenten is professionalisering tijdens de loopbaan geen vanzelfsprekende zaak (Van Driel, 2008). Het overgrote deel van de docenten heeft een opleiding gevolgd die voorbereid op lesgeven in het traditionele onderwijs. Doordat het onderwijs voortdurend in beweging is, veroudert kennis. De afronding van een lerarenopleiding is niet langer voldoende om de veranderingen in het onderwijs het hoofd te bieden; continue professionalisering tijdens de loopbaan is essentieel.

In het vmbo is het bevorderen van de doorstroom van leerlingen naar het mbo een belangrijke opgave. Uit verschillende onderzoeken naar de doorstroom van vmbo naar mbo blijkt dat veel leerlingen een weinig gemotiveerde, betrekkelijk willekeurige keuze voor een vervolgopleiding maken (Neuvel, 2005; Kuijpers en Meijers, 2009). Leerlingen hebben geen realistisch beeld van werk en zijn zich nauwelijks bewust van hun eigen kunnen en streven (Den Boer e.a., 2004; Bakker e.a., 2007). De afgelopen jaren zijn diverse onderzoeken verricht naar de loopbaanontwikkeling en –begeleiding van jongeren (o.a. Kuijpers & Meijers, 2009; Kuijpers, Meijers & Winters, 2009; Meijers, Kuijpers & Bakker, 2006). Uit deze onderzoeken blijkt dat begeleiding van leerlingen middels een toekomstgerichte dialoog over ervaringen van leerlingen bijdraagt aan studiemotivatie, zekerheid over de gemaakte studiekeuzes, en de ontwikkeling van loopbaancompetenties en een arbeidsidentiteit bij leerlingen. Echter, loopbaangerichte begeleiding komt nog weinig voor. Door een groot deel van de docenten wordt beperkte draagkracht (deskundigheid) en draagvlak (steun) ervaren om deze begeleiding te realiseren.

Voor het vormgeven van loopbaangerichte begeleiding in een doorlopende leerlijn van vmbo naar mbo is de kwaliteit en professionalisering van docenten essentieel, zo blijkt uit de opbrengsten van een landelijke kenniskring waarin experimenten op dit gebied hebben plaatsgevonden in opdracht van het ministerie OCW (Kuijpers, 2010). Het onderwijs is niet langer alleen verantwoordelijk voor het leren van leerlingen, maar moet ook verantwoording dragen voor het leren van docenten in hun professionalisering gericht op het bevorderen van een passende doorstroom van leerlingen. Uitgaande van het streven naar meer 'evidence based onderwijs' (Onderwijsraad, 2006) is het van belang om de resultaten van professionalisering te onderzoeken.

Voorliggend onderzoek heeft als doel om bij te dragen aan de kennisontwikkeling over effecten van professionalisering van docenten, en factoren die hierop van invloed zijn.

2. Theoretische uitgangspunten van het onderzoek

Loopbaancompetenties zijn handelingen gebaseerd op kennis, vaardigheden en houding met betrekking tot persoonlijke loopbaanontwikkeling. Loopbaancompetenties dragen bij aan het verklaren van arbeidsidentiteit (vertrouwen in de toekomst op basis van een zelf- en werkbeeld), leermotivatie en de kwaliteit van keuzes van lerenden (o.a. Meijers, Kuijpers & Bakker, 2006). Uit eerder onderzoek blijkt dat het belangrijk is om jongeren in een vroeg stadium van hun ontwikkeling aan te zetten tot het vormgeven van hun loopbaan. Savickas (2000) stelt dat uit longitudinale onderzoeken geconcludeerd kan worden dat als de competentie om de loopbaan te plannen al vroeg in de adolescentie ontwikkeld is, meer realistische school- en beroepskeuzes en betere levenskeuzes worden gemaakt. Om actief vorm te geven aan de eigen loopbaanontwikkeling zijn specifieke competenties nodig (Savickas, 2001). Competenties die van belang zijn voor actieve en bewuste loopbaanontwikkeling zijn: loopbaanreflectie (van kwaliteiten en motieven), werkexploratie, loopbaansturing en netwerken (Kuijpers, 2003; Kuijpers & Meijers, 2009a en b).

Loopbaanreflectie is reflectief gedrag aan de hand van ervaringen en keuzes om kwaliteiten en motieven te achterhalen die van belang zijn voor de toekomst. Werkexploratie is exploratief gedrag; onderzoek naar werk. Loopbaansturing is pro-actief gedrag ter beïnvloeding van het loopbaanverloop door het maken van weloverwogen keuzes en het ondernemen van acties om werk en leren aan te laten sluiten bij eigen kwaliteiten, motieven en uitdagingen in werk. Netwerken is interactief gedrag om contacten op te bouwen en te onderhouden gericht op loopbaanontwikkeling. Reflectief, exploratief, pro-actief en interactief leren in het kader van de loopbaan, noemen we loopbaanleren. Loopbaanleren is binnen het beroepsonderwijs een leerproces om vanuit de groei naar vakbekwaamheid zicht te krijgen op zichzelf en werk, om passende keuzes te kunnen maken in het dagelijks leren en op overgangsmomenten in de loopbaan. Loopbaanleren gebeurt meestal niet vanzelf, hiervoor is een loopbaan-gerichte leeromgeving essentieel.

Verschillende onderzoeken laten zien dat de ontwikkeling van reflectieve en op basis daarvan proactieve competenties een leeromgeving vereist die voldoet aan condities op het niveau van curriculum en van begeleiding van de lerenden (Argyris, 2004; Law, 1996; Weick e.a., 2005). Wat betreft het curriculum gaat het om een combinatie van praktijkgestuurd en vraaggericht onderwijs. Praktijkgestuurd wil zeggen dat 'levensechte praktijkproblemen' centraal staan waaraan leerlingen kunnen werken. Vraaggericht wil zeggen dat niet de overdracht van vaststaande kennis en vaardigheden op de eerste plaats staat, maar het creëren van leersituaties waarin bij de leerlingen/studenten een eigen leervraag kan ontstaan. Lerenden krijgen hiermee de mogelijkheid om zelfsturing in hun loopbaan te oefenen. Dit betekent dat het onderwijsprogramma van een vaststaand,

standaard aanbod verschuift naar het aanbieden van mogelijkheden van keuzes en van betekenisgeving, aansluitend op de motivatie van leerlingen.

Begeleiding van jongeren in hun opleiding in het kader van de loopbaan is van belang voor zowel individuen als maatschappij (Watts, 2005). Begeleiding zou helpen bij het ontwikkelen van een zelf- en werkbeeld en het combineren van beide, bevordert de aansluiting op de arbeidsmarktbehoeften, draagt bij aan economische ontwikkeling door effectief gebruik van 'human resources' en stimuleert sociale gelijkheid en saamhorigheid doordat de verbinding met werk gebaseerd wordt op mogelijkheden, waarden en interesses in plaats van op geslacht, etniciteit en sociale klasse. Wat betreft deze begeleiding moet er sprake zijn van een 'dialogische' leeromgeving om reflectieve leerprocessen op gang te brengen en aan te zetten tot pro-activiteit. Voorwaarden hiervoor zijn dat er vertrouwen is tussen lerenden en hun begeleider en dat gedrag, gedachten en gevoelens van de leerling over ervaringen en keuzes centraal staan in gesprekken (Bardick, Bernes, Magnusson & Witko, 2006). Loopbaanbegeleiding in crisissituaties, zoals bij dreigende drop out, is ontoereikend als het gaat om actieve en bewuste loopbaanontwikkeling van lerenden. Nodig is loopbaanbegeleiding in de vorm van een dialoog die onderdeel is van het leerproces en gericht is op de toekomst (Arrington, 2000; Watts & Sultana, 2004). Een loopbaandialoog is nodig om loopbaandromen en -doelen opnieuw te kunnen formuleren (Pizzolato, 2007) en voor 'vocational hope': het gevoel dat er in de toekomst sowieso een loopbaan mogelijk is (Diemer & Blustein, 2007). Onderzoek naar de effectiviteit van (studie)loopbaanbegeleiding (Hughes, e.a., 2002; Killeen, White & Watts, 1992) laat zien dat begeleiding resultaten heeft, in de vorm van meer kennis en vaardigheden (inclusief het vermogen om effectieve transities naar de arbeidsmarkt te maken), een verandering in attitudes, vooral wat betreft zelfvertrouwen en zelfwaardering, en een verhoogde motivatie om nieuwe werk- en leermogelijkheden serieus te bekijken (zie literatuuroverzicht Meijers, Kuijpers & Winters, 2010).

Voor het onderwijs betekent dit een ontwikkeling van een lesgevende naar een meer loopbaangerichte leeromgeving. Dit vereist leerprocessen op meerdere niveaus:

- Lerenden moeten loopbaancompetenties ontwikkelen, zodat zij hun leerproces zinvol kunnen inrichten en zich kunnen voorbereiden op 'levenslang leren' op de arbeidsmarkt.
- Docenten moeten nieuwe competenties verwerven, zowel wat betreft hun eigen reflectief en zelfsturend gedrag, als wat betreft het voeren van een dialoog met leerlingen.

Professionalisering van docenten is essentieel om deze ontwikkeling vorm te geven. ICLON, het expertise centrum leren van docenten, bracht in 2010 een reviewstudie uit naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren (van Veen e.a., 2010). Aanwijzingen hieruit zijn toegepast in voorliggend professionaliseringstraject. Wat betreft de professionaliserings*vorm* is het van belang dat deze bruikbaar is voor het dagelijks werk van de leraar, dat deze in collectieve vorm plaatsvindt waarbij leraren

samenwerken en wordt gevolgd door vervolgenterventies. De *inhoud* is gebaseerd op theorie en bewezen praktijken. Samenhang van de professionalisering met het beleid, facilitering en ondersteuning vanuit het management wordt gestimuleerd. Ook zijn de professionaliseringsinterventies gericht op leerresultaten op het niveau van zowel leraren als leerlingen.

De opzet van het professionaliseringstraject zoals dat is uitgevoerd wordt in het volgende hoofdstuk beschreven.



3. Professionaliseringstraject

Gezien maatschappelijke ontwikkelingen die noodzaken tot het maken van keuzes in het kader van een leven lang leren, heeft de Stichting Platforms Vmbo's (SPV) het initiatief genomen een professionaliseringstraject voor het leren voeren van loopbaanreflectiegesprekken te organiseren, zodat jongeren begeleid kunnen worden in het leren maken van keuzes voor sector en vervolgopleiding. Het doel dat SPV zich voor het schooljaar 2010/2011 heeft gesteld is zoveel mogelijk vmbo-leerlingen te bereiken en daarmee zoveel mogelijk docenten te professionaliseren in het voeren van loopbaanreflectiegesprekken binnen het beschikbare budget. Om de effectiviteit van het traject te bevorderen is gekozen voor een tweefasen, tweelagen constructie.

Uit verschillende onderzoeken blijkt dat het effect van professionaliseringstrajecten in de vorm van externe training veelal gering is (Simons, 2001; Van der Klink, 1999) en dat professionalisering op de werkplek vaak problematisch verloopt (Hensel, 2010). Het effect van de training is beperkt omdat in de praktijk onvoldoende voorwaarden aanwezig zijn om het geleerde in de praktijk te brengen. Het gebrek aan transfer heeft zich onder meer geuit in het feit dat opleidingen weinig bijdragen aan de ontwikkeling van organisaties (Van Lakerveld, 2005) en dat opleidingen ontoereikend blijken om veranderingsprocessen te ondersteunen, laat staan te initiëren (Ratering & Hafkamp, 2000). Anderzijds verloopt professionalisering op de werkplek vaak problematisch omdat werkdruk (qua tijd en prioriteitstelling) belemmerend werkt en expertise ontbreekt of niet wordt (h)erkend. Wat betreft de vorm van het professionaliseringstraject is daarom gekozen voor een tweefasenconstructie: een combinatie van externe training, waarin focus op het onderwerp van professionalisering mogelijk is, en interne coaching waarin de transfer van theorie naar praktijk wordt gefaciliteerd. Door het organiseren van deelname aan het professionaliseringstraject in teams wordt collectief leren en daarmee de leervoorwaarden op de werkvloer bevorderd. Om verspreiding en verankering van kennis in de organisatie te bevorderen is een tweelagenconstructie gebruikt, waarbij schoolcoaches (vaak decanen) worden voorbereid en begeleid om mentorenteams van hun school te coachen in het voeren van loopbaanreflectiegesprekken. Een landelijke trainer en drie landelijke coaches leiden de schoolcoaches en docententeams op en ondersteunen de schoolcoaches in hun begeleiding van de docenten (zie paragraaf 3.2).

De vmbo-docenten worden centraal getraind in het voeren van loopbaanreflectiegesprekken door landelijke experts en zo nodig voorafgaand op basisgesprekstechnieken. Vervolgens worden zij, aan de hand van opgenomen gesprekken, op hun eigen school in minimaal twee teambijeenkomsten en twee individuele coachingsgesprekken, door de schoolcoach begeleid. Voor de filmopname van gesprekken, die ook voor onderzoek worden gebruikt, hebben alle scholen een camera ontvangen (voor verdere omschrijving van de vorm zie het eerste deel van deze publicatie).



Qua inhoud gaat het professionaliseringstraject uit van de uitkomsten van onderzoek over loopbaancompetenties en –begeleiding van leerlingen en studenten (Kuijpers & Meijers, 2009; Meijers, Kuijpers & Bakker, 2006; Winters, Meijers, Kuijpers & Baert, 2009) en van praktische vertaling die op basis hiervan tot stand is gekomen (Kuijpers, 2008; Kuijpers, 2005).

Uitgangspunt in het professionaliseringstraject is dat middels loopbaangesprekken een doorlopend cyclisch proces wordt gestimuleerd, gericht op het ontwikkelen van een zelf- en toekomstbeeld, werk- en opleidingsbeeld, en het opdoen van prestatiebewijzen en netwerkcontacten die kunnen worden ingezet voor de loopbaanontwikkeling. Dit gebeurt middels het terugkijken op concrete ervaringen en vooruitkijken naar een volgende keuze. In de gesprekken worden leerlingen aangezet tot het ontwikkelen of inzetten van loopbaancompetenties. In het traject is ook aandacht voor het feit dat loopbaanbegeleidingsgesprekken niet op zichzelf staan, maar zijn geïntegreerd in het leerproces van de leerlingen, waarin leeropbrengsten, ervaringen, instrumenten, interventies en keuzes met elkaar in verbinding worden gebracht (voor verder inhoud zie eerste deel van deze publicatie).

Aan het schooltraject is een onderzoeksproject gekoppeld dat tot doel heeft na te gaan of loopbaanreflectiegesprekken een effectief middel zijn om leerlingen te helpen bij het maken van keuzes.

4. Het onderzoek

In dit hoofdstuk worden de onderzoeksvragen, -opzet en uitvoering van het onderzoek beschreven. Het onderzoek bestaat uit een kwantitatief en een kwalitatief deel. Instrumenten, analyses en onderzoeksgroep hiervan worden afzonderlijk weergegeven.

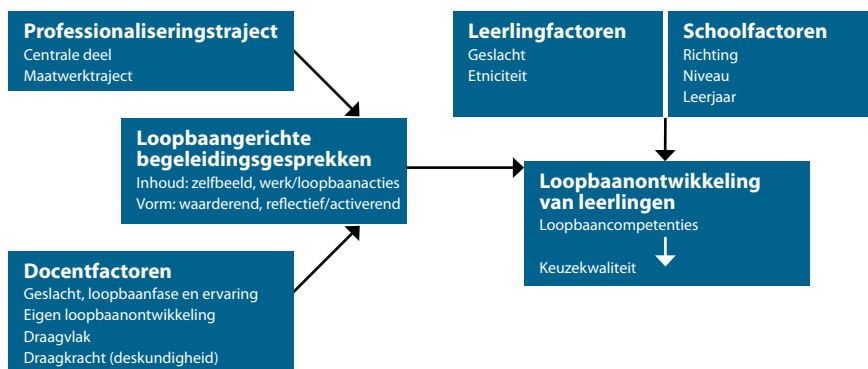
4.1 Doel en onderzoeksvragen

Het doel van het onderzoek is bijdragen aan de kennisontwikkeling over effecten van professionalisering van docenten en factoren die hierop van invloed zijn. In dit onderzoek willen we zicht krijgen op de impact van een kortdurend, tweefasen-tweelagenprofessionaliseringstraject. 'Impact' betreft qua vorm het aantal docenten dat wordt bereikt en de activiteiten die op de werkplek wordt uitgevoerd, en qua inhoud het effect van het professionaliseringstraject op gedragsverandering van docenten en opbrengsten hiervan op leerling-niveau. Onderzoeksvragen zijn:

1. Wat is de stand van zaken op het gebied van loopbaanontwikkeling en –begeleiding voor dat het professionaliseringstraject plaatsvindt?
 - a. In welke mate vindt loopbaanleren door leerlingen plaats, hoe is dit gerelateerd aan de kwaliteit van hun keuze voor sector of vervolgopleiding en wat is de bijdrage van begeleidingsgesprekken?
 - b. Wat zijn de kenmerken van begeleidingsgesprekken?
 - c. Wat is de bijdrage van de persoonsfactoren en werkomgeving van de docenten aan de vorm en inhoud van de begeleidingsgesprekken?
2. Wat is het effect van het professionaliseringstraject op het gedrag van vmbo-docenten en opbrengsten op leerling-niveau?
 - a. Wat is het effect van het professionaliseringstraject op vorm en inhoud van begeleidingsgesprekken?
 - b. In welke mate dragen veranderingen in loopbaangerichte begeleidingsgesprekken bij aan de ontwikkeling van loopbaancompetenties en keuzekwaliteit van leerlingen?
 - c. In welke mate zijn docenten meer bezig met hun loopbaanontwikkeling? Ervaren zij meer draagkracht (deskundigheid) en draagvlak om loopbaangerichte gesprekken te voeren dan vóór het professionaliseringstraject? In hoeverre draagt dit bij aan de loopbaanbegeleidingsgesprekken en –ontwikkeling van leerlingen?
3. Wat is het bereik van een kortdurende, tweefasen-tweelagenprofessionalisering?
 - a. Hoeveel teams in scholen willen en kunnen participeren binnen het gestelde budget?
 - b. In welke mate vindt verandering en verankering plaats in de organisatie?
 - c. In welke mate vindt verspreiding van het professionaliseringstraject binnen en buiten de deelnemende organisatie plaats?
 - d. Welke factoren werken belemmerend en bevorderend op het bereik de doelgroep en de organisatie van activiteiten?

4.2 Onderzoeksopzet

Om vraag 1 te beantwoorden zijn vragenlijsten bij leerlingen en docenten in participerende scholen afgenomen. Om vraag 2 te antwoorden, zijn ook na het professionaliseringstraject vragenlijsten afgenomen. De vragenlijst is ook afgenomen in een controlegroep, bestaande uit leerlingen die gesprekken hebben gevoerd met begeleiders die niet hebben deelgenomen aan het professionaliseringstraject. Het onderzoeksmodel kan als volgt weergegeven worden:



Figuur1. Onderzoeksmodel

Om het effect van het professionaliseringstraject te onderzoeken, wordt niet alleen gekeken naar de ervaringen van docenten en leerlingen, maar worden eveneens beeldopnames gemaakt van begeleidingsgesprekken voor- en na het professionaliseringstraject en steekproefsgewijs geanalyseerd aan de hand van een analyseschema (Winters, Meijers, Kuijpers & Baert, 2009). De filmpjes van de voormeting dienen als input (voormeting) en als certificering (nameting) van het professionaliseringstraject. Om onderzoeksvraag 3 te beantwoorden zijn centraal gegevens verzameld over de deelname en verzuim van professionaliseringstraject (onderdelen). Via de schoolcoaches worden gegevens verzameld over het aantal teambijeenkomsten en individuele coachingsgesprekken die docenten volgen en de activiteiten die zij buiten het georganiseerde professionaliseringstraject op het gebied van loopbaanbegeleiding ondernemen; een soort logboek. Ook zijn zij bevraagd over bevorderende en belemmerende factoren in de verspreiding en verankering van het professionaliseringstraject in de organisatie.

4.3 Tijdslijn onderzoeksactiviteiten

De Tijdslijn is in de onderstaande tabel weergegeven.

Tabel 1. Tijdslijn van onderzoek

Oktober / november 2010	Voormeting begeleidingsgesprekken en loopbaanontwikkeling van leerlingen	vragenlijsten docenten en leerlingen + controlegroep beeldopnames
Maart / april 2011	Nameting begeleidingsgesprekken en loopbaanontwikkeling van leerlingen	vragenlijsten docenten en leerlingen + controlegroep beeldopnames vragenlijsten (open vragen) schoolcoaches
Oktober 2010- mei 2011	Activiteiten en deelnamegegevens verzamelen	Logboek bijhouden door schoolcoaches
September 2011	Onderzoeksverslag	

4.4 Onderzoeksinstrument, –analyses en responsgroep van de kwantitatieve meting

Onderzoeksinstrument

De leerlingenvragenlijst is gebaseerd op de vragenlijst die is gebruikt in een vmbo-mbo onderzoek (zie voor gedetailleerde beschrijving in het kwantitatieve onderzoeksverslag van Kuijpers & Meijers, 2006). De vragen over keuzekwaliteit zijn geïnspireerd door het meetinstrument ontwikkeld door Germeijs en Verschuuren (2007). De interne consistentie van de schalen (betrouwbaarheid uitgedrukt in Cronbach's alfa) is voldoende tot goed (Tabel 2).

Het meetinstrument voor de vorm (mate waarin gesprekken waarderend en reflectief/activerend zijn) en inhoud (over zelfbeeld, werk en loopbaanacties) van gesprekken is eveneens in eerder onderzoek in vmbo-mbo gebruikt en sluit aan op de doelen van het professionaliseringstraject.

Voorbeelden (uit de leerlingenvragenlijst):

- Waarderend: 'de mentor geeft mij complimenten'.
- Reflectief/activerend: 'de mentor laat mij nadenken over waar ik goed in ben', 'de mentor moedigt mij aan om dingen te doen die ik eigenlijk niet durf'.
- Zelfbeeld: Ik praat met mijn mentor over: 'mijn toekomstdroom', 'mijn sterke kanten'
- Werk/loopbaanacties: Ik praat met mijn mentor over: 'wat de nieuwtjes zijn in werk in mijn sector', 'hoe ik dingen die ik buiten school doe, kan gebruiken voor mijn toekomst'.

Zowel leerlingen als docenten zijn gevraagd in welke mate aspecten van vorm en inhoud in de begeleidingsgesprekken voorkomen.

Tabel 2. Meetinstrument, leerlingenvragenlijst

Schaal	Aantal items	Cronbach's alfa 1° meting	Cronbach's alfa 2° meting
Loopbaancompetenties (totaal)	28	.91	.92
Loopbaanreflectie	10	.80	.82
<i>Bestaande uit kwaliteitenreflectie en motievenreflectie</i>			
Werkexploratie	6	.75	.73
Loopbaansturing	7	.72	.73
Netwerken	5	.75	.70
Keuzes			
Keuzekwaliteit	4	.83	.89
Begeleidingsgesprekken			
Inhoud over zelfbeeld	6	.86	.89
Inhoud over werk en loopbaanacties	6	.87	.87
Waarderende vorm	5	.79	.86
Reflectief/activerende vorm	7	.83	.86

In de vragenlijst voor de begeleiders zijn de schalen voor loopbaancompetenties gebaseerd op het onderzoek naar loopbaanontwikkeling van werknemers (Kuijpers, 2003). Voor het meten van draagvlak (ervaren ondersteuning in de opleiding) en draagkracht (ervaren deskundigheid om loopbaangerichte begeleidingsgesprekken te voeren) zijn schalen gebruikt uit Kuijpers & Meijers, 2006. De schalen in de vragenlijst zijn voldoende tot goed (tabel 3).

Tabel 3. Meetinstrument, docentenvragenlijst

Schaal	Aantal items	Cronbach's alfa 1° meting	Cronbach's alfa 2° meting
Begeleidingsgesprekken			
Inhoud over zelfbeeld	6	.77	.79
Inhoud over werk en loopbaanacties	6	.76	.74
Waarderende vorm	5	.70	.74
Reflectief/activerende vorm	7	.75	.76
Loopbaancompetenties (totaal)	40	.94	.95
Kwaliteitenreflectie	6	.76	.83
Motievenreflectie	6	.70	.80
Werkexploratie	7	.75	.75
Loopbaansturing	12	.85	.90
Netwerken	8	.83	.86
Draagvlak	7	.79	.82
Draagkracht	13	.92	.91
Trainingsopbrengst	7		.90

Om de effecten van het professionaliseringstraject te meten is onderscheid gemaakt tussen een experimentele en een controlegroep in twee varianten:

1. een trainingsgroep (docenten die twee dagen het off-the-job traject hebben gevolgd) en een controlegroep (docenten die geen trainingsdagen hebben gevolgd)
2. een professionaliseringsgroep (docenten die het volledige traject hebben doorlopen: de trainingsdagen en minimaal twee individuele coachingsgesprekken en twee teambijeenkomsten) en een controlegroep (docenten die het professionaliserings-traject niet of niet volledig hebben gevolgd).

De aanwezigheid van de training is bijgehouden tijdens de trainingsdagen en de deelname aan teambijeenkomsten en individuele coaching is per docent door de schoolcoach gerapporteerd.

Analyses

Kenmerken van de responsgroep en leeromgeving worden geanalyseerd door beschrijvende analyses; percentages en gemiddelden worden gegeven. Verschillen tussen groepen zijn geanalyseerd met behulp van een ANOVA. De dataset van de leerlingenvragenlijsten heeft een hiërarchische structuur: leerlingen vormen groepen (van een begeleider) en groepen vallen weer binnen scholen. Om hier rekening mee te houden zijn multilevel-analyses (met ML-win) uitgevoerd om de relatie tussen begeleidingsgesprekken en loopbaancompetenties en keuzekwaliteit te onderzoeken, waarbij een leerling- (niveau 1), een groep- (niveau 2) en een schoolniveau (niveau 3) worden onderscheiden. Persoons- en situatiegebonden variabelen zijn opgenomen als controlevariabelen.

De hiërarchische structuur van de dataset van docenten is onvoldoende relevant, voor het verwerken van de data van docenten zijn regressie-analyses in SPSS uitgevoerd.

Onderzoeksgroep

De onderzoeksgroep van de nulmeting bestaat uit 3140 leerlingen van 213 begeleiders in 20 scholen. Het aantal leerlingen en begeleiders dat participeert in het onderzoek, is per school verschillend (tabel 1, bijlage 1). Dit heeft te maken met de grootte en reikwijdte van de participerende docententeams en de organisatorische mogelijkheden van de school. Van de groep leerlingen die deelnamen aan de nulmeting zijn de meeste nog niet sectorgebonden (leerlingen uit de TL en in de onderbouw), ruim een vijfde komt van de sector economie, 14% van Zorg en welzijn, 10% van techniek, 8% van het groene onderwijs en 4% intersectoraal. Slechts 17% van de leerlingen komt uit de onderbouw, 44% uit leerjaar drie en 39% uit leerjaar vier. Bijna een kwart van de leerlingen volgen de basisberoepsgerichte leerweg of basis/kader in de onderbouw (leerjaar 1 en 2). 36% volgt de kaderberoepsgerichte leerweg of kader/theoretische leerweg in de onderbouw, 41% volgt de theoretische dan wel gemengde leerweg. De meeste leerlingen zijn 15 jaar. Het percentage jongens en meisjes is gelijk verdeeld. Een vijfde van de leerlingen is allochtoon (minimaal één ouder is niet in Nederland geboren). Hoe lager het niveau van de opleiding, hoe meer allochtonen voorkomen. Relatief veel allochtone leerlingen volgen vmbo in de sector economie.

128 van de 213 begeleiders hebben een nulmeting-vragenlijst ingevuld met betrekking tot de gesprekken die ze voeren, hun eigen loopbaanontwikkeling en hun werkomgeving. Dit zijn de begeleiders van de trainingsgroep. Bijna alle mentoren hebben een hbo vooropleiding. 45% van de mentoren is man, 55% vrouw. De meeste mentoren zijn boven de 40 jaar oud, 27% boven de 50, 27% is tussen de 31 en 40 jaar oud en 17% is onder de 30 jaar. Ongeveer eenderde heeft minder dan 4 jaar mentorervaring en eenderde meer dan 10 jaar.

Van 1753 leerlingen zijn de vragenlijsten gekoppeld aan hun begeleider. 80% hiervan behoort tot de trainingsgroep. Wat betreft leerjaar, niveau, geslacht, leeftijd en etniciteit is deze groep vergelijkbaar met de totale leerlingengroep.

Bij de nameting is aan de scholen gevraagd alleen de leerlingen, die aan de eerste meting hebben deelgenomen, een vragenlijst voor te leggen. 2291 van de 3140 leerlingen hebben deelgenomen aan de tweede meting (73% respons). De kenmerken van de responsgroep van de tweede meting komen in sterke mate overeen met die van de eerste meting. Echter, in deze groep zijn procentueel wat minder leerlingen die niet sectorgebonden zijn (40%) en wat meer leerlingen uit intersectoraal (9%). Eenderde volgt beroepsgericht/kader in de onderbouw; dit was in de eerste meting een kwart.

De verhouding trainingsgroep – controlegroep is 7:3. Als de groep die naast de trainingsdagen ook het gehele maatwerktraject hebben gevolgd inclusief teambijeenkomsten en individuele coachingsgesprekken (dus het volledige professionaliseringstraject) wordt beschouwd als experimentele groep, is de verhouding leerlingen experimenteel - controlegroep 4:6.

Leerlingen van de controlegroep zijn qua kenmerken niet zonder meer vergelijkbaar met de experimentele groep. Behalve dat slechts de helft van de scholen een controlegroep heeft van docenten die helemaal niet deelgenomen hebben aan het traject, blijken leerlingen uit de controlegroep vaker het vmbo te volgen richting zorg & welzijn of niet-sectorgebonden te zijn, en ze volgen minder vaak de richting economie. Ook zijn meer leerlingen in de controlegroep van het niveau kaderberoeps, zijn ze vaker uit de onderbouw en minder vaak vierdejaars.

Het aantal begeleiders dat heeft geparticipeerd in de nameting is 158 (van 1565 leerlingen); waarvan 96 (van 1094 leerlingen) ook aan de voormeting hebben meegedaan. Deze groepen leerlingen komen vrij goed overeen met het volledige bestand van de tweede meting, alleen het percentage uit de trainingsgroep is hoger (81 resp. 88%). Ook komen de kenmerken van de responsgroep sterk overeen met die van de eerste meting. Slechts bij 38% (van de responsgroep waarvan zowel leerlingen als docenten aan beide metingen hebben deelgenomen) heeft de docent het volledige maatwerktraject gevolgd. Bij de docentengroep is het percentage man-vrouw in de nameting gelijk verdeeld (dat was 45:55) en het percentage respondenten dat ouder is dan 50 ligt in de nameting hoger (34% i.p.v. 27%).

Wat betreft de non-respons van leerlingen in de tweede meting is een kwart te verklaren door uitval van de docenten uit de training door bijvoorbeeld ziekte en werkdruk. Deze docenten hebben hun leerlingen geen vragenlijst meer voorgelegd. Ook is het bij een vierdejaars groep niet gelukt om de vragenlijst nog voor te leggen in verband met de examens. Een docent is de vragenlijsten kwijtgeraakt. De meeste non-respons komt door het niet aanwezig zijn van leerlingen op het moment dat de vragenlijst groepsgewijs werd afgenomen. In de non-responsgroep is de sector veelal onbekend. Meer leerlingen in de non-responsgroep komen uit de beroepsgerichte leerweg. Qua leeftijd, geslacht en etniciteit komt de non-responsgroep sterk overeen met de responsgroep. Meer leerlingen uit de controle groep behoren tot de non-responsgroep.

4.5 Onderzoeksinstrument en responsgroep van de observaties van gesprekken

Instrument

Het analyse-instrument is gebaseerd op het instrument gebruikt in eerder onderzoek (Winters e.a., 2009). In plaats van de onderwerpen op tijd te analyseren, zijn de onderwerpen in een tijdsbestek van steeds 5 minuten geanalyseerd. Middels drie proefgesprekken is het analyseschema (zie bijlage 2) op bruikbaarheid en betrouwbaarheid getoetst en aangepast op de punten waar onduidelijkheid in beschrijving bestond. In de nameting zijn citaten uitgeschreven. 15% van de citaten zijn door een tweede onderzoeker anders gecodeerd dan door de eerste. Deze veranderingen hadden bijna volledig betrekking op het niveau van de loopbaancompetentie. Het betrof dus niet een andere loopbaancompetentie, maar een ander niveau binnen de loopbaancompetentie.

Onderzoeksgroep

Bij de voormeting zijn filmpjes van 133 begeleidingsgesprekken ingeleverd. Per school is een selectie gemaakt van te analyseren gesprekken, waarin de verschillende scholen vertegenwoordigd zijn en die, gezien de uitkomsten van de kwantitatieve analyses op het leerlingenbestand, variëren van minder naar meer loopbaangerichte gesprekken. Van 13 scholen zijn drie tot vier gesprekken per school geanalyseerd, en één gesprek van een 14e school. Van andere scholen waren geen filmpjes, leerlingenvragenlijsten of begeleidervragenlijsten beschikbaar of waren geen namen bij de filmpjes aangegeven. Vijftig gesprekken zijn geanalyseerd. Acht gesprekken die wel in de selectie voor analyse waren opgenomen, waren te slecht van geluidskwaliteit om mee te nemen in het onderzoek. Degene die de filmpjes analyseerde op aspecten van vorm en inhoud van de gesprekken heeft alleen de begeleidernummers doorgerekend, niet de scores op de leerlingenvragenlijsten.

De onderzoeksgroep bestaat voor 59% uit vrouwen en is exact verdeeld over de groepen met aantal jaren werkervaring (<4, 4-10, >10). De begeleiders zijn vooral in de leeftijdsfase ouder dan 50 jaar (18 begeleiders) en tussen de 31 en 40 jaar (15 begeleiders).

Acht begeleiders zijn jonger dan 30 en nog eens acht begeleider zitten in de leeftijdsfase tussen de 41 en 50 jaar. Qua vooropleiding komt de groep overeen met de begeleidergroep van de kwantitatieve analyses. Iets meer dan de helft van de begeleiders zijn docenten van leerlingen in het derde leerjaar, ruim eenderde uit het vierde jaar en ongeveer 10% uit het eerste en tweede jaar. Dit is vergelijkbaar met het leerlingenbestand van het kwantitatieve onderzoek.

Bij de nameting hebben in totaal 93 docenten een opname van een gesprek ingeleverd. Van de 50 opnames die voor de voormeting zijn geanalyseerd zijn 35 opnames ingeleverd, waarvan er drie een te slechte kwaliteit hadden om te kunnen analyseren. Drie scholen hebben in de nameting geen filmpje ingeleverd, dit zijn 10 filmpjes die in de voormeting wel zijn geanalyseerd. De nameting bestaat dus uit 32 filmpjes (64% respons). Van de responsgroep is 52% vrouw. 40% heeft 4 tot 10 jaar ervaring als mentor en 27% meer dan 10 jaar. Qua leeftijdsfase komt de groep van de nameting overeen met die van de voormeting. Begeleiders komen procentueel vaker uit de onderbouw. De non-responsgroep zijn dus iets vaker vrouw en hebben minder dan vier jaar ervaring als mentor, zijn vooral oudere begeleiders en komen iets vaker uit het vierde leerjaar (wat een deel van de non-respons kan verklaren omdat de vierdejaars nog weinig op school waren).

4.6 Gegevensverzameling over het bereik van het professionaliseringstraject

Om onderzoeksvraag 3 te beantwoorden zijn centraal gegevens verzameld over deelname en verzuim van professionaliseringstraject (onderdelen) van docenten en schoolcoaches. De schoolcoaches hebben een logboek bijgehouden over de activiteiten die zij in en buiten het georganiseerde professionaliseringstraject op het gebied van loopbaanbegeleiding hebben ondernomen en de docenten die hierin betrokken zijn. Vijftien scholen hebben een logboek ingeleverd. 23 schoolcoaches, afkomstig van 17 scholen hebben een (open) vragenlijst ingevuld om na te gaan van welke activiteiten zij vinden dat ze vooral veel geleerd hebben en welke bevorderende danwel belemmerende factoren ze zijn tegengekomen in de verspreiding en verankering van het professionaliseringstraject in de organisatie. Van alle twintig scholen hebben schoolcoaches beschreven wat zij als opbrengsten van het professionaliseringstraject zien.



5. Loopbaanbegeleiding en -ontwikkeling

Resultaten van de kwantitatieve meting

In dit hoofdstuk worden allereerst de resultaten van het vragenlijstonderzoek onder leerlingen en begeleiders beschreven van de meting die voorafgegaan is aan het professionaliseringstraject. Het betreft een 'stand van zaken' op het gebied de begeleiding door mentoren (5.1) en de loopbaanontwikkeling van leerlingen (5.2) van de participerende vmbo-scholen. Vervolgens worden de uitkomsten weergegeven van de meting na het professionaliseringstraject (5.3). Hierin worden de verschillen met de eerste meting beschreven en de factoren die hierop van invloed zijn. Tot slot worden de trainingsopbrengsten zoals ze zijn ervaren door de trainingsgroep weergegeven (5.4).

5.1 Begeleidingsgesprekken; de stand van zaken vóór het professionaliseringstraject

In het onderzoek is onderscheid gemaakt naar de vorm en inhoud van begeleidingsgesprekken. Qua vorm is gevraagd naar de mate waarin de gesprekken waarderend en reflectief/activerend worden ervaren. Qua inhoud is gevraagd naar de mate waarin verschillende onderwerpen in de gesprekken aan bod komen. Hierin is onderscheid gemaakt in onderwerpen op het gebied van zelfbeeld en op het gebied van werk en loopbaanacties. Voor de vergelijking is ook meegenomen hoe vaak er wordt gesproken over cijfers of wat leerlingen nog moeten doen voor hun opleiding.

Vorm van gesprekken volgens leerlingen

De vorm van de begeleidingsgesprekken is volgens de antwoorden van de leerlingen meer waarderend (gemiddeld 2,76; standaard deviatie .65) dan reflectief/activerend (gem. 2,38; sd. .63). Leerlingen vinden dat de mentor echt luistert naar wat zij zeggen, ze voelen zich begrepen en ze krijgen complimenten. Veel minder (gemiddeld 2,55) vinden leerlingen dat mentoren met hen meedenken over keuzes die ze maken. Reflectief en actiefmakend zijn de gesprekken voor de meeste leerlingen nauwelijks. Ze vinden nog wel dat de mentor hen aanzet om zelf dingen te onderzoeken, maar mentoren zetten leerlingen weinig aan het denken of helpen ze leerlingen dingen onder woorden te brengen. Helemaal weinig (gem. < 2,3) voelen leerlingen zich uitgedaagd, wordt diep op zaken ingegaan of geeft de mentor de leerling zeggenschap over activiteiten die de leerlingen gaan ondernemen.

Waarderende en reflectief/activerende gesprekken komen meer voor in een hoger leerjaar en een lager niveau. Waarderende gesprekken komen meer voor in (nog) niet-sectorgebonden groepen en reflectief/activerende gesprekken komen minder voor in de sector economie.

Inhoud van gesprekken volgens leerlingen

De gesprekken met leerlingen gaan het meest over cijfers en wat de leerlingen moeten doen voor hun opleiding. Het gaat nauwelijks over het zelf- en toekomstbeeld (gem. 2,07; sd .70) of werk en loopbaanacties (gem. 1,95; sd .67). De meeste leerlingen geven aan dat er helemaal niet over deze onderwerpen wordt gesproken (modus 1).

Wat betreft het zelfbeeld wordt volgens de leerlingen weinig gesproken over waar de leerling goed in wil worden, zijn/haar toekomstdroom en zijn/haar sterke kanten. Nog minder wordt er volgens de leerlingen gesproken over ervaringen waar ze trots op zijn, waarom ze iets willen leren en wat ze echt belangrijk vinden in het leven.

Wat betreft werk en loopbaanacties wordt nog het meest (maar nog met zeer weinig leerlingen) gesproken over het kiezen van een sector of een vervolgopleiding. Zeer weinig wordt gesproken over welke mensen de leerling kunnen helpen bij deze keuze en over wat voor soort werk bij de leerling past. Voor- en nadelen van bepaald werk, hoe leerlingen ervaringen buiten school kunnen gebruiken voor hun toekomst en ontwikkelingen in hun sector zijn geen onderwerpen van gesprek.

In (nog) niet sectorgebonden groepen, hogere leerjaren en lager niveau wordt meer over cijfers gesproken en wat de leerlingen nog moeten doen voor school. Leerlingen in groen onderwijs praten minder over wat ze nog moeten doen voor school. Jongens, leerlingen uit hogere leerjaren en lager niveau praten meer over zelfbeeld, werk en loopbaanacties. In de sector economie wordt hierover minder gesproken dat in de andere richtingen. In tabel 1 bijlage 1 zijn de scores van de scholen opgenomen.

Gesprekken volgens begeleiders en factoren die van invloed zijn

We hebben begeleiders gevraagd naar de vorm en inhoud van hun gesprekken en we proberen de verschillen tussen de begeleiders te verklaren door dit te relateren aan hun persoonlijke loopbaanontwikkeling en hun werkomgeving wat betreft het voeren van begeleidingsgesprekken.



Mentoren geven net als leerlingen aan dat de gesprekken meer waarderend zijn dan reflectief/activerend, dat de gesprekken minder over werk en loopbaanacties gaan dan over het zelfbeeld. Echter, als we naar de verschillen in gemiddelden kijken (tabel 4), zien we dat mentoren de gesprekken positiever beoordelen dan hun leerlingen.

Tabel 4. Vorm en inhoud van de begeleidingsgesprekken volgens docenten en leerlingen (gemiddelden)

	Waarderend	Reflectief/ Activerend	Over zelfbeeld	Over werk en loopbaanacties
Volgens mentoren	3,27	2,89	2,71	2,50
Volgens leerlingen (n=1753)	2,80	2,40	2,09	1,96

Waarderend zijn mentoren vooral door complimenten te geven; 98% van de mentoren zegt dat ze dit vaker wel dan niet doen in de gesprekken met leerlingen. Op het gebied van reflectie en activeren in de gesprekken, geven begeleiders aan dat ze leerlingen vooral aanzetten om zelf dingen te onderzoeken en om na te denken over hun toekomst (gem. >3). Het minst (gem. 2,57) zeggen ze diep in te gaan op wat leerlingen belangrijk vinden.

Mentoren praten, wat betreft zelfbeeld, het meest met de leerlingen over hun sterke kanten (gem. >3). Ze praten nauwelijks (gem. 2,33) over waarom leerlingen iets willen leren. Ook praten mentoren weinig over waar leerlingen goed in willen worden. Op het gebied van werk en loopbaanacties zeggen mentoren vooral met de leerlingen te praten over welke mensen de leerling kunnen helpen bij de sector/vervolgopleidingkeuze (gem. 2,86). Niet (gem. 1,85) praten ze over ontwikkelingen in de sector. Weinig wordt gesproken (gem < 2,5) over wat voor- en nadelen zijn in bepaald werk en hoe leerlingen dingen die zij buiten school doen kunnen gebruiken voor hun toekomst.

Loopbaanontwikkeling van begeleiders

Begeleiders geven aan zelf redelijk veel bezig te zijn met hun eigen loopbaanontwikkeling (tabel 5). Het meest reflecteren ze op hun motieven en kwaliteiten en geven sturing aan hun loopbaan. Ook onderzoeken redelijk veel docenten werk dat bij hen past. Ze zijn weinig bezig met netwerken. De helft van de begeleiders is hier niet tot nauwelijks mee bezig (<2,5). Als we nagaan welke persoonfactoren de loopbaancompetenties verklaren, blijkt dat vrouwen in deze groep aangeven meer bezig te zijn met kwaliteitenreflectie en netwerken dan mannen. Aantal jaren werkervaring, leeftijdsfase en vooropleiding blijken niet gerelateerd te zijn aan loopbaancompetenties.

Tabel 5. Loopbaancompetenties van begeleiders (gemiddelden en standaard deviaties)

	Kwaliteitenreflectie	Motievenreflectie	Werkexploratie	Loopbaanacties	Netwerken
Gemiddelde	2,87	2,94	2,79	2,88	2,57
Standaard deviatie	,50	,48	,48	,47	,53

Werkomgeving van begeleiders

Begeleiders ervaren behoorlijk veel draagvlak in hun werkomgeving om begeleidingsgesprekken te voeren met leerlingen, slechts 21% ervaart weinig draagvlak. Begeleiders vinden over het algemeen dat men binnen de opleiding bereid is om zich in te zetten voor studieloopbaanbegeleiding, dat dit in hun team een belangrijke plaats heeft in de opleiding van leerlingen en geven aan dat binnen de opleiding materiaal op dit gebied wordt ontwikkeld of verbeterd (≥ 3). Begeleiders voelen zich over het algemeen wel ondersteund in de begeleiding door hun collega's (2,9), maar weinig (2,5) door hun leidinggevende. Bijna de helft van de begeleiders geeft aan dat binnen het team docenten niet dezelfde ideeën heersen over wat zij met studieloopbaanbegeleiding willen bereiken.

Als het gaat om de mate waarin begeleiders vinden dat ze in staat zijn op goede begeleidingsgesprekken te voeren, schat 40% dit laag in ($< 2,5$) en 15% hoog (> 3). Zo aan het begin van het professionaliseringstraject voelen begeleiders zich zeker in de begeleidingsgesprekken en vinden ze zichzelf over het algemeen redelijk goed in (2,75-3):

- het benoemen van sterke kanten van elke leerling
- leerlingen aan het denken zetten over zichzelf
- leerlingen te activeren om zelf dingen te onderzoeken
- het achterhalen van waarden en normen van leerlingen
- leerlingen steeds dichterbij een goede keuze voor vervolg.

Matig vinden ze:

- dat ze voldoende opleiding hebben om leerlingen te leren goede keuzes te maken
- hun gesprekstechnieken
- dat ze in staat zijn leerlingen meer zelfsturend te laten worden

En minder scoren ze op ($\leq 2,5$):

- voldoende ervaring op het gebied van loopbaanbegeleiding
- weten welke loopbaancompetenties leerlingen kunnen ontwikkelen om te leren kiezen
- voldoende kennis over verschillende sectoren
- leerlingen leren netwerken

Hoewel begeleiders aangeven dat ze zichzelf goed vinden in het helpen reflecteren en activeren van leerlingen, zien we dat leerlingen aangeven dat dit weinig gebeurt in de begeleidingsgesprekken.

De bijdrage van loopbaanontwikkeling en werkomgeving van docenten op gesprekken

Hoe begeleiders hun gesprekken met leerlingen voeren kan voor een deel worden verklaard door de mate waarin zij zelf bezig zijn met hun eigen loopbaanontwikkeling. Zo blijkt dat begeleiders die pro-actief zijn in hun loopbaan (loopbaansturing) vaker waarderende gesprekken voeren (verklaard 23%). Begeleiders die meer reflecteren op hun motieven blijken meer reflectief/activerende gesprekken met leerlingen te voeren.

Docenten die hun eigen loopbaancompetenties inzetten zijn begeleiders die veel draagkracht ervaren (toenamen van 12-19% verklaarde variantie als wordt gecontroleerd voor geslacht, leeftijdsfase, vooropleiding en ervaring). Ook verklaart draagkracht de wijze waarop gesprekken worden gevoerd (5-11%) en de inhoud van gesprekken (12-15%) als naast persoonsvariabelen ook rekening wordt gehouden met de loopbaancompetenties van begeleiders.

Draagkracht, ervaren deskundigheid om loopbaangerichte gesprekken te voeren, is dus van belang in het kader van het voeren van begeleidingsgesprekken en de eigen loopbaanontwikkeling.

Als we kijken naar de mate waarin draagkracht van docenten verklaart hoe leerlingen de begeleidingsgesprekken van deze docenten ervaren (n=1753), zien we dat leerlingen van docenten die meer draagkracht ervaren gesprekken meer waarderend en reflectief/activerend vinden. Ook gaan de gesprekken vaker over het zelfbeeld van de leerlingen, over werk en loopbaanacties.

5.2 Loopbaanontwikkeling van leerlingen; loopbaancompetenties en -keuzes

Loopbaanleren is het inzetten van reflectieve, exploratieve, pro-actieve en interactieve competenties om de eigen loopbaan vorm te geven. Leerlingen is gevraagd naar de mate waarin ze activiteiten ondernemen op het gebied van loopbaanreflectie, werkexploratie, loopbaansturing en netwerken. Om na te gaan of loopbaancompetenties bijdragen aan betere loopbaankeuzes, is gevraagd of leerlingen al een keuze voor een sector en vervolgopleiding hebben gemaakt en zo ja, wat de kwaliteit hiervan is: of er sprake is van een balans tussen verstand en gevoel, of de keuze bij de eigenschappen van de leerling past, of het hen zelfvertrouwen en vertrouwen in de toekomst geeft. In deze paragraaf worden uitkomsten van de loopbaancompetenties en -keuzes van leerlingen in de voormeting weergegeven.

Loopbaancompetenties; de stand van zaken vóór het professionaliseringstraject

Leerlingen geven aan meer na te denken over hun kwaliteiten en motieven dan zich te oriënteren op werk, bezig zijn sturing te geven aan hun loopbaan of netwerken (tabel 6).

Tabel 6. Loopbaancompetenties; gemiddelden en standaard deviaties

	Loopbaanreflectie	Werkexploratie	Loopbaanaansturing	Netwerken
Gemiddelde	2,65	2,44	2,41	2,25
Standaard deviatie	,52	,59	,55	,67
N	3137	3134	3137	3127

17% de leerlingen geeft aan nauwelijks (gem. <2,2) na te denken over hun kwaliteiten en motieven. Bijna een kwart geeft aan dit veel te doen (>3). Wat betreft loopbaanreflectie geven leerlingen vooral aan na te denken over wat ze belangrijk vinden in werk, waar ze goed in zijn, waar ze goed in willen worden en welk werk bij hun sterke kanten zou passen. Het lijkt hier om een globale beeldvorming te gaan, want het komt weinig voor dat leerlingen specifieke ervaringen gebruiken om zicht te krijgen op hun motieven: als ze het oneens zijn met anderen, als hen iets niet lukt en zij zich daar rot over voelen of als ze iets meemaken wat hen gelukkig maakt. Iets vaker gebruiken ze concrete ervaringen om kwaliteiten te achterhalen.

Wat betreft werkexploratie geeft eenderde van de leerlingen aan hier nauwelijks mee bezig te zijn en 12% juist veel. Leerlingen houden wel bij wat voor banen voor hen in de toekomst interessant zouden kunnen zijn, maar niet wat het nieuws is in hun studierichting/sector. Ook gaan leerlingen weinig na hoe het werk er in verschillende sectoren of bedrijven uitziet, wat de problemen zijn die in dat werk kunnen voorkomen en of de wijze waarop met deze problemen wordt omgegaan bij hen past.

Ruim eenderde van de leerlingen geeft aan nauwelijks bezig te zijn met het sturen van hun loopbaan. De meeste leerlingen geven aan dat ze wel hun sterke kanten laten zien in wat ze doen, maar ruim driekwart zegt geen extra werk op school te doen of bewijzen te verzamelen (62%) om te laten zien wat ze kunnen. De meeste leerlingen doen ook geen dingen buiten school om meer kans te hebben in de toekomst of zorgen dat ze begeleiding krijgen om het beste uit school te halen voor de toekomst. Ruim 40% van de leerlingen probeert dingen uit om te zien of dat iets voor hen is en kiest opdrachten die bij hen passen.

Slechts 10% procent van de leerlingen zet hun netwerk in voor hun loopbaan. Leerlingen vragen nauwelijks aan mensen die ze kennen naar nieuwtjes in hun sector of om hen te helpen aan een stageplaats. Leerlingen praten weinig met mensen die al werken over

hun toekomstplannen en vragen informatie over interessant werk. Ook zorgen leerlingen bijna niet dat ze nu al mensen leren kennen die ze later kunnen helpen bij het vinden van leuk werk.

We zien dat, voor dat de professionalisering plaatsvindt, de scores op loopbaancompetenties vooral worden verkaard door de begeleidingsgesprekken (tabel 6, bijlage 1). Hoe meer reflectief-activerend de gesprekken zijn, gaan over het zelfbeeld, werk en loopbaanacties, of over wat leerlingen moeten doen voor hun studie, hoe meer leerlingen aangeven bezig te zijn met loopbaanleren. Leerlingen die veelal waarderende begeleidingsgesprekken voeren, denken meer na over hun kwaliteiten en motieven. Als ze waarderende gesprekken hebben en praten over cijfers, zijn ze minder bezig met werkexploratie en netwerken. Gesprekken over cijfers hangen negatief samen met loopbaanreflectie, dus: leerlingen die veel over cijfers praten met hun begeleiders, zijn leerlingen die weinig nadenken over hun kwaliteiten en motieven.

Verder zien we dat leerlingen van hogere niveaus meer nadenken over hun kwaliteiten en motieven, en meer bezig zijn met het onderzoeken van werk dan leerlingen van lagere niveaus. Dit geldt ook voor allochtone leerlingen ten opzichte van autochtone leerlingen. Werkexploratie en netwerken komt vaker voor in hogere leerjaren.

Loopbaankeuzes; de stand van zaken vóór het professionaliseringstraject

Om na te gaan wat de relaties zijn tussen loopbaancompetenties en begeleidingsgesprekken enerzijds en loopbaankeuzes anderzijds, is leerlingen gevraagd naar de mate waarin ze zich tevreden en zeker voelen over de wijze waarop ze de keuze maken of hebben gemaakt. Aan leerlingen in de onderbouw en het derde jaar is gevraagd naar de keuzekwaliteit wat betreft hun sectorkeuze, aan leerlingen in het vierde jaar wat betreft hun vervolgopleidingkeuze.

Aan leerlingen van de onderbouw is gevraagd of ze al een keuze hebben gemaakt voor een sector. 42% van de leerlingen van leerjaar 2 en 34% van leerjaar 1 antwoorden hierop bevestigend, bij 27% respectievelijk 23% is dat niet het geval. De overige leerlingen twijfelen nog. Leerlingen in het vierde jaar is hetzelfde gevraagd over hun vervolgopleidingkeuze. 42% zegt het wel te weten, 19% niet en 39% twijfelt nog. Leerlingen die wel of misschien al een keuze hebben gemaakt is gevraagd de vragen over keuzekwaliteit te beantwoorden.

Aan leerlingen zijn twee stellingen voorgelegd om een indicatie te krijgen over hun beleving wat betreft de overeenstemming van hun keuze met die van school en hun familie.

Op de stelling 'het advies van school over mijn [sector/vervolgopleiding]keuze klopt niet met wat ik wil' geeft 28% van de leerlingen aan dat dit voor hen helemaal klopt of meer wel dan niet. Niet passend advies van school wordt vooral ervaren door leerlingen uit economie, landbouw en intersectorale programma's.

Over de stelling: 'mijn familie verwacht iets anders van mijn toekomst dan wat ik zelf wil', zegt 21% dat dit helemaal of grotendeels voor hen van toepassing is. Dit komt vaker voor bij jongens, allochtone leerlingen en leerlingen van een lager opleidingsniveau.

Leerlingen voelen zich over het algemeen tevreden over de kwaliteit van hun keuze (gemiddeld 3,06; sd .66). Ze vinden dat ze een verstandige keuze hebben gemaakt die goed voelt en bij hen past, het geeft hen zelfvertrouwen en vertrouwen in hun toekomst. Slechts 10% heeft geen goed gevoel over zijn keuze.

Loopbaancompetenties dragen bij aan de ervaren keuzekwaliteit (tabel 4, bijlage 1); leerlingen die meer bezig zijn met hun loopbaancompetenties geven aan betere keuzes te maken voor sector of vervolgopleiding. Ook waarderende gesprekken en gesprekken over zelfbeeld dragen bij aan keuzekwaliteit. Waarderende gesprekken lijken dus niet aan te zetten tot loopbaanleren, maar geven leerlingen wel een tevreden gevoel over de keuze die ze maken of gemaakt hebben. Leerlingen die meer praten over werk en loopbaanacties, die minder passend advies van school ervaren en minder overeenstemming ervaren in de toekomstverwachting met hun familie, zijn leerlingen die minder tevreden zijn over de kwaliteit van hun keuze. Verder zien we dat jongens meer tevreden zijn over hun keuze dan meisjes.

5.3 Effecten van het professionaliseringstraject op begeleidingsgesprekken en loopbaanontwikkeling

Uit de voormeting is duidelijk geworden dat loopbaangerichte gesprekken samenhangen met het inzetten van loopbaancompetenties van leerlingen en deze weer met de kwaliteit van de keuze die leerlingen maken voor sector of vervolgopleiding. Maar loopbaangerichte gesprekken komen nog weinig voor, volgens leerlingen en begeleiders. In deze paragraaf komt de vraag aan de orde of een professionaliseringstraject kan bijdragen aan de deskundigheidsbevordering van docenten, in die mate dat aan de leerlingenbeoordelingen te zien is dat begeleidingsgesprekken meer loopbaangericht zijn. Daarnaast of loopbaangerichte gesprekken daadwerkelijk leiden tot de ontwikkelingen van loopbaancompetenties (toename sinds de voormeting). Tenslotte komt de vraag aan de orde in welke mate dit verschilt voor verschillende leerwegen, leerjaren en richtingen.

Veranderingen in vorm en inhoud van gesprekken volgens leerlingen

Als de gemiddelde beoordeling voor de gesprekken door leerlingen van de nameting vergelijken met die van de voormeting, zien we dat de vorm van gesprekken significant meer reflectief en activerend zijn dan in de voormeting ($t\ 3,20; p < .005$). Het verschil is echter bijzonder klein. Het verschil tussen voor- en nameting waarin de gesprekken waarderend worden ervaren is niet significant.

Qua inhoud zijn er grotere verschillen waarneembaar (tabel 7). Er wordt meer over het zelfbeeld ($t\ 14,25; p < .001$), werk en loopbaanacties ($t\ 17,29; p < .001$) met de leerling

gesproken, in vergelijking met de voormeting. Gezien de gemiddelden is ook na de nameting bij een grote groep nog winst te behalen wat betreft de reflectie/activerende vorm en loopbaangerichte inhoud van gesprekken.

Tabel 7. Vorm en inhoud van de begeleidingsgesprekken (n=2291) volgens leerlingen

	1° Meting	2° Meting
Vorm: Waarderend	2,78 (.64)	2,75 (.67)
Vorm: Reflectief/activerend	2,38 (.63)	2,42 (.64)
Inhoud: Zelfbeeld	2,08 (.69)	2,29 (.71)*
Inhoud: Werk, loopbaanacties	1,95 (.66)	2,23 (.68)*

* significant $p < .001$ verschil met eerste meting

Als we inzoomen op het zelfbeeld zien we dat leerlingen vinden dat er, in vergelijking met de voormeting, vooral meer over hun sterke kanten wordt gesproken.

Wat betreft werk en loopbaanacties wordt vooral meer gesproken over hoe de leerling een sector kan kiezen, hoe de leerling zijn buitenschoolse activiteiten kan gebruiken voor de toekomst en wat voor soort werk bij de leerling past.

Effecten van het professionaliseringstraject

Het professionaliseringstraject blijkt effectief als het volledige maatwerktraject wordt doorlopen. Dit zien we als we de nameting van de leerlingen vergelijken met hun score op de eerste meting voor de professionaliseringsgroep ten opzichte van de controle-groep, rekening houdend met de persoons- en situatiefactoren van de leerling (bijlage 1, tabel 4). Op leerlingniveau zien we geen effect van de training bij docenten die alleen het off-the-job-traject hebben gevolgd en niet het maatwerkdeel. Leerlingen van docenten die het volledige professionaliseringstraject hebben gevolgd zien een grotere verbetering in loopbaangerichtheid gesprekken; de gesprekken zijn significant meer waarderend, reflectief en activerend van vorm en gaan meer over het zelfbeeld, werk en loopbaanacties.

Een belangrijke conclusie is dat een tweedaagse off-the-job training onvoldoende lijkt om veranderingen van gesprekken teweeg te brengen die op leerlingniveau aantoonbaar zijn. De combinatie van een off-the-job en een on-the-job professionalisering blijkt wel tot aantoonbare effecten te leiden op leerling-niveau. Het vraagt dus actieve verwerking in de praktijk van wat geleerd is in de trainingsdagen.

Wat betreft persoonsfactoren, blijkt dat jongens vinden dat met hen meer over hun zelfbeeld, werk en loopbaanacties wordt gesproken dan meisjes. Jongens vonden al in de voormeting dat er meer met hen over deze onderwerpen werd gesproken, dit blijkt in het traject te zijn toegenomen. Ethniciteit, leerjaar, niveau en richting maakt niet uit voor de verbetering in gesprekken. De verschillen in vorm en inhoud van gesprekken tussen scholen zijn weergegeven in bijlage 1 tabel 2.

Veranderingen in gesprekken, loopbaancompetenties en werkomgeving volgens docenten

Evenals de leerlingen vinden docenten dat begeleidingsgesprekken vooral qua inhoud meer loopbaangericht zijn geworden (zie tabel 8). Hoewel docenten die deel genomen hebben aan de trainingsdagen, danwel het gehele professionaliseringstraject hebben gevolgd, aangeven meer over zelfbeeld, werk en loopbaanacties te spreken met de leerlingen dan docenten die niet hebben meegedaan, is dit verschil of het aantal docenten te klein om dit toe te kennen aan de professionalisering.

Tabel 8. Vorm en inhoud van de begeleidingsgesprekken volgens docenten (n=94)

	1 ^e Meting	2 ^e Meting
Vorm: Waarderend	3,28 (.38)	3,30 (.37)
Vorm: Reflectief/activerend	2,89 (.38)	2,84 (.38)
Inhoud: Zelfbeeld	2,71 (.41)	2,82 (.40)*
Inhoud: Werk, loopbaanacties	2,51 (.43)	2,61 (.39)*

* significant $p < .001$ verschil met eerste meting

Na het professionaliseringstraject zien we toename van de inzet van loopbaancompetenties door docent. Docenten geven aan dat ze nu meer bezig zijn met kwaliteitenreflectie ($p < .05$), werkexploratie en loopbaansturing ($p < .01$) dan bij de voormeting. Docenten die het maatwerktraject hebben gevolgd zijn meer gaan netwerken.

Draagvlak van docenten, de mate waarin ondersteuning in loopbaanbegeleiding wordt ervaren, is gemiddeld genomen niet toegenomen. Echter docenten die het gehele professionaliseringstraject hebben gevolgd ervaren grotere draagvlaktoename dan degene die dit niet hebben gevolgd. Draagkracht (deskundigheid om begeleidingsgesprekken uit te voeren) is in de nameting sterk toegenomen in vergelijking met de voormeting.

Hoewel docenten van het professionaliseringstraject een toename van draagkracht ervaren is dit niet significant. Bij meer specifieke analyses zien we dat docenten die de twee trainingsdagen hebben gevolgd meer zicht hebben op de loopbaancompetenties die leerlingen kunnen ontwikkelen om te leren kiezen dan docenten die de dagen niet hebben gevolgd, maar ze zijn onzekerder geworden in hun begeleidingsgesprekken. Docenten die het professionaliseringstraject volledig hebben gevolgd, zijn naar hun mening deskundiger geworden in het achterhalen van waarden en normen, het leren netwerken en het zelfsturend laten worden van leerlingen.

Als we nagaan of loopbaancompetenties en werkomgeving van de docenten bijdragen aan het verbeteren van loopbaangesprekken, dan zien we dat docenten die veel draagkracht ervaren aangeven meer waarderende en reflectief/activerende gesprekken te voeren dan in de voormeting. Dit geldt ook voor docenten die reflecteren op hun

motieven en zelfsturend zijn in hun loopbaan. Docenten die vooral meer draagkracht (deskundigheid) hebben opgebouwd, praten met hun leerlingen meer over werk en loopbaanacties.

Als we kijken naar de invloed van docentfactoren op de resultaten op leerling-niveau (als we controleren op relevant gebleken leerling-factoren zie bijlage 1, tabel 5), dan zien we dat bij begeleiders die veel draagkracht ervaren en die zelf hun loopbaancompetenties inzetten, de gesprekken volgens leerlingen meer waardierend en reflectief/activerend zijn geworden, en meer betrekking hebben op werk en loopbaanacties. Begeleiders die zelf meer bezig zijn met loopbaancompetenties zijn bovendien meer gaan praten over het zelfbeeld met leerlingen.

Vrouwen zijn meer over het zelfbeeld met de leerlingen gaan praten dan mannelijke begeleiders. De loopbaanfase en ervaring van docenten als mentor hebben geen invloed.

Verandering in loopbaancompetenties van leerlingen

In vergelijking met de eerste meting blijken de leerlingen die met beide metingen hebben meegedaan meer bezig te zijn met loopbaancompetenties (Tabel 9). Met name op de loopbaancompetenties die weinig werden ingezet zijn grotere verschillen te zien.

Tabel 9. Loopbaancompetenties van leerlingen (n=2291)

	1 ^e Meting	2 ^e Meting
Loopbaancompetenties	2,42 (.49)	2,55 (.46)*
Loopbaanreflectie	2,64 (.52)	2,69 (.51)*
Werkexploratie	2,42 (.58)	2,56 (.55)*
Loopbaansturing	2,40 (.55)	2,45 (.52)*
Netwerken	2,23 (.66)	2,42 (.65)*

$p < .001$

De vraag is bij welke groepen leerlingen dit het geval is en in hoeverre dit te maken heeft met de mate waarin de gesprekken meer loopbaangericht zijn.

Uit de resultaten van de analyses blijkt (**bijlage 1, tabel 6**) dat de mate waarin de gesprekken loopbaangericht zijn bijdraagt aan het ontwikkelen van loopbaancompetenties (in de zin dat loopbaancompetenties in de nameting meer worden ingezet dan in de voormeting volgens het oordeel van de leerling). Leerlingen, die door de gesprekken met de docenten meer aan het nadenken worden gezet en praten over hun zelfbeeld, laten een grotere loopbaancompetentie-ontwikkeling zien dan leerlingen die minder loopbaangerichte gesprekken voeren. Ze zijn meer gaan reflecteren op hun loopbaan, onderzoeken werk, hebben stappen gezet om invloed uit te oefenen op hun leren en toekomst, en zijn meer gaan netwerken. Leerlingen die in de gesprekken meer worden

uitgedaagd activiteiten te ondernemen, onderzoeken werk en netwerken meer. Het zelfde beeld zien we als we als we in plaats van de mate van loopbaangerichtheid van de gesprekken (dus kijken naar de 'betere gesprekken') de toename van loopbaangerichtheid meenemen (dus kijken naar gesprekken die beter zijn geworden; de 'betere' gesprekken die al goed waren leveren hierin geen bijdrage). Leerlingen die waarderende gesprekken voeren, zijn wel meer gaan nadenken over hun kwaliteiten en motieven (loopbaanreflectie), maar zijn niet meer bezig gegaan met hun andere loopbaancompetenties. Leerlingen die nu meer waarderende gesprekken voeren dan in de nulmeting, hebben ook werkexploratie en loopbaansturing meer ontwikkeld. Leerlingen die veel praten over werk en loopbaanacties blijken de loopbaancompetenties 'werkexploratie' en 'netwerken' meer in te zetten. Leerlingen die meer over deze onderwerpen zijn gaan praten sinds de nulmeting hebben zich bovendien meer bezig gehouden met loopbaanreflectie en –sturing. Dus leerlingen waarvan de begeleidingsgesprekken meer loopbaangericht zijn (geworden), zijn hun loopbaancompetenties gaan ontwikkelen. Deze effecten zien we ongeacht persoons- en situatiefactoren; hier is in de analyses rekening mee gehouden.

Wat betreft persoons- en situatiefactoren zien we dat ouderejaars leerlingen meer loopbaancompetenties ontwikkelen. Verder zijn allochtone leerlingen meer gaan reflecteren op hun kwaliteiten en motieven en zijn ze meer gaan onderzoeken op het gebied van werk. Sinds de voormeting zijn leerlingen in de techniek, landbouw en intersectoraal onderwijs meer bezig gegaan met werkexploratie dan leerlingen in groepen die niet-sectorgebonden zijn. In de techniek zijn leerlingen ook meer vooruit gegaan in loopbaanzelfsturing, en in de landbouw meer in netwerken.

Als we kijken naar de relatie tussen de mening van docenten over hun gesprekken en de ontwikkeling van loopbaancompetenties van leerlingen, zien we dat als docenten aangeven veel over werk en loopbaanacties te praten, leerlingen meer loopbaancompetenties ontwikkelen. Dit komt overeen met de uitkomsten op docentniveau.

Verandering in keuzekwaliteit

In de tweede meting, aan het einde van het leerjaar, weten meer leerlingen welke sector of vervolgopleiding ze kiezen. Nu weet 79% het zeker –dit was 40%-, 14% misschien –dit was 39%- en 7% weet het nog niet –dit was 21%. Uiteraard heeft dit te maken met het leerjaar. Leerlingen van het vierde jaar zijn veel zekerder geworden van hun keuze dan leerlingen uit andere groepen; zij hebben tenslotte de keuze moeten maken. Toch zegt 4% van de vierdejaars nog niet te weten welke vervolgopleiding ze willen volgen en 10% weet het misschien. We zien wel dat leerlingen van de trainingsgroep en van de professionaliseringsgroep zekerder zijn geworden dan leerlingen van de controlegroep ($t: 2,94$ resp. $3,02$, $p < .005$).

De kwaliteit van de keuze voor een sector of vervolgopleiding is in de loop van het onderzoek toegenomen volgens de leerlingen (tabel 10). Het gaat hier om een

gemiddelde, want eenderde van de leerlingen laat een daling zien in de kwaliteit van hun keuze en voor bijna een vijfde is het gelijk gebleven. Bijna de helft van de leerlingen is van mening dat de hun keuze in meer of mindere mate verbeterd is ten opzichte van de voormeting.

Tabel 10. Verschil in gemiddelde van keuzekwaliteit tussen voor- en nameting

	1 ^e Meting	2 ^e Meting
Loopbaankeuzes: Keuzekwaliteit	3,07 (.64)	3,14 (.70)*

Deze toename heeft te maken met zowel de loopbaanontwikkeling van leerlingen als de begeleidingsgesprekken. Leerlingen die meer tevreden zijn geworden over hun keuze voor sector of vervolgopleiding zijn leerlingen die hun loopbaancompetenties inzetten en waarderende gesprekken voeren (zie bijlage 1, tabel 6). Leerlingen die bij de voormeting aangaven dat hun familie andere verwachtingen had van hun toekomst dan zijzelf, zijn nog negatiever over hun keuze dan ze al waren. Het percentage waarvan de familie geheel of enigzins met hun keuze oneens is toegenomen van 20 naar 26%. Leerlingen die bij de voormeting een ander advies van school hadden gekregen dan zij zelf voor ogen hadden, blijken niet negatiever te zijn geworden over hun keuze. Dit lijkt gecompenseerd te kunnen worden met het voeren van waarderende gesprekken. Leerlingen die vinden dat hun begeleidingsgesprekken meer waarderend zijn geworden en dat ze meer over hun zelfbeeld zijn gaan praten, vinden dat ze nu een betere keuze kunnen maken of gemaakt hebben. Docentvariabelen hebben geen directe relatie met de kwaliteit van de keuze van leerlingen.

Leerlingen die minder tevreden zijn geworden wat betreft de kwaliteit van hun keuze, zijn de leerlingen uit de richtingen zorg & welzijn, economie en landbouw.

5.4 Leeropbrengst van het professionaliseringstraject

Van de 158 docenten die hebben deelgenomen aan de nameting van het onderzoek, hebben 124 docenten de training gevolgd en in meer of mindere mate het maatwerktraject doorlopen. Om een beeld te krijgen van hun beleving van de opbrengst van de training, is hen gevraagd om aan te geven waarvan en wat zij het meest hebben geleerd over het voeren van loopbaangerichte gesprekken.

Docenten vinden dat ze veel hebben geleerd gedurende het professionaliseringstraject (gemiddelde 3,18 op een schaal van 1 tot 4). Slechts 11% van de docenten zegt weinig geleerd te hebben (< 2,5 gemiddeld), 27% zegt zeer veel geleerd te hebben (> 3,5). Docenten die het maatwerktraject hebben gevolgd hebben meer geleerd dan docenten die alleen de twee trainingsdagen hebben gevolgd.

Het meeste hebben docenten geleerd over de soort vragen die ze kunnen stellen om begeleidingsgesprekken meer loopbaangericht te maken (modus 4). Ook geven docenten aan veel geleerd te hebben over hoe ze leerlingen kunnen helpen reflecteren, hoe zij zich meer kunnen richten op de sterke kanten van de leerling, hoe ze leerlingen keuzes kunnen leren maken, hoe ze leerlingen meer invloed cq zelfsturing geven in hun leerloopbaan en over loopbaancompetenties. Het minst, maar nog steeds veel (< gem.3), is geleerd hoe docenten leerlingen kunnen helpen een netwerk te gebruiken.

Docenten geven aan het meeste te hebben geleerd tijdens de twee trainingdagen. Ook hebben ze veel geleerd van oefenen in gesprekken met leerlingen. Veel docenten hebben ook de teambijeenkomsten en individuele coachingsgesprekken als zeer leerzaam ervaren. Het minst hebben docenten geleerd van het praten met collega's buiten de bijeenkomsten om.

Gezien deze resultaten kunnen we concluderen dat het professionaliseringstraject een grote leeropbrengst heeft opgeleverd in de ogen van de deelnemers. Echter, de uitkomsten van het onderzoek op leerlingniveau maken duidelijk dat grote tevredenheid over de leeropbrengsten van een trainingstraject, niet als vanzelfsprekend betekent dat effecten zichtbaar zijn in de praktijk. Bijna alle deelnemers aan het traject zeggen veel geleerd te hebben, maar slechts bij de groep die het volledige maatwerktraject heeft doorlopen ondervinden leerlingen de opbrengsten.



6. Begeleidingsgesprekken in detail

Resultaten van de kwalitatieve nulmeting

Om de effecten van het professionaliseringstraject te bestuderen willen we niet alleen belevingen van leerlingen en begeleiders in beeld brengen, maar ook begeleidingsgesprekken in detail bekijken op vorm en inhoud. Begeleiders die het professionaliseringstraject volgen, hebben voorafgaand aan dit traject een filmopname gemaakt van een begeleidingsgesprek met een leerling. De onderzoeksvraag die in de nulmeting centraal staat luidt: *Wat zijn de kenmerken van begeleidingsgesprekken door participerende docenten voor dat het professionaliseringstraject plaatsvindt?*

De gesprekken zijn geanalyseerd op vorm en inhoud. In paragraaf 6.1 wordt de stand van zaken voor het professionaliseringstraject in beeld gebracht. In paragraaf 6.2 worden de resultaten van de nulmeting weergegeven. De onderzoeksvraag die hierin wordt beantwoord, is: *Wat is het effect van het professionaliseringstraject op vorm en inhoud van begeleidingsgesprekken?*

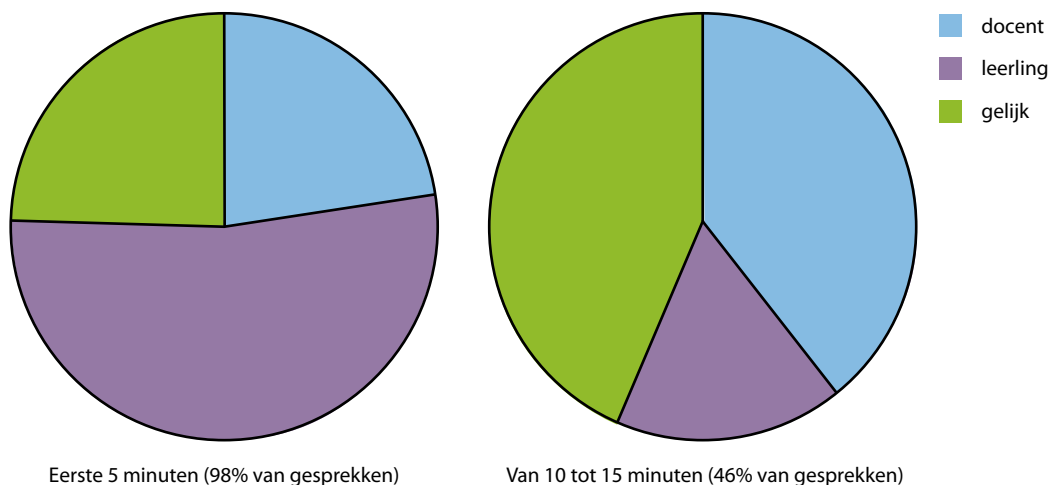
6.1 Vorm en inhoud van de begeleidingsgesprekken vóór het professionaliseringstraject

Vorm van het gesprek

De duur van de opgenomen gesprekken varieert van 2 tot 24 minuten. Gemiddeld duurt het gesprek 11 minuten en de meeste gesprekken duren 12 minuten. Bijna alle begeleiders (86%) hebben aandacht voor het leggen van het contact met de leerling alvorens met de inhoud van het gesprek te beginnen. Dit kan zijn door de leerling welkom te heten, een informele vraag te stellen over het welzijn van de leerling of door uitleg te geven over de bandopname of de training die de docent volgt.

Op twee gesprekken na wordt er in het begin van het gesprek niet bepaald waar het gesprek over gaat, wat het doel is of wat de opbrengst moet zijn. In de gevallen waarin dit wel gebeurt geeft de begeleider het doel aan. In geen van de gesprekken wordt de leerling gevraagd waar hij/zij het over wil hebben of wat het gesprek voor hem of haar moet opleveren.

In de gesprekken zijn de leerlingen het meest aan het woord, met name in de eerste 10 minuten (82% van de gesprekken duurt minstens zo lang). Naarmate de gesprekken langer duren is de docent meer aan het woord dan de leerling. Bij langere gesprekken zijn, net als bij de kortere gesprekken, de leerlingen de eerste 10 minuten het meest aan het woord (figuur 2).



Figuur 2. Wie er in de gesprekken aan het woord is

In de gesprekken wordt actief geluisterd en doorgevraagd. Slechts bij drie begeleiders wordt er in het hele gesprek niet actief geluisterd en bij twee helemaal niet doorgevraagd. Negen resp. elf begeleiders doen dit weinig (minder dan vijf keer per gesprek). Maximaal wordt er 14 keer in een gesprek doorgevraagd. Ook valideren begeleiders wat de leerling zegt (het is oké wat je zegt). Twee begeleiders doen dit helemaal niet en 12 begeleiders doen dit weinig.

Het komt minder voor dat de begeleider expertise inbrengt in het gesprek, de leerling waardeert (het is oké wat je doet) of de leerling aan het denken wordt zet. Bij dertig begeleiders wordt meer dan vijf keer in het gesprek enige vorm van expertise ingebracht. Dit is bijvoorbeeld door het geven van informatie over open dagen of over opleidingen met als doel om de leerling andere routes te laten zien dan de leerling in gedachte had om eenzelfde doel te bereiken. Ook wordt informatie gegeven over hoe de leerling gebruik kan maken van een decaan of over nieuwe onderdelen in de opleiding zoals leerlijnen. Achttien begeleiders brengen helemaal geen expertise in. Twee begeleiders vertellen wel, maar dit is niet relevant voor de leerling. Bijna de helft van de begeleiders spreekt op geen enkel moment enige vorm van waardering uit naar de leerlingen, dertien begeleiders doen dit veelvuldig. Bijvoorbeeld over het opstromen van basisberoeps naar kaderberoeps: "dat is iets om trots op te zijn", over een goed werktempo of als de leerling iets vertelt, reageren met: "wat goed van je". Twee begeleiders benadrukken in het gesprek vooral wat de leerling niet kan. De meeste begeleiders zetten de leerling nauwelijks aan het denken, echter twaalf begeleiders doen dit wel. Drie begeleiders denken voor de leerling in het gesprek, bijvoorbeeld door suggesties te geven: "als je dat wilt worden, moet je wel niveau 4 hebben en dan moet je meer doen voor je studie", door zelf antwoord geven op door zichzelf gestelde vragen of in de vragen suggesties te

verwerken: "heb je ... al geprobeerd, heb je ... al geprobeerd?" etc., zonder de leerling te vragen wat hij of zij voor mogelijkheden ziet.

Het komt nauwelijks voor dat een begeleider vraagt naar gevoel van de leerling, de leerling helpt met formuleren, de leerling aan zet om zelf problemen op te lossen of uitdaagt tot verdere oriëntatie. 60% tot 88% van de begeleiders doen dit helemaal niet in het gesprek. Dat de begeleider de leerling uitdaagt om iets te oefenen of te bewijzen, komt in geen enkel gesprek voor.

Inhoud van gesprekken

In de gesprekken komen onderwerpen als studie, privé en buitenschoolse ervaringen gemiddeld drie tot vier keer aan bod. Stage is nauwelijks onderwerp van gesprek in de opgenomen gesprekken. Als het gaat over de studie zijn vooral de voortgang en problemen in de studie onderwerp van gesprek. Minder wordt gesproken over studiehouding en keuzes in de studie. Als het gaat over keuzes in de studie, is dat bijvoorbeeld door te vragen waarom een leerling voor een bepaalde studierichting gekozen heeft of wat de leerling in de toekomst voor ogen heeft met zijn studiekeuze. Over opdrachten en ervaringen in de studie wordt nauwelijks gesproken.

Tien begeleiders spreken helemaal niet over de studie.

In twaalf van de vijftig gesprekken komen privé zaken aan bod. Dit varieert van gezinssamenstelling tot de scheiding van ouders. Buitenschoolse ervaringen komen in zestien gesprekken aan de orde. Voorbeelden hiervan zijn: het bespreken van acteerervaringen die aanleiding zijn geweest voor de vervolgstudiekeuze, of hobby's en activiteiten die leerlingen buiten school uitoefenen.

In tegenstelling tot onderwerpen met betrekking tot de studie, komen onderwerpen op het gebied van de loopbaan beperkt voor. Het gaat nog wel in veel gesprekken over het zelfbeeld van de leerling, maar weinig over werk en loopbaanacties.

Onderwerpen met betrekking tot het zelfbeeld komen in vier gesprekken geheel niet aan bod. Als het over het zelfbeeld gaat, heeft het bijna nooit betrekking op een ervaring die voor de leerling belangrijk is.

Als het over kwaliteiten gaat is dat vooral op het niveau van vaardigheden, zoals "ik ben goed in acteren". Minder komt het functioneren van de leerling aan bod, een wat abstracter niveau dan het uitvoeren van vaardigheden. Persoonlijke kwaliteiten worden ook in 18 gesprekken genoemd. Voorbeelden hiervan zijn "ik ben een doorzetter" of "ik ben creatief".

Motieven, op het niveau van wat leuk of aantrekkelijk voor de leerling is, komen in bijna alle gesprekken aan bod; slechts in vier gesprekken niet. Waarom leerlingen dat leuk vinden, komt minder voor maar nog redelijk veel. De gesprekken zijn niet dusdanig diepgaand dat het achterhalen van waarden of drijfveren, 'waar ga of sta je voor', inzet is. Echter, in drie gevallen komt dat wel voor. Een voorbeeld hiervan is een leerling die zegt: "ik vindt het belangrijk om arme mensen een kans te geven".

Over werk wordt weinig gesproken. Taken in werk komen in tien gesprekken naar voren. Over dilemma's, ontwikkelingen in werk, organisatiecultuur of werkzaamheden die bij leerlingen passen wordt nauwelijks gesproken.

Over sector- of vervolgopleidingkeuze en beroeps- of werkkeuze wordt gemiddeld een keer in het gesprek besproken; in 19 gesprekken wordt het niet besproken, in 14 gesprekken komt het twee of drie keer aan bod. De intensiteit verschilt. Het kan algemeen van aard zijn: "wat wil je na deze opleiding gaan doen?", of diepgaander: "waarom wil je dat later worden?". Het kan leerlingen tot verder nadenken stimuleren: "Stel dat je plan niet lukt heb je dan een plan B?", of door met suggesties te komen: "Stel je wordt niet aangenomen, wat dan? Is sport iets wat je later wil gaan doen?".

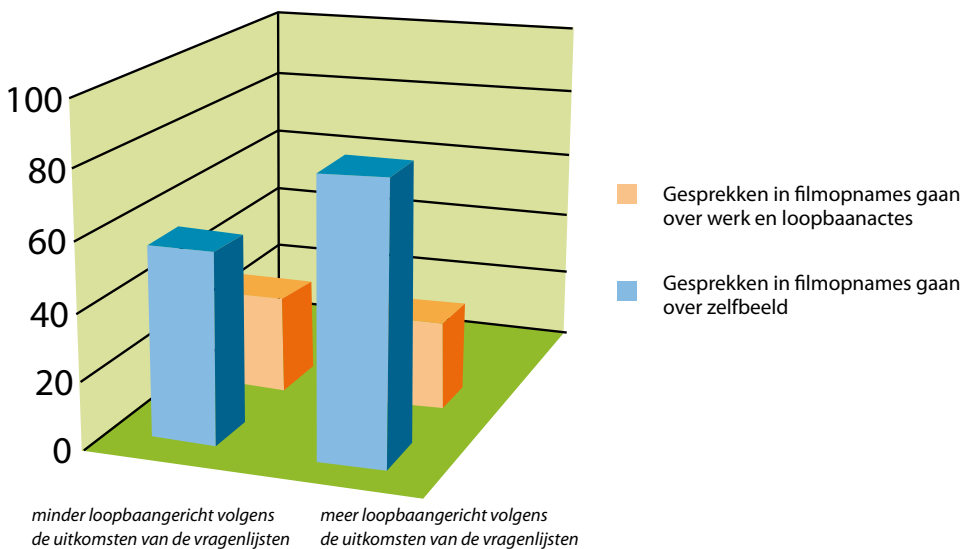
Activiteiten die leerlingen kunnen ondernemen in het kader van hun leerloopbaan, komt worden weinig besproken. In negen gevallen gaat het nog wel over wat leerlingen kunnen doen voor hun studie, maar niet tot nauwelijks wordt gesproken wat leerlingen kunnen regelen/organiseren om meer uit hun studie te halen, of wat ze kunnen leren, oefenen of bewijzen in het kader van hun loopbaan. Netwerken komt helemaal weinig aan bod. In elf gesprekken wordt nog wel gesproken over wie de leerling kent, maar slechts in vier gesprekken wordt gesproken hoe een netwerkcontact ingezet kan worden in het leerproces. Er wordt helemaal niet gesproken over hoe de leerling nieuwe netwerkcontacten kan opdoen voor zijn studie.

In de meeste gevallen wordt in het gesprek niet besproken wat de leerlingen na het gesprek gaan doen. In 12 gesprekken is dat wel het geval. Dan bepaalt de docent wat de leerling gaat doen. Soms heeft de leerling ook inbreng in zijn/haar vervolgactie. Een keer bepaalt de leerling dit alleen. Dit naar aanleiding van de vraag: "wat zijn je actiepunten vanaf nu?". In vier gevallen spreken docenten en leerling dit samen af.



De relatie tussen kwantitatieve en kwalitatieve analyses

Als we de filmpjes indelen naar meer en minder loopbaangericht zien we dat de groep leerlingen die in hun vragenlijst aangeven dat hun gesprekken met de begeleider meer (>2,5) over zelfbeeld gaan, dat in de filmpjes met de begeleider ook meer onderwerpen over zelfbeeld aan bod komen ($t: 2,12, p < .05$). Er is geen significant verband tussen de scores van de leerlingen en de observaties van de filmpjes wat betreft praten over werk en loopbaanacties en vorm van het gesprek. Dit komt mogelijk door het lage aantal respondenten (34 van wie de gegevens bekend). De samenhang wordt geïllustreerd in figuur 3.



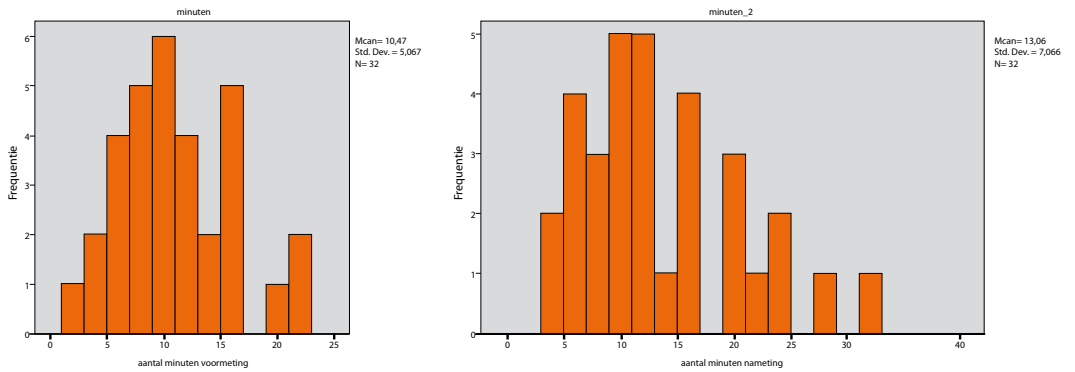
Figuur 3. De samenhang tussen uitkomsten van de leerlingenvragenlijst en de gespreksobservaties

6.2 Veranderingen in gesprekken na professionalisering

In deze paragraaf worden de observaties van begeleidingsgesprekken die na het professionaliseringstraject hebben plaatsgevonden weergegeven. Bij vergelijkingen worden uitkomsten van de voor- en nameting beschreven van de onderzoeksgroep die aan beide metingen heeft deelgenomen.

Veranderingen in vorm van gesprekken

De duur van de gesprekken is toegenomen. De gesprekken in de voormeting van deze groep duurden gemiddeld 10 minuten, in de nameting is dit 13. In de nameting varieert de duur van gesprekken tussen 4 en 32 minuten. Het maximale aantal minuten was in de voormeting 22 (figuur 4).

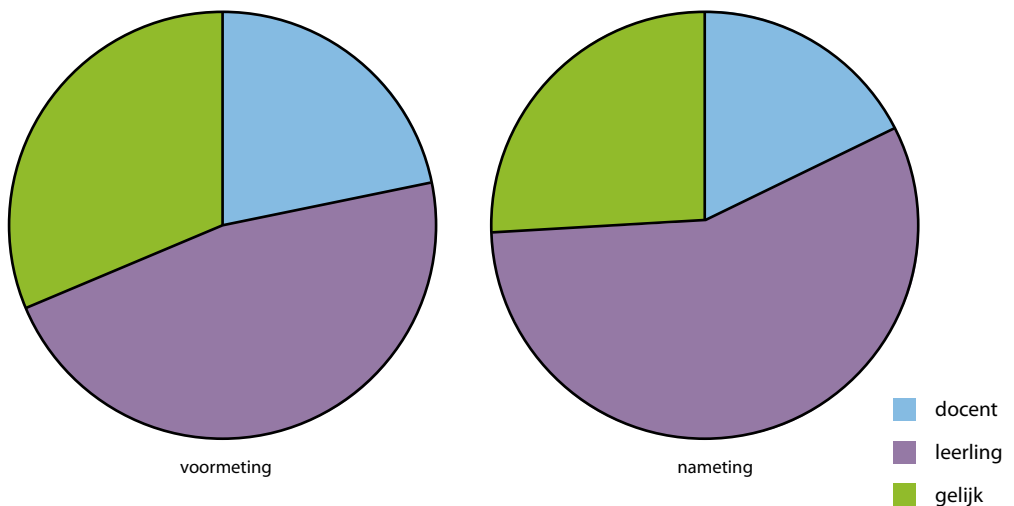


Figuur 4. Aantal minuten per gesprek in de voormeting en nameting

Minder dan in de voormeting hebben begeleiders aandacht voor het maken van het contact met de leerling alvorens het gesprek te beginnen. Slechts 63% doet dit in de nameting, in de voormeting was dit 88%.

Echter, in de nameting wordt veel vaker met de leerling het doel of inhoud van het gesprek besproken voor het gesprek begint. In de voormeting deden 2 begeleiders dit, waarbij de begeleider de inhoud bepaalde, in de nameting doen 18 begeleiders dit, waarvan bij één gesprek de leerling het doel bepaalt. De leerling heeft een gesprek aangevraagd om samen met de begeleider zijn motivatie en toekomstverwachting duidelijk te krijgen, om dit in een aankomende auditie zo goed mogelijk te kunnen verwoorden.

In de nameting is de leerling net als in de voormeting meer aan het woord dan de docent (figuur 5).



Figuur 5. Wie er tijdens het gesprek aan het woord is in de voor- en nameting

In de nameting wordt evenals in de voormeting actief geluisterd in de gesprekken. In de nameting wordt meer doorgevraagd. Ook valideert de begeleider veel wat de leerling zegt. Begeleiders gebruiken de woorden als: "inderdaad" en "klopt", of zinnen als "ik denk dat je daar gelijk in hebt", "ja, dat is ook hartstikke moeilijk" en "dat is normaal wat je zegt". Evenals in de voormeting brengen de meeste begeleiders expertise in. In tegenstelling tot de de voormeting is de informatie specifiek, bijvoorbeeld over taken en mogelijkheden in werk, situatieschetsen van werk, voorbeelden om de leerling op weg te helpen in het denken of manieren om een stage te zoeken.

Begeleiders spreken iets meer waardering uit naar de leerling, dan in de voormeting. Toch doet nog de helft van de begeleiders dit niet in het gesprek. Citaten van waardering zijn bijvoorbeeld: "Je hebt er goed over nagedacht", "Je bent open en kijkt vrolijk. Ik denk dat mensen dat prettig vinden en dat je daarom mensen kunt geruststellen", "dat is iets waar je trots op mag zijn" en "ik vind dat je dat prima doet".

Begeleiders zetten leerlingen ook aan het denken. In de voormeting kwam dit weinig voor, maar de docenten die aan beide metingen hebben deelgenomen, deden dat ook al in de voormeting. In de nameting wordt wel verder en dieper op zaken ingegaan.

Begeleiders:

- vragen door over de interesses van leerlingen om deze zo specifiek mogelijk te benoemen.
- vragen naar een concrete ervaring die er voor de leerling toe doet:
"wat deed je waar je trots op bent?"
- stellen diepgaande vragen als "waar zou je een compliment voor willen?"
- vragen om eigen kwaliteiten te relateren aan werk. Zo vraagt bijvoorbeeld een begeleider aan de leerling welke kwaliteiten, die de leerling in een eerder gesprek heeft genoemd, van belang zijn om politieagent te worden. Dit blijken: sportief zijn, snel nieuwe dingen leren, een goed mens zijn.
- stellen confronterende vragen over het beeld van werk, bijvoorbeeld door na te gaan wat een leerling (niet) weet over bepaald werk. Aan een leerling die kraamverzorgster wil worden omdat ze baby's zo leuk vindt, wordt gevraagd of je als kraamverzorgster alleen met het kind te maken krijgt.
- leggen verbanden met andere situaties. Vaardigheden die in hobby's zijn ontwikkeld worden in verband gebracht met toekomstig werk. Andere voorbeelden zijn:
"Kun je andere situaties bedenken waarin je ook mensen helpt?", "Mensen helpen en attent zijn, heb je dat thuis ook?"

Begeleiders geven nog vaak zelf antwoord of vullen aan als leerlingen het zelf niet direct weten.

Evenals in de voormeting wordt nog weinig gevraagd naar gevoelens van leerlingen, worden leerlingen weinig geholpen met formuleren of nauwelijks aangezet tot oefenen in wat ze willen leren of bewijzen wat ze al kunnen. In de gevallen dat de begeleider naar gevoelens vraagt is dit bijvoorbeeld door vragen als: "Hoe voel je je daarbij?" "Wat doet dat met jou?" "Heb je daar last van?". Helpen formuleren doet een enkele begeleider door aan te moedigen met: "Probeer maar ...", of de leerling te laten verplaatsen in een ander:

“stel ik kom je moeder tegen en ik vraag wat voor jongen jij bent, wat zou zij zeggen?”

Wel worden leerlingen veel meer dan in de voormeting uitgedaagd tot verdere oriëntatie, soms door vragen als: “hoe kun je erachter komen wat nog meer taken zijn?”, “wat ga je precies vragen?”. Ook geven begeleiders vaak opdrachten om zaken verder uit te zoeken, zoals het vragen stellen aan de moeder, zus of buurman van de leerling; door dingen op te schrijven, bijvoorbeeld wat de leerling allemaal nog uit wil zoeken, voor- en nadelen van beroepen of opleidingen; of om dieper te gaan nadenken over zaken, zoals “welke type mensen wil je graag helpen, waarin wil je ze helpen?”. In een geval daagt de begeleider de leerling uit om ergens aan te werken: “misschien kun je dit met je ouders bespreken en oefenen om ‘nee’ te zeggen”.

Veranderingen van inhoud van gesprekken

De inhoud van gesprekken is sterk veranderd. De gesprekken gaan meer over het zelfbeeld, werk- en loopbaanacties van leerlingen.

Het begeleidingsgesprek gaat net als bij de eerste meting ook over de studie, alleen gaat het nu minder over de studievoortgang en –problemen en meer over de studiehouding. Er wordt nog steeds weinig over stage gesproken, nu wel over de stagekeuze. Er wordt weinig over het privéleven gesproken en als er over wordt gesproken is het om kwaliteiten van de leerling te achterhalen en niet over privéproblemen zoals in de voormeting. Buitenschoolse ervaringen komen, evenals in de voormeting in de gesprekken aan bod, maar in de nameting worden deze in verband gebracht met kwaliteiten en wensen in werk. Er wordt veel over keuzes voor sector of vervolgopleiding gesproken.

Tien begeleiders praten hier niet over, dat was in de voormeting 14. Meer dan in de voormeting komt de keuze voor werk aan bod in het gesprek. 25 van de 32 begeleiders spreken hierover, in de voormeting waren dit er 19 van de 50. Ook komt het onderwerp binnen het gesprek vaak meerdere keren aan bod.

De gesprekken gaan meer over het zelfbeeld na het professionaliseringstraject, maar de grootste winst zit in de mate waarin over werk en loopbaanacties wordt gesproken.

Wat betreft reflectie op kwaliteiten zien we dat in de gesprekken op een hoger abstractieniveau wordt gesproken. In het eerste gesprek ging het vooral over wat leerlingen kunnen in termen van vaardigheden. In het laatste gesprek gaat het meer over wat voor mens de leerling is, welke kwaliteiten hij/zij bezit die ook in andere situaties kunnen worden ingezet en waarmee de leerling zich kan onderscheiden van anderen. Voorbeelden van vaardigheden zijn: goed kunnen schieten, tekenen, schakelingen maken voor de computer en etaleren. In de nameting geven leerlingen vaak aan wat voor mens ze zijn:

- “Ik ben iemand die goed luistert en er wat mee doet”
- “Ik ben nieuwsgierig: ik wil alles graag onderzoeken”
- “Ik houd heel veel van fantasie”
- “Ik ben sportief en behulpzaam”.

Ook komt het voor dat een begeleider de kwaliteiten verwoordt. Zo geeft een begeleider aan dat een verborgen talent van de leerling is dat ze boze mensen minder boos kan maken. De leerling bevestigt dit.

Het meest wordt gesproken over wat de leerling leuk en aantrekkelijk vindt. In de nameting zijn zeven begeleiders in staat om de leerling te helpen verwoorden waar hij voor 'gaat' of 'staat', bijvoorbeeld:

- "ik vind het belangrijk dat mensen respect hebben voor elkaar"
- "ik wil een baan met uitdaging maar niet gevaarlijk"
- "ik beleef er plezier aan dat andere mensen ook plezier hebben"
- "dingen leren aan anderen".

Soms komen kwaliteiten of motieven van leerlingen kort aan bod in het gesprek, maar in andere gesprekken wordt dit uitvoerig besproken. Een leerling zegt over zichzelf in een gesprek: "Ik wil graag mensen helpen, in plaats van dat ik boos wordt maak ik grapjes, ik ben liever bij dieren dan bij mensen, bij mensen voel ik me niet altijd op mijn gemak en bij dieren voel ik me meer op mijn gemak, ik ben een mama's kindje, ik ben niet iemand die ver in de toekomst kijkt, ik raak snel mijn interesse kwijt".

Wat betreft werk en loopbaanacties zijn enorme verschillen met de voormeting te zien. Er wordt meer over werk gesproken en in 12 begeleidingsgesprekken wordt de relatie tussen werk en de leerling als persoon gelegd. Dit was in de voormeting slechts in twee gesprekken het geval. Een begeleider vraagt bijvoorbeeld welk werk past bij waar de leerling goed in is (dienstverlenend) en wat hij belangrijk vindt (buiten zijn). Een leerling noemt werkzaamheden die ze op haar stagedag heeft gedaan, die zij leuk vindt en die zij graag later in haar werk wil gaan doen.

Loopbaansturing van leerlingen kwam in de voormeting nauwelijks aan bod. Nu stellen bijna alle begeleiders loopbaansturing op enig moment in het gesprek wel aan de orde. Ging het in de voormeting vooral over wat leerlingen konden doen voor de studie als zelfsturing überhaupt aan de orde kwam, in de nameting gaat het met name over wat leerlingen kunnen doen in het kader van hun loopbaan. Bijvoorbeeld welke activiteiten die ze nu al uitvoeren, gericht op wensen in de toekomst. Een leerling noemt: "Ik help op school met het licht bij theater en schoolfeestjes, ik ga met mijn broer mee naar locaties waar ook licht geregeld moet worden, ik ben bezig geweest met zelfopname, ik ben twee keer in een studio geweest bij een opname".

Ook komt veel aan de orde welke stappen leerlingen kunnen nemen om zich verder te oriënteren op hun toekomst. Bijvoorbeeld een leerling gaat een kijkje nemen op een mbo-school en gaat vragen stellen aan leerlingen en docenten. De leerling heeft al gebeld naar die school of dat mogelijk was.

Het grootste verschil tussen de voor- en de nameting zit in de mate waarin leerlingen worden uitgedaagd om hun netwerk in te zetten om hen te helpen in de loopbaan. Het gaat dan vooral om wie ze kunnen benaderen en nauwelijks hoe ze dat moeten doen of hoe ze hun netwerk kunnen behouden of uitbreiden. Leerlingen worden vooral

aan het nadenken gezet over wie ze kunnen benaderen om informatie te krijgen over bepaald werk. Dit kan in de directe omgeving van de leerling zijn, een familielid bijvoorbeeld, maar soms ook een netwerkcontact die wat verder van de leerling afstaat: "de vader van de vriendin van mijn broer", "leraar van drumles" of "voetbaltrainer die ook op de Cios zit of mensen die al trainer zijn".

Ook kan het gaan om het benaderen van iemand om mee te lopen in het werk, om een oppasbaantje te krijgen of voor een vakantiebaan om ervaring op te doen. Spraken in de eerste meting slechts zes begeleiders over wie leerlingen kennen die hen kunnen helpen met hun loopbaan, in de nameting zijn dat er 22.

Dus: niet alleen worden veranderingen in begeleidingsgesprekken na het professionaliseringstraject ervaren (zo blijkt uit het kwantitatieve onderzoek), maar veranderingen zijn ook zichtbaar in de geobserveerde gesprekken; begeleiders komen tot meer loopbaangerichte vragen en leerlingen tot meer loopbaangerichte antwoorden.



7. Bereik van het traject

In het onderzoek willen we zicht krijgen op de impact van een kortdurend, tweefasen-tweelagen-professionaliseringstraject. De impact van de inhoud is in hoofdstuk 5 en 6 beschreven. Qua vorm heeft 'impact' betrekking op het bereik van het professionaliseringstraject in termen van aantal deelnemers, en interventies op en buiten de werkplek. Onderzoeksvragen die in deze paragraaf achtereenvolgens aan de orde komen zijn:

- Hoeveel teams in scholen willen en kunnen participeren binnen het gestelde budget?
- In welke mate vindt verandering en verankering plaats in de organisatie?
- In welke mate vindt verspreiding van het professionaliseringstraject binnen en buiten de deelnemende organisatie plaats?
- Welke factoren werken belemmerend en bevorderend op het bereik de doelgroep en de organisatie van activiteiten?

7.1 Deelnemers aan het traject

Aan het professionaliseringstraject, dat door SPV is georganiseerd, hebben in totaal 250 begeleiders van 25 vmbo-scholen deelgenomen. Zij hebben het traject met goed gevolg afgerond. Van de 250 mensen waren er 212 docenten en 38 schoolcoaches in twee tranches. 74 begeleiders (waaronder 13 van de tweede tranche) hebben de cursusdag 'basisgesprekstechnieken' gevolgd. De 20 scholen (157 docenten en 28 schoolcoaches) van de eerste tranche hebben deelgenomen aan het onderzoek.

Gedurende het traject heeft één school na een dag training besloten om niet verder te deel te nemen, omdat de training niet bleek aan te sluiten bij de fase van ontwikkeling van de school. Een school heeft alleen het 'off-the-job' traject gevolgd en niet het maatwerktraject. Drie schoolcoaches hebben niet het volledige traject kunnen begeleiden in verband met zwangerschap en ziekte. Tien docenten zijn gedurende het traject afgevallen.

250 docenten staan voor het bereik van duizenden leerlingen, maar alleen als deze docenten het geleerde in de praktijk brengen.

7.2 Verankering en verandering op de werkplek

Om verankering en verandering op de werkplek duidelijk te krijgen hebben de schoolcoaches een logboek bijgehouden van de activiteiten die zij hebben ondernomen; dit zijn activiteiten met het deelnemend team, maar ook activiteiten naar het management, in het kader van curriculumvernieuwing of kennisverspreiding.

Activiteiten te verankering en verandering

Het 'on-the-job'-deel van de professionalisering, ofwel het maatwerktraject, is door de schoolcoaches met wisselende intensiteit uitgevoerd. Bij veertien van de twintig scholen

zijn minimaal twee, oplopend tot vijf, teambijeenkomsten georganiseerd en per docent minimaal één (bij grote teams) of twee (bij kleinere teams) individuele coachingsgesprekken gevoerd. Acht scholen hebben het traject verankerd in de organisatie, vier scholen hebben het maatwerktraject deels vormgegeven en twee scholen zeer beperkt. Het hele professionaliseringstraject zoals bedoeld (met twee teambijeenkomsten en twee individuele coachingsgesprekken per persoon) is door krap 40% van de docenten, die hebben deelgenomen aan het onderzoek, uitgevoerd. Landelijke coaches hebben zeventien scholen minimaal één keer op locatie bezocht, meestal om de teambijeenkomst te begeleiden.

We zien dat het professionaliseringstraject impact heeft gehad op de vormgeving van het onderwijs. Activiteiten betreffende *visievorming* vinden we op het niveau van schoolcoaches en management. Schoolcoaches hebben als onderdeel van het traject minimaal één gesprek gevoerd met een manager over de missie en visie betreffende LOB (loopbaanoriëntatie en –begeleiding). Verschillende schoolcoaches hebben meerdere gesprekken gevoerd. Door de dialoog die op gang is gebracht, hebben diverse scholen een slag gemaakt in de formulering van een visie op LOB. In verschillende scholen heeft dit geresulteerd in een concreet plan voor LOB. Zo komen er in een school bijvoorbeeld LOB-coaches die worden gefaciliteerd en die de leerlingen vier jaar lang kunnen begeleiden. In een andere school hebben de schoolcoaches een visiedocument gemaakt en voorgelegd aan het management. Dit heeft geresulteerd in ingeroosterde tijd voor het voeren van individuele begeleidingsgesprekken met leerlingen van leerjaar twee en vier, dat volgend jaar wordt uitgebreid voor de gehele school.

We zien op veel scholen *activiteiten ter integratie van LOB op het niveau van curriculum*. Scholen hebben, op basis van het professionaliseringstraject, aanpassingen aangebracht in het curriculum. Ze zijn bezig om meer eenheid tussen verschillende loopbaanactiviteiten van leerlingen te realiseren en loopbaanactiviteiten meer te integreren in het leerproces van de leerling. Verschillende scholen hebben een loopbaanprogramma, leerlijnen LOB voor leerjaar één tot en met vier of 'keuzestromen voor het ontdekken van kwaliteiten en motieven via reflectiegesprekken' ontwikkeld. Ook zijn meer 'ervaringsmomenten' ingebouwd in het curriculum. Een school heeft de bestaande LOB-methode afgeschaft en heeft activiteiten geïntegreerd in hun kernteams, waarbij reflectiegesprekken standaard in het programma zijn opgenomen. In een andere school wordt loopbaanleren onderdeel van het curriculum in de tl-opleiding.

Activiteiten wat betreft het *vormgeven van begeleidingsgesprekken* zien we in alle scholen. Een school heeft aangegeven het mentoraat anders te hebben ingericht. Diverse scholen hebben meer tijd bedongen om gesprekken met leerlingen te voeren. Bij een school worden schriftelijke reflecties vervangen door mondelinge reflectiemomenten. Twee scholen hebben video-interactie-bijeenkomsten gepland voor het komende jaar. Een school heeft de praktijkdocenten meer betrokken bij de begeleiding van de leerlingen. Ook zijn, op basis van de theorie in het off-the-job-traject, instrumenten



ontwikkeld als handvat voor de gesprekken, zoals gespreksleidraden, een placemat voor leerlingen met de cirkel van loopbaancompetenties die wordt gebruikt in de begeleidingsgesprekken en loopbaanopdrachten voor leerlingen aan de hand van de loopbaancompetenties.

Enkele schoolcoaches hebben zichzelf in andere delen van de organisatie of buiten de organisaties weten te profileren door het geven van presentaties of workshops. Ook hebben enkele schoolcoaches stappen gemaakt in hun eigen loopbaanontwikkeling naar aanleiding van het professionaliseringstraject.

Ervaren opbrengsten van het traject

Naast de activiteiten die de schoolcoaches in een logboek hebben bijgehouden, is hen, middels een open vragenlijst, gevraagd naar wat zij als belangrijke opbrengsten hebben ervaren.

Een belangrijke opbrengst van het traject is volgens de schoolcoaches, dat er anders gekeken wordt naar het maken van keuzes en de begeleiding daarbij van leerlingen. Vooral de ervaring dat het “echt werkt”; dat door het gebruik van een gesprekstructuur en de juiste vragen leerlingen bezig gaan met hun loopbaanontwikkeling. “Leerlingen leren naar zichzelf kijken en zijn bewuster bezig met hun keuzes”. “Leerlingen raken gewend om over zichzelf en hun toekomst na te denken en te praten”. Door de ervaring dat gesprekken resultaten voor de leerlingen opleveren, ontstaat er in het team “de overtuiging om dit echt te gaan doen”. Verschillende schoolcoaches geven aan dat docenten zich bewuster worden van hun rol als begeleider en zich realiseren dat loopbaanontwikkeling een doorlopend proces is. Ook ervaren verschillende schoolcoaches dat de visie op loopbaanontwikkeling van leerlingen op managementniveau is veranderd. Een schoolcoach geeft aan dat “de directie loopbaanleren heeft omarmd”. Met name de gesprekken door de schoolcoach over de voortgang van het traject,

hebben het draagvlak voor loopbaanleren vergroot. “Managers raken er van doordrongen dat het alleen maar lukt als mentoren de faciliteiten krijgen”. Bij zeker vier scholen hebben begeleiders meer tijd gekregen om gesprekken te voeren. In een school is “LOB de rode draad in de visie”.

Naast de visie op loopbaanontwikkeling wordt eveneens verandering waargenomen in de daadwerkelijke begeleidingsgesprekken. Op de eerste plaats worden meer mogelijkheden ervaren om de begeleidingsgesprekken te voeren. Dit heeft te maken met de tijd die begeleiders er voor krijgen, maar ook de mogelijkheden om zich hierin te ontwikkelen. Qua vorm en inhoud zijn de begeleidingsgesprekken sterk veranderd. Zo noemen schoolcoaches dat de gesprekken: “van gerichtheid op studieresultaten verlegd zijn naar persoonlijke ontwikkeling”, “minder vrijblijvend zijn en minder ingevuld worden door de begeleider”, “de leerling in actie zetten doordat voortdurend een volgende stap wordt gepland die voor de leerling van betekenis is”, “inzicht geven in de capaciteiten van leerlingen” en dat in de gesprekken “*met in plaats van tegen de leerling wordt gesproken*”. Schoolcoaches geven aan dat hierdoor de leerlingen opener in de gesprekken zijn, ze meer het belang zien van de gesprekken en meer geprikkeld zijn om na te denken of in actie te komen. Docenten worden zich meer bewust van hun invloed en zijn enthousiast over de manier van gespreksvoering. Een schoolcoach geeft aan dat ze “grote psychologische groei” ziet bij de begeleiders in haar team.

Zoals uit de logboeken van de schoolcoaches blijkt, zien schoolcoaches ook impact van de professionalisering op het leertraject. Veranderingen van het leertraject die worden genoemd als opbrengsten zijn bijvoorbeeld: een loopbaanprogramma waarin loopbaanreflectiegesprekken zijn opgenomen, onderdelen van het leertraject die meer op elkaar worden afgestemd zodat een geïntegreerd, doorlopend loopbaantraject voor de leerlingen ontstaat, instrumenten die zijn ontwikkeld, praktijkgerichte kansen die voor leerlingen zijn gecreëerd en dat gesprekken worden uitgebreid naar andere leerjaren.

Ook is, volgens meer dan de helft van de schoolcoaches, hun rol als de decaan gedurende het professionaliseringstraject veranderd: “van eerste naar tweede-lijns”, “meer coachen van mentoren”, “meer voor deskundigheidsbevordering van mentoren”. Een schoolcoach noemt dat hij zich als schoolcoach meer onderdeel voelt van een team dat zich inzet voor de loopbaan van de leerling, in plaats van de decaan die op zichzelf staat en alleen verantwoordelijk wordt gehouden voor de keuzes van leerlingen. Enkele schoolcoaches geven aan dat ze zich tijdens het traject meer hebben kunnen profileren, hun positie hebben versterkt en meer gesprekspartner van de directie zijn geworden.

Tot slot geeft een aantal schoolcoaches aan dat door de training de kwaliteiten van mentoren zichtbaar zijn geworden, dat mentoren zich bewust zijn van wat ze wel kunnen. Schoolcoaches zien dat mentoren meer zelfvertrouwen hebben gekregen in het voeren van gesprekken. Een schoolcoach schrijft dat ze anders met elkaar om gaan: “we vertellen elkaar wat we goed doen en wat we van elkaar verwachten”.

Ervaren persoonlijke leeropbrengsten

De helft van de 18 schoolcoaches geeft aan dat zij al redelijk veel wisten van loopbaanreflectiegesprekken voor zij begonnen met het traject. De andere helft weinig. De schoolcoaches geven aan dat ze hier het meest over hebben geleerd in de vier off-the-job-trainingsdagen. Ook hebben ze veel geleerd door het oefenen in gesprekken met leerlingen aan de hand van de loopbaancompetenties. Iets minder, maar nog steeds zeer veel van het begeleiden van docenten tijdens de trainingdagen van het team en het praten met collega's buiten de training om. Alle schoolcoaches geven aan dat hun gesprekken met leerlingen door de training zijn verbeterd.

Tien schoolcoaches geven aan dat ze weinig wisten over het begeleiden van docenten bij het voeren van loopbaanreflectiegesprekken voor zij aan het traject begonnen, drie schoolcoaches wisten daar veel van. Schoolcoaches hebben het begeleiden van docenten vooral geleerd door de landelijke coach. Slechts twee schoolcoaches geven aan weinig van de landelijke coach te hebben geleerd. Schoolcoaches hebben ook veel geleerd van de off-the-job trainingdagen en het begeleiden van het team in het maatwerktraject. Vier resp. drie mensen hebben hier minder geleerd. Hetzelfde geldt ook voor het begeleiden van het team in de trainingdagen en in individuele coachingsgesprekken.

Slechts één schoolcoach geeft aan van alle onderdelen weinig te hebben geleerd, de anderen hebben van het off-the-job en/of van het on-the-job traject veel geleerd. Drie schoolcoaches vinden dat zij onvoldoende kennis in het off-the-jobdeel hebben opgedaan om met het team aan de slag te gaan. Twee daarvan hebben het maatwerktraject onvoldoende vorm gegeven en weinig gebruik gemaakt van de landelijke coach. De derde schoolcoach heeft veel gebruik gemaakt van de landelijke coach en het maatwerktraject actief uitgevoerd.

7.3 Verspreiding van professionaliseringstraject

Van de 20 scholen van de eerste tranche, hebben twaalf scholen concrete afspraken gemaakt om in het volgende schooljaar het traject uit te breiden naar andere teams in de school. Zij hebben goedkeuring van het management en hebben de uitvoering van het professionaliseringstraject gepland. Bij twee scholen wordt het traject zelfs schoolbreed uitgezet over de verschillende locaties. De professionalisering van de nieuwe teams vindt plaats door de schoolcoaches zelf en/of door externe begeleiders/landelijke coaches.

Drie scholen hebben plannen om eerst het geleerde te verankeren binnen het team mentoren dat heeft deelgenomen aan het traject, alvorens over te gaan tot verspreiding naar andere delen van de organisatie. Van vijf scholen is niet bekend of zij vervolg zullen geven aan het professionaliseringstraject.

De vier landelijke begeleiders zijn door zowel participerende scholen als scholen die van het traject kennis hebben genomen benaderd om het traject volgend schooljaar vorm te geven in hun organisatie. Sinds april dit jaar wordt het traject ook in vijftien mbo-scholen

uitgevoerd. Het doel van de olievlekwerking is zeker behaald. Alle achttien schoolcoaches die een vragenlijst hebben ingevuld geven aan dat zij zeker verder gaan met deze vorm van begeleidingsgesprekken. Vijftien schoolcoaches zijn van plan om het begeleiden van hun team na het traject te continueren en zeventien schoolcoaches gaan (ook) anderen begeleiden in het voeren van loopbaanreflectiegesprekken na het professionaliseringstraject. Ook is een intervisiegroep van schoolcoaches van verschillende scholen ontstaan.

7.4 Bevorderende en belemmerende factoren in de uitvoering van het traject

Bevorderende en belemmerende factoren die zijn genoemd in de vragenlijst, kunnen worden onderverdeeld naar de inrichting van het professionaliseringstraject, de kwaliteiten van de landelijke en schoolcoaches, de structuur binnen de school en de cultuur binnen de teams.

Inrichting van het professionaliseringstraject

Wat betreft de inrichting van het professionaliseringstraject wordt zowel de combinatie van on- en off-the-job (*tweefasen*), als de *tweelagenstructuur* (schoolcoaches die teams mentoren begeleiden) als succesfactoren van het traject genoemd.

In de opzet is gekozen om bij de inschrijving niet uit te gaan van individuele docenten, maar van *teams* van een school onder begeleiding van een schoolcoach (vaak een decaan in de organisatie). Dit wordt aangegeven als een bevorderende factor.

Teams raken enthousiast omdat ze samen het off-the-job traject doorlopen en een vertaling kunnen maken voor hun eigen situatie in het maatwerktraject.

Alle schoolcoaches hebben *voorafgaand aan de training een gesprek* gehad met de landelijk expert over het traject: de inhoud, aanpak en verwachtingen. Als de schoolcoach in de voorbereiding van het traject aandacht heeft besteed aan de samenstelling en voorlichting van het team, werkt dit bevorderend voor het traject. Deelnemers moeten een stap willen en kunnen maken op het onderwerp van de professionalisering. Een schoolcoach beschrijft het als “de zoektocht naar een geschikt en uitdagend schoolteam”. Andersom, teamleden die vanuit de organisatie verplicht waren deel te nemen, konden niet allemaal leerbereidheid opbrengen, wat belemmerend werkte in het traject. Enkele teams zijn begeleid door *twee schoolcoaches*; dit werd positief ervaren. In de tweede tranche hebben alle teams twee schoolcoaches ingezet.

De mate waarin de schoolcoaches gemotiveerd en actief zijn in het maatwerktraject blijkt zeer bepalend voor het verloop van het professionaliseringstraject. *In het maatwerktraject* komen *landelijke coaches*, die ook het off-the-job deel hebben begeleid, op de werkplek ter ondersteuning van de schoolcoaches. Dit wordt door het merendeel van de schoolcoaches als zeer stimulerend en ondersteunend genoemd. *De trainingsmaterialen* die door SPV zijn aangeboden, vooral de camera's, zijn van goede kwaliteit en blijken de uitvoering van het traject te faciliteren.

Door het aanbieden van een *eenvoudige structuur als handvat voor loopbaangesprekken*, konden begeleiders al na de eerste trainingsdag in gesprekken met leerlingen effecten ervaren. *Het zien van (kleine) effecten* is cruciaal voor de motivatie in het traject; een schoolcoach spreekt zelfs van een “omslag van het team in motivatie door het oefenen”. Onderdeel van de training was het kennismaken met *goede voorbeelden* op het gebied van loopbaanleren in de participerende organisaties. Het zien van goede voorbeelden van anderen en het presenteren van een goed voorbeeld uit de eigen organisatie is als bevorderende factor genoemd.

Kwaliteit van schoolcoaches en landelijke coaches

In de opzet is uitgegaan van een hoog niveau van expertise op het gebied van gespreksvoering van de schoolcoaches. Echter, niet altijd zijn schoolcoaches voldoende toegerust in het voeren van gesprekken en het begeleiden van het team. Enkele schoolcoaches geven gebrek van eigen kwaliteiten aan als een belemmerende factor. Andersom, schoolcoaches die eerdere trainingen hebben gevolgd op het gebied van communicatie, coaching of video-interactie, geven dit als voordeel aan. In de feedback van schoolcoaches op de teamleden wordt duidelijk in hoeverre de uitgangspunten van het professionaliseringstraject door de schoolcoaches worden gehanteerd. We zien dat veel schoolcoaches in staat zijn om een vertaling te maken van het geleerde in het professionaliseringstraject naar de begeleiding van docenten. Dit zien we bijvoorbeeld in schriftelijke feedbackrapportages aan docenten aanbevelingen staan als: “houd er rekening mee dat een ander andere leefregels/waarden kan hebben dan jij”, “je maakt goed contact met de leerling”, “we hebben besproken dat het meer effect heeft als leerlingen met een eigen oplossing komen, daar over eerst zelf nadenkt en daarna eventueel van jou hoort wat ze nog meer kunnen doen. Je maakt zo de leerling meester van de eigen oplossing”, “het is goed dat je stiltes laat vallen om ruimte te scheppen voor de leerling, als de leerling er niet uit komt is het wel handig om haar een beetje te helpen zoeken naar de juiste woorden” en “vergeet afspraken voor de volgende keer niet, wat een contactmoment verliest zijn waarde als het niet wordt gevolgd door een ‘contract’ waar je de volgende keer [...] mee verder gaat bij de leerling”.

De kwaliteiten van de trainer en landelijke coach zijn gedurende het traject over het algemeen als ‘goed’ beoordeeld door de schoolcoaches en docenten. De kwaliteit van de trainer en landelijke coaches is als bevorderende factor genoemd in het traject.

Structuur op de werkplek

Qua structuur op de werkplek blijkt het van belang dat gesprekken structureel worden opgenomen in het leertrajecten en dat hiervoor faciliteiten en tijd ter beschikking worden gesteld. Het ontwikkelen van een doorlopende lijn door het jaar heen zorgt er voor dat loopbaanleren gaat leven en dat er een nieuwe cultuur ontstaat.

Cultuur op de werkplek

Wat betreft de cultuur blijkt visie, faciliteren en mentale ondersteuning van het management van belang. In de teams zijn leerbehoefte, leervermogen en vooral leerbereidheid cruciaal voor het traject. Het is nodig dat deelnemers zich flexibel en actief opstellen in het oefenen en afspraken nakomen in het kader van het professionaliseringstraject, om leren en veranderen mogelijk te maken. Meerdere schoolcoaches geven aan hoe moeilijk het was om in het maatwerktraject "collega's zo ver te krijgen om tussendoor actief te zijn", dat in de video-interactiebijeenkomsten mensen geen filmpjes hadden opgenomen, dat gesprekken werden uitgesteld en (uiteindelijk) geannuleerd door "de waan van de dag", "drukte" en "andere prioriteiten". In een cultuur, waarin docenten en decanen zich niet aan afspraken houden en hier niet op worden aangesproken, waarin leren en veranderen niet als onderdeel worden beschouwd van het dagelijkse werk, maar altijd 'extra' is, 'tussendoor' moet en geweigerd kan worden, is het ingewikkeld om een dergelijk –en mogelijk elk- professionaliseringstraject uit te voeren.

Een schoolcoach verwoordt zeer kritisch haar eigen rol. Ze geeft aan dat zij "het traject onvoldoende helder in beeld had en kansen heeft gemist om het op de agenda te krijgen", dat ze geen leiderschap heeft getoond en prioriteiten niet duidelijk heeft gesteld, "veel eerder de steun van landelijke expert had moeten gebruiken", deze kans niet gegrepen heeft en dit achteraf jammer vindt.

Echter, ondanks deze belemmeringen hebben de meeste teams het voor elkaar gekregen om een stap te zetten in het begeleiden van leerlingen in hun loopbaanontwikkeling. Een schoolcoach schrijft: "het kost veel moeite, maar het is gelukt!".

Conclusies

In dit verslag zijn de resultaten besproken van de voor- en nameting in het onderzoek naar de effecten van het professionaliseringstraject 'loopbaangesprekken'. De voormeting van de kwantitatieve meting is een stand van zaken in 20 vmbo-scholen wat betreft loopbaanleren van leerlingen, de inhoud en vorm van begeleidingsgesprekken, en de werkomgeving van docenten. 3140 leerlingen en 128 begeleiders hebben deelgenomen aan dit onderzoek. De nameting is bedoeld om de effecten van het professionaliseringstraject te meten. 2291 leerlingen van de 3340 leerlingen hebben deelgenomen aan de nameting. Ook hebben 158 docenten meegedaan, 94 van deze docenten hebben zowel aan de voor- als de nameting deelgenomen en ook hun leerlingen hebben deelgenomen aan het onderzoek. Om het effect te kunnen meten, is gebruik gemaakt van een controle groep in twee varianten:

1. een trainingsgroep (docenten die twee dagen het off-the-job traject hebben gevolgd) en een controlegroep (docenten die geen trainingsdagen hebben gevolgd)
2. een professionaliseringsgroep (docenten die het volledige traject hebben doorlopen: de trainingsdagen, minimaal twee individuele coachingsgesprekken en twee teambijeenkomsten) en een controlegroep (docenten die het professionaliseringstraject niet of niet volledig hebben gevolgd).

De controlegroep is niet zonder meer te vergelijken met de experimentele groep, dus wordt er in de analyses gecontroleerd voor persoons- en situatiefactoren van leerlingen en docenten.

Om de effecten van het professionaliseringstraject te bestuderen willen we niet alleen belevingen van leerlingen en begeleiders in beeld brengen, maar eveneens begeleidingsgesprekken in detail bekijken op vorm en inhoud. Hiervoor zijn beeldopnames van gesprekken steekproefsgewijs geanalyseerd. In de voormeting zijn vijftig filmopnames van gesprekken uit veertien scholen onderzocht en in de nameting zijn 32 van deze vijftig bestudeerd. Om het bereik van het professionaliseringstraject na te gaan, hebben schoolcoaches een logboek over hun activiteiten met betrekking tot het traject bijgehouden en hebben zijn een vragenlijst ingevuld met open vragen.

In dit hoofdstuk worden conclusies getrokken aan de hand van de onderzoeksvragen.

1. Wat is de stand van zaken op het gebied van loopbaanontwikkeling en –begeleiding vóór dat het professionaliseringstraject plaatsvindt?

Loopbaanbegeleiding en –ontwikkeling van leerlingen; de kwantitatieve analyse

Loopbaanleren vindt nog beperkt plaats bij leerlingen in het vmbo. Er zijn wel verschillen te zien tussen loopbaancompetenties. Leerlingen geven aan meer na te denken over hun kwaliteiten en motieven, en zich te oriënteren op werk, dan dat ze bezig zijn sturing te geven aan hun loopbaan of netwerken. Wat betreft loopbaanreflectie geven leerlingen

vooral aan globaal na te denken over zichzelf en werk, maar het komt weinig voor dat leerlingen hiervoor specifieke ervaringen gebruiken.

Wat betreft loopbaankeuzes blijkt dat nog niet de helft van de leerlingen in het tweede jaar zeker is van hun sectorkeuze en in het vierde jaar over hun vervolgkeuze. Degenen die een keuze hebben gemaakt voelen zich over het algemeen aan tevreden over de kwaliteit van hun keuze. Ze vinden dat ze een verstandige keuze hebben gemaakt die goed voelt en bij hen past, het geeft hen zelfvertrouwen en vertrouwen in hun toekomst. Als leerlingen de mening van school of van familie tegengesteld ervaren van wat ze zelf willen in hun keuze –in ongeveer een kwart van de gevallen- hebben leerlingen minder vertrouwen in hun keuze.

We zien dat loopbaancompetenties en –keuzes worden verklaard door de vorm en inhoud van gesprekken zoals leerlingen die beoordelen. De uitkomsten blijken niet alleen van de ervaringen van leerlingen af te hangen, maar we zien ook verschillen tussen groepen leerlingen met dezelfde begeleider; de begeleider doet er toe. Mentoren geven net als leerlingen aan dat de gesprekken meer waarderend zijn dan reflectief/ activerend en dat de gesprekken minder over werk en loopbaanacties gaan dan over het zelfbeeld. Echter, mentoren beoordelen de gesprekken positiever dan hun leerlingen. Dit zien we ook in andere onderzoeken.

Begeleiders geven aan zelf redelijk veel bezig te zijn met hun eigen loopbaanontwikkeling. Loopbaancompetenties van begeleiders verklaren de vorm van begeleidingsgesprekken die ze met leerlingen voeren. Begeleiders ervaren behoorlijk veel draagvlak in hun werkomgeving om begeleidingsgesprekken te voeren met leerlingen. Echter, ze voelen zich weinig ondersteund door hun leidinggevende. Als het gaat om de mate waarin begeleiders vinden dat ze in staat zijn om goede begeleidingsgesprekken te voeren (draagkracht), schat bijna de helft dit laag in. Docenten die meer draagkracht ervaren zijn docenten die meer bezig zijn met hun eigen loopbaanontwikkeling. Zij voeren gesprekken die meer gericht zijn op de loopbaanontwikkeling van leerlingen dan docenten die minder draagkracht ervaren.

Kortom: als we kijken naar de resultaten van de nulmeting, lijkt er winst te behalen op draagkracht van de begeleiders wat betreft het voeren van gesprekken, op de wijze waarop de begeleidingsgesprekken vorm en inhoud krijgen en de mate waarin leerlingen bezig zijn met hun loopbaan.

Vorm en inhoud van geobserveerde gesprekken voor het professionaliseringstraject

Observaties van begeleidingsgesprekken voorafgaand aan het professionaliseringstraject geven inzicht op welke punten in de gesprekken het leren van leerlingen in verband wordt gebracht met hun loopbaan. Er wordt verslag gedaan van de vorm en inhoud van gesprekken.

De duur van de gesprekken in de voormeting varieert van 2- tot 24 minuten, met een gemiddelde van 11 minuten.

De gesprekken zijn over het algemeen waarderend, wat minder reflectief en nauwelijks activerend. De gesprekken zijn waarderend op de punten: dat er contact is, wordt doorgevraagd, actief geluisterd en gevalideerd wat de leerling zegt. Nauwelijks komt voor dat een begeleider vraagt naar gevoel van de leerling, de leerling helpt met formuleren, de leerling aanzet om zelf problemen op te lossen of uitdaagt tot verdere oriëntatie. De begeleider brengt niet vaak expertise in, waardeert of complimenteert weinig en zet de leerling nauwelijks aan het denken.

Voorafgaand aan het gesprek wordt niet duidelijk gemaakt waar het gesprek over gaat en de leerling wordt niet gevraagd wat hij in het gesprek wil bespreken (geen uitdaging tot medezeggenschap). De leerling is het meest aan het woord. Naarmate de gesprekken langer duren komt de docent meer aan het woord.

Qua inhoud zijn de gesprekken vooral gericht op de studievoortgang en –problemen.

De privé-situatie van de leerling komt in de een kwart van de gesprekken aan bod.

Als het over kwaliteiten gaat, is dat vooral op het niveau van vaardigheden. Motieven, op het niveau van wat leuk of aantrekkelijk voor de leerling is, komen in bijna alle gesprekken aan bod. De gesprekken zijn niet dusdanig diepgaand dat het achterhalen van waarden of drijfveren, 'waar ga of sta je voor', inzet is. Over werk wordt weinig gesproken.

Als er over wordt gesproken, gaat het over taken. Over dilemma's, ontwikkelingen in werk, organisatiecultuur of werkzaamheden die bij leerlingen passen wordt nauwelijks gesproken. Wel komt de keuze voor een sector- of vervolgopleiding in het gesprek aan bod. De intensiteit hiervan verschilt per gesprek. Activiteiten die leerlingen kunnen ondernemen in het kader van hun leerloopbaan, komen weinig aan bod in de gesprekken en netwerken is helemaal geen onderwerp van gesprek.

In de meeste gevallen worden geen vervolgacties aan het eind van het gesprek bepaald. Als dat wel het geval is bepaalt de docent wat de leerling moet doen.

De gesprekken in de filmpjes zijn op het eerste gezicht meer loopbaangericht dan de uitkomsten van de kwantitatieve meting onder leerlingen doen vermoeden. Als we kijken naar de individuele scores van de leerlingen op de loopbaan gerichtheid van de gesprekken, blijkt echter dat het gemiddelde van deze leerlingen (van 34 leerlingen is dit bekend) hoger ligt dan dat van de totale groep op de mate waarin de gesprekken waarderend en reflectief/ activerend zijn.

2. Wat is het effect van het professionaliseringstraject op het gedrag van vmbo-docenten en opbrengsten op leerling-niveau?

Effecten van het professionalisering op loopbaanbegeleiding en –ontwikkeling; de kwantitatieve analyse

Het professionaliseringstraject is effectief als het volledige maatwerktraject wordt doorlopen. Dit blijkt uit de vergelijking tussen de voor- en nameting van de leerlingen van de professionaliseringsgroep ten opzichte van de controlegroep, rekening houdend

met de persoons- en situatiefactoren van de leerling. We zien geen effecten op leerling-niveau bij docenten die wel de tweedaagse training maar niet het volledige maatwerktraject hebben doorlopen. De gesprekken van leerlingen waarvan docenten het volledige professionaliseringstraject hebben gevolgd zijn meer loopbaangericht geworden dan de gesprekken van de controlegroep; de gesprekken zijn significant meer waarderend, reflectief en activerend van vorm en gaan meer over het zelfbeeld, werk en loopbaanacties. Een belangrijke conclusie is dat een tweedaagse off-the-job training onvoldoende lijkt om veranderingen van gesprekken teweeg te brengen die op leerlingniveau aantoonbaar zijn. De combinatie van een off-the-job en een on-the-job professionalisering blijkt wel tot aantoonbare effecten te leiden op leerling-niveau. Om effecten te zien vraagt het zichtbaar van docenten een actieve verwerking in de praktijk van wat geleerd is in de trainingsdagen.

Naarmate de begeleidingsgesprekken meer loopbaangericht zijn (geworden), vindt meer loopbaancompetentie-ontwikkeling bij leerlingen plaats. Leerlingen die in de gesprekken met de docenten meer aan het nadenken worden gezet, worden uitgedaagd activiteiten te ondernemen en te praten over hun zelfbeeld, laten grotere loopbaancompetentie-ontwikkeling zien dan leerlingen die minder loopbaangerichte gesprekken voeren. Ze zijn meer gaan reflecteren op hun loopbaan en onderzoeken van werk, hebben stappen gezet om invloed uit te oefenen op hun leren, en toekomst, en zijn meer gaan netwerken.

Leerlingen die hun loopbaancompetenties inzetten, vinden dat hun keuze voor sector of vervolgopleiding beter is geworden. Ook leerlingen die de gesprekken met hun begeleider als waarderend ervaren, zijn meer tevreden over de kwaliteit van hun keuze. Leerlingen die bij de voormeting aangaven dat hun familie andere verwachtingen had van hun toekomst dan zijzelf, zijn nog negatiever over hun keuze dan ze al waren.

Wat betreft de invloed van situatiefactoren, zien we dat ouderejaars leerlingen meer loopbaancompetenties ontwikkelen. Dit kan te maken hebben met het feit dat zij een belangrijke loopbaankeuze moeten maken in het vierde jaar. Of hierin ook de ontwikkeling van de hersenen een rol speelt is onduidelijk. Wel blijkt uit dit onderzoek dat ongeacht het leerjaar leerlingen loopbaancompetenties kunnen ontwikkelen onder invloed van loopbaangerichte gesprekken. We zien geen verschillen in uitkomsten tussen de niveaus van leerlingen. Wel zien we verschillen optreden per richting. Leerlingen in de Techniek, Landbouw en Intersectorale programma's zijn sinds de voormeting meer werk gaan onderzoeken. Leerlingen in de richtingen Zorg & welzijn, Economie en Landbouw zijn ontevredener geworden over de kwaliteit van hun keuze.

Op docentniveau blijkt het professionaliseringstraject eveneens effecten te sorteren. We zien dat docenten die het professionaliseringstraject hebben gevolgd een grotere toename van het draagvlak in de organisatie voor het voeren van loopbaangerichte begeleidingsgesprekken ervaren. Ook vinden deze docenten zichzelf deskundiger

geworden in het achterhalen van waarden en normen, het leren netwerken en het zelfsturend laten worden van leerlingen dan degene die dit niet hebben gevolgd. Bovendien zijn docenten die het traject hebben gevolgd zelf meer gaan netwerken.

Als we nagaan of loopbaancompetenties en werkomgeving van de docenten bijdragen aan het verbeteren van loopbaangesprekken, zien we dat docenten die veel draagkracht (deskundigheid) ervaren aangeven meer waarderende en reflectief/activerende gesprekken te voeren dan in de voormeting. Dit geldt ook voor docenten die reflecteren op hun motieven en zelfsturend zijn in hun loopbaan. Docenten waarvan de draagkracht de afgelopen tijd is toegenomen, praten met hun leerlingen meer over werk en loopbaanacties.

Ook leerlingen vinden dat de gesprekken meer loopbaangericht zijn geworden bij begeleiders die veel draagkracht ervaren en die zelf hun loopbaancompetenties inzetten.

Het professionaliseringstraject heeft, in de ogen van de deelnemers, een zeer grote leeropbrengst opgeleverd. Docenten geven aan veel geleerd te hebben over vragen die ze kunnen stellen om begeleidingsgesprekken meer loopbaangericht te maken, hoe ze leerlingen kunnen helpen reflecteren, hoe zij zich meer kunnen richten op de sterke kanten van de leerling, hoe ze leerlingen keuzes kunnen leren maken, hoe ze leerlingen meer invloed cq zelfsturing geven in hun leerloopbaan en over loopbaancompetenties. Echter, de uitkomsten van het onderzoek op leerlingniveau maken duidelijk dat grote tevredenheid over de leeropbrengsten van een trainingstraject niet als vanzelfsprekend betekent dat er effecten zichtbaar zijn in de praktijk. Bijna alle deelnemers aan het traject zeggen veel geleerd te hebben, maar slechts bij de groep die het volledige maatwerktraject hebben doorlopen ondervinden leerlingen de effecten.

En hoewel docenten meer loopbaangerichte gesprekken zijn gaan voeren en leerlingen hun loopbaancompetenties hebben ontwikkeld, is er nog veel winst te behalen. Uit het onderzoek komt naar voren dat deze winst vooral te behalen is door bezig te blijven met de ontwikkeling van deskundigheid in het voeren van begeleidingsgesprekken. Het volgen van enkele trainingdagen is hiervoor niet voldoende, het vraagt om continuïteit en actieve verwerking van het geleerde, begeleid op de werkplek.

Effecten van het professionaliseringstraject; observatie van gesprekken

Bij de analyses van de gesprekken is gekeken naar verandering van vorm en inhoud van de begeleidingsgesprekken na het professionaliseringstraject in vergelijking met die van voor het traject.

In vergelijking met de voormeting zien we dat gesprekken in de nameting langer duren. Dit komt met name doordat er meer over de loopbaan wordt gesproken. Veel wordt er gesproken over het zelfbeeld. Maar ook werk en loopbaanacties komen uitgebreid aan bod terwijl hier in de voormeting nauwelijks over gesproken werd.

Wat betreft de vorm van gesprekken zien we dat leerlingen in de nameting meer aan het

woord zijn. Voorafgaand aan het gesprek wordt het doel of de inhoud van het gesprek aangegeven, dit gebeurde in de gesprekken van de voormeting nauwelijks. Evenals in de voormeting wordt in de nameting actief geluisterd, doorgevraagd en gevalideerd wat de leerling zegt. Vaker dan in de voormeting worden waarderende uitspraken gedaan. Leerlingen worden uitgedaagd om verder en dieper over dingen na te denken en om zich verder te oriënteren in het kader van hun loopbaan. Leerlingen worden weinig uitgedaagd te oefenen wat ze willen leren of te bewijzen wat ze kunnen in het kader van hun loopbaan. Ook wordt weinig gesproken over het gevoel van leerlingen, terwijl gevoelens vaak een indicatie zijn voor motieven van leerlingen. Verder worden leerlingen nog weinig uitgedaagd zelf woorden te formuleren, vaak nog vult een begeleider in of aan.

De onderwerpen die in het gesprek naar voren komen zijn in de nameting veel vaker loopbaangericht. Niet alleen de onderwerpen die aan bod komen, maar ook de wijze waarop is na het professionaliseringstraject veranderd. Als het over de studie gaat is de houding, meer dan de cijfers en problemen, de insteek in het gesprek. Het bespreken van het privéleven en buitenschoolse ervaringen van leerlingen gaat verder dan het er uit belangstelling naar vragen; privéleven en buitenschoolse ervaringen worden in verband gebracht met de loopbaan. Reflectie op kwaliteiten en motieven wordt op een hoger abstractieniveau besproken; het geeft input voor het ontwikkelen van een zelfbeeld en zelfvertrouwen. Veel meer dan in de voormeting wordt er gesproken over werk en loopbaanacties. Ook worden deze onderwerpen vaker besproken in het kader van de toekomst van leerlingen en is het meer gericht op wat past bij de leerling. Netwerken was in de voormeting geen onderwerp van gesprek en komt nu in bijna elk gesprek naar voren. Het gaat dan vooral om wie de leerling kent om hem te helpen in de loopbaanontwikkeling, niet om hoe ze mensen moeten benaderen of hoe ze hun netwerk kunnen uitbreiden of onderhouden.

Dus: niet alleen worden veranderingen in begeleidingsgesprekken na het professionaliseringstraject ervaren (zo blijkt uit het kwantitatieve onderzoek), maar veranderingen zijn ook zichtbaar in de geobserveerde gesprekken; begeleiders komen tot meer loopbaangerichte vragen en leerlingen tot meer loopbaangerichte antwoorden.

3. Wat is het bereik van een kortdurende, tweefase-tweelagenprofessionalisering?

Deelname aan het professionaliseringstraject, dat door SPV is georganiseerd, bestaat uit 212 docenten en 38 schoolcoaches in twee tranches van 25 vmbo-scholen. 250 begeleiders staan voor het bereik van duizenden leerlingen, maar alleen als deze docenten het geleerde in de praktijk brengen.

Activiteiten om verankering en verandering op de werkplek te realiseren zijn door de schoolcoaches met wisselende intensiteit uitgevoerd. Zo is het maatwerktraject in veertien scholen redelijk tot goed vorm gegeven, waarvan acht scholen het traject hebben verankerd in de organisatie.

Aan de activiteiten die zijn ondernomen in scholen in het kader van het professionaliseringstraject en door de schoolcoaches beschreven opbrengsten, zien we dat het traject impact heeft gehad op de vormgeving van het onderwijs wat betreft:

- visievorming bij docenten, schoolcoaches en management;
- integratie van LOB op het niveau van curriculum;
- vormgeven van begeleidingsgesprekken;
- inrichting van het mentoraat en de persoonlijke ontwikkeling van mentoren;
- positie en persoonlijke ontwikkeling van de decaan.

De verspreiding van het professionaliseringstraject zal in de meeste scholen het komende schooljaar plaatsvinden door het traject uit te breiden naar andere teams in de school. Er zijn ook vmbo-scholen die niet hebben deelgenomen aan het professionaliseringstraject, maar een dergelijk traject in het komende schooljaar uitzetten onder begeleiding van de landelijke coaches van het traject. Sinds april dit jaar wordt het traject ook in vijftien mbo-scholen uitgevoerd. Het doel van de olievlekwerking is zeker behaald.

Bevorderende factoren voor impact van het professionaliseringstraject zijn:

- De inrichting van het professionaliseringstraject:
 - een tweefasen- (zowel off-the-job als on-the-job) en tweelagenstructuur (schoolcoaches die teams mentoren begeleiden);
 - gesprekken voeren met deelnemers voorafgaand aan de training over de leerbereidheid van de deelnemer en de leermogelijkheden binnen de organisatie en het samenstellen van een geschikt team;
 - begeleiding van een team door twee schoolcoaches;
 - begeleiding van landelijke coaches in het maatwerktraject;
 - goede trainingsmaterialen;
 - aanbieden van een eenvoudige structuur als handvat voor loopbaangesprekken
 - zien van (kleine) effecten bij toepassing van het geleerde in de praktijk;
 - kennismaken met goede voorbeelden op het gebied van loopbaanleren in de participerende organisaties.

-
- De deskundigheid en ervaring van de schoolcoaches, trainer en landelijke coaches.
 - De structuur op de werkplek: gesprekken moeten structureel worden opgenomen in het leertraject. Hiervoor moeten faciliteiten en tijd ter beschikking worden gesteld.
 - De cultuur op de werkplek: leren en veranderen moet worden gezien als onderdeel van het werk, en flexibiliteit en inzet moeten als vanzelfsprekend worden beschouwd door deelnemers.


Tot slot:

Ontwikkeling in de deskundigheid van begeleiders op het gebied van het voeren van loopbaanbegeleidingsgesprekken is mogelijk in een tweefasen-tweelagenopzet van het professionaliseringstraject. Loopbaanontwikkeling bij leerlingen is al in het vmbo mogelijk onder invloed van loopbaangerichte begeleidingsgesprekken.

Literatuur

- Argyris, C. (2004). Double loop learning and organizational change. In J.J. Boonstra (ed.), *Dynamics of organizational change and learning*. (pp. 389-401) New York: John Wiley & Sons.
- Arrington, K. (2000). Middle Grades Career Planning Programs. *Journal of Career Development*, vol. 27 (2), p. 103 - 109.
- Bakker, H.G., S.M.A.F. de Zwart, V.L.F. Overmeer & K.E. van Laar (2007). *Kiezen moet [je] kunnen*, Taskforce Jeugdwerkloosheid, Ministerie van van OCW
- Bardick, A.D., Bernes, K.B., Magnusson, K.C., & Witko, K.D. (2006). Junior High School Students' Career Plans for the Future. A Canadian Perspective. *Journal of Career Development*, 32 (3), 250-271.
- Boer, P. den, K. Mittendorff & T. Sjenitzer (2004). *Beter kiezen in het (v)mbo. Een onderzoek naar keuzeprocessen van leerlingen in herontwerpprojecten techniek in VMBO en MBO*. Wageningen: Stoas onderzoek.
- Diemer, M.A. & Blustein, D.L. (2007). Vocational Hope and Vocational Identity: Urban Adolescents' Career Development. *Journal of Career Assessment*, 15 (1), 98-118.
- Driel, J. van (2008). *Van een lerende vakdocent leer je het meest* (oratie). Leiden: Universiteit Leiden
- Hensel, R. (2010). *The sixth sense*. (diss.) Enschede: Universiteit Twente
- Hughes, D., Bosley, S., Bowes, L. & Bysshe, S. (2002). *The Economic Benefits and Guidance*. Research Report. Derby: Centre for Guidance Studies, University of Derby.
- Killeen, J., White, M. & Watts, A.G. (1992). *The Economic Value of Careers Guidance*. London: Policy Studies Institute/Department for Education and Employment.
- Klink, M.R. van der (1999): *Effectiviteit van werkplek-opleidingen*. Enschede: Universiteit Twente.
- Kuijpers, M.A.C.T. (2003). *Loopbaanontwikkeling. Onderzoek naar 'Competenties'* (proefschrift). Enschede: Twente University Press
- Kuijpers, M. (2005). *Breng beweging in je loopbaan. Vijf competenties voor waardevol werk*. Den Haag: Sdu Uitgevers bv.
- Kuijpers, M. (2008). Loopbaandialoog. Over leren kiezen (en) leren praten. In M. Kuijpers & F. Meijers (red.) *Loopbaanleren. Onderzoek en praktijk in het onderwijs* (pp 241-260). Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Kuijpers, M. (2010). *De ontwikkeling van en doorlopende leerlijn*. Driebergen: Het platform Beroepsonderwijs
- Kuijpers, M. & F. Meijers (2009a). *Leeromgeving voor loopbaanleren. Onderzoek naar relaties tussen de leeromgeving en loopbaancompetenties van vmbo en mbo leerlingen. Pedagogische Studiën*, 86 (2) 93-109.
- Kuijpers, M. & F. Meijers (2009b). *Studieloopbaanbegeleiding in het hbo: mogelijkheden en grenzen*. Den Haag: De Haagse Hogeschool, Lectoraten en onderzoek.
- Kuijpers, M., F. Meijers & A. Winters (2009). *Loopbaanleren in de overgang van vmbo naar mbo. Handboek Effectief opleiden*, 18.4-11. 's-Gravenhage: Elsevier Bedrijfsinformatie

- Lakerveld, J. van (2005). *Het corporate curriculum. Onderzoek naar werk- leer-omstandigheden in instellingen voor zorg en welzijn*. BBV Bulletin, Vereniging voor Onderwijsresearch.
- Law, B. (1996). Developing careers programmes in organisations. In A.G. Watts, B. Law, J. Killeen, J.M. Kidd & R. Hawthorn, *Rethinking Careers Education and Guidance; Theory, Policy and Practice*. (pp. 307-330). London and New York: Routledge
- Meijers, F., M. Kuijpers & J. Bakker. (2006). *Over leerloopbanen en loopbaanleren*. Driebergen: HPBO
- Meijers, F, M. Kuijpers & A. Winters (2010). *Leren kiezen/kiezen leren*. Een literatuurstudie. 's-Hertogenbosch, Utrecht: ECBO.
- Nationale Denktank (2007). Succes op school. <http://www.nationale-denktank.nl/docs/Uploads/071214-Eindrapport.2007.pdf>
- Neuvel, K. (2005). 'Weet niet'-leerling valt tussen wal en schip bij doorstroom vmbo-mbo. *KenWerk nr. 3*, 8-11.
- Onderwijsraad (2006). *Naar meer evidence based onderwijs*. Den Haag, Onderwijsraad.
- Pizzolato, J.E. (2007). Impossible Selves: Investigating Student's Persistence Decisions When Their Career-Possible Selves Border on Impossible. *Journal of Career Development*, 33 (3), 201-223.
- Ratering, D. en Hafkamp, K. (2000): Zelfsturend leren, Begeleiden van ervaringsgericht leren in organisaties. Schoonhoven: Academic Service.
- Savickas, M. L. (2000). Career development and public policy: The role of values, theory, and research. In B. Hiebert, & L. Bezanson (Eds.), *Making waves: Career development and public policy* (pp.48-59). Ottawa, Canada: Canadian Career Development Foundation.
- Savickas, M.L. (2001). A Developmental Perspective on Vocational Behaviour: Career Patterns, Saliency, and Themes. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 1, 49-57.
- Simons, R.J. (2001): Van opleiden naar human resource development. In: B. van Gent en H. van der Zee (red.), *Handboek human resource development* (pp. 213-229). Den Haag: Elsevier.
- Veen, K. van, R. Zwart, J. Meirink & N. Verloop (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren*. Leiden: ICLON
- Watts, A.G. (2005). Career guidance policy: An international review. *Career Development Quarterly*, 54, 66-76.
- Watts, A. G. & Sultana, R. G. (2004). Career Guidance Policies in 37 Countries: Contrasts and Common Themes. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, vol. 4, p. 105 - 122.
- Weick, K.E. & Berlinger L.R. (1989). Career improvisation in self-designing organizations. In M.B. Arthur, D. T. Hall & B.S. Lawrence (Eds.), *Handbook of Career Theory* (pp.313-328). Cambridge: Cambridge University Press.



Winters, A., F. Meijers, M. Kuijpers & H. Baert (2009). What are vocational training conversations about? Analysis of vocational training conversations in Dutch vocational education from a career learning perspective. *Journal of Vocational Education and Training*, 61 (3) 247-266.

Bijlagen

Bijlage 1: Uitkomsten van kwantitatieve analyses:

Tabel 1. Gemiddelde scores en standaarddeviatie van vorm en inhoud van gesprekken per school in de voormeting

School	Aantal leerlingen	Waarderend	Reflectief-activerend	Over zelfbeeld	Over werk en loopbaanacties
1	182	2,69 (.62)	2,38 (.62)	2,10 (.71)	1,99 (.70)
2	110	2,81 (.53)	2,41 (.58)	2,02 (.59)	1,91 (.58)
3	165	2,90 (.56)	2,50 (.52)	2,26 (.64)	2,03 (.62)
4	135	2,73 (.61)	2,36 (.59)	1,99 (.66)	2,01 (.66)
5	145	2,56 (.69)	2,23 (.67)	2,00 (.75)	1,94 (.70)
6	305	2,80 (.63)	2,39 (.62)	2,12 (.69)	1,98 (.68)
7	93	2,92 (.60)	2,54 (.61)	2,43 (.66)	2,11 (.66)
8	53	2,63 (.61)	2,36 (.72)	2,11 (.75)	1,98 (.67)
9	190	2,57 (.73)	2,27 (.67)	1,94 (.70)	1,85 (.68)
10	98	2,88 (.57)	2,50 (.65)	2,10 (.73)	2,04 (.68)
11	126	2,74 (.76)	2,54 (.74)	2,29 (.71)	2,14 (.70)
12	236	2,87 (.67)	2,49 (.66)	2,12 (.78)	1,97 (.78)
13	231	2,77 (.64)	2,32 (.66)	1,96 (.72)	1,90 (.71)
14	157	2,88 (.56)	2,32 (.59)	2,09 (.59)	1,92 (.57)
15	131	2,69 (.61)	2,25 (.62)	2,01 (.67)	1,97 (.65)
16	118	2,68 (.57)	2,31 (.59)	1,99 (.65)	1,84 (.62)
17	46	2,45 (.76)	2,16 (.68)	1,75 (.58)	1,61 (.67)
18	256	2,83 (.66)	2,44 (.63)	2,14 (.69)	2,07 (.65)
19	219	2,66 (.66)	2,21 (.60)	1,84 (.65)	1,67 (.60)
20	91	2,91 (.54)	2,51 (.57)	2,23 (.69)	1,99 (.63)
Total	3087	2,76 (.64)	2,38 (.63)	2,07 (.70)	1,99 (.68)

Groen: boven gemiddeld en boven 2,5

Roze: boven gemiddeld en boven 2,4

Geel: bovengemiddeld en boven 2,3

Tabel 2. Gemiddelde scores en standaarddeviatie van vorm en inhoud van gesprekken per school in de nameting

School	Aantal leerlingen	Waarderend	Reflectief-activerend	Over zelfbeeld	Over werk en loopbaanacties
1	101	2,73 (0,66)	2,45 (0,68)	2,40 (0,67)	2,41 (0,67)
2	83	2,64 (0,67)	2,22 (0,63)	2,11 (0,67)	2,01 (0,60)
3	120	2,73 (0,69)	2,37 (0,66)	2,29 (0,71)	2,12 (0,73)
4	117	2,74 (0,64)	2,38 (0,55)	2,17 (0,69)	2,24 (0,62)
5	87	2,78 (0,58)	2,55 (0,67)	2,29 (0,68)	2,36 (0,69)
6	193	2,82 (0,71)	2,51 (0,69)	2,38 (0,76)	2,28 (0,75)
7	84	2,80 (0,69)	2,51 (0,70)	2,57 (0,72)	2,44 (0,66)
8	33	2,75 (0,59)	2,52 (0,54)	2,56 (0,50)	2,42 (0,51)
9	147	2,75 (0,62)	2,48 (0,60)	2,22 (0,66)	2,26 (0,66)
10	38	3,07 (0,48)	2,79 (0,48)	2,41 (0,68)	2,39 (0,68)
11	93	2,82 (0,67)	2,64 (0,65)	2,55 (0,71)	2,44 (0,67)
12	167	2,73 (0,78)	2,37 (0,67)	2,26 (0,78)	2,16 (0,80)
13	229	2,81 (0,64)	2,37 (0,60)	2,21 (0,69)	2,13 (0,60)
14	147	2,96 (0,55)	2,47 (0,50)	2,37 (0,58)	2,26 (0,52)
15	78	2,79 (0,65)	2,43 (0,64)	2,33 (0,65)	2,23 (0,60)
16	113	2,77 (0,58)	2,53 (0,56)	2,28 (0,72)	2,26 (0,64)
17	13	2,58 (0,85)	2,27 (0,69)	2,24 (0,92)	2,00 (0,76)
18	218	2,65 (0,71)	2,34 (0,66)	2,25 (0,71)	2,20 (0,68)
19	188	2,51 (0,68)	2,20 (0,65)	2,13 (0,70)	2,01 (0,67)
20	29	2,88 (0,72)	2,75 (0,69)	2,55 (0,69)	2,46 (0,67)
Total	2278	2,75 (0,67)	2,42 (0,64)	2,29 (0,71)	2,23 (0,68)

Groen: boven gemiddeld en boven 2,5

Roze: boven gemiddeld en boven 2,4

Geel: bovengemiddeld en boven 2,3

Tabel 3. Resultaten van de multilevel regressieanalyses met loopbaancompetenties als afhankelijke variabelen in de voormeting

	Loopbaan-reflectie	Werk-exploratie	Loopbaan-sturing	Netwerken
Persoonsfactoren				
Jongen	-.020 (.017)	.024 (.018)	.010 (.018)	.028 (.017)
Allochtoon	.075 (.017)*	.070 (.017)*	.031 (.017)	.032 (.018)
Leerjaar	.018 (.026)	.064 (.023)*	-.011 (.024)	.075 (.023)*
Niveau	.055 (.025)*	.053 (.023)*	-.010 (.024)	.031 (.023)
Mentorgesprekken				
Waarderende gesprekken	.012 (.024)*	-.056 (.024)*	.010 (.024)	-.058 (.024)*
Reflectief-activerende gesprekken	.185 (.026)*	.176 (.027)*	.180 (.026)*	.171 (.026)*
Gesprekken over cijfers	-.045 (.020)*	-.041 (.020)*	-.024 (.020)	-.064 (.020)*
Over wat te doen voor studie	.050 (.021)*	.065 (.021)*	.061 (.021)*	.047 (.021)*
Over zelfbeeld	.257 (.029)*	.176 (.029)*	.236 (.029)*	.164 (.029)*
Over werk en loopbaanacties	.085 (.028)*	.193 (.028)*	.110 (.028)*	.237 (.028)*
Schoolvariantie	.010 (.007)	.008 (.005)	.008 (.006)	.020 (.010)*
Groepsvariantie	.052 (.011)*	.030 (.009)*	.040 (.010)*	.026 (.009)*
Restvariantie	.690 (.020)*	.719 (.020)*	.710 (.020)*	.712 (.020)*
Verbetering van het model door toevoeging van de leeromgeving	972 (df 6)*	934 (df 6)*	973 (df 6)*	932 (df 6)*
N	2668	2667	2669	2660

*: significantie $p < .05$

Tabel 4. Resultaten van de multilevel regressieanalyses met begeleidingsgesprekken als afhankelijke variabelen in de nameting

	Waarderend	Reflectief-activerend	Over zelfbeeld	Over werk en loopbaan-acties
Score eerste meting	.383 (.019)*	.364 (.020)*	.409 (.019)*	.355 (.020)*
Persoons- en situatiefactoren				
Jongen	-.006 (.020)	.006 (.020)	.051 (.020)	.063 (.021)*
Allochtoon	-.035 (.020)	-.023 (.020)	-.034 (.020)	-.025 (.021)
Leerjaar	-.017 (.035)	-.019 (.036)	-.004 (.031)	.011 (.035)
Niveau	.043 (.036)	-.007 (.036)	-.049 (.032)	-.057 (.035)
Richting: Zorg en Welzijn	.180 (.103)	.214 (.108)	.156 (.093)	.103 (.106)
Economie	.143 (.092)	.122 (.097)	.011 (.082)	.117 (.095)
Techniek	-.013 (.122)	.114 (.125)	-.007 (.110)	.052 (.123)
Landbouw	-.010 (.140)	-.001 (.150)	.019 (.122)	-.077 (.146)
Meerdere sectoren	.137 (.128)	.072 (.132)	-.050 (.111)	-.010 (.128)
Professionaliseringstraject (0/1)	.083 (.032)*	.098 (.035)*	.073 (.028)*	.071 (.034)*
Schoolvariantie	.000 (.000)	.007 (.009)	.000 (.000)	.008 (.008)
Groepsvariantie	.115 (.019)*	.114 (.020)*	.070 (.014)*	.099 (.018)*
Restvariantie	.690 (.022)*	.709 (.022)*	.719 (.023)*	.736 (.023)*
Verbetering van het model door toevoeging van de leeromgeving	6,4 (df 1)*	7,8 (df 1)*	6,7 (df 1)*	4,5 (df 1)
N	2211	2211	2211	2211

*: significantie $p < .05$

Tabel 5. Resultaten van de multilevel regressieanalyses met begeleidingsgesprekken als afhankelijke variabelen in de *nameting*

	Waarderend	Reflectief-activerend	Over zelfbeeld	Over werk en loopbaan-acties
Score eerste meting	.303 (.028)*	.242 (.027)*	.290 (.027)*	.248 (.027)*
Factoren leerling				
Jongen	-.014 (.028)	.035 (.026)	.087 (.027)*	.084 (.027)*
Richting: Zorg en Welzijn	-.275 (.136)*	-.214 (.135)	-.070 (.113)	-.177 (.118)
Economie	.006 (.111)	.130 (.112)	.032 (.094)	.057 (.096)
Techniek	-.197 (.155)	.045 (.152)	-.070 (.129)	-.071 (.135)
Landbouw	-.269 (.137)	-.179 (.141)	-.066 (.114)	-.165 (.115)
Meerdere sectoren	-.105 (.142)	-.119 (.142)	-.220 (.113)	-.254 (.119)*
Factoren docent				
Man	-.022 (.044)	-.043 (.044)	-.071 (.035)*	-.072 (.037)
Loopbaanfase	-.071 (.072)	-.144 (.142)	-.097 (.056)	.005 (.061)
Ervaring als mentor	.054 (.068)	.107 (.067)	.074 (.053)	.018 (.057)
Draagvlak	-.037 (.046)	-.018 (.046)	.007 (.037)	.040 (.039)
Draagkracht	.119 (.046)*	.134 (.045)*	.070 (.036)	.090 (.038)*
Loopbaancompetenties	.311 (.028)*	.422 (.026)*	.394 (.027)*	.418 (.027)*
Schoolvariantie	.000 (.000)	.003 (.010)	.004 (.007)	.000 (.000)
Groepsvariantie	.078 (.021)*	.080 (.022)*	.029 (.013)*	.042 (.015)*
Restvariantie	.664 (.030)*	.590 (.027)*	.621 (.028)*	.630 (.028)*
Verbetering van het model door toevoeging van werkfactoren en loopbaancompetenties van docenten	125 (df 3)*	236 (df 3)*	191 (df 3)*	219 (df 3)*
N	1061	1061	1061	1061

*: significantie $p < .05$

Tabel 6. Resultaten van de multilevel regressieanalyses met loopbaancompetenties en keuzekwaliteit als afhankelijke variabelen in de *nameting*

	Loopbaan-reflectie	Werk-exploratie	Loopbaan-sturing	Netwerken	Keuze-kwaliteit
Score op nulmeting	.378 (.018)*	.314 (.019)*	.354 (.017)*	.310 (.017)*	.213 (.020)*
Persoonsfactoren					
Jongen	-.015 (.018)	-.006 (.019)	-.000 (.018)	.029 (.018)	-.033 (.021)
Allochtoon	.046 (.018)*	.047 (.019)*	.019 (.018)	-.006 (.018)	.006 (.020)
Leerjaar	.054 (.023)*	.057 (.024)*	.059 (.025)*	.050 (.023)*	.086 (.028)
Niveau	-.003 (.024)	.030 (.025)	.031 (.027)	-.022 (.023)	-.049 (.092)
Richting: Zorg & Welzijn	-.045 (.072)	.113 (.074)	.101 (.078)	.031 (.072)	-.298 (.087)*
Economie	.007 (.062)	.017 (.064)	.057 (.068)	-.014 (.062)	-.214 (.076)*
Techniek	.011 (.082)	.269 (.085)*	.193 (.092)*	.152 (.081)	-.178 (.099)
Landbouw	.104 (.092)	.189 (.093)*	.128 (.101)	.194 (.094)*	-.271 (.114)*
Meerdere Sectoren	.106 (.080)	.168 (.083)*	.102 (.092)	.094 (.079)	-.164 (.099)
Mentorgesprekken					
Waarderende gesprekken	.085 (.062)*	.025 (.028)	.010 (.026)	-.025 (.026)	.184 (.030)*
Reflectief/activerende gesprekken	.148 (.031)*	.119 (.032)*	.206 (.030)*	.114 (.030)*	-.027 (.035)
Over zelfbeeld	.175 (.029)*	.134 (.031)*	.193 (.029)*	.136 (.029)*	.020 (.033)
Over werk en loopbaanacties	.037 (.029)	.104 (.031)*	.047 (.029)	.197 (.029)*	-.043 (.033)
Loopbaancompetenties					
Loopbaanreflectie	-	-	-	-	.078 (.029)*
Werkexploratie	-	-	-	-	.060 (.029)*
Loopbaansturing	-	-	-	-	.098 (.028)*
Netwerken	-	-	-	-	.081 (.028)*
Niet-passend advies school	-	-	-	-	-.032 (.020)
Andere verwachtingen familie	-	-	-	-	-.084 (.021)*
Schoolvariantie	.003 (.003)	.002 (.003)	.000 (.003)	.005 (.004)	.006 (.005)
Groepsvariantie	.016 (.007)*	.017 (.008)*	.041 (.010)*	.013 (.007)	.034 (.011)*
Restvariantie	.595 (.019)*	.672 (.021)*	.568 (.018)*	.583 (.018)*	.736 (.023)*
Verbetering van het model door toevoeging van de leeromgeving	437 (df 4)*	301 (df 4)*	482 (df 4)*	447 (df 4)*	63 (df 4)*
Verbetering van model door toevoeging van loopbaancompetenties					218 (df 4)*
N	2211	2211	2211	2211	2211

*: significantie $p < .05$

Bijlage 2: Gespreksanalyse instrument

		nr.	A 0-5	B 5-10	C 10-15	D 15-20	E 20-25	F 25-30	G 5 min
Contact (1-)		1							
Contract (: 3=d, 4=ll, 5=dll)	Begin gesprek over gesprek	2							
	Einde gesprek over vervolg	3							
Formulieren (1)		4							
Onderwerpen (1)	Studie voortgang	5							
	houding	6							
	problemen	7							
	opdrachten	8							
	ervaringen	9							
	keuze	10							
	Stage voortgang	11							
	houding	12							
	problemen	13							
	opdrachten	14							
	ervaringen	15							
	keuze	16							
	Privé	17							
	Buitenschoolse ervaringen/activiteiten	18							
	Sector-/vervolgopleidingkeuze	19							
	Beroep/werkkeuze	20							
Wat docent doet (1 2)	Aan het woord (vs ll, 3 4 5)	21							
	Luistert actief (vs kijkt weg/invullen)	22							
	Vraagt door (vs negeren)	23							
	Brengt expertise in (vs eigen verhaal)	24							
	Vraagt naar gevoel (negeert gevoel)	25							
	Valideert (oké wat je zegt) (vs oordelen)	26							
	Waardeert/complimenteert (vs niet kan)	27							
	Zet tot nadenken in gesprek (vs denkt voor ll)	28							
	Zet tot zelf oplossen probleem (vs doc lost op)	29							
	Laat leerling formuleren (zwemmen)	30							
	Daagt uit tot -verdere oriëntatie (vs zelf)	31							
	- oefenen	32							
	- bewijzen (vs genoeg nemen)	33							
	Laat vervolgstap kiezen die past (vs geeft opdracht)	34							
Wat leerling doet (1 2)	Praat over kritische ervaring	35							
	KR: 1. vaardigheden	36							
		2. eigen functioneren	37						
		3. zelfbeeld: ik ben iemand die	38						
	MR: 1.leuk/aantrekkelijk	39							
		2. waarom leuk	40						
		3. zelfbeeld: waarga/sta ik voor	41						
	WE: 1. taken in werk	42							
		2. dilemma's, ontw, org cultuur	43						
		3. werk(zaamheden) die passen	44						
	LS: 1. wat doen voor studie	45							
		2. wat organiseren voor studie	46						
		3. wat leren/organiseren/ bewijzen voor loopbaan	47						
	NW: 1. wie ken ik	48							
2. hoe inzetten		49							
3. hoe uitbreiden voor loopbaan		50							







Met dank aan

Met dank aan alle scholen die een bijdrage hebben geleverd aan de totstandkoming van deze brochure.

Colofon

De uitgave is samengesteld in opdracht van de Stichting Platforms VMBO

Praktijk

Marinka Kuijpers, Marionette Vogels, Nard Kronenberg, Mazze van Hoboken en Jacqueline Kerkhoffs

Onderzoek

Marinka Kuijpers

Beeldmateriaal: Nard Kronenberg, Axis Media-ontwerpers Enschede

Ontwerp en vormgeving: Axis Media-ontwerpers Enschede

Druk: Oplage 5000 exemplaren