

Loopbaanleren in school en praktijk: de trialoog

Citation for published version (APA):

Meijers, F., & Kuijpers, M. (2015). *Loopbaanleren in school en praktijk: de trialoog*.

Document status and date:

Published: 01/01/2015

Document Version:

Peer reviewed version

Document license:

CC BY-SA

Please check the document version of this publication:

- A submitted manuscript is the version of the article upon submission and before peer-review. There can be important differences between the submitted version and the official published version of record. People interested in the research are advised to contact the author for the final version of the publication, or visit the DOI to the publisher's website.
- The final author version and the galley proof are versions of the publication after peer review.
- The final published version features the final layout of the paper including the volume, issue and page numbers.

[Link to publication](#)

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal.

If the publication is distributed under the terms of Article 25fa of the Dutch Copyright Act, indicated by the "Taverne" license above, please follow below link for the End User Agreement:

<https://www.ou.nl/taverne-agreement>

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us at:

pure-support@ou.nl

providing details and we will investigate your claim.

Downloaded from <https://research.ou.nl/> on date: 12 Oct. 2022

Open Universiteit
www.ou.nl





Loopbaan Oriëntatie Begeleiding

A decorative graphic consisting of several concentric, semi-transparent circles in shades of red and orange, overlaid on a background of a grid pattern. The circles are centered on the left side of the page and extend towards the right.

Loopbaanleren in school en praktijk: de dialoog

Frans Meijers & Marinka Kuijpers

Loopbaanleren in school en praktijk: de dialoog

Frans Meijers & Marinka Kuijpers



Loopbaan Oriëntatie Begeleiding

Inhoudsopgave

Voorwoord	5
1 Inleiding	7
2 Van verdeelde naar gedeelde verantwoordelijkheid	9
3 Pilot Trialog	11
4 Resultaten vragenlijst	13
5 Resultaten analyse filmopnames stagegesprekken	17
6 Resultaten interviews	25
7 Verankeren: resultaten literatuurstudie	29
Ten slotte	32
Literatuur	34
Colofon	35

Voorwoord

Echte aandacht voor kwaliteiten, mogelijkheden en drijfveren student

In onze maatschappij moeten jongeren al heel jong een keuze maken voor een studierichting. Zo vroeg zelfs dat ze soms niet precies weten wat ze later willen worden. Dit kan grote gevolgen hebben: valt de opleiding tegen, dan is de kans op uitval groot. Loopbaanoriëntatie en -begeleiding (LOB) en het daarvoor opgestarte **Stimuleringsproject LOB in het mbo** stellen onderwijsinstellingen in staat studenten beter en professioneler te helpen bij het maken van keuzes. Door hen dingen over zichzelf te laten ontdekken, krijgen zij essentiële bouwstenen aangereikt voor hun talentontwikkeling en toekomstige loopbaan. Het doel: echte aandacht voor de loopbaan van de individuele student laten doordringen tot in de haarvaten van het mbo.

Geen op zichzelf staand project

Jongeren hebben behoefte aan begeleiding bij het maken van de juiste opleidings- en beroepskeuzes. Dit blijkt uit diverse onderzoeken. Als zij goed inzicht hebben in hun drijfveren en mogelijkheden kunnen zij weloverwogen keuzes maken voor een vervolgopleiding of beroep. Dit vergroot tegelijkertijd de slagingskans van diverse maatregelen uit Focus op Vakmanschap en aanvullende plannen. Denk aan voortijdig school verlaten (VSV), excellentie, de terugkeer van de menselijke maat in het mbo, samenwerking vmbo-mbo-hbo, de invoering van de herziene kwalificatiedossiers en doelmatigheid. LOB is zodoende geen op zichzelf staand vak of project, maar een wezenlijk onderdeel van het gehele onderwijsproces.

Door LOB structureel te vervlechten met de dagelijkse onderwijspraktijk kunnen kansen verzilverd worden. De docent/SLB-er kan vanuit zijn pedagogische relatie met de student als geen ander coachen bij diens loopbaan. Het erop gespitsd zijn of een student nog op zijn plek zit moet een tweede natuur worden. Net als steeds weer praten mét in plaats van tegen of over de student. Door deze extra aandacht krijgt de student de kans relevante loopbaancompetenties te ontwikkelen voor een levenslange succesvolle loopbaan.

Praktische instrumenten

Het **Stimuleringsproject LOB in het mbo** kijkt vanuit diverse perspectieven naar LOB en zoekt daarbij steeds naar praktische instrumenten om onderwijsinstellingen op passende wijze te ondersteunen bij talentontwikkeling en het loopbaanleren van hun studenten. Dit is de afgelopen periode gebeurd. Zowel vanuit thematische werkgroepen als in samenwerking met relevante partners.

Loopbaanleren in school en praktijk: de trialoog

Binnen het Stimuleringsproject kunnen docententeams sinds het schooljaar 2011-2012 trainingen volgen die zijn gericht op het (kunnen) voeren van loopbaangerichte begeleidingsgesprekken met studenten. Een pilotgroep van BPV-docenten en praktijkbegeleiders/opleiders volgde gezamenlijk dezelfde training in het voeren van loopbaangerichte begeleidingsgesprekken. De pilot is uitgevoerd binnen het Friesland College en het Drenthe College. Deze publicatie geeft de effecten weer van de training. Die effecten zijn op verschillende manieren gemeten. Aan de hand van vragenlijsten vooraf en aan het einde van de training, door de analyse van gefilmde driegesprekken aan het begin en aan het einde van de training en aan de hand van interviews tussen de deelnemers.

De effectenmeting onderstreept het vermoeden dat we al hadden: de training in trialogen werpt vruchten af. Oftewel in de woorden van een van de deelnemende docenten:

'Ik neem de loopbaancompetenties als uitgangspunt. Ik stel ook veel opener vragen. Ik vraag nu echt naar de ervaringen van de student. Dat krijg ik ook terug van studenten, dat ze meer inzicht krijgen in zichzelf door middel van het gesprek. Ze kunnen ook beter over zichzelf praten. Daardoor kunnen ze beter richting geven aan hun wensen, aan hun loopbaan. Precies wat de arbeidsmarkt vraagt.'

Ik wens u veel inspiratie bij het lezen van deze publicatie.

Fieny Peerboom, *projectleider Stimuleringsproject LOB in het mbo*

1

Inleiding

Scholen realiseren zich steeds meer dat loopbaanbegeleiding belangrijk is om hun studenten voor te bereiden op de samenleving en de arbeidsmarkt van de 21ste eeuw. Tegenwoordig wordt van studenten immers meer zelfsturing verwacht in hun functioneren als burger en als (aspirant)werknemer. Docenten beseffen dat loopbaanbegeleiding gericht op zelfsturing meer moet zijn dan de 'oude' studie- en beroepskeuzebegeleiding, die vaak vooral uit voorlichting bestond. Veeleer zullen ze studenten moeten begeleiden – in de woorden van de Nederlandse pedagoog Langeveld – 'op weg naar zelfverantwoordelijke zelfbepaling'.

Daarvoor is een leeromgeving nodig waarin jongeren de kans krijgen effectief te (leren) reflecteren op hun loopbaan. Dit moet een krachtige loopbaangerichte leeromgeving zijn (een term van Kuijpers, Meijers & Gundy, 2011; Kuijpers & Meijers, 2012). Een krachtige loopbaangerichte leeromgeving is:

- **praktijkgericht:** studenten moeten in staat worden gesteld levensreële ervaringen met werk en werken op te doen (bijvoorbeeld via stages);
- **dialogisch:** studenten moeten in staat worden gesteld met docenten en/of andere relevante personen te spreken over de persoonlijke zin en de maatschappelijke betekenis van hun ervaringen met werk en werken;
- **vraaggericht:** studenten moeten invloed kunnen uitoefenen op hun eigen studieloopbaan doordat zij reële keuzemogelijkheden krijgen.

Onder invloed van het streven naar competentiegericht onderwijs, heeft het beroepsonderwijs de afgelopen jaren geïnvesteerd in een leeromgeving waarin de studenten concrete ervaringen met werk en werken kunnen opdoen. Dit is vooral gebeurd via méér stages en het opnemen van meer levensreële opdrachten en simulaties in het reguliere programma. Maar er is tot nu toe nauwelijks geïnvesteerd in het op gang brengen van een dialoog over de zin en de betekenis van de stage-ervaringen. Ook ontbreekt het aan het aanbieden van reële keuzemogelijkheden om de eigen studieloopbaan te beïnvloeden. Hierdoor wordt een gevoel van autonomie gestimuleerd, dat essentieel is voor het ontstaan van intrinsieke motivatie (zie Deci & Ryan, 2012).

Gesprek over zin en betekenis van ervaringen

Het stagegesprek is dé plek in het onderwijs voor een dialoog over zin en betekenis van concrete ervaringen met werk en werken en het moment waarop studenten op basis daarvan invloed kunnen uitoefenen op hun eigen studieloopbaan. Onderzoek van Winters e.a. (2009, 2012, 2013) laat echter zien dat stagegesprekken onvoldoende worden benut voor de loopbaanontwikkeling van studenten. De begeleiding tijdens de stage is vooral gericht op de vraag of de student bij het beroep past en nauwelijks op de vraag of het beroep en de werkomgeving bij de student passen. Loopbaanontwikkeling komt volgens de meeste docenten slechts fragmentarisch aan bod. Het is vaak aan de studenten zelf om conclusies te trekken uit hun stage-ervaringen. In de begeleidingsgesprekken worden geen verbindingen gelegd tussen de verschillende ervaringen die studenten opdoen. Ook missen studenten, docenten en stagebegeleiders verbindingen tussen school en praktijk.

Hoe studenten zich in de stage ontwikkelen lijkt los te staan van hun ontwikkeling op school. De resultaten van kwalitatieve studies van Winters e.a. komen overeen met de uitkomsten van kwantitatieve onderzoeken (zie Meijers, Kuijpers & Gundy, 2013), waarin naar voren komt dat samenwerking tussen school en praktijk onvoldoende tot stand komt en dat de loopbaan nauwelijks aan bod komt in stagebegeleidingsgesprekken.

2

Van verdeelde naar gedeelde verantwoordelijkheid

Traditioneel is de samenwerking tussen het beroepsonderwijs en het bedrijfsleven in Nederland georganiseerd in de vorm van een verdeelde in plaats van een gedeelde verantwoordelijkheid (Meijers, 2004). Dat wil zeggen dat de volledige verantwoordelijkheid voor de inhoud, de vorm en de beoordeling van het leerproces bij de scholen ligt; bedrijven stellen slechts stageplaatsen ter beschikking. Deze vorm van samenwerking maakt het echter heel moeilijk om studenten adequaat op te leiden voor de arbeidsmarkt van de 21ste eeuw.

De diensteneconomie – die nog steeds in omvang toeneemt – vraagt om schoolverlaters die niet alleen over technische beroepsvaardigheden beschikken, maar die ook hart hebben voor hun werk en voor het bedrijf waarvoor ze werken. Dit laatste betekent dat studenten zogenoemde loopbaancompetenties (Kuijpers, 2003) en een loopbaanidentiteit (Meijers & Lengle, 2012) moeten ontwikkelen. En dit vereist een praktijkgerichte, dialogische en vraaggerichte leeromgeving. Het realiseren van zo'n loopbaangerichte leeromgeving is alleen mogelijk wanneer school en bedrijf samen verantwoordelijk zijn voor de opleiding van de student; er moet sprake zijn van een gedeelde verantwoordelijkheid.

Dreigende tekorten

In 2003 nam de Stichting A+O namens de metalektrobranche het initiatief om – in het kader van het zogenoemde Metopia-programma – circa 5.000.000 euro te investeren in innovatieve samenwerkingsverbanden tussen scholen voor beroepsonderwijs en het regionale bedrijfsleven. Zoals de meeste technische branches werd ook de metalektro geconfronteerd met dreigende tekorten aan vakbekwaam personeel op vrijwel alle niveaus. De oplossing voor dit probleem lag in vernieuwend beroepsonderwijs. Dit kon volgens de branche alleen gerealiseerd worden door een gedeelde samenwerking tussen school en het regionale bedrijfsleven. In het kader van Metopia kregen scholen en bedrijven de kans om gedurende drie jaar naar eigen inzicht nieuwe vormen van samenwerking te ontwikkelen. De Stichting A+O hield daarbij op afstand de regie in handen. Het doel was aantrekkelijk beroepsonderwijs te ontwikkelen dat voldeed aan de behoeften van zowel het bedrijfsleven als studenten.

Gedeelde verantwoordelijkheid

Uit de evaluatie van de resultaten blijkt dat een gedeelde verantwoordelijkheid voor het opleiden van jonge werknemers moeilijk is te realiseren (Dam, Meijers & Hövels, 2007). De ontwikkeling van een verdeelde naar een gedeelde verantwoordelijkheid blijkt verschillende – en opeenvolgende – fasen te kennen (zie hieronder). De eerste stap die school en bedrijf moeten zetten is die van het ‘samen begeleiden’: zij maken concrete afspraken over de concrete begeleiding van concrete studenten. Pas als er sprake is van een gedeelde verantwoordelijkheid voor de begeleiding van studenten, kunnen ze de tweede stap zetten: samen concrete leersituaties ontwerpen waarin studenten in een levensechte dan wel gesimuleerde leeromgeving aan de slag gaan met levensechte problemen. En pas als er sprake is van ‘samen ontwerpen’ kan er wellicht en op den duur sprake zijn van ‘samen innoveren’. Het evaluatieonderzoek laat zien dat zowel scholen als bedrijven vaak onmiddellijk samen willen ontwerpen, maar dat dit mislukt omdat de actielogica’s van school en bedrijf nog te weinig op elkaar zijn afgestemd. Essentieel voor deze afstemming is een ‘trage start’ in de vorm van samen begeleiden.

Vier fasen in de samenwerking tussen mbo-instellingen en bedrijven

- Fase 0:** Mbo-instelling en bedrijf werken samen in het kader van de beroepspraktijkvorming zonder dat zij hierover inhoudelijke en procedurele afspraken maken (‘verdeelde verantwoordelijkheid’);
- Fase 1:** Mbo-instelling en bedrijf maken afspraken over ieders taken bij een stage of project van een student (beroepspraktijkvorming), bijvoorbeeld over de begeleiding van de student (‘samen begeleiden’);
- Fase 2:** Mbo-instelling en bedrijf ontwerpen samen leerarrangementen, bijvoorbeeld een binnen- of buitenschools project voor studenten (‘samen ontwerpen’);
- Fase 3:** Mbo-instelling en bedrijf spreken de intentie uit om samen verantwoordelijkheid te dragen voor de innovatie van het onderwijs en van de branche met intensieve onderlinge kennisuitwisseling (‘samen innoveren’).

3

Pilot trialoog

Om samen begeleiden een impuls te geven, is het Stimuleringsproject LOB in het mbo een pilot gestart. Het Stimuleringsproject wordt gefinancierd door het ministerie van OCW en uitgevoerd onder regie van MBO Diensten. Binnen dit project kunnen docententeams sinds het schooljaar 2011-2012 trainingen volgen die zijn gericht op het (kunnen) voeren van loopbaangerichte begeleidingsgesprekken met studenten. Een pilotgroep van BPV-docenten en praktijkbegeleiders/opleiders volgde gezamenlijk dezelfde training in het voeren van loopbaangerichte begeleidingsgesprekken.

In de praktijk van alledag ontvangen mbo-studenten tijdens hun stage begeleiding van een BPV-docent vanuit hun opleiding en een praktijkbegeleider vanuit het stagebiedende bedrijf. De BPV-gesprekken zijn daarmee idealiter een trialoog: een driegesprek tussen student, docent en praktijkbegeleider (ook wel praktijkopleider dan wel leermeester genoemd). Het al eerder aangehaalde onderzoek van Winters e.a. (2009, 2012) liet zien dat er in de praktijk nauwelijks sprake was van een trialoog: de begeleiders spraken vooral over en tegen en nauwelijks met de student. Ook bleek dat wanneer de BPV-docent meer ruimte bood voor de student, de praktijkbegeleider deze ruimte vaak invulde, met als gevolg dat de student nog steeds nauwelijks aan het woord kwam. Vandaar de keuze voor gezamenlijke training van docenten en praktijkbegeleiders: een training van duo's dus.

Effecten training onder de loep

De pilot is uitgevoerd binnen het Friesland College en het Drenthe College. In totaal hebben zestien duo's plus twee individuele docenten de training gevolgd: vier duo's binnen het Drenthe College en twaalf duo's plus de twee individuele docenten binnen het Friesland College. De effecten van de training zijn op drie manieren gemeten. Allereerst door aan het begin en aan het einde van de training vragenlijsten af te nemen bij de docenten en de praktijkbegeleiders. In de vragenlijsten komen achtereenvolgens aan de orde:

- wie er aanwezig is tijdens de gesprekken ter voorbereiding op de stage, bij het begin van de stage, halverwege de stage, aan het einde van de stage en na de stage (om na te gaan hoe de stage-ervaringen gebruikt kunnen worden voor de verdere studieloopbaan binnen de school);

- wie er tijdens het gesprek aan het woord is;
- wie de inhoud van het gesprek bepaalt;
- waar de gesprekken over gaan;
- wat er gebeurt ter voorbereiding van de stage;
- wat er gebeurt tijdens de stage;
- wat er gebeurt na de stage;
- hoe de concrete samenwerking er uitziet.

Gefilmdе driegesprekken en interviews

De effecten van de training zijn ook in kaart gebracht door gefilmde driegesprekken aan het begin en aan het einde van de training te analyseren. Deze gesprekken zijn deels gehouden met koppels vanuit het Friesland College en deels met deelnemers aan een onderzoeksproject dat liep binnen de metaelektrobranche. Ook in dit project ging het om het stimuleren van de dialoog tussen student, praktijkbegeleider en stagedocent door hetzelfde professionaliseringstraject voor docenten en praktijkbegeleiders (Kuijpers & Meijers, 2015). In de interviews ging het om de vraag: *Wat is de invloed van het professionaliseringstraject op de verandering in vorm en inhoud van de begeleidingsgesprekken?* Daartoe is nagegaan wie er aan het woord is, waarover de gesprekken gaan en op welke wijze de gesprekken worden gevoerd.

Ten slotte hebben enkele duo's elkaar geïnterviewd, waarbij ze elkaar hebben gevraagd:

- wat ze na afloop van de training anders zijn gaan doen in de stagebegeleiding;
- wat de student daarvan merkt;
- hoe de samenwerking tussen school en bedrijf naar hun mening moet evolueren;
- hoe zij denken het in de training geleerde verder in praktijk te brengen.

4

Resultaten vragenlijst

De vragenlijst is door vijftien respondenten ingevuld, zowel voor als na de training. Omdat we uitspraken willen doen over de invloed van het professionaliseringstraject op de vorm en inhoud van de stagegesprekken (inclusief de stagebegeleiding), presenteren we in dit hoofdstuk alleen de resultaten van deze vijftien respondenten.

Onderstaande tabel geeft een kort overzicht van de effecten van het professionaliseringstraject. We bespreken de effecten punt voor punt.

Wie is aan het woord?	De student is meer aan het woord.
Wie bepaalt de inhoud van het gesprek?	De student heeft meer invloed.
Waar gaan de gesprekken over?	Voor de training ging het gesprek vooral over de eisen van de opleiding en wat de student nog niet kon. Na de training zijn de gesprekken veel loopbaangerichter.
Wat gebeurt er ter voorbereiding van de stage?	De student heeft meer invloed op de keuze van de stageplaats. Daarbij is de praktijkbegeleider actiever betrokken bij de stagevoorbereiding en weet het bedrijf dus beter wat de student kan en wil leren tijdens zijn stage.
Wat gebeurt er tijdens de stage?	Als gevolg van de training sluit de stage meer aan op de wensen en kwaliteiten van de student.
Wat gebeurt er na de stage?	Als gevolg van de training vinden meer gesprekken plaats over de kwaliteiten en de toekomst van de student. Docent en praktijkbegeleider wijzen de student vaker op relevante netwerken.
Samenwerking school - bedrijf	Docent en praktijkbegeleider maken als gevolg van de training vaker praktische afspraken en ze maken vaker samen leeropdrachten.

Wat allereerst opvalt, is dat voor de training de praktijkbegeleiders meestal niet aanwezig waren bij de voorbereiding van de stage en bij de nabespreking ervan. De praktijkbegeleider was slechts aanwezig bij de stagegesprekken gedurende de stage. Zowel de docenten als de praktijkbegeleiders gaven aan dat ze dit een onwenselijke situatie vonden. De onderzoeksresultaten laten zien dat hierin verandering is gekomen. Docenten en praktijkbegeleiders stellen expliciet dat de betrokkenheid van de praktijkgeleider bij de gehele stage (dus inclusief voorbereiding en nabespreking) is toegenomen als gevolg van de training.

Wie is er aan het woord?

Voor de training was – geheel conform de onderzoeksresultaten van Winters e.a. (2012) – de student het minst aan het woord. De docent was meestal het vaakst aan het woord, gevolgd door de praktijkgeleider. Docenten en praktijkbegeleiders vonden wel dat de student na de training meer aan het woord zou moeten komen. De respondenten geven aan dat de student na de training duidelijk het meest aan het woord is. De praktijkbegeleider en de docent bepalen veel minder dan vóór de training de inhoud van het gesprek; ook op dit punt is de student leidinggevend.

Waar gaan de gesprekken over?

Grafiek 1 (te vinden op de bladzijde hiernaast) laat de veranderingen in de stagegesprekken zien voor en na de training. Na de training gaan de gesprekken meer over wat studenten graag willen leren, van wie zij dit kunnen leren en hoe zij dit willen leren. Ook komt aan bod wat belangrijk is voor de studenten, welke werkzaamheden bij hen passen, wat zij graag aan kwaliteiten willen laten zien, waar zij talent voor hebben en wat zij nog graag willen oefenen. Na de training gaan de gesprekken minder over wat zij nog niet kunnen en wat ze – als gevolg daarvan – nog moeten leren. De gesprekken zijn, kortom, duidelijk loopbaangerichter.

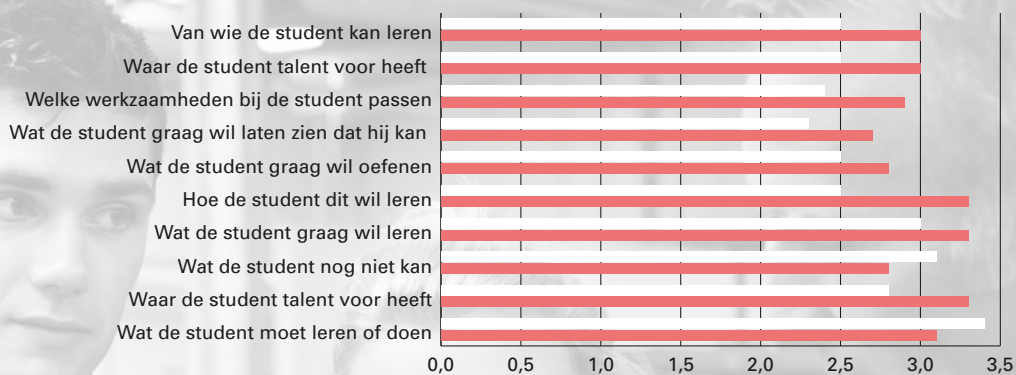
Wat gebeurt er ter voorbereiding van de stage?

Ook wat betreft de stagevoorbereiding heeft de training effect, zoals grafiek 2 laat zien. Praktijkbegeleiders en docenten geven aan dat studenten meer dan voor de training hun stageplaats zelf kiezen. Ook solliciteren zij actiever naar die stageplaats. Omdat de gesprekken loopbaangerichter zijn, weet de school wat de studenten op hun stageplaats kunnen oefenen en aan vaardigheden kunnen laten zien. Daardoor kan de school hen beter ondersteunen bij het verwerven van de vaardigheden die op de stageplaats nodig zijn. Tegelijkertijd weten de praktijkbegeleiders, juist omdat zij actiever zijn betrokken bij de stagevoorbereiding, beter dan voor de training hoe de school de student heeft voorbereid op zijn stage. Zij kunnen daardoor beter met de student bespreken wat hij in de stage kan leren.

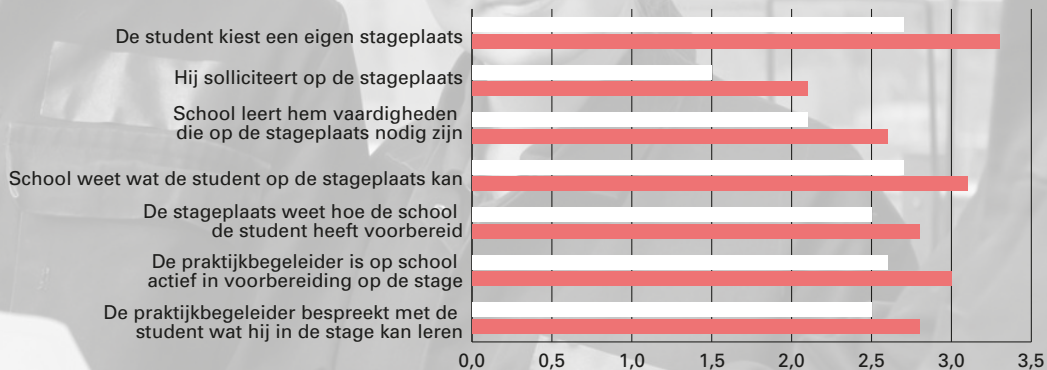
Wat gebeurt er tijdens en na de stage?

De training heeft de minste effecten op wat er tijdens de stage gebeurt. Volgens de ondervraagde docenten en praktijkbegeleiders sluit wat de student tijdens zijn stage leert na de training iets beter aan op wat hij op school leert. De training heeft echter nauwelijks tot geen invloed op de mogelijkheden voor de studenten om te oefenen, om te laten zien wat zij kunnen en op de mogelijkheden om op de stageplaats datgene te leren waarnaar zij nieuwsgierig zijn.

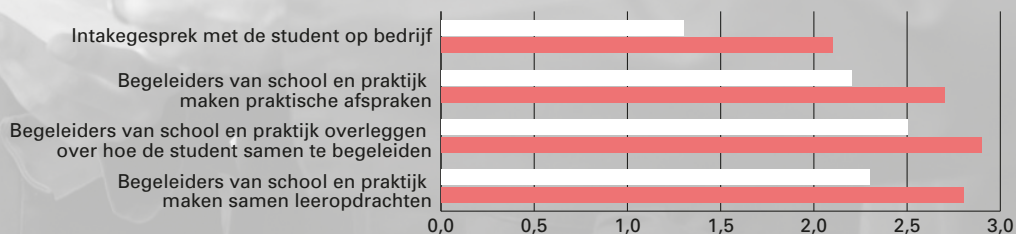
Grafiek 1. Inhoud van de stagegesprekken voor en na de training



Grafiek 2. Stagevoorbereiding voor en na de training



Grafiek 3. Samenwerking tussen school en bedrijf inzake stages



■ = voor

■ = na

De training heeft wel duidelijke effecten op wat er na de stage gebeurt. De praktijkbegeleider en docent bespreken meer dan voor de training de kwaliteiten en de toekomst van de student, zij wijzen de student vaker op netwerken en zij introduceren de student ook vaker in een specifiek netwerk. Ten slotte bespreken ze met de student meer hoe hij de stage-ervaring kan gebruiken in het vervolg van zijn opleiding op school.

De samenwerking tussen school en bedrijf

De gegevens in grafiek 3 laten zien dat na de training de samenwerking rond stages tussen school en bedrijf verbeterd is. Er is vaker sprake van een intakegesprek met de student op het bedrijf waar hij stage wil gaan lopen. De docent en de praktijkbegeleider overleggen vaker dan voor de training over hoe ze de student samen gaan begeleiden en ze maken in dat kader ook vaker praktische afspraken. Ten slotte maken ze vaker dan vóór de training samen leeropdrachten voor de student.

5

Resultaten analyse filmopnames stagegesprekken

In dit hoofdstuk kijken we allereerst naar de gefilmde stagegesprekken vóór het professionaliseringstraject en vergelijken deze met de gesprekken ná het professionaliseringstraject. Zijn er verschillen te bemerken?

Gesprekken voor het professionaliseringstraject

Wat opvalt in de gesprekken die plaatsvonden voor het professionaliseringstraject, is dat begeleiders veelal gesloten en suggestieve vragen stelden. Ze vroegen weinig door en als ze dat wel deden, ging het niet over motieven of kwaliteiten van de student of over de vraag welk werk bij hem paste. Vaak was het onduidelijk waarom docenten en praktijkbegeleiders vragen stelden en waartoe die vragen moesten leiden (*D = docent; PB = praktijkbegeleider; S = student*):

D: Mag ik vragen stellen over je privésituatie?

S: Ja.

D: Zijn je ouders gescheiden?

S: Nee, ze zijn samen.

D: Dat is fijn. Wat doen je vader en moeder voor werk?

S: Moeder is thuis, vader is projectleider in de bouw.

D: Hoe is het met je gezondheid? Heb je last van astma?

S: Ik heb ADHD.

D: Daar merk je niets van. Heb je er last van met leren?

S: Soms met concentreren, maar dat heb ik ook met andere dingen.

D: Mag ik nog een andere vraag stellen? Rook je?

S: Soms. Op feestjes. Nu ook niet meer op school.

D: Je bent dus bijna gestopt. Super. Dat is beter voor je gezondheid.

In de gesprekken gaat het wel over algemene ervaringen, maar niet over concrete ervaringen die indruk maken op de student. Het gaat over wat studenten al kunnen en wat zij leuk vinden, maar docenten benoemen niet echt kwaliteiten en motieven die studenten kunnen gebruiken in hun verdere oriëntatie op werk dat bij hen past:

D: Ga je dan wel eens mee met je vader naar zijn werk?

S: Ja, dan ga ik lassen en slijpen.

D: Wat vind je leuk?

S: Ik vind het heel leuk om dingen te ontdekken. Vooral met techniek. Ik heb zelf een crossauto. Daar doe ik ook heel veel aan. Samen met mijn vader.

D: En je paarden?

S: Dat doe ik alleen. Dat is mijn verantwoordelijkheid.

Hier zou de docent bijvoorbeeld kunnen doorvragen over welke dingen de student wil ontdekken of heeft ontdekt, welke motieven of kwaliteiten hij kan afleiden uit het werken bij zijn vader, in welke (andere) situaties deze motieven of kwaliteiten voorkomen. Ook de eigen verantwoordelijkheid die een student heeft in de zorg voor zijn paarden kan ter sprake komen als een mogelijk levensmotief. In de gesprekken gaat het veel over de cijfers of studievorderingen op school en minder over de concrete stage-ervaringen van de student. Als de stage-ervaringen wel aan bod komen, gaat het over wat studenten leuk of niet leuk vinden, maar het blijft oppervlakkig. Docenten en praktijkbegeleiders informeren niet naar ervaringen die voor studenten van belang zijn en vragen niet door tot er inzicht ontstaat over de motieven en kwaliteiten van studenten of over werk dat bij hen past. In het gesprek wordt bijvoorbeeld gezegd:

D: Wat zijn dingen die je het leukst vindt?

S: Spiegelen, vakken vullen en met mensen.

PB: Je vindt alles leuk, er moet toch iets zijn dat je minder leuk vindt?

S: Spiegelen.

Hierop vragen de begeleiders vervolgens niet door, maar snijden een ander onderwerp aan. In de gesprekken leggen zij veelal slechts relaties met prestaties op school, niet met andere ervaringen en ook niet met wat de stage betekent voor wat de student kan leren op school:

D: Kun je vertellen wat we hier gaan doen?

S: Ja, hoe het gaat op mijn stage, wat ik heb geleerd.

D: Oké, je hebt wat meegenomen zie ik.

S: Ja, de leerdoelen van de vorige keer.

D: Wanneer heb je die bijgesteld?

S: Vorige week, denk ik.

Pb: Ik zit er niet in, ik weet zijn doelen niet.

D: Nou, dan geef ik jou het woord. We zitten hier voor jou.

En een ander voorbeeld:

D: Herken je dingen die je hier gedaan hebt ook op school?

S: Ja, dat alles netjes moet zijn.

PB: En met huishoudelijke regels?

S: Ziek melden, de tijd van beginnen en klaar zijn.

D: Heb je al eerder, buiten deze stage, in zo'n situatie gezeten?

S: Op de markt groente en fruit. [vertelt hierover]

PB: Dus je hebt al te maken gehad met echte handel. Wat vond je daarvan?

S: Extra leuk met de mensen.

Op zich biedt dit gesprek mogelijkheden om – doorvragend naar concrete ervaringen, zodat duidelijk wordt wat de student nu eigenlijk leuk vindt aan de omgang met mensen – in te gaan op de motieven van de student en om vervolgens een relatie te leggen naar concrete ervaringen op school (die al dan niet aansluiten op de mogelijke behoefte om met mensen om te gaan). Omdat docent en praktijkbegeleider niet doorvragen naar concrete ervaringen en geen verbinding leggen met ervaringen tijdens de opleiding, blijft het gesprek feitelijk inhoudsloos. Dat zien we ook in het onderstaand fragment, waarin een studente heeft aangegeven dat haar droomberoep stewardess is:

PB: Heeft het iets met wat je later wilt worden?

S: Nee, dat niet.

D: Heb je het idee dat je met deze opleiding, bijvoorbeeld de stage, hiervoor iets kunt leren?

S: Weet ik niet.

PB: Stewardess heeft natuurlijk ook te maken met klanten of gasten.

S: Ja, met mensen.

PB: Daar moet je ook met mensen omgaan. Dingen netjes houden.

En wanneer de student een mogelijk betekenisvolle ervaring vermeldt, wordt deze compleet genegeerd:

D: Wat wil jij?

S: Dat weet ik nog niet. Daarom wil ik hierna hbo gaan doen.

D: Nog geen beeld waar je naar toe wilt?

S: Niet specifiek, wel in deze branche.

D: Welke hbo-opleiding?

S: CMD in Leeuwarden, dan ben ik snel klaar. Heb op de middelbare school wat jaartjes verpest.

D: Hebben we nu alles gehad of heb je nog andere dingen?

Alles draait om de 'schoolwerkelijkheid' waarin leerdoelen centraal staan. Deze leerdoelen formuleert de student echter zelden zelf, zoals onderstaande fragmenten laten zien:

D: Heb je nog een persoonlijk leerdoel waar je de komende periode aan wilt werken?

S: Uhm...

Pb: Misschien 'binnen urencriterium werken'?

D: Hoe als leerdoel opschrijven? Werken met deadline?

S: Is goed.

En:

Pb: Wat kan jij?

S: Kleine basisdingen.

Pb: Wat is het leukste?

S: Gewoon sleutelen.

Pb: Je bent zelfstandig, gemotiveerd, enthousiast voor het autovak.

Nog meer kwaliteiten?

S: Altijd op tijd.

D: Ook in andere situaties?

S: Op school niet altijd.

D: Denk je dat je daar nog stappen in moet zetten?

S: Beter mijn best doen op school.

D: Da's vaag.

S: School vind ik niets aan.

D: Maar voor diploma... hoe doe je dat?

S: Gewoon doen, er tegenaan.

Pb: Weet je wat je moet doen?

S: Niet precies, maar school en stage...

Pb: Nadenken over stage!

D: Wat is je eerste stap vanmiddag?

S: Mijn spullen zoeken?

D: Kijken naar wat je nu kan doen.

S: Wat ik zelf moet doen.

D: Wat nog meer?

S: Weet niet.

Pb: Ik hoop dat je nadenkt over dit gesprek.

Een stagegesprek is, zoals ook Winters (2012) uitgebreid heeft laten zien, daarmee veelal een vraag-antwoordgesprek dat op verschillende momenten een test is of de student zaken weet. Het gesprek is niet gericht op het ontwikkelen van nieuwe inzichten over zichzelf of werk:

PB: Wat doe je dan als je klaar bent?

S: Afmelden bij de bedrijfsleider.

PB: Of bij?

S: Bij u?

PB: Of bij de teamleider.

S: Ja, dat bedoel ik.

PB: Heel goed.

Een ander voorbeeld:

D: Dus oplossingsgericht zijn is wat je hebt ontwikkeld?

S: Ja.

D: Kun je deze kwaliteit toepassen op zowel tekenen als maken?

S: Ja [legt uit].

D: Kun je nog andere kwaliteiten noemen?

S: Om hier te functioneren.

D: Wat is je toekomst?

S: In techniek verder gaan.

En nog een voorbeeld:

D: We gaan het hebben over je loopbaan. Hoe sta je daar in?

S: Zie wel.

Pb: Dromen?

S: Huisje, garage.

D: Dat zijn mooie dromen. En je carrière?

S: Autospuiter.

D: Wat heb je daar voor nodig?

S: Diploma's, plek om te leren.

Pb: En wat nog meer?

S: Niets meer.

D. Mooi werk?

S: Ja.

Pb: Dan moet je er wel uitspringen in positieve zin.

D: Mis je kennis?

S: Ja.

D: Als je niet weet wat er is, kun je er ook niet over nadenken.

Pb: Krijg je van school handvatten?

S: Ja.

D: Zet eens op papier 'Hoe ga ik mijn doelen bereiken?'. Maak het visueel: 'Dit heb ik gedaan, dat heb ik gedaan'. Kun je heel gemakkelijk naar je diploma toewerken.

Docenten en praktijkbegeleiders zetten studenten er zelden toe aan vervolgstappen te formuleren om zich verder te oriënteren, iets te leren of te laten zien wat ze kunnen.

Gesprekken na het professionaliseringstraject

In tegenstelling tot de meeste gesprekken voor het professionaliseringstraject leggen de gesprekken daarna expliciet relaties naar de toekomst. De verschillende loopbaancompetenties (motieven- en kwaliteitenreflectie, loopbaanvorming en netwerken) krijgen hierbij expliciet aandacht. In het onderstaande gespreksfragment werkt de docent vanuit hobby's toe naar een vervolgopleiding:

D: Wat zijn je hobby's?

S: Auto's wassen, veel met mijn handen bezig zijn, ontwerpen, ideeën uitwerken, autocross.

D: Met je handen werken? Wat maak je dan, wat doe je dan?

S: Als iets kapot is thuis. Op zaak auto moet ik mijn eigen auto klaarmaken.

D: Veel met je handen maar ook met metaal. Gaat daar ook je voorkeur naar uit naar metaalektro?

S: Ja, mijn vader heeft een eigen zaak om raceauto's te maken. Omdat daar veel met metaal wordt gewerkt lijkt het me leuk om dat te doen. Ook als ik op de zaak bezig ben.

D: Heb je al idee welke vervolgopleiding je wilt gaan doen om je vader op te volgen?

S: Met opleiding die ik nu krijg kan ik al het meeste doen bij mijn vader in de zaak. Daarna ga ik motorvoertuigen doen.

De student wordt uitgedaagd om verder te denken:

D: Stel je voor dat je niet bij motorvoertuigen terecht kan, heb je dan een back-up plan?

S: Nee.

D: Metaal of elektro dan?

S: Metaal en dan liefst lassen.

D: Komt dat veel voor bij je vader op de zaak?

S: Nee. Ik vind het zo mooi als je dat goed kan. Bij mijn vader kan niemand het.

D: Het lijkt me handig om te kijken hoe we dat samen vorm geven, dat we kijken welke opleidingen hier in de buurt motorvoertuigen hebben. Misschien wel goed om uit te gaan zoeken.

In het volgende fragment vraagt de docent goed door naar concrete ervaringen en legt hij een expliciete link naar de kwaliteiten van de student:

D: Kun je een klusje noemen dat je zelfstandig hebt gedaan?

S: [vertelt over wat hij zelfstandig heeft gedaan, waar hij hulp bij heeft gekregen en waar hij alleen heeft meegelopen].

D: Als je zelfstandig bezig bent, krijgt je dan een opdracht?

S: Je krijgt een order met een brief voor het magazijn.

D: Klinkt goed. Hoe komt het dat dit jou goed afgaat? Wat zegt dat over jou?

S: Ja, het gaat goed. Aardige mensen en je kunt gesprekken voeren.

D: Is dat belangrijk voor jou, gesprekken voeren?

S: Ja, daar kan je veel van leren. Beter vragen dan dat je dingen fout doet.

D: Kwaliteit is dus voor jou belangrijk? Wat zijn je eigen kwaliteiten?

S: Op tijd, nooit ziek, ondersteun mijn collega, niet met mijn handen in mijn zakken, maar als ik kan helpen doet ik dat.

D: Ik herken je daar helemaal in, zo ben je ook op school. Ben je buiten je werk ook zo?

S: Ja.

En ook in onderstaand fragment is duidelijk te zien dat zowel de docent als de praktijkbegeleider de student aan het denken zetten over zijn toekomst/loopbaan:

Pb: Als je weer stage gaat lopen, wat ga je dan anders doen?

S: Beter afspraken maken, duidelijker vragen wat ze van me verwachten.

Pb: Hoe ga je om met kritiek?

S: Wel goed, denk ik.

D: Waarom wil het bedrijf je graag houden, denk je?

S: [lacht] Ik denk dat jullie denken dat ik het kan en slim genoeg ben. En dat ik al halverwege de opleiding ben.

D: Wat vind je zelf?

S: Ik denk dat ik het kan, maar dan moet er wel wat veranderen.

D: Kun je je vinger leggen op de cruciale plek?

S: Wat ik net zei: ik moet duidelijker vragen wat men van mij verwacht.

D: Wat is jouw rol?

S: Zelf aangeven.

Pb: Wat doe je over vijf jaar?

S: Dat vraag ik mezelf ook vaak af. Ik hoop iets met hout.

Pb: Het is belangrijk dat je je eigen plekje opeist.

En ook aan netwerken wordt aandacht geschonken:

D: Stel je voor: je hebt je diploma. Wat voor bedrijf past bij jou als technicus, maar ook als mens?

S: Mercedesdealer, daar wil ik later werken.

D: Zou je daar nu al stappen voor kunnen ondernemen?

S: Ik zou daar stage kunnen gaan lopen, dan een vakantiebaantje, mensen leren kennen.

D: Ken je mensen die in een Mercedesgarage werken?

S: Nee.

D: Wie op school kan je daar naartoe helpen?

S: Ik zou ook na deze stage gewoon kunnen bellen.

D: Of zelf langs gaan.

Voor én na: een analyse

Opvallend is dat in de gesprekken na het professionaliseringstraject de student veel meer aan het woord komt, niet alleen over concrete stage-ervaringen maar ook – en daarvan afgeleid – over zijn toekomstplannen. Hij krijgt expliciete vragen over motieven en kwaliteiten. Al met al bevestigt de analyse van de gefilmde stagegesprekken de uitkomsten van het vragenlijstonderzoek. Het professionaliseringstraject heeft opgeleverd dat zowel de docenten als de praktijkbegeleiders meer *met* dan *tegen* studenten praten. De gesprekken bestaan niet meer uit goedbedoelde adviezen van de begeleiders, maar studenten krijgen de kans zelf hun verhaal te vertellen. De aandacht is ook verschoven van cijfers en studievorderingen naar praktijkervaringen en toekomstplannen. Daarmee is het gesprek veel meer een loopbaangesprek geworden.

Docenten en praktijkbegeleiders zijn positief in en over het gesprek. Het is echter onduidelijk in hoeverre studenten hebben geleerd over zichzelf en over werk te praten. Het lijkt niet gelukt om studenten zelf inzichten te laten formuleren die hen helpen om een zelfbeeld te ontwikkelen dat ze kunnen gebruiken bij een keuze voor een vervolgopleiding of voor werk dat bij hen past. Studenten leggen niet vast wat ze van de gesprekken hebben geleerd of welke vervolgstappen ze kunnen nemen. Mogelijke vervolgstappen die in de gesprekken naar voren komen, worden door docenten geformuleerd en zijn nog tamelijk vrijblijvend.

Ten slotte komt in de gesprekken nog niet aan bod wat de praktijkervaringen betekenen voor het leren op school of wat de inzichten op school betekenen voor het leren in de praktijk. In de dialoog gaat het vooral over de ervaringen op de werkplek zelf en zijn alle drie de gesprekspartners aan het woord. Dit laatste zien wij als een indicatie dat deze pilot een eerste aanzet heeft gegeven tot werkelijk 'samen begeleiden' door school en bedrijf.

6

Resultaten interviews

Aan het einde van de pilot hebben enkele koppels binnen het Friesland College elkaar geïnterviewd aan de hand van een semi-gestructureerde vragenlijst die zij van de onderzoekers hebben ontvangen. In deze interviews vroegen de praktijkbegeleiders en docenten wat ze nu anders doen in de stagegesprekken met de student en wat ze daar zelf van merken. Daarna keken ze in meer algemene termen terug op wat de pilot heeft opgeleverd en wat dit betekent voor de toekomst.

Hieronder geven we fragmenten van de interviews weer, gerangschikt naar thema. Daarbij geldt wederom D = docent en Pb = praktijkbegeleider.

Wat doe je anders?

Pb: Ik vind het heel positief dat ik nu eens wat begeleiding heb gekregen in het voeren van gesprekken. Ik laat nu de student veel meer vertellen over zijn ervaringen. En ik help hem daarop te reflecteren, zoals ze dat tegenwoordig zo mooi noemen. Ik vind het belangrijk dat de mbo-instellingen meer in gesprek komen met de leermeesters. Daar is ontzettend veel te halen. Sommige studenten hebben echt één-op-één begeleiding nodig. Maar zowel de school als wij kunnen daar niet aan voldoen. Maar als scholen goed zijn binnengekomen bij bedrijven, is er veel mogelijk.

D: Ik neem de loopbaancompetenties als uitgangspunt. Ik stel ook veel opener vragen. Ik vraag nu echt naar de ervaringen van de student. Dat krijg ik ook terug van studenten, dat ze meer inzicht krijgen in zichzelf door middel van het gesprek. Ze kunnen ook beter over zichzelf praten. Daardoor kunnen ze beter richting geven aan hun wensen, aan hun loopbaan. Precies wat de arbeidsmarkt vraagt.

Pb: Ik denk meer na over de vragen die ik stel, geef meer diepgang in de vragen. Verder probeer ik positieve dingen boven te halen en de student te laten zien dat hij zelf is gegroeid. Het gesprek verloopt daardoor vloeiender. Ik merk dat de student vlotter antwoord kan geven.

D: Ik leg de nadruk op de kwaliteiten van de student en wat hij daarmee gaat doen. En dat ik help bij netwerken. Het is veel gemakkelijker over positieve dan

over negatieve zaken te praten. Als je uitgaat van de kwaliteiten, dan zie je dat zo'n jongen opveert en begint te glunderen.

Pb: Het verschil is dat ik van tevoren nooit wist wat er van mij verwacht werd vanuit school. Ik wist dus ook niet dat er een bepaalde manier was om loopbaangesprekken te voeren. 't Was altijd zo dat je erbij zat als de docent langskwam. Er werd je wat gevraagd en je gaf antwoord. Dat was 't eigenlijk wel, de dynamiek van het gesprek. Nu weet ik dat ik met de docent samen moet werken om bepaalde dingen tot stand te brengen en dat je daarin bepaalde rollen kunt vervullen. En dat de student aan het woord moet zijn. Dat het geen getouwtrek moet zijn tussen de docent en de praktijkbegeleider. De grootste verandering is wel dat ik vragen stel, in plaats van dat ik zelf de dingen benoem. Ik vertel de student niet dat ze ergens goed in zijn, maar ik vraag wel wat ze er zelf van vinden. Het grootste verschil is dus dat iemand daar zelf achter komt in plaats van dat het hem gegeven wordt. Dan beklijft het ook beter.

D: Ik denk beter na over mijn vragen en ik laat de student meer uitspreken. En ik vraag meer door als ze iets aansnijden. Vroeger ging ik nog wel eens door naar de volgende vraag, maar nu vraag ik echt door. Ik stuur ook minder. Ik heb gemerkt dat als ik ze laat vertellen, er vanzelf hoofdzaken komen waar ik dan weer op kan doorvragen. Ik merk dat de student echt meer vertelt, ook over vakinhoud.

Pb: Ik ben me er nu meer van bewust dat ik naar de motieven van studenten moet vragen. En ik ga ook veel gestructureerder eerst terugblikken en dan pas vooruitkijken. Ik begeleid vijftien studenten die allemaal een andere begeleidende docent hebben. Deze methodiek helpt mij om de gesprekken allemaal op dezelfde manier te voeren.

D: Niet invullen voor een ander, daar ben ik me veel meer van bewust. Ik laat de student nu eerst uitpraten en kijk dan of ik dieper kan ingaan op het antwoord dat ze geven. Ik hoop dat de studenten zien dat ik beter luister, hen meer aan het woord laat.

D: Ik luister veel beter. Ik werd me er door deze cursus van bewust hoeveel ik eigenlijk zelf invulde. Dat is dus echt verbeterd. Ik merk dat de studenten zich prettiger gaan voelen naarmate ik meer en beter luister. Studenten voelen haar-scherp aan of je iemand beoordeelt of veroordeelt of echt luistert. Natuurlijk is beoordelen soms nodig, maar luisteren is echt belangrijk. Je gaat je pas anders gedragen als er vragen aan je gesteld worden.

Bovenstaande ervaringen bevestigen de uitspraken van de docenten en praktijkbegeleiders uit het vragenlijstonderzoek. Ze zijn zich meer bewust van hun rol in het gesprek, ze laten de student meer aan het woord en ze stellen meer open vragen. Daarbij geven de praktijkbegeleiders aan dat ze blij zijn dat ze getraind zijn en dat ze daardoor ook in staat zijn meer eenheid aan te brengen in de wijze waarop ze de studenten op de werkplek begeleiden.

Wat is er nodig in de samenwerking tussen school en bedrijf?

Pb: Ik denk dat er nu echt ingezet moet worden op dialoog tussen het bedrijf en de mbo-instelling. De basis is nu gelegd, maar er moet doorgezet worden.

D: Er moet nu verder worden gegaan. Als je allebei hetzelfde denkkader hebt, dan praat het veel gemakkelijker. De school moet dit, denk ik, aansturen door de leermeester er actief bij te betrekken. Door te laten zien, als je op stagebezoek gaat, hoe je dat doet. Zo ervaren leermeesters in de praktijk de opbrengst van een andere manier van gespreksvoering.

Pb: Je moet goed contact houden met elkaar. Het bedrijf moet er voor zorgen dat de student steeds dezelfde begeleider heeft.

D: Het is belangrijk dat we samen contact hebben over de student. En dat je van elkaar goed weet wat je aan elkaar hebt, zodat je een student goed kunt plaatsen. Ik ga met meerdere stagebedrijven meer contact zoeken. Het is belangrijk dat je naar de student en naar het bedrijf interesse toont.

Pb: Het effect van deze training is ook dat ik nu meer samen doe met de docent van school. Er was nooit interactie met docenten. Nu heeft een stagegesprek meer zin omdat je beter op elkaar bent ingespeeld. Vroeger was het vooral het invullen van een checklist, nu wordt het een gesprek. Nu krijgt de student ook de ruimte om over zichzelf te vertellen. Als er geen samenwerking is, hebben de gesprekken met de student weinig zin. Dan zit je er voor de vorm bij en daar heeft de student niet veel aan. Samenwerking is dat we van elkaar weten wat de spelregels zijn, wat de school van de student wil, wat de uitgangspunten en de verwachtingen zijn.

D: Vooral de communicatie moet nog veel verbeterd worden. Mensen op de werkvloer zijn toch behoorlijk bedrijfsblind, zowel in het bedrijf als op school. We zouden dus ook loopbaangesprekken moeten voeren met docenten en praktijkbegeleiders. Betere samenwerking vraagt bij beide partijen een andere manier van denken. Organisaties in zorg en welzijn zijn heftig in verandering en wij als school moeten hen ook wat bieden. Studenten die echt leren, dwingen de praktijkmensen om zelf weer te leren.

Pb: We moeten deze manier van gespreksvoering zowel binnen mijn instelling als binnen het Friesland College standaard proberen te krijgen. Dat zal nog wel veel overleg vragen.

D: Dat je samen op één lijn komt naar de student toe. Dat is belangrijk voor een goede begeleiding van studenten. De valkuil is altijd dat je weer in de waan van de dag vervalt. Er moet ruimte zijn binnen het werk voor uitbreiding, verbreding hiervan.

Docenten en praktijkbegeleiders zijn zich allebei sterk bewust van de voordelen van een goede samenwerking, niet alleen voor de studenten maar ook voor henzelf en

hun organisaties. De verbeterde interactie tussen docenten en praktijkbegeleiders lijkt ook bij beide partijen tot het besef te leiden dat er zowel binnen het onderwijs als binnen het bedrijf nog geleerd moet en kan worden.

Hoe gaat het nu verder?

Pb: Ik heb werkelijk geen idee. Wat ik in deze cursus heb opgestoken neem ik natuurlijk mee. Maar ik heb geen idee of deze samenwerking zal worden doorgezet. Ik zou dat wel graag willen. Stages moeten moderner worden, meer interactie tussen school en bedrijf, tussen theorie en praktijk. Op dit moment trekken beide partijen er te weinig aan, met als gevolg dat stages toch erg traditioneel blijven. Het voortouw zal wel bij het Friesland College moeten liggen, denk ik.

D: *Ik ga me nog meer verdiepen in het werken met de loopbaancompetenties. Ik ben echt blij dat ik deze cursus heb gevolgd.*

Pb: *Ik hoop dat ik beter contact krijg met de docenten op school, zodat onze communicatie naar de studenten beter wordt. Dat zal een samenspel moeten zijn en dat samenspel ontbreekt nog.*

Pb: *We moeten echt beter gaan samenwerken. Het kost tijd, maar je krijgt er uiteindelijk verschrikkelijk veel voor terug. Ik ga er op mijn werk in elk geval mee verder. Hoe het met de samenwerking verder moet, weet ik niet zo precies. Daar moeten anderen over beslissen.*

D: *We gaan 't proberen als een olievlek hier in het ROC te verspreiden. Er zijn binnen het Friesland College al meer dan veertig mensen getraind, dus daar ben ik wel optimistisch over.*

D: *Op mijn werk ga ik ermee verder. Hoe het in de samenwerking verder moet, weet ik niet zo precies.*

Opvallend is dat docenten en praktijkbegeleiders eigenlijk niet goed weten hoe het nu verder moet. Voor zichzelf zien ze wel ontwikkelingsmogelijkheden, maar ze zijn nog niet in staat te formuleren op welke wijze de samenwerking op institutioneel niveau verder ontwikkeld kan worden. Het ontbreekt hen nog – zoals ook vaker geconstateerd is (zie o.a. Geijssel, Meijers & Wardekker, 2007) – aan inzicht in en ervaring met het 'beleidsspel' dat ze in hun eigen organisaties moeten spelen om de nieuwe aanpak van stagebegeleiding te verankeren. In het volgende hoofdstuk gaan we in op deze 'beleidsproblematiek'. Dit gebeurt aan de hand van een literatuurstudie naar de 'werkzame bestanddelen' uit het onderzoek dat in de afgelopen vijf jaar is gedaan bij innovatieprojecten. Bij deze projecten werkten school en bedrijfsleven samen aan het vormgeven van leeromgevingen ter bevordering van de loopbaanontwikkeling van studenten (Kuijpers & Meijers, 2015). In totaal zijn achttien innovatieprojecten bekeken vanuit de vraag wat we ervan kunnen leren over het realiseren van een krachtige, loopbaangerichte leeromgeving op basis van samenwerking die is gestoeld op gedeelde verantwoordelijkheid.

7

Verankeren: resultaten literatuurstudie

De ervaringen in de achttien onderzochte projecten laten in de eerste plaats zien dat geen enkel project erin geslaagd lijkt te zijn om een samenwerking tussen onderwijs en bedrijfsleven te realiseren op basis van 'samen begeleiden'. Wel wordt er in een aantal projecten 'samen ontwikkeld' (dat wil zeggen, er zijn samen praktijkopdrachten ontwikkeld die – al dan niet in de vorm van simulaties – op school worden uitgevoerd).

Uit het al vermelde Metopia-onderzoek (Dam, Meijers & Hövels, 2007) werd echter duidelijk dat 'samen ontwikkelen' zonder 'samen begeleiden' meestal blijft steken in een verdeelde verantwoordelijkheid. Het gevolg daarvan is dat er geen krachtige loopbaangerichte leeromgevingen tot stand komen. Dit komt niet alleen omdat dialoog ontbreekt, maar ook omdat de samenwerking fragiel is.

In de tweede plaats blijkt dat 'samen begeleiden' een leerproces vereist dat niet gemakkelijk is te realiseren. De beschikbare documentatie belicht dit proces vooral voor docenten en managers en nauwelijks voor de betrokkenen uit het bedrijfsleven. Maar er is geen reden om aan te nemen dat het leerproces bij de laatste groep anders zal verlopen. Duidelijk is dat het realiseren van gedeelde verantwoordelijkheid een identiteitsverandering vraagt bij alle betrokkenen. Mensen blijken allergisch voor de onzekerheid die identiteitsleren met zich meebrengt. Tegelijkertijd laten de resultaten die hiervoor gepresenteerd zijn, zien dat docenten en praktijkbegeleiders bereid en in staat zijn hun gedrag te veranderen als zij intensief getraind worden.

In de derde plaats blijkt dat er in een aantal onderzochte projecten sprake is van actief en passief verzet door docenten. Dit verzet is overigens niet alleen de docenten aan te rekenen. Zowel politici als de schoolleiding dragen een minstens even grote verantwoordelijkheid. In het onderwijsbeleid van de laatste decennia ontbreekt een duidelijke visie op de rol en de betekenis van onderwijs in de 21ste eeuw. Het gevolg is een reactief beleid waarin 'accountability' de allesbepalende factor is.

Een dergelijk beleid is dodelijk voor het realiseren van innovatief onderwijs, maar wordt wel vaak kritiekloos overgenomen door Colleges van Bestuur en directeuren vanwege het ontbreken van 'transformatief leiderschap'. Het lijkt erop dat het hogere management vaak bepaalde – en ook weinig doordachte – innovatieve ideeën wil realiseren met behulp van geld dat voor innovatie beschikbaar wordt gesteld. Wan-

neer het geld is binnengehaald, moet een projectgroep los van het middenmanagement en de docenten de ideeën uitwerken en implementeren. In de projectgroep wordt dan vaak meteen al duidelijk dat de ideeën vaag en dus multi-interpretabel zijn. Het gevolg daarvan is dat de leden van zo'n projectgroep veel tijd nodig hebben om met iets concreets te komen. Bovendien doen zij – juist bij gebrek aan op een heldere visie gebaseerde steun van het hogere management – al meteen 'water bij de innovatieve wijn' en nemen het 'haalbare' tot uitgangspunt.

Wanneer de verwaterde plannen van de projectgroep vervolgens moeten worden ingevoerd, stuiten zij op weerstand van zowel het middenmanagement als de docenten. Docenten hebben bezwaar omdat ze meteen aanvoelen dat zij uit hun comfortzone worden geduwd. Het middenmanagement weet dat het primair wordt afgerekend vanuit 'accountability' en voelt zich daardoor niet gesteund wanneer het ruimte wil creëren voor innovatieve praktijken. Het hogere management weet dan vaak niet beter dan opnieuw de projectdoelen te communiceren met zowel het middenmanagement als de docenten. Die gaan echter pas bewegen als zij een daadwerkelijke stem in het geheel krijgen. En omdat een heldere visie van het management nog steeds ontbreekt, betekent deze stem een verdere aanpassing van de doelen en praktijken aan de reeds bestaande praktijk van alledag.

Het lijkt erop dat het realiseren van een krachtige loopbaangerichte leeromgeving op basis van gedeelde verantwoordelijkheid met het bedrijfsleven een leeromgeving voor docenten en middenmanagement vraagt, die vrijwel hetzelfde is als de leeromgeving die studenten nodig hebben om loopbaancompetenties en een arbeidsidentiteit te ontwikkelen. Dat is ook niet vreemd, omdat het leerdoel een identiteitsverandering is. De studenten moeten een arbeidsidentiteit opbouwen, de docenten en middenmanagers een nieuwe professionele identiteit. Op het niveau van docenten en managers krijgen de drie kernmerken van een krachtige leeromgeving wel een specifieke invulling:

- a. **Praktijkgestuurd:** vragen en problemen die voortkomen uit het ontwerpen van concrete innovatieve praktijken én de oplossingen van concrete problemen die hiermee samenhangen moeten het leerproces van docenten en middenmanagers 'aansturen'. Docenten en middenmanagers moeten de theorie krijgen aangeboden in functie van deze praktijken en problemen en 'just in time' en 'just enough'. Daarbij moet de leeromgeving overzichtelijk zijn. Dit houdt in dat docenten en middenmanagers niet met teveel innovaties tegelijkertijd bezig moeten zijn. In de praktijk van alledag betekent dit dat scholen het aantal innovaties dat tegelijkertijd loopt, ten minste moeten halveren en waarschijnlijk zelfs decimeren. Scholen moeten veel meer rekening houden met het leervermogen (naast de leervensen) van docenten (in termen van draaglast en draagkracht).
- b. **Dialogisch:** het omgaan met concrete problemen leidt slechts tot veranderingen in de professionele identiteit van docenten en middenmanagers – en daarmee tot daadwerkelijke innovatieve praktijken – wanneer alle betrokkenen een dialoog kunnen voeren over de persoonlijke zin en de maatschappelijke betekenis van hun feitelijke handelen. Een dialoog is iets totaal anders dan een discussie. Het

heeft ook absoluut niets te maken met de 'overtuigingsstrategie' die nu in veel projecten wordt toegepast. Een dialoog begint met het tonen en accepteren van onzekerheid (zie voor een theoretische onderbouwing Meijers & Lengelle, 2012). Pas dan is een gedachten(uit)wisseling mogelijk waarin het niet primair gaat om het overtuigen van de ander, maar waarin ruimte is voor het overtuigen van zichzelf – juist omdat negatieve emoties de kans krijgen om erkend, herkend en gekend te worden.

- c. **Groeiende medezeggenschap** op basis van een heldere en strategische managementsvisie waarin tegelijkertijd grenzen worden gesteld via SMART-geformuleerde doelen en ruimte komt voor docenten en middenmanagers om een eigen tactiek uit te zetten voor het bereiken van de strategische doelen. Tegelijkertijd grenzen stellen en ruimte creëren is alleen mogelijk wanneer het hogere management een dialoog (nogmaals: dit is niet een discussie) op gang brengt en houdt over de concrete praktijkervaringen van docenten en middenmanagers (zie ook Ladders, 2012).

Ten slotte

Het beroepsonderwijs en het bedrijfsleven werken al een eeuw lang samen in het leerlingwezen, maar deze samenwerking is gebaseerd op verdeelde in plaats van gedeelde verantwoordelijkheid. Concreet betekent dit dat het onderwijs verantwoordelijk is voor het gehele leer- en opleidingstraject en dat het bedrijfsleven slechts stageplaatsen ter beschikking stelt. Dit model functioneerde uitstekend in de 20ste eeuw, waarin tot aan de jaren zeventig vooral werd opgeleid voor een industriële arbeidsplaatsenstructuur.

Sindsdien is de industriële productiewijze op haar retour ten gunste van een kennis- en diensteneconomie. Hierin wordt de 'employability' niet alleen bepaald door traditionele vakbekwaamheid, maar ook door reflectieve vaardigheden, het kunnen omgaan met kritiek, het vermogen tot samenwerking en het vermogen een eigen koers te varen op een arbeidsmarkt die steeds vaker slechts tijdelijke arbeidsovereenkomsten aanbiedt en waarop van vrijwel alle werknemers wordt verwacht dat ze in staat en bereid zijn zich een leven lang om-, her- en bij te scholen.

Een krachtige leeromgeving

Om studenten in staat stellen deze '21st century skills' te verwerven, is een leeromgeving nodig die het studenten mogelijk maakt om veel praktijkervaringen op te doen waarvan de persoonlijke zin en de maatschappelijke betekenis in een dialoog onder woorden wordt gebracht. Zo ontstaat een gevoel voor richting en identiteit, dat de basis vormt voor het beroepsfunctioneren in de 21ste eeuw. Het onderwijs is onvoldoende in staat om op eigen kracht een dergelijke leeromgeving te scheppen. Naarmate het beroepsonderwijs meer praktijkgericht en zelfs praktijkgestuurd wordt, moeten studenten ook meer buiten de school – dus op de arbeidsplek zelf – begeleiding ontvangen van ervaren werknemers vanuit de bedrijven en instellingen waar zij stage lopen.

Gezamenlijke training

Om deze reden is het *Stimuleringsproject LOB in het mbo* een pilot gestart waarin docenten en praktijkbegeleiders gezamenlijk zijn getraind in het voeren van reflectieve loopbaangesprekken naar aanleiding van de stage-ervaringen van de studenten. Hoewel het een kleinschalig project was, blijkt uit de resultaten dat er een duidelijke behoefte is aan een gezamenlijke training voor praktijkbegeleiders en docenten. Zij geven allebei aan dat de begeleiding van studenten tekortschiet omdat zij onvoldoende met elkaar communiceren en onvoldoende op de hoogte zijn van elkaars werkelijkheid. Zij zijn het ook roerend met elkaar eens dat niet alleen de studenten, maar ook zijzelf van een dergelijke training profiteren. En ze zijn beiden bereid om daadwerkelijk te investeren in hun eigen bijscholing, zodat de stagegesprekken tot meer resultaten leiden.

Verankeren en uitbreiden vergen specifiek beleid

Het verankeren van de resultaten van deze pilot in scholen en bedrijven – en waarschijnlijk ook het uitbreiden van deze kleinschalige pilot naar een omvangrijker project – zal echter niet eenvoudig zijn. Desgevraagd geven de deelnemende docenten en praktijkbegeleiders aan dat ze eigenlijk niet goed weten hoe ze de prille samenwerking op basis van gedeelde verantwoordelijkheid kunnen uitbreiden in hun eigen school of bedrijf. Daarvoor moeten scholen en de bedrijfstakken specifiek beleid ontwikkelen. Een analyse van achttien innovatieprojecten op het gebied van samenwerking tussen onderwijs en bedrijfsleven laat zien dat dergelijk beleid nog ontbreekt. Het zou derhalve wenselijk zijn als het ministerie van OCW na afloop van het huidige Stimuleringsproject aandacht blijft schenken aan de bevordering van loopbaanoriëntatie en -begeleiding door school en bedrijf gezamenlijk. De in dit rapport gepresenteerde gegevens maken duidelijk dat hier grote behoefte aan is.

Literatuur

- Dam, E. van, Meijers, F. & Hövels, B.** (2007). *Met Metopia onderweg. De juiste koers gevonden?* Nijmegen: Kenniscentrum Beroepsonderwijs-Arbeidsmarkt.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M.** (2012). Self-determination theory. In P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski, & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of theories of social psychology: Vol. 1* (pp. 416-437). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Geijssel, F., Meijers, F., & Wardekker, W.** (2007). Leading the Process of Reculturing: Roles and Actions of School Leaders. *The Australian Educational Researcher*, 34 (3), 124-150.
- Kuijpers, M.A.C.T.** (2003). *Loopbaanontwikkeling. Onderzoek naar 'Competenties'* (diss.). Enschede: Twente University Press.
- Kuijpers, M., Meijers, F. & Gundy, C.** (2011). The relationship between learning environment and career competencies of students in vocational education. *Journal of Vocational Behavior*, 78, 21-30
- Kuijpers, M. & Meijers, F.** (2012). *Learning for now or later? Career competencies among students in higher vocational education in the Netherlands. Studies in Higher Education*, 37(4), 449-467.
- Kuijpers, M. & Meijers, F.** (2015). *Integreren van leren in school en praktijk.* Hazerswoude-Dorp: Stichting A&O.
- Lodders, N.** (2012). *Teachers learning and innovating together. Exploring collective learning and its relationship to individual learning, transformational leadership and team performance in higher vocational education* (Ph.D. thesis). Enschede: Universiteit Twente.
- Meijers, F.** (2004). Het verantwoordelijkheidsdilemma in het beroepsonderwijs. *Handboek Effectief Opleiden* (pp.10.4/1.01-1.45) 's-Gravenhage: Elsevier Bedrijfsinformatie.
- Meijers, F. & Lengelle, R.** (2012). Narratives at work: the development of career identity. *British Journal of Guidance and Counselling*, 40 (2), 157-177.
- Meijers, F., Kuijpers, M. & Gundy, C.** (2013). The relation between career competencies, career identity, motivation and quality of choice. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 13(1), 47-66.
- Winters, A., Meijers, F., Kuijpers, M. & Baert, H.** (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.
- Winters, A., Meijers, F., Kuijpers, M. & Baert, H.** (2012). Can training stimulate career learning conversations? Analysis of vocational training conversations in Dutch secondary vocational education. *Journal of Vocational Education and Training*, 64(3), 333-350.
- Winters, A., Meijers, F., Harlaar, M., Strik, A., Kuijpers, M. & Baert, H.** (2013). The narrative quality of career conversations in vocational education. *Journal of Constructivist Psychology*, 26(2), 115-126.