

Diepteanalyse loopbaangesprekken: welk docentgedrag helpt?

Peter den Boer & Esther Stukker

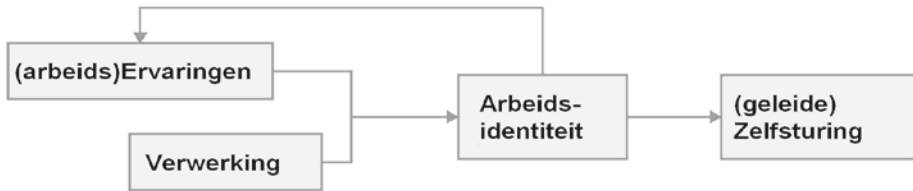
Keuzeprocessen hebben de volle aandacht. Kiezen is moeilijk en er moet in een mensenleven veel gekozen worden. Het ministerie van OCW heeft laten berekenen dat er met ‘verkeerd’ kiezen veel geld gemoeid is. Aan de herinrichting van de loopbaanoriëntatie zijn dus grote verwachtingen gekoppeld. Het moet leiden tot minder voortijdig schoolverlaten, minder opleidingswisselingen en op die manier – door kortere studieduren direct, en door minder sociale en maatschappelijke problemen en daarmee minder kosten indirect – geld opleveren en mensen gelukkiger maken door ze sneller ‘op de juiste plek’ te krijgen. Het moet bovendien de aansluiting tussen onderwijssectoren en tussen onderwijs en arbeid bevorderen, zodat daarmee de problemen van kwalitatieve en kwantitatieve ‘mismatches’ met de arbeidsmarkt worden bestreden. Het (voorzien) tekort aan arbeidskrachten in de technische, de zorg- en de groene sector zouden hiermee verholpen dienen te worden. Terecht wijst Luken (2009) op de overspannenheid van deze verwachtingen. Zeker gezien het feit dat neurologisch onderzoek laat zien dat jongeren en jongvolwassenen tot hun 23 à 25^{ste} jaar minder geëquipeerd zijn tot de neurologische processen die juist het maken van keuzes ondersteunen, zoals het overzien van de consequenties van eigen gedrag (De Jong, e.a. 2008).

Dat neemt niet weg dat al deze (maatschappelijke) problemen bestaan en dat keuzes die jongeren maken in hun loopbaan daarop van invloed zijn. Loopbaanoriëntatie en de begeleiding daarvan (afgekort tot LOB) is dus belangrijk. Tot niet al te lang geleden stond de vigerende praktijk in dit domein in het teken van kennisoverdracht (Stufkens, 2008). Nog steeds zien we als een min of meer automatische reflex twee lijnen van denken opduiken als een van de genoemde problemen aan de orde is. Enerzijds is dat de veronderstelling dat jongeren antwoord hebben op de vraag ‘wie ben je en wat wil je?’. Dat weten we als volwassenen al nauwelijks, laat staan dat jongeren dat weten. Anderzijds is het de veronderstelling dat kennis over arbeid bij jongeren landt. Bij krapte op de arbeidsmarkt grijpt elke sector of beroepsgroep terug op het maken van een

glossy folder waarin vooral de mooie kanten van het vak of beroep worden belicht. Daarbij wordt er vanuit gegaan dat 1) jongeren de geschetste informatie op hun waarde kunnen schatten – weten dat het een eenzijdig maar daarmee niet geheel onwaar beeld is dat geschetst wordt; om dat goed in te kunnen schatten is feitelijk de kennis van de sector en het beroep zelf nodig, die nu juist ontbreekt omdat de te overtuigen persoon er niet werkt – en 2) jongeren een referentiekader hebben waar ze de geleverde informatie aan kunnen koppelen, kunnen interpreteren en naar hun eigen leven, wensen en ambities kunnen vertalen.

De laatste 10 jaar is er het nodige onderzoek gedaan dat helpt keuzeprocessen beter te begrijpen (voor een overzicht daarvan zie Meijers, Kuijpers & Winters, 2010). Uit dat onderzoek wordt duidelijk dat het gaat om kennis die het individu verwerft *over zichzelf in relatie tot arbeid*. Daarbij is vooral van belang te begrijpen *hoe* mensen deze kennis verwerven. Dat proces moet op gevat worden als een proces van ervaringsleren. De enige manier waarop van ervaringen geleerd kan worden is door erop terug te kijken: reflectie. Het proces waarlangs dat gaat – interne en externe dialoog – is gemodelleerd door Meijers en Wardeker (2001). Empirisch onderzoek heeft laten zien dat de interactie van ervaring en reflectie leidt tot (het begin van) de ontwikkeling van een arbeidsidentiteit, die op zijn beurt weer leidt tot het geven van richting aan leren en werk (Den Boer, Jager en Smulders, 2003; Meijers, Kuijpers en Bakker, 2006). Het onderzoek naar de mate waarin dat in onderwijs wordt vormgegeven laat zien dat er hoopgevende voorbeelden te vinden zijn, maar dat er nog veel ontwikkeld en uitgetoet moet worden (Kuijpers, Meijers en Bakker, 2006; Mittendorff, 2010; Kuijpers, Meijers en Winters, 2008).

In dit artikel maken we gebruik van het ontwikkelingsmodel van Den Boer, Jager en Smulders (2003) en de loopbaancompetenties van Kuijpers (2003). Kenmerkend aan deze modellen is hun cyclische karakter: de persoon leert door reflectie op eigen handelen, hetgeen de persoon helpt nieuwe ervaring op te doen, die op zijn beurt via hernieuwde reflectie leidt tot nieuwe inzichten van de persoon in zichzelf. In het model van Den Boer c.s. staat centraal het opdoen van (arbeids)Ervaring, de Verwerking van die ervaring, die *in interactie* leidt tot (het begin van) de ontwikkeling van een arbeidsidentiteit (AI). Die AI leidt op zijn beurt tot vragen van de leerling of student aan onderwijs waarbij deze nog nadrukkelijk begeleiding nodig heeft omdat hij of zij neurologisch nog niet in staat is de consequenties van keuzes goed te overzien en het traject dat moet leiden naar kwalificatie voor de arbeidsmarkt (nog) niet kent. Dit onderdeel noemen we daarom Geleide Zelfsturing (GZ). In model ziet dat er uit als in figuur 1.



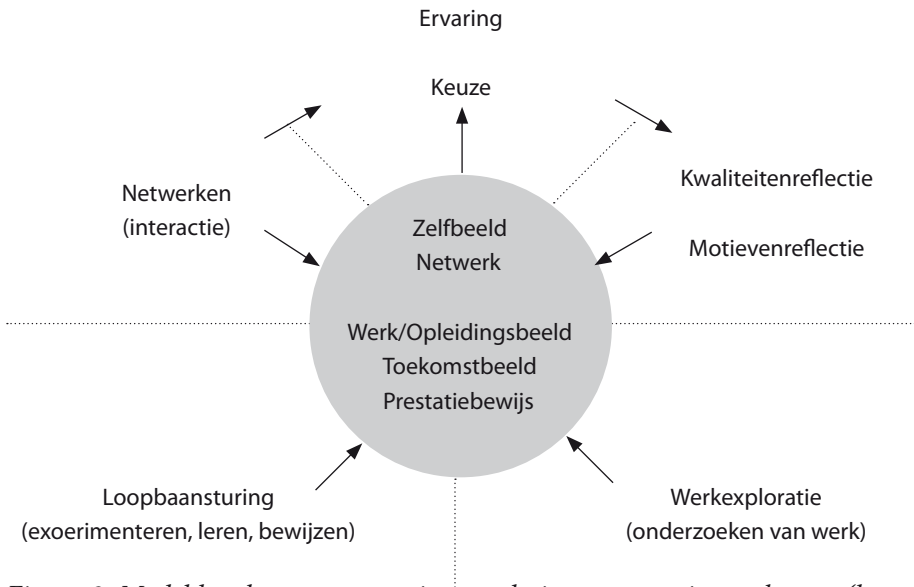
Figuur 1: Model arbeidsidentiteitsontwikkeling Den Boer, Jager en Smulders (2003)

Kuijpers (2003) noemt in haar studie vijf competenties die richting geven bij het sturen van de loopbaan:

- capaciteiten- en motievenreflectie, ook samengenomen als loopbaanreflectie: wat kan en wil de student (gebaseerd op (reflectie op) de eigen ervaringen van de student)?
- werkexploratie: welke waarden en normen herkent de student op de arbeidsplek en hoe verhouden die zich tot de eigen waarden en normen?
- loopbaansturing: in welke mate is de student in staat (volgende) stappen te zetten in het (voorbereiden van het) maken van keuzes?
- netwerken: in welke mate is de student in staat anderen in te schakelen bij met name werkexploratie en loopbaansturing?

Deze competenties zijn tevens onderzocht in onderwijssettings (Meijers, Kuijpers en Bakker, 2006 en Kuijpers, Meijers en Winters, 2008). Ook daarin bleken deze competenties significant bij te dragen aan het sturen van de loopbaan, het voorkomen van uitval en de studiemotivatie. De relatie van deze competenties onderling en met het opdoen van ervaring en het maken van keuzes is schematisch weergegeven in figuur 2.

Centraal in beide modellen staat het opdoen van ervaring en het verwerken daarvan door middel van reflectiegesprekken. Uit recent onderzoek blijkt dat vooral dat laatste element cruciaal is (o.a. Mittendorff, 2010; Kuijpers, Meijers en Winters, 2008).



Figuur 2: Model loopbaancompetenties en relaties met ervaring en keuzes (bron: Kuijpers, Vogels, Kronenberg, Hoboken, & Kerkhoffs, 2011)

Reflectie in loopbaangesprekken

Over de rol, het belang en de gevaren van reflectie wordt veel geschreven en gedacht. Luken (2010) wijst vooral op de mogelijke gevaren en pleit voor een benadering die geënt is op 'serendipiteit'¹ en de fasen van ontwikkeling zoals beschreven in de ontwikkelingspsychologie. We komen daar verderop kort op terug. In veel ander onderzoek wordt vooral gekeken naar de kwaliteit van reflectie en hoe die zodanig kan worden verbeterd dat hij tot bewuste zelfkennis leidt (Van Loon, 2010; Mittendorff, Van der Donk en Gellevis, 2012). Alle auteurs zijn het er daarbij over eens dat de kwaliteit van de reflectiegesprekken van doorslaggevend belang is.

Om grip te krijgen op de kwaliteit van reflectie is het nodig eerst een begripsomschrijving van het begrip reflectie zelf te geven. In navolging van Kuijpers c.s (2011) beschouwen we reflectie als 'terugkijken op het eigen handelen met de bedoeling daarvan iets te leren'. Dat kan om verschillende dingen gaan. Daarbij zijn verschillende vormen van reflectie aan de orde, die niet zomaar verwisseld

¹ Serendipiteit betekent 'het vinden van iets onverwachts en bruikbaar terwijl je op zoek bent naar iets totaal anders'.

kunnen worden. We benutten de vierdeling die Hatty en Timperley (2006) geven van vormen van feedback om vormen van reflectie te onderscheiden. Hetty en Timperley onderscheiden:

1. taakgerichte feedback: Wat ging er goed? Wat ging er fout? Hoe kan het beter? Wat was daarvoor nodig?
2. procesgerichte feedback: Wat zorgde ervoor dat het probleem werd opgelost, ontstond, of dat er iets veranderde in de situatie? Het gaat om oorzaak – gevolg-relaties;
3. zelfreguleringsfeedback: Hoe is er geleerd?
4. persoonlijke feedback: Hoe heeft iemand als persoon gefunctioneerd c.q. zich gedragen?

Parallel aan deze onderscheiding in vormen van feedback kunnen vormen van reflectie worden gedefinieerd.

In de meeste onderwijssituaties bestaat reflectie uit taakreflectie. Als een student een opdracht heeft uitgevoerd, bijvoorbeeld tijdens de stage, kan die student daarvan leren door terug te kijken naar hoe de opdracht is uitgevoerd. Daarbij horen vragen als: Wat ging er goed? Wat niet? Wat zou je de volgende keer anders doen? Al deze vragen helpen de student om terug te kijken naar het eigen handelen met het doel daar iets van te leren. Het oordeel van de docent of begeleider is daarbij van belang: als de student zijn of haar eigen werk niet correct beoordeelt – bijvoorbeeld vindt dat hij of zij de opdracht goed heeft uitgevoerd, terwijl dat aantoonbaar niet het geval is – is het oordeel van de docent nodig om de student tot leren aan te zetten.

Procesgerichte reflectie is in praktijksituaties niet of nauwelijks te onderscheiden van taakgerichte reflectie. Als de vraag wordt gesteld wat er goed of niet goed ging, zal daar altijd de vraag aan gekoppeld worden hoe dat kwam of wat daarvoor zorgde. Waar het onderscheid tussen taakgerichte en procesgerichte feedback wel betekenisvol is – om ervoor te zorgen dat er niet alleen ge- of beoordeeld wordt maar ook naar de processen wordt gekeken – is dat voor reflectie minder zinvol, omdat we veronderstellen dat dit vanzelf gebeurt.

Zelfreguleringsfeedback betreft het leren zelf: hoe is er geleerd? Dat onderscheid is ook voor reflectie relevant. Reflectie betreft immers meestal een taak en het proces dat daarin tot stand is gekomen, maar niet hoe daarin geleerd is. Dat vergt abstractie van de taak: metacognitie. Door terug te kijken naar hoe het leerproces is verlopen kan een individu of groep zicht krijgen op hoe er geleerd is. Dat kan verhelderend werken om 1) te begrijpen dat er in de praktijk

bij het oplossen van problemen of uitvoeren van taken geleerd wordt, men daar vaardiger van wordt en 2) die processen daarmee ook onderwerp van denken worden en daarmee effectiever en efficiënter ingericht kunnen worden.

Persoonlijke feedback betreft de persoon zelf en diens gedrag in de betreffende situatie. Ook hier geldt dat het onderscheid ook voor reflectie relevant is. Door terug te kijken naar de uitgevoerde taak, de ervaring die is opgedaan, vanuit het persoonlijke perspectief kan het individu grip krijgen op vragen als: Past dit bij mij?, Raakt dit soort werk mij?, Ben ik hier goed in? Dit soort vragen is kenmerkend voor een loopbaangesprek. Het zijn dit soort vragen die het individu helpen zicht te krijgen op eigen competenties en ambities.

Het lijkt dus zinvol om onderscheid te maken tussen drie vormen van reflectie:

- taakreflectie – waarin centraal staat of de taak goed is uitgevoerd, wat daarvoor zorgde en wat de persoon daarvan leert
- zelfreguleringsreflectie – waarin centraal staat hoe de persoon of groep heeft geleerd om daarmee het leerproces te begrijpen en te beïnvloeden – effectiever en efficiënter te maken
- persoonsreflectie – waarin centraal staat of de persoon op zijn of haar plek was, goed is in de taken die uitgevoerd moesten worden, zich daaraan kon verbinden en ze betekenisvol vindt.

Dit onderscheid is belangrijk omdat er verschillend ondersteunend gedrag bij hoort. We gaven al aan dat bij taakreflectie het oordeel van de docent of begeleider belangrijk is om te zorgen dat er (op de juiste manier) geleerd wordt. Dat geldt veel minder voor zelfreguleringsreflectie. En het geldt nog minder voor persoonsreflectie. Oordelen zijn daarin eerder schadelijk dan behulpzaam. Feedback kan wel nuttig zijn, bijvoorbeeld hoe de begeleider de student heeft waargenomen in de betreffende situatie. Zodra die feedback een oordeel wordt, wordt de kans op leren erg klein.

Kwaliteit van reflectie

Om grip te krijgen op de vraag hoe we de kwaliteit van reflectie kunnen beoordelen, is het nodig reflectie preciezer te omschrijven. We hanteren de volgende omschrijving:

Reflectie heeft betrekking op een betekenisrijke gebeurtenis en leidt tot inzicht en handelen (actie).

Een betekenisrijke gebeurtenis is een gebeurtenis die voor het individu gekoppeld is aan een emotie. Daarmee is de feitelijke betekenis voor het individu veelal nog niet bewust. We noemen de gebeurtenis ook bewust betekenisrijk omdat die gebeurtenis de mogelijkheid van het ontdekken van een inzicht in zich herbergt. Deze mogelijkheid moet echter nog gerealiseerd worden. Wil de betekenis zichtbaar worden voor het individu en daarmee leiden tot inzicht en handelen, dan zijn twee dingen nodig. Allereerst dient het individu zich te realiseren dat de gebeurtenis gekoppeld was aan een emotie en in staat en bereid te zijn die emotie toe te laten – Meijers en Wardekker (2001) spreken hier van de interne dialoog. Ten tweede dient het individu de betekenis die de gebeurtenis heeft te expliciteren en er zich bewust van te worden, zodat het een inzicht van de persoon in zichzelf kan worden – Meijers en Wardekker (ibid.) spreken hier van de externe dialoog; hun veronderstelling is dat deze bewustwording alleen mogelijk is in gesprek met anderen.

Er kan verschil zijn in de diepte van het inzicht dat door de reflectie verworven wordt. Luken (2009) wijst op de gevaren van reflectie. Hij veronderstelt dat de kans op piekeren sterk toeneemt. Als alternatief stelt hij voor meer gebruik te maken van onbewuste kennis, zich baserend op noties als ‘het slimme onderbewuste’ (Dijksterhuis, 2007) en de stadia van ontwikkeling zoals die zich natuurlijk voltrekken (Luken 2010). Ons inziens komt dat merendeels neer op het voortzetten van de bestaande praktijk waarin kennisoverdracht centraal staat en ‘uitstellen tot ze eraan toe zijn’ (zie Den Boer, 2009, p. 12). Ons inziens worden daarmee de huidige problemen rond kiezen niet aangepakt maar op hun beloop gelaten.

De kwaliteit van een reflectiegesprek kan met de gegeven omschrijving en uitwerking worden uitgedrukt in:

- de mate waarin een student betekenisrijke gebeurtenissen beschrijft (een gebeurtenis en een daaraan gekoppelde emotie);
- de mate waarin een student in het gesprek in staat is op basis van die gebeurtenis een inzicht over zichzelf te benoemen;
- de expliciete waarmee het inzicht wordt aangegeven;
- de diepte van het inzicht;
- de mate waarin het verworven inzicht leidt tot vervolgactie;
- het gedrag van de begeleider dat de student daarbij helpt of daartoe brengt.

Onderzoeksvraag en -opzet

In de regio West-Brabant ondersteunt het lectoraat Keuzeprocessen een tweetal projecten die vorm geven aan LOB op basis van de voorafgaande kennis. In de loop van beide projecten is de aandacht verschoven van het organiseren van momenten waarop studenten ervaring op kunnen doen naar de kwaliteit van reflectie-gesprekken. Mentoren en andere begeleiders worden getraind om goede reflectie-gesprekken te voeren. Het doel van deze trainingen is ervoor te zorgen dat het gespreksrepertoire van de mentoren en begeleiders wordt uitgebreid met vragen die de ontwikkeling van loopbaancompetenties stimuleren, waarbij de mentoren en begeleiders voldoende gevoel voor de situatie van de leerling of student hebben om de juiste vragen te stellen. Daarnaast wordt onderzoek verricht naar de kwaliteit van deze gesprekken. Dit onderzoek heeft als eerste doel begeleiders van feedback te voorzien zodat zij hun leerproces – het stellen van de juiste vragen op het juiste moment en het uitbreiden van het vragenrepertoire met relevante vragen – kunnen versnellen. Het tweede doel is de factoren te benoemen die de kwaliteit van de gesprekken bepalen, zodat begeleiders daarmee gericht kunnen worden ondersteund. Het derde doel is het vaststellen wat de kwaliteit van de reflectiegesprekken is, zodat in de loop der jaren nagegaan kan worden of die toeneemt of niet. In deze bijdrage staat de vraag centraal wat de factoren zijn die de kwaliteit van de gesprekken bepalen. Daarbij staat voorop dat het daarbij gaat om docentgedrag. De onderzoeksvraag luidt derhalve: *Welk docentgedrag nodigt leerlingen/studenten uit tot het expliciteren van inzichten over zichzelf, de betekenis daarvan voor hun oriëntatie op hun loopbaan en het ondernemen van daarbij passende actie om daar meer of beter inzicht in te krijgen of keuzes op te baseren?*

Onderzoeksopzet

In het onderzoek zijn 17 reflectiegesprekken geobserveerd en geanalyseerd op hun kwaliteit, 15 in het vmbo en 2 in het mbo (zie tabel 1). Elk van deze gesprekken is letterlijk uitgetypt. De uitingen van docenten en studenten zijn gecodeerd. Voor de omschrijving van het studentgedrag zijn drie zaken van belang: (a) beschrijft de student een situatie en koppelt hij of zij daar een emotie aan?, (b) leidt het gesprek erover hem of haar tot een inzicht en hoe diep is dat? en (c) leidt het gesprek tot actie van de student?

Om te analyseren of een student een situatie beschrijft en daar een emotie aan koppelt, maken we in de beschrijvingen van de reflectiegesprekken onder-

scheidt tussen Feit (F). Emotie (E) en Betekenisrijke ervaring (BE). We spreken van een Feit wanneer de student een feitelijke beschrijving van een situatie, ervaring, gebeurtenis, proces, handeling, etc. geeft zonder dat daar een emotie aan gekoppeld is. Van een Emotie is sprake wanneer de student een emotie (leuk, gezellig, verbaasd, etc.) beschrijft zonder die direct te koppelen aan de beschrijving van de gebeurtenis. Er is sprake van een Betekenisrijke Ervaring wanneer de student een beschrijving van een gebeurtenis, etc. geeft en daar een emotie aankoppelt.

Om te analyseren of het gesprek leidt tot een dieper gaand inzicht maken we gebruik van de systeemlagen van Dilts en Bateson, beter bekend als 'de ui' van Korthagen (zie bijvoorbeeld Korthagen en Vasalos, 2005). Die kent (naast de omgeving, die hier als 'gebeurtenis' wordt weergegeven) vijf lagen: gedrag (als.. dan doe ik ...; ik gedraag me..), competentie (ik kan ...; ik ben in staat om ...; ik heb het wel in me om.. te doen), overtuiging (ik vind dat..; ik geloof niet dat ...), identiteit (ik ben ...; anderen zeggen dat ik.. ben;) en, tenslotte, betrokkenheid (het is belangrijk voor me om..; inzicht in 'waar je het allemaal voor doet'). Er kan dus sprake zijn van inzicht in eigen gedrag (I-G), eigen competenties (I-C), eigen overtuigingen (I-O), identiteit (eigenschappen) (I-I) en betrokkenheid (I-B)

Gesprek	Begeleider	Schooltype	Klas	Aard gesprek	Activiteit
1a	1	vmbo	2	groepsgesprek	bedrijfsbezoek
1b		vmbo	2	groepsgesprek	bedrijfsbezoek
1c		vmbo	2	groepsgesprek	bedrijfsbezoek
2a	2	vmbo	3	individueel	stage
2b		vmbo	3	individueel	stage
2c		vmbo	3	individueel	stage
2d		vmbo	3	individueel	stage
3a	3	vmbo	3	Individueel – op stageplaats	stage
3b		vmbo	3	individueel – op stageplaats	stage
3c		vmbo	3	individueel – op stageplaats	stage
3d		vmbo	3	individueel – op stageplaats	stage
4a	4	vmbo	3	individueel	bedrijfsbezoek
4b		vmbo	3	individueel	bedrijfsbezoek
4c		vmbo	3	individueel	bedrijfsbezoek
5	5	mbo	1	groepsgesprek	meerdere bedrijfsbezoeken
6	6	mbo	1	groepsgesprek	stage
7	7	vmbo	3	individueel	bedrijfsbezoek

Tabel 1: Geobserveerde reflectiegesprekken naar schooltype, klas, aard gesprek en activiteit waarop wordt gereflecteerd

Het doel van het onderzoek is te achterhalen welk docentgedrag ervoor zorgt dat een E- of BE-uiting van een student wordt omgezet in een Inzicht en in Actie. Op voorhand zijn daarvoor de volgende docentgedragingen gecodeerd:

- open vragen naar een emotie (OVE), zoals: 'Hoe was dat voor jou?'
- oorzaak/gevolg vragen (OGV), zoals: 'Wat zorgde daarvoor?'
- vervolgvragen waarmee doorggevraagd (DV) wordt om de student te helpen een inzicht te benoemen;
- vragen die gericht zijn op het ondernemen van actie, zoals: 'Wat zou nu de volgende stap voor je kunnen zijn om erachter te komen dat?'

Analyse

Op basis van deze operationalisaties zijn in de eerste plaats de optredende gedragingen van docent en student geteld. Om de interactie in beeld te krijgen zijn vervolgens in de gecodeerde gesprekken steeds de studentuitingen die een emotie of een betekenisrijke ervaring aangaven als vertrekpunt genomen. Daarbij is nagegaan welk docentgedrag daarop volgde en in welke mate dat bij de studenten leidde tot een inzicht en tot vervolgactie. De stappen tussen het uiten van de emotie en het benoemen van het inzicht of het aangeven van de actie hebben we een patroon genoemd. Tenslotte zijn de patronen met elkaar vergeleken om tot een globale indeling en typering van een beperkte set patronen te komen. Vooraf zijn twee patronen benoemd waarvan we verwachten dat ze tot inzicht en actie leiden: (a) de oorzaak-gevolg-vraag die leidt tot een inzicht, en (b) doorvragen tot de student een inzicht benoemt. De gevonden patronen zijn vervolgens ingedeeld in twee typen: beoogde patronen (patronen die leiden tot een inzicht en/of actie) en gemiste kansen (patronen die niet leiden tot een inzicht op actie). Alle verslagen zijn op deze wijze geanalyseerd.

Resultaten

In tabel 2 zijn de verbale uitingen van de studenten geteld die (a) een emotie (daarbij gaat het vooral om de woorden 'leuk', 'saai', 'vervelend') (E), al dan niet gekoppeld aan de beschrijving van een feitelijke gebeurtenis (F) en al dan niet te typeren als een betekenisrijke ervaring (BE) betreffen, (b) een inzicht (I), een overtuiging (O) of een opleidings- of beroepswens (W) betreffen, of (c) een voorgenomen of mogelijke actie van de student betreffen naar aanleiding van het gesprek. In de tabel zijn tevens de tellingen weergegeven van het begeleidersgedrag dat het volgende gedrag betreft: (d) en open vraag naar een emotie

(OVE) (Hoe was het? Hoe was dat voor jou?), (e) een oorzaak-gevolg-vraag (OGV) waarin de begeleider navraagt wat ervoor zorgde dat een student een situatie prettig of onprettig vond en wat daar prettig of onprettig aan was, (g) doorvragen naar de wens, een inzicht of de betekenis die een student aan een beschreven situatie geeft (DV W/I/B), en (h) vragen naar te ondernemen actie door de student (Actie).

Klas	Mentor/ begeleider	Studenten			Mentoren / docenten			
		aantal E, E/F & BE	aantal I, O & W	Actie	aantal OVE	aantal OGV	DV W/I/B	Actie
1a (groep)	1	20	4		3		3	
1b (groep)		20	9		4	1	2	
1c (groep)		12	14		6		2	
2a	2	3	5		1		2	
2b		1	7		7		2	1
2c		6	1		2			1
2d		4			3			1
3a	3	6						
3b		7	1		2			
3c		8	3		5	1		
3d		8	3		4			
4a	4	3	6		7		1	1
4b		5	2		3	4		1
4c		2	7	1	2	3		2
5 (groep)	5	9			1			
6 (groep)	6	13			5			5
7	7	12	2		4			
Totaal		139	64	1	59	9	12	12

Tabel 2: Typen verbale uitingen studenten en begeleiders tijdens reflectiegesprekken

We kunnen drie zaken constateren betreffende *het studentgedrag*. Uit de tabel valt in de eerste plaats op te maken dat in alle gesprekken emotionele uitingen van studenten voorkomen. Het aantal loopt sterk uiteen, met name als gevolg van het aantal aanwezige studenten (in groeps gesprekken) maar ook los daarvan. In de tweede plaats valt uit de tabel op te maken dat in veel gesprekken een flink aantal inzichten, overtuigingen of wensen wordt geuit door de studenten. In de derde plaats valt uit de tabel op te maken dat er vrijwel geen uitingen voorkomen die het ondernemen van actie betreffen.

De tabel laat tevens een aantal zaken zien in *het gedrag van de begeleiders*. In de eerste plaats laat de tabel zien dat in veel gesprekken veel open vragen naar emoties worden gesteld door de begeleiders. In slechts één gesprek komt dat helemaal niet voor. In de tweede plaats laten de gegevens zien dat het aantal open vragen naar emoties van de begeleiders niet of nauwelijks gerelateerd is aan het aantal uitingen van emoties of betekenisrijke ervaringen door de studenten. Ten slotte valt aan het docentgedrag te constateren dat er vrij weinig oorzaak-gevolg vragen worden gesteld, er weinig wordt doorgevraagd naar inzichten, wensen en betekenissen en nog minder naar actie.

Patronen – beoogde patronen

Zoals aangegeven zijn vooraf twee patronen beschreven, namelijk de oorzaak-gevolg vraag en doorvragen tot inzicht. Beide patronen bleken met regelmaat voor te komen en te leiden tot het benoemen van een inzicht en in een enkel geval tot het ondernemen van actie (zie tabel 3). Uit de analyse bleek echter dat er nog vijf andere patronen te onderscheiden waren waarna de studenten een inzicht benoemden, namelijk:

- vergelijken – in dit patroon daagt de begeleider de student uit om wensen, behoeften of andere zaken die aan de orde zijn geweest met elkaar op hun belang of betekenis te vergelijken;
- direct vragen naar inzicht of eigenschap – in dit patroon stelt de docent geen open vragen, oorzaak-gevolg vragen of vraagt de docent niet net zo lang door tot de student een inzicht benoemt, maar benoemt de begeleider het inzicht, de wens of eigenschap zelf en checkt bij de student of dat klopt. In het hier geobserveerde gesprek leidde deze aanpak direct naar een inzicht bij de student. Een potentieel gevaar van deze aanpak is dat de begeleider gemakkelijk voor de student kan gaan invullen;
- vragen naar actie – in veel gesprekken komt de actie van de student helemaal niet aan bod. In dit patroon wordt het initiatief hiertoe expliciet genomen door de begeleider; die doet dat overigens wel in vragende zin (Wat heb jij nu nodig om verder te komen? Wat ga je doen?)

Twee patronen kwamen alleen voor in groepsgesprekken:

- de groep vragen naar haar oordeel over een uiting van een student (Jullie kennen student x ook; herkennen jullie wat hij of zij hier over zichzelf zegt?). Belangrijke randvoorwaarde is dat de groep veilig is en dat het om een positief punt gaat: de student heeft een kwaliteit of wens van zichzelf beschreven, de groep bevestigt die en benoemt (op navraag) voorbeelden

waaruit dat blijkt; de student is aangenaam verrast door de voorbeelden waar hij of zij zelf kennelijk niet aan had gedacht;

- de groep vragen naar hoe zij als groep het werk van een beroepsbeoefenaar hebben ervaren (collectief betekenis geven) – gevaar van deze benadering is papegaaien: studenten praten elkaar na bij de invulling van het beroep, de betekenis van het werk, etc.

	1. OGV	2. DV tot I	3. Verge- lijking	4. Groep betrekken	5. Direct vragen naar I	6. Naar actie vragen	7. Coll. bet. geven	Totaal
1a (groep)				2			2	4
1b (groep)	1			1				2
1c (groep)				1			1	2
2a		2	1					3
2b		1						1
2c								
2d								
3a								
3b								
3c	1	1						2
3d								
4a	2				1	1		4
4b					1			1
4c	3	3	1		1	1		9
5 (mbo)	1				1			2
6 (mbo) (groep)								
7								
Totaal	8	7	2	4	4	2	3	30
	27%	23%	7%	13%	13%	7%	10%	

Tabel 3: Voorkomen beoogde patronen in geobserveerde gesprekken

In tabel 3 staat per gesprek het aantal beoogde patronen aangegeven. De gegevens laten zien dat de vooraf benoemde patronen (OGV en DV tot I, respectievelijk patronen 1 en 2) het meest voorkwamen. De patronen 4, 5 en 7 – de groep erbij betrekken, direct vragen naar inzicht, opvatting of wens en collectief betekenis geven – werden daarna het meest gevonden. De andere patronen kwamen betrekkelijk weinig voor. In bijna de helft van de gesprekken (8 van de 17) komen meerdere gewenste patronen voor, in een bijna even groot aantal (7 van de 17) geen enkel. Als we kijken naar de begeleiders (weergegeven met de

getallen in de linker kolom), blijkt dat twee van hen – van wie beide maar één gesprek is geanalyseerd – geen van de ‘beoogde patronen’ laten zien.

Hoewel we daar niet naar op zoek waren, leverden de observaties als nevenresultaat informatie over werkbare groepsomvang bij groepsgesprekken. We kunnen daar uiteraard slechts tentatief uitspraken over doen: in de geobserveerde tweede klassen vmbo-t bleek een groepsomvang van 6 het best werkbaar. Bij grotere groepen vraagt het voeren van de gesprekken teveel van het geduld en de concentratie van de leerlingen, bij kleinere groepen neemt het voordeel van het werken met een groep (voor bijvoorbeeld patronen 5 en 7) teveel af. Als belangrijke randvoorwaarde voor het voeren van groepsgesprekken werd door de geobserveerde begeleiders met name de veiligheid in de groep genoemd: ‘Leerlingen hoeven elkaar niet aardig te vinden, maar er moet niet een informele leider tussen zitten die zijn stempel sterk op de groep drukt, zeker niet als dat stempel negatief is.’

Patronen – gemiste kansen

Uit de geanalyseerde gesprekken konden 10 typen gemiste kansen worden gedistilleerd:

1. niet op de emotie ingaan: de student uit een emotie (leuk, saai, etc.) en in het gesprek laat de begeleider die emotie voor wat die is en vraagt er niet op door;
2. reageren op de inhoud in plaats van op de emotie: de student geeft van een gebeurtenis aan hoe die voor hem of haar was (emotie); de docent reageert inhoudelijk op wat de student over de gebeurtenis vertelt, soms met kennisoverdracht, soms met een vraag of opvatting;
3. in de emotie blijven hangen (groepsgesprek): de student geeft aan iets als prettig of onprettig te hebben ervaren; de docent benoemt de emotie en blijft bij die emotie. In deze gevallen was zichtbaar dat de student vervolgens meestal de aandacht van deze emotie afleidt, door iets negatiefs te benoemen aan de situatie. Het lukt de begeleider daardoor niet de student tot inzicht te brengen;
4. te snel naar ‘Is dit het?’: de begeleider versnelt het proces zodanig dat de student niet toekomt aan het maken van afwegingen. Meestal gaat het erom dat de begeleider al voor de student bedacht heeft dat dit mogelijk het goede beroep of de goede opleiding is;
5. protocol afwerken (groepsgesprek): de begeleider werkt een vooraf opgesteld protocol af. Dat kan een set vragen zijn of een rondje langs de groep. Daarmee gaat de begeleider meestal voorbij aan een emotie – we

- hebben dat hier apart gecodeerd omdat het een kenmerkend element van groeps gesprekken lijkt te zijn;
6. labelling: de docent labelt de negatieve ervaring op een zodanige manier dat het niet mogelijk (meer) is te achterhalen wat ervoor gezorgd heeft dat de student de gebeurtenis als negatief heeft ervaren (een voorbeeld daarvan is de veelgehoorde uitspraak: 'Dan weet je dat je dat niet wilt');
 7. spiegelen en uitdagen: de begeleider geeft de leerling de eigen uitspraak (in wat scherpere bewoordingen) terug en confronteert de student hiermee. Deze methode werkte in het hier geobserveerde gesprek negatief uit: de student werd niet aangezet zich af te vragen of zijn statement klopte of niet; hij beaamde klakkeloos wat de begeleider tegen hem zei;
 8. Onvoldoende doorvragen: op een emotie-uiting van de student vraagt de begeleider door naar achterliggende zaken (wat zorgde ervoor dat..., etc.). De begeleider stopt daar echter mee voordat de student aan het benoemen van een inzicht is toegekomen;
 9. invullen: de begeleider stelt een suggestieve vraag, vult in voor de student en beperkt de antwoordmogelijkheden onnodig door vooraf zelf een antwoordoptie te kiezen;
 10. niet ingaan op een inzicht, wens of overtuiging van de student. De begeleider negeert de gemaakte opmerking en gaat verder met het gesprek. Inzicht, overtuiging of wens worden niet verder onderzocht of bevestigd of op mogelijke vervolgacties bekeken.

Het voorkomen van elk van deze gemiste kansen in de geanalyseerde verslagen is weergegeven in tabel 4, die laat zien dat de meest voorkomende gemiste kans is dat de begeleider niet op de door de leerlingen geuite emotie ingaat. Daarbij moet opgemerkt worden dat één gesprek daarin sterk domineert (gesprek 6). Echter, ook als we die buiten beschouwing laten, blijft dit patroon het meest voorkomende. In een flink aantal gevallen gaat de begeleider ook aan de uiting van de student voorbij als deze zelf een inzicht benoemt, een wens uit of een overtuiging laat horen. In die gevallen benut de begeleider deze uiting niet om daar expliciet op in te gaan, de leerling te vragen wat aanleiding heeft gegeven tot dit inzicht, deze wens of overtuiging. Veel komt ook het patroon voor waarin de begeleider wel doorvraagt als de leerling een emotie uit of een betekenisrijke ervaring beschrijft, maar daar (soms net) niet voldoende in doorvraagt om de leerling zover te krijgen dat hij of zij een inzicht beschrijft.

	1. Niet op E ingaan	2. Inhoud ipv emotie	3. In emotie blijven hangen	4. Te snel naar: Is dit het?	5. Protocol afwerken	6. 'Dan weet je dat'	7. Spiegelen, uitdagen	8. Onvolgende doorvragen	9. Invullen	10. Niet op I, W of O ingaan	Totaal
1a (groep)	1		1	1	1					1	5
1b (groep)	1		1		2		1	3		4	12
1c (groep)	1	1						4		2	8
2a	1										1
2b								2			2
2c								1			1
2d	1							1		1	3
3a	4			1				1	1	1	8
3b	2							2		1	5
3c	3							3	5	5	16
3d	5							1		1	7
4a	1							1		2	4
4b	2										2
4c								1		1	2
5 (mbo)	4	2									6
6 (mbo) (groep)	11	1							1	1	14
7	2	3				2		2		1	10
Totaal	39	7	2	2	3	2	1	22	7	21	106
	37%	7%	2%	2%	3%	2%	1%	21%	7%	20%	

Tabel 4: Aantal gemiste kansen in de geobserveerde gesprekken

Overige inzichten uit de analyse

Naast deze analysesresultaten vallen uit de observaties een aantal zaken op. Daar is niet systematisch naar gekeken, maar we willen ze hier toch melden als indicaties om mogelijk iets van te leren. Allereerst valt op dat het bereikte inzicht van de student zelden bekrachtigd wordt. Daarbij zijn twee uitzonderingen. In de eerste plaats de groep erbij betrekken – hier wordt veelal de groep ingezet om het ervaren inzicht bij de leerling door de groep te laten bekrachtigen (met zichtbaar resultaat in non-verbale uitingen: leerling straalt meer zelfvertrouwen uit). Vervolgens is er een gesprek waarin een docent de student laat ontdekken in welke situaties bepaalde negatieve eigenschappen (in dit geval: ongeduld)

niet (meer) voorkomen. Hij laat de leerling daar zelf de conclusie uit trekken dat die situatie kennelijk speciaal is voor hem of haar (een zelfs uit de tekst zichtbare aha-erlebnis voor deze leerling).

Een tweede opvallend iets is dat het bereikte inzicht niet ter discussie wordt gesteld: leerlingen die een ontdekking doen over zichzelf wordt niet gevraagd waar deze ontdekking mee te maken heeft (bijvoorbeeld met de inhoud van de taak of met de persoon zelf). Ook opvallend is dat het bereikte inzicht wordt niet benut voor verder zelfonderzoek of loopbaanactie: er worden geen vervolgvragen gesteld als 'Zou het zo kunnen zijn dat dit soort activiteiten voor jou belangrijk zijn als je later aan het werk bent, dat dit soort activiteiten daarin dan voor zouden moeten komen om ervoor te zorgen dat jij je op je plek voelt?' Er worden vaak ook geen vervolgacties voorgesteld als 'Zou het jou helpen om in een andere omgeving te kijken of je ervaart dat je daar ook ongeduldig bent?'

Samenvatting en conclusies

In alle hier geobserveerde gesprekken laten studenten emotie zien. Daarbij moet emotie niet te groot worden gemaakt, het gaat om uitingen als 'leuk', 'saai', etc.; er zijn dus in alle gesprekken aanknopingspunten voor een goed reflectiegesprek. Er lijkt uit de telgegevens geen zichtbaar enkelvoudig verband te destilleren tussen het aantal open vragen, het aantal oorzaak-gevolg-vragen, het aantal malen doorvragen en het aantal vragen naar actie dat een begeleiders stelt enerzijds en het aantal inzichten, overtuigingen, wensen en acties die de leerlingen/studenten uiten. Kennelijk is het soms voldoende om een vraag te stellen voor studenten om hun verhaal te doen en te laten zien hoe ze de ervaring hebben beleefd en moet er soms flink worden doorgevraagd voordat dat gebeurt. Eenvoudige telgegevens helpen in dat geval niet om zichtbaar te maken of docentgedrag wel of niet helpt. Daarvoor is een andere benadering nodig, waarin gekeken wordt in welke gevallen een emotie van een leerling of student wel en in welke gevallen die niet leidt tot een inzicht en/of actie en welk docentgedrag daarmee gepaard gaat.

Om de leerling/student te helpen die emotie aan een gebeurtenis te koppelen en op die manier tot zelfinzicht te komen dat zou kunnen helpen bij het sturen van (loopbaankeuzes) doet in de hier geobserveerde gevallen het gedrag van de begeleider er toe. Er zijn een aantal gesprekspatronen te benoemen die de kans groot maken dat studenten daardoor tot inzicht in eigen competenties, overtuigingen, identiteit of betrokkenheid komen en die tot een vervolgactiviteit bij

de student leiden. Vooral het gebruik van de oorzaak-gevolg-vraag (wat zorgt ervoor dat) en het doorvragen tot inzicht zijn daarbij veel gebruikt en succesvol. Er zijn ook een aantal gesprekspatronen te benoemen die de kans daarop verkleinen. Vooral het niet op emoties ingaan en onvoldoende doorvragen is een veel voorkomende gemiste kans.

We hebben in dit onderzoek de gesprekspatronen die de kans vergroten dat studenten tot inzicht in zichzelf komen 'beoogde patronen' genoemd en de gesprekspatronen die die kans verkleinen 'gemiste kansen'. Ook bij de 'beoogde patronen' (die patronen die leiden tot inzicht en actie) geeft dit onderzoek indicaties dat als de studenten inzichten benoemen, dat zelden leidt tot vragen van de kant van de docent of dat inzicht klopt, waar dat inzicht toe leidt als het om de loopbaan van de student gaat, en welke vervolgactie nodig is om meer inzicht te verkrijgen, het verkregen inzicht te toetsen, of na te gaan of de afgeleide conclusie over beroepsveldwens of opleiding juist is.

Met alle beperkingen van een exploratief onderzoek onder een niet representatief geselecteerde steekproef van begeleiders en leerlingen/studenten, zijn we van mening dat dit onderzoek aanleiding geeft tot de conclusie dat de begeleider en diens gedrag ertoe doen als het gaat om de vraag of de student iets leert van de ervaring die hij of zij heeft opgedaan. Het heeft daarbij geen zin uitsluitend naar docent- of naar studentgedrag te kijken; het gaat om de interactie tussen begeleider en student. Bij de ene student volstaat een enkele vraag om hem/haar tot inzicht te brengen; bij een andere moet langdurig worden doorgevraagd en moeten verschillende manieren van vragen stellen worden gebruikt om die student tot hetzelfde te brengen. We hebben in dit onderzoek een eerste aanzet gegeven om effectieve en ineffectieve gedragspatronen te onderscheiden. Die aanzet is nog verre van sluitend. Een goed voorbeeld daarvan is gemiste kans 7 (spiegelen en uitdagen). Deze methodiek is bekend en kan uitstekend werken in gesprekken. In het hier geobserveerde gesprek was het tegenovergestelde het geval. De omvang van de groep en het aantal observaties is dus te gering om vergaande uitspraken te doen. Andere voorbeelden betreffen de beoogde patronen 5 ('direct vragen') en 7 ('collectief betekenis geven'). In de hier geobserveerde gevallen resulteerden deze interventies van de begeleider in inzicht bij de leerling/student. Het is echter zeer wel denkbaar dat in andere gevallen een directe vraag juist tot sociaal wenselijk gedrag leidt. Hetzelfde geldt voor collectief betekenis geven aan een uitspraak van een beroepsbeoefenaar.

Desalniettemin denken we met de genoemde 'beoogde patronen' en 'gemiste kansen' twee dingen bereikt te hebben. Allereerst hebben we een aantal werkza-

me en niet-werkzame beoogde patronen geïdentificeerd (of wellicht beter: bevestigd dat ze werkzaam zijn). Werkzaam zijn vooral de oorzaak-gevolg-vraag (wat zorgt ervoor dat ...?) en doorvragen tot inzicht, maar ook de vergelijking, de groep erbij betrekken en vragen naar actie. Niet werkzaam zijn vooral het niet op emotie-achtige uitingen van leerlingen/studenten ingaan, niet op inzichten, overtuigingen of wensen ingaan, invullen, te snel conclusies trekken en zich laten verleiden door de inhoud (les gaan geven in plaats van een loopbaangesprek voeren). Patroon-analyse als methode van analyse levert dus resultaten op.

In de volgende fase van het onderzoek worden de observaties herhaald. Op basis daarvan kunnen we aanvullende informatie verzamelen over meer en minder werkzame patronen en kunnen we nagaan in hoeverre de aan de begeleiders gerapporteerde informatie tot veranderingen in hun gedrag leidt en daarmee in veranderingen in het aantal malen dat leerlingen/studenten tot inzicht komen. Deze opbrengsten betreffen vooral de *vorm* van het reflectiegesprek en veel minder de inhoud. Om de inhoud van de gesprekken beter in kaart te brengen lijken de loopbaancompetenties van Kuijpers (2003) meer geschikt. In het vervolg van het onderzoek gaan we na in hoeverre het mogelijk is ook die in de analyse te betrekken.

De projecten hadden tot doel activiteiten te organiseren passend bij het model waarin de combinatie van ervaring en verwerking leidt tot arbeidsidentiteit, die op zijn beurt weer leidt tot (geleide) zelfsturing. In een aantal andere onderzoeken (Mittendorff, 2010; Mittendorff, Van der Donk en Gellevis, 2012; Van Loon, 2011) wordt geconstateerd dat de organisatie van ervaring in andere situaties slechts beperkt voorkomt en de verwerking c.q. reflectie in belangrijke mate 'in het luchtledige' plaatsvindt. De begeleiders hebben beperkt inzicht in het proces waar ze met hun gedrag een bijdrage aan leveren en geven soms ook aan het gevoel te hebben 'maar wat te doen, in de hoop dat het wat oplevert voor de studenten.' In de hier onderzochte reflectiegesprekken gaan nog dingen minder goed dan wenselijk zou zijn, maar er gaan ook een flink aantal dingen goed. En wat mogelijk nog belangrijker is: de begeleiders, docenten en managers zijn gericht bezig een proces in te richten waarvan we op basis van ons onderzoek met enige zekerheid kunnen concluderen dat het zal bijdragen aan loopbaanleren.

Literatuur

- Boer, P. den, Jager, A.K. & Smulders, H.R.M. (2003). *Beroepsdilemma's als sleutel tot betekenisvol leren*. Wageningen: Stoas Onderzoek.
- Boer, P. den (2009). *Kiezen van een opleiding: van ervaring naar zelfsturing. Can it be done?* Etten-Leur: ROC West-Brabant
- Boer, P. den, Mittendorff, K., Stukker, E. & Loon, F. van (2011) *Reflectie. Begripsomschrijving en analysekader*. Interne notitie. Etten-Leur: ROC West-Brabant.
- Jong, T. de, Gog, T. van, Jenks, K., Manlove, S., Hell, J.G. van, Jolles, J., Merriënboer, J.J.G. van, Leeuwen, T. van & Boschloo, A. (2008). *Explanations in learning and the brain: on the potential of cognitive neuroscience for educational science*. Den Haag: NWO
- Korthagen, F. & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth, *Teachers and Teaching: theory and practice*, Vol. 11, No. 1, pp. 47–71
- Kuijpers, M.A.C.T (2003) *Loopbaanontwikkeling. Onderzoek naar competenties*. Enschede: Twente University Press.
- Kuijpers, M., Meijers, F. & Bakker, J. (2006). *Krachtige loopbaangerichte leeromgevingen in het (v)mbo: Hoe werkt het?* Driebergen: Het Platform Beroepsonderwijs.
- Kuijpers, M., Meijers, F. & Winters, A. (2008). *Loopbaanleren in het Noord-Oost Brabantse vmbo*. Oss/Veghel: ROC De Leijgraaf.
- Kuijpers, M., Vogels, M., Kronenberg, N., Hoboken, M. & Kerkhoffs, J. (2011). *Keuzes in ontwikkeling. Loopbaanreflectiegesprekken van docenten in het vmbo. Praktijk en onderzoek*. Enschede: Stichting Platforms VMBO.
- Loon, F. van (2011). *'Actions speak louder than words?' Reflection in career conversations at the AKA training: making the abstract concrete*. Londen: Roehampton University.
- Luken, T. (2009). *Het dwaalspoor van de goede keuze. Naar een effectiever model van (studie)loopbaanontwikkeling*. Eindhoven: Fontys Hogescholen.
- Luken, T. (2010). *Loopbaanbegeleiding schiet de lerende voorbij*. Amsterdam: Luken Loopbaan Consult.
- Meijers, F. & Wardekker, W. (2001). Ontwikkelen van een arbeidsidentiteit. In J.W.M. Kessels & R. F. Poell (red.), *Human resource development. Organiseren van het leren*. Alphen a/d Rijn: Samsom HD Tjeenk Willink.
- Meijers, F., Kuijpers, M. & Bakker, J. (2006). *Over leerloopbanen en loopbaanleren. Loopbaancompetenties in het (v)mbo*. Driebergen: Het Platform Beroepsonderwijs.
- Meijers, F., Kuijpers, M. & Winters, A. (2010). *Leren kiezen, kiezen leren. Een literatuurstudie*. Utrecht: ECBO.
- Mittendorff, K.M. (2010). *Career conversations in senior secondary vocational education*. Ph.D. thesis. Eindhoven: Eindhoven School of Education.

- Mittendorff, K., Donk, S. van der & Gellevis, M. (2012). *Kwaliteit van Reflectie. Onderzoek naar de kwaliteit van SLB programma's en reflectieprocessen van studenten*. Deventer: Saxion – Kenniscentrum Onderwijsinnovatie – Lectoraat Innovatief en Effectief Onderwijs
- Stufkens, R. (2008). *Het ABC van de loopbaan. Ambitieuw Bouwen aan Competenties*. 's-Hertogenbosch: Cinop.

