

Praten of (b)laten?

Over de behoefte aan dialoog in het onderwijs



Ankie van Ginkel-Boon, Rainer Hensel, Ton de Keyser, Oda Kok,
Keete Kruijtzer, Peter Menger, Frans Meijers en Wâtte Zijlstra

De Haagse Hogeschool
Lectoraat Pedagogiek van de Beroepsvorming

Bezoekadres:

Johanna Westerdijkplein 75
2521 EN Den Haag

Postadres:

Postbus 13336
2501 EH Den Haag

Telefoon: 070 - 445 83 10

www.dehaagsehogeschool.nl/lectoraatpedagogiekberoepsvorming

Inhoud

Vooraf

Frans Meijers

5

Op zoek naar een dialogische leeromgeving in het hoger beroepsonderwijs

Wátte Zijlstra en Frans Meijers

11

1. Vraagstelling 12
2. Tevredenheid en dialoog 13
3. Contact 16
4. Zelfstandigheid en dialoog 18
5. Studieloopbaanbegeleiding als panacee voor alle kwalen? 21

Het miskende talent en het verborgen goud

Ankie van Ginkel - Boon

25

1. Op zoek naar de achtergrond van het gebrek aan goudkoorts 25
2. De onderzoeksmethode 26
3. De uitkomsten 28
4. Conclusie en aanbevelingen 30
5. Het vervolg: de pilot 33
6. Het talent en het goud 40

Geef de dialoog de plek die hij verdient

Oda Kok

43

1. Het belang van dialoog bij beroepsopleidingen 43
2. Methode van aanpak 46
3. De TBK-ingenieur van de toekomst 47
4. Student en docent in dialoog: de mening van de docenten 51
5. Student en docent in dialoog: de mening van de student 59
6. Slotconclusies 61
7. Aanbevelingen 62

Bouwen aan de dialoog. Het kan! Het moet!

Peter Menger

65

1. Het experiment 66
2. Resultaten 71
 - 2.1 Procesmatige resultaten 71
 - 2.2 Inhoudelijke resultaten 81
3. Conclusies 81
4. Aanbevelingen 82
5. Dankwoord 82

Het leereffect van voorlichtingsactiviteiten

Keete Kruijtzter

	85
1. Theoretische achtergrond	85
2. De onderzoeksvraag en -opzet	86
3. Onderzoeksresultaten Open Dag	90
4. Onderzoeksresultaten Proefstuderen	93
5. Onderzoeksresultaten Meelopen	96
6. Onderzoeksresultaten keten van OVO-activiteiten	98
7. Conclusies en discussie	100

Mensch durf te leren!

Ton de Keyser

	103
1. Mensch, durf te leven	105
2. Lap niet aan je laars hoe een ander het vindt	109
3. Meer dan een hart vol warmte	115
3.1 Een visie op het leerproces en de benodigde leeromgeving	117
3.2 De docenten zijn individueel reflectief en met elkaar in gesprek	118
3.3 Het management maakt een krachtige leeromgeving mogelijk en houdt deze in stand	121
3.4 Conclusie	121
4. Mensch, durf te leren	122

Voorspellers van de effectiviteit van competentieontwikkeling bij leidinggevenden en professionals

Rainer Hensel, Frans Meijers, Rien van der Leeden en Joseph Kessels

	127
1. Theoretische achtergronden	128
2. Methode	132
2.1 De onderzoeksgroep	133
2.2 Meetinstrumenten en analyses	134
3. Resultaten	135
4. Discussie	141

Auteursgegevens

149

Vooraf

Frans Meijers

Op het eerste gezicht lijkt het bijzonder goed te gaan met het hoger beroepsonderwijs: steeds meer studenten volgen een hbo-opleiding waarbij ook studenten uit niet-traditionele groepen bereikt worden. De discussie die in de afgelopen jaren in de politiek en de media is gevoerd over het 'nieuwe leren' is grotendeels (maar zeker niet helemaal) aan het hbo voorbij gegaan. Het hbo ligt in ieder geval veel minder onder vuur dan het vmbo en het mbo en zelfs ook het algemeen voortgezet onderwijs. Maar onder dit welhaast rimpelloze oppervlak treffen we roeriger wateren aan. In het hoger beroepsonderwijs spelen op dit moment vier – deels aan elkaar gerelateerde – problemen. Voor de oplossing ervan wordt een intensivering van de dialoog tussen studenten en docenten (veelal in de vorm van studieloopbaanbegeleiding) als essentieel gezien.

In de eerste plaats is er sprake van een hoge drop out en een tamelijk laag rendement: voor het gehele hoger beroepsonderwijs bedraagt deze 40%; voor de zogenoemde grotestadshogescholen 45%. Het landelijke rendement bedraagt voor degenen die in 2000 met hun studie zijn begonnen na 5 jaar 48.3%, terwijl van degenen die in 1997 met hun studie begonnen na 8 jaar 56.5% met succes de opleiding heeft afgerond (Krijnen, Zijlstra & Verhoef, 2007, p. 27). Er zijn verschillende oorzaken voor deze hoge drop out, maar de belangrijkste blijkt telkens weer een geringe motivatie die deels wordt veroorzaakt door een slechte studie- en/of beroepskeuze (Eimers, 2006). Het gevolg hiervan is dat er veel uitval is in het eerste jaar en dat er sprake is van een 'haperende' overgang van havo resp. mbo naar het hbo (40 resp. 25-30% van de hbo-instroom is afkomstig uit het havo resp. mbo). Een recente studie naar (studie)loopbaanbegeleiding laat zien dat er in het mbo nog nauwelijks sprake is van een krachtige loopbaangerichte leeromgeving (Meijers et al., 2006). De situatie in het havo is – zo laten de beschikbare onderzoeksgegevens zien – vrijwel hetzelfde (Meijers, 2005). Het gevolg is dat vele studenten het hbo instromen zonder een duidelijke beroepswens en met slechts vage oriëntaties aangaande hun studie (Ester et al., 2003). Het feit dat ruim 50% van de instroom zogenoemde 'eerste-generatie-kinderen' zijn (kinderen die als eerste in hun familie het hoger onderwijs bezoeken) maakt het ontbreken van een duidelijke beroepswens extra problematisch. Ongeveer een derde van deze 'eerste-generatie-kinderen' is allochtoon.

In de tweede plaats is er sprake van een afnemende motivatie bij studenten gedurende hun studie (Zijlstra & Meijers, 2006). Deze afnemende motivatie is deels het gevolg van het ontbreken van een duidelijke beroepswens, waardoor studenten niet in staat zijn hun studie vorm te geven c.q. in te vullen als een investering in een concrete loopbaan. Het ontbreekt hun, met andere woorden, aan de competenties 'loopbaansturing' en 'reflectie op motieven en kwaliteiten' (Kuijpers, 2003; Kuijpers & Scheerens, 2006). Dit is problematisch gezien de toenemende maatschappelijke behoefte aan burgers die – zowel op de arbeidsmarkt (vanwege de toenemende flexibilisering van de arbeidsverhoudingen) als daarbuiten (vanwege de individualisering) – in staat zijn tot reflectieve zelfsturing (Wijers & Meijers, 1996; Law et al., 2002).

In de derde plaats is er sprake van een al jarenlang teruglopende belangstelling van studenten voor bèta/technische opleidingen, hetgeen in vele branches heeft geresulteerd in een nog steeds groeiend tekort aan vakbekwaam personeel, dat de realisatie van de doelstellingen van het Innovatie Platform belemmert (Geurts & Meijers, 2003). Daarbij zadelt de teruglopende belangstelling ook de hogescholen op met grote financiële problemen. Zowel door Axis als door het Platform Bèta Techniek

worden investeringen in studieloopbaanbegeleiding als essentieel gezien om deze teruggang te stoppen (Geurts, 2001; Smets, 2004).

In de vierde plaats is er sprake van veranderende kwalificatie-eisen vanwege de overgang naar een kennis- en diensteconomie. Naast de ontwikkeling van het hoofd (theorie) en de handen (vakbekwaamheid), waar het beroepsonderwijs zich traditioneel op richt, wordt ook de ontwikkeling van het hart (persoonlijkheid) belangrijk (Doorewaard, 2000; Kessels & Poell, 2001; Korbijn, 2003). Vrij algemeen wordt studieloopbaanbegeleiding als een van de meest belangrijke instrumenten gezien om in het beroepsonderwijs persoonlijkheidsontwikkeling in relatie tot het gekozen beroep te realiseren.¹

Ondanks het groeiende belang dat er aan studieloopbaanbegeleiding wordt toegekend, is er binnen het hbo twijfel aan de effectiviteit van de huidige inspanningen op dit gebied (Werkgroep Studieloopbaanbegeleiding, 2005; Hensel, 2006). Studieloopbaanbegeleiding lijkt op dit moment vooral curatief te functioneren: als een vangnet resp. trampoline voor studenten die dreigen uit te vallen met als enige doel hen zo snel mogelijk weer in de opleiding te doen instromen. Studieloopbaanbegeleiding kan echter pas een pro-actieve oplossing van de gesignaleerde problemen zijn als ook de cultuur van het hbo verandert. Onder de cultuur van een organisatie wordt de wijze verstaan waarop de leden van de organisatie bepalen aan welke maatschappelijke problemen zij willen werken, wat de nieuwe uitdagingen voor de organisatie zijn en op welke manieren zij aan deze uitdagingen willen werken. De cultuur van een organisatie is, kortom, de wijze waarop de leden van de organisatie met elkaar communiceren over de veranderende organisatie en over hun eigen inbreng in die organisatie.

De cultuur van onderwijsorganisaties kon lange tijd gedefinieerd worden als die van een 'machine-bureaucratie' (Mintzberg, 1983); dergelijke culturen zijn monologisch en hiërarchisch. Deze cultuur weerspiegelde de voornaamste maatschappelijke functie van het onderwijs (incl. het beroeps-onderwijs) in een industriële samenleving: de reproductie van de bestaande maatschappelijke ongelijkheid op basis van een schijnbare 'meritocratische selectie' (Wesselingh, 1985). Onderwijs in het industriële tijdperk is boven alles aanbodgericht: theorie komt vóór de praktijk en dientengevolge komen simpele leersituaties vóór complexe. Centraal in de cultuur van het industriële onderwijs staat daarmee de 'ruil van kennis tegen orde' (Willis, 1977): docenten dragen gespecialiseerde kennis over aan de studenten onder voorwaarde dat deze zich 'orde(nt)lijk' gedragen.

Beroepsonderwijs dat de theorie vóór de praktijk en simpele leersituaties vóór complexe stelt, dwingt de meeste studenten in een overlevingsstrategie. Deze strategie is door Holt (1995), op basis van zijn observaties als leerkracht in een high school, als volgt beschreven: "It has become clear [to me] over the [last] year that these children see school almost entirely in terms of the day-to-day and hour-to-hour tasks that we impose on them. [...] School feels like this to children: it is a place where they make you go and where they tell you to do things and where they try to make your life unpleasant if you don't do them right. For children, the central business of school is not learning, whatever this vague word means; it is getting these tasks done, or at least out of the way, with a minimum of effort and unpleasantness. Each task is an end in itself. The children don't care how they dispose

¹ De conferentie 'Aan de slag: studieloopbaanbegeleiding en competenties in het HBO' welke op 9 mei 2006 plaatsvond in Amersfoort was binnen 2 weken overtekend. Er was ruimte voor 400 deelnemers maar het dubbele aantal had zich aangemeld.

of it. If they can get it out of the way by doing it, they'll do it; if experience has taught them that this does not work very well, they will turn to other means, illegitimate means, that wholly defeat whatever purpose the task-giver may have had in mind." Het gevolg is dat:

- docenten de pedagogische verhouding vooral gaan opvatten in termen van het realiseren van een 'ordelijke en op de leerstof betrokken' communicatie hetgeen in de praktijk van alledag vooral betekent dat zij aandringen op het handhaven van de orde (Meijers & Wesselingh, 1999);
- docenten uiterst zelden door studenten genoemd worden als voor hen relevante volwassenen (Van der Vlist, 2000; Deutsche Shell, 2000);
- de studenten binnen enkele weken na een toetsing de getoetste kennis voor het grootste deel vergeten zijn (Dieleman et al., 1999);
- de meeste studenten een beroepswens noch een heldere oriëntatie op de eigen toekomst hebben (Meijers, 1995; Meijers & Wardekker, 2001; Meijers, Kuijpers & Bakker, 2006). Dit geldt ook voor studenten in het beroepsonderwijs (Doets et al., 2000);
- het merendeel der studenten in het tertiair onderwijs niet in staat is betekenisgericht te leren (Vermunt, 1992);
- het welbevinden op school hoofdzakelijk wordt bepaald door de omgang met leeftijdsgenoten (Van der Linden & Dijkman, 1989; Van der Linden, 1991).

Het feit dat vele jongeren in het onderwijs overleven wil niet zeggen dat zij niets leren. Natuurlijk leren zij iets – behalve de vaardigheid om te overleven – maar wat zij leren is, vanuit de school gezien, grotendeels afhankelijk van het toeval: van een docent die zich niet beperkt tot het overdragen van leerstof maar oprecht geïnteresseerd is in de student, van een reeds bestaande interesse bij de student, van het herkomstmilieu van de student, van de ondersteuning die ouders geven, etc..

De oplossing van de vier grote problemen waarmee het hbo op dit moment geconfronteerd wordt, lijkt slechts mogelijk wanneer het onderwijs transformeert – in de woorden van Geurts (2002) – van een industriële diplomafabriek naar een loopbaancentrum. Een dergelijke transformatie vereist het aannemen van een fundamenteel andere rol door alle betrokkenen:

- voor docenten: de verandering van het overdragen en toetsen van leerstof ('lesboer') naar het aanbieden van leeromgevingen die de lerenden in staat stellen een leervraag te ontwikkelen en vervolgens te beantwoorden ('coach', 'loopbaanbegeleider', 'deskundige inzake leren');
- voor de schoolmanagers: de verandering van het aansturen van een extern-gereguleerde, op de productie van stukwerk gerichte organisatie ('probleemoplosser') naar het vormgeven van een lerende, op het leveren van maatwerk gerichte organisatie ('probleemzoeker en -definieerder');
- voor de studenten: de verandering van een reproductief lerende ('passieve leerconsument') naar verantwoordelijke voor de ontwikkeling van de eigen leervraag en – in het verlengde daarvan – de eigen loopbaan ('actieve leerondernemer');
- voor de werkgevers: de verandering van aanbieder van stageplaatsen ('educatief mecenas') naar mede-vormgever van krachtige en reflectieve leeromgevingen ('educatief ondernemer');
- voor beleidsmakers: de verandering van het regelen en vervolgens controleren van educatieve arrangementen ('boekhouder') naar het – in samenwerking met de scholen – vaststellen van de langere-termijn strategie en het daarvan afgeleide onderwijsinvesteringsplan ('trendwatcher');
- voor de werkers in het educatief-ondersteunend complex: de verandering van het aanbieden van probleemoplossingen ('U vraagt, wij draaien') naar het bevorderen van reflectiviteit ('educatief filosoof').

Het doel van het lectoraat 'Pedagogiek van de beroepsvorming' in het algemeen en van de projecten die vanuit de bij dit lectoraat horende kenniskring worden gestart in het bijzonder, is bij te dragen aan deze rolverandering. Het lectoraat richt zich met name op docenten in de gehele beroepskolom. Het inhoudelijke vertrekpunt daarbij is de constatering dat een rolverandering voor docenten slechts mogelijk is via een proces van identiteitsleren (Geijsel & Meijers, 2005). En centraal in een dergelijk leerproces staat het doorlopen van de 'empirische cirkel'. Oftewel: om een nieuw professioneel zelfverstaan te ontwikkelen, is – in tegenstelling tot de tot nu toe gangbare praktijk in het beroeps-onderwijs – méér nodig dan het ontwikkelen van een nieuwe visie op leren en onderwijzen. Minstens zo belangrijk is dat docenten hun handelingstheorie (of -theorieën) expliciteren en nagaan of de interventies die zij vanuit deze handelingstheorie plegen, ook daadwerkelijk de effecten hebben die zij vanuit hun handelingstheorie verwachten en/of veronderstellen. De kern van reflectie is het doen van onderzoek naar het eigen handelen. Alleen degenen die dit doen, mogen zich met recht 'professional' noemen.

In het lectoraat 'Pedagogiek van de Beroepsvorming' is alles dan ook gericht op het bevorderen van praktijkgericht onderzoek (ook wel actieonderzoek genoemd) door docenten. Daarbij staat de eigen innovatiepraktijk centraal. Van zeven van deze onderzoeken, verricht door medewerkers van De Haagse Hogeschool, wordt in dit boek verslag gedaan. Vijf van de auteurs zijn docent, beide anderen zijn als stafmedewerker aan de hogeschool verbonden. Allen hebben op een geheel eigen wijze onderzoek gedaan naar diverse aspecten van onderwijsvernieuwing zoals deze de laatste jaren – vooral in het kader van 'De Haagse Bachelor' – heeft plaatsgevonden.

De titel van dit boek is 'Praten of (b)laten? Over de behoefte aan dialoog in het onderwijs'. Deze titel maakt duidelijk dat – zoals uit de verschillende hoofdstukken zal blijken – vele studenten en docenten binnen De Haagse Hogeschool een enorme behoefte hebben aan dialoog. Tegelijkertijd blijkt deze dialoog nog onvoldoende van de grond te komen. De auteurs onderzoeken de redenen waarom dat het geval is. Maar zij blijven niet staan bij het benoemen van het probleem: er worden serieuze pogingen gedaan om oplossingen aan te dragen. Juist omdat het ontbreken van dialoog een cultuurprobleem is, is het niet eenvoudig werkzame oplossingen te schetsen. De kenniskring zal dan ook – uitgebreid met nieuwe leden – de komende jaren onverdroten op de ingeslagen weg voortgaan en hoopt daarbij op Uw medewerking en ondersteuning.

Literatuur

- Dieleman, A. J., & van der Lans, J. red. (1999). *Heft in eigen handen. Zelfsturing en sociale betrokkenheid bij jongeren*. Assen: Van Gorcum.
- Doets, C., Neuvel, J., Pauwels, T. & Dinjens, F. (2000). *Evaluatie WEB, thema 2. Deel 3: Empirisch onderzoek onder deelnemers en coördinatoren*. 's-Hertogenbosch: Cinop.
- Doorewaard, H. (2000). *De andere organisatie... en wat heeft de liefde er nou mee te maken?* (inaugurele rede) Utrecht: Lemma.
- Eimers, T. m.m.v. H. Bekhuis (2006). *Vroeg is nog niet voortijdig; naar een nieuwe beleids theorie voortijdig schoolverlaten*. Nijmegen: Kenniscentrum Beroepsonderwijs Arbeidsmarkt.
- Geurts, J. red. (2001). *De menselijke kant van bèta/techniek; opmaat voor een beter balans tussen aanbod en vraag*. Delft: Axis.
- Geurts, J. (2002). *Van opleidingenfabriek naar loopbaancentrum. Pleidooi voor een integraal herontwerp van het middelbaar beroepsonderwijs. Gids Beroepsonderwijs en Volwasseneneducatie*. 's-Gravenhage: Elsevier.
- Geurts, J. & Meijers, F. (2003). *Kiezen voor aantrekkelijker bèta/techniek. Aanbevelingen voor vernieuwingen natuurwetenschappelijk onderwijs*. Delft: Axis.
- Geijssel, F. & Meijers, F. (2005). *Identity learning: the core process of educational change*. *Educational Studies*, 31 (4), 419-430.
- Hensel, R. (2006). *Onderwijsvernieuwing in het hbo door de ontwikkeling van nieuwe docent-competenties: een ingewikkelde maar uitdagende weg*. In Hensel, R. e.a., *Fantaseren of innoveren? Fabels en feiten in onderwijsvernieuwing*. (pp.99-142) 's-Gravenhage: Haagse Hogeschool/TH Rijswijk.
- Holt, J. (1995). *How children fail* (rev. ed.). Reading, MA: Perseus Books.
- Kessels, J. & R. Poell red.(2001), *Human Resource Development. Organiseren van het leren*. Alphen a/d Rijn: Samsom.
- Korbijn, A. (2003). *Vernieuwing in productontwikkeling*. 's-Gravenhage: Stichting Toekomstbeeld der Techniek.
- Krijnen, P., Zijlstra, W. & Verhoef, E. (2007). *Het Haags Peil*. 's-Gravenhage: De Haagse Hogeschool
- Kuijpers, M. (2003). *Loopbaanontwikkeling. Onderzoek naar 'competenties'*. (diss.) Enschede: Twente University Press.
- Kuijpers, M.A.C.T. & J. Scheerens (2006). *Career Competencies for the Modern Career*. *Journal of Career Development*, 32 (4), 303-319.
- Law, B., Meijers, F. & Wijers, G. (2002). *New perspectives on career and identity in the contemporary world*. *British Journal of Guidance and Counseling*, 30 (4), 431-449.
- Linden, F. van der (1991). *Adolescent life world. A selection of social-ecological studies*. (diss.) Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Linden, F.J. van der & Dijkman, Th. (1989). *Jong zijn en volwassen worden in Nederland*. Nijmegen: Hoogveld Instituut.
- Meijers, F. (1995). *Arbeidsidentiteit; studie- en beroepskeuze in de post-industriële samenleving*. Alphen a/d Rijn: Samsom H.D. Tjeenk Willink.
- Meijers, F. (2005). *De loopbaan de klos. Loopbaanoriëntatie en -begeleiding in het beroepsonderwijs*. Leeuwarden: LDC.
- Meijers, F. & Wesselingh, A. (1999). *Career identity, education and new ways of learning*. *International Journal of Contemporary Sociology* 32 (2), 229-251.

- Meijers, F. & Wardekker, W. (2001). Ontwikkelen van een arbeidsidentiteit. In J. Kessels & R. Poell (red.), *Human Resource Development. Organiseren van het leren*. (pp.301-319) Alphen a/d Rijn: Samsom.
- Meijers, F., Kuijpers, M. & Bakker, J. (2006). Over leerloopbanen en loopbaanleren. *Loopbaancompetenties in het (v)mbo*. Driebergen: Het Platform BeroepsOnderwijs.
- Mintzberg, H. (1983). *Structures in fives: designing effective organizations*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Smets, P. red. (2004), *Gedaanteverwisseling van een tekort. De wijsheid achteraf van Axis*. Delft: Axis.
- Vermunt, J. (1992). *Leerstijlen en sturen van leerprocessen in het hoger onderwijs*. (diss.) Tilburg: KUB.
- Vlist, J.O. van der (2000). *Invloedfactoren studiekeuze leerlingen VBO-metaaltechniek*. Amsterdam: Dijk 12.
- Werkgroep Studieloopbaanbegeleiding (2005). *Notitie Studieloopbaanbegeleiding*. 's-Gravenhage/Rijswijk: Haagse Hogeschool/TH Rijswijk.
- Wesselingh, A. (1985). *Onderwijs en reproductie van maatschappelijke ongelijkheid 1975-1985*. (diss.) Nijmegen: ITS.
- Wijers, G. & Meijers, F. (1998). *Careers guidance in the knowledge society*. In R. Edwards, R. Harrison & A. Tait (eds.), *Telling Tales; Perspectives on Guidance and Counselling in Learning*. (pp.197-211) London/New York: Routledge.
- Willis, P. (1977). *Learning to labour. How working class kids get working class jobs*. Westmead: Saxon House.
- Zijlstra, W. & Meijers, F. (2006). Hoe spannend is het hoger beroepsonderwijs? *TH&MA – Tijdschrift voor Hoger Onderwijs & Management*, 13 (2), 53-60.

Op zoek naar een dialogische leeromgeving in het hoger beroepsonderwijs

Wátte Zijlstra en Frans Meijers

In hoeverre biedt het Hoger Beroepsonderwijs, en in het bijzonder De Haagse Hogeschool, een leeromgeving waarin de student zich aangemoedigd voelt om zich te verbinden met de hogeschool, met zijn of haar opleiding en – last but not least – met het werkveld waarvoor hij wordt opgeleid? Uit De Reflector, het jaarlijkse tevredenheidsonderzoek van De Haagse Hogeschool, blijkt dat de uitdagendheid van de opleiding één van de belangrijke graadmeters is voor de tevredenheid van de studenten. De uitdagendheid van de opleiding blijkt sterk samen te hangen met de tevredenheid van de studenten over het niveau van de opleiding en de wijze waarop zij worden voorbereid op de arbeidsmarkt, en de mate waarin de verwachtingen zijn uitgekomen die zij bij aanvang van de opleiding hadden (Zijlstra & Meijers, 2006).

Tussen de tevreden studenten (65% van de gehele populatie in 2005) en ontevreden studenten (11% van de gehele populatie in 2005)² zijn grote verschillen zichtbaar juist ten aanzien van de uitdagendheid. In 2005 was 70.1% van de tevreden studenten positief over de uitdagendheid van de opleiding, van de ontevreden studenten was slechts 19% tevreden over de uitdagendheid. Daarnaast blijkt ieder jaar weer dat de groep studenten die ontevreden is over de uitdagendheid van de opleiding groter wordt naarmate de studie vordert. In 2005 vindt 68% van de eerstejaarsstudenten de opleiding uitdagend, van de vierdejaarsstudenten vindt 49% de opleiding uitdagend. De groep studenten die tevreden is over het niveau van de opleiding en de voorbereiding op de arbeidsmarkt neemt ook af naarmate de studie vordert. 45% van de studenten gaf in 2005 aan dat de verwachtingen zijn uitgekomen die zij bij aanvang van de studie hadden. (Zijlstra & Meijers, 2006)

Het al dan niet uitkomen van de verwachtingen lijkt verband te houden met de manier waarop de student heeft gekozen voor zijn of haar opleiding. Velen lijken hun opleidingskeuze nauwelijks te doordenken: ruim een vijfde van de eerstejaarsstudenten geeft na 6 maanden al aan dat zij niet meer voor dezelfde opleiding zouden kiezen en 31% van de studenten die de opleiding voortijdig stoppen, wijt dit aan de verkeerde studiekeuze. Veel studiestakers geven aan dat ze zelf te weinig hebben nagedacht over hun toekomst. De ontevredenheid later in de opleiding over het niveau van de opleiding en de voorbereiding op de arbeidsmarkt lijkt gelegen in het spanningsveld tussen theorie en praktijk. Zodra studenten een stage gaan volgen worden zij geconfronteerd met de complexe praktijk en met zichzelf: met hun eigen vaardigheden, behoeften en oordelen. Wat dan nodig is, is reflectie waarbij de student in staat wordt gesteld om een verbinding te leggen tussen de theorie, de praktijk en zichzelf.

2 Tevreden studenten zijn hier gedefinieerd als studenten die aan de hogeschool als geheel een rapportcijfer geven van een 7.0 of hoger, ontevreden studenten zijn studenten die de hogeschool als geheel een rapportcijfer geven onder de 5.5.

1. Vraagstelling

Dat het hoger onderwijs dit ook ziet, blijkt uit het feit dat studieloopbaanbegeleiding in toenemende mate belangrijk wordt gevonden. In het kader van studieloopbaanbegeleiding worden studenten op vele en verschillende manieren uitgenodigd om te reflecteren. Maar of studieloopbaanbegeleiding in zijn huidige vorm resulteert in een leeromgeving die spannender is en meer uitdaagt, is voor ons een vraagteken. Uit kwantitatief onderzoek onder de eerstejaarsstudenten blijkt namelijk dat er in de vooropleidingen veelal geringe aandacht is voor de vaardigheid 'reflecteren' en dat de studenten de eisen die worden gesteld aan reflecteren vaak als te hoog ervaren (Warps, 2003, p.49 en p.52; Warps 2004, p.59 en p.62; Warps 2005, p.47 en p.51). Uit kwalitatief onderzoek blijkt dat studenten nauwelijks weten wat reflecteren precies is, zij leggen geen verbinding tussen de leerstof en zichzelf. Daarnaast blijkt reflectie te worden ervaren als een verplicht nummer. Er lijkt sprake van 'reflectiedwang' zolang hogescholen geen communicatie op gang brengen die werkelijk ontwikkelingsgericht is (Zijlstra & Meijers, 2006).

Tinto (1993, 1997, 2000) en Hurtado Faye Carter (1996) hebben laten zien dat inhoudelijke betrokkenheid bij en intrinsieke motivatie voor de studie (en daarmee: studiesucces) ontstaat:

- a) wanneer er hoge verwachtingen aan studenten worden gesteld (juist ook aan studenten uit milieus met weinig scolair, economisch en cultureel kapitaal),
- b) wanneer zij zowel op het gebied van de leerstof als op persoonlijk en sociaal gebied ondersteuning kunnen krijgen,
- c) wanneer zij veelvuldig constructieve feedback ontvangen op hun studieresultaten,
- d) wanneer zij in hun studie kunnen participeren als gewaardeerde leden van de opleiding, en
- e) wanneer zij – tenslotte – onderwijsarrangementen krijgen aangeboden die hen uitnodigen en dwingen om samen met anderen te leren.

Intrinsieke motivatie ontstaat, aldus Tinto, als het resultaat van een voortdurende dialoog in een 'veeleisende omgeving' tussen de opleiding (i.c. de docenten) en de studenten over de persoonlijke zin en de maatschappelijke betekenis van de leerstof.

Biedt het HBO een dergelijke leeromgeving? Alhoewel 'harde feiten' tot nu toe ontbreken, zijn er redenen om aan te nemen dat dit niet het geval is. De resultaten van recent onderzoek in het vmbo en het mbo naar 'loopbaanleren' (Meijers, Kuijpers & Bakker, 2006; Kuijpers, Meijers & Bakker, 2006) en naar de invoering van competentiegericht onderwijs (De Bruijn e.a., 2005; De Bruijn, Leeman & Overmaat, 2006) laten namelijk zien dat een dialogische cultuur ontbreekt. En hoewel er (grote) verschillen zijn tussen (v)mbo enerzijds en het hbo anderzijds, geldt dat niet voor de dominante cultuur. Deze was tot voor kort zonder enige twijfel in zowel het (v)mbo als het hbo (en ook in de rest van het onderwijs) monologisch (Collins, 1979; Sá, 2006). Het onderwijs was vooral aanbodgericht en gebaseerd op wat Willis (1977) een 'ruil van kennis tegen orde' noemt. De spil waarom alles in het dagelijkse onderwijsproces draaide was de vakdocent die in een lesuur kennis overdroeg en vervolgens toetste of de studenten zich deze kennis ook eigen gemaakt hadden. Praktijkervaringen zoals stages waren bedoeld om de geleerde theorie toe te passen in reële situaties. In een dergelijke situatie is de student per definitie 'deficitair': hij weet (nog) niet wat hij uiteindelijk behoort te weten. De student wordt daarmee ook een passieve consument die pas recht van spreken krijgt nadat hij aan alle eisen van de opleiding heeft voldaan. De resultaten van de verschillende case studies binnen De Haagse Hogeschool, die Hensel e.a. in 2006 publiceerden, bevestigen dit beeld.

De vraagstelling voor deze bijdrage luidt daarom:

Biedt De Haagse Hogeschool haar studenten een dialogische leeromgeving waarin de docenten hoge verwachtingen expliciteren naar de studenten en waarin de studenten de kans krijgen te leren in interactie met hun docenten en met elkaar?

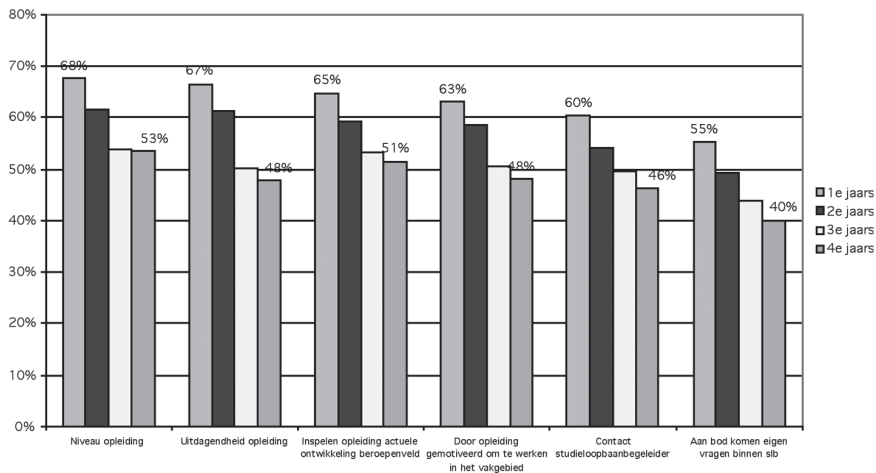
Wij beantwoorden deze vraag allereerst met behulp van de gegevens uit 'De Reflector, het studententevredenheidsonderzoek 2007' (Broek & Zijlstra, 2007). Aan dit onderzoek hebben 5.259 studenten van De Haagse Hogeschool deelgenomen; de onderzoeksgroep is representatief voor de gehele studentenpopulatie van De Haagse Hogeschool. Daarnaast gebruiken we ook gegevens uit het zogenoemde REFLEX-onderzoek, een internationaal vergelijkend onderzoek naar hoger onderwijs in 14 Europese landen en Japan (zie voor nadere informatie www.reflexproject.org).

2. Tevredenheid en dialoog

In De Reflector 2007 zijn de aspecten op een rij gezet waarover de meningen tussen de tevreden studenten en de ontevreden studenten het meest uiteen lopen. Het valt op dat de meningen het meest uiteen lopen over het niveau van de opleidingen en de uitdagendheid; dit was ook hiervoor al het geval (Zijlstra & Meijers, 2006). Verder valt op dat de verschillen groot zijn ten aanzien van de tevredenheid over aspecten die vormen van contact inhouden zoals de didactische vaardigheden van docenten, het gemotiveerd worden door de opleiding, het serieus nemen van problemen en klachten en de begeleiding en ondersteuning. Wanneer de hogeschool de tevredenheid onder de studenten wil verhogen lijkt het dus raadzaam zich vooral op het contact met studenten te richten (De Reflector 2007, p.25-26).

Wanneer gekeken wordt naar de wijze waarop de tevredenheid zich ontwikkelt door de jaren ontstaat een vergelijkbaar beeld. In figuur 1 zijn de aspecten in beeld gebracht waarvan de daling tussen eerstejaars en vierdejaars in 2007 het grootst is. 67% van de eerstejaarsstudenten is tevreden over de uitdagendheid van de opleiding, van de vierdejaarsstudenten is 48% tevreden hierover. De tevredenheidpercentages over het niveau van de opleiding zijn vergelijkbaar (68% en 53%), evenals de percentages van de tevredenheid over de voorbereiding van de opleiding op de arbeidsmarkt. 65% van de eerstejaars vindt dat de opleiding inspeelt op actuele ontwikkelingen van de arbeidsmarkt, van de vierdejaars deelt een kleine meerderheid (51%) deze mening en 63% van de eerstejaars vindt dat de opleiding hen motiveert om later te werken in het vakgebied terwijl 48% van de vierdejaars vindt dat zij door de opleiding hiervoor worden gemotiveerd.

Figuur 1 - Percentage tevreden studenten over niveau, uitdagendheid, inspelen actuele ontwikkelingen beroepenveld, gemotiveerd worden en studieloopbaanbegeleiding (contact slb-er en aan bod komen eigen vragen) in 2007 (n = 5.259)

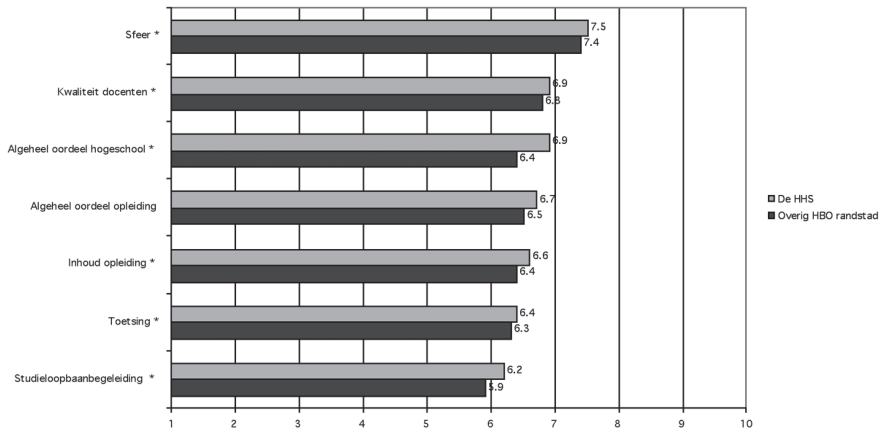


Het blijkt ook dat de tevredenheid over het contact dat studenten hebben met hun studieloopbaanbegeleider en de ruimte voor eigen vragen binnen studieloopbaanbegeleiding sterk afneemt naarmate de studie vordert. 60% van de eerstejaars is tevreden over het contact met de studieloopbaanbegeleider; van de vierdejaars is 46% hierover tevreden. Over het aan bod komen van eigen vragen binnen studieloopbaanbegeleiding zegt 55% van de eerstejaars dat zij hierover tevreden is; bij de vierdejaars is dit percentage 40%. Het lijkt dat studieloopbaanbegeleiding vooral bij de ouderejaars minder populair is. Dat kan komen doordat studieloopbaanbegeleiding nog niet in alle jaren ten volle is geïmplementeerd. Maar de hoogte van de tevredenheidpercentages bij eerstejaarsstudenten getuigt ook niet van een doorslaand succes. Zeker als in beschouwing wordt genomen dat slechts 35% van de studenten zegt dat studieloopbaanbegeleiding bijdraagt aan de eigen ontwikkeling en 41,3% het '(geheel) oneens' is met de stelling Ik vind dat studieloopbaanbegeleiding bijdraagt aan mijn ontwikkeling (De Reflector 2007, p.7).

Dat studieloopbaanbegeleiding niet hoog wordt gewaardeerd, blijkt ook uit de rapportcijfers die zijn gegeven aan de items 'sfeer', 'inhoud opleiding', 'toetsing', 'studieloopbaanbegeleiding', 'hogeschool als geheel' en 'opleiding als geheel'. Deze items zijn niet alleen voorgelegd aan de studenten van De Haagse Hogeschool, maar ook aan respondenten van HetStudentenpanel.nl van de onderzoeksinstituten ResearchNed en IOWO. Aan dit panel is in 2007 een deel van De Reflector voorgelegd om de vragen te kunnen benchmarken. In dit panel zijn voor deze gelegenheid alleen studenten geselecteerd van de grotere hogescholen uit de Randstad³.

³ De volgende hogescholen zijn geselecteerd: Hogeschool INHOLLAND, Hogeschool Utrecht, Hogeschool van Amsterdam, Hogeschool Rotterdam en Hogeschool Leiden

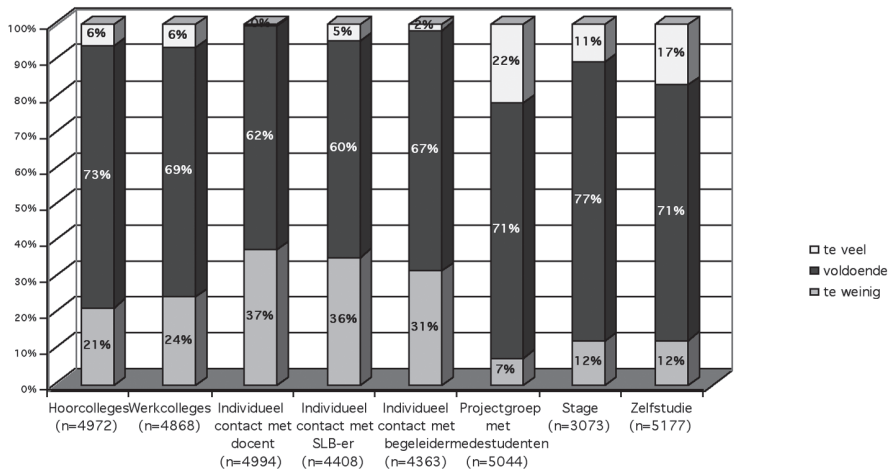
Figuur 2 - De waardering uitgedrukt in rapportcijfers voor sfeer, inhoud opleiding, toetsing, studieloopbaanbegeleiding, kwaliteit docenten, hogeschool als geheel en opleiding als geheel door studenten van De Haagse Hogeschool (n = 5.259) en andere hogescholen uit de Randstad (n = 735)



In figuur 2 zijn de rapportcijfers weergegeven die door de studenten van De Haagse Hogeschool en HetStudentenpanel.nl zijn gegeven (De Reflector 2007, p.45) . Het hoogste cijfer worden gegeven aan de sfeer met de rapportcijfers 7,5 en 7,4, het laagste rapportcijfer wordt door beide groepen gegeven aan studieloopbaanbegeleiding. De Haagse studenten geven een 6,2, de studenten van Het Studentenpanel.nl een 5,9. Hieruit kan geconcludeerd worden dat de situatie rond studieloopbaanbegeleiding niet eigen is aan De Haagse Hogeschool, maar een problematiek is binnen een groot deel van het hogere beroepsonderwijs.

De betrokkenheid van de student bij en zijn of haar motivatie voor de studie wordt natuurlijk niet alleen tot uitdrukking gebracht door hun tevredenheid over de uitdagendheid van de opleiding, maar ook door andere zaken zoals de tijd die zij besteden aan de studie en de manier waarop dat wordt ingevuld. De respondenten van De Haagse Hogeschool geven in De Reflector aan dat zij gemiddeld 29,7 uren per week besteden aan de studie; dit verschilt niet veel van het aantal uren dat de respondenten van Het Studentenpanel.nl per week besteden, namelijk 28,5 uur (De Reflector 2007, p.46). De spreiding van het gemiddelde aantal bestede uren per week wisselt per opleiding van 11 uren tot en met 39 uren. Ook besteden vierdejaarsstudenten gemiddeld meer uren per week aan de opleiding dan eerstejaarsstudenten (33,6 uren versus 27,1 uren). Nu blijkt dat er een verband is tussen de tijdsbesteding en tevredenheid: studenten die meer uren per week besteden aan de studie zijn vaker tevreden over de uitdagendheid van de opleiding en het niveau. Ook zijn zij vaker tevreden over 'de stimulerende werking van hun medestudenten', 'de feedback die zij over hun toetsen krijgen van docenten', 'de didactische vaardigheden van docenten' en 'de begeleiding en ondersteuning' die zij ontvangen (De Reflector 2007, p.36). Daarnaast ervaren studenten die meer uren per week besteden aan de studie vaker dat studieloopbaanbegeleiding bijdraagt aan de eigen ontwikkeling.

Figuur 3 - Waardering van de tijdsbesteding binnen de opleiding aan hoor- en werkcolleges, contact met docenten en (studieloopbaan)begeleiders, projectgroepen, stages en zelfstudie door studenten van De Haagse Hogeschool in 2007 (n = 5.259)

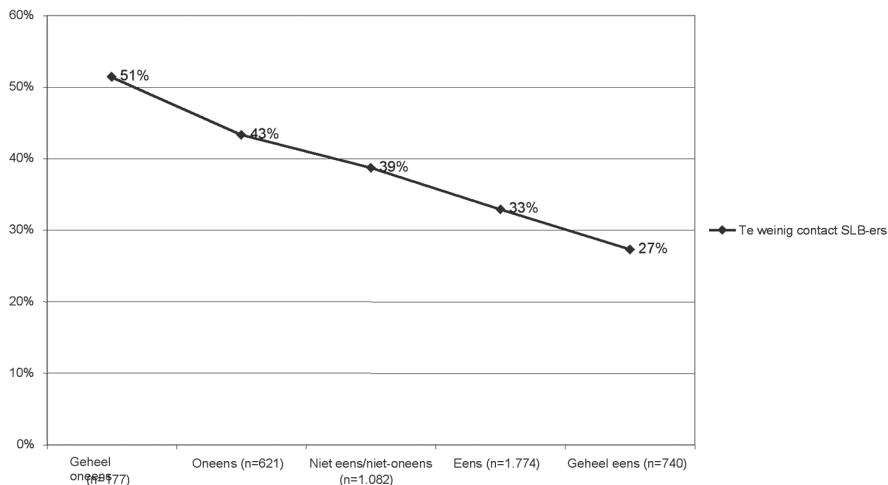


Het oordeel over de wijze waarop de tijd van de studenten wordt besteed is in figuur 3 in beeld gebracht (De Reflector 2007, p.39). Daarin is te zien dat meer dan 70% van de studenten vindt dat er voldoende tijd wordt besteed aan hoorcolleges, projectgroepen met medestudenten, stages en zelfstudie. Ruim een vijfde vindt dat er te weinig hoorcolleges (21%) en werkcolleges (24%) zijn en/of te veel projectgroepen (22%). Het minst tevreden lijken de studenten over de hoeveelheid individueel contact die zij hebben met docenten en (studieloopbaan)begeleiders. 37% vindt dat er te weinig contact is met docenten en 36% vindt dat er te weinig contact is met de studieloopbaanbegeleider. Het percentage studenten dat vindt dat er te veel contact is, is zeer laag. Dit duidt volgens ons op een duidelijke behoefte van de student aan meer dialoog. De hypothese dat er een tekort is aan dialoog binnen de onderwijsomgeving, lijkt hier bevestigd te worden.

3. Contact

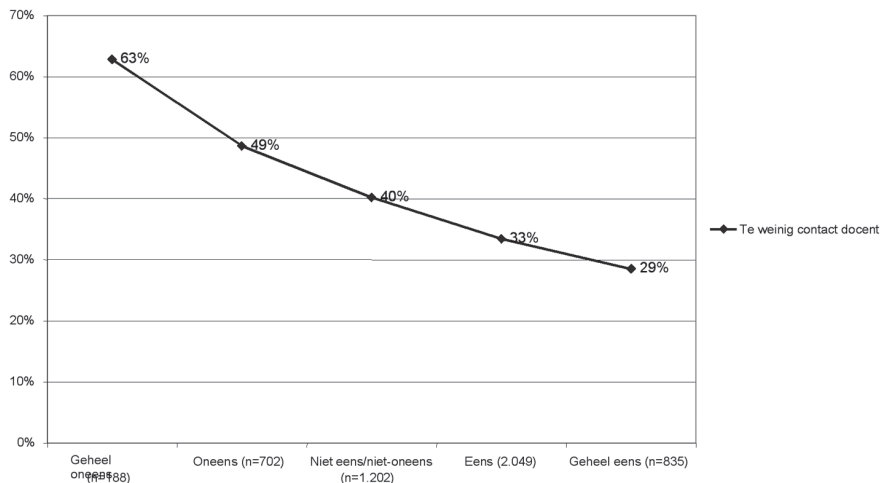
Dat contact ook een belangrijke rol speelt bij de tevredenheid over de uitdagendheid van de opleiding blijkt uit figuur 4 en 5. Daarin is in beeld gebracht dat er een samenhang is tussen de hoeveelheid (individueel) contact en de tevredenheid over de uitdagendheid van de opleiding. 51% van de studenten die 'geheel oneens' heeft geantwoord op de stelling *Ik vind mijn opleiding tot nu toe uitdagend* vindt dat er te weinig individueel contact is met de studieloopbaanbegeleider (zie figuur 4) en 63% vindt dat er te weinig individueel contact is met de docent (zie figuur 5). Van de studenten die 'geheel eens' hebben geantwoord op de stelling over de uitdagendheid van de opleiding vindt 27% dat er te weinig individueel contact is met de studieloopbaanbegeleider (zie figuur 4) en 29% vindt dat er te weinig individueel contact is met de docent (zie figuur 5). Naarmate de tevredenheid over de uitdagendheid van de opleiding kleiner is, is het percentage studenten dat vindt dat er te weinig individueel contact is groter.

Figuur 4 - Samenhang tussen de tevredenheid over de uitdagendheid van de opleiding en het tekort aan individueel contact met de studieloopbaanbegeleider. Bron: De Reflector 2007 (n = 5.259); eigen bewerking



Als we dit in de context plaatsen van de eerdergenoemde samenhang tussen uitdagendheid, niveau en voorbereiding arbeidsmarkt, dan kunnen we het geconstateerde tekort aan contact (kwalitatief) vertalen naar een tekort aan dialoog en reflectie over het spanningsveld tussen theorie en praktijk en wat dit betekent voor de student zelf. Dat zo weinig studenten vinden dat studieloopbaanbegeleiding bijdraagt aan de eigen ontwikkeling is waarschijnlijk voor een deel hieraan te wijten.

Figuur 5 - Samenhang tussen de tevredenheid over de uitdagendheid van de opleiding en het tekort aan individueel contact met de docent. Bron: De Reflector 2007 (n = 5.259); eigen bewerking.



Uit de open antwoorden die studenten hebben gegeven in De Reflector 2007 over studieloopbaanbegeleiding kan de conclusie worden getrokken dat studieloopbaanbegeleiding vaak vooral praktisch wordt ingezet, gericht op het oplossen van (korte termijn) problemen. De inhoud en frequentie van de feitelijk gerealiseerde studieloopbaanbegeleiding lijkt bovendien meer bepaald te worden door de studiepunten en studieprestaties van de student dan door de inhoud van de opleiding. Met andere woorden: het gaat in de gesprekken met de studieloopbaanbegeleider vooral over de (praktische) problemen rond studiepunten/-prestaties; voor een verbinding tussen theorie en praktijk lijkt nauwelijks ruimte. De opdrachten die worden gedaan ten behoeve van de persoonlijke ontwikkeling missen daardoor context en worden door veel student als zinloos ervaren.

Enkele open antwoorden uit De Reflector 2007 over studieloopbaanbegeleiding

“De ondersteuning van de studieloopbaanbegeleiding en de vragen die je kunt stellen zijn wel fijn, maar alle opdrachten en verslagen dragen niets bij”.

“De opdrachten die samengaan met SLB gaan vaak erg ver. Deze tijd zou beter gestoken kunnen worden in de vakken die echt aansluiten bij je opleiding. Dit wil niet zeggen dat ik het belang ervan niet inzie”.

“Goede ervaring mee bij een probleem met een cijfer”.

“Ik vind het niet fijn om als een zorgenkind behandeld te worden, dus wens ik dit vak niet te volgen!”

“Ik vind dat er soms te weinig tijd wordt ingepland voor bijvoorbeeld een portfoliogesprek. Je hebt nauwelijks de gelegenheid om tot de kern te komen. Het gesprek wordt vaak afgehaast”.

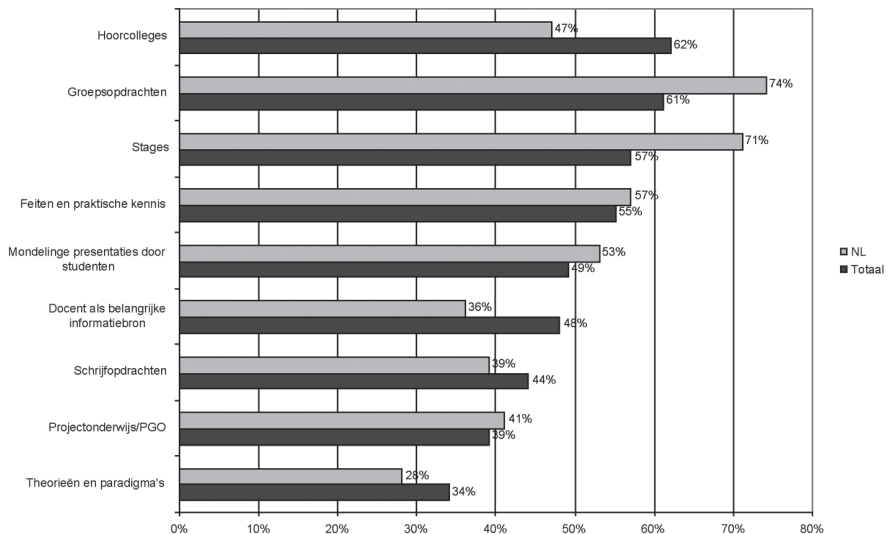
“SLB heeft in de huidige vorm geen zin. Het moet meer toegespitst zijn op de studenten zelf”.

“Studieloopbaanbegeleiders zijn leuk voor mensen met leerachterstand of andere problemen, maar voor de reguliere student die zijn cijfers wel haalt overbodig!”

4. Zelfstandigheid en dialoog

In 2005 heeft een grootschalig onderzoek plaatsgevonden onder afgestudeerden van het hoger onderwijs in 14 Europese landen plus Japan in het kader van het REFLEX-project (The Flexible Professional in the Knowledge Society: New Demands on Higher Education in Europe). Dit project wordt gecoördineerd door het Researchcentrum voor Onderwijs en Arbeidsmarkt (ROA) van de Universiteit Maastricht. In het kader van dit onderzoek zijn voor het hoger beroepsonderwijs de onderwijsmethoden van verschillende (hbo-)opleidingssectoren vergeleken van Nederland, Oostenrijk, Duitsland, Zwitserland en Vlaanderen (Ramaekers, 2007). In figuur 6 zijn de antwoorden van de afgestudeerden van deze landen in beeld gebracht. Te zien is in welke mate verschillende onderwijsmethoden en leerstijlen benadrukt worden tijdens de opleiding.

Figuur 6 - Nadruk van verschillende onderwijsmethoden of leerstijlen tijdens de opleiding volgens hbo-afgestudeerden uit Nederland (n = 2.291), Oostenrijk (n = 116), Duitsland (n = 544), Zwitserland (n = 1.578) en Vlaanderen (n = 403), bron: Landelijk rapport Hbo-monitor 2006, p.58

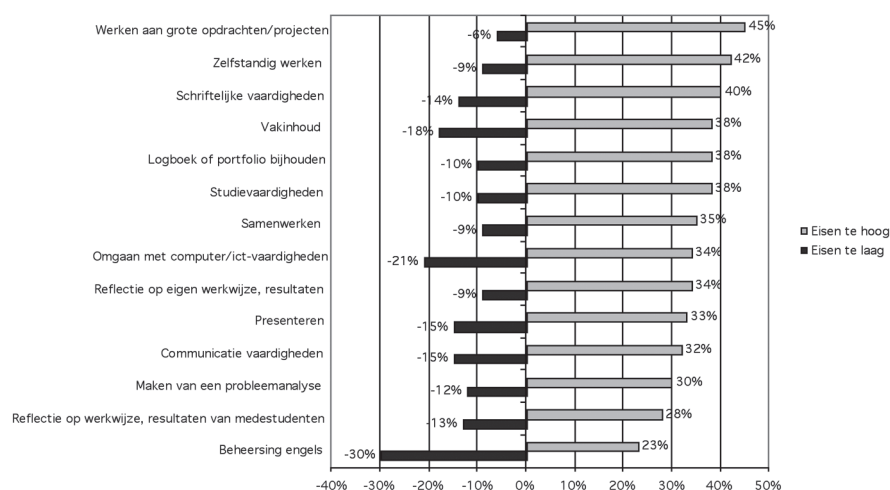


Te zien is dat in Nederland een grotere nadruk ligt op groepsopdrachten en stages dan in de overige landen: 74% van de Nederlandse respondenten zegt dat er nadruk lag op groepsopdrachten en 71% zegt dat er nadruk lag op stages. In de andere vier landen zijn deze percentages respectievelijk 61% en 57%. Beduidend minder in vergelijking met de andere landen ligt in Nederland de nadruk op hoorcolleges: 47% van de Nederlandse afgestudeerden zegt dat daarop de nadruk ligt tijdens de opleiding versus 62% in de overige landen. Een ander groot verschil is zichtbaar bij het item 'docent als belangrijke informatiebron': 48% van de afgestudeerden uit Oostenrijk, Duitsland, Zwitserland en Vlaanderen zegt dat er nadruk ligt tijdens de opleiding op de docent als belangrijke informatiebron; van de Nederlandse afgestudeerden zegt 36% dat dit het geval is. Figuur 6 laat zien dat het hogere beroepsonderwijs meer praktijkgestuurd is dan in de omliggende landen maar ook dat van de student wordt verwacht dat hij zelf de verantwoordelijkheid voor zijn studie(voortgang) neemt.

Het in vergelijking met andere landen lagere percentage Nederlandse afgestudeerden dat zegt dat de docent een belangrijke informatiebron is, kan erop duiden dat minder wordt geïnvesteerd in (individueel) contact tussen student en docent. Een van de zichtbare gevolgen is dat studenten in Nederland meer tijd besteden aan groepsopdrachten en stages dan de studenten in Oostenrijk, Duitsland, Zwitserland en Vlaanderen. Een minder intensieve interactie tussen student en docent kan ook tot de opvatting leiden dat de opleiding niet of minder veeleisend is: 30% van de Nederlandse en 47% van de studenten uit de andere landen antwoordt bevestigend op de vraag of de opleiding die zij volgen, algemeen bekend staat als een veeleisende opleiding (Landelijk rapport Hbo Monitor 2006, p.59).

Als we kijken naar de resultaten van de Instroommonitor De Haagse Hogeschool, studiejaar 2006-2007 (n=1.864) valt op dat eerstejaarsstudenten de eisen die gesteld worden aan het werken aan grote opdrachten/projecten en aan zelfstandig werken als de zwaarste eisen ervaren. Figuur 7 laat zien hoe studenten, die hebben aangegeven dat zij de aansluiting tussen de vooropleiding en het hbo '(zeer)slecht' vinden met betrekking tot een specifieke vaardigheid, oordelen over de vraag of de eisen ten aanzien van deze specifieke vaardigheid te hoog of te laag zijn. Bijna de helft (45%) van de studenten die ontevreden is over de aansluiting van werken aan grote opdrachten/projecten vindt de eisen die hieraan worden gesteld 'te hoog', 42% van de studenten die ontevreden is over het zelfstandig werken vindt de eisen die hieraan worden gesteld 'te hoog'.

Figuur 7 - Te hoge of te lage eisen in het eerste hbo-jaar (bron: Instroommonitor De Haagse Hogeschool, studiejaar 2006-2007, p.56)



Dat in Nederland de nadruk vooral ligt op het werken in projecten, op groepsopdrachten en op stages is een groot goed, vooral omdat dit 'activerende' werkvormen zijn die de studenten de kans geven niet alleen te participeren als gewaardeerde leden van de opleiding maar die hen ook uitnodigen en dwingen om samen met anderen te leren. Dit zijn essentiële kenmerken van een leeromgeving die de studenten in staat stelt intrinsieke motivatie te ontwikkelen (Tinto, 1993, 1997, 2000). Maar minstens zo essentieel is de voortdurende dialoog met docenten en medestudenten. Het relatief grote tekort aan contact met docenten en (studieloopbaan)begeleiders dat in De Reflector is geconstateerd en de wijze waarop de studieloopbaanbegeleiding wordt ervaren, het relatieve lage gebruik van de docent als informatiebron dat is geconstateerd in het REFLEX-onderzoek en het feit dat eerstejaarsstudenten zeggen dat de eisen die aan zelfstandigheid worden gesteld te hoog zijn, wijzen in de richting dat er te weinig sprake is van een dialogische leeromgeving.

5. Studieloopbaanbegeleiding als panacee voor alle kwalen?

De laatste jaren wordt in het hbo veel geïnvesteerd in studieloopbaanbegeleiding met als expliciet doel de studenten de kans te geven te reflecteren op hun studieloopbaan. Het probleem is nu dat in een weinig of niet-dialogische context zowel de studenten als de loopbaanbegeleiders (meestal docenten) in een positie terecht komen waarin ze beiden niet leren, maar gedwongen worden om te 'overleven'. Het gaat fout op twee, met elkaar samenhangende punten. In de eerste plaats negeren verreweg de meeste docenten en managers volkomen dat vertrouwen – essentieel voor een dialoog over zin en betekenis (Law, Meijers & Wijers, 2002; Meijers & Wardekker, 2002) – niet vanzelfsprekend aanwezig is in de relatie tussen docenten en studenten. Vertrouwen moet worden opgebouwd doordat een leerling zich gekend, herkend en erkend voelt door een persoon die hij terzake deskundig acht. In het huidige beroepsonderwijs blijkt dit vertrouwen vaak afwezig omdat veel docenten al zolang in het onderwijs werkzaam zijn dat zij niet meer volledig op de hoogte zijn van de vakbekwaamheidseisen in de arbeidsmarktsegmenten waarvoor zij opleiden (Dieleman & Meijers, 2005).

Het probleem van de ontbrekende deskundigheid wordt nog groter wanneer het management er voor kiest studieloopbaanbegeleiding slechts te laten uitvoeren door docenten die 'goed met studenten kunnen omgaan' zonder dat er eisen worden gesteld aan de affiniteit met de inhoud van de opleiding en de arbeidsmarkt (naar schatting 20-30% van de docenten; zie Kuijpers, Meijers & Bakker, 2006). De rol van studieloopbaanbegeleider en van vakdocent worden in deze managementvisie sterk gescheiden opgevat. In een dergelijke situatie hoeft de meerderheid der docenten geen dialoog met studenten te voeren over de persoonlijke zin en de maatschappelijke betekenis van wat zij doceren en kan zich beperken tot de rol waarmee zij vergroeid zijn: die van 'vakdocent'. De studieloopbaanbegeleider heeft echter geen kennis uit de eerste hand van de ervaringen die studenten opdoen in hun opdrachten en stages; deze worden immers begeleid door vakdocenten. Het gevolg is dat hij met de leerling niet over concrete ervaringen kan spreken maar zich gedwongen ziet de (studie)loopbaan van de student los van een concrete en gedeelde context aan de orde te stellen. Gezien het ontbrekende vertrouwen én gelet op het feit dat een 'contextloze' bespreking de student tot een hoog abstractieniveau dwingt (waar velen niet uit zichzelf toe in staat zijn; zie Luken, 1999), is de student hiertoe meestal niet gemotiveerd.

Geconfronteerd met het onvermogen en de onwil van de student om te reflecteren ziet de studieloopbaanbegeleider zich – om te overleven – gedwongen het contact te realiseren via het beschikbare instrumentarium dat daarmee in de meest letterlijke zin instrumenteel wordt. Het risico is dus groot dat de loopbaanbegeleiding een 'studentenachternvolgsysteem' wordt; dat wil zeggen: een gesprek dat in de ogen van de student wordt afgedwongen en zinledig is. Daarmee zijn we terug bij loopbaanbegeleiding waarin het accent ligt "op het moreel-directieve, autoritaire advies waarin de cliënt wordt meegedeeld wat het beste voor hem is (...)" (Pere, 1986:109). In een samenleving waarin zelfsturing steeds belangrijker wordt, is een dergelijke vorm van begeleiding volstrekt inadequaat.

Literatuur

- Broek, E. van & Zijlstra, W. (2007). De Reflector; Studententevredenheidsonderzoek 2007. Hoofdrapportage. 's-Gravenhage: De Haagse Hogeschool.
- Bruijn, E. de, Overmaat, M., Glaude, M., Heemskerk, I., Leeman, Y., Roeleveld, J. & Venne, L. van de (2005). Krachtige leeromgevingen in het middelbaar beroepsonderwijs: vormgeving en effecten. *Pedagogische Studiën*, 82, 77-95.
- Bruijn, E. de, Leeman, Y. & Overmaat, M. (2006). Authentiek en zelfgestuurd leren in het mbo. *Pedagogiek*, 26 (1), 45-63.
- Collins, R. (1979). *The credential society. An historical sociology of education and stratification*. New York: Academic Press.
- Dieleman, A. & Meijers, F. (2005). Paradise lost: Youth in transition in The Netherlands. In N. Bagnall (Ed.), *Youth Transition in a Globalised Marketplace*. (pp.75-99) New York: Nova Science.
- Hensel, R., Keyser, T. de, Menger, P., Meijers, F., Parijs, M., Telle, H. & Zijlstra, W. (2006). Fantaseren of innoveren? Fabels en feiten in onderwijsvernieuwing. 's-Gravenhage: De Haagse Hogeschool.
- Hurtado, S. & Faye Carter, D. (1996). Latino students' sense of belonging in the college community: Rethinking the concept of integration on campus. In *College Students: The Evolving Nature of Research*. Needham Heights, MA: Simon & Schuster Publishing.
- Kuijpers, M., Meijers, F. & Bakker, J. (2006). Krachtige loopbaangerichte leeromgevingen in het (v)mbo: hoe werkt het? Driebergen: Het Platform BeroepsOnderwijs.
- Law, B., Meijers, F. & Wijers, G. (2002). New perspectives on career and identity in the contemporary world. *British Journal of Guidance and Counseling*, 30 (4), 431-449.
- Luken, T. (1999). Gaat leren leren de leerling boven de pet? Over de (on-)mogelijkheid van creatief-sociaal leren in het voortgezet onderwijs. *Comenius*, 19 (4), 342-361.
- Meijers, F. & Wardekker, W. (2002). Career learning in a changing world: The role of emotions. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 24 (3), 149-167.
- Meijers, F., Kuijpers, M. & Bakker, J. (2006). Over leerloopbanen en loopbaanleren. *Loopbaancompetenties in het (v)mbo*. Driebergen: Het Platform BeroepsOnderwijs.
- Pere, H.M. (1986). Tussen arbeidsmarkt en individueel welzijn. Een historische analyse van de beroepskeuzevoorlichting in Nederland vanuit beroepsociologisch perspectief. (diss.) Culemborg: Educabook.
- Ramaekers, G.W.M. (ROA), De arbeidsmarktpositie van afgestudeerden van het hoger beroeps-onderwijs; HBO-Monitor 2006. Den Haag: HBO-raad.
- Sá, C. (2006). *Higher Education Choice in The Netherlands*. Amsterdam: Tinbergen Institute Vrije Universiteit.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and curses of student attrition*. 2nd. Ed. Chicago: The University of Chicago Press.
- Tinto, V. (1997). Classrooms as communities: Exploring the educational character of student persistence. *Journal of Higher Education*, 68 (6), 599-623.
- Tinto, V. (2000). Linking learning and leaving: Exploring the role of college classrooms in student departure. In J. Braxton (ed.), *Reworking the student departure puzzle*. Nashville: Vanderbilt University Press.

- Warps, J. (2003, 2004, 2005), Hbo-Instroomonderzoek Haagse Hogeschool/TH Rijswijk. Nijmegen: IOWO.
- Warps, J., Sijbers, R., Curfs, L., Willems, K. (2007), Instroommonitor De Haagse Hogeschool, Studiejaar 2006-2007, Nijmegen: IOWO.
- Willis, P. (1977). Learning to labour. How working class kids get working class jobs. Westmead: Saxon House.
- Zijlstra, W. & Meijers, F. (2006). Hoe spannend is het hoger beroepsonderwijs? TH&MA – Tijdschrift voor Hoger Onderwijs & Management, 13 (2), 53-60.

Het miskende talent en het verborgen goud

Ankie van Ginkel - Boon

Bij talent denkt men aan de natuurlijke begaafdheid, bekwaamheid, kundigheid van een persoon. In de moderne samenleving vinden we talentontwikkeling een belangrijk proces; er wordt op allerlei manieren gepoogd talent vroegtijdig te ontdekken en het mogelijkheden te bieden zich te ontplooiën. De samenleving als geheel is er rijker van geworden en in individuele levens heeft deze visie veel betekend. Veel talent is echter nog niet ontdekt, erkend of herkend en wordt dus ook niet ontwikkeld. Zo ook in de huidige onderwijsorganisatie van de Academie voor ICT & Media, waar van het talent van studenten om aan de opleiding feedback te geven over organisatie en inhoud van het onderwijs geen gebruik wordt gemaakt. Bedoeld wordt hier niet het jaarlijks onderzoek van De Haagse Hogeschool (HHS) onder de naam “De Reflector” en evenmin de blok- of fase-evaluaties, waaruit natuurlijk ook feedback is af te leiden. Studenten hebben echter meer te melden dan alleen op een schrapkaart is aan te geven. Er is wel een klachtenprocedure voor extreme gevallen en sinds kort ook een opleidingscommissie waar men zijn ei kwijt kan. Er is dus wel enige feedback maar deze wordt niet ten volle gebruikt en het talent van studenten om feedback te geven, wordt van onderwijszijde zeker niet aangemoedigd of ontwikkeld.

In deze bijdrage zal ik schetsen hoe bij de opleiding Communicatie & Multimedia Design (CMD), sinds 2003 een nieuwe studierichting bij de Academie voor ICT & Media, de ruimte is ontstaan om het gesprek dienaangaande met studenten aan te durven. Tevens wordt duidelijk met welke middelen hieraan vorm kan worden gegeven. Het is het verhaal van bewustwording van het ‘goud’ dat in de uitspraken van studenten verborgen ligt en dat voordien niet werd gezien, herkend of benut. Het is het verhaal van een licht toenemende ‘goudkoorts’ bij de leiding en docenten in de opleiding om dit ‘goud’ op te vissen en te gebruiken voor een doorlopend evaluatie- en reflectieproces ten behoeve van opleiding CMD en haar studenten.

1. Op zoek naar de achtergrond van het gebrek aan goudkoorts

Studenten van de Academie van ICT & Media volgen over het algemeen in het derde jaar van hun opleiding een praktijkstage van vijf maanden. In de stageverslagen die aan het eind van de stageperiode worden geschreven, wordt hun - met een halfjaar praktijkervaring achter de rug - gevraagd terug te kijken op hun opleiding en daarover een oordeel uit te spreken. Deze reflectie wordt gestructureerd aan de hand van een aantal vragen waarin zowel een oordeel over het leereffect van de stage als over de opleiding wordt uitgesproken. In een afrondend gesprek met de contactdocent van de opleiding, de zogenaamde stagebegeleider, wordt op basis van dit verslag de stage besproken en beoordeeld. In dit gesprek komen eventueel ook de uitspraken van de studenten over de opleiding aan de orde. Dit is in feite een moment halverwege de opleiding waarop studenten - geschraagd door een praktijkervaring - een bredere blik op de opleiding kunnen hebben zowel terugblikkend als vooruitkijkend.

Of de uitspraken van de studenten nu positief of negatief zijn: er gebeurt niets zichtbaars met wat men als feedback op de opleiding kan beschouwen. Er is geen handleiding om stages te begeleiden c.q. te beoordelen; er staat dus ook niet op papier hoe men met deze uitspraken moet omgaan. Er zijn geen procedures om deze feedback op de opleiding systematisch te verzamelen en te gebruiken bij verbetering of herontwerp van het curriculum of van de verschillende onderwijsblokken. Een stagebegeleider weet niet naar wie of welke instantie hij algemene of specifieke opmerkingen over het voor de stage gevolgde onderwijs kan doorspelen. Teamvergaderingen zijn uiterst zelden gewijd aan de kwaliteit van het onderwijs. Ook in de collegiale context is het niet de gewoonte om elkaar direct of indirect van feedback te voorzien en zeker niet gauw naar aanleiding van uitspraken van studenten.

Zouden de stagebegeleiders bewust of onbewust redenen hebben om de feedback op de opleiding niet door te spelen? Daarnaast is er de vraag of de structuur en/of cultuur van het team zulke directe feedback, anders dan in een objectieve maar afstandelijke enquête, wel toestaat. De vraag waarom er altijd zo weinig gebeurde met de feedback die studenten bij de afronding van hun stage geven, hield me bezig vanaf het moment dat ik in 2000 stagebegeleider werd bij de sector Informatica en Informatiekunde (I&I), de rechtsvoorganger van de Academie voor ICT & Media. In het kwantitatieve onderzoek zowel van de HHS (De Reflector) als van het aan de Academie verbonden Servicepunt Kwaliteitszorg worden het onderwijs, de organisatie, de begeleiding uitgebreid onderzocht. De uitkomsten van deze enquêtes zijn - indien negatief - een indicatie om nader onderzoek te doen. Weliswaar heeft men zich de afgelopen jaren wel de uitslagen aangetrokken maar aan een dergelijk nader onderzoek is de opleiding CMD niet toegekomen, zomin als het eerder bij I&I het geval was. Gegevens voor dit nader onderzoek zijn eventueel wel uit de bovengenoemde stageverslagen te halen. In de bestaande onderwijspraktijk werd mijns inziens een kans op waardevolle feedback op de opleiding gemist. In het studiejaar 2006 -2007 heb ik onderzoek kunnen doen naar dit gegeven bij de opleiding CMD, een van de vijf opleidingen van de Academie van ICT & Media. Dit onderzoek vond plaats in opdracht van Gert de Ruiter, directeur van de Academie van ICT & Media.

2. De onderzoeksmethode

Het onderzoek had als doel zicht te krijgen op de oorzaken van het feit dat de feedback van studenten niet werd gebruikt om de kwaliteit van de opleiding te verbeteren. Tevens ging het erom te peilen of er een draagvlak was voor de ontwikkeling en invoering van een evaluatie-instrument en -procedure, waardoor effectief gebruik van deze feedback van stagiairs mogelijk zou worden. Voorts was het de bedoeling ideeën over een dergelijk instrument en een passende procedure te verzamelen en deze te toetsen aan de ideeën daarover van studenten van CMD.

Het onderzoek richtte zich dus enerzijds op de oorzaken van het niet gebruiken van de feedback van studenten, anderzijds op bewustmaking van deze gemiste kans bij de stagebegeleiders als degenen die de sleutel tot verandering in handen hebben. Het onderzoek naar de oorzaken zou kunnen verhelderen waarom deze regelmatige stroom van feedback niet eerder was gesignaleerd en gebruikt. Dat inzicht zou namelijk van invloed zijn op het nemen van volgende stappen. Hoe dan ook zou bespreking van het feit dat deze feedback niet wordt gebruikt de stagebegeleiders bewustmaken van de mogelijkheden die hier onbenut lagen.

Bewustmaken was één, de wil mobiliseren om er iets mee te doen is een tweede. Niet iedereen is onmiddellijk enthousiast om dit 'goud' boven water te krijgen. Bewustwording leidt niet automatisch tot het draagvlak dat nodig is om veranderingen effectief tot stand te brengen. Er was dus een aanpak geboden waarbij de betrokkenen alle ruimte kregen om hun eigen idee te vormen over de waarde en mogelijkheden van deze feedback, de wijze waarop dit opgepakt kon worden en de eisen die daarbij zouden moeten gelden. Actieve participatie in een project verhoogt in principe de acceptatie van de uitkomsten. Een stap in het onderzoekstraject was daarom de betrokken stagebegeleiders gelegenheid te geven zich in een groepsgesprek uit te spreken over de voorstellen die zij zelf gedaan hadden. Tevens kregen zij te horen hoe een aantal studenten - ex-stagiairs van CMD - tegen deze voorstellen aankeek, waaraan zij behoefte hadden en welke ideeën zij zelf hadden omtrent feedbackmogelijkheden.

Interviews stagebegeleiders

Aan de hand van een vragenlijst zijn er gesprekken gevoerd met elf van de dertien CMD-docenten die in het jaar 2005 – 2006 hebben gefunctioneerd als stagebegeleider voor bijna vijftig studenten van cohort 2003. In de loop van drie stageperiodes hadden ze per persoon één tot zes stagiairs begeleid. Voorafgaand aan het interview kregen ze schriftelijk informatie over het wat en hoe van het onderzoek. De vragenlijst volgend werd eerst individueel gevraagd hoe de reflectie van ex-stagiairs op dit moment gezien en al dan niet gebruikt werd, en welke oorzaken volgens hen daaraan ten grondslag lagen. Voorts – uitgaande van een positief standpunt over de noodzaak hiervan intensiever gebruik te maken ten behoeve van (her-)ontwerp en verbetering van het huidige onderwijs – konden zij hun ideeën hieromtrent spuien. De vragenlijsten werden door mij in hun bijzijn ingevuld; vervolgens is dit geheel door mij samengevat. Tot slot heb ik de verschillende ideeën voor instrument en procedure geclusterd tot een achttal voorstellen om deze in verschillende bijeenkomsten, eerst met studenten, later met docenten te kunnen presenteren.

Enquête en gesprek met ex-stagiairs 2005-2006

Een klein onderzoek onder ex-stagiairs wees uit hoe studenten de afronding van hun stage beleefden en welke ideeën zij hadden betreffende instrumenten en procedures om hun feedback te gebruiken voor verbetering van het onderwijs. Via de stagebegeleiders werden daartoe negen communicatief sterke studenten geselecteerd aan wie eerst een uitnodiging en enige informatie betreffende het onderzoek werd verzonden. Na een positieve reactie werd een aangepaste versie van de bovengenoemde vragenlijst gestuurd. Ook van deze uitkomsten is een samenvatting gemaakt. De negen studenten werden vervolgens uitgenodigd voor een groepsinterview over de resultaten van de door hen ingevulde vragenlijst.

Van de negen genodigden waren er zes daadwerkelijk aanwezig voor een groepsgesprek van anderhalf uur. Tijdens deze bijeenkomst werden hun ervaringen, hun mening en hun ideeën omtrent mogelijke veranderingen doorgesproken. Tot slot werden de voorstellen van de stagebegeleiders aan hen gepresenteerd met het verzoek om commentaar. Dit commentaar is kort samengevat om het te zijn tijd in de bijeenkomst met de stagebegeleiders te kunnen presenteren. De studenten gaven aan dat zij graag kennisnamen van verdere ontwikkelingen in dit project.

Groepsinterview stagebegeleiders

In bijeenkomsten met een aantal van de betrokken stagebegeleiders werden de uitkomsten van de door hen ingevulde vragenlijsten besproken. Daarnaast werden de ideeën en wensen van de geënquêteerde studenten gepresenteerd. De stagebegeleiders konden hun licht laten schijnen zowel over wat zij gezamenlijk hadden ingebracht, als over wat de studenten als commentaar, tips en aanbevelingen hadden. Hun mening en commentaar zijn beknopt samengevat en meegenomen in de conclusies en aanbevelingen.

Aanvullende informatie

Uit een gesprek met de stagecoördinator van het voormalige I&I kwam naar voren dat het doel van de reflectieve vragen betreffende de opleiding oorspronkelijk wel degelijk was geweest feedback op het onderwijs te genereren. Deze feedback kon toentertijd aan vakgroepen worden doorgespeeld, maar de ontwikkelingen gingen in de jaren negentig te snel: de aantallen studenten werden te groot, de groep stagebegeleiders groeide navenant en de vakgroepen waren inmiddels opgeheven. De omgang met feedback werd allengs overgelaten aan de stagebegeleiders en hoe dat afliep, is achteraf gezien voorspelbaar.

3. De uitkomsten

Vrijwel unaniem gaven de stagebegeleiders aan dat het oordeel dat studenten uitspreken in hun stageverslag, een belangrijke input voor onderwijsverbetering kan zijn. En zij gaven een groot aantal redenen waarom dat nu niet het geval is:

- er is sprake van versplintering of een te ver doorgevoerde taakverdeling, want:
 - er is gebrek aan samenwerking op dit punt
 - ieder is met zijn eigen blok bezig
 - er is geen overzicht, de feedback komt diffuus binnen
- er is gebrek aan kwaliteitsdenken binnen het team want:
 - de gegeven feedback wordt niet op waarde geschat.
 - er wordt niet naar het geheel gekeken op het punt van kwaliteit en onderhoud
 - de evaluatie van het onderwijs is in andere handen, te ver weg van het onderwijsgebeuren, dus...
 - de PDCA (Plan, Do, Check, Act) cyclus wordt niet tot nauwelijks gehanteerd.
- er ontbreekt een gemeenschappelijke visie op de student als klant want:
 - reflectie van de student is als het ware een kennisgeving
 - het vermogen van studenten om effectief feedback te geven wordt laag geschat
- er is een tekort aan sturing want:
 - de stagebegeleider is het 'dead end', er is geen aanspreekpunt
 - er is geen aanwijzing om iets met de feedback te doen, geen procedure
 - er is angst voor vergaderingen en discussies over hòe dan wel, en de zorg dat dàt weer tot werk leidt ...
 - het was oorspronkelijk wèl de bedoeling om de feedback te verwerken; dit is volledig verwaterd onder invloed van allerlei factoren

- er is sprake van een cultuur waarin:
 - het aanbodgericht onderwijs nog steeds het denken en handelen bepaalt
 - studenten nog te vaak gezien worden als klagers en zeurpieten
 - routine de overhand heeft op innovatie
 - autonomie van docenten niet zozeer beleden maar wel gepraktiseerd wordt
 - onderlinge feedback en gezamenlijke ontwikkeling van een visie niet of zeer gebrekkig plaatsvinden.

De geïnterviewde studenten was het veel minder duidelijk waarom er vanuit de opleiding nauwelijks aandacht is voor hun reflecties in het stageverslag. “Het kost ze (de docenten (AvG)) tijd, moeite en inspanning”, zo kunnen hun reacties bondig worden samengevat. Een aanzienlijk percentage van de stagebegeleiders vond de reflecties van de studenten onvoldoende om direct bruikbaar te zijn voor bezinning op het onderwijs. De studenten waren een tegengestelde mening toegedaan. Bij hen overheerste bovendien het gevoel dat er ‘niks’ gebeurde met hun uitspraken, terwijl stagebegeleiders meenden dat zijzelf er persoonlijk nog wel ‘iets’ mee deden. Structureel gebeurde er echter duidelijk ‘niets’.

De stagebegeleiders gaven ieder voor zich wel aan dat er met de feedback uit de stageverslagen op het niveau van de opleiding tot op heden ten onrechte niets werd gedaan. Unaniem was men van mening dat de opleiding alle reden had om met de uitspraken van studenten structureel aan de gang te gaan. Het ging om waardevolle feedback op de opleiding, maar de bruikbaarheid zou dan wel verhoogd moeten worden door de informatie te bewerken en de studenten te trainen om (doel)gericht feedback te geven. Deze conclusie werd niet alleen in brede zin gedragen door de betrokken stagebegeleiders, maar ook ondersteund door de geënkquêteerde ex-stagiairs van CMD. Docenten en studenten spraken elkaar wat betreft de wenselijke ontwikkelingen nauwelijks tegen, al lagen de accenten wel eens anders en was er tussen de beide groepen enige discrepantie te bespeuren in hun waardering van zichzelf en elkaar (zie ook de bijdrage van Peter Menger aan dit boek).

Uit de verschillende ideeën die de stagebegeleiders opperden, sprak hun betrokkenheid bij nieuwe ontwikkelingen op het gebied van kwaliteitsdenken. Ze gebruikten termen als herbezinning op het programma, verbetering van het onderwijs, een verdiepingsslag maken, deskundigheidsbevordering, een signaleringsinstrument, kwaliteitscontrole, een kwaliteitscyclus, eisen aan het stagebedrijf. Het ging erom weer een goede opleiding te worden, een beter studieklimaat te creëren, studenten het gevoel te geven dat ze gehoord worden en te laten zien dat er iets met hun opmerkingen over het onderwijs gebeurt. En niet in de laatste plaats: nuttig vanwege de accreditatie in 2008. Het risico is dat dit loze woorden zijn voor goedgelovigen, die blijven steken in een papieren voornemen waarmee men de accreditatie inderdaad wel door komt. In de groepsbijeenkomsten met de stagebegeleiders werd wel degelijk onder ogen gezien dat er dan ook aan de bovengenoemde factoren gewerkt moest worden. Op de voorstellen betreffende een instrument en procedure om systematisch met de feedback van studenten om te gaan, werd door hen positief kritisch gereageerd. Min of meer expliciet werden criteria als tijd en geld gehanteerd door te verwijzen naar de snelheid waarmee een bepaald voorstel kon worden ingevoerd. Ook het - zuinig - aansluiten bij bestaande praktijken en gebruikmaken van bestaande kanalen in plaats van revolutionaire voorstellen had de voorkeur.

De studenten hadden zich eerder ook al aan de ‘conservatieve’ kant betoond door te pleiten voor het werken met stagebegeleiders en studieloopbaanbegeleiders, met hooguit nog een uitvoeriger evaluatieformulier, al dan niet on line. Het ging de studenten in feite simpelweg om persoonlijke maar niet vrijblijvende aandacht.

Het onderzoek laat zien dat studenten niet tevreden zijn over de opleiding en mede op basis van hun stage-ervaring goed kunnen aangeven wat ontbreekt. In het stageverslag maken ze hier expliciet gewag van, maar deze informatie komt ten onrechte niet verder. Ook het stagebedrijf spreekt in de vorm van een beoordeling van de student impliciet zijn mening uit over de opleiding; deze informatie blijft eveneens steken. Bij monde van de stagiair geeft het bedrijfsleven in feite aan welke competenties van stagiairs en afgestudeerden worden verwacht. Achter de kritische uitspraken over wat de studenten in de rugzak blijken te hebben, liggen wensen verborgen. Deze kunnen ook directer onderzocht worden. Beter onderwijs, gemotiveerdere studenten en een tevreden bedrijfsleven kunnen het resultaat zijn. Zeker als er naar de studenten en stagebedrijven wordt teruggekoppeld dat er op basis van hun reflecties bijvoorbeeld bepaalde technieken of competenties aan het leerplan zijn toegevoegd. Of dat bepaalde voorstellen tot verbetering niet alleen komende cohorten betreffen, maar ook gelden voor de onderwijsblokken die de betrokken studenten nog voor de boeg hebben.

Zowel stagebegeleiders als studenten zelf zijn van mening dat studenten in staat zijn na de stage, zij het onder bepaalde voorwaarden, zinnige feedback op het voorgaande onderwijsprogramma te geven. Deze feedback kan worden onderscheiden naar inhoud en werkwijze. Het gaat erom een grootste gemene deler of liever nog essentiële zaken uit de geleverde informatie te vissen, trends op te sporen en balans te zoeken. De bereidheid onder de stagebegeleiders om van de feedback te leren is duidelijk groot. Zelfs al zijn dit sociaal wenselijke antwoorden, dan nog is hierbij genoteerd dat de feedback als noodzakelijk wordt gezien en dat men ermee aan de slag wil. Het is zaak van dit positieve tij gebruik te maken.

4. Conclusie en aanbevelingen

De binnen CMD door ‘Kwaliteitszorg’ uitgevoerde onderwijsbeoordelingen worden door stagebegeleiders en studenten gezien als te abstract c.q. te ver verwijderd van de feitelijke gebeurtenissen. Het gevolg is dat niemand zich direct aangesproken voelt door de uitkomsten. De uitkomsten betreffende twee jaar onderwijs van een feedbackronde na de stage dreigen een zelfde lot te ondergaan, tenzij er een teamlid van CMD verantwoordelijk kan worden gesteld voor de afhandeling om afstandelijkheid en vervreemding te voorkomen. Het gebruikte systeem moet daarom tevens een plaats krijgen in het collectief bewustzijn van het team. Het moet als het ware van “ons allemaal” zijn. De stagebegeleiders kunnen als dragers van dat bewustzijn fungeren door zich als groep en individu daarvoor verantwoordelijk te voelen. Dat besef ontwikkelt zich naarmate deze verantwoordelijkheid ook bij hun functie hoort en er bijvoorbeeld op bepaalde momenten of in bepaalde bijeenkomsten een appèl op wordt gedaan. Ook aan stagebegeleiders moeten daarom eisen gesteld worden. Om een positieve verandering op het gebied van reflectie en feedback op onderwijs te effectueren zijn continuïteit, opname in de jaarcyclus, vaste afspraken, zichtbare processen en resultaten noodzakelijk. Medewerking, inzet, tijd en faciliteiten zijn nodig en het besef dat het onze gezamenlijke verantwoordelijkheid moet zijn, ook al zijn bepaalde personen “more responsible than others”. Dit alles vraagt wel om een omslag bij docenten ook al vanwege de koers in de richting van

vraaggestuurd onderwijs. Innovatie krijgt dan de overhand op routine. Een gezamenlijke ontwikkeling van een visie op het CMD-onderwijs alsmede meer onderlinge feedback en herbezinning op de professionele autonomie zijn daarbij geboden. Het vraagt om een omslag in de cultuur van alledag als we studenten meer stem willen geven. De ontwikkeling van een visie op de student als klant is daarbij een belangrijke voorwaarde. Ook van studenten wordt een omslag gevraagd als ze in plaats van te klagen goed feedback moeten leren geven. Het team als geheel moet er dus voor open staan en naar studenten willen luisteren. En tegenover de studenten moeten er duidelijke verwachtingen worden uitgesproken.

Cruciaal is dat aan het eindpunt van de evaluatieketen als het ware een 'loop' gemaakt wordt. Dit houdt in dat besluiten inzake verbetering van het onderwijs worden genomen, geëffectueerd en gecommuniceerd, zowel aan stagebegeleiders als aan studenten, en dat niet alleen via Blackboard. De geënquêteerde studenten waren hierover heel duidelijk. Mijns inziens gaat het verder om een zichtbare afhandeling van de feedback; in de vervolgprocedure moet de status van een punt van feedback traceerbaar zijn. De teamleider moet docenten kunnen aanspreken op wat er besloten is, op wat er misgaat of een compliment verdient. Zowel voor docenten en studenten als voor systemen en procedures zullen er eisen gelden op het vlak van instructie en inbreng, kwaliteit, transparantie en beheer. In de groepsdiscussies met stagebegeleiders werd dit duidelijk onderstreept.

Op basis van de bovenstaande onderzoeksresultaten en conclusies formuleerde ik vervolgens een aantal aanbevelingen:

- a. het is belangrijk dat de studenten zich direct kunnen laten horen vanuit de ervaringen die zij in de beroepspraktijk opdoen. De opleiding moet met de uitspraken van studenten structureel aan de gang. Ook de stem uit de stageverlenende bedrijven moet gehoord worden. Ter aanvulling op wat de beroepencommissie aan relevante feedback geeft op inhoud en kwaliteit van het onderwijs, dient ook de feedback van de stageverlenende bedrijven zo georganiseerd te worden dat duidelijk wordt in hoeverre de beoogde competenties in de stage zichtbaar tot uiting komen. Instrument, aanspreekpunt en procedure zullen daarop moeten worden afgestemd;
- b. de bruikbaarheid van de feedback van studenten moet verhoogd worden door het te bewerken en/of anders te kanaliseren. De informatie moet gestandaardiseerd of gesystematiseerd worden om er trends in te kunnen ontdekken. Er moet een format en/of methoden uitgewerkt worden om in groepsverband feedback te verzamelen. Training in het geven van goede feedback moet in het onderwijsprogramma worden opgenomen;
- c. de stagebegeleiders spelen een rol van doorslaggevende betekenis aan het begin van de feedbackcirkel. Zij moeten in hun contact met de student en met het stagebedrijf uitdragen welk belang de opleiding hecht aan feedback, niet alleen 'preaching', maar vooral ook 'practicing'. In het afrondend gesprek moet naast de bespreking van het procesverslag systematisch en oprecht aandacht worden geschonken aan de reflectie op de voorgaande opleiding. De vervolgprocedure met betrekking tot deze reflectie moet de student duidelijk zijn. Er is dan ook een handleiding nodig voor stagebegeleiders waarin behalve criteria voor een stage en kenmerken van een goed stagebedrijf, ook richtlijnen voor het afrondend gesprek zijn opgenomen. Een beschrijving van de evaluatieprocedure is zowel in de handleiding voor de stagebegeleiders als in de richtlijnen bij het stageverslag opgenomen. Een procedure is geen doel op zichzelf maar bedoeld om het feedbackproces ruggengraat te geven. Aangezien het succes van deze feedbackprocedure in belangrijke mate in handen van de stagebegeleiders ligt, is het wenselijk criteria te formuleren waaraan de stagebegeleiders moeten voldoen;

- d. de feedback van de oud-stagiairs moet in elk geval bij één instantie binnenkomen en volgens een vaste procedure een vervolg krijgen. Deze gang van zaken moet als zodanig ingebed zijn in de bestaande procedures en passen in de jaarlijkse Plan-Do-Check-Act cyclus. Het verdient sterk aanbeveling een teamlid verantwoordelijk te stellen voor de afhandeling van deze structureel aangeleverde feedback op twee jaar onderwijs. Het handhaven van de beleidscyclus is een taak van de teamleider, maar evenzeer een verantwoordelijkheid van alle betrokkenen, in casu het gehele team;
- e. de procedure met betrekking tot het verzamelen, verwerken en afhandelen van de individuele reflectie van een student moet voldoen aan een aantal criteria en daarop ook geëvalueerd worden. Criteria als duidelijkheid, transparantie, efficiëntie en effectiviteit liggen voor de hand. De procedure moet de gehele keten beschrijven van activiteiten door student/groep studenten, eventueel de stagebegeleider, verzamelpunt en verantwoordelijke instantie voor bezinning hierop, bijvoorbeeld de curriculumcommissie, die vervolgens aan operationele eenheden opdracht kan geven tot behandeling en afhandeling. In de vervolgprocedure moet de status van een bepaald onderwerp traceerbaar zijn. Ook moet de teamleider blokcoördinatoren, 'leerlijntrekkers' en docenten kunnen aanspreken op status en besluiten, op wat er misgaat en wat een compliment verdient. Het gaat om een zichtbare afhandeling van de feedback en een terugkoppeling naar de studenten;
- f. aan het eindpunt van de evaluatieketen dient een 'loop' te worden gemaakt naar de student. In het document 'Kwaliteitsbeleid' van het Servicepunt Kwaliteitszorg wordt de student tot op heden in het geheel niet genoemd en de verbeterplannen die op Blackboard verschenen zijn wel heel ver verwijderd van de studenten die ooit een evaluatieformulier invulden. Zij moeten op kortere termijn kunnen zien dat er 'iets' met hun reflectie en feedback gebeurt. Hoewel het aantal studenten dat in het onderzoek was betrokken, relatief klein was, zijn hun behoeften eensluidend: neem ons serieus, luister naar ons over hoe we het vinden, praat met ons hoe we het zouden willen en laat weten wat jullie, opleiding, daarmee kunnen en doen! Studenten moeten het gevoel krijgen dat ze écht gehoord worden. Dit houdt in dat besluiten inzake verbetering van het onderwijs niet alleen worden genomen en geëffectueerd maar ook gecommuniceerd, zowel aan studenten en stagebegeleiders en wellicht ook aan stagebedrijven;
- g. een verdere ontwikkeling van een instrument en procedure moet met het oog op de kwaliteit van onderwijs en beter gemotiveerde studenten zo spoedig mogelijk ter hand worden genomen door bijvoorbeeld in periode 4 van het schooljaar 2006-2007 een pilot te organiseren. Daarin kunnen instrument en procedure op hun mérites worden getoetst. Het is aan teamleider en directeur van de Academie daarvoor tijd en faciliteiten beschikbaar te stellen. Voorwaarde voor een geslaagd project is echter dat het team zich achter de algemene conclusies schaart en een verandering in dezen noodzakelijk en wenselijk acht;
- h. verdere aanknopingspunten voor onderzoek en actie liggen op het vlak van:
- een evaluatie van de gehele opleiding CMD door enquêtes en exitinterviews met groepen afstudeerders in aanvulling op de fase-evaluatie georganiseerd door het Servicepunt Kwaliteitszorg
 - een evaluatie van hoofdfase 2 door afstudeerders
 - een evaluatie van de stage zelf
 - een evaluatie van het stagebedrijf, uitmondend in een screening vooraf
 - ontwikkeling van een centrale database om oordelen van student over het bedrijf en vice versa vast te leggen
 - evaluaties in het kader van de activiteiten van de opleidingscommissie

- een reguliere feedbackstroom van geselecteerde studenten: bijvoorbeeld allereerst na de propedeuse, vervolgens na de stage en tenslotte na de afstudeerstage
- een herbezinning op huidige blok- en fase-evaluaties.

Het servicepunt Kwaliteitszorg speelt bij sommige punten al een rol. Bovengenoemde onderzoeken krijgen echter meer betekenis door actieve participatie van het team en/of meer integratie met de opleiding.

5. Het vervolg: de pilot

Het onderzoek bij de stagebegeleiders leidde niet alleen tot bewustwording van een gemiste kans op feedback, maar ook tot actief meedenken hoe deze regelmatige stroom van reflectie effectief gebruikt kan worden. En dat is belangrijk omdat de stagebegeleiders immers degenen zijn die in een nieuwe opzet de verandering zullen moeten verwezenlijken. Van doorslaggevende betekenis voor de diepgang en bruikbaarheid van de feedback zijn hun betrokkenheid bij het leerproces van de student tijdens de stage, hun aandacht en hulp bij het reflecteren op de functie van deze stage voor zijn studieloopbaan, op de waarde van het daaraan voorafgaande onderwijs en het eigen functioneren daarin, en - niet in de laatste plaats - bij de verwoording van deze onderwerpen in samenhang. Draagvlak bij de stagebegeleiders is echter niet voldoende en in zekere zin passief: de groep stagebegeleiders is geen entiteit. Een project als dit behoeft naast draagvlak ook draagkracht en daadkracht.⁴ Nodig is dus een eensgezind team dat zich achter de conclusies van het onderzoek schaaft, de aanbevelingen als noodzakelijk en wenselijk onderschrijft en bereid is zich daarvoor in te zetten. En een management dat de voorwaarden schept om een constante stroom van effectieve feedback te realiseren en het proces aanstuurt, is daarbij onmisbaar.

Samenvattend: er is algemeen behoefte aan effectieve feedback van studenten op het onderwijs. Het is daarom noodzaak om:

- een instrument en procedure te ontwikkelen waardoor zowel de stem van studenten als van de stageverlenende bedrijven gehoord kan worden
- de procedure aan criteria te binden en daarop regelmatig te evalueren
- een handleiding voor stagebegeleiders te ontwikkelen in verband met het afrondend gesprek met studenten en bedrijfsmentoren
- op het vlak van coaching criteria te formuleren waaraan stagebegeleiders moeten voldoen
- binnen CMD een functionaris verantwoordelijk te stellen voor de beoogde inzameling, behandeling en afhandeling van de feedback
- als teamleider CMD te waken dat deze procedure effectief aansluit bij de kwaliteitscyclus als geheel, en tenslotte
- studenten te trainen in het geven van goede feedback.

⁴ Uit de introereerde van Marinka Kuijpers, Lectoraat Pedagogiek van de Beroepsvorming aan de Haagse Hogeschool d.d. 6 november 2007

In overleg met directeur en teamleider van CMD werd vervolgens besloten in de eerstvolgende periode een pilot uit te voeren waarin beoogd werd:

- te testen of de voor het onderzoek ontworpen enquête in het algemeen voldoende relevant, valide en bruikbaar materiaal oplevert, zowel bij studenten als bij hun mentoren in het stagebedrijf
- te testen of de vragen elk voor zich effectief zijn, dat wil zeggen, betekenisvolle feedback opleveren op grond waarvan de opleiding verbeterd kan worden
- de procedure te testen zowel op kwaliteit als op kwantitatieve respons.

Hiervoor zijn twee vragenlijsten opgesteld, één voor stagiairs en één voor bedrijfsmentoren.

Hieronder ga ik eerst in op de opzet en de resultaten van de vragenlijst bij stagiairs.

Stagiairs

Alle 26 studenten, van wie begin juli 2007 de stageperiode ten einde was, kregen zowel mondeling van de stagecoördinator CMD als via e-mail een dringende maar niet dwingende uitnodiging om aan het onderzoek deel te nemen. De studenten konden zelf kiezen uit een aantal momenten om de vragenlijst in te vullen. Op diezelfde dag konden ze dan ook hun stageverslag in papieren versie bij de administratie inleveren. Het was hun tevoren bekend dat de bijeenkomst niet langer dan een uur zou duren. De respons kwam met enige druk uiteindelijk op een vijftiental studenten. In september ontvingen de resterende elf studenten nogmaals een zeer dringende uitnodiging, wederom met een keuzemogelijkheid, waarop er vijf studenten verschenen. Totaal hebben er dus 20 studenten de vragenlijst ingevuld.

Als het invullen van de vragenlijst een vrijwillige aangelegenheid is, haakt kennelijk een deel van de studenten af. Het lijkt daarom verstandiger de procedure niet apart te laten verlopen, maar aan te sluiten bij bestaande regelingen en deze ook te binden aan de persoon van de stagebegeleider. Dit laatste punt komt ook overeen met wat eerder als aanbeveling door studenten werd gedaan.

De vragenlijst zou ingevuld moeten worden meegenomen naar het laatste begeleidings-/beoordelingsgesprek met de stagebegeleider. De bespreking hiervan zou na het uitspreken van het oordeel moeten plaatsvinden. Het formulier zou vervolgens moeten worden doorgespeeld naar de curriculumcommissie. Uitwerking van meer persoonlijke conclusies uit dit gesprek zou ook in het overleg met de studieloopbaanbegeleider kunnen plaatsvinden.

De vragenlijst bevatte stellingen waarop gereageerd moest worden met (geheel) eens, neutraal, of (geheel) oneens. Daarnaast was er nog de mogelijkheid om een aanbeveling te doen en/of een voorbeeld te geven. De vragenlijst bevatte zeven algemene stellingen, twaalf stellingen betreffende inhoud en vijf betreffende de organisatie van de opleiding, vier over de begeleiding door docenten en vijf over de expertise in de opleiding en tot slot negen stellingen rond aspecten van de stage. Hieronder worden enige interessante uitkomsten weergegeven, gekoppeld aan - in cursief - uitspraken van studenten in reactie op de open vragen in de enquête. Tussen haakjes is het nummer van de stelling aangegeven.

Bij de stelling 'CMD heeft een voldoende niveau' (1) waren vijf studenten positief: een kwart van de populatie was dus van mening dat CMD voldoende niveau heeft! Zes studenten (30%) vonden het tegendeel en negen (45%) waren neutraal. Deze stelling over het niveau was een zeer algemene vraag. Daarbij sloten de stellingen rond actualiteit (5) en realisme van thema's en projecten (6) direct aan. 'De opleiding scoort voldoende wat betreft actualiteit' werd door elf studenten onderschreven en slechts door twee tegengesproken. Echter zeven studenten (35%) stelden zich opnieuw neutraal op.

De thema's en projecten tijdens de opleiding zijn wél voldoende realistisch volgens twaalf studenten (60%); neutraal scoren maar drie studenten (15%) en vijf studenten zijn het niet met de stelling eens (25%).

Algemeen	(geheel) eens	neutraal	(geheel) oneens
1. CMD heeft een voldoende niveau.	5	9	6
5. Wat betreft actualiteit scoort de opleiding voldoende.	11	7	2
6. De thema's en projecten die tijdens de opleiding worden aangeboden zijn onvoldoende realistisch.	5	3	12
7. Bij de start van de stage had ik voldoende competenties in mijn mars.	14	3	3

Van belang lijkt ook het oordeel van veertien studenten (70%) dat ze bij de start voldoende competenties in hun mars hadden (7). Dit klinkt op zich zelf wel mooi, maar 15% had daarover dan toch geen zekerheid en eveneens 15% was van mening dat er bij de start in elk geval niet voldoende competenties aanwezig waren. De vraag blijft echter of de studenten van mening zijn dat ze deze competenties dankzij de opleiding hebben verworven of geheel op eigen kracht en initiatief. Bij deze stelling gaf de toelichting enige aanwijzing.

“De projecten en thema's zijn best realistisch genoeg, maar ze zijn meer gericht of ingesteld voor het werken bij een groot bedrijf/bureau. Bij een klein instituut/bedrijf zoals waar ik stage heb gelopen kan het gebeuren dat de werkwijzen nogal anders zijn.”

“Voor mijn gevoel heb ik inderdaad te weinig aan mijn competenties, maar stiekem heb ik toch veel geleerd.”

“Ik heb een aantal werkzaamheden op mijn stage kunnen uitvoeren mede dankzij hetgeen ik op de opleiding heb geleerd. Maar naarmate mijn stageperiode vorderde heb ik toch wel moeten constateren dat ik nog heel veel te leren heb.”

Bij hen die van mening waren dat ze onvoldoende competenties in hun mars hadden bij de start van de stage werd onder andere de volgende uitspraak aangetroffen:

“Wat ik tijdens mijn opleiding aan vaardigheden geleerd heb, is zeker onvoldoende om aan een stage te beginnen. Ik heb me die vaardigheden voor de start van mijn stage zelf eigen gemaakt.”

Deze antwoorden verdienen de volle aandacht, maar in een volgende versie zullen de vragen preciezer moeten worden geformuleerd om waardevolle antwoorden op te leveren. Voorts moeten er in een volgende ronde correlaties gemaakt kunnen worden, hetgeen meer inzicht zou kunnen geven in wat er precies speelt. Een opvallend contrast met het antwoord op de competenties is bijvoorbeeld het

antwoord op de vraag of het totaal aan inhoud en gewicht van de CMD-bagage voldoende is om op stage te gaan (8). Van de 14 die met voldoende competenties op stage gingen zijn er nu nog maar zeven (35 %), die de CMD-bagage voldoende vonden. Zeven studenten waren hierover neutraal en zes vonden het onvoldoende. Is er vakinhoudelijk voldoende meegegeven? Het magere aantal van vijf studenten dat bij stelling 1 de opleiding voldoende niveau vond hebben, wordt teruggezien bij vraag 10. Ook bij deze vraag houdt 35% zich op de vlakte en laten acht (40%) een 'nee' horen. In die 25% die 'ja' zegt, wordt overigens nog wel genuanceerd:

“Ik vind toch dat de opleiding erg breed is en er wat meer diepgang in mag.”

Algemeen	(geheel) eens	neutraal	(geheel) oneens
8. Ik vind het totaal aan inhoud en gewicht van de CMD-bagage niet voldoende om op stage te gaan.	6	7	7
10. De opleiding heeft mij vakinhoudelijk onvoldoende meegegeven.	8	7	5

Kortom, ook in deze nog niet volledig uitgekristalliseerde versie van de vragenlijst zijn al interessante gegevens te vinden. Overvloedig zijn in elk geval de tips, aanbevelingen en suggesties rond inhoud en organisatie van de opleiding, waarbij opvalt hoe groot de behoefte aan niveau, uitdaging en individuele verantwoordelijkheid is. Enkele uitspraken:

“Vanaf bijv. 3e jaar of na stage drie verschillende richtingen, zodat student zich meer kan specialiseren op zijn vakgebied naar keuze.”

“Meer studie-inhoudelijke cursussen/blokken waarbij diep wordt ingegaan op de theorie. Hierbij meer college-uren.”

“De tentamens mogen anders. Nu is het meer gokken en kijken of de zinscombinatie klopt in plaats van echt nadenken over de vraag zelf.”

“Meer vakinhoudelijke kennis. Ik heb veel vakinhoudelijke kennis opgedaan tijdens mijn stage, kennis die ik eigenlijk van school af al zou moeten hebben.”

“Houd de projectgroepen klein: 8 of 9 is te veel! Voorbeeld: Ik heb een website ontworpen en gebouwd in mijn eentje, in +/- 20 uur. Op school doen we dit met een projectgroep van 9 man, in 8 weken. Gevolg: demotivatie.”

“Toets Nederlands halen voor je op deze school mag beginnen: ik heb te vaak het werk van anderen moeten doen omdat ze niet te verstaan waren of niet konden schrijven in normaal Nederlands.”

“Strenger, realistisch. Voorbeeld: ik heb nog nooit een groep een onvoldoende zien halen in het 1e jaar, terwijl het product erg matig was.”

“Meer eigen verantwoordelijkheid over delen van het project. De beoordeling kan dan individueler, zodat er ook een betere persoonlijker reflectie kan zijn.”

De trend is duidelijk. Studenten hebben behartenswaardige zaken te melden. Maar gelukkig is er ook de uitspraak:

“De projecten vind ik achteraf gezien juist goed. Ze geven een goed beeld van de werkelijkheid, bij mijn stagebedrijf herkende ik veel vanuit school.”

Een opleiding, in casu de docenten, heeft ook wat bevestiging nodig om gemotiveerd door te gaan. Een systeem van doelgerichte feedback kan hieraan – zeker op den duur – tegemoet komen!

De vraag vooraf of de enquête wel voldoende relevant, valide en bruikbaar materiaal oplevert, lijkt me hierboven afdoende beantwoord. Wat oud-stagiairs in het voorgaande onderzoek reeds aangaven, werd in deze pilot opnieuw bevestigd en aangevuld. Studenten snakten letterlijk naar meer inhoudelijk onderwijs, ze zijn gemotiveerd voor hun toekomstige werkzaamheden, gemotiveerd om goede en gewenste producten te maken, maar ze komen tekort aan begeleiding en duidelijke feedback. Hun uitspraken in die richting liegen er niet om:

“Ik vind dat er meer workshops moeten worden gegeven dan hoorcolleges, wanneer je met iets bezig bent, neem je de informatie beter op dan wanneer je 2 uur lang wordt suf geluld!”

“Meer vaktheorie of verschillende workshops aanbieden waar de student zelf op kan inschrijven.”

“Dieper ingaan op bepaalde onderdelen van de opleiding: meer gelegenheid/stof krijgen om iets daadwerkelijk onder de knie te krijgen. [...] door bv meer lessen in te zetten.”

“Meer kennis, workshops en informatie verschaffen...” “Meer workshops”

“Meer studie-inhoudelijke cursussen/blokken waarbij diep wordt ingegaan op de theorie. [...] De blokken indelen met meer college-uren.”

“Meer theorie in de 1e weken van het project.” “Meer theorie en workshops”

“Meer lessen in Dreamweaver, Flash, Photoshop en andere programma's. vooral de mogelijkheid om SQL, HTML etc te leren moet verbeteren.”

“Prince 2 moet eerder worden gegeven en er worden ingestampt, omdat het op elk project toe te passen is.”

“Graag meer workshops over ontwerpprogramma’s. Toen ik begon met mijn stage kon ik er nog nauwelijks meewerken. De kennis van deze programma’s heb ik pas opgedaan tijdens de stage.”
“Meer workshops in technieken. Er wordt verwacht dat je bepaalde technieken beheerst, zoals Photoshop/HTML/Flash, meer dan je leert bij CMD. Ik weet dat het de bedoeling is dat je jezelf de technieken aanleert maar iets meer workshops is geen luxe.”

“Ik mis binnen CMD meer lessen waardoor we in de praktijk beter uit de voeten kunnen zoals werken met bepaalde programma’s. Ipv dat van ons verlangd wordt dit als zelfstudie te zien.

Niet al hun aanbevelingen zijn realiseerbaar, maar veel wel. Er lijkt voldoende reden om de pilot om te zetten naar een regulier evaluatiemoment, vooral ook omdat de blokevaluaties niet geleid hebben tot deze stroom van informatie. Dit laatste hangt ook samen met de vormgeving, de omstandigheden en de timing van deze evaluaties, namelijk na de toets... Wel behoeft de enquête in een volgende versie wat betreft een aantal vragen herformulering, uitbreiding of precisering, waardoor de feedback op de opleiding en het curriculum concreter en duidelijker wordt. Maar ook nu al is duidelijk dat de studenten, wanneer ze eenmaal het hier gebruikte evaluatieformulier in handen hebben én wanneer ze het vertrouwen hebben dat ze gehoord worden, veel te melden hebben. Het is zaak dat vertrouwen niet te beschamen. Immers: “Competentiegericht leren is ondenkbaar zonder een actieve betrokkenheid van de lerende bij de vormgeving, de uitvoering en de beoordeling van zijn of haar eigen beroepsvorming of professionalisering.”⁵

Bedrijfsmentoren

In het kader van de pilot is ook een vragenlijst verstuurd aan de bedrijfsmentoren van de stagiairs die in juli 2007 uit stage kwamen. Van de 25 per post op naam verstuurd vragenlijsten zijn er uiteindelijk – met grote vertraging – acht teruggekomen. In de enveloppe zaten naast de vragenlijst een begeleidende brief en een retourenveloppe met antwoordnummer. De respons is natuurlijk te gering om inhoudelijke conclusies aan te verbinden. Ook is de mogelijkheid om antwoorden van studenten te koppelen aan die van hun bedrijfsmentoren nog niet benut. Maar ondanks deze beperkingen lijken de antwoorden er op te wijzen dat de bedrijfsmentoren over het geheel genomen positiever zijn over het niveau en de actualiteit van de opleiding dan de studenten (zie hieronder).

Algemeen	(geheel) eens	neutraal	(geheel) oneens
1. De opleiding CMD heeft een voldoende niveau.	6	2	
5. De thema's en projecten waarmee de stagiair bekend was, sluiten voldoende aan bij de realiteit in ons bedrijf.	8		
7. Ik heb op grond van deze ervaring voldoende vertrouwen in de opleiding om weer een stage aan te bieden.	7	1	

⁵ Meijers, F. (2006) “Vooraf” in Hensel, R., Keyser, T.de, Menger, P., Meijers, F., Parijs, M., Telle, H. & Zijlstra, W., Fantaseren of innoveren? Fabels en feiten in onderwijsvernieuwing. Den Haag: De Haagse Hogeschool, p. 7

Inhoud	(geheel) eens	neutraal	(geheel) oneens
8. De CMD-bagage van de stagiair is m.i. qua inhoud en gewicht voldoende om op stage te kunnen gaan.	7	1	
10. Vakinhoudelijk biedt de opleiding m.i. onvoldoende niveau.	2		6
15. Wat betreft (persoonlijke) vaardigheden worden de studenten onvoldoende toegerust voor de werkelijkheid in het stagebedrijf.		2	6

Stage	(geheel) eens	neutraal	(geheel) oneens
29. De competenties van de student bij de start van de stage, waren conform mijn verwachtingen.	7	1	

Wel worden er kanttekeningen geplaatst:

"Mij is onvoldoende duidelijk in hoeverre het up-to-date zijn van de kennis over en inzicht in nieuwe ontwikkelingen vanuit de interesse van de student zelf komt of vanuit de opleiding."

"Het niveau acht ik vakinhoudelijk goed, echter het algemeen ontwikkelingsniveau is beneden verwachting. Dat ligt duidelijk aan het onvoldoende niveau van de (voor)-opleiding(en) en niet aan de student!"

Over de stellingen rond de stagevoorbereiding en stagebegeleiding zijn de bedrijfsmentoren meer verdeeld, zij het met de volgende kanttekening:

"Lastig/onmogelijk tot een reële beoordeling van de opleiding te komen op basis van de ervaring met één student!"

Stage	(geheel) eens	neutraal	(geheel) oneens
26. De student was door de opleiding m.i. onvoldoende voorbereid op de stage.	3		5
30. De stagebegeleiding zoals die in het algemeen door de opleiding wordt aangeboden vind ik onvoldoende.	3		5

Wat betreft de procedure is er van alles aan te doen om de respons te verbeteren. Het tijdstip was bijvoorbeeld niet gunstig. Ook hier geldt dat het aansluiten bij standaard procedures de beste kans op resultaat geeft. Het formulier voor het eindoordeel dat de stagiair aan de bedrijfsmentor pleegt te overhandigen in de voorlaatste week van zijn stage komt vrijwel altijd zonder enig probleem bij

de stagebegeleider terecht. Het lijkt dus verstandig het beoordelingsformulier stagiair te koppelen aan een beoordelingsformulier opleiding. Beide formulieren kunnen dan in één enveloppe naar de school worden verzonden. Er zal aandacht moeten zijn voor de formulering van beide teksten zodat de bedrijfsmentor in staat is het functioneren van de stagiair te scheiden van de opleiding die hij tot dan toe gevolgd heeft.

De respons en beantwoording van deze proefenquête waren al met al bemoedigend genoeg om dit pad verder te verkennen. Het is immers van wezenlijk belang dat het beroepenveld bij monde van de bedrijfsmentor een stem laat horen. Natuurlijk is er de beroepenveldcommissie die een paar maal per jaar haar licht laat schijnen over de problemen en vragen die ter tafel komen. Hun visie op de toekomst, waardering van het curriculum, en waardevolle tips zijn onmisbaar, maar daarnaast blijft essentieel een continue lijn naar de variëteit aan bedrijven waar de competenties van studenten in de dagelijkse praktijk getoetst worden.

6. Het talent en het goud

In het kader van studieloopbaanbegeleiding vinden er verplicht gesprekken plaats tussen de studieloopbaanbegeleider (slb-er) en de student. In de opvatting van De Haagse Hogeschool beoogt een dergelijk gesprek de student te helpen zijn studieloopbaan bewust in eigen handen te nemen. De idee 'zelfregie' past in deze tijd, want de student is niet alleen zelf verantwoordelijk voor de verschillende keuzes die hij tijdens zijn studie kan doen, maar hij dient zich ook te ontwikkelen tot een moderne werknemer. Het bedrijfsleven vraagt immers om echte professionals die flexibel, kritisch en zelfsturend in hun werk staan.

De studieloopbaangesprekken zijn bij uitstek de momenten waarop met de student gesproken kan worden over zijn ambities en aspiraties, over de betekenis van keuzes binnen de studie met het oog op zijn toekomst, en op een hoger niveau ook over de zingeving van zijn latere werk voor zichzelf en de samenleving. Eigenlijk zouden niet alleen studieloopbaanbegeleiders dergelijke gesprekken moeten voeren maar alle docenten die betrokken zijn bij een opleiding. De werkelijkheid is vaak anders. De 'goede' studenten wordt inderdaad de regie graag gegund, wat vaak betekent dat met vreugde wordt gezien dat ze het wel aankunnen. Het scheelt werk en tijd in de krapte van alledag. De 'slechtere' studenten worden te gelegener tijd naar aanleiding van hun moeizaam studiepad 'opgeroepen' voor een nader gesprek. Studieloopbaangesprekken, zowel met goede als met minder goede studenten, gaan vaak over verloren motivatie. Er zijn vele motieven voor verloren motivatie te bedenken, maar een onomstotelijk feit is dat studenten grosso modo ontevreden zijn over het geboden onderwijs (zie ook de bijdrage van Zijlstra en Meijers aan dit boek). Ze hebben waarschijnlijk – letterlijk of figuurlijk – ook afgehaakt omdat ze met hun onvrede nergens heen konden. De slb-er is weliswaar het adres waar ze officieel terecht kunnen, maar veel meer dan begrip en opbeurende praatjes of wat tips om toch weer aan de slag te gaan, hebben ze over het geheel genomen niet ervaren. Ze hebben met name na het gesprek niet het idee dat hun mening serieus is genomen.

"Ik ben door mijn stagebegeleider of studieloopbaanbegeleider meerdere momenten van harte aangehoord over wat er verbeterd kon worden, het is genoteerd. Wie weet is het wel in een raad of commissie naar voren gebracht, maar het is nooit in werk omgezet. Reden daarvoor weet ik

niet. Gebrek aan tijd of capaciteit, dat weet ik niet? Ik kon mijn ei kwijt, maar ik heb er verder nooit wat van gehoord. Er zijn nooit aanwijsbare uitkomsten geweest.”

“Bij slb-ers kun je klagen en suggesties doen. Elke twee en halve maand een kwartier vanaf het eerste begin van de opleiding, over punten die elke 10 weken terugkomen, waar niets aan gedaan wordt, dan is het ja knikken, begrip tonen, we begrijpen wat het probleem is. Maar het komt niet bij mensen die er iets aan doen.”

Deze emotionele uitroepen spreken voor zichzelf. Het roer moet duidelijk om. Niet alleen de moderne werknemer van straks maar ook de student van nu moet kritisch kunnen zijn en zijn legitieme wensen aan de orde kunnen stellen.

Een gesprek dat zich onderscheidt van de reeks studieloopbaangesprekken is het afsluitend gesprek met de stagebegeleider aan de hand van het stageverslag. In het stageverslag schetst de student de werkzaamheden die hij verricht heeft om de stageopdracht te realiseren, de problemen die hij daarbij is tegengekomen en de keuzes die hij gemaakt heeft. Hij reflecteert daarbij op het leer- en werkproces dat hij tijdens de vijf maanden durende stage doorlopen heeft. In deze evaluatie kijkt de student tevens terug op het onderwijs dat hij vóór de stage gevolgd heeft. Hij confronteert daarbij de theorie met de praktijk. Het is een moment waarin zijn conclusie met betrekking tot eigen functioneren en de rol van de opleiding daarin alleszins de moeite waard kan zijn. Het mes snijdt immers aan twee kanten. Enerzijds kan de stagebegeleider op basis van zijn beleving van deze stage de student helpen inhoud en vorm te geven aan zijn zelfregie met betrekking tot studieloopbaan en toekomst. Anderzijds kan de student – juist op grond van zijn stage-ervaring – nu zijn oordeel en wensen met betrekking tot de opleiding goed beargumenteren, waaruit de Academie op haar beurt lering kan trekken. Uit mijn onderzoek blijkt dat de gelegenheid om daarover te spreken niet of nauwelijks wordt benut.

Als onderwijs geen kwestie van eenzijdige communicatie meer is, dan is feedback van de zijde van studenten daarbij essentieel. Deze feedback is het goud dat een opleiding niet mag laten liggen. In elke onderwijsinstelling dient er niet alleen een afdeling kwaliteitszorg goed werk te doen, maar moeten ook de werkers in het onderwijs door de goudkoorts bevangen gretig zoeken naar het verborgen goud in de uitspraken van studenten.

Bij de Academie voor ICT & Media, en in het bijzonder bij de opleiding CMD is er dienaangaande een beweging op gang gekomen. Denken over herziening, verbetering en zelfs herontwerp van het onderwijs was reeds gaande en wat de inhoud betreft kon de eerstejaars CMD-er van 2007 al rekenen op een inhoudelijk beter aangezet programma. De evaluatie van deze blokken moet echter nog ter hand genomen worden. Ook de aandachtspunten rond de stage, die uit mijn onderzoek naar voren zijn gekomen, zijn door de teamleiding serieus genomen. Een drietal teamleden, onder wie de stagecoördinator, is bezig een nieuwe stage te ontwerpen die waarschijnlijk per april 2008 zal worden ingevoerd. De beoogde stageopzet en begeleiding voldoen in concept aan vrijwel alle hierboven geformuleerde criteria.

De tijd is kennelijk rijp voor een dialoog, voor een samenspraak waaraan meerdere partijen deelnemen. Het is niet langer alleen de opleiding die - meer of minder los van de praktijk en met de deuren en ramen gesloten - de inhoud van het onderwijs bepaalt. Er is sinds 2006 een beroepenveldcommissie die meedenkt over de toekomst en nieuwe ontwikkelingen. Er is een opleidingscommissie van

studenten en docenten die sinds maart 2007 functioneert en als vertegenwoordiger van de studenten nog bescheiden haar stem doet horen aan de onderwijsgeveenden. Er is een management dat de ogen en oren open heeft om de tekenen des tijds te verstaan en daarom ook ruimte geeft aan onderzoek en ontwikkeling. Er is sinds kort een curriculumcommissie die al deze invloeden tracht te integreren en sturing probeert te geven aan het ontwikkelingsproces. Er is een geweldige inzet van onderwijsontwikkelaars en collega's, omdat men hart heeft voor onderwijs en studenten een inhoudelijk motiverend, relevant en actueel onderwijsprogramma wil bieden.

Waar nog aan gewerkt wordt is het creëren van een effectieve feedbackcyclus. In het hier gepresenteerde onderzoek is een aantal noodzakelijke ingrediënten voor een dergelijke cyclus beschreven:

- een instrument dat mening, ervaring en oordeel van studenten en bedrijfsmentoren registreert,
- een individueel moment waarop deze visie van de student met een deskundige begeleider wordt doorgesproken zonder vrees voor beoordeling,
- gelegenheid voor stagebegeleiders om ook de feedback van bedrijfsmentoren nader te onderzoeken,
- een procedure waardoor al deze informatie doorgespeeld en verwerkt kan worden,
- een instantie (de curriculumcommissie bijvoorbeeld) die beoordeelt welke consequenties dit heeft voor inhoud en organisatie van het curriculum,
- een controle op verwerking en uitvoering van de besluiten in de onderwijsprogramma's van de verschillende leerlijnen (of vakgroepen), en
- een terugrapportage aan de studenten en bedrijfsmentoren door wie deze feedback oorspronkelijk is gegeven.

Een voorwaarde vooraf is dat studenten hun talent om feedback te geven kunnen ontwikkelen. Dit punt zal in het voortraject van de stage moeten worden opgenomen.

Motivatie voor studie en beroep worden in eerste instantie opgewekt door een zinnige en aantrekkelijke inhoud. Aan die inhoud kunnen studenten en bedrijfsleven bijdragen mits hun stem wordt gehoord en hun deskundigheid om feedback te geven niet langer wordt miskend. Als hun talent erkend wordt en het instrumentarium gereed is, kan het goud worden gewonnen!

Geef de dialoog de plek die hij verdient

Het opleiden van Technisch Bedrijfskundige Bachelors of Engineering

Oda Kok

Nieuw onderwijs ingevoerd met hart en hand,
vergeet niet het hoofd; ontwikkel met verstand!
(vrij naar Niek van den Berg, lector ROC Zadkine)

In 2001 is bij de opleiding Technische Bedrijfskunde (TBK) van De Haagse Hogeschool een inventarisatie gemaakt van de mate waarin in de toenmalige onderwijsprojecten niet alleen op kennis maar ook op competenties gestuurd werd (Kok, 2001). Sinds 2004 worden bij de opleiding TBK ervaringen opgedaan met competentiegericht onderwijs. Middels een Pilot waarin docenten en studenten samenwerkten is een methodiek ontworpen waarmee het mogelijk werd om stages en afstuderen meer competentiegericht te begeleiden en te beoordelen. Deze Pilot kreeg de 1e prijs op het Haags Bachelorfestival in 2004 in de categorie Competentiegericht leren en toetsen. Met 'hart' voor het onderwijs is competentiegericht onderwijs ingevoerd ('hand'). Deze verandering kreeg niet alleen lof, maar ondervond ook weerstand zoals elke verandering. De behoefte aan meer kennis ('hoofd') als onderbouwing van de gewenste veranderingen heeft tot het hier gepresenteerde onderzoek geleid. De hoofdvraag van dit onderzoek is:

In hoeverre is er sprake van een dialoog tussen student en docent bij het opleiden van competente Technisch Bedrijfskundige Bachelors of Engineering anno 2007?

1. Het belang van dialoog bij beroepsopleidingen

Onder invloed van de industrialisering is vanaf de jaren '50 het beroepsonderwijs steeds meer veralgemeend. Hierdoor werd zowel horizontale als verticale doorstroming in beroepen mogelijk. Dit heeft er echter toe geleid dat de beroepspraktijk steeds verder uit de school verdween en de rol van de docent veranderde van beroepsgericht naar vakgericht.

Aan het eind van de vorige eeuw wordt geconstateerd dat deze ontwikkelingen geleid hebben tot een kwalitatief verschil tussen de vraag vanuit het bedrijfsleven en het aanbod bij schoolverlaters. (Meijers, 2005a)

De industriële economie uit het midden van de 20ste eeuw kenmerkt zich door massaproductie, aanbodgestuurde productiewijze en arbeidsdeling. Vanaf de jaren '70 gaan arbeidsorganisaties veranderen onder invloed van ontwikkelingen in de technologie en de markt. Volgens Korbijn (2003, p. 45/46) zijn de volgende megatrends in technologie en markt te onderscheiden:

- de markt wordt vraaggestuurd: de klant is koning
- mondialisering: klanten, partners en concurrenten over de hele wereld
- toenemende dynamiek: techniek verouderd snel, wensen van de klant veranderen snel.

Deze megatrends leiden tot de opkomst van een diensten/kenniseconomie waarin de markt continu en onvoorspelbaar verandert. Bedrijven moeten innoveren en hun organisatie daarop inrichten. Organisatiestructuren worden minder hiërarchisch en meer gericht op leren. Van werknemers wordt verwacht dat zij 'werk-onder-nemers' worden (ROA, 2006; Regieraad Bouw & PSIBouw, 2006). Werknemers moeten mogelijkheden kunnen benutten, keuzes kunnen maken, om inzetbaar te zijn in de arbeidsmarkt en om zich persoonlijk te ontwikkelen. Zij moeten in staat zijn tot zelfsturing in werk en leren; beroepsbeoefenaren worden meer en meer "reflective practitioners" (Meijers, 2005; van Dam, 2007).

Bovenstaande ontwikkelingen in de beroepspraktijk worden ook in een breder maatschappelijk verband door Schnabel (2001) gesignaleerd in de vorm van de vijf I's waarmee hij de sociaal culturele ontwikkelingen kenschetst:

- individualisering: een toegenomen vrijheid om het leven zelf vorm te geven;
- informalisering: afzwakken van hiërarchische verhoudingen in de maatschappij
- informatisering: er is steeds meer informatie voor iedereen beschikbaar;
- internationalisering: versterking van de invloed van bijv Europa;
- intensivering: men wil het leven volledig benutten.

De wereld waarin de jongeren van vandaag leven is veranderd; jongeren van tegenwoordig zijn ook anders dan vroeger. Ze zijn zelfstandiger en mondiger en zij leven in een etnische verscheidenheid. Aan de ene kant moet de opleiding die ze volgen meer concurreren met hun buitenschoolse leven, aan de andere kant blijkt dat zij zich zeer betrokken voelen bij hun opleiding. Jongeren lijken van docenten zowel afstand als betrokkenheid te verwachten. (Berg, 2006; de Balansschool, 2007).

In het onderwijs is als reactie op de steeds sneller veranderende kennis het concept leren-leren ingevoerd. De onvoorspelbaarheid van levens- en arbeidsloopbaan vraagt als reactie dat studenten in het onderwijs een reflectieve attitude op hun mogelijkheden aanleren; ze moeten hun kansen en wensen herkennen wanneer die zich voordoen. Uit onderzoek (Van Dam e.a., 2007) is gebleken dat het ontwikkelen van een reflectieve attitude een leeromgeving vereist die aan drie voorwaarden voldoet:

- Authentieke leersituaties: realistische praktijkproblemen met echte probleemeigenaren leveren de meeste mogelijkheden voor transfer van theorie naar praktijk;
- Dialogisch: studenten ontwikkelen een toekomstperspectief met daarvan afgeleide leervragen wanneer met hen een dialoog wordt gevoerd over de persoonlijke zin en de maatschappelijke betekenis van hun leerervaringen in en buiten de school;
- Vraaggericht: wanneer een student medezeggenschap heeft over zijn leerproces neemt zijn motivatie toe. Daardoor zal hij beter kunnen omgaan met de onzekerheid die juist reflectie met zich meebrengt.

De Haagse Hogeschool sluit hier wat betreft het beleid grotendeels op aan. Binding, belevenis en talentontwikkeling zijn de pijlers van De Haagse Bachelor, met zelfregie als een belangrijk instrument om dit te bereiken (De Haagse Bachelor, 2005).

Eind jaren '90 is het begrip competenties binnen het onderwijs een rol gaan spelen. Dit begrip sluit aan bij een constructivistische visie op leren en is afkomstig uit Human Resource Management & Development. In 2006 verscheen het Profiel van de Bachelor of Engineering, waarin de generieke competenties voor sturende, voortbrengende en ondersteunende processen binnen het domein van

de Bachelor of Engineering beschreven zijn. Technische Bedrijfskunde vormt samen met onder andere Werktuigbouwkunde en Elektrotechniek dit domein. Met het invoeren van het begrip competenties werden naast kennis en vaardigheden expliciet attitudeaspecten in het (technisch) beroepsonderwijs ingevoerd. Deze ontwikkeling sluit aan bij de hierboven beschreven veranderende vraag in de beroepspraktijk. Het benoemen van gedragsaspecten is wellicht een begin, maar niet voldoende om de 'reflective practitioner' te worden zoals hierboven beschreven.

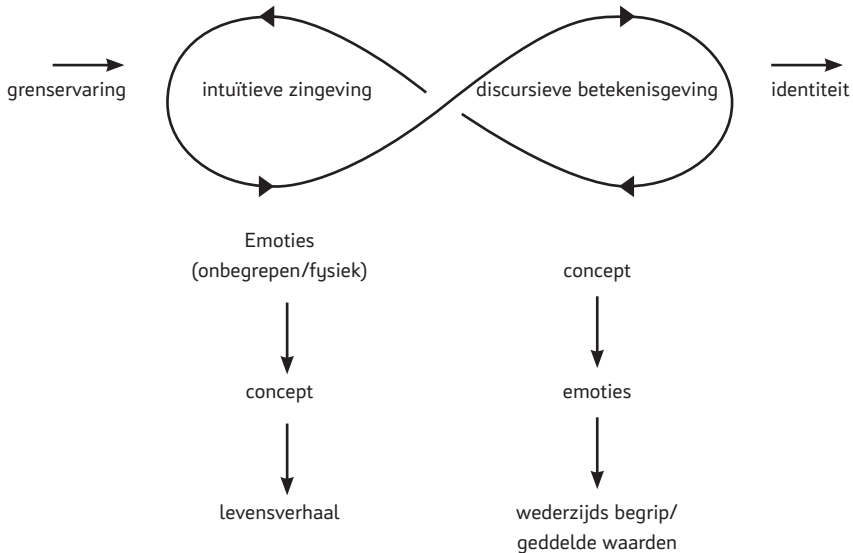
Uit onderzoek (Meijers, 2006, 2007; Berg, 2006) blijkt dat onderwijsvernieuwingen niet altijd de resultaten opleveren die gewenst zijn. Onderwijsvernieuwers blijken vooral in te steken op het inrichten van authentieke leersituaties. Daar waar aandacht gegeven wordt aan zelfsturing en reflectie wordt er vooral ingezet op studievolsystemen en instrumenten, zoals bijvoorbeeld een portfolio. Het aandacht geven aan een actieve persoonlijke begeleiding waarin de dialoog centraal staat, komt nauwelijks voor (Mittendorff, 2008). Ook binnen De Haagse Hogeschool worden in het kader van de aanpak van 'Studiesucces' constatering gedaan die hierbij aansluiten, bijv. een schreeuw om contact bij studenten die tussentijds uitvallen. "Waar wordt studiesucces gemaakt...? Daarover kunnen we kort zijn: in de relatie tussen docent en student." (Het Haags Studiesucces, 2006).

Hierboven is reeds vastgesteld dat de ontwikkelingen in de beroepspraktijk in de 20^{ste} en 21^{ste} eeuw vragen om werknemers die in staat zijn tot zelfsturing in werk en leren. Zelfsturend worden is het resultaat van zingeven aan de eigen arbeid. Een zelfsturend individu is in staat twee vragen te beantwoorden:

- Wat betekent arbeid voor en in mijn leven?
- Wat wil ik via mijn arbeid voor anderen betekenen?

Het ontwikkelen van zelfsturing is dus niet alleen een cognitief proces. Het zich (leren) binden vergt een andere aanpak, is niet uit een boekje te leren. Naast 'hoofd' en 'hand' moet ook het 'hart' aangesproken worden. De student moet zicht krijgen op het eigen centrale levensthema, moet productief om kunnen gaan met emoties, moet bestaande bindingen kunnen loslaten en onzekerheden kunnen accepteren. Deze nieuwe manier van leren wordt identiteitsleren genoemd (Meijers, 2005b). Meijers & Wardekker (2002) hebben een model voor identiteitsleren ontwikkeld (zie figuur 1). Identiteitsleren start met het opdoen van een zogenoemde grenservaring waarin het individu ervaart handelingsonbekwaam te zijn. Een dergelijke ervaring maakt natuurlijk erg onzeker en dat roept in eerste instantie negatieve emoties op: het individu raakt letterlijk 'uit balans'. Vanuit de psychologie is bekend dat een nieuwe balans alleen op een dialogische wijze gecreëerd kan worden (Hermans & Hermans Jansen, 1995). Allereerst moet het individu een interne dialoog voeren: de grenservaring moet een plaats krijgen in het eigen levensverhaal. Het gaat hier om intuïtieve zingeving. Een interne dialoog is echter alleen maar vruchtbaar wanneer tegelijkertijd een externe dialoog (een dialoog met anderen) gevoerd wordt. In deze dialoog moet het individu concepten krijgen aangereikt waarmee het de eigen gevoelens en emoties kan benoemen en daarmee uiteindelijk de grenservaring kan begrijpen als een 'logisch' onderdeel van een situatie.

Figuur 1 - Identiteit als leerproces



Het hier gepresenteerde onderzoek richt zich op de vraag in hoeverre docenten binnen de opleiding Technische Bedrijfskunde (TBK) met hun studenten een dialoog voeren gericht op het vergroten van het zelfsturende vermogen van de studenten. Concreet wordt in dit onderzoek onder dialoog het gesprek tussen student en docent/begeleider verstaan over:

- hoe de student via zijn opleiding van betekenis kan zijn voor andere mensen, voor de maatschappij, en
- wat is het levensthema, de “rode draad” in het leven van de student is.

Dit gesprek vindt plaats aan de hand van concrete ervaringen van de student met studie en werk.

Conclusie

Ontwikkelingen in de maatschappij en de beroepspraktijk vragen van het beroepsonderwijs dat zij studenten opleiden tot ‘reflective practitioners’. Dat betekent dat docenten zich niet alleen met de ontwikkeling van hoofd en hand maar ook met de ontwikkeling van het ‘hart’ van hun studenten moeten bezighouden. Naast het zorgdragen voor authentieke en vraaggerichte leeromgevingen lijkt het cruciaal om de dialoog tussen student en docent een centrale plaats te geven over de zin en de betekenis van de ervaringen die de student met name in en naar aanleiding van zijn studie opdoet.

2. Methode van aanpak

Allereerst is nagegaan of de basisveronderstelling klopt dat een competente Technisch Bedrijfskundig Bachelor of Engineering inderdaad moet beschikken over een goed ontwikkeld hoofd, hand en hart. De volgende vragen zijn leidend:

- Welke ontwikkelingen in het beroep verwacht het beroepenveld in de komende 5 à 10 jaar?
- Welke ontwikkelingen in het beroep verwachten de docenten in de komende 5 à 10 jaar?
- Wat zijn er verschillen/overeenkomsten tussen de beelden van de docenten en het beeld in het bedrijfsleven?

Uit literatuuronderzoek enerzijds en in een bijeenkomst met vertegenwoordigers van het bedrijfsleven anderzijds is vastgesteld wat het beroepenveld verstaat onder een competente Technisch Bedrijfskundig Ingenieur in de komende 10 jaar. Via interviews met docenten van de TBK-voltijd opleiding is onderzocht welke ontwikkelingen in het beroepenveld de docenten voorzien en wat hiervan de consequenties zijn voor de competenties van de TBK-ingenieur. Met 16 van de 18 docenten is een interview gehouden. In het interview is gebruik gemaakt van zowel open vragen als stellingen gebaseerd op uitspraken uit de bijeenkomst met vertegenwoordigers van het bedrijfsleven.

Vervolgens is de dialoog tussen student en docent nader onderzocht aan de hand van de volgende vragen:

- Gaan de docent en student met elkaar in gesprek?
- Waarover gaan de docent en student met elkaar in gesprek?
- Gebeurt dit aan de hand van concrete ervaringen?
- Hoe kijkt de docent tegen zijn/haar rol aan?
- In welk gedeelten van de opleiding vindt dialoog plaats?
- Welke factoren hebben invloed op het al dan niet voeren van de dialoog?

In de interviews met de docenten is ook onderzocht in welke mate op dit moment de dialoog met de student plaatsvindt, onder andere middels een open vraag naar de ruimte die docenten ervaren om te werken aan de ontwikkeling van de persoonlijkheid, het 'hart' van de student.

Tenslotte zijn de studenten, die door de docenten in het schooljaar 2006/07 begeleid zijn bij stage en/of afstuderen, door middel van een kleine schriftelijke enquête gevraagd naar hun beleving van de dialoog tussen hen en hun stage/afstudeerbegeleiders. In totaal 70 studenten is een vragenlijst gestuurd, 39 vragenlijsten zijn geretourneerd. De vragen van deze enquête zijn ontleend aan het onderzoek van Ton de Keyser binnen de voltijdopleiding BedrijfsEconomie van De Haagse Hogeschool (zie elders in dit boek).

3. De TBK-ingenieur van de toekomst

Uit het literatuuronderzoek blijkt dat van ingenieurs – en dus ook van de TBK-ingenieur – ten gevolge van technologische innovaties en organisatorische veranderingen andere kwaliteiten en vaardigheden worden verlangd dan de kwaliteiten en vaardigheden die lang vanzelfsprekend waren. De belangrijkste veranderingen zijn de toenemende vraag naar soft skills en met name klantgerichtheid en interne samenwerking (ROA, 2006; Regieraad Bouw &PSI Bouw, 2006))

In februari 2007 vond een bijeenkomst plaats met vertegenwoordigers vanuit het bedrijfsleven die een belangrijke voortrekkersrol hebben bij nieuwe ontwikkelingen in het beroepenveld. Deelnemers waren geselecteerd aan de hand van gesprekken met het Hoofd Studierichting van de opleiding TBK, de stage- en afstudeercoördinator en een senior docent van de opleiding TBK, de regioregisseur en een beleidsadviseur van de werkgeversorganisatie FME-CWM. In de bijeenkomst werd de deelnemers de volgende vragen voorgelegd:

- Welke ontwikkelingen in de technologie en de markt worden voorzien voor een periode van 10 jaar?
- Welke consequenties hebben deze ontwikkelingen voor de competenties van Bachelors of Engineering, en specifiek voor technisch bedrijfskundige ingenieurs?

Bovenstaande vragen zijn ook in de interviews voorgelegd aan de docenten van TBK.

In deze interviews is de docenten tevens een aantal stellingen voorgelegd, die afgeleid zijn van de uitspraken van de deelnemers aan de bijeenkomst met het bedrijfsleven. De docenten is gevraagd, ten aanzien van deze uitspraken, een trend voor de komende 10 jaar aan te geven.

De ontwikkelingen in het beroepenveld tot 2017 volgens het werkveld zelf

Benodigde technische kennis wordt steeds specialistischer. Deze kennis vult het bedrijfsleven zelf aan. Deze beweging is sinds de jaren 50 gaande. Technische aspecten worden aan specialisten uitbesteed. Internationalisering en globalisering zijn voldongen feiten. Zij zijn een van de oorzaken van het veranderen van de economie van productgestuurd naar dienstgestuurd. Organisatiestructuren in bedrijven worden minder hiërarchisch, platter. Leidinggeven krijgt een andere inhoud. Binnen bedrijven als Siemens wordt de functionele organisatie afgestemd op de organisatie van projecten. Technisch bedrijfskundigen zijn in de veranderde bedrijven belangrijker geworden. Innovatie zorgt ervoor dat bedrijven projecten steeds meer als een totaalpakket voor de klant aanpakken. Dit wordt integraal ontwerpen genoemd. Om dit totaalpakket te kunnen bieden zijn systeemdenken, complexe communicatievaardigheden en kennis van financieringsmodellen en supply chain management belangrijk. Tenderen, jurisdisering, financiering worden belangrijker bij projectmanagement van grote projecten. Dit zijn aspecten die steeds meer in de TBK-opleiding zouden moeten terugkomen. Bij integraal ontwerpen en projectmanagement zijn complexe communicatievaardigheden nodig. Goed communiceren, met name luisteren naar klanten is cruciaal om de nieuwe ontwikkelingen bij de overgang van een producteneconomie naar een diensteneconomie te kunnen volgen. Klanten eisen dat er naar hen geluisterd wordt; dat bedrijven zich inleven in hun behoeftes. Bedrijven dienen zich aan de klanten aan te passen. Dit geldt zowel voor grote bedrijven als voor het MKB. Om te kunnen innoveren als bedrijf is inlevingsvermogen in de klant cruciaal. Verwacht wordt dat werknemers ontwikkelingen op de markt actief volgen. De interne communicatie tussen werknemers is belangrijk om innovaties in een bedrijf te kunnen uitvoeren.

De ontwikkelingen in het beroepenveld tot 2017 volgens de TBK-docenten

Internationalisering en ICT-ontwikkelingen worden door de geïnterviewde TBK-docenten het meest genoemd als leidend voor de ontwikkelingen voor de komende 10 jaar. Een dienstgeoriënteerde economie wordt met deze ontwikkelingen mogelijk. Internationalisering biedt de mogelijkheden om nieuwe markten te betreden maar zorgt er tegelijkertijd voor dat productie uit Nederland verdwijnt. Nederland gaat zich meer richten op inkoop, logistiek, projectbegeleiding en management. ICT-ontwikkelingen zullen vooral invloed hebben op het communiceren. De snelheid en complexiteit van de ontwikkelingen zal verder toenemen. Dit zal leiden tot een meer geïntegreerde wijze van ontwerpen.

“De technologische ontwikkelingen zijn vooral belangrijk voor de experts. Ik denk dat de functie van de TBK-ingenieur hetzelfde blijft.”

“Het gewone contact van mens tot mens vindt door ICT-ontwikkelingen minder vanzelfsprekend plaats; contacten zijn vooral formeel. Soms wordt het informele contact apart georganiseerd, bijv intensief in een weekend.”

De door de docenten geschetste ontwikkelingen komen overeen met de megatrends zoals Korbijn (2003) die aangeeft. Maatschappelijke ontwikkelingen zoals verharding van de maatschappij, omgaan met verschillende culturen en aandacht voor duurzaamheid zullen naar het oordeel van de docenten ook invloed hebben op ontwikkelingen in het bedrijfsleven.

“Hier zijn het vooral Hollandse boerenjongens. Ze krijgen later van onderaf te maken met niet-westerse allochtonen.”

“Het lijkt wel of we er geen enkele moeite mee hebben om onze producten te laten produceren in landen waar de arbeidsomstandigheden en milieueisen ver beneden onze eigen normen zijn.”

Bij de consequenties voor de competenties van een TBK-er worden vooral gedragsaspecten van competenties genoemd. De aspecten zijn ingedeeld zoals beschreven in Gedragsaspecten van competenties (Kok, 2005):

- a. relationeel gedrag wordt het meest genoemd. Hoog scoren in deze categorie met name samenwerken en inlevingsvermogen in de zin van klantgerichtheid en sensitiviteit. Een citaat: *“Studenten hebben een ‘hart’ voor andere mensen nodig, inlevingsvermogen.”*
- b. impact, met name goed communiceren, interculturele communicatie en inlevingsvermogen in de zin van sociabiliteit wordt eveneens vaak genoemd.
- c. analytische intelligentie wordt volgens de docenten belangrijker in de toekomst. Specifiek genoemd worden: dilemma-analyse, probleemanalyse, leervermogen en systeemdenken.
- d. Ook persoonlijke kracht waaronder initiatief en onafhankelijkheid worden belangrijker. *“In de toekomst zal de TBK-ingenieur meer MOED moeten hebben om beslissingen te nemen die op langere termijn winst opleveren. Nu wint vaak nog het financieel economische aspect omdat dit op korte termijn winst oplevert. Winst zal uitgedrukt moeten worden in meer dan alleen financieel-economische zaken”*, aldus een geïnterviewde docent.

Verschillen en overeenkomsten tussen het werkveld en de TBK-docenten

De docenten zijn onderling zeer gelijklopend over het onderwerp technische kennis: het onderwijs speelt de belangrijkste rol bij het overbrengen van basis technische kennis met een kleine bijdrage van het bedrijfsleven. Van de docenten denkt 75% dat deze verhouding in de toekomst hetzelfde zal blijven.

Ten aanzien van het aanbrengen van specialistische kennis lopen de meningen van de docenten uiteen. In het algemeen is men van mening dat op dit moment de rol van het bedrijfsleven groter is dan de rol van het onderwijs en dat deze rol in de toekomst nog groter zal worden. Van de docenten is 45% het eens met die trend. Eveneens 45 % van de docenten is echter van mening dat in de verhouding tussen het onderwijs en het bedrijfsleven geen verandering zal optreden.

Het werkveld geeft aan dat het ervan uitgaat dat het onderwijs vooral de basis legt wat betreft technische kennis. Gezien de toename in specialisatie en differentiatie van de technische kennis acht zij het onmogelijk dat het onderwijs hierin voorziet en vindt zij het aanbrengen van specialistische vakkennis een taak van het bedrijfsleven zelf.

Een eerste conclusie die getrokken kan worden is dat het werkveld zichzelf een grotere rol toekent bij het aanbrengen van specialistische kennis dan de docenten veronderstellen. Hier liggen wellicht kansen voor het onderwijs om mensen uit de praktijk meer de onderwijsinstelling in te halen, bijvoorbeeld om gastcolleges over specialistische onderwerpen te geven.

De docenten zijn van mening dat internationalisering en globalisering op dit moment al eigenlijk niet meer te negeren zijn en over 10 jaar zeker niet meer. Van de docenten geeft 70% deze trend aan, terwijl 30% van de docenten daarentegen in de komende 10 jaar geen verdere ontwikkeling voorziet. Volgens de docenten is de economie op dit moment een mix tussen productgestuurd en dienstgestuurd, met een licht accent op productgestuurd. In de komende 10 jaar verschuift dit huns inziens naar meer dienstgestuurd.

Het werkveld spreekt nadrukkelijker uit dat internationalisering een voldongen feit is en dat dit feit mede leidt tot een dienstgestuurde economie. Het werkveld is – en dit is de tweede conclusie – nadrukkelijker in zijn oordeel dan de docenten. Wel geeft 80% van de docenten een trend aan die in overeenstemming is met het werkveld.

Communiceren

De docenten zijn van mening dat luisteren naar en je aanpassen aan de wensen van de klanten nu al meer een vereiste is dan een noodzakelijk kwaad. Voor de toekomst wordt dit steeds meer een vereiste. Deze trend wordt door 55 % van de docenten onderschreven terwijl 30% van de docenten denkt dat de situatie op dit aspect niet zal veranderen de komende 10 jaar. Het inleven in klanten ten behoeve van het innovatievermogen wordt door de docenten nu al als zeer belangrijk gezien en wordt in de komende 10 jaar steeds meer cruciaal. Deze trend wordt door 45% van de docenten onderkend. Echter, 55% van de docenten denkt dat de situatie in de komende 10 jaar gelijk zal blijven. Het actief volgen van de markt gebeurt op dit moment al maar zal in de komende 10 jaar nog belangrijker worden. Deze trend wordt gezien door 50% van de docenten, maar 40% ziet geen trend. De docenten vinden op dit moment communicatie even belangrijk in het werk als technisch bedrijfskundige kennis. In de komende 10 jaar zien zij een verschuiving waarbij communicatie belangrijker gaat worden. Door 45% van de docenten wordt hiermee de trend onderschreven die het bedrijfsleven aangeeft. Van de docenten denkt 40% dat communicatie niet belangrijker wordt dan technisch bedrijfskundige kennis, 15% denkt zelfs dat communicatie minder belangrijk zal worden. Het werkveld hecht zeer veel belang aan goed communiceren. De volgende aspecten worden genoemd: luisteren naar klanten, inlevingsvermogen in klanten, actief de markt volgen, interne communicatie. Het werkveld verwacht hierbij meer van het onderwijs. De derde conclusie is dat ook wat betreft het belang van communiceren het werkveld nadrukkelijker in zijn mening is dan de docenten. Met name aan klantgericht communiceren en interne communicatie wordt door het werkveld meer belang gehecht. Het werkveld verwacht op dit aspect ook meer van het onderwijs.

Conclusie: de competente TBK-ingenieur is communicatief sterk

De docenten zijn net als het beroepenveld (zij het minder nadrukkelijk) van mening dat internationalisering een voldongen feit is en dat we naar een dienstgestuurde economie gaan. Het beroepenveld ziet als belangrijkste consequentie van deze ontwikkelingen de hogere eisen die aan communicatie gesteld worden. De docenten echter plaatsen het belang van communicatie op een minder prominente plaats. Als groep vinden zij technisch bedrijfskundige kennis op dit moment even belangrijk als communicatie met slechts een kleine verschuiving in de toekomst van het belang in de

richting van communicatie. Binnen de groep docenten bestaat op dit punt echter een groot verschil. Een aanzienlijk gedeelte van het docententeam ziet weinig ontwikkeling in de komende 10 jaar. Deze groep docenten volgt hierin niet de trend die het beroepenveld aangeeft. Hieruit mag geconcludeerd worden dat er onvoldoende overeenstemming bestaat binnen het team van docenten over het belang van communicatie ten opzichte van technisch bedrijfskundige kennis. Dit wordt ondersteund door het feit dat bij het ontwerp van het nieuwe TBK-curriculum (dat vanaf 2006 cohortsgewijs ingevoerd wordt) het item communicatie geen belangrijk inhoudelijk gespreksonderwerp is geweest.

Al jarenlang woedt bij de verschillende opleidingen Technische Bedrijfskunde de discussie over de invulling van de T(echniek) van TBK. De benodigde technische kennis in de bedrijven wordt steeds specialistischer. Het is de vraag of er voldoende ruimte in het curriculum van de opleiding is om al deze verschillende specialisaties tijdens de opleiding tot hun recht te laten komen. Het bedrijfsleven geeft dan ook aan een grotere rol te willen spelen in het aanbrengen van specialistische technische kennis. Slechts de helft van de docenten onderschrijft deze verandering in de inbreng van het onderwijs ten aanzien van het aanbrengen van specialistische kennis terwijl de andere helft geen verandering in de rol van het bedrijfsleven ziet. Het betrekken van het beroepenveld bij de invulling van de T van TBK is niet alleen noodzakelijk om op de hoogte te blijven van nieuwe ontwikkelingen maar geeft het ook mogelijkheden tot verrijking en verbreding van de invulling van de T van TBK. Docenten spreken zich ook uit over veranderingen in de maatschappij, die hun weerslag zullen hebben in het beroepenveld van de TBK-ingenieur. In die zin vatten de docenten de toekomstige ontwikkelingen breder op dan alleen technologische en/of marktontwikkelingen. Hieruit kan geconcludeerd worden dat docenten betrokken zijn bij de ontwikkeling van de student tot volwaardig deelnemer aan de maatschappij en niet alleen bij zijn/haar beroepsvorming.

Het beeld van de competente TBK-ingenieur dat in dit onderzoek naar voren komt sluit aan bij de ontwikkelingen zoals die in de literatuur geschetst worden. (Korbiijn, 2003; ROA, 2006; Regieraad Bouw & PSI Bouw, 2006; Schnabel, 2001). Daarom lijkt de conclusie gerechtvaardigd dat de opleiding Technische Bedrijfskunde haar studenten zal moeten opleiden tot 'reflective practitioners'. Docenten moeten zich, naast de ontwikkeling van het hoofd en de handen van de student óók bezighouden met de ontwikkeling van hun hart.

4. Student en docent in dialoog: de mening van de docenten

In interviews met TBK-docenten is onderzocht welke ruimte zij ervaren om te werken aan de ontwikkeling van de persoonlijkheid van de student (de ontwikkeling van het hart). In eerste instantie hebben zij hierover verteld naar aanleiding van een open vraag, in tweede instantie is nagegaan hoe zij invulling geven aan dit aspect van hun functie in de contacttijd die zij met de studenten hebben.

Werken aan de ontwikkeling van de persoonlijkheid van de student

Verscheidene docenten geven aan dat dit soort gesprekken vaak in informele situaties plaatsvindt, bijvoorbeeld tussen de lessen door, als je alleen op je kamer zit dan komen ze aankloppen, bij het stagebezoek wanneer je afscheid neemt bij de voordeur en de bedrijfsbegeleider er niet meer bij is. Eén docent refereert aan de veronderstelling dat techniekstudenten meer gesloten zijn dan studenten in andere disciplines. Een gesprek met hen aangaan over betekenisgeving is wellicht een brug te ver. Het gewoon praten en uitspreken van emoties is al een oefening op zich. Drie docenten geven aan dat ze tijdens de theorielessen prikkelende opmerkingen maken waarbij ze de studenten

proberen aan het denken te zetten over hoe het gaat in de beroepspraktijk en hoe je dat van verschillende kanten kan benaderen.

Vakken zoals Maatschappelijk Verantwoord Ondernemen en Techniekfilosofie lenen zich er bij uitstek voor om studenten zich bezig te laten houden met dilemma-analyse. Een van de docenten verwoordt dit als volgt:

“Alle studenten hebben zich bezig gehouden met dilemmabewustzijn. Dat betekent dat je bij alle studenten in ieder geval het hart hebt aangesproken. Een echte ‘hart-beweging’ vraagt om een bemiddeling/verzoening met het hoofd”.

Bij de dialoog gericht op zelfsturing staan twee vragen centraal: ‘Wat is mijn levensthema?’ en ‘Hoe wil ik van betekenis zijn in de maatschappij?’ Komen deze vragen aan de orde in de gesprekken tussen de student en de docent? Welke insteek kiest de docent bij het aangaan van gesprekken? Vijf docenten geven aan dat hun insteek in eerste instantie altijd de persoon van de student is. Bij deze groep docenten komt pas in tweede instantie de inhoudelijke ontwikkeling ter sprake.

“Ik ben nieuwsgierig naar mensen, neem studenten serieus, vraag door.”

“Bij individuele begeleiding gaat het meer om het ontwikkelen van die ene persoon, het zelfbeeld staat dan meer centraal.”

“Het is heel breed omdat het te maken heeft met de diepste emotionele waarden van een student. Het gaat over veel verschillende niveaus”.

“Hoe meer aandacht ik besteed aan het ontwikkelen van de persoonlijkheid, het nadenken over hoe ze in het leven staan, hoe meer de studenten het idee hebben dat ze met hun toekomst bezig zijn.”

“In een stage doe ik veel aan de persoonlijke ontwikkeling. Door het geven van vertrouwen, gaan studenten meer van zichzelf laten zien en daardoor gaan ze cognitief ook groeien.”

Drie docenten geven aan dat zij de student (met name tijdens het afstuderen) in eerste instantie benaderen via de beroepstaak die zij moeten uitvoeren.

“Ik benader het altijd vanuit de inhoud, het proces benader ik vanuit de beschikbare instrumenten.”

Zes docenten geven aan dat zij in de gesprekken met de studenten streven naar persoonlijke ontwikkeling via de beroepstaak. Afhankelijk van de situaties die de student tegenkomt tijdens stage of afstuderen gaat de aandacht in de begeleiding meer naar de ene of de andere kant.

“Je kunt geen professional worden zonder de persoon erbij te betrekken.”

“Het is altijd een item, je hebt met een mens te maken, die al zijn hebbelijkheden en onhebbelijkheden meeneemt. Je kijkt naar hoe iemand functioneert. Als het daar misgaat op bijvoorbeeld attitude, dan begeleid ik daarop en laat desnoods een stukje begeleiding op kennis achterwege.”

Verscheidene docenten geven aan dat ontwikkeling van de persoonlijkheid van de student in authentieke leersituaties het snelst gaat. In het TBK-curriculum wordt dan bedoeld op het studentenbedrijf in het eerste studiejaar, de stage (in het 3e studiejaar) en het afstuderen (in het 4e studiejaar) en in iets mindere mate de bedrijfsprojecten (2e, 3e en 4e jaar). De meeste docenten zullen de ervaringen die de studenten in deze leersituaties opdoen proberen te koppelen aan eerder opgedane kennis en kunde. Wat betreft het overbrengen van waarden en normen, het opvoedkundige aspect, maar ook in het leren professioneel omgaan met verschillende soorten mensen, kan de schoolse situatie net als het bedrijfsleven een authentieke leeromgeving zijn.

“Kennis en kunde hebben altijd de nadruk gekregen in het onderwijs. Wat betreft het hart: we hebben hier onze sociale normen en waarden die we naleven, en die uitgedragen worden zonder dat we dat altijd verwoorden. Als het niet lukt, dan grijp je in. De ontwikkeling hiervan gaat vanzelf; het hoort bij het vak van de docent.”

In bovenstaande wordt gesproken over leersituaties gekoppeld aan de opleiding. De opleiding is echter maar een deel van het leven van de student. De leeftijdsfase van de student, ontwikkelingen in het privé-leven en bijbaantjes leveren allemaal ervaringen op voor de student. Sommige van deze ervaringen zijn zo belangrijk in het leven van de student dat daar eerst aandacht aan gegeven moet worden voor dat de meer inhoudelijke beroepsaspecten aan bod kunnen komen. Vier docenten geven aan dat er ruimte is om over de ervaringen van de student buiten de directe leeromgeving te praten.

“Ik denk dat het belangrijk is dat een student lekker in zijn vel moet kunnen zitten om überhaupt aan ontwikkeling te kunnen toekomen.”

“Bij het afstuderen is de begeleiding meer resultaatgericht dan ontwikkelingsgericht. Je bent er echter wel mee bezig, er is geen ontkomen aan, werken is als het leven, je laat je persoonlijkheid niet thuis als je gaat werken.”

Bijna alle docenten geven aan dat de ontwikkeling van de persoonlijkheid van de student in het onderwijs belangrijk is en dat het voor de docenten belangrijk is om daaraan te werken. Een aantal docenten geeft aan dat het voor hen zelf de drijfveer is om in het onderwijs te werken en dat dit aspect zelfs een functie-eis voor docenten zou moeten zijn.

“Het is een integraal onderdeel van alles wat ik doe. Ik probeer het soms wel te scheiden, maar eigenlijk kan je geen les geven zonder dat je je afvraagt: “Wat doet dit bij de student? Waarom lukt iets nu wel of een andere keer niet? Wat is de persoon die erachter zit? Volgens mij heb je anders niets te zoeken in het onderwijs.”

De coherentie tussen wat je als docent voorleeft en dat wat je doceert is van belang. Veel docenten geven aan dat ze nadenken over hoever zij willen/kunnen gaan in het voeren van de dialoog. In welke mate kan je verantwoordelijk zijn voor de ontwikkeling van de student?

Een aantal docenten brengt ter sprake dat de begeleiding van de studenten gekoppeld moet blijven aan de vakmatige student-docent verhouding binnen de TBK-opleiding.

"Ik ben geen vormingswerker dus ik richt me op het vakmatige deel dat bij de opleiding hoort. Zodra het te persoonlijk wordt stuur ik het weer door."

Sommige docenten geven aan dat ze soms de indruk hebben dat de verantwoordelijkheid voor de eigen ontwikkeling niet voldoende door de student zelf gevoeld wordt. Ook zijn er studenten die zich niet openstellen voor gesprekken over hun ontwikkeling.

"Waar ligt de verantwoordelijkheid voor de ontwikkeling van de student? Hoe vaak moet ik hen aansporen? Wat weerhoudt je om je studie zelfstandig aan te pakken?"

"Als ik langskom, klop ik op de deur. Als er niet open gedaan wordt, klop ik op het raam. Als dat ook niet open gaat, ga ik niet zover dat ik het raam ingooi."

Een docent verwoordt het dilemma waar meerdere docenten mee worstelen als volgt:

"Ik twijfel wel eens over dit soort 'hart-zaken' in een schoolse situatie. Aan de ene kant denk ik 'Nee' en aan de andere kant 'Ja'. We zijn allemaal persoonlijkheden, je moet iets van jezelf communiceren. Je wordt pas mens als je met andere mensen omgaat. Maar dan denk ik weer: Jé, ze weten al zo weinig, we moeten al onze tijd besteden aan kennis. Dan denk ik de POT op met die POP, ze moeten gewoon dingen leren!"

Conclusie

Door de manier waarop het onderwijs georganiseerd is, zijn er standaardmomenten waarop docent en student met elkaar in gesprek gaan. Dat betekent niet automatisch dat er op die momenten een dialoog plaatsvindt. Opvallend is dat verschillende docenten aangeven dat gesprekken met de kenmerken van dialoog juist buiten de formele contactmomenten plaatsvinden. Een mogelijke oorzaak is dat de dialoog alleen plaatsvindt op het moment dat de student er direct behoefte aan heeft en (tegelijkertijd) de docent ervoor open staat. Deze momenten laten zich moeilijk formaliseren. Aan de andere kant kan de vraag gesteld worden of de student in de formele gesprekken de ruimte voelt om onderwerpen aan de orde te brengen die met zingeving te maken hebben.

Een derde deel van de docenten kiest als insteek bij de begeleidingsgesprekken de persoonlijke ontwikkeling van de student. Het levensthema van de student en zijn of haar rol in de maatschappij zijn belangrijke gespreksonderwerpen, alhoewel niet expliciet zo benoemd. Tweederde deel van de docenten begeleidt vooral vanuit de beroepsopdracht die de studenten uitvoeren. Concrete ervaringen gerelateerd aan de opleiding komen aan de orde in de gesprekken tussen student en docent. Slechts een kwart van de docenten geeft ruimte aan studenten om te praten over concrete ervaringen buiten de opleiding die van belang zijn in het licht van identiteitsvorming.

Bij de beantwoording van de open vraag over het begeleiden van studenten, is het opvallend dat docenten zeggen dat het kunnen bijdragen aan de persoonlijke ontwikkeling van de student een belangrijke drijfveer is om in het onderwijs te werken. Zij spreken met enthousiasme en passie hierover. Tegelijkertijd worstelen de docenten met de vraag hoever zij moeten gaan bij deze begeleiding.

De delen van het onderwijs waar de dialoog plaatsvindt

In de interviews met de docenten is ook concreter gevraagd naar de invulling van het werken aan de ontwikkeling van de persoonlijkheid van de student bij de verschillende onderdelen van het curriculum.

Alle docenten die betrokken zijn bij het afstuderen geven aan dat zij ruimte hebben om met de ontwikkeling van de persoonlijkheid bezig te zijn. Bij bijna alle docenten lukt dit met alle studenten die zij begeleiden. Sommige docenten nemen als eerste invalshoek de inhoudelijke kant van het afstuderen, anderen juist de persoonlijke kant. De gespreksfrequentie wisselt afhankelijk van de behoefte van de student. In een periode van 20 weken zijn er in het algemeen vier gesprekken met uitschieters naar 10 gesprekken.

Bij 45% van de docenten, die betrokken zijn bij de stage, lukt het om te werken aan de ontwikkeling van de persoonlijkheid bij de meeste studenten die zij begeleiden. Bij 20% van de docenten lukt dit met de helft van de studenten en 25% van de docenten geeft aan hier nauwelijks aan toe te komen. Er is een groep docenten die aangeeft juist bij de stage de inhoud van de opdracht voorop te stellen en door onder andere gebrek aan tijd niet aan de ontwikkeling van de persoonlijkheid toe te komen. Een andere groep docenten geeft aan juist bij de stage meer mogelijkheden te zien om aan de persoonlijke ontwikkeling te werken. Het beroepsproduct is dan secundair. Gemiddeld hebben de docent en de student drie gesprekken in een periode van 11 weken, maar naar gelang de behoefte van de student kan dit oplopen tot 10 gesprekken.

Drie van de geïnterviewde docenten zijn in het cursusjaar 06-07 betrokken bij studieloopbaan-begeleiding (SLB). De uitkomsten op dit onderdeel zijn zeer wisselend, waarbij de persoonlijke omstandigheden (ziekte, en dus afwezigheid) van de docent in dit cursusjaar een grote rol lijken te spelen. Binnen SLB zijn er in principe minstens vijf gesprekken met de student per jaar. Een onderdeel van SLB in de propedeuse is het Ingenieurs Plus Project (IPP-project). In het IPP-project staan de volgende vragen centraal: Wie ben jij?, Wat is het beroep van een TBK-ingenieur? Wie ben jij als TBK-ingenieur? Dit project leent zich bij uitstek om invulling te geven aan het voeren van de op zelfsturing gerichte dialoog. Opvallend is dat het project niet genoemd wordt als antwoord op de vraag: Hoe werk je aan de ontwikkeling van de persoonlijkheid van de student?

Het percentage studenten waarbij tijdens de projecten bewust door de docent aan de ontwikkeling van de persoonlijkheid wordt gewerkt, varieert van 0 tot 100%. De frequentie van de gesprekken varieert van wekelijks bijeenkomsten met de projectgroep gedurende een semester tot drie bijeenkomsten in een semester.

Bij theorielessen geven de docenten aan dat ze niet of nauwelijks aan de ontwikkeling van de persoonlijkheid kunnen werken. Hoe groter het interactieve karakter van een les (dus hoe meer mogelijkheid voor dialoog), des te groter het percentage van de studenten waar iets mee gebeurt. Bij technische practica bijvoorbeeld geeft een docent aan bij 30% van de studenten op dit vlak iets te kunnen doen. Bij de lessen communicatieve vaardigheden geeft een docent aan bij 90% van de studenten aan de persoonlijkheid te kunnen werken.

Conclusie

Gesprekken over persoonlijke ontwikkeling vinden voornamelijk plaats in die situaties waar een één-op-één gesprek met de student mogelijk is (stage en het afstuderen). De problematiek waarmee in aanraking gekomen wordt en de lengte van het traject (de mogelijkheid om elkaar vaker te spreken) zorgen ervoor dat de docenten het afstudeertraject als het meest dialogisch ervaren. Daarnaast speelt de inhoud van de lessen een rol. Bij lessen in Maatschappelijk Verantwoord Ondernemen en Communicatieve Vaardigheden komen levensthema en rol in de maatschappij meer vanzelfsprekend aan de orde. Het is de verwachting dat juist bij SLB veel ruimte voor dialoog is. Dit blijkt echter zeer afhankelijk te zijn van de persoonlijke omstandigheden van de docent. Tevens worden de mogelijkheden die het IPP-project biedt nog onvoldoende uitgediept.

Factoren die van invloed zijn op de dialoog

Aan de TBK-docenten is gevraagd wat volgens hen factoren zijn die invloed hebben op het tot stand komen van de dialoog tussen de docent en de student. Tien docenten geven aan dat een belangrijke factor de houding en de wil van de student zelf is om tot een gesprek over zijn/haar persoonlijke ontwikkeling te komen. De student moet open staan, een intrinsieke motivatie hebben, om het gesprek hierover aan te gaan. De mening van de docenten varieert over de mate waarin de studenten hiervoor open staan:

- ze willen het niet uit zichzelf,
- de ene student staat er meer open voor dan de andere,
- alle studenten staan er in principe voor open, vaak eerst even wennen,
- houding TBK-studenten soms arrogant,
- situatieafhankelijk: je moet het ijzer smeden wanneer het heet is en
- de student bepaalt zelf wat de inhoud van de begeleiding is.

Docenten zien ook de tegenovergestelde beweging van het “zich open stellen” bij studenten.

Studenten schermen de problemen juist af voor de docent, doen zich anders voor dan ze echt zijn, dekken elkaar af uit loyaliteit.

Verschillende docenten geven aan dat de wil en de vaardigheid van de docent in het voeren van dergelijke gesprekken tot de functie-eisen behoort. Zo nodig moet de deskundigheid van docenten op dit gebied verbeterd worden. Aan de andere kant vinden zij het niet de bedoeling dat de docent een soort psycholoog wordt en moet de docent indien nodig kunnen doorverwijzen. Ten aanzien van de professionele attitude van de docent wordt ook genoemd: ‘de docent is niet je vriend’. Net als voor de student geldt ook voor de docent dat deze zijn/haar persoonlijkheid meeneemt en dat die niet onbeperkt te veranderen valt.

“Mijn eigen persoonlijkheid is onderdeel van mijn professionaliteit en dus ook randvoorwaarde van de wijze waarop ik mijn werk uitvoer.”

De docenten benoemen verder de volgende factoren bij zichzelf die invloed hebben:

- de tijd nemen voor studenten,
- ‘echte’ interesse hebben in studenten, de student moet zich gezien voelen,
- je kwetsbaar durven opstellen door het geven en ontvangen van kritiek en
- ook zicht hebben op de inhoudelijke ontwikkeling van de student.

Wat betreft de manier waarop de docent zich in een gesprek opstelt, zijn er grote verschillen. Een van de docenten geeft aan dat zijn hulp/confronterende houding nodig is om resultaat te boeken, terwijl andere docenten in eerste instantie de regie meer bij de student zelf laten:

“Alleen maar voldoen aan de wensen van docent laat geen ruimte voor persoonlijke ontwikkeling”.

Studenten hebben met verschillende docenten te maken. Wanneer de benaderingswijze van de docenten grote verschillen vertoont, kan dit voor studenten verwarrend zijn gegeven het verwachtingspatroon dat zij ten aanzien van de begeleiding door docenten hebben. De verschillen tussen de docenten worden ook door de docenten zelf als belemmerend ervaren om dit aspect van het werk van de docent goed te kunnen doen.

“Je kunt zoveel doen als je collega's toelaten.”

Een open sfeer waarin ruimte is om je kwetsbaar op te stellen, je opbouwende kritiek kunt geven en ontvangen in onderling respect wordt als een zeer belangrijke factor genoemd.

In een open sfeer kan vertrouwen ontstaan. Het ‘afzeiken’ van studenten of het afrekenen op fouten door andere studenten of docenten wordt belemmerend genoemd. De helft van de docenten benoemt de match tussen de docent en de student als een belangrijke factor voor het welslagen van begeleidingsgesprekken. Verschil in karakter, wijze van werken en sekse worden hierbij genoemd.

Verskillende onderdelen uit het curriculum lenen zich er meer toe dan andere om direct aan de ontwikkeling van de persoonlijkheid te werken. De stage en het afstuderen zijn evident geschikt. De lengte van de stage (11 weken) maakt het echter moeilijk om een bepaalde ontwikkeling echt zichtbaar te maken. Daarnaast zijn de beperkte communicatiemogelijkheden met stagiaires in het buitenland een belemmering om een goed zicht op de ontwikkeling van deze studenten te krijgen. De authenticiteit van de leeromgeving is een belangrijke factor bij het ontwikkelen van het “hart” van de student. De begeleiding door mensen uit de bedrijfspraktijk (de bedrijfsmentor in het studentenbedrijf, de bedrijfsbegeleider bij de projecten, stage of afstuderen) speelt dan ook een grote rol in de ontwikkeling van de student. De match (“klijkt” het) met de bedrijfsbegeleider is daarbij erg belangrijk. De docent-begeleider monitort deze relatie; hij/zij is voor de student soms toevluchtsoord om eventuele problemen met de bedrijfsbegeleider te bespreken.

Juist wanneer de student in zijn/haar werk tegen dilemma's aanloopt of wanneer er wat mis dreigt te gaan, genereert dit vragen waaraan de persoonlijkheid zich kan ontwikkelen.

De rol/functie van de docent

Door verschillende docenten wordt opgemerkt dat de ontwikkeling van de persoonlijkheid van de student zich autonoom voltrekt, anderen geven aan dat ontwikkeling langzaam gaat: “Wat is vier jaar?” Ten aanzien van de beoordeling door docenten van de bedoelde ontwikkeling worden de volgende factoren genoemd die van invloed zijn

- objectiviteit: objectiviteit is moeilijk, maar daar waar met meerdere beoordelaars gewerkt wordt, komt er toch een vorm van objectiviteit in;
- relatief of absoluut ontwikkeling beoordelen;
- veranderbaarheid van interpersoonlijke skills;
- afvinklijstjes/formats/instrumenten werken belemmerend op het zicht op het geheel;
- verslaglegging in een procesverslag van je eigen ontwikkeling vraagt om eerlijkheid naar jezelf. Er moet dan een vertrouwensband zijn met alle lezers van dit verslag.

Ook in de arbeidsvoorwaarden en -omstandigheden van de docent en in de organisatiecultuur ligt een aantal factoren die van invloed zijn. Allereerst is daar de contractvorm van sommige docenten. Wanneer je een tijdelijke aanstelling hebt, is het lastig om een band op te bouwen met de studenten die bedoeld is voor een langere periode. De verandering naar competentiegericht onderwijs geeft bij een aantal docenten het gevoel dat het begeleiden van de ‘hart’-aspecten bovenop hun bestaande taken is gekomen. Zij zien dit dus als een verzwarende van hun takenpakket. Versnippering van taken leidt eveneens tot het minder aandacht kunnen geven aan dit soort gesprekken. Tien van de zestien docenten noemen de factor tijd. In het algemeen zijn de docenten van mening dat zij onvoldoende tijd hebben om de invulling aan dit aspect te geven die zij zouden wensen. Tevens geven zij aan dat de tijd die nodig is erg kan verschillen per student.

Veel docenten geven aan dat de cultuur van de opleiding, in casu de houding van de collega-docenten een belangrijke factor is. In zijn algemeenheid ervaart men ondersteuning vanuit de lijn. Een docent die kiest voor een afwijkende manier van aanpak, voelt die ondersteuning niet. Vier docenten spreken uit dat zij zich in hun werk op dit aspect belemmerd voelen door hun collega's. Hun wens is: meer onderlinge veiligheid, meer open discussies, en één lijn trekken naar studenten.

Conclusie

Om tot een gesprek over zingeving te komen is vertrouwen het sleutelwoord. Zowel student als docent moet de wil hebben om in gesprek te komen. Vertrouwen geven over persoonlijke zaken vraagt om een goede match tussen student en docent. De ervaringen die de student opdoet en die de dialoog op gang moeten brengen worden opgedaan in de “echte” beroepspraktijk tijdens stage en afstuderen. In de praktijk wordt de student geconfronteerd met beroepsdilemma's die opgelost moeten worden. Persoonlijke ontwikkeling wordt door een deel van docenten gezien als een autonome ontwikkeling. Wanneer de persoonlijk ontwikkeling onderwerp wordt van het onderwijs gaat echter beoordeling een rol spelen. Beoordeling van persoonlijke ontwikkeling wordt door veel docenten ingewikkeld gevonden. Het is bezig kunnen houden met de persoonlijke ontwikkeling van de student stelt als voorwaarden dat docenten voldoende tijd hebben voor dit aspect en dat er in de opleiding een veilige cultuur is.

Conclusies ten aanzien van dialoog in de TBK-opleiding anno 2007

Is er ruimte om te werken aan de persoonlijke ontwikkeling van de student? Op deze vraag antwoorden bijna alle docenten met een volmondig JA. Met gloed werd in de interviews hierover verteld.

Veel docenten stellen dat dit gedeelte van hun werk voor hen heel belangrijk is of zelfs DE reden om in het onderwijs te werken. Hieruit wordt geconcludeerd dat de motivatie om te werken aan de persoonlijke ontwikkeling van de student duidelijk aanwezig is.

De vraag is of het de docenten ook daadwerkelijk lukt om aan deze persoonlijke ontwikkeling actief en substantieel bij te dragen. Voor de ontwikkeling van het 'hart' van de student is het nodig dat er aan de hand van concrete ervaringen een dialoog plaatsvindt over het levensthema van de student en hoe hij/zij van betekenis wil zijn in de maatschappij. Docenten en studenten gaan over het algemeen wel met elkaar in gesprek. De concrete ervaringen waarover de student met de docent in gesprek gaat, zijn meestal direct gerelateerd aan de professionele opdracht die de student heeft gekregen binnen de opleiding of tijdens de stage of het afstuderen. De dialoog vindt voornamelijk plaats in die situaties waar een één-op-één gesprek met de student mogelijk is (stage en het afstuderen). De problematiek waarmee de student in aanraking komt en de lengte van het traject (de mogelijkheid om elkaar vaker te spreken) zorgen ervoor dat de docenten het afstudeertraject als het meest dialogisch ervaren.

Een derde deel van de docenten kiest in de gesprekken de persoonlijke ontwikkeling van de student als insteek. Waar een levensthema van de student dan een actuele rol speelt, is er ruimte om dit ter sprake te brengen. Tweederde deel van de docenten stelt echter vooral de ontwikkelingen van de student in het kader van de beroepsopdracht in de stage of het afstuderen centraal. Deze docenten geven aan een bredere opvatting van het gespreksonderwerp (richting levensthema) niet tot hun taak te rekenen, zich hier niet capabel voor te voelen of geen tijd te hebben/krijgen om hier invulling aan te geven.

Bij een aantal docenten hebben de gesprekken met de studenten de kenmerken van een dialoog. Het is echter nog niet gangbaar om deze manier van leren in te zetten bij de opleiding tot competente TBK-ingenieurs, dit ondanks de wens van de docenten om bij te dragen aan de persoonlijke ontwikkeling van de student.

Het ontbreekt de docenten aan een gedeelde visie op de noodzaak van het voeren van de dialoog en het stimuleren van identiteitsleren ten behoeve van persoonlijke ontwikkeling van de student. Daarnaast ontbreekt het hun vaak aan kennis en vaardigheden met betrekking tot de wijze waarop aan het voeren van de dialoog/het stimuleren van identiteitsleren vorm gegeven kan worden.

5. Student en docent in dialoog: de mening van de student

Naar aanleiding van de uitkomsten van de interviews met de docenten, waarin zij aangeven met name tijdens stage en afstuderen aan de ontwikkeling van het hart te werken, is er een kleine enquête uitgegaan naar de studenten die in cursusjaar 2006-2007 stage gelopen hebben en naar de afstudeerders van de laatste periode van cursusjaar 2006-2007. Het gaat hier over een groep van ongeveer 70 studenten waarvan een gedeelte dit cursusjaar stage gelopen heeft en ook afgestudeerd is. Andere studenten hebben in dit cursusjaar alleen hun afstudeerproject gedaan of 1 (of 2) stages gelopen. Er zijn 39 enquêtes geretourneerd waarin 72 begeleidingssituaties zijn beoordeeld. De studenten hebben hun antwoorden op een 5-puntsschaal kunnen invullen; geheel oneens (1), oneens (2), niet eens/oneens (3), eens (4) en geheel eens (5).

Tabel 1 - Vragen en uitkomsten van enquête onder studenten over de gespreksonderwerpen tijdens de stage en afstudeerbegeleiding cursusjaar 2006-2007.

Enquêtevragen	Gemid.	(geheel) eens %	(geheel) oneens %
Tijdens mijn stage praat ik met mijn stagebegeleider van school over:			
a. opdrachten van school	3,5	60	18
b. opdrachten van het bedrijf	3,8	83	3
c. Wat ik wel en niet goed doe	4,0	75	15
d. Wat ik hiervan heb geleerd	3,6	64	19
e. Welk werk bij mij past	2,7	26	40
f. Wat mijn toekomstplannen zijn	2,8	35	40
In gesprekken met de stagebegeleider ervaar ik een wederzijds vertrouwen	3,8	64	8
De stagebegeleider wil uit mij halen wat er in zit.	3,6	55	18

Voor de interpretatie van de gegevens wordt de norm gebruikt die TNS-NIPO hanteert bij tevredenheidsonderzoek voor De Haagse Hogeschool. Er is sprake van een zwakke score wanneer de gemiddelde score $< 3,0$; er is sprake van een matige score wanneer de gemiddelde score $\geq 3,0$ en $< 3,5$ is. Van een sterke score wordt gesproken wanneer de gemiddelde score $\geq 3,5$.

Tabel 1 laat zien dat de gesprekken van de docenten en de studenten voornamelijk gaan over de opdrachten van het bedrijf (83%) en de opdrachten van school (60%). Ook geven de studenten aan dat in 75% van de gesprekken voldoende aandacht besteed wordt aan wat zij wel en niet goed doen. In mindere mate wordt er tussen docent en student gesproken over wat de studenten geleerd hebben (19% van de studenten scoort hier negatief). Verontrustend (volgens de normen van tevredenheidsonderzoek) zijn echter de percentages die horen bij de mate waarin gesproken wordt over de toekomst van de studenten en welk werk bij de toekomst van de student past (40% scoort negatief). De vraag over de mate van vertrouwen en de mate waarin de docenten het beste uit de student willen halen, wordt door de studenten positief beoordeeld (64% en 55%). Opvallend in de resultaten is overigens dat de studenten grote verschillen aangeven tussen de verschillende begeleiders die zij gehad hebben. De student voelt zich door verschillende docenten verschillend begeleid. In de effectiviteit van de begeleiding speelt de match tussen student en docent blijkbaar een grote rol. De ervaring van de studenten sluit dus aan bij wat de docenten verteld hebben. In de gesprekken tussen de student en de docent staat meestal de beroepsopdracht tijdens stage of afstuderen centraal.

6. Slotconclusies

Docenten en vertegenwoordigers van het bedrijfsleven zien in grote lijnen dezelfde ontwikkeling in de komende 10 jaar in het beroepenveld van de TBK-ingenieur. De markt verandert van product- naar vraaggestuurd (internationalisering, ICT-ontwikkelingen en toenemende dynamiek) en dit heeft gevolgen voor het werk en de competenties van de Technisch Bedrijfskundige. Daar waar het beroepenveld sterk de nadruk legt op het verder ontwikkelen van communicatieve vaardigheden zijn de meningen van de docenten verdeeld over de balans tussen technisch bedrijfskundige kennis en communicatieve vaardigheden. Belangrijk is dat de docenten hierover een gedeelde visie ontwikkelen die beter aansluit bij de visie van het beroepenveld. Om studenten op te leiden die voldoen aan de eisen van het veranderde beroepenveld, is het noodzakelijk dat identiteitsleren een belangrijke plaats gaat innemen in de TBK-opleiding. Bij identiteitsleren staat het voeren van een dialoog met studenten centraal.

Docenten spreken geïnspireerd over het belang van het begeleiden van studenten in hun persoonlijke ontwikkeling. Zij zien voor zichzelf een rol bij de ontwikkeling van de student niet alleen ten aanzien van het veranderende beroepenveld maar ook ten aanzien van onze veranderende maatschappij (multiculturele samenleving, milieu- en energieproblematiek).

Docenten geven aan dat ze bij de begeleiding van stage en afstudeeropdrachten het meest toekomen aan het begeleiden van de persoonlijke ontwikkeling. De gesprekken die tussen student en docent gevoerd worden scoren op de kenmerken van dialoog echter gemiddeld matig en zeer divers.

Het beeld dat de studenten geven van hun gesprekken met de docenten tijdens stage en afstuderen bevestigt het beeld van de docenten. De docenten zijn merendeels gericht op de inhoud van de opdrachten van bedrijf en school. De studenten geven aan dat er weinig gesproken wordt over de toekomst en de betekenis van de toekomst voor de student. Voor de toekomst van de student is het gesprek hierover echter van groot belang (zie ook de conclusies van de werkgevers met betrekking tot het belang van communicatieve vaardigheden).

De intentie van de docenten om aan de ontwikkeling van de persoonlijkheid van de studenten te werken komt onvoldoende uit de verf en identiteitsleren, als manier om competente TBK-ingenieurs op te leiden, wordt door slechts een beperkte groep docenten toegepast.

Dit wordt voornamelijk veroorzaakt door gebrek aan deskundigheid op het gebied van identiteitsleren en van de wijze waarop dit onderdeel van de docentfunctie ingevuld kan worden. Bij de begeleiding van studenten stellen de meeste docenten zich op als kennisoverdrager in plaats van als gesprekspartner over vakbekwaamheid.

Daarnaast leidt de diversiteit in aanpak tussen de verschillende docenten ertoe dat er geen stabiele, veilige omgeving voor de student ontstaat om vrij over deze onderwerpen te spreken.

7. Aanbevelingen

De volgende aanbevelingen kunnen enerzijds de noodzaak tot dialoog en de wens van de docenten en anderzijds de uitvoeringspraktijk van het onderwijs dichtert tot elkaar brengen.

Aanbevelingen met betrekking tot de competente TBK-ingenieur:

1. Organiseer periodiek bijeenkomsten van docenten met vertegenwoordigers van het bedrijfsleven waarin TBK-ingenieurs werkzaam zijn.
2. Gebruik deze bijeenkomsten om een gedeelde visie op de toekomstige TBK-ingenieur op te bouwen.
3. Verwerk de uitkomsten van deze bijeenkomsten in het curriculum.
4. Schakel het bedrijfsleven in voor de invulling van de specifieke technische kennis voor TBK.

Aanbevelingen met betrekking tot de dialoog tussen student en docent:

5. Werk aan een gedeelde visie over identiteitsleren, door middel van studiebijeenkomsten voor de docenten.
6. Stimuleer professionalisering en training op het gebied van het voeren van de dialoog.
7. Ontwikkel (samen met studenten) een werkwijze waardoor het voeren van de dialoog een centrale plaats in het curriculum krijgt. Studieloopbaanbegeleiding, stage- en afstudeerbegeleiding lenen zich daar in eerste instantie het meest voor. Aandachtspunten zijn:
 - a. dialoog met medestudenten (IPP-project, intervisiegroepen stage en afstuderen);
 - b. dialoog met docenten (SLB, stage- en afstudeerbegeleider);
 - c. dialoog met bedrijfsbegeleider (projecten, stage- en afstudeerbegeleider).

Literatuur

- Berg, N. van den (2006). Verbindend Beroepsonderwijs. 's Hertogenbosch: Cinop
- Dam, E. van, Meijers, F. & Hövels, B. (2007). Met Metopia onderweg. Nijmegen: Kenniscentrum Beroepsonderwijs Arbeidsmarkt
- Hermans, H. & Hermans-Jansen, E. (1995). Self-Narratives. The construction of meaning in psychotherapy. New York/London: The Guildford Press.
- Kok, O. (2001). Tussenrapportage TBK-project: Competentiegericht leren. Rijswijk: TH Rijswijk.
- Kok, O. (2005). Gedragsaspecten van competenties. Rijswijk: Haagse Hogeschool/TH Rijswijk
- Korbijn, A. (2003). Vernieuwing in productontwikkeling. 's Gravenhage: Stichting toekomstbeeld der Techniek.
- Loo, J., Grip, A.de & Lintjens, E. (2006). Arbeidsmarktmonitor Metalektro 2005. Maastricht: ROA.
- Meijers, F. (2005a). Het verantwoordelijkheidsdilemma in het beroepsonderwijs. 's Gravenhage: Haagse Hogeschool/TH Rijswijk.
- Meijers, F. (2005b). De loopbaan de klos. Leeuwarden: LDC
- Meijers, F. & Wardekker, W. (2002). Career learning in a changing world: The role of emotions. *International Journal for the Advancement of Counseling* 24, 149-167.
- Mittendorff, K., Jochems, W., Meijers, F. & Brok, P. den (2008). Differences and similarities in the use of the portfolio and personal development plan for career guidance between vocational schools in The Netherlands. *Journal of Vocational Education* (accepted)
- Schnabel, P.(2001). Maatschappij in beweging. In SER (2001). *Herijken achter de dijken* (pp. 9-23) Den Haag: SER.
- Regieraad Bouw & PSIBouw (2006). *Bouwen aan het vak*. Gouda: Regieraad Bouw & PSIBouw
- Procesmanagement herontwerp mbo (2007). *De Balansschool, Generatie Einstein over herontwerp mbo*. Publicatie uitgebracht naar aanleiding van onderzoek van Bureau KEESIE naar de mening van leerlingen in het mbo. Ede: Procesmanagement herontwerp mbo.
- Het Haags studiesucces: studenten uitdagen en stimuleren zichzelf te overtreffen. (2006). Den Haag: De Haagse Hogeschool.
- Kaders voor de Haagse Bachelor. Beleidsplan voor onderwijsvernieuwing van de Haagse Hogeschool/TH Rijswijk. (2005). Den Haag: De Haagse Hogeschool/TH Rijswijk.
- Profiel van de Bachelor of Engineering. Publicatie van de werkgroep Bachelor of Engineering competenties in opdracht van het Cluster Engineering van de sector Hoger Technisch en Natuurwetenschappelijk Onderwijs van de HBO-Raad. (2006). Den Haag: HBO-Raad

Bouwen aan de dialoog. Het kan! Het moet!

Experimenteren met de dialoog bij de opleiding Technische Bedrijfskunde

Peter Menger

“Als fragmentatie een ziekte van deze tijd is, dan is dialoog een enigszins beproefde strategie om van de denkwijze af te komen die uit deze fragmentatie ontstaat”.

(Jaspers en Kwakkelaar, 1999).

In het hoofdstuk van Kok wordt aangegeven waarom de dialoog in de beroepspraktijk en in de opleiding Technische Bedrijfskunde belangrijk is. Haar conclusie is “Ontwikkelingen in de maatschappij en de beroepspraktijk vragen van het beroepsonderwijs dat zij studenten opleiden tot ‘reflective practitioners’. Dat betekent dat docenten, naast de ontwikkeling van ‘hoofd’ en ‘hand’ van de student, zich ook moeten bezighouden met de ontwikkeling van hun ‘hart’. Naast het zorgdragen voor authenticiteit en vraaggerichte leeromgevingen lijkt het cruciaal om de dialoog tussen student en docent een centrale plaats te geven. Deze dialoog moet vormgegeven worden op zo’n manier dat de student een arbeidsidentiteit kan ontwikkelen.”

Een dialoog is een wederkerige samenspraak tussen twee of meer personen en/of groepen. Het woord ‘dialoog’ komt van het Latijn ‘dialogus’ en het Grieks ‘dialogos’. Het heeft de betekenis van door middel van “een stroom (‘dia’) van ideeën (‘logos’)” tot kennis en inzicht te komen. Het moet niet verward worden met het wijd verbreide misverstand dat alleen het gaat om ideeënuitswisseling tussen twee (‘di’) personen of groepen.

In dit hoofdstuk blijven we dicht bij de oorspronkelijke betekenis. Jaspers en Kwakkelaar (1999) noemen acht voorbeelden van definities van dialoog. Wat in deze definities ontbreekt of niet expliciet genoemd wordt, aldus Jaspers en Kwakkelaar (1999), is het collectieve leerproces dat met een dialoog gepaard gaat. Het gaat in al deze definities om een ideeënstroom (in woorden of andere tekens vormgegeven) die tussen de deelnemers heen en weer gaat. Als een buiten zijn oevers tredende rivier, voortdurend een vruchtbare laag slib achterlatend. Maar ook een band makend. Zoals in de moderne fysica het gluon (‘lijmdeeltje’), dat tussen elementaire deeltjes heen en weer beweegt en daarmee de binding tussen deze deeltjes levert waardoor stabiele atoomkernen kunnen bestaan. In bovenstaande alinea’s is de dialoog geïdealiseerd. Er wordt gesuggereerd dat de dialoog een gemakkelijk en een van zelflopend proces zou zijn. Niets is minder waar. Er is geen dialoog zonder misverstand (Hermans, 2006). Dit heeft te maken met de driehoeksverhouding tussen de betekenisverlener (individu, groep), het betekende (feiten, handelingen, gebeurtenissen) en het teken (symbool (woord), classificaties, theorieën). Elk individu of groep geeft aan een teken andere betekenis. Voortdurend moeten de betekenis van de tekens (woorden) door betekenisverleners gecontroleerd worden. De dialoog stelt dan ook hoge eisen aan communicatieve vaardigheden en reflectief vermogen (Jaspers en Kwakkelaar, 1999).

De dialoog is groter dan de oorspronkelijke betekenis van het woord. Jaspers en Kwakkelaar: “De dialoog is immers niet slechts een stel technieken om organisaties te verbeteren, de communicatie te bevorderen, overeenstemming te bereiken of complexe problemen op te lossen. In de dialoog

manifesteert zich het grondprincipe van samenwerken en betrokkenheid, niet alleen in denken, maar ook in handelen. Dit betekent dat het voeren van de dialoog alleen waarde heeft als de omgeving er waarde aan ontleent en ernaar handelt.” Dit hangt direct samen met een van de fundamentele principes in de motivatietheorie zoals die verwoord wordt in de goal setting theory van Locke & Latham (Arnold et al, 1998), namelijk dat participatie een van de voorwaardelijke aspecten is voor handelingsbereidheid (motivatie). Bovendien groeien ‘goal acceptance’ en ‘goal commitment’ in en door de dialoog. Vertaald naar de situatie van de studenten is de conclusie dan ook dat het voeren van een dialoog tussen studenten en docenten op alle niveaus de motivatie geeft aan studenten om te studeren en aan docenten om studentgericht te doceren. Uiteraard geldt dezelfde conclusie mutatis mutandis voor het management. De onderwijsvisie van de Academie voor Engineering is op bovenstaande inzichten gebaseerd. De opleiding Technische Bedrijfskunde in Rijswijk wil dan ook inhoud geven aan de dialoog en heeft het proces van de “ronde tafel dialoog” geïnitieerd.

1. Het experiment

De ronde tafel dialoog werd voor de eerste keer bij de opleiding uitgevoerd. Het werd als een experiment beschouwd. Vanwege de onbekendheid van het fenomeen werd in feite een ontdekkings-tocht gemaakt. In de volgende paragrafen wordt het proces van de gehele ronde tafel dialoog beschreven.

Aanleiding

Deze onderwijsvisie van de Academie voor Engineering is gebaseerd op het werk in de kenniskring met betrekking tot motivatie van de student (Menger, 2006). Motivatie komt tot stand indien de interne en externe dialoog op elkaar aansluiten. Zin en betekenis stromen vloeiend in elkaar over. De dialoog speelt zich op verschillende niveaus af. Onderwerpen die in de dialoog aan de orde kunnen komen, lopen uiteen van de omgeving in de breedste zin van het woord, waarin de student leert, werkt en zich ontspant tot het onderzoek met betrekking tot de eigen identiteit (Menger, 2006, p. 37). Het zal blijken dat de dialoog zich op elk deze niveaus moet afspelen, wil een opleiding dynamisch en krachtig zijn en blijven.

Directe aanleiding van het proces van de ronde tafel dialoog waren klachten van een groep van vier studenten met betrekking tot de organisatie van de opleiding. Al gauw ging het gesprek over de sfeer en de cultuur binnen de opleiding. Het werd in dit gesprek al snel duidelijk dat er geen sterke dialoog tussen studenten en de opleiding bestond. Een van het meest in het oog springende observaties was dat de docenten verschillende “stemmen” hadden. Studenten werden vaak geconfronteerd met verschillende en soms haaks op elkaar staande visies, inzichten en werkwijzen van docenten. Al is het in bilaterale relaties tussen studenten en docenten mogelijk dat er een dialoog bestaat, dan nog sprak het docentencorps als geheel in verschillende talen. De studenten voelden zich machteloos iets aan de situatie te doen, omdat naast organisatorische ook cultuurgebonden problemen zich voordeden. Desondanks was de conclusie van het gesprek dat, als studenten en docenten oprecht bij de opleiding betrokken zijn en het beste ermee voor hebben, zij op een andere dan gebruikelijke manier met elkaar over de opleiding van gedachten zouden moeten wisselen. Onder de gebruikelijke manier wordt hier verstaan het overleg in de opleidingscommissie van de opleiding, de wandelgangsgesprekken en de gesprekken aan de bar van de studentensociëteit. Het idee van de ronde tafel dialoog was geboren.

Vorbereiding

Organiserend comité

Het idee om een ronde tafel dialoog te organiseren kwam voor iedereen onverwacht maar sprak de initiatiefnemers en de kleine kring van studenten en docenten daaromheen meteen erg aan. Men had er ook geen ervaring mee. Bij de initiatiefnemers was geen expertise aanwezig op basis waarvan een ronde tafel gemakkelijk georganiseerd zou kunnen worden. Al gauw werd onderkend, dat met de inrichting van het proces van een ronde tafel dialoog zorgvuldig te werk gegaan moest worden. Het was immers de bedoeling om over onderwerpen te praten die verder gingen dan het alledaagse. Er zouden ongebruikelijke zaken aan de orde komen. Ongebruikelijk in de zin, dat die niet in de reguliere studentevaluaties ter sprake komen. Het zou ook kunnen zijn dat men dicht bij de persoon van zowel studenten als docenten zou kunnen komen.

Er werd een klein organisatiecomité van twee studenten en twee docenten opgericht. De taak van dit comité was om het proces van de ronde tafel dialoog zorgvuldig te organiseren. Zonder hinder van enige kennis van zaken ging men aan de slag behalve dat men over een dosis gezond verstand beschikte en voortdurend de eigen achterban, waaronder de kenniskring, raadpleegde. Het resultaat was een programmering in de tijd en een lijst van gedragsregels waaraan de deelnemers zich zouden moeten houden. De gedragsregels werden 'basisregels' genoemd en zijn bijgaand kader weergegeven.

Gedragsregels ronde tafel dialoog

Basis regels

- Iedere deelnemer mag gewoon zeggen wat hem of haar dwars zit. (Op persoonlijke titel) De inbreng mag gebaseerd zijn op observaties en gevoelens.
- Afspraken worden naar eer en geweten gemaakt.
- Discussie is verboden, dialogiseren moet.
- (Eis) Het gehele ronde tafel dialoog dient als vertrouwelijk te worden behandeld, notities en besproken onderwerpen blijven binnen de vergaderruimte tenzij het door de groep wordt goedgekeurd voor openbaring. De uiteindelijke uitkomsten en een globaal overzicht van de besproken zaken zullen na afloop openbaar gemaakt worden.
- Dialoog wordt gevoerd naar de gangbare normen en waarden van een gesprek.

Behoud van persoon

- (Eis) In geen geval mogen in dit dialoog opgedane meningen, indrukken en ervaringen invloed hebben op de beoordeling of behandeling van de studenten door de docenten. Omgekeerd mag het geen invloed hebben op de behandeling van en het gedrag tegenover docenten door studenten. De voorzitter moet dit controleren en bijhouden zodat nabespreking mogelijk is.
- Begrip en samenwerking staan voorop in het dialoog, daarom mogen gevoelens en meningen best een rol spelen.

Deelname en aanwezigheid

- De inschrijving is vrijwillig, maar niet vrijblijvend. Dat wil zeggen: wanneer je ingeschreven hebt wordt er van je verwacht dat je aan alle sessies actief deelneemt. In geval van uitval door niet actieve deelname of andere dringende redenen zullen de initiatiefnemers in overleg met de voorzitter een vervangende deelnemer regelen. Dit is een regel voor de organisatoren in combinatie met de voorzitter

- Het is de teamleider en andere leidinggevenden niet toegestaan aan de ronde tafel dialoog deel te nemen. Dit heeft te maken met het gevoel van veiligheid dat van belang is voor de sessies.

Agenda en hoofdlijnen

- Een aantal basisonderwerpen zal vastgesteld worden voor aanvang van de eerste samenkomst.
- Indien relevant kunnen in het verloop van dit project nieuwe onderwerpen worden bijgevoegd. De relevantie wordt door de groep bepaald.
- De hoofdlijnen voor dit project staan vast en bestaan uit:
 - 1^e Ontmoeting – De studenten zetten hun punten uiteen. De docenten mogen hierbij niets toevoegen slechts vragen stellen ter verduidelijking
 - 2^e Ontmoeting – De docenten zetten hun punten uiteen. De studenten mogen hierbij niets toevoegen slechts vragen stellen ter verduidelijking
 - 3^e Ontmoeting – De studenten en de docenten verplaatsen zich in elkaanders positie en proberen van daar uit (in groepjes) oplossingen te bedenken voor de gestelde punten
 - 4^e Ontmoeting – De studenten en de docenten bespreken de door hen gevonden oplossingen en proberen tot een besluit te komen.

Notuleren

- Voor het notuleren zal een extern persoon geregeld worden die op de hoogte is van schoolzaken.
- Na afloop van dit project zullen de hoofdpunten uit de notulen openbaar worden gemaakt, hierin zullen de namen zijn verwijderd maar zullen de deelnemers aangeduid worden met “docent” of “student” eventueel voorzien van een nummer om overzicht te behouden

Besluitvorming en eindafspraken

- De nadruk bij dit project ligt op het samenwerken tussen studenten en docenten om tot een wederzijds begrip te komen.
- Onderwerpen die niet opgelost worden of waar voor een van de deelnemers nog geen bevredigend antwoord voor is gekomen aan het eind van dit project kunnen in het hier opvolgende ronde tafel gesprek meegenomen worden.
- Onderwerpen waar voor een van de deelnemers nog geen bevredigend antwoord voor is gekomen aan het eind van dit dialoog kunnen in het hier opvolgende ronde tafel dialoog meegenomen worden.

Achteraf werd het inzicht verkregen dat het proces van de ronde tafel dialoog in feite al begonnen was met de eerste bijeenkomst van het organisatiecomité en dat dit deel van het proces zeer nuttig is gebleken en daarom ook met grote zorgvuldigheid en nauwkeurigheid uitgevoerd moet worden.

Studenten

De studenten die bij het initiatief betrokken waren, omringden zich met een groep studenten die geïnteresseerd waren in het fenomeen van de ronde tafel dialoog. Het betrof hier jaargenoten, studiegenoten uit andere jaren, studenten die stage liepen en leden van de opleidingscommissie. Enige scepsis ontbrak bij hen niet. Het was bijvoorbeeld voor deze studenten niet duidelijk of zij voor het karretje van de initiatiefnemers werden gespannen of niet. Het duurde enige tijd voordat duidelijk werd dat de onderwerpen die in de ronde tafel dialoog aan de orde zouden komen voor een groot deel van algemeen belang waren al was er ook ruimte voor persoonlijke zaken. Er waren twaalf studenten bereid om het hele traject van de ronde tafel dialoog te volgen. Studenten namen uitgebreid de tijd om elke sessie van de dialoog voor te bereiden.

Docenten

Vernieuwingen worden bij de opleiding vaak op initiatief van de docenten ingezet. Later worden deze in het kader van het opleidingsbeleid ingepast. Praktijk is dan dat is dat de personele inspanningen ten behoeve van onderwijskundige ontwikkelingen met terugwerkende kracht in de taakbelasting worden gecompenseerd. Dit betekent dat de uitnodiging aan docenten om aan de ronde tafel dialoog mee te doen niet met groot enthousiasme werd ontvangen. Wel werd het nut en belang van het initiatief ingezien, maar de investering van de benodigde hoeveelheid tijd bleek in veel gevallen onoverkomelijk. Uiteindelijk bleken acht docenten bereid te zijn om aan het traject van de ronde tafel dialoog mee te doen. De voorbereiding van de docenten op de sessies gebeurde niet altijd gezamenlijk. Kon er geen gemeenschappelijk tijdstip gevonden worden, dan ontstond er een e-mailwisseling.

Inrichting van de sessies

De bedoeling van deze dialoog is dat er door de een gesproken wordt en door de ander geluisterd. Daarna worden de rollen omgedraaid. Dit proces zou zich met open vizier en geopend hart moeten voltrekken. Dat betekent dat vrij gesproken moet worden en dat er zonder (voor)oordelen geluisterd moet worden. Er werd voor een programma gekozen met vier sessies, waarbij elke sessie twee uur duurde. Tussen twee opeenvolgende sessies lag een tijdstermijn van veertien dagen. De inhoud van de sessies was als volgt:

I. Studenten aan het woord

Er is een plenaire zitting die voorgezeten wordt door een technische voorzitter. Studenten en docenten zitten in kring. Iedereen kan elkaar zien. Studenten spreken zich uit over zaken die hen na aan het hart liggen als het om de opleiding gaat. Er wordt gesproken op persoonlijke titel. Voorbeelden zijn gebaseerd op persoonlijke ervaringen. Docenten mogen niet reageren anders dan door het stellen van vragen van informatieve aard. Een notulist maakt aantekeningen. Aantekeningen worden geanonimiseerd en zo snel mogelijk en onder alle deelnemers verspreid.

II. Docenten aan het woord

De sessie wordt plenair geopend. De voorzitter vraagt naar de bevindingen van de vorige sessie en of er iets door de studenten of docenten te berde gebracht moet worden. Zonodig worden belangrijke zaken afgehandeld, andere worden 'geparkeerd'.

Het vervolg van de sessie is een spiegeling van de vorige. Er is een plenaire zitting die voorgezeten wordt door een technische voorzitter. Docenten en studenten zitten in kring. Iedereen kan elkaar zien. Docenten spreken zich uit over zaken die hen na aan het hart liggen als het om de opleiding gaat. Er wordt gesproken op persoonlijke titel. Voorbeelden zijn gebaseerd op persoonlijke ervaringen. Studenten mogen niet reageren anders dan door het stellen van vragen van informatieve aard. Een notulist maakt aantekeningen. Aantekeningen worden geanonimiseerd en zo snel mogelijk en onder alle deelnemers verspreid.

III. In de huid van de ander kruipen

De sessie wordt plenair geopend. De voorzitter vraagt naar de bevindingen van de vorige sessie en of er iets aangaande de ronde tafel dialoog besproken moet worden. Zonodig worden belangrijke zaken afgehandeld terwijl andere geparkeerd worden.

Alle deelnemers zijn in het bezit van de inbreng in de vorm van aantekeningen uit de eerste twee sessies. De deelnemers worden verdeeld in twee groepen, namelijk studenten en docenten. De groepen gaan uiteen. Elke groep gaat, al dan niet in subgroepen, aan de slag met de inbreng van de andere groep. Zij verplaatsen zich in de rol van de andere groep, dat wil zeggen dat

studenten in de huid van de docenten kruipen en andersom. Zij bedenken met behulp van brainstormtechnieken ideeën voor oplossingen en/of oplossingsrichtingen voor de problemen die de andere groep ervaart. Afhankelijk van de beschikbare tijd worden de ideeën verder uitgewerkt. Deze worden opgetekend. Het beoogde effect van deze werkwijze is dat de ene groep zich daadwerkelijk moet inleven in het doen en denken van de leden van de andere groep.

IV. Oplossingen delen

In een voltallige bijeenkomst wordt afwisselend verslag gedaan van de ideeën die de groepen gegenereerd hebben. Ook nu weer mag men alleen vragen stellen van toelichtende aard. Een notulist maakt aantekeningen.

Reflectie en evaluatie

Om het effect van de ronde tafel dialoog te meten is het goed om voortdurend op het verloop van het proces te reflecteren. Voor het uit elkaar gaan na een sessie informeert de voorzitter naar het wel en wee van de deelnemers. Zonodig wordt er ruimte gegeven aan zaken die om aandacht vragen om te voorkomen dat het proces in een negatieve energiespiraal terechtkomt.

In dit experiment is alleen na afloop van de vierde sessie om een schriftelijke evaluatie gevraagd. Deze wordt hieronder besproken.

Vervolg

Nazorg

De eerste nazorg die gedaan moet worden is dat de resultaten van de vierde sessie gerapporteerd moeten worden. Er zijn inhoudelijke resultaten en procesmatige resultaten. De inhoudelijke resultaten betreffende de inbreng van de eerste twee sessies met bijbehorende ideeën voor oplossingen uit de laatste twee. De procesmatige resultaten hebben te maken hoe de deelnemers na afloop van de vier sessies ten opzichte van elkaar staan: heeft de dialoog op enig manier een verandering in de relatie tussen studenten en docenten teweeggebracht? Er worden rapporteurs aangewezen met de opdracht de resultaten te analyseren, daarover verslag uit te brengen en aanbevelingen doen. In de onderhavige opleiding is de opleidingscommissie eigenaar van het proces. Dat betekent dat de rapporteurs aan de opleidingscommissie verslag uitbrengen. De opleidingscommissie zorgt ervoor dat aan de aanbevelingen handen en voeten gegeven worden. De gegenereerde ideeën worden op haalbaarheid getoetst en nader uitgewerkt.

Borging

Na de vierde sessie is de ronde tafel dialoog nog lang niet afgelopen. Wil de ronde tafel dialoog geloofwaardig zijn en de effecten duurzaam, dan dienen de resultaten van de sessies een serieuze opvolging te krijgen. Alle betrokkenen, zowel studenten als docenten, dienen ervoor te waken dat dit daadwerkelijk gebeurt. De valkuil is dat men zich weer laat leiden door de waan van alle dag. Om dit te voorkomen zijn reünies gepland om over de voortgang te praten. Dit deel van de dialoog blijft hier buiten beschouwing.

2. Resultaten

De doelstelling van de ronde tafel dialoog was te komen tot betere relaties tussen studenten en docenten in termen van begrip en vertrouwen. Het middel daarvoor was de ronde tafel dialoog, d.i. het op socratische manier van gedachten wisselen over de inhoud en het proces binnen de opleiding op basis van persoonlijke ervaringen, overtuigingen en visies. De uitkomsten met betrekking op de verstandhouding tussen studenten en docenten werd gemeten aan de hand van een enquête. De uitkomsten hiervan worden verderop besproken.

Om de eventuele toenadering te borgen en duurzaam te maken, dienden de inhoudelijke zaken die in de ronde tafel dialoog aan de orde kwamen aan de opleidingscommissie van de opleiding gerapporteerd te worden, opdat deze de benodigde maatregelen zou kunnen nemen. De inhoud van de ronde tafel dialoog diende op zodanige wijze gerapporteerd te worden, dat personen (studenten en docenten) niet herkenbaar waren. Inhoudelijke borging is essentieel wil de eventuele toenadering tussen studenten en docenten duurzaam zijn. Bovendien moet het ritueel van de ronde tafel dialoog op welke manier dan ook voortgezet worden en daarom ook geborgd worden.

De auteur is als deelnemer aan de ronde tafel dialoog gehouden aan de afspraak niet inhoudelijk en/of herleidbaar over de inhoud naar buiten te treden. Daarom kan hierover in dit hoofdstuk alleen op thema's gerapporteerd worden.

2.1 Procesmatige resultaten

Onder de procesmatige resultaten worden verstaan de effecten van de vier sessies op de onderlinge verstandhouding tussen studenten en docenten. Na afloop van de vierde sessie werd een schriftelijke enquête van zestien vragen onder de deelnemers gehouden. De enquêtevragen zijn in onderstaand kader terug te vinden.

Evaluatie ronde tafel dialoog

Direct na afloop van de vierde sessie van de ronde tafel dialoog werd het proces van de ronde tafel geëvalueerd. Eerst door middel van een mondelinge reactie van de deelnemers. Daarna door het afnemen van een vragenformulier. De tekst op dit formulier is hieronder gegeven.

Enquête

Om het effect onder de deelnemers van de Ronde Tafel Dialoog direct na de vierde sessie te meten word je gevraagd onderstaande vragen te beantwoorden. De vragen hebben alleen betrekking op de deelnemers en de vier sessies van de dialoog.

1. Omcirkel wat voor jou van toepassing is. Ben je een:
 - a. Student?
 - b. Docent?

Score onderstaande vragen met 1, 2, 3, 4, 5 of n.v.t.. Hierbij geldt: 1 = helemaal niet, 2 = weinig, 3 = neutraal, 4 = enigszins, 5 = heel veel, nvt = niet van toepassing of weet niet.

2. In welke mate hadden volgens jou de studenten onderling begrip voor elkaar
 - a. vóór het begin van de dialoog (sessie 1)? -----
 - b. na afloop van de dialoog (sessie 4)? -----
3. In welke mate hadden volgens jou de docenten onderling begrip voor elkaar
 - a. vóór het begin van de dialoog (sessie 1)? -----
 - b. na afloop van de dialoog (sessie 4)? -----
4. In welke mate hadden volgens jou de studenten en de docenten begrip voor elkaar
 - a. vóór het begin van de dialoog (sessie 1)? -----
 - b. na afloop van de dialoog (sessie 4)? -----
5. In welke mate hadden volgens jou de studenten onderling vertrouwen in elkaar
 - a. vóór het begin van de dialoog (sessie 1)? -----
 - b. na afloop van de dialoog (sessie 4)? -----
6. In welke mate hadden volgens jou de docenten onderling vertrouwen in elkaar
 - a. vóór het begin van de dialoog (sessie 1)? -----
 - b. na afloop van de dialoog (sessie 4)? -----
7. In welke mate hadden volgens jou de studenten en de docenten vertrouwen in elkaar
 - a. vóór het begin van de dialoog (sessie 1)? -----
 - b. na afloop van de dialoog (sessie 4)? -----
8. In welke mate kon je de punten die je na aan het hart liggen inbrengen? -----
9. In welke mate was de sfeer tijdens een sessie voor jou veilig?
 - a. Sessie 1 -----
 - b. Sessie 2 -----
 - c. Sessie 3 -----
 - d. Sessie 4 -----
10. In welke mate was de omgeving buiten de sessies voor jou veilig?
 - a. Voor sessie 1 -----
 - b. Tussen Sessie 1 en Sessie 2 -----
 - c. Tussen Sessie 2 en Sessie 3 -----
 - d. Tussen Sessie 3 en Sessie 4 -----
11. In welke mate heb je het vertrouwen dat de uitkomsten van de dialoog een verandering bij de opleiding teweeg zullen brengen? -----

12. Wat waren voor jou de sterke punten van het proces tijdens de vier sessies van de dialoog?

- a. _____
- b. _____
- c. _____

13. Geef een of meerdere verbeterpunten voor het proces van de dialoog.

- a. _____
- b. _____
- c. _____

14. Wat was voor jou het leukste moment in de afgelopen vier weken met betrekking tot de dialoog?

15. Wat was voor jou het meest vervelende/akelige moment in de afgelopen vier weken met betrekking tot de dialoog?

16. Wat heeft de dialoog voor jou opgeleverd?

Populatie en respons

In de onderstaande tabel wordt de populatie en respons gegeven.

Tabel 1 - Populatie en respons

	Studenten	Docenten	Totaal
Deelnemers	11	7	18
Respons	10 (91%)	7 (100%)	17 (94%)

De vragen 1 tot en met 11 zijn altijd ingevuld. Bij het beantwoorden van deze vragen wordt gescoord op een schaal van 1 - 5. "Nvt" (niet van toepassing) is nooit ingevuld. Op de vragen 12 tot en met 16 is door iedereen in meer of mindere mate gereageerd.

Onderling begrip (vragen 2 t/m 4)

De analyses van de scores op de vragen met betrekking tot onderling begrip zijn in Tabel 2 weergegeven.

Tabel 2 - Gemiddelden en standaarddeviaties m.b.t. “Onderling begrip” (vragen 2 t/m 4)

		Onderling Begrip								
		Studenten onderling (S-S)			Docenten onderling (D-D)			Studenten-Docenten (S-D)		
		2a	2b	2b-2a	3a	3b	3b-3a	4a	4b	4b-4a
Studenten	Gemid.	4,20	4,60	0,40	3,10	4,20	1,10	3,00	4,50	1,50
	St.Dev.	0,92	0,52	1,07	0,74	0,63	0,88	1,41	0,71	1,08
Docenten	Gemid.	4,14	4,64	0,50	3,64	4,50	0,86	2,86	4,29	1,43
	St.Dev.	0,85	0,48	0,50	0,63	0,50	0,24	1,18	0,49	0,73
Totaal	Gemid.	4,18	4,62	0,44	3,32	4,32	1,00	2,94	4,41	1,47
	St.Dev.	0,86	0,49	0,86	0,73	0,58	0,68	1,29	0,62	0,93

Deze resultaten kunnen als volgt geïnterpreteerd en verklaard worden:

- 1) Aan het begin van de ronde tafel dialoog is het begrip tussen studenten onderling groter dan die tussen docenten onderling en die is weer groter dan tussen studenten (S) en docenten (D): $SS : DD : SD = 4,18 : 3,32 : 2,94$. Dit wordt zo ervaren zowel door de studenten zelf als de docenten. Een verklaring hiervoor is dat studenten beter voorbereid de dialoog zijn ingegaan. Zij hebben er meer werk van gemaakt om de eerste sessie voor te bereiden. Daarvoor zijn zij een aantal keren bij elkaar gekomen. Docenten hebben de eerste sessie nauwelijks voorbereid, omdat van hen geen inbreng verwacht werd. De voorbereiding van de tweede en volgende sessies werden door de docenten ‘even tussendoor’ gedaan, als een sluitpost van hun dagelijks werk. Voor hen was het bijvoorbeeld niet mogelijk om een gemeenschappelijk tijdstip voor de voorbereidingen in de agenda te vinden.
- 2) Aan het eind van de ronde tafel dialoog is het onderlinge begrip in alle relaties gegroeid, maar blijft het onderlinge begrip in de relatie tussen studenten onderling het sterkst. Opvallend is dat het onderlinge begrip tussen studenten en docenten groter is dan die tussen docenten onderling. Ik denk dat de onderlinge verhoudingen tussen docenten min of meer vast liggen doordat zij alle jaren met elkaar samenwerken. De verhouding tussen studenten onderling en tussen studenten en docenten zijn relatief jong, waardoor zij minder ‘vastgeroest’ zijn.
- 3) Als een groep studenten of docenten naar zich zelf kijkt met betrekking tot onderling begrip, dan is het ‘zelfbeeld’ gunstiger dan ten opzichte van elkaar. Dit geldt zowel voor als na afloop van de ronde tafel dialoog. Het onderling begrip binnen de eigen groep is groter dan die voor de andere groep. Ik denk dat dit te maken heeft met het feit dat studenten en docenten in een aantal

opzichten in twee ‘kampen’ verdeeld zijn. Ten eerste zijn studenten in hoge mate afhankelijk van de docenten. Docenten nemen een machtspositie in. Ten tweede is er een generatiekloof tussen studenten en docenten.

- 4) De groei in onderling begrip is het kleinst bij de studenten onderling en het grootst in de relatie tussen studenten – docenten. In de loop van de sessies is het meest gebeurd tussen studenten en docenten en het minst tussen de studenten onderling. Dit wordt zowel beleefd door de studenten als de docenten. Opvallend zijn de verschillen in groei tussen de relaties, d.i. SS : DD : SD = +0,44 : +1,00 : +1,47. Ik denk dat als twee groepen in de regel niet veel ‘echt’ communiceren, zij gescheiden blijven. Alleen de hoogste noodzakelijke communicatie voor het volgen van het onderwijs wordt onderhouden. Op momenten als in de ronde tafel dialoog doen deze groepen op een nieuwe manier hun best om op met elkaar om te gaan. Het kan niet anders dan dat de relaties student – docent het meeste gebeurt. Bij een positief proces zal daar de meeste groei zijn te zien zijn.
- 5) Na afloop scoren zowel studenten als docenten het onderlinge begrip in de relatie docent – docent op ongeveer het hetzelfde niveau. Ik denk dat de grenzen tussen de twee kampen na afloop van de ronde tafel dialoog voor een groot deel geslecht zijn. Als men in een relatief korte periode op een gestructureerde wijze intensief met elkaar omgaat, dan ontstaat er iets van groepsvorming of teambuilding.

Wederzijds vertrouwen (vragen 5 t/m 7)

De analyses van de scores op de vragen met betrekking tot onderling vertrouwen zijn onderstaande Tabel 3 samengevat.

Tabel 3 - Gemiddelden en standaarddeviaties m.b.t. “Vertrouwen” (vragen 5 t/m 7)

		Onderling Vertrouwen								
		Studenten onderling (S-S)			Docenten onderling (D-D)			Studenten–Docenten (S-D)		
		5a	5b	5b-5a	6a	6b	6b-6a	7a	7b	7b-7a
Studenten	Gemid.	3,30	4,60	1,30	2,90	3,60	0,70	2,90	4,40	1,50
	St.Dev.	0,67	0,52	0,67	0,74	0,52	0,82	0,99	0,52	1,18
Docenten	Gemid.	3,64	4,29	0,64	3,64	4,14	0,50	3,00	4,21	1,21
	St.Dev.	0,85	0,49	0,48	0,85	0,38	0,76	1,12	0,39	0,81
Totaal	Gemid.	3,44	4,47	1,03	3,21	3,82	0,62	2,94	4,32	1,38
	St.Dev.	0,75	0,51	0,67	0,85	0,53	0,78	1,01	0,47	1,02

Deze resultaten worden als volgt geïnterpreteerd en verklaard:

- 1) De trends bij 'vertrouwen in elkaar' zijn dezelfde als die bij 'onderling begrip'.
- 2) De scores van 'vertrouwen in elkaar' liggen iets lager dan bij 'onderling begrip'.
- 3) Opvallend is dat de gemiddelde scores in de relaties student – docent voor 'onderling begrip' en 'vertrouwen in elkaar' nagenoeg dezelfde zijn.
- 4) Ook wat betreft 'vertrouwen in elkaar' in de relatie studenten – docenten is de sterkste groei te zien.

Het is duidelijk dat er een grote correlatie is tussen begrip en vertrouwen. In het dagelijkse leven zijn deze begrippen ook sterk met elkaar verbonden. Ik vermoed dan ook dat de dezelfde verklaringen als hierboven gegeven, van toepassing zijn.

Inbreng (vraag 8)

De mate waarin punten tijdens de sessies ingebracht konden worden, wordt hoog gescoord zoals in Tabel 4 wordt aangegeven.

Tabel 4 – Resultaten voor de mate van Inbreng

	Scores (gemiddelde ± standaard deviatie)
Studenten	4,25 ± 0,63
Docenten	4,57 ± 0,53
Totaal	4,38 ± 0,60

Blijkbaar was de sfeer en proces van dien aard dat men zijn ei kwijt kon en/of stoom afblazen. Er bleef weinig liggen dat niet gezegd kon worden. De enige beperking was de beschikbare tijd. Als deze score laag zou zijn geweest, dan was de grote groei in onderling begrip en vertrouwen niet mogelijk geweest. Uit de gesprekken op de wandelgangen bleek dat de duur van de eerste twee sessies voldoende was. De duur van de derde en de vierde sessie had langer mogen zijn. De laatste twee sessies zijn in feite de sessies waarin de dialoog op gang komt en tot wasdom komt.

Sfeer tijdens de sessies (vraag 9)

De sfeer in termen van veiligheid tijdens de sessies zoals die door de deelnemers beleefd werd, werd in de loop van het proces er alleen maar beter op. De scores daarvan zijn in Tabel 5 hieronder te geven.

Tabel 5 - Resultaten voor sfeer (veiligheid) tijdens de sessies

	Scores (gemiddelde $\pm$ standaard deviatie)			
Sessie	I	II	III	IV
Studenten	3,80 $\pm$ 0,92	3,67 $\pm$ 1,00	4,20 $\pm$ 0,79	4,50 $\pm$ 0,71
Docenten	4,29 $\pm$ 0,76	4,42 $\pm$ 0,80	4,43 $\pm$ 0,53	4,71 $\pm$ 0,49
Totaal	4,00 $\pm$ 0,87	3,97 $\pm$ 0,97	4,29 $\pm$ 0,69	4,59 $\pm$ 0,62

Dit neemt niet weg dat de studenten zich in de tweede sessies beduidend minder behaaglijk voelden dan in de eerste. Dit wordt verklaard doordat het proces van de tweede sessie niet voor iedereen duidelijk was. De docenten begonnen namelijk met een reactie te geven op de inbreng van de studenten in de eerste sessie terwijl dit niet de bedoeling was. Studenten vonden dit bedreigend, herkenden dit helemaal niet en gingen 'op hun handen zitten' om zichzelf te beletten te reageren (omdat dit zo afgesproken was). De voorzitter greep in en de docenten moesten pijnpunten inbrengen zoals zij die beleefden zonder te verwijzen naar de inbreng van de studenten in de eerste sessie. Gaande weg de tweede sessie verbeterde de sfeer zich, omdat beter aan de spelregels gehouden werd en het minstens even interessant was aan te horen wat docenten te vertellen hadden. Studenten scoren de sfeer minder dan de docenten dat doen. Ik vermoed dat dit komt, omdat studenten minder ervaring met dit soort sessies hebben en een afhankelijke positie innemen ten opzichte van docenten. Hermans (2006, p. 137 e.v.) hierover: "Vaak worden de begrippen dialoog en macht als wederzijds uitsluitend opgevat. Het woord dialoog roept vaak het beeld op van een groep mensen, gezeten aan een ronde tafel en gewikkeld in een gesprek dat in het teken staat van wederzijds begrip. Deze voorstelling van zaken drukt een romantische of geïdealiseerde vorm van dialoog uit. In werkelijkheid zijn de machtsverschillen eigen aan dialogische relaties. Geordende dialogen voltrekken zich volgens een proces van turn-taking, waarbij de interactoren afwisselend het woord nemen." Er zijn verschillende vormen van macht in een dialoog aan de orde (Hermans, 2006), namelijk:

- *De macht van de spreker*

Tijdens het proces zelf heeft degene die aan het woord is een grotere macht dan de luisteraar. De woordvoerder kan een nieuw onderwerp aansnijden (ook als dit de luisteraar(s) onwelgevallig is (zie hierboven)). De spreker kan een onverwachte wending aan het gesprek geven (ook als de luisteraar daar niet op voorbereid is) of een strategische opmerking maken.

- *Personen hebben verschillende posities*

De dialogen worden niet in een geheel vrije ruimte gevoerd. De deelnemers nemen verschillende posities in vanwege hun onderlinge institutionele, sociale of maatschappelijke relaties. Een rechter heeft meer macht dan een verdachte, een ouder meer dan een kind, een baas meer dan een ondergeschikte en zo ook de student minder dan de docent.

Hermans (2006): “... een goede dialoog is slechts mogelijk wanneer de machtsverschillen niet al te groot zijn en er geen sprake is van escalerende machtsstrijd. Als dit wel het geval is, bestaat de kans dat de meer machtige partij de informatie die in de dialoog wordt prijsgegeven zal gebruiken om zijn of haar machtsposities te consolideren of verder te versterken. Om dialogische relaties een kans te geven is “*vertrouwen*”⁶ een cruciale factor.”

Veiligheid tussen de sessies door (vraag 10)

Het gevoel van veiligheid tussen de sessies door werd gescoord zoals onderstaande tabel het aangeeft. Kolom “I – II” geeft het gevoel tussen sessie I en sessie II enzovoorts.

Tabel 6 - Gevoel van veiligheid tussen de sessies

	Scores (gemiddelde ± standaard deviatie)			
Tussen sessies	I – II	II – III	III – IV	na afloop IV
Studenten	3,20 ± 1,03	3,20 ± 1,32	3,30 ± 1,16	3,70 ± 0,70
Docenten	4,50 ± 0,84	3,71 ± 1,50	3,50 ± 1,05	3,71 ± 0,58
Totaal	3,69 ± 1,14	3,41 ± 1,37	3,38 ± 1,09	3,71 ± 0,66

Studenten ervaren in de loop van de vier sessies een geleidelijke maar zekere toenemend gevoel van veiligheid tussen de sessies. Dit lijkt op een gewenningsproces.

Docenten hebben na afloop van de eerste sessie een groot gevoel van veiligheid. Zij scoren hoog. Dit heeft waarschijnlijk te maken met het feit dat docenten al vaker dit soort sessies meegemaakt hebben. De docenten ervaren echter na de eerste sessie een grote terugslag in hun gevoel van veiligheid. Dit heeft te maken met een incident dat zich in de wandelgangen na de eerste sessie heeft plaats gevonden. Een van de deelnemende docenten werd door een niet-deelnemende collega beschuldigd van het gebruik van informatie uit de ronde tafel dialoog terwijl alle sessies vertrouwelijk zouden zijn. Dit heeft een grote indruk op de deelnemende docenten achtergelaten.

6 Cursief van de auteur.

Vertrouwen dat uitkomsten van de ronde tafel dialoog impact zullen hebben (Vraag 11)

In vraag 11 wordt het vertrouwen gemeten dat de deelnemers hebben in de uitwerking van deze ronde tafel dialoog op de opleiding. De uitkomsten staan in Tabel 7.

Tabel 7 - Vertrouwen in de uitwerking

	Scores (gemiddelde $\pm$ standaard deviatie)
Studenten	3,60 $\pm$ 0,70
Docenten	4,00 $\pm$ 0,58
Totaal	3,76 $\pm$ 0,66

Studenten hebben wat minder vertrouwen in de gevolgen voor de opleiding dan de docenten. De hoge scores laten zien dat er bij beide groepen veel energie aanwezig is.

Sterke punten (vraag 12)

In deze vraag werd om een aantal opmerkingen gevraagd met betrekking tot de sterke punten van de ronde tafel dialoog. Er zijn 28 opmerkingen door studenten en 14 door docenten geplaatst (totaal 42). Deze zijn geordend naar de aard van de opmerkingen. Het resultaat is te vinden in Tabel 8.

Tabel 8 - Aantal opmerkingen m.b.t. sterke punten

	Structuur	Proces	Resultaat	Totaal
Studenten	5	14	9	28
Docenten	2	5	7	14
Totaal	7	19	16	42

Docenten lijken meer resultaatgericht te zijn dan studenten. De helft (7 van 14) van de door de docenten gemaakte opmerkingen betreft het resultaat. Voor studenten is dit 32%.

Daarentegen hechten de studenten meer belang aan het proces. De helft (14 van 28) van de door de studenten gemaakte opmerkingen betreffen het proces. Voor docenten is dit 36%.

Alle opmerkingen betreffende de structuur waren positief. Daaruit wordt geconcludeerd dat de formule van de ronde tafel dialoog werkt.

De meest gemaakte opmerkingen met betrekking tot het proces was:

- Studenten - openheid, veiligheid en empathie
- Docenten - openheid, empathie, het nader tot elkaar komen.

Aangaande het resultaat gingen de meeste opmerkingen over:

- Studenten - cultuur binnen de opleiding,
- Docenten - het nader tot elkaar komen

Verbeterpunten voor het proces van de ronde tafel (vraag 13)

Met betrekking tot verbeterpunten voor het proces van de sessies zijn er 16 opmerkingen door studenten en 8 door docenten gemaakt (totaal 24).

Tabel 9 - Aantal opmerkingen m.b.t. verbeterpunten

	Structuur	Proces	Resultaat	Totaal
Studenten	10	5	1	16
Docenten	1	7	0	8
Totaal	8	15	1	24

Studenten vonden meer dan docenten, dat de structuur duidelijker neergezet kon worden. Beide groepen zijn van mening dat het proces verbeterd kan worden. De belangrijkste verbeterpunten ten aanzien van structuur was volgens de studenten waren:

- duidelijkheid in het proces,
- meer tijd voor met name sessie III en IV en
- meer docenten betrekken,

De meeste opmerkingen ten aanzien van het proces betroffen de 'kleine kwaliteit' van processen. Studenten vonden dat er beter voorbereid moest worden en dat notulen eerder verspreid konden worden. Docenten maakten zich het meest zorgen over het eventuele 'lekken' van informatie naar de omgeving.

Leukste moment (vraag 14)

Op de vraag naar het leukste moment kwamen 9 reacties van de studenten en 7 van de docenten (totaal 16). De reacties zijn zeer divers. Als men de reacties doorleest dan springen het 'nader tot elkaar komen' en de momenten waar creativiteit gevraagd (sessie III en IV) wordt het meest eruit.

Vervelendste moment (vraag 15)

Er kwamen 10 reacties van studenten en 7 van docenten (totaal 17) op de vraag naar het vervelendste moment tijdens het gehele proces van de ronde tafel dialoog. Het incident van het vermeende lekken van vertrouwelijke informatie naar buiten werd nagenoeg door iedereen als zeer negatief ervaren. Naast het incident werden de volgende opmerkingen opgetekend:

- Studenten
 - Negatieve houding van sommige docenten, die niet aan de ronde tafel deelnamen, ten aanzien van de dialoog. De vooroordelen die zij er op na houden en die niet waar zijn (aldus de studenten).
 - Het vertellen van een negatieve persoonlijke ervaring (knelpunt) in de eerste sessie.
- Docenten
 - Discussie over docenten die niet aan de ronde tafel dialoog meedoen.
 - Wel in kunnen leven in een knelpunt van de studenten, maar niet in staat zijn om een oplossing daarvoor te vinden.

Opbrengsten (vraag 16)

Deze vraag naar de opbrengsten van de ronde tafel dialoog leverde 10 reacties van studenten en 7 van docenten (totaal 17). De reacties op deze vraag konden in drie categorieën ingedeeld worden, namelijk:

- inhoudelijke opbrengsten voor de opleiding:
 - inzicht in de opleiding, zowel inhoudelijk als personeel,
 - inventarisatie van knelpunten.
- persoonlijke verrijking of beleving:
 - trost om meegedaan te hebben,
 - overtuigd geraakt dat dit soort processen zinvol zijn.
- opbrengsten op het gebied van de relatie tussen student en docent:
 - meer empathie.

2.2 Inhoudelijke resultaten

Onder de inhoudelijke resultaten worden de problemen, hun clustering en/of ordening en de voorgestelde oplossingen verstaan zoals die tijdens de sessies van de ronde tafel dialoog aan de orde zijn gekomen. Volgens de afspraken mag niets van de inhoud van het besprokene in de openbaarheid gebracht worden. De aantekeningen die tijdens de vier sessies gemaakt zijn, zijn anoniem en later door enkele deelnemers geanalyseerd. De rapportage daarover gebeurt op hoofdzaken. Deze is zodanig dat niets tot personen ter herleiden valt. Het rapport wordt aangeboden aan de opleidingscommissie van de opleiding Technische Bedrijfskunde. Vanaf dat moment is die informatie openbaar. Er is een Blackboard site ingericht die het proces van de ronde tafel dialoog ondersteunt. Alleen deelnemers hebben toegang tot deze site.

3. Conclusies

De belangrijkste conclusie is dat de hierboven beschreven formule van de ronde tafel dialoog bij de opleiding Technische Bedrijfskunde in Rijswijk uitgevoerd kon worden en dat het de doelstellingen voor een groot deel gehaald zijn. Studenten en docenten kregen meer onderling begrip en vertrouwen. Er was ook vertrouwen dat er met het resultaat iets gedaan zou worden.

Ten aanzien van het proces worden de volgende conclusies getrokken, n.l.

- 1) Het proces is niet gemakkelijk, maar het resultaat is nuttig en bevredigend.
- 2) Het proces moet zorgvuldig ontworpen worden en dito uitgevoerd worden. Betrokkenen stellen zich open. Dat vereist een veilige omgeving. Die omgeving reikt verder dan de plaats en tijd waarin de ronde tafel dialoog zich afspeelt.
- 3) Het proces van de dialoog begint op het moment dat studenten en docenten besluiten om een ronde tafel dialoog te gaan uitvoeren. Vanaf dat moment dient men zorgvuldig met het proces omgegaan worden.
- 4) Het draagvlak voor de ronde tafel dialoog is bij niet bij alle docenten even groot. Dit heeft zijn weerslag op de manier waarop studenten in het proces zitten.
- 5) De ronde tafel dialoog wordt door alle deelnemers verschillend beleefd: de hoogtepunten in het proces zijn voor iedereen verschillend.

4. Aanbevelingen

Het nut van de ronde tafel dialoog is aangetoond maar er kan nog veel verbeterd worden. Daartoe worden de volgende aanbevelingen gedaan:

- 1) Reserveer voldoende tijd: dit geldt voor het organiseren van de sessies zelf, maar ook voor de deelnemers die de sessies moeten voorbereiden. Communiceer met de achterban, i.e. de potentiële deelnemers. Het proces is immers begonnen en de voorbereidingen zijn van cruciaal belang.
- 2) Bereid de ronde tafel dialoog zorgvuldig voor: voer het proces zorgvuldig uit en bewaak het proces streng. Hiervoor zijn duidelijke instructies nodig. Deze moeten met de deelnemers doorgenomen zijn in de voorbereiding en bevestigd worden tijdens de sessies.
- 3) Om dialoog te borgen moet er een vervolg komen en wel op de volgende manieren:
 - a. laat de opleidingscommissie de aanbevelingen die in de inhoudelijke rapportage genoemd zijn, uitwerken. Zorg dat de opleiding de actiepunten overneemt.
 - b. voer de ronde tafel dialoog opnieuw uit en zorg ervoor dat er ook andere deelnemers zijn. Dit geldt vooral voor de docenten.
 - c. organiseer een reünie waarin de deelnemers op de ronde tafel dialoog terugkijken en vaststellen wat met de uitkomsten gedaan wordt.
 - d. varieer op de formule van de ronde tafel dialoog om sleetsheid te voorkomen. Er zijn vele vormen mogelijk.
- 4) Exporteer de ronde tafel dialoog naar andere opleidingen binnen Academie voor Engineering. Wellicht dat opleidingen in andere academies van De Haagse Hogeschool ook interesse hebben.
- 5) De kwaliteit van de evaluaties en de reflecties wordt hoger als er ook tussentijds wordt gemeten. Doe dit met mate (functioneel) om routinematig invullen te voorkomen. Bereid reflectie- en evaluatievragen goed voor.

5. Dankwoord

Ik dank de studenten en collega's die aan de ronde tafel dialoog deelgenomen hebben. Met name wil ik de studenten Ronald Terlouw en Wesley van Aalst danken voor het meedenken en meehelpen aan het vormgeven van de ronde tafel dialoog.

Literatuur

- Arnold, J., Cooper, C.L. Robertson, I.T. (1998). Work psychology. Understanding human behaviour in the workspace. Harlow: Pearson Education Limited.
- Hermans, H.J.M. (2006). Dialoog en misverstand. Leven met de toenemende bevolking van onze innerlijke ruimte. Soest: Nelissen.
- Jaspers, M., Kwakkelaar, A. (1999). Dialoog. De kunst van het loslaten. Scriptie o.l.v. prof. Dr. P.R.J. Simons. Tilburg: Tilburg Institute for Advanced Studies.
- Menger, P. (2006). De lat hoger leggen, welke student wil dat? Motivatie van studenten en krachtige leeromgevingen. In Hensel, R., Keyser, T. de, Menger, P., Meijers, F., Parijs, M., Telle, H. & Zijlstra, W. Fantaseren of innoveren? Fabels en feiten in onderwijsvernieuwing. Den Haag: De Haagse Hogeschool.
- Veraart-Maas, H. (2006). Socratisch coachen. Soest: Nelissen.

Het leereffect van voorlichtingsactiviteiten

Keete Kruijtzter

De Haagse Hogeschool wil het studierendement verbeteren (Hop 6). Uit een pamflet over dit rendement (Het Haags Studiesucces) blijkt dat slechts 44% van de studenten van De Haagse Hogeschool binnen vijf jaar een diploma haalt. Om het rendement binnen de opleidingen te verbeteren is het zaak om zicht te krijgen op de oorzaken van uitval en studievertraging. Uit onderzoek onder eerstejaars van De Haagse Hogeschool blijkt dat 3% van de eerstejaarsstudenten van plan is om met studeren te stoppen en 4% is van plan om over te stappen naar een andere opleiding; 80% is wel van plan om de huidige opleiding af te maken. Tenslotte heeft 14% van de eerstejaars nog geen helder beeld van zijn toekomstplannen aangaande de opleiding (Warps et al., 2007).

Uit onderzoek onder studiestakers en studieswitchers blijkt dat een foutieve studiekeuze en onvrede met de inhoud of uitdaging van de opleiding de belangrijkste redenen zijn om met een opleiding te stoppen (de Graaf, de Jong & van der Veen, 2006). Switchers hebben vaak een verkeerde keuze voor een opleiding gemaakt. Zij zijn zogenaamde falende kiezers, die op het moment van hun keuze niet goed in staat bleken te zijn om een toekomstbeeld van zichzelf te ontwikkelen (de Graaf et al, 2006). Voor stakers is het volgen van een opleiding vaker niet haalbaar om praktische redenen. Het combineren van zorgtaken en/of werk veroorzaakt het vertrek bij de opleiding (de Graaf et al, 2006). Een slechte studiekeuze leidt ook tot ontevredenheid over de opleiding, met name op het gebied van uitdagendheid, niveau, uitgekomen verwachtingen en voorbereiding op de arbeidsmarkt (Zijlstra & Meijers, 2006).

1. Theoretische achtergrond

Een goede studiekeuze maken is een leerproces waarin naast informatieverwerking ook affecten en motivaties een grote rol spelen (Krumboltz & Chan, 2005; Walsh & Savickas, 2005). Tijdens een goed verlopend studiekeuzeproces gaat de (aankomend) student zich gaandeweg identificeren met een beroep of werkveld waarvoor hij of zij gaat studeren. Het resultaat van een dergelijke identificatie is een arbeidsidentiteit: "een structuur of netwerk van betekenissen, waarin het individu bewust de eigen motivatie, interesses en capaciteiten verbindt met acceptabele werkrollen" (Meijers 1995). Er bestaat een relatie tussen arbeidsidentiteit en studiesucces, zo blijkt uit onderzoek. Leerlingen en studenten met een sterk ontwikkelde arbeidsidentiteit switchen minder vaak van opleiding (Meijers, Kuijpers & Bakker, 2006). Ook ervaart de student de kwaliteit van de keuze als beter met als gevolg minder switchgedrag (Meijers, 2001).

Een arbeidsidentiteit wordt het best ontwikkeld in een "krachtige, loopbaangerichte leeromgeving" (Meijers et al., 2006). Dat is een leeromgeving waarin sprake is van een combinatie van praktijkgericht en vraaggericht onderwijs. Praktijkgericht wil zeggen dat in het leerproces het werken aan levensechte problemen met een levensechte probleemeigenaar centraal staat; de theorie wordt aangeboden als een antwoord op vragen die tijdens het werken aan de levensechte problemen ontstaan. Vraaggericht wil zeggen dat de student de kans krijgt een loopbaangerichte dialoog te voeren over de persoonlijke

zin en de maatschappelijke betekenis van zijn ervaringen en het daarbij geleerde. Essentieel is dus dat niet alleen concrete ervaringen worden aangeboden maar dat de student ook de kans krijgt en een reflectieve dialoog te voeren over deze ervaringen (Geijsel & Meijers, 2005). De krachtige loopbaangerichte leeromgeving heeft de volgende kenmerken (Meijers et al., 2006):

1. de aankomend student wordt veelvuldig in contact gebracht met de “echte” beroepspraktijk;
2. van deze beroepspraktijk moet het maatschappelijk belang of nut duidelijk gemaakt worden;
3. de aankomend student wordt in staat gesteld om te communiceren over de maatschappelijke en de persoonlijke betekenis van bepaalde beroepsactiviteiten;
4. de aankomend student wordt gecoached bij het maken van eigen keuzes;
5. de aankomend student kan spreken met ervaren beroepsbeoefenaars.

Voorlichtingsactiviteiten dragen derhalve meer bij aan het ontwikkelen van een arbeidsidentiteit in de mate waarin ze de aankomend student in staat stellen niet alleen kennis te nemen van de ‘echte’ beroepswerkelijkheid maar ook een dialoog aan te gaan met ervaren beroepsbeoefenaars over de kernproblemen en de beroepsdilemma’s van een bepaald beroep of werkveld (Meijers, 2001).

2. De onderzoeksvraag en -opzet

Binnen De Haagse Hogeschool houden Communicatie & Marketing en Team Instroommanagement van Onderwijs en Studentzaken zich op vele manieren bezig met het bevorderen van de instroom van nieuwe studenten op De Haagse Hogeschool. Men streeft daarbij enerzijds naar kwantiteit - Hop 6 stelt dat de instroom in 2009 10% hoger moet zijn dan in 2004 -, en anderzijds naar kwaliteit: de juiste student op de juiste plek. Met het oog op studierendement is het immers in het belang van de hogeschool dat studenten een opleiding kiezen waarin ze uiteindelijk zullen afstuderen. Het doel van de voorlichtingsactiviteiten is daarom enerzijds het aantrekken van veel nieuwe studenten voor de hogeschool en het aantrekken van de juiste studenten anderzijds. Er is tot nu weinig zicht op de effecten van de voorlichtingsactiviteiten.

In de loop der jaren heeft De Haagse Hogeschool drie belangrijke voorlichtingsactiviteiten ingericht om aankomend studenten te helpen met het kiezen van een opleiding. Deze activiteiten zijn ingericht vanuit de gedachte van een koninklijke route: eerst bezoeken aspirant-studenten een Open Dag voor een brede oriëntatie en verkenning; vervolgens verdiepen zij zich in een opleiding via het Proefstuderen en tenslotte beslissen ze met behulp van een Meeloopdag.

In dit onderzoek staan de volgende drie onderzoeksvragen centraal:

- a. in hoeverre hebben de voorlichtingsactiviteiten Open Dag, Proefstuderen en Meelopen van De Haagse Hogeschool effect op het keuzeproces van aankomend studenten?
- b. hoe verhouden de drie voorlichtingsactiviteiten zich tot elkaar? Is er inderdaad sprake van een cumulatief effect?
- c. in hoeverre zijn de effecten van de drie voorlichtingsactiviteiten verschillend voor de verschillende HOOP-gebieden?

Instrumenten

Om het leereffect van de verschillende activiteiten te meten, is gebruik gemaakt van een vragenlijst waarmee arbeidsidentiteit wordt gemeten. Per voorlichtingsactiviteit werd een voor- en een nameting gedaan zodat een verschil kon worden berekend (en dus een effect). Allereerst werd de volgende vraag gesteld: "Naar welke opleiding gaat op dit moment je interesse uit?" De volgende drie antwoorden konden worden gegeven: (a) mijn interesse gaat het meest uit naar de volgende opleiding: ... (de respondent kon dan zijn/haar favoriete opleiding invullen), (b) ik weet al welk beroep ik later wil. Ik weet alleen niet welke opleiding daarbij past, en (c) ik heb nog geen idee welke opleiding of welk ik beroep ik zou willen doen. Alleen bij de respondenten die interesse hadden voor een bepaalde opleiding of voor een bepaald beroep, is de arbeidsidentiteit gemeten. Om arbeidsidentiteit te meten, werd gebruik gemaakt een schaal van 8 items (zie tabel 1). Deze schaal is ontleend aan eerder onderzoek van Meijers en Kuipers (2006). In dit eerdere onderzoek bleek de schaal valide te zijn.

Tabel 1 - Items schaal arbeidsidentiteit

Mijn hart ligt bij het werk waarvoor ik straks ga leren.
Ik weet hoe mijn toekomst als vakman/vakvrouw er uit gaat zien.
Ik weet nu zeker welk werk ik wil doen.
Mijn ideeën over de toekomst veranderen steeds weer.*
Ik weet bij welke vakmensen ik wil horen als ik straks aan het werk ben.
Deze opleiding geeft mij zelfvertrouwen.
Door deze opleiding heb ik vertrouwen in de toekomst.
Ik weet niet zeker of het beroep waarvoor ik straks ga leren, goed is voor mij.*

De vragen werden beantwoord met een vijfpuntsschaal: klopt helemaal niet, klopt niet, klopt ongeveer, klopt, klopt helemaal. Twee van de items zijn omgepoold, zodat voor elk item geldt dat een hoge score wijst op een hoge arbeidsidentiteit. De items die zijn gehercodeerd, zijn in de tabel gemarkeerd met een *.

Om te toetsen of alle items in de schaal hetzelfde meten is een betrouwbaarheidsanalyse gedaan met behulp van een Cronbach's alpha. In wetenschappelijk onderzoek wordt doorgaans als vuistregel een grens aangehouden van 0,80. Een schaal met een alpha van boven 0,80 wordt beschouwd als een goede schaal. Een alpha tussen de 0,60 en 0,80 duidt op een redelijke schaal. Als een alpha lager is dan 0,60 is de schaal niet bruikbaar (de Heus, van der Leeden & Gazendam, 1995).

In het onderzoek van Meijers en Kuipers (2006) bedroeg de Cronbach's alpha van deze schaal 0,81. De schaal is derhalve betrouwbaar. In het onderzoek op de Open Dag bedroeg de alpha van de schaal 0,74. In het onderzoek naar Proefstuderen bedroeg de Cronbach's alpha van de schaal bedroeg 0,78. De schaal is in dit onderzoek dus redelijk. Het iets dalen van de alpha kan geweten worden aan het lagere aantal respondenten in dit onderzoek. In de Proefstudeermeting kan de alpha worden verhoogd

naar 0,80 als het item “Ik weet niet zeker of het beroep waarvoor ik straks ga leren, goed is voor mij” wordt verwijderd. Om de onderzoeken vergelijkbaar te houden is dit item toch in de schaal gelaten. De score op arbeidsidentiteit werd bepaald door het gemiddelde te berekenen op de acht items van de schaal, na hercodering. Voor respondenten die slechts vijf of minder (van de acht) items hadden ingevuld, is de arbeidsidentiteit niet berekend.

Dataverzameling

Op de Open Dag van De Haagse Hogeschool van 3 februari 2007 werd een aantal bezoekers bevestigd. Bij de deur stonden zeven enquêteurs die met behulp van een vragenlijst de mensen die binnen kwamen of juist vertrokken ondervroegen. Op de Open Dag werden aan de deur ongeveer 5000 bezoekers geteld. In de voormeting werden 247 bezoekers geïnterviewd en in de nameting 107. De respons in de voormeting was daarmee 5% en de respons in de nameting 2%.

Op 14 maart 2007 vond in De Haagse Hogeschool een Proefstudeerdag plaats. Alle deelnemers ontvingen van te voren een uitnodiging voor de dag. Aan deze uitnodiging was een vragenlijst over arbeidsidentiteit toegevoegd. Deze vragenlijst kon worden ingeleverd bij aanvang van de Proefstudeerdag. Aan het eind van de dag werd alle deelnemers gevraagd om een evaluatieformulier in te vullen. In deze vragenlijst waren ook arbeidsidentiteit-items opgenomen. Op deze manier is er een voor- en een nameting gedaan. Er hebben in totaal 638 aankomend studenten aan het Proefstuderen meegedaan. Er kwamen 304 vragenlijsten binnen die vooraf waren ingevuld en 420 vragenlijsten die achteraf waren ingevuld. De respons was dus respectievelijk 48% en 82%.

Voor zowel de Open Dag als voor Proefstuderen geldt dat de voormeting en de nameting niet aan elkaar gekoppeld zijn. Dit betekent dat er niet per individu een voor- en een nameting is gedaan. Er zijn steeds twee aparte steekproeven genomen: één voor de voormeting en één voor de nameting. Om te kunnen nagaan in hoeverre de voor- en nameting dezelfde respondenten bevatten, is in het geval van Proefstuderen in de vragenlijst achteraf gevraagd, of de respondent ook een vragenlijst vooraf had ingevuld. Dit is alleen gevraagd aan de respondenten die ook een arbeidsidentiteitschaal hebben ingevuld en dus niet aan de mensen die nog geen idee hebben welke opleiding of beroep ze zouden willen doen. 57% van de respondenten in de nameting weet zeker dat ze ook een vragenlijst vooraf hebben ingevuld. Dat waren 246 respondenten. In de voormeting zaten in totaal 304 individuen. Dit betekent dat tenminste 81% van de respondenten in de voormeting, ook in de nameting zit. Het is mogelijk dat dit zelfs voor meer dan 81% geldt, omdat een aantal respondenten niet meer wist of de vraag niet heeft ingevuld en omdat een deel van de respondenten uit de voormeting misschien wel geen idee had over studie of beroep en dus deze vraag niet heeft ingevuld.

Tabel 2 - Heb je voorafgaand aan het Proefstuderen een vragenlijst ingeleverd?

Ja	57%
nee	32%
weet niet	6%
vraag niet ingevuld	5%

** alleen gevraagd aan individuen bij wie een arbeidsidentiteit gemeten is*

Er is op twee manieren veldwerk gedaan om het leereffect van Meelopen te meten. Aanvankelijk was het de bedoeling om bij Meelopen ook een voor- en nameting te doen, met behulp van de papieren vragenlijst. Meelopen wordt niet op centraal niveau georganiseerd zoals Open Dagen en Proefstuderen, maar door de opleidingen zelf. Om ervoor te zorgen dat er vragenlijsten ingevuld werden, was er samenwerking met de opleidingen nodig. Slechts een tweetal opleidingen heeft meegewerkt aan het verzamelen van de gegevens: de Opleiding voor Leraar Basisonderwijs en Technische Natuurkunde. Zodoende zijn er in totaal maar dertig vragenlijsten verzameld, waarvan het leeuwendeel van belangstellenden voor Technische Natuurkunde afkomstig was.

Omdat deze eerste meetpoging niet representatief was en daarom niet geschikt voor kwantitatieve analyse, is een tweede poging gedaan, ditmaal met behulp van een vragenlijst via internet. Met behulp van verschillende opleidingen en Communicatie en Marketing zijn er zo veel mogelijk e-mail adressen van Meelopers verzameld. Niet alle opleidingen reageerden op het verzoek om adressen en waren er ook opleidingen die de gegevens van de Meelopers niet hadden bewaard. Uiteindelijk zijn er 301 adressen verzameld. Deze Meelopers zijn in de zomervakantie van 2007 benaderd met een vragenlijst. Er is twee keer een reminder verstuurd. Uiteindelijk namen er 80 respondenten deel aan het onderzoek.

In het eerste onderzoek naar Meelopen werden er in totaal dertig vragenlijsten verzameld. Het ging om elf voormetingen en negentien nametingen. Het is niet bekend hoeveel Meelopers er hogeschoolbreed geweest zijn in collegejaar 2006-2007. Er waren zestien vragenlijst (53%) afkomstig van leerlingen met belangstelling voor Technische Natuurkunde en veertien van leerlingen met belangstelling Opleiding tot Leraar basisonderwijs (47%). In het tweede onderzoek naar Meelopen werden er 301 belangstellende via e-mail benaderd met een vragenlijst. Veertig van de e-mails bleken niet bezorgbaar. Uiteindelijk namen er tachtig respondenten deel aan het onderzoek. De respons is dus 31%.

Verwerking van de gegevens

In het hoger onderwijs worden de opleidingen ingedeeld in HOOP-gebieden. De volgende indeling wordt gehanteerd: Economie, Gezondheidszorg, Gedrag en Maatschappij, Onderwijs, Landbouw en Natuurlijke Omgeving, Techniek en Kunst. De scores op arbeidsidentiteit zijn gewogen op HOOP-gebied. Per steekproef is de verdeling van de respondenten over de verschillende HOOP-gebieden vergeleken met de verdeling van de eerstejaars over de verschillende HOOP-gebieden op De Haagse Hogeschool (collegejaar '06-'07). Er vanuit gaande dat de belangstellenden hetzelfde verdeeld zijn over de HOOP-gebieden als de eerstejaarsstudenten, werd steeds de steekproef gewogen zodat de gegevens representatief zijn voor alle belangstellenden van de hogeschool.

De steekproef van de voormeting van de Open Dag bijvoorbeeld bestond voor 51% uit belangstellende met een interesse voor Economie. Van de eerstejaars van de hogeschool volgt 46% een opleiding binnen het HOOP-gebied Economie. Economie is dus oververtegenwoordigd in de steekproef van de voormeting van de Open Dag. In dit geval werd aan alle belangstellende met een interesse in Economie een weegfactor van 0,91 toegekend. Dit betekent dat elke belangstellende met een interesse voor Economie 0,91 maal meetelt in het totaalcijfers. Op deze manier zijn de uitkomsten van de meting representatief voor de hele hogeschool.

Tabel 3 - Instroom 2006 per HOOP-gebied

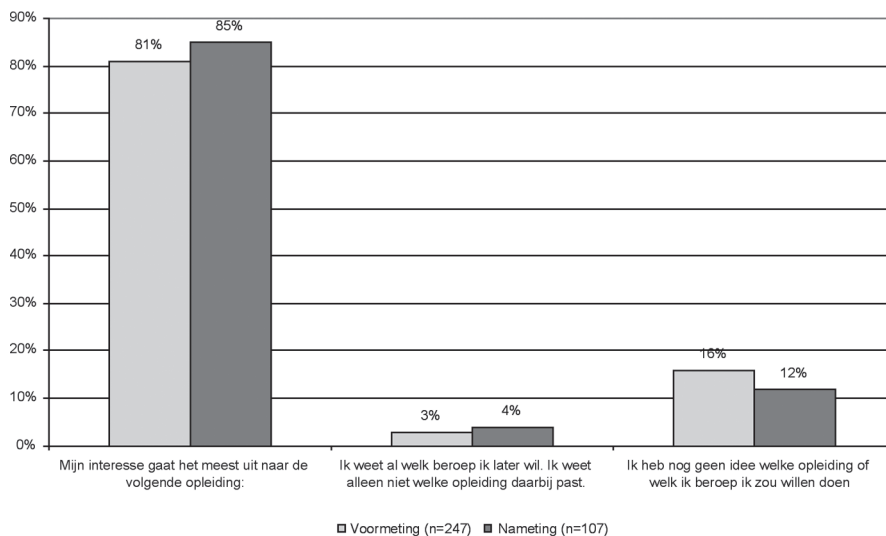
Economie	46%
Gezondheidszorg	7%
Gedrag en maatschappij	9%
Onderwijs	10%
Landbouw en Natuurlijke Omgeving	0%
Techniek	27%
Kunst	0%

Als in dit artikel gesproken wordt over totaalgemiddelden, gaat het steeds om gewogen gemiddelden. De N wordt steeds ongewogen gepresenteerd. De resultaten per HOOP-gebied zijn (logischerwijs) niet gewogen.

3. Onderzoeksresultaten Open Dag

Op De Haagse Hogeschool worden elk jaar vijf Open Dagen georganiseerd: in november, februari, april, juli en een Beslis!-dag in augustus. De Open Dag is een voorlichtingsmoment waarbij geïnteresseerden naar de school toekomen en informatie kunnen krijgen over de verschillende opleidingen. De opleidingen presenteren zich naar belangstellenden met stands en presentaties. Bij binnenkomst wist 3% van de bezoekers al wat voor beroep ze zouden willen beoefenen, maar niet welke opleiding daarbij past. 82% van de bezoekers had al een voorkeur voor een bepaalde opleiding. 15% van de respondenten had nog geen idee welke opleiding of welk beroep ze zouden willen doen. Het zou verdedigbaar zijn om te stellen dat de arbeidsidentiteit van deze bezoekers in feite gelijk is aan 1, het laagste punt van de schaal. In dit onderzoek wordt echter de arbeidsidentiteit gemeten met behulp van de arbeidsidentiteitschaal. Als respondenten nog totaal geen idee hebben van een opleiding of beroep kan de schaal niet worden afgenomen. Daarom zijn deze respondenten niet verder meegenomen in het onderzoek. Aan de bezoekers die wel al een beroep of opleiding in gedachte hadden, werden de items van arbeidsidentiteit voorgelegd. In de analyse is voor elk van de respondenten de arbeidsidentiteit berekend.

Figuur 1 - Naar welke opleiding gaat op dit moment je voorkeur uit? Open Dag.



Om de resultaten nader te analyseren zijn de respondenten ingedeeld per HOOP-gebied. Er is steeds bekeken naar welke opleiding ze het meest geïnteresseerd waren en tot welk HOOP-gebied deze opleiding behoort. De allergrootste groep van de respondenten was geïnteresseerd in een economische opleiding (49%, zie tabel 4). Er was ook interesse voor de HOOP-gebieden Gedrag en Maatschappij, Gezondheidszorg, Onderwijs en Techniek. De groep met interesse voor Landbouw en Natuurlijke Omgeving is zo klein (n=1), dat deze groep verder buiten beschouwing wordt gelaten, evenals de respondenten in de groepen Onbekend en Overig.

Tabel 4 - Open Dag per HOOP-gebied

	Voormeting	Nameting
Economie	49%	58%
Gezondheidszorg	14%	13%
Gedrag en Maatschappij	12%	11%
Onderwijs	12%	2%
Landbouw en Natuurlijke Omgeving	1%	-
Techniek	10%	14%
Overig	1%	-
Onbekend	3%	1%

Vervolgens is de gemiddelde arbeidsidentiteit per HOOP-gebieden en voor het totaal berekend. In tabel 5 zijn de resultaten te zien. De respondenten met interesse voor Onderwijs hebben de hoogste arbeidsidentiteit en de respondenten met interesse in Economie gemiddeld de laagste. Uit een variantie-analyse bleek dat Onderwijs en Economie wat betreft arbeidsidentiteit significant van elkaar verschillen ($p \leq 0,05$). Ook significant verschilden: Onderwijs van Gedrag en Maatschappij en Economie van Gezondheidszorg. Belangstellenden met een interesse voor Onderwijs hebben dus een sterkere arbeidsidentiteit, terwijl Economiebelangstellenden juist een zwakkere arbeidsidentiteit hebben.

Tabel 5 - De resultaten van de voor- en nameting bij de Open Dag

	Voormeting		Nameting	
	Gemiddelde	N	Gemiddelde	N
Onderwijs	3,9	23	3,6	3
Gezondheidszorg	3,4	27	3,5	11
Gedrag en Maatschappij	3,3	23	3,7	9
Techniek	3,2	20	3,1	13
Economie	2,9*	94	3,1*	52
Totaal	3,2	194	3,2	89

** betekent dat er een significant verschil is gevonden tussen de voor- en nameting*

Van de respondenten die ondervraagd werden bij het verlaten van de Open Dag, heeft 85% interesse voor een bepaalde opleiding en 4% weet al welk beroep ze zouden willen uitoefenen maar weet niet welke opleiding daarbij past. 12% heeft nog geen enkel idee (Zie figuur 1). Deze respondenten hebben de rest van de vragen niet beantwoord.

De respondenten zijn wederom ingedeeld per HOOP-gebied. En wederom hebben de meeste respondenten belangstelling voor Economie. Het aantal metingen in de nameting is vrij laag. Na uitsplitsing naar HOOP-gebied zijn de groepen die overblijven erg klein, alleen voor Economie is het aantal respondenten nog redelijk ($n=52$).

De voor- en de nameting worden op twee punten met elkaar vergeleken: het percentage bezoekers dat geen idee heeft welke opleiding of beroep ze zouden willen doen en de gemiddelde arbeidsidentiteit. Allereerst valt op dat er geen (significant) verschil is tussen de voor- en nameting wat betreft het aandeel belangstellenden dat geen idee heeft welke opleiding volgen of beroep ze zouden willen uitoefenen. Op dit punt is er dus geen effect aan te tonen.

Om erachter te komen of de Open Dag een effect heeft gehad op de arbeidsidentiteit van de bezoekers, worden de voor en de nameting met elkaar vergeleken wat betreft de gemiddelde arbeidsidentiteit. De gemiddelde arbeidsidentiteit voorafgaand aan de Open Dag was 3,2 en na de Open Dag was de gemiddelde arbeidsidentiteit ook 3,2 (zie tabel 5). Er is geen effect van de Open Dag meetbaar op het niveau van de gehele hogeschool. Binnen het HOOP-gebied Economie is er echter wel degelijk een

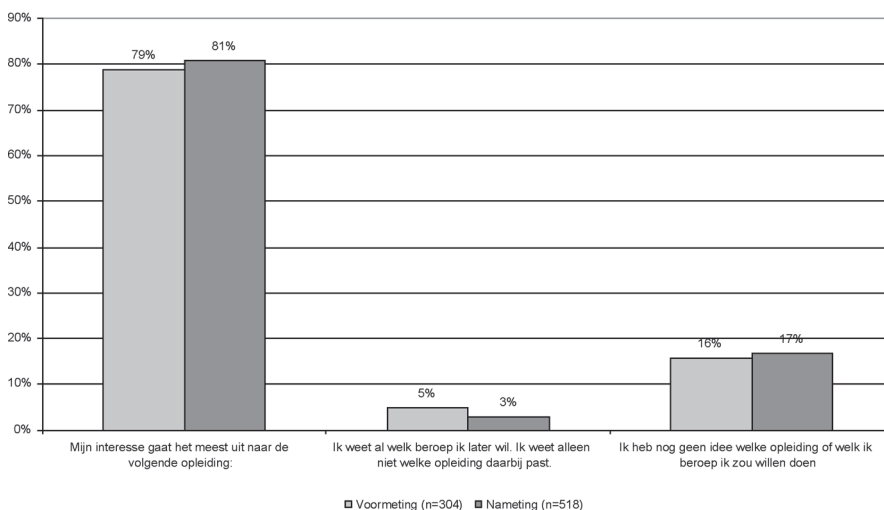
verschil te zien tussen de voor- en de nameting op het punt van arbeidsidentiteit. Voorafgaand aan de Open Dag hebben deze bezoekers een gemiddelde arbeidsidentiteit van 2,9 (n=94) en na de Open Dag een arbeidsidentiteit van 3,1 (n=52). Opvallend is dat vergeleken met de andere HOOP-gebieden bezoekers met een belangstelling voor Economie in beide metingen de laagste arbeidsidentiteit hebben. Dus hoewel zij de laagste arbeidsidentiteit hebben, heeft de Open Dag het grootste leereffect.

Het lijkt erop alsof een Open Dag vooral een leereffect heeft voor belangstellenden die nog niet zo goed weten wat ze willen en bij aanvang van de dag dus een lage arbeidsidentiteit hebben. Bij bezoekers met interesse voor andere HOOP-gebieden was net als op totaalniveau geen effect aan te tonen. Vooropgesteld moet worden dat het HOOP-gebied Economie het enige HOOP-gebied was met veel respondenten in de voor- en nameting. Het is niet duidelijk of Economie op dit punt verschilt met alle HOOP-gebieden an sich. Er is echter wel een verschil met het totaal.

4. Onderzoeksresultaten Proefstuderen

Proefstuderen is een voorlichtingsactiviteit waarbij leerlingen met belangstelling voor een bepaalde opleiding, een dagje komen “proeven” op de hogeschool. Het verschil met een Open Dag is dat studenten de hele Proefstudeerdag bij één opleiding blijven. Met een klasje van andere geïnteresseerden volgen zij een dag speciaal voor hen aangeboden lesprogramma. Voorafgaand aan de Proefstudeerdag ontvingen de deelnemers een vragenlijst op papier. Hen werd verzocht de vragenlijst in te vullen en in te leveren bij binnenkomst op de hogeschool. Net als bij de Open Dag werd allereerst gevraagd naar welke opleiding of beroep de interesse het meest uitging. 16% van de deelnemers gaf aan nog geen idee te hebben. Deze respondenten sloegen de rest van de vragenlijst over.

Figuur 2 - Naar welke opleiding gaat op dit moment je interesse uit? Proefstuderen.



Aan de bezoekers die al wel een beroep of opleiding in gedachte hadden, werden de items van arbeidsidentiteit voorgelegd. In de analyse is voor elk van de Proefstudeerders de arbeidsidentiteit berekend. Net als bij de gegevens van de Open Dag zijn de respondenten vervolgens ingedeeld per HOOP-gebied. Er is steeds gekeken in welke opleiding de bezoekers het meest geïnteresseerd waren en tot welk HOOP-gebied deze opleiding behoort. Verreweg de grootste groep respondenten was geïnteresseerd in een economische opleiding (zie tabel 6). Er waren ook respondenten met een interesse in Techniek, Gedrag en Maatschappij, Gezondheidszorg en Onderwijs.

Tabel 6 - Proefstuderende HOOP-gebieden

	Voormeting	Nameting
Economie	59%	52%
Gezondheidszorg	7%	8%
Gedrag en Maatschappij	11%	10%
Landbouw en Natuurlijke Omgeving	-	5%
Onderwijs	6%	0%
Techniek	18%	17%
Onbekend	1%	8%

Vervolgens is de arbeidsidentiteit binnen de verschillende HOOP-gebieden bekeken. In tabel 7 is de gemiddelde arbeidsidentiteit per HOOP-gebied te zien. De respondenten met interesse voor Onderwijs hebben de hoogste arbeidsidentiteit en de respondenten met interesse in Techniek gemiddeld de laagste. Uit een variantieanalyse bleek dat de arbeidsidentiteit van deelnemers met interesse voor Onderwijs significant hoger was dan de die van de deelnemers met interesse voor Economie en Techniek ($p < 0,05$). De arbeidsidentiteit van alle Proefstudeerders bij elkaar bedroeg voorafgaand aan de Proefstudeerdag 3,3.

Tabel 7 - De resultaten van de voor- en nameting bij het Proefstuderen

	Voormeting		Nameting	
	Gemiddelde	N	Gemiddelde	N
Economie	3,2*	141	3,4*	210
Gezondheidszorg	3,5	18	3,5	32
Gedrag en Maatschappij	3,3*	28	3,6*	40
Onderwijs	3,7	16	4,0	23
Landbouw en Natuurlijke Omgeving	-	-	3,8	1
Techniek	3,2	44	3,3	68
Onbekend	3,9	1	3,3	33
Totaal	3,3*	248	3,5*	407

** betekent dat er een significant verschil gevonden is tussen de voor- en nameting*

Na afloop van de Proefstudeerdag vulden de deelnemers een evaluatieformulier in. Van de respondenten heeft 85% interesse voor een bepaalde opleiding en 4% weet al welk beroep ze zouden willen doen maar weet niet welke opleiding daarbij past. 12% heeft nog geen enkel idee. Deze respondenten hebben de rest van de vragen niet beantwoord.

De respondenten zijn ingedeeld per HOOP-gebied. En net als in de voormeting trekt Economie de meeste belangstelling. Vervolgens is weer de gemiddelde arbeidsidentiteit binnen de verschillende HOOP-gebieden berekend. In tabel 7 is de gemiddelde arbeidsidentiteit per HOOP-gebied te zien. Het HOOP-gebied Landbouw en Natuurlijke Omgeving is niet meegenomen in deze berekening, gezien het lage aantal respondenten (1). De respondenten met interesse voor Onderwijs hebben ook in de nameting de hoogste arbeidsidentiteit en de respondenten met interesse in Techniek gemiddeld de laagste. Uit een variantieanalyse bleek ook in de nameting dat Onderwijs significant verschilde met Economie en Techniek ($p < 0,05$). De arbeidsidentiteit van alle Proefstudeerders bij elkaar bedroeg na afloop van de Proefstudeerdag 3,5.

Bij deze nameting van Proefstuderen, waren de items van arbeidsidentiteit opgenomen in het reguliere evaluatieformulier. In dit evaluatieformulier werd onder andere gevraagd of de deelnemers al eerder voorlichtingsactiviteiten hadden bezocht. Het feit of deelnemers al eerder hebben deelgenomen aan voorlichtingsactiviteiten had geen invloed op hun arbeidsidentiteit.

Tenslotte zijn de scores op de arbeidsidentiteit in de voormeting vergeleken met die in de nameting. Er bleek een significant verschil te zijn op totaal niveau: voor de totale groep bezoekers geldt dat zij na afloop van de Proefstudeerdag een significant hogere arbeidsidentiteit hebben dan daarvoor.

Proefstuderen blijkt van invloed te zijn op de arbeidsidentiteit van de deelnemers en er is dus een leereffect van Proefstuderen aangetoond. Dit betekent dat Proefstuderen bijdraagt aan het ontwikkelen van een arbeidsidentiteit en aan het keuzeproces van kiezer.

Voor de afzonderlijke HOOP-gebieden is ook het verschil bekeken. Toen bleek dat alleen de deelnemers in de HOOP-gebieden Economie en Gedrag en Maatschappij een significant hogere arbeidsidentiteit hadden na afloop. Voor de HOOP-gebieden Techniek, Gezondheidszorg en Onderwijs geldt dat er geen leereffect kan worden aangetoond. De twee laatst genoemde HOOP-gebieden hadden ook een erg laag aantal respondenten in de voormeting.

5. Onderzoeksresultaten Meelopen

Meelopen is een voorlichtingsactiviteit waarbij de belangstellende wordt gekoppeld aan een student. De belangstellende loopt dan een dagje met de student mee in de opleiding. In tegenstelling tot de Open Dagen en het Proefstuderen wordt Meelopen niet centraal op de hogeschool georganiseerd, maar door de opleidingen zelf. Er zijn – zoals hiervoor reeds aangegeven – twee pogingen gedaan om het onderzoek naar arbeidsidentiteit te herhalen voor Meelopen.

In de eerste poging om het leereffect van Meelopen te meten, werd gebruik gemaakt van papieren vragenlijsten. Wegens het geringe aantal respondenten en de onevenredige verdeling over de opleidingen was het niet mogelijk om op basis van deze gegevens betrouwbare en representatieve uitspraken te doen over Meelopen. In de zomer van 2007 werd daarom nog een poging gedaan om het leereffect van Meelopen te meten. Inmiddels was het niet meer mogelijk om een voor- en een nameting te doen. Door een meting te doen in de zomervakantie, zou wellicht wel nog een soort nameting kunnen worden gedaan. Deze nameting kan dan niet vergeleken worden met een voormeting, maar wel met de resultaten van Open Dag en Proefstuderen. Het tweede onderzoek werd uitgevoerd met behulp van een internetvragenlijst. Degenen van wie bekend was dat ze zich hadden opgegeven voor Meelopen, werden per e-mail benaderd. Uiteindelijk namen 80 respondenten deel aan het onderzoek.

Om er zeker van te zijn dat de respondenten echt hadden Meegelopen werd de volgende vraag gesteld: “Volgens onze gegevens heb jij je afgelopen jaar opgegeven voor een Meeloopdag bij De Haagse Hogeschool. Een Meeloopdag houdt in dat je met een student een dagje meeloopt in de opleiding. Heb je uiteindelijk meegelopen bij een opleiding?”. Van de respondenten bleek 64% (n=51) daadwerkelijk te hebben Meegelopen. Een aantal belangstellende had zich wel opgegeven voor Meelopen, maar heeft dit uiteindelijk niet gedaan. Redenen die zij hiervoor noemen zijn onder andere dat men verhinderd was op de dag van het Meelopen, dat men een Proefstudeerdag heeft bijgewoond in plaats van een Meeloopdag, dat Meelopen te laat in het jaar viel en dat er geen of te laat contact is opgenomen. 13% heeft zich nooit opgegeven en is per abuis in het adressenbestand terecht gekomen.

Om een leereffect te meten is het niet alleen van belang dat de respondenten daadwerkelijk hebben meegelopen, maar ook dat de respondenten na het Meelopen geen andere activiteiten meer hebben ondernomen. Daarom werd aan de respondenten die hadden Meegelopen gevraagd of ze na het Meelopen nog andere activiteiten ondernomen hadden. 37 respondenten bleken toen geen andere activiteiten meer bezocht te hebben (zie tabel 8).

Tabel 8 - Welke activiteiten heb je nog bezocht nadat je een dag had meegelopen?

	Aantal	%
Open Dag op De Haagse Hogeschool	4	5%
Open Dag op een andere instelling	5	6%
Proefstuderen aan De Haagse Hogeschool	5	6%
Proefstuderen aan een andere instelling	2	3%
Anders, namelijk ...	2	3%
Geen activiteiten bezocht	37	46%

Deze 37 respondenten zijn zeer onevenredig verdeeld over de HOOP-gebieden (zie tabel 9). Er zijn geen respondenten met een belangstelling voor Gedrag en Maatschappij of Onderwijs. Omdat er in deze groepen geen respondenten zitten, kan er niet gewogen worden: er zijn geen cases om te wegen.

Tabel 9 - Verdeling per HOOP-gebied

	Aantal	%
Economie	9	24%
Gezondheidszorg	4	11%
Gedrag en Maatschappij	0	0%
Onderwijs	0	0%
Techniek	22	59%
Onbekend	2	5%
Totaal	37	100%

Omdat er geen representatieve steekproef is, kunnen er eigenlijk geen uitspraken worden gedaan over de arbeidsidentiteit over het totaal. Om toch een indicatie te geven van de arbeidsidentiteit van de Meelopers is de gemiddelde arbeidsidentiteit wel berekend: deze bedroeg 3,3 (ongewogen, n=37). Deze arbeidsidentiteit is vergelijkbaar met de arbeidsidentiteit in de voormeting van Proefstuderen. Gezien het feit dat Meelopen het sluitstuk van de koninklijke route zou moeten zijn, is dat niet erg hoog. Van de Meelopers die na het Meelopen nog meer activiteiten hadden was de gemiddelde arbeidsidentiteit 3,6 (ongewogen, n=13). Deze arbeidsidentiteit is iets sterker dan die van de Proefstudeerders in de nameting. Hoewel het aantal respondenten in de groep erg laag is, lijkt het erop dat die andere activiteiten meer effect op de arbeidsidentiteit hebben gehad, dan het Meelopen zelf. Uit het onderzoek blijkt wel dat de meeste belangstellenden die hebben meegelopen inmiddels een opleiding hebben gekozen (90%).

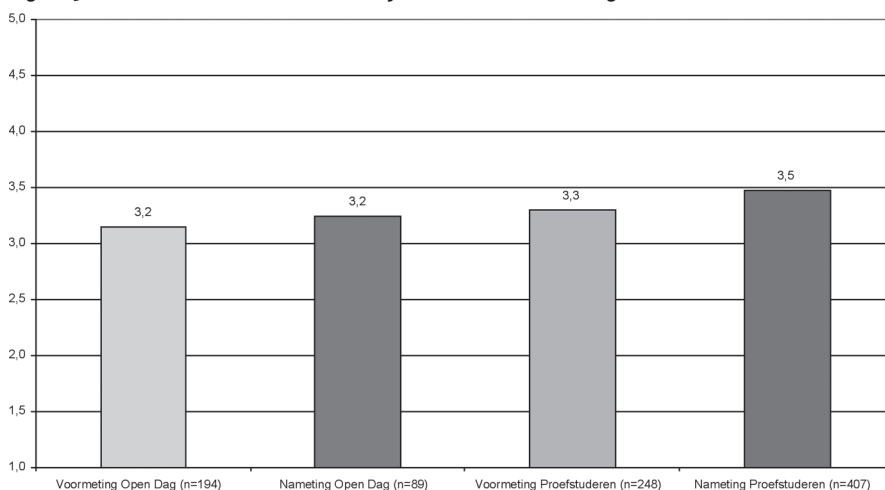
6. Onderzoeksresultaten keten van OVO-activiteiten

In de koninklijke route zouden leerlingen eerst een Open Dag moeten bezoeken, dan een Proefstudeerdag en daarna een dagje moeten Meelopen. Als zij de activiteiten in deze volgorde bezoeken zouden ze steeds dichterbij hun keuze moeten komen. Hun arbeidsidentiteit zou dus steeds hoger moeten worden bij het bewandelen van de koninklijke route. In dit onderzoek zijn langs de koninklijke route op een aantal punten metingen gedaan (zie figuur 3).

Zoals we hebben gezien is er geen verschil in arbeidsidentiteit voor en na de Open Dag, behalve voor het HOOP-gebied Economie. Tussen de nameting op de Open Dag en de voormeting van Proefstuderen is ook geen significant verschil gevonden. Vervolgens blijkt de arbeidsidentiteit na Proefstuderen hoger te zijn dan ervoor.

Wat betreft arbeidsidentiteit lijkt er – in elk geval bij Economie – wel een opbouw in arbeidsidentiteit te zijn. Arbeidsidentiteit loopt per activiteit op in de volgorde die overeen komt met de volgorde die wordt beschreven in de koninklijke route. Dat is opvallend: uit eerder onderzoek bleek namelijk dat veel leerlingen de koninklijke route niet volgen. Wellicht volgen inmiddels toch meer leerlingen de koninklijke route dan uit eerder onderzoek bleek. Of leerlingen zijn heel goed in staat om zelf de activiteit uit te zoeken die bij hun keuzefase past, zonder dat ze daadwerkelijk alle stappen van de route volgen. Als ze nog niet dichtbij hun keuze zijn kiezen ze eerder een Open Dag en als ze al dichtbij hun keuze zijn kiezen ze Proefstuderen.

Figuur 3 - Gemiddelde arbeidsidentiteit bij de verschillende metingen



Het valt op dat er grote verschillen zijn in arbeidsidentiteit per HOOP-gebied. Leerlingen met een interesse voor Techniek of Economie hebben vaker een lagere arbeidsidentiteit. In het onderzoek van Meijers, Kuipers & Bakker (2006) naar loopbaancompetenties en arbeidsidentiteit in het vmbo en mbo bleek ook de leerlingen Economie en Techniek een zwakkere arbeidsidentiteit hebben dan de leerlingen in andere HOOP-gebieden. In dat onderzoek bleek ook dat de leerlingen binnen deze HOOP-gebieden vaker wilden stoppen met de opleiding.

Uit gegevens over De Haagse Hogeschool blijkt dat studenten uit Techniek en Economie vaker switchen dan studenten uit andere HOOP-gebieden (zie tabel 10). Het is overigens niet zo dat studenten uit deze HOOP-gebieden vaker staken (het hoger onderwijs verlaten) of dat het propedeuse rendement lager is bij deze opleidingen (www.hhs.nl, medewerkersportal). Dat duidt erop dat deze studenten vaker een verkeerde studiekeuze hebben gemaakt en dat zij niet de opleiding verlaten omdat zij de opleiding niet aankunnen.

Tabel 10 - Studenten die overstappen naar een andere opleiding in De Haagse Hogeschool per Hoop-gebied (jaar 2005)

Hoop-gebied	Instroom	Aantal vertrokken omzwaaiers	Percentage vertrokken omzwaaiers
Techniek	1184	118	10%
Economie	2429	210	9%
Gedrag & Maatschappij	587	33	6%
Onderwijs	393	23	6%
Gezondheidszorg	303	7	2%
Totaal	4896	391	8%

In de landelijke gegevens (www.hbo.nl) wordt helaas geen onderscheid gemaakt tussen stakers en switchers (omzwaaiers), dus kunnen er geen uitspraken over het landelijke beeld.

In dit onderzoek naar de effecten van voorlichtingsactiviteiten, zijn er naast verschillen in arbeids-identiteit in het algemeen ook verschillen in leereffect gevonden. Zou er bij de voorlichting in het ene HOOP-gebied sprake zijn van een sterkere leeromgeving zijn dan binnen het andere? Dat antwoord is in dit onderzoek niet te geven. De programma's van de verschillende opleidingen kunnen onderling verschillen. Deze verschillen zijn aan te wijzen op opleidingsniveau, maar niet per HOOP-gebied. Binnen de HOOP-gebieden is de aanpak erg heterogeen. Van Veldhuisen van Team Instroommanagement van De Haagse Hogeschool zegt hierover: "Het programma van Proefstuderen verschilt per opleiding. Wat betreft concrete ervaringen: ik weet dat de Proefstudeerders bij de Hogere Europese Beroepenopleiding en Facility Management een case moeten maken. Bij Accountancy worden er juist theorielessen gegeven. Of er echt iets met beroepen wordt gedaan, dat weet ik niet precies, maar volgens mij niet."

7. Conclusies en discussie

Proefstuderen draagt bij aan het ontwikkelen van een arbeidsidentiteit van de deelnemers en heeft dus een effect op het keuzeproces. Voor de Open Dag is het moeilijker om een leereffect aan te tonen, maar de Open Dag had in elk geval effect op de leerlingen met een interesse voor Economie. Hoewel de voorlichtingsactiviteiten wel effect sorteren, is er op dit punt nog veel winst te behalen. Na afloop van de Open Dag gaf 12% van de bezoekers aan (nog steeds) geen idee te hebben over welke opleiding ze willen gaan volgen en bij Proefstuderen was dat 17%.

Wat betreft de samenhang tussen de verschillende voorlichtingsmomenten lijkt er in het HOOP-gebied Economie een opbouw in arbeidsidentiteit te zijn die een keten van voorlichtingsactiviteiten suggereert. Arbeidsidentiteit loopt per activiteit op in de volgorde die overeen komt met de volgorde die wordt beschreven in de koninklijke route.

In het kader van het ontwikkelen van een arbeidsidentiteit is er speciale aandacht nodig voor de HOOP-gebieden Economie en Techniek. De verschillen tussen de HOOP-gebieden zijn groot: aankomend studenten met interesse voor de HOOP-gebieden Economie en Techniek hebben vaker een zwakke arbeidsidentiteit dan diegenen met interesse voor andere HOOP-gebieden. Deze relatief zwakke arbeidsidentiteit lijkt zich te continueren als studenten de opleiding eenmaal volgen. Juist voor deze opleidingen is het daarom van belang om een helderder beroepsbeeld of beeld van het beroepenveld neer te zetten.

In dit onderzoek zijn er aanwijzingen gevonden dat arbeidsidentiteit zich niet lineair ontwikkelt. Zowel de Open Dag als Proefstuderen hebben een positieve invloed op de arbeidsidentiteit van leerlingen met een belangstelling voor Economie. In beide gevallen hadden de belangstellenden voor Economie bij aanvang van de activiteit een lagere arbeidsidentiteit dan de andere belangstellenden. Het zou zo kunnen zijn dat het bij belangstellenden met een lage arbeidsidentiteit gemakkelijker is om de arbeidsidentiteit te verhogen, dan bij leerlingen die al een hogere arbeidsidentiteit hebben. Er zou dan sprake zijn van een curvilineair verband tussen inspanning en arbeidsidentiteit. Het feit dat de belangstellenden voor Techniek, die ook bij aanvang een lage arbeidsidentiteit hadden, niet een significant hogere arbeidsidentiteit hadden na afloop spreekt dit echter tegen.

Arbeidsidentiteit wordt het best ontwikkeld in een krachtige leeromgeving. Het is daarom van belang om van een voorlichtingsomgeving een krachtige leeromgeving te maken. Alumni zouden kunnen worden ingezet om van de voorlichtingsmomenten krachtiger leeromgevingen te maken. Zo komen de aankomend studenten in contact met de beroepspraktijk. Bovendien kunnen de aankomend studenten kunnen dan spreken met beroepsbeoefenaars. Ook kunnen alumni kunnen met de aankomend studenten het gesprek aangaan over het maatschappelijk belang van de beroepspraktijk. Daarnaast speelt voor de kiezende leerling dialoog een belangrijke rol en in een krachtige leeromgeving wordt de leerling gecoached en verantwoordelijk gemaakt voor eigen keuzes. Ook Boekestijn en Sparreboom (2007) pleiten voor keuzecoachen vanuit de instellingen. Dit betekent dat instellingen die een optimale studiekeuze willen begeleiden een één op één relatie zullen aangaan met de (aankomend) student.

Literatuur

- Boekestijn, J.P. & Sparreboom, R. (2007). Van omkopen tot keuzecoachen.
<http://www.scienceguide.nl/pdf/Keuzecoaching.pdf>.
- Geijssel, F. & Meijers, F. (2005). Identity learning: the core process of educational change.
Educational Studies, 31 (4), 419-430.
- Graaf, D. de, Jong U. de & Veen, I. van der. (2006). Staken of switchen binnen het hbo: kunnen instellingen hun studenten behouden? *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 24, (4), 218-228.
- Heus, P. de, Leeden, R. van der & Gazendam, B. (1995). *Toegepaste Data-Analyse*. Maarssen: Elsevier/De Tijdstroom.
- Krumboltz, J. D. & Chan, A. (2005) Professional Issues in Vocational Psychology. In: W. B. Walsh, & M. L. Savickas (Eds.) (2005). *Handbook of Vocational Psychology* (3th edition), Mahwa, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Meijers, F. (1995) *Arbeidsidentiteit*, Alphen aan den Rijn: Samson H.D. Tjeenk Willink.
- Meijers, F. (2001) Heeft beroepskeuzevoorlichting zin? Naar een strategie van participerend leren, *Pedagogiek*, 21, 200-213.
- Meijers, F., Kuijpers, M. & Bakker, J. (2006). Over leerloopbanen en loopbaanleren. *Loopbaancompetenties in het (v)mbo*. Driebergen: Het Platform BeroepsOnderwijs.
- Law, B., Meijers, F. & Wijers, G. (2006) New Perspectives on Career and Identity in the Contemporary World, *British Journal of Guidance and Counselling*, 30 (4), 432-449.
- Walsh, W. B. & Savickas, M.L. (2005) Current issues and innovations in Vocational Psychology. In: W. B. Walsh, & M. L. Savickas (Eds.), *Handbook of Vocational Psychology* third edition, Mahwa, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Oriëntatie op Vervolgonderwijs bij hogescholen en universiteiten in Zuid-Holland, een gids voor decanen en mentoren havo, vwo en mbo, 2001-2002.
- Warps, J., Sijbers, R., Curfs, L. & Willems, K. (2007) *Instroommonitor De Haagse Hogeschool 2006-2007*. 's-Gravenhage: De Haagse Hogeschool.
- Zijlstra, W. & Meijers, F. (2006) Hoe spannend is het hoger beroepsonderwijs. In: *Fantaseren of innoveren? Fabels en feiten in onderwijsvernieuwing*. Haagse Hogeschool/TH Rijswijk.

Cijfers over vertrekkers per HOOP-gebied bij De Haagse Hogeschool:

http://portal.hhs.nl/portal/page?_pageid=83,1126616&_dad=portal&_schema=PORTAL

Hop 6:

http://portal.hhs.nl/xms/xms_itm_p.download_file?p_itm_id=1268

Het Haags Studiesucces

http://portal.hhs.nl/xms/xms_itm_p.download_file?p_itm_id=4290

Mensch durf te leren!

Over de mogelijkheden tot loopbaanleren binnen de opleiding
Bedrijfseconomie

Ton de Keyser

Deze bijdrage is de weerslag van een onderzoek bij de voltijd-dagopleiding Bedrijfseconomie (BE) van De Haagse Hogeschool (HHS) naar de loopbaandialoog tussen docent en student. Loopbaandialoog is de dialoog over onder andere de aansluiting van de opleiding bij de sterke kanten van de studenten, over wat ze willen leren en waarom, over hun toekomst en over welk werk bij ze past. Hoewel dit artikel geschreven is voor de docenten BE, is het voor docenten van andere opleidingen ook interessant. Het doel van dit artikel is namelijk de docenten tot steun te zijn de loopbaandialoog een duidelijke plaats te geven in het curriculum van de opleiding.

Half februari 2007 is een enquête onder de studenten en docenten afgenomen om antwoord te krijgen op de centrale vraag van het onderzoek hoe het gesteld is met de loopbaandialoog tussen docenten en studenten bij de voltijd-dagopleiding BE van de HHS. Alleen de derdejaarsstudenten zijn op een ander moment geënquêteerd, namelijk twee maanden later op hun stageterugkomst. De (non-)respons van deze enquête is te vinden in tabel 1.

Tabel 1 - Respons en non-respons

	totaal	respons		non-respons	
1 ^e jaars	109	65	60%	44	40%
2 ^e jaars	83	67	81%	16	19%
3 ^e jaars	69	59	85%	10	15%
4 ^e jaars excl. 4BE-xyz	80	61	76%	19	24%
totaal studenten excl. 4BE-xyz	341	$n_s = 252$	74%	89	26%
totaal docenten	27	$n_d = 19$	70%	8	30%

Het totale aantal studenten per leerjaar is het aantal studenten dat in het begin van het studiejaar 2006-2007 in de klassen is ingedeeld. De eerstejaars hebben de hoogste non-respons. Het eerste jaar is een selectiejaar en gedurende dit jaar haken studenten af. De vierdejaars zijn exclusief de groep 4BE-xyz: studenten die na vijf jaar nog niet de opleiding hebben afgerond, meestal al een baan hebben en niet meer de colleges volgen. De enquête is afgenomen in de klas, zodat de afhakers van het eerste jaar en de nabranders van het vierde jaar buiten de enquête zijn gebleven. De Instroommonitor, die de HHS ook in de klas afneemt, beschouwt de gegevens representatief bij een respons van 60% of hoger. De gegevens van de studenten zijn representatief op basis van deze norm

en op basis van de nagenoeg gelijke inbreng in absolute aantallen van de jaargroepen in het totaal. Het totale aantal docenten zijn de docenten die lesgeven aan voltijd-classes BE. Ook zij komen met een respons van 70% boven de norm voor de representativiteit.

Het merendeel van de vragen uit de enquête komt van een onderzoek naar krachtige loopbaan-gerichte leeromgevingen in het (v)mbo (Kuijpers e.a., 2006). Een klein deel van de vragen is afgeleid van het door Tinto (1993) ontwikkelde concept 'academische integratie'. Ten slotte zijn nog twee open vragen geïnspireerd op een toespraak van de Harvard-professor Richard Light op de onderwijsdag van de HHS in november 2006. Daarin vertelde hij aan het begin van het studiejaar zijn studenten de opdracht te geven om het komende halfjaar een docent redelijk goed te leren kennen. In de enquête is hiernaar gevraagd.

In de vragenlijst is bij 37 van de 43 vragen gebruik gemaakt van een vijf-puntschaal (geheel oneens – geheel eens), waarbij 'geheel oneens' gelijk staat aan waarde 1 en 'geheel eens' gelijk staat aan waarde 5. Op de uitkomsten van deze 37 vragen zijn de volgende bewerkingen toegepast:

1. het samentrekken van de antwoordcategorieën 'geheel oneens' en 'oneens' en de antwoordcategorieën 'eens' en 'geheel oneens';
2. het toekennen aan de opgetelde antwoordcategorieën van de kwalificatie 'positief' en 'negatief' in het kader van de loopbaandialoog;
3. het berekenen van het schaalgemiddelde.

Van de 6 vragen met andere antwoordmogelijkheden is alleen het gemiddelde berekend.

Vervolgens is de normering toegepast die De Reflector hanteert bij de interpretatie van de uitkomsten. De Reflector is het jaarlijkse onderzoek van de HHS naar de tevredenheid van studenten. In tabel 2 staat deze normering weergegeven.

Tabel 2 - Normering van de uitkomsten

	positief	negatief	gemiddelde score
zwak	< 40%	> 20%	< 3,0
matig	≥ 40% < 60%	> 15% ≤ 20%	≥ 3,0 < 3,5
sterk	≥ 60%	≤ 15%	≥ 3,5

De tabellen met uitkomsten van de enquête zijn opgenomen in de eerste en tweede paragraaf van dit hoofdstuk zijn. In deze tabellen is aan de hand van de cijfers in de gearceerde cellen in één oogopslag te zien wat de zwakke (schuingedrukte cijfers in niet-gearceerde cellen), matige (zwarte cijfers in licht gearceerde cellen) en sterke punten zijn (witte cijfers in donker gearceerde cellen). Deze wijze van presenteren is weergegeven in de eerste kolom van tabel 2.

Diverse uitkomsten zijn samengevoegd. Dit was nodig voor de interpretatie van de uitkomsten, maar heeft geleid tot een onvolkomenheid. Alle uitkomsten zijn bij het samenvoegen namelijk bij elkaar opgeteld, maar eigenlijk hadden alleen de uitkomsten opgeteld mogen worden van de respondenten die alle samengevoegde vragen hebben ingevuld. Deze onvolkomenheid heeft geen gevolgen voor

de conclusies - omdat het percentage niet-ingevulde vragenlijsten zeer laag is - en is er daarom niet uitgehaald. Zo kan bij het lezen van de tabellen uitgegaan worden van de totale respons van studenten en docenten (zie tabel 1): $n_s = 252$, $n_d = 19$.

1. Mensch, durf te leven

De titel van dit hoofdstuk verwijst naar het beroemdste lied van Dirk Witte (1885-1932) 'Mensch, durf te leven'. Het is een aansprekend lied, omdat het de mensen oproept van het leven te genieten, zich niet te laten knechten en – in woorden van het lied zelf – een vorst te zijn op de eigen vierkante meter. Het laatste couplet van dit lied, het couplet dat de familie van Dirk Witte op zijn grafsteen heeft laten beitelen, bevat de befaamde oproep:

*Het leven is heerlijk, het leven is mooi.
Maar, vlieg uit in de lucht, en kruip niet in een kooi!
Mensch, durf te leven!
Je kop in de hoogte, je neus in de wind,
En lap aan je laars hoe een ander het vindt!
Hou een hart vol warmte en van liefde in je borst,
Maar wees op je vierkante meter een Vorst!
Wat je zoekt kan geen ander je geven!
Mensch, durf te leven!*

Dit lied is het lijflied van het Nederlandse cabaret (Ibo, 1985), maar het had evengoed het lijflied kunnen zijn van de voltijd-docenten van de BE-opleiding. Ze hebben namelijk een hart vol warmte in hun borst en zijn op hun eigen vierkante meter een vorst. Dit blijkt uit het onderzoek dat voor dit hoofdstuk is gedaan. Daarin is onder andere een oordeel gevraagd over de moeite die men heeft om een gesprek met elkaar te voeren en vragen aan elkaar te stellen; er is ook gevraagd of er sprake is van wederzijds vertrouwen. De antwoorden zijn samengevoegd onder de noemer 'wederzijds vertrouwen' en daarover is 70% van de studenten en 88% van de docenten positief. Er is ook een oordeel gevraagd over de ruimte die er voor studenten is om vragen te stellen en of de docenten de studenten bij naam kennen en of er sprake is van wederzijdse betrokkenheid. De antwoorden op deze vragen zijn samengevoegd onder de noemer 'wederzijdse betrokkenheid (basis)' en daarover is 62% van de studenten en 65% van de docenten positief. Ten slotte is ook nog gevraagd of studenten zich in gesprekken met hun mentor of studieloopbaanbegeleider (SLBer) beoordeeld voelen en of er sprake is van gelijkwaardigheid. De uitkomsten van deze vragen zijn samengevoegd onder de noemer 'gelijkwaardigheid' en daarover is 49% van de studenten en 63% van de docenten positief. De bovenstaande resultaten zijn bij elkaar gezet in tabel 3 en rechtvaardigen de conclusie dat de docenten een hart vol warmte voor de studenten hebben. Aan de vele witte cijfers in de donker gearceerde cellen is direct te zien dat dit warme hart een sterk punt is (zie voor uitleg de inleiding). Dit ervaren de studenten ook; alleen zijn zij wel iets minder positief, wat blijkt uit de schaalgemiddelden die voor de studenten lager liggen dan voor de docenten.

Tabel 3 - Uitkomsten 'hart vol warmte' (in % van de totale respons; $n_s = 252$, $n_d = 19$)

	positief		negatief		gemiddelde	
	stud	doc	stud	doc	stud	doc
wederzijds vertrouwen	70	88	9	4	3,8	4,3
wederzijdse betrokkenheid (basis)	62	65	13	7	3,6	3,9
gelijkwaardigheid	49	63	16	16	3,4	3,6

Als we de opleiding BE nu zien als een staat, zijn de docenten dan vorsten in hun eigen deelstaat, vorsten op hun eigen vierkante meter? Een indicatie daarvoor is de manier waarop de vorsten regeren over hun onderdanen, de studenten. Uit hetzelfde onderzoek blijkt dat dit te typeren is als het regeren bij decreet, omdat volgens de studenten de docenten hen geen 'dialogische loopbaanomgeving' bieden. Een dialogische loopbaanomgeving is een omgeving waarin de docent met studenten de dialoog aangaat over onder andere de aansluiting van de opleiding bij hun sterke kanten, over wat ze willen leren en waarom, over hun toekomst en over welk werk bij ze past. Maar liefst 71% van de studenten heeft een negatief oordeel over het bieden van een dialogische loopbaanomgeving door docenten in hun rol als docent. In hun rol als mentor/SLBer is dat 39% en in hun rol als stage-/projectleider 29%. In de onderstaande tabel zijn deze percentages samen met de positieve scores bij elkaar gezet.

Tabel 4 - Het oordeel van de studenten over het bieden van een dialogische loopbaanbaan omgeving door de docent (in % van de totale respons; $n_s = 252$)

rollen docent	positief	negatief
docent	6	71
mentor/SLBer	21	39
stage-/projectleider	39	29

Nu zullen de docenten wellicht opmerken dat voor het bieden van een dergelijke loopbaanomgeving speciaal de stage en de projecten in het leven zijn geroepen en dat 39% van de studenten over hun rol als begeleiders daarvan een positief oordeel heeft. Dit is meer dan de 29% met een negatief oordeel. De conclusie zou dan kunnen zijn dat deze cijfers niet zo verontrustend zijn. Tegen deze redenering zijn twee zaken in te brengen.

Ten eerste zijn deze cijfers wel verontrustend volgens de norm die in De Reflector wordt gehanteerd: een score lager dan 40% op een positief punt en hoger dan 20% op een negatief punt betekent een zwakte. Alle percentages uit tabel 4 vallen binnen de norm voor een zwak punt, in alle hokjes staan de cijfers schuingedrukt. Ten tweede blijkt naar het oordeel van de studenten dat de projecten en de stage helemaal niet een speciale plaats in de loopbaanomgeving hebben. Docenten denken dit wel van de stage, want op de vraag wat de school vooral doet om de student een beeld te laten vormen

van het werk waarvoor men leert, antwoordt 69% van de docenten dat dit de stage is. Maar van de studenten die al met de stage te maken hebben gehad, is slechts 29% (3ejaars) en 33% (4ejaars) het daarmee eens. Voor zowel de derdejaars- als de vierdejaarsstudenten is de stage niet het alternatief dat het hoogste scoort. Dit blijkt uit de onderstaande tabel, waarin de vijf alternatieven staan waaruit gekozen moest worden en die situaties beschrijven die in toenemende mate een dialoog vergen. Om tot de hiervoor genoemde percentages van de stage te komen, moeten de percentages van de alternatieven D en E opgeteld worden.

Tabel 5 - Oordeel studenten en docenten over wat de school – dit is de opleiding als organisatie – vooral doet om de studenten een beeld te laten vormen van het werk waarvoor ze leren
(in % van de totale respons; $n_{s1} = 65$, $n_{s2} = 67$, $n_{s3} = 59$, $n_{s4} = 61$, $n_s = 252$, $n_d = 19$)

Alternatieven	1 ^e	2 ^e	3 ^e	4 ^e	stud	doc
A. (bijna) niets	6	25	8	10	13	0
B. vooral praktijkvoorbeelden in de lessen geven	45	42	27	34	37	21
C. vooral door studenten binnen de school kennis te laten maken met verschillende richtingen waarin ze zich kunnen specialiseren	42	18	36	21	29	5
D. vooral door stages, waarbij de school of het bedrijf bepalen wat de studenten moeten doen	8	9	27	23	16	53
E. vooral door stages, waar de studenten doen wat zij belangrijk vinden voor hun toekomst	0	3	2	10	4	16
niet ingevuld	0	3	0	1	1	5

Het is dan wel zo dat 69% van de docenten de stage het belangrijkste alternatief vinden, maar slechts 16% (alternatief E) vindt dat dit een stage is waar de studenten doen wat zij belangrijk vinden voor hun toekomst, de overige 53% (alternatief D) geeft aan dat het een stage is waarbij de school of het bedrijf bepalen wat de studenten moeten doen.

Naar de plaats van projecten is niet expliciet gevraagd, wel naar speciale opdrachten. Dit alternatief was een van de mogelijke antwoorden op de vraag wat de school vooral doet om de studenten te laten ontdekken welk werk bij hun past. Slechts 25% van de studenten kiest dit alternatief aan. Dit wordt zichtbaar in tabel 6, waarin de vijf alternatieven wederom situaties beschrijven die in toenemende mate een dialoog vergen.

Tabel 6 - Oordeel studenten en docenten over wat de school – dit is de opleiding als organisatie – vooral doet om de studenten te laten ontdekken welk werk bij hun past (in % van de totale respons; $n_{s1} = 65$, $n_{s2} = 67$, $n_{s3} = 59$, $n_{s4} = 61$, $n_s = 252$, $n_d = 19$)

Alternatieven	1 ^e	2 ^e	3 ^e	4 ^e	stud	doc
A. (bijna) niets	29	64	42	69	51	21
B. er worden vooral testen afgenomen	6	10	10	5	8	0
C. er wordt vooral gebruik gemaakt van speciale opdrachten om dit te ontdekken	40	12	36	15	25	32
D. er worden vooral gesprekken gevoerd waarbij de mening van de docent het belangrijkste is	8	6	7	7	7	0
E. er worden vooral gesprekken gevoerd waarbij de mening van de student het belangrijkste is	17	4	3	5	8	37
niet ingevuld	0	3	2	0	1	11

Het is zeer verontrustend dat 51% van de studenten het alternatief aankruiste dat de school (bijna) niets doet om de studenten te laten ontdekken welk werk bij ze past. De tweedejaarsstudenten met 64% en de vierdejaarsstudenten met 69% zijn daarbij nog negatiever dan de eerste- en derdejaarsstudenten, met respectievelijk 29% en 42%. Ook 21% van de docenten kruisten dit minst dialogische alternatief A aan, maar hun hoogste percentage zit wel bij het meest dialogische alternatief E: 37%.

De uitkomsten van tabel 5 en 6 zijn nog samengevoegd met de uitkomsten van de vraag ‘Wat doet de school vooral om de studenten te laten leren wat zij belangrijk vinden’ onder de noemer ‘Het bieden van een dialogische loopbaanomgeving door de school’. Vervolgens zijn de schaalgemiddelden berekend door aan het minst dialogische alternatief de waarde 1 te geven en deze waarden op te laten lopen tot waarde 5 voor het meest dialogische alternatief. Dat leverde voor de studenten een schaalgemiddelde op van 2,3 en voor de docenten een schaalgemiddelde van 3,3. De studenten ervaren de loopbaanomgeving eerder monologisch dan dialogisch, aangezien hun gemiddelde niet boven de 3 uitkomt. De docenten zien de loopbaanomgeving meer dialogisch dan de studenten.

Het voorgaande rechtvaardigt de conclusie dat docenten naar het oordeel van de studenten geen dialogische loopbaanomgeving bieden. De docenten zien dit anders en zijn daardoor vooral vorsten op hun eigen vierkante meter, hun eigen deelstaat. Ze hebben daarbij wel het beste voor met hun studenten en zo ervaren de studenten het ook. Ook de opleiding als organisatie biedt - naar het oordeel van de studenten - geen dialogische omgeving. Hiermee is het antwoord al gegeven op de centrale vraag van het onderzoek dat ten grondslag ligt aan deze bijdrage: “Hoe is het gesteld met de loopbaandialoog tussen docent en student bij de voltijd-dagopleiding Bedrijfseconomie van De Haagse Hogeschool?” In de ogen van de student is hier niet echt sprake van. Maar is dit een groot gemis? Is die loopbaandialoog nu werkelijk zo nodig? In het vervolg van dit hoofdstuk zal blijken dat de loopbaandialoog zeker nodig is.

2. Lap niet aan je laars hoe een ander het vindt

In maart 2006 verscheen binnen de HHS van een werkgroep de brochure over het Haagse Studiesucces (2006). Daarin constateert de werkgroep dat de HHS niet erg succesvol is in studiesucces, want slechts 54 van de 100 studenten die aan een studie beginnen halen het diploma. Volgens de brochure is dit minder dan het gemiddelde in Nederland en ook vergelijkbare hogescholen scoren hoger. Het is zeker minder dan de eigen voor 2006 vastgelegde ambities om tot 63% gediplomeerden te komen.

De brochure roept vervolgens de vraag op waar studiesucces wordt gemaakt, hoe het tot stand komt. Het antwoord: "Daarover kunnen we kort zijn: in de relatie tussen docent en student!" Verderop in de brochure staat: "In het bereiken van studiesucces is de kwaliteit van de relatie tussen student en docent en van de onderwijsleersituatie cruciaal." Die relatie tussen student en docent wordt even later in een alinea onder de veelbetekende kop 'Schreeuw om contact' nader geëxpliciteerd als echte aandacht voor studenten door docenten: "Het gaat om bij naam gekend worden, dat je docent weet wat er speelt, dat er contact wordt gemaakt, dat je er samen voor gaat en er binding en betrokkenheid ontstaat... Dat je je als student gekend, herkend en gevolgd voelt door docenten die er uit willen halen wat er in zit en eigenlijk nog meer." Dat 'meer' zit in de uitdaging: "Een student dient zich uitgedaagd te voelen om zijn of haar talenten maximaal te ontwikkelen en zich gesteund te weten in het overwinnen van barrières. Ook uitgedaagd te weten om verantwoordelijkheid te nemen."

Dit is de richting die we vanuit het niveau van de hogeschool op moeten gaan. Kunnen we dat op opleidingsniveau aan onze laars lappen? Het is beter maar van niet, want wetenschappelijk onderzoek toont aan dat de schreeuw om contact niet zomaar een loze kreet is. De Amerikaan Tinto (1993) heeft jarenlang onderzoek van hemzelf en anderen naar de uitval in het hoger onderwijs samengevat in een model waarin het concept 'incongruentie' centraal staat. Met dit concept duidt hij een situatie aan waarin de studenten zichzelf substantieel niet als één ervaren met de instelling; er is sprake van een 'lack of institutional fit' (Tinto, o.c., p.50). Incongruentie komt voort uit de interacties tussen docenten en studenten en uit de waardering door de student van deze interacties.

"Ooit begeleidde ik als mentor een duale studente die we allemaal maar een beetje een zeurkous en een schreeuwlelijk vonden. Zij kwam uit een laag sociaal milieu zonder veel intellectuele stimulering. De contacten met docenten gingen moeizaam en op het deftige accountantskantoor kon zij zich maar met moeite handhaven. Achteraf gezien voelde zij zich zowel in het contact met docenten als in de contacten op haar werk niet thuis en kwam haar houding voort uit haar onzekerheid in die situatie. Had ik dat toen maar beter begrepen, dan had ik haar beter kunnen begeleiden. Dat zij zich op een gegeven moment lekkerder in haar vel voelde, kwam dan ook niet door mijn begeleiding, alhoewel ik dat wel stiekem hoopte. Nee, ze was afgevalen! Op haar wilskracht heeft ze haar diploma gelukkig toch nog gehaald."

Onderzoeken binnen het Amerikaanse hoger onderwijs tonen aan dat de mate en kwaliteit van de persoonlijke interactie die een student heeft met andere personen van de instelling (medestudenten, docenten en andere personeelsleden) cruciaal zijn voor het volhouden van zijn loopbaan op die instelling. De activiteiten na aanmelding bepalen meer de vrijwillige uitval dan wat vóór de aanmelding heeft plaatsgevonden. Het contact met anderen doet van die activiteiten het er het meeste toe (Tinto, o.c., p. 56).

Recent Nederlands onderzoek (Kuijpers e.a., 2006) naar de succesfactoren van loopbaanontwikkeling in het (v)mbo bevestigt de conclusie dat het gaat om de mate en kwaliteit van de persoonlijke interactie. Dit onderzoek concludeert dat het praktijkgericht organiseren van het onderwijs niet voldoende is om leerlingen aan te zetten tot loopbaanontwikkeling: “Opvallend is dat een leeromgeving waarin leerlingen meer mogelijkheden hebben om keuzes te maken, op zichzelf niet bijdraagt aan het inzetten van loopbaancompetenties, maar het gesprek hierover blijkbaar wel.” De mate waarin de instelling er in slaagt het gesprek te voeren, is bepalend voor de academische integratie van de student. Academische integratie verwijst naar de mate waarin de studenten zich thuis voelen op de opleiding als het gaat om het vakgebied en om de docenten die dat vakgebied representeren. Een goede academische integratie betekent dat de studenten zich op een positieve manier identificeren met het betreffende vak, dat de docenten hen daarop aanspreken en hun studenten als het ware uitnodigen deel te nemen aan de professie (Severiens e.a., 2001). Hierbij is een extra onderscheid te maken tussen formele en informele integratie. Bij formele academische integratie gaat het om de formele contacten met de opleiding, bijvoorbeeld de mate waarin de studenten vragen kunnen (of durven) te stellen aan de docenten. Bij informele academische integratie gaat het om het aanspreken van docenten buiten de opleiding om. Gaan de studenten op min of meer gelijkwaardige voet om met de docenten en bespreken ze ook privé-situaties met elkaar. Het aanbrengen van het onderscheid tussen formele en informele integratie is logisch, omdat het model van Tinto een conceptueel model is. Voor de interpretatie van de uitkomsten van het onderzoek is het onderscheid niet gemaakt, want de kwaliteit van de ene vorm beïnvloedt de kwaliteit van de andere. Uiteindelijk gaat het om de totale kwaliteit van de academische integratie. Resumerend: de HHS stelt de kwaliteit van de relatie tussen student en docent centraal en wetenschappelijk onderzoek bevestigt het belang daarvan. Als deze relatie toegespitst wordt op de loopbaandialoog, zo blijkt uit de eerste paragraaf, dan vinden de BE-studenten dat binnen hun opleiding daarvan niet echt sprake is. Is het in hun ogen ook zo droevig gesteld met de academische integratie? Schreeuwen zij ook om contact?

De studenten over het contact

Er is niet echt sprake van een loopbaandialoog. Toch is in de eerste paragraaf ook geconstateerd dat de studenten en docenten wederzijds vertrouwen, wederzijdse betrokkenheid en gelijkwaardigheid in hun onderling contact ervaren. Deze uitkomsten van het onderzoek zijn zowel een negatieve als een positieve indicatie voor de kwaliteit van de academische integratie. Meer indicatoren staan in de volgende tabel.

Tabel 7 - Oordeel studenten en docenten over een aantal indicatoren voor de kwaliteit van de academische integratie (in % van de totale respons; $n_s = 252$, $n_d = 19$)

	positief		negatief		gemiddelde	
	stud	doc	stud	doc	stud	doc
uitnodigen tot professie (stimuleren)	32	95	24	3	3,1	4,2
wederzijdse betrokkenheid (persoonlijke aandacht)	35	51	17	19	3,2	3,4
informeel contact	28	35	46	40	2,7	2,9

Aan de studenten en docenten is gevraagd of docenten de studenten stimuleren om het vak eigen te maken en of docenten uit de studenten halen wat er in zit. De uitkomsten van deze twee vragen zijn samengevoegd onder de noemer 'het uitnodigen tot professie (stimuleren)'. Bijna alle docenten (95%) geven aan dat ze dat doen, zo blijkt uit tabel 7, maar slechts 32% van de studenten ervaart dat ook zo. Het is verontrustend dat 24% van de studenten een negatief oordeel heeft.

Onder de noemer 'wederzijdse betrokkenheid (persoonlijke aandacht)' zijn drie vragen samengevat: stellen de docenten aan de studenten minder vragen dan de studenten hadden verwacht, geven ze voldoende persoonlijke aandacht, en ten slotte: willen de studenten dat de docenten meer oog hebben voor hun persoonlijke situatie. Uit het feit dat aan de ene kant slechts 17% van de studenten hierover een negatief oordeel heeft, maar aan de andere kant slechts 35% hierover een positief oordeel heeft, is te concluderen dat het met de persoonlijke aandacht van docenten aan de studenten beter kan. Het blijkt dat hiervoor een voedingsbodem is bij de docenten: 89% van hen is dan wel van oordeel dat ze voldoende persoonlijke aandacht geven, maar 53% geeft aan meer oog te willen hebben voor de persoonlijke situatie van de studenten. De mate van informeel contact met de docenten is belangrijk voor het welbevinden van de studenten en daarmee ook voor de academische integratie. Dit is beperkt, zo blijkt uit het onderzoek, want zowel de studenten als de docenten laten alleen maar verontrustende percentages zien.

Tabel 8 - Oordeel studenten en docenten over uitspraken 'informeel contact' (in % van de totale respons; $n_s = 252$, $n_d = 19$)

	positief		negatief		gemiddelde	
	stud	doc	stud	doc	stud	doc
Ik heb buiten de lessen om contact met docenten. (s)	21		54		2,5	
Ik heb buiten de lessen om contact met studenten. (d)		63		21		3,5
Mijn gesprekken met docenten (s) zijn bijna altijd op afspraak.	46		25		3,3	
Mijn gesprekken met studenten (d)		42		32		3,2
Mijn gesprekken met mijn mentor/SLB'er (s) zijn bijna altijd op afspraak.	16		60		2,5	
Mijn mentor/SLB-gesprekken met studenten (d)		0		69		2,1

Hiermee begint het beeld van de kwaliteit van de academische integratie steeds scherper te worden: er is wel degelijk een basis voor aanwezig, maar in de uitwerking ontbreekt nog het nodige. Om het nog scherper te krijgen zijn in tabel 8 de uitkomsten van de drie vragen gezet die als items hebben gediend voor de schaal 'informeel contact'. Een opvallende uitkomst uit deze tabel is dat 63% van de docenten aangeeft buiten de lessen contact te hebben met studenten, terwijl 54% van de studenten aangeeft dat niet te hebben. Nu is het best mogelijk dat het oordeel van de docenten juist is en er talrijk contact is buiten de lessen om, maar daar gaat het hier niet om. Blijkbaar ervaren de studenten dit niet als zodanig of geven ze een andere betekenis aan contact. Is het aanspreken over

het afgelopen weekend bij de koffieautomaat al contact of moet het een ‘echt’ gesprek zijn? Het model van Tinto laat zien dat beide in ieder geval belangrijk zijn.

De percentages van het gesprek op afspraak verdienen nadere uitleg, omdat ze verkeerd gelezen kunnen worden. Zo is 25% van de studenten het (geheel) eens met de uitspraak dat hun gesprekken met docenten bijna altijd op afspraak zijn. Dit is voor een dialogische omgeving niet bevorderlijk, zodat deze uitkomst als negatief is gekwalificeerd. De verontrustende percentages van het gesprek op afspraak bij zowel de docenten als de studenten geven aan dat het wat informeler mag.

Opvallend in de vorige tabel is de marginale positie van de mentor en studieloopbaanbegeleider (SLBer). Dit blijkt ook nog eens uit de uitkomsten op de uitspraken tot wie de studenten zich meestal wenden als ze een vraag hebben. Ze wenden zich het meest tot een medestudent, daarna tot de docent, daarna tot zichzelf en pas daarna tot hun mentor of SLBer. Dit is te zien aan de dalende schaalgemiddelden bij de studenten in tabel 9: van 3,8 naar 2,6. Daarin is ook het verontrustende punt te zien dat 25% van de studenten aangeeft niet zo veel vragen te stellen en 21% van de docenten dit bevestigt. Wat ten slotte in positieve zin opvalt, is dat de medestudenten en de docenten voor de student belangrijke vraagbakens zijn. De docenten hebben daarbij waarschijnlijk moeite gehad in te schatten in hoeverre de medestudent een vraagbaak is voor de student, gezien de afwijkende schaalgemiddelden: 3,8 bij de studenten en 3,1 bij de docenten.

Tabel 9 - Oordeel studenten en docenten over uitspraken aan wie studenten meestal een vraag stellen (in % van de totale respons; $n_s = 252$, $n_d = 19$)

Als ik een vraag heb, dan ... (s)	positief		negatief		gemiddelde	
	stud	doc	stud	doc	stud	doc
Als studenten een vraag hebben, dan ... (d)						
... stel ik die meestal aan een medestudent. (s)	72		11		3,8	
... stellen zij die meestal aan een medestudent. (d)		21		10		3,1
... stel ik die meestal aan een docent. (s)	57		19		3,4	
... stellen zij die meestal aan mij als docent. (d)		58		21		3,4
... zoek ik het liever zelf uit. (s)	22		41		2,8	
... zoeken zij het liever zelf uit. (d)		32		21		3,1
... stel ik die meestal aan mijn mentor/SLBer. (s)	25		48		2,6	
... stellen zij die meestal aan mij als mentor/SLBer. (d)		53		16		3,3
Ik stel niet zo veel vragen. (s)	43		25		3,3	
De studenten stellen niet zo veel vragen. (d)		53		21		3,4

De marginale positie van de studieloopbaanbegeleiding blijkt ook uit de resultaten van het student-tevredenheidsonderzoek, De Reflector, waarvan de gegevens begin 2007 zijn verzameld (Broek & Zijlstra, 2007). In tabel 10 zijn de uitkomsten voor BE-voltijd en die van de HHS naast elkaar gezet. Het meest opvallende resultaat is dat 43% van de studenten BE niet vindt dat de studieloopbaanbegeleiding bijdraagt aan hun ontwikkeling. Dit is niet alleen een punt van grote zorg voor de BE, maar met een percentage van 41 ook voor de gehele HHS. De goede score dat slechts 15% van de studenten BE ontevreden is over de begeleiding en ondersteuning bij hun studie, duidt op het 'warme hart' in de relatie tussen de studenten en docenten. In De Reflector geven de studenten ook een algemeen oordeel over de studieloopbaanbegeleiding via een rapportcijfer van 1 tot 10. Het gemiddelde cijfer was een 6,2 voor zowel de BE als voor de HHS. De kwalificatie die De Reflector hieraan toekent, is 'matig'. Aan de studenten en docenten is ten slotte gevraagd naar het aantal keer dat ze een mentor-/studieloopbaangesprek met elkaar in het eerste halfjaar van 2006-2007 hebben gehad. Daaruit kwam dat ongeveer de helft van het aantal studenten (52%) en docenten (47%) zegt geen of hooguit één gesprek met elkaar te hebben gehad. Dit is voor een loopbaandialoog een magere uitkomst.

Tabel 10 - Oordeel studenten uit De Reflector 2007 over de studieloopbaanbegeleiding binnen BE-voltijd en De Haagse Hogeschool (in % van de totale respons)

	respons		positief		negatief		gemiddelde	
	n _{be}	n _{hhs}	BE	HHS	BE	HHS	BE	HHS
Ik ben tevreden over de begeleiding en ondersteuning bij mijn studie.	120	5003	56	50	15	25	3,5	3,3
Ik ben tevreden over het contact met mijn studiebegeleider.	111	4795	51	53	27	26	3,3	3,4
Ik vind dat studieloopbaanbegeleiding bijdraagt aan mijn ontwikkeling.	116	4776	28	35	43	41	2,8	2,9
Ik vind dat mijn vragen voldoende aan bod komen binnen de studieloopbaanbegeleiding.	105	4551	46	50	19	25	3,3	3,3

Tijdens de onderwijsdag van de HHS in november 2006 vertelde Harvard-professor Richard Light dat hij zijn studenten in het begin van het studiejaar als opdracht meegaf om het komende halfjaar een docent redelijk goed te leren kennen. Dit past geheel binnen Tinto's opvattingen over 'academische integratie'. In mijn onderzoek is hiernaar gevraagd met twee open vragen S1 en S2, waarbij in de vragenlijst 'redelijk goed kennen' werd omschreven als: weet hebben wat iemand beweegt en hoe men in het leven staat. De totaaluitkomsten op deze vragen staan samengevat in tabel 11. De afbakening van beide vragen S1 en S2 is voor de overzichtelijkheid in deze tabel weggelaten. De afbakening kan telkens op de stippellijntjes in de tabel worden gelezen en luidt: "... tot nu toe en alleen in dit studiejaar 2006-2007 via persoonlijke gesprekken redelijk goed ...".

Tabel 11 - Totale hoeveelheden studenten en docenten die elkaar hebben leren kennen
(in absolute aantallen; $n_s = 245$, $n_d = 17$)

slotvragen aan studenten	stud	doc	slotvragen aan docenten
S1: Hoeveel docenten heb jij ... leren kennen?	559	139	S2: Hoeveel studenten hebben jou ... leren kennen?
S2: Hoeveel docenten hebben jou ... leren kennen?	522	245	S1: Hoeveel studenten heb jij ... leren kennen?

Studenten en docenten vatten ‘redelijk goed’ leren kennelijk verschillend op, gezien de verhoudingen 559-139 (± 4 op 1) en 522-245 (± 2 op 1). Deze verhoudingen zouden ongeveer 1 op 1 moeten zijn. De verhouding 559-522 duidt in de ogen van de studenten op een evenwichtige verhouding tussen studenten en docenten in het elkaar leren kennen. Deze verhouding ligt in de ogen van de docenten scheef: de docenten geven aan dat zij bijna 2x zo veel studenten (245-139) hebben leren kennen als studenten hen heeft leren kennen. Dit blijkt ook uit het aantal keer dat studenten en docenten bij de vragen S1 en S2 een hoger, gelijk of lager aantal hebben ingevuld. De percentages van de studenten zijn min of meer normaal verdeeld en die van de docenten scheef verdeeld: 59% van de docenten geeft aan dat zij meer studenten hebben leren kennen dan dat studenten hen hebben leren kennen. Uit deze gegevens kan alleen een voorzichtige conclusie worden getrokken, omdat studenten en docenten van elkaar verschillen in opvatting over ‘redelijk goed’ leren kennen. De conclusie is dat studenten meer wederkerigheid zien dan de docenten in het elkaar (studenten en docenten) leren kennen. In de ogen van de docenten komt het meer van de studenten. Deze conclusie is nodig als opstapje naar de conclusie dat in de relatie tussen student en docent wat meer sprake mag zijn van wederkerigheid. Vraag je de studenten en docenten namelijk of in hun gesprekken de persoonlijke situatie van elkaar besproken wordt, dan is 68% van de studenten en 63% van de docenten het er daar niet mee eens. Studenten en docenten ervaren hierin derhalve geen wederkerigheid (zie tabel 12).

Tabel 12. Oordeel studenten en docenten over het bespreken van de persoonlijke situatie
(in % van de totale respons; $n_s = 252$, $n_d = 19$)

		stud	doc
In gesprekken met docenten (s) / studenten (d) bespreek ik zowel mijn als hun persoonlijke situatie.	pos	6	16
	neg	68	63
	gem.	2,1	2,6

Het is niet uit tabel 12 af te leiden waarom studenten en docenten het met deze uitspraak maar beperkt eens zijn, maar gezien de voorzichtige conclusie uit de tabel 11 is het logisch te veronderstellen dat met name de persoonlijke situatie van de student besproken wordt. Dit is natuurlijk positief te duiden in het kader van het centraal stellen van de student, maar een dialogische situatie is gebaat bij wederkerigheid.

Uit het tweede gedeelte van deze paragraaf is op te maken dat in de uitwerking van de academische integratie nog het nodige ontbreekt: meer stimulans voor de studenten om het vak eigen te maken, meer persoonlijke aandacht voor de studenten, wellicht wat meer wederkerigheid en het mag wat informeler. Verder is er wel een basis voor academische integratie aanwezig: het warme hart en de wens om meer oog te hebben voor de persoonlijke situatie van studenten. Ten slotte is de marginale positie van de mentor/SLB'er in dit kader een grote zorg voor zowel de voltijd-BE als de HHS. Om te spreken van een schreeuw om contact van de studenten is misschien wat overdreven, want in de relatie tussen de studenten en docenten blijkt uit diverse onderzoeken dat er sprake is van een warm hart. Maar de behoefte aan een echt gesprek over de loopbaan kan daarin wel degelijk gehoord worden. De feiten wijzen erop dat de docenten niet geneigd zijn aan de laars te lappen wat een ander ervan vindt, maar eerder moeite hebben daar vorm aan te geven. Blijkbaar is een warm hart en de wens om meer oog te hebben voor de persoonlijke situatie van de studenten daarvoor niet voldoende. Wat daarvoor wel nodig is, komt in de volgende paragraaf aan de orde.

3. Meer dan een hart vol warmte

De opleiding BE van de HHS komt volgens een recent landelijk onderzoek door Elsevier onder studenten van 18 opleidingen BE⁷ op een gedeelde vierde plaats. Om precies te zijn: 3 opleidingen worden meer gewaardeerd en 12 minder. De studenten is telkens gevraagd om in een rapportcijfer van 1-10 uit te drukken hoe tevreden ze zijn over verschillende facetten van hun opleiding. De studenten hebben een positief oordeel over de docenten, hetgeen blijkt uit tabel 13. In deze tabel is alleen bij de noemer 'docenten' het totaaloordeel gezet, omdat alle aspecten die tot dat oordeel hebben geleid er onder staan. Bij de andere twee noemers is slechts één interessant aspect eruit gelicht: het meer dan gemiddeld scoren op 'keuzemogelijkheden' en op 'communicatie met de student'. Dit zijn positieve uitkomsten. Voeg ze bij de voorgaande constatering dat de docenten een warm hart hebben voor de studenten en de wens om meer oog te hebben voor hun persoonlijke situatie, dan rijst direct de vraag hoe het toch mogelijk is dat de loopbaandialoog en daarmee het loopbaanleren nog niet tot stand is gekomen. Er is kennelijk meer nodig.

⁷ Onderzoek gehouden in het voorjaar 2007, waarbij 4389 studenten (50 tot 100 per opleiding) aan hogescholen zijn ondervraagd. Gepubliceerd in: Elsevier Thema (oktober 2007). Studentenonderzoek Uitgave: Reed Business.

Tabel 13 - Oordeel studenten uit het onderzoek van Elsevier

	HHS BE	gemiddelde score	hoogste score	laagste score
totaaloordeel 'docenten'	7,1	6,6	7,4	5,5
bekwaamheid en inzet	7,2	6,7	7,3	5,8
bereikbaarheid	7,2	6,5	7,8	5,2
begeleiding bij stages en opdrachten	6,8	6,4	7,5	5,1
begeleiding op stageplaats	6,7	6,9	8,0	5,5
'inrichting opleiding'				
keuzemogelijkheden	6,7	6,3	7,2	5,0
'organisatie & communicatie'				
communicatie met student	6,4	6,0	7,8	4,7

Wat is nodig om het loopbaanleren vorm te geven? Het gaat om drie voorwaarden (Meijers, 2007):

1. *De opleiding heeft een visie op het leerproces en de benodigde leeromgeving.*

Onderwijzen maakt leren mogelijk. De functie van het onderwijs is het leggen van een relatie tussen twee soorten kennis: alledaagse ervaringskennis en abstracte kennis in de vorm van een beschrijving van de werkelijkheid (Fransen, 2006). De verbinding tussen beide soorten kennis geeft de abstracte kennis meer betekenis en de ervaringskennis meer diepgang. Beide soorten kennis staan in een context. Bij ervaringskennis is dat de werkelijkheid, bij abstracte kennis is dat de academische context in de vorm van het resultaat van het denken over en het waarnemen van de werkelijkheid. Er zijn boeken vol geschreven over welk leerproces en welke leeromgeving nodig zijn om de relatie tussen beide soorten kennis te leggen. De opleiding zal zelf na moeten gaan welke mix het meest efficiënt, het meest effectief is en de studenten het meest motiveert. Dit legt de opleiding dan vast in de onderwijsvisie.

Het leerproces dat bij het loopbaanleren hoort, is het creatief leren: de lerende wordt op dialogische wijze uitgenodigd om informatie (dat kan zowel abstracte kennis als concrete ervaringen zijn) te transformeren in voor hem of haar zinvolle kennis (Meijers, 2004). Dit proces is ook te beschouwen als identiteitsvorming (zie ook de bijdrage van Oda Kok in dit boek). De combinatie van vraag- en probleemsturing is de leeromgeving die bij het loopbaanleren hoort. De ontwikkeling van de persoonlijkheid vereist dat de student kan meepraten. Competentiegericht loopbaanleren "is ondenkbaar zonder een actieve betrokkenheid van de lerende bij de vormgeving, de uitvoering en de beoordeling van zijn of haar eigen beroepsvorming en professionalisering." (Kuijpers e.a., 2006)

2. *De docenten zijn individueel reflectief en met elkaar in gesprek.*

Docenten zijn geneigd om bij veranderingen zo snel mogelijk oplossingen te bedenken in de vorm van kant-en-klare instrumenten. Het structureren – de leerdoelen, de leerstof, de toetsing etc. - zit ze in het bloed. Deze houding bergt het gevaar in zich dat het nieuwe instrument verwordt tot

een kunstje, zoals dat bijvoorbeeld gebeurt bij de inzet van het portfolio in een niet-dialogische omgeving (Kuipers & Meijers, 2008; zie ook Mittendorff e.a., 2008). Het is beter om eerst op zoek te gaan naar de waardepatronen, de cultuur. Reflecteren via het doorlopen van de zogenaamde empirische cyclus helpt daarbij:

- a. expliciteer je praktijktheorie;
- b. leg hiermee een relatie met de manier waarop je feitelijk werkt;
- c. onderzoek of de verwachte effecten van je handelen ook daadwerkelijk optreden;
- d. vraag je af wat de gevonden feitelijke effecten betekenen voor je praktijktheorie en je manier van werken.

Het is noodzakelijk om individueel te reflecteren, maar het is ook nodig om het met elkaar te bespreken om zo zicht te krijgen op de waardepatronen van elkaar. De cultuurverandering die daaruit voortkomt, zal dan de structuurveranderingen inbedden in de onderwijspraktijk.

3. *Het management maakt een krachtige leeromgeving mogelijk en houdt het in stand.*

Dit behoeft geen nadere uitleg, maar wil in de praktijk nog wel eens ontbreken vanwege mensen en middelen.

In hoeverre voldoet de opleiding BE aan deze voorwaarden?

3.1 Een visie op het leerproces en de benodigde leeromgeving

De opleiding BE is in oktober 2007 geaccrediteerd. In de managementreview (2007) die daarvoor geschreven is, worden onder de kop Het curriculum in balans drie pijlers geformuleerd waarop de onderwijsvisie rust: (a) er is een evenwichtige en gelijkwaardige verdeling van algemene en inhoudelijke competenties, (b) bij het opleiden van professionals moet het curriculum bestaan uit een evenwichtig aanbod van aanbodgestuurde, competentiegestuurde en vraaggestuurde onderwijsonderdelen, en (c) zelfregie mag je leren.

In hoeverre is er in de opleiding BE sprake van een evenwichtige en gelijkwaardige verdeling van algemene en inhoudelijke competenties? De managementreview verwijst voor de evenwichtige en gelijkwaardige verdeling van algemene ("de afgestudeerde bedrijfseconoom moet vaardig competent zijn in het sociale vlak") en inhoudelijke competenties ("inhoudelijke expertise") naar de competentiematrices. Daarin zou deze verdeling duidelijk terug te vinden moeten zijn. De competenties staan in de matrices wel beschreven, maar niet wat de verhouding daartussen nu zo evenwichtig en gelijkwaardig maakt. De voorbeelden die dit moeten verduidelijken, helpen ook niet. Dat zijn namelijk voorbeelden waarin deze competenties geïntegreerd worden: de algemene beroepsvaardigheden zoals mondelinge en schriftelijke communicatie die in toenemende mate geïntegreerd in het programma worden aangeboden, de businessgame in de propedeuse en het ABI-project (Administratief Bedrijfseconomische Informatieverwerking) in het vierde jaar. Het lijkt erop dat met het onderscheid tussen inhoudelijke en algemene competenties gewoon het onderscheid tussen kennis en vaardigheden bedoeld wordt, die in diverse projecten geïntegreerd worden tot competenties.

In hoeverre is er in de opleiding BE sprake van een evenwichtig aanbod van aanbodgestuurde, competentiegestuurde en vraaggestuurde onderwijsonderdelen? Het beantwoorden van deze vraag levert hoofdbrekens op door de vreemde aanwezigheid van competentiegestuurde naast aanbod- en vraaggestuurde onderwijsonderdelen. Competentiegericht leren kan namelijk zowel aanbod- als vraaggestuurd ingevuld worden.

De toelichting in de managementreview bevestigt in feite de vreemde aanwezigheid, want daarin is geen sprake van competentiegestuurd maar alleen van vraag- en aanbodgestuurd onderwijs. Het aanbodgestuurde onderwijs wordt gekoppeld aan kennis: “De opleidingen kennen een grote kenniscomponent die naar onze overtuiging en ervaring, zeker in het begin van de opleidingen, vraagt om aanbodgestuurd onderwijs.” Het vraaggestuurde wordt gekoppeld aan de vrije keuze van de student voor de minor, de keuzevakken in de hoofdfase en de projecten in het tweede jaar. Verder wordt het gekoppeld aan de stageplaats en afstudeerprojecten die de studenten binnen voorwaarden naar eigen behoefte mogen invullen. Veronderstel nu eens dat al die onderdelen waaruit gekozen mag worden op een aanbodgestuurde manier vormgegeven zijn – en hiervoor zijn indicaties (zie voor de stage tabel 5) - dan is er amper sprake van vraaggestuurd onderwijs. De mate waarin een student actief betrokken is bij de vormgeving, de uitvoering en de beoordeling van zijn of haar onderwijs bepaalt namelijk het verschil tussen aanbod- en vraaggestuurd. Dat is ruimer dan alleen een koppeling van kennis aan het aanbodgestuurde en de koppeling van een vrije keuze bij een aantal onderdelen aan het vraaggestuurde. Deze invulling van de mix bevestigt de constatering in een eerder onderzoek (De Keyser, 2006) dat het aanbodgestuurde overheerst. Daarmee is in tegenstelling tot de eerste pijler bij de tweede pijler wel duidelijkheid ontstaan over de verhouding tussen de onderdelen van de mix, alleen is deze niet evenwichtig te noemen.

In hoeverre is er binnen de opleiding BE sprake van zelfregie die geleerd mag worden? De constatering dat het aanbodgestuurde overheerst, levert direct ook hoofdbrekens op bij de derde uitspraak ‘Zelfregie mag je leren’. Daarvan is volgens de toelichting het uiteindelijke doel dat de student vraaggestuurd kan leren, maar waar vindt dat dan plaats? De toelichting stelt zelf overigens even later ook vraagtekens bij dit doel: “Voor de academie is de vraag aan de orde of het streven naar maximale zelfregie voor studenten in alle gevallen haalbaar of zelfs gewenst is.”

Het is duidelijk dat aan de onderwijsvisie nog het een en ander moet worden geschaafd om echt in balans te komen. De huidige invulling biedt geen leeromgeving waarin het loopbaanleren gedijt. Misschien biedt de tweede voorwaarde van de reflexiviteit meer soelaas.

3.2 De docenten zijn individueel reflectief en met elkaar in gesprek

De uitkomsten van Neo-Pi-R-test geven een indicatie van de reflexiviteit van de docenten en van de basis om met elkaar in gesprek te gaan. De test staat beter bekend als The Big Five test, omdat het vijf hoofddimensies meet van de persoonlijkheid. Per hoofddimensie bestaan weer zes subdimensies, zodat een genuanceerd beeld ontstaat van de persoonlijke kerncompetenties. Het invullen van de test door de docenten van de Academie voor Accounting & Financial Management (AFM) stond in het kader van een groter onderzoek van Rainer Hensel naar de effectiviteit van competentieontwikkeling (zie zijn bijdrage in dit boek).

In mei 2007 heeft de afdelingsdirecteur aan alle docenten AFM gevraagd de test in te vullen. Het verzoek riep enige weerstand op, wat leidde tot vragen over de bedoeling ervan aan de afdelings-

directeur in de academieraad. Ondanks de weerstand hebben nog 30 personen (ongeveer 35% van de populatie) de test ingevuld. Hiervan behoorden 14 tot de groep BE-docenten die geënquêteerd zijn voor de loopbaandialoog, hierna aangeduid als de enquêtegroep. Aan de hand van T-toetsen zijn de verschillen onderzocht tussen de enquêtegroep en de overigen. Er waren geen significante verschillen, zodat voor de analyse de uitkomsten van de gehele groep zijn genomen. De scores op de eigenschappen kennen een minimale waarde van 1 en een maximale waarde van 9. In tabel 14 staat wat deze waarden betekenen. De waarden zijn gerelateerd aan een cumulatief percentage: het percentage van de bevolking van Nederland/Vlaanderen dat lager scoort.

Tabel 14 - Betekenis waarden Big Five test

waarde	kwalificatie score	cum. pct.
1	zeer laag	0%
2	zeer laag	4%
3	Laag	11%
4	laag gemiddeld	23%
5	Gemiddeld	40%
6	hoog gemiddeld	60%
7	Hoog	77%
8	zeer hoog	89%
9	zeer hoog	96%

In tabel 15 staan de gemiddelde scores met de standaarddeviaties van de afdeling AFM op de vijf hoofddimensies van de test. De tabel laat een hoog gemiddelde score zien op neuroticisme, een laag gemiddelde score op extraversie, een gemiddelde score op openheid, een lage score op altruïsme en een laag gemiddelde score op consciëntieusheid.

Tabel 15. - Uitkomsten 'Big Five-test' docenten AFM (n=30)

hoofddimensies	gemiddelde score	standaarddeviatie
neuroticisme	5,6	1,4
extraversie	4,0	1,2
openheid	4,9	1,7
altruïsme	2,8	1,1
consciëntieusheid	4,1	1,7

Hieronder staat aangegeven wat de scores op de vijf hoofddimensies kunnen betekenen. Hierbij wordt de bijlage gevolgd die aan iedere deelnemende docent is gestuurd om de uitkomsten te interpreteren.

- De hoog gemiddelde score op neuroticisme kan betekenen dat men niet erg stressbestendig is en dat men het lastig vindt om met spanningssituaties om te gaan.
- Een lage score op extraversie, voor AFM is het overigens een laag gemiddelde score, kan betekenen dat men niet zo open staat voor sociale signalen en niet zo communicatief overkomt.
- Een lage score op openheid kan betekenen dat men niet zo openstaat voor ideeën. Het kan ook betekenen dat men niet zo nieuwsgierig is naar wat er bij de studenten leeft en hoe het onderwijs aanslaat. De score van AFM is gemiddeld. De constatering uit de vorige paragraaf dat de docenten meer oog willen hebben voor de persoonlijke situatie van de studenten zou tot deze score kunnen hebben bijgedragen.

De scores op de subdimensies geven een iets nauwkeuriger beeld van de score op de hoofddimensie openheid. Twee van de zes subdimensies van deze hoofddimensie hebben een gemiddelde score van 3,6 en een standaarddeviatie van 1,6; de overige vier subdimensies hebben een gemiddelde score van 5,0 tot 5,8. De twee met 3,6 laag gemiddeld scorende subdimensies zijn gevoelens en waarden:

- een laag gemiddelde score op gevoelens kan betekenen dat men wat minder ontvankelijk is voor de eigen innerlijke belevingswereld en wat minder goed de sfeer aan kan voelen bij studenten, bij het aangaan van conflicten en bij het bemiddelen bij conflicten;
- een lage score op waarden kan duiden op een mindere bereidheid om sociale waarden tegen het licht te houden en over deze te reflecteren; deze bereidheid is nodig voor een professionele ontwikkeling.

Deze laag gemiddelde scores op de twee subdimensies kunnen duiden op een wat minder ontwikkeld reflexief vermogen.

- Een lage score op altruïsme kan duiden op een mindere neiging om zaken van anderen aan te nemen, een mindere teamgerichtheid. Altruïsme gaat in op de dienstverlenende aspecten van het onderwijs. Het is een oriëntatie van het individu op ervaringen, belangen en doelen van anderen.
- Consciëntieusheid duidt op een gewetensvolle houding betreffende een planning, organiseren en uitvoeren van taken. Mensen met een hoge score zijn vaak ambitieus en erg nauwkeurig in het beheren van informatiestromen, maar de score voor AFM is gemiddeld laag.

De laatste score is opvallend, want een hogere score was te verwachten gezien het beroepenveld waartoe AFM opleidt. Deze score speelt verder geen rol bij de beoordeling van de mate van reflexiviteit en de basis om met elkaar in gesprek te gaan.

De overige scores doen dat wel. De scores op de twee subdimensies van openheid kunnen – zoals eerder vermeld – duiden op een wat minder ontwikkeld reflexief vermogen. De scores op de overige hoofddimensies duiden op een neiging het meer bij zichzelf te willen zoeken dan bij een ander: met een ander kan je in spanningssituaties terecht komen, waar men moeilijk mee om kan gaan (neuroticisme), en men staat gewoon niet zo open voor anderen (extraversie, altruïsme). Men zal daardoor niet zo snel geneigd zijn om met elkaar het gesprek aan te gaan.

Daarnaast ontbreekt ook nog eens een structuur om het gesprek met elkaar aan te gaan. De vaksecties zijn namelijk enige jaren geleden afgeschaft in een poging om meer integratie in het curriculum tot stand te brengen, maar de vakkenstructuur is toen in stand gehouden en bestaat eigenlijk nog steeds. De opleiding is daardoor voor het gesprek over de inhoud van het curriculum in

een soort vacuüm beland. Er zijn nu wel groepen docenten verantwoordelijk gemaakt voor een blok, maar deze groepen werken nog niet zo samen dat ze de status hebben van de vaksecties van weleer. In feite leiden vele vaksecties nog een sluimerend bestaan.

Het lijkt er, kortom, op dat in de opleiding BE docenten niet individueel reflectief zijn en/of met elkaar in gesprek zijn. Moet daarom nu alle hoop gevestigd worden op het management?

3.3 Het management maakt een krachtige leeromgeving mogelijk en houdt deze in stand

De academiedirecteur heeft gemerkt in het proces naar nieuwe samenhang en inrichting van het onderwijs in het kader van de Haagse Bachelor dat de docenten inderdaad hun hoop vestigden op het management. Dit verwoordt de academiedirecteur in de digitale nieuwsbrief van juni 2007 als volgt: “Ook merk ik helaas vaak een defensieve houding zich uitend in het mopperen in de wandelgangen en het stellen van veel vragen om structuur of duidelijkheid. Dit alsof het louter en alleen de verantwoordelijkheid van anderen (bij voorkeur teamleiders of ondergetekende) is deze duidelijkheid te verschaffen. Is ons onderwijs niet van ons allemaal vraag ik me dan soms af. Volgens mij slagen we er dus niet altijd even goed in om constructief, betrokken en met respect voor elkaar gezamenlijk op te trekken om onze opleidingen (of elkaar) beter te maken.” De laatste zin van dit citaat bevestigt ook nog eens de weinig dialogische cultuur en structuur, die in de bespreking van de tweede voorwaarde zijn geconstateerd. Het mag duidelijk zijn dat ook aan de derde voorwaarde niet is voldaan, maar dat het te makkelijk is om alleen het management verantwoordelijk te stellen voor de enigszins geïsoleerde positie – getuige de uitspraak - waarin het zich bevindt.

3.4 Conclusie

Aan de drie voorwaarden voor loopbaanleren is niet voldaan. Waarschijnlijk om deze reden is de studieloopbaanbegeleiding in de hoofdfase met ingang van het studiejaar 2007-2008 studiebegeleiding gaan heten. De begeleiding richt zich vooral op de studievoortgang en niet op de identiteitsontwikkeling van de student. Het bijhouden van een portfolio in de hoofdfase is in het studiejaar 2007-2008 afgeschaft. De docenten krijgen 10 uur in hun inzet voor de begeleiding van 5 tot 10 studenten. Ze zijn voor de studenten op afroep beschikbaar.

Het is een magere invulling, maar wel een die logisch voortvloeit uit het niet voldoen aan de drie voorwaarden. Het is in die zin ook wel te verdedigen. Want waarom zou je de studenten opzadelen met een portfolio als hiervoor geen dialogische omgeving is? Dan vraag je ze een kunstje uit te voeren voor de organisatie, maar niet bezig te zijn voor zichzelf. Aan de andere kant mag het daar niet bij blijven, want daarvoor is het loopbaanleren voor een beroepsopleiding te belangrijk, zoals is aangetoond in de vorige paragraaf.

Deze paragraaf startte met de vraag waarom de loopbaandialoog en daarmee het loopbaanleren nog niet tot stand is gekomen. Het antwoord is duidelijk. De opleiding BE voldoet aan geen van de drie voorwaarden om het loopbaanleren vorm te geven. De invulling van de onderwijsvisie biedt geen leeromgeving waarin het loopbaanleren gedijt. De cultuur vertoont trekken van ‘Wat je zoekt, kan geen ander je geven’, is wat minder reflexief en weinig dialogisch. De opleiding zit in een vacuüm

wat de structuur betreft die nodig is om de dialoog vorm te geven. Ten slotte staat het management, net als eigenlijk de docenten, in een enigszins geïsoleerde positie. Hierdoor is het moeilijk om een krachtige leeromgeving mogelijk te maken en in stand te houden. Dit leidt tot een invulling van de studieloopbaanbegeleiding waaruit het woord loopbaan is weggehaald.

Voor loopbaanleren is veel meer nodig dan alleen een warm hart. Het op zoek gaan naar wat anderen kunnen geven, is daarvoor onder andere nodig, ook al gaat dat tegen de cultuur in. De volgende en laatste paragraaf beoogt een eerste aanzet voor die zoektocht te geven.

4. Mensch, durf te leren

Als ik u als lezer van dit hoofdstuk onder het motto 'Wat je zoekt, kan een ander je geven' wil helpen bij de zoektocht om het loopbaanleren een plaats te geven, dan kan ik in een grote valkuil stappen. U heeft overigens gemerkt dat ik ben overgegaan op de ik-vorm. Dat is ongebruikelijk voor een artikel waarin feiten en geen meningen worden gepresenteerd, maar het geeft aan dat de persoon meer gaat spreken.

Ik kan in het helpen bij de zoektocht in de valkuil stappen waar wij als docenten al zo vaak in stappen: het aanbieden van kant-en-klare oplossingen. Ik zou dan het tegenovergestelde doen van mijn oproep in deze bijdrage om meer ruimte te geven aan het ervaringsgericht leren. Die oproep gaat in eerste instantie over de ruimte die wij als docenten door middel van het loopbaanleren aan onze studenten geven. In feite is het ook een oproep om voor onszelf die ruimte te creëren om het loopbaanleren van onze studenten vorm te geven.

Om dit te verduidelijken moet ik eerst vermelden dat er niets mis is met het aanbieden van kant-en-klare oplossingen oftewel het aanbodgestuurde onderwijs. Als het om een helder gedefinieerd probleem gaat waarvoor gepatenteerde oplossingen bestaan, is dit een effectieve en efficiënte vorm van onderwijs. Maar als het om het ontwikkelen van de professionele identiteit gaat dan is een vraaggestuurde leeromgeving nodig. Als je een vraaggestuurd instrumentarium inzet in een aanbodgestuurde leeromgeving, dan verwordt dit instrumentarium vaak tot een kunstje (Mittendorff e.a., 2008). De student laat het kunstje zien aan de docent, maar doet het niet voor zichzelf. Dit geldt ook voor docenten. Als je docenten die opgegroeid zijn in het aanbodgestuurde onderwijs een blauwdruk voor vraaggestuurd onderwijs oplegt, dan zullen ze plichtsgetrouw de instrumenten daarvan gaan toepassen. Ze voeren het kunstje uit, maar het is ze nog niet eigen. Dit heeft zich voorgedaan in de opleiding BE met het invoeren van het portfolio in de hoofdfase. Het werkte niet, het werd een kunstje, het is weer afgeschaft.

Hoe zorgen wij als docenten ervoor om ons het vraaggestuurd onderwijs eigen maken? De enige manier is om individueel en met elkaar de weg van het ervaringsgericht leren op te gaan. Ervaren is niet gericht op algemeen geldende en overdraagbare kennis, maar op het vinden van de persoonlijke betekenis van wat we ontdekken en de bruikbaarheid voor ons persoonlijk en functioneel handelen (Hanekamp, 2000). Daarom kom ik niet met kant-en-klare oplossingen. Toch mag ik het hierbij niet laten, want dan stap ik weer in een andere valkuil, namelijk die van het vertalen van ervaringsgericht in laissez-faire. Met slechts de oproep "Treuzel niet, ga op weg, ervaar en leer!" staat namelijk nog lang niet iedereen op die weg. Wat is die weg en waar leidt die naar toe?

Om met het laatste te beginnen: de weg leidt naar onderwijs waarin het loopbaanleren een vaste plaats in ons curriculum heeft gekregen. Dit is niet alleen noodzakelijk, het is ook gewoon leuk. De noodzaak is aangetoond in paragraaf 2, het plezier ervan zal elke docent herkennen. Het is namelijk uitermate bevredigend voor een docent om te merken dat hij/zij een bijdrage heeft kunnen leveren aan de ontwikkeling van de studenten. Wim Meyles, decaan in het havo, formuleert deze voldoening als volgt: “een goed gesprek, de vonk van het enthousiasme die overspringt, leerlingen die het opeens snappen en hogere cijfers gaan halen, een leerling die uiteindelijk toch het goede pad kiest.” (Trouw, 27 november 2007). Zowel het aanbodgestuurde als het vraaggestuurde onderwijs kan deze voldoening geven. De voldoening van het aanbodgestuurde onderwijs is in de bovenstaande uitspraak terug te vinden in de vonk van enthousiasme en de hogere cijfers, die van het vraaggestuurde in het goede gesprek en het goede pad. We doen onszelf als docenten én onze studenten tekort als we ons de laatste vorm van voldoening onttrekken.

Het is nu duidelijk waar de weg naar leidt. We weten nog niet waar deze weg van het loopbaanleren ligt, maar wel dat het betreden ervan voldoening zal geven. Daarom presenteer ik nu twee zaken die we eerst moeten doen voordat we de weg van het loopbaanleren kunnen betreden. De twee zaken baseer ik op de feiten uit de eerste drie paragrafen en zijn:

1. het formuleren van een visie op ons onderwijs;
2. het vastleggen van een overlegstructuur die aansluit op ons onderwijs.

De onderwijsvisie

Het formuleren van de onderwijsvisie start met de erkenning dat het zowel een taak van ons onderwijs is om bestaande kennis over te dragen (abstracte kennis) als om onze studenten op te leiden tot zelfstandige beroepsbeoefenaren (ervaringskennis). Dit lijkt op papier niet zo moeilijk – in feite staat het zo al op papier in onze huidige onderwijsvisie – maar in de praktijk blijkt meestal het tegendeel. Discussies over de onderwijsvisie ontaarden namelijk regelmatig in een discussie over uitersten. Neem de discussie over het nieuwe leren in het voortgezet onderwijs. Daarin wordt het nieuwe leren neergezet als laissez-faire onderwijs, terwijl het niets anders beoogt dan om naast het overbrengen van bestaande kennis de leerling ook tot zelfstandig leren te brengen. Het gaat niet om of/of, maar om en/en. Zo ook onze discussie in het beroepsonderwijs over het competentiegericht leren, dat in feite hetzelfde beoogt als het nieuwe leren, alleen met het verschil dat wij onze studenten op willen leiden tot zelfstandige beroepsbeoefenaren. Dit laatste vraagt om vraaggestuurd onderwijs, maar daarmee ligt het competentiegericht leren niet op één lijn met het vraaggestuurd leren. Het competentiegericht leren bevat ook het overbrengen van bestaande kennis, het is en/en. Kritiek op het huidige aanbodgestuurde onderwijs van onze opleiding BE betekent niet dat we het fout doen. Het betekent dat we iets fout doen. Onze fout is dat wij het loopbaanleren nog geen duidelijke plaats in ons curriculum geven. De student heeft dan wel een beperkte keuze, maar is niet betrokken bij de vormgeving, de uitvoering en de beoordeling van zijn of haar eigen beroepsvorming. We zijn er nog niet met het erkennen van deze fout, oftewel het erkennen van en/en. De volgende stap is het vastleggen van hoe alles met elkaar in verhouding staat, want dit is de feitelijke onderwijsvisie.

Wellicht kunnen we daarbij ons licht opdoen bij het competentiemodel van de Academie voor ICT&Media (Andrioli e.a., 2006). In dit model staat de praktijk centraal in de vorm van opdrachten. Het model definieert deze opdrachten en alle andere elementen van het model op basis van de

specifieke situatie voor HBO-I. Ik raad daarom niet aan dit model te gebruiken voor onze opleiding, maar wel om de gedachte erachter over te nemen. Die gedachte is om de praktijk als startpunt van ons denken te nemen. Wij nemen de vakinhouden als startpunt. De vakinhouden zijn in het bovengenoemde competentiemodel terug te vinden in de zogenaamde bouwstenen. Indien wij alleen al (zoals bij ICT&Media) het huis centraal stellen en niet de bouwstenen, dan ontstaat al een heel andere kijk op ons onderwijs. Wij hebben bijvoorbeeld nu grote moeite om 30 studiepunten aan de afstudeerstage toe te kennen, zoals een interne commissie dat heeft voorgesteld in 2006. Het zijn er uiteindelijk 18 studiepunten geworden. Het omdraaien van ons gezichtsveld van bouwstenen naar huis zou ons de 30 studiepunten laten omarmen als een kans.

Het competentiemodel kan ons nog meer bieden en wel in het vormgeven van het vraaggestuurde onderwijs. De studenten mogen namelijk zelf hun praktijkopgaven kiezen en vormgeven. Dat heeft er meteen toe geleid dat geen enkele competentie in het model op een geïntegreerde manier wordt beschreven. Dat is namelijk niet zo praktisch bij een gedifferentieerde invulling. De integratie komt tot stand in de praktijkopgaven, want daarin integreren de studenten de diverse competentie-elementen. De competentie-elementen zijn wel vastgelegd.

Het voorgaande is bedoeld om handreikingen te bieden om onze onderwijsvisie vorm te geven. Als de onderwijsvisie uiteindelijk is geformuleerd en door iedereen onderschreven wordt, kunnen we de overlegstructuur vaststellen die daarop moet aansluiten.

De overlegstructuur

In paragraaf 3 is aan de hand van de persoonlijkheidskenmerken van het personeel (de Neo-Pi-R-test) geconstateerd dat binnen onze opleiding BE de basis beperkt is om met elkaar in gesprek te gaan. Daaraan heb ik een persoonlijke observatie gekoppeld, namelijk dat we een vacuüm in de overlegstructuur hebben gecreëerd met het afschaffen van de vaksecties maar met het instandhouden van de vakkenstructuur. Dit vacuüm is een obstakel om met elkaar de weg van het loopbaanleren in te gaan, want daarvoor moeten we met elkaar in gesprek. Een structuur is echt nodig in ons geval, want wij zijn niet zo geneigd om met elkaar in gesprek te gaan. Om dit nog met een voorbeeld te verduidelijken, noem ik de gangbare praktijk bij het herzien van een blokboek. De meeste blokcoördinatoren kiezen daarbij voor het minst dialogische alternatief: het blokboek wordt via de e-mail rondgestuurd en iedere docent wordt gevraagd om zijn onderdeel aan te passen. Deze werkwijze komt voort uit de onduidelijkheid over de verantwoordelijkheid voor de inhoud van het onderwijs. De blokcoördinator legt die verantwoordelijkheid bij de individuele docent, terwijl dit een gezamenlijke verantwoordelijkheid hoort te zijn bij geïntegreerd onderwijs in blokken. Duidelijk mag zijn dat de overlegstructuur aan moet sluiten op de onderwijsvisie om zo een eind te maken aan de onduidelijkheid.

Daarbij mogen we ons ondersteund voelen door Tinto (1993). Hij concludeert dat het essentiële karakter van onderwijsinstellingen niet ligt in de formele structuren en programma's, maar in de onderliggende waarden die tot deze constructies hebben geïnspireerd: "The ability of institutions to retain students lies less in the formal programs they devise than it does in the underlying orientation toward students which direct their activities." Daarom gaat het formuleren van de onderwijsvisie vooraf aan het construeren van de overlegstructuur: eerst het gesprek over de waarden.

De mooie maar onzekere weg van het loopbaanleren

De weg van het loopbaanleren bestaat eigenlijk uit twee parallelle wegen. De eerste weg is de weg die de studenten bewandelen onder supervisie van docenten. De supervisor is vakgenoot en opleider, hij weet van beroep én leren. De student gaat zijn eigen weg en vindt zijn eigen spoor, de supervisor kent de landkaart. De supervisor kan de student stimuleren interessante zijwegen in te gaan om zelf te ontdekken wat er te zien is. Hij kan de grote lijn in de gaten houden en de student weer wijzen op de hoofdweg en hij kan de student ervoor behoeden om tijd te verspillen door doodlopende wegen in te gaan (Hanekamp, 2000). Alleen ervaren vakmensen kunnen de rol van supervisor op zich nemen. Hanekamp geeft hiervan een mooie omschrijving: "Een ervaren vakman onderscheidt zich van de theoreticus en de bureaucraat doordat hij tussen schijnbaar onverenigbare stellingen niet het woordje 'of' zet, maar het woordje 'en'. Pas wie doorwrocht is in de praktijk, verdraagt de paradox van een begrepen waarheid: ik ken iets pas als ik besef dat het waar is en tegelijkertijd niet waar."

De tweede weg is de weg die wij als docenten bewandelen om het loopbaanleren vorm te geven. In paragraaf 1 van dit artikel is aangetoond dat wij als docenten en als opleiding de studenten – althans in hun ogen – geen dialogische loopbaanomgeving bieden. In paragraaf 2 is aangetoond vanuit het beleid van de HHS en vanuit wetenschappelijk onderzoek dat bij het bieden van een dialogische loopbaanomgeving de kwaliteit van de relatie tussen student en docent centraal staat. Deze kwaliteit is te vatten in het begrip 'academische integratie'. Uit de resultaten van de enquête onder studenten en docenten blijkt dat in de uitwerking van dit begrip nog het nodige ontbreekt, maar dat daarvoor wel een basis ligt in het warme hart van de meeste BE docenten en in hun wens om meer oog te hebben voor de persoonlijke situatie. Paragraaf 3 toont aan dat onze cultuur weinig dialogisch is. Daardoor zullen we niet vanzelf de tweede weg van het loopbaanleren op gaan. Deze laatste paragraaf ten slotte beoogt de docenten handreikingen, geen kant-en-klare oplossingen, te bieden om die weg op te gaan. We zullen moeten starten met denken over (het vormgeven van) loopbaanleren. Het betreden van de weg van het loopbaanleren zal ons vakmanschap in de bovenstaande betekenis vergroten. Het is een mooie weg, want het zal ons veel voldoening geven. Maar het is ook een onzekere weg, want we zijn het niet echt gewend.

Ook Dirk Witte, wiens beroemdste lied de leidraad is geweest voor dit hoofdstuk, kampte op zijn manier met die onzekerheid. Als muzikaal wonderkind uit een Zaanse onderwijzersfamilie moest hij van zijn ouders op 15-jarige leeftijd in dienst treden van een houthandel. Na een aantal jaren heeft hij zich door Jean-Louis Pisuïsse laten overhalen om zakelijk leider te worden bij diens cabaretensemble om na een paar jaar weer terug te keren naar de houthandel en het daar tot directeur te schoppen. Hij bleek niet opgewassen tegen het ongeregelde en onzekere artiestenbestaan. Wim Ibo (1985) beschrijft dit treffend: "In zijn binnenste moeten voortdurend botsingen zijn geweest tussen de burger en de bohémien. Want hij leefde tussen twee werelden, die hij allebei niet kon missen: de wereld van de kunstenaar met alle mogelijkheden en onmogelijkheden én het bestaan van de gezeten burger met het vast inkomen, met de zekerheden."

Het is nu tijd voor de opleiding BE om ook de wereld van de bohémien te gaan verkennen. "Mensch, durf te leren!"

Literatuur

- Andrioli, T., Klein, R., Tromp, L., Dijk, J.van., Nieuwland, M. (2006). Het competentiemodel van de Academie voor ICT&Media. Den Haag: De Haagse Hogeschool.
- Broek, E. van & Zijlstra, W. (2007). De Reflector; Studenttevredenheidsonderzoek 2007. Hoofdrapportage. Den Haag: De Haagse Hogeschool.
- Elsevier Thema (oktober 2007). Studentenonderzoek. Uitgave: Reed Business.
- Fransen, J. (2006). Ontwerpstrategie voor blended learning. *Onderwijsinnovatie*, 3, 17-27.
- Hanekamp, H. (2000). De praktijk als leerstof: ervaring opdoen en ervaren worden. In Praag-van Asperen, H.M. van, Praag, Ph.H. van. *Handboek van supervisie en intervisie*. (pp. 32-50) Leusden: De Tijdstroom.
- Het Haagse Studiesucces: studenten uitdagen en stimuleren zichzelf te overtreffen. Rapport uitgebracht door een commissie ingesteld door het College van bestuur van De Haagse Hogeschool (2006). Den Haag: De Haagse Hogeschool.
- Ibo, W. (1985). Witte, Dirk Hermanus (1885-1932). In: *Biografisch Woordenboek van Nederland 2*. Den Haag. Gevonden in: URL:<http://www.inghist.nl/Onderzoek/Projecten/BWN/lemmata/bwn2/witte> (laatste wijziging 06-02-2007).
- Keyser, T. de (2006). De gilde-leerroute aan de HHS/TH Rijswijk: een paard van de draaimolen. In Hensel, R., Keyser, T.de, Menger, P., Meijers, F., Parijs, M., Telle, H. & Zijlsta, W. *Fantaseren of innoveren? Fabels en feiten in onderwijsvernieuwing*. Den Haag: De Haagse Hogeschool.
- Kuijpers, M., Meijers, F. & Bakker, J. (2006). Krachtige loopbaangerichte leeromgevingen in het (v)mbo: hoe werkt het? Driebergen: Het Platform BeroepsOnderwijs.
- Managementreview ten behoeve van accreditatie in 2008. Rapport uitgebracht door de Academie voor Accounting en Financial Management ten behoeve van de accreditatie (2007). Den Haag: De Haagse Hogeschool
- Meijers, F. (2004). Het verantwoordelijkheidsdilemma in het beroepsonderwijs. Den Haag. Haagse Hogeschool/TH Rijswijk.
- Meijers, F. (2007). Innovatie: taakverdeling of collectieve leercyclus? In F. de Jong, N. van Benthum & A. Buijze (eds.), *Studievaardigheden en de nieuwe generatie*. 27e Landelijke Dag Studievaardigheden. (pp. 12-15) 's-Hertogenbosch: Stoas Hogeschool.
- Meijers, F. & Kuijpers, M. (2008). Is integrale loopbaanbegeleiding ethisch? In A. Kooreman (red.), *Ethiek van de loopbaanbegeleiding*. Amsterdam: Boom (ter perse)
- Mittendorff, K., Jochems, W., Meijers, F. & Brok, P. den (2008). Differences and similarities in the use of the portfolio and personal development plan for career guidance between vocational schools in The Netherlands. *Journal of Vocational Education* (accepted)
- Severiens, S., Joukes, G. (2001). Studenten in het hoger technisch onderwijs: verschillen in leerstrategieën, motivatie en positie. Stichting Axis. Nijmegen: DHV drukkers.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition*. 2nd ed. Chigaco: The University of Chigaco Press.

Voorspellers van de effectiviteit van competentieontwikkeling bij leidinggevenden en professionals

Rainer Hensel, Frans Meijers, Rien van der Leeden en Joseph Kessels⁸

Samenvatting

Veel leerdoelen bij competentieontwikkeling binnen De Haagse Hogeschool (maar ook daarbuiten) zijn sterk gerelateerd aan persoonlijkheidskenmerken. Dit is goed te verklaren doordat een competentie vaak gedefinieerd wordt als het geheel van kennis, vaardigheden en persoonlijke kenmerken, die een noodzakelijke voorwaarde vormen voor het succesvol uitoefenen van een specifieke functie. In dit hoofdstuk wordt verslag gedaan van een onderzoek naar de effectiviteit van een Strategisch Human Development (S-HRD) opleidingstraject. De deelnemers aan dit traject hebben in vele opzichten dezelfde kenmerken als docenten in het hoger beroepsonderwijs. Behalve naar de effectiviteit van het opleidingstraject is ook onderzocht welke variabelen het realiseren van leerdoelen voorspellen, die gericht zijn op de ontwikkeling van de persoonlijkheid. Het onderzoek toont aan dat de effectiviteit van het onderzochte opleidingstraject redelijk is. Dat betekent dat deelnemers aan deze opleiding gemiddeld een redelijke, gedragmatig goed observeerbare, stabiele gedragverandering betreffende hun leerdoelen konden verwezenlijken. Drie variabelen voorspellen een succesvolle ontwikkeling van persoonlijke leerdoelen: (1) sensitiviteit voor groepsnormen en kritiek, (2) openheid voor onderliggende waardepatronen betreffende sociale interactiepatronen en (3) een voorkeur voor de leerstijl actief experimenteren, een variabele uit het leerstijl model van Kolb. Motivatie om de leerdoelen te verwezenlijken blijkt een sterke voorspeller te zijn van de effectiviteit van het realiseren van de leerdoelen. De onderzochte groep werd vergeleken met groepen met een lager niveau van professionele ontwikkeling. Groepen met een hogere vorm van professionele ontwikkeling hadden een significant lagere score op depressie (algehele somberheid), significant hogere scores op dominantie (zelfsturing bij sociale interactie), hogere scores op intellectuele nieuwsgierigheid voor onbekende ideeën, verandering en onderliggende waardepatronen bij sociale interactie, en hadden meer vertrouwen in anderen. Daarnaast is de groep, die het S-HRD opleidingstraject heeft gevolgd, vergeleken met medewerkers die verplicht waren een competentiegericht opleidingstraject te volgen. Hieruit bleek dat personen, die zich op grond van eigen initiatief voor een competentiegericht opleidingstraject melden, hogere scores hadden betreffende de variabelen openheid voor nieuwe ervaringen in het algemeen en voor nieuwe ideeën en onderliggende waarden en waardenpatronen in het bijzonder. Het hier gepresenteerde onderzoek laat zien dat de effectiviteit van het opleidings-traject positief wordt beïnvloed door actief en gericht leren op basis van concrete leerdoelen.

⁸ Rainer Hensel en Frans Meijers zijn verbonden aan de Haagse Hogeschool; Rien van der Leeden is verbonden aan de Faculteit Psychologie van de Universiteit van Leiden; Joseph Kessels is verbonden aan de TSM Business School van de Universiteit Twente

1. Theoretische achtergronden

Het begrip competentie is een vrij omstreden begrip. Dat heeft er enerzijds mee te maken dat het vaak slecht gedefinieerd is (Hoekstra, 2002, Jansen, 2002, Merriënboer et al, 2002, Kluytmans, 1999), maar ook doordat er sterke twijfels bestaan rond de ontwikkelbaarheid van competenties. Het begrip competentie geniet grote populariteit sinds het verschijnen van het boek van Hamel and Prahalad (1994) die stellen dat door competentieontwikkeling vooral de latente en unieke kerntalenten en vermogens van organisaties versterkt kunnen worden. Vandaar dat veel deskundigen op het gebied van strategisch Human Resource Management en strategisch Human Resource Development (S-HRM/ S-HRD) het competentiebegrrip omarmd hebben. Ook in het onderwijs geniet het begrip grote populariteit. Een competentie moet volgens Hamel and Prahalad aan vier voorwaarden voldoen:

1. zij moet het concurrerend vermogen vergroten of in de non-profit sector kritisch succesvol gedrag met een groot afbreukrisico (d.i. gedrag dat in sterke mate de effectiviteit, efficiency en kwaliteit van het werk bepaalt) versterken;
2. zij moet uniek zijn en sterk met de kerntalenten van de organisatie verbonden zijn;
3. zij moet zeer goed te verbinden zijn met andere belangrijke resources van de organisatie; en
4. zij moet ontwikkelbaar zijn door opleiding en training.

Vooraf bij het laatste punt bestaan veel twijfels. Een competentie wordt vaak gedefinieerd als het geheel van kennis, vaardigheden en persoonlijke kenmerken, die een noodzakelijke voorwaarde vormen voor het succesvol uitoefenen van een specifieke functie (Blanchard & Thacker, 2007). Het grote verschil tussen een taak en functieprofiel en een competentie is, dat bij een competentie veel meer naar persoonlijke kwaliteiten, zoals attitudes, sociale vaardigheden, waarden en persoonlijkheidskenmerken gekeken wordt. Vooral waarden en persoonlijkheidskenmerken zijn van groot belang voor de kwaliteit van het werk (Quinn, 2001; Roe, 2002; McClelland, 1993). Maar waarden en persoonlijkheidskenmerken zijn bijzonder stabiele, situatie-onafhankelijke kenmerken (Arnold et al., 1998; Robbins 2001). Als men dus competenties wil ontwikkelen via een formele training en de leerdoelen zijn sterk met persoonlijkheidskenmerken verbonden, dan is het begrijpelijk dat men de effectiviteit van dit soort opleidingstrajecten in twijfel trekt. Vandaar dat we er voor gekozen hebben een competentiegericht strategisch Human Resource Development training (S-HRD) op effectiviteit te onderzoeken waarbij alleen diegenen in het onderzoek betrokken zijn die leerdoelen hadden, die sterk met persoonlijkheidskenmerken verbonden waren. De meeste S-HRD-opleidingstrajecten concentreren zich op het ontwikkelen van persoonlijke kwaliteiten; ze zijn steeds minder gestandaardiseerd en de persoonlijke effectiviteit van de leidinggevers en professionals staat centraal (Berghenagouwen et al, 2000). De achterliggende redenering is dat de effectiviteit en efficiency van de communicatie binnen organisaties verbeterd kan worden door zich op de persoonlijke kwaliteiten (c.q. competenties) van de medewerker te richten.

Er zijn vrij veel studies die hebben aangetoond dat persoonlijkheidskenmerken en de effectiviteit van organisaties met elkaar verbonden zijn. Vooral het werk van Lawrence and Lorsch (1967) and Lorsch and Morse (1974) heeft laten zien dat specifieke persoonlijkheidskenmerken van leidinggevers en professionals de effectiviteit van organisaties vergroten. Maar dit is alleen het geval wanneer de persoonlijkheidskenmerken heel goed afgestemd zijn op een specifieke structuur, cultuur, stijl van leidinggeven en conflicthanteringstijl. Zo bleek dat een zeer doelgerichte bedrijfscultuur, gekenmerkt door een autoritaire conflicthanteringstijl van het management en professionals effectief te zijn in

de blikindustrie. Belangrijke kernmerken van de organisatieomgeving van de blikindustrie zijn: een lage complexiteit en redelijk goede voorspelbaarheid. Bij organisaties met een zeer complexe, slecht voorspelbare omgeving bleken deze kenmerken van de cultuur en van de managers en professionals de effectiviteit van organisatie juist onderuit te halen. Organisaties die in deze omgeving succesvol waren werden gekenmerkt door een conflicthanteringstijl die met alle belangen rekening probeert te houden, met een lagere doelgerichtheid maar met een sterk analytisch vermogen.

Er is ook vrij veel onderzoek dat heeft laten zien, dat belangrijk gedrag binnen organisaties voorspeld kan worden door persoonlijkheidskenmerken, die aan de hand van de dimensies van het 'Big Five' persoonlijkheidsmodel gemeten zijn. Het Big Five model is het meest gebruikte taxonomische model om de persoonlijkheid van medewerkers in kaart te brengen (Goldberg, 1983, 1990; Digman, 1989, 1990; McCrae & Costa, 1989; McCrae & John, 1992). Er worden vijf hoofdkenmerken gemeten:

1. neuroticisme, d.i. emotionele stabiliteit, spanningsklachten, somberheid en stressbestendigheid
2. extraversie, d.i. de innerlijke neiging om zich te uiten, de neiging het initiatief te nemen, zich assertief te gedragen en te genieten van grotere groepen mensen, het initiatief te nemen om de sociale interactie te structureren
3. altruïsme, d.i. een hulpvaardige, inschikkelijke empathische instelling
4. openheid, d.i. intellectuele nieuwsgierigheid naar nieuwe ervaringen en openheid voor onbekende informatie
5. consciëntieusheid, d.i. doelmatig en zorgvuldig werken en het ordenen en beheren van informatie.

Neuroticisme en consciëntieusheid zijn significante voorspellers van performance in bijna alles soorten werkomgevingen (Teth & Rothstein, 1991; Barrick & Mount, 1991; Salgado, 1997; Anderson & Viswesvaran, 1998; Barrick, Mount & Judge, 2001).

Als sociale interactie met andere medewerkers van belang is voor het realiseren van de organisatiedoelen dan is extraversie ook een belangrijke voorspeller van performance (Barrick, Mount, 1991; Mount et al., 1998). Metastudies hebben aangetoond dat extraversie gerelateerd is aan het succesvol doorlopen van een professioneel opleidingsstraject (Barrick, Mount, Judge, 2001). Het goed kunnen samenwerken in teams wordt voorspeld door altruïsme (Barrick, Mount & Judge, 2001; Peeters et al., 2006). Peeters et al. (2006) benadrukken dat de dimensie altruïsme vooral van belang is als medewerkers op een complexe wijze afhankelijk van elkaar zijn. Altruïsme hangt ook samen met een effectieve besluitvorming in groepen (LePine, 2003). Dat betekent dat belangrijk gedrag binnen organisaties, gedrag dat sterk met competenties samenhangt, op overtuigende wijze gerelateerd kan worden aan de dimensies van het Big Five model.

Onderzoek en theorievorming rond de 'lerende organisatie' (Senge, 1990) en 'het lerende bedrijf' (Pedler, Burgoyne & Boydell, 1991) laten zien dat het lerend en innovatief vermogen van organisaties in sterke mate samenhangt met persoonlijke eigenschappen van individuen. Er bestaat een duidelijk verband met het ontwikkelen van persoonlijke kwaliteiten tijdens strategische HRD opleidingen en de behoefte van organisaties om het lerend/ innovatief vermogen te vergoten, een belangrijke voorwaarde om in de huidige kenniseconomie goed te kunnen functioneren. De behoefte aan een 'blijvend lerende' professional is ook de reden dat het begrip competentie in het onderwijs zo populair geworden is.

Een andere reden waarom tijdens S-HRD opleidingen communicatieve competenties worden ontwikkeld, is dat de wederzijdse afhankelijkheden (of interdependencies; zie Keuning & Epping, 2004) binnen organisaties in toenemende mate complexer worden. (Walton & Susman, 1989; Walton, 1999;

Robbins, 2001; Keuning & Epping, 2004; Buchanan & Huczynski, 2004). De effectiviteit van simpele coördinatiemechanismen is zwak als de interdependencies complex zijn en als de organisatie-omgeving complex en slecht te voorspellen is (Mintzberg, 1979; Robbins, 2001; Keuning & Epping, 2004). Voorbeelden van simpele coördinatiemechanismen zijn: standaardisatie van werkprocessen, direct toezicht als controlemechanisme door de leiding en directief, taakgericht leiderschap. Zelfsturende teams, diverse gestructureerde overlegvormen, de matrixorganisatie en mensgericht, participatief leiderschap zijn voorbeelden van complexere coördinatiemechanismen. De effectiviteit van coördinatiemechanismen in een complexe en slecht te voorspellen omgeving is dus voornamelijk afhankelijk van directe afstemming en feedback in de vorm van menselijke communicatie. Onderzoek heeft aangetoond (Peeters et al, 2006; Barrick, Mount, Judge, 2001; Pedler, Burgoyne & Boydell, 1991) dat veel aspecten betreffende de communicatie binnen organisaties met variabelen uit het Big Five model verbonden zijn. Het is dan ook niet verrassend dat veel strategische HRD-opleidingsprogramma's zich op de ontwikkeling van persoonlijke kwaliteiten betreffende de communicatie binnen organisaties richten. Bekende voorbeelden van dit soort leerdoelen zijn: ontwikkelen van sociale sensitiviteit voor het aansturen van teams en individuen, meer openheid en nieuwsgierigheid naar belangrijke factoren in de organisatieomgeving en natuurlijk de meest bekende: klantgerichtheid.

Veel strategische HRD opleidingen richten zich ook op professionele waarden (Quinn, 1991). Voorbeelden zijn voorkeuren van managers en leidinggevendenden om vooral resultaatgericht te werk te gaan, terwijl weer het werk van anderen heel mensgericht georiënteerd is. In veel onderzoek is geconstateerd dat professionele waarden en persoonlijkheid sterk met elkaar samen hangen (Robbins, 2001; Dusschooten-de Maat, 2004). Persoonlijkheid en waarden zijn de meest stabiele variabelen aan de hand waarvan men een persoon kan beschrijven (Arnold et al, 1998, Robbins 2001). Persoonlijkheid is alleen dan een betrouwbare en valide voorspeller van gedrag als men de succes-criteria van gedrag nauwkeurig definieert (Arnold et al, 1998). Veel onderzoek naar de relatie tussen de Big Five variabelen en het gedrag van individuen in organisaties wordt bekritiseerd vanwege zwakke operationalisatie van wat succesvol gedrag is (Barrick & Mount, 1991; Barrick, Mount & Judge, 2001). Zo is het goed functioneren in teams heel iets anders dan het innoverende vermogen en een succesvolle verkooptraining verschilt wezenlijk van een competentiegerichte strategische HRD training waarin leidinggevendenden en managers aan communicatieve persoonlijke kwaliteiten werken. Er is bij het zoeken naar voorspellende variabelen te weinig onderscheid gemaakt tussen instrumentele trainingen en competentiegerichte S-HRD trainingen. Instrumentele trainingen richten zich op kennisreproductie en het aanleren van directe operationele vaardigheden, terwijl S-HRD trainingen zich meestal richten op kenniscreatie en op reflectieve vaardigheden. De trainingsmethoden zijn ook behoorlijk verschillend: bij instrumentele trainingen zijn directieven en kennisoverdracht de belangrijkste leermethodieken, bij competentiegerichte opleidingen voor de ontwikkeling van persoonlijke kwaliteiten staat het sociaal-constructivistisch leren centraal. Daarnaast krijgt de cursist bij competentiegerichte opleidingen veel meer zelf de regie in handen en daarmee veel meer eigen verantwoordelijkheid voor het leerproces.

Als men het verband tussen persoonlijkheidskenmerken en een professionele ontwikkeling bestudeert, dan valt op dat de dimensie openheid/ intellectuele nieuwsgierigheid in een HBO/ universitaire context een significante voorspeller is van studiesucces als het om projectonderwijs ging, scripties, of mondelinge tentamens (Dean, Conte & Blankenhorn, 2006; Chamorro & Premuzic, 2006). Er werd

geen verband gevonden tussen openheid en tentamencijfers, die bij het toetsen van expertise centraal stond zoals bij voorbeeld bij multiple choice tentamens of schriftelijke toetsen. Deze onderzoeksresultaten zijn niet zo maar te vertalen naar de ontwikkelbaarheid van competenties, waarbij persoonlijkheid en persoonlijke waarden een belangrijke rol spelen. In een HBO als ook universitaire setting staat de beheersing van wetenschappelijke modellen en wetmatigheden, en opgedane kennis zo centraal, zodat men openheid niet zo maar als een voorspeller van de succesvolle professionele ontwikkeling van persoonlijke kwaliteiten kan zien. Maar als er een verband wordt gevonden tussen openheid en een succesvolle competentieontwikkeling, dan zou dat betekenen dat het sociaal constructivistisch leren een bruikbare methode is voor het aanleren van competenties. Dit onderzoek is uitgevoerd om hierover meer duidelijkheid te creëren.

De vijf hoofddimensies van het Big Five model, zoals gemeten door de meest gebruikte test, de Neo Pi-R test (Costa & McCrae, 1992), zijn weer onderverdeeld in zes subdimensies. Deze subdimensies worden de facetten genoemd. De onduidelijke relatie tussen openheid en een succesvolle competentieontwikkeling betreffende persoonlijke kwaliteiten kan veroorzaakt worden door het feit, dat niet alle facetschalen een bijdrage leveren aan de kracht van de relatie tussen de variabelen. Een van de facetschalen van de hoofdschaal 'openheid' is de schaal 'openheid voor esthetiek'. Deze meet intellectuele nieuwsgierigheid naar kunst, cultuur en esthetische zaken als vormgeving en design. Het feit dat er veel onduidelijkheid bestaat tussen de hoofdschaal openheid en professionele ontwikkeling zou er mee te maken kunnen hebben dat facetten zoals esthetiek en professionele ontwikkeling niet met elkaar gerelateerd zijn. Dat geldt ook voor de facetschalen van de andere hoofdschalen van het Big Five model. Dat zou betekenen dat men zich bij het bestuderen van de relatie tussen persoonlijkheidskenmerken en een succesvolle professionele ontwikkeling eerder op de facetten dan op de vijf hoofddimensies van het Big Five model zou moeten concentreren. Tot nu toe heeft zich al het onderzoek beperkt tot de vijf hoofdschalen. Het bestuderen van alle facetten van alle vijf hoofddimensies kan tot interessante inzichten leiden. Maar alleen als men het hoofdcriterium van een succesvolle professionele ontwikkeling goed definieert. In ons onderzoek zal dat de beoordeling van een succesvolle competentieontwikkeling zijn, met leerdoelen die sterk met persoonlijkheidskenmerken samenhangen.

Naast het Big Five model zijn er nog andere variabelen waarmee men een persoon kan beschrijven die zich voor en competentiegerichte opleiding meldt, zoals sociale vaardigheden, conflictvaardigheden en de leerstijl. Om de effectiviteit van een competentiegerichte opleiding op het gebied van persoonlijke kwaliteiten te voorspellen is het daarom goed om ook deze variabelen in het onderzoek mee te nemen.

Een onderzoek naar de relatie tussen persoonlijke kenmerken en succesvolle competentieontwikkeling moet er rekening mee houden dat een groep van leidinggevenden en professionals, die zich vrijwillig meldt voor een competentiegerichte opleiding, specifieke kenmerken heeft. In de eerste plaats is het waarschijnlijk dat hoger opgeleiden andere persoonlijkheidskenmerken hebben dan lager opgeleiden. Onderzoek van De Fruyt (1996) heeft aangetoond dat medische studenten met een hoge score op extravertie een consciëntieusheid sneller en succesvollere carrière maakten dan studenten met een lagere score. Bij deze steekproef was openheid positief gecorreleerd aan een succesvollere professionele ontwikkeling en een positievere attitude met betrekking tot training en verdere professionalisering. Daarbij komt dat het al dan niet vrijwillig deelnemen aan een S-HRD

training waarschijnlijk van invloed is op de effectiviteit van de training. Intrinsieke motivatie heeft immers een aantoonbaar effect op de effectiviteit van de competentieontwikkeling.

Bovenstaande overwegingen geven aanleiding tot het formuleren van drie onderzoeksvragen:

1. wat is dan de effectiviteit van een competentiegerichte opleiding waarvan de leerdoelen duidelijk met persoonlijkheidskenmerken verbonden kunnen worden?
2. welke variabelen van het Big Five model (inclusief de facet schalen), en variabelen die sociale vaardigheden, conflicthanteringstijlen en leerstijlen meten, kunnen als een significante voorspeller gezien worden van een succesvolle competentieontwikkeling?
3. zijn er significante verschillen in persoonlijkheidskenmerken tussen leidinggevend en professionals enerzijds, en (1) groepen van personen met een lagere vorm van professionele ontwikkeling, en (2) groepen die zich niet vrijwillig aanmelden voor competentieontwikkeling, anderzijds?

2. Methode

Een belangrijke doelstelling van het hier gepresenteerde onderzoek is het meten van de effectiviteit van een competentiegerichte S-HRD training, die zich richt op communicatie (K), interactie (I) en management (M) vaardigheden. Deze training wordt de KIM training genoemd, de deelnemers aan deze training de KIM groep. Deze training is opgezet en uitgevoerd door het organisatieadviesbureau Van Harte en Lingsma. Tijdens deze training worden vooral sociaal constructivistische leermethoden toegepast. Centrale thema's van deze training zijn het ontwikkelen van flexibiliteit met betrekking tot het toepassen van diverse leiderschapstijlen (waarbij gebruik wordt gemaakt van modellen rond situationeel leiderschap), flexibiliteit in het innemen van diverse rollen betreffende managementvaardigheden, inzicht en sturen op besluitvormingsprocessen, samenwerken, teambuilding, het ontwikkelen van maximale flexibiliteit betreffende sociale vaardigheden en conflicthanteringstechnieken. Het geven en ontvangen van persoonlijke feedback en het ontwikkelen van leervermogen wordt sterk benadrukt.

De onderzochte trainingsgroepen bestaan steeds uit 12 personen. De training is gestandaardiseerd en duurt 12 dagen met 8 avond sessies, steeds in blokken van drie dagen en twee avonden. De laatste 6 dagen en 4 avonden wordt de verantwoordelijkheid voor het leerproces in toenemende mate bij de deelnemers gelegd. Dit om het aangeleerde materiaal veel persoonlijke betekenis te kunnen geven, het leervermogen te bevorderen en een maximale transfer van het geleerde materiaal naar de werksituatie te stimuleren. Leidinggevend en professionals volgen exact dezelfde training maar wel in verschillende groepen.

Aan het begin van de training werd een uitgebreid ontwikkelassessment afgenomen. Aan het einde van de training werd het oordeel van alle deelnemers en van de trainer gemeten over de mate waarin elke deelnemer aan de training zijn of haar individuele, persoonlijke leerdoelen had verwezenlijkt. Elke deelnemer gaf niet alleen een oordeel over de mate waarin elke andere deelnemer zijn of haar leerdoelen had bereikt, maar men gaf ook een oordeel in hoeverre elke deelnemer gemotiveerd aan zijn leerdoelen had gewerkt.

2.1 De onderzoeksgroep

Voor het onderzoek zijn 379 leidinggevendenden en professionals benaderd, die zich voor de KIM training aangemeld hadden, met het verzoek aan het onderzoek mee te werken en een 'informed consent'-brief te ondertekenen. Slechts 3 personen weigerden; van 376 personen konden dus data verzameld worden tijdens het ontwikkelassessment. In de meting aan het einde van de training kon voor 126 personen geen oordeel over de effectiviteit van het verwezenlijken van de leerdoelen gemeten worden. Deelnemers en trainers gaven hiervoor als belangrijkste reden dat de deelnemers van de training zelf verantwoordelijk waren voor het trainingsprogramma van de laatste drie dagen. Men stelde dat steeds de tijd ontbrak om de formulieren in te vullen omdat vrij veel buitenactiviteiten gepland waren. Een andere reden was dat men het idee had dat het verzamelen van een oordeel niet paste in het, door de deelnemers zelf opgestelde trainingsprogramma.⁹

Een belangrijke voorwaarde om aan dit onderzoek mee te kunnen doen was dat de individuele leerdoelen op duidelijke wijze met persoonlijkheidskenmerken verbonden moesten kunnen worden. Bij 15 personen waren de leerdoelen of te vaag of te instrumenteel. Data van deze personen werden niet voor het onderzoek gebruikt. Voor 235 deelnemers kon gemeten worden in hoeverre er een stabiele, goed gedragsmatig observeerbare gedragsverandering met betrekking tot het individuele leerdoel te constateren viel. Voor 235 personen kon ook het oordeel van de groep gemeten worden inzake de motivatie waarmee elke afzonderlijke deelnemer aan zijn of haar leerdoel gewerkt had.

De kenmerken van de KIM groep, zoals gemeten door de Big Five, werden vervolgens vergeleken met vergelijkbare kenmerken van drie groepen respondenten met een lagere vorm van professionele ontwikkeling. We konden daarvoor gebruik maken van reeds door Hoekstra en De Fruyt (1999) verzamelde onderzoeksgegevens. De eerste groep betreft respondenten met slechts een lagere vorm van voortgezet onderwijs (N = 198). De tweede groep betreft respondenten met middelbare school (inclusief VWO) maar met geen of een MBO vervolgopleiding (N = 197). De derde groep bestaat uit respondenten met een HBO/WO opleiding (N=219).

De KIM groep is daarnaast ook nog vergeleken met twee trainingsgroepen met deelnemers, die zich niet op eigen initiatief i.c. niet-vrijwillig melden voor de training. De eerste groep betreft kwaliteitcontroleurs van de grootse bloemen – en plantenveiling in Nederland (N=51). Deze groep werd gekozen omdat zij vier, voor dit onderzoek belangrijke karakteristieken had: (1) iedereen had een MBO opleiding, (2) men was verplicht aan de training deel te nemen, (3) het ging om een competentiegerichte training, en tenslotte (4) een belangrijk doel van de training was het verbeteren van persoonlijke communicatieve kwaliteiten rond samenwerken, het geven en ontvangen van feedback, conflicthantering en besluitvorming in groepen. De trainers merkten op dat de deelnemers zich vrij frequent negatief uitten over de zin van de training. Dit duidde op veel weerstanden en een lage intrinsieke motivatie. De managers, die deze training geïnitieerd hebben, beaamden deze observatie. Alleen de scores van de professionals van de KIM groep (N=234) zijn bij de vergelijking gebruikt omdat zich bij de kwaliteitscontroleurs geen personen met een leidinggevende positie

⁹ De drop out groep verschilde significant van de groep voor die effectiviteit en motivatiescores verzameld konden worden. De gemiddelde extraversie score ($t = -2.17$, $df = 374$, $p = 0.03$), maar ook de facetscore sociabiliteit ($t = -2.69$, $df = 374$, $p = 0.007$) was significant lager. Sociabiliteit betekent dat men geniet van het werken in groepen en men de voorkeur aan geeft met anderen samen te werken dan als losse individuen.

bevonden. De training voor de kwaliteitscontroleurs richtte zich op het ontwikkelen van persoonlijke kwaliteiten, ze was competentiegericht en de leermethode was sociaal constructivistisch. De tweede groep bestond uit deelnemers voor trainingen voor het ontwikkelen van persoonlijke communicatieve kwaliteiten, met als belangrijkste kenmerk dat het management of een HRM/ HRD professional het initiatief had genomen om de training te organiseren (N=153). De tweede groep bestond uit een mix van MBO/ HBO/WO geschoolde professionals en leidinggevenden. Vandaar dat voor deze tweede vergelijking leidinggevenden als ook de managers van de KIM groep geselecteerd werden.

2.2 Meetinstrumenten en analyses

Aan het einde van de KIM training werden alle leerdoelen verzameld en aan alle groepsleden uitgedeeld. Aan alle groepsleden werd gevraagd om elkaar te beoordelen wat betreft de mate waarin men de andere groepsleden veranderd vond wat betreft de individuele leerdoelen. Ook het oordeel van de trainer werd geregistreerd. Voor deze twee scores werden de cijfers van het Nederlands schoolsysteem gebruikt. De trainers gaven vrij exacte instructies hoe de cijfers gebruikt moesten worden. Voorbeelden zijn: een '1' betekent dat er helemaal geen observeerbare verandering te constateren valt. Een '5' moet gezien worden dat er geen stabiele, gedragsmatig observeerbare verandering is maar de persoon wel gemotiveerd aan zijn leerdoel gewerkt heeft. Een '6' betekent dat er een kleine mate van stabiele verandering te observeren valt en een '7' dat men vindt, dat er een redelijk grote mate van verandering is. Alle deelnemers werden getraind in het onderscheiden van gedrag en de persoonlijke interpretatie van het gedrag, in het geven en ontvangen van feedback en in mogelijk beoordelingsfouten zoals 'halo' en 'horn' effecten. Door het gemiddelde van de oordelen van alle groepsleden te nemen, ontstond er per individu een effectiviteitsmaat voor het verwezenlijken van persoonlijke leerdoelen.

Tijdens de ontwikkel assessment werden de volgende variabelen gemeten:

- a. De hoofddimensies en de facetschalen van het Big Five model werden gemeten door de Nederlandse versie van de Neo-Pi-R persoonlijkheidstest (Costa & McCrae, 1992).
- b. Sociale vaardigheden werden gemeten door de SIG (Schaal voor Interactioneel Gedrag van Arrindell et. al., 1984). Vier vaardigheden werden gemeten (1) het uiten van de eigen mening (2) het uiten van kritiek/ irritaties (3) het uiten van waardering (4) het uiten van twijfel/ onzekerheden. De frequentie van voorkomen als ook de intra - psychische spanning bij het uitvoeren van de vaardigheden werd gemeten. De som scores resulteren in twee hoofd dimensies: 1. de frequentie van voorkomen van sociale vaardigheden, 2. de spanning/ nerveusiteit als men zich uit.
- c. Conflictanteringstijlen werden gemeten door het Thomas Kilman Instrument (Thomas, 1976).
- d. Leiderschapstijlen werden gemeten door afname van de test van het Situationeel Leiderschapsmodel van Hersey & Blanchard (Hersey & Blanchard, 1982).
- e. Leerstijlen werden gemeten door de test van het leermodel van Kolb te gebruiken (Kolb, 1984).
- f. Om de intrinsieke motivatie te meten om aan de leerdoelen tijdens de KIM training te werken is het gemiddelde oordeel van alle groepsleden berekend, in welke mate men van mening was dat iemand tijdens de KIM training aan zijn leerdoelen gewerkt heeft.

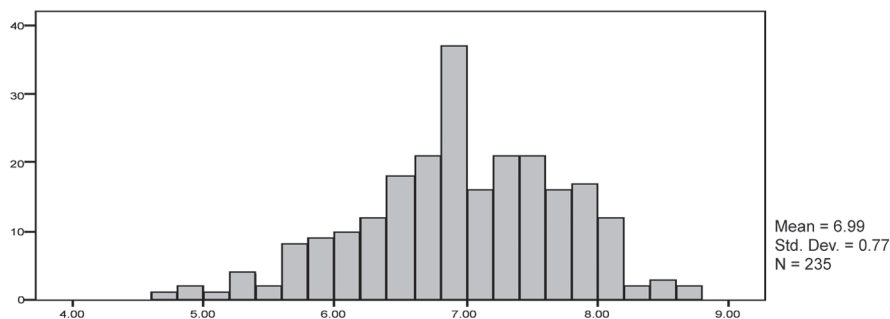
Om de effectiviteit van het verwezenlijken van de leerdoelen te bepalen (onderzoeksvraag 1) zijn beschrijvende statistieken berekend voor het oordeel over de effectiviteit van het verwezenlijken van leerdoelen. De betrouwbaarheid van het oordeel van de medecursisten werd berekend met behulp van een multi-level analyse. Om significante voorspellers te vinden van de effectiviteitscore (onderzoeksvraag 2) is een multivariate regressie analyse toegepast (methode stepwise), gebruik makend van alle variabelen die tijdens de ontwikkel assessment afgenomen zijn.

De KIM groep is aan de hand van T- testen vergeleken met groepen met een lager niveau van professionele ontwikkeling en met groepen, die verplicht waren om een competentiegerichte training te gaan volgen. Aangezien de kans op toevallige significante verschillen bij de toepassing van veel T- testen sterk toeneemt, is een Bonferroni correctie uitgevoerd. Deze Bonferroni correctie resulteerde in het gegeven dat alleen significantieniveaus van 0.01 of kleiner acceptabel waren voor de detectie van significante verschillen.

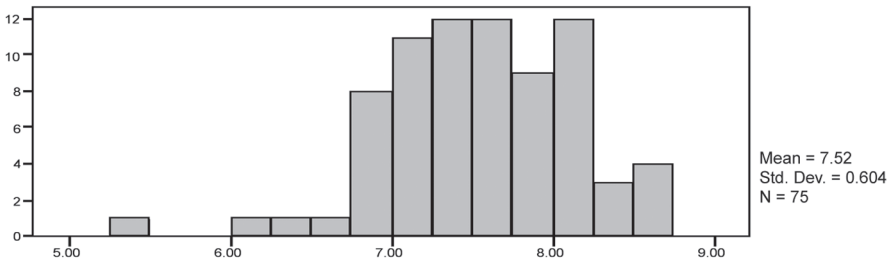
3. Resultaten

De berekende betrouwbaarheid van het oordeel van effectiviteit van de ontwikkeling van de leerdoelen is 0.7. De betrouwbaarheid van het oordeel van de motivatie is 0.77. Dit betekent dat deze scores als een redelijke tot goede index beschouwd kunnen worden van de effectiviteit, en als een goede indicator van de intrinsieke motivatie. De gemiddelde score van het oordeel van de effectiviteit was: 7.0 (SD=0.77). Dat betekent dat men gemiddeld van oordeel was, dat er aan het einde van de training een redelijke stabiele, observeerbare gedragsverandering met betrekking tot het individuele leerdoel gerealiseerd was. 89.8% had een score van 6 of hoger. De gemiddelde score van het oordeel over de motivatie was: 7.51 (SD=0.78). Het oordeel over de effectiviteit en de motivatie was sterk gecorreleerd ($r=0.61$, $p=0.00$). Dit effect wordt duidelijker als men de hele KIM groep vergelijkt met een selecte groep personen die sterk gemotiveerd zijn (met een motivatie score van 8 of hoger; zie figuur 1 en 2).

Figuur 1 - Gemiddelde effectiviteitscore van de hele KIM groep



Figuur 2 - Gemiddelde effectiviteitscore van het hoog gemotiveerde gedeelte van de KIM groep (motivatie > 8)



Alleen 1% (1 deelnemer) van de hoog gemotiveerde groep (met een gemiddeld effectiviteitsoordeel >8) had een score lager 6. Dat betekent dat er eigenlijk geen verandering gerealiseerd is. 4% had een score tussen 6 en 5,55, een indicatie van een lichte mate van verandering, dat betekent dat 95% van de hoog gemotiveerde groep had een score van rond de 7 of hoger. Dat is een indicatie dat men een redelijk grote tot een zeer grote mate van verandering gerealiseerd heeft. Dit illustreert het effect van intrinsieke motivatie op de effectuering van leerdoelen, die sterk met persoonlijkheidskenmerken verbonden zijn.

Het voorspellen van de effectiviteit van het realiseren van de leerdoelen

De volgende variabelen, die tijdens de ontwikkelassessment gemeten zijn, bleken significante voorspellers te zijn van de effectiviteit van het realiseren van de leerdoelen:

- 1) een hogere score op schaamte, een facet dimensie van het Big Five model. Deze facet dimensie meet gevoeligheid voor kritiek en sociale afwijzing. Zij vormt een onderdeel van de hoofddimensie neuroticisme/emotionele stabiliteit ($p < 0.01$, $Beta = 0.15$).
- 2) openheid voor waarden: dit is een facetscore van de hoofddimensie openheid/ intellectuele nieuwsgierigheid. Deze facet dimensie meet intellectuele nieuwsgierigheid voor onderliggende waardepatronen van de sociale interactie ($p < 0.05$, $Beta = 0.16$).
- 3) actief experimenteren: een variabele uit het leermodel van Kolb. Aan de hand van deze variabele wordt de neiging gemeten om de verantwoordelijkheid te nemen om heel gericht met specifieke nieuwe aspecten van geleerd materiaal aan de slag te gaan ($p < 0.10$, $Beta = 0.17$).

Als men een multivariaat model opstelt om aan de hand van deze drie variabelen de effectiviteit van het realiseren van de leerdoelen te voorspelen, dan resulteert dat in een R kwadraat van 0.068 (dit correspondeert met een multiple correlatie van 0.25). Dit betekent dat deze drie variabelen 6.8% van de variantie van de effectiviteitscore verklaren. Voor de andere variabelen, die tijdens de ontwikkelassessment gemeten zijn, konden geen significante relaties gevonden worden. Aangezien motivatie en effectiviteit sterk gecorreleerd waren, bleek intrinsieke motivatie de beste voorspeller te zijn van de effectiviteit. Motivatie verklaarde 45% van de variantie van de effectiviteitscore. Aangezien motivatie op een heel ander tijdstip gemeten werd dan de variabelen van de ontwikkelassessment en ook de methodologie verschilde kon de variabele motivatie niet in het multivariat model opgenomen worden.

Vergelijking van de KIM groep met groepen met lagere niveaus van professionele ontwikkeling

Verondersteld werd dat de KIM groep specifieke kenmerken had doordat men een HBO/WO vooropleiding had en men zich op eigen initiatief voor een competentiegericht training aangemeld heeft. De KIM groep is vergeleken met Nederlands/Vlaamse normgroepen (zie tabel 1). De vet gedrukte gemiddelden duiden aan dat het gemiddelde in de cel rechts van het vet gedrukte getal significant afwijkt met een $p < 0.01\%$. De kolom BO/VBO/MAVO/LBO duidt aan dat de groep een lagere school opleiding heeft en er sprake is van lager voortgezet onderwijs,

HAVO/MBO/VWO betekent dat men de middelbare school op minimaal HAVO niveau gevolgd heeft met eventueel een MBO vervolgopleiding en bij de HBO/WO heeft men na de middelbare school een HBO universitaire opleiding met succes doorlopen.

Het uitgangspunt van de vergelijking is dat de KIM groep HBO/WO geschoold is, een paar jaar werkervaring heeft en zich op eigen initiatief meldt voor verdere opleiding in het kader van het verbeteren van persoonlijke kwaliteiten op het gebied van communicatie en regelmechanismen in organisaties. De vier groepen worden gezien als groepen met een toenemend niveau van professionele ontwikkeling. In tabel 1. worden de verschillen betreffende de vijf hoofddimensionen van het Big Five model geïllustreerd:

Tabel 1 - Vergelijking van de KIM groep betreffende de vijf hoofddimensionen van het Big Five model met lagere vormen van professionele ontwikkeling

	Lager niveau: BO/VBO/ MAVO/LBO		Middelbaar niveau: HAVO/MBO/ VWO		Hoger niveau: HBO/WO		Verdere professionele ontwikkeling: KIM groep	
	Gemid	SD	Gemid	SD	Gemid	SD	Gemid	SD
Neuroticisme (een lager gemiddelde duidt op een toenemende emotionele stabiliteit)	133	21	133**	22	128**	24	118**	19
Extraversie	150	18	151*	20	154**	19	167**	18
Openheid voor nieuwe ervaringen	148**	18	153**	19	161**	18	164*	19
Altruïsme	174*	18	171*	16	170	17	170	17
Conscientieusheid	166	16	166**	19	170**	18	170	18

(** = $p < 0.01$ * = $p < 0.05$)

Tabel 1 laat zien dat bij de hoofddimensionen 'openheid' vrij duidelijk een stijgend gemiddelde met een toenemend niveau van professionele ontwikkeling te observeren is, en in mindere mate een dalend gemiddelde bij de hoofd dimensionen neuroticisme. Bij deze twee dimensionen zijn de verschillen significant als men de Bonferroni correctie toepast. De Bonferroni correctie houdt in dat alleen verschillen op een 0.01% niveau als significant beschouwd kunnen worden. Bij de hoofddimensionen

extraversie zijn alleen de hogere niveaus significant verschillend, de dimensies altruïsme en consciëntieusheid vertonen een moeilijk te interpreteren beeld

Een van de belangrijke vragen van dit onderzoek betrof de waarde van de facetten. Vermoed werd dat niet alle facetten van even groot belang zijn als men de relatie van persoonlijkheidskenmerken met het niveau van professionele ontwikkeling wil onderzoeken. Tabel 2 laat zien dat van de hoofddimensie ‘neuroticisme’ vooral het facet depressie een dalende gemiddelde laat zien.

Tabel 2 - Vergelijking van de facetscore depressie (onderdeel van de hoofddimensie neuroticisme/ emotionele stabiliteit) van de KIM groep met lagere vormen van professionele ontwikkeling

	Lager niveau: BO/VBO/ MAVO/LBO		Middelbaar niveau: HAVO/MBO/ VWO		Hoger niveau: HBO/WO		Verdere professionele ontwikkeling: KIM group	
	Gemid	SD	Gemid	SD	Gemid	SD	Gemid	SD
depressie	23.3	5.2	23.3**	5.4	21.7**	5.5	19.18**	4.7

(** = $p < 0.01$)

Bij het facet depressie wordt geen depressie in pathologische zin gemeten. Het duidt op de neiging zich vaak somber te voelen, weinig plezier in het leven te ervaren en niet zo snel geneigd te zijn om positieve stimuli te creëren, om plezier te ervaren. Alleen bij het facet depressie werden interessante verschillen gevonden. Bij de andere facetten van deze hoofddimensie konden geen duidelijk stijgende of dalenden gemiddelden geconstateerd worden.

Ook voor de hoofddimensie ‘extraversie’ is de waarde van de afzonderlijke facetten nagegaan. Alleen bij het facet ‘dominantie’ konden duidelijk significant stijgende gemiddelden onderkend worden (zie tabel 3). Met een toenemend niveau van professionele ontwikkeling stijgt het gemiddelde van de score dominantie. Dominantie beschrijft de innerlijke neiging om snel het initiatief te nemen om de sociale interactie te structureren en de leiding op zich te willen nemen. De andere facetten van de hoofddimensie extraversie vertoonden geen verschillen.

Tabel 3 - Vergelijking van de facetscore dominantie (onderdeel van de hoofddimensie extraversie) van de KIM groep met lagere vormen van professionele ontwikkeling

	Lager niveau: BO/VBO/ MAVO/LBO		Middelbaar niveau: HAVO/MBO/ VWO		Hoger niveau: HBO/WO		Verdere professionele ontwikkeling: KIM group	
	Gemid	SD	Gemid	SD	Gemid	SD	Gemid	SD
dominantie	21.9	5.2	21.7**	5.5	23.8**	5.7	26.2**	4.8

(** = $p < 0.01$) .

In tabel vier worden de gevonden verschillen voor de hoofddimensie ‘openheid voor nieuwe ervaringen’ getoond. Vier facetten laten duidelijke patronen zien. Fantasie meet de neiging nieuwe ideeën te ontwikkelen die niet al te erg voor de hand liggen, die buiten de normale kaders vallen. Openheid voor veranderingen duidt een positieve attitude aan om dingen op een andere, vernieuwende manier aan te pakken. Openheid voor ideeën betekent dat er en intellectuele nieuwsgierigheid bestaat voor cognitieve aspecten die onbekend of ambigue zijn. Open staan voor waarden betekent dat men nieuwsgierig is naar onderliggende waarden/waardenpatronen bij de menselijke interactie. Met een toenemend niveau van professionele ontwikkeling kunnen vier stijgende gemiddelden geconstateerd worden. Opvallend is dat vier van de zes facetten bij de hoofddimensie openheid een duidelijk patroon laten zien met de meeste significant verschillen op 0.01% niveau.

Tabel 4 - Vergelijking van de facetscores fantasie, veranderingen, ideeën en waarden (onderdelen van de hoofddimensie extraversie) van de KIM groep met lagere vormen van professionele ontwikkeling

	Lager niveau: BO/VBO/ MAVO/LBO		Middelbaar niveau: HAVO/MBO/ VWO		Hoger niveau: HBO/WO		Verdere professionele ontwikkeling: KIM group	
	Gemid	SD	Gemid	SD	Gemid	SD	Gemid	SD
1. fantasie	23.4**	4.4	24.8**	5.4	25.6**	5.1	25.4	5.5
2. veranderingen	22.0	4.4	22.6**	4.2	23.6**	4.4	25.8**	4.5
3. ideeën	23.9	4.8	24.5**	5.0	27.0**	4.0	27.7**	5.0
4. waarden	26.1**	3.9	27.9**	4.0	29.2**	3.9	30.8**	3.1

(** = $p < 0.01$)

In tabel vijf wordt het facet getoond dat een duidelijk patroon laat zien als onderdeel van de hoofddimensie altruïsme. Met een toenemend niveau van professionele ontwikkeling gaat een stijgend gemiddelde van het facet vertrouwen gepaard. Vertrouwen meet de innerlijke neiging anderen in vertrouwen te nemen of anderen snel je vertrouwen te gunnen.

Tabel 5 - Vergelijking van de facetscore vertrouwen (onderdeel van de hoofddimensie altruïsme) van de KIM groep met lagere vormen van professionele ontwikkeling

	Lager niveau: BO/VBO/ MAVO/LBO		Middelbaar niveau: HAVO/MBO/ VWO		Hoger niveau: HBO/WO		Verdere professionele ontwikkeling: KIM groep	
	Gemid	SD	Gemid	SD	Gemid	SD	Gemid	SD
Vertrouwen	27.6	4.4	27.5**	5.4	28.8**	5.1	30.4**	3.7

(** = $p < 0.01$)

In tabel 6 worden de gemiddelden van drie facetten van de hoofddimensie consciëntieusheid beschreven. Verschillen kunnen alleen geconstateerd worden tussen de KIM groep en de HBO/WO groep. De hoofddimensie consciëntieusheid laat minder sterke patronen zien, doordat er geen duidelijk stijgende of dalende waarden tussen de vier groepen te observeren zijn. Doelgerichtheid beschrijft de neiging zich snel duidelijke doelen te stellen naar die men streeft. Ambitie meet het streefniveau en zelf discipline meet de innerlijke neiging zich zelf snel aan het werk te zetten om doelen te bereiken.

Tabel 6 - Vergelijking van de facetscores doelgerichtheid, ambitie en zelf discipline, (onderdelen van de hoofddimensie consciëntieusheid) van de KIM groep met lagere vormen van professionele ontwikkeling

	Lager niveau: BO/VBO/ MAVO/LBO		Middelbaar niveau: HAVO/MBO/ VWO		Hoger niveau: HBO/WO		Verdere professionele ontwikkeling: KIM groep	
	Gemid	SD	Gemid	SD	Gemid	SD	Gemid	SD
1. Doelgerichtheid	27.6	43.2	28.1	3.4	28.8**	5.1	30.7**	3.1
2. Ambitie	25.4	4.5	25.4	5.0	26.8**	4.9	28.8**	4.3
3. Zelfdiscipline	28.0	4.1	26.5	5.0	27.0**	4.6	30.5**	4.0

(** = $p < 0.01$)

Als men deze resultaten samenvat, dan ziet men bij een toenemend niveau van professionele ontwikkeling een dalende tendens om zich somber/depressief te voelen, een stijgende tendens betreffende dominantie/ zelfsturing, een hogere openheid betreffende fantasie/veranderingen/ideeën en onderliggende waarden en een hoger vertrouwen in anderen. Het patroon ziet men in mindere mate bij doelgerichtheid, ambitie en zelf discipline. Alleen bij de hoofddimensie openheid laten vier van de zes facetten van de dimensie openheid frequent significante verschillen zien en is er sprake van een duidelijk patroon van stijgende gemiddelden.

Vergelijking van de KIM groep met training groepen die verplicht waren aan een competentie-gerichte training te participeren.

Eerst werden de Big Five variabelen van de KIM groep vergeleken met die van de kwaliteitcontroleurs van de planten - en bloemenveiling. Het gemiddelde van de hoofddimensie openheid voor nieuwe ervaringen ($p < 0.01$), als ook de facetscores openheid voor nieuwe ideeën ($p < 0.01$), en openheid voor waarden ($p < 0.01$), waren significant hoger bij de KIM groep dan bij de groep kwaliteit controleurs. Aanvullend zijn gemiddelden van de Big Five variabelen van de KIM groep vergeleken met de gemiddelden van trainingsgroepen, die een training volgden omdat het management het wenselijk achtte. Deze trainingen worden vaak 'incompany trainingen' genoemd. Ook hier waren dezelfde gemiddelden significant hoger bij de KIM groep: de hoofddimensie openheid voor nieuwe ervaringen ($p < 0.01$), en de facetscores openheid voor nieuwe ideeën ($p < 0.05$), en openheid voor waarden ($p < 0.01$).

4. Discussie

De effectiviteit van een competentiegerichte training, met leerdoelen die sterk met persoonlijkheidskenmerken verboden kunnen worden, blijkt redelijk te zijn. De gemiddelde effectiviteitscore 7.0 ($SD = 0.77$) betekent dat groepsleden van elkaar vinden dat er een redelijk grote mate van stabiele gedragsverandering gerealiseerd is. De multilevel betrouwbaarheidsanalyse toont aan dat de betrouwbaarheid van de effectiviteitbeoordeling redelijk tot goed te noemen is, hetgeen impliceert dat we de effectiviteitbeoordeling serieus kunnen nemen. De gemiddelde duur van de training is een half jaar. De gemiddelde effectiviteitscore van 7.0 lijkt - gezien de stabiliteit van persoonlijkheidskenmerken - een realistische score te zijn. Het is tamelijk verrassend dat 23% een effectiviteitscore heeft van 7.6 of hoger, waarmee een grote mate van verandering aangeduid wordt. Het is mogelijk dat deze hoge score verklaard wordt door het feit dat aan het einde van een intensieve training de euforie van het moment de score positief beïnvloedt. Maar de goede betrouwbaarheid van effectiviteitscore staat desalniettemin de conclusie toe dat professionals en leidinggevend via een S-HRD training op een adaptieve manier nieuwe manieren van communiceren leren, ook wanneer hun leerdoelen sterk met hun persoonlijkheid verbonden zijn. Vervolgonderzoek zal dieper ingaan op de lange termijn effecten van deze training.

Dit onderzoek toont ook aan dat het de moeite waard is om aan de hand van competentiegerichte trainingen het innoverend - en het leervermogen te stimuleren, een aspect dat bij de KIM training zeer centraal staat. Hier wordt veel aandacht op het feit gericht of een deelnemer zich reflectief en leergierig opstelt. Dit sluit sterk aan bij de behoefte van veel organisaties om het innoverend vermogen te versterken.

Men kan concluderen dat de intrinsieke motivatie van de deelnemers aan de KIM training hoog is. Men meldt zich op eigen initiatief en de gemiddelde motivatie score is hoog, 7.5 ($SD = 0.78$). De beoordeling van de motivatie is een zeer krachtige voorspeller van de effectiviteitscore. Men kan op grond van de onderzoeksresultaten de conclusie trekken dat de effectiviteit van een competentiegerichte training sterk afhankelijk is van intrinsieke motivatie en dat de effectiviteit ondersteund wordt door de persoonlijkheidskenmerken 'actief experimenteren' en 'openheid voor waarden' (d.i. een intellectuele nieuwsgierigheid naar onderliggende patronen en mechanismen van de sociale interactie, die op impliciete wijze gedrag in sterke mate sturen. Actief experimenteren betekent dat de deelnemer zelf het initiatief neemt om gericht met een aantal specifieke actiepunten te gaan experimenteren en deze zich eigen te maken. Dit past ook goed bij de opzet van de KIM training)

waar de deelnemers de laatste 6 dagen en vier avonden zeer gestimuleerd worden zelf de regie over hun eigen leerproces over te nemen.

Een bijzonder resultaat van deze studie is dat het facet schaamte van het Big Five model, een significante voorspeller is van de effectiviteitscore. Het facet schaamte hoort bij de hoofddimensie neuroticisme. Men zou verwachten dat een lage spanning bij het ondervinden van kritiek en sociale afwijzing een voorwaarde is voor het effectief geven van eerlijke en open feedback. Dit laatste wordt als belangrijke voorwaarde gezien voor het leervermogen van organisaties. Waarschijnlijk moet men de score op het facet 'schaamte' zien als 'sensitiviteit voor sociale normen'. Sociale normen ontstaan door groepsdruk waarin afwijkend gedrag wordt gesanctioneerd door sociale afwijzing en gedrag dat past bij de normen en waarden van de groepen wordt bekrachtigd. Dit wordt in de literatuur vaak als het evenwicht tussen roldragers en rolzenders aangeduid (Arnold et al, 1998).

Bij de KIM groepen staat de norm centraal dat men zich bloot geeft en reflecteert over het eigen functioneren en de eigen persoonlijke kwaliteiten betreffende belangrijke regelmechanismen binnen organisaties. Het feit dat schaamte een faciliterende variabele is voor de effectiviteit van het ontwikkelen van persoonlijke kwaliteiten lijkt erop te duiden dat sensitiviteit voor groepsnormen een ondersteuning biedt voor het ontwikkelen van persoonlijke leerdoelen. Zo kan aan het facet 'schaamte' eerder een positief dan een negatief waardeoordeel toegekend worden. Openheid/intellectuele nieuwsgierigheid voor waarden is de derde voorspellende variabele van de effectiviteitscore. Deze facetsscore blijkt van groot belang te zijn bij competentieontwikkeling. Ze kan niet alleen als voorspeller van de effectiviteitscore gezien worden, maar blijkt in vergelijking met de groep met een lagere professionele ontwikkeling en met de deelnemers aan in company trainingen steeds significant hoger te zijn bij de KIM groep. Het is interessant om te bedenken dat openheid voor of intellectuele nieuwsgierigheid naar waarden en waardenpartonen de essentie weergeeft van het sociaal constructivistisch leren. Daarin leert men immers in een diffuus patroon van veel stimuli waarde toe te kennen aan onderliggende mechanismen, modellen of zienswijzen. Bij het sociaal constructivistisch leren verbindt of vergelijkt men de onderliggende waardepatronen met het persoonlijke waardenstelsel om ze vervolgens te integreren. Men ziet patronen, onderliggende mechanismen bij complexe en ambigue informatie betreffende de sociale interactie. Een belangrijk resultaat van deze studie is, dat het belang van facet openheid voor waarden voor competentieontwikkeling aangetoond wordt, zeker als de competentieontwikkeling met de ontwikkeling van persoonlijke kwaliteiten verbonden is.

Het facet 'openheid voor waarden' en niet de hoofddimensie 'openheid' is een significante voorspeller van de effectiviteitscore. Blijkbaar speelt dit facet specifiek in op de effectiviteit van competentieontwikkeling dan de hoofddimensie. Dit is interessant omdat dit gegeven aansluit bij het werk van Watame (2003). Zijn onderzoek heeft laten zien dat zich in de prefrontale cortex specifieke neuronen bevinden die Primate Lateral Neurons (LPFC) neurons worden genoemd. Deze LPFC neuronen hebben de functie om de functionaliteit van geleerd gedrag in te schatten. Aangeleerd gedrag is in sommige situaties zeer functioneel maar in andere helemaal niet. Zo is dominantie bij het geven van grote hoorcolleges zeer functioneel, maar in een situatie dat men studenten wil coachen en zelfstandig wil laten werken helemaal niet. LPFC neuronen spelen een belangrijke rol bij motivatie, patroonherkenning, doelgerichtheid en de inhibitie van disfunctioneel gedrag. Deze vorm van leren wordt ook wel contextleren genoemd. In hoeverre openheid voor waarden samenhangt met goed functionerende LPFC neuronen zal door verder onderzoek onderzocht moeten worden. Het persoon-

lijkheidskenmerk openheid voor waarden duidt wel op een functioneel leerproces betreffende het contextleren. Gedeelten van de hersenen, die direct met contextleren verbonden kunnen worden, zijn goed te onderscheiden van die gedeelten die met andere vormen van leren samenhangen, zoals stimulus-respons leren (Watame, 2003). 'Context representing LPFC neurons may thus serve for the acquisition/ maintenance and modification of behavioural strategies according to the response outcome, thus, may contribute to executive control', aldus Watame (2003, pag. 380)

Het is vrij duidelijk dat deze vorm van leren van groot belang is voor het ontwikkelen van competenties, zeker competenties die sterk met persoonlijkheidskenmerken en communicatie binnen organisaties te maken hebben. En dit belang neemt alleen maar toe als men bedenkt dat een competentie contextafhankelijk is. Een competentie beschrijft het geheel van kennis vaardigheden en persoonlijke kwaliteiten, die het mogelijk maken kritisch succesvol gedrag in een specifieke arbeidscontext succesvol uit te voeren. Een hogere openheid voor waarden lijkt het makkelijker te maken een visie te ontwikkelen, waarom bepaalde competenties van belang zijn. Dit levert meer 'commitment' op voor het ontwikkelen van competenties en daarmee een hogere effectiviteit betreffende competentieontwikkeling. Dit is door het motivatie model van Latham en Locke (1991) voldoende aangetoond.

Aangezien de drie voorspellende variabelen maar 6.8% van de variantie van de effectiviteitscore verklaren, is de KIM groep vergeleken met groepen met lagere niveaus van professionele ontwikkeling en met trainingsgroepen, die verplicht waren aan een training deel te nemen. De resultaten van deze vergelijkingen tonen aan dat vooral de hoofddimensies 'openheid' en veel van de facetten van deze hoofddimensie van belang zijn voor succesvolle competentieontwikkeling en voor de professionele ontwikkeling van competenties. Maar steeds bleek het facet openheid voor waarden een vrij constant beeld op te leveren bij alle vergelijkingen en analyses. Dit facet was *en* een significante voorspeller van de effectiviteitscore en het gemiddelde was steeds hoger bij groepen met een hogere vorm van professionele ontwikkeling *en* bij groepen die zich op eigen initiatief melden voor training. Het feit dat de hoofddimensie openheid bij de vergelijkingen als een belangrijke variabele naar voren komt, ondersteunt het vermoeden dat sociaal constructivistisch leren van belang is voor competentieontwikkeling. Openheid vergroot de effectiviteit van de groepsbesluitvorming dus daarmee het groepsgewijze leren (Janis, 1982). Vooral het fenomeen 'group think' wordt er mee vermeden. 'Group think' is een beperkt zoek- en analyseproces, waarbij vooral oude en bekende ideeën en veronderstellingen gebruikt worden.

Al eerder werd vermeld dat de dimensie openheid een duidelijke relatie heeft met sociaal constructivistische leervormen in het HBO/ WO onderwijs (Dean, Conte & Blankenhorn, 2006, Chamorro & Premuzic, 2006). Het feit dat openheid sterk gerelateerd is aan hogere niveaus van professionele ontwikkeling duidt aan dat sociaal constructivistisch leren van belang is voor competentieontwikkeling. De vergelijkingen met andere groepen hebben aangetoond dat de KIM groep door vier van de zes facetten van de hoofddimensie openheid gekarakteriseerd kan worden, te weten fantasie, openheid voor veranderingen, ideeën en waarden. Maar vooral de hoofddimensie openheid was de enige hoofddimensie van het Big Five model die een duidelijk patroon van stijgende gemiddelden liet zien. Men mag de conclusies trekken dat vooral de dimensie openheid een belangrijk kenmerk is van een groep die zich weder professioneel wil ontwikkelen, zeker als dat op het gebied van persoonlijkheidscompetenties is. Het is interessant om te zien dat eigenlijk de dimensie consciëntieusheid niet zo sterk van belang schijnt te zijn als de hoofddimensie openheid. Facetten van de hoofddimensie consciëntieusheid zoals zelfdiscipline, je houden aan deadlines, plannen en doelgerichtheid vertonen een veel zwakkere relatie met de effectiviteitsscore van de training dan de hoofddimensie openheid.

Deze facetten beschrijven gedragingen die in het traditionele onderwijs bij de studieloopbaan-begeleiding veel aandacht krijgen. Deze studie lijkt aan te tonen, dat het coachen van intellectuele nieuwsgierigheid belangrijker is dan de aspecten die bij de hoofddimensie consciëntieusheid beschreven worden.

Een belangrijke vraag van deze studie was, of de facetten sterkere relaties vertonen met competentieontwikking dan de hoofddimensies. Het antwoord lijkt een simpel 'ja' te zijn. Als men naar de verschillen van de groepen van verschillende niveaus van professionele ontwikkeling kijkt, dan wordt duidelijk dat de facetten een goed interpreteerbaar profiel opleveren. De facetten depressie, dominantie, fantasie, openheid voor nieuwe ideeën, veranderingen en waarden en vertrouwen geven veel interessante handvatten voor de begeleiding van studenten of professionals, eigenlijk voor al diegenen die competenties willen ontwikkelen. Er zijn voldoende studies beschikbaar die aantonen dat arbeidssatisfactie en depressie met elkaar samen hangen (Judge & Hulin, 1993). Daarnaast is al eerder gesteld dat een lage score op neuroticisme en performance in de meeste werkomgevingen sterk met elkaar samen hangen. Deze studie heeft laten zien dat met een toenemend niveau van professionele ontwikkeling de gemiddelde score op depressie afneemt. Somberheid, piekeren en lage waardering voor de persoonlijke effectiviteit zijn thema's voor die coaching en studieloopbaan-begeleiding goede mogelijkheden schijnt te beiden. Er is in ieder geval een ruim aantal technieken beschreven voor dit probleemgebied.

Ook het facet dominantie biedt goede mogelijkheden voor coaching en studieloopbaanbegeleiding. Een belangrijk kenmerk van het facet dominantie is een hoge mate van zelf sturing. Veel coaches stimuleren de zelfstandigheid van degene die zij begeleiden door het initiatief voor het stellen van doelen bij de ander te leggen, veelal met de intentie om de eigen verantwoordelijkheid te stimuleren. Deze studie lijkt aan te tonen dat dit een zinvol thema is bij de begeleiding van een professionele ontwikkeling op het gebied van competenties en persoonlijke kwaliteiten.

De vier facetten van de hoofddimensie 'openheid' representeren thema's die in veel coach/studie-begeleiding trajecten centraal staan. Veel begeleidingsvaardigheden zijn er op gericht om het leervermogen te stimuleren en daarmee de openheid voor verandering. Bij openheid voor nieuwe ideeën wordt de intellectuele nieuwsgierigheid gestimuleerd naar aspecten die men nog niet weet. Door de openheid voor waarden te vergroten, stimuleert men anderen om naar onderliggende mechanismen te kijken, naar de onderliggende visie waarom bepaalde patronen een centrale waarde vormen of waardevol zijn. Onderzoek heeft aangetoond dat het functioneel om kunnen gaan met ambigue en zeer complexe informatie een belangrijke bijdrage kan leveren aan de effectiviteit van organisaties. Maar dan alleen bij organisaties die gekenmerkt worden door een complexe en slecht te voorspellen organisatieomgeving (Lawrence & Lorsche, 1967, Lorsche & Morse, 1974). Belangrijke aspecten hierbij zijn het zien van causale verbanden en het maken van een gedegen probleemanalyse, zeker wanneer de beschikbare informatie onduidelijk is. Tot slot is het interessant om te zien dat algemeen wantrouwen in anderen een professionele ontwikkeling op het gebied van competenties in de weg kan staan.

Deze studie heeft in ieder geval laten zien dat de facetten misschien belangrijker zijn als men geïnteresseerd is in de ontwikkeling van competenties dan de meeste hoofddimensies van het Big Five model. Dit zou als een uitnodiging gezien kunnen worden om meer relaties te onderzoeken tussen de facetten en het gedrag van medewerkers in organisaties. De enige uitzondering lijkt de hoofddimensie openheid te zijn. Groepen met een lager niveau van professionele ontwikkeling

als ook trainingsgroepen die zich niet op eigen initiatief voor een competentiegerelateerde training melden scoorden significant lager op deze hoofddimensie. Dat pleit vooral voor visionair leiderschap bij opleidingstrajecten. Als men medewerkers een opleidingstraject laat volgen waarvoor zij niet intrinsiek gemotiveerd zijn, dan is het van groot belang de achterliggende visie van het opleidingstraject goed te communiceren. Dit te meer omdat medewerkers die zich niet op eigen initiatief voor een opleiding melden, meestal een lagere openheid voor onderliggende waarden hebben. Het stimuleren van persoonsgerichte competentieontwikkeling lijkt een meer mensgerichte dan taakgerichte en/of directieve stijl van leidinggeven te vragen. Nodig lijkt – anders geformuleerd – transformationeel leiderschap in plaats van transactioneel leiderschap (Van der Vlist, 1995). Transformationeel leiderschap heeft oog voor de menselijke kant van het ontwikkelen van medewerkers, zoals onzekerheden en verschillen in waarden en talenten. Bij transactioneel leiderschap staat het bereiken van concrete doelen en het ‘voor wat hoort wat’ principe centraal. Een ander interessant aspect van onze onderzoeksresultaten is dat persoonlijkheidskenmerken van invloed zijn op het niveau van professionele ontwikkeling. Tot nu werden intelligentie en sociaal-economische klasse als de belangrijke voorspellers van professionele ontwikkeling gezien (Gottfredson, 1998; Kuncel, Hezlett & Ones, 2004; Schmidt & Hunter, 2004). Blijkbaar spelen ook persoonlijkheidskenmerken (en dan vooral ‘openheid’) een rol.

Samengevat is de belangrijkste conclusie dat de ontwikkelbaarheid van competenties met leerdoelen, die sterk met persoonlijkheidskenmerken verbonden kunnen worden, redelijk succesvol genoemd kan worden. Motivatie speelt een belangrijke rol en het sociaal constructivistisch leren lijkt een goede leervorm voor de ontwikkeling van persoonlijke kwaliteiten. Belangrijke ondersteuning wordt geboden door actief experimenteren, sensitiviteit voor groepsnormen en openheid van waarden. Openheid van waarden lijkt een zeer belangrijke variabele bij een professionele ontwikkeling op het gebied van competenties en persoonlijke kwaliteiten. Het lijkt daarbij vrij zinloos om competentieontwikkeling in een kort, weinig intensief opleidingstraject te willen realiseren. Als men personen naar een competentiegerichte opleiding stuurt zonder dat men sterk intrinsiek gemotiveerd is, moet men er rekening mee houden dat men minder geneigd is tot zelfsturing, dat er sprake is van minder intellectuele openheid voor bijzondere en nieuwe ideeën, verandering en waarden, dat er minder vertrouwen in anderen bestaat en dat er een sterkere neiging tot sombereid is, die de kans op meer pessimisme vergroot. De gevonden verschillen bij de diverse niveaus van professionele ontwikkeling bieden interessante aandachtspunten voor coaching en studieloopbaanbegeleiding, voor een ontwikkelassessment bij competentieontwikkeling en voor het formuleren van criteria voor werving en selectie, als het ontwikkelpotentieel getaxeerd moet worden en het innovatief vermogen van belang is. Transformationeel leiderschap verdient de voorkeur bij competentieontwikkeling boven transactioneel leiderschap.

Literatuur

- Anderson, G. & Viswesvaran, C. (1998). An update of the validity of personality scales in personal selection: A meta analysis of studies published after 1992. Paper presented at the 13th Annual Conference of the Society of Industrial and Organisational Psychology, Dallas.
- Arrindell, W.A., Groot, P.M. de & Walburg, J.A (1984) De schaal voor interpersoonlijk gedrag: deel 1 (SIG). Lisse: Swets & Zeitlinger,
- Arnold, J., Cooper, C.L. & Robertson, I.T., (1998) Work Psychology Understanding Human Behaviour in the Workplace. Harlow: Pearson Education Limited.
- Barrick, M.R. & Mount, M.K. (1991). The big five personality dimensions and job performance: A meta analysis. *Personnel Psychology*, 44, 1-26.
- Barrick, M.R., Mount, M.K. & Judge, T.A. (2001). Personality and Performance at the Beginning of the New Millennium: What do we know and Where Do We go Next? *Personality and Performance*, 9 (1/2), 9-29.
- Blanchard, P.N. & Thacker J.W. (2007). *Effective Training, Systems, Strategies, and Practices*. New Jersey: Pearson, Prentice Hall.
- Berghenegouwen, G.J., Mooijman, E.A.M., Tillema, H.H. (2000) *Strategisch Opleiden en Leren in Organisaties*. Groningen: Kluwer.
- Buchanan, D. & Huczynski, A. (2004) *Organisational Behaviour, An Introductory Text*. Essex: Person Education Limited.
- Chamorro Premuzic, T. (2006). Creativity Versus Conscientiousness: Which is a Better Predictor of Student Performance? *Applied Cognitive Psychology*, 20, 521-531.
- Costa, P.T., McCrae, R.R. (1992). Revised NEO personality Inventory (Neo Pi-R) and Neo Five Factor (Neo-FFI). Inventory professional manual. FL: Par.
- Dean, M.A., Conte, J.M., Blankenhorn, T.R. (2006). Examination of the predictive validity of Big Five personality dimensions across training performance criteria, *Personality and Individual Differences*, 41 (7), 1229-1239.
- De Fruyt, F. & Mervielde, I. (1996) The Five Factor Model of Personality and Holland's RIASEC Interest Types. *Personality and Individual Differences*, 23 (1), 87-103.
- Dusschooten-de Maat, C. (2004). *Mensen maken het verschil. De relaties tussen persoonlijkheid, waarden en organisatiecultuur*. Assen: Van Gorcum.
- Digman, J.M. (1989). Five robust trait dimensions: Development, stability and utility. *Journal of Personality*, 57, 195-214.
- Digman, J.M. (1990). Personality structure: Emergence of the Five Factor model. *Annual Review of Psychology*, 41, 414-470.
- Goldberg, L.R. (1983). The magical number five plus, or minus two: Some conjectures on the dimensionality of personality descriptions. Paper presented at a research seminar. Baltimore, MD: Gerontology research center.
- Gottfredson, L. S. (1998). The general intelligence factor. *Scientific American Presents*, 9, 24-29.
- Goldberg, L.R. (1990). An alternative description of personality: The Big Five factor structure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 1216-1229.
- Hamel, G. & Prahalad, C.K. (1994). *Competing for the Future*. Boston: Harvard Business School Press.
- Hersey, P. & Blanchard, K. (1982). *Management of Organisational Behaviour*. 4th edit. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- Hoekstra, H.A. & De Fruyt, F. (1999) Neo Pi-R/ Neo FFI; aanvullende normering Neo-Pi-R; Deel 1: Bevolking; De normering van de Neo -Pi-R op een bevolkingssteekproef. Amsterdam: Harcourt Test Publishers.
- Hough, L.M. (1992). The 'Big Five' personality variables – construct confusion: Description versus prediction. *Human Performance*, 5, 139-155.
- Janis, I.L. (1982). Groupthink. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Judge, T.A. & Hulin, C.L. (1993) 'Job satisfaction as a reflection of disposition: a multiple source causal analysis'. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 56, 388-421.
- Keuning, D. & Epping, D.J. (2004). Management & Organisatie. Groningen/ Houten: Wolters-Noordhoff.
- Kolb, D.A., Rubin, I.M. & Mackintire, J.M. (1984). *Organisational Psychology* (4th ed.). Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Kuncel, N. R., Hezlett, S. A. & Ones, D. S. (2004). Academic performance, career potential, creativity, and job performance: Can one construct predict them all? *Journal of Personality and Social Psychology*, 86, 148-161.
- Latham, G.P. Locke, E.A. (1991) ,Self regulation through goals setting', *Organisational Behaviour and Human Decision Processes*, vol. 73, pp 753-72.
- Lawrence, P.R. & Lorsch, J.W. (1967). *Organization and Environment*. Homewood: Irwin.
- Lorsch, J.W. & Morse, J.J. (1974). *Organization and their Members*. New York: Harper and Row.
- LePine, J.A. (2003). Team adaptation and post change performance: Effects of team composition in terms of members' cognitive ability and personality. *Journal of Applied Psychology*, 88, 27-39.
- McCrae, R.R. & Costa, P.T. (1989). The structure of interpersonal traits: Wiggins's circumplex and the five- factor model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, 586-595.
- McCrae, R.R. & John, O.P. (1992). An introduction of the Five Factor model and its applications. *Journal of Personality*, 60, 175-215.
- McClelland, D.C. (1993) The Concept of Competence, in L.M. Spencer en S.M. Spencer, *Competence at Work*, J. Wiley and Sons, New York.
- Mintzberg, H. (1979). *The Structuring of Organizations*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Mintzberg, H. (1983). *Power in and around Organizations*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Mount, M.K., Barrick, M.R. & Steward, G.L. (1998). Five Factor model of personality and performance in jobs involving personal interactions. *Human Performance*, 11, 145-165.
- Peeters, M.A.G., van Tuijl, H.F.J.M., Rutte, C.G. & Reymen, I.M.M.J. (2006). Personality and Team Performance. *European Journal of Personality*, 20, 377-396.
- Pedler, M., Burgoyne, J. & Boydell, T. (1991). 'The learning company': A Strategy for Sustainable Development. New York: McGraw-Hill.
- Quinn, R.E. (1991). *Beyond Rational Management, Mastering the Paradoxes and Competing Demands of High Performance*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Roe, R.A. (2002). Competenties – Een sleutel tot integratie in theorie en praktijk van de A&O psychologie. *Gedrag en Organisatie*, 15 (4), 203-223.
- Robbins, S.P. (2001). *Organizational Behavior*. New Jersey: Prentice Hall.
- Salgado, J.F. (1997). The five factor model of personality and job performance in the European Community. *Journal of Applied Psychology*, 82, 30-43.
- Teth, R.P. & Rothstein, M. (1991). Personality measures as predictors of job performance: A meta analytic review. *Personnel Psychology*, 44, 703-742.

- Schmidt, F. L. & Hunter, J. E. (2004). General mental ability in the world of work: Occupational attainment and job performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86, 162–173.
- Senge, R. (1990). *The Fifth Discipline-the Art and Practice of the Learning Organisation*. New York: Doubleday.
- Thomas, K. W. (1976). Conflict and Conflict Management. In M.D. Dunnette (Ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology*. Chicago: Rand McNally.
- Vlist van der, R. (1995). *Handboek Leiderschap in Arbeidsorganisaties*. Heerlen: Lemma Uitgeverij.
- Walton, J. (1999). *Strategic Human Resource Development*. Essex: Pearson Education Limited.
- Walton, R.E. & Susman, G.I. (1989) People policies for the new machines. *Harvard Business Review*, no 2, March-April, 98-106.
- Watame, M. (2003) Representation of cognitive and motivational context in the primate prefrontal cortex. *International Congress Series*, 1250, 371-382. Elsevier Science.

Auteursgegevens

Ankie van Ginkel is docent Communicatieve Vaardigheden, studieloopbaanbegeleider en stagebegeleider bij de opleiding Communicatie & Multimedia Design (CMD) binnen de Academie voor ICT & Media van De Haagse Hogeschool, e-mail a.m.vanGinkel@hhs.nl; tel. (070) 445 84 81

Rainer Hensel is docent Arbeidspsychologie, Organisatiekunde, Statistiek en Strategische Human Development bij de opleiding Personeel & Arbeid en de Academie voor Masters & Professional Courses van De Haagse Hogeschool. Tevens is hij promovendus aan de Universiteit Twente, e-mail r.w.hensel@hhs.nl; tel. (070) 445 79 06

Ton de Keyser is docent Algemene Economie en Marketing bij de Academie voor Accounting & Financial Management, e-mail a.dekeyser@hhs.nl; tel. (070) 445 81 27.

Oda Kok is studieloopbaanbegeleider, stagebegeleider en onderwijsontwikkelaar bij de opleiding Technische Bedrijfskunde van de Academie voor Engineering van De Haagse Hogeschool, e-mail o.m.p.kok@hhs.nl; tel. (070) 340 15 38.

Keete Kruijtzer is projectmanager bij Blauw Research. Voorheen werkte zij als medewerker Onderzoek & Marketing bij de dienst Communicatie & Marketing aan De Haagse Hogeschool; e-mail keetekruijtzer@hotmail.com

Peter Menger is hoofd projectenbureau Engineering-at-Work en docent Projectmanagement bij de opleiding Technische Bedrijfskunde aan de Academie voor Engineering van De Haagse Hogeschool, e-mail p.menger@hhs.nl; tel. (070) 340 15 15.

Frans Meijers is lector Pedagogiek van de Beroepsvorming bij De Haagse Hogeschool, e-mail f.j.m.meijers@hhs.nl of fmeijers@worldonline.nl; tel. (024) 377 52 42.

Wâtte Zijlstra is senior adviseur Communicatie & Marketing aan De Haagse Hogeschool, e-mail w.zijlstra@hhs.nl; tel. (070) 445 75 31.





