

PlatformPocket (8)

Loopbaanleren en -begeleiden in het hbo

Marinka Kuijpers
Frans Meijers

in opdracht van
Platform Bèta Techniek
Nederlandse Stichting van Psychotechniek

januari 2009



Colofon

Uitgave

Platform Bèta Techniek
Lange Voorhout 20, 2514 EE Den Haag
Postbus 556, 2501 CN Den Haag
(070) 311 97 11
info@platformbetatechniek.nl
www.platformbetatechniek.nl

Uitgevoerd vanuit

Lectoraat Pedagogiek van de Beroepsvorming
De Haagse Hogeschool
Postbus 19320
2500 CH 's-Gravenhage

In opdracht van

Platform Bèta Techniek
Nederlandse Stichting van Psychotechniek

Uitgevoerd door

Frans Meijers
Marinka Kuijpers

Projectbegeleiding

Beatrice Boots,
Platform Bèta Techniek

Vormgeving

Ambitions,
's-Hertogenbosch

Druk

Henk's Offset

ISBN

978-90-5861-056-0

januari 2009

Auteursrechten voorbehouden.

*Gebruik van de inhoud van deze publicatie is toegestaan
mits de bron duidelijk wordt vermeld.*

Inhoud

Executive Summary	5
Vooraf	11
Inleiding	13
1 Theoretisch kader en vraagstelling	15
2 Het onderzoeksmodel, de vragenlijsten en de onderzoeksgroep	19
3 De loopbaanleeromgeving van studenten	27
4 De leeromgeving volgens de studieloopbaanbegeleiders	37
5 De werkomgeving van studieloopbaanbegeleiders in relatie tot hun begeleiding	43
6 De loopbaanontwikkeling van studenten in de leeromgeving	47
7 Samenvatting en conclusies	55
Literatuur	61
Bijlage 1 Loopbaanontwikkeling van hbo studenten	65
Bijlage 2 Vragenlijst studieloopbaanbegeleiders	67

Career learning and career guidance in higher professional education

Executive Summary

Career guidance is a hot topic in higher professional education. It is being implemented in all higher education institutions as the most important tool in helping students to become more proactive in determining their own career direction. In recent years, a great deal has therefore been invested in career guidance, but until now, it seems as though these investments have barely paid off. Students do not view the career guidance on offer positively. Qualitative research has shown that students are barely aware of what it means to reflect on their careers. They do not make any connection between the material covered in their course and themselves, and they regard reflection simply as a compulsory part of their studies. This is reason enough to investigate how career guidance in higher professional education works at the present time, what the outcomes are in terms of career competencies and which learning environments are most effective for career learning.

This Platform Pocket gives an account of research which has been carried out into career learning among 4820 students and 371 career counsellors from various subject areas across 11 higher education institutions. We have defined career learning as the learning process in which students gradually find their own direction within their (study) career. In this study, we have attempted to answer six research questions, while also testing two hypotheses. Each of these six questions will be answered individually below and the main conclusions with regard to both of our hypotheses will be discussed.

1. To what extent is the learning environment within higher professional education practice and demand oriented?

Overall, higher professional education is not very practice oriented and to a lesser extent demand oriented. The Technology and Economics departments have significantly lower scores for practice and demand orientation than other departments. Higher professional education appears to be still extremely 'internally focused'. Experiences gained outside of education do not count towards the courses (according to 75% of students) and 58% of those asked felt that their education did not encourage them to gain experience outside of the school. The content of students' work placements are to a great extent determined by the placement which they are assigned to (42%) or by the assignments that they are required to complete (23%). With regard to the question as to whether they could make their own choices for their programme of study or to be able to choose from various assignments, 64% and 49% respectively of students provided a negative response. Only 11% of students indicated that they were assisted by school in choosing the assignments that suited them best. The conclusion speaks for itself: higher professional education is to a large extent still based on the traditional model (theory and supply oriented), despite a great deal of rhetoric that places emphasis on the students having their own responsibility. Many students (37%) are aware that their course or their tutors respectively give them responsibility, but the students feel they are left to manage by themselves. 34% of students indicated that their tutors continue to prescribe how they must approach their responsibilities.

Career counsellors feel that the courses of study in which they work are somewhat practice oriented while only being demand oriented to a very limited extent and the students are of the same opinion. Career counsellors working within the Technology and Economics departments find that this department is significantly less practice oriented than the counsellors working in other departments. Career counsellors working within the Economics department find that this

department is significantly less demand oriented than study career counsellors working in other departments. When asked how the course teaches students to build up a network of professional contacts, 60% of career counsellors responded saying that little or no attention is given to this aspect.

2. What does career guidance counselling that takes place within higher professional education between students and their tutors consist of and what form does it take?

Students talk about their own study career by far the most often with other students on their course, while this is discussed a great deal less with course tutors and career counsellors. This is likely to be due to the fact that discussions between career counsellors and the student only take place 1 to 4 times per year. If discussed with students, it is usually only with those who are like to drop out. Half of the students asked indicated that the content of the career guidance counselling session with the career counsellor was chiefly determined by the latter and just 26% of students stated that they themselves determine the content of the career guidance counselling session. Students from Economics and Technology departments felt that they have less opportunity to make their own contribution in a career guidance counselling session with a career counsellor than students from other departments. The career guidance counselling sessions with the career counsellor are more geared towards help than reflection and are oriented towards specific action with regard to the (study) career. In other words: it is more often the case that career counsellors provide information rather than helping the student to consider their own career and to take action with regard to this. Furthermore, the majority of students feel that the career counsellor hardly ever provides relevant information about (follow-on) courses (according to 68%) and also hardly ever discusses the various options (55%). Students from Technology and Economics departments gave the least positive responses with regard to the extent to which their career guidance counselling sessions with the career counsellor are helpful and reflective/encourage action. The counselling sessions with the career counsellor chiefly cover the study success and either never or hardly ever focus on the students' self-image and possible plans for the future and the specific actions that students need to or could undertake in terms of their work and course of study. Within the Technology and Economics departments, the students' self-image and possible plans for the future as well as specific actions are discussed significantly less than in other departments. It is not the case that there is lack of trust between students and their career counsellors, yet the majority of students (64%) still do not talk to them about aspects of life that truly concern them. Technology and Economics departments also score lower on this issue than other departments.

The majority of career counsellors (81%) likewise have indicated that counselling sessions with students take place on an individual basis 1-4 times per year on average. In general, they agree with the students concerning their judgement of the extent to which the counselling sessions are conducted. When asked who determines the content of the career guidance counselling session, 50% of career counsellors stated that they do so, while 25% said that this is done to an equal degree by themselves and the student, whilst 25% stated that the student chiefly determines the content of the session. Career counsellors and students also agree on the fact that their sessions focus mainly on the progress within the course of study. It is a more common opinion among career counsellors than among students that the students' own view of their progress, possible plans for the future and specific actions that should or could be undertaken by the student in relation to the (study) career are also discussed.

3. How do career counsellors in higher professional education perceive their own career development and the opportunities to hold career guidance counselling sessions, and how does this relate to the actual content of career guidance counselling sessions?

Career counsellors rate their own career success highly (the average score was 3.34 on a scale of 1-4). They feel competent as career counsellors but they also believe that little support available for career counselling. In their experience, there is little support on the part of the subject tutors and from management.

The greater the extent to which career counsellors feel they have support and backing and the greater the extent to which they work in a practice-oriented situation, the more they tend to hold career guidance counselling sessions with students that are more reflective and encourage action. Whether the focus within a career guidance counselling session primarily lies upon the study success depends upon the gender of the career counsellor (women place greater emphasis on study success than men) and whether the course of study is demand oriented (the greater the presence of a demand-oriented learning environment, the less dominant the subject of 'study success'). The counsellor's own work situation and particularly the professional competence significantly determine whether the focus is particularly on the students' self-image and possible plans for the future. In other words, the more competent a career counsellor believes him/herself to be, the greater the emphasis he/she will place on the students' self-image and possible plans for the future during the session.

4. What form does the cooperation between the tutor and the business world take on, and how does this relate to the actual content of career guidance counselling?

As many as 77% of career counsellors feel that the cooperation with the business world in terms of career counselling is unsatisfactory and 44% of them even stated that there is no cooperation at all. In Economics departments, there is significantly less cooperation, closely followed by agricultural courses and the Health and Welfare departments. The most cooperation can be found in the Education departments (but even this score ranks under the average score on the scale of 2.5, which suggests that there is hardly any cooperation). If there is cooperation, it is particularly related to arranging meetings with people from the business world about providing guidance for the students. But even this was reported to occur by only half of the counsellors.

There is a link between speaking to students about specific actions in relation to work and their career and the experience of cooperation with the business world. What this means is that the greater the cooperation that exists with the business world, the more the specific actions that students can and perhaps need to take in relation to work and their career will be covered in career guidance counselling sessions.

5. To what extent do students in higher professional education possess career competencies and what role does the learning environment play in this?

Students in higher professional education scarcely develop career competencies. The average score ranks above the average on the scale only in terms of reflection on their career, while the scores concerning exploring work, career guidance and networking rank below the average score on the scale. The second part of the question relates to the learning environment. The hypothesis is as follows: A practice- and demand-oriented learning environment in which a dialogue relating to the career takes place has a positive effect on the development of career competencies, and also if personal and educational factors are taken into account.

The outcomes of the analyses have confirmed this hypothesis. There is a positive correlation between all career competencies on the one hand and a practice- and demand-oriented environment on the other. There is also a positive correlation between the contribution made by students in the session with the career counsellor (which forms the necessary characteristic for the existence of a dialogue) and all career competencies. In other words, the greater the presence of a practice- and demand-oriented learning environment and the greater the extent to which the career guidance counselling session takes the form of a dialogue (i.e. a career guidance counselling session with a career counsellor in which the student can make a clear contribution), the more there is evidence of career competencies. What is interesting is that a helpful form of counselling session has a negative effect on the development of career competencies, while a form of session that is reflective and that encourages action has a positive effect. A discussion about the course does not affect the implementation of career competencies, but discussing the students' self-image and

possible plans for the future as well as working and actions relating to their careers do. Therefore, there is a link between the programme of education as well as the interpretation of the career guidance counselling and the extent to which students work on their personal career development.

6. What is the relationship between the career competencies of students in higher professional education on the one hand and their motivation to learn, work identity, certainty in making choices and the likelihood of dropping out on the other hand?

Notwithstanding the fact that the students who were questioned have a moderately developed work identity (an average score of 2.75 on a scale of 1-4), they were for the most part quite certain about their study choices. Yet, simultaneously, they have a moderate level of motivation for their studies. Even so, only few are considering terminating their studies prematurely.

The following hypothesis has been formulated on the relationship between these 'output factors' with career competencies: The possession of career competencies has a positive effect on the motivation to learn, work identity and certainty in making choices and has a negative effect on the likelihood of dropping out, even if personal and educational factors and the learning environment are taken into account. Only part of this hypothesis has been proven (and therefore part of it has been rejected). Exploring work and career guidance have a positive effect on the motivation to learn, work identity and certainty in making choices, but they do not have an effect on limiting the likelihood of dropping out. In other words: the more students research work opportunities and the more they make well-considered choices and take action to link their work and learning to their own qualities and motives and to the challenges they will face in work, the more motivated they feel about their education. In addition, they have a more highly developed work identity and they possess a greater feeling of certainty in terms of the choices they make in the course of their studies. Networking has an equally positive effect on work identity and certainty in making choices, but not on the motivation to learn and the likelihood of dropping out.

Finally, reflecting on a career has a positive effect on the likelihood of dropping out, but there is no evidence of an effect on the motivation to learn, and it has a negative effect on work identity and certainty in making choices. Students who spend more time reflecting on their career are more likely to consider whether they should cease their course prematurely. Their work identity is less developed and they are also less certain of the choices they have made in their study career than students who have reflected on their careers to a lesser extent. This can be explained by the fact that individuals only reflect on their career whenever they feel uncertain about the choices they have made up until now in relation to work and their studies. If a student reflects in such a way, this causes uncertainty, and the purpose of reflection is, after all, to question what has previously been regarded as a matter of course. Further follow-up research is required in order to ascertain whether the negative relationship between reflecting on one's career on the one hand and work identity and certainty in making choices on the other can be explained. For the time being, we must acknowledge that our hypothesis that more reflection on a career will result in greater certainty about work and study has not been proven.



Vooraf

Studieloopbaanbegeleiding is 'hot' in het hoger beroepsonderwijs. De Hogeschool Arnhem en Nijmegen ziet studieloopbaanbegeleiding als het belangrijkste instrument om studenten tot grotere zelfsturing te brengen (Project HAN Onderwijs Flexibilisering, 2003). En Hogeschool Zuyd spreekt zelfs van studieloopbaanbegeleiding als 'het kloppend hart van het curriculum' (Twardy-Duisters et al., 2008). De afgelopen jaren zijn daarom in vrijwel alle hogescholen flinke investeringen in studieloopbaanbegeleiding gedaan. Maar deze investeringen lijken tot op dit moment nauwelijks te renderen. Studenten zijn niet positief over de geboden studieloopbaanbegeleiding, zo laat onder meer het StudentenTevredenheidsonderzoek van de Hogeschool Arnhem en Nijmegen zien (HAN, 2008). 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 (Zijlstra & Meijers, 2006). Studieloopbaanbegeleiding lijkt te ontaarden in 'reflectiedwang' zolang hogescholen geen communicatie tussen docenten en studenten op gang brengen die werkelijk ontwikkelingsgericht is (Zijlstra & Meijers, 2008; Van Ginkel-Boon et al., 2008).

Alle reden dus om na te gaan hoe studieloopbaanbegeleiding in het hbo op dit moment functioneert, wat de resultaten ervan zijn in termen van loopbaancompetenties en welke leeromgevingen gunstig zijn voor loopbaanleren. Het lectoraat Pedagogiek van de Beroepsvorming van De Haagse Hogeschool heeft in 2007 dan ook het initiatief genomen een dergelijk onderzoek te starten.

Het onderzoek is financieel mogelijk gemaakt door het Platform Bèta Techniek en door de Nederlandse Stichting voor Psychotechniek. Wij danken mw. Beatrice Boots (Platform Bèta Techniek) en mw. Sonia Sjollema (NSvP) niet alleen voor hun geldelijke ondersteuning maar ook voor het kritisch meedenken wat betreft de onderzoeksopzet.

Het veldwerk is voor het allergrootste deel verricht door mw. Annika Kuijpers. Haar organisatie- en improvisatievermogen bleken essentieel om in de 'jungle' van het hogere beroepsonderwijs de benodigde data te kunnen verzamelen. Wij danken haar voor haar niet-aflatende inzet voor en betrokkenheid bij dit onderzoek.

Tenslotte danken we Chad Gundy die ons in diverse stadia van dit onderzoek heeft voorzien van uitermate deskundige methodologische en statistische adviezen.

's-Gravenhage, oktober 2008

dr. Marinka Kuijpers
dr. Frans Meijers

Inleiding

Voor U ligt het verslag van een onderzoek naar loopbaanleren onder 4820 studenten en 371 studieloopbaanbegeleiders, afkomstig uit diverse studierichtingen van 11 hogescholen. Onder loopbaanleren verstaan wij het leerproces waarin studenten gaandeweg zelfsturend worden wat betreft hun (studie)loopbaan. Waarom een onderzoek naar loopbaanleren? Daarvoor zijn een aantal redenen.

Allereerst het in 2000 genomen besluit van de Europese regeringsleiders in Lissabon dat Europa in 2010 de meest concurrerende economie van de wereld moet zijn. Om dat te bereiken moet Europa een kenniseconomie worden. En om een kenniseconomie te realiseren, moeten meer mensen een hogere opleiding voltooien én hun leven lang blijven leren. Het beroepsonderwijs slaagt er anno 2000 echter onvoldoende in om de benodigde talenten te ontwikkelen. Te veel leerlingen vallen uit (in het hbo ca. 35% ongediplomeerde uitval) of kiezen niet voor een vervolopleiding of baan die in het verlengde ligt van hun studie.

Naast deze 'kwalificatiewinst' via een verbetering van de doorstroom door de beroepskolom worden de laatste jaren twee extra redenen genoemd om de loopbaan van de student meer centraal te stellen: de flexibilisering van de arbeidsverhoudingen en de individualisering van de samenleving. Flexibilisering is het gevolg van opkomst een diensten- en kenniseconomie waardoor aan steeds minder werknemers een garantie op een vaste baan voor het leven geboden worden (Drucker, 1993). Voor steeds meer werknemers is sprake van een 'grenzenloze loopbaan', d.i. een loopbaan waarin zij gedurende hun werkzame leven enkele malen van bedrijf, branche en mogelijk zelfs beroep zullen wisselen (Arthur, 1994). Bovendien is het waarschijnlijk dat binnen een functie in de loop der tijd werkzaamheden veranderen. Individualisering betekent dat 'zin- en richtinggevende' kaders steeds meer ter discussie komen te staan zodat individuen zich gedwongen zien tot zelfsturing (Giddens, 1991).

Hoewel jongeren regelmatig loopbaankeuzes (moeten) maken, is er echter nog weinig sprake van zelfsturing, in de zin van weloverwogen acties om loopbaanwensen of -ambities te realiseren. Uit onderzoek onder leerlingen en studenten van het vmbo en het mbo blijkt dat leerlingen hun keuzes vaker intuïtief maken dan ze te baseren op kennis van eigen wensen en mogelijkheden in relatie tot de beroepspraktijk (Den Boer, Mittendorff & Sjenitzer, 2004; Meijers, Kuijpers en Bakker, 2006; Mittendorff, Jochems, Meijers & Den Brok, 2008). Uit kwantitatief onderzoek onder de eerstejaarsstudenten in het hoger beroepsonderwijs blijkt dat er in de vooropleidingen veelal geringe aandacht is voor de vaardigheid 'reflecteren' en dat de studenten de eisen die in het hbo aan hen worden gesteld met betrekking tot 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' (Zijlstra & Meijers, 2006).

1 Theoretisch kader en vraagstelling

De onvoorspelbaarheid van zowel de levens- als de arbeidsloopbaan vraagt om het inrichten van leeromgevingen die jongeren in staat stellen hun mogelijkheden, kansen en wensen te herkennen en te benutten. Het herkennen en benutten van mogelijkheden, kansen en wensen vereist niet alleen kennis over het eigen 'leventhema' (Van Maanen, 1977) en de (ontwikkelingen op de) arbeidsmarkt (Taborsky 1992; Sultana, 2004), maar ook het vermogen en de bereidheid tot reflectie (Savickas, 2000a en b, 2001; Blustein, 1992) en het vermogen en de bereidheid tot het exploreren van loopbaanmogelijkheden (Wijers & Meijers, 1996; Dawis, 1996). Leerlingen moeten, kortom, loopbaancompetenties ontwikkelen (Kuijpers, Meijers & Bakker, 2006).

Kuijpers (2003; zie ook Kuijpers & Scheerens, 2006; Kuijpers, Scheerens & Schijndel, 2006) onderscheidt, op basis van onderzoeken onder werkenden, vijf loopbaancompetenties: *capaciteitenreflectie* (de beschouwing van capaciteiten die van belang zijn voor de loopbaan), *motievenreflectie* (de beschouwing van de wensen en waarden die van belang zijn voor de eigen loopbaan), *werkexploratie* (het onderzoeken van werkmogelijkheden), loopbaansturing (het maken van weloverwogen keuzes en het ondernemen van acties om werk en leren aan te laten sluiten bij eigen kwaliteiten en motieven en uitdagingen in werk), en tenslotte netwerken (het opbouwen en onderhouden van contacten gericht op loopbaanontwikkeling). De ontwikkeling van deze competenties vereist een leeromgeving die het transfer- en het motivatieprobleem oplost en waarin 'betekenisgericht' (Vermunt, 1992) of 'transformatief' leren (Illeris, 2002) mogelijk is.

Het transferprobleem – d.i. een geringe toepassing van het geleerde in het feitelijke handelen (Caravaglia, 1993) – kan het beste opgelost worden door de leeromgeving waarin de theorie wordt aangeboden, in zoveel mogelijk opzichten te doen lijken op de omgeving, waarin de theorie moet worden toegepast (Lodewijks, 1995). Een praktijkgerichte organisatie van het curriculum, waarin het leren voor een belangrijk deel gestuurd wordt door realistische praktijkproblemen, lost het transferprobleem voor een groot deel op (Bailey, Hughes & Moore, 2004; Collins, Brown & Newman, 1989). Mott, Callaway, Zettlemouers, Lee & Lester (1999) en Cohen-Scali (2003) laten zien dat het kunnen opdoen van werkervaringen een positieve invloed heeft op de ontwikkeling van een beroepsbeeld en de concrete loopbaanplanning.

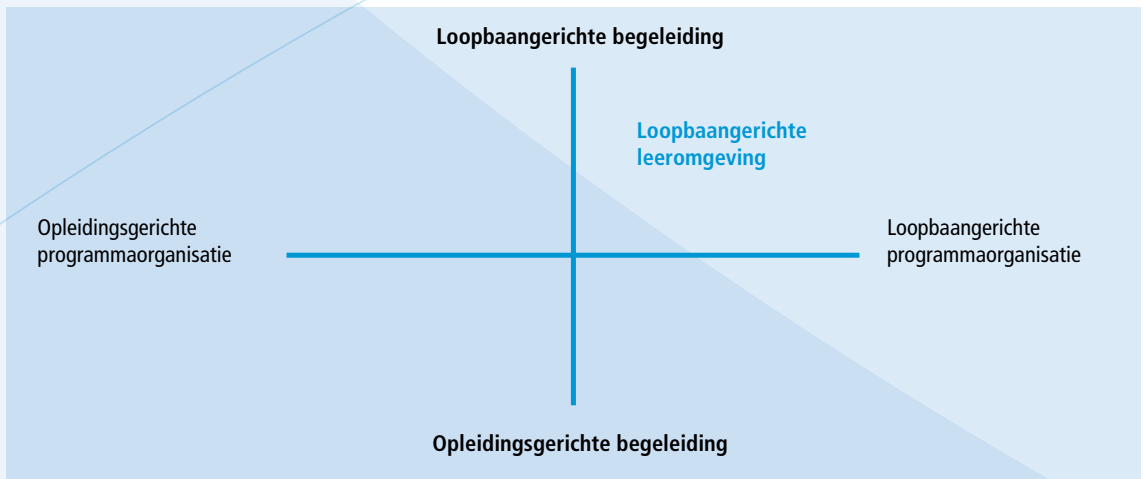
Jongeren blijken nauwelijks gemotiveerd voor reflectieve activiteiten in het curriculum (Law, Meijers & Wijers, 2002; Zijlstra & Meijers, 2006). De motivatiepsychologie laat zien dat de twee belangrijkste factoren voor het verhogen van de motivatie actieve participatie en (mede)zeggenschap zijn (Ajzen & Fishbein, 1980). Wanneer een leerling een actieve rol mag spelen in en enige mate van controle krijgt over zijn eigen leerprocessen, neemt de motivatie voor deze leerprocessen toe (Boekaerts & Simons, 1993; Duffy & Cunningham, 1996; Simons, Van der Linden & Duffy, 2000; De Bruijn, 2006). Weick & Berlinger (1989), Weick, Sutcliffe & Obstfeld (2005) en Voncken & Breemer (2008) laten zien dat een leeromgeving, waarin leerlingen zelf keuzes mogen en kunnen maken, een positieve invloed heeft op het zelf sturen van de (leer)loopbaan.

Het verwerven en toepassen van loopbaancompetenties is een in hoge mate reflectief leerproces waarin de persoonlijke zin en de maatschappelijke betekenis wordt verduidelijkt van de ervaringen die met werk en werken worden opgedaan. De basis voor dergelijke reflectieve leerprocessen is een dialoog (Wijers & Meijers, 1996; Savickas, 2001; Meijers & Wardekker, 2002; Illeris, 2002; Poortman, 2007). In deze dialoog moeten de gedachten en de gevoelens van de leerlingen naar aanleiding van hun ervaringen met werk en werken centraal staan (Philip, 2005; Bardick, Bernes, Magnusson & Witko, 2006). De dialoog kan geen eenmalig gesprek zijn, maar moet een continue ondersteuning zijn van het proces van loopbaanontwikkeling (Riverin-Simard, 2000; Harrinton & Harrigan, 2006). Beschikbaar onderzoek laat zien dat dusver loopbaanbegeleiding plaatsvindt in een monoloog; denk aan loopbaanadvies, mededelen van uitkomsten van

beroepskeuzetests en feedback op functioneren (Meijers & Wardekker, 2002; Meijers, Kuijpers & Bakker, 2006; Kuijpers, Meijers & Bakker, 2006; Zijlstra & Meijers, 2008). In de loopbaandialoog echter is de student een gesprekspartner en leert hij eigen ontwikkelingsmogelijkheden en -wensen verbinden met werk

Een loopbaangerichte leeromgeving (d.i. een leeromgeving die stimulerend is voor het ontwikkelen en toepassen van loopbaancompetenties) is daarmee een omgeving waarin de student in staat wordt gesteld levensechte praktijkervaringen op te doen, invloed uit te oefenen op zijn eigen leerproces (er is een zekere mate van vraaggerichtheid), en – tenslotte – een loopbaangerichte dialoog aan te gaan over zijn leerervaringen. Een dergelijke leeromgeving is gevisualiseerd in figuur 1.

Figuur 1 **Loopbaangerichte leeromgeving**



In deze figuur wordt op de horizontale as de variatie weergegeven op het niveau van de programmaorganisatie: van opleidingsgericht (waarin het onderwijs binnenschools plaatsvindt op basis van een vaststaand, standaard aanbod van leerinhoud) tot loopbaangericht (waarin het onderwijs praktijk- en vraaggericht is). Op de verticale as wordt de begeleiding afgebeeld, variërend van een monologische (advies en feedback van begeleider naar leerling) en incidentele begeleiding naar een continue, dialogische (interactief waarin zowel leerling als begeleiding een gelijkwaardige inbreng hebben) en geïntegreerde (verbonden met eerdere binnen en buitenschoolse ervaringen, en toekomstige ambities) begeleiding.

In het onderzoek, waarover wij hier rapporteren, gaan wij er vanuit dat loopbaanontwikkeling een leerproces is, waarin studenten loopbaan competenties ontwikkelen. Dit leerproces komt – zo veronderstellen we – goed op gang in een 'loopbaangerichte leeromgeving'. Een dergelijke omgeving ontstaat wanneer de opleiding loopbaanleren nastreeft met behulp van een reflectieve, op de loopbaan gerichte dialoog over concrete ervaringen die bij voorkeur in een vraaggestuurde (d.i. een door leervragen van de student) en praktijkgerichte context zijn opgedaan. Gelet op deze overwegingen luiden de onderzoeksvragen:

1. In welke mate is de leeromgeving in het hoger beroepsonderwijs praktijk- en vraaggericht?
2. Wat is de inhoud en vorm van de begeleidingsgesprekken die in het hoger beroepsonderwijs plaatsvinden tussen student en docent?

3. Hoe ervaren de studieloopbaanbegeleiders in het hoger beroepsonderwijs hun eigen loopbaanontwikkeling en mogelijkheden om begeleidingsgesprekken te voeren, en hoe verhoudt dit zich tot de invulling van de begeleidingsgesprekken?
4. Hoe wordt de samenwerking tussen docent en praktijk in het hoger beroepsonderwijs ervaren, en hoe verhoudt dit zich tot de invulling van de begeleidingsgesprekken?
5. In welke mate beschikken studenten in het hoger beroepsonderwijs over loopbaancompetenties, en wat is de rol van de loopbaanleeromgeving hierin?
6. Wat is de relatie tussen loopbaancompetenties van hbo-studenten enerzijds en hun leermotivatie, arbeidsidentiteit, keuzezekerheid en uitvaldreiging anderzijds

2 Het onderzoeksmodel, de vragenlijsten en de onderzoeksgroep

Het onderzoeksmodel

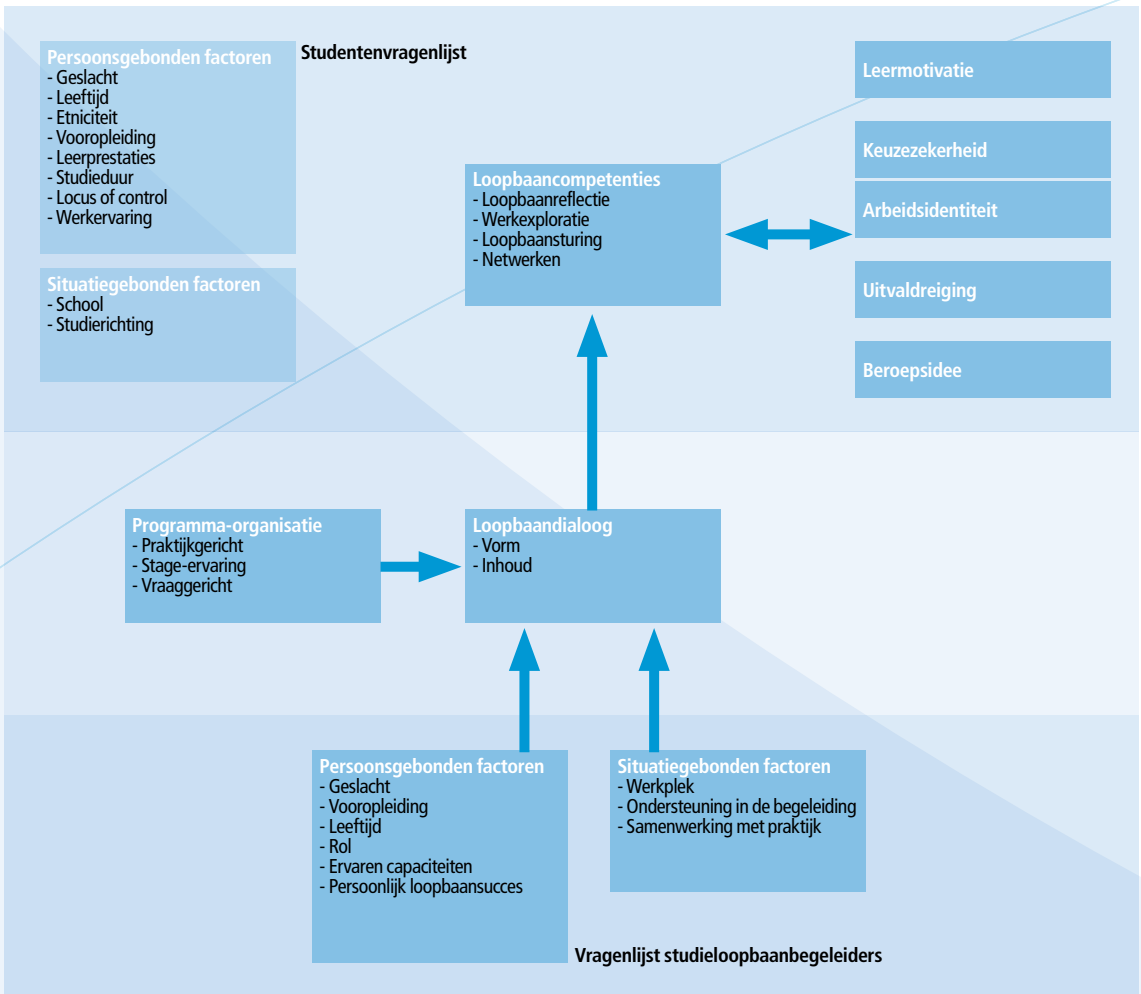
De hoofdvraag van dit onderzoek is in hoeverre een loopbaangerichte leeromgeving bijdraagt aan de ontwikkeling van loopbaancompetenties bij studenten. Om deze vraag te kunnen beantwoorden, is het nodig om te controleren voor andere determinanten van loopbaancompetenties. De mate waarin studenten hun loopbaan ontwikkelen hangt in de eerste plaats af van de sexe-verhouding in een bepaalde studierichting (Ji, Lapan, & Tate, 2004). Uit onderzoek van Patton, Bartrum en Creed (2004) komt naar voren dat meisjes hoger scoren op de competentie om loopbaankeuzes te maken dan jongens. Mannelijke studenten blijken weer meer zeker te zijn van hun beroepswens. De auteurs geven aan dat onderzoeken naar sekseverschillen elkaar vaak tegenspreken, maar dat er genoeg literatuur is die aangeeft dat er wel degelijk sekseverschillen zijn in loopbaanontwikkeling. Vandaar dat geslacht als controlevariabele in de analyses wordt opgenomen. Ook leeftijd en studieprestaties blijken gerelateerd te zijn aan de vaardigheid tot het maken van loopbaankeuzes. Hoe ouder de studenten zijn en hoe beter hun studieprestaties, des te zekerder zij zijn over hun loopbaan (Rowland, 2004).

Patton, Bartrum & Creed (2004) laten zien dat een interne locus of control bijdraagt aan loopbaanplanning, zelfkennis, kennis over de werkhouding en betere loopbaankeuzes. Rotter (1966) en Lefcourt (1976) gebruiken de term 'locus of control' om de verwachting uit te drukken over de mate van samenhang tussen het eigen handelen en de uitkomsten daarvan. Als een persoon de oorzaak van succes of falen toeschrijft aan persoonlijke inspanningen spreekt met een interne locus of control. Mensink (1994) geeft aan dat mensen met een interne locus of control zich verantwoordelijk voelen voor hun eigen gedrag en dat zij verwachten dat zij door handelen hun loopbaan in de gewenste richting kunnen beïnvloeden.

In dit onderzoek veronderstellen we dat het gesprek tussen studieloopbaanbegeleiders en studenten essentieel is voor het ontwikkelen van loopbaancompetenties. De vorm en inhoud van de loopbaandialoog worden waarschijnlijk niet alleen door de studieloopbaanbegeleider, maar ook door contextfactoren bepaald. In de eerste plaats door factoren die aan de persoon van de studieloopbaanbegeleider gebonden zijn, en dan vooral de ervaren eigen capaciteiten om een loopbaandialoog aan te gaan (de 'draagkracht') en het persoonlijke loopbaansucces. Daarnaast spelen, zo vermoeden wij, ook situatiegebonden factoren een rol, en dan vooral – naast de kenmerken van de eigen werkplek – de ervaren ondersteuning vanuit de eigen organisatie ('draagvlak') en de wijze waarop de samenwerking met de praktijk is vormgegeven.

Samenvattend verwachten we dat naarmate het onderwijsprogramma meer praktijkgericht is (o.a. door het bieden van stagemogelijkheden) en meer vraaggericht is en naarmate er meer sprake is van een loopbaandialoog, de studenten meer loopbaancompetenties zullen ontwikkelen. We verwachten verder dat naarmate de studenten meer loopbaancompetenties zullen ontwikkelen hun leermotivatie, hun keuzezekerheid, hun beroepsidee en hun arbeidsidentiteit zullen toenemen en de uitvaldreiging zal afnemen. Tenslotte verwachten we dat zowel de wijze waarop het onderwijsprogramma is georganiseerd als persoons- en situatiegebonden factoren bij de studie-loopbaanbegeleiders en studenten van invloed zullen zijn op zowel de vorm als de inhoud van de loopbaandialoog. Dit alles resulteert in het onderzoeksmodel, zoals weergegeven in figuur 2.

Figuur 2 Het onderzoeksmodel



De studenten vragenlijst

De vragenlijst die de studenten is afgenomen – en die als bijlage achter in dit rapport is opgenomen – is gebaseerd op de vragenlijst die is gebruikt in het onderzoek naar loopbaanleren in het vmbo en het mbo (zie voor een gedetailleerde beschrijving Kuijpers & Meijers, 2006). In de hier gebruikte vragenlijst zijn extra items opgenomen met betrekking tot de leeromgeving en de loopbaandialoog op basis van literatuur over loopbaangesprekken (Kuijpers, 2008). De centrale variabele ‘loopbaancompetenties’ blijkt uit vier afzonderlijke competenties te bestaan, te weten ‘loopbaanreflectie’, ‘werkexploratie’, ‘loopbaansturing’ en ‘netwerken’. Interne locus of control, arbeidsidentiteit, uitvaldreiging, praktijkgerichtheid en vraaggerichtheid zijn gebaseerd op operationalisaties die gebruikt zijn in eerder onderzoek (Meijers, Kuijpers & Bakker, 2006; Kuijpers, Meijers & Winters, 2008). Leermotivatie is gemeten met een schaal, ontwikkeld door De Bruijn et al. (2005) en uitgebreid met enkele items. Keuzezekerheid is gemeten middels een meetinstrument ontwikkeld door Germeijs & Verschuuren (2006). Deze variabele is opgenomen om de variabele arbeidsidentiteit te valideren. We verwachten een relatie tussen arbeidsidentiteit en keuzezekerheid; tevens verwachten we dat deze relatie niet hoog zal zijn omdat er wel twee verschillende zaken worden gemeten. De inhoud en de vorm van het gesprek tussen student en studieloopbaanbegeleider is gemeten met schalen, die zijn ontwikkeld en gebruikt in het

HPBO-project 'Loopbaancompetenties' (Meijers, Kuijpers & Winters, 2008; Winters, Kuijpers & Meijers, 2008).
De interne consistentie van de schalen (betrouwbaarheid uitgedrukt in Cronbach's alfa) is weergegeven in tabel 1.

Tabel 1 **Betrouwbaarheid van de gebruikte schalen uit de studentenvragenlijst**

Schaal	Aantal items	Itemnummer in vragenlijst (bijlage)	α
Loopbaanreflectie	11	v32, v36, v50, v54, v56, v33, v37, v44, v51, v52, v55	.84
Werkexploratie	7	v41, v42, v43, v45, v46, v53, v59	.79
Loopbaansturing	7	v34, v38, v39, v47, v48, v57, v58	.74
Netwerken	6	v35, v40, v49, v60, v61, v62	.83
Interne locus of control	6	v5, v9, v16, v17, v22, v29	.70
Leermotivatie	10	v1, v7, v8, v13, v14, v19, v20, v27, v28, v31	.81
Arbeidsidentiteit	10	v2, v3, v4, v10, v11, v12, v18, v23, v24, v30	.81
Keuzezekerheid	5	v63, v64, v65, v66, v69	.81
Uitvaldreiging	4	v15, v21, v25, v26	.77
Praktijkgerichtheid	8	v74o, v75o, v76o, v77o, v78o, v79o, v80o, v81o	.74
Vraaggerichtheid	7	v82o, v83o, v84o, v85o, v86o, v87o, v71, v72, v73	.68
Inhoud gesprek tussen student en docent			
-studievoortgang	5	v107a, v107b, v107f, v107k, v107l	.70
-zelf- en toekomstbeeld	6	v107c, v107d, v107e, v107j, v107q, v107r	.81
-werk en loopbaanactie	6	v107g, v107h, v107i, v107m, v107n, v107o	.85
Vorm gesprek tussen student en docent			
-helpend	8	v90, v95, v99, v102, v91, v92, v100, v103	.88
-onderzoekend en actiefmakend	6	v94, v98, v105, v106, v93, v96	.82

De vragenlijst die de studieloopbaanbegeleiders is afgenomen en die eveneens als bijlage achter in dit rapport is opgenomen, is wat betreft de programma-organisatie (praktijk- en vraaggerichtheid) en de inhoud en de vorm van het gesprek tussen student en studieloopbaanbegeleider vrijwel identiek aan de studentenvragenlijst. 'Loopbaansucces' is gemeten als in Kuijpers (2003). De variabelen 'draagvlak' en 'draagkracht' en 'samenwerking met de praktijk' zijn gemeten met behulp van zelf-ontwikkelde schalen. De interne consistentie van de schalen (betrouwbaarheid uitgedrukt in Cronbach's alfa) is weergegeven in tabel 2.

Tabel 2 **Betrouwbaarheid van de gebruikte schalen uit de vragenlijst van studieloopbaan- begeleiders**

Schaal	Aantal items	Itemnummer in vragenlijst (bijlage)	α
Loopbaansucces	5	d91, d92, d93, d94, d95	.72
Praktijkgerichtheid	9	d1, d2, d3, d4, d5, d7, d8, d9	.69
Vraaggerichtheid	7	d10, d11, d12, d13, d14, d15, d19, d20, d21	.70
Inhoud gesprek tussen student en begeleider			
-studievoortgang	3	d46, d51, d57	.66
-zelf- en toekomstbeeld	5	d48, d49, d50, d56, d64	.71
-werk en loopbaanactie	6	d52, d53, d54, d59, d60, d61	.74
Vorm gesprek tussen student en docent			
-helpend	8	d30, d35, d39, d42, d31, d32, d40, d43	.65
-onderzoekend en actiefmakend	6	d34, d38, d44, d45, d33, d36	.71
Draagvlak	5	d80, d81, d82, d83, d84	.74
Draagkracht	5	d85, d86, d87, d89, d90	.83
Samenwerking	13	d65, d66, d67, d68, d69, d70, d71, d72, d73, d74, d77, d78, d79	.84

De onderzoeksgroep

De samenstelling van de onderzoeksgroep is op een getrapte manier tot stand gekomen. Instellingen voor hoger beroepsonderwijs zijn op dit moment qua cultuur nog steeds te karakteriseren als een tamelijk losse verzameling van opleidingen, die nog niet zo lang geleden geheel zelfstandig waren. Concreet betekent dit dat de beslissing om al dan niet te participeren in onderzoek, niet genomen wordt op centraal niveau (het College van Bestuur) of het niveau daaronder (de studierichting of faculteit), maar op het niveau van concrete opleidingen binnen studierichtingen en zelfs vaak nog een niveau daaronder (de vakgroep). Daar komt bij dat studieloopbaanbegeleiding weliswaar hoog op de agenda staat in alle hogescholen, maar blijkbaar weer niet zo hoog dat het CvB bereid is om de faculteiten dwingend voor te schrijven om mee te werken aan het onderhavige onderzoek. Daarom leidt het tot weinig resultaat (zoals we gemerkt hebben) om het CvB of de directie van een faculteit om medewerking te verzoeken. Zelfs als deze positief beslissen (zoals meestal het geval was), nemen vervolgens de opleidingen dan wel de vakgroepen geheel zelfstandig het definitieve besluit. Omdat het logistiek ondoenlijk bleek om alle vakgroepen binnen alle hogescholen om medewerking te vragen (alleen al de verzameling van de juiste adresgegevens bleek in vele gevallen niet mogelijk omdat hogescholen weigerden deze gegevens beschikbaar te stellen), hebben we voor een andere aanpak gekozen.

Studieloopbaanbegeleiding is een 'hot issue' binnen het LOPA, het Landelijk Overleg Personeel & Arbeid, een overlegplatform waaraan vertegenwoordigers van de opleidingen Personeel en Arbeid van alle hogescholen deelnemen. Tijdens een bijeenkomst van het LOPA is een presentatie gegeven van het reeds verrichte onderzoek naar loopbaanleren en is vervolgens om medewerking verzocht voor het onderhavige onderzoek. Aan alle deelnemers van het LOPA is vervolgens het onderzoeksplan gestuurd, met het verzoek dit plan voor te leggen aan het management van hun eigen P&A opleiding, maar ook aan het management van zoveel mogelijk andere opleidingen en faculteiten, en aan de hogeschoolbrede werkgroep die zich met studieloopbaanbegeleiding bezighoudt. Tegelijkertijd is door de onderzoekers een brief gestuurd aan de CvB's van alle hogescholen waarin om medewerking aan het onderzoek werd gevraagd. Op deze manier is in een aantal hogescholen een – vanuit het perspectief van de onderzoekers – geheel willekeurig proces op gang gekomen dat resulteerde in de deelname van een aantal opleidingen van 11 hogescholen. Een lid van het onderzoeksteam heeft vervolgens concrete afspraken gemaakt met het management (en vaak zelfs met concrete docenten) over de afname van de vragenlijst. Tijdens drukbezochte colleges en werkgroepen heeft een lid van het onderzoeksteam vervolgens aan de aanwezige studenten het onderzoek toegelicht en hen verzocht om hun

medewerking. De contactpersoon van de opleidingen, die zich aanmeldden voor dit onderzoek, is gevraagd om alle studieloopbaanbegeleiders binnen de opleiding de vragenlijst te geven met het verzoek deze in te vullen. Ruim de helft (53%) van hen heeft dit ook inderdaad gedaan.

Tabel 3 Deelnemende studenten onderscheiden naar hogeschool en sector, in absolute aantallen en percentages

	Absolute aantallen	Percentage deelnemers
De Haagse Hogeschool (Zorg & Welzijn)	249	5,2
De Haagse Hogeschool (Techniek)	427	8,9
De Haagse Hogeschool (Economie)	370	7,7
De Haagse Hogeschool (Onderwijs)	402	8,4
Saxion Hogeschool Enschede (Zorg & Welzijn)	340	7,1
Saxion Hogeschool Deventer (vooral Economie en een kleine groep Techniek)	160	3,3
Hogeschool Rotterdam (Techniek)	306	6,4
Hogeschool Rotterdam (Economie)	280	5,8
Hogeschool INHolland (Economie)	86	1,8
Hogeschool van Amsterdam (vooral Economie een kleine groep Zorg & Welzijn, Techniek en Onderwijs)	223	4,6
Hogeschool Leiden (Techniek)	207	4,3
Hanze Hogeschool Groningen (Economie)	313	6,5
Hogeschool Windesheim (Zorg & Welzijn)	414	8,6
Hogeschool Windesheim (vooral Techniek en een kleine groep Economie)	197	4,1
Hogeschool Windesheim (Onderwijs)	387	8,1
Agrarische Hogeschool Dronten (Agrarisch)	255	5,3
Stoas Hogeschool (Agrarisch)	150	3,1
Christelijke Hogeschool Ede (Economie)	34	,7
Total	4800	100,0
Missing 99,00	20	
Totaal	4820	

De respondentengroep is verdeeld in 18 groepen op basis van school en sector. In de samenstelling van de groepen is uitgegaan van de grootte van een groep (moet voldoende groot zijn en te vergelijken met andere groepen) en het aantal groepen (dat voor verslaglegging betekenisvol is). In tabel 3 zijn het aantal en percentage deelnemers per groep vermeld. Missing betekent dat de vragenlijst wel is ingevuld, maar niet bekend tot welke school of sector deze studenten behoren.

De onderzoeksgroep bestaat uit 4820 studenten en 371 studieloopbaanbegeleiders, afkomstig uit diverse opleidingen van 11 instellingen voor hoger beroepsonderwijs, die in de periode januari-juni 2008 een vragenlijst is afgenomen. Tabel 3 laat zien dat 1448 studenten afkomstig zijn van de Haagse Hogeschool, 500 van de Saxion Hogeschool (locatie Enschede en Deventer), 586 van de Hogeschool Rotterdam, 86 van de Hogeschool In Holland, 223 van de Hogeschool van Amsterdam, 207 van de Hogeschool Leiden, 313 van de Hanze Hogeschool Groningen, 998 van de Hogeschool Windesheim, 255 van de Agrarische Hogeschool Dronten, 150 van de Stoas Hogeschool, en 34 van de Christelijke Hogeschool Ede.

Kijken we naar de verdeling per sector, dan zijn 1050 studenten afkomstig uit Zorg & Welzijn, 1180 uit Techniek/ICT, 1409 uit Economie, 789 uit Onderwijs en 405 volgen een agrarische opleiding. De studenten zijn vooral afkomstig uit het tweede (N=1968) en derde (N=1058) studiejaar; 578 respondenten zijn eerste en 682 vierde jaars. In totaal 534

respondenten studeren al langer dan 4 jaar. De respondenten zijn gemiddeld bijna 21 jaar oud; de jongste respondenten zijn 17, de oudste 50 jaar oud.

De onderzoeksgroep telt 2474 vrouwen en 2202 mannen. In de sector Economie is sprake van een gelijke verhouding tussen mannen en vrouwen. In de sectoren Zorg & Welzijn en Onderwijs zijn de vrouwelijke respondenten significant oververtegenwoordigd, terwijl in de sectoren Techniek en Agrarisch mannen significant in de meerderheid zijn. Een ruime meerderheid van de studenten (81%) is – naar eigen zeggen – van autochtone herkomst; 19% is afkomstig uit minderheidsgroepen. Iets meer dan de helft (56%) heeft als vooropleiding het havo, 29% is afkomstig uit het mbo en 13% uit het vwo.

Tabel 4 laat de 'herkomst' zien van de 371 studieloopbaanbegeleiders: 95 zijn verbonden aan de Haagse Hogeschool, 42 aan de Saxion Hogeschool, 53 aan de Hogeschool Rotterdam, 10 aan Hogeschool InHolland, 9 aan de Hogeschool van Amsterdam, 19 aan de Hogeschool Leiden, 17 aan de Hanze Hogeschool Groningen, 45 aan Hogeschool Windesheim, 16 aan de Agrarische Hogeschool Dronten, 14 aan de Stoas Hogeschool, 7 aan de Christelijke Hogeschool Ede en van 44 studieloopbaanbegeleiders is onbekend aan welke hogeschool zij werken. Kijken we aan welke sector zij verbonden zijn, dan zien we dat 84 van hen werken in de sector Zorg & Welzijn, 92 in de sector Techniek, 98 in de sector Economie, 23 in de sector Onderwijs en 30 in een agrarische opleiding. Van 37 studieloopbaanbegeleiders is niet exact vast te stellen aan welke sector zij verbonden zijn.

Van de totale groep studieloopbaanbegeleiders is 48% vrouw en 52% man. Ook hier zien we – net als bij de studenten – dat mannelijke studieloopbaanbegeleiders oververtegenwoordigd zijn in de sector Techniek en de agrarische opleidingen, terwijl vrouwen oververtegenwoordigd zijn in de sector Zorg & Welzijn. Qua leeftijd is 13% tussen 20-30 jaar oud, 22% tussen 31-40 jaar, 30% tussen 41-50 jaar en 35% is ouder dan 50. Blijkbaar zijn er weinig jongere studieloopbaanbegeleiders.

Tabel 4 Deelnemende studieloopbaanbegeleiders onderscheiden naar hogeschool en sector, in absolute aantallen en percentages

	Absolute aantallen	Percentage deelnemers
De Haagse Hogeschool (Zorg & Welzijn)	33	8,9
De Haagse Hogeschool (Techniek)	23	6,2
De Haagse Hogeschool (Economie)	16	4,3
De Haagse Hogeschool (Onderwijs)	23	6,2
Saxion Hogeschool Enschede (Zorg & Welzijn)	26	7,0
Saxion Hogeschool Deventer (vooral Economie en een kleine groep Techniek)	16	4,3
Hogeschool Rotterdam (Techniek)	30	8,1
Hogeschool Rotterdam (Economie)	23	6,2
Hogeschool INHolland (Economie)	10	2,7
Hogeschool van Amsterdam (vooral Economie een kleine groep Zorg & Welzijn, Techniek en Onderwijs)	9	2,4
Hogeschool Leiden (Techniek)	19	5,1
Hanze Hogeschool Groningen (Economie)	17	4,6
Hogeschool Windesheim (Zorg & Welzijn)	25	6,7
Hogeschool Windesheim (vooral Techniek en een kleine groep Economie)	20	5,4
Agrarische Hogeschool Dronten (Agrarisch)	16	4,3
Stoas Hogeschool (Agrarisch)	14	3,8
Christelijke Hogeschool Ede (Economie)	7	1,9
Overig	44	11,9
Totaal	371	100,0

Exact de helft van de studieloopbaanbegeleiders heeft een hbo-opleiding; de andere helft heeft met succes een universitaire studie afgesloten. De groep die als hoogste opleiding hbo heeft, bestaat voor 80% uit mannen. De studieloopbaanbegeleiders is gevraagd welke rol zij als hun primaire rol zien. Een ruime meerderheid (81%) ziet zichzelf primair als studieloopbaanbegeleider; 10% ziet zichzelf primair als docent en 9% als mentor. Opvallend is dat bij de sector Economie van de Hogeschool van Amsterdam 75% van de ondervraagden zich primair als docent ziet.

3 De loopbaanleeromgeving van studenten

In deze paragraaf staan twee onderzoeksvragen centraal:

1. In welke mate is de leeromgeving in het hoger beroepsonderwijs praktijk- en vraaggericht?
2. Wat is de inhoud en vorm van de begeleidingsgesprekken die in het hoger beroepsonderwijs plaatsvinden tussen student en docent?

Praktijkgerichtheid van het onderwijsprogramma

De studenten is allereerst gevraagd hoeveel maanden stage zij op het moment van afname van de vragenlijst hadden gelopen. Tabel 5 laat zien dat de hele onderzoeksgroep gemiddeld 4,78 maanden stage heeft gelopen. Studenten uit de sectoren Techniek en Economie hebben significant minder stage gelopen dan studenten uit de sectoren Zorg & Welzijn, Onderwijs en Agrarisch anderzijds ($p < .001$; $F: 53,217$). Dit verschil is te zien in de verschillende studie jaren van de student Wel is het zo dat hoe verder een student in zijn of haar studie is, hoe meer stage hij/zij gelopen heeft ($p < .001$; $F: 57,64$).

Tabel 5 Aantal maanden stage dat is gelopen, naar sector

	N	Gemiddelde	Standaard Deviatie
Zorg & Welzijn	969	6,43	7,67
Techniek	1060	3,03	4,77
Economie	1218	3,57	6,74
Onderwijs	752	6,27	8,79
Agrarische opleidingen	349	6,54	7,21
Totaal	4348	4,78	7,16

Vervolgens zijn een aantal vragen gesteld over de mate waarin de student in zijn of haar studie te maken krijgt met de praktijk van het beroep waarvoor zij/hij studeert (bijv. of men te maken heeft met levensechte problemen, of er aandacht wordt besteed aan de beroepswerkelijkheid en of de school stimuleert dat men ervaringen opdoet buiten school). Uit tabel 6 blijkt dat er – opnieuw – significante verschillen bestaan tussen Techniek en Economie enerzijds en de sectoren Zorg & Welzijn, Onderwijs en de agrarische opleidingen anderzijds. Studenten in de Techniek en Economie scoren de praktijkgerichtheid van hun sector significant lager dan de studenten uit andere sectoren ($p < .001$; $F: 65,961$). Op een schaal van 1-4 scoort Techniek onder het schaalgemiddelde wat wil zeggen dat deze sector – volgens de studenten – niet praktijkgericht is. Economie scoort net boven het schaalgemiddelde, terwijl de agrarische sectoren en Onderwijs ruim boven het schaalgemiddelde scoren. Het hoger beroepsonderwijs als geheel is – aldus de studenten – weinig praktijkgericht (een score van 2,6).

Tabel 6 **Praktijkgerichtheid van het onderwijs, naar sector**

	N	Gemiddelde	Standaard deviatie
Zorg & Welzijn	1028	2,63	,54
Techniek	1145	2,48	,56
Economie	1382	2,53	,56
Onderwijs	786	2,85	,52
Agrarische opleidingen	376	2,74	,57
Totaal	4717	2,61	,57

Op de vraag of ervaringen buiten de school meetellen voor de studie antwoordt 75% van alle respondenten dat dit niet of nauwelijks het geval is. Op de vraag of de school hen stimuleert om buiten de school ervaringen op te doen, antwoordt 58% dat dit niet of nauwelijks het geval is. De studenten zijn positiever wat betreft de mate waarin zij in de praktijk zien hoe een vakman/vrouw zaken aanpakt: 62% is van mening dat dit het geval is. Tabel 7 laat de antwoorden zien van de respondenten op de vraag wat zij in hun praktijkstage gaan doen. Duidelijk wordt dat de meeste studenten hierin een weinig actieve opstelling (kunnen) hebben: 42% (studenten uit Zorg & Welzijn zijn oververtegenwoordigd) stelt dat het afhangt van de praktijkplaats die men krijgt toegewezen en 23% (studenten van Stoas Hogeschool zijn oververtegenwoordigd) meent dat het afhangt van de leeropdrachten die men op school krijgt. Slechts 12% (vooral studenten van de Christelijke Hogeschool Ede) stelt zich actief op en maakt wat zij in hun praktijkstage gaan doen, afhankelijk van wat er in de studieloopbaangesprekken aan de orde komt. Het aantal jaren dat men studeert, is niet van invloed op het oordeel over de praktijkgerichtheid van de opleiding.

Tabel 7 **Wat ik ga doen in de praktijkstage hangt af van:**

	N	Percentage
Geen antwoord	191	4,0
De praktijkplaats die ik krijg toegewezen.	2009	41,7
De leeropdrachten die ik op school krijg.	1086	22,5
Wat ik bespreek in mijn (studie)loopbaangesprekken.	586	12,2
Niet van toepassing, ik heb nog geen praktijkervaring.	948	19,7
Totaal	4820	100,0

Vraaggerichtheid van het onderwijsprogramma

Onder vraaggerichtheid verstaan we de mogelijkheid dat studenten invloed uitoefenen op de inhoud van hun studieloopbaan, dus over hoe en wat ze leren (bijvoorbeeld omdat er keuzemogelijkheden zijn). De gegevens in tabel 8 laten zien dat de studenten de vraaggerichtheid van hun opleiding nog lager inschatten dan de praktijkgerichtheid ervan: de gemiddelde score bedraagt 2,38, dus ruim onder het schaalgemiddelde. Alleen de studenten van agrarische opleidingen en van de sector Zorg & Welzijn geven aan dat er in hun opleiding enigszins sprake is van vraaggerichtheid. En opnieuw scoren de sectoren Techniek en Economie significant lager ($p < .001$; $F: 58,957$).

Tabel 8 De vraaggerichtheid van het onderwijs, naar sector

	N	Gemiddelde score	Standaard deviatie
Zorg & Welzijn	1049	2,52	,51
Techniek	1175	2,31	,51
Economie	1406	2,27	,46
Onderwijs	787	2,45	,48
Agrarisch	377	2,55	,53
Totaal	4794	2,39	,50

Tabel 9 laat zien dat 1e en 4e jaars studenten de vraaggerichtheid van hun opleiding significant hoger inschatten dan de 2e en 3e jaars ($p < .001$; $F: 6,94$), waarbij de studenten die uit het mbo komen significant positiever zijn dan de andere studenten ($p < .001$; $t: 6,27$). Maar in alle studiejaar is – aldus de studenten – geen sprake van vraaggerichtheid (alle scores liggen onder het schaalgemiddelde 2,5).

Tabel 9 De vraaggerichtheid van het onderwijs, naar studiejaar

Studiejaar	N	Gemiddelde score	Standaard deviatie
1	577	2,45	,48
2	1963	2,35	,49
3	1056	2,39	,52
4	681	2,43	,52
Meer dan 4	531	2,39	,52
Totaal	4808	2,38	,50

Op de vraag of zij in het leerprogramma de keuze hebben wat ze willen leren, antwoordt 64% ontkennend; slechts 8% van de respondenten meent dat zij (enige) keuze hebben. Op de stelling 'Er is in deze opleiding een vast programma dat voor iedereen hetzelfde is' antwoordt opnieuw 64% bevestigend. Op de vraag of zij op school uit verschillende opdrachten kunnen kiezen, antwoordt 49% ontkennend terwijl 30% stelt dat zij wel kunnen kiezen maar dat het helemaal aan henzelf wordt overgelaten. Slechts 11% van de studenten geeft aan dat zij op school geholpen worden om de opdrachten te kiezen die het beste bij hen passen. Wel verschillen – aldus een meerderheid (71%) van de studenten – hun leerdoelen van die van andere studenten. Tabel 10 laat het antwoord van de respondenten zien op de vraag of hun opleiding een beroep doet op hun eigen verantwoordelijkheid om te leren. Een kleine minderheid (6%) is van mening dat hun opleiding geen beroep doet op hun eigen verantwoordelijkheid voor het leerproces. Ruim een-derde (37%) weet zich door de opleiding (mede)verantwoordelijk gemaakt voor het eigen leren, maar voelt zich hierbij wel alleen gelaten. Bijna een kwart (23%) geeft aan dat zij kunnen meepraten over hoe ze stap voor stap zelf verantwoordelijk kunnen worden voor hun eigen leerproces.

Tabel 10 Eigen verantwoordelijkheid voor leerproces

	N	Percentage
Nee	303	6,3
Ja, maar ik voel me daarin alleen gelaten.	1749	36,3
Ja, docenten zeggen me hoe ik dat kan doen.	1594	33,1
Ja, ik kan meepraten over hoe ik dit stap voor stap kan leren	1103	22,9
Totaal	4749	98,5
Missing	71	1,5
Totaal	4820	100,0

De loopbaandialoog

De studenten is allereerst gevraagd met wie zij hoe vaak spreken over hun (studie)loopbaan. Zij konden dat aangeven voor een decaan, een studieloopbaanbegeleider, een mentor vanuit de opleiding, een begeleider in de stage, een vakdocent en medestudenten. Tabel 11 laat zien dat studenten veel vaker met medestudenten over hun loopbaan spreken dan met de 'officiële' studieloopbaanbegeleiders (decanen, slb-ers en mentoren). Deze laatsten zien de meesten 1 tot 4 keer per jaar wanneer ze een (waarschijnlijk verplicht) gesprek hebben. Met stagebegeleiders en vakdocenten wordt iets meer over de studieloopbaan gesproken dan met de studieloopbaanbegeleider zelf. Uit verdere analyses blijkt dat 3e en 4e jaar significant minder spreken met hun studieloopbaanbegeleider dan 1e en 2e jaars ($p < .001$; $F: 73,89$).

Tabel 11 Loopbaangesprekken: gesprekspartners en frequentie, in %

	Decaan	Slb-er	Mentor	Stage-begeleider	Vakdocent	Mede-studenten
Nooit	83	8	54	44	40	10
1-4 keer per jaar	15	65	31	26	31	20
(Bijna) elke maand	1	17	9	16	14	29
(Bijna) elke week	1	10	6	14	15	42

Vervolgens is de studenten gevraagd wie de inhoud van het gesprek met hun studieloopbaanbegeleider bepaalt: hun begeleider of zichzelf. Ruim een vijfde (24%) geeft aan 'meestal mijn begeleider', 25% zegt 'iets vaker mijn begeleider', 26% zegt 'mijn begeleider en ik in gelijke mate', terwijl 26% zegt dat zij iets vaker dan hun begeleider of zelfs meestal de inhoud van het gesprek bepalen. Studenten uit de sectoren Economie en Onderwijs ervaren minder inbreng in het gesprek met hun studieloopbaanbegeleider; studenten uit de agrarische opleidingen en uit de sector Zorg en Welzijn ervaren juist wat meer inbreng. Oudere jaars ervaren significant meer eigen inbreng in de (studie)loopbaangesprekken dan jongere jaar ($p < .001$; $F: 17,34$).

Via een aantal vragen is nagegaan in hoeverre de studenten de gesprekken met hun studieloopbaanbegeleider ervaren als helpend (voelt men zich begrepen, ervaart men vertrouwen, geeft de slb-er relevante informatie over werk en opleiding, krijgt men advies bij keuzes) en als gericht op reflectie in combinatie met concrete actie (wordt men uitgedaagd tot nadenken, onderzoeken en presteren). Wat betreft het helpende karakter scoort het gemiddelde gesprek met de studieloopbaanbegeleider 2,58 (dus net boven het schaalgemiddelde); de score wat betreft het reflectief/actief-makende karakter bedraagt 2,47 (dus net onder het schaalgemiddelde). Concreet betekent dit dat het gesprek met de studieloopbaanbegeleider door de totale groep studenten weinig als helpend en (bijna) niet als reflectief en actief-makend wordt ervaren. Liefst 38% zegt dat er niet of nauwelijks sprake is van 'helpende' gesprekken met de studieloopbaanbegeleider en 44% zegt hetzelfde wat betreft reflectief/actief-makende gesprekken.

Tabel 12 Mate waarin het gesprek met de studieloopbaanbegeleider als helpend wordt ervaren, naar sector

	N	Gemiddelde score	Standaard deviatie
Zorg & Welzijn	1046	2,67	,63
Techniek	1155	2,48	,61
Economie	1374	2,50	,68
Onderwijs	783	2,75	,57
Agrarische opleidingen	375	2,59	,61
Totaal	4733	2,58	,64

In tabel 12 is het vóórkomen van helpende gesprekken uitgesplitst naar sector. Duidelijk wordt dat de studenten van de sectoren Zorg en Welzijn en Onderwijs de gesprekken met hun studieloopbaanbegeleider significant meer als helpend ervaren dan de studenten van de andere studierichtingen ($p < .001$; $F: 32,49$). Overigens blijken jongerejaars studenten significant vaker van mening dat het gesprek, dat zij met hun studieloopbaanbegeleider voeren helpend is, dan ouderejaars ($p < .005$; $F: 4,00$). De lage scores betekenen echter niet dat men de studieloopbaanbegeleider niet vertrouwd: 79% geeft aan zijn studieloopbaanbegeleider volkomen te vertrouwen. De lage scores worden vooral veroorzaakt door het feit dat in de ogen van de meeste studenten de studieloopbaanbegeleider nauwelijks relevante informatie geeft over (vervolg)opleidingen (68%) en ook nauwelijks verschillende mogelijkheden aangeeft bij de keuzes die studenten moeten maken (55%). Studenten uit de sectoren Techniek en Economie zijn het minst positief over het helpende karakter van de studieloopbaangesprekken.

Tabel 13 laat zien dat ook wat betreft het aspect 'reflectief/actief-makend' studenten uit de sectoren Zorg & Welzijn en Onderwijs de gesprekken met de studieloopbaanbegeleider significant hoger inschatten dan de studenten uit de sectoren Economie en Techniek ($p < .001$; $F: 44,30$). Eerstejaars studenten zijn significant méér dan ouderejaars studenten van mening dat de gesprekken die zij met hun studieloopbaanbegeleider voeren, reflectief en actief-makend zijn ($p < .005$; $F: 4,40$).

Tabel 13 Mate waarin het gesprek met de studieloopbaanbegeleider als reflectief en actief-makend wordt ervaren, naar sector

	N	Gemiddelde score	Standaard deviatie
Zorg & Welzijn	1045	2,62	,62
Techniek	1154	2,35	,58
Economie	1373	2,39	,67
Onderwijs	785	2,62	,57
Agrarische opleidingen	375	2,50	,61
Totaal	4732	2,48	,63

Wat betreft de actiemakende gespreksvorm wordt de stelling 'Mijn begeleider moedigt me aan om dingen te doen die ik eigenlijk niet durf' door 63% van de respondenten niet onderschreven. Studenten uit de sectoren Techniek en Economie onderschrijven de stelling het minst. Wel is een meerderheid der studenten (19% helemaal en 48% bijna helemaal) van mening dat hun begeleider hen aanzet om zelf dingen uit te zoeken. Het minst zijn studenten uit de sectoren Techniek en Economie deze mening toegedaan.

In de vragenlijst zijn een aantal vragen gesteld over de inhoud van de gesprekken met de studieloopbaanbegeleider. Er wordt onderscheid gemaakt in hoeverre de gesprekken gaan over de studievoortgang, over zelf- en toekomstbeelden en

over concrete acties gericht op werk en loopbaan. Het dominante gesprekstema – zo blijkt uit tabel 14 – is de studievoortgang (gemiddelde score van 2,77); niet of nauwelijks wordt gesproken over zelf- en toekomstbeelden (score 2,24) en concrete acties gericht op werk en loopbaan (score 2,21).

Tabel 14 Inhoud van de studieloopbaangesprekken, onderscheiden naar sector

	Studievoortgang	Zelf- en toekomstbeelden	Werk- en loopbaanactie
Zorg & Welzijn	2,87	2,40	2,33
Techniek	2,67	2,08	2,12
Economie	2,70	2,14	2,12
Onderwijs	2,94	2,42	2,32
Agrarische opleidingen	2,75	2,35	2,36
Totaal	2,77	2,24	2,22
N	4591	4554	4548

Uit verdere analyses blijkt dat in de sectoren Zorg en Welzijn en Onderwijs volgens de studenten significant meer wordt gesproken over studievoortgang dan in de andere sectoren ($p < .001$; F: 37,00). In de sectoren Techniek en Economie wordt significant minder gesproken over zelf- en toekomstbeelden ($p < .001$; F: 62,16) en werk- en loopbaanacties ($p < .001$; F: 31,66) dan in andere sectoren. In het eerste studiejaar, tenslotte, wordt volgens de studenten significant meer over zelf- en toekomstbeelden gesproken dan in de hogere studiejaar ($p < .005$; F: 4,95).

Wat betreft de gespreksinhoud over studie is de studenten gevraagd of zij met hun studieloopbaanbegeleider spreken over wat zij nog moeten doen om een goede vakman/vrouw te worden. Ruim de helft (54%) antwoordt dat dit nooit gebeurt. Studenten uit de sectoren Techniek en Economie spreken significant minder vaak hierover dan studenten uit andere sectoren ($p < .001$; F: 72,54). Een bijna even groot aantal (51%) zegt dat ze nooit met hun studieloopbaanbegeleider spreken over de juiste beroepshouding. Opnieuw blijkt dat studenten uit de sectoren Techniek en Economie (en ook de agrarische opleidingen) hierover significant minder spreken dan de andere studenten ($p < .001$; F: 38,04).

Een voorbeeld van een vraag wat betreft gespreksinhoud over zelf- en toekomstbeeld is: 'Spreek je met je studieloopbaanbegeleider over wat je echt bezig houdt in het leven?' Een ruime meerderheid (64%) antwoordt ontkennend en slechts 7% bevestigend. Studenten uit de sectoren Techniek en Economie spreken significant minder over wat hen echt bezig houdt in het leven dan andere studenten ($p < .001$; F: 34,43). Eerstejaars spreken hierover significant meer dan ouderejaars ($p < .005$; F: 4,32). Op de vraag of ze met hun studieloopbaanbegeleider spreken over welke vervolgopleiding het beste bij hen past, antwoordt 75% dat dit niet of nauwelijks het geval is.

Wat betreft werk en loopbaanactie zegt ruim tweederde van de studenten niet met zijn of haar studieloopbaanbegeleider te spreken over wat de ontwikkelingen in het werk zijn, waarvoor men studeert; over hoe zij het beste contact kunnen leggen met mensen die hen kunnen helpen in hun loopbaan; en over welke werksituaties bij hen passen. En opnieuw blijkt dat studenten uit de sectoren Techniek en Economie hierover significant minder spreken dan de andere studenten (ontwikkelingen werk $p < .001$; F: 14,95; contact leggen $p < .001$; F: 12,24; passende werksituaties $p < .001$; F: 20,81).

Waar willen studenten zelf over praten?

Studenten is gevraagd om 5 onderwerpen te kiezen waar zij over willen praten om goede keuzes te kunnen maken voor hun toekomst. Tabel 15 laat de resultaten zien. De meeste studenten kiezen voor onderwerpen wat betreft hun studie. Meer dan een kwart van de studenten vindt ook praten over hun talenten, toekomstdroom, leren kiezen en stappen

nemen voor een goede toekomst belangrijke onderwerpen om over te praten.

Studenten die over hun studieresultaten willen praten zijn studenten die significant meer met hun begeleider over de studie praten en minder over hun zelf- en toekomstbeeld, werk en loopbaanactie. Zij benutten minder hun loopbaancompetenties en zijn zeker over hun keuze voor hun opleiding. Studenten die willen praten over problemen in de studie, praten meer over hun studie, zijn minder bezig met loopbaancompetenties en scoren later op leermotivatie.

Studenten die het belangrijk vinden om over talenten en toekomststromen te praten, zijn vooral studenten die meer met hun begeleider over hun zelf- en toekomstbeeld praten; zij reflecteren significant meer op hun loopbaan dan de groep die dit niet heeft aangekruist. Zij zijn ook minder zeker van hun keuze voor de opleiding en over hun toekomst in werk.

Studenten die willen praten over de volgende stap in hun studieloopbaan en die willen leren kiezen, zijn studenten die vaker met hun begeleider praten over werk en loopbaanactie. Zij reflecteren meer op hun loopbaan. Studenten die willen praten over de volgende stap in hun studieloopbaan zijn bovendien meer bezig met werkexploratie en loopbaansturing. Studenten die willen leren kiezen zijn meer gemotiveerd voor leren en minder zeker over hun toekomst in werk.

Tabel 15 Door studenten geprefereerde gespreksonderwerpen

Volgorde	Item	Betreft	Percentage aangekruist
1	Studieresultaten	Studie	44
2	Problemen in studie	Studie	40
3	Doen om studie af te ronden	Studie	35
4	Talenten	Zelf- en toekomstbeeld	32
5	Doen om een goede vakman/-vrouw te worden	Studie	31
6	Volgende stap in studie voor toekomstwens	Werk en loopbaanacties	28
7	Zelf passende keuzes leren maken	Werk en loopbaanacties	27
8	Toekomstdroom	Zelf- en toekomstbeeld	25
9	Passende vervolgopleidingen	Zelf- en toekomstbeeld	24
10	Passende werksituaties	Werk en loopbaanacties	22
11	Hoe ervaringen buiten school te gebruiken	Werk en loopbaanacties	22
12	Netwerken	Werk en loopbaanacties	19
13	Juiste beroepshouding	Studie	19
14	Wat me bezig houdt in het leven	Zelf- en toekomstbeeld	18
15	Ontwikkelingen in werk	Werk en loopbaanacties	17
16	Indrukwekkende (praktijk)ervaringen	Zelf- en toekomstbeeld	17
17	Waarom ik iets wil leren	Zelf- en toekomstbeeld	14

Slechts 14% van de studenten heeft aangekruist dat ze praten over waarom ze dingen leren, erg belangrijk vinden. Deze studenten benutten meer loopbaancompetenties, praten vaker met hun begeleider over hun loopbaan en zijn vaker van plan om te stoppen met de opleiding. Studenten die over indrukwekkende praktijkervaringen willen praten, hebben meer stage gelopen, praten meer met hun begeleider over alle onderwerpen, zijn meer bezig met loopbaancompetenties, zijn zeker van hun keuze en over hun werk in de toekomst. Studenten die het vooral belangrijk vinden om te praten over ontwikkelingen in werk, zijn studenten die weinig met hun begeleider praten over studie of zelfbeeld, die bezig zijn met werkexploratie en netwerken en die zeker zijn over hun keuze voor deze opleiding en over hun toekomst in werk.

Om de onderwerpen meer te koppelen aan het soort studenten kunnen we globaal aangeven dat studenten die zelfontwikkelend zijn (meer bezig met loopbaancompetenties) en zeker zijn over hun opleidingskeuze en werk in de toekomst, het vooral belangrijk vinden om te praten over (a) de volgende stap in hun studie die bij hun toekomstdroom past, (b) waarom ze dingen leren, (c) indrukwekkende (praktijk)ervaringen, (d) wat ze nog moeten doen om een goede vakman/vrouw te worden, (e) ontwikkelingen in werk en (f) hoe ze ervaringen buiten werk kunnen gebruiken voor hun toekomst.

Zelfontwikkelen en onzekere studenten praten vooral graag over (a) hun talenten, (b) hun toekomstdroom, (c) hoe ze keuzes kunnen maken die bij hen passen en (d) wat hen echt bezig houdt in het leven.

Weinig zelfontwikkelen en zekere studenten praten vooral over (a) studievoortgang, (b) netwerken en (c) verschillende werksituaties die bij hen passen. Als deze studenten ook nog weinig gemotiveerd zijn, willen ze praten over (d) problemen in hun studie en (e) wat ze nog moeten doen om hun studie af te ronden.

Weinig zelfontwikkelen en onzekere studenten – tenslotte – vinden het belangrijk te praten over welke vervolgopleiding bij hen past.

Verschillen tussen hogescholen

Tabel 16 laat de verschillen zien tussen de aan dit onderzoek deelnemende hogescholen wat betreft de opvattingen van de studenten over hun leeromgeving en de studieloopbaanbegeleiding die ze krijgen. In de eerste kolom staan de verschillende – hiervoor uitgebreid besproken – aspecten van de leeromgeving en de studieloopbaanbegeleiding. Onder elk aspect is de gemiddelde score vermeld van de gehele groep studenten. De cijfers onder de sectoren en – daaronder – de naam van de hogeschool betreffen het aantal studenten op wie de betreffende kolom betrekking heeft.

Tabel 16 **Opvattingen van studenten over leeromgeving en studieloopbaanbegeleiding: verschillen tussen hogescholen, onderscheiden naar sector**

	Zorg & Welzijn (1003)			Techniek (1137)				Economie (1426)						Onderwijs (795)		Agrarisch (371)		
	HHS 249	SaxE 340	Win 414	HHS 427	HR 306	HL 207	Win 197	HHS 338	Sax DE 160	HR 280	IH 86	HvA 223	HHG 313	CHE 26	HHS 402	Win 387	AHD 255	Stoa 116
Leeromgeving																		
Stage maanden 4,8	2,8	10,6	4,8	3,1	3,6	3,4	1,4	3,6	2,8	5,0	4,3	2,6	2,9	5,5	4,1	8,7	5,6	8,9
Praktijkgericht 2,61/4	2,41	2,78	2,63	2,41	2,50	2,59	2,38	2,50	2,48	2,52	2,48	2,59	2,59	2,65	2,86	2,84	2,69	2,87
Vraaggericht 2,39/4	2,14	2,66	2,62	2,25	2,19	2,56	2,38	2,16	2,37	2,32	2,27	2,28	2,26	2,37	2,29	2,63	2,44	2,83
Studie/Loopbaanbegeleiding																		
Kwantiteit gesprekken 2,30	2,08	2,38	2,68	1,96	2,07	2,18	2,84	1,88	2,16	2,29	2,23	2,30	2,02	2,12	2,56	2,77	2,12	2,82
Inbreng leerling 2,67/5	2,17	3,31	2,61	2,66	2,68	2,71	2,56	2,62	2,63	2,30	2,51	3,17	2,54	2,69	2,56	2,55	2,77	3,09
Helpend 2,58/4	2,30	2,96	2,68	2,47	2,32	2,64	2,69	2,41	2,59	2,47	2,42	2,57	2,45	2,69	2,66	2,84	2,53	2,76
Reflectief/activerend 2,48/4	2,22	2,89	2,64	2,33	2,21	2,45	2,53	2,25	2,49	2,40	2,37	2,51	2,33	2,71	2,58	2,66	2,39	2,78
Over studie 2,78/4	2,68	3,14	2,78	2,63	2,68	2,66	2,74	2,57	2,78	2,78	2,51	2,80	2,71	2,86	3,01	2,85	2,70	2,87
Over zelf/toekomst 2,25/4	1,95	2,65	2,50	1,94	2,03	2,23	2,29	1,96	2,17	2,10	2,10	2,26	2,20	2,46	2,30	2,54	2,27	2,53
Over werk/lb-acties 2,22/4	1,87	2,60	2,41	1,97	2,07	2,23	2,34	1,94	2,24	2,11	2,09	2,27	2,15	2,23	2,20	2,44	2,29	2,51

Legende: (a) lichtblauw = score significant lager dan rest (Tukey B test); (b) donkerblauw = score is tenminste .15 hoger dan de gemiddelde score. HHS=Haagse Hogeschool, Sax E resp. DE=Saxion Hogeschool Enschede resp. Deventer, Win=Hogeschool Windesheim, HR=Hogeschool Rotterdam, HL=Hogeschool Leiden, IH=Hogeschool InHolland, HvA=Hogeschool van Amsterdam, HHG=Hanze Hogeschool Groningen, CHE= Christelijke Hogeschool Ede, AHD=Agrarische Hogeschool Dronten, Stoa=Stoas Hogeschool

Het eerste dat opvalt is dat de sector Zorg & Welzijn van de Saxion Hogeschool (Enschede), de sector Onderwijs van Hogeschool Windesheim en de agrarische opleidingen van Stoas Hogeschool volgens de studenten een krachtiger loopbaanleeromgeving bieden dan de andere sectoren. Significant zwakker wat betreft de loopbaanleeromgeving scoren alle hier onderzochte sectoren Techniek en Economie, met uitzondering van de sector Economie van de Christelijke Hogeschool Ede en – in iets mindere mate – de sector Economie van de Hogeschool Rotterdam en de sector Techniek van de Hogeschool Leiden. Zwak scoort ook de sector Zorg & Welzijn van de Haagse Hogeschool.

Afgaande op de mening van de ondervraagde studenten bieden de Stoas Hogeschool, de sector Zorg & Welzijn van Saxion Hogeschool (Enschede) en – in iets mindere mate – de sectoren Zorg & Welzijn en Onderwijs van Hogeschool Windesheim een bovengemiddelde studieloopbaanbegeleiding aan. Ronduit zwak scoren – in de ogen van de studenten – de sector Zorg & Welzijn, Techniek en Economie van De Haagse Hogeschool, de sector Techniek van de Hogeschool Rotterdam, en de sector Economie van Hogeschool InHolland (en in iets mindere mate ook de Hanze Hogeschool Groningen). Tabel 15 maakt ook duidelijk dat de sectoren Zorg & Welzijn (met uitzondering van De Haagse Hogeschool) en Onderwijs een krachtiger loopbaangerichte leeromgeving hebben dan de sectoren Economie en Techniek. Hoe de

loopbaanleeromgeving in de agrarische opleidingen eruit ziet, lijkt schoolafhankelijk te zijn (Stoas-studenten zijn positief, studenten van de Agrarische Hogeschool Dronten veel minder).

4 De leeromgeving volgens de studieloopbaanbegeleiders

Leeromgeving en de studieloopbaanbegeleiding

De studieloopbaanbegeleiders is allereerst gevraagd aan te geven hoe vaak zij gebruik maken van welke vormen van loopbaanbegeleiding. Het betreft de inzet van instrumenten zoals beroepskeuzetesten, het gebruiken van reflectiemethoden, het voeren van groepsgesprekken, en het voeren van individuele gesprekken met studenten (a) bij problemen en/of uitvaldreiging, (b) gericht op studiebegeleiding en (c) gericht op keuzebegeleiding. Tabel 17 laat de resultaten zien.

Tabel 17 Vormgeving van studieloopbaanbegeleiding, in %

Frequentie	Instrumenten	Reflectie- methoden	Groeps- gesprekken	Individuele gesprekken bij dreigende uitval	Individuele gesprekken studiebegeleiding	Individuele gesprekken keuzebegeleiding
(Bijna) nooit	57	5	11	3	5	12
1-4 x per jaar	37	36	32	51	63	70
(Bijna) maandelijks	4	39	35	32	26	15
(Bijna) wekelijks	2	20	22	14	6	3
Totaal	100	100	100	100	100	100
N	356	364	368	363	369	367

Het eerste dat opvalt is dat instrumenten zoals beroepskeuzetesten door ruim de helft van de studieloopbaanbegeleiders nooit gebruikt worden. Verder valt op dat slechts circa de helft van de studieloopbaanbegeleiders vaker dan 1 tot 4 maal per jaar contact heeft met zijn of haar studenten, en wel vooral met studenten die dreigen uit te vallen. Van intensieve contacten lijkt slechts in weinige gevallen sprake, met name als het gaat om keuzebegeleiding. Uit verdere analyses blijkt dat er voor de gehele onderzoeksgroep geen relatie bestaat tussen de vormgeving van de studieloopbaanbegeleiding en de sector waar de studieloopbaanbegeleider werkt. Wel zijn er verschillen tussen hogescholen. Instrumenten als beroepskeuzetesten worden significant minder vaak ingezet binnen de sectoren Onderwijs van De Haagse Hogeschool en Techniek van de Hogeschool Leiden, en vaker door de sectoren Zorg & Welzijn, Onderwijs en Techniek van Hogeschool Windesheim ($p < .001$; $F: 2,84$). Reflectiemethoden worden significant vaker ingezet door de sectoren Zorg & Welzijn van de Saxion Hogeschool (Enschede) en de sectoren Zorg & Welzijn en Onderwijs van Hogeschool Windesheim; ze worden significant minder vaak ingezet door de sector Techniek van de Hogeschool Rotterdam en de Hogeschool Leiden en door de Agrarische Hogeschool Dronten ($p < .001$; $F: 9,05$). Groepsgesprekken, tenslotte, worden significant minder vaak gebruikt binnen de sector Economie van De Haagse Hogeschool, de Hanze Hogeschool Groningen en de Christelijke Hogeschool Ede; ze worden significant vaker ingezet binnen de sector Zorg & Welzijn van Saxion Hogeschool (Enschede) en Hogeschool Windesheim, binnen de sector Onderwijs van Hogeschool Windesheim en binnen de Stoas Hogeschool ($p < .001$; $F: 6,46$).

Vervolgens is de studieloopbaanbegeleiders gevraagd om aan de hand van dezelfde vragen als die de studenten hebben beantwoord, aan te geven in welke mate de sector waaraan zij verbonden zijn, praktijk- en vraaggericht is. Tabel 18 laat de resultaten zien. Allereerst valt op dat de studieloopbaanbegeleiders de sectoren waarbinnen zij werken enigermate praktijkgericht vinden (gemiddelde score 2,91 op een schaal van 1-4) en slechts in geringe mate vraaggericht (gemiddelde score 2,51). De studieloopbaanbegeleiders werkzaam binnen de sectoren Techniek en Economie vinden deze

sector significant minder praktijkgericht dan de studieloopbaanbegeleiders die werkzaam zijn in andere sectoren ($p < .001$; $F: 4,98$). De studieloopbaanbegeleiders werkzaam binnen de sector Economie vinden deze sector significant minder vraaggericht dan de studieloopbaanbegeleiders die werkzaam zijn in andere sectoren ($p < .005$; $F: 3,81$).

Tabel 18 **Praktijk- en vraaggerichtheid van de sector volgens de studieloopbaanbegeleiders**

	Sector	N	Gemiddelde	Standaard deviatie
Praktijkgerichtheid	Zorg & Welzijn	86	2,93	,394
	Techniek	110	2,82	,441
	Economie	97	2,88	,395
	Onderwijs	46	3,11	,425
	Agrarische opleidingen	29	3,06	,486
	Totaal	368	2,91	,429
Vraaggerichtheid	Zorg & Welzijn	87	2,56	,471
	Techniek	109	2,52	,469
	Economie	97	2,38	,423
	Onderwijs	45	2,53	,471
	Agrarische opleidingen	29	2,76	,487

Aan de hand van de uitkomsten van het vragenlijstonderzoek bij studenten constateerden we al dat er geen sprake lijkt te zijn van intensieve contacten tussen studieloopbaanbegeleiders en studenten. Dit wordt bevestigd door de studieloopbaanbegeleiders. Desgevraagd zegt 81% dat zij slechts 1 tot 4 keer per jaar met studenten spreken; 15% zegt hun studenten (bijna) iedere maand te zien en 4% spreekt (bijna) iedere week met zijn of haar studenten. Gevraagd wie de inhoud van het studieloopbaangesprek bepaalt, antwoordt 50% dat zij dat doen, 25% dat dat in gelijke mate door hen en door de student gebeurt en 25% dat vooral de student de inhoud van het gesprek bepaalt.

Tabel 19 **Vorm en inhoud van studieloopbaangesprekken volgens de studieloopbaanbegeleiders**

		Gespreksvorm Helpend	Gespreksvorm Reflectief en actief-makend	Gespreksinhoud Studie-voortgang	Gespreksinhoud Zelf- en toekomstbeeld	Gespreksinhoud Werk en Loopbaanactie
N	Valid	368	369	361	345	346
	Missing	3	2	10	26	25
Gemiddelde		2,80	3,03	3,512	3,01	2,82
Mediaan		2,75	3,00	3,67	3,00	2,83
Modus		2,75	3,00	4,00	3,00	3,00
Standaard deviatie		,378	,44	,48	,491	,47
Percentiles	10	2,37	2,50	3,00	2,34	2,17
	25	2,50	2,80	3,33	2,60	2,50
	50	2,75	3,00	3,67	3,00	2,83
	75	3,00	3,33	4,00	3,40	3,17

De gegevens in tabel 19 maken duidelijk dat volgens de studieloopbaanbegeleiders de gesprekken met de studenten vooral gaan over de studievoortgang (score 3,51 op een schaal van 1 tot 4), in mindere mate over zelf- en toekomstbeelden (3,01) en weinig over welke loopbaanacties de studenten kunnen of moeten ondernemen (2,81). De gesprekken zijn – aldus de studieloopbaanbegeleiders – wel reflectief en actief-makend (3,02) en in mindere mate helpend (2,8) van karakter. Er zijn geen significante verschillen in de opvattingen over de vorm en inhoud van de gesprekken tussen studieloopbaanbegeleiders van verschillende sectoren.

De studenten en de studieloopbaanbegeleiders vergeleken

In tabel 20 worden de scores van 1734 studenten (zijnde de studenten die concreet begeleid worden door een van de aan dit onderzoek participerende studieloopbaanbegeleiders) en hun studieloopbaanbegeleiders vergeleken over de mate waarin leeromgeving van de studenten praktijk- en vraaggericht is, en over de vormgeving van de studieloopbaanbegeleiding. Allereerst valt op dat de studieloopbaanbegeleiders veel positiever zijn over de loopbaanleeromgeving dan de studenten: zij scoren – onafhankelijk van de sector waaraan zij verbonden zijn - hoger op zowel de vraag- als de praktijkgerichtheid van de leeromgeving (zie de scores in de eerste kolom). Vervolgens valt op dat studenten en studieloopbaanbegeleiders het in slechts weinig sectoren en op weinig punten met elkaar eens zijn wat betreft de leeromgeving. Alleen in de sector Techniek en in de agrarische opleidingen zijn ze het met elkaar eens over de (geringe) vraaggerichtheid van de leeromgeving. Wat betreft de praktijkgerichtheid scoren studenten en studieloopbaanbegeleiders beiden ondergemiddeld in de sector Techniek en bovengemiddeld in de sector Onderwijs. Kijken we naar de opvattingen over de vormgeving van de studieloopbaanbegeleiding, dan zien we dat – met uitzondering van de kwantiteit van de gesprekken – ook hier de studieloopbaanbegeleiders positiever (en soms zelfs veel positiever) zijn dan de studenten. Studenten en studieloopbaanbegeleiders zijn het in de sectoren Techniek en Economie echt met elkaar eens over de (geringe) frequentie van de studieloopbaangesprekken. In de agrarische opleidingen zijn ze het met elkaar eens wat betreft de (geringe) eigen inbreng van de studenten in het studieloopbaangesprek. In de sectoren Economie en Onderwijs zijn ze het met elkaar eens over het feit dat het in de studieloopbaangesprekken zelden gaat over zelf- en toekomstbeelden. En in de sector Techniek heerst overeenstemming over de geringe mate waarin er samenwerking bestaat met het bedrijfsleven over studieloopbaanbegeleiding. In alle andere gevallen zijn studenten – zoals gezegd – ‘negatiever’ dan hun studieloopbaanbegeleiders.

Tabel 20 **Opvattingen van studenten en studieloopbaanbegeleiders over de leeromgeving en de studieloopbaanbegeleiding vergeleken, onderscheiden naar sector**

Groep Aantal studenten 1734 Aantal slb-ers 369	Zorg & Welzijn 527 87	Techniek 377 110	Economie 273 97	Onderwijs 372 46	Agrarische opl. 185 29
Leeromgeving					
Praktijkgericht Studenten 2,62/4	2,60	2,49	2,49	2,84	2,70
SLB-ers 2,92	2,92	2,83	2,90	3,04	3,10
Vraaggericht Studenten 2,46/4	2,55	2,36	2,33	2,51	2,52
SLB-ers 2,52	2,56	2,52	2,40	2,53	2,76
Studie/loopbaanbegeleidingsgesprek					
Kwantiteit gesprekken Studenten 2,49/4	2,49	2,38	2,31	2,81	2,36
SLB-ers 2,22/4	2,23	2,21	2,23	2,24	2,17
Inbreng studenten Studenten 2,65/5	2,70	2,66	2,66	2,42	2,91
SLB-ers 2,75/5	2,71	2,73	2,71	2,74	3,10
Helpend Studenten 2,65/4	2,71	2,57	2,62	2,76	2,64
SLB-ers 2,80/4	2,82	2,83	2,72	2,78	2,93
Reflectief/activerend Studenten 2,56/4	2,65	2,42	2,52	2,59	2,53
SLB-ers 3,03/4	3,00	3,06	3,01	3,02	3,07
Over studie Studenten 2,83/4	2,90	2,73	2,76	2,89	2,80
SLB-ers 3,52/4*	3,47	3,59	3,49	3,48	3,52
Over zelf /toekomst Studenten 2,35/4	2,45	2,18	2,23	2,45	2,38
SLB-ers 2,94/4*	2,97	2,92	2,89	3,02	3,02
Over werk /lb-acties Studenten 2,22/4	2,37	2,21	2,18	2,33	2,40
SLB-ers 2,82/4	2,88	2,83	2,78	2,69	2,89

Legende: donkerblauw = boven gemiddelde score vergeleken met andere sectoren; lichtblauw = ondergemiddelde score; blauw = studenten en studieloopbaanbegeleiders zijn het eens ($r > .4$; $p < .001$).

Tabel 21 geeft opnieuw de opvattingen van studenten en studieloopbaanbegeleiders over de leeromgeving en de studieloopbaanbegeleiding weer, maar nu niet alleen onderscheiden naar sector maar ook naar hogeschool. In de tweede rij staan de hogescholen vermeld met daaronder het aantal studieloopbaanbegeleiders ($N=347$) en het aantal studenten ($N=1730$) dat concreet door hen wordt begeleid. De scores van studenten die niet aan een studieloopbaanbegeleider kunnen worden gekoppeld, zijn dus niet in deze tabel opgenomen. In de eerste kolom staat de gemiddelde score van de 1730 studenten en de 347 studieloopbaanbegeleiders. In elke cel staat de gemiddelde score van de studenten en studieloopbaanbegeleiders uit een specifieke sector binnen een specifieke hogeschool.

In de bespreking van deze tabel beperken we ons tot de significante overeenkomsten en verschillen in opvattingen tussen de studieloopbaanbegeleiders en hun studenten. Het eerste dat opvalt is dat er weinig overeenstemming is qua opvattingen. Hiervoor hebben we al laten zien dat de studieloopbaanbegeleiders over het geheel genomen positiever zijn over zowel de kwaliteit van zowel de loopbaanleeromgeving als de studieloopbaanbegeleiding. Op het niveau van

sectoren binnen hogescholen zien we dit beeld iets veranderen. Het is echter maar zeer zelden dat studenten positiever zijn dan hun studieloopbaanbegeleiders. Het tweede dat opvalt is dat er meer overeenstemming in opvattingen is wat betreft de vormgeving van de studieloopbaanbegeleiding dan wat betreft de loopbaanleeromgeving. In de sector Techniek is er in de Haagse Hogeschool veel overeenstemming; in de sector Economie geldt dit voor de Haagse Hogeschool, Saxion Hogeschool (Deventer) en de Hogeschool van Amsterdam.

Tabel 21 **Opvattingen van studenten en studieloopbaanbegeleiders over de leeromgeving en de studieloopbaanbegeleiding vergeleken, onderscheiden naar sector en hogeschool**

Groep Aantal stud. Aantal slb.	Zorg & Welzijn			Techniek				Economie							Onderwijs		Agrarisch	
	HHS 64 31	SaxE 229 26	Win 233 25	HHS 103 23	HR 73 30	HL 66 19	Win 134 20	HHS 19 16	Sax DE 50 16	HR 95 23	IH 10 9	HvA 63 9	HHG 25 17	CHE 11 7	HHS 105 23	Win 266 23	AHD 131 16	Stoa 53 14
Leeromgeving																		
Praktijkgericht Stud. 2,62/4	2,11	2,75	2,58	2,45 r.46	2,63	2,47 r-.49	2,34	2,53	2,51	2,50	2,70	2,57	2,54	2,97	2,88 r-.60	2,82	2,65	2,83 r.49
SLBers 2,92	2,84	3,04	2,92	2,96	2,64	2,75	2,74	2,93	3,05	2,65	3,07	2,93	3,09	2,82	2,99	3,10	3,00	3,17
Vraaggericht Stud. 2,46/4	2,01	2,65 r.53	2,59	2,26	2,33	2,47	2,39	2,32	2,38	2,38	2,33	2,30	2,14	2,53	2,26	2,61	2,41 r.59	2,81
SLBers 2,52	2,30	2,68	2,80	2,47	2,42	2,56	2,73	2,43	2,33	2,31	2,55	2,38	2,29	2,49	2,31	2,77	2,59	2,90
Studie/Loopbaanbegeleiding																		
Kwantiteit gesprekken Stud. 2,49	2,02	2,37	2,74	2,07 r.48	2,40	2,26	2,81 r.63	2,21 r.70	2,14 r.42	2,32	2,00	2,37 r.74	2,02	2,18	2,66	2,86	2,21 men	3,08
SLB. 2,66/4	2,06	2,35	2,28	2,35	2,10	2,05	2,50	2,25	2,25	2,17	2,00	2,63	2,06	2,43	2,22	2,26	2,06	2,45
Inbreng student 2,67/5	1,89 r.54	3,19	2,45	2,35	2,67 r-.45	2,73	2,58	3,94	2,71 r.52	2,45	3,14 r.50	3,09	2,50	2,82	2,58	2,39	2,81	3,23 r.60
SLB 2,70/5	2,30	3,27	2,64	2,65	2,82	2,83	2,55	3,38	2,31	2,43	2,40	3,5	2,65	2,86	2,59	2,90	2,63	3,50
Helpend Stud. 2,67/4	2,08	2,95	2,66	2,51 r.42	2,32	2,64	2,76	2,54 r.53	2,54	2,58	2,35 r-.53	2,70 r.61	2,41	2,41	2,60	2,82	2,61	2,70
SLB 2,80/4	2,76	2,87	2,84	2,87	2,88	2,80	2,79	2,66	2,65	2,80	2,67	2,87	2,65	2,73	2,70	2,88	3,00	2,86
Reflectief/ activerend Stud. 2,56/4	2,00	2,86	2,64	2,35 r.70	2,40	2,43 -.59	2,55	2,48 r.89	2,48 r.63	2,53	2,59 r-.69	2,60 r.68	2,18	2,50	2,50	2,63	2,44 r.49	2,76
SLB 3,03/4	2,97	3,01	3,04	2,99	3,15	2,88	3,16	3,08	2,94	3,02	2,74	3,12	2,99	3,10	2,90	3,14	3,09	3,01
Over studie Stud. 2,83/4	2,65	3,13	2,75	2,68	2,81	2,56	2,74	2,80	2,84	2,89	2,50	2,76 r.81	2,62	2,93	2,99	2,85	2,80	2,82
SLB 3,52/4*	3,63	3,60	3,20	3,63	3,54	3,53	3,33	3,52	3,33	3,79	3,69	3,38	3,61	2,95	3,61	3,37	3,62	3,42
Over zelf / toekomst Stud. 2,36/4	1,78	2,60	2,48	2,04 r.51	2,23 r.45	2,18	2,29	2,24 r.92	2,14 r.41	2,25	1,77	2,31	2,20	2,51	2,28	2,53	2,34 r.45	2,52
SLB 2,94/4*	2,72	3,14	3,13	2,85	3,02	2,84	3,00	2,87	2,87	2,88	2,79	2,69	2,86	3,12	2,87	3,19	3,13	2,96
Over werk / lb-acties Stud. 2,22/4	1,71	2,58	2,35	2,01 r.47	2,24	2,12	2,35	2,13 r.85	2,28	2,22	1,94	2,33	2,05	2,26	2,17	2,40	2,33 r.60	2,56
SLB 2,31/4	2,74	2,98	2,96	2,77	2,91	2,86	2,86	2,85	2,87	2,70	2,63	2,64	2,72	2,71	2,58	2,78	2,91	2,86

Legende: blauw = de scores van studieloopbaanbegeleiders en studenten komen overeen ($r > .4$; $p < .001$); paars = de scores van studieloopbaanbegeleiders en studenten komen niet overeen ($r > .4$; $p < .001$)

Echt oneens over de praktijkgerichtheid van de leeromgeving is men het in de sector Techniek van de Hogeschool Leiden en de sector Onderwijs van De Haagse Hogeschool. Oneens over de inbreng van studenten in het studieloopbaangesprek is men het in de sector Techniek van Hogeschool Rotterdam en de sector Economie van Hogeschool InHolland. In deze laatste opleiding is men het ook oneens over de mate waarin de studieloopbaangesprekken helpend en reflectief-activerend zijn. Over dit laatste is men het ook oneens in de sector Techniek van de Hogeschool Leiden.

5 De leeromgeving volgens de studieloopbaanbegeleiders

In deze paragraaf geven we een antwoord op de onderzoeksvragen die betrekking hebben op de studieloopbaanbegeleiders:

- Hoe ervaren de studieloopbaanbegeleiders in het hoger beroepsonderwijs hun eigen loopbaanontwikkeling en mogelijkheden om begeleidingsgesprekken te voeren, en hoe verhoudt dit zich tot de invulling van de begeleidingsgesprekken?
- Hoe wordt de samenwerking tussen docent en praktijk in het hoger beroepsonderwijs vormgegeven, en hoe verhoudt dit zich tot de invulling van de begeleidingsgesprekken?

Eigen werkomgeving

Tabel 22 laat zien hoe de studieloopbaanbegeleider zijn of haar eigen werkomgeving ervaart. We hebben in de vragenlijst expliciet gevraagd naar ondervonden steun vanuit de omgeving ('draagvlak') en naar eigen competenties ('draagkracht'), naar samenwerking met het bedrijfsleven op het gebied van studieloopbaanbegeleiding en – tenslotte – naar het eigen loopbaansucces. Duidelijk wordt dat de loopbaanbegeleider het eigen loopbaansucces hoog inschat (gemiddelde score 3,34 op een schaal van 1-4), de eigen draagkracht redelijk vindt (2,90), maar ook van mening is dat er weinig draagvlak bestaat voor studieloopbaanbegeleiding (2,66) terwijl samenwerking met het bedrijfsleven als problematisch wordt gekarakteriseerd (2,08). Liefst 77% van de studieloopbaanbegeleiders vindt de samenwerking met het bedrijfsleven op het gebied van studieloopbaanbegeleiding onvoldoende (<2,5) en 44% van hen verklaart zelfs dat er helemaal geen samenwerking is.

Tabel 22 Hoe ervaart de studieloopbaanbegeleider de eigen werkomgeving?

		Draagvlak	Draagkracht	Samenwerking bedrijfsleven	Loopbaansucces
N	Valid	363	364	362	365
	Missing	8	7	9	6
Gemiddelde		2,66	2,90	2,09	3,35
Mediaan		2,60	3,00	2,00	3,40
Modus		3,00	3,00	2,00	3,00

Opmerkelijk is dat 40% van de ondervraagden het draagvlak als onvoldoende ervaart (<2,5) en slechts 15% als goed (>3,00). Wat betreft het ervaren draagvlak blijken er significante verschillen te bestaan tussen de sectoren. Studieloopbaanbegeleiders die binnen een sector Economie werken ervaren een ondergemiddelde steun voor hun werk en studieloopbaanbegeleiders binnen een sector Onderwijs een bovengemiddelde steun ($p < .002$; $F: 4,29$). Er wordt vooral weinig draagvlak ervaren wat betreft de steun van direct leidinggevenden (63% zegt weinig tot geen steun te ondervinden) en wat betreft hulp uit de beroepspraktijk (54% zegt nauwelijks tot geen hulp te ontvangen). De stelling 'Studieloopbaanbegeleiding heeft een belangrijke plaats in onze opleiding' wordt evenwel door 77% van de ondervraagde studieloopbaanbegeleiders onderschreven.

Wat betreft de draagkracht blijkt uit nadere analyses dat slechts 25% die als onvoldoende ziet (<2,5). Dit betreft vooral respondenten die zichzelf niet primair als studieloopbaanbegeleider maar veel meer als docent zien ($p < .001$; $t: 2,45$). Ook is er een significant verschil wat betreft opleidingsniveau: studieloopbaanbegeleiders met een universitair diploma ervaren minder draagkracht dan degenen met een hbo-diploma ($p < .005$; $t: 2,00$). Tenslotte schatten jongere studieloopbaanbegeleiders hun draagkracht significant lager in dan hun oudere collega's ($p < .001$; $F: 6,90$).

De stelling 'Ik heb voldoende kennis op het gebied van loopbaanbegeleiding' wordt door 67% van de ondervraagden onderschreven; 33% twijfelt of ze voldoende kennis hebben. Nog meer respondenten (73% resp. 74%) vinden dat ze voldoende opleiding en voldoende ontwikkelingsmogelijkheden hebben.

Tabel 23 laat zien hoe – naar de mening van de studieloopbaanbegeleiders – de samenwerking met het bedrijfsleven op het gebied van studieloopbaanbegeleiding er in de verschillende sectoren uitziet. In de sector Economie is significant minder sprake van samenwerking ($p < .002$; $F: 3,18$), op de voet gevolgd door de agrarische opleidingen en de sector Zorg & Welzijn. In de sector Onderwijs is het meest sprake van samenwerking (maar ook deze score ligt nog onder het schaal gemiddelde 2,5, hetgeen wil zeggen dat er nauwelijks samenwerking is). Als er al sprake is van samenwerking dan bestaat dit uit het maken van afspraken over de begeleiding van studenten met de praktijk. Maar zelfs dit gebeurt slechts bij 49%.

Tabel 23 Samenwerking met het bedrijfsleven, onderscheiden naar sector

	N	Gemiddelde	Standaarddeviatie
Zorg & Welzijn	86	2,06	,49
Techniek	108	2,16	,49
Economie	94	1,96	,50
Onderwijs	45	2,25	,59
Agrarische opleidingen	29	2,06	,50
Totaal	362	2,09	,51

Studieloopbaanbegeleiders scoren, zoals gezegd, gemiddeld hoog op hun ervaren loopbaansucces. Tabel 24 maakt duidelijk dat studieloopbaanbegeleiders die werken in een opleiding binnen de sector Economie hun eigen loopbaansucces het laagst van alle respondenten inschatten. Zij verschillen daarin zelfs significant van de rest ($p < .05$; $F: 2,67$). Er bestaan op dit punt geen verschillen wat betreft geslacht, opleidingsniveau of leeftijd van de respondenten.

Tabel 24 Eigen loopbaansucces, onderscheiden naar sector

	N	Gemiddelde	Standaarddeviatie
Zorg & Welzijn	87	3,36	,42
Techniek	108	3,37	,41
Economie	96	3,25	,45
Onderwijs	46	3,34	,43
Agrarische opleidingen	28	3,52	,43
Totaal	365	3,34	,43

Tabel 25 laat de opvattingen van de studieloopbaanbegeleiders over hun eigen werkomgeving en loopbaansucces zie, onderscheiden per hogeschool en sector. Studieloopbaanbegeleiders die werkzaam in de sector Economie ervaren minder draagvlak, met uitzondering van hen die werkzaam zijn in de Christelijke Hogeschool Ede. Opvallend is dat de studie-

loopbaanbegeleiders werkzaam in de sector Onderwijs van Hogeschool Windesheim veel draagvlak ervaren (score 3,17). Samenwerking vindt niet plaats in InHolland. Draagkracht en loopbaansucces verschilt onvoldoende van elkaar om indelingen in hoger en lagere scores aan te geven.

Tabel 25 **Opvattingen van studieloopbaanbegeleiders over werkomgeving en eigen loopbaansucces: verschillen tussen hogescholen, onderscheiden naar sector**

	Zorg & welzijn			Techniek				Economie		Onderwijs		Agrarische opleidingen						
	HHS	SaxE	Win	HHS	HR	HL	Win	HHS	Sax DE	HR	IH	HvA	HHG	CHE	HHS	Win	AHD	Stoa
Werk-omgeving																		
Draagvlak 2,66/4	2,40	2,98	2,63	2,60	2,61	2,75	2,70	2,61	2,44	2,47	2,33	2,45	2,54	3,00	2,75	3,17	2,70	2,71
Draagkracht 2,90/4	2,97	3,23	2,77	2,98	3,02	2,71	2,77	2,89	3,15	2,69	2,62	2,92	2,60	2,74	2,76	3,12	2,99	2,86
Samen- werking 2,09/4	2,02	2,11	2,08	2,08	2,25	2,19	2,09	1,82	1,96	1,98	1,56	2,35	1,92	1,97	2,22	2,28	2,19	1,94
Loopbaan- Success 3,35/4	3,30	3,35	3,44	3,41	3,23	3,33	3,47	3,27	3,24	3,05	3,18	3,47	3,23	3,57	3,19	3,50	3,52	3,54

Legende: donkerblauw boven gemiddeld en lichtblauw onder gemiddeld.

Wat beïnvloedt de inhoud van de begeleidingsgesprekken?

Een van onze onderzoeksvragen is of ervaren draagkracht, draagvlak, samenwerking met het bedrijfsleven en eigen loopbaansucces samenhangen met de wijze waarop aan de gesprekken vorm en inhoud wordt gegeven (waarbij gecontroleerd wordt voor persoonsfactoren en sector waarin de studieloopbaanbegeleider werkt). Via een aantal regressieanalyses (die achter dit rapport als bijlage zijn opgenomen) zijn we in drie stappen nagegaan welke variabelen van invloed zijn. In de eerste stap is alleen gekeken naar persoonsfactoren, in de tweede stap zijn daar de sector en de leeromgeving aan toegevoegd en in de derde stap is de eigen werksituatie (draagkracht, draagvlak, samenwerking en loopbaansucces) toegevoegd.

Welke factoren zijn van invloed zijn op het helpende karakter van de studieloopbaangesprekken? Allereerst blijkt dat de eigen werksituatie significant bijdraagt aan de mate waarin de begeleiders helpend zijn in hun loopbaangesprekken. ($p < .001$). Het gaat dan met name om de draagkracht (d.i. de mate waarin men zichzelf als studieloopbaanbegeleider competent acht) en de samenwerking met het bedrijfsleven. Ook een praktijkgerichte leeromgeving is positief van invloed. Leeftijd, tenslotte, blijkt negatief bij te dragen. Oftewel: naarmate studieloopbaanbegeleiders jonger zijn, zichzelf meer competent achten en meer in een situatie werken die praktijkgericht is en waarin op het gebied van studieloopbaanbegeleiding samenwerking is met het bedrijfsleven, zijn ze geneigd meer helpende gesprekken te voeren met hun studenten.

Of een studieloopbaangesprek reflectief en actief-makend is blijkt eveneens vooral door de eigen werksituatie te worden verklaard ($p < .001$). Draagvlak (d.i. ervaren ondersteuning vanuit collega's en management), draagkracht en samenwerking met het bedrijfsleven dragen hier positief aan bij. Ook de praktijkgerichtheid van de leersituatie hangt hiermee positief samen. Samengevat: naarmate studieloopbaanbegeleiders meer draagvlak en draagkracht ervaren en

meer in een situatie werken die praktijkgericht is en waarin op het gebied van studieloopbaanbegeleiding samenwerking is met het bedrijfsleven, zijn ze geneigd meer reflectieve en actief-makende gesprekken met de studenten te voeren.

Of qua inhoud in een studieloopbaangesprek het accent vooral ligt op de studievoortgang hangt samen met het geslacht van de studieloopbaanbegeleider (vrouwen leggen meer nadruk op studievoortgang dan mannen) en met vraaggericht onderwijs (naarmate er meer sprake is van een vraaggerichte leeromgeving domineert het onderwerp 'studievoortgang' minder in de gesprekken). In Zorg & Welzijn, Economie en Onderwijs wordt minder over studievoortgang gesproken, rekening houdend met de persoonsfactoren van de begeleiders.

Of in een studieloopbaangesprek het accent vooral ligt op zelf- en toekomstbeelden wordt significant ($p < .001$) bepaald door de eigen werksituatie en daarin vooral door de draagkracht. Oftewel: naarmate een studieloopbaanbegeleider zichzelf competentier acht, zal zij/hij in het gesprek met de studenten meer het accent leggen op zelf- en toekomstbeelden van de studenten.

Met studenten spreken over werk en concrete acties met betrekking tot de loopbaan wordt eveneens verklaard door de eigen werksituatie ($p < .001$) en dan vooral door draagkracht en samenwerking met het bedrijfsleven. Ook de leeromgeving draagt positief bij. Hoe meer de leeromgeving vraag- en praktijkgericht is, hoe competentier de studieloopbaanbegeleider zich voelt en hoe meer er sprake is van samenwerking met het bedrijfsleven, des te vaker zal het in de studieloopbaangesprekken met studenten gaan over concrete acties die studenten kunnen en wellicht ook moeten ondernemen met betrekking werk en loopbaan.

6 De loopbaanontwikkeling van studenten in de leeromgeving

De onderzoeksvragen die in deze paragraaf aan de orde zijn, luiden:

- a. In welke mate beschikken studenten in het hoger beroepsonderwijs over loopbaancompetenties en wat is de rol van de loopbaanleeromgeving hierin?
- b. Wat is de relatie tussen loopbaancompetenties van hbo-studenten enerzijds en hun leermotivatie, arbeidsidentiteit, keuzezekerheid en uitvaldreiging anderzijds?

In ons theoretische model zijn we uitgegaan van 5 loopbaancompetenties (zoals ontwikkeld door Kuijpers, 2003). In het hier gepresenteerde onderzoek zijn echter – zo brengen factoranalyses aan het licht – slechts vier loopbaancompetenties goed van elkaar te onderscheiden: loopbaanreflectie, werkexploratie, loopbaansturing en netwerken. Loopbaanreflectie is het actief nadenken over de kwaliteiten, wensen en waarden die van belang zijn voor de eigen (studie)loopbaan. Werkexploratie is het actief onderzoeken van eisen, ontwikkelingen, waarden en mogelijkheden in werk. Loopbaansturing is het actief plannen en uitvoeren van, en onderhandelen over activiteiten om wensen in de loopbaan te verwerkelijken. Het gaat om het maken van weloverwogen keuzes, het onderzoeken van consequenties van keuzes en het daadwerkelijk acties ondernemen om werk en leren aan te laten sluiten bij eigen kwaliteiten en motieven. Netwerken, tenslotte, is het (leren) opbouwen en onderhouden van contacten op de arbeidsmarkt, gericht op de eigen loopbaanontwikkeling.

Leermotivatie, arbeidsidentiteit, keuzezekerheid en uitvaldreiging worden – zo verwachten we – beïnvloed door het al dan niet bezitten van loopbaancompetenties. Onder leermotivatie verstaan we de intrinsieke motivatie voor het onderwijs dat door de student op het moment van het onderzoek wordt gevolgd. Onder arbeidsidentiteit verstaan we het vermogen om antwoord te geven op de vraag 'Wat betekent arbeid voor en in mijn leven?' en 'Wat wil ik via mijn arbeid betekenen voor anderen?'. Arbeidsidentiteit – zoals door ons gemeten – betreft het commitment (Marcia, 1966, 1980) van de respondent met betrekking tot werk en werken. Een hoog commitment (dus een goed ontwikkelde arbeidsidentiteit) resulteert meestal in een stabiele beroepswens. Een goed ontwikkelde arbeidsidentiteit valt echter niet samen met een stabiele beroepswens. Keuzezekerheid heeft betrekking op de mate waarin respondenten zich zeker voelen van de door hen gemaakte studiekeuze. Wij verwachten dat arbeidsidentiteit en keuzezekerheid – juist omdat ze beiden betrekking hebben op de mate van commitment maar wel op twee onderscheiden gebieden – met elkaar zullen samenhangen, maar tegelijkertijd wel van elkaar te onderscheiden zullen zijn. Onder uitvaldreiging, tenslotte, verstaan we de door de respondent zelf gevoelde kans dat hij/zij voortijdig met de opleiding zal stoppen.

Loopbaancompetenties en leeromgeving

Tabel 26 laat zien dat hbo-studenten aangeven nauwelijks loopbaancompetenties te benutten. Alleen qua loopbaanreflectie scoort de onderzoeksgroep net iets hoger dan het schaalgemiddelde (=2,5); de scores van de overige loopbaancompetenties zitten daaronder. In de laatste kolom staan de gemiddelde scores van 1500 vmbo- en 2000 mbo-leerlingen vermeld die zijn ontleend aan een onderzoek dat Meijers, Kuijpers & Bakker (2006, p.39ev.) deden. In dit onderzoek konden slechts drie loopbaancompetenties worden onderscheiden: werkexploratie en loopbaansturing bleken grotendeels samen te vallen. Wat betreft loopbaanreflectie blijken (v)mbo-leerlingen hoger te scoren dan hbo-studenten; op beide andere competenties wordt een vrijwel identieke score gerealiseerd.

Tabel 26 **Loopbaancompetenties**

	Gemiddelde score	Standaard deviatie	N	Gemiddelde score (v)mbo
Loopbaanreflectie	2,57	,50	4820	2,7
Werkexploratie	2,43	,55	4820	
Loopbaansturing	2,25	,55	4820	2,4
Netwerken	2,38	,66	4820	2,4

We veronderstellen dat de persoonlijke factoren zoals geslacht, leeftijd, etniciteit, 'interne locus of control', studieresultaten als indicator van cognitieve vermogens van invloed zijn op de score van loopbaancompetenties. Om na te gaan of de leeromgeving van belang is voor het benutten van loopbaancompetenties, worden deze factoren meegenomen in de analyses. Tabel 27 geeft de gemiddelden van de score op interne locus of control en studieresultaten.

Tabel 27 **Locus of control, studieresultaten en werkervaring**

	Mean	Std. Deviation	N
Locus of control	3,2488	,42962	4820
Studieresultaten	2,99	,871	4820

Hypothese 1

Onze eerste hypothese is dat een vraag- en praktijkgestuurde leeromgeving, waarin een dialoog plaatsvindt over de loopbaan, positief is voor de ontwikkeling van loopbaancompetenties, ook als we controleren voor persoons- en schoolfactoren.

Deze hypothese is getoetst met behulp van multi-level variantie-analyse. Deze techniek houdt rekening met de verschillen in uitkomsten op drie niveaus, namelijk academieniveau (school gecombineerd met sector, als in de tabellen over de leefomgeving), opleidingsniveau (opleidingen maken onderdeel uit van academies) en studentniveau (die onderdeel uitmaken van opleidingen). We zijn in vier stappen nagegaan welke variabelen de score op de loopbaancompetenties verklaren. In de eerste stap is zijn alleen de persoonsfactoren aan het 0-model (zonder verklarende variabelen) toegevoegd (model 1), in de tweede stap zijn daar de schoolfactoren bijgevoegd (model 2) en in de derde stap zijn de variabelen van de leeromgeving hieraan toegevoegd (model 3). De resultaten van deze laatste stap zijn per loopbaancompetentie weergegeven in tabel 27. Bovendien wordt weergegeven of model 3 significant verbetert in vergelijking met het 0-model (dus: doen alle variabelen er toe?) en in vergelijking met model 2 (dus: doet de leeromgeving er toe?)

De gegevens in tabel 28 laten zien dat deze hypothese bevestigd wordt. De scores op alle loopbaancompetenties worden verklaard door praktijk- en vraaggerichtheid van de leeromgeving. Ook de mate van eigen inbreng van studenten in het gesprek met de studieloopbaanbegeleider (hét kenmerk van het bestaan van een dialoog) draagt bij aan het inzetten van loopbaancompetenties. Oftewel: hoe meer er sprake is van een vraag- en praktijkgerichte leeromgeving, en hoe meer er sprake is van een dialoog (dus van een gesprek met studieloopbaanbegeleiders waarin de student een duidelijke eigen inbreng heeft), des te meer is er sprake van loopbaancompetenties.

Interessant is dat een helpende gespreksvorm negatief en een reflectief en actief-makende gespreksvorm positief bijdraagt aan de ontwikkeling van loopbaancompetenties. De verschillen op academieniveau dragen niet significant bij aan het verklaren van de score op loopbaancompetenties. Verschillen tussen opleidingen doen dit wel, maar het meest

wordt verklaard door individuele verschillen. Als het gaat om het verwerven van loopbaancompetenties maakt het dus niet uit welke hogeschool je bezoekt maar wel in welke opleiding je zit. En natuurlijk dragen persoonskenmerken (en dan met name een interne locus of control) significant bij aan de gepercipieerde inzet van loopbaancompetenties. Per loopbaancompetentie zijn ook verschillen waar te nemen qua sector.

Tabel 28 Resultaten van de multilevel-analyse met loopbaancompetenties als afhankelijke variabele; alleen significante resultaten zijn weergegeven (N=4650)

	Loopbaanreflectie	Werkexploratie	Loopbaansturing	Netwerken
Persoonsfactoren				
Constante				
Leeftijd	.078 (.015) *	.088 (.015) *	.086 (.015) *	.053 (.015) *
Man (0/1)		.089 (.030) *		.072 (.030) *
Allochtoon (0/1)	.078 (.036) *			
Vooropleiding:				
2 vwo				
3 mbo		.110 (.031) *	.116 (.031) *	.194 (.032) *
4 Anders				
Studieresultaten		.040 (.013) *	.058 (.013) *	.034 (.013) *
Interne locus of control	.184 (.013) *	.157 (.013) *	.138 (.013) *	.131 (.013) *
Schoolfactoren				
Studierichting:				
2 Techniek		-.204 (.074) *	.125 (.061) *	
3 Economie				
4 Onderwijs				
5 Landbouw	-.182 (.088) *		.315 (.072) *	.291 (.091) *
Studiejaar		.038 (.014) *		.038 (.014) *
Leeromgeving				
Stage-ervaring				
Praktijkgerichtheid	.178 (.016) *	.298 (.015) *	.243 (.015) *	.313 (.015) *
Vraaggerichtheid	.092 (.016) *	.092 (.015) *	.153 (.015) *	.051 (.015) *
Aantal gesprekken:				
SLB				
Mentor			.052 (.014) *	
Gespreksinbreng	.055 (.014) *	.040 (.013) *	.087 (.013) *	.050 (.013) *
Gespreksvorm:				
Helpend	-.140 (.024) *	-.141 (.023) *	-.110 (.022) *	-.115 (.023) *
Reflectief/actiefmakend	.230 (.024) *	.147 (.023) *	.136 (.023) *	.063 (.023) *
Gespreksinhoud:				
Studie			-.069 (.016) *	
Zelf- & toekomstbeeld	.086 (.022) *		.070 (.021) *	.060 (.021) *
Werk & loopbaanactie		.122 (.021) *	.095 (.021) *	.128 (.021) *
Variantie op faculteits/academieniveau	.000 (.000)	.000 (.000)	.000 (.000)	.000 (.000)
Variantie op opleidingsniveau	.020 (.006) *	.021 (.006) *	.010 (.004) *	.025 (.007) *

>>

	Loopbaanreflectie	Werkexploratie	Loopbaansturing	Netwerken
Persoonsfactoren				
Variantie op studentniveau	.771 (.016) *	.700 (.015) *	.692 (.014) *	.705 (.015) *
Verklaarde variantie door alle variabelen r ²	.188 (19%)	.250 (25%)	.267 (27%)	.230 (23%)
Model verbetering door toevoeging van alle variabelen	1007* (df 24)	1381* (df 24)	1508* (df 24)	1276* (df 24)
Model verbetering door toevoeging van leeromgeving	617* (df 11)	947* (df 11)	1085* (df 11)	906* (df 11)

Bekijken we de loopbaancompetenties afzonderlijk, dan zien we verder nog dat wat allochtone studenten met een interne locus of control zeggen méér te reflecteren over hun loopbaan; studenten in agrarische opleidingen reflecteren minder over hun loopbaan. Hoe ouder de student, hoe meer ze reflecteren. Spreken over zelf- en toekomstbeelden heeft een positieve invloed op loopbaanreflectie.

De competentie 'werkexploratie' wordt méér benut door oudere, mannelijke studenten met een mbo-vooropleiding, redelijke studieresultaten en een interne locus of control. Studeren in de sector Techniek is niet positief voor hun werkexploratie, met de studieloopbaanbegeleider spreken over werk en concrete loopbaanacties echter weer wel.

Studenten die meer sturen op hun eigen loopbaan zijn oudere studenten met een mbo-vooropleiding die redelijke studieresultaten en een sterke interne locus of control hebben. Studenten in de sector Techniek of in een agrarische opleiding doen dit meer dan studenten in andere sectoren. Het voeren van gesprekken met de studieloopbaanbegeleider over studievoortgang is niet positief, maar spreken over zelf- en toekomstbeelden en over werk en concrete loopbaanacties wel. Studenten die vaker met hun mentor praten (vaak in de landbouwsector) zeggen hun loopbaan meer te sturen.

Het vermogen tot netwerken, tenslotte, treffen we eveneens aan bij oudere, mannelijke studenten met een mbo-vooropleiding, goede studieresultaten en een sterke interne locus of control. In agrarische opleidingen wordt blijkbaar meer aan netwerken gedaan dan in andere sectoren. Het verwerven van de competentie tot netwerken hangt positief samen met het spreken over zelf- en toekomstbeelden, en over werk en concrete loopbaanacties met betrekking.

Hypothese 2

Onze tweede hypothese is dat het beschikken over loopbaancompetenties positief bijdragen aan leermotivatie, arbeidsidentiteit en keuzezekerheid en negatief aan uitvaldreiging, ook als we controleren voor persoons- en schoolfactoren en voor leeromgeving. Deze hypothese wederom getoetst met behulp van een multi-level analyse, maar nu in vier stappen. De eerste drie zijn als in de vorige analyse, in de vierde stap zijn de loopbaancompetenties toegevoegd.

In tabel 29 zijn allereerst de gemiddelden van de outputfactoren weergegeven. De respondenten blijken nauwelijks te overwegen met hun studie te stoppen (gemiddelde score van 1,19 op een schaal van 1-4), erg zeker van hun keuze te zijn (gemiddelde score van 4,78 op een schaal van 1-6), over een matig ontwikkelde arbeidsidentiteit te beschikken (gemiddelde score van 2,75 op een schaal van 1-4), en eveneens matig gemotiveerd te zijn voor hun studie (gemiddelde score van 2,74 op een schaal van 1-4).

Tabel 29 **Uitvaldreiging, keuzezekerheid, arbeidsidentiteit en leermotivatie**

	Gemiddelde score	Standaard deviatie	N
Uitvaldreiging	1,20	,38	4820
Keuzezekerheid	4,79	,80	4820
Arbidsidentiteit	2,76	,49	4820
Leermotivatie	2,74	,49	4820

Tabel 30 laat zien dat de tweede hypothese slechts voor een deel wordt bevestigd. De loopbaancompetenties werkexploratie en loopbaansturing dragen positief bij, aan leermotivatie, arbeidsidentiteit en keuzezekerheid. maar ze dragen niet aantoonbaar bij aan het verminderen van uitvaldreiging. Oftewel: naarmate studenten méér kenmerken en mogelijkheden in werk onderzoeken, en méér acties ondernemen om werk en leren aan te laten sluiten bij eigen kwaliteiten en motieven en bij uitdagingen in werk, zijn ze gemotiveerder voor de opleiding, hebben ze een beter ontwikkelde arbeidsidentiteit en beschikken ze ook over meer zekerheid wat betreft de gemaakte keuze voor hun opleiding. Netwerken draagt eveneens positief bij aan arbeidsidentiteit en keuzezekerheid, maar niet aan leermotivatie en uitvaldreiging.

Tabel 30 **Resultaten van de multi-level analyse met leermotivatie, arbeidsidentiteit, keuzezekerheid en uitvaldreiging als afhankelijke variabele; alleen significante resultaten zijn weergegeven (N=4650)**

	Leermotivatie	Arbidsidentiteit	Keuzezekerheid	Uitvaldreiging
Persoonsfactoren				
Constante				
Leeftijd		.058 (.014) *		
Man (0/1)	-.477 (.031) *	-.069 (.029) *	-.066 (.032) *	.086 (.034) *
Allochtoon (0/1)	.224 (.036) *	.082 (.034) *		
Vooropleiding:				
2 vwo	-.138 (.040) *	-.084 (.039) *		
3 mbo	.154 (.033) *	.144 (.031) *	.115 (.034) *	
4 Anders				
Studieresultaten	.200 (.014) *	.046 (.013) *	.092 (.014) *	-.114 (.015) *
Interne locus of control	.028 (.014) *	.185 (.013) *	.095 (.014) *	-.111 (.015) *
Schoolfactoren				
Studierichting:				
2 Techniek	.307 (.116) *			
3 Economie		-.182 (.081) *		
4 Onderwijs		.273 (.109) *		
5 Landbouw			-.303 (.104) *	
Studiejaar	-.079 (.014) *	-.032 (.013) *	-.046 (.015) *	
Leeromgeving				
Stage-ervaring			-.032 (.015) *	
Praktijkgerichtheid	.057 (.017) *	.128 (.015) *	.128 (.017) *	-.087 (.018) *
Vraaggerichtheid	.115 (.016) *		.103 (.017) *	-.045 (.018) *

>>

	Leermotivatie	Arbeidsidentiteit	Keuzezekerheid	Uitvaldreiging
Loopbaancompetenties				
Aantal gesprekken:				
SLB				.041 (.017) *
Mentor				
Gespreksinbreng				
Gespreksvorm:				
Helpend	.070 (.023) *	.117 (.022) *	.133 (.025) *	-.065 (.026) *
Reflectief/actiefmakend		-.098 (.022) *	-.098 (.025) *	.070 (.027) *
Gespreksinhoud:				
Studie	.052 (.017) *	.037 (.016) *	.036 (.018) *	-.095 (.019) *
Zelf- & toekomstbeeld	-.121 (.022) *		-.063 (.024) *	.116 (.025) *
Werk & loopbaanactie				
Loopbaancompetenties				
Loopbaanreflectie		-.126 (.017) *	-.186 (.020) *	.108 (.021) *
Werkexploratie	.064 (.022) *	.209 (.020) *	.107 (.023) *	
Loopbaansturing	.174 (.020) *	.142 (.018) *	.085 (.021) *	
Netwerken		.137 (.017) *	.099 (.020) *	
Variantie op faculteits/academieniveau	.010 (.009)	.002 (.004)	.010 (.005) *	.000 (.000)
Variantie op opleidingsniveau	.039 (.011) *	.027 (.008) *	.003 (.003)	.016 (.006) *
Variantie op studentniveau	.746 (.016) *	.652 (.014) *	.849 (.018) *	.918 (.019) *
Verklaarde variantie door alle variabelen r ²	.216 (22%)	.287 (29%)	.131 (13%)	.055 (6%)
Model verbetering door toevoeging van alle variabelen	1115* (df 28)	1613* (df 28)	674* (df 28)	282* (df 28)
Model verbetering door toevoeging loopbaancompetenties	174* (df 4)	553* (df 4)	156* (df 4)	35* (df 4)

Loopbaanreflectie, tenslotte, draagt positief bij aan uitvaldreiging, draagt niet bij aan leermotivatie, en draagt negatief bij aan arbeidsidentiteit en keuzezekerheid. Dus: studenten die méér reflecteren over hun loopbaan overwegen vaker om hun opleiding voortijdig te staken, ze beschikken over een minder ontwikkelde arbeidsidentiteit en ze zijn ook minder zeker van de keuzes die ze voor hun huidige opleiding hebben gemaakt, dan studenten die minder reflecteren. Er zijn drie mogelijke verklaringen voor de negatieve samenhang tussen reflectie en arbeidsidentiteit/keuzezekerheid. De eerste is dat individuen pas gaan reflecteren over hun loopbaan wanneer ze zich onzeker voelen over de keuzes die ze tot nu toe gemaakt hebben met betrekking tot werk en studie. De tweede is dat reflecteren als zodanig onzekerheid oproept: het doel van reflectie is immers vanzelfsprekendheden ter discussie stellen. Wanneer individuen, die vrij zeker zijn over hun (studie)loopbaan, op een professionele wijze worden uitgenodigd en uitgedaagd om de basis van hun zekerheden ter discussie te stellen, zullen zij tenminste even onzeker worden. Kwalitatief goede studieloopbaanbegeleiding resulteert dus bij iedere student gedurende enige tijd in een toename van onzekerheid. Pas daarna kan reflectie resulteren in méér zekerheid over werk en studie.

De negatieve relatie tussen praten over zelf- en toekomstbeeld op een reflectieve/actiefmakende wijze en zekerheid over keuze en arbeid is mogelijk te verklaren doordat reflectie door studenten negatief wordt ervaren, hetgeen hun antwoorden op de betreffende vragen in de vragenlijst heeft beïnvloed. Er is veel bewijs dat studenten erg negatief staan tegenover de – in het hoger beroepsonderwijs veelvuldig aan hen gestelde – eis om te reflecteren (zie o.a. Zijlstra &

Meijers, 2006). Er is ook bewijs dat studenten – juist omdat ze negatief staan tegenover ‘verplichte reflectie’ – negatief staan tegenover studieloopbaanbegeleiding (Zijlstra & Meijers, 2008; Kruijter & Meijers, in press). Of het negatieve verband tussen loopbaanreflectie enerzijds en arbeidsidentiteit en keuzezekerheid anderzijds op een van deze manieren verklaard kan worden, vereist vervolgonderzoek. Hier moeten we vooralsnog constateren dat onze hypothese dat méér loopbaanreflectie zal resulteren in méér zekerheid over werk en studie niet bevestigd wordt.

Opvallend is dat een helpende gespreksvorm (dat is een tamelijk traditionele gespreksvorm waarin de studieloopbaanbegeleider de student informeert en advies geeft) positief bijdraagt aan leermotivatie, arbeidsidentiteit en keuzezekerheid en negatief aan uitvaldreiging. Dus studenten die gesprekken meer als helpend ervaren zijn meer gemotiveerd en zekerder dan studenten die gesprekken voeren die minder helpend zijn. Helpende gesprekken zetten studenten dus niet aan tot nadenken, onderzoeken of loopbaanacties (zie tabel 29), maar zijn wel effectief voor zekerheid en inzet. Daarnaast weten we uit de literatuur dat de meeste mensen graag onzekerheid vermijden en zich daarom vaak gelukkig voelen in situaties waarin hen wordt verteld wat zij het beste kunnen doen (zie voor een goed overzicht Luken, 2008). Dit zou het positieve verband kunnen verklaren tussen de helpende gespreksvorm en de leermotivatie, arbeidsidentiteit en keuzezekerheid en het negatieve verband met uitvaldreiging. Ook het negatieve verband van een reflectieve en actiefmakende gespreksvorm en van spreken over zelf- en toekomstbeelden met leermotivatie en keuzezekerheid zou hierdoor wellicht verklaard kunnen worden. Bovendien weten we dat vooral met studenten wordt gesproken die dreigen uit te vallen (tabel 16).

Het spreken met de studieloopbaanbegeleider over de studievoortgang draagt naar verwachting positief bij aan leermotivatie (in termen van inzet) en keuzezekerheid (en negatief aan uitvaldreiging). Verrassend is dat het ook gerelateerd is aan arbeidsidentiteit, terwijl de veronderstelling is, dat dit meer gerelateerd is aan het spreken over zelf- en toekomstbeeld, werk en loopbaanacties. Echter, dit blijkt niet aantoonbaar het geval.

Praktijkgerichtheid van de leeromgeving hangt samen met leermotivatie, arbeidsidentiteit en keuzezekerheid. Oftewel: naarmate de leeromgeving méér gericht is op concrete praktijkproblemen en het opdoen van praktijkervaringen, ontwikkelen de studenten een sterkere arbeidsidentiteit en meer zekerheid omtrent de door hen gemaakte keuzes. Ook de vraaggerichtheid van de leeromgeving draagt positief bij aan leermotivatie en keuzezekerheid (maar niet aan arbeidsidentiteit). Praktijk- en vraaggerichtheid van de leeromgeving dragen – zoals verwacht – negatief bij aan uitvaldreiging. Hoe meer de leeromgeving de studenten in staat stelt praktijkervaringen op te doen en op basis daarvan hun studieloopbaan vorm te geven, des te minder zijn studenten geneigd hun opleiding voortijdig te beëindigen.

Aan het einde van de vragenlijst is de studenten gevraagd (a) om alle beroepen te noemen die zij op dat moment overwegen en (b) hun eerste keuze aan te geven. Het blijkt dat de helft van de respondenten een duidelijk voorkeursberoep heeft terwijl zij wel alternatieve beroepen overwegen. Dit zijn studenten die significant in een meer praktijkgerichte en vraaggerichte leeromgeving zijn, die meer bezig zijn met loopbaancompetenties en die zekerder zijn over hun toekomst in werk (arbeidsidentiteit). Studenten die geen beroepsalternatieven en geen eerste keuze aangeven, zijn de studenten die in een weinig praktijk- en vraaggerichte leeromgeving zitten, die minder praten met hun begeleiders, die minder bezig zijn met hun loopbaanontwikkeling, die minder zeker en minder gemotiveerd zijn en die – tenslotte – vaker dreigen uit te vallen.

7 Samenvatting en conclusies

In dit onderzoek hebben we een antwoord trachten te vinden op zes onderzoeksvragen, terwijl we twee hypothesen hebben getoetst. Hieronder worden de zes onderzoeksvragen afzonderlijk beantwoord en worden de voornaamste conclusies met betrekking tot beide hypothesen besproken.

1. In welke mate is de leeromgeving in het hoger beroepsonderwijs praktijk- en vraaggericht?

Het hoger beroepsonderwijs in het geheel is weinig praktijkgericht en nog minder vraaggericht. De sectoren Techniek en Economie scoren op zowel praktijk- als vraaggerichtheid significant lager dan de andere sectoren. Het hoger beroepsonderwijs blijkt nog erg 'naar binnen gericht': ervaringen buiten de school tellen niet mee voor de studie (aldus 75% van de studenten) en hun opleiding stimuleert hen niet om ervaringen op te doen buiten de school (aldus 58%). Wat studenten in hun praktijkstage gaan doen, wordt in hoge mate bepaald door de stage die ze krijgen toegewezen (42%) dan wel door de leeropdrachten die de opleiding hen (mee)geeft (23%). Op de vraag of zij in hun studieprogramma zelf keuzes kunnen maken of uit verschillende opdrachten kunnen kiezen, antwoordt 64% resp. 49% ontkennend. Slechts 11% van de studenten geeft aan dat zij op school geholpen worden om de opdrachten te kiezen die het beste bij hen passen. De conclusie is duidelijk: het hoger beroepsonderwijs is nog in hoge mate op een traditionele leest geschoeid (theorie- en aanbodgericht), dit ondanks veel retoriek waarin de eigen verantwoordelijkheid van de studenten wordt benadrukt. Veel studenten (37%) weten zich door hun opleiding resp. docenten verantwoordelijk gemaakt maar voelen zich daarin wel alleen gelaten. En 34% van de studenten geeft aan dat de docenten hen uiteindelijk toch voorschrijven hoe zij hun eigen verantwoordelijkheid moeten invullen.

Studieloopbaanbegeleiders vinden de opleidingen waarbinnen zij werken, net als de leerlingen, enigermate praktijkgericht en slechts in zeer geringe mate vraaggericht. De studieloopbaanbegeleiders werkzaam binnen de sectoren Techniek en Economie vinden deze sector significant minder praktijkgericht dan de studieloopbaanbegeleiders die werkzaam zijn in andere sectoren. De studieloopbaanbegeleiders werkzaam binnen de sector Economie vinden deze sector significant minder vraaggericht dan de studieloopbaanbegeleiders die werkzaam zijn in andere sectoren. Gevraagd naar wat de opleiding doet om studenten te leren een netwerk van beroepsbeoefenaren op te bouwen, antwoordt 60% van de studieloopbaanbegeleiders dat daar geen of nauwelijks aandacht voor is.

2. Wat is de inhoud en vorm van de begeleidingsgesprekken die in het hoger beroepsonderwijs plaatsvinden tussen student en docent?

Studenten spreken verreweg het meest met medestudenten over de eigen (studie)loopbaan; met vakdocenten en studieloopbaanbegeleiders wordt hierover veel minder gesproken. Dit wordt waarschijnlijk ook veroorzaakt door het feit dat de gesprekken tussen studieloopbaanbegeleider en student slechts 1 tot 4 keer per jaar plaatsvinden. En als er wordt gesproken met studenten is dit vooral met leerlingen die dreigen uit te vallen. De helft van de ondervraagde studenten geeft aan dat de inhoud van het gesprek met de studieloopbaanbegeleider vooral door de laatste wordt bepaald; slechts 26% van de studenten geeft aan dat zij zelf meestal de inhoud van dit gesprek bepalen. Studenten uit de sectoren Economie en Techniek ervaren minder eigen inbreng in het gesprek met hun studieloopbaanbegeleider dan studenten uit andere sectoren. De gesprekken met de studieloopbaanbegeleider zijn meer helpend dan reflectief en gericht op concrete actie wat betreft de (studie)loopbaan. Dit wil zeggen dat de studieloopbaanbegeleiders vaker informatie geven dan dat zij de student in staat stellen tot nadenken over en handelen met betrekking tot de eigen loopbaan. Overigens vinden de meeste studenten dat de studieloopbaanbegeleider nauwelijks relevante informatie geeft over (vervolg)opleidingen (68%) en ook nauwelijks verschillende keuzemogelijkheden belicht (55%). Studenten uit de sectoren Techniek en

Economie zijn het minst positief over zowel het helpende als het reflectief/actief makende karakter van de gesprekken met de studieloopbaanbegeleider. De gesprekken met de studieloopbaanbegeleider gaan vooral over de studievoortgang en niet tot nauwelijks over zelf- en toekomstbeelden van de studenten en over concrete acties die de studenten moeten of kunnen nemen gericht op werk en studie. In de sectoren Techniek en Economie wordt significant minder gesproken over zelf- en toekomstbeelden en concrete acties dan in de andere sectoren. Er is geen sprake van een vertrouwensbreuk tussen studenten en hun studieloopbaanbegeleiders, maar toch spreken de studenten in meerderheid (64%) niet met hen over wat hen echt bezighoudt in het leven. Ook op dit punt scoren de sectoren Techniek en Economie lager dan de andere sectoren. De studieloopbaanbegeleiders geven eveneens in meerderheid (81%) aan dat de gesprekken met de studenten gemiddeld 1-4 maal per jaar en op individuele basis plaatsvinden. Zij zijn het in grote lijnen eens met de studenten wat betreft hun oordeel over de mate waarin de gesprekken worden gevoerd. Gevraagd naar wie de inhoud van het studieloopbaangesprek bepaalt, antwoordt 50% van de studieloopbaanbegeleiders dat zij dat doen, 25% dat dat in gelijke mate door hen en door de student gebeurt en 25% dat vooral de student de inhoud van het gesprek bepaalt. Studieloopbaanbegeleiders en studenten zijn het ook eens over het feit dat hun gesprekken vooral gaan over de studievoortgang. De studieloopbaanbegeleiders zijn méér dan de studenten van mening dat ze ook spreken over zelf- en toekomstbeelden en over concrete acties die de student zou moeten of kunnen ondernemen met betrekking tot de (studie)loopbaan.

3. Hoe ervaren de studieloopbaanbegeleiders in het hoger beroepsonderwijs hun eigen loopbaanontwikkeling en mogelijkheden om begeleidingsgesprekken te voeren, en hoe verhoudt dit zich tot de invulling van de begeleidingsgesprekken?

Studieloopbaanbegeleiders schatten hun eigen loopbaansucces hoog in (gemiddelde score van 3,34 op een schaal van 1-4), zij vinden zichzelf bekwaam als studieloopbaanbegeleider maar ze zijn ook van mening dat er binnen hun opleiding weinig draagvlak bestaat voor studieloopbaanbegeleiding. Ze ervaren met andere woorden weinig (onder)steun(ing) van de zijde van de vakdocenten en van het management.

Naarmate studieloopbaanbegeleiders meer draagvlak en draagkracht ervaren en meer in een situatie werken die praktijkgericht is zijn ze geneigd meer reflectieve en actief-makende gesprekken met de studenten te voeren. Of in een studieloopbaangesprek het accent vooral ligt op de studievoortgang hangt samen met het geslacht van de studieloopbaanbegeleider (vrouwen leggen meer nadruk op studievoortgang dan mannen) en met vraaggericht onderwijs (naarmate er meer sprake is van een vraaggerichte leeromgeving domineert het onderwerp 'studievoortgang' minder in de gesprekken. Of in een studieloopbaangesprek het accent vooral ligt op zelf- en toekomstbeelden wordt significant bepaald door de eigen werksituatie en daarin vooral door de draagkracht. Oftewel: naarmate een studieloopbaanbegeleider zichzelf competentier acht, zal zij/hij in het gesprek met de studenten meer het accent leggen op zelf- en toekomstbeelden van de studenten.

4. Hoe wordt de samenwerking tussen docent en praktijk in het hoger beroepsonderwijs vormgegeven, en hoe verhoudt dit zich tot de invulling van de begeleidingsgesprekken?

Liefst 77% van de studieloopbaanbegeleiders vindt de samenwerking met het bedrijfsleven op het gebied van studieloopbaanbegeleiding onvoldoende (<2,5) en 44% van hen verklaart zelfs dat er helemaal geen samenwerking is. In de sector Economie is significant minder sprake van samenwerking, op de voet gevolgd door de agrarische opleidingen en de sector Zorg & Welzijn. In de sector Onderwijs is het meest sprake van samenwerking (maar ook deze score ligt nog onder het schaal gemiddelde 2,5, hetgeen wil zeggen dat er nauwelijks samenwerking is). Als er al sprake is van samenwerking heeft het vooral betrekking op het maken van afspraken met mensen uit de praktijk over de begeleiding van studenten. Maar zelfs dit gebeurt maar bij de helft van de begeleiders.

Met studenten spreken over concrete acties met betrekking tot werk en loopbaan hangt samen met de ervaren samenwerking met het bedrijfsleven. Dus: hoe meer er sprake is van samenwerking met het bedrijfsleven, des te vaker zal het in de studieloopbaangesprekken met studenten gaan over concrete acties die studenten kunnen en wellicht ook moeten ondernemen met betrekking werk en loopbaan.

5. In welke mate beschikken studenten in het hoger beroepsonderwijs over loopbaancompetenties en wat is de rol van de leeromgeving hierin?

Studenten in het hoger beroepsonderwijs ontwikkelen nauwelijks loopbaancompetenties. Alleen qua loopbaanreflectie ligt de gemiddelde score net boven het schaalgemiddelde; wat betreft werkexploratie, loopbaansturing en netwerken liggen de scores onder het schaalgemiddelde. Het tweede deel van de vraag heeft betrekking op de leeromgeving. De hypothese is dat een vraag- en praktijkgestuurde leeromgeving, waarin een dialoog plaatsvindt over de loopbaan positief is voor de ontwikkeling van loopbaancompetenties, ook als wordt gecontroleerd voor persoons- en schoolfactoren.

Deze hypothese wordt bevestigd door de uitkomsten van de analyses. Er is een positieve samenhang tussen alle loopbaancompetenties enerzijds en een praktijk- en vraaggerichte leeromgeving anderzijds. Er is ook een positieve samenhang tussen de eigen inbreng van studenten in het gesprek met de studieloopbaanbegeleider (hét kenmerk van het bestaan van een dialoog) en alle loopbaancompetenties. Oftewel: hoe meer er sprake is van een vraag- en praktijkgerichte leeromgeving, en hoe meer er sprake is van een dialoog (dus van een gesprek met studieloopbaanbegeleiders waarin de student een duidelijke eigen inbreng heeft), des te meer is er sprake van loopbaancompetenties. Interessant is dat een helpende gespreksvorm negatief en een reflectief en actief-makende gespreksvorm positief bijdraagt aan de ontwikkeling van loopbaancompetenties. Praten over de studie draagt niet bij aan het inzetten van loopbaancompetenties, maar het praten over zelf- en toekomstbeeld en over werk en loopbaanacties wel. Dus: zowel het onderwijsprogramma als de invulling van begeleidingsgesprekken hangen samen met de mate waarin studenten bezig zijn met hun persoonlijke loopbaanontwikkeling.

6. Wat is de relatie tussen loopbaancompetenties van hbo-studenten enerzijds en hun leermotivatie, arbeidsidentiteit, keuzezekerheid en uitvaldreiging anderzijds?

Alhoewel de ondervraagde studenten een matig ontwikkelde arbeidsidentiteit hebben (gemiddelde score van 2,75 op een schaal van 1-4), zijn ze voor het grootste deel wel erg zeker van hun studiekeuze. Maar ze zijn – tegelijkertijd - matig gemotiveerd voor hun studie. Toch overwegen slechts weinigen om voortijdig met hun studie te stoppen.

Over de relatie van deze outputfactoren met loopbaancompetenties is de volgende hypothese geformuleerd: Het beschikken over loopbaancompetenties draagt positief bij aan leermotivatie, arbeidsidentiteit en keuzezekerheid en negatief aan uitvaldreiging, ook als gecontroleerd wordt voor persoons- en schoolfactoren en voor leeromgeving. Deze hypothese wordt slechts voor een deel bevestigd (en dus voor een deel verworpen). Werkexploratie en loopbaansturing dragen positief bij aan leermotivatie, arbeidsidentiteit en keuzezekerheid, maar ze dragen niet bij aan het beperken van uitvaldreiging. Oftewel: naarmate studenten méér werkmogelijkheden onderzoeken en méér weloverwogen keuzes maken en acties ondernemen om werk en leren aan te laten sluiten bij eigen kwaliteiten en motieven en bij uitdagingen in werk, zijn ze gemotiveerder voor de opleiding, hebben ze een beter ontwikkelde arbeidsidentiteit en beschikken ze ook over meer zekerheid wat betreft de gemaakte keuzes voor hun studie. Netwerken draagt eveneens positief bij aan arbeidsidentiteit en keuzezekerheid, maar niet aan leermotivatie en uitvaldreiging.

Loopbaanreflectie, tenslotte, draagt positief bij aan uitvaldreiging, draagt niet aantoonbaar bij aan leermotivatie, en draagt negatief bij aan arbeidsidentiteit en keuzezekerheid. Studenten die méér reflecteren over hun loopbaan overwegen vaker om hun opleiding voortijdig te staken, ze beschikken over een minder ontwikkelde arbeidsidentiteit en ze zijn ook

minder zeker van de keuzes die ze in hun studieloopbaan hebben gemaakt, dan studenten die minder reflecteren. Dit kan worden verklaard doordat individuen pas gaan reflecteren over hun loopbaan wanneer ze zich onzeker voelen over de keuzes die ze tot nu toe gemaakt hebben met betrekking tot werk en studie. Reflecteren als zodanig roept onzekerheid op het doel van reflectie is immers vanzelfsprekendheden ter discussie stellen. Of het negatieve verband tussen loopbaanreflectie enerzijds en arbeidsidentiteit en keuzezekerheid anderzijds op een van deze manieren verklaard kan worden, vereist vervolgonderzoek. Hier moeten we vooralsnog constateren dat onze hypothese dat méér loopbaanreflectie zal resulteren in méér zekerheid over werk en studie niet bevestigd wordt.

Literatuur

Ajzen, I., & Fishbein, M. (1980). *Understanding Attitudes and Predicting Social Behaviour*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Arthur, M. (1994). The boundaryless career: a new perspective for organizational inquiry. *Journal of Organizational Behavior*, 15, 295-306.

Bailey, T.R., Hughes, K.L. & Moore, D.T. (2004). *Working Knowledge. Work-Based Learning and Education Reform*. New York: RoutledgeFarmer.

Bardick, A.D., Bernes, K.B., Magnusson, K.C. & Witko, K.D. (2006). Junior High School Students' Career Plans for the Future. A Canadian Perspective. *Journal of Career Development*, 32 (3), 250-271.

Blustein, D.L. (1992). Applying current theory and research in career exploration to practice. *Career Development Quarterly*, 41, 174-184.

Boekaerts, M. & Simons, P. (1993). *Leren en instructie; psychologie van de leerling en het leerproces*. Assen: Van Gorcum.

Boer, P. den, Mittendorff K.& Sjenitzer, T. (2004). *Beter kiezen in het (v)mbo. Een onderzoek naar keuzeprocessen van leerlingen in herontwerpprojecten techniek in vmbo en mbo*. Wageningen: Stoas onderzoek.

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 (2006). *Adaptief beroepsonderwijs. Leren en opleiden in transitie*. 's-Hertogenbosch: Cinop.

Caravaglia, P.L. (1993). How to ensure transfer of training. *Training and Development*, 47, 63-68.

Chau, P.Y.K. (1997). Reexamining a Model for Evaluating Information Center Success Using a Structural Equation Modeling Approach. *Decision Science*, 28(2), 309-334.

Cohen-Scali, V. (2003). The influence of family, social and work socialization on the construction of the professional identity of young adults. *Journal of Career Development*, 29 (4), 237-249.

Collins, A., Brown, J.S. & Newman, S.E. (1989). Cognitive apprenticeship: teaching the craft of reading, writing and mathematics. In L.B. Resnick, *Knowing, learning and instruction* (pp. 347-361). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Dawis, R.V. (1996). Vocational psychology, vocational adjustment, and the workforce: Some familiar and unanticipated consequences. *Psychology, Public Policy, and Law*, 2, 229-248.

Drucker, P. (1993). *Post-capitalist society*. Oxford: Butterworth Heinemann.

- Duffy, T. M. & Cunningham, D. J. (1996). Constructivism: Implications for the design and delivery of instruction. In D. Jonassen (Ed.), [Handbook of Research for Educational Communications and Technology](#) (pp. 170-198). New York: Simon & Schuster Macmillan.
- Germeijs, V. & Verschuere, K. (2006). High school students' career decision-making process: a longitudinal study of one choice. [Journal of Vocational Behavior](#), 68, 189-204.
- Giddens, A. (1991). [Modernity and Self-Identity - the Self and Society in the Late Modern Age](#). London: Polity Press.
- Ginkel-Boon, A. van et al. (2008). [Praten of \(b\)laten: over de behoefte aan dialoog in het onderwijs](#). 's-Gravenhage: De Haagse Hogeschool.
- Harrington, T.F. & Harrigan, T.A. (2006). Practice and Research in Career Counseling and Development – 2005. [Career Development Quarterly](#), 55 (2), 98-167.
- Hogeschool Arnhem en Nijmegen (2008). [StudentenTevredenheidsOnderzoek \(STO\)](#). Arnhem/Nijmegen: Hogeschool Arnhem en Nijmegen.
- Illeris, K. (2002). [The three dimensions of learning](#). Frederiksberg: Roskilde University Press.
- Ji, P.Y., Lapan, R.T. & Tate, K. (2004). Vocational interest and career efficacy expectations in relation to occupational sex-typing beliefs for eight grade students. [Journal of Career Development](#), 13 (2), 143-153.
- Kruitjer, K. & Meijers, F. (2009). Naar een nieuwe manier van voorlichten. Effect van voorlichtingsactiviteiten gemeten. [TH&MA- Tijdschrift voor Hoger Onderwijs & Management](#) (geaccepteerd).
- Kuijpers, M.A.C.T. (2003). [Loopbaanontwikkeling. Onderzoek naar 'competenties'](#). Enschede: Twente University Press.
- Kuijpers, M. & Meijers, F. (2006). Succesfactoren van loopbaanontwikkeling in vmbo en mbo. [Pilotstudy](#). Ongepubliceerd manuscript.
- Kuijpers, M.A.C.T., & Scheerens, J. (2006). Career Competencies for the Modern Career. [Journal of Career Development](#), 32(4), 303-319.
- Kuijpers, M., Schyns, B. & Scheerens, J.(2006). Career Competencies for Career Success. [Career Development Quarterly](#), 55 (2), 168-179.
- Kuijpers, M. (2008). Loopbaandialoog: over leren kiezen (en) leren praten. In M. Kuijpers & F. Meijers (red.), [Loopbaanleren: onderzoek en praktijk in het onderwijs](#). Antwerpen/Apeldoorn: Garant
- Kuijpers, M., Meijers, F. & Bakker, J. (2006). [Krachtige loopbaangerichte leeromgevingen in het \(v\)mbo: hoe werkt het?](#) Driebergen: HPBO.
- Kuijpers, M., Meijers, F. & Winters, A. (2008). [De start van loopbaanleren. Verslag van de eerste kwantitatieve meting van het loopbaanlerenproject in ROC De Leijgraaf](#). Oss/Veghel: ROC De Leijgraaf.

- Law, B., Meijers, F. & Wijers, G. (2002). 'New perspectives on career and identity in the contemporary world.' *British Journal of Guidance and Counselling*, 30 (4), 431-449.
- Lefcourt, H.M. (1976). *Research with the locus of control construct. I. Assessment methods*. New York: Academic Press.
- Lodewijks, J. (1995). Leren in en buiten de school; op weg naar krachtige leeromgevingen. In R. Verwayen-Leijh & F. Studulski (red.), *De leerling en zijn zaak* (pp.21-57). Utrecht: Adviesraad voor het Onderwijs.
- Luken, T. (2008). De (on)mogelijkheid van nieuw leren en zelfsturing. In M. Kuijpers & F. Meijers (red.), *Loopbaanleren: onderzoek en praktijk in het onderwijs*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant
- Marcia, J. (1966). Development and validation of ego identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 551-558
- Marcia, J.E. (1980). Identity in adolescence. In J. Adelson (ed.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 158-187). New York: Wiley
- 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/ HPBO.
- Mensink, J.C.M. (1994). *Zelfmanagement in lerende organisaties: een kwestie van faciliteren en stimuleren*. Deventer: Kluwer Bedrijfswetenschappen.
- 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 in various vocational schools in The Netherlands. *Journal of Vocational Education and Training*, 60 (1), 75-91
- Mott, B.W., Callaway, C.B., Zettlemoyer, L.S., Lee, S.Y. & Lester, J.C. (1999). Towards narrative-centered learning environments. In: Proceedings of AAAI Symposium on narrative intelligence. Capa Cod, MA.
- Patton, W., Bartrum, D.A. & Creed, P.A. (2004). Gender differences for optimism, self-esteem, expectations and goals in predicting career planning and exploration in adolescents. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 4, 193-209.
- Philip, K. (2001). Mentoring: Pitfalls and Potential for Young People. *Youth & Policy*, 71, 1-15.
- Poortman, C. (2007). *Workplace Learning Processes in Senior Secondary Vocational Education*. (Ph.D. thesis) Enschede: Universiteit Twente.
- Project HAN Onderwijs Flexibilisering (HOF) (2003). *Chassis voor het onderwijs – onderwijskundig en organisatorisch kader voor de bacheloropleidingen*. Arnhem/Nijmegen: Hogeschool Arnhem en Nijmegen.

- Riverin-Simard, D. (2000). Career development in a changing context of the second part of working life. In A. Collin & R.A. Young (Eds.), *The Future of Career* (pp.115-130). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rotter, J.B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, 1-28.
- Rowland, K.D. (2004). Career decision-making skills of high school students in the Bahamas. *Journal of Career Development*, 31 (1), 1-13.
- Savickas, M. (2000a). Renovating the psychology of careers for the twenty-first century. In A. Collin & R. Young (eds.), *The future of career* (pp.53-68). Cambridge: Cambridge University Press.
- Savickas, M. L. (2000b). Career development and public policy: The role of values, theory, and research. In B. Hiebert, & L. Bezanson (Eds.), *Making waves: Career development and public policy* (pp.48-59). Ottawa, Canada: Canadian Career Development Foundation..
- Savickas, M.L. (2001). A Developmental Perspective on Vocational Behaviour: Career Patterns, Salience, and Themes. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 1, 49–57.
- Simons, R.J., Linden, J. van der, & Duffy, T. (Eds.) (2000). *New learning*. Dordrecht: Kluwer.
- Sultana, R.G. (2004). *Guidance policies in the knowledge society. Trend, challenges and responses across Europe*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Taborsky, O. (1992). *Loopbaan in balans. Opstellen over studie- en beroepskeuze, levensloop en begeleidingsprocessen*. Tilburg: Akademie Mens-Arbeid.
- Twardy-Duisters, D., Lemmens-Piek, M., Janssen, V., Diks, E., Mayer, T & Heusschen, J. (2008). *Studieloopbaanbegeleiding – Het kloppend hart van het curriculum*. Heerlen: Hogeschool Zuyd.
- Van Maanen, J. (1977). *Organizational Careers – Some New Perspectives*. New York: Wiley.
- Vermunt, J. (1992). *Leerstijlen en sturen van leerprocessen in het hoger onderwijs*. (diss.) Tilburg: Katholieke Universiteit Brabant.
- Voncken, E. & Breemer, F. (2008). *Een rol van betekenis; deelnemerbetrokkenheid bij de innovatie van het primaire proces in het mbo*. Amsterdam: Max Goote Kenniscentrum.
- Warps, J. (2003, 2004, 2005). *Hbo-Instroomonderzoek Haagse Hogeschool/TH Rijswijk*. Nijmegen: IOWO
- Weick, K.E. & Berlinger L.R. (1989). Career improvisation in self-designing organizations. In M.B. Arthur, D. T. Hall & B.S. Lawrence (Eds.), *Handbook of Career Theory* (pp.313-328). Cambridge: Cambridge University Press.

Weick, K.E., Sutcliffe, K.M. & Obstfeld, D. (2005). Organizing and the process of sense-making. *Organization Science*, 16 (4), 409-421.

Wijers, G. & Meijers, F. (1996). Career guidance in the knowledge society. *British Journal of Guidance and Counselling*, 24 (2), 185-198.

Winters, A., Kuijpers, M. & Meijers, F. (2009). Loopbaanleren in het stagegesprek. B. van Oers, Y. Leeman & M. Volman (red.). *Burgerschapsvorming en identiteit. Een bijdrage aan de pedagogische kwaliteit in het onderwijs*. Amsterdam: Van Gorcum

Zijlstra, W., & Meijers, F. (2006). Hoe spannend is het hoger beroepsonderwijs? *TH&MA – Tijdschrift voor Hoger Onderwijs & Management*, 13 (2), 53-60.

Zijlstra, W. & Meijers, F. (2008). Draagt studieloopbaanbegeleiding bij aan een dialogische leeromgeving in het hoger beroepsonderwijs? *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 26 (2), 77-92

Bijlage 1 Loopbaanontwikkeling van hbo studenten

De vragenlijsten zijn op te vragen bij de auteurs.

Bijlage 2 Uitkomsten regressie-analyses studieloopbaanbegeleiders

Vraag: doet draagvlak, draagkracht, samenwerking en loopbaansucces er toe in wijze waarop gesprekken vorm en inhoud worden gegeven, als wordt gecontroleerd voor persoonsfactoren en sector?

Vorm van de gesprekken: helpend

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
3 (Constant)	1,592	,180		8,827	,000
Man (0/1)	,068	,038	,088	1,800	,073
Leeftijd	-,046	,018	-,127	-2,634	,009
Vooropleiding wo (0/1)	-,009	,035	-,012	-,266	,790
Rol slb (0/1)	-,064	,046	-,068	-1,391	,165
Richting:					
Zorg	-,018	,049	-,021	-,376	,707
Economie	-,055	,047	-,064	-1,159	,247
Onderwijs	-,094	,061	-,083	-1,544	,124
Landbouw	,050	,070	,036	,709	,479
Praktijkgerichtheid	,155	,046	,177	3,358	,001
Vraaggerichtheid	-,040	,044	-,049	-,908	,365
Draagvlak	,019	,037	,030	,527	,599
Draagkracht	,199	,034	,315	5,811	,000
Samenwerking praktijk	,144	,037	,196	3,849	,000
Loopbaan succes	,033	,044	,038	,744	,457

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics				
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig F Change
1	,167 ^a	,028	,017	,37186	,028	2,612	4	366	,035
2	,35 ^b	,123	,099	,35606	,096	6,537	6	360	,000
3	,526 ^c	,277	,248	,32522	,153	18,873	4	356	,000

a. Predictors: (Constant), slb, Leeftijd, wo, m

b. Predictors: (Constant), slb, Leeftijd, wo, m, economie, Bvro, landbouw, onderwijs, BproSLB, zorg

c. Predictors: (Constant), slb, Leeftijd, wo, m, economie, Bvro, landbouw, onderwijs, BproSLB, zorg, samenwerking, lbsucces, draagkracht, draagvlak.

Vorm van de gesprekken: loopbaangericht (reflectief en actiefmakend)

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
3 (Constant)	1,423	,218		6,541	,000
Man (0/1)	,063	,045	,070	1,394	,164
Leeftijd	-,015	,021	-,034	-,688	,492
Vooropleiding wo (0/1)	,042	,042	,047	,999	,318
Rol slb (0/1)	,017	,056	,015	,304	,761
Richting:					
Zorg	-,073	,059	-,070	-1,225	,221
Economie	-,013	,057	-,013	-,226	,821
Onderwijs	-,144	,073	-,107	-1,956	,051
Landbouw	-,043	,084	-,026	-,513	,608
Praktijkgerichtheid	,230	,056	,222	4,133	,000
Vraaggerichtheid	-,015	,053	-,015	-,275	,783
Draagvlak	,128	,044	,169	2,887	,004
Draagkracht	,173	,041	,232	4,196	,000
Samenwerking praktijk	,091	,045	,105	2,022	,044
Loopbaan succes	-,015	,053	-,014	-,274	,784

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics				
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig F Change
1	,143 ^a	,020	,010	,44074	,020	1,898	4	366	,110
2	,369 ^b	,136	,112	,41733	,116	8,035	6	360	,000
3	,495 ^c	,245	,215	,39230	,109	12,853	4	356	,000

a. Predictors: (Constant), slb, Leeftijd, wo, m

b. Predictors: (Constant), slb, Leeftijd, wo, m, economie, Bvro, landbouw, onderwijs, BproSLB, zorg

c. Predictors: (Constant), slb, Leeftijd, wo, m, economie, Bvro, landbouw, onderwijs, BproSLB, zorg, samenwerking, lbsucces, draagkracht, draagvlak.

Inhoud van de gesprekken: accent op studievoortgang

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
3	Man (0/1)	4,089	,255		16,035	,000
	Leeftijd	-,136	,053	-,141	-2,552	,011
	Vooropleiding wo (0/1)	,011	,025	,023	,431	,667
	Rol slb (0/1)	-,048	,050	-,050	-,963	,336
	Richting:					
	zorg	,007	,066	,006	,105	,917
	economie	-,163	,070	-,147	-2,348	,019
	onderwijs	-,164	,067	-,153	-2,465	,014
	landbouw	-,196	,086	-,137	-2,278	,023
	Praktijkgerichtheid	-,011	,099	-,006	-,108	,914
	Vraaggerichtheid	,116	,065	,105	1,783	,075
	Draagvlak	-,239	,062	-,235	-3,870	,000
	Draagkracht	,090	,052	,111	1,727	,085
	Samenwerking praktijk	,024	,048	,031	,507	,613
	Loopbaan succes	-,061	,053	-,066	-1,155	,249
	Man (0/1)	-,097	,063	-,089	-1,556	,121

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics				
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig F Change
1	,132 ^a	,018	,007	,47113	,018	1,635	4	366	,165
2	,273 ^b	,075	,049	,46102	,057	3,704	6	360	,001
3	,300 ^c	,090	,054	,45976	,015	1,495	4	356	,203

a. Predictors: (Constant), slb, Leeftijd, wo, m

b. Predictors: (Constant), slb, Leeftijd, wo, m, economie, Bvro, landbouw, onderwijs, BproSLB, zorg

c. Predictors: (Constant), slb, Leeftijd, wo, m, economie, Bvro, landbouw, onderwijs, BproSLB, zorg, samenwerking, lbsucces, draagkracht, draagvlak.

Inhoud van de gesprekken: accent op zelf- en toekomstbeelden

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Bweta		
3	Man (0/1)	1,829	,243		7,512	,000
	Leeftijd	-,094	,051	-,097	-1,854	,065
	Vooropleiding wo (0/1)	-,043	,024	-,093	-1,801	,073
	Rol slb (0/1)	-,012	,047	-,013	-,258	,797
	Richting:					
	zorg	,016	,063	,013	,254	,799
	economie	,012	,066	,011	,179	,858
	onderwijs	,020	,064	,018	,309	,757
	landbouw	,077	,082	,053	,934	,351
	Praktijkgerichtheid	,121	,094	,069	1,284	,200
	Vraaggerichtheid	,096	,062	,087	1,545	,123
	Draagvlak	,063	,059	,062	1,065	,288
	Draagkracht	,092	,050	,114	1,863	,063
	Samenwerking praktijk	,160	,046	,201	3,469	,001
	Loopbaan succes	,094	,051	,101	1,866	,063
	Man (0/1)	-,007	,060	-,006	-,119	,905

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics				
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig F Change
1	,154 ^a	,024	,013	,47072	,024	2,236	4	366	,065
2	,316 ^b	,100	,075	,45577	,076	5,070	6	360	,000
3	,418 ^c	,175	,142	,43887	,075	8,062	4	356	,000

a. Predictors: (Constant), slb, Leeftijd, wo, m

b. Predictors: (Constant), slb, Leeftijd, wo, m, economie, Bvro, landbouw, onderwijs, BproSLB, zorg

c. Predictors: (Constant), slb, Leeftijd, wo, m, economie, Bvro, landbouw, onderwijs, BproSLB, zorg, samenwerking, lbsucces, draagkracht, draagvlak.

Inhoud van de gesprekken: accent op werk- en loopbaanacties

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
3 Man (0/1)	1,388	,225		6,178	,000
Leeftijd	-,020	,047	-,021	-,424	,672
Vooropleiding wo (0/1)	,003	,022	,008	,153	,878
Rol slb (0/1)	-,057	,044	-,061	-1,295	,196
Richting:					
zorg	-,019	,058	-,017	-,337	,737
economie	,026	,061	,024	,421	,674
onderwijs	,010	,059	,010	,168	,866
landbouw	-,236	,076	-,172	-3,118	,002
Praktijkgerichtheid	,010	,087	,006	,115	,908
Vraaggerichtheid	,160	,057	,151	2,786	,006
Draagvlak	,142	,054	,145	2,614	,009
Draagkracht	,081	,046	,104	1,768	,078
Samenwerking praktijk	,091	,043	,119	2,129	,034
Loopbaan succes	,196	,047	,219	4,192	,000
Man (0/1)	-,065	,055	-,062	-1,180	,239

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics				
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig F Change
1	,137 ^a	,019	,008	,45257	,019	1,746	4	366	,139
2	,392 ^b	,154	,130	,42380	,135	9,566	6	360	,000
3	,485 ^c	,235	,205	,40509	,082	9,502	4	356	,000

a. Predictors: (Constant), slb, Leeftijd, wo, m

b. Predictors: (Constant), slb, Leeftijd, wo, m, economie, Bvro, landbouw, onderwijs, BproSLB, zorg

c. Predictors: (Constant), slb, Leeftijd, wo, m, economie, Bvro, landbouw, onderwijs, BproSLB, zorg, samenwerking, lbsucces, draagkracht, draagvlak.



Reeds verschenen:

PlatformPockets

- ① Loopbanen in de bètatechniek 2007
Wendy Smits en Inge Sieben
- ② Arbeidsmarkt voor gediplomeerde bètatechnische schoolverlaters
Andries de Grip
Timo Huijgen
Christoph Meng
- ③ Inventariserend onderzoek havo-didactiek voor bèta- en techniekonderwijs
Margot Oomens
- ④ Het onderbenutte bètatalent van HAVO-leerlingen
Annemarie van Langen
Hermann Vierke
- ⑤ Makelen & Schakelen:
Netwerkanalyse Universum Programma
Bram Kaashoek
Rob Bilderbeek
Guido Ongena
Robbin te Velde
- ⑥ Arbeidsmarktprognoses 2007-2012:
Trends en cijfers in bètatechniek
Raymond Montizaan
Andries de Grip
- ⑦ Loopbanen van bèta- en techniekleraren
Onderzoek onder afgestudeerden
van de lerarenopleiding 1970-2006
Ruud van der Aa
Bart van Hulst

U kunt de PlatformPockets bestellen of downloaden op www.platformbetatechniek.nl/platformpockets



platform
Beta Techniek

Lange Voorhout 20
Postbus 556
2501 CN Den Haag
T (070) 311 97 11
F (070) 311 97 10
info@platformbetatechniek.nl
www.platformbetatechniek.nl