

# **Oordelen en wensen van mannelijke en vrouwelijke mbo-studenten over de reflectieve dialoog binnen de studieloopbaanbegeleiding**

Onderzoeksartikel Bachelorthesis  
Onderwijskundig Ontwerp en Advisering  
Juni 2011

Namen en studentnummers:	L. de Bruin - 3562972 T. de Groot - 3631680 J.G.J. Wennekes -3655555
Groepsnummer:	30
Inleverdatum:	16 juni 2011
Begeleidend docent:	Dhr. dr. F.J. Prins
Tweede beoordelaar:	Mw. drs. M.H.E. Lubbers
Faculteit:	Sociale Wetenschappen
Universiteit:	Universiteit Utrecht

## Samenvatting

In het competentiegerichte onderwijs binnen het MBO is de integrale studieloopbaanbegeleiding geïmplementeerd voor studenten. Een onderdeel van de studieloopbaanbegeleiding is de reflectieve dialoog. Deze dialoog heeft het doel om studenten via reflectie controle te laten krijgen over de studie- en carrièreontwikkeling. Binnen de studieloopbaanbegeleiding zijn er zowel positieve als negatieve effecten van de reflectieve dialoog te onderscheiden. Dit onderzoek richt zich op de wensen en oordelen van studenten op het gebied van de reflectieve dialoog binnen studieloopbaanbegeleiding en gaat na of er sekseverschillen bestaan tussen deze wensen en oordelen. Verder is er onderzocht hoe de verwachtingen van studieloopbaanbegeleiders aansluiten bij deze sekseverschillen. Op basis van de onderzoeksresultaten kan er geconcludeerd worden dat er tijdens de huidige reflectieve dialoog binnen studieloopbaanbegeleiding op het ROC Eindhoven, binnen de School voor de Zorgsector, vaker op de drie laagste niveaus van het Ui-model (Korthagen & Vasalos, 2007) wordt gereflecteerd dan op de drie hoogste niveaus. Verder is er gedeeltelijke ondersteuning gevonden voor het idee dat vrouwelijke studenten een meer diepgaande reflectieve dialoog wensen dan mannelijke studenten. Vrouwen beoordelen de huidige reflectieve dialoog hoger dan mannen, maar beide seksen spreken hun waardering uit over studieloopbaanbegeleiding. De studieloopbaanbegeleiders zeggen verschillen tussen mannelijke en vrouwelijke studenten te herkennen en passen hun begeleiding hier enigszins op aan.

**Keywords:** MBO, studieloopbaanbegeleiding, reflectie, dialoog, sekseverschillen

## Abstract

In competence-based vocational education the student career guidance is implemented. A part of the student career guidance is the reflective dialogue. The aim of the reflective dialogue for students is to use reflection as a control tool for study and career development. Within the student career guidance there are both positive and negative effects of the reflective dialogue to distinguish. This study has examined whether male and female vocational students differ in opinions and wishes with regard to the reflective dialogue within the student career guidance. Furthermore this study examines how the career expectations of student career counselors reflect to these differences. It can be concluded that, based on the research results, the current reflective dialogue in student career guidance at ROC Eindhoven, within the School of Healthcare, reflection more often takes place on the lowest three levels of the Onion-model (Korthagen & Vasalos, 2007) compared to the highest three levels. Furthermore, partial support has been found for the idea that female students desire a more in-depth reflective dialogue than male students. Women judge the current reflective dialogue higher than men, but both sexes expresses their appreciation for student career guidance. The student career counselors recognize differences between male and female students and adapt their guidance slightly to this.

**Keywords:** vocational education, student career guidance, reflection, dialogue, gender differences

## Inhoudsopgave

<b>1</b>	<b>Probleemstelling</b>	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>Theoretisch kader</b>	<b>5</b>
2.1	Competentiegericht onderwijs in het MBO en studieloopbaanbegeleiding	5
2.2	Reflectie in een dialogische leeromgeving	5
2.2.1	<i>Problemen en risico's rondom reflectie</i>	6
2.2.2	<i>Bijdrage reflectie aan de ontwikkeling van de zelfregulerende student</i>	7
2.3	Sekseverschillen met betrekking tot schoolprestaties, schoolbeleving en reflectie	7
<b>3</b>	<b>Onderzoeksvragen en hypothesen</b>	<b>8</b>
3.1	Onderzoeksvragen	8
3.2	Hypothesen	9
<b>4</b>	<b>Methode</b>	<b>10</b>
4.1	Deelnemers	10
4.2	Design en procedure	10
4.3	Instrumenten	10
4.3.1	<i>Interviews studenten</i>	10
4.3.2	<i>Interviews docenten</i>	11
4.4	Analyse	11
4.4.1	<i>Kwantitatieve analyse</i>	11
4.4.2	<i>Kwalitatieve analyse</i>	11
<b>5</b>	<b>Resultaten</b>	<b>12</b>
5.1	Schaalconstructie en betrouwbaarheid	12
5.2	Huidige vormgeving studieloopbaanbegeleiding volgens studieloopbaanbegeleiders	12
5.3	Op welk(e) niveau(s) van het <i>Ui-model</i> wordt gereflecteerd tijdens de huidige reflectieve dialoog binnen studieloopbaanbegeleiding?	13
5.3.1	<i>Lage niveaus van het Ui-model huidige situatie</i>	13
5.3.2	<i>Hoge niveaus van het Ui-model huidige situatie</i>	14
5.4	Wensen vrouwelijke mbo-studenten een meer diepgaande reflectieve dialoog binnen de studieloopbaanbegeleiding dan mannelijke mbo-studenten?	14
5.4.1	<i>Lage niveaus van het Ui-model gewenste situatie</i>	15
5.4.2	<i>Hoge niveaus van het Ui-model gewenste situatie</i>	15
5.5	Oordelen mannelijke mbo-studenten positiever dan vrouwelijke mbo-studenten over de huidige vormgeving van de reflectieve dialoog binnen studieloopbaanbegeleiding?	16
5.5.1	<i>Vergelijking huidige en gewenste situatie</i>	17
5.5.2	<i>Sterke punten studieloopbaanbegeleiding</i>	17
5.5.3	<i>Zwakke punten studieloopbaanbegeleiding</i>	17
5.6	Hebben studieloopbaanbegeleiders een positievere verwachting van de reflectieve dialoog met vrouwelijke mbo-studenten dan met mannelijke mbo-studenten?	18

<b>6</b>	<b>Conclusie en discussie</b>	<b>19</b>
6.1	Onderzoeksvraag 1: Op welk(e) niveau(s) van het <i>Ui-model</i> wordt gereflecteerd tijdens de huidige reflectieve dialoog binnen studieloopbaanbegeleiding?	19
6.2	Onderzoeksvraag 2: Wensen vrouwelijke mbo-studenten een meer diepgaande reflectieve dialoog binnen de studieloopbaanbegeleiding dan mannelijke mbo-studenten?	19
6.3	Onderzoeksvraag 3: Oordelen mannelijke mbo-studenten positiever dan vrouwelijke mbo-studenten over de huidige vormgeving van de reflectieve dialoog binnen studieloopbaanbegeleiding?	21
6.4	Onderzoeksvraag 4: Hebben studieloopbaanbegeleiders een positievere verwachting van de reflectieve dialoog met vrouwelijke mbo-studenten dan met mannelijke mbo-studenten?	22
6.5	Kracht en tekortkomingen van het onderzoek	22
6.6	Praktische aanbevelingen	23
6.7	Mogelijkheden voor vervolgonderzoek	23
<b>7</b>	<b>Literatuurlijst</b>	<b>24</b>
	<b>Bijlagen</b>	<b>26</b>
	I Studentvragenlijst studieloopbaanbegeleiding	27
	II Vragenlijst studieloopbaanbegeleiders	32

## **1 Probleemstelling**

Binnen het competentiegerichte onderwijs van het MBO is de reflectieve dialoog een onderdeel van studieloopbaanbegeleiding. Er is gebleken dat mbo-studenten ontevreden zijn over de studieloopbaanbegeleiding en een hekel hebben aan reflecteren. Toch speelt de reflectieve dialoog een belangrijke rol bij het ontwikkelen van zelfregulerende vaardigheden van de student. Er is echter nog geen onderzoek gedaan naar de wensen en oordelen van studenten op het gebied van de reflectieve dialoog en of er sekseverschillen bestaan binnen deze wensen en oordelen. Dit onderzoek richt zich op verschillen in oordelen en wensen tussen mannelijke en vrouwelijke mbo-studenten met betrekking tot de reflectieve dialoog binnen de studieloopbaanbegeleiding en in hoeverre de verwachtingen van studieloopbaanbegeleiders aansluiten bij deze verschillen.

## **2 Theoretisch kader**

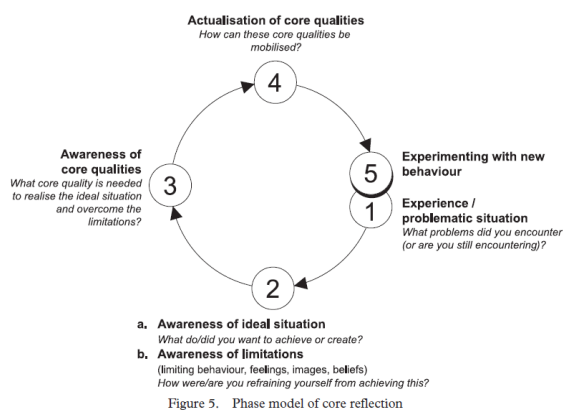
### **2.1 Competentiegericht onderwijs in het MBO en studieloopbaanbegeleiding**

In het middelbaar beroepsonderwijs (MBO) wordt tegenwoordig steeds vaker gewerkt met competentiegericht leren. Het onderwijs ziet het competentiegericht leren als een oplossing om de kloof te dichten tussen de theorie en de praktijk (Klarus, 2003). Competentiegerichte leeromgevingen stimuleren een zelfgestuurde benadering waarin de student verantwoordelijk is voor zijn of haar eigen carrière en waarin docenten gezien worden als coaches die de studenten begeleiden tijdens hun studieloopbaan. Om deze reden implementeren veel scholen een systeem van integrale studieloopbaanbegeleiding (Mittendorff, Jochems, Meijers & den Brok, 2008). Reflectieve dialogen tussen studenten en docenten laten zien dat ze de studentreflectie verdiepen en hierdoor de student helpen om de controle te krijgen over de carrièreontwikkeling (Mittendorf, Brok & Beijaard, 2010). Studieloopbaanbegeleiding kan verschillende vormen aannemen, afhankelijk van de opleiding, kenmerken, ervaringen en de omgeving van studenten. Uit onderzoek blijkt dat studieloopbaanbegeleiding helpt om problemen als uitval en onbevredigende arbeidsrelaties te voorkomen of op te lossen (Luken, 2009). Studieloopbaanbegeleiding dient dus verschillende doelen en zal studenten moeten ondersteunen in de persoonlijke ontwikkeling. Toch heerst er ontevredenheid onder de studenten over de studieloopbaanbegeleiding. In het tweejaarlijkse Odin onderzoek (JOB, 2010) blijkt dat er sprake is van ontevredenheid van studenten over studieloopbaanbegeleiding, maar ook dat deze is afgenomen ten opzichte van vorige jaren.

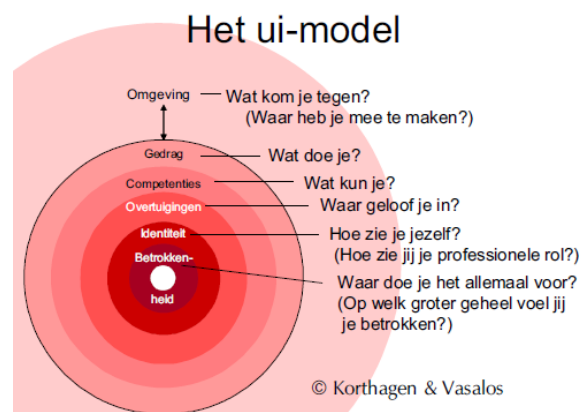
### **2.2 Reflectie in een dialogische leeromgeving**

Reflectie is een activiteit waarbij je naar aanleiding van een gebeurtenis of situatie in dialoog treedt met jezelf en daarbij doelgericht terugblijkt op eerder opgedane ervaringen (Vos & Vlas, 2000). Door middel van reflectie krijgt men zicht op en inzicht in zijn of haar kunnen en daarmee kunnen bekwaamheden ontwikkeld worden. Loopbaanreflectie wordt gezien als beschouwing van capaciteiten en motivatie die van belang zijn voor de loopbaan (Kuijpers, 2003).

Het cyclische reflectiemodel (figuur 2.1) van Korthagen en Vasalos (2005) is een model dat als uitgangspunt kan dienen bij reflectie. De vijf stappen van het model zijn als volgt: ervaring, terugblikken, bewustwording van essentiële aspecten, alternatieven ontwikkelen en daaruit kiezen en uitproberen. Dit model geeft echter geen informatie over waarop en op welk niveau gereflecteerd kan worden. Om tot diepgang in de reflectie te komen is door Korthagen en Vasalos (2007) het Ui-model (figuur 2.2) ontwikkeld. In dit Ui-model zijn verschillende lagen of niveaus te onderscheiden: omgeving, gedrag, competenties, overtuigingen, identiteit en betrokkenheid. Het model met de vijf fases van kernreflectie ondersteunt de integratie van de verschillende niveaus waarop reflectie plaats kan vinden op een fundamentele en authentieke manier en stimuleert diepgang in de reflectie.



Figuur 2.1. Model voor kernreflectie (Korthagen & Vasalos, 2005).



Figuur 2.2. Het Ui-model (Korthagen & Vasalos, 2007).

### 2.2.1 Problemen en risico's rondom reflectie

Binnen studieloopbaanbegeleiding ondervindt men problemen rondom reflectie. Luken (2009) benoemt de idealisering van reflectie als één van de oorzaken hiervan. Bij elke activiteit dienen studenten te reflecteren op hun eigen handelen. Op deze manier wordt reflecteren een routinieuze verplichting die tot weinig resultaten leidt (Kinkhorst, 2002). Veel studenten geven aan een hekel te hebben aan reflecteren, wat een deel van de ontevredenheid over studieloopbaanbegeleiding kan verklaren. Mogelijk zijn de cognitieve vermogens van adolescenten, in het bijzonder jongens, nog niet voldoende ontwikkeld om te kunnen reflecteren (Luken, 2010). Delfos (2004) geeft echter aan dat adolescenten volgens de stadia van Piaget wel in staat zijn om hypothetisch wetenschappelijk te denken en dat zij door de toename in intellectuele mogelijkheden metacognities kunnen vormen en dus in staat zijn om te reflecteren. De bevindingen rond de vraag in hoeverre jongeren kunnen leren reflecteren zijn wisselend (Luken, 2010).

Instrumenten, zoals persoonlijk ontwikkelplannen en portfolio's, worden door het onderwijs ingezet met als doel het reflectieproces te ondersteunen en te stimuleren. Uit onderzoek blijkt echter dat deze instrumenten vaak als doel worden gebruikt in plaats van als middel. Daarbij komt dat studenten vaak niet weten wat reflecteren nu eigenlijk is (Luken, 2010). Bovendien kan reflecteren

volgens Luken risico's met zich meebrengen. Reflecteren kan ontaarden in piekeren of rumineren. Reflecteren zou een innerlijk gesprek met jezelf moeten zijn, maar vaak kan er beter gesproken worden over een innerlijk gesprek dat de persoon heeft met voorstellingen van anderen (Luken, 2009).

### *2.2.2 Bijdrage reflectie aan de ontwikkeling van de zelfregulerende student*

Reflectie brengt niet alleen negatieve gevolgen met zich mee, maar kan ook zinvol zijn bij de ontwikkeling van zelfsturing van studenten. Vos en Vlas (2000) noemen de volgende voorwaarden om tot reflectie te komen: een aanleiding voor reflectie, zelfvertrouwen, een open communicatie, besluitvaardigheid van een persoon, creativiteit, motivatie, enige voorkennis en oefening ten aanzien van reflecteren, beschikbare tijd en oriëntatie op reflectie. De genoemde voorwaarden voor reflectie en de daarbij behorende acties kunnen handvatten geven om onderwijssituaties te creëren waarin nuttige reflectie wordt bevorderd en gestimuleerd.

De dialogische leeromgeving is van belang bij het op gang brengen van reflectieve leerprocessen (Meijers & Kuipers, 2010). Reflectie is mogelijk in een ware dialoog die echt onderdeel is van het leerproces en gericht is op de toekomst (Arrington, 2000). De reflectie zal gericht moeten zijn op eigen motieven, waarden en ambities van de studenten. Adequate begeleiding bij het leren reflecteren en het formuleren van leervragen is noodzakelijk (Mittendorff et al., 2008). Tsang (2007) onderscheidt de interne en externe dialoog, waarbij men in dialoog kan gaan met zichzelf en anderen. Deze vormen vullen elkaar aan en zullen een holistische kijk van de student stimuleren. Van een studieloopbaanbegeleider wordt dan ook verwacht in ware dialoog te gaan met de te begeleiden student. Kennis en vaardigheden rondom communicatie (met adolescenten) zijn voorwaarden om te komen tot deze gewenste dialoog (Delfos, 2004). Procee en Visscher-Voerman (2004) benoemen dat de ideale reflectiepartner in staat is tot het ondersteunen van de persoon en tegelijk kritisch is op wat er wordt gezegd. Ook is het de taak van de gesprekspartner om de persoon zekerder te maken en samen te werken naar de formulering van leerdoelen. Tot slot is de aandacht voor verschillen tussen studenten bij het begeleiden van reflectieopdrachten van groot belang (Luken, 2009).

### **2.3 Sekseverschillen met betrekking tot schoolprestaties, schoolbeleving en reflectie**

Uit de meeste onderzoeken blijkt dat er weinig verschillen gevonden worden tussen mannelijke en vrouwelijke studenten in de algemene mentale en motorische ontwikkeling. Gedurende de schooljaren en verder vinden psychologen geen verschillen in de algemene intelligentie op de standaardmetingen. Er zijn echter enkele onderzoeken van specifieke vaardigheden die wél verschillen tussen jongens en meisjes laten zien (Woolfolk, Hughes & Walkup, 2008).

Patrick, Ryan en Pintrich (1999) hebben onderzoek gedaan naar sekseverschillen bij 11 tot 15 jarigen in relatie tot doeloriëntatie en de mate van zelfregulerend leren en prestaties. Uit dit onderzoek kwam naar voren dat jongens extrinsieker georiënteerd zijn dan meisjes en dat meisjes meer gebruik maken van cognitieve strategieën dan jongens. Het voorgaande verschil in doeloriëntatie kan er voor zorgen dat mannelijke studenten een voorkeur hebben voor het reflecteren op het resultaat en vrouwelijke studenten voor reflecteren op het proces naar het resultaat.

In het onderzoek van Severiens en ten Dam (1994) is er een klein consistent sekseverschil gevonden tussen mannelijke en vrouwelijke studenten van 18 jaar en ouder. Mannen laten een grotere voorkeur voor abstract denken zien dan vrouwen. Ook is er een verschil geobserveerd tussen mannen en vrouwen in relatie tot motivatie. Mannen zijn vaker geïnteresseerd in de kwalificaties binnen een cursus en vrouwen zijn vaker geïnteresseerd in het leren om te leren. Dit verschil kan van invloed zijn op de reflectieve dialoog, doordat mannelijke studenten geïnteresseerder zijn in resultaten van de opleiding en stage en hierdoor minder gemotiveerd zijn om te spreken over het leerproces.

Bacchini en Magliulo (2002) geven aan dat wanneer meisjes in de adolescentiefase komen, ze een grotere discontinuïteit laten zien, minder optimistisch zijn en een lager niveau van welbevinden hebben dan jongens in dezelfde fase. Meisjes zijn dus emotioneel kwetsbaarder dan jongens tijdens de adolescentie, maar kunnen zichzelf beter beschrijven op het gebied van ambities en de perceptie van academische en zelfregulerende vaardigheden. Ook kan er gesteld worden dat het succesvolle sociale functioneren van meisjes, die sterk taak georiënteerd zijn, gepaard gaat met een hoog niveau van gedragscontrole. Hierdoor ontstaat de verwachting dat vrouwelijke studenten beter kunnen aangeven wat hun ambities zijn, het individuele niveau van zelfregulerende vaardigheden beter in kunnen schatten en dat zij een meer diepgaande reflectieve dialoog dan mannelijke studenten wensen.

Stipek en Gralinski (1991) ontdekten dat meisjes hun vermogens lager beoordelen, verwachten minder goed te presteren en schrijven succes minder toe aan hoge capaciteiten dan jongens. Daarnaast schrijven ze falen toe aan lage capaciteiten. Meisjes zijn ook minder snel trots op hun succes en geloven minder snel dat succes wordt gehaald door hun inzet. Tijdens de reflectieve dialoog zullen mannelijke studenten waarschijnlijk sneller aangeven trots te zijn op het resultaat van hun werk en zullen vrouwelijke studenten lage resultaten wijten aan lage vermogens.

Uit het tweejaarlijkse Odin onderzoek onder mbo-studenten (JOB, 2010) blijkt dat mannelijke studenten positiever zijn over keuze- en studieloopbaanbegeleiding dan vrouwelijke studenten. Deze verschillen zijn ook terug te vinden in de positievere beoordeling van mannelijke studenten over hulp tijdens de studie, duidelijkheid over de mogelijkheden om verder te studeren en over de begeleiding bij het kiezen voor een vervolgopleiding. De reden hiervoor kan zijn dat de studieloopbaanbegeleiding op dit moment beter aansluit bij de wensen van de mannelijke studenten. Vervolgens komt de vraag naar boven of studieloopbaanbegeleiders om voorgaande redenen ook hogere verwachtingen over de kwaliteit van de reflectieve dialoog hebben van vrouwelijke studenten dan van mannelijke studenten.

### **3 Onderzoeksvragen en hypothesen**

Op basis van de eerder gestelde probleemstelling rondom de reflectieve dialoog binnen de studieloopbaanbegeleiding en de relatie met de te verwachten verschillen tussen mannelijke en vrouwelijke mbo-studenten zijn er vier onderzoeksvragen en hypothesen geformuleerd.

#### **3.1 Onderzoeksvragen**

1. Op welk(e) niveau(s) van het *Ui-model* wordt gereflecteerd tijdens de huidige reflectieve dialoog binnen studieloopbaanbegeleiding?



2. Wensen vrouwelijke mbo-studenten een meer diepgaande reflectieve dialoog binnen de studieloopbaanbegeleiding dan mannelijke mbo-studenten?
3. Oordelen mannelijke mbo-studenten positiever dan vrouwelijke mbo-studenten over de huidige vormgeving van de reflectieve dialoog binnen studieloopbaanbegeleiding?
4. Hebben studieloopbaanbegeleiders een positievere verwachting van de reflectieve dialoog met vrouwelijke mbo-studenten dan met mannelijke mbo-studenten?

### **3.2 Hypothesen**

1. Tijdens de huidige reflectieve dialoog binnen de studieloopbaanbegeleiding wordt voornamelijk gereflecteerd op omgeving, gedrag en competenties (eerste drie niveaus van het *Ui-model*). Op de hoogste drie niveaus (overtuigingen, identiteit en betrokkenheid) wordt weinig gereflecteerd gedurende de reflectieve dialoog.

De gestelde hypothese is gebaseerd op de problemen die bestaan rondom reflectie binnen de studieloopbaanbegeleiding. Meerdere malen wordt genoemd dat reflectie zich meer moet richten op de motieven, waarden en ambities van studenten. Dit komt overeen met de hogere niveaus van het *Ui-model*.

2. Vrouwelijke mbo-studenten wensen een meer diepgaande reflectieve dialoog binnen de studieloopbaanbegeleiding dan mannelijke mbo-studenten.

Deze hypothese wordt gesteld, omdat vrouwelijke studenten zichzelf tijdens de adolescentie beter kunnen beschrijven en succesvoller sociaal functioneren dan mannelijke studenten (Bacchini & Magliulo, 2002). Ook wordt in de theorie genoemd dat de cognitieve vermogens van adolescenten, in het bijzonder van jongens, mogelijk niet voldoende ontwikkeld zijn om te kunnen reflecteren (Luken, 2010). Bovendien oordelen mannen positiever over de huidige vormgeving van studieloopbaanbegeleiding (JOB, 2010), waarin naar verwacht meer op de lagere niveaus van het *Ui-model* wordt gereflecteerd. Om voorgaande redenen is het aannemelijk dat de vrouwelijke studenten verder gevorderd zijn in reflectieve vermogens en binnen de studieloopbaanbegeleiding een meer diepgaande reflectieve dialoog wensen.

3. Mannelijke mbo-studenten oordelen positiever over de huidige vormgeving van de reflectieve dialoog binnen studieloopbaanbegeleiding.

Doordat mannelijke studenten positiever oordelen over de studieloopbaanbegeleiding dan vrouwelijke studenten (JOB, 2010), wordt er in dit onderzoek verwacht dat de mannelijke studenten ook positiever oordelen over de reflectieve dialoog. Deze hypothese is tevens gebaseerd op het onderzoek van Bacchini en Magliulo (2002), waaruit blijkt dat vrouwen zichzelf beter kunnen beschrijven. Hierdoor is het aannemelijk dat zij meer diepgang binnen de reflectieve dialoog wensen dan mannen en daardoor ook minder tevreden zijn over de huidige vormgeving.

4. Studieloopbaanbegeleiders hebben een positievere verwachting van de reflectieve dialoog met vrouwelijke mbo-studenten dan met mannelijke mbo-studenten.

Deze positievere verwachting wordt gesteld, omdat vrouwelijke studenten succesvoller sociaal functioneren, een hoger niveau van zelfbeschrijving en schoolprestaties laten zien en extrinsieker gemotiveerd zijn dan mannelijke studenten (Bacchini & Magliulo 2002).

## **4 Methode**

### **4.1 Deelnemers**

De dataverzameling voor dit onderzoek heeft plaatsgevonden binnen de School voor de Zorgsector van het ROC Eindhoven. Aan het onderzoek hebben 15 vrouwelijke en 15 mannelijke mbo-studenten ( $n = 30$ ) in de leeftijd van 17 tot 24 jaar deelgenomen. De studenten studeren op niveau drie of vier binnen de Beroeps Opleidende Leerweg (BOL) in het eerste of tweede leerjaar. Naast de studenten zijn er vijf studieloopbaanbegeleiders (SLB-ers) bevraagd binnen de School voor de Zorgsector.

### **4.2 Design en procedure**

Voor het onderzoek is gekozen voor een casestudy. De uitkomsten van de casestudy kunnen vervolgens als voorbeeld dienen voor hetzelfde probleem op andere scholen (Baarda, 2009). De proefpersonen zijn niet volledig random geselecteerd door de afhankelijkheid van de beschikbare tijd en ruimte en de noodzaak voor een gelijke groep mannelijke en vrouwelijke mbo-studenten.

De dataverzameling is verlopen via semigestructureerde interviews. De keuze voor individuele mondelinge dataverzameling, in tegenstelling tot schriftelijke dataverzameling, is gebaseerd op de mogelijkheid voor de onderzoekers om door te vragen. Er was tevens een goede controle op het beantwoordingsproces mogelijk en alle respondenten zijn in de gelegenheid gesteld hun mening over het onderwerp te geven. Semigestructureerde interviews zijn geschikt, omdat naast de open vragen, gesloten vragen (stellingen) het mogelijk maken om groepen (mannen en vrouwen) op een kwantitatieve wijze te vergelijken. Kwalitatief en kwantitatief onderzoek is gecombineerd in het onderzoek, er is dus sprake van een mixed-methods design.

### **4.3 Instrumenten**

#### *4.3.1 Interviews studenten*

Tijdens de semigestructureerde interviews zijn er inventariserende vragen gesteld en stellingen voorgelegd aan de studenten (bijlage I). Voor het formuleren van de stellingen is er gebruik gemaakt van de zes niveaus van het *Ui-model* van Korthagen & Vasalos (2007). Deze zes niveaus zijn geoperationaliseerd en omgezet in stellingen. Per stelling werden er punten op een schaal van 0 tot 100 verdeeld, waarbij 0 volledig mee oneens is en 100 volledig mee eens is. Met behulp van deze schaal konden de studenten nauwkeurig een score aangeven. De score bij een vraag werd vervolgens verhelderd door het stellen van open vragen. Het interview was opgedeeld in vier delen om de onderzoeksvragen te kunnen beantwoorden.

Het eerste deel van het interview bestond uit inventariserende open vragen over de *'huidige vormgeving'* van de reflectieve dialoog binnen de studieloopbaanbegeleiding. Hiermee werd het gesprek op gang gebracht en een algemeen beeld verkregen van de mening van studenten over de reflectieve dialoog.

In het tweede deel van het interview kregen de studenten 14 stellingen voorgelegd, waarin de *'zes niveaus van het Ui-model'* werden gemeten. Per niveau werden twee of drie stellingen voorgelegd, waarbij studenten punten konden verdelen om aan te geven op welke wijze er op dit moment gereflecteerd wordt binnen de studieloopbaanbegeleiding.

Het derde deel van het interview bestond uit 14 stellingen, waarmee de *'wensen'* van studenten ten aanzien van de diepgang binnen de reflectieve dialoog (*Ui-model*) werden gemeten. Hierbij werden de 14 stellingen over de zes niveaus van het *Ui-model* gebruikt, maar zo geformuleerd dat de student een wens uit kon spreken.

Het laatste deel van het interview bestond uit zes stellingen waarmee het *'oordeel'* van studenten over de huidige vormgeving van de reflectieve dialoog werd gemeten. Het interview werd afgesloten met een beoordeling (cijfer) en een onderbouwing van de student over de huidige reflectieve dialoog.

#### 4.3.2 Interviews docenten

Naast interviews met studenten hebben er gesprekken met een vijftal SLB-ers plaatsgevonden (bijlage II). Het doel van deze gesprekken was het zicht krijgen op de invulling van studieloopbaanbegeleiding, op welk(e) niveau(s) van het *Ui-model* de reflectieve dialoog met studenten plaatsvindt en de verwachtingen van de SLB-ers met betrekking tot sekseverschillen en de reflectieve dialoog.

## 4.4 Analyse

### 4.4.1 Kwantitatieve analyse

De kwantitatieve gegevens, scores op de stellingen, zijn gebruikt voor het onderzoeken van het verschil tussen mannelijke en vrouwelijke studenten ten aanzien van de oordelen en wensen van de reflectieve dialoog. Met t-toetsen voor onafhankelijke steekproeven is er getoetst of de groepen significant van elkaar verschillen wat betreft wensen en oordelen van de reflectieve dialoog. Om te onderzoeken op welke welk(e) niveau(s) van het *Ui-model* de huidige reflectieve dialoog binnen studieloopbaanbegeleiding wordt vormgegeven is er een gepaarde t-toets uitgevoerd om te beoordelen of de niveaus significant van elkaar verschillen. In dit onderzoek wordt uitgegaan van significantie bij een p-waarde kleiner dan .05.

### 4.4.2 Kwalitatieve analyse

Met de kwalitatieve gegevens die het onderzoek heeft opgeleverd zijn de kwantitatieve resultaten aangevuld en ondersteund. Ook voor de beschrijving van de verwachtingen van SLB-ers ten aanzien van de reflectieve dialoog met mannelijke en vrouwelijke studenten is een kwalitatieve analyse gebruikt.

## 5 Resultaten

### 5.1 Schaalconstructie en betrouwbaarheid

De stellingen uit de semigestructureerde studentinterviews zijn samengevoegd tot vijf schalen met behulp van theorie en een betrouwbaarheidsanalyse. Op basis van het *Ui-model* zijn er vier schalen ontwikkeld: "Huidig laag", "Huidig hoog", "Wens laag" en "Wens hoog". De stellingen behorend bij de drie laagste en de drie hoogste reflectieniveaus zijn geclusterd tot twee schalen. Daarnaast is er onderscheid gemaakt tussen de huidige situatie en de gewenste situatie van de reflectieve dialoog binnen studieloopbaanbegeleiding. De schaal "Oordeel" bevat zes stellingen die samen een oordeel over de huidige reflectieve dialoog binnen studieloopbaanbegeleiding vormen. Uit de resultaten van de betrouwbaarheidsanalyse (tabel 5.1) blijkt dat een optelling van de stellingen, naar aanleiding van de veronderstelde schalen, leiden tot een acceptabele Cronbach's *alpha*. Stelling 2 (*In gesprekken met mijn SLB-er praten we over wat ik van anderen op mijn stage of op school heb geleerd*) en stelling 33 (*Ik vind dat ik te veel moet reflecteren binnen studieloopbaanbegeleiding*) zijn echter verwijderd uit inhoudelijk oogpunt, een niet eenduidige interpretatie en op basis van een stijging van de Cronbach's *alpha* na het verwijderen van de stellingen.

Tabel 5.1. Resultaten betrouwbaarheidsanalyse voor de schalen Huidig laag, Huidig hoog, Wens laag, Wens hoog en Oordeel

Naam schaal	<i>k</i>	Cronbach's <i>alpha</i>	Cronbach's <i>alpha</i> na verwijderen stelling	Verwijderde stelling
Huidig laag	7	.59	.68	2
Huidig hoog	7	.60		
Wens laag	7	.71		
Wens hoog	7	.77		
Oordeel	6	.76	.85	33

*Noot.* *k* = aantal items van geconstrueerde schaal.

### 5.2 Huidige vormgeving studieloopbaanbegeleiding volgens studieloopbaanbegeleiders

Gemiddeld begeleiden SLB-ers 30 studenten tijdens de studieloopbaan. Gedurende het eerste half jaar van de opleiding is de begeleiding intensief en zoekt de SLB-er regelmatig contact met de student. Later wordt dit afgebouwd en van de studenten verwacht dat ze zelf hulp zoeken wanneer er problemen zijn. SLB-ers voeren hooguit drie tot vier individuele gesprekken per jaar met de studenten. Ook de werkplekbegeleider heeft een belangrijke rol in het coachen en begeleiden van de student tijdens de stage.

In het eerste studiejaar wordt er veel aandacht besteed aan de overgang van het VMBO naar het MBO, omdat dit een enorme omslag is op het gebied van planning en reflectie. De studievoortgang, het plannen van opdrachten, de stage-ervaringen en probleemsituaties op school of stage noemen SLB-ers als de belangrijkste onderwerpen van gesprek tijdens de studieloopbaanbegeleiding. Deze gespreksonderwerpen komen overeen met de laagste niveaus van het *Ui-model*. SLB-ers zien het

ondersteunen en begeleiden van studenten in de ontwikkeling die ze doorlopen als doel van de studieloopbaanbegeleiding. Binnen het leerproces gaat het met name over plannen en het reflecteren op het leerproces en de persoonlijke ontwikkeling. Reflectie wordt door SLB-ers gezien als een moeizaam proces voor studenten waar veel ondersteuning bij nodig is.

Studenten maken gebruik van een POP en PAP om leerdoelen op te stellen en een planning te maken, waarbij de vormgeving per SLB-er verschilt. SLB-ers geven aan dat studenten het lastig vinden om een POP en PAP te maken en ze het daarom vaak als dwangmiddel ervaren. In gesprekken heeft de SLB-er voornamelijk een doorvragende en analyserende rol. Volgens SLB-ers zijn de meeste studenten in het eerste leerjaar nog niet in staat om te reflecteren en in het derde leerjaar is het reflectievermogen doorgaans beter ontwikkeld. De rol van de student wordt gezien als het actief komen tot inzicht en SLB-ers streven ernaar de studenten zoveel mogelijk aan het woord te laten.

### **5.3 Op welk(e) niveau(s) van het *Ui-model* wordt gereflecteerd tijdens de huidige reflectieve dialoog binnen studieloopbaanbegeleiding?**

Om na te gaan op welk(e) niveau(s) van het *Ui-model* er wordt gereflecteerd tijdens de huidige reflectieve dialoog binnen studieloopbaanbegeleiding is een gepaarde t-toets uitgevoerd voor de gemiddelden van de schalen "Huidig laag" ( $M = 57.22$ ,  $SD = 18.82$ ) en "Huidig hoog" ( $M = 48.47$ ,  $SD = 16.01$ ). Hieruit is gebleken dat er binnen de reflectieve dialoog gemiddeld vaker op de drie laagste niveaus van het *Ui-model* wordt gereflecteerd dan op de drie hoogste niveaus. Dit verschil is significant, waarbij er sprake is van een middelgroot effect  $t(29) = 2.54$ ,  $p = .009$ ,  $d = 0.50$ .

#### *5.3.1 Lage niveaus van het *Ui-model* huidige situatie*

##### *Omgeving*

Problemen die gedurende de stage voorkomen worden veel besproken tijdens de gesprekken met de SLB-er. Af en toe wordt er gesproken over problemen op school. Veel studenten geven aan dat ze zelf verantwoordelijk zijn voor het aanvragen van gesprekken met de SLB-er wanneer er problemen zijn.

##### *Gedrag*

Een aantal studenten geeft aan dat er gesproken wordt over de wijze waarop opdrachten zijn uitgevoerd tijdens de stage en op school. Daarnaast vormt gedrag en houding een belangrijk onderwerp van gesprek wanneer er iets niet goed gaat. Een student zegt hierover:

*"Als je dan niet genoeg gemotiveerd bent of zo, of als je een beetje te druk bent in de klas en dan kijken ze wat de andere leraren van je vinden."*

De SLB-er komt ook naar de stage van de studenten, spreekt met de stagebegeleider over de voortgang en vult vervolgens formulieren in. Hierbij vormt de beroepshouding van de student een belangrijk onderwerp van gesprek.

### *Competenties/vaardigheden*

Competenties, in het bijzonder competenties die nog niet worden beheerst, worden vaak als gespreksonderwerp genoemd door studenten.

#### *5.3.2 Hoge niveaus van het Ui-model huidige situatie*

##### *Overtuigingen*

Er wordt gesproken over wat er belangrijk is voor de student in de opleiding wanneer de student dit zelf aangeeft. Het onderwerp stage wordt door alle studenten genoemd als een steeds terugkerend thema. Vooral de ervaringen en het werkplezier tijdens de stage worden als belangrijke gespreksonderwerpen genoemd.

##### *Identiteit*

Verschillende studenten geven aan dat ze tijdens het eerste gesprek met de SLB-er, naar aanleiding van een vaardigheidstest, hebben gesproken over welk beroep binnen de zorg echt bij hen zou passen. Af en toe wordt er gesproken over persoonlijke eigenschappen van de student.

##### *Kern/betrokkenheid*

De studenten geven aan af en toe te spreken over wat ze willen bereiken in het leven. Dit onderwerp komt vaak tijdens het eerste kennismakingsgesprek aan de orde of op initiatief van de student zelf. Studenten noemen het gesprek met de SLB-er een zakelijk gesprek en vinden dat ze niet zo vaak over zichzelf hoeven te praten. Andere studenten noemen dat er nooit over de toekomst of over wat er belangrijk is voor de student in het leven wordt gesproken.

### **5.4 Wensen vrouwelijke mbo-studenten een meer diepgaande reflectieve dialoog binnen de studieloopbaanbegeleiding dan mannelijke mbo-studenten?**

Voor alle respondenten samen is er gekeken of de gemiddelden van de schalen "Wens laag" ( $M = 70.24$ ,  $SD = 13.02$ ) en "Wens hoog" ( $M = 58.36$ ,  $SD = 17.57$ ) significant van elkaar verschillen. De resultaten van de gepaarde t-toets laten zien dat de studenten gemiddeld vaker wensen te spreken over onderwerpen die behoren tot de lagere niveaus van het *Ui-model* dan over onderwerpen die behoren tot de hogere niveaus van het *Ui-model*. Dit verschil is significant, waarbij er sprake is van een groot effect  $t(29) = 3.93$ ,  $p < .001$ ,  $d = 0.77$ . Om na te gaan of vrouwelijke studenten een meer diepgaande reflectieve dialoog binnen de studieloopbaanbegeleiding wensen dan mannelijke studenten zijn twee t-toetsen voor onafhankelijke steekproeven uitgevoerd voor de schalen "Wens laag" (mannen:  $M = 71.91$ ,  $SD = 8.45$ ) (vrouwen:  $M = 68.57$ ,  $SD = 16.54$ ) en "Wens hoog" (mannen:  $M = 56.78$ ,  $SD = 18.31$ ) (vrouwen:  $M = 59.94$ ,  $SD = 17.29$ ). Deze t-toetsen hebben geen significante verschillen opgeleverd op "Wens laag"  $t(28) = 0.70$ ,  $p = .49$   $d = 0.25$  en "Wens hoog"  $t(28) = 0.49$ ,  $p = .63$   $d = 0.18$ .

Vervolgens is op stellingniveau gekeken naar verschillen tussen mannelijke en vrouwelijke studenten ten aanzien van de wensen voor een diepgaande reflectieve dialoog. Op stelling 28 (*In gesprekken met mijn SLB-er wil ik praten over wat voor mij belangrijk is in het leven*), welke behoort

tot het hoogste niveau van het *Ui-model* is er een verschil gevonden. De resultaten van de t-toets voor onafhankelijke steekproeven laten zien dat vrouwen gemiddeld vaker in een gesprek met de SLB-er wensen te spreken over wat voor hen belangrijk is in het leven ( $M = 52.67$ ,  $SD = 27.31$ ) dan mannen ( $M = 33.67$ ,  $SD = 28.06$ ). Dit verschil is significant, waarbij er sprake is van een middelgroot effect ( $t(28) = 1.89$ ,  $p = .036$   $d = 0.69$ ).

#### 5.4.1 Lage niveaus van het *Ui-model* gewenste situatie

##### *Omgeving*

Vrouwelijke studenten geven aan graag te spreken over problemen die zij tegenkomen in de omgeving, zodat ze hiermee geholpen kunnen worden. Mannelijke studenten geven aan op omgevingsniveau te willen praten, omdat ze het fijn vinden om stage-ervaringen te vertellen aan anderen.

##### *Gedrag*

Mannelijke en vrouwelijke studenten wensen een dialoog waarin gesproken wordt over wat niet goed is gegaan bij het uitvoeren van opdrachten en activiteiten en hoe ze dit kunnen verbeteren. In de interviews met mannelijke studenten is een aantal keer terug gekomen dat ze over de uitvoering van opdrachten en hun gedrag willen praten, zodat de SLB-er weet hoe het met hen gaat. Een mannelijke student zegt het volgende hierover:

*"Ja, dat moet ik uiteindelijk ook af laten tekenen. Dan is het wel handig als ze een beeld heeft van hoe ik het heb opgelost."*

##### *Competenties*

Zowel mannen als vrouwen geven aan meer over competenties die ze nog niet beheersen te willen spreken dan over competenties die ze al wel beheersen. Een student zegt hierover:

*"Ja, wat ik al beheers daar heb ik wel vertrouwen in. En wat ik niet beheers blijft bij mij heel erg hangen. Ik wil het heel graag oplossen in mijn volgende stage."*

In de interviews met vrouwelijke studenten zijn echter meer verschillende redenen terug te vinden. Zo vindt een student het moeilijk om over competenties te praten die ze goed beheerst. Een andere student geeft aan competenties geen belangrijk onderwerp van gesprek te vinden.

#### 5.4.2 Hoge niveaus van het *Ui-model* gewenste situatie

##### *Overtuigingen*

Mannen en vrouwen vinden het niet belangrijk om met de SLB-er te spreken over de juistheid van de opleidingskeuze. Zij geven aan dit zelf te weten en het alleen belangrijk te vinden wanneer er problemen zijn. Een aantal studenten uit beide groepen vindt het echter wel belangrijk om te spreken over wat zij van de stage vinden. Een student legt uit wat hier de meerwaarde van is:

*"Je stageplek is bepalend en nu heeft 80% van de klas een niet leuke stageplek en daarom willen veel mensen stoppen met de opleiding of overstappen op een andere klas."*  
(student ziekenhuisklas)

### Identiteit

Op identiteitsniveau zijn geen verschillen tussen mannelijke en vrouwelijke studenten gevonden. Spreken over welk beroep echt bij hen past vinden veel studenten geen belangrijk gespreksonderwerp. Dit weten zij al of ze willen daar liever zelf achter komen. Praten over 'wie ik ben als persoon' wordt door veel studenten niet gewenst als onderwerp van gesprek. Hiervoor zijn uiteenlopende redenen gegeven:

*"Nee, in de gesprekken wil ik het alleen gewoon over opleiding en stage hebben en wat daarvoor belangrijk is. En niet over wat over mij gaat. Ik denk dat ik mezelf daar goed genoeg voor ken en daar hoeft geen kostbare tijd aan besteed te worden als er belangrijkere dingen zijn."*

*"Om dat ik het niet nodig vind. Ik snap niet wat dit met de opleiding te maken heeft. Ik vind dit erg persoonlijk. Dit wil ik sowieso niet graag."*

*"Natuurlijk is het wel belangrijk om het daarover te hebben, maar ik vind niet dat het het hoofdonderwerp van gesprek moet zijn."*

### Betrokkenheid/ kern

Uit de kwantitatieve analyses is gebleken dat mannen en vrouwen significant verschillen op een stelling binnen dit niveau, vrouwelijke studenten willen liever praten over wat voor hen belangrijk is in het leven (stelling 28) dan mannelijke studenten. Met samenvattingen van uitspraken en citaten van stelling 27 (*In gesprekken met mijn SLB-er wil ik praten over wat ik graag wil bereiken in mijn leven*) en stelling 28 wordt deze bevinding hieronder ondersteund.

Zowel mannen als vrouwen hebben weinig toelichting gegeven over waarom ze de stellingonderwerpen wel of niet belangrijk vinden. Vrouwelijke studenten geven bij een hoge score op de twee stellingen, vaker dan mannelijke studenten, redenen die te maken hebben met hoe zij hun doelen voor de toekomst kunnen bereiken. Een vrouwelijke student zegt hierover:

*"Ja, ik denk het wel. Ik denk dat ze dan weten wat je wilt. Dan kunnen ze zien of het haalbaar is voor mij."*

De redenen van mannen duiden vaak op dat zij het niet belangrijk vinden om over hun 'toekomstbeeld' te praten en zij zeggen stellig dat zij dit niet binnen de gesprekken met de SLB-er vinden passen. Twee citaten van mannelijke studenten ter illustratie:

*"Iedereen wil zo goed mogelijk zijn opleiding halen. Iedereen heeft wel zijn eigen ding. Ik denk niet dat een SLB-er er iets aan heeft om te weten wat je hierna gaat doen. Je bent net begonnen."*

*"Ik vind het niet echt belangrijk. Het is meer over hoe je als persoon tegen dingen aankijkt. SLB gaat over je studie."*

### 5.5 Oordelen mannelijke mbo-studenten positiever dan vrouwelijke mbo-studenten over de huidige vormgeving van de reflectieve dialoog binnen studieloopbaanbegeleiding?

Om na te gaan of mannelijke studenten positiever oordelen dan de vrouwelijke studenten over de huidige vormgeving van de reflectieve dialoog binnen studieloopbaanbegeleiding, zijn er t-toetsen voor onafhankelijke steekproeven uitgevoerd. De resultaten van de t-toets voor onafhankelijke steekproeven van het cijfer dat studenten hebben gegeven voor de reflectieve dialoog binnen studieloopbaanbegeleiding laten tegen verwachting in zien dat vrouwelijke studenten ( $M = 7.77$ ,  $SD =$



0.73) de reflectieve dialoog binnen studieloopbaanbegeleiding hoger beoordelen dan mannelijke studenten ( $M = 6.7$ ,  $SD = 1.73$ ). Dit verschil is significant, waarbij er sprake is van een groot effect ( $t(18.28) = 2.20$ ,  $p = .04$   $d = 0.81$ ). Op de zes stellingen die de schaal "Oordeel" vormen, verschillen mannen ( $M = 78.87$ ,  $SD = 20.48$ ) en vrouwen ( $M = 87.57$ ,  $SD = 8.55$ ) echter niet significant van elkaar ( $t(18.82) = 1.52$ ,  $p = .15$   $d = 0.55$ ). Vervolgens is op stellingniveau gekeken naar verschillen tussen mannelijke en vrouwelijke studenten ten aanzien van "Oordeel" op de huidige reflectieve dialoog. De resultaten van de t-toets voor onafhankelijke steekproeven laten op stelling 32 (*Ik ben tevreden over de manier waarop ik op dit moment reflecteer in gesprek met mijn SLB-er*) een significant verschil zien. Vrouwen ( $M = 86.87$ ,  $SD = 11.28$ ) oordelen op stelling 32 gemiddeld positiever over reflectie tijdens studieloopbaanbegeleiding dan mannen ( $M = 68.00$ ,  $SD = 25.20$ ), waarbij er sprake is van een groot effect ( $t(19.40) = 2.65$ ,  $p = .016$   $d = 0.97$ ).

#### 5.5.1 Vergelijking huidige en gewenste situatie

Tenslotte zijn er twee gepaarde t-toetsen uitgevoerd voor de schalen "Huidig laag" en "Wens laag" en "Huidig hoog" en "Wens hoog", om te beoordelen of de huidige en de gewenste situatie van elkaar verschillen. Naar aanleiding van de resultaten van de gepaarde t-toets voor "Huidig laag" ( $M = 57.22$ ,  $SD = 18.82$ ) en "Wens laag" ( $M = 70.24$ ,  $SD = 13.02$ ) blijkt dat het gemiddelde verschil tussen de gewenste en huidige situatie significant is, waarbij er sprake is van een groot effect ( $t(29) = 3.72$ ,  $p = .001$   $d = 0.81$ ). De gepaarde t-toets voor de schalen "Huidig hoog" ( $M = 48.47$ ,  $SD = 16.01$ ) en "Wens hoog" ( $M = 58.36$ ,  $SD = 17.57$ ) levert ook een significant verschil op, waarbij er sprake is van een middelgroot effect ( $t(29) = 2.88$ ,  $p = .007$   $d = 0.59$ ). Deze resultaten suggereren dat de studenten vaker wensen te spreken over de hogere en lagere niveaus van het *Ui-model* dan er op dit moment gebeurt tijdens de studieloopbaangesprekken.

#### 5.5.2 Sterke punten studieloopbaanbegeleiding

Zowel mannelijke als vrouwelijke studenten geven aan dat gedurende de gesprekken met de SLB-er belangrijke onderwerpen worden besproken. Daarnaast zijn zij tevreden over de manier waarop er op dit moment wordt gereflecteerd binnen studieloopbaangesprekken:

*"Nee, ik vind dat eigenlijk alleen maar goed. Je kijkt gewoon heel goed naar jezelf, hoe je bent, wat je doet en waarom je dingen doet."*

Mannelijke studenten waarderen dat de gesprekken over de voortgang en het plannen van opdrachten gaan. Mannen geven tevens aan dat docenten voor hen klaar staan, goed bereikbaar zijn en hen na laten denken. Een drietal mannen benoemt specifiek dat zij hun SLB-er een fijn persoon vinden en de directe communicatie waarderen. Vooral vrouwen ervaren de SLB-er als iemand die naar hen kijkt, de tijd neemt, goed luistert, uitlegt en behulpzaam is.

#### 5.5.3 Zwakke punten studieloopbaanbegeleiding

Het grootste verbeterpunt dat zowel mannen als vrouwen noemen, is dat zij meer gesprekken wensen. Een student noemt als argument dat hierdoor een betere band zou ontstaan. Enkele studenten geven aan de feedback van de SLB-er niet altijd te begrijpen. Een citaat van een mannelijke student:

*"Dan zegt hij van ja je moet een actievere houding nemen in de les en dan vraag ik wat dat dan is. En dan zegt ie van ja je moet meer betrokken zijn in de les. Dan zeg ik, ja ik doe mijn best en dan zegt hij de leraren vinden van niet.*

*"Weet je wat hij bedoelt met actievere houding?"*

*"Nee, nog steeds niet. En als je er commentaar op hebt dan heb je het sowieso fout."*

## **5.6 Hebben studieloopbaanbegeleiders een positievere verwachting van de reflectieve dialoog met vrouwelijke mbo-studenten dan met mannelijke mbo-studenten?**

Vrouwelijke studenten worden door SLB-ers gekenmerkt als verantwoordelijk en zelfstandig. Ze zijn zelf in staat plannings te maken, komen afspraken na en hebben minder individuele begeleiding nodig dan mannelijke studenten. Mannelijke studenten worden door SLB-ers omschreven als nonchalant, makkelijk, jong, doeners, slechte planners en eigenwijs. Ze zijn snel tevreden over het eindresultaat van een opdracht en hebben moeite met zelfreflectie, plannen en organiseren van opdrachten. Volgens de SLB-ers worden er in het competentiegerichte onderwijs minder duidelijke deadlines gesteld, wat resulteert in uitstelgedrag. Mannelijke studenten hebben volgens de SLB-ers moeite om afspraken na te komen en bezitten weinig zelfdiscipline. Een SLB-er geeft aan dat hij verwacht dat mannelijke studenten nog niet toe zijn aan het zelfstandig aanbrengen van structuur. Ook wordt aangegeven dat mannelijke studenten niet graag over gevoelens spreken:

*"De jongens, met één been in de zandbak en één been voor mensen verzorgen. Zo zien wij ze ook met alle positieve bedoelingen. Reflectie, POP's en PAP's, het maken van plannings, ja dat is niet hun ding. Laat ze maar gewoon doen en ga vooral niet praten over gevoelens."*

Over de openheid van mannelijke studenten wordt wisselend gesproken, één SLB-ers geeft aan meer moeite te hebben om tot de kern van het probleem te komen bij mannelijke studenten en een andere SLB-er noemt dat mannelijke studenten opener en toegankelijker zijn dan vrouwelijke studenten. Ook wordt er gesproken over het kunnen aanbrengen van diepgang in een gesprek door mannelijke studenten. Ze zijn in staat aan te geven waar ze aan werken, maar hebben moeite met de praktische uitvoering door een gebrek aan planningsvaardigheden. Deze SLB-er zegt hierover het volgende:

*"Dat is juist het contrast bij jongens. Dat ze de diepgang wel heel goed weten aan te brengen in een gesprek en goed kunnen vertellen waar ze mee bezig zijn, maar dat ze het praktisch gezien gewoon allemaal niet af krijgen, voor elkaar krijgen."*

Wanneer er gevraagd wordt of de verschillen tussen de mannelijke en vrouwelijke studenten gevolgen hebben voor de begeleidingsaanpak en de verwachtingen van de SLB-er, wordt er in eerste instantie ontkennend gereageerd. Als er doorggevraagd wordt door de onderzoekers worden er kleine verschillen in begeleiding genoemd. Mannelijke studenten hebben volgens de SLB-ers verhoudingsgewijs een meer directe en individuele begeleiding nodig, waarbij er aandacht is voor het aanbrengen van structuur en planning. Alle geïnterviewde SLB-ers benadrukken echter dat de begeleidingsstijl en het verwachtingspatroon meer te maken hebben met persoonlijkheidskenmerken dan met geslachtskenmerken.

## 6 Conclusie en discussie

Dit onderzoek richtte zich op de wensen en oordelen van mbo-studenten op het gebied van de reflectieve dialoog en of er sekseverschillen bestaan tussen deze wensen en oordelen.

### 6.1 Onderzoeksvraag 1: Op welk(e) niveau(s) van het *Ui-model* wordt gereflecteerd tijdens de huidige reflectieve dialoog binnen studieloopbaanbegeleiding?

Uit de resultaten van de t-toets blijkt dat er tijdens de huidige reflectieve dialoog binnen studieloopbaanbegeleiding vaker op de drie laagste niveaus van het *Ui-model* wordt gereflecteerd dan op de drie hoogste niveaus. Hiermee is er ondersteuning gevonden voor het idee dat er tijdens de huidige reflectieve dialoog voornamelijk wordt gereflecteerd op de laagste niveaus van het *Ui-model*: omgeving, gedrag en competenties. Op grond van de kwalitatieve interviewgegevens kan geconstateerd worden dat de huidige reflectieve dialoog voornamelijk bestaat uit het spreken over planning en uitvoering van opdrachten op stage en school, beroepshouding, gedrag en niet beheerste competenties. Deze onderwerpen komen overeen met de laagste niveaus van het *Ui-model*. In de theorie is terug te vinden dat reflectie gericht zou moeten zijn op motieven, waarden en ambities van de studenten (Mittendorff et al., 2008). Gezien de onderzoeksresultaten is het spreken over voorgaande onderwerpen nog niet veel aan de orde tijdens de huidige reflectieve dialoog. Er zijn mogelijke verklaringen te geven voor het feit dat studenten voornamelijk op de lagere niveaus van het *Ui-model* reflecteren. Ten eerste studeren alle geïnterviewde studenten in het eerste of tweede leerjaar. Deze studenten zijn doorgestroomd uit het VMBO en hebben volgens de SLB-ers nog veel ondersteuning nodig bij het plannen en organiseren van de opdrachten. Dit kan een mogelijke oorzaak zijn voor het reflecteren op de laagste drie niveaus van het *Ui-model*. Ten tweede kan ook de aanleiding van het gesprek en de rol van de SLB-er een verklaring zijn voor het reflecteren op de lagere niveaus van het *Ui-model*. De studenten geven aan alleen een gesprek met de SLB-er te voeren wanneer er problemen zijn binnen de stage of de opleiding. Dit kan tot gevolg hebben dat de aangegeven problemen op de laagste niveaus van het *Ui-model* worden benaderd en dat de hogere reflectieniveaus minder aan de orde komen tijdens de reflectieve dialoog. Daarnaast geven de SLB-ers aan dat de studenten nog niet in staat zijn om te reflecteren, wanneer om deze reden de SLB-er de hogere reflectieniveaus niet bevraagt zullen de studenten hier mogelijk niet over nadenken. Ook kan het zijn dat alle respondenten relatief weinig gesprekken hebben gevoerd met de SLB-er, waardoor er in eerste instantie tijdens de gesprekken aandacht is voor zaken die de hoogste prioriteit hebben, zoals studievoortgang. Tevens kan het meespelen dat er nog geen vertrouwensband met de SLB-er opgebouwd is. Bovendien is het mogelijk dat studenten die meer gesprekken hebben gevoerd of in een hoger leerjaar studeren, wel op de hogere niveaus van het *Ui-model* reflecteren. Een oorzaak hiervan kan zijn dat zij verder ontwikkeld zijn en meer ervaring hebben met reflecteren.

### 6.2 Onderzoeksvraag 2: Wensen vrouwelijke mbo-studenten een meer diepgaande reflectieve dialoog binnen de studieloopbaanbegeleiding dan mannelijke mbo-studenten?

De resultaten van de t-toetsen laten zien dat zowel mannelijke als vrouwelijke mbo-studenten gemiddeld vaker wensen te spreken over onderwerpen die behoren tot de lagere niveaus van het *Ui-*

*model* dan over onderwerpen die behoren tot de hogere niveaus van het *Ui-model*. Uit het resultaat van de t-toets van stelling 28 (*In gesprekken met mijn SLB-er wil ik praten over wat voor mij belangrijk is in het leven*), kan geconcludeerd worden dat vrouwelijke studenten vaker wensen te spreken over wat voor hen belangrijk is in het leven, een onderwerp dat behoort tot het hoogste niveau van het *Ui-model*. Met bovenstaande gegevens is gedeeltelijk ondersteuning gevonden voor het idee dat vrouwelijke studenten een meer diepgaande reflectieve dialoog wensen binnen de studieloopbaanbegeleiding dan mannelijke studenten. De voorkeur van de vrouwelijke studenten gaat uit naar de lagere niveaus van het *Ui-model*, maar zij willen in vergelijking met mannelijke studenten meer spreken over onderwerpen die behoren tot het hoogste niveau van het *Ui-model*. Dit resultaat is in lijn met het onderzoek van Bacchini en Magliulo (2002), waarin naar voren komt dat vrouwen zichzelf tijdens de adolescentie beter kunnen beschrijven en succesvoller sociaal functioneren dan mannen.

Op basis van de kwalitatieve interviewgegevens met betrekking tot de lagere niveaus van het *Ui-model* kan geconstateerd worden dat studenten graag willen spreken over opdrachten die niet goed zijn gegaan of competenties die nog niet worden beheerst. Succeservaringen en beheerste competenties worden als minder nuttig bevonden, omdat deze volgens hen niet bijdragen aan het verbeteren van competenties. In de theorie staat beschreven dat mannelijke studenten gericht zijn op het resultaat (Patrick, Ryan & Pintrich, 1999). Dit kan een verklaring zijn voor het gevonden resultaat dat mannen niet willen spreken over beheerste competenties. Volgens hen draagt dit immers niet bij aan het behalen van een beter resultaat.

De redenen die zowel mannelijke als vrouwelijke studenten geven voor het liever niet willen spreken over onderwerpen die behoren tot de drie hogere niveaus van het *Ui-model* lopen uiteen. Veel redenen duiden erop dat studenten vinden dat de onderwerpen niets te maken hebben met de studie en daarmee geen bijdrage leveren aan de ontwikkeling van studenten op studiegebied. Doordat studenten over het algemeen niet verder kijken dan het huidige schooljaar zijn deze onderwerpen voor hen mogelijk minder van belang. Mannelijke studenten vinden, meer dan vrouwelijke studenten, het onderwerp 'toekomstbeeld' niet passen binnen een studieloopbaangesprek. Dit beeld sluit aan bij het verschil tussen mannen en vrouwen dat door Bacchini en Magliulo (2002) is onderzocht. Vrouwen kunnen zichzelf, volgens dit onderzoek, beter beschrijven op het gebied van ambities. Doordat zij mogelijk een beter beeld hebben van de eigen ambities, die gerelateerd zijn aan het 'toekomstbeeld', kan het zijn dat zij hier vaker over willen spreken dan mannen. Daarbij zijn vrouwen volgens Patrick, Ryan en Pintrich (1999) gericht op het leerproces en mannen juist meer op het resultaat. Mogelijk zien vrouwelijke studenten het spreken over het toekomstbeeld als een nuttige bijdrage aan de ontwikkeling van gestelde doelen.

Een verklaring voor het gevonden resultaat dat studenten minder over onderwerpen op de hogere niveaus van het *Ui-model* wensen te spreken is dat studenten hier weinig voorkennis van hebben. Enige voorkennis, oriëntatie en oefening worden door Vos en Vlas (2000) genoemd als belangrijke voorwaarden voor goede reflectie. Ook is het volgens hen belangrijk dat studenten het nut van reflecteren op de hogere niveaus van het *Ui-model* inzien en gemotiveerd worden om dit te doen.

In de huidige reflectieve dialoog wordt er vooral gereflecteerd op de lagere niveaus van het *Ui-model* (onderzoeksvraag 1), wat kan betekenen dat SLB-ers minder gericht zijn op het overdragen van kennis over en het nut van een diepgaandere reflectieve dialoog. Bovendien speelt het verschil tussen SLB-ers in de vormgeving van de studieloopbaangesprekken een rol bij hoe studenten het reflecteren op de hogere niveaus ervaren en daarmee ook wat zij wensen.

### **6.3 Onderzoeksvraag 3: Oordelen mannelijke mbo-studenten positiever dan vrouwelijke mbo-studenten over de huidige vormgeving van de reflectieve dialoog binnen studieloopbaanbegeleiding?**

Uit de resultaten van de t-toets voor het cijfer dat studenten geven aan de huidige vormgeving van de reflectieve dialoog, blijkt dat vrouwelijke studenten de huidige reflectieve dialoog hoger beoordelen dan mannelijke studenten. Ook oordelen vrouwen gemiddeld positiever over reflectie tijdens studieloopbaanbegeleiding dan mannen. Hiermee wordt er geen ondersteuning gevonden voor de verwachting dat mannelijke studenten de huidige reflectieve dialoog hoger beoordelen. Uit de resultaten van de t-toets voor het verschil tussen de huidige en gewenste situatie blijkt dat de studenten vaker wensen te spreken over de hogere en lagere niveaus van het *Ui-model* dan er op dit moment gebeurt tijdens de studieloopbaangesprekken. De gevonden discrepantie tussen de huidige en de gewenste situatie kan duiden op enige ontevredenheid van studenten over de huidige situatie. Uit de kwalitatieve interviewgegevens kan er geconstateerd worden dat alle studenten meer gesprekken met de SLB-er wensen. Wanneer er meer gesprekken met de SLB-er gevoerd worden, is er mogelijk meer ruimte om op de hogere niveaus van het *Ui-model* te reflecteren. Mannelijke studenten benoemen als sterke punten van gesprekken met de SLB-er de directe communicatie en de hulp bij het plannen van opdrachten. De vrouwelijke studenten waarderen vooral de luisterhouding, de behulpzaamheid en de tijdsinvestering van de SLB-er.

Er zijn vier mogelijke verklaringen te geven voor het feit dat vrouwelijke studenten de huidige reflectieve dialoog hoger beoordelen. Ten eerste kan het zijn dat mannen de reflectieve dialoog lager beoordelen, omdat de cognitieve vermogens van adolescenten, in het bijzonder jongens, nog niet voldoende zijn ontwikkeld om te kunnen reflecteren (Luken, 2010) en zij daarom minder succeservaringen op het gebied van reflectie hebben ondervonden. Een tweede verklaring kan zijn dat het grootste deel van de geïnterviewde vrouwen niveau drie studenten zijn en het grootste deel van de mannelijke studenten binnen niveau vier studeren. De niveau vier studenten zijn mogelijk kritischer in hun oordeel dan de niveau drie studenten. Ten derde studeren de geïnterviewde studenten in het eerste of tweede leerjaar en hebben soms maar één of twee gesprekken met de SLB-er gevoerd. Het oordeel is gebaseerd op basis van één of twee gesprekken, hierdoor is het aannemelijk dat het oordeel na een volgend gesprek kan veranderen. Tot slot is het oordeel van de studenten voor een groot deel afhankelijk van de rol en houding die de SLB-er aanneemt tijdens de reflectieve dialoog. Het gegeven oordeel is hierdoor mogelijk meer SLB-er afhankelijk dan geslachtsafhankelijk.

#### **6.4 Onderzoeksvraag 4: Hebben studieloopbaanbegeleiders een positievere verwachting van de reflectieve dialoog met vrouwelijke mbo-studenten dan met mannelijke mbo-studenten?**

Vanuit de kwalitatieve interviewgegevens met vijf SLB-ers kan er geconstateerd worden dat de SLB-ers verschillen tussen mannelijke en vrouwelijke studenten herkennen en hun begeleiding enigszins aanpassen aan deze verschillen. Er is echter geen ondersteuning gevonden voor het idee dat SLB-ers een positievere verwachting hebben van de reflectieve dialoog met vrouwelijke studenten. De SLB-ers benadrukken dat de begeleidingsstijl en het verwachtingspatroon meer te maken hebben met persoonlijkheidskenmerken dan met geslachtskenmerken.

De SLB-ers kenmerken vrouwen als verantwoordelijk en zelfstandig en mannen als nonchalant en slechte planners. Deze verschillen komen overeen met de verschillen die Bacchini en Magliulo (2002) noemen in hun onderzoek. Zij geven aan dat meisjes zichzelf beter kunnen beschrijven op het gebied van ambities en de perceptie van academische en zelfregulerende vaardigheden. Daarnaast wordt er gesteld dat het succesvolle sociale functioneren van meisjes, die sterk taak georiënteerd zijn, gepaard gaat met een hoog niveau van gedragscontrole. Voorgaande wordt ook door SLB-ers genoemd op het gebied van begeleiding aan mannelijke studenten. Zij hebben meer hulp nodig bij het plannen en het aanbrengen van structuur in de opdrachten. Ook noemen zij dat vrouwelijke studenten zelfstandiger zijn, over meer zelfdiscipline beschikken en hierdoor minder directe begeleiding nodig hebben. Er zijn mogelijke verklaringen te geven voor het feit dat SLB-ers geen ander verwachtingspatroon zeggen te hebben van de reflectieve dialoog met mannelijke en vrouwelijke studenten. Ten eerste kan het zijn dat de SLB-ers geen onderscheid willen maken tussen mannelijke en vrouwelijke studenten, omdat dit van een docent wordt verwacht. Ten tweede zijn de interviews mondeling afgenomen en hierdoor voelden de SLB-ers zich mogelijk niet vrij genoeg om verschillen aan te geven. Tot slot zijn SLB-ers zich mogelijk niet bewust van verschillen in verwachtingspatroon en zijn hierdoor niet in staat deze te benoemen. Observaties van SLB-ers in gesprek met mannelijke en vrouwelijke studenten zouden meer gegevens op kunnen leveren om deze onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden.

#### **6.5 Kracht en tekortkomingen van het onderzoek**

De kracht van dit onderzoek is de combinatie van kwantitatieve en kwalitatieve onderzoeksmethoden. Tijdens de individuele studentinterviews werd er door de onderzoekers doorgevraagd naar argumenten voor de gegeven scores. De kwantitatieve gegevens hebben door de kwalitatieve aanvulling meer betekenis gekregen. Daarnaast zorgde het interviewen van SLB-ers ervoor dat de reflectieve dialoog vanuit een breder perspectief werd belicht. Tevens zijn er tekortkomingen van het onderzoek te noemen. Ten eerste zijn de stellingen uit de studentvragenlijst geoperationaliseerd aan de hand van het *Ui-model*, echter is er tijdens de interviews gebleken dat de studenten de stellingen wisselend hebben geïnterpreteerd. Mogelijk sloten de stellingen onvoldoende aan bij het niveau en de beleving van de studenten. Ten tweede heeft het feit dat de meeste mannen niveau vier studenten zijn en de meeste vrouwen binnen niveau drie studeren mogelijk een rol gespeeld bij de uitkomsten. De niveau vier studenten zijn mogelijk kritischer in hun oordeel en hebben andere wensen ten aanzien

van de reflectieve dialoog. Tot slot is het onderzoek uitgevoerd op één school, binnen het eerste en tweede leerjaar van één studierichting. Voorgaande bemoeilijkt de generaliseerbaarheid van de onderzoeksresultaten.

## **6.6 Praktische aanbevelingen**

Op basis van de resultaten en conclusies bij de onderzoeksvragen worden er aanbevelingen gegeven voor de onderwijspraktijk om de reflectieve dialoog binnen studieloopbaanbegeleiding aan te laten sluiten bij de wensen en oordelen van studenten. Ten eerste wordt aanbevolen een ontwikkelingslijn voor reflectie op te stellen. Hiermee worden de doelen van reflectie voor de SLB-ers inzichtelijk en kunnen zij hierin hun begeleiding vervolgens naar toe werken. Tevens helpt dit docenten in de bewustwording van het belang van het reflecteren op alle niveaus van het *Ui-model* en van de wisselwerking tussen de verschillende niveaus. Ten tweede kan op basis van de ontwikkelingslijn een praktisch plan op worden gesteld voor de begeleiding van studenten als het gaat om reflectie op de niveaus van het *Ui-model*. Hierbij zijn een aantal aandachtspunten van belang. Allereerst is het goed om voor elke student aan het begin van het jaar een aantal vaste momenten te plannen waarop de reflectieve dialoog plaatsvindt. In deze gesprekken dient vanaf het begin aandacht besteed te worden aan het belang van en kennis over reflecteren in het algemeen en vervolgens ook ten aanzien van de niveaus van het *Ui-model*. Wanneer studenten het belang hiervan inzien, zullen zij gemotiveerder zijn om te reflecteren. Bovendien is het aan te bevelen om regelmatig te benadrukken dat de niveaus van het *Ui-model* niet los van elkaar te zien zijn. Gedurende dit proces zullen studenten mogelijk opmerken dat zij onbewust wel vaker reflecteren op de hogere niveaus van het *Ui-model*.

## **6.7 Mogelijkheden voor vervolgonderzoek**

Ten eerste is het interessant om te onderzoeken of studenten in de hogere leerjaren, door meer ervaring met reflectie en een verdere cognitieve ontwikkeling, andere wensen hebben ten aanzien van de reflectieve dialoog en daarmee ook anders oordelen over de huidige reflectieve dialoog. Bovendien kan het een aanvulling zijn op de gevonden verschillen tussen mannelijke en vrouwelijke studenten. Ook is een vergelijking met andere MBO's en sectoren een mogelijkheid voor vervolgonderzoek. Ten tweede kan een vervolgstudie verder ingaan op de verschillende redenen die mannelijke en vrouwelijke studenten geven voor het belang van reflecteren. Er kan hierbij gekeken worden of de redenen van mannelijke studenten aansluiten bij een (meer) resultaatgerichte benadering en of de redenen van vrouwelijke studenten aansluiten bij een (meer) procesgerichte benadering (Patrick, Ryan & Pintrich, 1999). Tot slot bieden de resultaten van de kwalitatieve interviewgegevens van SLB-ers mogelijkheden voor vervolgonderzoek. Verder onderzoek naar de wijze waarop en de redenen waarom SLB-ers hun begeleiding aanpassen kan nieuwe gegevens opleveren. Doordat de mondelinge interviews er mogelijk voor gezorgd hebben dat docenten zichzelf niet vrij voelden verwachtingen ten aanzien van sekseverschillen te benoemen, kan er in vervolgonderzoek gewerkt worden met vragenlijsten en observaties.

## 7 Literatuurlijst

- Arrington, K. (2000). Middle Grades Career Planning Programs. *Journal of Career Development*, 27 (2), 103-109.
- Bacchini, D., & Magliulo, F. (2003). Self-image and perceived self-efficacy during adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 32 (5), 337-349.
- Baarda, D.B. (2009). *Dit is onderzoek!* Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers bv.
- Delfos, M.F. (2004). *Communiceren met pubers*. Symposium in de abdij van Postel, mei 2004.
- Elliott, I. & Coker, S. (2008). Independent self-construal, self-reflection and self-rumination: A path model for predicting happiness. *Australian Journal of Psychology*, 60(3), 127-134.
- JOB (2010). JOB-Monitor 2010. *Onderzoeksresultaten Odin 5*. Amsterdam: Jongeren Organisatie Beroepsonderwijs.
- Kinkhorst, G. (2002). Routineus reflecteren leidt tot weinig leerresultaat. *HBO-Journaal*, november 2002, 36-37.
- Klarus, R. (2004) Omdat het nog beter kan. Competentiegericht opleiden van leraren. *Velon Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 4, 18-28.
- Korthagen, F. & Vasalos, A. (2007). Kwaliteit van binnenuit als sleutel voor professionele ontwikkeling. *Velon tijdschrift*, 28 (1), 17-23.
- Korthagen, F. & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional development. *Teachers and Teaching. Theory and Practice*, 11 (1), 47-771.
- Kuijpers, M.A.C.T. (2003). *Loopbaanontwikkeling: Onderzoek naar "competenties"*. Enschede: Twente University Press.
- Luken, T. (2009). *Het dwaalspoor van de goede keuze. Naar een effectiever model voor (studie) loopbaanbegeleiding*. Oratie. Fontys Hogeschool HRM en Psychologie.
- Luken, T. (2009). *Kiezen of binden? De rol van binding en studieloopbaanbegeleiding bij het verbeteren van studierendement*. In: Creemers, C. Jeuken, G. & Welman, N. (red.) Biloba Onderwijsorganisatie, pp.31-44. Eindhoven: Fontys.
- Luken, T. (2010). Problemen rond reflectie. De risico's van reflecteren nader bezien. In Schramade, P.W.J. (Eds.). *Handboek Effectief Opleiden 52 / 263-290* (juni 2010), 11.1-12.
- Meijers, F. & Kuijpers, M. (2010). *Uit de schijnwerpers, in het daglicht: van monoloog naar dialoog*. Den Haag: De Haagse Hogeschool.
- Meijers, F., Kuijpers, M. & Bakker, J. (2006). Leerloopbanen en loopbaanleren. *Bij de les. Magazine voor leerlingbegeleiding en schooldecaan*, 2 (4), 44-47.
- Mittendorff, K., Jochems, W., Meijers, F., & den Brok, P. (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.
- Mittendorff, K.M., den Brok, P.J., & den Beijaard, D. (2010). Career conversations in vocational schools. *British Journal of Guidance and Counseling*, 38 (2), 143-165.



- Patrick, H., Ryan, A. M., & Pintrich, P. R. (1999). The differential impact of extrinsic and mastery goal orientations on males' and females' self-regulated learning. *Learning and Individual Differences, 11*, 153-171.
- Procee, H. & Visscher-Voerman, I. (2004). Reflecteren in het onderwijs: een kleine Systematiek. *VELON Tijdschrift voor lerarenopleiders, 25 (3)*, 37-44.
- Severiens, S.E. & Dam, G.T.M. ten (1994). Gender differences in learning styles: a narrative review and a quantitative meta-analysis. *Higher Education, 27, (4)*, 487-501.
- Stipek, D.J. & Gralinski, J.H. (1991). Gender differences in children's achievement – related beliefs and emotional responses to success and failure in mathematics. *Journal of Educational Psychology, 83*, 361-371.
- Tsang, N.M. (2007). Reflection as dialogue. *British Journal of Social Work, 37*, 681–694.
- Vos, H. & Vlas, H. (2000). *Reflectie en actie*. Enschede: Dinkel Instituut / Faculteit der Elektrotechniek Universiteit Twente.
- Woolfolk, A., Hughes, M. & Walkup, V. (2008). *Psychology in Education*. Harlow: Pearson Education Limited.

## **Bijlagen**

## I Studentvragenlijst studieloopbaanbegeleiding

Naam interviewer	
Datum	
Naam student	

### **Deel 1**

Hoe bevalt de opleiding? Weet je al wat je hierna wilt gaan doen? Etc.

Hoe zien de gesprekken met je studieloopbaan begeleider er bij jullie uit? (Steekwoorden: inhoud, reflectie, instrumenten) Ben je bekend met reflectie?

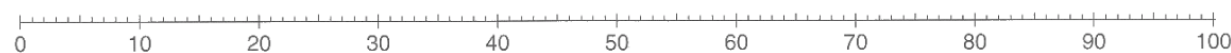
Is er een verschil in begeleiding tussen SLB'ers?

### **Deel 2**

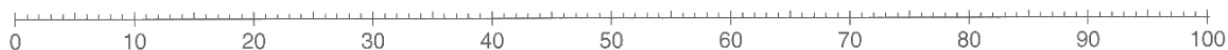
In gesprekken met mijn SLB-er praten we over problemen en successen die ik tegenkom op mijn stage en op school.



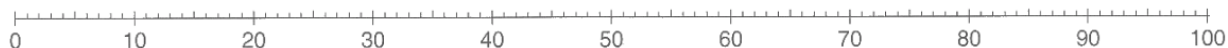
In gesprekken met mijn SLB-er praten we over wat ik van anderen op mijn stage of op school heb geleerd.



In gesprekken met mijn SLB-er praten we over hoe ik activiteiten heb uitgevoerd op mijn stage en op school.



In gesprekken met mijn SLB-er praten we over hoe ik mijzelf gedraag tijdens lessen en de stage.



In gesprekken met mijn SLB-er praten we over competenties die ik beheers.



In gesprekken met mijn SLB-er praten we over competenties die ik nog niet beheers.



In gesprekken met mijn SLB-er praten we over welke competenties ik wil verbeteren.



In gesprekken met mijn SLB-er praten we over wat voor mij belangrijk is in mijn opleiding.



In gesprekken met mijn SLB-er praten we over of ik de goede keuze voor mijn opleiding gemaakt heb.



In gesprekken met mijn SLB-er praten we over wat ik van mijn stage vind.



In gesprekken met mijn SLB-er praten we over welk beroep echt bij mij past.



In gesprekken met mijn SLB-er praten we over wie ik ben als persoon.



In gesprekken met mijn SLB-er praten we over wat ik graag wil bereiken in mijn leven.

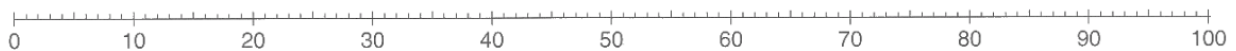


In gesprekken met mijn SLB-er praten we over wat voor mij belangrijk is in het leven.



### **Deel 3**

In gesprekken met mijn SLB-er wil ik praten over problemen en successen die ik tegenkom op mijn stage en op school.



In gesprekken met mijn SLB-er wil ik praten over wat ik van anderen op mijn stage of op school heb geleerd.



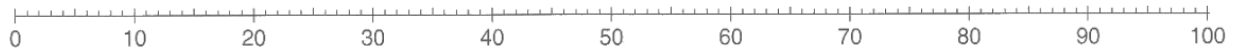
In gesprekken met mijn SLB-er wil ik praten over hoe ik activiteiten heb uitgevoerd op mijn stage en op school.



In gesprekken met mijn SLB-er wil ik praten over hoe ik mijzelf gedraag tijdens lessen en de stage.



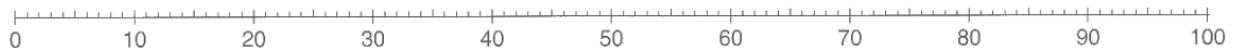
In gesprekken met mijn SLB-er wil ik praten over competenties die ik beheers.



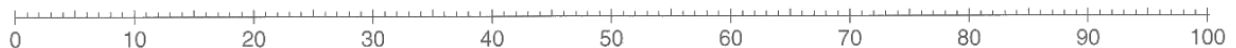
In gesprekken met mijn SLB-er wil ik praten over competenties die ik nog niet beheers.



In gesprekken met mijn SLB-er wil ik praten over welke competenties ik wil verbeteren.



In gesprekken met mijn SLB-er wil ik praten over wat voor mij belangrijk is in mijn opleiding.



In gesprekken met mijn SLB-er wil ik praten over of ik de goede keuze voor mijn opleiding gemaakt heb.



In gesprekken met mijn SLB-er wil ik praten over wat ik van mijn stage vind.



In gesprekken met mijn SLB-er wil ik praten over welk beroep echt bij mij past.



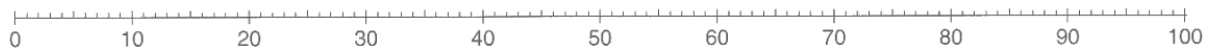
In gesprekken met mijn SLB-er wil ik praten over wie ik ben als persoon.



In gesprekken met mijn SLB-er wil ik praten over wat ik graag wil bereiken in mijn leven.



In gesprekken met mijn SLB-er wil ik praten over wat voor mij belangrijk is in het leven.



#### **Deel 4**

Ik vind dat mijn SLB-er mij voldoende aan het woord laat tijdens het gesprek.



Ik vind dat tijdens het gesprek met mijn SLB-er belangrijke onderwerpen worden besproken.



Na het gesprek met mijn SLB-er heb ik het gevoel dat ik alles heb kunnen zeggen wat ik wilde zeggen.



Ik ben tevreden over de manier waarop ik op dit moment reflecteer (naar mezelf moet kijken) in gesprek met mijn SLB-er.



Ik vind dat ik te veel moet reflecteren (naar mezelf moet kijken) binnen studieloopbaanbegeleiding.



Ik vind de gesprekken met mijn SLB-er nutteloos.



Als je een cijfer zou moeten geven voor de manier waarop de gesprekken met je studieloopbaan begeleider verlopen, wat zou dat dan zijn?	Cijfer:
Kun je uitleggen waarom je dit cijfer hebt gegeven?  Sterkte punten van de gesprekken met mijn SLB-er:  Zwakke punten van de gesprekken met mijn SLB-er:	

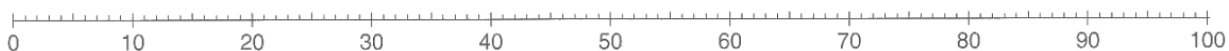
## II Vragenlijst studieloopbaanbegeleiders

1. Op welke wijze geeft u vorm aan studieloopbaanbegeleiding?
2. Wat is volgens u het doel van studieloopbaanbegeleiding?
3. Welke rol speelt reflectie hierin?
4. Welke reflectie instrumenten worden er toegepast tijdens het reflectieproces (portfolio, POP, etc.)
5. Met welk doel worden deze instrumenten gebruikt?
6. Wat is uw rol op dit moment binnen de reflectieve dialoog en wat is de rol van de student? (tevreden)
7. Welke rol zou u wensen als docent en student binnen de reflectieve dialoog?
8. Ervaart u een verschil in de kwaliteit van de reflectieve dialoog tussen mannelijke en vrouwelijke studenten? Zo ja, op welke wijze?
9. Ervaart u een verschil in diepgang van de reflectieve dialoog tussen mannelijke en vrouwelijke studenten? Zo ja, op welke wijze?
10. Kunt u uw verwachtingen ten opzichte van het vermogen tot reflecteren van mannelijke en vrouwelijke studenten beschrijven? Zijn er verschillen?
11. Hoe speelt u in op verschillen tussen mannelijk en vrouwelijke studenten?

### Onderwerp (niveau Ui-model)

*Per onderwerp kan aangegeven worden in welke mate op een schaal van 100 het voorkomt binnen de reflectieve dialoog. 0=wordt nooit over gesproken en 100 = wordt altijd over gesproken.*

Over de omgeving van de student, problemen en leerervaringen tijdens stage en opleiding.



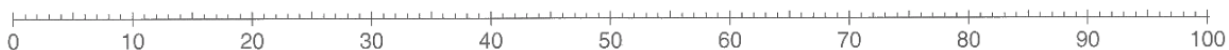
Het gedrag van een student, uitvoeren van activiteiten en houding tijdens stage en opleiding.



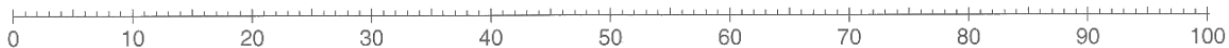
De competenties, kwaliteiten en ontwikkelpunten van een student.



De overtuigingen van een student, bijvoorbeeld: persoonlijke mening over stage en opleiding.



De identiteit van een student, bijvoorbeeld: wie ben ik, maak ik de goede keuzes, eigenschappen.



Het toekomstbeeld van de student en wat de student wil bereiken. (Betrokkenheid/kern)

