

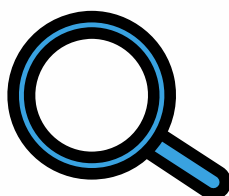
# Talentgerichte loopbaangesprekken

---

Onderzoeksrapport kwalitatieve analyse

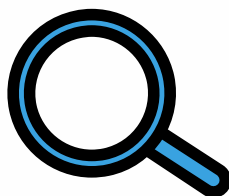
Tjark Huizinga  
Kariene Woudt-Mittendorff

April 2017



## Inhoudsopgave

1.	Inleiding .....	3
2.	Theoretisch kader .....	5
	Kwaliteit van loopbaangesprekken .....	5
	Inhoud van loopbaangesprekken .....	5
	Vorm van loopbaangesprekken.....	8
	Relatie tussen mentor en leerling tijdens loopbaangesprekken.....	9
3.	Onderzoeksopzet.....	11
	3.1 Context .....	11
	3.2 Respondenten .....	11
	3.3 Procedure .....	12
	3.4 Video-analyse .....	12
	3.5 Onderzoeksinstrumenten.....	14
	3.5 Data-analyse interviews .....	15
4.	Resultaten .....	16
	4.1 Kenmerken van de loopbaangesprekken.....	16
	4.1.1 Inhoud van het gesprek.....	16
	4.1.2 Vorm van het gesprek .....	20
	4.1.3 Relatie in het gesprek.....	23
	4.2 Ervaringen van de leerlingen.....	24
	4.3 Werkzame principes van goede loopbaangesprekken.....	25
	Luisteren, samenvatten en doorvragen (LSD).....	26
	Activeren .....	26
	Persoonlijke aanpak – de relatie en de leerling centraal .....	26
5.	Conclusies en discussie.....	28
6.	Referenties .....	31



## 1. Inleiding

Voor u ligt het rapport van een kwalitatief onderzoek naar talentgerichte loopbaangesprekken binnen 6 verschillende vo-scholen. Deze scholen hebben alle meegedaan in een project waarbij samen met werkgroepen mentoren (en decanen) is gewerkt aan het verbeteren van talentgerichte loopbaangesprekken in de eigen school.

### *Waarom een onderzoek naar loopbaangesprekken?*

Het onderwijs worstelt al jaren met problemen rondom studiekeuzes van leerlingen. Een van de achterliggende oorzaken van deze problematiek is het gebrek aan goede begeleiding bij het maken van de juiste studiekeuze in het onderwijs. Daarnaast zien we dat de maatschappij en arbeidsmarkt steeds meer vragen om burgers en werknemers die een levenlang leren, en ook goed weten welke talenten ze bezitten, waar ze goed in zijn maar ook waar hun ambities liggen. Het belang van zelfsturing wordt hierbij ook vaak genoemd. Zowel om betere studiekeuzes te maken (bijvoorbeeld een weloverwogen keuze voor een technische studie), als voor talentontwikkeling van leerlingen gedurende hun studieloopbaan, is het ontwikkelen van loopbaancompetenties van groot belang. Loopbaancompetenties zijn competenties waarbij leerlingen leren beter te reflecteren over hun eigen kwaliteiten en motieven, het werk- en studieveld leren exploreren maar ook beter worden in het sturen van hun loopbaan en het inzetten van hun netwerk (Kuijpers & Meijers, 2012).

Om deze loopbaancompetenties te ontwikkelen is het van groot belang dat er in het onderwijs goede **loopbaangesprekken** met leerlingen gevoerd worden waarin reflectie een plek krijgt, waarin leerlingen worden aangesproken op hun talenten en waarin we leerlingen kunnen stimuleren meer actie te ondernemen en meer onderzoek te doen. Docenten en mentoren worden ook steeds meer gevraagd om leerlingen te begeleiden rondom deze aspecten (studiekeuze, loopbaanontwikkeling) maar onderzoek wijst uit dat dit nog niet altijd leidt tot de gewenste praktijken (Kuijpers, Meijers & Bakker, 2006). Verscheidene onderwijsinstellingen in het VO geven daarbij aan dat ze te maken hebben met groepen docenten die deze slag graag willen maken maar nog niet de juiste handvatten hebben om dit te doen. In het bijzonder gaat het dan om het voeren van deze gesprekken met leerlingen over hun loopbaan en toekomst.

Om deze redenen is in het project 'Talentgerichte loopbaangesprekken met passie voor techniek' samen met scholen een methodiek ontwikkeld voor het voeren van goede loopbaangesprekken. Het doel van voorliggend onderzoek is om inzicht te krijgen in de wijze waarop mentoren loopbaangesprekken nu daadwerkelijk voeren en welke werkzame principes we daaruit kunnen destilleren als het gaat om het voeren van goede gesprekken met leerlingen. Aan deze doelen zijn de volgende onderzoeksvragen gekoppeld:

1. Hoe kunnen we de *inhoud, vorm* en *relatie* van loopbaangesprekken kenmerken?
2. Hoe ervaren leerlingen deze gesprekken, ten aanzien van de *inhoud, vorm* en *relatie*?
3. Wat zijn werkzame principes van goede loopbaangesprekken?

Om antwoord te geven op deze vragen is een kwalitatieve studie uitgevoerd (Yin, 2003).



Om deze onderzoeksvraag te beantwoorden is kwantitatief onderzoek uitgevoerd door middel van vragenlijstonderzoek. In de voorliggende rapportage doen we verslag van deze kwantitatieve studie.

Naast dit kwalitatieve onderzoek is binnen het project ook kwantitatief onderzoek uitgevoerd door middel van vragenlijstonderzoek, zie hiervoor het rapport van Truijen, Woudt-Mittendorff en Pullen (2017).

### **Opzet rapportage kwalitatief onderzoek**

In voorliggende rapportage vormt het eerste deel de theoretische onderbouwing van de specifieke gespreksonderdelen van de ontwikkelde methodiek voor loopbaangesprekken. In het tweede deel beschrijven we de onderzoeksmethode. Vervolgens worden de resultaten van onze studie weergegeven. In het laatste deel gaan we in op de conclusie van het onderzoek met mogelijke aandachtspunten die mentoren in het VO zouden kunnen benutten om aan het verbeteren van loopbaangesprekken te werken.



## 2. Theoretisch kader

Het onderwijs worstelt al jaren met problemen rondom studiekeuzes van leerlingen. Ook al kiezen meer VO-leerlingen voor een 'N'-profiel, deze keuze leidt niet automatisch tot een technische vervolgopleiding. Een van de achterliggende oorzaken is het gebrek aan goede begeleiding bij het maken van de juiste studiekeuze. Het is van belang dat goede loopbaangesprekken met leerlingen gevoerd worden waarin reflectie op betekenisvolle ervaringen, talenten en motieven van leerlingen een plek krijgt (Kuijpers et al., 2006; Mittendorff, Van der Donk & Gellevij, 2012). De focus van de nieuwe methodiek voor het voeren van loopbaangesprekken richt zich op het bespreken van betekenisvolle ervaringen en echt te reflecteren op talenten en ambities van leerlingen. Dit zal de leerling vervolgens ook aanzetten tot verdere acties, het onderzoeken van de beroepspraktijk of het spreken van beroepsbeoefenaren. Eerder onderzoek laat zien dat reflectie op betekenisvolle ervaringen uitermate belangrijk is om leerlingen inzichten op te laten doen over zichzelf (Kuijpers & Meijers, 2009). Hieronder gaan we verder in op de verschillende aspecten die van belang zijn bij het vormgeven van goede loopbaangesprekken tussen mentor en leerling.

### Kwaliteit van loopbaangesprekken

Zoals verschillende auteurs uit de communicatieliteratuur (Remmerswaal, 2003; Schultz von Tun, 1981; Watzlawick, Beavin, & Jackson, 1967) laten zien, vereist het voeren van goede gesprekken een goede balans tussen de inhoud van het gesprek, de vorm van het gesprek en de relatie tussen leerling en mentor (zie ook Mittendorff, 2010). Daarnaast zijn ook de activiteiten van belang die door de leerling en mentor worden uitgevoerd tijdens de gesprekken. Hieronder gaan we in op elk van deze elementen en bekijken we welke aspecten voor loopbaangesprekken in het VO dan van belang zijn.

### Inhoud van loopbaangesprekken

De kwaliteit van een gesprek wordt uiteraard sterk beïnvloed van de inhoud die in dat gesprek centraal staat (zie ook Watzlawick et al., 1967). Kijkend naar de inhoud van gesprekken tussen mentoren en leerlingen in het VO, zien we dat er eigenlijk drie onderwerpen van belang zijn in een mentorgesprek: persoonlijke begeleiding (thuissituatie, hulp voor de leerling, etc.), studiebegeleiding (hoe gaat het met je cijfers, begeleiding studievoordigheden) en loopbaanoriëntatie- begeleiding (Mittendorff & Kienhuis, 2014). Binnen dit onderzoek staat uiteraard het onderdeel loopbaanoriëntatie- en begeleiding centraal, omdat we willen focussen op hoe mentoren beter met leerlingen in gesprek kunnen gaan over hun toekomstambities en loopbaanactiviteiten. Een aantal aspecten blijken daarbij van belang als we kijken naar inhoudelijke elementen.



### *Betekenisvolle ervaringen*

Het loopbaanleren is een reflectief proces dat begint bij het exploreren in de omgeving door het opdoen van ervaringen. Bij voorkeur worden deze ervaringen opgedaan in authentieke beroepssituaties, aangezien de leerlingen dan betekenisvolle ervaringen opdoen, waarop gereflecteerd kan worden (Kuijpers et al., 2006; Mittendorff et al., 2012). De betekenisvolle ervaringen vormen de basis om te kunnen exploreren wat bepaalde gevoelens en ambities over de leerling zeggen en welke beroepsomgeving bij de leerling past.

Deze ervaringen kunnen betrekking hebben op de ervaringen die de leerlingen op doen tijdens geplande activiteiten van school. Hierbij kan gedacht worden aan bezoeken van open dagen van ROC's, hogescholen of universiteiten en excursies aan bedrijven. Tijdens deze bezoeken kunnen de leerlingen meerdere ervaringen opdoen over de toekomstige studie of beroep. Door tijdens de loopbaangesprekken te reflecteren op deze bezoeken kan de leerling een beter beeld krijgen in hoeverre de studie of het beroep bij hem/haar aansluit. Naast de betekenisvolle ervaringen die direct een koppeling met loopbaanoriëntatie hebben, zijn er ook betekenisvolle ervaringen waar deze koppeling minder direct te zien is. Het uitvoeren van projecten op school, waarbij gereflecteerd kan worden op de rol van de leerling is een voorbeeld hiervan. Naast de school-gerelateerde activiteiten kunnen hobby's of bijbanen een goede basis vormen als betekenisvolle ervaring, aangezien de leerling zijn/haar eigen talenten kan identificeren, alsmede de eigen ambities en toekomstvisies van de leerling. Om de leerlingen te helpen met het loopbaanproces, is het van belang dat de mentoren de loopbaangesprekken op een goede manier inrichten.

Uit recent onderzoek blijkt dat in veel mentorgesprekken nog steeds vooral de studievoortgang van de leerling centraal staat in plaats van de loopbaanoriëntatie en –begeleiding (Mittendorff, 2010; Kuijpers & Meijers, 2012). Waar eerder de nadruk lag op de matchingsbenadering voor de keuze voor vervolgopleidingen en beroepskeuze, staat de benadering steeds verder onder druk. Zoals Kuijpers en Meijers (2012) aangeven staat de matchingsbenadering onderdruk mede door maatschappelijke veranderingen van waarden en normen, de arbeidsverhoudingen en een grotere diversiteit van nieuwe functies. Daarnaast kiezen leerlingen steeds vaker intuïtief welke vervolgopleiding ze willen gaan volgen (Dijksterhuis in Kuijpers & Meijers, 2012). Om de zelfsturing van leerlingen te bevorderen typeert Kuijpers (2003) vijf loopbaancompetenties die essentieel zijn:

1. Motievenreflectie – Onderzoeken van wensen en waarden voor de loopbaan en bewustwording over wat de leerling belangrijk vindt in het leven en wat nodig is om prettig te kunnen werken.
2. Kwaliteitenreflectie – Onderzoeken wat een leerling (niet) kan en hoe dit ingezet kan worden voor de ontwikkeling in de loopbaan. De leerling wordt bewuster over de eigen kwaliteiten en talenten en hoe deze ingezet kunnen worden in het toekomstige beroep.
3. Werkexploratie – Onderzoeken van eisen en waarden in werk en de mogelijkheden om te veranderen van werk.
4. Loopbaansturing – Planning en beïnvloeding van leren en werken, waarbij weloverwogen keuzes en het afwegen van consequenties centraal staat om actie te ondernemen.



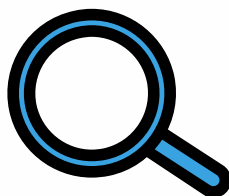
5. Netwerken – Het opbouwen en onderhouden van contacten op de arbeidsmarkt gericht op de loopbaanontwikkeling. Hieronder valt bijvoorbeeld ook het vragen van feedback op het eigen functioneren.

#### ***Nadruk op talenten en ambities***

Om de loopbaancompetenties te bevorderen is het van belang dat de leerling reflecteert op de authentieke en betekenisvolle ervaringen. Uit de literatuurstudie van Meijers, Kuijpers en Winters (2010) blijkt dat diepe reflectie alleen op gang komt als er (1) een specifieke *context* centraal staat, zoals een recente ervaring of gebeurtenis, (2) abstractie plaats vindt, waarbij wordt gekeken of de ervaringen berusten op een toevalstreffer of ook herkenbaar zijn in andere situaties/tijdstippen en (3) de inzichten worden gekoppeld aan de toekomst door het relateren aan toekomstbeelden van de leerling. Uit onderzoek van o.a. Mittendorff (2008) blijkt dat er nog te veel gesproken wordt *tegen* de student in plaats van met de leerling. Door het toepassen van een talentgerichte benaderingen binnen dit onderzoek wordt getracht om de gesprekken meer met de leerlingen te voeren en de leerling een actievare rol te geven in de gesprekken. Het inhoud van de gesprekken is dan de leerling zelf en hetgeen hij/zij voor ogen heeft. Vragen die gesteld worden tijdens deze gesprekken zijn “*waar ben je als leerling goed in?*”, “*wat wil je in je toekomst?*” en “*wat is je passie?*”. De koppeling met de betekenisvolle ervaring wordt gemaakt door het bespreken van de ervaringen van de praktijk en daar de positieve en negatieve kanten van te belichten. Hierbij staan vragen centraal als “*wat vond je wel/niet leuk aan...?*” en “*waar werd je enthousiast van...?*”. Ten aanzien van de talenten van de leerlingen wordt door de mentor verder gekeken dan de vakken waar een leerling goed in is, maar het kan ook gaan om bredere kwaliteiten, zoals samenwerking, communicatie of het organiseren van bijeenkomsten. Het is aan de mentor om ook hier de koppeling te maken met de ambities van de leerling.

#### ***Nadruk op exploratie en netwerken***

De loopbaancompetenties van Kuijpers (2003) benadrukken ook het belang van exploratie en netwerken als onderdeel van loopbaanleren. Werkexploratie is echter geen gepland proces, onderzoek van Krieshok et al. (2009) toont aan dat het vaak ongepland is en tot stand komt door toevalligheden. Een gevolg hiervan is dat leerlingen vaak geen goede studie- of beroepskeuze maken (Meijers et al., 2006). Kuijpers (2003) pleitte er al voor dat leerlingen informatie verwerven over werk, waardoor ze hun horizon verruimen. Eerder onderzoek heeft aangetoond dat het hierbij zowel gaat om de mogelijkheden in maatschappij, functies, opleidingen en beroepen (bv. Taborsky & De Grauw in Kuijpers, 2003). Dit beeld kan helderder worden door het bijwonen van voorlichtingen of door te participeren in het beroep. Reflectie op deze inzichten draagt bij aan het maken van de keuzes voor een toekomstig beroep aansluitend bij de wensen en verwachtingen van de leerlingen. Naast werkexploratie is het voor leerlingen van belang dat ze goed kunnen netwerken (Kuijpers, 2003). Het netwerken bestaat uit het opbouwen van een netwerk, waar het gaat om het in contact komen met beroepsbeoefenaars. Na het opbouwen van het netwerk is het essentieel dat de student het netwerk ook onderhoud. Het onderhouden van het netwerk helpt later bij het inzetten van de



deskundigheidsbevordering, aangezien mensen uit het netwerk kunnen aangeven op welke punten een leerling zich nog kan ontwikkelen. Het netwerk kan helpen bij het identificeren van de verbeterpunten en reageren op het functioneren van de leerling. Tot slot kan het netwerk ingezet worden om de mobiliteit van de leerling te bevorderen. Stel dat ze op een gegeven moment ergens stage willen lopen, een bijbaan willen of na het afronden van de opleiding ergens willen werken, dan kunnen ze het netwerk inzetten om mogelijkheden in kaart te brengen.

### Vorm van loopbaangesprekken

In talentgerichte loopbaangesprekken is de vorm van het gesprek ook essentieel (Mittendorff, 2010; Kuijpers & Meijers, 2009; Winters et al., 2009). De vorm wordt bepaald door de rol van de mentor in het gesprek, de insteek van het gesprek en de wijze waarop het gesprek wordt gestructureerd. Het is het vinden van de juiste balans tussen *reflecteren* en de leerling *activeren* om vervolgstappen te gaan zetten.

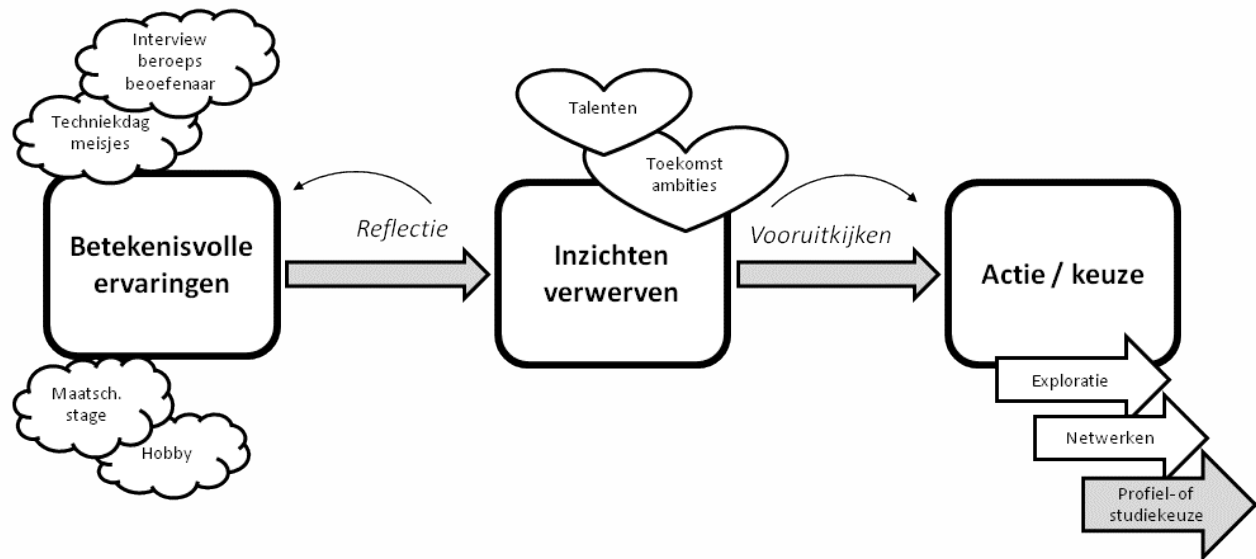
In de reflectieve fase op de betekenisvolle ervaring (zie figuur 1) is het ook van belang dat de mentor een open houding heeft ten opzichte van techniek en dat hij met de leerling ook de mogelijkheden gaat exploreren voor een toekomst in de techniek. Door het stellen van vragen over de betekenisvolle ervaring kunnen mogelijke misconcepties bij de leerling over techniek verminderd worden, waardoor ook de leerling een positiever en realistischer beeld krijgt van mogelijkheden in de techniek. Tijdens de fase van 'vooruitkijken' is het van belang te kijken in hoeverre de leerling zijn eigen talenten ook wil inzetten in het beoogde toekomstige beroep. Daarnaast wordt deze fase ook gebruikt voor het aanzetten tot het ondernemen van acties. De leerling bespreekt met de mentor welke aspecten er nog nader onderzocht moet worden. Hierbij spelen ook de loopbaancompetenties op het gebied van exploreren en netwerken een belangrijke rol. De leerling moet verder onderzoeken op welk vlak er nog extra inzichten nodig zijn en op welke manier deze inzichten verworven kunnen worden. Als we kijken naar de context waarin dit project plaatsvindt en de doelen die gesteld worden met betrekking tot het kiezen van een technische sector, gaan we ervan uit dat het opdoen van ervaringen in de technische sector van belang is. Het opdoen van ervaringen in een beroepspraktijk(!) is cruciaal voor een dergelijk proces. Ervaringen in de technische beroepspraktijk zijn dan uiteraard sterk gewenst.

In bovenstaande aspecten zien we de loopbaancompetenties van Marinka Kuijpers en Frans Meijers ook deels terug. De leerlingen krijgen door de reflectie op de betekenisvolle ervaringen meer inzicht in de kwaliteiten die ze hebben. Door te reflecteren op de ervaringen worden ze uitgedaagd om meer inzicht te krijgen in de eigen kwaliteiten en talenten en op welke wijze ze deze kwaliteiten en talenten willen inzetten in hun toekomstige beroep. Naast dit inzicht wordt het voor de leerling ook duidelijk of ze zichzelf in de toekomst in het beroep zien werken. Sluit het beroep bijvoorbeeld aan bij de eigen waarden, normen, wensen en verwachtingen ten aanzien van hun eigen toekomstige beroep. Op deze manier komen zowel de motieven- als de kwaliteitenreflectie sterk aan bod in de eerste fase van het reflectiemodel van Mittendorff (2014). In de tweede en derde fase staat de





koppeling met de werkexploratie, loopbaansturing en het netwerken centraal. De leerling wordt, mede door de mentor, aangezet om te komen tot vervolgacties en bepaald daarbij op welke wijze het netwerk wordt ingezet. De loopbaancompetentie loopbaansturing moet worden ingezet bij het maken van keuzes en acties, waarbij de leerling ook bepaald wat er op de korte en lange termijn gedaan moet worden om te komen tot weloverwogen keuzes ten aanzien van de loopbaanoriëntatie.



Figuur 1. Schematische weergave talentgerichte loopbaangesprekken.

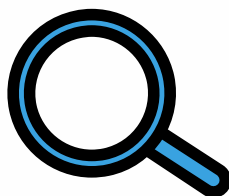
### Relatie tussen mentor en leerling tijdens loopbaangesprekken

Onderzoek heeft aangetoond dat de relatie tussen de mentor en de leerling een belangrijke pijler is voor een goed gesprek (o.a. Brekelmans, Slegers, & Fraser, 2000; Erickson & Schultz, 1982). De 'flow' in de gesprekken wordt beïnvloed door de relatie. Daarnaast heeft de relatie invloed op de openheid van de leerling om bepaalde zaken te bespreken met de mentor. Vooral voor loopbaangesprekken blijkt het van belang te zijn dat de interpersoonlijke relatie tussen mentor en leerling goed is (bijv. Heppner & Heppner, 2003). De interpersoonlijke relatie wordt mede bepaald door de mate waarin de mentor oprecht geïnteresseerd is in de leerling en betrouwbaar overkomt (b.v. Kidd et al., 2004).

Eén van de manieren om de relatie tussen de mentor en de leerling te beschrijven is door middel van de Roos van Leary (1957). De Roos van Leary bestaat uit twee assen, 'boven - onder' en 'tegen - samen'. Op basis van de plaatsing op deze assen wordt een beeld van de relatie tussen de mentor en de leerling getypeerd. De horizontale as beschrijft de relatie tussen de mentor en de leerling, waarbij 'samen' gebruikt wordt als affiniteit is tussen de mentor en de leerling en er wederzijds respect wordt getoond. 'Tegen' beschrijft dat er een vijandige sfeer heerst in een gesprek en dat er wantrouwen heerst tussen de mentor en de leerling. De verticale as (onder-boven) beschrijft hoe de dominantie is van de mentor. Boven op de as staat de meest dominante vorm van de mentor, onder



wordt de mentor beschreven die minder dominant is. Als de mentor dominant is in een gesprek, dan heeft de leerling, over het algemeen, een volzamere rol.



### 3. Onderzoeksopzet

Het doel van dit onderzoek is om inzicht te krijgen in de wijze waarop mentoren loopbaangesprekken voeren en welke werkzame principes we daaruit kunnen destilleren als het gaat om het voeren van goede gesprekken met leerlingen. Aan deze doelen zijn de volgende onderzoeksvragen gekoppeld:

4. Hoe kunnen we de *inhoud*, *vorm* en *relatie* van loopbaangesprekken kenmerken?
5. Hoe ervaren leerlingen deze gesprekken, ten aanzien van de *inhoud*, *vorm* en *relatie*?
6. Wat zijn werkzame principes van goede loopbaangesprekken?

Om antwoord te geven op deze vragen is een kwalitatieve studie uitgevoerd (Yin, 2003).

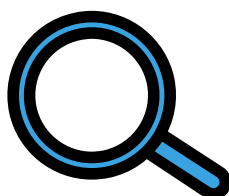
#### 3.1 Context

Het onderzoek is uitgevoerd als onderdeel van een project naar loopbaangesprekken in het voortgezet onderwijs. Het project had tot doel om mentoren te begeleiden in het vormgeven van een methodiek voor loopbaangesprekken. Gedurende een periode van een jaar ontwierpen mentoren een nieuwe(re) methodiek om de loopbaangesprekken vorm te geven. Tijdens de ontwerpsessies werkten mentoren van dezelfde school aan het vormgeven van de methodiek. Hierbij kregen ze onderwijskundige ondersteuning op het gebied van loopbaangesprekken. Tijdens de ontwerpsessies werd ingegaan op de kenmerken van loopbaangesprekken en hoe deze meer vanuit betekenisvolle ervaringen en talenten ingericht konden worden. Daarnaast oefenden de mentoren met het uitvoeren van deze gesprekken. Er werd gezamenlijk gereflecteerd op uitgevoerde loopbaangesprekken met als doel om de methodiek verder vorm te geven.

In totaal namen zes scholen deel aan deze ontwerptrajecten. Binnen elke school werd de ondersteuning afgestemd om de voorkennis, wensen en verwachtingen van de deelnemende mentoren. Alle deelnemende scholen zijn scholen in het voortgezet onderwijs uit het oosten van het land. De scholen boden onderwijs aan voor vmbo, havo en vwo. Van deze scholen nam een gedeelte van de mentoren deel aan de ontwerpsessies, variërend van 4-8 mentoren per school.

#### 3.2 Respondenten

Van de zes deelnemende scholen zijn alle mentoren die ook een rol hadden in het ontwerptraject benaderd om, op vrijwillige basis, deel te nemen aan het kwalitatieve onderzoek. Van elke deelnemende school hebben tenminste twee mentoren positief gereageerd op dit verzoek. Elke mentor heeft deelgenomen aan het ontwikkelen van de methodiek en is tijdens de bijeenkomsten van het project ook geschoold in het voeren van loopbaangesprekken. De mentoren verzorgen verschillende vakken in het voortgezet onderwijs, zowel waar techniek een belangrijke rol in speelt als vakken waar dit niet het geval is.



	School 1 (vmbo en havo/vwo)	School 2 (havo/vwo)	School 3 (havo/vwo)	School 4 (vmbo)	School 5 (havo)	School 6 (havo)
Aantal opnames loopbaangesprekken mentor-leerling	8	2	3	1	2	2
Aantal leerling- interviews	9	2	5 (in 3 interviews)	4 (in 3 interviews)	2	2

Leerlingen zijn geïnterviewd over hun ervaringen met het loopbaangesprek. Deze interviews zijn afgenomen direct na afloop van het loopbaangesprek. In totaal zijn 24 leerlingen geïnterviewd. De leerlingen waren afkomstig uit het vmbo, havo of vwo, afhankelijk van de mentorklas van de deelnemende mentoren.

### 3.3 Procedure

Binnen het onderzoek is een vaste procedure voor het benaderen van de respondenten en het verzamelen van de gegevens uitgevoerd. Ten eerste zijn de mentoren per mail benaderd om deel te nemen aan het onderzoek. Hierbij is gevraagd om een gesprek tussen de mentor en leerling op te nemen waarin het specifiek ook ging over de loopbaan van de leerling.

Aanvullend is kort beschreven welke onderzoeksactiviteiten werden uitgevoerd (opname van gesprek en interview leerling). Om het gesprek voor de leerling zo natuurlijk mogelijk te laten ervaren is aan de mentoren gevraagd of er al mentorgesprekken gepland waren en om hier bij aan te sluiten. De mentorgesprekken werden op de eigen school opgenomen en in de ruimte waar de mentor normaal ook de gesprekken laat plaatsvinden. Na afloop van de opnames kregen zowel de mentor als de leerling de mogelijkheid om de opname terug te trekken.

Tijdens de opnames van de gesprekken gingen eerst de mentor en de leerling zitten. Vervolgens heeft de onderzoeker de camera geplaatst, zodat zowel de mentor als leerling in beeld waren. Nadat de opname was gestart verliet de onderzoeker de ruimte, zodat de mentor en de leerling alles konden bespreken in een natuurlijke setting. Na afloop van het loopbaangesprek zijn de leerlingen geïnterviewd door de onderzoeker.

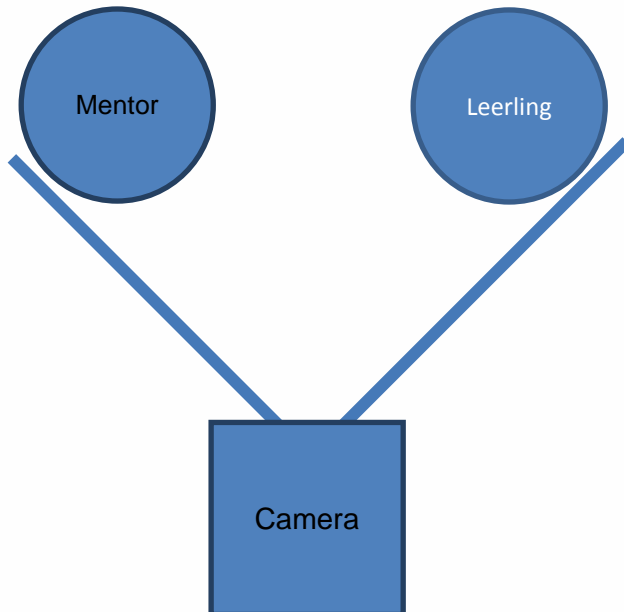
### 3.4 Video-analyse

Om de kenmerken van de gesprekken in kaart te krijgen is gebruik gemaakt van de video-opnames van loopbaangesprekken. Voor het plaatsen van de camera werd de instructie gebruikt zoals weergegeven in Figuur 1.



PROBEER DE MENTOR EN LEERLING NIET TE STUREN IN HOE ZE GAAN ZITTEN, LAAT ZE EERST ZELF KIJKEN HOE ZE WILLEN GAAN ZITTEN (bij voorkeur in een hoek opstelling). BEPAAL DAARNA EVEN WAAR JE DE CAMERA NEER KAN ZETTEN.

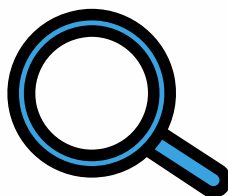
Plaatsing van de camera dusdanig dat **zowel** de leerling als de mentor in beeld zijn.



Als het niet anders kan of de camera staat teveel in de weg/ op de neus van de mentor en leerling, dan ergens schuin achter mentor of leerling plaatsen, maar wel met beide in ieder geval in beeld.

Figuur 2. *Positionering van de camera ten opzichte van de mentor en leerling.*

Betekenisvolle fragmenten zijn geselecteerd uit zowel de video's als de interviews. Deze fragmenten zijn volgens een a priori codering aanpak geanalyseerd (Strauss & Corbin, 1998). Hierbij is gebruik gemaakt van een codeerschema, waarbij *inhoud*, *vorm* en *relatie* aan bod komen. Dit codeerschema is afgeleid van het codeerschema van Mittendorff (2010) en gedurende het coderen verder aangescherpt. De eerste opzet van het codeerschema is besproken in het onderzoeksteam. Hierdoor zijn er aanscherpingen bij de definities van de codes doorgevoerd. De tweede stap in het opstellen van het codeerschema was om in één duo één video te coderen volgens het codeerschema. Het doel hiervan was om de inter-beoordelaarsbetrouwbaarheid te bevorderen. In totaal zijn twee van dit type proefcoderingen uitgevoerd, wat resulteerde in extra codes voor de hoofdcategorie *inhoud*. Deze extra codes hadden betrekking op de verschillende type betekenisvolle ervaringen (zie Tabel 1). Naast de inhoudelijke aanscherping is voor de een deel van de codes bepaald dat deze op video-niveau in plaats van op fragmentniveau gecodeerd worden.



*Tabel 1.* Deel van het definitieve codeerschema voor de hoofdcategorie Inhoud.

Hoofdcategorie	Deelcode	Definitie
Inhoud	Betekenisvolle (praktijk) ervaring - HOBBY	In het fragment wordt ingegaan op een ervaring die de leerling heeft opgedaan t.a.v. zijn hobby
	Betekenisvolle (praktijk) ervaring - BIJBAAN	In het fragment wordt ingegaan op een ervaring die de leerling heeft opgedaan t.a.v. zijn bijbaan
	Betekenisvolle (praktijk) ervaring - SCHOOL	In het fragment wordt ingegaan op een ervaring die de leerling heeft opgedaan t.a.v. een activiteit op school (bijv. project of maatschappelijke stage)
	Betekenisvolle (praktijk) ervaring - LOB	In het fragment wordt ingegaan op een ervaring die de leerling heeft opgedaan t.a.v. een activiteit voor LOB (bijv. open dag, meeloopdag, oudervoorlichtingsavond, etc.)
	Talenten en kwaliteiten	In het fragment staan de talenten of kwaliteiten van de leerling centraal ( <i>waar een leerling goed in is</i> )

Na het definitief maken van het codeerschema zijn alle video's gecodeerd door in Word de tijdsfragmenten en een korte beschrijving van het fragment in het codeerschema op te nemen. Van elke video is daarna een samenvatting gemaakt waarin de hoofdpunten van de analyses beschreven zijn. Deze samenvattingen typeren de opname op de gebieden de inhoud, vorm en relatie. De coderingen zijn gekwantificeerd weergegeven in Excel met als doel om de verschillen tussen gesprekken weer te geven. Deze kwantificering geven daarnaast inzicht welke onderdelen van de methodiek per gesprek worden weergegeven en welke aspecten worden overgeslagen. Aanvullend zijn de ervaringen van de leerlingen gekoppeld aan deze samenvattingen om ook uitspraken te kunnen doen over de ervaren loopbaangesprekken en hetgeen de leerlingen ervan geleerd hebben.

### 3.5 Onderzoeksinstrumenten

De procedure voor het opnemen van de video opnames vormden het belangrijkste instrument voor dit onderzoek. In deze procedure (zie figuur 1) staat beschreven hoe het gesprek opgenomen moest worden. De video's zijn gebruikt voor het beantwoorden van vraag 1-3.

Naast de video-opnames zijn andere instrumenten ingezet om de hoofdvragen te beantwoorden. Om vraag vier te beantwoorden zijn leerlingen na afloop van een loopbaangesprek geïnterviewd door middel van een semigestructureerde interviewleidraad. Het doel van het instrument was om de ervaringen van de leerling ten aanzien van het gesprek, alsmede hetgeen de leerling geleerd had door de reflectie te bepalen. Het eerste onderwerp was de terugblik op het gesprek, waarbij de leerlingen werd gevraagd wat ze aan hun ouders/verzorgers zouden vertellen en wat hun algemene indruk was van het gesprek. Hierbij werd ook gevraagd naar de koppeling met techniek in het gesprek en de mate waarin het over de leerling zelf ging en zijn/haar toekomst. Het tweede onderwerp in het interview had betrekking over de inhoud van het gesprek, waarbij de leerling werd gevraagd welke onderwerpen aan bod zijn gekomen en wat hij/zij hier van vond. Hierin werd ook de koppeling gemaakt met de talenten en kwaliteiten van de leerling. Het derde onderwerp heeft betrekking op de rol tussen de mentor en de leerling en de mate waarin de leerling ook zelf aan het woord was. In dit gedeelte wordt de koppeling met de Roos van Leary gemaakt. In het afsluitende



onderwerp werd ingegaan op verbeterpunten voor het gesprek en de andere zaken die de leerling nog aan bod wilde laten komen.

### 3.5 Data-analyse interviews

De data-analyse voor de video's is al beschreven. Voor de aanvullende kwalitatieve gegevens is gebruik gemaakt van inductief coderen (Miles & Huberman, 1994). Voor de hoofdcodes *inhoud*, *vorm* en *relatie* zijn thematische codes ontstaan vanuit de interviews met de leerling en mentor. Hierbij gaat het bijvoorbeeld over 'terugkoppeling thuis', 'vervolgacties na gesprek'. Van de mentorinterviews is gebruik gemaakt van codes voor de inhoud als 'doel gesprek – informeren' en 'doel gesprek – adviseren'.

Om de vijfde hoofdvraag te beantwoorden is een cross-case analyse uitgevoerd. Het doel van deze analyse was om de werkzame principes van goede loopbaangesprekken te destilleren uit de verschillende gesprekken. De cross-case analyse bestond uit de volgende stappen:

1. Identificeren in welke gesprekken meerdere aspecten van de methodiek aan bod kwamen
2. Gesprekken selecteren waar binnen één aspect van de methodiek (bijv. betekenisvolle ervaring) meerdere malen aan bod kwam.
3. (Delen van) gesprekken selecteren waar de leerling actief aan het woord is en reflectieve activiteiten uitvoert ('waar is de leerling actief aan het woord, wordt hij aangezet tot reflectie of wordt de interactie bevorderd tussen mentor en docent')
4. Typeren overeenkomsten en verschillen op gebied van vorm, inhoud en relatie tussen de geselecteerde fragmenten

Op basis van de verschillende opnames zijn betekenisvolle fragmenten geselecteerd met als doel om de werkzame principes ten aanzien van de *vorm* en *relatie* tussen mentor en leerling te bepalen.



## 4. Resultaten

### 4.1 Kenmerken van de loopbaangesprekken

De gesprekken zijn als eerste gecodeerd om in kaart te brengen welke inhoud, vorm en relatie aan bod komen. Hieronder gaan we op elk van deze onderdelen dieper in.

#### 4.1.1 Inhoud van het gesprek

De 18 onderzochte loopbaangesprekken laten grote variatie zien als het gaat om de inhoud die wordt besproken. Een groot deel van de gesprekken heeft een koppeling met de loopbaanoriëntatie van de leerlingen, maar in een aantal gesprekken gaat het ook over de op school en de mogelijke consequenties daarvan. De onderwerpen die aan bod komen zijn afhankelijk van de insteek van de mentor aan het begin van het gesprek en deels door verwachtingen van de leerling.

#### *Aanleiding van het gesprek*

Uit de resultaten komt naar voren dat de aanleiding voor de gesprekken varieert. De meeste gesprekken zijn geïnitieerd door de mentoren en de mentoren bepalen in belangrijke mate de agenda van de gesprekken. Er worden gesprekken gehouden om de terugkoppeling te geven over de uitkomsten van een mentorenvergadering aan de leerlingen, maar ook als leerlingen op school gewerkt hebben aan een project of een bedrijf hebben bezocht. Daarnaast blijkt uit dat het leerjaar invloed heeft welke specifieke onderwerpen mentoren bespreken, denk bijvoorbeeld uit de profielkeuze of juist de nadruk op de vervolgstudies.

#### *Betekenisvolle ervaring*

In de loopbaangesprekken worden verschillende betekenisvolle (praktijk)ervaringen besproken tussen de mentor en de leerling. Voorbeelden van deze ervaringen zijn het bezoeken van een open dag van een vervolgopleiding, de ervaringen van leerlingen in hun bijbaan, samenwerkingen met schoolprojecten of een sport of hobby die de leerlingen beoefenen.

In 11 loopbaangesprekken stond een koppeling met een LOB-activiteit (zoals een open dag) centraal. Een voorbeeld van een gesprek waarbij er wordt gesproken over een open dag illustreert dat de mentor in hetzelfde gesprek twee leerlingen vergelijkingen laat maken tussen twee open dagen en de verschillen tussen de opleidingen en de scholen. De beide leerlingen worden uitgedaagd om ook aan te geven welke van de twee open dagen ze het meest aansprak en waarom dit kwam. De mentor maakt hiermee een koppeling tussen de LOB-activiteiten die de leerlingen hebben uitgevoerd en de beoogde vervolgkeuzes. Opvallend is dat in de gesprekken waarin een open dag of meeloopactiviteit wordt besproken er amper een koppeling wordt gemaakt door de mentor met de talenten en kwaliteiten van de leerling.

In 7 van de 18 gesprekken staat de hobby of bijbaan van de leerlingen centraal en putten de leerlingen hun betekenisvolle ervaring uit deze hobby of bijbaan (n=3). Een voorbeeld waarin de hobby's van een leerlingen wordt besproken is dat één van de leerlingen graag thuis sleutelt aan zijn brommer. In dit gesprek koppelt de mentor het talent van de leerling (technisch inzicht) met de hobby's van de leerling en de mogelijkheden voor de techniek.





In 3 gesprekken kwam de bijbaan van de leerling aan bod en werd een koppeling gemaakt met wat de leerlingen uit hun bijbaan ook in hun (toekomstige) carrière zouden willen terugzien. Een voorbeeld van een gesprek waarin over een bijbaan wordt gesproken, bevat een leerling die vertelt dat ze in het restaurant van haar tante heeft gewerkt. Ze heeft voor haar tante een gedeelte van de administratie gedaan. De mentor stelt vragen om de talenten van de leerling te achterhalen, vanuit die ervaring, die de leerling in haar toekomstige beroep mogelijk ook wil inzetten.

In 2 gesprekken werden schoolactiviteiten besproken, waaronder ook de terugkoppeling vanuit de mentorenvergadering aan de leerling.

### *Talenten, ambities en motieven*

Ondanks de variatie in de gesprekken blijkt dat mentoren in 16 van de 18 gesprekken in het gesprek de talenten en kwaliteiten van de leerling besproken. In sommige gesprekken worden deze onderwerpen aangestipt door vragen als: *“Wat zijn je talenten”* of *“Waar word je vrolijk van?”* of *“Kan je je kwaliteiten nog eens een keer benoemen?”*. Dit type vragen leidt veelal tot korte antwoorden waarin de leerling vaak een opsomming geeft, zoals *“praten”* en *“voetbal”*. In andere gevallen helpt de mentor in het gesprek door het meer te duiden door bijvoorbeeld de vraag te stellen: *“Hoe zie je dat terug voor jezelf later, dat dat [contact leggen] handig is?”* of *“Welke talenten heb je nog meer nodig die bij [vervolgstudie] passen?”*. Dit type vragen resulteert in meer diepgaande antwoorden van leerlingen; ze geven aan *waarom* ze het talent willen gaan inzetten in de praktijk. Hieruit blijkt dat open vragen van belang zijn. In plaats van specifiek te vragen naar wat iemands talenten en kwaliteiten zijn vragen als *“Kun je nou iets noemen waarvan je zegt, dat is nou typisch mij? Waar krijg je weleens complimenten over?”* de vragen die leerlingen diepgaander aanzetten tot het benoemen van hun talenten.

Mentoren stellen ook vragen over de motieven en interesses van de leerlingen. In totaal komt dit in 13 van de 18 loopbaangesprekken aan bod. In deze gesprekken bespreken de mentor en leerling wat de leerling leuk, interessant of belangrijk vindt en wordt soms ook de relatie gelegd met het beoogde beroep- of studiekeuze. In de gesprekken stellen mentoren vanuit betekenisvolle ervaringen *wat* de leerling specifiek leuk vond vanuit de ervaring en wat ze daarvan later in hun werk ook willen terug zien. Tijdens de gesprekken maakt de mentor amper de koppeling met mogelijke beroepen waar de leerlingen met hun interesses terecht zouden kunnen komen. In bijvoorbeeld een van de gesprekken komt naar voren dat de mentor vraagt waar de leerling moeite voor wil doen. Hierop reageert de leerling dat ze graag wil leren om de eigen kennis te verbeteren. In hetzelfde gesprek blijkt ook dat de leerling graag een beroep wil gaan uitoefenen waarin ze met dieren gaat werken. Deze interesse heeft ze al langere tijd; ze zocht al van alles op over dieren op internet en in de bibliotheek. Een ander voorbeeld is een gesprek een leerling heel duidelijk aangeeft waarmee ze later niet wil gaan werken. Deze leerling geeft aan dat ze niet met kinderen of gehandicapten wil werken, maar dat haar interesses vooral liggen in de horeca en interieurarchitectuur. Het laatste mede doordat haar tante in de interieurarchitectuur werkt.

### *Versterken talenten en kwaliteiten*

In vijf loopbaangesprekken is de loopbaansturing gericht op de talenten en kwaliteiten van de leerling. In vier van de loopbaangesprekken worden de talenten en kwaliteiten besproken, aangezien



de mentor in het gesprek hier expliciet om vraagt of vervolgvragen stelt met als doel dat leerlingen hun talenten en kwaliteiten verder in kaart brengen. In één gesprek geeft de leerling expliciet aan dat hij zelf nog een beter beeld wil krijgen van de eigen talenten en kwaliteiten met als doel om een beter beeld te krijgen van welke opleiding wil gaan volgen of welk beroep hij wil gaan beoefenen.

### *Zicht op studie en beroepen*

In een deel van de loopbaangesprekken (14) bespreken de mentoren met leerlingen wat de leerling kan doen om een beter beeld te krijgen van de vervolgstudie of het vervolgberoep. Voor leerlingen in de onderbouw van het voortgezet onderwijs gaat het vooral om profiel- en studiekeuze. In de loopbaangesprekken met de bovenbouw leerlingen staat de vervolgstudie meer centraal. Aangezien deze leerlingen al een profiel of vakkenpakket hebben gekozen heeft dit invloed op de rol van de mate waarin er een koppeling wordt gemaakt met mogelijkheden in de techniek. Bij leerlingen met een maatschappijprofiel wordt dit meestal achterwege gelaten.

Tijdens 14 van de 18 gesprekken stelt de mentor vragen over wat de leerling al weet over de vervolgstudie of het beroep, maar stelt ook vragen om de leerlingen te motiveren om een nog beter beeld te krijgen van de studie of het beroep. In deze 4 gesprekken bespreken mentoren en leerlingen de ervaringen van open dagen en of leerlingen verwachten of ze het beoogde beroep of de beoogde studie wel aankunnen. In bijvoorbeeld het gesprek met een leerling over een beroep in de economie vergelijkt de leerling de activiteiten met degene die haar vader uitvoert. De leerling beschrijft een beperkte visie op het beroep, waarna de mentor ook aangeeft dat in het beroep veel contact met mensen aanwezig is [aansluitend bij de eerder benoemde talenten van de leerling]. Tijdens de gesprekken worden vragen gesteld zoals 'wat trok je aan bij deze opleiding?' en 'wat is het verschil tussen de opleidingen?' en 'hoe komen de talenten terug in het werk?'

### *Versterken studie- en beroepsbeeld*

In 14 gesprekken bespreekt de mentor met de leerling welke aanvullende activiteiten de leerling kan uitvoeren om het beeld van de vervolgopleiding of beroep te versterken. In deze gesprekken gaat het dan voornamelijk om de opleidingen waar de leerling al meer in geïnteresseerd is. In het merendeel van de gesprekken (11) gaat het over het aanzetten van de leerling om een beter beeld te krijgen van de *studies en beroepen* waar de leerling interesse in heeft. Een voorbeeld hiervan is dat een leerling aangeeft dat ze het liefst met dieren wil gaan werken en dat de mentor aan de leerling vraagt om een koppeling te maken met de benoemde kwaliteiten en wat de leerling nog aanvullend moet uitvoeren om nog meer te ontdekken over het beroep. De leerling stelt voor om stage te lopen bij een dierenarts of bij de universiteit te kijken bij de opleiding. Aanvullend worden dan bijvoorbeeld vragen gesteld of de leerling al contact heeft met iemand binnen de beoogde opleiding of zich wellicht al heeft ingeschreven. Indien er sprake is van een opleiding met een beperkte instroom, zoals scheepsinterieurbouw, dan adviseert de mentor ook om andere opleidingen te bezoeken om een plan b te hebben. In een ander gesprek wordt geadviseerd om met een van de mentoren van de (eigen) school te praten, zodat de mentor kan adviseren of de keuze N&G of N&T gaat worden.

In twee gesprekken vraagt de mentor aan de leerling om uit te zoeken welke instroomeisen er zijn voor de vervolgstudies, aangezien het invloed kan hebben op de profielkeuze. Hierbij wordt bij VMBO-leerlingen bijvoorbeeld ook gekeken naar de mogelijkheden om door te stromen naar de



HAVO of dat ze via het MBO doorstromen naar het HBO. Studieroutes worden daarnaast besproken wanneer het vakkenpakket of profiel gekozen moeten worden. Hierbij worden afwegingen besproken tussen de profielen, maar worden er ook adviezen gegeven door de mentoren ten aanzien van de voortgang in de huidige opleiding (bijv. consequenties van huidige cijfers).

#### *Inzetten van netwerk van de leerling*

Een specifieke manier om het beeld op beroepen en vervolgoopleidingen te versterken is het inzetten van het netwerk van de leerling. In zes gesprekken wordt in het gesprek door de mentor of de leerling aangegeven dat er gebruik gemaakt kan worden van het netwerk van de leerling om een beter beeld te krijgen van een beroep of opleiding. Een voorbeeld hiervan is dat de mentor een leerling tipt om in de directe omgeving te kijken wie er meer weet over een studie of welke mogelijkheden de leerling heeft om vanuit het eigen netwerk in contact te komen met een beroepsbeoefenaar. In sommige gevallen wordt ook teruggekeken op de toegevoegde waarde van het bevragen van iemand uit het netwerk om het beeld van een opleiding of beroep te versterken. Naast het persoonlijke netwerk van de leerling wordt ook de koppeling gemaakt met het professionele netwerk van de leerling, zoals de mentoren waarmee de leerling te maken heeft. De mentoren kunnen bijvoorbeeld meedenken in de profielkeuze.

In het algemeen zet de mentor de leerling aan om vragen te stellen aan mensen in het netwerk van de leerling. De mentor activeert de leerlingen door vragen te stellen zoals: “Ken je nog meer mensen in jouw netwerk die je zou kunnen inzetten?” of “Ken je nog meer beroepen waarbij je veel contact hebt met mensen?” Dit type vragen resulteert meestal in beschrijvende antwoorden van mogelijke personen die benaderd kunnen worden. Pas op het moment dat de mentor vraagt naar een terugkoppeling of een vervolgactie, dan wordt een concretere invulling gegeven aan de wijze *waarop* het netwerk wordt ingezet. Leerlingen geven aan vooral tijdens het netwerken gebruik te willen maken van het *directe* netwerk van de leerling (familie of bekenden uit hobby's/bijbanen)

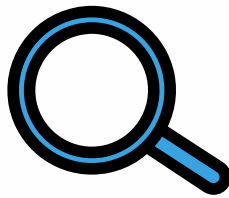
#### *Aandacht voor techniek*

Indien leerlingen een profiel (of vakkenpakket) hebben gekozen waar geen techniek in aan bod komt, dan wordt dit ook niet meegenomen in het loopbaangesprek zelf. Bij leerlingen die of een technisch vakkenpakket hebben of een technische hobby wordt wel meer oriënterend gesproken over een toekomst in de techniek.

In slechts 2 gesprekken wordt expliciet aandacht besteed aan de mogelijkheden van de leerling in de techniek. In het ene gesprek werd de koppeling gemaakt door de mentor die aangaf dat de beoogde vervolgoopleiding ook mogelijkheden biedt om binnen de werksector techniek te gaan werken. In het andere gesprek wordt de vraag gesteld door de mentor of de leerling al ‘technische dingen’ thuis doet. De leerling reageert dat hij vooral aan een brommer sleutelt en dat hij daar plezier uit haalt. In de koppeling voor de mogelijkheden in de techniek wordt dit vooral gekoppeld aan de profielkeuze van de leerling (N&T of N&G).

#### *Koppeling tussen talenten en mogelijke beroepen*

Het beredeneren vanuit de talenten van de leerling om van daar naar mogelijke beroepen of studies te komen vindt plaats in 7 loopbaangesprekken. In één van de gesprekken wordt door de mentor gevraagd om uit te leggen *waarom* een studie/beroepssector bij de leerling past. Aangezien de



leerling dit lastig vindt te beantwoorden stelt de mentor de aanvullende vraag welke eigenschappen iemand moet hebben in dit beroepenveld en vervolgens welke eigenschappen de leerling daarvan bezit en waaruit dat blijkt. Dit type vragen worden wel vaker gesteld aan leerlingen, bijvoorbeeld als het gaat wat een leerling leuk vindt om te doen en in hoeverre dat later in het beroep ook terug moet komen. In een ander gesprek vraagt de mentor of de leerling kan uitleggen waar ze niet zo goed in is en wat dit betekent voor de studiekeuze van de leerling.

### *Samenvatting*

Er zijn meerdere aanleidingen voor de gesprekken tussen mentoren en leerlingen, niet alleen LOB activiteiten maar bijvoorbeeld ook de studievoortgang van de leerling. Vooral de gesprekken waar de leerling een *eigen* ervaring kan inbrengen leidt tot nieuwe inzichten bij de leerling. In deze gesprekken maakt de mentor in het algemeen meer koppelingen met de talenten en kwaliteiten van de leerling, dan in gesprekken over bijvoorbeeld een meeloopdag of over een terugkoppeling vanuit een schoolvergadering. Indien de talenten en kwaliteiten van de leerling worden besproken zijn vooral de vragen gekoppeld aan de toekomstige beroepen of opleidingen van toegevoegde waarde, aangezien de leerling hier meer reactie op moet geven dan de gesloten vragen over welke talenten en kwaliteiten de leerling heeft. In slechts een beperkt deel van de gesprekken spoort de mentor de leerling aan om extra inzicht te krijgen in de talenten en kwaliteiten. De meeste acties zijn gericht op het versterken van het zich op de studies en beroepen. Dit doet de mentor door na te vragen at er al gedaan is om tot beeldvorming te komen, maar ook door de leerling aan te sporen om met mensen in het netwerk van de leerling te gaan spreken of door (extra) open dagen te gaan bezoeken. De koppeling met een toekomst in de techniek wordt amper gedaan in de loopbaangesprekken, een mogelijke reden is dat de meeste leerlingen al een profielkeuze hadden gemaakt en daardoor al (gevoelsmatig) niet in de techniek aan de slag gaan.

### **4.1.2 Vorm van het gesprek**

De 18 onderzochte loopbaangesprekken tonen grote variatie ten aanzien van de vorm van het gesprek. Het gaat hierbij zowel om de mate waarin docenten samenvatten, inzichten bevestigen en leerlingen adviseren en informeren, als om de wijze van non-verbale communicatie. Vooral wanneer de gesprekken geïnitieerd zijn door de mentor en een terugkoppeling vanuit een vergadering op de agenda staat, dan blijkt dat de leerling minder 'aanwezig' te zijn in het gesprek. In dit gedeelte worden de resultaten ten aanzien van het structureren van het gesprek, samenvatten, bevestigen, adviseren en informeren, het plannen van vervolgacties en de wijze waarop reflectie binnen de gesprekken is vormgegeven.

### *Structureren van het gesprek*

In zeven gesprekken wordt aan het begin van het gesprek het doel en opzet van het gesprek besproken. Mentoren doen dit door kort te vertellen waarom de leerling bij het gesprek zit of welke onderwerpen in het gesprek aan bod zullen komen.



### *Reflectie-activiteiten*

In alle 18 gesprekken vinden reflectie-activiteiten plaats. Het object van reflectie verschilt per gesprek en hangt af van de onderwerpen die aan bod komen in het gesprek. In de gesprekken waar de talenten van leerlingen besproken worden, zijn er drie manieren waarop de talenten worden benoemd. In de eerste plaats stelt de mentor vragen over *wat* de talenten van de leerling zijn en hoe deze tot uiting komen. Hierop worden de talenten benoemd en geven kort een toelichting van (school)activiteiten waaruit blijkt dat dit hun talenten zijn. In de tweede plaats kijken leerlingen terug op een betekenisvolle ervaring en worden ze door de mentor uitgedaagd om toe te lichten wat ze daarbinnen goed/prettig vonden. Ten derde worden de talenten aan het begin van het gesprek benoemd, waarna de mentor doorvraagt hoe de leerling deze talenten in de toekomstige (loop)baan terug wil zien. In deze laatste vorm wordt naast de sterke en minder sterke punten van de leerling ook gereflecteerd welke talenten de leerling in de toekomst wil inzetten. In één van de gesprekken helpt de mentor bij het leggen van relatie tussen de talenten van een leerling en de beoogde toekomstige studie. De mentor zorgt er in dit gesprek voor dat de leerling een actieve rol vervult in dit gesprek door de leerling te laten vertellen wat zijn interesses zijn. De mentor benoemt het belang van reflecteren op talenten en interesses de student voor bewustwording t.a.v. toekomstige keuzes.

In de gesprekken waar de aanleiding de studievoortgang van de leerling(en) is, gaat de reflectie vooral over de consequenties van de huidige resultaten binnen de opleiding. De mentor stelt in dit type gesprekken vragen over wat de leerling in de afgelopen periode heeft gedaan om de voortgang te bevorderen en welke aandachtspunten er nog aangepakt moeten worden.

Tot slot wordt er in twee gesprekken teruggekeken naar het gehele proces van de studie- en profielkeuze. In deze gesprekken ligt de nadruk op het identificeren van de belangrijkste activiteiten van het loopbaanoriëntatieprogramma en wordt gereflecteerd op de zaken die de leerlingen het meest waardevol vonden.

### *Samenvatten, bevestigen, adviseren en informeren*

In 14 gesprekken vat de mentor het verhaal van de leerling samen. Tijdens het samenvatten kan onderscheid gemaakt worden tussen de samenvattende acties van mentoren om het verhaal of de punten die een leerling aandraagt puntsgewijs te herhalen (14 mentoren) en samenvattende acties waarin de mentor zelf een interpretatieslag maakt (3 mentoren). Bij het samenvatten van de verhalen herhaalt de mentor kort welke zaken de leerling heeft besproken, zoals de talenten of wat de leerlingen aansprak bij een open dag. De mentor ordent in twee gesprekken ook de informatie van de leerling en stelt op basis daarvan vervolgvragen over mogelijke beroepen. Bij het maken van de interpretatieslag geeft de mentor bijvoorbeeld aan of hij vindt of een bepaald profiel of bepaalde opleiding wel bij de leerling past. In één van de gesprekken vertelt de leerling wat hij heeft gehad aan de begeleiding tijdens het studeren en welke omgeving hij bij het studeren nodig heeft. De mentor interpreteert het antwoord door aan te geven dat de leerling een rustige werkplek nodig had. In een ander gesprek geeft de betreffende mentor aan dat een leerling niet heel enthousiast is over hetgeen de leerling vertelt.

Naast het samenvatten bevestigen mentoren in zeven gesprekken ook de inzichten van de leerling. Deze bevestigingen hebben te maken met het beeld van de leerling over de vervolgopleiding of de voorkeuren van de leerling voor een bepaald profiel. In vergelijking met het samenvatten van



wat de leerling heeft gezegd geeft de mentor ook aan of de uitspraken van de leerling herkenbaar zijn. Een voorbeeld hiervan is dat een leerling aangeeft dat ze graag communiceert met anderen en dat ze dat leuk vindt. De mentor geeft aan deze kwaliteit te herkennen bij de leerling. In een ander gesprek heeft de bevestiging te maken met een valkuil van de leerling (snel afgeleid worden) en welke consequenties de leerling hiervan ervaart op schoolt. De mentor bevestigt ook dat de leerling deze valkuil heeft.

Mentoren geven in zeven gesprekken advies aan de leerlingen over mogelijke vervolgcacties, vervolgopleidingen en alternatieve keuzes. In één van de gesprekken adviseert de mentor de leerling om in gesprek te gaan met de vader en de neef om he beeld van het beoogde beroep te gaan versterken. In een ander gesprek stelt de vraag *hoe* de profielkeuze aansluit bij de beoogde vervolgopleiding. Hiermee adviseert de mentor impliciet de leerling om na te gaan of profielkeuze toegang verschaft bij de opleiding. In een derde gesprek adviseert de mentor om in gesprek te gaan met een andere docent op de school, zodat de leerling daar advies kan vragen over de verschillen tussen wiskunde in twee profielen.

Informeren komt in zeven gesprekken aan bod. In een van de gesprekken wordt de leerling over verschillende zaken geïnformeerd. Het onderwerp waarover het advies gaat hangt af van de thema's in de gesprekken. In één van de gesprekken informeert de leerling over de mogelijkheden van specialisaties binnen ene opleiding. In een ander gesprek informeert de mentor over de mogelijkheden van meeloopdagen en over aanmeldprocedures. Tot slot worden er in gesprekken ook adviezen gegeven over de studieroutes die leerlingen kunnen doorlopen om bij een opleiding te mogen instromen.

#### *Actief makend en vooruit kijken en afspraken maken*

In 12 gesprekken zet de mentor de leerling aan tot vervolgcacties. De wijze waarop de mentor dit doet is soms sturend door het stellen van vragen als 'wat ga je dus nu doen?'. In andere gevallen vraagt de mentor indirecter welke vervolgcacties de leerling kan gaan uitzetten. Het gaat hierbij vooral om vragen die te maken hebben met het netwerken, zoals 'Zijn er meer mensen in je omgeving waarvan je zegt die, doen werk dat ik wel eens beter wil onderzoeken?'. Het actief maken van de leerling heeft betrekking op het verder ontdekken van de talenten, het bezoeken van open dagen, het uitzoeken van een studieroute of het bevragen van het netwerk om een beter beeld te krijgen van toekomstige beroepen. Dit hangt voor een groot gedeelte af van de insteek van het gesprek en de daarin besproken onderwerpen.

In 11 gesprekken werd naast het actief maken van de leerling ook gekeken naar de verder(e) toekomst van de leerling. Hierbij gaat het soms over de mogelijke baankansen en onzekerheden daarin op dit moment, maar ook hoe een komend jaar (bijv. laatste jaar op het VO) eruit komt te zien in de opleiding. Deze vooruitblikken over de langere termijn hebben vaak te maken met de acties die de leerlingen moeten gaan uitvoeren.

De acties worden in vijf gesprekken concreet omgezet naar concrete afspraken met de mentor. Hierbij gaat het vooral om wanneer een leerling bijvoorbeeld iemand uit zijn netwerk heeft geïnterviewd.



### *(Non-)verbale communicatie*

De mate van oogcontact tussen de mentor en de leerling varieert per gesprek, dit geldt ook voor de gesprekken van dezelfde mentor. In het algemeen maakt de mentor regelmatig oogcontact met de leerling en andersom. De mate waarin er oogcontact is tussen mentor en leerling wordt beïnvloed door het gebruik van hulpmiddelen (bijv. een lijst met voorbeeldvragen), het maken van aantekeningen door de mentor en een afdwalende blik van de leerling.

De mentor heeft in de meeste gesprekken over het algemeen een actieve luisterhouding, waarbij hij aanvullende en verdiepende vragen stelt om de leerling uit te dagen tot extra inzichten te komen. Hierbij maakt de mentor ook gebruik van (non-)verbale uitingen om de leerling te laten voelen dat de mentor actief luistert. De mentoren knikken in de verschillende gesprekken, geven bijvoorbeeld bevestigingen of moedigen aan door uitingen als 'mmmhmm'.

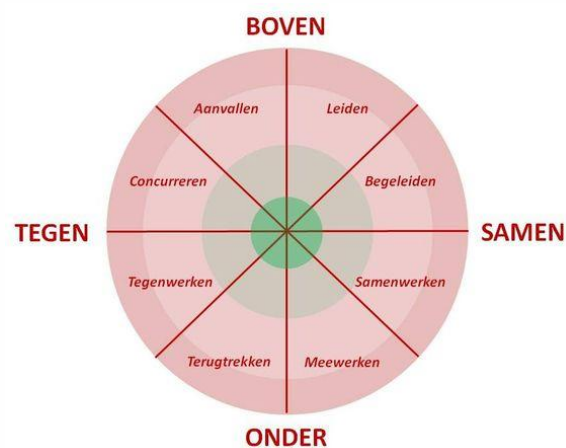
### *Samenvatting*

In de gesprekken wordt soms de structuur en verwachtingen van het gesprek besproken. Als dit aanbod komt, dan gaat het vooral over de onderwerpen die de mentor en leerling gaan bespreken. In alle gesprekken hebben reflectieactiviteiten plaatsgevonden. Vooral in de gesprekken waar de talenten van leerlingen centraal stonden of een door de leerling ingebrachte ervaring stelde de mentor verschillende vragen om de reflectie te bevorderen. In de gesprekken waar de mentoren actief waren met het samenvatten, bevestigen van inzichten, adviseren en informeren was veel interactie tussen leerling en mentor. Op basis van deze acties van de mentor werden de leerlingen over het algemeen aangezet tot vervolgacties, zoals het bezoeken van open dagen of het bevragen van iemand uit het netwerk. Opvallend was dat er relatief weinig concrete vervolgspraken gemaakt werden voor *wanneer* een vervolgactie uitgevoerd moest zijn. In de gesprekken heeft de mentor over het algemeen oogcontact met de leerling en stelt hij vragen om de leerling aan te zetten tot nadere verdieping. Het gebruik van hulpmiddelen heeft een negatieve invloed op de (non-)verbale communicatie tussen mentor en leerling.

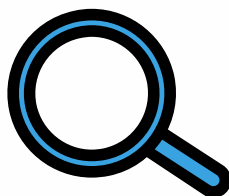
### **4.1.3 Relatie in het gesprek**

Tot slot is ook gekeken naar de relatie tussen mentor en leerling, met behulp van de Roos van Leary (zie figuur 3). Zo is gekeken of mentoren vooral dominant, onderdanig, samenwerkend of juist tegenwerkend gedrag laten zien.

Over het algemeen kunnen we constateren dat veel mentoren 'samen' gedrag laten zien: ze zijn vaak vriendelijk, geïnteresseerd en gericht op het verder helpen van de leerling. Een enkeling kunnen iets meer getypeerd worden als 'tegen', of neutraal op de lijn van 'samen-tegen'. Deze mentoren zijn bijvoorbeeld iets strenger of zijn wat afstandelijker.



Figuur 3. Roos van Leary



Daarnaast vertonen de meeste mentoren veel 'boven' gedrag: ze nemen de leiding in het gesprek, bepalen de agenda en de structuur, geven aan waar ze het over gaan hebben, stellen vragen om informatie te krijgen van leerlingen, etc.

De mentoren zitten daarmee vooral in de twee stijlen rechtsboven in de Roos van Leary: leiden en begeleiden. We zien daarmee dat de docenten eigenlijk nog veel in hun normale docentrol blijven zitten: zij hebben toch voornamelijk de regie. In die zin zijn de gesprekken nog wat meer docentgestuurd en minder 'coachend' waarbij er wat meer vanuit de insteek van de leerling wordt gewerkt. Ook zien we dat mentoren, die bijvoorbeeld de handreikingen gebruiken die in het project zijn ontwikkeld (zoals een gesprekskaart of bureauklapper), soms teveel op deze instrumenten gericht zijn en vergeten echt contact te maken met de leerlingen (zie ook de paragraaf hiervoor).

## 4.2 Ervaringen van de leerlingen

In totaal zijn 24 leerlingen na afloop van het gefilmde mentorgesprek geïnterviewd. Hieronder gaan we in op de reacties van de leerlingen. De leerlingen reageren wisselend over de toegevoegde waarde van het gesprek. In een interview met twee leerlingen geven beide leerlingen aan dat ze de inhoud van het gesprek en de manier waarop het aan bod was gekomen niet prettig vonden. In dat gesprek ging het vooral over de studiehouding van de leerling en dat de kans klein was dat ze de beoogde vervolgopleiding konden gaan volgen. Over de *inhoud* van de gesprekken geven vier van de 24 leerlingen aan dat ze thuis geen terugkoppeling doen aan de ouders/verzorgers over het gesprek.. Het gaat hierbij vooral om leerlingen waar het al duidelijker was welk profiel of welke vervolgstudie de leerlingen gaan kiezen. Daarnaast koppelt één leerling niks terug aan de ouders, aangezien de ouders niet achter de studiekeuze staan. In totaal geven 20 leerlingen thuis een (korte) samenvatting van het gesprek. Deze leerlingen geven ook aan dat deze samenvatting vaak op hoofdlijnen worden gegeven. Het gaat hierbij bijvoorbeeld over welke vervolgocties de leerling heeft afgesproken met de mentor of de twijfels die vanuit docentenvergaderingen worden teruggekoppeld. Van deze 20 leerlingen geven er 16 aan dat het gesprek een toegevoegde waarde had, omdat ze nieuwe inzichten hebben gekregen in de eigen talenten en kwaliteiten, aangespoord zijn om stage te gaan lopen of in gesprek te gaan met een beroepsbeoefenaar. Eén van de leerlingen gaf aan *"... met mijn mentor een afspraak gemaakt heb dat ik een keer een afspraak moet maken met de dierenarts om mee te lopen."* Deze leerling gaf ook aan dat het nuttig was dat de kwaliteiten benoemd en besproken werden. Een andere leerling gaf aan dat het benoemen van de kwaliteiten wel lastig is, aangezien het moeilijk is om aan te geven waar je goed in bent en hoe je dit in wilt zetten. De leerling illustreert dit als volgt: *"Als ik schoolvakken ga bedenken, dan denk ik alles gaat redelijk, maar ik heb niet echt duidelijk een talent."* De 4 leerlingen die niet de toegevoegde waarde zien van het gesprek met de mentor, geven bijvoorbeeld aan dat ze het hebben als een gewoon gesprek was.

Terugkijkend op de gesprekken geven de leerlingen ook aan welke vervolgocties ze met de mentor hebben afgesproken. Een van de leerling illustreert dat de mentor het gesprek in het begin erg algemeen begon en dat er steeds meer ingezoomd werd op de toekomst van de leerling. Deze leerling geeft aan dat hij is gaan *"nadenken over welke studie en welke beroep bij jou [hemzelf] gaat*





*passen*". In het gesprek heeft de mentor onder andere gevraagd waar de leerling goed in is, waarbij de leerling aangaf om mensen te interviewen en te spreken. Hier kwamen, net zoals andere leerlingen aangeven, vervolgcities op, zoals in gesprek gaan met bekenden uit het netwerk van de leerling en het verder uitzoeken van de studieroutes. Een leerling die de studieroute moest uitzoeken geeft aan dat door de profielkeuze het mogelijk is dat hij de beoogde vervolgopleiding [elektrotechniek] niet kan volgen.

Ten aanzien van de *vorm* van de gesprekken koppelen 20 leerlingen in beperkte mate terug dat ze het gevoel hebben nieuwe inzichten te hebben verworven in de gesprekken of aangezet zijn om te reflecteren. Dit wordt bijvoorbeeld gedaan door de vragen die de mentor stelt in het gesprek. De leerlingen geven ook aan dat er een koppeling wordt gemaakt tussen hun talenten en kwaliteiten en de studie. Eén leerling vindt het positief dat ook de mening van mentoren worden meegenomen over de talenten en kwaliteiten en de beoogde profielkeuze. Het aanzetten tot *acties* staat centraal in alle gesprekken en dan vooral op het gebied van netwerken (in gesprek komen met een beroepsbeoefenaar) en werkexploratie (stagelopen, bedrijven bezoeken). Volgens een andere leerling gaf de mentor de leerling de ruimte om antwoord te geven: *"hij [mentor] gaf geen mening en dwong je ook niet om op een bepaalde manier antwoord te geven. Hij was heel neutraal. Ik denk dat je daardoor de meeste ruimte krijgt om je eigen antwoord te geven."* Uit een ander gesprek komt naar voren dat de leerling het prettig vindt om met de mentor te spreken, aangezien de mentor vaak tips geeft en dat de leerling zijn verhaal kwijt kan bij de mentor. De leerling was verrast door de vraag over welk beroep de leerling later wil gaan uitoefenen, ook omdat de leerling vaak twijfelt tussen twee vervolgopleidingen.

Uit een interview waar twee leerlingen terugkijken op hun eigen gezamenlijke loopbaangesprek komt naar voren dat beide leerlingen het voordeel zien van gesprekken met twee leerlingen, aangezien je dan opener bent. Ze geven wel de tip dat de leerling zou moeten kiezen of het gesprek alleen wilt voeren of met iemand er bij.

Tot slot ervaren de geïnterviewde leerlingen de *relatie* tussen zichzelf en de mentor over het algemeen als zeer prettig. Hoewel een enkele leerling terugkoppelt dat de mentor de vragen stelde en de leerling alleen maar antwoord geeft, geeft het merendeel van de leerlingen aan dat ze in dialoog (echt in gesprek) waren met de mentor. Eén van de leerlingen geeft aan dat het vertrouwen dat de mentor uit in de leerling erg gewaardeerd wordt en een extra stimulans geeft. Dit wordt ook door een andere leerling beaamd, die namelijk aangeeft dat zijn mentor zeer betrokken is. Dit uit zich volgens de leerling in *"hij geeft je goede tips en wil je graag helpen met zoeken naar oplossingen."*

### 4.3 Werkzame principes van goede loopbaangesprekken

Door middel van een cross-case analyse zijn de werkzame principes van de gesprekken in kaart gebracht. Hieronder gaan we in op de verschillende criteria die opvallen in deze cross-case analyse en die van belang lijken te zijn voor het goed begeleiden van een leerling in een loopbaangesprek.



### Luisteren, samenvatten en doorvragen (LSD)

In de gesprekken die getypeerd kunnen worden als de gesprekken waar meer gebeurt bij de leerling vervult de mentor een coachende rol en is hij een gesprekspartner voor de leerling. In deze gesprekken is mentor actief aan het luisteren, samenvatten en doorvragen. Aanvullend stelt de mentor in deze gesprekken ook diverse verdiepvragen om de leerling verder uit te dagen. Deze vragen gaan bijvoorbeeld over “Als jij samenwerkt, hoe ziet dat er dan uit? En als je in een groepje werkt, welke rol heb jij dan vaak? Hoe komt dat?” of “Komen die kwaliteiten ook weer terug in de dingen die je belangrijk vindt?... Wil je dingen samen doen? Hoe kan je dat later inzetten in een studie, of een beroep?” De mentor zoekt door deze vragen de verdieping op over het onderwerp, zodat de leerling aanvullende inzichten krijgt over zijn talenten, kwaliteiten en loopbaan. De mentor stuurt in deze gesprekken ook niet op de uitkomsten van het gesprek of projecteert de eigen mening op de leerling. In deze gesprekken zet de mentor de leerling aan tot reflectie door de vragen niet zelf in te vullen, maar juist aanvullende vragen stelt aan de leerling.

### Activeren

In de goede gesprekken zet de mentor de leerling aan tot actie. Hierbij maakt de mentor een koppeling tussen de samenvatting van de nieuwe inzichten en de wijze waarop de leerling nieuwe inzichten kan verkrijgen. Dit veronderstelt dat de mentor zelf op de hoogte is van de verschillende manieren om nieuwe inzichten te verkrijgen en daar ook het nut van in ziet. Om het aanzetten tot actie effectief te laten verlopen is het ook van belang dat er concrete afspraken worden gemaakt van vervolgacties. Hierdoor ontstaat er ook een ‘sense of urgency’ bij de leerling en neemt de kans toe dat de vervolgactie ook wordt uitgezet. Daarnaast geven deze afspraken ook weer mogelijkheden als input voor de betekenisvolle ervaring voor het volgende gesprek.

De huidige vormen van activeren zijn vooral gekoppeld aan acties die de leerling in de directe omgeving kan uitvoeren, zoals het bezoeken van een open dag of het interviewen van een familielid of kennis. Het verder vergroten van de omgeving van de leerling door ook aan te zetten om bijvoorbeeld met een beroepsbeoefenaar in gesprek te komen die de leerling (nog) niet kent. Dit zou ook in meerdere stappen opgebouwd kunnen worden, dat er eerst vanuit de directe omgeving van de leerling wordt gekeken naar beroepsbeoefenaars en dat de omgeving steeds verder wordt uitgewerkt.

### Persoonlijke aanpak – de relatie en de leerling centraal

In goede loopbaangesprekken worden de onderwerpen door de leerling ingebracht. De leerling krijgt hierdoor de mogelijkheid om zijn eigen verhaal te vertellen. In de gesprekken waarin ervaringen van een bedrijvenbezoek, bijbaan of hobby centraal staan, is de leerling actiever in het gesprek, dan in de gesprekken waar een terugkoppeling komt vanuit een docentenvergadering of waar de studiovoortgang van de leerling wordt besproken. In deze gesprekken wordt vanuit de eigen ervaringen van leerlingen besproken welke talenten ze hebben. De vervolgvragen zorgen ook dat de leerlingen na gaan denken over de wijze waarop ze hun talenten in toekomstige beroepen willen gaan inzetten. In de gesprekken waar de leerling actief vertelt over de ervaring en aangezet wordt



door de mentor om daar vanuit een andere bril in te kijken komen de leerlingen tot nieuwe of aanvullende inzichten.

Het blijkt daarbij van belang dat de mentor *oprecht* geïnteresseerd is in de leerling en zich inleeft in het verhaal dat de leerling vertelt. Uit zowel de opnames van de loopbaangesprekken als de interviews met leerlingen komt naar voren dat de leerling het waardeert als de mentor geen antwoorden geeft, maar de leerling juist de ruimte geeft om het eigen verhaal te vertellen. Wanneer de mentor zich inleeft in de ervaring, dan is de mentor ook beter in staat om vervolgvragen te stellen die de leerling helpen bij het verwerven van nieuwe inzichten.

Daarnaast blijkt dat in goede loopbaangesprekken de mentor ook dicht bij zichzelf blijft en ook de manier waarop hij/zij de vragen formuleert. Het gebruik van aanvullende hulpmiddelen die de mentor (te) veel in de weg zitten zorgen voor het verminderen van de eigenheid in het gesprek door de mentor.



## 5. Conclusies en discussie

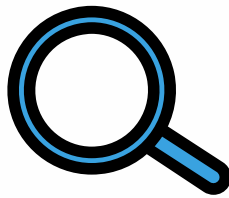
Op basis van de video-analyses en de interviews met leerlingen kan geconcludeerd worden dat de insteek van het gesprek een belangrijke voorwaarde is voor de mate waarover er gesproken wordt over talenten en kwaliteiten (cf. Mittendorff, 2010). Indien de mentor de agenda van het gesprek bepaalt (bijv. door het te hebben over studievoortgang, uitkomsten van docentvergaderingen) dan wordt er minder over talenten en kwaliteiten van de leerlingen gesproken. In dit type gesprekken gaat het vooral over de mogelijke alternatieven en worden de leerlingen vaak aangezet om acties te ondernemen om de studiehouding te verbeteren of om te zorgen dat de leerling een vak met een voldoende afrondt.

In de gesprekken waar betekenisvolle ervaringen van de leerling wordt besproken blijken er meer mogelijkheden te zijn om te spreken vanuit talenten en ambities en bijbehorende banen. Uit de analyses van de video's komt naar voren dat meestal een loopbaanactiviteit centraal staat, zoals het bezoeken van een open dag. In deze gesprekken wordt de koppeling met talenten en kwaliteiten van de leerling amper gemaakt. In de gesprekken die gaan over een hobby of bijbaan van de leerling staan talenten of kwaliteiten van de leerling vaker centraal. Hierbij kan de mentor door het toepassen van de LSD-aanpak ook een bijdrage leveren om de leerling te ondersteunen bij de reflectie.

Als we kijken naar de vorm van loopbaangesprekken zien we dat in goede loopbaangesprekken de mentor een actieve luisterhouding, verdiepingsvragen stelt en veel samenvat. De resultaten van dit onderzoek tonen aan dat mentoren deze gespreksvaardigheden achterwege laten wanneer ze te veel focussen op het toepassen van de methodiek. De mentoren maakten gebruik van handreikingen zoals een gesprekskaart of buerauklapper en keken daardoor bijvoorbeeld meer op de handreiking zelf dan dat ze in contact waren met de leerling. Een mogelijke oorzaak hiervan kan zijn dat de mentoren nog te weinig zelfvertrouwen hebben in het toepassen van de methodiek. Bij de mentoren die de methodiek minder expliciet toepasten werd er meer aandacht geschonken aan de reguliere gespreksvaardigheden.

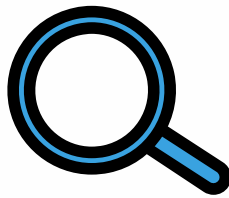
In de gesprekken waar de mentoren echt verdiepende vragen inzetten en samenvatten, zien we dat er ook meer input van de leerling wordt verwacht. De leerling wordt meer aangezet tot diepere reflectie en wordt ook aangespoord tot vervolgacties. Vooral het aanzetten tot vervolgacties wordt door de leerlingen aangegeven als het onderdeel dat ze ook aan hun ouders/verzorgers terugkoppelen. In loopbaangesprekken waarin de mentor sturend is blijkt de leerling weinig ruimte te ervaren om tot eigen inzichten te komen over individuele talenten en ambities. Dit zijn dan ook de gesprekken waarvan de leerlingen achteraf aangeven dat ze de toegevoegde waarde niet hebben ervaren.

Tijdens één gesprek waren twee mentoren aanwezig (voor drie leerlingen) en een ander gesprek werd gevoerd met twee leerlingen. In deze gesprekken lijken de leerlingen erg op hun gemak en reageren ze ook op elkaars talenten en ambities. Vooral wanneer talenten en kwaliteiten nog geïdentificeerd moeten worden kan een dergelijk gesprek met meerdere leerlingen een geslaagde aanpak zijn. Een nadeel is wel dat de aandacht van de mentor(en) verdeeld moet worden, waardoor er minder diepgang plaatsvindt als het gaat om reflectie.



Over het algemeen ervaren de leerlingen de *relatie* als prettig en vinden ze de interactie met de mentor goed. Mentoren zitten, als we kijken naar de Roos van Leary, vooral in de delen rechtsboven: ze laten vooral leidend of begeleidend/ helpend gedrag zien. Af en toe zijn er mentoren die iets minder 'samen' gedrag laten zien. De meeste docenten zitten echter vooral boven in de Roos van Leary, en laten veel echt 'docentgedrag' zien (zij leiden, structureren het gesprek, stellen de vragen, etc.). Vooral wanneer er meer sprake is van een dialoog tussen mentor en leerling, waarin de leerling de ruimte krijgt om zijn eigen verhaal te vertellen, lijkt de leerlingen te worden aangezet tot reflectie en het ondernemen van vervolgacties. Al met al merken we ook dat veel mentoren het nog lastig vinden om echt over te schakelen naar de 'coach-rol'. Als docent zijnde zijn we gewend om te leiden, de structuur te bewaken, vragen te stellen of instructie te geven. Loopbaangesprekken vragen eigenlijk om het laveren tussen structuur bieden en af en toe leidend zijn, maar ook veel ruimte bieden en de leerling zelf initiatief laten nemen. Dat zien we nog wat minder terugkomen.

Naast het analyseren van de kenmerken van de gesprekken en de ervaringen van de leerlingen had dit onderzoek ook tot doel om inzicht te krijgen in de werking van de ingezette interventies. Het overkoepelende project kan getypeerd worden als een ontwerponderzoek (McKenney & Reeves, 2012), waarin gezocht wordt naar mogelijkheden om loopbaangesprekken te verbeteren. Vanaf de start van het traject kwamen drie thema's in de ontwerpbijeenkomsten aan bod, namelijk (1) de kenmerken van goede loopbaangesprekken, (2) de wijze waarop de kenmerken geïntegreerd kon worden in de methodiek van de school en (3) passie voor techniek. Om de kennis en vaardigheden van de mentoren te bevorderen op het gebied van loopbaangesprekken zijn verschillende bestaande loopbaangesprekken gezamenlijk geanalyseerd, er zijn loopbaangesprekken van de mentoren zelf opgenomen en geanalyseerd en er zijn rollenspelen gespeeld tijdens de bijeenkomsten. Op basis van de resultaten van dit onderzoek kan geconcludeerd worden dat mentoren de methodiek deels in de gesprekken toepassen. Een belangrijke voorwaarde hierbij is dat de insteek van het gesprek ook *loopbaanoriëntatie en begeleiding* is. In dit type gesprekken bespreken de mentoren, waar mogelijk, de talenten en kwaliteiten van de leerlingen of proberen koppelingen te maken met de ingebrachte betekenisvolle ervaringen, zodat de leerling nieuwe talenten en kwaliteiten ontdekt. Het starten vanuit een betekenisvolle ervaring van de leerling zelf zou nog meer ingezet kunnen worden. Hierbij is vooral de start van het gesprek van belang, aangezien daar de basis voor de vervolgstappen en bijbehorende acties worden bepaald. Op basis van deze inzichten wordt aanbevolen om in de interventies nog sterker aan te zetten op het starten vanuit de betekenisvolle ervaring of de talenten van de leerling, aangezien hierdoor meer mogelijkheden worden geboden voor reflectie. De analyses van de loopbaangesprekken tonen aan dat ook de reguliere gespreksvaardigheden van de mentoren extra getraind dienen te worden in de ontwerpessies. Vooral het doorvragen en het oogcontact tussen mentor en leerling zijn hierin aandachtspunten. Het doorvragen draagt bij aan de reflectie, maar zorgt er ook voor dat de leerling ervaart dat de mentor actief luistert naar hetgeen er verteld wordt. Het oogcontact tussen mentor en leerling tijdens het gesprek zorgt ook dat non-verbale uitingen van de leerlingen meegenomen kunnen worden in het gesprek (bijv. vragend gezicht of enthousiasme).



De interventies hadden ook tot doel om de passie voor techniek bij de leerlingen te bevorderen. In het traject zijn de vooroordelen van het werken in de techniek aan bod gekomen en hoe hier mee omgegaan kan worden. Vanwege de diversiteit aan technische beroepen is er ook een voorlichtingsbijeenkomst geweest waarin 18 verschillende technische opleidingen gepresenteerd werden. Tijdens deze bijeenkomst werden zowel de bekende opleidingen (bijv. elektrotechniek) als de minder bekende opleidingen (textielkunde) gepresenteerd. Het doel was dat de mentoren een beter beeld kregen van mogelijkheden in de techniek. In de observaties kwam het exploreren van technische opleidingen alleen aan bod wanneer de leerling er zelf mee kwam, ondanks dat er in de methodiek expliciete vragen waren opgenomen. Vooral mentoren van klas 1 en 2 in het voortgezet onderwijs zouden aandacht kunnen besteden aan het exploreren van de mogelijkheden van de leerling in de techniek. Het vanuit school initiëren van betekenisvolle ervaringen (zoals een fun park challenge) kan hierbij de benodigde betekenisvolle ervaringen kunnen bevorderen. Ook in de exploratie en het inzetten van het netwerk kan nog meer aandacht worden besteed aan de mogelijkheden in de techniek, bijvoorbeeld door leerlingen vergelijkingen te laten maken tussen technische en niet-technische opleidingen en de wijze waarop ze hun talenten kunnen inzetten in deze beroepen.

Door de aanbevelingen uit dit onderzoek mee te nemen bij het verder ontwikkelen van de methodiek voor talentgerichte loopbaangesprekken neemt de kans toe dat leerlingen een weloverwogen keuze maken voor de vervolgstudie en beroep.



## 6. Referenties

- Brekelmans, M., Slegers, P., & Fraser, B. (2000). Teaching for active learning. In P.R.J. Simons, J.L. van der Linden & T. Duffy (Eds.), *New Learning* (pp.227-247). Dordrecht: Kluwer. Erickson & Schultz, 1982
- Heppner, M.J., & Heppner, P.P. (2003). Identifying process variables in career counselling: A research agenda. *Journal of Vocational Behavior*, 62, 429-452.
- Kidd, J., Hirsch, W., & Jackson, C. (2004). Straight talking: The nature of effective career discussion at work. *Journal of Career Development*, 30, 231-245.
- Krieshok, T.S., Black, M.D., & McKay, R.A. (2009). Career decision making: The limits of rationality and the abundance of non-conscious processes. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 275–290.
- Kuijpers, M. (2003). *Loopbaanontwikkeling*. Academisch proefschrift. Enschede: Twente University Press.
- Kuijpers, M., Meijers, F., & Bakker, J. (2006). *Krachtige loopbaangerichte leeromgevingen in het beroepsonderwijs: Hoe werkt het?* Driebergen: HPBO.
- Kuijpers, M. & Meijers, F. (2009). Leeromgeving voor loopbaanleren. Onderzoek naar relaties tussen de leeromgeving en loopbaancompetenties van vmbo en mbo leerlingen. *Pedagogische Studiën*, 86 (2) 93-109.
- Kuijpers, M., & Meijers, F. (2012). *Leren luisteren en loopbaanleren: De effecten van een professionaliseringstraject voor mbo-docenten*. Den Haag: Ministerie van OCW..
- Leary, T. (1957). *Interpersonal diagnosis of personality: A functional theory and methodology for personality evaluation*. New York: Ronald Press.
- McKenney, S. E., & Reeces, T. C. (2012). *Conducting Educational Design Research*. London: Routledge.
- Meijers, F., Kuijpers, M., & Winters, A. (2010). *Leren kiezen / kiezen leren: Een literatuurstudie*. Den Bosch: ECBO.
- Mittendorff, K. (2008). De kwaliteit van loopbaanbegeleiding in het beroepsonderwijs en de rol van het POP en Portfolio. In M. Kuijpers & F. Meijers (Eds.), *Loopbaanleren: Onderzoek en praktijk in het onderwijs* (pp.171-189). Garant Uitgeverij.
- Mittendorff, K. (2010). *Career conversations in senior secondary vocational education*. Proefschrift TU Eindhoven.
- Mittendorff, K., Van der Donk, S. & Gellevij, M. (2012). Op zoek naar de kwaliteit van reflectieprocessen bij studenten. In: Meijers, F. (Ed.), *Wiens verhaal telt? Op zoek naar een narratieve en dialogische loopbaanbegeleiding* (pp 121 – 146). Apeldoorn: Garant.
- Mittendorff, K. & Kienhuis, M. (2014). Bouwstenen voor SLB: van visie naar praktijk. *Onderwijsinnovatie, december 2014*.
- Mittendorff, K. (2014). *Talentgerichte loopbaangesprekken met passie voor techniek*. Projectaanvraag TechYourfuture. Deventer: Saxion Hogescholen.
- Remmerswaal, J. (2003). *Handboek groepsdynamica: Een inleiding op theorie en praktijk*. Soest: Uitgeverij Nelissen.
- Schultz von Thun, A. (1981). *Miteinander reden: Störungen und Klärungen*. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.



- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Watzlawick, P., Beavin, J.H., & Jackson, D. (1967). *The pragmatics of human communication*. New York: Norton.
- Winters, A., Meijers, F., Kuijpers, M., & Baert, H. (2009). What are vocational training conversations about? Analysis of vocational training conversations in Dutch vocational education from a career learning perspective. *Journal of Vocational Education & Training*, *61*, 247-266