

# Opvattingen van studenten en studieloopbaanbegeleiders over het gebruik van het persoonlijk ontwikkelingsplan en hun verbeteruggesties

Drs. N.M.M. van Benthum  
(n.van.benthum@stoashogeschool.nl) is werkzaam bij de Stoas Hogeschool, 's-Hertogenbosch.

Dr. F.P.C.M. de Jong is werkzaam bij de Stoas Hogeschool, Ede.

*Uit een vragenlijst- en interviewstudie onder studenten en studieloopbaanbegeleiders blijkt dat studenten slecht gemotiveerd zijn voor het schrijven van een persoonlijk ontwikkelingsplan (POP). Bovendien ervaren ze het schrijven van een POP als weinig waardevol voor hun leren. Aanbevolen wordt gebruik van het POP te ondersteunen met een regelmatig doel- en motiefgesprek tussen student en studieloopbaanbegeleider. Daarbij is het belangrijk dat studieloopbaanbegeleiders een gemeenschappelijk beeld hebben van doelen en inhoud van het POP. Studenten vragen om meer vrijheid in het vormgeven en willen geen voorgeschreven format. Kortom, POP moet persoonlijk worden door er meer in gesprek over te zijn en student 'agency'.*

## PROBLEEMSTELLING EN AANLEIDING VOOR HET ONDERZOEK

Het belang dat aan studieloopbaanbegeleiding wordt gehecht, zien we terug in het hoger beroepsonderwijs, het is 'hot' (Kuijpers & Meijers, 2009a). Het rendement van studieloopbaanbegeleiding lijkt echter tegen te vallen. Hbo-studenten lijken niet positief over en waarderen de geboden studieloopbaanbegeleiding nauwelijks (Zijlstra & Meijers, 2008; Kuijpers & Meijers, 2009a). Het ontbreekt studenten aan 'reflectie op motieven en kwaliteiten' (Kuijpers, 2003) en studenten weten nauwelijks wat reflecteren precies is (Zijlstra & Meijers, 2006). Dit is problematisch gezien de toenemende maatschappelijke behoefte aan burgers die met de flexibilisering van de arbeidsverhoudingen op de arbeidsmarkt en de individualisering van de samenleving in staat zijn tot reflectieve zelfsturing (Wijers & Meijers, 1998; Zijlstra & Meijers, 2008). Ook het Europese beleid, gericht op de overgang van opleiding en training naar 'een levenlang leren' (Edwards, 2002; Clegg, 2004) beoogt autonome, zelfsturende en flexibele levenslang lerenden (Edwards & Usher, 2000) om concurrerend te blijven in de mondiale kenniseconomie (Kuijpers & Meijers, 2009a; b). Het POP wordt in het onderwijs dus niet voor niets aan-

gegrepen als een belangrijk instrument om de student bewust te laten worden van zijn/haar kwaliteiten en drijfveren, en de gewenste reflectieve zelfsturing te stimuleren. Er is een groot aantal definities van wat een POP is en een groot aantal manieren waarop het binnen het Hoger Onderwijs wordt vormgegeven (Monks, Conway & Ni Dhuigneain, 2006; Clegg & Bradley, 2006). Daaruit valt af te leiden dat het belangrijkste doel van het POP is dat de student leert reflecteren op zijn eigen leren zodat hij zich ontwikkelt tot een effectieve, onafhankelijke, reflectieve, zelfbewuste en zelfsturende levenslang lerende. Grofweg zijn er twee denkstromingen in het gebruik van het POP: 1) gedurende de studie de vaardigheden van studenten ontwikkelen (Gough, Kirwan, Sutcliffe, Simpson & Houghton, 2003) en 2) kennis aanreiken opdat studenten zich na de studie op een succesvolle wijze op de arbeidsmarkt kunnen begeven (Kneale, 2002).

Er is nog weinig bekend over de effectiviteit van het werken met POP's (Rigopoulou & Kehagias, 2008; Monks e.a., 2006). Bullock, Harris en Jamieson (1996) laten echter zien dat zowel studenten als docenten positief zijn over het effect van het POP-proces op het ondersteunen van een effectieve planning. Gough e.a. (2003) tonen aan dat het POP de groei, de leerprestaties en de houding ten opzichte van leren van de student ondersteunt. POP's ondersteunen de student om zelfsturing in de praktijk te brengen – in het perspectief van een continu proces van persoonlijke ontwikkeling – en beter overwogen carrièrekeuzes te maken (Bullock e.a., 1996). Tomley (1993) adviseert in de begeleiding om meer een-op-eengesprekken te voeren. Door Bullock e.a. (1996) wordt dat zelfs gezien als de hoeksteen van planning van persoonlijke ontwikkeling. Chivers (2003) stelt daarover dat, gezien het gegeven dat veel wordt gewerkt en geleerd in teams, het idee van een eenzame reflectieve student vreemd is. Een POP ondersteunt de ontwikkeling van vaardigheden die relevant zijn op de werkplek (Kneale, 2002). Monks e.a. (2006) laten echter een neutraal effect zien als het employability betreft. Terwijl het volgens Rigopoulou en Kehagias (2008) het middel zou moeten zijn dat zich richt op het vergroten van het zelfsturend vermogen en de employability.

## ONDERZOEKSVRAGEN

---

Binnen het hoger onderwijs heeft studieloopbaanbegeleiding veel aandacht en een prominente plek als activiteit van studenten als onderdeel tijdens de studie waarin zij vorm en sturing geven aan hun persoonlijke ontwikkeling. De in dit hoofdstuk besproken studie gaat in op het dilemma van de geringe waardering van studenten voor het POP en de mogelijke relatie met het leren van zelfsturing van hun ontwikkeling. Een beter theoretisch inzicht dient als basis voor het zoeken naar verbeteringen in de 'POP-praktijk'. Om bestaande onderzoeksinzichten te valideren, aan te vullen en te verdiepen zijn de volgende drie onderzoeksvragen geformuleerd:

1. Hoe ervaren studenten het opstellen van een POP en in hoeverre draagt het POP bij aan reflectieve zelfsturing?
2. Wanneer vinden studenten het opstellen van een POP zinvol?
3. Wanneer vinden studieloopbaanbegeleiders het opstellen van een POP door studenten zinvol?

## SETTING EN ONDERZOEKSGROEP

---

Deze studie betreft de bachelorstudenten van de tweedegraads lerarenopleiding voor het groene onderwijs en bedrijfsleven van de Stoas Hogeschool, locaties Dronten en 's-Hertogenbosch. Studieloopbaanbegeleiding is een verplicht en cruciaal onderdeel van deze opleiding. Een student krijgt in tweegesprekken en groepsbijeenkomsten begeleiding van zijn studieloopbaanbegeleider. Het POP wordt daarbij gezien als een instrument waarmee een student zijn eigen ontwikkeling kan sturen, als een reflectieproces op gestelde doelen. Een student besteedt in zijn POP aandacht aan de manier waarop hij tijdens de studie rekening houdt met zijn persoonlijke eigenschappen, studievervaardigheden, welke studie- en carrièrekeuzes hij maakt en hoe mogelijke studieachterstanden worden weggewerkt. Het doel van het POP is de student te leren zijn leren in eigen hand te nemen en te sturen.

De meeste studenten studeren in de voltijdopleiding en zijn twee dagen per week op het instituut voor lessen en begeleidingsactiviteiten. Het merendeel heeft een vooropleiding op mbo-niveau en enkelen hebben een havo-achtergrond. De leeftijd varieert van 17 tot 26 jaar. De deeltijdopleiding wordt gevolgd door studenten die vaak onbevoegd voor de klas staan of werken in de groene sector. Zij komen een middag en avond per week. De leeftijd varieert van 20 tot 60 jaar. Zowel de voltijd- als deeltijdstudenten ondernemen in elke fase van de studie, parallel aan de les- en begeleidingsactiviteiten op de hogeschool, werkplekactiviteiten, die samenhangen met de gevolgde beroepssituatie als onderdeel van de studie. Een derde groep betreft studenten aan de 'opleidingsschool'. Zij hebben een arbeidscontract op een Agrarisch Opleidingscentrum, waar zij onbevoegd de taken van een docent vervullen. Hun werkzaamheden laten zij onder begeleiding van een interne begeleider en een begeleider vanuit de hogeschool zo veel mogelijk samenvallen met studieactiviteiten waarmee zij de competenties verwerven om hun studie af te ronden. Hun leeftijd varieert van 20 tot 55 jaar. Mannen en vrouwen zijn ongeveer gelijk verdeeld over de drie opleidingsvarianten.

## INSTRUMENTEN EN PROCEDURE

---

Met betrekking tot de eerste onderzoeksvraag is een vragenlijst afgenomen bij alle studenten van de voltijdopleiding, deeltijdopleiding en opleidingsschool. De vragenlijst bestond uit 23 stellingen waarop de studenten konden reageren op de 4-puntschaal: helemaal niet mee eens (score 1), niet mee eens (score 2), mee eens (score 3), helemaal mee eens (score 4). Deze stellingen gingen over de waardering van studenten voor het POP en de mate van reflectieve zelfsturing dankzij het gebruik van het POP. De vragenlijst werd digitaal afgenomen met behulp van de 'HBO-spiegel', een medium voor het online afnemen van enquêtes. De studenten kregen een uitnodigingsmail om de vragenlijst in te vullen. Gedurende vier weken kregen niet-responderende studenten wekelijks een herinneringsmail.

In een Varimax factoranalyse op basis van 225 ingevulde vragenlijsten kwamen voor de vragen over waardering van studenten voor het POP twee factoren naar voren: Werken-

met-POP, en POP-in-relatie-tot-leren. In een Varimax factoranalyse voor de vragen over reflectieve zelfsturing kwamen ook twee factoren naar voren: Toekomstkeuze en Ontwikkeling. Vijf vragen bleken te laden op een factor 'Werken met POP'. Deze items bleken een schaalbetrouwbaarheid van Cronbach's  $\alpha = .723$  te hebben. De vragen bij deze factor gingen over het regelmatig lezen en verbeteren, de motivatie voor het schrijven en het doel van het POP. Zes vragen laadden op een factor 'POP in relatie tot leren' met een schaalbetrouwbaarheid van Cronbach's  $\alpha = .859$ . Vragen bij deze factor gingen over bewustwording van eigen leren en gedrag, en ontwikkeling van studievaardigheden dankzij het POP. De eerste factor heeft een eigenwaarde van 5.0 en de tweede van 1.01. De cumulatieve variantie bedraagt 55%. Zeven vragen laadden op 'Toekomstkeuzes' met een schaalbetrouwbaarheid van Cronbach's  $\alpha = .882$ . Vragen bij deze factor betroffen het toekomstbeeld van de student en keuzes die een student maakt dankzij het gebruik van het POP. Ten slotte laadden vijf vragen op 'Ontwikkeling' met een schaalbetrouwbaarheid van Cronbach's  $\alpha = .891$ . Hierbij werden vragen gesteld over bewustzijn van eigen leren, over ontwikkeling en over het zelfinzicht dankzij het gebruik van het POP. De twee factoren hadden respectievelijk een eigen waarde van 6.5 en 1.2 met een cumulatieve variantie van 64,2% (zie tabel 1).

Tabel 1 Verklaarde variantie per factor

| <b>Eigen waarde</b>      |               |                  |                              |
|--------------------------|---------------|------------------|------------------------------|
| <b>Factor</b>            | <b>Totaal</b> | <b>Variantie</b> | <b>Cumulatieve variantie</b> |
| Werken met POP           | 5.007         | 45.519           | 45.519                       |
| POP in relatie tot leren | 1.067         | 9.704            | 55.223                       |
| <b>Eigen waarde</b>      |               |                  |                              |
| <b>Factor</b>            | <b>Totaal</b> | <b>Variantie</b> | <b>Cumulatieve variantie</b> |
| Toekomstkeuzes           | 6.494         | 54.118           | 54.118                       |
| Ontwikkeling             | 1.203         | 10.027           | 64.146                       |

Met betrekking tot de tweede onderzoeksvraag en om de vragenlijstresultaten kwalitatief te verdiepen en verbeteringsuggesties te genereren, werden studieloopbaanbegeleidingsgroepen geïnterviewd. Tijdens de interviews werd ingegaan op de waardering voor het POP en op de mogelijkheden deze op een voor hen meer zinvolle wijze in te zetten. Vooral de verbeteringsuggesties geven aan wanneer studenten een POP zinvol vinden. Op de hogeschool locatie 's-Hertogenbosch zijn drie groepen voltijdstudenten (een eerstejaars, een tweedejaars en een vierdejaars groep) en drie groepen deeltijdstudenten (een eerstejaars, een tweedejaars en een groep uit het afstudeerjaar) geïnterviewd. Op de hogeschool locatie Dronten zijn twee voltijdgroepen (een eerstejaars en een tweedejaars groep) en een deeltijdgroep (eerstejaars) geïnterviewd. De interviews zijn op video opgenomen, uitgeschreven en iteratief geanalyseerd waarbij de antwoorden inductief in categorieën en subcategorieën konden worden ingedeeld.

Met betrekking tot de derde onderzoeksvraag is op de locatie 's-Hertogenbosch een vijftal studieloopbaanbegeleiders in groepsverband geïnterviewd. Deze personen hadden gereageerd op een uitnodiging via de e-mail. De geïnterviewde studieloopbaanbegeleiders zijn actief met studenten uit verschillende studiejaar en van verschillende studievarianten. De interviews zijn op video opgenomen en vervolgens uitgeschreven en iteratief geanalyseerd zodat de antwoorden inductief in categorieën en subcategorieën konden worden ingedeeld. De interviews vormen ook een validatie van de resultaten voortkomend uit de vragenlijst. Ook hier geven de verbeteringsuggesties aan hoe studieloopbaanbegeleiders een POP tot een zinvol instrument zien worden.

## RESULTATEN

De vragenlijst met betrekking tot de eerste onderzoeksvraag is door 37% (N = 247) van de studenten uit alle studiejaar, van beide locaties en elke opleidingsvariant ingevuld (N = 667). Door 'missing data' bleven er 225 respondenten voor analyse over.

Van de vier factoren is op de factor 'Werken met POP' de gemiddelde score laag (M = 2.05; SD = 0.57). De scores hadden een range van 1.46 met een minimum van 1.45 en een maximum van 2.92, waaruit valt af te leiden dat studenten het werken met het POP matig waarderen. Een opvallende lage score van 1.45 was er op de vraag of de student, ook zonder dat de studieloopbaanbegeleider het vraagt, een POP zou opstellen. De gemiddelde score op de factor 'POP in relatie tot leren' was zelfs nog lager met grote coherentie in antwoorden (M = 1.83; SD = 0.10). De scores hadden een range van 0.28 met een minimum van 1.72 en een maximum van 2, wat betekent dat studenten in beperkte mate een relatie zien tussen het POP en hun leren, en dat het POP hen maar matig helpt in hun leren. De laagste score van 1.72 werd behaald op de vraag of de student dankzij het POP de manier van studeren verbeterd had. De gemiddelde score op de factor 'Toekomstkeuze' bedroeg 1.66 (SD = 0.67) met een range van 0.58, waaruit valt af te leiden dat het POP de studenten niet helpt bij het maken van toekomstkeuzes. Vooral de lage score van 1.36 op de vraag of de student dankzij het POP beter weet hoe de toekomstige privésituatie eruit moet komen te zien, valt op. De gemiddelde score op de factor 'Ontwikkeling' bedroeg 2.11 (SD = 0.09) met een range van 0.23, wat betekent dat het POP de studenten matig helpt in hun persoonlijke ontwikkeling. De score van 2.2 op de vraag of de student dankzij het POP kan beschrijven hoe hij zich persoonlijk ontwikkeld heeft, was de hoogste op 'Ontwikkeling'. De resultaten staan weergegeven in tabel 2.

Tabel 2 Resultaten op 4 factoren (N = 225)

| Factor                   | Gemiddelde (M)<br>(Min. 1, max. 4) | Standaarddeviatie (SD) |
|--------------------------|------------------------------------|------------------------|
| Werken met POP           | 2.05                               | .539                   |
| POP in relatie tot leren | 1.82                               | .607                   |
| Toekomstkeuzes           | 1.66                               | .585                   |
| Reflectie                | 2.10                               | .691                   |

Uit een MANOVA met locatie, studievariant en studiejaar als tussengroepfactoren en de vier schalen als afhankelijke variabelen bleek er geen significant multivariaat effect te bestaan van de tussengroepfactoren of mogelijke interacties (zie tabel 3). Dat betekent dat de resultaten voor alle studenten van de verschillende locaties, studiejaar en studievarianten gelden.

Tabel 3 Resultaten MANOVA

| Effect  |                | Waarde | F                    | Hypothese<br>vrijheids-<br>graden | Fout<br>vrijheids-<br>graden | Signifi-<br>cantie | Effect-<br>maat |
|---|----------------|--------|----------------------|-----------------------------------|------------------------------|--------------------|-----------------|
| Intercept   | Pillai's Trace | .802   | 189.317 <sup>a</sup> | 4                                 | 187                          | .000               | 1.000           |
| Opleidingsvariant                                   | Pillai's Trace | .048   | 1.153                | 8                                 | 376                          | .327               | .536            |
| Locatie   | Pillai's Trace | .040   | .966                 | 8                                 | 376                          | .462               | .452            |
| Jaarstartstudie                                     | Pillai's Trace | .098   | .958                 | 20                                | 760                          | .513               | .740            |
| Opleidingsvariant<br>* locatie                      | Pillai's Trace | .017   | .412                 | 8                                 | 376                          | .914               | .194            |
| Opleidingsvariant<br>* jaarstartstudie              | Pillai's Trace | .177   | 1.464                | 24                                | 760                          | .071               | .961            |
| Locatie<br>* jaarstartstudie                        | Pillai's Trace | .113   | 1.109                | 20                                | 760                          | .334               | .818            |
| Opleidingsvariant<br>* locatie<br>* jaarstartstudie | Pillai's Trace | .104   | 1.018                | 20                                | 760                          | .438               | .774            |

## RESULTATEN INTERVIEWS STUDENTEN

Uit de iteratieve, kwalitatieve analyse van de uitspraken die in de interviews werden gedaan zijn 10 categorieën ontstaan: (1) Nut van POP, (2) Wat is POP?, (3) Doel van POP, (4) Hoe POP te schrijven, (5) Begeleiding door studieloopbaanbegeleider, (6) Inhoud POP, (7) Vorm POP, (8) POP en werkplek, (9) Keuze beroepssituaties en (10) Reflectie.

De interviews laten ten eerste zien dat de studenten het schrijven van het POP niet waarderen. Studenten zeiden daarover: 'Dat doe ik allemaal al, waarom moet ik dat nou weer apart gaan doen?' en 'Je maakt het omdat het moet'. Een tweede resultaat uit de interviews was dat studenten hardop denkend in hun eigen woorden het doel van het POP konden beschrijven, terwijl het doel niet expliciet is besproken tijdens een bijeenkomst in de studieloopbaanbegeleidingsgroep of is aangegeven in de studiedocumenten. Studenten gaven over dat doel aan: 'Om je te helpen je ontwikkeling te zien', 'Bewustwording van waar je staat op dat moment en waar je heen wilt' en 'Om actief en bewust aan de slag te gaan'. Een verbeteringsuggestie van studenten betrof de uitleg over doelen, waarom, inzet en gebruik van het POP nader te beschouwen, en in groepsbijeenkomsten verschillende keren te bespreken. Verder bleken studenten behoefte te

hebben aan goede voorbeelden en peer-to-peer feedback, zodat ze een beter idee hebben van de gewenste inhoud van het POP. Een derde resultaat was dat studenten geen gebruik wensen te maken van een rigide, voorgeschreven format om een POP op te stellen. Ze willen het POP op hun eigen manier schrijven, ondersteund door enkele richtinggevende vragen. 'De manier waarop kost veel tijd en wekt frustratie op.' Studenten geven verder aan dat ze tijdens het schrijven van het POP directe feedback missen van de studieloopbaanbegeleider. Ze prefereren een gesprek waarin ze direct gespiegeld worden op weergegeven doelen en motieven. Ze ervaren het als moeilijk om solistisch te denken over de inhoud van hun POP. Een verbeteringsuggestie was om meer dan de gebruikelijke twee keer per jaar met de studieloopbaanbegeleider te praten. Zoals een student opmerkte: 'Ik heb niks aan een begeleider die ik twee keer per jaar zie en die ik nauwelijks ken. Ik doe dat dan als verplicht nummer.' Daarnaast wilden studenten meer gelegenheid hebben om zelf initiatief te nemen om een reflectief gesprek te plannen. Op deze manier behouden student en studieloopbaanbegeleider een intensiever contact en kunnen studenten op deze manier vaker worden herinnerd aan de inhoud van het POP en aan het werken aan de realisatie van hun doelen.

## **RESULTATEN INTERVIEW STUDIELOOPBAAN BEGELEIDERS**

---

Uit de iteratieve kwalitatieve analyse komen zeven categorieën met subcategorieën naar voren: (1) Wat is POP?, (2) Differentiatie, (3) Doel POP, (4) Vorm van POP, (5) Ervaringen en Begeleiding, (6) Reflectievaardigheden en (7) Leren door POP.

De studieloopbaanbegeleiders herkennen de lage waardering van studenten voor het schrijven van het POP, wat bijvoorbeeld blijkt uit de uitspraak: 'Ik merk dat het POP een hindernis is, oh alsjeblieft mag het ook zonder...'. Dit bevestigt resultaten van de enquête en de studenteninterviews. Ook blijkt dat het doel van het POP niet expliciet is gecommuniceerd met studenten. De studieloopbaanbegeleiders gaven aan dat ze een betere uitleg hadden moeten geven over het doel en de inhoud van het POP. Over doel en inhoud bleken verschillende beelden te bestaan. Men vond dat een gemeenschappelijk beeld hierover beter aan studenten gecommuniceerd moet worden: 'Ik heb zelf het idee dat ze het doel niet voor ogen hebben en daarom ook de zin er niet van inzien.' De studieloopbaanbegeleiders kwamen met de suggestie om in plaats van een voorgeschreven POP-format, studenten zelf te laten kiezen hoe zij hun eigen POP aan elkaar willen presenteren. 'In elk geval dat je bij de student een uitdaging wakker maakt om eens te kijken naar zichzelf en daar op de één of andere manier expressie aan te geven.' Hierdoor hebben studenten de vrijheid om op hun eigen manier het POP op te stellen en krijgen ze tevens peer feedback. Net als studenten voelen studieloopbaanbegeleiders de noodzaak om de doelen en motieven van de student in een gesprek te bespreken. 'De interactie is voor mijn gevoel de basis om de student te begeleiden.' Deze doelen en motieven zijn dan het resultaat van een reflectief gesprek en de start van het POP. Regelmatige studieloopbaangesprekken moeten studenten aanzetten tot reflectieve zelfsturing en spiegeling van hun doelen en motieven. Ook een of meer groepsbijeenkomsten zouden hieraan gewijd moeten zijn.

## CONCLUSIE EN DISCUSSIE

---

Dit artikel poogt bij te dragen aan de praktijk van studieloopbaanbegeleiding in zijn algemeenheid en aan het POP in het bijzonder. Dit is nodig, omdat studieloopbaanbegeleiding in het kader van competentiegericht leren in Nederland nog nauwelijks werd onderzocht (Van Winkel, 2006) en omdat nog weinig bekend is over de effectiviteit en het succes van het POP (Rigopoulou & Kehagias, 2008; Monk e.a., 2006). De eerste onderzoeksvraag kan worden beantwoord met de conclusie dat studenten het POP niet als een zinvol instrument ervaren en het ook nauwelijks ervaren als bijdragend aan leerresultaten en hun ontwikkeling. Dit terwijl ze dit doel van het POP goed in beeld hebben. Op basis van de factoren 'Waardering van POP' en 'Werken met POP' kan gesteld worden dat studenten POP als instrument uitermate laag waarderen. Ook geven de resultaten aan dat het POP studenten niet helpt in reflecteren en het maken van (studie) loopbaankeuzes. Deze resultaten worden bevestigd door de interviewdata die hetzelfde beeld laten zien. Deze resultaten bevestigen de verwachting van dit onderzoek en komen overeen met de conclusie van Thompson, Hallwood, Clements en Rivron (2009) dat het POP vaak een negatieve ervaring oplevert. Er is echter meer onderzoek nodig naar ervaringen met het POP en naar de factoren die maken dat het POP een negatieve ervaring oplevert. Opvallend is dat de vragenlijstresultaten niet afhangen van studiejaar, locatie en studievariant. Dit in tegenstelling tot Brooks en Everett (2008). Zij zien een verschil tussen recent aan de studie begonnen studenten en in de eindfase van de studie aanbelangende of recent afgestudeerde studenten die aan een veel helderder 'life planning' doen. Of waardering van gebruik van het POP samenhangt met studiefase en -variant is daarom aanleiding voor verder onderzoek. In tegenstelling tot bevindingen van Bullock e.a. (1996) en Gough e.a. (2003) blijkt ook dat de relatie tussen POP en leerprestaties en ontwikkeling als erg laag wordt ervaren. Dit zou kunnen komen omdat het POP slechts enkele keren per jaar bewust relevant is.

Hoewel veel studieloopbaanbegeleiders en onderwijskundigen het POP als een zinvol instrument zien, spreken de kwantitatieve gegevens in het onderhavige onderzoek dit tegen en bevestigen juist wat veel studenten en begeleiders in de praktijk ervaren. Waarom is er deze discrepantie? Ook Clegg en Bradley (2006) stellen dat begrip en praktijk van inzet van het POP erg verschillen en volgens Quinton en Smallbone (2008) worden er veel verschillende benaderingen uitgetoetst als onderdeel van een collectieve leerervaring of als zoektocht naar een optimale toepassing. Een verklaring voor de discrepantie kunnen we mogelijk vinden in het antwoord op de onderzoeksvragen twee en drie. Het feit dat zowel studenten als studieloopbaanbegeleiders gemakkelijk verbeteringen kunnen aangeven waarvan zij beiden verwachten dat het POP dan zinvoller wordt, geeft ook aan dat er iets mis is in de didactische omgeving van het POP. Ook het resultaat dat de bovengenoemde resultaten niet afhankelijk zijn van studiejaar, locatie, studiefase of studievariant, wijst niet in de richting van 'rijping' of dat 'studenten ermee moeten leren omgaan' zoals Clegg en Bradley's (2006) resultaten suggereren. De kwalitatieve resultaten van deze studie laten zien dat het nodig is om a) de manier waarop studenten worden begeleid bij het opstellen van het POP grondig te overwegen en b) te zoeken naar een optimale wijze van inzet en begeleiding van het POP. Een



voorzichtige conclusie kan zijn dat de waardering voor het POP laag is vanwege een zwakke didactische inbedding en toepassing in de opleiding.

De derde conclusie van deze studie, dat het noodzakelijk is dat de studieloopbaan begeleiders met elkaar in gesprek gaan over doel, inhoud en didactische inbedding van het POP, is hiermee in lijn. De gezamenlijke ideevorming is essentieel omdat uit eerder onderzoek blijkt dat er een grotere kans is om het POP succesvol te implementeren, wanneer het is gebaseerd op ideeën en overtuigingen van docenten (Clegg & Bradley, 2006). Juiste didactische implementatie van het POP wordt daarmee een langdurig proces waarin regelmatige 'fine-tuning', evaluatie en monitoring noodzakelijk is (Quinton & Smallbone, 2008). Het is interessant te onderzoeken waarom het gesprek dat door Bullock e.a. (1996) als hoeksteen van planning van persoonlijke ontwikkeling wordt gezien, didactisch zo weinig uit de verf komt. Welke factoren spelen daarin een rol? Waarom doen docenten momenteel niet wat ze zelf als verbeteringen aangeven? De uit het onderhavige onderzoek voortkomende verbeteringen vragen om didactisch onderzoek om te zien of ze ook echt effect hebben op de ontwikkeling van de zelfsturing door en de leerresultaten van studenten. De verbeter suggesties kunnen daarin als leidraad dienen.

Tot slot is er het didactische aspect van 'agency': studenten willen meer zeggenschap over de wijze waarop het eigen POP vorm wordt gegeven. Het didactische en constructivistische leeraspect van 'multiple perspectives' en 'cross boundary' kan bijdragen hun conceptie over het nut en de mogelijkheden van POP dieper te ontwikkelen (De Jong & Biemans, 1998). Concreet kan dat gemakkelijk gerealiseerd worden door studenten aan elkaar feedback te geven op de inhoud en hen over hun POP in gesprek te brengen. Ook het aloude didactische aspect blijft van kracht, namelijk studenten informeren over doel, verwachtingen en activiteiten van een werkvorm of leermiddel zoals POP, opdat a) studenten beter weten wat van hen wordt verwacht en waartoe het dient, en b) er geen mismatch is met doelen die ze best zelf kunnen formuleren. Doelen formuleren is geen probleem. De vraag is of deze overeenkomen met de eisen van de opleiding aan het curriculum, met de kans dat bij een mismatch een negatieve ervaring ontstaat. Het is interessant te onderzoeken waarom dit in het informatieve didactische handelen niet gebeurt. Op welke wijze hangt dat samen met de didactische professionaliteit of de concepties van begeleiders? Bij dergelijk onderzoek zou ook nadrukkelijker gekeken moeten worden naar de kwaliteit van de begeleidingsgesprekken. Hoe en in welke mate komen daar motieven en doelen van de student ter sprake en worden deze uitgediept om reflectieve zelfsturing te ondersteunen? Dat draagt bij aan inzicht op welke wijze een POP een meer ondersteunende en een effectievere rol in het gesprek en het leren kan krijgen. Kuijpers en Meijers (2009b) spreken in deze context over een loopbaandialog waarin de gevoelens en gedachten van de student over ervaringen met werk en werken centraal staan en waarbij het proces van loopbaanontwikkeling continu in dialoog wordt ondersteund. Ook Mittendorff, Jochems, Meijers en Den Brok (2008) concluderen op basis van hun onderzoek dat een POP alleen effect heeft in een reflectieve context. Studenten leggen niet zo gemakkelijk een verbinding tussen het POP en hun activiteiten op de werkplek, ook al kunnen ze daar de door reflectie opgedane zelfken-

nis toepassen (Van Winkel, 2006). Studenten lijken het nodig te hebben hierover in gesprek te gaan met hun begeleiders (Zijlstra & Meijers, 2008). Daarnaast zou ook het effect moeten worden nagegaan van factoren als beschikbare begeleidingstijd, regels en cultuur in de school, op het huidige gebruik van het POP.

Al deze onderzoekinzichten behoeven een 'activiteit-systeemtheoretische' benadering (Engeström, 1987, 1993) en een meta-analyse. Het POP is niet een op zichzelf staand leermiddel. Het is een onderdeel in een systeem waarin zin, nut en effectiviteit afhankelijk zijn van de professionaliteit van docenten, de duidelijkheid van motieven, doelen en (analyse, reflectie) vaardigheden bij studenten, de didactische benadering, randvoorwaarden en regels als beschikbare tijd en de leercultuur. POP en studieloopbaanbegeleiding kunnen zich pas goed theoretisch en daarmee praktisch ontwikkelen als de interactie tussen student en POP in het geheel van het onderwijs- en begeleidingsstelsel wordt geplaatst. Dit onderzoek duidt op de aanwezigheid van die verbanden en vormt daarom een eerste stap in deze richting.

## REFERENTIES

---

- Bullock, K., Harris, A. & Jamieson, I. (1996). Personal Development plans and equal opportunities. *Educational Research*, 38,, 21-35.
- Brooks, R. & Everett, G. (2008). The prevalence of 'life planning': evidence from UK graduates. *British Journal of Sociology of Education*, 29, 325-337.
- Chivers, G. (2003). Using reflective practice interviews in professional development. *Journal of European Industrial Training*, 21, 5-15.
- Clegg, S. (2004). Critical reading: progress files and the production of the autonomous learner. *Teaching in Higher Education*, 9, 287-298.
- Clegg, S. & Bradley, S. (2006). Models of personal development planning: Practice and processes. *British Educational Research Journal*, 32, 57-76.
- Edwards, R. (2002). Mobilizing lifelong learning: Governmentality in educational practices. *Journal of Educational Policy*, 17, 353-365.
- Edwards, E. & Usher, R. (2000). *Globalisation and pedagogy: space, place and identity*. London: Routledge.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity theoretical approach to developmental research*. Helsinki, Finland: Orienta-Konsultit Oy.
- Engeström, Y. (1993). Developmental studies of work as a test bench of activity theory: The case of primary care medical practice. In S. Chaiklin & J. Lave (Eds.), *Understanding practice: Perspectives on activity and context*. Cambridge University Press.
- Gough, D.A., Kirwan, D., Sutcliffe, S., Simpson, D. & Houghton, N. (2003). *A systematic map and synthesis review of the effectiveness of personal development planning for improving student learning*. London: EPPI-centre Social Sciences Research Unit.
- Jong, F.P.C.M., de & Biemans, H.J.A. (1998). Constructivistisch onderwijs. In: J.D.H.M. Vermunt & L. Verschaffel (Red.), *Het onderwijzen van kennis en vaardigheden – Onderwijskundig Lexicon III, Katern 3* (pp. 67-85). Alphen aan den Rijn: Samsom HD Tjeenk Willink BV.

- Kneale, P. (2002). Developing and embedding reflective portfolios in geography. *Journal of Geography in Higher Education*, 26, 81-94.
- Kuijpers, M. (2003). *Loopbaanontwikkeling. Onderzoek naar competenties'. (Career development, survey for competences)* (dissertation). Enschede: Twente University Press.
- Kuijpers, M. & Meijers, F. (2009a). *Loopbaanleren en – begeleiden in het HBO*. Den Haag: Platform Bèta Techniek.
- Kuijpers, M. & Meijers, F. (2009b). *Studieloopbaanbegeleiding in het HBO: mogelijkheden en grenzen*. Den Haag: Koninklijke De Swart.
- Law, B., Meijers, F. & Wijers, G. (2002). New perspectives on career and identity in the contemporary world. *British Journal of Guidance and Counseling*, 30, 431-449.
- Mittendorff, Kariene, Jochems, Wim, Meijers, Frans & Brok, Perry den (2008). Differences and Similarities in the Use of the Portfolio and Personal Development Plan for Career Guidance in Various Vocational Schools in The Netherlands. *Journal of Vocational Education and Training*, 60, 75-91.
- Monks, K., Conway, E. & Dhuigneain, M. Ni (2006). Integrating personal development and career planning: The outcomes for first year undergraduate learning. *Active Learning in Higher Education*, 7, 73-86.
- Quinton, S. & Smallbone T. (2008). PDP implementation at English Universities: what are the issues? *Journal of Further and Higher Education*, 32, 99-109.
- Rigopoulou, I. & Kehagias, J. (2008). Personal development planning under the scope of self-brand orientation. *International Journal of Educational Management*, 22, 300-313.
- Thompson, R., Hallwood, L., Clements, C. & Rivron, H. (2009). Personal development planning in initial teacher training: a case study from post-compulsory education. *Research in post-compulsory education*, 14, 269-285.
- Tomley, D. (1993). *Individual action planning in initial teacher training*. Leicester: University of Leicester, School of Education.
- Wijers, G. & Meijers, F. (1998). Careers guidance in the knowledge society. In R. Edwards, R. Harrison & A. Tait (Eds.), *Telling Tales; Perspectives on guidance and counseling in Learning*. (pp.197-211). London/New York: Routledge.
- Winkel, M. van (2006). Opzet, aanpak en opbrengst van studieloopbaanbegeleiding: een exploratief onderzoek vanuit het perspectief van studenten. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 24, 63-80.
- Zijlstra, W. & Meijers, F. (2006). Hoe spannend is het hoger beroepsonderwijs? *TH&MA – Tijdschrift voor Hoger Onderwijs & Management*, 13, 53-60.
- Zijlstra, W. & Meijers, F. (2008). Draagt studieloopbaanbegeleiding bij aan een dialogische leeromgeving in het hoger beroepsonderwijs?. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 26, 77-92.