

In M. Kuijpers & F. Meijers (Eds.) Loopbaanleren: Onderzoek en praktijk in het onderwijs (pp.171-189). Garant Uitgeverij.

# **De kwaliteit van loopbaanbegeleiding in het beroepsonderwijs en de rol van het POP en Portfolio**

**Kariene Mittendorff**

## **Introductie**

Internationaal gezien is er een groeiende belangstelling voor loopbaanbegeleiding binnen de school (Hughes, Bailey & Mechur, 2001; Watts & Sultana, 2004). Scholen zien steeds vaker in dat ze een verantwoordelijkheid dragen om jongeren te begeleiden op weg naar een levenlang leren en loopbaanontwikkeling. In veel landen krijgt loopbaanbegeleiding daarom in het onderwijs steeds meer aandacht, en is gebaseerd op een meer ontwikkelingsgerichte oriëntatie (Sultana, 2004) in plaats van een trait & factor-benadering. Loopbaanbegeleiding bestaat dan ook steeds vaker uit aspecten als het bewust worden van je eigen loopbaan, loopbaanexploratie, en de ontwikkeling van loopbaancompetenties.

In Nederland is een vergelijkbare omslag waarneembaar, die samenvalt met de invoering van competentiegericht onderwijs. Vooral instellingen voor beroepsonderwijs zijn de laatste jaren steeds meer bezig met het implementeren van competentiegericht onderwijs om beter aan te sluiten bij de eisen van de arbeidsmarkt. In het competentiegericht onderwijs de competenties die nodig zijn voor het werken in de praktijk centraal, in plaats van de wat traditionelere academische principes. Scholen kiezen daarbij vaak voor een benadering waarin de student zelf verantwoordelijk is voor zijn eigen leerproces en zijn eigen loopbaanontwikkeling. Docenten worden steeds meer gezien als coaches die de studenten begeleiden bij dit proces (Biemans, Nieuwenhuis, Poell, Mulder, & Wesselink, 2008). In deze visie is de school niet langer een instelling die voornamelijk gericht is op kwalificatie van de student, maar een loopbaancentrum waarin studenten ook loopbaancompetenties ontwikkelen, zoals het reflecteren op eigen ambities en motieven, loopbaangerichte zelfsturing en netwerken (Geurts, 2003; Kuijpers, Meijers & Bakker, 2006). Om dat te realiseren hebben veel scholen studieloopbaanbegeleiding opgezet, waarin instrumenten worden gebruikt als het persoonlijk ontwikkelingsplan en het portfolio.

Een van de doelen van het nieuwe competentiegericht onderwijs is het verhogen van de motivatie en het empowerment van de student, binnen en buiten de school.

Een ander argument dat hieraan ten grondslag ligt is het idee dat jongeren voorbereid moeten worden op onze samenleving die zich steeds meer kenmerkt door flexibiliteit en continue verandering. Veel auteurs beargumenteren dat de nieuwe kennis- en diensteneconomie steeds meer cognitieve en zelfregulerende vaardigheden vraagt van toekomstige werknemers, om met continue veranderingen om te kunnen gaan (Defillippi & Arthur 1994; Giddens 1991). Het vraagt om individuen die een levenlang leren en flexibel genoeg zijn om verschillende arbeidsrollen te vervullen. Arthur beargumenteert dat voor een steeds groter wordend aantal werknemers de 'boundary-less career' werkelijkheid wordt. Een loopbaan blijft niet langer binnen de grenzen van de eigen baan of de eigen werkgever, maar reikt verder, ook in netwerken buiten de eigen organisatie. Werknemers organiseren hun loopbaan steeds vaker buiten de traditionele bedrijfsgrenzen. En volgens Handy (1995) zullen banen in de toekomst slechts tijdelijk zijn, mensen zullen steeds meer van het ene contract naar het andere verhuizen, gebaseerd op de sterkte van hun eigen portfolio van verdiensten. Volgens hem naderen we de tijd van 'portfolio-loopbanen', waarin de mate van continuïteit van het werk afhankelijk is van het bewijs dat we kunnen leveren voor verschillende vaardigheden, kennis en kwaliteiten. Sociologen beargumenteren ook dat jongeren steeds vaker keuzes moeten maken dan vroeger (Walther, 2006; Diepstraten, 2006). Een ander argument voor de invoering van competentiegericht onderwijs en een sterkere focus op loopbaanbegeleiding is het feit dat veel jongeren in het beroepsonderwijs problemen hebben met identiteitsontwikkeling en het maken van keuzes voor de toekomst. Om aan de nieuwe eisen van de samenleving te kunnen voldoen, geven sommige auteurs aan dat studenten professionele competenties moeten verwerven. Daarmee bedoelen ze competenties die niet alleen gaan over het 'weten wat' en 'weten hoe' maar ook om het 'weten waarom' (Doorewaard 2000; Defillippi & Arthur, 1994). Met andere woorden, de veranderde samenleving vraagt om individuen met een gevoel van identiteit en richting - weten wie ze zijn en wat ze willen (Wijers & Meijers, 1996). Het ontwikkelen van een dergelijk richtingsgevoel en identiteit is echter niet makkelijk (Kuijpers, et al., 2006; Wijers & Meijers, 1996). Het heeft te maken met reflectie op persoonlijke motieven en je identiteit, en het is noodzakelijk om daarin onzekerheid in het leerproces toe te staan (Coffield, et al., 2004). Het ontwikkelen van een gevoel van richting zou een reflectief proces moeten zijn, dat betekent niet alleen gebaseerd op een vooraf duidelijke set van actieregels, maar op kritische beoordeling van ervaringen en mogelijkheden. Dit omdat de individualisering en flexibilisering van de samenleving zoals gezegd vraagt om individuen die adequaat kunnen omgaan met onzekere situaties (Kuijpers, et al., 2006).

Als de ontwikkeling van een gevoel van richting en identiteit wordt beschouwd als een belangrijk doel van onderwijs, zal daar een adequate krachtige leeromgeving voor moeten zijn, waarin studenten bijvoorbeeld kunnen reflecteren op hun motieven, waarden, kwaliteiten en ambities voor de toekomst (Coffield, et al., 2004).

Natuurlijk is er kritiek op het competentiegericht onderwijs. Dit heeft voornamelijk te maken met het idee dat leerlingen zelfsturend en autonoom zouden moeten zijn, en dat reflectie zaligmakend is. Sennet (1998) laat zien dat er ook een minder optimistische visie bestaat ten aanzien van de flexibele arbeidsmarkt waarvoor

iedereen zelfsturend gedrag moet vertonen. Werknemers komen volgens hem vaak vast te zitten in een dergelijke lexibele arbeidsmarkt. Omdat stabiliteit en continuïteit in werk wordt gezien als een punt van zwakte of inflexibiliteit zijn veel werknemers maar aan het 'job-hoppen' terwijl ze helemaal niet weten of dit echt bijdraagt aan hun geluk en hun carrière. Sennet beargumenteert ook dat het frequent wisselen van werknemers in een organisatie, de band tussen werknemers kan schaden en negatief van invloed is op bijvoorbeeld de solidariteit en het delen van kennis in een organisatie. Andere auteurs zijn bang voor een te sterke nadruk op reflectie. Kuijpers en Meijers (in druk) beschrijven het potentiële gevaar wat Foucault in 1975 - daarbij de filosoof Jeremy Bentham (1748-1832) volgend - al een panopticum noemde. Wanneer studenten telkens weer moeten reflecteren en tegelijkertijd niet serieus worden genomen - in de zin dat de docenten helemaal niet de tijd nemen om de reflecties van studenten echt goed te bekijken en te bediscussiëren - zullen studenten het reflecteren slechts opvatten als een zinloos en opgedragen proces, uiteindelijk alleen maar interessant voor de school. Ze zullen dan op dezelfde manier reageren als op vakken waarvan ze het nut niet inzien: met zo min mogelijk inspanning een zo groot mogelijk resultaat proberen te behalen. In de jaren tachtig waarschuwde Hargreaves (1986) verder al voor het gevaar om instrumenten als een portfolio in te zetten voor observatie en controle en niet als instrumenten om het individu daadwerkelijk meer macht geven over hun eigen ontwikkeling.

Tot slot wordt er ook veel kritiek geuit over de relevantie en toepasselijkheid van competentiegericht onderwijs voor de 'risico-leerlingen', die in het beroepsonderwijs relatief meer aanwezig zijn. Deze leerlingen komen vaak uit een lager sociaal-economisch milieu of hebben een andere etnische achtergrond, en dat kan leiden tot andere waarden, opvattingen en regels ten aanzien van wat studenten willen en kunnen op school (Geurts & Meijers, in druk). Ook zijn er veel leerlingen met leerproblemen (Eijndhoven & Vlug, 2006) die het erg moeilijk vinden om zichzelf te sturen en die weinig steun en vertrouwen krijgen in het opzetten van hun eigen leven en loopbaan (Walther, 2006).

### **Integrale loopbaanbegeleiding en het pop en portfolio**

Scholen die competentiegericht onderwijs hebben ingevoerd gebruiken vaak een vorm van loopbaanbegeleiding die we 'integrale loopbaanbegeleiding' zouden kunnen noemen. Met integrale loopbaanbegeleiding bedoelen we een serie van aaneengeschaalde instrumenten in combinatie met activiteiten, denk bijvoorbeeld aan intake procedures, assessments, persoonlijke ontwikkelingsplannen en reflectieverslagen. Een centraal element daarbinnen is het portfolio, waarin alle informatie uit de verschillende instrumenten en activiteiten eigenlijk samenkomt - hierin wordt alles verzameld. Integrale loopbaanbegeleiding wordt vaak verzorgd door docenten die een extra taak als 'loopbaanbegeleider' hebben gekregen, en is gericht op de ontwikkeling van loopbaancompetenties zoals het reflecteren op iemands eigen ambities en capaciteiten, of netwerken.

Twee centrale instrumenten die daarbij vaak worden gebruikt zijn het persoonlijk ontwikkelingsplan (pop) en het portfolio. Het doel van het *pop* is dat de student leert

te reflecteren op zijn eigen sterke en minder sterke punten, en zijn eigen leerproces stuurt door het opstellen van persoonlijke leerdoelen (Reynaert et al., 2006). De vragen die daarbij vaak centraal staan zijn 'Wie ben ik?', 'Wat wil ik?', 'Wat kan ik?' en 'Wat heb ik nodig om mijn doel te bereiken?' Het *portfolio* is vaak een verzameling documenten of ander bewijs dat het leerproces naar een bepaald leerdoel (of eindeis van de opleiding) illustreert (Larkin, Pines & Bechtel, 2002). De waarde van het portfolio wordt vooral gezien in het feit dat het de mogelijkheid geeft om bewijsmateriaal te verzamelen over dat wat je als student hebt gedaan en geleerd, en dat het bijdraagt aan een zelfsturende houding omdat de student vaak zelf verantwoordelijk is om zijn portfolio te vullen. De studenten moeten daarbij ook reflecteren op hun eigen leerproces en hun voortgang met betrekking tot bepaalde leerdoelen (Wright, Night & Pomerleau, 1999). Portfolio's en pop's worden dan ook gezien als instrumenten die bijdragen aan de ontwikkeling van zelfreflectie en het zelf in de hand nemen van je eigen loopbaanontwikkeling, omdat het gericht is op iets persoonlijks en het stimuleert de eigen verantwoordelijkheid (McMullan, 2006).

McMullan (2005) heeft onlangs laten zien dat een portfolio erg effectief kan zijn als assessment- en leerinstrument, mits zowel studenten als mentoren duidelijke richtlijnen en begeleiding ontvangen ten aanzien van het gebruik ervan. Portfolio's moeten zodanig opgezet worden dat ze relevant, duidelijk en gebruiksvriendelijk zijn, voor zowel docenten als studenten. Driessen et al. (2003) beargumenteren daarnaast dat de effectiviteit van een portfolio wordt bepaald door een goed begeleidingssysteem voor coaching van de student, een duidelijke structuur in het portfolio zodat de student inhoud en vorm goed kan onderscheiden, een goede organisatie van het portfolio om de zelfreflectie van de student te reguleren en een vroege, heldere introductie van het portfolio in het curriculum.

Het belang van de begeleiding van studenten wordt ook door andere onderzoekers genoemd, zoals Elshout-Mohr en Daalen-Kapteijns (2003). Zij geven aan dat de effectiviteit van het portfolio niet alleen wordt bepaald door de structuur van het portfolio en de implementatie ervan, maar evenzeer door de kwaliteit van de coaching van studenten bij het gebruik van het instrument. Tegelijkertijd constateren deze auteurs echter dat veel docenten niet competent genoeg zijn om deze begeleiding goed te vervullen.

Onderzoek naar de effectiviteit van pop's is schaarser en focust vaak op specifieke cases zoals projecten voor speciale doelgroepen waarbij het pop wordt gebruikt als een middel om studenten weer 'op het goede pad te krijgen' (zie bijvoorbeeld Bullock & Jamieson 1998). Clegg en Bradley (2006) constateren daarnaast dat de ideeën over en het gebruik van pop's in het onderwijs wordt gekenmerkt door onduidelijke definities en zeer contextafhankelijke implementaties. Maar ondanks het kleine scala aan onderzoek aan onderzoek naar de effecten van pop's, worden verschillende aandachtspunten wel bediscussieerd. Zo geven Ward en Richardson (2007) aan dat een kritieke succesfactor voor het goed gebruiken van een pop het 'student-engagement' is. Zij noemen daarbij het belang van reflectie ten aanzien van de werkelijke functies van een pop - zoals het stimuleren van een persoonlijk leerproces - om daarbij zowel student als docent de mogelijkheid te bieden dit te evalueren. Bullock and Jamieson (1998) beargumenteren dat de een-op-een

discussies tussen mentoren en studenten *over* het pop van cruciaal belang is, en dat de kwaliteit van het persoonlijk ontwikkelingsproces van de student eigenlijk voornamelijk afhangt van de competenties en met name het enthousiasme van de individuele coach of mentor.

### **Huidige loopbaanbegeleiding in competentiegericht beroepsonderwijs in Nederland**

Het realiseren van een leeromgeving waarin loopbaanontwikkeling van de student centraal staat, staat in Nederland eigenlijk nog in de kinderschoenen. Er is dan ook nog niet veel onderzoek verricht naar deze nieuwe situatie. Een uitzondering is het onderzoek van Kuijpers en collega's (2006) die op grote schaal hebben onderzocht hoe het er in Nederland voorstaat voor wat betreft loopbaanleren in het curriculum. Kuijpers en collega's hebben onderzocht welke leeromgevingen van invloed zijn op de ontwikkeling van (onder andere) loopbaancompetenties van de student zoals het reflecteren op persoonlijke ambities en het nemen van eigen initiatief om je loopbaan te sturen. Dat onderzoek liet zien dat een krachtige loopbaangerichte leeromgeving bestaat uit een omgeving waarin een student authentieke praktijkervaringen op kan doen, waarbij hij of zij in staat is om invloed uit te oefenen op de inhoud van het curriculum en zijn eigen leerproces en waarbij zijn of haar loopbaanleerproces wordt geëvalueerd en bediscussieerd in een dialoog tussen studenten en docenten. Het onderzoek liet echter ook zien dat veel scholen het nog erg lastig vinden om dit te realiseren. Bij de onderzochte scholen was er vaak wel sprake van praktijkgerichtheid waarbij studenten dus praktijkervaringen op konden doen, maar scholen gaven studenten weinig ruimte en vrijheid binnen het curriculum, en een loopbaangerichte dialoog was ook nauwelijks aanwezig. De studie van Kuijpers en collega's focust niet op de oorzaken van het ontbreken van een krachtige loopbaangerichte leeromgeving. In dit artikel gaan we daarom in op onderzoek dat we hebben uitgevoerd naar de percepties van studenten, docenten en decanen met betrekking tot loopbaanbegeleiding in het algemeen, en de instrumenten pop en portfolio in het bijzonder.

### **Onderzoeksopzet**

Dit onderzoek biedt een eerste beschrijving van hoe docenten, studenten en decanen in het beroepsonderwijs aankijken tegen de rol van het portfolio en persoonlijk ontwikkelingsplan als onderdeel van loopbaanbegeleiding. De onderzoeksvragen die centraal staan zijn:

- Hoe worden instrumenten als het pop en portfolio door docenten en decanen op dit moment gezien als instrumenten voor loopbaanbegeleiding?
- Hoe zien studenten deze instrumenten en hoe gebruiken ze deze?
- Welke verschillen bestaan er tussen de verschillende cases die meedoen aan het onderzoek?

Omdat het onderzoek exploratief van aard is hebben we gekozen voor een kwalitatieve studie in de vorm van casestudy onderzoek. Dit is vooral nuttig wanneer men op zoek is naar de wijze waarop iets vorm krijgt in de praktijk, in levensechte

situaties, en waarbij de context niet los kan worden gezien van datgene wat je wilt onderzoeken (Yin, 2003).

Aan dit onderzoek deden drie scholen mee. *Case 1* was een niveau 4 MBO-opleiding *Juridische Dienstverlening* en daarvan participeerden vier docenten: een docent-assistent die verantwoordelijk was voor het goed vullen van het portfolio door studenten was aangesteld, de 'portfoliocoördinator' die zelf eveneens coach was, en twee andere docenten (coaches) die ook werkten met het portfolio van studenten. Van deze opleiding deden ook acht eerstejaars leerlingen mee aan het onderzoek. Deze leerlingen moeten een portfolio vullen met bewijsmateriaal en een reflectierapport, en moeten eveneens een pop maken. In pop-gesprekken (eens per 8 weken) wordt voornamelijk het pop van de leerling besproken, maar komt ook het portfolio aan bod.

*Case 2* was een niveau 4 MBO-opleiding *Handel en Marketing*. Van deze opleiding deden twee docenten, een decaan en zes eerstejaars studenten mee aan het onderzoek. De opleiding Handel en Marketing werkt met een elektronisch loopbaanbegeleidingssysteem; studenten kunnen op de computer digitaal hun portfolio vullen en hun pop maken. In pop-gesprekken (om de 8 weken) bespreek de loopbaanbegeleider met de student het pop en portfolio.

*Case 3* is een kaderberoepsgerichte VMBO-opleiding *Economie en Administratie* waarvan drie docenten, een decaan en negen studenten meededen aan het onderzoek. De studenten van deze opleiding gebruiken een doorstroomportfolio om de doorstroom van het vmbo naar het mbo te vergemakkelijken en het keuzeprocess te verbeteren. Hierbij wordt ingezet op meer loopbaanbegeleiding van de leerlingen door de eigen mentor.

Van alle cases is data verzameld door middel van individuele, semi-gestructureerde interviews met studenten, docenten die ook loopbaanbegeleider of mentor waren, en decanen (of iemand in een vergelijkbare functie) die op iets meer afstand te maken hadden met de loopbaanbegeleiding van de studenten. De studenten werden bevraagd over hun plannen na de studie, wat ze zelf ondernemen in het kader van loopbaan, en wat ze vinden van het pop en portfolio (wat volgens hen het doel ervan is en hoe ze het gebruiken). De docenten en decanen zijn bevraagd naar hun visie op loopbaanbegeleiding, wat voor hen de doelen zijn van het pop en portfolio, en hoe de instrumenten volgens hen gebruikt worden (of zouden moeten worden gebruikt). De interviews zijn opgenomen op een bandje en daarna getranscribeerd. De uitgewerkte data is geanalyseerd met behulp van een grounded theory benadering (Strauss & Corbin, 1998) waarbij gebruik werd gemaakt van het softwareprogramma Atlas-ti. In een grounded theory benadering gaat de onderzoeker voornamelijk inductief te werk: het formuleren van categorieën en relaties tussen categorieën is in eerste instantie gebaseerd op de empirische data en niet op theoretische noties of kaders. De onderzoeker formuleert daarbij codes voor de relevante data (bijvoorbeeld een code als 'Persoonlijk contact met de student') en gaat door tot er geen nieuwe codes meer ontwikkeld kunnen worden.

Na deze analyse heeft een tweede onderzoeker drie interviews gecodeerd om te kijken of de betrouwbaarheid van de analyse goed was. Verschillen tussen de eerste en twee onderzoeker werden bediscussieerd tot consensus over het fragment en de code werd bereikt. Indien geen consensus werd bereikt, werd het betreffende fragment niet meegenomen in de analyse. In de laatste fase werd door de onderzoeker gekeken welke geformuleerde categorieën gerelateerd waren aan elkaar, en werden deze bevindingen met theorie gevalideerd. Na de cases afzonderlijk te hebben bestudeerd is een 'cross-case' analyse uitgevoerd, om specifiek te kijken naar de verschillen tussen de cases.

## Resultaten

Hieronder zullen we de resultaten voor elke case apart bespreken.

### Case 1: Juridische Dienstverlening (MBO)

Alle docenten gaven aan dat het portfolio werd gebruikt om bewijsmateriaal te verzamelen van dat wat de student heeft behaald, en bevat daarnaast opdrachten die de student helpt om op zichzelf te reflecteren (wie ben ik?). Het portfolio bevat ook reflectieverslagen van studenten, waarin de studenten hun eigen leerproces evalueren en nadenken over mogelijke leerdoelen. Een docent legt uit dat het portfolio belangrijk is voor het bijhouden van je eigen ontwikkeling, en het verzamelen van bewijzen daarvoor.

*“Een deel van het portfolio is ook gericht op eigen verantwoordelijkheid ten aanzien van je leerproces. Studenten moeten zelf bewijs verzamelen en dat laten zien om aan te tonen dat ze iets kunnen.”*

Een andere docent benadrukt dat het portfolio een belangrijk middel is om meer eigen verantwoordelijkheid bij de studenten te stimuleren.

*“Het geeft hen ook meer structuur om dingen zélf aan de pakken en te organiseren.”*

Nog een docent voegt daaraan toe dat reflecteren op bepaalde zaken niet toereikend is, een pop is daarbij van groot belang. Zij gelooft dat juist door vanuit de reflectie te focussen op dat wat je wilt bereiken en welke stappen je daarvoor nog moet zetten, dát helpt een student verder.

*“Vanuit bepaalde reflecties op wat een student heeft gedaan of geleerd komen leerpunten. In een persoonlijk ontwikkelingsplan kunnen studenten deze punten bespreken, kijken welke leerdoelen ze voor zichzelf willen stellen en duidelijk maken hoe ze die leerdoelen willen gaan halen.”*

Volgens deze docent is het pop ook gericht op het ontwikkelen van een realistisch zelfbeeld, omdat met de studenten in een pop-gesprek wordt gesproken of de leerdoelen echt bij de student passen.

*“Studenten moeten leren wat hun eigen persoonlijke talenten zijn, en veel van hen weten dat niet of hebben een onrealistisch beeld. Wanneer je dat loopbaanbegeleidingsproces ingaat, moet je weten wie je bent, wat je wilt leren en wat je talenten zijn.”*

Tot slot geeft een docent aan dat het pop eigenlijk gericht is op het bouwen van een model van jezelf voor de toekomst.

*“In hun pop maken studenten een model voor hun eigen toekomstdroom.”*

Alle docenten van deze opleiding geven overigens aan dat deze instrumenten alleen werken als er voldoende face-to-face contact is met de docenten.

*“Je moet als begeleider echt heel veel vragen, soms door bepaalde mentale grenzen heengaan, om deze studenten echt te begrijpen en te motiveren.”*

*“Voor een goed ontwikkelingsproces ten aanzien van de loopbaan moet je studenten begeleiden, coachen, met ze praten.”*

Een andere docent vertelt dat ze bewust veel met de studenten praat.

*“Ik praat heel veel met ze, niet alleen in de pop-gesprekken, maar ook in de klas. Ik ga naast ze zitten en stel ze vragen of klets met ze zodat ik ze echt goed leer kennen. Het allerbelangrijkste is om steeds maar weer vragen te stellen!”*

De **studenten** van deze opleiding zien het portfolio ook als een instrument waarin ze bewijs verzamelen van hun ontwikkeling, en als iets dat persoonlijk is. Voor hen is het ook iets dat ze kunnen gebruiken voor hun toekomstige baan.

*“Het is een instrument waarin je dingen kan verzamelen van wat je op school hebt gedaan, maar ook over wie je bent als persoon en wat je werkervaring is enzo...”*

Een groot aantal studenten zag het portfolio als iets positiefs, vooral voor het verzamelen van bewijs van je eigen ontwikkeling. De meerderheid zag het portfolio echter niet als iets waarmee ze hun loopbaan kunnen sturen of ontwikkeling, en ook niet als iets waarmee ze bepaalde keuzes konden maken. Een enkeling vertelde dat het portfolio zou kunnen worden gebruikt om te reflecteren op wat je had gedaan en geleerd.

*“Je zou het kunnen gebruiken voor je toekomst omdat je kan terugkijken wat je hebt gedaan en hoe je hebt verbeterd”*

Dit werd zeker niet als hoofddoel genoemd en werd daarvoor ook niet gebruikt.

Het pop wordt door de studenten gebruikt voor het formuleren van leerdoelen, en soms voor het maken van keuzes voor de toekomst, en werd gezien als een deel van het portfolio. Het pop zien de studenten als iets relevants, want het focust op jou als



persoon en helpt je bij je eigen persoonlijke ontwikkeling, ook al gaat het misschien niet altijd over langere loopbaandoelen. Volgens de studenten gaat het pop vaak om het verbeteren van eigen gedrag zoals planning, impulsiviteit, of dingen die de studenten moeilijk vinden in een project.

Elke 8 weken hebben de studenten een gesprek met hun begeleider over het pop en het portfolio. Sommige studenten vinden deze gesprekken zinvol, ook in relatie tot loopbaanaspecten.

*“Je coach helpt je met persoonlijke dingen, maar ook met dingen op school. En ja, ik praat ook met mijn coach over wat ik wil in de toekomst, hij vraagt mij hier ook vaak naar...”*

Anderen zien deze gesprekken niet zozeer als nuttig, omdat ze bijvoorbeeld maar af en toe plaatsvinden of omdat de relatie met de docent niet echt goed is.

*“Mijn coach kent me helemaal niet, dus ja... Maar dat komt ook omdat ik al drie verschillende coaches heb gehad dit jaar.”*

Studenten geloven ook dat de coaches of begeleiders die hen gedurende hun dagelijkse schooluren ook begeleiden, de meest zinvolle gesprekken met ze voeren omdat ze de studenten beter kennen. Ze praten met hen ook buiten de pop-gesprekken wel eens over de toekomst of een bepaald beroep, en dat doen ze in de pop-gesprekken dan ook. En als een docent nauwelijks interesse toont in jou als student, dan wordt het al snel als nutteloos gezien.

*“Ik heb hartstikke hard aan mijn portfolio gewerkt, maar het maakt niets uit wat ik er neer had gezet... ze keek er even naar en zei ‘oké’. Ik dacht, ja, waarom zou ik hier zoveel moeite voor gaan doen als ze toch niet geïnteresseerd is.”*

### Case 2: Detailhandel (MBO)

De docenten en decaan van deze opleiding geloven allemaal dat instrumenten als een portfolio of pop belangrijke hulpmiddelen zijn om studenten te begeleiden in hun loopbaanontwikkeling. De decaan geeft aan dat volgens haar het portfolio een bredere functie heeft binnen de school dan het pop. In het portfolio wordt ook de bewijslast voor je competenties opgeslagen, en zou gebruikt moeten worden om te reflecteren op de dingen die je hebt geleerd en het ontdekken van je eigen ontwikkelingspad voor de toekomst.

*“Studenten kunnen hun eigen reflecties gebruiken om aan te geven hoe ze de wereld, de school en zichzelf zien. Deze inzichten kunnen ze bijvoorbeeld gebruiken voor hun toekomstige sollicitaties.”*

Een docent vertelt dat het portfolio een functie zou moeten hebben gericht op het stimuleren van zelfsturing en reflectie op behaalde resultaten.

*“Het portfolio zou een functie moeten hebben die zelfsturing in loopbaanontwikkeling stimuleert, en dat studenten helpt om te reflecteren op wat ze hebben gedaan.”*

In de school is een groot digitaal systeem geïmplementeerd met verschillende instrumenten voor loopbaanbegeleiding van studenten. Het biedt de mogelijkheid om leerdoelen op te stellen (in een pop) en documenten te verzamelen om te laten zien wat je gedaan en geleerd hebt (in een portfolio). Opvallend genoeg wordt dit systeem niet gebruikt door de docenten bij de loopbaanbegeleiding van hun studenten.

*“Nee, ik gebruik het portfolio niet, het is zo’n digitaal iets dat de student zelf gebruikt voor zijn loopbaan. Ik gebruik het niet voor de loopbaanbegeleiding. Tja, ik gebruik het gewoon niet. Het is ontwikkeld door iemand die ver van de praktijk afstaat en het werkt gewoon niet voor mij.”*

De decaan bevestigt het matige gebruik van de digitale instrumenten, ook door studenten.

*“Geen enkele student heeft de vragen in het portfolio, over hen zelf, beantwoord. En ja, dit betekent dus ook dat de docenten het niet stimuleren of beoordelen.”*

Een van de docenten gebruikt het digitale pop wel als middel om studenten meer verantwoordelijk te maken voor hun eigen leerproces en loopbaan.

*“Door van ze te eisen dit in te vullen, worden ze gedwongen om over zichzelf na te denken. En het is iets wat ook meer structuur geeft aan de loopbaanbegeleiding.”*

Deze docent gelooft ook dat het belangrijk is om te praten met de studenten.

*“Het gaat dan om een stukje diepgang, maar het digitale systeem helpt ons daar eigenlijk niet in. Diepgang realiseer je als je met de studenten praat.”*

Alle docenten geven tenslotte ook aan dat gebrek aan tijd hen weerhoudt van het daadwerkelijk voeren van diepgaande gesprekken met studenten.

*“Er is maar weinig tijd beschikbaar. Ik wil wel met de studenten praten, maar in 15 minuten kun je gewoon geen diepgaande gesprekken voeren. En we zijn gedurende de dag zo druk met de implementatie van het nieuwe competentiegerichte onderwijs en het ontwikkelen van scripts dat we maar weinig tijd voor de studenten hebben.”*

De **studenten** van deze opleiding vertellen dat instrumenten als het pop en portfolio wel aanwezig zijn maar door hen niet worden gezien als waardevol, en alleen worden gebruikt voor het bijhouden van studieresultaten of het behalen van studiepunten.

*“Nouja, eigenlijk vind ik die instrumenten gewoon compleet nutteloos, dat pop en pap [persoonlijk actieplan]. Waarom zou ik het gebruiken? Alleen maar omdat het moet, en omdat ik er studiepunten voor krijg.”*

*“Niemand neemt dat pop serieus.”*

*“Ik gebruik het portfolio om mijn studieresultaten in te verzamelen, mijn studiepunten bij elkaar te zetten.”*

De meerderheid van de studenten geeft aan dat de pop's of portfolio's tijdens de loopbaangesprekken niet aan bod komen.

*“Nee, in de loopbaangesprekken praten we niet over het pop, dat gaat meer over of het wel goed gaat met je studie.”*

Zij geven ook aan dat slechts een of twee keer over je leerdoelen nadenken, en dan ook nog individueel zonder echte feedback van de docent, niet werkt. Daarnaast vertellen de studenten dat echte gesprekken over de toekomst, over hun eigen interesses en kwaliteiten, nauwelijks plaatsvinden.

*“Ik praat niet met mijn docent over dingen die ik kan verbeteren, of leerdoelen in het pop. En ik praat ook nooit met hem over dingen die te maken hebben met mijn toekomstig beroep.”*

Ze vinden het ook niet prettig dat de docenten zo weinig tijd hebben om met ze te praten of te helpen met bepaalde dingen.

*“Je wordt gedwongen om heel veel zelfstandig te doen, maar soms heb je gewoon ergens een docent voor nodig. Ze zijn alleen altijd zo druk dat je nooit met ze kunt praten. Om echt een antwoord te krijgen op je vragen duurt altijd heel lang.”*

### Case 3: Handel en Administratie (VMBO)

De meerderheid van de docenten van deze opleiding noemt als doel van het transitieportfolio, dat studenten meer bezig zijn met hun keuzes voor de toekomst.

*“Het portfolio is een belangrijk middel om verschillende activiteiten te combineren, het geeft een raamwerk aan loopbaanbegeleiding. Studenten zijn er actiever mee bezig, maken verschillende opdrachten met betrekking tot nadenken over hun toekomstige loopbaan.”*

Een van de docenten vertelt dat het digitale transitieportfolio een belangrijk middel is om alles te verzamelen wat een student heeft gedaan, voor zijn eigen loopbaanontwikkeling.

*“Met het portfolio kunnen studenten ook hun eigen ontwikkeling zien, dat ze weer motiveert. Vooral studenten in het vmbo hebben altijd te horen gekregen dat ze*

*minder zijn dan anderen. Nu bouwen ze aan iets van henzelf, wat alleen maar groter en mooier wordt.”*

Het idee op school ten aanzien van het portfolio is dat studenten zelfstandig aan hun portfolio werken, ze te stimuleren te reflecteren op hun eigen loopbaan, zelfsturing te bevorderen en ze aan te sporen meer eigen initiatief te nemen. Twee docenten zien het portfolio ook als een belangrijk communicatiemiddel, om bijvoorbeeld informatie te delen met ROC's of met ouders. In het instrument kunnen studenten ook hun eigen keuzes voor een bepaalde MBO-opleiding verantwoorden. Een van de docenten vertelt dat de studenten het digitale portfolio leuk vinden omdat het hen ook in staat stelt vanuit huis informatie uit te wisselen met andere studenten, ouders en vrienden.

*“Het is tastbaar voor studenten, en werkt beter dan een gesprek met of advies van de mentor.”*

De **studenten** van de opleiding Handel en Administratie zien verschillende doelen voor het portfolio. Een aantal studenten geeft aan dat het portfolio gekoppeld is aan opdrachten voor je loopbaan en toekomst, en dat het gebruikt kan worden als een 'showcase' tijdens de overgang naar het mbo.

*“Ik verzamel bewijsmateriaal van de dingen die ik heb gedaan, zodat mijn volgende school dat ook kan zien.”*

Andere studenten zien het portfolio vooral als iets waarmee digitaal gecommuniceerd kan worden.

*“Het doel van het portfolio is dat ik makkelijker huiswerk vanuit huis naar de docent kan sturen. Vooral voor de studenten die geen printer thuis hebben is dat heel handig.”*

Veel studenten vertellen ook dat ze verschillende opdrachten moeten maken voor het portfolio maar dat deze nooit worden besproken in gesprekken met hun mentor.

*“Voor het portfolio moeten we vaak dingen doen, zoals informatie opzoeken op het internet, of testen doen.”*

*“Voor het portfolio hadden we een opdracht gemaakt, toen moest je uitzoeken wat voor een bepaald beroep allemaal nodig was, maar dit hebben we niet met de mentor verder besproken. Dat doen we eigenlijk nooit.”*

*“Als je met de mentor wilt praten over je toekomst moet je dat zelf vragen.”*

*“Ik heb wel met de mentor gepraat over wat ik wil doen hierna, maar dat was maar vijf minuten ofzo...”*

## Conclusie

Het doel van dit onderzoek was te onderzoeken hoe docenten en decanen aankijken tegen het pop en portfolio als instrumenten voor loopbaanbegeleiding en hoe ze het gebruiken, en hoe studenten deze instrumenten zien en gebruiken. Uit de resultaten blijkt dat in case 1 de instrumenten worden gebruikt in combinatie met een 'persoonlijke aanpak'. Zowel docenten als studenten geven aan dat zowel het pop als portfolio nuttig is, maar dat een persoonlijk gesprek en een goede relatie tussen de docent en student voorwaardelijk zijn voor echt goede loopbaanbegeleiding. Daarbij worden zaken genoemd als het tonen van persoonlijke interesse en tijd vrijmaken voor de student.

In vergelijking met de andere twee cases, gebruiken de studenten van case 1 het pop en portfolio effectiever en zijn meer tevreden over de functies ervan. Ze zien de instrumenten als zinvol voor je toekomstige loopbaan en je eigen ontwikkeling.

In case 2 zagen we dat de docenten en decaan het persoonlijk contact en begeleiding, en het proces van reflectie ook heel belangrijk vonden, maar dat ze veel moeite hebben om dit daadwerkelijk te realiseren. Het digitale loopbaanbegeleidingssysteem dat is ingevoerd wordt niet door de docenten gebruikt, en er is veel te weinig tijd beschikbaar om individuele, diepgaande gesprekken met de studenten te voeren. De studenten van deze opleiding laten ook duidelijk merken dat ze het gebrek aan tijd van de docenten niet leuk vinden. Daarbij ervaren de studenten van deze opleiding het pop en portfolio daarbij als nutteloos, en gebruiken ze alleen omdat ze er de vereiste studiepunten mee behalen

In case 3 zien we dat de docenten en decaan het transitieportfolio zien als een instrument waarin studenten opdrachten voor hun loopbaan kunnen maken en materiaal kunnen verzamelen over wat ze hebben gedaan op het vmbo. Op deze opleiding wordt weinig aandacht geschonken aan het voeren van (persoonlijke) gesprekken met leerlingen. De docenten beargumenteren dat de opdrachten in het portfolio er vanzelf toe leiden dat de studenten zelf gaan nadenken over hun toekomst en gaan reflecteren op hun ambities. Dit staat dus in groot contrast met case 1, waarbij de docenten echt benadrukken dat een dialoog met de studenten juist cruciaal is om reflectie en zelfsturing te realiseren. Als we kijken naar de studenten van case 3 zien we dat een aantal van de studenten het portfolio wel als zinvol ervaart, omdat het hen helpt om dingen te verzamelen (van wat ze hebben gedaan) en om beter te communiceren. Slechts een heel klein deel zag het portfolio echter ook daadwerkelijk als iets waarmee ze hun eigen loopbaan kunnen inrichten en wat hen helpt bij keuzes voor de toekomst. Door de studenten wordt dan ook niet gereflecteerd op hun loopbaankeuzes en hun eigen loopbaanplanning.

De resultaten uit het onderzoek leiden tot een driedelige conclusie:

- a. De meerderheid van de docenten en decanen zien het portfolio en pop als belangrijke instrumenten om de studenten te begeleiden bij hun loopbaanplanning. Het draagt bij aan het verzamelen van bewijs over je functioneren en ontwikkeling, stimuleert de eigen verantwoordelijkheid (en

- zelfsturing) van de studenten, kan studenten helpen bij het reflecteren op hun eigen identiteit en toekomstambities, en het helpt bij het formuleren van passende leerdoelen om dat te bereiken;
- b. Het pop en portfolio worden echter vaak 'instrumenteel' gebruikt zonder goede begeleiding, bijvoorbeeld in de vorm van een individueel gesprek met studenten over de inhoud van de instrumenten. Studenten gebruiken het pop en portfolio wel, maar dikwijls om de verkeerde redenen, en reflectie ten aanzien van de eigen loopbaanontwikkeling is bij veel studenten niet aanwezig;
  - c. Als men er niet in slaagt een dialogische context te realiseren, waarin de instrumenten een plek krijgen, zien de studenten de instrumenten niet als zinvol en gebruiken het niet om te reflecteren op eigen motieven, ambities en kwaliteiten. Wanneer docenten het portfolio en pop gebruiken als basis voor een individueel loopbaangesprek (zoals in case 1) ervaren studenten de instrumenten als nuttig, en reflecteren meer.

Deze conclusies komen overeen met de resultaten van bijvoorbeeld Driessen et al. (2004) en Elshout-Mohr en Daalen-Kapteijns (2003), die al eerder beschreven dat een mooi design niet direct leidt tot het gewenste effect. De kwaliteit van de begeleiding is enorm belangrijk, maar docenten hebben niet altijd de mogelijkheid en/ of de benodigde competenties om dit goed op te zetten. De resultaten van ons onderzoek sluiten ook aan bij dat van Kuijpers en collega's (2006) die vonden dat de werkelijke dialoog tussen docent en leerling, over zijn of haar loopbaan, veelal niet aanwezig waren in de onderzochte scholen, maar dat dit juist een van de belangrijkste aspecten is van goede loopbaanbegeleiding.

Maar hoe kunnen we het inadequate gebruik van instrumenten als een pop en portfolio, en het gebrek aan dialoog verklaren? De resultaten van de verschillende opleidingen laten een aantal factoren zien die het realiseren van een reflectieve dialoog in de weg staan. Denk bijvoorbeeld aan de hoeveelheid tijd die beschikbaar is om daadwerkelijk met de studenten te praten, of het eigenaarschap dat docenten ervaren met betrekking tot de instrumenten die ze 'moeten' gebruiken. Daarnaast lijken ook factoren als het competent zijn in het voeren van persoonlijke gesprekken, en het 'coach voelen' i.p.v. expert van belang.

Het onderzoek geeft ook input voor een aantal praktische aanbevelingen. Ten eerste zou de invoering van instrumenten als het pop en portfolio altijd samen moeten gaan met de invoering van goede begeleiding. Dit is juist van belang voor het vmbo en mbo, omdat deze studenten veelal niet gewend zijn om eigen verantwoordelijkheid te dragen voor hun leerproces en zelfstandig te reflecteren op hun ambities, kwaliteiten en motieven. Zij hebben duidelijk begeleiding en structuur nodig om het reflectieproces op gang te brengen. Belangrijk daarbij is dat scholen tijd en ruimte investeren (voor docent en student) om een-op-een gesprekken te realiseren tussen loopbaanbegeleider en student. Aansluitend daarop zou de school moeten investeren in de professionele ontwikkeling van docenten rondom competenties om studenten goed te begeleiden in een dergelijk reflectief proces. Tot slot, wanneer scholen daadwerkelijk loopbaanbegeleidings-instrumenten willen implementeren in hun onderwijs, zouden docenten en decanen vanaf het begin

betrokken moeten zijn bij de ontwikkeling en implementatie ervan, zodat de wensen van de praktijk meegenomen kunnen worden en het voor hen uiteindelijk nuttige instrumenten oplevert waar ze mee willen werken.

Tot slot nog een aantal suggesties voor vervolgonderzoek. Dat zou zich naar ons idee kunnen richten op het beschrijven en analyseren van de factoren die het gebruik van loopbaangesprekken hinderen of stimuleren. Hoe komt het bijvoorbeeld dat de docenten in case 1 zo benadrukken dat een reflectieve dialoog en persoonlijk contact met studenten cruciaal is? En wat doen ze dan om dit effectief te organiseren? Wat voor soort dialoog draagt werkelijk bij aan de ontwikkeling van loopbaancompetenties bij de studenten? Dit is slechts een greep uit het grote aantal vragen dat nog open ligt voor verder onderzoek naar deze interessante materie. Wij zijn er in ieder geval van overtuigd dat goede loopbaanbegeleiding bijdraagt aan een betere motivatie, een beter ontwikkelde (arbeids)identiteit en een gelukkiger student. Maar er is nog veel werk aan de winkel!

## Literatuur

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

Banks, M., Bates, I., Breakwell, G., Bynner, J., Emler, N., Jamieson, L., and Roberts, K. (1992). *Careers and Identities*. Buckingham: Open University Press.

Biemans, H., Nieuwenhuis, L., Poell, R., Mulder, M. & Wesselink, R. (2004). Competence-based VET in the Netherlands: background and pitfalls. *Journal of Vocational Education & Training*, 56, 523-538.

Bullock, K., and Jamieson, I. (1998). The effectiveness of personal development planning. *Curriculum Journal*, 9, 63-77.

Clegg, S. & Bradley, S. (2006). The implementation of progress files in higher education: reflection as national policy. *Higher Education*, 51, 465-486.

Coffield, F., Mosely, D., Hall, E., and Ecclestone, K. (2004). *Learning styles and pedagogy in post-16 learning: A systematic and critical review*. London: Learning and Skills Research Centre.

Den Boer, P., Mittendorff, K., & Sjenitzer, T. (2004). *Beter kiezen. Een onderzoek naar de keuzeprocessen van jongeren in het vmbo en mbo*. [Choosing better. A study on processes of choice of youngsters in prevocational and vocational education]. Delft: Deltapunt.

Driessen, E. W., Tartwijk, J. van., Vermunt, J. D. & Vleuten, C. P. M., van. (2003). Use of portfolios in early undergraduate medical training. *Medical Teacher*, 25(1), 18-23.

Defillippi, R.J., and Arthur, M.B. 1994. The boundaryless career: a competency based perspective. *Journal of Organizational Behavior*, 15, no. 4: 307-324.

Diepstraten, I. 2006. The new learner. Trendsetting learning biographies in a knowledge society [in Dutch]. Amsterdam: F&N Bookservice. PhD dissertation.

Doorewaard, H. 2000. The other organization... and what does love got to do with it? [in Dutch]. Utrecht: Lemma.

Dungen, M. van den, Mulders, M. and Pijls, T. 2004. Quality impulse for Acknowledging Earlier Acquired Competences and Career Guidance [in Dutch]. 's-Hertogenbosch : CINOP.

Eijndhoven, E. van and Vlug, F. 2006. Tackle the problem now! (Im)possibilities for students-at-risk in Dutch Vocational Education [in Dutch]. Arnhem: Landelijk Werkverband Risicogroepen.

Elshout-Mohr, M. & Daalen-Kapteijns, M. van. (2003). Proper use of portfolios in competence bases education [in Dutch]. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 24: 5-13.

Evans, K., Kersh, N., and Kontiainen, S. 2004. Recognition of tacit skills: sustaining learning outcomes in adult learning and work re-entry. *International Journal of Training and Development*, 8: 54–72.

Geurts, J. 2003. From training factory to career centre, a pleading for integral redesign of vocational education [in Dutch]. Den Haag: Elsevier.

Geurts, J. & Meijers, F. (forthcoming). Vocational education in The Netherlands: in search for a new identity. In R. Maclean and D.N. Wilson (Eds.). *International Handbook on Vocational Education and Training For the Changing World of Work*. New York: Springer.

Giddens, A. 1991. *Modernity and self-identity: self and society in the late modern age*. Cambridge: Cambridge Polity Press.

Glaser, B.G, and Strauss, A. 1967. *Discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Sociology Press.

Handy, C. 1996. *Beyond certainty. The changing worlds of organisations*. London: Arrow Books.

Hargreaves, A. 1986. 'Record breakers?' In Broadfoot, P. (ed.) *Profiles and Records of Achievement*. London: Holt Reinhart & Winston.



Kuijpers, M., Meijers, F., and Bakker, J. 2006. Powerful career-oriented learning environments in (pre)vocational education: how does it work? [in Dutch]. Driebergen: HPBO.

Kuijpers, M. & Meijers, F. (forthcoming). Is career guidance ethical? [in Dutch]. To be published in 'Ethics in career guidance' [in Dutch]. Groningen: Uitgeverij Boom.

Larkin, J.E., Pines, H.A., and Bechtel, K.M. 2002. Facilitating students' career development in psychology courses: a portfolio project. *Teaching of Psychology*, 29: 207-210.

Law, B. (2000). Learning for work: global causes, national standards, human relevance. In A. Collin and R. A. Young (Eds.). *The future of career* (pp.243-259). Cambridge: Cambridge University Press.

McMullan, M. (2006). Student's perceptions on the use of portfolios in pre-registration nursing education: a questionnaire survey. *International journal of Nursing Studies*, 43: 333-343.

Meijers, F. (2006). Innovation: task distribution or collective learning cycle [in Dutch]. In Fanchamps, J. (Eds), *Becoming competent in something: the legacy of Johan van der Sanden in vocational education* [in Dutch] (pp.133-140). Antwerpen: Garant.

Neuvel, J. & van Esch, W. (2005). Transition from prevocational secondary to senior vocational education. A research on the transition arrangement and the relationship between vocational perspective and the vocational training in senior vocational education [in Dutch]. 's-Hertogenbosch: CINOP.

Nieuwkerk, H. van (2007). *Middelbaar beroepsonderwijs 2010: een design* [Secondary Vocational Education 2010: a design]. 's-Gravenhage: Ministerie van OCW.

Reynaert, W., Admiraal, D., Haasteren, M. van, Mans, D. and Reekers, M. (2006). *Careers guidance and assessment* [in Dutch]. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff.

Sammons, P., Hillman, J. & Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of effective schools: a review of school effectiveness research*. London: Institute of Education.

Sennett, R. (1998). *The Corrosion of Character. The Personal Consequences of Work in the New Capitalism*. Norton: London.

Strauss, A.L., and Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Walther, A. (2006). Regimes of youth transitions: choice, flexibility and security in young people's experiences across different European contexts. *Young*, 14, 119-139.

Walther, A., Bois-Reymond, M. du, and Biggart, A. (2006). *Participation in Transition: Motivation of Young Adults in Europe for Learning and Working*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Ward, R., and Richardson, H. (2007). *Personalised learning plans in Lifelong Learning Networks*. Centre for Recording Achievement Report to HEFCE by the Centre for Recording Achievement.

Wesselink, R., Biemans, H.J.A., Mulder, M., and Van den Elsen, E.R. (2007). Competence-based VET as seen by Dutch researchers. *European Journal of Vocational Training*, 40, 38-51.

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

Wright, W. A., Knight, P. T., and Pomerleau, N. (1999). Portfolio people: teaching and learning dossiers and innovation in higher education. *Innovative Higher Education*, 24, 89-103.

Yin, R. K. (2003). *Case study research: design and methods (3rd Edition)*. London: Sage Publications.