

PROF. DR. MARINKA A.C.T. KUIJPERS

Architectuur van leren voor de loopbaan: richting en ruimte

Open Universiteit
www.ou.nl



Prof. dr. Marinka A.C.T. Kuijpers

Architectuur van leren voor de loopbaan: richting en ruimte

Open Universiteit
www.ou.nl



De leerstoel 'Leeromgeving en leerloopbanen in het (v)mbo' is mede mogelijk gemaakt door onderstaande organisaties.



© Copyright Marinka A.C.T. Kuijpers, 2012

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored, in a retrieval system, or transmitted, in any form or by any means, electronic, mechanical, photocopying, recording or otherwise, without the prior permission of the publishers.

Ontwerp omslag: Afdeling Visuele Communicatie, Open Universiteit
Opmaak binnenwerk: Afdeling Visuele Communicatie, Open Universiteit
Bureauredactie: John Arkenbout

Printed in The Netherlands

Inhoud

- 1 Introductie 7
 - 2 Kenmerken en herkomst van de huidige architectuur van loopbaanbegeleiding 8
 - 3 Architectuur van de loopbaan: de inzet van loopbaancompetenties 13
 - 4 Postmoderne architectuur van loopbaangericht onderwijs 19
 - 5 Professionalisering in loopbaangericht begeleiden 24
 - 6 Professionaliseringsruimte en de dialoog over ruimte en richting 27
 - 7 De bijdrage van de leerstoel 'Leeromgeving en leerloopbanen in het (v)mbo' 33
- Dankbetuiging 34
- Referenties 37
- Bijlage: bijdragen tijdens de symposiummiddag 43



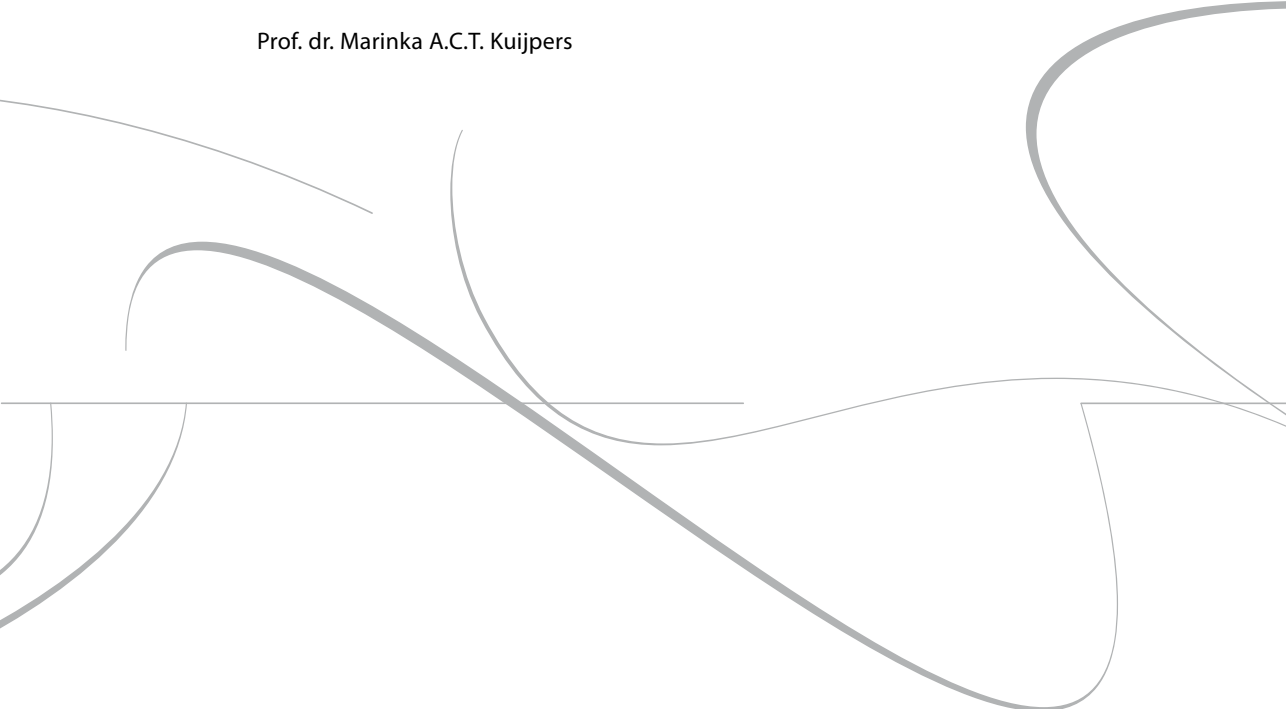
Architectuur van leren voor de loopbaan: richting en ruimte

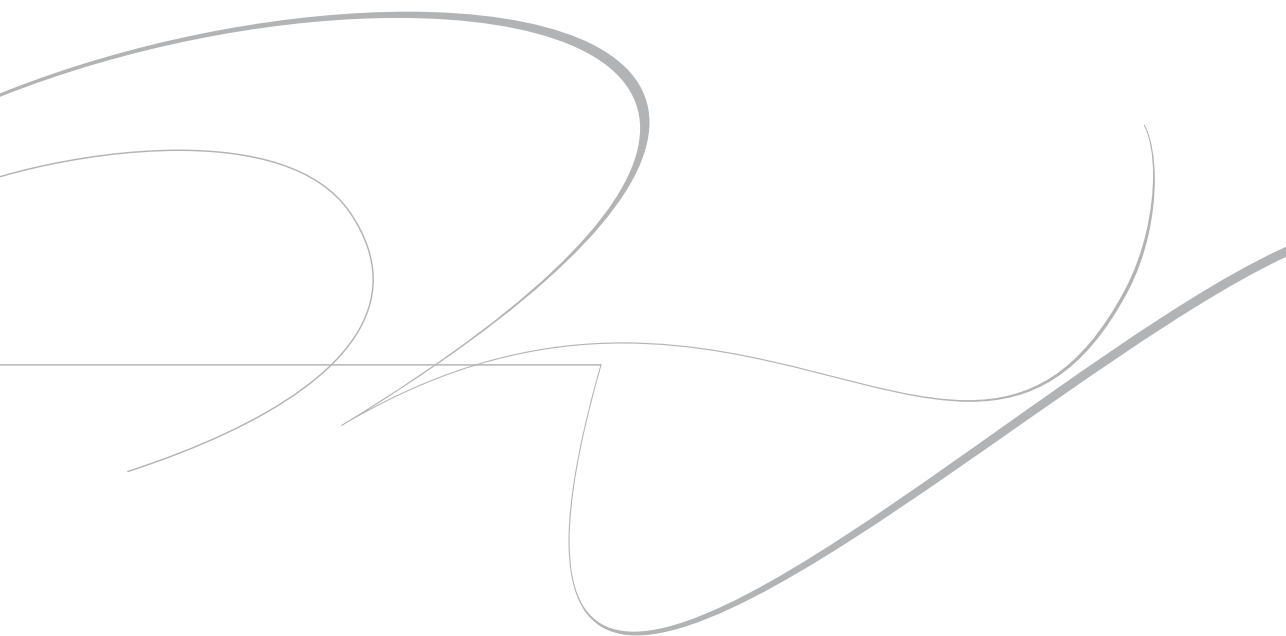
Rede

Uitgesproken bij de openbare aanvaarding van het ambt van bijzonder hoogleraar Leeromgeving en leerloopbanen in het (v)mbo ingesteld door Stichting Platforms VMBO, KPC Groep, Stichting TechniekTalent.nu, Ondersteuningsfonds Zorg, Welzijn en Sport, Stichtingen O&O Fonds Productie- en Leveringsbedrijven en O&O Afval- en Milieubedrijven, Vereniging Gehandicaptenzorg Nederland, Stichting Ecabo, Actiz, AOC Raad, ICSadviseurs en Skills Netherlands bij LOOK, Wetenschappelijk Centrum Leraren Onderzoek aan de Open Universiteit

door

Prof. dr. Marinka A.C.T. Kuijpers





1 Introductie

*Mevrouw de rector magnificus,
Leden van het curatorium van de bijzondere leerstoel,
Collega's,
Familie en vrienden,*

De titel van mijn oratie is 'Architectuur van leren voor de loopbaan; richting en ruimte'. Architectuur wordt in het woordenboek omschreven als bouwkunst en bouwstijl. Gezien de veranderingen in de samenleving is het onderwijs aan een ingrijpende verbouwing toe. De vraag waar we voor staan is welke 'bouwstijl' past in deze tijd. In mijn oratie wil ik stilstaan bij het vormgeven van een leeromgeving die nodig is als fundament voor leren van leerlingen en docenten om een loopbaan op te bouwen. Ik zal u laten zien dat wij momenteel veelal methoden gebruiken die ontworpen zijn in een tijd waarin andere eisen werden gesteld dan waar wij tegenwoordig mee worden geconfronteerd. Ik wil u tonen dat een nieuwe architectuur van onderwijs nodig is waarin zowel ruimte wordt gecreëerd als richting wordt gegeven om leren voor de loopbaan mogelijk te maken. De opbouw hiervan 'valt of staat' bij de kwaliteit en inzet van docenten. Ik zal een pleidooi houden voor professionalisering van docenten voor het inrichten van een loopbaangerichte leeromgeving en voor professionaliseringsruimte en -richting van docenten om hun eigen leren in het kader van de loopbaan vorm te geven.

Ten slotte zal ik uiteenzetten wat ik wil bijdragen aan onderwijs 'van deze tijd'.



Foto 1: Oude en nieuwe architectuur gecombineerd in de Staatskanzlei in München.

2 Kenmerken en herkomst van de huidige architectuur van loopbaanbegeleiding

We kunnen er niet meer om heen: jongeren kunnen blijkbaar niet goed kiezen. Onderzoek wijst uit dat leerlingen keuzes maken voor vervolgopleidingen op basis van onbewuste en ondoordachte redenen (Neuvel & Van Esch, 2006). Zij hebben geen realistisch zelf- en beroepsbeeld (Bakker et al., 2007; Den Boer, Mittendorff & Sjenitzer, 2004; Van Esch & Neuvel, 2009) en vertonen kortetermijngedrag als het gaat om keuzes (Jolles, 2006; Crone, 2012). Hoewel veel jongeren niet goed kunnen kiezen, moeten zij toch behoorlijk wat keuzes maken gedurende hun leerloopbaan. Het niet goed kunnen kiezen is een probleem, want te veel jongeren stoppen voor (on)bepaalde tijd met hun opleiding of veranderen van opleiding. Dit kost de samenleving veel geld en wat de internationale 'kenniseconomierangorde' betreft, haalt Nederland haar doelen niet. Het is dus zaak om te investeren in Loopbaanoriëntatie en -Begeleiding (LOB). Dit onderschrijven ook het ministerie OCW (2011b), de VO-raad (LOB-scan, LOB in de nieuwe examenprogramma's beroepsgerichte vakken vmbo) en de MBO-raad (document Loopbaan en Burgerschap). We zien dat de vormgeving van LOB op verschillende manieren invulling krijgt. De verschillende vormen van LOB die we tegenwoordig tegenkomen in het onderwijs, vinden hun grondslag in theorieën over loopbaanbegeleiding die in de loop van de twintigste eeuw ontwikkeld zijn. Theorieën die veelal ontwikkeld worden als antwoord op maatschappelijke vraagstukken die op dat moment spelen. We zien maatschappelijke ontwikkelingen tot uiting komen in de vormgeving van onderwijs, en ook in de architectuur van de fysieke omgeving, waar het bureau ICSadviseurs zich mee bezig houdt.



Foto 2: Architectuur van school in aanbodgericht onderwijs
Bron: Gemeentearchief Roosendaal, fotograaf Willem van Unen



Foto 3: Architectuur van school in onderwijs gericht op zelfsturing
Bron: ICSadviseurs, fotografen Hidde Benedictus en Pieter Verbraak

In deze paragraaf wil ik enkele kenmerken van de hedendaagse loopbaanbegeleiding plaatsen in de tijdgeest waaruit deze kenmerken zijn voortgekomen.

Passen en meten

Het probleem dat leerlingen niet goed kunnen kiezen doordat zij geen realistisch zelf- en beroepsbeeld hebben, wordt in veel scholen opgelost door het gebruik van testen. De zoektermen 'beroepskeuzetest en onderwijs' levert bijna 19 000 hits op. Uit de veelal niet-gevalideerde test rolt het beroep of de opleiding die het beste bij een leerling past gezien zijn interesses of kwaliteiten. Zo ben ik te typeren als een kunstenaar in de ene test en zou ik leraar natuur- en scheikunde moeten worden in een andere test. Met de testen proberen we te 'meten' wat het beste 'past'. Deze matchingsbenadering vindt haar oorsprong in het begin van de twintigste eeuw toen Parsons (1909) een begin maakte met het wetenschappelijke denken over de beroepskeuze. Parsons vroeg zich af hoe mensen – in een industriële samenleving – zo snel mogelijk passend werk zou kunnen vinden met als doel hun motivatie en daarmee de arbeidsproductiviteit te verhogen. Het gaat om het zoeken van 'de juiste man op de juiste plaats'.

De 'matchingsbenadering' vinden we terug in de het model van Holland (1982) dat wordt gebruikt voor het leggen van één-op-één-relaties tussen beroepen en personen. In het industriële tijdperk, waarin loopbaanbegeleiding vooral voor selectie diende, was de benadering functioneel. Ze is gericht op efficiënt en effectief handelen en biedt houvast in tijden waarin weinig verandert. Echter, zo stabiel als de onderwijs- en arbeidsmarkt was tot de jaren tachtig van de vorige eeuw is het al lang niet meer. Opleidingen komen en gaan, beroepen veranderen en mensen zijn gericht op zingeving en persoonlijke ontwikkeling in hun werk. Bovendien ontwikkelt beroeps-geschiktheid zich in reactie op eisen van de functie/beroep waarin men werkt (Kohn & Schooler, 1983). De vraag is hoe functioneel 'passen en meten' nog is in een niet-stabiele omgeving.

Keuzerijping

Momenteel speelt de vraag of in het onderwijs loopbaankeuzes moeten worden uitgesteld omdat jongeren niet 'keuzerijp' zijn. Al vanaf de naoorlogse periode is men, toen vanuit de ontwikkelingspsychologie, er jarenlang van uitgegaan dat de studie- en beroepskeuze zo lang mogelijk moest worden uitgesteld. Keuzerijpheid werd in eerste instantie met leeftijdsfase in verband gebracht, maar later werd keuzerijpheid ook in verband gebracht met actieve loopbaanoriëntatie; jongeren zijn keuzerijp als ze bepaalde fases van exploratie hebben doorlopen. Momenteel speelt de vraag over keuzerijpheid van jongeren eveneens, maar nu naar aanleiding van hersenonderzoek dat het afgelopen decennium heeft plaatsgevonden. Tot voor kort is er uitgegaan dat de prefrontale cortex op jonge leeftijd onvoldoende ontwikkeld is om plannen op langere termijn te maken. Een onlangs gemaakte meta-analyse van neurowetenschappelijk onderzoek naar adolescenten stelt dat er geen sprake is van onrijpheid maar van cognitieve flexibiliteit waarbij ondersteuning vanuit de omgeving het gebruik van de prefrontale cortex stimuleert (Crone, 2012). Als het gaat om het vermogen tot ontwikkelen van een zelfbeeld, is de aanname dat begeleiding cruciaal is



(De Jong, et al, 2008). Gezien de uitkomsten van hersenonderzoek tot nu toe is het aannemelijk te veronderstellen dat, als we in het onderwijs de kans laten liggen om leerlingen te stimuleren in zelfreflectie en zelfsturing, een grote groep leerlingen pas ver in de volwassenheid in staat is om een keuze voor vervolgopleiding te maken. De vraag die mijns inziens in het onderwijs gesteld moet worden is niet wanneer het moment is gekomen dat we jongeren een keuze kunnen *laten* maken, maar wat er voor nodig is om het ze te *leren* maken.

Keuzecompromis

Loopbaanbegeleiding zou, gezien de ambities van een kenniseconomie, moeten bijdragen aan het optimaal benutten van talenten van elke werknemer. Zoals de titel van het SER-rapport in 2007 verwoordt is 'niet de afkomst maar de toekomst' van belang. Vanaf de jaren zestig heeft de beroepskeuzedienstverlening de opdracht om voor gelijke kansen te zorgen. Vanaf die tijd wordt in onderzoek naar beroepskeuzes de invloed van de omgeving betrokken. Een beroepskeuze wordt gezien als een proces waarin, tegelijkertijd met het ontwikkelen van een zelfbeeld, beroepsmogelijkheden worden weggestreept en waarin uiteindelijk een compromis wordt gesloten binnen de grenzen van wat acceptabele beroepsmogelijkheden zijn voor jongeren (Gottfredson, 1981). Zo sluiten kinderen van 5 tot 8 jaar beroepen uit die zij niet vinden passen bij hun geslacht, van 10 tot 12 jaar beroepen die niet behoren tot hun sociale klasse en van 12 tot 14 beroepen die een te grote (onderwijs)investering vragen. Na het 14e levensjaar gaan aan de eigen persoon gebonden voorkeuren meespelen. Begeleiding om tot een andere dan een 'traditionele' beroepskeuze te komen is het bieden van een 'rolmodel' waarmee de jongere zich kan identificeren. Om toekomstmogelijkheden voor jongeren die barrières ervaren te vergroten, is het volgens de Social Cognitive Career Theory (Lent, Brown en Hackett, 1994) van belang om zelfvertrouwen van de leerlingen te vergroten en belemmeringen in de omgeving bespreekbaar te maken. Ter compensatie van de achterstand van jongeren wordt sociaal-emotionele counseling onderdeel van studieloopbaanbegeleiding. De begeleiding is vooral gericht op het opbouwen van zelfvertrouwen en het zich leren aanpassen aan werk. De vraag is hoe de begeleidingsopdracht 'zorgen dat de leerling past bij het werk' uitgebreid kan worden met 'uitvinden welke werk past bij de leerling'.

Rationele keuzes

Door het groeiende belang van de wetenschap wordt kennisoverdracht steeds belangrijker, en zo ook in de studieloopbaanbegeleiding. 'Rationele keuze- en beslistheorieën' worden toegepast. Een goede studie- en beroepskeuze wordt hierin gezien als het nemen van een geïnformeerde beslissing (Rees & Barlett, 1999). Voor een dergelijke rationele keuze moeten de alternatieven en de consequenties van de keuze bekend zijn, de kiezer moet over een methode beschikken om de voor- en nadelen van de keuze af te wegen en de kiezer moet een duidelijk doel voor ogen hebben om te kunnen bepalen kan wat het beste alternatief is (Taborsky, 1992). In de hedendaagse praktijk zijn deze voorwaarden moeilijk te realiseren als het gaat om studie- en beroepskeuzes. Weliswaar worden via websites alle onderwijs- en beroepsmogelijkheden toegankelijk gemaakt, maar de geboden informatie is kwalitatief onvoldoende, kwantitatief te om-

vangrijk en te veranderlijk om een goed beeld te krijgen (Dols, 2008). Jongeren blijken maar beperkt in staat zijn om keuzes te maken voor op langere termijn (Dijksterhuis & Meurs, 2006). Bovendien maakt de onvoorspelbaarheid van de toekomst als gevolg van moderniserings- en globaliseringsprocessen dat het weinig zin heeft een gedetailleerd plan te maken van de gewenste loopbaan (Mitchell, Levin & Krumboltz, 1999). De vraag is in hoeverre kennisoverdracht functioneel is voor langere termijnkeuzes op een instabiele en veranderende arbeidsmarkt.

Loopbaanleren

Doordat de markt continu en onvoorspelbaar verandert, wordt innoverend vermogen een steeds belangrijker concurrentiefactor (Heusinkveld, 2004). In de 'survival of the fittest' gaan het niet meer om wie de meeste kennis heeft maar wie creatief en flexibel de kennisontwikkelingen kan bijhouden (Dochy & Nickmans, 2005). De traditionele loopbaan wordt vervangen door een 'boundaryless career', waarin mensen van werk en werkplek veranderen (Defillippi & Arthur, 1994) en de 'protean career': een loopbaan die flexibel, veelzijdig en aangepast is (Hall, 1996). Ook in Nederland zien we dat mbo-ers eenmaal op de arbeidsmarkt vaker (moeten gaan) veranderen van werk (Keppels, Jager & Hövels, 2012; SER, 2011). In de hedendaagse theorieën over loopbaanontwikkeling zien we vier cruciale elementen die niet in traditionele theorieën over loopbanen voorkomen, namelijk: complexiteit (van ervaringen en beïnvloedingsmogelijkheden), dynamiek, constructie (ervaringen betekenis geven om zichzelf te begrijpen) en kans (on geplande gebeurtenissen die het loopbaanverhaal bepalen) (Mc Kay, Bright & Pryor, 2005). In toenemende mate wordt gepleit voor een benadering waarin de leerling niet als een passief (informatieverwerkend) maar als actief (lerend) subject centraal staat (Blustein, 2006; Baert, Dekeyser & Sterck, 2002). Loopbaantheorieën die hierop gebaseerd zijn gaan uit van het actief en bewust ontwikkelen van de persoonlijke loopbaan en worden onder de noemer van 'loopbaanleren' verder ontwikkeld. Loopbaanleren krijgt in eerste instantie vorm vanuit een meer cognitieve benadering (Career Learning Theory van Law, 1996; 'Intentional Change Theory' van Boyatzis, 2006) waarin mensen actief een werk- c.q. zelfbeeld ontwikkelen en vanuit een sociaal-constructivistisch perspectief ('Theory of Career Construction van Savickas; 2001) waarin zelfs wordt gesproken over het ontwerpen van het eigen leven ('Life-design theory'; Savickas et al., 2010). Loopbaansucces is in loopbaantheorieën steeds het uitgangspunt. Hoewel mensen vooral streven naar succes, komen faalervaringen veel vaker voor (Pryor & Bright, 2011). Falen in loopbaankeuzes zou in de voorgaande loopbaan theorieën worden opgevat als 'mismatch', niet keuzerijp, ontbreken van beslissingsstrategieën en niet in actie kunnen of willen komen. De chaos-theorie ('Chaos Theory of Career', Pryor & Bright, 2011) daarentegen gaat ervan uit dat mensen voortdurend met niet-lineaire veranderingen te maken hebben waardoor plannen weinig zin heeft, maar dat mensen fouten moeten gebruiken om mogelijkheden te exploreren voor persoonlijke ontwikkeling. De chaostheorie kan zowel leiden tot een 'standpunt van passiviteit' dat het toeval de loopbaan bepaalt (zoals Serendipity, Betsworth & Hansen, 1996; Krumboltz, 1998), als tot een opvatting van proactiviteit dat kennis en controle over zichzelf (Pryor & Bright, 2011) en reflectieve zelfsturing (Sultana, 2004) noodzakelijk zijn om kansen te kunnen zien en benutten.



Er wordt ook wel gesproken over 'luck readiness'; het herkennen, creëren, benutten van en omgaan met mogelijkheden (Neault, 2002; Krumboltz & Levin, 2004; Pryor & Bright, 2011).

Intuïtie en emoties (Krieshok, 1998) krijgen meer aandacht omdat deze een uitdrukking zijn van wat iemand – vaak nog niet bewust – belangrijk vindt.

Kortom: Het inzicht is gegroeid dat een goede keuze niet gelijk staat aan een geïnformeerde keuze, maar dat keuzes maken een 'totaal-hersen-ontwerp' is, waarin zowel cognitie als intuïtie en emotie een rol spelen. Bij de leerstoel betrokken organisaties hebben vanuit hun eigen core-business, gelet op de ontwikkelingen in de maatschappij en beroepenveld, ook gemerkt dat er een verandering moest plaatsvinden van informatievoorziening naar loopbaanleren. Loopbaanleren kan dan worden begrepen als een proces van voortdurend actief en bewust werken aan een zelfbeeld en zelfontwikkeling om 'klaar' te zijn op het moment van loopbaankeuzes.

Leren voor de loopbaan heeft kenmerken van de hedendaagse theorieën van leren zoals die van Kegan, Engeström en Wildemeersch, namelijk interactie tussen leerinhoud en drijfveer en tussen individu en omgeving (Illeris, 2009). Transitie naar vervolgopleiding of (ander) werk is hierin een proces van flexibiliteit in de besluitvorming, bereidwilligheid voor continue verandering, balans tussen persoonlijke doelen en werk/opleiding, aan eigen doelen werken maar opties open houden (Stokes & Wijn, 2007).



Foto 4: Flexibiliteit van besluitvorming. De trap is van het KPMG gebouw te München.

3 Architectuur van de loopbaan: de inzet van loopbaancompetenties

Vanaf 1998 heb ik mij bezig gehouden met de vraag hoe mensen hun loopbaan actief en bewust vorm kunnen geven in het kader van individuele zingeving, employability (Thijssen, 1998) en optimale inzet van 'Human Capital' (Correa, 1995). De aangekondigde omslag van 'leren voor een beroep vanuit een stabiele beroepswens' naar de 'boundaryless career' en 'een leven lang leren' maakte mij nieuwsgierig naar de vraag hoe mensen zelf invulling kunnen geven aan hun arbeidzaam leven om niet 'geleefd' te worden door de arbeidsorganisatie en arbeidsmarkt. In 2003 verdedigde ik mijn proefschrift waarin ik vijf loopbaancompetenties formuleerde, die betrekking hebben op het loopbaanontwikkellingsgedrag van werknemers (Kuijpers, 2003; Kuijpers & Scheerens, 2006; Kuijpers, Scheerens & Schijns, 2006). Na mijn promotie vatten Frans Meijers en ik het idee op om te onderzoeken in hoeverre de loopbaancompetenties ook voor leerlingen in het beroepsonderwijs ter voorbereiding op het moderne werknemerschap relevant zouden kunnen zijn, en welke leeromgeving hier van invloed op kon zijn. We hebben sindsdien kwantitatief en kwalitatief onderzoek gedaan onder leerlingen en docenten in de gehele beroepskolom (Kuijpers & Meijers, 2011; Kuijpers, Meijers & Gundy, 2011; Meijers & Kuijpers, in press; Winters et al, 2009, 2012) en dit heeft zijn vruchten afgeworpen in beleid en praktijk van onderwijs (VO-raad, 2009; MBO-raad, 2010; Kuijpers, 2011; Kuijpers & Meijers, 2012). De theorie over loopbaancompetenties en de leeromgeving die hiervoor van belang is in het onderwijs, kan als volgt worden weergegeven:

Als we erkennen dat in deze postmoderne tijd het proces van de loopbaankeuze gedeeltelijk onvoorspelbaar is en dat er bovendien verschillende opvattingen bestaan over wat een 'goede keuze' is, moeten we zowel vanuit een cognitivistisch als een constructivistisch perspectief jongeren niet zozeer informatie geven, maar hen leren omgaan met onzekerheid van beslissingen. De begeleiding zou zich dus minder moeten richten op het maken van de 'goede' keuze voor de toekomst, maar veel meer op het leren hoe de eigen (leer)loopbaan vorm te geven. Vormgeven aan de persoonlijke loopbaan kan door het inzetten van verschillende loopbaancompetenties. Loopbaancompetenties die kunnen worden onderscheiden zijn: loopbaanreflectie op kwaliteiten en motieven, werkeploratie, loopbaansturing en netwerken.

Loopbaanreflectie op kwaliteiten en motieven, de eerste loopbaancompetentie, vindt plaats in vier fasen:

1. Betekenis geven aan een bijzondere ervaring (emotie/intuïtie)
2. Specificeren van kwaliteit of motief: de betekenis vertalen naar een kwaliteit of motief in de situatie van de ervaring
3. Generaliseren van kwaliteit of motief: de kwaliteit of het motief in deze specifieke situatie relateren aan eerdere en elders geprofileerde kwaliteiten of motieven
4. Richting geven: het begrip over de kwaliteit of het motief in een vervolgcactiviteit/keuze te gebruiken, bijvoorbeeld als referentiepunt bij het onderzoeken van werk, leeractiviteiten, prestaties of profilering.



Laat ik de fasen nader beschrijven.

Fase 1:

Door betekenis te geven aan een ervaring kan iemand meer zicht krijgen op zijn kwaliteiten en motieven. Het verhaal over de ervaring is geen opsomming van harde feiten of een exacte weergave van de objectieve werkelijkheid. Het is de interpretatie van wat er is gebeurd. Betekenisgeving start met het kiezen van een ervaring die er toe doet; die een positieve of negatieve emotie teweegbrengt. Betekenisvolle ervaringen zijn ervaringen waar iemand trots op is, die spannend waren, waar hij blij of boos van werd. Daarnaast verdient een werkgerelateerde ervaring natuurlijk de voorkeur aangezien deze eerder loopbaanrelevante inzichten zal geven.

Fase 2:

Reflectie op de ervaring is een essentieel onderdeel om van een concrete gebeurtenis naar het ontwikkelen van een zelfbeeld te komen. Iemand geeft weer wat hij hierin goed deed of wat hij vooral belangrijk, interessant of frustrerend aan de ervaring vindt.

Fase 3:

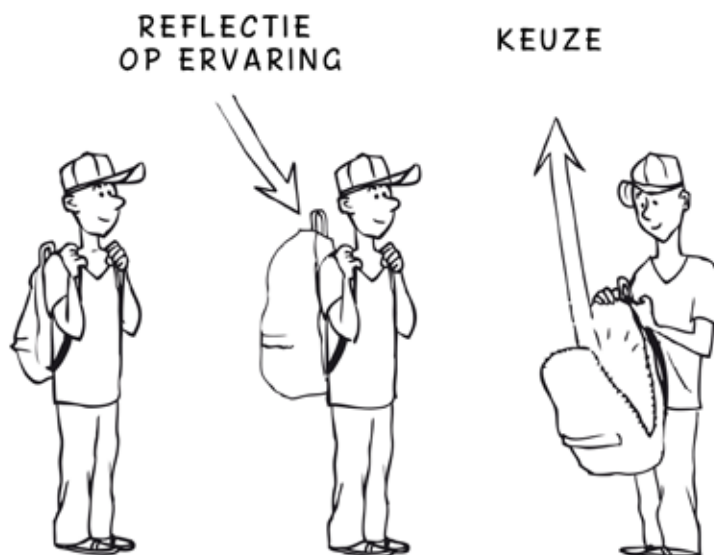
Om kwaliteiten of motieven te achterhalen moet vervolgens worden nagegaan in hoeverre dat wat goed gaat en belangrijk is in één situatie, ook geldt in andere situaties; thuis, op school, in een hobby, bijbaan of vrijwilligerswerk. Betekenis geven aan ervaringen – die op het eerste gezicht soms weinig samenhang vertonen – is van belang om een 'rode draad' te ontwikkelen. Het gaat erom te achterhalen waar iemand (bijna) altijd goed in is of wat hij echt belangrijk vindt.

Kwaliteitenreflectie is het beschouwen van sterke kanten die van belang zijn voor de loopbaanontwikkeling. Kwaliteitenreflectie moet niet verward worden met andere vormen van reflectie, zoals reflectie op een vaardigheid. Het gaat om sterke kanten die in verschillende situaties kunnen worden ingezet en waarmee iemand zich onderscheidt van anderen. Motievenreflectie is het beschouwen van de wensen en waarden die van belang zijn voor de loopbaan. Waarden uiten zich vaak in leefregels: uitgangspunten waar iemand naar handelt, waar iemand 'voor staat' en 'voor gaat'. Zowel conflicten als harmonie hebben veelal met al dan niet overeenstemmende leefregels te maken. Inzicht in leefregels is van belang voor het ontwikkelen van een arbeidsidentiteit; om te kunnen onderzoeken aan wat voor soort mensen en soort werk iemand zich wil en kan verbinden.

Door het, op basis van de ervaring, benoemen van kwaliteiten en motieven worden eerste 'richtinggevers' geformuleerd voor de rode draad in de loopbaanontwikkeling.

Fase 4:

Om een goed zelfbeeld te ontwikkelen is het belangrijk dat steeds weer nieuwe ervaringen worden opgedaan en dat het inzicht in kwaliteiten en motieven ook wordt gebruikt. Het geeft richting bij het onderzoeken van wat voor soort werk mogelijk is, bij leren of met wat voor soort mensen contact gelegd kan worden. Men besluit dus wat er met de kennis die is opgedaan over zichzelf wordt gedaan.



Een treffend filmpje wordt getoond tijdens de oratie. De tekeningen hiervoor zijn gemaakt door Reyer van Drongelen (mbo-leerling) en de filmtechniek is verzorgd door Bart-Jan van Drongelen (pas afgestudeerd hbo-student).

Loopbaanleren bestaat niet alleen uit een reflectiecomponent maar ook uit een zelfsturingscomponent: het ondernemen van richtinggevende activiteiten. Dit kan door het onderzoeken van werk, werkplek en werkveld (werkexploratie). Eisen en leefregels die gelden binnen een beroep, organisatie of project komen tot uiting in gestelde doelen, in de wijze waarop mensen met elkaar omgaan en hoe problemen in het werk worden aangepakt. Werkexploratie is het onderzoeken van werk bij het aangaan van een nieuw project, stage of baan, maar ook het bijhouden van ontwikkelingen op wetenschappelijk (wat wordt mogelijk), politiek (wat wordt belangrijk) en economisch (wat wordt betaalbaar) gebied om uitdagingen te kunnen herkennen.

Loopbaansturing is kansen creëren, zoals werkexploratie zich richt op het kansen ontdekken. Loopbaansturing gaat over richting geven door concrete actie:

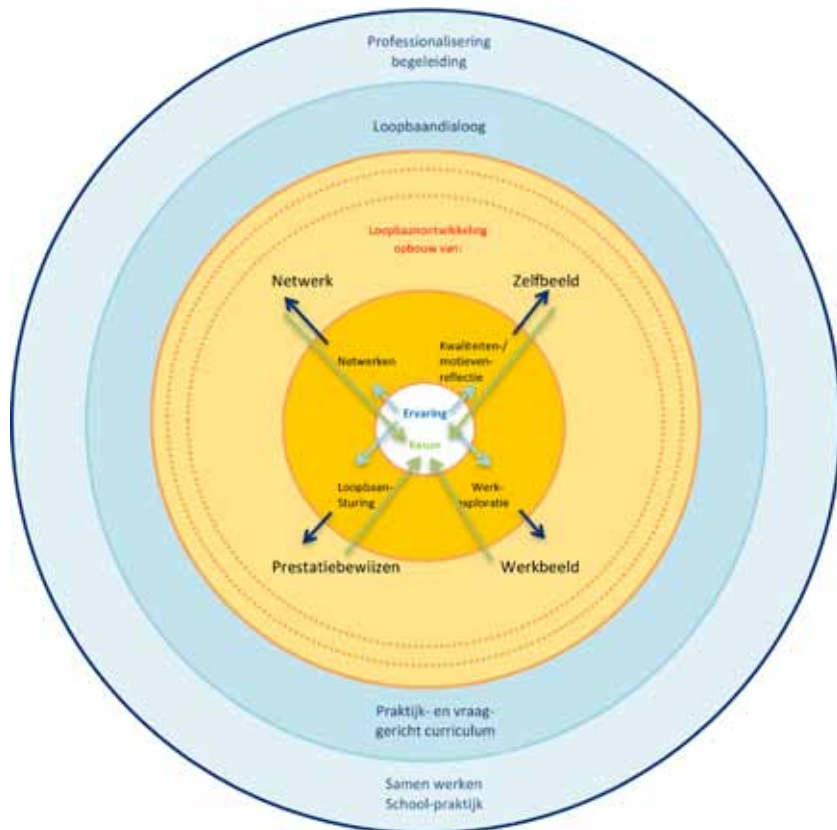
1. Leren: leerervaringen opdoen waar iemand zelf nieuwsgierig naar is en/of die nieuwe mogelijkheden bieden voor de toekomst
2. Experimenteren: nieuwe werkervaringen opdoen om na te gaan of deze passen
3. Organiseren: leren en experimenteren mogelijk maken door begeleiding te regelen en te onderhandelen met relevante anderen over loopbaanmogelijkheden
4. Profileren: bewijzen verzamelen van kwaliteiten om nu of later werk te kunnen doen dat (beter) past.

Een loopbaanactie moet haalbaar en voldoende uitdagend zijn. Het gaat om stappen die 'morgen' gezet kunnen worden, in plaats van het plannen van doelen die na jaren moet worden bereikt.

Voor loopbaansturing kan gebruik worden gemaakt van anderen, van een netwerk. Netwerken heeft betrekking op het opbouwen, gebruiken en onderhouden van netwerkcontacten die van belang zijn voor de ontwikkeling van de loopbaan.

In hoeverre een netwerk geschikt is voor een loopbaanprobleem of -vraag, heeft te maken met de kwantiteit van de netwerkcontacten (zijn er genoeg) en de kwaliteit ervan (verscheidenheid, beslissingsbevoegdheid, relevantie).

In figuur 1 is weergegeven hoe loopbaanleren vorm kan krijgen. Een concrete ervaring die ertoe doet (kleine cirkel) wordt gebruikt om (één of meer) loopbaancompetenties in te zetten. Het inzetten van loopbaancompetenties wordt hier loopbaanleren genoemd. Door loopbaanleren vindt opbouw plaats van het zelf- en werkbeeld, prestatiebewijzen en/of netwerk. Deze opbouw (stippellijnen) noemen we hier loopbaanontwikkeling. Dit opgebouwde zelf- en werkbeeld, de prestatiebewijzen en het netwerk kunnen worden ingezet op het moment van keuze (groene pijl). Loopbaancompetenties worden ingezet bij ervaringen en keuzes gedurende de gehele leer- en arbeidsloopbaan.



Figuur 1: Leerloopbanen en leeromgeving

Voor het ontwikkelen van loopbaancompetenties zijn gesprekken met anderen nodig – een loopbaandialoog – waarin ruimte wordt gegeven om het loopbaanverhaal (met gedachten en gevoelens) te vertellen en die richting geeft aan het gesprek zodat men iets leert over zichzelf en weet wat een volgende stap kan zijn. Voor jongeren kan het reflecteren nog lastig zijn. De eerste stap is dan op zoek te gaan naar mensen die zicht hebben op de kwaliteiten van de jongere. De focus ligt op wat iemand goed kan (in plaats van wat hij niet goed doet) en wat iemand graag zelf wil leren en laten zien (in plaats van hij nog moet doen voor de studie). Dit geeft zelfvertrouwen en vertrouwen in de toekomst (Diemer & Blustein, 2007).

Een loopbaandialoog is zinvol in een praktijk- en vraaggerichte leeromgeving. Praktijkgerichtheid is nodig om werkomstandigheden, problemen en leefregels in werk aan den lijve te ontdekken, te ontdekken in wat voor soort werkomgeving kwaliteiten en waarden het beste tot hun recht komen en om te kunnen experimenteren in de praktijk. Praktijkgerichtheid is niet alleen van toepassing in de beroepspraktijk, maar ook binnen de school door bijvoorbeeld het maken van leeropdrachten die in de beroepspraktijk voorkomen, het erkennen en stimuleren van ervaringen buiten school. Vraaggerichtheid is nodig om zelfsturing mogelijk te maken, waarin leerlingen keuzes kunnen maken gedurende hun leerloopbaan. Het loopbaangesprek geeft richting: het helpt je terug te kijken op een ervaring en vooruit te kijken naar een volgende stap in de loopbaan. Zo kan iemand stap voor stap keuzes leren maken.

De afgelopen jaren is behoorlijk wat georganiseerd en ontwikkeld in het onderwijs om de studie- en beroepskeuzes te verbeteren. Denk aan Praktische Sector Oriëntatie, portfolio, snuffel-, lint- en blokstages, talentenmappen, kwaliteiten/waarden spelen, ect. Echter het ontbreekt nog aan visie en praktijk om loopbaanactiviteiten met elkaar, het onderwijs en de praktijk te verbinden; het hangt als los zand aan elkaar. LOB zal meer coherent, progressief en opbrengstgericht moeten worden vormgegeven. Coherent omdat activiteiten moeten samenhangen en zijn ingebed in het dagelijks leren. Progressief omdat het zelf- en werkbeeld zich ontwikkelt, en prestatiebewijzen en netwerkcontacten in kwantiteit en kwaliteit toenemen. Opbrengstgericht, omdat activiteiten gericht zijn op het kunnen maken van een aankomende loopbaankeuze (sector, stage, project, vervolgopleiding, arbeidsplaats). LOB moet een verbinding vormen tussen het leren op school, in de beroepspraktijk en in de privésituatie en kan zo een fundament zijn om een loopbaan op te bouwen.

Door op deze manier LOB vorm te geven, start de loopbaanontwikkeling van de leerlingen voor ze de arbeidsmarkt betreden en zijn ze beter toegerust als ze op de arbeidsmarkt zelfstandig hun loopbaan moeten gaan vormgeven. 'Foute' keuzes die ze binnen hun opleiding mogen maken zijn leerervaringen in het kader van de loopbaanontwikkeling en ter preventie van 'falen' in het onderwijs. Het blijft onwaarschijnlijk dat alle leerlingen 'goede' keuzes maken in termen van optimale doorstroom, gecertificeerde uitstroom en talentontwikkeling. Loopbanen van mensen ontwikkelen zich tenslotte tijdens en niet voorafgaande aan het arbeidsproces.

Het is geen vanzelfsprekendheid dat alle leerlingen hun loopbaan kunnen vormgeven. In het vmbo gaat het om jonge leerlingen waarvan een groot deel een laag cognitief vermogen heeft. Dit proces kan slechts op langere termijn effecten sorteren als er



gedurende langere periode in het leerproces aandacht voor is. Talenten gaan minder verloren als de focus ligt op kwaliteiten en passie. LOB in het beroepsonderwijs is relevant omdat het zowel individuele als maatschappelijke doeleinden dient. Het ondersteunt individuen in het leren over zichzelf en werk, het bevordert efficiënte aansluiting tussen mensen en arbeidsmarktbehoeften, het draagt bij aan economische ontwikkeling door gebruik van 'human resources' en bevordert sociale gelijkheid omdat de aansluiting op werk is gebaseerd op ambities en waarden in plaats van geslacht, etniciteit of sociale klasse (Savickas, 2010).



Foto 5: Werken vanuit talent en passie. Het Piano House staat in Huainan, China.

4 Postmoderne architectuur van loopbaangericht onderwijs

Als we kijken naar een voorbeeld van onderwijs in Europa dat goed presteert in een kennissamenleving, komen we uit bij Finland. Finland presteert economisch goed, heeft een laag werkloosheidscijfer, weinig drop-out in het onderwijs en zit in de top van internationale vergelijkingen van studieprestaties van leerlingen. Wagner van Harvard University heeft het Finse onderwijs onder de loep genomen. Wat opviel was dat leerlingen worden uitgedaagd om nieuwe informatie te onderzoeken in plaats van dat overdracht van informatie door docenten plaatsvindt. Het gaat niet om kennis onthouden maar kennis te leren gebruiken. Docenten leren leerlingen nadenken en communiceren en leerlingen worden actief betrokken in hun leren. Leerlingen kunnen experimenteren, hebben veel keuzes op school, kunnen gebruik maken van hun eigen ideeën, bespreken actuele gebeurtenissen en hebben 'levensechte ervaringen'. Uitgangspunten zijn: 'fun to learn', 'discover', 'push to the limit' en voor de toekomst 'love what you do'. Wat aan materiaal wordt aangeschaft in de school is niet om het lesgeven voor docenten te vergemakkelijken, maar om het leren van leerlingen te bevorderen. De cruciale factor van het succes lijkt de kwaliteit van de docenten. Docenten zijn hoog opgeleid en alleen de best-presterende studenten kunnen docent worden. En de begeleiding van leraren-in-opleiding is zeer intensief. Er wordt samengewerkt met experts uit de praktijk, maar het uitgangspunt is dat experts niet snappen hoe mensen leren en dus volgen ook experts een academische leerroute voor ze in het onderwijs worden betrokken. Alle docenten, junior of senior, leren van elkaar en werken met elkaar. Docenten hebben veel ervaring met coaching en zien zichzelf als vernieuwers. Zij zijn kenniswerkers in een leeromgeving en zij werken in 'co-creatie' met de leerling. Het onderwijs is gebaseerd op vertrouwen: docenten en leerlingen worden niet gecontroleerd. Vertrouwen begint met de consensus over het belang van onderwijs.

Wat de uitkomsten van onderwijs moeten zijn, is in Nederland de afgelopen jaren onderwerp van discussie geweest en consensus hierover is nog niet bereikt. Gebrek aan eensgezindheid over wat goed onderwijs is, heeft mijns inziens te maken met een overgangsfase in het onderwijs dat past binnen de huidige dynamische samenleving. Een klas wordt niet langer gezien als één groep waaraan één pakket informatie wordt aangeboden op één bepaalde tijd, maar als 25 individuen met verschillende mogelijkheden. We zien dat in de loop van de afgelopen jaren zaken zijn toegevoegd aan het traditionele onderwijs om hieraan tegemoet te komen, zoals remedial teaching, programma's voor excellente leerlingen, studiebegeleiding, loopbaanbegeleiding, maatwerktrajecten, ect. Ondertussen is het zo veel geworden dat het er 'niet meer bij kan'. 'Meer' kan niet, dus het moet anders. Het vergt een nieuwe architectuur van het onderwijs om aan de eisen van leren en werken in een dynamische samenleving te voldoen. Flexibiliseren en coöperatie is nodig om ruimte te geven voor leren gericht op loopbaanontwikkeling, en professionalisering is van belang om via begeleiding richting te geven aan dit leerproces.



Flexibilisering: Van lesgevende naar 'lerende' organisaties

Wat we van Finland kunnen leren is dat onderwijsorganisaties moeten veranderen van lesgevende naar 'lerende' organisaties; van de focus op lesgeven moet het onderwijs zich meer richten op het mogelijk maken van leren van leerlingen en docenten. Het gaat om het leren onderzoekend te zijn en sociale netwerken op te bouwen om kennis te kunnen verkrijgen en te gebruiken. Dit betekent dat het streven om zoveel mogelijk leerlingen aan het vastgestelde minimum te laten voldoen (waarbij de aandacht ligt op wat ze niet kunnen), moet worden aangevuld met het uitdagen van leerlingen om tot de grenzen van hun kunnen te presteren (aandacht voor wat ze wel kunnen) op een wijze die aansluit bij de leefwereld van leerlingen. Onderzoek is nodig om na te gaan wat de mogelijkheden zijn in flexibilisering van het curriculum gericht op het benutten van kwaliteiten van leerlingen en het inzetten van door hen gebruikte communicatievormen (zoals social media) als leervormen. KPC-groep is hier in Nederland mee bezig.

Om talenten te ontdekken, ontwikkelen en benutten en zich emotioneel te verbinden met bepaald werk, is flexibiliteit van het onderwijs binnen vastgestelde structuren nodig. In plaats van het zelfde lesaanbod voor iedereen, moeten leerlingen leren kiezen. Op dit moment laten we leerlingen nauwelijks keuzes maken in hun leerproces en worden de loopbaankeuzes vooral aan de leerlingen zelf overgelaten (Meijers et al, 2006). Een 'slechte' loopbaankeuze is problematisch voor het onderwijs – minder motivatie, switchen en uitval (Neuvel & Van Esch, 2006) – en voor de samenleving – leerlingen kiezen voor richtingen waar weinig werk in is. Tegelijkertijd is er werk waarvoor geen mensen zijn opgeleid; ervaringen en zorgen van de organisaties die aan de leerstoel verbonden zijn zoals Stichtingen O&O Fonds Productie- en Leveringsbedrijven en O&O Afval- en Milieubedrijven voor de techniek, Ondersteuningsfonds Zorg, Welzijn en Sport, Actiz en Vereniging Gehandicaptenzorg Nederland voor de zorg, en de AOC Raad voor het 'groene' onderwijs. Wij kunnen leerlingen tot andere keuzes aanzetten met het argument dat er geen 'droog brood' te verdienen valt in de richting van de gekozen opleiding. Aangezien arbeidsmarktoverwegingen bij jongeren nauwelijks spelen (Du Bois-Reymond, Te Poel & Ravesloot, 1998) is het niet te verwachten dat het leerlingen zal overtuigen om anders te kiezen. De kans is zelfs groot dat dit de motivatie tot leren eerder vermindert dan bevordert. Het is juist de kunst om leerlingen te begeleiden naar een plek op de arbeidsmarkt waar hun kwaliteiten en motieven worden benut en om leerlingen dus niet te laten switchen en opnieuw te laten beginnen maar flexibel verder te laten leren op basis van de positieve en onderbouwde keuze die zij maken gedurende (en niet voor) ervaringen in de vervolgopleiding. Nieuwenhuis (2012) beschrijft dit in zijn oratie in termen van 'backward mapping', waarin leerlingen opgeleid worden naar beroepsbeelden vanuit het verleden, en forward mapping, waarbij leerlingen hun eigen ontwikkeling leren sturen in het licht van veranderingen in werk. Vanuit een loopbaanperspectief zou dit zijn hoe leerlingen leren hun kwaliteiten optimaal benutten voor het werk dat verricht moet worden en waar zij een bijdrage aan willen leveren.

Onderzoek laat zien dat zelfs bij laagopgeleide werknemers meer zelfsturing in leren en loopbaan samenhangt met verticale mobiliteit: dus meer kans op banen op een hoger niveau (Raemdonck et al., 2012). Wij moeten niet alles in het werk stellen om

jongeren het juiste beroep te laten kiezen voor later, maar zorgen dat ze werk van hun opleiding kunnen maken, ongeacht hun keuze. Dit betekent voor de inrichting van onderwijs: wat leerlingen *willen* leren mogelijk maken (ruimte geven) en leerlingen *laten* leren wat nodig is om werk te kunnen krijgen en te behouden (richting geven).



Foto 6: Het Dancing House in Praag is een voorbeeld van flexibele architectuur.

Coöperatie: samen werken in plaats van samenwerking

De AOC raad schrijft in het sectorplan 2012-2015 dat flexibilisering nodig is om in te spelen op de veranderende behoefte van de arbeidsmarkt en de opleidingswensen van jongeren. Dit jaar beschreven de ministers van EL&I, OCW en SZW in een kabinetsreactie op het masterplan Bèta-techniek (april, 2012) de plannen om het tekort aan vakmensen tegen te gaan. Belangrijk hierin is verbetering in de aansluiting school en arbeidsmarkt en de samenwerking tussen scholen en bedrijven. Zo zien we dat organisaties die verbonden zijn aan de leerstoelgroep als Ecabo, en TechniekTalent.nu zorg dragen voor de verbinding tussen onderwijs en bedrijfsleven, en Skills Netherlands het belang van het vakmanschap en het beroepsonderwijs (inter)nationaal promoot.

Plannen voor versterking van de samenwerking tussen publieke sector, bedrijven en scholen zien we in consortia voor Kennis en Innovatie en de Human Capital agenda's van de topsectoren met investeringen via bijvoorbeeld de Centra voor Innovatief Vakmanschap. Het kabinet trekt 7 miljoen euro uit voor het project 'Toptechniek in Bedrijf' en steunt hiermee dertien initiatieven in het vmbo en mbo die leerlingen naar een passende plaats op de arbeidsmarkt begeleiden. Hoe dit alles uitwerkt voor de (leer)loopbaan op leerlingniveau blijft nog onduidelijk. Duidelijk is wel dat om werk te maken van leren, leren in een werksituatie onmisbaar is. Technische en technologische vernieuwingen gaan zo snel dat het scholen de financiële mogelijkheden ontbreekt om leerlingen te leren omgaan met apparaten en programma's die in de praktijk worden gebruikt.

In het beroepsonderwijs vindt al ruim een eeuw samenwerking plaats met het bedrijfsleven via het leerlingstelsel (duale opleidingen), maar deze samenwerking is er altijd een geweest van 'verdeelde in plaats van gedeelde verantwoordelijkheid' (Meijers, 2004; Hövels, Den Boer & Klaijisen, 2007). Het probleem is dat school en praktijk een eigen focus hebben in het opleiden van leerlingen die slecht op elkaar zijn afgestemd, dat docenten weinig weten over het werk in de praktijk (Dieleman & Meijers, 2005), leerlingbegeleiders in de praktijk weinig weten over hoe ze mensen kunnen laten leren, en de leerling niet in staat is om zelfstandig de theorie en de praktijk te verbinden. De continuïteit van leren in school en praktijk zal door school en beroepspraktijk samen moeten worden georganiseerd. Hiervoor moeten onderwijs en praktijk samen werken en dat betekent méér dan in onderling overleg werken. De 'trialoog' tussen de docent van de school, de begeleider uit de praktijk en de leerling speelt hierin een cruciale rol. Onderzoek laat echter zien dat in gesprekken tussen docent, praktijkbegeleider en leerling maar liefst 57% van wat wordt gezegd, beantwoordt aan de agenda van docenten/school, terwijl de inbreng van praktijkopleiders en leerlingen beperkt blijft tot respectievelijk 11% en 5% (Winters, Meijers, Kuijpers & Baert, 2009). De loopbaan van de leerling is nauwelijks onderwerp van gesprek (zie ook Mittendorff, den Brok & Beijgaard, 2010). Verder wordt uit verschillende onderzoeken naar loopbaanleren in het beroepsonderwijs duidelijk dat er volgens de begeleiders nog geen sprake is van 'samen begeleiden', laat staan van 'samen ontwikkelen' en 'samen vernieuwen' (Van Dam, Meijers & Hövels, 2007).

Van een doorlopende leerloopbaan op leerlingniveau is nog nauwelijks sprake. Dit geldt niet alleen voor de overgangen tussen school en praktijk, maar we zien dat ook in de overgang van voor- naar vervolgopleiding. In de evaluatie van de VM2 trajecten (Schoonhoven, Heijmans & Bouwmans, 2011), evenals in het verslag van experimenten 'doorlopende leerlijnen vmbo-mbo' (Kuijpers, 2010) die voor de VM2-experimenten van start zijn gegaan, wordt duidelijk dat structuren succesvol worden samengebracht maar dat cultuurverschillen moeten worden overwonnen. In beide rapporten wordt geconcludeerd dat LOB nog verdere aandacht behoeft. Een 'doorlopende leerlijn' waarin het onderwijsprogramma is afgestemd is geen garantie dat het leerproces van de leerling doorlopend is. De vele verschillende projecten, experimenten en vernieuwingen in het onderwijs helpen niet om deze doorlopende leerloopbaan te realiseren. De architectuur van het onderwijs kan beter worden bepaald door

een gemeenschappelijk streven dan door bouwstenen die voor handen zijn, en moet aansluiten op de eisen van deze tijd in plaats van onderwijsvormen uit andere tijden zonder meer te implementeren.



Foto 7: Onderwijs moet aansluiten op de eisen van deze tijd en niet de oude vormgeving onaangepast inzetten. Een passende muurschildering siert Taylor Hall, California State University.

5 Professionalisering in loopbaangericht begeleiden

Als we kijken naar de begeleiding die nodig is om loopbaangericht leren mogelijk te maken, zien we dat de traditionele vormen van studie- en beroepskeuzebegeleiding een verschillend beroep doen op de professionaliteit van de docent. De 'matchingsbenadering' vereist dat de juiste kennis aanwezig is over beroepen, opleidingen en persoonskenmerken. Dit werd in de jaren zestig al snel uitbesteed aan de decaan, die al die kennis maar moest zien bij te houden. Vanaf eind jaren zeventig kwam de counsellingsmethode op als alternatieve methode in het licht van de 'humanisering' van de samenleving. Dat is in veel scholen gereduceerd tot 'gesprekstechnieken'.

Pas vanaf ca. 1995, wanneer 'burgerschap' en 'employability' op de politieke agenda komen en daarmee officiële onderwijsdoelen worden, gaat men gaandeweg aanhaken bij het concept 'LOB als een leerproces'. Het belang van begeleiding wordt onderkend en de docent krijgt naast een kennisoverdragende rol eveneens een coachende rol. In Nederland zien we dat de informatieoverdracht, verzorgd door de decaan of loopbaanadviseur, langzamerhand wordt vervangen door mentor- of studieloopbaanbegeleiding. Het duurt een aantal jaren voordat echt duidelijk begint te worden dat het aanstellen van mentoren en studieloopbaan-begeleiders alleen geen garantie is dat leerlingen 'leren kiezen'. Recent internationaal onderzoek laat zien dat als kwalitatief goede loopbaanbegeleiding op scholen ontbreekt, dat jongeren onder druk directe opleidingskeuzes maken zonder begrip te hebben van de betekenis ervan voor hun loopbaan en zonder het ontwikkelen van loopbaancompetenties (Lewin & Colley, 2011). Een internationale vergelijking van loopbaanbegeleiding in 37 verschillende landen laat zien dat loopbaanbegeleiding meer algemeen beleid is dan ooit tevoren (OECD, 2004). Belangrijk in het Europese beleid is het stimuleren van het levenslang verwerven van loopbaanmanagementvaardigheden (Euroguidance, 2012). Ook in Nederland zien we politieke aandacht voor loopbaanbegeleiding (Commissie Bakker, 2008; Onderwijsraad, 2007; RWI, 2008; SER, 2007; VO-raad, 2009). De aandacht voor loopbaanbegeleiding bevordert verkenning van verschillende begeleidingsvormen, zoals gebruik van sociale media, loopbaanbegeleiding in groepsvorm en in dialoog met ouders. Het vormgeven van loopbaanbegeleiding vergt dus specifieke docentcompetenties; loopbaangerichte gespreksvoering (met leerlingen en ouders), vormgeving van een krachtige leeromgeving, en een innoverende attitude. Het voornemen om LOB in het examenprogramma van het vmbo op te nemen (Consortium, 2012) en het feit dat loopbaancompetenties onderdeel zijn van de kwalificatie-eisen van het mbo (MBO Raad 2010), betekent dat docenten handvatten moeten krijgen om hier daadwerkelijk vorm aan te geven.



Foto 8: Professionalisering om het onderwijs innovatief vorm te geven.
Op de foto staat de bibliotheek van Cardiff in Wales.

In het traditionele onderwijs kon een docent vertellen over zijn of haar vak tegen de leerlingen. Maar in tijden waarin werk en loopbanen veranderen en leerlingen moeten leren hoe ze hun eigen leren en loopbaan kunnen sturen, hebben leerlingen een gesprekspartner nodig die hen aan het denken en ondernemen zet (Pizzolato, 2007). Een groot deel van de docenten ervaart weinig draagvlak om een dergelijke vorm van begeleiding te realiseren (Meijers, Kuijpers & Bakker, 2006; Kuijpers, Meijers & Winters, 2008; Kuijpers & Meijers, 2009). Met de draagkracht (deskundigheid) is het naar eigen zeggen beter gesteld, maar tegelijkertijd zien we dat de kwaliteit van de begeleidingsgesprekken door docenten hoger wordt ingeschat dan door hun leerlingen en dan uit observaties van gesprekken blijkt. Duidelijk is dat het overgrote deel van de docenten moeite heeft met het voeren van loopbaangerichte begeleidingsgesprekken.

Een verandering van de professionele rol die nodig is, is niet via een traditionele (bij) scholing te realiseren. Het effect van professionaliseringstrajecten in de vorm van externe training is veelal gering (Simons, 2001; Van der Klink, 1999), terwijl het effect van training op de werkplek beperkt is omdat werkdruk (qua tijd en prioriteitstelling) belemmerend werkt en expertise ontbreekt of niet wordt (h)erkend. Recent is een gecombineerde aanpak ontwikkeld voor professionalisering op het gebied van loopbaangerichte begeleidingsgesprekken. Deze aanpak is ontwikkeld op initiatief van Stichting Platforms VMBO – mede op verzoek van het ministerie van OCW – en sindsdien uitgevoerd in het vmbo (teams van ongeveer 30 scholen) en mbo (teams van 20 ROC's). De aanpak gaat uit van een structuur van twee fasen (externe training en intern maatwerktraject) en twee lagen (schoolcoaches worden opgeleid en begeleiden teams gedurende hun training). In flankerend onderzoek is gekeken naar resultaten op drie niveaus (Kuijpers, 2011; Kuijpers & Meijers, 2012):

1. In hoeverre kunnen leerlingen reflecteren en zelfsturend zijn?
2. In hoeverre kunnen begeleiders hierin een rol spelen?
3. In hoeverre kunnen begeleiders leren om loopbaangerichte gesprekken te voeren?

Uit dit onderzoek blijkt dat ongeacht het leerjaar leerlingen loopbaancompetenties kunnen ontwikkelen onder invloed van loopbaangerichte gesprekken, zo blijkt ook uit het onderzoek in het mbo.

De conclusie van de onderzoeken is dat begeleiders tot meer loopbaangerichte vragen komen en leerlingen tot meer loopbaangerichte antwoorden. De docenten die aan het professionaliseringstraject hebben deelgenomen hebben vorderingen gemaakt wat betreft het leren spreken over zaken die minder dicht bij hun traditionele rol liggen. Toch blijkt dat er meer dan een dergelijk professionaliseringstraject nodig is om alle gewenste competenties ook daadwerkelijk te verwerven. Ondanks het feit dat het overgrote deel van de docenten een grote leeropbrengst rapporteert (waar het succes van bijscholing vaak aan wordt afgemeten), blijken effecten die gemeten zijn op leerlingniveau vooral aantoonbaar bij docenten die actief bezig zijn om het voeren van loopbaanreflectiegesprekken op de werkplek te leren. De grootste resultaten zien we bij docenten die anderen begeleiden (schoolcoaches) en die betrokken zijn bij het ontwerpen van een leeromgeving, aldus Annemie Winters in haar recent verdedigde proefschrift (Winters, 2012). Het gaat dus niet alleen om het leren voeren van gesprekken, maar om het vormgeven van een leeromgeving waarin deze gesprekken zinvol zijn. We zien een jaar na het afronden van het professionaliseringstraject dat ruim de helft van de vmbo-scholen die deelgenomen hebben aan het eerdere onderzoek, implementatie van loopbaanleren verder hebben vormgegeven, bijvoorbeeld door integratie in het curriculum, door uitbreiding van professionalisering naar andere teams en visieontwikkeling binnen en buiten de school. Dit zijn scholen waarin de teams de ondersteuning vanuit de organisatie kregen om de verworven kennis ook te verankeren en te verspreiden. Dus hoewel richting is gegeven in het professionaliseringstraject, is ruimte nodig om de ingezette koers tot een innovatie in het onderwijs te brengen. Kessels heeft in zijn oratie dit jaar een pleidooi gehouden voor het geven van professionele ruimte (2012). De professionele ruimte biedt docenten de mogelijkheid om aan de hoge eisen te voldoen met betrekking tot het ontwerpen en uitvoeren van het onderwijs, en het organiseren van hun eigen professionalisering (Kessels, 2012, p.20). Graag zou ik, hierop aansluitend, in willen gaan op het belang van *professionaliseringsruimte en -richting*.

6 Professionaliseringsruimte en de dialoog over ruimte en richting

Een leven lang leren voor docenten

Professionaliseringsruimte en -richting kunnen we in de brede context van professionalisering van docenten bezien. De afgelopen 20 jaar hebben 30 hervormingen in het onderwijs plaatsgevonden (Mc Kinsey, 2012), waarin docenten een belangrijke rol hebben gespeeld. Professionalisering van docenten is nog nooit zo populair geweest, gezien de enorme investeringen (LOOK, 2012), politieke plannen zoals beschreven in bijvoorbeeld het Actieplan Beter Presteren (OCW, 2011a) en Leraar 2020 (OCW, 2011c), het inrichten van het Lerarenregister en de invoering van de Lerarenbeurs, en brief aan de vaste kamercommissie OCW, ondertekend door de voorzitters van de onderwijsraden (Stichting van het Onderwijs, 2012). De VO-raad schrijft begin dit jaar (www.vo-raad.nl/themas/professionalisering, 18 januari 2012):

“Het Nederlandse onderwijs is beter dan zijn reputatie maar minder goed dan zijn ambitie. In onze Investeringsagenda ‘Ruimte voor Ieders Talent’ staat centraal dat we de talenten van individuele leerlingen beter willen benutten: het onderwijs moet uit leerlingen halen wat erin zit. Dat betekent ook dat we als sector het beste uit onszelf moeten halen”.

De kwaliteit van docenten is een belangrijke verklarende factor voor de leerlingprestaties en voor de successen van de hervormingen (Mc Kinsey, 2012). Professionalisering van docenten is onderdeel van leven lang leren dat nodig is om het beroep adequaat uit te voeren in de voortdurend veranderende maatschappij. Docenten moeten dus niet alleen leerlingen voorbereiden op een leven lang leren, zij worden er ook zelf mee geconfronteerd. Uit onderzoek van de SER (2012) onder werknemers blijkt dat de redenen voor deelname aan postinitiële scholing de afgelopen jaren niet veranderd zijn. De belangrijkste reden is ‘bijblijven’. Scholing wordt vaak gevolgd omdat werknemers daartoe verplicht zijn door de werkgever, de beroepsgroep of op grond van een wettelijke verplichting. Voor docenten is ‘bijblijven’ niet voldoende. In het actieplan Leraar 2020—een krachtig beroep (OCW, 2011c) wordt gesproken over het vervullen van nieuwe rollen in school door docenten.

Hoewel docenten worden aangespoord tot professionalisering, is het onderwijs van oudsher meer gericht op lesgeven dan op leren door docenten en is professionalisering geen vanzelfsprekendheid (Van Driel, 2006). Illustratief hiervoor is een reactie van een docent tijdens de digitale discussie over professionalisering in het onderwijs (LOOK, 2012). Hij schrijft:

“Een bevoegd docent, zowel tweede als eerste graads gediplomeerd, is en blijft bekwaam. En al die wetenschappers, pedagogen, ideologen en andere logen, die beweren dat docenten een halfwaardetijd bezitten of last hebben van ervaringserosie moeten hun statistische mond houden. De keuze voor verdere studie, professionalisering moet terug naar waar het hoort. Een docent kan zelf wel uitmaken of hij voldoende bekwaam is en blijft. En de docent moet zelf kunnen bepalen of hij al dan niet een studie wil volgen die hij of zij zelf wil of zich in het bedrijfsleven wil bekwamen als onderdeel van zijn professionaliteit. De onderwijsorganisatie en het ministerie dienen slechts te faciliteren en niet te verplichten. De docent is tenslotte baas in zijn eigen hoofd.”



Vernieuwingen in het onderwijs vergen professionalisering van elke docent. Sterker nog; professionalisering van docenten wordt een langetermijn- en veel minder een kortetermijninterventie (Richter et al., 2011). En, docenten willen meebeslissen (LOOK, 2012). Juist de veranderingen hebben de afgelopen jaren het belang van Human Resource Development benadrukt om medewerkers up to date en breed inzetbaar te maken om als organisatie flexibel en innovatief te zijn (Van Dam, Van der Heijden & Schijns, 2006). Dit heeft consequenties voor de loopbanen van docenten. Stabiliteit en zekerheid zijn niet langer kenmerken zijn van het beroep. Ook al voor dat de arbeidsloopbaan start, lijkt een groot deel van docenten in opleiding niet zeker dat ze de rest van hun leven het beroep waarvoor ze leren uit zullen oefenen. In een Amerikaanse studie is slechts de helft van de docenten in opleiding hier zeker van, terwijl dit voor driekwart van de rechtenstudenten en bijna alle medische studenten geldt (Daniels et al., 2006). In deze studie is 'loopbaanangst' van docenten in beeld gebracht en is gemeten met items als "hoe bezorgd ben je dat je je leven verspilt in een zinloze baan en nooit een zinvolle carrière zult hebben?" De mate van 'loopbaanangst' die leraren in opleiding ervaren blijkt sterk samen te hangen met de inschatting van hun loopbaancompetenties: competenties om een persoonlijke loopbaan richting te geven. Docenten zullen bij veranderingen in hun beroep niet alleen hun loopbaankeuzes moeten (her)overwegen, maar ook aan loopbaanmanagement moeten doen (Kidd, 2006).

Loopbaanmanagement kan worden begrepen uit individueel en organisatieperspectief. Onderzoek en beleid zijn veelal op één van beide gericht, maar juist de beide perspectieven zijn nodig om ambities in het onderwijs te realiseren. Er wordt zoveel van docenten gevraagd dat het voorschrijven van bovenaf niet afdoende is. Echter, de onlangs uitgevoerde analyse van beleidsdocumenten op landelijk, sectoraal en instellingsniveau in het onderwijs laat zien dat de richting van professionalisering vooral wordt bepaald door de overheid, branche en leidinggevende (Runhaar, Sanders & Van der Venne, 2012). Voor professionalisering gericht op het realiseren van innovatie is juist ook betrokkenheid van docenten nodig. Betrokkenheid met het werk en de organisatie wordt als een belangrijke uitkomst van loopbaanontwikkeling beschouwd (Puah & Ananthram, 2006). Uitgaande dat mensen de meest waardevolle bron zijn voor een organisatie, zou loopbaanmanagement ten goede moeten komen van zowel organisatie als werknemer. Om professionalisering in het kader van loopbaanontwikkeling gericht op onderwijsinnovatie mogelijk te maken is het organiseren van professionaliseringsruimte en -richting door zowel docenten als schoolorganisatie van belang.



Foto 9: De luchthaven van Dubai toont ontwerpen van ruimte en richting.

Professionaliseringsruimte en -richting creëren door docenten

Hoewel professionalisering cruciaal wordt geacht om adequaat te functioneren in een veranderende werkomgeving, staan docenten bekend als een groep die niet gemakkelijk op te leiden is. In 'Leraren leren' wordt dat verwoord met '*Een spelfout op het bord en het was al een verloren middag*'. Veel docenten lijken meer gericht op lesgeven dan op leren. Dit kan ertoe leiden dat tijdens een professionaliseringstraject de aandacht vooral gaat naar datgene wat aangeboden wordt in plaats van naar mogelijkheden om te leren. Als een docent tijdens een professionaliseringstraject bijvoorbeeld aangeeft dat hij 'iets mist', is dat doorgaans kritiek op het traject dat wordt aangeboden en zelden een weergave van de ontdekking waar hij nieuwsgierig naar is om te leren. In een professionele school, waar de kwaliteit van docenten toeneemt (Commissie Leraren, 2007) is het van belang dat docenten professionaliseringsruimte nemen. In literatuur over organisatiemanagement wordt ook wel gesproken over 'readiness for change' (Cunningham, et al., 2002). We zien twee vormen van actief omgaan met veranderingen, namelijk reactief en proactief (Griffin, Parker & Mason, 2010). Reactief heeft betrekking op de mate waarin werknemers zich weten aan te passen aan de werkcontext; het nemen van professionaliseringsruimte. Vanuit loopbaanper-

spectief gezien is reactief gedrag van belang om werk te verkrijgen of te behouden. We spreken van proactief als werknemers zelf acties initiëren om hun toekomstige taken en werkrollen aan te passen aan persoonlijke kwaliteiten en motieven; het gaat om *richting* geven aan professionalisering. In mijn proefschrift heb ik verschillende loopbaancompetenties onderscheiden om proactief vorm te geven aan de persoonlijke loopbaan en onlangs uitgevoerd onderzoek naar job-crafting laat zien hoe werknemers proactief taken veranderen en sociale relaties aanbrengen, waarbij overeenstemming plaatsvindt tussen omgeving en persoon (Berg, Wrzesniewski & Dutton, 2010; Tims, Bakker & Derks, 2011). Zoals professionaliseringsruimte nemen nodig is om te zorgen dat men leert, zo is professionaliseringsrichting van belang voor het bepalen wat men leert. Veranderingen in de werkomgeving zouden aanleiding kunnen zijn voor persoonlijke heroriëntatie: nagaan wat veranderingen betekenen voor de wijze waarop behoeften, talent en passie binnen (of buiten) werk gerealiseerd kunnen worden (Van Dam, 2012). Dit richting geven aan de professionalisering is geen vanzelfsprekendheid. Uit een enquête die ik onlangs heb gehouden onder 78 vo-docenten die het professionaliseringstraject 'loopbaanreflectiegesprekken' volgen, blijkt dat, hoewel 61% zegt zelf voor het traject te hebben gekozen, ruim driekwart vooraf geen informatie heeft opgezocht over de training, niet is nagegaan of deze training het beste past bij wat hij/zij wil leren over het onderwerp en niet met de leidinggevende heeft gesproken of deze training bij hun kwaliteiten past. Hoewel vooraf de keuze voor de training weinig loopbaangericht is gemaakt, geeft ruim driekwart van de docenten aan dat ze gedurende de training zijn gaan nadenken over waar ze goed in zijn, wat hun leefregels in werk zijn, waarom bepaalde dingen hen interesseren en wat deze training kan betekenen voor hun eigen loopbaan. Docenten zouden meer richting kunnen (leren) geven aan hun leren (loopbaanleren), maar of dit gebeurt is afhankelijk van de professionaliseringsruimte die de schoolorganisatie biedt.

Professionaliseringsruimte en -richting geven door de organisatie

Deelname van docenten aan professionalisering is sterk afhankelijk van de werkomgeving. In dit jaar beschreef Arnoud Evers (2012) in zijn proefschrift alleen al 21 organisatorische, structurele, culturele, sociaalpsychologische en taakfactoren die van belang zijn als het gaat om deelname aan professionele leeractiviteiten. Hoe er in een organisatie wordt aangekeken tegen leren van medewerkers is een voortdurende en soms veranderende wisselwerking tussen individueel leergedrag en de leercultuur van de organisatie (Hodkinson, Biesta & James, 2008). Of en hoe docenten leren hangt dus af van hoe de leercultuur wordt vormgegeven.

Scholen kennen veelal een mechanistisch wereldbeeld en een bureaucratische vorm van organisatie (Wagner, 2010). Een bureaucratische vorm van organisatie is gericht op het vormgeven van structuur en minder van cultuur. In een mechanistische visie wordt leren gezien als een individuele activiteit die docenten van elkaar gescheiden houdt. In het onlangs verschenen rapport over de kwaliteit van het onderwijs wordt geconcludeerd dat de gemiddelde Nederlandse leraar les geeft met de deur dicht en daarmee de eigen professionalisering in de weg staat (Mc Kinsey, 2012, p.3).

Om bij te blijven in het vakgebied kan individueel leren effectief zijn. Levine & Prietula

(2011) laten bijvoorbeeld zien dat sociaal leren voor informatieverwerving minder rendabel is dan a-sociaal leren. Echter, voor succesvol innoveren is naast individueel leren ook collectief leren belangrijk, concludeert Nanda Lodders (2012) in haar proefschrift. Ook in het rapport over de kwaliteit van het onderwijs wordt beschreven dat in excellente schoolsystemen juist een cultuur te zien is waarin docenten voortdurend van elkaar leren. De organisatie, in de figuur van leidinggevende, speelt in het vormgeven van een leercultuur een cruciale rol. In de succesvolle innovaties is sprake van intellectueel uitdagend en ondersteunend leiderschap (Lodders, 2012). Truijten (2012) concludeert in haar onlangs verschenen proefschrift dat zowel zelfsturing en zelfvertrouwen van docententeams in ROC's, als mede transformatief leiderschap van belang zijn om te kunnen functioneren als team. Bezuijten (2005) komt in zijn proefschrift tot de opmerkelijke conclusie dat leidinggevenden vooral de ontwikkeling begeleiden van de medewerkers die in hun ogen goed presteren. In de professionaliseringstrajecten in vmbo en mbo, waar ikzelf bij betrokken ben, zien we dat management niet alleen een rol speelt in het mogelijk maken van leren, maar ook dat ondersteunend leiderschap essentieel is voor het verankeren en verspreiden van het geleerde in de praktijk (Kuijpers, 2011; Kuijpers 2012). Omgekeerd zien we dat beperking van de professionaliseringsruimte door leidinggevenden als belemmering voor professionalisering wordt ervaren door docenten, volgens het rapport 'Leraren leren' (LOOK, 2012). In de enquête over professionalisering van docenten, waar ik in de vorige paragraaf naar verwees, geeft slechts de helft van de docenten aan dat in hun organisatie wordt uitgegaan van wat zij willen leren, dat ze worden gestimuleerd om dingen te leren waar ze goed in kunnen worden en die van belang zijn voor hun toekomst. Meer dan de helft van de docenten zegt dat als docenten onderdelen van de training niet uitvoeren, zij hier niet op worden aangesproken. Uit onderzoek van Bezuijten et al. blijkt echter dat wanneer leidinggevenden meer leermogelijkheden bieden (ruimte) en meer uitdagende doelen stellen (richting) er een betere relatie ontstaat en er meer ontwikkelactiviteiten van medewerkers plaatsvinden (2010).

Een loopbaangerichte werkomgeving

Voor het gezamenlijk realiseren van doelen in het onderwijs waarin docenten op voor hen betekenisvolle wijze hun individuele kwaliteiten kunnen ontdekken, ontwikkelen en profileren moeten professionaliseringsrichting en -ruimte beide voorkomen. Professionaliseringsrichting zonder -ruimte kan de bereidheid tot professionalisering beperken. Bij professionaliseringsruimte zonder -richting vliegt leren alle kanten op en wordt het lastig om innovaties in het onderwijs te realiseren.

Het vraagt om een loopbaangerichte werkomgeving, waarin docenten ervaringen kunnen opdoen, waarin leren mogelijk gemaakt wordt en waarin de dialoog plaatsvindt tussen docent en manager.

Een loopbaangerichte dialoog tussen docent en werknemer is cruciaal om ruimte en richting optimaal te gebruiken. Deze dialoog is niet vanzelfsprekend; personeelsbeleid is vooralsnog vooral instrumenteel en weinig mensgericht, concludeert Konermann (2012) in haar proefschrift. Een loopbaangerichte werkomgeving kan bijdragen aan het realiseren van een nieuwe architectuur in het onderwijs. Alleen dan kunnen we komen van een school, als fysiek gebouw, naar een school in de zin van een groep mensen



met een gemeenschappelijke missie die hiervoor hun talenten inzetten. Zoals Bauhaus in Duitsland – een kunstenaarschool waarin studenten uitgedaagd werden hun eigen creativiteit te exploreren in het streven naar architectuur die maatschappelijke impact had – en De Stijl in Nederland, een groep die radicale hervormingen in de kunst teweegbracht die aansloten bij de technische, wetenschappelijke en sociale veranderingen in de wereld.



Foto 10: Bauhaus is een kunstenaarschool voor beeldende kunstenaars, ambachtslieden en architecten van 1919 tot 1932 in Duitsland. De kunstenaarschool evolueert van een academie voor kunst & architectuur naar een fenomeen. In de school zelf wordt les gegeven op een manier die nooit eerder is vertoond. De studenten dienen hun eigen creativiteit te exploreren door te werken met de meest uiteenlopende materialen. Er wordt bewust en gedreven gezocht naar een architectuur die maatschappelijke impact heeft.



Foto 11: De Stijl is een Nederlandse kunstbeweging, vernoemd naar het in 1917 in Leiden opgerichte tijdschrift De Stijl. De leden van De Stijl streefden naar een radicale hervorming van de kunst, die gelijke tred hield met de technische, wetenschappelijke en sociale veranderingen in de wereld.

7 De bijdrage van de leerstoel 'Leeromgeving en leerloopbanen in het (v)mbo'

De Open Universiteit, en het Wetenschappelijk Centrum Leraren Onderzoek LOOK in het bijzonder, heeft een voortrekkersrol op het gebied van onderzoek in professionalisering van docenten. De OU vervult een rol in de vormgeving van een leven lang leren onder het motto 'Lang Leve Leren'. LOOK heeft als opdracht onderzoek uit te voeren op het gebied van professionalisering van docenten dat zowel praktijkrelevant als wetenschappelijk verantwoord is (Martens et al., 2012). In onderzoek wordt zoveel mogelijk recht gedaan aan de complexiteit van de onderwijswerkelijkheid. Dit sluit aan bij de nationale ambitie om onderzoek in te zetten om de onderwijskwaliteit te verbeteren (OCW, 2012) die geformuleerd is naar aanleiding van het advies van de Commissie Nationaal Plan Toekomst Onderwijs/leerwetenschappen (NPTO) en het advies Wetenschap en vakmanschap: onderwijsonderzoek voor en met de onderwijspraktijk (Coonen & Nijssen, 2011). In de adviezen van de Onderwijsraad 'Ontwikkeling en ondersteuning van onderwijs' (2010) en 'Ruim baan voor stapsgewijze verbeteringen' (2011) stelt de raad dat de onderwijspraktijk en het onderwijsonderzoek nauwer zouden moeten samenwerken. Ook de raad benadrukt, net als de commissie NPTO, dat leraren de meest bepalende factor zijn voor de kwaliteit van het onderwijs. Een versterkte onderzoeks- en ontwikkelingsoriëntatie zou moeten bijdragen aan de ontwikkeling van leraren die voortdurend streeft naar verbetering door van elkaar te leren. Martens (2010, p.61) spreekt over een fundamentele verandering van het onderwijs waarbij onderzoek een bron van ondersteuning kan zijn.

Praktijkrelevante wetenschapsbeoefening is het uitgangspunt bij het onderzoek vanuit de bijzondere leerstoel 'Leerloopbanen en Leeromgeving in het vmbo en mbo'. Het onderzoek dat vanuit de leerstoel zal worden uitgevoerd heeft betrekking op twee niveaus:

1. Het vormgeven van een loopbaangerichte leeromgeving voor leerlingen en de professionalisering van docenten die hiervoor nodig is, samen met begeleiders uit de praktijk
2. Het professionaliseren van docenten vanuit hun persoonlijke loopbaanperspectief en de loopbaangerichte werkomgeving die hiervoor nodig is.

De leerstoel is een uniek samenwerkingsverband tussen beroepsonderwijs, beroepspraktijk en wetenschap. De organisaties die zijn aangesloten bij de leerstoel geven aan dat in het beroepsonderwijs en beroepspraktijk de afgelopen jaren interventies zijn gepleegd gebaseerd op aannames wat nodig is en werkt. Activiteiten van de leerstoel zullen bijdragen aan de wetenschappelijke onderbouwing van antwoorden op vragen uit de beroepspraktijk en -onderwijs. In dit partnerschap zal de komende jaren gewerkt worden aan richting en ruimte om leren voor de loopbaan door leerlingen en docenten mogelijk te maken, opdat in de toekomst talenten niet verloren zullen gaan.



Dankbetuiging

In mijn oratie heb ik benadrukt hoe een leer- en werkomgeving de ontwikkeling van een persoonlijke loopbaan kan stimuleren. Ik ben me er zeer van bewust dat wat je bereikt alles te maken heeft met wat anderen je helpen je te worden. Ik wil daar op dit belangrijke moment in mijn eigen loopbaan graag bij stilstaan.

Ik sta hier nu dankzij de inspanningen van de organisaties die de leerstoel mogelijk hebben gemaakt: de Open Universiteit, Stichting Platforms VMBO, KPC Groep, Stichting Techniek Talent.nu, Ondersteuningsfonds Zorg, Welzijn en Sport, Stichtingen O&O Fonds Productie- en Leveringsbedrijven en O&O Afval- en Milieubedrijven, Vereniging Gehandicaptenzorg Nederland, Stichting Ecabo, Actiz, AOC Raad, ICSadviseurs, en Skills Netherlands.

Het is al weer bijna drie jaar geleden dat Jaap de Kruijf en ik het eerste gesprek hadden over een mogelijke bijzondere leerstoel voor het vmbo. Vanaf begin 2010 heeft Jaap zich ingezet om deze leerstoel mogelijk te maken, eerst door draagvlak te inventariseren en later door daadkracht te mobiliseren. Jaap de Kruijf, samen met Antonette Sanders, Hein Kremers en Jacqueline Kerkhoffs hebben de leerstoel in de steigers gezet. Sinds begin dit jaar is 'de Leerstoelgroep' opgericht, waar vertegenwoordigers van de contribuerende organisaties zich inzetten voor de verbinding tussen de beroepspraktijk, het beroepsonderwijs en de wetenschap. Deze bestaat naast de bovenstaande mensen uit Saskia Risseeuw, Jan de Kanter, Ton Meijer, Lourens Broeder, Sibbo Arbeek, Jos de Goey, Henny Roosenburg, Hans Timmerman, Marcel Kooijman, Henk Kanters en Marc Donckers. Ik ben hen, de leden van het curatorium en alle mensen die hun betrokkenheid bij het onderwerp en het vertrouwen in mij hebben uitgesproken, zeer dankbaar.

Joseph Kessels en Rob Martens dank ik voor het delen van belangrijke leefregels om de eerste stappen te kunnen zetten in mijn nieuwe werkomgeving en functie, en De Haagse Hogeschool om me op deze stap te kunnen voorbereiden. Ik verheug me om in het team van LOOK en met de mensen die bij onderzoek vanuit de leerstoel betrokken zijn aan de slag te gaan. In het bijzonder noem ik Mariëlle Rutten en Marie-Jeanne Meijer die, al voor ik was aangesteld, zich als promovendi aan de leerstoel hebben verbonden.

Deze geweldige kans om wetenschappelijke ambities te realiseren gaat samen mijn missie mensen te ondersteunen bij het werken en leren vanuit hun kwaliteiten en motieven. Ik wil alle docenten, schoolcoaches, managers, adviseurs en onderzoekers bedanken die de afgelopen jaren hun passie en frustratie op het gebied van loopbaanontwikkeling met mij hebben gedeeld of nog delen.

Samen met Nard Kronenberg en Marionette Vogels heb ik de afgelopen jaren professionaliserings-trajecten voor docenten mogen vormgeven. Ik geniet van onze dialogen over hoe wij zelf de uitgangspunten van het traject in ons eigen leren en werken kunnen toepassen.

Mijn enthousiasme voor het vmbo deel ik met mijn mede-erepenningdragers, in de volksmond ook wel de bende van de grijze hand genoemd. Zij hebben tijdens onze laatste verkenningstocht op een oud gebouw, dat vanuit moderne architectuur is gerenoveerd, de woorden gevonden die de metafoor van mijn oratie verbindt met de inhoud: 'Non sum qualis eram': 'ik ben niet zoals ik was'.



Foto 12: Het Sociaal Historisch Centrum voor Limburg is gevestigd in een prachtig pand. 'Non sum qualis eram: ik ben niet zoals ik was.' Fotograaf: Chris Peeters.

Mijn rede is onderdeel van een symposiummiddag (zie bijlage). Ik voel mij zeer vereerd dat ware leermeesters bereid waren mij op dit bijzondere moment in mijn leven bij te staan. Chantal Smeets heeft de voorbereiding verzorgd van deze ongebruikelijke vorm van oratie waarin zoveel belanghebbende betrokken waren en verschillende netwerken van belangstellenden moesten worden benaderd. Tijdens mijn oratie ben ik ondersteund door Reyer van Drongelen, mbo-leerling, en Bart-Jan van Drongelen, net afgestudeerd hbo-student, die abstracte begrippen fantastisch in beeld hebben weten te brengen. Ik dank LOOK, de beheersstichting van de leerstoel en KPC, in het bijzonder Cees de Wit, dit mogelijk gemaakt te hebben en dit beschikbaar te stellen voor beroepsonderwijs en -praktijk.

Ik ben iedereen dankbaar die de moeite heeft genomen om mij te komen aanhoren en vooral degenen die de woorden die hen aanspreken omzetten in daden. Ik dank vrienden en familie die vaak niet precies weten waar ik mee bezig ben maar toch trots op me zijn, die niet gekomen zijn voor wat ik doe maar voor wie ik ben. Mijn moeder en schoonmoeder, als trouwe fans, en mijn zus Annika die er altijd voor mij is. Steven Meijer, mijn levenspartner, die in mijn loopbaan samen met mij oploopt, die 'kan niet' omzet naar 'hoe het mogelijk gemaakt kan worden'. Quin, die een voorbeeld voor mij is in hoe je je eigen weg kunt gaan en tegelijkertijd verbonden blijft. Noa die zich met zoveel mensen kan verbinden en ons meeneemt op haar weg.

Degene die het meest heeft betekend in mijn loopbaan om te komen op de plek waar ik nu sta, is Frans Meijers. Als mentor heeft hij mij bij de hand genomen, me een steuntje in de rug gegeven en mij op belangrijke momenten naar voren geschoven. Als collega vormt hij samen met mij een team, dat volgens de externe evaluatiecommissie van het lectoraat een voorbeeld is van hoe 1+1 meer dan 2 kan zijn. Frans geeft het vertrouwen, heeft de passie en neemt de verantwoordelijkheid om een betere 'leerwereld' voor leerlingen te maken. Bovendien is hij voor mij is een voorbeeld in hoe je niet alleen zorg draagt voor je eigen loopbaan maar ook voor die van anderen. Ik draag mijn rede aan hem op.

Ik heb gezegd.

Referenties

- Baert, H., Dekeyser, L., & Sterck, G. (2002). *Levenslang leren en de actieve welvaarstaat*. Leuven: Acco.
- Bakker, H.G., De Zwart, S.M.A.F., Overmeer, V.L.F., & Van Laar, K.E. (2007). *Kiezen moet [je] kunnen*. Den Haag: Taskforce Jeugdwerkloosheid, Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Berg, J.M., Wrzesniewski, A., & Dutton, J.E. (2010). Perceiving and responding to challenges in job crafting at different ranks: When proactivity requires adaptively. *Journal of Organizational Behavior* 31, 158-186.
- Betsworth, D.G., & Hansen, J.C. (1996). The categorization of serendipitous career development events. *Journal of Career Assessment*, 4, 91-98.
- Bezuijen, X. (2005). *Leadership and Employee Development* (Thesis). Tilburg: Universiteit van Tilburg.
- Bezuijen, X., Van Dam, K., Van den Berg, P.T., & Thierry, H. (2010). How leaders stimulate employee learning: A leader-member exchange approach. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83, 673-693.
- Blustein, D.L. (2006). *The psychology of working. A new perspective for career development, counseling, and public policy*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Boyatzis, R.E. (2006). Intentional change theory from a complexity perspective. *Journal of Management Development*, 25 (7), 607-623.
- Brown, S.D., & McPartland, E.B. (2005). Career interventions: Current status and future directions. In W.B. Walsh & M.L. Savickas (Eds.), *Handbook of vocational psychology: Theory, research, and practice* (3rd ed., pp. 195-226). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Commissie Bakker (2008). *Naar een toekomst die werkt*. Rotterdam: Commissie Arbeidsparticipatie.
- Commissie Leraren (2007). *Leerkracht!*
- Coonen, H.W.A.M., & Nijssen, A.J. (2011). *Wetenschap en vakmanschap: onderwijsonderzoek voor en met de onderwijspraktijk*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Consortium (2012). http://www.consortiumbo.nl/files/3013/4873/9014/Van12tot18_Nieuwe_beroepsgerichte_examensprogramma's_vmbo_in_2016_geaccepteerde_wijzigingen_2.pdf.
- Correa, H. (1995). The microeconomic theory of education, *International Journal of Educational Research*, 23(5), 405-472.
- Crone, E. A., & Dahl, R.E. (2012). Understanding adolescence as a period of social-affective engagement and goal flexibility. *Nature Reviews Neuroscience* 13, 636-650.
- Cunningham, C.E., Woodward, C.A., Shannon, H.S., MacIntosh, J., Lendrum, B., Rosenbloom, D., & Brown, J. (2002). Readiness for organizational change: A longitudinal study of workplace, psychological and behavioral correlates. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 75, 377-392.
- Daniels, L.M., Clifton, R.A., Perry, R.P, Mandzuk, D., & Hall, N.C. (2006). Student teachers' competence and career certainty: The effects of career anxiety and perceived control. *Social Psychology of Education* 9, 405-423.
- Defillippi, R.J., & Arthur, M.B. (1994). The boundaryless career: a competency-based perspective. *Journal of Organizational Behavior*, 15, 307-324.
- De Jong, T., Van Gog, T., Jenks, K., Manlove, S., Van Hell, J., Jolles, J., Van Merriënboer, J., Van Leeuwen, T., & Boschloo, A. (2008). *Explorations in Learning and the Brain: On the Potential of Cognitive Neuroscience for Educational Science*. The Hague: NWO.
- Den Boer, P., Mittendorff, K., & Sjenitzer, T. (2004). *Beter kiezen in het (v)mbo. Een onderzoek naar keuze processen van leerlingen in herontwerpprojecten techniek in VMBO en MBO*. Wageningen: Stoas onderzoek.



- Dieleman, A., & Meijers, F. (2005). Paradise lost: Youth in transition in The Netherlands. In N. Bagnall (Ed.), *Youth Transition in a Globalised Marketplace* (pp. 75-99). New York: Nova Science.
- Diemer, M.A., & Blustein, D.L. (2007). Vocational Hope and Vocational Identity: Urban Adolescents' Career Development. *Journal of Career Assessment*, 15 (1), 98- 118.
- Dochy, F., & Nickmans, G. (2005). *Competentiegericht opleiden en toetsen. Theorie en praktijk van flexibel leren*. Utrecht: Uitgeverij Lemma Bv.
- Dols, R. (2008). *Professionele Loopbaancoaching: Praktijkboek voor het begeleiden van loopbaanvragen*. Culemborg: Van Duuren.
- Du Bois-Reymond, M., Te Poel, Y. & Ravesloot, J. (1998). *Jongeren en hun keuzes*. Bussum: Coutinho.
- Dijksterhuis, A., & Meurs, T. (2006). Where creativity resides: The generative power of unconscious thought. *Consciousness and Cognition* 15, 135- 146.
- Euroguidance (2012). *Career development in the Netherlands. State of play*. 's-Hertogenbosch: Euroguidance.
- Evers, A. (2012). *Teachers' Professional Development at Work and Occupational Outcomes: An Organisational and Task Perspective* (Thesis). Maastricht: Universitaire Pers Maastricht.
- Germeijs, V., & Verschuere, K. (2007). High school students' career decision-making process: A longitudinal study of one choice. *Journal of Vocational Behavior*, 68(2), 189-204.
- Ginzberg, E., Ginsburg, S.W., Axelrad, S., & Herma, J. (1951). *Occupational choice: An approach to a general theory*. New York: Columbia University Press.
- Griffin, M.A., Oarjer, S.K., & Mason, C.M. (2010). Leader vision and the development of adaptive and proactive performance: A longitudinal study. *Journal of Applied Psychology*, 95, 174-182.
- Gottfredson, L.S. (1981). Circumscription and Compromise: A Developmental Theory of Occupational Aspirations. *Journal of Counseling Psychology [Monograph]*, 28(4), 545-579.
- Hall, D. T. (1996). Protean careers of the 21st century. *Academy of Management Executive*, 10, 8-16.
- Heusinkveld, S. (2004). *Surges and Sediments: Organization Concepts between Transience and Continuity*. (Thesis). Nijmegen: Radboud Universiteit – Nijmegen School of Management.
- Hodkinson, P., Biesta, G., & James, D. (2008). Understanding Learning Culturally: Overcoming the Dualism - Between Social and Individual Views of Learning. *Vocations and Learning* 1, 27-47.
- Holland, J.L. (1982). *Some implications of career theory for adult development and aging*. Paper presented at American Psychological Association convention, Washington D.C.
- Hövels, B., Den Boer, P., & Klaijns, A. (2007). *Bedrijven over hun contacten met beroepsonderwijs in de regio. Uitkomsten van een onderzoek in drie regio's*. 's-Hertogenbosch: CINOP/KBA.
- Illeris, K. (2009) (Ed.). *Contemporary theories of learning. Learning Theorists in their own words*. London: Routledge.
- Jolles, J. (2006). *Beter onderwijs door meer kennis over leren en de hersenen*. Webcomment 60317. www.jellejolles.nl.
- Kessels, J.W.M. (2012). *Leiderschapspraktijken in een professionele ruimte* (oratie). Heerlen: Open Universiteit.
- Keppels, E., Jager, A., & Hövels, B. (2012). *Loopbanen van mbo'ers groen. Een verkennend onderzoek naar de positie van bol'ers uit mbo-groen tien jaar en drie à vier jaar na diplomering*. Nijmegen: Kenniscentrum Beroepsonderwijs Arbeidsmarkt.
- Kidd, J.M. (2006). *Understanding Career Counseling. Theory, Research and Practice*. London: SAGE Publications.
- Kohn, M.L., & Schooler, C. (1983). *Work and Personality: an inquiry into the impact of social stratification*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.

- Konermann, J. (in voorbereiding). *Bevlogenheid van leraren verklaard* (proefschrift). Universiteit Twente.
- Krieshok, T.S. (1998). An anti-introspectivist view of career decision making. *Career Development Quarterly*, 46, 210-229.
- Krumboltz, J. (1998). Serendipity Is Not Serendipitous. *Journal of Counseling Psychology*, 45(4), 390-392.
- Krumboltz, J. D., & Levin, A. S. (2004). *Luck is no accident: Making the most of happenstance in your life and career*. Atascadero, CA: Impact.
- Kuijpers, M. (2003). *Loopbaanontwikkeling; onderzoek naar competenties* (Thesis). Enschede: Twente University Press.
- Kuijpers, M. (2010). *De ontwikkeling van en doorlopende leerlijn*. Driebergen: Het platform Beroepsonderwijs.
- Kuijpers, M. (2011). Onderzoek naar wat werkt! Onderzoek naar loopbaanontwikkeling en – begeleiding in het vmbo en effecten van professionalisering van docenten en schoolcoaches. In *Keuzes in ontwikkeling. Loopbaanreflectiegesprekken van docenten in het vmbo. Praktijk en onderzoek* (pp. 65-134). Enschede: Stichting Platforms VMBO.
- Kuijpers, M. (2012). [http://www.nvs-vl.nl/en/Publicaties/Bij de Les/September 2012/Verslag de decaan als kartrekker.aspx](http://www.nvs-vl.nl/en/Publicaties/Bij%20de%20Les/September%202012/Verslag%20de%20decaan%20als%20kartrekker.aspx).
- Kuijpers, M., & Meijers, F. (2009). *Studieloopbaanbegeleiding in het hbo: mogelijkheden en grenzen*. Den Haag: De Haagse Hogeschool.
- Kuijpers, M., & Meijers, F. (2011). Learning for Now or Later? Career Competencies Among Students in Higher Vocational Education in The Netherlands. *Studies in Higher Education*, 37(4),449-467.
- Kuijpers, M., & Meijers, F. (2012). *Leren luisteren en loopbaanleren. De effecten van een professionaliseringstraject voor mbo-docenten*. Trioprint grafisch centrum.
- Kuijpers, M., Meijers, F., & Bakker, J. (2006). *Krachtige loopbaangerichte leeromgevingen in het (v)mbo: hoe werkt het?* Driebergen: HPBO.
- Kuijpers, M., Meijers, F., & Gundy, C. (2011). The relationship between learning environment and career competencies of students in vocational education. *Journal for Vocational Behavior*, 78(1) 21-30.
- Kuijpers, M., F. Meijers, & Winters, A. (2008). *De start van loopbaanleren. Verslag van de eerste kwantitatieve meting van het loopbaanlerenproject in ROC de Leygraaf, 2007* (onderzoeksverslag).
- Kuijpers, M.A.C.T., & Scheerens, J. (2006). Career competencies for the modern career. *Journal of Career Development*, 32(4), 303-319.
- Kuijpers, M., Scheerens, J., & Schyns, B. (2006). Career Competencies for Career Success. *Career Development Quarterly*, 55, 168-178.
- Law, B. (1996). A career-learning theory. In A.G. Watts, B. Law, J. Killeen, J. Kidd & R. Hawthorn, *Rethinking careers education and guidance; theory, policy and practice* (pp. 46-72). London/New York: Routledge.
- Law, B., Meijers, F., & Wijers, G. (2002). New perspectives on career and identity in the contemporary world. *British Journal of Guidance and Counselling*, 30 (4), 431-449.
- Lent, R.W., Brown, S.D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying theory of career and academic interest, choice and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-122.
- Levine, S. S., & Prietula, M. J. (2011). How Knowledge Transfer Impacts Performance: A Multi-Level Model of Benefits and Liabilities. *Organization Science*, 1-19.
- Lewin, C., & Colley, H. (2011). Professional capacity for 14–19 career guidance in England: some baseline data. *British Journal of Guidance & Counselling*, (39), 1, 1-24.
- Lodders, N.M.P. (in press). *Teachers learning and innovating together. Exploring collective learning and its relationship to individual learning, transformational leadership and team performance in higher vocational education* (Thesis). Universiteit Twente: Enschede.



- LOOK (2012). *Leraren Leren. Een overzichtsstudie naar de professionele ontwikkeling van leraren*. Heerlen: Open Universiteit.
- Martens, R.L. (2010). Zin in onderzoek. Docentprofessionalisering (oratie). Heerlen: Open Universiteit.
- Martens, R.L., Kessels, J., de Laat, M., & Ros, A. (2012). *Praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek. Onderzoeksmantel*. Heerlen: LOOK Wetenschappelijk Centrum Leraren Onderzoek.
- MBO Raad (2010). *Loopbaan en burgerschap in het mbo*. Bunnik: Libertas.
- McKay, H., Bright, J. E. H., & Pryor, R. G. L. (2005). Finding Order and Direction from Chaos: A Comparison of Chaos Career Counseling and Trait Matching Counseling. *Journal of Employment Counseling*, 42(3), 98.
- McKinsey&Company (2012). *Het Nederlandse onderwijs: beter dan we denken, maar niet zo goed als we willen*. Amsterdam.
- Meijers, F. (2004). Het verantwoordelijkheidsdilemma in het beroepsonderwijs. *Handboek Effectief Opleiden* (pp.10.4/1.01-1.45) 's-Gravenhage: Elsevier Bedrijfsinformatie.
- Meijers, F., & Kuijpers, M. (in press). The relation between career competencies, career identity, motivation and quality of choice. *International Journal for Vocational and Educational Guidance*.
- Meijers, F., Kuijpers, M., & Bakker, J. (2006). *Over leerloopbanen en loopbaanleren: loopbaancompetenties in het (v)mbo*. Driebergen: HPBO.
- Mitchell, K.E., Levin, A.S., & Krumboltz, J.D. (1999). Planned Happenstance: Constructing Unexpected Career Opportunities. *Journal of Counseling and Development*, 77, 115-124.
- Mittendorff, K., den Brok, P., & Beijgaard, D. (2010). Career conversations in vocational schools. *British Journal of Guidance & Counselling*, 38, 143-165.
- Neault, R.A. (2002). Thriving in the new millennium: Career management in the changing world of work. *Canadian Journal of Career Development*, 1, 11-22.
- Neuvel, J., & Van Esch, W. (2006). De doorstroom van vmbo naar mbo. Het effect van het beroepsbeeld en de toepassing van de doorstroomregeling op de schoolloopbaan in het mbo. 's-Hertogenbosch: Cinop.
- Nieuwenhuis, L.F.M. (2012). *Leven lang leren on the roc's! Een visie op werken en leren in het mbo*. Heerlen: Open Universiteit.
- OECD (2004). *Overzicht Loopbaanbegeleiding en publiek beleid: de kloof overbruggen*. Paris: OECD.
- OCW (2012) *Kamerbrief over oprichten van een regieorgaan onderwijsonderzoek*. Den Haag.
- OCW (2011a). *Actieplan VO Beter presteren*. Den Haag.
- OCW (2011b). *Beleidsbrief op wet naar een toekomstbestendig vmbo*. Den Haag.
- OCW (2011c). *Leraar 2020 – Een krachtig beroep!* Den Haag.
- Onderwijsraad (2007). *Doorstroom en talentontwikkeling*. Den Haag.
- Onderwijsraad (2010). *Ontwikkeling en ondersteuning van onderwijs*. Den Haag.
- Onderwijsraad (2011). *Ruim baan voor stapsgewijze verbeteringen*. Den Haag.
- Parsons, F. (1967, oorspronkelijke uitgave 1909). *Choosing a Vocation*. New York: Agathon Press.
- Pizzolato, J.E. (2007). Impossible Selves: Investigating Student's Persistence Decisions When Their Career-Possible Selves Border on Impossible. *Journal of Career Development*, 33(3), 201-223.
- Pryor, R.G.L., & Bright, J.E.H. (2011). *The Chaos Theory of Careers*. Routledge.
- Puah, P., & Ananthram, S. (2006). Exploring the Antecedents and Outcomes of Career Development Initiatives: Empirical Evidence from Singaporean Employees, *Research and Practice in Human Resource Management*, 14(1), 112-142.
- Raemdonck, I., Tillema, H., De Grip, A., Valcke, M., & Segers, M. (2012) Are Self-directedness in Learning and Career predictors of Employability of Low-Qualified Employees? *Vocations and Learning* 5(2), 137-151.

- Rees, T., & Bartlett, W. (1999). Models of guidance services in the learning society: the case of the Netherlands. In F. Coffield (Ed.), *Why's the beer always stronger up North? Studies of lifelong learning in Europe*. (pp. 21-30). Bristol: Policy Press.
- RWI (2008). Voor de keuze. *Voorstellen voor een betere studie- en beroepskeuzebegeleiding*. Den Haag: Raad voor Werk en Inkomen.
- Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2011). Professional development across the teaching career: Teachers' uptake of formal and informal learning opportunities. *Teaching and Teacher Education*, 27, 116-126.
- Runhaar, P., Sanders, K., & Van der Venne, L. (2012). *Human Resource Management binnen de mbo-sector: control of commitment. Analyse van de HRM-visie op landelijk, sectoraal en instellingsniveau*. 's Hertogenbosch: ECBO.
- Savickas, M.L. (2001). A developmental perspective on vocational behaviour: career patterns, salience, and themes. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 1, 49-57.
- Savickas, M.L. (2010). Vocational Counseling. In: I.B. Weiner & W.E. Craighead (Eds). Corsini's *Encyclopedia of Psychology*, 4, (pp. 1841-1844). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Savickas, M.L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.P., Duarte, M.E., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R., & Van Vianen, A.E.M. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 239-250.
- SER (2007). *Niet de afkomst maar de toekomst*. Den Haag: Sociaal-Economische Raad.
- SER (2011). *Werk maken van baan-baanmobiliteit*. Den Haag: Sociaal Economische Raad.
- SER (2012). *Werk maken van scholing, advies over de postinitiële scholingsmarkt*. Den Haag: Sociaal Economische Raad.
- Simons, R.J. (2001). Van opleiden naar human resource development. In B. van Gent & H. van der Zee (Eds.), *Handboek human resource development* (pp. 213-229). Den Haag: Elsevier.
- Stichting van het Onderwijs (2012). *Brief aan de voorzitter en de leden van de vaste Kamercommissie OCW 25 september 2012. Uitnodiging tot nationaal akkoord*. Den Haag.
- Stokes, H., & Wijn, J. (2007). Constructien identities and making careers: young people perspectives on work and learning. *International Journal of Lifelong Education*, 26 (5), 495-511.
- Sultana, R.G. (2004). *Guidance Policies in the Knowledge Economy. Trends, Challenges and Responses Across Europe. A Cedefop Synthesis Report*. Cedefop Panorama series No.85. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Commission.
- Super, D. E. (1957). *The psychology of careers*. New York: Harper.
- Taborsky, O. (1992). *Loopbaan in balans. Opstellen over studie- en beroepskeuze, levensloop en begeleidingsprocessen*. Tilburg: Akademie Mens en Arbeid.
- Tims, M., Bakker, A.B., & Derks, D. (in press). De JD-R benadering van job crafting. *Gedrag & Organisatie*.
- Thijssen, J.G.L. (1998). *Employability: conceptuele varianten en componenten*. Utrecht: FSW Universiteit Utrecht.
- Truijten, K.J.P. (2012). *Teaming Teachers. Exploring factors that influence effective team functioning in a vocational education context*. (Thesis). Enschede: University of Twente.
- Van Dam, E., Meijers, F., & Hövels, B. (2007). *Met Metopia onderweg. De juiste koers gevonden?* Nijmegen: Kenniscentrum Beroepsonderwijs-Arbeidsmarkt.
- Van Dam, K. (2012) *In beweging: over het aanpassingsvermogen en persoonlijk ondernemerschap van werknemers in dynamische werksituaties* (oratie). Heerlen: Open Universiteit.
- Van Dam, K., van der Heijden, B.I.J.M., & Schijns, B. (2006). Employability en individuele ontwikkeling op het werk. *Gedrag & Organisatie*, 19, 53-68.



- Van der Klink, M.R. (1999): *Effectiviteit van werkplek-opleidingen*. Enschede: Universiteit Twente.
- Van Esch, W., & Neuvel, J. (2009). *Een stukje van de Nederlandse droom. Doorstroom van vmbo naar havo*. 's-Hertogenbosch/Amsterdam: Expertisecentrum Beroepsonderwijs.
- Van Schoonhoven, R., Heijnsens, D., & Bouwmans, M. (2011). VM2 op weg naar resultaat, tussenrapportage VM2-experimenten 2010-2011. Den Bosch: ECBO.
- VO-raad (2009). *Stimuleringsplan LOB*. Utrecht: VO-raad.
- Wagner, T. (2012). www.onderwijs-communicatie.nl/profiles/blogs/video-het-fenomeen-finland
- Wagner, T. (2010). *The Global Achievement Gap*. New York, NY: Basic Books.
- Winters, A. (2012). *Career learning in Vocational Education: guiding conversations for career development* (Thesis). Leuven.
- 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 and Training*, 61(3), 247-266.
- Winters, A., Meijers, F., Kuijpers, M., & Baert, H. (2012). Can training teachers stimulate career learning conversations? Analysis of vocational training conversations in Dutch secondary vocational education. *Journal of Vocational Education & Training*, DOI:10.1080/13636820.2012.691536.

Bijlage: bijdragen tijdens de symposiummiddag

Welkomstwoord **prof. dr. Rob Martens**, wetenschappelijk directeur LOOK

Inleiding **Sjoerd Slagter**, voorzitter VO-raad

Inleiding **Jan van Nierop**, voorzitter Stichting Platforms VMBO

Workshops

Een aantrekkelijke leer-werkomgeving voor leraren

door **prof. dr. Joseph Kessels**

De professionalisering van leraren krijgt op het ogenblik veel aandacht, met onder andere een lerarenbeurs, bekwaamheidsdossiers en bijscholingsprogramma's. Maar wat maakt een werkomgeving tot een aantrekkelijke leeromgeving? We verkennen in de workshop de mogelijkheden van informeel leren, samen ontwerpen en onderzoeken in school. Leraren geven aan dit heel waardevol te vinden, maar zien het nog niet als een vorm van professionalisering.

Praten of (b)laten? Een goede dialoog als uitdaging

door **dr. Annemie Winters en dr. Frans Meijers**

De dialoog is zeer belangrijk voor het ontwikkelen van loopbaancompetenties. De gesprekken die op dit moment in het beroeps onderwijs worden gevoerd met leerlingen en studenten zijn echter vooral monologen, ondanks het feit dat veel docenten/loopbaanbegeleiders een dialoog nastreven. In de workshop maken de deelnemers eerst - mede op basis van video-opnames van stagegesprekken - een kritische analyse van het verloop van de interactie tussen leerling en docent. Vervolgens gaan we na waarom veel docenten het moeilijk vinden hun goede bedoelingen daadwerkelijk in praktijk te brengen en waar uitdagingen en kansen liggen. De workshop is bedoeld voor iedereen die als docent dan wel als manager of beleidsmaker vorm geeft aan leerling/studentbegeleiding.

Professionalisering van docenten in gespreksvoering met leerlingen

door **Nard Kronenberg**

De afgelopen jaren is een professionaliseringstraject 'loopbaanreflectiegesprekken' uitgevoerd in verschillende vmbo- en mbo-scholen. In de workshop gaan de deelnemers interactief met elkaar aan de slag. Ingrediënten van een professionaliseringstraject worden hierin als uitgangspunt genomen. Activiteiten in de workshop worden ingeleid met enkele theoretisch achtergronden. Vijf loopbaancompetenties zullen de rode draad vormen van de workshop. De workshop wordt afgesloten met de loopbaancompetentie 'netwerken' in verband met een op te richten leernetwerk van decanen en docenten rondom het onderwerp loopbaanreflectiegesprekken.

Het resultaat van deze workshop is een eigen loopbaanpaspoort voor de toekomst.

Netwerkrelaties bij professionele ontwikkeling**door prof. dr. Maarten de Laat, Bieke Schreurs, Daniël van Amersfoort, Monique Korenhof**

Bij de professionalisering van leraren in de dagelijkse praktijk richten we ons op de professionele dialoog tussen vakgenoten inclusief management op de werkplek. Werken en leren zien wij als sociale processen die erg nauw in elkaars verlengde liggen. In deze workshop ligt de focus op de rol die netwerkrelaties spelen bij het oplossen van werkgerelateerde problemen en professionele ontwikkeling. Aan de hand van een aantal activiteiten illustreren we onze aanpak in scholen om netwerkleren expliciet te maken, te faciliteren en te waarderen. Daarbij gaan we in op het stimuleren van een netwerkende houding, het zichtbaar maken van bestaande professionele netwerken en reflecteren we op de waarde die deze netwerken creëren.

