

Studiekeuze

Citation for published version (APA):

Kuijpers, M. (2015). Studiekeuze: Loopbaanontwikkeling en -begeleiding. In S. van Ass (Ed.), *Het Complete Loopbaanboek* (pp. 17-25). Uitgeverij Boom Nelissen.

Document status and date:

Published: 01/01/2015

Document Version:

Peer reviewed version

Document license:

CC BY-SA

Please check the document version of this publication:

- A submitted manuscript is the version of the article upon submission and before peer-review. There can be important differences between the submitted version and the official published version of record. People interested in the research are advised to contact the author for the final version of the publication, or visit the DOI to the publisher's website.
- The final author version and the galley proof are versions of the publication after peer review.
- The final published version features the final layout of the paper including the volume, issue and page numbers.

[Link to publication](#)

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal.

If the publication is distributed under the terms of Article 25fa of the Dutch Copyright Act, indicated by the "Taverne" license above, please follow below link for the End User Agreement:

<https://www.ou.nl/taverne-agreement>

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us at:

pure-support@ou.nl

providing details and we will investigate your claim.

Downloaded from <https://research.ou.nl/> on date: 13 Nov. 2024

Open Universiteit
www.ou.nl



Loopbaanontwikkeling en -begeleiding

Marinka Kuijpers

De tekst is deels gebaseerd op de oratie (Kuijpers, 2012)

In Nederland is loopbaanbegeleiding onderdeel van het onderwijsprogramma (Ministerie OCW, 2010). Volgens de Onderwijsraad is een goede loopbaanoriëntatie essentieel om lerenden eerder de arbeidsmarkt te laten betreden en te voorkomen dat lerenden verkeerde studiekeuzes maken (Inspectie van het onderwijs, 2012). Daarbij wordt het belangrijk geacht dat lerenden hun eigen ontwikkeling leren sturen in het licht van de voortdurende veranderingen waarmee ze in hun latere werk te maken krijgen (Nieuwenhuis, 2012).

1. Loopbaankeuzes zijn noodzakelijk maar moeilijk

Loopbanen zijn minder voorspelbaar dan dertig jaar geleden (Arthur et al., 2005; Pryor and Bright, 2011). Technologisering en globalisering maken dat werk verandert. Een beroepsopleiding kiezen en aannemen dat je daarmee bent voorbereid om dit beroep uit te oefenen voor de rest van de arbeidsloopbaan, is niet meer van deze tijd. Op de arbeidsmarkt draait het tegenwoordig niet *alleen* maar om vakmanschap; er is leren na de school. Als het onderwijs haar lerenden wil opleiden tot moderne werkenden is onderwijzen tot vakbekwaamheid zeker noodzakelijk, maar niet voldoende. Het opleiden van jongeren tot vakbekwame beroepsbeoefenaars gaat hand in hand met het opleiden tot werkenden die zich (blijven) ontwikkelen. Werkenden die in staat zijn hun loopbaan te sturen in de richting van werk waar zij voldoende passie voor hebben om zich te willen blijven ontwikkelen en presteren. Daarvoor is het van belang dat zij leren ontdekken waar zij prestatievermogen en passie voor hebben, en leren onderzoeken waar zij deze eigenschappen op de arbeidsmarkt kunnen inzetten en daadwerkelijk realiseren, ofwel: het gaat om bewuste en actieve ontwikkeling van een loopbaan. Dit betekent voor het onderwijs dat, naast een didactische opgave, de pedagogische taak meer aandacht moet hebben. Het is niet langer voldoende om lerenden een keuze *laten* maken bij een keuze voor vervolgopleiding, ze moeten keuzes *leren* maken, zodat ze voorbereid zijn om te werken op een onzekere, complexe en dynamische arbeidsmarkt.

Het maken van loopbaankeuzes blijkt lastig te zijn voor jongeren. Onderzoek wijst uit dat lerenden 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 maken keuzes met het oog op korte termijn successen (Jolles, 2006; Crone & Dahl, 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. Scholen raken er steeds meer van doordrongen dat zij een verantwoordelijkheid hebben om

lerenden niet alleen in het kader van academische prestaties maar ook in loopbaanontwikkeling te begeleiden (Gysbers & Henderson, 2005).

Loopbaanbegeleiding werkt niet meer

In Nederland, maar ook in andere westerse landen, wordt loopbaanbegeleiding in het onderwijs vooral gebaseerd op de matching benadering (European Commission & OECD, 2004; Sultana, 2004; Irving & Malik, 2005). Bij deze aanpak wordt uitgegaan van 'geïnformeerde keuzes' en 'besliskunde' (Rees & Barlett, 1999). Bij een goede keuze zouden kenmerken van werkenden (in spe) moeten aansluiten bij de eisen van het beoogde werk. Begeleiders zouden dan betrouwbare informatie moeten geven over zowel de persoon als over de eisen in werk, zodat lerenden een bewuste keuze kunnen maken.

In scholen vinden we de matchingsbenadering terug in het gebruik van; bijvoorbeeld beroepskeuze- en kwaliteitentesten. De matchingsbenadering vindt haar oorsprong in het begin van de twintigste eeuw toen Parsons zich in 1909 afvroeg 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 ging dus om het zoeken van 'de juiste man op de juiste plaats'. De 'matchingsbenadering' vinden we terug in de het model van Holland uit 1982 dat wordt gebruikt voor het leggen relaties tussen beroepen en personen (Meijers, Kuijpers & Winters, 2010). In het industriële tijdperk, waarin loopbaanbegeleiding vooral voor selectie diende, was deze benadering functioneel. Echter, zo stabiel als de onderwijs- en arbeidsmarkt was tot de jaren tachtig van de vorige eeuw is het al lang niet meer. De vraag is hoe functioneel dat 'passen en meten' nog is in de huidige niet-stabiele omgeving.

Kijken we naar de werking van informatie-overdracht die nodig is op een rationele keuze te kunnen maken, zien we dat dit beperkt is op de hedendaagse arbeidsmarkt. Om een goede rationele keuze te kunnen maken moeten, volgens de literatuur (Rees & Bartlett, 1999; Watts & Fretwell, 2004; OECD, 2004; RWI, 2008), 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 een duidelijk doel voor ogen hebben om te kunnen bepalen wat het beste alternatief is. 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 kwantitatief erg omvangrijk en te veranderlijk om een goed beeld te krijgen (Dols, 2008). Bovendien maakt de onvoorspelbaarheid van de toekomst dat het weinig zin heeft een gedetailleerd plan te maken van de gewenste loopbaan (Mitchell, Levin & Krumboltz, 1999). De vraag is dus ook in hoeverre informeren voldoende functioneel is voor langere termijnkeuzes op een instabiele en veranderende arbeidsmarkt.

Omdat loopbanen minder voorspelbaar zijn op een 'chaotische arbeidsmarkt' (Pryor & Bright, 2011), zou loopbaanbegeleiding tegenwoordig niet langer gericht moeten zijn op het maken van een goede keuze, maar op het ontwikkelen van loopbaancompetenties om de eigen loopbaan te leren ontwikkelen gedurende de gehele arbeidsloopbaan. In deze benadering staat de lerende niet als een passief (informatieverwerkend) maar als actief (lerend) subject centraal staat (Blustein, 2006; Baert, DeKeyser

en Sterckx, 2002). Begeleiding zou gericht moeten zijn op het vergroten van het vermogen en de perspectieven om passend werk te verkrijgen en te behouden, hier loopbaan capaciteit genoemd.

De inzet van loopbaancompetenties

Loopbaan capaciteit zegt iets over de potentie tot zelfmanagement in (een leven lang) leren en de kansen op de arbeidsmarkt in werk waaraan men zich verbindt. De grootte van loopbaan capaciteit betreft de mate van het opgebouwde zelfbeeld, de werkbetrokkenheid, de verzamelde prestatiebewijzen en het opgebouwde netwerk. Loopbaan capaciteit kan worden vergroot door het inzetten van loopbaancompetenties (Arthur, Inkson, & Pringle, 1999; Ball, 1997; Defillippi & Arthur, 1994; Hackett, Betz, & Doty, 1985; Jones & Bergmann Lichtenstein, 2000), ook wel loopbaanleren genoemd. Kuijpers (2003) onderscheidt op basis van onderzoek vijf loopbaancompetenties voor werkenden. De relevantie van de loopbaancompetenties zijn vervolgens onderzocht in het beroepsonderwijs van vmbo tot hbo (Kuijpers, Meijers & Gundy, 2011; Meijers & Kuijpers, 2012a). Loopbaanleren heeft een reflectie- en een actiecomponent; reflectie op kwaliteiten en motieven, en actie op het onderzoeken van werk, het proactief sturen van de loopbaan en netwerken. Er kan onderscheid worden gemaakt tussen de volgende loopbaancompetenties:

- Kwaliteitenreflectie is het bewust worden van sterke kanten die van belang zijn voor de loopbaanontwikkeling, door na te denken en te praten over succesvolle of soms teleurstellende ervaringen. Een kwaliteit is een sterke kant die in verschillende situaties wordt ingezet en waarmee men zich onderscheidt van anderen. Kwaliteitenreflectie is een voortdurend proces van ondervinden en verwoorden van sterke kanten in de context van leren en werk: bij welke activiteiten, onder welke omstandigheden en in samenwerking met wat voor soort mensen kwaliteiten tot hun recht komen. Het ontdekken van minder sterke kanten, om werkzaamheden en -situaties die niet haalbaar uit te sluiten, kan eveneens onderdeel zijn van kwaliteitenreflectie. Echter waar men goed in is of kan worden, geeft richting aan de keuze voor werk waarin men kwaliteiten kan benutten en ontwikkelen.
- Motievenreflectie is het bewust worden van wensen en waarden die van belang zijn voor de loopbaan. Motievenreflectie vindt plaats door ervaringen die een positieve of negatieve emotie oproepen te herkennen, er vervolgens over na te denken en over te praten, te verbinden met andere ervaringen waarin deze motieven belangrijk waren en er woorden aan te geven. Wensen kunnen variëren van interesses en dromen tot concrete ambities. Waarden uiten zich vaak in leefregels: uitgangspunten waar iemand naar handelt, waar iemand 'voor staat' en 'voor gaat'. Het ontdekken van wensen en waarden geeft richting voor het maken van loopbaankeuzes vanuit persoonlijke zingeving en maatschappelijke betekenis van werk.
- Werkexploratie is het onderzoeken van werk, werkplek en werkveld om zicht te krijgen op eisen, ontwikkelingen en leefregels die daar van toepassing zijn, en te ontdekken aan wat voor soort werk, doelen en mensen men zich wil verbinden. Om zicht te krijgen op de eisen en leefregels die gelden binnen een beroep, organisatie of project kan men bijvoorbeeld op zoek gaan naar de gestelde doelen, de wijze waarop mensen met elkaar omgaan en hoe problemen in het werk worden aangepakt. Onderzoeken van werk kan gebeuren op het moment dat je een nieuw project, stage of baan zoekt, maar werkexploratie is 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. Het gevoel van werkbetrokkenheid kan alleen worden ontwikkeld door ervaren in de praktijk en praten met beroepsbeoefenaren. Kennis over eisen, doelen en ontwikkeling kan door het onderzoeken van relevante en betrouwbare informatie worden verkregen.

- Loopbaansturing is proactief acties ondernemen om meer kans te hebben op werk waarin wensen en waarden gerealiseerd kunnen worden en kwaliteiten kunnen worden ontwikkeld en benut. Mensen ondernemen loopbaanacties in: leren (leerervaringen opdoen waar iemand zelf nieuwsgierig naar is en/of die nieuwe mogelijkheden bieden voor de toekomst), experimenteren (nieuwe werkervaringen opdoen om na te gaan of deze passen); organiseren (leren en experimenteren mogelijk maken door begeleiding te regelen en te onderhandelen met relevante anderen over loopbaanmogelijkheden) en profileren (laten zien waar men goed in is en bewijzen verzamelen van prestaties).
- Netwerken heeft betrekking op het opbouwen, gebruiken en onderhouden van contacten die van belang zijn voor de ontwikkeling van de loopbaan (van de verschillende loopbaan-competenties).

Als het gaat om reflecteren wordt uitgegaan van vier fasen (gebaseerd op Savickas 2011):

1. Betekenis geven aan een bijzondere ervaring (emotie/intuïtie)

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.

Men start met het kiezen van een ervaring die er toe doet, d.w.z. een positieve of negatieve emotie teweegbrengt. Dat kunnen dus ervaringen zijn waar iemand trots op is, die spannend waren, waar hij blij of boos van werd.

2. Specificeren: de betekenis vertalen naar een kwaliteit of motief in de situatie waarin je de ervaring had.

Door verder door te denken over de ervaring kan, men uit een concrete gebeurtenis meer zicht krijgen eigen motieven en kwaliteiten: wat men in die situatie goed deed, wat men belangrijk, interessant of frustrerend vond.

3. Generaliseren: de kwaliteit of het motief in deze specifieke situatie relateren aan eerdere en elders geuite kwaliteiten of motieven.

Om na te gaan of het werkelijk om kwaliteiten of motieven gaat, gaat men vervolgens na in hoeverre dat wat goed gaat en belangrijk is in één situatie, ook geldt in andere situaties (bv. thuis, op school, in een hobby, bijbaan of vrijwilligerswerk). Vertellen over en betekenis geven aan ervaringen, die op het eerste gezicht soms weinig samenhang vertonen, is van belang om een 'rode draad' te ontwikkelen (Savickas, 2011). Het gaat erom te achterhalen waar iemand (bijna) altijd goed in is of wat belangrijke waarden of thema's in zijn leven zijn.

4. Richting geven: je geeft woorden aan de kwaliteiten of motieven die in de verhalen voorkomen en de voorwaarden in de omgeving (situatie, onderwerp, mensen) om deze kwaliteiten of

motieven tot hun recht te laten komen. Inzichten die zijn ontstaan geven richting aan een de keuze voor een vervolgactiviteit (werkexploratie, loopbaansturing, netwerken).

Inzichten over zichzelf kunnen dus richting geven in het onderzoeken van werk. Het heeft weinig zin om lukraak de arbeidsmarkt te onderzoeken op werk dat bij je past. Eigen kwaliteiten en motieven geven richting aan het onderzoek naar werk, de inzichten die voortkomen uit dit onderzoek geven weer richting aan het reflecteren op zichzelf, waardoor bij elke cyclus een steeds beter beeld wordt gecreëerd over zichzelf in relatie tot werk. Dit is in eerste instantie geen beroep, maar werkzaamheden, doelen in werk, soort werkenden die passen. Hier kunnen verschillende beroepen of functies bij horen. Activeren kan dus betrekking hebben op het *ontdekken* van kansen in de loopbaan door het onderzoeken van werk, maar eveneens door het *creëren* van kansen. Concreet betekent dit dat je richting geeft aan je eigen loopbaanontwikkeling door een actie te ondernemen in leren, experimenteren, organiseren en profileren om de prestatiebewijzen te verzamelen die de relevant zijn voor werk dat men wenst. Proactief loopbaangedrag vraagt nogal wat van mensen. Allereerst de bereidheid en mogelijkheden om te veranderen. Je kunt geen stappen zetten als je zelf op de rem staat! Dweck (2006) spreekt over een growth mindset die nodig is in tegenstelling tot een fixed mindset. Een fixed mindset gaat uit dat mogelijkheden vast staan, een 'growth mindset' gaat er vanuit dat je je kunt ontwikkelen. De hersenwetenschap heeft de laatste tien jaar ontdekt dat mensen die variatie aanbrengen in hun dagelijks leven meer en ook nog eens effectievere dwarsverbindingen in hun hersenen ontwikkelen. Mensen die wachten tot het geluk hen in de loopbaan tegemoet komt, lopen kansen mis. Mensen die meer kans maken op toevallige gelukjes in hun loopbaan, zijn vaak mensen die risico's durven nemen om nieuwe uitdagingen aan te gaan, afwijzing accepteren en mogelijkheden onderzoeken. De succesfactor in de loopbaan wordt vergroot door de bereidheid andere dingen te doen dan je deed en de dingen die je doet anders te doen. Volgens Wiseman (schrijver van 'The luck factor', 2004) voorkomen mensen op die manier dat ze hun eigen in cirkeltjes van dezelfde ideeën en redeneringen blijven ronddraaien, het bevordert perspectiefwisseling. Om te zorgen dat mensen loopbaanacties gaan nemen moet de loopbaanacties haalbaar (niet te moeilijk) en voldoende uitdagend (niet te makkelijk) zijn. Om de acties van je loopbaansturing te kunnen uitvoeren kun je gebruik maken van anderen, van een netwerk. Het betreft het leggen en onderhouden van netwerkencontacten in het kader van een concrete vraag, probleem of wens.

Loopbaanleren kan dus vorm krijgen door te vertrekken vanuit een concrete ervaring die ertoe doet. Die ervaring wordt gebruikt om (één of meer) loopbaancompetenties in te zetten. Daardoor vindt de opbouw plaats van loopbaan capaciteit: zelfbeeld, werkbetrokkenheid, prestatiebewijzen en netwerk. Loopbaan capaciteit is relevant op het moment dat een loopbaan keuze gemaakt moet worden, bijvoorbeeld voor een stage, nieuwe studie, een bepaalde baan, een project etc. Loopbaanleren gaat niet van zelf. Reflecteren moet je leren, en dat kan ook (Jolles, 2006), maar begeleiding hierin is wel cruciaal.

Loopbaangericht begeleiden

Een internationale vergelijking op het gebied van loopbaanbegeleiding in 37 verschillende landen laat zien dat loopbaanbegeleiding vaker onderdeel van nationaal beleid is dan ooit tevoren (OECD, 2004).

Belangrijk in Europees beleid is het verwerven van loopbaanmanagement vaardigheden (Euroguidance, 2012). In Nederland zijn loopbaancompetenties opgenomen in de kwalificatie-eisen van het mbo (MBO-raad, 2010) en worden in 2016 onderdeel van het examenprogramma in de beroepsgerichte leerweg van het vmbo. In beleid op nationaal niveau is veel aandacht voor loopbaanbegeleiding (Onderwijsraad, 2007; RWI, 2008; SER, 2007; VO-raad, 2009). Docenten krijgen een belangrijke rol toebedeeld in de loopbaanbegeleiding van lerenden op een continue basis.

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 'employability' en 'een leven lang leren' 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 studieloopbaanbegeleiders alleen geen garantie is dat lerenden 'leren kiezen'.

Uit grootschalige onderzoeken in het vmbo, mbo en hbo blijkt een loopbaangerichte leeromgeving nodig is voor het ontwikkelen van loopbaancompetenties voor het leren kiezen (Kuijpers, Meijers & Gundy, 2011; Kuijpers & Meijers, 2012a; Kuijpers, 2011; Kuijpers & Meijers, 2012b)

Een krachtige loopbaangerichte leeromgeving is:

- praktijkgericht: lerenden moeten levensechte ervaringen met werk en werken kunnen opdoen;
- dialogisch: lerenden moeten kunnen spreken over de persoonlijke zin en de maatschappelijke betekenis van hun ervaringen met werk en werken;
- vraaggericht: lerenden moeten invloed kunnen uitoefenen op hun eigen studieloopbaan doordat hen reële keuzemogelijkheden worden geboden.

Uit deze onderzoeken en onderzoek van Winters (2009; 2012) blijkt dat begeleidingsgesprekken weinig verband houden met ervaringen in de praktijk en keuzes die lerenden kunnen maken en dat er in begeleidingsgesprekken nauwelijks over de loopbaan met de lerende wordt gesproken. Observaties van deze gesprekken laten zien dat kwaliteiten, motieven, werk en loopbaanacties van lerenden nauwelijks onderwerp van gesprek zijn en dat er vooral 'tegen' en 'over' in plaats van 'met' lerenden wordt gesproken (Winters ea, 2009; 2012). In het traditionele onderwijs kon een docent vertellen *over* zijn of haar vak *tegen* de lerenden. Maar in tijden waarin werk en loopbanen veranderen en lerenden moeten leren hoe ze hun eigen leren en loopbaan kunnen sturen, hebben lerenden een gesprekspartner nodig die hen aan het denken en ondernemen zet (Pizzolato, 2007). Loopbaangericht begeleiden vraagt van

docenten dat zij hun routines moeten veranderen en daarvoor is professionalisering van docenten nodig.

Professionalisering van docenten in het voeren van de loopbaandialoog

Van 2010 tot 2016 zijn professionaliseringstrajecten in vmbo- en mbo-scholen uitgevoerd, gefinancierd door het Ministerie van OCW. In 2010 heeft hierin de Stichting Platforms Vmbo het initiatief genomen en zijn teams van 25 scholen getraind (Kuijpers, 2011). In 2012 is vanuit het stimuleringsproject LOB in het Mbo hetzelfde professionaliseringstraject gestart en zijn docententeams van 34 mbo-instellingen getraind (Kuijpers & Meijers, 2012b). Daarnaast is ditzelfde professionaliseringstraject vanuit VSV(vroegtijdig schoolverlaten)-gelden en vanuit eigen financiële middelen van scholen trainingen uitgevoerd in vmbo en havo/vwo teams uitgevoerd in tientallen scholen in Nederland.

Het professionaliseringstraject

De 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), 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. In 2010 is een aanpak ontwikkeld die uitgaat van een structuur van twee fasen en twee lagen (schoolcoaches worden opgeleid en begeleiden teams gedurende hun training).

De **tweefase-structuur** combineert schoolexterne training met schoolinterne coaching. Bij de schoolexterne training is rust en focus op het onderwerp van professionalisering mogelijk. Bij schoolinterne coaching wordt de transfer van theorie naar praktijk gefaciliteerd. Door deelname aan het professionaliseringstraject slechts open te stellen voor bestaande teams (en dus niet voor individuele docenten) wordt collectief leren bevorderd. Dit is een belangrijke voorwaarde voor nieuw handelen op de werkvloer (Lodders, 2012).

Voor verspreiding en verankering van kennis in de organisatie is een **tweelagen-structuur** gebruikt, waarbij landelijke experts allereerst per deelnemend team twee zogenoemde schoolcoaches voorbereiden om het docententeam gedurende de training binnen de eigen school te coachen. Deze schoolcoaches zijn ook de experts die na de training in staat zijn om binnen de eigen school andere docententeams te trainen in de nieuwe LOB-aanpak. Een landelijke trainer en landelijke coaches leiden zowel de schoolcoaches als de docententeams op en zij ondersteunen de schoolcoaches in het schoolinterne deel van de training. De docenten krijgen indien gewenst voorafgaand aan de training in het voeren van loopbaanreflectiegesprekken een training in basisgesprekstechnieken. Na de twee dagen buiten hun school getraind te zijn in het voeren van loopbaanreflectiegesprekken, worden zij in hun eigen school gedurende tenminste twee teambijeenkomsten door de schoolcoaches begeleid aan de hand van opgenomen gesprekken. De schoolcoaches voeren ook twee individuele coachingsgesprekken met iedere docent afzonderlijk. De schoolcoaches kunnen voor hun werkzaamheden in het schoolinterne deel van de training gedurende twee dagdelen ondersteuning van een landelijk coach vragen.

Uit onderzoeken naar de effecten van dit professionaliseringstraject blijkt dat ongeacht het leerjaar lerenden loopbaancompetenties kunnen ontwikkelen onder invloed van loopbaangerichte

gesprekken. De conclusie van de onderzoeken is dat begeleiders tot meer loopbaangerichte vragen komen en lerenden 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 *lerendeniveau* 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.

Aspecten van een loopbaangericht leren en onderwijs

Om loopbaan capaciteit te vergroten kunnen loopbaancompetenties worden ingezet. Het is daarbij van belang om het proces van loopbaanontwikkeling voor de lerenden zichtbaar te maken middels een vorm van registratie (loopbaandossier). We hebben in het voorgaande gezien dat loopbaancompetenties ontwikkeld worden in een praktijk- en vraaggericht curriculum met dialogische loopbaanbegeleiding (Kuijpers, Meijers & Gundy, 2011; Kuijpers & Meijers, 2012a), waarin een continu cyclisch proces op gang wordt gebracht van ervaren, reflectie en keuzes. Het is cruciaal dat de vormgeving uitvoering van een loopbaangericht onderwijs aansluit op een duidelijke visie op loopbaanontwikkeling met een strategisch- (schoolniveau), tactisch- (teamniveau) en investeringplan.

Voor loopbaangericht onderwijs zijn niet alleen de loopbaanbegeleiders (SLB, mentoren) verantwoordelijk, maar alle relevante actoren kunnen hierin worden betrokken. Het betreft vakdocenten (niet-loopbaanbegeleiders) en ouders die bijdragen aan het vormen van een zelf- en werkbeeld en die lerenden kunnen uitdagen tot loopbaansturing en kunnen helpen bij netwerken. Ook de praktijkbegeleiders op stageplaatsen, en docenten in voor- en vervolgopleiding moeten worden betrokken om een doorlopende leerloopbaan voor lerenden te organiseren.

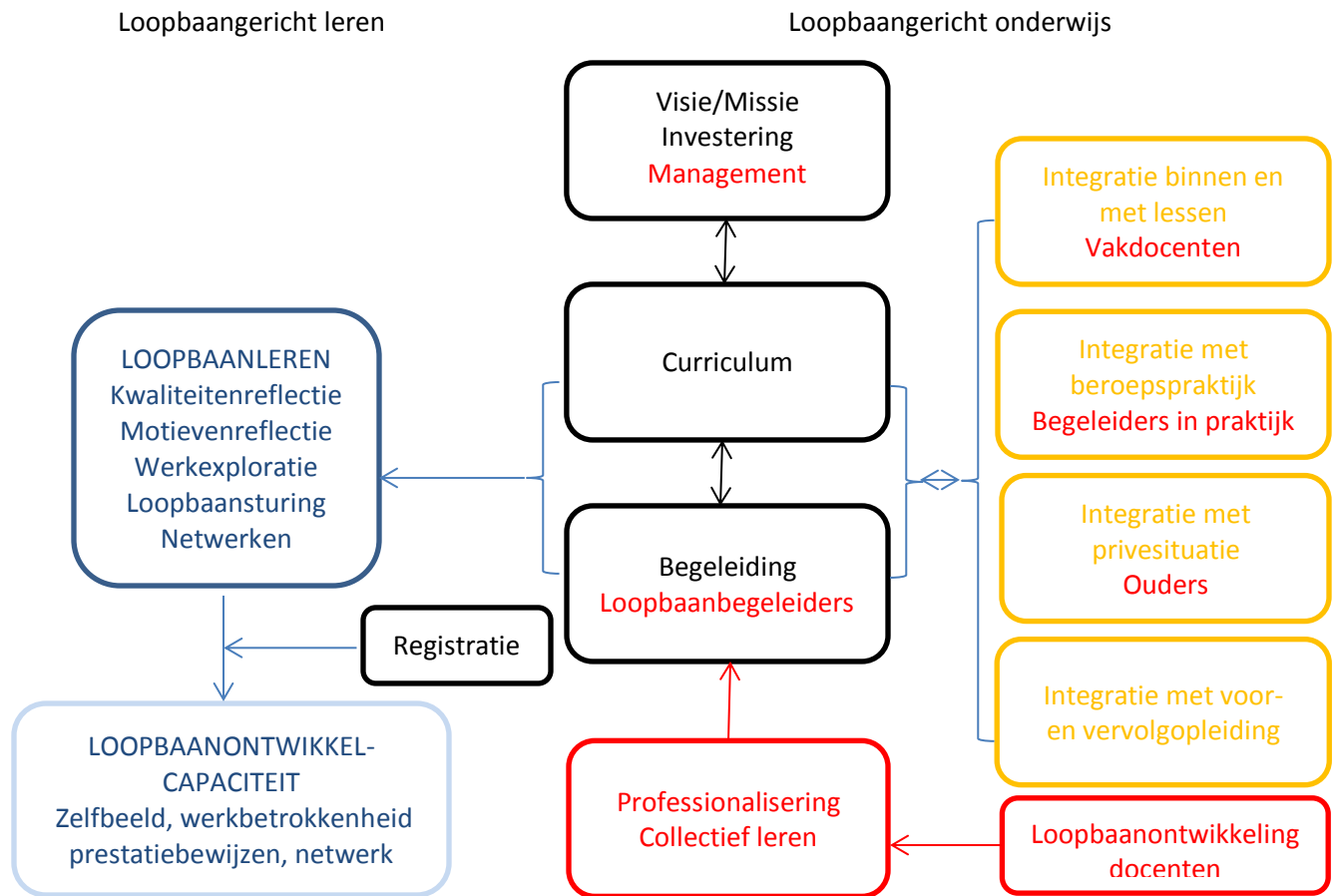
We hebben gezien dat het veranderen van routines van docenten vraagt om professionalisering. Voor vernieuwingen is collectief leren effectiever dan individueel leren (Lodders, 2012) en is ondersteuning van het management essentieel (Truijten, 2012). Om niet alleen een structuurverandering op gang te brengen maar ook een cultuurverandering te bewerkstelligen, waarin uitgegaan wordt van kwaliteiten, motieven, werkbetrokkenheid, zelfsturing en netwerken van mensen is het van belang dat de focus niet alleen gericht is op de leeromgeving van de lerenden maar eveneens op de werkomgeving van docenten die eveneens loopbaangericht kan worden vormgegeven.

Aspecten van loopbaangericht leren en onderwijs zijn weergegeven in figuur 1.

Door loopbaangericht onderwijs, start de loopbaanontwikkeling van de lerenden *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 kunnen we beschouwen als leerervaringen in het kader van de loopbaanontwikkeling, in plaats van falen in het onderwijs.

Het blijft onwaarschijnlijk dat *alle* lerenden '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.

Figuur 1. Aspecten van loopbaangericht leren en onderwijs



Een loopbaangerichte werkomgeving

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). In een professionele school, waar de kwaliteit van docenten toeneemt 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 werkenden zich weten aan te passen aan de werkcontext; het nemen van professionaliseringsruimte. We spreken van proactief als werkenden zelf acties initiëren om hun toekomstige taken en werkkrollen aan te passen aan persoonlijke kwaliteiten en motieven; het gaat om *richting* geven aan professionalisering. Zoals professionaliseringsruimte nemen nodig is om te zorgen *dat* men leert, zo is professionaliserings*richting* van belang voor het bepalen *wat* men leert. 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 *dialogo* plaatsvindt tussen docent en manager.

Bij professionalisering van docenten, zou het gesprek gevoerd moeten worden over de ruimte en richting van organisatie en individu met betrekking tot de professionalisering. Ruimte voor professionalisering op organisatieniveau betekent financiële, praktische en emotionele ondersteuning: faciliteren in tijd en geld, mogelijkheden creëren voor leren en het geleerde in de praktijk te brengen (Nikolova, Ruysseveldt, de Witte & Syoit, 2014). Ruimte op docentniveau betreft leerbereidheid en vermogen om de eigen professionalisering vorm te geven (Kessels, 2012).

Omdat werkenden continue worden uitgedaagd om te blijven leren om een flexibele en innovatieve organisatie te kunnen zijn (Van Dam, Van der Heijden & Schijns, 2006), worden werkende gedwongen om hun eigen loopbaan vorm te geven (Kidd, 2006). Dus, richting vanuit de organisatie betreft de organisatiedoelen, op werkenden niveau is dat gebaseerd op hun loopbaandoelen en loopbaancompetenties. Aspecten van een loopbaangerichte dialoog bij professionalisering van docenten is weergegeven in tabel 1. De dialoog tussen manager en docent zou moeten gaan over alle vier de kwadranten om een innovatie, zoals het vormgeven van een loopbaangericht leeromgeving, te stimuleren.

Tabel 1. *Aspecten van een loopbaangerichte dialoog bij professionalisering van docenten*

	Organisatieniveau	Individueel niveau
<i>Ruimte</i>	Financiële, praktische en emotionele ondersteuning	Leerbereidheid en vermogen om eigen professionalisering te organiseren
<i>Richting</i>	Organisatiedoelen	Loopbaandoelen en -competenties

Een nieuw perspectief

Loopbaanleren vergt een nieuw perspectief op onderwijs. De focus zal liggen op het mogelijk, interessant en effectief maken van *leren* in plaats *onderwijzen*, op wat mensen *kunnen* naast wat ze niet kunnen, wat ze *willen leren* naast wat ze moeten leren. In plaats van vertellen wat lerenden en docenten moeten doen, worden zij uitgedaagd om zelf beslissingen te nemen, antwoorden te vinden en problemen op te lossen, gesteund door hun docent resp. manager. Om dat mogelijk te maken moet het beleid zich minder richten op kwantiteit (cijfers) maar op kwaliteit (ontwikkeling) op alle niveaus in onderwijs. Samenwerking en dialoog zijn essentieel om ruimte en richting te creëren voor innoveren in onderwijs.

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.
- Blustein, D.L. (2006). *The psychology of working. A new perspective for career development, counseling, and public policy*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- 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.
- Den Boer, P., Mittendorff, K., & Sjenitzer, T. (2004). *Beter kiezen in het (v)mbo. Een onderzoek naar keuzeprocessen van lerenden in herontwerpprojecten techniek in VMBO en MBO*. Wageningen: Stoas onderzoek.
- Dols, R. (2008). *Professionele Loopbaancoaching: Praktijkboek voor het begeleiden van loopbaanvragen*. Culemborg: Van Duuren.
- Euroguidance (2012). *Career development in the Netherlands. State of play*. 's-Hertogenbosch: Euroguidance.
- European Commission, & OECD (2004). *Career Guidance: A Policy Handbook*. Paris & Luxembourg: OECD & European Commission Publication.
- Griffin, M.A., Parker, 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.
- Gysbers, N. C., & Henderson, P. (2005). Designing, implementing, and managing a comprehensive school guidance and counseling program. In C. Sinks (Ed.). *Contemporary School Counseling* (151-188). Boston, MA: Houghton Mifflin Company.
- Inspectie van het Onderwijs (2012): Van latent naar talent.
- Irving, B.A. & Malik, B. ed. (2005). *Critical Reflections on Career Education and Guidance: Promoting Social Justice within a Global Economy*. London and New York: RoutledgeFarmer.
- 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.
- Kidd, J.M. (2006). *Understanding Career Counseling. Theory, Research and Practice*. London: SAGE Publications.
- Kuijpers, M. (2012). *Architectuur van leren voor de loopbaan: richting en ruimte* (oratie). Heerlen: Open Universiteit.
- 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* (p.65-134). Enschede: Stichting Platforms VMBO.
- Kuijpers, M., & Meijers, F. (2012a). 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. (2012b). *Leren luisteren en loopbaanleren. De effecten van een professionaliseringstraject voor mbo-docenten*. Woerden: MBO Diensten.

- 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.
- Lodders, N. (2012). *Teachers learning and innovating together. Exploring collective learning and its relationship to individual learning, transformational leadership and team performance in higher vocational education* (Doctoral dissertation.). Enschede, Netherlands: Twente University.
- MBO Raad (2010). *Loopbaan en burgerschap in het mbo*. Bunnik: Libertas.
- Meijers, F, Kuijpers M. & Winters A. (2010). *Leren kiezen/kiezen leren*. Een literatuurstudie. 's-Hertogenbosch, Utrecht: ECBO.
- Ministerie OCW (2010): Actieplan: 'VO beter presteren'.
- Mitchell, K.E., Levin, A.S., & Krumboltz, J.D. (1999). Planned Happenstance: Constructing Unexpected Career Opportunities. *Journal of Counseling and Development*, 77, 115-124.
- Nieuwenhuis, L.F.M. (2012). *Leven lang leren on the roc's! Een visie op werken en leren in het mbo*. Heerlen: Open Universiteit.
- Onderwijsraad (2007). *Doorstroom en talentontwikkeling*. Den Haag.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2004). *Career guidance and public policy: Bridging the gap*. Paris: Author.
- 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: A new perspective on working in the twenty-first century*. New York: Routledge.
- 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.
- 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.
- RWI (2008). *Voor de keuze. Voorstellen voor een betere studie- en beroepskeuzebegeleiding*. Den Haag: Raad voor Werk en Inkomen.
- Savickas, M.L. (2011). *Career Counseling*. Washington, DC: American Psychological Association.
- 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.
- SER (2007). *Niet de afkomst maar de toekomst*. Den Haag: Sociaal-Economische Raad.
- 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.
- 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, K., van der Heijden, B.I.J.M., & Schijns, B. (2006). Employability en individuele ontwikkeling op het werk. *Gedrag & Organisatie*, 19, 53-68.

- Van Esch, W., & Neuvel, J. (2009). *Een stukje van de Nederlandse droom. Doorstroom van vmbo naar havo*. 's-Hertogenbosch/Amsterdam: Expertisecentrum Beroepsonderwijs.
- VO-raad (2009). *Stimuleringsplan LOB*. Utrecht: VO-raad.
- Watts, A. G., & Fretwell, D. (2004). Public policies for career development: Case studies and emerging issues for designing career information and guidance systems in developing and transition economies (World Bank Report No. 28598). Washington, DC: World Bank.
- 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.